

Jana Trumann

LERNEN IN BEWEGUNG(EN)

Politische Partizipation und Bildung
in Bürgerinitiativen

[transcript] Edition **P**olitik

Jana Trumann
Lernen in Bewegung(en)

Jana Trumann (Dr. phil.) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Duisburg-Essen. Sie beschäftigt sich insbesondere mit subjektwissenschaftlicher Lernforschung sowie Fragen politischer Partizipation und Bildung.

JANA TRUMANN

Lernen in Bewegung(en)

Politische Partizipation und Bildung in Bürgerinitiativen

[transcript]



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Lizenz (BY-NC-ND). Diese Lizenz erlaubt die private Nutzung, gestattet aber keine Bearbeitung und keine kommerzielle Nutzung. Weitere Informationen finden Sie unter

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de/>.

Um Genehmigungen für Adaptionen, Übersetzungen, Derivate oder Wiederverwendung zu kommerziellen Zwecken einzuholen, wenden Sie sich bitte an rights@transcript-verlag.de

© 2013 transcript Verlag, Bielefeld

Die Verwertung der Texte und Bilder ist ohne Zustimmung des Verlages urheberrechtswidrig und strafbar. Das gilt auch für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und für die Verarbeitung mit elektronischen Systemen.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Umschlagkonzept: Kordula Röckenhaus, Bielefeld

Lektorat & Satz: Jana Trumann

Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar

Print-ISBN 978-3-8376-2267-6

PDF-ISBN 978-3-8394-2267-0

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Besuchen Sie uns im Internet: <http://www.transcript-verlag.de>

Bitte fordern Sie unser Gesamtverzeichnis und andere Broschüren an unter: info@transcript-verlag.de

Inhalt

Vorwort | 7

1. Einleitung | 9

2. Politische Partizipation und die Rolle politischer Bildung | 15

2.1 Politische Partizipation | 18

2.2 Bürgerschaftliches Engagement und politische Partizipation | 28

2.3 Politische Bildung | 34

2.3.1 Kontroversen und Perspektiven | 35

2.3.2 Empirische Studien politischer Erwachsenenbildung | 49

2.4 Zusammenfassung und Konsequenzen für die Studie | 55

3. Warum sind Bürgerinitiativen als politischer Lern- und Handlungsraum interessant? | 59

4. Empirische Studien zu Lernprozessen im Kontext sozialer Bewegungen und bürgerschaftlichen Engagements | 69

4.1 Lernen im Kontext sozialer Bewegungen | 69

4.2 Lernen durch bürgerschaftliches Engagement | 79

4.3 Einordnung und Konsequenzen für die eigene Studie | 90

5. Lerntheoretische Überlegungen | 95

5.1 Allgemeine Einordnung | 96

5.1.1 Selbstgesteuertes Lernen | 96

5.1.2 Informelles Lernen | 98

5.2 Subjektperspektiven auf Lernen | 102

5.2.1 Das Konzept subjektorientierten Lernens von Klaus Holzkamp | 104

5.2.2 Alltägliche Lebensführung | 113

5.3 Konsequenzen für die vorliegende Studie | 118

6. Der Lern-Handlungsraum Bürgerinitiative in der empirischen Analyse – Forschungsdesign | 121

6.1 Zielsetzung der Studie | 121

6.2 Teilnehmende Beobachtung und Gruppengespräche als methodisches Instrumentarium | 122

6.3	Zugang zum Lern-Handlungsraum Bürgerinitiative und Beschreibung des Samples	127
6.3.1	Zugang zum Lern-Handlungsraum Bürgerinitiative	127
6.3.2	Beschreibung des Untersuchungssamples	129
6.4	Teilnehmende Beobachtung und Gruppengespräche – Der Prozess der Datenerhebung	135
6.4.1	Die Teilnehmende Beobachtung	135
6.4.2	Die Gruppengespräche	137
6.5	Ausstieg aus dem Forschungsfeld	140
6.6	Formale Charakteristika des empirischen Materials	140
7.	Beobachtungsprotokolle und Gruppengespräche in der Auswertung	 143
8.	Der Lern-Handlungsraum Bürgerinitiative – Ergebnisse der empirischen Analyse	 149
8.1	Dimension ‚kooperativ – individuell‘	151
8.2	Dimension ‚aufnehmend – weitergebend‘	176
8.3	Dimension ‚aktional – reflexiv‘	196
9.	Bürgerinitiativen als Ort politischer Partizipation und Bildung	 253
10.	Perspektive: Eigener Anfang!	 271
11.	Abbildungen und Tabellen	 275
11.1	Abbildungen	275
11.2	Tabellen	275
12.	Literatur	 277
13.	Anhang	 293
13.1	Transkriptionsregeln	293
13.2	Gruppengespräche	294
13.3	Lern-Handlungsraum Bürgerinitiative – Kategoriensystem	295

Vorwort



„Für Wesen wie uns, denen es um Selbstbestimmung gehen kann, ist die Kategorie des Möglichen von großer Bedeutung: der Gedanke, dass es nicht nur die eine, die eigene Weise gibt, ein menschliches Leben zu führen, sondern viele und ganz verschiedene. Selbstbestimmung verlangt einen Sinn für das Mögliche, also Einbildungskraft, Phantasie.“

BIERI (2011, S. 12)

Bürgerinitiativen als Ort politischen Lernens und Handelns zu begreifen ist in empirischen Untersuchungen bisher eher die Ausnahme. Warum? Zum einen wird politischem Lernen und Handeln in informellen Kontexten durch Akteure des etablierten politischen Feldes häufig die Berechtigung bzw. die Wertigkeit abgesprochen und zum anderen nehmen die dort handelnden Bürger selbst ihre Aktivitäten, wenn auch als Chance zu gesellschaftlicher Mitgestaltung, jedoch seltener als berechtigte Bildungsprozesse wahr. Folge ist dann ein ‚Kampf‘ zwischen Bürgern und etabliertem politischen Feld, um die Teilhabe an gesellschaftlicher Gestaltung, um das berechtigte Einbringen der je eigenen Sicht.

Bieri (2011) appelliert in seinem Band „Wie wollen wir leben?“ an die Phantasie des Einzelnen, neben dem Gegebenen immer auch eine andere Form des Zusammenlebens zu denken. Der Gedanke wurde in dieser Studie aufgenommen und Bürgerinitiativen als eine alternative Möglichkeit politischer Partizipation und Bildung betrachtet. Deutlich wurde in deren Analyse, wie phantasie reich die dort handelnden Akteure die Gestaltung unseres Zusammenlebens denken und wie facettenreich politische Partizipation und Bildung quer zu etablierten Arrangements vollzogen werden kann.

Peter Faulstich möchte ich in diesem Sinne dafür danken, dass er mich dabei bestärkt und begleitet hat, diese Möglichkeit des auch immer ‚Anders-Möglichen‘

zu denken, zu diskutieren und schließlich in dieser Studie umzusetzen. Für die bildliche Umsetzung des zentralen Konflikts der vorliegenden Studie hier im Vorwort danke ich Vera Brüggemann sehr.

1. Einleitung

Im Kontext der Diskussion um lebenslanges und selbstgesteuertes Lernen ist eine zunehmende Verlagerung der Verantwortung für Weiterbildung auf den Einzelnen zu verzeichnen, welche mit der zunehmenden Verengung von Weiterbildung auf berufliche Kontexte korrespondiert. Das Ziel von (Weiter-)Bildung wird von Wirtschaft und Politik häufig primär in der Anpassung der Fähigkeiten an den aktuellen Arbeitsmarkt, der Beschäftigungsfähigkeit (employability) der Menschen gesehen (vgl. u. a. EU-Kommission 2003). (Weiter-)Bildung wird so degradiert zu einem „universellen subjektiven Krisenanpassungsmittel“ (Ciupke/Reichling 2003, S. 31). Die das Lernen bestimmenden Faktoren liegen damit außerhalb des Einflussbereichs des einzelnen Lernenden und sind ausschließlich an der Notwendigkeit der Daseinsvorsorge orientiert. Die Menschen werden dazu aufgefordert, „endlich zu wollen, was sie müssen: nämlich ein Leben lang dem gesellschaftlichen Anpassungsdruck nachzukommen“ (Pongratz 2007, S. 6). Lebenslanges Lernen wird dann zur zwangsverordneten bildungspolitischen Strategie (vgl. Rothe 2009) und weniger zur selbstbestimmten lebensbegleitenden Chance der individuellen und gesellschaftlichen Weiterentwicklung. Die je individuellen Interessenfelder und Problemstellungen und die daraus resultierenden Lerninteressen verbleiben damit im Hintergrund.

Lernprozesse sollten jedoch vielmehr, und das ist kritischer Ausgangspunkt der vorliegenden Studie, in einem übergeordneten Gesamtzusammenhang von Bildung diskutiert werden. Bildung bedeutet dann weit mehr als die Orientierung an ökonomisch Sinnvollem und Nützlichem – keine kurzfristige Anpassungsbildung, sondern eine langfristige das gesamte Leben umspannende Bildung mit dem Ziel der Persönlichkeitsentwicklung und der damit verbundenen Weiterentwicklung unseres Zusammenlebens. Damit ist der gleichzeitige Selbst- und Weltbezug von Bildung betont. „Bildung heißt demnach, diejenigen Kompetenzen zu erwerben, um die Ursachen zentraler Probleme zu verstehen, die eigene Stellung dazu einnehmen, entsprechende Entscheidungen treffen zu können und handelnd auf die

herrschenden Verhältnisse einwirken zu können“ (Faulstich 1990, S. 39). Die hier betonte handlungsorientierte und gesellschaftskritische Komponente schwindet unter der zuvor beschriebenen Ausrichtung von (Weiter-)Bildung zunehmend aus dem Blickfeld. Die Begriffe ‚Selbstgesteuertes Lernen‘ und ‚Lebenslanges Lernen‘ versprechen auf den ersten Blick die Einbettung in ein ganzheitliches Verständnis von Bildung, die bildungspolitischen Programme lösen dieses real jedoch nicht ein.

Nimmt man diesen Fokus auf Bildungsprozesse auf und sieht diese eng verknüpft mit der Teilnahme am Prozess gesellschaftlicher Gestaltung, dann müssen dafür jeweils entsprechende Handlungsräume offeriert werden. Betrachtet man nun die gegenwärtig ‚offiziell‘ vorhandenen politischen Partizipationsmöglichkeiten der Bürger, so lässt sich ein vergleichbares Szenario wie zuvor beschreiben, wenn auch mit genau gegenteiligem Fokus. So wird vom etablierten politischen Feld bezüglich der politischen Handlungsmöglichkeiten nicht mehr wie zuvor auf die Selbststeuerung des jeweils Einzelnen abgehoben, sondern lediglich etablierte und institutionalisierte politische Partizipationsmöglichkeiten angeboten.¹ Informellen und selbstgesteuerten Formen gesellschaftlicher Mitgestaltung wird dagegen vom etablierten politischen Feld vielfach die Legitimation abgesprochen. Damit steht nicht das politische Subjekt, sondern eine stimmlose Masse des Wahlvolkes im Fokus von Partizipationsprozessen. Das Problem liegt nun aber darin, dass mit Blick auf Wahlbeteiligungen oder Mitgliederentwicklungen in Parteien die Attraktivität dieser etablierten Formen politischer Beteiligung nicht von allen Menschen uneingeschränkt geteilt wird und demgegenüber nicht-verfasste Möglichkeiten der Mitgestaltung von Gesellschaft in Vereinen, Interessengruppen oder Bürgerinitiativen auf großes Interesse stoßen (vgl. Genesicke 2010). Durch Medien und Politiker wird eine abnehmende Wahlbeteili-

1 Der ‚Feld‘-Begriff wird hier in Anlehnung an Pierre Bourdieu (2001) verwendet, der das politische Feld als einen „autonomen Mikrokosmos innerhalb des sozialen Makrokosmos“ (ebd., S. 41) mit eigenen Regeln, einer eigenen Sprache etc. versteht. „Das ist die Sphäre, in der der politische Diskurs im engeren Sinne geführt wird, in dem politische Ideen geboren und politische Probleme definiert werden“ (Bremer 2008, S. 267). Die hier von den Mitgliedern des politischen Feldes festgelegten Koordinaten bestimmen dann auch über die Gültigkeit politischer Partizipationsformen. Wenn hier vom ‚etablierten politischen Feld‘ gesprochen wird, dann liegt dem die Annahme zugrunde, dass dessen Struktur nicht per se gegeben ist, sondern je nach Perspektive auch anderes gedacht werden kann. ‚Etabliert‘ bedeutet dann, dass eine bestimmte Perspektive gegenwärtig als allgemeinverbindlich, als legitim betrachtet wird. Die begriffliche Konkretisierung verweist auf die über das etablierte hinausgehende Vielzahl von möglichen Beteiligungsformen.

gung vorschnell als Politikverdrossenheit bzw. als mangelnde Zustimmung zu demokratischen Grundwerten gedeutet und das starke Interesse an anderen Beteiligungsformen nicht in die Bewertung einbezogen. Nicht berücksichtigt wird damit, dass nicht die aktive Teilnahme an der Gestaltung unseres Zusammenlebens an sich von den Menschen in Frage gestellt wird, sondern ihre derzeit propagierte Form und Ausgestaltung. Es sind also nicht die vordergründig ‚politischen‘ Beteiligungsformen, wie sie etwa Parteien bieten, für den Bürger interessant, sondern vielmehr informelle Beteiligungspraxen. Ein generelles Desinteresse an politischen Themen oder eine Demokratiedistanz zu unterstellen wäre zu kurz gedacht. Zeuner (2011, S. 38) plädiert daher dafür, dass „deutlicher zu unterscheiden [sei] zwischen der prinzipiellen Zustimmung zur Demokratie als Staatsform und der Einschätzung ihres aktuellen Zustandes bzw. ihrer Leistungsfähigkeit, also zwischen Verfassungsnorm und Verfassungswirklichkeit“.

Deutlich wird an den skizzierten Beispielen, dass es Felder gibt, in denen gesellschaftspolitisch die Selbststeuerung der Menschen erwünscht ist bzw. erwartet wird und demgegenüber wiederum andere Felder, in denen diese nicht mitgedacht bzw. geradezu verhindert wird. In beiden Fällen ist der jeweils Einzelne nur scheinbar Bezugspunkt der Diskussion. Das Konzept des bürgerschaftlichen Engagements bietet hier ein gutes Beispiel.

Der Wunsch der Menschen an der Gestaltung unseres Zusammenlebens mitzuwirken einerseits und die mangelnde Attraktivität etablierter Mitgestaltungsmöglichkeiten andererseits scheint im Konzept des ‚Bürgerschaftliches Engagement‘ vom etablierten politischen Feld aufgenommen. Hier werden dem Einzelnen größere Handlungsspielräume im Rahmen seines alltäglichen Lebenszusammenhangs offeriert und je nach politischem Hintergrund beispielsweise durch Förderprogramme oder der Einsetzung von Kommissionen ein anderer Stellenwert beigemessen. Wenn die Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages im Jahr 1999 beispielsweise von der notwendigen Förderung bürgerschaftlichen Engagements sprach, welches soziales wie auch politisches Engagement einbezog und die Bürger als kritisches Korrektiv ihrer Lebenswelt verstand (vgl. Deutscher Bundestag 2002), so ist gegenwärtig die Zielperspektive bürgerschaftlichen Engagements eine deutlich andere. In Mittelpunkt politischer Programme steht nicht mehr die Weiterentwicklung der Gesellschaft durch kritische Mitgestaltung der Bürger, sondern es dominieren ökonomisch nützliche Aspekte beispielsweise mit Blick auf die Aufrechterhaltung der kommunalen Daseinsvorsorge (vgl. BMFSFJ 2009). Potentielle Engagement-Felder werden dabei durch Politik oder Verbände im Sinne etablierter Strukturen und parteipolitischer Zusammenhänge, beispielsweise durch die Offerierung entsprechender Angebote im Rahmen von Freiwilligenagenturen, festgelegt. Für den jeweils Einzelnen bestehen hier vielfach nur ge-

ringe Mitsprachemöglichkeiten. Politische Partizipation im Konzept ‚Bürgerschaftliche Engagements‘ stellt sich so als ein Handeln der Bürger in verfassten und damit kontrollierbaren Formen dar, das durch seine ‚Aktivität‘ nur vorgibt dem jeweils Einzelnen politische Handlungsspielräume zu bieten. Damit wird eine Schließung des etablierten politischen Feldes vollzogen und politische Partizipation erschwert oder gar verhindert statt erleichtert. Angesichts dieser Charakterisierung politischer Partizipationsmöglichkeiten stellt sich die Frage, wie eine solche Entwicklung aufgebrochen werden kann. Die vorliegende Studie will hier Ansatzpunkte zur Re-Politisierung bürgerschaftlichen Engagements durch Um-Definition des politischen Feldes suchen. Orientierungspunkte sollen dabei dann nicht die vielfach abschreckenden konventionellen Formen politischer Partizipation im Sinne einer ‚Parteienpolitik‘ sein, sondern unkonventionelle Formen der Mitgestaltung wie etwa in Vereinen, Interessengruppen oder Bürgerinitiativen.

Wie ist politische Bildung nun in diesem Kontext zu beschreiben? Aktuell dominieren Ansätze politischer Bildung, die sich auf die Vermittlung allgemeiner Kompetenzen wie Demokratiekompetenz, Partizipationskompetenz usw. konzentrieren. Diese sollen zum Erhalt des demokratischen Bewusstseins der Menschen beitragen und zur Teilhabe an Gesellschaft befähigen (vgl. Massing 2009). Mit der Formulierung von Zielkompetenzen folgt politische Bildungsarbeit der oben kritisierten Logik lebenslangen Lernens und betrachtet ebenso nur den verallgemeinerten Output von Lernprozessen, losgelöst von jedweden Gegenstand. Die Festlegung der ‚notwendigen‘ Kompetenzen wird dabei durch ‚Experten‘ vorgenommen und ist in erster Linie gebunden an Institutionen. Deutlich wird auch hier die Abkoppelung der festgelegten Kompetenzen vom Lernenden, der als Person ebenso wie seine individuellen Lerninteressen im Hintergrund verbleibt. Damit ist die Perspektive auf politische Bildungsprozesse stark eingeschränkt und lässt die individuelle Begründetheit von Lernprozessen außen vor. Eine lerntheoretische Fundierung, die diese Lücken aufnimmt, fehlt bislang. Fragt man mit Blick auf die zuvor angesprochenen Überlegungen zum Bildungsbegriff beispielsweise nach dem Einbezug von Kritik und Aktivität des Einzelnen im Rahmen dieser ‚Kompetenzkataloge‘, so wird schnell deutlich dass dies nur selten mitgedacht wird. Die mit diesem zugrunde gelegten Lernverständnis verbundene Vorstellung eines Lehr-Lern-Verhältnisses, basiert auf einer Gegenüberstellung von ‚politischen‘ Experten und Laien. Auf der einen Seite der kompetente Politiker, auf der andern Seite der unkundige Bürger, der über geringes oder fehlerhaftes politisches Wissen verfügt und deshalb über die Funktionsweise des politischen Systems und über seiner Rolle als ‚Bürger‘ belehrt werden muss. Damit wird eine Trennung von Politik und Gesellschaft impliziert und Politik vom Alltag der Menschen entkoppelt. Der Grund für die vielfach diagnostizierte Politikverdrossenheit wird

dann in der unzureichenden Kompetenz der Menschen gesehen und das politische System und deren fehlenden Partizipationsräume bleiben unhinterfragt (vgl. Görg 2004). Informell, außerhalb des politischen Systems oder institutionell verankerter politischer Bildungsarbeit, erworbenes politisches Wissen wird als nicht gleichwertig erachtet. Die Möglichkeit der aktiven politischen Partizipation wird dem Einzelnen aus dieser Perspektive dann erst nach dem Erwerb von ‚grundlegendem‘ Wissen eingeräumt und nicht bereits als Ort ‚politischen‘ Lernens betrachtet. Ob dieses Verständnis politischer Partizipation und Bildung angemessen ist, erscheint fraglich. Offen bleibt zudem die Frage, warum im einen Fall, vornehmlich der beruflichen Qualifizierung, selbstgesteuertes Lernen im Vordergrund der Diskussion steht und im anderen Fall, wenn es um die Teilnahme an der Regelung der allgemeinen Angelegenheiten geht, geradezu blockiert wird.

Die vorliegende Studie will hier nun einen Perspektivwechsel vornehmen und genau das in den Fokus des Interesses stellen, was bisher vom etablierten politischen Feld abgewertet bzw. kategorisch ausgeschlossen wird – selbstgesteuertes politisches Lernen in informellen Handlungszusammenhängen. Hierzu gehören im Gegensatz zu den Freiwilligenagenturen auch selbstinitiierte informelle Gruppen und deren Handlungen. Ein möglicher Ort, an dem selbstgesteuerte politische Lernhandlungen dann stattfinden können, sind Bürgerinitiativen auf kommunaler Ebene. Der lokale Bezug legt dabei die Annahme zu Grunde, dass hier ein stärkerer Handlungsbezug vorzufinden ist, der für die Analyse einen stärkeren Fokus auf Lernhandlungen zulässt und damit aktuelle, abstrakte Protesttrends systematisch nicht erst in die jeweiligen Anlässe und Handlungsformen differenzieren muss. Diese sind Gegenstand der vorliegenden Studie. Mit dem Aufgreifen informeller und nicht verfasster Formen politischen Lernens und Handelns wird diese Möglichkeit politischer Einflussnahme und Bildung die quer zu etablierten Strukturen liegt ernstgenommen und eben nicht im Vorhinein als defizitär abgewertet. Ausgangspunkt der Studie ist es also, zunächst nach Potentialen als nach Defiziten zu fragen. Zudem sind Zivilgesellschaft und Politik mit Einnahme einer solchen Perspektive keine konträr gedachten Systeme mehr und ‚Experten‘ und ‚Laien‘ unterschiedliche Akteure des gleichen Feldes, welche aus anderen Perspektiven, aber gleichwertig politisch handeln. Die Analyse informeller politischer Handlungspraxen und deren Lernhandlungen sind theoretisch unterbelichtet und es fehlt bisher eine lerntheoretische Fundierung. Dieser Lücke will die vorliegende Studie begegnen. Dazu wird eine subjektwissenschaftliche Perspektive auf Lernen eingenommen (Holzkamp 1995a), da diese die Handlungsorientierung und Expansivität als wesentliche Bezugspunkte von Lernhandlungen aufgreift und als Ziel von Lernen die individuelle Verfügungserweiterung über Welt und damit die Teilnahme an der Gestaltung unseres

Zusammenlebens sieht. Damit ist eine solche lerntheoretische Perspektive anchlussfähig an die zuvor dargelegten Problemzusammenhänge.

Im Folgenden werden dazu zunächst grundlegende Aspekte politischer Partizipation und die Rolle politischer Bildung diesbezüglich diskutiert. In diesem Kontext wird auch das Verhältnis von bürgerschaftlichem Engagement und politischer Partizipation aufgegriffen und kritisch eingeordnet. Vor diesem Hintergrund werden dann für die vorliegende Studie relevante Untersuchungen zur politischen Erwachsenenbildung diskutiert (Kapitel 2). Im anschließenden Abschnitt wird dann das der Studie zugrundegelegte Forschungsfeld skizziert und die Frage beantwortet, warum Bürgerinitiativen als informeller politischer Lern- und Handlungsraum für die Diskussion um die Ausgestaltung politischer Partizipation relevant sind und sich für eine Analyse informeller politischer Lernpraxen besonders eignen. Dazu wird eine Einordnung in den Kontext sozialer Bewegungen vorgenommen und Aspekte der Raum- und Stadtsoziologie sowie der Sozialraumdiskussion innerhalb der Sozialpädagogik einbezogen, um so die Bedeutung des kommunalen Rahmens für Bürgerinitiativen herauszustellen (Kapitel 3). Daran anschließend folgt die Betrachtung empirischer Studien zu Lernprozessen im Kontext sozialer Bewegungen und bürgerschaftlichen Engagements und wird dessen Bezug und Konsequenzen für die Anlage der vorliegenden Studie dargelegt (Kapitel 4). Die eigenen lerntheoretischen Überlegungen in subjektwissenschaftlicher Perspektive folgen schließlich im fünften Abschnitt. Dazu wird das Konzept des subjektorientierten Lernens von Klaus Holzkamp vorgestellt und seine theoretischen Überlegungen zu Aspekten alltäglicher Lebensführung aufgegriffen (Kapitel 5). Nach dieser theoretischen Diskussion folgt in Abschnitt sechs schließlich die Dokumentation der qualitativen Studie. Zunächst wird dazu die methodische Vorgehensweise diskutiert und das Untersuchungssample beschrieben (Kapitel 6), im siebten Abschnitt dann der Auswertungsprozess des empirischen Materials dargestellt (Kapitel 7). Im achten Abschnitt wird schließlich der Lern-Handlungsraum Bürgerinitiative in seinen einzelnen Dimensionen expliziert (Kapitel 8). Das eingangs skizzierte Spannungsfeld politischer Partizipation und Bildung wird in Abschnitt neun dann vor dem Hintergrund der Analyseergebnisse des empirischen Materials neu diskutiert und eingeordnet. Die Formulierung von Perspektiven – gerichtet an den jeweils Einzelnen, das etablierte politische Feld und politische Bildungsarbeit – schließen im letzten Kapitel die vorliegenden Ausführungen ab (Kapitel 10). Nun aber zunächst zur Diskussion politischer Partizipation und der Rolle politischer Bildung.²

2 In der vorliegenden Arbeit wird zwecks der besseren Lesbarkeit die männliche Schreibweise stellvertretend für die männliche und weibliche Form benutzt. Ist ausschließlich von weiblichen Personen die Rede, wird die weibliche Schreibweise gewählt.

2. Politische Partizipation und die Rolle politischer Bildung

Betrachtet man gegenwärtig die Möglichkeiten politischer Partizipation in Deutschland so trifft man auf verschiedene Deutungen. Die eine Seite geht davon aus, dass es zahlreiche Möglichkeiten für jeden Einzelnen zur politischen Partizipation geben würde, diese jedoch von den Menschen nicht genutzt würden. Dies wird durch Medien und Politiker dann auf die vielfach getätigte und plakativ anmutende Diagnose der Politikverdrossenheit der Menschen zurückgeführt. Dem wird dann von anderer Seite entgegengehalten, dass Wahlbeteiligungen etc. nur aus dem Grunde zurückgingen, weil die Menschen vom politischen System und ihren Vertretern enttäuscht seien. Hier wird dann eher eine ‚Politikerverdrossenheit‘ der Menschen und keine Abnahme der Bereitschaft sich politisch zu engagieren konstatiert.

Die Diskussion über Art und Weise politischer Partizipationsmöglichkeiten in Deutschland rekurriert zudem vielfach auf Effekte von Globalisierungsprozessen. So wird vermutet, dass sich im Zuge von Globalisierungsprozessen die Beteiligungsmöglichkeiten für den Einzelnen stark verändern, wenn nicht gar allmählich abgebaut würden (vgl. Mouffe 2011). So seien beispielsweise politische Entscheidungen und Verantwortlichkeiten trotz der per Internet usw. von vielen Seiten offerierten größeren Möglichkeit der Informationsrecherche häufig nicht transparent und es bestehe die Gefahr, dass der Demokratie ihr greifbarer Ort genommen würde.¹ Dies würde dann zur Entpolitisierung der Menschen beitragen (vgl. Massing 2009). Der aktive Bürger sei in Folge dessen gegenwärtig rar

1 Es ist bisher offen, ob sich das Internet als Ort selbstgesteuerter politischer Bildung eignet und sich der Handlungsspielraum politischer Partizipation durch die neuen Interaktions- und Kommunikationsmöglichkeiten bezogen auf Deutschland real wirklich verändert und erweitert hat oder ob es sich hier nur um scheinbare Vergrößerungen des individuellen Handlungsspielraums handelt (dazu u. a. Arens/Trumann 2008).

geworden (ebd.). Bodo Zeuner (1997, S. 30) identifiziert in diesem Kontext drei Tendenzen der Auflösung und Neuformierung politischer Räume: eine

„ökonomische Deregulierung und Durchmarktung [...], Verhandlungssysteme mit dünner werdender demokratischer Legitimation, sowie das ambivalente Phänomen der ‚Entgrenzung der Politik‘, bei dem neue politische Räume entstehen oder aufgebaut werden, denen es aber entweder an Zugänglichkeit für demokratische Partizipation oder an der Chance der Versteigerung zu Orten verbindlicher Entscheidungen fehlt“.

Neben den Diagnosen und pessimistischen Perspektiven der Politik- und Politikerverdrossenheit sowie der Entpolitisierung der Menschen erscheint eine andere Interpretation plausibler. Mit Blick auf das ‚Globalisierungsargument‘ kann man zunächst festhalten, dass das etablierte politische Feld heute für die Menschen zunehmend undurchschaubar ist und Verantwortlichkeiten politischer Entscheidungen wenig eindeutig sind. Man denke beispielsweise an die Verlagerung politischer Entscheidungen auf EU-Ebene und deren wenig transparenten Institutionen oder die zahlreichen informellen Strukturen wie die G8, deren demokratische Legitimation genau genommen fehlt (vgl. Overwien/Rathenow 2009, S. 10).

‚Globalisierung‘ jedoch aus diesem Grund als zwangsläufigen und unbeeinflussbaren Prozess zu begreifen erscheint zu kurz gedacht (vgl. Görg 2004, S. 105). Es wird nicht berücksichtigt, dass hier die Interessen einzelner Akteure verfolgt und durchgesetzt werden und Globalisierung somit durchaus gestaltbar ist. Notwendig ist eine detaillierte Betrachtung der Prozesse, die den Glauben an die scheinbare Alternativlosigkeit gesellschaftlicher Entwicklungen hinterfragt (vgl. ebd., S. 108). Negt (2010, S. 70) fragt hier ganz zur Recht, „womit haben wir es eigentlich zu tun, wenn wir der Globalisierung einen Wirklichkeitsstatus zusprechen, der die Bewegungsgesetze der Welt, ja die Weltdefinition bestimmt“? Saskia Sassen (2009) greift die vielfach formulierte Abhängigkeit staatlichen Handelns von weltwirtschaftlichen Kontexten auf und konstatiert neben der Schwächung des Staates, ein gleichzeitiges Erstarken der Exekutive. So nehme die Handlungsmacht von Teilen der Verwaltung, wie etwa dem Finanzministerium, der Zentralbank oder bestimmten spezialisierten Kommissionen deutlich zu, die Kontrollfunktion der Legislative werde jedoch beseitigt. Nun sei es in ihren Augen schwer von einer global verankerten Exekutive Rechenschaft zu verlangen, aber dennoch sei hier der Ansatzpunkt, die Mitbestimmungsmöglichkeiten des Einzelnen wieder zu vergrößern. Sassen (ebd.) ruft daher dazu auf, „wieder Besitz zu nehmen von der eigenen Exekutive“. Damit wird die aktive Rolle der Menschen hervorgehoben und bereits auf eine weitere

Schwachstelle der vorschnell getätigten Diagnose der Politikverdrossenheit verwiesen.

Betrachtet man die Ergebnisse des dritten Freiwilligensurveys des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Gensicke 2010) so wird deutlich, dass nicht die aktive Teilnahme an der Gestaltung unseres Zusammenlebens an sich von den Menschen in Frage gestellt wird, sondern ihre Form und Ausgestaltung.² So gaben 71 % der befragten Personen an, sich außerhalb beruflicher Interessen an der Gestaltung des Gemeinwesens zu beteiligen (ebd.). Als ein Hauptmotiv der eigenen Aktivität wurde dabei von den Befragten die ‚Mitgestaltung der Gesellschaft im Kleinen‘ genannt (ebd., S. 24). Die Diagnose der mangelnden Bereitschaft zu politischer Partizipation kann vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse also nicht bestätigt werden, vielmehr besteht eine Unzufriedenheit über die Beschaffenheit und die Formen gegenwärtiger Partizipationsmöglichkeiten. „Ein ums andere Mal kommt es [anscheinend] zu Situationen, in denen Menschen partizipieren wollen, obwohl sie nicht sollen – und sollen, obwohl sie nicht wollen“ (Fach 2004, S. 198). Nicht vordergründig ‚politische‘ Beteiligungsformen, wie Wahlen oder die Mitgliedschaft in Parteien – also Parteienpolitik – erscheinen gegenwärtig interessant, sondern nicht-verfasste Möglichkeiten der Mitgestaltung unserer Gesellschaft wie etwa in Vereinen, Interessengruppen oder Bürgerinitiativen.

Die Ergebnisse der jüngsten Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung „Demokratie! Nein Danke? – Demokratieverdrossen in Deutschland“ (Embacher 2009), die das Verhältnis der Deutschen zur Demokratie untersucht hat, korrespondieren mit den Ergebnissen des Freiwilligensurveys. So kann die Hälfte der Befragten die Aussage nachvollziehen, dass Demokratie, wie sie momentan funktioniere, nicht das Richtige sei (ebd., S. 70). Hier jedoch Demokratiefeindlichkeit der Bürger zu vermuten wäre zu kurz gedacht, denn ebenso interessieren sich drei Viertel der Befragten stark für politische Sachverhalte. „Nicht die für die Demokratie überlebenswichtigen Werte, Sicherheit, Gerechtigkeit und Vertrauen sind zerstört, sondern der Glaube daran, dass die Werte von der Politik betrachtet oder bewahrt werden“ (ebd., S. 23). Embacher konstatiert hier eine große Diskrepanz zwischen dem Alltag der Gesellschaft und den Erwartungen der Bürger an ihre politischen Vertreter einerseits und dem tatsächlichen Handeln der politischen Eliten andererseits. „Die Demokratie“ befindet sich damit für Embacher in einem „Zustand, der an Formen repräsentativer vormoderner Herrschaft erinnert,

2 Seit 1999 wird im 5-jährigen Rhythmus vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend im sog. Freiwilligensurvey, Umfang und Ausprägung des freiwilligen Engagements in Deutschland erfasst (Gensicke 2010).

in welchem politische Beschlüsse in der Öffentlichkeit bloß vorgestellt und anschließend vollstreckt wurden, ohne dass es eine diskursive Beteiligung der Betroffenen gegeben hätte“ (ebd., S. 9). Colin Crouch (2010, S. 10) hat diese Gegenwartsdiagnose als „Postdemokratie“ beschrieben. Damit ist ein Gemeinwesen gemeint,

„in dem zwar nach wie vor Wahlen abgehalten werden, Wahlen, die sogar dazu führen, dass Regierungen ihren Abschied nehmen müssen, in dem allerdings konkurrierende Teams professioneller PR-Experten die öffentliche Debatte während der Wahlkämpfe so stark kontrollieren, dass sie zu einem reinen Spektakel verkommt, bei dem man nur über eine Reihe von Problemen diskutiert, die die Experten zuvor ausgewählt haben. Die Mehrheit der Bürger spielt dabei eine passive, schweigende, ja sogar apathische Rolle, sie reagieren nur auf die Signale, die man ihnen gibt. Im Schatten dieser politischen Inszenierungen wird die reale Politik hinter verschlossenen Türen gemacht“ (ebd.).

In einer Analyse der gegenwärtig vorhandenen politischen Partizipationsmöglichkeiten kann es also nicht um eine Kosmetik gegenwärtiger Beteiligungsformen gehen, sondern vielmehr um die Diskussion der zugrundegelegten Systemstrukturen, welche oftmals unhinterfragt bleiben. Also, was können Grundpfeiler der gemeinsamen und gleichberechtigten Gestaltung unseres Zusammenlebens sein und welche Formen politischer Partizipation sind für den Einzelnen dafür bedeutsam? Dabei gilt es nach den Prozessen von Demokratisierung und Entdemokratisierung zu fragen (vgl. Lösch 2010, S. 120). Eine Möglichkeit für eine solche Betrachtung ist es, mit Bezug auf Studien wie den Freiwilligensurvey etc., die vorhandenen Aktivitäten der Menschen aufzugreifen und eben nicht-verfasste Formen politischer Partizipation in den Blick zu nehmen. Diese Perspektive ist Gegenstand der vorliegenden Studie. Die divergierenden Einschätzungen gegenwärtiger Partizipationsmöglichkeiten macht es jedoch notwendig, zunächst in den Blick zu nehmen, was unter politischer Partizipation verstanden werden kann.

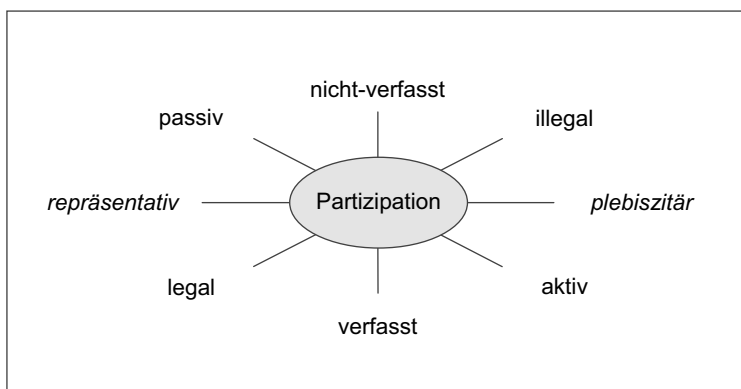
2.1 POLITISCHE PARTIZIPATION

Politische Partizipation wird vielfach in Teilhabe und Teilnahme differenziert, wobei dann im Wesentlichen zwischen Passivität (die Möglichkeit haben) und Aktivität (die Möglichkeit wahrnehmen) unterschieden wird (vgl. u. a. Schultze 2003). Die Formen aktiver politischer Partizipation sind nach diesem Verständnis sehr vielfältig: von Wahlen, über die Mitgliedschaft in Parteien bis hin zur

Mitarbeit in NGOs oder eben Bürgerinitiativen. Die Attraktivität dieser unterschiedlichen Partizipationsmöglichkeiten gestaltet sich dabei, wie mit dem Blick auf Wahlbeteiligungen oder Mitgliederentwicklungen in Parteien bereits angedeutet, unterschiedlich.

Verfasste Formen aktiver politischer Partizipation (Wahlen etc.) stehen dabei nicht-verfassten Partizipationsformen (Bürgerinitiativen etc.) gegenüber (Schultze 2003). Eine weitere Unterscheidung greift hier Beate Hoecker (2006) auf, die nicht-verfasste Partizipationsformen auch differenziert in legale und illegale Formen. Legal wären demnach beispielsweise die Mitarbeit in Bürgerinitiativen oder die Teilnahme an Demonstrationen, illegal demgegenüber etwa Blockaden oder Besetzungen. Gewaltfreie illegale Formen politischer Partizipation titulierte Hoecker dann mit dem gegenwärtig vielfach verwendeten Begriff des ‚Zivilen Ungehorsams‘ (ebd., S. 11).³

Abbildung 1: Spannungsfeld möglicher politischer Partizipationsformen



Quelle: Eigene Darstellung

Unter Bezugnahme auf die zuvor skizzierten divergierenden Positionen zur gegenwärtigen Entwicklung politischer Partizipationsmöglichkeiten können die hier dargestellten Kategorien ‚aktiv vs. passiv‘, ‚verfasst vs. nicht verfasst‘ und ‚legal vs. illegal‘ ein Spannungsfeld zeichnen, indem sich Möglichkeiten politischer Partizipation bewegen (s. Abb. 1). Zu fragen ist nun, auf welche Zielperspektiven sich die unterschiedlichen Pole des Spannungsfeldes jeweils beziehen.

3 Man denke hier an die Diskussionen über die ‚Protestgemeinde‘ im Kontext von Stuttgart 21 oder der Castortransporte im Jahr 2010, wo nicht etablierte Protestformen als ‚zivilen Ungehorsam‘ bezeichnet wurden.

Orientieren sie sich beispielsweise an formalen Kriterien, wie Gesetzen oder vielleicht an einer herrschenden Praxis eher informeller politischer Artikulationsformen? Werden Partizipationsformen als illegal eingestuft, da sie gegenwärtig nicht gebräuchlich sind, aber per Gesetz, also legal möglich wären oder umgekehrt?

Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass die unterschiedlichen Pole auf zwei Grundpositionen verweisen, die Beate Hocker (2006) als instrumentelles und normatives Partizipationsverständnis bezeichnet. Ein instrumentelles Partizipationsverständnis ist für Hoecker (ebd., S. 4) gekennzeichnet durch Repräsentation und Elitenherrschaft. Partizipationsmöglichkeiten beziehen sich dann im Wesentlichen auf die Ausübung des Wahlrechts und die Mitgliedschaft in Parteien. „Demokratie ist nach diesem Verständnis somit nicht Herrschaft des Volkes, sondern Herrschaft der Politiker mit Zustimmung des Volkes“ (ebd.). Verbunden damit sei vielfach die Vorstellung, dass eine weitreichendere Beteiligung der Bürger das politische System gefährde.⁴ Grund dafür sei, dass der Bürger über zu geringe Kenntnisse verfüge, um fundierte Entscheidungen treffen zu können. Die unzureichende Kompetenz sei dann auch ein Grund für die diagnostizierte Politikverdrossenheit, d. h. man nimmt nicht teil, weil man die Prozesse nicht versteht (vgl. Patzelt 2009, S. 13). Konsequenz ist dann die Begrenzung gesellschaftlicher Gestaltungskraft auf eine elitäre Minderheit. Die Bürger bleiben Konsumenten und Zuschauer der Politik (ebd., S. 5), werden als vereinheitlichtes Ganzes gesehen und dessen Pluralität außer Acht gelassen (vgl. Welzer 2010).

Die von Hoecker (ebd., S. 7) aufgegriffene Frage, warum der politisch inkompetente Bürger dennoch dazu befähigt sei, politische Repräsentanten zu wählen, ist kennzeichnend für die Inkonsistenz eines solchen Partizipationsverständnisses.

„Daran zeigt sich das merkwürdige Paradox einer politischen Klasse: auf der einen Seite ist ihr daran gelegen, die einfachen Bürger davon abzuhalten, sich aktiv mit den Geheimnissen der Politik zu befassen, indem sie sich in oppositionellen Organisationen engagieren, die die strenge Kontrolle, die die politisch-ökonomische Ellipse im Zentrum der Macht ausübt, in Frage stellen könnten. Gleichzeitig hoffen die Politiker jedoch verzwei-

4 Trotz berechtigter Kritik am Bürgerbegriff, der schon eine Schließung des an der Mitwirkung der Regelung der allgemeinen Angelegenheiten berechtigten Personenkreises bedeuten kann, wird dieser im Folgenden wegen seiner alltäglichen Geläufigkeit verwendet.

felt, dass wir sie passiv unterstützen; es graust ihnen bei dem Gedanken, dass wir das Interesse an ihren Aktivitäten verlieren, sie nicht mehr wählen, den Parteien kein Geld mehr geben oder sie ignorieren könnten. Deshalb suchen sie nach Mitteln, diese Form der minimalen Beteiligung maximal auszureizen“ (Crouch 2009, S. 143).

Ein normatives und damit im eigentlichen Sinne demokratisches Partizipationsverständnis zielt nach Ansicht von Hoecker (vgl. ebd., S. 6) demgegenüber auf die politische Teilnahme der Bürger in möglichst vielen Bereichen der Gesellschaft. Hier stehe nicht das Funktionieren von Institutionen und Regeln im Vordergrund, sondern die gemeinsame Regelung der allgemeinen Angelegenheiten. Politische Repräsentanten verstehen sich aus dieser Perspektive als „Ausführungsorgan des Volkswillens“ (ebd., S. 8). Den Fokus nimmt insbesondere ein partizipatorisches Demokratieverständnis auf. Hier geht es darum den Menschen eine größere politische Teilnahme zu ermöglichen. Der Bürger wird als politisch kompetent betrachtet und die aktive Teilnahme an politischen Entscheidungsprozessen trägt dann wesentlich zur Erweiterung politischer Urteilskraft bei (vgl. Hoecker 2006, S. 7).⁵

Hoecker (ebd.) verweist darauf, dass Demokratie als etwas Transitives zu verstehen sei, an dessen Vervollkommen stets gearbeitet werden müsse – also kein fertiges Produkt, sondern ein offenes Projekt darstelle. Dies betont ebenfalls Weiß (2009, S. 42), der mit Bezug auf eine kritische Demokratietheorie den Demokratiebegriff als Beschreibung eines Zustands betrachtet, der immer wieder aufs Neue hergestellt werden müsse. Diesen Punkt nimmt auch Embacher (2009) in der bereits zitierten Studie bezogen auf die Unzufriedenheit mit der realen Ausgestaltung der Demokratie auf, indem er konstatiert, dass die Demokratie nicht automatisch immer so weiter funktioniere. „Sie ist keine Selbstläuferin, sondern auf ein aktives Engagement, Beteiligung und die Fähigkeit zur kritischen Selbstreflexion angewiesen“ (ebd., S. 81). Menasse (2009, S. 60) sieht die Demokratie im eigenen biographischen Rückblick schließlich als Zielperspekti-

5 In diesem Zusammenhang wird mit Bezug auf Habermas vielfach auf ein deliberatives Demokratieverständnis rekurriert, welches eben diese aktive Teilnahme der Bürger an politischen Entscheidungsprozessen als Grundlage sieht. Dessen Zielperspektive wird jedoch auch durchaus kritisch gesehen. So diene der Deliberationsprozess nach Ansicht von Lösch (2008, S. 381) nur der effizienten Zuarbeitung der Bürger zu den staatlichen Instanzen und nicht um politische Handlungserfahrung zu erwerben oder ein kritisches Urteilsvermögen auszubilden. Sie verweist hier auf Dewey, dessen Verständnis demgegenüber stärker auf die alltäglichen Lebensverhältnisse der Menschen zielen würde.

ve, als ein Ideal gesellschaftlicher Ordnung und weniger als eine Beschreibung gesellschaftlicher Realität.

„Ich dachte damals, dass Freiheit mit all ihren Möglichkeiten der Selbst- und Mitbestimmung etwas Wunderbares, aber ein Privileg der Erwachsenen war. Demokratie erfuhr ich also zunächst als Ideal, das sich gleichsam biologisch erfüllen würde: Ab einem gewissen Alter würde ich in den Genuss kommen. Das änderte sich schnell und gründlich nach Ende der Schulzeit mit Beginn des sozialdemokratischen Jahrzehnts der siebziger Jahre. Nun wurde ausgesprochen, dass Demokratie buchstäblich ein Ideal ist, das heißt: also noch lange nicht Realität“ (ebd., S. 60).

Demokratie ist dann letztendlich doch Herrschaftsform statt Lebensform und dessen berechtigte Teilnahme, wie in Abschnitt 2.3.1 noch diskutiert wird, möglichst weit hinausgezögert bzw. auf einen elitären Kreis beschränkt wird. Normativer Anspruch und reale Umsetzung sind also nicht identisch (vgl. Lösch 2010).⁶ Aus dieser Perspektive könnte man dann von einem systembedingten Demokratiedefizit in Deutschland sprechen, dass dann Ursache der vielfach diagnostizierten ‚Politikverdrossenheit‘ ist.

Deutlich wird, dass sehr unterschiedliche Perspektiven auf Demokratie und damit auf Möglichkeiten gesellschaftlicher Mitbestimmung denkbar sind. Offen ist, ob die politische Realität dem entspricht, was unter Demokratie subsumiert werden könnte oder ob es sich um etwas in der Zukunft liegendes bisher nicht verwirklichtes handelt. Die plakative Gegenüberstellung eines instrumentellen und normativen Partizipationsverständnisses zeigt den Spannungsgehalt der unterschiedlichen Perspektiven auf politische Mitgestaltung. So wird auf der einen Seite der repräsentative Charakter und auf der anderen Seite der plebiszitäre Charakter der Gestaltung unseres Zusammenlebens betont und bestimmte Möglichkeiten politischer Partizipation Seitens der Bürger gesetzt. Damit kann das skizzierte Spannungsfeld (s. Abb. 1) politischer Partizipationsmöglichkeiten um die Pole ‚plebiszitär‘ und ‚repräsentativ‘ ergänzt werden.

Das Setzen von Partizipationsmöglichkeiten auf der einen Seite, bestimmt aber ebenso den Ausschluss bestimmter politischer Beteiligungswege auf der anderen Seite. So erfahren gegenwärtig nicht-verfasste Formen politischer Mit-

6 Vgl. hier etwa die stufenförmige Perspektive auf politische Partizipationsprozesse bei Himmelmann (2005) oder auch Massing (1999), wonach sich der Grad der möglichen Beteiligungsprozesse nach Absolvieren bestimmter Stufen sukzessive erweitert und damit nicht von Anfang an gegeben ist. Wobei der stufenförmige Blick hier als normativer Anspruch einzuordnen wäre.

gestaltung wie in Initiativen gegenüber etablierten Partizipationsformen häufig mangelnde Anerkennung durch das etablierte politische Feld. Der Rückgriff auf eine solche Form der Mitgestaltung bedarf dann oftmals der Rechtfertigung. Dies wird in der Diskussion der Ergebnisse des empirischen Materials in Abschnitt 8 deutlich werden. Dieser Rechtfertigungsprozess bekommt eine noch viel größere Tragweite bezüglich der politischen Partizipationsbereitschaft der Bürger, wenn man das Gefühl des ‚Nicht-Berechtigtseins‘ seitens der Bürger mit einbezieht. So besteht die ‚weitverbreitete‘ Ansicht, dass der „Kampf mit einer höherrangigen Gruppe [dem etablierten politischen Feld]“⁷ dem Bürger nicht zustehe. Dies wirkt dann vielfach als Hürde, eine weitergehende aktive Beteiligung in nicht-verfassten Formen zu denken und einzufordern. Die paradoxe Diagnose der Politikverdrossenheit ist dann, wie gesehen, schnell getroffen. Helmut Bremer (2008, S. 269) hat diesen Prozess der Selbstexklusion der Bürger aus der Mitgestaltung der allgemeinen Angelegenheiten als eine „Art vorweggenommene Fremdexklusion“ bezeichnet, die auf „den Zustand und die Grenzen des politischen Feldes verweist“. Bremer rekurriert bezüglich der Schließungsmechanismen des politischen Feldes insbesondere auf die Arbeiten Bourdieus. So konstatiert Bourdieu (2001, S. 69), dass „das politische Feld in der Tat eine Art Zensur aus[übt], indem es das Universum des politischen Diskurses und damit das politisch Denkbare auf den endlichen Raum der Diskurse beschränkt [...]“. „Die Folge davon ist, dass sie untereinander Ideen austauschen, die im engen Kreis zirkulieren, die von mir so genannte politische Doxa, ein Komplex vorgefasster Ideen, die eine Angelegenheit des Glaubens sind [...]“ (Bourdieu 2001, S. 32).⁸ Bourdieu (2001) hat im Zusammenhang dieser ‚Berechtigungsprozesse‘ zur Teilnahme an der Regelung der allgemeinen Angelegenheiten von ‚Befugnis‘ und ‚Befähigung‘ gesprochen. Die fehlende ‚Befugnis‘ wird gerade im Rahmen nicht-verfasster politischer Teilnehmungsformen häufig durch die fehlende ‚Befähigung‘ begründet. Zu fragen ist nun, wer über die Angemessenheit der Diskurse und der Teilnehmungsöglichkeiten entscheidet. Der Akteur, der Beobachter oder der jeweilige Inhalt? Wie kann diese Hürde und die mangelnde Anerkennung nicht-verfasster Teilnehmungsformen schließlich aufgebrochen werden?

Hier kann ein Blick auf die Überlegungen Hannah Arendts (2005) zum Wesen des Politischen weiterführen. Sie betont insbesondere die Fähigkeit des (neu) ‚Anfangen-Könnens‘ als Freiheit menschlichen Handelns. Setzt man diese Mög-

7 Auszug aus einem im Rahmen der vorliegenden empirischen Studie geführten Gruppengespräch mit Mitgliedern einer Bürgerinitiative (s. Abschnitt 8).

8 Eine detaillierte Diskussion der Theoriekonzepte Pierre Bourdieus und der Milieubezogenheit politischer Partizipation und Bildung ist bei Bremer (2007) zu finden.

lichkeit als Basis partizipatorischer Demokratie, dann bedeutet dies, dass den Menschen die Entscheidung über Art und Weise ihrer politischen Partizipation obliegt. Es bedarf in Anlehnung an Kant dann des Mutes, diese Freiheit, alternative Perspektiven auf Gesellschaft denken zu können, wahrzunehmen. Grundlage dafür ist das Erleben der eigenen Selbstwirksamkeit, d. h. „sich selbst als Ursprung reflektieren“ (Günter 2007, S. 114) und damit als Ausgangspunkt des ‚Anfangen-Könnens‘ wahrnehmen zu können. Es geht also um „das – gesellschaftlich gebilligte und geförderte – Gefühl, berechtigt zu sein, sich überhaupt mit Politik zu beschäftigen, ermächtigt zu sein, politisch zu argumentieren, über die Autorität zu verfügen, um über Politisches in politischen Begriffen zu sprechen“ (Bourdieu 1982, S. 639f. zit. n. Bremer 2010, S. 186). Und genau diese Freiheit, etwas ‚Anfangen-Können‘, etwas anders machen zu können als bisher, wird dem Bürger gegenwärtig häufig als illegitim suggeriert. Wo können nun Ansatzpunkte für ein solches ‚Anfangen-Können‘ gefunden werden?

Hannah Arendt (2005) selbst geht zunächst davon aus, dass der Staat in der Ausübung seiner Gewalt kontrolliert werden muss. Doch ist Kontrolle der bestehenden politischen Strukturen ausreichend, um die systemimmanente Sackgasse politischer Beteiligungsmöglichkeiten aufzubrechen? Hardt (2007, S. 348) beispielsweise bezweifelt, dass das gegenwärtige System der Repräsentation die politische Partizipation der Bürger fördere. Eine repräsentativ verstandene Demokratie sei vielmehr eine „Negation von Demokratie“ (ebd., S. 349). Lösch (2010, S. 119) geht davon aus, dass beispielsweise das Demokratiedefizit der Europäischen Union in erster Linie ein institutionelles Problem ist und nicht auf eine mangelndes demokratisches Bewusstsein zurückzuführen sei. Celikates (2010, S. 60f.) verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass die Entpolitisierungskraft der politischen Institutionen nichts damit zu tun habe, dass sie Institutionen seien, sondern „dass der Zustand mancher politischer Institutionen so ist, wie er ist: potentiell entmündigend, undurchdringlich, dem einzelnen, aber auch der Gemeinschaft der Bürger als fremde Macht gegenüberstehend“.

Die Freiheit der Menschen besteht dann darin, Institutionen und damit das etablierte politische Feld anders als bisher gestalten zu können, also in erster Linie zunächst Kritik daran üben und vor dieser dann Alternativen denken zu können. „Demokratie“ kann somit verstanden werden, als die Lebensform des Konfliktes und der Dissensrechte“ so Reichenbach (2010, S. 156).

Für Foucault (1992, S. 8) ist Kritik dann „eine bestimmte Art zu denken, zu sagen, zu handeln“ und schließlich, „die Kunst nicht dermaßen regiert zu werden“ (ebd., S. 12). „Nicht regiert werden wollen“ heißt schließlich auch: nicht als wahr annehmen, was eine Autorität als wahr sagt, oder jedenfalls nicht etwas als wahr annehmen, weil eine Autorität es als wahr vorschreibt. Es heißt: etwas

nur annehmen, wenn man die Gründe es anzunehmen selber für gut befindet“ (ebd., S. 14). Adorno (2003, S. 788) versteht Kritik schließlich als zentralen Aspekt von ‚Mündigkeit‘, verweist aber darauf, dass „wer kritisiert, sich gegen das Einheitstabu [vergeht], das auf totalitäre Organisationen hinaus will. Der Kritiker wird zum Spalter“. Mit Weiß (2009, S. 42) gilt es dann im Hinblick einer kritischen Demokratietheorie den „inhaltlich-revolutionären Kern“ der Demokratie sichtbar zu machen „und ihre konsequente Ausgestaltung und Fortentwicklung anzustreben“. „Es gilt also eine stillschweigende Prämisse der politischen Ordnung aufzudecken, dass nämlich die Laien von ihr ausgeschlossen sind“ (Bourdieu 2001, S. 44). Hier könnte man dann in Anlehnung an Honneth (2011) von einem ‚Kampf der Anerkennung‘ sprechen, der die Verteilung von Positionen im politischen Feld neu regelt.

Die Artikulation von Kritik und die Entwicklung von gesellschaftlichen Gegenentwürfen wird vielfach als politische Utopie belächelt und „des Spinner-ten, des Bodenlosen und des Unwirklichen“ (Faustich 2008, S. 16) oder wie Harten (2010) es ausführt, des Illusionären und Nicht-realisierten verdächtigt. Der angesprochene Vorwurf des ‚Realitätsfremden‘ von alternativen Perspektiven auf Gesellschaft liegt jedoch quer zum Potential utopischen Denkens und erkennt dessen Sinn und Zweck. „Utopien [sollten] als Möglichkeitsentwürfe angesehen werden, über deren Realisierbarkeit sich zunächst nichts Sicheres aussagen lässt, weil diese von künftigen praktischen Erfahrungen abhängt“ (Harten 2010, S. 1071). Erst im praktisch-experimentellen Handeln können, so Harten (ebd.), Utopien auf ihren Realitätsgehalt hin überprüft und in Konzepte innovativen Handelns transferiert werden. „Die Utopie ist demzufolge kein Rezeptbuch für die Zukunft, sondern die Denkform eines anderen Zustands im Horizont qualifizierter Differenz“ (Günther 2007, S. 112), ein Maßstab, an dem unser Handeln seine Orientierung finden kann. Das Besondere utopischen Denkens ist, dass es gerade keinen Zwängen der Realität unterliegt und damit die Möglichkeit bietet eine „dynamische Seite des Handelns“ zu entfalten (Harten 2010, S. 1072). Utopisches Denken ist damit unabhängig von potentiell Möglichen oder Unmöglichen, Erfolg oder Misserfolg, sondern bietet die Chance andere Perspektiven auf Gesellschaft zu denken und damit Handlungsmöglichkeiten statt -beschränkungen in den Blick zu nehmen (vgl. Faustich 2008, S. 103; vgl. Trumann 2011).

Solchermaßen visionär angelegten Handlungsentwürfe sind im politischen Feld auf Seiten der Parteien und ihrer Programme gegenwärtig nicht zu finden (vgl. ebd.). Mouffe (2011) kritisiert in diesem Zusammenhang gerade die Rolle der linken Parteien, die mit ihrer Strategie der politischen Mitte in Europa, das gegenwärtige politische System akzeptieren und sich so ihrer gesellschaftlichen

Gestaltungskraft beraubt hätten. „Sie haben alle Versuche aufgegeben, die bestehenden Machtverhältnisse infrage zu stellen, und beschränken sich nun darauf, Möglichkeiten aufzuzeigen, die neoliberale Globalisierung ‚menschlicher‘ zu gestalten“ (ebd., S. 3). Bestehendes werde damit als unveränderlich dogmatisiert, das Mögliche als blanke Fiktion tituliert und damit das ursprüngliche „Potential alternativer Perspektiven“ (Faulstich 2008, S. 16) preisgegeben. Man kann Saage (vgl. 2007, S. 3) zustimmen, dass utopisches Denken seine Notwendigkeit keineswegs verliert, auch wenn große politische Utopien momentan nicht im Vordergrund politischen Handelns stehen.

Das Problem besteht zusammenfassend darin, dass es politischen Vertretern und Parteien auf der einen Seite an Visionen zur Gestaltung unseres Zusammenlebens mangelt und auf der anderen Seite die Legitimität der Entwicklung politischer Gestaltungsentwürfe seitens der Bürger in Frage gestellt und des Utopischen bezichtigt wird. Utopisches Denken ist für die Weiterentwicklung unserer Gesellschaft jedoch unverzichtbar, aber was ist, wenn der eine es nicht tut und der andere es nicht darf? „Das utopische Denken muss nicht verabschiedet, sondern aus der Diaspora, in der es überlebt hat, aus der Sciencefiction, der Zukunfts- und Trendforschung und von der Börse zurückgeholt werden“ (Maresch 2004, S. 19). Maresch (ebd., S. 17) sieht den vielfach zugeschriebenen negativen Charakter utopischen Denkens darin, dass „sie in der Vergangenheit einfach zu global, zu langfristig und mithin zu unrealistisch gewesen sind“ und „kaum identifizierbare Orte, Namen und Adressen auff[wiesen]. Sie siedelten stattdessen lieber im Irgendwann und Nirgendwo, im ‚ou topos‘“ (ebd., S. 18). Hier gilt es also die Anbindung an die alltägliche Lebenswelt der Menschen wieder herzustellen und Kurzfristiges und Langfristiges gemeinsam zu denken.

Vor dem Hintergrund dieser Perspektive hebt Michael Hardt (2007) gemeinsam mit Antonio Negri im Konzept von ‚Empire‘ und ‚Multitude‘ die vielfältigen nicht-verfassten Möglichkeiten politischer Beteiligung hervor, „die nichts mehr mit Souveränität und Repräsentation zu tun [haben]“ (ebd., S. 349f.).

„Mit Empire beschreiben wir eine supranationale Struktur, die aus verschiedenen Elementen besteht – unter anderem eben aus Nationalstaaten. Sehr vereinfacht kann man sagen, dass das Empire in drei Schichten aufgebaut ist, die man heuristisch beschreiben kann. Zunächst gibt es die monarchische Funktion: Manchmal – eher selten – gibt es tatsächlich Akteure, die die Macht haben, etwas zu bestimmen. In militärischer Hinsicht ist dies manchmal das Pentagon, in ökonomischer der Weltwährungsfonds, kulturell manchmal Hollywood. Die zweite Schicht könnte man als aristokratisch beschreiben. Wir meinen damit etwa Nationalstaaten oder auch große Unternehmen, alle haben partielle Macht. Schließlich gibt es noch die dritte Ebene – all die supranationalen Kräfte wie die UNO.

Zentral ist, dass das Empire auf Dauer kein Zentrum hat. Seine Macht resultiert aus dem Zusammenspiel der unterschiedlichen Ebenen“ (ebd., S. 347f.).

Im Konstrukt der Multitude wird von Hardt und Negri (vgl. ebd., S. 351) demgegenüber die Vielfalt der Bevölkerung und ihrer Ausdruckformen gewürdigt und deren Prozesscharakter hervorgehoben. Sie betonen, dass es sich beim Konzept der Multitude keineswegs um ein „utopisches und unrealisierbares Konzept“ handelt, sondern um Formen von Politik die es mit Blick auf die sozialen Bewegungen schon längst gibt, aber wie bereits dargestellt ‚offiziell‘ nicht anerkannt werden (ebd., S. 349). Interessant ist bei den Überlegungen von Hardt und Negri wie die Konzepte des Empire und der Multitude miteinander korrespondieren.

„In demselben Maße, wie das Empire den Nationalstaat hinter sich lässt, lässt die Multitude das Konzept des Volks hinter sich. [...] Das Empire braucht die Multitude genauso wie das Kapital das Proletariat benötigte. Das Empire braucht die Kreativität, die Vernetzung und die Innovationskraft der Multitude. Die Macht kann nicht existieren ohne die Population, über die sie herrschen kann. Die Pointe aber ist die – und dies ist auch parallel zum Verhältnis von Kapital und Proletariat – die Multitude benötigt das Empire nicht. Sie kann selbst über sich herrschen. Sie hat das Potential dazu“ (ebd., S. 350).

Das Empire als System der Repräsentation versucht also das Konzept der Multitude zur eigenen Machterhaltung zu regulieren, kann dies aber in Anbetracht der Möglichkeit des ‚Anfangen-Könnens‘ gar nicht. Die von Hardt und Negri aufgezeigten Abhängigkeiten beider Seiten scheinen bisher nicht transparent zu sein. Die Potentiale der Multitude für die gesellschaftliche Entwicklung bleiben damit dem Empire unerkannt. Umso mehr ein Grund diesen Zusammenhang empirisch zu dekuivieren. Hardt und Negri sprechen mit Bezug auf die vorherigen Ausführungen zur Demokratie als Zustand oder Zielperspektive, von der „Multitude als politischem Projekt, das die Potentialität hat, verwirklicht zu werden“ (ebd., S. 351).

Mouffe (2010) kritisiert in diesem Kontext, dass sich das Konzept der Multitude nur auf das ‚Globale‘ beziehe und von einer Auflösung der Nationalstaaten ausgehe. Vor dem Hintergrund der eigenen Überlegungen ist diese Kritik plausibel, denn es erscheint die Vorstellung der Multitude auch im Kontext von Nationalstaaten möglich, wie es in der vorliegenden Studie assoziiert wird. Der Unterschied liegt hier dann darin, dass Nationalstaaten nicht als ein handelndes ‚Ganzes‘ gedacht werden, sondern als ein Oberbegriff differenzierter handelnder kleiner Einheiten, wie Gruppen oder Initiativen. Diese sind jedoch verortet in

einem nationalen Rahmen, der eine internationale Perspektive nicht ausschließt, aber für die Greifbarkeit des jeweils Einzelnen unabdingbar erscheint (s. Abschnitt 3). Der Gedanke des ‚Anfangen-Könnens‘ in Anbetracht der Perspektivität der Welt und die damit verbundene Offenheit der Zukunft soll in dieser Studie aufgegriffen werden, indem der Blick nicht auf große politische Gesellschaftsentwürfe, sondern auf die kleinen politischen Visionen des Alltags – hier im Rahmen von Bürgerinitiativen – gelenkt wird. Damit kann in Anlehnung an Hannah Arendt (vgl. Arendt/Nanz 2006) die (Rück-)Gewinnung politischer Handlungsspielräume möglich und die Sichtbarkeit der Bürger wieder hergestellt werden (vgl. Walther 2010). Vor dem Hintergrund dieser Perspektive erklärt sich dann, warum im Rahmen dieser Studie, vom ‚etablierten politischen Feld‘ gesprochen wird. Damit soll die Möglichkeit geschaffen werden, die gegenwärtigen legitimierten Partizipationsmöglichkeiten, wie in Parteien oder durch Wahlen und deren strukturellen Bedingungen nur als eine mögliche Interpretation des politischen Feldes zu verstehen. Mit Blick auf Arendt oder Foucault beispielsweise ist immer auch eine andere Beschreibung möglich, man muss nur ‚anfangen‘ sie zu denken. Damit geht es quasi um eine Um-Definition des politischen Feldes. Eine Möglichkeit wäre dann dieses auf der Grundlage unkonventioneller Partizipationsräume zu beschreiben.

Bevor die Rolle politischer Bildung diesbezüglich betrachtet wird, soll im Folgenden das politische Programm ‚Bürgerschaftliches Engagement‘ als Möglichkeit politischer Partizipation diskutiert werden. Dies erscheint notwendig, da dem vermeintlichen Desinteresse der Bürger an der Gestaltung der allgemeinen Angelegenheiten von Seiten des etablierten politischen Feldes durch die Stärkung bürgerschaftlichen Engagements begegnet werden soll. Zu fragen ist hier, welche Aspekte im Vordergrund dieses Programms stehen und welche Möglichkeiten politischer Partizipation im Kontext bürgerschaftlichen Engagements tatsächlich gegeben sind.

2.2 BÜRGERSCHAFTLICHES ENGAGEMENT UND POLITISCHE PARTIZIPATION

Häufig wird bürgerschaftliches Engagement durch Medien, Politiker aber auch diverser fachwissenschaftlicher Diskurse als Möglichkeit politischer Partizipation beschrieben. Aber ist diese Zuschreibung so richtig? Im Folgenden soll bürgerschaftliches Engagement auf seine politische Dimension hin befragt werden. Inwiefern gibt es im Rahmen bürgerschaftlichen Engagements Möglichkeiten der Mitgestaltung für den jeweils Einzelnen?

Je nach politischen Mehrheitsverhältnissen wird bürgerschaftliches Engagement bezogen auf seinen gesellschaftlichen Stellenwert unterschiedlich eingeordnet.⁹ Im Koalitionsvertrag der rot-grünen Landesregierung in Nordrhein-Westfalen heißt es im Juli 2010 beispielsweise: „Wir wollen die Voraussetzungen für bürgerschaftliches Engagement verbessern und für eine höhere Anerkennung und Wertschätzung sorgen“.¹⁰ In eine ähnliche Richtung ging die Einsetzung einer Enquete-Kommission durch den Bundestag im Jahr 1999, welche „konkrete politische Strategien und Maßnahmen zur Förderung des freiwilligen, gemeinwohlorientierten, nicht auf materiellen Gewinn ausgerichteten bürgerschaftlichen Engagements in Deutschland erarbeiten“ sollte (Deutscher Bundestag 2002, S. 2). Zugrunde gelegt wurde hier ein weites Verständnis bürgerschaftlichen Engagements, das politisches und soziales Engagement, Mitarbeit in Vereinen, Verbänden und Kirchen, Engagement in öffentlichen Funktionen, Formen der Gegenseitigkeit, Selbsthilfe und bürgerschaftliches Engagement in Unternehmen umfasst (vgl. ebd., S. 27). Politisches Engagement bezieht sich dabei sowohl auf ‚verfasste‘ Formen, wie als Mitglied des Stadtrats oder der Mitarbeit in Parteien, Verbänden und Gewerkschaften, als auch ‚nicht-verfasste‘ Formen wie in sozialen Bewegungen, Bürgerinitiativen oder Ähnlichem.

In ihrem Bericht hebt die Enquete-Kommission das kritische Potential bürgerschaftlichen Engagements im Sinne der gesellschaftlichen Weiterentwicklung hervor. „Zur Produktivität bürgerschaftlichen Engagements gehört auch die Fähigkeit, durch Widerspruch und Protest auf gesellschaftliche Probleme aufmerksam zu machen. Bürgerschaftliches Engagement birgt ein eigenes, oftmals kritisches Innovationspotential in sich [...]“ (ebd., S. 38). Der Bürger wird dabei als Experte seiner Lebenswelt verstanden, der Problemlagen und Gestaltungsperspektiven am Nachhaltigsten zur Sprache bringen kann. Neben ‚bekannten‘ Engagementformen wird durch die Enquete-Kommission auch auf das Potential bisher nicht etablierter, unkonventioneller Formen bürgerschaftlichen Engagements hingewiesen. „Zum bürgerschaftlichen Engagement gehören öffentliche Kritik und Widerspruch, d. h. Formen der Selbstorganisation, die neu, unbequem, herausfordernd und (noch) nicht anerkannt sind“ (ebd., S. 32). Welche Formen hier gemeint sind, bleibt jedoch unkonkret.

Zur Förderung politischen Engagements werden durch die Enquete-Kommission schließlich verschiedene Handlungsempfehlungen formuliert. Ein Schwerpunkt liegt dabei auf der Organisationsentwicklung staatlicher Institutionen mit dem Ziel einer stärkeren Bürgerbeteiligung. Hier solle das Repertoire an

9 Eine ausführliche Darstellung dazu findet sich bei Klein, Olk und Hartnuß (2010).

10 Online verfügbar unter: www.nrwspd.de/koalitionsvertrag.

Partizipationsmöglichkeiten deutlich erweitert werden (ebd., S. 7). Als wichtiger Lernort bürgerschaftlichen Engagements wird die Schule hervorgehoben. In den Veränderungsprozess einbezogen werden soll auch die Verwaltung mit einer stärkeren Bürgerorientierung (ebd., S. 8). Merkmale seien unter anderem eine größere Transparenz politischer Strukturen und das Angebot von Beratungsmöglichkeiten. Ein Informationsfreiheitsgesetz soll hier beispielsweise Rechtssicherheit liefern.¹¹ Schlüsselpunkt sind jedoch die Verwaltungsmitarbeiter, welche im ‚Umgang‘ mit dem Bürger geschult werden müssten. Ein ‚Anreizsystem‘ soll dabei unterstützend wirken (ebd.). Partizipation erfolgt dann durch Beratung der Verwaltung und wird im Sinne von Informiertheit verstanden.

Ein weiterer Schwerpunkt der Handlungsempfehlungen liegt im Schaffen von neuen Beteiligungsmöglichkeiten. Hier sollen einerseits in bereits etablierten Engagementformen (z. B. in Parteien), neue ‚Mitgliedschaftsformen‘ den Zugang zu politischem Engagement erleichtern und andererseits unkonventionelle Engagementformen, wie in Initiativen, Stadtteilforen oder ähnliches, stärker in politische Entscheidungsprozesse einbezogen werden (ebd.). Zentraler Stellenwert wird schließlich der Implementierung einer Anerkennungskultur bürgerschaftlichen Engagements beigemessen, welche konventionelle wie unkonventionelle Engagementformen wertschätzt und dem „Bedürfnis der Engagierten nach Selbstentfaltung, Persönlichkeitsentwicklung und Mitgestaltung“ (ebd., S. 9) begegnet. Das Schaffen einer solchen Anerkennungskultur benötige öffentliche Präsenz und einen zentralen Ort der Interessenvertretung. Hier werden unter anderem die Etablierung von Netzwerken und eine engagementfördernde Infrastruktur empfohlen. Auf kommunaler Ebene wird die Gründung von Freiwilligenagenturen „mit jeweils spezifischen Schwerpunktsetzungen“ vorgeschlagen, welche die Kooperation und Vernetzung der unterschiedlichen Engagementfelder übernehmen und dem interessierten Bürger „Information, Beratung und Vermittlung in ein Engagement“ (ebd.) ermöglichen könne. Hingewiesen wird durch die Enquete-Kommission darauf, dass staatliche Steuerungsmaßnahmen jedoch den Eigensinn der jeweiligen Engagementfelder bewahren müsse (ebd., S. 156). Wie staatliche Förderung und Selbststeuerung miteinander verbunden werden können, bleibt jedoch offen. Vielversprechende Pläne, aber wie steht es um deren Umsetzung?

Der Expertenbericht zur ‚Lage und zu den Perspektiven des Bürgerschaftlichen Engagements in Deutschland‘ kommt 2009 zu dem Ergebnis, dass es „bis-

11 Zum 01.01.2006 trat das Gesetz zur Regelung des Zugangs zu Informationen des Bundes in Kraft, auch haben im Zuge dessen zwölf der Bundesländer entsprechende Informationsfreiheitsgesetze beschlossen.

lang noch nicht gelungen [ist], das Konzept des bürgerschaftlichen Engagements und der Zivilgesellschaft in Deutschland zu einer Leitidee der Politik und des Regierungshandelns zu machen“ (Bmfsfj 2009, S. 12). Ursächlich dafür seien die oftmals „hohen Erwartungen“, die mit der verstärkten Übernahme von Tätigkeiten der kommunalen Daseinsvorsorge, wie der Bewältigung von Integrationsproblemen oder der Sicherstellung von Betreuung und Pflege an bürgerschaftliches Engagement gerichtet würden (vgl. ebd., S. 15). Zu beobachten sei, dass der Anteil des Engagements im sozialen Bereich sowie in den Bereichen Kindergarten und Schule an Bedeutung gewonnen und das Engagement im Bereich Sport und Freizeit abgenommen habe (ebd., S. 21). Vor dem Hintergrund dieser Gegenwartsdiagnose bürgerschaftlichen Engagements verwundert es schließlich nicht, dass der Fokus des Expertenberichts auf nicht-verfasste Engagementformen gerichtet wird und Familie und Nachbarschaft gezielt als potentielle Engagementfelder gestärkt werden sollen. Der Bürger wird dabei als entscheidender Leistungserbringer der kommunalen Daseinsvorsorge betrachtet, wie das Beispiel der Förderung von Freiwilligenagenturen deutlich zeigt. „Die Kommunen sind zunehmend gezwungen, die Lücken in den kommunalen Haushalten durch Zeitspenden ihrer Bürgerinnen und Bürger zu füllen und beziehen bürgerschaftliches Engagement in verschiedenen Formen in die kommunale Daseinsvorsorge mit ein“ (ebd., S. 162). Kritisiert wird durch den Bericht schließlich, dass die neuen Anforderungen an bürgerschaftliches Engagement in der theoretischen Diskussion bisher zu wenig Beachtung finden. Eingefordert wird deshalb eine Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Feldern und Bereichen bürgerschaftlichen Engagements und deren zugeordneten ‚Aufgaben‘. Die Setzung einer allgemeingültigen Definition könne der Ausdifferenzierung der Engagementbereiche gerecht werden und jeweilige ‚Zuständigkeiten‘ klären (ebd., S. 178). So sei die nach wie vor vielfach assoziierte, grundlegende Funktion bürgerschaftlichen Engagements, die Demokratisierung, für viele Bereiche gegenwärtig unangemessen.

„Während beispielsweise der Begriff des bürgerschaftlichen Engagements die Teilhabe und Demokratisierungsfunktion an prominente Stelle rückt, reicht eine solche Akzentsetzung für das Engagement in seinen vielschichtigen Ausprägungen nicht mehr aus. Beispielsweise steht eine solche politische Schwerpunktsetzung in einem Engagement, das auf die Erstellung von Leistungen im Kontext von Wohlfahrtsproduktion fokussiert ist, nicht im Vordergrund“ (ebd., S. 178f.),

so der Expertenbericht. Die Zielperspektive bürgerschaftlichen Engagements ist gegenüber dem Bericht der Enquete-Kommission hier eine deutlich andere: Es

steht nicht mehr die Weiterentwicklung der Gesellschaft durch kritische Mitgestaltung der Bürger im Vordergrund, sondern es dominieren ökonomisch nützliche Aspekte im Sinne einer „Reparaturwerkstätte des Sozialen“ (Gohl 2001, S. 7). Diese Auffassung impliziert, dass potentielle Engagement-Felder durch Politik oder Verbände festgelegt werden und für den jeweils Einzelnen nur geringe Mitsprachemöglichkeiten bestehen. Ein prägnantes Beispiel dafür ist die auch schon im Bericht der Enquete-Kommission empfohlene Gründung von Freiwilligenagenturen, welche dann nicht nur als Instrument zur Förderung des Engagements, sondern auch als Kontrollinstanz von Handlungsräumen verstanden werden können.¹² So verweist Schillo (2006, S. 121) ganz richtig darauf hin, „dass das Projekt [bürgerschaftliches Engagement] von der Politik regelrecht in Auftrag gegeben wurde“. Damit werden vergleichbare Assoziationen wie zu Beginn deutlich – dem Einzelnen werden größere Mitbestimmung- und Gestaltungsmöglichkeiten im Rahmen seiner Umwelt suggeriert, welche aber real nicht eingelöst werden. Die Einforderung ‚Bürgerschaftlichen Engagements‘ folgt damit ebenso wie die des ‚Lebenslangen Lernens‘, der paradoxen Logik der ‚verordneten, kontrollierten, selbstbestimmten Mitbestimmung‘. Hierzu korrespondieren die Ergebnisse des letzten Freiwilligensurveys, nach denen gegenüber dem Jahr 2004 gegenwärtig weniger Personen angaben, in ihrem Engagement über ausreichend Mitbestimmungsmöglichkeiten zu verfügen (vgl. Gensicke 2010, S. 41). Vergessen wird in der Diskussion bürgerschaftlichen Engagements damit, dass sich Menschen aus eigenem Impuls heraus engagieren, um für sich Lösungen zu finden und zusammen mit Anderen eigene Vorstellungen zu entwickeln und umzusetzen und nicht aufgrund von außen herangetragenener Notwendigkeiten eines Engagements (vgl. Keupp 2005).

Deutlich wird am Beispiel der vorgestellten politischen Programme, dass die gesellschaftliche Bedeutung bürgerschaftlichen Engagement gegenwärtig groß ist. Zur Ermöglichung und Förderung desselben wurden wie diskutiert durch Bund, Länder, Verbände und andere, verschiedene „Implementationsstrategien“ (Klein u.a. 2010, S. 29) entwickelt. Positiv daran sei, dass mit Einsetzung der Enquete-Kommission, der Einrichtung eines Unterausschusses oder der zukünftig regelmäßigen Erstellung eines Engagementberichts, eine institutionelle Grundlage für bürgerschaftliches Engagement geschaffen worden sei (ebd.,

12 Laut Expertenbericht zur Lage und zu den Perspektiven des bürgerschaftlichen Engagements in Deutschland sind bisher ca. 300 solcher Freiwilligenagenturen gegründet worden (Bmfsfj 2009, S. 161). Die Bundesarbeitsgemeinschaft der Freiwilligenagenturen e. V. geht derzeit von ca. 400 Freiwilligenagenturen in Deutschland aus (online verfügbar unter: www.bagfa.de, Zugriff 26.07.12).

S. 53). Wobei hier die Koordination unterschiedlicher Initialprojekte bisher defizitär kommuniziert werde (ebd., S. 53). Brand (2010, S. 123) hebt desweiteren den breiten Einbezug von Engagementfeldern durch die Enquete-Kommission als positiven Schritt heraus.

„Dass eine solche partizipative Interpretation der ‚Bürgergesellschaft‘, die auch ‚öffentliche Kritik und Widerspruch, d. h. Formen der Selbstorganisation, die neu, unbequem, herausfordernd und (noch) nicht anerkannt sind‘, als wesentliche Elemente bürgerschaftlichen Engagements begreift, Ende des 20. Jahrhunderts quer durch die etablierten Parteien breite Zustimmung findet, wäre fünfzig Jahre früher kaum vorstellbar gewesen“ (ebd.).

Andererseits steht gerade die Interpretation bürgerschaftlichen Engagements mit Blick auf ‚Leistung‘ zur Grundversorgung durch den 2009 veröffentlichten Expertenbericht für dessen Entpolitisierung (vgl. u.a. Keupp 2005, Klages 2010, Widmaier 2010). Die Förderung der politischen Partizipation des Einzelnen wird aktuell eher geringe Wichtigkeit beigemessen. Damit wird implizit auch in diesem Kontext eine weitere Schließung des etablierten politischen Feldes vollzogen. Bürgerschaftliches Engagement stellt sich so als ein Handeln der Bürger in verfassten wie nicht-verfassten Formen dar, welches durch seine Aktivität – Leistung! – nur vorgibt, politische Handlungsspielräume zu offerieren. Klein u.a. (2010) geben hier zwar zu bedenken, dass in Anbetracht der Kürze der deutschen Demokratie, eine Umorganisation des politischen Feldes nur langsam vollzogen werden könne und hier weniger ein Theoriedefizit, als ein Umsetzungsdefizit vorliege. Zurückführen sei dies auf den

„banalen Sachverhalt, dass das Projekt der Bürgergesellschaft radikal mit eingefahrenen Denktraditionen und institutionellen Wirklichkeiten bricht, sodass bei dessen Realisierung widerständige Interessenkonstellationen, institutionelle Strukturen und Handlungsroutrinen überwunden, alles in allem ‚dicke Bretter‘ gebohrt werden müssen“ (ebd., S. 28).

Die Vermutung, dass sich „zumindest die legalen Protestaktivitäten [...] inzwischen ‚zu einem normalen Bestandteil des politischen Verhaltens der Bundesbürger‘ entwickelt“ (Brand 2010, S. 137) haben, ist gerade vor dem Hintergrund der diagnostizierten Entpolitisierung skeptisch zu betrachten. Angesichts dieser Diagnose soll in der vorliegenden Studie verstärkt der Blick auf die kritische Analyse dieser Strukturen und in Anlehnung an Hannah Arendt auf die (Rück-) Gewinnung politischer Handlungsspielräume gerichtet werden. Welche Rolle kann hier nun politische Bildung spielen?

Dazu werden im folgenden Abschnitt zunächst Kontroversen und Perspektiven politischer Erwachsenenbildung diskutiert, um dann aktuelle empirische Studien in ihren jeweiligen Schwerpunkten bezogen auf den Problemkontext der vorliegenden Studie zu diskutieren.

2.3 POLITISCHE BILDUNG

Für die gesellschaftliche Positionierung politischer Bildung zeigt sich ein durch Ambivalenzen gekennzeichnetes Bild. Einerseits wird sie als notwendige öffentliche Aufgabe hervorgehoben. So heißt es zum Beispiel im Schlussbericht der Expertenkommission zur Finanzierung Lebenslangen Lernens (2004, S. 72):

„Weiterbildung, die über den unmittelbaren beruflichen Bezug hinaus auf allgemeine, politische und kulturelle Inhalte und Ziele abstellt, muss daher als wichtige Voraussetzung betrachtet werden, dem gesellschaftlichen Wandel auch in der privaten Lebenswelt konstruktiv zu begegnen und ihn mit gestalten zu können“.

Im Koalitionsvertrag der rot-grünen Landesregierung in Nordrhein-Westfalen wird im Juli 2010 die wachsende Bedeutung politischer Bildung und die Schaffung neuer Partizipationsmöglichkeiten explizit hervorgehoben und eine Stärkung der Landeszentrale für Politische Bildung in Aussicht gestellt (NRW/SPD – Bündnis 90/Die Grünen 2010, S. 16). Andererseits sind die finanziellen Aufwendungen für politische Bildung in den letzten Jahren insgesamt gesehen jedoch stark rückläufig (vgl. Faulstich/Zeuner 2009). Punktuell erfolgt mit der Auflage spezieller Sonderprogramme eine zusätzliche finanzielle Förderung politischer Bildungsarbeit. Diese werden dann vielfach bei ‚unerwünschten‘ gesellschaftlichen Entwicklungen initiiert und politische Bildung damit dann auf eine Reparaturinstanz reduziert (vgl. Zeuner 2010), statt als fester Bestandteil von Bildungsprozessen etabliert. Die stagnierenden Teilnehmezahlen an Veranstaltungen politischer Bildung spielen der Zuweisung geringer finanzieller Mittel in Anbetracht der Haushaltsdefizite dann in die Hände und die Debatte über Sinn und Zweck politischer Bildung ist entbrannt.¹³ Den Ankündigungen des nordrhein-westfälischen Koalitionsvertrags ist daher mit der notwendigen Skepsis zu begegnen.

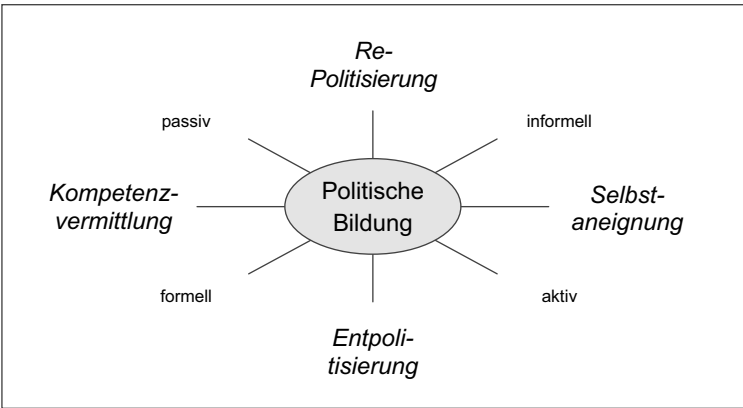
13 Hinsichtlich der Bewertung der Höhe der Teilnehmezahlen an Veranstaltungen der politischen Bildung gibt es unterschiedliche Einschätzungen. So gehen Ahlheim/Heger (2006) beispielsweise davon aus, dass eine Teilnahmequote von 4,5 Prozent pro Jahr nicht bedeuten würde, dass jedes Jahr immer der gleiche Personenkreis an Angeboten der politischen

Über Aufgaben und Gegenstände politischer Bildung, sei es der Beitrag zur emanzipatorischen Subjektwerdung des Einzelnen, zur Orientierung des Bürgers in einer globalisierten Gesellschaft, zur Nachwuchsrekrutierung des politischen Feldes oder zur Anpassung des Einzelnen an gegebene gesellschaftliche Verhältnisse, wurde an anderer Stelle bereits mit jeweils unterschiedlichen Schwerpunkten ausführlich diskutiert (vgl. etwa Hufer u. a. 2004, Lösch/Thimmel 2010, Massing 1999, Zeuner 2010). Dies soll hier in der Breite nicht wiederholt werden, sondern im Folgenden anhand zweier kontroverser Diskussionszusammenhänge betrachtet werden. Im Anschluss daran werden Ergebnisse ausgewählter aktueller Studien zur politischen Erwachsenenbildung im Hinblick auf die eigene Untersuchung beleuchtet und damit der eigene Forschungsfokus begründet.

2.3.1 Kontroversen und Perspektiven

Im Kontext der Diskussion um Sinn, Zweck und Perspektiven politischer Bildungsprozesse und deren Unterstützung, sind verschiedene Kontroversen zu identifizieren. Für den Kontext der eigenen Studie ist insbesondere das Spannungsverhältnis von ‚Kompetenzvermittlung und Selbstaneignung‘ sowie von ‚Entpolitisierung und (Re-)Politisierung‘ politischer Bildung interessant (s. Abb. 2).

Abbildung 2: Kontroversen und Perspektiven Politischer Bildung



Quelle: Eigene Darstellung

Bildung teilnehmen würde. Es sei somit davon auszugehen, dass ein wesentlich höherer Bevölkerungsanteil durch Veranstaltungen politischer Bildung erreicht würde.

Politische Bildung zwischen Kompetenzvermittlung und Selbstaneignung

Aktuell dominieren Ansätze politischer Bildung, die sich auf die Vermittlung allgemeiner Kompetenzen wie Demokratiekompetenz, Partizipationskompetenz, Bürger- oder Weltbürgerkompetenz konzentrieren. Diese sollen zum Erhalt des demokratischen Bewusstseins der Menschen im Rahmen von Globalisierungsprozessen beitragen und zur Teilhabe an Gesellschaft befähigen (Massing 2009). Dies sei notwendig, so beispielsweise Massing (1999, S. 39), da im Zuge der Globalisierung und Individualisierung eine Erosion bürgerschaftlicher Kompetenzen festzustellen sei. Woran diese Einschätzung festgemacht wird bleibt jedoch offen.

Der Prozess der Kompetenzentwicklung orientiert sich dabei etwa für Massing (ebd.) an unterschiedlichen Bürgerrollen, welche dann jeweils verschiedenen institutionellen Kontexten zugeordnet werden. Massing (ebd.) unterscheidet hier zwischen „dem Bürger als reflektierten Zuschauer“, „dem Bürger als Interventionsbürger“ und „dem Bürger als Aktivbürger“. Die schulische politische Bildung würde sich dann im Wesentlichen auf den Bürger als reflektierten Zuschauer konzentrieren, d. h. Wissen über politische Zusammenhänge vermitteln, die es dem Einzelnen möglich machen, sich in Politik und Gesellschaft [richtig!] orientieren und Interesse an den öffentlichen Aufgaben entwickeln zu können. „Allein die Institution Schule und hier die Fächer der politischen Bildung eröffnen – aufgrund der allgemeinen Schulpflicht – für alle die Möglichkeit, sich systematisch mit Politik auseinanderzusetzen“ (ebd., S. 46). Die Förderung des ‚Interventionsbürgers‘ schreibt Massing dagegen allen Institutionen politischer Bildung zu.

„Interventionsfähig ist ein Bürger dann, wenn er neben kognitiven Kompetenzen über prozedurale Kompetenzen verfügt. Prozedurale Kompetenzen enthalten drei wesentliche Elemente: 1. Wissen im Sinne von Kenntnissen über die tatsächlich vorhandenen Einflusschancen und Bildungsmöglichkeiten am politischen Willensbildungs- und Entscheidungsprozess, 2. die Fähigkeit zum rationalen politischen Urteil und 3. prinzipielle Handlungsbereitschaft auf Grund von kommunikativen aber auch strategischen und taktischen Fähigkeiten“ (ebd., S. 48).

Die dritte Bürgerrolle, der ‚Aktivbürger‘, bestimme schließlich das politische Geschehen aktiv mit. Von der Bereitschaft der Bürger, sich an den politischen Willensbildungs- und Entscheidungsprozessen aktiv zu beteiligen, hängt für Massing die Lebens- und Überlebensfähigkeit der Demokratie ab (ebd., S. 51). Die Möglichkeit der Handlungsorientierung politischer Bildung im Kontext von Schule beurteilt Massing jedoch kritisch, hier würde die außerschulische Jugend-

und Erwachsenenbildung größere Spielräume bieten. Der Kern schulischer politischer Bildung besteht hier also im Wesentlichen in der Vermittlung von Kenntnissen über das politische System und dessen etablierten politischen Partizipationsformen (ebd., S. 50).

Diese Stufen-Systematik, d. h. die Zuordnung bestimmter politischer Kenntnisse und Handlungsfähigkeiten zu bestimmten Institutionen und damit auch Lebensphasen, verlagert die zugeschriebene Fähigkeit politischen Handelns dann irgendwo in das Erwachsenenalter. Aber auch die Rolle des ‚Aktivbürgers‘ ist dann wiederum gebunden an eine Reihe unterschiedlicher Kompetenzen oder Tugenden, wie beispielsweise Toleranz oder Kooperationsbereitschaft, die dann die außerschulische politische Bildung vermitteln könne und müsse. „Aus der Verknüpfung der drei Kompetenzdimensionen – kognitiv, prozedural, habituell – ergibt sich [dann für Massing] das Bild eines Idealbürgers, der wissend, rational, emotional verankert und kritisch, handlungsfähig und engagiert am politischen Leben teil hat“ (ebd., S. 44). Dieses Idealbild des politisch handlungsfähigen Bürgers sei nach Ansicht von Massing real jedoch nicht gegeben (ebd.). Der Prozess des Erwerbs der Zulässigkeit politischen Handelns wird damit in Anlehnung an Menasses (2009) biographischen Rückblick beinahe endlos hinausgezögert.

Himmelmann (2007) scheint die hinausgeschobene ‚Befugnis‘ zu politischem Handeln aufzubrechen, indem er den Politikbegriff durch den Einbezug der Dreiteilung von Demokratie in Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform erweitert.

„Die Schwerpunkte auf der Ebene der ‚Demokratie als Lebensform‘ liegen in der Ausbildung von Individualität und Selbstbewusstsein einerseits sowie sozialer Kompetenz andererseits. Dies sind die zentralen individual-dynamischen, zugleich die elementaren individual-moralischen Voraussetzungen der Demokratie als Gesellschafts- und Herrschaftsform. Auf der Ebene der Gesellschaft liegen die Schwerpunkte im Erlernen und Verstehen der Dynamik von Pluralismus und Gruppenkoordination, von Konflikt und Konfliktregulierung, von Konkurrenz und Solidarität, von Offenheit, Öffentlichkeit und Zukunftsfähigkeit sowie von bürgerschaftlichen Netzwerken in der Zivil- und Bürgergesellschaft. Diese Merkmale müssen als die sozial-dynamischen und sozial-moralischen Vorbedingungen (‚Vorformen‘) einer funktionsfähigen Demokratie als Herrschaftsform angesehen werden, sonst hänge diese gleichsam ‚in der Luft‘. Auf der Ebene der Demokratie als Herrschaftsform geht es nun aber darum, wie ein auf der Sicherung von Menschenrechten und auf Volkssouveränität beruhendes Herrschaftssystem (input-Theorie der Demokratie) unter höchst komplexen Bedingungen mit einem funktionsfähigen und effektiven System

zur ‚Produktion verbindlicher Entscheidungen‘ für eine Gesellschaft verbunden werden kann (output-Theorie der Demokratie)“ (ebd., S. 190).

Handlungsorientierung wird in diesem Ansatz also im Gegensatz zu Massing (1999) von Beginn an mitgedacht. Jedoch erfolgt auch hier die Zuordnung der unterschiedlichen Demokratieformen auf verschiedene Schulstufen bzw. Institutionen. So sei etwa die Schule und hier insbesondere die unteren Schulstufen in erster Linie der Ort, wo Demokratie als Lebensform für den Einzelnen spürbar werde. Hier muss entgegnet werden, dass gerade die Schule in ihrer Struktur und hierarchischen Anordnung nun gerade keinem partizipatorischen Demokratieverständnis entspricht und bisher in der Mehrheit keine dementsprechenden Handlungsspielräume ermöglicht. Zwar wird Demokratie ‚gelehrt‘, jedoch kaum erlebbar. Eine gleichberechtigte Regelung der allgemeinen Angelegenheiten im Kontext von Schule ist um mit Foucault zu sprechen aufgrund ihrer gouvernementalistischen Praxis bisher nicht gegeben, wenn auch wünschenswert. Die Einschätzung Himmelmanns (2007, S. 191), „Herrschaft ist aus Sicht der Schüler sehr weit entfernt von ihrer Lebenswelt und ihrem unmittelbaren Erfahrungsraum“ ist vor diesem Hintergrund kritisch zu bewerten, bedenkt man das die Schule durch die Mittel ‚der hierarchischen Überwachung, der normierenden Sanktion und der Prüfung‘ (Foucault 1994) das Herrschaftssystem *par excellence* ist (vgl. Holzkamp 1995). Einordnen lässt sich die von Himmelmann angelegte Systematisierung, wenn man die Zielperspektive des ‚Demokratie-Lernens‘ betrachtet.

„Das Konkrete‘, das ‚Allgemeine‘ und das ‚Elementare‘ im allgemein-didaktischen Sinne liegen für uns darin, dass Schüler zunächst Erfahrungen in der Demokratie als Lebensform sammeln können sollten, eine Erfahrung ‚die stufenförmig erweitert zum Verständnis der Demokratie als Gesellschaftsform und schließlich zur Demokratie als Herrschaftsform entwickelt werden muss“ (Himmelmann 2007, S. 267).

Die anfängliche Öffnung des Politischen wird durch diese Stufen-Systematik und der Zielperspektive der ‚Demokratie als Herrschaftsform‘ sowie der Bewertung der ‚Demokratie als Lebensform‘ als ‚Vorform‘ demokratischen Handelns, wieder zurückgenommen. Zu fragen ist, ob hier nicht zudem implizit eine Eliten- und Funktionsbildung erfolgt, wenn die Kenntnis über die ‚Demokratie als Herrschaftsform‘ erst für die Sekundarstufe II vorgesehen ist.

Problematisch zeigt sich bei dieser Perspektive auf politische Bildungsprozesse abgesehen von der Beliebigkeit des Kompetenzbegriffs dann aus lerntheoretischer Sicht insbesondere ein Aspekt. Mit der Formulierung von Zielkompetenzen

liegt der Fokus politischer Bildungsarbeit auf dem Output von Lernprozessen. Damit verbunden ist die Vorstellung einer abstrakten Lehrbarkeit spezifischer Kompetenzen (vgl. Reichenbach 2004, S. 18). Hier werden vorschnelle Wirkungszusammenhänge zwischen Möglichkeiten direkten Einwirkens und resultierenden Handlungen hergestellt, die so nicht haltbar sind. So werden beispielsweise biographische Aspekte vollkommen außer Acht gelassen. Klaus Holzkamp (2004, S. 31) hat diese Vorstellung einer Herstellbarkeit bestimmter Wissensbestände bzw. Fähigkeiten beim Lernenden als „Lehr-Lern-Kurzschluss“ kritisiert. Das ‚Wirksamkeitsproblem‘ wurde auch in der politischen Bildung bereits vielfach diskutiert (vgl. u. a. Ahlheim 2003). Hier bedarf es also einer Diskussion des zugrunde gelegten Lern- und Bildungsverständnisses im Kontext politischer Bildungsprozesse (vgl. Faulstich 2010).

Die Vorstellung eines Lehr-Lern-Verhältnisses setzt zudem wie oben angesprochen eine Gegenüberstellung von ‚politischen‘ Experten und Laien. Auf der einen Seite der kompetente Politiker, auf der andern Seite der unkundige Bürger, der über geringes oder fehlerhaftes politisches Wissen verfüge und deshalb über die Funktionsweise des politischen Systems und über seine Rolle als ‚Bürger‘ durch die Vermittlung grundlegender Kompetenzen belehrt werden müsse. Damit wird eine Trennung von Politik und Gesellschaft impliziert und Politik vom Alltag der Menschen entkoppelt. So geht Lösch (2010, S. 118) davon aus, dass „die ‚Lebenswelt‘ der Menschen kaum mit staatlichen Verfahren und Instanzen in Beziehung gesetzt [wird]“ und quasi als „vopolitischer Raum“ gedacht wird. Der Grund für die vielfach diagnostizierte Politikverdrossenheit wird dann nicht in genau dieser Entkopplung von Politik und Alltagswelt gesehen, sondern in der unzureichenden Kompetenz der Menschen.

„Unsere politischen Institutionen sind gut, 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“ (Patzelt 2009, S. 13).

Deutlich wird hier in der Bewertung der politischen Kompetenz der Menschen dessen Eingewobenheit in gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse. Peter Faulstich (2011b, S. 18) verweist in einem Beitrag zum Zusammenhang von Macht und Wissen im Kontext der Aufklärung auf die hierzu passende Frage, über wie viel Wissen ein Volk denn verfügen dürfe, wenn gleichzeitig sicher sein solle, dass es gehorche. „Befreien und zugleich einschränken“ sei damit das

Paradox der Aufklärung (ebd.), was sich auch hier in der Gestaltung von politischen Bildungsprozessen zeigt.

Unhinterfragt bleibt, wem die Definitionsmacht über die notwendigen Kompetenzen und dem zugrundegelegten Wissen zur politischen Urteils- und Handlungsfähigkeit obliegt. So wird informell, außerhalb des politischen Systems oder der politischen Bildung erworbenes politisches Wissen vielfach als nicht gleichwertig erachtet. Häufige Argumente für dessen Zweitklassigkeit sind dann, die einseitige Betrachtung eines Gegenstandes oder der auf Kurzfristigkeit angelegte Wissenserwerb der vornehmlich durch individuelle Interessenorientierung und fehlende Gemeinwohlorientierung gekennzeichnet sei (vgl. u.a. Hufer 2011).¹⁴ „Wer z. B. allein mit einem in Alltagserfahrungen erworbenen Politikverständnis eine Plenarsitzung im Bundes- oder Landtag besucht und beurteilt, gelangt leicht auf Abwege“ (Breit 2009, S. 47). Die Festlegung der ‚notwendigen‘ Kompetenzen erfolgt durch die ‚Experten‘ des etablierten politischen Feldes in Erweiterung auch der Akteure der politischen Bildungsarbeit und ist gebunden an Institutionen. Die Beschreibung von Kompetenzen erfolgt dabei in Abkoppelung vom Lernenden, der als Person ebenso wie seine individuellen Lerninteressen im Hintergrund verbleibt. Die genaue Betrachtung solcher Charakterisierungen von Lernen zeigt ein deutliches Theoriedefizit einerseits und das Fehlen entsprechender empirischer Studien andererseits.

Damit ist die Perspektive auf Bildungsprozesse stark eingeschränkt und die individuelle Begründetheit von Lernprozessen bleibt außen vor. Das selbsttätig angeeignete Wissen wird herabgestuft und der ‚Nutzlosigkeit‘ preisgegeben (vgl. Faulstich 2010). Die Möglichkeit der aktiven politischen Partizipation des Einzelnen wird aus dieser Perspektive erst nach dem Erwerb von grundlegendem Wissen eingeräumt und nicht als Teil ‚politischen‘ Lernens betrachtet. Die stufenförmige Vermittlung politischer Kenntnisse und die daran gebundene Handlungsermächtigung als ‚never ending story‘ kann dann als Ausschlussstrategie der Bürger aus dem politischen Feld betrachtet werden. Politische Bildung ist vor dem Hintergrund dieser Schwerpunktsetzung als reine ‚Staatsbürgerkunde‘ zu bewerten (vgl. Faulstich i. E.). Ob dieses Verständnis politischer Bildung angemessen ist, erscheint fraglich.

14 Bremer und Kleemann-Göhring (2010a) weisen in diesem Kontext darauf hin, dass informell-erworbenes politisches Wissen im alltäglichen Lebenszusammenhang oft als ‚soziales‘ Lernen deklariert werde und damit als im etablierten politischen Feld nicht legitim bewertet würde.

Ein alternativer Blickwinkel politischer Bildungsarbeit greift demgegenüber die Erfahrungen, das politische Wissen der sog. ‚Laien‘ auf und sieht dieses als Ausgangspunkt.

„In der Perspektive Bourdieus sind die politischen ‚Laien‘ [jedoch] keineswegs ‚unpolitisch‘; auch sie verfügen durch ihren Habitus über ein Wissen von der politischen Ordnung und sie haben Vorstellungen davon, wie die kollektiven Dinge eigentlich geregelt sein sollten. [...] Symbolische Herrschaft zeigt sich darin, dass die politischen Anschauungen der Laien nicht in Begriffen ausgedrückt werden, die als ‚politisch‘ gelten. Den Akteuren des politischen Feldes im engeren Sinne ist es gelungen, die Herrschaft über das Denken und Sprechen über Politik zu erlangen“ (Bremer 2010, S. 187).

Bremer (ebd.) plädiert aus diesem Grund dafür, dass politische Erwachsenenbildung diesen Abwertungsprozess informell erworbenen politischen Wissens der Bürger aufgreifen und Möglichkeiten der Anerkennung schaffen muss.

Mit dem Aufgreifen informeller und nicht verfasster Formen politischen Lernens und Handelns werden dann analog der zuvor im Kontext von Globalisierungsprozessen konstatierten demokratisch kaum legitimierten Regime des etablierten politischen Systems, wie der G-8, auch dem jeweils Einzelnen informelle Formen politischen Lernens und Handelns zugestanden. Zivilgesellschaft und Politik sind dann keine konträr gedachten Systeme mehr und ‚Experten‘ und ‚Laien‘ zwar unterschiedliche Akteure des gleichen Feldes, welche aus anderen Perspektiven, aber gleichwertig politisch handeln. Dazu müssen laut Bremer (ebd.) jedoch die existierenden Regeln des politischen Feldes in Frage gestellt werden.

Aufgabe politischer Bildung ist es dann, die Menschen zu ermutigen, ihre Sichtweisen öffentlich zu artikulieren und gestaltend in die Entwicklung der Gesellschaft einzugreifen (vgl. Reichenbach 2004). Für Overwien und Rathenow (2009, S. 19) geht es dann beispielsweise bezogen auf die Reflexion von Globalisierungsprozessen „nicht einfach um eine ‚Affirmation weltgesellschaftlicher Bedingungen‘, sondern um eine aktive Auseinandersetzung und kritische Aufarbeitung der aktuellen Entwicklungen als Teil der Allgemeinbildung und daraus folgend mehr Handlungspotential“. Damit wird auf eine zweite Kontroverse im Kontext politischer Bildungsarbeit hingewiesen – die unterschiedliche Gewichtung der gesellschaftskritischen Komponente politischer Bildung und die damit verbundene differente Einschätzung ihrer Entpolitisierung.

Politische Bildung zwischen Entpolitisierung und (Re-)Politisierung

Von verschiedenen Seiten wird im Zuge der oben angesprochenen Notwendigkeit kritischer Stellungnahme auf die Tendenzen der Entpolitisierung politischer Bildung hingewiesen, da ein gesellschaftskritischer Impetus von vielen Akteuren als Aufgabe politischer Bildung nicht mehr mitgedacht würde (vgl. u. a. Ahlheim 2000, Lösch/Thimmel 2010, Zeuner 2010). So nehme die politische Erwachsenenbildung laut Ahlheim (2000, S. 25) Abschied „von Ideen der Aufklärung, grundlegender Gesellschaftskritik und politischen Utopien“ und ver falle wie für Negt (2010, S. 33) zur „bloßen Sachqualifikation“. Damit gerät auch die Organisation politischer Bildungsprozesse in die Gefahr dem gegenwärtigen Trend der Ökonomisierung von Bildung analog des Bologna-Prozesses zu folgen (vgl. u. a. Liesner/Lohmann 2009). Im Fokus der Gestaltung von Bildungsprozessen liegt mit eben dieser ‚Sachqualifikation‘ vielfach die Beschäftigungsfähigkeit des Einzelnen, sei es in schulischen oder außerschulischen Bildungskontexten. Die so drohende ‚Marktorientierung‘ von Bildungsprozessen spiegelt sich auch in der Entwicklung des Programmangebots politischer Bildung wieder, wie die Betrachtung der entsprechenden Programme zeigen kann (vgl. auch Ahlheim/Heger 2006, Fitz/Maier/Böhnisch 2006). Der geringe Stellenwert politischer Bildung gegenüber Weiterbildungsangeboten zur beruflichen Qualifizierung und die Fokussierung der Kompetenzentwicklung im Kontext politischer Bildungsprozesse, legt die Vermutung der Funktionalisierung politischer Bildungsprozesse im Sinne der ‚employability‘ nahe. Zeuner (2010, S. 170) kritisiert in diesem Zusammenhang mit Bezug auf die 7. Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung zum ‚Lernen in der Zivilgesellschaft‘ aus dem Jahr 2008, dass die „aktive politische Gestaltung und Einflussnahme für die weitergehende Demokratisierung der Gesellschaft nicht diskutiert“ würde. „Der politische, kritische Auftrag der Erwachsenenbildung werde als idealistische Sozialromantik abgetan und in einer modernen Wissensgesellschaft als überholt bezeichnet“ (ebd.). Das heißt, politische Bildungsarbeit ist nur dann von Relevanz, wenn sie ihre Nützlichkeit für andere Felder herausstellen kann und/oder zum Erhalt des Systems beiträgt. Eine kritische Betrachtung dieser Entwicklung und der gesellschaftlichen Strukturen wird nicht einbezogen und damit im Grunde ausgeschlossen.

Lösch (2010, S. 120) plädiert vor dem Hintergrund dieses Szenarios für die Notwendigkeit einer kritischen Demokratiebildung,

„die erstens nach den Strukturen von Demokratisierung und Entdemokratisierung fragt und zweitens die politische Bildung an gegenwärtige sozial- und politikwissenschaftliche Analysen rückbindet. [...] Politische Bildung hat hier die Aufgabe, zur politischen Urteils-

Kritik- und realen Handlungsfähigkeit beizutragen, anstatt die Subjekte funktionalistisch zur formalen Teilhabe an bestehenden Strukturen zu qualifizieren“ (Lösch 2010, S. 120).

Die hier geäußerte Kritik an der Funktionalisierung der Subjekte auch (oder gerade) im Kontext politischer Bildung und die Forderung einer gesellschaftskritischen Zielperspektive wurde für die politische Erwachsenenbildung bereits von Fritz Borinski (1986, S. 63f.) formuliert:

„Die Erwachsenenbildung in der Demokratie zielt nicht auf Anpassung, sondern auf ein sachliches Verständnis der Wirklichkeit und auf wachsame Kritik. Sie soll Verantwortung und Kritik vorleben. Die Demokratie lebt aus dem wachsamem Mut ihrer Bürger, aus ihrer Bereitschaft zur Opposition, zur Alternative. Politische Bildung in der Demokratie hat den doppelten Auftrag, sachliches Wissen, Können, Verstehen zu vermitteln und den Mut und die Klarheit konstruktiver Kritik zu wecken und wach zu halten“.

Borinski formuliert hier einen wesentlichen Aspekt von Gesellschaftskritik weiter aus, indem er darauf hinweist, dass mit der Artikulation von Kritik die ‚Bereitschaft zur Opposition‘ verbunden sei. In Abschnitt 2.1 wurde bereits auf Foucault (1992) verwiesen, der unter Kritik üben, den Ausdruck des Einzelnen versteht „nicht dermaßen regiert zu werden“, d. h. Autoritäten durch Ausübung von Opposition auch anzweifeln zu dürfen. Den Mut zu haben diese Rollen einnehmen zu können, kann schließlich die Aufgabe politischer Bildungsarbeit sein. Bernhard (2006, S. 45) hat an andere Stelle in diesem Kontext den Mündigkeitsbegriff hervorgehoben:

„Politisch(-aufklärerisch)e Bildung zielt eher darauf, aus der Defensive zu kommen, der Entmündigung durch Desinformation entgegenzuwirken, Mut zum Handeln zu entwickeln, Selbstermächtigung zu spüren und gesellschaftliche Veränderbarkeit wieder denkbar werden zu lassen. Das bedeutet den Begriff der Mündigkeit wieder mit Leben zu füllen: ‚Mündigkeit‘ wird zu einer praktischen Fähigkeit, die in der Lage ist, gesellschaftliche Erfahrungen in emanzipative Fähigkeiten zu überführen“.

Gesellschaftskritik artikulieren zu können und alternative Konzepte des Zusammenlebens denken und einfordern zu können verweist auch auf die utopischen Potentiale politischer Bildungsprozesse. Dass die Entwicklung von Utopie gerne als ‚spinnert‘ und ‚realitätsfremd‘ abgetan wird, wurde im Abschnitt 2.1 bereits diskutiert. Ahlheim fordert von den Akteuren politischer Bildungsarbeit, genau dieses innovative Potential politischer Bildung positiv und selbstbewusst zu bewerben und dessen Sinn und Zweck für die gesellschaftliche Entwicklung he-

rauszustellen anstatt dieses vor dem Hintergrund der vermeintlichen Negativ-Zuschreibungen zu verbergen und sich damit dem Mainstream anzupassen (vgl. Ahlheim 2003, S. 44).

Derartige Entpolitisierungstendenzen politischer Bildung können auf zwei unterschiedlichen Ebenen betrachtet werden. Zum einen wie im Vorangegangenen diskutiert, auf Ebene der Auswahl und jeweils eingenommene Perspektive auf Inhalte und Aufgaben politischer Bildung und zum anderen in der Betrachtung des theoretischen Relevanzrahmens und der Auseinandersetzung über diesen. Bremer (2010, S. 188) plädiert dafür, dass „eine kritische politische Bildung [...] nicht nur einen kritisch-analytischen Blick auf die gesellschaftlichen Verhältnisse werfen, sondern auch die eigene Position und Verstrickung in diese Verhältnisse reflektieren und gegen den Strich bürsten“ muss. Die Einnahme einer gesellschaftskritischen Perspektive in der politischen Bildung darf also sich selbst als Disziplin in Theorie und Praxis nicht ausnehmen. Lösch (2008, S. 336) wirft hier berechtigter Weise ein, ob im Tatbestand des Mangels an Grundsatzdiskussionen nicht auch der „stets hoch gehaltene Anspruch der ‚Kontroversität‘ in der politischen Bildung verloren [geht]“ und sich verändernde Herrschafts- und Machtmechanismen unreflektiert bleiben“.

Von anderer Seite wird eine genau gegenteilige Perspektive auf politische Bildung eingefordert. Politische Bildung solle sich verstärkt an ‚Markt-, Dienstleistungs- und Kundenwünschen‘ orientieren (vgl. u. a. Rudolf/Zeller 2001, Sander 2002). Der Bürger wird hier als ‚Kunde‘ verstanden, der politische Bildungsangebote als ein Dienstleistungsangebot je nach individuellem ‚Bedarf‘ in Anspruch nehmen kann. Die Qualität und Professionalität diese ‚Angebots‘ werde schließlich durch dessen neutralen Charakter bestimmt. In Sanders (2002, S. 41) Augen beginnt „Professionalität [dementsprechend] erst jenseits des normativen Horizonts: Professionen legitimieren sich nicht durch die gemeinsamen Überzeugungen oder durch moralische und politische Vorgaben, sondern durch die Leistungen, die sie für ihre Klienten bzw. Kunden erbringen“. Unberücksichtigt bleibt in der Perspektive Sanders jedoch, dass auch ein gesellschaftskritischer Impetus ‚Kundenwunsch‘ sein kann.

„Zur Profession wird die politische Bildung in dem Maße, in dem sie ihre fachliche Identität und ihre Praxis nach eigenen, transparenten und von persönlichen moralischen oder politischen Überzeugungen weitgehend unabhängigen Kriterien entwickelt, in fachlichen Diskursen und Ausbildungssituationen weitergibt und ihre Praxis nach definierten Qualitätskriterien prüft und beurteilt“ (ebd., S. 38f.).

Nach Sander soll damit für die Konzeption politischer Bildungsangebote ein neutraler Orientierungsrahmen zugrunde gelegt werden.

Soll politische Bildung jedoch nicht im luftleeren Raum schweben, ist eine solche ‚unabhängige‘ politische Bildungsarbeit schwer realisierbar. Allein die Aufnahme bestimmter Themen setzt Vorgaben und beinhaltet Ausschlüsse. Denkt man desweiteren an Träger politischer Bildungsarbeit, wie Gewerkschaften oder Kirchen, so wird es auch hier kaum ‚neutrale‘ Bildungsangebote geben können. Die Forderung nach Transparenz dagegen ist wichtig und sollte gerade vor dem Hintergrund von scheinbarer Neutralität thematisiert werden.

Die professionelle Leistung politischer Bildungsarbeit besteht für Sander (vgl. ebd., S. 44) weiterhin im Kompetenzzuwachs der jeweils Teilnehmenden, die eine qualitative Verbesserung ihrer bisherigen Perspektiven auf politische Zusammenhänge erfahren. Offen bleibt an dieser Stelle, wer die Qualitätsmaßstäbe festlegt und wie der Kompetenzzuwachs gemessen werden soll. Die Schwierigkeit von Lernleistungs-Messungen wurde im vorangegangenen bereits diskutiert.

Auf einer anderen, eher ordnungspolitischen Ebene als Sander (ebd.) setzt die Kritik von Paul Ciupke (2010) am Vorwurf der Entpolitisierung politischer Bildung an. Ciupke konstatiert, dass „der Praxis der tägliche Verrat an den Idealen und Normen einer an differenzierter politischer Urteilsfähigkeit und nachhaltiger Gesellschaftskritik orientierten politischen Bildung“ von Seiten kritischer Wissenschaft vorgeworfen würde (ebd., S. 198). Dem entgegnet er, dass die Angebotsgenerierung für politische Bildner in der Praxis immer den Spagat zwischen ideellen Leitgedanken, deren Legitimation und der Einwerbung und Sicherung finanzieller Ressourcen bedeute. Die formulierten Forderungen an die Praxis politischer Bildungsarbeit vernachlässigten damit die gegenwärtigen Anforderungen an politische Bildungsarbeit und die damit verbundenen (politischen) Rahmenbedingungen. In Folge dieser unterschiedlichen Perspektiven sei gegenwärtig eine „Entfremdung und zunehmende Separierung zwischen Theorie und Praxis“ (ebd., S. 198) festzustellen. Neben den erschwerten Rahmenbedingungen sei zudem eine wesentliche Triebfeder gesellschaftskritischer politischer Bildungsarbeit – wie soziale Bewegungen – momentan nicht greifbar (ebd., S. 202).

Unklar bleibt hier, wie diese Einschätzung zustande kommt. So bleibt beispielsweise der gesamte globalisierungskritische Diskussionszusammenhang mit seinen zahlreichen unterschiedlichen Initiativen oder auch die neu erstarkende Anti-Atomkraftbewegung unberücksichtigt. Ebenso könnten die zahlreichen kleinen und lokal verorteten Bürgerbewegungen und Initiativen als Impulsgeber

für institutionalisierte politische Bildungsarbeit betrachtet werden.¹⁵ Die Schwierigkeit des Spagats politischer Bildner sollte anerkannt werden und ist auch nicht von der Hand zu weisen. Diese Sachzwänge jedoch in den Vordergrund der Diskussion zu stellen, geht am Kern des Problems vorbei und lässt unberücksichtigt, dass man sich gerade mit dem Verweis auf Sachzwänge bereits für eine Sache hat funktionalisieren lassen, die politische Bildung dann konturlos und wenig unterscheidbar von anderen Bildungsangeboten macht. Der jeweils Lernende ist in diesem Diskussionszusammenhang dann nicht mehr mitgedacht, allenfalls als Teilnehmer der die Statistik besser oder schlechter aussehen lässt. Es stellt sich die Frage, ob man mit einer solchen Strategie gut beraten und ein starker Verhandlungspartner für die Forderung einer gesicherten Sockelfinanzierung ist. Im Jahr 1994 erinnerte Paul Ciupke zusammen mit Norbert Reichling am Beispiel der Volkshochschulen an deren Lehrplanfreiheit, die im Zuge der Themengenerierung politischer Bildungsangebote ernster genommen werden sollte. Ein Hinweis, der heute wieder mitgedacht werden könnte und Positionen bezogen auf die Mittelvergabe auch stärken kann.

Eine mögliche Perspektive in der Überwindung der von Ciupke wahrgenommen Separierung zwischen Theorie und Praxis politischer Bildung ist auf Seiten der Theoriebildung die stärkere Berücksichtigung lebensweltlicher Zusammenhänge.

„Theorie ist nicht etwas von der alltagsweltlichen Sicht Abgekoppeltes, sondern ein Analyse-, Erklärungs- und Reflexionsinstrumentarium, das die alltägliche Erfahrung systematisierend aufgreift und auf höherem Reflexionsniveau durchdenkt, gleichsam kann Theorie wiederum durch die gesellschaftlichen Phänomene selbst korrigiert werden“ (Bernhard 2009, S. 227).

Man könnte hier die von Treml (1980, S. 78) in den 80er Jahren postulierte Fokussierung einer Theorie der Praxis mit Bezug auf alternative politische Artikulationsformen wie Bürgerinitiativen, Aktionsgruppen etc. angesichts einer neu erstarkenden Anti-Atomkraftbewegung wieder aufgreifen.

Die Fokussierung einer handlungsbezogenen und kritischen politischen Bildung bezieht sich auch auf die Frage, ob politisches Handeln Gegenstand politischer Bildung sein sollte. Diese Frage ist bisher immer kontrovers diskutiert

15 So kamen Ahlheim und Heger (2006) in ihrer Studie zur „Wirkung und Wirksamkeit politischer Erwachsenenbildung“ in Nordrhein-Westfalen zu dem Ergebnis, dass 87 % der Weiterbildungsträger bei der Planung und Durchführung ihrer Angebote mit Initiativen, Vereinen und NGOs kooperieren (s. Abschnitt 2.3.2).

worden und von vielen Seiten mit Blick auf den Beutelsbacher Konsens und dem dort verankerten Überwältigungsverbot abgelehnt worden. Für Baacke (1973) waren Aktion und Reflexion beispielsweise elementare Bestandteile politischer Bildungsprozesse, welche dialektisch miteinander verknüpft seien.

„Reflexion antizipiert und theoretiert die Wirklichkeit, weist hin auf die Möglichkeit dessen, was sein könnte und sein sollte. Aktion steht schon immer innerhalb der Wirklichkeit, im Realis: sie beteiligt sich an dem was ist, um aufgrund dessen, was sie erreichen will, zu ermöglichen, was sein soll und kann“ (ebd., S. 65).

An dieser Stelle ist die Lebensweltorientierung politischer Bildung angesprochen. Baacke und Brücher (vgl. 1990, S. 207) verweisen darauf, dass im Lebensweltkonzept der unmittelbare Erfahrungszusammenhang der Menschen gegen das gesellschaftliche System mit seiner zunehmenden Abstraktion und Unmittelbarkeit und fehlenden Handlungsmöglichkeiten gesetzt würde. Auf den Einbezug der Lebenswelt in der Erwachsenenbildung wird in verschiedenen Publikationen (u. a. Vogesen 2006, Otto 2005) hingewiesen, aber vornehmlich als Bildungsarbeit vor Ort, als kommunale Strukturaufgabe und nicht als Bildungsarbeit über und mit dem Ort. Eine so verstandene politische Bildungsarbeit wurde oder wird insbesondere im Kontext der zuvor angesprochenen sozialen Bewegungen realisiert (vgl. Hufer 2007).

„Hier hatte ‚Heimat‘ ohne dass sie explizit genannt wurde, eine emanzipatorische Bedeutung, sie war Teil eines alternativ-ökologischen Projekts. Es war dieses die Sternstunde nicht-institutionalisierter handlungsorientierter politischer Bildung. Aus ihr heraus sind zahlreiche Aktivitäten entstanden, in denen sich engagierte Menschen mit ihrem Ort und ihrem Umfeld auseinandergesetzt haben. [...] Lebensweltorientierung wurde zu einem Schlüsselbegriff der politischen Bildung“ (ebd., S. 94).

Mittelpunkt einer so verstandenen politischen Bildung sind dann die Lebens- und Lerninteressen des jeweils Einzelnen. „Politische Bildung hat dann eine Chance, wenn Lernanstöße aus der alltäglichen Lebenswelt entstehen und aufgenommen werden. Gesellschaftliche, also auch politische Verhältnisse werden für die Individuen dann relevant, wenn sie Bedeutung für die eigene Lebensführung erhalten“ (Faustich 2002b, S. 38). Relevanter Eckpunkt politischer Bildungsprozesse ist also die subjektive Bedeutsamkeit von Gegenständen oder Problemstellungen. Faustich (ebd.) stellt hier unter Rückgriff auf Dilthey den Bezug von Lernen und Erleben her. Erlebnisse liegen für Faustich dann quer zu den routinisierten Zyklen des Alltags und brechen diese auf. Die Möglichkeit der Mitge-

staltung unseres Zusammenlebens und die Inanspruchnahme des Mutes alternative Entwürfe von Gesellschaft öffentlich zu diskutieren, kann dann auch ein solches quer zum etablierten Konzept politischer Partizipation liegendes Erlebnis politischer Bildung sein.

Angesprochen ist damit eine subjektorientierte, problembezogene und handlungsorientierte politische Bildung, in dessen Rahmen „die Erwachsenenbildung die Chance [hätte], als Moderatorin solche Prozesse zu unterstützen, Foren zu bieten, den Austausch zwischen Interessengruppen zu organisieren usw.“ (Zeuner 2010, S. 181). Resümiert man die kontroversen Perspektiven auf politische Bildungsprozesse so wird deutlich, greift man beispielsweise die von Sander (2002) geforderte ‚Kundenorientierung‘ auf, dass die Perspektiven bezogen auf die Rolle institutionalisierter Bildungsarbeit auch gemeinsame Aspekte aufweisen. So sehen Sander (2002) wie Zeuner (2010) die Rolle politischer Bildung in der Moderation von Bildungsprozessen und im Aufgreifen lebensweltlicher Themen. Die Rolle der Moderation kann dabei jedoch ganz unterschiedlich aufgefasst werden – gesellschaftsaffirmativ/bewahrend oder gesellschaftskritisch/innovativ. Man kann als Akteur politischer Bildung – das ist die entscheidende Differenz – also Themen setzen oder nicht und damit zum Handeln ermuntern oder eben nicht.

Die diskutierten Kontroversen markieren damit analog zur Diskussion politischer Partizipationsmöglichkeiten ein Spannungsfeld, indem sich politische Bildungsprozesse und deren theoretischer Diskurs derzeit bewegen oder bewegen können (s. Abb. 2). Einerseits die abstrakte Kompetenzvermittlung in formellen Bildungssettings, die weniger an aktiver und kritischer politischer Partizipation interessiert ist als an einer funktionalistischen und systemstabilisierenden Perspektive politischer Bildung. Andererseits die Fokussierung der lebensweltlichen Interessen und politischen Praxen des jeweils Einzelnen mit Blick auf die Unterstützung einer gesellschaftskritischen und handlungsorientierten Selbstaneignung von Welt.

Die hier mit der Aufnahme kontroverser Diskussionszusammenhänge vorgenommene Gegenüberstellung von Positionen wird sich vermutlich dem Vorwurf der Polarisierung gegenüber sehen. Seel (2005, S. 747) geht davon aus, dass „Utopien unmögliche Möglichkeiten [sind], die mögliche Möglichkeiten sichtbar werden lassen“. Die Gegenüberstellung ‚extremer‘ Positionen bietet in Anbetracht dessen die Möglichkeit, dass jeweilige Gegenüber zu denken und kommunizierbar zu machen, was bisher als unmöglich betrachtet wurde. Damit ist nicht gemeint, sich der einen oder anderen Seite zuordnen zu müssen, sondern eine Perspektive für die theoretische Analyse politischer Bildungsprozesse markiert, die in der vorliegenden Studie aufgegriffen wird.

2.3.2 Empirische Studien politischer Erwachsenenbildung

Gegenwärtig liegen nur sehr wenige empirische Studien zur politischen Erwachsenenbildung vor. „Politische Bildung ist [...] nur ein Thema unter anderen und nicht im Fokus der Aufmerksamkeit, was zur Folge hat, dass zwischen Theorie und Praxis kein intensiver Austausch besteht“ (Zeuner 2011, S. 41). Im Folgenden sollen einige der vorliegenden und für die eigene Untersuchung relevanten Studien zur politischen Erwachsenenbildung auf den Fokus der eigenen Untersuchung hin betrachtet werden.¹⁶ Einbezogen werden hier zum einen die Studie von Ahlheim und Heger (2006) zur „Wirklichkeit und Wirkung politischer Bildung“ und die Studien von Fritz, Maier und Böhnisch (2006) zur „Wirklichkeit der politischen Bildungsarbeit in Deutschland“, sowie andererseits die Untersuchung von Rudolf und Zeller (2001) zur ‚Entstehung politischen Engagements‘. Frage ist, welche Formen politischer Partizipation einbezogen werden und was für ein Lern- und Bildungsverständnis zugrundeliegt.

Die Studie „Wirklichkeit und Wirkung politischer Erwachsenenbildung“ von Ahlheim und Heger (2006) bezieht sich auf die empirische Untersuchung der Angebotslandschaft politischer Erwachsenenbildung in Nordrhein-Westfalen. Die Analyse der politischen Bildungsangebote Nordrhein-Westfalens könne, so die Autoren, aufgrund seiner ausgeprägten Weiterbildungstradition Aussagen zur Situation der politischen Erwachsenenbildung bezogen auf Gesamtdeutschland ermöglichen (ebd., S. 7). Grundlage der Studie waren vier unterschiedliche Erhebungsschritte. So wurde zunächst eine Programmanalyse von 27 Weiterbildungseinrichtungen durchgeführt. In fünfzehn der einbezogenen Einrichtungen wurden schließlich im Jahr 2004 mit den pädagogischen Mitarbeitern Experteninterviews geführt. Aus den Ergebnissen der Programmanalyse und der Experteninterviews wurde schließlich ein Fragebogen entwickelt, der im Jahr 2005 an 142 Weiterbildungseinrichtungen versandt wurde und unter anderem nach Planungspraxis, Angebotsstrukturen, Zielgruppen und Veranstaltungsformen der Bildungsarbeit fragte.¹⁷ Um neben der Institutionenperspektive auch die Teilnehmerperspektive zu berücksichtigen, wurden schließlich mit ausgewählten Teilnehmern leidfadengestützte biographieorientierte Interviews geführt. Zentraler Gegenstand waren hier deren Erfahrungen mit institutionalisierten politischen Bildungsangeboten (ebd., S. 11). Charakteristisch für die teilnehmenden Perso-

16 Zur Darstellung und Einordnung empirischer Studien zur politischen Erwachsenenbildung sei verwiesen auf Faulstich/Zeuner (2009).

17 Hier erfolgte ein Rücklauf von 82 Prozent (Ahlheim/Heger 2006, S. 10).

nen waren ihre intensiveren Bildungserfahrungen und ein hoher Bildungsabschluss (ebd., S. 185).

Ahlheim und Heger (ebd.) identifizieren aufgrund der Programmanalyse achtzehn thematische Schwerpunkte der politischen Bildungsangebote in Nordrhein-Westfalen. Angebote zur „Demokratieentwicklung und Partizipation, bürgerschaftliches und ehrenamtliches Engagement“, „Arbeit, Beruf, Interessenvertretung, Arbeitslosigkeit, Zukunft der Arbeit“, „Außenpolitik, internationale Entwicklung, Entwicklungspolitik, Globalisierung“, sowie „Migration, Minderheiten, interkultureller Dialog, internationale Begegnung“ sind dabei mit jeweils neun bis zwölf Prozent des Gesamtangebots mit der größten Häufigkeit vorzufinden (ebd., S. 24). Ahlheim und Heger verweisen darauf, dass damit ein Schwerpunkt auf Weiterbildungsangeboten zur Vermittlung von Kenntnissen für praktisches politisches Handeln liegt. Die favorisierten Themenschwerpunkte würden dabei für Ahlheim und Heger in engem Zusammenhang zu gegenwärtigen politischen Diskussionen und entsprechender Förderprogramme stehen (ebd., S. 31ff.). Die Ergebnisse der Programmanalyse wurden durch die nachfolgende Fragebogenerhebung im Wesentlichen bestätigt.

Für die eigene Studie ist insbesondere das Themenfeld „Demokratieentwicklung und Partizipation, bürgerschaftliches und ehrenamtliches Engagement“ interessant (ebd., S. 68f.). Einerseits sind hier Grundstrukturen des demokratischen Gemeinwesens und deren aktuellen Diskurse Gegenstand, andererseits werden gezielt Veranstaltungen zur Unterstützung politischen Handelns und bürgerschaftlichen Engagements angeboten. Hier würden teilweise auch kommunale Themen aufgegriffen (ebd., S. 96). Damit wird die oben angesprochene Aktivität der Bürger aufgegriffen und gefördert. Deutlich wurde dann im Rahmen der Institutionenbefragung, dass die Themengenerierung stark an eine zu erwartende erfolgreiche Finanzierung gekoppelt ist. So würden „Dauerbrenner“ häufig neuen Themenfeldern vorgezogen (ebd., S. 152). „Die allseits propagierte und auch der politischen Erwachsenenbildung gern empfohlene ‚Marktorientierung‘ führt so [nach Ansicht von Ahlheim und Heger] gerade nicht, wie oft behauptet, zu einer Spezialisierung und Profilierung einzelner Anbieter, sondern zu allmählicher Angleichung und Verflachung“ (ebd., S. 152) des Weiterbildungsangebots.

Bezüglich der Zielgruppen der politischen Weiterbildungsangebote konstatieren Ahlheim und Heger (ebd., S. 47), dass sich die Mehrheit der Veranstaltungen nicht an eine bestimmte Personengruppe richten würde. „Stammkunden“ und „Laufkundschaft“ würden in einem recht ausgewogen Verhältnis zu einander stehen (ebd., S. 52).

„Das Angebot politischer Erwachsenenbildung spricht also in erheblichem Umfang immer wieder neue Adressaten an und erreicht im Laufe der Zeit weit mehr Personen als die immer wieder und meist in kritischer Absicht zitierten ‚5 Prozent‘ der Bevölkerung, die innerhalb eines Jahres an politischer Erwachsenenbildung teilnehmen“ (ebd., S. 54).

Damit greifen Ahlheim und Heger (ebd.) gerade die von politischen Entscheidungsträgern geäußerte Kritik der geringen Teilnahmezahlen politischer Weiterbildungsangebote auf. Dies ist auch für die eigene Studie von Relevanz, da damit der Rahmen für die Teilnahme an politischen Bildungsangeboten geöffnet wird. Gleiches gilt für die Ergebnisse zur Kooperationen zwischen verschiedenen Weiterbildungseinrichtungen oder mit Vereinen und Verbänden, die für einen Großteil der Einrichtungen zumindest hin und wieder Bestandteil der Arbeit sind. 87 % der Einrichtungen kooperieren dabei mit Umwelt- oder entwicklungspolitischen Organisationen, sozialen Bewegungen und sogenannten NGOs (ebd., S. 57). Die Frage ist, ob sich die hier formulierten Kooperationen zwischen Bildungseinrichtungen und Initiativen auch im empirischen Material der eigenen Studie aufzeigen lassen. Mit Blick auf die auch für die eigene Untersuchung interessanten Angebotsformen ist in den Ergebnissen der Studie von Ahlheim und Heger hervorzuheben, dass Erkundungen vor Ort, wie Exkursionen, Besichtigungen oder Führungen mit 29 Prozent einen hohen Stellenwert im Gesamtrepertoire der Weiterbildungseinrichtungen einnehmen (ebd., S. 41).

Die Ergebnisse der Teilnehmerbefragung lassen für Ahlheim und Heger schließlich die Aussage zu, dass „politisches Interesse, Handeln und Engagement und der Besuch von Veranstaltungen der politischen Erwachsenenbildung ganz offensichtlich zusammen gehören“ (ebd., S. 188). So sei ein Großteil der interviewten Personen in irgendeiner Form, ob in Parteien, Vereinen oder Initiativen, politisch aktiv. Die Bedeutung der bisher in Anspruch genommenen Angebote politischer Bildungsarbeit werde von den Befragten als nützlich für ihr persönliches Handeln beschrieben, die viel beschriebenen ‚Aha-Effekte‘ kämen vor, seien aber die Ausnahme (ebd., S. 192). „Wirkungsspuren sind in der Regel da zu erkennen, wo die Erinnerung an bestimmte Veranstaltungen und Veranstaltungsformen, an bestimmte Themen und Personen, Referenten wie andere Teilnehmer, oft auch nach Jahren besonders intensiv ist [...]“ (ebd., S. 195). Für die vorliegende Studie bietet insbesondere das Aufgreifen kommunaler Aspekte für die Konzeption politischer Bildungsarbeit, sowie die Betonung der Wichtigkeit alternativer Lernorte theoretische Anknüpfungspunkte.

Der von Fritz, Maier und Böhnisch (2006) verfasste „Trendbericht zur empirischen Wirklichkeit der politischen Bildungsarbeit in Deutschland“ knüpft an die Forschungsergebnisse des Dissertationsprojekts von Karsten Fritz (2005) an

und sollte die Pluralität, Themenschwerpunkte und Entwicklungsperspektiven der deutschen Weiterbildungsträger politischer Erwachsenenbildung erfassen. Dazu wurde ein mehrstufiges und mehrdimensionales Erhebungsverfahren verwendet. Zum einen erfolgte mittels standardisierten Fragebogens eine Institutionenbefragung von 395 Weiterbildungseinrichtungen zur Erfassung der „Zustands und Leistungsbeschreibung der institutionalisierten politischen Bildung“ (ebd., S. 202). „Das Selbstverständnis der politischen BildnerInnen“ wurde desweiteren durch Gruppendiskussionen, Experteninterviews und der Evaluation einer Fachtagung erfasst (ebd.). Die Teilnehmerperspektive wurde schließlich mittels Fragebogens am Ende einer ausgewählten Weiterbildungsveranstaltung in 24 Weiterbildungseinrichtungen einbezogen.¹⁸ Gegenstand der Erhebung war nicht das zuvor besuchte Angebot, sondern „die Motive und Erwartungen der TeilnehmerInnen an politische Bildungsveranstaltungen im Kontext ihrer Biographie, sowie [...] die Wahrnehmung und Wirksamkeit politischer Bildungsangebote (ebd.).

Bezogen auf die Themenbereiche politischer Erwachsenenbildung in Deutschland konnten Fritz, Maier und Böhnisch (ebd., S. 21) feststellen, dass zwischen Angebot und Nachfrage für bestimmte Themenfelder eine Diskrepanz besteht. So seien ‚klassische‘ Themen, wie das politische System, die deutsche Geschichte oder die europäische Union für viele Träger angebotsgenerierend, die Nachfrage diesbezüglich jedoch sehr gering. Demgegenüber sei eine verstärkte Nachfrage an arbeitsmarkt- und außenpolitischen Themen und Veranstaltungen zu einer kritischen Mediennutzung festzustellen, diese würde aber von den Trägern bisher zu wenig aufgenommen. Themen mit großer Nachfrage und großem Angebot seien Veranstaltungen zum Bereich ‚Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Gewalt‘, zur Sozialpolitik und Veranstaltungen zur Förderung eines interkulturellen Dialogs (ebd., S. 57).

Hauptsächlicher Ort der politischen Bildungsarbeit ist nach den Ergebnissen dieser Studie im Gegensatz zu Ahlheim und Heger (2006) nach wie vor die jeweilige Bildungsstätte. Jedoch wird beispielsweise in Form von Exkursionen der öffentliche Raum als Ort politischer Bildung einbezogen. „Nichttraditionelle Lernorte im Sinne einer aufsuchenden Bildungsarbeit mit stärkerem lokalen Bezug zum behandelten Thema haben lediglich einen Anteil von 2,9 % an allen genutzten Orten“ (ebd., S. 76). In der Nutzung öffentlicher Räume besteht für Fritz, Maier und Böhnisch die Möglichkeit, „politische Bildung anschlussfähig zu machen für informelle Formen des politischen Lernens“ (ebd.). Für die eigene Studie ist von Interesse, dass die Autoren in diesem Zusammenhang insbesondere

18 Hier nahmen 349 Personen an der Befragung teil (Fritz/Maier/Böhnisch 2006, S. 215).

das Verhältnis von sozialen Bewegungen und Einrichtungen politischer Bildung einbeziehen. Dieses wird als zwiespältig eingestuft, da einerseits soziale Bewegungen, Gruppen oder Initiativen neue Themenbereiche eröffnen und andererseits aber die im Kontext sozialer Bewegungen praktizierte Verbindung von Bildung und Aktion vielfach in der Disziplin nicht akzeptiert würde (ebd., S. 26). Hier müsse die institutionalisierte politische Bildung deren Bildungscharakter stärker anerkennen. „Politische Erwachsenenbildung kann [dann] ihre Orte als Foren verstehen, auf denen Begegnungen und Auseinandersetzungen stattfinden, gleichsam ‚transformiert‘ werden können. [...] Soziale Bewegungen [können dann] als ihr eigenes Lernfeld [begriffen werden]“ (ebd., S. 200). Fritz, Maier und Böhnisch plädieren hier für eine reflexive politische Bildung, „die sich auch selbst zum Gegenstand der Reflexion machen kann, weil sie sich darin ihres eigenen Potentials vergewissern kann“ (ebd., S. 198). Offen bleibt, wer hier genau angesprochen ist und in welchem Rahmen solche Reflexionsprozesse vollzogen werden könnten.¹⁹

In der von Rudolf und Zeller (2001) durchgeführten Studie sollte am Beispiel einer kommunalen Fallstudie die Wirkung konventioneller und neuer Formen politischer Bildung bezogen auf die Förderung politischen Engagements betrachtet werden. Das Erhebungsverfahren bestand aus einer repräsentativen Befragung der Stadtbewohner mittels standardisierten Fragebogens und der Durchführung verschiedener politischer Weiterbildungsangebote in Kooperation mit einem Verein. Die Befragung der Bewohner erfolgte vor Beginn der sogenannten „Kampagne“ und in deren Anschluss. Hier wurde einerseits „die Einstellung der Befragten zu politischem und gemeinnützigem Engagement sowie eine Bestandsaufnahme ihrer Aktivitäten ermittelt“ (ebd., S. 26) und andererseits überprüft, ob „mit dem Ziel der Vermehrung des politischen Interesses, politischer Teilnahme und politischen Engagement eine signifikante Einstellungsveränderungen bewirkt wurde“ (ebd., S. 26). Die „Kampagne“ bestand aus siebzehn verschiedenen Einzelaktionen, die von Ausstellungen über Seminare und Talk-Shows bis zur Durchführung einer „Gesellschaftsmesse“, in der sich Vereine und Parteien vorstellten, reichte (ebd., S. 26f.). Nach Aussage von Rudolf und Zeller nahmen an den Einzelaktionen circa 900 Personen teil. Das besondere der Aktionen sei deren Überparteilichkeit und deren Nähe zum Lebensumfeld der Bürger gewesen (ebd., S. 28).

Als Ergebnisse der Studie halten Rudolf und Zeller (ebd., S. 84) fest, dass die befragten Bürger dazu bereit seien, Verantwortung für die Gestaltung der ge-

19 Hier wäre es denkbar, bei der Reflexion des Selbstverständnisses von Trägern und Bildungsstätten anzusetzen.

meinsamen Angelegenheiten zu übernehmen, hierzu aber oftmals die Gelegenheit in politischen Strukturen fehle. Die befragten Personen seien dennoch vielfach in Gruppen, Vereinen und Verbänden aktiv (ebd., S. 87). Der Großteil davon informiere sich anhand verschiedener Medien über das politische Geschehen, Veranstaltungen wie von Parteien oder kommunalen Gremien würden demgegenüber seltener in Anspruch genommen (ebd., S. 92). 57 % der im Anschluss der Kampagne befragten Personen waren einzelne Aktionen der Kampagne bekannt (ebd., S. 102). Die Wirksamkeit der durchgeführten Aktionen führen die Autoren auf das politische bzw. gemeinwohlorientierte Engagement der befragten Bürger und die positive Resonanz zu Weiterbildungsangeboten im Allgemeinen zurück. So nannten 12,2 % der Personen nun Mitglied einer gemeinnützigen oder politischen Organisation geworden zu sein, weitere 10,2 % würden in Projekten mitarbeiten, auch wenn sie kein Mitglied werden wollen. 80,4 % der Befragten stimmten schließlich der Aussage zu, dass es mehr Veranstaltungen zur Information und Aktivierung der Bürger für politische Zusammenhänge geben solle (ebd., S. 104). Schlussfolgerung ist schließlich, dass

„die Träger politischer Bildung und politischer Kommunikation versuchen [müssen], stärker vor Ort (d. h. beim Bürger) anzusetzen. Dazu sollten sie von der Arbeit in zentralen Bildungsstätten Abstand nehmen und selbstorganisierte Formen politischer Bildung und Kommunikation auf regionaler Ebene initiieren, durch die sie ihre Bildungsziele verwirklichen“ (ebd., S. 180).

Dafür müsse politische Bildungsarbeit jedoch ihr Selbstverständnis hinterfragen und konsequenter auf die Bedürfnisorientierung der Bürger eingehen (ebd., S. 188).

Die Möglichkeit der Wirksamkeitsmessung politischer Bildungsarbeit und das von Rudolf und Zeller (ebd.) vorgelegte Forschungsinstrument ist in anderem Kontext bereits stark diskutiert worden (vgl. u. a. Ahlheim 2003), daher soll dies hier nicht Gegenstand sein. Positiv hervorgehoben werden kann bezogen auf die vorliegende Studie, die konsequente Einforderung der Orientierung von Bildungsangeboten am Alltag der Menschen und deren Weiterbildungsbedürfnissen. Kritisch betrachtet werden kann diesbezüglich jedoch die damit einhergehende und damit rein funktionalistische Betrachtung politischer Bildungsarbeit. Bezugspunkt ist hier trotz des Aufgreifens selbstorganisierter Bildungsangebote das politische Feld mit seinen etablierten Strukturen. Die vorgeschlagenen ‚neuen‘ Angebotsformen, wie beispielsweise Informationsveranstaltungen vor Wahlen, bestärken die Vermutung einer solchen Zielperspektive.

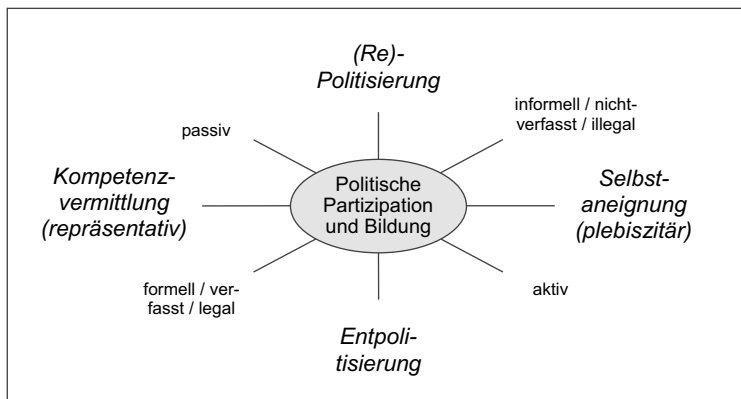
Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich aktuelle Studien zur politischen Erwachsenenbildung im Wesentlichen auf institutionalisierte politische Bildung beziehen. Hier werden jeweils Themen, Zielgruppen und Entwicklungsperspektiven beleuchtet. Informelle, außerhalb etablierter Weiterbildungseinrichtungen vollzogene politische Bildungsprozesse werden nicht betrachtet, wenngleich aber wie etwa bei Fritz, Maier und Böhnisch (2006) auf deren Bedeutung und Potential für die institutionalisierte Bildungsarbeit hingewiesen und deren Betrachtung als Forschungsdesiderat formuliert wird. Zudem fehlt den Studien die theoretische Diskussion des jeweils zugrundegelegten Lern- und Bildungsverständnisses. Als übergreifendes Forschungsdefizit verweist Zeuner (2011, S. 45) schließlich darauf, dass „diskutiert werden [müsse], welche Bedeutung Emanzipation, Urteilsfähigkeit, Kritikfähigkeit, Autonomie in der politischen Bildung heute haben, in welchem Verhältnis sie zum Kompetenzbegriff stehen [und] ob daraus weitere Zielsetzungen für die Bildungspraxis abgeleitet werden können“.

Im Folgenden werden nun die im Vorangegangenen diskutierten Aspekte politischer Partizipation und Bildung eingeordnet und die daraus für die eigene Studie resultierenden Konsequenzen formuliert.

2.4 ZUSAMMENFASSUNG UND KONSEQUENZEN FÜR DIE STUDIE

Zusammenfassend kann nun festgehalten werden, dass sich die Möglichkeiten politischer Partizipation und politischer Bildungsprozesse in einem vergleichbaren Spannungsfeld bewegen (s. Abb. 3). Dessen theoretischer Diskussionsrahmen bezieht sich dabei einerseits auf die Vorstellung einer repräsentativen Demokratie, d. h. der Regelung der allgemeinen Angelegenheiten durch wenige Stellvertreter für Viele. Damit sind politische Mitbestimmungsmöglichkeiten an etablierte Formen wie Wahlen oder Ähnliches gebunden. Politische Bildungsprozesse dienen aus dieser Perspektive der Kompetenzentwicklung der Bürger, damit diese politische Prozesse richtig beurteilen und sich dementsprechend, dem etablierten System korrespondierend verhalten können. Im Fokus stehen hier institutionalisierte politische Bildungsangebote, wobei insbesondere der Schule vielfach ein großer Stellenwert beigemessen wird. Selbstgesteuerte politische Bildungspraxen werden dann andererseits in theoretischer Perspektive eher in demokratischen Strukturen mit dem Gewicht auf plebiszitären Partizipationsformen anerkannt, d. h. möglichst Viele nehmen an der Regelung der allgemeinen Angelegenheiten teil und eignen sich durch ihr Handeln das notwendige

Abbildung 3: Spannungsfeld politischer Partizipations- und Bildungsräume



Quelle: Eigene Darstellung

politische Wissen in welcher Form auch immer an. Politische Partizipationsmöglichkeiten werden hier auch oder gerade außerhalb etablierter Formen, wie in Vereinen, Initiativen o. ä. gesehen.

Der konkrete Handlungsspielraum politischer Partizipation und Bildung bewegt sich dann zwischen formellen, verfassten und damit als legal bewerteten Formen und informellen, nicht-verfassten und häufig als illegal bewerteten Formen. Dabei kann der Fokus auf aktiven oder passiven Elementen von Partizipation und Bildung liegen.

Die dem Spannungsfeld inhärenten Problematiken spiegeln sich dann in der Bereitschaft zur gesellschaftlichen Mitbestimmung des Einzelnen wieder. So werden die realen politischen Handlungsspielräume häufig als defizitär erlebt und die daraus resultierende Nichtteilnahme an etablierten politischen Partizipationsformen vorschnell als Politikverdrossenheit gedeutet. Dem steht jedoch eine hohe Anzahl von Bürgern gegenüber, die laut Freiwilligensurvey bereit und interessiert ist, sich an der Regelung der allgemeinen Angelegenheiten zu beteiligen (vgl. Gensicke 2010). Eine Möglichkeit, um der Unzufriedenheit mit den gegenwärtig gegebenen Handlungsmöglichkeiten und der geringen Teilnahme an politischen Bildungsangeboten zu begegnen, besteht dann darin, die vorhandenen Aktivitäten der Menschen aufzugreifen und deren im alltäglichen Lebenszusammenhang oftmals nicht-verfassten politischen Partizipationsformen in den Blick zu nehmen. Demokratie ist in dieser Perspektive dann als ein ‚offenes Projekt‘ zu verstehen und nicht wie vielfach suggeriert, als ein abgeschlossenes und unveränderbares System, dem bestimmte Handlungsmöglichkeiten und -beschränkungen inhärent sind. Es wurde vor diesem Hintergrund auf die prinzipiell jedem offen-

stehende Möglichkeit des ‚Anfangen-Könnens‘ hingewiesen, was unter anderem heißt, an dem bisherigen System Kritik üben und neue Perspektiven auf Gestaltung von Welt denken zu dürfen. Die Entwicklung alternativer Entwürfe des Zusammenlebens muss sich dann nicht an deren Realisierbarkeit messen lassen, sondern als Möglichkeit der Weiterentwicklung von Gesellschaft in Perspektivendivergenz gedacht werden. Utopischen Denken sollte also gerade befördert statt ‚belächelt‘ werden, da dieses weitgehend unabhängig von ‚Sachzwängen‘ operiert und das Unmögliche möglich werden lässt. Damit können dann wie bereits dargestellt in Anlehnung an Hannah Arendt politische Handlungsspielräume für Viele (zurück-)gewonnen werden. Das vom politischen Feld initiierte Programm der Förderung gesellschaftlicher Mitbestimmung durch bürgerschaftliches Engagement wurde im vorherigen Abschnitt als dafür ungeeignet betrachtet, da es eher der ‚Reparaturwerkstätte des Sozialen‘ dient und sich an Kriterien orientiert, die sich außerhalb des Einflussbereichs des jeweils Einzelnen bewegen. Das Beispiel der Freiwilligenagenturen zeigt, dass politische Handlungsspielräume offeriert werden, die bei genauer Analyse so nicht gegeben sind.

Mit dieser unterschiedlichen Fokussierung der theoretischen Diskussion wurde im Vorangegangenen auf den Trend der Entpolitisierung und einer notwendigen (Re)-Politisierung politischer Handlungsspielräume und Bildungsprozesse einerseits und des fachwissenschaftlichen Diskurses andererseits verwiesen. Frage war, ob politische Bildungsarbeit im Moment ihrer schleichenden Entpolitisierung und der Orientierung an sog. ‚Sachzwängen‘ (Globalisierungsfolgen, Finanzierungsdruck usw.) nicht wichtige Ressourcen übersieht (Gestaltungskräfte des Einzelnen usw.). So werden die als notwendig erachteten Kompetenzen dann von vermeintlichen Experten formuliert und subjektiven politischen Bildungspraxen ihre Berechtigung aberkannt. Das vermeintliche Vorhandensein unterschiedlicher Sachzwänge einerseits und die vermeintliche mangelnde Befähigung der Bürger andererseits, dienen als Begründung für eine derartige Ausrichtung politischer Bildungsarbeit. Damit wird eine Trennung zwischen Experten und Laien vollzogen und die Lerninteressen des jeweils Einzelnen verbleiben im Hintergrund. Die Lebenswelt als Bezugspunkt subjektiver politischer Praxen wird in dieser Perspektive nur als vopolitischer Raum verstanden.

Deutlich wurde in der Diskussion dieser kontroversen Perspektiven auf politische Bildungsprozesse, dass eine lerntheoretische Fundierung bisher fehlt und angesichts dessen, Bildungssettings vielfach vor dem Hintergrund von ‚Lehr-Lern-Kurzschlüssen‘ geplant werden. Empirische Studien zur politischen Erwachsenenbildung sind rar und beziehen sich im Wesentlichen auf institutionalisierte politische Bildungsarbeit und formulieren bisher allenfalls als Forschungs-

desiderat die notwendige Betrachtung informeller politischer Bildungssettings. Fokus der vorliegenden Studie ist es nun in Infragestellung dieser Mechanismen, die subjektiven politischen Praxen des Einzelnen in informellen Settings aufzugreifen und damit als eine Möglichkeit politischer Partizipation und Bildung anzuerkennen. Im Folgenden soll nun dargelegt werden, warum gerade Bürgerinitiativen als politischer Lern- und Handlungsraum für die Analyse informeller politischer Handlungspraxen geeignet und interessant sind.

3. Warum sind Bürgerinitiativen als politischer Lern- und Handlungsraum interessant?

Mit dem Aufgreifen subjektiver politischer Partizipations- und Bildungspraxen in informellen Settings wird der Blick auf Partizipations- und Bildungsprozesse über staatliches Handeln und deren Institutionen hinaus geöffnet und damit der alltägliche Lebenszusammenhang als politischer Lern- und Handlungsraum anerkannt. Mit der Einnahme einer solchen Perspektive geht es darum, „zu zeigen, welche Wege Menschen beschreiten, um die Welt zu formen und zu kneten, und wohin diese Wege führen“ (Geiselberger 2007, S. 11f.). Die Analyse dieser subjektiven Praxen ist in sehr unterschiedlichen Kontexten denkbar, etwa in Vereinen, NGOs, Stadtteilprojekten oder auch Bürgerinitiativen. Bürgerinitiativen auf kommunaler Ebene sind hier insbesondere für eine Analyse geeignet, da sie an dem alltäglichen Lebenszusammenhang der Menschen ansetzen. Baacke und Brücher (vgl. 1990, S. 207) verweisen darauf, dass im Lebensweltkonzept der unmittelbare Erfahrungszusammenhang der Menschen gegen das gesellschaftliche System mit seiner zunehmenden Abstraktion und Unmittelbarkeit und fehlenden Handlungsmöglichkeiten gesetzt werde. Im sozialen Nahraum, der Kommune, dem Stadtteil etc. erfährt der Einzelne die Möglichkeit der persönlichen Verortung und der vom politischen Feld vielfach suggerierte durch Globalisierungsprozesse etc. verkleinerte politische Handlungsspielraum der Bürger wird wieder greifbar und als eben doch gestaltbar eingeordnet. Damit wird der Alltag aus dem ‚vopolitischen‘ Raum herausgelöst und zum Gegenstand und Ort politischen Handelns.

Insbesondere die Raum- und Stadtsoziologie und die Soziale Arbeit befassen sich verstärkt mit diesem lebensweltlichen Kontext und betrachten unter anderem den Zusammenhang von subjektiven Handlungspraxen und sozialem Nahraum. Riege und Schubert (2005) weisen beispielsweise im Kontext einer sozialpädagogischen Raumdiskussion darauf hin, dass der Begriff ‚Sozialraum‘ dafür stehe, die verschiedenen Akteure desselbigen zu verbinden und verstärkt die

Nutzer der jeweiligen Sozialräume in deren Gestaltung einzubeziehen. Damit stehen mit der Deskription einzelner, hier insbesondere benachteiligter Räume in Städten, die Nutzungs- und Handlungsperspektiven der jeweiligen Bewohner im Vordergrund. Kessl u. a. (2005, S. 195) verweisen im Kontext aktueller politischer Programme zur Stadtentwicklung jedoch auf die Gefahr „der Einschließung in den sozialen Nahraum“ und der damit verbundenen Fixierung von Ungleichheiten, bliebe der Sozialraum die einzig zu beachtende Größe. Der Blick müsse in erster Linie weiterhin auf die Akteure gerichtet werden.

Die Betrachtung der Stadt als eigenständiges Gebilde und die Einbettung einzelner sozialer Räume in einen gesamtstädtischen Rahmen wird in diesem Kontext zugunsten der Fokussierung von Sozialräumen mit besonderem Entwicklungsbedarf in den Hintergrund gerückt. Hier schließt nun die soziologische Diskussion urbaner Räume an, die unter anderem das Gebilde ‚Stadt‘ in ihrer Gesamtstruktur in den Vordergrund stellt. Interessant sind die von Schroer (2006) durchgeführten exemplarischen Analysen gesellschaftlicher Räume, die hinsichtlich der Entwicklung urbaner Räume mit der von Kessl u. a. (2005) angesprochenen Segregationsgefahr moderner Städte korrespondieren. Schroer (2006) prognostiziert zwar kein Ende der Stadt, jedoch einen grundlegenden Wandel des Urbanen. So löse sich das Idealbild von Stadt als einem einheitlichen Ganzen auf, die Stadt zerfalle in einzelne Teile, denen unterschiedliche Bedeutungen und Bedeutsamkeiten zufallen würden – es entstehe eine Art „Patchwork-Stadt“ (ebd., S. 237). Im Gegensatz zu Kessl u. a. (2005) birgt für ihn die Loslösung einzelner Räume jedoch die Gelegenheit, Differentes zu ermöglichen und unterschiedliche Entwicklungen nebeneinander zuzulassen. Die Bezeichnung dieser unterschiedlichen Räume mit dem Begriff ‚Stadt‘ würden dem Differenten schließlich eine einheitsstiftende Ummantelung bieten (vgl. ebd., S. 241).

Die strukturelle Entwicklung von Städten wurde bereits von Sennett (2004) ähnlich diskutiert. Für Sennett ist die Stadt jedoch als soziales Konstrukt in ihrer Existenz gefährdet, da eine ihrer wesentlichen Funktionen bedroht sei. So werde der öffentliche Raum zur Fortbewegung von A nach B degradiert und fungiere nicht mehr als Ort der Ermöglichung der Begegnung von Menschen. Der Bürger werde damit zunehmend Zuschauer, statt Akteur kollektiven Handelns. Sennett (1998) geht im Zuge zahlreicher Modernisierungseffekte (Flüchtigkeit, Unverbindlichkeit, Entgrenzung etc.) und dem damit verbundenen Spannungsverhältnis von persönlicher Freiheit und Selbstverantwortung auf der einen Seite und gesellschaftlichen Erwartungen auf der anderen Seite jedoch von einer Renaissance der Bedeutsamkeit des persönlichen Nahraums der Menschen, der Stadt, aus. Er beschreibt dies, als „die Sehnsucht des Menschen nach Verwurzelung in

einer Gemeinde“ (1998, S. 189). „Die Menschen brauchen immer noch einen Ort, an dem sie sehen, schmecken und hören können“ (Eckardt 2004, S. 105). Es vollzieht sich quasi im Kontext der Globalisierung eine Rückbesinnung auf lokale Begrenztheit. Zu diesem Ergebnis kommen auch Rucht und Roth (2008b) in der Analyse sozialer Bewegungen. „In der Tendenz hat insbesondere der Anteil von Protesten mit lokalem Mobilisierungsraum zugenommen, solcher mit bundesweitem Mobilisierungsraum dagegen abgenommen. Entgegen den generellen Globalisierungstendenzen ist der Anteil grenzüberschreitender (,internationaler‘) Proteste nicht gestiegen“ (ebd., S. 652). Dies kann als Hinweis darauf verstanden werden, dass sich Menschen unterschiedliche Orte aneignen und zu Lernorten transformieren, d. h. der Raum ist hier nicht unabhängig vom Menschen zu sehen (vgl. Rothe 2009, S. 59). Wiederum mit Bezug auf Hannah Arendt kann dieser im Protest sich artikulierende konstruktive Aneignungsprozess von Räumen als Aspekt des ‚Anfangen-Könnens‘ gefasst werden.

Bürgerinitiativen können theoretisch in den Kontext sozialer Bewegungen eingeordnet werden. Soziale Bewegungen bieten dem Einzelnen neben den etablierten Formen politischer Teilhabe die Möglichkeit, Einfluss zu nehmen auf die Gestaltung der allgemeinen Angelegenheiten. „Ein wesentliches Merkmal [...] von sozialer Bewegung ist die Kraft zur Veränderung, zumindest der Versuch, Einfluss auf sozialen Wandel zu nehmen: fördernd oder bremsend, revolutionär, reformerisch oder restaurativ“ (Roth/Rucht 2008a, S. 13). Rucht und Neidhardt (2008, S. 634) unterscheiden hier zwischen defensiven und offensiven Möglichkeiten des Versuchs, Einfluss zu nehmen auf gesellschaftliche Gestaltung. Defensiv wäre es, wenn sich der Einzelne beispielsweise im Rahmen der Landkommunenbewegung aus dem etablierten sozialen Gefüge zurückziehen würde und damit seine Teilnahme am kritisierten Zustand des gesellschaftlichen Zusammenlebens verweigere. Offensive Versuche der Einflussnahme leben dabei durch gezielte und nach außen gerichtete ‚Störungen‘ kritisierten gesellschaftlicher Entwicklungen (ebd.). Dabei erscheinen

„soziale Netzwerke [...] als unabdingbare strukturelle Voraussetzungen für die Entwicklung und Stabilisierung sozialer Bewegungen. An ihrer Basis stehen entgegen den Annahmen von Massentheorien nicht isolierte Einzelpersonen, sondern soziale Gruppierungen unterschiedlicher Dichte und Größe: Nachbarschaftszirkel und Kollegenkreise, Wohngemeinschaften und Kommunen, diverse Netzwerke im Umfeld von Kirchen, Parteien, Bürgerinitiativen, Universitäten etc. Entscheidend für die Entstehung sozialer Bewegungen ist, dass solche Gruppierungen in Verbindung zueinander gebracht werden“ (Rucht/Neidhardt 2008, S. 645).

Der Netzwerkcharakter sozialer Bewegungen ist demnach wesentliche Größe für den jeweiligen politischen Handlungsspielraum einer sozialen Bewegung. Die Analyse sozialer Bewegungen durch Rucht und Roth (2008b, S. 652f.) beschreibt bezogen auf den politischen Handlungsspielraum, dass immer häufiger eine Verbindung von formellen und informellen Protestorganisationen in größeren Netzwerken zu beobachten sei. „Die Handlungschancen einer sozialen Bewegung werden [also] umso größer sein, je differenzierter und dezentralisierter sich das Bezugsgruppensystem seiner Umwelt darstellt“ (Rucht/Neidhardt 2008, S. 649). Luhmann (2004, S. 23) sieht die Funktion sozialer Bewegungen nun darin, „mit ihrem Protest gegen funktionale Differenzierung und ihre Effekte, auf bestimmte Folgeprobleme funktionaler Differenzierung aufmerksam zu machen“. Soziale Bewegungen plädieren unter anderem also für die Aufhebung der bisher unterschiedlich zugewiesenen politischen Handlungsermächtigung durch das etablierte politische Feld. Soziale Bewegungen stellen sich dann durch die Reflexion gesellschaftlicher Entwicklung quer zu der vom etablierten politischen Feld vorgegebenen Interpretationen gesellschaftlicher Gestaltung (vgl. ebd., S. 24), stellen diese also in Frage und ermöglichen als kritisches Korrektiv die Diskussion alternativer Gesellschaftsentwürfe. „Ein Wesenszug vieler Bürgerinitiativen ist es, nicht mehr nur auf staatliches Handeln zu vertrauen, sondern eigene Lösungsansätze zu entwickeln“ (Roth/Rucht 2008a, S. 18). Genau diese Erweiterung des politischen Handlungsspielraums für den Einzelnen als Potential sozialer Bewegungen spiegelt sich auch im gegenwärtig vorherrschenden Thema des Protest „Demokratie und Bürgerrechte“ (Rucht/Roth 2008b, S. 663) wieder.

Rucht und Neidhardt (2008, S. 635) beschreiben soziale Bewegungen desweiteren mit Bezug auf ihren Netzwerkcharakter als „relativ unbestimmte Gebilde“, die „nicht eindeutig von ihrer sozialen Umwelt abgrenzbar“ sind. Mit dieser ‚unverbindlichen‘ Struktur bieten soziale Bewegungen gegenüber etablierten Partizipationsformen die Möglichkeit eines vom etablierten politischen Feld weitgehend unreglementierten Zugangs (Rammstedt 1978, S. 210). In dem quasi jeder jederzeit im Rahmen einer sozialen Bewegung aktiv werden kann, wird der politische Handlungsspielraum also über das etablierte politische Feld hinaus deutlich geöffnet und „das herrschende System zu Legitimation seiner selbst“ (ebd., S. 196) gezwungen. Von Seiten des politischen Feldes erfolgt vor dem Hintergrund der notwendigen Selbstlegitimation, der erschwerten Greifbarkeit sozialer Bewegungen und dem damit verbundenen ‚Kontrollverlusts‘ über den Bürger, der Versuch, durch verschiedene Steuerungsmechanismen das etablierte Machtgefüge zu stabilisieren. Diese können einerseits in der öffentlichen Anerkennung der Handlungsberechtigung sozialer Bewegungen erfolgen. Hier wird

dann vielfach auf deren ‚Ewiggestrigkeit‘ abgehoben, indem von sozialen Bewegungen bereits als bewältigt eingestufte Problemstellungen aus alternativer Perspektive entgegen dem ‚Modernisierungsmainstream‘ diskutiert würden und damit die ‚positive‘ und zukunftssträchtige gesellschaftliche Entwicklung gefährdet sei. Das etablierte politische Feld sieht sich selbst dagegen als alleinigen Fortschrittsbefürworter, der das vor allem ökonomische Wohl der Gesellschaft gewährleisten könne. Das sich utopisches Potential jedoch vielfach genau außerhalb des etablierten politischen Feldes zu entwickeln vermag, wird im weiteren Verlauf durch die Darstellung der Ergebnisse der empirischen Studie deutlich.

Andererseits wird durch das Eingehen von Kooperationen von Seiten des etablierten politischen Feldes mit verschiedenen sozialen Bewegungen wie etwa im Kontext der Antiatomkraftbewegung oder der Legalisierung alternativer Beteiligungsformen versucht, deren Handlungspraxen kontrollierbarer zu machen wie im Folgenden am Beispiel städtischer Bewegungen deutlich wird.¹

Städtische soziale Bewegungen beziehen sich auf Gestaltungs- und Entscheidungsprozesse auf kommunaler Ebene. Hier hat beispielsweise Mayer (2008) in historischer Perspektive verschiedene Handlungsschwerpunkte städtischer Bewegungen herausgearbeitet. So seien in den 60er und 70er Jahren „die ungleiche Verteilung städtischer Dienstleistungen oder die zugrunde liegenden politischen Entscheidungsprozesse“ (ebd., S. 297) einerseits und die herrschende Stadtentwicklung andererseits durch Bürgerinitiativen, Hausbesetzungen usw. bekämpft worden und ein ‚Recht auf Stadt‘ seitens der Bürger und eine damit verbundene Einbindung in Stadtentwicklungsprozesse eingefordert worden. „Dabei bildete sich eine selbstbewusste städtische Gegenkultur heraus, mit eigener Infrastruktur aus selbstverwalteten Läden und Zentren [...] – fähig und bereit, in die Stadtentwicklung und Stadtpolitik zu intervenieren“ (ebd., S. 298). In Folge dessen sei im städtischen Bewegungs- und Protestmilieu in den 90er Jahren eine starke Ausdifferenzierung zu beobachten (vgl. ebd., S. 305). Durch die „Normalisierung“ vormals unkonventioneller Formen politischer Aktivität – [entstand] nun eine Vielzahl disparater, höchst unterschiedlicher Protestbewegungen“ (ebd., S. 302). Gegenwärtig seien städtische Bewegungen in ihrer Erscheinungsform nun grundlegend transformiert.

1 Ein aktuelles Beispiel für Steuerungstechniken seitens des etablierten politischen Feldes ist hier beispielsweise die Analyse von Demonstrationstaktiken u. a. bei den Castorprotesten durch ‚teilnehmende Beobachtung‘ der Polizei im Rahmen des EU-Forschungsprojekts GODIAC (Good practice for dialogue and communication as strategic principles for policing political manifestations in Europe) (Laufer 2011).

„Die Ausdifferenzierung in professionalisierte, institutionalisierte und hierarchisierte Bewegungsorganisationen einerseits und eine Vielfalt von mehr oder weniger spontanen Initiativen unterschiedlicher politischer Couleur und heterogenster Interessen andererseits produzierte eine städtische Bewegungslandschaft, die kaum noch Kohärenz erkennen lässt“ (ebd., S. 305f.).

Mayer (ebd., S. 306) resümiert schließlich, dass viele der in den Anfängen eingeforderten Partizipationsmöglichkeiten, etwa Beiräte oder runde Tische auf kommunaler Ebene, gegenwärtig realisiert worden sein. Hier muss eingeworfen werden, dass die Normalisierung und Legalisierung bestimmter politischer Protestformen und die Etablierung dieser in strukturellen Beteiligungsformen wie oben diskutiert, auch als Versuch der Rückgewinnung von Kontrolle durch das etablierte politische Feld und der Sicherung des etablierten Machtgefüges interpretiert werden kann. So muss etwa der Auswahlprozess von Mitgliedern in städtischen Beiräten oder die Wahl von sachkundigen Bürgern genau betrachtet werden. Welche Kriterien sind hier leitend? Vielfach erfolgt die Auswahl hier durch die jeweiligen politischen Parteien und eine offene Teilnahme für alle Bürger einer Stadt ist nicht möglich. Ebenso werden gegenwärtig vielfach Beiräte oder ‚runde Tische‘ unter Verweis auf die finanzielle Belastung der öffentlichen Haushalte wegrationalisiert. Er kämpfte Rechte mutieren dann zu scheindemokratischen ‚Spielchen‘ des etablierten politischen Feldes und täuschen die Erweiterung des individuellen politischen Handlungsspielraums nur vor (vgl. Roth/Rucht 2008b; Schneider-Wilkens 1997).

Insgesamt bieten soziale Bewegungen dem Einzelnen die Möglichkeit die jeweils eigenen Vorstellungen zur gesellschaftlichen Entwicklung einzubringen. „Soziale Bewegungen [...] [rücken damit] die Fähigkeit einer Gesellschaft ins Zentrum, sich selbst zu produzieren, und sozialen Wandel aktiv zu gestalten. Zu sozialen Bewegungen gehört daher definitionsgemäß die Überzeugung, dass gesellschaftliche Verhältnisse bewusst gestaltbar sind“ (Rucht/Roth 2008a, S. 13) und nicht wie vielfach suggeriert unveränderbaren, rein weltgesellschaftlichen Zwängen unterliegen. Soziale Bewegungen bzw. Bürgerinitiativen ermöglichen damit die (Rück-)Gewinnung der Gestaltung der Gesellschaft durch Viele, konträr zum vom etablierten politischen Feld verfolgten Gedanken der Repräsentation bzw. gerade mit Absicht der Veränderung eben dieses etablierten Machtgefüges.

Soziale Bewegungen sind dabei gerade durch ihren handlungsorientierten Charakter politischer Bildungsraum. So sind etwa im Kontext der sozialen Bewegungen der 70er und 80er Jahre auch zahlreiche alternative Bildungseinrichtungen gegründet worden, wie etwa im Rahmen der Anti-Atomkraftbewegung

die Volkshochschule Wyhler Wald (s. Abschnitt 4.1), die dann im Gegenpart zu traditionellen Lernarrangements direkt die Themen unterschiedlicher Bürgerinitiativen aufgegriffen haben und durch diese selbstgesteuert verwaltet wurden. Das individuelle Engagement im Rahmen sozialer Bewegungen ist also vielfach verbunden mit einem jeweiligen politischen Lerninteresse der Bürger ob nun in selbstgesteuerten oder institutionellen Lernarrangements. Politische Lernprozesse vollziehen sich hier in Anbindung an den sozialen Nahraum des jeweils Einzelnen, indem die individuellen Problemstellungen und Lerninteressen und der daraus erwachsende Handlungsimpuls die entscheidende Bezugsgröße darstellen. Die Kommune ist dann ein zentraler Ort politischen Handelns und Lernens, an dem die Trennung von ‚nah‘ und ‚fern‘, ‚alltäglichem und ‚politischem‘ Handeln und Lernen aufgehoben werden kann und die vielfach von der Lebenswelt abstrahierten politischen Themen für den Einzelnen bedeutsam werden können (vgl. Treml 1980, S. 79).

Ein möglicher politischer Lern- und Handlungsraum sind damit städtische Bürgerinitiativen deren Ausgangspunkt Problemstellungen sind, „bei denen eine direkte Betroffenheit spürbar und einsichtig ist, da elementare Lebensbereiche berührt sind“ so Beer (1978, S. 19). In der Betrachtung von Bürgerinitiativen besteht die Möglichkeit, das Bild des Bürgers vom passiven Konsumenten zum aktiven Konstrukteur der eigenen Lebenswirklichkeit zu wenden. Politische Partizipation wird hier durch den lokalen Bezug von unten heraus, „zurückgeführt im Gedanken einer partizipatorisch organisierten Demokratie“ (Baacke/Brücher 1990, S. 208). Die Expansivität und Handlungsorientierung die hier im Kontext städtischer Bewegungen ins Zentrum von Lernprozessen rückt, stellt in dem der Studie zugrundegelegten lerntheoretischen Verständnis einen wesentlichen Bezugspunkt für das ‚Gelingen‘ von Lernprozessen dar. Damit wird eine subjektwissenschaftliche Perspektive (Holzkamp 1995) auf Lernen eingenommen, dessen Interesse auf der Ausweitung und Differenzierung subjektiver Handlungsmöglichkeiten durch Lernen und somit auf die erweiterte Verfügung von Welt, also gesellschaftliche Partizipation gerichtet ist (s. Abschnitt 5.2).

Auf den Einbezug der Lebenswelt wird in verschiedenen Publikationen der Erwachsenenbildung (u. a. Vogesen 2006, Wittpoth 2007) hingewiesen, das kommunale Gefüge jedoch nicht explizit betrachtet. Ebenso wird Kommunalität als Thema in der Erwachsenenbildung diskutiert (u. a. Otto 2005), aber vornehmlich als Bildungsarbeit vor Ort, als kommunale Strukturaufgabe und nicht als Bildungsarbeit über und mit dem Ort. So finden Bildungsveranstaltungen vor der eigenen Haustür statt, deren Inhalte sind jedoch oft sehr allgemein und immer weniger mit dem jeweiligen Lebensraum verbunden.

Eine eigene Analyse von Volkshochschulprogrammen bestätigt diese Einschätzung.² Nuissl (2005, S. 146) verweist in Konsequenz darauf hin, dass „es gilt den kommunalen Alltag des Gemeinwesens in den Bildungsaktivitäten abzubilden, die Menschen mit den für sie wichtigen Inhalten zu erreichen und Bildung als Bestandteil von Kommunalität wieder neu zu legitimieren“.

Für die politische Bildungsarbeit stellte Ciupke (2008) die enge Beziehung zwischen politischer Bildung und sozialen Bewegungen heraus.

„Die im Laufe der 60er Jahre zunehmenden Protestäußerungen und die wachsende politische Konfliktbereitschaft wurden [insbesondere] von den Akteuren der politischen Bildung demonstrativ begrüßt, man begriff diese Ereignisse als positive Entwicklung und wichtiges Ferment demokratischer Kultur. Mehr noch, die sich rasch entwickelnde Protestkultur wurde als Verbündeter und ihr Konfliktgehalt als genuine Aufgabe der politischen Bildung betrachtet“ (ebd., S. 176).

Begleitet wurde die Zusammenarbeit von sozialen Bewegungen und institutionalisierter politischer Bildungsarbeit nach Ansicht von Ciupke (ebd., S. 177f.) mit der unterschiedlichen Bewertung der Gewichtung von Aktion und Reflexion im Kontext politischer Bildungsarbeit, d. h. also inwieweit dürfe sich politische Bildung an politischer Aktion beteiligen. Sei dies von der einen Seite geradezu gefordert worden, sei von anderer Seite daran jedoch mit dem Verweis auf das Neutralitäts-, Kontroversitäts- und Überwältigungsverbot vielfach Kritik geübt worden (ebd., S. 178). Unberücksichtigt bleibt hier, dass ‚unhinterfragte‘ politische Bildung im Sinne von Staatsbürgerkunde wie sie gegenwärtig oftmals praktiziert wird, auch überwältigende Momente aufweisen kann (vgl. Abschnitt 2.3.1).

-
- 2 Am Beispiel der Volkshochschule wurde in einem ausgewählten Bezirk im Land Nordrhein-Westfalen von Herbst 05 bis Frühjahr 07 anhand der online verfügbaren Programmbeschreibungen von 21 Volkshochschulen in den Bereichen ‚Gesellschaft und Politik‘ eine inhaltsanalytische Programmanalyse durchgeführt (vgl. Mayring 2003). Als ein Ergebnis kann hier festgehalten werden, dass nur ein geringer Anteil der in die Analyse einbezogenen Angebote einen kommunalen Bezug aufwies. In 92 von 703 Veranstaltungen wurde u. a. in Form von Vorträgen und Exkursionen ein Bezug zur jeweiligen Kommune bzw. Region hergestellt. Der größte Anteil dieser Angebote entfiel auf Veranstaltungen im Bereich ‚Geschichte und Heimatkunde‘. Im Bereich ‚Lokale Politik und Entwicklung‘ wurden lediglich 6 Veranstaltungen angeboten.

„Die Einzelnen stärker in den Horizont des Regierungshandelns zu rücken und Strategien zu entwickeln, die einerseits Autonomie und Handlungsfreiheit betonen und stärken wollen, aber die Menschen gleichzeitig in bestimmte und damit eben auch begrenzte Bahnen lenken zu sollen, ist in gegenwärtigen Gesellschaften keineswegs nur im Bildungsbereich beobachtbar“ (Rothe 2009, S. 105).

Auf die Einbindung politischer Bildung in lokale Zusammenhänge und die notwendige Öffnung gegenüber sozialen Bewegungen wird in verschiedenen empirischen Studien zwar hingewiesen (vgl. u. a. Fritz/Meier/Böhnisch 2006), eine detaillierte empirische Analyse erfolgte bisher jedoch nicht. Im Wesentlichen bezieht sich die Analyse politischer Lernprozesse auf Teilnehmende der institutionalisierten politischen Bildungsarbeit (vgl. u. a. ebd.; Ahlheim/Heger 2006). Um informelles politisches Lernen und Handeln der Menschen als legitime Möglichkeit politischer Partizipation anzuerkennen und sichtbar zu machen, ist es jedoch notwendig deren Vollzug detaillierter zu betrachten. Dazu wurden in der vorliegenden Studie lokale Bürgerinitiativen als Ort informeller Lernprozesse und aktiver politischer Partizipation aufgegriffen und deren alltäglichen Lernhandlungen analysiert. Damit wurde ein Perspektivwechsel vollzogen, da nicht mehr die Defizite der Menschen bezogen auf eine qualifizierte Teilnahme an politischer Entscheidungsfindung fokussiert werden, sondern an den jeweils konkreten und selbstverantworteten Handlungen und damit an den möglichen Potentialen der Menschen angesetzt wurde (vgl. Knoll 2006).

Nach diesen theoretischen Überlegungen zu politischen Partizipationsmöglichkeiten, der Rolle politischer Bildungsarbeit und der theoretischen Einordnung des gewählten Forschungsfeldes ‚Bürgerinitiative‘, werden im Folgenden nun empirische Studien zum Lernen im Kontext sozialer Bewegungen und bürgerschaftlichen Engagements vorgestellt und deren Bedeutung und Konsequenzen für die vorliegende Studie diskutiert.

4. Empirische Studien zu Lernprozessen im Kontext sozialer Bewegungen und bürgerschaftlichen Engagements

Anschließend an die vorherigen Ausführungen sollen für den Schwerpunkt der vorliegenden Studie relevante Untersuchungen und Projekte, welche ihren Fokus ebenfalls auf Lernprozesse richteten, diskutiert werden. Die einbezogenen Studien lassen sich in zwei Gruppen unterteilen. Zum einen Untersuchungen, die Lernprozesse im Kontext sozialer Bewegungen betrachtet haben und infolge der Bürgerinitiativenbewegung der 1970er Jahre entstanden sind, sowie eine Arbeit, welche sich konzeptionellen Aspekten selbstorganisierter Bildungsarbeit widmet (Kap. 4.1). Zum anderen aktuellere Studien, die im Kontext der eingangs diskutierten Aktualität bürgerschaftlichem Engagements, Möglichkeiten des Lernens durch freiwillige Tätigkeiten analysieren (Kap. 4.2).

4.1 LERNEN IM KONTEXT SOZIALER BEWEGUNGEN

In den 1970er Jahren sind im Kontext der Bürgerinitiativenbewegung zahlreiche Publikationen zu Stellenwert und Gegenstand von Bürgerinitiativen in Deutschland sowie Handlungshilfen für deren Arbeit erschienen (u. a. Giesecke 1970, Grossmann 1971, Gronemeyer 1973). Einige der Arbeiten griffen dabei im Kontext politischer Erwachsenenbildung auch das Thema ‚Lernen in sozialen Bewegungen‘ auf. Hier soll dazu im Folgenden insbesondere auf die Arbeiten von Beer (1978), Armbruster (1979) und Beyersdorf (1991) eingegangen werden.

In seiner Arbeit „Lernen im Widerstand. Politisches Lernen und politische Sozialisation in Bürgerinitiativen“ analysiert Beer (1978) den Stellenwert von Bürgerinitiativen im politischen System der 1970er Jahre in der Bundesrepublik Deutschland, beschreibt Erfahrungen der praktischen Initiativenarbeit und mög-

liche Lernprozesse der Teilnehmenden.¹ Für Beer (ebd., S. 19) „kämpfen Bürgerinitiativen [...] gegen staatliche Institutionen auf den unterschiedlichsten Ebenen, je nach Problembereich mit dem sie sich beschäftigen. Dabei handelt es sich um Probleme, bei denen eine direkte Betroffenheit spürbar und einsichtig ist, da elementare Lebensbereiche berührt sind“. Die Reaktionen der gewählten politischen Vertreter auf diese Form politischer Beteiligung seitens der Bürger beschreibt Beer (ebd., S. 12) als divergent – zum einen als erfreuliche Aktivität mündiger Bürger, zum anderen als Versuch des ‚Unterlaufens‘ offizieller Entscheidungen. Für die Entwicklung der Bürgerinitiativenbewegung sei insbesondere die Anti-Atomkraftbewegung der 1970er Jahre ausschlaggebend gewesen, welche „zu einer rapiden Radikalisierung der Forderungen und Aktionen geführt und eine Politisierung der gesamten Bürgerinitiativenbewegung bewirkt hat“ (ebd., S. 22).

Dieses Themenfeld greift Beer auf, indem er am Beispiel der Bürgerinitiativen gegen das geplante Kernkraftwerk in Whyl in Baden-Württemberg Anfang der 1970 Jahre deren Arbeit, gesellschaftliche Positionierung sowie mögliche Lernprozesse der Mitglieder analysiert. Den betroffenen Bürgern und Mitgliedern der Bürgerinitiativen in Whyl sei im Rahmen der Planungen eines Atomkraftwerks deutlich geworden, dass Regierungen oft nicht im Interesse der Bürger handelten und somit die jeweiligen Lebensinteressen der Menschen nur durch eigenes aktives Engagement und durch eine breite Solidarisierung innerhalb der Bevölkerung verteidigt werden könne (ebd., S. 23). Im Rahmen der Initiativenarbeit hätten deren Mitglieder schließlich unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten und deren Erfolgsaussichten kennengelernt. So seien Diskussionen mit Politikern und Wissenschaftlern, das Sammeln von Unterschriften und die Teilnahme an Erörterungsterminen wenig zielförderlich gewesen. Demonstrationen und Besetzungen hätten die Verteidigung der eigenen Interessen dagegen deutlicher unterstützt (ebd., S. 22f.) und zu einer breiten Solidarisierung in der Bevölkerung geführt. Beer (ebd., S. 25-33) stellt diesbezüglich wichtige Or-

-
- 1 Die Gründung von Bürgerinitiativen sieht Beer (1978, S. 17f.) begünstigt durch die wirtschaftliche Rezession in den Jahren 1967/68, welche eine steigende Diskrepanz zwischen privatem Reichtum und öffentlicher Armut offenbarte. Zunehmende Strukturprobleme in unterschiedlichen Aufgabenbereichen der öffentlichen Hand hätten zum Verlust des grenzenlosen Vertrauens in die wirtschaftliche Entwicklung und zu der Bereitschaft geführt, sich für über die Privatsphäre hinausgehende Probleme zu interessieren und zu engagieren (ebd. S. 18). Als thematische Schwerpunkte der Initiativenarbeit benennt Beer (ebd., S. 11) zunächst Fragen von Erziehung und Bildung sowie des Nahverkehrs und der Stadtplanung.

ganisationskriterien für die Arbeit von Bürgerinitiativen heraus. Dazu zählen u. a. die Reflektion der Erfahrungen und Diskussion von daraus zu ziehenden Konsequenzen in der Arbeitsgruppe, die arbeitsteilige Bearbeitung von Problemlagen und der Aufbau eines Kontaktnetzwerks. Ausgangspunkt der Bürgerinitiativenarbeit ist laut Beer damit die Betroffenheit des jeweils Einzelnen gegenüber bestimmten Sachverhalten oder Problemstellungen.

Als theoretischen Bezugspunkt greift Beer auf Ansätze der Sozialisation Erwachsener zurück und ordnet die Erwachsenenbildung als eine wichtige Sozialisationsagentur ein (ebd.). Im Kontext politischer Sozialisationsprozesse geht er (ebd.) der Frage nach, „auf welche Weise politische Wertvorstellungen und Orientierungen entstehen, beziehungsweise sich verändern und vom Individuum in politisches Handeln umgesetzt werden“. Bürgerinitiativen fungieren für ihn (ebd., S. 44) damit als eine politische Sozialisationsinstanz. Hier gelte es, zu analysieren, „ob, in welcher Form und mit welchem Ergebnis in Bürgerinitiativen auf Selbstbestimmung und aktives Engagement ausgerichtete Lernprozesse ablaufen“ (ebd., S. 54). Die politischen Sozialisationswirkungen von Bürgerinitiativen beschreibt Beer (ebd., S. 55-69) schließlich anhand folgender Fähigkeitzuschreibungen: die Veränderung des politischen Verhaltens, die Ermöglichung systemkritischer Betrachtung, die Erweiterung des Problemzusammenhangs, die Förderung des Selbstbewusstseins, das Erleben von Solidarität und die Auseinandersetzung mit divergenten Positionen.

30 Jahre später resümiert Beer (Beer 2007, S. 41): „Soziale Bewegungen sind zugleich für die Beteiligten immer auch sehr intensive Lernbewegungen: inhaltlich, politisch und sozial“. So würden neben dem Erwerb von Fach- und Aktionswissen ebenso politische, ökonomische und juristische Funktionsmechanismen transparent werden. Die von den Bürgerinitiativen in Whyler gegründete Volkshochschule ‚Whyler Wald‘ dient Beer (1978, S. 95) schließlich als Beispiel für eine mögliche Gestaltung von Lernprozessen im Kontext von Bürgerinitiativen.² „Ausgangspunkt für die Gründung der VHS Whyler Wald waren [...] zwei sehr pragmatische und für den Kampf gegen das Kernkraftwerk wichtige Absichten: die Informationsvermittlung zu den Propagandaveranstaltungen der Kernkraftwerksbetreiber und die Sicherung beziehungsweise Belebung der Platzbesetzung“ (ebd., S. 96). Im Rahmen eines 4-Wochen Programms gab es Vorträge zu ökologischen Fragen, Problemen und Besonderheiten der Region (ebd., S. 124). Darüber hinaus habe die Volkshochschule als wichtiges Diskus-

2 Hier wurden von den Bürgerinitiativen die Organisationskriterien einer ‚normalen‘ Volkshochschule übernommen, um die selbstorganisierte Bildungsarbeit zu strukturieren. Es handelt sich also um eine selbstorganisierte Volkshochschule.

sionsforum gedient. Zu den jeweils ehrenamtlich tätigen Referenten zählten fachliche Experten sowie Menschen aus der Region (ebd., S. 105).³ Beer findet in der Bildungsarbeit der Volkshochschule Whyler Wald Bezüge zur ‚problemformulierenden Bildungsarbeit‘ von Freire und sieht diese in Ansätzen verwirklicht (ebd., S. 114). Aktionsorientiertes Lernen, welches an den realen Interessen anknüpft und den Erwerb direkt umsetzbaren Wissens ermöglicht, habe im Mittelpunkt der Bildungsarbeit gestanden (ebd., S. 142). Hervorzuheben sei insbesondere das Ineinandergreifen von Aktion und Reflexion, das im Erleben von Solidarität zur Entwicklung der eigenen Identität beitrage (ebd.). Das Verhältnis von Lehrenden und Lernenden sieht Beer in diesem Kontext als dialogisch und es ermögliche beiderseitige Lernerfahrungen.

Im Rückblick resümiert Beer (2007, S. 40), dass die Bürgerinitiativenbewegung der 1970er Jahre dazu beigetragen hätten, dass „unterschiedliche Formen des gewaltfreien aktiven Widerstands Einzug in den kommunalen Alltag“ nahmen und die politische Kultur dadurch nachhaltig verändert worden sei. „Parlamente und Verwaltungen mussten lernen, dass sie an ihren Planungs- und Entscheidungsprozessen die Betroffenen beteiligen mussten – Bürgerinnen und Bürger haben erfahren, dass sie in der Lage sind, ihre Interessen auch gegen die vermeintliche ‚Obrigkeit‘ zu vertreten und durchzusetzen“ (ebd.). Das Schaffen von ‚offiziellen‘ Beteiligungsgremien erschien Beer (1978, S. 44) in den 1970er Jahren jedoch vielfach lediglich als Schein-Demokratisierung zur Vermeidung von Konflikten. Aufgabe der Institutionen der Erwachsenenbildung sei es schließlich „die Bürger in mannigfachen Situationen, etwa in Bürgerinitiativen zu befähigen und zu unterstützen, ihre Rechte gegen Maßnahmen des Staates zu verteidigen“ (Beer 1978, S. 146).

Beer stellt in seiner Arbeit somit die Bedeutsamkeit der Arbeit von Bürgerinitiativen und ihren Beitrag zur Erweiterung der Möglichkeiten politischer Partizipation des Einzelnen heraus. Gegenstand ist die Realisierung der Umweltgestaltung nach eigenen Vorstellungen. Erweiterte Partizipationsmöglichkeiten durch die aktive Mitarbeit in Bürgerinitiativen seien mannigfache Lernprozesse, welche durch die dort anzutreffende Verbindung von Aktion und Reflexion möglich würden. Die hier herausgestellten Aspekte politischer Partizipation und Bildung boten der vorliegenden Studie damit gute Anknüpfungspunkte, von deren Grundlage aus die hier noch fehlende lerntheoretische Fundierung erfolgen kann.

3 Die Volkshochschule Whyler Wald bestand in dieser Form weitere 11 Jahre (Beer 2007, S. 42).

Auch in dem von Armbruster (1979) geleiteten Curriculums-Projekt „Bürgerinitiativen und Umweltgestaltung“ standen Lernprozesse im Mittelpunkt des Interesses. Anfang der 1970er Jahre wurden in einem Förderprogramm der Bundeszentrale für Politische Bildung „Curriculumsprojekte mit dem Ziel, die politische Erwachsenenbildung durch den Aufbau strukturierter und thematischer Lernmaterialien effizienter und transparenter zu gestalten“ unterstützt. Im Rahmen dieses Förderprogramms befasste sich ein Projekt der Friedrich-Naumann-Stiftung mit der Analyse von Lernprozessen in Bürgerinitiativen (Armbruster 1979, S. 1f.). „Bürgerbeteiligung und besonders Bürgerinitiative [sollte] als spezifische Möglichkeit bürgerschaftlicher Umweltgestaltung“ betrachtet werden (ebd., S. 18). Verbunden damit war die Kritik an traditionellen Konzepten politischer Bildungsarbeit, welche u. a. die Interessen der Lernenden wenig berücksichtigte und durch mangelnde Selbsttätigkeit der Lernenden gekennzeichnet wäre (ebd., S. 34). Dieser Blickwinkel korrespondiert damit mit der der vorliegenden Studie zugrundeliegenden Kritik des mangelnden Einbezugs der Subjektperspektive in der Konzeption politischer Bildungsprogramme.

Bürgerinitiativen stellten für die Projektmitglieder „alternative ‚Vermittlungsinstanzen zwischen gesellschaftlichen Bedürfnissen und politischen Zuständigkeiten‘ dar und seien „ein neuer Weg der Reintegration des Bürgers in den Prozess politischer Willensbildung und Entscheidung““ (ebd., S. 81), bzw. als „Versuche Betroffener zu verstehen, auf soziale Krisen und politische Konflikte sinnvoll zu antworten“ (ebd., S. 105). Sie seien somit ein „Krisenindikator des politischen Systems“ (ebd., S. 20). Hervorzuheben ist an dieser Stelle, dass gesellschaftliche Bedürfnisse und politische Zuständigkeiten im vorgestellten Projekt als unterschiedliche und einander gegenübergestellte Aspekte herausgestellt werden, zwischen welchen es zu vermitteln gelte (ebd.). Mit der hier vollzogenen Aufschlüsselung der beteiligten ‚Parteien‘ im Prozess gesellschaftlicher Gestaltung wird deren Trennung möglicherweise jedoch auch manifestiert.

Bürgerinitiativen stellen sich für die Projektmitglieder „als offen strukturiertes Lern- und Handlungsfeld“ dar (ebd., S. 56), welches insbesondere durch Problemorientierung, soziale Interaktion und Kontextbezogenheit charakterisiert und im Rahmen von Forschung und Bildungsarbeit bisher unberücksichtigt geblieben sei (ebd., S. 55). Lernprozesse Erwachsener würden jedoch immer in einem Verwendungszusammenhang stehen und auf situationsangemessenes Verhalten zielen (ebd., S. 52). Im Rahmen des Projekts wurden daher Lern-Handlungssequenzen im Kontext der Arbeit von Bürgerinitiativen herausgearbeitet, die der Entwicklung eines Curriculums für institutionelle Bildungsarbeit mit Bürgerinitiativen dienen sollten (ebd., S. 198). Zu diesem Zwecke wurden im Rahmen des Projektes standardisierte Interviews mit Mitarbeitern der Fried-

rich-Naumann-Stiftung einerseits und Mitgliedern von Bürgerinitiativen andererseits geführt. Offen bleibt hier jedoch die Frage, warum Bürgerinitiativen institutionelle Bildungsangebote überhaupt nutzen sollten. Vermuten lässt sich in Bezug auf deren oben genannte Vermittlungsfunktion, dass der Erwerb situationsangemessenen Verhaltens der eigentliche Anlass war.

Im Kontext einer theoretischen Diskussion des Lernbegriffs verweist Armbruster (ebd., S. 105) zunächst auf die Möglichkeit partizipativen Lernens im Rahmen von Bürgerinitiativen, welches sich auf deren Vermittlungsfunktion beziehe und Initiativenmitglieder einerseits und politische Vertreter andererseits meine. Partizipative Lernprozesse und Sozialisationsprozesse würden schließlich in einem Wechselverhältnis zueinander stehen. „Partizipationsprozesse bedingen Sozialisation (Handeln also Lernen) und Sozialisationsprozesse wirken auf Partizipation ein (Lernen als Handeln)“ (ebd.). Als Möglichkeiten partizipativer Sozialisationsprozesse im Kontext von Bürgerinitiativen stellen Armbruster u. a. (ebd., S. 106f.) die Erweiterung von Erfahrung, die Veränderung von Bedürfnissen wie gesteigerten Informationsbedarf, und die veränderte Ausgestaltung individuell erfahrener Partizipation heraus. Charakteristisch für Lernprozesse in Bürgerinitiativen ist damit bei Armbruster (ebd.) ebenso wie bei Beer (ebd.) die Verknüpfung von Lernen und Handeln. Eine lerntheoretische Einordnung dieser Ergebnisse erfolgt jedoch nicht. Der Grund für die Unterscheidung von partizipativen Lernen und Sozialisationsprozessen bleibt zudem unklar, beschreibt es hier doch eigentlich dieselben Aspekte.

Auf Grundlage der herausgearbeiteten Lern-Handlungssequenzen skizzieren die Projektmitglieder schließlich ein allgemeines Strukturmodell von Lernen in Bürgerinitiativen im Sinne einer Verlaufsbeschreibung. Das Strukturmodell orientiert sich an einzelnen Institutionalisierungsphasen von Bürgerinitiativen, wie z. B. die kommunikative Problematisierung eines Sachverhalts mit anschließender Gründung einer Initiative.⁴ Dieser Ablauf impliziere eine Strukturierung von Lernphasen, für welche entsprechend ein Lernphasenmodell mit Beispielen erstellt wurde (ebd., S. 195-197). Das Modell wird dabei jedoch nicht allgemeingültig gesetzt, sondern könne erst in der jeweiligen Initiativenarbeit konkretisiert werden. „Die Rolle und Funktion eines Bildungsträgers definiert sich dann aus den Aufgaben eines Dienstleistungsbetriebs, der die curricularen Elemente innerhalb der praktischen Lern-Handlungssequenz von Bürgerinitiativen vor allem dort zu qualifizieren hat, wo sie nur oder nur schwach ausgebildet sind. [...] Von Informationsvermittlung bis hin zu Aktionsberatung“ (ebd., S. 20). Die Analyse von Lern-Handlungsprozessen im Rahmen von Bürgerinitiativen dient also dazu

4 Eine Beschreibung der Einzelelemente ist zu finden unter ebd., S. 190f.

die politische Bildungsarbeit, hier die der Friedrich-Naumann Stiftung, in ihrer Ausgestaltung an den Bedürfnissen der Initiativenmitglieder auszurichten. Offen bleibt an dieser Stelle, von welcher Seite diese ‚Lernbedürfnisse‘ eruiert werden.

Mit Bezug auf die herausgestellte Dienstleistungsfunktion von Bildungsträgern wurden im Rahmen des Projekts für die Mitglieder der einbezogenen Initiativen zentrale Angebote der Akademie der Friedrich-Naumann-Stiftung sowie individuelle Hilfestellungen durch den Aufbau von Regionalbüros angeboten. Neben organisatorischen und fachlichen Hilfestellungen, wie der Erarbeitung von Konzepten, der Vermittlung von Referenten und der Produktion von Informationsmaterial, hätten die zentralen Angebote den Raum für reflexive Distanz zum ‚Problemkontext‘ und einen systematischen Einbezug von Wissenschaft ermöglicht (ebd., S. 246f.). Die Vermittlung von Informationen und Organisations- und Sachhilfen sei durch die Bürgerinitiativen am häufigsten nachgefragt worden. Der Bezug der institutionellen Bildungsarbeit auf ein allgemeines Curriculum wird von den Projektmitgliedern als gelungen bezeichnet, wobei die jeweilige Lernzielformulierung innerhalb der Projekte zwischen Bildungsträger und Bürgerinitiativen different geblieben sei. Ursächlich dafür sei, dass die Initiativen „ihr Engagement – zunächst jedenfalls – nicht auf irgendwelche Lernziele [bezogen] und ihre Initiative nicht als Bildungsveranstaltung [verstanden hätten], sondern als praktische Antwort auf ein konkretes soziales Problem und mit einem materialen Handlungszweck“ (ebd., S. 256). Mit diesem Ergebnis wird deutlich, dass die Identifizierung von Anknüpfungsmöglichkeiten von Seiten der Bildungsträger auf Grundlage eines abstrakten Lern-Handlungsmodells, nicht mit den ‚Bedürfnissen‘ der Initiativenmitglieder übereinstimmen muss. Armbruster (ebd., S. 263) resümiert vor diesem Hintergrund, dass die Entwicklung eines Curriculums und die daraus folgende Gestaltung konkreter Bildungsarbeit als ein „dialogisches Verfahren“ zwischen Bildungsträgern und Initiativen verstanden werden müsse.

Gegenstand der Studie von Martin Beyersdorf (1991) ist schließlich die Darstellung der Charakteristika selbstorganisierter Bildungsarbeit im Kontext sozialer Bewegungen, die Analyse der vollzogenen Institutionalisierungsprozesse sowie die Beschreibung ihres Stellenwerts im öffentlichen Bildungssystem in Deutschland.

„Es stellt sich die Frage, inwieweit es selbstorganisierter Bildungsarbeit als eine Form der Praxis neuer sozialer Bewegungen gelingt, Teil des Bildungssystems zu werden, ohne [...] ‚die ursprüngliche Intention für das System aufzugeben und damit die eigene Sache zu verraten‘ (Interviewauszug, Projektmitarbeiterin, 34 Jahre)“ (ebd., S. 9).

Dazu wurden Interviews mit Beschäftigten in unterschiedlichen Projekten und Initiativen selbstorganisierter Bildungsarbeit und deren Teilnehmern, als auch mit Mitarbeitern traditioneller Erwachsenenbildungsträger im Land Niedersachsen geführt. Die einbezogenen selbstorganisierten Bildungsprojekte sind für Beyersdorf (ebd., S. 61) aufgrund ihrer politischen Orientierung und ihres Angebots u. a. der 3. Welt-, Friedens- und Ökologiebewegung, der Männer- und Schwulenbewegung, der Frauen- und Gesundheitsbewegung und der Bürgerinitiativbewegung zuzuordnen. Als Analyseebenen werden von Beyersdorf gesellschaftspolitische und institutionelle Aspekte, berufs- und professionspolitische Aspekte sowie die konzeptionelle Ausgestaltung der Bildungsprojekte betrachtet.

Bezogen auf die gesellschaftspolitische Einordnung der selbstorganisierten Bildungsprojekte und ihre institutionellen Charakteristika arbeitet Beyersdorf (ebd., S. 88) drei Aspekte die zur Gründung einer solchen Form von Bildungsarbeit geführt hätten heraus: 1. Die Vorstellung der Möglichkeit gesellschaftlicher Veränderung und Aufklärung durch Bildung, 2. die eigene Arbeitssuche und 3. die Schaffung gemeinsamer Lebens-, Arbeits- und Lernmöglichkeiten. Die Mitarbeiter der selbstorganisierten Bildungsarbeit verstehen ihre Bildungsarbeit als „theoretisches Reflexionsangebot zur grundlegenden gesellschaftlichen Veränderung und als Angebot zur Einübung und Erprobung praktischer Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (ebd., S. 15f.). Die Mehrheit der befragten Mitarbeiter seien dabei zufrieden mit der Ausgestaltung ihrer Bildungspraxis und der Möglichkeit die selbstgesetzten Vorhaben realisieren zu können. Die inhaltliche Ausgestaltung würde vornehmlich aus der jeweiligen „Betroffenheitslage“ der verbundenen sozialen Bewegungen (ebd., S. 89) heraus bestimmt. Der größte Anteil der Mitarbeiter der Bildungsprojekte sei ehrenamtlich beschäftigt (ebd., S. 113). Neben der Durchführung eigener Veranstaltungen bestehe die Leistung der betrachteten selbstorganisierten Bildungsprojekte vor allem in der Vermittlung von Referenten, der Erstellung von Arbeitsmaterialien und der Vermittlung von Finanzierungsmöglichkeiten, wie zum Beispiel die Kooperation mit anderen Bildungsträgern (ebd., S. 114).

Bezogen auf die konzeptionelle Rahmung der Bildungsarbeit stellt Beyersdorf (ebd., S. 167) heraus, dass

„das inhaltlich-thematische Profil der selbstorganisierten Bildungsarbeit im wesentlichen durch fünf Dimensionen geprägt [sei]: Ökologie und weitere Themen der neuen sozialen Bewegungen, ‚traditionelle‘ politische Bildung, Therapie und Gruppendynamik, musisch-kulturelle Bildung und ‚New-Age-orientierte‘ Themen“.

Die didaktische Herangehensweise umfasse die Aspekte, ‚politische Orientierung‘ durch handlungs- und erfahrungsorientierte Aneignung, Gruppenorientierung, biographische Orientierung, ökologische Orientierung durch die ganzheitliche Aneignung komplexer und vernetzter Zusammenhänge, Gegenstandsorientierung und Sachorientierung (ebd.). Beyersdorf geht aufgrund der hohen Teilnehmer- und Mitarbeiterzufriedenheit davon aus, dass die konzeptionelle Ausgestaltung der selbstorganisierten Bildungsprojekte gelungen sei (ebd., S. 179). Die ursprüngliche Gründungs- und Arbeitsmotivation sei aus Mitarbeiterperspektive somit im Verlauf der Bildungsarbeit erhalten geblieben, einige Arbeitsweisen und Argumentationsmuster traditioneller Bildungsverbände seien jedoch sukzessiv übernommen worden (ebd., S. 204). So würden Bildungsveranstaltungen auch als „Dienstleistungsprodukt“ (ebd.) verstanden. „Durch die Marktgängigkeit werden neue Teilnahmegruppen erschlossen, andere aber auch verdrängt. Die Angebotsstruktur wird verallgemeinert“ (ebd.). Negativ sieht Beyersdorf (ebd., S. 205) den zunehmenden Bedeutungsverlust des Lernorts in der Konzeption von Bildungsveranstaltungen und die geringere offene und dialogische Gestaltung von Lernprozessen.

Er resümiert schließlich, dass die besondere Leistung selbstorganisierter Bildungsarbeit für das System der Erwachsenenbildung die Erschließung neuer Themen, Arbeitsformen und Teilnahmegruppen sowie die Entwicklung neuer Formen der Vermittlung von Bildungsarbeit und personellem politischem Engagement sei (ebd., S. 3). Ihre relative Unabhängigkeit gegenüber „gesellschaftlichen Großgruppen“ (ebd., S. 218) ermögliche die Entwicklung eines eigenständigen inhaltlichen und strukturellen Profils, welches an den Interessen der pädagogisch Tätigen und Teilnehmern ansetzen könne. Voraussetzung für dessen Erhalt seien zum einen der Ausbau der personellen und inhaltlichen Vernetzung zu anderen Bildungsprojekten sowie die Aufrechterhaltung des engen Kontakts zu den neuen sozialen Bewegungen. „Unter diesen Bedingungen kann selbstorganisierte Bildungsarbeit als Vorreiterrolle und der Funktion als ‚Seismograph gesellschaftlicher Veränderungen‘ gerecht bleiben“ (ebd.). Beyersdorf postuliert mit den zuletzt genannten Aspekten den Erhalt selbstorganisierter Bildungsarbeit im Kontext der Erwachsenenbildungslandschaft in Deutschland und hebt wie die Studien von Beer (1978) und Armbruster (1979) die Verbindung von Aktion und Reflexion als Kennzeichen dieser Form von Bildungsarbeit heraus. Er formuliert vor diesem Hintergrund die Forderung dieses als Lernprinzip für die Bildungsarbeit anzulegen. Bildungsprozesse werden hier schließlich im Kontext unterschiedlicher institutioneller Strukturen der Erwachsenenbildung und der damit verbundenen unterschiedlich fokussierten Lernformen thematisiert. Die lerntheoretische Einordnung in diesem Rahmen bleibt jedoch abstrakt.

Ein Vergleich der dargestellten Studien zum Lernen im Kontext von sozialen Bewegungen zeigt, dass jeweils unterschiedliche Perspektiven auf Lernen eingenommen werden. So geht es Beer (1978) in seiner Betrachtung um die Beschreibung des Stellenwerts von Bürgerinitiativen im Kontext gesellschaftlicher Partizipationsprozesse des jeweils Einzelnen. Dazu arbeitet er den Erwerb bestimmter Kenntnisse bzw. Fähigkeiten im Rahmen der Mitarbeit heraus, welche schließlich größere gesellschaftliche Partizipation für den Einzelnen versprechen. Im Zentrum stehen damit die zahlreichen Lernprozesse im Rahmen der Initiativenarbeit. Hier greift Beer als Beispiel die Darstellung der selbstorganisierten Bildungsarbeit einer Bürgerinitiative heraus, welche angelehnt an die Organisation einer Volkshochschule eine eigene ‚Bildungseinrichtung‘ betreibt und beschreibt deren Struktur und Organisation. Besonderes Merkmal der Bildungsprozesse sei die Möglichkeit der Verbindung von Aktion und Reflexion, welche auf Grundlage individueller Bedeutsamkeit zustande kommen. Im Vordergrund steht damit eine selbstbestimmte und handlungsorientierte Sicht auf Lernen. Der lerntheoretische Bezug konzentriert sich dabei im Wesentlichen auf die Kennzeichnung politischer Sozialisationsprozesse Erwachsener im Rahmen von Bürgerinitiativen. Lernprozesse erscheinen dann als der aufgrund politischer Sozialisationsprozesse vollzogene Erwerb von bestimmten Kenntnissen. Eine konkrete lerntheoretische Einordnung erfolgt nicht.

Die Betrachtung einer solchen selbstorganisierten Bildungsarbeit im Kontext sozialer Bewegungen ist auch Gegenstand der Untersuchung von Beyersdorf (1991). Er zeigt dazu deren strukturelle und konzeptionelle Besonderheiten auf und klärt ihr Verhältnis zu anderen Trägern der Erwachsenenbildung. Neben Besonderheiten selbstorganisierter Bildungsarbeit, den Erwartungen von Mitarbeitenden und Teilnehmenden, werden ebenso Problemlagen des Bildungsalltags diskutiert. Beyersdorf (ebd.) beschreibt selbstorganisierte Bildungsprojekte schließlich als wichtigen Bestandteil der Bildungslandschaft und formuliert Bedingungen für deren Erhalt. Insbesondere die dort mögliche Verknüpfung von Aktion und Reflexion gelte es zu erhalten. Eine lerntheoretische Einordnung ist bezogen auf die Analyse der inhaltlichen und konzeptionellen Kennzeichen der Bildungsarbeit sowie der Mitarbeiter- und Teilnehmererwartungen, jedoch nicht auf konkrete Lernhandlungen. Theoretischer Bezugspunkt ist im Wesentlichen die Darstellung des Systems der Erwachsenenbildung in Deutschland und dessen zugrundeliegenden Bildungsverständnisse.

Der Schwerpunkt der Arbeit von Armbruster (1979) liegt schließlich in der Beschreibung von Lern-Handlungssequenzen in Bürgerinitiativen. Dazu wird auf Grundlage des empirischen Materials ein Lernphasenmodell herausgearbeitet, welches Möglichkeiten zur Unterstützungsleistung durch die Erwachsenen-

bildung herausstellen soll. Dieses Modell orientiert sich an der Struktur des Organisationsprozesses von Initiativen und zeigt an Beispielen mögliche Anknüpfungspunkte. Unterstützungen der Erwachsenenbildung sind hier vor allem in Organisations- und Sachhilfen und im Input von Information sowie der Kontaktvermittlung zu verzeichnen. Im Rahmen dessen werden resümierend Kenntnisse bzw. Fähigkeiten skizziert, welche die Initiativenmitglieder im Rahmen des Projekts erworben hätten. Verschiedene Aspekte der Arbeit bleiben dabei jedoch unklar, wie beispielsweise der jeweilige Bezugspunkt der Forschungsarbeit. Von wem werden welche Lernbedürfnisse artikuliert? Die daraus resultierenden Schwierigkeiten der Erstellung eines Curriculums für die Bildungsarbeit mit Bürgerinitiativen verdeutlichen dies. Eine lerntheoretische Auseinandersetzung erfolgt im Wesentlichen bezogen auf Fragen der Curriculumforschung.

Nach der Diskussion von Studien, die Bildungsprozesse im Kontext sozialer Bewegungen betrachtet haben, werden im Folgenden nun ausgewählte Studien vorgestellt, die Lernen im Kontext bürgerschaftlichen Engagements fokussieren.

4.2 LERNEN DURCH BÜRGERSCHAFTLICHES ENGAGEMENT

In der Diskussion um Möglichkeiten und Chancen bürgerschaftlichen Engagements für den jeweils Einzelnen und die Gesellschaft im Allgemeinen in Deutschland wird vermehrt die Frage von Lernprozessen und die Entwicklung von Kompetenzen in dessen Rahmen diskutiert. Diese Fragestellung wird von einigen wenigen Studien aufgegriffen (vgl. Abschnitt 2.2). In Bezug zur Forschungsperspektive der eigenen Studie sollen hier nun ausgewählte Studien auf ihren lerntheoretischen Ansatz hin befragt werden. Zum einen zwei Studien, die im Kontext sozialpädagogischer Diskurse zu verorten sind und Lernen durch freiwillige Tätigkeiten in Vereinen und Verbänden von Jugendlichen und Erwachsenen betrachten (Hansen 2008, Düx et al. 2009). Zum anderen werden zwei Projekte im Kontext der Erwachsenenbildung einbezogen, welche mögliche Anknüpfungspunkte zwischen institutioneller Erwachsenenbildung und freiwilligen Engagement analysieren (Voesgen 2006, Mörchen/Tolksdorf 2009). Zu fragen ist hier jeweils, wie Lernprozesse gefasst werden und auf welchen lerntheoretischen Kontext rekurriert wird.

Hansen (2008) greift in seiner Studie „Lernen durch freiwilliges Engagement“ die Diskussion um alternative Lernorte in der Erwachsenenbildung auf. Gegenstand der Betrachtung ist hier freiwilliges Engagement in Vereinen, welches laut Freiwilligensurvey mit 43 Prozent im Kontext freiwilliger gesellschaftlicher Tätigkeiten eine große Rolle spiele (ebd., S. 14). Zwei Aspekte sind Aus-

gangspunkt der Studie, einerseits das im Freiwilligensurvey angemerkte gestiegene Anspruchsniveau bezüglich der freiwillig übernommenen Aufgaben (ebd., S. 15) und andererseits die Möglichkeit des Erwerbs von Kenntnissen und Fähigkeiten durch freiwilliges Engagement (ebd., S. 38). Im Zentrum der Arbeit steht damit die Frage,

„welche Inhalte im Rahmen des freiwilligen Engagements in Vereinen erlernt werden können, welche Lernformen dabei eine Rolle spielen, inwieweit das Erlernte in die Außenwelt des Individuums übertragen werden kann und ob der Verein als struktureller Handlungskontext verstanden werden kann, der Lernen ermöglicht, fördert oder behindert“ (ebd., S. 17).

Ziel der Studie ist es eine Typologie zum Lernen durch freiwilliges Engagements in Vereinen herauszuarbeiten (ebd., S. 18). Vereine werden von Hansen (ebd., S. 31) dabei als ein „intermediäres Bindeglied zwischen Lebenswelt und gesellschaftlichen Institutionen, als vorpolitischer Raum und Forum der Meinungsbildung und politischer Entscheidungsfindung, als Schulen der Demokratie zur Vorbereitung auf politische Tätigkeiten“ gesehen.⁵ Als deren Strukturbesonderheit weist Hansen auf zwei Aspekte hin: zum einen die Freiwilligkeit der Mitgliedschaft und zum anderen die Abhängigkeit der Vereine von freiwilliger Mitarbeit der Mitglieder (ebd., S. 20). Die Studie will durch die Herausstellung von Möglichkeiten des Kompetenzerwerbs im Rahmen freiwilligen Engagements dazu beizutragen, Vereinen einen Weg aufzuzeigen, wie man dem zunehmenden Professionalisierungsdruck begegnen und die Attraktivität einer Mitarbeit in Vereinen erhöhen kann. Dieser Anspruch der Arbeit verdeutlicht das zugrundeliegende Verständnis freiwilligen Engagements. Dieses dient demnach im Wesentlichen der Verwirklichung der Interessen des Vereins und weniger dem Einbringen der individuellen Interessen seitens der Mitglieder.

Grundlage der empirischen Studie ist schließlich die Sekundäranalyse von 36 problemzentrierten Interviews mit Mitgliedern aus sechs unterschiedlichen Vereinen aus den Bereichen Sport, Musik, Kultur, Denkmalschutz und karikativer Hilfen (ebd., S. 61f.). Die zugrundeliegenden Interviews wurden im Rahmen des Forschungsprojekts „Sozialkapital und Bürgerkompetenz – soziale und politische Integrationsleistung von Vereinen“ geführt. Dessen Ausgangsfrage war es, „inwieweit Vereine – vermittelt über die Binnenintegration – zur Außenintegra-

5 Zur Kritik an der Konstatierung ‚vopolitischer Räume‘ siehe Abschnitt 2.

tion ihrer Mitglieder beitragen können, indem sie die Bildung von sozialem Kapital und demokratierelevanten Bürgerkompetenzen unterstützten“ (ebd., S. 62).⁶

Hansen greift für die Analyse von Lernprozessen auf psychologische Lerntheorien zurück, welche er grob in assoziative und kognitive Lerntheorien unterteilt (ebd., S. 58). Der Bezug auf kognitive Lerntheorien erschien ihm im Kontext der Studie geeignet, da diese im Gegensatz zu assoziativen Theorien „Lernen als einen innengesteuerten Prozess der Verarbeitung neuer Wissensbestände“ (ebd.) verstehen würden und somit motivationale und emotionale Faktoren des Lernens Berücksichtigung fänden. Damit bleibt der Lernkontext von Hansen jedoch unberücksichtigt, was irritiert wenn die Studie gerade darauf abzielt Vereine als besonderen Lernkontext herauszustellen. Des Weiteren greift Hansen die Diskussion um informelles Lernen auf.

„Unter informellem Lernen soll hier also der idealtypische Endpunkt eines Kontinuums verstanden werden, an dessen anderen Ende der Idealtypus des formellen Lernens steht. Während dieses formelle Lernen als ein Lernen verstanden werden kann, bei dem die Lernenden vollkommen zielgerichtet, bewusst und mittels pädagogischer Vermittlungsmethoden ein abprüfbares und daher zertifizierbares Wissen erwerben, handelt es sich beim informellen Lernen als anderem Pol des Kontinuums, um ein überhaupt nicht zielgerichtetes Nebenprodukt anderer (nicht auf das Lernen bezogener) Handlungen, das nicht bewusst ist und auch nicht zertifiziert werden kann“ (ebd., S. 54).

Die Beschreibung informellen Lernens bleibt hier sehr unscharf. So wird beispielsweise nicht deutlich, warum informelles Lernen nicht zielgerichtet sein kann. Diese begriffliche Unschärfe wird in der anschließenden Differenzierung zwischen inzidentellen und selbstgesteuerten Lernen (ebd., S. 55) und der schließlich als Analysegrundlage dienenden Unterscheidung der drei Lernformen – formelles Lernen, selbstgesteuertes Lernen und inzidentelles Lernen (ebd., S. 59) – besonders deutlich. Hier wird von Hansen beispielsweise inzidentelles Lernen nun als beiläufiges Lernen beschrieben (S. 55f.) und informelles Lernen wird nicht mehr berücksichtigt.

Hansen arbeitet schließlich mit seinem kognitivistischen Ansatz vier Lerninhalte heraus: Fachwissen, Gesellschaftswissen, personenbezogene Eigenschaften und soziale Kompetenzen und Organisationsfähigkeiten (ebd., S. 79f.). Die An eignung der einzelnen Lerninhalte stehe in Abhängigkeit vom Engagementgrad (ebd., S. 82). So würde ‚Gesellschaftswissen‘ nur von engagierten Vereinsmitgliedern erworben (ebd., S. 85). Neben den Lerninhalten stellt Hansen unter-

6 Siehe dazu u. a. Braun u. a. 2007, S. 113.

schiedliche Lernformen im Rahmen der freiwilligen Mitarbeit in Vereinen heraus, wobei insbesondere inzidentelles Lernen eine große Rolle spielen würde (ebd., S. 93f.). Selbstgesteuertes und formelles Lernen diene insbesondere der Aneignung von Fachwissen und bezöge sich ausschließlich auf engagierte Mitglieder (ebd. S. 96).⁷ Insgesamt wurden sieben ‚Typen des Lernens‘ herausgearbeitet. Auf der einen Seite stehen zwei Typen inzidentellen Lernens:

„Lernen durch Tätigkeit im Rahmen der Mitgliedschaft im Verein“ mit den Aspekten Lernen als Nebenprodukt, Lernen durch Probleme, Lernen durch die Vereinstätigkeit in einem nicht-alltäglichen und geschützten Erfahrungsraum und „Lernen durch Interaktion mit anderen Vereinsmitgliedern“ mit den Aspekten „Lernen durch gemeinsame Aktivitäten, durch den Prozess der Integration in die Vereinsgemeinschaft“ und „Lernen durch Dritte“ (ebd., S. 103f.).

Als Typen formellen und selbstgesteuerten Lernens wurden „Lernen aufgrund von Anforderung durch formale Positionen“ und „Lernen aufgrund von Interesse und beruflicher Nutzbarkeit“ herausgestellt (ebd., S. 114). Darüber hinaus wurden drei Situationen identifiziert, die Lernen im Rahmen von Vereinen verhindern können. Zum einen „Routine“, aufgrund fehlender Herausforderungen und zum andern „Demotivation“ durch den Verein, aufgrund von Unterforderung oder geringer Mitsprache und schließlich behindere ein „Mehrfachengagement“ in unterschiedlichen Vereinen die Möglichkeit von Lernen (ebd., S. 123). Deutlich wird, dass die Betrachtung möglicher Lerninhalte in der Darstellung von erworbenen Kenntnissen (wie Fachwissen und Gesellschaftswissen), Fähigkeiten (Sozialkompetenz und Organisationskompetenz) und schließlich persönlichen Eigenschaften verhaftet bleibt. Die Gegenstandsgenerierung bleibt dabei offen. Die herausgestellten Lernformen bzw. Lerntypen sind vor dem Hintergrund der unscharfen lerntheoretischen Begriffsentwicklung nur wenig stringent in ihrer Begründung. Hansen resümiert, dass „Vereine also ein besonderer struktureller Handlungskontext für das Lernen sein [können], weil lernförderliche Interaktion und Aushandlung in ihnen ein wichtiges Handlungsmuster darstellen“ (ebd., S. 134). Ebenso gelänge ein Transfer erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten, welcher jedoch sehr situationsabhängig sei (ebd., S. 99). So könnte erlerntes Gesellschaftswissen beispielsweise in politischen Diskussionen angewendet werden (ebd., S. 99) und das angeeignete Fachwissen im beruflichen Kontext verwendet

7 Selbstgesteuertes Lernen bedeute die selbständige Suche nach Informationen, formelles Lernen den Besuch von Kursen und Seminaren, welche jedoch nur außerhalb des Vereins stattfinden würden (ebd., S. 93f.).

werden (ebd., S. 100).⁸ Letztendlich wird in der Studie jedoch nicht deutlich, was die Besonderheit des Lernkontextes ‚Verein‘ ausmacht. Alle Aspekte treffen ebenso auf Lernen in der Familie, im Freundeskreis o. ä. zu.

Die Studie von Dux u. a. (2009) ‚Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement‘ beschäftigt sich ebenfalls mit der Analyse von Lernprozessen im Rahmen freiwilligen Engagements, jedoch mit dem Fokus auf Jugendlichen. Als Orte des freiwilligen Engagements wurden dafür Jugendverbände, Initiativen, politische Interessenvertretungen und Schülervertretungen gewählt.⁹ Untersucht wurden „die Lerninhalte, die Lernformen und -modalitäten, die Lernorte sowie die biografische Bedeutung und Nachhaltigkeit des Gelernten“ (Dux et al. 2009, S. 23). Dazu wurden zum einen leidfadengestützte Interviews mit engagierten Jugendlichen zwischen 15 und 22 Jahren geführt und bezüglich ihrer Lernerfahrungen befragt (Dux u. a. 2009, S. 28f.). Zum anderen wurde eine retrospektive telefonische Befragung von ehemals freiwillig engagierten Erwachsenen zwischen 25 und 40 Jahren durchgeführt und hinsichtlich der Nützlichkeit ihres freiwilligen Engagements für das spätere Leben befragt (ebd., S. 23). Die Autoren argumentieren, dass eine retrospektive Befragung die Skizzierung des Kompetenztransfer vom Engagement in aktuelle Lebensbereiche ermögliche (ebd., S. 32) und so die Nachhaltigkeit von Lernprozessen durch freiwilliges Engagement herausgestellt werden könne. Denkt man an die Überlegungen Bourdieus (1998) zur ‚biographischen Illusion‘ so kann die Frage gestellt werden, ob aufgrund dieser Art der Befragung nicht in erster Linie sozial erwünschte Aspekte genannt werden, indem das Engagement scheinbar sinngebend in die eigene Biographie eingeordnet wird.

Als lerntheoretische Folie wird im Rahmen der Studie die Diskussion informellen Lernens aufgenommen, insbesondere die Frage der Zertifizierung informell erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten (ebd., S. 15-19). Des Weiteren

8 Die Primäruntersuchung bestimmt den Wissenstransfer als wechselseitig – zum einen könne im Verein erworbenes Wissen in die berufliche Tätigkeit transferiert werden, zum andern jedoch auch berufliches Wissen für die Mitarbeit im Verein genutzt werden (Braun u. a. 2007, S. 113). Dies betreffe auch die Nutzung von erworbenen Netzwerk-Ressourcen, wie Hilfestellungen, emotionale Unterstützung oder soziale Anerkennung (ebd., S. 118f.). Zur beruflichen Verwertbarkeit vgl. auch Dux et al. (2009, S. 194). Hier hatten 78 Prozent der Befragten angegeben, die im Rahmen freiwilligen Engagements erworbenen Fähigkeiten in den beruflichen Kontext hätten transferieren zu können.

9 Kirchliche Organisationen und Einrichtungen sowie Sportvereine zählen dabei laut Studie zu den Hauptfeldern freiwilliger Tätigkeit von Jugendlichen (ebd.).

wird in Bezug auf Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen auf entwicklungspsychologische Arbeiten wie zum Beispiel von Erikson zurückgegriffen (ebd., 19f.). Eine lerntheoretische Reflexion über dieses ontogenetische Entwicklungskonzept hinaus, erfolgt in der Studie nicht.

Als Ergebnis halten die Autoren fest, dass die Freiwilligkeit der Tätigkeiten, die Möglichkeit von Gestaltungsspielräumen und der Verantwortungsübernahme, für die befragten Jugendlichen wesentliche Voraussetzungen dafür sind, im Kontext freiwilligen Engagements lernen zu wollen (ebd., S. 115). Als Lernformen werden schließlich drei Schlüsselkategorien herausgearbeitet, „learning by doing“, Lernen im Team und Lernen von erfahrenen Mitarbeitern“ (ebd., S. 121).

„Die Kombination von hoher Motivation durch frei gewählte Aktivitäten und gemeinsamen Handeln in der Peergroup, verbunden mit den Herausforderungen durch die übernommenen Aufgaben sowie der Unterstützung durch erwachsene Bezugspersonen, bietet idealtypische lern- und entwicklungsförderliche Bedingungen, die die Settings des Engagements zu besonderen Lernfeldern und ‚Ermöglichungsräumen‘ für Heranwachsende machen, die sich deutlich von anderen Orten und Modalitäten des Lernens, insbesondere vom schulischen Lernen, unterscheiden“ (ebd., S. 131f.).

Als Lerninhalte ließen sich auf Grundlage der Erhebung in Augen der Autoren insbesondere Kompetenzen im ‚kulturellen‘ und ‚sozialen‘ Bereich feststellen. So wurde beispielsweise das Erlernen organisatorischer Aufgaben und die Erfahrung sozialer Zugehörigkeit durch die ‚Übernahme der Verantwortung für andere‘ sehr häufig von den Befragten genannt (ebd., S. 262-266). Auch bei Dux u. a. (ebd.) steht in der Betrachtung von Lerninhalten der Erwerb von Kompetenzen im Mittelpunkt und weniger die individuellen Lerngründe, die zur notwendigen Aneignung dieser Lerninhalte geführt haben. Hier wird insofern der Lernkontext einbezogen, als dass besondere Rahmenbedingungen des Vereins, wie die Möglichkeit der Verantwortungsübernahme beschrieben werden.

Für Dux u. a. zeigen die Ergebnisse der retrospektiven Befragung schließlich, dass „der Kompetenzzugewinn aus einem jugendlichen Engagement nachhaltige Effekte [hat], die auch im Erwachsenenalter noch wirksam sind“ (ebd., S. 268). So sei der Grad der demokratisch-gesellschaftlichen Beteiligung bei ehemals Engagierten im Erwachsenenalter höher als bei Nicht-Engagierten (ebd., S. 269). Vereine, Initiativen etc. könnten somit als „eigenständiger Ort der gesellschaftlichen Partizipation und als Ermöglichungsraum zur Gestaltung konkreter Lebenswelt und Ort des Erlernens demokratischer Spielregeln und Verfahrensweisen“ verstanden werden (vgl. ebd., S. 225). Mit Blick auf die Einzelergebnisse der retrospektiven Befragung wird jedoch deutlich, dass die Unter-

schiede zwischen ehemals Engagierten und Nicht-Engagierten recht marginal sind. So bleibt die doch erhebliche politische Beteiligung Nicht-Engagierter von Dux u. a. (ebd.) unberücksichtigt. So beteiligen sich beispielsweise 59 Prozent der ehemals Nicht-Engagierten an Unterschriftenaktionen und 68 Prozent der Engagierten (ebd., S. 216). Als Empfehlungen an Wissenschaft und Politik werden etwa die Weiterentwicklung von Messinstrumenten zur Kennzeichnung von Lernzuwächsen im Kontext freiwilliger Tätigkeiten und die damit verbundene Förderung von Tätigkeitsnachweisen formuliert. Auch hier wird die einseitige Perspektive auf freiwillige Tätigkeiten deutlich, indem weniger an subjektiv bedeutsame Fragestellungen und der damit verbundenen individuellen Partizipation angeknüpft wird als an deren Nutzen für betriebswirtschaftliche Kontexte, wie beispielsweise der Nutzen für den späteren Arbeitgeber.¹⁰

Neben diesen beiden Studien, die Lernprozesse aus einer Binnenperspektive von Vereinen und Verbänden betrachteten, sollen nun zwei Projekte, die ihren Fokus auf außerinstitutionelle Formen freiwilligen Engagements legen, betrachtet werden.

Ausgangspunkt des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Projekts „lern-netzwerk Bürgerkompetenz“ (Voegen 2006) war etwa die Annahme, dass sich Lernprozesse stets an der Lebenswelt der Lernenden orientieren und dass gesellschaftliche Veränderungsprozesse dazu beitragen werden, dass zivilgesellschaftliche Zusammenhänge, wie bürgerschaftliches Engagement in Verbänden, Vereinen, Initiativen etc. als ‚Lernorte‘ immer bedeutungsvoller werden. Die Erwachsenenbildung müsse diese Entwicklung zur Kenntnis nehmen und sich solchen neuen Lernorten und -formen öffnen. Anliegen des Projekts war es somit, zwischen bürgerschaftlich organisierten Projekten und Institutionen der Erwachsenenbildung eine Brücke zu schlagen. Lernthemen und -problematiken sollten in verschiedenen Einzelprojekten identifiziert und Möglichkeiten der Unterstützung durch die institutionelle Erwachsenenbildung entwickelt werden. Voegen (ebd., S. 13) weist darauf hin, dass es die genuine Aufgabe der Erwachsenenbildung sei, Lernräume für situiertes Lernen zu schaffen und somit zur Mitgestaltung gesellschaftlicher Prozesse beizutragen. Sie habe durch die Vermittlung zwischen professioneller Unterstützungsleistung und situativen Lernanforderungen eine intermediäre Funktion (ebd., S. 14). „Konkret müsste Erwachsenenbildung Lernzusammenhänge anbieten, in denen sich be-

10 Hier wird beispielsweise als weiteres Forschungsprojekt die Befragung von Arbeitgebern bezüglich des Nutzens freiwilligen Engagements für eine Einstellung vorgeschlagen.

troffene Gruppen, mit ihren Lebensweisen, der Gestaltung ihres Umfeldes und den gesellschaftlichen Bedingungen reflexiv auseinandersetzen können“ (ebd. S. 16).

In dem Projekt wurden zwei Zugangsweisen zur Lernorganisation auf institutioneller Ebene unterschieden: der Institutionalisierungstyp „Bildungsanbieter“ und „Selbstbewegung“ (Schäffter 2006, S. 24). Aus der Perspektive des Anbieters betrachtet, bestehe „in der Gesellschaft ein grundsätzlich noch unbefriedigter Lernbedarf, der sich objektivieren ließe und sich zudem im Sinne persönlicher Lernbedürfnisse für bestimmte soziale Gruppen und ihre Lebensverhältnisse ‚didaktisch‘ bestimmen ließe“ (ebd.). Die Organisation von Bildungsangeboten im Kontext bürgerschaftlichen Engagements fände demgegenüber ihren Ansatzpunkt in der alltäglichen Praxis der jeweils Engagierten. „Lernorganisation auf der Grundlage dieser Institutionenform hat zu berücksichtigen, dass das Lernen von Erwachsenen nicht erst beim Hinzukommen von Pädagogen und Kursleitern einsetzt, sondern diesen bereits vorausgeht und in vielfältiger Weise das alltägliche Leben einer Zivilgesellschaft durchzieht“ (ebd., S. 25). Dieses alltagsgebundene Lernen stoße jedoch irgendwann an seine Grenzen und bedürfe der Unterstützung (ebd.). Für Schäffter folgen hieraus zwei mögliche Formen von Unterstützungsleistungen der Erwachsenenbildung, welche er als ‚Qualifizierungsauftrag‘ und situierte ‚Kompetenzentwicklung‘, bezeichnet (ebd., S. 28). Eine lerntheoretische Diskussion erfolgt im Kontext der Analyse der Lernorganisation hier nicht.

Im Projekt wurden unterschiedliche themen- und situationsspezifische Verfahren der Lernunterstützung bürgerschaftlich organisierter Gruppen entwickelt. Beispiele sind in den Themenfeldern „Vereinbarkeit von Kindererziehung und Beruf, Partnerschaften zwischen Migrantinnen und Migranten in der Bürgergesellschaft, Miteinander der Generationen und Bevölkerungsrückgang“ zu verorten. Es wurden somit Möglichkeiten und Chancen der ‚Partnerschaft zwischen institutioneller Erwachsenenbildung und bürgerschaftlichem Engagement‘ aufgezeigt, die der Konstitution zukünftiger Themenfelder dienen sollen. Daraus folgend sei es möglich, „im Medium von Bildungsangeboten sich andeutende gesellschaftlich-kulturelle Entwicklungen und Differenzierungen“ (Küchler 2006, S. 124) aufzugreifen. Als Ergebnisse des Projekts werden von Mörrchen und Bubolz-Lutz (2006, S. 378) festgehalten, dass Dozenten in Weiterbildungseinrichtungen als Lernbegleiter fungieren sollten und es in jeder Einrichtung Engagementbeauftragte als Ansprechpartner geben müsse. Schließlich betonen sie die öffentliche Verantwortung zur Unterstützung lernförderliche Rahmenbedingungen im Kontext freiwilligen Engagements, damit die Motivation und Bereitschaft entwickelt würde, sich über das aus Schule, Berufsausbildung und Stu-

dium gewohnte Maß hinaus aktiv an dem Bildungsprozess zu beteiligen (ebd.). Im Zentrum des Projekts steht hier die Identifizierung von möglichen Anknüpfungspunkten zwischen freiwilligen Projekten und der institutionellen Erwachsenenbildung und weniger eine lerntheoretische Auseinandersetzung. Ob es jedoch auf Seiten der freiwilligen Projekte einen entsprechenden Bedarf gibt, bleibt offen.

Das von der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) in den Jahren 2006 bis 2008 durchgeführte und vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte Projekt „lebens-wert? Lernort Gemeinde“ beschäftigte sich demgegenüber mit „Ansätze[n] einer ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ mit einem besonderen Fokus auf Werteentwicklung, Erschließung der Gemeinde als Lernort, (Weiter-)Entwicklung von Gestaltungskompetenz, Entdeckung/Gestaltung von ‚Ermöglichungsräumen‘ für Lernen und Handeln [und dem] Aufbau nachhaltiger Strukturen“ (Mörchen 2009, S. 43). Grundlegend ist dabei die Annahme, dass für den Bürger im Sozialraum Gemeinde – hier verstanden als Kommune und auch Kirchengemeinde – zahlreiche ungenutzte Handlungsoptionen vorhanden sind, welche zur Entwicklung der Engagementbereitschaft des Einzelnen aufzuzeigen seien (ebd., S. 42). Im Mittelpunkt stand dabei die Frage, „Was ist mir etwas wert? Was ist mir so wichtig, dass ich mich dafür engagieren möchte?“ Wertevermittlung sei dabei als diskursiver Prozess gedacht und nicht als vorab festgelegter Wertekanon (ebd., S. 43). Nicht die Resignation gegenüber der Unmöglichkeit gesellschaftlicher Einflussnahme des Einzelnen sei somit leitend, sondern die Förderung der „kleinen Visionen“ jedes Einzelnen bezüglich der Gestaltung seiner Lebenswelt (Mörchen/Tolksdorf 2009, S. 9). Freiwilliges Engagement wird hier also zunächst verstanden als individuelle Form politischer Partizipation mit dem Ziel der Gestaltung der jeweiligen Lebenswelt.

Um die Möglichkeiten der Erwachsenenbildung zu konkretisieren, wurde im Projekt ein „neuartiges erwachsenenpädagogisches Format“ (Schäffter 2009, S. 26) entwickelt, welches durch ein auf mehreren Ebenen ansetzendes Unterstützungssystem gekennzeichnet und einrichtungsübergreifend angelegt ist (ebd., S. 35). Zu nennen sind hier zum einen Projektwerkstätten auf Gemeindeebene, welche „Bürgern bzw. Mitgliedern einer Gemeinde eine professionell begleitete (Lern-)Plattform [anbieten], um sich mit Gleichgesinnten zusammen zu schließen, gemeinsame Wertevorstellungen entdecken und auf dieser Basis eigene Projektideen entwickeln und realisieren [zu können]“ (Mörchen 2009, S. 44). Zum anderen wurde auf Bundesebene eine Lernwerkstatt eingerichtet, welche

als Lern- und Entwicklungsplattform für die jeweiligen Weiterbildner der teilnehmenden Einrichtungen dienen sollte (ebd., S. 45).¹¹

Als Kooperationspartner waren im Projekt sieben unterschiedliche Bildungseinrichtungen eingebunden, welche im gleichen Trägerverband (KBE) organisiert waren. Damit waren Gemeinsamkeiten hinsichtlich eines Wertemilieus und eine strukturelle Einbindung der Einrichtungen gegeben (Küchler 2009, S. 75). Der Prozess der Werteentwicklung ist dadurch jedoch weniger diskursiv als vom Projekt zunächst dargestellt. Die Aktivitäten der Einzelprojekte waren sehr unterschiedlich. „Sie sind an politische oder kirchliche Gemeinden angekoppelt, umfassen sowohl eigene Veranstaltungen als auch Mitarbeit in Initiativen, wenden sich sowohl an einzelne Bevölkerungsgruppen als auch an die gesamte Bevölkerung, sind überwiegend thematisch fokussiert als auch prozessual orientiert“ (ebd., S. 74). Als Beispiele sind u. a. die Entwicklung von Möglichkeitsräumen für selbstbestimmte Suchbewegungen in ‚benachteiligten‘ Stadtteilen, die Revitalisierung von Dorfgemeinschaften oder die Unterstützung der Thematisierung regionaler Aspekte und deren konzeptionellen Ausgestaltung zu nennen.

Als Ergebnis stellt Küchler (ebd.) heraus, dass das Programmformat als ein Basiskonzept für eine integrierte Werte-, Persönlichkeits- und Gemeindeentwicklung eingeordnet werde und als Motor für neues bürgerschaftliches Engagement fungieren könne. Zudem gelänge es, eine neue alltagsweltlich orientierte Qualität von Bildung zu ermöglichen und Lern-/Bildungsbarrieren abzubauen. Die involvierten Erwachsenenbildner als intermediäre Akteure hätten im Projektverlauf den Anstoß zur Weiterentwicklung von Gemeinden – im Sinn von Kommunen und Kirchengemeinden – gegeben. Die Übernahme eines solchen Programmformats könne darüber hinaus das Profil von Weiterbildungseinrichtungen schärfen (ebd., S. 73).

„Erwachsenenbildungsinstitutionen sind damit in neuer Funktion angesprochen: nicht als Distributionsagenturen für Wissens- und Wertevermittlung, nicht als Vermittler sozialer Aktivitäten, sondern als Rahmen setzende, lernförderliche Gestaltungsräume schaffende Institutionen, die dazu beitragen, Gemeinden als entwicklungsfähigen und integrativen Sozialraum wahrzunehmen“ (ebd., S. 84)

11 Zum konzeptionellen Gestaltungsrahmen des Programmformats ‚Lernort Gemeinde‘ siehe Schäffter/Küchler (2009, S. 340).

und „in Alltagssituationen eingebettete, flexible mitlaufende ‚Infrastruktur‘ zu denken sei, die nicht notwendigerweise in formeller Weise organisiert zu sein braucht“ (Schäffter/Küchler 2009, S. 351).

„Erkennbar wurde an der pädagogischen Unterstützung beiläufiger, mit alltäglichen Vorhaben verknüpfter Lernprozesse, dass Lernsituationen und praktische Handlungssituationen im bürgerschaftlichen Engagement nicht mehr als getrennte Bedeutungskontexte unterschieden, sondern konzeptionell miteinander verschränkt wurden“ (ebd., S. 343f.).

„Dabei handelt es sich um einen paradigmatischen Übergang von der traditionellen Planungspraxis aus einer ‚Anbieterperspektive‘ von Erwachsenenbildung hin zu einer ko-produktiven Gestaltung von Lernarrangements aus der subjektiven Bedürfnislage der in ihrer Alltagssituation Lernenden“ (ebd., S. 346). Festgehalten werden kann, dass hier Lernprozesse auf zwei unterschiedlichen Ebenen angestoßen werden sollen, auf Ebene der Weiterbildner und auf Ebene der Teilnehmenden. Zielperspektive ist dabei auf beiden Seiten, die Erhöhung des Einflusses auf die Gestaltung des jeweiligen Sozialraums, dessen Problemstellungen wiederum ausschlaggebend für Lernprozesse sind. Durch die Initiierung eigener Projekte im Rahmen des Projekts wird das ursprünglich beschriebene alltagsgebundene Lernen auf Grundlage dort anzutreffender Problemstellungen jedoch relativiert. Eine lerntheoretische Begründung der konstatierten Lernprozesse wird hier ebenso nicht vollzogen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich die Studien von Hansen (2008) und Dux u. a. (2009) mit der Analyse von Lernprozessen im Kontext freiwilligen Engagements von Jugendlichen (Dux) und Erwachsenen (Hansen) beschäftigten. Dazu wurden Mitglieder aus Vereinen und Verbänden zu ihren jeweiligen Lernerfahrungen befragt. Ziel ist es jeweils die Möglichkeiten eines umfassenden Kompetenzerwerbs durch freiwillige Tätigkeiten aufzuzeigen und so deren Attraktivität und Nutzen für Individuum, Gesellschaft und schließlich die Organisationen selbst herauszustellen. In den jeweiligen Untersuchungen wurden dazu Lerninhalte und Lernformen sowie die Transferleistung von Lernprozessen betrachtet. Schwerpunkt der Arbeit von Hansen liegt in der Herausarbeitung einer Lerntypologie, bei Dux u. a. eher in der Herausstellung der Nachhaltigkeit von Lernen im Kontext freiwilligen Engagements, welche durch eine retrospektive Befragung von ehemals Engagierten gelingen sollte. Mit Blick auf die lerntheoretische Rückbindung der Arbeiten kann festgehalten werden, dass Hansen auf kognitivistische Lerntheorien verweist und Aspekte informellen Lernens aufgreift, deren Einbindung und begriffliche Fassung jedoch unscharf bleiben. Auch Dux u. a. schließen an die Diskussion informellen Lernens an, je-

doch mit Schwerpunkt auf Möglichkeiten der Zertifizierung. Der Schwierigkeit einer solchen Zertifizierung wollen sie durch die ‚Messung‘ des Lernzuwachses in retrospektivem Blick begegnen. Der Rückschluss von erworbenen Kompetenzen auf zuvor vollzogene Lernprozesse bleibt dabei theoretisch unterbeleuchtet. Darüber hinaus wird bezogen auf die Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen durch den Erwerb von Kompetenzen in freiwilligen Tätigkeiten auf entwicklungspsychologische Ansätze rekurriert.

Auch die zuletzt vorgestellten Projekte von Voesgen (2006) und Mörchen (2009) betrachten freiwillige Tätigkeiten als Orte des Lernens. Gegenüber Hansen (2008) und Dux (ebd.) ist hier jedoch nicht das Lernen der freiwillig Engagierten in Vereinen und Verbänden Gegenstand. Betrachtet werden zweierlei Aspekte: Zum einen werden bereits laufende Initiativen bürgerschaftlichen Engagements aufgegriffen und Möglichkeiten der Unterstützung aufgezeigt, zum anderen werden durch Projektstudien eigene Projekte initiiert. Insbesondere bei Mörchen sollen den Bürgern im Kontext des Sozialraums Gemeinde, Möglichkeitsräume bezüglich einer nachhaltigen, werteorientierten Gemeindeentwicklung aufgezeigt werden. Eine lerntheoretische Diskussion erfolgt im Zusammenhang der Darstellung der Supportleistungen der Erwachsenenbildung, wenn überhaupt, nur marginal.

4.3 EINORDNUNG UND KONSEQUENZEN FÜR DIE EIGENE STUDIE

Die zuvor für die Analyse von Lernhandlungen in informellen Lern- und Handlungszusammenhängen als relevant erachteten und diskutierten Untersuchungen und Projekte, sollen nun hinsichtlich ihrer theoretischen Perspektive auf Lernen und den daraus folgenden Möglichkeiten politischer Partizipation eingeordnet werden. Davon ausgehend sollen unter Bezug ihrer lerntheoretischen Kontexte, Konsequenzen für die eigene Studie formuliert werden.

Es lässt sich zunächst feststellen, dass Beer (1978) und Armbruster (1979) explizit Lernprozesse in Bürgerinitiativen betrachten. Dazu werden zwei unterschiedliche Perspektiven eingenommen. Beer (1978) betrachtet die Organisation von Lernprozessen am Beispiel selbstorganisierter Bildungspraxis. Blickwinkel ist, wie Mitglieder in Bürgerinitiativen Lernprozesse gestalten. Armbruster (1979) betrachtet demgegenüber aus Perspektive der Institutionen Lernprozesse in Bürgerinitiativen und versucht über ein Lernphasenmodell Anknüpfungsmöglichkeiten für die Erwachsenenbildung herauszuarbeiten. Das Lernphasenmodell ist dabei an allgemeinen Kriterien der Institutionalisierung von Initiativen und

deren jeweiligen Problemlagen orientiert. Blickwinkel ist, wie Lernprozesse von Initiativen durch die institutionalisierte Erwachsenenbildung unterstützt werden können. Der von Beyersdorf (1991) eingenommene Blickwinkel auf Lernen lässt sich schließlich zwischen der Lernperspektive von Beer (1978) und Armbruster (1979) verorten. So werden Formen selbstorganisierter Bildungsarbeit, wie bei Beer (1978) dargestellt, aufgegriffen und am Beispiel des Landes Niedersachsen bezüglich ihrer konzeptionellen Charakteristika und der gesellschafts- und bildungspolitischen Relevanz diskutiert. Seine Perspektive auf Lernen ist also nicht mehr auf Lernprozesse einzelner Bürgerinitiativen gerichtet, sondern setzt mit der Herausstellung allgemeiner Organisations- und Konzeptionskriterien selbstorganisierter Bildungsarbeit auf einer übergeordneten Ebene an und fokussiert die Beschreibung der Rahmenbedingungen von Lernprozessen selbstorganisierter Bildungsarbeit.

Die weiteren vorgestellten Studien und Projekte im Kontext freiwilligen Engagements knüpfen an der bereits von Armbruster eingenommen Forschungsperspektive an, indem sie individuelle Lernprozesse aus Sicht der Institutionen betrachten. Am deutlichsten stellt sich dies bei Hansen (2008) und Dux u. a. (2009) dar, welche Lernprozesse freiwillig engagierter Mitglieder in Vereinen und Verbänden betrachten. Lernen wird somit in einem klar verorteten Rahmen betrachtet, wobei die Betrachtung dieses Kontextes wenig thematisiert bleibt. Bei Dux u. a. (2009) werden zwar Transfermöglichkeiten in andere Lebensbereiche mitgedacht, deren forschungsmethodische Umsetzung erscheint jedoch wenig theoretisch reflektiert. Vor diesem Hintergrund ist auch der Analysemodus zu verstehen, der zum einen in der Herausarbeitung von spezifischen Kompetenzen liegt, zum anderen in den dafür ausschlaggebenden Lernformen. In der Beschreibung solcher Formen ist schließlich auch die Analyse von Hansen (2008) zu sehen. Er erarbeitet eine Typologie von Lernformen im Kontext freiwilliger Tätigkeiten in Vereinen. Perspektive bei Hansen (2008) und Dux u. a. (2009) ist also, welche Möglichkeiten Vereine und Verbände für die Gestaltung von Lernprozessen für ihre Mitglieder bieten und welchen Nutzen beide Seiten davon haben. Im Gegensatz zu Armbruster (1979) geht es dabei nicht darum, wie die unterschiedlichen Organisationen das Lernen des Einzelnen unterstützen können.

Diesen Ansatz greifen nun wiederum die Projekte von Voesgen (2006) und Mörchen/Tolksdorf (2009) auf. Gegenstand ist nicht die Analyse der Lernprozesse von freiwillig Tätigen, sondern beispielsweise bei Voesgen (2006) die Identifizierung von Möglichkeiten der Kooperation zwischen ehrenamtlichen Projekten und institutioneller Erwachsenenbildung. Im Rahmen von Beispielprojekten werden mögliche Kooperationen eruiert. Die gewählte Perspektive auf Lernen liegt damit auf der Betrachtung des von den ehrenamtlichen Projekten

oder dort Tätigen im Rahmen von Lernprozessen benötigten Supports als mögliche Aufgabe der Erwachsenenbildung. Das Projekt von Mörchen und Tolksdorf (2009) bindet einen weiteren Aspekt in die Analyse ein, indem nicht nur bestehende Projekte betrachtet werden, sondern auch eigene Projekte zur Förderung freiwilligen Engagements initiiert werden. Die Forschungsperspektive wird also dahingehend erweitert, dass neben Supportleistungen der Erwachsenenbildung für selbstorganisierte Lernprozesse, auch Lernprozesse in Projekten angestoßen werden sollen. Es sollen Lernanlässe geschaffen werden, die eine Auseinandersetzung mit bestimmten Themenfeldern befördern und freiwilliges Engagement erschließen können. In beiden Projekten werden also das Lernen rahmende Bedingungen und Möglichkeiten erörtert, eine lerntheoretische Diskussion des Lernens selbst wird nicht geführt.

Mit Blick auf die eingangs geführte Diskussion um den Charakter gesellschaftlicher Partizipationsprozesse und der Verortung dessen im gegenwärtigen Diskurs um Chancen und Stellenwert bürgerschaftlichen Engagements, werden unterschiedliche Zielperspektiven freiwilligen Engagements deutlich. Bei Beer (1978), Armbruster (1979) und Beyersdorf (1991) werden soziale Bewegungen insbesondere Bürgerinitiativen als wichtige Lernorte für Erwachsene herausgestellt, welche dem Einzelnen durch die Verbindung von Aktion und Reflexion im Lernprozess als Ort politischer Partizipation dienen können. Im Vordergrund stehen dabei die Chancen des Einzelnen nach seinen Vorstellungen an gesellschaftlicher Entwicklung mitzuwirken.

Der Ansatzpunkt der Untersuchungen von Hansen (2008) und Dux (2009) ist demgegenüber eher unter dem Aspekt der gesellschaftlichen Verwertbarkeit freiwilliger Tätigkeit zu sehen. Die durch individuelles Lernen erschlossenen Möglichkeiten sind auf die Nützlichkeit für den Verein, eine (spätere) Berufstätigkeit oder Ähnliches ausgerichtet. Vereine sind dabei gedacht als „vopolitischer Raum“ (Hansen 2008), der das Einüben ‚demokratischen Verhaltens‘ ermöglicht. Unklar bleibt, warum Vereine in diesem Kontext als Verbindungsglied zwischen Lebenswelt und gesellschaftlichen Institutionen betrachtet werden und nicht als Bestandteil eben dieser Lebenswelt. In den Projektstudien von Voesgen (2006) und Mörchen/Tolksdorf (2009) stellen freiwillige Tätigkeiten wiederum wie bei Beer (1978) individuelle Formen politischer Partizipation dar. Bei Mörchen und Tolksdorf (2009) relativiert sich jedoch das zunächst selbstbestimmte Aufgreifen einer solchen Form politischer Beteiligung durch ihren thematisch eingeführten Forschungsansatz.

Welche Konsequenzen ergeben sich vor dem Hintergrund der vorgestellten Forschungsperspektiven auf Lernen im Kontext politischer Partizipationsprozesse nun für die vorliegende Studie? Zunächst tragen sie dazu bei, freiwilliges En-

gagement als Lernort der Erwachsenenbildung zu verstehen. Bezüglich ihrer lerntheoretischen Fundierung zeigten sich jedoch – welche Perspektive auch immer eingenommen wird – deutliche theoretische Lücken. Dies wird insbesondere an vier Aspekten deutlich:

- Es werden verschiedene Begrifflichkeiten für Lernen verwendet, wie selbstgesteuertes Lernen, informelles Lernen oder formelles Lernen, deren Klärung jedoch oft ungenau bleibt und/oder den Forschungsstand unzureichend rezipiert.
- Die teilweise entwickelten Lernkonzepte, wie Lerntypologien oder Lernphasenmodelle, bleiben ohne eine Anbindung an eine lerntheoretische Begründung einerseits und ohne Anschluss an die eigenen Vorannahmen der Studien andererseits.
- Der Lernprozess wird in einigen Studien aufgeschlüsselt in verschiedene Tätigkeiten, von denen dann auf den Erwerb bestimmter Kompetenzen geschlossen wird, für die jedoch keine theoretische Begründung vollzogen wird. Im Zentrum steht damit die Entwicklung von Kompetenzen und nicht der Lernprozesse.
- Teilaspekte des Lernens Erwachsener, wie die Inanspruchnahme von Unterstützungsleistungen durch institutionalisierte Erwachsenenbildung werden analysiert, dabei lerntheoretische Grundannahmen jedoch nur marginal einbezogen.

Die vorliegende Studie will nun ausgehend von den beschriebenen lerntheoretischen Lücken in der Analyse von informellen politischen Lern- und Handlungszusammenhängen einerseits und den herausgestellten Potentialen politischer Partizipation andererseits, individuelle Lernhandlungen gezielter untersuchen und lerntheoretisch untermauern. Die Studie schließt dabei bezogen auf das zugrundegelegte Forschungsfeld an die Arbeit von Beer (1978) an, dessen Forschungsperspektive ebenfalls auf die Betrachtung von selbstbestimmten Lernhandlungen mit dem Ziel der Erweiterung der Möglichkeiten politischer Partizipation des Einzelnen gerichtet ist und damit das eigene Verständnis von Lernen und gesellschaftlicher Partizipation teilt (s. Kapitel 2 und 3). Die bei Beer (ebd.) konstatierte lerntheoretische Lücke ist dann Ausgangspunkt der eigenen Untersuchung. Dazu werden im Folgenden eigene lerntheoretische Überlegungen diskutiert, die für eine Analyse von Lernhandlungen in Bürgerinitiativen sinnvoll und anschlussfähig erscheinen.

5. Lerntheoretische Überlegungen

Im vorherigen Kapitel wurden verschiedene Studien und Projekte, welche sich mit der Analyse von Lernprozessen im Rahmen sozialer Bewegungen einerseits und freiwilligen Engagements andererseits beschäftigen, diskutiert. Deutlich wurde in der Betrachtung, dass deren lerntheoretischen Bezüge sehr unscharf sind bzw. an der Oberfläche verbleiben. Im Folgenden werden die lerntheoretischen Anknüpfungspunkte der skizzierten Studien aufgegriffen und eingeordnet. Den Ausführungen liegen folgende Fragen zugrunde: Welche Aspekte sind kennzeichnend? Welche Fragen werden nicht verfolgt? Im Anschluss daran wird ein für die Analyse von Lernprozessen im Rahmen von Bürgerinitiativen geeigneter lerntheoretischer Ansatz vorgestellt, welcher die Handlungsorientierung von Lernen und die Lebensinteressen des Einzelnen in den Mittelpunkt des Interesses stellt – das subjektorientierte Konzept des Lernens von Klaus Holzkamp (1995a). Dieses Konzept trägt folgendem Verständnis Rechnung, dass John Dewey hervorhebt und fügt sich damit in das lern- und politiktheoretische Verständnis dieser Untersuchung ein. „Worauf es mir hauptsächlich ankommt, ist die Einsicht, dass kein Gedanke, kein Begriff als solcher von einer Person auf eine andere übertragen werden kann. [...] Nur wenn er selbst mit den Problemen ringt, seinen eigenen Ausweg sucht und findet, denkt er (Dewey 1993, 213)“ (zit. nach Faulstich 2010, S. 16). Damit wird theoretisch an eine kritisch-pragmatistische Perspektive angeschlossen, die „ausgehend von dem zentralen Stellenwert der Praxis neue Sichtweisen auf ein Lernen (Faulstich 2005) als aktives, kontextuelles Handeln, auf Interaktion und Kooperation zwischen den in Lernen und Lehre Handelnden und auf Forschen als systematisches Entdecken des Neuen“ (ebd., S. 22) eröffnet.

5.1 ALLGEMEINE EINORDNUNG

Die vorgestellten Studien zum Lernen im Kontext sozialer Bewegungen und im Rahmen freiwilligen Engagements rekurren im Wesentlichen auf Aspekte des informellen und selbstgesteuerten Lernens. Im Folgenden sollen daher diese beiden Blickwinkel auf Lernen näher betrachtet werden.

5.1.1 Selbstgesteuertes Lernen

Betrachtet man zunächst die Diskussionen zum selbstgesteuerten Lernen, so ist auffällig, dass diese durch eine Vielzahl von Begriffen gekennzeichnet ist, die sich um das ‚Selbst‘ drehen, wie etwa selbstorganisiertes, selbstgesteuertes oder selbstbestimmtes Lernen. Im Versuch das ‚Selbst‘ im Lernprozess näher zu bestimmen, wird der Lernprozess häufig zunächst aufgeschlüsselt in dafür notwendige Einzeltätigkeiten, die vom Lernenden zu erbringen sind. Kraft (1999, S. 835) unterscheidet beispielsweise die Lernorganisation, die Lernkoordination, die Lernzielbestimmung, die Lern(erfolgs)kontrolle und die subjektive Interpretation der Lernsituation. Anhand dieser oder ähnlich benannter Einzeltätigkeiten werden dann verschiedene Möglichkeiten der Selbstbestimmung des Einzelnen im Rahmen selbstgesteuerter Lernprozesse bestimmt (vgl. Faulstich 2002, S. 62).¹ Analog dazu werden jeweils für die Selbststeuerung von Lernprozessen als notwendig erachtete Selbstlernkompetenzen, wie die Fähigkeit zur Organisation des Lernens oder die Bestimmung eines Lernziels etc. formuliert.

Eine Dichotomisierung von selbst- und fremdbestimmten Lernen erscheint in diesem Zusammenhang nur schwer möglich, da Lernen weder ohne den Bezug zur Welt noch ohne das ‚Selbst‘ denkbar ist. In Anbetracht der schwierigen eindeutigen Unterscheidung werden dann mögliche Freiheitsgrade für den Lernenden im Rahmen von Lernprozessen zwischen den Polen ‚selbst vs. fremd‘ verortet (vgl. u. a. Kraft 1999, Arnold u. a. 2002, Siebert 2001). Faulstich (2002a, S. 92f.) versucht die unterschiedlichen Ansätze zu systematisieren und sieht die Freiheitsgrade des einzelnen Lernenden bezogen auf intentionale, thematische und methodische Aspekte. Die möglichen Freiheitsgrade werden dabei im Zusammenhang mit unterschiedlichen Lernformen, wie institutionellem oder informellen Lernen, intentionalem oder inzidentellem Lernen gedacht (vgl. ebd., S. 93). Hier verweist Faulstich (ebd.) darauf, dass diese Lernformen jedoch hinsichtlich ihrer Selbst- oder Fremdorganisiertheit nicht pauschal eingeordnet wer-

1 Zum Vergleich unterschiedlicher Ansätze selbstgesteuerten Lernens siehe Trumann (2004).

den könnten. So kann informelles Lernen wie auch Lernen in institutionellen Kontexten selbstgesteuerte und fremdgesteuerte Anteile beinhalten.

Der Lernprozess wird hier anhand der ihn flankierenden Tätigkeiten, wie der Bestimmung eines Lernziels, der Organisation des Lernprozesses oder der Überprüfung des Gelernten betrachtet. Zur Frage der Initiierung von Lernprozessen, also warum es überhaupt zum Lernen kommt, wird im Kontext der Diskussionen zum selbstgesteuerten Lernen vielfach auf motivationspsychologische Arbeiten zurückgegriffen, wie z. B. auf die Arbeiten von Deci und Ryan (1993). Diese sehen Handlungen als selbstbestimmt oder autonom, wenn sie als frei gewählt erlebt werden. Ursächlich für die Initiierung von Handlungen sei dabei das Erleben extrinsischer bzw. intrinsischer Motivation. Intrinsisch motivierte Handlungen seien interessegeleitet und würden keiner externen Anstöße bedürfen, sondern würden um ihrer Selbstwillen ausgeführt. Extrinsische Handlungen würden demgegenüber aus instrumenteller Absicht und aufgrund externer Aufforderung durchgeführt. Diese kategoriale Unterscheidung baut dabei auf der Annahme auf, dass Menschen bestimmte Ziele verfolgen, um die grundlegenden Bedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit zu befriedigen (ebd., S. 229). Mit dem Bedürfnis nach Kompetenz sind für Deci und Ryan intrinsisch motivierte Verhaltensweisen verbunden (ebd.). Intrinsische Motivation sei dann, so die Schlussfolgerung von Friedrich und Mandl (1997, S. 243), die Quelle für selbstgesteuertes Lernen. Dieser kognitivistische Blick auf Lernen betont gegenüber behavioristischen Lerntheorien die Aktivität des Lernenden und richtet den Blick auch auf deren innere Verarbeitungsprozesse. Der Einbezug des Subjekts in soziale Bezüge bleibt jedoch unberücksichtigt und der Ansatz fremdkontrollierten Lernens wird so Faulstich und Zeuner (2008, S. 27) nicht überwunden.

Ein weiterer lerntheoretischer Anknüpfungspunkt zur Beschreibung selbstgesteuerter Lernprozesse wird darüber hinaus vielfach in konstruktivistischen Ansätzen gesucht. Lernen aus Perspektive des Konstruktivismus wird wie etwa bei Reinmann-Rothmeier und Mandl (1996, S. 42) als „aktiv-konstruktiver und selbstgesteuerter Prozess, der stets in bestimmten Situationen abläuft und darüber hinaus soziale Komponenten umfasst“ verstanden. Hierbei werden verschiedene Formen des Konstruktivismus unterschieden, u. a. der radikale Konstruktivismus, welcher davon ausgeht, dass alle Wahrnehmung des Menschen subjektive Konstruktion und Interpretation sei (ebd.) und der gemäßigte Konstruktivismus, dessen Grundannahme ist, dass „Wissen keine Kopie der Wirklichkeit, sondern eine Konstruktion von Menschen ist“ (ebd.). Aus der Perspektive des radikalen Konstruktivismus sei somit Lehren weder nötig noch möglich, auf Grundlage des gemäßigten Konstruktivismus würden sich demgegenüber Lern-

prozesse von außen anregen und unterstützten lassen (ebd., S. 42f.). In konstruktivistischen Lerntheorien wird damit die Aktivität des Individuums ins Zentrum der Betrachtung von Lernprozessen gerückt. Faulstich und Ludwig (2004, S. 22) kritisieren an dieser Perspektive, dass „Lernen als bloße Deutung und Differenzierung von Deutungen im Sinne einer selbstreferentiellen Äußerung verstanden [wird]“.

„Die Gewichtung der Aneignungsperspektive, die Wertschätzung des Individuums und die Ablehnung einer Herstellungsperspektive macht diese Theorie in einer Zeit instrumentellen Machbarkeitswahns durchaus attraktiv als Korrektiv. Es bleibt aber eine Außenperspektive auf die Bedingtheit des Lernens, die dann immer raffiniertere, ‚ermöglichende‘ Lernarrangements anstößt“ (Faulstich 2006, S. 15).

Festgehalten werden kann, dass im Mittelpunkt der Diskussion um selbstgesteuertes Lernen letztendlich die Beschreibung der vom Einzelnen zu treffenden Entscheidungen im Lernprozess und die Bestimmung diesbezüglicher Freiheitsgrade für den Lernenden stehen. Hier werden verschiedene Aspekte von Selbstbestimmung herausgestellt und verschiedene Lernformen im Kontinuum zwischen Selbst- und Fremdsteuerung zugeordnet. Dazu werden notwendige Selbstlernkompetenzen formuliert. Als theoretische Bezüge wird dabei auf motivationspsychologische Ansätze und konstruktivistische Lerntheorien zurückgegriffen. Beide betonen gegenüber traditionellen behavioristischen Ansätzen – wenn auch aus verschiedenen Perspektiven – die Aktivität des Lernenden, verbleiben aber auf einer vom Außenstandpunkt betrachteten Bedingtheitsanalyse von Lernen und nehmen die lebensweltliche Einbettung von Lernen kaum in den Blick.

5.1.2 Informelles Lernen

Gegenüber der Betrachtung von Konzepten selbstgesteuerten Lernens wird insbesondere in den neueren zuvor diskutierten Studien auf Überlegungen zu informellen Lernprozessen Bezug genommen. Im Mittelpunkt der Analyse informellen Lernens stehen dessen Organisationsformen. So werden wie auch bei Dohmen (2001, S. 18) vielfach formal learning, non-formal learning und informal learning voneinander unterschieden und informelles Lernen damit dem Lernen in Institutionen entgegengesetzt. „Informelles Lernen ist [dann] der Oberbegriff, der sowohl dieses unbeabsichtigte und unbewusste beiläufige Lernen wie ein bewusstes absichtliches Lernen in der außerschulischen Umwelt umfasst, – wobei die Übergänge zwischen beiden Spielarten in der Praxis fließend sind“ (ebd., S. 19). Wenn Dohmen hier in seiner Definition informellen Lernens auch

unbewusstes Lernen einbezieht, so wird an anderer Stelle informelles Lernen vom unbewussten, impliziten Lernen abgegrenzt (vgl. Winkler/Mandl 2005). Folge ist eine begriffliche Unschärfe bezüglich der Facetten informellen Lernens. Häufig ist die Kontrastierung informellen Lernens gegenüber Lernen in institutionellen Kontexten Unterscheidungskriterium. Hier geben u. a. Kirchhof und Kreimeyer (2003, S. 216) zu bedenken, dass auch in formalen Bildungseinrichtungen informelles Lernen stattfinden könne und somit dieser Differenzierungsaspekt nicht zutreffend sei. Straka (2000, S. 23) schlägt daher vor, informelles Lernen als nicht primär nach pädagogischen Zielsetzungen vollzogenes Lernen zu fassen. Informelles Lernen könne dann durchaus Bestandteil formellen Lernens sein. Wittwer (2003, S. 22) nimmt dies auf und sieht informelles und formelles Lernen nicht konträr, sondern in Wechselbeziehung zu einander. So könne informell erworbenes Wissen Anlass für formelles Lernen sein und die Ergebnisse formellen Lernens in der Praxis informellen Lernens wiederum neue Perspektiven ermöglichen. Kirchhöfer (2001, S. 112) greift die hier angesprochene Betonung der aktiven Rolle des Lernenden auf, indem er „informelles Lernen als eine aktive Tätigkeit des Subjekts in der Wechselbeziehung von Person und Umwelt“ beschreibt. Betrachtet man die folgende Beschreibung informellen Lernens von Günther Dohmen (2001, S. 19), dann wird als Bezugspunkt der Aktivität deutlich, dass hier häufig die Behebung individueller Defizite ursächlich für die Initiierung von Lernhandlungen ist und weniger die Möglichkeit des Einzelnen individuelle Interessen zu verfolgen: „Informelles Lernen ist ein instrumentelles Lernen, ein Mittel zum Zweck. Der Zweck ist – im Gegensatz zum formalen Lernen – nicht das Lernen selbst, sondern die bessere Lösung einer außerschulischen Aufgabe, einer Situationsanforderung, eines Lebensproblems mit Hilfe des Lernens“. Legt man den Fokus auf die Lösung des von Dohmen (ebd.) genannten „Lebensproblems“, dann treten die individuellen Lerninteressen in den Vordergrund.

Die Anerkennung und Förderung informellen Lernens dient hier aus gesellschaftspolitischer Perspektive vor dem Hintergrund vielfältiger gesellschaftlicher Veränderungsprozesse der Kompetenzentwicklung jedes Einzelnen. Als besondere Chance informellen Lernens wird die Förderung bildungsbenachteiligter Gruppen gesehen (vgl. u. a. Dohmen 2001, EU-Kommission 2001). Dazu werden analog zur Diskussion selbstgesteuerten Lernens spezifische Kompetenzen beschrieben, wie beispielsweise Sozialkompetenzen, Fachkompetenzen, politi-

sche Handlungskompetenzen oder allgemeiner – Gestaltungskompetenzen (u. a. Brodowski 2009).²

Die Möglichkeit der gänzlich eigenständigen Kompetenzentwicklung im Rahmen informellen Lernens sieht Dohmen (2001, S. 38) jedoch eingeschränkt, da „dieses selbständig-informell entwickelte Alltagswissen sich auf begrenzte eigene Erfahrungen und persönliche Sichtweisen [stützt] und es zu zwar alltagsverlässlichen aber auch alltagsbeschränkten Verhaltensweisen und routinisierten Handlungsrezepten [führt]“. Informelle Lernprozesse sollten daher professionell unterstützt werden, wie beispielsweise durch die Etablierung von Lernservice-Zentren. Hier könne selbstgesteuertes Lernen beispielsweise durch die Bereitstellung von ausgewählten Materialien und Beratungsangeboten unterstützt werden.³ Brodowski u. a. (2009, S. 269) geben zu bedenken, dass „man das informelle Lernen des Einzelnen nicht direkt steuern [könne], aber man [könne] Rahmenbedingungen setzen, die bestimmte Diskurse fördern und Lernerfahrungen ermöglichen. Es bleibt jedoch offen, inwieweit Lernerfahrungen tatsächlich später in veränderte Handlungsorientierungen übertragen werden“. Einen kritischen Blick werfen Brodowski u. a. (2009, S. 270) auf Möglichkeiten zur Unterstützung informellen Lernens, insbesondere der angesprochenen Förderung von Gestaltungskompetenz. Informelles Lernen vollziehe sich damit in von Dritten initiierten Projekten, in künstlich hergestellten Erfahrungsräumen und die Besonderheit informellen Lernens (Selbstbestimmung etc.) würde so eigentlich konterkariert. Nach Ansicht Brodowskis u. a. (ebd.) müsse man diskutieren, ob eine mit der gesteuerten Kompetenzentwicklung einhergehende Instrumentalisierung informellen Lernens nicht auch als Eingriff in die Privatsphäre gedeutet werden könne.

Overwien (2009, S. 29) wirft hier zu Recht die Frage auf, ob man informelles Lernen überhaupt mit einem gesellschaftlichen Gestaltungsauftrag überfrachten dürfe.⁴

-
- 2 Im Kontext der Weltdekade der Vereinten Nationen für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung wird im Bericht der Arbeitsgruppe ‚Informelles Lernen‘ von Brodowski u. a. (2009) die Frage des möglichen Erwerbs von Gestaltungskompetenz des Einzelnen durch informelles Lernen anhand verschiedener Projekte diskutiert. Unter Gestaltungskompetenz wird von de Haan (2005, S. 10) die Entwicklung eines Sinns für die Zukunft der Gesellschaft verstanden.
 - 3 Hier gibt es etwa Beispiele im Kontext der Öffnung von Bibliotheken und deren Kooperation mit Volkshochschulen (vgl. Trumann 2009).
 - 4 In diesem Zusammenhang ist hinzuweisen auf die Bestrebungen der Zertifizierung informeller Lernprozesse, wie beispielsweise durch Kompetenz-Portfolios o. ä. (vgl.

Festgehalten werden kann, dass die Perspektive informellen Lernens häufig auf den Output von Lernprozessen, die Entwicklung von gesellschaftlich nützlichen und verallgemeinerten Kompetenzen, gerichtet ist. Der Gegenstandsbezug informellen Lernens tritt vor dieser Perspektive in den Hintergrund. Zur Klärung des Lernbegriffs wird schließlich ebenso wie in der Diskussion selbstgesteuerten Lernens vielfach auf kognitivistische Ansätze Bezug genommen. So werden beispielsweise von Winkler und Mandl (2005, S. 49f.) zur Beschreibung informellen Lernens kognitionspsychologische Experimente zu implizitem Lernen einbezogen.⁵ Die Möglichkeit der Übertragung von Versuchsergebnissen auf die lebensweltliche Praxis informellen Lernens hatte Brodowski zuvor kritisch betrachtet. Von Kirchhof und Kreimeyer (2003, S. 221) wird das Fehlen eines einheitlichen lerntheoretischen Ansatzes in der Diskussion informellen Lernens bemängelt und gegenüber kognitionspsychologischen Ansätzen, die Einbindung konstruktivistischer Lerntheorien vorgeschlagen. Hier stünde „die aktive und konstruktive Rolle“ der Lernenden im Mittelpunkt der Betrachtung. Darüber hinaus wird vielfach auf die Selbststeuerung des Lernens im Rahmen informeller Lernprozesse rekurriert (u. a. Dohmen 2001, Kirchhoff/Kreimeyer 2003). Die Differenzierung der theoretischen Ankerpunkte – selbstgesteuertes und informelles Lernen – erscheint dann marginal und verweist eher auf die Betonung unterschiedlicher Aspekte des gleichen ‚Phänomens‘ – die Beschreibung der Charakteristika individueller Lernprozesse in Kontrastierung zu formell organisierten Lernen. Auf der einen Seite die Betrachtung der Entscheidungsprozesse und der möglichen Freiheitsgrade des einzelnen Lernenden bezüglich der Gestaltung seiner Lernhandlungen und auf der anderen Seite die Benennung möglicher Organisationsformen von Lernen neben formellen Lernen.

Deutlich wird, dass die Diskussionen um selbstgesteuertes und informelles Lernen bezogen auf die Analyse von individuellen Lernhandlungen im Rahmen der betrachteten Untersuchungen unscharf bleibt und damit für die eigene Studie keine geeignete lerntheoretische Grundlage bietet. Verwunderlich ist, dass gerade die lebensweltliche Einbettung von Lernprozessen, welche ja eigentlich der Betrachtung informellen Lernens zugrunde liegt, in der skizzierten Diskussion

u. a. Kellner 2005, Neß 2009). Die Erfassung informellen Lernens kann vor diesem Hintergrund auch negative Folgen haben und wiederum Lernwiderstände erzeugen (vgl. Faulstich/Bayer 2006).

- 5 Sie verweisen hier auf Experimente zum Erlernen von künstlich erzeugten Buchstabenketten. Implizites Lernen sei dann der Prozess, durch den ein Organismus Wissen über Regelmäßigkeiten einer komplexen Umwelt erwerben würde, ohne sich dessen bewusst zu sein (vgl. Winkler/Mandl 2005, S. 49).

nur eine marginale Rolle spielt. Grundlegend scheint gegenwärtig ein funktionalistischer Blick auf informelles Lernen. Eine angemessene Lerntheorie sollte diese Funktionalisierung aufbrechen und vom Standpunkt des Subjekts auf dessen Lernhandlungen schauen, d. h. gefragt wird nicht mehr nach den von außen zu betrachtenden Bedingungen, sondern nach den subjektiven Begründungen des Lernens. Dies sollte mit dem Bezug zur Welt geschehen, da lerntheoretische Überlegungen in ein bildungstheoretisches Gesamtkonzept eingebunden sein sollten (vgl. Faulstich/Grell/Grotlüschen 2005, S. 38). Dies hieße mit Blick auf die zuvor diskutierten Aspekte von politischer Partizipation und Bildung, dass Lernen im Ziel auf die je individuell erweiterte Verfügung über Welt bzw. ihrer Mitgestaltung gerichtet sein soll und eben nicht in dessen ökonomischer Verwertbarkeit endet, auch wenn dies durchaus ein Nebenprodukt sein kann. Im folgenden Abschnitt sollen vor dem Hintergrund der zuvor diskutierten lerntheoretischen Schwächen, die subjektwissenschaftlichen Überlegungen von Klaus Holzkamp (1995a) vorgestellt werden und deren Bezugspunkte für eine Analyse von Lernhandlungen in Bürgerinitiativen markiert werden.

5.2 SUBJEKTPERSPEKTIVEN AUF LERNEN

In den vorherigen Überlegungen wurde deutlich, dass der Blickwinkel auf Lernen im Kontext freiwilligen Engagements häufig auf dessen Rahmenbedingungen gerichtet ist, d. h. was muss ich als Lernender leisten um erfolgreich zu Lernen und wie muss die Lernumgebung dafür gestaltet sein. Darüber hinaus nimmt die Betrachtung des zu erzielenden Outputs durch Lernen großen Raum ein. Dies wird in der Beschreibung der zu erwartenden und als nützlich propagierten Kompetenzen deutlich. Die Einnahme dieser Perspektive ist dabei wesentlich bestimmt vom zugrunde liegenden Lernverständnis. Faulstich und Ludwig (2004, S. 10) diagnostizieren hier eine anhaltende „Vorherrschaft eines naturwissenschaftlichen Ursache-Wirkungs-Denkens, welches Instruktionsansätze und entsprechende instrumentelle Lernarrangements stützt“. Im Mittelpunkt steht damit trotz der Betonung des ‚Selbst‘, „kontrolliertes, reglementiertes, arrangiertes und zu motivierendes Lernen“ (ebd.). Nicht mitgedacht wird, dass Lernen aufgrund der Interessen des jeweiligen Subjekts vollzogen wird. „Aus der Sicht der Individuen [...] kann Lernen aber auch Voraussetzung für Bildung als persönliche Entfaltung durch Aneignung von Wissen sein. [...] Lernen lässt sich also auch begreifen als Voraussetzung des Erkennens und des Verwirklichens der eigenen Lebensinteressen der Individuen“ (ebd., S. 10f.).

Mit der Aufgabe einer solchen Außenperspektive auf Lernen und der Einnahme einer subjektorientierten Perspektive „wird nunmehr der Lernende als mündiges Individuum und als lebensweltlich eingebundenes Subjekt thematisiert, das vor dem Hintergrund seiner subjektiven Sinn- und Bedeutungshorizonte eigenständige Perspektiven und Interessen entwickelt, an denen sich das pädagogische Handeln orientieren soll“ (Weis 2005, S. 13). Ludwig (2001, S. 29) betont, dass eine solche „Forschungsperspektive auf den Eigensinn des subjektiven Lernhandelns wenig erwachsenenpädagogische Tradition hat“ und sich die theoretische Diskussion bisher auf die Analyse „idealer Rahmenbedingungen für das ‚richtige‘ und ‚erfolgreiche Lernen“ (ebd., S. 36) konzentrieren würde. Was jeweils ‚richtig‘ und ‚erfolgreich‘ sei, werde dabei aus Perspektive des pädagogischen Personals bestimmt (ebd.). Die Einnahme des Subjektstandpunkts erlaubt demgegenüber gesellschaftliche Lernmöglichkeiten und deren Behinderungen zu rekonstruieren (vgl. Ludwig 1999, S. 69). Den Blick auf die Binnenperspektive der lernenden Subjekte zu richten, den Eigensinn der Lernenden zu entschlüsseln und subjektive Zugänge zu Lernthemen zu skizzieren ist somit nicht gleichzusetzen mit der Herausstellung von thematischen Anknüpfungspunkten für formelle Bildungsangebote, wie es beispielsweise in den zuvor beschriebenen Studien vielfach der Fall ist. Es geht also nicht nur darum herauszustellen, dass durch die Suche nach Informationen gelernt wird, sondern auch wie und warum Informationen gesucht werden. Klaus Holzkamp vollzieht in seinen lerntheoretischen Überlegungen nun genau diesen Perspektivwechsel von der beschriebenen Außenperspektive zu einer Innenperspektive auf Lernen und vollzieht damit einen Wechsel von einem Bedingtheitskonzept zu einem Begründungsdiskurs über je individuelles Lernen (vgl. Faulstich/Ludwig 2004, S. 12).

Aufgenommen wurde diese subjektwissenschaftliche Perspektive im Kontext der Analyse von Lernhandlungen Erwachsener bisher in einigen wenigen Studien, wie etwa bei Grell (2006) in der Betrachtung von Lernwiderständen im Alltag von Bildungseinrichtungen, bei Grotlischen (2003) in der Analyse von E-Learning-Prozessen im Kontext beruflicher Erwachsenenbildung, bei Weiss (2005) bezogen auf Lernhandlungen im betrieblichen Kontext oder bei Allespach u. a. (2009) im Kontext gewerkschaftlicher Bildungsarbeit. Im Folgenden soll dieser subjektwissenschaftliche Ansatz nun für die Analyse politischen Lernens und Handelns fruchtbar gemacht.

5.2.1 Das Konzept subjektorientierten Lernens von Klaus Holzkamp

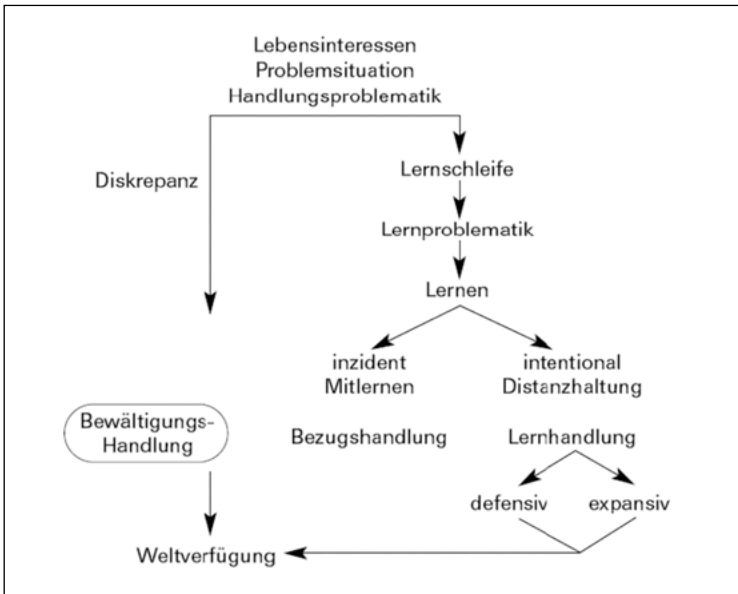
Das Konzept des subjektorientierten Lernens von Klaus Holzkamp (1995a, S. 189) bietet die Möglichkeit Lernhandlungen begrifflich zu fassen und somit einer Analyse zugänglich zu machen und stellt damit für die Beschreibung von Lernprozessen im Rahmen von Bürgerinitiativen ein geeignetes Werkzeug dar. So ermöglichen die von Holzkamp herausgearbeiteten subjektwissenschaftlichen Begriffskategorien auf der einen Seite Lernhandlungen als solche zu identifizieren und auf der anderen Seite diese schließlich zu charakterisieren. Zunächst sollen im Folgenden die Grundbegrifflichkeiten subjektorientierten Lernens dargestellt und deren Besonderheiten gegenüber anderen lerntheoretischen Ansätzen herausgestellt werden. Lernen vollzieht sich für Holzkamp (2004, S. 29) dann,

„wenn das Subjekt in seinem normalen Handlungsvollzug auf Hindernisse oder Widerstände gestoßen ist und sich dabei vor einer ‚Handlungsproblematik‘ sieht, die es nicht mit den aktuell verfügbaren Mitteln und Fähigkeiten, sondern nur durch [...] den Umweg des Einschaltens einer ‚Lernschleife‘ überwinden kann“ (s. Abb. 4).

Die hier angesprochene subjektiv erfahrene Diskrepanz zwischen Wollen und Können ist im Konzept subjektorientierten Lernens ursächlich für die Entscheidung des jeweils Einzelnen einer Handlungsproblematik mit Lernen zu begegnen. Im Moment der Ausgliederung der von Holzkamp beschriebenen Lernschleife wird die anfängliche Handlungsproblematik zur Lernproblematik. Die Handlungsproblematik ist dabei jeweils als Bezugshandlung der Lernhandlung zu verstehen. „Lernproblematiken [sind] gegenüber primären Handlungsproblematiken dadurch ausgezeichnet, dass hier [...] die Bewältigung der Problematik aufgrund bestimmter Behinderungen, Widersprüche, Dilemmata nicht im Zuge des jeweiligen Handlungsablaufs selbst, ggf. durch bloßes Mitlernen o. ä. möglich erscheint“ (ebd. 1995a, S. 183).

Der Fokus der Betrachtungen Holzkamps liegt damit auf intentionalen also zielgerichteten Lernhandlungen, d. h. das aufgrund der geplanten Lernhandlungen erwartete Resultat ist subjektiv bedeutsam. Inzidente Lernprozesse werden in der subjektwissenschaftlichen Betrachtung von Lernprozessen zwar mitgedacht, bleiben in der konkreten Betrachtung jedoch unbeleuchtet, da sie letztendlich jede Handlung begleiten (vgl. ebd., S. 182f.). Lernen stellt demnach „eine gegenüber dem Alltagshandeln distanzierte Handlung dar“ (Ludwig 2004, S. 43).

Abbildung 4: Grundbegrifflichkeiten der Theorie lernenden Weltaufschlusses



Quelle: Faulstich u. a. (2005, S. 31)

Die aus der Lernproblematik resultierende Lernhandlung kann für Holzkamp (1995a, S. 190f.) schließlich expansiven oder defensiven Charakters sein. Eine expansive Lernhandlung zielt zunächst auf die Erweiterung subjektiver Handlungsmöglichkeiten in Bezug auf einen bestimmten Gegenstand. Die Ausweitung und Differenzierung der gegenstandsbezogenen Handlungsmöglichkeiten trägt damit zur Steigerung der individuellen Lebensqualität bei. Holzkamp (ebd., S. 175) bezeichnet seine theoretischen Überlegungen als eine „subjektwissenschaftliche Theorie lernenden Weltaufschlusses“, d. h. die Steigerung der individuellen Lebensqualität ist eng verbunden mit der durch Lernen ermöglichten erweiterten Verfügung über Welt, also gesellschaftlicher Partizipation. Defensives Lernen erfolgt demgegenüber, wenn die Lernhandlung zur Abwehr von Beeinträchtigungen und Bedrohungen vollzogen wird, also vor dem Hintergrund einer erwarteten Einschränkung der individuellen Lebensqualität.⁶ Die Unterscheidung

6 Expansives Lernen ist für Holzkamp nicht gleichzusetzen mit dem Konzept intrinsischer und extrinsischer Motivation, da expansives Lernen gegenüber intrinsisch motivierten Lernen nicht nur um seiner selbst willen vollzogen wird, sondern zur Bege-

unterschiedlicher Lernbegründungen – expansiv oder defensiv – verweist auf die jeweilige „Prämissen-/Intentionsstruktur je konkreter Lernproblematiken“ (ebd., S. 191). Die begriffliche Fassung ‚expansiv – defensiv‘ ist als idealtypische Unterscheidung zu verstehen, zwischen der verschiedene Mischformen von Lernhandlungen denkbar sind. „Das Begriffspaar ‚expansiv-defensiv‘ soll den gesellschaftlichen Doppelcharakter von sowohl begrenzter als auch verallgemeinerter gesellschaftlicher Teilhabe beschreiben“ (Ludwig 2004, S. 47f.).

Holzkamp (1995a, S. 209) geht des Weiteren davon aus, dass Lernhandlungen jeweils an subjektive Lernerfahrungen anknüpfen. Der Zugang zum Lerngegenstand erfolgt somit nicht immer aufs Neue, sondern knüpft an Vorangegangenes an. Die je aktuelle Lernhandlung erfolgt in jeweils anderer Ausgestaltung, erweitert bzw. vertieft.

Herausgestellt werden kann, dass in der subjektwissenschaftlichen Lernkonzeption Klaus Holzkaamps der Ausgangspunkt für die individuelle Initiierung von Lernhandlungen im lebensweltlichen Kontext des Individuums verortet ist. Die jeweiligen subjektiven Lebensinteressen sind dabei Grundlage von Lernhandlungen. Die begriffliche Fassung von Lernen als Handlungen verweist schließlich auf die Betonung der dem Lernprozess inhärenten subjektiven Aktivität. Ausgangspunkt für Lernen sind individuelle, lebensweltliche Handlungsprobleme, denen das Subjekt mit Lernen begegnet oder auch nicht. Ausdrücklich mitgedacht ist damit die Freiheit des jeweils Einzelnen, Handlungsproblemen nicht mit Lernen zu begegnen.⁷ „Je meine Lebensinteressen sind also quasi die Basis, aus der sich für mich ‚logisch‘ ergibt, welche Bedeutungen qua Handlungsmöglichkeiten in einer bestimmten Situation ‚vernünftigerweise‘ von mir in Handlungsintentionen/Handlungen umzusetzen sind“ (Holzkamp 1996, S. 57). Im Mittelpunkt der Analyse von Lernprozessen stehen damit in Abgrenzung zu traditionellen psychologischen Lerntheorien, nicht mehr lediglich von außen beobachtbare Bedingungsstrukturen von Lernhandlungen, sondern die jeweilig subjektiven Begründungen für deren Initiierung.⁸

nung von Handlungsproblematiken und damit zur Erhöhung der subjektiven Lebensqualität (1995a, S. 191).

- 7 Dadurch wird Lernen nicht mehr nur rein funktional betrachtet, wie etwa bei Luhmann (u. a. 2002), wo es heißt, man kann nicht nicht lernen. Damit geht es, wenn man so will nicht um Quantitäten, sondern um Qualitäten von Lernhandlungen.
- 8 In experimentellen Anordnungen traditioneller Lerntheorien werden nach Ansicht Klaus Holzkaamps (vgl. 1995, S. 257) die lebenspraktischen Bedeutungskonstellationen ignoriert und die Betrachtung von Lernhandlungen damit dekontextualisiert und entpersonalisiert.

Für Holzkamp stellt Lernen damit eine „bestimmte Haltung“ (Holzkamp 1995a, S. 184) des Subjekts dar, einer Problemsituation zielgerichtet, zur Verbesserung der eigenen Handlungsfähigkeit bzw. der Steigerung der Lebensqualität, zu begegnen. Holzkamp versteht diesen Prozess nicht nur als rein kognitiven Akt, sondern als aktiven Handlungsprozess des Subjekts, mit dem Ziel „seine Lebensbedingungen aktiv umzugestalten“ (ebd., S. 23). Für Ludwig (2004, S. 44) werde durch den von Holzkamp betonten Handlungsbezug „der gesellschaftliche Charakter der Subjektivität als Grundlage [von Lernhandlungen] gesetzt“. Die Gewinnung bzw. der Erhalt gesellschaftlicher Partizipation ist damit Zielperspektive subjektiver Lernprozesse und bindet diesen lerntheoretischen Ansatz in einen notwendigen übergeordneten Zusammenhang von Bildung ein.

Relevant stellt sich in Holzkamps Lernkonzept die Beschreibung „Qualitativer Lernsprünge“ dar (Holzkamp 1995a, S. 227). Qualitative Lernsprünge sind für Klaus Holzkamp Ausdruck für eine zunehmende Differenzierung von Lernhandlungen: „als Fortschreiten von (relativer) Flachheit zu wachsender Tiefe des Gegenstandsaufschlusses“ (ebd., S. 221). Er geht davon aus, dass nicht jede Begegnung mit einer Lernproblematik qualitative Lernsprünge intendiert bzw. voraussetzt, vielmehr kann im Verlauf der Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand die Situation entstehen, dass sich die bisher für sinnvoll erachteten Lernprinzipien als nicht mehr zielfördernd herausstellen (ebd., S. 240f.). An diesem Punkt erfolgt dann eine Reflexion des bisherigen Lernweges durch das Subjekt: Welche Gründe gibt es, dass ich nicht weiterkomme? In Folge dessen muss „ein neues Prinzip für das Weiterlernen gefunden werden – mithin ein qualitativer Lernsprung vom bisherigen zum neuen Prinzip vollzogen werden“ (ebd., S. 241). Für Holzkamp entsteht hier quasi eine neue Lernproblematik auf Metaebene. „Die Überwindungsperspektive der Lerndiskrepanz liegt demgemäß nicht mehr einfach im Lernfortschritt, sondern in der Gewinnung eines neuen Lernprinzips [...]“ (ebd., S. 243).

Holzkamp grenzt das vorgestellte Konstrukt des qualitativen Lernsprungs deutlich von Konzepten die Entwicklungsstufen beschreiben – wie beispielsweise bei Piaget – ab, da Lernaktivitäten in solchen Konzepten normativ und von außen veranlasst gedacht würden. Entwicklungsrelevantes Lernen fände in solchen Modellen nur dann statt, wenn es dem Erreichen der nächsten Stufe dienen würde (vgl. ebd., S. 237).⁹ Der qualitative Lernsprung ist für Holzkamp demgegenüber nicht in ein vorgefertigtes Schemata zu drängen und unabhängig vom jeweiligen Lernprozess zu denken. Ein qualitativer Lernsprung wird als solcher

9 Siehe dazu die kritische Betrachtung von Stufenmodellen im Kontext politischer Partizipation und Bildung in Abschnitt 2.

erst im Bruch des bisher vollzogenen Lernprinzips subjektiv sichtbar und ist damit nicht zuvor in ‚Stufenmodellen‘ (beispielsweise nach Lebensalter) allgemein festlegbar (vgl. ebd., S. 241). In der individuellen Reflexion wird deutlich, dass der jeweilige Lerngegenstand bisher lediglich auf einer „Zwischenebene“ (ebd., S. 242) durchdrungen wurde, man über die jeweilige Thematik also wesentlich mehr erfahren kann. Holzkamp spricht hier „von einer Diskrepanzerfahrung höherer Ordnung“ (ebd., S. 243).

„Lernsprünge [...] vollziehen sich damit nicht als Annäherung an einen irgendwie außen-gesetzten ‚Endzustand‘, sondern werden von mir als Lernsubjekt vollzogen, indem ich während des Versuchs der Überwindung einer bestimmten Lernproblematik bei einem gewissen Stand lernender Gegenstandannäherung in Ansehung des Zusammenhangs zwischen Weltaufschluss und Verfügungs-/Lebenserweiterung ‚gute Gründe‘ habe, ein ‚prinzipiell‘ höheres Niveau lernenden Gegenstandszugangs zu realisieren“ (ebd., S. 245).

Die Charakteristika eines qualitativen Lernsprungs sind somit nicht generalisierbar und im Gegensatz zu den zuvor angesprochenen Stufenmodellen von Lernen aus der Subjektperspektive heraus gedacht. „Mögliche Typen qualitativer Lernsprünge [...] sind [...] nur empirisch zu gewinnen, indem ‚durch‘ die Analyse konkreter Lernproblematiken ‚hindurch‘ in Aufschließung der Tiefendimensionen des Lerngegenstands solche strukturellen Verallgemeinerungen angestrebt werden [...]“ (ebd.) (s. Abschnitt 8).

Die mit der differenzierten Auseinandersetzung einhergehende wachsende Tiefe des Gegenstandsaufschlusses bietet im Form qualitativer Lernsprünge für Holzkamp (ebd., S. 246) ein Moment des Übergangs von defensiv zu expansiv begründetem Lernen. Ein zunächst aus Bedrohungsabwehr bzw. Situationsbewältigung erfolgtes defensives Lernen kann in Form qualitativer Lernsprünge zu einer bewussten und vertieften Auseinandersetzung mit der jeweiligen Thematik, zu expansiven Lernen, führen. Die thematische Ausdifferenzierung des Lerngegenstands und die operativen Ausdifferenzierung der Lernhandlungen sind dabei verzahnt (ebd., S. 250).¹⁰

Mit der begrifflichen Entfaltung des Konstrukts qualitativer Lernsprünge stellt Holzkamp (vgl. ebd., S. 247) die gesellschaftliche Brisanz seiner lerntheoretischen Überlegungen heraus. Expansive Lernhandlungen sind, wie zuvor dargestellt, durch einen ausdifferenzierten Gegenstandsaufschluss von Seiten des jeweils Einzelnen charakterisiert. In Konsequenz führt eine expansive Lernhandlung dann über die erweiterte Weltverfügung zu einer bewussten Auseinander-

10 Vgl. Weis (2005, S. 294).

setzung mit gesellschaftlichen Strukturen. Damit ist hier der eindeutige und notwendige Weltbezug von Lernhandlungen im Zentrum, der gerade in der Betrachtung politischen Lernens nicht wegzudenken wäre.

„Expansives Lernen stellt innerhalb verschiedenster Machtkonstellationen [somit] ein widerstreitendes Moment, quasi einen Fremdkörper dar. Wer nämlich in bestimmten Handlungsfeldern seine eigene Lernproblematik ausgliedert und zu bewältigen trachtet, der gewinnt – in dem Grade, wie er dabei Weltzusammenhänge lernend für sich aufschließen kann – in gewisser Weise eine unabhängige Position: Du meinst dies und Du meinst jenes, ich aber habe lernend erfahren, dass die Dinge sich möglicherweise so und so verhalten“ (ebd., S. 523).

Faulstich (i. E.) folgert hier dann konsequenter Weise, dass Lernen die Macht des Einzelnen deutlich steigern würde. Die Unvorhersagbarkeit der Ergebnisse expansiver Lernhandlungen und die damit verbundene Unverfügbarkeit von Lernenden stellen innerhalb verschiedener gesellschaftlicher Machtkonstellationen dann eine Bedrohung dar, sei es in Schule, Fortbildungsinstitutionen, Gewerkschaften oder Parteien (ebd., S. 525). Die vielfach mangelnde Anerkennung informeller politischer Lernpraxen von Seiten des etablierten politischen Feldes wurde in Kapitel 2 bereits diskutiert. Angesichts dieser Einschätzung Holzkamps scheint es nicht im Interesse von Machtinstanzen zu liegen, die Subjektperspektive in schulischen oder außerschulischen Zusammenhängen anzuerkennen und expansive Lernprozesse zu fördern (vgl. ebd., S. 517).¹¹ Holzkamp (ebd., S. 534) sieht diesbezüglich Lernprozesse in sozialen Bewegungen und Betroffeneninitiativen „defensiver Lernnormalisierung“ ausgesetzt. Die Fokussierung auf institutionelle Bildungsangebote insbesondere im schulischen Kontext und die angesprochene hierarchische Entwicklung entsprechender ‚Kompetenzen‘ stehen für diese Diagnose.

Das Subjekt ist in der Holzkampschen Lernkonzeption nicht als „abstraktes Intentionalitätszentrum gedacht, sondern als ein sinnlich-körperliches Individuum, das sich mit seinem ‚Standpunkt‘ jeweils an einem bestimmten raumzeitlichen Ort, also in einem eigenen, in dem des Lerngegenstandes nicht aufgehenden, lebenspraktischen Bedeutungszusammenhang befindet“ (ebd., S. 252). Holzkamp beziffert für den lebenspraktischen Bedeutungszusammenhang verschiedene Konkretheitsstufen, wie die demographische Einordnung, die spezifi-

11 Die Förderung expansiven Lernens ist dann nicht gleichzusetzen mit der Förderung selbstgesteuerten Lernens beispielsweise im schulischen Kontext, welches ja oft gerade nicht an einer individuellen Erweiterung der Weltverfügung interessiert ist.

sche Lebenswelt und schließlich das Subjekt in seiner je spezifischen Lebenswelt (ebd., S. 253).

„Je mir‘, vom meinem Standort aus und in meiner Perspektive [sind] die gesamtgesellschaftlichen Bedeutungszusammenhänge immer nur in begrenzten Aus- und Anschnitten, quasi als ‚Infrastrukturen‘ meiner spezifischen Lebenslage/Position, die meine primäre, unhintergehbare Daseinsrealität ausmachen, zugänglich“ (ebd.).

Holzcamp differenziert hier nach körperlicher, mental-sprachlicher und personaler Situiertheit. Für den Kontext der Studie stellen sich insbesondere die Überlegungen zur personalen Situiertheit als wesentlich dar, welche durch die biographische Reflexion den Standpunkt des Subjekts in seinen gesellschaftlich-sozialen Bezügen herstellt.¹² „Wo stehe ich als konkrete Person, die aufgrund spezifischer Lebensverhältnisse [...] das geworden ist, was ich bin, mit dieser bestimmten Vergangenheit, aus der meine gegenwärtige Befindlichkeit und meine zukünftigen Möglichkeiten erwachsen“ (ebd., S. 263). Ein wichtiges Moment persönlicher Situiertheit stellt der vom jeweils Einzelnen erlebte „personale Aktionsradius“ (ebd.) dar. Gemeint ist damit, der subjektiv wahrgenommene persönliche Handlungsraum, der Möglichkeiten und Grenzen in Bezug auf das eigene Lernen beschreibt. Die subjektive Einschätzung des personalen Aktionsradius ist Resultat biographischer Lernerfahrungen, d. h. habe ich im Laufe meines Lebens beispielsweise in der Schule erfahren, mir bestimmte Lerngegenstände schlechter als Andere aneignen zu können, dann werde ich in der Auseinandersetzungen mit einem solchen oder einen verwandten Gegenstand vermutlich eher Bedenken haben, diesem lernender Weise zu begegnen, als bei anderen Gegenständen. Im Kontext der Diskussion politischer Partizipation wurde diese Selbstexklusion aus der Teilnahme der Regelung der allgemeinen Angelegenheiten mit Bremer (2008) als „vorweggenommene Fremdexklusion“ durch das politische Feld beschrieben. Lernen ist also immer schon Anschlusslernen (vgl. Faulstich 2002, S. 77). Für Holzcamp stellt sich deshalb die Frage, was dem jeweils Einzelnen aufgrund seiner personalen Situiertheit überhaupt zum Lerngegenstand werden kann (ebd., S. 267).

12 Körperliche Situiertheit bezieht sich auf „die physische Konkretheit je meines Standorts“ (Holzcamp 1995a, S. 253), die bezogen auf die Leiblichkeit Lernen ermöglicht oder auch behindert. Mit mental-sprachlicher Situiertheit versucht Holzcamp (ebd., S. 258f.) die innere Aktivität der Situiertheit, also das aktive „in Stellung bringen“ gegenüber der Welt in Form des ‚inneren Sprechens‘, der Selbstkommentare und -anweisungen zu fassen.

Im Konstrukt qualitativer Lernsprünge wurde der gesellschaftliche Bezug von expansiven Lernhandlungen über den erweiterten Gegenstandsaufschluss und dessen Beförderung bzw. Einschränkung durch gesellschaftliche Machtstrukturen hergestellt. Durch die Fassung subjektiv erlebter Möglichkeitsräume im Begriff ‚personaler Situiertheit‘ wird nun die gesellschaftliche Determiniertheit individueller Lernprozesse konkretisiert (vgl. Bremer 2008, 2007).

In der Konzeption subjektorientierten Lernens betrachtet Holzkamp (1995a) nicht nur individuelle Lernprozesse, sondern bezieht auch die Möglichkeit kooperativen Lernens mit ein, was insbesondere für die Analyse von Lernhandlungen in Bürgerinitiativen relevant ist. Zu Beginn wurde dargestellt, dass eine im lebensweltlichen Kontext eingebettete subjektive Handlungsproblematik respektive eine daraus resultierende Lernproblematik ursächlich für das Zustandekommen einer Lernhandlung und damit für subjektives Lernen ist. Für eine Betrachtung kooperativer Lernprozesse bedeutet dies für Holzkamp, zu fragen, ob es auch eine von mehreren Individuen geteilte Lernproblematik geben könne (vgl. ebd., S. 510). Holzkamp geht davon aus, dass sich die jeweilige Gruppe auf eine gemeinsame Lernproblematik verständigen müsse:

„Individuen müssen, sofern sie lernend kooperieren, ihre jeweiligen personalen Lernproblematiken/Lerngegenstände (unter Berufung auf deren gemeinsamen außenweltlichen Bezugspunkt) als (mindestens) so ähnlich bzw. so eindeutig aufeinander beziehbar definiert haben, dass ihre Kooperation beim Versuch einer Überwindung der je eigenen Lernproblematik durch lernenden Gegenstandsaufschluss als möglich und sinnvoll erscheint“ (ebd.).

Die einzelnen Lernsubjekte sind von Holzkamp dabei gleichberechtigt in einem offenen Feld von Handlungs- und Lernmöglichkeiten gedacht (vgl. ebd., S. 511), nur so sei für den Einzelnen expansives Lernen im Rahmen kooperativer Lernprozesse möglich. Holzkamp sieht die Gefahr der Einschränkung der gleichberechtigten Teilnahme der Gruppenmitglieder durch die Dominanz einzelner Personen und bezieht dieses Problem in seine Überlegungen mit ein. Ein Aspekt, der in der Analyse des empirischen Materials betrachtet werden sollte. Im Idealfall ist für ihn „die kommunikative Lernmodalität [...] als reziproke Beziehung, also als permanenter, an der Überwindung der Lernprobleme orientierter Dialog zu installieren“ (ebd.). Im kooperativen Lernprozess würde dann mit den unterschiedlich zur Verfügung stehenden Mitteln in Arbeitsteilung die gemeinsame Lernproblematik bewältigt. Holzkamp (ebd.) spricht hier von der Herstellung „überlappender Zonen des Wissens/Könnens als optimalen Mittelweg“ kooperativen Lernens. Gemeint ist damit, dass jeder Mitlernende sich ‚Teilwissen‘ an-

eignet, das sich in der gemeinsamen Diskussion der Lernproblematik ergänzt. Im Rahmen der Lernhandlungen kann durch die Lernsubjekte dabei auch auf unterschiedliche institutionelle Ressourcen zurückgegriffen werden, wie beispielsweise auf Bibliotheken.

Neben der angesprochenen Arbeitsteilung hebt Holzkamp den reflexiven Charakter kooperativen Lernens heraus. Das Aufeinandertreffen divergenter Perspektiven würde dazu beitragen, den jeweils eigenen Standpunkt zu reflektieren (ebd., S. 512), das Aushandeln unterschiedlicher Perspektiven könne schließlich dazu führen, den jeweiligen Gegenstand differenziert zu betrachten. „Kooperative Lehr-Lernprozesse können diese kritische Reflexion durch wechselseitige Anerkennung und kritische Gegenhorizonte unterstützen“ (Ludwig 2004, S. 53). In Konsequenz bedeutet dies, auch wenn Holzkamp dies nicht explizit herausstellt, dass kooperative Lernprozesse die Chance qualitativer Lernsprünge des Einzelnen positiv beeinflussen. Im Rahmen kooperativer Lernprojekte kann erfahren werden, dass

„die lernende Erweiterung und Vertiefung des Weltzugangs und damit die erreichbare Verfügungserweiterung/Lebensqualität nicht nur im Interesse dessen, der sie gerade erlangt hat, sondern im allgemeinen Interesse ist: Dein Lernfortschritt ist, da ich daran teilhaben kann, prinzipiell auch mein Lernfortschritt und umgekehrt“ (1995a, S. 528).

Die individuelle Weltverfügung wird so bereichert durch die Erfahrung gemeinsamer Weltverfügung im Prozess kooperativen Lernhandelns. Vor dem Hintergrund der Frage, ob es eine gemeinsame Lernproblematik geben könne, sei es schließlich Aufgabe der einzelnen Gruppenmitglieder, sich zu fragen, ob die eigenen Lerninteressen in der Bearbeitung eines kooperativen Lernprojekts genügend Beachtung fänden (ebd., S. 513). Hier ist in der Analyse von Lernhandlungen in Bürgerinitiativen darauf zu schauen, ob sich dies so darstellen lässt. Denkbar wären beispielsweise Themen/Problematiken, die sich besonders als gemeinsamer Lerngegenstand eignen, weil sie die ‚Verfügung‘ Vieler einschränkt. Zum Beispiel beeinträchtigt der Bau einer großen Straße viele Einwohner in ihrer Lebensqualität.

Im Kontext der vorliegenden Studie stellen sich zusammenfassend folgende Aspekte der subjektwissenschaftlichen lerntheoretischen Überlegungen von Klaus Holzkamp als bedeutsame Kategorien dar:

- Lernprozesse werden im Kontext lebensweltlicher Bezüge betrachtet, die individuellen Lebensinteressen sind Ausgangspunkt von Lernhandlungen
- Lernprozesse werden verstanden als subjektiv bedeutsame Handlungen zur Überwindung einer Handlungsproblematik, damit wird die Aktivität des Subjekts betont
- Lernen ist immer Anschlusslernen in Bezug auf die jeweilig subjektiven lebensgeschichtlichen Lernerfahrungen
- Zielperspektive von (expansiven) Lernprozessen ist eine größerer Gegenstands- bzw. Weltverfügung und damit gesellschaftliche Partizipation
- vergrößerte Weltverfügung impliziert eine kritische Auseinandersetzung mit bestehenden gesellschaftlichen Verhältnissen und deren inhärenten Machtstrukturen, die Postulierung expansives Lernen besitzt somit gesellschaftspolitische Sprengkraft
- Die Beschreibung ‚Qualitativer Lernsprünge‘ ermöglicht die thematische als auch operativer Ausdifferenzierung von Lernhandlung und den damit verbundenen tieferen Gegenstandsaufschluss begrifflich zu fassen
- kooperativer Lernprojekte ermöglichen die Reflexion individueller Gegenstandsverfügung durch Perspektivenverschränkung und damit das Erleben geteilter Weltverfügung.

Im Folgenden soll die Grundlage der Initiierung von Lernhandlungen – die lebensweltlichen Einbettung von Handlungsproblematiken – mit Blick auf die theoretischen Überlegungen Klaus Holzkamps zur ‚alltäglichen Lebensführung‘ spezifiziert werden.

5.2.2 Alltägliche Lebensführung

Holzkamps Überlegungen zur ‚Alltäglichen Lebensführung‘ finden ihren Ausgangspunkt in der kritischen Analyse traditioneller psychologischer Lernforschung. Holzkamp (vgl. 1996, S. 18) hebt hier insbesondere deren Ausblendung der Eingebundenheit von Lernhandlungen in subjektive Bedeutungszusammenhänge der alltäglichen Lebenswelt heraus. Man interessiere sich im Rahmen traditioneller psychologischer Lernforschung nicht für die Möglichkeit des Subjekts zur Interpretation oder Veränderung der Weltzusammenhänge außerhalb einer vorgegebenen Versuchsanordnung (ebd.). Die Nichtbeachtung der Kontexte von Handlungen im Rahmen lerntheoretischer Überlegungen führe dann zu voreilig geschlossenen Wirkungszusammenhängen zwischen Möglichkeiten di-

rekten Einwirkens und resultierenden Handlungen (ebd., S. 28).¹³ Neben der theoretischen Simplifizierung von Lernprozessen steht als ebenso wichtiger Aspekt, die damit vollzogene Entwertung der je subjektiv erfahrbaren Bedeutungszusammenhänge. Diese ‚Lücke‘ in psychologischen Lerntheorien versucht Holzkamp nun durch Überlegungen zur ‚alltäglichen Lebensführung‘ zu schließen und begrifflich zu fassen.

‚Alltägliche Lebensführung‘ stellt sich für Klaus Holzkamp (ebd., S. 46) als ein mögliches „Vermittlungsglied zwischen Individuum und Gesellschaft“ dar. Dieser Blickwinkel erscheint ihm besonders geeignet, da „es keinen Menschen [gibt], der nicht innerhalb einer Scene alltäglicher Lebensführung situiert ist, es handelt sich hier quasi um seine ursprünglichste Existenzweise in der Welt“ (ebd., S. 84).

Holzkamp (ebd.) greift mit seinen Überlegungen zur ‚alltäglichen Lebensführung‘ die Eingebundenheit von Handlungen in je konkrete dem einzelnen Individuum ersichtliche Bedeutungszusammenhänge erneut auf und stellt damit heraus, dass Lernhandlungen immer an konkrete Lokalitäten gebunden sind. Er verweist damit in Anschluss zu seinen Darstellungen zur ‚Situiertheit‘ der Subjekte auf dessen Raumbezogenheit (ebd., S. 51). Wie im Begriff der ‚personalen Situiertheit‘ diskutiert, stellt der beschriebene Handlungsraum den ‚personalen Aktionsradius‘ des jeweils Einzelnen dar. Dieser bestimmt neben je subjektiven Handlungsmöglichkeiten, auch Behinderungen und Beschränkungen von Handlungen, „d. h. konkret, dass hier in der Art der Ermöglichung des Handelns immer auch ‚Selbstverständlichkeiten‘ darüber enthalten sind, was in dieser Konstellation unmöglich ist, was also hier gerade nicht gesagt, getan oder gedacht werden kann“ (ebd., S. 51). Die Folge ist, dass bestimmte Handlungsmöglichkeiten vom jeweils Einzelnen gar nicht gesehen oder von vornherein als nicht angemessen ausgeschlossen werden. Dieser Akt der Zuschreibung ist genau das, was Bremer (2008) mit „vorweggenommener Fremdexklusion“ bezeichnet hat, also die selbsttätige Einschränkung von Handlungsspielräumen im alltäglichen Lebenszusammenhang.

In der theoretischen Diskussion zu Aspekten ‚alltäglicher Lebensführung‘ hebt Klaus Holzkamp nun analog zum Aspekt des ‚Anfangen-Könnens‘ bei Hannah Arendt (2006) insbesondere die Möglichkeiten des Handelns hervor, die sich im ‚personalen Aktionsradius‘ dem je Einzelnen eröffnen. Die Berücksichtigung der subjektiven Bedeutsamkeit führt für Holzkamp (ebd.) nicht zwangs-

13 Auf die Nicht-Berücksichtigung der jeweiligen Lernkontexte und den damit vollzogenen Lehr-Lern-Kurzschuß wurde bereits im Rahmen der Diskussion von Untersuchungen zu Lernen durch freiwilliges Engagement hingewiesen (s. Abschnitt 4).

läufig zur Determiniertheit von Handlungen, sondern enthält ebenso die Freiheit, je subjektiv bedeutsame Handlungen zu ermöglichen. Der ‚personale Aktionsradius‘ ist somit zunächst offen gedacht und nicht von außen begrenzt. Damit sind auch von Dritten zunächst nicht bedachte ‚unvorhergesehene‘ Handlungen, welche zuvor im Kontext expansiver Lernhandlungen als Bedrohung gesellschaftlicher Machtinstanzen diskutiert wurden, möglich. Die Überlegungen zur ‚alltäglichen Lebensführung‘ werden so einem Modell der gesellschaftlichen Determiniertheit von Handlungsmöglichkeiten entgegengesetzt.

Alltägliche Lebensführung stellt sich für Holzkamp (1995b, S. 821) demnach als aktive ‚Leistung‘ des Individuums dar, welche nicht von selbst läuft, auch nicht von außen verordnet werden kann, sondern sie muss von jedem Einzelnen jeweils selbst in Gang gesetzt werden (ebd., S. 842). Mit der Sichtweise, dass Lebensführung eine aktive Integrations- bzw. Konstruktionsleistung der Subjekte ist, wird das Individuum nunmehr nicht mehr als ausschließlich abhängige Größe der Gesellschaftsstruktur gesehen. Der jeweils Einzelne verfügt somit über die theoretische Möglichkeit über Art und Weise der Gestaltung seiner alltäglichen Lebensführung frei zu entscheiden. Mit Einnahme dieser Analyseperspektive setzt Holzkamp sich unter anderem kritisch mit den soziologischen Arbeiten zur Lebensführung um Gerd-Günter Voß (1991) auseinander, welche in seinen Augen die Determiniertheit des Individuums durch die Gesellschaftsstruktur nie verlassen würden (ebd., S. 823). Lebensführung werde vorwiegend vor dem Druck gesellschaftlich veränderter Anforderungen an die selbständige Bewältigung des Alltags analysiert (ebd., S. 832). Da gesellschaftliche Strukturen die Bezugsgröße seien, handele es sich damit um ein gesellschaftszentriertes Modell (ebd., S. 834). Ein subjektwissenschaftlicher Ansatz wie Klaus Holzkamp ihn verfolgt, sei demgegenüber individuumszentriert und Selbstverständigung das zentrale subjektwissenschaftliche Erkenntnisinteresse (ebd.).¹⁴ Was ist unter Selbstverständigung zu verstehen?

14 Bei Holzkamp bleibt im Hintergrund, dass diese Möglichkeit durch diverse Rahmenbedingungen, wie beispielsweise die ungleiche Verteilung ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapitals (Bourdieu) determiniert ist und dem jeweils Einzelnen folglich einen stark differierten Blick auf diese Möglichkeiten der individuellen Lebensführung erlaubt (siehe zur Kritik Bremer 2007). Dieser Aspekt wird in der vorliegende Studie mitgedacht, steht aber nicht im Fokus der Analyse. In Betrachtung der Handlungsmöglichkeiten wird der Analyseblick gerade für die ‚offiziell‘ nicht anerkannten politischen Artikulationsformen geöffnet und die in informellen politischen Lern- und Handlungssettings fungierenden Akteure als gleichwertig wahrgenommen. Der Blick auf Nicht-Mögliches wäre aus dieser Perspektive eine weitere Forschungsfrage.

Zuvor wurde herausgestellt, das Lernen als eine Handlung zu verstehen ist, welche als Möglichkeit der Bewältigung einer je subjektiv bedeutsamen Handlungsproblematik folgt. Demnach sind Lernhandlungen Teil ‚alltäglicher Lebensführung‘.

„Wenn ich ein Interesse an ‚Selbstverständigung‘ habe, so ist dabei impliziert, dass es hier für (je) mich tatsächlich etwas zu ‚verstehen‘ gibt, was nicht ohnehin auf der Hand liegt, dass also in und hinter scheinbar Unproblematischem und ‚Eindimensionalen‘ wie ‚alltäglicher Lebensführung‘ (die schließlich jeder kennt) Probleme und Problematiken verborgen sind, die – um offenbar und ‚sagbar‘ zu werden – eben der Anstrengung eines (gemeinsamen) Selbstverständigungsprojekts bedürfen“ (ebd., S. 835).

Lernhandlungen als Prozesse des ‚Verstehen‘-Wollens eines bestimmten Gegenstandsbereichs innerhalb der alltäglichen Lebensführung können damit als Kern von Selbstverständigung verstanden werden.

Holzcamp geht hier wiederum auf seine Überlegungen zu kooperativen Lernprojekten ein, indem er auf ‚gemeinsame Selbstverständigungsprojekte‘ verweist. „Selbstverständigung‘ bedeutet [für Holzcamp] auch ein Interesse an der ‚Verständigung‘ mit anderen, um so eine gemeinsame Sprache über ein dennoch stets nur ‚je mir selbst‘ Gegebenes zu finden“ (ebd.). Holzcamp konkretisiert damit die bereits angesprochene Verbindung der Vergrößerung individueller und geteilter Weltverfügung. Im Kontext der geteilten Prozesse der Selbstverständigung im Rahmen kooperativer Lernprojekte, erfährt der Einzelne so seine Eingebundenheit in Welt und kann im gemeinsamen Reflexionsprozess am Akt gemeinsamer Selbstverständigung an Gesellschaft und deren Gestaltung partizipieren.

In der Beachtung der Praktiken alltäglicher Lebensführung und der Prozesse der Selbstverständigung wird 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. Ausgangspunkt für die Analyse von Lernhandlungen sind damit, die in den individuellen Bedeutungszusammenhängen der alltäglichen Lebensführung entstandenen Handlungsproblematiken bzw. Selbstverständigungsproblematiken und deren subjektive Bewältigungsstrategien.

Für den Prozess der Selbstverständigung konstatiert Holzcamp nun zwei verschiedene Möglichkeiten subjektiven Handelns: entweder das Hinnehmen gesellschaftlicher Bedingungen oder deren Veränderung. „Die Alternative der Veränderung oder des Hinnehmens gegebener (begrenzter) Bedingungen meiner alltäglichen Lebensführung steht mithin in dem Spannungsfeld zwischen Erhöhung

von Lebensqualität und defensiver Bedrohungsabwehr“ (ebd., S. 840). Hier stellt Holzkamp nun den Bezug zur zuvor dargelegten Unterscheidung expansiver und defensiver Lernhandlungen her. Expansive Lernhandlungen bedeuten demnach, die Veränderung der Bedingungen alltäglicher Lebensführung durch ausdifferenzierten Gegenstandsaufschluss mit dem Ziel der Vergrößerung des personalen Aktionsradius und damit größerer Weltverfügung. Holzkamp verweist an dieser Stelle darauf, dass im Prozess der Erlangung größerer Weltverfügung also dann der Überschreitung des ‚Naheliegenden‘ eine „Bedrohung der gegenwärtigen gegebenen Stabilität der Lebensführung antizipiert [sei][...]“ (ebd.). Die lernende Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Strukturen und deren inhärenten Machtverhältnissen, kann sich für den, der sich gegen etablierte Strukturen stellt bzw. diese kritisch reflektiert, als für das eigene Gleichgewicht der alltäglichen Lebensführung risikoreich erweisen. Der Prozess der Selbstverständigung ist also ebenso ergebnisoffen analog der Beschreibung des ‚personalen Aktionsradius‘.

Für Holzkamp geht es nun darum, die zahlreichen Vermittlungsebenen zwischen den angesetzten gesamtgesellschaftlichen Strukturen und Prozessen in der konkrete Alltagswelt herauszuarbeiten (ebd., S. 841). Statt negativer Bestimmung der Freiheitsgrade der Individuen wie bei Voß (1991) sollten die „positive[n] Bestimmungen [alltäglicher Lebensführung] über die Art der Realisierung gesellschaftlicher Handlungsmöglichkeiten in individuellem Handeln“ herausgestellt werden. Die Überlegungen Holzkamps zur ‚alltäglichen Lebensführung‘ stellen damit die Handlungsfähigkeit bzw. die Autonomie des jeweils Einzelnen heraus, sich so oder so in Bezug zu seiner alltäglichen Lebensführung respektive seine Art und Weise der Weltverfügung je subjektiv verhalten zu können.

„Subjektwissenschaftliche Aussagen sind dementsprechend keine Aussagen über den Menschen, schon gar keine Klassifizierung bzw. Typisierung von Menschen, sondern Aussagen über subjektiv erfahrene Handlungsmöglichkeiten und -begrenzungen, die vom Subjekt vor dem Hintergrund gesellschaftlich gegebener Bedeutungsbezüge wahrgenommen werden und zu denen er sich ‚bewusst verhalten‘ kann“ (Weis 2005, S. 31).

Die im vorherigen Abschnitt herausgestellten Aspekte subjektwissenschaftlicher lerntheoretischer Überlegungen können vor dem Hintergrund ‚alltäglicher Lebensführung‘ nun um folgende Punkte ergänzt werden:

- alltägliche Lebensführung stellt eine Vermittlungsinstanz zwischen Individuum und Gesellschaft her, damit wird individuelle Weltverfügung in den Kontext geteilter Weltverfügung gestellt

- subjektive Handlungsräume werden anhand ihrer Handlungsmöglichkeiten betrachtet und nicht ihrer Beschränkungen, damit werden die individuellen Möglichkeiten gesellschaftlicher Einflussnahme hervorgehoben und die Defizitperspektive zunächst verlassen
- indem das Naheliegende, vielleicht auch vermeintlich ‚kleine‘ und ‚unbedeutsame‘, anerkannt wird, werden die Möglichkeiten des jeweils Einzelnen im Rahmen seiner alltäglichen Lebensführung an Gesellschaft zu partizipieren und gestaltend einzugreifen herausgestellt und damit öffentlich.

Die Frage die sich nun stellt ist, wie man etwas über subjektive Handlungsgründe in Szenen alltäglicher Lebensführung im Hinblick auf politischer Partizipation und Bildung erfahren kann.

5.3 KONSEQUENZEN FÜR DIE VORLIEGENDE STUDIE

Lesbar werden kann ein solches von Holzkamp (1995) als expansiv beschriebenes Lernen in informellen politischen Lern- und Handlungspraxen wie in Bürgerinitiativen, da sich hier persönliche Bedeutungen und Lebensinteressen eingelagert im urbanen Nahraum offenbaren. Hier werden dann die durch globale Thematiken vielfach von der einzelnen Lebenswelt abstrahierten aktuellen Bildungsprogramme institutioneller Kontexte in den erlebbaren Sinnhorizont des einzelnen Lernenden zurückgeführt, wie bereits bei der Diskussion politischer Bildungsprozesse ausgeführt wurde. „Der Stadtteil oder die kleine Gemeinde sind für den einzelnen/die einzelne überschaubar; daher liegen hier die Wurzeln für den Lernerfolg, der durch gemeinsames tun im Stadtteil anschaulich und erfahrbar wird“ (Baacke/Brücher 1990, S. 209). Der (politisch) Lernende wird aus dieser Perspektive dann nicht mehr als passiver Konsument, sondern als aktiver Konstrukteur der eigenen Lebenswirklichkeit betrachtet und die eingangs kritisierte Ausrichtung ‚bürgerschaftliches Engagement‘ durch den lokalen Bezug quasi von unten heraus, „zurückgeführt im Gedanken einer partizipatorisch organisierten Demokratie“ (ebd., S. 208). Die ‚systemimmanenten‘ Kräfte tendieren nach Mezirow (vgl. 1997, S. 59) dazu, die Alltagswelt zu untertücken und die rationalen Entscheidungs- und Lernprozesse Erwachsener zu verfälschen. Mit der hier eingenommenen Perspektive wird informellen politischen Lern- und Handlungspraxen im Rahmen alltäglicher Lebensführung der notwendige Raum zuerkannt.

Ausgerichtet sind kommunale Initiativen auf sehr vielfältige Themenbereiche und Problemkontexte. Ob im Bereich von Verkehrsplanung, Naturschutz, Kli-

mapolitik oder Stadtgestaltung, gemein ist allen, dass sie sich ausgehend von einem an den Nahraum gebundenen individuellen Interesse – häufig eine Diskrepanzerfahrung zwischen der individuellen Vorstellung und den vorgefundenen Gegebenheiten – konstituieren und so in einer Interessengemeinschaft münden, die sich zunächst mit der jeweils eigenen Problemstellung auseinandersetzt (vgl. Abschnitt 4).

Gegenstand der vorliegenden Studie ist es damit vor dem Hintergrund einer kritisch-empirischen Perspektive, informelle Lern- und Handlungspraxen als Selbstverständigungsversuche der Lernenden in ‚Scenen alltäglicher Lebensführung‘ mithilfe des zuvor dargelegten subjektwissenschaftlichen Instrumentarium zu erfassen und begrifflich zu durchdringen. Wie dies in einer empirischen Untersuchung am Beispiel von Bürgerinitiativen umgesetzt werden und an die vorangegangenen Überlegungen zur politischen Partizipation und Bildung anknüpfen kann, soll im Folgenden in der Diskussion des Forschungsdesigns vorgestellt werden.

6. Der Lern-Handlungsraum Bürgerinitiative in der empirischen Analyse – Forschungsdesign

Im Folgenden werden die Anlage und die Durchführung der empirischen Studie vorgestellt. Ausgehend von der Zielsetzung der vorliegenden Studie, wird die methodische Vorgehensweise reflektiert sowie das Untersuchungssample für eine exemplarische deutsche Großstadt charakterisiert. Grundlage ist hier eine vorhandene Verständigungsstruktur zwischen verschiedenen Engagementformen in Form von Foren und informellen und verfassten Lern- und Handlungsarrangements.

6.1 ZIELSETZUNG DER STUDIE

In den vorherigen Kapiteln dieser Arbeit erfolgte zunächst eine Auseinandersetzung zu theoretischen Grundlagen politischer Partizipation und Bildung und deren Diskussion in politischen Programmen und empirischen Studien. Desweiteren wurde im vorangegangenen Abschnitt der eigene lerntheoretische Blick in Abgrenzung zu ausgewählten Studien zum Lernen im Kontext sozialer Bewegungen und freiwilligen Engagements dargelegt. Mit der Diskussion der von Klaus Holzkamp (1995) vorgelegten Subjektwissenschaftlichen Grundlegung von Lernen wurde ein begriffliches Instrumentarium vorgestellt, dass für die empirische Analyse informeller politischer Lern- und Handlungspraxen geeignet ist. Im folgenden Schritt werden die aufgezeigten Problemstellungen nun vor dem Hintergrund der eigenen empirischen Untersuchung reflektiert und dazu zunächst das Forschungsdesign expliziert. Zu erfahren galt es, auf welche Handlungsprobleme Mitglieder von Bürgerinitiativen innerhalb der Initiativenarbeit stoßen und wie sie diesen Problemstellungen jeweils begegnen. Konnten auftretende Handlungsprobleme mit bisher zur Verfügung stehenden Mitteln gelöst werden oder musste von den Mitgliedern eine andere Strategie verfolgt werden?

Mit Bezug auf die lerntheoretischen Überlegungen Klaus Holzkamps (1995) bestände eine Möglichkeit diesen Handlungsproblemen zu begegnen darin, eine Lernschleife einzuschalten. In diesem Fall werden Handlungsprobleme nicht ignoriert oder umgangen, sondern transformiert in Lernproblematiken, denen dann mit einer Lernhandlung begegnet wird. Gefragt wird in der vorliegenden Studie demnach nach zweierlei Aspekten: auf der einen Seite nach Lernanlässen, d. h. welche Handlungsprobleme werden zu Lernproblemen und auf der anderen Seite, welche Lernhandlungen daraus folgen.

Indem der Blick auf nicht verfasste Orte politischen Handelns gerichtet wird, greift die Untersuchung damit u. a. die Forderung von Bremer (2008, S. 271) auf, dass im Kontext politischer Erwachsenenbildung die weitläufig praktizierte Form der Trennung von Experten und Laien in Frage zu stellen sei und politisches Wissen von ‚Laien‘ stärker anerkannt werden müsse. Die Analyse von Lernanlässen innerhalb der Arbeit von Bürgerinitiativen, sowie die Charakterisierung von resultierenden Lernhandlungen wirft den Blick auf dieses ‚politische Wissens‘ von ‚Laien‘ und dessen selbstbestimmten Konstruktionsprozess. Verbunden damit ist ein bestimmtes Forschungsverständnis, indem sich „nicht der Forscher als Experte für die Themen und Gebiete [präsentiert], nach denen er fragt, vielmehr räumt er diesen Status den interviewten Personen ein“ (Przyborski/ Wohlrab-Sahr 2010, S. 82). Die angeblichen politischen Laien – die Bürger – werden demnach als Experten ihrer politischen Lernprozesse aufgefasst und nicht umgekehrt. Ihre Handlungen und Handlungsbegründungen geben Auskunft darüber, wie sich individuelles politisches Lernen vollziehen kann (vgl. Holzkamp 1986, S. 237). Ausgehend davon können schließlich Forderungen an die politische Erwachsenenbildung im Allgemeinen und ihre Institutionen im Besonderen formuliert werden.

6.2 TEILNEHMENDE BEOBACHTUNG UND GRUPPENGESPRÄCHE ALS METHODISCHES INSTRUMENTARIUM

Im Mittelpunkt des Forschungsinteresses steht wie zuvor dargestellt die Analyse von Lernanlässen und daraus resultierenden Lernhandlungen innerhalb der Arbeit von Bürgerinitiativen. Mit Blick auf die theoretische Diskussion zu politischen Partizipations- und Bildungsprozessen im Kontext nicht institutioneller Lern- und Handlungsarrangements wird schnell deutlich, dass ein quantitativer Ansatz beispielsweise in Form einer standardisierten Fragebogenerhebung mit dem Forschungsgegenstand und der hier eingenommenen Forschungsperspektive

nicht vereinbar ist. Die Entwicklung eines dem Gegenstand angemessenen Forschungsdesigns ging dabei von zwei grundlegenden Annahmen aus. Zum einen ist es mit Blick auf die lerntheoretische Folie der Studie, also die Frage nach den subjektiven Begründungen von Lernhandlungen (Holzkamp 1995), nicht möglich mit vorgefertigten, verallgemeinerten und damit fremdgesetzten Kategorien nach der individuellen Begründetheit von Lernhandlungen zu fragen. Zum anderen ist davon auszugehen, dass sich der Weg vom Lernanlass zur Lernhandlung im Rahmen von Bürgerinitiativen sehr differenziert – direkt oder zeitverzögert, situations- oder personenabhängig, verdeckt oder offen etc. – gestaltet. Eine kurzfristige Momentaufnahme würde die Prozesshaftigkeit und die Kontextbedingungen kaum berücksichtigen.

Ein qualitativer Forschungsansatz bot demgegenüber die dem Forschungsfeld angemessene Offenheit. Eine solche Perspektive hat einerseits „den Anspruch, Lebenswelten von innen heraus aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben und damit zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit(en) bei[z]utragen und auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam [zu] machen“, so Flick u.a. (2000, S. 14) und kann zum anderen durch deren Offenheit und Flexibilität den Prozesscharakter der vermuteten Charakteristika von Lernhandlungen berücksichtigen (vgl. Koller 2008). Zudem bietet dieser forschungsmethodologische Ansatz die Möglichkeit fallbezogen – hier dann in der Betrachtung einzelner Lernhandlungen von Bürgerinitiativen – zu arbeiten, d. h. ‚Fälle‘ in ihrer Detailliertheit als ‚neue‘ Teile des Ganzen zu begreifen, anstatt Bekanntes in seiner Quantität zu überprüfen (vgl. Flick 2009). Einbezogen wurden dafür unterschiedliche qualitative Verfahren, die im Folgenden dargestellt werden.

Will man selbstbestimmtes politisches Lernen in nicht-institutionellen Kontexten beschreiben, sieht man sich insbesondere zwei problematischen Aspekten gegenüber. Zum einen sind die Aktivitäten und Lernhandlungen von Bürgerinitiativen gegenüber institutionalisierter Bildungsarbeit nicht in Form einer ‚Programmübersicht‘ abrufbar, da sie vielfach als indirekte und informelle Prozesse verlaufen und darüber hinaus vermutlich vom Einzelnen zunächst nicht als Lernprozesse charakterisiert werden. Dies merken auch Faulstich u. a. (2005, S. 20) an: „Freiwilliges, interessengeleitetes Lernen in angenehmen Kontexten [wird] oft nicht als Lernen identifiziert, sondern vielmehr als ein selbstverständlicher Teil des Lebens wahrgenommen“. Zum anderen steht die in Kapitel 2.3 diskutierte mangelnde öffentliche Anerkennung bzw. Legitimation selbstbestimmten politischen Lernens im Raum, die die vermutete geringe Verortung von Handlungen als Lernhandlungen durch die Bürgerinitiativenmitglieder sicherlich befördert.

Unter Berücksichtigung dieser Vorannahmen wurde als methodische Vorgehensweise eine teilnehmende Beobachtung gewählt. „Durch die ‚Teilnahme‘ an der zu erforschenden sozialen Welt [so Girtler (2001, S. 55)] besteht die Möglichkeit, eben dieses ‚typische‘ Handeln bzw. die Regeln, die nicht immer bewusst zu sein brauchen, adäquat zu erfassen und zu analysieren“. So gelingt es Handlungsabläufe in ihren alltagsweltlichen Bezügen und in nicht standardisierten Situationen zu betrachten (vgl. Baacke 1993b, S. 105). „Vorgegebene Deutungen [wie mangelnde politische Kompetenz der Bürger! J. T.] [lassen sich so]durch lebensweltliche Definitionen korrigieren“ (ebd., S. 60).

Zentrales Merkmal dieses forschungspraktischen Vorgehens ist damit, dass das Forschungssubjekt nicht Gegenstand sondern dialogischer Partner ist (vgl. Flick 2009, S. 291). Um dieses Prinzip der Gegenseitigkeit im Forschungsprozess zu praktizieren wurde eine offene Beobachtung, d. h. den Initiativenmitgliedern war das Anliegen der Forscherin bekannt, einer verdeckten Beobachtung vorgezogen (vgl. Friebertshäuser 1997). Damit wird dem „Abbau von Hierarchien“ (Grell 2006, S. 74) im Forschungsprozess Rechnung getragen.

„Die Forschenden verstecken sich nicht hinter abstrakten allgemeinen Forschungsnotwendigkeiten, sondern treten als interessen geleitete handelnde Personen auf. Indem sie um Mitwirkung bitten, wird deutlich, dass sie auf die Teilnehmenden und deren Bereitschaft substantiell angewiesen sind. [...] Die Forschungssituation ist offen genug, um die Interessenschwerpunkte der Lernenden zu berücksichtigen“ (ebd.).

Hier ist auf die in Forschungsprojekten häufig unterschlagene Frage des Nutzen für die ‚Beforschten‘ verwiesen (vgl. Grell 2006). Die Anwesenheit des Forschers im Feld kann im Idealfall auch als „zusätzliche Erkenntnisquelle“ für die Forschungssubjekte (vgl. Flick 2009, S. 293) dienen. So wurde die Gegenwart der Forscherin in der vorliegenden Studie von den Mitgliedern der Initiativen oftmals als thematisch fokussierter Diskussionsanlass und Reflexionsraum der eigenen Arbeit genutzt und damit als Wertschätzung des eigenen Handelns betrachtet. Ein so verstandener Forschungsprozess ermöglicht ein gegenseitiges Lernen von Forscher und Beforschten und trägt damit zur Perspektivenerweiterung beider Akteure bei (vgl. Friebertshäuser 2008, S. 629).

„Es [geht also] nicht [...] um die (richtige oder falsche) Anwendung einer Methode, sondern um die situations- und fallangemessene Realisierung einer allgemeinen methodologischen Pragmatik“ (Lüders 2000, S. 394). Vorteil einer Teilnehmenden Beobachtung war, dass der Forschungsprozess dabei im Sinne der Forschungsparadigma der Grounded Theory (Strauss 1998) offen und flexibel gestaltbar ist. Die verfolgten Strategien waren je nach Situation modifizierbar

und konnten sich an der jeweiligen Organisationsform der unterschiedlichen Initiativen orientieren. Die Beobachtung wurde dabei um verschiedene Elemente ergänzt (vgl. u. a. Flick 2009; Lüders 2000). So wurden neben den ‚reinen‘ Beobachtungsdaten, zur Erfassung wesentlicher Hintergrund- und Rahmendaten ebenso Zeitungsartikel, Selbstbeschreibungen (wie Flugblätter etc.) und Fotografien in die Analyse einbezogen (vgl. Friebertshäuser 1997).

Welche Begründungen sich schließlich hinter den – zwar im Inneren der Initiativen aber dennoch aus einer Außenperspektive – beobachteten Lernanlässen und Lernhandlungen verbergen, kann demgegenüber nur aus der Subjektperspektive der jeweils Teilnehmenden der Initiativen heraus erklärt werden. „In dem Nennen von Gründen wird der Sinn dessen enthüllt, was getan wurde“ (Holzkamp 1986, S. 218). In einem zweiten Schritt wurden daher Gruppengespräche mit Mitgliedern der bereits ‚beobachteten‘ Initiativen initiiert und die Außenbeobachtungen in der Subjektperspektive der handelnden Akteure gespiegelt. Im Zentrum der Gruppengespräche stand dann die Frage, welche Lernanlässe von den Teilnehmenden der Bürgerinitiativen genannt werden und welche Aktivitäten von den Initiativenmitgliedern schließlich selbst als Lernhandlungen charakterisiert werden.

Diese methodische Herangehensweise wurde in Anlehnung an das Gruppendiskussionsverfahren ausgewählt, da hier im Gegensatz zu Einzelinterviews die alltagsnahe Organisationsform der Projekte aufgegriffen werden konnte (vgl. Bohnsack/Przyborski 2006). Damit wurde die inhärente Dynamik der Initiativen genutzt und an ihre alltäglichen Gesprächspraktiken angeschlossen (vgl. Flick 2009, S. 248). Die zu gewinnenden Daten sind somit stärker kontextualisiert als in Einzelinterviews und da keine künstliche Gruppe generiert wurde, einer alltagsnahen Interaktionssituation entnommen (ebd., S. 249). „Realgruppen verfügen in der Regel über eine gemeinsame Erfahrungsbasis und versprechen daher ergiebiges Material aufgrund der zu erwartenden Selbstläufigkeit und interaktiven Dichte der Kommunikation“ (Przyborski/ Wohlrab-Sah 2010, S. 109).

Damit erfolgt die ‚Datenerhebung‘ in den von Holzkamp (1986) beschriebenen ‚Scenen alltäglicher Lebensführung‘ und knüpfte im Gegensatz zu Erhebungsverfahren in standardisierten Situationen an den Organisations- und Problemkontext der einzelnen Initiativen an. Die Herausarbeitung von Szenen alltäglicher Lebensführung kann dann mit Holzkamp (ebd., S. 109) „zur Überwindung der Vagheit des Redens über die Welt“ beitragen. „Solch eine Gruppe, die gemeinsam ihren Lebensbereich diskutiert und ihn intensiv prüft, wenn ihre Mitglieder sich widersprechen, wird mehr dazu beitragen, die den Lebensbereich verdeckenden Schleier zu lüften als jedes andere Forschungsmittel“ so Flick (2009, S. 250). Gruppengespräche dienen dabei „als Ort der Aktualisierung ge-

meinsamer Zentren der Erfahrung“ (Loss/Schäffer 2001, S. 28). Vorteil dieses Ansatzes ist zudem, dass die Gesprächsteilnehmer die gegenseitige Aufmerksamkeit auf bisher vernachlässigte Themen lenken können (vgl. Lamnek 2005, S. 84f.). Mit dem Einbezug von Gruppengesprächen wurde damit dem verfolgten forschungsmethodischen Paradigma Rechnung getragen. Das Forschungssubjekt wurde als „Mitsubjekt“ anerkannt, da seine Gründe und „nicht fremdgesetzte Bedingungen für sein Verhalten interessieren“ (Holzkamp 1986, S. 219f.). Holzkamp führt an dieser Stelle weiter aus: „Eine Rettung aus diesem Dilemma ist m. E. nur möglich, wenn die Forschenden die Betroffenen quasi auf ihre Seite ziehen, also aus ihrer fiktiven Rolle als Forschungsobjekte befreien und [...] zu Mitforschern machen“ (ebd., S. 830). Analytischer Ansatzpunkt im Rahmen von Gruppengesprächen ist damit die zugrundeliegende gemeinsame (Lebens-) Problematik der Bürgerinitiativenmitglieder (vgl. ebd., S. 106). Die Wahl einer solchen forschungsmethodischen Triangulation ermöglichte eine Mehrperspektivität auf Lernprozesse – eine Verschränkung von Innen und Außen subjektiver Bedeutungshorizonte und konnte dazu beitragen, vormals nicht beachtete Lernanlässe und Lernhandlungen herauszustellen und schließlich im Kontext lebensbegleitenden Lernens zu reflektieren (vgl. Grell 2006).

Bezüglich der Kontroverse, ob sich Gruppendiskussionen dafür eignen, individuelle oder kollektive Orientierungen wiedergeben zu können (vgl. u. a. Bohnsack 2000), so kann für die Anlage dieser Studie festgehalten werden, dass es ‚künstlich‘ wäre, die alltägliche Organisationsform der Initiativen aufzugeben. Zentrales Anliegen der Studie ist es, die Subjekte und ihre Handlungsgründe in diesem thematischen Kontext zunächst einmal in den Vordergrund des Erkenntnisinteresses zu stellen (vgl. Holzkamp 1986, S. 237). Charakteristikum der Bürgerinitiativenarbeit ist vordergründig das Handeln bezogen auf ein gemeinschaftliches Anliegen und nicht eine Begegnung von Problemgenständen in Alleinstellung.

Das Forschungsdesign der Studie stellt sich damit zweistufig dar, wobei sich die methodischen Verfahren in zeitlicher Hinsicht überlappen, d. h. die Gruppengespräche markierten nicht das Ende des Feldaufenthalts. Die teilnehmende Beobachtung wurde auch nach den Gruppengesprächen fortgesetzt. So konnte ein sukzessiver Austritt aus dem Feld realisiert werden (vgl. Girtler 2001). Auf die damit verwiesene Zirkularität des Forschungsprozesses wird in Kapitel 7 eingegangen.

Die Durchführung einer teilnehmenden Beobachtung wird in forschungspraktischen ‚Anleitungen‘ in unterschiedliche Phasen gegliedert: beispielsweise bei Lüders (2000, S. 386) in Kontaktaufnahme, Feldeinstieg, Etablierung einer Rolle im Feld und Aufrechterhaltung, Erhebung und Protokollierung der Daten

und dem Feldausstieg. Dabei stellt sich der Zugang zum Untersuchungsfeld einschließlich der Kontaktaufnahme als grundlegende Voraussetzung für den Einstieg ins Feld der teilnehmenden Beobachtung dar. Im Folgenden soll daher zunächst der Zugang zum Untersuchungsfeld Bürgerinitiative und das Untersuchungssample beschrieben werden (Kap. 6.3). Im Anschluss daran wird der Feldaufenthalt und der Prozess der Datenerhebung rekonstruiert (Kap. 6.4) und zum Abschluss der Darstellung des Forschungsdesigns der Ausstieg aus dem Untersuchungsfeld skizziert (Kap. 6.5).

6.3 ZUGANG ZUM LERN-HANDLUNGSRAUM BÜRGERINITIATIVE UND BESCHREIBUNG DES SAMPLES

Im Folgenden werden nun zunächst der Zugang zum Untersuchungsfeld und die Festlegung des Samples der Studie sowie deren Beschreibung erfolgen.

6.3.1 Zugang zum Lern-Handlungsraum Bürgerinitiative

Die dem Forschungsdesign wesentlich zugrunde liegende teilnehmende Beobachtung erforderte gegenüber anderen qualitativen Verfahren der Datenerhebung eine intensive und sensible Vorbereitung, da Art und Weise des Zugangs zum Feld wesentlich über die Möglichkeiten der Teilnahme und die Kooperationsbereitschaft des Feldes entscheiden. „In diesem Zugangsstadium entscheidet sich, ob der Forscher die Aufgaben, die er sich gestellt hat, überhaupt ausführen kann, nämlich: ob er in den alltäglichen Aktivitäten der fremden Gemeinschaft problemlos ‚mitleben‘ kann“ (Girtler 2001, S. 71). Die Festlegung des Untersuchungsfeldes wurde im Rahmen dieser Studie sehr offen gestaltet, denn „der Forscher wird selten ein vorbereitetes Feld finden, in dem er gerne gesehen wird und man ihm gerne Fragen beantwortet“ (ebd.). „Die Forschung“ stellte in Wahrnehmung der Teilnehmenden aufgrund der eingangs beschriebenen Position von Initiativen im etablierten politischen Feld eine Anerkennung der Initiativenarbeit dar. Festgelegt war, dass sich die teilnehmende Beobachtung auf eine Stadt mittlerer Größenordnung beschränken und der Problemkontext der einzubeziehenden Bürgerinitiativen sich auf diese Kommune beziehen sollte. Als Schwerpunkt wurde hier der grob gefasste thematische Bereich ‚Stadtgestaltung/Stadtentwicklung‘ gewählt. Ob Fragestellungen aus den Bereichen Umwelt, Verkehr, Kultur, Architektur oder auch ganz unterschiedliche z. T. kombinierte Themen Gegenstand der jeweiligen Initiativenarbeit seien würden, wurde offen gelassen und sollte sich im

Verlauf des Forschungsprozesses herauskristallisieren (vgl. Strauss 1998). Als Stadt wurde im Rahmen der vorliegenden Studie, Bielefeld als eine mittelgroße Stadt Nordrhein-Westfalens mit ca. 324.000 Einwohnern gewählt. Hier waren forschungspragmatische Gründe ausschlaggebend. So erleichterte der biographische Hintergrund der Forscherin, die Kontextbedingungen des Forschungsfeldes intensiver rekonstruieren und einordnen zu können (vgl. Strauss 1998). Dies wäre in einem gänzlich neuen Forschungsfeld so nicht möglich gewesen.

Die Kontaktaufnahme zum Untersuchungsfeld eröffnete sich im Fall der vorliegenden Studie über die Teilnahme der Forscherin an einem öffentlichen Treffen eines Initiativenverbundes, zu welchem in der regionalen Presse eingeladen wurde. Im Rahmen einer gegenseitigen Vorstellung ergab sich die Möglichkeit, das Forschungsprojekt und die zugrundeliegenden Forschungsinteressen vorzustellen. Das geschilderte Vorhaben stieß bei den teilnehmenden Mitgliedern des Verbundes auf großes Interesse und man erklärte seine Bereitschaft zur Unterstützung des Projektes. Im Sinne eines snow-ball samplings entstanden dann im Verlauf des Feldaufenthalts zahlreiche weitere Kontakte zu Mitgliedern anderer Initiativen (vgl. u. a. Flick 2009). So erfolgte durch Mitglieder drei unterschiedlicher Initiativen eine Einladung zu deren Arbeitstreffen – hierbei handelte es sich um die im Folgenden als Initiative 1 ‚Straßenausbau‘, 2 ‚Stadtautobahn‘ und 3 ‚Naturschutz‘ bezeichneten Initiativen (s. Tab. 1). Der Kontakt zu zwei weiteren Initiativen entstand während der Teilnahme an zwei von Initiative 1 und 2 und Initiative 3 organisierten öffentlichen Veranstaltungen („Fahrradtour 1 und 2“) – im Folgenden als Initiative 4 ‚Umgehungsstraße‘ und 5 ‚Naherholungsgebiet‘ gekennzeichnet. Im Kontext dieser Veranstaltung wurde der Kontakt zu weiteren Initiativen möglich.

Girtler (2001) beschreibt als eine wesentliche Voraussetzung für einen positiven Feldeinstieg, die Authentizität des Forschers und dessen aufrichtiges Interesse an der jeweiligen Lebenswelt des zu beobachtenden Feldes. „Der Zugang gelingt also nur dann halbwegs [...], wenn der Forscher als jemand auftritt, der – ohne arrogant zu erscheinen – an der betreffenden Lebenswelt ehrlich interessiert ist und anzeigt, dass er die Menschen, die dieser Welt angehören, auch achtet“ (ebd., S. 92). Insgesamt kann der Zugang zum Untersuchungsfeld in der vorliegenden Studie als unproblematisch bezeichnet werden. Die Nähe der zugrundeliegenden Forschungsfrage zum Problemkontext des Untersuchungsfeldes bot hier von Beginn an eine gemeinsame Diskussionsgrundlage für Forscherin und Mitglieder der betrachteten Bürgerinitiativen und erleichterte damit den Einstieg ins Forschungsfeld.

Eine wichtige Frage, die sich der Forscher im Stadium des Feldzugangs bereits stellen sollte, ist für Girtler (2001, S. 77), „ob er die Absicht hat – ange-

nommen das ist überhaupt möglich -, in der zu untersuchenden Gruppe eine Funktion zu übernehmen, er also bestimmte Sachen mittun oder ob er ‚bloß mehr oder weniger neutral‘ an den Gruppenaktivitäten teilnehmen will, indem er nur den Zugang sucht und sich in nichts einmischte“. Diese Frage konnte im Kontext der vorliegenden Studie im Vorfeld nicht abschließend geklärt werden, sondern sollte um die ‚Offenheit‘ dieses Forschungsdesigns nicht zu konterkarieren von Situation zu Situation entschieden werden. „Damit geht es nicht mehr um die (richtige oder falsche) Anwendung einer Methode, sondern um die situations- und fallangemessene Realisierung einer allgemeinen methodologischen Praxis“ (Lüders 2000, S. 394). Es gilt im Rahmen sozialwissenschaftlicher Forschung also immer das Verhältnis von Nähe und Distanz des Forschers im Feld neu und situationsangemessen auszutarieren. „Man wird zweifellos bei jeder Art der Forschung seinen eigenen Weg zwischen beobachtender Distanz und empathischer Nähe suchen müssen. Allerdings darf an keiner Stelle vergessen werden, dass man sich im Forschungsfeld in einer bestimmten sozialen Rolle befindet; in der Rolle des Forschers, der das Feld irgendwann wieder verlässt und an anderen Orten neue Forschung betreibt“ (Przyborski/ Wohlrab-Sahr 2010, S. 59). Im Folgenden sollen nun die in die Beobachtung einbezogenen Initiativen im Hinblick auf ihrer Arbeitsschwerpunkte und ihrer Gründungsgeschichte vorgestellt werden.

6.3.2 Beschreibung des Untersuchungssamples

Wie zuvor angesprochen wurde, erfolgte im Rahmen des Feldaufenthalts eine schrittweise Festlegung des Untersuchungssamples im Sinne des der grounded theory zugrundeliegenden ‚theoretical sampling‘ (Strauss 1998). „Der Grundgedanke dabei ist, dass ein Sample nicht – wie es häufig der Fall ist – gleich zu Beginn der Untersuchung festgelegt wird, sondern nach den theoretischen Gesichtspunkten, die sich im Verlauf der empirischen Analyse herauskristallisieren, erst nach und nach zusammengestellt wird“ (Przyborski/ Wohlrab-Sahr 2010, S. 177). Hauptgegenstand der teilnehmenden Beobachtung waren schließlich fünf Initiativen und der beschriebene Initiativenverbund (s. Tab. 1). Weitere Initiativen wurden am Rande mit einbezogen, eine intensivere Kontaktaufnahme erfolgte jedoch nicht, da dies das Untersuchungssample und die Kapazität der Forscherin überdehnt hätte. Die Arbeitsschwerpunkte der so ausgewählten Initiativen sind in den Bereichen Umwelt/Verkehr und Naturschutz zu verorten; der Initiativenverbund bündelt diese Schwerpunkte unter dem Bereich ‚Stadtgestaltung/Stadtentwicklung‘. Im Folgenden werden die einbezogenen Initiativen nun im Einzelnen vorgestellt.

Tabelle 1: Untersuchungssample der Studie

Initiative	Beschreibung (Gründung)	Teilnehmende Beobachtung		Gruppen- gespräche	Einzel- gespräche
		EV	KV		
IV	Stadtgestaltung (2002)	5	FT 1/ FT 2		X
1	Straßenausbau (1993)	7	FT 1	X	
2	Stadtautobahn (2002)	3	FT 1/ FT 2	X	
3	Naturschutz (2006)	7	FT 2	X	
4	Umgehungs- straße (1999)	3	FT 1	X	
5	Naherholungs- gebiet (2006)	2	FT 1		

Quelle: Eigene Darstellung (EV: Teilnahme an Einzelveranstaltungen, KV: Teilnahme an kooperativen Veranstaltungen, Fahrradtouren)

Initiativenverbund (IV) – ‚Stadtgestaltung‘

Der Initiativenverbund ist ein Zusammenschluss verschiedener Initiativen in der Stadt Bielefeld und wurde im Jahr 2002 ins Leben gerufen. Ziel dieses Initiativenverbundes ist es, eine Plattform des Austausches zwischen unterschiedlichen Initiativen zu ermöglichen und so durch Vernetzung die Handlungsmöglichkeiten der Einzelinitiativen zu erweitern bzw. zu stärken. Neben dem thematischen Austausch ist die Organisation von initiativübergreifenden Fachvorträgen ein wesentlicher Teil der Arbeit des Initiativenverbundes. Die Diskussion alternativer Konzepte von Stadtplanung und damit die Einbettung von Einzelthemen in einen übergeordneten Zusammenhang ist schließlich das übergeordnete Ziel, welches mit dem Verbund angestrebt wird. Von den hier beschriebenen Initiativen zählten die Initiativen 1 ‚Straßenausbau‘, 2 ‚Stadtautobahn‘ und 4 ‚Umgehungsstraße‘ zu regelmäßigen Teilnehmern, je nach Thema erweiterte sich der Kreis der teilnehmenden Initiativen. Zur Zeit des Feldaufenthalts nahmen an den Verbundtreffen zwischen fünf bis acht Personen teil, bei öffentlich angekündigten Vorträgen zählten auch Nicht-Initiativenmitglieder zum Publikum. Der Initiativenverbund war wiederum eingebunden in andere regionale Initiativenverbünde zu unterschiedlichen Themenbereichen.

Initiative 1 ‚Straßenausbau‘

Die Initiative besteht seit 1993 und wurde Infolge mehrerer schwerer und tödlicher Unfälle auf einer innerstädtischen Straße gegründet. Die vor diesem Hintergrund entstandene Betroffenheit zahlreicher Anwohner und Bürger der Stadt führte zu dem Wunsch, sich für eine sicherere Gestaltung dieser vielbefahrenen Straße einzusetzen. Infolge dessen kam es zur Initiativengründung. In den folgenden Jahren wurde von den Mitgliedern der Initiative ein alternatives Verkehrskonzept entwickelt – teils im Austausch mit städtischen Gremien, teils im Widerspruch. Die Diskussion wurde dabei von den Interessen verschiedener gesellschaftlicher Gruppen der Stadt bestimmt und ist im Verlauf der Jahre zu einem öffentlichen Politikum avanciert. Ausbau auf der eine Seite und Rückbau auf der anderen Seite markieren die verschiedenen Positionen. Zu einer Konsenslösung zwischen den unterschiedlichen ‚Parteien‘ kam es bis heute nicht, der Umbau der Straße begann im Jahr 2008. Die Vorstellungen der Initiative zur Gestaltung der Straße, wie ‚mehr Verkehrssicherheit, Lärminderung, Saubere Luft und die Einrichtung von Radwegen‘ fanden in der Planung wenig Berücksichtigung. Der Beginn des Ausbaus führte dennoch nicht zum Ende der Initiativarbeit, die zum Zeitpunkt des Feldaufenthalts durchgeführten städtebaulichen Maßnahmen wurden auch während ihrer Umsetzung kritisch begleitet, im Rahmen eines städtischen Gesamtkonzeptes ‚Verkehr und Umwelt‘ öffentlich diskutiert und durch verschiedene Aktionen publik gemacht. Zur Zeit des Feldaufenthalts zählte die Initiative circa 55 Mitglieder wovon circa 10 Personen als regelmäßig aktiv bezeichnet werden konnten.

Initiative 2 ‚Stadtautobahn‘

Die Initiative wurde im Jahr 2002 gegründet. Der Bau einer circa sechs Kilometer langen Stadtautobahn durch bestehende, zum Teil eng besiedelte Wohngebiete und Naherholungsflächen war Anlass für eine große Anzahl von betroffenen Bürgern, sich in dieser Initiative zusammenzuschließen und den Bau der Straße zu verhindern. Die Diskussion wurde auch hier von zahlreichen Interessengruppen bestimmt und war über mehrere Jahre Gegenstand öffentlicher Diskussionen und politischer Debatten der Stadt Bielefeld. Aufgrund der Mobilisierung zahlreicher Bürger der Stadt und deren Veto gegen den Bau der Straße, wurde das Vorhaben von den städtischen Gremien Ende des Jahres 2007 zunächst zurückgestellt. Da das Projekt damit von den städtischen Gremien nicht zurückgenommen wurde, sich die politischen Parteien nicht festlegen wollten und je nach politischer Konstellation immer wieder Diskussionsthema wird, besteht die Initiative in Form eines Vereins zum ‚Erhalt und zur Förderung der Lebensqualität der Stadt‘ zum Auswertungszeitpunkt weiterhin. Gegenstand der Arbeit zum

Zeitpunkt des Feldaufenthalts war zum einen die Entwicklung des Straßenbauprojekts und zum anderen die Diskussion von Problemstellungen der entsprechenden Stadtviertel und alternativer Gestaltungsmöglichkeiten im Kontext von Verkehrs- und Umweltplanung. Die Initiative umfasste während des Feldaufenthalts circa 200 Mitglieder, von denen zu der Zeit circa 10 Personen aktiv beteiligt waren.

Initiative 3 ‚Naturschutz‘

Der Gegenstand dieser Initiative ist dem Bereich ‚Natur- und Umweltschutz‘ zuzurechnen. Sie wurde im Jahr 2006 gegründet und beschäftigte sich mit dem Vorkommen von Dünenlandschaften in der Region. So können auch im Süden der Stadt Bielefeld zahlreiche bewaldete, teil-bewaldete und auch offene Dünen verzeichnet werden. Aufgrund der Bewaldung und der teilweisen Bebauung, ist dieses Naturphänomen vielen Bürgern der Stadt jedoch wenig präsent. Anlass zu Gründung der Initiative war schließlich die Beobachtung von Bürgern dieses Stadtviertels, dass die im Stadtgebiet vorhandenen Dünen in den letzten Jahren vermehrt als Baugebiete ausgewiesen wurden und von Seiten der Stadt kaum Beachtung als Naturphänomen finden. Die Initiative hat es sich vor diesem Hintergrund zur Aufgabe gemacht, die vorhandenen Dünen und ihrer Besonderheit in das öffentliche Bewusstsein zu rücken und deren gesetzlichen Schutz durchzusetzen. Die Initiative zählte zum Zeitpunkt des Feldaufenthalts circa zehn Mitglieder.

Initiative 4 ‚Umgehungsstraße‘

Diese Initiative widmet sich wiederum dem Thema ‚Verkehrsplanung‘. Sie wurde im Jahr 1999 gegründet und beschäftigt sich mit den Planungen einer Umgehungsstraße von Seiten des Landes. Bezüglich des geplanten Baus wurden in politischen Gremien verschiedene Varianten diskutiert, welche jeweils unterschiedlich stark in Landschaft und bestehende Wohngebiete eingriffen. Je nach Interessenlage wurde die eine oder die andere Variante favorisiert. Der Einbezug der Bürger in die Planungsarbeit der Umgehungsstraße ist von Seiten der politischen Gremien als gering zu bezeichnen. Die Initiative setzte sich ihrerseits dennoch mit verschiedenen Varianten der Verkehrsplanung auseinander und setzt sich für die umweltverträglichste und die Lebensqualität steigernde Lösung des Straßenneubaus ein. Im Jahr 2008 ist mit der Arbeit von ersten Teilstücken der Umgehungsstraße begonnen worden. Damit sind bestimmte Weichenstellungen gefallen, neutralgische Punkte sind dennoch weiterhin gestaltungsoffen und wurden von der Initiative in die öffentliche Diskussion getragen. Die Initiative umfasst zum Zeit-

punkt des Feldaufenthalts circa 40 Mitglieder, ungefähr 10 Personen können zu dem Zeitpunkt als der aktive Kern der Initiative bezeichnet werden.

Initiative 5 ‚Naherholungsgebiet‘

Das Arbeitsfeld dieser Initiative ist im Bereich ‚Natur- und Umweltschutz‘ zu verorten. Seit vielen Jahren werden von verschiedenen Seiten Umgestaltungspläne für eines der wichtigsten innerstädtischen Naherholungsgebiete der Stadt diskutiert. Flankiert wird die Diskussion durch unterschiedliche Interessenlagen von Politik und Wirtschaft. Im Jahr 2006 musste ein schon länger bestehendes Problem in diesem Areal von Seiten der Stadt behoben werden. Die mangelnde Transparenz der gewählten Strategie für die Bürger und der geringe Einbezug in die Planungen, war Anlass für Anwohner des Naherholungsgebiets sich im Jahr 2006 in einer Initiative zusammenzuschließen. Gegenstand der Arbeit war zunächst die Durchsetzung einer alternativen Strategie zur Behebung der aktuellen Problematik. Im Zuge der öffentlichen Diskussionen wurde erneut die Umgestaltung des gesamten Areals thematisiert – von einer naturnahen Aufwertung bis hin zu einer Erweiterung der kommerziellen Gestaltung. Die Arbeit der Initiative erstreckte sich vor diesem Kontext dahin, ein eigenes Konzept zur Gestaltung des Naherholungsgebietes zu entwickeln, welches einen behutsamen Umgang mit der Natur vorsieht und dem Naturschutz verschrieben ist. Die Initiative umfasst circa sechs aktive Mitglieder.

Initiativen – Netzwerk

Im Verlauf der teilnehmenden Beobachtung zeichnete sich die Entwicklung einer netzwerkartigen Organisationsform des Untersuchungsfeldes ab. Dieses soll im Folgenden skizziert werden, da die Konstituierung von sozialen Netzwerken – wie in Abschnitt 3 bereits diskutiert – für den Handlungsspielraum von Bürgerinitiativen bzw. sozialen Bewegungen von großer Bedeutung ist (vgl. Rucht/Neidhardt 2008).

Ausgangspunkt der ‚organisierten‘ Kooperation der unterschiedlichen Initiativen ist der Initiativenverbund. Dieser bot wie oben beschrieben den Initiativen 1, 2 und 3 die Möglichkeit der Kooperation – gemeinsame Veranstaltungen wurden geplant und die jeweils eigene Arbeit im Rahmen eines Gesamtkonzepts alternativer Stadtplanung bzw. spezieller thematischer Fragestellungen diskutiert. Ein Beispiel für gemeinsam organisierte Veranstaltungen stellen die Fahrradtouren 1 und 2 dar. Hier wurde der jeweilige Problemgegenstand unterschiedlicher Initiativen bezogen auf einen bestimmten Ausschnitt des Stadtgebiets von Bielefeld gemeinsam mit dem Fahrrad erkundet. Ziel war es sich den jeweiligen Arbeitsgegenstand vorzustellen, gemeinsame Kooperationspunkte zu finden und den Blick für ein Gesamtkonzept von Stadt zu öffnen sowie durch öffentliche Präsenz

die Aufmerksamkeit und das Interesse von Passanten zu wecken. Für die Durchführung dieser Veranstaltungen wurden weitere Initiativen angesprochen und zur Mitwirkung motiviert und eine weitere Möglichkeit des Austausches geschaffen.

Im Verlauf des Beobachtungszeitraums war in Folge dessen ein Ausbau der Vernetzung festzustellen. Ideen anderer Initiativen wurden aufgegriffen, weitere gemeinsame Veranstaltungen geplant. Eine weitere Ebene der Vernetzungsform ist schließlich durch Gründung einer Wählergemeinschaft von Mitgliedern des Initiativenverbundes erreicht worden. Anlass zur Gründung der Wählergemeinschaft war, dass die Initiativenarbeit durch mangelnde Informationsbereitschaft von Seiten des etablierten politischen Feldes und der Stadtverwaltung erschwert wurde. Durch eigene Vertreter im Stadtrat hätten die Initiativen einen deutlich besseren Zugang zu Informationen und Anträge könnten in den Stadtrat und die verschiedenen Ausschüsse direkt eingebracht werden. Die Wählergemeinschaft versteht sich vor diesem Hintergrund auch als Arbeitswerkzeug der Initiativen der Stadt. Bei den letzten Kommunalwahlen 2009 erreichte die Wählergemeinschaft 2 Sitze im Rat der Stadt Bielefeld und ist ebenso in verschiedenen Bezirksvertretungen vertreten. Alle die in der Untersuchung einbezogenen Initiativen waren zum Zeitpunkt des Feldaufenthalts durch mindestens ein aktives Mitglied in der Wählergemeinschaft vertreten.

Nach Bommers und Tacke (2006, S. 57) sind Netzwerke durch „Ubiquität, Fluidität und Flexibilität“ gekennzeichnet und „die Ermöglichung der Verknüpfung der über Adressen zugänglich, heterogenen und darum sachlich ganz unverbundenen Leistungen, durch Reziprozität und die Hervorbringung einer netzwerkspezifischen Leistungen“ ist ihr konstitutives Merkmal (ebd., S. 53). Im beschriebenen ‚Initiativen-Netzwerk‘ zeigen sich diese charakteristischen Merkmale für die Initiierung von Netzwerken: der damit eröffnete Zugang zu zunächst heterogenen sozialen oder sachlichen Ressourcen. Insbesondere der von Bommers und Tacke (ebd.) beschriebene reziproke Charakter von Netzwerken wird in der wechselseitigen Unterstützung der Initiativenarbeit bezogen auf fachliche oder verfahrensbezogene Fragestellungen einerseits und im Hinblick auf die Weiterentwicklung von Perspektiven für die Gestaltung des gemeinsamen Zusammenlebens auf kommunaler sowie regionaler Ebene andererseits deutlich. Denn „von den primären Systemen unterscheiden sich Netzwerke [...] erst dadurch, dass sie Heterogenes – also in unterschiedlichen Kontexten von Sinn erzeugte Möglichkeiten – partikular aufeinander beziehen“ (ebd., S. 45) und damit wie hier, die Möglichkeit der Perspektivenerweiterung auf Welt bieten. „Netzwerke hören auf und laufen wieder an, sofern die entsprechende Kommunikation von reziproken Leistungserwartungen gelingt“ (ebd., S. 58) sind aber trotz thematischen oder räumlichen Übereinstimmungen „nicht befreit von

der Selbstsorge (ebd., S. 56). Höfer u. a. (2006, S. 270) haben diesbezüglich eine empirischen Studie zu möglichen Veränderungsprozessen im Übergang von erster zu zweiter Moderne im Kontext von Netzwerken bürgerschaftlichen Engagements in Vereinen, Szenen und Initiativen durchgeführt. Grundannahme war dabei, dass Netzwerke bürgerschaftlichen Engagements „Produktionsstätten sozialen Kapitals sind“, was sich im Kontext der Studie auch so bestätigt. Höfer u. a. (ebd., S. 292) greifen dabei auch die eben angesprochene räumliche Bezogenheit von Netzwerken auf und verweisen auf den wichtigen Aspekt, dass bei

„fast allen der untersuchten Beispiele [...] nach wie vor [einen] dominanten Stellenwert lokaler durch face-to-face Kontakte geprägter Bezüge [aufweisen]. Nach wie vor erzeugt sich das soziale Zusammengehörigkeitsgefühl stärker über lokale Praktiken (was man mit wem vor Ort macht) und wird weniger durch den virtuell oder physikalisch definierten ‚Ort‘ bestimmt“.

Auch hier wird also in Anlehnung auf die in Kapitel zwei diskutierte Kontroverse der Frage von Ablösung oder Anbindung politischer Partizipation bzw. bürgerschaftlichen Engagements an nähräumliche Kontexte im Rahmen von Globalisierungsprozessen die lebensweltliche Bindung betont. Im Folgenden werden nun der Feldaufenthalt und der Prozess der Datenerhebung beschrieben.

6.4 TEILNEHMENDE BEOBACHTUNG UND GRUPPENGESPRÄCHE – DER PROZESS DER DATENERHEBUNG

Nach erfolgter Charakterisierung des hier zugrundegelegten Forschungsfeldes soll im folgenden Schritt der Aufenthalt im Feld sowie der Prozess der Datenerhebung vorgestellt werden. Wichtig erscheint es darüber hinaus an dieser Stelle die Rolle der Forscherin im Feld zu reflektieren. Ebenso sollen formale Charakteristika des Materials skizziert werden. Die Beschreibung folgt der Anlage des Forschungsdesigns und beginnt mit der teilnehmenden Beobachtung.

6.4.1 Die Teilnehmende Beobachtung

Bereits oben wurde dargelegt, dass unter der Prämisse eines dialogischen Forschungsverständnisses zwischen Forschenden und Beforschten als Mitforschende, die Form einer offenen Beobachtung einer verdeckten Beobachtung vorgezogen wurde. Nach erfolgter Kontaktaufnahme wurde daher jeweils bei der ers-

ten Teilnahme an einem Arbeitstreffen etc. das Forschungsanliegen vorgestellt und nach dem Interesse und Einverständnis der Initiativenmitglieder gefragt. Ein kurzer Abstract des Forschungsvorhabens wurde in Kopie an die Mitglieder verteilt. Gegebenenfalls wurde bei Anwesenheit neuer Mitglieder eine Vorstellung wiederholt. In allen Fällen wurde recht schnell großes Interesse und die Bereitschaft zur Unterstützung dieses Anliegens signalisiert. In Einzelgesprächen im Rahmen der jeweiligen Arbeitstreffen sowie in Diskussionsrunden wurde das Forschungsprojekt während des Feldaufenthalts immer wieder thematisiert. Der permanente Dialog zwischen Mitgliedern und Forscherin ermöglichte den Austausch der jeweiligen Erwartungen, Vorstellungen und Arbeitsschwerpunkte und trug wesentlich dazu bei die Rolle der Forscherin im Feld zu etablieren (vgl. Lüders 2000, S. 386). Die kontinuierliche Teilnahme an Sitzungen und öffentlichen Veranstaltungen des Initiativenverbundes sowie der Initiativen von Herbst 2006 bis zum Herbst 2008 trug zur Aufrechterhaltung des Kontakts, sowie zu dessen Intensivierung bei (s. Abb. 6). Der Kontakt zu Initiative 5 ‚Naherholungsgebiet‘ intensivierte sich erst gegen Ende des vorgesehenen Beobachtungszeitraums und wurde daher im weiteren Verlauf (Gruppengespräche) nicht mehr berücksichtigt.

Die Rolle des Forschers im Feld ist ebenso zentraler Gegenstand forschungsmethodischer Überlegungen ethnologischer Forschungsansätze. Die Rolle des Forschers ist dabei wie angesprochen der Aushandlung zwischen Forscher und Beforschten unterworfen. Dabei sind verschiedene Formen der Mitgliedschaft im Feld denkbar, die zwischen den Polen aktiv und passiv changieren können (vgl. u. a. Flick 2009, S. 144; Girtler 2001). Dabei gilt es für Flick jeweils (ebd., S. 291), „Engagiertsein und Distanz auszubalancieren“. Dieser Prozess war vielfach Reflexionsgegenstand der Forscherin und wurde jeweils in einem Forschungstagebuch festgehalten. Greift man die bei Flick (vgl. ebd., S. 144) skizzierten Rollentypen – „Peripher-Mitglied, aktives und vollständiges Mitglied“ auf – dann changiert die eigene Feldrolle zwischen peripherer und teilweise aktiver Mitgliedschaft. Je nach Intensität der Initiativenarbeit, d. h. der Häufigkeit der Arbeitstreffen, und der daraus resultierenden häufigeren teilnehmenden Beobachtung wechselt Passivität in Aktivität. Die Feldrolle in Initiative 1 ‚Straßenausbau‘ und 3 ‚Naturschutz‘ kann als am aktivsten bezeichnet werden, hier wurden die häufigsten Teilnahmen im Feld durchgeführt. Festgehalten werden kann, dass die Häufigkeit der Teilnahme eine aktive Teilnahme an der Initiativenarbeit verstärkt bzw. von den Mitgliedern dann auch als ‚Selbstverständlichkeit‘ und wünschenswert suggeriert wurde.

Mit Blick auf die Formen der Beobachtung, so können die von Flick (ebd., S. 288) beschriebenen Formen – deskriptive Beobachtung zur Orientierung im

Untersuchungsfeld und die fokussierte Beobachtung zur Verengung der Perspektive auf die Fragestellung – auch in der vorliegenden Studie beschrieben werden.

Festgehalten wurden die Beobachtungen in Ablaufprotokollen, die während der jeweiligen Veranstaltungen angefertigt wurden und die im kurzen Abstand zur Teilnahme reflektiert und um Details ergänzt wurden. Mit Blick auf die Fragestellung der vorliegenden Studie wurden diese Passagen im Verlauf der Teilnahme detailreicher bzw. fokussierter auf die Fragestellung protokolliert. Leitend war schließlich der Blick auf sich ergebende Problemstellungen und deren Bewältigung durch Lernhandlungen.

6.4.2 Die Gruppengespräche

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass die teilnehmende Beobachtung und die Durchführung von Gruppengesprächen in zeitlicher Hinsicht überlappten. So wurde der Vorschlag zur thematischen Gestaltung eines Arbeitstreffens im Hinblick auf das Anliegen des Forschungsprojekts durch die Mitglieder der Initiativen immer wieder begrüßt, ein Termin aber in den meisten Fällen erst nach mehrfacher Thematisierung gefunden. Die Durchführung der Gruppengespräche erfolgte von Herbst 2007 bis Frühjahr 2008. Ort und Zeitpunkt der Gruppengespräche wurde jeweils von den Initiativen selbst festgelegt und entsprach den von den Initiativen auch sonst genutzten Zeiten (abends) und Orten. Dies waren in der Regel, Räumlichkeiten in Kneipen, Stadteiltreffs, Gemeindehäuser oder Privaträume. Die Teilnahme erfolgte entsprechend der gewohnten Teilnahmep Praxis, wobei bis zum festgelegten Termin jeweils offen blieb, wie viele Mitglieder teilnehmen würden. Eine vorherige Absprache bzw. verbindliche „Anmeldung“ erfolgte also nicht.

Insgesamt nahmen zwischen drei und acht Personen an den Gruppengesprächen teil. Dies entspricht der durchschnittlichen Teilnehmerzahl an den beobachteten Arbeitstreffen der Initiativen. Die Gruppengespräche hatten eine Dauer von zwei bis drei Stunden.

Der Ablauf der Gespräche verlief folgendermaßen: Zunächst wurde durch die Forscherin in Kürze das Anliegen des Forschungsprojekts skizziert und das formale Vorgehen (Aufnahme, Anonymität etc.) erläutert. Zu Beginn des eigentlichen Gesprächs wurden die Teilnehmer gebeten sich kurz vorzustellen und den Anfang ihrer Arbeit in der jeweiligen Initiative zu beschreiben. Die Beschreibung des eigenen Engagements wirkte in allen Gruppengesprächen als Gesprächsanlass bzw. „Erzählstimulus“ und führte in thematisch unterschiedliche Diskussionsstränge ein. Dieser diente auch einer besseren Vergleichbarkeit des Materials (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010). Die Rolle der Forscherin kann

sich sehr unterschiedlich gestalten: von einer reinen formalen Leitung über eine thematische Leitung, bis hin zur Steuerung der Dynamik (beschrieben u. a. bei Flick 2009, S. 255). Anteile formaler Leitung waren erstaunlicher Weise sehr gering, die Gruppen kontrollierten die Gesprächsabläufe durchweg sehr autark und die jeweiligen Gesprächsthemen blieben sehr eng am Forschungsinteresse der Studie.

Auch eine Steuerung der Dynamik war selten erforderlich. Gelegentlich musste auf nicht bemerkte Wortmeldungen hingewiesen werden. Die Verteilung der Redebeiträge war insgesamt ausgeglichen, wenn sich auch einige Personen verstärkt in das Gespräch eingebracht haben. Der von Lamnek (2005, S. 85) beschriebene Nachteil einer hohen Schweiger-Quote innerhalb von Gruppendiskussionen, kann im Kontext der vorliegenden Studie nicht bestätigt werden. Die thematische Leitung konzentrierte sich auf die Vertiefung bestimmter Bereiche, insbesondere in Phasen gleichbleibender, sich im Kreis drehender Problematiken und die Einführung neuer Aspekte. Inhaltliche Kontroversen führen hier an einigen Punkten zu Abschweifungen vom Thema (vgl. ebd.). Mit Bohnsack lässt sich für die Untersuchung folgendes festhalten: „Die Gruppe bestimmt somit ihre Themen selbst. Eine (thematische) Vergleichbarkeit der Diskurse, wie sie Voraussetzung für eine komparative Analyse ist, bedingt aber eine gewisse Standardisierung zumindest der Ausgangsfragestellung. Nachfragen sind zunächst nur zugelassen, wenn der Diskurs ins Stocken gerät, zielt primär darauf, die Selbstläufigkeit wiederherzustellen. Erst in einer späteren Phase werden bisher nicht behandelte Themen fremdinitiiert“ (Bohnsack 2000, S. 380). Ein Leitfaden diente hier je nach Situation der Unterstützung (s. Abb.5).

Abbildung 5: Leitfaden Gruppengespräche

<i>Leitfaden Gruppengespräche</i>
<i>Einstieg</i> Wie kam es zur Gründung der Bürgerinitiative? Wie kam es zu Ihrem Engagement in der Bürgerinitiative?
<i>Erfahrungen, Problemstellungen und Lernhandlungen</i> Welche Erfahrungen haben Sie in der Bürgerinitiative gemacht? Tauchten Probleme während der Bürgerinitiativenarbeit auf? Gab es in Ihrer Arbeit Augenblicke, an denen Fragen entstanden? (Sachverhalte, Vorgänge etc., die man nicht versteht, Fachwissen über das man nicht verfügt?) Wie sind Sie mit dieser Situation, diesem Problem umgegangen? Haben Sie ‚Hilfe‘ in Anspruch genommen (Literatur, Experten, Weiterbildung etc.)? Gibt es Kooperationen mit anderen Initiativen? Wenn Sie einmal persönlich resümieren, was hat Ihnen die Mitarbeit in der Bürgerinitiative gebracht? Wenn Sie für eine Mitarbeit werben sollten, was würden Sie anderen Menschen sagen, hat Ihnen persönlich ein solches Engagement gebracht? Haben Sie durch Ihre Mitarbeit besondere Kenntnisse erworben? Mussten Sie an bestimmten Punkten etwas dazulernen? Was würden sie sagen, haben Sie durch die Mitarbeit in der Bürgerinitiative gelernt?
<i>Kommunale Bedeutung</i> Welche Bedeutung hat Ihre Initiative für die Stadt? Was würden Sie Politikern in Ihrer Stadt sagen, wenn Sie von diesen nach dem Nutzen von Initiativen für die Stadt gefragt würden? Welche Bedeutung hat Bielefeld für Ihr Engagement in der Bürgerinitiative? Würden Sie sich auch für eine Initiative in einem anderen Stadtteil interessieren?
<i>Partizipation und Bildung</i> Nehmen Sie Dinge in Ihrer Stadt durch diese Arbeit anders bzw. aufmerksamer wahr? Welche Bedeutung messen Sie Bürgerinitiativen in unserer Gesellschaft bei?
<i>Bedeutung Bürgerinitiativen</i> Wenn sich die Initiative jetzt auflösen würde, was würde Ihnen dann fehlen? Warum hat sich die Initiative noch nicht aufgelöst?
<i>Gruppenspezifische Fragestellungen</i> Bezogen auf bestimmte Aspekte der teilnehmenden Beobachtung

Quelle: Eigene Darstellung

So konnten beispielsweise an einigen Stellen gezielte Nachfragen gestellt werden. Diese betrafen die Fokussierung von Problemkontexten und dessen Bewältigungsstrategien, sowie die direkte Frage zu persönlichen Lernergebnissen der Arbeit in Bürgerinitiativen einerseits und der allgemeinen Sinnhaftigkeit von Bürgerinitiativen andererseits. Nach Beendigung der Gespräche, wurden die Teilnehmer jeweils gebeten, einen kurzen Fragebogen zu sozialstatistischen Daten auszufüllen. Das Ende des Gruppengesprächs markierte auch jeweils das Ende des Treffens, lediglich einige organisatorische Dinge wurden jeweils besprochen. Im Folgenden werden nun der Ausstieg aus dem Untersuchungsfeld und formale Charakteristika des empirischen Materials skizziert.

6.5 AUSSTIEG AUS DEM FORSCHUNGSFELD

Der Ausstieg aus dem Untersuchungsfeld ist ebenso wie der Zugang zum Feld einer der neuralgischen Punkte einer teilnehmenden Beobachtung (vgl. Girtler 2001). Nach Etablierung einer bestimmten Feldrolle des Forschers fällt es durch aus schwer diese wieder aufzugeben, ohne das geschaffene Vertrauensverhältnis zu beschädigen. In der vorliegenden Studie fiel der Zeitpunkt des Ausstiegs mit einer Phase geringerer Aktivität der meisten Initiativen zusammen, sodass der Ausstieg sich fast zwangsläufig gestaltete. Im nachfolgenden Forschungsprozess blieb der Kontakt zu den beobachteten Initiativen insofern bestehen, als das einerseits unregelmäßig über den Fortlauf des Forschungsprozesses per E-Mail informiert wurde und andererseits die Forscherin weiterhin über die unterschiedlichen E-Mail-Verteiler über die Aktivitäten der Initiativen informiert wird.

6.6 FORMALE CHARAKTERISTIKA DES EMPIRISCHEN MATERIALS

Die Protokolle der teilnehmenden Beobachtung wurden während der Sitzungen handschriftlich verfasst und im Nachhinein um vertiefende Details ergänzt. Zu einem späteren Zeitpunkt wurden die Protokolle im Computer erfasst. Der Umfang entspricht drei bis sechs Seiten. Alle Personen und Ortsnamen wurden zur genauen Analyse zunächst beibehalten und im Nachhinein anonymisiert. Des Weiteren wurden über den gleichen Zeitraum Zeitungsartikel, Selbstbeschreibungen und sonstige Informationsmaterialien sowie Fotografien archiviert.

Die Gruppengespräche wurden mit dem Tonband aufgenommen und anschließend wörtlich transkribiert. So wurde eine vollständige Texterfassung des verbalen Materials hergestellt, welche die Möglichkeit zu einer umfassenden Interpretation bot. Zur besseren Lesbarkeit wurde das gesprochene Wort – beeinflusst durch verschiedene Dialekte – in normales Schriftdeutsch übertragen. Alle Personennamen wurden zum Zwecke der Anonymisierung verändert. Die zu Grunde liegenden Transkriptionsregeln sind im Anhang zu finden.

Bezogen auf den am Ende der Gruppengespräche ausgeteilten Kurzfragebogen zu sozialstatistischen Daten ergibt sich folgendes Bild (s. Tab. 2):

Tabelle 2: Sozialstatistische Merkmale der Teilnehmenden der Gruppengespräche

<i>Alter</i>	<i>m</i>	<i>w</i>	<i>Bildungsabschluss</i>	<i>Beruf</i>
Ø 56,5				
62	x		(Fach-)Hochschulabschluss	Techniker i. R.
58	x		(Fach-)Hochschulabschluss	Dipl. Ing. Fahrzeugtechnik
56		x	(Fach-)Hochschulabschluss	Dipl. Psychologin
45	x		Fachhochschulreife	Industriemeister
59	x		Abitur	Beamter
55	x		(Fach-)Hochschulabschluss	Journalist
64		x	Fachhochschulreife	Hausfrau
61	x		(Fach-)Hochschulabschluss	Lehrer
59		x	Mittlere Reife	Erzieherin/nicht erwerbstätig
65	x		(Fach-)Hochschulabschluss	Lehrer i. R.
68	x		Volks-/Hauptschulabschluss	Abwassermeister i. R.
48	x		(Fach-)Hochschulabschluss	Dipl. Ing.
57		x	Mittlere Reife	Sekretärin/nicht erwerbstätig
47		x	Mittlere Reife	Kauffrau
45	x		Mittlere Reife	Malermeister
55		x	Mittlere Reife	Verwaltungsbeamtin

Quelle: Eigene Darstellung

Insgesamt lässt sich bei den Teilnehmenden der Gruppengespräche ein Altersspektrum von 45 bis 68 Jahren und ein fast ausgewogenes Verhältnis von Frauen und Männern festhalten. Bezogen auf den Bildungsabschluss kann die vielfach getätigte Aussage, die Mitarbeit in Bürgerinitiativen beschränke sich ausschließlich auf einen bildungsprivilegierten Personenkreis, so nicht eindeutig bestätigt werden (vgl. Bremer 2007, Bremer/Kleemann-Göhring 2010b). Festgehalten werden kann, dass alle Teilnehmenden über einen ersten Bildungsabschluss verfügen – mindestens Haupt- bzw. Volksschulabschluss, aber nicht einen ausschließlich akademischen Hintergrund haben. An dieser Stelle kann schon einmal vermutet werden, dass mit Blick auf die nachfolgende Darstellung des politischen Lern-Handlungsraums Bürgerinitiative hier die Möglichkeit besteht, dass ein größeren Personenkreis politische Partizipationsmöglichkeiten für sich entdeckt und wahrnimmt (vgl. Bremer/Kleemann-Göhring 2010b; Zeuner 2010, Beck 1986).

Im nachfolgenden Abschnitt soll nun dargestellt werden, wie mit den im Untersuchungsfeld gewonnen Material – Beobachtungsprotokolle und Transkripte der Gruppengespräche – umgegangen wurde und welche Form der Analyse und Interpretation gewählt worden ist.

7. Beobachtungsprotokolle und Gruppengespräche in der Auswertung

In der Diskussion der gewählten Erhebungsmethoden wurde bereits dargelegt, dass sich das Forschungsdesign der Studie am Forschungsparadigma der Grounded Theory orientiert, was insbesondere den ‚offenen‘ Charakter des Forschungsprozesses betraf, der dem wenig strukturiertem Forschungsfeld und der dazu eigenommen Forschungsperspektive Rechnung trug. Welche besonderen Aspekte dieses Forschungsparadigmas sind nun für die Auswertung des empirischen Materials der vorliegenden Studie bedeutsam? Zum einen ist ein vor diesem Hintergrund angelegter Forschungsprozess durch den „Verzicht auf die Hypothesenbildung im Vorhinein“ (Koller 2008, S. 609) durch Offenheit und Flexibilität gekennzeichnet und zum anderen als zirkulärer Prozess zu begreifen. Damit tritt „an die Stelle der linearen Auffassung des Forschungsprozesses, wie sie für die empirisch-analytische Forschung charakteristisch ist, ein zirkuläres Verständnis, da jeder Schritt zu neuer Erkenntnis und zur Revision bisheriger Annahmen führen kann“ (ebd.). Der Hinweis auf den mit der Grounded theory verbundenen anderen Blick auf den Forschungsprozess im Allgemeinen, verweist auf dessen besonderen forschungspragmatischen Charakter. „In diesem Sinne ist die Grounded theory keine spezifische Methode oder Technik. Sie ist vielmehr als eine Perspektive zu verstehen, mit der man Daten qualitativ analysieren kann und die auf eine Reihe von charakteristischen Merkmalen hinweist: Hierzu gehören u. a. das Theoretical sampling und gewisse methodologische Leitlinien, wie etwa das kontinuierliche Vergleichen und die Anwendung eines Kodierparadigmas, um die Entwicklung und Verdichtung von Konzepten sicherzustellen“ (Strauss 1998, S. 30). Friebertshäuser (2008, S. 630) beschreibt diese Möglichkeit der Auswertung folgendermaßen:

„Die Daten werden durch unterschiedliche Analyseverfahren zum Sprechen gebracht. Das Kodieren, Interpretieren, die Bildung von Hypothesen und deren Prüfung im Feld oder

anhand weiterer Daten dient der reflexiven Distanzierung und letztlich der Suche nach allgemeinen Prinzipien in den Befunden, die dann auf ihre Plausibilität, Gültigkeit und Verallgemeinerbarkeit hin geprüft werden“.

Die unterschiedlichen Forschungsphasen sind dabei durch die Gleichzeitigkeit von Datenerhebung, Kodieren und dem Schreiben von Memos gekennzeichnet (vgl. Strauss 1998, S. 46).

„In einem Verfahren, dass Strauss ‚theoretical sampling‘ nennt und das von der sich entwickelnden Theorie gesteuert wird, werden Beispiele herangezogen, die geeignet sind bisherige Schlussfolgerungen zu überprüfen. Es werden immer neue Daten codiert. Die sukzessive Integration der Konzepte führt zu einer oder mehreren Schlüsselkategorien und damit zum Kern der entstehenden Theorie. Die einzelnen Bestandteile werden in Theorie-Memos ausgearbeitet, in einen Zusammenhang gebracht und in diesem Prozess ausgebaut“ (Hildebrand 2000, S. 36).

Girtler (2001, S. 144) verweist darauf, dass dieses Verfahren den Eindruck erwecken könnte, unsystematisch zu sein. Bei genauer Betrachtung aber handelt es sich um einen strukturiert fortlaufenden Prozess, der jedoch im Gegensatz zu anderen Verfahren nicht stufenförmig zu denken ist, sondern im zirkulären Prozess der Verdichtung des Materials dient. Dies kann sehr gut am Beispiel der Kodierung des Materials beschrieben werden. Strauss (1998, S. 57-64) unterscheidet hier drei Formen des Kodierens, die sich jeweils durch ihr Abstraktionsniveau unterscheiden – das offene, das axiale und das selektive Kodieren. Die unterschiedlichen Kodierebenen bezeichnen dabei die Schritte von einer offenen thematischen Strukturierung des Materials im Hinblick der Fragestellung, über die Konkretisierung und Differenzierung der Kodierungen bis hin zu der Herausarbeitung von Kernkategorien auf deutlich höherem Abstraktionsniveau. „Selektiv kodieren heißt [dann als höchste Abstraktionsebene], dass der Forscher den Kodierprozess auf solche Variablen begrenzt, die einen hinreichend signifikanten Bezug zu den Schlüsselkodes aufweisen, um in einer auf einen spezifischen Bereich bezogenen Theorie verwendet zu werden“ (Strauss 1998, S. 63). Offen ist dieser Prozess in dem Sinne, dass ein Rückgriff auf ursprüngliche Codes sowie der Einbezug neuen Materials zur Verdichtung der jeweiligen Codes jederzeit möglich ist und so nicht durch strikte ‚Gebrauchsanweisungen‘ der Kreativität beraubt wird. „Nach diesem Verständnis beinhaltet Kodierung den ständigen Vergleich zwischen Phänomenen, Fällen, Begriffen etc. und die Formulierung von Fragen an den Text. Der Prozess des Kodierens soll, ausgehend von den Daten, in einem Prozess der Abstraktion zur Entwicklung von Theorien führen“

(Flick 2009, S. 388). Abgeschlossen ist der Auswertungsprozess dann, wenn im Hinblick auf die jeweilige Forschungsfrage eine theoretische Sättigung erreicht wurde, die vom jeweilig Forschenden „aus einer theoretischen Perspektive heraus begründet als relevant einzuschätzen ist“ (Grell 2006, S. 147). Wie wurde der Auswertungsprozess des umfangreichen empirischen Materials nun in der vorliegenden Studie vollzogen?

Im Mittelpunkt der Auswertung lagen in der vorliegenden Studie zwei Materialsorten – die Protokolle der Teilnehmenden Beobachtung sowie die transkribierten Gruppengespräche. Der Auswertungsprozess wurde begonnen mit der Analyse der Beobachtungsprotokolle, aus denen Kategorien im Hinblick auf die der Studie zugrundeliegende Fragestellung gewonnen werden sollten. Das übergeordnete Kodierparadigma war demnach an der Herausfilterung von Problemkonstellationen und den darauf folgenden Handlungsstrategien und hier im speziellen den resultierenden Lernhandlungen als Handlungsstrategien orientiert. Die Kodierung des Materials wurde dann in Anlehnung der von Strauss (1998) beschriebenen Verfahren des offenen, axialen und selektiven Kodierens zunächst für die Beobachtungsprotokolle der ersten Initiative durchgeführt, dann für die zweite und so weiter. Dabei ging es nicht darum Typen von Initiativen – also kontrastive Fälle – zu beschreiben, die sich in ihren Lernhandlungen unterscheiden, sondern um unterschiedliche Formen von Lernhandlungen, die über die Einzelinitiative hinaus im Rahmen von Bürgerinitiativen beschrieben werden können. Es galt also Spezifika von Lernhandlungen die quer zu den Fällen/Bürgerinitiativen liegen herauszustellen.

Die Auswertung von Beobachtungsprotokollen unterliegt verschiedentlich dem Vorwurf, dass hier die Alltagspraxis der Akteure auf zweiter Ebene betrachtet würde, da die Beobachtungsergebnisse schon eine Interpretation der Wirklichkeit durch den Forschenden seien. So argumentiert Reichertz (1989, S. 99) beispielsweise, dass „die Darstellung von Ergebnissen (...) immer an eine Form gebunden“ sei,

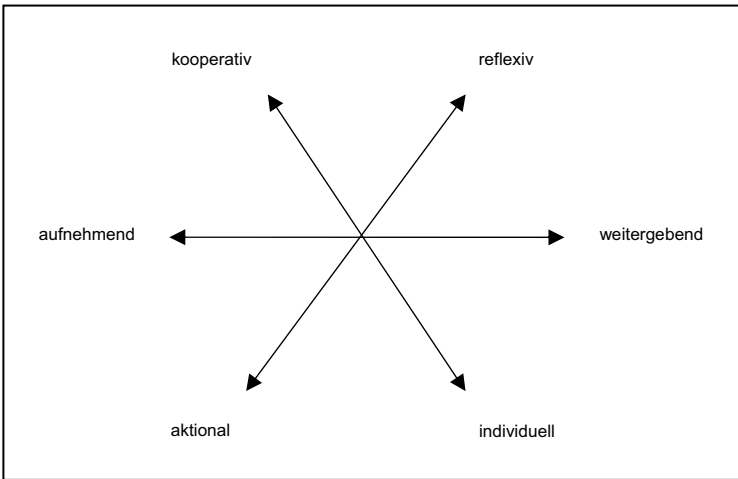
„sodass unvermeidlich zunächst die Darstellungsformen des Feldforschers im Vordergrund stünden. Wenn man dieses Argument zuspitzt, hieße dies, dass man Feldprotokolle nicht als Protokolle von Ereignissen lesen und interpretieren dürfe, sondern als bereits interpretierte, mehr oder weniger literarisch verdichtete Dokumente der Erfahrungen und Sinnstiftungen des Feldforschers selbst zu verstehen hätte“ (ebd., S. 400).

Dieser Einordnung von Beobachtungsprotokollen ist bezogen auf die eigene Studie zuzustimmen. In der Diskussion der lerntheoretischen Hintergrundfolie dieser Studie wurde darauf hingewiesen, dass Lernhandlungen im Rahmen der

alltäglichen Lebensführung vielfach nicht als solche wahrgenommen werden, sondern als ein selbstverständlicher Bestandteil des Alltags. Für eine Analyse informeller Lernhandlungen bedarf es somit geeigneter Beobachtungskategorien, um ein solches Lernhandeln von anderen Tätigkeiten unterscheiden zu könne. Dafür geeignete Kategorien wurden wie dargelegt in den subjektwissenschaftlichen Begrifflichkeiten Klaus Holzkamps (1995a) gefunden. Indem im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung nach Handlungsproblematiken und daraus resultierenden Lösungsstrategien wie beispielsweise Lernhandlungen gefragt wurde, wurde es möglich, diese als solche zu identifizieren und begrifflich zu fassen. Die von Reicherts (1989) formulierte Kritik an Beobachtungsprotokollen als empirische Grundlage von Forschungsprojekten, schafft in Perspektive der vorliegenden Studie jedoch erst die Möglichkeit Lernhandlungen in alltäglichen Lebenszusammenhängen herauszustellen und der Analyse zugänglich zu machen. Wichtig erscheint es im Hinblick dieser Kritik, die ‚stellvertretende Deutung‘ jeweils in der Diskussion des eigenen Forschungsdesign zu explizieren und deren Sinn und Zweck zu begründen.

Die Auswertung der Gruppengespräche erfolgte schließlich nach Auswertung eines Großteils der Beobachtungsprotokolle. Hier wurde gleichermaßen vorgegangen, jedoch auf das bereits bestehende Kategoriensystem der Beobachtungsprotokolle aufgebaut. Das heißt, das bestehende Codesystem wurde einerseits verdichtet und im Auswertungsprozess von Gruppengespräch zu Gruppengespräch erweitert. So ergab sich schließlich ein detailliertes Kategoriensystem mit den folgenden sechs Schlüsselkategorien von Lernhandlungen: kooperativ, individuell, aufnehmend, weitergebend, aktional und reflexiv. Diese Schlüsselkategorien können nun als Koordinaten eines Lern-Handlungsraums Bürgerinitiative betrachtet werden wie in Abbildung 6 zu sehen ist, indem unterschiedliche Lernhandlungen verortet werden können. Deren detaillierte Beschreibung erfolgt im nachfolgenden Abschnitt, eine Darstellung des Kategoriensystems ist zudem im Anhang (13.3) zu finden.

Abbildung 6: Lern-Handlungsraum Bürgerinitiative



Quelle: Eigene Darstellung

Die weiteren nach der Auswertung der Gruppengespräche im fortlaufenden Prozess der teilnehmenden Beobachtung entstandenen Beobachtungsprotokolle wurden dann vornehmlich selektiv kodiert und zeigten schließlich deutlich die theoretische Sättigung der herauskristallisierten sechs Schlüsselkategorien.

Vielfach wird die Materialfülle und Interaktionsdichte von Gruppendiskussionen als Nachteil beschrieben (vgl. Flick 2008). Im Vordergrund der vorliegenden Studie stand die Analyse von Lernhandlungen im Kontext von Bürgerinitiativen. Hier spielt die Gruppe wie sich im späteren zeigen wird eine wesentliche Rolle, wenn es darum geht Problemstellungen zu bearbeiten. So waren kooperative Lernhandlungen im Rahmen der jeweiligen Initiativenarbeit Gegenstand der teilnehmenden Beobachtungen. Die Betrachtung der Gruppendynamik bzw. Gruppeninteraktion während der Gruppengespräche, wie sie beispielsweise Bohnsack u. a. (2001) im Auswertungsprozess fokussiert, bleibt bis auf formale Charakteristika unberücksichtigt, da diese für die Perspektive der Studie als wenig relevant eingeschätzt wird. Das Problem zu großer Materialdichte bestand somit im Auswertungsprozess der vorliegenden Studie nicht. Die Wahl von Gruppengesprächen als methodische Herangehensweise zur Erfassung der subjektiven Begründungen von (Lern-)Handlungen ist begründet durch das damit mögliche Aufgreifen des alltäglichen Handlungs- und Organisationszusammenhangs von Bürgerinitiativen. Zuvor wurde dessen Bedeutung bereits eingeordnet.

Im Folgenden Abschnitt werden nun die Ergebnisse der Auswertung diskutiert und der Lern-Handlungsraum Bürgerinitiative anhand der sechs herausgearbeiteten Schlüsselkategorien charakterisiert.

8. Der Lern-Handlungsraum Bürgerinitiative – Ergebnisse der empirischen Analyse

Die Auswertung der teilnehmenden Beobachtung und der Gruppengespräche konnte verschiedene Formen von Lernhandlungen im Rahmen der Arbeit von Bürgerinitiativen herausarbeiten, welche sich im oben skizzierten Lern-Handlungsraum systematisieren lassen. Markiert wird dieser Lern-Handlungsraum durch die beschriebenen sechs Schlüsselkategorien. Mit der Herausbildung der Schlüsselkategorien wurde im Verlauf des Auswertungsprozesses der dimensionale Charakter des Lernhandlungsraums deutlich. Lern-Handlungen in Rahmen von Bürgerinitiativen können sich danach in individuellen oder kooperativen Lernarrangements bewegen und sind dadurch gekennzeichnet, dass anderes Wissen etc. für die Arbeit aufgenommen und/oder das eigene Wissen nach außen getragen wird. Zudem sind Lernhandlungen durch ihren aktionsbezogen und/oder reflexiven Charakter zu beschreiben. Der in der vorliegenden Studie herausgearbeitete Lern-Handlungsraum Bürgerinitiative lässt sich demnach durch die drei Dimensionen – ‚individuell – kooperativ‘, ‚aufnehmend – weitergebend‘ und ‚aktional – reflexiv‘ näher fassen. Die in der Analyse herausgestellten unterschiedlichen Lernhandlungen der Bürgerinitiativenmitglieder können schließlich unter Einbezug der unterschiedlichen Dimensionen im Lern-Handlungsraum abgebildet werden (s. Abb. 7) und damit nach ihren charakteristischen Merkmalen anhand von Fallbeispielen aus den unterschiedlichen Bürgerinitiativen beschrieben werden. Deutlich wurde in der Analyse des empirischen Materials, dass Lernhandlungen nie gänzlich einem Pol des Lern-Handlungsraums zugeordnet werden können, sondern sich mal dem einen mal dem anderen annähern. Auch können unterschiedliche Lernhandlungen je nach Fokus durch mehrere Pole und Dimensionen beschrieben werden. Die herausgearbeiteten Dimensionen ermöglichen eine idealtypische Beschreibung und Systematisierung von Lernhandlungen im Rahmen von Bürgerinitiativen und zeigen damit wie vielschichtig sich Lernhandlungen in diesem Kontext vollziehen. Insgesamt konnten auf Grundlage der teilnehmenden Beobachtung und der Gruppengespräche 28

8.1 DIMENSION ‚KOOPERATIV – INDIVIDUELL‘

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass Lernhandlungen in Bürgerinitiativen grundsätzlich kooperative und individuelle Lernhandlungen aufweisen (s. Tab. 3). Die Analyse der unterschiedlichen empirischen Materialien konnte hier acht verschiedene Kategorien von kooperativen Lernhandlungen (KL) und vier Kategorien von individuellen Lernhandlungen (IL) differenzieren.

Im Rahmen kooperativer Lernhandlungen werden in erster Linie, beispielsweise im Rahmen der jeweiligen Sitzungen von Bürgerinitiativen, Problemstellungen gemeinsam diskutiert und mögliche Handlungsstrategien entwickelt. Ebenso werden verschiedene Materialien, wie Verwaltungsvorlagen oder Ähnliches innerhalb der Gruppe bearbeitet und diskutiert. Kooperative Lernhandlungen vollziehen sich dabei auf Ebene der Einzelinitiativen (KL) oder auch in Kooperation mit anderen Initiativen, Vereinen oder Ähnlichem (KA). Kooperative Lernhandlungen werden dabei ergänzt durch je individuelle Lernhandlungen (IL) der Initiativenmitglieder. Beide ‚Organisationsformen‘ sind eng miteinander verwoben und aufeinander bezogen.

Tabelle 3: Lern-Handlungsraum ‚kooperativ – individuell‘

<i>kooperativ</i>		<i>individuell</i>	
KI1	Diskussion von Problemstellungen	IL1	Recherche von Informationen, Ansprechpartnern etc.
KI2	Entwicklung von Handlungsmöglichkeiten	IL2	Bearbeitung von Materialien
KI3	Gemeinsame Bearbeitung von Materialien	IL3	Herstellung von Zusammenhängen
KA1	Besuch anderer Initiativen zur Informationsrecherche und gegenseitigen Informationsaustauschs	IKA	individueller Aufbau von Kooperationen
KA2	Teilnahme an bzw. Unterstützung der Arbeit anderer Initiativen		
KA3	Diskussion von Problemstellungen und gemeinsame Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten		
KA4	Vernetzung, Aufbau einer Plattform, Gründung einer Wählerinitiative		
KE	Kooperation mit Vereinen, Verbänden etc.		

Quelle: Eigene Darstellung

Im Rahmen individueller Lernhandlungen werden dann jeweils Teilaspekte des Arbeitsschwerpunkts der Initiative herausgegriffen und bearbeitet. Die Themen können sich im Rahmen der kooperativen Bearbeitung eines Themenfeldes ergeben haben und an ein Mitglied delegiert bzw. von einem Mitglied übernommen worden sein oder in Eigeninitiative in Anlehnung an den jeweiligen Problemkontextes durch einzelne Initiativenmitglieder verfolgt werden.³ Dazu werden unter anderem Informationen und Ansprechpartner gesucht und Fachliteratur oder wissenschaftliche Studien bearbeitet und ausgewertet. Versucht wird zudem Zusammenhänge zu anderen Themen und Problemfeldern herzustellen, nach der Relevanz für die eigene Problemstellung zu fragen und neue Themenfelder gegebenenfalls für das eigene Feld fruchtbar zu machen.

Die polyvalente Zuordnung von Lernhandlungen zeigt sich insbesondere für die Dimension ‚kooperativ – individuell‘. So wurde in der Analyse des empirischen Materials deutlich, dass kooperative und individuelle Lernhandlungen im Rahmen der alltäglichen Initiativenarbeit nicht immer eindeutig voneinander zu unterscheiden sind, da sie auf vielfältige Weise miteinander verwoben sind. Im Folgenden soll diese komplexe Struktur der Verschränkung kooperativer und individueller Lernhandlungen an einem charakteristischen Fallbeispiel verdeutlicht werden (s. Abb. 8):

3 Nicht berücksichtigt werden hier zunächst inzidente, d. h. mitlaufende Lernhandlungen, die sich im Verlauf einer Tätigkeit quasi selbstläufig einstellen (vgl. Faulstich/Grell/Grotluschen 2005, S. 30).

Abbildung 8: Fallbeispiel der Verschränkung kooperativer und individueller Lernhandlungen

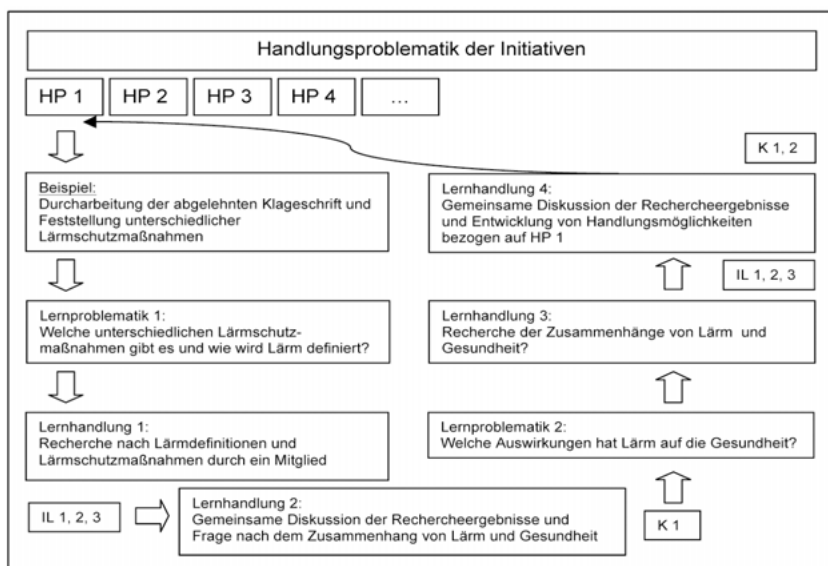
Fallbeispiel: Bearbeitung einer Klageschrift (1)

Eine von Initiative 1 ‚Straßenausbau‘ eingereichte Klage gegen den Umbau einer innerstädtischen Straße ist abgewiesen worden. Die Klageschrift wird durch ein Mitglied der Initiative intensiv durchgesehen und deren einzelnen Aspekte den anderen Mitgliedern bei einem nächsten Arbeitstreffen der Initiative vorgestellt. Dabei fällt den Mitgliedern unter anderem auf, dass innerhalb der Klageschrift verschiedene Definitionen von Lärmschutz verwendet werden, die jeweils unterschiedliche Lärmschutzmaßnahmen zur Folge haben. Dieser Sachverhalt wird deshalb eingehender diskutiert. Da den anwesenden Mitgliedern der Initiative notwendiges Wissen zur Klärung dieser Frage fehlt, erklärt sich ein Mitglied der Initiative dazu bereit, die Unterschiede von Lärmschutzmaßnahmen und deren Definitionen zu recherchieren. Die Rechercheergebnisse werden im nächsten Treffen der Initiative vorgestellt und diskutiert. In der Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Lärmschutzmaßnahmen und -definitionen wird hier dann die Frage nach dem Einfluss von Lärm auf die Gesundheit durch die Initiativenmitglieder aufgeworfen und bezogen auf das eigene Anliegen diskutiert. Um diesen Zusammenhang jedoch für den Problemkontext der Initiative fruchtbar machen zu können, fehlt dem Großteil der Mitglieder das notwendige Wissen. Hier verfügt ein Initiativenmitglied aufgrund seiner Mitgliedschaft in verschiedenen Vereinen, wie dem Verkehrsclub Deutschland, über Hintergrundwissen und gibt diesbezüglich eine Einschätzung zu möglichen Anknüpfungspunkten. Hierzu will das Mitglied zu einer nächsten Sitzung eine Übersicht geben und dafür eingehender zu dieser Thematik recherchieren. In einer der nächsten Sitzungen werden die Ergebnisse dieser Recherche vorgestellt, in der gemeinsamen Diskussion nach möglichen Anknüpfungspunkten für die Fragestellungen der Initiative gefragt und diesbezügliche Handlungsmöglichkeiten wie beispielsweise das Angebot von Lärmmessungen für Bewohner des Stadtviertels oder das Verfassen einer Pressemitteilung diskutiert.

Quelle: Eigene Darstellung

Wie lassen sich Lernhandlungen in Bezug auf den Sozialstatus nun genau charakterisieren? Um diese Frage zu klären, soll das vorgestellte Beispiel der Verschränkung kooperativer und individueller Lernhandlungen nun im Folgenden mit den der Studie zugrundegelegten Lernbegrifflichkeiten Klaus Holzkamps (1995) betrachtet und damit lerntheoretisch eingeordnet werden (s. Abb. 9).

Abbildung 9: Lernhandlungsschleifen am Beispiel kooperativer und individueller Lernhandlungen



Quelle: Eigene Darstellung

Die ‚Grund‘-Handlungsproblematik der Initiative, die Veränderung der kommunalen Planungen für den Ausbau einer innerstädtischen Straße, gliedert sich im Verlauf der Initiativenarbeit in unterschiedliche ‚Einzel‘-Handlungsproblematiken auf (HP 1, HP 2, etc.). Eine solche ‚Einzel‘-Handlungsproblematik besteht beispielsweise im Verstehen einer Klageschrift und der Feststellung, dass dort unterschiedliche Definitionen von Lärm verwendet wurden, die wiederum mit unterschiedlichen Lärmschutzmaßnahmen verbunden sind. Zum Verständnis dieser dort getätigten Unterscheidungen fehlt den Mitgliedern der Initiative das nötige Fachwissen. Da dieses jedoch notwendig ist, um die Abweisung der Klage zu verstehen und mögliche Handlungsstrategien der Initiative zu eruieren, halten die Initiativenmitglieder es für bedeutsam, hier eine Lernschleife zu initiieren. In diesem Fall erklärt sich ein Initiativenmitglied dazu bereit, das er-

forderliche Fachwissen zu recherchieren. In diesem Moment wird aus der gemeinsamen Handlungsproblematik (HP 1) eine gemeinsame Lernproblematik (LP 1), die in diesem Fall zu einer zunächst individuell ausgegliederten Lernhandlung (IL 1, 2, 3) führt. Das Ergebnis dieser individuellen Lernhandlung wird in einer nächsten Sitzung der Initiative vorgestellt und erörtert. In der Diskussion werden gemeinsam durch die Initiativenmitglieder schließlich Zusammenhänge zu anderen Themenkontexten hergestellt und jeweils nach der Relevanz für den eigenen Problemzusammenhang gefragt. Als ein Thema wird hier die Auswirkung von Lärm auf die Gesundheit diskutiert. An dieser Stelle geht die individuelle Lernhandlung (LP 1) wiederum über in eine kooperative Lernhandlung (K 1). Schnell wird an diesem Punkt ersichtlich, dass, will man die Frage der Auswirkungen von Lärm auf die Gesundheit weiterverfolgen, wiederum diesbezügliches Fachwissen fehlt. Diese Thematik wird von den Mitgliedern jedoch als relevant für den eigenen Themenschwerpunkt bewertet, sodass wiederum der Weg einer Lernschleife gewählt wird. Die ursprüngliche Lernproblematik (LP 1) wird an dieser Stelle ausdifferenziert in eine sich anschließende ergänzende Lernproblematik (LP 2). Ein Mitglied der Initiative verfügt zu dieser Thematik bereits über Vorwissen und bietet an, sich in dieses Thema weiter einzuarbeiten. Aus der gemeinsamen Lernproblematik resultiert somit wiederum eine Lernhandlung (LP 2), die individuell ausgegliedert bearbeitet wird. Die eingelegte Lernschleife differenziert sich damit weiter aus. Die Ergebnisse dieser zweiten individuellen Lernhandlung werden dann wiederum in einer Sitzung der Initiative vorgestellt und diskutiert. In der Eruierung daraus folgender Handlungsmöglichkeiten für die Initiative geht die individuelle Lernhandlung (LP 2) erneut über in eine kooperative Lernhandlung (K 3). Dieser Prozess der Verschränkung von kooperativen und individuellen Lernhandlungen könnte in diesem Sinne weiter beschrieben werden, soll aber zu Verdeutlichung der starken Verwobenheit hier genügen.

Deutlich werden am Beispiel ‚Klageschrift‘ zum einen zwei charakteristische Merkmale von Lernhandlungen, die als grundlegend für den aus dieser Studie resultierenden Lern-Handlungsraum Bürgerinitiative betrachtet werden können. Zunächst wird am vorgestellten Beispiel sichtbar, dass im Rahmen der Initiativenarbeit auftretenden Handlungsproblematiken vielfach lernender Weise begegnet wird, d. h. Handlungsproblematiken werden von den Initiativenmitgliedern als so bedeutsam eingestuft, dass sie eigentätig gelöst werden wollen und dazu die Möglichkeit des Einlegens einer Lernschleife gewählt wird, um sich so fehlendes (Handlungs-)Wissen in verschiedensten Bereichen anzueignen. Aus Handlungsproblematiken werden damit Lernproblematiken, denen mit sehr unterschiedlichen Lernhandlungen begegnet wird.

Zum anderen wird in der Analyse des Beispiels mithilfe der lerntheoretischen Begrifflichkeiten besonders deutlich, dass der beschriebene Prozess vom Handlungsproblem bis hin zur Lernhandlung von den Initiativenmitgliedern in den meisten Fällen ohne eine reflexive Betrachtung nicht als ‚Lernen‘ bezeichnet würde. Wie bereits zuvor diskutiert, ist die Begegnung von Handlungsproblematiken ein selbstverständlicher Teil der alltäglichen Lebensführung. Lernen wird demgegenüber vielfach nur mit institutionellen Lehr-Lernarrangements verbunden und in der alltäglichen Lösung von Problemgegenständen häufig nicht als ein solches eingeordnet (vgl. Abschnitt 5). Vor dem Hintergrund dieser ‚Schiefelage‘ wird dann die Begründung der Anlage der eigenen Studie besonderes deutlich.⁴ Was sind nun darauf aufbauend die charakteristischen Merkmale der hier vollzogenen Lernhandlungen?

Die hier zu beobachtende organisatorische und thematische Ausdifferenzierung von Lernhandlungen kann als charakteristisch für den Lern-Handlungsraum Bürgerinitiative bezeichnet werden. Am vorgestellten Beispiel wird einerseits deutlich, dass die Organisation von Lernhandlungen im Wesentlichen aus dem Zusammenwirken von individuellen und kooperativen Lernhandlungen besteht, Lernproblematiken danach also quasi arbeitsteilig und verschränkt begegnet wird. Als wesentliches Merkmal kooperativen Lernens verweist Klaus Holzkamp (1995) darauf, dass die aus der Handlungsproblematik resultierende Lernproblematik eine von mehreren Individuen geteilte sein müsse, soll eine erfolgreiche Lernhandlung initiiert werden. Holzkamp (ebd.) geht desweiteren davon aus, dass sich die jeweilige Gruppe auf eine gemeinsame Lernproblematik verständigen müsse, die den einzelnen Mitgliedern für die Bearbeitung des zugrundeliegenden Problemfeldes als sinnvoll erscheint. Wesentlich ist daneben dann, dass die einzelnen Lernsubjekte dabei gleichberechtigt in einem offenen Feld von Handlungs- und Lernmöglichkeiten gedacht werden (vgl. ebd.), um dem Einzelnen expansives Lernen im Rahmen kooperativer Lernprozesse zu ermöglichen. Das Beispiel zeigt, dass alle diese Annahmen bestätigt werden können. Die auch von Holzkamp mitgedachte Gefahr der zu großen Dominanz einzelner Personen, die dann eine Einschränkung der Gleichberechtigung bedeuten könnte, kann in der vorliegenden Studie nicht bestätigt werden.

Im vorgestellten Beispiel kann vielfach eher der von Holzkamp beschriebene Idealfall kooperativen Lernens beobachtet werden, der sich „als reziproke Be-

4 Würde im Rahmen einer Analyse von Lernhandlungen in informellen Kontexten nur nach dem geschaut, was der jeweils Einzelne als ‚Lernen‘ bezeichnet, würden wertvolle Aspekte zur Beschreibung eines solchen Lern-Handlungsraums aus dem Blick geraten.

ziehung, also als permanenter, an der Überwindung der Lernprobleme orientierter Dialog“ (ebd.) zwischen den Mitgliedern der Bürgerinitiative beschreiben lässt. In einer selbstorganisierten Arbeitsaufteilung wird die gemeinsame Lernproblematik durch die Mitglieder bearbeitet und nach Holzkamp (ebd.) „überlappende Zonen des Wissens/Könnens“ genutzt bzw. hergestellt, die auch hier als Stärke kooperativen Lernens charakterisiert werden und die Arbeit der Bürgerinitiativen grundlegend prägen. Das hier zugrundegelegte Prinzip der Arbeitsaufteilung intendiert dann auch, dass die subjektive Bedeutsamkeit verschiedener Lernproblematiken variieren kann, solange über die grundlegende Bedeutung verschiedener Lernproblematiken (Verstehen einer Klageschrift, Bedeutung von Lärmessungen, Auswirkungen von Lärm auf die Gesundheit etc.) Einigkeit besteht. Werden kooperative Lernhandlungen im Kontext von Bürgerinitiativen hier nach der Holzkamp’schen Darstellung als idealtypisches kooperatives Lernhandeln eingeordnet, so darf dessen je spezifischer Lernkontext nicht unberücksichtigt bleiben. So konstituieren sich Bürgerinitiativen bereits auf Basis eines gemeinsam geteilten Problemzusammenhangs, was die Aushandlung einer daraus resultierenden gemeinsamen Handlungsproblematik gegenüber anderen Lerngruppen in Schule oder Weiterbildungsveranstaltungen etc. vermutlich deutlich vereinfachen wird.

Die ‚überlappenden Zonen des Wissens/Könnens‘ und die damit verbundene Arbeitsteilung in der Begegnung von Lernhandlungen und die Erschließung eines neuen Gegenstandsbereichs stellt sich für den Lern-Handlungsraum Bürgerinitiative schließlich folgendermaßen dar: Zum einen wird zurückgegriffen auf das unterschiedliche Vorwissen der Initiativenmitglieder, wie folgende Gesprächspassage zeigt:⁵

GP 1: Ja ja sie müssen also, in einer Initiative müssen viele gute Bürger zusammenkommen die unterschiedliches Fachwissen haben. Und das muss dann entsprechend wie ein Puzzle zusammengesteckt werden. - Und - - je besser ne Initiative bestückt ist umso

GPin: umso besser

GP 1: umso erfolgreicher kann sie arbeiten. [BI 3/375-380]⁶

5 ‚Vorwissen‘ wird hier als Beschreibung und Sammelbegriff, für die eingebrachten Erfahrungen, das bereits vorhandene Fachwissen usw. der Initiativenmitglieder gefasst.

6 Bezeichnung der jeweiligen Bürgerinitiative und des spezifischen Abschnitts innerhalb des Transkripts der Gruppengespräche.

Für das Gelingen der Bewältigung des jeweiligen Problemzusammenhangs wird hier von den Gesprächspartnern aus Bürgerinitiative 3 ‚Naturschutz‘ das unterschiedliche Vorwissen der einzelnen Mitglieder als elementare Ressource für die Initiativenarbeit eingeordnet. Handlungserfolg stellt sich quasi dann ein, wenn dieses unterschiedliche Vorwissen im Sinne des jeweiligen Problemzusammenhangs optimal zusammengebracht wird.

Da jedoch nicht jede Initiative für jedes Fachgebiet und jede Fragestellung auf Vorwissen der Mitglieder zurückgreifen kann, ist im Verlauf der Arbeit und in der Begegnung von Lernproblematiken der Aufbau neuen Wissens durch die Initiativenmitglieder notwendig. Dies führt aus Perspektive einer Gesprächspartnerin dazu, dass man sich bezogen auf eine bestimmte Thematik im Kontext der Bürgerinitiativenarbeit eine Fülle an Fachwissen selbsttätig aneignet wie folgende Gesprächspassage zeigt:

GPIn: Wir haben uns ja schon in viele Fachthemen auch richtig eingearbeitet [...]. Schon mit zum Teil ner Grundausbildung oder Vorbildung, aber allein durch Interesse und jahrelanges Lesen und Erarbeiten haben wir uns schon auch im Verhältnis zu manchen Fachleuten in Führungsstrichen im Rathaus nen gutes Fachwissen erarbeitet. Also das wurde ja deutlich bei den Anhörungen und so weiter, dass unsere Art zu argumentieren also es ist ja wirklich auch die Frage, wie man Fachmensch definiert. Was sind Fachleute denn? [BI 1/494-501].

Auf Grundlage des selbsttätig angeeigneten Fachwissens ist es nach Ansicht der Gesprächspartnerin möglich, bestimmte kommunalpolitische Sachverhalte bezogen auf den eigenen Problemgegenstand einzuordnen und dazu Stellung zu beziehen. Die Bürgerinitiativenmitglieder erfahren so die Möglichkeit eines selbstbewussten Agierens im etablierten politischen Feld und hinterfragen vor dem Hintergrund der eigenen, neu erworbenen Kenntnisse die Bezeichnung ‚Fachmann‘ im etablierten politischen Feld kritisch. Was muss ein solcher Mensch mitbringen und von wem wird dies festgelegt? Von der Gesprächspartnerin werden hier auf Grundlage der eigenen Arbeit bestehende Machtstrukturen der Gesellschaft reflektiert und in Frage gestellt. Der Aspekt der kritischen Hinterfragung von Sachverhalten und deren gesamtgesellschaftlichen Relevanz ist Gegenstand in den Abschnitten 8.2 und 8.3.

Neben der organisatorischen Ausdifferenzierung von Lernhandlungen ist gleichermaßen eine thematische Ausdifferenzierung der Lernproblematiken und damit des Problemzusammenhangs der Initiativen zu beobachten. Das Beispiel ‚Klageschrift‘ zeigt hier die thematische Erweiterung des ursprünglichen Problemzusammenhangs auf. Ging es zunächst um das grundsätzliche Verstehen der

Klageschrift der abgewiesenen Klage, geht es nun unter anderem um das Verstehen unterschiedlicher Lärmdefinitionen und damit verbundener Lärmschutzmaßnahmen und schließlich um die grundsätzlichen Auswirkungen von Lärm auf die Gesundheit.

Die Beobachtung einer thematischen und organisatorischen Ausdifferenzierung von Lernhandlungen kann auf die in Abschnitt 5.2 diskutierte Möglichkeit der qualitativen Veränderung von Lernhandlungen in deren Verlauf bezogen werden. Klaus Holzkamp (1995a) hatte diese Möglichkeit als „qualitative Lernsprünge“ im Kontext selbstbestimmter Lernprozesse beschrieben. Qualitative Lernsprünge sind für ihn Ausdruck für eine zunehmende Differenzierung von Lernhandlungen (ebd., S. 221). Holzkamps Überlegungen beziehen sich dabei in erster Linie auf die Ausdifferenzierung des zugrundeliegenden Lernprinzips und in folgedessen auf eine differenziertere Möglichkeit des Gegenstandsaufschlusses. Er geht davon aus, wie bereits dargestellt, dass im Verlauf der Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand die Situation entsteht, dass sich die bisher für sinnvoll erachteten Lernprinzipien als nicht mehr zielfördernd herausstellen (ebd., S. 240f.). An diesem Punkt erfolgt dann eine Reflexion des bisherigen Lernweges durch den Einzelnen, infolgedessen „ein neues Prinzip für das Weiterlernen gefunden werden – mithin ein qualitativer Lernsprung vom bisherigen zum neuen Prinzip vollzogen werden“ (ebd., S. 241) muss. Für Holzkamp entsteht hier quasi eine neue Lernproblematik auf Metaebene – man kann diese dann als ‚Lernsprung-Problematik‘ bezeichnen.

In der individuellen Reflexion wird deutlich, dass der jeweilige Lerngegenstand bisher lediglich auf einer „Zwischenebene“ (ebd., S. 242) durchdrungen wurde, man über die jeweilige Thematik also wesentlich mehr erfahren kann. Im beschriebenen Beispiel wird die Beschäftigung mit dem Thema ‚Lärm‘ also nicht mehr nur aus der Perspektive der konkreten Vermeidung betrachtet, sondern in einen größeren Kontext gestellt, indem dessen generellen Auswirkungen auf die Gesundheit diskutiert werden. Die mit der differenzierten Auseinandersetzung einhergehende wachsende Tiefe des Gegenstandsaufschlusses bietet im Form qualitativer Lernsprünge für Holzkamp (ebd., S. 246) die Möglichkeit des zuvor beschriebenen Übergangs von defensiv zu expansiv begründetem Lernen. Ein zunächst aus Situationsbewältigung erfolgtes defensives Lernen kann durch einen qualitativen Lernsprung zu expansivem Lernen führen. Für das Beispiel bedeutet dies, dass die für die Arbeit notwendige Kenntnis über Lärmschutzmaßnahmen den Blick für damit verbundene zunächst nicht mitgedachte Problem- und Themenfelder eröffnet und so zu einer ‚vertieften Auseinandersetzung‘ mit dem jeweiligen Gegenstand führt. Die thematische Ausdifferenzierung des Lerngegenstands und die operative Ausdifferenzierung der Lernhandlungen

sind somit verzahnt (ebd., S. 250). Die Möglichkeit qualitativer Lernsprünge im Kontext von Lernhandlungen in Bürgerinitiativen wird sich in der Betrachtung der anderen Dimensionen des Lern-Handlungsraums Bürgerinitiative noch detaillierter zeigen.

Das im vorangegangenen diskutierte Beispiel ‚Klageschrift‘ verdeutlichte die Verschränkung kooperativen und individuellen Lernens im Lern-Handlungsraum Bürgerinitiative. Im Folgenden sollen nun insbesondere die kooperativen Lernhandlungen von Bürgerinitiativen näher betrachtet werden, da sie wie dargestellt als ein charakteristisches Moment des Lern-Handlungsraums bezeichnet werden können. Hier konnten in der Analyse des empirischen Materials acht unterschiedliche Kategorien von kooperativen Lernhandlungen herausgearbeitet werden, die sich zum einen auf Kooperationen innerhalb der jeweiligen Bürgerinitiative und zum anderen auf kooperative Lernhandlungen die Grenzen der eigenen Initiative überschreitend, wie beispielsweise mit anderen Initiativen, Vereinen oder Verbänden etc., beziehen können.

Austauschen und Unterstützen

Eine Möglichkeit kooperativen Lernhandelns in Überschreitung des eigenen Arbeitszusammenhangs besteht darin, andere Bürgerinitiativen zu besuchen und sich über deren Problemstellungen und Handlungsstrategien etc. zu informieren und nach Möglichkeiten der Anschlussfähigkeit zum eigenen Gegenstandsbe-
reich zu suchen (KA 1). Nachfolgende Gesprächspassage steht exemplarisch für den Prozess des Kooperationsaufbaus und gegenseitigen Informationsaustausches von Mitgliedern der in dieser Studie betrachteten Bürgerinitiativen mit anderen Initiativen:

- I: Also würden Sie schon sagen, eine Kooperation mit anderen Initiativen ist auf jeden Fall ganz wichtig?
- GP 2: Absolut notwendig. Absolut notwendig. So ist es. Das hab ich (trinkt etwas) relativ früh auch erkannt und bin auch zu anderen Bürgerinitiativen relativ früh gefahren. Ich hatte auch noch gar keine Telefonnummern oder gar keine Namen, ich hab hin und wieder mal in der Zeitung gelesen, dass das und das dort stattfindet, zum Beispiel nach Steinhagen bin ich dann abends hingefahren oder in die Senne bin ich hingefahren und hab da Leute angesprochen und denn werden immer Listen ausgelegt, von wo kommste, Telefonnummer und so weiter und so kann man Stück für Stück langsam so ein Netzwerk aufbauen und wenn man dann irgendwelche Informationen braucht, zum Beispiel über Fledermäuse, nur als Beispiel. (Lachen von GP in 2) Erfährt man über drei Ecken und dann kriegt man irgendwie einen, der das dann weiß. Hab ich letzts jetzt auch gerade gehabt dieses Bei-

spiel. Äh solche Dinge sind mühselig aber sie sind letztendlich dann doch ergiebig. Aber wie gesagt, immer mit nem Timeblick von ja was weiß ich vielleicht von so zwei Jahren (leiser werdend). (8) [BI 4 / 513-528]

Deutlich wird an dieser Gesprächspassage, dass die Beobachtung von Aktivitäten anderer Initiativen große Bedeutsamkeit für den eigenen Arbeitsprozess und der Begegnung der eigenen Handlungsproblematiken beigemessen wird. So erweitert sich beispielsweise der Kreis möglicher Ansprechpartner, auf die bei auftretenden Problemstellungen zurückgegriffen werden kann. Vom Gesprächspartner wird dieser Prozess zunächst als „*mühselig*“ beschrieben, da der Besuch anderer Initiativen verbunden mit dem Aufbau von Kontakten und dem Verstehen des jeweiligen Problemzusammenhangs zeitintensiv ist und großes persönliches Engagement erfordert, ohne im Vorhinein schon dessen ‚Nutzen‘ zur Lösung der eigenen Handlungsproblematik absehen zu können.

In längerfristiger Perspektive – „*mit nem Timeblick*“ – erscheint dem Gesprächspartner dieser Weg jedoch „*ergiebig*“. So kann in der Begegnung der jeweils eigenen Problemstellungen auf die Lernerfahrungen und Expertisen anderer Bürgerinitiativen zurückgegriffen werden, ohne eigentätig eine bestimmte Problemstellung von Grund auf neu entfalten zu müssen. Die Herstellung von Anknüpfungspunkten für die eigene Arbeit ermöglicht es dann, die fachlichen und handlungsbezogenen Ressourcen anderer Bürgerinitiativen für sich nutzbar zu machen. Das Besondere an diesem Beispiel ist, dass hier zunächst weniger ein ganz konkret benennbares Handlungsproblem den Impuls zur Kontaktaufnahme darstellt. Anlass des Besuchs ist ein grundlegendes Interesse am Umgang mit Handlungsproblematiken durch andere Bürgerinitiativen – ein die Arbeit der Bürgerinitiative übergeordnetes, operatives Handlungsproblem. Dem Besuch anderer Initiativen liegt dann die Annahme zugrunde, dass diese sich mit eben solchen themenübergreifenden Handlungsproblematiken beschäftigen. Hier wird ausgehend von einer gemeinsamen Handlungsproblematik von Bürgerinitiativen, die Generierung einer gemeinsam geteilten Lernproblematik offensichtlich. Welche Handlungsmöglichkeiten haben Bürgerinitiativen, um ihre Interessen und Vorstellungen gesellschaftlicher Entwicklung einzubringen? Man kann hier also wiederum quasi von Handlungsproblematiken bzw. Lernproblematiken auf einer Meta-Ebene, von ‚Lernsprung-Problematiken‘ sprechen, die dem je konkreten Gegenstandsbereich der einzelnen Initiativen übergeordnet sind und von Holzkamp (1995a) als grundlegend für die Durchführung kooperativer Lernhandlungen betrachtet werden. Die Analyse des empirischen Materials zeigt hier, dass kooperative Lernhandlungen auf das ‚Lernen‘ bezogen sind und nicht auf die Gruppe, d. h. Kooperation ist bezogen auf die gemeinsam geteilte Lernpro-

blematik und nicht die ursprünglich je eigene Handlungsproblematik. Jede Wandlung von einer Handlungs- zu einer Lernproblematik vollzieht zudem immer auch einen Schritt des Sozialstatus, bezogen auf individuelle oder kooperative Lernhandlungen, ob innerhalb der einzelnen Bürgerinitiative oder über ihre Grenzen hinaus.

Der Besuch anderer Initiativen kann insoweit vertieft werden, indem eine Teilnahme an bestimmten Aktivitäten der jeweiligen Bürgerinitiative erfolgt, um Handlungsmöglichkeiten für die eigene Arbeit der Initiative kennenzulernen. Die Kooperation dient hier also mit Blick auf die eigene Initiative der Erweiterung des je eigenen Handlungsspielraums. Dazu wird unter anderem an Aktivitäten anderer Bürgerinitiativen teilgenommen und damit auch deren Anliegen unterstützt (KA 2/ IKA), wie folgender Gesprächsausschnitt exemplarisch zeigt:

- GP 2: Jetzt will ich mal sagen, ich habe noch andere Sachen mitgemacht. Ich bin zum Beispiel mal mit den Straße A-Leuten nach Detmold gefahren zum RP [Regierungspräsidenten J. T.] und haben mal nen großes Plakat aufgehängt und haben gesagt nicht hier oder irgendwas mit der A-Straße, das heißt auch das hat mich interessiert und da habe ich Zeit gehabt und da hab ich spontan gesagt, ich fahr einfach heute Nachmittag mit. Hab ein paar Leute mit eingeladen und dann war es das, das heißt also
- GP 4: Was hat dich daran interessiert? A-Straße und die Betroffenheit der Leute da, also das oder
- GP 2: Es hat mich, es hat mich interessiert äh wie die beim RP aufgetreten sind, wie die ihre Interessen vertreten haben, so war das für mich ein Lernprozess
- GP 4: Also war das wieder Interesse am eigenen Verein. [BI 4 / 932-944]

Gesprächspartner 2 hat hier zusammen mit anderen Mitgliedern an einer Protestaktion einer anderen Initiative beim Regierungspräsidenten des Landes teilgenommen. Auf Nachfrage eines anderen Initiativenmitglieds gibt der Gesprächspartner an, dies aus Interesse für die eigene Initiativenarbeit getan zu haben. Ziel war es, durch die eigene Teilnahme Handlungsweisen anderer Initiativen kennenzulernen und dadurch das eigene Handlungsrepertoire zu erweitern. In den lerntheoretischen Begrifflichkeiten Klaus Holzkamps beschrieben, bestand die zugrundeliegende Handlungsproblematik darin, dass methodische Ansätze zur Umsetzung der eigenen Interessen fehlten. Frage war, welche Möglichkeiten es für Bürgerinitiativen zur Durchsetzung ihrer Interessen geben kann. Da diese Frage den Mitgliedern der Bürgerinitiative elementar erscheint, wird aus der Handlungsproblematik eine Lernproblematik und es wird eine Lernschleife eingelegt, indem andere Initiativen besucht werden und dessen Handlungsrepertoire

einerseits betrachtet und andererseits durch die eigene Teilnahme handelnder Weise erfahren wird.

Eine Teilnahme an Aktivitäten anderer Initiativen erfolgt jedoch nicht nur aus handlungstheoretischen Begründungsmustern, sondern auch aufgrund thematischer Affinitäten:

GP 2: So, hab ich von den, von den Initiatoren, eine Frau L., die hin und wieder auch mal bei und kommt, also auch da war, als wir das neue Schild an der Straße aufgestellt haben, mit der kam ich mal irgendwie in Kontakt, ich weiß nicht mehr wie und die erzählte mir, dass denn und das ist ne ganz lebhafte, überzeugende und da hab ich spontan gesagt, so geben se ein paar Zettel her, ich geh mal bei uns in der Truppe rum und dann hab ich hier auch mal bei Versammlungen Unterschriften gesammelt, dann hab ich die Zettel mit ins Sportstudio genommen und hatte da letztendlich über 200 Unterschriften, die ich dann für diese Gruppe gesammelt habe, äh weil ich der Meinung bin, dass diese Gruppe es wert ist oder das Ziel was sie verfolgt, nämlich Schutz der Landschaft, dass das ein Ziel ist, was über unseren engen Bereich hinausgeht und höhere Bedeutung hat. Und deswegen habe ich das dort gemacht, das war also sehr wohl schon

GP 4: Aber da sind wir ja noch betroffen, weil in einem größeren Zusammenhang

GP 2: indirekt betroffen

GP 4: sind wir ja auch von dem Verkehr betroffen

GP 2: indirekt betroffen.

GP 4: Wenn der See da unten hinkommt, dann haben wir noch mehr Verkehr als jetzt [...]. [BI 4 / 903-923]

Die Unterstützung einer anderen Initiative erfolgt hier vor dem Hintergrund der Feststellung, dass bestimmte Problemstellungen von verschiedenen Bürgerinitiativen gemeinsam geteilt werden. Im kooperativen Dialog wurde zwischen den Mitgliedern unterschiedlicher Bürgerinitiativen Überschneidungen der Arbeitsschwerpunkte herausgestellt, die den Gesprächspartner 2 zu der Unterstützung des spezifischen Anliegens veranlasste. Im Prozess der Kooperation kann die zuvor angesprochene Meta-Lernproblematik – Handlungsmöglichkeiten von Bürgerinitiativen – im Zuge der gemeinsamen Diskussion konkreter Problemstellungen dann durch die Herstellung von Zusammenhang zwischen dem eigenen und jeweils anderen Gegenstandsbereichen auf eine thematische Ebene rückgeführt werden. Die hier vorgestellten kooperativen Lernhandlungen wurden im Vorhinein nicht gezielt geplant, sind aber auch nicht als zufällig zu beschreiben, da sie

durch die Strukturprinzipien kommunaler Selbstverwaltung und die mangelnden politischen Partizipationsmöglichkeiten im Repräsentativsystem evoziert werden.

Deutlich wird hier zudem die Gegenseitigkeit kooperativer Lernhandlungen, sodass letztendlich alle der beteiligten Seiten von einer eingegangenen Kooperation profitieren können. In der Diskussion der Charakteristika sozialer Bewegungen in Abschnitt 3 wurde von Rucht und Neidhardt (2008, S. 649) auf genau diese Abhängigkeit der Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten von der Größe und Differenziertheit der jeweiligen Bezugsgruppen hingewiesen. Im Folgenden soll nun die Möglichkeit gezielt initiiert kooperativer Lernhandlungen vorgestellt werden.

Networking und kooperatives Handeln

Der nachfolgende Gesprächsausschnitt aus Bürgerinitiative 2 ‚Stadtautobahn‘ beschreibt den Prozess kooperativen Lernhandelns (KA 3) aufgrund einer durch Mitglieder zweier Bürgerinitiativen festgestellten Überschneidung der jeweils eigenen Problemgegenstände. Ursächlich für diese Feststellung war die von politischen Vertretern ins Feld geführte Argumentation des Straßenbaus, in der immer das Anliegen der jeweils anderen Initiative grundlegend für die Berechtigung der städtischen Planungen ist. Dieser kuriose und teilweise widersprüchliche Sachverhalt, ist Anlass zur Diskussion der städtischen Argumentation durch Mitglieder der beiden ‚betroffenen‘ Bürgerinitiativen, wie folgendes Gesprächsbeispiel zeigt:

GP 2: Was auch interessant war, dass äh wir uns dann ja im Zuge dieser heißen Phase auch mit den Kollegen der Straße A. Das war ja eigentlich so, die vom Initiativenverbund son Vorläufer, dass wir uns mit der Straße A, die haben uns ja immer versucht so gegeneinander auszuspielen. Der Straße A haben se, wenn die Straße B kommt, dann habt ihr eure Ruhe und, uns haben se, Straße A wird erst vielleicht ausgebaut und ist noch gar nicht klar und hin und her und wir haben uns immer getroffen und denen haben sie ganz andere Zahlen gesagt wie uns, das war auch interessant. Das heißt, dann haben wir uns erst mal zusammengesetzt - - und haben erst mal ne, da konnte man se dann wiederum packen ne. Das völlig getrennt von Fachleuten wohlgemerkt, äh organisiert Studien gemacht werden und zu verschiedenen äh Ergebnissen kommen. (lachen) Offensichtlich, also das heißt wir waren eigentlich schon einen Schritt weiter ne. Weil wir uns eigentlich da als die, die das Ergebnis kriegen uns einfach zusammengesetzt haben und da schon diese Ungereimtheiten rausgekriegt haben.

I.: Da habt Ihr kooperiert?

GP 2: Da haben wir kooperiert. Ja genau, da haben wir zusammen eine Pressemitteilung rausgegeben und äh das war eigentlich dieser Vorläufer wie gesagt von diesem [Initiativenverbund] _Sachen und ja dann und was wir gesagt haben, man muss das Rad nicht neu erfinden. Das war eigentlich schon der Anfang, dass man also gegenseitig auch äh Fachliches auch ausgetauscht hat - - und solche Geschichten. [BI 2 / 563-587]

Deutlich wird hier, dass ein Schwerpunkt der Arbeit von Bürgerinitiativen in der Auseinandersetzung mit kommunalpolitischen Gremien und der Diskussion deren Argumentationen liegt. In der gemeinsamen Diskussion werden die städtischen Argumentationslinien rekonstruiert und die dafür zugrundegelegten Studien zur Entwicklung des Verkehrsaufkommens analysiert. Im Ergebnis wurden im Rahmen dieses kooperativen Lernarrangements in den von der kommunalen Verwaltung vorgelegten Studien zahlreiche Widersprüchlichkeiten entdeckt – „*Das völlig getrennt von Fachleuten wohlgemerkt, äh organisiert Studien gemacht werden und zu verschiedenen äh Ergebnissen kommen*“. Vor dem Hintergrund der offengelegten Ungereimtheiten wurden diese auf deren Nutzen für die eigene Argumentation der Bürgerinitiativen hin betrachtet und sich ergebende gemeinsame Handlungsmöglichkeiten diskutiert. So wurde hier beispielsweise von beiden Bürgerinitiativen gemeinsam eine Pressemitteilung herausgegeben, um die recherchierten Widersprüchlichkeiten den Bewohnern der Stadt öffentlich zu machen.

Neben der damit möglichen inhaltlichen Vertiefung des jeweils eigenen und auch des jeweils anderen Problemzusammenhangs und dessen Zusammenwirken, wird den Mitgliedern der Bürgerinitiativen ein weiterer Aspekt deutlich – bestimmte Funktionsweisen des etablierten politischen Feldes im Rahmen der eigenen Stadt. So wird in der gemeinsamen Diskussion der beiden Initiativen deutlich, dass die einzelnen Initiativen von den Parteien, der Verwaltung und städtischen Gremien gegeneinander ausgespielt werden. Den Bürgerinitiativenmitgliedern wird hier im kooperativen Lernprozess offensichtlich, dass politische Gremien die Anliegen der Initiativen nur vordergründig ernst nehmen. So ändern sich die Argumentationsstrukturen der kommunalpolitischen Vertreter je nach Kontext und einmal durch sie getroffene Zusagen erscheinen nun wenig verlässlich. Der kooperative Dialog ermöglicht es nun, die Argumente des Gegenübers zu hinterfragen, Verfahrensweisen des etablierten politischen Feldes zu analysieren und die Arbeit der Bürgerinitiativen zukünftig darauf abstimmen zu können.

Die Herstellung von Zusammenhang und die damit verbundene Verknüpfung der zuvor jeweils einzelnen ‚Wissensbestände‘ der Bürgerinitiativen ermöglichen es damit, neue, den jeweils eigenen Gegenstandsbereich überschreitende Fragen

aufzuwerfen, wie die nach den Funktionsweisen und inhärenten Regeln des etablierten politischen Feldes (vgl. Faulstich i. E.). Interessant ist an dieser Gesprächspassage, dass die Möglichkeit der Kooperation und der Selbsttätigkeit von Bürgern bzw. Bürgerinitiativen, von politischen Vertretern offenbar nicht bedacht wurde oder will man es mit Bezug auf die Ausführungen in Abschnitt 2 pointiert formulieren, als Möglichkeit gesellschaftlicher Mitgestaltung auch nicht vorgesehen sind. Die Widersprüchlichkeit von durch Vertreter des etablierten politischen Feldes in Auftrag gegebenen Gutachten oder Studien wäre also ohne die Betrachtung durch die hier einbezogenen Bürgerinitiativen gar nicht zu Tage getreten und wird damit erst durch die hier erfolgte Thematisierung zum ‚öffentlichen‘ Problem.

Neben der öffentlichen Darstellung der rekonstruierten Widersprüchlichkeiten seitens der kommunalen Verwaltung und politischen Vertretern, soll auf einen im Nachgang durch die Initiativenmitglieder darüber hinaus eingeschlagenen Weg eingegangen werden, der auf den im empirischen Material vielfach zu beobachtenden Tiefgang der Bearbeitung von Lernproblematiken durch die Initiativenmitglieder hinweist. Zur Recherche des konstatierten unterschiedlichen Zahlenmaterials zur Verkehrsentwicklung in Bielefeld, suchten einige der Initiativenmitglieder das dafür zuständige Straßenamt auf:

GP 3: Und was für mich noch son ganz interessantes Erlebnis war. Wir waren dann irgendwann auch bei Amt W., die äh noch detaillierter Zählungen hatten und wir wollten, hatten vor allem diese Ungereimtheiten, wollten wir gerne aufgeklärt haben. Und dann hat sich herausgestellt, dass dieser Sachbearbeiter eigentlich keine richtige Ahnung davon hatte ne. (lachen) Weil die Studie und letztlich auch die Auswertung der Verkehrszahlen, das wird alles nach draußen gegeben. Also das wird privatwirtschaftlich gemacht

GP 1: Extern.

GP 3: extern und die lesen irgendwie die Zusammenfassung und gucken das nicht genau an ne und der wollte mir zum Beispiel erst nicht glauben, dass also die Summe des Verkehrs der stadteinwärts oder auswärts fließt erheblich zunimmt. Und dann habe ich einfach gesagt, dann legen sie doch einfach mal ein Lineal jetzt über den Plan ne über den einen, den Vorher-Plan und zählen sie mal die Straßen die jetzt benannt werden mit äh Autozahlen, so und so viele Fahrzeuge pro Tag, zählen sie die mal vorher und jetzt zählen sie auf dem Plan mit der neuen Straße und legen das Lineal an dieselbe Stelle und zählen noch mal. Sie werden feststellen, es sind 40.000 Autos mehr pro Tag. Was für Bielefeld ne Menge ist. - - - Ja, da ist er fast aus den Pantoffeln gefallen.
[BI 2 / 541-561]

Hier wird den Initiativenmitgliedern dann deutlich, dass Studien zur Verkehrsentwicklung nicht mehr von eigenen Experten (Angestellten des Landes, der Stadt etc.) durchgeführt werden, sondern diese an selbständige Institute ‚outgesourct‘ werden. Die Mitarbeiter der zuständigen Verwaltungsstellen bearbeiten diese in Folge nicht mehr detailliert und diskutieren diese nicht gemeinsam, sondern tragen nur deren Ergebnisse weiter. Hier wird den Initiativenmitgliedern durch kooperative Lernhandlungen dann wiederum ein weiterer Baustein der Funktionsweise des etablierten politischen Feldes deutlich.

Das Entdecken gemeinsamer Handlungsmöglichkeiten und die damit verbundene Stärkung des Handlungsvermögens der jeweils einzelnen Bürgerinitiativen gegenüber Vertretern des etablierten politischen Feldes, war dann in Reflexion dieses Bürgerinitiativenmitglieds einer der Anlässe um einen Kooperationsverbund (KA 4) zu initiieren. Dieser ‚Verbund‘ war einerseits als Austauschplattform für die in der Stadt aktiven Bürgerinitiativen gedacht und sollte der gegenseitigen Unterstützung der Initiativen und gemeinsamen Entwicklung von Handlungsmöglichkeiten dienen. *„Sachen und ja dann und was wir gesagt haben, man muss das Rad nicht neu erfinden. Das war eigentlich schon der Anfang, dass man also gegenseitig auch äh Fachliches auch ausgetauscht hat - - und solche Geschichten [BI 2 /587-580]“*. Andererseits sollte ein Raum geschaffen werden, die jeweils einzelnen Anliegen vor dem Hintergrund von Stadtentwicklungsplanung bzw. gesamtgesellschaftlichen Fragestellungen diskutieren zu können. Das hier deutlich werdende Zusammenwirken von Reduktion und Abstraktion der je eigenen Problemzusammenhänge wird in Abschnitt 8.3 noch eingehender betrachtet.

Deutlich wird an den vorangegangenen Beispielen, dass der jeweilige Handlungsspielraum der Initiativen stark vom Aufbau von Netzwerken profitiert. ‚Networking‘ bedeutet dann einerseits, den Blick für Aktivitäten anderer Initiativen zu öffnen und diese zu kontaktieren, um am jeweiligen Informationsfluss teilzuhaben, einen Einblick in anders gelagerte oder auch ähnliche Problemstellungen zu erhalten und mögliche Ansprechpartner für die Lösung potentieller Handlungsproblematiken kennenzulernen.

Die gemeinsame Diskussion von Problemstellungen und die Entwicklung von Handlungsmöglichkeiten sind dann andererseits wie gesehen wesentliche Aspekte des durch die Mitglieder der Bürgerinitiativen praktizierten ‚Networkings‘. Der aus verschiedenen Kooperationen entstandene Aufbau einer Austauschplattform (KA 4) kann dann als dessen Institutionalisierung eingeordnet werden. Dazu folgender Gesprächsausschnitt:

GP 2: Aber es war schon damals schon, dass so einige im Zuge der Initiative 2 - äh sich zusammen gerettet haben und äh ja man muss das Rad ja nicht neu erfinden ne. Wen wir getroffen haben, zum Beispiel Initiative X ne.

GP 1: In Stadtteil X.

GP 2: Oder Initiative 3, die sich dann auch gemeldet haben. Initiative 1, gut die gab es natürlich schon vorher - aber das waren schon einige äh mit Initiativen, das wurde immer mehr ne. Das äh

GP 1: Gut es haben sich ja auch mehr Initiativen gegründet

GP 2: Und dann gab es ja auch den Initiativenverbund halt ne, dass sich dann äh, ja dass man voneinander lernt. Das war ja die Idee ne - und miteinander praktisch ne arbeitet, Projekte zusammen. - - Also es war schon einiges und äh ich denke mal auch, dass der Erfolg, das wir praktisch gewonnen haben, äh eigentlich auch Mut gegeben hat ne, würde ich mal sagen [BI 2 / 272-288]

Neben der gemeinsamen Diskussion der eigenen und der gemeinsamen Problemgegenstände und deren Einbettung in gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge, dient die initiierte Austauschplattform dazu, dass man „*miteinander praktisch ne arbeitet, Projekte zusammen*“ durchführt. Die gegenseitige Unterstützung weist auf zwei unterschiedliche Aspekte hin. Zum einen befördert die thematische Übereinstimmung der jeweiligen Problemgegenstände und eine damit verbundene ähnlich gelagerte Perspektive auf gesellschaftliche Entwicklung die gemeinsame Arbeit und damit verbunden kooperative Lernhandlungen. Zum anderen ist das Handeln als Bürgerinitiative grundlegendes Verbindungsmerkmal, das gegenseitige Unterstützung befördert und quasi eine eigene ‚community‘ initiiert. Nachfolgende Gesprächspassage verdeutlicht die Bedeutung der Vernetzung über thematische Begrenzungen hinaus:

GP 1: Und diese Erfahrung, die ich da gesammelt habe - - die finde ich hier in Bielefeld wieder und wir Initiativen haben uns einigermaßen gut vernetzt, einigermaßen man muss natürlich sehen, wir erleben es ja drüben im X Raum, einige sind für die Umgehungsstraße und welche sind dagegen, das ist auch bei Initiativen, aber es findet auf jeden Fall eine Vernetzung statt. Die nicht, das heißt nicht, dass wir immer alle deshalb der gleichen Meinung sind, aber die Vernetzung ist da. [BI 3 / 524-530]

Nach Ansicht dieses Gesprächspartners ist die gegenseitige Unterstützung ‚Gleichgesinnter‘, d. h. in Bürgerinitiativen handelnder Menschen, so elementar verbindend, dass divergente thematische Perspektiven diese nicht behindert. Wie sich im weiteren Verlauf der Darstellung der Ergebnisse der empirischen Studie

zeigen wird, ist damit ein zentraler Kern der Zusammenarbeit formuliert, der den Unterschied zu etablierten politischen Partizipationsmöglichkeiten wie in Parteien und deren Regeln aufzeigt.

Im Untersuchungsfeld der vorliegenden Studie differenzieren sich die Vernetzung und dessen Institutionalisierung mit der Gründung einer Wählerinitiative (hervorgegangen aus dem Initiativenverbund) weiter aus (KA 4). So verbinden die Mitglieder der unterschiedlichen Bürgerinitiativen, wie hier der Initiative 3 ‚Naturschutz‘, in Anbetracht der bisher erlebten Synergieeffekte von kooperativen Lernhandlungen, mit dem Wählen einer anderen Organisationsform, eine deutliche Vergrößerung der eigenen und gemeinsamen Handlungsmöglichkeiten.

Die Gründung einer Wählerinitiative durch Mitglieder verschiedener Bürgerinitiativen und damit quasi der Eintritt in das etablierte politische Feld – wenn Wählergemeinschaften präzise dazu gezählt werden können, verhilft den Bürgerinitiativen zu einem wesentlichen schnelleren Zugang zu Informationen. Städtische Planungen und Beschlüsse oder zu Rate gezogene Gutachten können so beispielsweise von den Mitgliedern der Initiativen zeitnah in die eigene Arbeit einbezogen werden. Ein gleicher Zugang zu Informationen wie die etablierten politischen Entscheidungsträger wird von den Gesprächspartnern als elementar eingestuft, um auf Augenhöhe mit städtischen Vertretern das Anliegen der Bürgerinitiative diskutieren zu können. Die Gründung einer Wählerinitiative wurde in ihren Augen notwendig, da die zeitnahe Herausgabe von Informationen an Bürger bzw. Bürgerinitiativen von Seiten der Stadt zuvor nicht erfolgte, wenn nicht sogar verhindert wurde. Folgender Gesprächsausschnitt von Mitgliedern aus Bürgerinitiative 2 ‚Stadtautobahn‘ verdeutlicht das Problem des defizitären Zugangs zu Informationen durch Verwaltung und Parteien. So war es den Mitgliedern von Bürgerinitiative 2 trotz der für Bürger rechtlich vorgesehen Möglichkeit des Zugangs zu Informationen wie hier einer Umweltverträglichkeitsstudie, nur über Umwegen bzw. Kontakten zum BUND möglich, an die gewünschten Informationen zu gelangen:

GP 2: Und äh an die UVS, die Umweltverträglichkeitsstudie, zum Beispiel zu kommen, - die man sich aus dem Rathaus praktisch äh sich bestellen lassen kann - - äh war kaum dran zu kommen, wenn nicht zufällig ne, N. ne

GP 1: Ja, über Netzwerke kam man dran ne. N. war ja im BUND und natürlich musste ne Umweltverträglichkeitsstudie auch zum BUND äh zu diesen Organisationen hin, weil die die Möglichkeit haben, Stellung zu nehmen. Und über sie kamen wir dann an das Ding dran.

GP 2: Ja, sonst hätte man keine Chance

GP 1: Aus dem Rathaus, keine Chance [BI 2 / 394-405]

Rechtliche Möglichkeiten der Bürger und deren praktische Umsetzungen stellen sich damit äußerst widersprüchlich dar (vgl. Abschnitt 2). Deutlich wird hier am Beispiel kooperativer Lernhandlungen ein weiteres Mal, dass den Bürgerinitiativenmitgliedern durch ihre Arbeit der Einblick in die Funktionsweise des etablierten politischen Feldes und deren Ausschlussmechanismen möglich wird (vgl. Bremer 2008). Die Gründung einer Wählergemeinschaft geht jedoch über einen erleichterten Zugang zu Informationen für die Mitglieder von Bürgerinitiativen deutlich hinaus:

GPIn: Und die Wählergemeinschaft muss man ja auch noch mal dazu sagen, is ja auch ne Gründung der Initiativen auch der Verkehrsinitiativen im Kern, um sozusagen ne breitere oder bessere Vertretung halt bei im Rathaus auch zu haben ne in der Kommunalwahl dann. Da haben wir halt auch gemeinsam mit den Initiativen Wahlprüfsteine aufgestellt und dann halt die Parteien abgefragt und dabei war dann schon deutlich, so doll is das nicht die Vertretung ne, dass alle sich da so massiv für die Interessen der Bürgerinnen direkt einsetzen ne. -- [BI 1 / 445-452]

Deutlich wird, dass ähnlich der Arbeit im Initiativenverbund, die Arbeit der Wählergemeinschaft die Gegenstandsbereiche der einzelnen Bürgerinitiativen weit überschreiten. Der jeweilige Gegenstandsbereich der Einzelinitiativen ist Anlass, um gemeinsam mit anderen Mitgliedern von Bürgerinitiativen und interessierten Menschen der Stadt Bielefeld, die Entwicklung der Stadt und diesbezügliche Stadtentwicklungskonzepte zu diskutieren und in Abgrenzung dazu eigene Vorstellungen zu formulieren. Hierzu wurden im Rahmen der Wählergemeinschaft beispielsweise vor den Kommunalwahlen Wahlprüfsteine für die übrigen Parteien bezüglich ihrer thematischen Positionierungen und ihres Einbezugs von Bürgerwünschen entwickelt. In der Reflexion der oben zu Wort gekommenen Gesprächspartnerin wird dann jedoch ein nüchternes Fazit über die Arbeit des etablierten politischen Feldes in der Stadt deutlich. So wird beispielsweise die eigentlich originäre Aufgabe, die Vertretung von Bürgerinteressen durch die gewählten kommunalpolitischen Vertreter, als defizitär eingestuft. Mehr zu diesem Aspekt wird dann in Abschnitt 8.3 diskutiert werden.

Neben der Kooperation zwischen unterschiedlichen Bürgerinitiativen und der Institutionalisierung der Arbeit im Rahmen eines Verbundes und einer Wählerinitiative, werden ebenso andere Vereine und Verbände in die Vernetzung einbezogen.

Vereine und Verbände

Relativ häufig sind einzelne Mitglieder der Bürgerinitiativen auch Mitglied in anderen Vereinen oder Verbänden wie etwa dem BUND oder VCD (Verkehrsclub Deutschland). Hier kann dann in der Bearbeitung bestimmter Problemstellungen nicht nur auf das unterschiedliche Wissen der Mitglieder zurückgegriffen werden, sondern auch auf die jeweiligen fachlichen Ressourcen von verschiedenen Vereinen und Verbänden, wodurch das initiierte Netzwerk deutlich ausdifferenziert wird:

GP 3: Genau, das war auch ganz wichtig. Also das hat uns noch ganz viele Argumente gegeben ne. Also die, dass eigentlich kaum eine Verkehrsverlagerung stattfinden wird, sondern hauptsächlich ne Verkehrsvermehrung. Das war was, was war ja son zentrales Argument äh der Regierenden ne, dass halt die A. Straße das entlasten würde ne und äh aus den Zahlen der UVS, die natürlich auch nur hochgerechnet waren, aber immerhin die Planungsgrundlage, konnte man eben ersehen, dass vor allem innerstädtischen Teil der A. Straße da wo Wohnbebauung ist, minimal nur entlastet würde nur, aber gleichzeitig durch den Neubau der Straße enorme zusätzliche Mengen von Autos äh in die Stadt gelenkt würden. Also auch ein völlig unerwünschter Effekt eigentlich. - - Die versickerten ein bisschen merkwürdig dann am Ende. Also da gab es auch noch einige Ungereimtheiten. - - Ja, da muss man sich natürlich erst mal reindenken und äh ich meine es ist schon erstaunlich, dass man dann doch verstreut, es haben ja relativ viele in der Initiative auch mitgearbeitet, auch ne ganze Menge so Fachwissen, Teilwissen und so was findet, oder wieder jemanden, der wen kennt, den man fragen kann und also weil

GP 2: Und das alles zusammensucht.

GP 3: die beim BUND mitgearbeitet haben und äh die haben dann zwar nicht in Bielefeld unbedingt, dann aber auf Landesebene auch Leute die sich halt der Bedeutung einer Umweltverträglichkeitsstudie, wo die Knackpunkte sind, wo man ansetzen kann und sagt, hier ist es problematisch, dann auch Bescheid wissen. - - Ja, das äh zum Thema Fachwissen eigentlich ne. Das man äh ne Menge rauskriegen kann und das es letztlich auch nicht so wirklich schwierig ist, wenn man die Unterlagen hat und äh es über die Hauptschule hinaus geschafft hat, dann äh kann man da auch irgendwie was rauslesen ne mit nem bisschen Verstand. [BI 2 / 508-537]

Der Kontakt von Bürgerinitiativenmitgliedern beispielsweise zu Umweltschutzvereinen ermöglicht es in der Begegnung von Lernproblematiken auf dessen Expertise zurückzugreifen und so den jeweiligen Gegenstandsbereich differenzierter zu betrachten. Das Gesprächsbeispiel zeigt hier die Ausdifferenzierung ko-

operativen Lernhandelns. So wird einerseits auf den fachlichen Input von anderen Vereinen und Verbänden zurückgegriffen und andererseits gemeinsam mit Mitgliedern bzw. Vertretern von Vereinen oder Verbänden Handlungsmöglichkeiten zur Begegnung der jeweiligen Problemstellungen der Bürgerinitiativen oder respektive sich aus einer als defizitär eingestuften städtischen Planungen ergebende, entwickelt. Die mit Mitgliedern aus Vereinen und Verbänden vollzogenen kooperativen Lernhandlungen münden dann unter anderem in der gemeinsamen Durchführung öffentlicher Aktionen, wie eine Gesprächspartnerin im Folgenden berichtet:

- GPin: H-hm. Also die --- es gab ja immer die Kernverkehrsinitiativen wie den VCD, die Gruppe aktiver Fahrradfahrer und Fußgänger. Wer fällt Euch noch ein? Dann gab's noch den äh Greenpeace und äh alle, die sich so im Umweltzentrum früher so trafen an Initiativen, die unter anderem auch den Verkehr beim Thema Klima, Umweltschutz und so drin hatten. Es waren also so eher die Umweltschutz_ äh initiativen, die wir immer im Verteiler hatten. Die haben wir immer mit informiert bei allen Aktionen und die haben auch bei allen Demonstrationen mitgemacht und so. Die waren halt immer mit dabei, die haben wir eingeladen zu Referaten, wenn wir hier zu Vorträgen, wenn wir eingeladen haben und so.
- GP 1: Obwohl, so aus meiner Zeit bei der Bürgerinitiative war, dass Unterstützungspotential durch bestehende Initiativen also sehr, sehr sehr mäßig.
- GPin: Ja, das war dann gerade wieder die Phase vorbei. Also es gab ne ganz aktive Phase mit dem VCD. Da bin ich auch schon seit ewigen Zeiten vor der Bürgerinitiative Mitglied drin und äh, die haben sich auch 14-tägig hier in der Altstadt getroffen und haben auch Aktionen gemacht. Die haben zum Beispiel diese Aktion mit den Gehzeugen mitgemacht. Erinnerst Ihr Euch? Da haben wir so Holzgestelle hier auf der Straße gebastelt vor uns. Da gab's von nem Professor N. so ne Anleitung dazu, wie man die zusammenschraubt. Haben wir vorher bei Hornbach alles selbst also alles als Aktion gekauft, dann hier geschraubt und äh in der Größe eines Autos uns mit Gurten umgehängt, also - -son riesiges Holzgestell und sind dann als Demonstration die A-Straße lang gegangen. Da haben halt dann auch also solche aktivi_ äh die ganzen Leute vom VCD, von der GAFF und so haben bei so was mitgemacht von Greenpeace, BUND und so. [BI 1 / 387-413]

Bürgerinitiative 1 ‚Straßenausbau‘ kooperierte hier beispielsweise im Rahmen ihrer Arbeit mit dem Verkehrsclub Deutschland (VCD), der Gruppe aktiver Fahrradfahrer und Fußgänger (GAFF), Greenpeace und dem BUND. Die übergeordneten und gemeinsam verfolgten Themen ‚Klima und Umweltschutz‘ bo-

ten Anschlüsse zum jeweiligen Gegenstandsbereich und waren hier dann ursächliches Moment der kooperativer Lernhandlungen.

Die Intensität der Kooperation mit Vereinen und Verbänden wird von den Gesprächspartnern von Bürgerinitiative 1 ‚Straßenausbau‘ dann unterschiedlich eingeordnet. Deutlich wird, wie die Gesprächspartnerin es formuliert, dass hier Phasen der aktiven und Phasen der ruhenden Kooperation von Bürgerinitiative und Vereinen und Verbänden zu beschreiben sind. Diese Einschätzung lässt sich mit Blick auf das gesamte empirische Material so bestätigen und verweist auf die in Abschnitt 3 im Rahmen sozialer Bewegungen diskutierte unverbindliche und fluide Struktur von Bürgerinitiativen und deren Netzwerken (vgl. Rammstedt 1978, S. 210). Charakteristisch ist, dass je nach Aktivitätsphase der Bürgerinitiative und auch Öffentlichkeit des Gegenstandsbereichs auf Kooperationen zurückgegriffen werden kann und neue initiiert werden und in Phasen geringerer Aktivität diese quasi ruhen und je nach Anlass wieder reaktiviert werden können oder müssen.

Am Beispiel des Zurückgreifens auf von anderen Gruppen entwickelten themenbezogenen Handlungsanleitungen zur Darstellung des jeweiligen Anliegens in der Öffentlichkeit, wie hier der im universitären Rahmen entwickelten ‚Gehzeugen‘⁷, wird unter anderem deutlich, dass die Kooperation mit Vereinen und Verbänden und ähnlichem dazu beiträgt die öffentliche Präsenz des je eigenen Problemgegenstands herzustellen oder zu verstärken. Zudem kann der je eigene Arbeitsschwerpunkt der Initiativen dadurch in einen größeren thematischen Kontext eingeordnet werden. Die hier beschriebenen Integrationsprozesse werden in Abschnitt 8.2 im Rahmen der Dimension ‚aufnehmend – weitergebend‘ weiter ausgeführt.

Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich vor dem Hintergrund der vorangegangenen Diskussion für die Dimension ‚kooperativ – individuell‘ nun folgendes festhalten: In Rahmen der Arbeit von Bürgerinitiativen sind einerseits individuelle Lernhandlungen und andererseits zahlreiche kooperative Lernhandlungen zu beobachten. Die Analyse der Lernhandlungen hat verdeutlicht, dass individuelle und kooperative Lernhandlungen stark miteinander verwoben sind. Das der Studie zugrundegelegte lerntheoretische Instrumentarium – Handlungsproblematik, Lernproblematik, Lernschleife – erlaubte es jedoch einzelne Formen individueller und kooperativer Lernhandlungen herauszufiltern und in ihrer Spezifik zu beschreiben. Die herausgefilterten Lernformen sind damit als eine idealtypische analyti-

7 Bei den ‚Gehzeugen‘ handelt es sich um Holzgestelle die von einzelnen Personen getragen werden und Kraftfahrzeuge und deren Flächenverbrauch symbolisieren sollen.

sche Unterscheidung zu verstehen, die in den stattfindenden Handlungssituationen oftmals nicht einfach zu trennen sind. Damit ist aber zugleich bereits auf die Bedeutsamkeit einer solchen Charakterisierung von Lernhandlungen verwiesen: Die herausgearbeiteten Kategorien von Lernhandlungen ermöglichen den Lern-Handlungsraum Bürgerinitiative in seiner Vielschichtigkeit zu beschreiben und zeigen damit auf die hohe Differenziertheit der hier vollzogenen Lernhandlungen. Das was auf den ersten Blick von außen betrachtet vielleicht unprofessionell oder unstrukturiert wirkt, kann so aus einer gegenteiligen Perspektive gerade auf die vielfach unbeachtete Wertigkeit dieses selbstbegründeten politischen Lernens im Rahmen von Bürgerinitiativen hinweisen.

Deutlich wird im Rahmen der Dimension ‚kooperativ – individuell‘, dass Handlungsproblematiken im Rahmen von Bürgerinitiativen vielfach auf lernende Weise begegnet wird, also aus Handlungsproblematiken vielfach Lernproblematiken werden, denen mit einer Lernschleife begegnet wird. In der Begegnung einer Handlungsproblematik wird dabei entweder auf das Vorwissen der Mitglieder zurückgegriffen oder wenn ein solcher Rückgriff nicht möglich ist, die Handlungsproblematik aber als elementar eingestuft wird, diese zur Lernproblematik transferiert und dementsprechend eine Lernschleife vollzogen. Lernproblematiken wird dann in gleichberechtigter Weise entweder durch individuelle und kooperative Lernhandlungen begegnet, d. h. der Prozess wird arbeitsteilig gestaltet. Kooperative Lernhandlungen können dabei als konstitutiv für die Beschreibung des Lern-Handlungsraums Bürgerinitiative betrachtet werden. Die Analyse des empirischen Materials konnte dabei für die Durchführung kooperativer Lernhandlungen die von Holzkamp (1995a) beschriebene „reziproke Beziehung, also als den permanenten an der Überwindung der Lernprobleme orientierter Dialog“ rekonstruieren, wie an Fallbeispiel 1 dargestellt wurde. Dieser Dialog ermöglicht dann, den von Holzkamp (ebd.) beschriebenen Aufbau überlappender Zonen des Wissens und Könnens, wobei die unterschiedliche subjektive Bedeutsamkeit variieren kann und somit jedem Einzelnen die Auswahl der Lernschleifen nach je subjektiven Interessenlagen ermöglicht und einer gemeinsamen übergeordneten Lernproblematik nicht entgegensteht.

Exemplarisch stand hierfür Fallbeispiel 1, indem neben der organisatorischen Ausdifferenzierung desweiteren eine thematische Ausdifferenzierung von Lernhandlungen zu beobachten ist. Hier ist gleichermaßen eine starke Verwobenheit konstituierend. Im Verlauf der Lernhandlungen ist also eine Verschränkung individueller und kooperativer Lernhandlungen als auch eine gleichzeitige operative und thematische Ausdifferenzierung des Problemgegenstands und der Handlungsmöglichkeiten zu beobachten. So ist mit zunehmender Beschäftigung mit dem jeweiligen Gegenstandsbereich eine wachsende Tiefe des Gegenstands auf-

schlusses zu beobachten – Holzkamp (vgl. ebd.) hatte diese Möglichkeit als qualitative Lernsprünge bezeichnet. In Fallbeispiel 1 wurde dies im Übergang vom Verstehen von Lärmschutzmaßnahmen bis hin zur Diskussion des Zusammenhangs von Lärm und Gesundheit deutlich. So wurde in der Begegnung spezieller Problematiken das übergeordnete Problem der Handlungsmöglichkeiten von Bürgerinitiativen respektive der Bürger generell und damit die Funktionsweise des etablierten politischen Systems diskutiert. Die Besonderheit kooperativen Lernens im Rahmen von Bürgerinitiativen ist dann von der ökonomischen Arbeitsaufteilung einmal abgesehen, zu erfahren, dass „die lernende Erweiterung und Vertiefung des Weltzugangs und damit die erreichbare Verfügungserweiterung/Lebensqualität nicht nur im Interesse dessen, der sie gerade erlangt hat, sondern im allgemeinen Interesse ist: Dein Lernfortschritt ist, da ich daran teilhaben kann, prinzipiell auch mein Lernfortschritt und umgekehrt“ (Holzkamp 1995a, S. 528). Die Möglichkeit qualitativer Lernsprünge wird damit im Rahmen kooperativen Lernhandelns deutlich erweitert, wie beispielsweise die zuvor dargestellten Meta-Handlungsproblematiken bzw. ‚Lernsprung-Problematiken‘ verdeutlichen.

Im Einzelnen wurden dann unter den Aspekten ‚Austauschen und Unterstützen‘, ‚Networking und Handeln‘ und ‚Vereine und Verbände‘ unterschiedliche Formen von kooperativen Lernhandlungen dargestellt. Dabei wurden Lernhandlungen die sich auf den gemeinsamen Austausch des je eigenen und je anderen Problemgegenstand durch den Besuch anderer Initiativen, die Weiterentwicklung der eigenen Handlungsmöglichkeiten durch die Teilnahme an Aktivitäten anderer Initiativen und die Unterstützung deren Anliegen durch die konstatierte thematische Bedeutsamkeit unter ‚Austauschen und Unterstützen‘ gefasst. Unter ‚Networking und Handeln‘ wurde der Aufbau von Kontakten und deren Vertiefung durch kooperative Arbeitsformen wie einen Initiativenverbund und die Gründung einer Wählerinitiative gefasst. Hier waren die gemeinsame Entwicklung von Handlungsmöglichkeiten vor dem Hintergrund eines gemeinsamen Problemgegenstands, die Funktionsweise des etablierten politischen Systems und deren geringe Anknüpfung an die Interessen der Bürger charakteristisch. Desweiteren konnten kooperative Lernhandlungen in Kooperation mit anderen Vereinen und Verbänden herausgestellt werden, die den je eigenen Problemgegenstand in einen weiteren thematischen Kontext stellen und die öffentliche Darstellung der Problemgegenstände unterstützen.

Im Rahmen der Charaktisierung der unterschiedlichen Formen kooperativer Lernhandlungen deutet sich die Auseinandersetzung mit dem etablierten politischen System schon an, was sich in der Beschreibung der beiden weiteren Dimension ‚aufnehmend – weitergebend‘ und ‚aktional – reflexiv‘ noch differen-

zierter zeigen wird, aber hier schon als eine grundlegende alle anderen Lernhandlungen begleitende Meta-Lernproblematik eingeordnet wurde.

8.2 DIMENSION ‚AUFNEHMEND – WEITERGEBEND‘

Neben der im vorherigen Abschnitt diskutierten Dimension ‚individuell – kooperativ‘ kristallisierte sich in der Analyse des empirischen Materials als weiteres den Lern-Handlungsraum Bürgerinitiative beschreibendes Kennzeichen die Dimension ‚aufnehmend – weitergebend‘ heraus. Gemeint ist damit zunächst einmal ganz allgemein, dass im Verlauf der Begegnung von Lernproblematiken einerseits die Aufnahme ‚externen‘ Wissens, beispielsweise durch den Einbezug von Fachliteratur, der Einladung von Experten oder durch die Teilnahme an Tagungen oder ähnlichem und andererseits im Verlauf der jeweiligen Initiativenarbeit die Weitergabe des hierbei konstruierten, eigenen Wissens zu beobachten ist. Hier werden dann beispielsweise andere Initiativen bei der Erstellung von Einwendungen unterstützt, öffentliche Fachvorträge initiiert oder die eigene Expertise in verschiedenen Medien veröffentlicht. Die Analyse der unterschiedlichen empirischen Materialien konnte vier verschiedene Kategorien aufnehmender Aspekte von Lernhandlungen (A) und fünf Kategorien weitergebender Aspekte von Lernhandlungen (W) herausarbeiten (s. Tab. 4). Auch hier sind wie in der vorherigen Dimension diskutiert, Überschneidungen bzw. fließende Übergänge zwischen aufnehmenden und weitergebenden Lernhandlungen zu beobachten. In die Betrachtung fließen neben einer analytischen, kategorialen Differenzierung bereits zuvor beschriebene Lernhandlungen mit ein, werden nun jedoch aus dem Blickwinkel aufnehmender und weitergebender Aspekte von Lernhandlungen analysiert. So wird die Beschreibung der unterschiedlichen Lernhandlungen des Lern-Handlungsraums Bürgerinitiative in ihrer Vielschichtigkeit detaillierter darstellbar.

*Tabelle 4: Lern-Handlungsraum Bürgerinitiative –
Dimension ‚aufnehmend – weitergebend‘*

<i>aufnehmend</i>		<i>weitergebend</i>	
Auf1	Einbezug von Fachliteratur etc.	W1	Vorstellung der eigenen Arbeit,
Auf2	Einladung von Mitgliedern anderer Initiativen oder deren Besuch	W2	Weitergabe des Wissens
Auf3	Einladung von ‚Experten‘	W3	Beratungsangebote
Auf4	Teilnahme an Fachveranstaltungen	W4	Durchführung von Workshops, Vorträgen etc.
		W5	Überführung eigener Expertise in andere Organisationsformen
			Erstellung eigener Expertise z. B. in gedruckter Form

Quelle: Eigene Darstellung

Zunächst sollen im Folgenden die unterschiedlichen Möglichkeiten der Aufnahme ‚externen‘ Wissens durch die Mitglieder der Bürgerinitiativen betrachtet werden. Hier lässt sich zunächst feststellen, dass durch die Bürgerinitiativenmitglieder auf eine große Bandbreite an Möglichkeiten der Wissensgenerierung zurückgegriffen wird. Das empirische Material lässt hier die Interpretation zu, dass im Verlauf des jeweiligen Gegenstandsaufschlusses eine Ausdifferenzierung der themenbezogenen Aufnahme externen Wissens zu beobachten ist. Werden zunächst auf den Einzelfall bezogene Verwaltungsvorlagen und Ähnliches bearbeitet, werden im Verlauf der Lernaktivitäten relevant erscheinende Fachliteratur oder Expertenberichte (I1), wie beispielsweise eine Studie zur Funktionsweise von Navigationsgeräten oder der Weltklimabericht, hinzugezogen und damit deutlich von Einzelfall abgehobene Aspekte thematisiert.

Eine andere Möglichkeit der Erweiterung der eigenen fachlichen Ressourcen liegt wie im vorherigen Abschnitt dargestellt in der Kooperation mit anderen Initiativen (Auf2), zudem in Form von Vorträgen durch verschiedene Experten (BUND, VCD, Greenpeace etc.), die beispielsweise die Auswirkungen von Lärm auf die Gesundheit erläutern (Auf3). Ebenso dient die Teilnahme an Fachveranstaltungen wie beispielsweise dem 16. alternativen Umwelt- und Verkehrskongress (BUVKO) in Stuttgart 2007 zum Thema „Verkehrsrückgang als Chance“ oder die Messe „Energiesparen und erneuerbare Energiequellen“ vom Forum Erneuerbare Energien (FEE/OWL) 2007 in Bielefeld den Mitgliedern der Bürgerinitiativen zur vertieften Bearbeitung des jeweiligen Problemgegenstands (Auf4). Im Folgenden soll das im vorherigen Abschnitt diskutierte Beispiel ‚Be-

arbeitung einer Klageschrift‘ unter der vorliegenden Dimension re-analysiert und neu formuliert werden und damit exemplarisch die unterschiedlichen Möglichkeiten der Aufnahme ‚externen‘ Wissens und die im Verlauf der Arbeit damit verbundene Ausdifferenzierung des Gegenstandsaufschlusses verdeutlicht werden (s. Abb. 10).

Deutlich wird an vorliegendem Beispiel, dass in der Begegnung einer Lernproblematik durch die Bürgerinitiativenmitglieder auf eine große Bandbreite ‚externen‘ Wissens zurückgegriffen wird. So werden durch Initiative 1 ‚Straßenausbau‘ zunächst Fachliteratur, Expertenberichte und Gesetzesvorlagen einbezogen, um unterschiedliche Lärmschutzmaßnahmen einordnen zu können. Da die Durchführung von Lärmschutzmaßnahmen auf Grundlage vermuteter gesundheitlicher Beeinträchtigungen durchgeführt werden muss, wird zur Erläuterung dieses Zusammenhangs ein Experte des Verkehrsclubs Deutschland hinzugezogen, der hierzu referiert. Eine darüber hinausgehende Einordnung des eigenen Problemgegenstands erfolgt dann im Verlauf der Arbeit durch die Teilnahme an einem Umwelt- und Verkehrskongress in Stuttgart.

Die im vorherigen Abschnitt beschriebene organisatorische und thematische Ausdifferenzierung durch individuelle und kooperative Lernhandlungen kann damit durch die unterschiedlichen Formen der Aufnahme ‚externen‘ Wissens in der Bearbeitung des jeweiligen Problemgegenstands weiter ausdifferenziert werden. Im Folgenden sollen nun einzelne Möglichkeiten der Aufnahme ‚externen‘ Wissens anhand von unterschiedlichen Gesprächspassagen detaillierter betrachtet werden.

*Abbildung 10: Fallbeispiel für Möglichkeiten der Aufnahme ‚externen‘ Wissens**Fallbeispiel: Bearbeitung einer Klageschrift (2)*

Eine von Initiative 1 ‚Straßenausbau‘ eingereichte Klage gegen den Umbau einer innerstädtischen Straße ist abgewiesen worden. In der intensiven Bearbeitung der Klageschrift fällt den Mitgliedern unter anderem auf, dass verschiedene Definitionen von Lärmschutz verwendet werden, die jeweils unterschiedliche Lärmschutzmaßnahmen zur Folge haben. Da den anwesenden Mitgliedern der Initiative notwendiges Wissen zur Klärung dieser Frage fehlt, erklärt sich ein Mitglied der Initiative dazu bereit, die Unterschiede von Lärmschutzmaßnahmen und deren Definitionen zu recherchieren. Dazu wird auf verwaltungstechnische Vorgaben, gesetzliche Bestimmungen und Fachtexte zurückgegriffen (Auf1). Die Rechercheergebnisse werden im nächsten Treffen der Initiative vorgestellt und diskutiert. In der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Lärmschutzmaßnahmen und -definitionen wird die Frage nach dem Einfluss von Lärm auf die Gesundheit durch die Initiativenmitglieder aufgeworfen und bezogen auf das eigene Anliegen diskutiert. Um diesen Zusammenhang jedoch für den Problemkontext der Initiative fruchtbar machen zu können, fehlt dem Großteil der Mitglieder das notwendige Wissen. Hier verfügt ein Initiativenmitglied aufgrund seiner Mitgliedschaft in verschiedenen Vereinen, wie dem Verkehrsclub Deutschland, über Hintergrundwissen und will dazu in einer nächsten Sitzung eine Übersicht geben. In einer der nächsten Sitzungen wird dann durch den ‚Experten‘ in diese Thematik eingeführt (Auf3). Auf Grundlage dessen werden Anknüpfungspunkte für die Fragestellungen der Initiative betrachtet und diesbezügliche Handlungsmöglichkeiten wie beispielsweise das Angebot von Lärmmessungen für Bewohner des Stadtviertels oder das Verfassen einer Pressemitteilung diskutiert (W1, 2, 3). Durch die hier vollzogene Herstellung von Zusammenhang zu anderen Themenfelder den jeweiligen Problemgegenstand weit überschreitend, wird von einigen Mitgliedern die Teilnahme am Umwelt- und Verkehrskongress (BUVKO) in Stuttgart 2007 zum Thema „Verkehrsrückgang als Chance“ geplant (Auf4). So ist es möglich, dass eigene Anliegen schließlich in einen gesamtgesellschaftlichen Rahmen zu stellen.

Quelle: Eigene Darstellung

Fachliteratur, Experten und Co.

Ein grundlegender Zugang in der Begegnung von Lernproblematiken besteht zunächst in der eigenständigen Recherche und Aneignung fachspezifischer Zusammenhänge auf Grundlage von Fachliteratur, wissenschaftlichen Studien oder vergleichbaren Quellen (Auf1). So gibt nachfolgende Gesprächspartnerin an, sich „schon in viele Fachthemen auch richtig eingearbeitet“ zu haben:

GPin: Schon mit zum Teil ner Grundausbildung oder Vorbildung, aber allein durch Interesse und jahrelanges Lesen und Erarbeiten haben wir uns schon, auch im Verhältnis zu manchen Fachleuten in Anführungsstrichen im Rathaus, nen gutes Fachwissen erarbeitet. Also das wurde ja deutlich bei den Anhörungen und so weiter, dass unsere Art zu argumentieren, also es ist ja wirklich auch die Frage, wie man Fachmensch definiert. Was sind Fachleute denn? [BI 1/495-501].

Die Frage der Definition von ‚Fachmensch‘ wurde schon im vorangegangenen Abschnitt diskutiert, deutlich wird an dieser Einordnung des eigenen fachspezifischen ‚Wissenstandes‘ im Hinblick der Aufnahme ‚externen‘ Wissens jedoch, dass in der Begegnung des jeweiligen Problemgegenstands durch die Mitglieder von Bürgerinitiativen eine grundlegende Einarbeitung in bestimmte Sachverhalte erfolgt, die „mit zum Teil ner Grundausbildung oder Vorbildung“ zu vergleichen ist. Bezogen auf den Problemgegenstand von Initiative 1 ‚Straßenausbau‘ bedeutet Fachwissen dann unter anderem, die Auseinandersetzung mit unterschiedlichsten Richtlinien, wie hier zu „*Straßenbau, Straßenplanung, Aufteilung des Straßenraums*“ [BI 1 / 726-727] oder die Einordnung von Umweltverträglichkeitsstudien, „*dass ist ja praktisch son dicker Wälzer, wo alles drin steht, was jetzt da schlecht und gut ist an so einem Projekt (lachen). Meistens mehr schlecht als gut. Ja und man ist jetzt nen Fachmann in wie sich Lärm ausbreitet*“ [BI 3 / 478-481]. Wie unterschiedlich die Kontexte und wie weitreichend der Einbezug externen Wissens dabei verläuft, zeigt folgende Gesprächspassage:

GP 1: Und was man dann natürlich noch macht ist, dass andere die Gesetzgebung auf, vor allem auch auf EU-Ebene aber auch auf Bundesebene beobachten, ob’s nicht Gesetzesänderungen gibt, wie Lärminderungsrichtlinien, Luftreinhalteplanungen, die jetzt auch für dieses Bauprojekt A-Straße noch von rechtlicher Relevanz sein können. [BI 1/478-482]

So werden neben kommunalen Planungen, ebenso Richtlinien und Gesetzgebungen auf Länder-, Bundes- und EU-Ebene recherchiert und dessen Veränderungen bzw. Neuerungen verfolgt. Hier wird deutlich, dass sich der strukturelle Blick

auf das etablierte politische Feld in der Aufnahme von Wissen über die kommunale Ebene hinaus bis auf EU-Ebene erweitert.

Neben der eigenen Recherche notwendigen Fachwissens, bedeutet ‚Aufnahme‘ ebenso, das Wissen anderer Initiativen für die eigenen Arbeit fruchtbar zu machen (Auf2). Die zuvor im Rahmen kooperativer Lernhandlungen exemplarisch ausgewählte Gesprächspassage soll hier nun ebenso unter dem Fokus der ‚Aufnahme‘ re-analysiert werden:

- GP 2: Jetzt will ich mal sagen, ich habe noch andere Sachen mitgemacht. Ich bin zum Beispiel mal mit den Straße A-Leuten nach Detmold gefahren zum RP [Regierungspräsidenten] und haben mal nen großes Plakat aufgehängt und haben gesagt nicht hier oder irgendwas mit der A-Straße, das heißt auch, das hat mich interessiert und da habe ich Zeit gehabt und da hab ich spontan gesagt, ich fahr einfach heute Nachmittag mit. Hab ein paar Leute mit eingeladen und dann war es das, das heißt also
- GP 4: Was hat dich daran interessiert? A-Straße und die Betroffenheit der Leute da, also das oder
- GP 2: Es hat mich, es hat mich interessiert äh wie die beim RP aufgetreten sind, wie die ihre Interessen vertreten haben, so war das für mich ein Lernprozess
- GP 4: Also war das wieder Interesse am eigenen Verein [BI 4 / 932-944]

Durch den Besuch anderer Bürgerinitiativen und die Teilnahme an deren Aktivitäten besteht die Möglichkeit, die eigenen Wissensressourcen zu erweitern und mögliche Lösungswege zur Begegnung von Handlungsproblematiken kennenzulernen. Im Vordergrund steht hier dann die Erweiterung des handlungsbezogenen Wissens, dass wie zuvor bereits diskutiert, dann als eine Meta-Handlungsproblematik die allen Initiativen grundlegend ist, eingeordnet werden kann.

Die Aufnahme des Wissens anderer Initiativen wird möglich durch das stark ausdifferenzierte Netzwerk der beobachteten Bürgerinitiativen. Im vorangegangenen Abschnitt wurde bereits die Bedeutung des ‚Networking‘ als wichtige Ressource der Bürgerinitiativenarbeit diskutiert und die daraus erfolgte Gründung eines Initiativenverbundes sowie einer Wählergemeinschaft beschrieben. Neben der Möglichkeit die Expertise anderer Bürgerinitiativen in die eigene Bearbeitung des jeweiligen Problemzusammenhangs einzubeziehen, kann im Rahmen der Teilnahme der Treffen der Wählergemeinschaft ebenso auf deren fachlichen Ressourcen zurückgegriffen werden. Folgender Gesprächsausschnitt von Bürgerinitiative 4 ‚Umgehungsstraße‘ beschreibt diese Form der Aufnahme ‚externen‘ Wissens folgendermaßen:

- GP 2: Und die sind, das das ist auch der Vorteil, ich bin da ja alle vierzehn Tage abends und der Vorteil ist, man bekommt sehr viel Informationen von dem politischen Geschehen von Bielefeld, man kann seine eigenen Probleme einbringen, es werden dann entsprechende Aktionen auch äh geplant, wo man sagen kann oder wo [die Wählergemeinschaft] sagt, wir kommen auch wir schicken nen paar und nehmen daran teil, sodass man sich da ganz gut aufgehoben fühlt und ich kann sagen, ich könnte mir nicht vorstellen, dass ich unsere Belange in irgendeiner der herkömmlichen Parteien vertreten sähe.
[BI 4 /1037-1045]

Die Teilnahme an den Treffen der Wählergemeinschaft wird hier als „*Vorteil*“ für die eigene Initiativenarbeit beschrieben. So habe man die Möglichkeit, „*Informationen von dem politischen Geschehen*“ zu bekommen, könne seine eigenen Problemstellungen einbringen und würde bei den Aktivitäten der eigenen Initiative durch Mitglieder der Wählergemeinschaft unterstützt. Eine solche fruchtbare Kooperation mit den etablierten politischen Parteien, kann sich der Gesprächspartner demgegenüber nicht vorstellen.

Neben dem Einbezug des Wissens anderer Initiativen und der Kooperation mit dem Initiativenverbund oder der Wählergemeinschaft, werden durch die Bürgerinitiativen ebenso Fachexperten von Vereinen und Verbänden zu verschiedenen Fragestellungen berücksichtigt (Auf3). Diese werden dann einerseits bei speziellen Fragestellungen angefragt, wie hier zur Einschätzung der Bedeutung von Umweltverträglichkeitsstudien durch Experten des BUND für Umwelt und Naturschutz Deutschland:

- GP 3: die beim BUND mitgearbeitet haben und äh die haben dann zwar nicht in Bielefeld unbedingt, dann aber auf Landesebene auch Leute die sich halt der Bedeutung einer Umweltverträglichkeitsstudie, wo die Knackpunkte sind, wo man ansetzen kann und sagt hier ist es problematisch, dann auch Bescheid wissen. - - Ja, das äh zum Thema Fachwissen eigentlich ne.
[BI 2 /528-533]

oder im Kontext der differenzierteren Erschließung eines Themenfeldes zu Vorträgen eingeladen, wie hier vom Verkehrsclub Deutschland (VCD), der Gruppe aktiver Fahrradfahrer und Fußgänger (GAFF) oder auch von Greenpeace:

- GPin: H-hm. Also die --- es gab ja immer die Kernverkehrsinitiativen wie den VCD, die Gruppe aktiver Fahrradfahrer und Fußgänger. Wer fällt Euch noch ein? Dann gab's noch den äh Greenpeace und äh alle, die sich so im Umweltzentrum früher

so trafen an Initiativen, die unter anderem auch den Verkehr beim Thema Klima, Umweltschutz und so drin hatten. Es waren also so eher die Umweltschutz_ äh Initiativen, die wir immer im Verteiler hatten. Die haben wir immer mit informiert bei allen Aktionen und die haben auch bei allen Demonstrationen mitgemacht und so. Die waren halt immer mit dabei, die haben wir eingeladen zu Referaten, wenn wir hier zu Vorträgen, wenn wir eingeladen haben und so [BI 1 /387-396].

Die Aufnahme unterschiedlichen ‚externen‘ Fachwissens erweitert den Blickwinkel der Initiativenmitglieder auf den jeweiligen Problemgegenstand. Das Einladen von Experten mit unterschiedlichen disziplinären Hintergründen ermöglicht den Initiativmitgliedern zudem das Kennenlernen unterschiedlicher disziplinärer Perspektiven auf ein und denselben Gegenstand und trägt damit zu einer Perspektivendivergenz und differenzierten Betrachtung des eigenen Gegenstandsbereichs bei. Veranschaulicht werden kann dieser Prozess prägnant an der von Initiative 3 ‚Naturschutz‘ organisierten Vortragsreihe zum Themen ‚Binnendünen‘:

GPin: Das konnte man zum Beispiel in diesem Vortrag von H. ganz deutlich erfahren, wenn zum Beispiel die Biologen darüber immer gesagt haben, also V. als Biologe hat gesagt, die Kiefer ist hier überhaupt nicht heimisch, dann hat H. zum Beispiel, weil er geschichtlich gearbeitet hat, festgestellt, dass das natürlich ein Irrtum ist, denn man hat bei ganz frühen Ausgrabungen eben diesen Kiefern Samen gefunden und also war die Kiefer schon immer da, [...] Ne, da prallen dann ja auch die Meinungen aufeinander ne. So wie zum Beispiel der äh der Biologe eine Düne am liebsten kahlgeschoren haben will äh, damit die äh ganzen kleinen Pflänzchen da wachsen, die er so hübsch gerne anguckt und äh ich dem, dem Moment sage äh ich meine also äh die Natur entwickelt sich ja auch ja und dass hier fast nur noch fast bewaldete Dünen sind, das ist ja nicht so, dass einer hingegangen ist und hat die Bäume alle gepflanzt oder so, die sind natürlich, Samen fliegt durch die Gegend, das merkt man in seinem eigenen Garten, plötzlich hat man ne Pflanze, die hat man noch gar nicht gesehen ne. - - Und das sind eben auch spannende Situationen, die man durch diese äh Referenten auch selber mitkriegt ne. Und das sind eben auch spannende Situationen, die man durch diese Referenten auch selber mitkriegt. [BI 3/757-783]

Zur Fundierung des eigenen Wissens über ‚Binnendünen‘ haben die Initiativmitglieder verschiedene Experten zu Vorträgen eingeladen. Zunächst referierte ein Biologe über Flora und Fauna der Binnendünen, in einem weiteren Vortrag wurde die Entwicklung der Binnendünen dann aus historischer Perspektive dis-

kutiert. Deutlich wird an obiger Gesprächspassage, dass je nach Disziplin von den Vortragenden unterschiedliche Forschungsperspektiven eingenommen werden und jeweils unterschiedliche Aspekte für die Vortragenden relevant sind. Dies führt dann dazu, so die Gesprächspartnerin, dass beispielsweise die Bewaldung von Dünen in ihrer Bedeutung durch die Vortragenden sehr unterschiedlich eingeordnet wird – „*Und dass sind eben auch spannende Situationen, die man durch diese Referenten auch selber mitkriegt*“. Infolge dessen muss in der Einordnung wissenschaftlicher Studien für unterschiedliche Gegenstandsbereiche immer auch deren Entstehungskontext einbezogen werden.

Verschränkung von ‚Lernen und Lehren‘

Oben vorgestellte Gesprächspassage hat den Prozess der Aufnahme ‚externen‘ Wissens im Rahmen von selbstinitiierten Vorträgen zum eigenen Gegenstandsbereich dargestellt. Greift man dazu auf den Vorlauf dieses Gesprächsausschnittes zurück, so wird die Verschränkung von Aufnahme und Weitergabe im Rahmen der Lernhandlungen von Bürgerinitiativen deutlich. So wird die Durchführung einer Vortragsreihe zum Thema „Binnendünen“ nicht nur zur eigenen fachlichen Einarbeitung in den eigenen Gegenstandsbereich initiiert, sondern auch zur gezielten Beteiligung anderer Menschen am eigenen Lernprozess geplant und damit weitergedacht, auch die Ressourcenmobilisierung für die Bürgerinitiative initiiert:

GPIn: dass wir in dem Moment festgestellt haben, es sind viel zu wenig Bürger überhaupt über - diese Düne informiert, die wissen gar nicht was das ist. Dünen haben die alle gedacht, gibt es an der See und da liegen wir in ner Sonne.[...] Und da habe ich gesagt, ich sage, für mich ist das Entscheidende ich habe gebaut vor 35 Jahren und habe vom Umweltamt von der Stadt - nach und nach immer wieder Briefe bekommen, dass ich in der Nähe einer eiszeitlichen Düne lebe, die geschützt werden muss, weil sie ein Relikt aus vergangener Zeit ist, ganz wichtig. Und das hat mich fasziniert und da hab ich gedacht, was heißt Düne? Und dieses was ich jetzt über diese ganze Zeit erfahren habe, habe ich gemerkt weiß kein Schwein auf Deutsch gesagt.

GP 1: H-hm.

GPIn: Und daraufhin habe ich gesagt, dann müssen wir das den Leuten erklären.

[BI 3/682-699]

Den Mitgliedern von Initiative 3 ‚Naturschutz‘ wird im Rahmen ihrer eigenen, fachlichen Auseinandersetzung mit ihrem Gegenstandsbereich deutlich, dass die Menschen der Stadt bzw. des Stadtteils ebenso wenig über das dortige Vorhan-

densein von Binnendünen und dessen Bedeutung und Charakteristika wissen wie sie selbst. Dies veranlasst die Mitglieder zur Planung einer öffentlichen Vortragsreihe, die auf große Resonanz gestoßen ist.⁸ Die initiierten Fachvorträge trugen damit einerseits zur Schaffung von Öffentlichkeit für den Gegenstandsbe- reich ‚Düne‘ und zur Sensibilisierung der Menschen des Stadtviertels bzw. der Stadt für diesen bei und andererseits zur eigenen Vertiefung des Gegenstands- aufschlusses der Initiativenmitglieder selbst. Die gleichzeitige Aufnahme und Weitergabe von Wissen verdeutlicht an diesem Beispiel exemplarisch die Ver- schränkung von eigenem Lernen, als Suche nach Möglichkeiten der Mitgestal- tung und der Weitergabe des Gelernten, als Angebot der Mitgestaltung von Ge- sellschaft an Andere. Das kooperative Lehr-Lernarrangements kann dann hier mit Bezug auf Holzkamp (1995a) als konstruktiver ‚dialogischer Prozess‘ ver- standen werden, indem jeder je nach Problemgegenstand ‚Experte‘ und zugleich auch ‚Laie‘ ist. Die in Abschnitt zwei diskutierte konstruierte Grenzziehung zwi- schen vermeintlich politischen ‚Experten‘ und ‚Laien‘ erfährt hier dann durch den fluiden Wechselcharakter zwischen Experten- und Laienstatus einen Mo- ment der Aufhebung. Vor diesem Hintergrund soll nun im Folgenden das Au- genmerk auf die weiteren Möglichkeiten der ‚Weitergabe‘ eigenen Wissens durch Bürgerinitiativen gelegt werden.

Weitergabe eigener Expertise: Beratung, Vorträge und vieles mehr ...

Neben der Aufnahme externen Wissens findet ebenso die Weitergabe des inter- nen, eigenen Wissens über den Rahmen der jeweiligen Einzelinitiative hinaus statt. Wie bereits im Zusammenhang kooperativer Lernhandlungen diskutiert, ist zwischen den Einzelinitiativen ein kooperativer Wissenstransfer zu beobachten, dem die Mitglieder der Bürgerinitiativen im Rahmen ihrer Arbeit großen Stel- lenwert beimessen. Der gegenseitige Austausch von Wissen unterstützt demnach die Bearbeitung des eigenen Problemgegenstands deutlich (W1). Die Analyse des empirischen Materials zeigt, dass hier insbesondere schon ‚lange‘ existieren- de Bürgerinitiativen für ‚neue‘ Initiativen als Ansprechpartner fungieren:

GP 1: Ja und die neu, die neu entstehenden Bürgerinitiativen haben sich schon sehr schnell mit uns dann auch in Verbindung gesetzt und nachgefragt, wie macht ihr das denn und so weiter. Also ich war bei der X- Straße, hatte Kontakt mit den Leuten und auch vor Ort öfters und – hab denen dann auch schon denk ich in der ein oder anderen Situation Unterstützung geben können. [BI 1/366-371]

8 An den Vorträgen nahmen nach Schätzung der Initiativenmitglieder jeweils ca. 30 bis 50 Personen teil.

Die Mitglieder ‚neuer‘ Bürgerinitiativen nehmen, um sich mit der Arbeitsweise und den Handlungsmöglichkeiten einer Bürgerinitiative vertraut zu machen, nach Aussage des Gesprächspartners Kontakt zu ‚älteren‘ Bürgerinitiativen auf und erhoffen sich so von deren Erfahrungen profitieren zu können. So berichtet der Gesprächspartner von Bürgerinitiative 2 ‚Stadtautobahn‘ als bereits länger existierende Initiative, schon des Öfteren von anderen Initiativen um Unterstützung gebeten worden zu sein. Initiative 2 ‚Stadtautobahn‘ besteht seit dem Jahr 2002. Zur Zeit der empirischen Erhebung ruhte deren Arbeit, was aber wie bereits dargestellt nicht zu gänzlicher Inaktivität der Initiativenarbeit führte. Stattdessen wurden von den Mitgliedern, andere den Stadtteil oder die Stadt betreffende Themen, die als relevant eingestuft wurden, diskutiert. Zu diesen Aktivitäten von Bürgerinitiative 2 ‚Stadtautobahn‘ gehört auch, das gezielte Angebot von Beratung (W2) an sich neu gründende Bürgerinitiativen, wie folgende Gesprächspassage zeigt:

GP 1: Normalerweise ist es ja so, ne Bürgerinitiative löst sich auf, wenn sie gewonnen hat oder sie löst sich auf, wenn sie verloren hat. Äh, das ist das Normale. - - Und dann schließen sich irgendwelche denen es Spaß gemacht hat, anderen Initiativen mal an. Die dann also einfach, wie wir dann hier. Dann, dann sind wir damit angetreten und haben das Know-how, was wir inzwischen hatten, dort reingebracht. Aber denen auch immer gesagt, ihr müsst es selbst machen.

GP 2: Genau.

GP 1: Äh, aber wir liefern euch unsere gesamte Erfahrung, unsere Strategie und ein Hinweis an alle Initiativen war immer, - bleibt sachlich. Is die einzige Chance Bewegung reinzubringen. In dem Moment, wo ihr polemisch werdet oder Personen angreift, schlägt die Tür zu und ihr habt keine Chance mehr. Nur sachliche Argumente. Die kann man hart vorbringen, aber auf der Ebene der Sachlichkeit. Und das haben wir versucht in Bielefeld anderen immer zu vermitteln. [BI 2 / 220-234]

Von den Gesprächspartnern der Bürgerinitiative 2 ‚Stadtautobahn‘ wird hier zunächst auf häufig anzutreffende Auflösungs Momente von Bürgerinitiativen hingewiesen. Diese Bürgerinitiative ist in einem solchen ‚Moment‘ jedoch einen anderen Weg gegangen, als den zu vermutenden: da der eigene Problemgegenstand, der Bau einer innerstädtischen Schnellstraße, nur ‚ruht‘, die Handlungsproblematik damit nicht aufgelöst wurde, wurden andere Aspekte des Stadtteils thematisiert und infolge dessen auch die Aktivitäten anderer Bürgerinitiativen beobachtet und diskutiert. An diesem Punkt kommen die Mitglieder zu der Auffassung, dass sie diese neuen Initiativen bei ihrer Arbeit unterstützen können, indem sie ihr Wissen,

ihr „*Know-how*“ gezielt an andere Initiativen der Stadt weitergeben. Zentral ist hierbei ein Hinweis von Gesprächspartner 2, so sei das selbstinitiierte Einbringen des eigenen ‚Know-Hows‘ nicht gleichbedeutend mit einer Teilnahme an den Aktivitäten der anderen Initiativen. Hier müssten die ‚neuen‘ Initiativen selbstständig agieren. Weitergeben wird stattdessen, die „*gesamte Erfahrung, unsere Strategie*“. Die beiden Mitglieder von Bürgerinitiative 2 ‚Stadtautobahn‘ verdeutlichen in diesem Gesprächsabschnitt auch, was für sie ‚Strategie‘ bedeutet. Hier heben sie insbesondere die Bedeutsamkeit der ‚Sachlichkeit‘ der Arbeit heraus. Diese sei wichtig dafür, dass man als Bürgerinitiative in einer Stadt ernst genommen werde und relevante Dinge erreichen könne.

Auch den Mitgliedern von Initiative 1 ‚Straßenausbau‘ ist die Weitergabe des selbstständig angeeigneten Wissens ein großes Anliegen. Hierzu veranstalteten sie im Rahmen ihrer Arbeit schon sehr früh einen öffentlichen Workshop, zu dem dann unterschiedlichste Initiativen eingeladen wurden (W3):

GPIn: Und so in der Geschichte haben wir auch immer wieder versucht uns zu vernetzen. Also wir haben - - schon vor Jahren, ich glaub‘ da war auch GP 2 noch nicht dabei (leise), so ne Fortbildung nen Workshop gemacht, in der L. B. haben wir zu eingeladen mit nem Moderator und haben auch irgendwie ja halt auch Themen bearbeitet zur Vernetzung und wie man Öffentlichkeitsarbeit macht, wirksam werden kann. Was weiß ich (leise) mit – nem Buffet und was und so und haben das schon auch versucht äh ja also

GP 1: Als Kongress oder Fachtagung oder so was.

GPIn: Ja, aber auch für Bielefeld. Die Bielefelder Gruppierungen wurden eingeladen und da waren schon auch weiß ich äh, Betriebsräte, die da gerade nen Fahrradprojekt hatten und Verschiedenste kamen so zusammen

[BI 1 /372-384]

Der Workshop sollte nach Beschreibung der Gesprächspartner zum einen der Vernetzung unterschiedlicher Initiativen und Gruppierungen in Bielefeld dienen und zum anderen das Thema ‚Öffentlichkeitsarbeit‘ diskutieren. Dazu wurden neben der Weitergabe der eigenen Expertise der Initiativen auch externe ‚Experten‘ eingeladen. Das empirische Material macht deutlich, dass die Einladung, wie hier zu einem öffentlichen Workshop oder wie zuvor dargestellt zu öffentlichen Vorträgen, eine häufig genutzte Möglichkeit ist, das eigenen Wissen an andere Menschen bzw. Bürgerinitiativen weiterzugeben. Die Themen ‚Vernetzung‘ und ‚Beratung‘ sind die ursächlichen Momente zur Gründung des Initiativenverbundes und der Wählergemeinschaft. Der Unterschied ist nun der, dass die Beratung anderer Initiativen nicht mehr ausschließlich auf Ebene der Einzel-

initiativen verläuft, sondern in eine andere Organisationsform transferiert wurde (W4). Nachfolgende Gesprächspassage aus Bürgerinitiative 1 ‚Straßenausbau‘ gibt diesbezüglich einen Einblick:

GPIn: Und die [Wählergemeinschaft J. T.] muss man ja auch noch mal dazu sagen, is ja auch ne Gründung der Initiativen, auch der Verkehrsinitiativen im Kern, um sozusagen ne breitere oder bessere Vertretung halt bei im Rathaus auch zu haben ne in der Kommunalwahl dann. Da haben wir halt auch gemeinsam mit den Initiativen, Wahlprüfsteine aufgestellt und dann halt die Parteien abgefragt und dabei war dann schon deutlich, so doll is das nicht die Vertretung ne, dass alle sich da so massiv für die Interessen der Bürgerinnen direkt einsetzen ne. [BI 1 / 445-452]

Ziel der Unterstützung durch die Wählergemeinschaft ist es, die Anliegen von Bürgerinitiativen in die politischen Gremien der Stadt einzubringen. Dazu wurden beispielsweise für die Kommunalwahlen aus den thematischen Anliegen unterschiedlicher Initiativen Wahlprüfsteine für die politischen Parteien der Stadt entwickelt. Ergebnis dieser Form der ‚Befragung‘ der Parteien mit Blick auf den Einbezug der Interessen von Bürgerinitiativen und damit respektive auch stellvertretend der Bürger der Stadt, war eine geringe Überschneidung der als für die Stadtentwicklung wichtig erachteten Themen. Nach Einschätzung der Gesprächspartnerin von Bürgerinitiative 1 ‚Straßenausbau‘ setzen sich die Vertreter der Parteien der Stadt wenig für die Interessen der Bürger ein.

Dies wird ebenso deutlich, wenn man sich ein weiteres Aufgabenfeld der Wählergemeinschaft anschaut. So sehen es die Mitglieder der Wählergemeinschaft als ihre Aufgabe an, die Bürger der Stadt, damit sind dann auch die Bürgerinitiativen gemeint, möglichst zeitnah über politische Entscheidungsprozesse, Pläne etc. zu informieren. Dieser Aspekt wurde schon im Rahmen der Dimension ‚individuell – kooperativ‘ diskutiert und kann hier nun unter der Perspektive des Wissenstransfers einerseits als von den Bürgern in Auftrag gegebene Beratung bzw. Wissensrecherche verstanden werden sowie andererseits als durch die Wählergemeinschaft selbsttätig offerierte vergrößerte Teilhabemöglichkeit der Bürger an politischen Entscheidungsprozessen.

GP 2: Ja, sonst hätte man keine Chance

GP 1: Aus dem Rathaus, keine Chance.

GP 2: Sonst, hätt’ste aller höchstens beantragen können und dann hätt’ste ne viertel Stunde da mal durchblättern können und einmal dies kopieren.

I.: H-hm.

GP 2: Ja, und da warst du schon verloren. Das ist einfach nur - - nem anderen die Chance zu geben, praktisch äh diese, dieses Bürokratische schneller zu erreichen. Was sie natürlich dann daraus machen, das ist dann wieder eine andere Geschichte. Da äh will und darf man sich auch nicht einmischen.

GP 1: Ne.

GP 2: Weil, das wäre ja sonst Blödsinn, man. Die Fachleute sind ja vor Ort. Das Spannende ist natürlich, dass man selber praktisch zum Fachmann dann geworden ist ne. [BI 2 / 403-417]

Die Gesprächsteilnehmer aus Bürgerinitiative 2 ‚Stadtautobahn‘ berichten hier davon, dass es gängige Praxis der kommunalen Verwaltung als auch der etablierten politischen Gremien sei, die Herausgabe von Informationen an Bürger zu blockieren oder mit großen bürokratischen Hürden zu versehen. Die Aufgabe der Wählerinitiative besteht dann darin, „nem anderen die Chance zu geben praktisch äh diese, dieses Bürokratische schneller zu erreichen“. Betrachtet man den weiteren Verlauf der Gesprächspassage so wird hier wiederum darauf hingewiesen, dass die Beratung von Initiativen bzw. Bürgern nicht bedeutet, den jeweiligen Problemgegenstand stellvertretend zu bearbeiten. Wie bereits einer vorangegangenen Gesprächspassage zu entnehmen war, wird auch hier die Selbstständigkeit jedes Einzelnen, jeder einzelnen Initiative betont. Die Einschätzung der durch die Wählergemeinschaft zur Verfügung gestellten Informationen wird den Initiativen bzw. Bürgern selbst überlassen, da diese den jeweiligen Problemgegenstand als Experten vor Ort am besten einordnen könnten. Anders verhält es sich, wenn fachliche Expertise, wie in vorherigen Beispielen dargestellt, von Bürgern und Bürgerinitiativen eingefordert wird.

An dieser Stelle wird erneut die Aufhebung der Grenze zwischen politischen ‚Experten‘ und ‚Laien‘ deutlich. So wird den Menschen vor Ort in der Bearbeitung ihres jeweiligen Problemgegenstands von Seiten der Initiativenmitglieder die fachliche Expertise eindeutig zu gestanden. Die Wählerinitiative kann hier notwendigen Input in Form von Informationen oder Beratungen geben, aber nicht in die Rolle der jeweiligen Initiative hineinschlüpfen. Damit wird zwar auch eine arbeitsteilige Trennung vollzogen, die aber im Gegensatz zur der in Abschnitt 2 diskutierten vom etablierten politischen Feld gezogenen Grenze zwischen politischen Laien und Experten, keine hierarchische Komponente aufweist. Es ist auch hier auf Grundlage des empirischen Materials vielmehr von einem konstruktiven, dialogischen und gleichberechtigten Verhältnis auszugehen, wo das Wissen des anderen jeweils als bedeutsam anerkannt wird.

Über den eigenen Expertenstatus bezogen auf den jeweiligen Gegenstandsbereich sind sich die Mitglieder der Bürgerinitiativen im Klaren, dies wurde in

verschiedenen Gesprächsausschnitten bereits deutlich. Der eigene Expertenstatus wird dabei durchaus offensiv artikuliert. Unter der Perspektive der Expansivität von Lernhandlungen wird an dieser Stelle der starke Wunsch der Weitergabe des eigenen Wissens an Andere deutlich. Damit wird das Zusammenspiel von politischen und pädagogischen Aspekten expansiver Lernhandlungen deutlich. So geht es hier im Rahmen weitergebender Lernhandlungen nicht nur um die Erweiterung der eigenen Weltverfügung, also um je meinen Blickwinkel, sondern ebenso auch um dessen Vermittlung und damit auch um die angesprochene hier indirekte Um-Definition des politischen Feldes.

GP: Also das erste was ich sehr wichtig fand ist, wir haben ein Fachwissen. Und wenn die Leute, die auch Fachwissen brauchen, das Fachwissen nützen könnten, würde auch von der finanziellen Seite aus die Stadt sich viel Geld sparen. Sie brauche nämlich die Erfahrung gar nicht zu sammeln. Und wir sind bereit unser Fachwissen transparent weiterzugeben.

GPin: H-hm.

GP: Gerne sogar.

GPin: Ja.

GP: Und das glaube ich gibt ner Gemeinde sehr viel.

I.: Ja bestimmt.

GP: Auch der Politik hoffentlich. [BI 3/ 942-953]

Wichtig erscheint den Gesprächspartnern, andere an der eigenen Expertise teilhaben zu lassen, soweit es für andere Bürger oder Bürgerinitiativen nützlich erscheint. Dabei soll der Wissenstransfer für alle Beteiligten transparent gestaltet sein. Die Mitglieder von Bürgerinitiative 3 ‚Naturschutz‘ gehen in ihren Überlegungen diesbezüglich noch einen Schritt weiter, indem sie als mögliche Ansprechpartner oder Nutznießer der eigenen Expertise Mitglieder der kommunalpolitischen Gremien ansprechen. Erstaunlich ist hier, dass trotz des häufig erfahrenen negativen Bürgerbildes – mangelnde politische Kenntnisse und Urteilsvermögen etc. (vgl. u. a. Patzelt 2009), den Vertretern des etablierten politischen Feldes dennoch von Seiten der Bürgerinitiativenmitglieder die Kooperation angeboten wird. So werden dadurch von Mitgliedern der Initiative 3 ‚Naturschutz‘ für die Stadt deutliche finanzielle Einsparpotentiale und Synergieeffekte gesehen. Diese selbstbewusste Erkenntnis des eigenen Expertenstatus erklärt sich unter anderem durch die Erfahrung, dass allein die Zugehörigkeit zum etablierten politischen Feld noch keinen fachlichen Expertenstatus verleiht. Die Diskussion dessen, was denn ein Fachmensch sei, wurde in verschiedenen Gesprächspassagen bereits aufgeworfen. Eine Vertiefung dieser Fragestellung und wie hie-

rauf die Reaktionen der Vertreter des etablierten politischen Feldes durch die Mitglieder der Initiativen eingestuft werden, soll dann im Rahmen der Dimension ‚aktional – reflexiv‘ diskutiert werden.

Hier soll zunächst noch auf eine weitere Zielgruppe des Wissenstransfers durch Bürgerinitiativen eingegangen werden. So profitieren nicht nur andere Bürgerinitiativen von der jeweiligen fachlichen Expertise, sondern auch alle übrigen nicht in Bürgerinitiativen engagierten Bürger der Stadt Bielefeld. So fungieren einige der Initiativen bzw. einige ihrer Mitglieder als feste Ansprechpartner für die Bewohner im Stadtviertel oder auch in der Stadt, z. B. wenn es um die aktuelle Entwicklung der Bauvorhaben, finanzielle Belastungen oder auch den Wert von Grundstücken geht (W2). Ein Ausschnitt des Gespräches mit Mitgliedern aus Bürgerinitiative 2 ‚Stadtautobahn‘ verdeutlicht diese Rolle der Initiativen:

- GP1: In bestimmten Situationen wirst du auch informiert halt ja. Also jetzt zum Beispiel äh wo da auf einmal die Häuser, die da für den Umbau der A-Straße abgerissen werden sollten, äh in Flammen standen oder in Rauchschwaden standen, dann kriegte ich sofort nen Anruf, Herr GP 1, Herr GP 1, gucken sie mal die Häuser brennen (lachen) da oben.
- I.: Also Ihr seid schon so eine feste Institution, dass wenn jemand ne Frage hat
- GPin: H-hm.
- GP1: Ja.
- I.: dann ruft jemand an oder.
- GPin: Ja auch über unsere Internetseite kriegte ich gestern wieder nen Anruf, da wollte jemand ein Haus erwerben an der A-Straße (Lachen). Hat er natürlich sofort Internetseite von uns gesucht, gefunden und sich dann auch mit allen Fragen des Umbaus und Belastungen für sein Grundstück und wollte jetzt wissen, wie hoch die Gebühren sind nach dem Umbau. [BI 1 /307-321]

Die an die Bürgerinitiative gerichteten Fragen durch Bielefelder Bürger sind ein wichtiger Bestandteil des diskutierten beidseitigen Wissenstransfers. So versorgen sie die Initiative mit Informationen über Veränderungsprozesse im Stadtteil und generieren damit gleichzeitig neue Perspektiven auf den eigenen Gegenstandsbereich. Im Gegenzug erhalten die Anwohner oder andere, interessierte Bürger wiederum die Informationen über den jeweiligen Problemgegenstand der Initiativen. Die Ansprache der Anwohner bzw. interessierter Bürger erfolgt ebenso gezielt durch die Bürgerinitiativen, wie beispielsweise durch verschiedene Formen von Informationsveranstaltungen:

- GP 3: Ja gut, wir haben natürlich immer versucht unser Thema auch so zu transportieren, aber
- GP 2: Immer verschiedene Sachen wie gesagt.
- GP 3: Also, es gab auch reine Informationsveranstaltungen mal. Also im Freizeitzentrum [...], das war ja auch rappellvoll. Aber diese Sachen die wir draußen gemacht haben oder wir haben ja auch ein Benefiz-Konzert gemacht äh das war dann auch schon mehr lustbetont dann einfach auch. Das war auch bewusst von uns so gewählt ja der Hintergedanke war ein bisschen also wenn man gegen die Straße kämpft, man muss ja auch für was kämpfen ne. Also das man ne lebenswerte Umwelt hat, die man erhalten gerne möchte oder die man genießen möchte auch und das wollten wir eigentlich auch ein Stück weit dadurch deutlich machen ne. Also dieses Parkfest wäre gar nicht mehr möglich gewesen, wenn die Straße da wäre. Das wäre so tierisch laut, dass man sein eigenes Wort nicht mehr verstanden hätte.
- GP 2: Ja, ja.
- GP 3: Also insofern war das so ne Kombination aus äh aus ja Aufklärung über die möglichen Folgen und äh Spaß einfach eben auch.
- GP 2: Haben wir auch die Lautstärke gemessen von der Rockband, die da gespielt hat (lachen) und gesagt, jeder der sich jetzt beschwert, es hat sich glaube ich aber keiner beschwert, über den Lärm dieser Musik, die dann den einen Abend hier stattfindet, bald hat man das jeden Tag ne. (lachen)
- [BI 2 / 796-818]

Hier geben die Gesprächspartner von Bürgerinitiative 2 ‚Stadtautobahn‘ an, durch verschiedene Informationsveranstaltungen versucht zu haben ihr *„Thema auch so zu transportieren“*. Neben ‚klassischen‘ Veranstaltungen in Räumlichkeiten der Stadtteile wie ein Stadtteil- oder Freizeitzentrum, werden beispielsweise von Initiative 2 ‚Stadtautobahn‘ auch andere unkonventionellere Informationsformen genutzt, wie die Organisation eines Parkfestes entlang der geplanten innerstädtischen Schnellstraße zeigt. Durch die Wahl einer solchen ‚Informationsveranstaltung‘ war die *„Kombination aus äh ja Aufklärung über mögliche Folgen und äh Spaß einfach ebenso“*. So wurde eine Rockband engagiert, die einerseits für Unterhaltung sorgen sollte und andererseits den Anwohnern gleichzeitig den durch eine Schnellstraße prognostizierten Lärmpegel verdeutlichen sollte. Hervorzuheben ist an diesem Gesprächsausschnitt, dass die Gesprächsteilnehmer hier ein Vorurteil gegenüber Bürgerinitiativen seitens des etablierten politischen Feldes aufnehmen: ‚Bürgerinitiativen sind doch immer nur gegen alles, wollen alles bewahren, versperren sich dem Fortschritt usw.‘. Indem

als Ort die Parklandschaft des Stadtteils gewählt wurde, sollte auf dessen Freizeitwert und lohnenswerten Erhalt aufmerksam gemacht werden.

Hier wird der visionäre Charakter der Arbeit von Bürgerinitiativen deutlich, der oftmals verkannt bleibt. Entgegen der häufigen, gerade von Politikern geäußerten Meinung, kann mit der Ablehnung einer bestimmten Sache ebenso ein Konzept dessen verbunden sein, wie gesellschaftliche Entwicklung bzw. hier Städteplanung auch anders möglich sein kann. Utopisches Denkens entwickelt sich schließlich in der Kritik am Bestehenden, um daraus gesellschaftliche Gegenentwürfe zu diskutieren (vgl. Faulstich 2008, Trumann 2011). Für die Richtung gesellschaftlichen ‚Fortschritts‘ gibt es somit ganz verschiedene Interpretationen. Nachfolgender Gesprächsausschnitt mit einem Mitglied von Bürgerinitiative 2 ‚Stadtautobahn‘ verweist auf genau diesen Aspekt:

GP 3: Ja, was denke ich nen wichtiger Aspekt wie gesagt bei diesen Parkfesten und so äh - - , dass da auch nen Gefühl entstanden ist, dass nen Stadtteil auch anderes sein kann ne. Also das habe ich bei beiden, bei dem ersten, wo es so regnerisch war und dadurch nicht so viele waren äh auch beim zweiten von ganz verschiedenen Leuten währenddessen auch noch danach gehört, dass sie das ganz toll fanden, dass sie erst mal ihre die eigene Nachbarschaft mal anders erleben auch oder nen Punkt haben wo man sich locker informell trifft. Also da könnte man im Grunde genommen noch weiter drauf aufbauen, aber erst mal so als so Erfahrung, die Leute mitteilen, fand ich das schon gut ne.
[BI 2/ 724-734]

Die Durchführung verschiedener Parkfeste durch Bürgerinitiative 2 ‚Stadtautobahn‘, hat dazu geführt, den Anwohnern alternative Perspektiven auf ihren Stadtteil zu ermöglichen. Das Erfahren anderer Perspektiven auf die Gestaltung des eigenen Stadtteils kann nach Ansicht des Gesprächspartners als Anstoß dafür dienen, andere Perspektiven auf die Gestaltung des Zusammenlebens und gesellschaftliche Entwicklung im Allgemeinen zu initiieren und diskutierbar zu machen. Der Gesprächsausschnitt verweist damit bereits auf die dritte Dimension ‚aktional – reflexiv‘, die dann im nächsten Abschnitt aufgegriffen wird.

Zuvor soll jedoch noch auf eine weitere Form der Weitergabe des eigenen Wissens eingegangen werden. Die Weitergabe des eigenen Wissens an die Bewohner des Stadtviertels usw. erfolgt neben persönlicher Beratung und Durchführung von Informationsveranstaltungen verschiedener Art auch durch dessen Verschriftlichung. So werden unter anderem durch alle Initiativen Flyer und Broschüren zum jeweiligen Gegenstandsbereich der Initiativen erstellt (W5). Die Mitglieder von Initiative 1 ‚Straßenausbau‘ bringen darüber hinaus in unregel-

mäßigen Abständen eine eigene Zeitschrift heraus, die das eigene Anliegen im Zusammenhang gesamtgesellschaftlicher Entwicklungen beispielsweise bezogen auf Themen wie Umweltschutz, Verkehr und Städteplanung diskutieren. Bürgerinitiative 3 ‚Naturschutz‘ plant im Hinblick auf den Wissenstransfer, die von ihnen organisierten Fachvorträge als kleinen Band zu veröffentlichen und so einem noch größeren Kreis zugänglich zu machen.

Zusammenfassung

Zusammenfassend kann auf Grundlage der Analyse des empirischen Materials für die Dimension ‚aufnehmend – weitergebend‘ herausgestellt werden, dass die Mitglieder von Bürgerinitiativen in der Begegnung von Lernproblematiken auf vielfältige Art und Weise auf externes Wissen zurückgreifen. Hierzu zählt einerseits diverse Fachliteratur, wissenschaftliche Studien, Gutachten, Richtlinien, gesetzliche Bestimmungen, Einladung von unterschiedlichen Experten *ceteris paribus* und andererseits der Einbezug des Wissens und der Erfahrungen anderer Initiativen. Hier steht vielfach das Interesse an handlungspraktischem Wissen im Vordergrund, wie etwas das Kennenlernen der Handlungsstrategien anderer Initiativen. In der Diskussion unterschiedlicher Gesprächspassagen wurde hier als verbindendes Moment wiederum die den Gegenstandsbereich der einzelnen Bürgerinitiativen übergreifende Meta-Handlungsproblematik deutlich – die gesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten von Bürgerinitiativen.

Eine weitere Möglichkeit der vertieften Auseinandersetzung mit dem eigenen Gegenstandsbereich ist die Teilnahme an Fachveranstaltungen, wie Vorträgen, Messen, Kongressen oder Ähnlichem. Dies wird von einigen Bürgerinitiativemitgliedern zur Einordnung des eigenen Problemgegenstands in einen gesamtgesellschaftlichen Kontext in Anspruch genommen. Letztgenannter Aspekt verweist drauf, dass auch hier in Perspektive der Dimension ‚aufnehmend – weitergebend‘ die Analyse des empirischen Materials eine themen- und handlungsbezogene Ausdifferenzierung der Lernhandlungen konstatiert werden kann. So ist im Verlauf der Bürgerinitiativenarbeit die Ausdifferenzierung der Aufnahme ‚externen‘ Wissens zu beobachten. Bezieht sich das aufgenommene Wissen zunächst direkt auf den jeweiligen Problemgegenstand, wird der Rahmen dessen sukzessive geöffnet, wie am Beispiel ‚Klageschrift‘ expliziert wurde.

Ein gleicher Prozess ist dann auch im Rahmen der Weitergabe des selbst angeeigneten Wissens zu beobachten. Im Vordergrund steht hier der Wissenstransfer zwischen verschiedenen Einzelinitiativen. Das empirische Material zeigt, dass insbesondere schon länger existierende Initiativen als Ansprechpartner für neue Initiativen fungieren. Vor dem Hintergrund der Erfahrung als Ansprechpartner für andere Initiativen und deren Arbeit relevant zu sein, zeigt die Analy-

se, dass durch ‚ältere‘ Initiativen dann gezielt Beratung für andere Initiativen angeboten wird. Auch wenn das Beratungsangebot in diesem Fall nicht von einer ratsuchenden Initiative ausgeht, ist ein wesentliches Merkmal der Unterstützung, dass dies ein Angebot darstellt und, dass deren Selbstständigkeit unangetastet bleibt. Dies wird darin deutlich, dass die jeweiligen Einzelinitiativen, ob ‚alt‘ oder ‚neu‘ als Experten vor Ort betrachtet werden. Das offerierte Angebot besteht dann in der Weitergabe der angeeigneten Expertise. Hier wird insbesondere ein strategisches Vorgehen, in dessen Mitte eine sachliche Bearbeitung und Diskussion des jeweiligen Problemgegenstands steht, hervorgehoben.

Das empirische Material konnte desweiteren zeigen, dass die Beratung von Initiativen in Form des Initiativenverbundes und der Wählergemeinschaft in eine andere Organisationsform transferiert wurde, für die aber dennoch die gleichen ‚Regeln‘ wie zuvor gelten. Das besondere hierbei ist, dass sich die durch die Wählergemeinschaft zur Verfügung gestellten Informationen insbesondere auf kommunalpolitische Entscheidungsprozesse beziehen. Hier soll allen Bürgern bzw. Bürgerinitiativen ein zeitnaher Zugang zu Informationen ermöglicht werden, der als erweiterter politischer Partizipationsraum der Bürger interpretiert werden kann.

Generell zeigt die Analyse des empirischen Materials an zahlreichen Aspekten, dass die Mitglieder der Initiativen großes Interesse an der Weitergabe ihrer selbstangeeigneten Expertise haben und dies auch entgegen der weitläufigen geringen Anerkennung von Seiten des etablierten politischen Feldes sehr offensiv vertreten. So verwundert es nicht, dass die Bürgerinitiativen von Anwohnern und interessierten Bürgern für verschiedenste Fragestellungen als Ansprechpartner in der Stadt fungieren. In dessen Erweiterung wird dann durch die Bürgerinitiativen im Rahmen verschiedenster Informationsveranstaltungen, Workshops, Vorträgen und weiteren Gesprächsformen das eigenen Wissen im Kontext gesamtgesellschaftlicher Themen öffentlich diskutiert. Die so offerierte Möglichkeit der Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Lebenszusammenhang, dem jeweiligen Stadtviertel, schafft schließlich Raum für die Diskussion alternativer Entwürfe des Zusammenlebens entgegen dem vom etablierten politischen Feld Vorgegebenen. Die Verschränkung von Lehren und Lernen zeigt dann am Beispiel dieser Dimension, ein weiteres charakteristisches Merkmal kooperativer Lernhandlungen. Die kooperative Reflexion der unterschiedlichen Gegenstandsbereiche, erweitert in Perspektivendivergenz die Verfügung über unterschiedliche Gegenstandsbereiche und erlaubt damit andere Perspektiven auf Welt. Damit machte die Analyse hier auf den fälschlicher Weise weitverbreitenden Glauben, einer naiven, kurzsichtigen Protesthaltung gegen alles aufmerksam und zeigt, dass Bürgerinitiativen aus der Kritik an Gegebenem auch alternative Gestaltungsent-

würfe entfalten und öffentlich diskutierbar machen können, also utopische Potentiale besitzen, die für die gesellschaftliche Entwicklung unverzichtbar sind.

8.3 DIMENSION ‚AKTIONAL – REFLEXIV‘

Lernhandlungen der dritten den Lern-Handlungsraum kennzeichnenden Dimension bewegen sich schließlich zwischen aktionalen und reflexiven Aspekten. Damit greift diese Dimension die kontroverse Diskussion um die Relevanz politischen Handelns im Rahmen politischer Bildung auf. Aus der Analyse wird deutlich, dass Aktion und Reflexion im Gegensatz zu den häufig getätigten Unvereinbarkeitszuschreibungen (s. Abschnitt 2), im Rahmen politischer Lernhandlungen (etwa in Bürgerinitiativen) so eng miteinander verknüpft sind, dass das eine ohne das jeweilig andere nur schwer zu denken ist. Sinnvoll ist es jedoch eine analytische Trennung vorzunehmen, um die Verbindung zwischen aktionalen und reflexiven Lern-Handlungen einzubeziehen und zu rekonstruieren.

Unter aktionalen Lernhandlungen (A) im Lern-Handlungsraum Bürgerinitiative ist dabei unter anderem die Durchführung öffentlicher Veranstaltungen zu verstehen, die entweder von der Einzelinitiative (A1) oder in Kooperation unterschiedlicher Initiativen (A2) durchgeführt werden. Hier geht es im Kern um Lern-Handlungen zur Sensibilisierung für das eigene Anliegen in der Bevölkerung und der oben genannten Ermöglichung der Diskussion alternativer Positionen. So wird beispielsweise der eigene Arbeitsschwerpunkt der Initiative, der Straßenausbau und der damit verbundene Anstieg der Feinstaubbelastung, auf die Entwicklung des Weltklimas bezogen und dessen Konsequenzen anhand von Informationsständen, Ausstellungen, Fachvorträgen oder auch in Form eines Straßentheaters usw. öffentlich diskutiert. Einige der durchgeführten Veranstaltungen wie etwas das Straßentheater sind dabei vor dem Hintergrund differenzierter Reflexionsprozesse initiiert worden (A3).

Der ausgeprägten Aktionsorientierung steht dabei eine differenzierte Reflexion (R) der eigenen Arbeit in ihrer gesellschaftlichen Eingebundenheit gegenüber. Diese kann sich individuell oder kooperativ vollziehen (R1). So wird zum einen der je eigene thematische Schwerpunkt sukzessive ausgeweitet, d. h. es werden Zusammenhänge zu anderen Kontexten und Themen auf Ebene des Stadtviertels, der Stadt, der Region etc. bis hin zu globalen Entwicklungen hergestellt (R2). Zum anderen ist die Übertragung der eigenen Arbeit in einen anderen Kontext beobachtbar (R3). So ermöglicht beispielsweise die Übersetzung der eigenen Handlungsform in eine andere Ausdrucksform, wie der eines Theaterstücks, den Aufbau einer reflexiven Distanz jedes Einzelnen zur Handlungspro-

blematik der Initiative. Daneben werden die eigenen Handlungsmöglichkeiten als Bürgerinitiative und weitergedacht dann als Bürger im Allgemeinen, im Kontext kommunaler Stadtentwicklung und daran anschließend die Funktionsweise des etablierten politischen Feldes reflektiert. Die Reflexion der eigenen Arbeit durch die Initiativenmitglieder bezieht sich einerseits auf themenbezogene und andererseits auf strukturelle Aspekte. Im Mittelpunkt steht die Auseinandersetzung mit politischen Systemstrukturen und den eigenen Möglichkeiten der Mitgestaltung von Gesellschaft. Gegenstand ist hier unter anderem das skizzierte Spannungsverhältnis zwischen bürgerschaftlichem Engagement und realer politischer Partizipation. In der Betrachtung reflexiver Lernhandlung ist hier insbesondere auf die durch den eigenen Forschungsprozess initiierten Reflexionsprozesse hinzuweisen (R4). So wurden bezogen auf das Forschungsvorhaben im Rahmen der alltäglichen Bürgerinitiativenarbeit Reflexionsräume zur Diskussion der eigenen Arbeit geschaffen, die zahlreiche reflexive Lernhandlungen freigesetzt haben.

Die Analyse der empirischen Materialien konnte schließlich auf struktureller Ebene drei aktionale Aspekte von Lernhandlungen und vier reflexive Aspekte von Lernhandlungen beschreiben (s. Tab. 5). Die Darstellung aktionaler und reflexiver Lernhandlungen wird im Rahmen dieser Dimension jedoch die zuvor verfolgte strukturelle Darstellungsebene verlassen und deren Besonderheiten anhand gegenstandsbezogener Kriterien aufzeigen, um so deren Detailfülle gerecht werden zu können. Im Folgenden werden nun zunächst aktionale Lernhandlungen anhand verschiedener Fallbeispiele vorgestellt.

Tabelle 5: Lern-Handlungsraum Bürgerinitiative – Dimension ‚aktional – reflexiv‘

<i>aktional</i>		<i>reflexiv</i>	
A1	Durchführung öffentlicher Veranstaltungen	R1	Reflexion der Initiativen-Arbeit
A2	Durchführung kooperativer Veranstaltungen	R2	Herstellung von Zusammenhang zu anderen Themen und Übertragung in andere Kontexte
A3	Aktion durch Reflexion	R3	Reflexion durch Aktion
		R4	Reflexion durch Forschung

Quelle: Eigene Darstellung

*Öffentlichkeit herstellen und Diskussionsanlass bieten:**Vorträge, Feste, Radtouren etc.*

Mit dem Verweis auf die in Abschnitt 5 diskutierten lerntheoretischen Überlegungen, nimmt die Betrachtung von aktionalen Lernhandlungen insbesondere die von Klaus Holzkamp (1995a) ins Zentrum gestellte Handlungsorientierung von Lernhandlungen in den Blick. Ausgangspunkt für Lernen sind demnach individuelle im lebensweltlichen Kontext verortete Handlungsprobleme, denen das Subjekt mit Lernhandlungen begegnet oder auch nicht. Holzkamp versteht diesen Prozess dabei nicht nur als rein kognitiven Akt, sondern als aktiven Handlungsprozess des Subjekts, mit dem Ziel „seine Lebensbedingungen aktiv umzugestalten“ (ebd., S. 23). Mit dem Anknüpfen an den individuellen Lebensbedingungen des Einzelnen und der Zielperspektive diese durch Lernhandlungen mitzugestalten sind hier grundlegende Aspekte politischer Partizipation und Bildung angesprochen, in deren Fokus die durch Handlung hergestellte Veröffentlichung des jeweils eigenen Problemgegenstands steht. Aktionale Lernhandlungen bieten dabei die Möglichkeit, wie sich im weiteren Verlauf zeigen wird, dass Problemgegenstände der Initiative zu Problemgegenständen der kommunalen Öffentlichkeit und des jeweils anderen werden können. So werden – Holzkamps (vgl. ebd., S. 510f.) Überlegungen zu kooperativen Lernhandlungen weitergedacht – kooperative Lernhandlungen möglich, die über den Rahmen der Einzelinitiative und auch Initiativen im allgemeinen hinausgehen und jedem Bewohner der Stadt, des Stadtteils zu Eigen werden können. Aktionale Lernhandlungen im Rahmen von Bürgerinitiativen können somit als ein Angebot der Teilhabe an der eigenen Erweiterung der Weltverfügung an Andere betrachtet werden.

Die Bandbreite der von den Initiativen durchgeführten öffentlichen Aktionen ist sehr umfangreich. Auf der einen Seite stehen Informationsveranstaltungen, in denen die einzelnen Initiativen über ihr Anliegen informieren wollen. Dies erfolgt beispielsweise durch Informationsstände am Ort des jeweiligen Problemgegenstands und an anderen prägnanten Punkten der Stadt oder auch zu Stadtteilstesten, Weihnachtsmärkten etc.. Desweiteren wird ebenso öffentlich zu Informationsveranstaltungen beispielsweise in Stadtteilzentren etc. eingeladen, wo dann durch Vortrag und Diskussion über den jeweiligen Gegenstandsbereich informiert wird. Im Vordergrund steht hier die sachliche Vermittlung von Informationen über in der Stadt wahrgenommene Problemgegenstände und den jeweils eigenen Gegenstandsbereich. Eine hieran anknüpfende Aktionsform, die schon im Rahmen der Diskussion aufnehmender und weitergebender Aspekte von Lernhandlungen betrachtet wurde, ist die Durchführung öffentlicher Fachvorträge wie sie insbesondere von Bürgerinitiative 3 „Naturschutz“ durchgeführt wurden. Hier steht jedoch wie in Abschnitt 8.2 bereits angedeutet wurde, nicht die Darstellung

der eigenen Arbeit als Bürgerinitiative im Vordergrund, sondern die fachliche Auseinandersetzung mit einem bestimmten Gegenstandsbereich. Das empirische Material zeigt, dass dieser dabei nicht exakt deckungsgleich mit dem der jeweiligen Bürgerinitiativen sein muss, sondern Ergebnis der beschriebenen Ausdifferenzierungsprozesse der Gegenstandsbereiche sein kann. Deutlich wurde bereits, dass hier das eigene Interesse an der fachlichen Fundierung der Thematik mit der Ermöglichung der Teilhabe anderer am eigenen Wissenserwerb verknüpft ist. Nachfolgende Gesprächspassage steht hier noch einmal in erweiterter Form exemplarisch für diese Form aktionalen Lernhandelns in Bürgerinitiativen:

GPIn: dass wir in dem Moment festgestellt haben, es sind viel zu wenig Bürger überhaupt über - diese Düne informiert ja, die wissen gar nicht was das ist. Dünen haben die alle gedacht, gibt es an der See äh und da liegen wir in ner Sonne. [...] Und da habe ich gesagt, ich sage, für mich ist das Entscheidende ich habe gebaut vor 35 Jahren und habe vom Umweltamt von der Stadt - nach und nach immer wieder Briefe bekommen äh, dass ich in der Nähe einer eiszeitlichen Düne lebe, die geschützt werden muss, weil sie ein Relikt aus vergangener Zeit ist, ganz wichtig ja. Und das hat mich fasziniert und da hab ich gedacht, was heißt Düne? Und dieses was ich jetzt über diese ganze Zeit erfahren habe, habe ich gemerkt weiß kein Schwein auf Deutsch gesagt.

GP: H-hm.

GPIn: Und daraufhin habe ich gesagt, dann müssen wir das den Leuten erklären ja. Und wir haben das bei der Radtour gemerkt, da sind aus Bielefeld einige Stimmen gekommen, habe ich gehört, Mensch, das ist ja toll was ihr da habt, das finden wir ja interessant und ich habe also in dem Moment gesagt, wir müssen aufklären. Das wäre jetzt nen Weg. Und das hat sich erwiesen äh, dass das äh nen Mangel einfach ist. [...]

Ich habe gesagt, ihr habt gesagt, das ist nen Sandhaufen hat der (unverständlich) gesagt zu mir. Sagte er, was wollen sie eigentlich, das ist doch nur noch nen Sandhaufen. - - - Aber je mehr wir das Bewusstsein eigentlich schärfen, umso mehr kriegen wir vielleicht von den Bürgern mal ne Resonanz und die sagen, Mensch das ist ja toll, - was ihr uns da erzählt, das lohnt sich doch das zu schützen. [...]

GP: Ja, weil wir selber hier ja Dünen haben und das Wissen darüber war fast null. Unser ne?

GPIn: (Lachen)

GP: Und je tiefer man Einblick in die Materie gewinnt, umso mehr erkennt man Zusammenhänge und weiß dann eben auch, das eher zu schätzen.

[BI 3 / 682-790]

Auslösender Anlass, um sich mit dem ‚Dünenvorkommen‘ der Stadt zu beschäftigen war nach Auskunft der Gesprächspartnerin, dass sie durch das Bauamt im Rahmen der Bearbeitung eines eingereichten Bauantrages auf das Vorhandensein einer Düne auf dem Grundstück und des gesamten Stadtviertels hingewiesen worden sei. In Folge dessen unternahm die Gesprächspartnerin erste ‚Nachforschungen‘ respektive Lernhandlungen zu diesem Gegenstandsbereich. Es kam im weiteren Verlauf und mit zeitlichem Abstand dann anlässlich von verschiedenen Bebauungsvorhaben im Stadtteil, zur Gründung einer Initiative zum Schutz der Dünen. Damit wurden die eigenen ‚Nachforschungen‘ auf eine breitere Basis gestellt. Den Mitgliedern von Initiative 3 ‚Naturschutz‘ wird im Rahmen ihrer eigenen fachlichen Auseinandersetzung mit dem Gegenstandsbereich dann deutlich, dass die Menschen der Stadt bzw. des Stadtteils ebenso wenig über das dortige Vorhandensein von Binnendünen und dessen Bedeutung und Charakteristika wissen, wie sie selbst. Dies veranlasst die Mitglieder zur Planung einer öffentlichen Vortragsreihe, die auf große Resonanz stieß. So trugen die zur eigenen Vertiefung des Gegenstandsaufschlusses initiierten Fachvorträge zur öffentlichen Sensibilisierung für diese Thematik im Rahmen der Stadt Bielefeld bei. Die Gesprächspartnerin berichtet in der ausgewählten Gesprächspassage so beispielsweise von positiven Rückmeldungen Bielefelder Bürger, die durch die Teilnahme an den durchgeführten Fachvorträgen interessante Aspekte über vorher unbekannte Phänomene des Gegenstandsbereichs der Bürgerinitiative erfahren hätten. Die positive Resonanz von Bürgern führte dann zur weiteren Durchführung von Vorträgen und auch geführten Wanderungen. Diese werden von der Gesprächspartnerin als Möglichkeit ‚der Aufklärung‘ der Bewohner der Stadt Bielefeld verstanden. Die Rückmeldungen der Teilnehmer lässt auf einen Mangel an ‚Aufklärung‘ in der Stadt Bielefeld schließen. Die Vertiefung des gegenstandsbezogenen Wissens und die damit verbundene mögliche Herstellung von thematischen Zusammenhängen tragen nach Ansicht der Gesprächspartnerin schließlich dazu bei, „*das eher zu schätzen*“ und damit für Problemgegenstände der eigenen Stadt stärker sensibilisiert zu sein.

Mit dem Weg der ‚Aufklärung‘ wird von der Gesprächspartnerin ebenso der Gedanke oder auch der Wunsch der Aktivierung und Unterstützung der Initiative durch Bielefelder Bürger verbunden – „*Aber je mehr wir das Bewusstsein eigentlich schärfen, umso mehr kriegen wir vielleicht von den Bürgern mal ne Resonanz und die sagen, Mensch das ist ja toll, - was ihr uns da erzählt, das lohnt sich doch das zu schützen*“.

Diese Form aktionaler Lernhandlungen basiert dabei auf der im vorangegangenen Abschnitt diskutierten gleichzeitigen Aufnahme und Weitergabe von Wissen. Das empirische Material zeigt damit, dass die Handlungsorientierung von Lern-

prozessen im Rahmen der hier einbezogenen Bürgerinitiativen, also die Suche nach der eigenen Möglichkeit gesellschaftlicher Mitgestaltung, eng verbunden ist mit dem Angebot der Mitgestaltung von Gesellschaft an Andere. So wird im Rahmen verschiedener aktionaler Lern-Handlungen einerseits bereits ‚Gelerntes‘ weitergeben und andererseits Anderen die Teilhabe am Prozess der Generierung von Wissen ermöglicht. Aktionale Lernhandlungen ermöglichen damit kooperative Lernprozesse, welche Holzkamp (1995a) als konstruktiven ‚dialogischen Prozess‘ interpretiert hat. Im Rahmen kooperativer Lernprojekte kann dann erfahren werden, dass „die lernende Erweiterung und Vertiefung des Weltzugangs und damit die erreichbare Verfügungserweiterung/Lebensqualität nicht nur im Interesse dessen, der sie gerade erlangt hat, sondern im allgemeinen Interesse ist: Dein Lernfortschritt ist, dass ich daran teilhaben kann, prinzipiell auch mein Lernfortschritt und umgekehrt“ (ebd., S. 528). Die individuelle Weltverfügung wird so bereichert durch die Erfahrung gemeinsamer Weltverfügung im Prozess kooperativen Lernhandelns. Damit ist die eingangs gestellte Frage, ob sich kooperative Lernproblematiken im Rahmen von Bürgerinitiativen darstellen lassen, beantwortet.

Ein weiteres Beispiel für die Verwobenheit aktionaler und kooperativer Lernhandlungen von Initiativenmitgliedern und -nichtmitgliedern ist die Durchführung von zwei Parkfesten durch Bürgerinitiative 2 ‚Stadtautobahn‘. Mit der Initiierung eines Festes entlang der geplanten innerstädtischen Schnellstraße erfolgte ein Rückgriff auf eine unkonventionelle Form der Informationsvermittlung über den Gegenstandsbereich der Initiative. Im Gegensatz zu der oben diskutierten Organisation öffentlicher Vorträge, fand hier jedoch eine gezielte Ansprache der Anwohner bzw. interessierten Bürger statt – „*wir haben die Anwohner informiert mit Handzetteln*“. Infolge dessen wurden vielfältige ‚Mitstreiter‘ für die Durchführung dieses Festes gefunden, wie folgende Gesprächspassage verdeutlicht:

GP 3: Und diese Mischung glaube ich auch also die Leute haben dann ja auch unterschiedliche Bekanntenkreise oder Nachbarn, man kennt sich dann irgendwie im weiteren Sinne und das hat sich glaube ich äh sehr positiv ausgewirkt. Am deutlichsten fand ich es eigentlich bei dem Parkfesten, das erste ist ja mehr oder weniger ins Wasser gefallen, weil es furchtbar geregnet hat, aber das zweite, was ganz toll und unheimlich gut besucht war auch. Also haben viele mitgemacht auch und äh und mehr Kuchen gebacken als man essen konnte fast (Allgemeines Lachen) und Musikgruppen haben umsonst mitgemacht und es waren so unterschiedliche Leute

GP 2: Theatergruppen

GP 3: auf'm Haufen äh da, das fand ich schon erstaunlich ne.

[BI 2 / 635-647]

Von den Gesprächspartnern wird hier hervorgehoben, dass sehr unterschiedliche Personenkreise an diesem Parkfest mitgewirkt haben und es so einerseits eine große Vielfalt an Aktionen (Musik, Theater, Zubereitung von Essen usw.) gab und andererseits ein Zusammentreffen verschiedenster Bewohner des Stadtteils möglich wurde, der so an einem Ort vermutlich selten anzutreffen ist.⁹ Gemeinsam geteilte Handlungsproblematiken respektive Lernproblematiken tragen somit zu einer heterogenen Gruppenzusammensetzung bei und können damit dazu beitragen ‚konventionelle‘ Gruppenkonstellationen aufzuweichen. Das empirische Material verdeutlicht, dass aktionale Lernhandlungen von Prozessen der ‚Vergemeinschaftung‘ im Rahmen des jeweiligen lebensweltlichen Zusammenhangs inspiriert werden. Aktionale Lernhandlungen im Rahmen der hier beobachteten Bürgerinitiativen sind immer auf kooperative Zusammenhänge bezogen. Damit ist auf die Bedeutsamkeit der Berücksichtigung der je individuellen Lebensinteressen einerseits (vgl. Holzkamp 1995a) und den Wunsch sich an der gemeinsamen Regelung der Gestaltung des Zusammenlebens zu beteiligen andererseits verwiesen (vgl. Gensicke 2010; Keupp 2005). Hier wird dann auch der in Abschnitt 2 aufgegriffene Zusammenhang von Lernen und Erleben deutlich (Faustich 2002b). Erlebnisse – wie beispielsweise dieses Parkfest – sind dann eine Möglichkeit die routinisierten Zyklen des Alltags aufzubrechen und Lernhandlungen in ‚angenehmen‘ Kontexten zu initiieren (vgl. ebd.):

- I.: Also habt Ihr immer schon offene Gemeinschaftsaktivitäten außerhalb von von Sitzungen, Arbeitstreffen
- GP 3: Ja gut, wir haben natürlich immer versucht unser Thema auch so zu transportieren, aber
- GP 2: Immer verschiedene Sachen wie gesagt.
- GP 3: Also, es gab auch reine Informationsveranstaltungen mal. Also im Freizeitzentrum B., das war ja auch rappendvoll. Aber diese Sachen die wir draußen gemacht haben oder wir haben ja auch ein Benefiz-Konzert gemacht äh, das war dann auch schon mehr lustbetont dann einfach auch. Das war auch bewusst von uns so gewählt, ja der Hintergedanke war ein bisschen, also wenn man gegen die Straße kämpft, man muss ja auch für was kämpfen ne. Also dass man ne lebenswerte Umwelt hat, die man erhalten gerne möchte oder die man genießen möchte auch und das wollten wir eigentlich auch ein Stück weit dadurch deutlich machen ne. Also dieses Parkfest wäre gar nicht mehr möglich gewesen, wenn die Straße da

9 Nach Angabe der Gesprächspartner von Bürgerinitiative 3 nahmen ca. 1.500 bis 2.000 Personen an diesem Fest teil [BI3 / 435-436].

wäre. Das wäre so tierisch laut, dass man sein eigenes Wort nicht mehr verstanden hätte.

GP 2: Ja, ja.

GP 3: Also insofern war das so ne Kombination aus äh aus ja Aufklärung über die möglichen Folgen und äh Spaß einfach eben auch. [BI 2 / 794-813]

Informationsvermittlung und dessen Diskussion, das Erleben von ‚Neuem‘ und schließlich die Entwicklung eigener Ideen stehen im Rahmen solcher Aktion eng nebeneinander. Die Gesprächspartner von Initiative 2 ‚Stadtautobahn‘ heben hier, im Gegensatz zu ‚konventionellen‘ Formen von Informationsveranstaltungen, die von ihnen bewusst verfolgte Kombination von ‚Aufklärung‘ und ‚Spaß‘ im Rahmen einer solchen eher ‚unkonventionelleren‘ Aktionsform heraus. Ein so verstandenes ‚Lernarrangement‘ ermöglicht, es mit den anderen Bewohnern des Stadtteils in Kontakt zu treten, sich auszutauschen und die jeweiligen Interessen und Perspektiven ungezwungen miteinander auszuloten. So berichtet einer der Gesprächspartner, *„dass sie [die Besucher J. T.] das ganz toll fanden, dass sie erst mal ihre die eigene Nachbarschaft mal anders erleben auch oder nen Punkt haben wo man sich locker informell trifft“*. Im Vordergrund steht hier dann keine ‚klassische‘ Lernsituation in institutionellen Rahmungen, sondern „ein freiwilliges, interessegeleitetes Lernen in angenehmen Kontexten“, welches davon lebt, „nicht als Lernen identifiziert [zu werden], sondern vielmehr [als] ein selbstverständlicher Teil des Lebens wahrgenommen [zu werden]“ (Faulstich/Grell/Grotflüschchen 2005, S. 20).¹⁰ Das diskursive mögliche Erfahren anderer Perspektiven bezogen auf die Gestaltung des eigenen Stadtteils kann nach Ansicht des Gesprächspartners als Anstoß dafür dienen, andere Perspektiven auf die Gestaltung des Zusammenlebens und gesellschaftliche Entwicklung im Allgemeinen zu initiieren und diskutierbar zu machen.

Vor diesem Hintergrund wird dann deutlich, dass Lernen und positive Emotionen eben keine Gegensätzlichkeiten sein müssen und die künstliche Trennung obsolet ist. Bedenkt man zudem die vielfach beim Einzelnen aufgrund biographischer Erfahrungen wie beispielsweise schulischem Lernen vorhandenen negativen Assoziationen mit Lernen, die häufige Abneigung gegenüber allem Politischen (vgl. Bremer 2008) und die damit verbundenen berechtigten Widerständigkeiten gegenüber politischem Lernen und Handeln, so können mit einem so initiierten Lernarrangement Hürden und Hemmnisse aufgebrochen werden (vgl. Grell 2006). Die große Akzeptanz einer solchen Form der öffentlichen Diskus-

10 Siehe zur Betrachtung unkonventioneller Aktionsformen wie Flashmobs als Möglichkeit politischer Partizipation und Bildung auch Ludwig/Trumann/Zosel (2011).

sion von für die Stadt bzw. den Stadtteil bedeutsamen Themen und Problemstellungen durch die Anwohner, ist für die Gesprächspartner dieser Initiative dann Anlass, um das eigene Handeln in dieser Perspektive weiterzudenken.

GP 3: Also da könnte man im Grunde genommen noch weiter drauf aufbauen, aber erst mal so als so Erfahrung, die Leute mitteilen, fand ich das schon gut ne. Also das erste Mal hatten wir das anders, also das zweite Mal haben wir es einfach nur im Park an einer Stelle gemacht. Erste Mal hatten wir verschiedene Stationen vorgesehen, die wir anbieten wollten und die erste Station war son ne Wohngemeinschaft [...], die da an der Ecke vom Sportplatz ist. Und da im Garten haben wir das gemacht und das war für viele Leute zum Beispiel toll, dass es so was da gibt überhaupt ne und da waren ja auch Leute aus allen Altersstufen und so gesagt, Mensch, das ist ja auch ne Möglichkeit, wenn ich alt werde, dass ich nicht ins Altersheim unbedingt gehen muss ne. Dass es so etwas gibt, das ist ja toll. Ne auch wenn sie weiter nicht hingehen, aber einfach so den Blick zu öffnen und zu sagen, so etwas gibt's bei uns im Stadtteil, das habe ich gar nicht mitgekriegt bisher ne. [BI 2 / 732-747]

Hervorzuheben ist an der vorangegangenen Gesprächspassage, dass in der nachträglichen Reflexion der eigentlichen Zielperspektive des Festes, weniger das Vermitteln des eigenen Anliegens, als die Chance der Ermöglichung von Diskussionsraum für Andere und die damit verbundene Möglichkeit der selbstinitiierten Betrachtung bestimmter Themen des Stadtteils bzw. der Stadt im Vordergrund steht. Die Durchführung eines solchen Parkfestes wurde dann aufgrund der positiven Resonanz seitens der Besucher einige Zeit später von einer Initiative in einem anderen Stadtteil übernommen.

Eine weitere Form aktionaler Lernhandlungen im Rahmen der beobachteten Initiativen, die Lernen mit positiven Emotionen in Verbindung denkt, ist die Durchführung von zwei Radtouren in Kooperation verschiedener Einzelinitiativen (A 2). Im Vordergrund stand hier, im Vergleich zu den zuvor beschriebenen Parkfesten, jedoch gerade die Betrachtung der jeweiligen Problemgegenstände der unterschiedlichen Initiativen bezogen auf einen bestimmten Ausschnitt des Stadtgebiets von Bielefeld. Ziel war es gegenseitig den jeweiligen Arbeitsschwerpunkt kennenzulernen, gemeinsame Kooperationspunkte zu finden und den Blick für ein Gesamtkonzept von Stadt zu öffnen sowie durch öffentliche Präsenz die Aufmerksamkeit und das Interesse von Passanten zu wecken. Die Radtouren wurden dabei offiziell als Demonstration angemeldet, in der Presse als solche angekündigt und durch Polizei und örtliche Presse begleitet.

Die durchgeführten Radtouren wurden im Nachhinein in verschiedenen Kontexten durch die Initiativenmitglieder reflektiert. So waren beispielsweise beide Radtouren Gegenstand im Gruppengespräch von Initiative 2 ‚Stadtautobahn‘:

GP 3: Ja, das war ein [Initiative 2 ‚Stadtautobahn‘ J. T.] Kind.

GP 1: Ja. (zurückhaltend)

GP 3: Das haben wir da zuerst diskutiert. Das ist ursprünglich eigentlich entstanden aus ner Idee entlang der Trasse sogar und dann hm

GP 1: Entlang mit dem Fahrrad.

GP 2: Ursprünglich war die Idee ganz am Anfang, dass wir uns zusammen mit dem Fahrrad hier hinfahren und hier ne Aktion machen, wegen der wegen dem Übergang. Mit dem, da war der S. B. da. Und dann äh hat

GP3: Also, dass wir verschiedene Brennpunkte einfach, also um wieder Interesse zu generieren auch für problematische Stellen und Leute aufmerksam zu machen halt

GP 2: Genau.

GP 3: was Nettes, das Angenehme mit dem Nützlichen verbinden. Also einen Fahrradausflug zu machen und äh

GP 2: Und da sind immer mehr dazugekommen.

GP 3: auf problematische Stellen und da waren in der Tat ja hatten wir in der Initiative schon länger ne Reihe von Stellen schon diskutiert, wo wir dachten, da gibt es echt Änderungsbedarf. Und so ist die dann eigentlich entstanden.

GP 2: Richtig. Und dann gab's hier praktisch

GP 1: Thematische Schwerpunkte wurden dann gesetzt.

GP 2: Dass dann die - - [...], die Initiative, dann viele fanden das eine gute Idee und bei mir sind so viele Leute haben sich gemeldet, dass wir irgendwie das denn ja sogar von Tierschützern die die Tierschutz AG sich gemeldet hat, da haben wir dann gesagt, ja gut, jeder der sich meldet, - der kann da jetzt irgendwie mitmachen. (Lachen) War schon ne wahnsinnige Sache.

GP 1: Und die Zweite war dann diesen Dünen, als thematischer Schwerpunkt. Und die Dritte wird höchstwahrscheinlich äh auch ne Wiederholung zwar, aber so unter dem Arbeitstitel ‚Wasser ist Leben‘ - - . Also, dass man die Wasserwerke im Bielefelder Süden abfährt. Also von Ummeln angefangen über die Senne bis nach Sennestadt. Und da gibt es dann wieder Vorträge. - - - Dann haben wir uns ne Vierte glaube ich auch schon überlegt thematisch.

GP 2: Ja, die Soziale, Soziale Tour.

GP 1: Soziale Brennpunkte, genau. [BI 2 / 1277-1313]

Im Rückblick wird hier deutlich, dass die Idee der Durchführung einer Radtour im Rahmen der Arbeit von Bürgerinitiative 2 ‚Stadtautobahn‘ entstanden ist und analog zu den Parkfesten entlang der Trasse der geplanten Stadtautobahn führen sollte, um das zur Zeit der teilnehmenden Beobachtung ‚schwebende‘ städteplanerische Vorhaben erneut ins öffentliche Bewusstsein zu rufen. Ebenso sollte damit eine weitere Möglichkeit geschaffen werden, sich mit dem eigenen Stadtteil in einem informellen Rahmen auseinandersetzen zu können. So sollten zu diesem Anlass beispielsweise verschiedene andere durch Initiative 2 ‚Stadtautobahn‘ identifizierte Problembereiche diskutiert werden, wie etwa die problematischen Straßenquerungen von Radwegen im Stadtteil. An neuralgischen Punkten der Route wurden so während der Radtour kurze Fachvorträge durch Initiativenmitglieder oder eingeladene Experten gehalten, um bestimmte Problemgegenstände und/oder die jeweiligen Arbeitsschwerpunkt der Initiativen detaillierter zu erläutern. Diese wurden ebenso in einem im Vorfeld ausgearbeiteten Begleitheft schriftlich festgehalten. Das empirische Material zeigt, dass diese Form der öffentlichen Diskussion städtischer Entwicklung dann von anderen Initiativen aufgegriffen wurde. So wurde eine zweite Radtour nach demselben Konzept im Süden der Stadt entlang des Dünenbandes (Arbeitsschwerpunkt von Initiative 3 ‚Naturschutz‘) durchgeführt. Als wichtige Aspekte für weitere Radtouren wurden von den Gesprächspartnern von Initiative 2 ‚Stadtautobahn‘ die Themen ‚Wasser‘ und ‚Soziales‘ diskutiert. Deren Durchführung fiel jedoch nicht mehr in den Beobachtungszeitraum dieser Studie.

Interessant ist in diesem Zusammenhang zudem die nachträgliche Reflexion der ersten Radtour im Rahmen eines Arbeitstreffens von Initiative 1 ‚Straßen Ausbau‘. Hier wurde insbesondere der Austausch mit anderen Initiativen als sehr inspirierend erlebt. So sprechen die Mitglieder der Initiative davon, dass häufig jede Initiative für sich arbeiten würde und man durch eine solche Veranstaltung schließlich die Gelegenheit bekäme, Überschneidungspunkte zu entdecken, Kooperationsmöglichkeiten herzustellen und viele neue Aspekte beispielsweise über Stadtplanung kennenzulernen. Zudem sei in der gemeinsamen Diskussion verschiedener Gegenstandsbereiche deutlich geworden, dass es wichtig sei, sich als Bürger auch außerhalb etablierter Partizipationsformen in die Entwicklung der Stadt einzubringen. Der Vorteil einer solchen Aktionsform sei es, gewissermaßen zeitlich unabhängig entgegen der ‚Hektik‘ des Alltags, bestimmte Gegenstandsbereiche detaillierter betrachten zu können, an denen man sonst oft nur so ‚vorbeirauschen‘ würde. Ein weiteres Mitglied aus Bürgerinitiative ‚Straßen Ausbau‘ resümiert schließlich, wie effektiv der gegenseitige Ressourcenaustausch für die Arbeit der eigenen Bürgerinitiative sei.

Im Verlauf des Beobachtungszeitraums war in Folge der Durchführung der unterschiedlichen Radtouren ein Ausbau der Vernetzung zwischen den einzelnen Initiativen in Bielefeld festzustellen. Die Durchführung der beschriebenen Radtouren ist dann Konsequenz der zuvor beschriebenen Kombination von ‚Angenehmen‘ und ‚Nützlichem‘. So berichtet einer der Gesprächspartner rückblickend, dass *„was Nettes, das Angenehme mit dem Nützlichen verbinden. Also einen Fahrradausflug zu machen“* und dabei politische Themen diskutiert zu können, den Charakter einer solchen Aktionsform ausmache. Die Verbindung von Lernen mit positiven Emotionen ist sich nach der erfahrenen positiven Resonanz, wie das empirische Material zeigt, ein charakteristisches Merkmal der Handlungsstrategien der hier beobachteten Bürgerinitiativen.¹¹

Neben den hier zunächst sehr positiven Aspekten aktionaler Lernhandlungen soll jedoch nicht darauf verzichtet werden, auch auf einen kritischen Aspekt für das Gelingen solcher Veranstaltungen einzugehen. So wird beispielsweise im Gruppengespräch mit Mitgliedern aus Bürgerinitiative 4 ‚Umgehungsstraße‘ darauf hingewiesen, dass die Durchführung von Aktionen und damit ihr Gelingen, ohne die Bereitschaft der Mitglieder oder interessierter Bürger an solchen mitzuwirken, nicht möglich sei. Die Mobilisierung von Mitwirkenden ist damit häufig ein neuralgischer Punkt im Rahmen der Bürgerinitiativearbeit, was insbesondere bei abnehmender Präsenz des jeweiligen Gegenstandsbereichs in der Presse deutlich würde. Nachfolgende Gesprächspassage zeigt exemplarisch die hier angesprochene Problematik:

GPin 2: Man kann auch diese äh so Aktionen die wir am Anfang gemacht haben, mal die Straße abzustecken mit einem Flatterband, das könnte man ja wiederholen, aber wenn wir mit zehn Mann hier sitzen, dann brauchen wir solche Dinge nicht zu planen, denn das können wir nicht und immer hinter den Leuten hinterher zu laufen das ist auch nicht, also verbleibt das. Aber es wäre eigentlich noch mal ganz schön den Leuten klar zu machen, so so sieht es aus, so kommt die Straße. So haben wir es ja damals auch gemacht, das war also, da waren se alle da und das ist eben, so schade. - - - [BI 4 / 187-195]

Die Durchführung von öffentlichen Aktionen, wie hier das Spannen eines Flatterbandes zur Darstellung einer geplanten Umgehungsstraße, bedarf nach Auskunft der Gesprächspartnerin der Mitwirkung vieler Initiativenmitglieder oder

11 Nach Angaben von Mitgliedern aus Bürgerinitiative 2 ‚Stadtautobahn‘ haben an der ersten Radtour ca. 150 Personen teilgenommen [TB3-BI2].

Unterstützter. Deutlich wird, dass die Konsequenz, also eine Abnahme der Durchführung öffentlicher Aktionen, Folge eines längeren Prozesses der Mitgliederansprache und -motivation ist, der häufig als sehr anstrengend und wenig fruchtbar erlebt wurde. Folgende Gesprächspassage steht hierfür exemplarisch:

GP 2: Wünschen tu ich, ja sicherlich, aber ich bin mir schon der Problematik bewusst, dass je länger sich dieser Prozess hinzieht, umso mehr dann auch äh ein gewisses Phlegma sich dann ausbreitet, wenn keine Aktionen oder auch keine Erfolge letztendlich dabei entstehen und ich glaube, das ist auch etwas ganz Natürliches, dass wird man auch in allen anderen Bürgerinitiativen feststellen, dass werden Sie sicherlich auch schon festgestellt haben und auch gehört haben, dass diese Tendenz vorhanden ist und äh es ist immer so, dass am Anfang, wenn ganz akut irgendein Problem auf den Nägeln brennt, die Leute schreien und sagen und jetzt muss, mach mal was und die machen auch was und es ist Aktivität in der Gruppe und die opfern Zeit und die opfern Geld und das ist alles kein Problem, aber es flacht dann mit der Zeit ab, wenn nicht irgendetwas passiert. [BI 4 / 148-160]

Dieser hier beschriebene kritische Aspekt des längeren Engagements in der Arbeit von Bürgerinitiativen ist bei allen Initiativen anzutreffen, wenn auch jeweils aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet und eingeordnet. In Abschnitt 8.1 wurde dieser Aspekt unterschiedlicher Aktivität von Bürgerinitiativen und deren Mitgliedern im Rahmen der Dimension ‚individuell – kooperativ‘ bereits bezogen auf den fluiden Charakter von Initiativen diskutiert. Dort wurde skizziert, dass es für Bürgerinitiativen charakteristisch ist, dass je nach Aktivitätsphase und auch Öffentlichkeit des Gegenstandsbereichs, auf vielfältige Formen der Mitarbeit und unterschiedliche Kooperationen zurückgriffen werden kann und in Phasen geringerer Aktivität diese quasi ruhen und je nach Anlass wieder reaktiviert werden müssen (vgl. Rammstedt 1978, S. 210). Dieser Aktivierungsprozess ist dann das, was die Gesprächspartnerin aus Bürgerinitiative 4 ‚Umgehungsstraße‘ hier als ‚schwierig‘ und ‚anstrengend‘ beschreibt und infolge dessen zu Lasten der Initiierung öffentlicher Veranstaltungen führen kann. Dies wird im Folgenden noch deutlicher werden, wenn man sich dem anderen Pol der Dimension ‚aktional – reflexiv‘ des Lern-Handlungsraums Bürgerinitiative zuwendet und reflexive Lernhandlungen betrachtet.

Gegebenes hinterfragen und Alternativen öffentlich denken – eine Frage des ‚Mutes‘

Im Vorangegangenen wurde auf das Problem der Aktivierung von Mitgliedern bzw. von Bürgern im Stadtteil zur Teilnahme an öffentlichen Veranstaltungen

oder des generellen Einsatzes für einen bestimmten Gegenstandsbereich, eingegangen. Hingewiesen wurde ebenso auf die unterschiedlichen Interpretationen dessen durch die verschiedenen Initiativen. Die Gesprächspartner des vorangegangenen Beispiels sehen die Gründe für ein abnehmendes Engagement in der Initiativenarbeit etwa in der abnehmenden Aktualität des Gegenstandsbereichs der Initiative und dem damit verbundenen Fehlen des persönlichen Bezuges begründet. Dieses Beispiel soll nun aus der Perspektive reflexiver Lernhandlungen weiterdiskutiert werden. So betrachtet etwa nachfolgende Gesprächspartnerin, ebenfalls aus Initiative 4 ‚Umgehungsstraße‘, nicht mehr nur das abnehmende Interesse der Mitglieder, sondern auch das mangelnde Engagement der Bewohner des Stadtteils. Sie begründet dieses mit einer vielfachen grundlegenden Hemmnis der Menschen sich für politische Themen einzusetzen:

GPin 3: Was mir auch aufgefallen ist als das ins Gespräch kam, 1999, die Straße soll kommen, die wird geplant, da sind wir also rumgelaufen ich und noch zwei andere Frauen bei uns aus der Straße haben versucht auch im Ort die Leute auf diese Problematik, die auch noch weitere Auswirkungen hat ja nicht nur auf uns, sondern auch auf die Leute die zwar nicht direkt an der Straße wohnen, aber die trotzdem diesen Verkehr dann irgendwo abbekommen - - gleich null die Resonanz, bis wir ne Unterschrift drunter auf diesen Zetteln hatten, wir sammelten Unterschriften, da haben wir uns den Mund fusselig geredet, also das war wirklich schwierig. Und da denke ich so - - die Leute die sind so schwerfällig denn ich weiß nicht oder sind nicht interessiert an Sachen die sie nich - nich - ja direkt gleich betreffen, ich weiß nicht was das ist. [BI 4 / 226-237]

Das hier zu Wort gekommene Mitglied berichtet, dass es im Zuge der Gründung der Initiative sehr mühsam war, die Bewohner des Stadtteils für den Problemgegenstand der Initiative zu begeistern oder diese zu einer Mitarbeit zu bewegen.¹² Die Ursache sieht die Gesprächspartnerin unter anderem darin, dass Menschen bei einer nicht sofort offensichtlichen eigenen Betroffenheit, oft nicht die Notwendigkeit eines Engagements oder einer öffentlichen Stellungnahme sähen. Damit greift die Gesprächspartnerin implizit den lerntheoretischen Kontext dieser Studie auf – die Initiierung von Lernhandlungen setzt die subjektive Bedeutsamkeit der jeweiligen Handlungsproblematik respektive der Lernproblematik voraus (s. Abschnitt 5). Diese erste Interpretation verfolgt sie jedoch nicht weiter, sondern reagiert letztlich einigermmaßen ratlos auf diesen Sachverhalt – „*ich*

12 Trotz dieser Einschätzung zählt Initiative 4 ‚Umgehungsstraße‘ zum Zeitpunkt des Feldaufenthalts ca. 40 Mitglieder.

weiß nicht was das ist“. Ein anderes Mitglied von Initiative 4 ‚Umgehungsstraße‘ weiß hier eine mögliche Erklärung:

GP 3: Ich seh das so, was die Mitglieder betrifft äh, wenn ich mich einem Sportverein anschließe oder einer kirchlichen Institution, das ist in Ordnung. - Bekenne ich mich aber irgendeiner Initiative, da sind ja die Grünen die rebellieren, da sind die und die, da hab ich mich ja ganz klar geortet einer Sache, dieser Sache. Es sind viele, die bei Informationsveranstaltungen da sind, auch Ältere die in der Nachbarschaft wohnen, die bringen dann immer die Ausrede, ach ich kann nich in noch nen Verein rein, ich bin ja, der Beitrag ist gerade für einen Rentner, der eigentlich sein Leben lang ordentlich verdient hat, so spreche ich von diesen Leuten, da gehe ich einfach von aus, nen Kleines den zu bezahlen, aber dann würden sie sich ja orton, dann würden sie ja demnächst wenn sie durchs Dorf laufen durch einen, in einem konservativen Dorf, viele ältere Leute, der ist jetzt auch in dieser Straßenvereinigung und das ist einfach (allgemeines lachen) ich kann überall mitschwimmen in der zweiten Reihe, nen bisschen gucken nen bisschen meckern, Infos rausziehen, vielleicht auch mal hinter vorgehaltener Hand meine Meinung sagen. Gut, wenn ich in der CDU bin oder in der SPD, das ist nun mal ne bürgerliche Partei, das wird dann akzeptiert, aber da schwimmen schon viele auch rechts und links rund rum (allgemeines lachen) und wollen auf keinen Fall letztendlich da erkannt oder enttarnt werden und da ist gerade die Bürgerinitiative, ob nun in diesem Dorf hier oder andere Initiativen äh werden sehr kritisch angeguckt, die Erfahrung habe ich gemacht. Bin ich in der Feuerwehr oder Sportverein oder was auch immer Knobel-Club oder wie sie sich alle schimpfen, Kegelverein, ist alles in Ordnung. [BI 4 / 280-304]

Als Grund für die schwierige Gewinnung von Mitstreitern sieht der Gesprächspartner hier, die vermeintlich geringe gesellschaftliche Akzeptanz von Bürgerinitiativen. So würden zu einer öffentlichen Informationsveranstaltung der Initiative zahlreiche Menschen des Stadtteils kommen und sich über die städtischen Planungen und deren Konsequenzen für den Stadtteil informieren. Hier würden ganz verschiedene Menschen des Stadtteils dann miteinander den von der Initiative öffentlich gemachten Problemgegenstand kritisch diskutieren, ein weitergehendes Engagement in der Initiative würde in Folge dann jedoch nur von einem Bruchteil der Besucher in Erwägung gezogen.

Das empirische Material zeigt hier, dass eine Teilnahme an Veranstaltungen, Aktionen usw. der Bürgerinitiative nach Ansicht der Initiativenmitglieder bedeute, sich zu „*orten*“, also Stellung zu beziehen für die eine oder andere Sache. Dies zu tun, sei jedoch in Bürgerinitiativen als unkonventioneller Partizipations-

form weniger gebräuchlich als in etablierten Formen wie Parteien. Im Rahmen von Parteien würde vielen Menschen ein Engagement einfacher fallen, da dieses breiten gesellschaftlichen Konsens finden würde – „*Gut, wenn ich in der CDU bin oder in der SPD, das ist nun mal ne bürgerliche Partei, das wird dann akzeptiert*“. Der Gesprächspartner verweist mit dieser Interpretation der mangelnden Mitwirkung auf die in Abschnitt 2 diskutierten Ausschlussmechanismen des etablierten politischen Feldes. Durch den eigenen Ausschluss der Möglichkeit gesellschaftlicher Mitgestaltung in Bürgerinitiativen wird hier die von Bremer (2008, S. 269) beschriebene Selbstexklusion als vorweggenommen Fremdexklusion besonders deutlich.

Relevant ist in diesem Zusammenhang die Interpretation einer anderen Gesprächsteilnehmerin aus dieser Bürgerinitiative. Sie sieht die Mitarbeit in einer Bürgerinitiative sehr stark an den jeweiligen Problemgegenstand gebunden. Damit wird implizit der Bezug zum lerntheoretischen Kontext der Studie hergestellt. Mit Rückblick auf ein zurückliegendes Engagement erinnert sich die Gesprächspartnerin daran, dass ein Engagement für einen Jugendclub und damit für die Lebensumwelt der eigenen Kinder im Stadtteil ein breites Engagement in einer Bürgerinitiative möglich machte. Der Problemgegenstand von Bürgerinitiative 4 ‚Umgehungsstraße‘ scheint nun anders gelagert zu sein und weniger direkt an den jeweiligen Lebenszusammenhang anschlussfähig zu sein, bezieht er sich doch im Gegensatz zum Engagement für einen Jugendclub in seiner Kritik auf einen deutlich größeren Bezugsrahmen – die Kritik an der Funktionsweise des etablierten politischen Feldes:

GPin 2: Aber es ist natürlich ein Unterschied und das weiß ich von meiner Bürgerinitiative damals, da ging es nämlich um einen Jugendclub - und wenn man um etwas kämpft für seine Kinder, dann ist man wesentlich schneller bereit eine Unterschrift zu geben, denn es geht ja nicht um mich es geht ja auch um mehr, es geht ja auch um meine Kinder und da äh kann ich mich dran erinnern, da waren die Leute sofort bereit. Hier kämpfen wir gegen etwas, was wir nicht haben wollen und das hat mit den Kindern jetzt nich in dem Sinne zu tun, sondern das hat mit äh mit einer höheren, höherrangigen Gruppe zu tun, nämlich mit den Politikern und da wagen sich dann viele nicht dran ne. Das ist also schon ein Unterschied.
[BI4 / 321-331]

Das etablierte politische Feld, die Politiker, werden von der Gesprächspartnerin als „*eine höher, höherrangige Gruppe*“ bezeichnet. Das Eintreten für den als problemhaft für den Stadtteil wahrgenommenen Gegenstandsbereich bedeutet dann, sich gegen die Entscheidungen dieser höherrangigen Gruppe zu stellen.

Den Mut dieses zu tun, hätten dann in Augen der Gesprächspartnerin viele Bürger nicht. Die vermeintlich suggerierte ‚Nicht-Berechtigung‘ sich mit der höher-rangigen Gruppe auseinanderzusetzen führt dann zur ‚Selbstexklusion‘ der Bürger und zum Rückzug aus der Mitgestaltung von Welt. Wie kommt es nun zu der Ansicht vieler Menschen einer vermeintlich mangelnden Berechtigung der Mitgestaltung von Welt in eher unkonventionellen Beteiligungsformen wie Bürgerinitiativen? Hierzu ist eine ausführliche Gesprächspassage aus dem Gespräch mit Bürgerinitiative 2 ‚Stadtautobahn‘ sehr aufschlussreich, die den Stellenwert von Bürgerinitiativen in unserer Gesellschaft bzw. der Stadt Bielefeld thematisiert:

- GP 1: Eigentlich keinen hohen aus Sicht der Politiker. Für die sind wir Störenfriede, ja Störenfriede, die das durchdachte Konzept der Politiker oder der Verwaltung jetzt versuchen kaputt zu machen. Und im Endeffekt kommt oft, wie GP 3 auch sagte, auch genau das Gegenteil raus. Weil son Konzept scheitert dadurch, dass Bürger mit dem Finger in die Wunde zeigen. - - Also ein gutes Ansehen haben Bürgerinitiativen selten unabhängig von Bielefeld.
- GP 3: Also bei der Politik?
- GP 1: Bei der Politik.
- GP 3: Bei der Bevölkerung kann das durchaus anders aussehen.
- GP 1: Richtig, das ist nur die Sichtweise. In der Verwaltung glaube ich, da ist es mehr - schwankend. Also, dass manche Verwaltungsleute, die sich mit ihren Vorstellungen nicht durchsetzen konnten, äh sagen, super, super, dass sie das machen, weil das waren meine Vorstellungen auch, nur hier in der Verwaltung konnte ich das nicht und. - - - Son richtig positives Images haben Bürgerinitiativen nicht. Auf jeden Fall aus dieser Sichtweise nicht.
- GP 3: Ja ich meine, wenn man einfach mal zurückgeht jetzt zur [BI 2 ‚Stadtautobahn‘ J. T.], was ja schon ein Problem war vor allem zu Anfang äh, dass vielen das peinlich war überhaupt dahin zu kommen ne. Also die Sache, dass sie soziale oder berufliche Nachteile befürchtet haben, wenn sie sich in ner Bürgerinitiative engagieren ne.
- GP 1: Bloß nicht auf nen Bild.
- GP 3: Für unser einen vielleicht schwer vorstellbar, aber so sag ich mal wirklich die normalen
- GP 2: Also nen linken Tatsch verhindern.
- GP 3: Bürger, also einfach überhaupt sich zur Wehr zu setzen, was ja eigentlich ein ganz normales demokratisches Recht ist, was eigentlich ganz selbstverständlich sein sollte, das ist so selbstverständlich nicht. Das ist schon ne unheimliche Schwelle, überhaupt wohin zu kommen. Ich mein auch ein Grund zum Beispiel für die Parkfeste und diese Dinge, wo man wirklich absolut informell auftauchen

konnte auch. Äh auch Versammlungen, is ja auch was, wenn man ne öffentliche Veranstaltung macht, is ja schon bisschen einfacher hinzukommen. Das ist schon ne Schwelle, die man nicht unterschätzen sollte.

- GP 2: Darum, das waren diese, diese sehr vielen Anrufe, die dann gesagt haben, mach doch mal das, mach doch mal das, aber bloß nicht, dass ich irgendwie da irgendwie mit reinkomme, aber man hat schon irgendwie das Bedürfnis, was zu machen. Ich gebe euch nen guten Tipp, aber lasst mich da irgendwie raus so ungefähr. Da gab es sehr, sehr viele.
- GP 3: Manchmal denkt man auch, ich habe manchmal das Gefühl gehabt, es ist noch die späte Nachfolge des Faschismus oder so ne. Dass ist, steckt tief in uns allen drin, dass es gefährlich is, die Klappe aufzumachen.
- GP 2: Gehört sich auch nicht ne weiß ich auch nicht.
- GP 3: Das tut man nicht. Das ist irgendwie unanständig.
- GP 2: Wie gesagt, aber viele so insgeheim, da müssen wir was machen aber lasst mich da raus. [BI 2 / 1348-1396]

Die Gesprächspartner aus Initiative 2 ‚Stadtautobahn‘ gehen davon aus, dass Bürgerinitiativen in Augen des etablierten Feldes als „*Störenfriede*“ eingestuft werden, „*die das durchdachte Konzept der Politiker oder der Verwaltung jetzt versuchen kaputt zu machen*“. In Folge dieser Störung der Regelung der allgemeinen Angelegenheiten wird solchen unkonventionellen Formen politischer Partizipation durch das etablierte politische Feld dann häufig die Legitimation der Mitwirkung angesprochen. Die mangelnde öffentliche Anerkennung führt dann zu dem vermeintlich schlechten „*Ansehen*“ von Bürgerinitiativen in der Gesellschaft bzw. der Stadt Bielefeld. Die Gesprächspartner differenzieren hier jedoch deutlich danach, wer diese Ansicht vertritt. So seien dies in erster Linie die etablierten politischen Vertreter und weniger Vertreter der städtischen Verwaltung oder die Bürger selbst. Die Zuschreibung der mangelnden Berechtigung und das dadurch entstandene negative Images wirkt dann als Engamenthürde. So berichten die Gesprächspartner davon, dass im Rahmen ihrer Initiative interessierte Bürger mit dem öffentlichen Eintreten für den Gegenstandsbereich der Initiative „*soziale oder berufliche Nachteile befürchtet haben*“. Dies kann als ein deutliches Zeichen dafür interpretiert werden, wie inkorporiert die mangelnde Berechtigung der Bürger an der Regelung der allgemeinen Angelegenheiten ist und wie weit Prozesse der Selbstexklusion wirken. Inwiefern solche negativen Konsequenzen bereits durch Initiativenmitglieder oder abgeschreckte potentielle Mitglieder erlebt wurden, blieb im Rahmen der Gruppengespräche offen.

Die Ergebnisse des empirischen Materials bestätigen damit die eingangs aufgeworfene Frage, dass nicht ein politisches Desinteresse, sondern die individuell,

als mangelhaft oder nicht legitim wahrgenommenen Möglichkeiten der Teilnahme grundlegend für die Exklusion der Bürger aus der Mitgestaltung des Zusammenlebens sind. „Für unser einen vielleicht schwer vorstellbar, aber so sag ich mal wirklich die normalen [...] Bürger, also einfach überhaupt sich zur Wehr zu setzen, was ja eigentlich ein ganz normales demokratisches Recht ist, was eigentlich ganz selbstverständlich sein sollte, das ist so selbstverständlich nicht“. Das demokratische Recht, an gesellschaftlicher Gestaltung zu partizipieren und eigene Vorstellungen und Entwürfe einzubringen, scheint vielen Bürgern, gerade wenn dies bedeutet sich gegen Entscheidungen des etablierten politischen Feldes zu stellen und diese zu hinterfragen, nach Ansicht der Gesprächspartner vielen Menschen nicht bewusst zu sein. Die im Vorangegangenen bereits diskutierten von Initiative 2 ‚Stadtautobahn‘ durchgeführten Parkfeste stellen dann in Augen der Gesprächspartner eine informelle und unverbindliche Möglichkeit der Diskussion verschiedener den Stadtteil betreffender Problemgegenstände dar, ohne sofort als Mitglied einer Initiative identifiziert zu werden. Deutlich wird in den verschiedenen Gruppengesprächen, dass das Problem der Hemmnis sich an der Mitgestaltung der Gesellschaft zu beteiligen jedoch durch den hier dargestellten Reflexionsprozess der Initiativenmitglieder ernst genommen wird und eine ‚passive‘ Unterstützung (Fachwissen, Spenden etc.) der Initiativenarbeit durchaus anerkannt wird.

Das empirische Material zeigt nach den vorherigen Ausführungen, dass sich reflexive Lernhandlungen aus konkreten Handlungsproblematiken, hier der Aktivierung von Mitstreitern, initiieren. Für diesen Problemzusammenhang werden dann im Rahmen reflexiver Lernhandlungen mögliche Begründungszusammenhänge diskutiert, wie etwa die mangelnde gesellschaftliche Akzeptanz von Bürgerinitiativen und die daraus resultierende ‚Hemmnis‘ vor einer solchen Form der Beteiligung. Im Folgenden werden nun die im weiteren Verlauf reflexiver Lernhandlungen von den Initiativenmitgliedern diskutierten Begründungsmuster für die vermeintlich geringe gesellschaftliche Akzeptanz an weiteren Fallbeispielen expliziert.

„Kampf“ zwischen Bürgern und politischen Vertretern

Deutlich wurde durch die vorangegangenen Gesprächsausschnitte, dass ein zentraler Gegenstand reflexiver Lernhandlungen die Diskussion des Verhältnisses von Bürgern und etablierten politischen Feld und die damit verbundene zugeschriebene unterschiedliche Berechtigung an gesellschaftlicher Gestaltung mitzuwirken ist. So werden Bürgerinitiativen nach Ansicht der Gesprächsteilnehmer durch das etablierte politische Feld als „Störenfriede“ titulierte, welche politische Konzepte und Verwaltungsabläufe behindern. Die im Rahmen der Bürgerinitia-

tive geführte Auseinandersetzung mit dem etablierten politischen Feld und die dabei erfahrene unterschiedliche Berechtigung zur Teilnahme am ‚politischen Spiel‘ stellt folgende Gesprächspassage exemplarisch als einen Aspekt reflexiver Lernhandlungen dar:

GPIn: Ja und das, das was ich auch noch gelernt habe, dass die Politiker oder einige oder viele total beleidigt sind, wenn sich ne Bürgerinitiative anmaßt Politik zu machen. Weil sie sind die einzig legitimierten und wenn wir dann sagen, uns gefällt das aber nich, sie sagen, sie sind demokratisch legitimiert, sind sie ja auch, die Beschlüsse kommen immer demokratisch zustande und trotzdem wehrt sich ne Initiative gegen diese Beschlüsse. Dann wird einem natürlich Kirchturn und Interessenpolitik vorgeworfen. Wenn man dann versucht nachzuweisen, dass ihre Politik halt auch an bestimmten Interessen orientiert ist, nämlich diesem sonderbaren Verständnis, dass ne Stadt nur mit viel Verkehr funktioniert oder viel Pkw- und Kfz-Verkehr, dann sind sie hoch beleidigt. Das wusste ich früher auch nicht so. [BI 1/894-905]

Die Gesprächsteilnehmerin spricht hier zwei immer wieder anzutreffende Argumente an, die der Arbeit von Bürgerinitiativen im Rahmen dieser Studie vielfach entgegengebracht wurden und den Störenfried ‚Bürgerinitiative‘ näher beschreiben. Zum einen wird die mangelnde Anerkennung der Initiativenarbeit mit Bezug auf die in Abschnitt 2 diskutierte Frage der Legalität bzw. Illegalität von politischen Partizipationsformen von Seiten des etablierten politischen Feldes durch deren vermeintliche Illegalität begründet. Sachverhalte zu bewerten und Vorschläge zu entwickeln obliegt demnach ausschließlich dem etablierten politischen Feld, welches dazu qua Wahl legitimiert ist. Eine Kritik der Arbeit ist aus dieser Perspektive nicht vorgesehen und damit nicht legitim.

Zum anderen greift die Kritik an Bürgerinitiativen häufig ein besonderes, vermeintlich sachbezogenes Argument auf. So würden Bürgerinitiativen „*Kirchturn und Interessenpolitik*“ betreiben und damit im Gegensatz zum etablierten politischen Feld weniger das Gemeinwohl der gesamten Stadt bzw. der Gesellschaft im Allgemeinen im Blick haben. Die mangelnde Stichhaftigkeit dieses Ausschlussarguments versucht die Gesprächspartnerin in vorangegangener Gesprächspassage zu entkräften, indem sie am Beispiel ‚Verkehr‘ aufzeigt, wie sehr gerade die städtischen Planungen von Interessenpolitik beeinflusst seien. Eine kritische Diskussion der unterschiedlichen Interessenlagen und deren Beeinflussung käme jedoch mit Vertretern des etablierten politischen Feldes nicht zustande, da diese „*dann hoch beleidigt*“ seien. Der Gesprächspartnerin wird hier im reflektierenden Rückblick deutlich, dass ihr vor der Mitarbeit in der Initiative

nicht bewusst war, dass die Kommunikation von Bürgern und politischen Vertretern weniger auf Sachthemen als auf ‚verfahrenstechnische‘ Aspekte bezogen ist. Das den Mitgliedern von Bürgerinitiativen häufig entgegengebrachte Argument der ‚Interessenpolitik‘ war Gegenstand aller Gruppengespräche und wird beispielsweise auch von einem Gesprächspartner aus Bürgerinitiative 2 ‚Stadtautobahn‘ explizit aufgegriffen:

- GP 2: Ist immer dieses berühmte Beispiel mit dem mit dem Herrn L.. War doch irgendwann mal was, was ich immer so gerne erzähle, wo ich irgendwann auf so ner Sitzung war und er sagte äh Herr GP 2, sie wohnen da ja, sie sind ja betroffen also sie dürfen eigentlich gar nichts dazu sagen bei Straße A. Und irgendwann mal nen Jahr später waren wir auf ner Geschichte, war das Straße L? Ich weiß nicht, jedenfalls war er da auch und dann sagte er, was manchen sie denn hier, sie haben hier doch eigentlich gar nichts mit zu tun. (Lachen) Das fand ich einfach so typisch und das hat sich irgendwie eingeprägt. (Lachen)
- I.: Das ist fast ein schönes Schlusswort.
- GP 2: (Lachen) Ja oder ne [...]. Wie der Herr B. gesagt hat, hier bei der Geschichte im Rathaus, wo da der der Umweltausschuss und Ratssitzung und irgendwie alles zusammen. Wo da der Herr C. [Mitglied von Initiative 2 ‚Stadtautobahn‘ J. T.] da die Fragen gestellt hat, dann sagte dann der, der Herr B., was wollen die denn alle hier ne. Äh da hat er doch diesen berühmten Spruch gebracht, die diese Typen, die dürfte man hier doch gar nicht rein lassen. (Lachen) Das fand ich noch gut. Und dann sagt einer, wieso, wir sind Bürger. (Lachen). Diese Typen ne also praktisch nur weil man dagegen war ne. - - Das das war auch ne interessante Geschichte. [BI 2 / 1469-1491]

Deutlich wird an dieser Gesprächspassage die Paradoxie der Argumentation des angeblich berechtigten Ausschlusses durch das etablierte politische Feld aufgrund der ‚Interessenpolitik‘ von Bürgerinitiativen. Einerseits ist, so der Gesprächspartner, eine Teilnahme an Entscheidungsprozessen aufgrund der eigenen Betroffenheit nach Ansicht politischer Vertreter der Stadt unangemessen – „*sie wohnen da ja, sie sind ja betroffen also sie dürfen eigentlich gar nichts dazu sagen bei Straße A*“. Andererseits ist bezogen auf das zweite Beispiel die Stellungnahme von Bürgern wiederum aufgrund mangelnder Betroffenheit nicht gerechtfertigt – „*was manchen sie denn hier, sie haben hier doch eigentlich gar nichts mit zu tun*“. Deutlich wird an den vorangegangenen Gesprächspassagen, dass die Initiativenmitglieder im Laufe ihrer Arbeit dieses sehr unterschiedliche und auch gegensätzlichen Argumentationsmuster von ‚Nähe und Distanz‘ zum Problemgegenstand (vgl. Jaeggi/Wesche 2009) identifiziert haben und als Aus-

schlussstrategien des etablierten politischen Feldes wahrnehmen. Die Konfrontation politischer Vertreter mit diesem Ergebnis reflexiver Lernhandlungen bleibt jedoch wirkungslos.

Die durch das politische Feld demonstrierte Exklusivität politischer Handlungsverfügung gegenüber dem Bürger oder hier den Bürgerinitiativenmitgliedern drückt sich dann insbesondere im zweiten Abschnitt der vorherigen Gesprächspassage aus. So wird der politisch engagierte Bürger, hier ein Mitglied von Initiative 2 ‚Stadtautobahn‘, im Rahmen einer Ratssitzung zum „Typ“ degradiert, den „*man hier doch gar nicht rein lassen*“ dürfe. War im vorherigen noch von Selbstexklusionsmechanismen der Bürger aus der Regelung der allgemeinen Angelegenheiten die Rede, so drücken sich in der Schilderung diese ‚Erlebnisses‘ dann direkte Exklusionsstrategien des etablierten politischen Feldes gegenüber Bürgern aus. Die hier auf sprachlicher Ebene erfolgte Degradierung von ‚Bürgern‘ zu ‚Typen‘ zeigt dann in aller Deutlichkeit die Grenze zwischen etablierten politischem Feld und Bürgern, die Möglichkeiten des ‚In-Kontakttretens‘ offenbar nur scheinbar zulässt. Bremer und Kleemann-Göhring (2010b, S. 21) haben in diesem Zusammenhang von einer „Grenze der legitimen politischen Artikulation“ gesprochen. Diese starke Begrenztheit gegenwärtiger Partizipationsmöglichkeiten seitens der Bürger bringt schließlich einer der Gesprächspartner aus Bürgerinitiative 4 ‚Umgehungsstraße‘ deutlich auf den Punkt:

GP 4: Ich hab ja immer schon gesagt und dass ist ja auch was wir gelernt haben, äh es läuft ja so ab in ner Demokratie, wir stimmen ab, es wird gewählt in die, wenn gewählt worden is, dann ist da entschieden und dann können die machen was die wollen. Wir als Bürger können nicht mehr direkt mit einwirken. Nur über Initiativen. Das geht schon los im Rat der Stadt in Bielefeld, da kann ein Bürger nicht einfach hingehen und sagen und die Hand heben, ich hab mal ne Frage. Das geht nicht. [BI 4 / 728-734]

Vor dem Hintergrund des in den vorangegangenen Gesprächsausschnitten deutlich gewordenen ‚gestörten‘ Verhältnisses zwischen Bürgern bzw. engagierten Bürgerinitiativenmitgliedern und dem etablierten politischen Feld kommen die Initiativenmitgliedern dennoch zu der Einschätzung, dass die mangelnde Anerkennung gesellschaftlicher Mitgestaltung durch Initiativen nicht gleichbedeutend ist mit einer geringen Beachtung der Initiativenarbeit durch das etablierte politische Feld. Das Gegenteil ist nach Ansicht verschiedener Gesprächsteilnehmer der Fall – als ‚Störenfriede‘ politischer Konzepte etc. würden sie die Aufmerksamkeit politischer Vertreter auf sich ziehen und in ihren Aktivitäten beobachtet werden. So geht ein Gesprächspartner von Initiative 1 ‚Straßenausbau‘

beispielsweise davon aus, dass jede Partei einen Beauftragten habe, der die Themenschwerpunkte und die Handlungen der Initiativen in der Stadt beobachten würde und gegebenenfalls den Kontakt zu diesen herstellen würde:

GP 1: Es gibt schon, ich meine es gibt immer noch denke ich so Animositäten, dass das die politischen Parteien äh uns beobachten, ja. Und sich auch mal irgendwo einmischen. Ich kenne das ja auch von der anderen Seite, dass immer wieder gesagt wird, Mensch wir müssen äh Kontakt zu den Initiativen behalten und ich denke es gibt in jeder Partei auch äh einen Beauftragten oder jemanden im Vorstand, der eigentlich die Aufgabe hat zu den Initiativen Kontakte aufzubauen und zu halten und zu gucken was da ist, aber die tauchen recht selten auf. Wenn mal sporadisch oder mal wieder vor'm Wahlkampf. [BI 1 / 266-275]

Wozu dient nun aber dieser Kontaktaufbau Seitens des etablierten politischen Feldes, wenn man sich die deutlichen Exklusionsmechanismen bereits in konventionellen Kontexten vor Augen hält? Eine Erklärung kann in den lerntheoretischen Überlegungen Klaus Holzkamps (1995a) zu kooperativen Lernprozessen gefunden werden. Holzkamp (ebd.) hebt hier unter anderem den reflexiven Charakter kooperativen Lernens heraus. Das im Rahmen kooperativer Lernhandlungen mögliche Aufeinandertreffen divergenter Perspektiven würde dazu beitragen den jeweils eigenen Standpunkt zu reflektieren (ebd., S. 512) und in der Auseinandersetzung unterschiedlicher Perspektiven den jeweiligen Gegenstand differenziert zu betrachten. Es kann dann erfahren werden, dass „die lernende Erweiterung und Vertiefung des Weltzugangs und damit die erreichbare Verfügungserweiterung/Lebensqualität nicht nur im Interesse dessen, der sie gerade erlangt hat, sondern im allgemeinen Interesse ist: Dein Lernfortschritt ist, da ich daran teilhaben kann, prinzipiell auch mein Lernfortschritt und umgekehrt“ (ebd., S. 528). Hier wird dann die gesellschaftliche Brisanz der lerntheoretischen Überlegungen im Rahmen kooperativer Lernhandlungen besonders deutlich. Kooperative Lernhandlung führen über die erweiterte Weltverfügung zu einer bewussten Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Strukturen. Im Rahmen der lerntheoretischen Überlegungen wurde diskutiert, dass ‚expansives Lernen‘ für Holzkamp gegebene Machtverhältnisse irritieren kann. „Wer nämlich in bestimmten Handlungsfeldern seine eigene Lernproblematik ausgliedert und zu bewältigen trachtet, der gewinnt – in dem Grade, wie er dabei Weltzusammenhänge lernend für sich aufschließen kann – in gewisser Weise eine unabhängige Position“ (ebd., S. 523). Die Ergebnisse kooperativer Lernhandlungen in Bürgerinitiativen sind damit für Dritte kaum vorhersehbar und für das etablierte politische Feld wenig greifbar. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, warum Bürger-

initiativen dann innerhalb verschiedener gesellschaftlicher Machtkonstellationen wie etwa für Parteien eine Bedrohung darstellen (ebd., S. 525) und wie der Gesprächspartner angibt, der Beobachtung bedürften. Wie ordnen die Initiativmitglieder diesen paradoxen Sachverhalt nun ein? Die nachfolgend zu Wort kommende Gesprächspartnerin geht davon aus, dass das Verhalten des etablierten politischen Feldes gegenüber Bürgerinitiativen durch „*so ne Art von Respekt und Vorsicht, die die haben*“ bestimmt ist:

GPin: Aber das liegt daran, dass die wissen, dass wir das in der Presse kundtun, äh dass wir und dass sie öffentlich vorgeführt werden, wenn sie nicht mit uns sprechen. Und wenn irgendwie ein Herr Oberbürgermeister mal nicht mit uns sprechen wollte, dann haben wir da auch vorm Rathaus ne große Aktion gemacht äh wo dann irgendeiner von seinen Untergebenen kommen musste sozusagen. Also hatten wir ach mal, da wollte er nicht mit uns sprechen. - Also deshalb denke ich, is das eher so ne Art von Respekt und Vorsicht, die die haben (lachen). [BI 1 / 936-944]

Die Gesprächspartnerin sieht den entgegengebrachten ‚*Respekt*‘ und die ‚*Vorsicht*‘ des etablierten politischen Feldes bezogen auf mögliche Handlungsstrategien von Initiativen, der mangelnden Anerkennung durch das etablierte politische Feld zu begegnen. So sei eine mögliche Strategie die Veröffentlichung von eigenen Standpunkten in der örtlichen Presse oder durch öffentliche Veranstaltungen, die dann politische Vertreter zu einer Reaktion nötigen würden. Dieses Wissen über Handlungsmöglichkeiten von Initiativen aber deren schlechte Kalkulierbarkeit, würde dann auf Seiten von Vertretern des etablierten politischen Feldes zu „*Respekt und Vorsicht*“ führen. Handlungen des etablierten politischen Feldes würden in Erfahrung dessen, häufig mit Blick auf mögliche Reaktionen von Bürgerinitiativen gedacht. Das empirische Material markiert hier in besonderer Weise, dass sich die Kommunikation des etablierten politischen Feldes damit nicht an einer gegenstandsbezogenen Diskussion orientiert. An welchen Bezugspunkten sich „*Respekt und Vorsicht*“ der politischen Vertreter schließlich orientieren, vermutet die Gesprächspartnerin in nachfolgender Passage:

GPin: Ja, sie wollen natürlich auch ihre Sachen gut darstellen ne. Wir haben da verschiedenste Gespräche geführt. Wir sind zum Teil auch eingeseift worden. Es is zu ner noch früheren Zeit habe ich da in Erinnerung haben wir vor dem Wahlkampf immer mit einem ja Dezernenten, der uns gesagt hat, wenn die Wahl erst mal gewonnen is, dann würde alles unterstützt werden. Aber bis dahin müsste man noch taktieren und_ (leiser). [BI 1 / 952-957]

Deutlich wird hier, dass die Gesprächspartnerin die Kommunikation der politischen Vertreter mit den Bürgern bzw. den Initiativen immer an den nächsten Wahlen ausgerichtet sieht und weniger an der zeitlich unabhängigen Diskussion von Sachthemen. Politische Vertreter sind also trotz diverser Ausschlussprozesse der Bürger an der eigenen Anerkennung durch sie mit dem Ziel, bei kommenden Wahlen gut abzuschneiden, interessiert. Die Handlungsweisen des etablierten politischen Feldes sind damit nach Ansicht der Gesprächspartnerin geprägt durch ein ‚Taktieren‘ mit dem Bezugspunkt der eigenen Macherhaltung qua Wahl. Crouch (2009, S. 143) hatte mit Blick auf das Paradoxon von ‚Diskreditierung‘ und gleichzeitiger Anerkennungssuche darauf verwiesen, dass „sie [die politischen Vertreter J. T.] nach Mitteln suchen, diese Form der minimalen Beteiligung maximal auszureizen“. Zu dieser Einschätzung kommt ebenso einer der Gesprächsteilnehmer aus Bürgerinitiative 4 ‚Umgehungsstraße‘:

GP 3: Ich sehe das so, die Politik - - ist nicht unbedingt mehr ne nen Interessenverband, der sich irgendwo nen Ziel gesetzt hat und das will ich ausräumen, sondern Politik sehe ich jetzt so, ich hab ja regelmäßig in unseren Kreisen, so wie Du ja auch GP 2, äh mit unseren Dorfpolitikern zu tun, die im Rat sitzen oder dann auch in einer etwas höheren Institution oder bei der Polizei im Personalrat und wo auch immer. Gewerkschaft, die also sehr engagiert sind, aber die haben jetzt, 2009 ist bei uns die nächste Wahl, die haben jetzt schon alle ihre Orientierung auf die Wahl hin, das ist also jetzt schon alles Werbeveranstaltung oder nicht? Selbst wenn man äh - beim Bierchen oder zweien mal mit diesen Leuten zusammen sitzt, es werden also im Dorf so wie hier äh Hausmeisterposten oder andere hin und her geschoben, das wird in der Politik im Vorfeld alles schon geklärt und vieles andere auf'm kurzen Dienstweg, aber das ist alles jetzt schon wieder Wahlkampf und das ist alles schon wieder mit Hintergedanken, also diese Leute haben teilweise von ihren Genossen äh, SPD sagte mir selbst nen Ortsvorsitzender von der SPD diese Tage äh, das kann so nicht sein, aber ich wurde von meinen Genossen angehalten meine persönliche Meinung in dem Moment nicht kund zu tun, (vereinzelte hm's) so und das ist einfach so und wenn se sowas machen - ob nun SPD, CDU oder wer auch immer, da steht sich keiner nach, das ist also, das ist nen Geschäft, das ist nicht mehr die Interessen vertreten, die wo ich wirklich hinter stehe, sondern das ist nen Geschäft, bei der nächsten Wahl oder eben wieder meinen Posten da zu erreichen. [BI 4 / 337-360]

‚Politik‘ wird hier vom Gesprächspartner als „Geschäft“ wahrgenommen, welches mit allen seinen Facetten auf das alleinige Ziel der nächsten Wahl ausgerichtet ist. Im Rahmen dessen würden informelle Absprachen im Vorfeld ‚offi-

zieller‘ Sitzungen getroffen und damit die Entscheidungsfindung aus den ‚offiziellen‘ Gremien, wie Ratssitzungen etc., in exklusive Entscheidungsräume einiger Weniger verlagert. Der Gesprächspartner sieht diese Verlagerung der Entscheidungsprozesse dabei unabhängig von der jeweiligen kommunalpolitischen Ebene und parteipolitischen Couleur. Der hier im Rahmen reflexiver Lernhandlungen gewonnene Einblick in das ‚Geschäft‘ Politik verdeutlicht den Initiativenmitgliedern zudem, dass es einzelnen politischen Repräsentanten weniger um die Vertretung von eigenen Standpunkten bezogen auf die Vertretung von Bürgerinteressen geht, sondern eher um den Erhalt des parteipolitischen Gefüges und der eigenen Position. So berichtet der Gesprächspartner aus Bürgerinitiative 4 ‚Umgehungsstraße‘ beispielsweise davon, dass ein ortsansässiger Ortsvereinsvorsitzender dazu angehalten wurde seine *„persönliche Meinung in dem Moment nicht kund zu tun“*.

Konventionelle politische Partizipationsformen wie in Parteien sind infolge der durch die Initiativenmitglieder getätigten Erfahrungen damit wenig attraktiv. So wird beispielsweise die Mitarbeit in Parteien mit Zwang, Unterordnung und kaum freier Meinungsäußerung assoziiert. Folgende Gesprächspassage zeigt dies exemplarisch:

GPIn: [...] weil ich auch ne Aversion eigentlich gegen so etwas habe. Ich möchte mich keinem Zwang unterordnen, dass es heißt Du musst jetzt diese Richtung vertreten, ansonsten kriegste einen aufs Maul, das ist nicht mein Ding. Äh und ich möchte schon meine Meinung äußern können und das kann ich eigentlich nur in einem Verbund, wo ich mich mit den Leuten auch abstimme, ok dann streiten wir eben mal eine Stunde oder so, aber das ist ja in einer Partei gar nicht möglich - ne, dann muss man letztendlich schon immer das sagen, wie der Parteisoldat sich äußern muss in dem Sinne, sonst muss man nachher Zettel an die Wand kleben oder am Stand stehen vor der Wahl und äh weiß ich Glühwein ausschenken (lachend) oder so was. [B1 3 / 556-566]

Deutlich wird an der vorangegangenen Interpretation der möglichen Partizipationsräume innerhalb konventioneller politischer Beteiligungsmöglichkeiten wie Parteien, dass diese nicht nur nach außen den Prozess der Entscheidungsfindung auf einen elitären Kreis (den der Parteimitglieder) reduzieren, sondern dass auch im inneren Parteiegefüge eine exklusive Entscheidungsfindung stattfindet und damit die beschriebenen Exklusionsmechanismen auch innerhalb konventioneller politischer Partizipationsräume greifen. Ein Zuwiderhandeln wird dann analog des Störenfrieds ‚Bürgerinitiative‘ auch in diesem Kontext mit parteiinternen Sanktionsmaßnahmen wie ‚Zettelkleben‘ oder ‚Glühwein ausschenken‘ belegt.

Das Resultat der die Arbeit der Bürgerinitiativen begleitenden reflexiven Analyse der Funktionsweise des politischen Systems ist dann, dass Worte und Handlungen der politischen Vertreter weit auseinander liegen und nur ein scheinbares Interesse der politischen Vertreter an den Bürgern gegeben ist

GPin 2: Aber was mich, was ich äh festgestellt habe, ich kann jetzt auch noch mehr nachvollziehen, dass Leute nicht zur Wahl gehen. (zustimmende h-hms) Also das habe ich daraus gelernt. Weil äh die Sachen die gesagt werden und das was getan wird doch sehr weit auseinander gehen und das ist für mich also jetzt klar ne, also warum die Leute nicht gehen ne. [BI 4 / 1113-1118]

und man in Konsequenz dessen, dem etablierten politischen Feld und seinen Vertretern nicht vertrauen dürfe:

GP 2: Auch daraus kann man einfach nur lernen, dass man diesen Leuten tatsächlich nicht glauben darf. Es ist einfach so. [BI 4 / 553-554]

Im Rahmen reflexiver Lernhandlungen werden demnach Strukturmerkmale des etablierten politischen Feldes diskutiert, die sich im vorangegangenen auf die Reflexion der Charaktisierung von Bürgerinitiativen durch das etablierte politische Feld und deren vollzogenen Zuschreibungen konzentrieren. Die trotz aller Negativzuschreibungen entgegengebrachte Aufmerksamkeit durch das etablierte politische Feld bezieht sich dann im Kern auf handlungsstrategische Aspekte und weniger auf gegenstandsbezogene Diskussionen. In Folge dessen wird ‚Politik‘ dann von den Initiativenmitgliedern als ein spezifisches ‚Geschäft‘ interpretiert, das sich für eine Mitwirkung als unattraktiv erweist.¹³

Die hier diskutierten Ausschlussstrategien des etablierten politischen Feldes bedienen sich dann neben der diskutierten verbalen Aberkennung der Berechtigung diverser Handlungsstrategien, die im Folgenden exemplarisch skizziert werden sollen.

13 In diesem Rahmen kann die Frage diskutiert werden, inwieweit Bürgerinitiativen bereits ein Teil des etablierten politischen Feldes sind. Anzeichen dafür könnte etwa ein professioneller ‚Umgang‘ von politischen Vertretern mit sich gründenden Bürgerinitiativen sein. Das empirische Material verweist hier bestenfalls auf semi-professionelle Strategien in der Begegnung von Bürgerinitiativen, da das eigene Handeln sehr reaktiv erscheint. Diese Frage soll hier jedoch nicht vertiefend diskutiert werden.

Handlungsstrategien des etablierten politischen Feldes

Im Vordergrund der vom etablierten politischen Feld verfolgten Handlungsstrategien steht hier die Zurückhaltung von oder der schlechte Zugang zu Informationen durch politische Vertreter oder auch von Seiten der städtischen Verwaltung. So werde man als Bürger oder als Mitglied einer Bürgerinitiative bei Recherchetätigkeiten oder Auskunftswünschen an verschiedenen Stellen vielfach zunächst „abgewimmelt“:

GP 2: Ja, (allgemeines Lachen), ja lästig und abwimmeln nach Möglichkeit, ja diese Erfahrung haben wir so einige Male schon machen können. Es ist tatsächlich nicht so, dass die Stadt Bielefeld sagt, och das ist ja toll, dass ihr Ideen habt, dass ihr die einbringen könnt, dass alle Bürger davon profitieren können, im Gegenteil es ist so, (lachend) wenn man da irgendwo einen Termin macht, jau, jau mit dem Termin das klappt nicht so ganz so, dann wird man häufig abgewimmelt. Also wie gesagt, lästig und unbequem. [BI 4 / 615-622]

Das Interesse der Bürger für Sachthemen der Stadt wird nach Ansicht des Gesprächsteilnehmers vor dem Hintergrund dieser Erfahrungen alles andere als wertgeschätzt. So werde man vielfach „abgewimmelt“ und Gesprächstermine kurzfristig verschoben. Überdies wird der Zugang zu verwaltungstechnischen Vorlagen nur selten oder über Umwege ermöglicht. So war der Zugang für Bürgerinitiative 2 ‚Stadtautobahn‘ zu einer für den Gegenstand relevanten Umweltverträglichkeitsstudie, vor diesem Hintergrund trotz des rechtlichen Anspruchs der Bürger am Beispiel der vorangegangenen Gesprächspassage nur über das Initiativennetzwerk möglich:¹⁴

GP 1: Und äh an die UVS, die Umweltverträglichkeitsstudie, zum Beispiel zu kommen, - die man sich aus dem Rathaus praktisch äh sich bestellen lassen kann - - äh war kaum dran zu kommen, wenn nicht zufällig.

GP 2: Ja, über Netzwerke kam man dran ne. N. war ja im BUND und natürlich musste ne Umweltverträglichkeitsstudie auch zum BUND äh zu diesen Organisationen hin, weil die die Möglichkeit haben, Stellung zu nehmen. Und über sie kamen wir dann an das Ding dran. [BI 2 / 393-402]

14 Nach dem Informationsfreiheitsgesetz Nordrhein-Westfalens (IFG NRW) aus dem Jahr 2002 besteht für die Bürger das Recht auf Verwaltungsinformationen (Innenministerium des Landes Nordrhein-Westfalen 2003).

Ein Kontakt zum BUND verschaffte den Initiativenmitgliedern schließlich den Einblick in die für den Problemzusammenhang der Initiative relevante Umweltverträglichkeitsstudie. Das empirische Material zeigt zudem die generell schlechte Informationspolitik der Stadt und deren defizitäre Durchführung gesetzlich vorgeschriebener Beteiligungsverfahren. Diese Verfahrensweisen führen nach Ansicht der Initiativenmitglieder dann dazu, dass viele Bürgerinitiativen viel zu spät entstehen würden und dann, wenn bereits durch die Stadt „*Fakten geschaffen*“ worden sind, kaum mehr eigene Interessen und Vorstellungen einbringen könnten:

GP 2: Und in manchen Bürgerinitiativen kommt die Gründung einfach zu spät. Das heißt, es sind Fakten geschaffen. Es gibt eine Änderung des Flächennutzungsplans, es liegt schon nen rechtsgültiger Bebauungsplan vor und der Bagger fährt vor und die Bürger werden wach. Und das kommt dadurch zustande äh, dass diese öffentliche Mitteilung von den Kommunen sehr dürftig sind - vielleicht sogar sehr schlecht platziert - in den Tageszeitungen. Zwischen Kleinanzeigen und so weiter. Man sieht es eigentlich nur durch Zufall. Und da ist diese Informationspolitik der Kommunen ist eigentlich zu beanstanden, dass nicht im Vorfeld also wenn man so ne Straße plant äh wär es überhaupt nicht schlimm, wenn die Stadt eine Informationsveranstaltung macht für alle Anlieger und sagt, Leute wir haben das und das vor - - wir sind noch nicht so weit, aber wir steigen in die Planung ein. Und wenn ihr Einwände habt, dann gibt es ein formales Verfahren. [BI 2 /29-44]

Der Gesprächspartner kritisiert hier, dass gesetzlich vorgeschriebene Bürgerbeteiligungsverfahren durch die Stadt Bielefeld und ihre politischen Vertretern wenig transparent gestaltet würden. So seien deren Mitteilungen einerseits in der kommunalen Presse als solche nur schwer für den Bürger ersichtlich und andererseits würde mit der ausschließlichen Informationsvermittlung im Rahmen der gesetzlichen Vorgaben eine frühzeitige Beteiligung der Bürger an städtebaulichen Planungen etc. weitgehend ausgeschlossen. Nach Vorstellung des Gesprächspartners sei es demgegenüber wünschenswert, die Bürger zu Beginn von Planungen und nicht erst im Rahmen formeller Verfahren einzubeziehen. So sollten mögliche Einwände, individuelle Vorstellungen und Ideen der Bürger für ihre Stadt, den Stadtteil usw. bereits in einem frühen Planungsstadium mit einbezogen werden. Dieser Wunsch findet jedoch aufgrund der aberkannten Berechtigung und der damit verbundenen zugeschriebenen mangelnden Kompetenz der Bürger durch die Etablierten im politischen Feld selten seine Umsetzung. Abwehr und das Schaffen frühzeitiger Fakten sind damit die bestimmenden Elemente der hier verfolgten Handlungsstrategien.

Die damit vollzogene Gegenüberstellung von vermeintlich politischen Experten und Laien wurde zu Beginn in Abschnitt 2 im Rahmen der Diskussion politischer Partizipations- und Bildungsmöglichkeiten bereits diskutiert und soll hier aus der Perspektive reflexiver Lernhandlungen im Folgenden rekonstruiert werden.

Politische Experten und Laien – Die Sache mit dem Fachwissen

In Abschnitt 2 wurde diskutiert, dass informell, außerhalb des politischen Systems oder der politischen Bildung erworbenes politisches Wissen vielfach als nicht gleichwertig erachtet wird und damit als Argument eines berechtigten Ausschlusses der Bürger aus der Regelung der allgemeinen Angelegenheiten über die konventionellen Partizipationsräume hinaus dient. Häufige Argumente für die Zweitklassigkeit des politischen Wissens der Bürger waren, die einseitige Betrachtung eines Gegenstandes oder der auf Kurzfristigkeit angelegte Wissenserwerb, der vornehmlich durch individuelle Interessenorientierung und fehlende Gemeinwohlorientierung gekennzeichnet sei, wie dann auch hier im Vorwurf der ‚Interessenpolitik‘ bereits deutlich wurde (vgl. u. a. Hufer 2011). Die Festlegung der ‚notwendigen‘ Kompetenzen erfolgt durch die ‚Experten‘ des etablierten politischen Feldes, die damit die Grenze zwischen Bürgern und ihnen selbst als Vertretern des etablierten politischen Feld in Konsequenz weiter festigen.

In Betrachtung der hier diskutierten Ergebnisse der empirischen Studie wurde im Rahmen der Dimension ‚individuell – kooperativ‘ bereits die mangelnde Tragweite dieser Argumentationskette deutlich. So eignen sich die Bürgerinitiativenmitglieder im Rahmen ihrer Arbeit bezogen auf den jeweiligen Gegenstandsbereich der Initiative detailliertes Fachwissen an und erleben so die Möglichkeit eines selbstbewussten Agierens im etablierten politischen Feld. Dies führte dann dazu, dass vor dem Hintergrund der eigenen neu erworbenen Kenntnisse die Bezeichnung ‚politischer Fachmann‘ kritisch hinterfragt wird. Die in Abschnitt 8.1 bereits angedeutete damit verbundene kritische Reflektion der Funktionsweise des politischen Systems und den der Gesellschaft inhärenten Machtstrukturen werden nun hier in der eigenen Aberkennung des Expertenstatus der Vertreter des etablierten politischen Feldes deutlich.

GPIn: [...] dann ist im Endeffekt diese Initiative besser informiert als jeder Politiker. Wirklich GP.

GP: Natürlich.

GPIn: Das haben wir inzwischen festgestellt. Wenn du da stehst und du sagst bestimmte Fakten, da fällt denen das Essen aus dem Gesicht. Ehrlich gesagt, das wissen die alle gar nicht, die haben ja nen Tunnelblick, die kriegen ja immer nur ihre be-

stimmten Sachen, wo se abstimmen und die sind gar nicht so informiert ja. Das können die auch gar nicht, das hat mir Herr B. mal gesagt, sagt er Frau GPin, das kann ich gar nicht, sagt er, ich müsste ja so nen Kopf haben, wie soll ich das denn alles lesen. Ja, aber sie tun ja letztendlich so, als wüssten sie alles, das is nen Fehler, das ist sowieso der Fehler der Politik generell, wenn mal nen Politiker da stehen würden und sagen würde, ich kenn das nicht, ich weiß das nicht, äh da bin ich jetzt äh überfragt oder was auch immer, dann würde der Bürger auch ein ganz anderes Gefühl für die Politik bekommen. Aber da die ja immer so tun, als wüssten sie alles, äh da äh da hat man denn in dem Moment einfach das Gefühl, ja also wollen die uns für dumm verkaufen ne. [BI 3 / 388-405]

In ihrem jeweiligen Gegenstandsbereich sind die Mitglieder der Initiativen nach Einschätzung der Gesprächsteilnehmer aus Initiative 3 ‚Naturschutz‘ deutlich besser informiert als der Großteil der politischen Vertreter. Diese Einschätzung wird erstaunlicher Weise auch durch einen Vertreter des etablierten politischen Feldes geteilt. So sei es bei der Fülle von zu treffenden politischen Entscheidungen seiner Ansicht nach einem einzelnen Politiker nicht möglich, über jeden Problemgegenstand informiert zu sein. Hier erfolgt dann also in Konsequenz eine Entscheidungsfindung durch politische ‚Laien‘ im etablierten politischen Feld vorbei an den jeweiligen politischen ‚Experten‘ vor Ort. Der gegenüber dem Bürger erhobene Vorwurf der mangelnden Kompetenz verkehrt sich damit ins Gegenteil. Die Zugabe des ‚Nichtwissens‘ ist nach Ansicht der Gesprächspartnerin im politischen System jedoch nicht vorgesehen. Zur gegenseitigen Annäherung beziehungsweise Anerkennung wäre dies in Augen der Initiativenmitglieder jedoch wünschenswert – *„dann würde der Bürger auch ein ganz anderes Gefühl für die Politik bekommen“*.

Neben dem generellen Vorwurf der fachlichen Uninformiertheit der politischen Vertreter wird ebenso die geringe Qualität des einbezogenen Fachwissens bemängelt. So wird beispielsweise der fehlende oder einseitige Einbezug wissenschaftlichen Wissens in politischen Entscheidungen kritisch betrachtet:

GP 1: Ja und die Politik wehrt sich da noch gegen sag ich mal eigentlich wissenschaftlich vorzugehen und so ne Langzeitauswertung zu machen. Sondern die sagen, wenn nicht gemessen worden ist in diesem Jahr, obwohl wir wesentlich mehr Regentage und ganz untypische Windverhältnisse hatten oder sonst wie, dann haben wir eben kein Feinstaub. Und das ist schon frustrierend, wenn man so merkt was für Fachidioten dort eigentlich gegenüber dem, was wir auch in der Wissenschaft gelernt haben, agieren und dann auch entscheiden. Weil es ihnen einfach unangenehm ist. [BI 1/526-535]

So wird nach Ansicht des Gesprächspartners aus Bürgerinitiative 2 ‚Stadtautobahn‘ zu verschiedenen Problemstellungen kaum auf wissenschaftliche Erkenntnisse und diesbezügliche Ergebnisse empirischer Studien, wie hier beispielsweise zur Messung von Feinstaub, für Entscheidungsprozesse rekurriert. Hier wird ein ‚Taktieren‘ der politischen Vertreter vermutet. Würden unterschiedliche empirische Studien ergebnisoffen zurate gezogen, so bestünde für das etablierte politische Feld immer die Gefahr, dass eigene Planungen oder eigene Einschätzungen überdacht werden müssten oder hinfällig würden. Eine kritische Diskussion der Konzepte des etablierten politischen Feldes findet auf dieser Ebene nicht statt. Interessant ist in diesem Zusammenhang ein Ausschnitt aus dem Gruppengespräch mit Initiative 2, in welchem das Outsourcing von Studien an privatwirtschaftlich agierende Unternehmen durch die Stadt- und Landesverwaltung diskutiert wird:

GP 3: Und was für mich noch son ganz interessantes Erlebnis war. Wir waren dann irgendwann auch bei Amt W., die äh noch detaillierte Zählungen hatten und wir wollten, hatten vor allem diese Ungereimtheiten wollten wir gerne aufgeklärt haben. Und dann hat sich herausgestellt, dass dieser Sachbearbeiter eigentlich keine richtige Ahnung davon hatte ne. (lachen) Weil die Studie und letztlich auch die Auswertung der Verkehrszahlen, das wird alles nach draußen gegeben. Also das wird privatwirtschaftlich gemacht

GP 2: Extern.

GP 3: extern und die lesen irgendwie die Zusammenfassung und gucken das nicht genau an ne und der wollte mir zum Beispiel erst nicht glauben, dass also die Summe des Verkehrs der stadteinwärts oder auswärts fließt erheblich zunimmt. Und dann habe ich einfach gesagt, dann legen sie doch einfach mal ein Lineal jetzt über den Plan ne über den einen, den Vorher-Plan und zählen sie mal die Straßen die jetzt benannt werden mit äh Autozahlen, so und so viele Fahrzeuge pro Tag, zählen sie die mal vorher und jetzt zählen sie auf dem Plan mit der neuen Straße und legen das Lineal an dieselbe Stelle und zählen noch mal. Sie werden feststellen, es sind 40.000 Autos mehr pro Tag. Was für Bielefeld ne Menge ist. - - - Ja, ist er fast aus den Pantoffeln gefallen. [BI 2 / 540-560]

Die Konsequenz des Outsourcings ist dann, dass die Verwaltungsmitarbeiter von Stadt und Land, die Ergebnisse der in Auftrag gegebenen Studien nicht korrekt interpretieren können. Es besteht also die Gefahr, dass für die städtische Entwicklung wichtige Aspekte durch die mangelhafte Einschätzung der zuständigen Verwaltungsmitarbeiter und infolgedessen der politischen Vertreter in Entscheidungsprozessen außen vor bleiben. Im Rahmen reflexiver Lernhandlungen stel-

len die Initiativenmitglieder damit deutliche Schwachstellen des etablierten politischen Systems heraus, was zu großer Überraschung seitens der Involvierten führte – „*Ja, da ist er fast aus den Pantoffeln gefallen*“. Vergleichbare paradoxe oder falsche Zusammenhänge stellen die Bürgerinitiativenmitglieder bezüglich von in Entscheidungsprozesse einbezogenen Gutachten fest:

GP 2: Umweltverträglichkeitsstudie, die ganz am Anfang einer solchen Maßnahme erstellt wurde gelesen und haben dabei festgestellt, dass dort erhebliche Fehler drin sind und wir wollen, wir mal gucken ob im Planfeststellungsverfahren diese Umweltverträglichkeitsstudie auch Bestandteil ist, dann ist es so, dass dann können wir möglicher Weise auch dagegen angehen auch, wenn das nötig ist Klage dagegen einreichen. Will damit aber nur sagen, dass und das habe ich mir auch bestätigen lassen von anderer Seite, dass diese Verquickung äh von Amt Landesbetrieb Straßenbau und Gutachtern oder Erstellung von Gutachten häufig so verquickt sind, dass dort ganz bestimmte, ja wie soll ich sagen, Forderungen vom Amt an diese Gutachtenersteller erfolgen, nach dem Motto wir möchten gerne am Schluss das und das darin sehen und bitteschön wäre gut. Das wird nicht öffentlich gesagt, aber wenn die nicht so funktionieren, habe ich mir auch wiederum bestätigen lassen, dann kriegen die keine Aufträge mehr. Gerade beim Betrieb G. ist das hier so. Und da ist das so, dass da etliche Fehler drin sind, die man natürlich erst durch bewusstes Lesen rausfindet und die die Abgeordneten hier im Rat der Stadt Bielefeld und im Rat der Stadt Herford mit Sicherheit nicht gefunden haben, denn das ist so ein dicker Wälzer, diese Umweltverträglichkeitsstudie und ich bezweifle, ob irgendeiner die von A bis Z durch gelesen hat. [BI 4 / 557-577]

Die Gründe für Fehler und Widersprüchlichkeiten innerhalb in Auftrag gegebener Gutachten sehen die Gesprächsteilnehmer dann in der durch das etablierte politische Feld häufig vorgegebenen Ergebnisperspektive von Gutachten begründet. Sich damit zwangsläufig ergebene Widersprüchlichkeiten würden dann nicht aufgedeckt, da Gutachten angesichts des vorher feststehenden Ergebnisses nur noch selten von politischen Vertretern gelesen würden. Das Erkennen dieser Mechanismen des politischen Systems bezeichnen die Mitglieder der Bürgerinitiativen wie hier beispielsweise aus Initiative 1 ‚Straßenausbau‘ als eine „*massive Lerngeschichte*“:

GP 1: Die Bürger und Bürgerinnen überlassen ihnen aber auch das Terrain und das ich sag mal kann ja nur einer behaupten solange es keinen Widerspruch gibt ja. -- Also das die die Autoritätsgläubigkeit, die also, in dem Bereich gab's natürlich auch noch ne massive Lerngeschichte, dass Leute nicht unbedingt aufgrund ihres Am-

tes ne Autorität haben. Ja und dass man da feststellt, die fachliche Autorität fehlt bei den Entscheidungsträgern weitestgehend. -- Ist auch gar nicht zu leisten. Und sie sind beratungsresistent, weil se Ideologie im Kopf haben. [BI 1 /914-921]

Für die Mitglieder aus Initiative 1 ‚Straßenausbau‘ war im reflexiven Rückblick eine grundlegende in der Arbeit der Bürgerinitiative erfahrene ‚Lerngeschichte‘, dass politische Vertreter qua Amt nicht automatisch politische Experten oder wie hier formuliert ‚Autoritäten‘ sind. Die qua Amt oder Position erfolgende Kompetenzzuschreibung sei jedoch vielfach Gegenstand unseres Alltags und erschwere vielen Menschen, den Mut aufzubringen, scheinbar Gegebenes kritisch zu hinterfragen. Die Gesprächspartner konstatieren hier eine weit verbreitete „*Autoritätsgläubigkeit*“ der Bürger, die dann dazu beitragen würde „*ihnen aber auch das Terrain [zu überlassen]*“. Damit kommen die Initiativenmitglieder im Grunde zu einer vergleichbaren Einschätzung wie Foucault (1992), die in Abschnitt 3 im Kontext politischer Partizipationsmöglichkeiten diskutiert wurde. Für Foucault bedeutet Kritik „die Kunst nicht dermaßen regiert zu werden“ (ebd., S. 12), Autoritäten müssten daher in ihrem Geltungsanspruch jederzeit kritisch hinterfragt werden.

Das empirische Material zeigt hier, dass sich die vermeintliche Unterscheidung von politischen Laien und Experten und die damit getätigte Grenzziehung zwischen legitimer und illegitimer politischer Artikulation vor dem Hintergrund der Interpretation der Mitglieder in einem sich selbst bestätigten Kreislauf der Fremd- und Selbstexklusion bewegt. Konstrukteure dieses Kreislaufs sind dabei dann sowohl Bürger als auch Vertreter des etablierten politischen Feldes. Wie übertragen die Initiativenmitglieder diese Erkenntnis nun auf ihr eigenes Handeln?

Subjektive Bedeutsamkeit politischer Partizipation

Die Erkenntnis der diskutierten Mechanismen des etablierten politischen Feldes und die immer wieder erlebte mangelnde Anerkennung der Mitgestaltung von Gesellschaft in unkonventionellen Partizipationsformen, führt im Falle der Mitglieder der in dieser Studie beobachteten Bürgerinitiativen nicht zum Abbruch des alternativen politischen Engagements, sondern zur Verfestigung des Wunsches aktiver Teilnahme an gesellschaftlicher Weltverfügung. Dazu einer der Gesprächspartner aus Bürgerinitiative 2 ‚Stadtautobahn‘:

GP 1: Ja, also im Rahmen der Mitarbeit eigentlich in der Bürgerinitiative hab’ ich eigentlich erst gemerkt, wie betroffen ich von den - Planungen war mit denen sich die Bürgerinitiative beschäftigt hat. Und für mich ist es eigentlich seit ich bei den Grünen war - - - so aus so nem Gefühl heraus wenn ich mich beteilige, dann kann

ich vielleicht mit an Entscheidungen wirken anstatt sich nur passiv da drüber zu ärgern. Aus diesem Gefühl heraus bin ich dann auch immer mehr in die Bürgerinitiativenarbeit eigentlich hineingewachsen. - - - Und für mich ist heute eigentlich also nicht mehr aushaltbar nur zuzugucken, dann müsste ich mich von allen Informationen und politischen Entscheidungen wirklich - - isolieren. Ansonsten ist es für mich nicht mehr aushaltbar sich nicht einzumischen. Ja also es ist schon auch, gibt auch nen gutes Gefühl und ich fühl mich einfach auch freier, obwohl man sich natürlich auch in viele Fettnäpfchen setzt. - - - [BI 1 /104-117]

Die vielfältigen im Rahmen der Bürgerinitiativenarbeit erfahrenen ‚Lerngeschichten‘ zeigen diesem Gesprächspartner, dass es *„heute eigentlich also nicht mehr aushaltbar [ist] nur zuzugucken“*. Wunsch ist es, aktiv an Entscheidungsprozessen mitzuwirken, *„anstatt sich nur passiv da drüber zu ärgern“*. Die im individuellen Lebenszusammenhang erfahren Diskrepanzen und Handlungsproblematiken setzen damit im Falle der in dieser Studie beobachteten Bürgerinitiativen trotz beschriebenen Problemlagen, Partizipationsprozesse frei anstatt solche zu verhindern.¹⁵ Das empirische Material zeigt, dass die Mitarbeit in einer Bürgerinitiative bei der Identifizierung von Problemgegenständen, der Entwicklung von drauf bezogenen eigenen Positionen und der öffentlichen Diskussion dieser unterstützend wirkt. So werden politische Sachverhalte und Entscheidungsprozesse durch den Gesprächsteilnehmer in den Blick genommen und können im Rahmen alltäglicher Lebensführung nicht mehr ignoriert werden. Die Bürgerinitiativenarbeit bietet damit die Gelegenheit, Möglichkeiten der Mitgestaltung von Welt kennenzulernen und die Wirksamkeit eigenen Handelns zu erleben. Für die Inanspruchnahme dieser Möglichkeit gesellschaftlicher Mitgestaltung nehmen die Initiativenmitglieder dann in Kauf, *„sich natürlich auch in viele Fettnäpfchen [zu setzen]“*. Damit stellen sich die Initiativenmitglieder dem ‚ergebnisoffenen‘ und eventuell auch mit persönlichen Nachteilen behafteten Prozess der Selbstverständigung in Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Strukturen und deren inhärenten Machtverhältnissen in unkonventionellen Partizipationsformen. Damit werden im empirischen Material die unterschiedlichen Möglichkeiten des Umgangs mit den vielfältigen Ausschlussmechanismen des etablierten politischen Feldes deutlich – einerseits Rückzug aus der Mitgestaltung des Zusammenlebens andererseits dessen Intensivierung. Die unterschiedlichen Reaktionen zeigen damit, auf welchem ‚schmalen Grat‘ sich Inklusions- und Exklusionsprozesse der Teilnahme von Bürgern an gesellschaftlicher Mitgestaltung bewegen.

15 Vgl. dazu unter anderem Fußnote 14, Abschnitt 5.

Für das dieser Studien zugrundegelegte Forschungsfeld ist als Reaktion auf den erschwerten Zugang zu gemeinsamer Weltverfügung durch das etablierte politische Feld, eine Art ‚Selbstinklusion‘ in das politische Feld zu beobachten, d. h. es werden trotz diverser Ausschlussmechanismen die eigenen Vorstellungen der Gestaltung von Gesellschaft über alternative Partizipationsräume öffentlich zur Diskussion gestellt. Dahinter steht die Ansicht, dass man, wenn konventionelle Partizipationsmöglichkeiten nicht greifen, als Bürger die ‚Pflicht‘ habe, alternative Wege gesellschaftlicher Mitgestaltung zu eruieren.

Dies kann interpretiert werden als Pflicht der ‚Selbstinklusion‘ durch alternative Partizipationsformen, um sich der Mitgestaltung von Gesellschaft nicht zu entziehen.¹⁶

GPIn: Also äh, ich glaub äh da bin ich ähnlich wie GP äh ich wollte mich eigentlich nie in irgendein Parteiengetümmel oder in irgend so eine solche Richtung bewegen, weil ich äh im Grunde genommen äh dieses Moloch dahinter vermutet habe und ich wollt's nicht bewiesen kriegen, also deshalb habe ich mich eigentlich immer zurückgehalten. Ich hatte zwar Gesellschaftskritik und die habe ich auch immer geäußert, aber in dem Moment, in dem ich merkte als ich merkte, dass eine Sache und das war zum Beispiel in dem Moment die Sache mit den Dünen, dass das wie ich es zurück verfolgen konnte eindeutig darauf fußte, dass Interessen - und vehemente Interessen sowohl wirtschaftlich als auch äh auch parteipolitische Interessen äh dazu dienten Natur zu zerstören, da war ich dann doch der Meinung, dass ich doch einschreiten musste und ich glaube äh wenn man dann erst mal in einer solchen Situation ist, dass man das was dahinter steckt erkennt, dann wird es äh äh ganz grausam, denn dann kommt man von einem Thema auf's andere, weil das ist ja breit, das ist ja nur ein Punkt, es geht ja in alle Bereiche, man merkt die Ignoranz, man merkt bei den etablierten Parteien zum Beispiel, dass es äh wirklich überall nur Absprachen gibt und das es letztendlich nicht um die Bürger geht, sondern um die die es tun, um sie selbst und das sollte nicht so sein. Jeden-

16 Die Diskussion der durch den Mangel geeigneter politischer Partizipationsräume evozierten ‚Selbstinklusion‘ in die Regelung der allgemeinen Angelegenheiten bedeutet nicht, dass das etablierte politische Feld von der Ermöglichung vielfältigerer Partizipationsräume und der kritischen Reflektion der eigenen Ausschlussmechanismen entlastet wäre und Veränderungsprozesse dem jeweils Einzelnen angelastet werden. ‚Selbstinklusion‘ bedeutet hier eine Möglichkeit zu denken, etablierte Grenzen zwischen Bürgern und etabliertem politischem Feld aufzubrechen. Diese Perspektive ist dann auch beispielsweise nicht gleichzusetzen mit der Forderung selbstgesteuerter Lernprozesse, da hier die Selbststeuerung ja gerade offiziell nicht erwünscht ist.

falls wenn man irgendwo äh die Möglichkeit hat es zeitlich und es auch gesundheitlich auch zu verkraften, sich zu engagieren, dann ist das für mich eigentlich ne Pflicht - - ne. [BI 3 / 7-29]

Die ‚Selbstinklusion‘ bedeutet für die Gesprächspartnerin aus Initiative 3 ‚Naturschutz‘ dann, die Themen und Problemstellungen aufzugreifen und öffentlich zu machen, die durch die Vertreter des etablierten politischen Feldes nicht beachtet oder entgegen der eigenen Vorstellungen interpretiert werden. Hier nimmt die Gesprächspartnerin gegenwärtig eine weitverbreitete Ignoranz und mangelnde Ernsthaftigkeit der sachlichen Diskussion in der Stadt bzw. der Gesellschaft war. Die Erkenntnisse der reflexiven Lernhandlungen fungieren dann als Appell an Andere, sich für die eigene Lebenswelt zu engagieren. Damit ist dann bereits auf einen der impliziten ‚Arbeitsaufträge‘ von Bürgerinitiativen verwiesen, die in Abschnitt 8.2 bereits diskutiert wurden – das Angebot der Mitgestaltung an die Bürger der Stadt Bielefeld.

Das empirische Material zeigt hier insofern den besonderen Charakter der beschriebenen ‚Selbstinklusion‘ auf, als dass diese den individuellen Rahmen überschreitet und den Mitgliedern der Initiativen daran gelegen ist, anderen Menschen eine ebensolche Möglichkeit der ‚Selbstinklusion‘ zu offerieren. Der eigene reflexive Lernprozess, die eigene Suche nach Möglichkeiten der Mitgestaltung führt im Kontext der einbezogenen Bürgerinitiativen angesichts der Aspekte des fehlenden Mutes vieler Menschen und der verbreiteten Autoritätsgläubigkeit, dann zur Weitergabe des ‚Gelernten‘, als Angebot der Mitgestaltung von Gesellschaft an Andere. Dieser Prozess der Weitergabe des eigenen Wissens in kooperativen Lernarrangements wird durch die Initiativenmitglieder rückblickend als effektiv und konstruktiv für alle Beteiligten beschrieben:

GPIn: Eigentlich hab’ ich so mit sehr großer Freude wahrgenommen, dass diese gesamten Anwohner hier auf großen Versammlungen zusammen mit den Politikern, den Stadtverwaltungsleuten hervorragend argumentieren konnten. [...] Durch unsere Erarbeitung und Veröffentlichung von bestimmten Themen, die natürlich auch in anderen Medien jetzt aufgegriffen werden, hab ich wirklich erlebt, dass die Leute also total mutig und auch frech und kompetent ihre Positionen vertreten haben. [...] Also das fand ich immer ja interessant, also das ist das, was man sonst so oft sagt, es gibt eigentlich niemand der sich wehrt in dieser Gesellschaft oder im Augenblick sind alle so was weiß ich, angepasst. [BI 1 / 1172-1185]

Das empirische Material zeigt hier, dass die subjektive Bedeutsamkeit politischer Partizipation im Zusammenspiel mit der Beteiligung Anderer gedacht

wird. So schafft die Initiierung einer Bürgerinitiative in Augen der Gesprächsteilnehmern, alternative Beteiligungsräume für sich selbst und gleichzeitig auch für Andere. Die Unterstützung der Entfaltung des ‚Mutes‘ zur offensiven Artikulation des eigenen Standpunktes von Anderen stellt sich damit für die je subjektive Bedeutsamkeit der politischen Partizipation als zentral dar. Deutlich wird dann, dass Bürgerinitiativen als Möglichkeit für die gesellschaftliche Partizipation von vorher nicht aktiven Bürgern fungieren können. So können nach Ansicht eines Initiativenmitglieds Menschen im Rahmen des Gegenstandsbereichs der Initiative erstmals ein Interesse für politische Themenstellungen entwickeln und Möglichkeiten der eigenen Mitgestaltung entdecken:

GP 3: Ja ich meine, das ist denke ich, noch son ganz wichtiger Effekt, dass das auch als Durchlauferhitzer gewirkt hat in gewisser Weise ne. Das Leute, die sich vorher politisch - - lokalpolitisch nicht oder kaum engagiert haben äh in so ne Arbeit reingefunden haben und sich für die verschiedensten Dinge weiter engagiert haben. [BI 2 / 826-830]

Gegenstand der Kritik am etablierten politischen Feld und Grundlage der Bedeutsamkeit der eigenen Mitgestaltung ist das Fehlen von Visionen und die mangelnde Offenheit gegenüber alternativen Vorstellungen von Gesellschaft. So merkt eine Gesprächspartnerin aus Bürgerinitiative 3 ‚Naturschutz‘ folgendes an:

GPin: Da sitzen die da, die wissen eigentlich gar nicht was sie damit sollen äh, da werden Gelder bewilligt, da muss man äh Innovationen haben, da muss man äh die Möglichkeit des Weiterdenkens, man muss Visionen haben, all das ist gar nicht gegeben, also was soll denn dieser ganze Quack. Dann können sie sich im Grunde genommen äh so was gleich selber schenken. Das bringt nichts, die sitzen da alle seit Jahrtausenden hätte ich gesagt und beweinen sich gegenseitig, dass sie nicht mehr selbständig sind und das bringt keinen Stadtteil voran. [BI 3 / 1014-1022]

Grundlegendes Defizit der Entscheidungsprozesse der politischen Vertreter in der Stadt Bielefeld ist in Augen der Gesprächspartnerin das Fehlen eines städtischen Gesamtkonzepts. So würden Entscheidungen wenig zusammenhängend und nicht vor dem Hintergrund einer Vision des Zusammenlebens in der Stadt getroffen. Dies wirke sich im Hinblick auf die zukünftige Entwicklung des Stadtteils bzw. Stadt dann negativ aus.

Den Mut zu haben, sich selbstorganisiert und selbstbestimmt aktiv mit der Gestaltung unseres Zusammenlebens auseinanderzusetzen, greift damit den Gedanken von Hannah Arendt (2008) auf, sich selbst als Ausgangspunkt des Han-

delns zu sehen und ‚Anfangen zu können‘. Mit dem Wunsch der Mitgestaltung sind dann eigene Ideen und Vorstellung darüber verbunden, wie der Stadtteil, die Stadt, die Gesellschaft gestaltet werden könnte. Die Arbeit von Bürgerinitiativen kann dann im Kern als die kritische Diskussion auf die jeweilige Lebenswelt bezogener Problemlagen bezeichnet werden. Diese können dabei mit unterschiedlichen Gesellschaftsentwürfen verbunden sein. Damit ist das weitverbreite Vorurteil des mangelnden politischen Interesses bezogen auf das Untersuchungsfeld entkräftet – *„Also das fand ich immer ja interessant, also das ist das, was man sonst so oft sagt, es gibt eigentlich niemand der sich wehrt in dieser Gesellschaft oder im Augenblick sind alle so was weiß ich, angepasst“*. Von Anpassung und politischem Desinteresse kann auf Grundlage der Ergebnisse dieser Studie dann nicht mehr die Rede sein. Um die vorgestellten Mechanismen des etablierten politischen Feldes aufzubrechen und die eigenen Visionen für die Stadt usw. verfolgen zu können, entwickeln die Mitglieder der Initiativen vielfältige Handlungsstrategien, welche im Folgenden exemplarisch diskutiert werden.

Handlungsstrategien von Bürgerinitiativen

Der Ansatzpunkt der Arbeit von Bürgerinitiativen liegt Großteils in der fehlenden Übereinstimmung der eigenen Vorstellungen von der Gestaltung des Zusammenlebens hier auf Ebene der Stadt Bielefeld und den von den politischen Vertretern der Stadt verfolgten Konzepten. Einer der grundlegenden Handlungsstrategien einer Initiative, die sich als Ergebnis des erweiterten Gegenstandsaufschlusses einordnen lassen, ist es dann, gegebene Sachverhalte und geplante Konzepte des etablierten politischen Feldes kritisch zu hinterfragen. Die Möglichkeit dieses zu tun ist dann ein Resultat der unterschiedlich zusammenspielenden Lernhandlungen im Rahmen von Bürgerinitiativen, wie ein Gesprächspartner aus Bürgerinitiative 4 ‚Umgehungsstraße‘ im Folgenden berichtet:

GP 2: Äh, wenn ich das für mich kurz darstellen darf. Ich persönlich habe ein kritisches Verständnis äh gewonnen zur Politik allgemein, zu der Bielefelder Politik im Besonderen, habe auch erkannt, welche äh Chancen oder Nicht-Chancen ich so habe als kleiner Vertreter einer Bürgerinitiative. Habe aber erfahren, dass mein politisches Bewusstsein geschärft wurde und ich jetzt nach oder nach diesen ganzen Jahren viele Dinge äh durch eine ganz andere Brille sehe und zwar häufig politisch schon orientiert, nach dem Motto, wenn der das sagt, was meint er eigentlich wirklich damit. Früher hab ich das genommen und hab gedacht, jau der sagt das und das glaube ich auch und das ist in Ordnung. Heute hinterfrage ich sofort kritisch und nicht nur hier was Bielefelder Politik anbetrifft, sondern was auch große Politik anbetrifft sofort kritisch, was bezweckt er mit dieser Aussage

und das hat mir politisch gesehen jetzt äh doch einen Fortschritt gebracht für mich persönlich. [BI 4 / 1087-1101]

Das empirische Material kann zeigen, dass die Mitarbeit in einer Bürgerinitiative dazu beiträgt, dass das „*politische Bewusstsein [des Gesprächsteilnehmers] geschärft wurde*“. Ein Beispiel für die ‚Schärfung‘ dieses Bewusstseins ist dann die Glaubwürdigkeit von politischen Konzepten nicht mehr nur aus der ‚qua Amt‘ Bewertung der etablierten politischen Vertreter zu begründen, sondern diese jeweils zu hinterfragen und aus anderen Perspektiven auch die kommunale Ebene überschreitend zu betrachten. Der Gesprächsteilnehmer bewertet diesen hier möglich gewordenen Lernprozess schließlich als einen ‚persönlichen Fortschritt‘.

Was hier noch allgemein als kritisches Hinterfragen von Sachverhalten im Allgemeinen reflektiert wurde, wird im folgenden Gesprächsausschnitt dann hinsichtlich der handlungsstrategischen Merkmale konkretisiert:

GP: Ja, ich sag ja sie müssen all das Problem insgesamt angehen und versuchen wo könnten Schwachstellen sein. Und dann springen sie immer von einem Punkt zum anderen - - und dann müssen sie, das kommt nämlich noch dazu, das hat mit fachlichem Können nämlich gar nichts zu tun, da müssen sie das Glück haben, dass sie so ne Gratwanderung machen, dass sie sehen wo haben die es geschafft ihren Willen durchzusetzen. So und dann

GPIn: Sie müssen durchforsten.

GP: ja und dann müssen sie sehen, dass sie das Verfahren aus dem Gleichgewicht bringen aus dem Gleis bringen und das können sie meiner Meinung nach nur, wenn sie ganz genau drauf achten wie die vorangegangen sind und dann gucken, wo haben die nicht sauber gearbeitet und an der Stelle wo sie nicht sauber gearbeitet haben, da muss man vertiefend arbeiten. - - [BI 3 / 356-369]

Zentral für eine erfolgreiche Begegnung der eigenen Handlungsproblematik ist es nach Ansicht der Gesprächsteilnehmer dabei den gesamten Problemgegenstand in den Blick zu nehmen und diesen auf mögliche „*Schwachstellen*“ hin zu befragen. In der Benennung dieser ‚Schwachstellen‘ und deren Konkretisierung durch die Integration diesbezüglichen Fachwissens, ist es dann möglich, „*das Verfahren aus dem Gleichgewicht bringen*“. An dieser Stelle verweisen die Bürgerinitiativenmitglieder jedoch sogleich auf eine Schwachstelle der eigenen Arbeit hin. Zu Begründung der je eigenen Position ist es im etablierten politischen Feld üblich, Gutachten in Auftrag zu geben. Zur Inanspruchnahme dieser

Möglichkeit verfügen jedoch nur wenige Bürgerinitiativen über die notwendigen finanziellen Mittel:

GP: Ja. Es ist ja so, es hängt ja vom dem Problem ab wie vielschichtig es ist, es gibt ja kleine Probleme und große und je größer ein Problem ist um so schwieriger wird es, weil auch juristische Probleme zum Beispiel auftauchen, die gelöst werden müssen und hier ist es so, das Dilemma beginnt damit, wenn Gutachten auf den Tisch kommen. Diese Gutachten haben ja eine bestimmte Intention, denn derjenige der den Gutachter beauftragt, will ja auch für sein Geld ne Leistung haben. Und für ne Initiative ist es immer schwierig gegen ein Gutachten etwas zu unternehmen, weil die Initiative dann finanziell so stark sein müsste, dass sie in der Lage wäre, selbst ein Gutachten zu erstellen - und hier beginnt der Nachteil einer Initiative in der Regel, dass sie finanziell gar nicht gut aufgestellt ist, das heißt, sie muss mit einfachen Mitteln versuchen einen Komplex zu bewältigen gegen den sie als solches, fast kann man sagen, fast hoffnungslos ankämpft. [BI 3 / 290-303]

Auf Grundlage reflexiver Lernhandlungen konstatieren die Bürgerinitiativenmitglieder diesbezüglich ein deutliches Ungleichgewicht zwischen der Handlungsgewalt von Initiativen und dem etablierten politischen Feld. In dem Versuch ein solches Machtgefüge zu durchbrechen, „[*kämpft man*] *kann man sagen fast hoffnungslos*“. Eine mögliche Lösungsstrategie dieser zunächst wenig aussichtsreichen Position zu begegnen, liegt dann nach Ansicht der Gesprächspartner darin, sich detailreiches Fachwissen anzueignen und so auf die Schwachstellen politischer Konzepte aufmerksam machen zu können. Nachfolgende Gesprächspassage aus Bürgerinitiative 3 ‚Naturschutz‘ steht hierfür exemplarisch:

GPIn: Also äh da hat GP 1 sehr Recht. Äh wir haben auch schon äh, ein äh in dem im Vorlauf, äh hatten wir auch schon hohe finanzielle Belastungen, die wir aber getragen haben, aber natürlich in dem Moment gesagt haben, wenn wir eine Klage einreichen, wo wir im Grunde genommen wissen, äh dass das auf Messers Schneide steht und wo wir auch wissen, dass die Politik stärker ist, da kann man den Mitgliedern das nicht zumuten äh sich da finanziell äh völlig äh kaputt zu machen. Das ist nicht und das ist ja auch das Problem, äh dass man da natürlich auch die Schwäche der Initiativen sehen muss. Es gibt Initiativen, äh die äh sehr sehr, finanziell sehr sehr gut gestellt sind. Das hat auch was damit zu tun, dass sie unterstützt werden von entweder von den Bürgern die viele Ältere die sagen äh ich gebe das Geld gerne dafür oder so oder man sich äh Sponsoren sucht -ne. Äh und äh da muss man in dem Moment, wenn man die Möglichkeit hat äh, das ist natürlich dann äh dann wäre son bisschen nen Gleichgewicht da. Denn ansonsten

ist natürlich jede Verwaltung und jede Politik uns immer überlegen. Das ist ja klar. Wir haben nur zwei Mittel, wir können unser Wissen äh, unsere Informationen äh dazu nutzen, dass wir den Politikern den Spiegel vorhalten, der Verwaltung klar machen, so ist das nicht wie ihr das macht, da können wir Öffentlichkeit machen. [BI 3 / 1051-1070]

Deutlich wird an dieser Gesprächspassage die Begrenztheit der Handlungsmöglichkeiten einer Bürgerinitiative und die erforderliche Kreativität ‚kostengünstige‘ Handlungsstrategien zu entwickeln. Die von den Bürgerinitiativenmitgliedern entwickelten Handlungsstrategien sind dabei durch zwei bedeutsame Aspekte gekennzeichnet: Zum einen das Verfügen über ein hohes Fachwissen (wie sich im Vorangegangenen herausstellte im Gegensatz zu Vertretern des etablierten politischen Feldes) und zum anderen der ‚Mut‘ dieses Wissen in Kritik des Gegebenen öffentlich zu machen. Diese beiden Aspekte sind in der Arbeit von Bürgerinitiativen, wie das empirische Material dieser Studie zeigt, eng miteinander verzahnt. Die Mitglieder der Bürgerinitiativen machen sich im Moment der Erzeugung von Öffentlichkeit damit eine Taktik zu Eigen, die Politiker zur Stellungnahme bzw. zum Handeln zwingt, da diese *„natürlich auch ihre Sachen gut darstellen“* wollen:

GP 4: Also ich hab manchmal auch das Gefühl, das Einzige wovor sie Angst haben ist Presse. Wenn man sich also ne an die Presse wendet und äh es erscheint irgendwas, was die Politik dann eventuell im negativen Licht darstellen lässt, das (leiser werdend) ist das Einzige, also Öffentlichkeit. [BI 4 / 668-691]

Die Wirksamkeit der hier verfolgten Handlungsstrategie – die öffentliche Darstellung der eigenen Expertise in Auseinandersetzung mit der mangelnden fachlichen Fundierung vieler Konzepte des etablierten politischen Feldes – hängt dabei in ihrer Glaubwürdigkeit von ihrer ‚Sachlichkeit‘ ab:

GP 2: Äh, aber wir liefern euch unsere gesamte Erfahrung, unsere Strategie und ein Hinweis an alle Initiativen war immer, - bleibt sachlich. Ist die einzige Chance Bewegung reinzubringen. In dem Moment, wo ihr polemisch werdet oder Personen angreift, schlägt die Tür zu und ihr habt keine Chance mehr. Nur sachliche Argumente. Die kann man hart vorbringen, aber auf der Ebene der Sachlichkeit. Und das haben wir versucht in Bielefeld anderen immer zu vermitteln. [BI 2 / 228-234]

Dieser Trias von ‚Fachwissen, Öffentlichkeit und Sachlichkeit‘ ist dann das ‚Erfolgsrezept‘ der Arbeit von Bürgerinitiativen. In ihrer Funktion als erfahrene

„Bürgerinitiativler“ sind dies dann auch die Ratschläge, die anderen Bürgerinitiativen beispielsweise durch Initiative 2 „Stadtautobahn“ im Rahmen der Teilhabe an der eigenen erweiterten Handlungsverfügung weitergegeben werden. Damit ist auf einen elementaren den zuvor beschriebenen Trias übergeordneten Aspekt der erfolgreichen Arbeit von Bürgerinitiativen verwiesen – die gegenseitigen Unterstützung von Initiativen, die im Rahmen reflexiver Lernhandlungen durch alle Bürgerinitiativen als wichtige Ressource für die Initiativenarbeit hervorgehoben wird. Nachfolgende Gesprächspassage präzisiert dessen essentiellen Charakter:

GP 2: Aber, generell ist das denke ich mir ein ganz wesentliches Problem, dass man sich erst mal ganz langsam in diese Materie hineinarbeiten muss, viel, viel Zeit investieren muss auch was Gesetzestexte anbelangt, was auch Connection anbelangt, Kontakte zu anderen Bürgerinitiativen, abends dort hinzufahren und sich dort anzugucken, wie machen die das, dass man Netzwerke flicht und dass man sich untereinander hilft, das habe ich in langer Arbeit feststellen müssen, das war erst einmal ein schwerer Weg. Aber ich denke mir, jetzt sind wir doch auf'm Weg, dass wir viel wissen und auch anderen wieder weiterhelfen können und auch unseren Gegner ganz gezielt Informationen stecken, die sie brauchen, aber nicht mehr. [BI 4 / 474-485]

Das „Networking“ dient im Rahmen der Initiativenarbeit zweierlei Dingen. Zum einen wird die jeweilige Aneignung von Fachwissen durch differenzierte Bezugspunkte deutlich erleichtert und qualitativ aufgewertet. Zum anderen hilft das gemeinsame initiativenübergreifende Handeln (beispielsweise im Rahmen einer öffentlichen Veranstaltung oder ähnlichem), den eigenen Positionen und auch Forderungen größere Prägnanz zu verleihen. Eine Gesprächspartnerin aus Bürgerinitiative 3 „Naturschutz“ betitelt diese Handlungsstrategie im Folgenden als „das Umschließen der Situation von außen nach innen“:

GPin: [...] je mehr man sich vernetzt umso besser, je weiter man auch die Bereiche auch steckt. [...], äh wenn man es gibt eigentlich ne gewisse Strategie, wenn man etwas erreichen will und merkt, dass man der Politik gegenüber eigentlich hilflos ist, weil die natürlich die Machtinstrumente in der Hand haben und die ihre ganze Organisation, dann muss man eigentlich äh zielgerichtet ne Strategie fahren die ein gewisses Umschließen dieser Situation beinhaltet und dann von Außen nach Innen arbeiten, ich glaub, das ist eigentlich die beste, das kann man äh „das kann mein eigentlich im Frieden auch als eine gewisse Kriegsführung sehen, aber äh von außen praktisch nach innen gehen und dann die äh äh Leute dastehen lassen, die immer noch sagen, nein das ist nicht so, dass man sagt hier, da sind alle äh die

stehen da und sagen euch es ist aber so ja man muss wirklich auch diese Vernetzung ganz stark. Das ist glaube ich der Erfolg überhaupt jeder äh Initiative.

[BI 3 / 529-548]

Deutlich wird hier, dass eine weitreichende und differenzierte Vernetzung der Bürgerinitiativen die zuvor dargestellten Aspekte der Handlungsstrategien erweitert und auf eine breitere Basis stellt. Damit wird es möglich, den „*Machtinstrumenten*“ der „*Politik*“ etwas entgegenzustellen und die Mechanismen des etablierten politischen Feldes aufzubrechen.

Das empirische Material zeigt, dass die im Rahmen reflexiver Lernhandlungen erfolgte Entwicklung von Handlungsstrategien durch damit verknüpfte ‚Lerngeschichten‘ verbunden ist. Diese werden im Gegensatz zu vielen in der alltäglichen Initiativenarbeit unbeachtet vollzogenen Lernhandlungen im Rahmen der durch die Studie initiierten Reflexionsräume von den Initiativenmitgliedern dann teilweise als solche identifiziert. Diese sollen im Folgenden an Fallbeispielen diskutiert werden.

Ein Netz von ‚Lerngeschichten‘

Im Vorangegangenen wurde als eine zentrale Handlungsstrategie von Bürgerinitiativen die Herstellung von Öffentlichkeit bezogen auf den eigenen Problemgegenstand diskutiert. Eine Möglichkeit der Herstellung von Öffentlichkeit ist beispielsweise das Verfassen von Pressemitteilungen und Ähnlichem. Da viele der Bürgerinitiativenmitglieder diesbezüglich über keine Erfahrung verfügen, ist der Erwerb des dafür notwendigen Handwerkszeugs eine der von den Bürgerinitiativenmitgliedern vollzogenen Lernhandlungen wie folgender Gesprächsauschnitt exemplarisch zeigt:

GP 1: Äh -- wie macht man Pressearbeit. Wie geht man mit der Presse um. Das sind auch ganz wichtige Erfahrungen. Wie funktioniert das eigentlich äh ob man jetzt ne Pressemitteilung in die Presse bekommt oder nicht. Und äh - wie geht man mit Politikern um. Ja. Und das Tolle is äh im Gegensatz zu so ner Parteiarbeit, dass einem als Bürgerinitiative sagen wir, wenn man ernst genommen ist äh genommen wird und ernsthaft arbeitet, dass einem dann alle Türen eigentlich offen stehen.

I.: H-hm.

GP 1: Ja, sobald wie man irgendwie in der Öffentlichkeit steht, stehen einem bei der Politik auch alle Türen offen für Gespräche. Ob das äh der Oberbürgermeister ist oder die Fraktion oder auch Verbände oder sonst was und äh ob dann was passiert hin-

terher, das ist ne andere Sache. Aber erst mal kommt man mit sehr vielen Leuten ins Gespräch und äh, das ist schon, schon ne interessante Erfahrung. [BI 1 /711-725]

Mit der gelungenen Darstellung des eigenen Problemgegenstands in der kommunalen Öffentlichkeit verändert sich der Stellenwert der Initiative im kommunalpolitischen Gefüge der Stadt. So berichtet der Gesprächspartner hier im reflektierenden Rückblick, dass die ‚Veröffentlichung‘ des eigenen Handelns dazu geführt hat, dass *„man ernst genommen wird“* und *„einem dann alle Türen eigentlich offen stehen“* und man nicht mehr nur ‚abgewimmelt‘ werde. So sei etwa der Oberbürgermeister oder Vertreter der verschiedenen politischen Parteien erst durch die öffentliche Präsenz der Initiative dazu bereit in die Diskussion mit Bürgerinitiativen einzutreten. Für den hier zu Wort gekommenen Gesprächsteilnehmer ist dieser Prozesse der veränderten Wahrnehmung von Bürgerinitiativen durch das etablierte politische Feld damit eine *„interessante Erfahrung“*, die den ‚Wert‘ der verfolgten Handlungsstrategien und die damit verbundenen Möglichkeiten der Beeinflussung der Mechanismen des etablierten politischen Feldes deutlich werden lässt.

Um diesen Schritt der öffentlichen Positionierung als Bürgerinitiativenmitglied jedoch vollziehen zu können, bedarf es des ‚Mutes‘ jedes Einzelnen. Dies wurde bereits verschiedentlich diskutiert. Einer der Gesprächspartner aus Bürgerinitiative 4 ‚Umgehungsstraße‘ bezeichnet diesen ‚Mut‘ im Rahmen reflexiver Lernhandlungen als *„Rückgrat zeigen“*:

- GP: Ich habe gelernt muss ich sagen, da Rückgrat zu zeigen wo es erforderlich is. - - - Ich habe gemerkt, dass man natürlich als Mensch auch Schwächen hat. - - - und würde sagen, sich nie zu überschätzen. Das habe ich auch gelernt. (5)
- GPin: Äh, da kann ich auch zustimmen, aber was äh was ich das entscheidende finde is im Grunde genommen also nie aufzugeben. [BI 3 / 581-586]

Das empirische Material zeigt hier, dass die im Rahmen von Bürgerinitiativen vollzogenen Lernhandlungen unabhängig vom jeweiligen Problemgegenstand der Entwicklung der eigenen Persönlichkeit dienlich sind. So berichten die Initiativenmitglieder beispielsweise davon gelernt zu haben, je nach subjektiver Bedeutsamkeit für eine Sache einzustehen. Vor dem Hintergrund der hier geschilderten Ausbalancierung der eigenen Fähigkeiten und der gestellten Anforderungen ist es in Augen der Initiativenmitglieder dann elementar, das eigene Ziel, den ursprünglichen Handlungsanlass im Rahmen der Initiativenarbeit nicht aus den Augen zu verlieren. Die Mitarbeit in einer Bürgerinitiative ermöglicht es demnach, neben der Akzeptanz eigener Schwächen ebenso eigene Stärken zu

finden und diese an unterschiedlichen Problemgegenständen zu verfolgen, wie die Gesprächspartnerin in der folgenden Gesprächspassage prägnant darstellt:

GPIn: Mut ist doch das, was eigentlich in dieser Gesellschaft gebraucht wird. Mut zu den Dingen zu stehen, die für mich ne Vision sind ja, wo ich etwas erreichen möchte und mich auch nicht da äh in die Ecke drücken lasse, oh Gott das ist ja alles so schwierig und das könnte mir ja schaden. Ich glaube wenn ein Mensch voran geht und dem Gegenüber deutlich zeigt, dass er keine Angst vor ihm hat, wird derjenige viel eher zurückweichen, als wenn er jemanden vor sich hat der zweifelt ja. Denn ich glaube, dass das einfach nen äh nen Energiepotential ist, ich glaube das wirklich, ich habe das mehrmals erlebt, dieses Zurückweichen und ängstlich sein in dem Moment, dass man sagt ja das hat ja alles keinen Sinn und da lernt man, also man wird wirklich viel lernen. Ich glaube Menschen, die auch nen bisschen zögerlicher sind und die sich nicht so trauen, die sich in solche Initiativen hineinbegeben, die brauchen wirklich keine Therapie, die können in dem Moment erstarken auch in so etwas, wo sie merken da kann man ja was tun oder da hört mir jemand zu oder so, das ist doch auch schon mal wichtig ne. Und der braucht mich. Alles das ist auch nen soziales Gefüge auch irgendwo ne.
[BI 3 / 643-660]

Die Gesprächspartnerin hebt hier die Möglichkeit des Entstehen-Könnens (oder auch Müssens) für die eigenen Überzeugungen als großes „*Energiepotential*“ der Arbeit in Bürgerinitiativen heraus, welches die Entfaltung von Persönlichkeit befördere. Im Rahmen von Bürgerinitiativen bestehe die Möglichkeit, dass bisher eher zurückhaltende Menschen „*erstarken*“ und die eigene Selbstwirksamkeit an gesellschaftlicher Gestaltung mitwirken zu können, zu erleben. Im Unterschied zu konventionellen Partizipationsformen wie Wahlen, bieten Bürgerinitiativen die Möglichkeit jederzeit und nicht zu bestimmten Zeitpunkten an gesellschaftlicher Entwicklung mitzuwirken. Für die Initiierung des Gefühls ‚gebraucht zu werden‘ sehen die Initiativenmitglieder dann das individuelle, aus dem jeweiligen Lebenszusammenhang erwachsende Interesse an unterschiedlichen Problemgegenständen grundlegend:

I.: Man also schon mit der Stadt oder dem Stadtteil dann doch was zu tun hat für Sie?
GPIn: Ich sage immer ganz was einfaches, das kann man ganz simpel nehmen. Wenn sie äh auf der Autobahn fahren und sie sehen beim vorbeifahren einen Baum dem es, der kaputt geht, dann werden sie nicht zurückfahren und sich den Baum angucken und sich an der Stelle engagieren für diesen Baum, sondern wenn sie vor sich in ihrem Ortsbereich, ob das in der Stadt ist oder im äh Vorort oder wo auch immer

etwas feststellen, was für sie wesentlich is und was sie im Auge haben und wenn da ein Problem entsteht, das wird der Ansatz zu ihrem Engagement sein. Alles andere ist für mich dummes Gerede. [BI 3 / 826-836]

Die Analyse des empirischen Materials stellt damit heraus, dass Problemzusammenhänge für den jeweils Einzelnen häufig erst dann bedeutsam werden, wenn sie an Abstraktheit verlieren und den eigenen Lebenszusammenhang berühren (vgl. Faulstich 2002b, Holzkamp 1995a). Damit wird ein Aspekt politischer Partizipationsprozesse im empirischen Material deutlich, der in Abschnitt 2 diskutiert wurde und in der Diskussion um Partizipationsprozesse häufig vergessen wird – die notwendige Lebensweltorientierung politischer Partizipation und Bildung. Der unmittelbare Erfahrungszusammenhang der Menschen wird hier dann, wie es die Gesprächspartnerin am Beispiel ‚Autobahn‘ zu verdeutlichen sucht, gegen das gesellschaftliche System mit seiner zunehmenden Abstraktion und Unmittelbarkeit gesetzt (vgl. Baacke/Brücher 1990, S. 207). Erst mit der subjektiven Relevanz des jeweiligen Gegenstandsbereich für den je individuellen Lebenszusammenhang, werden im Sinn Holzkamps expansive Lernhandlungen und damit politische Partizipation möglich.

Das im jeweiligen Lebenszusammenhang als bedeutsam erfahrene Interesse an bestimmten Gegenstandsbereichen und das daraus folgende initiierte Engagement in einer Bürgerinitiative ermöglicht es dann, im Verlauf der Bürgerinitiativenarbeit die je eigene Thematik in einen größeren Rahmen zu stellen und beispielsweise Bezüge zur gesamten Stadt herzustellen. Diesen Aspekt greift einer der Gesprächspartner aus Bürgerinitiative 1 ‚Straßenausbau‘ auf:

GP 1: Ja, also das geht schon weiter und äh man hat das erst oder ich hab das erst hier so wirklich auf die A-Straße äh konzentriert gesehen die Problemlage, aber eigentlich haben wir in der Stadt an vielen Stellen die gleichen Problemlagen, nur dass da die Leute - ja aus den unterschiedlichsten Gründen äh auch aus nem Gefühl vielleicht, man kann sowieso nichts machen, äh noch nicht aus ihren Löchern rauskommen. [BI 1 / 438-444]

Deutlich wird an dieser Passage, dass in Reflektionsphasen der Initiativenarbeit die Möglichkeit besteht, den je eigenen Problemgegenstand in Bezug zu anderen Themen und Kontexten zu setzen. So wird der je eigene Blickwinkel mit Bezügen zum Stadtviertel, der Stadt, der Region etc. bis hin zu globalen Entwicklungen sukzessive ausgeweitet und deren Ineinandergreifen diskutiert. So stellt beispielsweise der Gesprächsteilnehmer aus Bürgerinitiative 1 ‚Straßenausbau‘ in der Auseinandersetzung und Reflektion des eigenen Problemgegenstands fest,

dass „*wir in der Stadt an vielen Stellen die gleichen Problemlagen*“ haben. Die ursprüngliche Handlungsproblematik ist damit Auslöser für ein ‚Netz‘ weiterer Lernproblematiken und damit unterschiedlicher Lernhandlungen. An diesem Punkt wird deutlich, was die von Holzkamp (1995a) bezeichneten „qualitativen Lernsprünge“ bezogen auf politische Bildungsprozesse auch inhaltlich bedeuten können. Das Beispiel der Übertragung der eigenen Handlungsproblematik auf andere Gegenstandsbereiche der Stadt ist dann Ausdruck, für eine zunehmende Differenzierung von Lernhandlungen: „als Fortschreiten von (relativer) Flachheit zu wachsender Tiefe des Gegenstandsaufschlusses“ (ebd., S. 221). Deutlich wird den Bürgerinitiativenmitgliedern durch die Differenzierung der Lernhandlungen damit die Reichweite der je eigenen Problemgegenstände. Folgender Gesprächsausschnitt stellt dies heraus:

GPIn: Aber so, das war für mich ja auch neu, wenn Du so nach Lernvorgängen fragst, wie also so ne Initiative, die aus irgend so nem ja Unfall, unglücklichen Zufall entstanden ist, dann auch schon so ne Einsicht bringt in die Vernetzung von Kommunalpolitik und so, von so verschiedenen Themen. Also ich hab mich früher schon immer für Themen, Gesundheit und Umweltschutz interessiert und hatte eigentlich auch nen recht breites Wissen, weil ich da immer auch entsprechend zu gelesen hab und so. Aber wie diese Themen so vernetzt in einander greifen in so ner Kommune und in die Politik und in die Weltpolitik, das find ich an dem Thema ‚Verkehr‘ eigentlich ja echt beispielhaft. Ich schätze, dass es mit anderen Themen ähnlich wäre, aber bei dem Thema ‚Verkehr‘ kann man das glaube ich sehr gut sehen, wie die alle ineinander greifen. [BI 1 / 567-579]

Die Analyse reflexiver Lern-Handlungen zeigt hier ganz deutlich, wie sich der Prozess der Ausdifferenzierung des jeweiligen Gegenstandsbereichs und der diesbezüglichen Lernhandlungen im Rahmen von Bürgerinitiativen vollziehen kann. Angefangen von einem persönlichen Erlebnis, einem Unfall, werden verschiedene verkehrspolitische Themen zunächst bezogen auf die Stadt relevant. Diese werden dann um andere Themenbereiche ergänzt, wie beispielsweise den Fragen von Gesundheit und Umweltschutz. Ausgehend von der eigenen Kommune werden die unterschiedlichen Lerngegenstände dann in einen gesamtgesellschaftlichen Kontext gestellt und diskutiert. Ein ähnliches Beispiel für die Ausdifferenzierung von Lernhandlungen wurde bereits in Abschnitt 8.1 diskutiert. Deutlich wird hier im Rahmen der Diskussion reflexiver Lernhandlungen im Lern-Handlungsraum Bürgerinitiative, dass dieser Ausdifferenzierungsprozess des eigenen Gegenstandsbereichs – hier durch das eigene Forschungsvorhaben initiiert – auch selbst Gegenstand der Reflexion ist. Inwiefern der eigene

Lern-Handlungsraum ‚Bürgerinitiative‘ Gegenstand reflexiver Lernhandlungen ist, soll im Folgenden diskutiert werden.

Bürgerinitiativen als politischer Lern-Handlungsraum

Gegenstand der Gruppengespräche war es, die Rolle von Bürgerinitiativen in unserer Gesellschaft zu reflektieren und deren Besonderheiten anhand des je eigenen Lern-Handlungsraums zu beschreiben. Das empirische Material zeigt, dass Bürgerinitiativen in erster Linie damit assoziiert werden, dem Einzelnen neben konventionellen Partizipationsräumen die Möglichkeit zu bieten, sich an der Regelung der allgemeinen Angelegenheiten zu beteiligen:

GP 4: Als Betroffener halte ich es einfach für selbstverständlich, dass man sich mit engagiert im Verein - - und ich kann's auch nicht, nicht hinnehmen, dass einige Leute die - die sich hier ja gar nicht so gut auskennen in der Gegend, dass die bestimmen über uns alleine bestimmen, sondern dass, das kann ich nicht hinnehmen, da muss ich schon ein bisschen äh versuchen äh die Sachen mit zu lenken - ob es uns gelingen wird, das werden wir noch sehen, aber zumindest kann man's versuchen. [BI 4 / 67-74]

So ist es einem Gesprächspartner aus Bürgerinitiative 4 ‚Umgehungsstraße‘ durch die Initiativenarbeit möglich geworden, sich an der Gestaltung seines Lebenszusammenhangs zu beteiligen. In der Reflexion des eigenen Handelns wird deutlich, dass weniger die erfolgreiche Bearbeitung des eigenen Problemgegenstands von den Initiativenmitgliedern bedeutsamer Aspekt der Initiativenarbeit ist, sondern vielmehr die hier grundsätzliche Möglichkeit der Beteiligung an Gestaltungsprozessen. Zentral ist demnach das „*Gefühl*“, die Verantwortung über den eigenen Lebenszusammenhang nicht an andere abzugeben – „*dass einige Leute die - die sich hier ja gar nicht so gut auskennen in der Gegend, dass die bestimmen, über uns alleine bestimmen*“. Damit ist dann der Wunsch des Erlebens der eigenen Selbstwirksamkeit angesprochen, der im Rahmen von Bürgerinitiativen für die Initiativenmitglieder möglich wird:

GP 1: Ja also, dass is noch son Stück äh ja man ist nicht ohnmächtig, man ist nicht allmächtig, aber diese Teilmächtigkeit zu sehen, die jeder hat äh, also das gibt nen ganz gutes Gefühl. Ja und ich glaube, das ist dann auch son Stück Sozialisation äh, was einen persönlich bereichert und zufriedener macht. (6) [BI 1 / 348-352]

Das Erleben einer „*Teilmächtigkeit*“, gibt die Möglichkeit an Stadtentwicklungsprozessen und gesellschaftlicher Entwicklungen im Allgemeinen beteiligt

zu sein. Dieses Erleben wird vom Gesprächspartner hier als eine ‚persönliche Bereicherung‘, als Teil der eigenen politischen Sozialisation eingeordnet.

Auf die Gegensätzlichkeiten konventioneller und unkonventioneller Partizipationsmöglichkeiten wurde an verschiedenen Stellen bereits eingegangen. Hier soll ein der Mitbestimmung in Bürgerinitiativen grundlegender Aspekt aufgegriffen werden – die Möglichkeit der freien und ungesteuerten Meinungsäußerung.

GP 2: Oh, da denke ich mir, dass Initiativen eigentlich so das Salz in der Suppe sind. Im Gegensatz zu den ganz normalen Parteien, die ja ne ganz bestimmte Parteilinie vertreten und vertreten müssen, da denke ich mir schon, ob es nun um Baumschutzsatzung geht oder ob es um Straßenbau geht, um Straßenrückbau geht, ob es um den Schutz von alten Gebäuden geht oder Ähnliches mehr. Stichwort S. B., die erhalten wurde damals durch eine Bürgerinitiative. Ich denke eine Stadt oder eine Gemeinde profitiert maß_ oder kann profitieren, maßgeblich durch den Einsatz solcher ja äh nicht gesteuerten parteipolitisch gesteuerten Institutionen, sondern durch solche Bürger, die vor Ort Missstände erkennen und sie artikulieren und sie an die Stadt herantragen und damit Veränderungen bekommen, Verbesserungen im Sinne des Bürgers oder Radwege oder Ähnliches oder ähnliche Dinge mehr. [BI 4 / 714-727]

Initiativen bieten im Gegensatz zu Parteien dem Einzelnen die Möglichkeit, frei und ungesteuert Positionen und Vorstellungen zur Gestaltung des Zusammenlebens zu vertreten, Problembereiche in einer Stadt aufzudecken und Veränderungsmöglichkeiten aufzeigen zu können. Hier liegt dann nach Ansicht eines Initiativenmitglieds aus Bürgerinitiative 4 ‚Umgehungsstraße‘ das kreative Potential von Bürgerinitiativen für die Gesellschaft. Damit ist auf das utopische Potential der Arbeit von Bürgerinitiativen verwiesen, da Denkprozesse hier gerade keinen Zwängen der Realität unterliegen und sich damit die Möglichkeit bietet eine „dynamische Seite des Handelns“ zu entfalten (Harten 2010, S. 1072). Das empirische Material zeigt damit, dass Bürgerinitiativen die Chance bieten, andere Perspektiven auf Gesellschaft zu denken und damit Handlungsmöglichkeiten statt -beschränkungen in den Blick zu nehmen.

Neben der selbstorganisierten Mitbestimmung ist ein weiterer Aspekt für die Arbeit von Bürgerinitiativen ganz wesentlich – die kooperative Verschränkung von Denken und Handeln. Reflexive Lernhandlungen heben damit den Stellenwert von kooperativen Lernen und Handeln im Rahmen von Bürgerinitiativen hervor. Ein Initiativenmitglied aus Bürgerinitiative 4 ‚Umgehungsstraße‘ beschreibt diesen Aspekt folgendermaßen:

GPin 3: Ich bin dabei, weil ich meine, gemeinsam sind wir stark und nur gemeinsam können wir das schaffen, dass wir möglichst - - ja, wenig Lärmbelästigung haben. Die Straße werden wir nicht verhindern können, dass wir auch sag ich mal unser bisheriges - äh Leben so gestalten können, wie wir uns das vorstellen, d. h. auch mal ganz gemütlich im Garten sitzen und nicht von so ner Lärmlawine und Drecklawine überrollt zu werden. - - Das ist mein Anliegen und das denk ich mal, das kann man nur gemeinsam schaffen, das schafft ein Einzelner nie. (7) [BI 4 / 44-52]

Die Stärke von Bürgerinitiativen liegt nach Ansicht der Gesprächspartnerin in der gemeinsamen Diskussion von Problemgegenständen und deren öffentlichen Diskussion, die neben der größeren Durchsetzungskraft dann auch in der intensiveren Betrachtung des eigenen Lebenszusammenhangs und dessen inhärenten Problemzusammenhängen begründet ist. Die in kooperativen Lernhandlungen ermöglichte Perspektivendivergenz wurde im vorangegangenen bereits diskutiert. Konkret drückt sich dies dann durch das differenzierte Kennenlernen des jeweiligen Lebensumfeldes und der dort lebenden Mitmenschen aus:

GP 2: Also ich könnte zum Beispiel sagen, dass ich durch diese Arbeit nicht nur Kenntnisse über gesetzliche Vorgaben inzwischen erlangt habe, über politische Vorgaben, sondern ich persönlich habe auch die Erfahrung gemacht, dass ich neue Menschen kennengelernt habe auch aus meinem engsten Umkreis auch, wo ich vorher nur mal Guten Tag, Guten Weg gesagt habe, mit denen ich aber jetzt einen relativ äh ja gutes Verhältnis äh habe wo wir gemeinsam Aktionen auch machen und nicht nur in Bezug auf die Bürgerinitiative, sondern auch im privaten Bereich und das ist für mich persönlich eine Bereicherung äh ja meines Lebens. [BI 4 / 93-102]

Die Analyse zeigt damit, dass das differenzierte in Kontakt-Treten mit dem jeweiligen Lebenszusammenhang im Rahmen von Bürgerinitiativen die Zusammenarbeit von Menschen mit unterschiedlichen biographischen Hintergründen, persönlichen Interessen und Fähigkeiten ermöglicht. Dies wird dann von einem Mitglied aus Bürgerinitiative 2 ‚Stadtautobahn‘ als „*ne unheimliche Stärke*“ von Bürgerinitiativen eingestuft:

GP 3: Also die menschliche Zusammensetzung denke ich war auch ne unheimliche Stärke, also das wirklich Leute mit ganz unterschiedlichen, aus ganz unterschiedlichen sozialen Hintergrund und politischer Ausrichtung auch äh sich da zusammengefunden haben, einfach aus der gemeinsamen Betroffenheit äh möglicherweise in ein

paar Jahren in totalem Lärm zu leben. Und äh die haben auch ganz unterschiedliche Fähigkeiten halt entwickelt und auch dazu beigetragen. [BI 2 / 619-626]

Die Arbeit von Initiativen ermöglicht es damit eine Bandbreite von Menschen einzubeziehen und viele Gesichter für verschiedene Gegenstandsbereiche sprechen zu lassen. Hier besteht dann die Chance, dass der „gewöhnliche Bürger“ [BI 2 / 654] seine Perspektiven auf Welt artikulieren kann.

Zum Ende der Diskussion reflexiver Lernhandlungen soll hier nun das mögliche ‚Ende‘ der Arbeit von Bürgerinitiativen in den Blick genommen werden. Partizipationsmöglichkeiten in unkonventionellen Formen wie Bürgerinitiativen wird vielfach dessen fluider Charakter entgegengehalten, der ein politisches Engagement der Bürger von Seiten des etablierten politischen Feldes weniger planbar gestaltet (vgl. Bommers/Tacke 2006, S. 57). Diese besonderen Strukturmerkmale von Bürgerinitiativen werden dann vom etablierten politischen Feld vielfach mit ‚Unzuverlässigkeit‘ assoziiert, die sie als ernstzunehmenden Verhandlungspartner unbrauchbar erscheinen lassen. Rucht und Neidhardt (2008, S. 635) beschreiben soziale Bewegungen, als „relativ unbestimmte Gebilde“, die „nicht eindeutig von ihrer sozialen Umwelt abgrenzbar“ sind, dadurch aber mit ihrer ‚unverbindlichen‘ Struktur gegenüber etablierten Partizipationsformen die Möglichkeit eines vom etablierten politischen Feld weitgehend unreglementierten Zugangs bieten (Rammstedt 1978, S. 210). Aus dieser Perspektive werden dann konstatierte Schwächen zu Stärken, die die Mitarbeit in Bürgerinitiativen als bedeutsame Möglichkeit einer unreglementierten Mitgestaltung an Gesellschaft werden lässt. Das ‚Ende‘ einer Initiative bedeutet dabei nicht das Ende einer generellen Mitgestaltung von Welt, sondern schafft nach Ansicht der Initiativenmitglieder Platz für ein neues Engagement und differenziert dadurch potentielle Bereiche politischer Mitgestaltung eher aus.

Die Analyse des Lern-Handlungsraums Bürgerinitiative stellt damit heraus, dass das Engagement in einer Bürgerinitiative als Teil einer Engagement-Kette in unkonventionellen Partizipationsräumen beschrieben werden kann. Die Begrenztheit des einzelnen Engagements ist damit nicht ausschließlich negativ zu werten, da ebenso neue Potentiale freigesetzt werden können. Ein Gesprächspartner aus Bürgerinitiative 3 ‚Naturschutz‘ beschreibt diese inaktiven Zeiten, d. h. Zeiten ohne Mitarbeit in einer Bürgerinitiative als Zeiten, „wo man sich regenerieren kann [BI 3/ 1159]“. Diese sind in konventionellen Partizipationsformen wie beispielsweise Parteien vielfach nicht gegeben.

Die Analyse des empirischen Materials zeigt aber dennoch, dass längere Phasen von Inaktivität für die Initiativenmitglieder nicht mehr vorstellbar sind. Die eigene Aneignung von Informationen und deren Diskussion sind zu einem

zentralen Bestandteil des alltäglichen Lebenszusammenhangs avanciert. In der reflektierenden Wertschätzung der durch die Arbeit in Bürgerinitiativen gefundenen Möglichkeit der Mitgestaltung von Gesellschaft, wird dann vor dem Hintergrund der als defizitär bewerteten gegenwärtigen Partizipationsräumen in Richtung des etablierten politischen Feldes an die Etablierung alternativer Beteiligungsformen für Bürger appelliert:

GP 2: Es müsste mal überlegt werden, ob, abgehoben mal von der unteren und der mittleren politischen Ebene, ob man nicht äh eher ein Plebiszit einführen sollte oder ne Volksbefragung oder Ähnliches mehr, wo der Bürger direkt eingreifen könnte, das wäre natürlich hervorragend, nur das gibt es bei uns leider nicht. In der Schweiz gibt es das wie wir wissen und das ist eigentlich ein Mangel in einer Demokratie. [BI 4 / 753-759]

Hier schlägt beispielsweise der Gesprächsteilnehmer aus Bürgerinitiative 4 ‚Umgehungsstraße‘ vor, sich an der Schweiz zu orientieren und direktere Formen der Bürgerbeteiligung wie *„ne Volksbefragung oder Ähnliches“* auch in Deutschland einzuführen. Zudem sollte eine zentrale Informationsstelle für Bürger bzw. Bürgerinitiativen institutionalisiert werden, die mit Blick auf das auch in Nordrhein-Westfalen 2002 beschlossene Gesetz der Informationsfreiheit, dazu verpflichtet ist Bürgern Auskunft zu erteilen. Das im Rahmen dieser Studie analysierte Initiativennetzwerk hat sich zum Zweck des Informationszugangs in der Gründung einer Wählergemeinschaft damit bereits ihre eigene ‚Informationsplattform‘ auf kommunaler Ebene geschaffen.

Zusammenfassung

Das empirische Material kann zeigen, dass der Lern-Handlungsraum Bürgerinitiative durch eine Vielfalt von aktionalen und reflexiven Lernhandlungen gekennzeichnet ist. Deutlich wird, dass diese ebenso wie die Lernhandlungen der anderen Dimensionen jeweils stark miteinander verwoben sind und die Trennung unter analytischem Charakter zu sehen ist. Mit Bezug auf die vielfach geübte Kritik an der Kombination von Aktion und Reflexion in Rahmen politischer Bildungsprozesse, zeigt das empirische Material hier, dass diese Trennung alltäglich praktiziertem politischem Lernen entgegensteht. So sind es gerade aktionale Lernhandlungen, die mit Blick auf die eigenen lerntheoretischen Überlegungen der Studie die notwendige Handlungsorientierung von Lernprozessen ermöglichen.

Die im Rahmen von Bürgerinitiativen vollzogenen aktionalen Lernhandlungen, wie etwa Informationsveranstaltungen, Vorträge, Feste oder Radtouren dienen im Kern der Herstellung von Öffentlichkeit für bestimmte Problemgegen-

stände. Die Vermittlung des eigenen Gegenstandsbereichs fungiert dann als Aufhänger, um den Bürgern des Stadtteils bzw. der Stadt Diskussionsanlass für eine Auseinandersetzung mit der Gestaltung der Stadt zu bieten und dafür notwendige Räume zur Verfügung zu stellen. Die Initiierung sehr differenter und unkonventioneller Formen der Informationsvermittlung wie die dargestellten Parkfeste oder Radtouren, ist dann als informelle Möglichkeit der kritischen Diskussion von Gegebenen zu betrachten. Die gezielte Kombination von positiven Emotionen und ‚Aufklärung‘ ist hier zentrales Moment für deren Konzeption. Über das Angebot der Teilhabe an der eigenen Erweiterung der Weltverfügung an andere, werden so kooperative Lernhandlungen und damit eine kooperative Verfügung über Welt möglich.

In der Reflexion des eigenen aktionsbezogenen Handelns stellen die Initiativenmitglieder als deren Besonderheit die Diskussion mit sehr unterschiedlichen Personenkreisen heraus. Vor diesem Hintergrund erscheint die Ermöglichung von informellen Diskussionsräumen für die Bielefelder Bürger von Seiten der Bürgerinitiativen fast bedeutsameres Moment, als die Darstellung des eigenen Gegenstandsbereichs und dessen Durchsetzung. Der eigene Problemgegenstand dient hier vornehmlich als Handlungsanlass und Diskussionsbeispiel. Am Beispiel aktionaler Lernhandlungen und dem explizit verfolgten ‚dialogischen Lernprozess‘ (vgl. Holzkamp 1995a) wird hier dann die im vorherigen Abschnitt diskutierte Verschränkung der Aufnahme und Weitergabe der Ergebnisse der Lernhandlungen von Bürgerinitiativen nochmals deutlich.

Die Analyse reflexiver Lernhandlungen im Lern-Handlungsraum Bürgerinitiative ist im Rahmen der vorliegenden Studie schließlich gekennzeichnet durch das Zusammenspiel alltäglicher, im Rahmen der Initiativenarbeit erfolgreicher und durch das eigene Forschungsanliegen implizit initiiert reflexiver Lernhandlungen. Im Zentrum stehen hier in beiden Fällen das kritische Hinterfragen von Gegebenen und die daraus resultierende Entwicklung alternativer Gesellschaftsentwürfe. Der Diskussionsprozess der Initiativenmitglieder verdeutlicht, dass ein solcher Prozess von unterschiedlichen Anforderungen an den jeweils Einzelnen begleitet wird. So wurde in der Analyse reflexiver Lernhandlungen deutlich, dass eine öffentliche Stellungnahme für die eine oder andere Sache von jedem Einzelnen ‚Mut‘ erfordere. Den Initiativenmitgliedern ist jedoch bewusst, dass nicht jeder diesen ‚Mut‘ in gleicher Weise aufbringen kann. So bestehe eine weitverbreitete ‚Hemmnis‘ sich in Initiativen zu engagieren und Problemgegenstände öffentlich zu diskutieren. Grund dafür sei die vermeintlich geringe Akzeptanz unkonventioneller Aktionsformen wie es etwa bei Bürgerinitiativen der Fall zu sein scheint. So würden Initiativen vom etablierten politischen Feld als ‚Störenfriede‘ betrachtet, die die Konzepte der Politik durcheinander bringen. Zu

‚stören‘ wird in dieser Perspektive dann nicht als demokratisches Recht wahrgenommen, sondern gilt es wegen erwarteter Unannehmlichkeiten zu vermeiden. Ein vordergründig als mangelndes politisches Interesse interpretiertes ‚Nicht-Engagement‘ muss dann in Augen der Initiativenmitglieder relativiert werden. Offen bleibt hier, auf welche Akteure die Nicht-Akzeptanz im Detail zutrifft.

Im Rahmen reflexiver Lernhandlungen identifizieren die Initiativenmitglieder schließlich die von Bremer und Kleemann/Göhring (2010b) ausgemachte Grenze zwischen Bürgern und etablierten politischen Feld, die die Legitimität politischer Artikulation scheinbar evoziert. Die Mitarbeit in einer Bürgerinitiative bedeute dann für viele Menschen, öffentlich Kritik am politischen Feld als ‚höherrangiger‘ Gruppe zu üben und zu einer solchen fehlt dann vielfach das selbst zugeschriebene Gefühl der Berechtigung. Dieser Selbstausschluss wurde dann mit Bezug auf Bremer (2008) als Selbstexklusion, welche als vorweggenommene Fremdexklusion zu betrachten ist, bezeichnet. Insgesamt kann das empirische Material herausstellen, dass die Initiativenmitglieder nicht davon ausgehen, dass Bürger generell politisch desinteressiert sind, sondern dass sich die gegebenen politischen Partizipationsräume für ein Engagement defizitär darstellen. Die Anerkennung dieser Problematik wird hier durch den Reflexionsprozess der Initiativenmitglieder besonders deutlich und damit die notwendige Anerkennung entgegengebracht, die durch das etablierte politische Feld versagt wird.

Die Analyse des empirischen Materials zeigt, dass sich der ‚Kampf‘ zwischen Bürgern und politischen Vertretern neben der Zuschreibung mangelnder Legitimität, dann auch auf das Argument der Interessenpolitik bezieht. So hätten Bürgerinitiativen vermeintlich im Gegensatz zum etablierten politischen Feld das Gesamtwohl der Stadt nicht im Blick. Trotz alledem genießen Bürgerinitiativen die Aufmerksamkeit des etablierten politischen Feldes. Der Grund dafür liegt in der durch kooperative Lernhandlungen ermöglichten erweiterten Weltverfügung, die für das politische Feld nur schwer zu kontrollieren ist. Ein brisanter Sachverhalt, der das etablierte Machtgefüge ins Wanken bringen kann und damit die Beobachtung der Aktivitäten von Initiativen begründet. ‚Respekt‘ und ‚Vorsicht‘ des politischen Feldes führen dann zu einer Anpassung von deren Handlungsstrategien im Interesse eigener Anerkennung und Machterhaltung. Genau genommen entwickeln sich dann die Handlungsstrategien beider Seiten in Bezug zueinander.¹⁷

Im Rahmen reflexiver Lernhandlungen wird den Bürgerinitiativenmitgliedern vor diesem Hintergrund dann deutlich, dass politische Entscheidungen in exklusive Räume für einige Wenige verlagert werden, welche durch die Initiativen-

17 Vgl. hierzu Fußnote 13.

venmitglieder jedoch abgelehnt werden. Die beispielsweise mit Parteien verbundene Pflicht zur Unterordnung und die geringe Möglichkeit der Vertretung eigener Interessen vor dem Hintergrund eingeschränkter freier Meinungsäußerung, macht diese Möglichkeit politischer Partizipation für die hier betrachteten Initiativenmitglieder unattraktiv. Die Reflektion der diversen Ausschlussstrategien, wie der erschwerte Zugang zu Informationen oder auch die wenig bürgerfreundlich gestalteten offiziellen Beteiligungsverfahren durch die Stadt, erhärten diese Einschätzung dann. Wünschenswert wäre in Augen der Initiativenmitglieder eine frühe Beteiligung in Planungsprozesse, welche jedoch in der Stadt Bielefeld selten erfolgen würden.

Ein zentrales Ausschlussargument, die mangelnde politische Kompetenz der Bürger, wird durch die Initiativenmitglieder besonders diskutiert. So führen die differenzierten reflexiven Lernhandlungen dazu, dieses Argument kritisch zu hinterfragen. Ausschlaggebend dafür ist die Feststellung, dass politische Vertreter in ihre Entscheidungsprozesse kaum Fachwissen einbeziehen und so die eigene Bezeichnung als ‚Fachmann‘ obsolet wird und als Ausschlusskriterium unglaublich erscheint. Die qua Amt zugeschriebene Kompetenz und Autorität von politischen Vertretern ist damit in Augen der Initiativenmitglieder kritisch. Hier gäbe es in der Bevölkerung bisher jedoch noch eine zu große Autoritätsgläubigkeit, die es in Aufdeckung dieser Schieflage abzubauen gilt.

Trotz dieser erschwerenden Bedingungen verweisen die Ergebnisse des empirischen Materials auf die große subjektive Bedeutsamkeit politischer Partizipation für die Initiativenmitglieder. Die Arbeit in einer Bürgerinitiative wirkt dabei für die Initiativenmitglieder unterstützend, den fehlenden Partizipationsräumen und Visionen des etablierten politischen Feldes zu begegnen. Hier sei dann eine freie und ungesteuerte Meinungsäußerung und ein Eintreten für die eigenen Überzeugungen unter Einbindung ganz unterschiedlicher Menschen möglich. Die subjektive Bedeutsamkeit generiert sich damit aus der eigenen Mitgestaltungsmöglichkeit und aus der Ermöglichung von Teilhabe an Andere, wie bereits die Analyse expansiver Lernhandlungen herausgestellt hat. Die Herstellung vielfältiger Zusammenhänge des eigenen Gegenstandsbereichs zu anderen Feldern, ermöglicht dann ein Netz von Lerngeschichten und damit einen differenzierten Einblick in Welt. Die von Seiten des etablierten politischen Feldes zugeschriebene Perspektivenverengung ist damit entkräftet. Bezogen auf die eigenen Handlungsstrategien wurde der Trias ‚Fachwissen, Öffentlichkeit, Sachlichkeit‘ in der Reflexion als bedeutsame Kriterien der Arbeit sehr deutlich – Kriterien die damit im Gegenpart zu den Handlungsstrategien des etablierten politischen Feldes stehen.

Neben der selbstorganisierten Inklusion in politische Entscheidungsprozesse werden im Rahmen reflexiver Lernhandlungen jedoch auch Forderungen an das

etablierte politische Feld gestellt. So sollten einerseits neue Partizipationsräume im Sinne von Bürgerentscheiden geschaffen werden und andererseits eine institutionalisierte Stelle Bürgerinitiativen den Zugang zu Informationen und Ähnlichem gewährleisten. Damit würden Bürgerinitiativen als legitimer politischer Partizipationsraum anerkannt und in das alltägliche Handlungsrepertoire der Bürger als Experten vor Ort aufgenommen.

Im Folgenden sollen nun die hier explizierten Ergebnisse des Lern-Handlungsraums Bürgerinitiative vor dem Hintergrund der theoretischen Diskussion politischer Partizipation und Bildung abschließend eingeordnet werden.

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 unserer 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 Lernen, 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-her-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

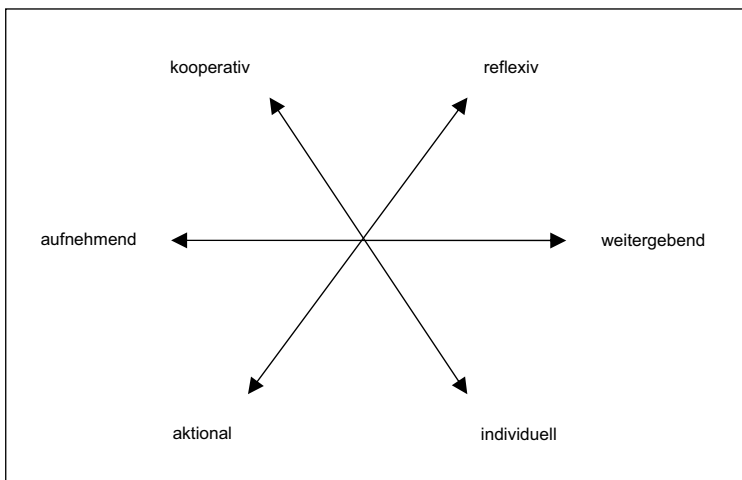
Einzelnen war, dass in Holzkamps lerntheoretischen Überlegungen eben nicht nur die Determiniertheiten der alltäglichen Lebensführung, sondern auch die Freiheiten wichtig werden. Diese im subjektwissenschaftlichen Ansatz ausgemachte Offenheit bedeutet dann, bisher Nicht-Gedachtes in den Blick zu nehmen 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 arbeits teiliger 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 Teilnehmungsformen 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 Teilnehmungsformen 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.

10. Perspektive: Eigener Anfang!

Die vorliegende Studie konnte zeigen, dass Bürgerinitiativen dem Einzelnen die Chance zu politischem Lernen und Handeln bieten und diese facettenreich genutzt wird. Bürgerinitiativen ermöglichen somit die Erweiterung des ‚personalen Aktionsradius‘ (Holzkamp) des Einzelnen und tragen zur erweiterten Verfügung von Welt bei. Die hier möglich werdende Vergrößerung der individuellen Handlungsspielräume hebt die strukturelle Problematik eines defizitären Verständnisses politischer Partizipation auf Seiten des etablierten politischen Feldes nicht grundsätzlich auf, ist aber eine kreative Antwort darauf und als Anfang zu verstehen, „von der eigenen Exekutive wieder Besitz [zu] nehmen“ (Sassen 2009, S. 11). Dies bedeutet einerseits im Sinne von Arendt als Bürger den Staat und seine ausübenden Organe zu kontrollieren und andererseits, Honneth weitergedacht, durch alternative Beteiligungsformen die Strukturen des politischen Feldes neu zu definieren und dann zu etablieren. Aus dieser Perspektive wird die Angemessenheit der Diskurse und Beteiligungsformen nicht mehr von einigen Wenigen bestimmt, sondern durch die alltäglichen Handlungspraxen der Bürger generiert.

Mit der Betrachtung alltäglich praktizierter und unkonventioneller politischer Partizipationsformen wird dem von Hardt kritisierten System der Repräsentation damit eine dezentrale Organisation entgegengesetzt und der Gedanke von Arendt aufgegriffen, sich selbst als Ausgangspunkt des Handelns und ‚Anfangen-Könnens‘ zu sehen. Bürgerinitiativen bieten dem Einzelnen einen solchen Raum, ‚Anfangen-zu-Können‘, das Feld politischer Partizipationsformen zu öffnen, Alternativen zum Bisherigen zu denken und dabei die Wirksamkeit eigenen Handelns zu erleben. Damit ist der Bogen zu den angesprochenen utopischen Potentialen des Lern-Handlungsraums Bürgerinitiativen gespannt. Wenn utopisches Denken die Kritik am Bestehenden und die Entwicklung von Gegenentwürfen ist, dann kann das ‚Anfangen-Können‘ in alltäglichen alternativen politischen Partizipationsformen wie in Bürgerinitiativen als ‚Keimzelle‘ utopischen Den-

kens bezeichnet werden. Utopisches Denken ist damit raum-zeitlich greifbar und verliert den eingangs diskutierten negativen Charakter des ‚Bodenlosen‘ und ‚Spinnerten‘. Mit dieser Perspektive wird der Blick auch nicht mehr ausschließlich auf Behinderungen gesellschaftlicher Mitgestaltung, sondern auf die dem alltäglichen Handeln inhärenten Möglichkeiten politischer Partizipation gerichtet.

Im Rahmen von Bürgerinitiativen werden Kontinuitäten durchbrochen und Neues im Alltäglichen aufgezeigt und der Kampf um die legitime Teilnahme am politischen Feld ausgefochten. Indem Bürgerinitiativen etablierte oder bürokratische Strukturen aus den Angeln heben, sind sie ein Ort des Protests, der „den gewöhnlichen Lauf der Dinge [stört] und andere absichtlich und bewusst zur Aufmerksamkeit [zwingt]“ (Uronia 2007, S. 174). ‚Zur Aufmerksamkeit gezwungen‘ werden dabei die verfassten Institutionen des etablierten politischen Systems ebenso wie die institutionalisierte politische Bildung, die infolge dessen verschiedene Mechanismen des Ausschlusses praktizieren. Aufmerksamkeit erzeugen ist demnach eng an den Mut des Einzelnen gekoppelt, sich entgegen etablierter Partizipations- und Bildungsmöglichkeiten zu bewegen. Die Unterstützung dieses Mutes durch entsprechende Partizipationsräume ist damit eine grundlegende Voraussetzung für politische Partizipation will diese nicht im Scheinbaren verbleiben. Kants Aufruf, den Mut zu haben, sich seines eigenen Verstandes zu bedienen, bleibt damit zentraler Teil von Bildung, der hier am Beispiel von Bürgerinitiativen besonders deutlich wird.

Der Lern-Handlungsraum Bürgerinitiative kann damit als ein ‚Türöffner‘ für politische Partizipation und Bildung betrachtet werden, indem zudem ein Moment der Aufhebung der häufig beschriebenen Grenze zwischen politischen Laien und Experten deutlich wird. Politische Bildungsarbeit sollte sich trauen die etablierten und ‚lernnormalisierenden‘ Arrangements (vgl. Holzkamp 1995) zu verlassen und die vielfältigen und kreativen politischen Dimensionen des Alltags aufgreifen. Die hier herausgearbeitete lerntheoretische Bedeutung des Erlebnisses ‚Selbst-Handeln‘ am Beispiel des Lern-Handlungsraums Bürgerinitiative kann zudem die abstrakte Diskussion von ‚Aktion und Reflexion‘ neu einordnen. Die formulierte Gegenstandsbezogenheit politischen Lernens und Handelns zeigt, dass sich politische Bildungsarbeit auch im häufig argumentativ angeführten Kontext von Globalisierung weniger über die Fokussierung diverser Zielkompetenzen bestimmen lässt, als vielmehr über die Vergewisserung eines angemessenen Partizipationsverständnisses, will man den emanzipatorischen Charakter politischer Bildung nicht aufgeben. Aufgabe von politischer Bildung ist es dann, sich eben nicht dem gegenwärtigen ‚Mainstream‘ einer vorwiegend output orientierten Bildungsarbeit anzupassen, sondern wie es die betrachteten Bürgerinitiativen praktizieren, jedem Einzelnen den Mut zu vermitteln, seine Perspekti-

ven auf Welt öffentlich zu diskutieren, ohne diese im Vorhinein in erst- und zweitklassig zu unterteilen. Die empirische Studie ist dann als ein Plädoyer für die gegenseitige Anerkennung unterschiedlicher aber gleichwertiger Felder und Praktiken politischer Partizipation und Bildung in einem gemeinsamen Lern-Handlungsraum zu verstehen. Dieser wird dann nicht dadurch bestimmt, dass über unkonventionelle Beteiligungsmöglichkeiten ausschließlich etablierte Partizipationsformen gestärkt werden, sondern den Potentialen der herausgestellten vielfältigen politischen Beteiligungsformen zunächst ergebnisoffen begegnet wird. Im Sinne eines so verstandenen ‚ganzheitlichen‘ Lern-Handlungsraums wird es dann möglich, politische Bildungsarbeit nicht zu einer selbstreferentiellen Veranstaltung werden zu lassen und die offerierten Chancen gesellschaftlicher Transformationsprozesse offensiv zu nutzen.

11. Abbildungen und Tabellen

11.1 ABBILDUNGEN

- Abbildung 1: Spannungsfeld möglicher politischer Partizipationsformen | 19
- Abbildung 2: Kontroversen und Perspektiven Politischer Bildung | 35
- Abbildung 3: Spannungsfeld politischer Partizipations- und Bildungsräume | 56
- Abbildung 4: Grundbegrifflichkeiten der Theorie lernenden Weltaufschlusses | 105
- Abbildung 5: Leitfaden Gruppengespräche | 139
- Abbildung 6: Lern-Handlungsraum Bürgerinitiative | 147
- Abbildung 7: Lern-Handlungsraum Bürgerinitiative mit Unterkategorien | 150
- Abbildung 8: Fallbeispiel der Verschränkung kooperativer und individueller Lernhandlungen | 153
- Abbildung 9: Lernhandlungsschleifen am Beispiel kooperativer und individueller Lernhandlungen | 154
- Abbildung 10: Fallbeispiel für Möglichkeiten der Aufnahme ‚externen‘ Wissens | 179
- Abbildung 11: Lern-Handlungsraum Bürgerinitiative | 262

11.2 TABELLEN

- Tabelle 1: Untersuchungssample der Studie | 130
- Tabelle 2: Sozialstatistische Merkmale der Teilnehmenden der Gruppengespräche | 141
- Tabelle 3: Lern-Handlungsraum ‚kooperativ – individuell‘ | 151
- Tabelle 4: Lern-Handlungsraum Bürgerinitiative – Dimension ‚aufnehmend – weitergebend‘ | 177
- Tabelle 5: Lern-Handlungsraum Bürgerinitiative – Dimension ‚aktional – reflexiv‘ | 197

12. Literatur

- Adorno, Theodor W. (2003): Kulturkritik und Gesellschaft III. Frankfurt am Main.
- Ahlheim, Klaus (2003): Vermessene Bildung? Wirkungsforschung in der politischen Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts.
- Ahlheim, Klaus (2000): Zurück zur Kritik! Wider die affirmative Wende in der (politischen) Erwachsenenbildung. In: kursiv – Journal für politische Bildung, H. 2, S. 24-27.
- Ahlheim, Klaus; Heger, Bardo (2006): Wirklichkeit und Wirkung politischer Erwachsenenbildung. Eine empirische Untersuchung in Nordrhein-Westfalen. Schwalbach/Ts.
- Allespach, Martin; Meyer, Hilbert; Wentzel, Lothar (2009): Politische Erwachsenenbildung. Ein subjektwissenschaftlicher Zugang am Beispiel der Gewerkschaften. Marburg.
- Arendt, Hannah (2005): Was ist Politik? Fragmente aus dem Nachlass. München.
- Arendt, Hannah; Nanz, Patrizia (2006): Hannah Arendt und Patrizia Nanz über Wahrheit und Politik. Berlin.
- Arens, Markus; Trumann, Jana (2008): Ein Mehr an Möglichkeiten? Politische Partizipation und Web 2.0. In: Weiterbildung – Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends, H. 2, S. 38-40.
- Armbruster, Bernt (1979): Lernen in Bürgerinitiativen. Ein Beitrag zur handlungsorientierten politischen Bildungsarbeit. Bonn.
- Arnold, Rolf (2004): Vom expansiven zum transformativen Erwachsenenlernen. In: Faulstich, Peter; Ludwig, Joachim (Hrsg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler, S. 232-245.
- Arnold, Rolf; Gomez Tutor, Claudia; Kammerer, Jutta (2002): Selbstgesteuertes Lernen als Perspektive der beruflichen Bildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 31. Jg., H. 4, S. 32-36.

- Baacke, Dieter (1993a): Ausschnitt und Ganzes. In: Baacke, Dieter; Schulze, Theodor (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Weinheim, S. 87-125.
- Baacke, Dieter (1993b): Biographie: Soziale Handlung, Textstruktur und Geschichten über Identität. In: Baacke, Dieter; Schulze, Theodor (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Weinheim, S. 41-84.
- Baacke, Dieter (1973): Reflexion und Aktion als Spannungspunkte politischer Bildung. In: Giesecke, Hermann; Baacke, Dieter; Glaser, Hermann; Ebert, Theodor; Jochheim, Gernot; Brückner, Peter (Hrsg.): Politische Aktion und Politisches Lernen. München, S. 47-86.
- Baacke, Dieter; Brücher, Bodo (1990): Stadtteilarbeit. In: Kaiser, Arnim (Hrsg.): Handbuch zur politischen Erwachsenenbildung, München, S. 205-219.
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main.
- Beer, Wolfgang (2007): Von den ‚Göttinger 18‘ in den ‚Wyhler Wald‘. Die Lernbewegung einer sozialen Bewegung ab 1957. In: DIE Zeitschrift, Nr. 4, S. 40-43.
- Beer, Wolfgang (1978): Lernen im Widerstand. Politisches Lernen und politische Sozialisation in Bürgerinitiativen. Hamburg.
- Behrens, Günter (1999): Methodische Zugänge. In: Beer, Wolfgang; Cremer, Will; Massing, Peter (Hrsg.): Handbuch politische Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts., S. 205-220.
- Bernhard, Armin (2009): Erziehungswissenschaft, Gegenaufklärung und Entdemokratisierung – Von der wissenschaftlichen Phantasie zur Herrschaft der beschränkten Empirie. In: Kluge, Sven (Hrsg.): Entdemokratisierung und Gegenaufklärung. Frankfurt am Main (Jahrbuch für Pädagogik, 2009), S. 217-236.
- Bernhard, Armin (2006): Bildung als Kampf um Hegemonie. oder: Entwicklung zur Widerständigkeit im Anschluss an Gramsci. In: Forum Wissenschaft, H. 3, S. 43-46. Online verfügbar unter www.bdwi.de/forum/archiv/uebersicht/277026.html.
- Beyersdorf, Martin (1991): Selbstorganisierte Bildungsarbeit zwischen neuen sozialen Bewegungen und öffentlichem Bildungssystem. Eine explorative Bestandsaufnahme. Hamburg.
- Bieri, Peter (2011): Wie wollen wir leben? St. Pölten – Salzburg.
- Bohnsack, Ralf (2000): Gruppendiskussion. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg, S. 369-384.

- Bohnsack, Ralf; Przyborski, Aglaja; Schäffer, Burkhard (Hrsg.) (2006): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen: Budrich.
- Bommes, Michael; Tacke, Veronika (2006): Das Allgemeine und das Besondere des Netzwerks. In: Hollstein, Betina; Strauss, Florian (Hrsg.): Qualitative Netzwerkanalyse. Konzepte, Methoden, Anwendungen. Wiesbaden, S. 37-62.
- Borinski, Fritz (1986): Gespräch mit Prof. Dr. Fritz Borinski am 17.03.1986 in Baden-Baden. In: Bildungszentrum Jagdschloß Göhrde e. V. (Hrsg.): 40 Jahre Heimvolkshochschule Bildungszentrum Jagdschloß Göhrde. Göhrde, S. 47-72.
- Bourdieu, Pierre (2001): Das politische Feld. Zur Kritik der politischen Vernunft. Konstanz.
- Bourdieu, Pierre (1998): Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. Frankfurt am Main.
- Brand, Karl-Werner (2010): Die Neuerfindung des Bürgers. Soziale Bewegungen und bürgerschaftliches Engagement in der Bundesrepublik. In: Olk, Thomas; Hartnuß, Birger; Klein, Ansgar (Hrsg.): Engagementpolitik. Die Entwicklung der Zivilgesellschaft als politische Aufgabe. Wiesbaden, S. 123-152.
- Braun, Sebastian; Hansen, Stefan; Ritter, Saskia (2007): Vereine als Katalysatoren sozialer und politischer Kompetenzen. Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung. In: Schwalb, Lilian; Walk, Heike (Hrsg.): Local Governance – mehr Transparenz und Bürgernähe? Wiesbaden, S. 109-130.
- Breit, Gotthard (2009): Politische Bildung ohne Politik. Versuche von der Partnerschaftserziehung zum BLK-Programm. In: kursiv – Journal für politische Bildung, H. 1, S. 44-49.
- Bremer, Helmut (2010): Symbolische Macht und politisches Feld. Der Beitrag der Theorie Pierre Bourdieus für die politische Bildung. In: Lösch, Bettina; Thimmel, Andreas (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts., S. 181-204.
- Bremer, Helmut (2008): Das „politische Spiel“ zwischen Selbstausschließung und Fremdausschließung. In: Außerschulische Bildung, H. 3, S. 266-272.
- Bremer, Helmut (2007): Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung. Weinheim.
- Bremer, Helmut; Kleemann-Göhring, Mark (2010a): Demokratiepädagogik oder politische Bildung? Gegensatz oder falsche Alternativen? In: Außerschulische Bildung, H. 3, S. 226-233.
- Bremer, Helmut; Kleemann-Göhring, Mark (2010b): „Defizit“ oder „Benachteiligung“: Zur Dialektik von Selbst- und Fremdausschließung in der politischen Erwachsenenbildung und zur Wirkung symbolischer Herrschaft. In:

- Zeuner, Christine (Hrsg.): Demokratie und Partizipation – Beiträge der Erwachsenenbildung. Hamburger Hefte der Erwachsenenbildung, 1/2010, Hamburg, S. 12-28.
- Brodowski, Michael; Devers-Kanoglu, Ulrike; Overwien, Bernd; Rohs, Matthias; Salinger, Susanne; Walser, Manfred (Hrsg.) (2009): Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Beiträge aus Theorie und Praxis. Opladen.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2009): Bericht zur Lage und den Perspektiven des Bürgerschaftlichen Engagements in Deutschland. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB). Berlin.
- Celikates, Robin (2010): Die Demokratisierung der Demokratie. Etienne Balibar über die Dialektik von konstituierender und konstituierter Macht. In: Bröckling, Ulrich (Hrsg.): Das Politische denken. Zeitgenössische Positionen. Bielefeld, S. 59-76.
- Ciupke, Paul (2010): Zwischen Theorie und Praxis. Beobachtungen und Anmerkungen zu Orientierungssystemen, Autonomie und Bewegungsbezug in der außerschulischen politischen Bildung. In: Außerschulische Bildung, H. 3, S. 198-205.
- Ciupke, Paul (2008): Die Protestbewegung in den 60er Jahren und die außerschulische politische Bildung. In: Außerschulische Bildung, H. 2, S. 172-180.
- Ciupke, Paul; Reichling, Norbert (2003): „Neues zu wollen ist veraltet – neu ist altes zu wollen“ (Bertolt Brecht) – Für eine Demokratie-Bildung aus eigenem Recht. In: kursiv, H. 2, S. 30-35.
- Ciupke, Paul; Reichling, Norbert (1994): Politische Erwachsenenbildung als Ort öffentlicher Verständigung. Argumente für ein erweitertes Selbstverständnis. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (B 45-46), S. 13-21.
- Crouch, Colin (2009): Postdemokratie. Frankfurt am Main.
- Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39. J., H. 2, S. 223-238.
- Deutscher Bundestag (2002): Bürgerschaftliches Engagement: auf dem Weg in eine zukunftsfähige Bürgergesellschaft. Bericht der Enquete-Kommission „Zukunft bürgerschaftlichen Engagements“. (Drucksache 14/8900). Berlin.
- Dohmen, Günther (2001): Das informelle Lernen. Bonn.
- Düx, Wiebken; Prein, Gerald; Sass, Erich; Tully, Claus J. (2009): Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter. Wiesbaden.
- Eckardt, Frank (2004): Soziologie der Stadt. Bielefeld.

- Embacher, Serge (2009): „Demokratie! Nein danke?“. Demokratieverdross in Deutschland; [die neue Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung]. Bonn.
- Europäische Kommission (Hrsg.) (2003): Implementierung von Strategien für das lebenslange Lernen in Europa. Bericht zur Umsetzung der Ratsentschließung 2002. Brüssel.
- Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur, Generaldirektion Beschäftigung und Soziales (2001): Mitteilung der Kommission: Einen europäischen Raum des Lebenslangen Lernens schaffen. Brüssel.
- Expertenkommission (2004): Schlussbericht. Finanzierung Lebenslangen Lernens: Der Weg in die Zukunft.
- Fach, Wolfgang (2004): Partizipation. In: Bröckling, Ulrich. u. a. (Hrsg.): Glossar der Gegenwart. Frankfurt a. M., S. 197-203.
- Faulstich, Peter (i. E): Demokratie Lernen – Pragmatismus und kritische Demokratietheorie. In: Beutel, W.; Fauser, P.; Rademacher, H. (Hrsg.): Jahrbuch Demokratiepädagogik. Bd. 1. Schwalbach/Ts.
- Faulstich, Peter (2012): Lust am Lernen. In: Faulstich, Peter; Bayer, Mechthild (Hrsg.): LernLust. Hunger nach Wissen, lustvolle Weiterbildung. Hamburg.
- Faulstich, Peter (2011): Aufklärung – Der Zugang zum Wissen und die Macht seines Gebrauchs. In: Report, Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. 24. Jg. H. 2, S. 15-23.
- Faulstich, Peter (2010): Pragmatismus und Erwachsenenbildung. In: Zeuner, Christine (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet Erwachsenenbildung, Theoretische Grundlagen der Erwachsenenbildung. Weinheim und München.
- Faulstich, Peter (2008): Utopische Transformationspotentiale. In: Politisches Lernen, Jg. 26, H. 1-2, S. 16-21.
- Faulstich, Peter (2006): Lernen und Widerstände. In: Faulstich, Peter; Bayer, Mechthild (Hrsg.): Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung. Hamburg, S. 7-25.
- Faulstich, Peter (2002a): Vom selbstorganisierten zum selbstbestimmten Lernen. In: Faulstich, Peter; Gnahs, Dieter; Bayer, Mechthild (Hrsg.): Praxishandbuch selbstbestimmtes Lernen. Konzepte, Perspektiven und Instrumente für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Weinheim, München, S. 61-98.
- Faulstich, Peter (2002b): Politische Bildung als „entgrenztes Erlebnis“? In: Menke, Barbara; Längle, Theo W. (Hrsg.): „Lernfeld Erlebnis“ ... auf dem Weg zur politischen Bildung. Praxiserfahrungen. Recklinghausen, S. 31-44.
- Faulstich, Peter (1990): Zukunft. In: Faulstich, Peter (Hrsg.): Lernkultur 2006. München, S. 14-42.

- Faulstich, Peter; Bayer, Mechthild (Hrsg.) (2006): Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung. Hamburg.
- Faulstich, Peter; Ludwig, Joachim (2004): Lernen und Lehren – aus „subjektwissenschaftlicher Perspektive“. In: Faulstich, Peter; Ludwig, Joachim (Hrsg.): *Expansives Lernen*. Baltmannsweiler, S. 10-28.
- Faulstich, Peter; Grell, Petra; Grotluschen, Anke (2005): Lernen in der betrieblichen Weiterbildung. Handlungshilfe für die Betriebsratsarbeit Nr. 5. Stuttgart.
- Faulstich, Peter; Zeuner, Christine (2009): Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven. Weinheim und Basel.
- Faulstich, Peter; Zeuner, Christine (2008): Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. Weinheim und München.
- Flick, Uwe (2009): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg.
- Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (2000): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Hamburg, S. 13-29.
- Forneck, Hermann J. (2004): Rundgänge des Lernens. In: Faulstich, Peter; Ludwig, Joachim (Hrsg.): *Expansives Lernen*. Baltmannsweiler, S. 246-255.
- Foucault, Michel (1994): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt am Main.
- Foucault, Michel (1992): Was ist Kritik? Berlin.
- Freise, Matthias; Hallmann, Thorsten; Zimmer, Annette (2006): Dritter Sektor als Hoffnungsträger? – Zwischen Bürgerengagement und New Public Management. In: Voegen, Hermann (Hrsg.): *Brückenschläge. Neue Partnerschaften zwischen institutioneller Erwachsenenbildung und bürgerschaftlichem Engagement*. Bielefeld, S. 35-48.
- Friebertshäuser, Barbara (2008): Ethnographische Forschungsmethoden. In: Faulstich-Wieland, Hannelore; Faulstich, Peter (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs*. Reinbek bei Hamburg, S. 622-640.
- Friebertshäuser, Barbara (1997): Feldforschung und die teilnehmende Beobachtung. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, S. 503-534.
- Friedrich, Helmut; Mandl, Heinz (1997): Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In: Weinert, F. E.; Mandl, Heinz (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie*, Band 4, S. 237-293.
- Friedrich, Helmut; Mandl, Heinz (1990): Psychologische Aspekte autodidaktischen Lernens. In: *Unterrichtswissenschaft*, H. 3, S. 197-218.

- Fritz, Karsten (2005): Selbstverständnis und Wirklichkeit politischer Bildung. Eine empirische Evaluation. Diss. Dresden. Verfügbar über: http://deposit.d-b.de/cgi-bin/dokserv?idn=97420465x&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=97420465x.pdf [Zugriff: 10.01.2007].
- Fritz, Karsten; Maier, Katharina; Böhnisch, Lothar (2006): Politische Erwachsenenbildung. Trendbericht zur empirischen Wirklichkeit der politischen Bildungsarbeit in Deutschland. Weinheim.
- Geißelberger, Heinrich (2007): Einleitung. In: Geißelberger, Heinrich (Hrsg.): Und jetzt? Politik, Protest und Propaganda. Frankfurt a. M., S. 7-15.
- Gensicke, Thomas (2010): Engagement Monitor. Freiwilliges Engagement in Deutschland. 1999 – 2004 – 2009. Kurzbericht des 3. Freiwilligensurveys. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin.
- Giesecke, Hermann; Baacke, Dieter; Glaser, Hermann; Ebert, Theodor; Jochheim, Gernot; Brückner, Peter (1973): Politische Aktion und politisches Lernen. München.
- Girtler, Roland (2001): Methoden der Feldforschung. Stuttgart.
- Görg, Christoph (2004): Globalisierung. In: Bröckling, Ulrich u. a. (Hrsg.): Glossar der Gegenwart. Frankfurt am Main, S. 105-110.
- Gohl, Christopher (2001): Bürgergesellschaft als politische Zielperspektive. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. B 6-7. Online verfügbar unter <http://www.bpb.de/publikationen/Q9ETK4.html>.
- Günter, Andrea (2007): Welche Differenz macht die Utopie? Zu einer postmodernen Kontur des Utopischen. In: Sitter-Liver, Beat (Hrsg.): Utopie heute: zur aktuellen Bedeutung, Funktion und Kritik des utopischen Denkens und Vorstellens; 23. und 24. Kolloquium (2005 und 2006) der Schweizerischen Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften. Bd. 1. Stuttgart, S. 111-138.
- Grell, Petra (2006): Forschende Lernwerkstatt. Eine qualitative Untersuchung zu Lernwiderständen in der Weiterbildung. Münster.
- Gronemeyer, Reimer (1973): Integration durch Partizipation? Frankfurt am Main.
- Grossmann, Heinz (Hrsg.) (1971): Bürgerinitiativen. Schritte zur Veränderung? Frankfurt am Main.
- Grotlüschen, Anke (2003): Widerständiges Lernen im Web – virtuell selbstbestimmt? Eine qualitative Studie über E-Learning in der beruflichen Erwachsenenbildung. Münster.
- Haan de, Gerhard (2005): Vorwort. In: Brodowski, Michael u. a. (Hrsg.) (2009): Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Beiträge aus Theorie und Praxis. Opladen, S. 9-12.

- Hansen, Stefan (2008): Lernen durch freiwilliges Engagement. Eine empirische Studie zu Lernprozessen in Vereinen. Wiesbaden.
- Hardt, Michael (2007): Und jetzt, Herr Hardt? Michael Hardt im Gespräch mit Paul-Philipp Hanske. In: Geiselberger, Heinrich (Hrsg.): Und jetzt? Politik, Protest und Propaganda. Frankfurt am Main, S. 347-360.
- Harten, Hans-Christian (2010): Utopie. In: Benner, Dietrich; Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim, Basel, S. 1071-1090.
- Himmelmann, Gerhard (2007): Demokratie Lernen. Als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform ; ein Lehr- und Studienbuch. 3. Aufl. Schwalbach/Ts.
- Hoecker, Beate (2006): Politische Partizipation: eine systematische Einführung. In: Hoecker, Beate (Hrsg.): Politische Partizipation zwischen Konvention und Protest. Leverkusen, Opladen, S. 3-20.
- Höfer, Renate; Keupp, Heiner; Strauss, Florian (2006): Prozesse sozialer Verortung in Szenen und Organisationen – Ein netzwerkorientierter Blick auf traditionale und reflexive moderne Engagementformen. In: Hollstein, Betina; Strauss, Florian (Hrsg.): Qualitative Netzwerkanalyse. Konzepte. Methoden, Anwendungen. Wiesbaden, S. 267-294.
- Holzkamp, Klaus (2004): Wider dem Lehr-Lern-Kurzschluß. Interview zum Thema ‚Lernen‘. In: Faulstich, Peter; Ludwig, Joachim (Hrsg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler, S. 29-38.
- Holzkamp, Klaus (1996): Psychologie: Selbstverständigung über Handlungsbegrundungen alltäglicher Lebensführung. In: Forum Kritische Psychologie, H. 36, S. 7-112.
- Holzkamp, Klaus (1995a): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main.
- Holzkamp, Klaus (1995b): Alltägliche Lebensführung als subjektwissenschaftliches Grundkonzept. In: Das Argument, Nr. 212, S. 817-846.
- Holzkamp, Klaus (1986): Die Verkenennung von Handlungsbegründungen als empirische Zusammenhangsannahmen in sozialpsychologischen Theorien: Methodologische Fehlorientierung infolge von Begriffsverwirrung. In: Zeitschrift für Sozialpsychologie, H. 17, S. 216-237.
- Honneth, Axel (2011): Verwilderungen. Kampf um Anerkennung im frühen 21. Jahrhundert. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 1-2, S. 37-45.
- Hufer, Klaus-Peter (2011): Zwischen den Stühlen. Politische Bildung und die neuen Bürger- und Protestbewegungen. In: Journal für politische Bildung, 1, S. 20-26.
- Hufer, Klaus-Peter (2007): Heimat und Nation als Themen politischer Bildung? In: Praxis Politische Bildung, Jg. 11, H. 2, S. 93-96.

- Hufer, Klaus-Peter (2004): Demokratie braucht politische Bildung – braucht sie auch die Erwachsenenbildung? In: Breit, Gotthard; Schiele, Siegfried (Hrsg.): Demokratie braucht politische Bildung. Schwalbach/ Ts., S. 243-256.
- Hufer, Klaus-Peter; Pohl, Kerstin; Scheurich, Imke (2004) (Hrsg.): Positionen der politischen Bildung 2. Ein Interviewbuch zur außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Schwalbach/ Ts.
- Innenministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (2003): Information – Ihr gutes Recht. Das Informationsfreiheitsgesetz NRW. Düsseldorf.
- Jaeggi, Rahel; Wesche, Tilo (2009): Einführung: Was ist Kritik? In: Jaeggi, Rahel; Wesche, Tilo (Hrsg.): Was ist Kritik? Frankfurt am Main, S. 7-13.
- Kellner, Wolfgang (2005): Freiwilligenarbeit, Erwachsenenbildung und informelles Lernen – das Kompetenz-Portfolio für Freiwillige des Rings Österreichischer Bildungswerke. In: Künzel, Klaus (Hrsg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 31/32, Informelles Lernen – Selbstbildung und soziale Praxis. Köln, S. 207-222.
- Kessl, Fabian; Reutlinger, Christian; Maurer, Susanne; Frey, Oliver (Hrsg.) (2005): Handbuch Sozialraum. Wiesbaden.
- Keupp, Heiner (2005): Was hält plurale und komplexe Gesellschaften zusammen und was stärkt die Zivilgesellschaft? Erkenntnisse der Netzwerkforschung und der Sozialpsychologie. In: forum Erwachsenenbildung, H. 4, S. 4-10.
- Kirchhöfer, Dieter (2001): Perspektiven für das Lernen im sozialen Umfeld. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V./ Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '99. Aspekte einer neuen Lernkultur. Münster, S. 95-145.
- Kirchhoff, Steffen; Kreimeyer, Julia (2003): Informelles Lernen im sozialen Umfeld – Lernende im Spannungsfeld zwischen individueller Kompetenzentwicklung und gesellschaftlicher Vereinnahmung. In: Wittwer, Wolfgang; Kirchhof, Steffen (Hrsg.): Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung. München/Unterschleißheim, S. 213-240.
- Klages, Helmut (2010): Bedarfe und Agenda künftiger Partizipationsforschungen. BBE-Newsletter. (8/2010). Online verfügbar unter www.b-b-e.de.
- Klein, Ansgar; Olk, Thomas; Hartnuß, Birger (2010): Engagementpolitik als Politikfeld: Entwicklungserfordernisse und Perspektiven. In: Olk, Thomas; Hartnuß, Birger; Klein, Ansgar (Hrsg.): Engagementpolitik. Die Entwicklung der Zivilgesellschaft als politische Aufgabe. Wiesbaden, S. 24-59.
- Knoll, Jörg (2006): Kompetenz für Kompetenzentwicklung – Bürgerlernen als Herausforderung für Verwaltung und Politik. In: Voesgen, Hermann (Hrsg.) (2006): Brückenschläge. Neue Partnerschaften zwischen institutioneller Erwachsenenbildung und bürgerschaftlichem Engagement. Bielefeld, S. 265-275.

- Koller, Hans-Christoph (2008): Interpretative und partizipative Forschungsmethoden. In: Faulstich-Wieland, Hannelore/ Faulstich, Peter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg, S. 606-621.
- Kraft, Susanne (1999): Selbstgesteuertes Lernen. Problembereiche in Theorie und Praxis. In: Zeitschrift für Pädagogik, 45. Jg., H. 6, S. 833-845.
- Küchler von, Felicitas (2009): Lernort Gemeinde – zentrale Ergebnisse und Erkenntnisse. In: Mörchen, Annette; Tolksdorf, Markus (Hrsg.): Lernort Gemeinde. Ein neues Format der Erwachsenenbildung. Bielefeld, S. 73-86.
- Lamnek, Siegfried (2005): Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. Stuttgart.
- Laufer, Benjamin (2011): Polizei erforscht Demonstrationstaktiken. In: TAZ, 33. Jg, Nr. 9431 vom 26./27.02.2011, S. 28.
- Liesner, Andrea; Lohmann, Ingrid (Hrsg.) (2009): Bachelor bolognese. Erfahrungen mit der neuen Studienstruktur. Opladen.
- Lösch, Bettina (2010): Ein kritisches Demokratieverständnis für die politische Bildung. In: Lösch, Bettina; Thimmel, Andreas (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts., S. 115-127.
- Lösch, Bettina (2008): Politische Bildung in Zeiten neoliberaler Politik: Anpassung oder Denken in Alternativen? In: Butterwege, Christoph; Lösch, Bettina; Ptak, Ralf (Hrsg.): Neoliberalismus. Analysen und Alternativen. Wiesbaden, S. 335-354.
- Lösch, Bettina; Thimmel, Andreas (Hrsg.) (2010): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.
- Loos, Peter; Schäffer, Burkhard (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Opladen.
- Lüders, Christian (2000): Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg, S. 384-401.
- Ludwig, Joachim (2004): Bildung und expansives Lernen. In: Faulstich, Peter/ Ludwig, Joachim (Hrsg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler, S. 40-53.
- Ludwig, Felix; Trumann, Jana; Zosel, Tim (2011): Flashmob und Co. – Politische Partizipation und Bildung oder ‚nur‘ Aktion? In: Journal für Politische Bildung, H. 4, S. 18-26.
- Luhmann, Niklas (2004): Protest. Systemtheorie und soziale Bewegungen. Frankfurt am Main.
- Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt am Main
- Maresch, Rudolf (2004): Zeit für Utopien. In: Maresch, Rudolf; Rötzer, Florian (Hrsg): Renaissance der Utopie. Zukunftsfiguren des 21. Jahrhunderts. Frankfurt am Main, S. 7-20.

- Massing, Peter (2009): Probleme der Demokratie unter den Bedingungen der Globalisierung und der Entgrenzung des Nationalstaats. In: Overwien, Bernd; Rathenow, Hanns-Fred (Hrsg.): Globalisierung fordert politische Bildung. Politisches Lernen im globalen Kontext. Opladen, S. 25-36.
- Massing, Peter (1999): Theoretische und normative Grundlagen politischer Bildung. In: Beer, Wolfgang; Cremer, Will; Massing, Peter (Hrsg.): Handbuch politische Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts., S. 21-60.
- Mayer, Margit (2008): Städtische soziale Bewegungen. In: Roth, Roland; Rucht, Dieter (Hrsg.): Die sozialen Bewegungen in Deutschland seit 1945. Ein Handbuch. Frankfurt am Main, S. 293-318.
- Menasse, Robert (2009): Permanente Revolution der Begriffe. Frankfurt am Main.
- Mezirow, Jack (1997): Transformative Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler.
- Mörchen, Annette (2009): Das Projekt Lernort Gemeinde. Gestaltungsprinzipien, Strukturen, Prozesse und Ergebnisse. In: Mörchen, Annette/ Tolksdorf, Markus (Hrsg.): Lernort Gemeinde. Ein neues Format der Erwachsenenbildung. Bielefeld, S. 41-72.
- Mörchen, Annette; Bubolz-Lutz, Elisabeth (2006): Herausforderungen und Empfehlungen – Zur Gestaltung des Miteinanders von Erwachsenenbildung und Bürgerengagement. In: Voesgen, Hermann (Hrsg.): Brückenschläge. Neue Partnerschaften zwischen institutioneller Erwachsenenbildung und bürgerschaftlichem Engagement. Bielefeld, S. 369-379.
- Mörchen, Annette; Tolksdorf, Markus (Hrsg.) (2009): Lernort Gemeinde. Ein neues Format der Erwachsenenbildung. Bielefeld.
- Mouffe, Chantal (2011): „Postdemokratie“ und die zunehmende Entpolitisierung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 1-2, S. 3-5.
- Mouffe, Chantal (2010): Über das Politische. Wider die kosmopolitische Illusion. Lizenzausg. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung (Schriftenreihe/ Bundeszentrale für Politische Bildung, 1039).
- Negt, Oskar (2010): Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform. Göttingen.
- Nuissl, Ekkehard (2005): Kommunalität von Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Jg. 55, H. 2, S. 142-148.
- NRW/SPD – Bündnis 90/Die Grünen (2010): Nordrhein-Westfalen 2010-2015: Gemeinsam neue Wege gehen. Koalitionsvertrag.
- Otto, Volker (2005): Kommunalität als Leitgedanke von Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Nr. 2, S. 100-114.
- Overwien, Bernd (2009): Informelles Lernen. Definitionen und Forschungsansätze. In: Brodowski, Michael u. a. (Hrsg.) (2009): Informelles Lernen und

- Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Beiträge aus Theorie und Praxis. Opladen, S. 23-34.
- Overwien, Bernd (2003): Befreiungspädagogik und informelles Lernen. In: Wittwer, Wolfgang; Kirchhof, Steffen (Hrsg.): Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung. München/Unterschleißheim, S. 43-70.
- Overwien, Bernd; Rathenow, Hanns-Fred (Hrsg.) (2009): Globalisierung fordert politische Bildung. Politisches Lernen im globalen Kontext. Opladen.
- Patzelt, Werner (2009): Politikern sind die Ahnungslosen. In: kursiv – Journal für politische Bildung, H. 1, S. 12-17.
- Pongratz, Ludwig A. (2007): Sammeln Sie Punkte?“ Notizen zum Regime des lebenslangen Lernens. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 1, S. 5-18
- Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2010): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München.
- Rammstedt, Otthein (1978): Soziale Bewegung. Frankfurt a. M.
- Reichenbach, Roland (2010): Die Macht des Volkes „lernen und leben? ...“ Zur Kritik persuasiver Metaphoriken im pädagogischen Demokratiediskurs. In: Aufenanger, Stefan; Hamburger, Franz; Ludwig, Luise; Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Bildung in der Demokratie. Beiträge zum 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 145-168.
- Reichenbach, Roland (2004): Demokratisches Verhalten – politisches Handeln. Bemerkungen zur politischen Bildung. In: kursiv, H. 1, S. 14-19.
- Reichling, Norbert (1999): Ziele und Erwartungshorizonte politischer Erwachsenenbildung. In: Beer, Wolfgang; Cremer, Will; Massing, Peter (Hrsg.): Handbuch politische Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts., S. 145-166.
- Reimann-Rothmeier, Gabi; Mandl, Heinz (1996): Lernen auf Basis des Konstruktivismus. Wie lernen aktiver und anwendungsorientierter wird. In: Computer und Unterricht, Nr. 23, S. 41-44.
- Riege, Marlo; Schubert, Herbert (2005): Konzeptionelle Perspektiven. In: Kessl, Fabian; Reutlinger, Christian; Maurer, Susanne; Frey, Oliver (Hrsg.): Handbuch Sozialraum. Wiesbaden, S. 247-261.
- Rothe, Daniela (2009): Lebenslanges Lernen als Regierungsprogramm: Der deutsche bildungspolitische Diskurs in gouvernementalitätstheoretischer Perspektive. In: Alheit, Peter; Felden, Heide (Hrsg.): Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Konzepte und Forschung im europäischen Diskurs. Wiesbaden, S. 89-110.
- Rucht, Dieter; Neidhardt, Friedhelm (2008): Soziale Bewegungen und kollektive Aktionen. In: Joas, Hans (Hrsg.): Lehrbuch der Soziologie. Frankfurt am Main, S. 627-651.

- Rucht, Dieter; Roth, Roland (2008a): Einleitung. In: Roth, Roland; Rucht, Dieter (Hrsg.): Die sozialen Bewegungen in Deutschland seit 1945. Ein Handbuch. Frankfurt am Main, S. 10-36.
- Rucht, Dieter; Roth, Roland (2008b): Soziale Bewegungen und Protest – eine theoretische und empirische Bilanz. In: Roth, Roland; Rucht, Dieter (Hrsg.): Die sozialen Bewegungen in Deutschland seit 1945. Ein Handbuch. Frankfurt a. M., S. 635-668.
- Rudolf, Karsten; Zeller, Melanie (2001): Wie entsteht politisches Engagement? Das Nidderau-Projekt – eine empirische Wirkungsstudie zur politischen Bildung. Schwalbach/ Ts.
- Saage, Richard (2007): Das sozialutopische Denken und die Herausforderung des 21. Jahrhunderts. In: Sitter-Liver, Beat (Hrsg.): Utopie heute: zur aktuellen Bedeutung, Funktion und Kritik des utopischen Denkens und Vorstellens; 23. und 24. Kolloquium (2005 und 2006) der Schweizerischen Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften. Bd. 1. Stuttgart, S. 3-16.
- Sander, Wolfgang (2009): Anstiftung zur Freiheit – Aufgaben und Ziele politischer Bildung. In: Overwien, Bernd; Rathenow, Hanns-Fred (Hrsg.): Globalisierung fordert politische Bildung. Politisches Lernen im globalen Kontext. Opladen, S. 49-61.
- Sander, Wolfgang (2006): Phönix aus der Asche? Politische Bildung als Gegenstand von Forschung und Theoriebildung. In: kursiv, H. 2, S. 66-74.
- Sander, Wolfgang (2002): Politische Bildung nach der Jahrtausendwende. Perspektiven und Modernisierungsaufgaben. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. B 45, S. 36-44.
- Sassen, Saskia (2009): Die Bändigung des Staates. Die Exekutive soll nicht der Weltwirtschaft dienen, sondern allein dem Gemeinwohl. In: die tageszeitung, Jg. 31, 09.11.2009, S. 4.
- Schäffter, Ortfried (2009): Lernort Gemeinde – ein Format Werte entwickelnder Erwachsenenbildung. In: Mörchen, Annette; Tolksdorf, Markus (Hrsg.): Lernort Gemeinde. Ein neues Format der Erwachsenenbildung. Bielefeld, S. 21-40.
- Schäffter, Ortfried (2006): Lernen in der Zivilgesellschaft – aus der Perspektive der Erwachsenenbildung. In: Voegen, Hermann (Hrsg.): Brückenschläge. Neue Partnerschaften zwischen institutioneller Erwachsenenbildung und bürgerschaftlichem Engagement. Bielefeld, S. 21-33.
- Schäffter, Ortfried; Kuchler von, Felicitas (2009): Realisierungsformen im konzeptionellen Gestaltungsrahmen des Formats Lernort Gemeinde. In: Mörchen, Annette; Tolksdorf, Markus (Hrsg.): Lernort Gemeinde. Ein neues Format der Erwachsenenbildung. Bielefeld, S. 337-366.

- Schillo, Johannes (2006): Zur Entgrenzung des Politischen. In: Praxis Politische Bildung, H. 2, S. 118-125.
- Schmidt-Lauff, Sabine (2012): Lernvergnügen und Lernfreude. In: Faulstich, Peter; Bayer, Mechthild (Hrsg.): LernLust. Hunger nach Wissen, lustvolle Weiterbildung. Hamburg.
- Schneider-Wilkes, Rainer E. (1997): Macht oder Ohnmacht? Erfolgsbilanz und persönliche Auswirkungen von politischem Engagement in Bürgerinitiativen. In: Schneider-Wilkes, Rainer E. (Hrsg.): Demokratie in Gefahr? Zum Zustand der deutschen Republik. Münster.
- Schroer, Markus (2006): Räume, Orte, Grenzen. Auf dem Weg zu einer Soziologie des Raums. Frankfurt a. M.
- Seel, Martin (2001): Drei Regeln für Utopisten. In: Merkur, Jg. 55, H. 9/10, S. 747-755.
- Sennet, Richard (2004): Verfall und Ende des öffentlichen Lebens. Die Tyrannei der Intimität. 14. Aufl. Frankfurt a. M.
- Sennett, Richard (1998): Der flexible Mensch. Berlin.
- Schultze, Rainer-Olaf (2003): Partizipation. In: Nohlen, Dieter (Hrsg.): Kleines Lexikon der Politik. München, S. 371-373.
- Siebert, Horst (2001): Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neue Lernkulturen in Zeiten der Postmoderne. Neuwied.
- Straka, Gerald A. (2000): Lernen unter informellen Bedingungen (informelles Lernen). In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2000. Lernen im Wandel – Wandel im Lernen. Münster, S. 15-70.
- Strauss, Anselm L. (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Stuttgart.
- Thon, Christine (i. E.): Das Verhältnis von Bildung und Politik als bildungstheoretisches Problem. In: Bremer; Helmut; Kleemann-Göhring, Mark; Teiwes-Kügler, Christel; Trumann, Jana (Hrsg.): Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen. Beiträge für eine soziologische Perspektive. Weinheim.
- Treml, Alfred K. (1980): Entwicklungspädagogik als Theorie einer Praxis. Lernen in Bürgerinitiativen und Aktionsgruppen. In: Treml, Alfred K. (Hrsg.): Entwicklungspädagogik. Unterentwicklung und Überentwicklung als Herausforderung für die Erziehung. Frankfurt am Main, (Beiträge zur Entwicklungspädagogik, 1), S. 75-90.
- Trumann, Jana (2011): Utopie und politische Partizipation – ‚Eigener Anfang‘ statt Repräsentation. In: Möller, Svenja; Zeuner, Christine; Grotlüschen, Anke (Hrsg.): Die Bildung der Erwachsenen. Perspektiven und Utopien. Weinheim, S. 98-105.

- Trumann, Jana (2009): Bibliotheken als kommunale Lernzentren. In: Faulstich, Peter; Bayer, Mechthild (Hrsg.): Lernorte. Vielfalt von Weiterbildungs- und Lernmöglichkeiten. Hamburg, S. 47-64.
- Trumann, Jana (2004): Selbstgesteuertes und Computerunterstütztes Lernen – zwei schillernde Begriffe. Welchen Stellenwert haben sie in individuellen Bildungsbiographien? Bielefeld (unveröffentlichte Diplomarbeit).
- Voesgen, Hermann (Hrsg.) (2006): Brückenschläge. Neue Partnerschaften zwischen institutioneller Erwachsenenbildung und bürgerschaftlichem Engagement. Bielefeld.
- Voesgen, Hermann (2006): Ganz nah und weit genug – der Ansatz des Projektes „lern-netzwerk Bürgerkompetenz“. In: Voesgen, Hermann (Hrsg.): Brückenschläge. Neue Partnerschaften zwischen institutioneller Erwachsenenbildung und bürgerschaftlichem Engagement. Bielefeld, S. 11-20.
- Voß, Gerd-Günter (1991): Lebensführung als Arbeit: über die Autonomie der Person im Alltag der Gesellschaft. Stuttgart.
- Walther, Andreas (2010): Partizipation oder Nicht-Partizipation? Sozialpädagogische Vergewisserung eines scheinbar eindeutigen Konzepts zwischen Demokratie, sozialer Integration und Bildung. In: neue praxis, H. 2, S. 115-136.
- Weis, Michael (2005): Lernen im Modus der Selbstverständigung. Methodische Reflexionen und empirische Erkenntnisse zum subjektiven Lernhandeln. Münster.
- Weis, Michael (2004): Lernforschung vom Subjektstandpunkt – Aspekte eines erwachsenenpädagogischen Forschungsansatzes zu Rekonstruktion subjektiven Lernhandelns. In: Faulstich, Peter; Ludwig, Joachim (Hrsg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler, S. 172-184.
- Weiß, Edgar (2009): Aspekte einer kritischen Demokratietheorie. In: Kluge, Sven (Hrsg.): Entdemokratisierung und Gegenaufklärung. Frankfurt am Main (Jahrbuch für Pädagogik, 2009), S. 41-59.
- Welzer, Harald (2010): „Die Zukunft wird sehr kleinteilig sein.“ Interview Ingo Arzt und Jan Feddersen. In: Die Tageszeitung, Ausgabe vom 22.10.2010, S. 3.
- Widmaier, Benedikt (2010): Postdemokratische Politische Bildung. Führt der „engagierte Bürger“ in eine politikdidaktische Sackgasse? In: Praxis Politische Bildung, H. 4, S. 245-252
- Winkler, Katrin; Mandl, Heinz (2005): Kognitions- und lernpsychologische Zugänge zum informellen Lernen. In: Künzel, Klaus (Hrsg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 31/32, Informelles Lernen – Selbstbildung und soziale Praxis. Köln, S. 47-60.
- Wittpoth, Jürgen (2007): Neue Ziele für die Bildungsforschung. Kulturelle Bildung im kommunalen Raum – eine Sozialraumanalyse. In: Weiterbildung, H. 1, S. 33-35.

- Wittwer, Wolfgang (2003): „Lern für die Zeit, werd tüchtig fürs Haus. Gewapnet ins Leben trittst du hinaus“ – Förderung der Nachhaltigkeit informellen Lernens durch individuelle Kompetenzentwicklung. In: Wittwer, Wolfgang; Kirchhof, Steffen (Hrsg.): Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung. München/Unterschleißheim, S. 13-41.
- Zeuner, Bodo (1997): Entpolitisierung ist Entdemokratisierung. Demokratieverlust durch Einengung und Diffusion des politischen Raums. Ein Essay. In: Schneider-Wilkes, Rainer E. (Hrsg.): Demokratie in Gefahr? Zum Zustand der deutschen Republik. Münster, S. 20-34.
- Zeuner, Christine (2011): Forschung zur politischen Erwachsenenbildung zwischen Theorie und Praxis. Überlegungen und Perspektiven. In: Journal für politische Bildung, H. 2, S. 37-46.
- Zeuner, Christine (2010): Aufgaben und Perspektiven der Erwachsenenbildung in einer demokratischen Gesellschaft. In: Aufenanger, Stefan; Hamburger, Franz; Ludwig, Luise; Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Bildung in der Demokratie. Beiträge zum 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 169-187.

13. Anhang

13.1 TRANSKRIPTIONSREGELN

(nach Dausien 1996)

-	prosodische Zäsur
--	kurze Pause
---	längere Pause
(P/sec.)	längere Pause bzw. Unterbrechung (mit Angabe der Dauer in Sekunden und ggf. der Entstehungsgründe)
=	Trennungszeichen (zur Unterscheidung von „-“ für eine Zäsur)
.	Markierung einer fallenden Intonation (Satzende)
?	Frageintonation
GROSSBUCHSTABEN	besonders sorgfältige Artikulation eines Wortes oder Syntagmas
Unterstreichung	emphatische Betonung eines Wortes oder Syntagmas
(einfache Klammern)	Textteil, der semantisch noch dekodierbar, aber phonologisch nicht mehr transkribierbar ist
(...)	unverständliche Textteile (bei längeren unverständlichen Passagen mit Angabe der Dauer in Sekunden)
[...]	Auslassung von Textpassagen

[Maßnahme]	Ergänzung durch die Autorin
GP/in	Erzähler/in
I	Interviewer/in
E: Ich will jetzt nicht sagen I: Können Sie noch	Partiturschreibweise bei Überlappung von Redebeiträgen
Wortabbru_	Abbruch innerhalb einer Wortgrenze
äh (oder entspr. Phonem)	gefüllte Pause
=e	Nicht-phonemische Dehnung am Wortende, vor allem bei „und“ (und=e)
/das war stark ((lachend)/	Notierung einer kommentierten Passage

13.2 GRUPPENGESPRÄCHE

<i>Initiative</i>	<i>Termin</i>	<i>Teilnehmer</i>	<i>Dauer</i>	<i>Ort</i>
1 ,Straßenausbau‘	24.01.08	3	19:00-22:00 Uhr	Privat
2 ,Stadtautobahn‘	11.01.08	3	20:00-23:00 Uhr	Nebenraum/ Kneipe
3 ,Naturschutz‘	07.11.07	2	19:30-22:00 Uhr	Gemeinde- haus
4 ,Umgehungsstraße‘	31.10.07	7	19:00 -21:15 Uhr	Nebenraum/ Kneipe

13.3 LERN-HANDLUNGSRAUM BÜRGERINITIATIVE – KATEGORIENSYSTEM

Dimension ‚kooperativ – individuell‘			
kooperativ		individuell	
KI1	Diskussion von Problemstellungen	IL1	Recherche von Informationen, Ansprechpartnern etc.
KI2	Entwicklung von Handlungsmöglichkeiten	IL2	Bearbeitung von Materialien
KI3	Gemeinsame Bearbeitung von Materialien	IL3	Herstellung von Zusammenhängen
KA1	Besuch anderer Initiativen, Informationsrecherche und gegenseitiger Informationsaustausch	IKA	individueller Aufbau von Kooperationen
KA2	Teilnahme an bzw. Unterstützung der Arbeit anderer Initiativen		
KA3	Diskussion von Problemstellungen und gemeinsame Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten		
KA4	Vernetzung, Aufbau einer Plattform, Gründung einer Wählerinitiative		
KE	Kooperation mit Vereinen, Verbänden etc.		
Dimension ‚aufnehmend – weitergebend‘			
aufnehmend		weitergebend	
Auf1	Einbezug von Fachliteratur etc.	W1	Vorstellung der eigenen Arbeit, Weitergabe des Wissens
Auf2	Einladung von Mitgliedern anderer Initiativen oder deren Besuch	W2	Beratungsangebote
Auf3	Einladung von ‚Experten‘	W3	Durchführung von Workshops, Vorträgen etc.
Auf4	Teilnahme an Fachveranstaltungen	W4	Überführung eigener Expertise in andere Organisationsformen
		W5	Erstellung eigener Expertise z.B. in gedruckter Form

<i>Dimension ‚aktional – reflexiv‘</i>			
<i>aktional</i>		<i>reflexiv</i>	
A1	Durchführung öffentlicher Veranstaltungen	R1	Reflexion der Initiativenarbeit
A2	Durchführung kooperativer Veranstaltungen	R2	Herstellung von Zusam- menhang zu anderen Themen und Übertragung in andere Kontexte
A3	Aktion durch Reflexion	R3	Reflexion durch Aktion
		R4	Reflexion durch Forschung

Edition Politik



LUCYNA DAROWSKA

Widerstand und Biografie

Die widerständige Praxis der Prager Journalistin
Milena Jesenská gegen den Nationalsozialismus

Mai 2012, 528 Seiten, kart., 39,80 €,
ISBN 978-3-8376-1783-2



MICHAEL DAXNER, HANNAH NEUMANN (Hg.)

Heimatsdiskurs

Wie die Auslandseinsätze der Bundeswehr
Deutschland verändern

November 2012, 340 Seiten, kart., zahlr. Abb., 32,80 €,
ISBN 978-3-8376-2219-5



PETER ENGELHARD

Die Ökonomen der SPD

Eine Geschichte sozialdemokratischer
Wirtschaftspolitik in 45 Porträts

2010, 148 Seiten, kart., zahlr. Abb., 16,80 €,
ISBN 978-3-8376-1531-9

**Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de**

Edition Politik



HENRIQUE RICARDO OTTEN,
MANFRED SICKING (HG.)
Kritik und Leidenschaft
Vom Umgang mit politischen Ideen
(unter Mitarbeit von Julia Schmidt)

2011, 310 Seiten, kart., 29,80 €,
ISBN 978-3-8376-1590-6



ANDREAS PETTENKOEFER (HG.)
Menschenrechte und Protest
Zur lokalen Politisierung einer globalen Idee

März 2013, ca. 250 Seiten, kart., ca. 28,80 €,
ISBN 978-3-8376-2112-9



SHAMIM RAFAT
Ethik und Qualität in der Politikberatung
Zur Entwicklung von professionellen Standards
und Grundsätzen

April 2012, 272 Seiten, kart., zahlr. Abb., 32,80 €,
ISBN 978-3-8376-2085-6

**Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de**