

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, Dux 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 beträfe 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 „vorpolitischer 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.

