

1 Lernprozesse von sozialen Bewegungen

1.1 Einleitung und Aufbau der Arbeit

Ob soziale Bewegungen in der Lage sind, aus Erfahrungen zu lernen oder nicht, darüber gehen die Meinungen unter AktivistInnen weit auseinander. Manche betonen, dass der Aktivismus von heute zweifellos aus den Lehren der Vergangenheit profitieren könne. So stellt ein Aktivist aus dem Hamburger »Recht auf Stadt«-Netzwerk fest:

»Also es gibt auch 'nen Wissenstransfer. Das Gängeviertel hat zum Beispiel bestimmte Erfahrungen nicht mehr machen müssen. Man sieht halt, okay, in Hamburg kann man so und so agieren. Da hat man 'nen bestimmtes Erfahrungsmuster vorliegen, wie bestimmte Dinge funktioniert haben, wie sie nicht funktioniert haben, weil man sozusagen nicht bei null anfängt.«¹

Andere AktivistInnen wiederum bemängeln, die spezifischen Organisationsformen von sozialen Bewegungen seien »mitverantwortlich für einen fehlenden Geschichtsbezug. Debatten, die vor Jahren schon einmal geführt wurden, werden nicht weitervermittelt. Die Jungen fangen immer wieder von vorne an.«² Man findet also durchaus erstaunlich gegensätzliche Beurteilungen der Lernfähigkeit von sozialen Bewegungen – bedenkt man, dass sich beide Zitate auf ganz ähnliche Bewegungen in derselben Stadt beziehen. Wie ist es denn nun – können soziale Bewegungen lernen oder nicht? Sind sie fähig, Lehren aus ihrer eigenen Geschichte zu ziehen, oder fangen sie immer wieder »bei null« an? Kann kollektives Wissen innerhalb einer sozialen Bewegung entstehen, kann es weitergegeben, geteilt und gegebenenfalls weiterentwickelt, verändert oder verworfen werden?

-
- 1 Zitat aus einem Interview mit einem Recht-auf-Stadt-Aktivisten, das im Rahmen eines Forschungsprojektes 2012 geführt wurde, vgl. dazu Butzlaff, Felix; Hoeft, Christoph; Kopp, Julia (2013): »Wir lassen nicht mehr alles mit uns machen!« Bürgerproteste an und um den öffentlichen Raum, Infrastruktur und Stadtentwicklung. In: Franz Walter et al. (Hg.): Die neue Macht der Bürger. Was motiviert die Protestbewegungen? Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 48-93.
 - 2 Beck, Sabine: Ein erster Schritt, der auf Vertiefung wartet. Autonom Kongress – ein Rückblick. In: Zeck 154_2010, S. 21-23, hier S. 22.

Wenn diese Fragen aus Sicht der Beteiligten strittig erscheinen, hilft vielleicht ein Blick in die wissenschaftliche Literatur über soziale Bewegungen weiter. Doch auch hier bleibt das Lernen von sozialen Bewegungen erstaunlich vage. Zwar ist in etlichen Ansätzen der Bewegungsforschung ein gewisses Lernvermögen implizit angelegt; wie genau ein solches Lernen aber abläuft, wer in den betreffenden Fällen was auf welche Art und Weise erlernen kann, wird nicht genau erläutert. So geht beispielsweise der *Framing*-Ansatz davon aus, dass soziale Bewegungen fähig sind, ihre Botschaften ständig an ein wechselndes Publikum anzupassen.

»Research on the core framing processes indicates that collective action frames are not static, reified entities but are continuously contested, reproduced, transformed, and/or replaced during the course of social movement activity. Hence, framing is a dynamic, ongoing process. [...] The movement framing literature suggests that the audience(s) targeted are one of the major contextual factors that help explain why movements seek, from time to time, to modify their collective action frames.«³

Wie genau soziale Bewegungen aber in der Lage sein sollten, ihre Kernbotschaften immer wieder zu verändern und auf neue Zielgruppen auszurichten, wenn sie nicht gleichzeitig fähig wären, aus vergangenen Erfahrungen zu lernen und ihr Handeln an bisherigen Erfahrungen auszurichten, ist nur schwer nachvollziehbar.

Auch wenn es somit zunächst intuitiv naheliegend und logisch erscheint, dass soziale Bewegungen bei ihren Aktionen und Kampagnen auf zurückliegende Erfahrungen zurückgreifen und ihr Handeln, wenn nötig, verändern und anpassen – das Lernen von sozialen Bewegungen ist und bleibt ein erklärungswürdiges Phänomen. Das liegt zuallererst an den spezifischen Eigenschaften von Bewegungen: Im Unterschied zu anderen Großorganisationen, beispielsweise Parteien oder Gewerkschaften, verfügen soziale Bewegungen über keinen festen institutionellen Rahmen, der die Produktion und Archivierung von Wissen sicherstellen könnte; ebenso wenig kennen sie verbindliche Mitgliedschaften, die eine personelle Kontinuität und eine direkte Weitergabe von Informationen und Wissen ermöglichen würden.

Daraus folgt das zentrale Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit:

Wie lernen soziale Bewegungen? Wo befinden sich die Lernorte und wer genau lernt überhaupt? Wie entsteht kollektives Wissen innerhalb einer sozialen Bewegung, auf das die nachfolgenden Protestgenerationen zugreifen können, von dem sie profitieren und an dem sie ihre eigene politische Arbeit ausrichten können?

Ganz grundsätzlich muss zunächst gefragt werden, wann genau überhaupt von einem Lernprozess ausgegangen werden kann. Wann hat eine Bewegung eigentlich gelernt – und an welchen (messbaren) Faktoren lässt sich dies feststellen?

Ein Beispiel kann diese Frage illustrieren: Stellen wir uns eine soziale Bewegung vor, die sich mit ihrer politischen Arbeit gegen Gentrifizierung und steigende Mieten richtet. Sie ruft regelmäßig zu Demonstrationen auf, die in den betroffenen Stadtvierteln stattfinden; sie verteilt Flugblätter an PassantInnen in der Innenstadt, sie organisiert

3 Benford, Robert; Snow, David (2000): Framing Processes and Social Movements: An Overview and Assessment. In: *Annual Review of Sociology* 26 (1), S. 611–639, hier S. 628–630.

Vorträge und Diskussionsveranstaltungen. Warum aber tut sie all das? Warum genau diese Dinge – und nicht ganz andere? Tut sie es, weil sie irgendwann einmal gelernt hat, dass diese Aktionen erfolgversprechend sind? Wenn sie dann im Laufe der Zeit immer seltener zu Demonstrationen aufruft – liegt das daran, dass sie einen Lernprozess durchlaufen hat und Demonstrationen jetzt nicht mehr für sinnvoll erachtet? Oder haben sowohl das ursprüngliche als auch das veränderte Vorgehen später ganz andere Gründe, die nichts mit Lernen zu tun haben? Hat die Bewegung vielleicht schlicht nicht mehr genug Geld, um einen Lautsprecherwagen zu mieten oder Flugblätter zu drucken? Lässt sich das (veränderte) Handeln von Bewegungen also durch Lernen erklären – oder sind andere Faktoren ausschlaggebend? Was genau ist »Lernen« in Bezug auf soziale Bewegungen und wann kann sicher davon gesprochen werden? Eine weitere offene Frage betrifft das Subjekt von etwaigen kollektiven Lernprozessen: Wer genau ist in diesem Zusammenhang eigentlich »die Bewegung«? Kann ein Kollektiv überhaupt lernen?

Der Rückgriff auf ein intuitives Verständnis von Lernen hilft bei der Beantwortung dieser Fragen nur bedingt weiter. Wenn wir im Alltag über Lernen sprechen, dann sprechen wir über das Lernen in der Schule, darüber, dass wir eine neue Sprache oder ein neues Musikinstrument lernen wollen, oder auch über das Lernen aus zurückliegenden Erfahrungen: »Das wird mir eine Lehre sein!«, »Diesen Fehler werde ich nicht noch einmal machen.« All diesen Situationen ist gemein, dass es sich bei ihnen um einen normativ positiv konnotierten Zugewinn von Wissen und Kompetenzen handelt und dass der Fokus zumeist auf dem mehr oder weniger bewussten Erlernen bestimmter Fakten und Zusammenhänge liegt.

Das Konzept des kollektiven Lernens, das in dieser Arbeit herausgearbeitet wird, unterscheidet sich in bestimmten Aspekten recht deutlich von diesem Alltagsverständnis von Lernen. Denn erstens soll »Wissen«, das in der vorliegenden Studie die Basis des Lernens darstellt, breiter verstanden werden und mehr beinhalten als lediglich die Kenntnis von Fakten. Vielmehr soll (kollektives) Wissen das gesamte Ensemble von Weltansichten, Deutungen und Werten einer Gruppe umfassen – also alle Faktoren, mit denen eine Gruppe auf ihre Umgebung blickt und sich die Welt erschließt.⁴ Wissen bedeutet nach diesem Verständnis weniger einen bestimmten Kenntnisstand (der objektiv auf Richtigkeit oder Vollständigkeit abgeprüft werden könnte) als vielmehr ein kollektives Verständnis der Welt, inklusive bestimmter Werthaltungen, Ideologien, Glaubensüberzeugungen o.Ä.

Zweitens scheint es nicht sinnvoll zu sein, Lernen in diesem Zusammenhang stets als Zugewinn von Wissen und damit tendenziell positiv zu beurteilen. Für eine normative Beurteilung von Lernprozessen steht schlicht und ergreifend kein geeigneter Maßstab zur Verfügung: Wann sollte ein Lernprozess einer sozialen Bewegung als »erfolgreich« oder als »positiv« bezeichnet werden? Anhand welcher Kriterien könnte eine

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

solche Entscheidung überhaupt getroffen werden? Auch wenn es zunächst schwerzufallen scheint – eine neutrale Perspektive auf Lernen scheint dem Gegenstand angemessener zu sein.⁵ So muss nicht entschieden werden, ob eine soziale Bewegung durch einen bestimmten Lernprozess nun einen Fortschritt erzielen konnte, ihren Zielen nähergekommen ist oder einfach eine »wichtige Lektion« gelernt hat. Stattdessen soll die Analyse lediglich herausarbeiten, an welchen Punkten sich das kollektive Wissen der Bewegung verändert hat und durch welche Argumentationen und Diskussionen diese Veränderung in Gang gesetzt wurde. Selbstverständlich werden die AktivistInnen, die auf einen Lernimpuls drängen, dieses Lernen auch mit normativen Gründen verteidigen, während Teile der Bewegung, die den spezifischen Lernprozess abwehren möchten, dies vermutlich ebenfalls aus einer bestimmten normativen Haltung heraus tun. Zentral für die folgende Untersuchung ist aber, dass es sich stets ausschließlich um die normativen Haltungen der beteiligten Akteure handelt und in der Analyse nicht beurteilt werden soll, ob die eine oder die andere Position die »richtige« ist.

Zudem macht auch das »Verlernen«, also die Abkehr von bestimmten Elementen des Wissens, einen wichtigen Teil kollektiver Lernprozesse aus, wie in Abschnitt 1.3 näher ausgeführt wird. Lernen ist nicht nur auf einen Zugewinn von neuem Wissen angewiesen, sondern kann nur funktionieren, wenn gleichzeitig altes Wissen vergessen oder verworfen wird. Ein offener Lernbegriff, der auf generelle Veränderungen von Wissen abzielt und dabei sowohl Zuwachs als auch Verlust zulässt, scheint also geeigneter zu sein, um sich dem kollektiven Lernen von sozialen Bewegungen zu nähern.

Wie soll nun aber konkret das Lernen von sozialen Bewegungen untersucht werden? Wann kann von kollektivem Lernen gesprochen werden? Wer genau lernt im Zuge eines kollektiven Lernprozesses eigentlich: Ist das kollektive Wissen einer sozialen Bewegung die Summe des Wissens ihrer einzelnen Mitglieder? Oder genügt es, wenn einzelne AktivistInnen etwas lernen, um von einem kollektiven Lernen der Bewegung zu sprechen? Andersherum: Wenn sich das kollektive Wissen einer Gruppe verändert – bedeutet das, dass sich auch das jeweilige Wissen der individuellen Mitglieder verändert haben muss?

All diesen Fragen soll sich Abschnitt 1.3 eingehender widmen. Hier wird unter Rückgriff auf verschiedene Lernansätze aus Politikwissenschaft und Soziologie ein Lernmodell entwickelt, das insbesondere das Verhältnis der unterschiedlichen beteiligten Ebenen (Individuen, Gruppen, soziale Bewegung als Ganzes) berücksichtigt. Lernen wird dabei als Zusammenspiel von neuen Impulsen und der Verankerung und Institutionalisierung von Wissen konzipiert. Um das Lernen von sozialen Bewegungen genauer zu erfassen, wird in Abschnitt 1.4 außerdem eine Verbindung von Lernen mit dem Konzept der kollektiven Identität vorgeschlagen.⁶ Da mittels der kollektiven Identität einer Bewegung ausgehandelt wird, wer zu dieser Bewegung dazugehören kann, welche Ziele die Bewegung anstrebt und welche Strategien und Mittel dazu eingesetzt werden

-
- 5 Vgl. Nullmeier, Frank (2003): Zur Normativität des Lernbegriffs. In: Matthias Leonhard Maier et al. (Hg.): Politik als Lernprozess. Wissenszentrierte Ansätze der Politikanalyse. Opladen: Leske + Budrich, S. 329-342.
 - 6 Vgl. Daphi, Priska (2011): Soziale Bewegungen und kollektive Identität. Forschungsstand und Forschungslücken. In: *Forschungsjournal Soziale Bewegungen* 24 (4), S. 13-26.

sollen, bietet sich eine genauere Analyse der Aushandlungsprozesse kollektiver Identität an, um Lernprozesse auf diesen drei Ebenen (Wer sind wir? Was wollen wir? Wie können wir das erreichen?) nachzeichnen zu können.

Um die Aushandlungsprozesse einer sozialen Bewegung nachzuvollziehen, wird im Rahmen dieser Arbeit eine kritische Diskursanalyse⁷ von Debatten in einer Bewegungszeitschrift durchgeführt. Aus dieser Fokussierung auf die schriftliche und diskursive Verhandlung von kollektiver Identität folgt, dass andere Ebenen, auf denen ebenfalls kollektive Identität verhandelt wird und die dementsprechend für das kollektive Lernen einer Bewegung ebenfalls bedeutsam sein könnten, nicht eingehender untersucht werden. Insbesondere persönliche Kontakte zwischen AktivistInnen könnten für das Lernen in sozialen Bewegungen von hoher Relevanz sein – eine genauere Analyse dieser sozialen Interaktionen innerhalb einer Bewegung würde jedoch einen gänzlich anderen Ansatz der Studie erfordern. Für eine solche Untersuchung hätten sich eher der Einsatz von Interviews, Gruppendiskussionen und ethnografischen Methoden wie beispielsweise teilnehmenden Beobachtungen über einen längeren Zeitraum angeboten. Allerdings zeichnet sich die undogmatische Linke, die in dieser Arbeit im Zentrum der Untersuchung steht, durch eine grundlegende Skepsis gegenüber wissenschaftlicher Erforschung aus – der Zugang über Interviews oder Gruppendiskussionen als Ergänzung zur diskursanalytischen Methode war daher leider (wie bereits in etlichen anderen Studien zuvor) nicht möglich.⁸ Ethnografische Methoden und teilnehmende Beobachtungen hätten den Zeitrahmen dieser Arbeit leider in erheblichem Maße verlängert, sodass letztlich auch hiervon abgesehen wurde. Die Untersuchung fokussiert sich daher auf die schriftlichen Diskurse in einer Bewegungszeitschrift – dieses Verfahren verspricht insbesondere aufgrund der Spezifika der ausgewählten Zeitschrift *Zeck*, die für die Hamburger linke Szene das zentrale, strömungsübergreifende Diskussionsforum darstellt, sehr aufschlussreiche Einblicke in das kollektive Lernen.

Das konkrete Fallbeispiel, an dem kollektives Lernen untersucht werden soll, ist, wie bereits angedeutet, die undogmatische linke Szene in Hamburg. Die Gründe, die eine Analyse des Lernens anhand dieses Beispiels sinnvoll und aufschlussreich machen, werden in Abschnitt 3 genauer vorgestellt, deshalb müssen an dieser Stelle einige elementare Hinweise genügen. Eine Reihe von Faktoren lassen die undogmatische Linke in Hamburg zu einem geeigneten und vielversprechenden Untersuchungsobjekt werden. Die Bewegung existiert seit mehreren Jahrzehnten und umfasst daher verschiedene Generationen von AktivistInnen, zwischen denen eine Weitergabe von Wissen stattfinden könnte. Sie zeichnet sich durch eine dezidierte Ablehnung von festen Institutionen und Organisationen aus und bietet sich daher an, um zu überprüfen, ob es trotz dieser Strukturlosigkeit möglich ist, Lernprozesse zu initiieren. Auch wenn die Szene über die Jahre keine festen Bewegungsorganisationen hervorgebracht hat, gibt es dennoch etablierte Räume und lokale Kristallisationspunkte in Hamburg, die ermöglichen, sich der

7 Vgl. Jäger, Siegfried (2004): Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung. Münster: Unrast.

8 Vgl. zu den Hindernissen einer empirischen Erforschung der linken Szene Golova, Tatiana (2013): Identitätskonstruktion in Protesträumen der Berliner linksradikalen Szene. In: Michaela Glaser und René Schultens (Hg.): »Linke« Militanz im Jugendalter. Befunde zu einem umstrittenen Phänomen. Halle: Dt. Jugendinst. e.V., S. 71-95. Vgl. dazu auch die Bemerkungen im Fazit dieser Untersuchung, Abschnitt 10.8.

Bewegung konkret und empirisch zu nähern – zusätzlich existiert mit der *Zeck* eine Szenezeitschrift, die einen Einblick in über zwei Jahrzehnte Bewegungshistorie bietet. Es handelt sich bei der undogmatischen bzw. der autonomen Linken außerdem nach wie vor um eine Bewegung, die relativ selten Gegenstand sozialwissenschaftlicher Untersuchungen wird – die vorliegende Studie befasst sich also mit einem Phänomen, über das noch nicht alles bekannt ist, und kann, hoffentlich, auch zu der wissenschaftlichen Debatte über die radikale Linke einige neue Erkenntnisse beisteuern. Nicht zuletzt kann im Rahmen der Untersuchungen auf Erfahrungen mit dem Forschungsfeld und eigenes Vorwissen aus einem vergangenen Forschungsprojekt zurückgegriffen werden.⁹

In Abschnitt 3.1 wird die Hamburger undogmatische Linke ausführlicher vorgestellt. Dabei stehen zunächst insbesondere ihre historischen Vorläufer und die Entwicklung dieser Szene im Fokus. Außerdem wird das Verhältnis unterschiedlicher Konzepte wie »Szene«, »Milieu« und »Bewegung« näher beleuchtet. Ein besonders detaillierter Blick richtet sich auf die Gruppe der Autonomen und die Aktionsform der Hausbesetzungen, die für die urbane soziale Bewegung in Hamburg äußerst prägend waren und sind. Im Anschluss werden in Abschnitt 3.5 drei zentrale Kristallisationspunkte der Hamburger linken Szene skizziert, nämlich die Besetzungen in der Hafenstraße, in der Roten Flora und im Gängeviertel. Auch wenn in der folgenden Analyse (bedingt durch den thematischen Schwerpunkt der *Zeck*) der Fokus stark auf der Roten Flora liegt, handelt es sich sämtlich um wichtige Orte und Räume der linken Szene in Hamburg, auf die in unterschiedlichem Maße auch in den Diskussionen der Linken immer wieder rekurriert wird, weshalb eine genauere Vorstellung aller drei Besetzungen ein besseres Verständnis der Szene und ihrer lokalen und lebensweltlichen Verankerung ermöglicht. Der spätere Fokus der Analyse auf die Rote Flora folgt dabei auch der historischen Entwicklung, denn das Zentrum hat sich über die Dauer seiner Existenz zu einem zentralen Knotenpunkt der linken Szene in Hamburg entwickelt. Indem ganz unterschiedliche Gruppen und Strömungen die Räumlichkeiten der Flora gemeinsam nutzen, ist sie zu einer Art Spiegelbild für den aktuellen Zustand der Szene geworden – verlässlich werden wichtige Debatten, die die radikale Linke insgesamt betreffen, auch innerhalb der Strukturen der Roten Flora geführt und ausgetragen. Dies macht die Rote Flora (bzw. die von ihr maßgeblich geprägte Szenezeitschrift *Zeck*) zu einem idealen Untersuchungsgegenstand, um sich den kollektiven Lernprozessen in der undogmatischen Linken analytisch zu nähern.

In dieser Arbeit werden verschiedene Charakterisierungen der linken Szene mehr oder weniger synonym verwendet: Dazu gehören beispielsweise die Attribute »undogmatisch« und »(links-)radikal« (vgl. dazu ausführlicher Abschnitt 3.1). Auf weitere Zuschreibungen, die in anderen Publikationen zu dieser Szene verwendet werden, beispielsweise »(links-)extremistisch« oder »militant«, wird aus unterschiedlichen Gründen nicht zurückgegriffen.¹⁰ Zunächst zeichnen sich insbesondere die Ansätze, die sich

9 Vgl. Butzlaff et al. 2013.

10 Die folgenden Ausführungen bleiben notwendigerweise kursorisch. An dieser Stelle die Diskussionen und Kontroversen um die Extremismustheorie detailliert nachzuzeichnen, würde den Umfang dieser Arbeit sprengen und wäre bereits ein eigenständiges Forschungsobjekt.

der Linken als einer Strömung des politischen Extremismus¹¹ widmen, häufig durch eine zumindest implizite Idealisierung der gesellschaftlichen Mitte, eine problematische Gleichsetzung verschiedener Formen von Extremismus und eine vorschnelle Kriminalisierung und Delegitimierung von oppositioneller, systemkritischer Politik aus.¹² Die Einführung alternativer Begrifflichkeiten, beispielsweise in jüngster Zeit des Konzepts der »linken Militanz«, erfolgte zwar aus guten Gründen als Reaktion auf und Kritik an der Extremismustheorie, soll im Rahmen dieser Arbeit aber ebensowenig nachvollzogen werden.¹³ Wie im weiteren Verlauf der Analyse noch genauer gezeigt werden wird, zeichnet sich die linke Szene durch eine konstante Kontroverse um Militanz aus; es handelt sich lediglich um eine Strategie neben vielen anderen, weshalb eine alleinige Reduzierung der Linken auf das Attribut »militant« an dieser Stelle nicht weiterführt. Zudem gibt es etliche Gruppen, die konkrete militante Aktionen fundamental kritisieren, aber dennoch eindeutig Teil der undogmatischen Linken sind.¹⁴ In dieser Arbeit wird daher auf Bezeichnungen zurückgegriffen, die sich in der analysierten Szene selbst wiederfinden und von den AktivistInnen selbst genutzt werden, wie »radikal« (in Abgrenzung zur reformistischen, bürgerlichen Linken) oder »undogmatisch« (in Abgrenzung zu den K-Gruppen und anderen Parteien des linken Spektrums).

Der Hauptteil der Arbeit besteht in der empirischen Analyse der Aushandlungsprozesse der undogmatischen Linken. In den Abschnitten 5 bis 9 werden dafür insgesamt fünf unterschiedliche thematische Debattenstränge, die in der *Zeck* verhandelt wurden,

-
- 11 Vgl. grundlegend zur Extremismusforschung Backes, Uwe; Jesse, Eckhard (1983): Demokratie und Extremismus. Anmerkungen zu einem antithetischen Begriffspaar. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (APuZ) (44), S. 3-18.
 - 12 Vgl. dazu stellvertretend für viele Fuhrmann, Maximilian (2019): Wer vage bleibt, gewinnt. Eine kritische Auseinandersetzung mit den Grundlagen der Extremismusforschung. In: Uwe Backes, Alexander Gallus, Eckhard Jesse und Tom Thieme (Hg.): *Jahrbuch Extremismus & Demokratie*. Baden-Baden: Nomos, S. 81-96 und Stöss, Richard (2015): Kritische Anmerkungen zur Verwendung des Extremismuskonzepts in den Sozialwissenschaften. Hg. v. d. Bundeszentrale für Politische Bildung. Online verfügbar unter <https://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/200099/kritische-anmerkungen-zur-verwendung-des-extremismuskonzepts-in-den-sozialwissenschaften> [zuletzt eingesehen am 08.12.2019]. Die aufgeführten Kritikpunkte machen daher eine Verwendung des Extremismusbegriffs für die vorliegende Arbeit unmöglich. Daran ändert auch nichts, dass überzeugte Vertreter der Extremismustheorie die meisten der Kritikpunkte zurückweisen bzw. sich falsch interpretiert fühlen, vgl. bspw. Pfahl-Traughber, Armin (2018): Die blinden Flecken in der Kritik an der Extremismustheorie. Eine Antwort auf Jonathan Riedl und Matthias Micus. In: *Demokratie-Dialog. Werkstattbericht der Forschungs- und Dokumentationsstelle zur Analyse politischer und religiöser Extremismen in Niedersachsen (FoDEX)* (2), S. 24-28.
 - 13 Vgl. Micus, Matthias; Riedl, Jonathan (2017): Der blinde Fleck des Extremismus(-Begriffes). Überlegungen zu einer möglichen Alternative. In: *Demokratie-Dialog. Werkstattbericht der Forschungs- und Dokumentationsstelle zur Analyse politischer und religiöser Extremismen in Niedersachsen (FoDEX)* (1), S. 16-22 sowie Gmeiner, Jens; Micus, Matthias (2018): Radikalismus der Tat. Linke Militanz oder die Ethnologie der (Post-)Autonomen. In: *Demokratie-Dialog. Werkstattbericht der Forschungs- und Dokumentationsstelle zur Analyse politischer und religiöser Extremismen in Niedersachsen (FoDEX)* (2), S. 29-35.
 - 14 Zur Kritik an der Unbestimmtheit des Begriffs der »linken Militanz« vgl. Fuhrmann, Maximilian (2016): Konjunkturen der Containerbegriffe. Das neue Bundesprogramm »Demokratie leben!« in extremismustheoretischer Hinsicht. In: Friedrich Burschel (Hg.): *Durchmarsch von rechts. Völkischer Aufbruch: Rassismus, Rechtspopulismus, rechter Terror*. Berlin, S. 131-137.

ausführlich analysiert. Den Anfang machen Diskussionen über Sexismus innerhalb der linken Szene, gefolgt von den Debatten, die im Zusammenhang mit der Bedeutung von Militanz für die linke Szene geführt wurden. In Abschnitt 7 wird eine Debatte nachgezeichnet, die sich mit der Rolle von linken Freiräumen, Gentrifizierung und Stadtteilkultur insbesondere im Hamburger Schanzenviertel beschäftigt. Daran anschließend werden die Diskussionen um das Thema Antisemitismus in der Linken näher betrachtet. Den Abschluss bildet eine Analyse der Debatten, die in der *Zeck* über bestimmte Organisationsformen und Strategien geführt wurden. In allen Analyseteilen kommen die an den Debatten beteiligten Gruppen ausführlich zu Wort und es wird detailliert nachgezeichnet, auf welche Weise in den jeweiligen Auseinandersetzungen über die gemeinsame kollektive Identität der Linken gekämpft wurde. In kurzen Zwischenfazitens werden für jedes thematische Feld einige Besonderheiten und erste Erkenntnisse festgehalten, bevor in Abschnitt 10 übergreifende Schlussfolgerungen zum kollektiven Lernen von sozialen Bewegungen gezogen werden.

In der Schlussbetrachtung wird skizziert, in welchem Verhältnis das Zulassen von Lernimpulsen, die Verankerung von neuem Wissen und die ständige Wiederholung von Debatten zueinanderstehen. Außerdem werden u.a. die Bedeutung von Autorität für das Lernen sowie das Phänomen der Spaltung sozialer Bewegungen als Konsequenz aus Lernprozessen diskutiert. Auch die Wichtigkeit des Vergessens für das kollektive Lernen wird nochmals betont. Letztlich bietet sich an, beim kollektiven Lernen in unterschiedliche Reichweiten von Lernprozessen zu differenzieren, um Unterschiede in den konkreten Abläufen einzelner Aushandlungsprozesse besser zu verstehen.

Insgesamt bemüht sich die Arbeit, dem oft unklar bleibenden Konzept des kollektiven Lernens von sozialen Bewegungen durch eine detaillierte Analyse der Diskussionen einer konkreten sozialen Bewegung einige neue Erkenntnisse hinzuzufügen. Ein besseres Verständnis des kollektiven Lernens sozialer Bewegungen könnte sowohl der wissenschaftlichen Debatte in der Bewegungsforschung als auch der politischen Praxis in sozialen Bewegungen neue Impulse geben. Letztlich müssen aber die LeserInnen dieser Arbeit aus Wissenschaft und Praxis selbst entscheiden, ob sie nach der Lektüre dieser Ausführungen etwas Nützliches über das Lernen gelernt haben.

1.2 Lernen

Zunächst gilt es jedoch zu klären, was genau mit dem Begriff »Lernen« gemeint ist. Im Allgemeinen wird mit »Lernen« der Erwerb von Wissen, Kenntnissen oder Fähigkeiten bezeichnet. Bei jedem Lernprozess gibt es ein *Lernsubjekt*, also den Träger des Lernprozesses; dieser Träger erwirbt Wissen, Fähigkeiten oder auch Einstellungen, die als *Lernobjekt* bezeichnet werden. Die Art und Weise, wie genau sich das Lernsubjekt das Lernobjekt aneignet, wird als *Lernmodus* bezeichnet.¹⁵ Typische Modi des Lernens

15 Vgl. Röhr-Sendlmeier, Una; Käser, Udo (2012a): Inzidentelles Lernen von Faktenwissen. In: Una Röhr-Sendlmeier (Hg.): Inzidentelles Lernen. Wie wir beiläufig Wissen erwerben. Berlin: Logos, S. 11-41.

sind beispielsweise das Lernen aus zurückliegenden Erfahrungen oder das Lernen auf Grundlage von neuen Informationen.

Oftmals wird Lernen als Reaktion auf ein spezifisches Handlungsproblem konzipiert. Dabei führt eine empfundene Diskrepanz zwischen Wollen und Können zu der Entscheidung eines Individuums, dieser Handlungsproblematik mit Lernen zu begegnen. Aus einer solchen Problematik entsteht somit eine Lernhandlung. Der Fokus liegt also zumeist auf dem sogenannten intentionalen Lernen. Ausgangspunkt für eine Lernhandlung ist der lebensweltliche Kontext einer Person, die dabei immer selbst entscheiden kann, ob sie auf auftauchende Probleme mit Lernen reagiert oder nicht.¹⁶

Ein solches intentionales Lernen ist im alltäglichen Verständnis der Normalfall des Lernens; der Lernprozess ist dem Lernsubjekt bewusst, es kennt das Lernobjekt und weiß, dass es lernt. Dieses explizite Lernen führt auch zu explizitem Wissen, auf das nach dem Lernen wieder zurückgegriffen werden kann, wie man es beispielsweise aus der Schule kennt. Es gibt aber auch andere, nicht weniger wichtige Typen des Lernens. Beim impliziten Lernen handelt es sich um eine Form des unbewussten Lernens, währenddessen sich das Lernsubjekt zwar intensiv mit dem Lernmaterial auseinandersetzt und dabei Wissen erwirbt, allerdings die Struktur des Lernobjekts nicht kennt und nie gezielt seine Aufmerksamkeit darauf richtet. Ein Beispiel für das implizite Lernen ist der Erwerb der Muttersprache.

Eine weitere Form des unbewussten Lernens ist das inzidentelle Lernen. Das Lernsubjekt eignet sich dabei Wissen an, ohne dass ihm überhaupt bewusst ist, dass es lernt. Anders als beim impliziten Lernen, das meistens über eine langfristige Beschäftigung mit dem Material und häufige Wiederholungen entsteht, handelt es sich beim inzidentellen Lernen um eine einmalige Situation. Das inzidentelle Lernen führt zu Wissen, das oft nicht bewusst ist und das nur schwer verbalisiert werden kann. Zumeist besteht es lediglich in der Kenntnis von einzelnen Fakten statt von Zusammenhängen.¹⁷ Trotz dieser Einschränkungen ist auch die Bedeutung eines solchen Erwerbs von Wissen für die Frage des Lernens von sozialen Bewegungen nicht zu unterschätzen: Dass man in politischen Auseinandersetzungen und Konflikten »beiläufig« Wissen erwirbt, ohne dass man dies reflektiert und sich bewusst ist, dass man gerade lernt, ist ein wichtiger Bestandteil des Lernens in sozialen Bewegungen, weshalb dieser Punkt später noch einmal ausführlicher behandelt wird.

Lernen bezeichnet also allgemein formuliert den Erwerb von Wissen, Fähigkeiten oder Einstellungen. Da es sich beim Lernsubjekt in der vorliegenden Arbeit allerdings nicht um eine individuelle Person, sondern um eine kollektive Gruppe handelt, die überdies auch noch ohne feste Aufgabenteilung, Hierarchie oder institutionellen Rahmen funktioniert, müssen einige der bislang vorgestellten Gedanken über das Lernen weiter präzisiert werden. Zunächst scheint es aber sinnvoll zu sein, für diese Arbeit einen relativ offenen Begriff des Lernens zu verfolgen, wobei gleichzeitig Lernen nicht zu einem

16 Trumann, Jana (2013): Lernen in Bewegung(en). Politische Partizipation und Bildung in Bürgerinitiativen. Bielefeld: transcript, hier S. 104-113.

17 Röhr-Sendlmeier, Una; Käser, Udo (2012b): Das Lernen komplexer sprachlicher Strukturen – Wissenserwerb nach unterschiedlichen Lernmodi. In: Una Röhr-Sendlmeier (Hg.): Inzidentelles Lernen. Wie wir beiläufig Wissen erwerben. Berlin: Logos, S. 43-85; vgl. auch Röhr-Sendlmeier und Käser 2012a, S. 12-15.

Sammelbegriff werden darf, der dann *jede* Veränderung des Handelns als »Lernprozess« beschreiben würde. Sinnvoll scheint zudem ein Begriff zu sein, der jede Veränderung von Wissen umfasst, damit also sowohl einen Zuwachs als auch einen Verlust von Wissen abdeckt.¹⁸ Als Lernen soll daher zunächst jede Veränderung von Wissen gelten, die auf einer Verarbeitung von neuen Informationen oder einer Bewertung von bereits gemachten Erfahrungen beruht.¹⁹

1.3 Lernen in Politik und Organisationen

Trotz der später noch ausführlich diskutierten Besonderheiten von sozialen Bewegungen kann auf Erkenntnisse aus Politikwissenschaft und Organisationssoziologie zurückgegriffen werden, um sich dem politischen Lernen von kollektiven Akteuren weiter zu nähern. In der Politikwissenschaft haben sich seit den 1980er und 1990er Jahren neben den macht- und interessenbasierten Erklärungen von politischem Handeln zunehmend ideen- und wissensbasierte Ansätze etabliert. Insgesamt wird in der Politikwissenschaft zwar relativ häufig mit dem Lernbegriff operiert, allerdings oftmals ohne die Begriffe und Implikationen ausreichend deutlich zu machen. So bleibt bei vielen Ansätzen beispielsweise unklar, wer oder was bei einem Lernprozess eigentlich das Lernsubjekt oder das Lernobjekt ist.²⁰

Bei Lernprozessen von kollektiven Akteuren stehen aus politikwissenschaftlicher Perspektive oft das »Lernen der Fähigkeit zur Wissensänderung« und die »Fähigkeit zur Selbstregulierung« im Mittelpunkt des Interesses.²¹ Wie nimmt eine Organisation eine sich verändernde Umwelt wahr und wie kann es ihr gelingen, sich an eine solche wandelnde Umwelt anzupassen?²² Diese Fragen werden häufig beispielsweise anhand von Parteien²³, politischen Institutionen oder Verwaltungsapparaten²⁴ diskutiert.

Allgemein kann dabei zwischen sehr unterschiedlichen Typen von lerntheoretischen Ansätzen unterschieden werden:²⁵ Einige Ansätze zeichnen sich durch einen mehr oder

18 Das Verlernen bzw. Vergessen (z.B. von bestimmten Denk- oder Handlungsrouninen) wird als Voraussetzung für das Erlernen von neuen Handlungsformen betrachtet, vgl. dazu ausführlicher Abschnitt 10.6.

19 Eine ähnliche Definition schlägt auch Peter Biegelbauer vor, vgl. Biegelbauer, Peter (2013): *Wie lernt die Politik? Lernen aus Erfahrung in Politik und Verwaltung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 50.

20 Maier, Matthias Leonhard et al. (2003): Einleitung: Kann Politik lernen? In: Matthias Leonhard Maier et al. (Hg.): *Politik als Lernprozess. Wissenszentrierte Ansätze der Politikanalyse*. Opladen: Leske + Budrich, S. 7-22.

21 Vgl. Frey, Ruth; Wiesenthal, Helmut (2004): Die politische Partei als lernende Organisation. In: *Utopie kreativ* (168), S. 910-922, hier S. 911.

22 Vgl. Wiesenthal, Helmut (1995): Konventionelles und unkonventionelles Organisationslernen. In: *Zeitschrift für Soziologie* 24 (2), S. 137-155.

23 Vgl. z.B. Frey und Wiesenthal 2004. Vgl. exemplarisch für die SPD Schalski-Seehann, Thomas (2007): *SPD als lernende Organisation. Eine kritische Analyse der Personal- und Organisationsentwicklung in Parteien*. Hamburg: Diplomica-Verlag.

24 Vgl. Biegelbauer 2013.

25 Für einen systematisierenden Überblick vgl. Dunlop, Claire; Radaelli, Claudio (2013): *Systematising Policy Learning: From Monolith to Dimensions*. In: *Political Studies* 61 (3), S. 599-619. Vgl. auch Bandelow, Nils (2003): *Lerntheoretische Ansätze in der Policy-Forschung*. In: Matthias Leonhard

weniger explizit normativen Lernbegriff aus. Lernen gilt hier als Verbesserung der Qualität von Politik; die Ansätze fokussieren dementsprechend vor allem auf Faktoren, die Lernen erschweren oder erleichtern, und versuchen häufig, Empfehlungen und Ratschläge für ein optimiertes Lernen zu geben. Diese Perspektive setzt allerdings konkrete Normen und Bewertungsmaßstäbe voraus, anhand derer das Lernen bzw. die Veränderung von Politik eingeordnet werden, die dennoch zum Teil implizit bleiben.²⁶

Andere Ansätze verstehen unter Lernen die wertfreie Bezeichnung von dauerhaften Veränderungen politischer Handlungsweisen und Überzeugungen. Auf diese Weise sollen politischer Wandel oder politische Dynamiken erklärt werden. Ein bekanntes Beispiel für einen solchen Ansatz ist der politische Paradigmenwechsel nach Peter Hall, der sich mit der Frage nach der globalen Durchsetzung bestimmter wirtschaftspolitischer Ansätzen, etwa des Keynesianismus oder später des Monetarismus, beschäftigt.²⁷ Innerhalb dieser Tradition hat auch der sogenannte *Advocacy*-Koalitionen-Ansatz²⁸ von Paul Sabatier und Hank Jenkins-Smith eine große Bedeutung. Beide Ansätze werden im Anschluss kurz genauer vorgestellt.

Peter Hall befasst sich mit der Ausbreitung des Keynesianismus und analysiert dabei auch den Einfluss von Ideen auf die Politik. Hall beschreibt drei Varianten des Lernens: Beim Lernen erster Ordnung wird lediglich die Anordnung von politischen Steuerinstrumenten verändert, beim Lernen zweiter Ordnung werden neue Instrumente gewählt, um konstante Ziele zu erreichen, während beim Lernen dritter Ordnung die Ziele und Zielhierarchien selbst verändert werden.

Der *Advocacy*-Koalitionen-Ansatz nach Paul Sabatier und Hank Jenkins-Smith beschäftigt sich ebenfalls mit dem Wandel von Politik und setzt dabei einen analytischen Rahmen, in dem Lernen einen Einflussfaktor unter vielen anderen darstellt. *Policy*-Wandel hängt beispielsweise von der Einbindung in bestimmte Strukturen, von Konjunkturen, Wahlen, der öffentlichen Meinung und weiteren externen Faktoren ab; aber auch das Lernen aus Erfahrungen spielt eine wesentliche Rolle. Akteure mit übereinstimmenden Wertevorstellungen, Kausalannahmen und Problemwahrnehmungen schließen sich zu sogenannten *Advocacy*-Koalitionen zusammen, in denen zwar gelernt wird, allerdings in relativ eingeschränktem Maße: Die zugrundeliegenden Werteüberzeugungen, die die Gruppe zusammenhalten, werden äußerst selten infrage gestellt; Lernen selbst findet meistens nur unter erheblichem Problemdruck statt – beispielsweise, wenn ein Politikinstrument auf ganzer Linie versagt hat.

Wichtig an diesen Ansätzen sind insbesondere zwei Erkenntnisse: erstens die Unterscheidung in unterschiedlich weit reichende Ordnungen des Lernens, auf die später

Maier et al. (Hg.): Politik als Lernprozess. Wissenszentrierte Ansätze der Politikanalyse. Opladen: Leske + Budrich, S. 98-121.

26 Vgl. auch Nullmeier, Frank (2003): Zur Normativität des Lernbegriffs. In: Matthias Leonhard Maier et al. (Hg.): Politik als Lernprozess. Wissenszentrierte Ansätze der Politikanalyse. Opladen: Leske + Budrich, S. 329-342.

27 Vgl. z.B. Hall, Peter (1993): Policy Paradigms, Social Learning and the State. The Case of Economic Policymaking in Britain. In: *Comparative Politics* 25 (3), S. 275-296.

28 Sabatier, Paul (1993): *Advocacy*-Koalitionen, Policy-Wandel und Policy-Lernen. Eine Alternative zur Phrasenheuristik. In: Adrienne Héritier (Hg.): Policy Analyse. Kritik und Neuorientierung. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 116-148.

noch einmal zurückgekommen werden wird; zweitens die Feststellung, dass Lernen relativ voraussetzungsreich ist und nur unter bestimmten Bedingungen und in einem bestimmten Ausmaß zu erwarten ist – und beispielsweise gerade dann nicht, wenn das Lernen den grundsätzlichen identitären Kern einer Gruppe infrage stellen würde.

Neben den politikwissenschaftlichen Lerntheorien basieren weitere Ansätze in stärkerem Maße auf soziologischen Theorien zum organisationalen Lernen. Lernen kann dann die Veränderung von Entscheidungsstrukturen, von Normen und Zielen oder auch von Strategien zur Erreichung konstanter Ziele bezeichnen. Innerhalb dieser Ansätze stehen häufig Fragen nach dem Verhältnis von Individuen und Organisationen im Zentrum des Interesses.

Innerhalb der Organisationssoziologie lassen sich wiederum unterschiedliche Ansätze ausmachen: Neben den Lernansätzen, die relativ stark auf (Unternehmens-)Beratungen ausgerichtet sind, existieren eine Reihe von Ansätzen, mit denen Prozesse des individuellen und kollektiven Lernens in Organisationen beschrieben und analysiert werden. Dabei wird Lernen meist als Mehrebenen-Modell konzipiert, dessen Grundvoraussetzung das individuelle Lernen darstellt, wobei jedoch individuelles Wissen erst durch soziale Interaktion in kollektive Speichermedien überführt werden kann. Auf der Ebene der Ergebnisse von Lernprozessen lassen sich ebenfalls zwei unterschiedliche Ansätze identifizieren: Bei der verhaltensorientierten Richtung wird Lernen insbesondere als Reaktion auf externe Reize verstanden, die sich an einem Wandel des Verhaltens zeigt, während bei der kognitiven Richtung der Fokus auf die inneren Abläufe der Lernenden gerichtet wird. Lernen gilt dann als reflexive Auseinandersetzung mit der Umwelt, durch die kognitive Strukturen komplexer werden, ohne dass sich dies zwangsläufig in einer Verhaltensänderung ausdrücken muss.²⁹

Festhalten lässt sich zunächst, dass das Lernen von Organisationen als Entitäten zwar auf das Lernen der einzelnen Mitglieder angewiesen ist, sich aber nicht darauf reduzieren lässt. Das kollektive Wissen einer Organisation ist immer mehr als die Summe des jeweiligen individuellen Wissens ihrer Mitglieder. Dies wird beispielsweise deutlich, wenn es Organisationen gelingt, ihr Wissen, das ursprünglich an bestimmte Mitglieder gebunden war, auch nach deren Ausscheiden zu konservieren und zu nutzen. Erfolgreiches Organisationslernen zeigt sich nicht nur in einer veränderten Handlungsweise dieser Organisation, sondern kann auch lediglich die kognitiven Muster einer Organisation verändern.

Bei der Analyse von organisationalem Lernen wird häufig auf die Modelle von March und Olsen³⁰ sowie von Argyris und Schön³¹ zurückgegriffen. Beide Ansätze sollen im Folgenden kurz vorgestellt werden.

Argyris und Schön beschäftigen sich seit den 1970er Jahren mit dem organisationalen Lernen. Ein Kernpunkt ihrer Überlegungen ist die Frage, ob man Organisatio-

29 Vgl. Lülfs, Regina (2013): Nachhaltigkeit und organisationales Lernen. Eine transdisziplinäre Analyse. Wiesbaden: Springer Gabler, S. 33-43.

30 Vgl. March, James; Olsen, Johan (1975): The Uncertainty of the Past: Organizational Learning under Ambiguity. In: *European Journal of Political Research* (3), S. 147-171.

31 Vgl. Argyris, Chris; Schön, Donald A. (2006): Die lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis. Stuttgart: Klett-Cotta; vgl. auch Argyris, Chris; Schön, Donald A. (1978): *Organizational Learning. A Theory of Action Perspective*. Reading (Mass.): Addison-Wesley Pub. Co.

nen zusprechen kann, lernfähig zu sein bzw. wie genau eine Organisation beschaffen sein muss, um lernen zu können. Auch in diesem Modell lernen Organisationen durch ihre Mitglieder, indem diese auf eine Diskrepanz von Erwartungen und Ergebnissen bestimmter Handlungen reagieren. Diese Reaktionen werden als »Untersuchung« bezeichnet, durch die eine Handlungserwartung und ein Ergebnis wieder in Einklang gebracht werden – beispielsweise, indem eine Handlungsstrategie an mittlerweile veränderte Umstände angepasst wird, sodass sie letztlich das gewünschte Ergebnis hervorbringt. Untersuchungen können das Denken und Handeln von Mitgliedern und der gesamten Organisation verändern.³²

Das Wissen einer Organisation kann in den Köpfen ihrer Mitglieder, in Akten, Entscheidungen oder Maßnahmen gespeichert sein, allerdings kann auch die Organisation selbst Ausdruck von Wissen sein und bestimmte Strategien verkörpern, so dass sich das Wissen einer Organisation in Abläufen und Verfahren manifestiert. Das Wissen einer Organisation kann nach Argyris und Schön auch als Aktions- oder Handlungstheorie dargestellt werden, die sowohl Strategien des Handelns als auch Werte beinhaltet. Eine solche Aktionstheorie beschreibt, welche Handlung in einer spezifischen Situation erforderlich ist, um ein gewünschtes Ergebnis zu erzielen. Implizit sind somit in einer Aktionstheorie auch die Werte, die ein Ergebnis als wünschenswert erscheinen lassen und eine grundsätzliche Weltsicht enthalten, die es als wahrscheinlich erscheinen lässt, dass die eigene Handlung tatsächlich das angestrebte Ergebnis umsetzen kann. Jede Organisation und ihre Mitglieder verfügen über bzw. verhalten sich nach solchen Aktionstheorien; Aktionstheorien sind für Mitglieder und Organisationen handlungsleitend und können dementsprechend aus den Mustern der Interaktion und des Verhaltens rekonstruiert werden. Handlungsleitende Aktionstheorien enthalten also bestimmte Normen, Strategien zur Durchsetzung der eigenen Werte und grundsätzliche Annahmen, die Werte und Strategien miteinander verbinden. Sie spielen somit eine ähnliche Rolle wie kollektive Identitäten in sozialen Bewegungen, worauf später noch genauer eingegangen werden wird.³³

Organisationales Lernen zielt letztlich auf eine Veränderung der handlungsleitenden Aktionstheorien einer Organisation ab: Die Mitglieder beobachten eine Diskrepanz zwischen Ergebnis und Erwartung, reagieren darauf mit einer Untersuchung, die letztlich die Aktionstheorie der Organisation neu ordnet, sodass schließlich Ergebnis und Erwartung des Handelns wieder übereinstimmen. Ähnlich wie in den bereits vorgestellten Lernansätzen unterscheiden auch Argyris und Schön zwei unterschiedlich weit reichende Formen des Lernens: das »Einschleifen-« und das »Doppelschleifen-«-Lernen. Das Einschleifen-Lernen ändert die Strategien einer Organisation, um ein bestimmtes Ergebnis zu erreichen, ohne die zugrundeliegende Wertevorstellungen anzutasten, während das Doppelschleifen-Lernen nicht nur die Strategien, sondern auch die bestimmenden Werte verändert. Ein solcher Wertewandel kann entweder gleichzeitig oder zeitlich anschließend entstehen. Doppelschleifen-Lernen ist voraussetzungsreich und tritt nur selten auf, ermöglicht Organisationen aber letztlich, zu lernen, wie man

32 Vgl. Argyris und Schön 2006, S. 9-16.

33 Vgl. Argyris und Schön 2006, S. 17-34.

lernt. Dennoch gibt es eine Reihe von Hindernissen, die ein solch reflexives Lernen verhindern, beispielsweise, weil die Werte-Ausrichtung einer Organisation innerhalb verschiedener Gruppen stark umstritten ist oder bestimmte Praktiken nicht hinterfragt werden. Aber auch die Organisationsstruktur spielt eine wichtige Rolle bei Lernprozessen, beispielsweise durch existierende oder fehlende Kommunikationsmöglichkeiten, bestimmte Anreize oder Interaktionsformen, die kooperativ oder feindselig sein können etc.³⁴ Weitere Faktoren, die darüber entscheiden, ob und in welchem Ausmaß eine Organisation lernen kann, werden von March und Olsen herausgearbeitet.

March und Olsen beschreiben Lernen in Organisationen als Lernzyklus, der aus vier aufeinanderfolgenden Schritten besteht. Ähnlich wie bei Argyris und Schön liegt der Ursprung einer Lernhandlung in einer als Problem wahrgenommenen Feststellung: Mitglieder einer Organisation erkennen eine Diskrepanz zwischen ihren Erwartungen und ihren Beobachtungen. Diese Diskrepanz erzeugt individuelles Handeln, das in der Folge zu kollektivem Handeln der Organisation führt. Die umgebende Umwelt wiederum reagiert auf das organisationale Handeln, sei es nun in einem aus Sicht der Organisation positiven oder negativen Sinne. Die Umweltreaktionen beeinflussen schließlich die Kognitionen und Präferenzen der Organisationsmitglieder, wodurch ein erneuter Lernzyklus in Gang gesetzt werden kann.³⁵

March und Olsen weisen allerdings darauf hin, dass ein solcher Lernzyklus relativ voraussetzungsreich ist und selten in dieser idealtypischen Vollständigkeit ablaufen wird. Eine gewichtige Einschränkung ist beispielsweise die Unsicherheit, unter der die Mitglieder einer Organisation handeln: Ihnen ist weder vollständig bewusst, was genau eigentlich passiert, noch können sie einschätzen, ob das, was passiert, eigentlich als gut oder schlecht bewertet werden sollte. Dazu kommen andere einschränkende Faktoren, beispielsweise bestimmte Rollenvorgaben oder Standardprozeduren in einer Organisation, die das Verhalten jedes Mitglieds vorgeben; oder eine mehr oder weniger fortgeschrittene Entkopplung einer Organisation von der Umwelt, sodass das Lernen und die Entwicklung unabhängig von den externen Auswirkungen stattfinden. March und Olsen weisen auf die immens hohe Bedeutung zweier Faktoren hin, die das Lernen von Organisationen unter den Bedingungen von Unsicherheiten beeinflussen: des Grades von Vertrauen untereinander und des Grades der Integration innerhalb der Organisation. So hängt die stets selektive Wahrnehmung eines Individuums maßgeblich von seiner Integration ab: Ist ein Mitglied stark integriert, wird es Dinge wahrnehmen, die es mag, bzw. das mögen, was es wahrnimmt. Bei stärkerer Entfremdung von der Organisation nimmt ein Individuum eher das wahr, was es nicht mag oder bewertet die wahrgenommenen Dinge eher negativ. Parallel dazu spielt auch das Vertrauen untereinander eine wichtige Rolle: Ein Individuum wird bei hohem Vertrauen in andere Mitglieder das sehen und mögen, was die anderen Mitglieder sehen und mögen; bei starkem Misstrauen ist es wiederum genau andersherum.³⁶

Auch für das Lernen von sozialen Bewegungen sind diese Einsichten entscheidend: Zwar ist anzunehmen, dass Mitglieder einer sozialen Bewegung auf empfundene Pro-

34 Vgl. Argyris und Schön 2006, S. 35-43.

35 Vgl. March und Olsen 1975.

36 Vgl. ebd.

bleme mit Lernversuchen reagieren, allerdings ist das Momentum der Unsicherheit in diesem Kontext noch höher einzuschätzen als bei anderen Organisationen. Beispielsweise sind Ziele und Strategien der Bewegung immer umkämpfte Aushandlungsprozesse; unterschiedliche Bezugsgruppen entwickeln mit hoher Sicherheit divergierende Interpretationen des eigenen Vorgehens. Aus diesem Grund ist die Berücksichtigung der Gruppenzugehörigkeit von entscheidender Bedeutung; sowohl die Integration von Individuen in ein Bewegungsnetzwerk als auch das Vertrauen untereinander hängen in besonderem Maße von diesem Faktor ab.

Das Verhältnis von Individuum, Gruppe und Bewegung bei den Lernprozessen muss daher noch intensiver betrachtet werden, als dies bei dem Ansatz von March und Olsen geschieht. Auch an anderer Stelle wurde kritisiert, dass die beiden ihren Fokus zu sehr auf die Individuen legen und die anderen Organisationsebenen tendenziell zu stark vernachlässigen. Insbesondere der Schritt vom individuellen zum kollektiven Handeln bleibt in diesem Modell noch etwas rätselhaft. Daher soll im Folgenden ein Lernmodell präsentiert werden, dass dem Übergang vom Individuum zur Organisation größere Aufmerksamkeit widmet: das 4I-Modell von Crossan, Lane und White.³⁷

Dieses Modell von Organisationslernen berücksichtigt insbesondere die unterschiedlichen Ebenen, auf denen Lernen in Organisationen stattfindet, schenkt aber auch dem latenten Spannungsverhältnis zwischen dem Lernen von Neuem und der konstanten Nutzung von älterem Wissen angemessene Beachtung. Es betrachtet dabei zwei Richtungen des Lernens: einerseits *Feed-Forward*-Prozesse, bei denen sich neue Ideen von individuellen Mitgliedern bis hin zur kollektiven Ebene der Organisation durchsetzen können, andererseits *Feed-Back*-Prozesse, in denen das kollektive Wissen einer Organisation institutionalisiert wird und so das Denken und Handeln der einzelnen Mitglieder beeinflusst. Ein Lernzyklus sieht grob skizziert folgendermaßen aus: Auf der individuellen Ebene der Mitglieder findet zunächst ein intuitives Erkennen statt.³⁸ Dies kann beispielsweise ein mehr oder weniger unbewusstes Wahrnehmen von Mustern aus vergangenen Erfahrungen oder potenziellen Möglichkeiten sein, oftmals ohne, dass sich das Individuum ganz genau darüber im Klaren ist, wohin diese Idee führen kann. In einem zweiten Schritt folgt daher das Interpretieren dieser Idee: Das Individuum erklärt zunächst sich selbst, später auch anderen Mitgliedern der Organisation seine Idee. Dabei nimmt die Intuition immer konkretere Formen an, muss verbalisiert und konkretisiert werden. Dieser Schritt verbindet ein Individuum bereits mit einer Gruppe innerhalb der Organisation. Im dritten Schritt folgt die Integration: Die Gruppe entwickelt ein gemeinsames Verständnis vom Inhalt und den Folgen der Idee; auf einer Ad-hoc-Ebene beginnt sie, ihr Handeln koordiniert daran auszurichten. Dieser Schritt verbindet Gruppen- und Organisationsebene miteinander. In einem

37 Vgl. Crossan, Mary; Lane, Henry; White, Roderick (1999): An Organizational Learning Framework: From Intuition to Institution. In: *The Academy of Management Review* 24 (3), S. 522-537.

38 Crossan, Lane und White unterscheiden zwei unterschiedliche Quellen von Intuition: einerseits das Expertenwissen, andererseits die unternehmerische Intuition. Während das Expertenwissen ein bestimmtes Handeln irgendwann selbstverständlich werden lässt, dadurch zunehmend implizit wird und sich immer schwieriger weitergeben lässt, orientiert sich die unternehmerische Intuition nicht an vergangenen Erfahrungen, sondern schafft etwas Neues und zeigt bislang unbekannte Möglichkeiten auf.

letzten Schritt findet die Institutionalisierung der Idee statt: Das erfolgte Lernen wird auf organisationaler Ebene verstetigt und in Strukturen, Systemen, Prozeduren oder Strategien institutionalisiert.³⁹

Die Institutionalisierung von Wissen ist letztlich der Schritt, durch den individuelles zu kollektivem Wissen wird.⁴⁰ Auf diese Weise gelingt es Organisationen zu verhindern, dass das Wissen ihrer Mitglieder mit deren Ausscheiden aus der Organisation verschwindet. Mit zunehmendem Alter einer Organisation nimmt das institutionalisierte Wissen immer weiter zu, das Handeln und Lernen der Mitglieder wird auf diese Weise immer stärker von älteren Wissensbeständen geleitet. Eine zentrale Herausforderung ist daher, eine angemessene Abwägung zwischen dem Festhalten an altem Wissen und der Zulassung und Ermöglichung von neuen Lernprozessen zu finden. Die Institutionalisierung ist Voraussetzung dafür, dass erlerntes Wissen auch tatsächlich angewendet und genutzt werden kann.⁴¹ Gleichzeitig kann eine zu starke Institutionalisierung letztlich verhindern, dass sich die Organisation weiterentwickelt, weil etablierte Pfade des Denkens und Handelns nicht mehr verlassen werden können.

Einerseits entsteht erst durch eine Institutionalisierung von Wissen eine erkennbare, feste Einheit. Andererseits müssen sich Organisationen, wenn sie dauerhaft überleben wollen, immer wieder an ihrer Umwelt ausrichten. Dazu müssen sie ihre Umwelt wahrnehmen, interpretieren und dann ihre eigenen Handlungsmuster an einen eventuellen Wandel anpassen.⁴² Auch soziale Bewegungen sehen sich mit diesen unterschiedlichen Herausforderungen konfrontiert. Gleichzeitig lassen sich aus dieser Perspektive einige Unterschiede erkennen, die soziale Bewegungen von solchen Organisationen unterscheiden, die Crossan, Lane und White bei ihren Überlegungen primär im Blick hatten. So wird Organisationslernen von ihnen relativ funktionalistisch als strategisches Mittel der Erneuerung von Unternehmen dargestellt. Eine solche Zweckrationalität ist beim Handeln von sozialen Bewegungen nicht zu erwarten, insbesondere weil – wie bereits erwähnt – keine verlässliche Einigkeit über Ziele und Strategien bestehen muss, sondern das Handeln der Bewegung als konstanter und umkämpfter Aushandlungsprozess gesehen werden sollte. Aus diesem Grund ist bei der Analyse von sozialen Bewegungen insbesondere der Schritt des Integrierens (d.h. der Schritt, bei dem das neue Wissen einer Gruppe in einen Aushandlungsprozess mit anderen Gruppen tritt) von besonderer Bedeutung: Da Lernimpulse innerhalb und zwischen kleineren Gruppen oftmals stärker umstritten sind, von anderen Gruppen immer wieder abgelehnt und herausgefordert werden, ist gerade dieser Prozess der Verhandlung von innovativen Ideen ein wichtiger Ansatzpunkt für das Lernen von sozialen Bewegungen.

39 Vgl. Crossan et al. 1999, S. 522-530.

40 Bei der Vermittlung und Weitergabe von Wissen spielt die sprachliche Ebene eine wichtige Rolle, insbesondere Geschichten werden zu einem Speicher und einer Quelle des Wissens. Da Narrationen somit ein wichtiger Bestandteil des kollektiven Gedächtnisses einer Organisation sind, soll auch bei der Betrachtung von Lernprozessen sozialer Bewegungen die narrative Vermittlung von Wissen im Fokus stehen.

41 Vgl. Crossan et al. 1999, S. 526-534.

42 Vgl. Malek, Tanja; Hilkermeier, Lena (2003): Überlegungen zur Bedeutung organisationaler Lernansätze in der und für die Politikwissenschaft. In: Matthias Leonhard Maier et al. (Hg.): Politik als Lernprozess. Wissenszentrierte Ansätze der Politikanalyse. Opladen: Leske + Budrich, S. 78-97.

Das Modell von Crossan, Lane und White wurde in der Folge immer wieder diskutiert und weiterentwickelt. Insbesondere die einseitige Konzentration auf die nicht (vollkommen) bewusste Intuition als Lernimpuls wurde kritisiert.⁴³ Um noch präziser zu erklären, wie Ideen entstehen, welche Ideen sich in einer Organisation letztlich durchsetzen und zu einem Teil des kollektiven Wissens werden können, wurde das Modell um fünf weitere Prozesse ergänzt.

Zunächst berücksichtigt das ursprüngliche Modell kaum den Einfluss von Umweltfaktoren auf das Lernen, wie es beispielsweise bei dem Lernzyklus von March und Olsen der Fall ist. Aus diesem Grund sollten die mehr oder weniger unbewussten Ideen und Intuitionen, die bei Crossan et al. Ursprung eines Lernprozesses sind, durch bewusste Lernanstrengungen ergänzt werden. Das *Attending* schenkt dieser bewussten Lenkung von Aufmerksamkeit von Organisationsmitgliedern mehr Beachtung und betont so, dass es sich bei der Entwicklung von neuen Ideen eben sowohl um intuitive, unterbewusste, aber eben auch um gezielte, bewusste Prozesse handeln kann.⁴⁴

Doch nicht jede Idee, die auf diese Weise innerhalb einer Organisation entsteht, hat eine realistische Chance, sich auch auf Gruppen- und Organisationsebene durchzusetzen. Erfolgsversprechend sind zwei Prozesse, die die sozio-politischen Aspekte des Lernens in Organisationen fokussieren: *Championing* (Verfechten) und *Coalition-Building*. Ideen, neue Ansätze und Veränderungen konkurrieren innerhalb einer Organisation um knappe Ressourcen, wie z.B. selektive Aufmerksamkeit, und müssen sich gegen eingespielte Routinen und Rituale durchsetzen. Dies gelingt ihnen mit höherer Wahrscheinlichkeit, wenn sie entscheidende FürsprecherInnen überzeugen und eine einflussreiche Koalition hinter sich vereinen können. Mit solcher Hilfe kann es neuen Ideen tatsächlich gelingen, auf der Gruppenebene zu bestehen und letztlich auf organisationaler Ebene institutionalisiert zu werden.⁴⁵

Auch der Feed-Back-Prozess der Institutionalisierung bleibt im ursprünglichen Modell von Crossan, Lane und White relativ abstrakt. Die Prozesse des *Encoding* (Kodierung) und *Enacting* (Inkraftsetzung) können dabei helfen, diese Verfestigung und Verstetigung von Wissen besser zu verstehen. Der Prozess von der Organisationsebene auf die Ebene der Gruppen kann als Kodierung bezeichnet werden; hier werden institutionelle Prozeduren und Prinzipien in das Denken der Gruppen implementiert. Die Gruppen und die einzelnen Individuen in den Gruppen wiederum lassen sich von diesen Prinzipien leiten und richten ihr eigenes Handeln daran aus, wodurch das neue Wissen endgültig institutionalisiert wird. Allerdings ist zu beachten, dass es auch bei der Institutionalisierung von Lernprozessen zu Störungen kommen kann, beispielsweise, indem sich das Denken und Handeln auf Gruppenebene mehr oder weniger autonom

43 Vgl. Castaneda, Delio Ignacio; Rios, Manuel Fernandez (2007): From Individual to Organizational Learning. In: *The Electronic Journal of Knowledge Management* 5 (4), S. 363-372. Online verfügbar unter https://www.researchgate.net/publication/252380753_From_Individual_Learning_to_Organizational_Learning/link/544e3e440cf29473161a6e0d/download [zuletzt eingesehen am 08.12.2019].

44 Vgl. Kleysen, Robert; Dyck, Bruno (2001): Cumulating Knowledge: An Elaboration and Extension of Crossan, Lane and White's Framework for Organizational Learning. London, Ontario, S. 2-5, online verfügbar unter <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.320.2406> [zuletzt eingesehen am 08.12.2019].

45 Vgl. Kleysen und Dyck 2001, S. 5-7.

entwickelt und nicht mehr unmittelbar durch das organisationale *Encoding* beeinflussbar ist.⁴⁶

Lernen wird immer wieder als entscheidende Fähigkeit genannt, wenn es um die Reaktionen von Organisationen auf externe Herausforderungen geht. Ob und wie eine Organisation in der Lage ist, sich auf neue Umstände einzulassen und das eigene Handeln an neue Gegebenheiten anzupassen, hängt maßgeblich von ihrer Lernfähigkeit ab. Dabei kann es zu einem Phänomen kommen, das als Legitimitätsfalle (*Legitimacy Trap*) bezeichnet wird.⁴⁷ Externe Herausforderungen oder Kritik werden dabei moralisiert und weniger als Entfremdung der Organisation von ihrer Umwelt, sondern vielmehr als Attacken einer feindlichen Gruppe wahrgenommen. So wird die Kritik zunehmend als illegitim begriffen, weshalb es in der Folge zu einer verstärkten Fokussierung auf die etablierten, institutionalisierten Normen der Organisation kommt. Auf Veränderung abzielende Lernprozesse haben unter diesen Umständen keine Chance, sondern die Organisation wird in der Folge ausschließlich auf die traditionellen Wissensbestände zurückgreifen.⁴⁸ In diesem Sinne ist auch die Wahrnehmung und Einschätzung von KritikerInnen und HerausforderInnen durch die Organisation eine entscheidende Größe, die Lernprozesse verhindern kann. Auch dieser Faktor soll daher bei der Betrachtung von Lernprozessen sozialer Bewegungen, die ihrerseits sehr häufig mit moralisierenden Argumenten operieren, genauer untersucht werden.

1.4 Das Lernen von sozialen Bewegungen – Kollektive Identität als Zugang

Einen Zugang zu den Lernprozessen einer Bewegung bietet das Konzept der kollektiven Identität. Durch eine gemeinsame Gruppenidentität definiert eine Bewegung, was sie auszeichnet, wo sie herkommt und wo sie hinwill. Einerseits bestimmt die kollektive Identität einer Gruppe, wer zu ihr gehört bzw. gehören kann, welche Gemeinsamkeiten ihre Mitglieder haben und was sie verbindet. Andererseits legen kollektive Identitäten auch fest, welche Ziele verfolgt werden und welche Mittel dazu eingesetzt werden sollen. Sowohl bei der Festlegung der Gruppenzugehörigkeit als auch bei den gemeinsamen Zielen und den legitimen Aktionsformen wird kollektives Wissen der Bewegung genutzt. Die Ergebnisse dieser Aushandlungsprozesse, also die gemeinsame Bewegungsidentität, können somit auch als unmittelbares Lernergebnis gedeutet werden.⁴⁹ Alberto Melucci, dessen Arbeiten zu diesem Thema im Folgenden noch genauer vorgestellt werden, beschreibt kollektive Identität ebenfalls als einen kontinuierlichen Lernprozess: »Collective identity is a learning process which leads to the formation and

46 Vgl. Kleysen und Dyck 2001, S. 7 f.

47 Vgl. Zietsma, Charlene et al. (2002): The War of the Woods: Facilitators and Impediments of Organizational Learning Processes. In: *British Journal of Management* 13, S. 61-74.

48 Vgl. Zietsma et al. 2002.

49 Vgl. dazu z.B. auch die Arbeit von Deborah Kilgore, die kollektive Lernprozesse von sozialen Bewegungen u.a. anhand der Produktion von kollektiver Identität nachzeichnet: Kilgore, Deborah (1999): Understanding Learning in Social Movements: A Theory of Collective Learning. In: *International Journal of Lifelong Education* 18 (3), S. 191-202.

maintenance of a unified empirical actor that we can call a »social movement.«⁵⁰ Die Nachzeichnung der kollektiven Identität einer sozialen Bewegung würde also erlauben, Kontinuitäten, Brüche und Innovationen der Bewegung aufzuspüren und ihr politisches Lernen zu rekonstruieren. Sie könnte überdies zeigen, wie kollektives Wissen entsteht.

Die vorliegende Arbeit setzt daher auf der Ebene der Bewegungsidentität an: Wie genau hat sich die kollektive Identität einer Bewegung über die Jahre entwickelt? Welche Teile werden aus früheren Zusammenhängen übernommen – und warum eigentlich? Welche Kontinuitäten und Veränderungen zeigen sich darin, was sagt das über die Bewegungen von heute und damals aus? Welche Lernprozesse sind erkennbar?

Nachdem bislang auf Grundlage insbesondere der Organisationssoziologie verschiedene Ansätze und Modelle des organisationalen Lernens diskutiert wurden, soll im Folgenden versucht werden, die zentralen Erkenntnisse auf das Feld der sozialen Bewegungen zu übertragen. Dazu sollen zunächst einige Besonderheiten dargestellt werden, die eine einfache Eins-zu-eins-Übertragung verunmöglichen. Im Anschluss soll das Konzept der Kollektiven Identität eingehender beschrieben werden, um sich den Lernprozessen von Bewegungen über diesen Umweg zu nähern.

Bei der Betrachtung von sozialen Bewegungen als Lernsubjekte müssen folgende Faktoren bedacht werden: Die Struktur sozialer Bewegungen unterscheidet sich stark von anderen kollektiven Lernsubjekten. Sie sind in ihrer Zusammensetzung volatil und wenig konstant, sie haben weder feste Mitgliedschaften noch eine effektive Arbeitsteilung, es gibt auch keine klaren Hierarchien oder Instanzen, die das Handeln der Bewegung nennenswert beeinflussen oder gar lenken könnten.⁵¹ Aus diesen Gründen ist ein durch und durch rationales, strategisches Lernen dieses kollektiven Akteurs nicht zu erwarten. Das Ziel einer Bewegung, an dem das eigene Handeln ausgerichtet werden könnte, ist nicht immer eindeutig, sondern variiert im Verlauf der Zeit und ist intern zumeist stark umstritten. Dies verhindert beispielsweise eine klare, von allen Mitgliedern geteilte Problemdefinition, die zu einem konkret geplanten Lernanlass werden könnte – wahrscheinlich würden Teile der Bewegung nicht einmal zustimmen, dass man es überhaupt mit einem ernsthaften Problem zu tun hat; eine konsensuale und verbindliche Reaktion darauf wäre sicherlich nicht zu erwarten.

Eine fehlende Hierarchie macht auch eine verbindliche Institutionalisierung von Wissen, wie es die bislang diskutierten Modelle konzipieren, beinahe unmöglich. Es gibt schlicht und einfach keine allgemein anerkannte Instanz, die bestimmte Standards

50 Melucci, Alberto (1996): *Challenging Codes. Collective Action in the Information Age*. Cambridge (England), New York: Cambridge University Press., S. 75.

51 Es gibt zwar auch in sozialen Bewegungen bestimmte Formen politischer Führung, vgl. dazu Melucci, Alberto (1996): *Challenging Codes. Collective Action in the Information Age*. Cambridge (England), New York: Cambridge University Press, S. 332-347. Vgl. außerdem Barker, Colin; Johnson, Alan; Lavalette, Michael (2001): *Leadership Matters: An Introduction*. In: Colin Barker, Alan Johnson und Michael Lavalette (Hg.): *Leadership and Social Movements*. Manchester: Manchester Univ. Press, S. 1-23. Insbesondere linke Bewegungen zeichnen sich aber durch eine explizite Ablehnung von hierarchischer Führung aus, vgl. dazu Purkis, Jonathan (2001): *Leaderless Cultures: The Problem of Authority in a Radical Environmental Group*. In: Colin Barker, Alan Johnson und Michael Lavalette (Hg.): *Leadership and Social Movements*. Manchester: Manchester Univ. Press, S. 160-177.

festlegen könnte, die in der Folge für alle Mitglieder verbindlich zu gelten hätten. Sowohl in Bezug auf das Lernen als auch auf die Institutionalisierung des Gelernten muss die folgende Analyse also der impliziten und unbewussten Ebene verstärkte Aufmerksamkeit schenken. Gleichzeitig müssen insbesondere die Konflikte, Diskussionen und Aushandlungen innerhalb der Bewegung und zwischen einzelnen Gruppen im Fokus stehen.

In der bisherigen Diskussion der unterschiedlichen Lernansätze ist bereits deutlich geworden, dass Lernprozesse nicht nur anhand der Ebene der beteiligten Subjekte unterschieden werden können, sondern auch anhand der Lernobjekte. Je nach Reichweite bezieht sich das Lernen auf Strategien, Ziele, Werte oder Normen einer Organisation. Lernen kann seinen Ausdruck in veränderten Handlungen oder auch auf der rein kognitiven Ebene finden. Zur Erinnerung: Argyris und Schön bezeichnen das handlungsleitende Set von Strategien, Werten und Normen als Aktionstheorien. Um bei sozialen Bewegungen einen ähnlichen Zugang zu Wissen zu erhalten, wird im Folgenden auf das Konzept der kollektiven Identität zurückgegriffen. Ähnlich wie Aktionstheorien umfasst auch die kollektive Identität einer Bewegung eine Vielzahl von Zielen, Werten und Strategien, die zusammen eine recht klare Vorstellung davon liefern, wer Teil eines bestimmten Kollektivs ist, was dieses Kollektiv anstrebt und wie genau es dies erreichen will. Lernprozesse können als Veränderungen dieser kollektiven Identität gelesen werden. Durch eine Analyse der Veränderungen von kollektiven Identitäten lassen sich Lernformen unterschiedlichster Reichweite abdecken, gleichzeitig ist der Zugang über Identitäten offen genug, um den Uneindeutigkeiten, Konflikten und Ambivalenzen von sozialen Bewegungen gerecht zu werden. Darüber hinaus sind auch kollektive Identitäten ein komplexes Zusammenspiel von individuellen und kollektiven Ansätzen, somit finden sich hier alle Ebenen wieder, die auch bei kollektiven Lernprozessen eine Rolle spielen.

Das Konzept der kollektiven Identität spielt in der Forschung zu sozialen Bewegungen mittlerweile eine zentrale Rolle. Anders als die klassischen Ansätze der Bewegungsforschung, die die Entstehung von Bewegungen analysieren, konzentrieren sich identitätszentrierte Ansätze darauf, das Fortbestehen von sozialen Bewegungen und insbesondere das Zustandekommen von kollektiven Aktionen zu erklären. Durch die Verknüpfung der individuellen und der kollektiven Ebene gelingt es ihnen, das kollektive Handeln sozialer Bewegungen zu erklären, ohne individuelle Gewinnkalkulationen bemühen zu müssen, wie es bei *Rational-Choice*-Ansätzen zum Teil der Fall ist.⁵² Kollektive Identitäten können erklären, wie kollektive Interessen entstehen, wie kollektives Handeln zustande kommen und aufrechterhalten werden kann.

Ansätze der kollektiven Identität und der Framing-Ansatz⁵³ sind einerseits eng miteinander verknüpft, andererseits unterscheiden sie sich in wesentlichen Aspekten voneinander. Während Frames eher nach außen gerichtet sind und durch logische Konsistenz überzeugen wollen, richten sich kollektive Identitäten eher nach innen und nutzen

52 Vgl. Daphi, Priska (2011): Soziale Bewegungen und kollektive Identität. Forschungsstand und Forschungslücken. In: *Forschungsjournal Soziale Bewegungen* 24 (4), S. 13-26, hier S. 14.

53 Vgl. z.B. Benford, Robert; Snow, David (2000): Framing Processes and Social Movements: An Overview and Assessment. In: *Annual Review of Sociology* 26 (1), S. 611-639.

in stärkerem Maße auch emotionale Aspekte, um Einigkeit und Zusammenhalt herzustellen. Insbesondere diejenigen Frames, die gemeinsame Problemverständnisse entwickeln und zum kollektiven Handeln auffordern und motivieren sollen, also das *Diagnostic*-, *Prognostic*- und *Motivational-Framing*, stehen jedoch in einem engen Wechselverhältnis zur kollektiven Identität einer Bewegung: Ändert sich die Wir-Konstruktion einer Bewegung, führt dies höchstwahrscheinlich auch zu neuen Frames, genau wie beispielsweise eine neue Problemdiagnose zu einer Veränderung der gemeinsamen Identität führen kann. Sebastian Haunss⁵⁴ schlägt daher eine Verknüpfung beider Ansätze vor, der auch in der vorliegenden Arbeit gefolgt werden soll.

Kollektive Identitäten stiften eine soziale Einheit, die durch Grenzziehungsprozesse eine Unterscheidung in *Wir* und *Die* ermöglicht. Dabei sind mögliche Unterscheidungskriterien sehr vielfältig, sie können sich an eher inklusiven oder eher exklusiven Konzepten orientieren und umfassen u.a. Geschlecht, Ethnie, sexuelle Orientierung, Sprache oder Kultur, aber auch soziostrukturelle Merkmale wie Klasse, Milieu oder Bildung.⁵⁵ Klassische Untersuchungen haben sich dabei häufig auf Bewegungen konzentriert, für die der Kampf um die Anerkennung einer bestimmten kollektiven Identität zentraler Bezugspunkt war, also beispielsweise nationalistische Bewegungen⁵⁶ oder die US-amerikanische Frauenbewegung.⁵⁷ Diesen Formationen ist gemein, dass sie selbst Identitätsfragen stellen. Tatsächlich spielt aber die Produktion eines kollektiven Wir-Sinns für die Mobilisierung *aller* sozialen Bewegungen eine wichtige Rolle, weshalb sich die Forschung zu kollektiven Identitäten nicht mehr nur auf identitätspolitische Bewegungen beschränkt.⁵⁸ Mitunter gilt die kollektive Identität als so entscheidend, dass eine gemeinsam geteilte Vorstellung von Verbundenheit zu einer notwendigen Bedingung kollektiven Handelns wird. Dieter Rucht definiert soziale Bewegungen beispielsweise als »[e]in auf Dauer gestelltes und durch kollektive Identität abgestütztes Handlungssystem mobilisierter Netzwerke von Gruppen und Organisationen, welche sozialen Wandel mittels öffentlicher Proteste herbeiführen, verhindern oder rückgängig machen wollen.«⁵⁹ Hier wird die Stabilisierung des kollektiven Handelns über eine

54 Vgl. Haunss 2004, S. 74–77.

55 Vgl. Hellmann, Kai-Uwe (1998): Paradigmen der Bewegungsforschung. Forschungs- und Erklärungsansätze – ein Überblick. In: Kai-Uwe Hellmann und Ruud Koopmans (Hg.): Paradigmen der Bewegungsforschung. Entstehung und Entwicklung von neuen sozialen Bewegungen und Rechtsextremismus. Opladen u.a.: Westdeutscher Verlag, S. 9–30, hier S. 19.

56 Vgl. Jenson, Jane (1995): What's in a Name? Nationalist Movements and Public Discourse. In: Hank Johnston und Bert Klandermans (Hg.): Social Movements and Culture. London: UCL Press, S. 107–126.

57 Vgl. Taylor, Verta; Whittier, Nancy (1995): Analytical Approaches to Social Movement Culture: The Culture of the Women's Movement. In: Hank Johnston und Bert Klandermans (Hg.): Social Movements and Culture. London: UCL Press, S. 163–187.

58 Vgl. Haunss, Sebastian (2004): Identität in Bewegung. Prozesse kollektiver Identität bei den Autonomen und in der Schwulenbewegung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, hier S. 44–51.

59 Rucht, Dieter (1994): Öffentlichkeit als Mobilisierungsfaktor für soziale Bewegungen. In: Friedhelm Neidhardt (Hg.): Öffentlichkeit, öffentliche Meinung, soziale Bewegungen. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 337–358, hier S. 338.

kollektive Identität mithin zur entscheidenden Voraussetzung, um überhaupt von einer sozialen Bewegung sprechen zu können.

Entscheidend für kollektive Identitäten von sozialen Bewegungen sind die Grenzziehungsprozesse, die einen oppositionellen Charakter unterstreichen. Eine Bewegungsidealität speist sich zumeist aus einem Konflikt mit einer als gegnerisch verstandenen Gruppe, was kollektive Identitäten in höherem Maße kontextabhängig macht – beispielsweise, wenn sich das Verhalten der Gegner oder des (zu überzeugenden) Publikums verändert.⁶⁰

Kollektive Identitäten werden auf verschiedenen Ebenen hergestellt, wobei sich diskursive Elemente, wie Gründungsmythen oder Heldenerzählungen, mit bestimmten Praktiken, beispielsweise eigenen Ritualen, Sprachen oder Kleiderordnungen, vermischen. Ebenfalls wichtig sind direkte soziale Interaktionen, z.B. über bestimmte Treffpunkte bzw. Orte des Wiedersehens.⁶¹ Auch die Einbettung einer sozialen Bewegung in eine spezifische Szene, die sich u.a. über geteilte Lebensstile und einen alltäglichen Umgang miteinander auszeichnet, kann für die Schaffung einer kollektiven Identität entscheidend sein.⁶²

Identitäten wirken auf den ersten Blick wie ein stabiles Konstrukt, das relativ starr und unbeweglich ist und auf diese Weise für Kontinuität sorgt. Ein solches Verständnis ist aber ungeeignet, um kollektive Identitäten zu beschreiben: Bei einer kollektiven Identität handelt es sich vielmehr um das Ergebnis von sozialen Aushandlungsprozessen, die notwendigerweise von Fluidität, Flexibilität und Veränderbarkeit geprägt sind. Gleichzeitig beschreibt eine kollektive Identität einen festen, als unverhandelbar geltenden Kern eines gemeinsamen Selbstbildes – was genau die Bestandteile sind, die als nicht verhandelbar gelten, wird aber paradoxerweise kontinuierlich ausgehandelt.⁶³ Trotz dieser Fluidität kommt durch eine kollektive Identität ein Moment der Kontinuität in eine Bewegung, sie macht eine Gruppe über einen längeren Zeitraum hinweg überhaupt erst identifizierbar, hält sie auch in Phasen der Immobilität am Leben – allerdings ohne dass dabei notwendigerweise ein unveränderliches und starres Identitätskonstrukt aufrechterhalten werden müsste.⁶⁴

Kollektive Identität umfasst somit den jeweils geltenden Wissensstand einer sozialen Bewegung. Wichtig (und für die Untersuchung auch entscheidend) ist in diesem Zusammenhang, kollektive Identität als soziale Konstruktion zu verstehen.⁶⁵ Sie existiert nicht per se, ist nichts Natürliches, sondern entsteht erst in der Interaktion ihrer

60 Vgl. Roth, Roland (1998): »Patch-Work«. Kollektive Identitäten neuer sozialer Bewegungen. In: Kai-Uwe Hellmann und Ruud Koopmans (Hg.): Paradigmen der Bewegungsforschung. Entstehung und Entwicklung von neuen sozialen Bewegungen und Rechtsextremismus. Opladen u.a.: Westdeutscher Verlag, S. 51-68, hier S. 54f.

61 Vgl. Hellmann 1998, S. 19.

62 Vgl. Haunss 2004, S. 79-89.

63 Vgl. Roose, Jochen (2011): Was sind die Rohstoffe zur Herstellung und Erhaltung kollektiver Identität? Die Aushandlungen des Unverhandelbaren. In: *Forschungsjournal Soziale Bewegungen* 24 (4), S. 30-32.

64 Vgl. z.B. Eder, Klaus (2002): Wie schreiben sich soziale Bewegungen über die Zeit fort? Ein narrativer Ansatz. In: *Forschungsjournal Soziale Bewegungen* 24 (4), S. 53-73; vgl. auch Haunss 2004, S. 11-19.

65 Vgl. Delitz, Heike (2018): Kollektive Identitäten. Bielefeld: transcript, S. 10-18.

Mitglieder. Genau dieser Umstand macht sie zu einem geeigneten Zugang für die Analyse von kollektiven Lernprozessen, denn erst die prinzipielle Offenheit der kollektiven Identität für Umdeutungen und Veränderungen sorgt dafür, dass ihre Entwicklung im Laufe der Zeit die Veränderung von Wissen abbilden kann.

Es ist zweifellos richtig, dass kollektive Identität zwar verbindend nach innen wirkt, aber ausgrenzend und zum Teil brutal nach außen. Auch nationalistische oder rassistische Bewegungen berufen sich auf eine angebliche kollektive Identität ihrer Mitglieder, einer Gemeinschaft oder eines »Volkes«, die gegen Gefahren verteidigt werden müsse.⁶⁶ Kollektive Identität kann auf diese Weise genutzt werden, um Gewalt gegen Andersdenkende oder diskriminierte und marginalisierte Menschen zu rechtfertigen. Gleichzeitig gibt es zahlreiche Beispiele, in denen gerade die unterdrückten Gruppen einer Gesellschaft sich eine eigene kollektive Identität geschaffen haben, aus der sie Kraft und Motivation für den Kampf um ihre Emanzipation ziehen konnten.⁶⁷ Wichtig ist aber in jedem Fall, dass die jeweilige Gruppe als handelndes Subjekt erst in dem Moment entsteht, da ihre kollektive Identität erschaffen wird. Kollektive Identität beschreibt weniger eine bereits vorher existierende Gruppe; vielmehr entsteht diese Gruppe durch sie erst.

In dieser Arbeit soll kollektive Identität deshalb gerade nicht als Gesamtheit von gegebenen und unveränderlichen Charakteristika einer Gruppe verstanden werden, sondern als offene, stets umkämpfte Selbstbeschreibung, die letztlich immer mehr darüber aussagt, wie diese Gruppe sein möchte, als darüber, wie sie wirklich ist. Die Art und Weise, wie genau von einer Gruppe versucht wird, eine gemeinsame Identität zu konstruieren, sagt viel über diese Gruppe aus und ist aus diesem Grund ein lohnendes Forschungsobjekt, wenn man mehr über diese Gruppe erfahren möchte.

Dem Konzept der kollektiven Identität wurde immer wieder vorgeworfen, ein exklusives und ausgrenzendes Konzept zu sein – auch wer versuche, sich kritisch mit dem Konzept auseinanderzusetzen, trage letztlich zur Festschreibung der Identität bei.⁶⁸ Beispielsweise kann auch in einer kritischen Auseinandersetzung mit Antisemitismus die Gruppe der Jüdinnen und Juden als eine besondere, distinkte Gruppe festgeschrieben werden, sodass sie letztlich trotzdem weiterhin als »anders« konstruiert wird. Teilweise wird durch eine kritische Auseinandersetzung auch lediglich der Kern einer Gruppe verändert: beispielsweise wenn man gegen eine völkische Identität der Deutschen argumentieren will und stattdessen eine Identität über Kultur oder Geschichte konstruiert – auch so schreibt man letztlich die Existenz einer besonderen »deutschen« Identität weiter fort.

66 Vgl. zur Kritik am Konzept der kollektiven Identität Niethammer, Lutz; Doßmann, Axel (2000): Kollektive Identität. Heimliche Quellen einer unheimlichen Konjunktur. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

67 Das gilt beispielsweise für die Frauenbewegung oder die politischen Bewegungen von Homosexuellen. Vgl. dazu u.a. Taylor, Verta; Whittier, Nancy (1992): Collective Identity in Social Movement Communities: Lesbian Feminist Mobilization. In: Aldon D. Morris (Hg.): Frontiers in Social Movement Theory. New Haven (Conn.): Yale University Press, S. 104-129; Taylor und Whittier 1995; Haunss 2004.

68 Vgl. Delitz 2018, S. 9-11.

Im Rahmen dieser Arbeit soll dennoch versucht werden, kollektive Identität kritisch zu analysieren – und zwar im Sinne einer kritischen Distanz zum Gegenstand, die die soziale Konstruiertheit ihres Gegenstandes stets im Hinterkopf behält.⁶⁹ Analysiert werden soll daher immer, welche Funktion die Erzeugung einer spezifischen Identität für die Gruppenmitglieder hat. Warum ist es für die Gruppenmitglieder so wichtig, sich über eine gemeinsame Identität zu definieren? Wem bzw. was gegenüber fühlt man sich zugehörig – und wem gegenüber gerade nicht? Besonders interessant sind dabei die Ausschlüsse und Abgrenzungen. Wer wird wann von wem ausgegrenzt? Wie wird diese Ausgrenzung begründet und welche Funktion erfüllt sie für die verbleibenden Gruppenmitglieder? Diese Fragen sollen bei der folgenden Analyse der Debatten stets mitgedacht werden. In Abschnitt 10.5 werden Machtverhältnisse und Ausschlüsse explizit nochmals aufgegriffen.

Das dieser Arbeit zugrundeliegende Identitätskonzept orientiert sich, wie bereits angedeutet wurde, grob an den Arbeiten von Alberto Melucci.⁷⁰ Entscheidend für seinen Ansatz und damit für die Fragestellung dieser Arbeit besonders gut geeignet sind sein konstruktivistischer Zugang und seine Betonung der prozesshaften Aushandlung von Identitäten. Melucci definiert kollektive Identitäten wie folgt: »Collective identity is an interactive and shared definition produced by a number of individuals (or groups at a more complex level) concerning the *orientations* of their action and the *field* of opportunities and constraints in which such action is to take place.«⁷¹ Kollektive Identitäten beschreiben, wer zu einer Gruppe gehört, welche Ziele verfolgt werden sollen und welche Strategien und Mittel dafür zur Verfügung stehen. Dabei wird kollektive Identität auf drei Ebenen hergestellt: erstens durch einen kognitiven Prozess, durch den Ziele, Mittel und Handlungsfelder definiert werden. Zweitens durch ein Netzwerk aktiver Beziehungen, in dem die Beteiligten direkt miteinander interagieren. Insbesondere die dabei entstehenden Umgangs- und Organisationsformen, Prozesse der Entscheidungsfindung und Kommunikationsformen prägen die geteilte Identität. Drittens spielen auch emotionale Prozesse eine wichtige Rolle.⁷² Aufwühlende Gefühle, wie Liebe, Hass oder Empörung, sind dabei genauso wichtig wie ein Gefühl der Zugehörigkeit. Erst die Kombination von Kognition, Interaktion und Emotion lässt eine feste kollektive Identität entstehen.⁷³

Vor dem Hintergrund veränderter Organisationsformen von sozialen Bewegungen, was sich beispielsweise in der zunehmenden Herausbildung von lose verknüpften, teilweise transnational aufgebauten Netzwerken zeigt, ist die Frage aufgekommen, wie ausgeprägt und fest eine kollektive Identität noch sein *muss* bzw. wie lose und unverbindlich sie sein *kann*, ohne dass eine soziale Bewegung auseinanderfällt. Dieter Rucht argumentiert z.B., dass gerade schwach ausgeprägte Identitäten Vorteile für die Mobi-

69 Vgl. Delitz 2018, S. 137-138.

70 Vgl. z.B. Melucci, Alberto (1995): The Process of Collective Identity. In: Hank Johnston und Bert Klandermans (Hg.): Social Movements and Culture. London: UCL Press, S. 41-64.

71 Melucci 1996, S. 70. Hervorhebungen im Original.

72 Vgl. Melucci 1996, S. 70f.

73 Vgl. Roth 1998, hier S. 54.

lisierungsfähigkeit hätten.⁷⁴ Insbesondere mit Blick auf das strategische und taktische Vorgehen sozialer Bewegungen seien schwache Identitäten einem starren und festen Konstrukt überlegen, beispielsweise, indem sie ermöglichen, Koalitionen aus eigentlich heterogenen Einzelgruppen zu schmieden.

Dieser Umstand ließe sich auch aus dem bislang skizzierten Lernansatz sozialer Bewegungen ableiten: Denn die Lernfähigkeit bzw. das Vermögen, sich schnell auf Umweltveränderungen einzustellen, hängt – wie bereits erwähnt – unter anderem davon ab, ob Feed-Forward-Prozessen die Chance gegeben wird, sich gegen bereits etabliertes Wissen durchzusetzen. Je fester und starrer Identitäten sind, desto stärker und exklusiver prägen Feed-Back-Prozesse das Wissen einer Bewegung und umso schwieriger wird es beispielsweise, aus routinierten und institutionalisierten Handlungsroutrinen auszubrechen und ein neues Vorgehen zu etablieren. Soziale Bewegungen mit schwachen Identitäten, in denen zumindest die Frage »Wie erreichen wir unsere Ziele?« offen für Umdeutungen, Neuerungen und unterschiedlichste, auch gegensätzliche Ansätze ist, könnten daher auch als lernfähigere Systeme beschrieben werden. Im weiteren Verlauf der Analyse soll auch diese Annahme im Auge behalten und überprüft werden.

1.5 Weitere Studien zum Lernen von und in sozialen Bewegungen

Eine ganze Reihe von Analysen beschäftigt sich mit dem Themenkomplex »Lernen bzw. Bildung und soziale Bewegungen«. Allerdings legen die meisten Autoren einen etwas anderen Fokus auf das Lernen, indem sie beispielsweise nicht das kollektive Lernen der Bewegung analysieren, sondern das individuelle Lernen der Mitglieder einer Bewegung. Im Folgenden sollen unterschiedliche Zugänge zu Lernen in Bewegungen aufgezeigt sowie einige ausgewählte Studien kurz vorgestellt werden.⁷⁵

Grundsätzlich lassen sich vier Ebenen unterscheiden, auf denen sich soziale Bewegungen und Lernprozesse begegnen:⁷⁶ Erstens kann Bildung das Thema von sozialen Bewegungen sein. Schon klassische Bewegungen wie die Arbeiter- oder die Frauenbewegung haben die Wichtigkeit von eigenen Bildungsinhalten erkannt und daher ihre politische Arbeit auf dieses Feld ausgerichtet, beispielsweise, indem sie Arbeiterbildungsvereine gründeten oder begannen, hegemoniales und patriarchales Wissen durch eigene Studien systematisch zu hinterfragen.

Zweitens können soziale Bewegungen selbst ein Ort der individuellen (Weiter-)Bildung sein. Einerseits kann es sich dabei um Sozialisationsprozesse handeln, die – als Bildungsprozesse verstanden – insbesondere biografische Konsequenzen haben; andererseits können auch bestimmte Schlüsselkompetenzen erworben werden, beispielsweise die Fähigkeit, zu organisieren, Öffentlichkeitsarbeit zu gestalten oder überzeugend zu argumentieren.

74 Vgl. Rucht, Dieter (2011): The Strength of Weak Identities. In: *Forschungsjournal Soziale Bewegungen* 24 (4), S. 73–84.

75 Vgl. dazu insbesondere die Diskussion der Studien bei Trumann 2013, S. 69–90.

76 Vgl. Miethe, Ingrid; Roth, Silke (2016): Bildung und soziale Bewegungen – eine konzeptionelle Einführung. In: *Forschungsjournal Soziale Bewegungen* 29 (4), S. 20–29.

Verschiedene Studien widmen sich den unterschiedlichen Aspekten dieser individuellen Dimensionen des Lernens in Bewegungen. Dabei wird u.a. argumentiert, dass soziale Bewegungen als wichtige Lernorte für außerschulische Bildung anerkannt werden sollten. Jana Trumann beschreibt beispielsweise, wie Mitglieder von Bürgerinitiativen sich kontinuierlich weiterbilden, indem sie eigene Recherchen zu bestimmten Themenkomplexen starten, sich mit anderen Initiativen vernetzen und austauschen und sich immer wieder in neue Fragestellungen einarbeiten.⁷⁷ Sie entwickeln so eine Art Gegen-Wissen, das sich entweder in bestimmten Details oder in normativen Einstellungen vom klassischen Schulwissen unterscheidet oder auch generell gänzlich andere Sujets zum Lernthema macht. Bernt Armbruster⁷⁸ untersucht insbesondere die Fragen, was das Lernen in konventionellen Bildungsträgern von jenem in Bürgerinitiativen unterscheidet und wie die verschiedenen Formen kombiniert werden könnten. Eine ähnliche Stoßrichtung verfolgt auch Hermann Voegen,⁷⁹ der ebenfalls Kooperationsmöglichkeiten zwischen Initiativen und institutionalisierten Bildungsträgern beleuchtet. Martin Beyersdorf⁸⁰ beschäftigt sich einerseits mit möglichen Institutionalisierungsprozessen von außerschulischer Bildung, andererseits aber auch mit der generellen Frage, welcher Stellenwert dem außerschulischen Lernen im öffentlichen Bildungssystem zukommt.

Griff Foley befasst sich mit dem impliziten, informellen Lernen durch die Teilnahme an sozialen Kämpfen; er betont aber den kapitalismuskritischen und sozialistischen Anspruch seiner Analyse und konzentriert sich daher insbesondere auf das Erlernen von oppositionellen, »kämpferischen« und »befreienden« Diskursen. Die herrschenden, dominanten Diskurse verlieren durch die Erfahrungen in der politischen Praxis ihre Unhinterfragbarkeit, die AktivistInnen können dabei ganz unterschiedliche Dinge erlernen: Beispielsweise politisieren sie sich, entwickeln zunehmend professionellere Strategien, bauen eigene Vorurteile ab, sammeln Selbstwirksamkeitserfahrungen oder lernen, sich solidarisch zueinander zu verhalten.⁸¹

Angela Pilch Ortega analysiert, wie Menschen lernen, mit Erfahrungen sozialer Ungleichheit umzugehen und welchen Anteil soziale Bewegungen daran haben können.⁸² Dabei fokussiert sie insbesondere auf individuelle, biografische Lernprozesse, berücksichtigt aber auch überindividuelles Lernen, wie z.B. das Erlernen solidarischen Handelns. Soziale Bewegungen können dabei wichtige Lernorte sein, an denen beispielsweise auf bestimmte Problemstellungen aufmerksam gemacht wird, dominante Ordnungsschemata infrage gestellt und neue Deutungsmuster entwickelt werden können.

77 Vgl. Trumann 2013, S. 149-252.

78 Vgl. Armbruster, Bernt (1979): Lernen in Bürgerinitiativen. Ein Beitrag zur handlungsorientierten politischen Bildungsarbeit. Baden-Baden: Nomos.

79 Vgl. Voegen, Hermann (Hg.) (2006): Brückenschläge. Neue Partnerschaften zwischen institutioneller Erwachsenenbildung und bürgerschaftlichem Engagement. Bielefeld: Bertelsmann.

80 Vgl. Beyersdorf, Martin (1991): Selbstorganisierte Bildungsarbeit zwischen neuen sozialen Bewegungen und öffentlichem Bildungssystem. Eine explorative Bestandsaufnahme. Hamburg: Ed. Zebra.

81 Vgl. Foley, Griff (1999): Learning in Social Action. A Contribution to Understanding Informal Education. Bonn u.a.: Zed Books.

82 Vgl. Pilch Ortega, Angela (2018): Lernprozesse Sozialer Bewegung(en). Biographische Lernpositionen in Auseinandersetzung mit Erfahrungen sozialer Ungleichheit. Wiesbaden: Vieweg.

Bereits in den 1970er Jahren entstanden Studien, die sich mit dem Lernen in Bürgerinitiativen auseinandersetzen.⁸³ Wolfgang Beer argumentierte 1978, dass Bürgerinitiativen für ihre Mitglieder wichtige Sozialisationsinstanzen darstellen, in denen beispielsweise aktionsorientiertes Lernen stattfindet. Dieses Lernen vermittele direkt umsetzbares Wissen vermitteln und entstehe durch das Ineinandergreifen von Aktionen und anschließenden Reflektionen.⁸⁴ Auch beinahe dreißig Jahre später stellte er fest: »Soziale Bewegungen sind zugleich für die Beteiligten immer auch sehr intensive Lernbewegungen: inhaltlich, politisch und sozial.«⁸⁵

Andere Studien zeigen dagegen, dass zivilgesellschaftliches Engagement auch klassische Lerninhalte vermitteln kann, beispielsweise, indem AktivistInnen bestimmte, auch außerhalb des Engagements nützliche (also kapitalistisch verwertbare) Kompetenzen erlernen. Stefan Hansen untersucht nicht nur, welche Kompetenzen AktivistInnen für ihr zunehmend komplizierter werdendes Engagement erlernen müssen, sondern auch, welche weitergehenden Fähigkeiten sie durch ihre Aktivitäten erlangen.⁸⁶ Dabei unterscheidet er zwischen verschiedenen Lernformen (formell, informell, selbstgesteuert, inzidentell) und verschiedenen Lernfeldern, beispielsweise Fachwissen, Gesellschaftswissen, sozialen und persönlichen Kompetenzen und Organisationsfähigkeiten.

Zwei weitere Dimensionen von Bildung und sozialen Bewegungen adressieren eher die kollektiven Aspekte des Lernens und sind daher der Ausrichtung der vorliegenden Arbeit sehr viel näher.⁸⁷ Es handelt sich dabei, drittens, um kollektive Bildungsprozesse, bei denen die Bewegung selbst als lernender Akteur in den Mittelpunkt der Analyse gestellt wird. Auch wenn natürlich niemals hundertprozentig zwischen dem individuellen Lernen der Mitglieder und dem kollektiven Lernen der Bewegung als solcher getrennt werden kann, folgt auch die vorliegende Arbeit, wie bereits deutlich geworden sein sollte, diesem Ansatz. Ingrid Miethe und Silke Roth betonen ebenfalls die Bedeutsamkeit von Lern- und Bildungsprozessen für die Herausbildung einer kollektiven Identität, die daher wiederum gut geeignet sei, um sich dem kollektiven Lernen zu nähern.⁸⁸ Die vierte, eng mit dem kollektiven Lernen verbundene Dimension beschäftigt sich mit Bewegungsorganisationen als lernenden Organisationen. Auch dieser Ansatz-

83 Bürgerinitiativen zeichnen sich im Gegensatz zu sozialen Bewegungen dadurch aus, dass sie lockere, zeitlich begrenzte Zusammenschlüsse von BürgerInnen sind, die sich meistens mit einem sehr engen Aktionsanlass beschäftigen. Vgl. dazu z.B. Guggenberger, Bernd (2013): Bürgerinitiativen. In: Uwe Andersen und Wichard Woyke (Hg.): Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland. Heidelberg: Springer VS. Auch wenn Bürgerinitiativen und soziale Bewegungen somit keine deckungsgleichen Phänomene sind, sind auch Lernprozesse dieser spezifischen Organisationsform an dieser Stelle von Interesse.

84 Vgl. Beer, Wolfgang (1978): Lernen im Widerstand. Politisches Lernen und politische Sozialisation in Bürgerinitiativen. Hamburg: Verlag Association.

85 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. Online verfügbar unter www.diezeitschrift.de/42007/beero701.pdf [zuletzt eingesehen am 08.12.2019].

86 Vgl. Hansen, Stefan (2008): Lernen durch freiwilliges Engagement. Eine empirische Studie zu Lernprozessen in Vereinen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

87 Vgl. Miethe und Roth 2016, S. 24-26.

88 Vgl. Miethe und Roth 2016, S. 24.

punkt wurde im vorangegangenen Kapitel bereits ausführlich vorgestellt und für die folgende Analyse fruchtbar gemacht.

1.6 Das Lernen von sozialen Bewegungen – Ablauf eines Lernprozesses

Im Folgenden soll ein Lernprozess einer sozialen Bewegung unter Berücksichtigung der im vorigen Abschnitt diskutierten Lernansätze und Besonderheiten von Bewegungen schematisch vorgestellt werden. Dabei handelt es sich um eine grobe Konzeptualisierung – wie genau die Lernprozesse tatsächlich ablaufen, soll erst im Laufe der folgenden Analyse empirisch nachvollzogen werden. Der hier diskutierte Ablauf ist daher als vorläufige Annahme zu werten.

Die kollektive Identität einer Bewegung kann als Gesamtheit des kollektiven Wissens einer Bewegung gelesen werden – hier werden Zugehörigkeiten, Strategien, Ziele und Werte eines Kollektivs in verdichteter Form zusammengesetzt. Individuelles Lernen der Mitglieder wird erst dann zu einem kollektiven Lernprozess, wenn es gelingt, die Identität der Bewegung zu modifizieren. Dabei kann das Ausmaß dieser Veränderung stark variieren; es kann sich beispielsweise auf eine simple Modifikation einer bestimmten Strategie beschränken, es kann aber auch die Kerninhalte der kollektiven Identität, also die Frage von Inklusion in die und Exklusion aus der Gruppe betreffen. Wie weitreichend ein Lernprozess in das Identitätsgefüge eingreift, ist dabei nicht zwangsläufig von Beginn an zu erraten. Das strategische Lernen, das vielleicht ursprünglich nur auf eine einmalige Mobilisierung bislang nicht adressierter Gruppen für eine Demonstration abzielte, kann beispielsweise letztlich zu einer fundamentalen Neubestimmung vom Innen und Außen der Bewegung führen – eventuell sogar, ohne dass dies der Intention des früheren Lernimpulses entspricht.

Träger der Lernprozesse sind zunächst die individuellen Mitglieder der Bewegung, wobei der Grad ihrer Einbettung und Bekanntheit innerhalb der Bewegung höchstwahrscheinlich nicht nur beeinflusst, welche Dinge sie wahrnehmen, wie sie diese beurteilen und welche davon sie als problematisch und veränderungswürdig einschätzen, sondern auch, welche Chancen ihre Impulse haben, sich auf höheren Ebenen durchzusetzen. Der Lernimpuls kann sowohl unbewusster Intuition entspringen als auch Ergebnis einer gezielten Untersuchung sein. Im weiteren Verlauf des Prozesses müssen nicht nur eine gemeinsame Vorstellung der Veränderung und ein gemeinsames Verständnis entwickelt werden, sondern es kommt in verstärktem Maße auch auf einflussreiche Unterstützung von Einzelpersonen und Gruppen und den Aufbau einer effektiven Koalition an, um die Veränderung schließlich in andere Teilgruppen der Bewegung und das Netzwerk insgesamt zu tragen. Es ist davon auszugehen, dass beinahe jeder Lernprozess zumindest in Teilen konflikthaft ausgetragen wird, dass also immer andere Individuen und Gruppen existieren, die gegensätzliche Meinungen vertreten oder die eingespielten Routinen und Identitäten gegen die angestrebten Veränderungen vehement verteidigen wollen.

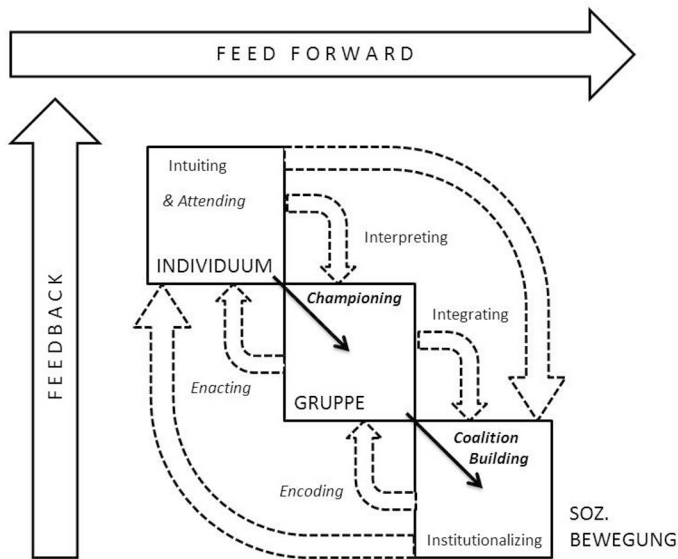
Dennoch kann sich die kollektive Identität einer Bewegung durch solche Anstöße natürlich verändern. In diesen Fällen hängt es maßgeblich von den Feed-Back-Prozessen ab, ob und inwieweit sich die neuen Aspekte der Identität weitreichend und

effektiv durchsetzen können. Dabei muss berücksichtigt werden, dass jegliche Form der Institutionalisierung von Wissen in sozialen Bewegungen impliziter, ungesteuerter und unsicherer ablaufen wird, als dies in klar gegliederten Institutionen der Fall ist. Nichtsdestotrotz gibt es auch in diesem Fall Prozesse der Institutionalisierung, wobei insbesondere der Handlungsebene eine wichtige Rolle zufällt. Wenn neue Aspekte einer kollektiven Identität nicht nur diskursiv, sondern auch im alltäglichen Handeln der Mitglieder wirksam werden, ist davon auszugehen, dass sie tatsächlich zu einem neuen Teil des kollektiven Wissens der Bewegung werden können. Beispielsweise hat die innerlinke feministische Kritik, die u.a. das unter Autonomen weitverbreitete »Mackertum« anging, letztlich nicht nur zu einer diskursiven Neubestimmung der Linken (z.B. als antifaschistisch *und* feministisch) geführt, sondern auch das Handeln der Mitglieder verändert: Wer sich weiterhin der Gruppe zugehörig fühlen möchte, sollte beispielsweise auf eine geschlechtergerechte Sprache und auf eine Selbstreflexion der eigenen Geschlechterrolle achten. Die Institutionalisierung der neuen Identität kann sich dann auch ganz praktisch in der Formierung von Frauenblöcken auf Demonstrationen o.Ä. zeigen.

Gelingt eine solche Institutionalisierung von einer neuen Variante der kollektiven Identität, ist dies immer Lernen und Verlernen zugleich. Denn nur die Aufgabe bestimmter eingespielter Vorstellungen, Handlungsmuster und Routinen ermöglicht den Aufbau neuer Wissensbestände. Gleichzeitig werden dann von diesem Zeitpunkt an die neuen Aspekte der kollektiven Identität das Denken und Handeln der Mitglieder leiten und beeinflussen – zumindest so lange, bis eine Intuition oder eine als unbefriedigend wahrgenommene Situation einen neuen Lernzyklus in Gang setzt.

Stark vereinfacht kann ein solcher Lernprozess durch folgendes Schaubild visualisiert werden:

Abb. 1: Schematische Darstellung eines Lernprozesses



Quelle: Abbildung nach Kleysen und Dyck 2001, S. 15 (mit eigenen Ergänzungen)