

1. Einleitung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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