

Trumann, Jana

Gesellschaft gemeinsam gestalten, aber wie? Handlungsmöglichkeiten aus Subjektperspektive

Magazin Erwachsenenbildung.at (2013) 19, 9 S.

urn:nbn:de:0111-opus-78935



in Kooperation mit / in cooperation with:

Meb



Magazin
erwachsenenbildung.at

<http://www.erwachsenenbildung.at>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.



Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Magazin

erwachsenenbildung.at



Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

www.erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe 19, 2013

Community Education

Konzepte und Beispiele
der Gemeinwesenarbeit

Gesellschaft gemeinsam gestalten,
aber wie?

Handlungsmöglichkeiten aus
Subjektperspektive

Jana Trumann



Gesellschaft gemeinsam gestalten, aber wie?

Handlungsmöglichkeiten aus Subjektperspektive

Jana Trumann

Trumann, Jana (2013): Gesellschaft gemeinsam gestalten, aber wie?
Handlungsmöglichkeiten aus Subjektperspektive.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.
Ausgabe 19, 2013. Wien.
Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/13-19/meb13-19.pdf>.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Community-basiertes Lernen, Gemeinwesenarbeit, bürgerschaftliches Engagement, politisches Engagement, expansives Lernen, Subjektperspektive, lebenslanges Lernen, Bürgerinitiative, LLL:2020, Emanzipation, Community Education

Kurzzusammenfassung

Geht der mit dem Konzept der Gemeinwesenarbeit ursprünglich verbundene emanzipative Charakter verloren und wird stattdessen ein systemaffirmativer Impetus geboren im Sinne von Mitwirkung ohne Mitbestimmung? Zeigen sich hier Parallelen in und zur Erwachsenenbildung? Existiert die an der jeweiligen Lebenswelt ausgerichtete, handlungsorientierte und gesellschaftskritische pädagogische Arbeit (noch)? Diesen und weiteren Fragen widmet sich der vorliegende Beitrag. Die Autorin zeigt auf, dass im Fokus pädagogischer Arbeit gegenwärtig vielfach eher die Erreichung staatlicher Zielvorgaben denn die Perspektive der handelnden Subjekte steht. Alternative Lern-Handlungsräume können hier Bürgerinitiativen sein. Anhand von fünf beobachteten Bürgerinitiativen wird illustriert, wie aus Subjektperspektive wünschenswerte politische Handlungsräume entstehen können, die die pädagogische Aufgabe wieder auf ihren Kern – die Emanzipation des Subjekts – zurückführen. Denn es geht weniger um die Frage der generellen „Aktivierung“ oder des Engagements von Menschen als um die „offizielle“ Anerkennung selbstgewählter Handlungspraxen.

05

Gesellschaft gemeinsam gestalten, aber wie?

Handlungsmöglichkeiten aus Subjektperspektive

Jana Trumann

Deutlich wird, dass der in politischen Programmen gegenwärtig in den Hintergrund gedrängte emanzipative Gedanke von Gemeinwesenarbeit in selbsttätig gewählten Formen und Orten dennoch wirkt und hier das im österreichischen Strategiepapier „LLL:2020“ benannte „Community-basierte“ Lernen aktiv vollzogen wird. Um die berechtigte Inbesitznahme dieser alternativen Lern-Handlungspraxen muss jedoch permanent mit unterschiedlichen AkteurInnen gerungen werden.

Emanzipation oder Affirmation – das ist hier die Frage?

Gemeinwesenarbeit ist auf die Erweiterung der Handlungs- und Beteiligungsmöglichkeiten der Menschen in ihrem jeweiligen Lebensumfeld gerichtet. Die Menschen werden dabei als ExpertInnen ihrer Lebenswelt betrachtet, die in Kooperation mit anderen die für sie wichtigen Gegenstandsbereiche aufnehmen und aktiv an der Verbesserung der eigenen Lebensbedingungen mitwirken (siehe Lüttringhaus 2001). Ansatzpunkt pädagogischer Arbeit ist dabei das Aufgreifen und Verfolgen dieser Subjektperspektive. Ihr Ziel und Wille ist die Unterstützung und Vernetzung der unterschiedlichen AkteurInnen.

Das Konzept der Gemeinwesenarbeit steht nach Maria Lüttringhaus dafür, „*die Menschen [zu ermutigen], ihre Themen selbst anzupacken*“ (ebd., S. 264). Gemeinwesenarbeit unterstütze die Menschen, tätig zu werden und durch die gemeinsame Diskussion von Problemlagen Öffentlichkeit im Stadtteil herzustellen (vgl. ebd.). Damit ist auf den politischen Charakter

dieses Konzepts verwiesen, der mit der selbsttätigen Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten die Emanzipation des/der Einzelnen anvisiert. Dies ist auch Zielperspektive von Erwachsenenbildung.

Die Bedeutung der lebensweltlichen Zusammenhänge für das Lernen ist hier, wird eine Subjektperspektive eingenommen, besonders deutlich. So sind etwa mit Klaus Holzkamp die jeweils subjektiv im individuellen Lebenskontext bedeutsam werdenden Problemzusammenhänge Initiator für Lern-Handlungen (siehe Holzkamp 1995). Für die Erwachsenenbildung bedeutet dies dann, „*den kommunalen Alltag des Gemeinwesens in den Bildungsaktivitäten abzubilden [und] die Menschen mit den für sie wichtigen Inhalten zu erreichen*“ (Nuissl 2005, S. 146).

Im Vordergrund steht bei beiden Perspektiven damit eine an der jeweiligen Lebenswelt ausgerichtete, handlungsorientierte und gesellschaftskritische pädagogische Arbeit. Nun stellt sich die Frage, ob diese Aspekte im Rahmen pädagogischer Konzepte gegenwärtig so wiederzufinden sind.

Gemeinwesenarbeit als Arbeitsprinzip sozialer Arbeit wird heute etwa überlagert durch Begrifflichkeiten wie Sozialraumorientierung oder Quartiersmanagement (siehe Kleiner 2012). Zwei Aspekte deuten auf eine damit verbundene Verschiebung der oben genannten Zielperspektive hin. Zum einen erfolgt der Blick auf soziale Räume hier vermehrt aus einer rein deskriptiven Charakterisierung insbesondere „benachteiligter“ Stadtviertel. Damit werden relevante Themen und Problemstellungen weniger aus der Perspektive der jeweiligen Subjekte als aus der von politisch relevanten AkteurInnen generiert. *„Statt Autonomie und Projektbezug stehen bei der Sozialraumorientierung eher die Verbesserung und Vernetzung des professionellen Dienstleistungsangebots vor Ort, die konzeptionelle Integration ehrenamtlicher Arbeit und letztlich die Aktivierung im Sinne staatlicher Zielerreichung im Fokus“* (Schönig 2012, S. 34). Inwiefern im Konzept der Sozialraumorientierung die Aufnahme der Subjektperspektive als ein handlungsleitendes Element dann noch eingelöst wird, erscheint fraglich.

Hier schließt der zweite Punkt an, der danach fragt, inwieweit die Orientierung an Sozialräumen noch die Erweiterung der Handlungs- und Beteiligungsmöglichkeiten im Sinne der Emanzipation des Subjekts aus Herrschafts- und Machtverhältnissen beinhaltet. So kommt Dieter Oelschlägel zu der Einschätzung, dass die endgültigen *„Entscheidungen in Politik und Verwaltung gefällt [werden], nur wenige im Stadtteil [bleiben] und immer wieder erkämpft und verhandelt werden [müssen]“* (Oelschlägel 2010, S. 6). So würde etwa mit der Beteiligung bei runden Tischen oder Projektgruppen geworben, bei denen jedoch *„am Ende das herauskommt und als Entscheidung verkündet wird, was vorher beschlossen oder abgekartet war, also Mitwirkung ohne Mitbestimmung“* (ebd., S. 6). Ehemals erkämpfte Rechte erweisen sich dann als scheindemokratische „Spielchen“ des etablierten politischen Feldes, die eine Erweiterung der politischen Beteiligungsmöglichkeiten nur vortäuschen (siehe Rucht/Roth 2008; Trumann 2013).

Sabine Stövesand sieht den Wandel von Begrifflichkeiten und Zielperspektiven parallel verlaufen zu der *„Privatisierung staatlicher Leistungen und dem Erstarken neoliberaler Konzepte“* (Stövesand 2011, o.S.). Bürgerengagement im Stadtteil würde zum *„Ausfallbürgen des Wohlfahrtsstaats gemacht“*

(ebd.) werden. Die vollständige Entpolitisierung der Subjekte vollzieht sich für Maren Schreier dann im „Management“ von Quartieren. *„Quartiersmanagement [...] [ist] – konträr zur GWA – eine ‚Top-Down-Strategie‘, ein Steuerungsinstrument zum ‚wirksameren Einsatz‘ öffentlicher Mittel, mit dessen Hilfe vorgegebene Prozesse (wie ‚Aktivierung‘ oder ‚Partizipation‘) und Ziele [...] umgesetzt werden sollen“* (Schreier 2011, o.S.). Damit geht der mit dem Konzept der Gemeinwesenarbeit ursprünglich verbundene emanzipative Charakter verloren und ein systemaffirmativer Impetus wird geboren.

Blickt man nun auf Konzepte zum bürgerschaftlichen Engagement und lebenslangen Lernen, die gerade für die Erwachsenenbildung wichtig sind, dann werden Parallelen deutlich.

Politische Programme unter die Lupe genommen – Mitbestimmung ernst gemeint?

Die Gestaltung von Bildungsprozessen richtet sich in bildungspolitischen Diskussionen heute zunehmend auf den Erhalt der Arbeitskraft. Die Interessen und Wünsche des/der Einzelnen verbleiben dabei oft im Hintergrund und eine gesellschaftskritische Komponente gerät aus dem Blick. Lernen wird mit der Formel „lebenslanges Lernen“ zur zwangsverordneten bildungspolitischen Strategie (siehe Rothe 2009) und weniger zu einer selbstbestimmten lebensbegleitenden Chance der individuellen und gesellschaftlichen Weiterentwicklung (siehe Trumann 2013). Von der *„aktiveren Mitwirkung an allen Bereichen des modernen öffentlichen Lebens“* (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, S. 5), wie sie das EU-Memorandum über lebenslanges Lernen als eine Zielperspektive formuliert hatte, ist real wenig zu spüren.

Diesen Aspekt nimmt das von einer Enquete-Kommission erarbeitete Konzept zur *„Förderung des freiwilligen, gemeinwohlorientierten, nicht auf materiellen Gewinn ausgerichteten bürgerschaftlichen Engagements in Deutschland“* (Deutscher Bundestag 2002, S. 2) auf. Zugrunde gelegt wird hier ein weites Verständnis bürgerschaftlichen Engagements, welches politisches Engagement in verfassten als auch nicht-verfassten Formen wie etwa

in Initiativen mit einbezieht und dabei das kritische Potenzial bürgerschaftlichen Engagements im Sinne gesellschaftlicher Weiterentwicklung hervorhebt (vgl. ebd., S. 38). Der ExpertInnenbericht zur Lage und zu den Perspektiven des bürgerschaftlichen Engagements in Deutschland zog 2009 zu diesem vielversprechenden Vorhaben jedoch eine nüchterne Bilanz. So sei es „*bislang noch nicht gelungen, das Konzept des bürgerschaftlichen Engagements in Deutschland zu einer Leitidee der Politik und des Regierungshandelns zu machen*“ (BMFSFJ 2009, S. 12). Ursächlich dafür seien die oftmals „*hohen Erwartungen*“ (ebd.), die mit der verstärkten Übernahme von Tätigkeiten der kommunalen Daseinsvorsorge, wie der Sicherstellung von Betreuung und Pflege, an bürgerschaftliches Engagement gerichtet würden (vgl. ebd., S. 15). Die Zielperspektive hat sich damit verschoben: Im Vordergrund steht nicht mehr die Weiterentwicklung der Gesellschaft durch kritische Mitgestaltung der BürgerInnen, sondern es dominieren ökonomisch nützliche Aspekte im Sinne einer „*Reparaturwerkstätte des Sozialen*“ (Gohl 2001, S. 7). Diese Auffassung impliziert, dass potenzielle Engagement-Felder durch Politik oder Verbände festgelegt werden und für den/die jeweils Einzelne/n nur geringe Mitsprachemöglichkeiten bestehen. Bürgerschaftliches Engagement stellt sich so als ein Handeln der BürgerInnen in verfassten Formen dar, das durch seine „Aktivität“ nur vorgibt, politische Handlungsspielräume zu bieten (siehe Trumann 2010). Damit zeigen sich in beiden Konzepten vergleichbare Entwicklungen, wie sie zuvor für die Gemeinwesenarbeit skizziert wurden.

Die Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich (LLL:2020) liest sich ähnlich wie die Konzepte des lebenslangen Lernens und bürgerschaftlichen Engagements in Deutschland, wobei hier die Berücksichtigung der Subjektperspektive stärker im Mittelpunkt steht und Lernen eng an die Teilnahme an gesellschaftlichen Gestaltungsprozessen geknüpft wird (siehe Republik Österreich 2011). So heißt es in der Präambel etwa, dass „*sämtliche Konzepte konsequent auf die Perspektive der Lernenden hin auszurichten und ihre Bedürfnisse ins Zentrum aller Überlegungen zu stellen [sind]*“ (ebd., S. 5). Aktionslinie sechs des Konzepts zum lebensbegleitenden Lernen spricht dann die „*aktive Teilnahme der Menschen bei der Gestaltung ihrer Lebensumwelt und des Gemeinwesens*“ (ebd., S. 33) an, die durch

„*innovative Modelle und neue Lernorte von Community-basiertem Lernen auf lokaler und regionaler Ebene entwickelt und durchgeführt*“ (ebd.) werden sollen. Versteht man unter Community Education „*ein Konzept zur Verbesserung der Lebensqualität*“ (Buhren 1997, S. 14), welches „*der individuellen und gemeinschaftlichen Entwicklung auf der Basis kollektiven Handelns*“ (ebd.) dient, dann sind damit der Gemeinwesenarbeit vergleichbare Ziele formuliert. Welchen Fokus die Umsetzung der Aktionslinien und die diesbezüglich formulierten Maßnahmen einnehmen werden, bleibt also abzuwarten. Mit Blick auf die skizzierte Entwicklung in Deutschland ist zu fragen, was „das Neue“ an „Community-basiertem Lernen“ real ist, und ob sich hinter dem im Strategiepapier nicht weiter gefüllten Label eine aktive Teilnahme an demokratischen Prozessen verbirgt oder eher ein staatliches Steuerungsinstrument unter neuem Namen.

Angesichts dieser kritischen Einordnung staatlicher Programme sollen im Folgenden am Beispiel von Bürgerinitiativen selbsttätig initiierte Handlungs- und Beteiligungsmöglichkeiten in den Blick genommen werden. Damit wird die Perspektive auf Partizipations- und Bildungsprozesse über staatliches Handeln und deren Institutionen hinaus geöffnet und der alltägliche Lebenszusammenhang als politischer Lern- und Handlungsraum betrachtet. Es geht darum „*zu zeigen, welche Wege Menschen beschreiten, um die Welt zu formen und zu kneten, und wohin diese Wege führen*“ (Geißelberger 2007, S. 11f.). Die Betrachtung von Bürgerinitiativen ermöglicht, das Bild des Bürgers/der Bürgerin vom/von der passiven KonsumentIn zum/zur aktiven KonstrukteurIn der eigenen Lebenswirklichkeit zu wenden. Damit wird die kritisierte Top-down-Perspektive verlassen, die in den Hintergrund getretene Subjektperspektive aufgenommen und ein Ansatzpunkt zur (Re-)Politisierung bürgerschaftlichen Engagements aufgezeigt.

„Ich mach’ mir die Welt, wie sie mir gefällt...“ – Bürgerinitiativen als Lern-Handlungsraum

Im Rahmen einer empirischen Studie der Autorin wurden am Beispiel kommunaler Bürgerinitiativen aus den Bereichen Natur- und Umweltschutz sowie

Verkehrsplanung und Stadtgestaltung alternative Handlungs- und Beteiligungsmöglichkeiten betrachtet (siehe Trumann 2013). Der Fokus wurde dabei auf die Analyse von Lern-Handlungen gelegt, da diese als Ausdruck der selbsttätigen Aneignung des jeweiligen Lebenszusammenhangs verstanden werden können. Als lerntheoretische Folie dienen die subjektwissenschaftlichen Überlegungen Klaus Holzkamps (1995), welche die Expansivität und Handlungsorientierung von Lernprozessen ins Zentrum rücken. Expansive Lern-Handlungen tragen dabei zur Ausweitung und Differenzierung der eigenen Handlungsmöglichkeiten und somit zu einer erweiterten Verfügung von Welt, also gesellschaftlicher Partizipation bei (vgl. ebd.).

Grundlage der Studie war eine über zwei Jahre durchgeführte teilnehmende Beobachtung in fünf Bürgerinitiativen. Diese ermöglichte, die vielfach vom/von der Einzelnen nicht als Lern-Handlungen bezeichneten Aktivitäten in Bürgerinitiativen sichtbar zu machen und später in Gruppengesprächen gemeinsam zu reflektieren. Lernen vollzieht sich nach Holzkamp dann, wenn *„das Subjekt in seinem normalen Handlungsvollzug auf Hindernisse oder Widerstände gestoßen ist und sich dabei vor einer Handlungsproblematik sieht, die es nicht mit den aktuell verfügbaren Mitteln und Fähigkeiten, sondern nur durch [...] den Umweg des Einschaltens einer ‚Lernschleife‘ überwinden kann“* (Holzkamp 2004, S. 29). Forschungsfrage war deshalb, auf welche Handlungsproblematiken die Initiativenmitglieder in ihrer Arbeit stoßen und wie sie diesen begegnen.

Die empirische Studie konnte im Ergebnis zeigen, dass im Rahmen von Bürgerinitiativen sehr vielfältige Lern-Handlungen vollzogen werden. Diese lassen sich in einem Lern-Handlungsraum darstellen, der durch die Dimensionen „kooperativ – individuell“, „aufnehmend – weitergebend“ und „aktional – reflexiv“ gekennzeichnet ist (siehe Trumann 2013).

Für diesen Beitrag ist die letztgenannte Dimension interessant, da sie den lerntheoretischen Grundgedanken der dialektischen Verknüpfung von Lernen

und Handeln explizit aufgreift. Kern reflexiver Lern-Handlungen ist die Diskussion der Funktionsweise des politischen Systems, von existierenden Beteiligungsformen und in deren Folge des Wesens gewünschter Beteiligungsprozesse, das heißt, wie kann ich mich und wie möchte ich mich einbringen und welche Vorstellungen habe ich für gesellschaftliche Weiterentwicklung. Bedeutsam ist daran, dass ausgehend von den jeweiligen Problemstellungen damit Reflexionsprozesse selbsttätig in eine Metaebene überführt werden – im Grunde das, worauf auch pädagogische Arbeit abzielen würde. Drei Eckpunkte als Ergebnisse der Feldstudie verdeutlichen diesen Prozess:

„Gestalten“ können

Das empirische Material¹ zeigt, dass Initiativen von den GesprächspartnerInnen (GP) in erster Linie damit assoziiert werden, dem/der Einzelnen neben konventionellen Partizipationsräumen die Möglichkeit zu bieten, sich an der Regelung allgemeiner Angelegenheiten zu beteiligen:

GP 1: Als Betroffener halte ich es einfach für selbstverständlich, dass man sich mit engagiert im Verein - - und ich kann's auch nicht, nicht hinnehmen, dass einige Leute die - die sich hier ja gar nicht so gut auskennen in der Gegend, dass die bestimmen über uns alleine bestimmen, sondern dass, das kann ich nicht hinnehmen, da muss ich schon ein bisschen äh versuchen äh die Sachen mit zu lenken - ob es uns gelingen wird, das werden wir noch sehen, aber zumindest kann man's versuchen.

In der Reflexion des eigenen Handelns wird deutlich, dass weniger die erfolgreiche Bearbeitung eines Problemgegenstands bedeutsamer Aspekt der Initiativenarbeit ist als vielmehr die grundsätzliche Möglichkeit der Beteiligung an Gestaltungsprozessen. Zentral ist das „Gefühl“, die Verantwortung über die Gestaltung des eigenen Lebenszusammenhangs nicht an andere abgegeben zu haben und dadurch die Möglichkeit der eigenen Selbstwirksamkeit erleben zu können.

¹ Es handelt sich dabei um Gesprächsausschnitte aus unterschiedlichen Gruppendiskussionen, die im Rahmen der empirischen Studie mit Initiativenmitgliedern durchgeführt wurden.

„Denken“ dürfen

Initiativen bieten den Gesprächsteilnehmenden im Gegensatz zu Parteien die Möglichkeit, relativ frei und ungesteuert Positionen und Vorstellungen zur Gestaltung des Zusammenlebens zu vertreten, Missstände aufzudecken und Veränderungsmöglichkeiten aufzuzeigen.

GP 2: Oh, da denke ich mir, dass Initiativen eigentlich so das Salz in der Suppe sind. Im Gegensatz zu den ganz normalen Parteien, die ja ne ganz bestimmte Parteilinie vertreten und vertreten müssen [...]. Ich denke eine Stadt oder eine Gemeinde profitiert maß_ oder kann profitieren, maßgeblich durch den Einsatz solcher ja äh nicht gesteuerten, parteipolitisch gesteuerten Institutionen, sondern durch [...] Bürger, die vor Ort Missstände erkennen und sie artikulieren und sie an die Stadt herantragen und damit Veränderungen bekommen, Verbesserungen im Sinne des Bürgers.

Hier liegt m.E. das kreative Potenzial von Bürgerinitiativen. „Denkprozesse“ unterliegen geringeren Zwängen als in anderen Beteiligungsformen und bieten die Chance, im kooperativen Dialog alternative Perspektiven auf Gesellschaft zu denken und damit Handlungsmöglichkeiten statt -beschränkungen in den Blick zu nehmen. Die gemeinsame Diskussion von Problemgegenständen und deren öffentliche Diskussion sind dabei wesentlich, da sie neben der größeren Durchsetzungskraft auch die intensivere Betrachtung des eigenen Lebenszusammenhangs und dessen inhärenter Problemzusammenhänge ermöglichen.

„Für etwas eintreten“ wollen

Für das untersuchte Feld ist eine Art „Selbstinklusion“ in das politische Feld zu beobachten, das heißt, die Initiativenmitglieder stellen die eigenen Vorstellungen der Gestaltung von Gesellschaft öffentlich zur Diskussion und bringen diese in Prozesse etablierter Entscheidungsfindung (Ratsitzungen u.a.) ein.

GPin: Eigentlich hab' ich so mit sehr großer Freude wahrgenommen, dass diese gesamten Anwohner

hier auf großen Versammlungen zusammen mit den Politikern, den Stadtverwaltungsleuten hervorragend argumentieren konnten. ... Durch unsere Erarbeitung und Veröffentlichung von bestimmten Themen, die natürlich auch in anderen Medien jetzt aufgegriffen werden, hab ich wirklich erlebt, dass die Leute also total mutig und auch frech und kompetent ihre Positionen vertreten haben. ... Also das fand ich immer interessant, also das ist das, was man sonst so oft sagt, es gibt eigentlich niemand der sich wehrt in dieser Gesellschaft oder im Augenblick sind alle so was weiß ich, angepasst.

Hier wird einerseits der Selbst- und Weltbezug des Lern-Handelns anschaulich, der individuelle Emanzipation als auch gesellschaftliche Transformation in Gang setzt. Deutlich wird aber andererseits auch, dass die Inanspruchnahme alternativer Partizipationsmöglichkeiten und damit das Einbringen der eigenen Perspektiven in die öffentliche Diskussion vom/von der Einzelnen „Mut“ verlangen. Die kooperative Entwicklung von Gestaltungsvorschlägen innerhalb der Initiativen wirkt dabei als Unterstützung.

Pädagogische Aufgabe: Emanzipation zulassen und Selbstreflexion initiieren!

Die empirischen Beispiele zeigen, dass Bürgerinitiativen dem/der Einzelnen einen Ort bieten, sich an der Gestaltung der Gesellschaft zu beteiligen und die eigene Sicht der Dinge einzubringen. Damit öffnen sie das Feld möglicher Partizipationsformen, bieten die Chance, Alternativen zu denken und dabei die Wirksamkeit eigenen Handelns gemeinsam mit anderen zu erfahren. Die Kommune stellt sich aus dieser Perspektive als wichtiger Lern-Handlungsraum dar, der über sehr unterschiedliche, aber – und das ist das Wichtige – gleichwertige Felder des Lern-Handelns verfügt. Deutlich wird, dass der in politischen Programmen gegenwärtig in den Hintergrund gedrängte emanzipative Gedanke von Gemeinwesenarbeit in selbsttätig gewählten Formen und Orten dennoch wirkt und hier das im österreichischen Strategiepapier benannte „Community-basierte“ Lernen aktiv vollzogen wird. Um die berechtignte Inbesitznahme dieser alternativen Lern-Handlungspraxen muss jedoch permanent mit unterschiedlichen

Akteuren gerungen werden. Die Studie zeigt, dass es also weniger um die Frage der generellen „Aktivierung“ oder des Engagements von Menschen geht als um die „offizielle“ Anerkennung selbstgewählter Handlungspraxen.

An diesem Punkt setzt die Aufgabe pädagogischer Arbeit an, die an der Dechiffrierung der vielfältigen (Ausschluss-)Mechanismen des politischen Feldes mitwirken und damit Positionen des/der Einzelnen stärken kann (siehe Bremer/Trumann im Erscheinen). Passend ist hier das Plädoyer für eine non-direktive Pädagogik von Wolfgang Hinte:

„Lasst die Menschen ihre Lernerfahrungen machen, in ihrer Umgebung, mit ihren Sinngehalten, mit ihren Werten und mit ihren Zielen. Und [...] kümmert Euch darum, dass diese Prozesse bewusst erlebt werden, schafft eine Atmosphäre, die Kommunikation zulässt, personalen Kontakt ermöglicht und zu gemeinsamer Reflexion ermutigt“ (Hinte 2001, S. 47). Die gemeinsame Reflexion bedeutet dann auch, die eigene pädagogische Arbeit auf Verflechtungen und Vereinnahmungen etwa politischer Strategien hin zu überprüfen und immer wieder nach der eigenen Zielperspektive zu fragen – Emanzipation oder Affirmation?

Literatur

- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2009):** Bericht zur Lage und zu den Perspektiven des Bürgerschaftlichen Engagements in Deutschland. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB). Berlin. Online im Internet: <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Service/Publikationen/publikationsliste,did=129162.html> [Stand: 2013-04-18].
- Bremer, Helmut/Trumann, Jana (im Erscheinen):** Der ‚subversive‘ Charakter kritischer politischer Bildung. In: Overwien, Bernd/Widmaier, Benedikt (Hrsg.): Kritische politische Bildung heute. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Buhren, Claus G. (1997):** Community Education. Münster/New York: Waxmann.
- Deutscher Bundestag (2002):** Bürgerschaftliches Engagement: auf dem Weg in eine zukunftsfähige Bürgergesellschaft. Bericht der Enquete-Kommission „Zukunft bürgerschaftlichen Engagements“. Drucksache 14/8900. Berlin.
- Geißelberger, Heinrich (2007):** Einleitung. In: Ders. (Hrsg.): Und jetzt? Politik, Protest und Propaganda. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 7-15.
- Gohl, Christopher (2001):** Bürgergesellschaft als politische Zielperspektive. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 6-7, S. 5-11. Online im Internet: <http://www.bpb.de/publikationen/Q9ETK4.html> [Stand: 2013-04-15].
- Hinte, Wolfgang (2001):** Grundlagen des Konzepts einer non-direktiven Pädagogik. In: Hinte, Wolfgang/Lüttringhaus, Maria/Oelschlägel, Dieter: Grundlagen und Standards der Gemeinwesenarbeit. Münster: Votum, S. 45-51.
- Holzkamp, Klaus (1995):** Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main: Campus.
- Holzkamp, Klaus (2004):** Wider dem Lehr-Lern-Kurzschluß. Interview zum Thema ‚Lernen‘. In: Faulstich, Peter/Ludwig, Joachim (Hrsg.): Expansives Lernen. Hohengehren: Schneider, S. 29-38.
- Kleiner, Gabriele (2012):** Geschichte der Gemeinwesenarbeit. Oder: von der Gemeinwesen-orientierung über den Sozialraumbezug zum Quartiersmanagement. In: Sozialmagazin, 37. Jg., H. 7-8, S. 13-16.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000):** Memorandum über lebenslanges Lernen. Brüssel. Online im Internet: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumDe.pdf> [Stand: 2013-04-18].
- Lüttringhaus, Maria (2001):** Zusammenfassender Überblick: Leitstandards der Gemeinwesenarbeit. In: Hinte, Wolfgang/Lüttringhaus, Maria/Oelschlägel, Dieter: Grundlagen und Standards der Gemeinwesenarbeit. Münster: Votum, S. 263-267.
- Nuissl, Ekkehard (2005):** Kommunalität von Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Jg. 55, H. 2, S. 142-148.
- Oelschlägel, Dieter (2001):** Zur Aktivierung bürgerschaftlichen Engagements im Rahmen von Kommunalpolitik und Kommunalverwaltung – Einige Anmerkungen aus dem Blickwinkel der Gemeinwesenarbeit. In: Hinte, Wolfgang/Lüttringhaus, Maria/Oelschlägel, Dieter: Grundlagen und Standards der Gemeinwesenarbeit. Münster: Votum, S. 181-195.

- Oelschlägel, Dieter (2010):** Neuere Entwicklungen in der Gemeinwesenarbeit. Referat an der HTW des Saarlandes in Saarbrücken am 28.01.2010. Online im Internet: http://www.htw-saarland.de/sowi/1oelschlaegel_htw-2010.pdf [Stand: 2013-04-15].
- Republik Österreich (2011):** Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich (LLL:2020). Online im Internet: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20916/111arbeitspapier_ebook_gross.pdf [Stand: 2013-04-15].
- Rothe, Daniela (2009):** Lebenslanges Lernen als Regierungsprogramm: Der deutsche bildungspolitische Diskurs in gouvernementalitätstheoretischer Perspektive. In: Alheit, Peter/Felden, Heide (Hrsg.): Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Konzepte und Forschung im europäischen Diskurs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 89-110.
- Rucht, Dieter/Roth, Roland (2008):** Soziale Bewegungen und Protest – eine theoretische und empirische Bilanz. In: Roth, Roland/Rucht, Dieter (Hrsg.): Die sozialen Bewegungen in Deutschland seit 1945. Ein Handbuch. Frankfurt am Main: Campus, S. 635-668.
- Schönig, Werner (2012):** Born to be wild? Aktuelle Varianten, Zielgruppen und Haltungen der Gemeinwesenarbeit. In: Blandow, Rolf/Knabe, Judith/Ottersbach, Markus (Hrsg.): Die Zukunft der Gemeinwesenarbeit. Von der Revolte zur Steuerung und zurück? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 29-42.
- Schreier, Maren (2011):** Gemeinwesenarbeit (re-)politisiert!? Denk- und Diskussionsanstöße im Kontext kritisch-reflexiver Sozialer Arbeit. Online im Internet: <http://www.sozialraum.de/gemeinwesenarbeit-re-politisiert.php> [Stand: 2013-04-15].
- Stövesand, Sabine (2011):** Gemeinwesenarbeit als Instrument neoliberaler Politik? Online im Internet: <http://www.stadtteilarbeit.de/grundlagen-zn/330-gwa-neoliberalpolitik.html> [Stand: 2013-04-15].
- Trumann, Jana (2010):** Zum Spannungsverhältnis von bürgerschaftlichem Engagement und politischer Partizipation. In: Praxis Politische Bildung, H. 4, S. 252-258.
- Trumann, Jana (2013):** Lernen in Bewegung(en). Politische Partizipation und Bildung in Bürgerinitiativen. Bielefeld: transcript.



Foto: K.K.

Dr. in Jana Trumann

jana.trumann@uni-due.de
<http://www.uni-due.de>
 +49 (0)201 183-7017

Jana Trumann hat an der Universität Bielefeld Pädagogik studiert und war dann von 2005 bis 2010 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl Erwachsenenbildung der Universität Hamburg. Dort hat sie 2012 zum Thema „Lernen in Initiativen. Ein widerstreitendes Moment politischer Partizipation und Bildung“ promoviert. Seit 2010 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Duisburg-Essen an der Fakultät für Bildungswissenschaften im Fachgebiet Erwachsenenbildung/Politische Bildung. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Erwachsenenbildung, subjektwissenschaftliche Lernforschung, politische Partizipation und Bildung, Bildungspolitik.

Organizing Society Together, but How?

Opportunities for action from the perspective of the subject

Abstract

Has the emancipative character originally connected with the concept of community development been lost and a system affirmative impetus in the sense of cooperation without co-determination been born instead? Do parallels appear in and to adult education? Does action-oriented educational work that is in alignment with its surroundings and critical of society (still) exist? This article is dedicated to these and other questions. The author demonstrates that at present, the achievement of government targets is frequently the focus of educational work instead of the perspective of the active subjects. Alternative spaces for learning and action can be a citizens' initiative. Five citizens' initiatives are observed and used to illustrate how political spaces for action that are desirable from the perspective of the subject can develop that lead the educational task back to its core: the emancipation of the subject. For it is less a question of general "activation" or the commitment of people than of the "official" recognition of voluntary actions.

Impressum/Offenlegung



Magazin erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

Gefördert aus Mitteln des ESF und des BMUKK
Projekträger: Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Koordination u. Redaktion: Institut EDUCON – Mag. Wilfried Hackl

erscheint 3 x jährlich online, mit Parallelausgabe im Druck

Online: www.erwachsenenbildung.at/magazin

Herstellung und Verlag der Druck-Version:
Books on Demand GmbH, Norderstedt

ISSN: 1993-6818 (Online)
ISSN: 2076-2879 (Druck)
ISSN-L: 1993-6818
ISBN: 9783732244317

Medieninhaber



Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
Minoritenplatz 5
A-1014 Wien



Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Bürglstein 1-7
A-5360 St. Wolfgang

Herausgeber der Ausgabe 19, 2013

Mag. Ingolf Erler (Österreichisches Institut für Erwachsenenbildung)
Dr. Christian Kloyber (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)

HerausgeberInnen des Magazin erwachsenenbildung.at

Mag.^a Regina Rosc (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur)
Dr.ⁱⁿ Margarete Wallmann (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)
Mag. Wilfried Hackl (Geschäftsführender Hrsg., Institut EDUCON)

Fachredaktion

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elke Gruber (Universität Klagenfurt)
Dr. Christian Kloyber (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)
Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für höhere Studien)
Dr. Arthur Schneeberger (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)
Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)
Ina Zwerger (ORF Radio Ö1)

Online-Redaktion

Mag.^a Bianca Friesenbichler (Institut EDUCON)

Fachlektorat

Mag.^a Laura R. Rosinger (Textconsult)

Übersetzung

Übersetzungsbüro Mag.^a Andrea Kraus

Satz

Marlene Schretter

Design

Karin Klier (tür 3))) DESIGN)

Website

wukonig.com | Wukonig & Partner OEG

Medienlinie

Das „Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs“ enthält Fachbeiträge von AutorInnen aus Wissenschaft und Praxis und wird redaktionell betrieben. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind, sowie an BildungsforscherInnen und Studierende. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema. Ziele des Magazin erwachsenenbildung.at sind die Widerspiegelung und Förderung der Auseinandersetzung über Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik. Weiters soll durch das Magazin der Wissenstransfer aus Forschung und innovativer Projektlandschaft unterstützt werden. Die eingelangten Beiträge werden einem Review der Fachredaktion unterzogen. Zur Veröffentlichung ausgewählte Artikel werden lektoriert und redaktionell bearbeitet. Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der HerausgeberInnen oder der Redaktion. Die HerausgeberInnen übernehmen keine Verantwortung für die Inhalte verlinkter Seiten und distanzieren sich insbesondere von rassistischen, sexistischen oder sonstwie diskriminierenden Äußerungen oder rechtswidrigen Inhalten.

Als Online-Medium konzipiert und als solches weitergeführt, ist das Magazin erwachsenenbildung.at beginnend mit der Ausgabe 7/8, 2009 zusätzlich in Druckform erhältlich.

Urheberrecht und Lizenzierung

Wenn nicht anders angegeben, erscheinen die Artikel des „Magazin erwachsenenbildung.at“ unter der „Creative Commons Lizenz“. BenutzerInnen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich aufführen:

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der AutorIn nennen und die Quell-URL angeben.
- Keine kommerzielle Nutzung. Dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.
- Keine Bearbeitung. Der Inhalt darf nicht bearbeitet oder in anderer Weise verändert werden.
- Nennung der Lizenzbedingungen. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter die dieser Inhalt fällt, mitteilen.
- Aufhebung. Jede dieser Bedingungen kann nach schriftlicher Einwilligung des Rechtsinhabers aufgehoben werden.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt. Nähere Informationen unter www.creativecommons.at.

Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar elektronisch an redaktion@erwachsenenbildung.at oder postalisch an die angegebene Kontaktadresse.

Kontakt und Hersteller

Magazin erwachsenenbildung.at
Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
p.A. Institut EDUCON
Bürgergasse 8-10
A-8010 Graz
redaktion@erwachsenenbildung.at
<http://www.erwachsenenbildung.at/magazin>