

„Bitte partizipieren!“

Community Education / Gemeinwesenarbeit in der Erwachsenenbildung: ein kritischer Blick

Aktivierung, Beteiligung und *Partizipation* sind Stichwörter aus dem aktuellen Repertoire der Texte, die für lebenslanges Lernen überzeugen (wollen). Diese Begriffe werden bemüht um bildungspolitische und demokratische Zielvorstellungen nachzuweisen, dass zum Beispiel die Lernenden „im Mittelpunkt“ einer demokratischen Aktivierung (durch Selbstermächtigung) gestellt sind (werden wollen), um in einem Prozess von *bottom up* Teilhabe zu erlangen. „Teilhabe“ steht hier dann oft im Kontext von Wirtschafts- und Konsumkraft, oder als „Humankapital“ (individualisierbar) oder „Sozialkapital“ (gesellschaftlich). Wirtschaftlicher, gesellschaftlicher und kultureller Erfolg sowie das Scheitern (der sozial und kulturell benachteiligten Menschen) wird an Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen geknüpft, die als Lernergebnisse überprüft und für den Wettbewerb beziehungsweise für den grundvorausgesetzten „Erfolg“ verglichen werden. Diese Überprüfbarkeit und Vergleichbarkeit unterscheidet grundlegend die neue Bedeutung von Aktivierung, Beteiligung und Partizipation von ihrer „alten“ Konnotation, wie sie in sozialkritischem Kontext der 1968er Jahre verwendet wurde, und eine Tradition der Erwachsenenbildung grundgelegt hat (veröffentlicht 1974 im *Manifest von Cuernavaca*¹ von Ivan Illich, mit Paulo Freire, Erich Fromm u.a.). Auf diese kritische Haltung wird an anderer Stelle in diesem Text noch genauer eingegangen werden.

Nehmen wir den Grundgedanken lebenslangen Lernens wieder auf, und stellen wir diesem das zu erreichende Ziel voran: der Erfolg. Also der Erfolg von Aktivierung ist die Teilhabe, die unter der Prämisse des lebenslangen Lernens durch den Arbeitsmarkt (*employability*) messbar, vergleichbar und überprüfbar werden soll. Die oben genannten Begriffe stellen im Prozess von Überprüfungen einen eigenen konstruierbaren „Wert“ dar (dieser Wert wird auch als „Kapital“, wie „Humankapital“ und in einem anderen Zusammenhang auch als „Sozialkapital“ gemessen) (Gehmacher 2009). Die Einführung des Begriffs „Validierung“ verweist auf diese Konstruktion neuer Werte, die auf ihre Verwertbarkeit hin zielen, und weniger auf ihre Handlungsorientiertheit und Wirksamkeit (Haltungen und Prinzipien).

¹ Der Preis lebenslanger Erziehung: Das Manifest von Cuernavaca (CIDOC-Dokument I/V 74/70); vergl. Auch mit http://www.heinrichdauber.de/uploads/media/MANIFESTvon_Cuernavaca.pdf [19.12.2013]

Finanzkrise, Wirtschaftskrise, xenophobischer Populismus und Maßnahmen der Bewältigung dieser Krisen haben die erfolgreichen so wie die „gescheiterten und immer wieder scheiternden“ Gruppen von Menschen noch sichtbarer gemacht, ja sie geradezu exponiert (und diese mit Hilfe von Testierungen wie PISA² und PIAAC³ „vermessen“). Sie wieder heranzuführen an den Mittelpunkt erfolgreichen Lernens, erweist sich heute als eine der drängenden Aufgaben von Erwachsenenbildung oder eine ihr aufgedrängte und zu erreichenden Zielvorstellungen? Wie in den letzten Jahren deutlich und vor allem durch nationale und europäische Fördermaßnahmen sichtbar gemacht wurde, wie zum Beispiel in der österreichischen Förderpolitik durch den Europäischen Sozialfonds. Bildungspolitik und ihre Expert_innen stellen eine zentrale Fragen: Was sind die entscheidenden Kriterien für die Erreichbarkeit der „Bildungsbenachteiligten“ und wie kann ein nachhaltiger Erfolg erreicht werden, sie nämlich in den Prozess lebenslangen Lernens einzubinden und sie dafür auch noch selbstverantwortlich zu machen (Selbstverantwortung als das verdeckte Ethos der „Selbstermächtigung“?).

Wie schafft die Bildungsgesellschaft den Zugang zu den statistisch ausgewiesenen „Bildungsfernen“? Also zu der Gruppe von Menschen, die gerne als „Benachteiligte“, „Ausgeschlossene“, „Randgruppen“ oder „Problemgruppen“ aufgezählt werden. Ein auf Wachstum und Produktivität ausgerichteter Wirtschaftsraum (und Bildungsraum) muss diese benachteiligten Gruppen erreichen, um diese wieder zu *aktivieren* und zu *integrieren*. Von diesem Standpunkt aus betrachtet, ist das Hauptziel von Aktivierung ein verbesserter Zugang zum Arbeitsmarkt. Die europäische und globale Vergleichbarkeit der Qualität von Aktivierungsmaßnahmen (die Kombination von Anerkennungsverfahren und Überprüfungen) ist für den Wirtschaftsraum Europa ein bedeutendes Anliegen. Das dafür vorgesehene Instrumentarium besteht aus Qualifikationsrahmen (wie der Europäischer Qualifikationsrahmen als Referenzsystem für die Nationalen Qualifikationsrahmen), Sets von Deskriptoren und vor allem die Zertrennung des Lernbegriffs in „formales“, „nicht-formales“ und „informelles Lernen“. Wobei diese Begriffe wohl bewusst diffus gehalten und definiert sind, und eigentlich auf das Format verweisen, wie, wann und unter welchen Bedingungen und Voraussetzungen „gelernt“ wird. Von besonderem Interesse ist dabei die Bewertung von Kompetenzen, die außerhalb von Schule, Weiterbildung, Studium und explizit ausgewiesenen Lehr-

² Programme for International Student Assessment (PISA)

³ Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC)

Lernprozessen „erworben“ wurden, und von den Individuen selbst gesteuert, systematisiert und erfolgreich zur Anwendung kommen sollen, und Staat und Wirtschaft weniger finanziellen Einsatz und adäquate Rahmenbedingungen kosten. „Aufsuchende Aktivierung“ wird immer öfter als Anerkennungssystem beschrieben, das dafür vorgesehene Instrument wird nun „Validierung“ genannt.

Wie so oft borgt sich der „Expertendiskurs“ neue Begriffe aus benachbarten Begriffsfeldern aus. Die lateinische Wurzel „validus“ hat die Bedeutung von *stark, kräftig, gesund, mächtig, wirksam, bedeutend*. In der Forschung (Sciences) ist Validierung ein eindeutiges Nachweisverfahren und schreibt die Wiederholbarkeit (Reproduzierbarkeit) eines Ergebnisses zwingend vor, das unter genau definierten Bedingungen und unter einer präzisen Vorgehensweise hergestellt wird. Somit ist für eine Validierung Zielbeschreibung und Prozessbeschreibung gleichermaßen bedeutend, und das Eigenschaftswort „valide“ bedeutet, dass der Prozess (der Weg zum Ziel) wiederholbar zum Ziel führt. Validierung baut auf die Unverrückbarkeit von Ursache und Wirkung. Es erscheint vor diesem Hintergrund einsichtig, dass eine Anerkennung von „informell erworbenen Lernergebnissen“ – die damit auch mit formalen Abschlüssen (die Kompetenzen bezeugen) vergleichbar und beurteilbar werden müssen – „valide“ sein müssen, und damit auch „offizielle“ werden sollen.

Die Empfehlungen des Europäischen Rates vom 20. Dezember 2013 zur „Validierung nichtformalen und informellen Lernens“ (2012/C 398/01) stellen somit und konsequenterweise im Punkt 3.c) fest: „benachteiligte Gruppen, einschließlich Personen, die arbeitslos oder von Arbeitslosigkeit bedroht sind, werden von den Validierungsregeln voraussichtlich am meisten profitieren, da eine Validierung ihre Beteiligung am lebenslangen Lernen und ihren Zugang zum Arbeitsmarkt verbessern kann“⁴. Hier wird eindeutig ein Weg vorgezeichnet, der mit dem Begriffspaar „Aktivierung durch Validierung“ umschrieben werden kann. Genau an dieser Stelle des Gedankenganges drängt sich die Frage auf, inwieweit diese Strategie „von oben nach unten“ (nichts anderes ist wohl mit Validierung gemeint) unserer Vorstellung von

⁴ „(...) disadvantaged groups, including individuals who are unemployed and those at risk of unemployment, are particularly likely to benefit from the validation arrangements, since validation can increase their participation in lifelong learning and their access to the labour market (...)“ COUNCIL RECOMMENDATION, December 20th 2012 on the validation of non-formal and informal learning (2012/C 398/01)

Partizipation und Selbstermächtigung – als der oben schon benannte *bottom up* Prozess – entspricht.

Partizipation und Aktivierung als Lösungsweg oder „Albtraum“?

In einem Gespräch mit Tim Vogler wirft Markus Miessen⁵ eine zentrale und provokante Feststellung auf, dass Aktivierung nämlich, wie aufsuchende Bildungsarbeit und Bewirkung von Teilhabe (Partizipation) auch immer unter dem Aspekt der bestehende Machtverhältnisse und der Machtgeflechte zu betrachten seien. In seinem Buch „The Violence of Participation“⁶ und der darauffolgenden Publikation von „The Nightmare of Participation“⁷ stellt der Autor auch fest, dass sich *Partizipation* immer als eine Variation von Krieg darstelle. Teilhabe, Aktivierung und Aufsuchung („Heimsuchung“?) von „Bildungsfernen“ ist in der zeitgenössischen Politik (OECD⁸ und von Europa geleitet) von politischem Missbrauch bedroht. So sind zum Beispiel Alphabetisierung und Basisbildung vor diesem Hintergrund ein besonders sensibler Aufgabenbereich der Erwachsenenbildung. Durch einen *oft* unreflektierten Konsens von *BildungspolitikerInnen* über das Ziel von Basisbildung (Integration, Partizipation, demokratische Teilhabe) erscheinen „Maßnahmen“ unwidersprochen, die zur Finanzierung lebenslangen Lernens vorgegeben werden, und die in der Folge Instrumente von „Qualitätssicherung“ und „Bildungscontrolling“ verpflichtend vorschreiben. Die verwendeten Begriffe und Empfehlungen nähren diesen Verdacht. Kritische Achtsamkeit ist daher auch angebracht, und die folgenden Fragen liegen wohl auf der Hand:

In welchem Spannungsverhältnis stehen diese emanzipatorischen Ansprüche (Partizipation), die operativen (pädagogischen, andragogischen) Versuche der Handlungsorientierung (Aktivierung) und die „Anerkennung“ durch „Validierung“ von Lernergebnissen?

Ein Blick auf die Empfehlungen des Rates geben ein weiter Aufschluss: Aufsuchende Bildungsarbeit stünde so einem vierstufig gedachten Verfahren gegenüber:

⁵ Albtraum Partizipation, Markus Miessen im Interviews mit Tim Vogler, in: *Revue. Magazine for the Next Society*, Nr. 12/2013 o.S.

⁶ Markus Miessen (2007), *The Violence of Participation*, Sternberg Press

⁷ Markus Miessen (2010), *The Nightmare of Participation*, Sternberg Press

⁸ OECD: Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (*Organisation for Economic Co-operation and Development*)

Identifizierung – Dokumentation – Bewertung – Zertifizierung (wobei die Validierungsregeln an die nationalen Qualifikationsrahmen gekoppelt, und diese im Einklang mit dem europäischen Qualifikationsrahmen in „Einklang“ stehen würden). Kann so Teilhabe an Bildung – Partizipation durch lebenslanges Lernen gefördert und gefordert werden? Ist nicht dieses Verständnis von Teilhaben ein reduktionistisches Vorgehen auf vorgegebene Standards und Benchmarks – die zum Teil alte Curricula ersetzen wollen?

Polyphonie statt Einklang

Dieser „Einklang“ scheint Klarheit und Eindeutigkeit (von „Kompetenzen“ im Sinne von „Lernergebnissen“) zu verheißen, während der emanzipatorische Blick auf Partizipation und Selbstaktivierung auf „Polyphonie“ setzt, auf die vielen Stimmen und auf ihrer Vielfältigkeit und Unterschiedlichkeit.

In einem beachtenswerten wie provokativen Aufsatz formuliert Florian Schneider eine kritische Wendung des Begriffes Kollaboration („Collaboration: The Dark Site of the Multitude“⁹). Und er meint zusammenfassend, dass der in Verruf geratene Begriff der Kollaboration gerade als Gegenbegriff herrschender „kooperativer Praxen“ veränderndes Potential habe: „In the last instance collaborations are driven by the desire to create difference and refuse against the absolutistic power of organization. Collaboration means to overcome scarcity and inequality, as well as to struggle for a freedom to produce. It carries an immense social potential, as actualization and experience oft he unlimited creativity oft he multiplicity of all productive practices.“

Aufsuchende Bildungsarbeit wäre in diesem Sinne wohl kollaborative Bildungsarbeit. „Wegschauen gilt nicht mehr. Ein großes Anliegen ist mir, dass Leute nicht auf die Einladung warten, sondern selber etwas tun.“¹⁰ Kollaborative Anerkennung widerspräche damit einer vereinheitlichenden „Validierung“ in fest geschriebenen und qualifizierenden rechtwinkelig gefassten Rahmen und böte die große Chance Vielfältigkeit und Unterschiedlichkeit zu fördern, sichtbar zu machen und als Wert zu etablieren.

⁹ <http://kit.kein.org/node/1> (2006-01-25; 12:28; blog, submitted by Florian Schneider)

¹⁰ Altraum Partizipation, Markus Miessen im Interviews mit Tim Vogler, in: *Revue. Magazine for the Next Society*, Nr. 12/2013 o.S.

Sidestep oder alter Hut? – das Manifest von Cuernavaca

Im eingangs erwähnten Manifest von Cuernavaca (CIDOC¹¹) verweist die Gruppe um Ivan Illich auf den Preis lebenslanger Erziehung (1974). Die Erinnerung an dieses Manifest möge exemplarisch sichtbar machen, wie „Aktivierung“ ohne „Aufsuchung“ kollaborativ gedacht werden könnte:

Zitat aus: Der Preis lebenslanger Erziehung Das Manifest von Cuernavaca (CIDOC-Dokument I/V 74/70), vor allem die Punkte 7 -11 (von insgesamt 13 Punkten des Manifests):

„Die Befürworter lebenslanger Erziehung sind der Meinung, dass diese Krise der Schulen aufgefangen werden kann, indem Ausbildung nicht länger auf die Schulzeit beschränkt bleibt, sondern auf das Erwachsenenalter ausgedehnt wird. Sie behaupten auf diesem Wege

- Massenarbeitslosigkeit ausgleichen zu können durch „Um-schulung“ der Unbeschäftigten;
- Erwachsene in Stand zu setzen, mit dem technologischen Wandel Schritt zu halten, der ihre beruflichen Fähigkeiten veralten lässt und sie dabei auf die verschiedensten Arbeiten vorzubereiten;
- unterprivilegierten Gruppen (wie alten Leuten, Frauen, Minderheiten, Bevölkerungsgruppen in unterentwickelten Gebieten etc.) dazu zu verhelfen, einen angemessenen Platz in der Gesellschaft zu finden;
- jedermann davon überzeugen zu können, dass sich durch Lernen immer neue Chancen zum sozialen Aufstieg eröffnen und dass, wer einmal gescheitert ist, einen neuen Anlauf machen kann.

Dazu stellen wir fest:

- die Hauptursache für Unterbeschäftigung liegt darin, dass es mehr Arbeiter als offene Stellen gibt. „Umschulung“ kann keine neuen Arbeitsplätze herbeizaubern.
- Ständige Umschulung führt selbst dazu, dass berufliche Qualifikationen entwertet, bestehende Arbeitsplätze bedroht und erworbene Rechte außer Kraft gesetzt

¹¹ CIDOC: Centro Intercultural de Documentación (Interkulturelles Dokumentationszentrum), Cuernavaca, México, vgl. auch <http://www.ivanillich.org.mx/8cidoc.pdf> (19.12.2013)

werden.

- Erziehungs- und Weiterbildungsprogramme dienen den sowieso schon Privilegierten eher als den Bedürftigen und vergrößern damit den Vorsprung der einen gegenüber den anderen.
- Weiterführende Ausbildung kann berufliche Positionen nur insoweit verbessern, als unqualifizierte und frustrierende Arbeit abgeschafft wird. Solange die Bedingungen des Arbeitsprozesses nicht grundlegend geändert werden, stellt weitere Ausbildung nur eine „Fort“-bildung weniger einzelner auf Kosten vieler anderer dar.

Die Fürsprecher der neuen Erwachsenenbildung verkündigen einen Wandel in den Programmen, den Institutionen, den Medien und Formen der Finanzierung. Solange Erwachsenenbildung jedoch von dem gleichen heimlichen Lehrplan geprägt ist, wie alle Systeme verschulten Lernens, wird sie allein dazu dienen, die herrschenden sozialen, politischen und ökonomischen Bedingungen fortzuschreiben.

Wir sind der tiefen Überzeugung, dass alle Menschen, welchen Alters auch immer, das Recht haben, selbst zu entscheiden, was sie lernen wollen, wie, wann und wo. Wissen muss darum für jedermann und zu jeder Zeit zugänglich sein. Keine Institution darf Wissen monopolisieren oder seine Verteilung von Prüfungen abhängig machen. Lernen, Leben und Arbeiten sollen ständig miteinander verwoben sein.

Während wir leben, lernen wir. Lernen ist ein Ausdruck von Leben; Menschen lernen ununterbrochen, ihr ganzes Leben lang. Das Lernen des einen ist nicht mehr wert als das Lernen des anderen; es ist anders. Dennoch gibt es Leute, die mehr sogenanntes „Wissen“ haben als andere, was nur ein Ausdruck dafür ist, dass sie die Macht hatten, einen besseren Zugang zu anderen Menschen, Informationen oder Hilfsmitteln zu gewinnen. Um diese Macht zu brechen, muss jedermann Zugang haben zu allen Formen von Wissen, das heißt gleiche Zeit, finanzielle Möglichkeit und Freiheit zum Lernen sowie freien und unmittelbaren Zugang zu all den Personen, Informationen und Hilfsmitteln, deren er zum eigenen Lernen bedarf.“

Das Manifest von Cuernavaca wurde im Diskurs der Erwachsenenbildung oft zitiert. Die Generation, die sich selbst als Generation „68“ beschreibt, schien sich auf diese grundlegende gesellschaftsverändernde Maxime eingeschworen zu haben. 40 Jahre

danach sind die Argumente noch immer Herausforderung und erscheinen vor dem aktuellen Diskurs außerhalb der Zeit zu liegen und daher auch nicht handlungsorientiert zu sein.

Partizipation: Praxis der Erwachsenenbildung in Österreich? – ein Rückblick

Das emanzipatorische Interesse der österreichischen Erwachsenenbildung nach 1968 wurde offensichtlich durch den Diskurs einer „Redemokratisierung“ der österreichischen Gesellschaft geweckt. Im Zuge der Modernisierungsinitiative nach 1955 (Altenhuber, 1998) stand die Generation junger, selbstbewusster Personen im Mittelpunkt, die vor allem die politische Veränderung und Umgestaltung der Institutionen des Staates im Blick hatten. Für die meinungsbildenden Vertreter dieser Generation, noch in den Kriegsjahren oder kurz danach geboren, stand daher die Initiative für eine grundlegende Umgestaltung des Bildungssystems an erster Stelle (*top down* Interventionen). Zentrale Forderungen waren ein Aufruf für eine Erneuerung der Demokratisierung des Staates und somit für einen Kampf gegen das Erbe und die Erben einer autoritären Bildung. Ebenso waren die traditionellen Institutionen der Erwachsenenbildung nach 1945 aufgefordert, sich einem Erneuerungsprozess zu stellen. Die Intention des Bildungsministeriums ist heute wie damals diesen Prozess nicht nur zu fördern und zu moderieren, sondern aktiv mit zu entwickeln. Wichtige Impulse, Inhalt, kritisches Potential und Erneuerung der Institutionen der Erwachsenenbildung betreffend, kamen aus einem nach dem zweiten Weltkrieg politisch erneuerten Europa. Der Europarat (am 5. Mai 1949 auf Betreiben des *American Committee for a United Europe*¹² gegründet) stellte so eine fördernde und antreibende Kraft dar. Die junge Zweite Republik hatte ihr politisches Selbstverständnis im Sinne eines „neutralen“ Staates deklariert und orientiert seither ihre bildungspolitischen Prämissen an der Stärkung einer „westlichen“ europäischen Ausrichtung.

Der Weg vor 1974: Erwachsenenbildung im Auftrag der Demokratisierung

Der Begriff Volksbildung wurde im Laufe inhaltlicher Auseinandersetzung durch den Begriff *Erwachsenenbildung* ersetzt und damit versucht einerseits an den internationalen Diskurs anzuknüpfen und andererseits auch dem Trend der Individualisierung zu

¹² Bis in die 1960er Jahre war die von James W. Fulbright, William C. Bullitt, Herbert C. Hoover u.a. gegründete ACUE einer der wichtigen Finanziere der Europäischen Bewegung und konnten auf Robert Schumann und andere führende Persönlichkeiten der „Europäischen Bewegung“ Einfluss ausüben. Siehe: New York Times (24. April 1948), New Group Backs Federated Europe, Public Officials and Educators Form Committee to Support *Free Bloc* Abroad.

entsprechen. Mit anderen Worten also den „Erwachsenen“ in seiner Verantwortung in den Mittelpunkt zu rücken, und damit auch den verdächtig gewordenen Begriff des „Volkes“ zu verdrängen. Darin drücken sich Richtung und Tendenzen der Modernisierungsdebatte aus, vor allem auch durch die Rezeption des international geprägten theoretischen Diskurses. Beispielhaft angeführt seien an dieser Stelle ihre wichtigen Protagonisten wie *John Dewey*¹³, *Malcom Knowles*¹⁴ oder *Murray G. Ross*¹⁵ sowie – in einer zweiten „Rezeptionswelle“ und durch eine viel sozialkritischere und ideologische Haltung geprägt – *Ivan Illich*¹⁶ und *Paulo Freire*¹⁷. Ein zentrales Dokument der internationalen Offensive für Demokratisierung durch Bildung, veröffentlicht im Rahmen der ersten UNESCO-Konferenz, liegt seit 1946 vor: *Fundamental Eduaction. Common Ground for All Peoples*¹⁸. Heute gewinnt dieses vor allem auch im deutschsprachigen Raum wieder an Bedeutung, nicht zuletzt durch die Integrationsdebatte („Migrationshintergrund“) und die zur Metapher gewordene Vorstellung, dass Bildung wirtschaftlichen Gewinn sichern würde, und in der implizit möglichen Umkehrung, dass mangelnde Bildung (Basisbildungsbedarf) ein Nachweis für die Ursachen der Wirtschaftskrise(n) wäre.

Die Modernisierungsinitiativen innerhalb der österreichischen Erwachsenenbildung vor 1974 zeigten sich durch eine wachsende Beteiligung an internationalen (europäischen) Tagungen, Symposien und Enqueten. Hand in Hand mit dieser Öffnung veränderten sich auch Begriffe und dahinterliegende Konzepte, schließlich ersetzte auch der Begriff „Erwachsenenbildung“ (Adult Education) den bis dahin gebräuchlicheren und durch den Nationalsozialismus noch belasteten Begriff der „Volksbildung“ (NS-Volksbildung, Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, 1934-1945).

1969: Neue Wege der Zusammenarbeit in der österreichischen Erwachsenenbildung, (Zusammenfassung veröffentlicht in: Neue Volksbildung, Wien 1969, S. 262 ff.)

¹³ John Dewey (1930), Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik.

¹⁴ Malcom Knowles (1950), Informal adult education.

¹⁵ Murray G. Ross (1967), Community Organization; Theory, Principles, and Practice with B. W. Lappin (Harper & Row)

¹⁶ Ivan Illich (1972), Entschulung der Gesellschaft; Schulen helfen nicht. Über das mythenbildende Ritual der Industriegesellschaft.

¹⁷ Paulo Freire (1973), Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit.

¹⁸ Fundamental Eduaction: Common Ground for All Peoples. Report of a Special Committee to the Preparatory Commission of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. New York 1947.

Gemeinwesenarbeit – oder Rückschritt im Fortschritt?

Zu diesen Mainstream-Programmen zeichnete sich bald eine Parallelaktion ab. Dafür kam ein wichtiger Anstoß aus den amerikanischen, irischen, skandinavischen und angelsächsischen Traditionen. *Community Education* und *Community Development* gerät in den späten 60er Jahren in den Blickpunkt der Erwachsenenbildung, und vor allem ihrer Vertreter_innen im ländlichen Raum (auch als ideologischer Widerpart zum Beispiel zur Arbeiter_innenbildung). Mit der Wahl des Begriffs „Gemeinwesenarbeit“ wurde wohl von Beginn an versucht, mehrere Traditionen miteinander zu verbinden, oder zumindest unterschiedliche gesellschaftliche und politische Zusammenhänge anzudeuten. Diese Unklarheit, die durch den Begriff und die Kombination von „Gemeinwesenarbeit“¹⁹ und „Erwachsenenbildung“ entsteht, ist durchaus von konzeptioneller Bedeutung und zeugt außerdem von einer zögerlichen Vorsicht. Damit steht wiederum auf der einen Seite die Klärung der Verhältnisse zwischen Teilhabe, Aktivierung und Kollaboration im Spiel. Also die Klärung der Machtverhältnisse und der Interventionen im Ringen um diese Klärung zwischen Gesellschaft und Staat (den Regierenden). Wie werden im Gemeinwesen diese Verhältnisse sichtbar gemacht? Und vor allem, wie werden Interventionen ausgetragen, oder anders gefragt, wer sind die Protagonisten und gibt es versteckte Profiteure?

„Gemeinwesenarbeit“ – ein ernst gemeinter Versuch Erwachsenenbildung anders zu interpretieren?

Als alternativ gedachten Weg und ergänzend zu pädagogischen Vorstellungen über die Ziele von Erwachsenenbildung formierte sich in Österreich schon vor 1978 eine jährlich stattfindende Veranstaltungsreihe „Gemeinwesenarbeit in der Erwachsenenbildung“. Nicht Sozialarbeit ist im Fokus des Verständnisses von Gemeinwesenarbeit in diesem Format. Etwas diffus in der Abgrenzung ist einerseits „informelles“ Lernen und auf der anderen Seite „Handlungsbefähigung“ im demokratischen Sinne gemeint. Diese Veranstaltungen finden seit 1979 am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung statt.²⁰ Im Rahmen dieser Veranstaltungen wurden bisher über 200 Beispiele für Community Education, Community Development und Gemeinwesenarbeit vorgestellt und diskutiert. Aus dieser Pionierzeit stammen folgende Zitate, die zeigen, wie einerseits weit gesteckt

¹⁹ Blaschek, Hannelore (1978): Grundfragen der Gemeinwesenarbeit. In: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, Heft 4/1978, S. 93-99.

²⁰ Kellner, Wolfgang (2004): Erwachsenenbildung und Gemeinwesenarbeit. Die Seminarreihe „Gemeinwesenarbeit“ im Bundesinstitut für Erwachsenenbildung 1979 – 2004. In: Rohrmoser, A. (Hg.): Gemeinwesenarbeit im ländlichen Raum.

die Erwartungen an Gemeinwesenarbeit als Alternative zur pädagogischen oder andragogischem vorherrschendem Verständnis von Erwachsenenbildung als emanzipatorischen Prozess waren, und wie andererseits doch immer ein bürgerliches Bildungsverständnis damit verwoben war (Bildung als Prozess von Wahrheitsfindung).

Zitate aus dem ersten Programm 1979 „Gemeinwesenarbeit in der Erwachsenenbildung“ (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung):

Gemeinwesenarbeit... bezeichnet einen Prozess, in dessen Verlauf ein Gemeinwesen seine Bedürfnisse und Ziele feststellt, sie ordnet oder in eine Reihenfolge bringt, Vertrauen und den Willen entwickelt ... [zitiert nach Murray G. Ross]

Community Education... in der Gemeinwesenarbeit ist Lernen primär das Sammeln und Verarbeiten von Erfahrungen. Es handelt sich weitgehend um das sogenannte „inzidentelle Lernen“ [heute würde man von „informellen Lernen“ sprechen].

... Die Motivation zur Teilnahme an systematisch organisierten Lernprozessen steigt während der Verarbeitung von Erfahrungen oder unmittelbar danach

... In diesem doppelendigen Vorgang lehrt und lernt jeder, bleibt das erworbene Wissen nicht ungenützt, sondern wird im beginnenden Prozess der Reflexion aktiviert und trägt zur Wahrheitsfindung bei...

[Walter Sulzberger, zitiert aus dem ersten Detailprogramm der Tagung „Gemeinwesenarbeit“ am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung 1979].

Initiatoren dieses jährlichen Forums waren 1979 der Verband der Österreichischen Bildungswerke und das Bundesinstitut für Erwachsenenbildung auch im Auftrag der Abteilung Erwachsenenbildung des österreichischen Bildungsministeriums. Aktuell verantwortet eine Arbeitsgruppe die Vergabe von jährlichen Themen. Die Mitglieder dieser Arbeitsgruppe kommen von der Arbeitsgemeinschaft *region kultur*, dem Verband der Österreichischen Volkshochschulen, der Interessensgemeinschaft Kultur, der Österreichischen Gesellschaft für Politische Bildung, ebenso wie Vertreter der Konferenzen der Österreichischen Erwachsenenbildung (Kooperatives System der Österreichischen Erwachsenenbildung) und der Arbeitsgruppe „Soziale Arbeit und Gemeinwesenarbeit“ (Fachhochschulen und Universität); zwischen 1995 und 1997

nahm das Evangelische Bildungswerk und zwischen 2000 und 2005 auch das Forum Katholischer Erwachsenenbildung an dieser strategischen Arbeitsgruppe teil.

Jährlich werden von dieser Arbeitsgruppe Themen vorgegeben und bisher wurden über 200 gemeinwesenorientierte Initiativen, Projekte und Programme der Erwachsenenbildung vorgestellt und diskutiert, darunter mit einem Schwerpunkt auf soziale Initiativen, kulturelle und avantgardistische Projekte und Experimente. Die Tagungen wurde von Wissenschaftler_innen und Forscher_innen begleitet und kommentiert.

Die Themenwahl zwischen 1979 und 2012 zeigt ein weit gespanntes Feld zwischen Regionalpolitik, Erwachsenenbildung, sozialem Engagement und Widerstand. Kann das aber als Beweis der Bewegung von der Basis in die Gesellschaft gelten, in dem das angelegte „autoritäre“ Prozedere von formalen Bildungsprozessen hinterfragt wird?

1979: Strategie der Erwachsenenbildung

1980: Modelle, Erfahrungen, Reflexionen

1981: Methoden, Instrumente, Medien

1982: Die Initiativ(e)gruppe

1983: Gemeinwesenentwicklung (gwe) und politische Gemeinde:
miteinander/ gegeneinander?

1984: Gemeinwesenarbeit (gwa) und Öffentlichkeitsarbeit

1985: Konkrete Gemeinwesenarbeit in der Erwachsenenbildung &
Öffentlichkeitsarbeit für Projekte

1986: Kooperation und Konkurrenz in der Gemeinwesenarbeit

1987: Beschäftigungsinitiativen

1988: Zukunft der Beschäftigungsprojekte

1989: Neue Wege der Gemeinwesen-Entwicklung

1990: Im Spannungsfeld zwischen Autonomie und Institutionalisierung

1991: Soziokulturelle Dorf- u. Stadtentwicklung

1992: Interkulturelle Arbeit

1993: Minderheiten

1994: Neue Ansätze lokaler Bildungs- und Kulturarbeit

1995: Lokale Kulturarbeit wohin?

1996: Neue Medien in der Bildungs- und Kulturarbeit

1997: Soziale Netzwerke

- 1998: Neue Perspektiven politischer Bildung
- 1999: Lokale Lernstrategien im Zeitalter der Globalisierung
- 2000: Lernen & Erlebnis – neue Schnittstellen zwischen Bildung und Unterhaltung
- 2001: EB & Zivilgesellschaft: neue Orte des gesellschaftlichen Lernens zwischen Markt & Staat
- 2002: Lebenskulturen/ Lernkulturen
- 2003: Lernende Gemeinde, lernende Region
- 2004: Die große Welt und das Lokale
- 2005: Partizipation jetzt!
- 2006: Freiräume erobern, gestalten und verlassen
- (2007 keine Veranstaltung)
- 2008: Erwachsenenbildung & Sozialkapital
- (2009 keine Veranstaltung)
- 2010: Soziale Arbeit und Erwachsenenbildung im Dialog
- 2011: In welcher Gesellschaft wollen wir leben?
- 2012: Gesellschaft hinterfragen, gestalten, verändern

Beachtenswert, dass 2005 der Imperativ „Partizipation jetzt!“ eine Neuausrichtung dieser Reihe erkennen lässt, die dann nach 2 Unterbrechungen – die auch eine Krise des Begriffs „Gemeinwesenarbeit“ aufzeigt – eine neue Wendung zu nehmen scheint. Ein kritischer Blick auf „Partizipation“ scheint sich zu entwickeln, der wieder die Rolle von Organisationen und Institutionen als Akteure von Veränderung in Frage stellt. Genauso wird der Zweifel erkennbar, ob es überhaupt gelingen kann, die Aufgaben und die Wirksamkeit von Erwachsenenbildung über den Weg der Gemeinwesenarbeit zu definieren und gleichsam damit in den Chor des lebenslangen Lernens einzustimmen. Mit diesem Zweifel schließt sich der Kreis dieser eingangs diskutierten Argumente, wie dies im zitierten Entwurf von Florian Schneider kritisch betrachtet wird. Der Wunsch Unterschiede zu schaffen hat ein gut begründetes und wirksames Ziel, „die absolutistische Macht der Organisationen abzulehnen“.

Christian Kloyber (2014)

christian.kloyber@bifeb.at

Dr. Christian Kloyber arbeitet seit 1991 am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung.