

Jennifer Pöcher

# **Bedarfs- und bedürfnisorientierte, erwachsenenbildnerische Angebotsentwicklung**

**anhand von community-basierter, partizipativer Forschung  
mit SeniorInnen im Gemeindegebiet**

## **MASTERARBEIT**

zur Erlangung des akademischen Grades

Master of Arts

Studium: Masterstudium Erwachsenen- und Berufsbildung

Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

### **Begutachter**

Univ.-Prof. Mag. Dr. Peter Schlögl

Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung

Klagenfurt, Juni 2019

## Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere an Eides statt, dass ich

- die eingereichte wissenschaftliche Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe,
- die während des Arbeitsvorganges von dritter Seite erfahrene Unterstützung, einschließlich signifikanter Betreuungshinweise, vollständig offengelegt habe,
- die Inhalte, die ich aus Werken Dritter oder eigenen Werken wortwörtlich oder sinngemäß übernommen habe, in geeigneter Form gekennzeichnet und den Ursprung der Information durch möglichst exakte Quellenangaben (z.B. in Fußnoten) ersichtlich gemacht habe,
- die eingereichte wissenschaftliche Arbeit bisher weder im Inland noch im Ausland einer Prüfungsbehörde vorgelegt habe und
- bei der Weitergabe jedes Exemplars (z.B. in gebundener, gedruckter oder digitaler Form) der wissenschaftlichen Arbeit sicherstelle, dass diese mit der eingereichten digitalen Version übereinstimmt.

Mir ist bekannt, dass die digitale Version der eingereichten wissenschaftlichen Arbeit zur Plagiatskontrolle herangezogen wird.

Ich bin mir bewusst, dass eine tatsächenswidrige Erklärung rechtliche Folgen haben wird.

## Danksagung

Mein besonderer Dank gilt den vielen lieben Menschen, ohne die das Verfassen dieser Arbeit nicht möglich gewesen wäre. Allen voran sind dies meine Co-ForscherInnen, die sich mit Neugierde auf das Abenteuer ‚Forschung‘ eingelassen und mir durch ihre Sicht der Dinge immer wieder ‚Fenster‘ zu neuen Erkenntnissen geöffnet haben.

Meinem Masterarbeitsbetreuer Herrn Univ.-Prof. Mag. Dr. Schlögl, danke ich vor allem dafür, dass er mir bei Bedarf die nötige Unterstützung gewährte, mich jedoch in meinem Denken und Handeln niemals einschränkte.

Des Weiteren bedanke ich mich in aller Form bei Herrn Univ.-Prof. Dr. Buhren, der mir, aufgrund meiner persönlichen Anfrage, kostenlos ein Exemplar seines vergriffenen Werkes zum Thema Community Education zusandte. Im Zuge dessen möchte ich auch Frau Sitter, MBA, der Leader- und Regionalmanagerin der Nockregion Oberkärnten, meinen Dank aussprechen, sie stellte mir den Demographie-Check zur Verfügung.

Ein herzliches Dankeschön gilt natürlich auch meiner Familie und meinen Freunden, die mich in unproduktiven, von Schreibblockaden geprägten Phasen, immer wieder ermutigt und inspiriert haben.

## Zusammenfassung

Einhergehend mit den veränderten Lebensbedingungen, verändert sich im Alter auch die Intention für Lernen und Bildung. Während der Grund für den Besuch einer formalen Weiterbildung vor der Pensionierung meist auf berufliche Anforderungen zurückzuführen war, wird das Interesse für Lernen und Bildung im Ruhestand vor allem durch gesellschaftliche Entwicklungen und individuelle Bedürfnisse geprägt. Zwar nimmt die Lernbereitschaft mit zunehmendem Alter keineswegs ab, viele Menschen lernen jedoch in ihrem lokalen Umfeld, was dazu führt, dass formale und non-formale Bildungsangebote im Vergleich zu informellen Lernkontexten an Bedeutung verlieren. Die Tatsache, dass Bildungsangebote im ländlichen Raum Großteils von in der Gemeindestruktur fest verankerten, manchmal auch politisch abhängigen Vereinen organisiert werden, mündet in einem ziemlich einseitigen, reglementierten Angebot, das den Wünschen der ländlichen Bevölkerung nur teilweise gerecht wird. Um SeniorInnen auch im Alter für Bildung zu begeistern, braucht es innovative Erwachsenenbildungskonzepte, die sich sowohl am betreffenden Sozialraum, als auch an den Bedürfnissen der älteren Bevölkerung orientieren. Vor diesem Hintergrund beschäftige ich mich im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit damit, inwiefern community-basierte partizipative Forschung dazu beitragen kann, bedarfs- und bedürfnisorientierte (Bildungs-)Angebote für SeniorInnen ausfindig zu machen und in die Wege zu leiten. Anknüpfend an die theoretische Einführung, in der ich mich über die historischen Wurzeln der Gemeinwesenarbeit und die Entwicklungslinien der Community Education Schritt für Schritt der community-basierten partizipativen Forschung annäherte, wurde im Rahmen des praktischen Teils eine teilnehmerInnenangemessene (Bergold/Thomas 2012) Projektarchitektur entworfen und erprobt. In enger Zusammenarbeit mit forschungsbegeisterten SeniorInnen der Gemeinde Reichenau entstand ein vielfältiges, jedoch handhabbares Forschungsdesign, das neue Erkenntnisse im Bezug auf den partizipativen Forschungs- und Auswertungsprozess mit forschungsungewohnten Personen zu Tage brachte.

## Abstract

Along with the changed living conditions, the intentions for learning and education also change in old age. While the reason for attending formal continuing education before retirement was mostly due to occupational requirements, the interest in learning and education in retirement is mainly shaped by social developments and individual needs. Although the willingness to learn does not decrease with increasing age, many people learn in their local environment, which means that formal and non-formal educational offers lose importance in comparison to informal learning contexts. The fact that educational offers in rural areas are largely organized by associations that are firmly anchored in the community structure and sometimes politically dependent, results in a rather one-sided, regulated offer that only partially meets the wishes of the rural population. Innovative adult education concepts are needed to get seniors interested in education in old age as well. These concepts must be oriented both to the social space concerned and to the needs of the older population. Against this background, my master thesis deals with the extent to which community-based participatory research can contribute to identifying and initiating needs-oriented (educational) offers for senior citizens. Following on from the theoretical introduction, in which I approached the historical roots of community work and the lines of development of community education step by step with community-based participatory research, a participant appropriate (Bergold/Thomas 2012) project architecture was designed in the context of the practical part. In close cooperation with senior research enthusiasts from the community of Reichenau, a diverse but manageable research design was developed, which brought new insights into the participatory research and evaluation process with people unfamiliar with research.

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>AUSGANGSLAGE UND HINTERGRÜNDE .....</b>	<b>1</b>
1.1	ZIELE, HERAUSFORDERUNGEN UND FOKUS DER FORSCHUNG .....	6
1.2	GLIEDERUNG DER ARBEIT .....	8
<b>2</b>	<b>LERN- UND BILDUNGSTHEORETISCHE BEZUGSPUNKTE .....</b>	<b>10</b>
2.1	LERNEN - SYSTEMATISIERUNGSVERSUCH EINES PÄDAGOGISCHEN GRUNDBEGRIFFES .....	10
2.1.1	<i>Lerntheorien im Lichte unterschiedlicher wissenschaftlicher Zugänge .....</i>	<i>11</i>
2.1.2	<i>„Lernen“ als soziale Praktik unter Einfluss des epochalen und gesellschaftlichen Wandels.....</i>	<i>15</i>
2.1.3	<i>„Lernen“ als soziale Praktik metaperspektivisch betrachtet.....</i>	<i>20</i>
2.2	GEMEINWESENORIENTIERTE ERWACHSENENBILDUNG UND GEMEINWESENARBEIT .....	25
2.2.1	<i>Historische Wurzeln der Gemeinwesenarbeit .....</i>	<i>25</i>
2.2.2	<i>Theorieansätze und Praxiskonzepte der Gemeinwesenarbeit.....</i>	<i>28</i>
2.3	COMMUNITY EDUCATION (GEMEINWESENORIENTIERTES LERNEN) .....	37
2.3.1	<i>Historische Wurzeln der Community Education .....</i>	<i>39</i>
2.3.2	<i>Entwicklungen seit den 60er Jahren .....</i>	<i>43</i>
2.3.3	<i>Der historisch-analytische Ansatz von Claus Buhren.....</i>	<i>45</i>
2.3.4	<i>Besonderheiten von Community Education .....</i>	<i>50</i>
2.3.4.1	Lernen im Sinne von Community Education.....	50
2.3.4.2	Ziele von Community Education.....	53
2.3.5	<i>Unterschiede zwischen Gemeinwesenarbeit und Community Education.....</i>	<i>63</i>
2.4	PARTIZIPATION UND PARTIZIPATIVES LERNEN IM ALTER .....	64
2.4.1	<i>Das Lebensumfeld als Einflussfaktor auf die Partizipations- &amp; Weiterbildungsbereitschaft.....</i>	<i>68</i>
2.4.2	<i>Teilhabepotenziale Älterer durch partizipativ angelegtes Lernen erhöhen.....</i>	<i>72</i>
2.4.3	<i>Partizipationsorientierte Didaktik .....</i>	<i>74</i>
2.5	NACHHALTIGKEITSLERNEN IM RAHMEN VON PARTIZIPATIVER FORSCHUNG .....	75
<b>3</b>	<b>FORSCHUNGSTHEORETISCHE UND FORSCHUNGSPRAKTISCHE BEZUGSPUNKTE .....</b>	<b>81</b>
3.1	WAS IST PARTIZIPATIVE FORSCHUNG? .....	81
3.2	GRUNDANNAHMEN UND ZENTRALE KOMPONENTEN DER PARTIZIPATIVEN FORSCHUNG .....	84
3.2.1	<i>Gesellschaftliche Bedingungen für partizipative Forschung.....</i>	<i>85</i>
3.2.2	<i>Der sichere, kommunikative Sozialraum .....</i>	<i>85</i>
3.2.3	<i>Die Zusammensetzung der Community.....</i>	<i>86</i>
3.2.4	<i>Machtstrukturen und Beteiligung .....</i>	<i>88</i>
3.2.5	<i>Befähigung und Ermächtigung durch partizipative Forschung .....</i>	<i>90</i>
3.2.6	<i>Doppelte Zielsetzung .....</i>	<i>90</i>
3.3	DER COMMUNITY-BASIERTE PARTIZIPATIVE FORSCHUNGSPROZESS .....	92
3.3.1	<i>Reflexion der Rollen und Entwicklungen im Forschungsprozess .....</i>	<i>93</i>
3.3.2	<i>Einstieg in den Forschungsprozess .....</i>	<i>94</i>
3.3.3	<i>Projektarchitektur .....</i>	<i>101</i>
3.3.4	<i>Methodische Umsetzung.....</i>	<i>102</i>
3.3.4.1	Die Lern- und Forschungswerkstatt.....	103
3.3.4.1.1	Lernprojektierung als didaktisches Rahmenmodell im Lernwerkstatt-Setting.....	104
3.3.4.1.2	Performative Methoden .....	115
3.3.4.1.3	Quantitativer Fragebogen .....	122
3.3.4.2	Exkursionen .....	124
3.4	FORSCHUNGSERGEBNISSE .....	126
3.4.1	<i>Forschungsperspektive .....</i>	<i>127</i>
3.4.2	<i>Gestaltungsperspektive.....</i>	<i>131</i>
<b>4</b>	<b>RESÜMEE UND AUSBLICK .....</b>	<b>133</b>
	<b>LITERATURVERZEICHNIS .....</b>	<b>139</b>
	<b>ANHANG .....</b>	<b>1</b>

## Abbildungsverzeichnis

ABB. 1: DIE GEMEINDE REICHENAU IM BEZIRK FELDKIRCHEN .....	2
ABB. 2: BEVÖLKERUNGSENTWICKLUNG 1869-2017 .....	3
ABB. 3: ALTERSSTRUKTUR DER GEMEINDE REICHENAU .....	4
ABB. 4: SOZIALE PRAKTIKEN DES LERNENS UND DER KOMPETENZENTWICKLUNG.....	20
ABB. 5: LEADER-REGIONEN UND LOKALE AKTIONSGRUPPEN (LAG) IN KÄRNTEN .....	60
ABB. 6: PARTIZIPATION IM SPANNUNGSFELD ZWISCHEN (STAATLICHEN) STRUKTUREN UND INDIVIDUELLEN VORAUSSETZUNGEN.....	66
ABB. 7: HEURISTISCHES BEOBACHTUNGSMODELL NACHHALTIGEN LERNENS.....	76
ABB. 8: ANWENDUNGSBEREICHE PARTIZIPATIVER FORSCHUNG .....	84
ABB. 9: DER PARTIZIPATIVE ERKENNTNISPROZESS.....	98
ABB. 10: ERGEBNISSE DES ERSTEN FORSCHUNGSTREFFENS.....	99
ABB. 11: PROJEKTARCHITEKTUR UNSERES FORSCHUNGSPROJEKTS .....	101
ABB. 12: ÜBERARBEITETER ANSATZ DER LERNPROJEKTIERUNG.....	105
ABB. 13: PROBLEMDEFINITION UND FORSCHUNGSFRAGE .....	113
ABB. 14: GEDICHT DORNRÖSCHENSCHLAF .....	117
ABB. 15: PLAKATENTWURF DORNRÖSCHENSCHLAF .....	113
ABB. 16: PLAKATUMSETZUNG 1 .....	119
ABB. 17: PLAKATUMSETZUNG 2 (ENTSCHÄRFT) .....	119
ABB. 18: ÖFFNEN DER IDEENBOXEN .....	123
ABB. 19: ZÄHLEN, MARKIEREN, SORTIEREN UND KATEGORIEN BILDEN .....	123
ABB. 20: PROJEKTARCHITEKTUR UNSERES FORSCHUNGSPROJEKTS .....	127

## Tabellenverzeichnis

TAB 1: DEFINITION GEMEINWESENARBEIT .....	35
TAB 2: DER HISTORISCH-ANALYTISCHE ANSATZ NACH CLAUDIUS BUHREN .....	49

## Abkürzungsverzeichnis

<b>BMNT</b>	Bundesministerium für Nachhaltigkeit und Tourismus
<b>bzw.</b>	beziehungsweise
<b>ca.</b>	circa
<b>CBPR</b>	Community-basierte partizipative Forschung (community-based participative research)
<b>d.h.</b>	das heißt
<b>EFRE</b>	Europäischer Fonds für regionale Entwicklung
<b>ELER</b>	Europäischer Landwirtschaftsfonds für die Entwicklung des ländlichen Raumes
<b>ERE</b>	Eigenständige Regionalentwicklung
<b>GWA</b>	Gemeinwesenarbeit

---

<b>gwo EB</b>	Gemeinwesenorientierte Erwachsenenbildung
<b>LAG</b>	Lokale Aktionsgruppe Liaison entre actions de développement de l' économie rurale
<b>LEADER</b>	Verbindungen zwischen Aktionen zur Entwicklung der ländlichen Wirtschaft.
<b>LES</b>	Lokale Entwicklungsstrategie
<b>o.J.</b>	ohne Jahr
<b>o.S.</b>	ohne Seite
<b>SWOT- Analyse</b>	Strenghts,weaknesses, opportunities, threats/Stärken, Schwächen, Chancen, Risiken - Analyse
<b>u.a.</b>	unter anderem
<b>vgl.</b>	vergleiche
<b>VHS</b>	Volkshochschule
<b>z.B.</b>	zum Beispiel

# 1 Ausgangslage und Hintergründe

Soziodemografische Veränderungen wie die steigende Lebenserwartung bei gleichzeitig niedriger Geburtenrate und Abwanderungstendenzen junger, gut ausgebildeter GemeindegängerInnen stellen ländliche Gemeinden vor neue Herausforderungen. Bedingt durch die Tatsache, dass der demografische Wandel und der damit einhergehende wachsende Altersdurchschnitt der Bevölkerung zum bestimmenden Faktor für die zukünftige Entwicklung der Gemeinde Reichenau geworden ist, (vgl. Weber 2014a) gilt es, die Bevölkerungsgruppe der SeniorInnen in dieser Region vermehrt in den Blick zu nehmen. In Ergänzung zu meiner, im Rahmen des Masterstudiums der Sozial- und Integrationspädagogik geplanten, explorativen Einzelfallstudie, welche sich mit den Themengebieten Alter(n) und Lebensqualität befassen und Erfolgsfaktoren und Barrieren im Zusammenhang mit gelingendem Altern in meiner Heimatgemeinde beleuchten wird, fokussiere ich mich in dieser Abhandlung, die ein weiteres Mal als explorative Einzelfallstudie konzipiert ist, ihren Schwerpunkt diesmal allerdings vorwiegend auf community-basierte, partizipative Forschung und die SeniorInnenbildung im ländlichen Raum legt, wiederum hauptsächlich auf die Bevölkerungsgruppe über 60 Jahren.

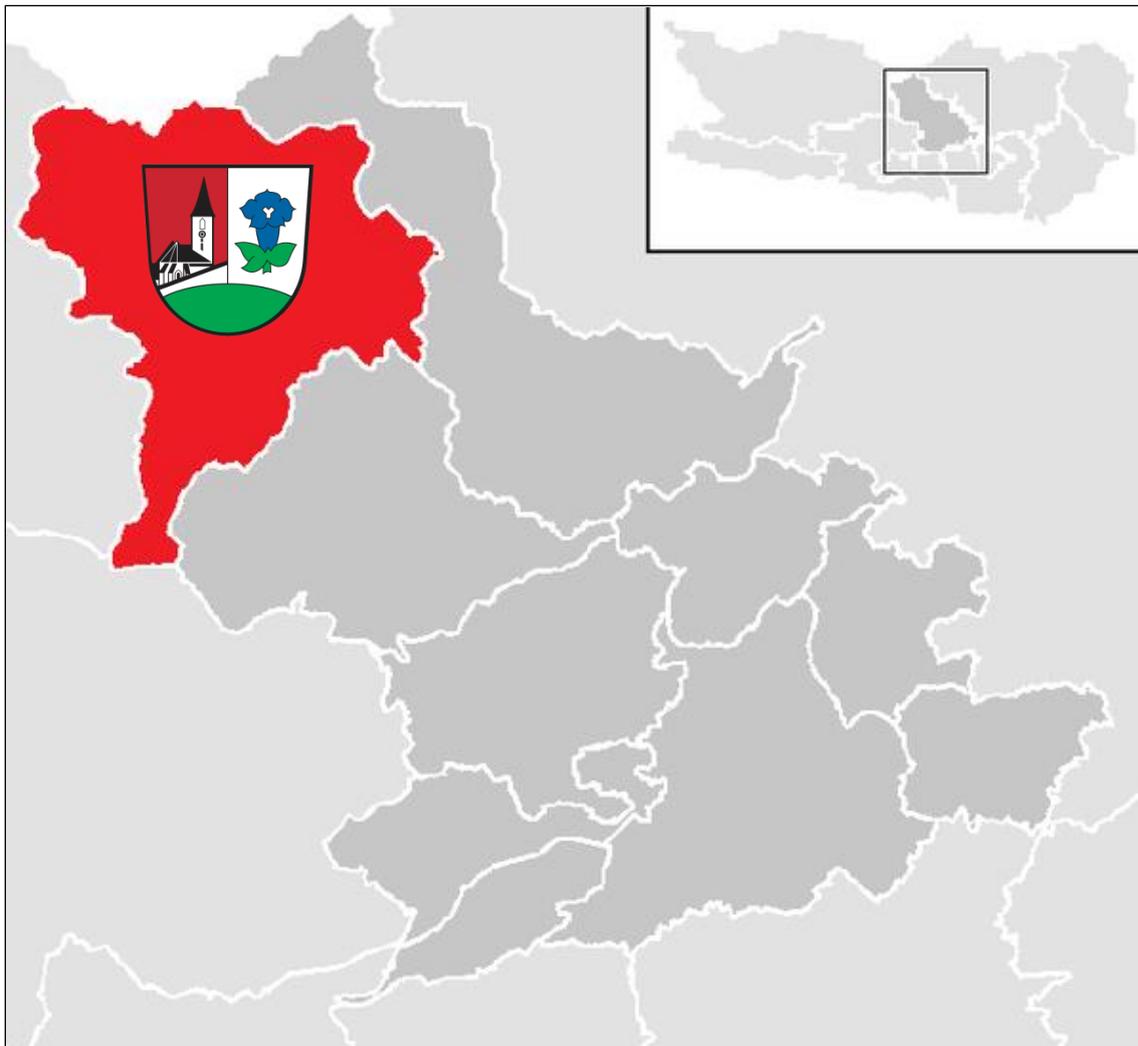
Der Grund dafür, warum ich mich in meiner zweiten Forschungsarbeit erneut der Gemeinde Reichenau widme, liegt darin, dass ich mir durch einen systematischen, tiefgreifenden, doppelt angelegten Forschungsansatz eine möglichst ganzheitliche Aufdeckung potenzieller Problembereiche erhoffe. In weiterer Folge zielen meine Forschungsarbeiten jedoch durchaus auch darauf ab, Handlungsempfehlungen abzugeben und zukunftssträchtige Lösungsstrategien zu entwickeln, mit deren Hilfe es möglich sein sollte, pädagogisch gut durchdachte Interventionen zu setzen, die sich positiv auf die Regionalentwicklung in meiner Heimatgemeinde auswirken.

Um die Leserinnen und Leser dieser Arbeit mit den Ausgangsbedingungen für unser community-basiertes, partizipatives Forschungsvorhaben vertraut zu machen, stelle ich meine Heimatgemeinde Reichenau auf den kommenden Seiten in den Grundzügen vor.

## Die Gemeinde Reichenau im Gurktal

Die Gemeinde Reichenau liegt im oberen Gurktal und gehört dem politischen Bezirk Feldkirchen an. Sie umfasst eine Fläche von 114,17km<sup>2</sup> und erstreckt sich seehöhenmäßig betrachtet von 1.010m (in St. Margarethen) bis auf 2.334m (am Gipfel des Klomnocks). Das Gebiet ist in fünf Katastralgemeinden<sup>1</sup> unterteilt und zählt insgesamt 21 Ortschaften<sup>2</sup>. (Vgl. Gemeinde Reichenau 2010, o.S.) Abbildung 1 zeigt die Lage der Gemeinde Reichenau in Kärnten und im Bezirk Feldkirchen.

**Abb. 1: Die Gemeinde Reichenau im Bezirk Feldkirchen**



Quellen: Täubler 2010, o.S, leicht modifiziert und Gemeinde Reichenau 2010, o.S.

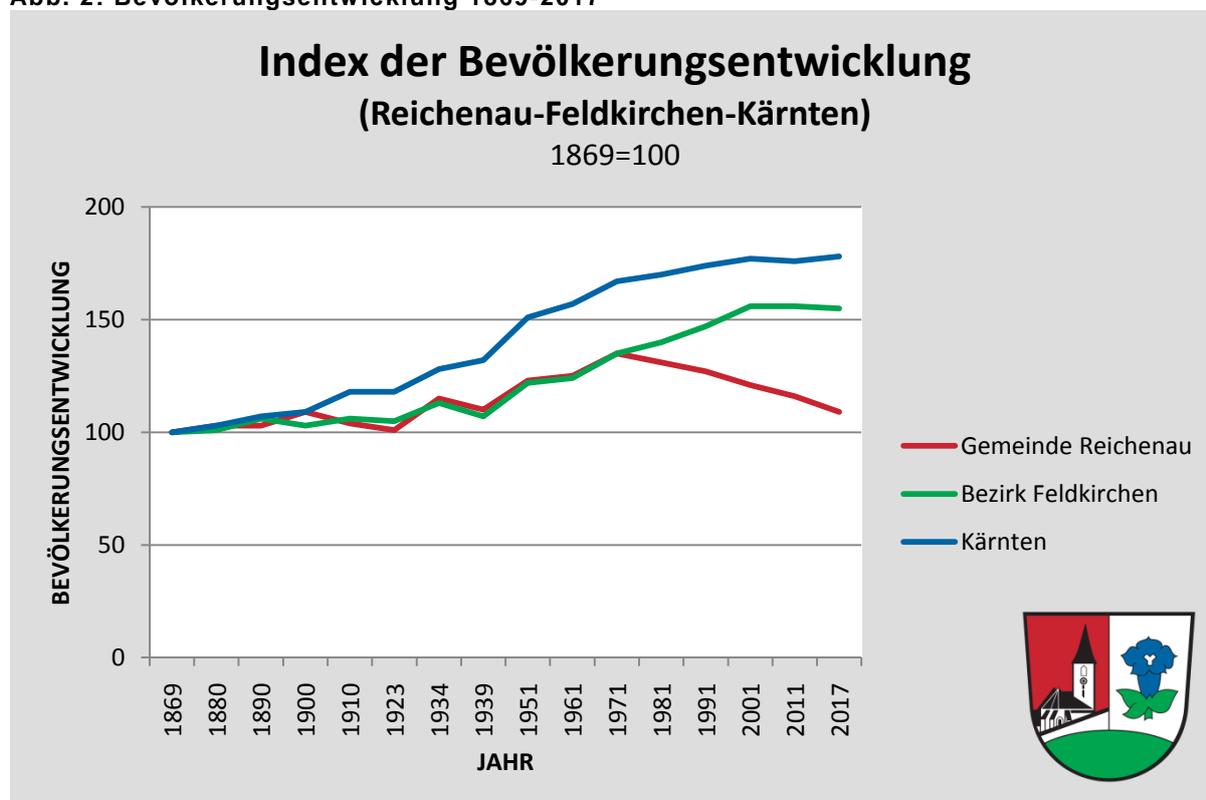
<sup>1</sup> Zu den Katastralgemeinden gehören: Ebene Reichenau, Winkl-Reichenau, St. Lorenzen, Wiedweg und St. Margarethen. (Vgl. Gemeinde Reichenau 2010, o.S.)

<sup>2</sup> Die Ortschaften der Gemeinde Reichenau sind: Ebene Reichenau, Falkertsee, Hinterkoflach, Lassen, Lorenzenberg, Mitterdorf, Patergassen, Pläß, Rottenstein, St. Lorenzen, St. Margarethen, Saureggen, Schuß, Seebach, Turracherhöhe, Vorderkoflach, Vorwanld, Waidach, Wiederschwing, Wiedweg und Winkl. (Vgl. Gemeinde Reichenau 2010, o.S.)

### Demografische<sup>3</sup> Eckdaten und Altersstruktur

Betrachtet man die Bevölkerungsentwicklung der Gemeinde Reichenau innerhalb der letzten vier Jahrzehnte, so kann man seit dem Jahr 1971 einen kontinuierlich anhaltenden Abwärtstrend feststellen. Zwischen 1981 und 2012 schrumpfte die EinwohnerInnenzahl sogar um 12%. (Vgl. Fischer 2014, S. 6.) Abbildung 2 gibt einen Überblick über die Bevölkerungsentwicklung. Sie stellt die Gemeinde Reichenau dem Bezirk Feldkirchen und dem Land Kärnten gegenüber. Die Daten, die zur Erstellung dieses Diagramms herangezogen wurden, reichen bis 1869 zurück.

Abb. 2: Bevölkerungsentwicklung 1869-2017



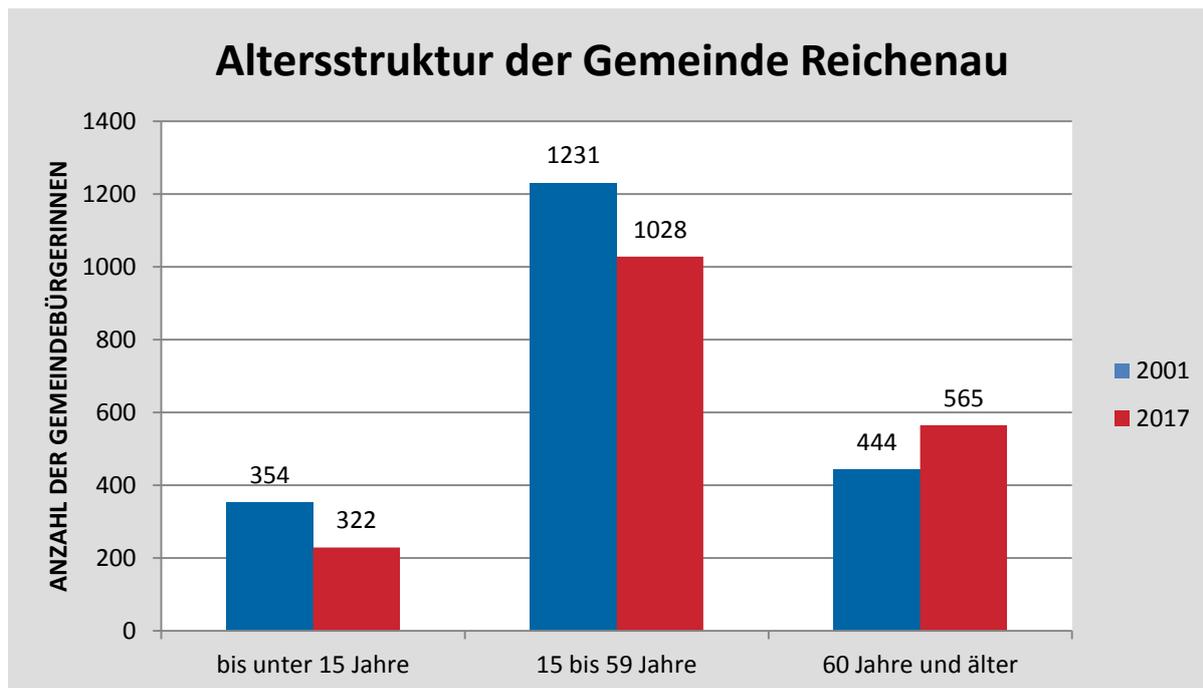
Quelle: In Anlehnung an Statistik Austria 2017a, o.S.

Der Bevölkerungsrückgang, welcher sich laut Statistik Austria bis zum Jahr 2031 weiter verstärken wird, lässt sich in erster Linie durch eine negative Geburtenbilanz und eine abgeschwächt negative Wanderungsbilanz erklären. (Vgl. Fischer 2014 und vgl. Statistik Austria 2017a)

<sup>3</sup> **Demografie** versteht sich als Lehre von der Bevölkerung. Sie analysiert die Bevölkerungsentwicklung indem sie forschungsrelevante Daten (Bevölkerungszahl, Bevölkerungsaufbau (z.B. Altersstruktur) aus der Vergangenheit mit aktuellen Daten vergleicht und Prognosen ableitet. Diese Prognosen werden von politischen EntscheidungsträgerInnen herangezogen, um Entscheidungsmöglichkeiten zu prüfen und gegebenenfalls Maßnahmen zu setzen. (Vgl. Weber 2014, S.2)

Neben der rückläufigen Bevölkerungszahl kommt der demografische Wandel<sup>4</sup> in der Gemeinde unter anderem auch durch den Rückgang an Kindern und Jugendlichen und die Abnahme an Personen im erwerbsfähigen Alter zum Ausdruck. Anstiege konnte die Gemeinde Reichenau in den letzten 16 Jahren lediglich in der Gruppe der über 60-jährigen Personen verzeichnen. (Vgl. Fischer 2014, S. 6f.) Abbildung 3 gibt diesbezüglich einen grafisch aufbereiteten Überblick.

Abb. 3: Altersstruktur der Gemeinde Reichenau



Quelle: In Anlehnung an Statistik Austria 2017b, o.S. und Statistik Austria 2001a.

Einhergehend mit der veränderten Altersstruktur verändern sich auch die Bedürfnisse der Gemeindebevölkerung. Die Gestaltungsaufgaben, denen sich die Kommunalpolitik hierbei stellen muss, sind vielfältig und spezifisch. (Vgl. Klie 2010, S.75) Vordergründig geht es jedoch darum, die aktive soziale Teilhabe von SeniorInnen zu forcieren. Das Konzept der aktiven sozialen Teilhabe (auch Partizipation genannt) umfasst mehrere Dimensionen: Aktive soziale Teilhabe „*meint im Allgemeinen die Teilhabe am gesellschaftlichen, ökonomischen und kulturellen Leben*“ (Köster et al. 2008), dies beinhaltet zahlreiche Facetten, zu denen unter anderem soziale Beziehungen zu Familie, Freunden und Verwandten, Mobilität und

<sup>4</sup> Der Begriff ‚**demografischer Wandel**‘ meint grundsätzlich die Veränderung der Altersstruktur der Bevölkerung eines Landes. Demografische Entwicklungen werden durch natürliche Kennzahlen wie z.B. Fertilitätsrate, Zahl der Geburten in einem bestimmten Zeitabschnitt und die durchschnittliche Lebenserwartung bestimmt. Aber auch gebietsüberschreitende Wanderbewegungen (Abwanderung, Zuwanderung) nehmen Einfluss auf die demografische Entwicklung in einem Gebiet. (Vgl. Weber 2014, S.2)

Aktivität, aber auch politische Involviertheit und ehrenamtliches Engagement zählen. Zwei weitere zentrale Komponenten in diesem Zusammenhang stellen Bildung und Lernen<sup>5</sup> dar. (Vgl. Köster et al. 2010, S.18 zitiert nach Baumgartner et al. 2013, S.49f.) Um das persönliche Teilhabepotenzial freizusetzen, braucht es einerseits einen partizipationsfördernden regionalen Kontext, andererseits müssen GemeindegängerInnen jedoch auch über bestimmte, persönliche Ressourcen verfügen. Als persönliche Ressourcen, die besonders im Alter von großer Bedeutung sind, können Bildung und Gesundheit identifiziert werden. Bildung gilt als ein Indikator für die soziale Lage einer Person. Sie nimmt sowohl indirekt<sup>6</sup>, als auch direkt Einfluss auf das Leben im Alter und eröffnet sozial besser gestellten Personen Möglichkeitsräume, die benachteiligten Personen verschlossen bleiben. (Vgl. Wanka 2013, o.S. und vgl. Müllegger 2015, S.08-2) Auch Gesundheit gilt als eine wesentliche Voraussetzung für ein selbständiges und selbstbestimmtes Leben im Alter. Gerade in ländlichen Regionen hängt Gesundheit jedoch in besonderem Maße mit der persönlichen Mobilität zusammen. (Vgl. Baumgartner et al. 2013, S.50) Vor dem Hintergrund, dass sich der Aktivitätsradius von SeniorInnen durch altersbedingte Veränderungsprozesse (z.B. Verlust sozialer Kontakte durch Pensionierung, eingeschränkte Mobilität) nach und nach verkleinert, diese Veränderungsprozesse jedoch in einem vermehrten Weiterbildungsbedarf münden, gewinnt die Gemeinde als Wohn- und Lernort für adressatenbezogene Bildung im Alter zunehmend an Bedeutung. (Vgl. Friebe/Hülsmann 2011, S.07-4) Die Heterogenität der Zielgruppe SeniorInnen, deren Weiterbildungsbedarfe sich je nach Altersphase unterscheiden, erfordert demnach einen sehr offenen Umgang mit und ein flexibles Verständnis von Bildung im Alter. (Vgl. Müllegger 2015, S.08-7)

Während Personen über 50 Jahren besonders von Verschiebungen des Pensionsantrittsalters betroffen sind und sich in den letzten Jahren vor ihrem Ruhestand häufig neuen beruflichen Aufgaben zuwenden müssen, geht es Personen ab 65 eher darum, ihre Pension möglichst sinnvoll und aktiv zu gestalten. (Vgl. Friebe/Hülsmann 2011, S.07-4)

---

<sup>5</sup> Bis dato herrscht in der facheinschlägigen deutschsprachigen Literatur noch immer kein einheitliches Verständnis über die Begriffe ‚Lernen‘ und ‚Bildung‘ vor. Sie werden zum Teil synonym verwendet, manchmal aber auch parallel zueinander gebraucht. Weil einige AutorInnen etwas als ‚Lernen‘ bezeichnen, was andere wiederum unter ‚Bildung‘ verstehen, kommen auch begriffliche Überschneidungen vor. Im Zuge der lerntheoretischen Informationsaufbereitung in Kapitel 2 dieser Arbeit werde ich den Versuch einer Systematisierung unternehmen und mir dadurch einen eigenen Zugang zu den Begriffen erarbeiten. An Stellen, an denen auf fachwissenschaftliche Texte Bezug genommen wird, wird allerdings auch der dort vorherrschende Begriffsgebrauch angewandt. (Vgl. Bubolz-Lutz et. al 2010, S. 14)

<sup>6</sup> auf Vorlieben, Aktivitäten und Gesundheitszustand

Sie interessieren sich für Möglichkeiten des Zuverdiensts, übernehmen die Betreuung ihrer Enkelkinder oder engagieren sich ehrenamtlich. Für Personen im hohen Alter, die vielfach von Gesundheitsveränderungen und Verlusterlebnissen betroffen sind, werden Informationen über mögliche Hilfeleistungen, die zum Erhalt ihrer selbständigen Lebensführung beitragen, immer wichtiger. (Vgl. Friebe/Hülsmann 2011, S. 07-4)

Bildungsferne Milieus mit formalen Bildungsangeboten zu erreichen gelingt bekanntlich kaum, denn vielfach herrscht in diesen, sozial schlechter gestellten, Gruppen eine ablehnende Haltung gegenüber Bildung vor. Noch schwieriger gestaltet sich die Situation allerdings, wenn sich die betreffende Zielgruppe bereits im Ruhestand befindet. Besonders in ländlichen Regionen beschränken sich die sozialen Netzwerke von Menschen im Ruhestand vorwiegend auf den örtlichen Nahbereich. Probleme werden nachbarschaftlich, unter Zuhilfenahme von Alltagswissen und Hausverstand gelöst. Das führt dazu, dass das Alltagshandeln von Menschen mit wenig formaler Bildungserfahrung auf ein sehr enges, soziales Umfeld begrenzt ist. Wie sich die Lebensphase Alter gestaltet und ob, was und wie gelernt wird, hängt demnach sehr stark vom regionalen Bildungsangebot, aber auch vom Weiterbildungsbedarf, der Haltung gegenüber Bildung und dem persönlichen Interesse ab. (Vgl. Müllegger 2015, S.08-6f.) Vor diesem Hintergrund gehe ich von der Prämisse aus, dass das Leben im Sozialraum Gemeinde für SeniorInnen viele ungenutzte Möglichkeitsräume und damit einhergehend viele verschiedene Handlungsoptionen bereithält, die es gemeinschaftlich zu ergründen gilt.

## **1.1 Ziele, Herausforderungen und Fokus der Forschung**

Durch den Einsatz von community-basierter, partizipativer Forschung möchte ich forschungsbegeisterte GemeindegängerInnen im Alter von über sechzig Jahren darin unterstützen, diese ‚Möglichkeitsräume‘ aufzuspüren und auszuloten, (Vgl. Deinet 2007 zitiert nach Mörchen 2009, S.42) um sie davon zu überzeugen, dass Forschung mehr als ‚nur‘ Bücher hervorbringen kann.

Obwohl diese Arbeit dem Prüfungsfach ‚Forschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung‘ zugeordnet ist, der Schwerpunkt also hauptsächlich darauf gelegt werden sollte, den Ansatz der community-basierten partizipativen Forschung theoretisch aufzubereiten und praktisch zu erproben, ist es

meiner Forschungsgruppe und mir ein großes Anliegen, dass die Ergebnisse unseres Vorhabens nicht einfach in einer Schublade ‚verschwinden‘, sondern positive Entwicklungen in unserer Heimatgemeinde anstoßen. Wir sind uns im Klaren darüber, dass uns die community-basierte, partizipative Forschung durch ihre doppelte Zielsetzung<sup>7</sup> zwar Möglichkeiten eröffnet, wir wissen jedoch auch, dass wir, um diesen Forschungsstil erfolgreich umsetzen zu können, über ein großes Repertoire an Kompetenzen und Ressourcen verfügen müssen, zu denen unter anderem bestimmte Grundwerte, Einstellungen und vor allem soziale und kommunikative Fähigkeiten gehören. Zusätzlich dazu müssen selbstverständlich auch materielle und strukturelle Erfordernisse mitgedacht werden. Beispielsweise gilt es, darauf zu achten, dass die Forschungstreffen an einem möglichst leicht erreichbaren Ort in der Nähe der Beteiligten stattfinden und zeitlich so angelegt sind, dass auch die gesamte Gruppe daran teilnehmen kann. (Vgl. Minkler 2005, S.ii9) Vorhandene Ressourcen und die Bereitschaft zur Zusammenarbeit sind allerdings noch kein Garant für einen erfolgreichen Forschungsabschluss, denn der hohe methodische Anspruch, Lebenswelten nicht nur zu verstehen, sondern auch zu verändern, birgt eine ebenso hohe Gefahr des Scheiterns in sich, die in der Literatur allerdings bislang kaum thematisiert wurde. Weil die manchmal zu hohen Erwartungen an partizipative Forschung im Falle eines Missglückens große Enttäuschungen nach sich ziehen und das bei den Co-ForscherInnen ohnehin vorhandene Misstrauen in die Wirksamkeit der Forschung weiter verstärken könnten, ist es wichtig, diesen Gefahren in offenen Gesprächen gegenüberzutreten. (Vgl. von Unger 2012, o.S.) Im Rahmen unseres zweiten Forschungstreffens haben wir uns nach einer langwierigen Unterhaltung über unsere Erwartungen an das Forschungsvorhaben darauf geeinigt, uns einer sehr anspruchsvollen Aufgabe zu widmen: **Wir beabsichtigen zu ergründen, wie Bildung zur Ortsbelebung beitragen kann.**

Entscheidet man sich dafür, wissenschaftliche Erkenntnisse anhand von community-basierten partizipativen Methoden zu gewinnen, gilt es, darauf zu achten, dass alle Beteiligten Vorteile aus dieser Zusammenarbeit ziehen. Der Fokus liegt dabei besonders auf den sozial und gesundheitlich benachteiligten communities. (Vgl. von Unger et al. 2013, S. 4.)

---

<sup>7</sup> Die doppelte Zielsetzung von partizipativer Forschung besteht darin, Lebenswelten nicht nur zu verstehen, sondern auch zu verändern. (Vgl. von Unger 2014, S.1.)

Primäres Ziel ist es, deren individuelle und kollektive (Selbst-)Befähigung (Empowerment) zu fördern und ihre Kompetenzentwicklung (Capacity Building) zu forcieren. Lernprozesse, die im Zuge dieser Zusammenarbeit angestoßen werden, sind reziprok, d.H. sie sind wechselseitig und stehen in Bezug zueinander. Sowohl bei den akademischen ForscherInnen als auch bei den Co-ForscherInnen hat diese Reziprozität eine Erweiterung ihre Kompetenzen zur Folge. (Vgl. von Unger 2014, S.30) Um einen hohen Grad an Partizipation zu gewährleisten, müsste die partnerschaftliche Zusammenarbeit laut von Unger den „*Fokus in allen Phasen des Forschungsprozesses.*“ bilden (von Unger 2014, S.30). D.h. die Co-ForscherInnen müssten sowohl an der theoretischen Erarbeitung als auch an der methodischen Umsetzung und Auswertung teilnehmen. Weil meine Co-ForscherInnen jedoch nicht daran interessiert waren, wissenschaftliche Texte zu verfassen und weil es sich bei dieser Abhandlung, wie bereits erwähnt, um meine Masterarbeit im Bereich Erwachsenen- und Berufsbildung handelt, haben wir uns gruppenintern unter Zustimmung aller Beteiligten darauf geeinigt, dass wir den wissenschaftlich zu erarbeitenden, theoriegeleiteten Teil als Forschungsfokus von der Praxisforschung abgrenzen. Daraus folgt, dass der theoriegeleitete Forschungsfokus mir in meiner Rolle als Forscherin vorbehalten bleibt, während wir als Forschungsgruppe Praxisforschung betreiben<sup>8</sup>.

## 1.2 Gliederung der Arbeit

**Kapitel 1: Ausgangslage und Hintergründe:** Um die Leserinnen und Leser mit den Ausgangsbedingungen unseres Forschungsvorhabens vertraut zu machen, beschäftige ich mich in Kapitel eins damit, meine Heimatgemeinde in ihren Grundzügen vorzustellen, sowie den Aufbau und die Gliederung dieser Abhandlung darzulegen.

**Kapitel 2: Lern- und bildungstheoretische Bezugspunkte:** Kapitel zwei bildet das theoretische Grundgerüst dieser Masterthesis. Zunächst versuche ich, den sehr uneinheitlich gebrauchten Lernbegriff in einigen seiner vielfältigen Facetten abzubilden, um mir so Schritt für Schritt ein eigenes, für mich anschlussfähiges,

---

<sup>8</sup> Praxisforschung zu betreiben bedeutet in unserem Fall: gemeinschaftlich und gleichberechtigt die Forschungsfrage zu erarbeiten, die Methodenwahl zu treffen, die Forschung praktisch umzusetzen und im Anschluss daran auch die Auswertung der erhobenen Daten zu übernehmen.

Begriffsverständnis von ‚Lernen‘ und ‚Bildung‘ anzueignen. Anknüpfend daran, gilt es, sich mit den für diese Arbeit ebenfalls sehr zentralen Konzepten der Gemeinwesenarbeit, der Community Education und der Partizipation auseinanderzusetzen, sowie die für das weitere Verständnis nötigen Querverbindungen zwischen den einzelnen Zugängen herzustellen. Natürlich muss in diesem Zusammenhang auch der Einfluss der eben genannten Konzepte auf das Lernen im Alter thematisiert werden.

### **Kapitel 3: Forschungstheoretische und forschungspraktische Bezugspunkte:**

Dieses Kapitel dient einerseits dazu, einen grundlegenden, theoretischen Überblick über partizipative Forschung zu erhalten. Andererseits zielt es jedoch auch darauf ab, die in Kapitel zwei erarbeiteten Erkenntnisse aufzugreifen und in Anlehnung daran, eine Forschungsarchitektur für unser community-basiertes, partizipatives Projekt zu entwerfen. Kapitel drei beschränkt sich also nicht auf die theoretische Aufbereitung, sondern nimmt den gesamten community-basierten partizipativen Forschungsprozess vom Einstieg über die methodische Umsetzung bis hin zur Auswertung in den Blick.

**Kapitel 4: Resümee und Ausblick:** Kapitel vier fasst die wichtigsten Erkenntnisse zusammen und gibt einen Ausblick auf künftige Forschungsdesiderate.

## 2 Lern- und bildungstheoretische Bezugspunkte

Bevor ich mich in Kapitel drei den forschungstheoretischen und forschungspraktischen Bezugspunkten widme, versuche ich an dieser Stelle vorerst, den sehr uneinheitlich gebrauchten Lernbegriff (Vgl. Bubolz-Lutz et. al 2010, S.14) in einigen seiner vielfältigen Facetten abzubilden, um mir so Schritt für Schritt ein eigenes, für mich anschlussfähiges, Begriffsverständnis von ‚Lernen‘ und ‚Bildung‘ anzueignen. Anknüpfend daran, gilt es, sich mit den für diese Arbeit ebenfalls sehr zentralen Begriffen der Gemeinwesenarbeit, des gemeinwesenorientierten Lernens und der Partizipation auseinanderzusetzen und Querverbindungen zwischen einzelnen Zugängen herzustellen. Letztendlich muss auch die Bedeutung der eben genannten Konzepte für das Lernen im Alter herausgearbeitet werden.

### 2.1 Lernen - Systematisierungsversuch eines pädagogischen Grundbegriffes

Obwohl der Begriff ‚Lernen‘ im alltäglichen Sprachgebrauch einfach und unhinterfragt eingesetzt wird, stellt man bei näherer Betrachtung fest, dass es trotz zahlreicher Deutungsversuche weder in der alltagssprachlichen noch in der wissenschaftssprachlichen Verwendung ein einheitliches Begriffsverständnis gibt. Das liegt vor allem daran, dass *„jede wissenschaftliche Denkschule auf der Grundlage ihrer jeweiligen paradigmatischen Forschungsrichtung eine spezielle Konzeption dessen entwickelt, was man unter „Lernen“ verstehen kann.“* (Schäffter, 2013, S.4.) Konzentriert man sich, wie in meinem Fall, nun darauf, eine anschlussfähige andragogisch verwertbare Lerntheorie zu finden, die als Grundgerüst für diese Abhandlung herangezogen werden könnte, fällt das Ergebnis eher ernüchternd aus. (Vgl. Schäffter, 2013, S.2.) *„Es findet sich zwar ein breites Spektrum von bereichsspezifischen Teiltheorien, jedoch kommt man dadurch keineswegs einer allgemeinen Theorie des Erwachsenenlernens näher, die sich als erkenntnisleitender Rahmen eignen würde.“* (ebenda.) Das zentrale Problem liegt laut Schäffter darin, dass die Pädagogik generell über keinen, hinreichend genau definierten, an die professionelle Praxis gekoppelten Lernbegriff verfügt.

Diese mangelnde begriffliche Trennschärfe in Verbindung mit mangelndem Praxisbezug findet sich allerdings nicht ausschließlich in den pädagogischen Kerndisziplinen, sondern betrifft in weiterer Folge auch Teil- und Hilfsdisziplinen. (Vgl. Schäffter, 2013, S.2.) Offenkundig fehlt es bislang an einer erziehungswissenschaftlichen Grundlagenforschung, die trotz Fokussierung auf Allgemeingültigkeit in der Lage wäre, bedeutungsvolle Kontextunterschiede in verschiedenen Lern- und Handlungsfeldern zu berücksichtigen und basierend auf dem Wissen um die Existenz dieser Unterschiede, den Versuch unternehmen würde, eine übergeordnete Theorie hervorzubringen, welche sich auch flexibel auf Einzelfälle in Alltagssituationen anwenden ließe. (Vgl. Held 2001 zitiert nach Schäffter 2013, S.2) Aufgrund der Vielzahl an konkurrierenden Paradigmen, die das Lernen betreffen, ist es zum gegebenen Zeitpunkt allerdings unmöglich, die einzelnen Teilperspektiven in einer übergeordneten Theorie zu subsumieren. Laut Schäffters Auffassung, die auch ich teile, macht es weder Sinn, eine bestehende, lerntheoretische Position zu vertreten, noch in Konkurrenz zu den derzeitigen Positionen eine neue theoretische Auslegung zu entwickeln. Schäffter schlägt vor, sich im Bezug auf die Bestimmung von ‚Lernen im Lebenslauf‘ wissenschaftstheoretisch auf eine Meta-Ebene zu begeben und aus einem pädagogischen Blickwinkel heraus zu beleuchten, wie ‚Lernen‘ vor dem Hintergrund historischer und gesellschaftlicher Entwicklungen durch bestimmte Formen sozialer Praktiken aber auch durch den gezielten Einsatz von Sprache und Semantik<sup>9</sup> zum Ausdruck kommt. (Vgl. Schäffter 2013, S.7f.) Bevor wir uns allerdings auf diese Meta-Ebene begeben, möchte ich auf den folgenden Seiten einige populäre lerntheoretische Ansätze und ihren jeweiligen wissenschaftsdisziplinären Ursprung darlegen, wobei ich jedoch nicht detailliert auf die einzelnen Zugänge zum Thema ‚Lernen‘ eingehen werde.

### **2.1.1 Lerntheorien im Lichte unterschiedlicher wissenschaftlicher Zugänge**

Wie bereits mehrfach erwähnt, müssen wir uns von der Vorstellung einer allgemeingültigen Theorie zum Thema ‚Lernen‘ verabschieden, denn mittlerweile hat sich in Anlehnung an zahlreiche Wissenschaftsdisziplinen ein breites Spektrum an

---

<sup>9</sup> Die Semantik ist ein Teilgebiet der Linguistik und beschäftigt sich mit der Bedeutung sprachlicher Ausdrücke. (Vgl. Steinbach 2015, S.164.

lerntheoretischen Zugängen herausgebildet, wobei jede dieser paradigmatisch geprägten Varianten über einen für sie typischen lerntheoretischen Fokus verfügt. (Vgl. Schäffter 2013, S.5.) Lerntheorien mit **psychologischer, bzw. verhaltenswissenschaftlicher** Schwerpunktsetzung befassen sich hauptsächlich mit der Frage wie wir lernen. Grundsätzlich lassen sich diese Zugänge in zwei Hauptgruppen, nämlich behavioristische und kognitivistische Lerntheorien unterteilen. Der lerntheoretische Bezugsrahmen dieser Ausrichtungen ist von drei Paradigmen des Lernens geprägt:

1.) Das **behavioristische** Paradigma geht davon aus, dass das Lernen einen durch äußere Wirkfaktoren gesteuerten Prozess der Verhaltensänderung darstellt. Spätere Theorien erkennen den Einfluss von individuellen Lernerfahrungen, Werthaltungen und anderen kognitiven Faktoren an und erweitern das einfach anmutende Reiz-Reaktions-Modell dementsprechend um eine dritte, intervenierende Variable. (Vgl. Bubolz-Lutz et. al 2010, S.14f.)

In der Tradition der psychologischen Lerntheorien wird Lernen definiert als ...*„relativ dauerhafte Änderung von Verhalten aufgrund von Erfahrung, d. h. von Interaktionen eines Organismus mit seiner Umwelt. Nicht gemeint sind Verhaltensänderungen aufgrund genetisch programmierter Entwicklungsschritte (Reifung) und aufgrund vorübergehender Zustände wie Ermüdung oder Rausch“* (Skowronek, 2001, S.212) Durch die ‚kognitive Wende‘ verlor das behavioristische Paradigma in den 1960er Jahren an Bedeutung. (Vgl. Bubolz-Lutz et. al 2010, S.15.)

2.) Im Gegensatz zu behavioristischen Lerntheorien, die ihren Fokus auf äußere Bedingungen des Lernens legen, rücken bei **kognitivistischen Zugängen** die Prozesse<sup>10</sup>, die im ‚lernenden Organismus‘ stattfinden ins Zentrum der Betrachtung. Lernen wird vor diesem Hintergrund mit ‚Informationsverarbeitung‘ gleichgesetzt. Der Konstruktivismus, der manchmal als eigenständige Lerntheorie, meist jedoch als Teilbereich des Kognitivismus geführt wird, betont in diesem Zusammenhang den immensen Einfluss, den die individuelle Wahrnehmung, Interpretation und Konstruktion von Wirklichkeit auf unsere Sichtweisen und unser Verhalten nimmt. Laut konstruktivistischem Ansatz ist es uns unmöglich eine unverfälschte (objektive),

---

<sup>10</sup> Wahrnehmen, Denken, Erinnern, Problemlösen, Schlüsse ziehen...

ontische Wirklichkeit darzustellen, weil wir uns auf der Grundlage unserer Sinneseindrücke, Erfahrungen, Zuschreibungen und Interpretationen eine subjektive Realität erschaffen. (Vgl. Plassmann/Schmitt 2007 zitiert nach Bubolz-Lutz et. al 2010, S.15)

3.) Als drittes, verhaltenswissenschaftlich geprägtes Paradigma kann das **situierte Lernen** genannt werden. Das situierte Lernen versteht sich weniger als konkrete Methode, es handelt sich hierbei eher um einen Lernanspruch, einen ‚aktiven Konstruktionsprozess‘, der es den Lernenden, in Abhängigkeit von den vorherrschenden Bedingungen und der Umgebung, in der Lernen stattfindet, ermöglicht, Erfahrungen zu sammeln und Kompetenzen zu entwickeln. Die Konzentration auf das Lösen relevanter Probleme, ständige Partizipation der Lernenden, ein kooperatives Lern- und Unterrichtsklima und eine von Selbstbestimmung und Eigeninitiative geprägte Didaktik gelten in diesem Zusammenhang als Erfolgsfaktoren für ‚gelingendes Lernen‘. (Vgl. Bubolz-Lutz et. al 2010 und Mikula 2008)

Die **Neuro- und Biowissenschaften**, die in enger Verbindung mit der naturwissenschaftlichen Traditionslinie der Psychologie stehen, tragen, durch ihren Versuch, das was Lernen ausmacht, auf rein materielle d.h. physikalische, neuronale, chemische und biologische Prozesse zu beziehen, zur Reaktivierung stark reduzierter, bereits für überwunden gehaltener, Erklärungsmodelle bei. Trotzdem bieten Erkenntnisse dieser Forschungsrichtungen in mancher Hinsicht durchaus auch verwertbare Anknüpfungspunkte für pädagogische Theorien. Als ein Beispiel dafür wäre die biowissenschaftliche Gedächtnistheorie zu nennen, die erklärbar macht, wie und warum sich gelerntes Wissen erschaffen und erneuern bzw. ausbauen lässt. Letztendlich reduzieren die Neuro- und Biowissenschaften das ‚Lernen‘, wie bereits erwähnt, jedoch auf ein materielles Substrat, das subjektive, kulturelle und historische Einflussfaktoren unbeachtet lässt. (Vgl. Schäffter 2013, S.5 und vgl. Göhlich/Zirfas 2007, S.30.)

In Anlehnung an die Denkrichtung der ‚**kulturhistorischen Schule**‘<sup>11</sup> entwickelten sich mit der Tätigkeitstheorie von Yrjö Engeström und der subjektwissenschaftlichen

---

<sup>11</sup>Bei der ‚kulturhistorischen Schule‘ handelt es sich um eine psychologische Strömung, die Menschen und deren Interaktion mit der Umwelt unter Einbezug ihrer kulturellen Prägung und der Gesellschaft, in der sie leben, wahrnimmt. (Vgl. Nitsch 2015, S.46)

Lerntheorie von Klaus Holzkamp beinahe zeitgleich zwei ähnliche Zugänge mit unterschiedlichem Fokus, welche jedoch wissenschaftstheoretisch beide der **Kritischen Psychologie** zugerechnet werden können. Während Engeström im Rahmen seiner Theorieentwicklung bereits teilweise an Holzkamps Grundlegung der Psychologie aus dem Jahr 1983 anschließt und in seiner Dissertation den Ausdruck ‚expansives Lernen‘ verwendet, erhält der Begriff erst durch Holzkamp seine subjektwissenschaftliche Konnotation. Holzkamp zielt mit seiner subjektwissenschaftlichen Lerntheorie auf die Emanzipation des/der Einzelnen und ebnet durch diesen Anspruch an ‚Lernen‘ den Weg für mehr Selbstbestimmung in der Erwachsenenbildung. (Vgl. Nitsch 2015, S.46, vgl. Grotlüschen 2005 und vgl. Schäffter 2013, S.5f.)

**Soziologische und sozialwissenschaftliche** Anknüpfungspunkte für (gesellschaftliches) Lernen finden sich beispielsweise in Hurrelmanns Sozialisationstheorie, aber auch in Krappmanns Ausführungen zur Konstruktion einer sozialen Identität. Neben individuellem Lernen, beschäftigen sich die Sozialwissenschaften vor allem auch mit ‚kollektiven Lernprozessen‘, organisationalem Lernen und ökonomischen Lerntheorien. (Vgl. Schäffter 2013, S.6)

Obwohl das ‚situierete Lernen‘ zuvor als verhaltenswissenschaftliches Paradigma angeführt wurde, lassen sich hieran auch **ethnologische Deutungsperspektiven** erkennen. Wie bereits referiert, handelt es sich beim situieren Lernen um einen ‚aktiven Konstruktionsprozess‘. Ein wichtiges Detail, das in diesem Zusammenhang bisher noch unbeachtet blieb, ist die Tatsache, dass die soziale Interaktion neben der Gestaltung der Lernumgebung ein zentrales Schlüsselement für den Erfolg des situieren Lernens darstellt. Nur durch soziale Interaktion ist es den Lernenden möglich, Erfahrungen zu sammeln und anhand der erlangten Erkenntnisse Kompetenzen zu entwickeln oder diese zu erweitern. (Vgl. Bubolz-Lutz et. al 2010, S.15 und vgl. Schäffter 2013, S.6)

Mittlerweile hat man auch in den **Erziehungswissenschaften** erkannt, dass es nicht genügt, Theorien aus Nachbardisziplinen für pädagogische Zwecke zu adaptieren. Vielmehr müsste man es schaffen, die Pädagogik aus ihrer derzeitigen Randstellung zu erheben, indem man ‚Lernen‘ als einen ‚pädagogischen Grundbegriff‘ etabliert. Damit dies allerdings gelingen kann, gilt es, sich signifikant von den derzeit dominant erscheinenden Wissenschaften (Neurologie und Psychologie) abzuheben, (Vgl.

Göhlich/Zirfas 2007, S.11.) und die „*theoriestrategisch heikle Schnittstelle zur bildungstheoretischen Tradition konzeptionell zu klären. Dies erfolgt gegenwärtig durch den Rekurs auf differenztheoretische Ansätze*“ (Schäffter 2013, S.6) Den konzeptionellen Rahmen für dieses Vorhaben bilden das ‚**transitorische**‘<sup>12</sup> und das ‚**transformative Lernen**‘<sup>13</sup>.

Aufgrund der Vielzahl an unterschiedlichen Zugängen zum Thema Lernen, stellt sich letztendlich jedoch nicht mehr die Frage danach, was Lernen überhaupt ‚ist‘. Stattdessen sollte geklärt werden, **welche gesellschaftliche und individuelle Bedeutung** dem Lernen in bestimmten Kontexten zukommt. Um das herauszufinden, müssen wir uns auf eine **Meta-Ebene** begeben, d.h. eine Beobachtung zweiter Ordnung vornehmen und ausgehend von der Annahme, dass es sich beim ‚Lernen‘ um eine soziale Praktik handelt, analysieren, wie Historizität<sup>14</sup>, Biografizität<sup>15</sup> und Kontextualität<sup>16</sup> die Bedeutungsgehalte des Begriffes ‚Lernen‘ verändern. Anknüpfend daran beleuchten wir, wie ‚Lernen‘ vor dem Hintergrund des epochalen Wandels und den damit einhergehenden, gesellschaftlichen Veränderungen in unterschiedlichen Funktionsfeldern zum Ausdruck kommt. (Vgl. Schäffter 2009, S.89f.)

### 2.1.2 ‚Lernen‘ als soziale Praktik unter Einfluss des epochalen und gesellschaftlichen Wandels

Um herauszufinden, welche gesellschaftliche und individuelle Bedeutung dem Lernen in bestimmten Kontexten beigemessen wird, gehen wir also, wie bereits erwähnt, zunächst davon aus, dass es sich beim Lernen um eine soziale Praktik handelt. Der Begriff ‚soziale Praktik‘ deckt eine enorme Vielfalt an sozialen Phänomenen ab. Ziehen wir die Definition von Reckwitz heran, so handelt es sich bei einer sozialen Praktik um „*eine sozial geregelte, typisierte, routinisierte Form des*

---

<sup>12</sup> Der Begriff des ‚transitorischen Lernens‘ wurde vom Soziologen und Biografieforscher Peter Alheit geprägt. Beim transitorischen Lernen gilt das primäre Interesse dem Lebenslauf und dem handelnden Subjekt, das sich in bestimmten Situationen, aufgrund einer veränderten Struktur der Lebenswelt, dazu gezwungen sieht, seine bisherige Lebensweise zu überdenken. Meist ergeben sich transitorische Lernanlässe aufgrund von institutionalisierten Übergängen in eine neue aber vorhersehbare Lebensphase. (Vgl. Illeris 2010, S.57)

<sup>13</sup> Der Begriff des ‚transformativen Lernens‘ stammt vom amerikanischen Pädagogen Jack Mezirow. Laut Mezirow handelt es sich beim transformativen Lernen um einen Prozess, der vor allem kritische (Selbst-) Reflexion aber auch die aktive und konstruktive Teilnahme an Diskursen erfordert. Basierend auf den im Rahmen der Diskurse neu gewonnenen Erkenntnissen und durch den Rückgriff auf bereits gemachte Erfahrungen, erweitern oder verändern (transformieren) wir unsere Annahmen und Denkgewohnheiten. Wir eignen uns neue Denkmuster an und eröffnen uns dadurch zusätzliche Handlungsperspektiven. (Vgl. Zeuner 2007, S.7)

<sup>14</sup> Verzeitlichung

<sup>15</sup> Alheit versteht unter Biografizität „*die Fähigkeit, moderne Wissensbestände an biographische Sinnressourcen anzuschließen und sich mit diesem Wissen neu zu assoziieren.*“ (Alheit 2003, S.25) → „*verstecktes Lernpotenzial der Moderne*“ (Alheit 2006, S.6)

<sup>16</sup> Eingebunden sein in einen bestimmten Kontext.

*körperlichen Verhaltens (einschließlich des zeichenverwendenden Verhaltens)*“ (Reckwitz 2006, 36f.) Es umfasst „(...) *spezifische Formen des Wissens, des know how, des Interpretierens, der Motivation und der Emotion. Körperliches Verhalten, Wissen, Interpretationen, Regeln und Codes fügen sich in Praktiken – der Praktik des Sich Entschuldigens, den Praktiken des bürgerlichen Familienlebens, des Tischlerns oder der Filmbetrachtung – zu einem Komplex zusammen, aus dem sich keines der Elemente herausbrechen lässt: Die Praktik ist weder nur Verhalten noch nur Wissen, sondern ein geregeltes Verhalten, das ein spezifisches Wissen enthält*“ (Reckwitz 2006, 36f.). In Anlehnung an Reckwitz Ausführungen gehen wir davon aus, dass das ‚Lernen‘ sowohl ein **institutionalisiertes**, innerhalb aller Praktiken stattfindendes, soziales Ereignis zwischen Individuum und Umwelt (Element), als auch eine, diesem Ereignis übergeordnete, **soziale Praktik** (Komplex aus Elementen) darstellt. (Vgl. Schäffter 2013, S.10) Im Zuge des gesellschaftlichen Wandels hin zu einer ‚Wissens‘- und ‚Transformationsgesellschaft‘ haben sich differente Lernkontexte herausgebildet, die ein verändertes Verständnis von ‚Lernen‘ nötig machen. Pädagogik konzentriert sich vor diesem Hintergrund längst nicht mehr ausschließlich auf die Lebensphasen Kindheit und Jugend, sondern nimmt als Andragogik mehr und mehr auch das Erwachsenenalter und dessen Lernbedürfnisse in den Blick. Die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen münden zwar in neuartigen pädagogischen Gestaltungsspielräumen, haben jedoch zur Folge, dass uns eine offene, ungewisse Zukunft - das heißt ein Leben in Kontingenz - bevorsteht und wir permanent dazu angehalten werden, uns an wandelnde Umwelten und Risikolagen anzupassen. Dies gelingt durch den Aufbau von Selbstorganisationskompetenz, bedarf allerdings einem Entwicklungslernen im Dauermodus, was schlussendlich dazu führt, dass sich ‚Lernen‘ nunmehr über die gesamte Lebensspanne erstreckt und zu einem gesellschaftlichen Zwang mutiert. (Vgl. Schäffter 2009, S.91) Der gesellschaftliche Wandel, der sich begriffsgeschichtlich betrachtet unter anderem in **einer Erweiterung des Bedeutungshorizonts von ‚Lernen‘** zeigt, ist Ausdruck eines Veränderungsprozesses, der semantisch zunächst unbestimmte, jedoch zeittypische Schlüsselbegriffe - wie zum Beispiel ‚**selbst organisiertes**‘, ‚**kollektives**‘ oder ‚**situiertes Lernen**‘ - hervorbringt. Niklas Luhmann geht in der sozialphilosophischen Dimension seiner Theorie der sozialen Systeme davon aus, dass zwischen der gültigen Semantik, die zur Selbstbeschreibung einer Gesellschaft dient und der in dieser Gesellschaft vorherrschenden Sozialstruktur ein enger Zusammenhang

besteht. Das heißt allerdings nicht, dass sich Gesellschaftsstruktur und Semantik dabei im Einklag befinden müssen. Um gesellschaftliche Strukturveränderungen des Lernens jedoch überhaupt erkennen und angemessen fördern zu können, bedarf es einer Semantik, die ‚Lernen‘ als gesellschaftliches Entwicklungsprojekt begreift und die Bedeutung der damit in Verbindung stehenden neuartigen, gesellschaftlichen Lernpraktiken adäquat zum Ausdruck zu bringen vermag. (Vgl. Schäffter 2009, S.92)

Lernen in der Transformationsgesellschaft ist geprägt von zwei unterschiedlichen Kontexten des Übergangs<sup>17</sup>. Während sich das **transitorische Lernen** hauptsächlich auf institutionalisierte, vorhersehbare Status- und Rollenwechsel im standardisierten Lebenslauf bezieht, geht es im Kontext von **transformativem Lernen** darum, bereits gemachte Erfahrungen zu erweitern oder zu verändern und Selbst- und Weltverhältnis zu reflektieren. Die im Rahmen des Erkenntnisprozesses ausgebildeten neuen Denkmuster und Handlungsperspektiven sollen uns dabei helfen, künftige, unvorhersehbare Übergänge bzw. Krisen zu bewältigen. Welche Bedeutung wir dem Lernen in diesem Zusammenhang beimessen, hängt allerdings von unserem lebensgeschichtlichen Entwicklungsstand ab. (Vgl. Schäffter 2013, S.15) Analysiert man den gesellschaftlichen Kontext in dem ‚Lernen‘ stattfindet näher, so lassen sich trotz vielfältiger Zugänge und verschiedener Perspektiven zwei differente Bereiche ableiten, die sich in ihrer Logik grundlegend voneinander unterscheiden:

- 1.) **‚das alltagsgebundene Lernen‘** und
- 2.) **‚das Lernen unter funktional gesetzten Bedingungen‘** (Vgl. Schäffter 2013, S.15)

Der Begriff des ‚alltagsgebundenen Lernens‘ steht für Lernprozesse ohne funktionale Strukturierung, die nicht unmittelbar in Erscheinung treten und wird synonym mit Bezeichnungen wie ‚informelles‘ oder ‚beiläufiges Lernen‘ gebraucht. Anlässe für ‚alltagsgebundenes Lernen‘ ergeben sich im Rahmen von alltäglichen Situationen. ‚Lernen‘ bzw. die Aneignung ‚neuer Kompetenzen‘ erfolgt beiläufig durch die Partizipation am gesellschaftlichen Leben. Das ‚Lernen unter funktional gesetzten

---

<sup>17</sup> Der Begriff ‚Übergang‘ steht in diesem Zusammenhang für „Status- und Rollenwechsel in individuellen Sozialisationsverläufen oder als Entwicklungsschritte in der zeitlichen Perspektive des Lebenslaufs bzw. der Lebensspanne; Übergänge zwischen aufeinander folgenden Rollen, zwischen Lebensaltersphasen oder zwischen Zuständen innerhalb von Lebensaltern; zwischen unterschiedlichen Arbeitsverhältnissen, zwischen Arbeit und Arbeitslosigkeit, zwischen Alleine-, in Beziehung- oder in Familienleben, zwischen Krankheit und Gesundheit usw.“ (Walther 2015, S.36)

Bedingungen' vollzieht sich in didaktisierten Teilsystemen<sup>18</sup> der Gesellschaft. Bei dieser Form von ‚Lernen‘ geht es in erster Linie darum, mit professioneller Unterstützung einen vorab definierten, funktional fassbaren (Bildungs-)auftrag zu erfüllen. Trotz professioneller Unterstützung handelt es sich keineswegs um ein ‚alltägliches Lernen‘ unter besseren Bedingungen. Vielmehr bestehen zwischen ‚alltagsgebundenem Lernen‘ und ‚Lernen unter funktional gesetzten Bedingungen‘ qualitative Unterschiede, die einen Vergleich der beiden Formen unmöglich machen. (Vgl. Schäffter 2009, S.94f.)

Auch wenn man sich im Rahmen des alltagsgebundenen und des funktional gesetzten Lernens, denselben Themenbereichen zuwendet, werden unterschiedliche Inhalte in unterschiedlicher Intensität aufgenommen. Basierend auf diesen Erkenntnissen, gilt es nun herauszufinden, welche Wissensbestände unter welchen Bedingungen nachhaltiger angeeignet werden können. (Vgl. Schäffter 2009, S.95.) Wie man sieht, erfordert das ‚Lernen im Lebenszusammenhang‘ ein ständiges Switchen zwischen unterschiedlichen Kontexten und beinhaltet auch die Konfrontation mit unbekanntem, oder bereits bekannten, jedoch irritierenden Aspekten, denen man mit neuen Praktiken des Lernens gegenübertritt. ‚Bildung‘ versteht sich unter diesem Blickwinkel betrachtet, als ein zielgerichtetes Durchlaufen vielfältiger Lernkontexte im ständigen Wechsel zwischen alltagsgebundenem und funktional didaktisiertem Lernen. (Vgl. Schäffter 2009, S.95f.) Indem Bildung alte Selbstverständlichkeiten auflöst und neue, vorerst ungewisse Perspektiven eröffnet, bringt sie unser ‚Selbst- und Weltverhältnis‘ zum wanken. Sie erscheint dadurch zunächst als etwas (quasi-) Krisenhaftes. (Vgl. Geimer 2012, S.230)

Offenheit und Ungewissheit, die sich ergeben, weil Problemlösungsstrategien im Kontextwechsel aus verschiedenen Erfahrungsperspektiven erschlossen werden müssen, erfordern es, neue Zugänge zu unbekanntem gesellschaftlichen Wissensbeständen zu ergründen und Erfahrungen zu sammeln, um durch transformatives Lernen unsere Orientierung, Vertrautheit und Sicherheit wiederzuerlangen. Sobald wir verschiedene Lernkontexte (z.B. im Bildungssystem unserer Gesellschaft...) durchlaufen, kommt es zu einer Perspektivenverschränkung, die laut Schäffter in **sozialer Produktivität**<sup>19</sup> mündet. (Vgl. Schäffter 2013, S.18f.)

---

<sup>18</sup> Dazu gehören beispielsweise das pädagogisch definierte Erziehungs- und Bildungssystem aber auch andere Teilsysteme der Gesellschaft wie das Wissenschafts-, Wirtschafts- und Gesundheitssystem. (Vgl. Schäffter 2013, S.15)

<sup>19</sup> Unter sozialer Produktivität versteht man jede bezahlte oder unbezahlte Aktivität, die gesellschaftlich oder wirtschaftlich relevante Güter oder Dienstleistungen hervorbringt. (Vgl. Warendorf/Siegris 2008, S. 54f.)

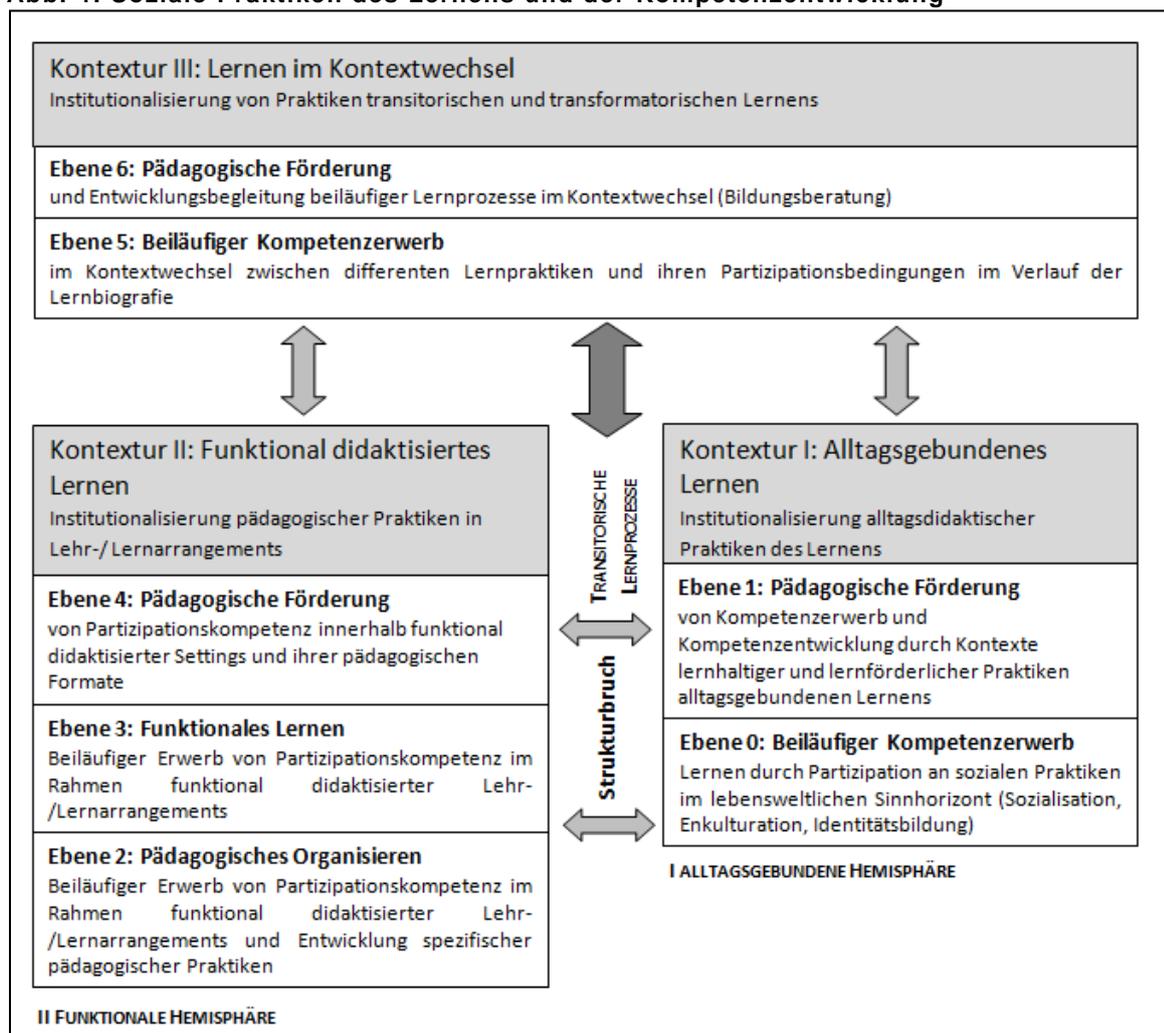
---

Aus der bisherigen Darstellung geht hervor, dass sich viele Lernpraktiken auch außerhalb der Erziehungs- und Bildungssysteme wirkungsvoll herausbilden können. Lernen vollzieht sich also nicht nur im Rahmen einer funktionalen Strukturierung, sondern kann auch beiläufig erfolgen. Pädagogisches Handeln nimmt in diesem Zusammenhang eine Unterstützungsfunktion ein. Ob bzw. in welcher Intensität pädagogische Unterstützung benötigt wird und welche soziale Praktik des Lernens sich im jeweiligen Kontext als am geeignetsten erweist, wird auf den folgenden Seiten anhand eines Mehr-Ebenen-Modells verdeutlicht. (Vgl. Schäffter 2009, S.97.)

### 2.1.3 ‚Lernen‘ als soziale Praktik metaperspektivisch betrachtet

Um aus einem pädagogischen Blickwinkel heraus zu beleuchten, wie ‚Lernen‘ seine Bedeutungsgehalte in unterschiedlichen Kontexten verändern kann, müssen wir uns wissenschaftstheoretisch auf eine Meta-Ebene begeben, d.H. eine Beobachtung zweiter Ordnung vornehmen. (Vgl. Schäffter 2013, S.7f.) Die visuelle Darstellung in Form eines Mehrebenen-Modells soll in diesem Sinne dazu beitragen, die komplexen Zusammenhänge besser zu verstehen und dadurch den schriftlichen Erläuterungen folgen zu können.

**Abb. 4: Soziale Praktiken des Lernens und der Kompetenzentwicklung**



Quelle: Schäffter 2009, S. 98 und Schäffter 2013, S. 21, leicht modifiziert.

Wie man aus der Abbildung entnehmen kann, unterscheidet Schäffter zwischen drei Kontexturen, sechs Ebenen und zwei Hemisphären des Lernens, die jeweils in Zusammenhang miteinander stehen.

Die alltagsgebundene Hemisphäre wurde im Modell gezielt als strukturelles Gegenüber zur funktionalen Hemisphäre angeordnet, um den Unterschied zwischen den zwei Bedeutungshorizonten von Lernen im Lebenszusammenhang auch grafisch zu betonen. Vorhersehbare, institutionalisierte Strukturbrüche, wie Status- und Rollenwechsel (im Modell als Längspfeile eingezeichnet) erfordern vor allem transitorisches Lernen, wohingegen unerwartete Ereignisse ein ‚Switchen‘ zwischen den Kontexturen nötig machen. Im Zuge dieses Vorganges, welcher im Modell als Lernen im Kontextwechsel bezeichnet wird, werden neben transitorischen auch transformatorische Lernprozesse angestoßen. Das Lernen im Kontextwechsel übernimmt als Kontextur III sozusagen die reflexiven Übersetzungsleistungen, die zwischen den sozialen Kontexten gebraucht werden. Um dies auch grafisch zum Ausdruck zu bringen, wurde es im Modell so positioniert, dass es sowohl das alltagsgebundene als auch das funktional didaktisierte Lernen überspannt. Trotz vielfältiger Abgrenzungsversuche zwischen den zwei Bedeutungshorizonten von Lernen im Lebenszusammenhang beruht die zentrale Aussage dieses Modells auf der Tatsache, dass sich Kontextur I und Kontextur II nicht gänzlich voneinander trennen lassen: Denn sowohl im Rahmen der Praktiken des alltagsgebundenen Lernens als auch in den Praktiken funktional didaktisierter Lehr-/Lern-Arrangements ist einerseits pädagogisch begleiteter Kompetenzerwerb und andererseits informelles Lernen möglich. Wie aus dem Modell zu entnehmen ist, gilt die pädagogische Förderung und Unterstützung als ein wichtiges Schlüsselement. Sie kommt in allen Kontexturen in unterschiedlicher Intensität zum Ausdruck, konzentriert sich jedoch vorwiegend auf die Schaffung lernförderlicher<sup>20</sup> und lernhaltiger<sup>21</sup> Bedingungen. (Vgl. Schäffter 2013, S.22.)

- 1.) Im Rahmen des alltagsgebundenen Lernens (Kontextur I) kommt pädagogische Unterstützung in Form von bürgerschaftlichem Engagement oder im Prozess alltäglicher Tätigkeiten zum Tragen. (Ebene 1) (Vgl. ebenda)
- 2.) Die Gestaltung von lernhaltigen und lernförderlichen Praktiken konzentriert sich in der Kontextur II, dem funktional didaktisierten Lernen, in erster Linie auf das Organisieren didaktisierter Lernarrangements (Ebene 2). Sie folgt damit

---

<sup>20</sup> Lernförderlich sind soziale Praktiken wenn sie über ihren eigentlichen Zweck hinaus, im Rahmen des alltäglichen Handelns, Möglichkeiten zum Erwerb von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten bereitstellen. (Vgl. Schäffter 2013, S.22)

<sup>21</sup> Als lernhaltig gelten soziale Praktiken, die bereits im Handeln gewohnte Routinen überwinden müssen, um ihren eigentlichen Zweck überhaupt erfüllen zu können. Ein Beispiel dafür sind Entwicklungsvorhaben für bürgerschaftliche Projekte. (Vgl. Schäffter 2013, S.22)

dem traditionellen Verständnis von Pädagogik. Man geht davon aus, dass sich Personen, die am ‚Unterricht‘ partizipieren, im Rahmen der Sozialisation und Enkulturation bereits bestimmte Normen und Werte angeeignet haben und wählt Formate, die ihrerseits implizit pädagogische Intentionen und Wertentscheidungen enthalten. (Ebene 3) Subkulturelle und sozialisatorische Anforderungen werden erst im Sinne der pädagogischen Förderung von Partizipationskompetenz (Ebene 4) z.B. in Form von Lernberatung explizit beachtet. (Vgl. Schäffter 2013, S.22f.)

- 3.) Auch beim Lernen im Kontextwechsel (Kontextur III) unterscheidet Schäffter zwischen beiläufigem Kompetenzerwerb und pädagogischer Förderung. Doch erst im Zusammenhang mit lebensbegleitendem Lernen werden die besonderen Anforderungen an ein Lernen im Wechsel zwischen unterschiedlichen Lernkulturen<sup>22</sup> erkennbar. Neben der institutionstheoretischen Perspektive, die sich vor allem um eine lernförderliche und lernhaltige Ausgestaltung der Infrastruktur im gesamtgesellschaftlichen Bildungssystem bemüht, lässt sich auch der Auf- und Ausbau von Netzwerken zwischen aufeinander bezogene Institutionenformen als eine zentrale pädagogische Aufgabe fassen, der u.a. mittels Bildungsberatung begegnet werden kann. (Vgl. Schäffter 2013, S.23.)

Im Endeffekt kann pädagogische Praxis heute nicht mehr ausschließlich auf funktional didaktisierte Lehr-/Lernarrangements reduziert werden. Historizität, Biografizität und Kontextualität erfordern lebensbegleitende, pädagogische Unterstützung und Förderung, welche vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Entwicklungen nunmehr in Form von vier unterschiedlichen Profilen zum Ausdruck kommt:

1. Als pädagogische Förderung von Kompetenzentwicklung, die praktisch durch die Schaffung von lernhaltigen und lernförderlichen Alltagssituationen realisiert wird.
2. Als pädagogisches Organisieren funktional didaktisierter Lehr-/Lernarrangements und praktischer Lehrtätigkeit.

---

<sup>22</sup>„Lernkultur lässt sich (metaphorisch) als Lernlandschaft definieren (Kultur – lateinisch colere – pflegen, bebauen). Lernlandschaften bestehen aus Lernumgebungen, Lernchancen und Lernbarrieren aus den Zugängen zu neuem Wissen, aus privilegierten und vergessenen tabuierten Themen, aus Lerngewohnheiten und Lernritualen, aus der sozialen Anerkennung oder Missachtung des Lernens. Lernkulturen lassen sich auf unterschiedlichen Ebenen mit unterschiedlichen Reichweiten beschreiben.“ (Siebert 1999, S.16.)

3. Als pädagogische Förderung von Partizipationskompetenz mit Konzentration auf unbekannte oder ungewohnte Lehr-/Lernarrangements innerhalb bekannter bzw. neu entwickelter Formate funktional didaktisierter Bildung und
4. als lebenslange pädagogische Entwicklungsbegleitung z.B. durch Bildungs- und Laufbahnberatung. (Vgl. Schäffter 2009, S.100f.)

Um pädagogische Praktiken angemessen zu verstehen und sie fruchtbringend in unser Forschungsvorhaben integrieren zu können, gilt es zu berücksichtigen, dass diese Praktiken ihren Ausgang auf der Ebene des alltagsgebundenen Lernens nehmen. Im Rahmen unseres Forschungsvorhabens, das sich, wie bereits erwähnt, damit befasst, **wie Bildung zur Ortsbelebung beitragen kann**, müssen wir demnach sehr niederschwellig ansetzen und Lehr-, Lern- und Forschungsbedingungen schaffen, die dem lebensweltlichen Kontext der betroffenen Personen gerecht werden. Nur so kann es gelingen, Betroffene zu Beteiligten zu machen und sie für Bildung und bürgerschaftliches Engagement zu begeistern. (Vgl. Schäffter 2009, S.101)

Resümierend lässt sich festhalten, dass es trotz zahlreicher Deutungsversuche weder in der alltagssprachlichen noch in der wissenschaftssprachlichen Verwendung ein einheitliches Begriffsverständnis für Lernen und Bildung gibt. Um die Begrifflichkeiten dennoch ein wenig zu präzisieren, gehen wir im Rahmen dieser Arbeit davon aus, dass sich der Diskurs ums Lernen primär mit dem Aufbau von Verhaltens- und Wissensmustern befasst, während sich der Bildungsdiskurs zusätzlich um das Individuum, welches sich bildet und gebildet wird und die Gestaltung der Welt in der es lebt, dreht. (Vgl. Schramek/Bubolz-Lutz 2016, S.162f.) Für unsere Abhandlung gilt dementsprechend das 1960 vom Deutschen Ausschuss für Bildungs- und Erziehungswesen formulierte Verständnis, wonach Bildung *„(...) das ständige Bemühen, sich selbst, die Welt und die Gesellschaft zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln.“* bedeutet (Deutscher Ausschuss für Erziehungs- und Bildungswesen 1960 zitiert nach Bubolz-Lutz/Mörchen 2009, S.106.)

Bildung erfordert neben Selbstreflexion auch die ständige „Arbeit an sich selbst“ (Vgl. Lenz 2007, S.2) und setzt:

- Kommunikation und Neugierde,
- quellkritisches Wissens-Wissen, das in einen Sinnzusammenhang gebracht werden kann,
- Fähigkeits-Wissen
- proaktive Auseinandersetzung mit Menschen und Umwelt,
- Solidarität,
- Selbstbestimmung sowie ein
- Streben nach Mitbestimmung und Teilhabe voraus.(Vgl. Lederer 2015)

Unser Verständnis von Bildung beschränkt sich also nicht rein auf den Erwerb von Wissen und Qualifikationen, sondern zielt darauf ab, „(...) *Fähigkeiten, Fertigkeiten und Erfahrungen, die die effektive, kreative Auseinandersetzung mit aktuellen oder zukünftigen Aufgaben und Anforderungen*“ forcieren zu fördern (BMFSFJ 2010, S.81). In Zeiten des gesellschaftlichen und demografischen Wandels darf allerdings nicht ausschließlich die persönliche Komponente von Bildung als wichtiger Faktor zur Verbesserung der eigenen Lebensqualität bedacht werden, auch der gesellschaftspolitischen Dimension von Bildung muss Raum gegeben werden. Bildung erhält demzufolge eine zweifache Bedeutung: *„Einerseits eröffnen sich durch sie Optionen zur Gestaltung des individuellen Lebens – zum Erwerb von Wissen und Kompetenzen zur Stärkung intergenerationeller Verständigung, zum Erhalt von Gesundheit, zu längerer Beschäftigungsfähigkeit. Andererseits kommt Bildung auch eine gesellschaftsverändernde Funktion zu: Sie soll dazu beitragen, die gesellschaftlichen Verhältnisse zu gestalten und zu verändern – indem sie z.B. Teilhabemöglichkeiten eröffnet (...)“* (Gronemeyer 2014 zitiert nach Schramek/Bubolz-Lutz 2016, S.163) und dadurch soziale Nähe ermöglicht.

Anknüpfend an die neu gewonnenen, theoretischen Erkenntnisse zum Thema Lernen und Bildung, erscheint es mir an dieser Stelle sinnvoll, mich detaillierter mit gemeinwesenorientierter Erwachsenenbildung, Gemeinwesenarbeit und gemeinwesenorientiertem Lernen auseinanderzusetzen, um Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen der von uns angewandten CBPR und den eben genannten Konzepten herauszuarbeiten.

## **2.2 Gemeinwesenorientierte Erwachsenenbildung und Gemeinwesenarbeit**

Der Ausdruck gemeinwesenorientierte Erwachsenenbildung<sup>23</sup> (kurz: gwo EB) beschreibt im Allgemeinen ortsbezogene Erwachsenenbildungsmaßnahmen, die sich in ihrer Umsetzung an den Prinzipien und Methoden der Gemeinwesenarbeit orientieren. Neben Einzelhilfe und Gruppenarbeit stellt die Gemeinwesenarbeit (GWA) einen Schwerpunktbereich innerhalb der Methodentrias der Sozialarbeit dar. (Vgl. Kellner 2004, S.1 und vgl. Blaschek 1973, S.177.) Sie versteht sich aber auch als ein prozessorientiertes, interdisziplinäres und partizipatives Arbeitsprinzip, das darauf abzielt, Probleme von Menschen in einem sozialgeografisch definierten Raum gemeinschaftlich zu lindern bzw. zu beseitigen. (Vgl. Schnee/Stoik 2010, S.2f.) Dabei arbeitet sie mit den Ressourcen des betroffenen sozialen Raumes und seinen BewohnerInnen. Ihr primäres Ziel ist es, in defizitäre Lebensverhältnisse einzugreifen und die Handlungsmöglichkeiten der ortsansässigen Bevölkerung zu erweitern, indem sie diese zur Selbstorganisation befähigt. (Vgl. Oelschlägel 2010, S.1) Zwar haben sich die Bezeichnungen für die Themen, welche im Rahmen der Gemeinwesenarbeit und der gemeinwesenorientierten Erwachsenenbildung abgehandelt werden im Laufe der Jahrzehnte teilweise verändert, inhaltlich zielen beide Disziplinen jedoch nach wie vor auf Vernetzung, Kooperation, Aktivierung, Empowerment, Partizipation, Selbstorganisation und Freiwilligenarbeit. (Vgl. Kellner 2013, S.3.)

### **2.2.1 Historische Wurzeln der Gemeinwesenarbeit**

In den Feldern der Sozialen Arbeit und der Erwachsenenbildung befasst sich die Gemeinwesenarbeit mit diversen, voneinander losgelösten, aber auch einander beeinflussenden Traditionslinien. Historisch betrachtet, ist sie eng mit zivilgesellschaftlichen sozialen Bewegungen und erwachsenenbildnerisch relevanten Ansätzen<sup>24</sup> verknüpft. (Vgl. Wagner 2013, S.04-2) Ihren Ausgang nahm die Gemeinwesenarbeit allerdings in den Settlementbewegungen.

---

<sup>23</sup> Da der Begriff der gemeinwesenorientierten Erwachsenenbildung bis dato nicht als erwachsenenbildnerischer Fachterminus in den wissenschaftlichen Sprachgebrauch integriert werden konnte, existieren nach wie vor zahlreiche alternative Bezeichnungen -wie z.B. lokale Bildungs- und Kulturarbeit, ländliche Erwachsenenbildung, gemeindebezogene Erwachsenenbildung- nebeneinander. (Vgl. Kellner 2013, S.2.)

<sup>24</sup> Hierzu zählt vor allem die Community Education, welche in erster Linie durch die Arbeiten von John Dewey, Paulo Freire und Ivan Illich geprägt wurde. (Vgl. Wagner 2013, S.04-2)

## Settlementbewegungen

Die Settlementbewegungen, die sich erstmals in England formierten, verstanden sich als Antwort auf die vielfältigen Probleme, welche bedingt durch die Industrielle Revolution und den Frühkapitalismus an der Wende zum 20. Jahrhundert entstanden sind. Um den Herausforderungen zu begegnen und das Elend zu mildern, gründete das Pfarrersehepaar Samuel und Henrietta Barnett 1884 im Londoner Slum Whitechapel die erste ‚Toynbee Hall<sup>25</sup>‘, ein Bildungs- und Nachbarschaftszentrum, in dem sich Angehörige gebildeter Schichten (vorwiegend Studierende) mitten unter armen Menschen ansiedelten, um ihnen durch die Vermittlung von Wissen unentgeltlich Hilfe zur Selbsthilfe zu bieten. Das innovative an dieser Idee war die Abschaffung der Almosengabe<sup>26</sup>, was jedoch laut Henrietta Barnett, unter den betroffenen Personen nicht immer auf positive Resonanz stieß. (Vgl. Müller 2013 S.36-50) Innerhalb kürzester Zeit erlangte Toynbee Hall internationale Aufmerksamkeit. Zahlreiche, vor allem jüdische, Settlementgründungen in Osteuropa und Deutschland folgten. Im Jahr 1919 verzeichnete der Verband galizischer Toynbeehallen bereits 25 Anlagen (Vgl. Wagner 2013, S. 04-3).

Inspiziert von ihrem Besuch in der Londoner Toynbee Hall eröffnete die spätere Repräsentantin der amerikanischen Frauenbewegung - Jane Addams - im Jahr 1889 gemeinsam mit ihrer Freundin Ellen Gates Starr in einem westlichen Viertel von Chicago ein Settlement namens ‚Hull House‘, welches vorerst als primäre Anlaufstelle für Einwanderinnen und Einwanderer fungierte. Aus dem Erstaufnahmezentrum entwickelte sich nach und nach die erste soziale Einrichtung in Chicago. In der Folge avancierte Hull House zu einem von Multiprofessionalität geprägten Ort, an dem zahlreiche gemeinwesenorientierte Pionierprojekte<sup>27</sup> ihre Umsetzung fanden und auch Forschung<sup>28</sup> betrieben wurde.

---

<sup>25</sup> Benannt nach dem Wirtschaftshistoriker und Ideengeber Arnold Toynbee. (Vgl. Wagner 2013, S.04-2)

<sup>26</sup> Die Almosengabe basierte auf dem Konzept der Mildtätigkeit, das davon ausging, dass wohlhabende Personen den Armen helfen und Weise die Unwissenden belehren sollen. Diese Auffassung bestätigte die damals vorherrschende Zweiteilung der Gesellschaft in WohltäterInnen und Hilfe-EmpfängerInnen. (Vgl. Müller 2013, S.39)

<sup>27</sup> Gemeinwesenorientierte Projekte waren: Die regelmäßige Müllabfuhr seitens der Stadt, öffentliche Bäder, Turnhallen, Volksküche und Kinderspielplätze. (Vgl. Schnee 2004, S.3)

<sup>28</sup> Weil es im Rahmen der Tätigkeiten von Hull House vor allem auch darum ging, die Lebensbedingungen in den Industriegebieten (Hafen und fleischverarbeitende Industrie) zu verbessern, musste Forschung betrieben werden. Mithilfe der teilnehmenden Beobachtung, welche mit Auswertungen vorhandener Statistiken kombiniert wurde, gelang es, Problembereiche zielgenau aufzudecken. Aus den eben beschriebenen Forschungstätigkeiten gingen die Hull House Maps and Papers hervor. (Vgl. Müller 2013, S.42)

Die Frauen von Hull House verfügten über natur-, geistes-, und rechtswissenschaftliche Kompetenzen und standen im ständigen Austausch mit namhaften nordamerikanischen Reformpädagogen wie John Dewey und William Haerd Kilpatrick. (Vgl. Müller 2013 S.48f., ebenda und vgl. Schnee 2004, S.3) Weil sich die ‚Armenhilfe‘ zur damaligen Zeit, wie bereits erwähnt, auf beliebige private Gaben der Wohlhabenden an die von Armut geplagte Bevölkerung reduzierte, fokussierten sich Adams und ihr Team, wie das Pfarrersehepaar Barnett, auf die Befreiung der Betroffenen aus ihrer Abhängigkeit und die Stärkung ihrer Selbsthilfekräfte, welche durch die Vermittlung von alltagsbezogenem Wissen erreicht werden sollte. (Vgl. Eberhart 2013, S.117f. zitiert nach Steffens 2019, S.07-2)

Addams stellte jedoch bald fest, dass sie ihr Angebot präziser an den Bedürfnissen der NutzerInnen ausrichten musste und erweiterte das Programm des Hull House dementsprechend um eine Nachbarschaftshilfe, die unter anderem Unterstützung bei Hausgeburten bot. Innerhalb einiger Jahre entwickelte sich ein breit gefächertes Spektrum an Bildungsangeboten: Neben Sprachkursen, amerikanischer Geschichte und Politik und diversen weiteren Möglichkeiten zur Wissensaneignung konzentrierte sich ein Teil im Portfolio von Hull House auch auf das Nachholen von akademischen Bildungsabschlüssen. Aufgrund des steigenden Bedarfes an Hilfeleistungen wurde Hull House auf einen gesamten Wohnblock ausgedehnt. Bald darauf wurde das Anwesen um einige sozio-kulturelle Einrichtungen wie z.B. eine Galerie und eine Krankenstation erweitert. Im zweiten Jahr nach dem Ausbau verzeichnete Hull House bereits 2.000 Teilnehmende pro Woche, weswegen jeder Raum, sogar die Schlafzimmer, für Bildungsaktivitäten genutzt werden musste. (Vgl. Linn 1935, S. 119ff. zitiert nach Steffens 2019, S.07-2)

Neben der Erfahrung, die sich Jane Addams im Rahmen des laufenden Betriebes in Hull House angeeignet hatte, galten die anthropologischen und didaktischen Denkweisen ihres langjährigen Freundes John Dewey als richtungsweisend für das schlichte, jedoch menschenfreundliche sozial-pädagogische Konzept, welches in ihrer Einrichtung zur Anwendung kam. Dewey, der an der Universität von Chicago fünfzehn Jahre lang Erziehungswissenschaften lehrte, leitete von 1896 bis 1904 zusätzlich eine reformpädagogische Versuchsschule. (Vgl. Müller 2013, S. 50)

Er ging davon aus, dass das menschliche Lernen ein sehr komplexer, körperlicher, seelischer, geistiger und sozialer Prozess sei, der durch Zweifel und Neugierde in Gang gesetzt werden könne. Neugierde und Zweifel führen laut Dewey zu praktischen Tätigkeiten, die in Erfahrungen münden, welche sowohl auf der Erkenntnisseite als auch auf der Handlungsseite menschliches Lernen bewirken. Wirklich greifbar geworden sind Deweys didaktische Grundannahmen erst durch die Zusammenarbeit mit William Heard Kilpatrick. Die beiden nordamerikanischen Reformpädagogen beschäftigten sich mit der Entwicklung einer projektbezogenen Methode, die Lernprozesse anstoßen sollte, indem sie Kinder dazu bringt, eine praktische Aufgabe durch die eigenständige Herbeiführung einer Lösung zu bewältigen. Die deutsche Variante zur nordamerikanischen Reformpädagogik entstand unabhängig davon, aber dennoch ungefähr zur gleichen Zeit und brachte neuartige pädagogische Zugänge wie Arbeitsschule, Gruppenunterricht und SchülerInnenselbstverwaltung hervor. (ebenda)

Oelschlägel nimmt in den Settlements per se eine Verbindung von Sozialer Arbeit und Erwachsenenbildung wahr. Rückblickend beurteilt er sie als: „[...]neue ethische und methodische Wege für die Wohlfahrts- und Sozialarbeit und auch für die Erwachsenenbildung“ (Oelschlägel 2012a, S.3 zitiert nach Wagner 2013, S.04-6). „In den Settlements verbinden sich Wissensvermittlung, klassische und ästhetische Bildung, praktisches Handeln, reflexives Denken und soziale Kompetenzentwicklung, die sich in gemeinschaftlichem Handeln zeigt.“ (Wagner 2013, S.04-6)

### **2.2.2 Theorieansätze und Praxiskonzepte der Gemeinwesenarbeit**

Laut Blaschek kann Gemeinwesenarbeit zwar als deutschsprachige Übersetzung für den in den USA gebrauchten Ausdruck Community Organization verstanden werden, problematisch ist in diesem Zusammenhang jedoch, dass sich der Gebrauch des Begriffes in den Vereinigten Staaten nicht auf pädagogische Fachbereiche beschränkt, sondern auch mit landwirtschaftlichen oder politischen Maßnahmen in Verbindung gebracht wird, was einer eindeutigen Definition entgegen wirkt. Erschwerend kommt hinzu, dass auch synonym verwendete Begriffe, wie zum Beispiel der Ausdruck ‚Community Development‘, welcher als Gemeinwesenentwicklung ins Deutsche übersetzt wurde, existieren.

Weil bis dato keiner dieser (zusammengesetzten) Begriffe eindeutig definiert wurde und auch die Grundbegriffe wie community, Gemeinwesen oder Entwicklung viel Raum für Interpretationen lassen, erscheint mir eine präzise Definition im Rahmen dieser Arbeit unmöglich. (Vgl. Blaschek 1973, S.177) Ich werde daher den Versuch unternehmen, „das Phänomen ‚Gemeinwesenarbeit‘ in seinen – unscharfen – Umrissen zu skizzieren“ (ebenda) und Theorieansätze und Praxiskonzepte, welche sich im deutschsprachigen Raum herausgebildet haben, in ihren Grundzügen zu erschließen. Wie bereits zuvor erwähnt, kommt der Begriff der Gemeinwesenarbeit in unterschiedlichen Disziplinen zur Anwendung. Top down beschreibt er als Steuerungsinstrument kommunale Strategien und stadtteilbezogene Interventionen. Bottom up etikettiert er selbstorganisierte Bürgerinitiativen und deren Beteiligungsmöglichkeiten. Gemeinwesenarbeit gilt einerseits als Methode in der Trias der Sozialarbeit, andererseits stellt sie seit den frühen 80er Jahren ein methodenübergreifendes Arbeitsprinzip dar. (Vgl. Holubec 2005, o.S.)

Nachdem die Gemeinwesenarbeit in Großbritannien, den USA und den Niederlanden bereits längere Zeit erfolgreich professionell betrieben wurde, versuchte man sich in den 50er Jahren auch im deutschsprachigen Raum daran. Einer der Gründe warum hauptsächlich US-amerikanische GWA-Konzepte ohne Berücksichtigung deutscher Erfahrungswerte aus den Settlements und ohne Rückgriff auf reformpädagogische Methodenansätze übertragen wurden, lag in der Unzufriedenheit mit den damals vorherrschenden Methoden der Sozialarbeit, welche sich auf Einzelfallhilfe und Gruppenarbeit beschränkten. Fortschrittlich denkende, christliche Pfarrer sahen in den Konzepten der Gemeinwesenarbeit die Chance, Gemeinden zu beleben. Politisch links gesinnte Personen nahmen in der Gemeinwesenarbeit die Möglichkeit wahr, das System der individuellen Hilfe zu überwinden, indem Randgruppen durch Lern- und Organisationsprozesse dazu befähigt werden, ihre Stimme zu erheben und Widerstand gegen die vorherrschenden sozialen und ökonomischen Bedingungen zu leisten. (Vgl. Hinte/Karas 1989, S.12) In den 70er Jahren kristallisierten sich schließlich verschiedene Methodenansätze heraus, die ich auf den folgenden Seiten etwas näher ausführen möchte. (Vgl. Holubec 2005, o.S.)

### **Wohlfahrtsstaatliche Gemeinwesenarbeit**

Im Rahmen der wohlfahrtsstaatlichen Gemeinwesenarbeit geht es primär darum, das Dienstleistungsangebot für die betroffene Bevölkerung in einem bestimmten sozialen Raum zu verbessern und dem Rückgang von Ehrenamtlichkeit entgegenzuwirken. (Vgl. Holubec 2005, o.S.) Die für andere GWA-Ansätze typischen Aspekte der Aktivierung und der Vermittlung von Hilfe zur Selbsthilfe spielen im Zusammenhang mit wohlfahrtsstaatlicher Gemeinwesenarbeit also kaum eine Rolle. Im Grunde genommen könnte man diese Art von Gemeinwesenarbeit als erweiterte Form der fürsorglichen Einzelhilfe bezeichnen.

Zwar dürfen BürgerInnen teilweise mitentscheiden und die Hilfeleistungen<sup>29</sup>, welche ein breites Spektrum umfassen, werden nicht auf einzelne Personen, sondern auf das gesamte Gemeinwesen ausgerichtet, wichtige Entscheidungen und Konfliktsituationen, die eigentlich einer partizipativen Aushandlung bedürfen würden, werden in diesem Konzept jedoch einzig und allein von Eliten getroffen. Betroffene werden dadurch zu passiven LeistungsempfängerInnen ‚degradiert‘. Hinte und Karas hinterfragen darüber hinaus auch die nachhaltige Wirkung wohlfahrtsstaatlicher Maßnahmen. Sie sehen in der wohlfahrtsstaatlichen Gemeinwesenarbeit ein ausgeklügeltes System der Anpassung, in dem Lebensbedingungen als unbeeinflussbare, äußere Geschehnisse dargestellt werden, mit denen man sich abfinden müsse. (Vgl. Hinte/Karas 1989, S.13ff.)

### **Integrative Gemeinwesenarbeit**

Die integrative Gemeinwesenarbeit basiert auf den Überlegungen von Murray G. Ross. Zentraler Gedanke seiner Ausführungen ist die Einbindung der BürgerInnen in ‚eine Gruppe‘, welche gemeinsame Werte und Ideale vertritt. Ross geht von der Annahme aus, dass die Verfassung der Vereinigten Staaten von Amerika den Bürgerinnen und Bürgern grundsätzlich genügend Freiräume lasse und damit auch die Verteilung von Macht- und Herrschaftsverhältnissen gerecht geregelt sei. Seiner Auffassung nach, hätten die Menschen es lediglich nicht gelernt zu kommunizieren, um dauerhafte Allianzen einzugehen und so, die ihnen gewährten Freiräume gemeinschaftlich zu gestalten. (Vgl. ebenda S.15)

---

<sup>29</sup> Die konkreten Hilfeleistungen der wohlfahrtsstaatlichen Gemeinwesenarbeit können viele Tätigkeitsfelder umfassen; dazu gehört u.a. das Organisieren von Spiel- und Kindertagesstätten, das Anbieten von Hausaufgabenhilfen aber auch das Organisieren von Festen, Feiern und Tagesausflügen. (Vgl. Hinte/Karas 1989, S.13.)

Um die vorhandenen Interessen der einzelnen Subgruppen harmonisch aufeinander abzustimmen, bedarf es sowohl an Integrations- als auch an Kooperationsbereitschaft. (Vgl. ebenda S.15) Ross sieht in der Integration „...eine Qualität des gemeinsamen Lebens, die aus dem Miteinander erwächst, wenn Leute sich bei Anliegen, die alle betreffen ‚aneinander reiben‘, ihre Gedanken über gemeinsame Projekte austauschen und nach gemeinsamen Zielen suchen.“ (Ross 1971, S.68)

Professionelle übernehmen im Rahmen der integrativen Gemeinwesenarbeit die Rolle des Mediators/der Mediatorin. Ihnen obliegt es, die Aktionsbereitschaft der betroffenen Personen in bestimmte Bahnen zu lenken und dafür zu sorgen, dass Unzufriedenheiten sich nicht auf die Harmonie innerhalb der Gruppe auswirken. Obwohl es sich bei einem Gemeinwesen um ein heterogenes Gebilde handelt, in dem verschiedenste Charaktere vertreten sind, die sich durch unterschiedliche Sozialisation und unterschiedliche Denkweisen auszeichnen, gelingt es GemeinwesenarbeiterInnen, die im Streitfall adäquat<sup>30</sup> agieren, Gruppenkohärenz zu erzeugen. (Vgl. Hinte/Karas 1989, S.16f.)

Vergleicht man das Konzept der integrativen GWA mit jenem der wohlfahrtsstaatlichen GWA, bedeutet integrative GWA einen kleinen Schritt in Richtung mehr Partizipation für die betroffene Bevölkerung. Wobei Ross mit Partizipation keineswegs meint, dass BürgerInnen als gleichberechtigte PartnerInnen an Entscheidungsprozessen teilhaben sollen, sie werden lediglich mit der Verwirklichung bereits getroffener Entscheidungen betraut. (Vgl. ebenda, S.17) Während die wohlfahrtsstaatliche GWA als konservatives Konzept auf eine Verbesserung der Koordination und Organisation der Wohlfahrtsgemeinde abzielt, streben aggressive Ansätze, welche später thematisiert werden, merkbare Veränderungen von Kräfteverhältnissen und Machtstrukturen innerhalb des Gemeinwesens an. Durch seinen systembejahenden und harmonisierenden Zugang gilt das Konzept von Murray G. Ross als Mittelweg zwischen konservativer und aggressiver GWA. (Vgl. Holubec 2005, o.S.) Aufgrund der politischen Naivität, die bestehende Machtstrukturen unberücksichtigt lässt, und das Gemeinwesen als autonomes ‚System‘ betrachtet, wird die integrative GWA ihrem emanzipatorischen Anspruch allerdings nicht gerecht:

---

<sup>30</sup> Adäquat agieren meint sich mit dem Konzept der integrativen Gemeinwesenarbeit als Ganzes zu identifizieren und sich bei Streitigkeiten innerhalb der Gruppe neutral zu verhalten. (Vgl. Hinte/Karas 1989, S.17.)

Leistungen im Rahmen dieses Konzeptes beschränken sich meist auf örtliche Selbsthilfe- und Spendenaktionen, d.h. Aktivitäten, die, die betroffene Bevölkerung zufrieden stimmen und möglichst wenig Raum für Konflikte bieten. (Vgl. Hinte/Karas 1989, S.17)

### **Aggressive Gemeinwesenarbeit**

Das theoretische Grundgerüst für das Konzept der aggressiven Gemeinwesenarbeit bilden Publikationen von C. W. Müller aus dem Jahr 1971, in denen er sich kritisch mit den beiden zuvor behandelten Ansätzen auseinandersetzt. Primäres Ziel der aggressiven Gemeinwesenarbeit ist es, eine Revolution von unten zu erwirken, um die Macht- und Kräfteverhältnisse innerhalb eines lokalen Bereichs (meist eines Wohnquartiers) neu zu verteilen. Benachteiligte Minderheiten, welche vielfach aus der ‚ArbeiterInnenklasse‘ stammen, schließen sich zu einer solidarischen Interessensgruppe zusammen und versuchen mittels disruptiver Taktiken<sup>31</sup>, Systeme an ihrer kontinuierlichen Arbeit zu hindern, ohne diese zu zerstören. (Vgl. Hinte/Karas 1989, S.18 und vgl. Specht 1971, S.219 zitiert nach Hinte/Karas 1989, S.18) Die Theorie zur aggressiven Gemeinwesenarbeit von C. W. Müller analysiert als einzige Theorie der 70er Jahre strategisch und differenziert. Sie zeigt auf, dass es sich bei einem Gemeinwesen keineswegs um eine harmonische, pädagogisch regulierbare, Einheit handelt. Außerdem arbeitet sie das Zustandekommen der unterschiedlichen objektiven Interessenslagen heraus und veranschaulicht, wie sich diese Interessenslagen im Alltagshandeln der BewohnerInnen widerspiegeln. (Vgl. ebenda, S.19)

### **Radikaldemokratische Gemeinwesenarbeit nach S.D. Alinsky**

Saul D. Alinsky galt als einer der bedeutendsten GWA-Praktiker in den USA. Obwohl seine Arbeiten einen maßgeblichen Einfluss auf die weitere Entwicklung der GWA nahmen, kann man ihn und seine Ausführungen mangels fundierter, gesellschaftstheoretischer Begründung eigentlich nicht in Verbindung mit einem bestimmten Gemeinwesenarbeitskonzept zur Sprache bringen. (Vgl. ebenda, S.20) Trotzdem folge ich an dieser Stelle einer Publikation von Ingrid Wagner (2013) in der sie ihre Gedanken zu Alinskys Ansatz mit ‚Community organizing‘ -

---

<sup>31</sup> Zu den disruptiven (unterbrechenden) Maßnahmen zählen u.a.: Demonstrationen, Mietstreiks, Besetzungen aber auch Verletzungen gesetzlicher Normen wie z.B. Steuerstreiks und öffentlicher Ungehorsam. (Vgl. Hinte/Karas 1989, S.18)

radikaldemokratische Gemeinwesenarbeit titulierte und ordne Alinskys Zugang dementsprechend ebenfalls der radikaldemokratischen Gemeinwesenarbeit zu. Laut Wagner verstand Alinsky sich als Organisator von Veränderung. Seine Werke orientieren sich am Demokratieverständnis der amerikanischen Verfassung. Im ‚**Community organizing**‘, also dem gezielten Aufbau von BürgerInnenorganisationen, sah Alinsky eine Möglichkeit, die benachteiligte Bevölkerung zu befähigen und zu bestärken, um politischen Einfluss auszuüben, die Machtverhältnisse umzukehren und so die Armut in betroffenen Stadtteilen zu bekämpfen. (Vgl. Wagner 2013, S.04-6) Um BürgerInnen als Gruppe zu organisieren, bedarf es allerdings gut durchdachter Strategien. Alinsky sieht den/die GemeinwesenarbeiterIn in diesem Zusammenhang als Schlüsselfigur: Er/sie muss die Sitten und Gebräuche des Gemeinwesens eingehend analysieren und darf keine neutrale Position im Geschehen einnehmen, sondern muss sich so verhalten, dass die Benachteiligten merken, dass er/sie bedingungslos auf ihrer Seite steht. Primär obliegt Gemeinwesenarbeiterinnen und –arbeitern jedoch die Aufgabe, die Betroffenen dazu zu motivieren, ihre Probleme selbst zu erkennen und sie, daran anknüpfend dazu zu befähigen, in eigener Initiative potenzielle Lösungsstrategien zu entwickeln. Bei BürgerInnenorganisationen handelt es sich laut Alinsky um Gruppen, die ins Leben gerufen werden, um Konflikte bewusst herbeizuführen und dadurch gegen soziales Unrecht aufzubegehren. Alinsky empfiehlt es, sich in Konfliktsituationen an folgende, nach seinen persönlichen Aussagen ‚nicht sehr anständige‘ Regeln und Sichtweisen zu halten: (Vgl. Hinte/Karas 1989, S.20)

- 1.) Macht ist für Alinsky nicht nur etwas, das man tatsächlich hat, sondern auch etwas, von dem der/die GegnerIn glaubt, dass man es hätte.
- 2.) Alinsky rät: Niemals den Erfahrungsbereich der eigenen MitstreiterInnen zu verlassen, wenn möglich, jedoch jenen der GegnerInnen.
- 3.) Spott löse bei GegnerInnen unüberlegte Reaktionen aus, begünstige Fehlverhalten und decke Schwächen auf, er gelte deshalb laut Alinsky als mächtigste Waffe des Menschen.
- 4.) Freude und Spaß sind willensbestärkende Faktoren, die die Aktionsbereitschaft fördern. Kontinuierliches Handeln mit Nachdruck sei laut Alinsky wichtig, denn es bewirke vielfach ein Fehlverhalten auf der gegnerischen Seite und unterstütze dadurch das eigene Vorhaben. (Vgl. ebenda, S.21.)

- 5.) Gezieltes Durchsickern lassen von vermeintlich geheimen Plänen wirke manchmal bereits so abschreckend auf GegnerInnen, dass man sich die eigentliche Aktion erspare.
- 6.) Aktionen, die gegen anonyme Verwaltungen, große Konzerne oder gar das gesamte ‚System‘ gerichtet werden, würden niemals die erhoffte Wirkung zeigen. Gezielte Maßnahmen auf bestimmte Personen zu richten, könnten wiederum auch unschuldige treffen.

Auch wenn diese Methoden radikal anmuten, für Alinsky gilt der Grundsatz: ‚Der Zweck heiligt die Mittel‘, was bedeutet: Für Menschen, die unter unmenschlichen Bedingungen leben müssen, sei es legitim, derartige Methoden anzuwenden.

In diesem Zusammenhang muss man allerdings bedenken, dass sich die Problemlagen in den USA stark von der Situation in Europa unterschieden haben. Aggressive Methoden fanden aufgrund der Tragweite der Probleme Anklang. Vor diesem Hintergrund war es ziemlich einfach, die betroffene Bevölkerung zu mobilisieren. In den Vereinigten Staaten war und ist Sozialarbeit anders strukturiert als in europäischen Ländern, eine reine, unangepasste Übertragung des radikaldemokratischen Ansatzes würde deshalb misslingen. In adaptierter Form ließen sich Alinskis Regeln allerdings auch in unseren Breitengraden anwenden. (Vgl. ebenda, S.21ff.)

### **Katalytisch-aktivierende Gemeinwesenarbeit**

Ausgehend von ihrer langjährigen Erfahrung mit Konzepten der Gemeinwesenarbeit und in Anlehnung an R. und H. Hauser entwickelten Seippel (1976) und Hinte/Karas (1978) den katalytisch-aktivierenden Ansatz. Bei katalytisch-aktivierender Gemeinwesenarbeit handelt es sich um ein betont pragmatisches Konzept, dessen Grundlage die utopische Vorstellung einer herrschafts- und hierarchiefreien Gesellschaft bildet. Solidarisches Verhalten und die Fähigkeit, sich mit den Problemen anderer identifizieren zu können, werden hoch geschätzt.

GemeinwesenarbeiterInnen fungieren in diesem Ansatz als Katalysatoren<sup>32</sup>, d.h. sie regen Veränderungsprozesse an und unterstützen die StadtteilbewohnerInnen, falls nötig, bei der Umsetzung ihrer Vorhaben. (Vgl. Holubec 2005, o.S. und vgl. Hinte/Karas 1989, S.23)

---

<sup>32</sup> Der Begriff ‚Katalyse‘ stammt aus der Chemie und besagt, dass ein Fremdkörper, welcher einer chemischen Substanz beifügt wird, in diesem ‚Gemisch‘ Reaktionen auslöst und Veränderungen bewirkt, selbst jedoch unverändert bleibt. (Vgl. Hinte/Karas 1989, S.23)



Außerdem müssen die Betroffenen auch selbst bestimmen, für welche Projekte sie sich vorrangig engagierten möchten. GemeinwesenarbeiterInnen müssen flexibel auf die Bedürfnisse der betroffenen Bevölkerung agieren, d.h. es ist keineswegs zielführend, ein professionell vorgefertigtes, starres Konzept umzusetzen zu wollen, vielmehr geht es darum, gemeinsam mit den Betroffenen modifizierbare, bedarfsgerechte Vorstellungen zu formulieren und diese Schritt für Schritt umzusetzen. (Vgl. Hinte/Karas 1989, S.24-27)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Gemeinwesenarbeit neben der Einzelhilfe und Gruppenarbeit einen Schwerpunktbereich innerhalb der Methodentrias der Sozialarbeit darstellt, (Vgl. Kellner 2004, S.1 und vgl. Blaschek 1973, S.177.) sich aber auch als ein prozessorientiertes, interdisziplinäres und partizipatives Arbeitsprinzip versteht, das darauf abzielt, Probleme von Menschen in einem sozialgeografisch definierten Raum gemeinschaftlich zu lindern bzw. zu beseitigen. (Vgl. Schnee/Stoik 2010, S.2f.) Dabei arbeitet sie mit den Ressourcen des betroffenen sozialen Raumes und seinen BewohnerInnen. Ihr primäres Ziel ist es, in defizitäre Lebensverhältnisse einzugreifen und die Handlungsmöglichkeiten der ortsansässigen Bevölkerung zu erweitern, indem sie diese zur Selbstorganisation befähigt. (Vgl. Oelschlägel 2010, S.1) Inhaltlich zielt sowohl die gemeinwesenorientierte Erwachsenenbildung als auch die Gemeinwesenarbeit auf Vernetzung, Kooperation, Aktivierung, Empowerment, Partizipation, Selbstorganisation und Freiwilligenarbeit. (Vgl. Kellner 2013, S.2.) Ausgehend von den Settlementbewegungen in England und den USA eroberte die GWA in den 50er Jahren schließlich auch den deutschsprachigen Raum. Während Konzepte vorerst unangepasst und unhinterfragt übertragen wurden, kristallisierten sich in den 70er Jahren fünf Methodenansätze mit verschiedenen Schwerpunktsetzungen heraus. (Vgl. Holubec 2005, o.S.) Grundsätzlich widmet sich jeder dieser Ansätze, wenn auch mit unterschiedlicher Intensität, den Bedürfnissen und Anliegen der Beteiligten und Betroffenen, die ihre Lebenswelt (aktiv) mitgestalten wollen. Verbunden mit Bildungsaktivitäten entwickelt sich aus gemeinwesenorientierter Arbeit eine demokratische Methode, die auch unter dem Begriff ‚Community Education‘ bekannt ist. (Vgl. Erler/Kloyber 2013, S.01-1)

## 2.3 Community Education (Gemeinwesenorientiertes Lernen)

„Die Praxis von Community Education ist so vielschichtig und vieldeutig, wie der Begriff selbst“ (Klement 1990, S.9 zitiert nach Buhren 1997, S.10.) „Community Education kann alles oder gar nichts bedeuten“ (Cowburn 1986, S.26 zitiert nach Buhren 1997, S.10) – Zitate wie diese machen ersichtlich, warum eine eindeutige Definition auch im Fall des Begriffes der Community Education unmöglich zu sein scheint. Das Definitionsproblem liegt einerseits in der Übersetzungsproblematik und dem damit in Verbindung stehenden, facettenreichen Begriffsgebrauch begründet. (Vgl. Buhren 1997, S.10) Andererseits handelt es sich bei Community Education, wie bei Gemeinwesenarbeit um einen Ansatz, dessen historische Wurzeln<sup>33</sup> ideologische, bildungsinstitutionelle und politische Ausprägungen mit jeweils differenziellen Zielsetzungen hervorgebracht haben, was eine präzise, analytische Definition des Begriffspaares natürlich erschwert. Dennoch findet sich in facheinschlägigen Werken ein sehr breites, definitorisches Spektrum an vorwiegend programmatisch formulierten Zitaten über Community Education. Buhren hat sich im Zuge seiner Recherchen um eine allgemeingültige Begriffsdefinition zahlreichen programmatisch geprägten Auslegungen zugewandt und versucht, Gemeinsamkeiten ausfindig zu machen. Ihm zufolge ist Community Education ein reaktives Bildungs- und Erziehungskonzept zur Verbesserung der Lebensqualität. Community Education zielt darauf ab, Personen oder Gruppen, die von Defiziten oder gesellschaftlichen Missständen betroffen sind und sich durch einen gemeinsamen sozialen, emotionalen, lokalen oder ethnischen Hintergrund auszeichnen, kollektive Entwicklung bzw. Entfaltung auf unterschiedlichen Ebenen<sup>34</sup> zu ermöglichen und sie als Menschen zu stärken<sup>35</sup>. (Vgl. Buhren 1997, S.10-17 und S.53) Auch wenn es gelungen ist, spezifische Bedeutungsinhalte als charakteristisch für Community Education zu identifizieren und sich dem Konzept auf begrifflicher Ebene anzunähern, muss an dieser Stelle betont werden, dass es sich keineswegs um ein linear entstandenes, einheitliches Konzept handelt, (vgl. ebenda, S.17) und dass der resümierende Definitionsversuch von Buhren für unsere Zwecke noch nicht ausreichend ist.

---

<sup>33</sup> Die historischen Wurzeln der Community Education liegen, wie jene der Gemeinwesenarbeit, in England und den Vereinigten Staaten von Amerika. (Vgl. Buhren 1997, S.10)

<sup>34</sup> Sozial, kulturell und intellektuell

<sup>35</sup> Personen als Menschen zu stärken gilt als oberstes Grundprinzip der Community Education und bedeutet das Selbstbewusstsein und die Selbstentwicklungsfähigkeiten zu fördern. Im englischen Sprachgebrauch wird dieses Prinzip oft mit dem Begriff ‚Empowerment‘ umschrieben. (Vgl. Buhren 1997, S.53.)

Um Querverbindungen zwischen Community Education und community-basierter partizipativer Forschung herstellen zu können, ist es für uns von hoher Relevanz, sowohl das Konzept an sich, als auch seinen historisch bedingten Wandel zu verstehen. (Vgl. Wagner et al. 2013, S.8.) Aufgrund mangelnder zeitlicher und platztechnischer Ressourcen, beschränken wir uns an dieser Stelle darauf, die Begriffe in ihren Grundzügen zu beschreiben, um im Anschluss daran, die historische Entwicklung des Konzeptes zu verfolgen. (Vgl. Blaschek 1973, S.177)

### **Community**

Weil wir uns in dieser Abhandlung mit community-basierter, partizipativer Forschung beschäftigen, kommt der Klärung des Community-Begriffes nicht nur im Rahmen dieses Kapitels eine zentrale Bedeutung zu. Während Barbara Israel und ihr Team davon ausgehen, dass sich eine Community im Zusammenhang mit partizipativer Forschung als identitätsstiftende Einheit begreifen lässt, (Vgl. von Unger 2014, S.28) identifiziert Lyn Tett drei Community-Typen, nach denen sich Zusammengehörigkeitsgefühl aufgrund des gemeinsamen Wohnortes (Dorf, Stadtteil, Nachbarschaft), geteilter Interessen, gemeinsamer Religion und ethnischer Zugehörigkeit, aber auch durch ähnliche berufliche Aufgabenfelder oder bestimmte, gesellschaftliche Funktionen und Rollen ergeben kann. (Vgl. Wagner et al. 2013, S.8.)

Obwohl der englische Begriff ‚Community‘<sup>36</sup> sehr variationsreich ins Deutsche übertragen wird, ist es dennoch die Übersetzung ‚Gemeinschaft‘, die dem Verständnis von ‚Community‘ im Kontext unserer Forschungsarbeit am ehesten entspricht. (Vgl. von Unger 2014, S.28) Was man an dieser Stelle allerdings mitbedenken muss ist, dass *„(...) Community im US-amerikanischen Diskurs eine andere Bedeutung hat als ‚Gemeinschaft‘ im Deutschen.“* (ebenda) Während der deutsche Begriff Skepsis und Unbehagen hervorruft, weil er antidemokratische Konnotationen enthält, ist der englische Begriff grundsätzlich positiv konnotiert. (Vgl. ebenda)

---

<sup>36</sup> Als Synonyme für Community gelten: Gemeinschaft, Gemeinde, Kommune, Interessenskreis. Stadtgemeinde, Dorfgemeinde...

Der deutsche Soziologe, Nationalökonom und Philosoph Ferdinand Tönnis beschäftigte sich eindringlich mit der Abgrenzung zwischen Gemeinschaft und Gesellschaft. Ihm zufolge bestehen objektive (äußerliche) und subjektive (innerliche) Gemeinschaften nebeneinander.

Er unterscheidet zwischen drei Ausprägungen der innerlichen Gemeinschaft:

- 1.) der Gemeinschaft des Blutes (Verwandtschaft, Familie),
- 2.) der Gemeinschaft des Ortes (Nachbarschaft) und
- 3.) der Gemeinschaft des Geistes (Freundschaft), wobei Tönnis Verwandtschaft und Nachbarschaft als äußere Tatsachen versteht und lediglich die Freundschaft als ‚wahre‘ innere Gemeinschaft klassifiziert. (Vgl. Tönnis 2012, S.226)

Tönnis Typologien entstammen der frühen deutschen Soziologie, weswegen sie als traditionale Gemeinschaften gelten. In modernen Gesellschaften bestehen zudem posttraditionale Gemeinschaften. Diese sind eher flüchtig und basieren auf freien Entscheidungen. Grundsätzlich zeichnen sich aber sowohl traditionale als auch posttraditionale Gemeinschaften durch Zusammengehörigkeitsgefühl, Abgrenzung gegenüber anderen, geteilte Interessen, Werte und Anliegen, Dynamik sowie gemeinsames Handeln an zugänglichen Orten (Settings) aus. (Vgl. von Unger 2014, S.28) Gemeinschaften bilden sich, um etwas Bestimmtes umzusetzen, müssen jedoch vielfach erst identifiziert, mobilisiert und organisiert werden. Community-PartnerInnen entscheiden projektbezogen wer oder was ihre Community ist und wer dazugehört. (Vgl. von Unger 2012, o.S.)

### **2.3.1 Historische Wurzeln der Community Education**

Betrachtet man die historischen Wurzeln der Community Education, so kann man ihre Entwicklung bis in die Mitte der 60er Jahre grob auf zwei Hauptstränge zurückführen. Einerseits fand sie ihren Ausgang in den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts in der englischen Grafschaft Cambridgeshire, wo sich der Pädagoge und Chief Education Officer Henry Morris mit einem Qualitätsverlust der Schulen am Lande konfrontiert sah. Der technische Fortschritt und die industriellen Entwicklungen in den Städten verlangten eine Umstrukturierung und Neuorientierung des staatlichen Bildungswesens. (Vgl. Buhren 1997, S.17 und S.27f.)

Reformen, die Qualitätsverbesserungen bewirken sollten, wurden jedoch vorwiegend in urbanen Gebieten vorgenommen, ländliche Gebiete blieben vorerst vernachlässigt. Mangels adäquater beruflicher und bildungsspezifischer Möglichkeiten, wanderte der Großteil der jungen Bevölkerung nach und nach in die perspektivenreicheren Städte ab. Weil Morris ein Verschwinden der dörflichen Strukturen und Lebensgewohnheiten befürchtete, sah er sich gezwungen, etwas zu unternehmen und begann auch in ländlichen Gemeinden attraktive Bildungs-, Sozial-, und Kulturangebote zu etablieren. (Vgl. Buhren 1997, S.27f.) Durch die Schaffung des Village Colleges in der Grafschaft Cambridgeshire stellte Morris für die ländliche Bevölkerung sowohl infrastrukturell als auch bildungsspezifisch betrachtet ein Angebot auf städtischem Niveau bereit. Laut Morris sei es wichtig, das Leben in der Familie und in der Dorfgemeinschaft nicht mehr isoliert von Erziehung und Bildung zu betrachten, denn jede dörfliche Gemeinschaft sei eine erzieherische und bildende Gemeinschaft in der Traditionen und Werte weitergegeben werden. (Vgl. Buhren 1997, S.27f.) Mit seinem Konzept der Village Colleges strebte Morris eine Schule an, die zum lebenslangen Erfahrungsraum von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen avancieren sollte. Die literarische Veröffentlichung seiner Idee gilt bis heute als Geburtsschrift der Community Education in England. (Vgl. Eichelberger 2012, S.9)

Die zweite Entwicklungslinie der Community Education beginnt in den 1930er Jahren den Vereinigten Staaten von Amerika. Ausgehend von der Weltwirtschaftskrise stand in vielen amerikanischen Industriezentren der soziale Kollaps bevor. Arbeits- und Perspektivenlosigkeit der Bevölkerung mündeten in sozialer Verelendung und steigender Kriminalität. In Anlehnung an einen damals weit verbreiteten Ansatz kreierten der Pädagoge Frank Manley und der Industrielle Charles Stewart Mott das erste Community Education Programm. Unter dem Motto ‚helping people help themselves‘ wurden Schulen für die Community geöffnet und zu kommunalen Bildungs- und Kulturzentren erweitert. Das Bildungsangebot bestand aus Abendkursen, in denen Wissen zu den Bereichen Gesundheit, Freizeit und Weiterbildung vermittelt wurde und richtete sich an Jugendliche und Erwachsene. (Vgl. Buhren 1997, S.28f)

Unabhängig von den zwei eben thematisierten Entwicklungslinien, stößt man im Zuge der Recherchen zu Community Education immer wieder auf den amerikanischen Philosophen und Pädagogen John Dewey, der vielfach als ‚geistiger Stammvater‘ dieses Konzeptes genannt wird. Mit der ‚Laboratory School for Elementary Pupils‘ rief der damalige Professor an der Universität von Chicago vor mehr als 100 Jahren eine wissenschaftlich begleitete Versuchsschule<sup>37</sup> ins Leben und legte damit den Grundstein für die ‚school-as-a-social-settlement‘ Bewegung in den Vereinigten Staaten von Amerika. (Vgl. Eichelberger 2012, S.8 und vgl. Buhren 1997, S.19.) Deweys didaktische Grundannahmen fußten einerseits auf theoretischen Überlegungen, ergaben sich jedoch andererseits auch aus seinen praktischen Erkenntnissen in den Versuchsschulen. Er vertrat die These, dass zwischen den individuellen Lebensinteressen und den sozialen Interessen von Schule möglichst viele Berührungspunkte gegeben sein müssten, denn mangelnder Alltagsbezug würde in einem ‚schulischen Sinnesverlust‘ münden. (Vgl. Eichelberger 2012, S.8) Deweys Anforderungen an ‚Schule‘ waren sehr vielfältig und leiteten sich unter anderem aus den vier Entwicklungstrends<sup>38</sup> seiner Gesellschaftsanalyse ab. Um dem gesellschaftlichen Wandel verbunden mit all‘ seinen Herausforderungen adäquat zu begegnen, obliegt der Schule als embryonale Form der Gesellschaft und ‚social center‘ primär die Aufgabe, gemeindeinterne, selektionsfreie Bildungsangebote bereitzustellen und sich durch die Bezugnahme auf das lokale Umfeld und konkrete gesellschaftliche Verhältnisse als offenes, sozial-kulturelles Zentrum, aber auch als Ort der Erwachsenenbildung zu präsentieren. (Vgl. Buhren 1997, S.19f.) Schule müsse so konzipiert werden, dass sie das Lernen fördere, indem Aufgaben gestellt werden, die eigenständiges Denken und Handeln (bzw. Forschen) forcieren. Vgl. Buhren 1997, S.20) Außerdem solle sie einen Ort des Erfahrungsaustausches d.h. der Kommunikation und Partizipation darstellen. Vgl. Apel 1974, S.115 zitiert nach Buhren 1997, S.23)

---

<sup>37</sup> In Deweys Versuchsschule wurden laut Buhren vermutlich erste Ansätze der Community Education entwickelt und erprobt, Dewey ging methodisch zwar nach dem heutigen Verständnis von Community-Education vor, führte seine Tätigkeiten allerdings nie unter dem Begriff Community-Education durch, weswegen er zwar als ‚Urvater‘ des Konzeptes, nicht jedoch als prägend für den Begriff gilt. (Vgl. Buhren 1997, S.19)

<sup>38</sup> Die vier Entwicklungstrends, die Dewey anhand einer Gesellschaftsanalyse feststellte, waren:

- 1.) Technischer Entwicklungsschub in den Bereichen Medien, Kommunikation und Transport sowie erhöhte Mobilitätsbereitschaft der Bevölkerung,
- 2.) Familialer Wandel und Verfall sozialer Bindungen
- 3.) Erhöhter Stellenwert der angewandten Wissenschaften für berufliche Qualifikation
- 4.) Notwendigkeit des lebenslangen Lernens für alle (Vgl. Buhren 1997, S.24.)

Dewey setzte in diesem Zusammenhang auf erfahrungsbasierte Lehr- bzw. Lernarrangements. Seiner Ansicht nach, liegt der Schlüssel zu einer nachhaltigen Wissensaneignung in der unmittelbaren, praktischen Auseinandersetzung mit konkreten Herausforderungen, welche jedoch, um in lehrreichen Erfahrungen<sup>39</sup> zu münden, eine anschließende Reflexion über aufgetretene Problemsituationen erfordert. (Vgl. Stangl 2019, o.S.) Deweys Zugang zu Theorie und Praxis spiegelt sich nicht zuletzt auch in einem seiner Zitate wider: *„Ein Gramm Erfahrung ist besser als eine Tonne Theorie, einfach deswegen, weil jede Theorie nur in der Erfahrung lebendige und der Nachprüfung zugängliche Bedeutung hat.“* (Dewey 2011, S.193)

Bildungstheoretische und erziehungsphilosophische Erkenntnisse aus Deweys Schulkonzept dienten als Grundlage für verschiedene Schulversuchen, denn bedingt durch die gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen, strebte man in den Vereinigten Staaten des 20. Jahrhunderts eine Neudefinition der Beziehungen zwischen Schule und Gemeinde an. Schulen, die nach dem Konzept der School-as-a-social-settlement Bewegung arbeiteten, nahmen Gemeinden als soziale Lern- und Forschungsfelder wahr. Sie betrieben aktive Gemeindeentwicklung und setzten dementsprechend auch vermehrt auf BürgerInnenkooperationen und Elternbeteiligung. Im Sinne des ‚Dual-Use‘, der für die vielfältige Nutzung schulischer Ressourcen steht, hielt man Unterrichts- und Freizeiträume in den Nachmittags- und Abendstunden für kulturelle und soziale Zwecke geöffnet. Zusätzlich dazu, wurden Abendschulen für Erwachsenen eingerichtet. Je nach Bedarf fanden Weiterqualifizierungskurse aber auch Kurse mit hoher Alltagsrelevanz wie z.B. Gartenbewirtschaftung für AnfängerInnen statt.

Während Deweys Konzept als Grundstein für die weitere Entwicklung der Community Education nicht ausreichend gewürdigt wurde, gingen aus den Bemühungen von Manley und Mott erste Community Education Programme hervor, die sich im Jahre 1935 vorerst auf Flint/Michigan konzentrierten. Zwar dauerte es noch rund zwei Jahrzehnte bis Community Education Programme auch in anderen amerikanischen Städten verwirklicht wurden, doch dann kam es zu einer rasanten Expansion. Im Jahr 1974 gelangte die Community Education durch den Community School Development Act schlussendlich zu ihrer Legitimation. (Vgl. Buhren 1997, S.30f.)

---

<sup>39</sup> Dewey gilt bis heute als prägend für das Konzept des erfahrungsbasierten Lernens. Beim erfahrungsbasierten Lernen handelt es sich um ein didaktisches Modell, das dem situierten Lernen zugeordnet werden kann. Es geht davon aus, dass effektives, sinnstiftendes Lernen nur durch aktive, praktische Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand möglich ist. (Vgl. Stangl 2019, o.S.)

Ende der 90er Jahre existierte bereits in jedem amerikanischen Staat ein Community Education Department. Diese Departments wurden geschaffen, um interessierte Schulen bei der Einführung eines Community Education Programms finanziell und konzeptionell zu unterstützen. (Vgl. Buhren 1997, S.30f.)

### 2.3.2 Entwicklungen seit den 60er Jahren

Während das Bildungskonzept der Community Education in den USA bereits sehr geläufig war, schien es in Europa so, als hätte man die Reformansätze von Henry Morris (Village Colleges) wieder vergessen. Der Grund dafür, warum in den 60er Jahren neuerlich eine Diskussion über die Zugänge zu Bildung aufflammte, lag in erster Linie an der Veröffentlichung zweier Untersuchungen<sup>40</sup>, welche das englische Schulwesen unter die Lupe nahmen. Anhand von sorgfältigen Analysen wurden Bildungsdefizite und Chancenungleichheiten in den industriellen Ballungszentren von England aufgedeckt. Diese Defizite betrafen allerdings vorwiegend die sozial benachteiligte Bevölkerung. (Vgl. Buhren 1997, S.34f.) Um den Bildungsdefiziten entgegen zu wirken stellte Eric Midwinter, der als Kritiker der Untersuchung des Grundschulwesens in Großbritannien gilt, eine neue Art der integrativen, selektionsfreien ‚Nachbarschaftsgesamtschule‘ mit Community Curriculum in den Fokus seiner Bemühungen. Midwinter vertrat die These, dass erfolgreiches Lernen einen Lehrplan voraussetzt, der an konkreten Lernanlässen anknüpft und Handlungs- und Lösungsorientierung der Community forciert. (Vgl. Grunder 2001, S.147)

Die Funktion des institutionalisierten Bildungswesens, dem die Aufgabe obliegt, SchülerInnen zu mündigen BürgerInnen zu erziehen, sah Midwinter als kaum erfüllt, denn das damals vorherrschende Bildungssystem trug zur Tradierung der sozialen Schichtung bei und begünstigte somit gesellschaftliche und soziale Ungleichheiten. Laut Midwinter müsse der Bildung eine Führungsrolle innerhalb der Gemeinde zukommen: Denn gemeinwesenorientierte Bildungsarbeit, (Vgl. Buhren 1997, S.38.) welche Midwinter als *„Instrument des sozialen Wandels und der Gemeindeentwicklung“* (Grunder 2001, S.147) definiert, trägt nicht nur zur Belebung der Gemeinde bei, sondern bringt auch gut ausgebildete Personen hervor. (Vgl.

---

<sup>40</sup> Während sich der Newsom Report (1963) ‚Half Our Future‘ mit dem englischen Sekundarschulwesen befasste, fokussierte der Plowden Report (1967) ‚Children and their primary schools‘ das Grundschulwesen. (Vgl. Education in England o.J., o.S. und vgl. Education in England o.J. a, o.S.)

Buhren 1997, S.38.) Für Midwinter dient Community Education der Entstehung einer Basisdemokratie. Sie stellt einen Akt des ‚empowerments‘ dar, durch den BürgerInnen dazu befähigt werden, politische Entscheidungsprozesse mitzugestalten. Indem sie offensichtliche Defizite, Missstände und Probleme adäquat einschätzen und diese, durch das Setzen geeigneter Maßnahmen beseitigen, erwirken die BürgerInnen eine Verbesserung der Lebensqualität im eigenen Wohnumfeld und tragen durch ihr Handeln zum Community Development bei. Schulen sind laut Midwinter prädestiniert für Community Education, weil sie in vielen Gemeinden verfügbar und meist leicht erreichbar sind. Außerdem weisen Schulen eine gute Vernetzung innerhalb der Gemeinde auf. Obwohl einige von Midwinters Vorstellungen ziemlich visionär anmuteten, und weder von Kritik aus dem konservativen, noch aus dem marxistischen Lager verschont blieben, ist sein Einfluss auf die aktuelle Programmatik der Community Education bis heute unumstritten. Wie bereits erwähnt, galt die Schule lange Zeit als institutioneller und organisatorischer Mittelpunkt von Community Education Maßnahmen. (Buhren 1997, S.38f.) Erst in den 70er Jahren setzte Tom Lovett, inspiriert durch Paulo Freires freie Bildungsarbeit, neue Akzente in der Erwachsenenbildungslandschaft. Sein Ansatz der ‚Community Adult Education‘ basierte in erster Linie auf praktischen Erfahrungen, die er sich im Rahmen eines von Midwinter geleiteten Projektes<sup>41</sup> zum Thema Schule und Elternarbeit aneignete. Lovett und sein Team wurden mit der Aufgabe betraut, neue Formen der Erwachsenenbildung zu erproben und einen Ansatz zu entwickeln, der den Bedürfnissen der ‚working class community‘ (ArbeiterInnenklasse) gerecht werden würde. (Vgl. Buhren 1997, S.48f.) Wie Freire, war auch Lovett der Ansicht, dass Erwachsenenbildung kein neutraler Prozess, sondern eine soziale und politische Neuausrichtung sei und seitens des/der Erwachsenenbildners/Erwachsenenbildnerin sowohl eine eindeutige Positionierung als auch Einfühlungsvermögen und Solidarität verlange. (vgl. Lovett 1982, S. 17/Freire 1981, S.101f. zitiert nach Buhren 1997, S.50) Erwachsenenbildungsmaßnahmen müssten demnach beim Menschen selbst ansetzen, Probleme aufgreifen und Lebenswelt und Lebenssituation der Betroffenen berücksichtigen. (Vgl. Buhren 1997, S.53)

---

<sup>41</sup> Eric Midwinter fungierte von 1968-1971 als wissenschaftlicher Leiter des EPA-Projektes.

Im Kern zielte Lovetts Ansatz der Community Adult Education darauf ab, die Klassengesellschaft zu überwinden und dadurch einen revolutionären Wandel der Gesellschaft herbeizuführen. Dies sollte mittels neuer Formen der Erwachsenenbildung geschehen. (Vgl. Buhren 1997, S.53)

### **2.3.3 Der historisch-analytische Ansatz von Claus Buhren**

Wie aus der bisherigen Abhandlung ersichtlich wird, handelt es sich bei Community Education um ein vielfältiges, sehr ausdifferenziertes Erziehungs- und Bildungskonzept, das aufgrund seines kontinental- und länderübergreifenden Entstehungskontextes verschiedene Ausprägungen mit unterschiedlichen Gewichtungen aufweist. Claus Buhren hat mit seinem historisch-analytischen Ansatz jedoch ein Schema geschaffen, das es erlaubt, die einzelnen Konzepte und Formen der Praxis von Community Education zu systematisieren, um Zuordnung, Bestimmung und Bewertung zu erleichtern. (Vgl. Buhren 1997, S.70.) Er unterscheidet zwischen einem demokratischen Modell, einem Lifelong Learning Modell, einem kompensatorisch-reformierten Modell und einem gesellschaftsverändernden Modell. (Vgl. Klemenz-Kelih/Beneke 2013, S.8) Buhren betont jedoch, dass es zwischen den Modellen weder Hierarchien noch Konkurrenzen gibt; in ihrer praktischen Umsetzung greifen einzelne Elemente sogar häufig ineinander. (Vgl. Buhren 1997, S.71f.)

#### **Demokratisches Modell**

Das Demokratische Modell steht in der Tradition der Erziehungsphilosophie von John Dewey, d.h. das Bildungskonzept, welches diesem Modell zugrunde liegt, konzentriert sich in erster Linie auf die Erziehung zur Demokratie. Einen in diesem Zusammenhang nicht unbeträchtlichen Einfluss auf die praktische Umsetzbarkeit des Modells nehmen die Arbeiten des amerikanischen Philosophen Lawrence Kohlberg. Kohlberg, welcher als Begründer der Theorie der moralischen Urteilsfähigkeit und Initiator der ‚just community school‘<sup>42</sup> (Vgl. Kohlberg 1986) gilt, bezieht seine Ausführungen zwar direkt auf Deweys Überlegungen, berücksichtigt jedoch auch die strukturgenetischen, entwicklungspsychologischen Erkenntnisse von Jean Piaget. (Vgl. Buhren 1997, S.72) Ausgehend von der Annahme, dass sich moralische Autonomie und Handlungsfähigkeit am besten in einer Atmosphäre, geprägt von

---

<sup>42</sup> ‚gerechten Gemeinschaftsschule‘

egalitären, sozialen Beziehungen und aktiver Partizipation entwickeln, zielt der Ansatz der ‚just community school‘ auf Gerechtigkeit, gemeinschaftssinnfördernde institutionelle Kontexte und ein System der partizipatorischen Demokratie (Vgl. Kohlberg 1987, S.39f.). Vergleicht man die vier Modelle miteinander, so weist das Demokratische Modell die stärkste pädagogische Orientierung auf. Obwohl es sich vorwiegend auf die schulische ‚community‘ konzentriert, orientiert sich sein Curriculum an real erfahrbaren Elementen, die soziales Lernen begünstigen und zur Entwicklung von Demokratiebewusstsein beitragen sollen. Neben der inneren Organisationsstruktur der Schule, welche demokratische Formen der Mitbestimmung und Teilhabe befürwortet, kommt demnach auch dem außerschulischen Umfeld eine zentrale Bedeutung zu. (vgl. Buhren 1997, S.72 und vgl. Klemenz-Kelih/Beneke 2013, S.9)

### **Lifelong-Learning-Modell**

Das Modell des Lifelong-Learnings, welches zwar keine Parallelen zur aktuellen europäischen LLL-Strategie aufweist, dem in den 70er Jahren unter dem Begriff ‚recurrent education‘<sup>43</sup> bekannt gewordenen Leitsatz von ‚lebenslangem Lernen‘, jedoch in zahlreichen Aspekten entspricht, geht von einer Bildungsinstitution aus, die formale, non-formale und informelle Bildungsangebote in sich vereinigt. (Vgl. Buhren 1997, S.72f.) Diese Institution fungiert sozusagen als gemeindeinternes Bildungszentrum und ermöglicht interessierten Personen ein facettenreiches, bedürfnisorientiertes Kursangebot und Bildung auf Augenhöhe. Beim Lifelong-Learning Modell wirken die einzelnen Bildungsbereiche inhaltlich und organisatorisch zusammen, d.h. schulische Curricula werden um zusätzliche Angebote aus der Erwachsenenbildung erweitert. (Vgl. Klemenz-Kelih/Beneke 2013, S.9) Bildungsmaßnahmen richten sich an alle BewohnerInnen des betroffenen Dorfes, Ortes oder Stadtteiles. Die Heterogenität der TeilnehmerInnen begünstigt interdisziplinäres und generationenübergreifendes Arbeiten und Lernen. (Vgl. Buhren 1997, S.73.)

---

<sup>43</sup> Während Henry Morris bereits in den 1920er Jahren von einer Bereitstellung partnerschaftlich konzipierter, altersunabhängiger Aus- und Weiterbildungsangebote sprach und uneingeschränkter Zugang zu Bildung forderte, wurden ein halbes Jahrhundert später, im Zuge der Diskussion um die OECD-geprägte, utilitaristisch anmutende (vgl. Schlögl 2014, S.40f.) ‚Recurrent Education‘ ähnliche Themen angesprochen. (Vgl. Buhren 1997, S.73)

### **Kompensatorisch-reformiertes Modell**

Der Ansatz der kompensatorischen Erziehung übte durch einige, in den späten 1960er Jahren entstandenen, Projekte<sup>44</sup> direkten Einfluss auf die weitere Entwicklung der Community Education aus. Das kompensatorisch-reformierte Modell, welches dem Namen nach aus dieser Zeit entstammt, widmet sich in erster Linie benachteiligten Communities. Dabei geht es nicht ausschließlich um soziale Benachteiligungen, sondern auch um infrastrukturelle Defizite oder Multikulturalität. Bei den Dialoggruppen handelt es sich um überschaubare, lokale Einheiten wie BewohnerInnen von kleinen Siedlungen und einzelnen Stadtteilen. Um Probleme möglichst effizient zu lindern, bedarf es einer Einbindung der institutionellen Ebene. Es geht darum, Bedürfnisse und Erwartungen aufzugreifen, Konflikte anzusprechen und gemeinsam, aktiv Vorschläge zur Verbesserung bzw. Veränderung der bestehenden Situation zu erarbeiten. (Vgl. Buhren 1997, S.74f. und vgl. Klemenz-Kelih/Beneke 2013, S.9)

### **Gesellschaftsveränderndes Modell**

Weil institutionalisierte Bildung als ein emanzipationshemmendes, unterdrückendes Instrument der herrschenden Klasse begriffen wird, setzt das gesellschaftsverändernde Modell als einziges bewusst auf der non-formalen Ebene an. Beeinflusst durch das Konzept der Entschulung von Illich/Reimer und durch Freires Pädagogik der Befreiung versteht es Community Education als einen gesellschaftlichen Prozess, der grundlegende Veränderungen der bestehenden Verhältnisse erwirken will. Community wird in diesem Modell nicht durch räumliche Grenzen (Gemeinde, Nachbarschaft), sondern durch soziale Merkmale bzw. gesellschaftliche Einheiten, d.h. soziale Klassen bzw. kulturelle Minderheiten definiert. Das ent-institutionalisierte Setting begünstigt ein Arbeiten in Kleingruppen und ermöglicht es, Initiativen zu setzen und soziale Bewegungen ins Rollen zu bringen. (Vgl. Buhren 1997, S.76 und vgl. Klemenz-Kelih/Beneke 2013, S.9)

Mittels politischer Bildung und Stärkung des politischen Bewusstseins soll die Community dazu befähigt werden, Probleme von Grund auf zu erkennen und nachhaltige Veränderungen zu erwirken. Die Hierarchien zwischen Lernenden und Lehrenden verschwinden. Professionelle und ExpertInnen der Lebenswelt

---

<sup>44</sup> In die Zeit der kompensatorischen Erziehung fiel sowohl der Plowden Report als auch Midwinters EPA-Projekte. (Vgl. Buhren 1997, S. 74.)

(Betroffene) begegnen sich auf Augenhöhe und lernen voneinander. (Vgl. Buhren 1997, S.76 und vgl. Klemenz-Kelih/Beneke 2013, S.9)

Die Tabelle auf der nächsten Seite gibt einen Überblick über Buhrens historisch-analytischen Ansatz und die verschiedenen Praxisansätze von Community Education.

**Tab 2: Der historisch-analytische Ansatz nach Claus Buhren**

DER HISTORISCH-ANALYTISCHE ANSATZ				
	DEMOKRATISCHES MODELL	LIFELONG LEARNING MODELL	KOMPENSATORISCH-REFORMIERTES MODELL	GESELLSCHAFTSVERÄNDERNDES MODELL
<b>Bildungskonzept</b>	Erziehung zur Demokratie	Lebenslanges Lernen	Kompensatorische Erziehung	Entschulung, Pädagogik der Befreiung
<b>Einfluss</b>	Dewey, Piaget, Kohlberg <sup>45</sup>	Morris, Mason <sup>46</sup>	Midwinter, Halsey	Lovett, Illich, Freire
<b>Zentrale Themen</b>	Soziales Lernen, moralische Erziehung, Mitbestimmung, demokratisches Bewusstsein, ganzheitlich orientiert	Bildungsangebote für Jung und Alt, Schule als Gemeindezentrum, Partizipation der Gemeinde, zielgruppenorientiert	Chancengleichheit, Elternmitarbeit, Nachbarschaft, sozial relevantes Curriculum, soziales Netzwerk, problemorientiert	Politische Bildung, soziale Aktion, Unterdrückung und Herrschaft, kulturelle Identität, konfliktorientiert
<b>Community</b>	Primar-/Sekundarschule	Dorf, Stadtteil, Kleinstadt	ArbeiterInnensiedlung, Sozialsiedlung	Soziale Klasse, ethnische/kulturelle Minderheit
<b>Klientel</b>	Kinder und Jugendliche	Alle BewohnerInnen der Community	Sozial benachteiligte Familien	Lokale Gruppen und Initiativen
<b>Professionals</b>	LehrerInnen	ErwachsenenbildnerInnen, LehrerInnen, Sozial-, KulturpädagogInnen	LehrerInnen, SozialarbeiterInnen, GemeinwesenarbeiterInnen	Lokale und/oder politische ‚FührerInnen‘
<b>Institutionelle Ebene</b>	Schule	Volkshochschule, Schule, Jugend- und Kulturzentrum	Schule, Stadtteileinrichtungen (Familie)	Nicht vorhanden

Quellen: Buhren 1997, S.71, leicht modifiziert, in ähnlicher Form siehe auch Klemenz-Kelih/Beneke 2013, S.8, leicht modifiziert.

<sup>45</sup> Lawrence Kohlberg gilt als Begründer der kognitiven Entwicklungstheorie des moralischen Urteilens und des Konzeptes der Just Community, wo es um moralische Entwicklung durch moralisches Handeln geht. (Vgl. Kohlberg 1986 und vgl. Stangl 2019a, o.S.)

<sup>46</sup> Charlotte Maria Mason war eine britische Erziehungs- und Bildungsphilosophin, die davon ausging, dass Kinder von Geburt an eigene Persönlichkeiten darstellen die ganzheitlich geformt werden müssten. Mason setzte sich für selektionsfreie, umfassende Bildung für alle ein. Erziehung und Bildung sind für sie eine Dreiteilung aus Atmosphäre, Disziplin und Leben. Wobei sie mit Atmosphäre die Umgebung anspricht, in der das Kind aufwächst. Unter Disziplin versteht Mason das wiederholte Einüben guter Gewohnheiten und mit Leben zielt sie auf die institutionelle Ebene von Bildung ab, die ihrer Meinung nach in Form von lebendigen Gedanken und Ideen vermittelt werden müsste. (Vgl. Mashraki o.J., o.S.)

### **2.3.4 Besonderheiten von Community Education**

Am Beginn dieser Abhandlung haben wir uns mit ‚Lernen‘ und ‚Bildung‘ auseinandergesetzt und den Versuch unternommen, die beiden pädagogischen Grundbegriffe zu systematisieren. An dieser Stelle geht es nun darum, an vorhandene Erkenntnisse anzuknüpfen, um eine theoretische Grundlage zu erarbeiten, auf deren Basis es gelingt, Community Education von anderen Bildungsformen abzugrenzen, bzw. ihren Mehrwert zu betonen.

#### **2.3.4.1 Lernen im Sinne von Community Education**

Wie bereits mehrfach erwähnt, müssen wir uns von der Vorstellung einer allgemeingültigen Theorie zum Thema ‚Lernen‘ verabschieden, denn mittlerweile hat sich in Anlehnung an zahlreiche Wissenschaftsdisziplinen ein breites Spektrum an lerntheoretischen Zugängen herausgebildet, wobei jede dieser paradigmatisch geprägten Varianten über einen für sie typischen lerntheoretischen Fokus verfügt, (Vgl. Schäffter 2013, S.5.) der *„den Gegenstand in seiner eigenen dimensionalen Art und Weise erhellt“* (Mikula 2008, S.60). Auf den folgenden Seiten widmen wir uns einigen Beispielen, welche die Intentionen von Community Education unterstützen und so zum Verständnis des Konzepts beitragen. Lernen im Zusammenhang mit Community Education findet hauptsächlich im gesellschaftlichen Kontext statt. Es handelt sich um einen aktiven Konstruktionsprozess, bei dem soziale und situative Erfahrungsinhalte mit biografischen Lernprozessen kombiniert werden. Durch das gemeinsame Bearbeiten von Problemen und die persönliche Reflexion kommt implizites Wissen zu Tage, welches auch der Bewältigung eigener Lebensaufgaben zuträglich ist. Ein wichtiges Detail, das im Zusammenhang mit dem so genannten situieren Lernen nicht unbeachtet bleiben darf, ist die Tatsache, dass die soziale Interaktion als zentrales Schlüsselement für den Erfolg dieses Lernprozesses gilt. Nur durch soziale Interaktion ist es den Lernenden möglich, Erfahrungen zu sammeln und anhand der erlangten Erkenntnisse Kompetenzen zu entwickeln oder diese zu erweitern. (Vgl. Bubolz-Lutz et. al 2010, S.15, vgl. Schäffter 2013, S.6 und Mikula 2008, S.63)

Folgt man der konstruktivistischen Schule, rücken die Prozesse im ‚Lernenden Organismus, u.a. auch das Hören ins Zentrum der Betrachtung. Weil es sich beim Hören um einen selektiven Vorgang handelt, der das Verknüpfen vorhandener Assoziationen im Nervensystem betrifft, hören bzw. verstehen wir das, was für uns brauchbar, außergewöhnlich oder anschlussfähig erscheint. Ähnliches gilt auch fürs

Lesen und Lernen. Ob und welche Informationen wir aufnehmen entscheiden wir basierend auf subjektiven Sinneseindrücken, Erfahrungen, Zuschreibungen und Interpretationen. Lernen lässt sich demnach nicht von ‚außen‘ initiieren. Beim Lernen handelt es sich um einen eigenwilligen, selbstgesteuerten autopoietischen<sup>47</sup> Prozess, dessen Wirkung lediglich dann nachhaltig ist, wenn sich das Gelernte für uns als lebensdienlich, alltagstauglich und handlungsrelevant erweist. (Vgl. Siebert 2003, S. 43f.) Aus diesem Blickwinkel betrachtet stellt Community Education gerade für lernungsgewohnte Personen eine erfolgversprechende Alternative zu herkömmlichem Frontalunterricht dar. (Vgl. Wagner et al. 2013, S.10).

Wie konstruktivistische Lerntheorien zielt auch Holzkamp mit seiner subjektwissenschaftlichen Lerntheorie auf die Emanzipation des/der Einzelnen. Laut Holzkamp wird eine Handlungsproblematik dann zu einer entwicklungsfördernden Handlungsproblematik, wenn Lernende verschiedene Möglichkeiten zur Beseitigung eines Problems erkennen und aktiv für dessen Lösung eintreten. (Vgl. Mikula 2008, S.68f.) Durch diesen Anspruch an ‚Lernen‘ ebnet Holzkamp den Weg für mehr Selbstbestimmung in der Erwachsenenbildung. (Vgl. Grotlüschen 2005 und vgl. Schäffter 2013, S.5f.) Um den Zusammenhang mit Community Education zu betonen, bediene ich mich eines Zitates von Mikula, die Lernen als *„das Vermögen zur individuellen Subjektentwicklung unter Bedingungen der zur Verfügung stehenden Lebenswelt und dem Zwang zur alltäglichen Lebensbewältigung, verbunden mit der Notwendigkeit sich permanent weiterzuentwickeln“* definiert. (Mikula 2008, S.69)

### **Ermöglichungsdidaktischer Zugang**

Konstruktivistische Lerntheorien betonen zwar, dass Lernen nicht von außen initiiert werden kann, dennoch gilt es, Community Education mittels ziel- bzw. dialoggruppengerechter, didaktischer Gestaltung zu fördern. Rolf Arnold hat zu diesem Zweck den Begriff der ‚Ermöglichungsdidaktik‘ ins Leben gerufen. Die Ermöglichungsdidaktik, die anstatt der Lehrenden nunmehr die Lernenden in ihren Fokus nimmt, (vgl. Terhart 2009, S.47f.) geht im Gegensatz zu erzeugungsdidaktischen Konzepten nicht davon aus, dass Lernerfolge durch eine

---

<sup>47</sup> „Autopoiese ist ein Begriff aus dem Radikalen Konstruktivismus und bezeichnet die stärkste Form der Selbstreferenz, die beschreibt, dass das System nicht nur sein Verhalten, sondern überhaupt seine Existenz durch sich selbst erzeugt.“ (Stangl, 2019, o.S.)

präzise Lernzielbestimmung in Verbindung mit einer detaillierten Lernplanung gewährleistet werden können. Für Arnold ist Erwachsenenlernen dann nachhaltig, wenn lerninteressierten Personen Zeit, Raum und Möglichkeit gegeben wird, um aktiv, selbstgesteuert und eigeninitiativ lebensdienliche Lernprozesse in Gang zu setzen. (Vgl. Arnold/Schüssler 2003, S.2) Methodisch legt die Ermöglichungsdidaktik „(...) das Schwergewicht auf Konstruktionsmethoden (z.B. Rollenspiele, Planspiele, Simulation, mind maps, Perspektivenwechsel, Verfremdungen, Metakognition), ohne das auf Instruktionsmethoden (z.B. systematische Wissensvermittlung) völlig verzichtet wird.“ (Siebert 2003, S.46) Weil sie sich nicht nur auf die Verwirklichung kreativitätsfördernder, aktivierender Methoden beschränkt, sondern Lernende in den Mittelpunkt ihrer Bemühungen rückt und darüber hinaus auf eine veränderte Lehrkultur Richtung Non-Direktivität plädiert, hat die Ermöglichungsdidaktik nicht nur in der Erwachsenenbildung, sondern auch in anderen pädagogisch geprägten Handlungsfeldern eine bahnbrechende, didaktische Wende eingeleitet. (vgl. Terhart 2009, S.47f.) Auch in der Geragogik gilt sie mittlerweile als Leitkonzeption. (Vgl. Bubolz-Lutz et al. 2010, S.136f.)

### **Kohärenzorientierte Lernkultur**

Im Idealfall setzt Community Education auf eine kohärenzorientierte Lernkultur. Dieser Begriff wurde von Andrea Felbinger geprägt und meint eine Lernkultur, die das lernende Subjekt mit seinen Interessen, Bedürfnissen, Wünschen und Erfahrungen ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückt, darüber hinaus aber auch seine Sorgen und Ängste berücksichtigt. Durch Bezugnahme auf Unbekanntes und Fremdes wird versucht, die individuellen Fähigkeiten, Kompetenzen und Potenziale der Lernenden freizusetzen. Bildung soll ihnen dabei helfen, ihre Handlungsmöglichkeiten zu erweitern und (Widerstands-)Ressourcen zu entwickeln, um künftige Herausforderungen zu meistern. Außerdem sollen Lernende zur Selbstorganisation befähigt werden. (Vgl. Felbinger 2008, S.81)

### **Sozialraumperspektive<sup>48</sup> und Aneignung**

Im Rahmen von Community Education wird, wie bereits mehrfach erwähnt, der soziale Aspekt des Lernens betont. Obwohl es sich beim Lernen um einen

---

<sup>48</sup> Der Begriff ‚Sozialraum‘ bezieht sich nicht primär auf physisch-materielle Objekte wie Orte, Plätze oder Stadtteile, sondern auf die von Menschen konstituierten Interaktionen, Beziehungen und sozialen Verhältnisse in Verbindung mit ihrer räumlichen Ausprägungsdimension. (Vgl. Kessl/Reutlinger 2009, S.199.)

individuellen Vorgang der Selbstaneignung handelt, wird dieser doch *„durch die sozialen Beziehungen des Individuums zu den Personen seines Umfeldes bestimmt. Lernprozesse vollziehen sich fast immer in einem unmittelbaren oder wenigstens mittelbaren sozialen Kontext“* (Deinet/Reutlinger 2004, S.11).

Der Begriff Aneignung kann aufgrund seines Fokus auf die aktive Tätigkeit eines Subjektes in Wechselbeziehung zu seiner Umwelt als Antonym zu Vermittlung verstanden werden. (vgl. Deinet/Reutlinger 2004 und Wagner et al. 2013, S.13) Sozialraumperspektivisch betrachtet gelten öffentliche Räume als Lernorte in denen sich Individuen Wahrnehmungs-, Interpretations- und Handlungsmuster aneignen, um sich eigentätig und kreativ mit der gegenständlichen und symbolischen Kultur auseinanderzusetzen und dadurch den persönlichen Handlungsraum zu erweitern bzw. neu erworbene Kompetenzen und Fähigkeiten zu erproben. (Vgl. Wagner et al. 2013, S. 13f.) Weil sich Raumwahrnehmungen wie z.B. Wohlfühl- und Meideorte, Nutzungszeiten und die Einschätzung von Nähe und Distanz innerhalb der Bevölkerung in der Regel unterscheiden, nehmen die Begriffe Sozialraum und Sozialraumorientierung je nach Community, an die sich ein Praxisansatz richtet, einen unterschiedlichen Stellenwert ein. ErwachsenenbildnerInnen, die es beabsichtigen, community-basiert zu forschen, sollten sich daher vorerst mit der Raumwahrnehmung ihrer ‚Co-ForscherInnen‘ vertraut machen. Dies funktioniert anhand einer ehrlichen, ungeschönten Alltagsanalyse, aus deren Ergebnissen sich (sozial-)raumbezogene Hürden und Potenziale ableiten lassen. (Vgl. Schönig 2016, o.S.)

#### **2.3.4.2 Ziele von Community Education**

In der Praxis werden die Ziele von Community Education vielfach durch das Handlungsfeld der jeweiligen Initiative bestimmt. Sichtet man jedoch einschlägige, themenspezifische Fachliteratur, so lassen sich folgende Gemeinsamkeiten unter den Zielsetzungen feststellen:

##### **1.) Abbau von Bildungsbarrieren und Erreichung neuer Zielgruppen**

Für lerngewohnte Menschen, die sich im Laufe ihres Lebens immer wieder weitergebildet haben, ist Lernen auch im Ruhestand selbstverständlich. (Vgl. Müllegger 2015, S.08-3) Bildungsferne Milieus mit formalen Bildungsangeboten zu erreichen ist hingegen ein sehr viel schwierigeres Unterfangen, denn oftmals herrscht

in diesen, sozial schlechter gestellten Gruppen eine ablehnende Haltung gegenüber Bildung vor. Noch komplexer gestaltet sich die Situation, wenn sich bildungsungewohnte Personen bereits im Ruhestand befinden. Besonders in ländlichen Regionen beschränken sich die sozialen Netzwerke von Menschen im Ruhestand vorwiegend auf den örtlichen Nahbereich. Probleme werden nachbarschaftlich, unter Zuhilfenahme von Alltagswissen und Hausverstand gelöst. Das führt dazu, dass das Alltagshandeln von Menschen mit wenig formaler Bildungserfahrung auf ein sehr enges, soziales Umfeld begrenzt ist. Wie sich die Lebensphase Alter gestaltet und ob, was und wie gelernt wird, hängt demnach sehr stark vom regionalen Bildungsangebot, aber auch vom Weiterbildungsbedarf, der Haltung gegenüber Bildung und dem persönlichen Interesse ab. (Vgl. Müllegger 2015, S.08-6f.) Um Zielgruppen, die den bisherigen Bildungsangeboten fern blieben, anzusprechen, gilt es, auf die Vielfalt potentieller Lernorte und Lernformen zu setzen. Durch die Einrichtung niederschwelliger ‚Ermöglichungsräume‘, die darauf abzielen, selbst organisiertes Lernen anzuregen, bzw. zu unterstützen, können auch bisher nicht bildungsaktive Gruppen fürs Lernen begeistert werden. In Forschungs- und Projektwerkstätten bietet sich Bürgerinnen und Bürgern die Möglichkeit, sich unterstützt durch professionelle Begleitung mit Gleichgesinnten zusammenzuschließen, um auf Basis geteilter Wertvorstellungen gemeinsam Ideen zu entwickeln und diese in weiterer Folge im Team zu realisieren. (vgl. Mörchen 2009, S.44.) Eine weitere Option, um bildungsferne Milieus zu erreichen, stellen Konzepte der ‚aufsuchenden Bildungsarbeit‘ dar. Sie beruhen auf einem personal- und zeitintensiven Beziehungsaufbau zu Personen mit Milieunähe. Diese ‚gatekeeper‘ genießen nach einiger Zeit das Vertrauen der bildungsungewohnten Personen, ‚gatekeepern‘ fällt es somit leichter, Bildungsbarrieren abzubauen und Betroffene für Bildungsmaßnahmen zu begeistern. (Vgl. Bremer 2010, S.04-7). Community Education ist in diesem Fall eine prädestinierte Methode, um bildungssystemferne Milieus anzusprechen und Personen dieser Zielgruppe in ihrem Lernprozess zu begleiten. (Vgl. Wagner et al. 2013, S.18.)

## **2.) Befähigung und Ermächtigung (Empowerment)**

Weil Community Education und partizipative Forschung darauf abzielen, die vorhandenen Wissensbestände und Kompetenzen ihrer Community, die sich vielfach aus alltagsweltlichen AkteurInnen zusammensetzt, zu erweitern, basiert ihre

Grundhaltung auf der Wertschätzung bereits vorhandener Ressourcen. Lern- und Befähigungsprozesse, welche sich gewöhnlich formal im Bildungssystem, non-formal im Rahmen von Trainings und Schulungen und informell beim Lernen en passant vollziehen, geschehen im Zusammenhang mit Community Education vor allem durch die Verknüpfung von Handlung und Reflexion sowie durch die Perspektivenverschränkung im Zuge der partizipativen Zusammenarbeit und empirischen Forschung. (Vgl. von Unger 2014, S.44f.) Demzufolge stellt Empowerment einen wichtigen Teil in der partizipativen Forschung und Community Education dar. Der Begriff stammt ursprünglich aus der Gemeindepsychologie und beschreibt einen Prozess, der Personen, Gemeinschaften und Organisationen dabei unterstützen soll, mehr Kontrolle über ihr Leben zu erlangen. (Vgl. Rappaport 1981 zitiert nach von Unger 2014, S.45) ‚Empowerment‘ lässt sich allerdings nicht ohne Weiteres ins Deutsche übertragen, weil das Wort ‚power‘, wovon sich der Begriff grundsätzlich ableitet, im englischen Sprachgebrauch eine umfangreichere Bedeutung aufweist und auch positiver besetzt ist, als die zahlreichen Übersetzungsversuche<sup>49</sup> hierzulande. Viele WissenschaftlerInnen sprechen sich aus diesem Grunde für die Verwendung des englischen Begriffes aus. (Vgl. von Unger 2014, S.45)

Emanzipatorische Bildung im Sinne Freires strebt im Allgemeinen nach Autonomie und Willensfreiheit. Dieser Anspruch birgt jedoch einen Widerspruch in sich, denn weder Bildung noch Erziehung kommen ganz ohne Anleitung aus. (Vgl. Lichtblau 2007, S. 110) LernbegleiterInnen obliegt es vor diesem Hintergrund einerseits der Community Wissen zu vermitteln, sie zur Kritik und kritischen Reflexion anzuregen und ihnen dadurch Partizipation zu ermöglichen. Andererseits gilt es jedoch, den schmalen Grat zwischen Wissensvermittlung und Meinungsbeeinflussung zu meistern. (Vgl. Funke 2010 zitiert nach von Unger 2014, S.45) Um Manipulationen und Instrumentalisierungen vom Beginn an keinen Vorschub zu leisten, empfiehlt es sich im Rahmen von Community Education und partizipativer Forschung immer auch Prozesse der individuellen und kollektiven (Selbst-) Befähigung und Ermächtigung der TeilnehmerInnen mit zu bedenken. Hierzu zählen beispielsweise das gemeinsame Voneinander-Lernen (co-learning), die Kompetenzentwicklung (capacity-building) und das Empowerment. (ebenda). Empowerment bedeutet für

---

<sup>49</sup> Empowerment mit ‚Verstärkung der Macht über ein Programm‘, ‚Machterhalt‘, oder ‚Machtverschiebung‘ zu umschreiben, würde zu einer Verzerrung der ursprünglichen Idee hinter dem Konzept führen.

uns: Menschen mittels professioneller Begleitung dazu zu befähigen, ihre Gestaltungsspielräume und Ressourcen wahrzunehmen und diese zu nutzen, um selbstbestimmt und selbstverantwortlich eigene Interessen zu vertreten.

### 3.) **Befähigung zu aktiver BürgerInnenschaft und bürgerschaftlichem Engagement**

Die Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich (kurz LLL:2020) definiert die aktive BürgerInnenschaft in ihrer Aktionslinie 6 als ein Ziel von Community Education: *„Um die aktive Teilnahme der Menschen bei der Gestaltung ihrer Lebensumwelt und des Gemeinwesens zu unterstützen, werden innovative Modelle und neue Lernorte von Community-basiertem Lernen auf lokaler und regionaler Ebene entwickelt und durchgeführt“* (Republik Österreich 2011, S.33) Demnach ist es der Republik Österreich ein großes Anliegen, allen Menschen in unserer Gesellschaft aktive Beteiligung am sozialen und demokratischen Leben zu ermöglichen. Um dieses Ziel zu bewerkstelligen, bedarf es eines niederschweligen, demokratiepolitischen Bildungskonzepts, das auch bildungsferne Milieus anspricht und Personen dazu befähigt, aktiv und verantwortungsbewusst von ihren Rechten Gebrauch zu machen. Darüber hinaus müssen natürlich auch entsprechende, partizipationsfreundliche Strukturen und Prozesse geschaffen werden. Schöffter und Kuchler nehmen diesbezüglich die Pädagogik und mit ihr die Community Education in die Pflicht. Als ganzheitlicher Ansatz, der sich den Prinzipien der Inklusion und des Empowerments verschrieben hat und an sich partizipativ gestaltet sein sollte, sei es die Aufgabe von Community Education, ihrer ‚Community‘ das nötige Rüstzeug zu vermitteln, und sie zur aktiven Gestaltung ihrer Umwelt zu animieren. Lernanlässe ergeben sich beispielsweise im **bürgerschaftlichen Engagement**<sup>50</sup>, (Vgl. Wagner et al. 2013, S.19f.) *„denn hier sind Lernsituationen und praktische Handlungssituationen konzeptionell verschränkt.“* (Schöffter/Kuchler 2009, S.344 zitiert nach Wagner et al. 2013, S.20)

---

<sup>50</sup>Bürgerschaftliches Engagement bedarf einer aktiven BürgerInnengesellschaft, d.h. einem Gemeinwesen, das sich im Spannungsfeld zwischen Markt, Staat und Familie selbst zu organisieren versteht. Beim Bürgerschaftlichen Engagement handelt es sich um selbst gewählte, attraktive Tätigkeiten, die unter Einhaltung demokratischer Regeln in vier Hauptbereichen verrichtet werden. Zu diesen Bereichen zählen: 1.) Vereine, Parteien und Verbände, 2.) Karitative Einrichtungen, 3.) Initiativen neuer, sozialer Bewegungen und 4.) Volksbegehren. Während man Bürgerschaftliches Engagement vielfach mit regelmäßiger freiwilliger Tätigkeit assoziiert, umfasst der Begriff tatsächlich weit mehr, denn auch im Rahmen von Kooperationen, Beteiligungen an BürgerInnenstiftungen, Spenden, gelegentlichen Mitarbeiten oder durch Zivilcourage kann Bürgerschaftliches Engagement geleistet werden. (Vgl. Schöffter 2007, S.1 und vgl. Deutscher Bundestag 2002, S.6.)

#### 4.) Inklusion

Soziale Inklusion steht im Spannungsfeld von sozialen Interessen, Partizipation, Gleichstellung und Gerechtigkeit und muss sich dementsprechend in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen sowohl wissenschaftlich als auch alltagswissenschaftlich verorten. Aufgrund der unterschiedlichen politischen und fachdisziplinären Debatten und Diskurse, aus denen immer wieder neue Bedeutungen erwachsen, läuft der Begriff allerdings Gefahr, nach und nach zu einem populärwissenschaftlichen Modewort ohne klar definierten Bedeutungskern zu verkommen. (Vgl. Balz et al. 2012, S.2) Grundsätzlich beschreibt der Begriff ‚Inklusion‘ ein sozialpolitisches Konzept bzw. eine Vision, welche auf eine ‚gleichberechtigte‘ Teilhabe aller Personen an der Gemeinschaft abzielt. (Vgl. Balz et al. 2012, S.2) Diese gleichberechtigte Teilhabe soll bewerkstelligt werden, indem sozialrechtliche Regelungen gewährleisten, dass BürgerInnen einkommens- und herkunftsunabhängig Zugang zu lebensqualitätsverbessernden Institutionen und Maßnahmen erhalten. Laut Kronauer liegt mangelnde reale Teilhabe jedoch weniger an dem konkreten Ausschluss aus Angeboten, als vielmehr an deren inklusionshemmender Ausgestaltung. (Vgl. Kronauer 2007 zitiert nach Wagner et al. 2013, S.21) Vor diesem Hintergrund geht es im Rahmen von inklusiver Pädagogik nicht darum, bildungsbenachteiligte Personen in eine konventionell gestaltete Lernumgebung zu integrieren, sondern primär darum, die Potenziale aller Lernenden wahrzunehmen und unter Berücksichtigung dieser, inklusionsfördernde Angebote und Umgebungen zu gestalten. Beispiele für inklusive Pädagogik, die mithilfe von Community Education umgesetzt werden können, sind Projekte für intergenerationelles und interkulturelles Lernen und diverse Unterstützungsmaßnahmen für diskriminierte Gruppen. (Vgl. Wagner et al. 2013, S.21f.)

#### 5.) Stadt-, Stadtteil-, bzw. Regionalentwicklung

Die Ursprünge der Regionalentwicklung in Österreich liegen in der sogenannten ‚eigenständigen Regionalentwicklung‘ (ERE), die als Ergänzung zur traditionellen Regionalentwicklung verstanden wird. Bei der eigenständigen Regionalentwicklung handelt es sich um einen ganzheitlichen Ansatz, der Gemeinwesenarbeit und Projektberatung sowie Basisinitiativen und Wirtschafts- bzw. Projektförderungen miteinander verknüpft. Professionelle RegionalberaterInnen sorgen für einen

reibungslosen Ablauf, indem sie das gesamte Projekt von der Anbahnung über die Finanzierung bis hin zum Abschluss begleiten. Die in den 90er Jahren entstandenen Regionalmanagementbüros koordinieren bis heute Regionalentwicklungsprojekte und tragen dadurch zur kulturellen und wirtschaftlichen Belebung von strukturschwachen Gebieten in Österreich bei. (Vgl. Rohrmoser 2018, S.3 und vgl. Wagner et al. 2013, S.22) Aufgrund der zahlreichen Verflechtungen zwischen Europäischer Union, Bund und Ländern und der damit verbundenen, mangelnden Durchgriffsmacht, sind direkte Interventionen in die Regionalpolitik kaum möglich. In Österreich vertraut man deshalb nach wie vor auf die endogene Regionalentwicklung, deren Finanzierung allerdings vorwiegend durch EU-Förderprogramme wie ‚LEADER‘ gewährleistet wird. Weil es meiner Forschungsgruppe und mir ein großes Anliegen ist, positive Entwicklungen in unserer Heimatgemeinde anzustoßen und wir beabsichtigen, einige unserer Ideen als Projektantrag auszuformulieren, um ihn eventuell in weiterer Folge einzureichen, unternehme ich auf den nächsten Seiten einen thematischen Exkurs und gehe auf die Grundlagen des LEADER-Förderprogramms ein. Der Schwerpunkt meiner Ausführungen richtet sich interessensbedingt an der LEADER-Region-Nockregion-Oberkärnten aus.

### **Das Förderprogramm LEADER**

Die Europäische Union unterstützt durch ihre sechs Förderprogramme<sup>51</sup> zahlreiche Initiativen in Österreich. Weil wir im Rahmen der Umsetzung einiger Ideen unseres Forschungsprojektes hauptsächlich mit Regionalentwicklungsförderprogrammen in Kontakt kommen werden, fokussiere ich mich an dieser Stelle auf den Europäischen Landwirtschaftsfonds für die Entwicklung des ländlichen Raumes (ELER), welcher seitens der Europäischen Union als Förderinstrument für den ländlichen Raum klassifiziert wird. *“Die Politik zur Entwicklung des ländlichen Raums soll zur Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit der Land- und Forstwirtschaft, zum Schutz der Umwelt und der ländlichen Gebiete, zur Verbesserung der Lebensqualität und zur Diversifizierung der ländlichen Wirtschaft beitragen und lokale Konzepte der ländlichen Entwicklung unterstützen.“* (Europäische Kommission 2019, o.S.) Das Hauptaugenmerk des ELER liegt auf Innovations- und Kooperationsentwicklungen in

---

<sup>51</sup> Zu den Förderprogrammen gehören: Der Europäische Fonds für Regionale Entwicklung (EFRE), der Europäische Sozialfonds (ESF), HORIZONT 2020, LIFE +, der Europäische Landwirtschaftsfonds für die Entwicklung des ländlichen Raums (ELER) und das Programm Kreatives Europa. (Vgl. Europäische Kommission 2019, o.S.)

ländlichen Gebieten, welche durch das so genannte LEADER Programm gefördert werden. Bei LEADER handelt es sich um eine, seit dem Jahr 1991 bestehende, Gemeinschaftsinitiative der Europäischen Union, wobei der Begriff als Abkürzung für ‚Liaison entre actions de développement de l'économie rurale‘ steht, was übersetzt so viel wie Zusammenschluss von Aktivitäten zur Stärkung des ländlichen Raumes bedeutet (Vgl. Land Oberösterreich 2013, o.S.). Während Österreich in der Förderperiode 2007-2013 noch über 86 Leader Regionen verfügte, sind es derzeit<sup>52</sup> lediglich 77 (Vgl. Land Oberösterreich 2013a, o.S.). Im Programmzeitraum 2007-2013 standen rund 468 Millionen Euro an öffentlichen Mitteln bereit, 213 Millionen stammten aus dem ELER. Die Förderperiode 2014-2020 fokussiert sich auf die Bereiche Umwelt und Investition sowie Kompetenz und Innovation. Bis Ende des Jahres 2020 stehen in Österreich rund 1,1 Milliarden Euro pro Jahr bereit, wobei mehr als die Hälfte dieses Betrages aus Mitteln der Europäischen Union stammt. (Vgl. Europäische Kommission 2019, o.S.)

LEADER folgt dem Bottom-up-Ansatz, d.h. Strategien und Projekte werden direkt in den Regionen, unter Berücksichtigung der dort vorherrschenden Bedingungen entwickelt und nicht von ausgelagerten Planungsstellen entworfen. Ein wesentlicher Vorteil dieses Vorgehens besteht darin, dass durch die Fokussierung der Planung auf den örtlichen Nahbereich passgenaue Konzeptionen möglich werden. Gleichzeitig verbleiben zentrale Entscheidungsbefugnisse, die den weiteren Projektverlauf betreffen, in den lokalen Aktionsgruppen (LAG). LEADER befürwortet sowohl öffentlich-private Zusammenschlüsse als auch Kooperationen lokaler AkteurInnen aus verschiedensten Bereichen, denn innovative Projekte entstehen vielfach durch die Koppelung komplementärer Ressourcen und Kompetenzen in Verbindung mit Kommunikation und Wissenstransfer. (Vgl. Land Oberösterreich 2013a, o.S.)

### **Die lokale Aktionsgruppe (LAG) Nockregion Oberkärnten**

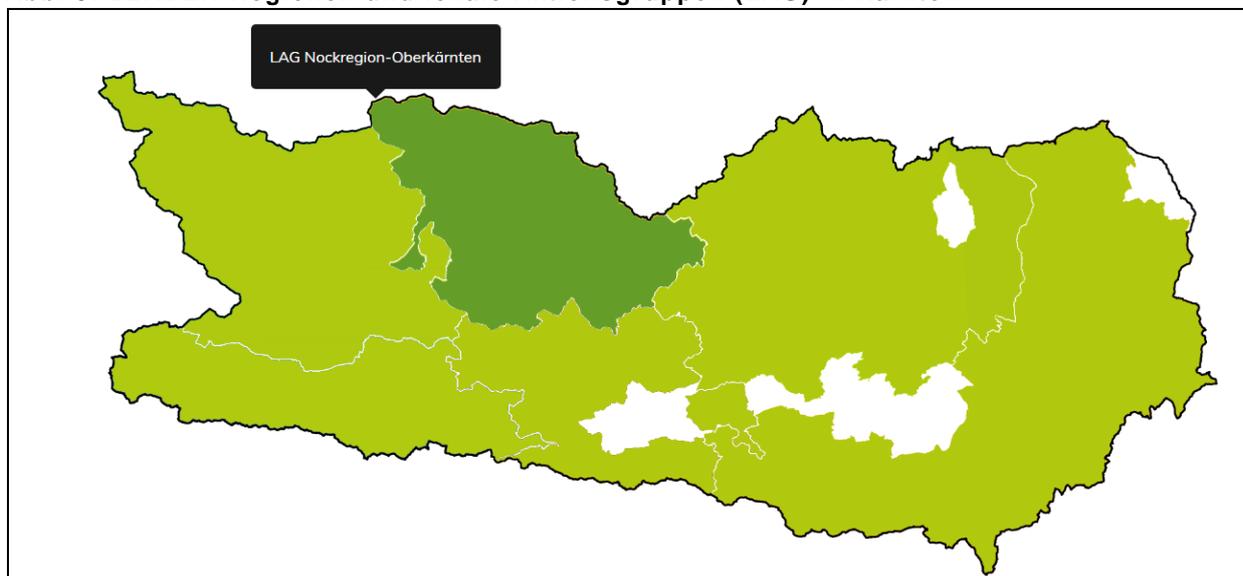
Lokale Aktionsgruppen (LAG) sind von der Europäischen Union vorgeschriebene Institutionen *„über die ermöglicht wird, LEADER-Mittel für Projekte in die Region zu bringen. Für die Auswahl der Projekte sind Gremien zuständig, die aus nicht öffentlichen Vertretern (Wirtschaft, Kultur, Soziales usw.) und aus öffentlichen Vertretern (Bürgermeister) bestehen (...).“*(RM Kärnten 2019, o.S.)

---

<sup>52</sup> In der Förderperiode 2014-2020

*Die LAG beschäftigt sich nur mit LEADER, kann aber potentielle Projektträger zu anderen Förderstellen weitervermitteln.“ (RM Kärnten 2019, o.S.)*

**Abb. 5: LEADER-Regionen und lokale Aktionsgruppen (LAG) in Kärnten**



Quelle: RM Kärnten 2019a, o.S.

Derzeit bestehen in Kärnten sechs lokale Aktionsgruppen (LAG), die LAG Nockregion Oberkärnten, aus der wir Fördermittel für die Umsetzung unserer Projektidee generieren können, ist in Abbildung 4 dunkelgrün hinterlegt. (Vgl. RM Kärnten 2019a, o.S.) Inklusiv unserer Heimatgemeinde Reichenau umfasst die LAG Nockregion Oberkärnten insgesamt 15<sup>53</sup> Gemeinden. (Vgl. RM Kärnten 2019b, o.S.) Unter Berücksichtigung der Erkenntnisse aus der SWOT-Analyse, welche die Stärken, Schwächen, Chancen und Bedrohungen der Regionen aufzeigt, arbeiten die Gemeinden kooperativ an einer lokalen Entwicklungsstrategie<sup>54</sup> (LES), die den ländlichen Raum wirtschaftlich, sozial und kulturell stärken soll. (Vgl. Sitter 2017) Obwohl sich die lokalen Entwicklungsstrategien zu einem beträchtlichen Anteil an den Besonderheiten der jeweiligen Region orientieren, müssen sich die umzusetzenden Projekte mindestens einem, vom Bundesministerium für Nachhaltigkeit und Tourismus (BMNT)<sup>55</sup> festgelegten, Themenfeld zuordnen lassen.

<sup>53</sup> Der LAG Nockregion Oberkärnten gehören im Jahr 2019 folgende Gemeinden an: Bad Kleinkirchheim, Baldramsdorf, Feld am See, Gmünd in Kärnten, Krams in Kärnten, Lendorf, Malta, Millstatt, Mühlendorf, Radenthein, Rennweg am Katschberg, Reichenau, Seeboden, Spittal/Drau und Trebesing. (Vgl. RM Kärnten 2019b, o.S.)

<sup>54</sup> Die lokale Entwicklungsstrategie der Nockregion Oberkärnten ist unter folgendem Link online abrufbar: [https://rm-kaernten.at/wp-content/uploads/2018/07/LES-14-20-LAG-Nockregion-Oberkärnten\\_2017.pdf](https://rm-kaernten.at/wp-content/uploads/2018/07/LES-14-20-LAG-Nockregion-Oberkärnten_2017.pdf)

<sup>55</sup> früher Bundesministerium für Land- und Forstwirtschaft, Umwelt und Wasserwirtschaft (BMLFUW)

Die drei Themenfelder der Förderperiode 2014-2020 lauten:

- 1.) Wertschöpfung
- 2.) Natürliche Ressourcen und kulturelles Erbe
- 3.) Gemeinwohl, Strukturen und Funktionen (Vgl. RM Kärnten 2019c, o.S.)

Schon seit 2012 beschäftigt sich die Nockregion Oberkärnten eingehend mit den demografischen Entwicklungen in ihren Mitgliedsgemeinden. In Zusammenarbeit mit der Universität für Bodenkultur Wien wurden spezifische Analysen durchgeführt, um jeder der damals 16 Gemeinden ihren IST-Stand sowie künftige Handlungsanforderungen aufzuzeigen. Aufbauend auf diesen Ergebnissen erstellte man in enger Zusammenarbeit mit vielen regionalen AkteurInnen eine lokale Entwicklungsstrategie, deren primären Fokus man auf den Umgang mit dem demografischen Wandel legte. (Vgl. ebenda)

### LEADER Projekteinreichung

Um als Projekttreibende/r Projekte einreichen zu können und in weiterer Folge finanzielle Unterstützung durch eine fördergebende Stelle zu erhalten, bedarf es mehrerer Schritte.

- 1.) **Beratung:** In einem oder mehreren Beratungsgesprächen stellt der/die LAG-ManagerIn fest, ob die Projektidee über das Förderprogramm unterstützt werden kann. Falls Kleinigkeiten geändert werden müssen, um die Idee förderfähig zu machen, empfiehlt der/die ManagerIn dem/der Projekttreibende/n eine bestimmte Vorgehensweise. Darüber hinaus beleuchtet der/die Projektmanager/Projektmanagerin, ob Synergien zu anderen Projekten bestehen und klärt ab, ob vor der Einreichung noch Zusätzliches erfüllt werden muss. (Vgl. RM Kärnten 2019c, o.S.)
- 2.) **Antragstellung:** Im nächsten Schritt gilt es, die Projektidee zu einem möglichst detaillierten Projektantrag auszuformulieren. (Vgl. Tiemeyer 2002, S.19) Hierzu stellt das LAG-Management in Kooperation mit dem Land Kärnten zahlreiche Vorlagen<sup>56</sup> und sogar einen kommentierten Projektbogen zur Verfügung. Dieser Projektbogen bietet Hilfestellung bei der Konkretisierung und Strukturierung der Projektidee.

---

<sup>56</sup> Die Vorlagen stehen unter folgendem Link online zum Download bereit: <https://www.ktn.gv.at/Verwaltung/Amt-der-Kaerntner-Landesregierung/Abteilung-10/Foerderungen/ORE/LEADER%202014%20-%202020/Downloads%2c%20Formulare%2c%20Logos%2c%20Foerderbestimmungen%20und%20Sonstiges> (05.05.2019, 16:45 Uhr)

Bei der Ausformulierung des Antrages ist Sorgsamkeit geboten, denn eine detaillierte Projektbeschreibung gilt als entscheidende Grundlage für die Ersteinschätzung und beeinflusst in weiterer Folge auch die Genehmigung des Projektes.

Sollte seitens des Fördergebers/der Fördergeberin keine Vorlage bestehen, empfiehlt Ernst Tiemeyer (2002) folgende Bereiche in den Projektantrag aufzunehmen:

- Ausgangslage und Zielsetzungen (kurze Projektbeschreibung, -ziele...)
- Ist-Zustand (Problemlage, Bedarfe, Erfolgsfaktoren...)
- Soll-Konzept (Ergebnisse und Anforderungen)
- Lösungsalternativen (Lösungsvorschläge, Lösungsvarianten)
- Wirtschaftlichkeitsbeurteilung (Kostenschätzung, Kosten-Nutzen-Analyse)
- Projektplanung (Aufwand, Zeitrahmen, Finanzierung, Personal...)
- Umsetzung und Organisation (Projektbeteiligte, Fremdvergaben, Qualitätsmanagement, Berichtswesen...)(Vgl. Tiemeyer 2002, S.19)

3.) **Präsentation in den Gremien:** Der ausformulierte Projektantrag, sowie alle erforderlichen Formulare müssen spätestens drei Wochen vor dem gewünschten Präsentationstermin, welcher auf der Homepage der Nockregion Oberkärnten aufscheint, im Büro der LAG vorliegen. Am Präsentationstag muss der/die Projekttreibende seine/ihre Idee zuerst dem Projektauswahlgremium vorstellen. Der/die PräsentatorIn erklärt die Beweggründe, die Zielsetzungen sowie die geplanten Maßnahmen und antwortet im Bedarfsfall auf die Fragen des Gremiums. Nach der Präsentation obliegt es dem Auswahlgremium, den Antrag auf die Einhaltung der festgelegten formellen und inhaltlichen Mindestanforderungen zu prüfen. Im Falle einer Erfüllung des Kriterienkataloges wird das Projekt dem Entscheidungsgremium weiterempfohlen, welches gewöhnlich eine Woche nach dem Auswahlgremium tagt. Hier darf der/die Projekttreibende seine/ihre Idee erneut vorstellen. Sobald das Entscheidungsgremium positiv entschieden hat, legt es je nach Projektart und Investitionsvolumen, den Fördersatz, welcher sich zwischen 40% und 80% der Gesamtkosten bewegen kann, fest. (Vgl. RM Kärnten 2019c, o.S.)

- 4.) **Übermittlung an die Kärntner Landesregierung:** Sobald in beiden Gremiumssitzungen positiv über das Projekt entschieden wurde, können die Unterlagen zur endgültigen Projektgenehmigung an die Abteilung 10 der Kärntner Landesregierung übermittelt werden. (Vgl. ebenda)
- 5.) **Durchführung und Abrechnung:** Förderungen können immer erst im Nachhinein und nur im Falle einer korrekten Abrechnung ausbezahlt werden. Um eine reibungslose Durchführung und Abrechnung des Projektes zu gewährleisten, bietet das Team der LAG Nockregion Oberkärnten diesbezüglich Hilfe und Informationen an. (Vgl. ebenda)

### **2.3.5 Unterschiede zwischen Gemeinwesenarbeit und Community Education**

Fokussiert man sich lediglich auf die Zielsetzungen und Strategien, so lassen sich Gemeinwesenarbeit und Community Education kaum voneinander unterscheiden. (Vgl. Rohrmoser 2018, S.5) Wirft man hingegen einen wissenschaftstheoretisch orientierten Blick auf die beiden ‚Konzepte‘, so stellt man fest, dass die Gemeinwesenarbeit sehr wohl als ein sozialpädagogisch geprägtes, mit den Anliegen der Erwachsenenbildung korrespondierendes, übergeordnetes Handlungskonzept klassifiziert werden kann, während es sich bei ‚Community Education‘ um eine, um Bildungsaktivitäten erweiterte, demokratische Methode handelt, die sowohl in der Sozialpädagogik als auch in der Erwachsenenbildung Anwendung findet. (Vgl. Erler/Kloyber 2013) Wie bereits erwähnt, ist Community Education eine reaktive Methode, die darauf abzielt, Personen oder Gruppen, die von Defiziten oder gesellschaftlichen Missständen betroffen sind und sich durch einen gemeinsamen sozialen, emotionalen, lokalen oder ethnischen Hintergrund auszeichnen, kollektive Entwicklung bzw. Entfaltung auf unterschiedlichen Ebenen zu ermöglichen und sie als Menschen zu stärken. (Vgl. Buhren 1997, S.10-17) Sie ist niederschwellig im Zugang, fördert individuelles Empowerment und soziale Inklusion und ebnet durch Lernen, welches im Zusammenhang mit Community Education als aktiver, lebensdienlicher, situativer, konstruktiver und sozialer Prozess interpretiert wird, den Weg für aktive BürgerInnenschaft und regionale Entwicklungen. (Vgl. Wagner et al. 2013, S.24)

Primäres Ziel von Community Education Maßnahmen ist es, die Handlungsmöglichkeiten der ortsansässigen Bevölkerung zu erweitern. Dies geschieht, indem die Bevölkerung zur Selbstorganisation befähigt wird. (Vgl. Oelschlägel 2010, S.1) Programme und Aktivitäten, die im Rahmen von Gemeinwesenarbeit, Community Education oder communityorientierter, partizipativer Forschung betrieben werden, zeichnen sich neben der bereits genannten Attribute, auch durch dialogische Verfahren und einen hohen Grad an Partizipation aus. Weil es sich bei meinen Co-ForscherInnen um SeniorInnen über 60 Jahren handelt, werde ich im folgenden Kapitel sowohl darauf eingehen, was Partizipation im Zusammenhang mit Lernen im Alter bedeutet, als auch betrachten, welche Prinzipien der partizipativen Ausgestaltung von Lernprozessen für die betreffende Dialoggruppe zuträglich sind und welche Lernformate dem Anspruch nach erleichterter Teilhabe an Bildung für Personen im (höheren) Alter gerecht werden. (Vgl. Schramek/Bubolz-Lutz 2016, S.162) Vorerst gilt es jedoch zu klären, was unter Partizipation und partizipativem Lernen verstanden wird.

## 2.4 Partizipation und partizipatives Lernen im Alter

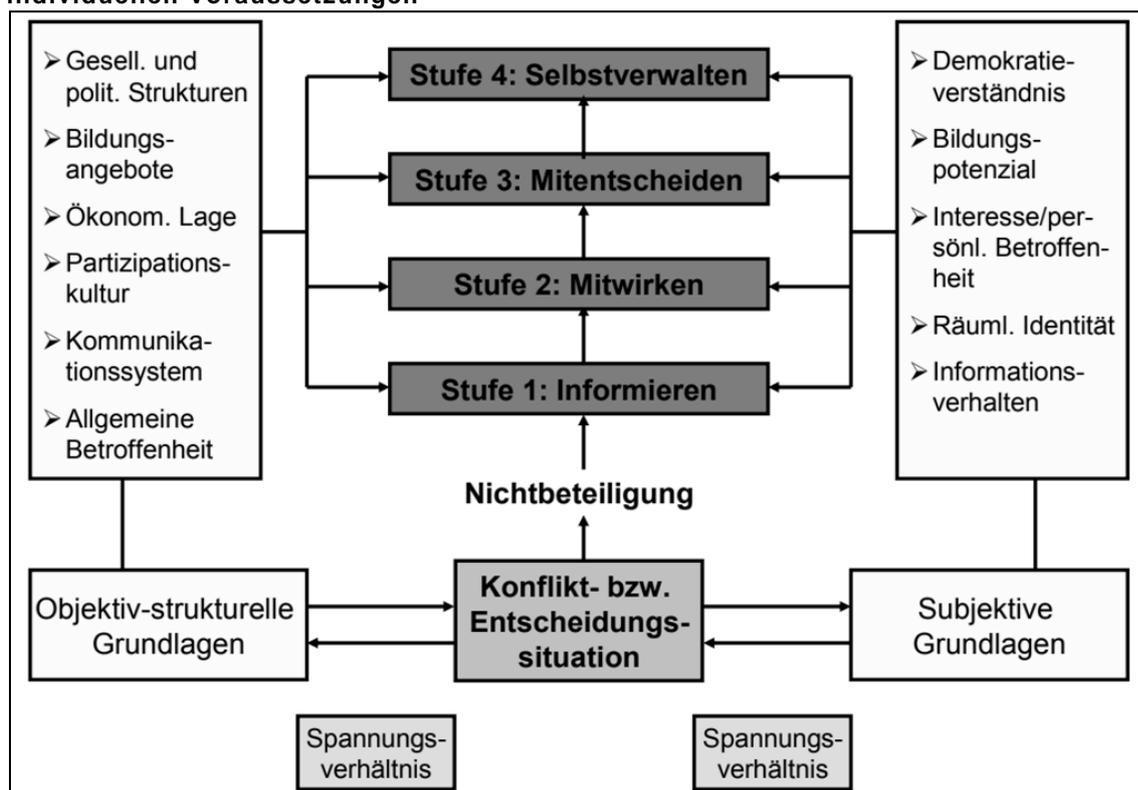
Die Geragogik erforscht als wissenschaftliche Teildisziplin der Erwachsenenbildung unter anderem Bedingungen, unter denen Exklusion im Zusammenhang mit Bildung im Alter erfolgt. Sie geht von der Prämisse aus, dass sich Menschen auch im hohen Alter nicht mit der Rolle des/der hilfebedürftigen Empfängers/Empfängerin von Versorgungsleistungen zufrieden geben, **sondern den Wunsch nach Partizipation verspüren**, das heißt ihre Lebenswelt aktiv mitgestalten möchten. Dementsprechend setzt sich die Geragogik auch für erleichterte Teilhabemöglichkeiten für Personen im höheren Lebensalter ein. Im Verlauf der letzten zwei Jahrzehnte hat der Partizipationsbegriff eine Bedeutungserweiterung erfahren: Es geht nicht mehr ausschließlich um die Teilhabe durch Mitwirkung am gesellschaftspolitischen Leben, Partizipation schließt nach dem heutigen Verständnis auch die Erbringung von Dienstleistungen im Rahmen von selbstorganisierten Projekten und Initiativen mit ein. Sie erfordert dabei zwei Grundprinzipien nämlich die Gleichheit von Möglichkeiten und die Gemeinschaftlichkeit. (Vgl. Köster et al. 2010, S.18)

Aufgrund des facettenreichen Sprachgebrauchs<sup>57</sup> und der verschiedenen Kontexte, in denen der Begriff zur Anwendung kommt, ist eine allgemeingültige Definition an dieser Stelle schier unmöglich. (Vgl. Pluto 2007 S.16f.) Im Rahmen unserer Abhandlung verstehen wir unter Partizipation *„ein auf kollektive Ziele hin orientiertes, soziales Verhalten, das in einem komplexen Zusammenspiel zwischen institutionellen Strukturen, konkreten politischen Ereignissen, Gruppeneinbindungen und individuellen Merkmalen zustande kommt.“* (Kaase o.J. zitiert nach Brockhaus Online, o.S.) Als partizipativ gelten somit Initiativen, Maßnahmen, Modelle und Methoden, die eine freiwillige und eigenverantwortliche Mitgestaltung an (demokratischen) Entscheidungsprozessen ermöglichen und darauf abzielen, Veränderungen auf verschiedenen Ebenen eines ‚(politischen) Systems‘ zu erwirken. (Vgl. Schramek/Bubolz-Lutz 2016, S.164) Partizipation kann einerseits als konsumierendes Teilnehmen, andererseits aber auch als gestaltendes Teilhaben interpretiert werden (Vgl. Vester 2012, S.40) und erfordert demnach teilhabebereite BürgerInnen und teilhabeermöglichende Strukturen innerhalb unserer Gesellschaft. (Lüttringhaus 2000 zitiert nach Köster et al. 2010, S.18) Unter dem Schlagwort aktive soziale Teilhabe vereint Partizipation mehrere Dimensionen: Neben der Teilhabe am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben, beinhaltet sie auch politische Involviertheit und soziale Beziehungen jeglicher Art. Sie determiniert sich darüber hinaus über das Vorhandensein von Mobilität und sportlicher Aktivität, aber auch ehrenamtliche Beteiligung und freiwilliges Engagement sowie Lernen und Bildung gelten als wichtige Komponenten in diesem Zusammenhang. (Vgl. Baumgartner et al. 2013, S. 49f.) Mithilfe von unterschiedlichen Stufenmodellen der Partizipation ist es möglich, die Beteiligungsqualität sowie -intensität von Personen in partizipativen Prozessen abzubilden und dadurch zu erläutern, wie Partizipation im Einzelnen verwirklicht werden kann. Das heißt, aus den Modellen wird ersichtlich, wer, woran partizipiert und wie sich diese Partizipation vollzieht. Der Grad an Partizipation gilt hierbei als dynamische Variable, die in Abhängigkeit zum subjektiven Partizipationserleben (in dem von uns verwendeten Modell als subjektive Grundlagen bezeichnet) und zu den gegebenen Rahmenbedingungen und Strukturen (objektiv-strukturelle Grundlagen) steht. (Vgl. Haefker/Tielking 2016, S.86).

---

<sup>57</sup> Die Begriffe Beteiligung, Mitbestimmung, Entscheidungsteilhabe, Mitwirkung, aktive Teilhabe, Involviertheit... werden vielfach synonym mit dem Begriff Partizipation gebraucht. (Vgl. Pluto 2007, S. 16 und Baumgartner et al. 2013, S.49f.)

**Abb. 6: Partizipation im Spannungsfeld zwischen (staatlichen) Strukturen und individuellen Voraussetzungen**



Quelle: Köster et al. 2010, S.19, leicht modifiziert.

BürgerInnen, die sich in Konflikt- bzw. Entscheidungssituationen befinden, entwickeln aufgrund des aufkommenden Handlungsdrucks vielfach Partizipationsbereitschaft. Der Umgang mit diesem Handlungsdruck erfolgt laut Schaubild in vier aufeinander aufbauenden Etappen, wobei die Partizipationsintensität von Stufe zu Stufe zunimmt. Während es sich bei Stufe 1 „Informationsgewinnung“ lediglich um eine Vorstufe der Partizipation handelt, stehen die Stufen 2 „Mitwirkung“ und 3 „Mitentscheidung“ für „wahre“ Partizipation, da die interagierenden Personen auf diesen Stufen bereits mit Entscheidungsmacht ausgestattet sind. Bei der sich auf Stufe 4 befindenden Selbstverwaltung folgen wir (obwohl von Köster et al. 2010 anders publiziert) der Argumentation von Hella von Unger, die in ihrem 9-Phasen-Partizipationsmodell anmerkt, dass Selbstverwaltung und -organisation über Partizipation hinaus gehen. (Vgl. von Unger 2014, S.40) Wie aus der Abbildung weiters ersichtlich wird, ergibt sich der Grad an Partizipation vor dem Hintergrund des Spannungsverhältnisses zweier zentraler Bedingungen. (Vgl. Köster et al. 2010, S.19)

1.) Um zu partizipieren, müssen BürgerInnen über subjektive Grundlagen, gemeint sind Fähigkeiten und Kompetenzen verfügen, die es ihnen ermöglichen, am gesellschaftlichen und kulturellen Leben teilzuhaben. Lernen und Bildung stellen in

diesem Zusammenhang zwei Schlüsselemente dar. 2.) In der Gesellschaft müssen allerdings auch partizipationsfördernde Strukturen geschaffen werden, was ein ständiges Austarieren von Machtverhältnissen zwischen verschiedensten gesellschaftlichen Teilsystemen (z.B. Wirtschaft, Politik, Bildung, Medien-Kommunikation,...) erforderlich macht. (Vgl. Köster et al. 2010, S.19) Wie bereits mehrfach erwähnt, betrifft Partizipation unterschiedliche Bereiche, Gegenstände und Inhalte. Im Kontext der Erwachsenenbildung und der Sozial- und Integrationspädagogik fasst man auch die Befähigung zum eigenverantwortlichen und selbstbestimmten Treffen von Entscheidungen und die Ermächtigung zur Teilnahme und Teilhabe -besser bekannt unter dem Ausdruck Empowerment- unter den Begriff der Partizipation. Soziale Teilhabe wird in den eben genannten Wissenschaftsdisziplinen als lebensqualitätsverbessernder, inklusionsfördernder Wert betrachtet, der Menschen jeden Alters ermöglicht werden sollte. Weil es sich bei Partizipation um keinen einseitigen, sondern einen wechselseitigen Prozess handelt, in dem sich sowohl die (öffentliche) Verwaltung als auch die BürgerInnen gegenseitig Teilhabe zugestehen, müssen BürgerInnen, die als aktiv und verantwortlich wahrgenommen werden wollen, dementsprechend auch bereit sein, Verantwortung zu übernehmen. (Vgl. Schramek/Bubolz-Lutz 2016, S.165) Empowerment bietet in diesem Zusammenhang *„Raum für (...), Netzwerkbildung sowie autonome Lebensregie.“* (Haefker/Tielking 2016, S.76)

### **2.4.1 Das Lebensumfeld als Einflussfaktor auf die Partizipations- & Weiterbildungsbereitschaft**

Um Personen auch im (höheren) Alter für Lernen und Bildung zu begeistern, stellen Weiterbildungseinrichtungen wie Volkshochschulen (VHS), Bildungswerke aber auch Universitäten zahlreiche Lehrgänge und Kurse in verschiedenen Feldern bereit. Diese werden hauptsächlich von lerngewohnten, gut situierten Personen in Anspruch genommen. Neben stark formalisierten, institutionell organisierten Angeboten, besteht die Möglichkeit, sich an kaum formalisierten Kursen, wie etwa einer Vorbereitungseinheit für ein selbst gewähltes, freiwilliges Engagement, zu beteiligen. (Vgl. Schramek/Bubolz-Lutz 2016, S.169) Einhergehend mit den veränderten Lebensbedingungen, hervorgerufen z.B. durch den Eintritt in die Pension, verändern sich im Alter allerdings auch die Intentionen für Lernen und Bildung. Waren vor der Pensionierung Großteils berufliche Anforderungen der Grund für den Besuch einer formalen Weiterbildung, wird das Interesse für Lernen und Bildung im Ruhestand vor allem durch gesellschaftliche Entwicklungen und individuelle Bedarfe geprägt. Das bedeutet, dass die Lernbereitschaft mit zunehmendem Alter zwar keineswegs abnimmt, viele Menschen jedoch in ihrem lokalen Umfeld lernen, was dazu führt, dass formale und non-formale Bildungsangebote im Vergleich zu informellen Lernkontexten an Bedeutung verlieren. (Vgl. Schramek/Bubolz-Lutz 2016, S.169) Wenn wir davon ausgehen, dass Lernprozesse im Alter vorwiegend informell oder durch ehrenamtliches Engagement angestoßen werden und sich das Lernen im Ruhestand zunehmend in den räumlichen, kulturellen und sozialen Nahbereich verlagert, dann müsste das Wohnumfeld (Stadt, Land) neben der Bildungsbiografie, dem Geschlecht und der persönlichen Einstellung zu Bildung, eigentlich einen maßgeblichen Einfluss auf Lernmotive und -motivation, Lernhemmnisse und damit auch auf die Partizipations- und Weiterbildungsbereitschaft der alternden Bevölkerung nehmen. Um diese Hypothese zu überprüfen, haben Baumgartner et al. in ihrem Werk ‚Altern im ländlichen Raum. Entwicklungsmöglichkeiten und Teilhabepotentiale‘ die unterschiedlichen Lernkontexte in Verhältnis zum ländlichen Raum gesetzt und das Wohnumfeld als einen möglichen Einflussfaktor diskutiert. (Vgl. Baumgartner et al. 2013, S.129f.) Einige Ergebnisse, die unser partizipativ angelegtes Projekt in ähnlicher Form zu Tage brachte, möchte ich auf den folgenden Seiten unter Zuhilfenahme von facheinschlägiger Literatur darlegen.

Aus unseren freien Diskussionen und Brainstorming-Runden innerhalb unserer partizipativen Forschungsgruppe ging hervor, dass der Strukturwandel mittlerweile alle Bereiche unserer Gesellschaft erfasst hat. Der Übergang von der Agrar- und Industriegesellschaft zur Informations- und Dienstleistungsgesellschaft stellt jedoch vor allem ländliche, strukturschwache Gemeinden, wie die Gemeinde Reichenau, und ihre Bürgerinnen und Bürger vor große Herausforderungen. Internationale Tendenzen zur Globalisierung verschärfen den Wettbewerb zusehends. Im „(...) Spannungsfeld zwischen Tradition und Innovation entstehen neue kulturelle und soziale Konflikte wie z.B. Bedeutungsverlust der bäuerlichen Bevölkerung, hingegen Bedeutungsgewinn der Wirtschaftstreibenden, Angestellten und Initiativgruppen.“ (Rohrmoser 2010, o.S.) Vor diesem Hintergrund betrachtet, erfordert der Strukturwandel eine Öffnung der vormals relativ geschlossenen Dorfgemeinschaften (Vgl. Rohrmoser 2010, o.S.), sowie zunehmende Flexibilität innerhalb der Bevölkerung. Diese Flexibilität kann mithilfe von partizipativ angelegten Lernmethoden erlangt werden. Um GemeindebürgerInnen für partizipatives Lernen und partizipative Forschung zu begeistern, gilt es zunächst jedoch herauszufinden, welchen Stellenwert Lernen im Leben dieser Personen einnimmt und was diese Personengruppe konkret unter Bildung versteht. Weil die Einstellung zu Bildung und Lernen unter anderem von unserem Lebens- und Wohnumfeld beeinflusst wird, kann die ländliche Lebenswelt als Schnittstelle des Erfahrungshorizonts zwischen Individuum und regionalen sowie gesamtgesellschaftlichen Strukturen gesehen werden. Unsere Interpretation von Bildung ergibt sich einerseits aus der Eigenheit unserer lokalen Lebenswelt, in der sich unterschiedliche Bildungsmentalitäten entwickeln. Andererseits wird das allgemeine, globale Verständnis von Bildung durchaus auch medial geprägt. Treffen nun das homogene, globale Verständnis (das sind medial vermittelte Normen und Vorstellungen über Bildung) und das regional-lokale Verständnis, welches sich von Milieu zu Milieu, Ortschaft zu Ortschaft und Gesellschaft zu Gesellschaft unterscheidet, aufeinander, kommt es zu einer Vermischung, die in einer Pluralisierung der Lebensstile mündet. Von Menschen im höheren Lebensalter werden derartigen Entwicklungen tendenziell als Bedrohung wahrgenommen, weil diese Personengruppe Pluralisierung mit Verfall der ‚alten Ordnung‘ und persönlicher Desintegration in Verbindung bringt. (Vgl. Baumgartner et al. 2013, S. 130.)

Es kann jedoch durchaus auch dazu kommen, dass Teile der Bevölkerung die Motivation verspüren, sich etwas Neues anzueignen. Sobald dies geschieht, wirkt die Pluralisierung der Lebensstile als so genannter ‚Push-Faktor‘ positiv auf Lernprozesse dieser wissbegierigen Personen. (Vgl. Baumgartner et al. 2013, S. 130.) Ist die Lernmotivation innerhalb der ländlichen Bevölkerung entfacht, gilt es, das Teilhabepotenzial durch altersgerechte Angebote zu wecken. Dies kann mitunter ein schwieriges Unterfangen sein, denn aufgrund des, im Verhältnis zu urbanen Regionen, weniger breit gefächerten Bildungsangebots und des ‚niedrigeren‘ Bildungsniveaus, wird der ländliche Raum tendenziell als ‚bildungsarm‘ dargestellt. Auch kulturelle Angebote wie Theater, Museen oder Opern gelten auf dem Land als Mangelware. Bildungsangebote werden im ländlichen Raum Großteils von in der Gemeindestruktur fest verankerten, manchmal auch politisch geprägten Vereinen organisiert. Das Resultat ist ein ziemlich einseitiges, reglementiertes d.h. nicht für alle Personengruppen offenes Programm, das den Wünschen der ländlichen Bevölkerung nur teilweise entspricht. (Vgl. Baumgartner et al. 2013, S.130.)

*„Schließlich wird auch häufig konstatiert, dass es in ländlichen Regionen gar keinen Bedarf nach Erwachsenenbildung gibt. Dieser fehlende Bedarf beruht einerseits auf der Annahme, dass man ja ‚nicht wollen kann, was man nicht kennt‘; andererseits wird Bewohnern ländlicher Gemeinden auch gerne eine Mentalität des ‚Antiintellektualismus‘ oder zumindest eine Distanz zur Bildung unterstellt.“* (Baumgartner et al. 2013, S.130f.) Diese, mit Vorurteilen behafteten, Zuschreibungen in Verbindung mit den ohnehin bestehenden, landspezifischen Bildungsbarrieren<sup>58</sup>

---

<sup>58</sup> Landspezifische Bildungsbarrieren: Werner Faber hat im Jahr 1989 in seiner Studie zur ländlichen Altersbildung drei verschiedene landspezifische Bildungsbarrieren identifiziert, die wir auch im Rahmen gruppeninterner Gespräche und Diskussionen in Verbindung mit unserer community-basierten, partizipativen Forschung bestätigen konnten:

- 1.) **Negative Schulerfahrungen:** Im ländlichen Raum haben viele Menschen ihre Schulzeit in negativer Erinnerung. Die zur damaligen Zeit vermittelte Angst und das Bild ‚den Anforderungen nicht zu genügen‘, führt bis heute dazu, dass betroffene Personen schulähnliche Situationen vermeiden.
- 2.) **Räumliche Entfernung:** Neben den negativen schulischen Erfahrungen spielen vor allem auch die räumliche Entfernung und die Möglichkeit der Erreichbarkeit mittels öffentlicher Verkehrsmittel eine entscheidende Rolle dafür, ob SeniorInnen die Bildungsangebote in ländlichen Regionen nutzen.
- 3.) **Sozial-mentale Dimension:** Die sozial-mentale Dimension stellte sich in Fabers Forschung als dritte Bildungsbarriere für SeniorInnen im ländlichen Gebiet heraus. Bedingt durch die größere Personengebundenheit und den vermehrten, sozialen Kontakt, ist es Personen am Land wichtig, was andere denken und tun. Inwieweit Bildungsmaßnahmen in einem Gemeindegebiet Anklang finden, hängt also davon ab, ob es gelingt, die Mehrheit der Gemeindebevölkerung von der Sinnhaftigkeit des geplanten Angebotes zu überzeugen. (Vgl. Faber 1989, o.S. zitiert nach Baumgartner et al. 2013, S.131.)
- 4.) **Kosten, zeitliche Komponente und Ausgestaltung des Angebotes:** Im Rahmen unserer Forschung konnten wir neben den drei eben genannten Bildungsbarrieren auch noch die Kosten, die zeitliche Komponente und die Ausgestaltung des Angebotes als Bildungsbarrieren identifizieren. SeniorInnen mit Mindestpension, denen ohnehin kaum genügend finanzielle Mittel zum Leben zur Verfügung stehen, ist es trotz bestehendem Interesse, vielfach nicht möglich, kostenpflichtige Kursangebote in Anspruch zu nehmen. Um den alltäglichen Rhythmus (Frühstück, Mittagessen, Mittagsschlaf, Abendessen) nicht aus dem Gleichgewicht zu bringen, sollten Bildungs- und Forschungsaktivitäten für Personen im (höheren) Alter am Land zeitlich am besten in der Früh von 8:00-11:00 Uhr oder nachmittags von 14:00-17:00 Uhr ausgerichtet sein. Angebote dürfen keinen starren, formalen Richtlinien folgen, sondern müssen alltagsnah, niederschwellig, informell und partizipativ ausgestaltet werden.

sind prägend für die Lern- und Partizipationsbereitschaft und das Verständnis von Bildung innerhalb der ländlichen Bevölkerung.

Im Gegensatz zur urbanen Bevölkerung, die Bildung spezifischer und enger definiert, wird der Bildungsbegriff in der ländlichen Bevölkerung viel weiter gefasst, (Vgl. Baumgartner et al. 2013, S.132.) dieses weitläufige Verständnis von Bildung zeigte sich auch im Rahmen der Arbeit mit meiner partizipativen Forschungsgruppe, bestehend aus drei SeniorInnen im Alter zwischen 63 und 70 Jahren. Anknüpfend an die Ergebnisse eines Brainstormings in der Lern- und Forschungswerkstatt, identifizieren wir uns mit der Darlegung des Deutschen Ausschusses für Erziehungs- und Bildungswesen und definieren Bildung dementsprechend als: „*das ständige Bemühen, sich selbst, die Welt und die Gesellschaft zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln.*“ (Deutscher Ausschuss für Erziehungs- und Bildungswesen 1960 zitiert nach Bubolz-Lutz/Mörchen 2009, S.106.) Bildung erfordert Selbstreflexion und ständige „Arbeit an sich selbst“ (Lenz 2007, S.2) und setzt:

- Kommunikation und Neugierde,
- quellkritisches Wissens-Wissen, das in einen Sinnzusammenhang gebracht werden kann,
- Fähigkeits-Wissen → Bedarfe ableiten,
- proaktive Auseinandersetzung mit Menschen und Umwelt,
- Streben nach Mitbestimmung und Teilhabe,
- Selbstbestimmung und
- Solidarität voraus.(Vgl. Lederer 2015)

Dieser weitläufigen Bildungsdefinition entsprechend, erfordert eine erfolgreiche, seniorInnengerechte Ausgestaltung neben Empathie und Kooperationsbereitschaft auch Integration und Dezentralisierung. Bildung sollte, wenn möglich, im nahen Umfeld stattfinden und in Kooperation mit Vereinen, Institutionen, aber auch ehrenamtlichen Personen geschehen. Außerdem gilt es, die vorherrschende ländliche Kultur zu berücksichtigen und Bildung zu personalisieren. Vgl. Baumgartner et al. 2013, S.133.)

Um nicht ‚nur‘ sozialen sondern auch lokalen Mehrwert zu schaffen und gleichzeitig sozialen Kontrollmechanismen und Barrieren entgegenzuwirken, sollten Resultate für die Gemeinschaft verwertbar und erlebbar präsentiert werden. (Vgl. Baumgartner et al. 2013, S.133.)

#### **2.4.2 Teilhabepotenziale Älterer durch partizipativ angelegtes Lernen erhöhen**

Der Zusammenhang zwischen Lernen, Bildung und Partizipation ist wechselseitig. Das heißt: einerseits fördert das Lernen die Teilhabe, andererseits setzt das Partizipationserleben bei den teilhabenden Personen Lern- und Bildungsprozesse in Gang. Gelebte Teilhabe wirkt impulsgebend auf lebenslanges Lernen indem sie das Interesse an Bildung forciert und die Auseinandersetzung mit gesellschaftlich relevanten Themen anregt. Laut Thomae (1983) führt Bildung zu einem aktiveren und selbstbewussteren Umgang mit der Lebensphase Alter. (Vgl. Schramek/Bubolz-Lutz 2016, S.163.) Bedingt durch die Heterogenität der Ziel- bzw. Dialoggruppe der SeniorInnen bräuchte es jedoch, wie bereits erwähnt, eine breite Palette an unterschiedlichen Konzepten und Angeboten, welche die individuellen Interessen, Lebenssituationen, Bedarfe und Entwicklungsaufgaben aller BürgerInnen (auch jener in der zweiten Lebenshälfte) zu berücksichtigen vermag. Da weder angebotsförmige Arrangements noch selbstorganisierte Bildung diesen vielfältigen Anforderungen gerecht werden können, liegt der Schlüssel für eine gelingende Ausgestaltung von Lernarrangements für SeniorInnen im partizipativ angelegten Lernen. Bildung und Lernen vollziehen sich hier hauptsächlich durch sozialen, alltäglichen Austausch. Dieser erfolgt z.B. in Form von Straßengesprächen, Diskussionen zu einer bestimmten Thematik, aber auch durch bürgerschaftliches und ehrenamtliches Engagement. Die Interaktion und das gemeinsame Handeln in der Lebenswelt ermöglichen den Beteiligten informelles Lernen ‚en passant‘<sup>59</sup>. (Vgl. Schramek/Bubolz-Lutz 2016, S.169f. und vgl. Baumgartner et al. 2013, S.128f.)

Teilhabe innerhalb der Gruppe der SeniorInnen kann am ehesten erreicht werden, indem man ältere, alte und hochaltrige Menschen selbst in den Mittelpunkt der bildungsspezifischen Forschung und Entwicklung rückt, sie sozusagen aktiv in die Ausgestaltung von (Bildungs-)prozessen und -programmen einbindet. (Vgl. Schramek/Bubolz-Lutz 2016, S.167f.)

---

<sup>59</sup> Im Vorübergehen

Seites der Professionellen ist neben fachlichem Know-How auch ein hohes Maß an Empathie gefordert: Im Sinne einer erfolgreichen Umsetzung partizipativem Lernens müssen Professionelle dazu bereit sein, Verantwortung abzugeben, sich auf Neues einzulassen, die Perspektive zu wechseln, Kreativität zuzulassen, Handlungsspielräume zu erkennen, Kommunikation auf Augenhöhe zu betreiben und die Sichtweisen und sozialen Realitäten der SeniorInnen anzuerkennen. Des Weiteren sind sie gefordert, kritische Reflexionen mit Bezug auf die Lebenswelt der SeniorInnen anzustoßen, um sie dadurch hellhörig zu machen und zum Mitwirken und Beteiligen zu motivieren. (Vgl. Schramek/Bubolz-Lutz 2016, S.167f.)

Beteiligungsbereitschaft und Mitgestaltungsfähigkeit stellen nämlich zwei zentrale Elemente des selbstbestimmten Lernens<sup>60</sup> dar. Sie wirken unterstützend und inklusionsfördernd in Gemeinschaften, setzen jedoch sowohl auf der BürgerInnenseite als auch auf der Seite der Professionellen ein breites Spektrum an Ressourcen und Kompetenzen voraus. So sollten BürgerInnen beispielsweise schon vorab über Eigenschaften verfügen, die sich eigentlich erst im Rahmen der partizipativen Tätigkeit entwickeln und entfalten werden. Wie bereits erwähnt, verlangt ein partizipativer Forschungs- und Entwicklungsprozess auch den Professionellen einiges ab: Bedingt durch die Tatsache, dass viele Menschen im Laufe ihres Lebens die unterschiedlichsten (Lern-)Erfahrungen gesammelt haben und den angewandten Methoden aus diesem Grund vielfach mit gemischten Gefühlen gegenüber stehen, ergeben sich Selektionen, die seitens der LernbegleiterInnen als bedeutende Grenze wahrgenommen und reflektiert werden müssen. Um auch weniger Lerngewohnte und Personen mit geringem Selbstbewusstsein mit partizipativen Methoden zu erreichen, erprobt man derzeit so genannte ‚Bring-Strukturen‘. Dabei handelt es sich um von LernpatInnen oder –begleiterInnen organisierte Treffen, die zu Hause im kleinen, privaten Kreis stattfinden. (Vgl. Schramek/Bubolz-Lutz 2016, S.170f.)

---

<sup>60</sup> Selbstbestimmtes Lernen wird fälschlicherweise oft mit „Beliebigkeit“ gleichgesetzt. Selbstbestimmung ergibt sich jedoch keineswegs durch zufälliges, unstrukturiertes Lernen in der Gruppe. Das Konzept des Selbstbestimmten Lernens fußt auf individuellen Interessen und Lernzielen, ergänzt durch gruppeninterne, moderierte Klärungs- und Abstimmungsprozesse. Das auf Interaktion ausgerichtete Lernverständnis hinter dem Konzept erfordert sowohl ein Ausbalancieren unterschiedlicher Bedürfnisse als auch ein Ausgleichen bestehender Paradoxien wie individuelle Freiheit versus vorherrschende Rahmenbedingungen. Selbstorganisiertes Lernen kann demnach einerseits als partizipativer, andererseits jedoch auch als subjektivierender Prozess verstanden werden. (Vgl. Schramek/Bubolz-Lutz 2016, S.172f.)

### 2.4.3 Partizipationsorientierte Didaktik

Die konstruktivistisch begründete Ermöglichungsdidaktik, die anstatt der Lehrenden nunmehr die Lernenden in ihren Fokus nimmt und damit nicht nur in der Erwachsenenbildung, sondern auch in anderen pädagogisch geprägten Handlungsfeldern eine bahnbrechende, didaktische Wende eingeleitet hat, (vgl. Terhart 2009, S.47f.) gilt aktuell als geragogische Leitkonzeption. Wie der Name bereits vermuten lässt, soll die Ermöglichungsdidaktik im Gegensatz zur Erzeugungsdidaktik eigenständiges, selbstgesteuertes Lernen fördern. Die Lehrkraft übernimmt im Lernprozess eine begleitende, beratende Funktion. Sie setzt individuelle Lernziele mit den teilnehmenden Personen, kümmert sich um eine lernförderliche Umgebung, verfügt über ein möglichst umfangreiches Methodenrepertoire, leitet an und gibt im Bedarfsfall Hilfestellungen. Um sich ihre rein unterstützende Rolle im Lehr-Lernprozess bewusst zu machen, sollten Lehrkräfte sich selbst und ihr Handeln allerdings laufend reflektieren. (Vgl. Quilling 2015, S.2f.) Der erwachsenenbildnerische Ansatz der Ermöglichungsdidaktik lässt sich unter Einhaltung von acht geragogischen Leitprinzipien<sup>61</sup> umsetzen. Diese Prinzipien eignen sich jedoch hauptsächlich zur Beleuchtung von Lernprozessen älterer Personen, die unter funktional gesetzten Bedingungen stattfinden, weswegen sie als Grundlage für partizipative, meist informell ausgelegte Lernkontexte nur eingeschränkt in Frage kommen. *„Eine umfassende Formulierung von Leitorientierungen für informelle Lernkontexte steht derzeit noch aus“* (Bubolz-Lutz et al. 2010, S.136f.) Weil unser Forschungsteam Größtenteils aus SeniorInnen besteht, haben wir uns dazu entschlossen, den ermöglichungsdidaktischen Zugang zu erproben. Dabei gilt es, die Teilnehmenden im Laufe des Projektes dazu zu befähigen, ihre persönlichen Lebens- und Lernpotenziale zu erkennen und diese in weiterer Folge sinnstiftend einzusetzen. (Bubolz-Lutz et al. 2010, S.12) In die didaktische Ausgestaltung unseres Forschungsprojektes fließen sowohl Prinzipien der Community Education als auch Elemente der Lernprojektierung mit ein. Um den Anforderungen einer alltagsweltorientierten Erwachsenenbildung zu entsprechen, haben wir das Forschungsdesign unserer community-orientierten, partizipativen Forschung methodisch an der Lernwerkstatt, einem sehr neuartigen pädagogischen

---

<sup>61</sup> Zu diesen acht geragogischen Prinzipien zählen: 1.) Verknüpfung von Reflexion & Handeln, 2.) Anregung zum Erfahrungsaustausch, 3.) Thematisierung der Lernbiografie, 4.) Förderung von Selbst- und Mitbestimmung, 5.) Ermöglichung von Kontakt und Zugehörigkeit, 6.) Auseinandersetzung mit Wertvorstellungen, 7.) Einbindung in Lebenszusammenhänge und den Sozialraum und 8.) Schaffung von anregenden Lernumgebungen.

Konzept, welches von Bubolz-Lutz und Mörchen im Zuge des Projektes ‚Lernort Gemeinde‘ entwickelt wurde, angelehnt. Auf den folgenden Seiten werde ich ergründen, wie Bildungsprozesse gestaltet werden müssen, damit sie nachhaltige Kompetenzentwicklungen anregen.

## **2.5 Nachhaltigkeitslernen im Rahmen von partizipativer Forschung**

Der Begriff ‚Nachhaltigkeit‘ stammt ursprünglich aus der Forstwirtschaft und beschreibt ein Prinzip, welches die fortwährende Nutzung von erneuerbaren Rohstoffen gewährleistet. Im 18. Jahrhundert galt es als nachhaltiges Wirtschaften, wenn ForstarbeiterInnen lediglich jene Menge an Bäumen verwerteten, die auch wieder nachwuchs. In den 1970er Jahren wurde der Diskurs um Nachhaltigkeit aufgrund der damals vorherrschenden Ölkrise wieder aktuell. Aus dieser Zeit entstammt auch das Konzept der nachhaltigen Entwicklung (sustainable development), welches von der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung seit 1987 als Leitfaden für ökologische Entscheidungen und Handlungsweisen herangezogen wird. Betrachtet man den Begriff ‚Nachhaltigkeit‘ im Zusammenhang mit Lernen, gebraucht man ihn sowohl um das Lernverhalten<sup>62</sup> der GemeindebürgerInnen auszudrücken, als auch um die Beständigkeit der Wirkung von Projekten zu beschreiben. Die zukunftsorientierte Perspektive sieht Nachhaltigkeitslernen als gelungen, wenn gestaltungswillige GemeindebürgerInnen dazu befähigt wurden, ihre Anliegen selbst in die Hand zu nehmen und längerfristige Entwicklungen in ihrer Gemeinde anzuregen, d.h. wenn GemeindebürgerInnen Gestaltungskompetenz erlangen konnten. Lernen gilt aber auch dann als nachhaltig, wenn es unter den beteiligten Personen zu einer anhaltenden Weiterentwicklung bzw. Transformation der emotionalen, sozialen, fachlichen oder methodischen Kompetenzen gekommen ist. (Vgl. Schüssler 2009, S.140f.)

### **Lerntransfer und Breitenwirkung**

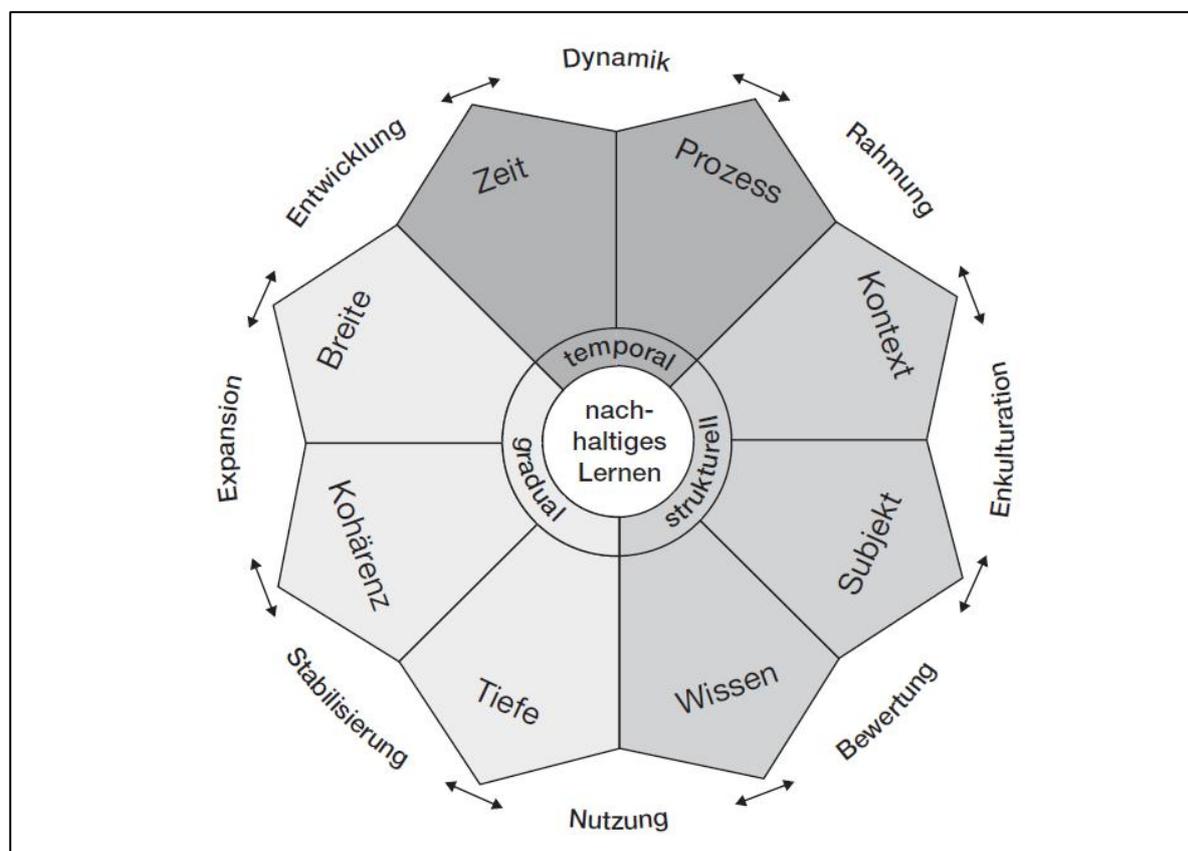
Als Erwachsenenbildnerin interessiert mich vor allem der lerntheoretische Zugang zum Nachhaltigkeitslernen, welcher sich vordergründig damit befasst, wie Bildungsprozesse gestaltet werden müssen, damit sie eine nachhaltige Kompetenzentwicklung anregen. Im Rahmen des Nachhaltigkeitslernens gibt es, wie

---

<sup>62</sup> Die Bereitschaft und Fähigkeit zum lebenslangen Lernen, stellt im Zusammenhang mit dem Lernverhalten eine Grundvoraussetzung für nachhaltiges Lernen dar. (Vgl. Holzkamp 1993, S.183)

bereits erwähnt, zwei Perspektiven. Es kommt also nicht ausschließlich darauf an, dass nachhaltig gelernt wird, vielmehr geht es auch darum, zu beleuchten, was dauerhaft gelernt wird. Aus den gewonnenen Erkenntnissen, gilt es, abzuleiten welche Bedeutung das Gelernte für die Subjektbildung der mitwirkenden Personen und die weitere Entwicklung der betreffenden Gemeinde hat. Es reicht demnach weder aus, alles möglichst nachhaltig zu lernen, noch genügt es, die eigene Handlungskompetenz zu erweitern. Es geht letztendlich darum, herauszufinden, welche Kompetenzen die SeniorInnen aus ihrer Sicht benötigen, um positive, anhaltende Entwicklungen innerhalb der Gemeinde anzustoßen. (Vgl. Schüssler 2009, S.145.) Basierend auf theoretischen Analysen wurde im Rahmen einer empirischen Untersuchung ein Modell entwickelt, das veranschaulichen soll, welche Bedingungen das Nachhaltigkeitslernen begünstigen und welche Faktoren einem dauerhaften Aufbau von Gestaltungskompetenzen zuträglich sind. Das heuristische Beobachtungsmodell nach Schüssler geht davon aus, dass die Nachhaltigkeit von Lernprozessen dreidimensional nämlich (1) temporal, (2) strukturell und (3) gradual beeinflusst wird.

**Abb. 7: Heuristisches Beobachtungsmodell nachhaltigen Lernens**



Quelle: Schüssler 2009, S.146.

### Temporale Dimension

Nachhaltiges Lernen ist ein langfristiger Prozess, der vor dem Hintergrund der individuellen Lebens- und Entwicklungsphasen der Lernenden nicht linear, sondern dynamisch und interaktiv verläuft. Weil Lernende individuelle Ziele verfolgen und Lernen Zeit und Mühe benötigt, gilt es, Lernprozesse erwachsenenbildnerisch so anzulegen, dass den Lerninteressierten eine Art ‚Schonraum‘ gewährt wird, in dem sie bestehende ‚Problemlagen‘ zwangsfrei, ohne Druck und mit dem erforderlichen Abstand analysieren und in weiterer Folge anhand der eigenen Beobachtungen reflektieren können. Ob bzw. wie nachhaltig gelernt wird, hängt allerdings nicht ausschließlich vom vorherrschenden Lernklima ab, sondern wird auch durch Faktoren wie Partizipations- und Integrationsmöglichkeiten, Gruppendynamik und Prozess- und Handlungsorientierung beeinflusst. Lernprozesse stellen lebensbegleitende Segmente im individuellen Entwicklungsverlauf der Lernenden dar. Sie lassen sich zwar anstoßen, jedoch keineswegs bis ins Detail planen oder verwalten, denn Lernprozesse leiten sich aus den Bedürfnislagen der Lernenden im Zeitverlauf ab. (Vgl. Schüssler 2009, S.146f.)

### Strukturelle Dimension

Wie bereits zu Beginn der Arbeit etwas ausführlicher thematisiert, finden Lernprozesse situationsgebunden und kontextabhängig statt. Um diese möglichst ganzheitlich zu analysieren, gilt es demnach, die vorherrschenden gesellschaftlichen, sozialen, kulturellen, wirtschaftlichen und institutionellen Rahmenbedingungen mit zu bedenken. Aber nicht nur gegenwertige, sondern auch historische Bedingungen nehmen Einfluss auf die Nachhaltigkeit von Lernprozessen. Dies resultiert daraus, dass der Kontext in dem Lernen stattfindet und die lernenden Individuen wechselseitig aufeinander einwirken: (Vgl. Schüssler 2009, S.146f.) *„Habitus, Lernbiografie, Motivationen, Interessen sowie Rollenerwartungen entwickeln sich durch Enkulturation in eine bestimmte (Lern-)Kultur. Dabei bildet das Subjekt aus den Erfahrungen mit seiner Umwelt spezifische Emotions-, Deutungs- und Handlungsmuster aus, die eine regulierende Funktion für das nachhaltige Lernen ausüben.“* (Schüssler 2009, S.147) Diese Regulationsfunktion kann allerdings in einer Einschränkung münden, weil Lernende die Relevanz und Bedeutung von ‚Neuem‘ unbewusst meist dadurch bewerten, dass sie es ‚Vertrautem‘ gegenüberstellen.

Ob etwas nachhaltig gelernt wird oder nicht, hängt vor diesem Hintergrund davon ab, inwieweit es den Lernenden gelingt, angeeignete, aber nicht mehr funktionale Muster abzulegen, bzw. zusätzliche Handlungsangebote und Informationen in ihr bestehendes Erfahrungsrepertoire aufzunehmen und diese in weiterer Folge in funktionales Wissen zu transformieren. (Vgl. Schüssler 2009, S. 147f.)

Obwohl LernbegleiterInnen neben den Lernenden zentrale Schlüsselpersonen im Lernprozess darstellen, werden sie an dieser Stelle nicht dezidiert angeführt. Laut Schüssler, deren Standpunkt auch ich vertrete, genügt es, zwischen dem Subjekt und dem Kontext, in dem es lebt und handelt zu unterscheiden. Denn aus der Sicht der Lernenden beinhaltet dieser Kontext natürlich auch den/die LernbegleiterIn und umgekehrt. Professionelle ErwachsenenbildnerInnen sprechen von einer so genannten strukturellen Koppelung, die zwischen Lernendem und LernbegleiterIn besteht. Diese strukturelle Koppelung allein reicht allerdings nicht aus, damit sich aus Informationen letztendlich Wissen konstituieren kann. Vielmehr müssen die Handlungsangebote und Informationen einen Situations- und Alltagsbezug aufweisen und für die Lernenden von Relevanz sein, um in weiterer Folge nachhaltig verinnerlicht zu werden. (Vgl. ebenda, S.148f.) Weil es sich bei unserer Forschungsgruppe um GemeindegliederInnen der Gemeinde Reichenau handelt, ist der Situations- und Alltagsbezug schon allein dadurch gewährleistet, dass wir uns mit Handlungsproblematiken in unserer Heimatgemeinde auseinandersetzen.

### **Graduelle Dimension**

Betrachtet man das heuristische Beobachtungsmodell von Schüssler (Abbildung 7), so erkennt man, dass die Nachhaltigkeit des Lernens in seiner graduellen Dimension von der Tiefe, der Kohärenz und der Breite der Lernprozesse abhängt. Tiefenlernen bedeutet, dass es sowohl auf geistiger als auch auf emotionaler Ebene zu einer anhaltenden Veränderung der Einstellungen und Werte kommt. Auf geistiger Ebene erfordert tiefgreifendes Lernen im weitesten Sinne eine Auseinandersetzung mit unbewussten Elementen der persönlichen Identität und dadurch einen inneren Dialog mit sich selbst. Weil es sich beim Tiefenlernen um ein authentisches, auf gegenseitiges Vertrauen fußendes Lernen handelt, ist der Vertrauensaufbau zwischen Lernenden und LernbegleiterIn essenziell, um sich überhaupt auf Veränderungsprozesse einlassen zu können. (Vgl. Schüssler 2009, S.149.)

Ob Tiefenlernen letztendlich gelingt, hängt unter anderem auch davon ab, inwieweit emotional-motivale Grundbedürfnisse -wie das Erleben von Kompetenz und Autonomie und das Erlangen sozialer Anerkennung- im Rahmen der forschersischen Tätigkeiten gedeckt werden können. (Vgl. Schüssler 2009, S.149.) Ein weiterer Punkt, der die Nachhaltigkeit von Lernprozessen maßgeblich beeinflusst, ist die Kohärenz des Gelernten. Kohärenz meint im Zusammenhang mit Lernen einen Zustand der emotionalen Ausgeglichenheit, der erreicht wird, sobald man in der Lage ist, eigene Ressourcen zu mobilisieren, um auch schwierige Situationen zu meistern. Aus erwachsenenbildnerischer Sicht entwickelt sich Kohärenzgefühl durch die Inanspruchnahme anschlussfähiger Bildungsangebote. Neben Tiefe und Kohärenz hängt die Nachhaltigkeit von Lernprozessen in der graduellen Dimension auch von der Wirkungsbreite dieser Prozesse ab. Breitenwirkung ist laut Schüssler einerseits dann gegeben, wenn Gelerntes auch außerhalb der Lern- und Forschungswerkstatt intuitiv und situationsangemessen angewendet wird. Andererseits kommt die Breitenwirkung eines nachhaltigen Lernprozesses bei jenen Personen zum Tragen, die ihre Selbstlernkompetenzen unabhängig von der Lern- und Forschungswerkstatt sukzessive weiterentwickeln. Die Wirkungsbreite von Lernprozessen ist abhängig von folgenden drei Faktoren:

- 1.) dem Grad der Vernetzung,
- 2.) der Generalisierung und
- 3.) der Variabilität des Gelernten.

Weil die Breitenwirkung nachhaltiger Lernprozesse nicht nur Auskunft über Lernprozesse auf individueller Ebene gibt, sondern auch beleuchtet, welche Veränderungen das Lernen im Umfeld der Lernenden nach sich zieht, könnte man meinen, dass man durch einen Blick auf diese Variable Aufschluss darüber erhalten würde, welche lernkulturellen Einflüsse sich förderlich bzw. hinderlich auf zukünftiges Lernen auswirken. Dem ist allerdings nur bedingt so, denn zwischen den unterschiedlichen Dimensionen des nachhaltigen Lernens bestehen Wechselwirkungen, die dazu führen, dass sich die einzelnen Variablen nicht isoliert voneinander betrachten lassen. (Vgl. Schüssler 2009, S.150f.)

Um die strukturelle Kopplung zwischen dem Lern- und Interventionssystem besser zu verstehen und nachhaltige Kompetenzentwicklung sichtbar zu machen, empfiehlt Schüssler die Anwendung eines Beobachtungsrasters, dessen Hilfe es ermöglicht, Wechselwirkungen zwischen den drei Dimensionen nachhaltigen Lernens zu erkennen. Obwohl sich aus dem von Schüssler empfohlenen Raster keine Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge ableiten lassen, erlaubt diese Vorgehensweise eine differenzierte Beobachtung von Erwachsenenbildungsprozessen und liefert dadurch Anregungen für eine nachhaltige didaktische Aufbereitung künftiger partizipativer Forschungsvorhaben. (Vgl. Schüssler 2009, S.150f.) Im Rahmen dieser Abhandlung wurde allerdings nicht auf das Beobachtungsraster zurückgegriffen.

Resümierend bleibt zu sagen, dass Bildung im Alter heutzutage weit mehr umfasst als die reine Aneignung von Wissen. Geragogik versteht Partizipation in doppelter Hinsicht. Sie geht davon aus, dass sich Menschen auch im hohen Alter nicht mit der Rolle des/der hilfebedürftigen Empfängers/Empfängerin von Versorgungsleistungen zufrieden geben, sondern ihre Lebenswelt aktiv mitgestalten möchten. (Vgl. Köster et al. 2010, S.18) Dementsprechend stellen wir forschungsbegeisterte SeniorInnen als gleichberechtigte Co-ForscherInnen in den Mittelpunkt unserer Bemühungen. Durch die Einbindung in partizipative Prozesse und den damit in Verbindung stehenden Zuspruch von Verantwortung und Vertrauen, soll die Entwicklung von Reflexions- und Gestaltungskompetenz forciert werden. Obwohl Bildung in diesem Zusammenhang als Selbstbildung verstanden wird, bedarf es bei älteren Personen vielfach eines Anstoßes von außen. ErwachsenenbilderInnen (GeragogInnen) finden sich hierbei in der Rolle des/der Ermöglichers/Ermöglicherin. Sie legen den Grundstein für Bildungsprozesse, indem sie den Austausch mit Anderen fördern, dabei jedoch niemals lenkend eingreifen, sondern den Dialog durch Begegnung auf Augenhöhe in Gang setzen. (Vgl. Schramek/Bubolz-Lutz 2016, S.167 und vgl. Bubolz-Lutz 2010, S.38f.) Basierend auf lernpsychologischen Erkenntnissen, die besagen, dass sich die Lernmotivation erhöht, sobald die Möglichkeit zur Selbstbestimmung und ein Gefühl der sozialen Eingebundenheit besteht, haben renommierte ErwachsenenbildnerInnen methodische Vorgehensweisen und acht geragogische Prinzipien erarbeitet, die sich allerdings hauptsächlich im formalen Lernkontext umsetzen lassen. (Vgl. Bubolz-Lutz 2010, S. 39 und vgl. Bubolz-Lutz et al. 2010, S.136f.)

Community-basierte partizipative Forschung beschränkt sich jedoch nicht auf formale Lernprozesse, sondern interessiert sich vor allem für informelle Lernkontexte und Lernorte. Laut Bubolz-Lutz et al. wurde eine umfassende Formulierung der didaktischen Prinzipien für eine derartige Fokussierung bisher noch nicht realisiert, (vgl. Bubolz-Lutz et al. 2010, S.136f.) weswegen wir unser Forschungsvorhaben didaktisch an ein, den geragogischen Grundprinzipien ähnliches, auf die Entwicklung von Gestaltungskompetenz abzielendes, Modell angelehnt und um einige Elemente aus der Community Education erweitert haben. Weil es im Zusammenhang mit community-basierter, partizipativer Forschung methodisch kaum Grenzen gibt (Vgl. Bergold/Thomas 2012, [64]), kommt ein ‚teilnehmerInnenangemessener‘ (Vgl. Bergold/Thomas 2012, [61]) Methodenmix bestehend aus Lernwerkstatt, visuellen und performativen Verfahren und einem Kurzfragebogen zum Einsatz, auf den wir im Methodenteil des folgenden Kapitels näher eingehen werden. Vorerst gilt es jedoch in die Grundlagen der partizipativen Forschung einzuführen.

### **3 Forschungstheoretische und forschungspraktische Bezugspunkte**

Dieses Kapitel dient einerseits dazu, einen grundlegenden theoretischen Überblick über partizipative Forschung zu erhalten, andererseits zielt es jedoch auch darauf ab, die in Kapitel zwei erarbeiteten Erkenntnisse aufzugreifen und daran anknüpfend eine Forschungsarchitektur für unser community-basiertes, partizipatives Projekt zu entwerfen. Weil sich dieses Kapitel nicht auf die theoretischen Bezugspunkte beschränkt, sondern gleichzeitig auch die forschersische Praxis beleuchtet, folgt im Anschluss an die theoretische Aufbereitung ein praxisbezogener Bericht über die wesentlichen Etappen unseres Forschungsprozesses.

#### **3.1 Was ist partizipative Forschung?**

Partizipative Forschung ist der Überbegriff für Forschungsansätze, die soziale Wirklichkeit partnerschaftlich ergründen und beeinflussen, um Lebenswelten zu verstehen und zu verändern. (Vgl. von Unger 2014, S.1 und S.13) Diese doppelte Zielsetzung, die in der Verbindung von Forschung und Intervention und in der partnerschaftlichen Zusammenarbeit von unmittelbar betroffenen Personen und akademischen ForscherInnen zum Ausdruck kommt, gilt als zentrales Merkmal der

partizipativen Forschung. Das Spektrum an Zugängen zu partizipativer Forschung ist breit gefächert und umfasst verschiedene Ansätze<sup>63</sup>, (vgl. von Unger 2012, [1]) welche durch unterschiedliche Schwerpunkte, Ziele und Beteiligungsintensitäten gekennzeichnet sind. (Vgl. AKQuali Klu 2018, Minute 2:20-2:43) Hinter dem Begriff der partizipativen Forschung verbirgt sich allerdings keine eigenständige Methode, es handelt sich eher um einen Forschungsstil, der methodische Vielfalt erlaubt. Doch auch wenn methodisch betrachtet kaum Grenzen bestehen, müssen Partizipationsformen und Partizipationsmöglichkeiten für mitforschende Personen ständig hinterfragt und reflektiert werden (Vgl. Bergold/Thomas 2010, S.333), um ‚TeilnehmerInnenangemessenheit‘ (vgl. Bergold/Thomas 2012, [61]) zu gewährleisten. Das Zitat von Bergold und Thomas, wonach es sich bei partizipativer Forschung nicht um *„(...)Forschung über Menschen und auch nicht für Menschen, sondern Forschung mit Menschen“* handelt, (ebenda) unterstreicht die Stellung der teilnehmenden Personen im Forschungsprozess. Es zeigt, dass der Mensch und sein Bedürfnis nach gesellschaftlicher Teilhabe im Mittelpunkt des klar wertebasierten Unterfangens stehen. (Vgl. von Unger 2014, S.1) Daraus folgt, dass es sich bei partizipativen Forschungsvorhaben immer um Gemeinschaftsprojekte und niemals um rein akademisch geleitete Vorhaben handelt. Erkenntnisinteresse und Forschungsfrage ergeben sich aus der Konvergenz zwischen Wissenschaft und alltäglicher Praxis. Im Idealfall entwickelt sich der Forschungsprozess zu einem Gewinn für beide Seiten. (Vgl. Bergold/Thomas 2012, [1]) Weil partizipative Forschung die Zusammenarbeit über bestehende Systemgrenzen hinweg erfordert, ist sie durch Interdisziplinarität und Interprofessionalität gekennzeichnet. (Vgl. Bergold/Thomas 2010, S.333) Partizipative Forschung zielt primär darauf ab, mehr gesellschaftliche Teilhabe und damit verbunden auch mehr soziale Gerechtigkeit zu erwirken. (Vgl. von Unger 2014, S.1) Sie bezieht sich auf einen erweiterten Partizipationsbegriff, der neben der Teilhabe durch Mitwirkung am gesellschaftspolitischen Leben auch die aktive Erbringung von Dienstleistungen im Rahmen von selbstorganisierten Projekten umfasst. Nach diesem Verständnis erfordert Partizipation zwei Grundprinzipien; nämlich Gleichheit von Möglichkeiten und Gemeinschaftlichkeit. (Vgl. Köster et al. 2010, S.18)

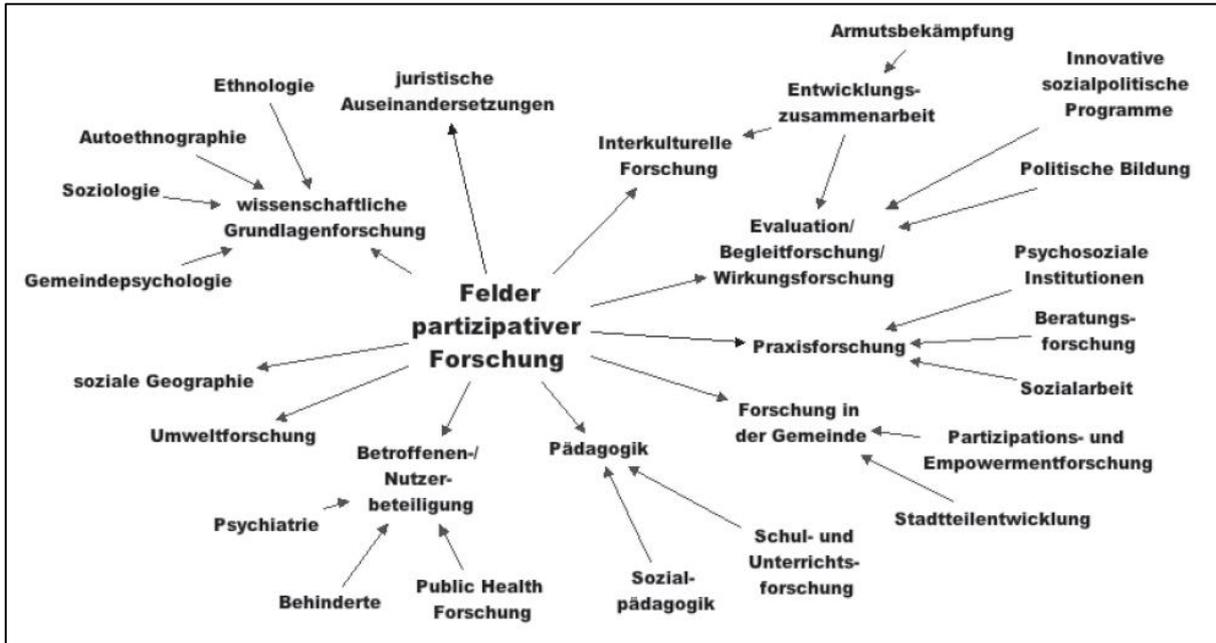
---

<sup>63</sup> Zu den partizipativen Ansätzen zählen: die Aktionsforschung (Action Reserch), die Praxisforschung, die Evaluationsforschung und die community-basierte partizipative Forschung. (Vgl. von Unger 2014 und vgl. von Unger 2012, [1])

Das Verständnis von Partizipation im Sinne von partizipativer Forschung scheint dem Ideal von nomothetischer Forschung, welche klare, allgemeingültige Gesetze verlangt und sich durch messbare Qualitätskriterien wie Objektivität, Reliabilität und Validität auszeichnet, allerdings zu widersprechen. Denn während sich Partizipation als demokratietheoretisches Konzept versteht und die unterschiedlichen Sichtweisen und Perspektiven der Teilnehmenden dementsprechend als berechnigte Meinungen respektiert, gelten Menschen in wissenschaftlich geprägten Untersuchungen als Forschungsobjekte. Forschungsthemen ergeben sich im wissenschaftlichen Bereich entweder aus der Logik der Forschung oder werden von geldgebenden AuftraggeberInnen bestimmt. (Vgl. Bergold 2013, S.1) Trifft die Idee der Partizipation allerdings auf das Ideal der Forschung, ändert sich die Situation grundlegend. Im Forschungsprozess gibt es keine privilegierten Erkenntnissubjekte mehr, denn bei partizipativer Forschung handelt es sich um Forschung auf Augenhöhe, d.h. alle Beteiligten verfügen bestenfalls über die gleichen Rechte und gewinnen demzufolge im Forschungsprozess auch gleichermaßen an Erkenntnis. Den wissenschaftlichen ExpertInnen, die über methodisches Know-How verfügen, stehen ExpertInnen der Lebenswelt gegenüber. Forschungsthemen und -ziele werden gemeinschaftlich ausgehandelt und auch die zur Anwendung kommenden Methoden werden kooperativ ausgewählt. (Vgl. ebenda)

Mittlerweile haben partizipative Forschungsstrategien in den unterschiedlichsten Wissenschaftsdisziplinen und Forschungsfeldern Eingang gefunden. Ihr Anwendungsspektrum erstreckt sich von der wissenschaftlichen Grundlagenforschung über die Forschung in der Gemeinde bis hin zur Zukunftsforschung. Die folgende Abbildung soll einen Eindruck über die Vielfalt der Einsatzbereiche vermitteln. (Vgl. Bergold/Thomas 2010, S. 335.)

Abb. 8: Anwendungsbereiche partizipativer Forschung



Quelle: Bergold/Thomas 2010, S.335.

### 3.2 Grundannahmen und zentrale Komponenten der partizipativen Forschung

Um implizit vorhandenes Wissen zu explizieren und von irrationalen Verkürzungen zu befreien, braucht es Kommunikation. ForscherInnen, die mit ihren ForschungspartnerInnen in einer vertrauensgeprägten, handlungsdruckfreien Atmosphäre über deren Lebenspraxis sprechen, schaffen im Idealfall ein Arbeitsklima, in dem ein produktiver Austausch zwischen Theorie und Praxis stattfindet, der letztendlich in Erkenntnis mündet. (Vgl. Bergold/Thomas 2010, S.335f.) Im folgenden Kapitel gehe ich auf die zentralen Grundlagen der partizipativen Forschung ein. Ich beschäftige mich unter anderem damit, welche Bedeutung ein ‚sicherer Raum‘ für den kommunikativen Austausch innerhalb der Forschungsgruppe hat. Darüber hinaus betrachte ich die Zusammensetzung von Communities, widme mich den Auswirkungen von ‚Macht‘ und lege die unterschiedlichen Grade der Partizipation dar. (Vgl. Bergold/Thomas 2012, [10]-[28]) Im Anschluss daran, gehe ich auf partizipative Forschung als Mittel zur Befähigung und Ermächtigung ein. In erster Linie gilt es jedoch, herauszufinden, welche gesellschaftlichen Bedingungen partizipative Forschung verlangt.

### **3.2.1 Gesellschaftliche Bedingungen für partizipative Forschung**

Im Gegensatz zur nomothetischen Forschung, welche darauf abzielt, Gesetzmäßigkeiten ausfindig zu machen und dementsprechend unabhängig von gesellschaftlichen Bedingung und Regierungsformen funktioniert, bedarf partizipative Forschung aufgrund ihrer methodischen Besonderheiten einem politischen Kontext, der unterprivilegierten Schichten ähnliche Rechte einräumt, wie gesellschaftlichen Eliten. (Vgl. Bergold/Thomas 2012, [10]) Bei partizipativer Forschung handelt es sich, wie bereits erwähnt, um Forschung auf Augenhöhe. Das heißt: Betroffene werden von Beginn an gleichberechtigt in den Forschungsprozess eingebunden. (Vgl. von Unger 2012, [8]) Vor diesem Hintergrund kann partizipative Forschung nur in Demokratien gelingen. Einen eindrucksvollen Beweis in diesem Zusammenhang lieferten einige lateinamerikanische Länder, wo es nach Abschaffung der Diktatur zu einem massiven Aufschwung der partizipativen Forschung kam. (Vgl. Bergold/Thomas 2012, [10])

### **3.2.2 Der sichere, kommunikative Sozialraum**

Weil partizipative Forschung die persönlichen Meinungen, Erfahrungen und Sichtweisen der Teilnehmenden ergründen möchte, bedarf es innerhalb der Forschungsgruppe, die sich vielfach aus einander unbekanntenen Personen zusammensetzt, der Bereitschaft, Dinge offenzulegen, die man gewöhnlich nur sehr nahestehenden Personen anvertraut. Um den Co-Forschenden die Angst vor ‚Meinungsäußerungen‘ zu nehmen, ihnen Redefreiheit zu ermöglichen und zu garantieren, dass ihnen aus dem Gesagten keine persönlichen Nachteile erwachsen, werden sichere kommunikative Sozialräume geschaffen. (Vgl. Bergold/Thomas 2012, [12f.]) Dabei handelt es sich um geschützte, aber dennoch öffentliche Sphären, in denen die gelebte Arbeits- und Alltagspraxis aller Beteiligten gemeinschaftlich erforscht werden kann. (Vgl. Bergold/Thomas 2010, S. 337) Diese sicheren kommunikativen Sozialräume sind allerdings keineswegs konfliktfrei, denn um neue Aspekte und Perspektiven zu eröffnen und in weiterer Folge Erkenntnis zu gewinnen, verlangt partizipative Forschung nach abweichenden Meinungen und Kritik, welche im Forschungsprozess aufgrund des Gruppensettings jedoch vielfach in Konflikten ausarten. Sichere kommunikative Räume zeichnen sich dadurch aus, dass alle Beteiligten angstfrei Meinungen äußern können, Meinungsabweichungen gemeinsam diskutiert und unterschiedliche Positionen akzeptiert werden. (Vgl.

ebenda, S.337f. und vgl. Bergold/Thomas 2012, [12f.]) Patricia Gayá Wicks und Peter Reason nehmen den kommunikativen Sozialraum als einen Grenzbereich wahr, in dem die zwei konträren, sich ständig im Wandel befindenden Konzepte ‚System‘ und ‚Lebenswelt‘ aufeinandertreffen. Sie gliedern den Forschungsprozess in drei Phasen und zeigen drei Problembereiche (emotionales Miteinander, Aufgabendefinition, Organisation des Prozesses) auf, denen es sich in den unterschiedlichen Phasen des Forschungsprozesses immer wieder zu widmen gilt. Kontinuierliche Gespräche über den Forschungsauftrag, bestehende Grenzen, Partizipationsmöglichkeiten, Leitung, Ängste sowie das Verhältnis von Chaos und Ordnung schaffen Vertrauen und gewährleisten dadurch Offenheit im Forschungsprozess. (Vgl. Wicks/Reason 2009, S.243, S.249, und S.258 und vgl. Bergold/Thomas 2012, [14f.]). Weil sich die Bedingungen für einen sicheren kommunikativen Sozialraum im Verlauf des Forschungsprozesses ändern und jede Phase im Forschungsprozess neue Herausforderungen bereithält, gilt es, nicht nur die oben angeführten Punkte zu besprechen, sondern in festgelegten Abständen gruppeninterne, thematisch uneingeschränkte Gespräche zu führen. Diese Gespräche dienen als Grundlage, um potenzielle Bedrohungen und Ängste rechtzeitig zu erkennen und daran anknüpfend Maßnahmen zu setzen, um die Sicherheit im kommunikativen Sozialraum wieder herzustellen. (Vgl. Bergold 2017, S.10)

### **3.2.3 Die Zusammensetzung der Community**

Wie bereits mehrfach erwähnt, ist partizipative Forschung dadurch gekennzeichnet, dass sie die ‚eigentlich zu erforschenden‘ AkteurInnen aus der Lebens- und Arbeitswelt, nicht als Forschungsobjekte wahrnimmt, sondern als erkennende Subjekte in den Forschungsprozess mit einbezieht. Bedingt durch ihren Fokus auf Beteiligung und soziales Miteinander, kommt es zur Auflösung der Subjekt-Objekt-Relation, d.h. alle Beteiligten werden zu gleichberechtigten Subjekten, die im besten Fall partnerschaftlich über die Erhebung, Auswertung, Interpretation und Veröffentlichung der Daten entscheiden. (Vgl. Bergold/Thomas 2012, [81] und vgl. von Unger 2014, S.35.) In der Frage, wer partizipiert, unterscheidet man zwei Ausprägungen. Einige Ansätze legen ihren Fokus auf Forschungs Kooperationen zwischen akademischen ForscherInnen und professionellen PraktikerInnen. Beide Seiten erhoffen sich durch diese Zusammenarbeit Qualitätsverbesserungen im

jeweils eigenen Bereich. Als Prototypen dieses Zugangs gelten beispielsweise die Aktionsforschung und die Praxisforschung. Andere Ansätze legen ihren Schwerpunkt auf die Beteiligung von betroffenen Personen aus lebensweltlichen Gemeinschaften. Sie zielen darauf ab, marginalisierten Gruppen, die kaum in Entscheidungsprozesse mit einbezogen werden, in Form von empowerment eine Stimme zu verleihen. Dazu zählt u.a. die von uns angewendete community-basierte partizipative Forschung. (Vgl. ebenda, [18f.] und vgl. ebenda, S.35.)

Obwohl es anhand verschiedenster Strategien möglich wäre, die einzubeziehenden Gruppen genauer zu bestimmen, verlassen sich partizipativ Forschende bei der Frage nach der Zusammensetzung ihrer Forschungscommunity vielfach auf die Informationen ihrer AuftraggeberInnen. Gelegentlich beziehen sie allerdings auch Aussagen von lokal beteiligten Personen in die Auswahl ihres Samples mit ein. Generell gilt, dass Personen, Einrichtungen und Gruppen, welche direkt oder indirekt aber auch positiv oder negativ vom Forschungsthema und den zu erwartenden Ergebnissen betroffen sein werden, unbedingt ein Mitspracherecht im Forschungsprozess gewährt werden sollte. (Vgl. Bergold/Thomas 2012, [24ff.]) Um Community letztendlich möglichst systematisch zu definieren, empfehlen Israel und ihr Team ‚respektierte‘ Mitglieder der Community als ‚Türöffner‘ (gatekeeper) in den Formierungsprozess einzubinden. Bei ‚respektierten‘ Mitgliedern handelt es sich allerdings nicht nur um VertreterInnen von Einrichtungen und Organisationen, auch Community-Mitglieder, die keinen formalen Strukturen angehören, können, sofern sie glaubhaft, sichtbar und gut in die Community integriert sind, sehr viel zur Definition der Forschungsgruppe beitragen. (Vgl. Israel et al. 1998, S.187 zitiert nach von Unger 2012, [72]) Laut von Unger und Minkler hat es sich ebenfalls bewährt, den Kreis der PartnerInnen Schritt für Schritt zu erweitern. So konnte man die vorläufige Definition der Community im Laufe des Forschungsprozesses bedarfsgerecht ergänzen und validieren. (Vgl. Minkler 2005, S.ii8 und vgl. von Unger 2014, S.36) Um die Frage nach der Beteiligung im Rahmen von community-basierter partizipativer Forschung konzeptuell klarer zu fassen und unterschiedliche Sichtweisen und Interessen besser zu berücksichtigen, schlägt von Unger eine Unterteilung in Community-PartnerInnen und PraxispartnerInnen vor. (Vgl. von Unger 2012, [22]) Während es sich bei Community-PartnerInnen um Laien aus lebensweltlichen Gemeinschaften handelt, die häufig ressourcenorientiert auf die Situation blicken, ist der Fokus der PraxispartnerInnen als Fachkräfte bzw. professionelle AkteurInnen auf

Probleme gerichtet. Personen, die aufgrund ihrer Tätigkeit beiden Gruppen angehören, d.h. sowohl Mitglied der lebensweltlichen Gemeinschaft als auch professionelle Fachkraft sind, betrachten die Situation multiperspektivisch. Sie nehmen neben den Problemen auch die Ressourcen wahr und stellen, sofern sie es schaffen mit Rollenkonflikten umzugehen, einen besonderen Glücksgriff für die partizipative Forschung dar. Personen, die keiner Gruppe eindeutig zuordenbar sind, nehmen eine Zwischenstellung ein. Dies trifft beispielsweise auf professionalisierte oder ehrenamtliche MitarbeiterInnen in der Zielgruppe zu. (Vgl. von Unger 2012, [22] und vgl. von Unger 2014, S.37)

*„Die letztendliche Definitionsmacht über Community liegt bei den Personen und Einrichtungen, die sich selbst als Teil der Community verstehen. Hierbei ist zu beachten, dass es innerhalb jeder Community Machtunterschiede gibt und nicht alle Personen und Gruppen die gleichen Voraussetzungen für eine Teilnahme und Teilhabe an diesen Definitionsprozessen haben (...).“* (Von Unger 2014, S.37) Weil sich Verzerrungen nicht allein durch die Auswahl der ForschungsteilnehmerInnen ergeben, sondern auch im Zuge der Entscheidung für oder gegen bestimmte Community-PartnerInnen eine Rolle spielen, kann man das Problem des selection bias auch durch die scheinbar systematischste Vorgehensweise nicht vollständig lösen. (Vgl. von Unger 2012, [72] und vgl. Bergold/Thomas 2012, [26f.]) Eine Möglichkeit, um Community noch präziser zu definieren, sehen Bergold und Thomas in einer detaillierten Analyse des gemeinsamen Erfahrungshintergrundes. Denn der Erfahrungshintergrund, welcher sowohl durch den gesellschaftlichen Standort als auch durch das materielle und/oder ideelle Milieu der Betroffenen gekennzeichnet ist, bildet die Basis für gemeinsames Kommunizieren und Handeln. (Vgl. Bergold/Thomas 2012, [28])

### **3.2.4 Machtstrukturen und Beteiligung**

Entscheidet man sich für partizipative Forschung, gilt es, neben der Regierungsform eines Landes auch seine (institutionellen) Machtstrukturen zu analysieren. Weil Partizipation darauf abzielt, viele Personen mit unterschiedlicher Beteiligungsintensität in den Entscheidungsfindungsprozess mit einzubeziehen, Machtstrukturen vielfach aber nicht direkt sichtbar sind, und strukturelle Macht sich hinter dem Rücken der Beteiligten vollzieht, muss man sich vorab folgende Fragen stellen:

- 1.) Inwieweit erlauben die vorherrschenden Strukturen überhaupt Beteiligung?
- 2.) Welche Position nehmen die zu beteiligenden Personen in der vorherrschenden Machtstruktur ein?
- 3.) Welche Machtressourcen stehen den zu Beteiligten zur Verfügung und inwieweit müssten sie eventuell noch zusätzlich mit Macht ausgestattet werden? (Vgl. Bergold/Thomas 2010, S.336)

Wie bereits erwähnt, handelt es sich bei der partizipativen Forschung immer um wertebasierte und interessen geleitete Forschung. Obwohl sie teilweise der Tradition der Aktionsforschung folgt, stellt sie durch ihren Fokus auf Partizipation jedoch das Element der Beteiligung in den Mittelpunkt ihrer Bemühungen. (Vgl. von Unger 2014, S.3.) Will man ein konkretes, partizipatives Forschungsprojekt in die Tat umsetzen, scheint es sinnvoll, zwei Beteiligungsdimensionen zu analysieren. Bei der ersten Dimension handelt es sich um die institutionellen Rahmenbedingungen. Hier gilt es, zu überprüfen, ob die bestehenden Gegebenheiten (rechtliche Regelungen, Verwaltungsvorschriften, Umgangsformen...) ein partizipatives Design ermöglichen, oder hemmend darauf wirken. Die zweite Dimension betrifft die persönliche Ebene der Co-ForscherInnen. Hier muss analysiert werden, ob forschungsinteressierte Personen über ausreichend Kompetenzen und Ressourcen (zeitlich, persönlich, räumlich, finanziell und psychologisch) verfügen, um am Forschungsvorhaben teilnehmen zu können. (Vgl. Bergold/Thomas 2010, S.337) „*Partizipation erfolgt nicht nach dem Alles-oder-Nichts-Prinzip*“, (ebenda) sie ist allerdings nur dann gegeben, wenn sich ForschungspartnerInnen entscheidungsmächtig am Forschungsprozess beteiligen können. (Vgl. von Unger 2012, [29]) Aus der facheinschlägigen Literatur geht hervor, dass es verschiedene Formen von Partizipation gibt. Wie bereits in Kapitel zwei erwähnt, ist es mithilfe von unterschiedlichen Stufenmodellen der Partizipation möglich, die Beteiligungsqualität sowie -intensität in partizipativen Prozessen abzubilden und dadurch zu erläutern, wie Partizipation im Einzelnen verwirklicht werden kann. Das heißt, aus den Modellen wird ersichtlich, wer, woran partizipiert und wie sich diese Partizipation vollzieht. Der Grad an Partizipation gilt in den Modellen als eine dynamische Variable, die in Abhängigkeit zum subjektiven Partizipationserleben und zu den gegebenen Rahmenbedingungen und Strukturen steht. (Vgl. Haefker/Tielking 2016, S.86).

Eine zu ‚weite Auslegung‘ des Partizipationsbegriffs muss allerdings kritisch hinterfragt werden, denn immer wieder werden ForschungsakteurInnen im Rahmen von schein- oder pseudopartizipativen Ansätzen (Vgl. Bergold/Thomas 2012, [32]), die sowohl in der Praxis- und Evaluationsforschung als auch in der Politikberatung Anwendung finden, dazu instrumentalisiert, wichtiges Praxiswissen zu generieren und persönliche Informationen preiszugeben, ohne jemals entscheidungsmächtig am Forschungsprozess beteiligt gewesen zu sein. (Vgl. Bergold/Thomas 2010, S.337) Bergold und Thomas schlagen demnach vor, sich im Rahmen der Analyse von Beteiligungsqualitäten und –intensitäten nicht auf Stufenmodelle zu beziehen, die auf den untersten Stufen ohnehin keine wirkliche Beteiligung zulassen. Angemessener erscheint es ihnen, auftretende Entscheidungssituationen festzuhalten und genau zu dokumentieren, wer, wann, zu welchem Thema mit welchen Rechten an der Entscheidungsfindung partizipieren konnte. (Vgl. Bergold/Thomas 2012, [33])

### **3.2.5 Befähigung und Ermächtigung durch partizipative Forschung**

Weil sowohl partizipative Forschung als auch Community education darauf abzielt, die vorhandenen Wissensbestände und Kompetenzen ihrer Community zu erweitern, basiert ihre Grundhaltung, wie bereits erwähnt, auf der Wertschätzung vorhandener Ressourcen. Lern- und Befähigungsprozesse, welche sich gewöhnlich formal im Bildungssystem, non-formal im Rahmen von Trainings und Schulungen und informell beim Lernen en passant vollziehen, geschehen im Rahmen von partizipativer Forschung vorwiegend durch die Verknüpfung von Handlung und Reflexion aber auch durch die Perspektivenverschränkung, welche sich durch partizipative Zusammenarbeit und empirische Forschung ergibt. (Vgl. von Unger 2014, S.44f.) Um potenziellen Manipulationsversuchen von Beginn an entgegenzuwirken, muss Beteiligung stets mit kooperativen Lern-, Befähigungs- und Ermächtigungsprozessen einhergehen (Vgl. ebenda S.45 und vgl. von Unger 2012, [26])

### **3.2.6 Doppelte Zielsetzung**

Neben der Beteiligung der Co-ForscherInnen und dem Empowerment-Gedanken zeichnet sich partizipative Forschung, wie bereits erwähnt, durch ihre doppelte Zielsetzung aus. Während andere Formen akademischer Forschung darauf ausgelegt sind, Dinge zu verstehen, möchte partizipative Forschung auch verändern. Obwohl im Rahmen von partizipativer Forschung Wissen hervorgebracht wird, ist

Wissensgenerierung keineswegs ihr Hauptziel. Primär geht es darum, vorhandenes Wissen wertzuschätzen, neu Erworbenes daran anzuknüpfen und durch ständige Reflexion Handlungsansätze und -alternativen zu erschließen. Erkenntnisinteressen und gemeinsam hervorgebrachtes Wissen ergeben sich in Abhängigkeit des angestrebten Handlungsziels. Wenn es etwa, wie in unserer community-basierten partizipativen Forschung, darum geht, die Gemeinde durch Bildung zu beleben, liegt unser Interesse zunächst darin, die Bedürfnisse der GemeindegängerInnen zu erforschen, Schätzenswertes und Problematisches zu identifizieren und im Anschluss daran, Handlungsempfehlungen zu erarbeiten. (Vgl. von Unger 2014, S. 47) Partizipativ entwickelte Theorien müssen, um laut Friedman und Rogers als ‚gut‘ zu gelten, einerseits sensibel an Deutungen der Beteiligten anschließen, andererseits jedoch über diese hinausgehen und Aspekte aufdecken, die für die AkteurInnen ohne Forschung nicht erkennbar gewesen wären. Partizipativ entwickelte Theorien führen bisherige Sichtweisen und neue Erkenntnisse zusammen und tragen dadurch zur Erweiterung des Horizonts bei. (Vgl. Friedman/Rogers 2009, S.35f.) Die Entwicklung der partizipativen Forschung ist wie jene der Community Education geprägt von unterschiedlichsten philosophischen und theoretischen Einflüssen. Angesichts der Vielfältigkeit der Zugänge und der Tatsache, dass Gesellschaftssysteme über ihre eigene Logik verfügen, kann die von vielen partizipativen Ansätzen angestrebte, gesellschaftliche Veränderung nur durch bewusst handelnde Personen herbeigeführt werden. (Vgl. von Unger 2014, S.48)

Da wir nun mit den Grundannahmen und zentralen Komponenten der partizipativen Forschung vertraut sind, spezialisiere ich mich auf den folgenden Seiten auf die von uns angewandte, community-basierte, partizipative Forschung.

### 3.3 Der community-basierte partizipative Forschungsprozess

Wie bereits erwähnt, ist das Spektrum an Zugängen zu partizipativer Forschung breit gefächert und umfasst verschiedene Ansätze. Weil die Schwerpunkte dieser Abhandlung, auf der community-basierten partizipativen Forschung mit SeniorInnen und der SeniorInnenbildung im ländlichen Raum liegen, beschränke ich mich in diesem Kapitel darauf, die wichtigsten Etappen unseres community-basierten partizipativen Forschungsprozesses zu erläutern.

Community-basierte partizipative Forschung (CBPR) hat ihren Ursprung im nordamerikanischen Raum und findet vorwiegend im Gesundheitsbereich Anwendung. Am Forschungsprozess sind neben akademischen WissenschaftlerInnen auch Fachkräfte und VertreterInnen aus lebensweltlichen Gemeinschaften beteiligt. (Vgl. von Unger 2014, S.28 zitiert nach Israel et al. 1998) Sie werden von Beginn an in alle Phasen des Forschungsprozesses gleichberechtigt eingebunden. Ausschlaggebend dafür, ob der CBPR-Prozess zum Erfolg wird, ist allerdings nicht die Entscheidung für oder gegen eine bestimmte Methode, vielmehr kommt es darauf an, ob das Forschungsteam gut harmoniert und ein Arbeitsklima geprägt von gegenseitiger Wertschätzung entstehen kann. (Vgl. von Unger 2014, S.31) Bei CBPR handelt es sich um eine Forschungsstrategie, die sich methodologisch am gesamten Repertoire qualitativer und quantitativer Methoden bedienen kann. (Vgl. Minkler 2005, S.ii5) Die Entscheidung, welche Methode letztendlich zur Anwendung kommt, hängt allerdings nicht ausschließlich von Erkenntnisinteresse und Fragestellung ab. Im Sinne der TeilnehmerInnenangemessenheit, gilt es, Methoden zu wählen, die von den Mitforschenden verstanden werden. Um zu gewährleisten, dass alle beteiligten Personen auf Augenhöhe miteinander kommunizieren können, empfiehlt es sich, grundlegende analytische und theoretische Kompetenzen im Rahmen eines forschungsbegleitenden Methodenworkshops zu erarbeiten. Methodenworkshops stellen außerdem einen geeigneten Rahmen für partizipative Interpretations- und Auswertungsprozesse dar. (Vgl. Bergold/Thomas 2010, S.338) Wie bereits erwähnt, handelt es sich bei partizipativer Praxisforschung um Forschung mit forschungungewohnten Personen, was bedeutet, dass das Qualitätspostulat durch das Gebot des ‚forscherischen Habitus‘ ersetzt werden muss. (Vgl. Wagner 2015, S.235ff.)

Im Sinne Wagners begreifen wir community-basierte, partizipative Forschung als Mittel, um Forschung mit ‚Laien‘ zu betreiben. Wir zielen demnach nicht auf Forschung höchster Güte ab, sondern legen unserem partizipativen Vorhaben ein sehr niederschwelliges Verständnis zugrunde in dem Gütekriterien wie Objektivität, Reliabilität und Validität einer reflektierten Subjektivität weichen. (Vgl. ebenda, S.237 und vgl. Bergold/Thomas 2012, [39])

Bevor ich mich den Stationen und praktischen Arbeitsschritten unseres Forschungsvorhabens zuwende, möchte ich unsere Rollen und Entwicklungen im Rahmen des Forschungsprozesses ein Stück weit reflektieren.

### **3.3.1 Reflexion der Rollen und Entwicklungen im Forschungsprozess**

Weil sich mein Hauptwohnsitz und damit einhergehend auch mein Lebensmittelpunkt seit dem Jahr 1997 in der Gemeinde Reichenau befindet, gelte ich 1.) als Mitglied der lebensweltlichen Gemeinschaft (Community-Partnerin). Wie bereits erwähnt, studiere ich sowohl Erwachsenen- und Berufsbildung als auch Sozial- und Integrationspädagogik an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Im Zuge meiner Masterstudien befasse ich mich mit SeniorInnenbildung und Lebensqualität in der Gemeinde Reichenau, weswegen ich mich 2.) als Forscherin sehe. Aufgrund meiner Tätigkeit als Alltagsmanagerin im betreubaren Wohnen Patergassen, verstehe ich mich 3.) auch als professionelle Fachkraft und damit verbunden als Praxispartnerin. Im Rahmen des Forschungsprozesses beschränke ich mich allerdings bewusst darauf, zwei Rollen einzunehmen: Vordergründig handle ich als Forscherin, falls es die Situation erfordert, wechsele ich kurzfristig in die Rolle der professionellen Fachkraft und erleichtere uns dadurch sowohl den Zugang zu nötigen Informationsquellen, als auch die Kontaktherstellung zu bestimmten Personen. Die unterschiedlichen Rollen stellen mich des Öfteren vor Herausforderungen, welche gelegentlich in einem Interessens- bzw. Rollenkonflikt<sup>64</sup> münden (Vgl. von Unger 2014, S.37). Es ist mir bewusst, dass es im Rahmen von partizipativer Forschung primär darum geht, den Angehörigen von marginalisierten Gruppen eine Stimme zu verleihen, um ihre Erfahrungen, ihr lebensweltliches Wissen und ihr Können gleichberechtigt in den Forschungsprozess zu integrieren und dadurch

---

<sup>64</sup> Der Rollenkonflikt besteht darin, dass ich als professionelle Fachkraft den Drang verspüre, bestimmte Dinge durchzusetzen, als Forscherin diesem Drang jedoch nicht unreflektiert nachgeben darf.

Empowerment zu fördern. Vor diesem Hintergrund betrachtet, erfordert partizipative Forschung einen Perspektivenwechsel, der alle TeilnehmerInnen betrifft. Während ich damit zurechtkommen muss, dass mir ein Teil meiner Definitionsmacht abgenommen wird, kann der Einstieg in den Forschungsprozess auch für Community-PartnerInnen zunächst befremdlich erscheinen und mit Ängsten und Misstrauen behaftet sein. Die Co-ForscherInnen gehen im ersten Moment eventuell davon aus, dass sie lediglich als InformationslieferantInnen fungieren sollen. Im Falle gelungener Beteiligung ändert sich ihr Blickwinkel allerdings im Laufe des Forschungsprozesses. Die Community-PartnerInnen machen die Erfahrung, dass sie als gleichberechtigte ForschungspartnerInnen anerkannt werden und entwickeln Persönlichkeitsmerkmale, die im Zeitverlauf im Empowerment münden. Aufgrund der ausgedehnten Zeitperiode, in der partizipative Forschung stattfindet, kommt es zu Entwicklungen, die sich in weiterer Folge auch auf die Rollen im Forschungsprozess auswirken. Weil diese Entwicklungen nicht immer konfliktfrei von statten gehen, erweisen sich ständige Selbstreflexion und dialogische Reflexion als notwendige Gütemerkmale im Forschungsprozess. (Vgl. Bergold/Thomas 2012, [42]-[45] und [51]) Als Forscherin lasse ich einschneidende Erlebnisse dementsprechend revuepassieren, schaffe mir ein Bewusstsein über Probleme und leite daraus, wenn möglich, Handlungsalternativen ab, welche ich in ähnlichen Situationen erprobe. Indem ich mir gezielt die Frage stelle: *„wer aus welcher Perspektive die Mängel definiert.“* (Ebenda, [41]), beleuchte ich die Beteiligungsintensität und die Machtstrukturen. Geht die Definitionsmacht von den Community-PartnerInnen aus, ist es ein Zeichen für gelungene, empowermentgeprägte Partizipation; werden Probleme hingegen von mir als Wissenschaftlerin definiert, besteht meinerseits dringender Handlungsbedarf. (Vgl. Bergold/Thomas 2012, [41])

### **3.3.2 Einstieg in den Forschungsprozess**

Der Wunsch nach Wissen über einen bestimmten Bereich und die Überzeugung, dass dieses Wissen nur gemeinschaftlich generiert werden kann, sind treibende Kräfte für die Initiierung von partizipativer Forschung. Um ein partizipatives Projekt ins Leben zu rufen, müssen jedoch auch die entsprechenden Rahmenbedingungen gegeben sein, d.h. der partizipative Forschungsstil muss methodisch umsetzbar, situationsangemessen und moralisch gerechtfertigt sein. Partizipative Forschung erfordert also eine intensive Auseinandersetzung mit dem zu beforschenden Feld

und beginnt schon lange vor dem ersten Kontakt zwischen den ForschungspartnerInnen. Neben der Vorabanalyse der Rahmenbedingungen, gilt es, am Beginn der Zusammenarbeit auch die Machtstrukturen im Feld sowie innerhalb der Forschungsgruppe zu reflektieren. Dabei hinterfragt man, wie die Beteiligten zusammengekommen sind, welche Motive verfolgt werden und wer die treibenden AkteurInnen im Forschungsprozess sind. Außerdem muss untersucht werden, ob die Probleme, die formuliert werden, rein auf die Aussagen der Beteiligten im Feld zurückzuführen sind, oder ob auch AkteurInnen aus dem Verwaltungskontext ihre Eindrücke beisteuern. In ähnlicher Weise muss abgeklärt werden, wer in das partizipative Projekt mit einbezogen wird. (Vgl. Bergold/Thomas 2010, S.339) Wie bereits mehrfach erwähnt, unterscheidet man in der community-basierten, partizipativen Forschung zwischen Community-PartnerInnen, das sind Laien aus lebensweltlichen Gemeinschaften und PraxispartnerInnen, dabei handelt es sich um Fachkräfte. Während Community- und PraxispartnerInnen generell berücksichtigt werden, (Vgl. von Unger 2014, S.37) wird die Gruppe der Opfer meist (unbewusst) außer Acht gelassen. Der Grund dafür liegt vermutlich daran, dass sich Opfer erst verspätet bemerkbar machen, nämlich dann, wenn sie negative Konsequenzen aus dem Projekt befürchten. (Vgl. Bergold/Thomas 2010, S.339)

### **PRAXISERFAHRUNGEN ZUM EINSTIEG IN DEN FORSCHUNGSPROZESS**

Obwohl ich bereits im Jahr 1997 im Forschungsfeld eingebürgert wurde, befasse ich mich erst seit Beginn meiner Masterstudien und der Aufnahme der Tätigkeit als Alltagsmanagerin<sup>65</sup> im betreubaren Wohnen Patergassen<sup>66</sup> bewusst mit den gesellschaftlichen und institutionellen Rahmenbedingungen in unserer Gemeinde. Berufs- und interessenbedingt befinde ich mich seither im ständigen Austausch mit SeniorInnen. Vor diesem Hintergrund definiere ich die letzten drei Jahre meines Lebens rückblickend als reduzierte, unsystematische Form der Feldforschung. Angesichts der Tatsache, dass der demografische Wandel und der damit einhergehende, wachsende Altersdurchschnitt der Bevölkerung zu bestimmenden Faktoren für die zukünftige Entwicklung unserer Heimatgemeinde geworden sind, fokussieren wir uns in dieser Abhandlung, die als explorative Einzelfallstudie konzipiert ist, auf die Bevölkerungsgruppe der SeniorInnen in Reichenau.

---

<sup>65</sup> Seit April 2016 bin ich als Alltagsmanagerin im betreubaren Wohnen Patergassen tätig.

<sup>66</sup> Patergassen ist eine Ortschaft der Gemeinde Reichenau, verfügt jedoch über eine eigene Postleitzahl.

Als wir sichergestellt hatten, dass sich community-basierte partizipative Forschung umsetzen lässt und dass dieser Forschungsstil prädestiniert für unser Vorhaben ist, galt es, die Projektidee zu kommunizieren, sich mit kommunalen und lokalen Schlüsselpersonen zu vernetzen, und geeignete Räumlichkeiten für die Forschungstreffen zu organisieren. (Vgl. Wagner 2015, S.229)

### **Zusammenstellung der partizipativen Forschungsgruppe**

Weil die Konstellation der Community die Weichen (von Unger 2012, [72]) für den weiteren Verlauf und Erfolg des partizipativen Forschungsprojektes stellt, muss diese gut überlegt von statten gehen. Um der Reproduktion bestehender Machtverhältnisse entgegenzuwirken, empfiehlt es sich, privilegierte, leicht zugängliche Personen wie Bürgermeister, VertreterInnen von Behörden, Politik und Polizei zwar oberflächlich in das Vorhaben einzubinden, d.h. ihnen kontinuierlich Informationen über den Stand des Projektes zukommen zu lassen (vgl. von Unger 2014, S.51f.), den primären Fokus jedoch darauf zu legen, tendenziell schwerer erreichbare, marginalisierte Gruppen zum Mitforschen zu bewegen. Um die Akzeptanz für unser Forschungsvorhaben und die Chance für nachhaltige Veränderungen zu erhöhen, informierte ich den Bürgermeister unserer Gemeinde, wie empfohlen, vorab über die geplanten Tätigkeiten. Weil sich das Forschungsvorhaben auf die Dialoggruppe der SeniorInnen mit Wohnsitz in der Gemeinde Reichenau beschränken sollte, erschien es mir sinnvoll, die BewohnerInnen des betreubaren Wohnens Patergassen<sup>67</sup> für das Projekt zu gewinnen. Aufgrund meiner beruflichen Stellung, fiel mir der Erstkontakt sehr leicht, ich hatte jedoch die Befürchtung, dass viele MieterInnen sich nicht aus persönlicher Überzeugung, sondern aus Dankbarkeit am Forschungsprozess beteiligen würden. Dieses forschungsethische Problem, das auch unter dem Begriff ‚scheinbare Einwilligung‘ oder ‚pseudo consent‘ bekannt ist, ergibt sich meist in Institutionen, wo Menschen über Jahre hinweg in intensivem Kontakt zueinander stehen. (Vgl. Narimani 2014, S.52) Sensibilisiert auf die mögliche,

---

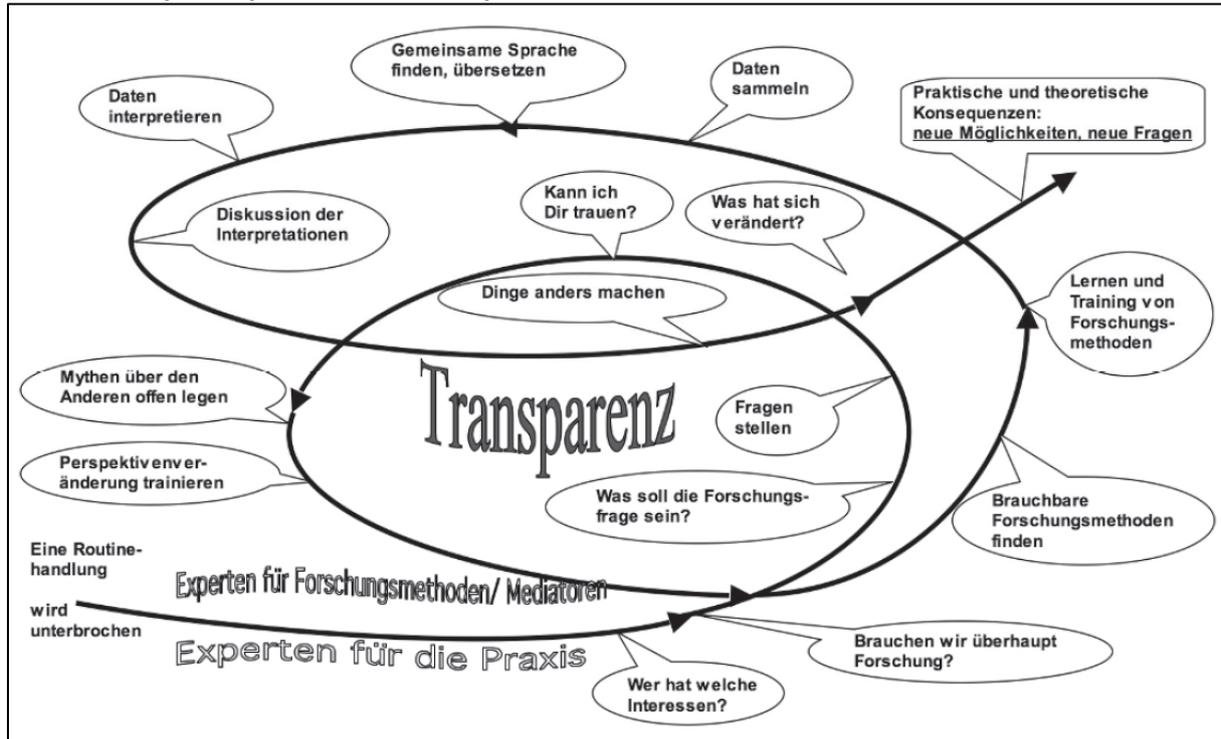
<sup>67</sup> Beim betreubaren Wohnen Patergassen handelt es sich um ein Projekt der gemeinnützigen Bauvereinigung Kärntner Friedenswerk. Die 18 Wohnungen werden gefördert und unterliegen den Bestimmungen des Wohngemeinnützigkeitsgesetzes (WGG). (Vgl. Kober 2018, o.S.) Um Anspruch auf eine geförderte Wohnung zu haben, gilt es, einige, vom Land Kärnten festgelegte Kriterien betreffend Einkommen, Eigentum usw. zu erfüllen. Seitens der Arbeitsvereinigung der Sozialhilfe Kärntens (AVS), welche die/den AlltagsmanagerIn bereitstellt, richtet sich das Angebot primär an folgende Zielgruppe: „  
⇒ Personen, die ohne dieses Angebot einen Heimplatz in Anspruch nehmen müssen  
⇒ Menschen ab dem 70. Lebensjahr  
⇒ Menschen ab dem 60. Lebensjahr mit nicht altersgerechtem Wohnstandard  
⇒ Menschen mit leichtem bis mittlerem Pflegebedarf  
⇒ Menschen mit körperlichen Beeinträchtigungen“ (AVS o.J., o.s.)

forschungsethische Problematik lud ich interessierte MieterInnen zu unserem ersten Forschungstreffen am 17. April 2018 ein. Von damals insgesamt 20 MieterInnen folgten 7 Personen im Alter zwischen 60 und 90+ der Einladung. Bedingt durch meine praktische Erfahrung, welche die Theorie bestätigt, dass sich soziale bzw. kommunikative Komponenten positiv auf die Motivation zur Beteiligung von SeniorInnen an Forschungsprojekten auswirken, legte ich von Anfang an großen Wert auf einen geselligen Rahmen mit ‚Wohlfühl-Atmosphäre‘. Bei jedem Treffen wurden Kaffee und Kuchen sowie Getränke und Salzgebäck kredenzt. Einmal verwöhnte eine Community-Partnerin uns sogar mit selbstgemachter Pizza. Zusätzlich dazu, plante ich immer auch Zeit für persönliche Gespräche ein. (Vgl. Wagner 2015, S.240 und S.244) Die Forschungstreffen fanden in dem, für externe Personen leicht erreichbaren, barrierefreien, hausinternen Gemeinschaftsraum des betreubaren Wohnens Patergassen statt. Räumliche und zeitliche Beteiligungsbarrieren, konnten durch die Wahl des Veranstaltungsortes auf ein Minimum reduziert werden. Dadurch, dass sich alle beteiligten Personen seit mindestens zwei Jahren kannten, war die Sicherheit im kommunikativen Sozialraum von Anfang an gegeben.

### **Erkenntnisinteresse und partizipative Zielsetzung**

Der Erkenntnisprozess in der partizipativen Forschung vollzieht sich spiralförmig. Beginnend mit der Feststellung, dass bestimmte Dinge nicht so laufen, wie erwartet, ist man bemüht darum, die möglichen Ursachen des Problems ausfindig zu machen. Um ein Verständnis für die Problematik zu entwickeln, wird das Forschungsfeld nach Informationen durchsucht. Aus dem erhobenen Material generiert man Antworten und Veränderungsideen, die in weiterer Folge in der Praxis erprobt und überprüft werden. Falls sich die Veränderungen als unzureichend erweisen, tritt der Prozess in eine neue Phase bzw. beginnt möglicherweise wieder von vorne. Weil Transparenz eine wesentliche Voraussetzung für partizipative Forschung darstellt, gilt die Forderung danach während des gesamten Prozesses als zentral. Die nachfolgende Abbildung gibt einen Überblick über den Ablauf des eben beschriebenen, partizipativen Erkenntnisprozesses. (Vgl. Bergold/Thomas 2010, S.340)

Abb. 9: Der partizipative Erkenntnisprozess



Quelle: Bergold/Thomas 2010, S.339.

WissenschaftlerInnen, die ein partizipatives Forschungsvorhaben umsetzen möchten, müssen in der Lage sein, sich auf die Anliegen der Praxis- und Community-PartnerInnen einzulassen und dürfen sich nicht davor scheuen, sich uneingeschränkt und flexibel im Forschungsfeld zu bewegen. Denn die Zielsetzungen werden, anders als bei traditionellen Forschungsprojekten, nicht aus theoretischen Überlegungen heraus entwickelt, sondern partizipativ aus den Bedürfnissen der Forschungsgruppe abgeleitet. Weil die beteiligten PartnerInnen vor dem Hintergrund ihrer Verortung in der Gesellschaft Unterschiedliches priorisieren, kann die Konsensfindung zu einem sehr zeitaufwendigen Prozess avancieren. Generell unterscheidet man zwischen Praxiszielen und wissenschaftlichen Zielen, wobei der Erkenntnisgewinn als wissenschaftliches Ziel, sich immer positiv auf die Erreichung der Handlungsziele auswirkt. (Vgl. von Unger 2014, S.53f.)

### Das erste Forschungstreffen

Im Rahmen unseres ersten Forschungstreffens nahmen wir uns vor, Ressourcen und Bedarfe zu erheben, daran anknüpfend eine Problemdefinition auszuarbeiten und die Forschungsfrage zu entwickeln. Um unsere Ideen, unser Vorwissen und unsere Assoziationen zu sammeln, wandten wir, die für alle beteiligten nachvollziehbare, Methode des Brainstormings an. Vorgegeben waren lediglich die drei Schlagwörter:



Bildung unterliegt laut Community-PartnerInnen dem Zeitgeist und wird durch Elternhaus und Umfeld vermittelt (geprägt). Wie man aus der Abbildung entnehmen kann, steht sie im Zentrum unseres breit gefächerten Arrangements und wurde aus zwei Gründen bewusst dort positioniert.

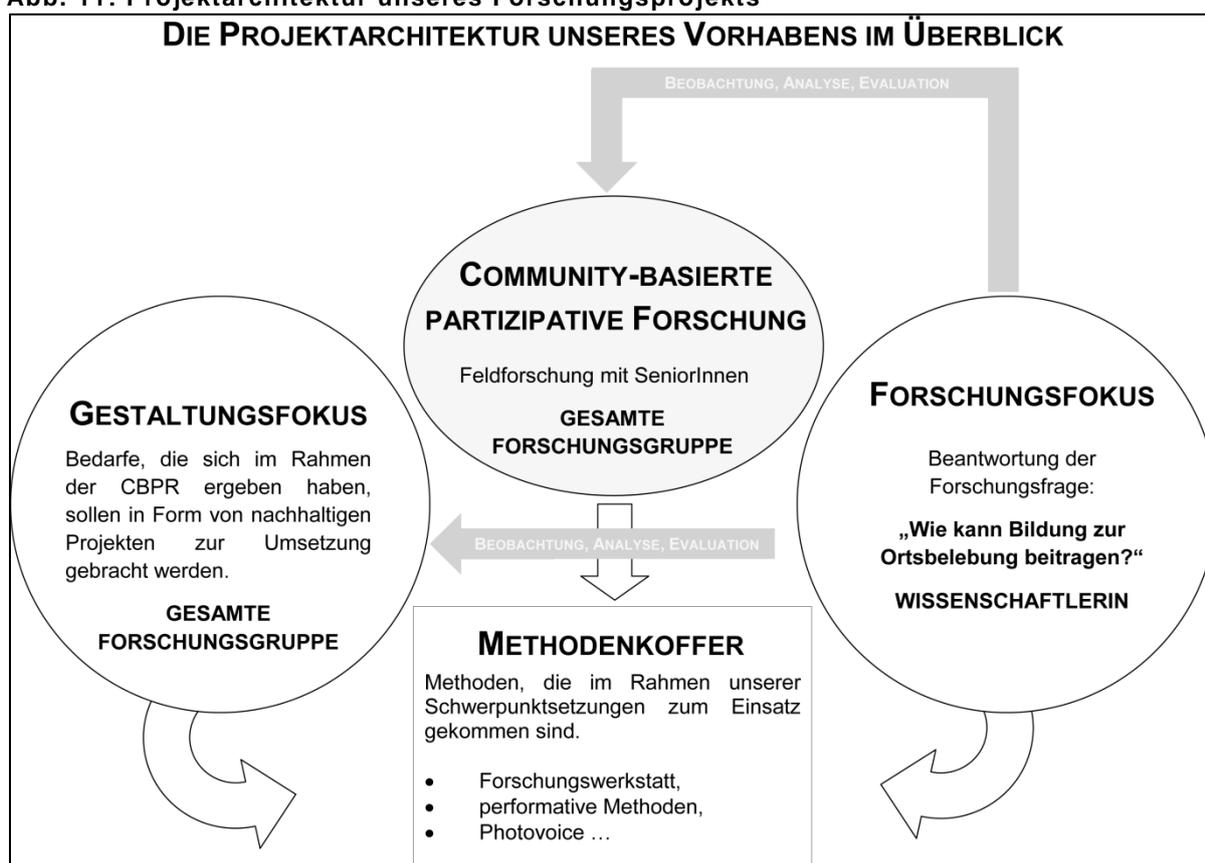
- 1.) Bei Bildung handelt es sich unserer Ansicht nach sowohl um einen Bedarf als auch um eine Ressource
- 2.) Im Rahmen der Diskussion merkte eine Community-Partnerin dezidiert an, dass Bildung im Zentrum unseres Forschungsvorhabens steht.

Weil das erste Treffen insgesamt sieben Stunden in Anspruch nahm, reduzierte sich die Anzahl der aktiv forschenden Community-PartnerInnen von sieben auf drei Personen. Den vier ‚abgesprungenen‘ Personen fehlte laut eigenen Aussagen das Interesse, um sich derart intensiv mit der Thematik zu befassen. Sie erklärten sich jedoch bereit, sich als IdeengeberInnen weiterhin zu beteiligen. Die Tatsache, dass im Rahmen des ersten Treffens immer wieder schnelle Ergebnisse eingefordert wurden, bestätigte meinen Eindruck, dass die Dialoggruppe sich mit dem Eigenwert des Erkenntnisgewinns als primäres Forschungsziel nicht identifizieren konnte. Um den Anforderungen der Forschungsgruppe gerecht zu werden, brauchte es demnach eine Projektarchitektur, die ihren Fokus sowohl auf Forschung als auch auf Gestaltung legt.

### 3.3.3 Projektarchitektur

Weil dieses Forschungsprojekt mein erstes community-basiertes, partizipatives Vorhaben darstellte und ich nicht wusste, wie ich es aufziehen sollte, um den Erwartungen der Forschungsgruppe zu entsprechen, suchte ich nach vergleichbaren Projekten, um mich architektonisch, methodisch und didaktisch an ihnen zu orientieren. Im Rahmen meiner tiefgreifenden Recherchen, stieß ich schlussendlich auf hilfreiche, fachspezifische Literatur. Inspiriert durch ein Modell von Bernhard Wagner, das thematisch sehr viele Ähnlichkeiten zu unserem Forschungsprojekt aufweist, beschloss ich unserem Vorhaben eine dreiteilige Architektur zu Grunde zu legen. Ich passte Wagners Modell also an unsere Bedürfnisse an. Abbildung 11 gibt einen Überblick über die Projektarchitektur und die unterschiedlichen Fokusse unseres Forschungsprojektes.

Abb. 11: Projektarchitektur unseres Forschungsprojekts



Quelle: Wagner 2015, S.231, leicht modifiziert.

Wie man aus der Grafik entnehmen kann, gliedert sich unsere Projektarchitektur in verschiedene Schwerpunktbereiche. Das zentrale Element und Herzstück des Modells stellt die community-basierte partizipative Forschung dar.

Im Rahmen der partizipativen Forschung geht es in erster Linie darum, soziale Wirklichkeit partnerschaftlich zu ergründen, d.h. Wissen über das Feld zu generieren, um Lebenswelten zu verstehen und zu verändern. (Vgl. von Unger 2014, S.1 und S.13) Daran anknüpfend zielt der Gestaltungsfokus darauf ab, die Bedarfe, die sich aus den Forschungsergebnissen der CBPR ableiten, in Form von nachhaltigen Projekten zur Umsetzung zu bringen. Um die Chancen auf nachhaltigen Wandel zu erhöhen, empfiehlt es sich, auch mächtigere Gruppen wie z.B. VertreterInnen von Behörden, Politik und Polizei in die operative und strategische Projektplanung mit einzubinden. (Vgl. ebenda, S.52). Im Gegensatz zur partizipativen Praxisforschung und zu den Gestaltungsprojekten, an denen sich die gesamte Forschungsgruppe beteiligte, blieb die theoriegeleitete Forschung mir in meiner Rolle als Forscherin vorbehalten. In erster Linie fokussierte ich mich in diesem Schwerpunktbereich darauf, unsere Forschungsfrage zu beantworten. Im Zuge dessen brachte ich unsere partizipativ erhobenen und ausgewerteten Ergebnisse in eine wissenschaftliche Form. In weiterer Folge generierte ich daraus neues Wissen und leistete damit einen kleinen Beitrag zur partizipativen Methodenentwicklung. Trotz des Offenheitsgebots ist man im Rahmen der partizipativen Forschung auch an bestimmte Reglements gebunden, die es einzuhalten gilt. Vor diesem Hintergrund fungierte ich als ‚überwachendes Kontrollorgan‘. (Vgl. Wagner 2015) Zusätzlich zu den drei Schwerpunktbereichen findet sich im Zentrum unseres Modells ein Koffer, der symbolisch für das von uns angewandte, breitgefächerte Methodenrepertoire steht. Welche Methoden in den unterschiedlichsten Bereichen konkret zum Einsatz kamen, werde ich auf den folgenden Seiten erläutern.

### **3.3.4 Methodische Umsetzung**

Wie bereits mehrfach erwähnt, ist das Repertoire an Datenerhebungs- und Auswertungsmethoden, die sich für community-basierte partizipative Forschung eignen, schier unermesslich. Neben traditionellen Methoden der qualitativen Sozialforschung wie Interviews, Gruppendiskussionen und teilnehmende Beobachtungen, kommen immer öfter auch interaktive, visuelle, performative und kreative Zugänge zum Einsatz. (vgl. Knowles und Cole 2008; Brydon-Miller et al. 2011a; Yallop et al. 2008 zitiert nach von Unger 2014, S.57) Weil die jeweilige Methode die Ausdrucksmöglichkeiten der Mitforschenden berücksichtigen muss, (vgl. Bergold/Thomas 2010, S.340) empfiehlt es sich manchmal sogar, eigene Methoden

zu entwickeln, bzw. Vorhandene anzupassen. (Vgl. von Unger 2014, S.57) Da ich ermöglichungsdidaktisch vorgehen wollte, entschied ich mich für die Variante, erprobte, alltagstaugliche Ansätze zu sichten, um daran anknüpfend in Zusammenarbeit mit den Community-PartnerInnen ein eigenes Forschungsdesign zu entwerfen. Die Basis für unser Forschungshandeln bildete die Lern- und Forschungswerkstatt, ein besonderes, als Ermöglicheraum ausgelegtes Setting, in dem sich die Community-PartnerInnen unter professioneller Begleitung mit den Forschungsmethoden vertraut machen konnten. (Vgl. Mörchen 2009, S.45)

### **3.3.4.1 Die Lern- und Forschungswerkstatt**

Die Lernwerkstatt versteht sich als pädagogisches Konzept, welches im Zuge des Projektes ‚Lernort Gemeinde‘ entwickelt wurde und in diesem Rahmen auch erstmals zum Einsatz kam. Während sich die Lernwerkstatt im Projektverlauf von ‚Lernort Gemeinde‘ als spezielles Setting bewährte, um sowohl die Entwicklung von alltagsnahen, wertorientierten Erwachsenenbildungskonzepten, als auch die Kompetenzentwicklung von ProfessionistInnen und Weiterbildungseinrichtungen voranzutreiben, fungierte sie im Rahmen unseres Projektes als Grundgerüst für die methodische Umsetzung unserer Forschung. (Vgl. Bubolz-Lutz/Mörchen 2009, S.105) Systematisiert durch den didaktischen Ansatz der Lernprojektierung und ergänzt um einen vielfältigen Methodenmix, bot sie uns einen geschützten Rahmen, in dem wir unsere (gemeinsam) gelebte Alltags- und Arbeitspraxis im KollegInnenkreis reflektieren (Vgl. Bubolz-Lutz/Mörchen 2009, S.105 und vgl. Bergold/Thomas 2010, S.337) sowie fehlende Kompetenzen<sup>69</sup> gemeinsam erarbeiten konnten. Wir nutzten das Setting, um im dialogischen Prozess Ideen zu sammeln, diese methodisch zu konkretisieren, forschersich umzusetzen und letztendlich partizipativ auszuwerten. (Vgl. Bubolz-Lutz/Mörchen 2009, S.105) Unter anderem diente die Lernwerkstatt auch dazu, die Co-ForscherInnen zu schulen, d.h. ihnen methodisches und theoretisches Wissen zu vermitteln. (Vgl. ebenda und vgl. von Unger 2014, S.65) Weil es sich bei der Lernwerksatt um ein erprobtes und als handhabbar eingestuftes (Vgl. Bubolz-Lutz/Mörchen 2009, S.108f.) „*Ideen-Laboratorium*“ handelt, wo Gedankenexperimente, kreative Vorschläge und Phantasieereisen auf wissenschaftlich fundierte Analysen treffen, (Vgl.

---

<sup>69</sup> Dazu zählten beispielsweise das Fotografieren mit Smartphone und Digitalkamera oder aber auch der sensible Umgang mit Daten und Bildmaterial (Datenschutz)

Bisenius/Gnielczyk 1991, S.23) erwies sie sich als prädestiniertes Setting für unseren sehr offenen Zugang zu Forschung. Der eigens zur Begleitung von Freiwilligenengagement entwickelte, von uns leicht adaptierte, Ansatz der ‚Lernprojektierung‘ diente als Leitfaden für die Arbeitsweise in der Lernwerkstatt.

#### **3.3.4.1.1 Lernprojektierung als didaktisches Rahmenmodell im Lernwerkstatt-Setting**

Bei der Lernprojektierung handelt es sich um einen didaktischen Ansatz, der durch die prozesshafte Verknüpfung von Lernen und Projektarbeit zur Förderung der **Gestaltungskompetenz**<sup>70</sup> und zur Verstärkung des bürgerschaftlichen Engagements beitragen soll. (Vgl. Bubolz-Lutz/Mörchen 2009, S.108f.) Ursprünglich wurde das Modell für große Forschungsvorhaben entwickelt und diente dazu, ErwachsenenbildnerInnen auf die Arbeit in lokalen Projektwerkstätten mit partizipativem Charakter vorzubereiten. Das Modell kann daher in erster Linie als ein Schulungstool bzw. Handwerkszeug für professionelle ErwachsenenbildnerInnen betrachtet werden. Der Ansatz, welcher sich auf Lernprojekte fokussiert, wurde von den renommierten Erwachsenenbildnerinnen Elisabeth Bubolz-Lutz und Annette Mörchen kreiert und zeichnet sich durch fünf didaktische Leitprinzipien aus. Bevor das Modell der Lernprojektierung für das Projekt ‚Lernort Gemeinde‘ adaptiert wurde, kam es erstmals im Kontext des Projekts ‚lern-netzwerk Bürgerkompetenz‘ zum Einsatz. Im Zuge des Überarbeitungsprozesses richteten Bubolz-Lutz und Mörchen ihr Hauptaugenmerk auf das Lernen durch bürgerschaftliches Engagement und rückten dementsprechend die Gestaltung alltagsnaher Lernprozesse in den Vordergrund ihrer Bemühungen. (Vgl. Bubolz-Lutz/Mörchen 2009, S.108f.) Weil unser Forschungsvorhaben im weitesten Sinne Ähnlichkeiten zum bürgerschaftlichen Engagement<sup>71</sup> aufweist und der Großteil, der sich im Rahmen unseres Projektes vollziehenden Lernprozesse informell von statten geht, beziehe ich mich auf den

---

<sup>70</sup> Unter Gestaltungskompetenz versteht man die Befähigung eines Menschen, die Zukunft der Gesellschaft, in der er lebt, aktiv und nachhaltig verändern zu können. Gestaltungskompetente Personen verfügen neben interdisziplinärem Wissen auch über Kommunikations- und Kooperationsbereitschaft und die Fähigkeit zu vorausschauendem Planen. (Vgl. de Haan/Harenberg 1999, S.62ff.)

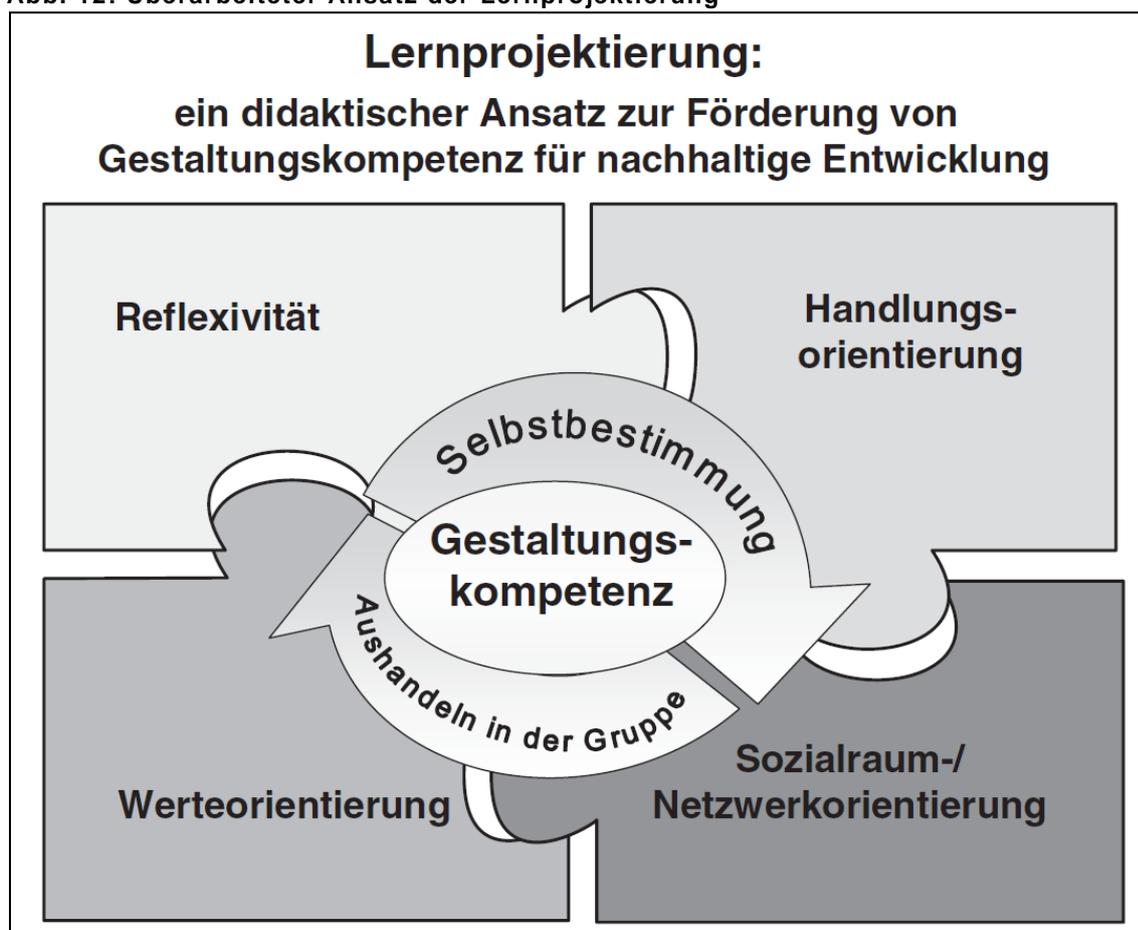
<sup>71</sup> Bürgerschaftliches Engagement bedarf einer aktiven BürgerInnengesellschaft, d.h. einem Gemeinwesen, das sich im Spannungsfeld zwischen Markt, Staat und Familie selbst zu organisieren versteht. Beim Bürgerschaftlichen Engagement handelt es sich um selbst gewählte, attraktive Tätigkeiten, die unter Einhaltung demokratischer Regeln in vier Hauptbereichen verrichtet werden. Zu diesen Bereichen zählen: 1.) Vereine, Parteien und Verbände, 2.) Karitative Einrichtungen, 3.) Initiativen neuer, sozialer Bewegungen und 4.) Volksbegehren. Während man Bürgerschaftliches Engagement vielfach mit regelmäßiger freiwilliger Tätigkeit assoziiert, umfasst der Begriff tatsächlich weit mehr, denn auch im Rahmen von Kooperationen, Beteiligungen an BürgerInnenstiftungen, Spenden, gelegentlichen Mitarbeiten oder durch Zivilcourage kann Bürgerschaftliches Engagement geleistet werden. (Vgl. Schäffter 2007, S.1 und vgl. Deutscher Bundestag 2002, S.6.)

folgenden Seiten nicht auf die Erstveröffentlichung, sondern auf die überarbeitete Version des Modells.

### Das Modell der Lernprojektierung

Betrachtet man sich den Ansatz der Lernprojektierung näher, stellt man fest, dass die Gestaltungskompetenz, welche durch die prozesshafte Verknüpfung von Lernen und Projektarbeit gefördert werden soll, im Zentrum des Modells liegt. Zentrale Ausgangspunkte für erfolgreiches Lernen stellen das Eigeninteresse und die im Modell abgebildete, Möglichkeit zur Selbstbestimmung dar. Bürgerinnen und Bürgern, die sich ehrenamtlich engagieren oder forschersich beteiligen wollen, ist es wichtig, eigenmächtig zu entscheiden, in welchem Bereich sie tätig werden. Damit einhergehend, gilt es auch gemeinschaftlich festzulegen, welche Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse und Informationen sie zur Umsetzung ihres selbst gewählten Aufgabengebietes benötigen.

Abb. 12: Überarbeiteter Ansatz der Lernprojektierung



Quelle: Bubolz-Lutz/Mörchen 2009, S.108f.

Auf den folgenden Seiten gebe ich sowohl theoretische als auch praktische Einblicke in die methodische Anwendung der Lernprojektierung.

### Beispiel aus der Praxis (selbstbestimmte Methodenwahl)

Nachdem wir im Rahmen des ersten und zweiten Forschungstreffens die Situationsanalyse, die Grobdefinition des Bildungsbegriffs sowie die Problemdefinition und Entwicklung der Forschungsfrage abgehandelt hatten, ging es im dritten Forschungstreffen darum, Ideen zu sammeln, mögliche Forschungsmethoden zu besprechen und unser weiteres Vorgehen zu klären. Unser Forschungstreffen begann wie immer pünktlich<sup>72</sup> um 9:00 Uhr. Im Anschluss an unsere obligatorische, von mir moderierte, Reflexionsrunde, stellte ich folgende, sehr niederschwellige, Frage in den Raum: „*Wie würdet ihr gerne weitermachen?*“

Weil meine Co-ForscherInnen mich um einige Beispiele baten, zählte ich überbegriffsmäßig das Interview und den Fragebogen als zwei standardisierte, wissenschaftlich anerkannte Methoden auf, wies allerdings darauf hin, dass im Rahmen von partizipativer Forschung durchaus auch andere Formen der Datenerhebung erlaubt, ja sogar erwünscht seien. Indem man auf Methoden zurückgreift, die an den Vorerfahrungen der Co-ForscherInnen anknüpfen, wirkt man potenziellen Ängsten vorzeitig entgegen und kann gewährleisten, dass das forschersische Vorgehen leichter verstanden wird. Welche Methode bzw. welcher Methodenmix sich letztendlich am besten eignet, hängt einerseits sehr stark von dem Forschungsfeld, andererseits jedoch auch von der verbalen Kommunikationsfähigkeit und den Interessen der ForschungspartnerInnen ab. (Stichwort: TeilnehmerInnenangemessenheit) (Vgl. Bergold/Thomas 2012, [63] ff.) Ich versuchte mich also auf die Kompetenzen unserer Forschungsgruppe zu fokussieren, durfte die ForschungspartnerInnen jedoch nicht in eine bestimmte Richtung lenken. Um die Stille zu brechen, resümierte ich die Ergebnisse unserer Forschungstreffen: „*Werft bitte einen Blick auf unsere Pinnwand, all' die Bedarfe und Ressourcen, die wir hier sehen, haben wir in unserem ersten Treffen erarbeitet. Im zweiten Treffen haben wir festgestellt, dass sich die vormals belebten Ortschaften unserer Gemeinde im Dornröschenschlaf befinden und daran anknüpfend betrachtet, warum es dazu gekommen sein könnte. Außerdem konnten wir uns darauf festlegen zu erforschen,*

---

<sup>72</sup> Pünktlichkeit wurde in unserer Forschungsgruppe als Wert sehr hoch gehalten, sie galt als Zeichen der Höflichkeit und des Respekts gegenüber des gesamten Teams. Der Beginn der Forschungstreffen wurde vor dem ersten Treffen gemeinschaftlich auf 9:00 Uhr festgelegt.

*wie Bildung zur Ortsbelebung beitragen kann. Wir haben also bisher schon sehr viel erreicht! Jetzt geht es eben darum, unsere Forschungsfrage zu beantworten. Was schlagt ihr vor? Wie können wir herausfinden, wie Bildung zur Ortsbelebung beitragen kann?* Die zündende Idee kam von einem engagierten Co-Forscher: *„Wir haben festgestellt, dass sich unsere Ortschaften im Dornröschenschlaf befinden, jetzt müssen wir dafür sorgen, dass unsere Feststellung der Gemeindebevölkerung aber vor allem auch den Entscheidungsträgern bewusst wird. Ich schlage vor, dass wir unsere Aktivitäten rund um das Thema Dornröschen aufbauen. Ihr wisst ja, dass ich gerne dichte, wir könnten also ein Gedicht verfassen!“* Ratlosigkeit wich Euphorie, sofort stellten die anderen Co-ForscherInnen ihre Ideen in den Raum: *„Das Gedicht müssen wir dann aber in Großformat ausdrucken und an sichtbaren Plätzen innerhalb des Ortsgebiets aufhängen!“* *„Das dürfte schwierig werden!, bedenkt mal unsere Witterungsverhältnisse..., Sturm, Regen. Wir bräuchten ein wasserfestes Plakat, das geht ins Geld und das haben wir leider nicht!“* *„Vielleicht finden wir ja Sponsoren!“* *„Auf jeden Fall müssen wir auffallen!“* *Vielleicht gestalten wir zusätzlich dazu auch noch ein Plakat. Ja, gute Idee! Ein schlafendes Dornröschen und im Hintergrund unseren ruhenden Gemeindeplatz.“* *„Das Dornröschen soll doch wachgeküsst werden, meiner Meinung nach wäre es da besser, wenn wir unser schlafendes Dornröschen von einem belebten Gemeindeplatz träumen lassen!“* *„Ja, hast recht, wir wollen den bestehenden Zustand ja verändern.“* *„Aber wer gestaltet das Plakat?“ (...)*

Im Sinne der Ermöglichungsdidaktik beschränkte sich meine Rolle in dieser Phase auf unterstützende Beratung und Moderation des Gesprächs. (Vgl. Bubolz-Lutz et al. 2010, S.132ff.) Durch mein Resümee über die vergangenen Forschungstreffen kam ein Co-Forscher auf die zündende Idee, unsere Forschung rund um den Begriff ‚Dornröschenschlaf‘ aufzubauen. Das niederschwellige, durch Vorerfahrungen geprägte, geläufige Thema, setzte ein intensives Gespräch in Gang und legte dadurch die Basis für viele kreative Vorschläge.

### **Handlungsorientierung:**

Das Prinzip der Handlungsorientierung geht davon aus, dass Lernprozesse im Lebenszusammenhang durch konkrete Problemlagen bzw. Handlungserfordernisse angestoßen werden. Demzufolge bieten sich auch im forscherschen Tun und im bürgerschaftlichen Engagement selbst viele Lernanlässe, die durch adäquates,

didaktisches Vorgehen (Ermöglichungsdidaktik) in Kompetenzentwicklung münden. Handlungsorientierung ermöglicht es den forschenden Personen, ihre Lebenswelt, ihre aktuelle Lebenssituation sowie ihre persönlichen Potenziale wahrzunehmen und daraus Ziele zur Veränderung der bestehenden Situation abzuleiten. Bildung hat in diesem Zusammenhang die Aufgabe, die individuellen Ressourcen und Potenziale aufzugreifen und die Personen darin zu bestärken, ihre Kompetenzen sinnstiftend einzusetzen. (Vgl. Bubolz-Lutz et al. 2010, S.200 und vgl. Bubolz-Lutz/Mörchen 2009, S.113)

### **Beispiel aus der Praxis (Probleme mit der Veröffentlichung der Forschungsergebnisse)**

Im Rahmen unseres dritten Forschungstreffens, in dem wir uns auch über den Einsatz der Erhebungsmethoden geeinigt haben, beschlossen wir, die Ergebnisse unserer visuellen, performativen und qualitativen Forschung, in Form einer BürgerInnenausstellung<sup>73</sup> zu präsentieren. Diese BürgerInnenausstellung sollte ursprünglich am Gemeindeplatz in Patergassen stattfinden. Aufgrund des Mangels an finanziellen Mitteln, mussten wir unseren Plan leider verwerfen. Gruppenintern dachten wir über kostengünstigere Alternativen nach, die möglichst vielen GemeindegängerInnen zugänglich sein sollten. Nach sorgfältigem abwiegen der Vor- und Nachteile einiger Publikationsmöglichkeiten, entschlossen wir uns, die Reichenauer Gemeindezeitung als Veröffentlichungsplattform zu nutzen. Wir bereiteten die für uns wichtigsten Ergebnisse grafisch auf und verliehen ihnen durch unsere selbsterstellten Fotografien zusätzlichen Ausdruck. Die aufbereitete Version ließen wir unserem Bürgermeister via E-Mail zukommen. Sowohl der Bürgermeister, als auch der Gemeinderat waren der Ansicht, unsere Ergebnisse würden die ‚kritischen Geister‘ in der Gemeinde wecken. Es wurde uns deshalb untersagt, unsere Ergebnisse in der Gemeindezeitung zu veröffentlichen. Empört über dieses ‚Verbot‘, das als offener Widerstand gegen unsere Forschungsergebnisse interpretiert werden kann, beschlossen wir, uns im Rahmen der Lernwerkstatt Alternativlösungen zu überlegen. Weil wir alle gerne Zeit im Wald verbringen und Spaziergänge in der freien Natur die Gedanken beflügeln, unternahmen wir eine

---

<sup>73</sup> Die BürgerInnenausstellung zeichnet sich durch die Verbindung von partizipativen sozialwissenschaftlichen Elementen mit künstlerischen Elementen aus. Indem sie qualitative Methoden, wie Interview und Textinterpretation mit performativen Methoden, wie Fotografie und Film kombiniert, präsentiert sie unterschiedliche Sichtweisen und fördert dadurch auch den Dialog zwischen den verschiedensten AkteurInnen. (Vgl. Böhm et al. 2008, o.S.)

spontane Kurzwanderung. Die körperliche Betätigung in Verbindung mit der Kommunikation in der Gruppe trug maßgeblich dazu bei, unsere gedrückte Stimmung zu heben und Motivation aufflackern zu lassen. Letztendlich half uns die Bewegung auch dabei, uns auf einen anderen Lösungsweg zu fokussieren. Weil unsere zeitlichen und finanziellen Ressourcen beschränkt waren, beschlossen wir, nicht mehr zu viel Energie in neue Kanäle zur Verbreitung der Forschungsergebnisse zu investieren, sondern bereits Vorhandenes zu verwenden und ansprechend aufbereitet unter die Leute zu bringen. Wir erstellten also 10 Forschungsmappen, die wir an gut frequentierten, erreichbaren Plätzen<sup>74</sup> innerhalb des Gemeindegebietes verteilten. Darüber hinaus reichten wir unser Forschungsprojekt beim Kärntner Regionalitätspreis in der Kategorie Bildung, Wissenschaft und Forschung ein. (Vgl. Kärntner Woche 2018, S.8f.)

### **Sozialraum-/Netzwerkorientierung:**

In der Debatte um den Sozialraum und seine Begrenzung stehen sich zwei unterschiedliche, für die Erwachsenenbildung und ihre Projekte jedoch wichtige Perspektiven gegenüber. Erwachsenenbildungseinrichtungen gehen davon aus, dass sich der Sozialraum durch die offiziellen Verwaltungsgrenzen objektiv ergibt. Sie richten ihre Programme und Angebote dementsprechend an diesen administrativ und politisch definierten Gemeinde- und Bezirksgrenzen aus. Im Rahmen unseres Forschungsprojektes rückten wir die individuelle Sicht der Bevölkerung auf die Gemeinde als Sozialraum in den Vordergrund. Wir nahmen an, dass sich jede/r Einzelne seinen/ihren Sozialraum individuell aneignet und je nach Alter, Geschlecht, Bildungsstatus usw. auch Nähe und Distanz sowie Wohlfühl- und Meideorte anders definiert. Um aus der NutzerInnensicht darzustellen, welche erwachsenenbildnerischen Angebote überhaupt als solche wahrgenommen werden und daran anknüpfend herauszufinden, ob sich raumbezogene Hürden auf die Inanspruchnahme dieser Angebote auswirken, bedarf es einer ehrlichen, ungeschönten, den Alltag der Betroffenen miteinbeziehenden Analyse. Zu diesem Zweck stehen laut Schönig eine Reihe geeigneter qualitativer und quantitativer Methoden<sup>75</sup> zur Verfügung. Sowohl Community Education als auch partizipative

---

<sup>74</sup> Zu den gut frequentierten Plätzen gehören: Die Tankstelle, das Kaufhaus in Reichenau, das Gemeindeamt, die Landarztpraxis, der Frisör, das Café, die Bäckerei und das betreubare Wohnen.

<sup>75</sup> Zu den bewährten Methoden der Sozialraumorientierung zählen neben Community Education unter anderem: subjektive Landkarten, egozentrierte Netzwerke, aktivierende Befragungen aber auch die Nadelmethode. (Vgl. Schönig 2016, o.S. und vgl. Bubolz-Lutz/Mörchen 2009, S.115f.)

Forschung haben sich in diesem Zusammenhang besonders bewährt, denn diese Methoden motivieren BewohnerInnen im betroffenen Milieu dazu, selbst über ihre Problemlagen nachzudenken, gemeinschaftlich Lösungsstrategien zu entwickeln und als Community für deren Umsetzung einzutreten. (Vgl. Schönig 2016, o.S.) Im Rahmen unserer Forschung nehmen wir das Gemeindegebiet einerseits als Bezugspunkt, andererseits jedoch auch als Thema für Lern- und Bildungsprozesse wahr. Durch unser Forschungshandeln sollen neben dem sozialen Nahraum, auch alltagsbestimmende Kontakte, Netzwerke und Verbindungen, die sich auf die Lebensqualität der Community in der Gemeinde auswirken, greifbar gemacht werden. (Vgl. Bubolz-Lutz/Mörchen 2009, S.115)

### **Werteorientierung:**

Neben Handlungsorientierung, Sozialraum- und Netzwerkorientierung und Reflexivität, stellt die Werteorientierung ein Kernelement des didaktischen Konzeptes der Lernprojektierung dar. Anders als im Projekt ‚Lernort Gemeinde‘ wo die renommierten Erwachsenenbildnerinnen Bubolz-Lutz und Mörchen im Rahmen ihrer ersten Fachtagung auf konkrete Methoden setzten und ihren TeilnehmerInnen<sup>76</sup> in der Lernwerkstatt die Möglichkeit boten, sich mit dem konstruktivistisch biografisch orientierten Ansatz der Wertschätzenden Erkundung<sup>77</sup> (Appreciative Inquiry nach D. Cooperrider & D. Whitney) vertraut zu machen, reflektierten wir im Rahmen jedes Forschungstreffens über den Sinn unserer Forschungstätigkeit. Wir widmeten uns dabei sowohl der persönlichen als auch der Gemeindeebene und stellten uns die Fragen, welchen Nutzen unser Engagement für uns persönlich bringt und was unser Projekt auf der Gemeindeebene bewirkt. Ständiges Reflektieren über unser Denken und Handeln prägte somit die Arbeit in der Lernwerkstatt. Außerdem wies ich die forschungsbegeisterten SeniorInnen während unseres ersten Forschungstreffens auf die Wichtigkeit einer wertschätzenden, ressourcenorientierten Haltung hin. Zusätzlich dazu, übten wir in der Kleingruppe unseren Standpunkt möglichst sachlich zu vertreten und mit Kritik umzugehen. Wir machten es uns zur Gewohnheit, Fragen

---

<sup>76</sup> Bei den TeilnehmerInnen der Lernwerkstatt im Projekt „Lernort Gemeinde“ handelte es sich um ErwachsenenbildnerInnen.

<sup>77</sup> Ausgangspunkt für die Methode der Wertschätzenden Erkundung ist die Annahme, dass Gruppen selbst über Wissen, positive Erfahrungen und Visionen verfügen, um Neues in die Wege zu leiten und Konzepte für die Umsetzung ihrer innovativen Ideen zu erstellen. Die Wertschätzende Erkundung baut auf fünf Schritten auf und erfolgt in einem Wechsel von Plenum und Kleingruppen. Die Gespräche, die im Rahmen dieser Methode geführt werden, beziehen sich auf Schätzenswertes an der Region, thematisieren aber auch Hoffnungen für die Zukunft. Wertschätzende Erkundung soll positives Denken fördern, indem Erfolgreiches identifiziert und darüber gesprochen wird. (Vgl. Bubolz-Lutz/Mörchen 2009, S.118f. und vgl. Bertelsmann Stiftung 2015, o.S.)

positiv und suggestivfrei zu formulieren. Auch wenn unsere Übungen nicht immer mit Erfolg gekrönt waren, veränderte sich dadurch unser Blick auf die Gesamtsituation. (Vgl. ebenda, S.118)

### **Reflexivität:**

Kontinuierliche Reflexion trägt bekanntlich zur Verbesserung der Qualität von community-basierter partizipativer Forschung bei. ‚Reflexive Milieus‘, die neue Engagementkulturen hervorbringen, bilden sich in Projektinitiativen auf der Basis von gruppeninternen Aushandlungsprozessen. (Vgl. Bubolz-Lutz/Mörchen 2009, S.121 und vgl. Kade 2001, S.305) Durch die Definition gemeinsamer Interessen, entsteht sowohl Gruppenzusammengehörigkeitsgefühl als auch die Lust zur Selbstverwirklichung. Damit das gemeinsame Nachdenken und Reflektieren zur alltäglichen Routine wird, braucht es reflexionsförderliche Strukturen, d.h. einen festen, für den Reflexionsprozess freigehaltenen, Zeitrahmen und professionelle Begleitung, die Reflexion auf verschiedenen Ebenen anregt. (Vgl. Bubolz-Lutz/Mörchen 2009, S.121) Im Projekt ‚Lernort Gemeinde‘, an das wir uns methodisch anlehnen, gehörten Reflexionsschleifen zum fixen Bestandteil im Projektdesign. Die Reflexion erfolgte auf mehreren Ebenen<sup>78</sup> anhand immer wiederkehrender Reflexionsrituale, welche im Zuge der Lernwerkstatt abgehalten wurden. (Vgl. Bubolz-Lutz/Mörchen 2009, S.121)

### **Reflexion im Rahmen unserer forschersischen Praxis**

Da es sich bei unserer partizipativen Forschungsgruppe jedoch nicht um reflexionsgewohnte, professionelle ErwachsenenbilderInnen, sondern um eine Kleingruppe forschungsinteressierter SeniorInnen handelt, hätte ein derart detailliertes Reflexionssystem eine zu lange Erklärungs- und Einübungszeit in Anspruch genommen, was meines Erachtens dem weiteren Forschungsprozess in der Lernwerkstatt nicht zuträglich gewesen wäre. Um dennoch eine hohe Qualität der Forschung zu gewährleisten, hielten wir unsere Reflexionsrunden beginnend mit dem

---

<sup>78</sup> Reflexionsebenen waren:

- 1.) **Biografisch-persönliche Ebene:** Es erfolgte eine Selbstreflexion mit Bezug auf sich selbst, biografische Erfahrungen und die erworbenen Kompetenzen
- 2.) **Thematische Ebene:** Reflektiert wurden die Formen der Begleitung der Lernprozesse in unterschiedlichen Kontexten
- 3.) **Lerngruppenebene:** Lernfortschritt in der Gruppe, sowie Lernförderliches und Lernhemmendes wurden in den Blick genommen.
- 4.) **Projektdesignebene:** Die Ausrichtung an zentralen Zielen und Aufgabenstellungen wurde überprüft
- 5.) **(Organisationaler) Kontext der Lernwerkstatt:** Hier galt es über die forschersische Ausrichtung des Projektes am Erkenntnisinteresse des Projektförderers und –trägers zu sprechen.
- 6.) **Gesamtgesellschaftliche Ebene** (Vgl. Bubolz-Lutz/Mörchen 2009, S.121)

zweiten Forschungstreffen am Anfang jedes weiteren Treffens ab. Unsere Gespräche wurden durch ein kurzes, von mir in meiner Rolle als Forscherin gehaltenes, Resümee eingeleitet und beschränkten sich zeitlich auf maximal 15 Minuten.

Aufgrund der langen Bekanntheit der ForschungsteilnehmerInnen untereinander, waren Vertrauen und Offenheit in der Gruppe von Anfang an präsent, dennoch waren die Community-PartnerInnen beim erste Mal nicht erfreut darüber, dass sie über ihre gewonnenen Eindrücke berichten (reflektieren) sollten. Die Abneigung resultierte vermutlich daraus, dass sich ihnen der Nutzen einer ständigen Reflexion nicht erschloss. (Vgl. Wagner 2015, S.239 und S.249) Da ständige Reflexion für mich als Studierende der Erwachsenen- und Berufsbildung bereits zu einer erlernten Haltung geworden ist, teilte ich der Gruppe meine Erfahrungen, Erlebnisse, Wünsche und Erwartungen als erste mit. Ich hielt meine Ausführungen bewusst ziemlich kurz und beschränkte mich auf das, aus meiner Perspektive Wichtigste. Nach und nach fanden auch meine ForschungspartnerInnen Gefallen am Reflektieren. Wir legten uns auf folgende, auf verschiedenen Ebenen angesiedelte Leitfragen fest, die wir am Anfang jedes Forschungstreffens in der Lernwerkstatt behandelten.

- 1.) Wie habe ich den Forschungsprozess bisher erlebt?
- 2.) Was haben unsere Tätigkeiten bisher bewirkt?
- 3.) Was würde ich beibehalten und warum?
- 4.) Was würde ich verändern und warum?

Im Rahmen unserer Lernwerkstatt fanden sechs reguläre Forschungstreffen und drei Exkursionen statt. Die forschungsbegeisterten SeniorInnen und ich haben diese leitfadengestützten Reflexionsrunden demnach fünfmal abgehalten. Da aufgrund des Datenschutzes weder schriftliche noch digitale Aufzeichnungen der Gespräche existieren, werde ich auf die einzelnen Reflexionseinheiten jedoch nicht genauer eingehen.

### **Das zweite und dritte Forschungstreffen**

Das zweite Forschungstreffen fand am 24. April 2018 im Gruppenraum des betreubaren Wohnens Patergassen statt. Beteiligt waren diesmal drei Co-ForscherInnen und ich. Den anderen Personen fehlten, wie bereits erwähnt, die Zeit und das Interesse, um sich derart intensiv mit unserem Projekt auseinanderzusetzen. Anknüpfend an unser erstes Treffen, in dem wir eine Situationsanalyse



sich auf das Leben und den Alltag aus. Familien, in denen beide Elternteile einer bezahlten Arbeit nachgehen, stehen vor einem Betreuungsproblem, denn die Öffnungszeiten des örtlichen Kindergartens beschränken sich auf 6:30-16:00 Uhr (Vgl. Gemeinde Reichenau 2017, o.S.).

Aufgrund des Mangels an beruflichen Perspektiven sind viele Personen gezwungen, auszupendeln, was ein Abholen des Nachwuchses um 16:00 Uhr nur schwer möglich macht. Auch jene Personen, die einen Beruf ausüben, der Flexibilität im Bezug auf die Arbeitszeiten verlangt, stehen vor demselben Problem. Neben Eltern sind auch pflegende Angehörige von den unzureichenden Betreuungsmöglichkeiten betroffen. Zwar wurde im Jahr 2015 ein betreubares Wohnen eröffnet, man hat es jedoch verabsäumt, den Bau einer Tagesbetreuungsstätte mit zu bedenken. Kumuliert münden all diese Faktoren in zunehmender Abwanderung.

**„Wir sehen es vor diesem Hintergrund als unsere Aufgabe, herauszufinden, wie Bildung zur Ortsbelebung beitragen kann.“**

Wie bereits erwähnt, sollte im dritten Forschungstreffen, welches am 10. Mai 2018 stattfand, festgelegt werden, wie wir weitermachen. Nach anfänglicher Ratlosigkeit haben wir uns in einem partizipativen Prozess darauf geeinigt, unsere Forschung kreativ anzulegen und thematisch am ‚Dornröschenschlaf‘ zu orientieren. Wir kreierten also ein Gedicht und gestalteten daran anknüpfend das Design für ein thematisch stimmiges Plakat. Die grafische Gestaltung des Plakates lagerten wir an eine, mit mir sehr gut befreundete, Illustratorin aus. Um eine traditionelle Methode in unser Forschungsdesign zu integrieren und interessierten GemeindegängerInnen das Kundtun ihrer Vorschläge zu ermöglichen, entwickelten wir einen kurzen Fragebogen, der via Postwurf an alle Haushalte verschickt wurde. Darüber hinaus unternahmen wir, ausgerüstet mit Digitalkameras und Smartphones einige Begehungen des Ortsgebietes. Wir fokussierten uns darauf, sowohl Schätzenswertes als auch Problematisches fotografisch festzuhalten. Ursprünglich wollten wir die entstandenen Aufnahmen in Form einer BürgerInnenausstellung am Ortsplatz in Patergassen präsentieren, was uns jedoch aufgrund des Mangels an finanziellen Ressourcen leider nicht geglückt ist. Auf den folgenden Seiten widme ich mich den von uns eingesetzten Forschungszugängen, welche sich in performative und quantitative Methoden gliedern.

### **3.3.4.1.2 Performative Methoden**

Performative Sozialforschung ist ein Überbegriff für künstlerische Darstellungsformen, die im Zusammenhang mit wissenschaftlichen Projekten stehen. Sie kann Elemente aus dem Theater, der Dichtkunst, der Musik, des Tanzes aber auch aus der Malerei und der medial unterstützten Gestaltung beinhalten. Zum Ausdruck gebracht wird sie entweder live oder in Form von Texten, Filmen, Fotografien und Webseiten. (Vgl. Gergen/Gergen 2010, S.358)

#### **3.3.4.1.2.1 Gedicht zum Thema Dornröschenschlaf**

Die Idee zum Gedicht entstand im Rahmen unseres dritten Forschungstreffens. Weil sich Ratlosigkeit bezüglich des weiteren Vorgehens breitmachte, resümierte ich, um die Stille zu brechen, die vergangenen beiden Forschungstreffen. Als ich auf unsere Problemdefinition zu sprechen kam, wonach sich vormals belebte Ortschaften nunmehr im Dornröschenschlaf befinden würden, hatte ein Co-Forscher die zündende Idee, den „Dornröschenschlaf“ als thematischen Schwerpunkt heranzuziehen und alle Forschungsaktivitäten darauf aufzubauen. Weil dieser Co-Forscher gerne dichtet, schlug er vor, diese Methode gemeinschaftlich zu erproben. Begeistert von der Idee nutzten wir die Gunst der Stunde und ließen unserer Kreativität freien Lauf. Als Grundgerüst zogen wir ein unfertiges, jedoch thematisch stimmiges Werk des Co-Forschers heran, welches wir gemeinschaftlich überarbeiteten. Im Sinne des ermöglichungsdidaktischen Zugangs beschränkte sich meine Rolle auf Begleitung, Beratung und Moderation.

Weil sich bisher kaum jemand auf einer wissenschaftlichen Ebene mit der Methode des Dichtens als partizipative, performative Forschung beschäftigt hat und daher weder die Form der Erhebung, noch die Interpretation und Auswertung des partizipativ erstellten Gedichtes ausführlich beschrieben wurden, konnte ich meine bewährte Strategie des Imitierens und Adaptierens an dieser Stelle nicht anwenden. (Vgl. Reichertz 2019, [17]) Die Co-ForscherInnen performten also unsystematisch und frei von wissenschaftlichen Richtlinien. Um der methodischen Kontrollfunktion, welche ich im Rahmen des Forschungsschwerpunkts<sup>79</sup> innehatte, dennoch teilweise

---

<sup>79</sup> Wie aus der Projektarchitektur unseres Forschungsprojektes hervorgeht, gliedert sich unsere Forschung in drei Schwerpunktbereiche. Während die community-basierte partizipative Forschung das Herzstück bildet und darauf abzielt, soziale Wirklichkeit partnerschaftlich zu verstehen und zu verändern (vgl. von Unger 2014), verfolgen wir Rahmen des gestalterischen Schwerpunkts das Ziel, aus den abgeleiteten Bedarfen Projekte zu entwickeln und diese in die Tat umzusetzen. Die Forschung bleibt mir als Wissenschaftlerin vorbehalten. Hier geht es darum, die Forschungsfrage zu klären, neues Wissen zu generieren und als überwachendes Kontrollorgan den Gestaltungs- und Forschungsprozess im Auge zu behalten. (Vgl. Wagner 2015)

nachzukommen, lehnte ich die Interpretation an einen Artikel von Jean Rath an. Dieser Artikel eignete sich jedoch nur bedingt als wissenschaftliche Grundlage, denn Rath interpretierte nicht, sondern erstellte aus Teilen ihrer Transkriptionsnotizen, welche sie aus Interviews, die sie mit ihren ForschungspartnerInnen geführt hatte, entnahm, selbst Gedichte. Die entnommenen Textpassagen unterschieden sich in ihrer verwendeten Reihenfolge nicht von den Tonbandaufnahmen, d.h. die Textpassagen wurden weder ergänzt, noch gab es zusätzliche Wiederholungen oder Änderungen in Bezug auf die Betonung. Die Gedichte wurden in der Forschungsgruppe geteilt und gemeinsam diskutiert. Durch die Methode der Entnahme und Überlagerung von einzelnen Textteilen, die Rath als ‚layered text‘ bezeichnet, zielt sie darauf ab, Selbstverständlichkeiten in Frage zu stellen und LeserInnen dazu zu motivieren, Textlücken durch eigene Interpretationen zu füllen, um so ein persönliches Verständnis des Textes zu konstruieren. (Vgl. Rath 2012, [1] und vgl. Bergold/Thomas 2012, [7]) Rath unterscheidet zwischen folgenden vier Analyseebenen:

- 1.) Kontext und Methoden
- 2.) Gedicht
- 3.) Antworten und Präferenzen und
- 4.) Textpräsenz

Sie gibt zu bedenken, dass man als VerfasserIn/InterpetIn eines Textes ethisch verpflichtet ist, sicherzustellen, dass die Co-ForscherInnen Aspekte, die sie betreffen, innerhalb ihrer eigenen Wahrnehmung als gültig anerkennen. Es gilt, Geschichten zu respektieren, indem man das wiedergibt, was die Befragten erzählen möchten. (Vgl. Rath 2012, [29])

Wir waren daran interessiert, praktikable Methoden zu entwickeln, um unsere Forschungsfrage möglichst verständlich und niederschwellig zu klären. Weil sich den Co-ForscherInnen der Nutzen einer Interpretation des von ihnen verfassten Gedichtes, in der Form wie ich sie durchführen wollte, nicht erschloss, nahm ich meine Rolle als Forscherin ein, zog die Analyseebenen von Rath heran und interpretierte unser Werk methodengeleitet. Das Ergebnis meiner Interpretation ist den folgenden Seiten zu entnehmen.

## Kontext und Methoden

Das Gedicht wurde im Rahmen unseres dritten Forschungstreffens von den Co-ForscherInnen, welche sich mittlerweile seit mindestens zwei Jahren persönlich kennen, erstellt. Weil unsere Forschungstreffen in Form des ermöglichungsdidaktisch geprägten Lernwerkstatt-Settings abgehalten wurden, beschränkte sich meine Rolle auf Begleitung, Beratung und Moderation. Als Grundlage für die Erstellung des Werkes, diente ein thematisch stimmiges Gedicht eines Co-Forschers, welches gemeinschaftlich überarbeitet wurde. Die Co-ForscherInnen achteten darauf, die für sie wichtigsten Aspekte einzuarbeiten und leichte Lesbarkeit zu gewährleisten.

Abb. 14: Gedicht Dornröschenschlaf



## Antworten und Präferenzen

Das Gedicht orientiert sich an dem Teil des Märchens, in dem der Prinz loszieht, um die Königstochter aus ihrem 100-jährigen Schlaf zu erwecken. Es handelt von einem jungen Mann<sup>80</sup>, der auf der Suche nach einem Rastplatz, durch Patergassen wandert und auf ein gelangweiltes, älteres Ehepaar<sup>81</sup> trifft. Das Ehepaar erzählt ihm vom ‚schlafenden Dornröschen‘<sup>82</sup>, wobei das ‚schlafende Dornröschen‘ eine Metapher für die geschlossenen Lokale, Leerstände und das Fehlen einer florierenden Gastwirtschaft darstellt. Der Jüngling betont, dass nur eine sorgfältige Analyse in Verbindung mit einem gut durchdachten Konzept Abhilfe schaffen könne. Durch die Zeile: „Lasst uns nicht nur gemeinsam spekulieren, sondern einfach einiges ausprobieren!“, wird erneut die Wichtigkeit einer schnellen Veränderung-bringenden Verwertbarkeit der Forschungsergebnisse beton. Die Worte ‚gemeinsam‘, ‚wir‘ und ‚uns‘ bringen den Fokus auf Gemeinschaftlichkeit und Partizipation zum Ausdruck.

## Textpräsenz

Obwohl sich die Co-ForscherInnen am Märchen ‚Dornröschen‘ orientierten, und Charaktere daraus als Sinnbild für sich und die Gemeindebevölkerung heranzogen, verfassten sie das Gedicht von ihrem individuellen Standpunkt aus. Es wird erkenntlich, dass sie sich eine vermehrte Zusammenarbeit zwischen ‚Jung‘ und ‚Alt‘ erhoffen, um bestehende Probleme zu beseitigen und innovative Ideen zu verwirklichen.

### 3.3.4.1.2 Plakat zum Thema Dornröschenschlaf

Um die Bedeutung des Gedichtes grafisch zu untermauern, erstellten die Co-ForscherInnen mit meiner Unterstützung das Design für ein Plakat. Wir waren uns von Anbeginn an einig, dass ein schlafendes Dornröschen abgebildet sein soll, mussten allerdings noch besprechen, ob es vor der Kulisse eines ruhenden oder belebten Gemeindeplatz schlafen sollte. Schlussendlich entschieden wir uns dazu, Dornröschen von unserem belebten Gemeindeplatz träumen zu lassen. Die Abbildungen auf der nächsten Seite geben einen Überblick über den Plakatentstehungsprozess.

---

<sup>80</sup> Repräsentiert sinnbildlich die Gemeindebevölkerung von Reichenau, aber auch potenzielle TouristInnen

<sup>81</sup> Steht für die Co-ForscherInnen.

<sup>82</sup> Das ‚schlafende Dornröschen‘ stellt eine Metapher für die geschlossenen Lokale, Leerstände und das Fehlen einer florierenden Gastwirtschaft dar.

Abb. 15: Plakatentwurf Dornröschenschlaf

Traumblase, die drei verschiedene Ideen zur Belebung der Gemeinde beinhaltet. (Senioren, die gemeinsam ein Brettspiel spielen, Ausschnitt eines belebten Dorfplatzes mit Ständen (Markt), eventuell ein paar Geräte eines Motorikparks (inkl. „turnender Senioren“, Spielplatz..).

Keinen Prinzen, stattdessen Rosenranken mit Dornen.



EINE GEMEINDE IM DORNRÖSCHENSCHLAF?!

Untertitel

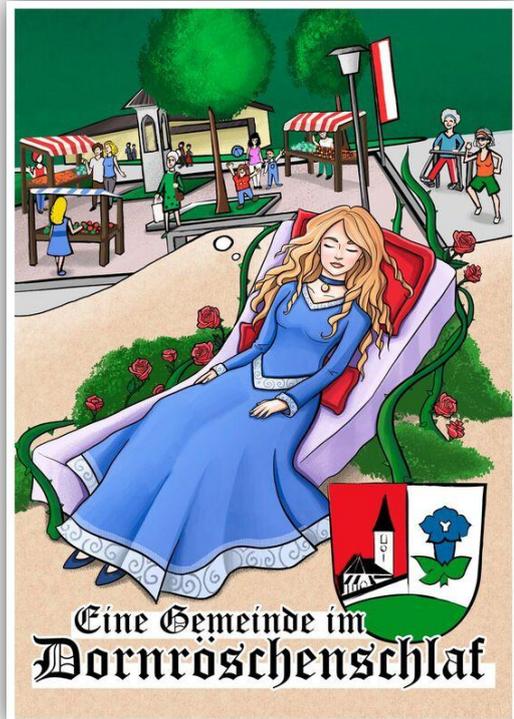
Größe des Plakats: A1

Wappen von Reichenau



Quelle: Jehlik 2018, o.S, leicht modifiziert.

Abb. 16: Plakatumsetzung 1



Eine Gemeinde im Dornröschenschlaf

Quelle: Stapelmann 2018, o.S,

Abb. 17: Plakatumsetzung 2 (entschärft)



Dornröschenschlaf?

Der Titel ‚Eine Gemeinde im Dornröschenschlaf‘ wurde nach der Präsentation im Masterseminar auf Anraten meiner ProfessorInnen und KommilitonInnen entschärft. Selbstverständlich holte ich vor der Entschärfung das Einverständnis von den Co-ForscherInnen ein.

Quelle: Stapelmann 2018a, o.S,

### **3.3.4.1.2.3 Fotodokumentation der Ortsgebietsbegehungen**

Wie bereits erwähnt, kommt im Rahmen unserer Forschung ein ‚teilnehmerInnenangemessener‘ (Vgl. Bergold/Thomas 2012, [61]) Methodenmix bestehend aus Lernwerkstatt, visuellen und performativen Verfahren und einem quantitativen Kurzfragebogen zum Einsatz. Bevor ich näher auf die Erstellung und Auswertung unseres Fragebogens eingehe, möchte ich mich an dieser Stelle der Fotodokumentation unserer Ortsgebietsbegehungen widmen. Weil sich meine Strategie der Imitation und Adaption von Modellen bisher sehr gut bewährt hatte, ging ich auch diesmal ähnlich vor. Als Leitfaden für unser Forschungshandeln zog ich eine Grafik von Hella von Unger heran, die sich mit dem Fotodokumentationsprozess, methodisch besser bekannt unter dem Begriff ‚Photovoice‘, befasst. Photovoice wurde in den 1990er-Jahren von Caroline Wang und Mary Ann Burris im Rahmen eines Gesundheitsforschungsprojektes mit Frauen in einem ländlichen Teil von China entwickelt. Weil diese Methode Fotografie und erzählende Bildbeschreibungen in einem reflexiven Gruppenprozess verbindet, stellte sie für uns ein prädestiniertes, wissenschaftlich anerkanntes, partizipatives Verfahren dar, an dem wir uns orientieren konnten. (Vgl. Von Unger 2014, S.69ff.) Bevor wir mit unseren Begehungen starteten, galt es, Zielsetzungen, Zeitplan und Budget zu besprechen. Weil wir weder über Projektförderungen noch über andere finanzielle Zuwendungen verfügten, beschlossen wir, die Fotos in Eigenregie, ohne professionelle Unterstützung zu erstellen. Die Co-ForscherInnen und ich einigten uns darauf, unsere Fotomotive an den Fragen des partizipativ gestalteten Fragebogens auszurichten und sowohl die schätzenswerten, als auch die zu verändernden Aspekte unserer Gemeinde fotografisch festzuhalten. Unsere gemeinschaftlichen Ortsbegehungen fanden an zwei Tagen im Oktober statt, wobei wir uns bewusst am Wetter orientierten. Weil wir die Aufnahmen mit unseren eigenen Geräten (Smartphone und Digitalkamera) erstellten, brauchte es lediglich eine sehr kurze technische Einschulung, in der wir unsere Geräte bezüglich Bildqualität und Datengröße aufeinander abstimmten. Etwas mehr Zeit beanspruchte allerdings die ethnische Schulung, in der die Co-ForscherInnen von mir über menschenwürdige und datenschutzrechtliche Aspekte aufgeklärt wurden. Im Zuge der Feldphase nahmen wir die Rolle von ForschungsfotografInnen ein und nutzten das Mittel der Fotodokumentation, um die für uns relevanten Aspekte in unserer Gemeinde fotografisch zu betonen. (Vgl. Böhm et al. 2008, [10]) und vgl. Von Unger 2014, S.69-

73.) Die Auswertung und Diskussion erfolgte im Rahmen unserer Forschungswerkstatt. Hier wurden alle Bilder von der gesamten Forschungsgruppe am Laptop gesammelt, betrachtet und nach Ähnlichkeiten geordnet. Fotos mit zu geringer Auflösung bzw. schlechter Bildqualität, wurden unter Einverständnis aller Personen sofort gelöscht, ohne sich näher damit zu befassen. Im Anschluss daran, erfolgte innerhalb der Gruppe eine Diskussion, in der festgestellt werden sollte, welche der verbleibenden Bilder zur weiteren Verwendung herangezogen werden. Zunächst galt es, aus dem breit gefächerten Sammelsurium an ähnlichen Motiven, jene Bilder auszuwählen, die das zu transportierende Gefühl und die Bedürfnisse der Community am ehesten zum Ausdruck bringen. Im Zuge dessen legten, alle Fotografinnen dar, was die Fotos ihrer Meinung nach erzählen und was sie für sie persönlich bedeuten. Aufgrund der unterschiedlichen Wahrnehmungen waren wir uns nicht immer einig. Um dennoch zu einem für die Mehrheit der Gruppe verträglichen Ergebnis zu kommen, stimmten wir demokratisch darüber ab, welche Fotos wir weiterverarbeiteten. Datenschutzbedingt achteten wir beim Fotografieren darauf, nur Personen, die uns ihr mündliches oder schriftliches Einverständnis gegeben hatten, auf unseren Aufnahmen festzuhalten. Im Nachhinein erkannten wir jedoch, dass Emotionen eindringlicher transportiert werden, sobald Personen abgebildet sind. Wir wandten uns also an Bekannte und Verwandte und fragten, ob sie uns Fotos von Ausflügen innerhalb des Gemeindegebietes zur Verfügung stellen würden. Wir wiesen darauf hin, dass dieses Bildmaterial für weitere Forschungszwecke verwendet und in verschiedensten Kanälen veröffentlicht werden würde. Meine Schwester übermittelte uns zahlreiche Fotos, auf denen ihre Kinder zu sehen sind. Mein älterer Neffe gab persönlich sein Einverständnis zur Veröffentlichung, im Namen des jüngeren Neffen willigte meine Schwester ein. Erneut stimmten wir gruppenintern darüber ab, welche dieser Bilder wir für unser weiteres Vorhaben heranziehen sollen. Laut von Unger wird die Dokumentation der Diskussionen unterschiedlich gehandhabt. Wir verzichteten auf Tonbandaufnahmen und Transkription und beschränkten uns darauf, stichwortartige Notizen anzulegen. Die Veröffentlichung der Bilder erfolgte aufgrund des Mangels an finanziellen Ressourcen nicht, wie ursprünglich angedacht, in Form einer BürgerInnenausstellung. Anstatt dessen erstellten wir Informationsmappen, die wir

an stark frequentierten Orten<sup>83</sup> innerhalb des Gemeindegebietes verteilt. Als letzten Schritt schlägt von Unger eine Evaluation des Prozesses vor, in der die Erreichung der Ziele, die Zufriedenheit mit der Beteiligung und die Auswirkungen auf die Lebenswelt der Community analysiert werden sollen. Da wir die Ergebnisse der Fotodokumentation mit den Ergebnissen unseres Fragebogens koppeln, erfolgt diese Analyse in ihrer Gesamtheit am Ende der Masterarbeit. (Vgl. von Unger 2014, S.73ff.)

#### **3.3.4.1.3 Quantitativer Fragebogen**

Anders als in der klassisch quantitativen Forschung, wo die Wirksamkeit und Güte jedes standardisierten Erhebungsinstrumentes von der Gestaltung und Interpretation der Fragen abhängt, und hinter jeder Fragebogenentwicklung ein langer und kostspieliger Entwicklungs-, Testungs- und Rechercheprozess steckt (vgl. Homburg/Krohmer 2009, S.296), konzentrierten wir uns im Rahmen der community-basierten, partizipativen Forschung darauf, ein niederschwelliges, teilnehmerInnenangemessenes (Vgl. Bergold/Thomas 2012, [61]) Forschungsdesign zu konzipieren. Der Fragebogen verstand sich dabei als eine Methode, die es den GemeindebürgerInnen ermöglichen sollte, ihre Vorschläge kundzutun. In erster Linie ging es also nicht darum, objektive, valide und reliable Daten zu generieren, sondern darum, GemeindebürgerInnen zum Partizipieren zu bewegen. Der Fragebogen bestand aus drei Bereichen und beschäftigte sich mit Schätzenswertem, Veränderungspotenzialen und Ideen zur Belebung der Gemeinde. Er wurde via Postwurf an alle Haushalte der Gemeinde verschickt. Ausgefüllte Fragebögen mussten in eine der drei im Gemeindegebiet stationierten Ideenboxen<sup>84</sup> geworfen werden. Die Auswertung der Fragebögen erfolgte im Rahmen einer Forschungswerkstatt am 27. September 2018. Zuerst wurden die Ideenboxen gemeinschaftlich geöffnet und entleert. Danach wurden die Fragebögen durchnummeriert. Ich las den Inhalt laut vor, Unleserliches wurde im Team entschlüsselt. Durchs Zählen, Markieren, Sortieren und Komprimieren konnten wir die Häufigkeiten der Nennungen ableiten, um daran anknüpfend Kategorien zu bilden und die Einzelergebnisse darin zu untergliedern.

---

<sup>83</sup> Zu den stark frequentierten Orten gehören: Die Tankstelle, das Kaufhaus in Reichenau, das Gemeindeamt, die Landarztpraxis, der Frisör, das Café, die Bäckerei und das betreubare Wohnen.

<sup>84</sup> Die Ideenboxen und zusätzliche Fragebögen befanden sich im Gemeindeamt Reichenau, in der Arztpraxis Dr. Gassler und in der Bäckerei Weißensteiner. Pro Person konnten demnach mehrere Fragebögen ausgefüllt werden.

Von rund 1.800 GemeindegewerInnen (Vgl. Statistik Austria 2017b) beteiligten sich insgesamt 65 Personen an unserer Befragung, das entspricht grundsätzlich einer Rücklaufquote von 3,6%. Dadurch dass es möglich war, mehrere Fragebögen einzureichen, muss diese Zahl allerdings kritisch hinterfragt werden. Aus den Fragebögen gingen zahlreiche leichter und schwerer umsetzbare Ideen hervor, auch Schätzenswertes und Veränderungspotenziale wurden erwähnt. Insgesamt war es uns möglich 8 sinnvolle Kategorien zu bilden. Den Fragebogen, sowie nähere Details zu den Ergebnissen entnehmen Sie bitte dem Anhang. Abbildung 18 und Abbildung 19 übermitteln ein paar Eindrücke zum partizipativen Auswertungsprozess.

**Abb. 18: Öffnen der Ideenboxen**



Quelle: Eigenes Foto

**Abb. 19: Zählen, markieren, sortieren und Kategorien bilden**



Quelle: Eigenes Foto

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der künstlerisch-kreative Zugang den SeniorInnen den Weg ebnete, um ihr Forschungsinteresse mit ihren Potenzialen zu verknüpfen „und daraus eine durchaus ‚innovative‘ Form der gesellschaftlichen Einmischung zu kreieren.“ (Wagner 2015, S.252) Auffallend war jedoch, dass die Co-ForscherInnen seit Anbeginn unserer Forschungsaktivitäten die Wichtigkeit einer schnellen Veränderung-bringenden Verwertbarkeit betonten. Die Tendenz zu schnellen, gut nachvollziehbaren Verfahren übertrug sich auch auf den Auswertungsprozess an sich. Wissenschaftliche Auswertungsmethoden wurden als zu komplex eingestuft und fanden kaum Anklang. Für mich hatte es den Anschein, als würde sich der Nutzen von wissenschaftlichen Auswertungsverfahren den Co-ForscherInnen nur sehr schwer erschließen.

### 3.3.4.2 Exkursionen

Neben dem Setting der Lern- und Forschungswerkstatt, (Vgl. Mörchen 2009, S.45) welches die Basis für unser Forschungshandeln innerhalb der Gemeinde bildete, unternahmen wir auch zwei Exkursionen. Die erste Exkursionsidee wurde von einer sehr engagierten Co-ForscherIn an mich herangetragen und führte uns zur Konferenz ‚Zukunft Ortskern‘ nach Moosburg. Bei ‚Zukunft Ortskern‘ handelt es sich um eine vom Verein für Zukunftsorte Österreich konzipierte Veranstaltung, die in regelmäßigen Abständen in unterschiedlichen Zukunftsorten<sup>85</sup> tagt. Im Fokus der zweitägigen, für alle Interessierten nach Anmeldung frei zugänglichen, Denk- und Inspirationswerkstatt stand das immer gravierender werdende Problem des Donut-Effektes. Mit dem Begriff Donut-Effekt beschreiben RaumplanerInnen die Tendenz, dass Einkaufszentren und Wohnsiedlungen fast ausschließlich am Rande der Gemeinden errichtet werden. Dies trägt allerdings laut der ExpertInnen dazu bei, dass sich in den Ortskernen Leerstände ergeben, was wiederum dazu führt, dass das Leben im Zentrum nach und nach verstummt. In Kooperation zielten der Verein Zukunftsorte Österreich, der Kärntner Gemeindebund und die Fachhochschule Kärnten darauf ab, die TeilnehmerInnen der Veranstaltung ‚Zukunft Ortskern‘ dazu zu motivieren, den Blick für die Entwicklungen in der eigenen Heimatgemeinde zu schärfen. Expertenvorträge und Berichte über aktuelle Projekte sollen die

---

<sup>85</sup> Zu den Zukunftsorten gehören derzeit: Bad Blumau, Hinterstoder, Kals, Moosburg, Munderfing, Neckenmarkt, Raiding, Nenzing, Thalgau, Waidhofen/Ybbs und Werfenweng. (Vgl. Zukunftsorte Plattform der innovativen Gemeinden Österreichs 2019, o.S.)

TeilnehmerInnen zum Nachdenken anregen. Am Ende der Veranstaltung waren wir eingeladen, uns an Speed-Workshops zu verschiedensten tagungsspezifischen Themen mitzuwirken und unsere innovativen Überlegungen mit den Anderen zu teilen. (Vgl. Marktgemeinde Moosburg 2018, o.S.) Weil es sich bei meiner partizipativen Forschungsgruppe um Personen handelt, die mit derartigen Methoden bisher kaum in Kontakt gekommen waren, scheuten sie sich davor, an den Workshops teilzunehmen. In meiner Rolle als Forscherin handelte ich emphatisch. Ich zeigte Verständnis für die Ängste meiner Forschungsgruppe und schuf dadurch den zuvor erwähnten, nötigen ‚Schonraum‘, um ihnen ein zwang- und angstfreies Lernen zu ermöglichen. Auf Wunsch der gesamten Forschungsgruppe erkundeten wir zu Fuß die Gemeinde Moosburg, während die anderen TagungsteilnehmerInnen in Kleingruppen innovative Ideen zu unterschiedlichsten Themengebieten erarbeiteten. Pünktlich zu Beginn der Abschlusspräsentationen fanden wir uns wieder im Seminarraum ein. Wir hörten gespannt zu und sammelten Anregungen und wichtige Erkenntnisse für unsere geplanten Kleinprojekte. Die Veranstaltung war sowohl für mich, als auch für die tagungsgewohnten SeniorInnen ein außergewöhnlich lehrreiches Erlebnis, das nicht nur einen nachhaltigen Eindruck hinterlassen hat, sondern lange in positiver Erinnerung bleiben wird.

Die zweite Exkursion stand unter dem Motto ‚Kärntner Regionalitätspreisverleihung‘ und war ursprünglich eigentlich nicht geplant. Wie bereits erwähnt, fehlten uns die finanziellen Mittel, um eine BürgerInnenausstellung auf die Beine zu stellen und unsere Forschungsergebnisse damit einer breiten Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Wir dachten also über mögliche, kostengünstige Publikationsalternativen nach und kamen auf die Idee, unsere Ergebnisse in der Gemeindezeitung zu veröffentlichen. Wir bereiteten die Materialien auf und übermittelten sie via E-Mail an unseren Bürgermeister. Da sich sowohl der Bürgermeister, als auch der Gemeinderat gegen eine Veröffentlichung aussprachen, beschlossen wir, unsere Forschung in der Kategorie Bildung, Wissenschaft und Forschung beim Kärntner Regionalpreis einzureichen (Vgl. Kärntner Woche 2018, S.8f.). Weil das Einreichen Vereinen vorbehalten zu sein schien, wendete ich mich sowohl an meinen Betreuer Herrn Prof. Dr. Schlögl als auch an die Leader- und Regionalmanagerin der Nockregion Oberkärnten, Frau Sitter, MBA, um die Einreichungsmodalitäten abzuklären. Beide erteilten uns hilfreiche Auskünfte und so verfassten wir eine Projektbeschreibung, die wir als partizipative Forschungs- und Arbeitsgemeinschaft unter dem Titel

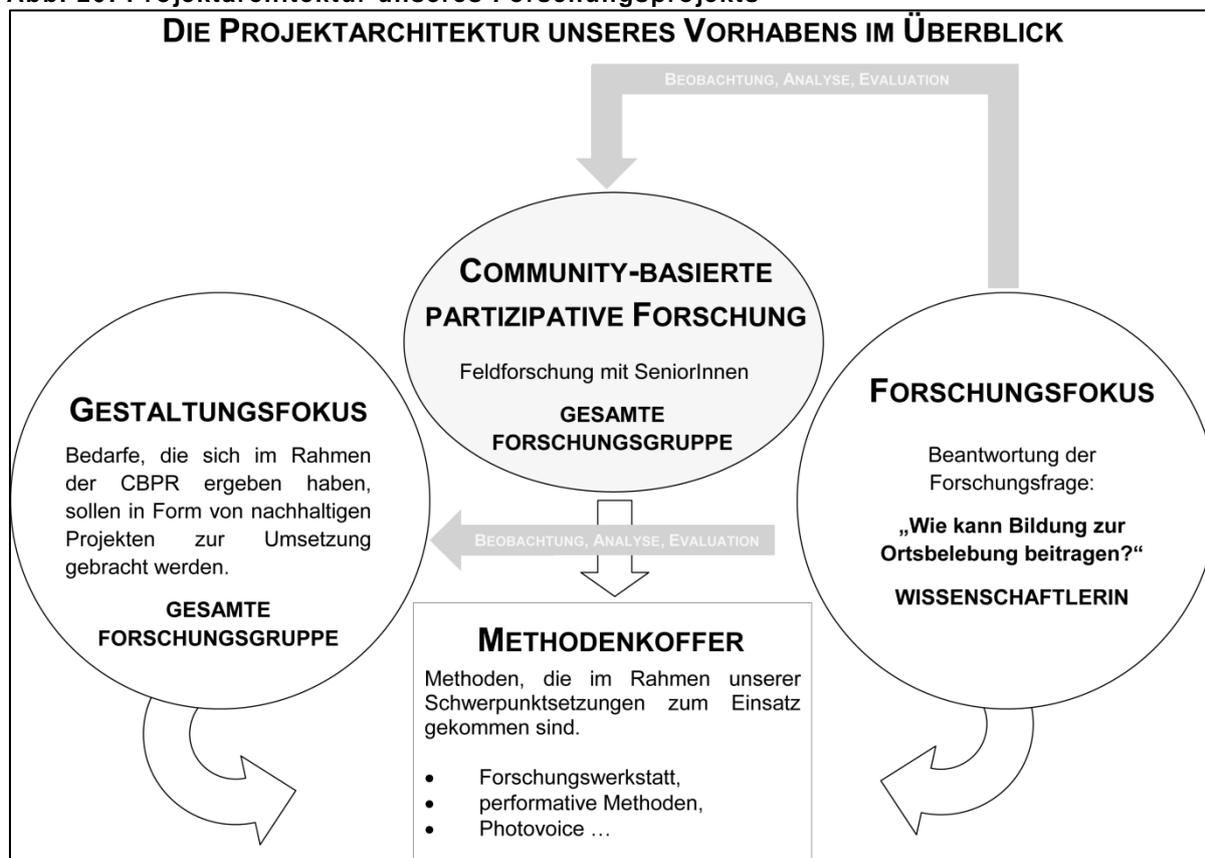
‚Gemeinschaftliche Ideensuche für mehr Lebensqualität im Gemeindegebiet‘ einreichen. Die Preisverleihung fand am 08. November 2018 im Congress Center Wörthersee in Pörschach statt. Insgesamt wurden 120 Projekte eingereicht. Unser Projekt befand sich leider nicht unter den Gewinnern (vgl. Kärntner Woche 2018, S.8f. und S.16.) und dennoch war diese Exkursion für alle Beteiligten ein besonderes Ereignis.

### **3.4 Forschungsergebnisse**

Obwohl der Fokus dieser Arbeit ursprünglich darauf lag, den Ansatz der community-basierten partizipativen Forschung theoretisch aufzubereiten und praktisch zu erproben, rückte der Gestaltungswille nach und nach in den Vordergrund. Die Forschungsgruppe sah die partizipative Forschung zunehmend als geeignetes Instrumentarium, um positive Entwicklungen innerhalb unserer Heimatgemeinde anzustoßen. Angesichts dieser Tatsache mussten wir unsere Projektarchitektur, welche sich vorerst auf Forschungstheorie und Forschungspraxis beschränkte, um den Bereich der Gestaltung erweitern. Wie man aus der Abbildung auf der nächsten Seite entnehmen kann, umfasst unser Modell nunmehr drei Bereiche, wobei die community-basierte partizipative Forschung das zentrale Element und damit auch das Herzstück des Modells darstellt. Im Rahmen der community-basierten partizipativen Forschung ging es uns in erster Linie darum, soziale Wirklichkeit partnerschaftlich zu ergründen, d.h. Wissen über unsere Gemeinde zu generieren, um die Lebenswelten der SeniorInnen zu verstehen und zu verändern. (Vgl. von Unger 2014, S.1 und S.13) Daran anknüpfend, zielte der nachträglich eingeführte Gestaltungsfokus darauf ab, Bedarfe, die sich aus den Forschungsergebnissen der CBPR abgeleitet hatten, in Form von nachhaltigen Projekten zur Umsetzung zu bringen. Wie vorab vereinbart, beteiligte sich die gesamte partizipative Forschungsgruppe sowohl an der community-orientierten Praxisforschung als auch an den Gestaltungsprojekten, der dritte, mit Forschung titulierte Bereich unseres Modells blieb mir in meiner Rolle als wissenschaftliche Forscherin vorbehalten. Im Rahmen dieses Schwerpunktbereiches fokussierte ich mich vor allem darauf, die Bedingungen und Wege für eine erfolgreiche Umsetzung der beiden anderen Bereiche zu analysieren. Des Weiteren ging es mir darum, neues Wissen zu generieren und dieses aufzuarbeiten, um durch meine Masterarbeit einen Beitrag zur

partizipativen Methodenentwicklung zu leisten. Metaperspektivisch betrachtet, diene der ‚Forschungsfokus‘ auch dazu, die Richtung im Forschungsprozess beizubehalten. (Vgl. Wagner 2015, S.230)

Abb. 20: Projektarchitektur unseres Forschungsprojekts



Quelle: Wagner 2015, S.231, leicht modifiziert.

Weil die Ergebnisse der community-basierten partizipativen Forschung im Anhang veröffentlicht werden, beschränke ich mich an dieser Stelle darauf, die Erkenntnisse aus dem dritten Schwerpunktbereich unserer Projektarchitektur darzulegen. Im Anschluss daran, widme ich mich im Abschnitt ‚Gestaltungsperspektive‘, den Bedarfen, die sich im Rahmen der CBPR ergeben haben und beleuchte, welche davon bereits gedeckt werden konnten.

### 3.4.1 Forschungsperspektive

Unser Forschungsprojekt verfolgte das Ziel, SeniorInnen der Gemeinde Reichenau dazu zu befähigen, sich forschend mit ihrer Lebenswelt auseinanderzusetzen. Im Zuge des Projektes sollten sie darüber hinaus mit den nötigen Kompetenzen ausgestattet werden, um künftig, möglichst selbstorganisiert, für die Belange ihrer Altersgruppe einzutreten. Community-basierte partizipative Forschung erschien mir in diesem Zusammenhang als prädestinierte Methode, weil gelebte Teilhabe

bekanntlich die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Themen anregt und das Interesse an Bildung forciert. (Vgl. Schramek/Bubolz-Lutz 2016, S.163.) Die methodische und thematische Offenheit, durch die sich community-basierte partizipative Forschung auszeichnet, barg allerdings Kommunikations- und Verständnisbarrieren, die ich anfangs unterschätzt hatte. Die Gewinnung von Erkenntnis, welche von akademisch sozialisierten ForscherInnen als äußerst wertvoll eingestuft wird, stellte für die SeniorInnen meiner Forschungsgruppe keinen Anreiz dar, um sich an meinem Projekt zu beteiligen. Den SeniorInnen ging es, wie bereits erwähnt, hauptsächlich darum, möglichst rasch merkbare Veränderungen innerhalb der Gemeinde zu erzielen. Weil ich diesen Erwartungen nicht sofort gerecht werden konnte, musste ich einerseits Mittel und Wege finden, um die Beteiligungsbereitschaft zu erhöhen, andererseits galt es, nichts Unerfüllbares auszusprechen, um die Erwartungshaltungen der Co-ForscherInnen auf einem möglichst realistischen Level zu halten und Enttäuschungen vorzubeugen. (Vgl. Wagner 2015, S.244) Personen, die zum ersten Mal ein längerfristiges partizipatives Forschungsvorhaben mit SeniorInnen anstreben, empfehle ich, sich vorab mit den in der Community vorherrschenden Wahrnehmungs-, Denk-, und Handlungsmustern vertraut zu machen d.h. sich Sprachstile und ein grundlegendes Verständnis für Prioritätensetzungen und Vorgehensweisen im Forschungsfeld anzueignen. Um Kommunikationsbarrieren abzubauen und dadurch die Entstehung eines geschützten, kommunikativen Raumes (Vgl. Bergold/Thomas 2010, S.337) zu begünstigen, hat sich die Schaffung einer geselligen Atmosphäre bewährt. Sowohl Wangner (2015) als auch wir bestätigen, dass sich die Beteiligungsbereitschaft der SeniorInnen durch die sozial-kommunikative Rahmung<sup>86</sup> des Forschungssettings erhöht hat. Weil die Co-ForscherInnen und ich uns bereits seit Längerem kannten, pflegten wir einen vertrauten Umgang miteinander. Der geschützte kommunikative Raum musste demnach nicht erst in einem langwierigen Prozess entstehen, sondern war von Anfang an gegeben. Der Grundstein für ein produktives, angst- und handlungsdruckfreies Arbeitsklima schien damit gelegt zu sein. (Vgl. Bergold/Thomas 2010, S.335f.)

---

<sup>86</sup> Die Treffen wurden so ausgestaltet, dass zwischendurch oder am Ende auch Zeit für persönliche Gespräche blieb. Der Raum, in dem die Treffen stattfanden, glich einem privaten Wohnzimmer: Der Tisch war dekoriert, Kaffee, Kuchen und Wasser wurden kredenzt.

Weil es sich bei unserer community-basierten, partizipativen Forschung um ein Projekt mit ‚Laien‘ handelte, legte ich unserem Vorhaben das sehr niederschwellige Verständnis des ‚forscherischen Habitus‘ zugrunde. Es ging mir in erster Linie darum, Neugierde zu wecken und den Co-ForscherInnen einen Perspektivenwechsel zu ermöglichen. (Vgl. Wagner 2015, S.235ff.) Das Repertoire an Datenerhebungs- und Auswertungsmethoden, die sich für community-basierte partizipative Forschung eignen, ist schier unermesslich. Neben traditionellen Methoden der qualitativen Sozialforschung wie Interviews, Gruppendiskussionen und teilnehmenden Beobachtungen, kommen immer öfter auch interaktive, visuelle, performative und kreative Zugänge zum Einsatz. (vgl. Knowles und Cole 2008; Brydon-Miller et al. 2011a; Yallop et al. 2008 zitiert nach von Unger 2014, S.57) Weil sich die jeweiligen Methoden an den Ausdrucksmöglichkeiten der Mitforschenden orientieren müssen, (vgl. Bergold/Thomas 2010, S.340) empfiehlt es sich manchmal sogar, eigene Zugänge zu entwickeln, bzw. vorhandene Methoden anzupassen. (Vgl. von Unger 2014, S. 57) Da ich aufgrund meiner Erkenntnis aus dem lerntheoretischen Teil dieser Abhandlung ein ermöglichungsdidaktisches Vorgehen präferierte, entschied ich mich für die Variante, erprobte, alltagstaugliche Ansätze zu sichten, um daran anknüpfend in Zusammenarbeit mit den Community-PartnerInnen ein eigenes Forschungsdesign zu entwerfen. Während das Setting der Lern- und Forschungswerkstatt die Basis für unser Forschungshandeln bildete, (Vgl. Mörchen 2009, S.45) richtete sich die Arbeitsweise in der Lern- und Forschungswerkstatt nach dem Ansatz der ‚Lernprojektierung‘ aus. (Vgl. Bubolz-Lutz/Mörchen 2009, S.108f.) Methodisch setzten die Co-ForscherInnen auf einen ‚teilnehmerInnenangemessenen‘ (Vgl. Bergold/Thomas 2012, [61]) Mix bestehend aus Dichtkunst, Plakatgestaltung, Fotografie und quantitativer Forschung. Obwohl sich der Schwerpunkt der Forschung im Laufe der Zeit auf die performative Schiene verlagerte, wurde der ursprüngliche Pfad der Praxisforschung nicht verlassen. Vielmehr erwies sich die künstlerisch-kreative Verfremdung der Ergebnisse als ein für die Co-ForscherInnen gangbarer Weg, um Probleme aufzudecken, mit eigenen Potenzialen zu verknüpfen und sich dadurch auf eine innovative Art Gehör zu verschaffen. (Vgl. Wagner 2015, S.252)

Legt man diesem kreativen Forschungshandeln nun unser Verständnis von Bildung zugrunde<sup>87</sup>, so erkennt man, dass die ‚märchenhaften Darstellungen‘ nicht als zusätzliche Ausdrucksformen verstanden werden können, eher handelt es sich um reflektierende Auseinandersetzungen mit der sozialen Wirklichkeit. Das heißt: Die Co-ForscherInnen bedienten sich kreativer Methoden, um persönliche und empirisch erhobene Eindrücke aus den Forschungstreffen, Begehungen und Exkursionen zu verknüpfen und in weiterer Folge auf die für sie persönlich wichtigen Kernaussagen zu verdichten. Gedicht, Plakat und Fotos verstehen sich vor diesem Hintergrund betrachtet, als kreative Hypothesen, mit denen die SeniorInnen ihren persönlichen Veränderungsbedarf in der Gemeinde zum Ausdruck bringen. Obwohl die Interpretation der Befunde kaum systematisch und auch nicht sehr regelgeleitet verlief, verlangte sie eine eingehende Beschäftigung mit dem Material. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Methode der künstlerischen Verfremdung, eine originelle Möglichkeit darstellt, um die, aus der Sicht der Co-ForscherInnen uninteressanten, wissenschaftlich geprägten Interpretationsverfahren zu umgehen. Im Gegensatz zu ForscherInnen, die Wissen als wertvoll empfinden, wenn es systematisch erhoben und methodisch überprüft wurde, stufen die Co-ForscherInnen Wissen dann als brauchbar ein, wenn es Veränderung und Abhilfe verspricht. Diese unterschiedlichen Zugänge zu Wissen und Forschung gingen zwar zu Lasten der Qualität, weil ein Beharren auf methodische Genauigkeit und interpretative Gründlichkeit das Gesamtvorhaben vermutlich gefährdet hätte, verzichtete ich allerdings auf eine derartige Diskussion. (Vgl. Wagner 2015, S.256-259.)

Obwohl unsere partizipativ erhobenen, kreativ verfremdeten Forschungsergebnisse auf einer anderen Erkenntnisebene anzusiedeln sind als klassisch-wissenschaftliche Forschung, kann unser Projekt dennoch als Erfolg bewertet werden, denn mittels partizipativer Forschung ist es uns gelungen:

- SeniorInnen dazu zu motivieren, sich forschend mit ihrer Lebenswelt auseinanderzusetzen

---

<sup>87</sup> Unser Verständnis von Bildung deckt sich mit jenem des Deutschen Ausschusses für Erziehungs- und Bildungswesen von 1960, das Bildung als „(...) das ständige Bemühen, sich selbst, die Welt und die Gesellschaft zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln“ definiert (Deutscher Ausschuss für Erziehungs- und Bildungswesen 1960 zitiert nach Bubolz-Lutz/Mörchen 2009, S.106.)

- Latent vorhandenes Wissen über den Sozialraum sichtbar zu machen und zu systematisieren
- Die Partizipation von GemeindegängerInnen zu fördern und dadurch den Grundstein für vermehrte BürgerInnenbeteiligung und Mitbestimmung zu legen und
- (Gemeindespezifische) Probleme und mögliche Lösungsstrategien aufzuzeigen. (Vgl. ebenda, S.259.)

Durch die Gliederung in Schwerpunktbereiche haben wir einen Weg gefunden, wie wir Gestaltungsfokus, Praxisforschung und theoriegeleitete Forschung zwar parallel betreiben und Synergien nützen, bei Bedarf aber dennoch voneinander abgrenzen können. Indem wir die Möglichkeit haben, die Erwartungshaltungen der PraxisforscherInnen und die Anforderungen der scientific community getrennt voneinander zu betrachten, fällt es uns leichter, beiden Strängen gerecht zu werden. Vor diesem Hintergrund erhoffen wir uns von unserer dreiteiligen Projektarchitektur eine Qualitätssteigerung in allen Bereichen. Im Rahmen dieser Forschungsarbeit haben wir es geschafft, verschiedene, erwachsenenbildnerisch anerkannte Ansätze und Modelle zu vereinen und so ein teilnehmerInnenangemessenes Gesamtkonzept zu kreieren, das als Vorlage für ähnliche Forschungsvorhaben herangezogen werden kann.

### **3.4.2 Gestaltungsperspektive**

Die nachträglich eingeführte Gestaltungsperspektive konzentriert sich auf die Handlungsebene vor Ort und zielt darauf ab, Bedürfnisse und Bedarfe, die sich aus den Forschungsergebnissen der CBPR ableiten lassen, in Form von nachhaltigen Projekten zur Umsetzung zu bringen. Da sich unser Forschungsdesign nicht auf eine Methode beschränkte, sondern ein Mix, bestehend aus Dichtkunst, Plakatgestaltung, Fotografie und quantitativer Forschung zur Anwendung kam, galt es in einem ersten Schritt, die Bedürfnisse und Bedarfe methodisch zu gruppieren. Basierend auf den kumulierten Informationen konnten wir feststellen, welche Bedarfe am häufigsten genannt wurden: Aus der tabellarischen<sup>88</sup> Gegenüberstellung der verschiedenen Methoden ging hervor, dass es an Räumlichkeiten für gemeinschaftliche Aktivitäten mangelt. Während sich aus der quantitativen Erhebung der Wunsch nach einem Gasthaus mit warmen Mahlzeiten und einem Mehrzweckraum mit flexiblen

---

<sup>88</sup> Die Tabelle befindet sich im Anhang.

Trennwänden herauskristallisierte, der neben einem großzügigen Indoor-Spielbereich für Kinder in Begleitung ihrer Eltern auch eine Lesecke, einen Hobby- und Kreativraum und einen Seminarraum beinhalten sollte, dachten die Co-ForscherInnen im Rahmen ihrer Situationsanalyse zusätzlich daran, Leerstände in der Gemeinde mit Getränkeautomaten auszustatten und als Räumlichkeiten für Aktivitäten freigegeben zu lassen. Auch aus dem partizipativ konzipierten Dornröschenschlafgedicht ging das Fehlen einer Gaststätte hervor. Ein Bedarf, der ebenfalls in verschiedenen Forschungszugängen thematisiert wurde, ist ein, auf regionale Produkte spezialisierter, Markt. Dieser Markt sollte nach Möglichkeit am bisher ziemlich un belebten Gemeindeplatz in Patergassen stattfinden. Zusätzlich zu den eben genannten potentiellen Projektideen stellte sich im Zuge unserer Forschungsaktivitäten heraus, dass im Gemeindegebiet kein leistbares Gesamtmobilitätskonzept vorhanden ist. Zum damaligen Zeitpunkt wussten wir allerdings nicht, dass ein derartiges Konzept bereits in Planung war. Das Nockmobil, welches sich als Bindeglied zwischen öffentlichen Verkehrsmitteln und regionalen Taxiunternehmen versteht, bedient seit 01. Februar 2019 acht Gemeinden von Reichenau bis Spittal an der Drau. (Vgl. Tourismusregion Nockberge GmbH o.J., o.S.) Zwar bietet dieses Konzept einige Vorteile, aufgrund komplexer Buchungsmodalitäten, langer Vorlaufzeiten und einer unattraktiven Preisgestaltung für Kurzstrecken<sup>89</sup>, eignet es sich jedoch laut Aussagen der SeniorInnen leider nur bedingt für ein Fortbewegen in der Gemeinde Reichenau. Einige kleine Initiativen, die vermutlich aufgrund unserer Forschungsergebnisse gesetzt wurden, möchte ich im folgenden Absatz vorstellen:

#### 1.) Trend zu mehr Bürgerbeteiligung in der Gemeinde

Seit der Veröffentlichung unserer Forschungsergebnisse, aus denen der Wunsch nach mehr BürgerInnenbeteiligung hervorging, wurde die Gemeindebevölkerung zwei Mal via Postwurf zum Mitdiskutieren und Erarbeiten von Vorschlägen eingeladen. Das erste Mal ging es um die Ausweitung der Mountainbike-Zonen das zweite Mal um Gestaltungsideen für den Jubiläums-Holzstraßenkirchtag, der im Juli dieses Jahres<sup>90</sup> in Ebene Reichenau über die Bühne gehen wird

#### 2.) Die gesunde Gemeinde Förderung wird besser genutzt

---

<sup>89</sup> Innerorts bis 5 Kilometer € 3,80 einmalige Strecke/Person. (Vgl. Tourismusregion Nockberge GmbH o.J., o.S.)

<sup>90</sup> 2019

Zusätzlich zum zweijährlichen Gesundheitstag, fand heuer erstmals ein kostenloser Osteoporose-Präventionsvortrag statt

### 3.) Kaffeeautomat fürs betreubare Wohnen Patergassen

Seit November 2018 dürfen die BewohnerInnen des betreubaren Wohnens Patergassen einen gebrauchten Zanussi-Kaffeeautomaten ihr Eigen nennen. Der Automat wurde von unserem Bürgermeister organisiert und kostenlos in Betrieb genommen.

## 4 Resümee und Ausblick

Bildungsangebote im ländlichen Raum werden Großteils von, in der Gemeindestruktur fest verankerten, manchmal auch politisch geprägten, Vereinen organisiert. Diese sind allerdings auf Fördermittel aus verschiedensten Fördertöpfen angewiesen. Die (finanzielle) Abhängigkeit und die politische Fokussierung auf bestimmte Themen, münden in einer fehlenden Kooperationsbereitschaft der OrganisatorInnen und resultieren in einem ziemlich einseitigen, reglementierten d.h. nicht für alle Personengruppen zugänglichen Angebot, das den Wünschen der ländlichen Bevölkerung nur teilweise gerecht wird. Die Heterogenität der Zielgruppe SeniorInnen, deren Weiterbildungsbedarfe sich je nach Altersphase unterscheiden, erfordert einen sehr offenen Umgang mit und ein flexibles Verständnis von Bildung im Alter. (Vgl. Müllegger 2015, S.08-7) Während Personen über 50 Jahren besonders von Verschiebungen des Pensionsantrittsalters betroffen sind und sich in den letzten Jahren vor ihrem Ruhestand häufig neuen beruflichen Aufgaben zuwenden müssen, geht es Personen ab 65 eher darum, ihre Pension sinnvoll und aktiv zu gestalten. Sie interessieren sich für Möglichkeiten des Zuverdiensts, übernehmen die Betreuung ihrer Enkelkinder oder engagieren sich ehrenamtlich. Für Personen im hohen Alter, die vielfach von Gesundheitsveränderungen und Verlusterlebnissen betroffen sind, werden Informationen über Hilfeleistungen, die zum Erhalt ihrer selbständigen Lebensführung beitragen, immer wichtiger. (Vgl. Friebe/Hülsmann 2011, S.07-4) Demzufolge bräuchte es eine breite Palette an unterschiedlichen Konzepten und Angeboten, welche die individuellen Interessen, Lebenssituationen, Bedarfe und Entwicklungsaufgaben aller BürgerInnen zu berücksichtigen vermag. Da weder angebotsförmige Arrangements, noch selbstorganisierte Bildung dieses immense Spektrum an verschiedensten

Anforderungen abdecken, liegt der Schlüssel für eine teilnehmerInnenangemessene Angebotsentwicklung im partizipativ angelegten Lernen und in der Community Education. Bildung und Lernen finden im gesellschaftlichen Kontext statt und vollziehen sich im Rahmen dieser Zugänge hauptsächlich ‚nebenbei‘ d.h. durch sozialen, alltäglichen Austausch aber auch in Form von bürgerschaftlichem Engagement oder partizipativer Forschung. (Vgl. Schramek/Bubolz-Lutz 2016, S.169f. und vgl. Baumgartner et al. 2013, S.128f.) Durch die soziale Interaktion und das gemeinsame Bearbeiten von Problemen werden soziale und situative Erfahrungsinhalte mit biografischen Lernprozessen kombiniert und aktive Konstruktionsprozesse in Gang gesetzt, die in Verbindung mit persönlicher Reflexion implizites Wissen zu Tage bringen, welches wiederum der Bewältigung eigener Lebensaufgaben zuträglich ist. (Vgl. Bubolz-Lutz et. al 2010, S.15, vgl. Schäffter 2013, S.6 und Mikula 2008, S.63) Folgt man der konstruktivistischen Schule, handelt es sich beim Lernen um einen eigenwilligen, selbstgesteuerten, autopoietischen Prozess, dessen Wirkung lediglich dann nachhaltig ist, wenn sich das Gelernte für uns als lebensdienlich, alltagstauglich und handlungsrelevant erweist. (Vgl. Siebert 2003, S. 43f.) Lernen lässt sich demnach nicht von ‚außen‘ initiieren, sondern basiert auf Eigeninteresse, welches wiederum aus subjektiven Sinneseindrücken, Erfahrungen, Zuschreibungen und Interpretationen resultiert. Aus diesem Blickwinkel betrachtet stellt Community Education gerade für lernungewohnte Personen eine erfolversprechende und nachhaltige Alternative zum herkömmlichen Frontalunterricht dar. (Vgl. Wagner et al. 2013, S.10). Bei Community Education handelt es sich um ein vielfältiges, sehr ausdifferenziertes, aus historischen Problemlagen und unterschiedlichen pädagogischen Strömungen hervorgegangenes Erziehungs- und Bildungskonzept, welches informelle Lernwelten des Alltagslebens aufgreift und darauf abzielt, Personen oder Gruppen, die von Defiziten oder gesellschaftlichen Missständen betroffen sind, Entfaltung auf unterschiedlichen Ebenen zu ermöglichen (Vgl. Buhren 1997, S.10-17) In Verbindung mit partizipativem Lernen, ebnet sie uns den Weg für aktive BürgerInnenenschaft und regionale Entwicklungen. (Vgl. Wagner et al. 2013, S.24)

Ausgehend von der Prämisse, dass das Leben im Sozialraum Gemeinde für SeniorInnen viele ungenutzte Möglichkeiten und damit einhergehend, viele verschiedene Handlungsoptionen bereithält, ging es mir im Rahmen dieser Forschungsarbeit darum, interessierte GemeindebürgerInnen im Alter von über

sechzig Jahren dazu zu motivieren, ihre ‚Möglichkeitsräume‘ mittels community-basierter, partizipativer Forschung aufzuspüren. (Vgl. Deinet 2007 zitiert nach Mörchen 2009, S.42) Weil sich partizipative Forschung durch methodische und thematische Offenheit auszeichnet, mussten sowohl potenzielle Probleme gemeinschaftlich definiert, als auch die Forschungsfrage im Team festgelegt werden. Wie dem Demographie-Check aus dem Jahr 2014 zu entnehmen ist, kommen in den folgenden Jahrzehnten zahlreiche neue Herausforderungen auf die Gemeinde Reichenau zu. (Weber 2014 und Fischer 2014) Im Rahmen unserer Diskussionen kristallisierte sich ein eklatantes Problem heraus: Laut Ansicht der Forschungsgruppe befinden sich vormals belebte Ortschaften seit geraumer Zeit in einem ‚Dornröschenschlaf‘. Der örtliche Stillstand sei primär auf den gesellschaftlichen Wandel und den aktuellen Zeitgeist zurückzuführen, welcher unter anderem durch Veränderungen in der familialen Struktur (kaum noch Mehrgenerationenhaushalte) und der sich immer weiter öffnenden Einkommensschere zwischen Arm und Reich zum Ausdruck kommt. Aber auch der Mangel an beruflichen Perspektiven, der daraus resultiert, dass die vormals lukrative Landwirtschaft nach und nach zum unrentablen Nebenerwerb verkommt, Gasthäuser aufgrund ausbleibender Gäste und strengerer gesetzlicher Reglements schließen müssen und sich in Reichenau kaum neue Betriebe ansiedeln, wirkt sich persönlichen Erfahrungen zufolge negativ auf das Leben und den Alltag in der Gemeinde aus.

**Vor diesem Hintergrund beschäftigten wir uns mit der Frage, wie Bildung zur Ortsbelebung beitragen kann.**

Als Grundgerüst für unsere Forschung diente das erprobte und als handhabbar eingestufte Setting der Lernwerkstatt (Vgl. Bubolz-Lutz/Mörchen 2009, S.108f.), ein *„Ideen-Laboratorium“*, in dem Gedankenexperimente, kreative Vorschläge und Phantasie Reisen auf wissenschaftlich fundierte Analysen treffen. (Vgl. Bisenius/Gnielczyk 1991, S.23). Systematisiert durch den didaktischen Ansatz der Lernprojektierung und ergänzt um einen ‚teilnehmerInnenangemessenen‘ (Vgl. Bergold/Thomas 2012, [61]) Methodenmix bestehend aus Dichtkunst, Plakatgestaltung, Fotografie und quantitativer Forschung, bot es uns einen geschützten Rahmen, in dem wir unsere (gemeinsam) gelebte Alltags- und Arbeitspraxis im KollegInnenkreis reflektieren (Vgl. Bubolz-Lutz/Mörchen 2009, S.105 und vgl. Bergold/Thomas 2010, S.337) sowie fehlende Kompetenzen gemeinsam

erarbeiten konnten. Obwohl sich der Schwerpunkt unserer Forschung im Laufe der Zeit auf die performative Schiene verlagerte, wurde der ursprüngliche Pfad der Praxisforschung nicht verlassen. Vielmehr erwies sich die künstlerisch-kreative Verfremdung der Ergebnisse als ein für die Co-ForscherInnen gangbarer Weg, um Probleme aufzudecken, mit eigenen Potenzialen zu verknüpfen und sich dadurch auf eine innovative Art Gehör zu verschaffen. (Vgl. Wagner 2015, S.252) Aus unserem Forschungshandeln gingen zahlreiche Vorschläge zur Belebung des Ortsgebietes hervor<sup>91</sup>, die Großteils in partizipativer Zusammenarbeit während der Forschungstreffen entstanden sind. Ca. drei Monate nach Aufnahme der Forschungstätigkeiten, begannen die Co-ForscherInnen teilweise damit, sich auch außerhalb der ‚offiziellen‘ Termine, mit der uns betreffenden Materie auseinanderzusetzen. Sie sammelten Zeitungsartikel mit thematischem Bezug und führten selbstorganisiert zusätzliche Ortsgebietsbegehungen durch. Laut Bergold und Thomas kann man in diesem Zusammenhang von einer Radikalisierung der partizipativen Forschung sprechen. (Vgl. Bergold/Thomas 2012, [7])

Durch den community-basierten partizipativen Zugang, ergänzt um das von uns gestaltete, niederschwellige, jedoch vielseitige Forschungsdesign, eröffneten sich den SeniorInnen individuelle Möglichkeiten zur persönlichen Entwicklung und Entfaltung. Konzepte, die sich wie unser Forschungsdesign mit der Gestaltung und Mitgestaltung des alltäglichen (Zusammen-)Lebens beschäftigen, werden laut Schramek und Bubolz-Lutz unter dem Begriff des selbstbestimmten Lernens subsumiert. (Vgl. Schramek/Bubolz-Lutz 2016, S.170) Indem wir Bildung *„als das ständige Bemühen, sich selbst, die Welt und die Gesellschaft zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln“*, definieren (Deutscher Ausschuss für Erziehungs- und Bildungswesen 1960 zitiert nach Bubolz-Lutz/Mörchen 2009, S.106.) und Forschung als *„(...) reflektierende Auseinandersetzung mit sozialer Wirklichkeit bzw. als regelgeleitete Interpretation empirischer Erfahrungen“* begreifen (Wagner 2015, S.257), erschließt sich uns ein wichtiger Zusammenhang, der zur Klärung unserer Forschungsfrage beiträgt: Durch partizipatives Forschungshandeln setzen wir uns mit uns selbst, unseren Erfahrungen und der sozialen Wirklichkeit auseinander. Wir werden als Menschen gestärkt und gewinnen Erkenntnisse, durch die es uns gelingt, die Zusammenhänge in unserer Lebenswelt besser zu verstehen.

---

<sup>91</sup> eine detaillierte Auflistung all unserer Ideen findet sich im Anhang.

Wir sind dadurch in der Lage, selbstorganisiert Mittel und Wege zu finden, um gesellschaftliche Missstände, wie den Stillstand in unserer Gemeinde zu beseitigen. Bildung trägt vor diesem Hintergrund betrachtet insofern zur Ortsbelebung bei, als dass sie uns zur Problemanalyse und Selbstorganisation befähigt.

Anknüpfend an die Erkenntnisse aus dem lerntheoretischen Teil dieser Abhandlung, ist es uns mittels Imitation und Adaption gelungen, alltagstaugliche erwachsenenbildnerisch relevante Ansätze und Modelle in einem auf unsere Bedürfnisse zugeschnittenen, ‚teilnehmerInnenangemessenen‘ (Vgl. Bergold/Thomas 2012, [61]) Gesamtkonzept zu vereinen. Da wir im Laufe des Forschungsprozesses erkannt haben, dass im Rahmen unseres Projektes unterschiedliche Schwerpunkte und Zielsetzungen verfolgt werden, bauten wir unsere Projektarchitektur auf drei voneinander abgegrenzten Teilbereichen auf. Diese Dreiteilung erwies sich in weiterer Folge als vorteilhaft, denn dadurch, dass wir Handlungs-, Praxisforschungs-, und theoriegeleitete Forschungsebene getrennt voneinander betrachten konnten, war es uns möglich, einen hohen Grad an Partizipation zu gewährleisten und uns gleichzeitig auf eine (selbst)evaluierende Metaebene zu begeben, um die Qualität in den einzelnen Teilbereichen zu erhöhen. Natürlich sind die Ergebnisse der von uns praktizierten Spielart von community-basierter partizipativer Forschung auf einer anderen Erkenntnisebene anzusiedeln, als die Ergebnisse eines theoriegeleiteten, wissenschaftlichen Zugangs. Die Tatsache dass, SeniorInnen die Güte der Forschungsergebnisse an der Schnelligkeit der Ergebnisproduktion und ihrer Verwertungs- und Implementierungsmöglichkeit messen, zeigt allerdings auf, dass es zwischen Co-ForscherInnen und der scientific community eklatante Unterschiede im Bezug auf den Qualitätsanspruch an partizipative Forschung gibt. Durch den methodisch sehr offenen, ermöglichungs- und didaktisch geprägten Zugang gelangte ich außerdem zu der wichtigen Erkenntnis, dass meine Co-ForscherInnen traditionell wissenschaftliche Auswertungsverfahren als umständlich und schwer nachvollziehbar einstufen und deshalb eine ablehnende Haltung dagegen entwickelten. In der kreativen Verfremdung des erhobenen Materials haben sie allerdings einen für sich gangbaren Weg gefunden, um sich reflektierend mit der sozialen Wirklichkeit auseinanderzusetzen. Performative Forschung kann demnach als eine niederschwellige Interpretationsmethode der Co-ForscherInnen verstanden werden. (Vgl. Wagner 2015) Für ForscherInnen, die sich mit der Qualität und Güte von

---

partizipativen Vorhaben beschäftigen, und FördergeberInnen, die die Vergabe ihrer Geldmittel von der akademischen Anerkennung der Forschungsergebnisse abhängig machen, eröffnen sich vor diesem Hintergrund betrachtet, neue bisher unbeachtete Perspektiven, die eine stärkere Diskussion um angemessene, partizipationsorientierte Gütekriterien erforderlich machen. (Vgl. Bergold/Thomas 2012, [77]-[86])

## Literaturverzeichnis

ALHEIT, Peter (2003): Biographizität. In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (Hrsg.) (2003): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Ein Wörterbuch. Springer, Wiesbaden. S.25.

ALHEIT, Peter (2006): „Biografizität“ als Schlüsselkompetenz in der Moderne. Online im Internet: [http://freiealtenarbeitgoettingen.de/cms/upload/2\\_LERNEN/pdf-Dateien/Alheit\\_Biographizitaet\\_2006.pdf](http://freiealtenarbeitgoettingen.de/cms/upload/2_LERNEN/pdf-Dateien/Alheit_Biographizitaet_2006.pdf) (26.07.2018).

ARBEITSKREIS QUALITATIVE SOZIALFORSCHUNG ALPEN-ADRIA-UNIVERSITÄT-KLAGENFURT AKQuali Klu (2018): Die Frage nach der Beteiligung in Partizipativer Forschung. Youtube, Youtube, LLC, 10. Jänner 2018, Online im Internet: <https://www.youtube.com/watch?v=0JS1tVhYg48&t=696s> (11.05.2019).

ARBEITSVEREINIGUNG DER SOZIALHILFE KÄRNTENS (AVS) (o.J): Betreubares Wohnen. Online im Internet: <https://www.avs-sozial.at/images/Folder/BEWO.pdf> (15.05.2019).

ARNOLD Rolf/SCHÜSSLER Ingeborg (Hrsg.) (2003): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. 1. Auflage. Schneider Verlag Hohengehren GmbH, Baltmannsweiler.

BALZ, Hans-Jürgen/BENZ, Benjamin/KUHLMANN, Carola (Hrsg.) (2012): Soziale Inklusion. Grundlagen, Strategien und Projekte in der Sozialen Arbeit. Springer VS, Wiesbaden.

BAUMGARTNER, Katrin/KOLLAND Franz/WANKA, Anna (2013): Altern im ländlichen Raum. Entwicklungsmöglichkeiten und Teilhabepotenziale. W. Kohlhammer, Stuttgart.

BERGOLD, Jarg (2013): Partizipative Forschung und Forschungsstrategien. eNewsletter Wegweiser Bürgergesellschaft 08/2013. Online im Internet: [https://www.buergergesellschaft.de/fileadmin/pdf/gastbeitrag\\_bergold\\_130510.pdf](https://www.buergergesellschaft.de/fileadmin/pdf/gastbeitrag_bergold_130510.pdf) (08.05.2019).

BERGOLD, Jarg (2017): „Partizipative Forschung: Wer partizipiert an Was mit Welchen Rechten?“ Online im Internet: [https://www.dgsp-ev.de/fileadmin/user\\_files/dgsp/pdfs/PPPraesentationen\\_Vortraege/Jahrestagung\\_DGSP\\_2017/Bergold\\_Vortrag\\_DGSP\\_Jahrestagung\\_Hamburg.pdf](https://www.dgsp-ev.de/fileadmin/user_files/dgsp/pdfs/PPPraesentationen_Vortraege/Jahrestagung_DGSP_2017/Bergold_Vortrag_DGSP_Jahrestagung_Hamburg.pdf) (14.05.2019).

BERGOLD, Jarg/THOMAS, Stefan (2010): Partizipative Forschung. In: Mey, Günter (Hrsg.)/Mruck, Katja (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Springer VS, Wiesbaden, S.333-344.

BERGOLD, Jarg/THOMAS, Stefan (2012): Partizipative Forschungsmethoden: Ein methodischer Ansatz in Bewegung [110 Absätze]. In: Forum Qualitative 13 (1), Art. 30, Online im Internet: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1801/3332> (07.05.2019).

BERTELSMANN STIFTUNG (2015): Appreciative Inquiry (Wertschätzende Erkundung). Online im Internet: <http://www.beteiligungskompass.org/article/show/129> (10.01.2019).

BISENIUS, Viviane/GNIELCZYK, Peter (1991): Lernwerkstatt Ernährung. In: Sowi-online-Methodenlexikon. Online im Internet: [https://www.sowi-online.de/praxis/methode/lernwerkstatt\\_ernaehrung.html](https://www.sowi-online.de/praxis/methode/lernwerkstatt_ernaehrung.html) (09.01.2019) und in *arbeiten+lernen/Wirtschaft*, 1. Jg. (1991) Nr. 2, Verlag Erhard Friedrich, Seelze. S.23-28.

BLASCHEK, Hannelore (1973): Zur Gemeinwesenarbeit eine internationale Übersicht. In: *Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung*. Heft 1, 6. Jahrgang, Steirisches Volksbildungswerk, Graz, S.177-187. Online im Internet: [http://www.gemeinwesenarbeit.at/wp-content/uploads/2012/11/Blaschek\\_H1973\\_zur\\_gwa\\_eine\\_intern\\_ueberschau.pdf](http://www.gemeinwesenarbeit.at/wp-content/uploads/2012/11/Blaschek_H1973_zur_gwa_eine_intern_ueberschau.pdf) (25.03.2019).

BÖHM, Birgit/LEGEWIE, Heiner/DIENEL, Hans-Liudger (2008): Die Bürgerausstellung: Eine Kombination sozialwissenschaftlicher, partizipativer und künstlerischer Elemente. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 9(2), Art. 33, Online im Internet: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewFile/380/828> (24.05.2019).

BOHNSACK, Ralf/MAROTZKI, Winfried/MEUSER, Michael (Hrsg.) (2003): *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung*. Ein Wörterbuch. Springer, Wiesbaden.

BREMER, Helmut (2010): Zielgruppen in der Praxis. Erwachsenenbildung im Gefüge sozialer Milieus. In: *Magazin Erwachsenenbildung*. 10/2010. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10.pdf> (05.06.2018).

BROCKHAUS ONLINE ENZYKLOPÄDIE (o.J.): Artikel Partizipation (Politikwissenschaft). Online im Internet: <http://brockhaus.de/ecs/enzy/article/partizipation-politikwissenschaft> (23.10.2018).

BUBOLZ-LUTZ, Elisabeth (2010): Geragogik als Theorie und Praxis der Altersbildung. Soziale Arbeit kommt ohne Vorstellungen vom Lernen im Alter nicht aus. In: *Sozial Extra*, Vol. 34, Issue 7-8, Springer VS, Wiesbaden, S.37-39.

BUBOLZ-LUTZ, Elisabeth/MÖRCHEN, Annette (2009): Die Lernwerkstatt – ein Entwicklungsarrangement für Erwachsenenbildner. In: Mörchen Annette/Tolksdorf Markus (Hrsg.): *Lernort Gemeinde*. Ein neues Format der Erwachsenenbildung. Bertelsmann, Bielefeld. S.103-138.

BUHREN, Claus G. (1997): *Community Education*. Lernen für Europa Band 4, Waxmann Verlag GmbH, Münster und New York.

BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (BMFSFJ) (Hrsg.) (2010): Sechster Bericht zur Lage der älteren Generation in der Bundesrepublik Deutschland. Altersbilder in der Gesellschaft. Deutscher Bundestag, Drucksache 17/3815. Berlin. Online im Internet: <https://www.bmfsfj.de/blob/77898/a96affa352d60790033ff9bbeb5b0e24/bt-drucksache-sechster-altenbericht-data.pdf> (23.09.18).

DE HAAN, Gerhard/HARENBERG, Dorothee (1999): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Gutachten zum Programm. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung. BLK, Heft 72. Bonn.

DEINET Ulrich/REUTLINGER Christian (Hrsg.) (2004): „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Beiträge zur Pädagogik des Kindes- und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte. Springer VS, Wiesbaden.

DEUTSCHER BUNDESTAG (2002): Bericht der Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ Bürgerschaftliches Engagement: auf dem Weg in eine zukunftsfähige Bürgergesellschaft. Online im Internet: <http://dipbt.bundestag.de/dip21/btd/14/089/1408900.pdf> (03.05.2019).

DEWEY, John (Verf.)/ OELKERS, Jürgen (Hrsg.) (2011): Demokratie und Erziehung: Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. (Essay). 5. Auflage, Beltz, Weinheim und Basel.

EDUCATION IN ENGLAND (o.J. a): The Plowden Report (1967) Children and their Primary Schools. A report of the Central Advisory Council for Education (England). Online im Internet: <http://www.educationengland.org.uk/documents/plowden/plowden1967-1.html> (22.04.2019).

EDUCATION IN ENGLAND (o.J.): The Newsom Report (1963). Half Our Future. A report of the Central Advisory Council for Education (England). Online im Internet: <http://www.educationengland.org.uk/documents/newsom/newsom1963.html> (22.04.2019).

EGGER, Rudolf/MIKULA, Regina/HARING, Sol/FELBINGER, Andrea/PILCH ORTEGA, Angela (Hrsg.) (2008): Orte des Lernens: Lernwelten und ihre biographische Aneignung. Springer VS, Wiesbaden.

EICHELBERGER, Harald (2012): Öffnung der Schule. Online im Internet: [https://www.blick.it/angebote/reformpaedagogik/downloads/rp\\_deutsch.pdf](https://www.blick.it/angebote/reformpaedagogik/downloads/rp_deutsch.pdf) (10.04.2019).

ERLER, Ingolf/KLOYBER, Christian (2013): Editorial. Community Education. Konzepte und Beispiele der Gemeinwesenarbeit. 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>. (05.01.2019).

ERLINGHAGEN, Marcel/HANK, Karsten (Hrsg.) (2008): Produktives Altern und informelle Arbeit in modernen Gesellschaften. 1. Auflage. Springer VS, Wiesbaden.

EUROPÄISCHE KOMMISSION (2019): 60 gute Gründe: Die EU fördert Österreichs Regionen. Online im Internet: [https://ec.europa.eu/austria/eu60/oesterreichsregionen\\_de](https://ec.europa.eu/austria/eu60/oesterreichsregionen_de) (04.05.2019).

FELBINGER, Andrea (2008), Kohärenzorientierte Lernkultur als Beitrag zur Bildung von Subjekten. In: Egger, Rudolf /Mikula, Regina/Haring, Sol/ Felbinger, Andrea/Pilch Ortega, Angela (Hrsg.) (2008): Orte des Lernens: Lernwelten und ihre biographische Aneignung. Springer VS, Wiesbaden. S.73-90.

FISCHER, Tanja (2014): Demographie-Check für die LEADER-Region Nockregion Oberkärnten. Teil 1: Die regionale Dimension. Unveröffentlicht.

FRIEBE, Jens/HÜLSMANN, Katrin (2011): Bildungsaktivität und Bildungsbarrieren älterer Menschen im sozialen Raum. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 13, 2011. Wien. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/11-13/meb11-13.pdf>. (13.03.2018).

GEIMER, Alexander (2012): Bildung als Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen und die dissoziative Aneignung von diskursiven Subjektfiguren in posttraditionellen Gesellschaften. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, Vol. 2(3). Springer Science & Business Media B.V. S.229-242.

GEMEINDE REICHENAU (2010): Gemeindestatistik. Online im Internet: <http://www.reichenau.gv.at/home/gemeindeamt/statistik> (13.03.2018).

GEMEINDE REICHENAU (2017): Kindergarten. Online im Internet: <http://www.reichenau.gv.at/home/gemeindeeinrichtungen/kindergarten> (22.05.2019).

GERGEN, Mary, M./GERGEN, Kenneth, J. (2010): Performative Sozialwissenschaft. In: Mey, Günter (Hrsg.)/Mruck, Katja (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Springer VS, Wiesbaden, S.358-366.

GÖHLICH, Michael/ZIRFAS, Jörg (2007): Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff. Kohlhammer Verlag, Stuttgart.

GROTLÜSCHEN, Anke (2005): Expansives Lernen: Chancen und Grenzen subjektwissenschaftlicher Lerntheorie. In: Berufsbildung. Europäische Zeitschrift. Nr. 36 September-Dezember 2005/III. S.17-22. Online im Internet: <http://www.cedefop.europa.eu/files/36-de.pdf> (22.07.2018).

GRUNDER, Hans-Ulrich (2001): Schule und Lebenswelt. Ein Studienbuch. Waxmann Verlag GmbH, Münster, New York, München, Berlin.

HAEFKER, Meike/TIELKING, Knut (2016): Altern, Gesundheit, Partizipation. Alternative Wohn- und Versorgungsformen im Zeichen des demografischen Wandels. Springer VS, Wiesbaden.

HINTE, Wolfgang/KARAS, Fritz (1989): Studienbuch Gruppen- und Gemeinwesenarbeit. Eine Einführung für Ausbildung und Praxis. 1. Auflage. Luchterhand Verlag, Neuwied und Frankfurt/M.

HOLUBEC, Britt (2005): Gemeinwesenarbeit als 3. Methode. Gemeinwesenarbeit zwischen dem Anspruch der Gesellschaftsveränderung und kommunalpolitischer Strategie. Online im Internet: <http://www.stadtteilarbeit.de/themen/theorie-stadtteilarbeit/lp-stadtteilarbeit.html?id=93-dritte-methode-lp> (25.03.2019).

HOLZKAMP, Klaus (1993): Lernen. Eine subjektwissenschaftliche Grundlegung. Campus Verlag, Frankfurt am Main.

ILLERIS, Knud (2010): Lernen verstehen. Bedingungen erfolgreichen Lernens. Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn.

KADE, Sylvia (2001): Selbstorganisiertes Alter. Lernen in reflexiven Milieus. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

KÄRNTNER WOCHE (2018): Regionalitätspreis Kärnten 2018. Nr. 47, 21. November 2018.

KELLNER, Wolfgang (2004): Die Seminarreihe "Erwachsenenbildung und Gemeinwesenarbeit" im Bundesinstitut für Erwachsenenbildung in Strobl 1979 bis 2004. Online im Internet: [http://ring.bildungswerke.at/file\\_download/5/04\\_Kellner+gwa-eb+bifeb.pdf](http://ring.bildungswerke.at/file_download/5/04_Kellner+gwa-eb+bifeb.pdf) (25.06.2019).

KELLNER, Wolfgang (2013): Von gemeinwesenorientierter Erwachsenenbildung zu Community-Education: ein Etikettenwechsel oder neue Chancen der Profilierung und Professionalisierung? Online im Internet: [http://www.gemeinwesenarbeit.at/wp-content/uploads/2012/11/kellner\\_community\\_education.pdf](http://www.gemeinwesenarbeit.at/wp-content/uploads/2012/11/kellner_community_education.pdf). (25.06.2019).

KESSL, Fabian/REUTLINGER, Christian (2009): Zur materialen Relationalität des Sozialraums – einige raumtheoretische Hinweise. In: Mörchen Annette/Tolksdorf Markus (Hrsg.): Lernort Gemeinde. Ein neues Format der Erwachsenenbildung. S.195-204. Bertelsmann, Bielefeld.

KLEMENZ-KELIH, Barbara/BENEKE, Eike (2013): Vom Voneinander hören zum Miteinander lernen. Community Education Projekte in Europa. Recherchebericht. EB projektmanagement GmbH, Villach. Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/basisbildung-pdfs/learn-forever-connecting-communities-voneinander-hoeren.pdf> (23.04.2019).

KLIE, Thomas (2010): Alter und Kommune. Gestaltung des demografischen Wandels auf kommunaler Ebene. In: Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie. Vol.43/Issue 2, April 2010. Springer, Berlin/Heidelberg. S.75-76.

KOBER, Veronika (2018): Wohngenossenschaften und Gemeinnützige Kärnten. Online im Internet: <https://www.wohnet.at/wohnen/immobilientypen/wohngenossenschaften-kaernten-27951523> (15.05.2019).

KOHLBERG, Lawrence (1986): Der „Just Community“-Ansatz der Moralerziehung in Theorie und Praxis. In: Oser, Fritz/Fatke, Reinhard/Höffe, Otfried (Hrsg.): Transformation und Entwicklung. Grundlagen der Moralerziehung. Suhrkamp, Frankfurt/M., S.21-55.

KOHLBERG, Lawrence (1987): Moralische Entwicklung und demokratische Erziehung. In: Lind, Georg (Hrsg.)/Raschert, Jürgen (Hrsg.): Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg. Beltz Verlag, Weinheim, S.25-43.

KÖSTER, Dietmar/GANKOVA – IVANOVA, Zvetelina/KOLLAND, Franz/RANGA, Myrto-Maria/ SAFTU, Luminita/ WANKA, Anna (2010): SEELERNETZ. SeniorInnen in Europa lernen in Netzwerken. Das forschungsbasierte Handbuch. Ein europäisches Modell. Online im Internet: [http://www.fogera.de/wp-content/uploads/2010/09/SEELERNETZ\\_Handbuch.pdf](http://www.fogera.de/wp-content/uploads/2010/09/SEELERNETZ_Handbuch.pdf) (01.11.2018).

KÖSTER, Dietmar/SCHRAMEK, Renate/DORN, Silke (2008): Qualitätsziele moderner SeniorInnenarbeit und Altersbildung. Das Handbuch. Athena Verlag, Oberhausen.

LAND OBERÖSTERREICH (2013): Die LEADER Methode. Online im Internet: <https://www.leader.at/leader%20methode.htm> (05.05.2019).

LAND OBERÖSTERREICH (2013a): LEADER 2014-2020. Online im Internet: <https://www.leader.at/617.htm> (05.05.2019).

LEDERER, Bernd (2015): Was bedeutet eigentlich „Bildung“? Mündiger Mensch oder nützlicher Idiot? Anmerkungen zu Bildung in Zeiten ihrer Verzweckung . Online im Internet: [https://www.uibk.ac.at/iezw/mitarbeiterinnen/senior-lecturer/bernd\\_lederer/downloads/bernd-lederer\\_was-bedeutet-eigentlich-bildung.-muendiger-mensch-oder-nuetzlicher-idiot.pdf](https://www.uibk.ac.at/iezw/mitarbeiterinnen/senior-lecturer/bernd_lederer/downloads/bernd-lederer_was-bedeutet-eigentlich-bildung.-muendiger-mensch-oder-nuetzlicher-idiot.pdf) (12.06.18).

LENZ, Werner (2007): Perspektiven des Lebenslangen Lernens. Online im Internet: [http://www.bildungsnetzwerk-stmk.at/0702/img/Lenz\\_PerspektivenLLL.pdf](http://www.bildungsnetzwerk-stmk.at/0702/img/Lenz_PerspektivenLLL.pdf) (12.06.18).

LICHTBLAU, Klaus (Hrsg.) (2012): Studien zu Gemeinschaft und Gesellschaft. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

LICHTBLAU, Pia (2007): Volksbildung und die Frage nach der Autonomie. In: Journal für Entwicklungspolitik, Vol. XXIII 3–2007. Mandelbaum Edition Südwind, S.108-119. Online im Internet: [https://www.mattersburgerkreis.at/dl/sMNLJMJKILJqx4KooJK/JEP-3-2007\\_08\\_LICHTBLAU\\_Volksbildung-und-die-Frage-nach-der-Autonomie.pdf](https://www.mattersburgerkreis.at/dl/sMNLJMJKILJqx4KooJK/JEP-3-2007_08_LICHTBLAU_Volksbildung-und-die-Frage-nach-der-Autonomie.pdf) (30.04.2019).

LIND, Georg (Hrsg.)/RASCHERT, Jürgen (Hrsg.) (1987): Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg. Beltz Verlag, Weinheim.

MARKTGEMEINDE MOOSBURG (2018): Zukunft Ortskern. Eine Veranstaltung des Vereins Zukunftsorte Österreich in Moosburg. Folder. Online im Internet: <https://www.moosburg.gv.at/wp-content/uploads/2018/08/Programm-Zukunft-Ortskern.pdf> (13.02.2019).

MASHRAKI, Susanne (o.J.): Bildung und Erziehung nach Charlotte Mason. Online im Internet: <https://www.charlottesmasonbildung.at/was-ist-die-charlotte-mason-methode/> (23.04.2019).

MEIBAUER, Jörg/DEMSKE, Ulrike/GEILFUSS WOLFGANG, Jochen/PAFEL, Jürgen/RAMERS, Karl Heinz /ROTHWEILER, Monika/STEINBACH, Markus (Hrsg.) (2015): Einführung in die germanistische Linguistik. 3., überarbeitete und aktualisierte Auflage, Springer Verlag, Wiesbaden, ursprünglich erschienen bei J.B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag GmbH, Stuttgart.

MEY, Günter (Hrsg.)/Mruck, Katja (Hrsg.) (2010): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Springer VS, Wiesbaden.

MIKULA, Regina (2008): Die Mehrperspektivität des Lernens in der Verortung und Rekonstruktion biografischer Veränderungsprozesse. In: Egger, Rudolf/Mikula, Regina/Haring, Sol/ Felbinger, Andrea/Pilch Ortega, Angela (Hrsg.) (2008): Orte des Lernens: Lernwelten und ihre biographische Aneignung. Springer VS, Wiesbaden S.59-72.

MINKLER, Meredith (2005): Community-based research partnerships: Challenges and opportunities. *Journal of Urban Health: Bulletin of the New York Academy of Medicine*, 82 (Suppl. 2), ii3–ii12. Online im Internet: [https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3456439/pdf/11524\\_2006\\_Article\\_391.pdf](https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3456439/pdf/11524_2006_Article_391.pdf) (05.04.2018).

MÖRCHEN Annette (2009): Das Projekt Lernort Gemeinde. Gestaltungsprinzipien, Strukturen, Prozesse und Ergebnisse. In: Mörchen Annette/Tolksdorf Markus (Hrsg.): Lernort Gemeinde. Ein neues Format der Erwachsenenbildung. Bertelsmann, Bielefeld. S.41-72.

MÖRCHEN Annette/TOLKSDORF Markus (Hrsg.) (2009): Lernort Gemeinde. Ein neues Format der Erwachsenenbildung. Bertelsmann, Bielefeld.

MÜLLEGER, Julia (2015): Bildung als Faktor für Gesundheit im Alter. In: *Magazin erwachsenenbildung.at*. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 24, 2015. Wien. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/15-24/meb15-24.pdf>. (13.03.2018).

MÜLLER, Wolfgang (2013): *Wie Helfen zum Beruf wurde*. Eine Methodengeschichte der Sozialen Arbeit. 6. Auflage. Beltz Juventa, Weinheim und Basel. (Kindle Edition).

NAEGELE, Gerhard/OLBERMANN, Eike/KUHLMANN, Andrea (Hrsg.) (2016): *Teilhabe im Alter gestalten*. Aktuelle Themen der Sozialen Gerontologie. Springer VS, Wiesbaden.

NARIMANI, Petra (2014): Zustimmung als Prozess: Informiertes Einverständnis in der Praxisforschung mit von Ausweisung bedrohten Drogenabhängigen. In: von Unger, Hella/Narimani, Petra/M'Bayo, Rosaline (Hrsg.): Forschungsethik in der qualitativen Forschung. Reflexivität, Perspektiven, Positionen. Springer VS, Wiesbaden. S.41-58.

NITSCH, Renate (2015): Diagnose von Lernschwierigkeiten im Bereich funktionaler Zusammenhänge. Eine Studie zu typischen Fehlermustern bei Darstellungswechseln. Springer Spektrum, Wiesbaden.

OSER, Fritz/FATKE, Reinhard/HÖFFE, Otfried (1986) (Hrsg.): Transformation und Entwicklung. Grundlagen der Moralerziehung. Suhrkamp Verlag, Frankfurt/M.

PLUTO, Liane (2007): Partizipation in den Hilfen zur Erziehung - Eine empirische Studie. Verlag Deutsches Jugendinstitut. München. Online im Internet: [https://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/bibs/Vergriffene\\_Buecher\\_Open\\_Access/Dritte\\_Lieferung\\_cd03\\_2/Pluto%20Partizipation%20in%20den%20Hilfen%20zur%20Erziehung.pdf](https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/Vergriffene_Buecher_Open_Access/Dritte_Lieferung_cd03_2/Pluto%20Partizipation%20in%20den%20Hilfen%20zur%20Erziehung.pdf) (28.10.2018).

PRÄVENTION UND GESUNDHEITSFÖRDERUNG (2013): Vol.8/Issue 3, Springer, Berlin/Heidelberg.

QUILLING, Kathrin (2015): Ermöglichungsdidaktik. Der DIE Wissensbaustein für die Praxis. Online im Internet: [www.die-bonn.de/wb/2015-ermoeglichungsdidaktik-01.pdf](http://www.die-bonn.de/wb/2015-ermoeglichungsdidaktik-01.pdf) (05.01.2019).

RATH, Jean (2012): Poetry and Participation: Scripting a Meaningful Research Text With Rape Crisis Workers In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 13(1), Art. 22, Online im Internet: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1791/3312#g10> (20.05.2019).

RECKWITZ, Andreas (2006): Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne. Velbrück Verlag, Weilerswist.

REICHERTZ, Jo (2019): Methodenpolizei oder Gütesicherung? Zwei Deutungsmuster im Kampf um die Vorherrschaft in der qualitativen Sozialforschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 20(1), Art. 3, Online im Internet: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/3205/4323>. (20.05.2019).

REPUBLIK ÖSTERREICH (2011): LLL:2020. Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich. Online im Internet: <https://www.qualifikationsregister.at/wp-content/uploads/2018/11/Strategie1.pdf> (30.04.2019).

RM KÄRNTEN (2019): LAG. Online im Internet: <https://rm-kaernten.at/lag-nockregion-oberkaernten/> (05.05.2019).

RM KÄRNTEN (2019a): Regionen. Online im Internet: <https://rm-kaernten.at/regionen/> (05.05.2019).

RM KÄRNTEN (2019b): Gemeinden. Online im Internet: <https://rm-kaernten.at/lag-nockregion-oberkaernten/gemeinden/> (05.05.2019).

RM KÄRNTEN (2019c): LEADER 14-20. Online im Internet: <https://rm-kaernten.at/lag-nockregion-oberkaernten/leader-14-20/> (05.05.2019).

ROHRMOSER, Anton (2010): Regionale Bildungs- und Kulturarbeit als Beitrag zur Lebensqualität. Online im Internet: <http://static.antonrohrmoser.at/317/download/publikationen/regionalebildungsundkulturarbeit2.pdf> (11.11.2018).

ROHRMOSER, Anton (2018): Gemeinwesenarbeit und Regionalentwicklung ein zeitgeschichtlicher Bericht. Online im Internet: [http://static.antonrohrmoser.at/317/download/allgemein/40\\_jahre\\_gwa\\_und\\_ere.pdf](http://static.antonrohrmoser.at/317/download/allgemein/40_jahre_gwa_und_ere.pdf) (03.05.2019).

ROSENBROCK, Rolf/HARTUNG, Susanne (Hrsg.) (2012): Handbuch Partizipation und Gesundheit. 1. Auflage. Verlag Hans Huber, Bern.

ROSS, Murray G. (1971): Gemeinwesenarbeit – Theorie, Prinzipien, Praxis. Lambertus-Verlag, Freiburg.

ROTH Leo (Hrsg.) (2001): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Oldenbourg Schulbuchverlag, München.

SCHÄFFTER, Ortfried (2007): Bürgerschaftliches Engagement als Kontext lebensbegleitenden Lernens in der Transformationsgesellschaft. Online im Internet: <https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/ebwb/team/ehemaligemitarbeiterinnen/schaeffter/downloads/buergerliches%20engagement> (03.05.2019, 11:42 Uhr).

SCHÄFFTER, Ortfried (2009): Lernen – ein Grundbegriff pädagogischer Praxis. In: Mörchen Annette/Tolksdorf Markus (Hrsg.): Lernort Gemeinde. Ein neues Format der Erwachsenenbildung. Bertelsmann, Bielefeld. S.89-102.

SCHÄFFTER, Ortfried (2013): Lernen, ein Grundbegriff pädagogischer Praxis. Online im Internet: [https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/ebwb/team-alt/schaeffter/downloads/vi\\_lern1](https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/ebwb/team-alt/schaeffter/downloads/vi_lern1) (05.04.2018).

SCHLÖGL, Peter (2014): Ästhetik der Unabgeschlossenheit: Das Subjekt des lebenslangen Lernens. transcript Verlag, Bielefeld.

SCHNEE, Renate (2004): Vorlesungsbegleitendes Skriptum Gemeinwesenarbeit. Online im Internet: <https://www.yumpu.com/de/document/view/4930103/renate-schnee-skriptum-gemeinwesenarbeit-telesozial> (21.03.2019).

SCHNEE, Renate/STOIK, Christoph (2010): Skriptum Gemeinwesenarbeit – Definition und Begriffe. Online im Internet: <https://www.yumpu.com/de/document/read/8795827/gemeinwesenarbeit-definitionen-und-begriffe-telesozial> (21.03.2019).

SCHÖNIG, Werner (2016): Erwachsenenbildung in Stadt und Region als Sozialraumorientierung - Grundfragen und Methoden aus Lernendensicht. Online im Internet: <https://ec.europa.eu/epale/de/blog/erwachsenenbildung-stadt-und-region-als-sozialraumorientierung-grundfragen-und-methoden-aus> (09.01.2019).

SCHRAMEK, Renate/BUBOLZ-LUTZ Elisabeth (2016): Partizipatives Lernen – ein geragogischer Ansatz. In: Naegele, Gerhard/Olbermann, Elke/Kuhlmann, Andrea (Hrsg.) (2016): Teilhabe im Alter gestalten. Aktuelle Themen der Sozialen Gerontologie. Springer VS, Wiesbaden. S.161-179.

SCHÜSSLER, Ingeborg (2009): Lernort Gemeinde – lebendige Beispiele für ein Nachhaltigkeitslernen. In: Mörchen, Annette (Hrsg.)/Tolksdorf, Markus (Hrsg.): Lernort Gemeinde. Ein neues Format der Erwachsenenbildung. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, S.139-156.

SIEBERT, Horst (1999): Driftzonen – Elemente einer mikrodidaktischen Lernkultur. In: REPORT. Literatur und Forschungsreport, H. 44, S. 10–17. Online im Internet: <https://www.die-bonn.de/doks/siebert9902.pdf> (02.09.2018).

SIEBERT, Horst (2003): Konstruktivistische Aspekte einer Ermöglichungsdidaktik. In: Arnold Rolf/Schüssler Ingeborg (Hrsg.) Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Schneider Verlag Hohengehren GmbH, Baltmannsweiler.

SITTER, Christine (2017): Fishing for Excellence – Creation of Resilience. Lokale Entwicklungsstrategie der LAG Nockregion-Oberkärnten. 2014 – 2020 Gemeinsam denken – zusammen wachsen. Online im Internet: [https://rm-kaernten.at/wp-content/uploads/2018/07/LES-14-20-LAG-Nockregion-Oberkärnten\\_2017.pdf](https://rm-kaernten.at/wp-content/uploads/2018/07/LES-14-20-LAG-Nockregion-Oberkärnten_2017.pdf) (28.05.2019).

SKOWRONEK, Helmut (2001): Lernen und Lerntheorien. In: Roth Leo (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage, Oldenbourg Schulbuchverlag, München. S.212–224.

STANGL, Werner (2019): Stichwort: 'Autopoiese'. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. Online im Internet: <https://lexikon.stangl.eu/2312/autopoiese/> (03.05.2019).

STANGL, Werner (2019): Stichwort: 'erfahrungsbasiertes Lernen'. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. Online im Internet: <https://lexikon.stangl.eu/14476/erfahrungsbasiertes-lernen> (15.04.2019).

STANGL, Werner (2019a): Lawrence Kohlberg 1927-1987. Werner Stangls Arbeitsblätter. Online im Internet: <https://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/MORALISCHEENTWICKLUNG/KohlbergLebenslauf.shtml> (23.04.2019).

STEFFENS, Birgit (2019): Lernraumgestaltung durch soziales Handeln. Das Chicagoer Hull House von Jane Addams. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 35/36, 2019. Wien. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/19-35u36/meb19-35u36.pdf> (24.03.2019).

STEINBACH, Markus (2015): Semantik. In: Meibauer, Jörg/Demske, Ulrike/Geilfuß-Wolfgang, Jochen/Pafel, Jürgen/Ramers, Karl Heinz/Rothweiler, Monika/Steinbach, Markus (Hrsg.) (2015): Einführung in die germanistische Linguistik. 3., überarbeitete und aktualisierte Auflage, Springer, Wiesbaden, ursprünglich erschienen bei J.B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag GmbH, Stuttgart. S.164-211.

TERHART, Ewald (2009): Didaktik. Eine Einführung. Reclam, Stuttgart.

TIEMEYER, Ernst (2002): Projekte erfolgreich managen. Methoden, Instrumente, Erfahrungen. Beltz Verlag, Weinheim, Basel.

TÖNNIES, Ferdinand (2012): Der Begriff Gemeinschaft. In: Klaus Lichtblau (Hrsg.) Studien zu Gemeinschaft und Gesellschaft. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. S.221-230.

TOURISMUSREGION NOCKBERGE GmbH (o.J.): Nockmobil. Das flexible Mobilitätskonzept in den Nockbergen. Online im Internet: <https://www.nockberge.at/de/nockberge/nockmobil.html> (27.05.2019).

VAN RIESSEN, Anne/BLECK, Christian/KNOPP, Reinhold (Hrsg.) (2015): Sozialer Raum und Alter(n). Zugänge, Verläufe und Übergänge sozialräumlicher Handlungsforschung. Springer, Wiesbaden.

VESTER, Michael (2012): Partizipation, sozialer Status und Milieus. In: Rosenbrock, Rolf/Hartung, Susanne (Hrsg.): Handbuch Partizipation und Gesundheit. 1. Auflage. Verlag Hans Huber, Bern. S.40–56.

VON UNGER, Hella (2012): Partizipative Gesundheitsforschung: Wer partizipiert woran? [79 Absätze]. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 13(1), Art. 7, Online im Internet: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs120176>. (05.04.2018).

VON UNGER, Hella (2014): Partizipative Forschung: Einführung in die Forschungspraxis. Springer VS, Wiesbaden.

VON UNGER, Hella/GANGAROVA, Tanja/OUEDRAOGO, Omer/FLOHR, Catherine/SPENNEMANN, Nozomi/WRIGHT Michael T. (2013): Stärkung von Gemeinschaften: Partizipative Forschung zu HIV-Prävention mit Migrant/innen. In: Prävention und Gesundheitsförderung, Vol.8/Issue 3,. Springer, Berlin/Heidelberg. S.171-180.

VON UNGER, Hella/NARIMANI, Petra/M'BAYO, Rosaline (Hrsg.) (2014): Forschungsethik in der qualitativen Forschung. Reflexivität, Perspektiven, Positionen. Springer VS, Wiesbaden.

WAGNER, Bernhard (2015): Forschung als Medium zur Initiierung bürgerschaftlichen Engagements? Prämissen und überraschende Verläufe eines Praxisforschungsprojektes mit Senior\_innen. In: van Rießen, Anne/Bleck, Christian/Knopp, Reinhold (Hrsg.): Sozialer Raum und Alter(n). Zugänge, Verläufe und Übergänge sozialräumlicher Handlungsforschung. Springer, Wiesbaden. S.225-263.

WAGNER, Ingrid (2013): Gemeinwesenarbeit in der Sozialen Arbeit. Traditionslinien – aktuelle Entwicklungen – (Ziel-)Richtungen. 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>. (21.03.2019).

WAGNER, Elfriede/STEINER, Mario/LASSNIGG, Lorenz (2013): Community Education in Österreich. Eine Standortbestimmung. IHS, Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur. Wien. Online unter [http://www.equi.at/dateien/CE-Endbericht\\_IHS.pdf](http://www.equi.at/dateien/CE-Endbericht_IHS.pdf) (24.04.2019).

WAHRENDORF, Morten/SIEGRIS, Johannes (2008): Soziale Produktivität und Wohlbefinden im höheren Lebensalter. In: Erlinghagen, Marcel/Hank, Karsten (Hrsg.): Produktives Altern und informelle Arbeit in modernen Gesellschaften. 1. Auflage. Springer VS, Wiesbaden.

WALTHER, Andreas (2015): Übergänge im Lebenslauf: Erziehungswissenschaftliche Heuristik oder pädagogische Gestaltungsaufgabe? In: Schmidt-Lauff, Sabine/Felden, Heide von/Pätzold, Henning (Hrsg.): Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge. Verlag Barbara Budrich Opladen, Berlin, Toronto. S.35-56. Online im Internet: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-130078> (30.07.2018).

WANKA, Anna (2013): Altern im ländlichen Raum –Voraussetzungen für soziale Teilhabe älterer Menschen in ländlichen Gemeinden. Online im Internet: [www.ooe-zukunftsakademie.at/Zusammenfassung\\_WANKA.pdf](http://www.ooe-zukunftsakademie.at/Zusammenfassung_WANKA.pdf) (13.03.2018).

WEBER, Gerhild (2014): Demographie-Check für die LEADER-Region Nockregion Oberkärnten. Unveröffentlicht.

WEBER, Gerhild (2014a): Demographie-Check Reichenau im Gurktal. Unveröffentlicht.

WICKS, Patricia Gayá/REASON, Peter (2009): Initiating action research: Challenges and paradoxes of opening communicative space. *Action Research*, 7(3) 243-263. Online im Internet: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1476750309336715> 12.05.2019).

ZEITSCHRIFT FÜR GERONTOLOGIE UND GERIATRIE (2010): Vol.43/Issue 2, Springer, Berlin/Heidelberg.

ZEUNER, Christine (2007): Welche Potenziale bietet Weiterbildung für die Bewältigung gesellschaftlicher Veränderungen im kommunalen und regionalen Umfeld? Vortrag, gehalten im Rahmen der Fachtagung ‚Weiterbildung als Mitgestalter gesellschaftlicher Wandlungsprozesse‘ vom 5. bis 6. November 2007 in Hannover. Veranstaltet durch LEWUS (‚Lernende Einrichtungen der Weiterbildung in Umbruchsituationen‘, Potsdam) Online im Internet: <http://docplayer.org/4466122-Prof-dr-christine-zeuner-fakultaet-fuer-geistes-und-sozialwissenschaften.html> (24.07.2018).

ZUKUNFTSORTE PLATTFORM DER INNOVATIVEN GEMEINDEN OSTERREICHS (2019): Zukunftsorte braucht das Land! Die Plattform der innovativen Gemeinden Österreichs gibt Einblick in kommunale Entwicklungsstrategien. Online im Internet: <https://www.zukunftsorte.at/home.html> (11.02.2019).

## Abbildungen

BERGOLD, Jarg/THOMAS, Stefan (2010): Partizipative Forschung. In: Mey, Günter (Hrsg.)/Mruck, Katja (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Springer VS, Wiesbaden, S.333-344.

BUBOLZ-LUTZ, Elisabeth/MÖRCHEN, Annette (2009): Die Lernwerkstatt – ein Entwicklungsarrangement für Erwachsenenbildner. In: Mörchen Annette/Tolksdorf Markus (Hrsg.): Lernort Gemeinde. Ein neues Format der Erwachsenenbildung. Bertelsmann, Bielefeld. S.103-138.

JEHLIK, Cari (2018): Sleeping Beauty Rewrite. Online im Internet: <https://carijehlik.com/2018/04/13/sleeping-beauty-rewrite/> (24.05.2019).

KÖSTER, Dietmar/GANKOVA – IVANOVA, Zvetelina/KOLLAND, Franz/RANGA, Myrto-Maria/SAFTU, Luminita/ WANKA, Anna (2010): SEELERNETZ. SeniorInnen in Europa lernen in Netzwerken. Das forschungsbasierte Handbuch. Ein europäisches Modell. Online im Internet: [http://www.fogera.de/wp-content/uploads/2010/09/SEELERNETZ\\_Handbuch.pdf](http://www.fogera.de/wp-content/uploads/2010/09/SEELERNETZ_Handbuch.pdf) (01.11.2018).

RM KÄRNTEN (2019a): Regionen. Online im Internet: <https://rm-kaernten.at/regionen/> (05.05.2019).

SCHÄFFTER, Ortfried (2009): Lernen – ein Grundbegriff pädagogischer Praxis. In: Mörchen Annette/Tolksdorf Markus (Hrsg.): Lernort Gemeinde. Ein neues Format der Erwachsenenbildung. Bertelsmann, Bielefeld. S.89-102.

SCHÄFFTER, Ortfried (2013): Lernen, ein Grundbegriff pädagogischer Praxis. Online im Internet: [https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/ebwb/team-alt/schaeffter/downloads/vi\\_lern1](https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/ebwb/team-alt/schaeffter/downloads/vi_lern1) (05.04.2018).

SCHÜSSLER, Ingeborg (2009): Lernort Gemeinde – lebendige Beispiele für ein Nachhaltigkeitslernen. In: Mörchen, Annette (Hrsg.)/Tolksdorf, Markus (Hrsg.): Lernort Gemeinde. Ein neues Format der Erwachsenenbildung. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, S.139-156.

STAPELMANN, Christine (2018): Auftragsplakat zum Thema ‚Dornröschenschlaf‘. Unveröffentlicht.

STATISTIK AUSTRIA (2001a): Volkszählung vom 15. Mai 2001 Demografische Daten. Online im Internet: <http://www.statistik.at/blickgem/vz7/g21007.pdf> (26.04.2018).

STATISTIK AUSTRIA (2017a): Bevölkerungsentwicklung 1869 – 2017. Online im Internet: <http://www.statistik.at/blickgem/blick1/g21007.pdf> (26.04.2018).

STATISTIK AUSTRIA (2017b): Bevölkerungsstand und -struktur. Online im Internet: <http://www.statistik.at/blickgem/pr2/g21007.pdf> (26.04.2018).

TÄUBLER, Joschi (2010): Datei: Reichenau im Bezirk FE.png. Online im Internet: [https://de.wikipedia.org/wiki/Datei:Reichenau\\_im\\_Bezirk\\_FE.png](https://de.wikipedia.org/wiki/Datei:Reichenau_im_Bezirk_FE.png) (14.03.2018).

WAGNER, Bernhard (2015): Forschung als Medium zur Initiierung bürgerschaftlichen Engagements? Prämissen und überraschende Verläufe eines Praxisforschungsprojektes mit Senior\_innen. In: van Rießen, Anne/Bleck, Christian/Knopp, Reinhold (Hrsg.): Sozialer Raum und Alter(n). Zugänge, Verläufe und Übergänge sozialräumlicher Handlungsforschung. Springer, Wiesbaden. S.225-263.

## Tabellen

BUHREN, Claus G. (1997): Community Education. Lernen für Europa Band 4, Waxmann Verlag GmbH, Münster und New York.

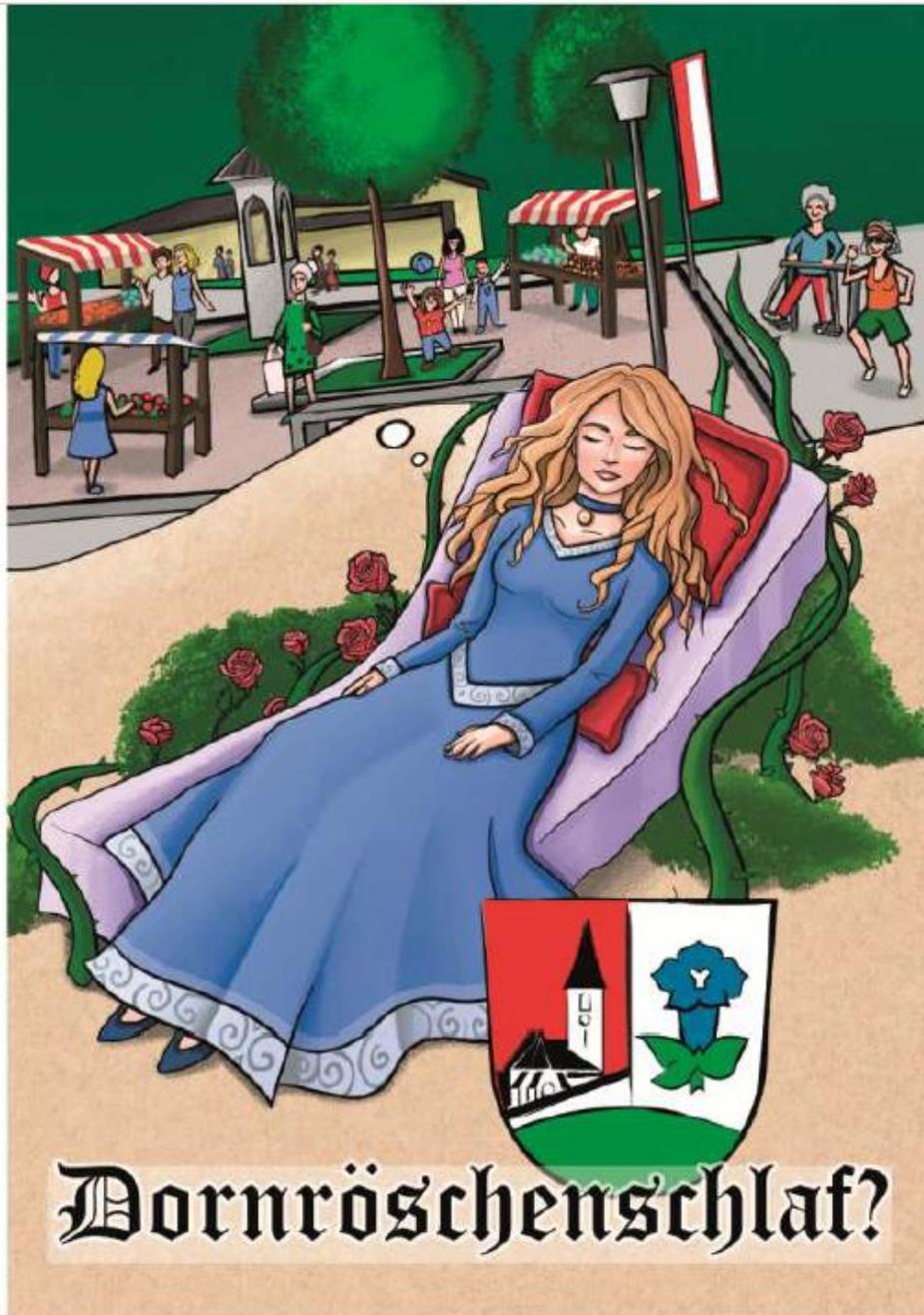
HINTE, Wolfgang/KARAS, Fritz (1989): Studienbuch Gruppen- und Gemeinwesenarbeit. Eine Einführung für Ausbildung und Praxis. 1. Auflage. Luchterhand Verlag, Neuwied und Frankfurt/M.

HOLUBEC, Britt (2005): Gemeinwesenarbeit als 3. Methode. Gemeinwesenarbeit zwischen dem Anspruch der Gesellschaftsveränderung und kommunalpolitischer Strategie. Online im Internet: <http://www.stadtteilarbeit.de/themen/theorie-stadtteilarbeit/lp-stadtteilarbeit.html?id=93-dritte-methode-lp> (25.03.2019).

KLEMENZ-KELIH, Barbara/BENEKE, Eike (2013): Vom Voneinander hören zum Miteinander lernen. Community Education Projekte in Europa. Recherchebericht. EB projektmanagement GmbH, Villach. Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/basisbildung-pdfs/learn-forever-connecting-communities-voneinander-hoeren.pdf> (23.04.2019).

## Anhang

Deckblatt Forschungsergebnisse  
(Auftragsplakat erstellt von Christine Stapelmann)



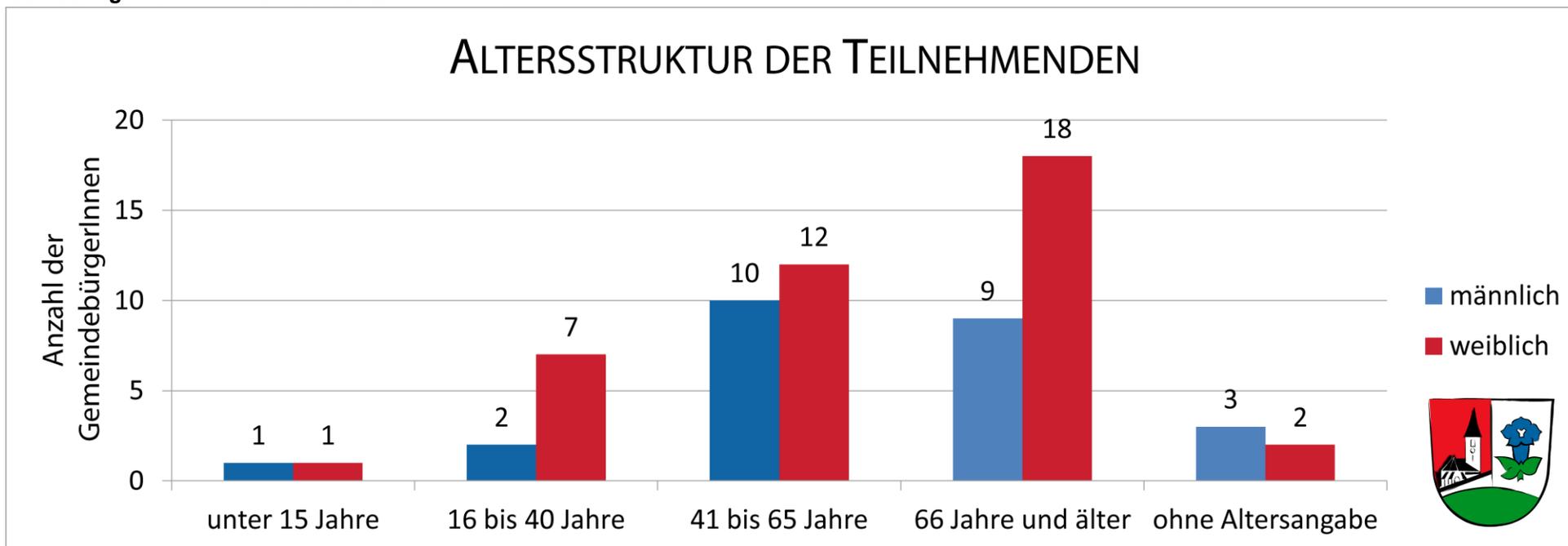
**ERGEBNISSE DER IDEENBEFRAGUNG ZUR  
ORTSBELEBUNG  
FÜR DAS GEMEINDEGEBIET PATERGASSEN – REICHENAU  
ERSTELLT VON JENNIFER PÖCHER IN ZUSAMMENARBEIT MIT DER  
PARTIZIPATIVEN FORSCHUNGSGRUPPE**

Die Ideen stammen von der partizipativen Forschungsgruppe

## ERGEBNISSE DER IDEENBEFRAGUNG ZUR ORTSBELEBUNG FÜR DAS GEMEINDEGEBIET PATERGASSEN – REICHENAU

Im Rahmen eines universitär begleiteten Forschungsprojektes haben wir in einer partizipativen Kleingruppe Ideen zur Belebung des Gemeindegebietes Patergassen/Reichenau gesammelt. Die Fragebögen wurden Anfang Juni via **Postwurf** an alle Haushalte in unserer Gemeinde verschickt. Zusätzlich bestand die Möglichkeit, Ideen direkt vor Ort zu Papier zu bringen und sie gleich in die dafür vorgesehenen Ideenboxen zu werfen. Die Boxen standen im **Gemeindeamt Reichenau**, in der **Praxis von Dr. Gassler** und seinem Team sowie in der **Bäckerei Weißensteiner** bereit. Anbei findet ihr die ersten Ergebnisse unserer Auswertung. **Von rund 1.800 GemeindebürgerInnen** haben sich insgesamt **65 Personen** an der Befragung beteiligt. Das entspricht einer **Rücklaufquote** von **3,6%**. Die **Altersstruktur** und das **Geschlecht** dieser Personen ist in Abbildung 1 ersichtlich.

Abbildung 1: Altersstruktur der Teilnehmenden



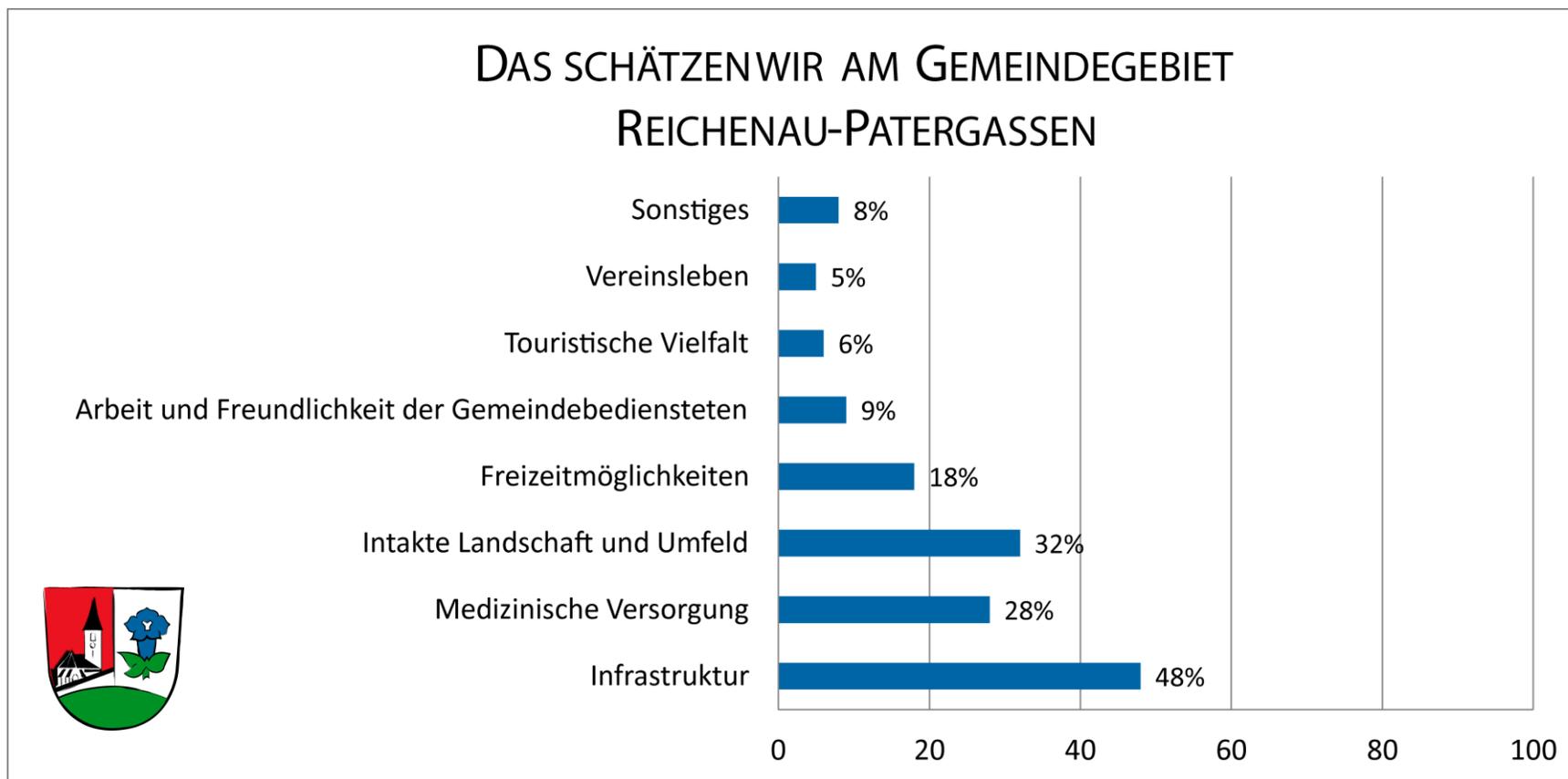
Quelle: Eigene Darstellung

## 1.) SCHÄTZENSWERTES AM GEMEINDEGEBIET

Bevor wir die GemeindegängerInnen um ihre Ideen zur Belebung der Gemeinde gebeten haben, wollten wir wissen, was sie an der Gemeinde Reichenau besonders schätzen. Um niemanden in eine bestimmte Richtung zu lenken, haben wir den **Fragebogen komplett offen** gestaltet und keine Auswahlkategorien vorgegeben. Die Ergebnisse basieren demnach auf freien Nennungen. Abbildung 2 gibt einen Überblick über die Punkte, die am häufigsten genannt wurden. **48%** der Teilnehmenden schätzen die **Infrastruktur** (z.B. Schulen, Kindergarten, Geschäfte...), auf die **intakte Landschaft** und unser **Umfeld** sind **32%** sehr stolz. **28%** gaben die **medizinische Versorgung**, welche Hausarzt, Hausapotheke, Flugrettung und Johanniter Unfallhilfe umfasst, als besonders schätzenswert an.

Abbildung 2: Schätzenswertes am Gemeindegebiet Patergassen – Reichenau

Quelle: Eigene Darstellung





Quellenangabe: Alle Fotos sind selbst erstellt.

INFRASTRUKTUR IM GEMEINDEGEBIET



MEDIZINISCHE VERSORGUNG





FREIZEIT & TOURISTISCHE VIELFALT



INTAKTE LANDSCHAFT & UMFELD



Quellenangabe: Alle Fotos sind selbst erstellt.



## 2.) IDEEN ZUR BELEBUNG DES GEMEINDEGEBIETES

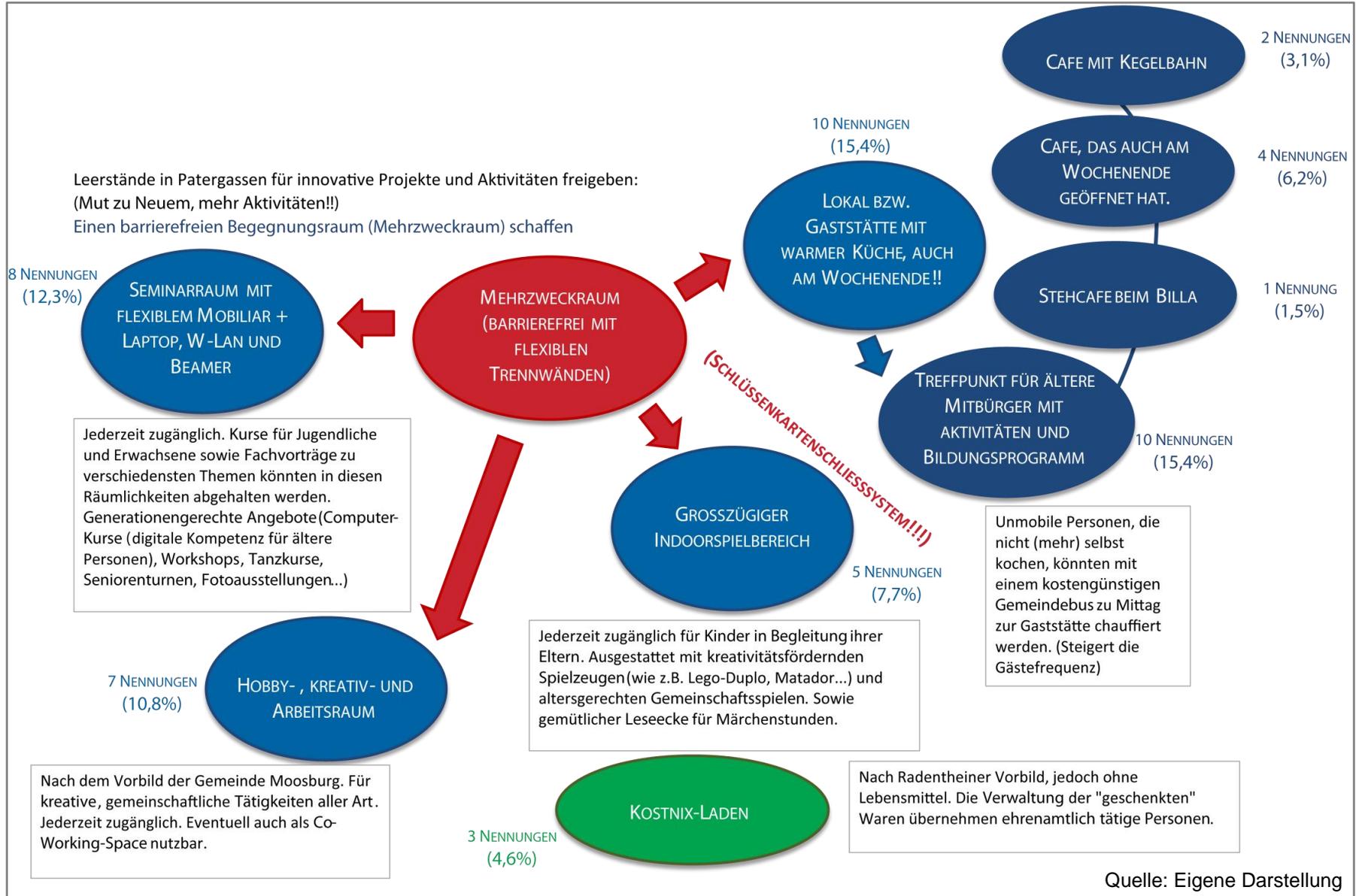
Neben den schätzenswerten Dingen in unserer Gemeinde interessierten wir uns vor allem dafür, was man im Gemeindegebiet verändern könnte. Konkret ging es uns aber auch darum, zu erfragen, welche Ideen die GemeindegängerInnen zur Belebung ihres Ortsgebiets haben. Zahlreiche wertvolle Beiträge sind bei uns eingelangt, wofür wir uns an dieser Stelle noch einmal sehr herzlich bedanken möchten. Um eine bessere Übersicht zu gewährleisten, haben wir die Ergebnisse sinngemäß den folgenden acht Kategorien zugeordnet. In der Klammer findet ihr die Anzahl der Nennungen, die zum jeweiligen Thema gemacht wurden.

- 1.) **Ortskerngestaltung und Ortsplatzbelebung Patergassen (85 Nennungen)**
- 2.) **Sport und Freizeit (64 Nennungen)**
- 3.) **Verkehr und Mobilität (34 Nennungen)**
- 4.) Wirtschaft und Infrastruktur (30 Nennungen)
- 5.) Kooperation und Koordination (32 Nennungen)
- 6.) Gemeinde intern (9 Nennungen)
- 7.) Bürgerbeteiligung (3 Nennungen)
- 8.) Weitere Ideen und Vorschläge (9 Nennungen)

### 2.1 ORTSKERNGESTALTUNG UND ORTSPLATZBELEBUNG

Im Bezug auf die Ortskerngestaltung und Ortsplatzbelebung von Patergassen wurde besonders der Wunsch nach einem **Lokal mit warmer Küche**, welches **auch am Wochenende geöffnet** hat, laut. Zusätzlich bräuchte man laut Meinung der teilnehmenden Personen einen, mit **flexiblen Wänden** versehenen **Mehrzweckraum**, der neben einem **großzügigen Indoor-Spielbereich** für Kinder in Begleitung ihrer Eltern auch eine **Lesecke**, einen **Hobby- und Kreativraum** und einen **Seminarraum** beinhalten würde. In diesem Mehrzweckraum, der sich idealerweise in der **Nähe der Bushaltestelle** in Patergassen befinden sollte, könnte man in regelmäßigen Abständen verschiedenste Fachvorträge **und generationengerechte Angebote** aller Art abhalten. Wichtig wäre darüber hinaus, dass die **Bäckerei auch nachmittags** und am Wochenende geöffnet hätte. 18,5% der TeilnehmerInnen wollen den Ortsplatz in Patergassen durch einen wöchentlich stattfindenden **Markt** mit regionalem Angebot beleben. Zusätzlich möchte man einen **Treffpunkt für ältere MitbürgerInnen** schaffen, wo altersgerechte Aktivitäten und Kurse abgehalten werden sollen. Weitere Ideen waren z.B. den einst vorhandenen **Zebrastreifen** vom Postplatz zum Aufgang der Neuen Mittelschule wieder zu installieren, ein **Stehcafe** beim Billa einzurichten, ein **Cafe mit Kegelbahn** und der Bau eines **McDonald's**.

Abbildung 4: Ortskerngestaltung



**ORTSKERN- & ORTSPLATZBELEBUNG**



**LOKAL MIT WARMEN SPEISEN AUCH AM WOCHENENDE**

**MEHRZWECK-**



**RÄUMLICHKEITEN**



**MARKT AM ORTSPLATZ**



**FREIGEBEN!!!**



Quellenangabe: Alle Fotos sind selbst erstellt.

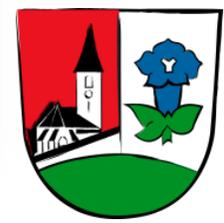
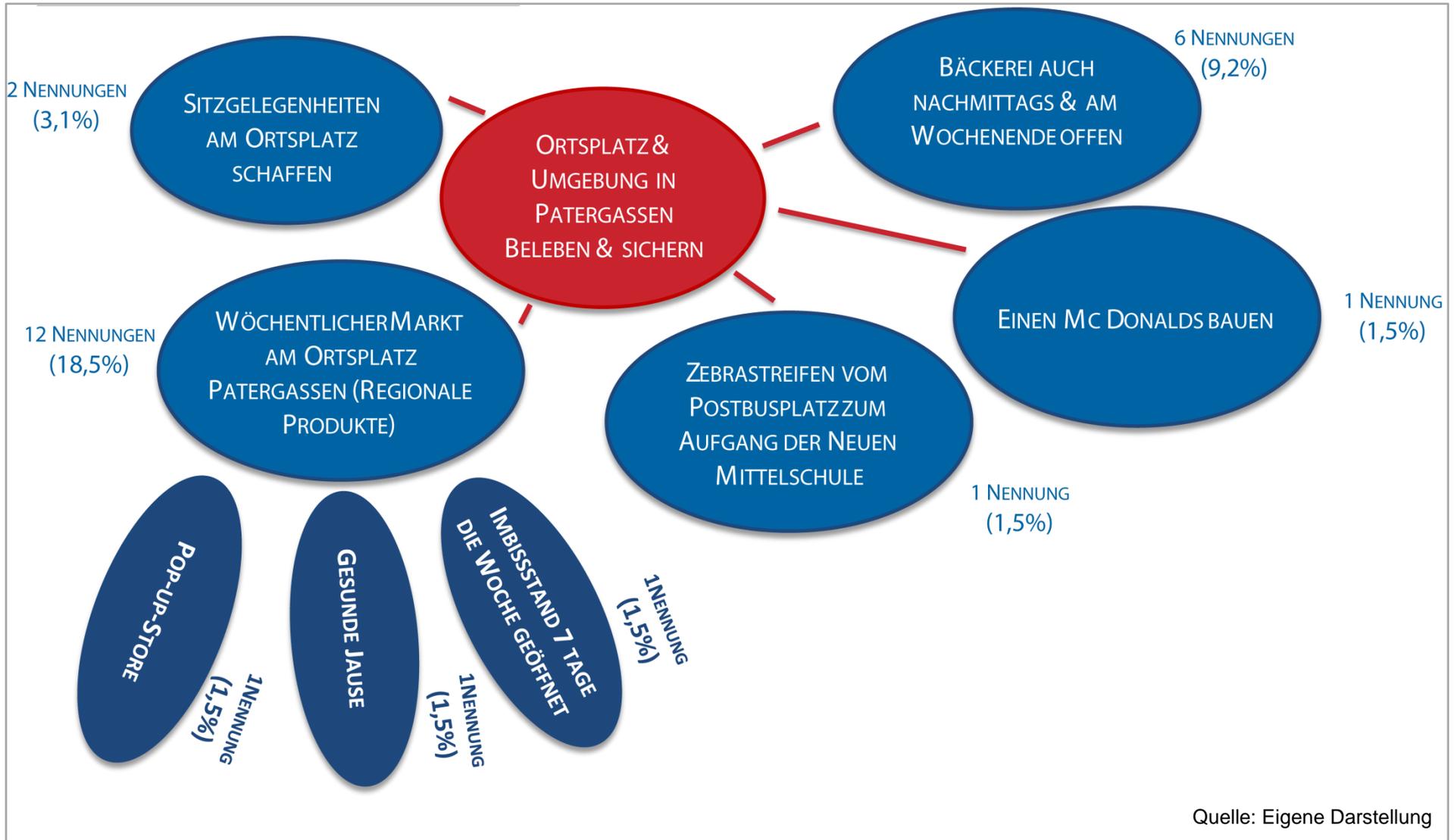


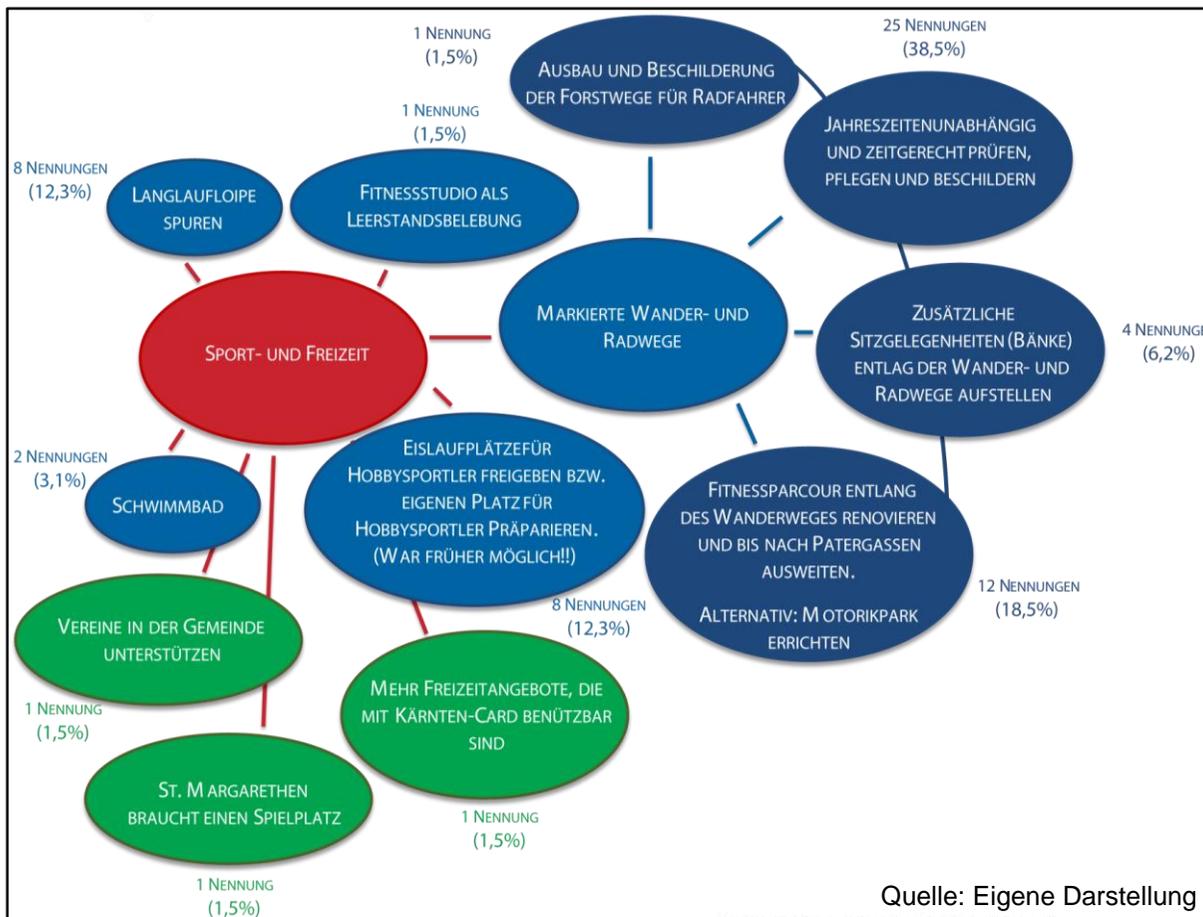
Abbildung 5: Ortsplatzbelebung



## 2.2 SPORT UND FREIZEIT

Ein vielfach erwähntes Problem, das dem Bereich Freizeit und Sport zuzurechnen ist, ist die mangelnde **Pflege und Beschilderung der Wanderwege**. **38,5%** der TeilnehmerInnen wünschen sich eine **jahreszeitenunabhängige und zeitgerechte Wartung**, dies betrifft sowohl die markierten Rad- und Wanderwege als auch den bis dato **nicht mehr instandgesetzten Fitnessparcour**, der im Vorjahr leider den Wetterkapriolen zum Opfer gefallen ist. Darüber hinaus mangelt es im Winter an einem **Eislaufplatz für HobbysportlerInnen** und die **Langlaufloipe** müsste je nach Schneelage regelmäßiger gespurt werden. Leerstände könnten z.B. durch ein **Fitnessstudio** belebt werden.

Abbildung 6: Sport und Freizeit



## WARTUNG & BESCHILDERUNG WANDERWEGE

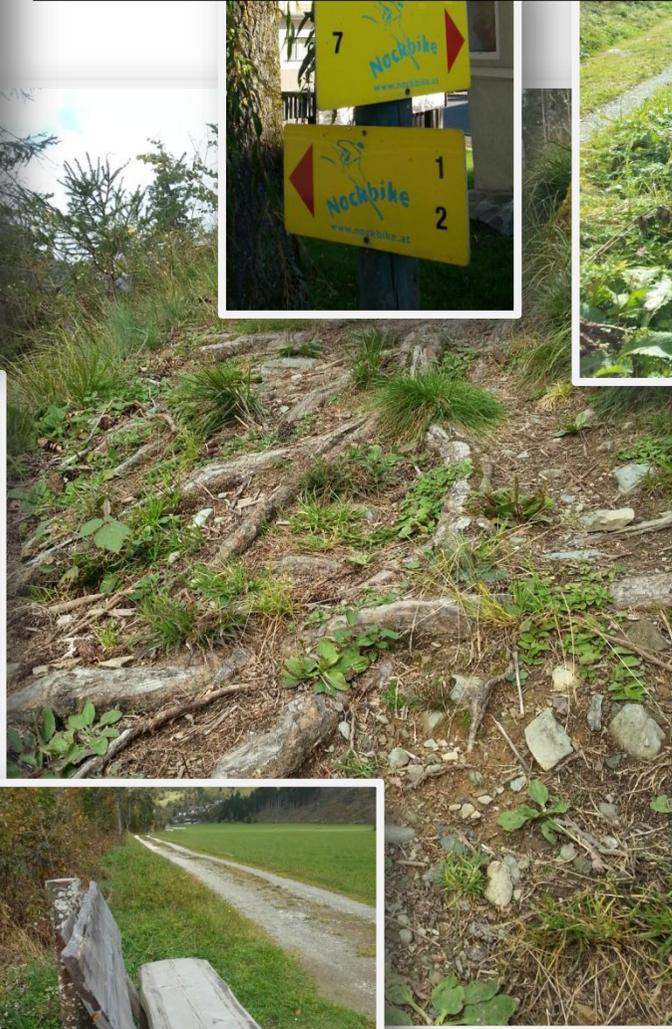


## EISLAUFPLÄTZE



Anhang

## SITZGELEGENHEITEN



Quellenangabe: Alle Fotos sind selbst erstellt.



SPORT & FREIZEIT

VERKEHR & MOBILITÄT

VERKEHRSSICHERHEIT



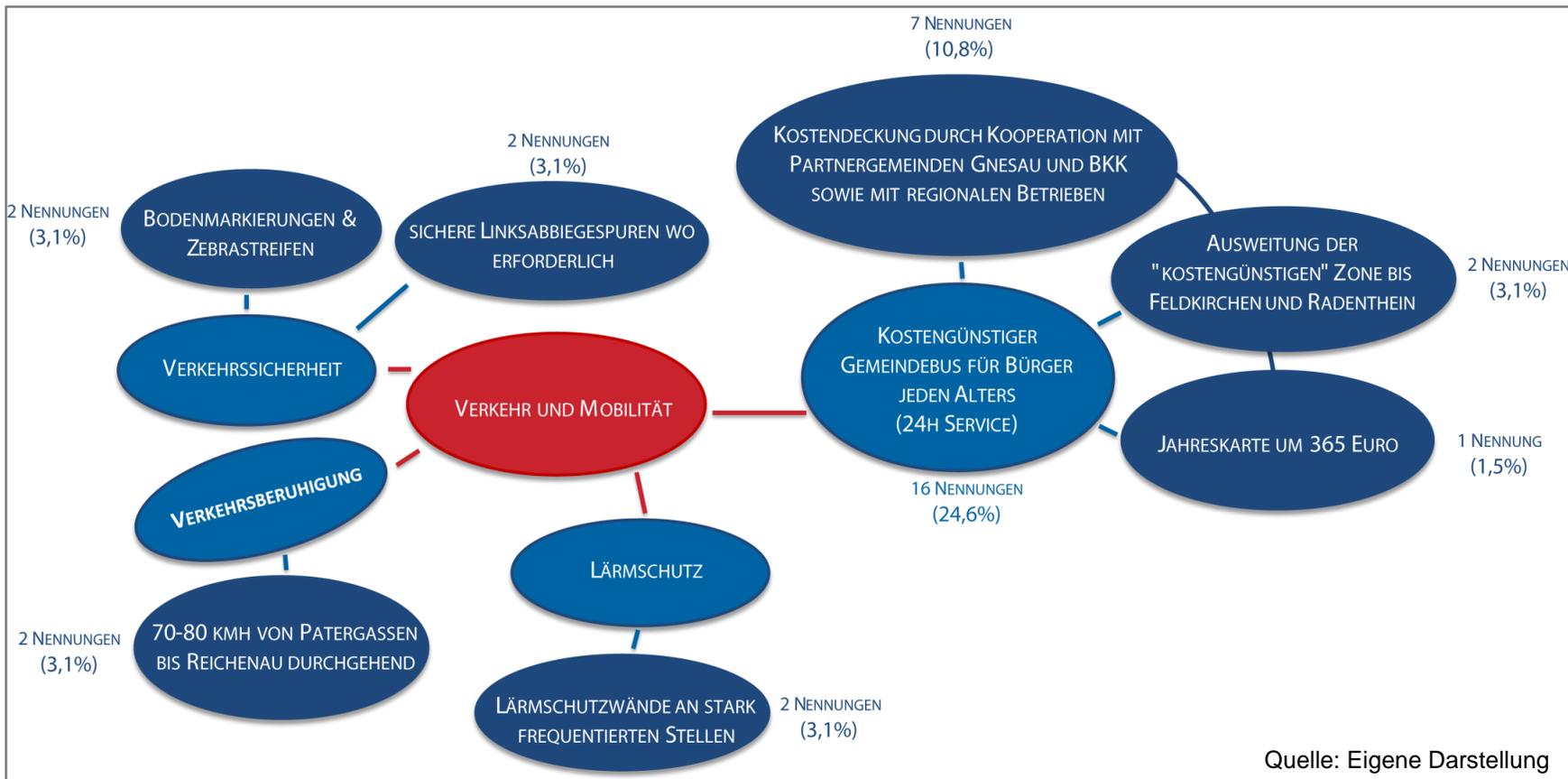
**KOSTENGÜNSTIGES MOBILITÄTSKONZEPT  
IN KOOPERATION**



### 2.3 VERKEHR UND MOBILITÄT

Betrachtet man sich die Ideen zu Verkehr und Mobilität näher, so fällt auf, dass sich die GemeindegängerInnen vor allem **einen kostengünstigen Gemeindebus für Personen jeden Alters** wünschen. Die Kostendeckung und Ausweitung der Zone könnte durch eine **verstärkte Kooperation** mit den **Partnergemeinden Gnesau und Bad Kleinkirchheim** realisiert werden. Mehr **Verkehrssicherheit** könnte man durch zusätzliche **Bodenmarkierungen** und **Linksabbiegespuren** erreichen. Verkehrsberuhigung erhoffen sich einige der Teilnehmenden durch die Ausdehnung der Beschränkung von 70-80 km/h auf das gesamte Gebiet von Patergassen bis Reichenau durchgehend.

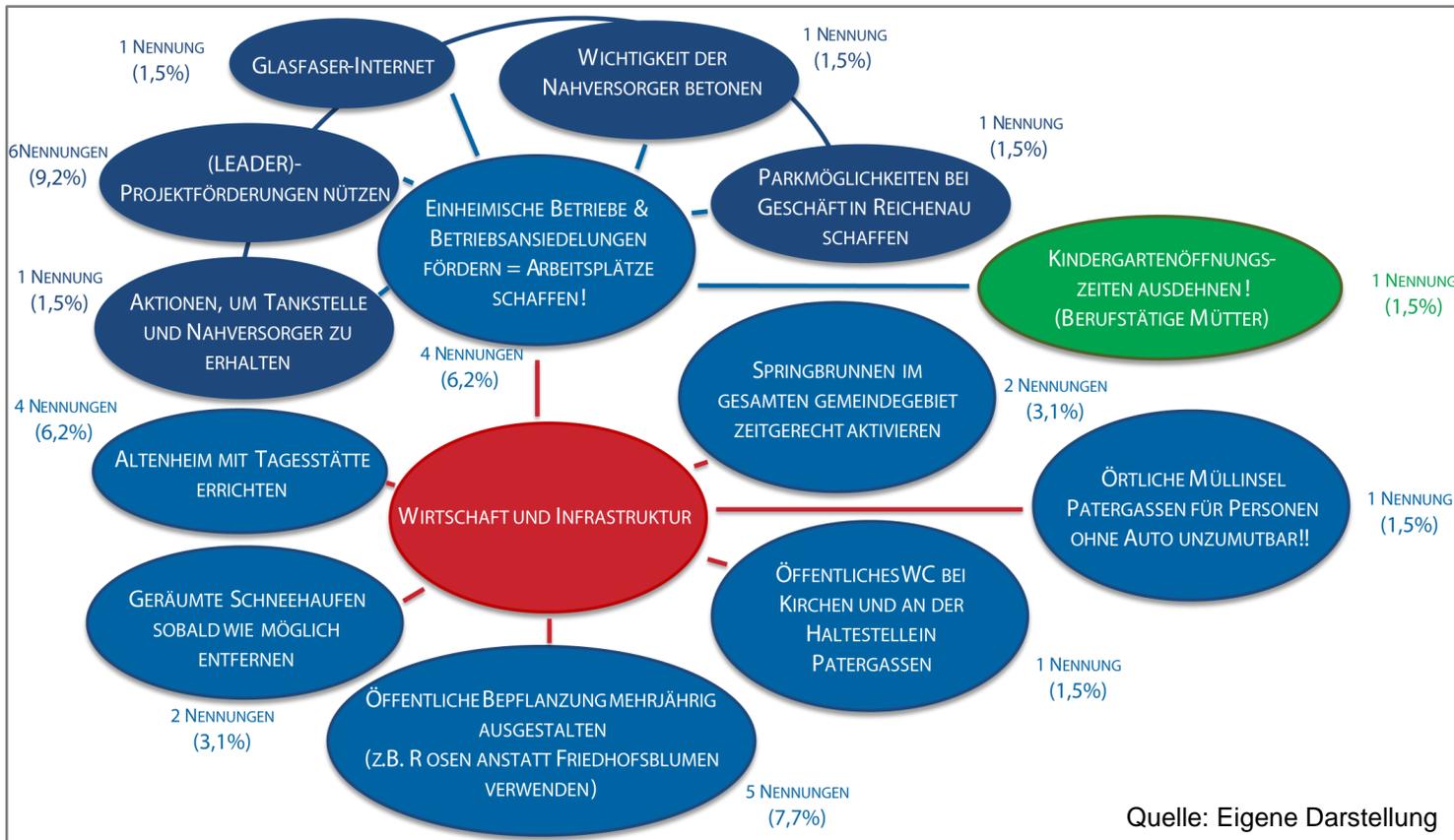
Abbildung 7: Verkehr und Mobilität



## 2.4 WIRTSCHAFT UND INFRASTRUKTUR

Ideen, um die Wirtschaft in unserer Gemeinde zu beleben gibt es einige, sie reichen von der **Förderung der einheimischen Betriebe** bis hin zur **Ausweitung der Kindergartenöffnungszeiten**, um berufstätigen Müttern die Vereinbarkeit zwischen Familienalltag und Arbeitsleben zu erleichtern. Auch sollten die **Wichtigkeit der Nahversorger** betont und **Aktionen** gestartet werden, um **Tankstelle und Nahversorger** zu erhalten. Um im Zeitalter von Web 2.0 und Digitalisierung konkurrenzfähig zu bleiben, müsste man schnellstmöglich auf **Glasfaserinternet** umrüsten. 6,2% der Teilnehmenden würden ein **Altenheim mit Tagesstätte** errichten. 3,1% wünschen sich eine **zeitgerechte Aktivierung der Springbrunnen** im gesamten Gemeindegebiet. Thematisiert wurden außerdem die **öffentliche Blumengestaltung**, die **Schneeräumung** und die **Müllentsorgung**.

Abbildung 8: Wirtschaft und Infrastruktur



WIRTSCHAFT & INFRASTRUKTUR



**EINHEIMISCHE BETRIEBE & BETRIEBSANSIEDELUNGEN FÖRDERN!!**



**ÖFFNUNGSZEITEN!!!**

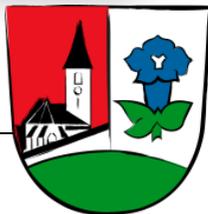
Quellenangabe: Alle Fotos sind selbst erstellt.



**AKTIVIERUNG IM SOMMER!!**



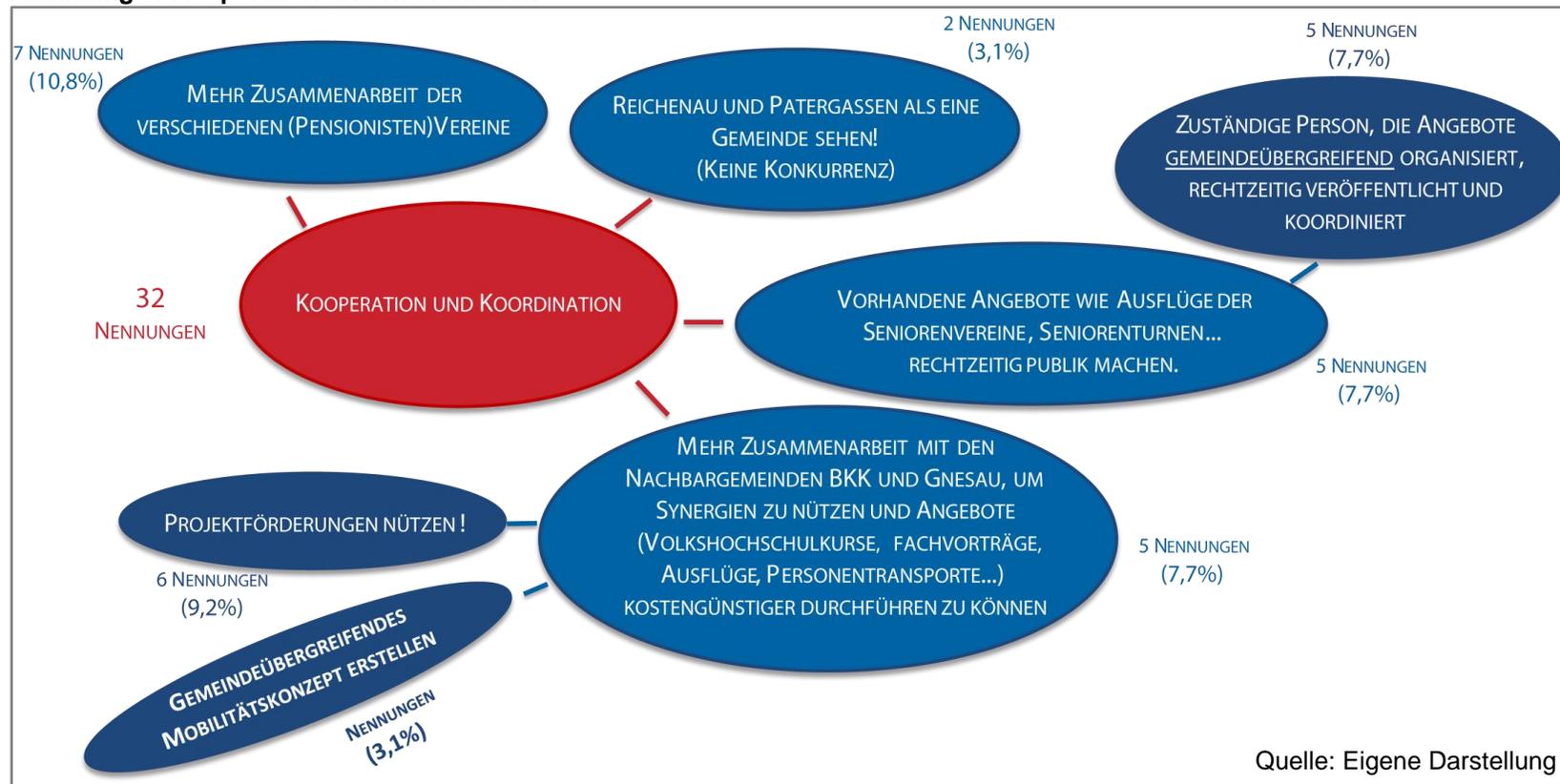
**WC??!!**



## 2.5 KOOPERATION UND KOORDINATION

Generell wünschen sich die Teilnehmenden **mehr Zusammenarbeit**. Einerseits zwischen den **Nachbargemeinden Bad Kleinkirchheim, Gnesau und Reichenau**, um **Synergien** zu nützen und **Leistungen (Personentransporte) und Aktivitäten** (Ausflüge, Fachvorträge, Volkshochschulkurse) öfter und **kostengünstiger anbieten** zu können. Andererseits aber auch zwischen den **(Pensionisten-)Vereinen**. 7,7% erhoffen sich eine **Person, die Aktivitäten gemeindeübergreifend organisiert**, GemeindegängerInnen rechtzeitig informiert und die Angebote koordiniert. Auch sollte man **Reichenau und Patergassen als eine Gemeinde** sehen und **Projektfördermöglichkeiten** ausschöpfen.

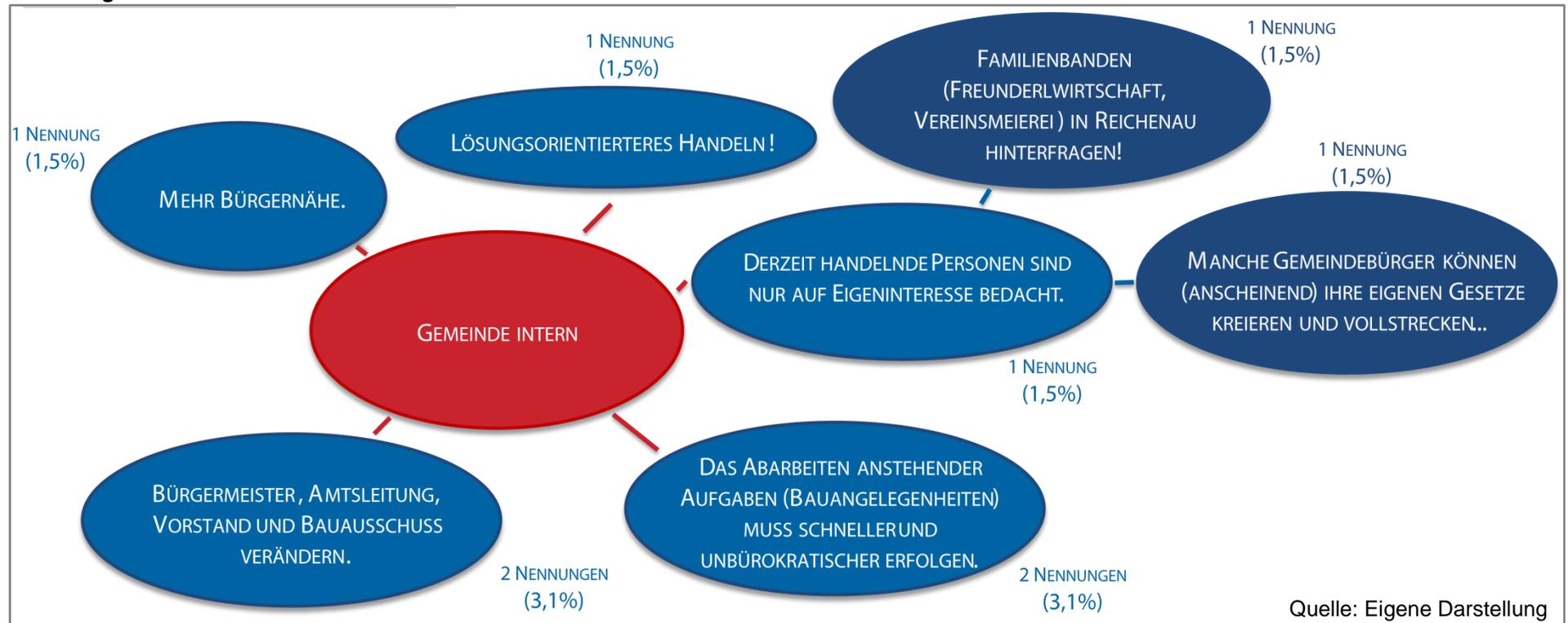
Abbildung 9: Kooperation und Koordination



## 2.6 GEMEINDE INTERN

Obwohl 9% der teilnehmenden Bürgerinnen und Bürger die Arbeit und Freundlichkeit der Gemeindebediensteten sehr schätzen, gab es im Zuge der Befragung auch kritische Stimmen. Diese Aussagen sind in Abbildung 9 ersichtlich.

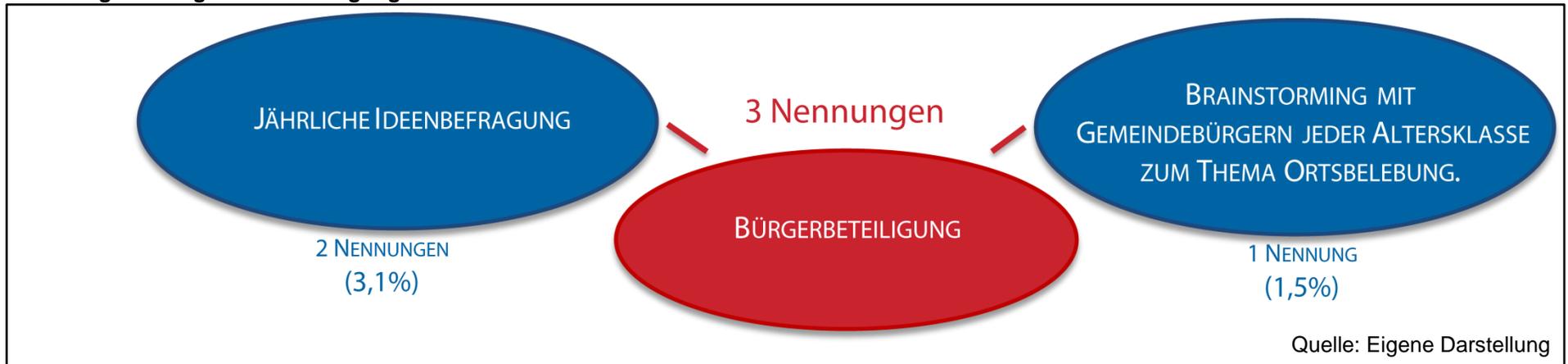
Abbildung 10: Gemeinde intern



## 2.7 BÜRGERINNENBETEILIGUNG

Der Anteil der Personen unter den Befragten, der sich mit der Thematik der BürgerInnenbeteiligung auseinandersetzt, ist **relativ gering**. Insgesamt gab es in diesem Bereich **3 Nennungen**. 2 Personen schätzen die Idee zur Umfrage und wünschen sich deshalb eine jährliche Ideenbefragung. 1 Person würde ein Brainstorming mit interessierten BürgerInnen jeden Alters zum Thema Gemeindebelebung initiieren.

Abbildung 11: BürgerInnenbeteiligung



Quellenangabe: Alle Fotos sind selbst erstellt.

## 2.8 WEITERE IDEEN UND VORSCHLÄGE

Ideen, die wir keiner der bisher angeführten Kategorien zuordnen konnten, haben wir gebündelt und unter dem Punkt weitere Ideen und Vorschläge zusammengefasst. Anbei die Ergebnisse.

Abbildung 12: Weitere Ideen und Vorschläge



### Impressum:

Die Forschungsmappe (Text, Diagramme, Abbildungen und Fotos) wurde von Jennifer Pöcher in Zusammenarbeit mit der partizipativen Forschungsgruppe erstellt. Das Deckblatt gestaltete Christine Stapelmann (chaosmonster studios e.U.).



# IHRE/EURE IDEEN SIND GEFRAGT!

Liebe Bürgerinnen und Bürger der Gemeinde Reichenau!

Im Rahmen eines universitär begleiteten **Forschungsprojektes** sammeln wir **Ideen zur Belebung** des **Gemeindegebietes Patergassen/Reichenau**. Bitte befüllen Sie die Fragebögen auf der Rückseite mit Ihren **Vorschlägen, Anregungen und Wünschen** und werfen Sie diese in eine dafür vorgesehene Ideenbox in Ihrer Nähe.

Die Ideenboxen befinden sich:

- Im **Gemeindeamt** Reichenau,
- im Warteraum der **Arztpraxis** von **Dr. Gassler** und
- **in der Bäckerei** Weißensteiner (**Patergassen**)

Sämtliche Ideen fließen in die weitere Bearbeitung mit ein.

Im Namen der **Forschungsgruppe bedanke ich mich** im Voraus **sehr herzlich** bei allen, die ihre Ideen zu Papier bringen und dadurch einen wichtigen Beitrag zur **künftigen Entwicklung** unserer **Gemeinde** leisten.

*Jennifer Pöcher*

Jennifer Pöcher, Bakk. rer. soc. oec. B.A.

Abbildung 12: Fragebogen zur Ideensammlung

	
<b>IDEEN FÜR DAS GEMEINDEGEBIET</b> <b>ORTSBELEBUNG PATERGASSEN - REICHENAU</b>	<b>IDEEN FÜR DAS GEMEINDEGEBIET</b> <b>ORTSBELEBUNG PATERGASSEN - REICHENAU</b>
<p><input type="radio"/> Was schätze ich an der Gemeinde <u>Reichenau</u>?</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p><input type="radio"/> Was schätze ich an der Gemeinde <u>Reichenau</u>?</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p><input type="radio"/> Was könnte man verändern?</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p><input type="radio"/> Was könnte man verändern?</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p><input type="radio"/> Meine Ideen zur Belebung der Gemeinde sind:</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p><input type="radio"/> Meine Ideen zur Belebung der Gemeinde sind:</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
Mein Alter: ..... männlich <input type="checkbox"/> weiblich <input type="checkbox"/>	Mein Alter: ..... männlich <input type="checkbox"/> weiblich <input type="checkbox"/>
<p>Bitte ausfüllen und in die <u>Ideenbox</u> einwerfen. Vielen Dank für Deine/Ihre Mitarbeit.</p>	<p>Bitte ausfüllen und in die <u>Ideenbox</u> einwerfen. Vielen Dank für Deine/Ihre Mitarbeit.</p>

Quelle: Fragebogen wurde selbst erstellt.

<b>BEDÜRFNIS- UND BEDARFSERHEBUNG<sup>92</sup></b>	
<b>1 LERNWERKSTATT</b>	
<p><b>EINKOMMEN</b> (um weitere Bedürfnisse zu decken)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Nahrung</b> Geschäfte, Märkte (Regionale Lebensmittel, Landwirte aus der Umgebung)</li> <li>- <b>Kleidung</b></li> <li>- <b>Wohnung</b> Barrierefreiheit</li> <li>- <b>Freizeitgestaltung</b> (siehe z.T. sinnstiftende Tätigkeiten)</li> </ul>	<p><b>RÄUMLICHKEITEN FÜR AKTIVITÄTEN</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Gasthaus</b> (auch am Wochenende geöffnet z.B. 9:00-21:00 Uhr) mit warmer Kost (Menü)</li> <li>- <b>Vorhandene Räumlichkeiten</b> (Leerstände) nützen z.B. Billa alt, Zedlacher Getränkeautomaten, Imbisse</li> <li>- <b>Finanzierung</b> Von der Gemeinde gefördert und betrieben Projektförderungen Sponsoren</li> </ul>
<p><b>GESUNDHEIT</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Medizinische Versorgung</b> Arzt, Apotheke, Mobiler Dienst, Johanniter Unfallhilfe</li> <li>- <b>Gesundheitsförderung</b> (Workshop zu Gesundheit)</li> <li>- <b>Prävention</b> (Erste Hilfe Kurs)</li> </ul>	<p><b>SINNSTIFTENDE TÄTIGKEITEN</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Geselliges Beisammensein</b> Kaffee und Kuchen, Feiern, Brettspiele, Kartenspiele, Rätsel, Darts, Spielgeräte</li> <li>- <b>Bewegung und Sport</b> Spazieren, Radfahren, Schwimmen, Turnen</li> <li>- <b>Medien und neue Medien</b> Zeitung, Fernsehen, Radio Computer, Internet, Smartphone (Grundlagenkurse für den Umgang mit neuen Medien z.B. Einkaufen im Internet, die Computerkurs, Tastatur, in Kleingruppen, auf Augenhöhe, bedarfsorientiert)</li> <li>- <b>Musik und Kreativität</b> Malen, Zeichnen, Singen, Tanzen,</li> <li>- <b>Lesen und Dichten</b></li> <li>- <b>Handarbeit, Handwerk</b></li> <li>- <b>Haustiere</b></li> <li>- <b>Reisen, Ausflüge</b></li> <li>- <b>Kulturplattform für Neues</b> Junge Künstler einbinden Lichtbildervortrag</li> </ul>
<p><b>MOBILITÄT</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Bus</b></li> <li>- <b>Taxi</b></li> <li>- <b>Go-Mobil</b></li> </ul>	<p><b>INFORMATION UND BERATUNG</b> in allen Lebenslagen</p>
<b>2 GEDICHT</b>	
<p>Im Gedicht wird die Problematik des Dornröschenschlafes und der <b>Leerstände</b> in Patergassen betont. Aus den Reimen geht hervor, dass es an einem <b>Einkehrort</b> mangelt, <b>der auch am Wochenende (sonntags) geöffnet</b> hat. Schnelles Handeln und ein gut durchdachtes, viele BürgerInnen ansprechendes Konzept wird gefordert. Gemeinsames ‚Tun‘ steht im Vordergrund.</p>	

<sup>92</sup> In dieser Tabelle werden alle Bedürfnisse und Bedarfe aufgelistet, die im Laufe des Forschungsprozesses durch den Einsatz verschiedenster Methoden erhoben wurden.

<b>BEDÜRFNIS- UND BEDARFSERHEBUNG</b>	
<b>3 PLAKAT</b>	
Das Plakat untermauert die Bedeutung des Gedichts grafisch. Das heißt, Dornröschen schläft und träumt von einem <b>belebten Gemeindeplatz</b> . Auf diesem Platz ist allerdings kein Einkehrort sondern ein kleiner <b>Markt mit Marktständen, spielenden Kindern und Outdoor-Fitnessgeräten für SeniorInnen</b> zu sehen. Obwohl das Plakat von einer professionellen Illustratorin am PC erstellt wurde, stammen alle Ideen von den Co-ForscherInnen.	
<b>4 FRAGEBOGEN</b>	<b>5 FOTOS</b>
<p><b>DAS SCHÄTZEN WIR AM GEMEINDEGEBIET REICHENAU-PATERGASSEN</b> (Freie Nennung ohne Vorgaben)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Infrastruktur (48%)</li> <li>2. Intakte Landschaft und Umfeld (32%)</li> <li>3. Medizinische Versorgung (28%)</li> <li>4. Freizeitmöglichkeiten (18%)</li> <li>5. Arbeit und Freundlichkeit der Gemeindebediensteten (9%)</li> <li>6. Touristische Vielfalt (6%)</li> <li>7. Vereinsleben (5%)</li> <li>8. Sonstiges (8%)</li> </ol>	<p><b>SCHÄTZENSWERTE INFRASTRUKTUR</b> Volks- und Hauptschule, Tankstelle, Feuerwehr, betreubares Wohnen, Lebensmittelgeschäft</p> <p><b>SCHÄTZENSWERTE MEDIZINISCHE VERSORGUNG</b> Arzt mit Hausapotheke, Johanniter Unfallhilfe</p> <p><b>SCHÄTZENSWERTE INTAKTE LANDSCHAFT UND UMFELD</b> Nockberge, klares Brunnenwasser, Flora, saftige Almwiesen</p> <p><b>SCHÄTZENSWERTE FREIZEIT UND TOURISTISCHE VIELFALT</b> Heidi-Alm, Wanderwege, Seen, Spielplätze, Winter- und Sommerangebote</p>
<p><b>ORTSKERNGESTALTUNG UND ORTSPLATZBELEBUNG</b></p> <p>Im Bezug auf die Ortskerngestaltung und Ortsplatzbelebung von Patergassen wurde besonders der Wunsch nach einem <b>Lokal mit warmer Küche, welches auch am Wochenende geöffnet</b> hat, laut. Zusätzlich bräuchte man laut Meinung der teilnehmenden Personen <b>einen, mit flexiblen Wänden versehenen Mehrzweckraum</b>, der neben einem <b>großzügigen Indoor-Spielbereich</b> für Kinder in Begleitung ihrer Eltern auch eine <b>Lesecke, einen Hobby- und Kreativraum und einen Seminarraum</b> beinhalten würde. In diesem Mehrzweckraum, der sich idealerweise in der <b>Nähe der Bushaltestelle</b> in Patergassen befinden sollte, könnte man in regelmäßigen Abständen verschiedenste Fachvorträge <b>und generationengerechte Angebote</b> aller Art abhalten. Wichtig wäre darüber hinaus, dass die <b>Bäckerei auch nachmittags</b> und am Wochenende geöffnet hätte. 18,5% der TeilnehmerInnen wollen den Ortsplatz in Patergassen durch einen wöchentlich stattfindenden <b>Markt</b> mit regionalem Angebot beleben. Zusätzlich möchte man einen</p>	<p><b>ORTSKERNGESTALTUNG UND ORTSPLATZBELEBUNG</b></p> <p>Leerstehende Schulklassen, das Clubhaus in Patergassen oder Leerstände im Ort Patergassen als Mehrzweckräumlichkeiten freigeben. Lokal (Café oder Gasthaus) mit warmen Speisen auch am Wochenende Markt am Ortsplatz.</p>

<p><b>Treffpunkt für ältere MitbürgerInnen</b> schaffen, wo altersgerechte Aktivitäten und Kurse abgehalten werden sollen. Weitere Ideen waren z.B. den einst vorhandenen <b>Zebrastrreifen</b> vom Postplatz zum Aufgang der Neuen Mittelschule wieder zu installieren, ein <b>Stehcafe</b> beim Billa einzurichten, ein <b>Cafe mit Kegelbahn</b> und der Bau eines <b>McDonald's</b>.</p>	
<p><b>BEDÜRFNIS- UND BEDARFSERHEBUNG</b></p>	
<p><b>FRAGEBOGEN</b></p>	<p><b>FOTOS</b></p>
<p><b>SPORT UND FREIZEIT</b></p> <p>Ein vielfach erwähntes Problem, das dem Bereich Freizeit und Sport zuzurechnen ist, ist die mangelnde <b>Pflege und Beschilderung der Wanderwege</b>. <b>38,5%</b> der TeilnehmerInnen wünschen sich eine <b>jahreszeitenunabhängige und zeitgerechte Wartung</b>, dies betrifft sowohl die markierten Rad- und Wanderwege als auch den bis dato <b>nicht mehr instandgesetzten Fitnessparcour</b>, der im Vorjahr leider den Wetterkapriolen zum Opfer gefallen ist. Darüber hinaus mangelt es im Winter an einem <b>Eislaufplatz für HobbysportlerInnen</b> und die <b>Langlaufloipe</b> müsste je nach Schneelage regelmäßiger gespurt werden. Leerstände könnten z.B. durch ein <b>Fitnessstudio</b> belebt werden.</p>	<p><b>SPORT UND FREIZEIT</b></p> <p>Eislaufplätze in Reichenau und Patergassen warten, Bänke entlang der Wanderwege aufstellen, Wanderwege beschildern, <b>Wanderwege warten und Fitnessparcour wieder instandsetzen.</b></p>
<p><b>FRAGEBOGEN</b></p>	<p><b>FOTOS</b></p>
<p><b>VERKEHR UND MOBILITÄT</b></p> <p>Betrachtet man sich die Ideen zu Verkehr und Mobilität näher, so fällt auf, dass sich die GemeindebürgerInnen vor allem <b>einen kostengünstigen Gemeindebus für Personen jeden Alters</b> wünschen. Die Kostendeckung und Ausweitung der Zone könnte durch eine <b>verstärkte Kooperation</b> mit den <b>Partnergemeinden Gnesau und Bad Kleinkirchheim</b> realisiert werden. Mehr <b>Verkehrssicherheit</b> könnte man durch zusätzliche <b>Bodenmarkierungen</b> und <b>Linksabbiegespuren</b> erreichen. Verkehrsberuhigung erhoffen sich einige der Teilnehmenden durch die Ausdehnung der Beschränkung von 70-80 km/h auf das gesamte Gebiet von Patergassen bis Reichenau durchgehend.</p>	<p><b>VERKEHR UND MOBILITÄT</b></p> <p>Verkehrssicherheit (Zebrastrreifen, Linksabbiegetafeln), kostengünstiges <b>MOBILITÄTSKONZEPT IN KOOPERATION ZWISCHEN DEN BESTEHENDEN ANBIETERN.*</b></p>

<b>BEDÜRFNIS- UND BEDARFSERHEBUNG</b>	
<b>FRAGEBOGEN</b>	<b>FOTOS</b>
<p><b>WIRTSCHAFT UND INFRASTRUKTUR</b></p> <p>Ideen, um die Wirtschaft in unserer Gemeinde zu beleben gibt es einige, sie reichen von der <b>Förderung der einheimischen Betriebe</b> bis hin zur <b>Ausweitung der Kindergartenöffnungszeiten</b>, um berufstätigen Müttern die Vereinbarkeit zwischen Familienalltag und Arbeitsleben zu erleichtern. Auch sollten die <b>Wichtigkeit der Nahversorger</b> betont und <b>Aktionen</b> gestartet werden, um <b>Tankstelle und Nahversorger</b> zu erhalten. Um im Zeitalter von Web 2.0 und Digitalisierung konkurrenzfähig zu bleiben, müsste man schnellstmöglich auf <b>Glasfaserinternet</b> umrüsten. 6,2% der Teilnehmenden würden ein <b>Altenheim mit Tagesstätte</b> errichten. 3,1% wünschen sich eine <b>zeitgerechte Aktivierung der Springbrunnen</b> im gesamten Gemeindegebiet. Thematisiert wurden außerdem die <b>öffentliche Blumengestaltung</b>, die <b>Schneeräumung</b> und die <b>Müllentsorgung</b>.</p>	<p><b>WIRTSCHAFT UND INFRASTRUKTUR</b></p> <p>Einheimische Betriebe in unterschiedlichen Sparten (z.B. Lebensmittelhandel, Fleischverarbeitung und –verkauf, Zimmerei, Installateur...) fördern, Gemeindebrunnen im Sommer aktivieren, Öffnungszeiten im Kindergarten ausweiten, öffentliches WC bei Kirchen schaffen.</p>
<b>FRAGEBOGEN</b>	<b>FOTOS</b>
<p><b>KOOPERATION UND KOORDINATION</b></p> <p>Generell wünschen sich die Teilnehmenden <b>mehr Zusammenarbeit</b>. Einerseits zwischen den <b>Nachbargemeinden Bad Kleinkirchheim, Gnesau und Reichenau</b>, um <b>Synergien</b> zu nützen und <b>Leistungen (Personentransporte)</b> und <b>Aktivitäten</b> (Ausflüge, Fachvorträge, Volkshochschulkurse) öfter und <b>kostengünstiger anbieten</b> zu können. Andererseits aber auch zwischen den <b>(Pensionisten-)Vereinen</b>. 7,7% erhoffen sich eine <b>Person, die Aktivitäten gemeindeübergreifend organisiert</b>, GemeindebürgerInnen rechtzeitig informiert und die Angebote koordiniert. Auch sollte man <b>Reichenau und Patergassen</b> als <b>eine Gemeinde</b> sehen und <b>PROJEKTFÖRDERMÖGLICHKEITEN AUSSCHÖPFEN. *</b></p>	<p><b>KOOPERATION UND KOORDINATION</b></p> <p>Für diese Kategorie wurden keine Fotos erstellt.</p>
<b>FRAGEBOGEN</b>	<b>FOTOS</b>
<p><b>GEMEINDE INTERN</b></p> <p>Obwohl 9% der teilnehmenden Bürgerinnen</p>	<p><b>GEMEINDE INTERN</b></p> <p>Für diese Kategorie wurden keine Fotos</p>

<p>und Bürger die Arbeit und Freundlichkeit der Gemeindebediensteten sehr schätzen, gab es im Zuge der Befragung auch einige kritische Stimmen.</p>	<p>erstellt.</p>
<p><b>BEDÜRFNIS- UND BEDARFSERHEBUNG</b></p>	
<p><b>FRAGEBOGEN</b></p>	<p><b>FOTOS</b></p>
<p><b>BÜRGERINNENBETEILIGUNG</b></p> <p>Der Anteil der Personen unter den Befragten, der sich mit der Thematik der BürgerInnenbeteiligung auseinandersetzt, ist <b>relativ gering</b>. Insgesamt gab es in diesem Bereich <b>3 Nennungen</b>. 2 Personen schätzen die Idee zur Umfrage und wünschen sich deshalb eine jährliche Ideenbefragung. 1 Person würde ein Brainstorming mit interessierten BürgerInnen jeden Alters zum Thema Gemeindebelebung initiieren.</p>	<p><b>BÜRGERINNENBETEILIGUNG</b></p> <p>Um die Wichtigkeit der <b>BÜRGERBETEILIGUNG*</b> zu unterstreichen, verwendeten wir Fotos aus unserer partizipativen Auswertungstätigkeit.</p>
<p><b>FRAGEBOGEN</b></p>	<p><b>FOTOS</b></p>
<p><b>WEITERE IDEEN UND VORSCHLÄGE</b></p> <p>Ideen, die wir keiner der bisher angeführten Kategorien zuordnen konnten, haben wir gebündelt und unter dem Punkt weitere Ideen und Vorschläge zusammengefasst. Anbei die Ergebnisse.</p> <p>Heiratswillige Personen auf freiwilliger Basis in der Gemeindezeitung publik machen, als Alternative zum Altentag einen Ausflug mit Mittagsmenü anbieten, die Gemeinde ist belebt genug, <b>KAFFEEAUTOMAT IM BETREUBAREN WOHNEN*</b> Patergassen, Imbiss bei der Grundalm (Nockalmstraße), Pensionssystem ändern: Volkspension = für alle gleich viel! Damit verändert sich die Politik automatisch und für Ältere werden Dinge möglich, die sonst nur einem bestimmten Kreis vorbehalten sind.</p>	<p><b>WEITERE IDEEN UND VORSCHLÄGE</b></p> <p>Für diese Kategorie wurden keine Fotos erstellt.</p>

**\* NACH VERÖFFENTLICHUNG DER FORSCHUNGSERGEBNISSE UMGESETZT**