

## **Rolle der politischen Bildung im Rahmen der Erwachsenenbildung**

Im Verlauf der letzten Jahrzehnte ist eine zunehmende beruflich-qualifizierende Ausrichtung in der Erwachsenenbildung festzustellen, wobei der m. E. bedeutsame politisch-emanzipatorische Auftrag aus dem Auge verloren wird. Dies mündet heute in einer verstärkten Ökonomisierung von Bildungsprozessen, wo „durch individualisierte ökonomische Rationalität, Kalküle und Praktiken in Handlungsfelder eindringen, die eigentlich gemeinschaftliche Aufgaben wahrnehmen“ (Zeuner/Faulstich 2015: 25). Dies schlägt sich dann nieder in Qualitätssicherungssystemen, Akkreditierungen, Standardisierungen usw. und öffentliche Bildung wird zur Ware und Bildungseinrichtungen zu Betrieben (ebd.: 29).

Die politische Bildung hat angesichts dieser Tendenzen innerhalb der Erwachsenenbildung einen schweren Stand. Auf wissenschaftlicher Ebene etwa überwiegen in der Ausgestaltung von Studienmodulen deutlich Inhalte einer beruflich-qualifizierenden Erwachsenenbildung. Einen eigenen Lehrstuhl für politische Erwachsenenbildung gibt es nur einmal in Deutschland. Auf bildungspraktischer Ebene stagnieren Teilnehmendenzahlen, Bildungshäuser werden geschlossen und Mittel gekürzt. Vor diesem Hintergrund wird für die politische Bildung häufig von einer „Krise“ gesprochen.

Peter Faulstich hat dieses „Krisenlamento“ immer stark kritisiert, was mir ganz sympathisch ist. Um nicht in Resignation zu verfallen, erscheint es angebracht, in einem Prozess der Selbstverständigung den Gegenstand und das eigenen Handeln (als Erwachsenenbildner\*innen, politische Bildner\*innen etc.) wieder neu zu diskutieren.

Seit einigen Jahren gibt es hierzu vereinzelt neue Impulse: etwa das Forum Kritische politische Bildung oder auch die im März diesen Jahres an der Universität Hamburg stattgefundene Tagung zum ‚Politischen in der Erwachsenenbildung‘. Ausschlaggebend dafür ist, dass die gegenwärtig häufig konstatierte „Krise der Politik“ eher eine „Krise des etablierten politischen Systems“ ist. Man kann also nicht von einem generellen Desinteresse an Politik ausgehen, Beteiligung findet in anderen, verdeckten oftmals nicht politisch titulierten Formen statt.

### Bsp. Heizungsinstallateur

Ich hatte vorletzte Woche ein unerwartet interessantes Gespräch mit einem Heizungsinstallateur, der zur Wartung unserer Heizung da war. Zunächst sprachen wir über die Nachwuchssorgen seines Gewerbes und, dass diese Problematik in seinen Augen durch die Politik nicht ernstgenommen würde. Es schaue vor Ort überhaupt niemand genau hin und niemand würde ernsthaft über die damit verbundeneren Konsequenzen nachdenken. Stattdessen würde die Akademisierung vorangetrieben. Im Anschluss daran berichtete er mir, dass er am Morgen von einer Reporterin des örtlichen Lokalradios zur Landtagswahl in NRW befragt worden sei – ob er schon wisse, was er wähle. Seine Antwort: Niemanden, ich gehe in das Wahllokal und streiche meinen Stimmzettel durch. Die Reporterin: Ah, sie gehören also zu den Politikverdrossenen. Seine Antwort: Nein, das sei ja nun ganz etwas anderes. Er gehe ja

da hin, fühle sich aber durch keine der Parteien richtig vertreten. Ein politisches Interesse habe er durchaus.

Enttäuschte Erwartungen führen also oftmals zu einer Abwendung von etablierten Formen politischer Beteiligung und zu Engagement und Protesten in anderen Formen – im Fall des Handwerkers in der Entwertung des Stimmzettels. Das Beispiel zeigt eine große Unzufriedenheit und den Wunsch, „nicht dermaßen regiert zu werden“ (Foucault 1992, S. 12).

Diese eher unscheinbaren Beteiligungsformen und die ihnen innewohnenden Lernimpulse sind von der Erwachsenenbildung und politischen Bildung bislang nur wenig aufgenommen worden. Ich will im Folgenden hier anknüpfen und ausgehend von meinen Forschungsschwerpunkten auf drei Aspekte eingehen, die für eine Belebung der politischen Erwachsenenbildung hilfreich sein können – politisches Lernen, die Vielfalt von Lernorten und die utopischen Potentiale von Bildung.

## **1. Politisches Lernen**

Die wenigen Studien zur politischen Erwachsenenbildung richten ihren Fokus auf die Analyse von Themen, Zielgruppen und die Entwicklungsperspektiven institutionalisierter politischer Bildungsarbeit. Wie oder was Lernen konkret ist, wird dabei meistens nicht näher theoretisch diskutiert. Hier scheint es einen „common sense“ über Lernen zu geben als eine irgendwie vollzogene Verhaltensänderung (vgl. Bremer/Trumann 2013). Angeschlossen wird oftmals an die Kompetenzdebatte. So soll die Entwicklung allgemeiner Kompetenzen, wie etwa Demokratiekompetenz u. ä., zur Teilhabe an Gesellschaft befähigen. Verbunden ist mit dieser Perspektive oft die Annahme einer Herstellbarkeit bestimmter Wissensbestände. Werden Lehr- und Lernziele aber gleichgesetzt kommt es schnell zu einem – wie Klaus Holzkamp (2004) dies bezeichnet hat – Lehr-Lern-Kurzschluss.

Aufgrund welcher Lerninteressen und -gründe werden vom Einzelnen Lernhandlungen initiiert oder auch nicht? Welche Lernwege werden dafür eingeschlagen und welche Lernformen favorisiert? Hier braucht es ein Wissen darüber, wie sich individuelles politisches Lernen konkret vollzieht.

Klaus Holzkamps subjektwissenschaftliche Lerntheorie bietet hier einen interessanten Ansatz, um die Perspektive auf politisches Lernen und Handeln zu erweitern. Lernen vollzieht sich etwa für Holzkamp (2004) dann, wenn sich im alltäglichen Handeln Problemsituationen ergeben, zu deren Bewältigung die vorhandenen Fähigkeiten nicht ausreichen, es dem Einzelnen aber im Sinne größer Weltverfügung dennoch sinnvoll erscheint, diesen lernender Weise zu begegnen. Expansives Lernen zielt auf eine erweiterte Handlungsfähigkeit des Einzelnen – also auf gesellschaftliche Partizipation. Mit der Aufgabe einer Außenperspektive auf Lernen und der Einnahme einer subjektorientierten Perspektive „wird ... der Lernende als mündiges Individuum und als lebensweltlich eingebundenes Subjekt thematisiert, das vor dem Hintergrund seiner subjektiven Sinn- und Bedeutungshorizonte eigenständige

Perspektiven und Interessen entwickelt, an denen sich das pädagogische Handeln orientieren soll“ (Weiss 2005: 13).

Allespach u.a. (2009) haben diesen Zugang für die gewerkschaftliche Bildungsarbeit fruchtbar gemacht und didaktische Konsequenzen formuliert. Ich habe in einer empirischen Studie zum Lernen in kommunalen Bürgerinitiativen diese Perspektive auch aufgegriffen und selbstinitiierte politische Lern-Handlungspraxen analysiert (Trumann 2013). Sichtbar wurde eine große Vielschichtigkeit der Lernhandlungen, welche die häufig entgegengebrachte Skepsis gegenüber selbstinitiierten Lernhandlungen hinterfragbar werden lässt. Eine einseitige Fokussierung institutionalisierten Lernens fasst die Komplexität individuellen Lernhandelns also nicht ausreichend. Die Analyse politischen Lernens aus Subjektperspektive kann den Blick für die Potentiale selbstinitiierten politischen Lernens aufzeigen und für die politische Bildungsarbeit öffnen.

## **2. Die Vielfalt von Lernorten und -formen**

Bildungsstätten kam aufgrund ihrer Herausgehobenheit aus dem Alltag lange eine zentrale Bedeutung im Rahmen politischen Lernens zu (vgl. Ciupke 2010). Ein selbstbestimmtes und gemeinschaftliches Lernen wird ohne die üblichen Zeitregime möglich. Dieser Gedanke ist im Zuge der Ökonomisierung von Bildungsprozessen eigentlich brandaktuell, dennoch werden Bildungsstätten geschlossen. Es stellt sich die Frage, wie sich diese Idee mit den individuellen Lebensrealitäten verträgt.

Ein Ansatzpunkt wäre es in einem kleineren Maßstab zu denken und in einer stärkeren Lebensweltorientierung zu fragen, welche Orte und Themen für den einzelnen bedeutsam werden (vgl. Bremer/Trumann 2013). Um hier dann Lernprozesse zu initiieren ist es jedoch wichtig, dass die ausgewählten Orte als solche gelesen werden können (vgl. Ciupke 2010). An diesem Punkt stellt sich die Frage, wie sich dieses Lesen vollziehen kann/soll und wer liest oder lesen darf? Ciupke (2010, S. 322) verweist darauf, dass Formate, die mit bestimmten normativen Vorannahmen über richtiges Lernen und seine Organisation nicht kompatibel seien, oftmals administrativen Argwohn ausgesetzt seien, auch wenn sie nachgefragt würden. Auch hier trifft man dann wieder auf den zuvor angesprochenen scheinbaren „common sense“, der nicht nur ‚richtiges‘ Lernen, sondern auch ‚richtige‘ Lernorte festsetzt. Politisches Lernen wird dabei häufig auf institutionalisierte Bildungsarbeit verengt, informelle und selbstinitiierte Lernhandlungen (Vereinen, Initiativen etc.). Wenn das eine mit Blick auf stagnierende Teilnehmendenzahlen nicht nachgefragt und das andere nicht anerkannt wird, befindet man sich in einem Dilemma.

Um diesem Dilemma zu entkommen, bedarf es einer Analyse auch informeller Lernorte und der darin eingelagerten individuellen Lernpraxen. Wir haben diese Perspektive beispielsweise aufgenommen in unseren Überlegungen zur Verbindung von politischem Lernen und Handeln in Aktionsformen wie Flashmobs oder Urban Gardening (Ludwig u. a. 2011).

Faulstich (2012, S. 9) konstatiert in diesem Zusammenhang, dass „als Heilmittel gegen Teilnahmeschwund und Bedeutsamkeitsverlust innovative Methoden und Formate [im Rahmen politischer Bildungsarbeit] angesagt“ sind und somit durchaus lebensweltliche Praxen und Artikulationsformen aufgenommen werden. So spielen digitale Medien eine große Rolle, werden Flashmobs durchgeführt, Graffiti-Workshops angeboten u.v.m. Zwei Aspekte erscheinen hier aber problematisch. Zum einen geht durch eine Okkupierung und quasi ‚Verschulung‘ dieser Formate ihr ursprünglicher Reiz des Unkonventionellen vermutlich verloren (vgl. Ludwig u. a. 2011). Zum anderen bedarf diese Entwicklung neuer Formate einer lerntheoretischen Reflexion, die aber zumeist ausbleibt. Faulstich (2012, S. 10) verweist hier etwa skeptisch darauf, dass „Umtriebiger größere Zielklarheit eher behindert und dass damit Chancen expansiven Lernens verspielt werden“ können. Es bedarf daher einer gründlichen Reflexion der Passungen zu den subjektiven Kontexten der Adressat\*innen.

Eine gegenseitige Anerkennung unterschiedlicher Felder und Praktiken in einem gemeinsamen Lern-Handlungsraum kann die Problematik aufbrechen: institutionelle politische Bildungsarbeit kann bei Bedarf Support bereitstellen und unkonventionelle Aktionsformen können als kreativer Impulsgeber für politisches Handeln und Lernen dienen.

### **3. Die Utopischen Potentiale von Bildung**

Hilfreich für das Entstehen neuer Impulse ist, wie ich eingangs erwähnt habe, eine grundlegende gemeinsame Verständigung über Sinn, Zweck, Zielrichtung etc. von (politischer) Bildungsarbeit. „Die Gegenwart leidet [aber] an einer chronischen Unterernährung der produktiven Phantasie,..., an einer totalen Auszehrung der auf Veränderung der Gesellschaft und der Lebensverhältnisse gerichteten ... Vorstellungskraft“ so Oskar Negt (2012: 27) in seinem Band „Nur noch Utopien sind realistisch.“ Ich stimme dem zu. Vor dem Hintergrund vermeintlicher Zwangsläufigkeiten, wo verlässliche Orientierungen aufweichen und alte Werte nicht mehr uneingeschränkt gelten, stellen wir uns die Frage nach den eigenen Visionen, den eigenen Werten und Eckpfeilern, den Utopien für unser Zusammenleben viel zu selten. In letzter Zeit wird ja immer wieder auf ‚die deutsche Leitkultur‘ hingewiesen, aber wissen wir alle, was darunter zu verstehen ist?

- Was bedeutet uns etwa Gemeinschaft oder Solidarität?
- Welchen Stellenwert hat Arbeit für unser Leben? Welchen die übrige Zeit?
- Wie viel Zeit haben wir überhaupt und wozu nutzen wir sie? Oder vielmehr: Wozu würden wir sie gerne nutzen?
- Welche Sorgen haben wir? Wie wirken wir diesen entgegen?
- Wie können wir sofort etwas dazu beitragen, dass unsere Umwelt und das Klima nicht (weiter) aus den Fugen geraten?

Nimmt man etwa das Beispiel, des bewusstlos auf dem Boden liegenden älteren Mannes in einer Essener Sparkasse, welches im Herbst letzten Jahres durch die Medien ging, um den sich einige Besucher\*innen nicht kümmerten, dann komme ich stark ins Grübeln. Die von mir

stillschweigend vorausgesetzte Übereinkunft, der gegenseitigen Hilfe und Sorge auch unter ‚Fremden‘ in Notsituationen, ist anscheinend nicht so selbstverständlich wie ich dachte. Hier wird deutlich, dass wir zu solchen Beispielen dringend in einen gemeinsamen Dialog treten müssen.

Grundsatzdiskussionen über Entwicklungsperspektiven werden von politischen Vertreter\*innen und Parteien aber oftmals mit der Begründung, die bereits praktizierte Politik sei alternativlos, abgelehnt. „Die Politik ist gerade auf diese Weise, da sie so schnell und aktuell sein will, chronisch von gestern. Handlungsfähig wäre sie nur, wenn sie noch etwas zu gestalten vorhätte, aber dafür müsste sie eine Vorstellung von einer wünschbaren Zukunft haben. Eine wünschbare Vergangenheit reicht nicht“ (Welzer 2013: 14). Ein Miteinander-Reden findet nicht statt, wenn lediglich vorgefestigte Positionen und ein Pochen auf die ‚Alternativlosigkeit‘ immer aufs Neue reproduziert werden.

Neben diesem Utopiedefizit auf Seiten des etablierten politischen Feldes gibt es im Bildungswesen zudem kaum institutionell verankerte Freiräume, über Zukünfte des Lebens nachzudenken. Die verkürzte Schulzeit und die Studienstrukturen des Bachelor und Master-Systems lassen eine freie Themenwahl und andere Zeitformate als den üblichen 45 oder 90 Minuten-Takt selten zu. Vorgegebene Inhalte müssen in vorgegebener Zeit bearbeitet werden, Freiräume zum Innezuhalten und zur Entwicklung eigener Ideen fehlen.

Selbsttätig etwa durch Initiativen, Vereine, NGOs etc. eingebrachte alternative Gestaltungsentwürfe werden zudem oftmals des Utopischen oder Realitätsfremden bezichtigt. Befürchtet wird eine Gefährdung des etablierten Systems, des Status Quo. Ungeklärt bleibt, was überhaupt der Status Quo ist und warum er so ist, wie er ist. Dafür fehlt die Zeit...

Utopisches Denken kann darüber hinaus aber auch bedeuten, eine Vorstellung von dem entwickeln zu können, was momentan noch nicht ist, aber möglich wäre. Das Zulassen neuer oder anderer Perspektiven auf Gesellschaft statt der Bewahrung von Gegenwärtigen, richtet den Blick dann auf Handlungsmöglichkeiten statt Beschränkungen. Das Besondere ist dabei, dass utopisches Denken keinen Zwängen der Realität unterliegt und damit ein kreatives Experimentierfeld für die Bearbeitung der o. g. Fragestellungen bereithält.

Diese Offenheit postuliert auch Oskar Negt, indem er darauf hinweist, dass „politische Bildung nicht gelingen kann, wenn die Systemfrage ausgeklammert bleibt“ (Negt 2016: 10).

Der Schriftsteller Ilija Trojanow (2013, S. 82) weißt in seinem Essay zum ‚Überflüssigen Menschen‘ darauf hin, dass „die Revolution von morgen schon heute im Kleinen [beginnt], in Strukturen, Netzwerken, Nischen, die freies und kollektives Gesellschaftsleben praktizieren und vorleben.“ Er appelliert an uns, dass „wir nicht darauf warten [können], dass uns das Paradies nach einem Zusammenbruch des Systems wundersam in den Schoß fällt.“

Der/die Einzelne kann sich nun die angesprochenen Abwehrmechanismen zu Eigen machen, im Status Quo verharren oder im Rahmen von Schule, Uni, Arbeit, Vereinen usw. selbsttätig Partizipationsmöglichkeiten eruieren und Räume für die Entwicklung eigener Ideen schaffen.

#### **4. Forschungsprojekt – Perspektiven des Lebens und Lernens in Gemeinschaftsprojekten**

Diese Idee und Aufforderung haben wir in einem gerade laufenden Forschungsprojekt aufgegriffen, welches sich mit ‚Zukunftsentwürfen des Lebens und Lernens‘ in Gemeinschaftsprojekten (wie Gemeinschaftsgärten, Repair Cafes oder Tauschkreisen) befasst.<sup>1</sup> Ich will die Studie mit Bezug auf die zuvor diskutierten Aspekte als einen Ansatzpunkt für politisches Lernen an informellen Lernorten in Perspektive der Überschreitung des Gegebenen nun vorstellen.

Mit Gemeinschaftsprojekten werden in der Studie Handlungsräume in den Blick genommen, die bisherige Logiken durchbrechen, neue Perspektiven aufzeigen und bezogen auf einen ausgewählten Bereich auch handelnder Weise umsetzen. Ausgangspunkt des Handelns ist hier der Gedanke einer anderen Organisation des Zusammenlebens, wo Menschen in ihrem jeweiligen Lebensumfeld in relativ selbstbestimmten, kleinen Handlungszusammenhängen gemeinschaftlich aktiv an einem Projekt arbeiten, die Spielräume lokaler Möglichkeiten ausloten und Handlungsalternativen entwickeln (vgl. Kratzwald 2014). Theoretisch wird damit an den Commons-Gedanken angeschlossen, die Orientierung an Gemeingütern und der verantwortungsvollen, gemeinschaftlichen Gestaltung von Welt.

Gefragt wird im Projekt danach, wie sich die hier aktiven Menschen ihr Leben vorstellen, warum sie sich in genau diesem Handlungsraum engagieren und welche Konsequenz dies für das eigene Handeln und Lernen hat. Dazu haben wir Utopiewerkstätten mit in Gemeinschaftsprojekten aktiven Menschen durchgeführt. Was kann man sich unter einer Utopiewerkstatt nun konkret vorstellen?

Bei der Utopiewerkstatt handelt es sich um ein Gruppendiskussionsverfahren, welches an Lern- und Zukunftswerkstätten anknüpft. Im Kern dieses Verfahrens stehen visualisierende, ästhetische Elemente in Form von Collagen. Mit Hilfe von vorhandenem Text- und Bildmaterial aus Zeitungen und Zeitschriften werden in Kleingruppen die eigenen Zukunftsperspektiven (etwa zu Mobilität, Umwelt, Ernährung, Wohnen etc.) dargestellt. Die Welt, in der die Teilnehmenden leben möchten, wird so aus bestehenden Bildern neu zusammengesetzt. Mit Blick auf die zuvor angesprochene Abwehr alternativer Konzepte von Welt sind gerade Collagearbeiten als Werkzeug besonders interessant, da sie durch die „provokative Zerschlagung gewohnter Zusammenhänge durch Objekt- und Bildverletzungen“ so Nachtigäller (Künstlerischer Direktor des Museums Marta in Herford) (2013: 13) ein Aufbegehren gegenüber Gegebenen ermöglichen. Die Utopiewerkstatt endet dann mit gemeinsamen Bildergesprächen, welche zum Verstehen der Collagen und den dahinterliegenden Sinnbezügen und Zukunftsentwürfen beitragen. Die Werkstatt ist dabei von einem partizipativen Verständnis geleitet, d.h. die Teilnehmenden werden als

---

<sup>1</sup> Gefördert durch das FGW – Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung e. V. in NRW mit einer Laufzeit von 08/16-10/17.

Expert\*innen ihrer Lebenswelt und als gleichberechtigte Partner\*innen im Erkenntnis- bzw. Erhebungsprozess betrachtet.

Ich möchte nun als Beispiel eine Collage aus einer Utopiewerkstatt mit Gemeinschaftsgärtner\*innen vorstellen:

In der ausgewählten Collage entstand im kreativen Prozess ein Stadtplan, in dessen Zentrum ein Start-Knopf platziert ist. Von diesem Start-Knopf aus führen diverse Straßen und Wege zu unterschiedlich thematischen Vierteln und Plätzen: So gibt es etwa das „Bienenweglein“, in dessen Umgebung auf die Bedeutung von Bienen für unser Ökosystem hingewiesen wird („Rettet Maja“) und ein Insektenhotel für die Möglichkeit zur Verbesserung der Lebensbedingungen von Bienen steht. Die „Baum-Bau-Straße“ verweist auf die Verbundenheit von Mensch und Natur: zum einen ist der Baum Rohstofflieferant für ganz unterschiedliche Dinge („Hängeliege, Hütte, Nistkasten etc.“), zum anderen aber auch Lebensort („Vögel und Nistkasten“) und Erholungsort („Hängeliege“). Suggestiert wird hier ein nachhaltiger Umgang mit Ressourcen, der im Einklang mit der Natur steht. Das Tätigsein an der „Baum-Bau-Straße“ wird dabei durch allerlei Werkzeuge und das Flechten eines Korbes symbolisiert und als lustvolles („Feiernest und Kunstallee“) und vor allem gemeinschaftliches, auf einander bezogenes („Freundschaftsplatz“, „Kochen“) Handeln dargestellt.

Zentrale Themen die im Bildergespräch zu dieser Collage genannt wurden sind die gegenseitige Achtsamkeit, die Anerkennung der individuellen Vorlieben und ‚Talente‘, gegenseitiges Verständnis und gegenseitige Sichtbarkeit, das Wertschätzen von Vielfalt, wo alle ‚Typen‘ („Du und Ich-Weg“: „Der Nachsichtige Typ, der konsequente Typ, der Kumpel-Typ, der Teamleiter-Typ“) ihren Platz haben. Das Statement einer Gärtnerin aus dem Bildergespräch verdeutlicht dies gut:

„Die Tiere stehen eben auch für verschiedene Menschentypen, dass man als Elefant aufpassen muss, dass man die Maus nicht zertritt, dass halt beide förderlich sind. Deshalb auch der Wanderzirkus, dass viele verschiedene Typen aufeinandertreffen, die auch ganz verschiedene Talente haben. Jetzt hier, dass da jemand Kunststücke auf dem Motorrad kann oder die als Tussi gemalte Frau, die aber handwerklich total begabt ist und die dann ein Fahrrad reparieren kann oder wie auch immer. Und hier auch „Euch schickt der Himmel“, euch habe ich gerade jetzt gebraucht. Das man aneinander auch sehr reifen kann. Und das mit dem Wortspiel fand ich auch gut „Mister und Miss Verständnis“, dass man vielleicht auch Missverständnisse aufhebt und in Kontakt tritt und dass das dann zu nem Verständnis wird.“

Wichtig ist es den Gärtnerinnen, das Menschliche in die Welt zurückzuholen („Herzen“) und die Neugierde auf ‚Neues‘ wieder zu entdecken (z. B. Sortenvielfalt). Im Resümee wird abgehoben auf die Vielfalt von Möglichkeiten und Perspektiven, die durch eigenes Handeln und gemeinsame Projekte initiiert werden können – dafür müsse man selbst nur auf den ‚Startknopf‘ drücken.

Gemeinschaftliches Handeln ist im Commons Gedanken stark an subjektive Bedeutsamkeit, einen thematischen Bezug und die Erfahrung von Selbstwirksamkeit durch das jeweilige Tätigsein gebunden. Die exemplarisch vorgestellte Collage zeigt auf, dass der gewählte Handlungsraum ‚Garten‘ den Aktiven diese Handlungsoptionen offeriert. Dazu das Statement einer Gemeinschaftsgärtnerin:

„... Es geht wirklich darum, wie leben wir eigentlich und was können wir tun, das ist diese große Spanne. ... Wir gehen sehr verschwenderisch mit Ressourcen um, mit Energie und was bedeutet das eigentlich für die kommenden Generationen, für die Natur, für das Klima usw. Das wird da, in dieser Initiative [Gemeinschaftsgärten] thematisiert. Gleichzeitig damit verbunden, was können wir anders machen, wenn wir das einmal erkannt haben, dass wir das so eigentlich nicht weiter machen wollen und was kann da jeder Einzelne oder was kann man da gemeinsam bewegen“.

Der Start-Knopf der Collage symbolisiert diesen Gedanken sehr gut.

## **5. Reflexion Utopiewerkstatt**

Engagierte in zivilgesellschaftlichen Zusammenhängen agieren häufig in losen Verbänden. Oft kennt man sich nur flüchtig, konzentriert sich im Kontakt auf die inhaltliche Kommunikation. Die Durchführung der Werkstätten hat uns verdeutlicht, dass sie den Aktiven einen aus dem alltäglichen Handeln herausgehobenen Reflexionsraum bieten. Hier können die Engagierten persönliche und ideologische Positionen und Visionen anhand des visualisierenden Verfahrens relativ schnell rekapitulieren, vergleichen und für gemeinschaftliche Wege und Utopien nutzen.

„Ich muss ganz ehrlich sein, ich hatte so meine Bedenken. Am Anfang dachte ich: Wir teilen das Blatt von vornherein in zwei Hälften: seine Hälfte und meine. Wir haben doch niemals dieselben Vorstellungen! Und dann habe ich gesehen was er ausgeschnitten hat und dachte: Wow, wir haben so viele gemeinsame Ideen. Das hätte ich nie gedacht. Da wären wir im Gespräch nie hingekommen“ (Teilnehmerin in der Abschlussrunde einer Utopiewerkstatt).

Durch ästhetisches Tätigsein und dialogische Perspektivenverschränkung wird gegenseitiges Verständnis möglich und die Welt kann angebunden an den jeweiligen Tätigkeitsbereich so neu gesehen werden.

Aus gegebenen Materialien wird durch die Teilnehmenden etwas Neues, ganz Eigenes geschaffen. Widersprüche und Brüche sowie offene Fragen können auf einer Collage nebeneinander platziert werden und bringen damit die Komplexität aller Aspekte von Leben besser zum Ausdruck, als ein kognitiv-verbaler Zugang leisten kann. Utopischem Denken kann so seine oftmals epochale Wucht genommen werden und Handlungsmöglichkeiten werden für den eigenen Lebensalltag greifbarer.



Zugleich stellt die Arbeit mit Collagen ein niedrigschwelliges Medium für jede/n dar, es erfordert keine ästhetische Vorbildung und umschifft mögliche Ungleichheiten in den verbalen Ressourcen der Teilnehmer\*innen.

Für die Initiierenden von Werkstätten stellt die lose Struktur der Gemeinschaftsprojekte gepaart mit der komplexen Methode eine besondere Herausforderung dar: so ist beispielsweise die Kontaktaufnahme stark von dem persönlichen Beziehungsaufbau durch Besuche, Telefonate und E-Mails geprägt – also eine den gegenwärtigen Zeitregimen ganz entgegengesetzte Herangehensweise.

In Rahmen des Projekts sind die Aktiven der Idee ‚Utopiewerkstatt‘ mit großer Offenheit begegnen, sind aber auch kritisch bei der Aufteilung ihrer freien Zeit. Bis zum Ende ist es spannend, wer tatsächlich teilnehmen kann. Diese Ungewissheit muss im Planungsprozess berücksichtigt werden. Die Anerkennung der individuellen Selbstbestimmung ist jedoch elementarer Kern des partizipativen Ansatzes ‚Utopiewerkstatt‘ und ermöglicht ein gemeinsames Denken auf Augenhöhe.

Deutlich wird, dass in den Utopiewerkstätten Menschen mit sehr unterschiedlichen persönlichen Hintergründen und Motiven zusammentreffen. Sie teilen den Wunsch nach Austausch über die eigenen und fremden Positionen, Anliegen und Perspektiven im Rahmen der sozialen, ökologischen und wirtschaftlichen Entwicklung – dieser Möglichkeitsraum fehlt ihnen bisher.

„Ich hab schon ein paar Mal bei so was mitgemacht und war immer gelangweilt und genervt, weil da vorne einer was erzählt [...] und uns zugetextet hat. Da reden dann doch immer dieselben [Leute] und wenn man das nicht so kann -. Das hier war so ziemlich das Coolste was ich bisher gemacht hab. Ich habe mal richtig verstanden, warum wir alle das machen und habe jetzt voll Bock durchzustarten.“ (Teilnehmer am Ende einer Utopiewerkstatt).

Utopiewerkstätten sind eine Möglichkeit, den gegenwärtig raren Gelegenheiten zum Innehalten, zur Reflexion des Gegebenen, zur eigenen Positionierung und zur gemeinsamen Verständigung, Raum zu eröffnen. Sie sind Möglichkeit der Partizipation, Lernanlass und forschungsmethodisches Werkzeug gleichermaßen.

## **6. Erwachsenenbildung als politische Bildung**

Meine Überlegungen sollten aufzeigen, dass ein Bedeutungsverlust politischer Bildung nicht zwangsläufig ist. Wichtig ist es jedoch, in einen gemeinsamen Verständigungsprozess zu treten und neue Impulse unvoreingenommen zuzulassen, zu diskutieren und auf mögliche Anschlüsse zu befragen. Ich habe das anhand der diskutierten Themenfeldern ‚politisches Lernen, Lernorte- und Formate und der utopischen Funktion von Bildung‘ sowie der vorgestellten Studie exemplarisch angedeutet. Wichtig erscheint es zudem, dass die Erwachsenenbildung ihr Verhältnis zur politischen Bildung wieder in den Blick nimmt, will sie

ihren emanzipatorischen Impetus nicht aufgeben. Ein erster Schritt könnte die gerade stattgefundene Hamburger Tagung gewesen sein.

Angesprochen ist hier – gerade vor dem Hintergrund der skizzierten Ökonomisierung von Bildung – ganz wesentlich die Ausbildung von Pädagog\*innen. Es braucht ein entsprechendes pädagogisches Selbstverständnis und Handlungsrepertoire, das den politischen Dimensionen der unterschiedlichen Themenfelder in der Bildungsarbeit Raum gibt.

Für meine (politische) Bildungsarbeit und vielleicht auch für Ihre bedeutet das im Kern:

1. Auch ich als pädagogisch Tätige muss mich immer wieder den Eckpfeilern meines Lebens und Arbeitens bewusst werden. Hier muss dringlich auf verschiedenen Ebenen (Schule, Uni, Arbeitsstelle, Weiterbildungsinstitutionen, Vereinen, Gemeinschaftsprojekte etc.) ein Verständigungsprozess in Gang gesetzt werden. Was aber lange vernachlässigt wurde, kann nicht von heute auf morgen gelingen. Dafür benötigt es Zeit.
2. Dabei hilft es, Gegebenes zu hinterfragen und vereinfachte Gegenüberstellungen wie formell/informell, falsch/richtig, gut/schlecht usw. zu überdenken. Wichtig erscheint mir dabei auch disziplinäre Grenzen zu überwinden, also gemeinsame Themen aufzugreifen und Gemeinsamkeiten aber auch Differenzen zusammen zu diskutieren, statt auf der Ebene von Vorverurteilungen zu verbleiben.
3. Mich auf die Lernenden und ihre Perspektiven einlassen.
4. In einen offenen Dialog eintreten und den Mut vermitteln, die eigene Position öffentlich vertreten zu dürfen.
5. Gemeinsame Handlungsoptionen ausloten. Was kann ich dafür tun, damit ich so leben kann, wie ich es mir vorstelle?
6. Dafür liegt es an uns, die notwendigen Denkräume auch in unseren Institutionen zu schaffen.

## **Literatur**

Allespach, Martin/ Meyer, Hilbert/ Wentzel, Lothar (2009): Politische Erwachsenenbildung. Ein subjektwissenschaftlicher Zugang am Beispiel der Gewerkschaften. Marburg.

Bremer, Helmut/Trumann, Jana (2013): Politische Erwachsenenbildung in politischen Zeiten. In: Der pädagogische Blick, H. 4., S. 211-223.

Ciupke, Paul (2010): Orte der politischen Bildung. Von der Bildungsstätte zum ‚Lernen vor Ort‘. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 4, S. 315-324.

Faulstich, Peter (2012): „Neue“ Formate politischer Bildung. In: Journal für politische Bildung, H. 3, S. 8-15.

- Foucault, Michel (1992): Was ist Kritik? Berlin.
- Holzkamp, Klaus (2004): Wider dem Lehr-Lern-Kurzschluß. Interview zum Thema ‚Lernen‘. In: Faulstich, Peter/ Ludwig, Joachim (Hrsg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler, S. 29-38.
- Kratzwald, Brigitte (2014): Urbane Commons. Experimente in umkämpften Räumen. In: KW.I.2, S. 27-28.
- Ludwig, Felix/ Trumann, Jana/ Zosel, Tim (2011): Flashmob und Co. Politische Partizipation und Bildung oder nur Aktion? In: Journal für politische Bildung, H.4, S. 18-26.
- Nachtigäller, Roland (2013): Geschichte als Collage. In: Nachtigäller, Roland/ Leismann, Burkhard (Hrsg.): Ruhestörung. Streifzüge durch die Welten der Collage. Bönen, S. 12-15.
- Negt, Oskar (2012): Nur noch Utopien sind realistisch. Politische Interventionen. Göttingen.
- Negt, Oskar (2016): Versuch einer Ortsbestimmung politischer Bildung. In: Hufer, Klaus-Peter/ Lange, Dirk (Hrsg.): Handbuch Politische Erwachsenenbildung, S. 10-20.
- Trojanow, Ilija (2013): Der überflüssige Mensch. St. Pölten u. a.
- Trumann, Jana (2013): Lernen in Bewegung(en). Politische Partizipation und Bildung in Bürgerinitiativen. Bielefeld.
- Weiss (2004): Lernforschung vom Subjektstandpunkt – Aspekte eines erwachsenenpädagogischen Forschungsansatzes zur Rekonstruktion subjektiven Lernhandels. In: Faulstich, Peter/ Ludwig, Joachim (Hrsg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler, S. 172-184.
- Welzer, Harald (2013): Selbstdenken. Eine Anleitung zum Widerstand. Frankfurt/M.
- Zeuner, Christine/ Faulstich, Peter (2015): Ökonomisierung und Politisierung des Feldes der Erwachsenenbildung: Die Rolle der Wissenschaft. In: Erziehungswissenschaft, H. 50, Jg. 26, S. 25-35.