

» Woher weißt Du das? Zum Umgang mit Wissen aus subversiven und kollaborativen Kontexten



Dr. Jana Trumann

Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, Fachgebiet Erwachsenenbildung/Politische Bildung
jana.trumann@uni-due.de

I. Alltagswissen im Fokus

Mit der Idee eines anders organisierten Zusammenlebens engagieren sich gegenwärtig Menschen verstärkt in zivilgesellschaftlichen Initiativen und Projekten, etwa in Bürgerinitiativen, Gemeinschaftsgärten,



Repair-Cafes, Tauschnetzwerken, Wohnprojekten und vielem anderen mehr. Dieses Engagement schließt an den Allmende- bzw. Commons-Gedanken an, der von einer gemeinschaftlichen Verantwortung für Gemeingüter ausgeht und auf die Nachhaltigkeit gesellschaftlicher Entwicklung abhebt.¹ Ausgangspunkt ist der Gedanke einer anderen Organisation des Zusammenlebens, wo Menschen in ihrem jeweiligen Lebensumfeld in relativ selbstbestimmten, kleinen Handlungszusammenhängen gemeinschaftlich aktiv an einem Projekt arbeiten und Handlungsalternativen zum Bisherigen entwickeln.² Die Top-Down-Perspektive wird verlassen und gesellschaftliche Entwicklung aus Sicht der handelnden Subjekte neu betrachtet. Wenn nun die jeweils unterschiedlichen Perspektiven auf Welt und die konkrete Ausgestaltung des Zusammenlebens kooperativ, im Dialog, reflektiert und weiterentwickelt werden, dann sind solche kollaborativen Handlungsräume auch Lernräume.³ Etwa dann, wenn sich die Beteiligten in der Umsetzung ihrer Ideen einem Handlungsproblem gegenübersehen, das sich nicht ohne Weiteres verstehen lässt und für dessen Lösung kein adäquates Wissen vorhanden ist.⁴ Im Rahmen der Commons-Debatte wird in diesem Zusammenhang auf *Wissensallmenden* hingewiesen, was bedeutet: Im Rahmen von Projekten und Initiativen wird themenspezifisches Wissen generiert, welches gemeinschaftlich genutzt werden kann.⁵

Von Dritten wird das in solchen Lern-Handlungsräumen erzeugte Wissen sehr unterschiedlich aufgefasst. Einerseits wird es etwa in der Citizen-Science- oder Commons-Debatte stark gemacht und für nachhaltige gesellschaftliche Entwicklungen als bedeutsam hervorgehoben,⁶ andererseits bleiben die vielfältigen Lernmöglichkeiten in nicht institutionellen Kontexten in Bildungsplanung und Bildungsalltag aber häufig unberücksichtigt und das dort erzeugt Wissen wird gar argwöhnisch beäugt. Auch wenn vor dem Hintergrund Lebensbegleiten

den Lernens selbstgesteuertes und informelles Lernen stark an Bedeutung gewonnen hat (etwa zu sehen an den Zertifizierungsbestrebungen und der Förderung von Selbstlernkompetenzen in Schule und Hochschule), wird die selbsttätige Aneignung von Wissensbeständen im Zuge konkreter gesellschaftlicher Gestaltungsprozessen jedoch häufig abgewehrt als aufgenommen. Untermauert wird diese negative Perspektive auf Selbstgelerntes dann mit dem Hinweis darauf, dass die Gefahr bestehe, ‚Falsches‘ zu lernen und damit das System gefährdet sei. Deshalb sei eine korrigierende Einordnung im Rahmen institutioneller Bildungsangebote notwendig.⁷ „Das Wissen von Laien [wird] bisher bei den Wissenschaftsprofis [...] unterschätzt und nicht wirklich ernst genommen. Es bleibt ihnen ‚zu einfach‘, wohl oft auch methodisch zu wenig abgesichert“⁸ Was jedoch falsch und was richtig ist, wer das festlegt und ob institutionalisiertes Lernen immer auch ‚das Richtige‘ vermittelt, bleibt dabei ausgeblendet. Eine solche vereinfachte Gegenüberstellung (gut/schlecht, richtig/falsch, verfasst/nicht verfasst, formell/informell usw.) erscheint zu einseitig. Finke ruft daher zu einer „Rehabilitierung des normalen Alltagswissens“ auf und macht sich im Rahmen der Citizen-Science-Bewegung für eine Überwindung der Gegenüberstellung von Experten und Laien stark.⁹ In Konsequenz bedeutet dieses Plädoyer, solche Lernhandlungen überhaupt erst einmal deziert in den Blick zu nehmen und in ihrer Eigenheit zu betrachten. Vor diesem Hintergrund wurden in einer eigenen empirischen Studie Bürgerinitiativen als selbsttätig initiierte Lern-Handlungsräume analysiert.¹⁰

Die subjektwissenschaftlichen Überlegungen von Klaus Holzkamps waren dabei interessant, weil dort die Expansivität und Handlungsorientierung von Lernprozessen stark gemacht wird.¹¹ Zu Lernhandlungen kommt es dann, wenn

¹ Vgl. u. a. Ostrom, E. (1999): Die Verfassung der Allmende: jenseits von Staat und Markt. Tübingen; Mattei, U. (2012): Eine kurze Phänomenologie der Commons. In: Helfrich, S./Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.) (2012): Commons. Für eine neue Politik jenseits von Staat und Markt. Bielefeld, S. 70–78.

² Vgl. auch Kratzwald (2014): Urbane Commons. Experimente in umkämpften Räumen. In: KW.I.2, S. 27–28.

³ Vgl. Overwien, B. (2013): Informelles Lernen in politischer Aktion und sozialen Bewegungen. In: AB, H. 3, S. 247–254; Trumann, J. (2013): Lernen in Bewegung(en). Politische Partizipation und Bildung in Bürgerinitiativen. Bielefeld.

⁴ Vgl. Holzkamp, K. (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a. M./New York.

⁵ Vgl. Finke, P. (2014): Citizen Science. Das unterschätzte Wissen der Laien. München; Müller, C. (2011): Urban Gardening. Über die Rückkehr der Gärten in die Stadt. München.

⁶ Z. B. Finke a.a.O.; Helfrich, S./Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.) (2012): Commons. Für eine neue Politik jenseits von Staat und Markt. Bielefeld; Les Convivialistes (2014): Das konvivialistische Manifest. Für eine neue



„das Subjekt in seinem normalen Handlungsvollzug auf Hindernisse oder Widerstände gestoßen ist und sich dabei vor einer Handlungsproblematik sieht, die es nicht mit den aktuell verfügbaren Mitteln und Fähigkeiten, sondern nur durch [...] den Umweg des Einschaltens einer ‚Lernschleife‘ überwinden kann.“¹² Im kooperativen Lernprozess wird dann mit den unterschiedlich zur Verfügung stehenden Mitteln in Arbeitsteilung ein gemeinsames Thema bearbeitet und „überlappende Zonen des Wissens/Könnens“¹³ hergestellt. Gemeint ist damit, dass jeder Mitlernende sich ‚Teilwissen‘ aneignet, welches in der gemeinsamen Diskussion und Reflexion den Blick auf den jeweiligen Gegenstand erweitert. Kooperative Lernprozesse unterstützen durch die Perspektivenverschränkung somit eine differenzierte Gegenstandsbetrachtung, das Handlungsrepertoire wird vergrößert und eine unabhängigere Position ermöglicht.¹⁴ Mit Bezug auf den eingangs angesprochenen ‚unberechenbaren Selbstlernenden‘ ist dann „jemand, dessen Lernen sich frei entfalten kann, quasi ein Unsicherheits- und Risikofaktor“¹⁵ – eine Erklärung für die Skepsis oder Abwehr gegenüber selbsttätig initiierten Lernprozessen und den daraus resultierenden Wissensbeständen.

II. Empirische Befunde – Umgang mit Wissen in Initiativen

Die Studie hat diesen lerntheoretischen Zugang aufgenommen und danach gefragt, auf welche Handlungsprobleme Mitglieder von Initiativen in ihrer

Arbeit stoßen und wie sie diesen jeweils begegnen. Empirische Grundlage bildete eine über zwei Jahre durchgeführte teilnehmende Beobachtung mit Gruppengesprächen in fünf Initiativen aus den Bereichen Natur- und Umweltschutz sowie Verkehrsplanung und Stadtgestaltung. Die empirische Studie konnte zeigen, dass im Rahmen von Bürgerinitiativen sehr vielfältige Lern-Handlungen vollzogen werden, welche sich in einem Lern-Handlungsraum darstellen lassen, der durch die Dimensionen ‚individuell-kooperativ‘, ‚aufnehmend-weitergebend‘ und ‚aktional-reflexiv‘ gekennzeichnet ist.¹⁶ Mit Bezug auf die oben angesprochenen Wissensallmen den soll an dieser Stelle der Blick auf die ‚Aufnahme und Weitergabe von Wissen‘ in Bürgerinitiativen gerichtet werden.

In der Analyse des empirischen Materials zeigte sich, dass Initiativenmitglieder in der Bearbeitung der jeweiligen Themenfelder nicht nur in vielfältiger Weise auf externes Wissen zurückgreifen, sondern auch die Weitergabe des selbsttätig angeeigneten Wissens an andere eine hohe Relevanz hat.

Bei der *Aufnahme von externem Wissen* ist vor allem eine *themen- und handlungsbezogene Ausdifferenzierung* zu beobachten: Werden zunächst auf den Einzelfall bezogene Verwaltungsvorlagen und Ähnliches bearbeitet, so zieht man im weiteren Lernverlauf relevant erscheinende Fachliteratur oder Expertenberichte hinzu und thematisiert deutlich vom Einzelfall abgehobene Aspekte, etwa anhand einer Studie zur Funktionsweise von Navigationsgeräten oder des Weltklimaberichtes. Eine

Kunst des Zusammenlebens. Bielefeld; Welzer, H. (2013): *Selbstdenken. Eine Anleitung zum Widerstand*. Frankfurt a. M.

⁷ Vgl. u. a. Patzelt, W.J. (2009): Politikfern sind die Ahnungslosen. In: *Kursiv – Journal für Politische Bildung*, H. 1, S. 12–17; Reischmann, J. (2014): Es ginge auch ohne. *Gegenrede: informelles Lernen – Ein eindeutiges Jein*. In: *Weiterbildung – Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends*. H. 5, S. 26–28.

⁸ Finke a.a.O., S. 17.

⁹ Vgl. Finke a.a.O., S. 62.

¹⁰ Trumann, J. (2013): *Lernen in Bewegung(en). Politische Partizipation und Bildung in Bürgerinitiativen*. Bielefeld.

¹¹ Vgl. Holzkamp, K. (1995): *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt a. M./New York.

¹² Vgl. Holzkamp, K. (2004): *Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß*. Interview zum Thema ‚Lernen‘. In: Faulstich, P.; Ludwig, J. (Hrsg.): *Expansives Lernen*. Baltmannsweiler, S. 29–38.

¹³ Holzkamp a.a.O., S. 511.

¹⁴ Vgl. Holzkamp a.a.O., S. 528.

¹⁵ Holzkamp a.a.O., S. 523.

¹⁶ Vgl. Trumann, Jana (2013): *Lernen in Bewegung(en). Politische Partizipation und Bildung in Bürgerinitiativen*. Bielefeld.

zunehmende Beschäftigung mit dem eigenen Gegenstand bringt dann eine wachsende Tiefe des Gegenstandsaufschlusses mit sich. Dies bedeutet, der eigene Gegenstandsbereich weitet sich sukzessive aus, wird in einen größeren thematischen Kontext gestellt und nicht mehr nur die anfänglich zugrundeliegende Handlungsproblematik diskutiert und bearbeitet. Am Beispiel des Themas ‚Lärm‘ gestaltete sich die selbsttätig in Gang gesetzte thematische Ausdifferenzierung folgendermaßen: Zunächst interessiert die Lärmbelastung im Stadtviertel, dann wurden unterschiedliche Definitionen von Lärm recherchiert, später wurden generelle Auswirkungen von Lärm auf die Gesundheit diskutiert, um schließlich die Lärmbelastung der gesamten Stadt zu betrachten und nach diesbezüglichen ‚Lösungsmöglichkeiten‘ für ein gesamtstädtisches Konzept zu suchen.

Eine andere Möglichkeit der Aufnahme externen Wissens liegt in der *Kooperation mit anderen Initiativen, Vereinen oder Verbänden*, wie etwa dem BUND oder VCD. Mitglieder anderer Initiativen werden insbesondere dann einbezogen, wenn es um den Erwerb handlungspraktischen Wissens geht, wie etwa das geeignete Vorgehen bei Einwendungen gegenüber geplanten Vorhaben oder die erfolgreiche Ansprache von politischen Vertretern. Der Einbezug der fachlichen Expertise von Vereinen oder Verbänden beispielsweise durch die Veranstaltung von Vorträgen oder die Teilnahme an Fachtagungen dient dann der Vertiefung übergreifender Themenfelder, wie etwa der genannten Auswirkungen von Lärm auf die Gesundheit.

Neben der Aufnahme von externem Wissen konnte als Besonderheit des Lernhandelns in Bürgerinitiativen gleichzeitig eine *intensive Weitergabe des selbsttätig generierten Wissens* aufgezeigt werden. Zentral ist hier der Wissenstransfer zwischen einzelnen Initiativen, wo insbesondere länger existierende Initiativen als Ansprechpartner respektive Experten für die Mitglieder ‚neuer‘ Bürgerinitiativen fungieren und entsprechend beratend zur Seite stehen. Indem die Mitglieder der Initiativen auch den Bürgern des Stadtteils als Experten zu bestimmten Sachfragen den Stadtteil betreffend zur Verfügung stehen, verlässt die Expertise den ‚inner circle‘ der Initiativen. Mit Gründung eines Initiativenverbands und einer Wählergemeinschaft wird dieses Beratungsangebot darüber hinaus in eine andere quasi institutionelle Organisationsform transferiert. Die Wahl solcher Initiativen übergreifender und auch gegenstandsunabhängiger Organisationsformen wurde von den Initiativen-Mitgliedern als *erweiterter und nicht reglementierter Partizipationsraum* interpretiert, wo eine kritische Betrachtung von Themenfeldern und eine Diskussion der daraus resultierenden alternativen Perspektiven ermöglicht wird.

Das Repertoire der öffentlichen Weitergabe des angeeigneten Wissens ist breit gefächert. So wird

durch unterschiedliche Veranstaltungen (Infostände, Vorträge in Stadtteilzentren, Workshops, Radtouren, Feste u.v.m.) über die jeweiligen Themen informiert und kritische Aspekte werden zur Diskussion gestellt. Problemgegenstände der Initiative können so zum Thema der kommunalen Öffentlichkeit werden; so kann sich jede/r Bewohner/in der Stadt oder des Stadtteils in kooperative Lernhandlungen, die über den Rahmen der jeweiligen Initiativen hinausgehen, einbringen.

III. Impulse für die Bildungsarbeit

Das empirische Beispiel zeigt, wie unbegründet eine pauschale Skepsis gegenüber dem in Alltagszusammenhängen generierten Wissen ist. Dem verbreiteten Vorurteil der einseitigen und vereinfachten Diskussion von Themenfeldern in der Praxis kann, bezogen auf die untersuchten Bürgerinitiativen, eine hohe thematische und organisatorische Ausdifferenzierung selbstinitiierten Lernens entgegengesetzt werden.

Peter Finke sieht einen wesentlichen Unterschied der Wissensgenerierung von Experten und Laien im unterschiedlichen „Entstehungs- und Anwendungsraum des Wissens“¹⁷. Das im Rahmen von Bürgerinitiativen generierte Wissen ist stark an den jeweiligen Alltagszusammenhang und die dort vorgefundenen Problemgegenstände gebunden und dennoch überschreitet es diese. Das Wissen „der Profis [stammt dagegen] aus den Traditionen der verschiedenen Fächer, die immer Spezialperspektiven folgen“¹⁸. Das heißt, der jeweilige Gegenstand wird aus einer disziplinären Logik betrachtet, was dazu führen kann, dass dazu quer liegende Aspekte unberücksichtigt bleiben.

„Bei den Laien gibt es keinen Zwang, bestimmte abstrakte Themenfelder bearbeiten zu müssen, nur weil eine vorgegebene Wissenschaftssystematik oder die aktuelle Konkurrenzsituation dies erfordert“¹⁹.

Die Studie bestätigt dies empirisch, denn die Mitglieder der Bürgerinitiativen generieren sehr autonom und selbstbewusst ihre Lernthemen, Orte und Wege. Ihre Lernhandlungen orientieren sich dabei nicht an irgendeinem zuvor definierten und messbaren Output, sondern erfolgen in einem zunächst einmal ergebnisoffenen Prozess. Mit der Durchführung zum Beispiel von Parkfesten oder Radtouren wählen Bürgerinitiativen ganz bewusst unverbindliche, niedrigschwellige und weniger ‚förmliche‘ Arrangements. Sie verfolgen gegenüber etablierten Lehr-Lern-Settings eine ganz andere Praxis der Wissensaneignung und legen vor allem Wert auf „einen breiten Zugang zum Wissen und die aktive Beteiligung vieler Menschen an seiner Gewinnung“²⁰.

¹⁷ Finke, P. (2014): *Citizen Science. Das unterschätzte Wissen der Laien*. München, S. 62

¹⁸ Finke a.a.O., ebd.

¹⁹ Finke a.a.O., S. 65.

²⁰ Finke a.a.O., S. 7f.

Die Initiativenmitglieder verfolgen keine Exklusivitätsstrategien der Wissensgenerierung, sondern sind an einem möglichst breiten Dialog interessiert. Durch diesen Ansatz ist nicht mehr nur eine Seite der Besitzer oder die Konstrukteurin des Wissens, sondern die Grenzen zwischen Expertinnen/Experten und Laiinnen/Laien weicht auf.

Wissensaneignung ist im Rahmen der Initiativen stark gebunden an Wissensvermittlung, was damit an den Gedanken von Wissensallmenden – der gemeinschaftlichen Nutzung von Wissensbeständen – anknüpft. Macht- und Herrschaftsstrukturen werden aufgebrochen, was eine Demokratisierung und gemeinschaftliche Entwicklung von Wissen erlaubt.²¹

Welche Bedeutung haben solche zivilgesellschaftlichen Entwicklungen für die institutionalisierte Erwachsenenbildung? Zunächst sind in der Profession die selbsttätig initiierten Lern-Handlungsräume in ihren Eigenheiten wahrzunehmen, anzuerkennen und die dort generierten Wissensbestände nicht so gleich nach ‚falsch‘ und ‚richtig‘ einzuordnen. Zu beobachten ist gegenwärtig, dass in vielen Bildungsinstitutionen (etwa im schulischen Kontext) kooperative Lernprozesse durch ein dezidiertes Regelwerk und entsprechende Kontrollinstanzen (Zeitwächter, Regelwächter usw.) kontrolliert eingeübt werden sollen. Dem ist entgegen zu halten, dass „wenn man Prozesse anstößt, in denen alle Details einem genauen Plan folgen sollen und Ergebnisse bereits festgelegt sind, Kollaboration nicht funktionieren“²² kann. Vor diesem Hintergrund gilt es als pädagogisch Tätige/r die jeweils eigene Position zu beleuchten und das eigene Handeln auf implizite Ausschlussmechanismen zu befragen.²³ Bröse und Held weisen zum Beispiel darauf hin, dass das Zulassen eines größeren Handlungsspielraums der Lernenden für pädagogisch Professionelle häufig ein Problem darstelle.²⁴ Reflexionsfragen sind dann zum Beispiel: Welche Bedeutung hat für mich der Entstehungszusammenhang von Wissen? Beziehe ich Wissen aus Alltagszusammenhängen im Rahmen von Lern-Arrangements mit ein oder nicht? Zu wieviel Mitbestimmung durch die Lernenden in Planung und Durchführung von Veranstaltungen bin ich bereit? usw.

Nimmt man den offenen Charakter, die Perspektivenvielfalt und die Abwesenheit von Zwang als Kernelemente selbstinitiiertem Lern-Handlungsräume ernst, dann macht es Sinn, die Zusammenarbeit von Erwachsenenbildung und zivilgesellschaftlichen Initiativen und Projekten wie zum Beispiel Bürgerinitiativen als offenes Angebot zu verstehen, welches je nach Interesse, Situation und Themenfeld mal intensiv, mal weniger intensiv genutzt werden kann. Lernthemen und -methoden, Wis-



sensquellen und -deutungen lassen sich hier nicht pauschal im Vorhinein festlegen oder steuern.²⁵ Die skizzierten Ergebnisse der empirischen Studie zeigen, dass Initiativen nicht losgelöst im luftleeren Raum agieren, sondern in vielfältige Kontexte eingebunden sind. Deutlich wird, dass die Initiativenmitglieder zur eigenen Wissensgenerierung bereits sehr vielfältig auf fachspezifische Wissensbestände und Ressourcen institutionalisierter Bildung zurückgreifen (zum Beispiel durch die Teilnahme an Workshops, Tagungen und Vorträgen). Eine Kooperation ist also nicht immer Neuland, sondern es kann an bestehende Praxen angeschlossen werden. Zudem treten sie beispielsweise mit der Veranstaltung von Vorträgen, Exkursionen und Workshops selbst als ‚Bildungsanbieter‘ auf kommunaler Ebene auf. Zurückgegriffen wird hierbei auch auf Ressourcen institutioneller Erwachsenenbildung, etwa in der Nutzung von Räumlichkeiten. Hier sind weitere Kooperationsmöglichkeiten denkbar, zum Beispiel die Aufnahme von Veranstaltungen in das jeweilige Veranstaltungsprogramm oder die Durchführung gemeinsamer Veranstaltungen.

Es erscheint sinnvoll, die jeweiligen Projekte und Initiativen vor Ort zur Kenntnis zu nehmen, mit ihnen in einen offenen Dialog einzutreten und gemeinsame Handlungsoptionen auszuloten. Die institutionalisierte Erwachsenenbildung kann auf diese Weise dazu beitragen, dass bei selbsttätig initiierten Lernsettings nicht mehr Skepsis und Abwehr im Vordergrund stehen, sondern perspektivisch ein ganzheitlicher Lern-Handlungsraum mit unterschiedlichen, aber gleichberechtigten Akteuren die Grundlage von Lernen und Bildungshandeln ist.

²¹ Vgl. Finke a.a.O.; sowie Terkessidis, M. (2015): Kollaboration. Berlin.

²² Terkessidis, M. (2015): Kollaboration. Berlin, S. 314.

²³ Bremer, H./Trumann, J. (2013): Der „subversive“ Charakter kritischer politischer Bildung. In: Widmaier, B./Overwien, B. (Hrsg.): Was heißt heute Kritische Politische Bildung? Schwalbach/Ts., S. 44–50.

²⁴ Bröse, J./Held, J. (2015): Partizipation. In: Allespach, M./Held, J. (Hrsg.): Handbuch Subjektwissenschaft. Ein emanzipatorischer Ansatz in Forschung und Praxis. Frankfurt a. M., S. 136–149.

²⁵ Vgl. Terkessidis, M. (2015): Kollaboration. Berlin, S. 314.