

# Empowerment

DSA Dr. Martin Schaurhofer (2005)

## 1. Empowerment – Was ist das?

*„Empowerment is viewed as a process: the mechanism by which people, organizations, and communities gain mastery over their lives. ... For some people the mechanism of empowerment may lead to a sense of control; for others it may lead to actual control, the practical power to effect their own lives”*, schreibt Julian Rappaport (1984, p. 4), amerikanischer Gemeindepsychologe und einer der zentralen Proponenten des Empowermentdiskurses. Demnach kann Empowerment als internalisierte Einstellung oder als beobachtbares Verhalten definiert werden. Das Ziel aller Empowermentprozesse ist, persönliche kognitive, soziale und soziopolitische Veränderungen zu bewirken. Der Empowermentansatz geht davon aus, dass in den Menschen viele Kompetenzen bereits vorhanden oder möglich sind, die bei entsprechender Gelegenheit eingesetzt werden.

Menschen in verschiedensten Zusammenhängen durchleben Empowermentprozesse: in Selbsthilfegruppen, bei BürgerInneninitiativen, am Arbeitsplatz oder beispielsweise in Stadt- und Regionalentwicklungsprojekten.

Empowerment bedeutet,

- (1) das Erkennen eigener Stärken,
- (2) das Einsetzen eigener Kompetenzen
- (3) in Gruppenprozessen, um schließlich
- (4) gesellschaftliche und soziale Veränderungen zu bewirken.

In der ursprünglichen, vor allem angloamerikanischen Empowermentforschung (Kieffer (1984), Rappaport (1981), Rappaport, Swift und Hess(1984), Stark (1996), Zimmerman (1990, 1995)) wird Empowerment als ein Prozess verbildlicht, der von der Phase des emotionalen Bruchs mit der Alltagsroutine hin zur entwickelten Politikfähigkeit führt.

Kieffer (1984), der als erster Phasen von Empowermentprozessen anhand qualitativer Interviews untersuchte, beschrieb die jahrelange Transformation von einem Gefühl der Machtlosigkeit hin zu partizipatorischer Kompetenz in vier Phasen. Dieses Modell wurde von Herriger (1997, 129 f.) und Stark (1996, 121 f.) übernommen und in den deutschsprachigen Raum eingeführt:

---

In der ersten Phase – era of entry: *Aufbruch, emotionaler Bruch mit der Alltagsroutine* – wird ein emotionaler Bruch mit dem täglichen Lebensvollzug erlebt. Ein Ereignis wird als stark irritierend bis bedrohlich wahrgenommen, ein Übergang zur Alltagsroutine ist nicht möglich. Die Lebenswelt und die darin verwobenen Zusammenhänge kommen durch den emotionalen Bruch, durch einen Schock in Unordnung. Dabei wird erkannt bzw. erwartet, dass bisher gewohnte Problemlösungsstrategien (z.B. Delegation an als mächtiger Eingeschätzte) zu keiner befriedigenden Lösung führen werden. Diese Dekonstruktion von gewohnten Handlungs- und Denkschemata kann der erste Schritt zur eigenen Ermächtigung sein. Es wird nach eigenen Lösungen und Auswegen aus der Situation gesucht.

In der zweiten Phase – Advancement: *Mobilisierung, Engagement und Förderung* – entwickelt sich ein Austausch mit anderen. Die spontane Aktivität und das Suchen nach Lösungsmöglichkeiten muss individuell eine neue Form finden. Zentral in dieser Phase ist das Aufsuchen von Personen oder Gruppen mit Mentorfunktion und der gemeinsame Erfahrungsaustausch in einer Gruppe Gleichbetroffener. Aus diesen Interaktionen kann sich die Erkenntnis ergeben, dass das Problem nicht nur individuell, sondern auch Ausdruck politischer, struktureller Zusammenhänge ist.

In der dritten Phase – Incorporation: *Formierung, Integration und Routine* werden Handlungen gesetzt und Erfahrungen stabilisieren sich. Das Wissen um politische und soziale Zusammenhänge hat zugenommen. Man entdeckt seine eigenen Stärken. Kompetenzen können vermehrt eingesetzt werden und entwickeln sich weiter.

In der vierten Phase – Comittment: *entwickelte Politikfähigkeit, Überzeugung und brennende Geduld* – führen entwickelte Organisations- und Konfliktfähigkeit dazu, dass Fähigkeiten und Wissen weiter angewandt werden. Auch wenn das Ziel zwar noch nicht erreicht sein mag, werden die neu erworbenen Kompetenzen dennoch in das eigene Leben integriert und auch auf andere Lebensbereiche übertragen. Es besteht eine Überzeugung, dass man Veränderungen herbeiführen kann und dass dafür Geduld notwendig ist.

Empowerment weiter gedacht heißt, dass Menschen wesentlichen Einfluss auf Entscheidungen, die sie betreffen, gewinnen. Letztlich ist der Richtungspunkt bei allen Empowermentprozessen, in Diskurs- und Entscheidungsprozesse eingebunden zu sein. Dies kann vom Mitdiskutieren oder Mitentscheiden bis zur Selbstverwaltung reichen.

---

Bei all diesen Prozessen ist es Ziel, ein Recht auf Mitbestimmung zu erhalten und nicht mehr vom guten Willen verschiedener EntscheidungsträgerInnen abhängig zu sein. *Damit sind Empowermentprozesse immer Aushandlungsprozesse von Machtverhältnissen.*

Beobachtet man Menschen in Empowermentprozessen, so sind sprunghafte Abläufe mit einem nicht linearen Muster zu erkennen. Meines Erachtens sind Empowermentprozesse viel eher chaotische Pendelbewegungen, die sich stabilisieren und weniger linear verlaufende Bewegungen.

Ein anderes Modell (Schaurhofer, 2005) beschreibt, dass in Empowermentprozessen regelmäßig mehrere Phasen und mehrere Prozesse zu finden sind: Das Wechselspiel zwischen dem Agieren, um selbstbestimmte Ziele zu erreichen, und dem Vergleich von vergangenen, gegenwärtigen und erwarteten Situationen zeigt sich in jeder von drei Phasen:

- (1) Phase der Betroffenheit,
- (2) Phase der Unterstützungssuche und
- (3) Phase der Öffentlichkeitsarbeit.

In allen drei Phasen sind jeweils vier charakteristische Tätigkeiten zu erkennen:

(A) Situation wahrnehmen: Eine Situation wird hinsichtlich ihrer Wirksamkeit oder Gefährlichkeit und ihrer Veränderbarkeit wahrgenommen.

(B) eigene Kompetenz einschätzen: Die eigenen Ressourcen und Kompetenzen werden eingeschätzt und in Vergleich mit der Situationswahrnehmung gebracht. Die daraus resultierende Einschätzung der eigenen Steuerungsfähigkeit ist Grundlage für den Empowermentprozess.

(C) mit anderen austauschen: Durch den Austausch mit anderen wächst die eigene Steuerungsfähigkeit. Die emotionale Unterstützung für den Prozess entspringt vor allem aus der Erkenntnis, dass es anderen ähnlich ergeht.

(D) in Teilöffentlichkeit agieren: Das Agieren in verschiedene Teilöffentlichkeiten während eines Empowermentprozesses soll die Aufmerksamkeit auf die Anliegen der einzelnen Person und der Gruppe lenken.

Durch die Kombination der drei Phasen mit den vier Tätigkeiten ergeben sich 12 zentrale Positionen während eines Empowermentprozesses:

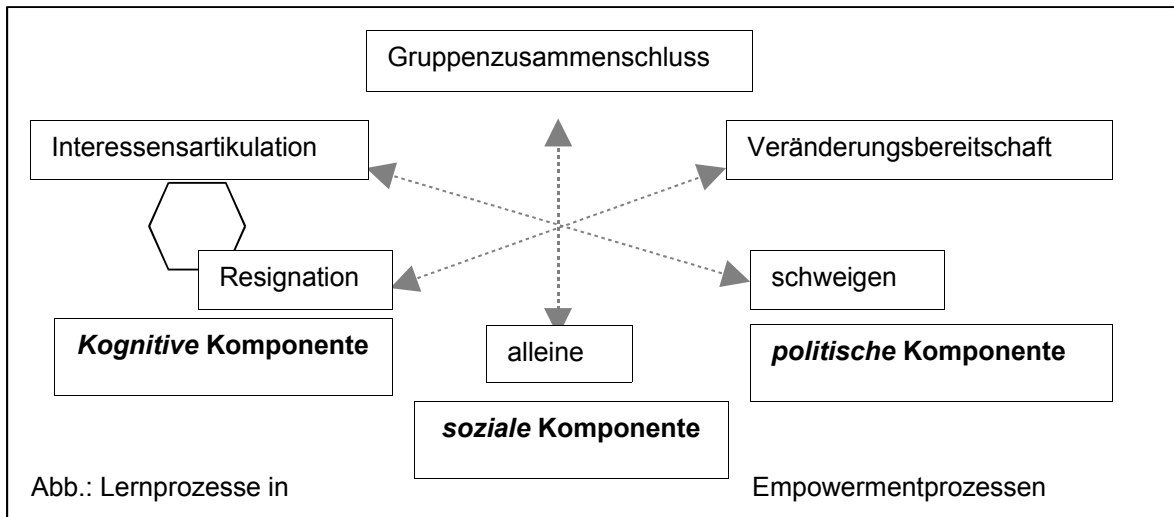
Phase	Positionscharakteristika	Positionen
<b>Betroffenheit</b>	Situation wahrnehmen eigene Kompetenz einschätzen mit anderen austauschen in Teilöffentlichkeit agieren	<b>Situation spüren</b> <b>Begrenzungen erkennen</b> <b>nahes Umfeld kontaktieren</b> <b>zentrale Wünsche artikulieren</b>
<b>Unterstützungssuche</b>	mit anderen austauschen eigene Kompetenz einschätzen Situation wahrnehmen in Teilöffentlichkeit agieren	<b>Ziele gemeinsam definieren</b> <b>Ressourcen erkennen</b> <b>Entstehung erkennen</b> <b>Lösungswege suchen</b>
<b>Öffentlichkeitsarbeit</b>	eigene Kompetenz einschätzen mit anderen austauschen in Teilöffentlichkeit agieren Situation wahrnehmen	<b>Stärken in der Gruppe erkennen</b> <b>Kontakte aktiv halten</b> <b>Aktionen setzen</b> <b>Veränderungen wahrnehmen</b>

## 2. Was lernen Menschen in Empowermentprozessen?

Empowerment, aus einer lerntheoretischen Sicht betrachtet, bedeutet, die persönliche Sichtweise auf die eigene Steuerungsfähigkeit kontrollieren zu lernen. Demnach beschreiben Empowermentprozesse Lerngeschichten, wie bei stressvoll erlebten Situationen nicht resigniert und geschwiegen wird, sondern der Kontakt mit anderen gesucht und intensiviert wird. Das nahe Umfeld und weitere soziale Netze stärken oder schwächen den persönlichen Prozess der Vertrauensentwicklung in die eigene Steuerungsfähigkeit (vgl. Keupp, 1987). Die Bereitschaft zum öffentlichen Engagement wächst und verfestigt sich. Diese Lernprozesse sind keineswegs linear, sondern sind als Pendelbewegungen vorstellbar. In Empowermentprozessen werden Brücken überschritten: von der Resignation zum Selbstvertrauen in die Steuerungsfähigkeit (persönliche, kognitive Veränderung), vom Alleine sein zum Zusammenschluss mit anderen (soziale Veränderung) und vom Schweigen zur Interessensartikulation (politische Veränderung). Empowermentprozesse sind dann erfolgreich, wenn sich ein fortlaufender zirkulärer Prozess von Interesse, Orientierung und Handlung entwickelt.

Das Potential von Empowermentprozessen liegt nicht nur in der Veränderung des sozialen Umfeldes gemeinsam mit anderen, sondern ebenso in der Veränderung routinierter Sichtweisen begründet. Das kognitive Bild der eigenen Hilflosigkeit wird zu Gunsten einer Wahrnehmung eigener Kompetenzen und Stärken verändert.

Menschen in Empowermentprozessen lernen, ihre Fähigkeiten und Ressourcen zu aktivieren – entweder als neue ungewohnte Erfahrung oder als selbstverstärkende Bestätigung bisheriger Einschätzungen eigener Steuerungsfähigkeiten. Dieses Lernen in Empowermentprozessen passiert durch soziale, kognitive und politische Veränderungen. Lernen ist dabei kein linearer Prozess von Resignation zu Veränderungsbereitschaft und vom Schweigen zur Interessensartikulation, sondern ist ein Prozess *zwischen* diesen Polaritäten.



### 3. Empowerment oder Aktivierung?

Es gibt Auftragslagen, durch die KlientInnen zum Empowerment aktiviert werden sollen. Auf eine kurze Formel gebracht, stehen dabei die Begleitungsprofis vor dem Paradoxon dass sie auftragsgemäß einen Rahmen und ebenso Ressourcen für ihre selbstbestimmten KlientInnen so stecken sollen, dass diese sich auftragskonform verhalten. Hinter solchen Auftragslagen ist ein behavioristisches Verständnis von Interaktion und lernen versteckt. Dass KlientInnen als nicht triviale Lebewesen innere Zustände besitzen, die von anderen nicht bestimmbar und vorhersagbar sind, wird vergessen. Es wird die menschliche, gedankliche Autonomie nicht berücksichtigt. Begleitungsprofis mit dem Anspruch, soziale Veränderungen oder überhaupt Selbstveränderungen bei anderen erreichen zu wollen, legen sich die Latte sehr hoch. Menschliche Veränderungsprozesse sind nicht steuerbar, denn Menschen reagieren aufgrund ihrer eigenen Struktur. Erkennen, denken und lernen werden nicht von außen determiniert, sondern durch die vorhandenen, eigenen kognitiven, emotionalen und physischen Strukturen bestimmt (Siebert, 1999, 201). Das Prinzip der Struktur determiniertheit im Zusammenhang mit Umweltinteraktion drückt Maturana (1996, 58) wie folgt aus: „Äußere Wirkfaktoren lösen bei lebenden Systemen nur intern determinierte strukturelle Veränderungen aus.“ Wie lässt sich dann aber mit dem Auftrag zur Aktivierung oder Ressourcenbereitstellung umgehen?

---

Erstens es braucht eine non-direktive Grundhaltung. Non-direktiv umschreibt das Bemühen, dem anderen die Verantwortung zu belassen, wie, wo, mit wem, was und wodurch er lernen will, wie Hinte (2001, 45) feststellt. Eine solche Grundhaltung geht davon aus, dass in jedem Menschen ein großes Kräftepotential vorhanden ist, das sich im Laufe des selbstbestimmten Lernens entfalten kann. Vor allem wird die menschliche, kognitive Autonomie bei der Wissenserarbeitung hervorgehoben. Durch Selbst-entdeckung, und von den eigenen Interessen geleitet, wird freiwillig am besten gelernt. Mit einer solchen Grundhaltung, die vom Vertrauen in die Selbstregulationskräfte menschlichen Seins bestimmt ist, lässt sich das Aktivierungskonzept nicht länger aufrechterhalten. In vielen Lehrbüchern zur Gemeinwesenarbeit wird Aktivierung als eine Aufgabe der Begleitungsprofis definiert (vgl. Alisch, 2001; Diebäcker, 2004; Hinte, Lüttringhaus und Oelschlägel, 2001). Dies bringt aber Begleitungsprofis unweigerlich in paradoxe Situationen, denn hinter dem Aktivierungskonzept schlummert immer auch ein Gedanke der Fremdbestimmung und Manipulation.

Der Ausweg besteht in einer gründlichen *Reflexion der eigenen* Haltung und schließlich im Suchen von Betroffenheiten und Interessenslagen anstatt im Aktivieren und Motivieren wollen. So können Menschen – nach dem Motto: ‘Suche Motivation, anstatt zu motivieren.’ – zum Beispiel gefragt werden: Wie haben Sie bisher die Situation bewältigt? Was wollen Sie verändern? Was sind sie bereit, für diese Veränderung zu tun?

Zweitens sollte gemeinsam mit den *AuftraggeberInnen bei der Aufgaben- und Rollenverteilung der Entscheidungsspielraum und Autonomiestatus* von Begleitungsprofis rechtzeitig geklärt sein. Vor allem gilt es die Frage zu beantworten, wie weit Begleitungsprofis Empowermentaktive unterstützen ‘dürfen’, wenn die Empowermentaktiven in öffentlichen Diskurse bestehende Beziehungs- und Machtverhältnisse kritisch hinterfragen und dementsprechend handeln.

Drittens ist die *Anerkennung von Ressourcen* des anderen eine Grundvoraussetzung für eine tragfähige Kooperation. So ist in der Begleitung von Empowermentaktiven die wechselseitige Anerkennung von Wissen ein unbedingter gemeinsamer Anfang für Kooperationen zwischen Politik, Verwaltung, Wirtschaft und BürgerInnen. Menschen in Empowermentprozessen verfügen über Ressourcen, und sie benötigten Ressourcen. Aus der Sicht der Empowermentbegleitung ist es dabei sinnvoll, Menschen nach ihren Bedürfnissen und den dafür benötigten Ressourcen zu befragen. Im allgemeinen sollen durch Methoden der offenen Fragetechniken Menschen ihre Potentiale als Ressourcen selbst erkennen. Begleitungsprofis bieten Räume für den gemeinsamen Austausch untereinander an. Grundsätzlich gilt es, bei der Bereitstellung von Ressourcen wie Wissen, Zeit, Geld, Räumlichkeiten, Kontakten, Mitarbeit, Ideen und Motivation sich primär an den Bedürfnissen der Menschen zu orientieren und vor allem die Menschen nach ihren Interessen und Bedürfnissen zu fragen.

---

In weit weit eine non-direktive Grundhaltung, ein hinreichend autonomer Entscheidungs-spielraum und eine Ressourcenorientierung möglich ist, wird in der alltäglichen Begleitungsarbeit in drei Merkmalen ersichtlich:

Ergebnisoffenheit,  
Zeitoffenheit und  
Vielfalt der Dialogangebote.

Ergebnisoffenheit bezieht sich darauf, dass konkrete Ergebnisse durch Empowermentprozesse nicht definierbar sind. Umwelten, Personen und Beziehungen verändern sich jederzeit. Vor allem in diesen sozialen Veränderungsprozessen wäre das Definieren von Zielen und Ergebnisse durch Begleitungsprofis eine Irritation des selbstbestimmten Gruppenprozesses und würde sehr viel Eigenengagement kontakalisieren.

#### **4. Was macht eine Wissensorientierte Empowermentbegleitung?**

Wissensorientierte Empowermentbegleitung fußt auf einer konstruktivistischen Grundhaltung, die die kognitive Autonomie und damit verbundene Selbstverantwortung hervorhebt. Wissensorientierte Empowermentbegleitung stellt die Nichttrivialität menschlichen Seins und die spontane Lernfähigkeit in den Vordergrund. Denn Lernen setzt immer Interesse voraus, und es ist nicht möglich, das Wahrnehmen und das Erkennen von außen zu steuern. Für die Begleitung heißt dies, anstatt aktivieren zu wollen, zum 'gemeinsamen Tanz' von Empowermentaktiven und Begleitungsprofis einzuladen. So bietet eine wissensorientierte Empowermentbegleitung Räume zur Reflexion vorhandener Erfahrungen, Räume für den selbstbestimmten Austausch und Räume für experimentelles Ausprobieren an. Techniken für ein solches Empowermentcoaching beinhalten im wesentlichen Angebote zur Reflexion eigener Steuerungsfähigkeiten und für den dialogischen Wissenstransfer.

In Empowermentgruppen und ebenso in Wissensgemeinschaften schließen sich Menschen auf freiwilliger Basis über einen längeren Zeitraum zusammen aufgrund ihrer gemeinsamen Interessenslagen. Ziele einer solchen Wissensgemeinschaft werden durch die Gemeinschaft selbst ausgehandelt. Die Prozesse in solchen Wissensgemeinschaften sind durch Eigenverantwortung, Selbstorganisation und Lernbereitschaft getragen. Vor allem durch die Perspektivierung von Wissensmanagement in Empowermentprozessen soll diesem Aspekt vermehrt Rechnung getragen werden können.

---

Die drei Arbeitsprinzipien einer wissensorientierten Empowermentbegleitung sind:

1. *Persönliches Konstruieren von eigener Stärke beachten:*

Empowermentprozesse fußen auf den persönlichen Erfahrungen der Menschen zu Macht und Ohnmacht. Bei der Konstruktion eigener Stärke sollte Raum nicht nur für stärkende Geschichten der Gestaltungskraft, sondern ebenso für Protest, Kritik und Frustration vorhanden sein. Änderungen bewährter Denk- und Handlungsschemata brauchen eine hohe Bereitschaft, bisherige Erklärungsmuster, die das Denken und Handeln in der Welt sicherten, in Frage zu stellen.

Selbstwirksamkeitserwartungen und Konstruktionen eigener Steuerungsfähigkeit können sich nur schrittweise und langsam ändern. Notwendige Prozesse, die zu einer Verflüssigung eingefahrener Wissensprozesse führen, können sein:

- Bereit sein, Selbsttäuschungen der Wahrnehmung zu hinterfragen
- Erkennen von eigenen Konstruktionsweisen und Bewältigungsstrategien durch Reflexion
- Erkennen von anderen Konstruktionsweisen und Bewältigungsstrategien
- Ziele der Veränderung setzen
- Schrittweises Ausprobieren neuer Rollen im kleinen, gesicherten Rahmen
- Erkennen von Veränderungen
- Wiederholtes Ausprobieren & Bewährungsproben
- Wiederholtes Erkennen von persönlichen Erfolgen

2. *Rahmenbedingungen für selbstgesteuertes und situatives Lernen einer Wissensgemeinschaft schaffen:*

Empowerment zu unterstützen, bedeutet, Räume für freiwilliges und situationsbestimmtes Lernen anzubieten. Lernen – verstanden als autonome Änderung kognitiver Werkzeuge – bedarf vor allem einer hohen Eigenleistung der Person. Sitatives Lernen (Lave und Wenger, 1999, 34) als Lernen im Gruppenprozess entsteht vor allem durch das gemeinsame Erleben von Alltagssituationen und den Reflexionen darüber, wie man mit diesen umgehen kann. Dabei setzt das Lernen konkret an den jeweiligen Alltagserfahrungen an. Selbstgesteuertes Lernen heißt, Lernziele, Lernzeiten und Lernmethoden selbstbestimmt wahrzunehmen, zu bewerten und zu nützen. Der/die Lernende übernimmt die Verantwortung für sein eigenes Handeln durch Selbstinstruktion, selbstbestimmtes Planen und Durchführen sowie Überprüfen des eigenen Lernprozesses (Weinert, 1982, 102 f.).

Außenstehende können gegebenenfalls lernförderliche Bedingungen schaffen und sind damit primär für die Lernumgebung verantwortlich, in dem sie etwa Anreize für einen gemeinsamen Erfahrungsaustausch mit anderen Betroffenen oder für gemeinsame Aktionsvorbereitungen schaffen – in der Hoffnung, dass Menschen diese Angebote wahrnehmen und im Sinne ihrer Selbstermächtigung nutzen. Der Austausch mit anderen ermöglicht, zusätzliche Erfahrungen wahrzunehmen und diese mit den eigenen zu vergleichen. Darüber hinaus kann der Austausch persönlich entlastend wirken, und dies ist wiederum eine Voraussetzung für die Bereitschaft zu Lernen. Auch das Schaffen von respektvollen Konfrontationsmilieus etwa im Rahmen von Moderationen oder Mediationen zählt in diesem Zusammenhang zu den Aufgaben von EmpowermentbegleiterInnen. Über die Annahme all dieser Handlungsangebote entscheidet der Mensch selbst im Sinne seiner eigenen Erfahrungsgeschichte und gedanklichen Autonomie.



---

Für das ehren-amtliche und politische Engagement förderliche Bedingungen sind im allgemeinen:

- Anschlussfähigkeit an soziale Netzwerke ist leicht.
- Vorgaben für die Anschlussfähigkeit sind (themenspezifisch) gering.
- Die Gruppe besteht aus konstanten Strukturen.
- Gruppenstruktur ist groß genug, um verschiedenste Ideen zu gewinnen und klein genug, um sich adäquat einbringen zu können.
- Gruppenführung ist partizipativ ausgerichtet.
- Unterschiedliche Erwartungshaltungen wurden angesprochen.
- Die Vielfalt und Variabilität der Interessen werden anerkannt.
- Hoher Vertrauensgrad in der Interaktion ist vorhanden.
- Das eigene Engagement wird gelobt. Die Anerkennung durch andere erfolgt.
- Erreichtes wird gemeinsam gefeiert.
- Rahmen für Emotionsausdruck wurde ausverhandelt.
- Es besteht in der Gruppe eine Veränderungsbereitschaft.
- 

3. *Reflexions- und Lebensraum für ausprobierendes Handeln ermöglichen:*

Mentale Modelle als tief verwurzelte Annahmen lassen sich ändern. Durch Reflexion ist es möglich, eigene Konstruktionsmuster von Macht und Ohnmacht zu erkennen. Dieses Metawissen über persönliche Wissensprozesse kann Anstoß für eine neue Sichtweise auf bisherige Erfahrungen und damit auch neue Erwartungen sein.

Für EmpowermentbegleiterInnen bedeutet dies, `achtsame IrritationskünstlerInnen´ zu sein, in dem sie paradoxe Fragen stellen, die verhärtete Bahnen der Selbstreferentialität beeinflussen sollen: Was müssen sie tun, damit sie noch möglichst lange steuerungsunfähig bleiben?

Auch Metaphern und Analogien sind ein sehr gutes Instrument, um ungewohnte Sichtweisen einzunehmen und kreative Wissensentwicklungen anzuregen, denn dadurch wird zum `Querdenken´ angeregt. Metaphern umkleiden die zu beschreibende Situation mit einer neuen Perspektive, und es können neue Lösungsmöglichkeiten erarbeitet werden. Denn vor allem eine konstruktivistische Pädagogik, die anregen will, Selbstverständliches in Frage zu stellen und primär zum Perspektivenwechsel einlädt, lebt von Überraschungen und `Verfremdungseffekten´, wie Siebert (1999, 38) meint.

Zusätzlich zur Reflexion eigener Konstruktionsmuster bedarf es Räume zum experimentellen Handeln. Solche Räume zeichnen sich primär durch hohes Vertrauen, durch hohe Fehlerfreundlichkeit und durch die wechselseitige Ermunterung, unkonventionell zu handeln, aus. Vor allem für das Zuordnen und Entwickeln von Wissen hat das konkrete Experimentieren eine besondere Bedeutung.

---

## Literatur:

Alisch, M. (2001), (Hrsg.). Stadtteilmanagement. Voraussetzungen und Chancen für die soziale Stadt. Opladen: Leske und Budrich.

Diebäcker, M. (2004). Anforderungen an Stadtteilbüros und GemeinwesenarbeiterInnen. In M. Diebäcker (Hrsg.), Partizipative Stadtentwicklung und Agenda 21. Diskurse – Methoden – Praxis, 115-127. Wien: Verband Wiener Volksbildung.

Hinte, W.; Lüttringhaus, M. & Oelschlägel, D. (2001). Grundlagen und Standards der Gemeinwesenarbeit. Ein Reader für Studium, Lehre und Praxis. Münster: Votum Verlag.

Hinte, W. (2001). Grundlagen des Konzepts einer non-direktiven Pädagogik. In M. Alisch (Hrsg.), Stadtteilmanagement. Voraussetzungen und Chancen für die soziale Stadt, 45-51. Opladen: Leske und Budrich.

Lave, J.; Wenger, E. (1999). Situated learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.

Keupp, H. (1987). Soziale Netzwerke. Eine Metapher des gesellschaftlichen Umbruchs. In H. Keupp; B. Röhrle (Hrsg.), Soziale Netzwerke, 11-53. Frankfurt: Campus.

Kieffer, C. H. (1984). Citizen Empowerment: A Developmental Perspective. In J. Rappaport; C. Swift; R. Hess (eds.), Studies in Empowerment. Steps toward understanding and action, 9-37. New York: Haworth Press.

Maturana, H. (1996). Was ist erkennen? Die Welt entsteht im Auge des Betrachters. München: Wilhelm Goldmann Verlag.

Rappaport, J.; Swift, C. & Hess, R. (1984) (eds.), Studies in Empowerment. Steps Toward understanding and action, Haworth Press, New York.

Schaurhofer, M. (2005). Wissensmanagement in Empowermentprozessen. Dissertation. Universität Wien.

Siebert, H. (1999). Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Kriftel: Luchterhand.

Stark, W. (1996). Empowerment. Neue Handlungskompetenzen in der psychosozialen Praxis. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

Weinert, F.E. (1982). Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts, Unterrichtswissenschaft, 2, 99-110.

Zimmerman, M.A. (1990). Toward a theory of learned hopefulness: a structural model analysis of participation and empowerment, Journal of Research in Personality, 24, 71-86.

Zimmerman, M.A. (1995). Psychological Empowerment: Issues and Illustrations. American Journal of Community Psychology, 23 (5), 581-599.