Werner Höbsch/Wilfried Marxer (Hg.)

Community Education
Stark durch Bildung

Europäisches Institut für interkulturelle und interreligiöse Forschung
Liechtenstein-Institut · Diakonie Württemberg · eu warehouse

Werner Höbsch/Wilfried Marxer (Hg.)

Community Education

Stark durch Bildung

Impressum

Werner Höbsch/Wilfried Marxer (Hg.)

Community Education. Stark durch Bildung

Bendern (LI)/Brühl (DE) 2017

Die Veröffentlichung erfolgt im Rahmen eines Erasmus+-Projektes zu „Community Education“ 2014–2017 mit den Partnern: Europäisches Institut für interkulturelle und interreligiöse Forschung (Liechtenstein); Liechtenstein-Institut (Liechtenstein); Diakonie Württemberg (Deutschland); EU WAREHOUSE (Belgien)

Die Verantwortung für die Inhalte der Publikation tragen allein die Verfasser, die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.

Die Veröffentlichung erfolgt mit finanzieller Unterstützung der Europäischen Kommission.

Inhaltsverzeichnis

Werner Höbsch/Wilfried Marxer
Vorwort 5

Theoretische Zugänge

André Ritter
Community Education. Auf dem Weg zu einem erneuerten Bildungsbegriff und Bildungskonzept 9

Wilfried Marxer
Community Education an der Schnittstelle von politischer Bildung und politischer Aktion 28

Josef Freise
Community Education in der postmigrantischen Gesellschaft 52

Angelika Vonlanthen Biedermann
Community Education in der Erwachsenenbildung 70

Praktische Zugänge

Werner Höbsch
Community Education – Ein Erasmus+-Projekt 88

Interview mit Tobias Meier
Community Organizing und Aufbau einer Bürgerplattform 94

Holger Fuhrmann/Monika Weidner
Empowerment marginalisierter Gruppen lernbeeinträchtigter Jugendlicher 101

Franz-Josef Jehle
Erfahrungen und Lerneffekte bei der Selbstorganisation älterer Menschen 108

Rainer Gopp/Manfred Batliner
Projekt „Wohnen und Leben im Alter“ 115

Europäische Zugänge

Nina Laumann
Community Education im Kontext gesellschaftlicher Wandlungsprozesse in Europa – Ergebnisse einer ländervergleichenden Studie 124

Kerstin Weertz
Aspekte von Community Education in europäischen Politiken und Projekten 132

Lorenz Lassnigg
Community Education – Grundlagen, Ziele und Methoden in Österreich .. 147

Bruno Kaufmann
Der transnationale Aktivbürger – Zu den bisherigen Erfahrungen mit der Europäischen Bürgerinitiative 166

Europäisches Institut für interkulturelle und interreligiöse Forschung
Memorandum Europa 177

Adam Tyson
Erasmus, mobility and much more 186

Vorwort

Bildung ermöglicht dem Menschen, sich seiner selbst bewusst zu werden, Zusammenhänge zu erkennen und Welt zu gestalten. Bildung – und das ist weit mehr als Informationen und Faktenwissen – ist der Weg zur Befreiung aus Unmündigkeit. Menschen werden stark durch Bildung.

Mit Blick auf viele europäische Länder wie auch auf die Europäische Union lassen sich zum Teil dramatische Spannungen zwischen Regierenden und Regierten, zwischen dem sogenannten politischen Establishment und „dem Volk" feststellen. Mit den Begriffen „Politikverdrossenheit" und „Politikmüdigkeit" ist dieses Phänomen nur unzureichend benannt. Rechte und rechtspopulistische Bewegungen und Parteien, deren Anwachsen in vielen europäischen Ländern aktuell zu beobachten ist, schlagen daraus für ihre ausgrenzenden und antieuropäischen Positionen und Aktionen Kapital.

Allerdings zeigen sich auch gegenläufige Entwicklungen von relativ jungen, neuen Wegen und Weisen politischer Initiativen und Bewegungen, in denen Menschen bewusst ihre Verantwortung für die Gestaltung des Gemeinwesens und der Gesellschaft übernehmen. Sie bringen ihre Anliegen deutlich zur Sprache und werben dafür; ihnen gelingt es, Menschen zu mobilisieren und aktiv zu werden. Sie begnügen sich nicht mit einer Antihaltung zu politischen Repräsentanten und Institutionen, sondern entwickeln gesellschaftliche Entwürfe, wie es aus ihrer Sicht anders gehen könnte, und handeln in diesem Sinne. Politik ist zu wichtig, als sie nur Regierungen, Parteien und Lobbyisten zu überlassen; Demokratie erfordert mehr von mündigen Bürgerinnen und Bürgern als nur alle vier oder fünf Jahre zu wählen. Der direkten Demokratie und dem Organisieren von Bürgern in sogenannten Bürgerplattformen (Community Organizing) liegt eine Haltung des demokratischen Mitgestaltens zugrunde. Diese Form des Politischen ist keineswegs völlig neu, wird aber in diesen Tagen von vielen wiederentdeckt und mit Engagement gefüllt – in kleinen Kontexten wie auch in großen, europäischen.

Im April 2016 fand in Bendern/Liechtenstein eine internationale Tagung zum Thema „Community Education – Stark durch Bildung" statt. Die Trägerschaft lag beim Europäischen Institut für interkulturelle und interreligiöse

Forschung und beim Liechtenstein-Institut. Angestoßen wurde die Tagung von einer europäischen Erasmus+-Partnerschaft zu Community Education. Erkenntnisse und Erfahrungen dieser Partnerschaft flossen in die Tagung ein, wie auch weitere Impulse aus regionalen und internationalen Kontexten.

Die vorliegende Publikation präsentiert die Beiträge dieser Tagung, die für die Veröffentlichung überarbeitet wurden. Ebenfalls aufgenommen wurden Beiträge, die im weiteren Verlauf der Projektpartnerschaft entstanden sind. Sie alle kreisen um die Bedeutung und den Inhalt einer Bildung, die zur Wahrnehmung eigener Interessen ermutigt und zur Übernahme eines solidarischen, gesellschaftlich-politischen Handelns anregt – also um Community Education.

Im ersten Teil der Publikation werden grundlegende *theoretische Zugänge* zu Community Education vorgestellt: Überlegungen zum Verständnis und einem zeitgemäßen Begriff von Bildung (André Ritter) sowie zu den Möglichkeiten und Grenzen der Umsetzung von Community Education in der Erwachsenenbildung (Angelika Vonlanthen Biedermann). Aufgegriffen werden Fragen nach Community Education an der Schnittstelle von politischer Bildung und Aktion (Wilfried Marxer) und nach den Aufgaben und Anforderungen an Bildung in einer postmigrantischen Gesellschaft (Josef Freise).

Im zweiten Teil werden *praktische Zugänge*, Praxisprojekte und Praxiserfahrungen, vorgestellt: Nach einführenden Anmerkungen zum Erasmus+-Projekt Community Education (Werner Höbsch) folgt ein Interview zur Grundlegung und Praxis von Community Organizing (Tobias Meier). Erfahrungen mit der Aufnahme von Ideen von Community Education in der Arbeit mit marginalisierten Jugendlichen (Holger Fuhrmann/Monika Weidner) werden dargelegt, ebenso Überlegungen zu einem Projekt „Wohnen und Leben im Alter“ (Rainer Gopp) sowie zu Erfahrungen und Lerneffekten bei Selbstorganisation älterer Menschen (Franz-Josef Jehle).

Der dritte Teil richtet den Blick auf den *europäischen Kontext*: Eine sich an der Erinnerung an die Wurzeln Europas orientierende Haltung und Praxis wird in einem Memorandum zur Diskussion gestellt (Europäisches Institut für interkulturelle und interreligiöse Forschung), das Fazit einer Studie zu

Community Education im Kontext gesellschaftlicher Wandlungsprozesse in Europa (Nina Laumann), Aspekte von Community Education in europäischen Politiken und Projekten (Kerstin Weertz) sowie bisherige Erfahrungen und Lerneffekte europäischer Bürgerinitiativen werden präsentiert (Bruno Kaufmann). Ein besonderer Blick wird auf die Situation von Community Education in Österreich gerichtet und es werden die Ergebnisse einer empirischen Studie vorgestellt (Lorenz Lassnigg).

Community Organizing und Community Education sind in der Regel groß angelegte Projekte. In der Erasmus+-Partnerschaft wurden diese Ansätze aufgenommen und diskutiert sowie Elemente davon in kleinere Kontexte und die eigene Praxis – Wissenschaft, Bildung und soziale Arbeit – übertragen. Die vorliegende Veröffentlichung gibt Lernerfahrungen wieder und möchte anregen, Schritte und Ansätze von Community Education im eigenen Umfeld zu wagen und zu eigenen Lernerfahrungen auf diesem Weg zu ermutigen.

Unser Dank gilt den Personen und Initiativen, denen wir in dem Projekt begegnet sind und von denen wir gelernt haben. Unser Dank gilt in besonderer Weise Stefan Sohler und Cornelia Jäger von der Agentur für Internationale Bildungsangelegenheiten (AIBA), die durch ihre kluge Beratung zur Umsetzung und zum Gelingen des Projektes erheblich beigetragen und das Projekt nicht zuletzt durch ihr Interesse gefördert haben.

Werner Höbsch

Europäisches Institut für interkulturelle und interreligiöse Forschung

Wilfried Marxer

Liechtenstein-Institut

Theoretische Zugänge

Community Education

ANDRÉ RITTER

André Ritter, Dr. theol., seit 2004 Direktor des Europäischen Instituts für interkulturelle und interreligiöse Forschung mit Sitz im Fürstentum Liechtenstein, Mitbegründer der wissenschaftlichen Reihe „Studien zum interreligiösen Dialog“ (ebv Hamburg/Waxmann-Verlag Münster), bis 2012 im Pfarramt der Evangelischen Kirche im Fürstentum Liechtenstein und zugleich als Lehrbeauftragter für Ökumenische Theologie an der Universität Luzern, seit 2012 dann als Lehrbeauftragter an der PH Heidelberg bzw. PH Karlsruhe für das Zertifikationsstudium „Interreligiöses Begegnungslernen“ tätig.

ABSTRACT

Der Autor macht deutlich, dass Community Education – in der Tradition von Paulo Freire und anderen vor ihm – nicht nur eine Frage des effektiven Lernens und Handelns ist, sondern inmitten der modernen pluralen Gesellschaft zugleich Mut und Vertrauen erfordert. Bezogen auf Ulrich Becks Untersuchungen zur „Risikogesellschaft“ und „Weltrisikogesellschaft“ müssen wir alle gemeinsam mit vielen Risiken der Lebensbewältigung und des Überlebens im Sinne sozialer Interaktion und politischer Befreiung umgehen. Community Education ist ein wechselseitiger Prozess von Herausforderung und Erwiderung sowie von Integration und Partizipation, was wiederum ein neues Verständnis von lebenslangem Lernen und ein neues Konzept von Bildung und Befähigung einschließt, auf Kompetenzen mehr als auf Zwecke gegründet.

***

The author makes clear that community education – in tradition of Paulo Freire and others before – is not only a question of effective learning and doing but of confidence and courage within the modern pluralistic society. Concerning Ulrich Beck’s studies on “Risikogesellschaft” and “Weltrisikogesellschaft” we all have to deal with many risks of struggling and surviving in sense of social interaction and political liberation. Community education means a reciprocal process of challenge and response as well as integration and participation which implicates a new understanding of lifelong learning and a new concept of education and empowerment based on competence more than purpose.

Auf dem Weg zu einem erneuerten Bildungsbegriff und Bildungskonzept[1]

Zwei kurze Zitate aus unterschiedlichen Kontexten möchte ich gern an den Anfang stellen. Das erste: „Bildung ist die Währung des 21. Jahrhunderts" betont die Verbindung von Bildung und gesellschaftlicher bzw. wirtschaftlicher Entwicklung. Das zweite Zitat geht auf den Reformpädagogen Hartmut von Hentig zurück: „Bildung – die Sachen klären und die Menschen stark machen".

Beide Zitate geben mir nun die folgende Gliederung vor, wobei ich zunächst die zehn Prinzipien von Community Education erinnere, wie sie uns Werner Höbsch zu Beginn unseres gemeinsamen Projekts bereits auf den Weg gegeben hat. Daran anschließend formuliere ich meinerseits nun wiederum fünf Folgerungen bzw. Forderungen auf dem Weg zu einem erneuerten Bildungsbegriff und Bildungskonzept, die zum einen Gesellschaft und Bildung im Wandel thematisieren, zum anderen Bildung und Teilhabe im öffentlichen Raum. Ausgangspunkt ist die Tagung „Community Education – Stark durch Bildung" in Liechtenstein im April 2016. Der Titel dieser Tagung ist zugleich Thema und Programm. Wichtige Stichworte, die Community Education kennzeichnen, sind:

- Beteiligung: Die Beteiligung aller als Lernende ist nicht nur eine methodische Aufgabe, sondern vor allem eine Haltung. Inhalte werden nicht von „Gebildeten" vorgegeben, sondern gemeinschaftlich entwickelt.
- Partnerschaftlichkeit: Es wird die oft klassische Rolle von „oben" und „unten" in Lernprozessen aufgelöst. Lernen wird von allen Beteiligten als ein gemeinschaftlicher Prozess verstanden.
- Selbstbestimmung im Lernen: Das Curriculum sind nicht Vorgaben von Behörden oder Agenturen, sondern die Lerngemeinschaft in ihrer konkreten Situation.

[1] Dieser Beitrag basiert auf einem Vortrag, der als PowerPoint-Präsentation im Rahmen des transnationalen Meetings der Projektpartner am 13./14. Oktober 2016 in Köln gehalten worden ist.

- Selbsthilfe: Ziel des Lernens ist es, Menschen zu unterstützen, ihre eigene Sprache in den Angelegenheiten zu finden, die sie selbst unmittelbar betreffen. Keine „Fürsprache", sondern Selbsthilfe.
- Lokaler Bezug: Ort des Lernens und Bezugspunkt ist die lokale Situation. In dieser Situation kommen selbstverständlich auch überregionale, europäische und globale Aspekte zum Tragen – allerdings immer bezogen auf die konkrete Situation vor Ort.
- Ressourcenorientierung: Es gilt, die eigenen Ressourcen zu entdecken und zu fördern. Dabei sind nicht nur die Ressourcen der/des Einzelnen gemeint, sondern auch der Gruppe bzw. Lerngemeinschaft.
- Verantwortung gemeinsam tragen: Es gibt nicht nur eine Verantwortliche/einen Verantwortlichen im Prozess; Verantwortung soll gemeinsam übernommen werden, Konflikte gemeinsam angegangen und einer Lösung zugeführt werden. Das Erlernen einer gemeinsamen Verantwortlichkeit gehört zum Prozess.
- Nachhaltigkeit: Das Lernen ist auf Nachhaltigkeit angelegt, nicht zur Erfüllung von Programmen. Was Nachhaltigkeit bedeutet, ergibt sich aus der Analyse der Situation und aus dem Veränderungswillen.
- Lebenslanges Lernen: Das Lernen ist ein Lernen des Lernens. Eine lernende Grundhaltung ist die Voraussetzung für eine permanente Bereitschaft, sich immer neuen Herausforderungen und Veränderungen zu stellen.
- Moderation: Die Moderation des Lernprozesses wird zu Beginn Menschen in Beziehung bringen. Sie versteht sich selbst als Teil der Lerngruppe/Community und steht nicht gegenüber oder darüber. Sie achtet auf den Prozess, spricht nächste Lernschritte an und hilft zu reflektieren. Die größte Fähigkeit dürfte in der Sensibilisierung liegen und der Fähigkeit zur Maieutik, also des Vorgehens im Dialog.

Die hier nochmals erinnerten Thesen von Werner Höbsch[2] markieren – wie eingangs bereits erwähnt – zehn Prinzipien von Community Education, die

[2] Diese Thesen sind erstmals beim transnationalen Meeting in Liechtenstein (März 2015) vorgestellt und mit unseren Projektpartnern aus Belgien, Deutschland und Liechtenstein diskutiert worden.

ihrerseits nach Möglichkeiten von Beteiligung, Partnerschaftlichkeit, Selbstbestimmung im Lernen und Selbsthilfe fragen, des Weiteren den lokalen Bezug, die Ressourcenorientierung und die gemeinsame Verantwortung fokussieren und schließlich die Nachhaltigkeit, das lebenslange Lernen und nicht zuletzt auch die Aufgabe der Moderation eines solchen umfassenden Lernprozesses zum Gegenstand haben.

Um dieser differenzierten Sichtweise nun gerecht zu werden, trage ich – daran anknüpfend – drei Folgerungen zum erneuerten Bildungsbegriff einerseits und zwei Forderungen zum erneuerten Bildungskonzept andererseits vor, die allesamt auf konkrete Fragen jeweils eine pointierte Antwort zu geben versuchen:

- Warum? Risikogesellschaft;
- Was? Kompetenzerwerb;
- Wo? Bildungslandschaft;
- Wie? Chancengleichheit;
- Wer? Neue Initiativen und Akteure.

Den genannten fünf Stichworten gehe ich im folgenden Abschnitt nun sukzessive und jeweils gesondert nach, sei es im Sinne einer Folgerung oder auch im Sinne einer Forderung.

Zum ersten Stichwort „Risikogesellschaft“ bzw. „Weltrisikogesellschaft“[3] lautet die These des Soziologen Ulrich Beck: „Der Mensch wird nicht mehr aus ständischen, religiös-transzendentalen Sicherheiten in die Welt der Industriegesellschaft ‚entlassen’, sondern aus der Industriegesellschaft in die Turbulenzen der Weltrisikogesellschaft“.[4] Dies nötigt uns bekanntlich seit den 1970er-Jahren zu einem gesellschaftlichen und politischen Diskurs, der wesentlich auf Freiheit und Mündigkeit der Bürger abzielt.

---

[3] Die Termini „Risikogesellschaft“ und „Weltrisikogesellschaft“ gehen auf Becks einschlägige Publikationen seit Mitte der 1980er-Jahre zurück.

[4] Ulrich Beck, Risikogesellschaft und Vorsorgestaat – Zwischenbilanz einer Diskussion, in: François Ewald, Der Vorsorgestaat, Frankfurt/Main 1996, 538.

Kompetenzerwerb

Auf der Grundlage ethisch-humaner, solidarischer und demokratischer Prinzipien zielen die unauflöslich miteinander verbundenen Kompetenzen auf den Erwerb einer Handlungskompetenz.

Tabelle 1: Der erweitere Lern- und Leistungsbegriff

Der erweiterte Lern- und Leistungsbegriff
Auf der Grundlage ethischer, humaner, solidarischer und demokratischer Prinzipien sowie inhaltlicher Zielsetzungen zielen die unauflöslich miteinander verbundenen Kompetenzen

Inhaltlich-fachliche Kompetenzen	Methodisch-strategische Kompetenzen	Personale Kompetenzen	Sozial-kommunikative Kompetenzen
• **Wissen und Kenntnisse** (Fakten, Begriffe, Definitionen) • **Verstehen** (Phänomene, Argumente, Erklärungen) • **Erkennen** (Zusammenhänge) • **Urteilen und Stellung nehmen** (Thesen beurteilen) • Etc.	• **Sammeln und Ordnen von Informationen** (Literatur- / Internetrecherche) • **Strukturieren** • **Organisieren** • **Gestalten** • **Präsentieren** • Etc.	• **Selbstvertrauen entwickeln** • **ein realistisches Selbstbild entwickeln** • **Identifikation und Engagement entwickeln** • **Werthaltungen aufbauen** • **Kritikfähigkeit entwickeln** • **Verantwortungsbewusstsein entwickeln** • **Ausdauer zeigen** • Etc.	• **Einfühlsam Wahrnehmen** • **Zuhören** • **Begründen** • **Argumentieren** • **Fragen** • **Kooperieren** • **Integrieren** • **Gespräche leiten** • **Präsentieren** • **Konflikte lösen** • Etc.

auf den Erwerb von Handlungskompetenz.

Nach: Dieter-Jürgen Löwisch, Kompetentes Handeln, Darmstadt 2000.

Der in diesem zivilgesellschaftlichen Zusammenhang erweiterte Lern- und Leistungsbegriff zielt selbst nun wiederum auf einen mehrfach gestuften „Kompetenzerwerb“ und trifft damit auf eine nahezu zeitgleich laufende Bildungsdebatte, die nicht mehr nur auf effektive Wissensvermittlung im Verhältnis von Lehrer/-innen und Schüler/-innen insistiert, sondern im komplexen Lehr-Lern-Prozess insbesondere nach dem auf Potenzialität, Partnerschaft und Eigeninitiative basierenden Erwerb von grundlegenden Kompetenzen der Aus- und Fortzubildenden selbst fragt und forscht. Dieser Ansatz

deckt sich weitgehend mit Ergebnissen und Einsichten von einschlägigen Untersuchungen wie z. B. zur Bildung in Deutschland.[5]

Der turnusmäßig zweijährlich publizierte Bildungsbericht dokumentiert – wie die Vorgängerberichte – bereichsübergreifend den Zustand des Bildungssystems, zeigt dessen Entwicklung in den vergangenen Jahren auf und benennt aktuelle Herausforderungen. Mit dem Thema der Bildung von Menschen mit Behinderungen z. B. befasste sich der Bildungsbericht 2014 mit den Grundlagen, Fakten und Hintergründen einer aktuellen gesellschafts- und bildungspolitischen Debatte.

- Welche Veränderungen sind in den grundlegenden Rahmenbedingungen für Bildung in Deutschland eingetreten?
- Welche Entwicklungen sind bei den für Bildung bereitgestellten personellen, sachlichen und finanziellen Ressourcen feststellbar?
- Welche Trends zeigen sich auf der Ebene der Prozesse von Bildung?
- Welche Aussagen sind im Hinblick auf Ergebnisse und Erträge von Bildung möglich?

Die datengestützte Darstellungsform des Bildungsberichts ist allerdings nicht dazu geeignet, unmittelbar Handlungsempfehlungen für politische oder pädagogische Maßnahmen abzuleiten. Die Befunde können jedoch dazu beitragen, zu erkennen, für welche Gruppen und an welchen Stellen des Bildungssystems Handlungsbedarfe bestehen. Doch aufschlussreich und wegweisend sind die jeweils veröffentlichten Einsichten gleichwohl. So heißt es im Bildungsbericht 2012 unter anderem – und für unser eigenes Projekt in jedem Fall bemerkenswert:

> „Institutionelle Heterogenisierung und Pluralisierung der Bildungslandschaft erfordern ein politisches Kooperationsmodell, das weit über den Bildungsbereich hinausreicht. Funktionale Entgrenzung und

[5] Dieser (religions-)pädagogische Ansatz von Kompetenzerwerb und -förderung findet sich in der Literatur in unterschiedlichen Kontexten, u.a. auch im Rahmen von Publikationen des Comenius-Instituts in Münster: https://www.comenius.de/biblioinfothek/open_access_pdfs/Grundlegende_Kompetenzen_religioeser_Bildung.pdf und darauf basierend auch der Evangelischen Kirche in Deutschland: https://www.ekd.de/download/ekd_texte_111.pdf.

> Heterogenisierung der Bildungseinrichtungen schaffen Kooperationserfordernisse zwischen politischen Akteuren, die in der Vergangenheit nur einen spezifisch abgegrenzten Bildungsbereich zu verantworten hatten: Wenn beispielsweise heute verstärkt in der Berufsausbildung die Hochschulberechtigung erworben werden kann und im Gefolge davon die Verbindung von Hochschulangeboten und Berufsausbildung enger wird bzw. werden muss, sind Kooperationen zwischen den politischen Trägern beider Bildungsbereiche – Sozialpartnern und Schulverwaltungen auf der einen, Wissenschaftsadministrationen und Hochschulverwaltungen auf der anderen Seite – ein Gebot der Stunde. Diese verbindlich und effizient zustande zu bringen, erscheint schwer lösbar. Ähnliches lässt sich für die Träger der frühkindlichen und der Jugendbildung feststellen. In dem Maße, in dem im Zuge neuer Gestaltungskonzepte von Schule, vor allem bei Ganztagsschulen, eine Öffnung der Schulen zu außerschulischen Lernwelten angestrebt wird, wie es mit der Einbeziehung der non-formalen Anbieter musisch-ästhetischer Bildung im Schwerpunktthema gezeigt wird, erweitern sich die Kooperations- und Abstimmungsprozesse über den Bildungsbereich hinaus."[6]

Am 14. und 15. März 2016 trafen sich in Wien im Rahmen des Erasmus+-Forums „Inklusion und Bildung" Vertreter/-innen der Erasmus+-Nationalagenturen aus Deutschland, Liechtenstein, Luxemburg, Belgien und Österreich mit 300 Projektträger/-innen und Interessierten aus allen vier Bildungsbereichen (Schulbildung, Berufsbildung, Hochschulbildung und Erwachsenenbildung) sowie Jugend. Erfahrungen mit Good-Practice-Projekten wurden ausgetauscht, gemeinsame Lösungen gesucht und mögliche künftige Projektpartner gefunden. Das Erasmus+-Forum ist eine längerfristig angelegte Kooperation aller deutschsprachigen Erasmus+-Nationalagenturen aus den Bereichen Bildung und Jugend. Für die Zusammenarbeit 2015 und

---

6 Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf, 13.

2016 wurde das aktuelle Schwerpunktthema „Inklusion und Bildung“ gewählt.[7]

Die Förderung von Chancengleichheit und Inklusion ist ein zentrales Anliegen des EU-Programms Erasmus+. Möglichst viele Menschen sollen von den Fördermöglichkeiten in Erasmus+ profitieren, insbesondere auch jene, die wenige bis kaum Chancen haben, an solchen Programmen teilzunehmen. Die Teilnehmer/-innen der Veranstaltung widmeten sich an den beiden Tagen im Rahmen von sieben thematischen Foren den folgenden Schwerpunkten:

- Menschen mit besonderen Bedürfnissen und Fähigkeiten;
- Soziale Benachteiligung junger Menschen;
- Generation 50+ (Beteiligung an Bildung, Beschäftigung und Gesellschaft);
- Drop-out und Reintegration;
- Respekt, Abbau von Vorurteilen, Rassismus und Diskriminierung;
- Soziale Dimension des Zugangs zu Bildung;
- Flüchtlinge, Asylsuchende und Migranten/Migrantinnen.

Dabei setzten sie sich exemplarisch mit Fragestellungen auseinander, wie benachteiligte Zielgruppen am Programm Erasmus+ teilnehmen können, welche erfolgreichen Projekte zum Thema Inklusion bereits erarbeitet wurden, wie die Implementierung der Ergebnisse in den Alltag gelungen ist und wo zukünftige Kooperationen möglich und zielführend erscheinen.

Das gilt auch für eine Konferenz, die das Netzwerk Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung Anfang Juli 2007 veranstaltete.[8] Ihre Vorträge werden in einer Dokumentation in neun Punkten zusammengefasst, von denen ich einige wenige Themen und Thesen an dieser Stelle aufgreife und für unseren eigenen Kontext neu akzentuiere.

---

7 Nähere Informationen zur Tagung und zum Programm des Europa-Forums in Wien (14./15. März 2016) siehe im Internet unter https://www.kmk-pad.org/veranstaltungen/details/erasmus-forum-inklusion-und-bildung-956.html sowie https://www.bildung.erasmusplus.at/fileadmin/lll_erasmus/dateien/thematische_initiativen/TCAs/2016/Programm_Erasmus_Forum_Inklusion.pdf.

8 Vgl. die ausführliche Dokumentation der Konferenz des Netzwerks Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung (5./6. Juli 2007): Der Bildungsbegriff im Wandel. Verführung zum Lernen statt Zwang zum Büffeln, Berlin 2008. Im Internet verfügbar unter: http://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/05174.pdf.

Bildung und Bildungslandschaft

1. Gesellschaft *und* Bildung im Wandel – damit wird zur Geltung gebracht, dass der gesellschaftliche Wandel unserer Zeit (sei es in demografischer Hinsicht, sei es mit Blick auf soziale und politische Strukturen der Teilnahme bzw. Teilhabe in der postmodernen Wohlstandsgesellschaft, Ulrich Beck würde bekanntlich von Weltrisikogesellschaft sprechen) zugleich auch einen Wandel im Verhältnis zur Bildung bzw. im Verständnis von Bildung impliziert. Bildung hat heutzutage zwar Konjunktur, doch das Wort täuscht darüber hinweg, dass kaum Einigkeit darüber herrscht, was unter Bildung zu verstehen ist. Das hat nicht zuletzt auch praktische Folgen. Es besteht nämlich nicht nur ein eklatanter Widerspruch zwischen öffentlicher Rhetorik und der Höhe der öffentlich getätigten Bildungsausgaben, sondern nicht selten folgt auf die allgemeine Klage über die mangelnde Effizienz des Bildungssystems ein bildungspolitischer Aktionismus eben leider ohne nachhaltige Wirkungen. PISA habe, so wiederum der Reformpädagoge Hartmut von Hentig, Bildungspolitiker dazu verführt, Maßnahmen zu ergreifen, die nach ihrer Vorstellung schnell wirken – bis zur nächsten PISA-Runde. Dem wirksam entgegenzuwirken, setze jedoch eine Verständigung über die Ziele des Bildungssystems und seine künftige Gestalt voraus.

2. Nun hat sich – zumindest Hartmut von Hentig zufolge – allerdings weniger der Bildungsbegriff an und für sich gewandelt, sondern vielmehr die Definitionen, die wir mit verschiedenen Interessen und aus unterschiedlichen Perspektiven vornehmen, und damit verbunden eben auch unser jeweiliger Umgang mit dem Bildungsbegriff. Bildung dürfe bei aller Orientierung an gesellschaftlichen Notwendigkeiten ihre wichtigste Funktion nicht verlieren: „[…] den Menschen gegenüber den Verhältnissen, in denen er lebt, freizumachen“.[9] Wolfgang Thierse ergänzt aus seiner Sicht und plädiert für eine immer neue gesellschaftliche Verständigung darüber, was heute zum Orientie-

[9] Hartmut von Hentig, Was sollte man unter Bildung verstehen? Klassischer Bildungsbegriff und pragmatisches Bildungsverständnis, in: Rolf Wernstedt/ Marei John-Ohnesorg (Hg.), Der Bildungsbegriff im Wandel. Verführung zum Lernen statt Zwang zum Büffeln. Dokumentation einer Konferenz des Netzwerks Bildung vom 5.-6. Juli 2007, 14. Im Internet verfügbar unter: http://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/05174.pdf.

rungswissen gehören muss und welche Schlüsselqualifikationen unerlässlich sind, in einer Zeit, in der sich menschliches Wissen immer schneller vermehrt. Er betont, dass es besonders darum geht, mit Wissen souverän umgehen zu lernen, soziale und kommunikative Kompetenz zu lernen und dem Verlust an geschichtlichem Gedächtnis entgegenzuwirken. Der Erwerb von Orientierungswissen und Werten ist, so Thierse, Aufgabe von Bildung und Erziehung, also auch von politischer und kultureller Bildung sowie musischer Erziehung, aber nicht zuletzt auch von religiös-weltanschaulicher Bildung. Als das Wichtigste erscheint dabei „Lernen zu lernen, weil wir lebenslang lernen müssen, nein: lernen dürfen. Wie wunderbar, wenn man als Kind und als Jugendlicher die Freiheit und Freude der Neugier erfährt und erlernt und lernt, fragen zu lernen".[10]

3. Kein Mensch kann ohne ein Mindestmaß an Anerkennung leben. Das gilt für Kinder und Jugendliche noch mehr als für Erwachsene. Denn unsere Gesellschaft ist von Anfang an auf Konkurrenz und Anerkennung aufgebaut. Geht man mit den Unterlegenen nicht menschlich um, kann dies zu dauernder Ausgrenzung oder Aggression führen. Anstrengung und Belohnung liegen dicht beieinander. Das entspricht dem tiefen Gerechtigkeitsempfinden jeder Jugend. Dies durch Beispiel und Vorbild zu stärken, muss geübt werden. Eine besondere Rolle spielen dabei die *peer groups*. Echtes Engagement zeigt sich, wenn sich *peer groups* eigenen Aufgaben stellen. Die aktuelle Renaissance von Ritualen entsteht vor dem Hintergrund von Überforderung und Fremdheit im alltäglichen Leben. Die Suche nach mehr Struktur im Alltag führt zu Rufen nach mehr Erziehung. Nicht zuletzt für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sind Anerkennungsprozesse jenseits der Notengebung nachweislich von großer Bedeutung.

4. Das provokative Wort von der „Verführung zum Lernen statt Zwang zum Büffeln" regt eine Reihe von Fantasien an, insbesondere mit Blick auf drei Kernprobleme des deutschen Schulsystems:

- Unterrichtsgestaltung und Leistungsbewertung,
- Selektivität des Schulsystems und

---

[10] Wolfgang Thierse, Reden, in: http://www.thierse.de/reden-und-texte/reden/rede-zur-wertteerziehung/, abgerufen 29.12.2016.

- den Umgang mit Disziplin, Normen und Regeln.

Gerade Jugendliche, üblicherweise Gegenstand wissenschaftlicher Expertisen und von bildungspolitischen Entscheidungen betroffen, erweisen sich mit ihren präzisen Beobachtungen und dezidierten Positionen immer wieder als kompetente Diskussionspartner, die die Bildungspolitik nicht ungestraft ignorieren darf, wenn sie bei den jungen Wählern auf Dauer Anklang finden will. „Verführung zum Lernen statt Zwang zum Büffeln" verweist in zugespitzter Weise darauf, dass im Lehr-Lern-Prozess letztlich die Motivation und die Eigeninitiative der Schüler/-innen entscheidende Faktoren sind.

Das schließlich wirft einmal mehr die Frage auf nach Erneuerung von Bildungsbegriff und Bildungskonzept oder präziser nach dem, was sich hier wie dort gewandelt bzw. zu verändern hat. Sind doch – wie wir in einem rückblickenden Exkurs sogleich feststellen werden – Wandel und Erneuerung dem, was jeweils unter Bildung verstanden wird, keineswegs fern und fremd.[11]

Ohne zu sehr in die Details einer umfassenden Bildungsgeschichte zu gehen, sei an dieser Stelle gleichwohl darauf hingewiesen, dass beispielsweise das deutsche Verb „bilden" im Sinne von „formen" ein eher handwerkliches Verständnis von Bildung impliziert und sich damit etwa von dem griechischen Begriff der παιδεία (*paideia*) markant unterscheidet, geht es dort gerade um ein ganzheitliches Verständnis von Bildung als Erziehung, ja auch als Werteerziehung. Damit steht er einerseits für die intellektuelle und ethische Erziehung und Bildung als Vorgang und andererseits für die Bildung als Besitz und Ergebnis eines umfassend verstandenen Erziehungsprozesses. Während sich die gymnastische *paideia* auf das körperliche Ebenmaß (*symmetria*) bezieht und die musisch-philosophische *paideia* auf die seelisch-geistige Harmonie (*kalokagathia*, griechisch καλοκάγαθία), wird *paideia* später als Synonym für Zivilisation und Kultur zugleich die Bezeichnung für eine Bildung, die im Gegensatz zum Barbaren den zivilisierten Menschen auszeichnet.

[11] Der als Exkurs folgende historisch-systematisierende Überblick zu Begriff und Konzept von Bildung verdankt sich dem besonderen Blickwinkel evangelischer Theologie und Religionspädagogik.

Das wird auf exemplarische Weise beispielsweise von Immanuel Kant aufgegriffen, wenn er im Zuge der Aufklärung eine Bildung fordert, die den Menschen gerade als frei Handelnden zur Rechenschaft und damit eben zur Verantwortung zieht:

> „Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und des Muthes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen.“[12]

Sowohl der protestantische Theologe und preußische Hofprediger Friedrich Schleiermacher als auch – zeitgleich und ebenfalls in und von Berlin aus – der Bildungsreformer Wilhelm von Humboldt, Bruder des Universalgelehrten Alexander von Humboldt, begründen im Anschluss an Kants Erkenntnislehre (Was kann ich wissen, was soll ich tun und was darf ich hoffen?) schließlich das moderne Schul- und Hochschulwesen in Deutschland.

Auf diesen im 19. Jahrhundert vielfältig wie vielschichtig geprägten Bildungsbegriff von Freiheit und Mündigkeit, von Individualität und Personalität bauen auch Bildungskonzepte im 20. Jahrhundert auf, indem sie zum Beispiel eine entwicklungsbezogene Pädagogik im Sinne ganzheitlicher Bildung fordern und deshalb nicht nur Begabungen fördern und Fertigkeiten ausbilden, sondern dem Menschen zugleich Orientierung zur Bewältigung des Lebens in und mit der Welt ermöglichen.

Dem sucht gegenwärtiges Bildungsverständnis hier und heute nun auf seine Weise Rechnung zu tragen. Exemplarisch zitiert werden die Ansätze des Emeritus für Neuere Geschichte und Wissenschaftsgeschichte Winfried Schulze („Wir benötigen heute ein Set von Kompetenzen: Kompetenz zum Wissenserwerb, zur kritischen Prüfung der Wissensbestände und zur Aussonderung unbrauchbaren Wissens“) und des 2015 verstorbenen Verhal-

[12] Immanuel Kant, Was ist Aufklärung? in: Berlinische Monatsschrift, 12/1784, 481.

tensforschers und Wissenschaftsmanagers Hubert Markl (Nicht nur das Erlernen bzw. das Anwenden von Wissen in Forschung und Lehre, sondern auch „Forschung bildet, indem sie begründet zu zweifeln lehrt.“).[13]

Kurze Anmerkung zum Stichwort „Wissenschaftsgeschichte“: Ihr Ziel ist es, die Geschichte einzelner Fachrichtungen und der wissenschaftlichen Praktiken und Vorstellungen im Allgemeinen nachzuzeichnen. Die Erforschung und Lehre von Ideen bzw. Denkansätzen und dergleichen wird als Ideengeschichte bezeichnet und stellt im wissenschaftlichen Kontext gewissermaßen einen Teilbereich der Wissenschaftsgeschichte dar. Diejenigen Wissenschaftler, die sich dieser Disziplin widmen, werden als Wissenschaftshistoriker bezeichnet und stammen oft selbst aus jener Einzelwissenschaft, die sie historisch bearbeiten. Wissenschaftsgeschichte kann sich insofern als historische Reflexion der jeweiligen Fachdisziplin darstellen. Hierzu bedienen sich Wissenschaftshistoriker unter anderem der Methoden der Geschichtsforschung. Mit anderen Worten: In den Gegenstandsbereich der Wissenschaftsgeschichte fallen sämtliche Teildisziplinen der Human-, Sozial-, Geistes-, Formal-, Gesellschafts-, Kultur-, Naturwissenschaften, der Technik und anderer Wissenschaften, einschließlich der jeweiligen Anwendungen und Entwicklungen. Nicht nur im Bereich wissenschaftlicher Forschung und Lehre ist gerade diese akademische Disziplin also für die Darstellung und Entwicklung dessen, was Bildung ist und leistet, von grundlegender Bedeutung.

Gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit

Um schließlich an dieser Stelle wieder auf unseren Ausgangspunkt der Frage nach Community Education zurückzukommen, soll unser Augenmerk nun auf den besonderen Zusammenhang von Bildung und Teilhabe im öffentlichen Raum gelenkt werden: „Bessere Erfolge in Bildung und Integration basieren nicht nur auf pädagogischen und sozialpädagogischen Angeboten, sondern auch auf Stadtsanierung und aktiver Wohnungspolitik. Das gilt besonders für Stadtteile mit prekärer gesellschaftlicher Sozialstruktur“, so

[13] Hubert Markl, zitiert nach: http://www.beck-shop.de/fachbuch/leseprobe/9783828831254_Excerpt_001.pdf.

Werner Spec in seiner Eigenschaft als Oberbürgermeister der Stadt Ludwigsburg.[14]

Gesellschaftliche Teilhabe bedeutet, dass Bürger aktiv am politischen, kulturellen und sozialen Leben teilnehmen. Und der Staat sieht es als seine Pflicht, möglichst vielen Menschen eine breite Partizipation zu ermöglichen. Um aber am gesellschaftlichen Leben teilnehmen zu können, ist es zum einen notwendig, die kulturellen Wurzeln derjenigen Gesellschaft zu verstehen, in der man lebt. Dieses Verständnis wird typischerweise als „Bildung" bezeichnet. Andererseits ermöglicht Bildung im Sinne von beruflicher Ausbildung den Zugang zu qualifizierter Arbeit: Nur mit einer von den Kammern anerkannten Ausbildung besteht Aussicht auf eine Anstellung mit angemessener Bezahlung. Bildung, Ausbildung und Arbeit sind somit die zentralen Voraussetzungen für gesellschaftliche Teilhabe.

Die Bereiche Schule und Bildung beispielsweise werden in Deutschland von den Kultusministerien der Bundesländer verwaltet. In den Schulgesetzen der Länder ist die allgemeine Schulpflicht festgeschrieben. Die Schulpflicht sichert den Zugang aller Bürger zu Bildung, unabhängig von Herkunft und Vermögen. In diesem Sinne ist die Schulpflicht also in erster Linie ein Schulrecht. Der Staat hat dafür zu sorgen, dass alle schulpflichtigen Menschen eine öffentliche Schule besuchen können. Schulpflicht bedeutet aber auch, dass der einzelne Schüler zum regelmäßigen Schulbesuch verpflichtet ist. Wer das nicht tut, verstößt gegen das Gesetz und kann bestraft werden.

Das deutsche Grundgesetz sichert jedem Menschen Chancengleichheit und Freiheit von Benachteiligung und Diskriminierung zu. Diese Chancengleichheit äußert sich im deutschen Sozialstaat im rechtlich verankerten Teilhabeprinzip. Am Beispiel der Bildungsgerechtigkeit wird überprüft, inwieweit Teilhabe zu gleichen Chancen und schlussendlich zu Gerechtigkeit führt. Die Förderung von Teilhabe im Rahmen viel propagierter Inklusionsprozesse birgt die Gefahr einer weiteren Exklusion, insbesondere schutzbedürftiger, vulnerabler Bevölkerungsgruppen und Vergeudung von sozialem Kapital.

[14] Werner Spec, zitiert nach http://www.vhw.de/forschung-und-politik/bildung-und-stadtentwicklung/.

Ein Ausweg aus einem Negativkreislauf, der zu weiterer Exklusion führt, kann im Ansatz der Anerkennungsgerechtigkeit gesehen werden.

Last, not least: Bildung ist nach Ralf Dahrendorf ein grundlegendes soziales Bürgerrecht, welches äquivalent neben den anderen großen Bürger- und Menschenrechten steht. Demnach hat die Auseinandersetzung mit der Frage, ob sich die historischen und neueren Debatten um Bildungsgerechtigkeit gelöst haben, eine große Tragweite für verschiedenste pädagogische Handlungsfelder. Neben der reinen Bildungsgerechtigkeit ist auch allgemeine Gerechtigkeit im demokratischen Staatssystem wichtig und es muss geklärt werden, ob und wie die heute formell erreichte und grundgesetzlich verankerte Gerechtigkeit als kausale Folge zu Teilhabe und Chancengleichheit führt. Neben staatlich geschaffenen Instanzen, wie der Schule, hat auch Soziale Arbeit einen Bildungsauftrag, der sich an Maßstäben von Gerechtigkeit messen lassen muss.

> „Was ist mit dir los, humanistisches Europa, du Verfechterin der Menschenrechte, der Demokratie und der Freiheit? Was ist mit dir los, Europa, du Heimat von Dichtern, Philosophen, Künstlern, Musikern, Literaten? Was ist mit dir los, Europa, du Mutter von Völkern und Nationen, Mutter großer Männer und Frauen, die die Würde ihrer Brüder und Schwestern zu verteidigen und dafür ihr Leben hinzugeben wussten?“ [15]

Mit diesen Worten aus der Rede von Papst Franziskus anlässlich der Verleihung des internationalen Karlspreises in Rom am 6. Mai 2016 werden die bisherigen Überlegungen nochmals in einen weiteren Horizont gestellt.

Das entspricht den grundlegenden Intentionen von Community Education im Sinne der lateinamerikanischen Befreiungstheologie, wie sie Paulo Freire[16] und ihm folgend zum Beispiel auch Claus G. Buhren[17] im Hinblick auf Bildung und Teilhabe im öffentlichen Raum zur Geltung gebracht hat.

---

15 Der Wortlaut der Papstrede aus Anlass der Karlspreisverleihung 2016 ist im Internet beispielsweise dokumentiert unter http://www.aachener-zeitung.de/dossier/karlspreis/im-wortlaut-die-rede-von-papst-franziskus-1.1353357, abgerufen am 29.12.2016.

16 Vgl. Paulo Freire, Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Hamburg 1973 sowie Ders., Unterdrückung und Befreiung, Münster u.a. 2007.

17 Vgl. dazu Claus G. Buhren, Community Education, Münster u.a. 1997.

Community Education – Stark durch Bildung

In Europa hat Community Education laut einem Recherchebericht mit dem Titel „Vom voneinander Hören zum miteinander Lernen. Community Education Projekte in Europa“[18] (November 2013) vor allem in Großbritannien eine längere Tradition. Sie geht zum einen auf reformpädagogische Ansätze aus den 1920er-Jahren und zum anderen auf spezielle Bildungsprogramme aus den 1960er-Jahren zurück, bei denen im Sinne einer „positive discrimination“ Schulen in infrastrukturell und sozial benachteiligten Bezirken englischer Industriestädte verändert wurden. In der Bundesrepublik Deutschland hat die Diskussion über Community Education als ernstzunehmendes Bildungskonzept erst Mitte der 1970er-Jahre begonnen.

Bereits 1896 hat der Amerikaner John Dewey[19] mit seiner Versuchsschule Laboratory School die „school as a social settlement“-Bewegung begründet und mit der Umsetzung vermutlich die ersten Ansätze von Community Education entwickelt und erprobt. Er vertrat damals bereits die These, dass zwischen Schule und Leben ein freies Wechselspiel bestehen soll. Dies sei nur dann möglich, wenn soziale Interessen von Schule und Leben zueinander in Beziehung stünden. Damit in Verbindung verwirklichte Dewey seine Vorstellungen von Schule als embryonale Form der Gesellschaft, Schule als *social center*, welche weder nach Klasse oder Schichtzugehörigkeit noch nach nationaler oder kultureller Identität selektiere. Nach Dewey hatte Schule aus einer gesellschaftlichen Notwendigkeit heraus vielmehr die Aufgabe, soziale und kulturelle Angebote für die Gemeinde zu entwickeln und als soziales und kulturelles Zentrum, aber auch als Ort der Erwachsenenbildung zu dienen.

Dewey vertrat diese These in Bezug auf die damalige Industrialisierung, auf den technischen Fortschritt und den damit verbundenen Zuzug unterschiedlicher kultureller und nationaler Ethnien. Er vertrat diese These aufgrund des Wandels von sozialen Beziehungen und Bindungen und durch die lau-

---

18 Siehe http://learnforever.at/files/Dateien/3_3_140212_neu/Recherchebericht_final.pdf.

19 John Dewey, The Significance of The School of Education, in: The Elementary School Teacher, Vol. IV, March 1904, S. 441–453 (A paper read before the School of Education Parents' Association, Chicago, January 28, 1904) u.a.m.

fende Entwicklung der Technik und der Wissenschaft. Diese hatte einen Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften zur Folge, was wiederum notwendige laufende Weiterbildung für alle Schichten und Klassen bedingte. Mit der Weltwirtschaftskrise war in den 1930er-Jahren die Arbeitslosigkeit auch innerhalb der jungen Generation enorm gestiegen. Der Pädagoge Frank Manley und der Industrielle Charles Stewart Mott[20] schufen aus einem damals weitverbreiteten sowie sozial motivierten Ansatz heraus das erste Community-Education-Programm unter dem Titel *Helping people help themselves*. Sie nutzten die räumlichen und inhaltlichen Ressourcen in den öffentlichen Schulen für Jugendliche und Erwachsene, indem Abendkurse in den Bereichen Gesundheit, Freizeit und Weiterbildung angeboten und gehalten wurden. Damit wurden die Schulen zu kommunalen Bildungs- und Kulturzentren für die Community erweitert. Ausgehend von der Initiative von Manley und Mottin Flint/Michigan haben sich in den USA Community-Education-Programme flächendeckend entwickelt. Heute hat jeder Staat sein Community-Education-Departement, das die Aufgabe hat, Schulen bei der Entwicklung und Einrichtung von Community-Education-Programmen konzeptionell zu unterstützen und finanziell abzusichern.

In Großbritannien entwickelte sich Community Education durch den Pädagogen Henry Morris[21] zu Beginn der 1920er-Jahre. Er war Chief Education Officer der Grafschaft Cambridge und sah sich einer massiven Landflucht, vor allem der jungen Landbevölkerung, konfrontiert, welche auf die Industrieentwicklung und dem damit verbundenen Ausbau des staatlichen Bildungswesens in den Städten zurückzuführen war. Mit der Schaffung des Village College in Cambridgeshire wurden sowohl soziale und kulturelle Infrastruktur, also auch qualitativ mit der Stadt vergleichbare Bildungsangebote und -abschlüsse vor Ort angeboten. Für ihn soll das Leben in der Familie und in der Dorfgemeinschaft nicht mehr isoliert von Bildung und Erziehung gesehen werden. Dies vor dem Hintergrund, dass dadurch jede dörfliche Ge-

[20] Vgl. Community Education in the Western World, ed. by Cyril Poster and Angelika Krüger, London u.a. 1990.

[21] Vgl. dazu Henry Morris and the Idea of the Village College Today by Harry Rée, 1971.

meinschaft zu einer erziehlichen, zu einer bildenden (educational) Gemeinschaft würde, in der Werte und Traditionen weitergegeben werden. So soll nach Morris' Schule zum lebenslangen Erfahrungsraum von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen gemacht werden. Damit einher ging die Idee, das Miteinander von Schule und Umfeld zu verstärken, indem Schule mit einer Vielzahl soziokultureller Einrichtungen verbunden wird.

Das verweist uns abschließend nochmals auf Paulo Freire und seine befreiungstheologische „Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit". Die wahre Berufung des Menschen ist nach Freire die Humanisierung. Da es Unterdrückung gibt, sind Unterdrückte sowie Unterdrücker enthumanisiert und von sich selbst entfremdet. Doch die Revolution zielt nach Ernst Lange (1980)[22] auf die Befreiung der Unterdrückten, auf die Beseitigung der Bedingungen möglicher Unterdrückung. Eben deshalb ist sie ein Bildungsproblem und erfordert nicht zuletzt auch eine politische Pädagogik im besten Sinne von Community Education als gemeinwesenorientiertes und lebensbegleitendes Lernen. Dabei werden Prinzipien wie Empowerment, Partizipation, Inklusion, Selbstbestimmung und Kooperation verknüpft. Ein zentrales Anliegen von Community Education ist gesellschaftliche Teilhabe und Selbstermächtigung (als demokratisches Prinzip). Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen ist selbst wiederum ein kontinuierlicher Lernprozess; und Gemeinwesenarbeit insofern also eng mit Lernen und Erwachsenenbildung verknüpft.

[22] Ernst Lange, Sprachschule für die Freiheit. Bildung als Problem und Funktion der Kirche. München 1980 und zuvor: Ders., Einführung zu: Paulo Freire: Pädagogik der Unterdrückten. Stuttgart/Berlin 1971, 7–28.

Community Education an der Schnittstelle von politischer Bildung und politischer Aktion

WILFRIED MARXER

Wilfried Marxer, geb. 1957, wohnhaft in Triesen, Fürstentum Liechtenstein. Studium der Politikwissenschaften u.a. an der Ludwig-Maximilians-Universität München und der Freien Universität Berlin, Dissertation an der Universität Zürich. Berufliche Stationen in der Statistik, als Geschäftsführer der Liechtensteinischen Gesellschaft für Umweltschutz, Chefradaktor von Radio L(iechtenstein), Geschäftsführer der Stiftung Erwachsenenbildung Liechtenstein. Seit 2000 Forschungsbeauftragter für Politikwissenschaft am Liechtenstein-Institut, seit 2011 gleichzeitig Direktor des Instituts.

ABSTRACT

Der Autor geht in seinem Beitrag auf die Bedeutung der politischen Bildung für das Funktionieren und den Erhalt der Demokratie ein. Neben den Handlungen von Parteien, Staatsorganen und Medien lassen sich zahlreiche Aktivitäten identifizieren, die von unten gesteuert sind und in denen ein gesellschaftliches Lernpotenzial steckt. Als selbstgesteuerte Initiativen von unten – Bottom-up-Bewegungen – entsprechen sie weitgehend den konzeptionellen Prämissen der Community Education. Im Beitrag werden verschiedene solche Initiativen vorgestellt, die einen thematischen Input in das politische System generieren, Interessen artikulieren und Forderungen stellen. Daraus resultieren mitunter politische Entscheidungen im Sinne der Initianten oder liefern wenigstens einen Impuls in eine bestimmte Richtung. Andererseits können auch Sekundäreffekte resultieren: Neu erlernte Fähigkeiten wie Organisieren und Kommunizieren, Lerneffekte über das Funktionieren von Politik, eine stärkere Identifikation mit der demokratischen Grundordnung und den Möglichkeiten, die eine solche Rechtsordnung bietet.

***

The author is a political scientist and director of the Liechtenstein Institute. His paper explores the importance of political education for the functioning and preservation of democracy. In addition to the actions of parties, organs of the state, and the media, numerous activities can be identified which are directed from "lower" levels of society and which contain a potential for social learning. As self-directed "bottom up" initiatives, they correspond in large part to the conceptual premises of community education. The paper presents examples of several such initiatives which generate a thematic input into the political system, articulate interests and present demands. From time to time these produce political decisions in line with what the initiators have sought, or at least generate an impulse in a particular direction. There can also be secondary effects: newly acquired skills in organisation and communication, a deeper knowledge of how the political system functions, a stronger identification with the basic democratic order and with the opportunities which legally guaranteed citizens' rights can offer.

Einleitung[1]

Demokratie bedingt nicht nur demokratische Strukturen, die sich in der konstitutionellen Machtteilung von Staatsorganen manifestieren, also die Repräsentativorgane wie Parlament, Parlamentskammern und Regierung, allenfalls ein Staatsoberhaupt in Form eines Präsidenten oder Monarchen, auch eine unabhängige Gerichtsbarkeit, die zum System der Checks and Balances gehören. In Systemen mit ausgebauten direktdemokratischen Rechten können stimmberechtigte Bürgerinnen und Bürger mitunter auch außerhalb von Wahlen direkt in den politischen Entscheidungsprozess einbezogen sein.

Neben diesen Institutionen, die mit formalen Kompetenzen ausgestattet sind, sind aber auch die Einstellungen und Handlungen der Bevölkerung für das Funktionieren einer Demokratie maßgeblich. Manche Bemühungen zur Einführung oder Erhaltung der Demokratie scheitern an einem mangelnden demokratischen Bewusstsein, an fehlendem Bürgersinn. Informierte, engagierte Bürgerinnen und Bürger sind wesentlich für eine funktionierende Demokratie. Dewey[2] hat bereits sehr früh auf die Notwendigkeit einer Erziehung zur Demokratie hingewiesen und diese Forderung hat bis in die Gegenwart nichts an Bedeutung verloren.[3] Dabei können professionelle, pädagogische und politische Initiativen wichtige Beiträge zum Erlernen demokratischen Verhaltens leisten.[4] Unter dem Stichwort „Demokratiekompetenz" haben Himmelmann und Lange[5] einen aufschlussreichen Sammelband veröffentlicht, der entsprechende Beiträge aus der Perspektive der Politikwissenschaft, der Pädagogik und der politischen Bildung dokumentiert.

---

1 Dieser Beitrag basiert auf einem Vortrag bei der Internationalen Tagung „Community Education – Stark durch Bildung" am 5. April 2016 am Liechtenstein-Institut, Bendern.

2 Dewey, John: Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education. New York 1916.

3 English, Leona M./Mayo, Peter: Adult Education and Citizenship – A Contested Terrain. In: *International Issues in Adult Education* (8), 2012, 37–41.

4 Shaw, Mae/ Crowther, Jim: Adult education, community development and democracy: renegotiating the terms of engagement. In: *Community Development Journal* 49 (3) 2014, 390–406.

5 Himmelmann, Gerhard/Lange, Dirk (Hg.): Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung. Wiesbaden 2005.

Nach dem Input-Output-Modell von Easton[6] können die Leistungen eines politischen Systems von der Input-Seite wie auch von der Output-Seite betrachtet werden. Während ein zufriedenstellender Output auch von nichtdemokratischen Systemen geleistet werden kann – etwa hinsichtlich der Befriedigung materieller Bedürfnisse –, bedingt eine lebendige Demokratie auch den demokratischen, deliberativen und partizipativen Input, die aktive Teilnahme der Gesellschaft am politischen Prozess. Dies kann auf unterschiedliche Weise erfolgen: Wahlen, zivilgesellschaftliches Engagement, Tätigkeit von und in Vereinen und Verbänden, Mitarbeit in Parteien, Öffentlichkeitsarbeit und vieles weitere. Grundlage hierfür sind eine ausdifferenzierte und mit hinreichenden Ressourcen ausgestattete Gesellschaft wie auch strukturelle Voraussetzungen, so etwa Presse- und Meinungsfreiheit, Versammlungsfreiheit, Medienvielfalt, um nur einige zu nennen.

In diesem Essay im Nachgang zur Konferenz „Community Education – Stärke durch Bildung" werden Überlegungen angestellt, auf welcher Ebene und auf welche Weise Ansätze des Konzeptes der Community Education im Kontext der Politik und Demokratie identifiziert werden können. Hierfür werden Fallbeispiele aus dem Kleinstaat Liechtenstein herangezogen, ohne Anspruch auf Vollständigkeit, vielmehr eher exemplarisch. Viele dieser Beispiele lassen sich auf andere Staaten übertragen.

Strukturbedingungen des Kleinstaates

Liechtenstein weist eine verfassungsmäßige Ordnung auf, die als dualistisches System[7] beschrieben wird. Dualismus heißt in diesem Falle, dass gemäß Verfassung die Macht im Staat auf zwei Pfeilern beruht: auf Fürst und Volk. Im Gegensatz zu vielen eher symbolischen Monarchien verfügt der Fürst von Liechtenstein über eine beträchtliche Machtfülle. Er ernennt die Regierung auf Vorschlag des Landtages (Parlament) hin, er kann die Regierung entlassen, er kann aus erheblichen Gründen den Landtag auflösen, er

---

6 Easton, David: A Framework for Political Analysis. Eaglewood Cliffs 1965.

7 Wille, Herbert: Die liechtensteinische Staatsordnung. Verfassungsrechtliche Grundlagen und oberste Organe. Liechtenstein Politische Schriften, 57/2015; Waschkuhn, Arno: Politisches System Liechtensteins. Kontinuität und Wandel. Liechtenstein Politische Schriften, 18/1994.

hat das Vetorecht gegenüber Landtagsbeschlüssen zu Verfassung und Gesetzen, zu Finanzen und Staatsverträgen, ebenso benötigen positiv verlaufene Volksabstimmungen in den meisten Fällen die Bestätigung des Fürsten. Er spielt auch bei der Richterbestellung eine bedeutende Rolle und verfügt über besondere Notrechtskompetenzen. Der Fürst ist also ein sehr starker politischer Akteur, nicht nur auf dem Papier, sondern auch in der Realität.

Andererseits hat das Volk zahlreiche Mitwirkungsrechte, sei dies durch die Wahl des Landtages, welcher anschließend eine Regierung vorschlägt, sei dies durch direktdemokratische Rechte.[8] Hierzu zählen Referenden gegen Landtagsbeschlüsse zur Verfassung oder über Gesetze, gegen Finanzbeschlüsse oder Beschlüsse zu Staatsverträgen. Die Stimmberechtigten können auch selbst gesetzgeberisch tätig werden, indem mittels einer Volksinitiative versucht wird, die Verfassung oder Gesetze beziehungsweise einzelne Artikel abzuändern, neu zu schaffen oder aufzuheben. Das politische System belässt für das Engagement der Bürgerinnen und Bürger somit beträchtlichen, rechtlich klar normierten Spielraum, der verfassungsmäßig vorgezeichnet ist und zu verbindlichen Volksentscheidungen führen kann.

In der nachstehenden Tabelle werden relevante Demokratieprinzipien[9] hinsichtlich ihrer rechtlichen Voraussetzungen und praktischen Umsetzungen durch eine aktive Bürgerschaft skizziert. Im Anschluss daran werden Aktivitäten im Bereich oder der Nähe von Community Education vorgestellt, um schließlich abzuschätzen, wie diese in das System der Voraussetzungen und Umsetzungspotenziale einzuordnen sind.

---

[8] Marxer, Wilfried: Direkte Demokratie in Liechtenstein, in: Neumann, Peter/ Renger, Denise (Hg.): Sachunmittelbare Demokratie im interdisziplinären und internationalen Kontext 2009/2010. Deutschland, Liechtenstein, Österreich, Schweiz und Europa. Baden-Baden 2012, 95–115; Marxer, Wilfried/Pállinger, Zoltán Tibor: Stabilizing or destabilizing? Direct-democratic instruments in different political systems, in: Setälä, Maija/Schiller, Theo (Hg.): Referendums and Representative Democracy. Responsiveness, accountability and deliberation. London/New York 2009 (ECPR Studies in European Political Science 62), 34–55.

[9] Merkel, Wolfgang/Puhle, Hans-Jürgen/Eicher, Claudia/ Thiery, Peter: Defekte Demokratie. Band 1: Theorie. Opladen 2003, 39ff.

Tabelle 1: Demokratieprinzipien, rechtliche Voraussetzungen und praktische Umsetzung

Demokratie-prinzip	*Rechtliche Voraussetzung*	*Praktische Umsetzung*
Volks-souveränität	Wahl- und Stimmrecht Freie Wahlen Abstimmungen	Partizipation Engagement
Mehrheitsprinzip	Demokratisches Wahlsystem Demokratisches Abstimmungssys-tem	Politischer Wettbewerb Parteienvielfalt Interessengruppen
Gleichheit und Freiheit	Pressefreiheit Meinungsfreiheit Stimmengleichheit	Pressevielfalt Meinungsvielfalt
Rechtsstaatlich-keit	Demokratische Rechtsordnung Funktionierende und unabhängige Justiz	Kenntnis des Rechts Zugang zum Recht Europäische Menschen-rechtskonvention
Herrschafts-kontrolle	Gewaltenteilung Medienfreiheit	Informationsfreiheit Öffentlichkeitsprinzip Transparenz Kritik
Pluralismus	Parteien, Organisationsfreiheit Medienfreiheit Meinungsfreiheit	Öffentlicher Diskurs Debatten Meinungsbildung

Community Education und Politik

Wenn wir nun stärker auf die Aspekte der Community Education fokussieren, stehen als Schlüsselbegriffe „Gemeinschaft“, „Lernen“ und „selbstbestimmt“ im Vordergrund, also kollektive und selbstbestimmte Aktivitäten mit Lernpotenzial. Gehen wir also auf Spurensuche: Welche Aktivitäten können beobachtet werden, in denen Einfluss auf die Politik ausgeübt wird und dabei ein selbstgesteuerter, kollektiver Lernprozess stattfinden kann?

Auszuschließen sind Aktivitäten, die sich aus den institutionalisierten Strukturen ergeben. Die Arbeit von Regierung und Parlament, von Kommissionen,

Gemeinderäten, aber auch die in dieses politische System eingebundenen Parteien passen demzufolge nicht in das Konzept der Community Education. Vielmehr sind spontan entstehende Bürgeraktivitäten, außerparlamentarische Bewegungen oder Interessengemeinschaften in den Blick zu nehmen. Da Community Education von einem Bottom-up-Ansatz ausgeht, sind Top-down-Initiativen auszuschließen. Wie wir sehen werden, sind die Übergänge allerdings fließend. Die weiter unten charakterisierten Initiativen geben beispielhaft Hinweise auf Aspekte der Community Education in Bezug auf die politische Bildung.

Von unten initiierte Lernprozesse sind ein Konzept, welches auch von Tett[10] stark favorisiert wird, und diese können nach English und Mayo[11] sowie Wallace[12] für die Entwicklung einer Gesellschaft maßgeblich sein. Die Bedürfnisse der Betroffenen stehen im Mittelpunkt und deren Ressourcen können auf solche Weise gestärkt und aktiviert werden. Jungmeier et al.[13] zeigen anhand von Praxisbeispielen die wechselseitigen Beziehungen von Community Education und Community Development zur nachhaltigen Entwicklung und Agenda 21-Prozessen. Ob dies als im städtischen, mobilisierbaren Umfeld und für ökologische Fragen besonders fruchtbringend eingestuft wird,[14] oder generell als Rezept für Bürgerbeteiligung, Bürgeraktivierung und Lösungsfindung betrachtet wird, kann hier offenbleiben. Jedenfalls ist ein Effekt zu erwarten, wenn statt passiven Abwartens ein aktives Engagement tritt. Das Motto „Learning by doing" kann hier zitiert werden – oder wie es Koopmann[15] im Kontext politischer Aktivierung ausdrückt: „Politik handelnd erfahren lernen".

---

10 Tett, Lyn: Policy and Practice in Education. Community Education, Lifelong Learning & Social Inclusion, Edinburgh 2006.

11 English, Leona M./Mayo, Peter: Adult Education and Citizenship – A Contested Terrain. In: *International Issues in Adult Education* (8) 2012, 37–41.

12 Wallace, David: Community Education, Community Learning and Development. In: T.G.K. Bryce und W. M. Humes (Hg.): Scottish Education. Edinburgh 2008, 742–751.

13 Jungmeier, Peter/Mader, Wolfgang/Seebacher, Eva: Die Weisheit der Vielen. Community Education in der Praxis, in: *Magazin Erwachsenenbildung.at* (19) 2013, 2–8.

14 Scandrett, Eurig: Citizen Participation and Popular Education in the City. Written for the Friends of the Earth's 'Big Ideas' project. Queen Margaret University 2013. Online verfügbar unter https://www.foe.co.uk/sites/default/files/downloads/citizen_participation_and.pdf.

15 Koopmann, Politik handelnd erfahren.

In einer kooperativen Demokratie[16] findet ein engerer Austausch zwischen Amtsträgern und Bevölkerung statt, mit allen Schwierigkeiten, die damit verbunden sein mögen. Darin steckt allerdings auch ein grosses Potenzial, nicht nur den Output und die Realisierbarkeit von Politik betreffend, sondern in weiterer Folge auch hinsichtlich der Zufriedenheit mit der Demokratie, was insgesamt einen stabilisierenden Effekt auf den Staat und die Gesellschaft hat.

Letztendlich geht es um das Funktionieren der Gesellschaft und die Bewältigung von Aufgaben in kollektiver Anstrengung. Dabei wird zunehmend auch die Bedeutung der nichtformalen Strukturen und des ehrenamtlichen Engagements für den Zusammenhalt und die Identität einer Gesellschaft erkannt. Hagen[17] hat speziell für Liechtenstein eine Studie zum Sozialkapital erarbeitet, viele weitere können genannt werden. Wir verweisen hier speziell auf die Studien zur Lage in der Schweiz, die im Sammelband von Freitag[18] veröffentlicht wurden, sowie den Sammelband von Haus[19] mit entsprechenden Studien zu Deutschland. Wir können aber auch die Sportstudie von Frommelt[20] zur Leistung von Vereinen (hier: Sportvereinen) erwähnen, nicht zuletzt mit Bezug auf deren Beitrag zur sozialen Integration und Inklusion.

Die nachstehenden Beispiele zeigen, wie in den Bereichen Schule und Jugend, in der kommunalen und der nationalen Ebene im Bereich der Politik und damit einhergehenden Lernprozessen Initiativen und Engagement einen Beitrag zur gesellschaftlichen Entwicklung, zum Erfahren sowie zur Selbstaktivierung leisten und somit im Sinne der Community Education funktionieren.

---

16 Bogumil, Jörg: Kooperative Demokratie – Formen, Potenziale und Grenzen. In: Michael Haus (Hg.): Bürgergesellschaft, soziales Kapital und lokale Politik. Theoretische Analysen und empirische Befunde. Opladen 2002, 151–166.

17 Hagen, Angelika: Befragung zu Sozialkapital und Gesundheit des Fürstentums Liechtenstein. Ergebnisse der Bevölkerungsbefragung. Im Auftrag des Ressorts Soziales, 2008.

18 Freitag, Markus (Hg.): Das soziale Kapital der Schweiz. Zürich 2014 (Politik und Gesellschaft in der Schweiz, 1).

19 Haus, Michael (Hg.): Bürgergesellschaft, soziales Kapital und lokale Politik. Theoretische Analysen und empirische Befunde. Opladen 2002.

20 Frommelt, Christian: Sport Monitoring Liechtenstein. Bestandesaufnahme 2015. Studie im Auftrag der Sportkommission. Bendern 2016.

Beispiele aus Schule und Jugend

Schülerorganisation SOS am Liechtensteinischen Gymnasium

Ziel der Schülerorganisation SOS[21] ist es, den Anliegen der Schülerinnen und Schüler Gehör zu verschaffen. Der SOS-Vorstand trifft sich regelmäßig mit dem Rektorat und nimmt an den Sitzungen der Elternvereinigung teil. Nach eigenen Angaben auf der Website leistet sie einen Beitrag für ein gut funktionierendes und angenehmes Schulklima. Sie fungiert als Interessenvertretung der Schüler am Liechtensteinischen Gymnasium.

Vertrauenschüler/-innen am Liechtensteinischen Gymnasium

Die Vertrauensschülerinnen und Vertrauensschüler[22] sind ein Element des Pädagogisch-Sozialen Netzes (PSN) am Liechtensteinischen Gymnasium. Elemente des PSN sind die Schulsozialarbeit (eine Schulsozialarbeiterin), Vertrauenslehrer (VL) und Vertrauensschüler (VS). Die VS sind insofern eingebettet in eine breitere Struktur. Dennoch herrscht ein gewisses Maß an Autonomie und Verantwortung. Die VS sind für mancherlei Aktivitäten am Gymnasium zuständig und organisieren Anlässe. Sie vermitteln aber auch bei Streitigkeiten und Konflikten, leisten Betreuung für Schüler der ersten Klasse und beraten und begleiten einzelne Schüler.

Jugendrat Liechtenstein

Der Jugendrat Liechtenstein wurde 2013 ins Leben gerufen. Er fußt auf einer anderen Initiative, nämlich der Aktion „Jugendbeteiligung Liechtenstein“ (JUBEL). Dies war ein Netzwerk von Schülervertretern Liechtensteins, welches für Jugendliche bis 16 Jahren ausgerichtet war. Um weiterhin in ähnli-

---

21 Auf der Website des Liechtensteinischen Gymnasiums: http://www.lg-vaduz.li/LiechtenscheinischesGymnasium/Personen/Sch%C3%BClerorganisationSOS.aspx [2.12.2016].

22 Auf der Website des Liechtensteinischen Gymnasiums: http://www.lg-vaduz.li/LiechtenscheinischesGymnasium/Personen/Vertrauenssch%C3%BClerInnen.aspx [1.12.2016]; Flyer zum Pädagogisch-Sozialen Netz: http://www.lg-vaduz.li/contortionist/0/contortionistUniverses/495/rsc/Item_downloadLink/VS-FLYER_1617.pdf [2.12.2016].

cher Form partizipieren zu können, gründeten einige Aktivisten den Jugendrat Liechtenstein, welcher 2013 die Aktivitäten aufnahm.[23] Der Jugendrat wird unter anderem vom EU-Programm „Jugend in Aktion" gefördert.

Zu den Aktivitäten des Jugendrates gehörte beispielsweise die Herausgabe einer Broschüre zu den Landtagswahlen 2013, in welcher Informationen über das Wahlsystem enthalten sind sowie eine Aufforderung an Jugendliche, sich an den Wahlen zu beteiligen. Die Broschüre „easy vote Fürstentum Liechtenstein" lehnte sich an ein ähnliches Projekt in der Schweiz an. Im Vorfeld der Landtagswahlen vom Februar 2017 wurde die Aktion wiederholt sowie mit einer Plakataktion ergänzt.

Am 26. November 2016 wurde erstmals eine „Jugendsession" durchgeführt.[24] Jugendliche und junge Erwachsene konnten einen Tag lang im Landtagssaal zu aktuellen politischen Fragen diskutieren und Lösungen entwickeln. Themen waren die Berufsbildung, der Vaterschaftsurlaub und die Direktwahl der Regierung. Ähnlich wie in Parlamentskommissionen wurden Themen vorbesprochen und anschließend im Plenum diskutiert. Auch wurde über formulierte Anträge abgestimmt. Die Ergebnisse der Beratungen wurden am Ende der Session dem Landtagspräsidenten überreicht.

Jugendparlament zur Alpenkonvention

Eine grenzüberschreitende Aktion ist das Jugendparlament zur Alpenkonvention (Youth Parliament of the Alpine Convention, YPAC), welches von der Internationalen Alpenschutz-Kommission CIPRA organisiert und betreut wird.[25] Es handelt sich dabei um ein zunächst zentral organisiertes und initiiertes Projekt, bei welchem in der Umsetzung aber dennoch die weitgehende Autonomie der involvierten Jugendlichen gewährleistet ist. Die Sitzungen des Jugendparlaments werden seit 2006 jährlich an wechselnden Orten in den Mitgliedsstaaten der Alpenkonvention durchgeführt. Im Mai 2016 tagte das Jugendparlament in Bassano del Grappa in Italien. Im März 2012

---

[23] Broschüre zum Jugendrat: http://downloads.jugendrat.li/jugendrat/JR-Doku-3_4.pdf; Website des Jugendrates: http://jugendrat.li/.

[24] Flyer zur Jugendsession: http://www.jugendrat.li/v2/wp-content/uploads/2016/08/flyer_jugendsession.pdf [2.12.2016].

[25] Website von YPAC: http://www.ypac.eu/.

war das Treffen in Liechtenstein durchgeführt worden. Jeder Alpenstaat ist mit rund 10 Jugendlichen vertreten.

Zur Sprache kommen jeweils aktuelle Fragen zum Alpenraum. Die Debatten orientieren sich der Form nach an parlamentarischen Debatten in Kommissionen und im Plenum und enden mit Postulaten und Resolutionen. Die Teilnehmenden sind zwischen 16 und 19 Jahre alt. In jedem Mitgliedsstaat der Alpenkonvention fungiert eine Schule als Kontaktstelle und entsendet Delegierte für das Jugendparlament. In Liechtenstein ist dies das Liechtensteinische Gymnasium.

Das YPAC definiert an den Meetings jeweils die Zuständigkeiten und die Teilnahme in Kommissionen. Zu den Aufgaben gehört auch die Medienarbeit, welche aufgeteilt wird auf die Gruppe, die den Jahresbericht erstellt, die Pressegruppe zur Medienbetreuung sowie eine Gruppe, die für die Website zuständig ist.

Jugendsektionen der Parteien

Einige liechtensteinische Parteien führen Jugendsektionen in ihren Parteien.[26] Erfahrungsgemäß unterliegen diese Gruppen starken Fluktuationen in ihrer Präsenz und Aktivität. Altersbedingt scheiden Mitglieder aus und es ist nicht selbstverständlich, dass sich jederzeit wieder neue, aktive Mitglieder finden lassen. Aus dem Blickwinkel der Community Education ist außerdem zu berücksichtigen, dass diese Jugendabteilungen der Parteien meist stark von oben initiiert und gestützt sind und daher nur bedingt in das Konzept der Community Education passen.

[26] Junge FPB: http://www.fbp.li/die-fbp/personen/junge-fbp.html. Jugendunion: http://www.vu-online.li/%C3%9Cberuns/Unionen/Jugendunion.aspx. Junge Freie Liste: http://www.freieliste.li/index.php/partei/junge-fl/.

Beispiele der kommunalen Ebene

Volksabstimmungen auf Gemeindeebene

In institutionalisierter Form ist in Liechtenstein auf kommunaler Ebene wie auf Landesebene die Mitbestimmungsmöglichkeit mittels Referendum gegeben. Das direktdemokratische Instrument des Referendums erlaubt es den Stimmberechtigten einer Gemeinde, gegen bestimmte Gemeinderatsbeschlüsse Unterschriften zu sammeln und eine kommunale Volksabstimmung herbeizuführen. Dabei handelt es sich in der Regel um Finanzbeschlüsse des Gemeinderates. Der Gemeinderat kann auch von sich aus einen Beschluss den Stimmberechtigten der Gemeinde zur Abstimmung vorlegen.

Bei einer vom Gemeinderat angeordneten Abstimmung handelt es sich vornehmlich um eine Top-Down-Aktion. In der Folge kann sich indes ein Bürgerkomitee bilden, welches sich im Vorfeld der Abstimmung organisiert und an der Kampagne für oder gegen die Vorlage Stellung bezieht. Deutlicher in das Konzept der Community Education passt es, wenn sich Bürgerinnen und Bürger organisieren, um in einer Bottom-up-Bewegung gegen den Beschluss eines Gemeinderates zu opponieren. In diesem Falle entsteht meistens eine Organisation in Form eines Komitees, es wird diskutiert, es werden Strategien entworfen, die Argumentation für oder gegen ein Projekt wird entwickelt, die Öffentlichkeitsarbeit konzipiert und orchestriert, vielleicht werden auch noch Veranstaltungen und Diskussionsrunden organisiert und vieles weitere. Viele Involvierte und Engagierte machen solche Erfahrungen zum ersten Mal und lernen dabei manche neuen Aspekte der Politik, des Organisierens und Kommunizierens kennen.

Maduz resümierte in ihrer Literaturstudie über direkte Demokratie, dass die Abstimmenden hinreichend kompetent bei Volksabstimmungen agieren, demzufolge also genügend Kenntnis der Vorlagen haben und weitgehend

entlang ihrer Interessen abstimmen.[27] Auch ist in der Literatur ein erzieherischer Effekt der direkten Demokratie wiederholt nachgewiesen worden.[28]

Bürgerschaftliches Engagement

Auch unabhängig von Vorgängen und Entscheidungen in den institutionalisierten Gremien der Gemeinden können Bürgerinnen und Bürger Engagement an den Tag legen. Sie können sich an die zuständigen Gremien richten, etwa in der Form von Petitionen, oder unabhängig davon initiativ werden, also ohne direkten Blick auf die Gemeindegremien. Dabei gilt Ähnliches wie bei der Bildung von Komitees im Falle eines Referendums. Gleich wie dort ist Organisieren, Debattieren, Kommunizieren und manch anderes erforderlich und wird im Verlaufe des Prozesses vielfach entwickelt und gelernt.

Ein Beispiel ist die Bürgerinitiative ESCHEvital. Die Esche ist ein Entwässerungsbach im Talraum Liechtensteins, unter anderem auf dem Territorium der Gemeinde Eschen. Am 12. Dezember 2003 überreichte eine Bürgerbewegung dem damaligen Regierungschef Otmar Hasler eine Petition mit 1084 Unterschriften zur Revitalisierung der Esche.[29] Ein knappes Jahr später konnten die Medien vermelden, dass im Zuge anderer Baumaßnahmen die Esche auf einer Strecke von 360 Metern ökologisch aufgewertet werden soll.[30] Es folgten weitere Maßnahmen, so etwa eine Aufweitung des Bachbettes zu einem kleinen See. Die Bürgerinitiative musste allerdings in der Folge wohl feststellen, dass sich keine weiteren Fortschritte einstellten. Im Mai 2012, also neun Jahre nach Einreichung der Petition, wurde daher eine öffentliche Informationsveranstaltung organisiert, über welche die Medien

---

27 Maduz, Linda: Direct Democracy. First published: March 2010. In: Living Reviews in Democracy 2, 2010, 1–14. http://www.livingreviews.org/lrd-2010-1 [20.12.2016], 4.

28 Smith, Daniel A./Tolbert, Caroline J.: Educated by Initiative: The Effects of Direct Democracy on Citizens and Political Organizations in the American States. Ann Arbor: University of Michigan Press 2004. Smith, Mark A.: Ballot initiatives and the democratic citizen. In: Journal of Politics, 64, 2002, 892–903. Kriesi, Hanspeter: Direct Democratic Choice. The Swiss Experience. Oxford: Lexington Books 2005.

29 Liechtensteiner Volksblatt vom 13. Dezember 2003, 11.

30 Liechtensteiner Volksblatt vom 5. August 2004, 25.

wiederum breit berichteten und welche einen neuen Impuls zur Revitalisierung des Talraums gab.[31]

Zahlreiche weitere Beispiele bürgerschaftlichen Engagements auf kommunaler Ebene könnten hier vorgestellt werden.

Kommissionsarbeit und Bürgergenossenschaften

Stärker dem institutionalisierten Rahmen zuzuordnen sind die zahlreichen Kommissionen auf Gemeindeebene, die die Arbeit des Gemeinderates unterstützen, ebenso die Tätigkeit von Bürgergenossenschaften.

Als Beispiel dient hier die Gemeinde Triesen mit rund 5 000 Einwohnern. Neben dem Vorsteher und dem Gemeinderat existieren acht gesetzliche Kommissionen (Feuerwehr und Brandschutz, Geschäftsprüfung etc.) sowie vierzehn weitere Kommissionen (Raumplanung, Sport, Kultur, Wirtschaft etc.) für die Dauer der Mandatsperiode 2015 bis 2019. Die Kommissionen bestehen meist aus acht bis zehn Mitgliedern. In einem umfassenden Sinn dienen die Mitarbeit und die Erfahrung, die Kommissionsmitglieder im Nahverhältnis zu den entscheidenden politischen Gremien machen, der Stabilität eines politischen Systems. Es involviert zahlreiche Personen in den politischen Prozess und weckt Verständnis für politische Entscheidungen – allerdings mitunter auch Unverständnis. Individuell werden neue Erfahrungen gemacht, die auch dem Kollektiv dienen. Ein selbstgesteuertes Lernen im Sinne der Community Education ist dies allerdings noch nicht.

Bei den Bürgergenossenschaften handelt es sich um die Weiterführung der früheren Dorf- und Agrargenossenschaften, die genossenschaftlichen Besitz – Weiden, Ackerflächen, Wälder, Alpweiden – kollektiv verwalten und nutzen, verpachten etc. Deren Ursprung reicht weit zurück. Der Community-Gedanke ist durch die genossenschaftliche Organisationsform zwar gegeben, aber die aktuellen Genossenschaften haben eher ein Erbe angetreten, als dass sie aus einer Bürgerbewegung neu entstanden wären. Als Beispiel sei hier die Bürgergenossenschaft Triesen erwähnt, welche gleichzeitig der

[31] Liechtensteiner Volksblatt vom 10. Mai 2012, 6.

größte Grundbesitzer Liechtensteins ist.[32] Die Bürgergenossenschaft Triesen wurde 2004 gemäß Gesetz vom 20. März 1996 über die Bürgergenossenschaften gegründet, nachdem beschlossen worden war, den althergebrachten Nutzen der Triesner Bürgerinnen und Bürger einer Bürgergenossenschaft zu übertragen, statt dies der politischen Gemeinde zu übertragen. Diese beiden Optionen stellen sich in allen Gemeinden mit einem noch bestehenden Bürgernutzen und wurden in den verschiedenen Gemeinden unterschiedlich umgesetzt. Mitglieder der Triesner Bürgergenossenschaft wurden alle bis dahin nutzungsberechtigten Triesner Bürgerinnen und Bürger.

Die Genossenschaft wurde 2004 mit 1 578 Gründungsmitgliedern ins Leben gerufen. Wer seinen Verpflichtungen nicht nachkam oder austreten wollte, wurde in den Folgejahren von der Mitgliederliste gestrichen. Per 31. Dezember 2015 verzeichnete die Genossenschaft noch einen Mitgliederbestand von 789, also exakt 50 Prozent der anfänglichen Mitgliederzahl.[33] Offensichtlich sind die Mitgliedschaft und der Bürgernutzen für viele nicht besonders attraktiv. Jährlich werden mehrere Frontage organisiert. Gemäß Jahresbericht 2015 haben allerdings nur 131 Mitglieder an solchen Frontagen Einsatz geleistet. Da die Bürgergenossenschaft ihre Wurzeln in der Agrarwirtschaft hat, Liechtenstein inzwischen jedoch ein hoch industrialisiertes Land ist, stellt sich zunehmend die Frage nach dem Sinn der Bürgergenossenschaften.

Beispiel nationale Ebene

Die alle vier Jahre durchzuführenden Landtagswahlen sind jeweils eine Gelegenheit, um zusätzlich zum politischen Normalbetrieb vermehrt politische Diskussionen öffentlich auszutragen. Liechtenstein verfügt über eine beachtliche Bandbreite an Medien. Neben zwei Tageszeitungen und verschiedenen weiteren Printmedien berichten auch Radio Liechtenstein und der private Fernsehsender 1FLTV regelmäßig und häufig über die liechtensteinische Politik. Im Vorfeld von Wahlen ist dies noch spezieller, da Kandidatinnen und Kandidaten zu ihren politischen Zielen befragt werden, kontroverse Diskus-

[32] Bürgergenossenschaft Triesen: http://www.bgt.li/.
[33] Jahresbericht 2015 der Bürgergenossenschaft Triesen.

sionsrunden ausgestrahlt und Partei- und Wahlprogramme aufgelegt werden. Dies alles steht jedoch noch nicht unmittelbar im Zusammenhang mit Community Education, da wesentliche Merkmale fehlen. Ein politischer Bildungsschub ist mit Wahlen indes durchaus festzustellen. Weit stärker in die Nähe der Community Education ist hingegen eine neu konzipierte Wahlhilfe zu rücken, die im folgenden Abschnitt vorgestellt wird.

Wahlhilfe.li

In jüngerer Zeit werden in vielen Staaten Informationsplattformen über die Position von Parteien und Kandidierenden im Vorfeld von Wahlen angebotenen. In Deutschland läuft dies unter dem Titel „Wahlbarometer" und verschiedenen weiteren Angeboten, in der Schweiz unter dem Label „Smartvote". In Liechtenstein wurde erstmals zu den Landtagswahlen vom 5. Februar 2017 unter dem Titel „Wahlhilfe" ebenfalls eine entsprechende Möglichkeit geboten.[34] Die Website mit der Vorstellung der Landtagskandidatinnen und -kandidaten mit ihren politischen Präferenzen ist von einer Einzelperson initiiert worden. Die Idee wurde im Rahmen eines Ideenwettbewerbs (Ideenkanal)[35] prämiert und finanziell sowie mit einem Coaching unterstützt.

Alle 71 Kandidatinnen und Kandidaten, die sich bei insgesamt vier Parteien für die 25 Landtagssitze bewarben, wurden aufgefordert, auf der Website www.wahlhilfe.li zu 45 aktuellen politischen Fragen Position zu beziehen. Die Fragen wurden vom Liechtenstein-Institut in Rücksprache mit den vier kandidierenden Parteien ausgearbeitet, um die Qualität und Unabhängigkeit zu sichern. Anschließend konnten die Wählerinnen und Wähler ihre eigenen Präferenzen bei den gleichen Fragen eintragen und erhielten dann die Information, wie gross die Schnittmenge zu den Kandidierenden sowie den Parteien ist. Dies kann als Wahlempfehlung aufgrund der Haltung zu Sachfragen interpretiert werden.

---

34 Website: www.wahlhilfe.li.
35 Website: http://www.ideenkanal.com/de.

Aus dem Blickwinkel der Community Education sind drei Aspekte besonders hervorzuheben. Erstens handelt es sich um eine Initiative eines engagierten, jungen Bürgers und ist somit eine Bottom-up-Initiative. Zweitens ist ein Mobilisierungseffekt zu erwarten, da mit dieser Initiative Interesse an der Politik geweckt werden kann, namentlich bei der jüngeren Generation, die mit dem Internet besser zu erreichen ist als mit den Printmedien. Drittens ist die Wahlhilfe auch ein Beitrag zu politischer Bildung, da sich die Teilnehmenden einerseits kurz auf 45 Sachthemen einlassen und darüber nachdenken müssen. Andererseits werden zu jedem dieser Themen jeweils eine kurze Erläuterung gegeben sowie die Pro- und Contra-Argumente aufgelistet, sodass die Teilnehmenden einen vertiefenden Einblick in die zahlreichen Sachfragen bekommen, wenn sie sich dafür interessieren.

Direktdemokratische Rechte

Wie bereits weiter oben erwähnt, kennt das liechtensteinische politische System ausgebaute direkte Mitwirkungsrechte des Volkes. Die bedeutendsten Instrumente sind das Referendum gegen Beschlüsse des Landtages sowie die Volksinitiative zur Abänderung, Aufhebung oder Einführung von Gesetzesbestimmungen oder Verfassungsartikeln. Ohne hier weiter in die Literatur einzusteigen, kann zusammenfassend festgehalten werden, dass Initiativen und Referenden mehrere positive Effekte auslösen können. In der nachstehenden Tabelle sind die Vorzüge nach Schmidt (2003) und diversen anderen Autoren aufgelistet.

Tabelle 2: Potenziell positive Effekte der direkten Demokratie

Kriterium	*Kommentar*
Partizipation	Mobilisierung, Identifikation, Legitimation, weniger „classe politique“
Performanz	Stabilität, Zufriedenheit, Akzeptanz von Entscheidungen, soziale Kohäsion, Ausgabenkontrolle
Sachverstand	Politische Diskussionen und Meinungsbildung, kompetente Bürger/innen

Identität	Kollektive Identität wegen gemeinsamer Themendiskussion, Markenzeichen, Ventilfunktion
Qualität der Gesetzgebung	Konkordanzdemokratische Politikstrukturen, ausgewogene Entscheidungen
Bremse für Staatstätigkeit	Konservative Ausgabenpolitik, geringerer „Unsinnsko-effizient“, weniger modische Neuerungen

Diese Positivliste gibt einen Hinweis auf das Potenzial der direkten Demokratie zur Community Education. Urheber von Referenden und Initiativen können selbstverständlich auch politische Parteien sein, womit der Aspekt der Community Education mindestens mit einem Fragezeichen versehen werden muss. Vielfach organisieren sich jedoch auch parteipolitisch ungebundene Bürgerinnen und Bürger, die gemeinsame Interessen entdecken, sich in Komitees organisieren und eine Initiative oder ein Referendum starten. Dies beschränkt sich nicht einfach auf eine Unterschriftensammlung, sondern bedingt meist auch ein Konzept der Öffentlichkeitsarbeit, der Erarbeitung von Informationsmaterial usw.

Man sollte aber nicht verschweigen, dass es auch negative Assoziationen zur direkten Demokratie gibt, die dem Konzept der Community Education entgegenwirken. Beispielsweise neigen öffentliche Kampagnen zur plakativen Vereinfachung, Sachverhalte werden mitunter falsch dargestellt und kommuniziert, die Gesellschaft kann gespalten, mintunter können auch Minderheiten diskriminiert werden, um nur einige Aspekte zu nennen. Direkte Demokratie hat somit Potenzial zur Mobilisierung und politischen Bildung, aber auch zu gesellschaftlichen Verwerfungen und zu Frustration. Was sich mehrheitlich durchsetzt, ist eine Frage der politischen Kultur und der demokratischen Reife eines Landes, der Ausgestaltung der direktdemokratischen Rechte und deren Grenzen sowie der rechtsstaatlichen Kontrolle der direkten Demokratie und dem Funktionieren der Gewaltenteilung.

Petitionen

Als Letztes sollen noch die Petitionen erwähnt werden, die ähnlich wie Volksinitiativen und Referenden einen mobilisierenden Effekt aufweisen. Sie

unterscheiden sich von den direkten Volksrechten dadurch, dass sie Willensbekundungen ohne verbindliche Wirkung sind. Umgekehrt haben sie den Vorteil, dass das Recht auf Petition weder auf die Stimmberechtigten beschränkt noch thematisch eingegrenzt ist. Während sich Volksinitiativen auf Verfassung oder Gesetz beziehen, kann mit einer Petition jeder Sachverhalt angesprochen werden.

Die folgende Liste zeigt, welche Petitionen zwischen 2010 und 2015 in Liechtenstein eingereicht wurden.

Tabelle 3: Petitionen in Liechtenstein (2010 bis 2015)

Jahr	*Petition*
2015	Für eine unabhängige Institution für Menschenrechte
2014	Auswirkungen Stadttunnel Feldkirch auf Liechtenstein
2014	Aufnahme syrischer Flüchtlinge
2013	Wir unterstützen die Orthodoxen in Liechtenstein – Staatliche Anerkennung der christlich-orthodoxen Kirche
2013	Gegen Schließung der Filialen der Liechtensteinischen Landesbank in Schaan und Triesenberg
2013	Wir fordern ein Ende des Stillstands in der Gleichstellungspolitik
2012	Einsatz für einen internationalen Vertrag zur Waffenhandelskontrolle
2012	Baulandumlegung – Fehlende Bestimmungen
2012	Tier und Mensch – Gegen zu große Schonzonen und Betretungsverbote
2012	Moratorium Beamtenkasse – Kritik an Sanierung der staatlichen Pensionskasse
2011	Sorgerecht – Neuregelung gemäß „Norwegischem Modell“
2011	Griffiges Mietrecht für Liechtenstein
2011	Stimm- und Wahlrecht von Liechtensteinern im Ausland
2011	Partizipationsrechte für Personen mit ausländischer Staatsbürgerschaft
2010	Betriebliche Personalfürsorge – Teilzeitarbeit unter Minimallohn

2010	Solidarisches Liechtenstein – Gegen Kürzung von Geldern für Internationale Humanitäre Zusammenarbeit
2010	Wir wollen solidarisch sein – Eingereicht zusammen mit „Solidarisches Liechtenstein“
2010	Gemeinsames Sorgerecht

Quelle: Eigene Erhebungen.

Demokratieprinzipien und Community Education

Wenn wir nun zurückkommen auf die weiter oben tabellarisch aufgelisteten Demokratieprinzipien und deren praktische Umsetzung, lässt sich aufgrund der obigen Ausführungen abschätzen, welches Potenzial im Konzept der Community Education stecken könnte. In der folgenden Tabelle werden die potenziellen, unvollständig aufgelisteten Beiträge von Projekten mit Bezügen zu Community Education in Zusammenhang mit den Demokratieprinzipien und deren praktische Umsetzung gesetzt. Es zeigt sich, dass von Community Education manch positive, direkte oder indirekte Impulse auf die Stärkung der Demokratie erwartet werden können.

Tabelle 4: Demokratieprinzipien, praktische Umsetzung und potenzielle Beiträge der Community Education

Demokratieprinzip	*Praktische Umsetzung*	*Potenzielle Beiträge von Community Education*
Volkssouveränität	Partizipation Engagement	Bürgerinitiativen auf kommunaler und nationaler Ebene können in Volksentscheide münden
Mehrheitsprinzip	Politischer Wettbewerb Parteienvielfalt Interessengruppen	Mit Jugendparlamenten u. a. können die parlamentarische Debatte und der Mehrheitsentscheid simuliert und eingeübt werden
Gleichheit und Freiheit	Pressevielfalt Meinungsvielfalt	Die Rolle der Öffentlichkeit, der Medien und der politischen Kommunikation wird bei den meisten Projekten bewusst wahrgenommen
Rechtsstaatlichkeit	Kenntnis des Rechts Zugang zum Recht	Initiativen, Referenden, Petitionen und andere Aktivitäten stärken das

	Europäische Menschenrechtskonvention	Bewusstsein für den Rechtsstaat und das Recht auf politisches Engagement
Herrschaftskontrolle	Informationsfreiheit Öffentlichkeitsprinzip Transparenz Kritik	Wahlhilfe und andere Projekte schaffen Transparenz bezüglich politischer Positionen von Kandidierenden und Parteien
Pluralismus	Öffentlicher Diskurs Debatten Meinungsbildung	Politisches Engagement ist begleitet vom Wettbewerb der Ideen, von Überzeugungsarbeit und Strategien der Meinungsbildung

Fazit

Der Streifzug durch politische (Bildungs-)Aktivitäten in Liechtenstein hat gezeigt, dass neben der formalisierten Politik, die sich in der Tätigkeit von Parteien und Staatsorganen äußert, eine breite Palette an bürgerschaftlichen Aktivitäten gefunden werden kann. Die in diesem Beitrag vorgestellten Projekte und Initiativen sind nicht vollständig. Die anfänglich vorgenommene Fokussierung auf kollektive und selbstbestimmte Aktivitäten mit Lernpotenzial, hier im Kontext von Politik, hat zahlreiche Projekte und Aktivitäten aus dem Bereich von Schule und Jugend, der kommunalen wie auch der staatlichen Ebene zutage gefördert. Solche Aktivitäten sind willkommene und die Demokratie belebende Elemente. Von der Input-Seite des politischen Systems her betrachtet, organisieren sich Gleichgesinnte, artikulieren ihre Interessen und tragen ihre Forderungen an die institutionalisierte Politik heran – wenn sie nicht sogar selbst ein Projekt durchführen. Auf der Output-Seite resultiert – mit oder ohne Unterstützung der politischen Institutionen – bestenfalls ein Ergebnis im Sinne der Initianten. Sekundäreffekte können neu erlernte Fähigkeiten des Organisierens und Kommunizierens sein, aber auch Lerneffekte über das Funktionieren von Politik und im Idealfall auch eine stärkere Identifikation mit der demokratischen Grundordnung und Wertschätzung der Möglichkeiten, die die Demokratie bietet.

Literatur

Bogumil, Jörg (2002): Kooperative Demokratie – Formen, Potenziale und Grenzen. In: Michael Haus (Hg.): Bürgergesellschaft, soziales Kapital und lokale Politik. Theoretische Analysen und empirische Befunde. Opladen: Leske + Budrich, S. 151–166.

Dewey, John (1916): Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education. New York: Macmillan.

Easton, David (1965): A Framework for Political Analysis. Eaglewood Cliffs: Prentice-Hall.

English, Leona M./Mayo, Peter (2012a): Adult Education and Citizenship – A Contested Terrain. In: *International Issues in Adult Education* (8), S. 37–41.

English, Leona M./Mayo, Peter (2012b): Adult Education and Community Development. In: *International Issues in Adult Education* (8), S. 131–141.

Freitag, Markus (Hg.) (2014): Das soziale Kapital der Schweiz. Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung (Politik und Gesellschaft in der Schweiz, 1).

Frommelt, Christian (2016): Sport Monitoring Liechtenstein. Bestandesaufnahme 2015. Studie im Auftrag der Sportkommission. Bendern.

Hagen, Angelika (2008): Befragung zu Sozialkapital und Gesundheit des Fürstentums Liechtenstein. Ergebnisse der Bevölkerungsbefragung. Im Auftrag des Ressorts Soziales.

Haus, Michael (Hg.) (2002): Bürgergesellschaft, soziales Kapital und lokale Politik. Theoretische Analysen und empirische Befunde. Opladen: Leske + Budrich.

Himmelmann, Gerhard/Lange, Dirk (Hg.) (2005): Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Jungmeier, Peter/Mader, Wolfgang/Seebacher, Eva (2013): Die Weisheit der Vielen. Community Education in der Praxis. In: *Magazin Erwachsenenbildung.at* (19), S. 2–8.

Koopmann, Klaus F. (2002): Politik handelnd erfahren und lernen. In: Christoph Butterwegge und Gudrun Hentges (Hg.): Politische Bildung und Globalisierung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 197–216.

Kriesi, Hanspeter (2005): Direct Democratic Choice. The Swiss Experience. Oxford: Lexington Books.

Maduz, Linda (2010): Direct Democracy. First published: March 2010. In: Living Reviews in Democracy 2, S. 1–14. http://www.livingreviews.org/lrd-2010-1 [20.12.2016].

Martin, Ian (2003): Adult education, lifelong learning and citizenship: some ifs and buts. In: *International Journal of Lifelong Education* 22 (6), S. 566–579.

Marxer, Wilfried (2012): Direkte Demokratie in Liechtenstein. In: Peter Neumann und Denise Renger (Hg.): Sachunmittelbare Demokratie im interdisziplinären und internationalen Kontext 2009/2010. Deutschland, Liechtenstein, Österreich, Schweiz und Europa. Baden-Baden: Nomos, S. 95–115.

Marxer, Wilfried/Pállinger, Zoltán Tibor (2009): Stabilizing or destabilizing? Direct-democratic instruments in different political systems. In: Maija Setälä und Theo Schiller (Hg.): Referendums and Representative Democracy. Responsiveness, accountability and deliberation. London/New York: Routledge (ECPR Studies in European Political Science, 62), S. 34–55.

Merkel, Wolfgang/Puhle, Hans-Jürgen/Eicher, Claudia/Thiery, Peter (2003): Defekte Demokratie. Band 1: Theorie. Opladen: Leske + Budrich.

Scandrett, Eurig (2013): Citizen Participation and Popular Education in the City. Written for the Friends of the Earth's 'Big Ideas' project. Queen Margaret University. Online verfügbar unter https://www.foe.co.uk/sites/default/files/downloads/citizen_participation_and.pdf.

Schmidt, Manfred G. (2003): Lehren der Schweizer Referendumsdemokratie. In: Claus Offe (Hg.): Demokratisierung der Demokratie. Diagnosen und Reformvorschläge. Frankfurt a. M./New York: Campus Verlag, S. 111–123.

Shaw, Mae/Crowther, Jim (2014): Adult education, community development and democracy: renegotiating the terms of engagement. In: *Community Development Journal* 49 (3), S. 390–406.

Smith, Daniel A./Tolbert, Caroline J. (2004): Educated by Initiative: The Effects of Direct Democracy on Citizens and Political Organizations in the American States. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Smith, Mark A. (2002): Ballot initiatives and the democratic citizen. In: Journal of Politics, 64, S. 892–903.

Tett, Lyn (2006): Policy and Practice in Education. Community Education, Lifelong Learning & Social Inclusion. Edinburgh: Dunedin Academic Press.

Wallace, David (2008): Community Education, Community Learning and Development. In: T.G.K. Bryce und W. M. Humes (Hg.): Scottish Education. Edinburgh: Edinburgh University Press. S. 742–751.

Waschkuhn, Arno (1994): Politisches System Liechtensteins. Kontinuität und Wandel. Vaduz: Verlag der Liechtensteinischen Akademischen Gesellschaft (Liechtenstein Politische Schriften 18).

Wille, Herbert (2015): Die liechtensteinische Staatsordnung. Verfassungsrechtliche Grundlagen und oberste Organe. Schaan: Verlag der Liechtensteinischen Akademischen Gesellschaft (Liechtenstein Politische Schriften 57).

Community Education in der postmigrantischen Gesellschaft

JOSEF FREISE

Josef Freise, geb. 1951, Erziehungswissenschaftler und katholischer Theologe, promoviert zum Dr. paed. über ein Thema interkultureller Bildung. Ab 1993 bis zu seiner Pensionierung 2017 Professor für Theorien und Konzepte Sozialer Arbeit an der Katholischen Hochschule NRW, Abt. Köln. Er lehrt und forscht weiterhin schwerpunktmäßig zu Sozialer Arbeit in der Migrationsgesellschaft und zu interreligiöser Pädagogik. Er arbeitet im Vorstand der EIRENE-Stiftung mit und ist u. a. Mitglied bei Pax Christi und bei GERMANWATCH. Im Jahr 2016 wurde er mit dem Hans-Jürgen Wischnewski Preis für besondere Verdienste in der Partnerschaftsarbeit zwischen Köln und Bethlehem ausgezeichnet.

ABSTRACT

Der Autor benennt Leitlinien für Community Education im Rahmen von Gemeinwesenarbeit. Zu den Aufgaben und Möglichkeiten von Community Education in einer „postmigrantischen Gesellschaft“ gehört es, ein inklusives Wir-Bewusstsein zu fördern. Exemplarisch stellt er Ansätze von Community Education vor in den Bereichen nachhaltige Entwicklung und globales Lernen, kritischer Konsum, politische Kampagnenarbeit, interreligiöser und weltanschaulicher Dialog und Biografiearbeit. Der Verfasser sieht darin einen Weg, gemeinschaftlich initiativ zu werden und Machtverhältnisse innerhalb einer Gesellschaft zu verändern und auf diesem Weg Teilhabe aller Bevölkerungsgruppen am gesellschaftlich-politischen Prozess zu ermöglichen.

***

The author specifies guidelines for community education in the context of community work. The promotion of an inclusive “We” consciousness is one of the tasks and opportunities for community education providers in a “postmigrant society”. As examples, the author references community education initiatives in the fields of sustainable development and global learning, critical consumption, political campaigning, inter-religious and ideological dialogue and biographical work. The author sees these as offering a way of taking practical social initiatives and of changing the power relationships in society – and in this way making it possible for all groups in society to be involved in the social-political process.

Einleitung[1]

Immer mehr europäische Gesellschaften sind durch Polarisierungen gekennzeichnet. Die Polarisierung ist zuerst einmal eine ökonomische Spaltung zwischen verarmenden und immer reicher werdenden gesellschaftlichen Gruppen. Im Zusammenhang mit diesen wachsenden Spannungen kommt es zu Feindbildern. Ethnische und religiöse Minderheiten werden als Schuldige ausgemacht und ausgegrenzt. Wer die Vision eines fairen und gerechten Miteinanders in der Gesellschaft ohne Ausschluss und ohne Diskriminierung einer Gruppe fördern will, muss Prozesse politischer Bildung und gemeinschaftlicher Mobilisierung initiieren. Solche Prozesse wurden in den 1990er-Jahren unter den Begriff Community Education gefasst und in Österreich wurde dieser Terminus im Rahmen der Strategie zum lebensbegleitenden Lernen neu aufgegriffen; im Jahr 2013 fand eine Fachkonferenz zu Community Education im Kardinal-König-Haus in Wien statt.

In diesem Beitrag soll erläutert werden, was unter dem Begriff Community Education verstanden werden kann, welche Leitprinzipien Community Education prägen und warum Community Education in einer postmigrantischen Gesellschaft, in der Migration ein – wenngleich umstrittenes – Faktum darstellt, bedeutsam ist. Der Beitrag schließt mit der Darstellung verschiedener Handlungsansätze von Community Education.

Community Education

Was ist Community Education? Claus Buhren bezeichnet Community Education als „ein Konzept zur Verbesserung der Lebensqualität. Ausgehend von gesellschaftlichen Defiziten und Missständen dient Community Education der individuellen und gemeinschaftlichen Entwicklung auf der Basis kollektiven Handelns“.[2] Es geht also um gemeinschaftliches Handeln auf der Ba-

---

1 Dieser Beitrag wurde am 14.10.2016 als Vortrag gehalten und bezieht sich auf verschiedene vorhergehende und parallel entstehende Veröffentlichungen des Verfassers, die hier nicht alle aufgeführt werden können. Es werden lediglich die Fremdquellen benannt. Ein Verzeichnis der Veröffentlichungen des Verfassers findet sich auf der Homepage www.Josef-Freise.de.

2 Buhren, Claus G.: Community Education. Münster 1997, 14.

sis von Bildungsprozessen in einer Gemeinde oder einem Stadtteil, um Bildung für Prozesse der gemeinschaftlichen Entwicklung und des gemeinsamen Handelns.[3]

Community Education wird in der Sozialen Arbeit verortet. Soziale Arbeit ist ein relativ neuer Begriff aus den 1990er-Jahren, der Sozialarbeit und Sozialpädagogik zusammenfasst. Traditionell wird eine Trias an Arbeitsformen in der Sozialen Arbeit unterschieden: die Einzelfallhilfe, die Gruppenarbeit und die Gemeinwesenarbeit. Community Education ist dann Teil der Gemeinwesenarbeit und stellt quasi den sozialpädagogischen Zugang für ein umfassendes Community Organizing, das über Netzwerkarbeit auf Mobilisierung und Strukturveränderung zielt.[4]

Gemeinwesenarbeit ist originär stärker von Beratung, Verwaltung und Management geprägt, wobei es durchaus Ausnahmen wie zum Beispiel die Mediation oder die kommunale Konfliktbearbeitung gibt. In der Geschichte der Gemeinwesenarbeit spielten pädagogische Ansätze immer auch eine Rolle, beispielsweise bei der Settlement-Bewegung in Großbritannien und den USA zu Beginn des 20. Jahrhunderts mit den Bildungshäusern für die in die Städte eingewanderten Migrantinnen und Migranten. In Deutschland stellte gemeinwesenorientierte Bildungsarbeit beim Widerstand gegen das Atomkraftwerk im Wyler Wald die Basis für politische Aktivierung dar, um Menschen auf den aktuellen Sachstand zu bringen und um Aktionsformen des Widerstands bis hin zum zivilen Ungehorsam zu diskutieren und zu erproben. Trotzdem bleibt der pädagogische Aspekt in der Gemeinwesenarbeit oft unterbelichtet und es ist von daher sehr begrüßenswert, wenn mit Community Education dem Bildungsaspekt in der Gemeinwesenarbeit wieder mehr Gewicht verliehen wird.

---

3 Laumann, Nina: Community Education im Kontext gesellschaftlicher Wandlungsprozesse in Europa. Eine ländervergleichende Studie, Köln 2014.

4 Schönig, Werner/Motzke, Katharina: Netzwerkorientierung in der Sozialen Arbeit. Theorie, Forschung, Praxis, Stuttgart 2016, 163–172.

Leitprinzipien für Community Education

Im Folgenden werden von mir Leitprinzipien für Community Education aufgestellt, die den spezifischen Zugang dieses Ansatzes im Rahmen der Gemeinwesenarbeit verdeutlichen sollen.

- Community Education geht von der Lebenswelt der Menschen am jeweiligen Lebensort (Stadtteil, Dorfgemeinschaft etc.) aus.

In die Sozialpädagogik und die Soziale Arbeit ist der auf den Phänomenologen Edmund Husserl zurückgehende Lebensweltbegriff von Hans Thiersch eingeführt worden; seit dem 8. Jugendbericht der Bundesregierung 1990 gehört er zum Standard der wissenschaftlichen Betrachtung von Kinder- und Jugendhilfe.[5] Habermas schließt an den Husserl-Schüler Alfred Schütz an und definiert Lebenswelt als das „Dickicht" von „Hintergrundannahmen, Verlässlichkeiten und Vertrautheiten",[6] die dem Individuum als Ressource zur Bewältigung von Handlungssituationen dienen.[7]

Geflüchtete Menschen bringen ihre Kultur mit, ihr im Alltag bewährtes Wissen wie z. B. ihre Form der Gastfreundschaft, die in orientalischen Kulturen einen hohen Stellenwert hat. Menschen aus unterschiedlichen Schichten, unterschiedlichen Generationen und verschiedenen Ethnien haben auch verschiedene Lebenswelten: Junge und alte Menschen haben unterschiedliche Vorstellungen bezüglich der Frage, ab wann Nachtruhe im Stadtviertel eingehalten werden sollte, und was ruhestörender Lärm ist und was nicht; Familien bringen unterschiedliche kulturelle Vorstellungen mit, wie lange Kinder abends auf der Straße spielen können und wann sie ins Bett gehören. All das ohne vorschnelle Bewertung wahrzunehmen, ist eine erste Aufgabe von professionellen Sozialarbeitern und Sozialpädagogen.

---

5 Vgl. u.a. Kraus, Björn: Lebensweltliche Orientierung statt instruktive Interaktion. Eine Einführung in den Radikalen Konstruktivismus in seiner Bedeutung für die Soziale Arbeit und Pädagogik. Reihe Forschung und lehren, Bd. 8, Berlin 2000.

6 Habermas, Jürgen: Sprachtheoretische Grundlegung der Soziologie, Frankfurt/Main 2009, 230.

7 Vgl. zum Folgenden Freise, Josef: Situationsorientierte Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft als Weiterführung der Interkulturellen Sozialen Arbeit, in: Migration und Soziale Arbeit, Heft 3, 2013, 270–276.

Sie erhalten Zugang zur Lebenswelt der Menschen, mit denen sie arbeiten, durch Begegnungen in ganz konkreten Situationen. Eine Situation wahrzunehmen heißt nach Schönig, der sich auf John Dewey bezieht, staunend vor ihr zu stehen: „Staunen sei hier nicht im naiven Sinne verstanden, sondern als professionelle Haltung, die trotz aller Routine und Standardisierung verteidigt und eingeübt werden muss. Gefordert ist die Fähigkeit des Routiniers sich vom Fall überraschen zu lassen".[8] Ausgangspunkt jeder Bildung ist nach Dewey die persönliche (unmittelbare und reflektierte) Erfahrung. Die Trennung von persönlicher Erfahrung und sachlicher Erkenntnis, von Theorie und Praxis sieht er als eine große Gefahr für die Bildung, und er deutet diese Trennung als Spiegelbild des zerteilten Lebens: Arbeit in der Industriegesellschaft hat oft keinen Wert mehr in sich, sondern dient dann nur zum Gelderwerb für die anschließende, als sinnvoll erlebte Familien- und Freizeitaktivitäten. Aber genau diese Aufteilung soll die Bildung auch in der Schule nach Dewey überwinden helfen und einen Beitrag zur Ganzheitlichkeit des Lebens leisten. Das Stichwort des „learning by doing" geht auf Dewey zurück und wird deshalb manchmal auch als „learning by dewey-ing" benannt.

Für die hier anzustellenden Überlegungen zu Community Education bringt Dewey wichtige Impulse. Wenn das Ziel der Erziehung (und des Lebens), wie er angesichts von Rassentrennung in den USA schreibt, eine Gesellschaft ist, in der alle Mitglieder gleichberechtigt und gleichmäßig teilnehmen und teilhaben können, dann braucht eine solche Gesellschaft „eine Form der Bildung, die in den einzelnen ein persönliches Interesse an sozialen Beziehungen und am Einfluss der Gruppen weckt".[9]

- Community Education zielt darauf, Menschen unterschiedlicher Herkunft und Weltanschauung, die in der globalisierten Gesellschaft oft Tür an Tür wohnen, zusammenzubringen.

Demokratie entsteht nach Dewey dort, wo Menschen der paradoxen Aufgabe nachgehen, einerseits ihre Unterschiedlichkeiten in Bezug auf Interessen,

---

8 Schönig, Werner: Konstruktion, Situation und Praxis. Schlüsselbegriffe und Reflexbogen der Theorie Sozialer Arbeit. Unveröffentlichtes Manuskript 2012, 5.

9 Dewey, John: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik, hrsg. von Jürgen Oelkers, Weinheim und Basel 2010, 136.

kulturelle Besonderheiten und persönliche Fähigkeiten gezielt in die Gesellschaft einzubringen und andererseits mit den Menschen anderer Orientierung nach gemeinsamen geteilten Interessen zu suchen. Bildung und Erziehung sollen Gemeinsamkeiten über geteilte Werte entwickeln helfen. Die französische Sozialarbeiterin Madeleine Delbrêl (1904–1964) betrieb eine Sozialstation im kommunistisch geprägten Ivry, einem Vorort von Paris. Ivry war die erste kommunistisch regierte französische Stadt. Madeleine Delbrêl war überzeugte gläubige Katholikin und gründete mit zwei gleichgesinnten Kameradinnen eine Wohn- und Lebensgemeinschaft nach christlichen Regeln. Sie kamen immer mehr in Kontakt mit Arbeitern und Kommunisten. In der Aktion „Ausgestreckte Hand" schlossen sich 1936 Kommunisten und Christen gegen die Faschisten zusammen.

Madeleine Delbrêl hat gezeigt, dass es möglich ist, mit Menschen unterschiedlicher Herkunft und Weltanschauung intensiv zusammenzuleben und einen Stadtteil gemeinsam zu gestalten.[10]

- Community Education beinhaltet selbstorganisiertes Lernen. Es gibt keine strenge Trennung zwischen Lehrenden und Lernenden. Alle bringen ihre eigenen Kompetenzen ein und lernen voneinander und miteinander.

Der brasilianische Pädagoge Paulo Freire hat eine der wohl umfassendsten Kritiken des traditionellen Bildungssystems in Schule und Erwachsenenbildung vorgenommen, das er als Bankiers-Konzept brandmarkte. Der traditionelle Bildungsvorgang ist seiner Meinung nach von einer Übermittlungskrankheit gekennzeichnet, die sich dadurch auszeichnet, dass der Lehrer das Wissen als etwas Statisches, Unveränderbares dem Schüler übermittelt und es wie eine Spareinlage in den Kopf des Schülers einlagert.[11]

Dem entfremdeten Bildungsansatz stellt Paulo Freire die Pädagogik als Praxis der Freiheit entgegen und kennzeichnet sie als eine dialogische Bildung, die durch horizontale Lehrer-Schüler-Beziehungen geprägt ist und die ein

---

10 Boehme Katja: Madeleine Delbrêl – die andere Heilige, Aktualisierte Neuausgabe. Freiburg i. Br./Basel/Wien 2014.

11 Vgl. Freire, Paulo: Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit, Reinbek Hamburg 1970, 73–92.

kritisches Denken und ein praktisches Handeln mit sich bringt. Die dialogische Bildung formuliert Probleme und Herausforderungen, mit der die Welt kritisch begriffen wird. Die Welt wird nicht als etwas Statisches gesehen, sondern als ein Prozess der Umwandlung, die aktiv betrieben werden kann.

Der Dialog braucht eine tiefe Liebe für Welt und Menschen, „einen intensiven Glauben an den Menschen, einen Glauben an seine Macht, zu schaffen und neu zu schaffen, zu machen und neu zu machen, einen Glauben an seine Berufung, voller Mensch zu sein".[12]

Abschließend können die Leitprinzipien in einem Satz so zusammengefasst werden: Ausgehend von der jeweiligen Lebenswelt mit ihren je unterschiedlichen Plausibilitäten und unhinterfragten Selbstverständlichkeiten bringt Community Education einen Lernprozess unter Menschen unterschiedlicher Herkunft in Gang, bei dem alle ihre Kompetenzen einbringen und von- und miteinander lernen.

Community Education in der postmigrantischen Gesellschaft

Der Begriff der postmigrantischen Gesellschaft wurde zuerst vom Postmigrantischen Theater in Berlin geprägt und dann von Naika Foroutan am Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung in die Wissenschaft eingeführt (Foroutan et al. 2014 und 2015). Der Begriff des Postmigrantischen soll nicht in der Reihenfolge von Ausländerinnen und Ausländern, Migrantinnen und Migranten und Menschen mit Migrationshintergrund jetzt die Postmigranten kreieren, sondern die Gesellschaft als Ganze in ihrem postmigrantischen Charakter erfassen. Postmigrantisch steht dabei insbesondere „für eine Analyseperspektive, die sich mit den Konflikten, Identitätsbildungsprozessen, sozialen und politischen Transformationen auseinander setzt, die nach erfolgter Migration einsetzen. ‚Postmigrantisch' richtet also den Blick auf die Gestaltung der Gesellschaft nach erfolgreicher Einwanderung" (Foroutan et al. 2015, 15). Foroutan sieht folgende Aspekte, die eine Gesellschaft als postmigrantisch erscheinen lassen:

- Die Einwanderung wird als Baustein der Gesellschaft anerkannt.

[12] Ebd., 98.

- Migration wirkt nach und geht weiter.
- Es gibt Konflikte um Machtressourcen.
- Zugehörigkeit und Teilhabe werden kontrovers diskutiert.
- Es gibt einen Dualismus zwischen Befürwortern der gesellschaftlichen Dynamik, die durch Migration entsteht, und populistischen Bewegungen, die Migration ablehnen.[13]

Das Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung fordert mit Naika Foroutan u. a. eine Leitbilddiskussion über Vielfalt und gesellschaftliche Teilhabe. Dem ausgrenzenden „Wir Einheimischen – Ihr Migranten" stellen sie ein neues „Wir" gegenüber, dass die Vielfalt in der Gesellschaft repräsentiert und alle einschließt:

> „Wir brauchen eine Debatte, wie sie in Kanada und den USA in den 1970er Jahren geführt wurde, um ein neues politisches Narrativ (Leitbild/Leitmotiv) zu entwickeln. Dieses sollte demokratisch, heterogen und tragfähig sein und gesellschafts-, handlungs- und politikleitend nutzbar gemacht werden, weil sonst andere gesellschaftliche Kräfte diese Themen besetzen werden".[14]

Die Studie nimmt Bezug auf die Rede des Bundespräsidenten Joachim Gauck zum 65-jährigen Bestehen des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland, in der dieser „die Einheit der Verschiedenen" betonte und erklärte: „Wer Deutscher ist, wird künftig noch viel weniger als bisher am Namen oder am Äußeren zu erkennen sein."[15]

Community Education hat die Aufgabe, ein solches inklusives „Wir"-Bewusstsein im Gemeinwesen mit auf den Weg zu bringen.

---

13 Foroutan, Naika/Canan, Coşkun/Arnold, Sina/Schwarze, Benjamin/Beigang, Steffen/Kalkum, Dorina: Deutschland postmigrantisch II – Einstellungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu Gesellschaft, Religion und Identität. Berlin et al. 2015, 16–18.

14 Foroutan, Naika/Canan, Coşkun/Schwarze, Benjamin/Beigang, Steffen/Kalkum, Dorina: Deutschland postmigrantisch I. Gesellschaft, Religion, Identität – Erste Ergebnisse. Berlin et al. 2014, 54.

15 Bundespräsident Joachim Gauck bei der Einbürgerungsfeier anlässlich 65 Jahre Grundgesetz am 22. Mai 2014 in Schloss Bellevue. Unter: http://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Downloads/DE/Reden/2014/05/140522-Einbuergerung-Integration.pdf;jsessionid=D5375FDC71C1439877F87967594F3AE7.2_cid379?__blob=publicationFile (abgerufen am 11.11.2016).

Ansätze im Rahmen von Community Education

Im Folgenden sollen beispielhaft Ansätze für Community Education dargestellt werden: Ansätze des Globalen Lernens für nachhaltige Entwicklung, der weltanschauliche und interreligiöse Dialog sowie Biografiearbeit mit Menschen unterschiedlicher Herkunft.

Nachhaltige Entwicklung und Globales Lernen

Globales Lernen ist durch eine doppelte didaktische und methodische Herausforderung gekennzeichnet. Einerseits soll Globales Lernen auf die Bedürfnisse der Lernenden eingehen und Orientierung für das eigene Leben angesichts einer komplizierter werdenden und verwirrend komplexen Weltgesellschaft geben. Auf der anderen Seite geht es aber eben nicht nur um die Person im Lernprozess, sondern um die Vision für eine human(er) gestaltete Weltgesellschaft. Letztlich ist die Frage federführend: Wie ist das eigene Leben human, menschenwürdig und auch lustvoll gestaltbar, ohne auf Kosten anderer zu leben?

Am 25. September 2015 verabschiedeten die Vereinten Nationen in New York die „Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung“. Darin wird deutlich, dass Entwicklung einer grundlegenden kritischen Analyse und Veränderung der Machtbeziehungen zwischen den reichen und armen Akteuren und Regionen auf der Erde bedarf.

Zum Globalen Lernen gehören auch Initiativen zum kritischen Konsum und darüber hinaus politische Kampagnenarbeit zu einer nachhaltigen Entwicklung.

Initiativen zum kritischen Konsum

Initiativen zum kritischen Konsum beziehen sich auf die eigene Ernährung, auf Kleidung, auf den Aspekt Rohstoffverbrauch im Konsumverhalten, auf Energieversorgung, den Umgang mit Geld und Mobilität.[16] Initiativen der solidarischen Landwirtschaft fördern persönliche Beziehungen zwischen Konsumenten und regionalen Produzenten. Der Vorteil regionaler Produkte ist

16 www.kritischerkonsum.de.

es, dass zum einen die lokale Landwirtschaft unterstützt wird und zum anderen ein Beitrag zur Klimafreundlichkeit geleistet wird. Bei der Kleidung ist der Aspekt der Herstellung unter ökologischen Aspekten und unter dem Gedanken der Menschenrechte von Bedeutung. Welchen ökologischen Fußabdruck hat die Jeans hinterlassen, die vom Ernten der Baumwolle, über die Stoffherstellung und das Anfertigen der Hose Produktionsstätten in mehreren Ländern gesehen hat? Was haben die Arbeiterinnen und Arbeiter, was haben die Zwischenhändler und was haben die Firmen an meiner Hose verdient? Handys benötigen das seltene Erz Coltan, das zu beinahe 80 Prozent im Kongo abgebaut wird, wo in den Coltan-Mienen häufig Kinder arbeiten müssen. Alternative Handys wie das Fairphone oder das Shiftphone bemühen sich um eine Herstellung ohne Kinderarbeit und ohne „schmutziges" Coltan.

In der Energieversorgung ist ein Umsteuern auf erneuerbare Energien unumgänglich und es gibt die Möglichkeit, Stromanbieter entsprechend zu wählen. Wer Geld zur Anlage zur Verfügung hat, kann dies nach dem Kriterium der höchsten Rendite tun. Ethische Geldanlagen legen daneben entscheidendes Gewicht auf ökologische und ethische Kriterien. Neben den Alternativbanken hat beispielsweise die Bank für Kirche und Diakonie in einem Dialogprozess mit Brot für die Welt Kriterien entwickelt, damit die Bank nicht mehr ihr Geld in Rüstungsproduktion und Umweltzerstörung investiert. Bei der Frage der Mobilität geht es ebenfalls wieder um den ökologischen Fußabdruck, der darüber Auskunft gibt, „wie viel Land- und Wasserfläche eine Person benötigt, um ihren Bedarf an Ressourcen zu decken und ihre Abfälle zu neutralisieren. Zurzeit ist der ökologische Fußabdruck der Menschheit so groß, dass wir flächenmäßig 1,5 Erden benötigen".[17] Unter dem Gesichtspunkt der Gerechtigkeit kann es nicht sein, dass ein Teil der Menschheit das Vielfache an Ressourcen verbraucht gegenüber dem Großteil der Bevölkerung im globalen Süden.

[17] klimaohnegrenzen.de.

Politische Kampagnenarbeit

In der politischen Kampagnenarbeit werden Strukturänderungen, die mit dem Globalen Lernen in Verbindung stehen, thematisiert. Pro Asyl setzt sich für die Rechte geflüchteter Menschen ein. ATTAC „attackiert" das Gebaren der internationalen Finanzwirtschaft und wendet sich gegen internationale Abkommen wie TTIP und CETA. Greenpeace organisiert symbolträchtige Aktionen gegen atomare Energie. Die Nichtregierungsorganisation Germanwatch, die sich für globale Gerechtigkeit und den Erhalt der Lebensgrundlagen einsetzt, unterstützt den Andenbauer und Bergführer Saúl Luciano Lliuya aus Peru in einem Rechtsstreit gegen RWE bezüglich des globalen Klimawandels. Dieses Beispiel soll kurz erläutert werden: Die Andenstadt Huaraz ist durch klimawandelbedingte Gletscherschmelze oberhalb des Ortes von einer verharrenden Flutkatastrophe bedroht. „Da RWE etwa 0,5 Prozent des globalen Klimawandels mitverursacht hat, soll RWE demzufolge auch ein halbes Prozent der notwendigen Schutzmaßnahmen bezahlen".[18] Dieser Fall ist der erste seiner Art vor europäischen Gerichten. „Mit ihm ist bereits jetzt ein wichtiger Schritt nach vorne in Richtung neue juristische Möglichkeiten für Betroffene zu schaffen – als Hebel für politische Lösung – gelungen".[19]

Interreligiöser und weltanschaulicher Dialog

Eine Gesellschaft, in der Menschen unterschiedlicher Weltanschauung und Religion zusammenleben, benötigt eine Verständigung darüber, wie Unterschiedlichkeit gelebt werden kann, wie gegenseitiger Respekt eingeübt wird, wie Konflikte ausgetragen werden und was die gemeinsame Grundlage des Zusammenlebens ist. Weder das Modell eines unverbundenen Nebeneinanderlebens, wie es in den Niederlanden lange praktiziert wurde, noch das Modell einer zur Assimilation zwingenden Leitkultur, die von der Mehrheit bestimmt wird, sind auf Dauer tragfähig. Um zu der von Naika Foroutan formu-

[18] Germanwatch o.J., Der Fall Huaraz. Unter: https://germanwatch.org/de/der-fall-huaraz (abgerufen am 10.11.2016). Zur Zeit des Abschlusses dieses Artikels war die Klage in erster Instanz abgewiesen. Die Klage war die erste ihrer Art vor europäischen Gerichten.

[19] Ebd.

lierten postmigrantischen inklusiven Wir-Identität zu kommen, bedarf es eines intensiven Austausches unter den verschiedenen weltanschaulichen und religiösen Gruppen.

Im alltäglichen Leben kommen (insbesondere in städtischen Kontexten) Menschen unterschiedlicher Weltanschauung und Religion immer mehr miteinander in Beziehung. In den Schulen sitzen sie in einem Klassenraum zusammen, am Arbeitsplatz stoßen Menschen auf Kolleginnen und Kollegen anderer Herkunft. Hier gibt es Berührungspunkte bei ganz basalen Fragen: Wie ist die Betriebskantine auf die Essgewohnheiten der Besucher eingestellt? Nehmen Schulen und Arbeitgeber Rücksicht auf Festtage in den verschiedenen Religionen? Entstehen möglicherweise Konflikte durch unterschiedliche kulturelle und religiöse Gewohnheiten? Sind Eltern „frommer" freikirchlich-christlicher oder muslimischer Herkunft mit der Art und Weise einverstanden, wie koedukativer Sport- und Schwimmunterricht stattfindet? Hier werden Sensibilität und ehrliche Offenheit erwartet. Sensibilität zeigen Lehrkräfte, die Eltern ermutigen, ihre Bedenken auszusprechen, die ihnen zuhören und mit ihnen nach praktikablen Lösungen suchen. Zur Offenheit gehört, Eltern die Notwendigkeit von Sport- und Schwimmunterricht für ihre Kinder zu vermitteln, die Bedeutung des Einübens respektvollen Umgangs von Mädchen und Jungen untereinander nahezubringen und auch die schulischen Grenzen bei der Organisierbarkeit geschlechtergetrennten Unterrichts zu erläutern und nicht das Abmelden der Kinder vom Schwimmunterricht beispielsweise aus Bequemlichkeit zu dulden.

Das gemeinsame Engagement in bürgerschaftlichen Initiativen (beispielsweise in Mietervereinen) hilft, Vertrauen zwischen Menschen unterschiedlicher Herkunft aufzubauen. Dadurch können diese Initiativen zu Brücken zwischen gesellschaftlichen Gruppen werden, die sonst wenig Kontakt miteinander hätten oder sich vielleicht sogar aus dem Wege gingen.

Veranstaltungen in Volkshochschulen und Mehr-Generationen-Häusern zielen auf das Verstehen weltanschaulicher und religiöser Unterschiede und auf die Suche nach dem Gemeinsamen in den Unterschieden. Dabei geht es auch um die Abwehr und Aufarbeitung von Stereotypenbildung und Vorurteilen durch präventive und aufarbeitende Antidiskriminierungsarbeit, gerade

auch angesichts der Tatsache, dass Vorurteile und Feindbilder quer durch alle sozialen Schichten und in allen Altersgruppen vertreten sind.

Eine weitere Ebene betrifft das gemeinsame Feiern. Gerade eine plural verfasste Gesellschaft braucht gemeinsame Rituale, einen sozialen Kitt, der Menschen und Gruppen über alle Unterschiede hinweg zusammenhält. Wie feiert eine Schule, in der Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher nationaler, kultureller und weltanschaulich-religiöser Herkunft vertreten sind, den Schuljahresabschluss, die Einschulung ihrer neuen Schüler und die bestandenen Prüfungen ihrer Absolventen? Wie trauert eine Stadt über Menschen, die bei einer Umweltkatastrophe oder einem Flugzeugabsturz ums Leben gekommen sind? Welche Rituale findet sie? Man kann sich auf den kleinsten gemeinsamen Nenner – bei einer Trauerfeier ist das oft die Schweigeminute – einigen, oder man gibt den betroffenen Menschen verschiedener weltanschaulicher und religiöser Tradition die Chance, in ihrer je eigenen religiösen (oder auch säkularen) Sprache sich nebeneinander auszudrücken und die Andersgläubigen nehmen respektvoll Anteil.

Der Ansatz von Community Education kann helfen, unterschiedlichen weltanschaulichen und religiösen Gruppierungen und Gemeinschaften einen Platz zur Entfaltung zu bieten. Die einzelnen kulturellen und religiösen Gruppierungen, Kirchen und Religionsgemeinschaften sind aufgerufen, innerhalb ihren eigenen Reihen und miteinander im Austausch gegen fundamentalistische Verengungen die Weite der je eigenen Traditionen in Erinnerung zu rufen. Oft sind es Gruppen, die an der Basis aktiv werden, Kontakte zu anderen religiösen Gemeinschaften knüpfen und Dialoge initiieren – mitunter sogar gegen ihre eigene religiöse Gemeinschaft. Prozesse des Umdenkens und der Veränderung werden oft „von unten" – selbstorganisiert – angestoßen.

Im dialogischen Austausch und auch im friedlichen Austragen von Konflikten kann dann die Bindungskraft der Gesellschaft deutlich werden, einer Gesellschaft, die sich darin einig ist, dass Pluralität als Bereicherung zu sehen ist, wenn sie vom Respekt vor den jeweils anderen Auffassungen getragen ist.

Biografiearbeit

Kreative Schreibwerkstätten können Menschen unterschiedlicher ethnischer Herkunft, die in einem Stadtteil oder einem Dorf zusammenleben, in einen Austausch miteinander bringen. Bezug genommen wird hier auf einen aus den USA stammenden und u. a. in Israel und Palästina durchgeführten Projektansatz „Writers Matter".[20] In Israel und Palästina wurden 12- bis 14-jährige jüdisch-israelische, palästinensisch-israelische Jugendliche sowie palästinensische Jugendliche aus den palästinensischen Autonomiegebieten ermutigt, zu ihrem Leben etwas zu schreiben, ihre Gefühle auszudrücken und dies mit den jeweils anderen beteiligten Jugendlichen zu teilen.

Während schulisches Lernen hauptsächlich darauf aus ist, Techniken des Schreibens zu erlernen und Fehler zu vermeiden, um gute Noten zu bekommen, zielte dieses Programm auf die kreative Entwicklung der jungen Leute. Jugendliche der beiden in Konflikt stehenden Seiten hatten hier die Möglichkeit, die menschliche Seite des jeweils anderen kennenzulernen, sich gegenseitig besser zu verstehen und mit den Ängsten und Träumen umzugehen.

Der Schreibprozess umfasst folgende Schritte: Wähle und entwickle eine Idee, schaffe eine gute Atmosphäre, überdenke deine Ideen, schreib einen ersten Entwurf, teile sie mit anderen, berücksichtige Kommentare und schreibe neu, veröffentliche deine Arbeit. „Writers Matter" half den Jugendlichen, Selbstbewusstsein zu entwickeln und darüber hinaus Respekt für Menschen unterschiedlicher Herkunft in einer globalisierten Welt voller Unterschiede zu zeigen. Wenn Community Education solche Ziele erreicht, leistet sie einen wertvollen Beitrag für eine lebenswerte Gesellschaft. Zusammenfassend kann der Schriftsteller-Eid, den die Jugendlichen des Projekts „Writers Matter" leisteten, als Handlungsmaxime für Community Education benannt werden:

[20] Vgl. zum Folgenden Adwan, Sami/Vogel, Robert/Aldinah, Samar: Writers Matter. Empowering Voices of Israeli and Palestinian Teens – Cultural Narrative Building through Writing, Saarbrücken 2016.

> „Wir weigern uns, uns an destruktiven Verhaltensweisen in unseren Gemeinschaften zu beteiligen. Wir stehen zusammen im Angesicht von Feindschaft und wissen, dass wir alle Brüder und Schwestern auf der Erde sind. Wir wollen Konflikte lösen nicht mit Fäusten und Waffen, sondern mit guten Gedanken, mit Liebe und Leidenschaft. Wir vergessen niemals die Kraft des Schreibens und der Sprache und wir wollen Meister in diesem Handwerk in unserem täglichen Leben werden".[21]

Fazit

Die Aufgabe, eine inklusive Gesellschaft zu gestalten, in der keine Gruppe und keine Person ausgeschlossen und diskriminiert werden, erfordert vielfältigste Bemühungen auf den verschiedensten Ebenen. Machtverhältnisse müssen geändert werden, damit ökonomische Partizipation aller möglich wird und die Schere zwischen arm und reich nicht immer weiter auseinandergeht. Durch politische Strukturänderungen kann die Teilhabe aller Bevölkerungsgruppen an Entscheidungsprozessen gestärkt werden. Pädagogische Bemühungen in der Schule und außerhalb können das kritische Bewusstsein für zivilgesellschaftliches Engagement und gesellschaftliche Teilhabe stärken. Community Education stellt bei diesen notwendigen Anstrengungen einen kleinen, aber wichtigen und vielversprechenden Baustein dar.

Literatur

Adwan, Sami/Vogel, Robert/Aldinah, Samar: Writers Matter. Empowering Voices of Israeli and Palestinian Teens – Cultural Narrative Building through Writing, Saarbrücken 2016.

Boehme, Katja: Madeleine Delbrêl – die andere Heilige, Aktualisierte Neuausgabe, Freiburg i. Br./Basel/Wien2014.

Buhren, Claus G.: Community Education, Münster 1997.

Dewey, John: Logik. Die Theorie der Forschung, Frankfurt/Main 2008.

[21] Ebd., 104.

Dewey, John: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik, hrsg. von Jürgen Oelkers, Weinheim/Basel 2010.

Foroutan, Naika/Canan, Coşkun/Arnold, Sina/Schwarze, Benjamin/Beigang, Steffen/Kalkum, Dorina: Deutschland postmigrantisch I. Gesellschaft, Religion, Identität – Erste Ergebnisse, Berlin 2014.

Foroutan, Naika/Canan, Coşkun/Schwarze, Benjamin/Beigang, Steffen/Kalkum, Dorina: Deutschland postmigrantisch II – Einstellungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu Gesellschaft, Religion und Identität, Berlin 2015.

Freire, Paulo: Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit, Reinbek Hamburg 1970.

Freise, Josef: Interkulturelle Soziale Arbeit. Theoretische Grundlagen – Handlungsansätze – Übungen zum Erwerb interkultureller Kompetenz. 2. Auflage, Schwalbach /Ts. 2007.

Freise, Josef: Kulturelle und religiöse Vielfalt nach Zuwanderung. Theoretische Grundlagen – Handlungsansätze – Übungen zur Kultur- und Religionssensibilität. Schwalbach/ Ts. 2017.

Freise, Josef: Situationsorientierte Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft als Weiterführung der Interkulturellen Sozialen Arbeit, in: Migration und Soziale Arbeit, Heft 3, 2013, 270–276.

Gauck, Joachim: Bundespräsident Joachim Gauck bei der Einbürgerungsfeier anlässlich 65 Jahre Grundgesetz am 22. Mai 2014 in Schloss Bellevue. Unter: http://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Downloads/DE/Reden/2014/05/140522-Einbuergerung-Integration.pdf;jsessionid=D5375FDC71C1439877F87967594F3AE7.2_cid379?__blob=publicationFile (abgerufen am 11.11.2016).

Germanwatch (o.J.): Der Fall Huaraz. Unter: https://germanwatch.org/de/der-fall-huaraz (abgerufen am 10.11.2016).

Habermas, Jürgen: Sprachtheoretische Grundlegung der Soziologie, Frankfurt/Main 2009.

Kraus, Björn: Lebensweltliche Orientierung statt instruktive Interaktion. Eine Einführung in den Radikalen Konstruktivismus in seiner Bedeutung

für die Soziale Arbeit und Pädagogik. Reihe Forschung & Lernen 8, Berlin 2000.

Laumann, Nina: Community Education im Kontext gesellschaftlicher Wandlungsprozesse in Europa. Eine ländervergleichende Studie, Köln 2014.

Schönig, Werner: Konstruktion, Situation und Praxis. Schlüsselbegriffe und Reflexbogen der Theorie Sozialer Arbeit. Unveröffentlichtes Manuskript 2012.

Schönig, Werner/Motzke, Katharina: Netzwerkorientierung in der Sozialen Arbeit. Theorie, Forschung, Praxis, Stuttgart 2016.

Community Education in der Erwachsenenbildung

ANGELIKA VONLANTHEN BIEDERMANN

Angelika Vonlanthen Biedermann, geb. 1975, Ausbildung zur Primarlehrerin in Fribourg (Schweiz) und Studium der Soziologie an der Universität Bern. 2008 bis 2013 Fachlehrperson am Berufsbildungszentrum bzb Buchs/SG (Schweiz), seit 2013 Geschäftsführerin der Stiftung Erwachsenenbildung Liechtenstein.

ABSTRACT

Die Autorin ist Geschäftsführerin der Stiftung Erwachsenenbildung Liechtenstein, die im Auftrag der Regierung die Erwachsenenbildung in Liechtenstein koordiniert, Veranstalter von Erwachsenenbildung finanziell unterstützt und fachlich begleitet sowie internationale Kontakte unterhält. Dem non-formalen Lernen kommt im Prozess des lebenslangen Lernens große Bedeutung zu, wobei auch die Angebote der Erwachsenenbildung einen wichtigen Beitrag leisten. Zwar überwiegen die klassischen Kursformate wie Referate oder Seminare, aber die Erwachsenenbildung entwickelt auch Formate, die im Einklang mit dem Konzept der Community Education stehen: Kurse und Werkstätten, die Eigeninitiative fördern, soziale Treffpunkte zum Erfahrungsaustausch und anderes. Mit monetären Anreizen und der Schaffung von Begegnungsräumen könnten diese Aspekte der Erwachsenenbildung weiter gefördert werden.

***

The author is the director of the Liechtenstein Adult Education Foundation, which coordinates adult education in Liechtenstein on behalf of the government, offers financial support and professional guidance to organisers of adult education, and also maintains international contacts. Informal learning is of great importance within the lifelong learning process, and provision of adult education makes a significant contribution to this. Although a majority of the courses use the classic teaching formats of lectures and seminars, adult education is also developing formats which are in harmony with the concept of community education: courses and workshops which promote individual learning initiative, social meeting places where skills and experience can be shared etc. With financial incentives and the provision of more places for people to meet these aspects of adult education could be further promoted and supported.

Einleitung

Schätzungsweise 60 bis 70 Prozent aller menschlichen Lernprozesse finden außerhalb von Klassenzimmern oder Hörsälen statt, am Arbeitsplatz, in der Freizeit und in der Familie. Non-formales und informelles Lernen begleiten den Menschen ein Leben lang und sind ein entscheidender Bildungsfaktor. Anders als beim formalen Lernprozess führt das non-formale Lernen nicht zum Erlangen eines offiziell anerkannten Bildungsabschlusses. Non-formales Lernen ist zielgerichtet und findet zumeist in Kursen oder Seminaren statt. Es ist in manchem freier als das formale Lernen. So gibt es beispielsweise keine festen Lehrpläne oder Organisationsstrukturen. Dieser Umstand ist Chance und Herausforderung zugleich. Wie kann Bildung ohne starre strukturelle Verankerung gelingen? Die Heterogenität der Lerngruppen und die Vielfalt von Methoden erschwert dies zusätzlich.

Die non-formale Erwachsenenbildung bietet eine Vielzahl an Möglichkeiten, die berufliche und persönliche Entwicklung jedes einzelnen zu fördern. Sie bietet Lern- und Begegnungsorte für eine vertiefte Auseinandersetzung mit verschiedensten Sachfragen, Interessenbereichen und gesellschaftspolitisch relevanten Themen. Das Spektrum erstreckt sich von der Stärkung der Grundkompetenzen über Spracherwerb, Freizeitgestaltung, Selbstmanagement, Familienfortbildung bis hin zur Gesundheitsvorsorge. Dabei stehen nicht bloß die unmittelbaren Lernergebnisse im Zentrum, die Teilnahme an non-formaler Erwachsenenbildung eröffnet neue Möglichkeiten und kann so das ganze Leben eines Menschen verändern.[1]

In diesem Beitrag soll dargestellt werden, wie die non-formale Erwachsenenbildung in Liechtenstein entstanden und aktuell organisiert ist. Welche Ziele verfolgt der Staat im Bereich der Erwachsenenbildung? Weshalb und wie wird die Erwachsenenbildung gefördert? Wie sind die klassischen Bildungsangebote strukturiert? Welche Kursformate sind gut etabliert? In einem zweiten Teil liegt das Hauptaugenmerk auf der Community Education. Was genau wird unter Community Education verstanden und können An-

[1] www.bell-project.eu [abgerufen am 26.9.2016].

sätze auch in der liechtensteinischen Erwachsenenbildung ausgemacht werden? Zudem soll auch der Frage nachgegangen werden, wie Community Education gefördert werden könnte.

Diese Momentaufnahme soll aufzeigen, wie sich die Situation in der non-formalen Erwachsenenbildung Liechtensteins aktuell präsentiert und welche Möglichkeiten zur verstärkten Teilhabe und verbesserten Integration aller Bevölkerungsgruppen in Bildungsprozessen noch genutzt werden könnten.

Lifelong Learning

Das Potenzial und die große Bedeutung non-formalen Lernens sind unbestritten. Non-formale Erwachsenenbildung kann Menschen erreichen, die im formalen Bildungswesen schlechte Erfahrungen gemacht haben. So können beispielsweise gerade Freizeitkurse vielen Menschen den Zugang zu Bildung ebnen und einen Einstieg in die Weiterbildung und in ein neues Leben sein. Sie sind der erste Schritt hin zur Inklusion marginalisierter Gruppen. Nebst dem individuellen Nutzen kann diese Form des Lernens einen wichtigen Beitrag für eine integrationsfreudigere und gerechtere Gesellschaft leisten. Lernende Erwachsene fühlen sich gesünder und bauen neue soziale Netzwerke auf. Sie haben mehr Vertrauen in das politische System und können sich aktiver in der Gesellschaft engagieren.

Gesellschaftspolitische Überlegungen

Der Anspruch zur Flexibilität umfasst alle Lebensbereiche und wird sichergestellt durch das bildungspolitische Credo „Lebenslanges Lernen“. Wer sich diesem entzieht, droht aus der vernetzten Gesellschaft der Zukunft ausgeschlossen zu werden bzw. erst gar keinen Zugang zu dieser zu erhalten. Die Gründe für die Weiterbildungsbedürfnisse der Erwachsenen und die Art und Weise, wie diese in Angeboten und Einrichtungen befriedigt werden, sind aufs Engste mit der ökonomischen, sozialen und politischen Bewegung der Gesellschaft verbunden. Die Teilnahme von Erwachsenen an Bildungsveranstaltungen ist folglich von diesen Rahmenbedingungen und Erfordernissen bestimmt.

Der persönliche und soziale Nutzen von non-formaler Erwachsenenbildung ist beträchtlich. So konnte beispielsweise in der PIAAC-Studie[2] aufgezeigt werden, dass das Selbstwertgefühl, die Gesundheit, der soziale Zusammenhalt, das Wohlbefinden und der aktive Bürgersinn durch die Erwachsenenbildung maßgeblich verbessert werden können. Erwachsenenbildung kreiert Begegnungsräume für Menschen unterschiedlicher soziokultureller und ökonomischer Herkunft. Der wechselseitige Austausch und die Reflexion über Unterschiede und Gemeinsamkeiten kann so gefördert und eine Grundlage für ein friedliches Zusammenleben geschaffen werden.

In Liechtenstein ist im Gesetz über die Förderung der Erwachsenenbildung festgehalten, dass diese die Möglichkeit bieten soll, „Kenntnisse und Fähigkeiten zu erwerben und zu vermehren. Sie trägt bei zur geistigen Entfaltung des einzelnen, insbesondere zur Persönlichkeitsentwicklung und zu vermehrter Anteilnahme der Bevölkerung an den Zeitproblemen."[3] Die non-formale Erwachsenenbildung hat es sich daher zur Aufgabe gemacht, ein ausgewogenes Angebot an Kursen zur Alltagsbewältigung in beruflichen, gesellschaftlichen, politischen und auch ethischen Fragen anzubieten.

Geschichte der Erwachsenenbildung Liechtenstein

Bereits ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurden von den liechtensteinischen Landesbehörden gelegentliche und eher unsystematische Versuche unternommen, Weiterbildungsmöglichkeiten für Erwachsene zur Verfügung zu stellen. In den meisten Fällen entstanden sie zunächst nebenbei, das heißt anlässlich anderer Maßnahmen. Die Handwerkerschule, welche 1861 durch Verordnung eingeführt wurde, sowie die ergänzenden Zeichenkurse

[2] PIAAC: Programme for the International Assessment of Adult Competencies. Es handelt sich dabei um eine von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) geförderte und international vergleichende Studie zur Erfassung von Kompetenzen der erwachsenen Bevölkerung von 16 bis 65 Jahren: http://www.oecd.org/skills/piaac/surveyofadultskills.htm.

[3] Art. 2 des Gesetzes vom 5. Juli 1979 über die Förderung der Erwachsenenbildung. LGBl. 1979.045.

(1865–1872) standen neben den Fortbildungsschulpflichtigen auch „älteren Jünglingen und Männern“ offen.[4]

Die ersten Hinweise auf Kurse, die besonders auf die Allgemeinbildung Erwachsener gerichtet waren, stammt aus dem Jahre 1923, da Lehrer der beiden weiterführenden Schulen auf Kosten der Regierung Abendkurse in verschiedenen Schulfächern hielten. Allerdings wurden solche Kurse nur einmal erwähnt; sie wurden anscheinend nicht fortgeführt. Ende der 1930er-Jahre führte das neu eröffnete Collegium Marianum in Vaduz für eine bestimmte Zeit Abendkurse in Stenografie und Sprachen durch.

Einen ersten Aufschwung der allgemeinen Erwachsenenbildung erlebte Liechtenstein mit der Gründung einer „Volkshochschule“ 1948. Dieses Bildungswerk wurde vom Pfarrer von Schaan, Kanonikus Johannes Tschuor, gegründet. Die Volkshochschule in Schaan war zwei Jahrzehnte lang einer der Hauptträger kultureller Tätigkeit in Liechtenstein. Die letzte Veranstaltung der Volkshochschule fand im Jahre 1976 statt.

Die ersten Bemühungen um eine strukturierte und institutionalisierte Erwachsenenbildung gehen zur Hauptsache auf Initiativen kirchlicher Kreise zurück. So trat im Laufe der 1970er-Jahre die römisch-katholische Kirche nicht nur als Förderin, sondern auch als Trägerin der Erwachsenenbildung immer stärker hervor. Auch die einzelnen katholischen Pfarreien des Landes sowie die evangelischen Gemeinden organisierten verschiedene Veranstaltungen zur religiösen und allgemeinen Erwachsenenbildung.[5]

Im Zusammenhang mit der Vorbereitungsarbeit zum neuen Schulgesetz von 1971 wurde auch eine gesetzliche Regelung der allgemeinen und beruflichen Erwachsenenbildung und der Berufsbildung in einem Gesetz in Erwägung gezogen. Diese Vorhaben scheiterten aber aus verschiedenen Gründen. So ließ die Reglementierung der Berufsbildung und der beruflichen Weiterbildung für Erwachsene bis 1976, die Regelung zur Förderung der allgemeinen Erwachsenenbildung gar bis 1979 auf sich warten. Die organisatorische,

---

4 Informationen auf der Website der Stiftung Erwachsenenbildung Liechtenstein: www.erwachsenenbildung.li.

5 www.erwachsenenbildung.li, abgerufen am 20.10.2016.

strukturelle und finanzielle Regelung der Erwachsenenbildung war dringend nötig, da die Zahl der Träger und deren Angebote stetig zunahm.

Das Gesetz zur Förderung der allgemeinen Erwachsenenbildung von 1979[6] wurde bewusst als Rahmengesetz gehalten, um eine staatliche Bevormundung der Erwachsenenbildung zu vermeiden und um eine allfällige staatliche Monopolstellung einzudämmen. Es umfasst denn auch lediglich zwölf Artikel. Die zur Ausführung des Gesetzes erforderliche Verordnung ist nicht erlassen worden. Bei Bedarf sind einzelne Regierungsbeschlüsse gefällt worden.

Im Jahr 1999 wurde per Gesetz die Stiftung „Erwachsenenbildung Liechtenstein" zur alleinigen Trägerin der Erwachsenenbildung bestimmt.[7] Veranstalter sind von der Steuerverwaltung anerkannte gemeinnützige Bildungsinstitutionen mit Sitz im Inland, die römisch-katholische Kirche und andere von der Regierung anerkannte Religionsgemeinschaften sowie die Gemeinden.

Eine wichtige Aufgabe der Stiftung ist die Finanzierung und Koordination der non-formalen Erwachsenenbildung in Liechtenstein und die Qualitätskontrolle der staatlich geförderten Erwachsenenbildungsangebote. Dies geschieht im Rahmen eines Leistungsvertrages, der mit den jeweiligen akkreditierten Bildungsinstitutionen abgeschlossen wird. Die so geförderten Institutionen arbeiten demnach mit einer sogenannten Mischfinanzierung, bei der das Angebot anteilsmäßig aus öffentlichen Mitteln finanziert wird. Dies bedeutet, dass die Institutionen auf marktgerechte Angebote mit angemessener Eigenfinanzierung aus Teilnehmergebühren angewiesen sind.

Erwachsenenbildung heute

Gängige und bewährte Veranstaltungsangebote in der non-formalen Erwachsenenbildung sind die klassischen Kursformate wie Referate oder Se-

6 Gesetz vom 5. Juli 1979 über die Förderung der Erwachsenenbildung (LGBl. 1979.045).
7 Gesetz vom 18. Dezember 1998 über die Stiftung „Erwachsenenbildung Liechtenstein" (EbLG), LGBl. 1999.049.

minare. Derzeit werden im geförderten Erwachsenenbildungsbereich jährlich rund 900 Kurse durchgeführt, was in etwa 8400 Lektionen entspricht. Im Jahr 2016 nahmen rund 11 900 Personen dieses Angebot wahr. Die Bildungsinstitutionen stellen aufgrund der aktuellen Trends, der Nachfrage von Bildungsinteressierten und eigener Interessen und Vorlieben ein Kursangebot zusammen, von dem sie annehmen, dass dieses in der erwachsenen Bevölkerung auf Interesse stößt. Wird das Angebot gut besucht, gilt dies als Bestätigung. Die Interessen der potenziell Bildungsinteressierten wurden so bisher gut aufgenommen und abgebildet. Mit gewissen Einschränkungen: Angeboten wird, was möglicherweise Nachfrager findet. Mit diesem Vorgehen entsteht ein vielfältiges und breites Kursangebot, mit dem bereits ein großer Anteil der erwachsenen Bevölkerung erreicht werden kann. Vorwiegend gut ausgebildete Erwachsene schätzen das Angebot sehr und sind eine wichtige und treue Stammkundschaft. Bildungsferne Erwachsene konnten jedoch bisher mit diesem Angebot kaum erreicht und motiviert werden. Zentrale Fragen, die sich hierbei stellen, sind: Nimmt das Angebot die Interessen der bildungsfernen Bevölkerungsgruppen nicht in ausreichendem Maße auf? Sind die Rahmenbedingungen, wie Kursformate, Örtlichkeiten, Kosten oder gar die Inhalte und Themenfelder zu wenig ansprechend? Welche Möglichkeiten bieten sich, um möglichst alle Bevölkerungsgruppen gleichermaßen in die Erwachsenenbildung zu integrieren?

Community Education in der non-formalen Erwachsenenbildung

Es handelt sich bei Community Education – kurz gesagt – um die Zusammenführung von Bildungs- und Gemeinwesenarbeit. Buhren, der in seiner 1997 erschienenen Publikation anhand verschiedener Praxisbeispiele die Formen und die Bedeutung von Community Education beschreibt und verschiedene Definitionen zusammenführt, hält fest, „dass Community Education kein einheitliches Konzept ist, dass es kein einheitliches Verständnis von Community Education gibt, sondern eine Vielzahl an Ansätzen, die heute unter dem Begriff Community Education verstanden werden“.[8] Im englischsprachigen

[8] Buhren, Claus G.: Community Education. Münster 1997, 7.

Raum können Anfang der 1970er-Jahre Ansätze von Community Education in der Erwachsenenbildung ausgemacht werden. Ihr Ziel ist es, die individuellen Potenziale zu fördern und Veränderungen in den vorherrschenden sozialen Verhältnissen unter Einbezug aller Beteiligten herbeizuführen.[9] Nebst diesen Wurzeln im englischsprachigen Raum existiert auf der Bildungstheorie Paulo Freires eine zweite Community-Education-Tradition. Die Erwachsenenbildung ist nach seiner Auffassung nicht ein rein individueller, sondern ein sozialer oder gar politischer Veränderungsprozess. Der Erwachsenenbildner ist dabei ein mitlernender Partner, von dem Parteilichkeit, Solidarität und Einfühlungsvermögen verlangt werden.

Community Education zielt daher zum einen darauf, institutionelle, ökonomische, soziale und kulturelle Bildungsbarrieren zu überwinden, zum anderen gehen die Ziele von Community Education über die herkömmliche Erwachsenenbildungsarbeit hinaus:

- „Lernen wird als Erweiterung des Wissens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Bewältigung von Lebenssituationen verstanden.
- Lern- bzw. Tätigkeitsinhalte basieren auf den Interessen der Community und ihrer Mitglieder, d. h., sie bestimmen selbst, was für sie relevantes Wissen ist.
- Lernprozesse können, müssen aber nicht von der Community selbst organisiert werden, d.h., Erwachsenenbildungseinrichtungen, Büchereien, Jugendarbeit, Beratungsinstitutionen, kommunale Einrichtungen, sonstige Institutionen bzw. Netzwerke von Einrichtungen können Strukturen und Humanressourcen zur Schaffung von Lerngelegenheiten und zur Gestaltung der Lernprozesse bereitstellen.
- In der Community Education werden meist wohnortnahe und niederschwellige Alternativen zu Frontalunterricht und Vortrag bereitgestellt.
- Ziel ist letztlich Empowerment, insbesondere von sozial, regional oder bildungsbenachteiligten Personen und die Steigerung ihrer gesellschaftlichen Teilhabe und die Verbesserung ihrer Lebenssituation“.[10]

---

9 Gruber-Rotheneder, Barbara [Rez.] 2013, 3 zu: Buhren, Claus G.: Community Education, 1997.

10 http://lexikon.stangl.eu/9096/community-education/, abgerufen am 20.10.2016.

Wie sieht die Situation in Liechtenstein aus? Die non-formale Erwachsenenbildung steht der gesamten erwachsenen Bevölkerung Liechtensteins offen. Weder Vorbildung und Beruf noch Geschlecht oder Staatszugehörigkeit spielen eine Rolle. Jede Bildungsinstitution hat ihre ganz eigene Entstehungsgeschichte. Geprägt von dieser und unter Einbezug der neueren Entwicklungen in der Gesellschaft und im Erwachsenenbildungssegment definiert jede Institution eigene Themenschwerpunkte mit dem Ziel, eine möglichst breite Bevölkerungsgruppe anzusprechen. Seitens der Bildungsanbieter besteht ein untergeordnetes Interesse an der Community Education. Vorrangiges Ziel ist, die non-formale Erwachsenenbildung zu stärken und viele Teilnehmer mit einem breiten Angebot zu gewinnen.

Liegt es im Interesse des Staates, Community Education zu fördern? Im Zentrum des staatlichen Engagements steht die Sicherstellung eines vielfältigen non-formalen Erwachsenenbildungsangebotes, mit dem man möglichst viele Erwachsene erreichen und zu Bildung motivieren möchte. Der Staat und die Gesellschaft wünschen sich eine lernfreudige, engagierte Bevölkerung, die sich im beruflichen und privaten Alltag sowie in der Gesellschaft gut integrieren kann. Die Schaffung und Sicherung eines attraktiven Bildungsangebotes ist eine von vielen Möglichkeiten, Erwachsene für Bildung zu gewinnen. Die aktuelle Förderpraxis lässt dank einem Sockelbeitrag, der zwischen 20 und 35 Prozent der Gesamtfördersumme ausmacht, Raum für Innovation. Nebst bewährten Kursangeboten können so auch neue Formate versucht und aktuelle Entwicklungen und Trends im non-formalen Erwachsenenbildungssektor aufgenommen werden, um so die Angebotsattraktivität weiter zu erhöhen.

Dennoch können auch in Liechtenstein in einzelnen Bildungsinstitutionen Community-Education-Ansätze ausgemacht werden. So trägt beispielsweise das Gemeinschaftszentrum Resch als wichtiger Veranstalter von Freizeitkursen den Bedürfnissen unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen Rechnung, indem dort, nebst klassischen Kursangeboten, offene, weniger starr strukturierte Angebote gepflegt werden. Die professionell eingerichteten Werkstätten stehen für alle Interessierten offen. Jeder und jede wird so in der Umsetzung seiner/ihrer Projekte optimal unterstützt. Das Seniorencafé ist ein

wichtiger Treffpunkt, bei dem nicht nur die Geselligkeit im Mittelpunkt steht. Immer wieder werden interessante Referenten zu Vorträgen eingeladen, gemeinsam Ausstellungen besucht oder Reisen unternommen.

Beim Eltern Kind Forum stehen die Bedürfnisse und Fragen von Eltern und Familien im Zentrum. Nebst der Beratung und Vermittlung von Dienstleistungen stellt das Eltern Kind Forum ein interessantes Kursangebot zusammen, das Eltern in jeder Familiensituation optimal unterstützen kann. Besonders erwähnenswert sind die neu geschaffenen und bereits gut etablierten Formate wie „FemmesTISCHE“ oder das Spiel- und Lernangebot „schritt:weise“. An den FemmesTISCHE sprechen Frauen in ihrer Muttersprache über Gesundheit, Erziehung und Prävention in Liechtenstein. Die Gesprächsrunden werden in neun Sprachen angeboten und sind zu einem wichtigen und sehr beliebten Treffpunkt für Frauen verschiedenster Nationen geworden. „Interessierte Frauen (Gastgeberinnen) laden andere bekannte Frauen zu sich nach Hause ein. Das Gespräch über ein Thema wird von einer Moderatorin geführt. Die Moderatorin spricht meist dieselbe Sprache wie die Gäste und hat Mittel, wie z. B. Filme oder Karten für das Gespräch dabei. Zum Abschluss der Runde verbringen die Frauen Zeit miteinander mit Getränken und etwas [K]leinem zum Essen.“[11] Das Spiel- und Lernangebot „schritt:weise“ stellt die frühkindliche Förderung ins Zentrum. Eine Fachperson besucht interessierte Familien wöchentlich und bringt jedes Mal neue Spiele oder Ideen mit, die das Kind optimal auf den Eintritt in die Spielgruppe oder den Kindergarten vorbereiten. Dabei lernen sich Eltern und Kinder von einer neuen Seite kennen und der Familienzusammenhalt kann mit neuen Impulsen weiter gestärkt werden. Auf vielseitigen Wunsch hat das Eltern Kind Forum in der Vergangenheit versucht, offene Montagsgesprächsabende zu realisieren. Die Themen wurden von interessierten Eltern in die Runde gebracht und von den Erwachsenenbildnern moderiert. Dieses sehr offene und informelle Angebot musste leider aufgrund zu geringer Nachfrage wieder eingestellt werden.

[11] www.elternkindforum.li, abgerufen am 26.9.2016.

Vorschläge zur Förderung der Community Education in der Erwachsenenbildung

Welche Rahmenbedingungen könnten Community Education in der non-formalen Erwachsenenbildung fördern? Wie mehrfach erwähnt, liegt es im Interesse des liechtensteinischen Staates, ein lernfreudiges Klima zu schaffen und möglichst viele Erwachsene zu Bildung zu motivieren. Der individuelle Wissenserwerb ist dabei, wie eingangs ausgeführt, einer von zahlreichen positiven Effekten. Soll Community Education in der Erwachsenenbildung Eingang finden, ist der klar artikulierte politische Wille eine zentrale Voraussetzung. Nur mit einem klaren Bekenntnis vonseiten der Politik lassen sich Strukturen und Räume schaffen, die Community Education begünstigen. Als staatliche Institution, die zum Ziel hat, die non-formale Erwachsenenbildung zu fördern, lassen sich grob zwei Wege beschreiben: Die Schaffung einer innovativen, dynamischen Lernumgebung über monetäre Anreize seitens der Anbieter oder der Nachfrager. Da selbst organisiertes Handeln nicht immer aus eigenem inneren Antrieb passiert, könnte eine zweite Option im Aufbau von Begegnungsräumen oder Veranstaltungsformaten liegen, die die Menschen in der Gesellschaft stärken und die Selbstentwicklungsfähigkeit fördern.

Monetäre Anreize

Die aktuelle staatliche Förderpraxis, die sogenannte Angebotssubventionierung, sichert ein vielfältiges, qualitativ hochstehendes und kostengünstiges Erwachsenenbildungsangebot für alle. Aus betrieblicher Warte bietet sich dadurch eine Planungssicherheit für die Bildungsinstitutionen, die so dauerhafte institutionelle Strukturen aufbauen können (vgl. Balzer 2001). Da die individuell zu entrichtenden Kursgebühren für alle niedrig gehalten werden können, profitieren alle Bildungsinteressierten von diesem Finanzierungsinstrument gleichermaßen.

Den größten Nachteil, den man mit dieser Art der Förderung in Kauf nehmen muss, ist eine Wettbewerbsverzerrung. Nicht akkreditierte Bildungsinstitutionen sind in der Konkurrenzsituation benachteiligt, da sie ihre Kurse nicht

zu ähnlich günstigen Konditionen anbieten können. Die Bedarfs- und Bedürfnisorientierung nimmt ab und der Ressourceneinsatz ist ineffizient. Soll die Innovationsbereitschaft der Bildungsinstitutionen gestärkt werden, sind daher flankierende Maßnahmen unumgänglich.

Bildungsentscheidungen jedoch sind immer komplex und lassen sich nicht auf monetäre Aspekte reduzieren. Das Angebot muss ansprechend sein und in die jeweiligen Lebensumstände passen. Welche konkreten Auswirkungen monetäre Anreize in Form einer Nachfragesubventionierung auf das individuelle Bildungsverhalten haben, ist umstritten. Verfolgt der Staat das Ziel, gerade auch bildungsferne Bevölkerungsgruppen zu lebenslangem Lernen zu motivieren, ist dies mit einer reinen Angebotssubventionierung schwerlich möglich. Der Feldversuch von Wolter und Messer[12] nährt die Vermutung, dass die gezielte nachfrageorientierte Bildungssubventionierung, beispielsweise in Form von Bildungsgutscheinen, positive Effekte auf das individuelle Bildungsverhalten zeigen und gering qualifizierte Erwachsene zur vermehrten Teilhabe an Bildung motivieren könnte. Entscheidend dabei ist, dass der Nennwert der Bildungsgutscheine nicht unter einen bestimmten Betrag fallen darf, um so die individuelle finanzielle Belastung gering zu halten. Zudem sollten für die Gutscheinnutzung so wenig Restriktionen wie möglich eingebaut werden. Eine differenzierte Betrachtung verschiedener Finanzierungsinstrumente würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen. Was jedoch im Hinblick auf die Innovationsbereitschaft von Bildungsinstitutionen beobachtet wurde, ist, dass laut Käpplinger die nachfrageorientierte Bildungsfinanzierung die Konkurrenz zwischen den Bildungsinstitutionen erhöht und sich somit positiv auf die Innovationsbereitschaft der Anbieter auswirkt.[13] So ist zu erwarten, dass in der Planung des Bildungsangebotes noch stärker auf die Bedürfnisse und Wünsche der erwachsenen Bevölkerung eingegangen würde. Fraglich ist, ob damit eine nachhaltige Erwachsenenbildungsentwicklung initiiert werden könnte oder ob die monetären Anreize zur Folge

12 Wolter, Stefan C./Messer, Dolores: Weiterbildung und Bildungsgutscheine. Resultate aus einem experimentellen Feldversuch, Bern 2009.

13 Käpplinger, Bernd/Klein, Rosemarie/Haberzeth, Erik (Hg.): Weiterbildungsgutscheine. Wirkungen eines Finanzierungsmodells in vier europäischen Ländern, Bielefeld 2013, 62.

hätten, dass die Erwachsenenbildung mit „Bling-Bling-Angeboten“ geflutet würde. Ebenso kann daraus nicht geschlossen werden, ob die Community Education mit diesen finanziellen Anreizen gefördert werden könnte.

Schaffung von Begegnungsräumen zur verbesserten Interessenbündelung

Berücksichtigt man die Ausführungen von Buhren, ist die Praxis der Community Education häufig in sozial benachteiligten Bevölkerungsgruppen verbreitet. Dieses Bild mag sich in den vergangenen Jahren gewandelt haben. Wenn man die Beispiele aus jüngster Zeit miteinander vergleicht, zeigt sich vor allem, dass Community Education aus einer großen Betroffenheit mit brennenden sozialen oder gesellschaftlichen Fragen oder einer Unzufriedenheit mit dem aktuellen Geschehen entsteht. Solche Situationen sind nicht plan- und organisierbar. Doch welche Möglichkeiten bieten sich an, die Selbstentwicklungsfähigkeit dennoch zu fördern?

In jüngster Zeit wurden von verschiedenen privaten und staatlichen Organisationen verstärkt neue innovationsfördernde Formate geschaffen. Der Ideenkanal ist einer von zahlreichen interessanten Möglichkeiten, wenn es darum geht, neuen Ideen in der Gesellschaft Gehör zu verschaffen, diese weiterzuentwickeln, zu verfeinern und diese dank neu aufgebauten Netzwerken auch umzusetzen.[14]

Im Bereich der Erwachsenenbildung gibt es durchaus auch Gelegenheiten, ein Community-Education-freundliches Umfeld zur kreieren. Eine Chance liegt in der niederschwellig gehaltenen, informellen Bildungsberatung, die von einer Institution wie der Stiftung Erwachsenenbildung angeboten oder organisiert werden könnte. Potenziell Bildungsinteressierte können sich unverbindlich über Angebote informieren, Bedürfnisse oder Wünsche anbringen und so die Schaffung neuer Formate oder Angebote anregen. Diese Beratungsleistung sollte offen gestaltet werden, ähnlich einem Quartiertreff, der für alle Bevölkerungsgruppen und Interessen offensteht.

[14] www.ideenkanal.com.

Eine andere Option wäre das Sammeln und Bündeln von Interessen mit ansprechenden und unverkrampften Formaten, sei dies digital über soziale Netzwerke oder real auf öffentlichen Plätzen. Wie wäre es mit einer „Frage-Mauer" unter dem Motto: „Genug gejammert – jetzt wird gefragt. Was ich immer schon mal erfahren wollte." Dies könnte künstlerisch umgesetzt an einem gut sichtbaren Platz geschehen oder digital auf einer Homepage.

In eine ähnliche Richtung geht der Vorschlag, eine Liste zu erstellen mit den Dingen, die man noch lernen möchte, analog der in verschiedenen Regionen der Welt geführten Mauer „Before I die ...".[15]

Ziel all dieser Aktionen wäre eine vertiefte Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenswelt, eine verbesserte Bündelung der Interessen, eine Ankurbelung des öffentlichen Diskurses und möglicherweise auch die Schaffung von neuen Netzwerken und die Stärkung von bürgerschaftlichem Engagement. Da bereits zu verschiedenen Themen und in den unterschiedlichsten Lebensbereichen Strukturen geschaffen wurden und sich Organisationen für die Interessen einzelner Bevölkerungsgruppen stark machen, scheint die Vernetzung verschiedenster Akteure von großer Bedeutung zu sein. Die Stiftung Erwachsenenbildung könnte hierbei eine verbindende und koordinierende Aufgabe übernehmen.

Fazit

Erwachsenenbildung ist ein Menschenrecht und ein Gemeingut. Sie kann das Leben des Einzelnen und den Zustand einer ganzen Gesellschaft verbessern. Die zunehmende Polarisierung in Europa macht deutlich, dass Respekt, Toleranz und eine demokratische Gesinnung gefördert werden müssen. Der Dialog zwischen Religionen und Kulturen spielt hierbei eine große Rolle. Mehr Teilhabe kann die Transparenz erhöhen und zur Entwicklung einer lebendigen und kritischen Zivilgesellschaft beitragen, die bereit ist, aktiv ihren Lebensraum mitzugestalten, wie es im Manifest für Erwachsenenbildung der

[15] http://beforeidie.cc/site/, abgerufen am 18.11.2016.

European Association for the Education of Adults (EAEA) gefordert wird.[16] Selbst wenn das vorrangige Ziel der organisierten und staatlich geförderten non-formalen Erwachsenenbildung nicht in der Stärkung der Community Education liegt, können Ansätze in einzelnen akkreditierten Bildungsinstitutionen ausgemacht werden. Wie in vielen Bereichen des öffentlichen Lebens ist auch hier der politische Wille zur Aktion eine zentrale Grundvoraussetzung. Monetäre Anreize können zwar die Innovationsbereitschaft der Bildungsinstitutionen erhöhen, jedoch ist – soll die Community Education in der non-formalen Erwachsenenbildung gezielt gefördert werden – eine aktive staatliche Intervention zur Schaffung eines entsprechend fruchtbaren Umfelds unumgänglich.

Literatur

Balzer, Carolin: Finanzierung der Weiterbildung. Bonn 2001.

Buhren, Claus G.: Community Education, Münster 1997.

European Association for the Education of Adults: Manifest für Erwachsenenbildung im 21. Jahrhundert, Brüssel 2015. Online unter: http://www.eaea.org/en/policy-advocacy/manifesto-for-adult-learning-in-the-21st-century.html, abgerufen am 18.11.2016.

Gruber-Rotheneder, Barbara [Rez.]: Buhren, Claus G.: Community Education. Münster [u.a.] 2013 (= Lernen für Europa 4), in: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 19, Wien 2013.

Käpplinger, B. (Hg.): Weiterbildungsgutscheine. Wirkungen eines Finanzierungsmodells in vier europäischen Ländern, Bielefeld 2013.

Wolter, Stefan C., Messer, Dolores: Weiterbildung und Bildungsgutscheine. Resultate aus einem experimentellen Feldversuch, Bern 2009.

Internetquellen

Before I die: http://beforeidie.cc/site/, abgerufen am 18.11.2016.

[16] European Association for the Education of Adults: Manifest für Erwachsenenbildung im 21. Jahrhundert. Brüssel, 2015. Online im Internet: http://www.eaea.org/en/policy-advocacy/manifesto-for-adult-learning-in-the-21st-century.html, abgerufen am 18.11.2016.

BELL, Benefits of Lifelong Learning: www.bell-project.eu, abgerufen am 26.9.2016.

Eltern Kind Forum: www.elternkindforum.li, abgerufen am 20.10.2016.

Landesgesetzblatt Liechtenstein: www.gesetze.li.

Lexikon online: http://lexikon.stangl.eu/9096/community-education/, abgerufen am 20.10.2016.

PIAAC, Programme for the International Assessment of Adult Competencies: http://www.oecd.org/skills/piaac/surveyofadultskills.htm, abgerufen am 16.12.2016.

Stiftung Erwachsenenbildung Liechtenstein: www.erwachsenenbildung.li, abgerufen am 20.10.2016.

Praktische Zugänge

Community Education – Ein Erasmus+-Projekt

WERNER HÖBSCH

Werner Höbsch, Dr. theol., geb. 1951, Leiter des Referates Dialog und Verkündigung im Erzbistum Köln. Schwerpunkte der Arbeit: interreligiöser Dialog mit Juden, Muslimen und Buddhisten, Fortbildungen in interreligiöser und interkultureller Kompetenz, Theologie der Religionen, Promotion zum Thema: Katholische Kirche und Buddhismus in Deutschland. Ehrenamtliche Mitarbeit im Vorstand der Georges-Anawati-Stiftung (zur Förderung des christlich-islamischen Dialogs).

ABSTRACT

Der Autor, Theologe und Erwachsenenbildner, befasst sich mit Möglichkeiten der Implementierung von Ansätzen der Community Education in die Bildungsarbeit. In seinem Beitrag stellt er charakteristische Merkmale dieses Ansatzes vor und benennt die leitenden Prinzipien.

***

The author, a theologian and adult educator, examines options for implementing community education initiatives within the field of education. His paper describes the characteristic features of such initiatives and lists the guiding principles.

Dieser Text stand am Anfang des internationalen Erasmus+-Projektes zu Community Education, das mit Partnern aus Belgien, Deutschland und Liechtenstein von 2014 bis 2017 durchgeführt wurde. Der Text ist nicht „fertig", sondern versteht sich als grundlegender Diskussionsbeitrag einer „lernenden Gemeinschaft", der sich durch Reflexion, Diskussion und Einbeziehung praktischer Erfahrung entfaltet und verändert. In diesem Sinne ist dieses Papier ein „erster Aufweis", der Elemente vorliegender Theorien und Erfahrungen von Community Organizing (CO) und Community Education (CE) einbezieht.[1]

Eine weitere Vorbemerkung: Es kann in unserem Erasmus+-Projekt nicht um die Organisation einer Bürgerplattform gehen, dazu fehlen Zeit, finanzielle Mittel und organisatorische Möglichkeiten. Wohl können aber Ansatz und einzelne Elemente befruchtend auf die Tätigkeit in den Projekten wirken.

Community Education – Gemeinschaftliches Lernen

Der Grundsatz von CE besagt: Lernen soll *von*- und *mit*einander erfolgen, nicht Bildung *für* vermittelt werden. Dieser Grundsatz fußt auf dem Ansatz von CO und damit auf der Voraussetzung, die Betroffenen zu Beteiligten werden zu lassen. Die Organisation aller im Gemeinwesen oder Lernzusammenhang vertretenen Gruppen und Akteure soll so erfolgen, dass sie von Beginn an in die Organisation des Lernprozesses einbezogen sind.

[1] Hinweise zu Hintergründen und Entwicklungen in diesem Feld: Penta, Leo J./Düchting, Frank: Für eine lebendige Zivilgesellschaft – Community Organizing in Bürgerplattformen: http://www.buergergesellschaft.de/fileadmin/pdf/gastbeitrag_penta_duechting_140117.pdf; Handbuch Community Organizing. Informationen zum „Handbuch Community Organizing" und auch einige Artikel finden sich unter: http://www.buergergesellschaft.de/109527/; Das Deutsche Institut für Community Organizing (DICO) fungiert als Kristallisationspunkt für die Entwicklung von unabhängigen Bürgerplattformen auf breiter gesellschaftlicher Basis nach dem Modell von Community Organizing und als Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis zwecks Forschung auf diesem und benachbarten Gebieten: http://www.dico-berlin.org/. Im kirchlichen Kontext: Lob-Hüdepohl, Andreas: Starkes Wir. Der kirchliche Beitrag zu solidarischen Nachbarschaftsnetzwerken, in: Herder Korrespondenz 63 5/2009, 259–264.

Konkrete Fragen: Welche Gruppen, Gemeinschaften, Institutionen und Personen bilden die konkrete Community? Wie können diese angesprochen und zu einem gemeinsamen Unternehmen motiviert und organisiert werden?

CO nimmt besonders die Schwachen und Benachteiligten in den Blick, also diejenigen, die meist von der Gestaltung und Entwicklung der Gesellschaft ausgeschlossen sind. Es werden Formen entwickelt, die unterstützen, sich einzubringen.

Konkrete Fragen: Wie und wo kommen in unserem (Berufs-)Alltag Schwache und Benachteiligte in den Blick? Haben wir und in welcher Weise Kontakt zu ihnen? Wie kann eine Form der Einbeziehung dieser Personen erfolgen?

CO will nicht kurzfristig Menschen und Gruppen mobilisieren, sondern mittel- bis langfristig interessieren. Dazu ist die Einbindung von Schlüsselpersonen, Gruppierungen und „change agents" notwendig. Ein Beziehungsgeflecht ist zum Gelingen wichtige Voraussetzung.

Konkrete Fragen: Wer sind Schlüsselpersonen, die einbezogen werden können? Wer hat Kontakt und baut Beziehung auf?

CO ist konkret und kontextuell. Die jeweiligen Bedingungen im Sozialraum wie auch der einzelnen Personen in ihren Beziehungsgeflechten und Lebenskontexten (sozial, wirtschaftlich, kulturell, religiös, biografisch, geschichtlich, Vielfalt) sind maßgeblich für CO und CE.

CO muss so gestaltet sein, dass unterschiedliche oder gar gegensätzliche Positionen und Ansichten in einer Weise geäußert werden, die nicht diffamierend und verletzend ist. Auseinandersetzungen sind einzuplanen, Diffamierungen nicht. CO bleibt auch bei der Benennung gemeinsamer Interessen und im gemeinsamen Einsatz für konkrete Anliegen ein Zusammenschluss in Vielfalt.

Konkrete Fragen: Wie kann der Prozess so gestaltet werden, dass unterschiedliche Meinungen nicht „unter den Teppich" gekehrt werden? Wie kann eine Kultur des Zuhörens entwickelt werden ohne Bevormundung und Harmonisierung? Mit welcher Methode kann die Gruppierung zu tragfähigen Übereinstimmungen kommen?

Prinzipien für Community Education[2]

Unter „Lernen" wird nicht allein die Aneignung von Wissen verstanden, sondern vielmehr der Erwerb von Fähigkeiten, Haltungen und Handlungswissen, die eine Person oder eine Gruppe befähigen zu agieren. Das Ziel von CE ist daher die Ermöglichung bzw. Stärkung von Entfaltungsmöglichkeiten und selbst verantwortetem Handeln einzelner Personen oder Gruppen.

Folgende Prinzipien für CE sind zu berücksichtigen:

1. Beteiligung: Die Beteiligung aller als Lernende ist nicht nur eine methodische Aufgabe, sondern vor allem eine Haltung. Inhalte werden nicht von „Gebildeten" vorgegeben, sondern gemeinschaftlich entwickelt.
2. Partnerschaftlichkeit: Es wird die oft klassische Rolle von „oben" und „unten" in Lernprozessen aufgelöst. Lernen wird von allen Beteiligten als ein gemeinschaftlicher Prozess verstanden.
3. Selbstbestimmung im Lernen: Das Curriculum sind nicht Vorgaben von Behörden oder Agenturen, sondern die Lerngemeinschaft in ihrer konkreten Situation.
4. Selbsthilfe: Ziel des Lernens ist es, Menschen zu unterstützen, ihre eigene Sprache in den Angelegenheiten zu finden, die sie selbst unmittelbar betreffen. Keine „Fürsprache", sondern Selbsthilfe.
5. Lokaler Bezug: Ort des Lernens und Bezugspunkt ist die lokale Situation. In dieser Situation kommen selbstverständlich auch überregionale, europäische und globale Aspekte zum Tragen – allerdings immer bezogen auf die konkrete Situation vor Ort.
6. Ressourcenorientierung: Es gilt, die eigenen Ressourcen zu entdecken und zu fördern. Dabei sind nicht nur die Ressourcen der/des Einzelnen gemeint, sondern auch der Gruppe bzw. Lerngemeinschaft.
7. Verantwortung gemeinsam tragen: Es gibt nicht nur eine Verantwortliche/einen Verantwortlichen im Prozess; Verantwortung soll gemeinsam übernommen werden, Konflikte gemeinsam angegangen und einer Lösung zugeführt werden. Das Erlernen einer gemeinsamen Verantwortlichkeit gehört zum Prozess.

[2] Diese Prinzipien basieren auf unterschiedlichen Veröffentlichungen zu Community Organizing und Community Education. Siehe Literaturliste.

8. Nachhaltigkeit: Das Lernen ist auf Nachhaltigkeit angelegt, nicht zum Abarbeiten oder Erfüllen von Programmen. Was Nachhaltigkeit bedeutet, ergibt sich aus der Analyse der Situation und aus dem Veränderungswillen.
9. Lebenslanges Lernen: Das Lernen ist ein Lernen des Lernens. Eine lernende Grundhaltung ist die Voraussetzung für eine permanente Bereitschaft, sich immer neuen Herausforderungen und Veränderungen zu stellen.
10. Moderation: Der Moderation des Lernprozesses kommt zu Beginn die Aufgabe zu, Menschen in Beziehung bringen. Sie versteht sich selbst als Teil der Lerngruppe/Community und steht nicht gegenüber oder darüber. Sie achtet auf den Prozess, spricht nächste Lernschritte an und hilft zu reflektieren. Die größte Fähigkeit dürfte in der Sensibilisierung liegen und der Fähigkeit zur Maieutik (Hebammenkunst).

Literatur

Buhren, Claus G.: Community Education, Münster 1997.

Forum Community Organizing/Stiftung Mitarbeit (Hg.): Handbuch Community Organizing. Theorie und Praxis in Deutschland, Bonn 2014.

Lob-Hüdepohl, Andreas: Starkes Wir. Der kirchliche Beitrag zu solidarischen Nachbarschaftsnetzwerken, in: Herder Korrespondenz 63 5/2009, 259–264.

Ivereigh, Austen: Faithful Citizens. A Practical guide to Social Teaching and Community Organising, London 2010.

Penta, Leo J./ Düchting, Frank: Für eine lebendige Zivilgesellschaft – Community Organizing in Bürgerplattformen, eNewsletter Wegweiser Bürgergesellschaft 01/2014 vom 17.1.2014.

Penta, Leo J.: Community Organizing. Menschen verändern ihre Stadt, Hamburg, Ed. Körber-Stiftung, 2007.

Szynka, Peter: Community Organizing. Ein Weg zu mehr Beteiligung, Berlin 2011. Friedrich-Ebert-Stiftung (Arbeitspapier Nr. 8).

Community Organizing und Aufbau einer Bürgerplattform

INTERVIEW MIT TOBIAS MEIER

Tobias Meier, geb. 1983, ist Community Organizer des DICO und begleitet derzeit die Bürgerplattform Stark! im Kölner Norden. Er studierte Stadt- und Regionalplanung an der TU Berlin und sammelte erste Erfahrungen als Schlüsselperson und später als Trainee in der Bürgerplattform Wedding/Moabit. Vor der Arbeit in Bürgerplattformen hat er zudem in Programmgebieten der Sozialen Stadt, des Stadtumbau West und in der Jugendhilfe gearbeitet. Sein Interesse gilt dem Miteinander verschiedener Kulturen und der Rolle, die Institutionen dabei einnehmen können. Er lebt in Düsseldorf.

ABSTRACT

Tobias Meier arbeitet als Organizer der Bürgerplattform „Stark! im Kölner Norden“. In einem Interview beleuchtet er auf dem Hintergrund seiner theoretischen Kenntnisse und praktischen Erfahrungen den Ansatz, den Weg und die Erfahrungen im Aufbau einer Bürgerplattform im Sinne von Community Organizing.

***

Tobias Meier works as an organiser of the citizens’ platform “Stark! im Kölner Norden” (literally: “Strong in Northern Cologne”). In this interview he highlights the approach, the method and the experiences gained in developing a citizen platform – as an example of “community organizing” – based on his theoretical knowledge and practical experience.

Community Education als selbstbestimmtes, praxisrelevantes Lern- und Bildungsprogramm basiert auf Community Organizing. Im nachfolgenden Interview benennt Tobias Meier, Organizer der Bürgerplattform „Stark! im Kölner Norden“ die Idee und Praxis von Community Organizing.

Was ist die Idee von CO?

Community Organizing ist das gemeinsame Wachsen im politischen Handeln. Indem Menschen unterschiedlicher Hintergründe anhand ihrer Interessen zusammengebracht werden, können über den Ansatz des Community Organizing und das Instrument der Bürgerplattform konkrete Themen bewegt werden. Nicht im Sinne einer reinen Anwaltschaft, sondern mit und durch die Betroffenen selbst. Das Fundament einer jeden Bürgerplattform sind zivilgesellschaftliche Gruppen (im weitesten Sinne: Kirchengemeinden, Moscheen, Vereine, Nachbarschaften, Bürgerinitiativen etc.), die eine Idee einer besseren Zukunft haben und dafür Menschen (auch in Form von Zeit) und Geld einbringen. Eine Bürgerplattform ist immer parteipolitisch, ideologisch und finanziell unabhängig, überkonfessionell und generationsübergreifend.

Wo liegen die Wurzeln von CO?

Community Organizing ist in den 1930er-Jahren in Chicago entstanden, vor allem durch die Arbeit von Saul Alinsky. Diese ersten Erfahrungen im Organisieren von Menschen bilden bis heute die Grundlage des Ansatzes. In der Ausweitung der Arbeit mit Bürgerplattformen innerhalb der USA und durch die Weiterentwicklung u.a. durch Edward Chambers hat sich über die Jahrzehnte ein fester Grundstock an Methoden und Vorgehensweisen entwickelt. Seit den 1980er-Jahren ist Community Organizing auch in England und seit den 1990er-Jahren auch in Deutschland verbreitet. Auch in Kanada und Australien existieren Bürgerplattformen nach demselben Ansatz.

Welche konkreten Schritte haben Sie zur Gründung der Bürgerplattform eingeschlagen?

Grundsätzlich können drei Phasen im Aufbau einer Bürgerplattform unterschieden werden.

1. Beziehungsphase: In der ersten Phase beginnt ein Organizer in einem Stadtgebiet (in der Regel mindestens 200.000 Einwohner) damit, Gruppen und Menschen anzusprechen, um Schlüsselpersonen zu identifizieren. Diese Schlüsselpersonen sollen eine Form von Gefolgschaft haben, eine Idee einer besseren Zukunft und unter Umständen auch etwas Frustration über die derzeitigen Zustände (und müssen nicht unbedingt Funktionsträger sein). Ziel ist es dabei, über Einzelgespräche stabile Beziehungen aufzubauen. Mindestmaß sind in dieser Phase 15 bis 20 Gespräche in jeder Woche.
2. Verdichtung: Wenn eine gewisse kritische Masse an Beziehungen zu Schlüsselpersonen aufgebaut ist, finden mehr und mehr Treffen zwischen diesen Schlüsselpersonen statt, um auch zwischen diesen Beziehungen zu festigen oder aufzubauen. Es bildet sich ein erster Aufbaukreis, der mit der Zeit wächst und immer wieder neue Schlüsselpersonen integriert.
3. Gründungsphase: Irgendwann in der zweiten Phase muss entschieden werden, ob man genügend Gruppen an den Tisch bringen kann, um auf Entscheidungsträgerebene gehört zu werden. Dann ist der Zeitpunkt gekommen, eine öffentliche Gründung zu planen. Die Gründung ist gewissermaßen eine Vollversammlung der beteiligten Gruppen, bei der möglichst viele Gruppenmitglieder dabei sind. Die beteiligten Gruppen verpflichten sich außerdem mit der Gründung zur Mitwirkung am Instrument der Bürgerplattform und auch in Summe ca. 30 Prozent des Jahresbudgets einzubringen.

Welches Verständnis von Politik liegt CO zugrunde?

Community Organizing baut darauf, viele unterschiedliche Wertesysteme integrieren zu können. Insofern finden sich unterschiedliche religiöse und politische Grundlagen in der Argumentation, wieso Menschen an einer Bürgerplattform mitwirken. In der Rezeption werden u. a. Verbindungen zur Katho-

lischen Soziallehre (Faithful Citizens von Austen Ivereigh), dem Politikverständnis von Alexis de Tocqueville und Hannah Arendt (z. B. zum Verständnis von Macht; siehe hierzu Texte von Leo Penta) gezogen. In England wird auch Bernhard Crick zitiert und es finden sich in den USA Schnittstellen zu Robert Putnam („Sozialkapital").

Etwas umgangssprachlicher formuliert geht es darum, die Selbstwirksamkeit der beteiligten Menschen zu stärken und das Grundrecht der Vereinigungs- und Meinungsfreiheit zu nutzen, um zivilgesellschaftlichen Druck auf Entscheidungsträger aus Politik und Wirtschaft auszuüben. Dabei geht es aber nicht um gut organisierte (homogene) Eliten, sondern um ein breites Bündnis unterschiedlicher Menschen. Insofern kann auch immer nur ein Ausschnitt möglicher Themen bearbeitet werden (nämlich diejenigen, die sich überschneiden) und es muss im gleichen Zuge verschiedene andere Möglichkeiten zur politischen Teilhabe geben (Wahlen, Parteien, Bürgerinitiativen, Bewegungen, Quartiersmanagement und und und).

Was bedeutet und beinhaltet CO?

Community Organizing beinhaltet die Bereitschaft, persönliche öffentliche Beziehungen aufzubauen und darüber gemeinsam in Aktion zu kommen. Nicht über Internet, nicht über Arbeitskreise, sondern im Einzelgespräch und persönlichen Treffen. Die Aktionen, die dann daraus folgen, werden in der Gemeinschaft mit den anderen Gruppen durchgeführt. Meist gibt es dafür eine Runde aller Gruppen einer Bürgerplattform, die mit einer Stimme pro Gruppe die großen Leitlinien entscheiden und Teams aus dieser Runde das dann weiter ausgestalten.

Warum beteiligen sich Gruppierungen? Warum bleiben andere im Abseits?

Die Entscheidung, mitzuwirken, trifft jede Gruppierung für sich selbst anhand ihrer Interessen. Wenn Interesse daran ist, strukturelle Themen zu bewegen und eine gewisse Erfahrung damit in der Gruppe vorhanden ist, dann ist die Mitwirkung sehr wahrscheinlich. Andere Gruppen möchten lieber in

gewohnten Bahnen agieren oder sind bereits über Parteien etc. gut vernetzt, bei diesen ist eine Mitwirkung eher selten.

Wer organisiert und steuert die Prozesse?

Laufen zu Anfang viele Wege über den Organizer, übernehmen die mitwirkenden Gruppen mit der Zeit immer mehr Verantwortung. Mit der Gründung ist die Bürgerplattform dann endgültig selbstständig und entscheidet eigenverantwortlich über Gelder, Aktionen und die Zusammenarbeit mit dem Organizer.

Worin liegt der Unterschied zur Gemeinwesenarbeit?

Eine Bürgerplattform nimmt kein staatliches Geld und ist deshalb anders verankert als die klassische Gemeinwesenarbeit. Obwohl es Verbindungen zur deutschen GWA in den 1970er- und 1980er-Jahren gab, wurden einige Grundsätze bisher meist verkürzt übertragen (z. B. gewisse Handlungsmuster, aber ohne den Aufbau einer Bürgerplattform als Instrument).

Welche Perspektiven sehen Sie?

Im Zuge einer Pluralisierung der Gesellschaft steckt viel Potenzial in Community Organizing, da eine Bürgerplattform einer der wenigen Orte ist, wo Menschen unterschiedlicher Hintergründe zusammenkommen und gemeinsam agieren. Schwierig ist und bleibt die Finanzierung. In einem deutschen Sozialsystem, das sehr von staatlicher Umverteilung geprägt ist, ist die Bereitschaft zivilgesellschaftlicher Spenden noch sehr dünn ausgeprägt. Hier ist Kreativität gefragt, wie ohne staatliche Gelder ein Wachstum möglich ist. Unter anderem könnten Verbindungen zu konfessionellen oder gewerkschaftlichen Organisationen sowie starke mittelständische Wirtschaftsnetzwerke Optionen sein.

In welchen Städten Europas haben sich bereits Bürgerplattformen gebildet?

Bereits in den 1980er-Jahren sind in London und in Folge in weiteren englischen Städten Bürgerplattformen entstanden (CitizensUK). In Deutschland

haben sich ab den 1990er-Jahren in Berlin und Köln Bürgerplattformen gebildet, seit einigen Jahren gibt es im Ruhrgebiet Gespräche für weitere Bürgerplattformen. Darüber hinaus gibt es Interesse u.a. aus Schweden, Frankreich und Italien.

Welche konkreten Anliegen und Themen greifen Bürgerplattformen auf?

Die Anliegen und Themen ergeben sich aus den Geschichten und Erfahrungen der Menschen vor Ort. Jede Bürgerplattform sammelt diese vor der Gründung und auch kontinuierlich danach und entscheidet in Folge, welche Themen in eine Kampagne überführt werden. Meist sind dies zwei oder drei Themen, die alle teilen und in denen ein Handlungsdruck herrscht. Gleichzeitig müssen es Themen sein, die im Einflussbereich der Bürgerplattform liegen (meist auf kommunaler oder Landesebene). In Berlin wurden u.a. Kampagnen rund um das Jobcenter, den Zustand der öffentlichen Plätze, die Ärzteversorgung oder die Ansiedlung einer Hochschule aufgegriffen, in Köln arbeitet man an Spielplätzen, an Wohnen und der Umsetzung von islamischem Religionsunterricht in Schulen des Stadtviertels.

Empowerment marginalisierter Gruppen lernbeeinträchtigter Jugendlicher

HOLGER FUHRMANN

MONIKA WEIDNER

Holger Fuhrmann, geb. 1964, arbeitet als Projektentwickler, Projektmanager und Leitung im Bildungspark der Aufbaugilde Heilbronn GmbH, einer Einrichtung für benachteiligte Personengruppen am Arbeitsmarkt. Als Bankkaufmann und Sozialpädagoge hat er dort seit 1992 den Bereich Arbeit und Bildung aufgebaut und weiterentwickelt. Sein besonderes Interesse besteht darin, Ansätze von Community Education in die Arbeit seiner Einrichtung zu implementieren.

Monika Weidner, geb. 1950, arbeitet als Sozialpädagogische Betreuerin von jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund. Des Weiteren betreut sie Langzeitarbeitslose, die durch Beschäftigungsprogramme wieder an den Arbeitsmarkt herangeführt werden. Von 1969 bis 1976 studierte sie an der Eberhard Karls Universität Tübingen Biologie und Englisch, Abschluss Staatsexamen. Sieben Jahre Auslandsaufenthalt Deutsche Schule Madrid bis 1995. Anschließend Sprachunterricht Deutsch als Fremdsprache für jugendliche und erwachsene Spätaussiedler im Rahmen von Förderprogrammen des Landes Baden-Württemberg bis 2004. Während ihrer sozialpädagogischen Tätigkeit bei der Aufbaugilde Heilbronn ab 2005 beschäftigte sie sich und erprobte Elemente der Community Education.

ABSTRACT

Die Autorin und der Autor arbeiten im Bildungspark Heilbronn mit marginalisierten Jugendlichen und erproben Möglichkeiten zur Ausbildung von diesen Jugendlichen. In ihrer Arbeit orientieren sie sich an den Ansätzen des brasilianischen Pädagogen Paulo Freire wie auch von den Bala-Bata-Schulen in Südostindien. In beiden Weisen des Lernens geht es darum, in einer konkreten Lebenssituation die eigene Situation wahrzunehmen, das eigene Selbstbewusstsein zu stärken und als Subjekt handlungsfähig zu werden. Diese Ansätze übersetzen die Autoren in die konkrete Bildungsarbeit mit marginalisierten Jugendlichen vor Ort und bieten damit ein praktisches Beispiel für die Arbeit mit Elementen von Community Education.

***

The authors work with marginalised young people in the Heilbronn Education Park, where they are exploring possibilities for educating and training these young people. In their work they take a lead from the approaches of the Brazilian educator Paulo Freire, as well as from the Bala Bata schools in south-east India. In both of these approaches the aim is to use a real-life practical setting within which the young people can become more aware of their own situation, reinforce their own self-awareness and become able to act independently out of their own renewed sense of self. The authors apply these approaches to the practical education of marginalised young people in their home setting and thus offer a practical example of the work with elements of community education.

Community Education ist ein in einer konkreten sozialen Situation entwickelter und zur Praxis führender wie auch die Praxis reflektierender Ansatz. Im Folgenden werden einige Best-Practice-Beispiele des Bildungsparks Heilbronn und der Aufbaugilde Heilbronn Franken vorgestellt.

Dieses diakonische Unternehmen arbeitet im Schwerpunkt mit marginalisierten Jugendlichen und Erwachsenen, die am Arbeitsmarkt benachteiligt sind. Es wird dargestellt, wie sich in der Arbeit Ansätze von Community Education widerspiegeln.

Die Thesen von Paulo Freire und ihre Umsetzung

Einer der bekanntesten Vertreter der CE-Idee war Paulo Freire, der sich vor allem den Bedürfnissen unterdrückter Gesellschaftsgruppen widmete. Er forderte Bildung für alle und entwickelte z. B. eine Alphabetisierungsmethode, in der innerhalb von vierzig Unterrichtsstunden Schreiben und Lesen erworben werden kann. Freire betrachtet die von ihm sogenannte „Bankiersmethode“ sehr kritisch und als ineffektiv, da bei ihr die Lehrerinnen und Lehrer Einlagen in Form von Wissen in die Köpfe der Schüler stopfen. Das Motto dieser Methode: „Je mehr Wissen, umso besser ist der Lehrer.“ Diese Methode führe zur Passivität der Schülerinnen und Schüler; sie nähmen die ihnen präsentierte Welt hin und passten sich der scheinbaren Realität an.

Freire propagiert einen praxisorientierten Dialog, der aus Aktion (Aktiv) und permanenter Reflexion besteht. Der Lehrer fungiert als Koordinator, Animator oder Arrangeur schulischer Interaktionsprozesse mit dem Ziel eines gemeinsamen Herangehens an komplexe Themenstellungen. Mit diesem Bildungsansatz ist es möglich, auch lernferne Schichten in der Gesellschaft zu erreichen.

Beispiel: Bala-Bata-Schulen in Südostindien

Großartige Beispiele für eine Arbeit, in der sich Ansätze von selbstorganisiertem und selbstbestimmtem Lernen im Sinne von Community Education finden, sind die Bala-Bata-Schulen in Südostindien. Bala-Bata (Weg der Kinder) ist Teil eines Konzeptes zur Dorfentwicklung, das durch die CARDS-Organisation betreut wird.

Es dient der Förderung ärmster Bevölkerungsschichten in ländlichen Regionen. Im Zentrum stehen Bemühungen zur dauerhaften Überwindung von Armut, Unterdrückung und Benachteiligung der Landbevölkerung u.a hervorgerufen durch fehlende Bildung. Die Bala-Bata-Nachhilfeschulen sollen die Kinder dieser Regionen anregen, zur Schule zu gehen. Sie sind zu finden in den Siedlungen von Dalits (Kastenlose, niedrigste Kasten) und in den Siedlungen von Adivasi (Ureinwohner, Stammesangehörige).

Ziele der Bala-Bata-Bewegung sind die

- Verhinderung von Kinderarbeit,
- Verbesserung und Sicherung der Lebensbedingungen,
- Aufklärung über Menschenrechte, insbesondere Kinderrechte,
- Stärkung des Selbstbewusstseins, mit dem Ziel, ein selbstbestimmtes Leben zu führen.

Zur Erreichung der Ziele wird folgende Methode angewandt: Zunächst wird durch Singen, Tanzen und Spielen das Interesse der Kinder geweckt, sodass sich erst wenige, dann immer mehr Kinder an einem Platz zur Bala-Bata treffen. Ist die Gruppe groß genug, so kann auch ein Grundschulunterricht stattfinden.

Die Kinder werden morgens und abends zusätzlich in den Nachhilfeschulen betreut und durch ältere Schüler (9./10.Klasse) aus der Dorfgemeinschaft unterrichtet und gefördert. Sie bekommen Hilfe bei den Hausaufgaben, lernen Stocktänze, spielen Theater, bei dem sie sich mit der Situation als Dalits beschäftigen. Durch das Gelernte werden sie befähigt, selbstbewusst mit ihrer Situation umzugehen. In den Bala-Bata-Schulen werden sie ernst genommen und von den Lehrern entgegen ihrer sonstigen Erfahrungen respektvoll behandelt. Teil des Konzepts ist die Verpflichtung der Schüler zur Weitergabe der erworbenen Bildung. Diese müssen, auch wenn sie die dörfliche Gemeinschaft verlassen haben, um in einem der staatlichen Internate die weiterführenden Schulen zu besuchen, in ihrer freien Zeit in die Dorfgemeinschaft zurückkehren, um ihr erworbenes Wissen weiterzugeben.

Zentrale Erkenntnis im Sinne von Paulo Freire: Nur durch Bildung lässt sich eine Verbesserung der Lebensverhältnisse erreichen. In angepasster Form lassen sich diese Grundsätze auch auf hiesige Verhältnisse adaptieren.

Übergang Schule – Beruf

Trotz guter Chancen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt scheitern 40 Prozent der Jugendlichen im ersten Anlauf am Übergang von der Schule in die Berufswelt.

Schritt 1: Ausbildungsvorbereitung

Jugendliche, die am Rande der Exklusion stehen, sind besonders gefährdet, den Anschluss an Arbeit und Gesellschaft zu verlieren. Sie werden im ersten Schritt durch handlungsorientierte und dadurch aktivierende Programme an neue Lernmotivation herangeführt. Auf diesem Weg können Schulversagen und vollständige Exklusion verhindert werden. In der Folge klären die Jugendlichen dann, welcher Beruf zu ihnen passen würde und erwerben Ausbildungsreife als Grundlage für die spätere berufliche Qualifizierung.

Schritt 2: Berufsbezogene Schule

Im zweiten Schritt vollziehen die Jugendlichen die Grundlage für ihre weitere Entwicklung. Sie schaffen den Hauptschulabschluss trotz Lernbehinderung, sozialer Schwierigkeiten oder anderer Hindernisse und damit den Übergang in die Berufsbildung.

Schritt 3: Berufsausbildung

Schließlich werden unterstützte und geförderte Ausbildungsgänge benötigt, die in marktgängigen Berufsfeldern die Jugendlichen ausbilden und in Arbeit bringen. Ausbildungsplätze sind für diese Jugendlichen die Bereiche Lager/Logistik, Metall, Gastronomie, Handwerk und Verkauf.

Methodik des Lernens

Die angewandte Lernmethodik ist dem Ansatz und Vorgehen Paulo Freires entlehnt und auf den hiesigen gesellschaftlichen Kontext angepasst. Die zentralen drei Schritte dieser Methodik sind:

1. Im Arbeitenlernen erfolgt in den sechs Stufen vollständiger Handlung: Informieren, Planen, Entscheiden, Ausführen, Kontrollieren und Auswerten.
2. Gemeinsam lernen, Produkte und Dienstleistungen zu erstellen, sowie deren Vermarktung.
3. Selbstverantwortliches Lernen durch fortdauernde berufliche Herausforderung und betriebliche Erfahrung

Der von Freire entwickelte Lernansatz wird im Programm „Ausbildungsschule“ modellhaft aufgegriffen. Die positiven Erfahrungen der Praxisarbeit führen bei Jugendlichen zu neuer Lernmotivation. Das Motto „Keiner soll verloren gehen. Integration durch Ausbildung“ hat sich in der Praxis bewährt. Die Verantwortlichen sehen darin eine Weiterführung des Community-Education-Ansatzes im Bereich der Jugendberufshilfe und Erwachsenenbildung. Denn mit einer Berufsausbildung legen die Jugendlichen den Grundstein für eine nachhaltige berufliche und gesellschaftliche Eingliederung.

Fazit

Der Beitrag gewährt einen Einblick in die Kernaufgabe des Bildungsparks Heilbronn, nämlich die Vermittlung von Bildung an bildungsferne Mitglieder, welche am Rande der Gesellschaft stehen ohne realistische Perspektive auf ein selbstbestimmtes Leben. Nur mittels Bildung kann die Gesellschaft verändert und können alte Strukturen aufgebrochen werden. Die Vision der Arbeit ist, Menschen durch den frühen Einsatz bildungsfördernder Instrumente zu befähigen, ihr Lebensumfeld und ihre Lebensumstände aktiv zu gestalten mit dem Ziel, in unserem demokratischen Europa als mündige Bürger ihren Platz in der Gesellschaft zu finden.

Abschließend soll der 2016 verstorbene hoch geachtete Staatsmann Herrn Hans-Dietrich Genscher zitiert werden: „Europa ist unsere Zukunft, wir haben keine andere.“

Erfahrungen und Lerneffekte bei der Selbstorganisation älterer Menschen

FRANZ-JOSEF JEHLE

Franz-Josef Jehle, geb. 1953, wohnhaft in Schaan, Fürstentum Liechtenstein. Diplomierter Erwachsenenbildner HF und seit 1. September 2008 Leiter der damals neu geschaffenen Informations- und Beratungsstelle Alter (IBA) beim Liechtensteiner Seniorenbund. Vorher während 27 Jahren Projekt- und Studienleiter bei der Erwachsenenbildung Stein Egerta in Schaan.

www.seniorenbund.li

ABSTRACT

Der Autor des Beitrages ist Leiter der Informations- und Beratungsstelle Alter beim Liechtensteiner Seniorenbund. Dieser kann als Selbsthilfegruppe von älteren Menschen in Liechtenstein charakterisiert werden. Die Seniorinnen und Senioren organisieren zahlreiche Aktivitäten weitgehend selbst, sodass es dem Ansatz der Community Education hinsichtlich eines selbstverantwortlichen und selbst gesteuerten Organisierens, Lernens und Erfahrens folgt. Dies wird im Beitrag anhand einiger Beispiele aufgezeigt. Die Praxis zeigt allerdings auch, dass ein gewisses Maß an zentraler Organisation und Leitung notwendig ist, um die Aktivitäten zufriedenstellend und langfristig erfolgreich durchzuführen.

***

The author of this paper is the director of the "Alter" ("Old Age") information and advice centre of the Liechtenstein Senior Citizens' Federation. It functions as a self-help group of senior citizens in Liechtenstein. The members mostly organise their various activities themselves, in line with the community education approach to independent and self-directed organising, learning and experience. This is illustrated in the paper by reference to a number of specific examples. Nonetheless, experience shows that a certain amount of central organisation and direction is necessary if the activities are to be carried out in a satisfactory, successful and sustainable way.

Geschichte und Struktur des Liechtensteiner Seniorenbundes[1]

Der Liechtensteiner Seniorenbund (LSB) wurde am 11. Juni 1994 gegründet. An der Gründungsversammlung nahmen rund 300 interessierte Seniorinnen und Senioren teil. Am 31. Dezember 2015 wies der Seniorenbund 1.645 Mitglieder auf. Dies ist rund ein Viertel aller Personen im Pensionsalter in Liechtenstein. Der Seniorenbund ist als Verein organisiert und im Öffentlichkeitsregister eingetragen. Er gehört zu den mitgliederstärksten Vereinen Liechtensteins. Der finanzielle Aufwand belief sich gemäß Erfolgsrechnung im Jahr 2015 auf 741.000 Schweizer Franken, etwa 38 Prozent des Ertrages (284.000 Franken) stammen aus staatlicher Subvention.

Der Seniorenbund unterhält eine Geschäftsstelle. Im Jahr 2008 wurde zudem eine Informations- und Beratungsstelle Alter (IBA) beim Seniorenbund eingerichtet, die seit Bestehen vom Verfasser dieses Beitrages geführt wird.

Grundsätzliches

Der Liechtensteiner Seniorenbund (LSB) nimmt in Liechtenstein die Interessen aller älteren Menschen wahr. Er ist ein gemeinnütziger, politisch und konfessionell neutraler Verein von und für Seniorinnen/Senioren in Liechtenstein.

Die Hauptaufgaben des LSB bestehen insbesondere:

- in der Wahrung der Interessen der in Liechtenstein wohnhaften Seniorinnen/Senioren,
- in der Unterstützung von Seniorinnen/Senioren in ausgewählten Bereichen des täglichen Lebens, damit sie weiterhin in ihrer vertrauten Umgebung leben können,
- in der Förderung der gesellschaftlichen, rechtlichen und wirtschaftlichen Anerkennung der Seniorinnen/Senioren,
- in der Unterstützung der Seniorinnen/Senioren für eine ihren Bedürfnissen, Fähigkeiten und Möglichkeiten entsprechende Lebensführung im Sinne der Europäischen Charta der Seniorinnen und Senioren,

[1] Beitrag zur Internationalen Tagung „Community Education – Stark durch Bildung“ am 5. April 2016 am Liechtenstein-Institut, Bendern.

- durch Hilfestellungen in ausgewählten Bereichen des täglichen Lebens an ältere Menschen mit beschränkten finanziellen Möglichkeiten, insbesondere auch Besuchs- und Fahrdienste,
- durch ein Mitspracherecht (z. B. bei Vernehmlassungen zu Gesetzesvorlagen).

Community Education

Dem Gedanken der Community Education (Förderung von selbstbestimmtem Lernen) tragen die Zielsetzungen des LSB einerseits und die Hauptaufgaben und Handlungsfelder andererseits in großem Maße Rechnung.

Es muss jedoch auch festgehalten werden, dass bei Weitem nicht alle Seniorinnen/Senioren selbstbestimmtes Leben und Lernen wünschen. Viele sind im Konsumverhalten verankert nach dem Motto: „Ich habe meinen Beitrag geleistet, jetzt will ich profitieren bzw. konsumieren."

Besondere Handlungsfelder

Grundsätzlich sind alle Angebote des LSB und der IBA freiwillig, d. h. jede und jeder kann selbst entscheiden, ob man mitmachen und an den Angeboten partizipieren will. Ohne zumindest teilweise organisiertes Lernen ist indes oftmals keine Bildung möglich. Nachfolgend einige Beispiele aus Praxis des Seniorenbundes:

- Stellungnahmen bei Vernehmlassungen zu Gesetzesentwürfen/-änderungen
- Horizonte 60+: Bildungsangebote (Kultur, Gesundheit/Medizin, Recht, altersrelevante Themen),
- Fitness 50+: Angebote für Bewegung und Gesundheit,
- Sen-Sen: Selbsthilfeorganisation „Senioren helfen Senioren" (Fahrdienst, Garten),
- Computeria: wöchentliche Treffs für Seniorinnen/Senioren zu Fragen des Computers,
- Seniorentanz/Seniorenkino/Seniorenchor: Angebote für Tanzfreudige, Kinoliebhaber, sangesfreudige Seniorinnen/Senioren,

- (Bildungs-)Reisen für Seniorinnen/Senioren: Angebote für verschiedene Zielgruppen,
- Förderung der Freiwilligenarbeit.[2]

Freiwillig.li

Ein Beispiel, welches der Idee der sozialen Selbsthilfe und Selbstorganisation besonders nahekommt, ist die Freiwilligenarbeit zugunsten anderer Mitglieder der Gesellschaft. Dass dies aber ohne ein gewisses Maß an zentraler Organisation nicht ohne Weiteres funktioniert, zeigt die folgende Initiative.

Mit der Website www.freiwillig.li betreut die IBA ein Internetportal, welches zwischen Angebot und Nachfrage von Freiwilligenarbeit vermittelt. Die Initiative geht zurück auf das „Europäische Jahr der Freiwilligenarbeit", welches die EU im Jahr 2011 ausgerufen hat. Ziel war es, durch Sensibilisierung der Bevölkerung auf die Bedeutung der Freiwilligenarbeit für das gesellschaftliche Zusammenleben hinzuweisen.

Die Homepage www.freiwillig.li, deren Einrichtung von der Regierung ursprünglich mitfinanziert wurde, dient der Optimierung der Organisation der Freiwilligenarbeit in Liechtenstein, indem das Angebot von Freiwilligen und die Nachfrage nach Freiwilligenarbeit einfach und unkompliziert zusammengeführt werden sollen. Angebot und Nachfrage sollen mithilfe der Website ungesteuert zueinanderfinden. Die Internetplattform richtet sich somit an zwei Anspruchsgruppen, welche sich auf der Homepage selbstständig austauschen:

- Personen und Organisationen, welche für eine bestimmte Tätigkeit Hilfe von Freiwilligen suchen;
- Personen und Organisationen, welche sich für diverse Arbeiten freiwillig zur Verfügung stellen.

Was in der Theorie sehr positiv klingt, erweist sich in der Praxis nicht unbedingt als automatisch erfolgreich. Im Jahresbericht 2015 des Seniorenbundes musste der Autor dieses Beitrages die Freiwilligenarbeit als „Sorgen-

[2] www.freiwillig.li; Weiterbildungsangebote für Koordinatoren in der Freiwilligenarbeit.

kind“ bezeichnen. Es zeigte sich, dass die Website als passive Vermittlungsstelle zwischen Angebot und Nachfrage nicht den gewünschten Erfolg bringt. Das Konzept ist daher grundsätzlich zu überdenken. Offensichtlich braucht es eine aktive Betreuung, kontinuierliche Öffentlichkeitsarbeit und Weiteres, um tatsächlich der Idee der Vermittlung von Angebot und Nachfrage in der Freiwilligenarbeit zum Durchbruch zu verhelfen.

Die Website ist so konzipiert, dass man sich für Freiwilligenarbeit in mehr als 20 Bereichen anbieten kann. Die Bandbreite reicht in alphabetischer Reihenfolge von „Administration“ und „Begleitung“ bis „Verkauf“ und „Verschiedenes“, darunter auch „Fahrdienst“, „Bildung“, „Migranten“ und viele weitere. Tatsächlich sind aktuell [1.12.2016] nur sechs Angebote auf der Website aufgelistet. Diese beziehen sich auf Begleitung, Fahrdienst, Nachhilfeunterricht für Migranten u.a., wobei ein Teil dieser Angebote bereits veraltet ist. Ohne aktive Pflege und Organisation funktioniert der Vermittlungsdienst somit nicht zufriedenstellend.

Mitarbeit und Engagement bei Projekten

Der Seniorenbund engagiert sich auch in Projekten, deren Trägerschaft nicht beim Seniorenbund liegt. Die wichtigsten davon sind:

- RUGAS („Wohnen und Leben im Alter“, siehe separaten Beitrag in diesem Tagungsband),
- Demenz-Strategie,
- Einsitz in Jury zum Chancengleichheitspreis;
- Liechtensteiner Seniorenhandbuch;
- Vorsorgemappe;
- Vorbereitung auf die Pensionierung für Gemeindeangestellte;
- Mitarbeit Senioren-Plattform-Bodensee.

Fazit

Der Seniorenbund kann als Selbsthilfegruppe von älteren Menschen in Liechtenstein verstanden werden. Die Seniorinnen/Senioren organisieren sich und ihre Aktivitäten großteils selbst und folgen daher weitgehend dem Ansatz von Community Education im Sinne eines selbstverantwortlichen

und selbst gesteuerten Organisierens, Lernens und Erfahrens. Es zeigt sich aber auch, dass ein gewisses Maß an zentraler Organisation und Leitung notwendig ist, um die Aktivitäten zufriedenstellend durchzuführen und langfristig auf Erfolgskurs zu halten.

Wohnen und Leben im Alter

Rainer Gopp, geb. 1971, Unternehmens- und Gemeindeentwickler, Geschäftsführer der SANO AG in Eschen, Liechtenstein. 2009 bis 2017 Abgeordneter und stellvertretender Abgeordneter im liechtensteinischen Parlament.

Manfred Batliner, geb. 1963, Inhaber der UnternehmerZentrum AG in Eschen, Liechtenstein. 2009 bis 2017 Abgeordneter im liechtensteinischen Parlament.

Die SANO AG ist im Auftrag der Gemeinden Ruggell, Gamprin-Bendern und Schellenberg für die Projektkonzeption und -leitung „Wohnen und Leben im Alter" mit Fokus auf die drei Gemeinden zuständig. Gopp und Batliner leiten das Projekt. Sie veröffentlichten zudem gemeinsam im Jahr 2016 im Auftrag von privaten Stiftungen die Studie „Wohnen und Leben im Alter in Liechtenstein. Herausforderungen der Gegenwart und Handlungsempfehlungen für die Zukunft".

ABSTRACT

In dem Beitrag wird das Projekt „Wohnen und Leben im Alter" vorgestellt. Angesichts des demografischen Wandels westlicher Gesellschaften wird die Frage nach zukünftigen Lebenssituationen und Wohnformen im Alter dringlich. Ein wichtiges Merkmal dieses Projektes ist die Einbeziehung der Bevölkerung in die Analyse der Situation und in die Entwicklung eines Handlungskataloges. In den Ausführungen wird deutlich, dass die in der Bevölkerung vorhandene Kompetenz sehr hoch ist und gewinnbringend genutzt werden kann.

***

The paper describes the project "Wohnen und Leben im Alter" (loosely translated: "Where and how to live in old age"). In view of the demographic change in western societies the issue of future life situations and modes of residence in old age becomes urgent. A major feature of this project is its involvement of the general population in analysing the situation and in developing a list of action points. The information provided by the authors shows that there is a very high level of competence in the general population and that this can be exploited to achieve significant beneficial results.

Auf der internationalen Tagung „Community Education – Stark durch Bildung“ stellte Rainer Gopp von der SANO AG – einer Einrichtung, die Aktivitäten rund um Gemeinden und Unternehmen in strategischen Fragestellungen begleitet – das Projekt „Wohnen und Leben im Alter“ als ein praktisches Beispiel vor, das Elemente von Community Education nutzt. Der demografische Wandel verändert Lebenssituationen von Menschen erheblich im Vergleich zu früheren Generationen und stellt Kommunen vor Herausforderungen.

Rainer Gopp legt dar, wie in einem mehrstufigen Prozess die Bevölkerung in Analyse und Entwicklung von Handlungsoptionen einbezogen wurde. Er wies auf die Möglichkeiten, aber auch auf die Schwierigkeiten in der Gestaltung des Projektes hin. Der nachfolgende Bericht[1] und das Interview mit Rainer Gopp und Manfred Batliner geben einen anschaulichen Einblick in den Ansatz des Projektes und das Erreichte.

Wegweisendes Projekt geht in die Umsetzung

Die Gesellschaft wird älter, die absolute Zahl der über 60-Jährigen wird sich bereits in wenigen Jahren verdoppeln. Diese Entwicklung wird großen Einfluss auf den Bürgerservice der Gemeinden und auch auf die Finanzierbarkeit der Betreuung und Pflege haben. Die Liechtensteiner Gemeinden Ruggell, Gamprin-Bendern und Schellenberg haben diese Herausforderungen bereits Ende 2013 aktiv und gemeinsam angepackt. Nun liegen die Empfehlungen an die Gemeinderäte vor.

> „Mit dem demografischen Wandel wird die Anzahl älterer Menschen stark ansteigen, die Familienstrukturen verändern sich und die Finanzierbarkeit von Betreuung und Pflege im Alter wird ein zentrales Thema werden. Daraus wird sich ein veränderter Bedarf an Wohn-

[1] Die Beiträge „Wohnen und Leben im Alter ... Wegweisendes Projekt geht in die Umsetzung“ (Text: Michael Benvenuti) und „Die Bürgerbeteiligung sollte vermehrt eingesetzt werden“ (Interview von Michael Benvenuti mit Rainer Gopp und Manfred Batliner) erschienen in der Zeitschrift Lie-Zeit 11/2016. Die Publikation erfolgt mit freundlicher Genehmigung durch die Zeit Verlag Anstalt, Eschen.

> und Lebensformen ergeben. Diese Veränderungen bringen Chancen und Herausforderungen für Gemeinden und Gesellschaft mit sich."

So ist es auf der Projekt-Webseite www.rugas.li zu lesen. Dies war die Grundlage für die Gemeinden Ruggell, Gamprin-Bendern und Schellenberg, um ein gemeinsames, auf vier Jahre ausgelegtes Projekt zu starten.

Einbezug der Bevölkerung

Im Herbst 2013 wurde das gemeindeübergreifende Projekt „Wohnen und Leben im Alter" lanciert. Den Verantwortlichen war es dabei besonders wichtig, kein von wenigen Experten ausgearbeitetes Konzept zu erstellen, sondern die Bevölkerung direkt in das Projekt miteinzubinden und mit ihr die Prämissen und Ergebnisse zu erarbeiten. „Zuerst wurde im Jahr 2014 ein Sensibilisierungsprozess in Gang gesetzt, um die Menschen für die Gestaltung ihrer eigenen Zukunft mit im Boot zu haben", erklären Rainer Gopp und Manfred Batliner von der SANO AG, die das Projekt im Auftrag der Gemeinden begleitete. Es wurden also spannende Vorträge mit ausgewiesenen Fachleuten zum Projektthema organisiert. Im Durchschnitt konnten knapp 200 Personen begrüßt werden, was alle Erwartungen weit übertraf und zeigte, dass das Thema bewegt.

Es folgte 2015 eine umfassende Analyse, um den Ist-Zustand bezüglich Bedürfnissen, Einstellungen und Anliegen der Bevölkerung besser kennenzulernen. Mittels Workshops mit der Bevölkerung und einer Telefonbefragung „ü50" wurde die Basis für die Analyse geschaffen, welche mit persönlichen Interviews vertieft wurde. Die Erkenntnisse aus dem Analysejahr führten zu insgesamt 14 Faziten in den Kategorien Wohnen, Soziales und (Alters-)Dienstleistungen. Aufgrund der tollen Grundlage, welche gemeinsam mit der Bevölkerung erarbeitet werden konnte, war Anfang 2016 klar, dass das Projekt auf drei Jahre verkürzt werden konnte. Auf Basis der erwähnten Fazite erarbeitete der Steuerungsausschuss schließlich – mit den Botschaftern des Projektes und mit einem eingesetzten Fachbeirat – einen konkreten Maßnahmenkatalog, welcher kürzlich den Gemeinderäten überreicht wurde. „Nun liegt

es an ihnen, die für sie richtigen Schritte in die Wege zu leiten und zu entscheiden, was umgesetzt werden soll und ob dies weiterhin mit den anderen Gemeinden erfolgen soll“, betont Gopp im Gespräch mit der „lie:zeit“.

Koordinationsstelle und Kümmerer

Der Maßnahmenkatalog ist ebenfalls in die Bereiche „Wohnen“, „Dienstleistungen“ und „Soziales“ gegliedert. Denn um den Herausforderungen des demografischen Wandels gewachsen zu sein, müsse das Thema umfassend beleuchtet werden, weiß Gopp: „Es darf nicht der Fehler gemacht werden, die Herausforderungen des Alters rein aufs Wohnen zu reduzieren.“ Auch die drohende soziale Verarmung oder Vereinsamung sei eine große Gefahr, umso wichtiger eben die Notwendigkeit einer aktiven Teilhabe der älteren Menschen am Gemeindeleben.

In Liechtenstein ist bereits vieles an Beratung und Dienstleistungen gegeben, aber ältere Menschen wissen oft nicht, wohin sie sich wenden können. Umso wichtiger sei deshalb eine Anlaufstelle und damit einhergehend eine niederschwellige Beratung: „Es sollte eine Anlaufstelle für die Bürger eingerichtet werden, die beispielsweise durch einen Seniorenkoordinator bzw. Kümmerer geführt werden könnte. Eine niederschwellige Erstberatung für Alltagsfragen soll gewährleistet sein, und zudem soll Auskunft über vorhandene Dienstleistungen in der Gemeinde und im Land gegeben werden können.“

Alternative Wohnformen nötig

Gefragt seien in Zukunft aber auch neue Wohnformen, ist Manfred Batliner überzeugt: „In den drei Gemeinden leben gut 80 Prozent der über 50-Jährigen in einem Eigenheim, und ein Umzug kommt laut Befragung für sie nur im Notfall in Frage.“ So sollen, gemäß eines Maßnahmenvorschlags, für Liechtenstein neue Wohnformen generationenübergreifend geprüft werden, um hier einen Mehrwert gegenüber dem herkömmlichen Wohnungsmarkt zu schaffen und so die Bedürfnisse der älteren Generationen abzudecken.

Solche alternativen Wohnformen werden meist in nächster Nähe zu Frisören, Ärzten, Cafés oder Einkaufsmöglichkeiten liegen. Gleichzeitig sollte damit barrierefreies, altersgerechtes Wohnen gefördert werden, ist Manfred

Batliner überzeugt: „Denn aktuell ist ein Haus praktisch in keinem Fall barrierefrei, und in den allermeisten Fällen wird es bei einer Beeinträchtigung im Alter umständlich, mühsam oder gar verunmöglicht, weiterhin ohne umfangreiche Hilfe im eigenen Haus leben zu können."

***

„Die Bürgerbeteiligung sollte vermehrt eingesetzt werden"

Rainer Gopp und Manfred Batliner von der SANO AG setzen sich seit Jahren intensiv mit dem Thema „Wohnen und Leben im Alter" und auch mit allen möglichen Formen der Bürgerbeteiligung auseinander. Abgesehen von alternativen Wohnformen sehen Gopp und Batliner vor allem in der Freiwilligenarbeit großes Potenzial.

Sie haben sich nun drei Jahre lang intensiv mit dem Thema „Wohnen und Leben im Alter" befasst. Nennen Sie für Sie zentrale positive Erkenntnisse aus dem Projekt.

Manfred Batliner: Der Prozess mit der Bevölkerung war der wichtigste Teil. Zu Beginn haben wir sie sensibilisiert, dann haben wir mit der Bevölkerung eine Analyse durchgeführt und zum Schluss Maßnahmen erarbeitet. Die Inhalte sind von der Basis geschaffen worden. Die Beteiligung von „Botschaftern" aus allen Gemeinden sowie einem Fachbeirat erleichterte dem Steuerungsausschuss die Führung gemeindeübergreifend wesentlich.

Wie lauten die wichtigsten Herausforderungen, welche im Zuge des demografischen Wandels auf die Gemeinden zukommen werden?

Rainer Gopp: Die Anzahl der älteren Menschen wird im Verhältnis zu den Jüngeren bereits in den nächsten Jahren stark ansteigen. Das bedeutet, dass sich die Bedürfnisse bezüglich Bürgerservice in den Gemeinden verändern werden. Auch werden sich die Ansprüche an einen altersgerechten öffentlichen Raum und an die Infrastruktur erhöhen. Weiter zu erwähnen ist sicherlich, dass auch der Fachkräftemangel in Pflege und Betreuung eine große

Herausforderung darstellen wird. Hier sind u. a. bezüglich verstärktem Einbezug von Freiwilligen Maßnahmen zu ergreifen.

Gibt es Maßnahmen oder Herangehensweisen, die Sie auch anderen Gemeinden ans Herz legen würden?

Manfred Batliner: Die Gemeinderäte sollten sich selbst nicht in der Pflicht sehen, immer pfannenfertige Lösungen präsentieren zu müssen. Es findet sich eine geballte Ladung von Kompetenzen in der Bevölkerung, welche genutzt werden sollte. Die Bürgerbeteiligung ist eine Form, welche vermehrt eingesetzt werden kann. Man stärkt damit das Gemeinwesen erheblich und setzt auf Projekte, welche von der Bevölkerung auch getragen werden.

Neben alternativen Wohnformen setzt das Projekt stark auf soziale, gesellschaftliche Aspekte im Bürgerservice und auf Themen wie Freiwilligenarbeit. Welche Potenziale sehen Sie darin?

Manfred Batliner: Die Familienstruktur verändert sich stetig. Es gibt kaum noch Großfamilien. Die globalisierte Welt bietet interessante Jobs, sodass Familienmitglieder oftmals nicht in einem nahen Umfeld wohnen. Ein weiterer Umstand ist, dass die Frauen die Familienplanung oftmals aus beruflichen Gründen auf später verschieben. Entsprechend sind die Großeltern aus Altersgründen nicht mehr in der Lage, ihre Kinder im Elternauftrag zu unterstützen. Vielmehr sind sie selbst auf Unterstützung angewiesen. Somit folgern wir, dass aufgrund des demografischen Wandels Alltagshilfen durch Freiwilligenarbeit notwendig werden.

Was planen Sie von SANO weiter in dieser Thematik zu unternehmen?

Rainer Gopp: Bei der Erstellung der Studie „Wohnen und Leben im Alter in Liechtenstein", welche wir für die MAIORES sowie die CARITATIS Stiftung erstellen durften, wurde klar, dass es einige Themenbereiche gibt, die im Zuge einer älter werdenden Gesellschaft – gemeinsam mit den Einwohner/-innen – angegangen werden sollten. Wir haben uns entschieden, dass wir

eine Machbarkeitsstudie rund um das Thema „Wohnen im Alter“ für die Gemeinden initiieren möchten. Die MAIORES Stiftung wird dieses Vorhaben unterstützen.

Europäische Zugänge

Community Education im Kontext gesellschaftlicher Wandlungsprozesse in Europa – Ergebnisse einer ländervergleichenden Studie

NINA LAUMANN

Nina Laumann, geb. 1987, arbeitet als Bildungsreferentin mit jungen Erwachsenen. Von 2008 bis 2011 wurde sie an der Katholischen Hochschule NRW in Münster zur staatlich anerkannten Sozialarbeiterin/Sozialpädagogin ausgebildet. Danach wechselte sie an die Katholische Hochschule NRW in Köln, wo sie ihr Masterstudium „Internationale Soziale Arbeit" 2014 abschloss. Im Rahmen ihrer Masterthesis beschäftigte sie sich mit Community Education.

ABSTRACT

Die Autorin hat im Rahmen ihrer Masterthesis eine europäische Lerngruppe innerhalb eines Grundtvig-Projektes zu Community Education wissenschaftlich begleitet. Sie geht der Frage nach, welchen Beitrag Community Education in sich ändernden Gesellschaften für die Gestaltung von Erwachsenenbildung leisten kann. Auf der Basis von Interviews mit Expertinnen und Experten hat die Autorin eine ländervergleichende Studie vorgelegt. Sie fasst die Ergebnisse dieser Studie in ihrem Beitrag zusammen und benennt differenziert Möglichkeiten, aber auch Grenzen vom Einsatz von Elementen von Community Education mit Blick auf einzelne Länder. Besonders durch Förderung der Autonomie und Selbstbestimmung, durch Fokussierung auf Partizipation und sozialen Zusammenhalt kann Community Education einen wertvollen Beitrag in der Bildungsarbeit leisten.

***

In the context of her Master's thesis, the author acted as an academic consultant to a European learning group within a Grundtvig project on community education. She seeks to answer the question as to which contribution community education can make to the shaping of adult education in self-transforming societies. Based on interviews conducted with various experts, the author produced a transnational comparative study. In her paper, the author summarises the results of the study and lists a number of different possibilities – but also limitations on these – in relation to the application of elements of community education in respect of individual countries. Community education can make a valuable contribution to educational provision, in particular by promoting and supporting autonomy and self-determination, and by focussing on participation and social cohesion.

Einleitung[1]

Das Europa des 21. Jahrhunderts ist von vielfältigen gesellschaftlichen Wandlungsprozessen geprägt. Die Gestaltung von Erwachsenenbildungsprozessen hat im 21. Jahrhundert eine besondere Rolle eingenommen: Gesellschaftliche Wandlungsprozesse bestimmen die Demografie, Kultur und Religion aller europäischen und nicht-europäischen Staaten. Für die Träger der Erwachsenenbildung stellt sich daher die Frage, inwieweit sich ihre Angebote auf gesellschaftliche Wandlungsprozesse beziehen müssen und in welcher Form diese aufgefangen werden können. Dabei muss ebenfalls überlegt werden, ob die aktuell bestehenden Ansätze der Erwachsenenbildung angesichts vielfältiger gesellschaftlicher Wandlungsprozesse weiterhin Bestand haben.

Aktuelle Herausforderungen

Die Erwachsenenbildung stellt dies vor neue Herausforderungen: Wie können Menschen darin unterstützt werden, den Anforderungen des gesellschaftlichen Wandels gerecht zu werden? Wie können alle Menschen die Chance erhalten, zu lernen, sich mit diesem Wandel auseinanderzusetzen? Wie können ältere Menschen, Erwachsene mit Migrationshintergrund oder sozial benachteiligte Menschen (wieder) an Bildungsprozessen teilhaben? Welche Ressourcen, Kenntnisse und Kompetenzen müssen bei diesen Menschen gefördert werden, sodass sie die Gesellschaft, in der sie leben, aktiv mitgestalten und sich den Herausforderungen des gesellschaftlichen Wandels in Europa gegenüber behaupten können?

Es stellen sich des Weiteren die Fragen, inwieweit Community Education bereits in verschiedenen Ländern Europas angewandt wird, welchen Beitrag der Ansatz für die Erwachsenenbildung in Europa leistet und ob er als zukunftsfähiger Ansatz bezeichnet werden kann. Eine qualitative Befragung

[1] Diese Ausführungen basieren auf der Masterthesis von Nina Laumann im Studiengang Soziale Arbeit in Europa, Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen, Abteilung Köln, Fachbereich Sozialwesen. Nina Laumann hat eine Grundtvig-Lernpartnerschaft in der Zeit von 2012 bis 2014 begleitet und wissenschaftlich ausgewertet: Laumann, Nina: Community Education im Kontext gesellschaftlicher Wandlungsprozesse in Europa. Eine ländervergleichende Studie, Köln 2014.

von Expertinnen und Experten der Erwachsenenbildung in ausgewählten europäischen Ländern zu diesen Fragen liegt der Studie zugrunde und gibt darüber Aufschluss.

Die Forschungsarbeit befasst sich mit dem Bildungsansatz Community Education, welcher auf eine angloamerikanische Tradition zurückzuführen ist. Innerhalb der Arbeit wurde analysiert, welchen Beitrag der Ansatz für die Gestaltung von Erwachsenenbildungsprozessen im Hinblick auf gesellschaftliche Wandlungsprozesse in Europa leisten kann. Die Analyse stützt sich dabei auf qualitative Interviews mit Expertinnen und Experten aus Deutschland, Österreich, Liechtenstein, Tschechien und Rumänien.

Zum Begriff Community Education

Dem Begriff Community Education wurde in der Vergangenheit nachgesagt, er könne alles oder nichts bedeuten, er sei vielschichtig und vieldeutig und habe ein Definitionsproblem. Tatsächlich lassen sich in der Literatur verschiedenste Definitionen von Community Education finden, welche aufgrund der unterschiedlichen Entwicklung von Community Education zu verschiedenen konzeptionellen Ansätzen tendieren und vor allem die Begriffe „Community" und „Education" in unterschiedlicher Weise und Weite definieren[2]. Buhren definiert: „Community Education bezeichnet ein Konzept zur Verbesserung der Lebensqualität. Ausgehend von gesellschaftlichen Defiziten und Missständen dient Community Education der individuellen und gemeinschaftlichen Entwicklung auf der Basis kollektiven Handelns."[3] Dabei „orientiert sich Community Education an der jeweiligen Community, findet in ihr statt und wirkt wieder auf sie zurück."[4]

Ergebnisse

In diesem Abschnitt sind die Ergebnisse der Forschungsarbeit zusammengefasst. Die *gesellschaftlichen Wandlungsprozesse* werden von den im Rahmen

---

2 Buhren, Claus G: Community Education, Münster u.a. 1997, 10f.
3 Ebd., 14.
4 Löbbecke, Peter: Erwachsenenbildung und community education. Theoretische Überlegungen und Perspektiven, Baltmannsweiler 1989, 33.

der Untersuchung interviewten Expertinnen und Experten sowohl positiv verstanden als auch als Herausforderung angesehen. Die Pluralisierung der Gesellschaft durch Migration wird einerseits als Chance angesehen, die zu gesellschaftlicher, kultureller und religiöser Innovation führen kann. Andererseits wird eben diese Pluralisierung als Herausforderung betrachtet, da eine Basis für ein gemeinsames Miteinander geschaffen werden muss. Community Education nutzt die Vielfalt der Menschen als Ressource, um ein gelingendes Miteinander durch gemeinsames Engagement für die gleiche Sache zu schaffen. Auch der demografische Wandel wird von beiden Seiten betrachtet: Einerseits schafft dieser, vor allem im Pflegesektor, mehr Arbeitsplätze. Andererseits gibt es in vielen europäischen Ländern nicht genügend Fachkräfte, um diese Arbeitsplätze zu besetzen. Außerdem führt der demografische Wandel zu höheren Kosten im Pflege- und Gesundheitsbereich. Als weitere Herausforderung von gesellschaftlichen Wandlungsprozessen werden wachsende soziale Ungleichheiten angeführt. Community Education kann hier einen Beitrag leisten, indem der Ansatz vor allem auch, aber nicht ausschließlich, mit benachteiligten Menschen arbeitet, um diesen die Möglichkeit zu geben, den Anschluss an die Gesellschaft nicht zu verlieren.

In den in dieser Forschungsarbeit untersuchten europäischen Ländern werden verschiedene Gruppen als diskriminiert wahrgenommen. Diese *Diskriminierung* wird einerseits anhand des Themas Bildung und Arbeit, zum Beispiel bei Langzeitarbeitslosen oder gering Qualifizierten, sichtbar. Andererseits werden vor allem diejenigen Menschen als diskriminiert wahrgenommen, die in der einen oder anderen Weise von der gesellschaftlichen Norm, zum Beispiel durch ihre sexuelle Orientierung oder ihre körperliche und psychische Verfassung, abweichen. Diese Gruppen von Menschen sollten unbedingt, aber nicht ausschließlich, Zielgruppe von Community Education sein. Der Ansatz unterstützt vor allem benachteiligte Menschen darin, sich selbst zu helfen, selbstbestimmt und selbstbewusst zu leben und von ihrem Recht, partizipativ an der Gesellschaft teilzuhaben, Gebrauch zu machen.

Ebenfalls können in den in dieser Forschungsarbeit untersuchten europäischen Ländern Gruppen von Menschen identifiziert werden, die einen problematischen *Zugang zum Bildungssystem* im jeweiligen Land aufzeigen. Dazu

gehören, laut den Aussagen der Expertinnen und Experten, unter anderem Migranten und Menschen aus niedrigeren sozialen Schichten. Auch diese Personen sollten unbedingt, aber nicht ausschließlich, Zielgruppe von Community Education sein. Der Ansatz kann hier den Beitrag leisten, die Menschen zu aktivieren ihre Bildungsangebote selbst zu initiieren. Außerdem können diese durch Angebote vor allem im informellen Bildungsbereich aufgefangen werden.

Angesichts *sozialer Ungleichheiten* in Europa stellen die Expertinnen und Experten fest, dass Erwachsenenbildung spezifische Ziele verfolgen sollte: Vor allem müsse es um die Förderung von Grundkompetenzen, gesellschaftlicher Teilhabe und Partizipation gehen. Außerdem müsse der soziale Zusammenhalt der Menschen innerhalb einer Community und das Lebenslange Lernen unterstützt werden. Diesen Beitrag zur Erwachsenenbildung kann Community Education, zum Beispiel durch gemeinschaftliche Projekte im Stadtteil, leisten. Jedoch ist fraglich, ob der Ansatz, wie von den Expertinnen und Experten ebenfalls gefordert, die generellen Zugänge zu Bildung und frühkindliche Förderung verbessern und den Wiedereinstieg in den Beruf für junge Mütter erleichtern kann. Diese Aspekte müssen vor allem auch durch die jeweiligen Regierungen und Kommunen bearbeitet werden. Community Education kann hierbei jedoch ein wichtiges Instrument sein, um auf Missstände innerhalb der Gesellschaft aufmerksam zu machen und die politische Diskussion darüber anzufachen.

Angesichts des gesellschaftlichen Wandels fordern die Expertinnen und Experten, dass Erwachsenenbildung die Förderung von Lebensbefähigung, Grundkompetenzen und Eigenverantwortung in den Blick nehmen müsse. Außerdem müssten die Menschen die Möglichkeit erhalten, im Umgang mit gesellschaftlichen Wandlungsprozessen geschult zu werden. Diesen Beitrag kann Community Education, zum Beispiel durch Computerkurse für ältere Menschen, leisten. Weiterhin fordern die Expertinnen und Experten, dass sich die Menschen an den gesellschaftlichen Wandel anpassen müssen und ihre Wettbewerbsfähigkeit und ihr Selbstmarketing gefördert werden. Diese Forderung stellt keinen Grundsatz von Community Education dar. Der Ansatz möchte die Menschen dazu befähigen, eigenverantwortlich zu denken

und handeln. Außerdem ist es ein Ziel des Ansatzes, die Menschen dazu zu aktivieren für ihre eigenen Interessen einzustehen und partizipativ an der Gesellschaft teilzuhaben, nicht sich an diese anpassen zu müssen.

Als *zukunftsfähige Bildungsformate* werden von den Expertinnen und Experten individuelle und kompetenzbasierte Förderung, die Dezentralisierung von Bildungsangeboten und die Bildung im Gruppenprozess genannt. Diesen Beitrag kann Community Education, zum Beispiel durch informelle und individuell auf die Bedürfnisse der Menschen zugeschnittene Bildungsangebote im Stadtteil, leisten. Auch Angebote im Bereich E-Learning und Bildungsprozesse außerhalb von Gruppen werden von den Expertinnen und Experten als zukunftsfähige Bildungsangebote beschrieben. Diese Bereiche gehören nicht zur Zielsetzung des Ansatzes Community Education. Dieser will die Menschen vor allem als lernende Gemeinschaft innerhalb ihrer eigenen Community zusammenbringen.

Fazit

Der Beitrag von Community Education zur Erwachsenenbildung im Hinblick auf gesellschaftliche Wandlungsprozesse in Europa kann dementsprechend vor allem in der Förderung von Autonomie, Selbstverantwortung, Selbstbestimmung und Selbstbewusstsein der Menschen gesehen werden. Außerdem ist der Ansatz auf die Förderung von Partizipation und Teilhabe und den sozialen Zusammenhalt innerhalb einer Community fokussiert. Community Education trägt zur Verbesserung der Lebensqualität für die Mitglieder bestimmter Communities, die (Re-)Integration in die Gesellschaft und den Anschluss an die Gesellschaft von Benachteiligten bei. Dies kann auch zu einer Verschiebung von Machtverhältnissen innerhalb der Gesellschaft führen, indem die Benachteiligten sich selbst emanzipieren. Dennoch kann der Ansatz, so gewinnbringend er auch sein mag, nicht einfach implementiert werden. Communities entstehen aus sich selbst heraus und können nicht erzwungen werden. Außerdem ist der Ansatz, der aus einer angloamerikanischen Tradition stammt, möglicherweise nicht auf jedes andere gesellschaftliche System zu übertragen. Die Aktivierung von Menschen muss immer durch soge-

nannte Initiatoren erfolgen, da es schwierig sein kann, sich selbst zu aktivieren. Außerdem setzt das Engagement für eine Sache und das Erlernen von Partizipation, Teilhabe und sozialem Zusammenhalt bereits einen gewissen Bildungsgrad voraus. Weiterhin gibt der Ansatz bislang keine Antworten darauf, was mit denjenigen Menschen geschieht, die sich nur schwer motivieren lassen und in ihrer vielleicht jahrelang aufgebauten Lethargie, zum Beispiel aufgrund von Langzeitarbeitslosigkeit, gefangen sind.

Insgesamt kann gesagt werden, dass Community Education angesichts gesellschaftlicher Wandlungsprozesse in Europa das Potenzial dazu hat, einen großen Beitrag für die Gestaltung zukünftiger Erwachsenenbildungsprozesse und die Unterstützung von (benachteiligten) Gruppen zu leisten. Dennoch ist der Ansatz nicht in der Lage, alle Ansprüche an die Gestaltung zukünftiger Prozesse der Erwachsenenbildung abzudecken.

Aktuell lassen sich Ansätze von Community Education in Deutschland und Österreich erkennen. Zukünftig stellt sich nun die Frage, wie und von wem diese ersten Impulse von Community Education weiter gefördert werden können. Außerdem sollte der Überlegung nachgegangen werden, wie der Ansatz zusätzlich zu bereits bestehenden Maßnahmen als nachhaltige Unterstützung für die in dieser Arbeit herausgearbeiteten Zielgruppen von Community Education, nämlich als diskriminiert wahrgenommene Personen und Gruppen mit problematischem Zugang zum Bildungssystem, ausgebaut werden kann.

Aspekte von Community Education in europäischen Politiken und Projekten

KERSTIN WEERTZ

Kerstin Weertz, Geschäftsführerin EU WAREHOUSE, Brüssel, Senior-Expertin im Bereich EU-Bildungs-, Beschäftigungs- und Sozialpolitiken, Entwicklerin von europäischen Organisationsstrategien und Bildungsprodukten, EU-Förder- und Finanzexpertin. Sie verfügt über langjährige Erfahrungen in europäischen Bildungsthemen, u. a. Information, Beratung und Entwicklung von EU-Finanzierungsinstrumenten und europäischen Politiken, europäische Strategieentwicklung für Organisationen, Projektentwicklung sowie Aktivitäten im Aufbau und Begleitung von europäischen Netzwerken und Partnerschaften.

www.eu-warehouse.be

ABSTRACT

Die Autorin ist in ihrer Funktion als Geschäftsführerin von EU WAREHOUSE Expertin im Bereich EU-Bildungs-, Beschäftigungs- und Sozialpolitiken. In ihrem Beitrag benennt die Verfasserin Aspekte von Community Education in europäischen Politiken und legt einen praxiserprobten „europäischen Leitfaden“ vor. Sie wählt einige EU-Programme im Bildungsbereich aus, analysiert diese kurz und fragt nach dem darin enthaltenen Ansatz und den Möglichkeiten mit besonderem Blick auf Community Education.

***

As the director of the Brussels-based EU WAREHOUSE, the author is an expert in the field of EU policies on education, employment and social affairs. In her paper, she specifies elements of community education in European policies and provides tested and proven “European guidelines”. She describes a number of EU programmes in the field of education, providing a short analysis, and seeks to identify the included approach as well as their potential, particularly with community education in mind.

Erfahrungen auf europäischer Ebene[1]

Dieser Beitrag skizziert die verschiedenen Aspekte von Community Education (CE) in den europäischen Politiken sowie in der europäischen Förderung (und Projektlandschaft) und möchte einen kleinen „europäischen Leitfaden" mit Informationen und guter Praxis an die Hand geben.

Ein Grundgedanke in allen Konzepten der Community Education besteht darin, „den Menschen zu stärken" (Hentig 2007),[2] d.h. seine Selbstentwicklungsfähigkeiten zu fördern und sein Selbstbewusstsein zu stärken. Als gemeinwesenorientiertes Lernen gewinnt Community Education nicht nur in der Bildungspolitik immer mehr Aufmerksamkeit, sondern findet sich zum Teil auch in den nationalen Strategien der EU-Mitgliedsstaaten zum lebensbegleitenden Lernen wieder.

Das Lernen bei CE stellt allerdings nicht die Vermittlung von Fachwissen ins Zentrum, sondern ein an Situationen orientiertes Lernen, das sich im Wesentlichen auf die Lebenswelt der Lernenden bezieht. In Europa hat Community Education vor allem in Großbritannien eine längere Tradition, in Deutschland trat dieser Bildungsansatz ab ca. Mitte der 1970er-Jahre in Erscheinung.

Europas Ziele – Europa 2020

Europa 2020 ist die auf zehn Jahre angelegte Strategie der Europäischen Union für Wachstum und Beschäftigung. Sie wurde im Jahr 2010 initiiert, um die Bedingungen für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum in Europa zu schaffen.

Europa 2020 trat die Nachfolge zur sogenannten *Lissabon-Strategie* an, die auf einem Sondergipfel der europäischen Staats- und Regierungschefs im

---

1 Dieser Beitrag basiert auf einem Vortrag bei der internationalen Tagung „Community Education. Stark durch Bildung" im Rahmen der Erasmus+-Projektpartnerschaft am 5./6.4.2016 in Bendern/Liechtenstein.

2 Hartmut von Hentig, Was sollte man unter Bildung verstehen? Klassischer Bildungsbegriff und pragmatisches Bildungsverständnis, in: Rolf Wernstedt/ Marei John-Ohnesorg (Hg.), Der Bildungsbegriff im Wandel. Verführung zum Lernen statt Zwang zum Büffeln. Dokumentation einer Konferenz des Netzwerk Bildung vom 5.–6. Juli 2007. Im Internet verfügbar unter: http://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/05174.pdf.

März 2000 in Lissabon verabschiedet worden war. Ziel war es, die EU innerhalb von zehn Jahren zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensgestützten Wirtschaftsraum der Welt zu machen.

Die Lissabon-Strategie war insofern von großer Bedeutung, als sie einen Paradigmenwechsel einläutete. Zum ersten Mal erhielten im Rahmen der europäischen Oberziele die sozialen Ziele zunächst einen gleichberechtigen Platz neben den wirtschaftlichen Zielen. Im Jahr 2000 wurde auch das „Lebenslange Lernen" offiziell in diese Agenda aufgenommen. Bedeutend war sicherlich der Schritt, dass die Menschen in Europa von nun an offiziell als Bürger und Bürgerinnen und nicht nur als Käufer und Käuferinnen in einem marktwirtschaftlichen Geschehen wahrgenommen werden sollten.

Im Laufe der Lissabon-Ära gewannen allerdings die wirtschaftlichen Aspekte wieder die Oberhand, was, im Hinblick auf den Bildungs- und Sozialbereich, unter der Formel „Wer einen Arbeitsplatz hat, ist auch in die Gesellschaft integriert" zusammengefasst werden darf.

Das Lebenslange Lernen hat an dieser Stelle einen starken Fokus auf die Beschäftigungsfähigkeit des Menschen erhalten. Diese Tendenz hält weiter an.

Bereiche non-formaler und informeller Bildung, wie z. B. im Jugendbereich, treten hinten den formalen Bildungsbereichen zurück (auch im Sinne von Sichtbarkeit).

Den Prinzipien wie Empowerment, Partizipation, Inklusion, Selbstbestimmung, Kooperation etc. werden im lebenslangen Lernen weiterhin große Bedeutung beigemessen, insbesondere zur Integration marginalisierter und benachteiligter Zielgruppen.

Ein zentrales Anliegen von Community Education ist gesellschaftliche Teilhabe und Selbstermächtigung (als demokratisches Prinzip). Umso mehr wird es in Zukunft bedeutsam sein, dass sich Organisationen und Institutionen in europäische Politiken durch Politikgestaltung und Projektentwicklung einbringen, um ein über die Beschäftigungsfähigkeit hinausreichendes Lernen zu unterstützen.

Seit einiger Zeit ist ein Auseinanderdriften der Gesellschaft zu bemerken, die Schere zwischen Menschen mit selbstbestimmten und eingeschränkten Lebens- und Gestaltungsmöglichkeiten ist in den letzten Jahren größer geworden. Wenn Community Education den Ansatz verfolgt, Menschen zu befähigen, sich selbst zu organisieren und ihre Macht zu entdecken, stellt sich die Frage, welche Art der Bildung gemeint ist. Des Weiteren: Wer bestimmt die Ziele und wie werden die Inhalte festgelegt? Und: Wer bestimmt Wege und Formen des Lernens?

Ein weiterer Blick zurück zu Europa 2020 hilft, um Hinweise zu geben, wohin es mit der Bildungspolitik geht und an welchen Stellen CE einen Platz finden könnte bzw. sich einen Platz im Geschehen erarbeiten sollte.

Für den Zeitraum von 2010 bis 2020 werden drei sich gegenseitig verstärkende Prioritäten vorgeschlagen:

- Intelligentes Wachstum: Entwicklung einer auf Wissen und Innovation gestützten Wirtschaft;
- Nachhaltiges Wachstum: Förderung einer ressourcenschonenden, ökologischeren und wettbewerbsfähigeren Wirtschaft;
- Integratives Wachstum: Förderung einer Wirtschaft mit hoher Beschäftigung und ausgeprägtem sozialen und territorialen Zusammenhalt.

Bis 2020 will die EU dabei fünf Kernziele erreichen, die die Bereiche Beschäftigung, Forschung und Entwicklung, Klima und Energie, Bildung, soziale Eingliederung sowie Armutsbekämpfung betreffen:

- 75 Prozent der Bevölkerung im Alter von 20 bis 64 Jahren sollten in Arbeit stehen;
- 3 Prozent des Bruttoinlandsproduktes der EU sollten für Forschung und Entwicklung aufgewendet werden;
- die 20-20-20-Klimaschutz-/Energieziele sollten erreicht werden;
- der Anteil der Schulabbrecher sollte auf unter 10 Prozent abgesenkt werden und mindestens 40 Prozent der jüngeren Generation sollten einen Hochschulabschluss haben;
- die Zahl der armutsgefährdeten Personen sollte um 20 Millionen gesenkt werden.

Diese Kernziele verdeutlichen noch einmal die modifizierte Schwerpunktsetzung im Verhältnis zu den Lissabon-Zielen. Insbesondere die „Bekämpfung von Armut" war politisch hart umkämpft, um überhaupt in den Kernzielbereich aufgenommen zu werden.

Des Weiteren wurden zur Förderung von Wachstum und Beschäftigung in Europa sieben Leitinitiativen aufgestellt. Im Rahmen einer jeden Initiative müssen die EU und die nationalen Verwaltungen ihre Maßnahmen so aufeinander abstimmen, dass diese sich gegenseitig verstärken:

Intelligentes Wachstum

- Digitale Agenda für Europa
- Innovationsunion
- Jugend in Bewegung

Nachhaltiges Wachstum

- Ressourcen schonendes Europa
- Industriepolitik im Zeitalter der Globalisierung

Integratives Wachstum

- Agenda für neue Kompetenzen und Beschäftigungsmöglichkeiten
- Europäische Plattform zur Bekämpfung der Armut

In Bezug auf CE sind hier besonders „Jugend in Bewegung" und die „Agenda für neue Kompetenzen und Beschäftigungsmöglichkeiten" relevant.

Europas Ziele im Bereich Bildung – Strategischer Rahmen – allgemeine und berufliche Bildung 2020 (ET 2020)

Die Prioritäten für die europäische Bildungszusammenarbeit werden in einem strategischen Rahmen definiert, in den europäische und internationale Entwicklungen einbezogen werden sollen.

Die Ziele der europäischen Bildungszusammenarbeit wurden bereits 2001/2002 durch die Bildungsminister der EU definiert. Gleichzeitig wurde ein detailliertes, langfristig angelegtes Arbeitsprogramm zur allgemeinen und beruflichen Bildung beschlossen. Im Mai 2009 verabschiedeten die EU-

Bildungsminister den strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung (ET 2020), der die Zusammenarbeit in der EU bis 2020 strukturieren soll.

ET 2020 verfolgt vier strategische Ziele:

1. Verwirklichung von lebenslangem Lernen und Mobilität;
2. Verbesserung der Qualität und Effizienz der allgemeinen und beruflichen Bildung;
3. Förderung der Chancengleichheit, des sozialen Zusammenhalts und des aktiven Bürgersinns;
4. Förderung von Innovation und Kreativität – einschließlich unternehmerischen Denkens – auf allen Ebenen der allgemeinen und beruflichen Bildung.

Das Ziel 3 sei im Folgenden zitiert, da es für unsere CE-Aktivitäten relevante Aspekte enthält.[3]

Strategisches Ziel 3: Förderung der Gerechtigkeit, des sozialen Zusammenhalts und des aktiven Bürgersinns

Die Politik der allgemeinen und beruflichen Bildung sollte es allen Bürgern – unabhängig von ihrem persönlichen, sozialen oder wirtschaftlichen Hintergrund – ermöglichen, während ihres gesamten Lebens sowohl arbeitsplatzbezogene Kenntnisse und Fertigkeiten als auch die Schlüsselkompetenzen zu erwerben, zu aktualisieren und weiterzuentwickeln, die sie für ihre Beschäftigungsfähigkeit benötigen, und sie sollte weiteres Lernen, aktiven Bürgersinn und interkulturellen Dialog fördern. Bildungsbenachteiligung sollte durch ein hochwertiges Bildungsangebot für Kleinkinder und eine gezielte Förderung sowie durch die Förderung der integrativen Schulbildung angegangen werden. Die Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung sollten darauf ausgerichtet sein, dass alle Lernenden, einschließlich jener aus benachteiligten Verhältnissen, jener mit besonderen Bedürfnissen sowie Zuwanderer, einen Bildungsabschluss erreichen, gegebenenfalls auch über den zweiten Bildungsweg und durch Bereitstellung von stärker auf persönliche

[3] Den Gesamttext zu ET 2020: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=celex:52009XG0528(01).

Bedürfnisse zugeschnittenen Lernangeboten. Das Bildungswesen sollte interkulturelle Kompetenzen, demokratische Werte und die Achtung der Grundrechte und der Umwelt fördern sowie jegliche Form der Diskriminierung bekämpfen und alle jungen Menschen dazu befähigen, einen positiven Umgang mit Altersgenossen unterschiedlicher Herkunft zu pflegen.

Mit der Verabschiedung der Strategie Europa 2020 durch den Europäischen Rat haben die Sichtbarkeit und der Stellenwert der europäischen Bildungszusammenarbeit insgesamt zugenommen. ET 2020 ist ein wichtiges Instrument zur Umsetzung der Strategie Europa 2020 und der darin definierten Ziele für den Bildungsbereich.

Im Jahr 2015 hatte die Kommission eine stärkere Zusammenarbeit bei der allgemeinen und beruflichen Bildung bis zum Jahr 2020 und besonders die Förderung der sozialen Inklusion in Schulen eingefordert.

Im gemeinsamen Bericht der Kommission und der Mitgliedsstaaten rief die Kommission dazu auf, die europäischen Bildungssysteme sozial inklusiver zu gestalten (im Rahmen der allgemeinen Bemühungen, nach den Attentaten von Paris und Kopenhagen 2015 gegen die Radikalisierung vorzugehen). Es wurde auch ein klarerer politischer Fokus zur konkreteren Behandlung der drängendsten Probleme unserer Gesellschaft vorgeschlagen. Zu den sechs neuen Prioritäten in dem Bericht zählen die Verbesserung der Qualifikationen und Beschäftigungsaussichten der Menschen und die Schaffung offener, innovativer und digitaler Lernumgebungen, wobei gleichzeitig die Grundwerte von Gleichheit, Nichtdiskriminierung und bürgerschaftlichem Engagement kultiviert werden.

Die von der Kommission vorgeschlagenen sechs neuen Prioritäten sind:

- Relevante, hochwertige Fertigkeiten und Kompetenzen für Beschäftigungsfähigkeit, Innovation und bürgerschaftliches Engagement – mit Fokus auf Lernergebnissen;
- inklusive Bildung, Chancengleichheit, Nichtdiskriminierung und Förderung von Bürgerkompetenz;
- eine offene und innovative allgemeine und berufliche Bildung, die sich die Errungenschaften des digitalen Zeitalters in vollem Umfang zu eigen macht;

- verstärkte Unterstützung der Lehrkräfte;
- Transparenz und Anerkennung von Kompetenzen und Qualifikationen zur Erleichterung der Lern- und Arbeitsmobilität und
- nachhaltige Investitionen sowie Leistung und Effizienz der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung.

Schaut man auf den sehr breiten Lern- und Bildungsbegriff im Kontext der Community Education, so finden sich zahlreiche Ansätze – nicht nur in Bezug auf informelle Bildung – im europäischen Kontext wieder. Die Aufgaben der bzw. Herausforderung an die Einrichtungen, nicht nur die Lernorte bereitzustellen und zu gestalten, sondern auch Strukturen und Know-how zur Verfügung zu stellen, werden auf europäische Ebene durchaus reflektiert.

Community Education und Europäische Förderung – Chancen für Innovation und fachlichen Austausch

Im letzten Teil des Beitrags geht es um das Thema Community Education und europäische Förderung. Aus langjähriger Erfahrung kann ich sagen, dass sich das Thema EU-Förderung großer Beliebtheit erfreut, da es die Möglichkeit verheißt, eigene Ideen und eigene Projekte im 1:1-Maßstab umzusetzen.

Die EU-Mittel sind aber insbesondere als „Mittel zur Politikgestaltung" der EU zu sehen, um europäische Politiken, wie oben dargelegt, umzusetzen. Neben den „Gestaltungsmitteln" Gesetzgebung und Politikentwicklung zielt die Vergabe der Geldmittel prioritär darauf ab, die Strategie Europa 2020 erfolgreich umzusetzen!

Die Europäische Union hält eine große Bandbreite an Finanzhilfen bereit, u.a. in den Bereichen Regional- und Stadtentwicklung, Beschäftigung und soziale Eingliederung, Forschung und Innovation, humanitäre Hilfe etc. 76 Prozent des EU-Haushalts werden partnerschaftlich durch nationale und regionale Behörden, sogenannte „geteilte Mittelverwaltung", hauptsächlich über fünf große Fonds verwaltet. Dazu zählen z. B. der Europäische Fonds für regionale Entwicklung (EFRE) und der Europäischer Sozialfonds (ESF) für soziale Eingliederung und gute Verwaltungsführung.

Daneben werden andere Fonds direkt von der EU (z. B. als Finanzhilfen für bestimmte Projekte im Rahmen von EU-Strategien) verwaltet. Dazu gehören Programme wie Erasmus+, das EaSI-Programm, das Programm für Rechte, Gleichstellung und Unionsbürgerschaft und viele andere mehr. Diese Programme bieten Organisationen, Institutionen und z. T. auch Einzelpersonen die Möglichkeit, länderübergreifend zusammenzuarbeiten um Informationen und gute Praxis auszutauschen, Innovationen und Produkte zu entwickeln und mittels dieser letztendlich auf europäische (und sekundär auf nationale) Politiken einzuwirken und gleichzeitig zum Gelingen der Strategie Europa 2020 beizutragen.

Im Laufe des vorliegenden Erasmus+-Projektes hat sich die Erasmus+-Partnerschaft mit der Geschichte, dem Begriff und den Ansätzen von Community Education beschäftigt und gesehen, dass eine Vielzahl von Arbeitsfeldern und Themen berührt werden. Wesentliche Merkmale wie partnerschaftliches Arbeiten und Lernen, Partizipation und Gleichberechtigung, Empowerment, Inklusion von benachteiligten Gruppen sowie prozessorientierte Zugänge, Bürgerbeteiligung, Freiwilligenarbeit und multikulturelle Einstellung finden sich in den europäischen Politiken und sind entsprechend Themen europäischer Förderung.

Im Anschluss wird nun eine Auswahl von EU-Programmen vorgestellt, die das Potenzial von Community Education erschließen könn(t)en. Zusätzlich werden einige Best-Practice-Beispiele von bereits geförderten Projekten als Anregung und Inspiration dargestellt, die gebotenen Möglichkeiten selbst zu nutzen bzw. von diesen zu lernen.

Erasmus+

Das EU-Bildungsprogramm Erasmus+ 2014–2020 ist *das* Bildungsprogramm der EU, das die bisherigen Programme Lebenslanges Lernen, Jugend in Aktion sowie die internationalen EU-Hochschulprogramme unter seinem Dach zusammenfasst und neu strukturiert.

Das Programm trägt zur Erreichung der folgenden Ziele bei:

- Ziele der Strategie Europa 2020, einschließlich des Kernziels im Bildungsbereich;

- Ziele des strategischen Rahmens für europäische Zusammenarbeit im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung (ET 2020) einschließlich der entsprechenden Benchmarks;
- nachhaltige Entwicklung des Hochschulwesens in Partnerländern;
- allgemeine Ziele des erneuerten Rahmens für die jugendpolitische Zusammenarbeit in Europa (2010–2018);
- Entwicklung der europäischen Dimension im Sport und der
- Förderung der europäischen Werte gemäß Artikel 2 des Vertrags über die Europäische Union.

Die Validierung von Kompetenzen und Qualifikationen sowie Chancengleichheit und Inklusion gehören zu den wesentlichen Aspekten des Programms.

Wie in der gesamten EU-Förderlandschaft ab 2014 wird auch im Rahmen von Erasmus+ darauf abgezielt, Einzelpersonen, Organisationen sowie das Bildungssystem als Ganzes (in Form von Politikunterstützung wie z. B. dem „Strukturierten Dialog“) zu betrachten. Dies soll nicht nur eine sektorübergreifende Kooperation ermöglichen, sondern auch systemrelevanten Auswirkungen befördern.

Speziell sei hier noch auf die Erasmus+-Ziele für den Jugendbereich verwiesen. Das Vorläuferprogramm Jugend in Aktion ist thematisch komplett im Rahmen von Erasmus+ aufgegangen. Der Jugendbereich setzt, wie auch Community Education, verstärkt auf Empowerment und unterstützt die Stärkung und Anerkennung von Schlüsselkompetenzen und Fähigkeiten, besonders für Jugendliche mit geringen Chancen. Außerdem stehen die Stärkung der Beteiligung junger Menschen am demokratischen Leben und Arbeitsmarkt, die Stärkung aktiver Bürgerschaft, des interkulturellen Dialogs, die Förderung sozialer Eingliederung und der Solidarität sowie die der Qualitätsentwicklung in der Jugendhilfe im Fokus.

Folgende Projektbeispiele aus dem Bereich Erasmus+ sowie dem Lebenslangen Lernen zeigen europäisch geförderte Kooperationen zum Thema Community Education. Die Inhalte und Materialien dieser Förderbeispiele stehen

vollumfänglich zur Verfügung und können dazu dienen, die eigene Arbeit zu unterstützen und einen reflexiven fachlichen Austausch anregen.

MINCE – Model for Inclusive Community Education

Das Erasmus+-Projekt „Model for Inclusive Community Education" (MINCE) 2015–2017 wird von der Lebenshilfe Graz und Umgebung koordiniert, in Zusammenarbeit mit Projektpartnern aus Bulgarien, Deutschland, Polen, Portugal, Slowenien und Kroatien. Das Projekt stellt Menschen mit schweren intellektuellen Beeinträchtigungen in den Mittelpunkt, die im Hinblick auf Integration und Inklusion immer noch eine marginalisierte Gruppe darstellen. MINCE will die Inklusion von Menschen mit schweren intellektuellen Beeinträchtigungen in der Gesellschaft verstärken.

Dieses Ziel wird einerseits durch die Sensibilisierung der Gesellschaft im Hinblick auf die Bedürfnisse und Lebenswelten dieser Menschen und andererseits durch die Verbreitung der Inclusive Community Education als Lernmodell zum Abbau sozialer Barrieren und Diskriminierung benachteiligter Gruppen erreicht.

Im Rahmen des Projekts werden besonders folgende CE-relevanten Aspekte bearbeitet:

- die Partizipation von Menschen mit schweren intellektuellen Beeinträchtigungen in der Gesellschaft erhöhen;
- Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung zu Experten schulen, damit sie Menschen mit schweren intellektuellen Beeinträchtigungen vertreten können;
- Weiterbildungsangebote für professionelle Betreuer im Behindertenbereich entwickeln;
- Dienstleistungsangebote von Organisationen der Behindertenhilfe öffnen und erweitern;
- die Gesellschaft sensibilisieren;

- das Inclusive Community Education Modell im Bereich von Projekten/Initiativen implementieren.[4]

Lebenslanges Lernen – Grundtvig: „Improving Participation in Adult Education“

Die Grundtvig-Partnerschaft „Improving Participation in Adult Education – IPAE“ 2013–2015, die von EU WAREHOUSE entwickelt und geleitet wurde, beschäftigte sich mit den mehrstufigen Barrieren struktureller, situationsbedingter und psychologischer Art, die eine Teilnahme an (Erwachsenen-)Bildung verhindern. Auch wenn sich das Projekt prioritär an Anbieter der Erwachsenenbildung im weiteren Sinne wendet, können die Ergebnisse zum Nutzen vom CE transferiert werden.

Zusammen mit den Organisationen aus Litauen, Deutschland und der Slowakei wurden Informationen und Best Practice ausgetauscht, um Sensibilisierungsmaßnahmen und Lernmöglichkeiten zu entwickeln, die den Bedürfnissen und Bedarfen der Gruppen entsprechen, ein gesellschaftliches Interesse zu zeigen, diese Zielgruppe einzubeziehen und Lernmöglichkeiten und Aktivitäten außerhalb von Schulen und Klassenräumen zu entwickeln und Ansätze zu entwickeln, „klassische“ Ängste zu überwinden, Wahrnehmungen zu ändern etc.[5]

EaSI/Progress– Das EU-Programm für sozialen Wandel und soziale Innovation

Das Programm „EaSI – EU-Programm für Beschäftigung und soziale Innovation“ soll zur Umsetzung von Europa 2020 beitragen, indem es finanzielle Unterstützung für die Ziele der Union in Bezug auf hochwertige und nachhal-

[4] Weitere Informationen sowie die Arbeitsergebnisse des Projektes sind erhältlich unter http://en.lebenshilfe-guv.at/english/mince_project.

[5] Weitere Informationen sowie Materialien unter http://www.eu-adult-learning.net/, https://www.facebook.com/grundtvigIPAE, http://www.eu-warehouse.be/Improving-Participation-in-AE.html.

tige Beschäftigung, die Gewährleistung eines angemessenen und fairen sozialen Schutzes, die Bekämpfung von Armut und sozialer Ausgrenzung sowie die Verbesserung der Arbeitsbedingungen bereitstellt.

Das Unterprogramm Progress unterstützt die Entwicklung, Umsetzung, Überwachung und Evaluierung der oben genannten Instrumente und Strategien der Union und fördert auf Fakten basierende Politikgestaltung, soziale Innovation und sozialen Fortschritt zusammen mit den Sozialpartnern, zivilgesellschaftlichen Organisationen sowie öffentlichen und privaten Einrichtungen.

Hinter den abstrakten Formulierungen verbirgt sich ein EU-Programm, das in den letzten Jahren stark die Entwicklung sogenannter Stakeholder-Ansätze angeregt (und im Rahmen von Projektarbeit) eingefordert hat.

Im übertragenen Sinne wird der Begriff Stakeholder heutzutage nicht nur für Personen verwendet, die tatsächlich einen Einsatz geleistet haben, sondern für alle, die ein Interesse am Verlauf oder Ergebnis eines Prozesses oder Projektes haben.

Das Programm Progress dient thematisch

- der Entwicklung und Koordinierung der EU-Politik in den Bereichen Beschäftigung, Sozialschutz und soziale Eingliederung, Arbeitsbedingungen, Antidiskriminierung und Gleichstellung der Geschlechter;
- dem Austausch und der Verbreitung analytischer Kenntnisse und Informationen über die Beschäftigungs- und Sozialpolitik der Mitgliedstaaten und
- der Finanzierung von Testprojekten für sozial- und arbeitsmarktpolitische Reformen und die finanzielle Unterstützung von Organisationen auf nationaler und Unionsebene.

Im Rahmen des letzten Punktes wird finanzielle Unterstützung für die Politikverantwortlichen bereitgestellt, damit sie sozial- und arbeitsmarktpolitische Reformen testen, Kapazitäten der wichtigsten Akteure aufbauen sowie soziale Erprobungsszenarien entwerfen und umzusetzen können. In diesen

sozialpolitischen Experimenten wird die Tauglichkeit neuer innovativer Strategien geprüft. Dabei werden Daten über die tatsächlichen Auswirkungen von Maßnahmen auf die Bevölkerung erhoben.

Diese „Experimente“ sollen

- innovative Antworten auf gesellschaftliche Erfordernisse liefern;
- die Möglichkeit bieten, im Kleinen auszuprobieren, welche Auswirkungen zu erwarten sind;
- so durchgeführt werden, dass ihre Auswirkungen gemessen werden können und ausgeweitet werden können, wenn die Ergebnisse überzeugend sind.[6]

[6] Weitere Informationen zu bewilligten Projekten im Bereich *sozialpolitisches Experimentieren* finden Sie hier: http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=632&langId=de.

Community Education – Grundlagen, Ziele und Methoden in Österreich

LORENZ LASSNIGG

Lorenz Lassnigg, Sozialwissenschaftler, Promotion 1980, seit 1985 Forschungs- und Lehrtätigkeit am Institut für Höhere Studien (IHS) in Wien (http://www.equi.at/de/team/Lorenz+Lassnigg). Verschiedene Lehraufträge an den Universitäten Linz, Wien, Klagenfurt, Graz und Wirtschaftsuniversität Wien; 2009 Gastprofessor an der Universitat Autònoma de Barcelona; seit 2010 Lehrtätigkeit an der Universität Tampere, Finnland. Forschungsschwerpunkte: Sozialwissenschaftliche Bildungsforschung an der Schnittstelle zwischen sozialen, politischen und ökonomischen Fragestellungen, insbesondere im Umkreis der Koordination von Bildung und Beschäftigung; Evaluierungs- und Governanceforschung.

lassnigg@ihs.ac.at
www.equi.at

ABSTRACT

Der Autor ist seit vielen Jahren vertraut mit der Bildungslandschaft und ihren Entwicklungen in Österreich. Er zeichnet im ersten Teil seines Beitrages den Weg der Bemühungen nach, Community Education in der österreichischen Lifelong-Learning-Strategie zu verankern und berichtet von den Problemen und Hindernissen aufseiten der Politik. Im zweiten Teil werden die ernüchternden Ergebnisse einer empirischen Studie über Community Education in Österreich vorgestellt. Dabei wird insbesondere auch auf die Überlegungen und Probleme der politischen Rahmung von Community Education in der Lifelong-Learning-Strategie eingegangen.

***

The author has been familiar for many years with the Austrian education landscape and its developments. In the first part of his paper he traces the history of the efforts to anchor Community Education within Austria's Lifelong Learning Strategy and reports on the problems and obstacles coming from the political sphere. In the second part the sobering results of an empirical study on Community Education in Austria are presented. Special attention is paid here to the considerations and problems relating to the political framing of Community Education within the Lifelong Learning Strategy.

Dieser Beitrag[1] berichtet über die Bemühungen, Community Education (CE) in der österreichischen Lifelong-Learning-LLL-Strategie zu verankern, in deren Zuge auch eine empirische Studie über CE in Österreich durchgeführt wurde.[2]

Politische Rahmung: Community Education in der österreichischen Lifelong-Learning-Strategie

Es ist interessant, heute, in der geänderten und krisenhaften Situation in der Wahrnehmung Europas, einen Rückblick auf die Entwicklungen der 2000er-Jahre zu versuchen. Lifelong Learning (LLL) war ganz klar ein europäisches Thema, das im nationalen Rahmen – trotz aller zustimmenden Rhetorik – eher auf Skepsis und Widerstand stieß. Im Rahmen der EU-Förderprogramme spielte dieses Thema eine wichtige Rolle, und es konnte genutzt werden, um Fördermittel zu lukrieren. In Österreich bestand (und besteht auch heute noch) eine spezielle Konstellation im Hinblick auf die Konzeption von LLL, indem die maßgeblichen Instanzen der „großen Politik" in der Konzipierung des lebenslangen Lernens stärker auf die Erstausbildung als auf die Erwachsenen- und Weiterbildung fokussierten und auch die Fördermittel stärker in das Schulwesen zu leiten versuchten, da die Erwachsenenbildung immer ein ungeliebtes Stiefkind der Bildungspolitik war (und noch immer ist), ganz im Sinne des Bildes von der Frage, ob Cinderella zum Ball finden wird.[3] Dies betrifft besonders die Finanzierung, die in Österreich überwiegend von privaten Kräften (Unternehmen und Arbeitnehmerinnen/Arbeitnehmer bzw. Bürgerinnen/Bürger) und der Arbeitsmarktpolitik getragen wurde und noch immer wird,[4] obwohl sich die Arbeitsmarktpolitik zunehmend auf ihr

---

1 Dieser Beitrag basiert auf einem Vortrag bei der Internationalen Tagung „Community Education – Stark durch Bildung" am 5. April 2016 am Liechtenstein-Institut, Bendern. Siehe auch die Präsentation http://www.equi.at/dateien/Commed-LIE.pdf.

2 Wagner, Elfriede/Steiner, Mario/Lassnigg, Lorenz (2013): Community Education in Österreich. Eine Standortbestimmung. Studie im Auftrag des BMUKK. Wien. Online unter: http://www.equi.at/dateien/CE-Endbericht_IHS.pdf.

3 Martin, John P. (2001): Adult Learning at the OECD: Will Cinderella Get to the Ball? Speech delivered to the International Conference on Adult Learning Policies (Seoul, Korea, December 5-7, 2001). Online: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED464210.pdf.

4 Lassnigg, Lorenz/Vogtenhuber, Stefan (2013): Neuere Schätzungen zur öffentlichen und privaten Finanzierung der Erwachsenenbildung in Österreich, in: Report – Zeitschrift für

Kerngeschäft konzentriert. Ein Grundproblem der Erwachsenen- und Weiterbildungspolitik besteht darin, dass viele Akteure sich um wenig öffentliche Mittel bemühen und daher stark gegeneinander konkurrieren. Die Politik sieht sich demgegenüber in einer Zeit der öffentlichen Finanzknappheit mit der Furcht konfrontiert, dass positive Signale unmittelbar mit finanziellen Forderungen aus dem Feld der Anbieter beantwortet werden (nach dem Motto: Zeigst du mir den kleinen Finger, will ich gleich die ganze Hand), daher lässt man sich auf diesen Bereich möglichst nicht ein und vermeidet positive Signale.

Diese Grundkonstellation spiegelt sich in der Entwicklung der LLL-Strategie. Nach den ersten Forderungen von europäischer Seite an die Mitgliedsstaaten im Rahmen der Beschäftigungsstrategie im sogenannten Luxemburg-Prozess gegen Ende der 1990er-Jahre, eine umfassende und kohärente LLL-Strategie zu entwickeln, wurde 2011, nach mehr als 10-jährigem Hin und Her ein Strategiepapier der Regierung veröffentlicht.[5] Dieses war von vier Ministern unterzeichnet, von denen im Juni 2017 keine Person mehr im Amt ist. Es handelt sich um ein rein politisches Programm ohne legistische Absicherung, das bis 2020 seine Ziele verwirklichen soll.[6]

Der langwierige Prozess der Entwicklung dieser Strategie, wie auch ihre weitere Verwirklichung, kann als sehr interessantes Lehrstück dafür gesehen werden, wie die Rhetorik des lebenslangen Lernens in dieses komplexe Politikfeld umgesetzt wird. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Methode einer mittelfristigen strategischen und zielorientierten Planung und Steuerung, wie sie bereits mit der Programmplanung des Europäischen Sozialfonds (ESF) begonnen worden war, für die Akteure der österreichischen Bildungspolitik etwas Neues war. Lediglich im Bereich der Arbeitsmarktpolitik

Weiterbildungsforschung, 36(2), 29–42. Online: http://www.equi.at/dateien/lassnigg-vogtenhuber_2013_we.pdf.

5 Republik Österreich (2011): LLL:2020. Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich. Wien. Online: http://www.esf.at/esf/wp-content/uploads/LLL-Strategiepapier_20111.pdf.

6 Lassnigg, Lorenz (2014): Die österreichische LLL-Strategie im Prozess ihrer Umsetzung. Gut Ding braucht Weile, in: Weiterbildung, Heft 2, April 2014, S. 38–43. Online: http://www.equi.at/dateien/LLL-2014.pdf.

war diese Methode seit der Ausgliederung der Verwaltung zu einem öffentlich-rechtlichen Unternehmen Mitte der 1990er-Jahre bereits eingeführt.

Besonders interessant an der Entwicklung der Strategie, auch im Sinne der Entwicklung von CE, sind folgende Phasen und Aspekte:[7]

I. Ende 1990er-Jahre bis 2004

Die Arbeit daran wurde eigentlich aus dem Bereich der Erwachsenenbildung heraus begonnen. Im Vorfeld war seitens der Unterrichtsverwaltung ein Schwerpunkt Lebenslanges Lernen und Förderung des Beschäftigungspotenzials in Forschung, Wissenschaft und Technologie in die ESF-Programmplanung 2000–2006 eingebracht worden, in dessen Umsetzung und Evaluierung viele Fragen und Auseinandersetzungen um die Positionierung und Finanzierung der Erwachsenenbildung auftauchten.[8] Parallel fand im Zuge des europäischen Memorandums zum Lebenslangen Lernen (2001) ein breiter Konsultationsprozess statt,[9] in dem viele Akteure vor allem in Workshops aktiviert wurden. 2004 wurden in einem strategischen Workshop unter breiter Einbeziehung von Experten in der Erwachsenenbildung erste Leitlinien für eine Strategie formuliert, die dann einen der Bestandteile der komplexen Anlage von LLL:2020 bilden sollten.[10] In Stichworten: (1) Lebensphasenorientierung; (2) Lernende in den Mittelpunkt; (3) Lifelong Guidance; (4) Kompetenzorientierung; (5) Förderung der Teilnahme an LLL.

---

7 Siehe die umfassende Dokumentation dieser Entwicklung auf der Plattform Erwachsenenbildung.at http://erwachsenenbildung.at/themen/lebenslanges_lernen/online-dokumente_datenbankabfrage_leben.php?s_tag1=%C3%96sterreich.

8 WIFO-equiIHS-L&R (2005): Evaluierung Europäischer Sozialfonds 2000–2006 Ziel 3 Österreich. Aktualisierung der Halbzeitbewertung und Schwerpunktanalysen, Schwerpunkt 3: Lebenslanges Lernen und Forschung-Wissenschaft-Technologie (S. 217–258). Wien. Online: http://www.equi.at/dateien/A-ESF-2005-End.pdf.

9 BMBWK (2001): Memorandum über lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission. Österreichischer Konsultationsprozess. Materialien zur Erwachsenenbildung Nr. 1/2001. Wien. Online: http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/materialien-eb_2001-1_6051_PDFzuPubID396.pdf.

10 ExpertInnengruppe (2007): Leitlinien einer kohärenten LLL-Strategie für Österreich bis 2010. In einer ersten Konsultation abgestimmte Vorschläge einer facheinschlägigen ExpertInnengruppe. Krems. Online: http://erwachsenenbildung.at/downloads/themen/leitlinien_lll-strategie_endversion_2007.PDF.

II. 2008 bis 2009

Es dauerte dann jedoch weitere vier Jahre, bis die Aktivitäten seitens der Politik 2008 in Form eines Konsultationsprozesses (wieder) aufgegriffen wurden. Auch die entwickelten Leitlinien waren zunächst mehrere Jahre in der Administration „abgelegen" und nicht veröffentlicht worden (was die vorhandenen Widerstände spiegelt). Mit dem Konsultationspapier Wissen-Chancen-Kompetenzen[11] wurde die Entwicklung der Strategie nun voll in die Öffentlichkeit gebracht. Bis dahin waren insbesondere die Institutionen der Erwachsenenbildung selbst, die sehr stark in die föderalistischen Strukturen der neun Bundesländer eingebunden sind, eher außen vor gelassen, während die sozialpartnerschaftlich nach Arbeitgebern und Arbeitnehmern organisierte berufliche Erwachsenenbildung eine wichtige Stellung hatte. Das Papier war nach den zitierten strategischen Leitlinien aufgebaut und ergänzte einen Satz von Steuerungsprinzipien: (1) Entwicklung von Instrumenten zur Abstimmung der Politiken; (2) Prüfung und Akkordierung von in sich konsistenten Finanzierungsprinzipien und -modellen; (3) Verstärkung der „Evidence based policy"; (4) Verankerung von LLL als Mainstreaming-Ansatz; (5) Ausarbeitung des Nationalen Qualifikationsrahmens (NQR). Eine Expertengruppe wertete den Konsultationsprozess aus und entwickelte ein Umsetzungsmodell, das sich in 12 vorgeschlagenen Aktionslinien konzentrierte.[12] Diese erweiterten die Perspektive der LLL-Strategie auf das gesamte Bildungswesen und waren (implizit) auf drei Dimensionen aufgebaut: Erstens auf den groben institutionellen Bereichen und Zielgruppen des Bildungswesens nach Lebensphasen von der Früherziehung über Schule bis zur institutionellen Erwachsenenbildung, zweitens auf speziellen Funktionen oder Übergangsproblemen (Schule-Beschäftigung, Ver-

11 BMUKK (2008): Wissen – Chancen – Kompetenzen. Strategie zur Umsetzung des lebenslangen Lernens in Österreich. Konsultationspapier. Wien. Online: http://erwachsenenbildung.at/downloads/themen/LLL2008_Konsultationspapier_03c.pdf.

12 Chisholm, Lynne et al. (2009): Wissen – Chancen – Kompetenzen. Strategie zur Umsetzung des lebensbegleitenden Lernens in Österreich. ExpertInnenbericht zum Konsultationsprozess November 2009. Wien. Online: http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/LLL-Strategie_ExpertInnenbericht.pdf.

einbarkeiten, Basisbildung, zweite Chance, nachberufliche Bildung, Qualifikationsrahmen), drittens – hier ist CE direkt angesprochen – auf den drei unterschiedlichen Lernwelten von informellem Lernen unterschieden nach Alltagsleben und Arbeitsleben, non-formalem Lernen in den Institutionen der Erwachsenenbildung, und dem Lernen im formalen Bildungswesen (siehe Abbildung 1).

III. 2010 bis 2011

Auf Grundlage dieser Vorschläge wurde die Entwicklung auf die politische Ebene geholt, und die eigentliche Strategie wurde im Lauf von weiteren zwei Jahren vor allem zwischen damals vier betroffenen Bundesministerien (Unterricht/Bildung hatte Federführung, Soziales/Arbeitsmarkt, Wissenschaft, Wirtschaft) und den in Österreich starken Sozialpartnerorganisationen politisch ausgehandelt; nicht oder weniger involviert waren in der Ausarbeitung die in der Erwachsenenbildung wichtigen Bundesländer und die Anbieterorganisationen selbst. In diesem Prozess wurde erstens eine sehr komplexe Gesamtarchitektur konzipiert, die neben den Aktionslinien aus zwölf überwiegend quantitativen strategischen Zielen/Benchmarks für 2020, vier Grundprinzipien, den fünf ursprünglichen Leitlinien und den acht europäischen Schlüsselkompetenzen und besteht (Abbildung 2); zweitens wurden die zwölf vorgeschlagenen Aktionslinien auf zehn reduziert, Lifelong Learning umformuliert und es wurde jede Aktionslinie mit Umsetzungszielen und Maßnahmen konkretisiert; drittens wurde ein Steuerungs- und Umsetzungsmodell entwickelt, für das im Konsultationsprozess nur wenig Grundlagen geschaffen worden waren. Auch das Expertenpapier hat dazu nur sehr rudimentäre Vorstellungen in Richtung eines professionellen Steuerungs- und Monitoring-Gremiums formuliert (das auch als „Denkfabrik“ bezeichnet wird).

Abbildung 1: Expertenvorschlag der Aktionslinien und deren Grunddimensionen

I. Formales und non-formales Lernen, institutionelle Bereiche

II. Spezielle Funktionen, Übergangsprobleme

III. Informelle Lernwelten

Früherziehung

AL1. Stärkung der vorschulischen Bildung und Erziehung als längerfristige Grundvoraussetzung

Schule

AL2. Grundbildung und Chancengleichheit im Schul- und Erstausbildungswesen als Fundament

AL3. Kostenloses **Nachholen** von grundlegenden **Abschlüssen** bis zur Berufsreifeprüfung (BRP)

AL4. Ausbau von alternativen **Übergangssystemen** v. a. an der zweiten Schwelle (Übergang ins Berufsleben)

AL5. Förderstrukturen, Beratungsangebote sowie tarifvertragliche Berücksichtigung von **Work-Life-Balance**, um die **Vereinbarkeit** zwischen Bildung, Familie und Beruf zu verbessern

AL6. Infrastrukturelle Maßnahmen, welche **Neuorientierungen** in Bildung und Beruf erleichtern

AL7. Sicherung der **Basisbildung** und Grundkompetenzen im Erwachsenenalter

Alltagsleben als Lernumgebung

AL8. Verstärkung von Community-Education-Ansätzen mittels kommunaler Einrichtungen und in der organisierten Zivilgesellschaft

Institutionelle Erwachsenenbildung

AL9. Ausbau nichtformaler Bildungsangebote in der außerschulischen Jugendbildung, der beruflichen Weiterbildung und in der allgemeinen Erwachsenenbildung

Berufsleben als Lernumgebung

AL10. Förderung lernfreundlicher Arbeitsumgebungen

AL11. Bereicherung der Lebensqualität durch Bildung im **späteren Erwachsenenalter**, insbesondere für sozial benachteiligte Seniorinnen und Senioren

AL12. Verfahren zur **Anerkennung** nichtformal und informell erworbener Kenntnisse und Kompetenzen in allen Bildungssektoren entwickeln

Quelle: Eigene Darstellung basierend auf Chisholm et al. 2009.

Der Aspekt der Steuerung hat sich aber im weiteren Verlauf als entscheidend herausgestellt. Es wurde ein zweistufiger Aufbau gewählt, eine Task-Force der Ministerien, die den Prozess steuert und kontrolliert (oder auch nicht), und eine breite Stakeholder-Plattform, in der die Akteure für die Umsetzung vertreten sind. Die eigentliche Arbeit sollte in den Aktionslinien stattfinden, die als eine Art von sozialer Organisation in Arbeitsgruppen konzipiert waren, in denen die Akteurinnen und Akteure aus dem jeweiligen Feld die in der Strategie formulierten Maßnahmen und Umsetzungsziele verwirklichen sollten. Vertreterinnen und Vertreter der Aktionslinien, die gleichzeitig das Feld abdecken, sollten in halbjährlichen Treffen der Plattform, unterstützt durch ein Monitoring und organisiert durch die ministerielle Task-Force, den Fortschritt verfolgen und weitertreiben.

Abbildung 2: Gesamtarchitektur

Quelle: Zusammenstellung aus LLL:2020.

Die Grundstruktur der Strategie kann als politische Governance-Struktur interpretiert werden, in der die Politik und Verwaltung mit den funktionalen Akteuren für die Umsetzung aus dem Feld verbunden werden sollten, wobei jedoch zwei fundamentale Probleme eingebaut waren: Die Akteure sollten erstens nicht nur ihre Expertise und Praxis einbringen, sondern auch ihre Ressourcen für die Umsetzung. Zweitens hat die Politik in der zweistufigen Struktur über die Task-Force eine entscheidende steuernde und kontrollierende Rolle eingenommen, ohne zusätzliche Ressourcen einzubringen. Mit anderen Worten, die Akteure aus dem Feld sind angehalten, ihre Arbeit, Expertise und Kreativität einzubringen, und werden dafür noch von der Politik kontrolliert, ob sie das auch gut machen. De facto resultierte aus dieser Konstellation eine Grundlogik mit zwei Phänomenen: Es wurden vor allem Aktivitäten eingebracht und gesammelt, die von den Akteuren ohnehin gemacht wurden (was eigentlich fundamental der Idee strategischen Denkens widerspricht, das ja einen neuen, nicht-trivialen Weg zur Zielerreichung finden soll), und die Beteiligung an der Strategie wurde für die (zumeist schon ohnehin ressourcenmäßig „kurz gehaltenen“) Akteurinnen und Akteuren ein zusätzlicher Aufwand mit zusätzlicher politischer Kontrolle. Ein unabhängiger Beobachter müsste eigentlich erwarten, dass dieses Konzept zum Scheitern verurteilt ist.

Für die Erwachsenenbildung entstand darüber hinaus ein grundlegendes Problem aus der Umformulierung und Konkretisierung der Aktionslinien, das nur teilweise bewusst angelegt war. Einerseits wurde durch die Zusammenlegung von ursprünglich konzipierten Aktionslinien die Treffsicherheit der zu bearbeitenden funktionalen Aspekte reduziert und die Komplexität der Arbeit erhöht. Eine oberflächliche Vereinfachung durch die Reduzierung von zwölf auf zehn Aktionslinien wurde durch eine unverhältnismäßig stärkere Erhöhung der Komplexität auf der praktischen Ebene erkauft. Man könnte sagen: Weil die Politik nicht bis zwölf zählen kann, macht sie den Leuten die Arbeit schwerer. Noch wichtiger aber war die Umformulierung der Aktionslinie, die die gesamte Lernwelt der allgemeinen und beruflichen institutionellen (nicht formalen) Erwachsenen- und Weiterbildung abbilden

sollte, in die berufliche Weiterbildung zur Sicherung der Beschäftigungs- und Wettbewerbsfähigkeit (Tabelle 1).

Tabelle 1: Umformulierung der Aktionslinie zur institutionellen Erwachsenenbildung als Lernfeld

AL 9 Expertenpapier (ursprünglich)	*AL 8 Strategiepapier (politische Umformulierung)*
Ausbau nichtformaler Bildungsangebote in der außerschulischen Jugendbildung, der beruflichen Weiterbildung und in der allgemeinen Erwachsenenbildung	Weiterbildung zur Sicherung der Beschäftigungs- und Wettbewerbsfähigkeit

Quelle: Eigene Darstellung basierend auf Chisholm et al. 2009 und LLL:2020.

Damit ist durch die Änderung der Grundlogik der gesamte Bereich der nichtberuflichen Erwachsenenbildung, also der Bereich, der als Cinderella ohnehin ein Schattendasein führt, als Gesamtförderbereich aus der Strategie herausgefallen, und nur noch unter den speziellen funktionalen Aspekten vertreten, die in den Umformulierungen ebenfalls noch reduziert wurden. Da sich dieser Bereich noch mit speziellen Akteurskonstellationen verbindet, erzeugt die konzipierte Konstellation gerade für einen – vielleicht sogar: den – wesentlichen Entwicklungsbereich zusätzliche Konflikte. Das heißt, die Strategie gibt nicht nur keine zusätzlichen Ressourcen, sondern verstärkt auch noch Verteilungskonflikte, die vor allem zwischen den Sozialpartnern als Paten der beruflichen Weiterbildung und den Ländern als Paten der allgemeinen Erwachsenenbildung verlaufen. An diesen Konflikten scheiterte in der weiteren Umsetzung (bis Mitte 2017) zum einen die Aktionslinie zur Weiterbildung, die sich auf die Klärung eines Finanzierungsmodells konzentrieren wollte, bereits im Vorfeld an der Erhebung der tatsächlichen Ausgaben. Zum anderen versuchte die allgemeine Erwachsenenbildung in den speziellen funktionalen Bereichen möglichst viel herauszuholen, was von der inhaltlichen Arbeit ablenkte. An diesem Problem litt und leidet die Community Education.

Konkretisierung von Community Education in der Lifelong-Learning-Strategie

Abbildung 3 illustriert anhand der Community Education den Aufbau der Aktionslinien, der einheitlich jeweils eine Vision, einen Satz von politischen Umsetzungszielen, einen Satz von Maßnahmen und eine kurze Skizze der Ausgangssituation (aus Platzgründen nicht in die Darstellung aufgenommen) enthält. Insgesamt gesehen ergibt dies ein sehr umfangreiches Programm.

Ein grundlegendes Charakteristikum der Narration in diesem Abschnitt besteht darin, dass der eigentliche Grundgedanke der Expertengruppe für die Formulierung dieser Aktionslinie, nämlich die Lernwelt des Alltagslebens, die vor allem auch in der Zivilgesellschaft angesiedelt ist, aufzugreifen und aus sich heraus zu unterstützen, nicht wirklich aufgenommen wurde. Dies würde bedeuten, Lernprozesse außerhalb der Institutionen und insbesondere des Bildungswesens zu explorieren und sozusagen in ihren Communities zu unterstützen und auch die Organisationen der Zivilgesellschaft einzubeziehen. Demgegenüber sind diese Organisationen in der Plattform überhaupt nicht vertreten, und die Argumentation der Strategie ist grundlegend paternalistisch angelegt, indem nicht die Lernprozesse im Alltagsleben als solche hervorgeholt und gefördert werden sollen, sondern das informelle Lernen grundlegend im Zusammenspiel und an der Schnittstelle zwischen dem Alltagsleben einerseits und den bestehenden Institutionen (im Bildungswesen, in der Lokalpolitik, Förderung etc.) andererseits betrachtet wird. In dieser Vorstellung der Strategie impliziert die Förderung von Community Education nicht die Suche nach Möglichkeiten der Förderung informellen Lernens, *sondern die Suche nach Möglichkeiten der Formalisierung des informellen Lernens durch die bestehenden Institutionen*. Besonders deutlich wird der Fokus auf die institutionellen Angebote, indem in der Situationsanalyse die Förderung von Community Education besonders für die dünn besiedelten Regionen betont wird, da diese eine geringe Beteiligungsquote an der institutionellen Erwachsenenbildung aufweisen. Letztlich wird nicht die Selbsttätigkeit gefördert, sondern – überspitzt ausgedrückt – Entmündigung

betrieben, indem suggeriert wird, dass die Leute eben die Institutionen brauchen, um selbst tätig werden und Verantwortung übernehmen zu können. *Dieser Unterschied ist deshalb subtil, weil es natürlich richtig ist, dass diese (paternalistischen) Aktivitäten und Angebote auch gebraucht werden und notwendig sind, nur eben nicht in der Aktionslinie zur CE, sondern in einer Aktionslinie zur Förderung der Institutionen der Erwachsenenbildung. Bei der Förderung von Community Education sollte es eben darum gehen, selbsttätige Aktivitäten zu finden und zu fördern, die diesen Paternalismus nicht brauchen, aber dennoch Förderung brauchen können.* Diese Tendenz zur institutionellen Übernahme wird politisch dadurch gefördert, dass – wie oben dargestellt – in der gesamten Strategie die nicht-berufliche Erwachsenenbildung keinen Platz hat, und ihre Akteure daher verstärkt in die Aktionslinie zur Community Education drängen.

Ein Modell, das diesen Unterschied vielleicht zum Ausdruck bringt, wären die schwedischen und nordischen Lernzirkel und Adult Education Associations, die eben einen formalisierten Fördermechanismus für selbsttätige Lernaktivitäten darstellen. Leider gibt es zu dieser Form sehr wenig Literatur, da die Literatur insgesamt auch sehr stark vom Gedanken der Formalisierung ausgeht. Das gleiche Grundproblem wie bei der Aktionslinie zur Community Education ist in der Konzipierung der Strategie auch bei der Aktionslinie zur Förderung lernfreundlicher Arbeitsumgebungen gegeben, wo nicht an die Förderung der Möglichkeiten informellen Lernens gedacht wird, sondern die Lernfreundlichkeit darin besteht, dass die Firmen die Beschäftigten in institutionelle Weiterbildung schicken sollen.

Abbildung 3: Konkretisierung der Aktionslinie zur Community Education

Die Vision

Lernen ist integraler Bestandteil des zivilgesellschaftlichen Engagements und jede Form der Partizipation wird auch als wertvolle Lernerfahrung wahrgenommen. Damit tragen partizipative Lernprozesse wesentlich zum individuellen Empowerment und zur Sicherung der Teilhabechancen durch Selbstorganisation unter Berücksichtigung der lokalen und regionalen Bedürfnisse bei.

Kinder, Jugendliche und Erwachsene aller Alters- und Lebensphasen werden deshalb gezielt dabei unterstützt, ihr Leben und das der Community (Nachbarschaft, Gemeinde, Region, Dorf, Stadt, Stadtteil) kompetent und aktiv zu gestalten. Bildung wird von allen relevanten Institutionen auf lokaler und regionaler Ebene wie Gemeinden, Schulen, Hochschulen und anderen Bildungsträgern gemeinsam mit den unterschiedlichen Vereinen und NGOs sowie dem Arbeitsmarktservice und den Menschen vor Ort getragen und als sinnstiftender, partizipativer Prozess erlebbar gemacht.

Die Ziele

6.1. [BILDUNGSTRÄGER]
Koordination und Vernetzung unterschiedlicher Einrichtungen der Allgemein-, Berufs- und Weiterbildung, der Kultur-, Sozial- und Jugendarbeit, des Bibliothekswesens, der Erwachsenen- und außerschulischen Jugendbildung sowie weiterer Bildungsträger und Organisationen einer Region tragen dazu bei, unter Einbeziehung der Zivilgesellschaft maßgeschneiderte regionale und partizipative Bildungsangebote zu erstellen und gestalten.

6.2. [INNOVATIVE MODELLE; NEUE LERNORTE]
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.

6.3. [REGIONALE, LOKALE ABSTIMMUNG]
Sozial- und bildungspolitische Maßnahmen sind auf regionaler und lokaler Ebene aufeinander abgestimmt, haben mittels integrativer Ansätze eine inklusive Wirkung erzielt und die Teilhabechancen in allen gesellschaftlichen und arbeitsmarktrelevanten Bereichen verbessert.

6.4. [SOZIALPARTNER]
Die Sozialpartner nehmen auf lokaler und regionaler Ebene eine aktive Rolle ein und wirken an der Umsetzung der Community-Education-Ansätze strategisch und operativ mit.

6.5. [ANERKENNUNG KOMPETENZEN/ FERTIGKEITEN]
Die Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen und Fertigkeiten aus der Gemeinwesen- und Freiwilligenarbeit erfolgt auf allen Bildungs- und Qualifikationsstufen.

Die Maßnahmen

6.1. [PARTIZIPATION]
Verankerung von lebensbegleitendem Lernen als Themenfeld in den Regionen, z.B. im Rahmen der Initiative „Lernende Region", Förderung der demokratischen Partizipation durch Einbeziehung der Bürger*innen in Planungs- und Bildungsprozesse zur Ausbildung und Stärkung der Eigeninitiative sowie Eigen- und Mitverantwortung u.ä.

6.2. [GOOD PRACTICE MODELLE]
Erhebung, Sichtung und Verbreitung von bestehenden nationalen und internationalen Aktivitäten und Modellen von Community-Education-Ansätzen sowie von Anerkennungsverfahren informell erworbener Kompetenzen und Fertigkeiten

6.3. [SCHULEN]
Ausweitung und Sichtbarmachung von Projektarbeiten, die von Schulen in der Region initiiert und durchgeführt wurden, und Initiative zur Profilbildung von Schulen in Richtung Community-Education-orientierter Ansätze

6.4. [BILDUNGSINSTITUTIONEN]
Aufnahme bzw. Verstärkung Community-Education-relevanter Aspekte in die Leistungsvereinbarungen des BMUKK mit den großen Dachverbänden der Erwachsenenbildung (KEBÖ) und in die Leistungsvereinbarungen des BMWF mit den öffentlichen Universitäten

6.5. [BÜCHEREIEN]
Gezielte Maßnahmen zur Förderung von Qualität und Vernetzung von Büchereien auf lokaler und regionaler Ebene

6.6. [FREIWILLIGENKOORDINATION/ MANAGEMENT]
Förderung und Ausbau der Aus- und Weiterbildung für Freiwilligenkoordinator*innen und Freiwilligenmanager*innen zur Qualitätsentwicklung und -sicherung

6.7. [FREIWILLIGENZENTREN]
Ausbau der Freiwilligenzentren zu Anlauf- und Informationsstellen für freiwilliges Engagement, als Vermittlungs- und Vernetzungsstellen sowie zur Begleitung von Freiwilligen

6.8. [ANERKENNUNG]
Aufwertung von ehrenamtlichem Engagement und Freiwilligenarbeit durch umfassende Anerkennungsverfahren für informell erworbene Fertigkeiten und Kompetenzen

Quelle: Zusammenstellung aus LLL:2020; [**ZWISCHENTITEL**] vom Autor eingefügt.

Die Erhebung zur Community Education in Österreich[13]

Zur Unterstützung der Entwicklungsarbeit wurde die eingangs erwähnte Studie zur Bestandsaufnahme der Aktivitäten in CE in Auftrag gegeben. Dabei sollten explizit auch die selbsttätigen Aktivitäten außerhalb des institutionellen Bildungswesens erfasst werden. Die Forschungsfragen waren: Was ist Community Education? Was gibt es schon an Community Education in Österreich? Wie kann man Community Education weiterentwickeln?

Die Untersuchung gibt einen begrifflichen Überblick über die Vielfalt an Konzepten und Ansätzen von CE und identifiziert bestimmte Merkmale. Es werden einige Beispiele von Ansätzen aus Deutschland, Irland, Großbritannien und dem globalen Süden illustrativ dargestellt. Für die Erhebung (Frühjahr 2012) wurde ein mehrstufiges Verfahren angewendet. Zuerst wurde aus unterschiedlichen Quellen und Zugängen eine Liste von Organisationen identifiziert (ca. 2.000), die potenziell für Aktivitäten im Bereich CE infrage kommen.

Diese wurden im zweiten Schritt für eine Online-Befragung angeschrieben, um Aktivitäten im Bereich CE zu identifizieren. Dabei wurde nach CE-Aktivitäten und ihrer detaillierten Beschreibung gefragt. Ca. 600 Organisationen haben geantwortet, davon haben ca. ein Sechstel keine Aktivitäten angegeben, die Hälfte hat mindestens ein Projekt beschrieben und ca. ein Drittel hat andere Aktivitäten angegeben. Insgesamt wurden 350 Projekte/Aktivitäten beschrieben und in Clustern typisiert. Für jeden Cluster wurde in einem weiteren Schritt auch eine Fallstudie durchgeführt und im letzten Schritt wurden die erfassten Aktivitäten auf die Kriterien aus der konzeptionellen Analyse rückbezogen.

Aus der Anlage der Erhebung ergibt sich ein durch Organisationen gefilterter Blick auf das informelle Lernen. Die erfassten Organisationen sind breit gestreut, nur etwa ein Drittel der aktiven Organisationen sind im Bereich der Erwachsenenbildung tätig, unter den übrigen 13 erfassten Bereichen sind je-

[13] Siehe für die genaueren quantitativen Ergebnisse die Präsentation und den Forschungsbericht laut Fußnoten 1 und 2.

weils über 10 Prozent in den Bereichen Regionalentwicklung, soziale Bewegungen/Bürgerinitiativen und Kunst/Kultur tätig. Unter den Zielgruppen bilden Jugendliche und junge Menschen die größte Gruppe (über ein Drittel der Aktivitäten), benachteiligte Gruppen machen ein Fünftel bis ein Drittel aus. Unter den pädagogischen Zielen werden Persönlichkeitsbildung (ca. 40 Prozent) und soziale Kompetenzen (ca. 25 Prozent) am häufigsten genannt. Es werden größtenteils aktivierende und partizipative Methoden eingesetzt (bei weniger als 10 Prozent gibt es keine aktive Mitarbeit), aber selbstorganisierte Aktivitäten machen nur einen sehr geringen Anteil von 2 Prozent aus (dies könnte durch den Zugang über die Organisationen bedingt sein). Die häufigsten Finanzquellen sind die Bundesländer, Eigenmittel der Organisationen und die Gemeinden (30 bis 40 Prozent), gefolgt von Teilnahmegebühren (20 Prozent).

Abbildung 4: Bestimmung von Community Education: Ziele, Inhalte und Methoden, Lernen

Quelle: Eigene Darstellung basierend auf Wagner/Steiner/Lassnigg 2013.

Abbildung 4 fasst die verallgemeinerten Merkmale von CE aus der konzeptionellen Analyse in Stichworten zusammen. Der Großteil der Initiativen, für die eine diesbezügliche Einschätzung möglich ist, erfüllt mehrere Kriterien zur Abgrenzung von Community Education: Das Lernkonzept nimmt in der Regel auf die Lebenswelt der Beteiligten Bezug, ist ermöglichend und nicht belehrend und es wird in Gemeinschaft gelernt. Die Lernenden können häufig über Lernprozess und Lerninhalte mitbestimmen und werden selbst aktiv. Viele Initiativen zielen auf individuelles Empowerment, auf soziale Inklusion, arbeiten an einer gemeinwesenförderlichen Bewusstseinsbildung und/oder der Förderung von Active Citizenship. Community-Education-Merkmale, die sich weniger häufig wiederfinden lassen, sind Selbstorganisation, Vorabklärung der Bedürfnisse, Alltagsnähe, Niederschwelligkeit und Orientierung an den Bedürfnissen bildungssystemferner Milieus sowie die Integration von informellem, non-formalem und formalem Lernen.

Herausforderungen und Umsetzungsstand

Die befragten Organisationen geben vier Gruppen von Herausforderungen für die Entwicklung von CE in Österreich an. (1) Systembedingte Herausforderungen, wie geschlossen denkende, unflexible Bildungseinrichtungen, eine schwerfällige Verwaltung, mangelnde Wertschätzung von gemeinwohlorientierten Aktivitäten, Konkurrenzdenken, zeitliche Belastungen, ein Mangel an öffentlichen und konsumfreien Räumen und die Abschottung/Ausgrenzung von Migrantinnen und Migranten; (2) Finanzierung, Ressourcen und Infrastruktur sind die am häufigsten genannte Herausforderungen, mit zeitlicher, organisatorischer und inhaltlicher Belastung, hoher Fluktuation, wenig geeigneten Räumlichkeiten und Anforderungen aus dem Fördersystem aufgrund der Projektlogik; (3) Zielgruppenerreichung und -aktivierung: Knapp ein Fünftel der Initiativen hat Schwierigkeiten, genug Teilnehmerinnen und Teilnehmer bzw. ehrenamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu finden, als weitere Schwierigkeiten dieser Art werden genannt nötige Initiative und Motivierung durch Projektbegleitung bei länger dauernden Projekten, erschwerte Teilnahme durch unzulängliche Versorgung mit öffentlichem Verkehr; (4) Schwierigkeiten der Professionalität und Qualität.

Auf der Ebene der Umsetzung im Rahmen der LLL-Strategie wurde die Aktionslinie zur Community Education in der ersten Phase auf 2015 verschoben. Anschließend konstituierten sich die Akteure (sechs Bundesministerien, Bundesländer, Städte, Gemeinden, Konferenz der Erwachsenenbildung, Ländernetzwerk Weiterbildung, Organisation der Jugendzentren, Bundesjugendvertretung) und begannen 2016, an den Definitionen zu arbeiten. Anschließend sind bis Mitte 2017 laut Auskunft zuständiger Personen keine weiteren Aktivitäten in diesem Rahmen zu verzeichnen. Parallel gibt es eine längere Tradition jährlicher Tagungen zur Gemeinwesenarbeit seit den 1970er-Jahren, die vor allem von Akteurinnen und Akteuren aus der Erwachsenenbildung getragen wird.

Als Fazit ist zu sagen, dass die Grundidee, das Aufgreifen und die Förderung informellen Lernens im Alltagsleben nicht gelungen ist, auch die Einbeziehung der Zivilgesellschaft konnte nicht vorangetrieben werden. Der Zugang erfolgt angebotsorientiert mit den Bildungsinstitutionen im Zentrum.

Weitere Quellen und weiterführende Literatur

Studie Community Education in Österreich (Wagner et al.):
http://www.equi.at/dateien/CE-Endbericht_IHS.pdf

Lebensbegleitendes Lernen in den Regionen verankern (Wagner et al.):
http://www.equi.at/dateien/Regionales_LLL.pdf

Magazin Erwachsenenbildung zu Community Education:
http://erwachsenenbildung.at/magazin/13-19/meb13-19.pdf

Recherchebericht Community Education-Projekte in Europa (learn forever):
http://learnforever.at/files/Dateien/3_3_140212_neu/Recherchebericht_final.pdf

Projekt connecting communities:
http://learnforever.at/files/Dateien/Modellbeschreibung_CC_final_kompr.pdf

Gemeinwesenarbeit: http://www.gemeinwesenarbeit.at/

Bundesinstitut für Erwachsenenbildung: www.bifeb.at

Der transnationale Aktivbürger – Zu den bisherigen Erfahrungen mit der Europäischen Bürgerinitiative

BRUNO KAUFMANN

Bruno Kaufmann, Journalist und Politikwissenschaftler, Falun/Schweden, leitet die Demokratiebehörde der Stadtregierung von Falun und ist Chefredaktor von people2power.info. Er ist Autor zahlreicher Publikationen zur Europäischen Bürgerinitiative und zu anderen Demokratiethemen.

ABSTRACT

Der Autor leitet die Demokratiebehörde der Stadtregierung von Falun und ist im europäischen Kontext mit dem Thema „Direkte Demokratie" unterwegs. Er zeigt die Möglichkeiten von europäischen Bürgerinitiativen auf und reflektiert praktische Erfahrungen mit diesem Instrument. Dabei legt er auch eine Liste nicht zugelassener und gescheiterter europäischer Bürgerinitiativen vor. Er stellt die Rahmenbedingungen für erfolgreiche Nutzung dieses Instrumentes der direkten Demokratie vor und ermutigt mit seinen Anregungen und Analysen dazu, sich transnational mit Bürgerinitiativen in die europäische Politik einzubringen und diese mitzugestalten.

***

The author is the director of the democracy unit of the Falun city government, specialising within the wider European context on the issue of "direct democracy". In the paper he outlines the options for European citizens' initiatives and reports on some of the practical experience with this new democratic instrument – including a list of the initiatives which the Commission did not register and of those which did not succeed. He lists the prerequisites for the successful use of this instrument of direct democracy and offers encouragement through his suggestions and analyses for people to get involved with European politics and to contribute to shaping it through these transnational citizens' initiatives.

Die Erwartungen waren riesig: „Damit wird die Europäische Union viel demokratischer und bürgernäher“, erklärte der damalige Kommissionspräsident der EU, José Manuel Barroso, im Frühjahr 2005 mit Blick auf den neuen Europäischen Verfassungsvertrag. In diesem transnationalen Grundgesetz, auf das sich ein Verfassungskonvent in den Jahren 2002 und 2003 geeinigt hatte und das schließlich 2004 in Rom von den Staats- und Regierungschefs sämtlicher EU-Mitgliedsstaaten unterzeichnet worden war, stand schon fast etwas Revolutionäres: „Die repräsentative Demokratie der Europäischen Union fußt gleichermaßen auf indirekten-parlamentarischen wie direkten-partizipativen Verfahren“, hieß es – und: „Mit der Europäischen Bürgerinitiative erhält eine Million Bürgerinnen und Bürger das Recht, die politische Agenda der EU mitzubestimmen.“

Es reichte bekanntlich damals nicht zum ganz großen Wurf. In gleich zwei kurz nacheinander abgehaltenen Volksabstimmungen in Frankreich (29.5.2005, 55,7 Prozent Nein) und den Niederlanden (1.6.2005, 61,5 Prozent Nein) kam es zu klaren Niederlagen für das Vertragswerk, welches in der Folge neu verhandelt werden musste. Im Resultat, dem Lissabonner Vertrag, wurde jedoch vieles aus dem Verfassungsvertrag wiederverwendet, so auch das Element der Europäischen Bürgerinitiative, wobei im Kommentar auf die Gleichstellung von indirekten und direkten Demokratieelementen verzichtet wurde. Am 1. Dezember 2009 konnte schließlich das neue Vertragswerk der unterdessen auf 27 Mitgliedsstaaten angewachsenen Union mit fast 500 Millionen Einwohner in Kraft treten.

Im Artikel 11.4 des Vertrages über die Europäische Union heißt es:

> „Unionsbürgerinnen und Unionsbürger, deren Anzahl mindestens eine Million betragen und bei denen es sich um Staatsangehörige einer erheblichen Anzahl von Mitgliedstaaten handeln muss, können die Initiative ergreifen und die Europäische Kommission auffordern, im Rahmen ihrer Befugnisse geeignete Vorschläge zu Themen zu unterbreiten, zu denen es nach Ansicht jener Bürgerinnen und Bürger eines Rechtsakts der Union bedarf, um die Verträge umzusetzen. Die

> Verfahren und Bedingungen, die für eine solche Bürgerinitiative gelten, werden nach Artikel 24 Absatz 1 des Vertrags über die Arbeitsweise der Europäischen Union festgelegt."

Konkret wurde damit eine historische Neuerung rechtlich verankert: die Möglichkeit einer bestimmten Anzahl von Menschen, sich grenzüberschreitend zusammenzutun und politisch direkt mitwirken zu können. Oder anders gesagt: Die moderne direkte Demokratie schaffte mit dem Lissabonner Vertrag den Sprung auf die transnationale Ebene.

Damit war aber zunächst nur einmal das Prinzip verankert. Nun folgte ein mehrjähriger Prozess, in dem der Europäische Gesetzgeber – Parlament und Rat – ein Ausführungsgesetz erarbeitete, das eine Nutzung der Europäischen Bürgerinitiative ermöglichen sollte. Im Frühjahr 2011 war es schließlich so weit und seit dem 1. April 2012 können initiativwillige EU-Aktivbürgerinnen und -bürger das neue Instrument ergreifen.

Für das neue Verfahren hat die EU ein Internet-Portal[1] geschaffen, mittels welchem zahlreiche praktische Schritte der Ergreifung, Durchführung und Unterstützung einer Europäischen Bürgerinitiative (EBI) zur Verfügung gestellt werden. An dieser Stelle interessiert nun aber erstens die konkrete Ausgestaltung des Initiativinstrumentes unter Beachtung von kollektiven Handlungsperspektiven und gemeinschaftlichen Bildungsoptionen. Zweitens sollen in der Folge die ersten praktischen Erfahrungen mit der EBI beleuchtet werden – und drittens die weiteren Potenziale für Community Organizing und Community Education ausgelotet werden.

Die Ausgestaltung der Europäischen Bürgerinitiative

Die Europäische Bürgerinitiative ist eine Agenda-Initiative. Das heißt: Mindestens eine Million Bürgerinnen und Bürger aus mindestens sieben Mitgliedsstaaten haben die Möglichkeit, der EU eine bestimmte Sachfrage vorzuschlagen. Und das im gleichen Sinne, wie dies das Europäische Parlament mit einfacher Mehrheit beschließen kann. Hingegen kommt es nach einem erfolgreichen Volksbegehren auf der europäischen Ebene in keinem Fall zu

[1] http://ec.europa.eu/citizens-initiative/public/welcome.

einer Volksabstimmung. Zum Gegenstand einer EBI können sämtliche Fragestellungen gemacht werden, die sich innerhalb der Entscheidungsvorschlagskompetenzen der EU-Kommission befinden – also die EU-weite Rechtsprechung im Rahmen der unterschiedlichen Zuständigkeiten (eigenständige, gemeinsame und unterstützende) der Union. Schließlich ist zu erwähnen, dass die EBI-Unterschriften (oder „Unterstützungserklärungen", wie es im EU-Jargon heißt) sowohl auf Papier wie auch elektronisch eingereicht werden können. Letzteres ist eine weitere Premiere, da es bislang auch auf der nationalen oder regionalen Ebene keine formalen Initiativrechte mit der Möglichkeit solcher elektronischen Unterschriftensammlungen gab.

Zusammengefasst schafft die EBI die Möglichkeit eines politischen Zusammenwirkens auf der grenzüberschreitenden Ebene – und verwendet dabei moderne Kommunikationsformen des Internets.

Praktische Erfahrungen mit der Europäischen Bürgerinitiative

Seit dem 1. April 2012 bis Ende 2016 sind genau 60 Europäische Bürgerinitiativen bei der Europäischen Kommission angemeldet worden. Davon hat die Kommission 40 für die Unterschriftensammlung zugelassen. In 20 Fällen ließ dies die Kommission nicht zu, weil in diesen Fällen gemäß Ansicht der Behörde die vorgeschlagenen Themen nicht in den Kompetenzbereich derselben fallen und deshalb bei einer erfolgreichen Einreichung schlicht nicht umgesetzt werden könnten.

Zu diesen 20 nicht zugelassenen EBI-Versuchen gehören Initiativen wie die Stop-TTIP-Initiative (welche nach Ablehnung erfolgreich eine nicht-formale Kampagne zum gleichen Thema durchführte und 3,2 Millionen Unterschriften sammelte[2], verschiedene Tierschutzinitiativen sowie Vorschläge, wie etwa die Europäische Unionshymne in Esperanto zu singen. In sechs der 20 abgewiesenen Fälle zogen die Initianten den Fall an den Europäischen Gerichtshof weiter, wo drei Klagen bislang abgewiesen (und zwei davon wei-

[2] https://www.flickr.com/photos/125393173@N03/sets/72157660979483782.

tergezogen) worden sind. Drei sind noch hängig. Insgesamt kann betont werden, dass die restriktive Zulassungspraxis der Kommission den Möglichkeiten für kollektives Handeln in Europa bislang eher entgegengewirkt hat.

Von den zugelassenen Initiativen sind 31 im Unterschriftenstadium gescheitert bzw. zurückgezogen worden, wie die nachfolgenden Tabellen zeigen.

Tabelle 1: Zurückgezogene Europäische Bürgerinitiativen (2012 bis 2016)

Titel	*Registrier-datum*	*Rückzugs-datum*
Let'sfly2Europe: Flüchtlingen legalen und sicheren Zugang nach Europa ermöglichen	02.09.2016	03.12.2016
Wake up Europe! Jetzt handeln zur Wahrung der Demokratie in Europa	30.11.2015	23.06.2016
Vi vill att WHO:s rekommendationer efterföljs. Cannabis ska bli avkriminaliserat med reglering.	30.11.2015	09.03.2016
„Mitgehört"	09.02.2015	22.10.2015
MOVEUROPE	24.03.2014	26.06.2014
New Deal 4 Europe – Ein Europäisches Sonderprogramm zur nachhaltigen Entwicklung und Beschäftigung	07.03.2014	30.01.2015
Turn me Off!	03.02.2014	22.04.2014
Teach for Youth – Upgrade to Erasmus 2.0	17.06.2013	15.06.2014
Kündigung Personenfreizügigkeit Schweiz	19.11.2012	04.02.2013
Europäische Bürgerinitiative für Medienpluralismus	05.10.2012	20.08.2013
Stoppen wir den Ökozid in Europa: Eine Bürgerinitiative, um der Erde Rechte zu verleihen	01.10.2012	21.01.2013
Let me vote	11.05.2012	29.01.2013
EU-Richtlinie für den Schutz von Milchkühen	10.05.2012	20.07.2012
Single Communication Tariff Act	10.05.2012	03.12.2012

Quelle: Europäische Kommission: Die Europäische Bürgerinitiative, Archivierte Initiativen [http://ec.europa.eu/citizens-initiative/public/initiatives/obsolete].

In den meisten Rückzugsfällen handelt es sich um Initiativen, die sich nie Chancen ausrechneten, die gesetzlich geforderte eine Million Unterschriften zusammenzubringen. Vielmehr ging es den Initianten darum, eine gewisse Öffentlichkeit für ihre Anliegen zu gewinnen – und das insbesondere auch auf der grenzüberschreitenden Ebene. Ein gutes Beispiel dafür ist die Europäische Medieninitiative[3], welche am 5. Oktober 2012 registriert wurde. Ausgehend von den Problemen mit der Medienfreiheit und -unabhängigkeit vor allem in Italien, bauten einige Journalisten ein Netzwerk in anderen europäischen Staaten auf. Dabei erkannten Berufskollegen etwa in Polen und Ungarn ähnliche Probleme. Gemeinsam forderten sie in der Medieninitiative die Teilharmonisierung der nationalen Vorschriften über Medieneigentum. Nachdem es den Initianten gelungen war, in der Öffentlichkeit auf ihr Anliegen aufmerksam zu machen – und Berlusconi in Italien von der Macht verjagt worden war – zogen sie ihre Initiative am 20. August 2013 zurück.

Andere Initiativen schafften es nicht, innerhalb der vorgesehenen zwölf Monate die genügende Zahl von Unterstützerinnen und Unterstützern zu finden und scheiterten somit im Unterschriftenstadium. Dazu gehörten folgende Initiativen:

Tabelle 2: Europäische Bürgerinitiativen ohne notwendige Zahl an Unterschriften innerhalb der Frist (2013 bis 2016)

Titel	*Registrierdatum*	*Erfolglos abgeschlossen*
„Fairer Transport in Europa – Gleichbehandlung aller Verkehrsbeschäftigten“	14.09.2015	14.09.2016
Für ein soziales Europa! Für eine verstärkte Zusammenarbeit der EU-Mitgliedstaaten bei der Bekämpfung von Armut in Europa	19.12.2014	19.12.2015
Schluss mit Scheinfirmen im Kampf für ein gerechteres Europa	01.10.2014	01.10.2015
Europäische Initiative Freies Dampfen	25.11.2013	25.11.2014
Weed like to talk	20.11.2013	20.11.2014

[3] https://mediainitiative.eu.

Europäische Bürgerinitiative (EBI) für Medienpluralismus	19.08.2013	19.08.2014
Zählt Bildungsausgaben nicht als Teil des Defizits! Bildung ist eine Investition!	06.08.2013	06.08.2013
ACT 4 Growth	10.06.2013	10.06.2014
Let me vote	28.01.2013	28.01.2014
Stoppen wir den Ökozid in Europa: Eine Bürgerinitiative, um der Erde Rechte zu verleihen	21.01.2013	21.01.2014
„Bedingungsloses Grundeinkommen“ (BGE) – Erforschung eines Weges zu emanzipatorischen sozialstaatlichen Rahmenbedingungen in der EU	14.01.2013	14.01.2014
Single Communication Tariff Act	03.12.2012	03.12.2013
30km/h – macht die Straßen lebenswert!	13.11.2012	12.11.2013
Central public online collection platform for the European Citizen Initiative	27.08.2012	29.10.2013*
Aussetzung des Energie- und Klimapakets der EU	08.08.2012	29.10.2013*
Pour une gestion responsable des déchets, contre les incinérateurs	16.07.2012	01.11.2013*
Qualitativ hochwertige europäische Schulbildung für alle	16.07.2012	01.11.2013*
Fraternité 2020 – Mobilität. Fortschritt. Europa.	09.05.2012	01.11.2013*

* Aufgrund von Problemen während der Anlaufphase der Bürgerinitiative wurde eine neue Frist festgesetzt.

Quelle: Europäische Kommission : Die Europäische Bürgerinitiative, Archivierte Initiativen [http://ec.europa.eu/citizens-initiative/public/initiatives/obsolete/conditions_not_fulfilled].

Großen Anstrengungen zum Trotz – und obwohl eine Million Unterschriften gerade einmal 0,2 Prozent der Gesamtbevölkerungszahl in der EU entsprechen – schafften es bislang nur gerade drei Initiativen, die genügende Unterstützung zu finden.

Als erste schaffte die sogenannte Wasserinitiative die Hürde: „Wasser und sanitäre Grundversorgung sind ein Menschenrecht! Wasser ist ein öffentliches Gut, keine Handelsware" hieß der offizielle Titel des von den großen europäischen Gewerkschaften unterstützten Anliegens, das bereits während des Unterschriftensammelns zu ersten Erfolgen führte, da eine entsprechende Privatisierungsinitiative der Kommission wieder zurückgezogen wurde. Weitere erfolgreiche Initiativen waren die von christlich-konservativen Kreisen gestartete Antistammzelleninitiative „Einer von uns" sowie die Tierschutzinitiative „Stop Vivisection". Interessant ist die Aufteilung zwischen Unterschriften, die traditionell auf Papier und solchen, die über die elektronische Plattform gesammelt worden sind – sie machen nämlich den unterschiedlichen Charakter der Initiativen deutlich.

Tabelle 3: Verhältnis von Unterschriften auf Papier und elektronischen Unterschriften bei drei erfolgreichen Europäischen Bürgerinitiativen

Initiative	*Unterschriften auf Papier*	*Unterschriften elektronisch*
Right2Water	20%	80%
Einer von uns	70%	30%
Stop Vivisection	40%	60%

Interessant: Auch wenn das elektronische Sammeln von Unterschriften dieses maßgeblich erleichtert, verzichteten die drei erfolgreichen Initiativen nicht darauf, auch auf der „Straße" nach Unterstützern Ausschau zu halten. Das erfordert eine organisatorische Stärke und entsprechende finanzielle Muskeln.

Zusammengefasst bietet die EBI aber allen Arten von Organisationen und Netzwerken die Möglichkeit, sich instrumentell zusammenzuschließen, von-

einander zu lernen und in der Öffentlichkeit mit einer institutionell-formellen Legitimität auftreten zu können. So betrachtet ist die bisherige EBI-Praxis trotz relativ bescheidenen realpolitischen Erfolgen dem Community Building zuträglich gewesen und hat sowohl die Education wie auch das Networking unterstützt.

Die Potenziale für Community Organizing und Community Educating

Das Instrument der Europäischen Bürgerinitiative ermöglicht es Einzelnen wie auch Organisationen, sich grenzüberschreitend im Sinne einer gemeinsamen Initiative zu organisieren und entsprechende edukative Aktivitäten zu einer Sachfrage zu verfolgen. Das Potenzial für erfolgreiche Schritte hängt dabei vor allem von den eigenen Kapazitäten der Organisatoren wie auch den vorhandenen Ressourcen und der Nutzung der EBI ab. Angesichts der umfassenden Anforderungen der EBI-Verfahren ist es für unerfahrene und kleine Organisationen eher schwierig, die EBI nutzbringend einzusetzen. Hinzu kommen Verfahrensprobleme, welche neben der restriktiven Registrierungspraxis auch Herausforderungen bei der elektronischen Unterschriftensammlung wie beim Umsetzen von Anliegen in den EU-Institutionen betreffen. Schritt für Schritt hat in den letzten Jahren der Europäische Wirtschafts- und Sozialausschuss die Rolle des Infrastruktursupports übernommen und hilft beispielsweise den Initianten bei den Übersetzungen der Initiativtexte.

Im ersten Halbjahr 2017 zeichnete sich in gleich dreifacher Beziehung eine sehr positive Entwicklung für das transnationale Volksrecht ab:

1) Bürgerseitig: Das Instrument gewann an Nutzungsdynamik: Ende Mai sammelten gleich sieben Initiativen gleichzeitig Unterschriften, die höchste Zahl seit 2012. Eine dieser EBIs – Verbot von Glyphosat und Schutz von Menschen und Umwelt vor giftigen Pestiziden – hatte zu diesem Zeitpunkt, nach nur wenigen Monaten, bereits fast 800’000 Unterstützungserklärungen gesammelt.

2) Gerichtsseitig: Der Europäische Gerichtshof sorgte mit zwei für engagierte Bürgerinnen und Bürger sehr wichtigen Grundsatzentscheiden dafür, dass

es der Kommission künftig viel schwerer fallen wird, vorgeschlagene EBI nicht zu registrieren. Mitte März entschied der Gerichtshof, die Zurückweisung der „Minority Safepack ECI“ aufzuheben; diese Initiative setzt sich für die Minderheiten in der EU ein. In der Folge wurde diese EBI neu lanciert. Für noch mehr Aufsehen sorgte dann der ebenfalls gegen die Kommission gerichtete Entscheid vom 10. Mai, als auch die Zurückweisung der äußerst populären „Stop TTIP“-EBI für nichtig erklärt wurde. Beide Gerichtsbeschlüsse können als Präzedenzfälle für eine liberalere Registrierungspraxis gewertet werden.

3) Behördenseitig: Am 10. April teilte der für die EBI zuständige Erste Vizepräsident der Europäischen Kommission, Frans Timmermans, mit, dass die Kommission nun doch für eine Gesetzesrevision der EBI-Bestimmungen offen sei und diese bis 2019 unter Dach und Fach sein soll. Gleichzeitig kündigte Timmermans an, dass die Kommission wie auch das Parlament der EU sich künftig stärker an der unterstützenden Infrastruktur für das Instrument beteiligen will.

In den kommenden Jahren ist damit zu rechnen, dass sich verschiedene Akteure um eine Optimierung der EBI-Verfahren wie auch eine sorgfältige Begleitung und Unterstützung von Organisatoren kümmern werden. Damit dürften sich die Potenziale weiter verstärken.

Memorandum Europa

EUROPÄISCHES INSTITUT FÜR INTERKULTURELLE
UND INTERRELIGIÖSE FORSCHUNG

ABSTRACT

Das Europäische Institut für interkulturelle und interreligiöse Forschung hat ein „Memorandum Europa“ vorgelegt und lädt zur Diskussion ein. Ausgehend von den pluralen Wurzeln Europas und der Europäischen Union wird Europa konsequent als Friedensprojekt und als eine Gemeinschaft in Vielfalt und als eine Werte- und Verantwortungsgemeinschaft charakterisiert. Das Memorandum benennt Herausforderungen in den aktuellen Konfliktsituationen und wirbt nachdrücklich dafür, Populismus und Nationalismus in Europa entgegenzutreten. Community Education hat auch als ein transnationales Konzept eine bedeutsame Funktion für Europa.

***

The European Institute for Intercultural and Inter-Religious Research has published a “Memorandum Europa” and is inviting people to take part in the debate. Based on the pluralistic roots of Europe and of the European Union, Europe is characterised systematically as a peace project, as a community of great diversity, and as a community of values and responsibility. The memorandum lists the challenges in the current conflict areas and emphatically campaigns for populism and nationalism in Europe to be opposed. As a transnational idea, community education also has an important function for Europe.

Das Europäische Institut für interkulturelle und interreligiöse Forschung legt ein „Memorandum Europa“[1] vor, mit dem es sich in der aktuellen Diskussion um Europa positioniert. Dieses Memorandum soll verstanden werden als ein Impuls und offener Prozess, der einen Dialogprozess in der Gesellschaft fördern möchte – in Kirchen, Unternehmen, Institutionen der Lehre und Bildung und bei allen, die sich in Verantwortung für Europa sehen. Wir laden zur Diskussion und Beteiligung ein.

Vorspruch

Europa ist in der Krise: Mit Gewalt ausgetragene Konflikte in der Ukraine, erbitterter Streit um Bedingungen über den Verbleib Griechenlands in der Europäischen Union, der Austritt von Großbritannien aus der EU, hohe Arbeitslosigkeit in einzelnen Mitgliedsländern, die polarisierenden Auseinandersetzungen um die Aufnahme von Flüchtlingen und die Erschütterung durch den Terror sind nur einige der Herausforderungen, welche die Europäische Union teils bis zur Zerreißprobe belasten. Starkes Durchsetzungsvermögen und Stärke – politisch, wirtschaftlich und militärisch – werden gefordert. Was allerdings im Ukrainekonflikt, was in Griechenland und was im Umgang mit den Flüchtlingen durchgesetzt werden soll, ist äußerst strittig. Die wirkliche Stärke Europas liegt in der Besinnung auf Europa als Friedensprojekt. Europa ist mehr als die Europäische Gemeinschaft. Auch wenn es geeint und stark in der Anwendung militärischer Gewalt erscheint, so deckt diese die Risse und Spaltungen innerhalb Europas nur kurzfristig zu.

Europa als Dialoggemeinschaft

Geografisch wird das Gebiet, das sich im Osten vom Uralgebirge bis zum Atlantik im Westen erstreckt, als Europa bezeichnet. Die Geschichte dieses Gebietes ist äußerst wechselvoll. Zu dieser Geschichte gehört auch die ökumenische Dimension der Ost- und Westkirchen, eine Geschichte spannungsvollen Miteinanders. Europa in seiner heutigen Gestalt kann nicht verstanden

[1] Dieses Memorandum wurde vom Europäischen Institut für interkulturelle und interreligiöse Forschung verfasst und für diesen Beitrag im letzten Teil erweitert.

werden ohne das Wissen um den Prozess des ständigen Wandels, geprägt von Auseinandersetzungen und Streitigkeiten, von gewaltsam ausgetragenen Konflikten und Kriegen. Religionskriege und Reformation haben Europa nachhaltig geprägt. Die Reformation legte im Westen den Grundstein für eine konfessionell religiöse Vielfalt in Europa. Die Reflexion und politische Antwort auf die lange andauernden Religionskriege in Europa und den Westfälischen Frieden ließen das Bewusstsein und die Realität religiös-konfessioneller Vielfalt wachsen. Die Aufklärung legte die Basis zu einer sich selbst verantwortenden Vernunft, für die Gestaltung und Ausformung von Bürger- und Menschenrechten sowie für eine grundlegende Toleranz. Die Kulturkämpfe im 19. Jahrhundert führten zu einer Trennung von Staat und Kirche in vielen Ländern Europas und zur Säkularisierung.

1989 wurde durch den Fall der Berliner Mauer und das Ende der Sowjetunion Europa verändert, bestehende Grenzen wurden abgeschafft, andere neu gezogen. Die Gründung neuer Staaten hat die Landkarte Europas wieder einmal verändert.

Die Beantwortung der Frage nach der Identität Europas, nach der „Seele Europas", führt selbst zu stark polarisierenden Aussagen und zu unterschiedlichen inhaltlichen Füllungen dessen, was mit Europa verbunden wird. Und doch dürfen diese Fragen und das Ringen um eine Antwort nicht aufgegeben werden. Wer Ja zu Europa sagt, muss Ja zum Dialog in Europa sagen. Wandel und Bewegung gehören ebenso wie der Streit und das Ringen zu Europa. Eine spannungsfreie Zeit hat es in der Geschichte Europas nicht gegeben und wird es nicht geben.

Krise ist auch die Zeit der Entscheidung. Die Globalisierung und die kulturelle sowie religiös-weltanschauliche Pluralität lassen sich nicht mehr zurückdrehen. Nicht aufzugeben für Europa sind der friedliche Diskurs und der Dialog auf Augenhöhe – ohne Bevormundung und mit wirklichem Interesse für den Partner.

Europa als Wertegemeinschaft

Die Identität Europas kann sich nicht zuerst und allein auf eine ökonomische und militärische Zweckgemeinschaft erstrecken, seine Identität muss auf der

Basis gemeinsam bewusster und verantworteter Werte gefunden werden. Doch was bedeutet „Wertegemeinschaft Europa“? Es gibt eine polarisierende, ausgrenzende Rede von der Wertegemeinschaft Europa, die sich auf abendländische oder christliche Werte beruft mit dem Ziel, andere aus der Gemeinschaft auszuschließen oder von ihr fernzuhalten. Die Diskussionen um religiöse und kulturelle Vielfalt, nicht zuletzt um den Islam und seine Zugehörigkeit zu Europa, sind in diesem Zusammenhang zu nennen.

Die Reformation, die Überwindung der Religionskriege und die Aufklärung bleiben prägend für das europäische Bewusstsein und seine Wertebildung. Werte fallen nicht vom Himmel, sie erwachsen in einem Prozess der Reflexion von Unterdrückung, Leid, aber auch Befreiung. Der Erinnerung kommt große gestalterische Bedeutung zu.

Im 20. Jahrhundert erschütterten und veränderten zwei Weltkriege Europa, ebenso wie regionale Kriege und Terroranschläge. Der Neubeginn Europas im 20. Jahrhundert begann mit einer Besinnung, mit dem Nachdenken über Kriege und die Shoah, über das unermessliche Leid, das durch die Missachtung der Würde und eine menschenverachtende Politik Millionen von Menschen zugefügt wurde. Nicht verdrängen, sondern erinnern! – so der Leitspruch. Aus dieser Erinnerung erwuchs oder sollte eine veränderte Haltung erwachsen: Nie wieder Krieg! Nie wieder Terror! Gestaltet werden kann ein Europa nicht im Gegen-, sondern nur Miteinander der Nationen. Gemeinsamkeit bedeutet: Stärkere tragen Schwächere.

Die Vision eines friedlichen Europas beflügelte die Gründung der Europäische Union, die, wie es in Präambel der Charta der Grundrechte der Union heißt, auf unteilbare und universelle Werte fußt:

> „Die Völker Europas sind entschlossen, auf der Grundlage gemeinsamer Werte eine friedliche Zukunft zu teilen, indem sie sich zu einer immer engeren Union verbinden.
>
> In dem Bewusstsein ihres geistig-religiösen und sittlichen Erbes gründet sich die Union auf die unteilbaren und universellen Werte der Würde des Menschen, der Freiheit, der Gleichheit und der Solidarität.

> Sie beruht auf den Grundsätzen der Demokratie und der Rechtsstaatlichkeit. Sie stellt den Menschen in den Mittelpunkt ihres Handelns, indem sie die Unionsbürgerschaft und einen Raum der Freiheit, der Sicherheit und des Rechts begründet."[2]

In Artikel I-2 des Vertrags über eine Verfassung für Europa[3] bekennt sich die EU zur „Achtung der Menschenwürde, Freiheit, Demokratie, Gleichheit, Rechtsstaatlichkeit und die Wahrung der Menschenrechte einschließlich der Rechte der Personen, die Minderheiten angehören. Diese Werte sind allen Mitgliedstaaten in einer Gesellschaft gemeinsam, die sich durch Pluralismus, Nichtdiskriminierung, Toleranz, Gerechtigkeit, Solidarität und die Gleichheit von Frauen und Männern auszeichnet."

Werte sind allerdings nur dann tragfähig, wenn sie nicht nur verordnet und in Sonntagsreden betont werden, sondern in der alltäglichen Praxis – besonders in Krisen – mit Leben gefüllt werden.

Europa als Gemeinschaft in Vielfalt

Die kulturelle und religiöse Vielfalt Europas wurzelt nicht erst in der Neuzeit, sondern bereits im Mittelalter, schon zu dieser Zeit hat sich – so der Historiker Michael Borgolte – „ein Bewußtsein von Differenz und Vielfalt gebildet, das sich niemals wieder unter Verweis auf eine verlockende Einheit überdecken oder auslöschen ließ."[4]

Zur religiösen Vielfalt Europas gehören neben dem Judentum und dem Christentum auch der Islam sowie andere Religionen und Weltanschauungen, zur kulturellen Vielfalt tragen unterschiedliche Traditionen bei. Die Herausforderung liegt in der Gestaltung, nicht in der Begrenzung eines Europas kultureller und religiöser Vielfalt.

Durch Arbeitsmigration und aufgrund von Vertreibung und Flucht sind Gesellschaften weiterhin kulturell vielfältiger geworden. Flüchtlinge sowie

---

[2] Präambel der Charta der Grundrechte der Union. Die Charta wurde aus der EU-Verfassung in den Lissabon-Vertrag übernommen.

[3] Amtsblatt der Europäischen Union, 16.12.2004.

[4] Borgolte Michael: Wie Europa seine Vielfalt fand, in: Joas, Hans/Wiegandt, Klaus (Hg.): Die kulturellen Werte Europas, Frankfurt/M. 2005, 163.

Migrantinnen und Migranten sind nicht als Problemfälle und Belastung anzusehen, sondern als neue Nachbarn, für deren Integration sich alle Mühen lohnen. Europa hat sich in der Vergangenheit durch Zuwanderung verändert und wird sich in der Gegenwart verändern. Kulturelle und religiöse Vielfalt bereichert Europa, sie sind ein Ausdruck von Lebendigkeit.

Europa als Verantwortungsgemeinschaft

Eingedenk der politisch, rassistisch und religiös motivierten Gewalt, des Terrors und der Kriege in der europäischen Geschichte kommt Europa Verantwortung zu, frühzeitig Ursachen von Gewalt zu erkennen und der Gewalt und dem Terror in all seinen Erscheinungsformen entgegenzutreten. Nach der Beendigung der Terrorherrschaft der Nazis und des Zweiten Weltkrieges hat sich Europa als eine politische und wirtschaftliche Gemeinschaft auf der Basis universaler Werte neu geordnet. Die Aufnahme von Flüchtlingen in europäische Länder, die Frage nach der Schließung von Grenzen und der Terror mit Anschlägen im gesamten Europa erweisen sich als Herausforderungen und entschiedene Bewährungsprobe für Europa. Antworten auf diese Herausforderungen müssen in Erinnerung an die Wurzeln Europas als „Friedensprojekt“ und auf der Grundlage der universellen Werte und gemeinsam gegeben werden.

Die Friedenspolitik bleibt eine permanente Aufgabe. Frieden baut auf Recht und Gerechtigkeit auf. Ein Engagement für Gerechtigkeit weltweit gehört zu den wesentlichen Aufgaben der Europäischen Gemeinschaft. Dabei gilt es, die eigenen Verantwortlichkeiten für Unrecht, Umweltzerstörung und Klimawandel zu erkennen und umzukehren. Solidarität mit den Armen erschöpft sich nicht in Katastrophenhilfe, sie besteht aus der Änderung einer zerstörerischen und ungerechten Ökonomie und Politik. Eine Friedenspolitik ist nur als vernetztes Denken und Handeln in den Bereichen Gerechtigkeit, Klimawandel und in der Bekämpfung von Terror und Gewalt möglich.

Europa – Herausforderungen

Dialogbereitschaft, Wertebewusstsein, Leben in Vielfalt und Übernahme von Verantwortung sind Grundlagen eines Europas, das mehr ist als ein ökonomisches und militärisches Zweckbündnis. Europa wird sich aktuellen Herausforderungen stellen müssen im Wissen über die genannten Grundlagen.

Ein durch Offenheit selbstbewusstes Europa

Europa wird dann selbstbewusst sein können, wenn es ein offener Kontinent bleibt. Alle Versuche der Selbstabschottung sind Ausdruck einer Schwäche. Die Identität Europas darf nicht in Abgrenzung und Überlegenheitsdenken gründen.

Europa als Gemeinschaft in fruchtbarer Balance mit den Nationen

Innerhalb Europas ist zu lernen, die Spannungen zwischen den Interessen einzelner Nationen und der Europäischen Gemeinschaft auszubalancieren. Ein Nationalismus und eine nationalistische Profilierung jedoch zerstören Europa. Europa kann nicht im Gegeneinander der Nationen, sondern nur im gemeinsamen Ringen um Lösungen von Problemen und Konflikten gestaltet werden. Eine nationale Profilierung gegen Europa wird sich als kurzsichtig erweisen.

Europa in einer globalisierten Welt

Europa wird sich zunehmend als ein Partner in einer globalisierten Welt verstehen. Auch hier gilt es mit Blick auf Amerika, Asien, Afrika und auch auf Russland offen und dialogisch zu agieren. Eine europäische Politik ist nur als „Weltinnenpolitik“ möglich. Friedenspolitik beinhaltet die Wahrnehmung des Interesses des Anderen. Eine Friedenspolitik ist nur als eine Politik in der Schaffung gerechter Strukturen und Bedingungen weltweit möglich. Die Ursachen von Krieg, Gewalt, Armut und Flucht müssen erkannt, diskutiert und überwunden werden.

Europa wächst „von unten“

Europa darf nicht zu einer bürokratischen Großorganisation werden. Der europäische Gedanke lebt nur so weit, wie er von der Bevölkerung mitgetragen

wird. Anstrengungen sind auf Verbreitung des europäischen Gedankens in der Beteiligung von Bürgerinnen und Bürger zu richten.

Community Education und Europa

Europäische Initiativen und Projekte wie Erasmus+ eröffnen engagierten Gruppen, Initiativen und Institutionen die Möglichkeit, in Begegnung und Austausch die Idee Europa mit Leben zu füllen. Gerade in einer Zeit, da in vielen europäischen Ländern starke antieuropäische und nationalistisch ausgerichtete Parteien und Bewegungen an Boden gewinnen, ist eine Bewegung *für* Europa äußerst bedeutsam. Seitens der Politik, der Wirtschaft und der Kultur, seitens von Gewerkschaften, Religionsgemeinschaften und Verbänden können und müssen Impulse kommen; diese bleiben jedoch auf dem Papier oder in elitären Clubs angesiedelt, wenn sie nicht von der Basis aufgegriffen werden. Damit sie allerdings aufgegriffen werden, bedarf es der engagierten Initiativen und Gemeinschaften. Grundsätze von Community Education machen deutlich, dass eine Bottom-up-Bewegung auch für Europa notwendig und erfolgreich sein kann und auch schon ist. Aufgaben und Projekte einer solchen in Europa vernetzten Bewegung könnten sein:

- Initiieren, Durchführen und Begleiten von Forschungsprojekten besonders im interkulturellen und interreligiösen Kontext, ein Schwerpunkt der Forschung liegt in der Erkundung von Möglichkeiten und dem Austausch von Erfahrungen in der Gestaltung von Pluralität;
- die Förderung und Gestaltung von Begegnungen auf europäischer Ebene durch Begegnungsprojekte, Partnerschaften, Seminare und Tagungen;
- Eröffnung und Gestaltung von Räumen für eine Streitkultur sowie in der Diskussion und in der Verständigung über die Wertebasis;
- die Herausgabe von Publikationen zu den genannten Themen und Bereichen.

Erasmus, mobility and much more

ADAM TYSON

Adam Tyson

Acting Director for Strategy and Evaluation: Directorate General for Education, Youth, Sport and Culture, European Commission.

Erasmus is one of the greatest successes of the European Union. For three decades, the programme has been offering young people opportunities to gain new experiences and broaden their horizons by going abroad, thus making the European dimension a reality.

Since 2014 the programme has become broader: this is the meaning of the "plus" in Erasmus+. Study periods and apprenticeships for both higher and vocational education students are now possible, together with youth volunteering and staff exchanges in all fields of education, training and youth, and actions in the field of sport. With a budget of some €15 billion over seven years, the programme will provide exchange opportunities throughout the world for over 4 million people, with a specific attention for those from disadvantaged backgrounds.

In addition to mobility, the programme supports hundreds of transnational partnerships and cooperation activities for innovation, and is a testing ground for new policy approaches and practices.

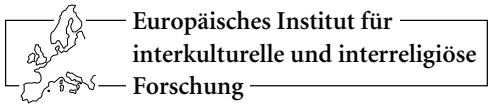
The European Union is facing significant social changes linked to its demography and migratory processes. European societies are becoming more and more diverse. Education is on the front line in helping new generations understand these changes. Where intercultural competence is becoming essential, Erasmus+ is there to help. Intercultural and interreligious issues are an important part of education at school and university.

The Erasmus+ strategic partnership on Community Education led by the *Europäisches Institut für interkulturelle und interreligiöse Forschung* opens debates and enhances knowledge in a pluralistic society. Community education means a reciprocal process of challenge and response as well as integration and participation which implicates a new understanding of lifelong learning and a new concept of education and empowerment based on competence more than purpose.

The project involves courses, modules, experiences and meetings between different groups and individuals which allow participants to develop awareness and critical thinking, and to build positive attitudes towards personal,

cultural and religious orientation. They inspire openness and respect for others, extending their benefits beyond the network itself.

Thanks to the tens of thousands of actors involved in Erasmus+ projects, the European Union has successfully created bridges among the Member States and with its neighbours, fostering improvements in education systems and stimulating societal change.

Today, thirty years after the first pioneering Erasmus students took their first steps abroad, Erasmus+ has become a programme which goes far beyond student exchanges, promoting cooperation in education and opening minds and enriching lives all over Europe and the world. Long may it continue.

Partner im Erasmus+-Projekt Community Education