

Gymnasium Lohbrügge Hamburg „Kollektives Gedächtnis“. In: www.kollektives-gedaechtnis.de und www.netzwerk-lernkultur.de (05.04.2007)

Handschuck, Sabine/Klawe, Willy (2004): Interkulturelle Verständigung in der Sozialen Arbeit. Ein Erfahrungs-, Lern- und Übungsprogramm zum Erwerb interkultureller Kompetenz. Weinheim und München

Knapp-Potthoff, Annelie (1997): Interkulturelle Kommunikation als Lernziel. In: Knapp-Potthoff, Annelie/Liedke, Martina (Hg.): Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit. München, S. 181–205

Reich, Kersten (2000): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Neuried, Kriftel

Schüler, Bernd (2007): Dialog der Generationen. Wege des Miteinanders von Jung und Alt. In: www.fes-online-akademie.de (05.04.2007)

Schulz von Thun, Friedemann (1990): Miteinander reden 1. Störungen und Klärungen. Reinbeck bei Hamburg

Thimm, Caja (1996): Alter, Sprache, Kommunikation: Plädoyer für eine Gerontologische Linguistik. In: Sprachreport 1/96. www.ids-mannheim.de/pub/laufend/sprachreport/sr96-1a.html (05.04.2007)

Thimm, Caja (2002): Alter als Kommunikationsproblem? Eine exemplarische Analyse von Gesprächsstrategien in intergenerationaler Kommunikation. In: Fiehler, Reinhard (Hrsg.): Verständigungsprobleme und gestörte Kommunikation. Radolfzell, S. 177–197

Julia Franz: Intergenerationelles Lernen in der Erwachsenenbildung

Mit diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, warum intergenerationelles Lernen für die Erwachsenenbildung von Bedeutung ist, wie dieses Thema in einer Fortbildung bearbeitet werden kann und wie intergenerationelle Lernarrangements in der Praxis der Erwachsenenbildung aussehen können und es werden förderliche Bedingungen sowie Entwicklungsbedarfe intergenerationellen Lernens in der Erwachsenenbildung skizziert.¹

Warum ist intergenerationelles Lernen für die Erwachsenenbildung von Bedeutung?

Das Thema „Generationen“ wird derzeit intensiv öffentlich debattiert. Vor dem Hintergrund des demografischen Wandels wird vor allem darüber diskutiert, wie unterschiedliche Generationen in Zukunft gemeinsam leben, arbeiten, wohnen und lernen können. Aus der Perspektive der Erwachsenenbildung wird intergenerationelles Lernen vor allem aus drei Gründen relevant.²

Als **erster Grund** kann der *demografische Wandel* in Deutschland genannt werden. Die Prognose des statistischen Bundesamts besagt, dass 2030 über 29% der Bevölkerung über 65 Jahre alt und 16% unter 20 Jahre alt sein werden (vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2007). Damit wird nicht nur die Gesellschaft insgesamt, sondern gerade auch das Bildungswesen vor zentrale Lernherausforderungen gestellt, da immer mehr Ältere zu Teilnehmenden im Bildungswesen werden. Die Herausforderungen für die Erwachsenenbildung bestehen darin, die Bildung der Älteren didaktisch und theoretisch in den Blick zu nehmen (vgl. Asbrand u. a. 2006) und danach zu fragen, wie Lernen in altersheterogenen Gruppen gestaltet werden kann.

Ein **zweiter Grund** kann in einer Veränderung der **Vorstellung von Lern- und Bildungsprozessen** gesehen werden. Noch vor 50 Jahren waren von Lern- und Bil-

dungsprozessen vor allem die jüngeren Generationen betroffen; sie lernten in Schule und Ausbildung, sich auf eine spätere Berufslaufbahn vorzubereiten. Das Wissen, dass in der Zeit der Ausbildung erworben wurde, hatte damals eine relativ hohe Halbwertszeit, die sich aufgrund von gesellschaftlichen und technologischen Wandlungsprozessen seither verringert. In einer Wissensgesellschaft steht das lebensbegleitende Lernen in allen Lebensphasen im Mittelpunkt, da das in der Zeit der Ausbildung erworbene Wissen inzwischen nicht mehr ausreicht, um auf etwas Späteres vorzubereiten. Lebenslanges Lernen betrifft heute alle Generationen. So spielt auch die Frage, wie Generationen in der Erwachsenenbildung gemeinsam lernen können, eine immer größere Rolle (vgl. Franz u. a. 2009).

Ein **dritter Grund** ist die **Veränderung des Miteinanders der Generationen**. In der öffentlichen Diskussion wird von manchen Autoren ein Krieg der Generationen befürchtet, da die wenigen Jungen die vielen Alten kaum werden versorgen können (vgl. Gronemeyer 1991; Schirrmacher 2004). Wissenschaftliche Studien können allerdings derzeit keine Anzeichen für ein dramatisches Aufweichen der Beziehungen zwischen den Generationen beobachten (Künemund/Motel 2000). Die intergenerationale Solidarität scheint stabil und der Transfer an immateriellen und materiellen Gütern ist erheblich. Dennoch verändert sich aufgrund demografischer und gesellschaftlicher Wandlungsprozesse das Verhältnis untereinander: Beispielsweise können Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt zu einer räumlichen Trennung von Familienmitgliedern und zu einer Verringerung des Austausches zwischen den Generationen führen. Zudem funktioniert die Tradierung von Fertigkeiten und Wissensbeständen nicht in allen Familien selbstverständlich und kann durch intergenerationale Lernangebote in der Familienbildung unterstützt werden. Das Generationenverhältnis verändert sich auch im Hinblick auf die gesellschaftliche Bewertung von Wissen. In früheren Generationen ging das Älterwerden mit einer Zunahme an Wissensbeständen und Erfahrungen einher. In der heutigen Gesellschaft wächst das Wissen so

schnell, dass es ein Expertentum qua Seniorität nicht mehr selbstverständlich gibt (vgl. Veelken 2003). Das Alter bringt zwar immer individuelles Erfahrungs- und Wissenswachstum mit sich; aber gleichzeitig wachsen heute mit dem Alter auch die Bereiche, in denen man nichts weiß. Damit verändert sich das Generationenverhältnis im Bezug auf Lernprozesse: Jeder kann von Jedem lernen und alle Generationen müssen – unterstützt durch Lernangebote der Erwachsenenbildung – lernen, **von-, mit- und übereinander zu lernen**.

ren Lernprozessen unterstützen könnten. Gleichzeitig wird sich häufig an einem familiären Bild intergenerationalen Lernens orientiert, in dem die Großeltern ihren Enkelkindern etwas bei bringen (vgl. Franz 2009; Franz u. a. 2009). Diese Vorstellungen erfassen allerdings nur einen kleinen Teil intergenerationaler Lernprozesse. Vor diesem empirischen Befund kann davon ausgegangen werden, dass eine Sensibilisierung und Reflexion dieser impliziten Orientierungen sinnvoll ist.



Institutionelle Förderung intergenerationalen Lernens in der Erwachsenenbildung

Intergenerationelle Lernprozesse entstehen nicht einfach von selbst, wenn verschieden alte Personen in einer Veranstaltung zusammenkommen. Das Potenzial intergenerationaler Veranstaltungen besteht darin, die unterschiedlichen biografisch und historisch bedingten Perspektiven didaktisch durch eine generationensensible Gestaltung und Begleitung zu nutzen. Eine Sensibilisierung für eine solche Gestaltung kann durch eine Qualifizierung von ErwachsenenbildnerInnen ermöglicht werden. Da der Bedarf an intergenerationalen Lernarrangements in Zukunft weiter steigen wird, ist die Frage zu stellen, wie Fortbildungen zur Gestaltung intergenerationaler Lernprozesse aussehen können.³

Zunächst liegen unterschiedliche Vorstellungen vor, was intergenerationales Lernen eigentlich genau sein könnte. In der empirischen Forschung wurde deutlich, dass implizit davon ausgegangen wird, intergenerationales Lernen bedeute, dass die Älteren – aufgrund einer höheren Lebenserfahrung – die Jüngeren in ih-

ErwachsenenbildnerInnen, die zur Gestaltung intergenerationaler Lernprozesse qualifiziert werden sollen, haben – vor dem Hintergrund ihrer unterschiedlichen Bildungseinrichtungen und Träger – unterschiedliche Interessen. Eine Möglichkeit, diese Unterschiedlichkeiten didaktisch in eine Fortbildung mit einzubeziehen, stellen partizipationsorientierte Lernarrangements dar, die sich im Modellversuch bewährt haben. So müsste ein Fortbildungskonzept über eingeplante Freiräume verfügen, die mit den teilnehmenden ErwachsenenbildnerInnen zu Beginn einer Fortbildung gemeinsam geplant werden können. Darüber hinaus variieren auch die unterschiedlichen Kompetenzen, die ErwachsenenbildnerInnen in den Lernprozess mit einbringen. So hat es sich bewährt, an diese Kompetenzen anzuknüpfen, um den ErwachsenenbildnerInnen die Möglichkeit zu geben, sich diese reflexiv zu vergegenwärtigen. Diese Vergegenwärtigung kann metakognitive Kompetenzen stärken (vgl. Kaiser 2002) und zu einer Weiterentwicklung des professionellen Selbstverständnisses führen (vgl. Klingovsky 2004). In einer Fortbildung kann dies durch den gut geplanten didaktischen Einsatz von reflexionsorientierten Instrumenten gefördert werden, wie zum Beispiel durch Lerntagebücher, Portfolios oder eine Kompetenzmatrix (vgl. Franz/Frieters 2008).

Ein weiteres wichtiges Element, das sich im Rahmen von Fortbildungen bewährt hat, ist die Verschränkung von theoretischen Inhalten mit der praktischen Erprobung in der Handlungspraxis der ErwachsenenbildnerInnen. Dieser Transfer stellt einen zentralen Bestandteil von Lernprozessen dar, bei dem das theoretisch Gelernte ausprobiert, vor dem Hintergrund der Einrichtung gestaltet und im Miteinander mit unterschiedlichen intergenerationell gemischten Teilnehmendengruppen weiter entwickelt werden kann.

ErwachsenenbildnerInnen finden im Umfeld ihrer Einrichtung unterschiedliche Bedingungen vor. Das heißt, im Sozialraum der Einrichtungen bestehen eventuell Strukturen, die bei der Durchführung intergenerationaler Projekte genutzt werden können; beispielsweise kann es vor Ort engagierte Senioreninitiativen, engagierte Jugendgruppen oder weitere thematisch orientierte Anknüpfungspunkte geben. Das Anknüpfen an solche Strukturen hat sich in der Praxis bewährt und ermöglicht mitunter längerfristige Kooperationen. In einer Fortbildung kann dieses Anknüpfen forciert werden, indem die ErwachsenenbildnerInnen für das Umfeld und den Sozialraum ihrer Einrichtung sensibilisiert werden, beispielsweise durch die Anleitung zur Durchführung einer Sozialraumanalyse (vgl. Antz u.a. 2009).

Das Praxisfeld intergenerationellen Lernens

Welche Art von intergenerationellen Projekten in der Bildungspraxis können nun durch qualifizierte ErwachsenenbildnerInnen initiiert werden? Wie sieht das Spektrum intergenerationaler Lernprojekte aus? Im Folgenden sollen drei intergenerationale Projektstrukturen in den Blick genommen werden.

Genealogisch orientierte Projekte

In genealogisch orientierten Projekten steht die Weitergabe von Wissen zwischen verwandten Familienmitgliedern, hauptsächlich zwischen Großeltern und Enkeln, im Mittelpunkt. Aufgrund der Annahme, dass das Lernen zwischen den Generationen in Familien nicht mehr selbstverständlich erscheint (vgl. Klerqc 1997), werden in Verbänden sowie in der Familien- und Erwachsenenbildung Lernmöglichkeiten für Großeltern und Enkel geschaffen, um intergenerationales Lernen institutionell zu stützen. Häufig steht hier die Weitergabe von ursprünglich familiär weitergegebenem Wissen im Vordergrund, wie zum Beispiel die Weitergabe von naturkundlichem oder haushaltspraktischem Wissen.

Zusammenführen zweier Generationen: Jugendliche und Seniorinnen und Senioren

Die Zusammenführung zweier Generationen stellt den größten Bereich intergenerationaler Projekte dar. Vor allem Jugendliche und Ältere werden hier auf verschiedenen Wegen lernend zusammen geführt (vgl. Meese 2005).

Generationen können erstens *Voneinander-Lernen*. Eine Generation verfügt über mehr Wissen oder Erfahrung und gibt diese an die andere Generation weiter. In der Praxis werden in diesem Kontext zahlreiche Mentorenprogramme angeboten, bei denen z. B. entweder die Älteren den Umgang mit neuen Medien von den Jüngeren lernen oder Ältere Jüngere bei der Berufswahl unterstützen. Generationen können zweitens *Übereinander-Lernen*. Eine Generation erfährt hier etwas über die Biografie und deren historische Bedingtheit. In der Bildungspraxis findet sich dies in biografieorientierten Bildungsmaßnahmen wie z. B. Erzählcafés. Drittens können Generationen in Bildungsprozessen *Miteinander-Lernen*. Hier lernen die Generationen gemeinsam an einem für sie relevanten Thema. Dieses Thema kann unterschiedlich bearbeitet werden, beispielsweise in thematisch ausgerichteten Seminarveranstaltungen und Workshops oder in Werkstätten, in denen Theaterstücke, Radiosendungen, Ausstellungen etc. gemeinsam entwickelt werden.

Generationsoffene Projekte

In offenen Projekten sind alle Generationen Zielgruppe des Projekts, die zu gemeinsamen Lernprozessen angeregt werden sollen. Dies ist häufig in regional orientierten Projekten der Fall, in denen es gerade darum geht, intergenerationale Bildungsangebote für alle Generationen in der Gemeinde bzw. der Region zu entwickeln. Daher ist in diesen Projekten die mittlere Generation insgesamt häufiger vertreten. Beispielsweise wurde im Rahmen der Ferienspiele in einer kleinen bayerischen Gemeinde ein Projekt initiiert, dessen jüngster Teilnehmender vier und die Älteste über 90 Jahre alt war. Die mittleren Generationen waren in diesem Projekt, das die gemeinsame Erkundung der erneuerbaren Energien in der Gemeinde zum Ziel hatte, quantitativ am häufigsten vertreten.

Förderliche Bedingungen und Entwicklungsbedarf intergenerationellen Lernens

Intergenerationelles Lernen wird durch die eingangs skizzierten gesellschaftlichen Veränderungen in Zukunft weiter an Bedeutung gewinnen. Im Folgenden sollen daher einige förderliche Bedingungen für intergenerationale Lernkonzepte in der Erwachsenenbildung beschrieben werden, bevor auf den aktuellen Entwicklungsbedarf hinsichtlich einer strukturellen Verankerung intergenerationalen Lernens in der Erwachsenenbildung hingewiesen wird.

Förderliche Bedingungen:

Als zentrale Gelingensbedingung für die Implementierung intergenerationaler Lernkonzepte in der Erwachsenenbildung hat sich die Qualifizierung der MitarbeiterInnen bewährt, durch die in den Einrichtungen Impulse gesetzt werden können. Darüber hinaus ist für eine Einrichtung bei der Konzeption intergenerationaler Lernarrangements förderlich, bewusst an den eigenen Ressourcen anzusetzen. Durch eine Analyse des eigenen Sozial-

raums können neue Kooperationen, das Anknüpfen an lokal bestehende Netzwerke sowie die Rekrutierung verschiedener Teilnehmenden ermöglicht werden. Darüber hinaus gilt es, Kooperation zur Konzeption, Planung und Gestaltung intergenerationaler Lernprojekte zwischen unterschiedlichen (generationenspezifischen) Bildungseinrichtungen weiter auszubauen – beispielsweise zwischen Schule und Erwachsenenbildung, zwischen Jugendbildung und Erwachsenenbildung oder zwischen Familien- und Erwachsenenbildung.

Für die konkrete Gestaltung intergenerationaler Bildungsveranstaltungen kommen folgende Punkte in den Blick:

Generationensensible Moderation und Gestaltung von Lernprozessen: In der empirischen Forschung hat sich gezeigt, dass für intergenerationale Bildungsveranstaltungen eine sensible Form der Moderation unabdingbar ist, um auf die unterschiedlichen Lerngewohnheiten und Bedürfnisse der Generationen reagieren zu können. Die ErwachsenenbildnerInnen müssen für die Bedürfnisse aller teilnehmenden Generationen stehen, ihnen verschiedene Anschlussmöglichkeiten bieten und dafür Sorge tragen, dass ein gleichberechtigtes Miteinander-Lernen möglich wird.

Ausgewogenes Verhältnis zwischen Reflexion und eigenständigem Arbeiten: Das eigenständige Erarbeiten von Lerngegenständen in intergenerationalen (Klein-)Gruppen ermöglicht einen intensiven thematischen Lernprozess und gleichzeitig können implizit vorliegende stereotypisierende Generationenbilder reflektiert werden. Reflexionsphasen ermöglichen den unterschiedlichen Generationen vertieftes Lernen und geben der Leitung die Möglichkeit, die Bedürfnisse der einzelnen Generationen zu erkennen und aufzunehmen.

Arbeit an einem gemeinsamen Thema: Die Arbeit an einem von allen Generationen als wichtig erachteten Thema ermöglicht ein gleichberechtigtes gemeinsames Lernen sowie eine intensive Auseinandersetzung zwischen den Generationen. Es eignen sich Themen, die ihren Sitz im Leben haben, Themen, die zur Reflexion des Verhältnisses von Gegenwart und Zukunft einladen sowie Themen, bei denen die Generationen ein ähnliches Maß an Vorwissen haben.

Reflexion unterschiedlicher Lerngewohnheiten zwischen den Generationen. In der empirischen Forschung konnten unterschiedliche Lerngewohnheiten der Generationen rekonstruiert werden. Diese äußern sich beispielsweise in der Arbeitsweise, im Arbeitstempo und der unterschiedlicher Akzeptanz verschiedener Methoden. Diese Differenzen gilt es, bei der didaktischen Gestaltung intergenerationaler Lernarrangements zu reflektieren.

Entwicklungsbedarf:

Entwicklungsbedarf besteht hinsichtlich einer strukturellen Verankerung von intergenerationalen Lernformen als Thema der Erwachsenenbildung. Mit den Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine

Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf wird das Thema stärker in den Diskurs der Erwachsenenbildung eingebracht, es wird gefordert, neue „Angebotsformen für das intergenerationale Lernen“ zu entwickeln (BMBF 2008, S. 12). Es bleibt abzuwarten, ob und wie sich diese Empfehlungen in einer Förderstruktur niederschlagen und beispielsweise flächendeckende Qualifizierungen zur Gestaltung intergenerationaler Lernprozesse angeboten werden.

Anmerkungen

¹ Dieser Artikel entstand im Kontext des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten und von der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft (KBE) getragenen Projekts „Generationen lernen gemeinsam: Nachhaltigkeit“. Für die finanzielle Förderung danken wir dem BMBF.

² Zum intergenerationalen Lernen im Bereich Schule vgl. Jacobs 2006; Marquard u. a. 2008.

³ Die hier vorgestellten Ergebnisse stammen aus der empirischen Begleitforschung zum KBE-Modellversuch „Generationen lernen gemeinsam: Nachhaltigkeit“. In diesem Modellprojekt wurden 16 ErwachsenenbildnerInnen zur Gestaltung intergenerationaler Lernprozesse theoretisch qualifiziert und führten im Rahmen einer Praxisphase eigene intergenerationale Praxisprojekte durch. Durch die begleitende Forschung, wurde die Qualifizierung der ErwachsenenbildnerInnen teilnehmend beobachtet. Die Orientierungen der ErwachsenenbildnerInnen wurden zu verschiedenen Zeitpunkten durch Fragebögen und Gruppendiskussionen erhoben. Die Praxisprojekte der teilnehmenden ErwachsenenbildnerInnen wurden ebenfalls beobachtet. Die subjektiven Wahrnehmungen der insgesamt 272 Teilnehmenden wurden durch Fragebögen und die Orientierungen der Teilnehmenden wurden durch Gruppendiskussionen erhoben.

Literatur

- Antz, Eva-Maria/Franz, Julia/Frieters, Norbert/Scheunpflug, Annette (2009): Generationen lernen gemeinsam. Methoden für die intergenerationale Bildungsarbeit. Bielefeld.
- Asbrand, Barbara/Bergold, Ralf/Dierkes, Petra/Lang-Wojtasik, Gregor (Hg.) (2006): Globales Lernen im dritten Lebensalter. Ein Werkbuch. Bielefeld.
- BMBF-Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2008): Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf. Bonn, Berlin.
- Franz, Julia/Frieters, Norbert/Scheunpflug, Annette/Tolksdorf, Markus/Antz, Eva-Maria (2009): Generationen lernen gemeinsam. Theorie und Praxis intergenerationaler Bildungsarbeit. Bielefeld.
- Franz, Julia (2009): Intergenerationelles Lernen: Implizites (Lehren und Lernen) explizieren. Dissertation, Universität Erlangen-Nürnberg.
- Franz, Julia/Frieters, Norbert (2008) Kompetenzmodelle in Fortbildungen – pragmatische Wege. In: Bormann, Inka/de Haan, Gerhard (Hg.): Operationalisierung und Messung von Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Wiesbaden, S. 75–88.
- Gregarek, Silvia (2007): Lernen leben – Leben lernen. Intergenerationelle und Interkulturelle Bildung. Oberhausen.
- Gronemeyer, Reimer (1991): Die Entfernung vom Wolfsrudel. Über den drohenden Krieg der Jungen gegen die Alten. Frankfurt/Main.
- Jacobs, Timo (2006): Dialog der Generationen. Leben – Gesellschaft – Schule. Hohengehren.
- Kaiser, Arnim (2002): Metakognition und selbstreguliertes Lernen: Vermittlung metakognitiver Kompetenzen an Kursleitende. In: Dewe, Bernd/Wiesner, Giesela/Wittpoth, Jürgen (Hg.) (2002): Professionswissen und Erwachsenenpädagogisches Handeln. Bielefeld. S. 89–102.

- Klerqc, Jumbo (1997): Intergenerationelles Lernen. Der Blick über die Ländergrenzen hinweg. In: Meisel, Klaus (Hg.): Generationen im Dialog. Frankfurt/Main, S. 84–94.
- Klingowsky, U. (2004): Professionalisierung und multimediale Selbstlernarchitekturen. Erste Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Online im Internet: URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/klingovsky04_01.pdf
- Künemund, Harald/Motel, Andreas (2000): Verbreitung, Motivation und Entwicklungsperspektiven privater intergenerationaler Hilfeleistungen und Transfers. In: Kohli, Martin/Szydlík, Marc (Hg.): Generationen in Familie und Gesellschaft. Opladen. S. 122–137.
- Marquard, Markus/Schabacker-Bock, Marlis/Stadelhofer, Carmen (2008): Alt und Jung im Lernaustausch. Eine Arbeitshilfe für intergenerationale Lernprojekte, Weinheim und München.
- Meese, Andreas (2005): Lernen im Austausch der Generationen. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung II. Heft. S. 37–39.
- Schirmmacher, Frank (2004): Das Methusalem-Komplott. München.
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2007): Demografischer Wandel in Deutschland. Heft 1; Bevölkerungs- und Haushaltsentwicklung im Bund und in den Ländern. Wiesbaden.
- Veelken, Ludger (2003): Reifen und Altern. Geragogik kann man lernen. Oberhausen

Konrad Hummel: Das Kräftefeld des „magischen Viereckes“ als Engagementförderung

Bürgerschaftliches Engagement gehört im Kern des gemeinwohlorientierten öffentlichen Handelns zu den selbstbestimmten Verhaltensweisen, die weder beliebig wie ein Ware hergestellt und gekauft noch obrigkeitstaatlich angewiesen werden können.

In dieser Analyse gehen wir davon aus, dass vier wichtige Dimensionen aufeinander wirken: die Wertgrundlagen der Menschen, die gesellschaftlichen Milieus, die Verfasstheit der Gemeinwesen und Führung der Institutionen (leadership) und die jeweiligen Beteiligungsformen der Gemeinschaftsbildung (community building).

Es erscheint einleuchtend, dass bei „idealen Bedingungen“ Engagement quasi nur ausgelöst und angestoßen werden muss. Da die gesellschaftlichen Wirklichkeiten und Rahmenbedingungen meist jedoch völlig anders sind, ist eine genaue Analyse auch der Wechselbeziehungen zwischen den vier Dimensionen erforderlich.

Die Kunst gelingender Engagementförderung ist es, dieses Kräftefeld so zu „inszenieren“, dass Menschen in der Auseinandersetzung mit ihren Institutionen die Chancen ergreifen können, sich engagiert einzubringen. Je nach Engagementform gilt es auch zu berücksichtigen, dass im Engagement soviel kritisches Potenzial beinhaltet ist, dass es „der Staat“ ohnehin nicht instrumentalisieren kann oder es von soviel tendenzorientierten Werten bestimmt ist (wie z. B. kirchlichem Engagement), dass der Staat höchstens ringen kann um den Gemeinwohlscharakter dieses öffentlichen Handelns.

Werte und Motive des Engagements

Ausgangspunkt der Überlegung ist, dass Engagement nicht „gemacht“ werden kann.

„Die Gesellschaft kann ihre Individuen nicht glücklich machen...doch sie kann sie frei machen, etwas mit der Freiheit anzufangen, Einfluss auf die Bedingungen zu nehmen, die Bedeutung des Gemeinwohls zu formulieren und die Institutionen dahin zu bringen, diese Bedingungen zu erfüllen“ (Zygmunt Baumann (2000), Die

Krise der Politik, S.156)

Die „verantwortungsethische Handlungsbereitschaft“, wie es Helmut Dubiel nennt, wird nicht von Institutionen erzeugt, sondern in Erziehungsprozessen erworben und – so fügt er hinzu – es könnte sein, „dass die längst vorhandene Solidaritätsbereitschaft der Bürger durch Institutionen nicht erschlossen werden“ (Helmut Dubiel, Von welchen Ressourcen wir leben, S.87; in: Ders., Was hält die moderne Gesellschaft zusammen?,1996)

Dieses Verhältnis zwischen Wertgrundlagen und Institutionen ist wechselseitig und spannungsvoll. Diese Wertgrundlagen entstehen in einer jeweiligen Kultur, den gesellschaftlichen Grundwerten, in die wir hineingeboren werden, etwa den europäischen Wertebezug von Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit.

Deshalb kommt dem Bürgerengagement im europäisch-amerikanischen Dialog immer auch ein ganz verschieden gefärbter Hintergrund zu.

Während in Deutschland dies aufgrund langer staatlicher Traditionen immer eher die Mit-Wirkung ist (wie ehemals das Ehren-Amt) und über Verbände oftmals kanalisiert wird, erscheint es im angloamerikanischen Raum polarisierter, autonomer. Da sind Bürger mithelfend caritativ mit oder ohne Staat tätig und kämpfen im übrigen um ihre Beteiligungsrechte im Stadtteil (community organizing) oder in Menschenrechtsfragen. Da wird im romanisch sprechenden Europa zwischen Benevol und Voluntariat unterschieden, zwischen den „guten Helfern“ und den definitiv Freiwilligen in eigener Sache. Entsprechend werden in Deutschland Freiwillige vorzugsweise „qualifiziert“ für Aufgaben, die „vermeintlich“ andere Fachkräfte definiert haben und im angloamerikanischen Bereich in „leadership-Seminare“ geschickt. Die wären in Deutschland eher „Führungskader“ der Verbände des Dritten Sektors.

Wie sehr der Traum vom guten Leben, orientiert an diesen Werten, immer wieder neu zum Menschen hin („eine neue lokale Empfänglichkeit“) heruntergebrochen werden muss, hat Michael Walzer (Michael Walzer, Zivile