

Lernen in der Zivilgesellschaft

– aus der Perspektive der Erwachsenenbildung

Ortfried Schäffter

Überlegungen zum institutionalisierten Lernen geraten leicht in die Gefahr, von einem instrumentell verengten Organisationsmodell auszugehen und daran Wirksamkeitsgrenzen zur Zivilgesellschaft festzumachen. Dies wird jedoch den fluiden Strukturen von Erwachsenenbildung nicht gerecht. Hier bekommt man es weit mehr mit Problemen zu tun, die sich aus offenen und gestaltungsbedürftigen Verknüpfungen mit gesellschaftlichem Wandel herleiten als aus starrer Überregelung. Fragen der Entstehung und Weiterentwicklung institutionalisierten Lernens lassen sich von zwei Richtungen her beschreiben und in ihren erwachsenenpädagogischen Konsequenzen für einen Brückenschlag zu bürgerschaftlichem Engagement in der Zivilgesellschaft beurteilen.. Das soll im Folgenden genauer ausgeführt werden.

1. Erwachsenenbildung als Bestandteil von sozialen Bewegungen

Die Institutionalisierung von Bildung steht in einem engen Bezug zur jeweiligen Zukunftsorientierung einer Gesellschaft. In der heutigen spätmodernen Transformationsgesellschaft sieht man sich zunehmend konfrontiert mit einer in ihrer Ungleichzeitigkeit verschiedenen, im chronologischen Sinne aber gleichzeitiger Geschichten und Entwicklungszeiten. Die Spannung zwischen Vergangenem und Zukünftigem wird nicht mehr aus einer Kontinuität gleichmäßigen Fließens, sondern als Hereinbrechen einer unerwarteten „neuen Zeit“ erlebt. Einer Zeit, die prinzipiell so nicht mehr antizipierbar ist und die durch ständig neue Überraschungen schockartige Erfahrungen von Kontrollverlust vermittelt. „Zeit“ wird als Dimension von eigener Qualität erfahrbar, „denn die Zukunft brachte anderes und das andere schneller als bisher möglich schien“, (Koselleck 1984,330) eine Erfahrung, die gerade in der „Wendezeit“ des deutschen Vereinigungsprozesses ihre Aktualität bewies und die weiterhin leidend oder lernbereit nachvollzogen werden muss. Im Zuge einer fortwährenden Auflösung von gesicherten Erfahrungsbeständen in der „zweiten Moderne“ sind die Wissensvorgaben und die Exemplarität der alten Geschichte in ständigem Verschwinden begriffen. Werden nun diese Erfahrungen mit der „Temporalisierung“ unserer Wirklichkeit im Sinne einer Auflösung von historischer und personaler Geschichte zum Ausgangspunkt „lebenslangen Lernens“ genommen, so gerät Erwachsenenbildung unter die Verpflichtung, eine ständig neu zu gewinnende historische, soziale und personale Identität über Lernprozesse zu sichern. Hieraus erklärt sich die geradezu explosionsartige Ausdifferenzierung (vgl. Tippelt 1998) der Weiterbildung in immer neue Themen, Konzeptionen und Verwendungsbereiche.

In dieser *reflexiven Funktion* jedoch bietet Erwachsenenbildung ihren Adressatengruppen und Teilnehmern nicht mehr die bislang vertraute *externe* Position zur Qualifizierung für die ständige Aufholjagd, sondern sie wird selber zum integralen Bestandteil von Lernbewegungen, die zunächst nicht pädagogischen Relevanzen folgen, sondern in komplexe „Netze der Lebenswelt“ (Waldenfels) eingebunden sind. Erwachsenenbildung wird damit im Zuge ihrer gesellschaftlichen Institutionalisierung selbst zum symptomatischen Ausdruck eines dramatisch temporalisierten Epochenbewusstseins, sie transformiert sich in zivilgesellschaftlichen Kontexten zu einer alltagsgebundenen Bewegung mit pädagogischen Mitteln. Seine klassische Beschreibung hat dies bekanntlich in Hermann Nohls Schrift „Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie“ gefunden, in der er die Volkshochschulbewegung in die Reihe großer „pädagogischer Volksbewegungen“ stellt. (Nohl 1949) Er sieht sie ihren Ausgang nehmen von der Epoche des „Sturm und Drangs“ und der Romantik und zeichnet sie als kontinuierlichen Prozess nach, den er als Kind seiner Zeit die „Deutsche Bewegung“ nennt.

Auch heutige Analysen der zeitgenössischen „sozialen Bewegungen“ in ihrer spezifischen bundesrepublikanischen Ausprägung konstatieren trotz mancher historischer Unterschiedlichkeiten eine beeindruckende Kontinuität in den Grundmustern, Leitfragen und Themen. Offenkundig besteht eine enge Verschränkung zwischen der gesellschaftlichen Institutionalisierung von Erwachsenenlernen und den zahlreichen politischen, sozio-ökonomischen und reformpädagogischen Bewegungen. Institutionalisierung der Erwachsenenbildung steht daher in einem generativen Zusammenhang mit sozialen Bewegungen wie Arbeiter-, Jugend-, Frauen-, reformpädagogischer Bewegung, Studentenbewegung und kürzlich mit der Alternativ-, Friedens-, Selbsthilfe-, Umwelt- und neuer Frauenbewegung, sowie ganz zuletzt mit der Seniorenbewegung und ihren Lernaspirationen. Kurz: Die Institutionalisierung von Erwachsenenbildung lässt sich als dynamischer Bestandteil einer zivilgesellschaftlichen Entwicklung fassen.

Unbestimmt und daher gestaltungsbedürftig geblieben ist in diesem Zusammenhang jedoch die Art der Verknüpfung von gesellschaftspolitischer Mobilisierung mit dem Charakter der jeweiligen Lernbewegung. Konzeption und Art der Organisation von Erwachsenenbildung changieren in ihren Akzentuierungen zwischen der Bemühung um einen sensiblen Selbstaussdruck des gesellschaftlichen Wandels einerseits und ihrer Instrumentalisierung bei der Durchsetzung von Veränderungsinteressen andererseits. Institutionalisiertes Lernen erscheint so immer gleichzeitig als Symptomatik und als Motor gesellschaftlichen Wandels.

Diese Ambivalenz begleitet Weiterbildungsorganisation durch alle Epochen Sie tritt gerade in der gegenwärtigen Entwicklungsphase nachdrücklich in Erscheinung. Verallgemeinernd lässt sich daher sagen, dass im pädagogischen „Bewegungsbegriff“ personale Motivierung und Aktivierung in einen umfassenden zivilgesellschaftlichen Mobilisierungsprozess eingebunden werden. Es geht um bürgerschaftliche „Offensiven“ mit pädagogischen Mitteln - sozusagen um „Qualifizierungsoffensiven“ unter historisch wechselnden Vorzeichen.

In Bezug auf die Bewegungsrichtung ihrer institutionellen Entwicklung ist nun zu beachten, dass die Erwachsenenbildung ihre Mobilisierungskraft aus zwei gegensätzlichen Perspektiven bezieht: Lernorganisation aus der Sicht der „Beweger“ und aus der Sicht der sich in (der) Bewegung Befindlichen, der „Bewegten“. (vgl. Schäffter 1981)

2. Zwei Varianten eines „Brückenschlags“ zum bürgerschaftlichem Engagement

Wenn man auf diese Differenz achtet, so lassen sich zwei historisch verschiedene Zugangsweisen zur Lernorganisation auseinander halten: die *Anbieter-Perspektive* und die *Perspektive der Selbstbewegung*. Die Unterscheidung ist geeignet, den Blick für zwei komplementäre Entstehungsbedingungen institutionalisierten Lernens zu schärfen. Sie verdeutlicht eine Akzentuierung zwischen zwei gegenläufigen Formen gesellschaftlicher Institutionalisierung von Erwachsenenlernen; im weiteren bezeichnet als „Institutionalisierungstyp: Bildungsanbieter“ und „Institutionalisierungstyp: Selbstbewegung“.

(1) Institutionalisierungstyp: Bildungsanbieter

Im ersten Fall geht die Bewegungsdynamik von ordnungspolitischen Handlungsfeldern einer Zivilgesellschaft aus. Im Rahmen einer externen Analyse wird Lernbedarf in politisch relevanten gesellschaftlichen Problem- und Entwicklungsfeldern diagnostiziert, auf dessen Grundlage man mögliche Lernanlässe im Leben der Adressaten antizipiert. Die Lernbewegung wird hier von zivilgesellschaftlichen Gruppen getragen, die sich für Bildungsmöglichkeiten *anderer* sozialer Gruppen oder Milieus einsetzen. Man schafft institutionalisierte Lernmöglichkeiten, für die man an gewünschte Teilnehmer heranträgt und sie so zu gewinnen versucht. Das Auftreten unterschiedlicher Varianten von Bildungswerbung ist daher ein untrügliches Kennzeichen für diesen Strukturtyp gesellschaftlicher Lernbewegungen. Die strukturelle Trennung von Anbietern und Nutzern erklärt es geradezu zur Verpflichtung, sich nicht nur den Lerninteressenten der eigenen sozialen Schicht

zuzuwenden oder nur das Klientel seines sozialen Milieus zu bedienen, sondern sich einem gesellschaftsweiten Bildungsbedarf zu stellen. Hieraus erklärt sich die teilweise normative Überbetonung von „noch nicht erreichten Adressatengruppen“, besonders wenn sie aus der Perspektive einer zivilgesellschaftlichen Lernbewegung heraus als „bildungsmäßig unterprivilegiert“, als „bildungsferne soziale Schicht“ erscheint, für die besondere institutionelle Rahmungen und organisatorische Anstrengungen vonnöten sind.

Institutionalisiertes Lernen und ihm entsprechende organisatorischen Lösungsversuche bilden unter diesem Anspruch die grundlegende Voraussetzung dafür, dass Erwachsenenlernen nicht ausschließlich von bildungsmäßig „Privilegierten“ genutzt wird, sondern dass Lernmöglichkeiten auch für all die Menschen bereit gestellt werden, die ohne eine lernförderliche Infrastruktur aus ihrer Lebenswelt heraus nur geringe Zugangsmöglichkeiten zu „möglichen Bildungswelten“ hätten.

Zivilgesellschaftliche Lernbewegungen aus der Anbieterperspektive sind von der Überzeugung getrieben, dass in der Gesellschaft ein grundsätzlich noch unbefriedigter Lernbedarf besteht und dass sich dieser Lernbedarf objektivieren und sich zudem im Sinne persönlicher Lernbedürfnisse für bestimmte soziale Gruppen und ihre Lebensverhältnisse „didaktisch“ bestimmen ließe. Diese Überzeugung stellt eine zentrale Ausgangsbedingung für pädagogische Professionalität diesseits und jenseits von Erwerbstätigkeit und damit auch für die Verwissenschaftlichung von Erwachsenenbildung dar; eine Bedingung, die es lange Zeit erschwerte, noch andere Varianten der Professionalisierungsbemühung außerhalb der Anbieterstruktur wahrzunehmen.

Aufgrund der strukturellen Trennung zwischen anbietender Lernbewegung im bildungspolitischen Handlungsfeld bürgerschaftlichen Engagements und den von ihm zu erreichenden Lernmilieus und den basalen Aneignungsstrukturen der Bildungsadressaten können sich rasch Probleme der Passung ergeben: Oft stimmt die „Adresse“ nicht und die Botschaft kommt nicht an. Gerade wenn man seiner Einschätzung des Bildungsbedarfs zu sicher ist, folgen Probleme der Teilnehmergeinnung auf dem Fuße.

Weiterbildungsorganisation bekommt es nun auf der Ebene der pädagogischen Einrichtung mit praktischen Abstimmungsproblemen zu tun, zwischen den (aus externer Sicht) bedarfsgerechten Lehrangeboten und den weitgehend ungeklärten Lerninteressen und dem „Bildungsbewusstsein“ der Adressatengruppen. Oft genug erfolgt diese Abstimmung auf implizite Weise mit den Füßen. Erwachsenenbildung verschafft sich durch den externen Zugang der Institutionenform ein Strukturproblem, auf das sie in der Folge ein Großteil ihrer

Energie und didaktischen Kreativität auf der Ebene der pädagogischen Organisation verwenden muss.

Die *Problemformel beim Institutionalisierungstyp „Bildungsanbieter“* lautet daher: Wie erreiche und wie motiviere ich meine Teilnehmer? Gemeint ist damit: Wie bringe ich Menschen in Bewegung, damit sie das lernen, was auf einer gesellschaftspolitischen Ebene (vor-) entschieden wurde.)

Die Problembeschreibung geht - in vielen Fällen zu Recht - davon aus, dass die Gruppe der Bildungsanbieter dynamisch und die der Lernenden eher widerständig ist. (vgl. Schäffter 1981) Diese Sicht hat nicht nur Bedeutung für das Menschenbild der pädagogisch Tätigen, sondern auch erhebliche praktische Konsequenzen für die Art der Weiterbildungsorganisation - in Bezug auf die Planung, Teilnehmerwerbung und letztlich auch für die Methodenwahl. Gerade weil es (leider?) keine wie auch immer geartete gesellschaftlich legitimierte „Weiterbildungspflicht“ geben kann, müssen sich die Erwachsenenpädagogen unter diesen Entstehungsbedingungen institutionalisierten Lernens mit Problemen der sozialen Distanz und der Überwindung von Lernbarrieren beschäftigen. Organisationaler Wandel in Bildungseinrichtungen entsteht in diesem Zusammenhang aus dem Erfordernis, das Passungsverhältnis zwischen der immer neuen Bestimmung eines realisierungs- und finanzierungsfähigen, gesellschaftlichen Bildungsauftrags einerseits und dem Wandel auf der Ebene der regionalen oder kommunalen Lernmilieus herzustellen und als organisationsinterner Adaptions- und Optimierungsprozess auf Dauer zu stellen.

(2) Institutionalisierungstyp: Selbstbewegung

Im zweiten Fall ist die Ausgangssituation umgekehrt gelagert. Die Dynamik liegt hier auf der Seite der Lernenden: Sie sind bereits von sich aus „in Bewegung“ und das meint schließlich der Begriff „motiviert“. Die pädagogisch Tätigen hingegen reagieren erst auf diese Aktivität, werden hinzugezogen oder versuchen, an den zivilgesellschaftlich gebundenen Lernprozessen beteiligt zu werden.

Das Kennzeichnende dieser Perspektive besteht darin, dass die Institutionalisierung des Lernens von der Aneignungsseite im zivilgesellschaftlichen Engagement ausgeht. Lernorganisation auf der Grundlage dieser Institutionalform hat zu berücksichtigen, dass das Lernen von Erwachsenen nicht erst beim Hinzukommen von Pädagogen und Kursleitern einsetzt, sondern diesen bereits vorausgeht und in vielfältiger Weise das tägliche Leben einer Zivilgesellschaft durchzieht. In Form von individuellen oder gemeinschaftlichen Aktivitäten

hatte alltagsgebundenes Lernen schon immer seinen festen Platz in Form von politischen Initiativen, im Vereinsleben, anspruchsvollen Liebhabereien oder Interessengruppen zu den verschiedensten Aktivitäten und Themenbereichen.

Und dennoch stößt diese „beiläufige“ Form lernender Aneignung relativ rasch an ihre Grenzen, und man wünscht sich zusätzlich Anleitung, systematische Einführungen, Qualitätssicherung, Freiräume für Probehandeln oder geschützte Rahmenbedingungen für schwierige Kommunikation. Auch aus den Aktivitäten alltagsgebundenen Lernens im Rahmen bürgerschaftlichen Engagements entsteht daher Bedarf an weiterführender und intensivierender Lernorganisation - allerdings in anderer Weise als dies aus der Sicht von Anbieterorganisationen üblicherweise verstanden und bereitgestellt wird. Angebotsformen institutionalisierten Lernens aus einer Anbieterperspektive sind häufig genug nicht kompatibel mit der Lernkultur bürgerschaftlicher Lernbewegungen. In Anschluss an Kade (1997) ließe sich dies damit erklären, dass sie weiterhin ihre didaktische Struktur an dem Code „vermittlungsfähig/nicht-vermittlungsfähig“ ausrichten. So bekommt man es auch unter den Ausgangsbedingungen alltagsgebundenen Lernens mit Problemen der Passung zwischen Lerninteressen und Lerngegenstand zu tun - nur genau aus der entgegengesetzten Perspektive wie im ersten Fall: nicht die Teilnehmergeinnung ist das zentrale Strukturproblem, sondern die Gewinnung geeigneter, milieugebundener Pädagogen und einer ihrer Aneignungsstruktur entsprechenden Formen von „Fachlichkeit“.

Die Rolle der pädagogisch Tätigen im Rahmen selbstorganisierter Lernbewegungen erweist sich durch die große Nähe zum „Lernmilieu“ als besonders vielschichtig. Die typische Kompetenz ließe sich als „pädagogisch reflektierte Betroffenheit“ oder als „pädagogisch gesteuertes Mithandeln“ bezeichnen¹.

Kernpunkt dieses Rollenprofils ist, dass die pädagogisch Tätigen die autonomen Lernbewegungen, an denen sie beteiligt sind, aus der Binnenperspektive einer mitvollzogenen Betroffenheitslage mit pädagogischer Kompetenz mitgestalten. Sie repräsentieren die interne Variante, wie soziale Bewegungen zu Lernbewegungen transformiert werden können. Bildungsveranstaltungen bleiben so Bestandteil des zivilgesellschaftlichen Selbstaushdrucks der Bewegung, sind Bestandteil gemeinsamer Vorhaben und werden daher nicht als schulmeisterliche „Qualifizierungsoffensive“ von außen erlebt. Gerade hierin liegt die strukturelle Stärke dieser Institutionalisierungsform. Wenn Lernorganisation ihre Intentionalität und Dynamik aus den beiläufigen, informellen Lernprozessen des bürgerschaftlichen Engagements im täglichen Leben ableitet, darf sie nicht von einer

¹ Vgl. für päd. Professionalität in Selbsthilfegruppen Huber 1987

Fachsystematik oder von dem Fachwissen der Lehrenden ausgehen. Stattdessen hat sie die zunächst eher zufällig und assoziativ wirkenden Lernanlässe sensibel aufzugreifen und zu ihrer Intensivierung, thematischen Verdeutlichung oder emotionalen Unterstützung einen angemessenen, meist alltagsnahen Rahmen bereitzustellen.

Das „*organisierende Prinzip*“ dieser Institutionalform besteht in einer Übersetzung von alltäglichen Lernanlässen in pädagogische Unterstützungsstrukturen und entsprechende didaktische Konzepte. Dies aber immer nur insoweit, wie die autonomen Lernbewegungen hieran anschlussfähig bleiben.

Daher kann ein pädagogisches Aufgreifen und Weiterführen milieunaher Lernbewegungen auch als eine „intensivierte Fortsetzung von Alltagshandeln mit pädagogischen Mitteln“ verstanden werden. Hierzu wird eine anschiessame Passung an alltägliche Lernanlässe und Verwendungssituationen sowie an Selbstbild und Emotionalität der Lerngruppen benötigt - und das hat natürlich seinen Preis:

Während Lernorganisation aus der Anbieterperspektive ihre Wirksamkeitsgrenzen in der Distanz zu den Teilnehmern finden, so Lernorganisation im Kontext von bürgerschaftlichen Selbstbewegungen in ihrer zu großen Nähe.

3 Zwischenbilanz: Zwei Varianten pädagogischer Professionalität

Ein Missverständnis bestand längere Zeit, darin, dass man nur anbieterzentrierte Organisationsvarianten als institutionalisierte Erwachsenenbildung begriff und daher die Formen von pädagogischer Professionalität im Kontext bürgerschaftlichen Engagements nicht als Ausdruck einer spezifischen Institutionalierungsvariante (an)erkennen konnte. In dem hier entwickelten systemischen Verständnis von Weiterbildungsorganisation wird allerdings beschreibbar, dass es sich um zwei Varianten erwachsenenpädagogischer Professionalität handelt - allerdings aus einer jeweils entgegengesetzten Ausgangslage. (vgl. Schäffter 1981; 1992; Huber1987)

* Die Probleme pädagogischer Organisation im Rahmen des Institutionalisierungstyps „Bildungsanbieter“ bestehen in der Frage, wie es gelingt, aus der Systematik von Themen und Inhaltsstrukturen auf die Ebene subjektiv bedeutsamer und alltäglich folgenreicher Verwendungssituationen im Kontext bürgerschaftlichen Engagements „*hinunterzu-transformieren*“.

* Pädagogische Organisation hingegen, die in Kontexten spezifischer Lernmilieus und ihren Lernbewegungen eingebettet ist und die weiterhin den alltäglichen Problembeschreibungen

und Verwendungszusammenhängen bürgerschaftlichen Engagements verhaftet bleiben muss, hat das Strukturproblem zu bewältigen, wie sich die spezifischen Problemdeutungen und Lerninteressen aus ihrem situativ begrenzten Erfahrungshorizont auf kontextübergreifende gesamtgesellschaftliche Verstehenszusammenhänge „hochtransformieren“ und dadurch legitimieren lassen.

Der organisationstheoretisch folgenreiche Unterschied zwischen den Bewegungsrichtungen gesellschaftlicher Strukturierung und der daraus erklärlichen Differenz zwischen den Institutionalisierungstypen „Bildungsanbieter“ und „Selbstbewegung“ beruht in ihrer verschiedenen Ausgangslage, in der jeweils andere Verwendungssituationen zum Lernanlass gemacht werden. Hieraus folgt schließlich eine je gegenläufige Bewegungsrichtung im systemischen Zusammenhang von Weiterbildungsorganisation, die jeweils ihre Berechtigung hat, aber auch ihre spezifische Begrenzung enthält. Daraus erklären sich schließlich auch unterschiedliche Varianten horizontaler Differenzierung auf der Ebene der Bildungseinrichtungen und ihrer spezifischen pädagogischen Organisationskulturen.

4. Neue Partnerschaften zwischen institutioneller Erwachsenenbildung und bürgerschaftlichem Engagement

Eine wichtige Voraussetzung zur Gewinnung neuer Partnerschaften zwischen Einrichtungen institutioneller Erwachsenenbildung und gesellschaftlichen Schwerpunktbereichen Bürgerschaftlichen Engagements besteht daher weniger in einer Überbrückung wechselseitiger Fremdheit, sondern in der Wiedergewinnung einer zugrunde liegenden Gemeinsamkeit. Die Unterstützungsleistung des „Lernnetzwerks Bürgerkompetenz“ hatte hierbei die oben dargestellte Differenz der Institutionalisierungstypen im Auge zu behalten. Sie hatte zu beachten, dass die Einbettung der Erwachsenenbildungseinrichtungen in ihr spezifisches gesellschaftliches Umfeld und in ihre sozialökologische Umwelt sehr unterschiedliche Züge trägt, je nach dem

- ob sie zivilgesellschaftlich relevante „Mobilisierungsereignisse“ aus einer externen Position als Lernanlässe aufgreift und sie zu Bildungsangebote für Gruppen bürgerschaftlichen Engagements verfügbar macht. Dieses Verständnis soll hier als „Qualifizierungsauftrag“ bezeichnet werden.
- Oder ob sie sich selbst als integralen Bestandteil einer sozialen Bewegung versteht und in diesem zivilgesellschaftlichen Kontext die Aufgabe übernimmt, ausgewählte

„Mobilisierungsereignisse“ in reflexive Lernanlässe auszugestalten. Dieses Verständnis soll hier als „*Situierte Kompetenzentwicklung*“ bezeichnet werden

Die Entscheidung zwischen beiden Varianten des Brückenschlags wird sich im konkreten Fall allerdings etwas weniger eindeutig darstellen. In Kontakt mit empirisch vorfindlichen Einrichtungen der Erwachsenenbildung wird erkennbar, dass die Unterscheidung zwischen den Institutionalisierungsformen nur eine idealtypische, nicht aber realtypische Strukturdifferenz beschreibt. Im konkreten Fall kann man sogar davon ausgehen, dass in einer komplexen Einrichtung beide Formen der Institutionalisierung nachweisbar sind. Wenn man sie als komplementäre Prozesse auffasst, lässt sich sogar die These formulieren, dass eine nachhaltige Institutionalisierung ein komplementäres Zusammenspiel beider „Strukturierungsbewegungen“ verlangt. Von Bedeutung für das institutionelle Profil und damit für das, was als pädagogische Unterstützung für Bürgerschaftliches Engagement zu erwarten sein kann, ist dann das jeweilige Mischungsverhältnis beider Strukturtypen in einer konkreten Einrichtung.

Bei der unterstützenden Beratung zur Herstellung einer lernförderlichen Partnerschaft zwischen Erwachsenenbildung und Arbeitsschwerpunkten Bürgerschaftlichen Engagements kommt es daher zunächst darauf an, in der Einrichtung einen Prozess der institutionellen Selbstvergewisserung einzuleiten und in der Auseinandersetzung mit bürgerschaftlichem Engagement zu unterstützen. Der gewünschte Brückenschlag stellt sich dann dar als konkretisierende Entscheidung über das eigene *pädagogische Dienstleistungsprofil* für gesellschaftliche Veränderungsprozesse:

- als Programm externer Unterstützungsangebote, das an einer in zivilgesellschaftlichen Handlungsfeldern entwickelten und geklärten Bedarfslage ansetzt und hierzu pädagogisches know how zur Verfügung stellt
- als interne Unterstützung durch eine pädagogische Infrastruktur, in der sich einzelne Aufgabenbereiche oder die gesamte Einrichtung als integraler Bestandteil eines Schwerpunkts Bürgerschaftlichen Engagements in einer lernförderlichen Zivilgesellschaft verstehen,