

## Bürgerschaftliches Engagement als Kontext lebensbegleitenden Lernens in der Transformationsgesellschaft

Ortfried Schäffter

### Einleitung:

Volunteering, das heißt ehrenamtliche<sup>1)</sup> Freiwilligenarbeit im Rahmen eines bürgerschaftlichen Engagements<sup>2)</sup> enthält notwendigerweise zwei Seiten: Zum einen beziehen die gemeinnützigen Tätigkeiten ihren Sinn aus einem „kommunitären“<sup>3)</sup> Zusammenhang. Das meint, sie erfüllen Aufgaben und Funktionen, die für ein humanes Zusammenleben in einer demokratischen Gesellschaft aus der Perspektive von Betroffenen als notwendig erkannt werden.

Zum anderen – und das ist eine entscheidende Bedingung – handelt es sich um selbstgewählte attraktive Tätigkeiten und nicht um moralisch erzwungene Verpflichtungen, sie sind also kein „Opfer“ für die Gemeinschaft. Grundsätzlich hat sich dafür die Formel eingebürgert: „Sich Einmischen in die eigenen An-  
gelegenheiten.“

Bürgerschaftliches Engagement umfasst vier Hauptbereiche<sup>4)</sup>:

1. Mitgliedschaft und ehrenamtliche Tätigkeit in Vereinen, Parteien, Verbänden
2. freiwillige unbezahlte Tätigkeiten in karitativen Einrichtungen
3. direktdemokratische Bürgerbeteiligung bei Volksbegehren u. ä.
4. Beteiligung an Initiativen neuer sozialer Bewegungen

Wenn bürgerschaftliches Engagement zum nachhaltigen und produktiven Bestandteil einer Zivilgesellschaft werden soll, so muss es für die Einzelnen auch persönliche Vorteile bieten und ihren Neigungen, Stärken und individuellen Entwicklungsvorstellungen entsprechen. Volunteering wird so zu einem „Er-  
möglichungsraum“. Erst das Zusammenspiel einer gesellschaftlich-funktionalen Bedarfslage mit subjektiv-motivationaler Dynamik konstituiert bürgerschaftliches Engagement in Form sozialer Bewegungen. Aus dieser Verbindung er-  
lärt sich eine Nähe zu Konzepten lebenslangen Lernens<sup>5)</sup>, die sich in ähnlicher Weise aus einer strukturellen Verkopplung von gesellschaftlichem Struktur-

wandel mit der lernenden Entwicklungsbereitschaft individueller Akteure be-  
gründen.

Um diesen Zusammenhang geht es in den folgenden Überlegungen. Sie gliedern sich in vier Schritte: Zunächst werden Merkmale der gegenwärtigen „Transformationsgesellschaft“ herausgearbeitet, aus denen sich im zweiten Schritt das Verständnis lebenslangen Lernens als ein Ausgreifen auf die „nacherfüllte“ Lebensphase ableitet. Der dritte Abschnitt systematisiert Lernfelder bürgerschaftlichen Engagements, um danach abschließend an „Brückenschlägen“ zu den herkömmlichen Institutionenformen der Erwachsenenbildung zu verdeutlichen, dass ihnen eine neuartige Bildungsaufgabe in Formen pädagogischer Entwicklungsbegleitung von bürgerschaftlichen Aktivitäten zuwächst.

### 1. „Transformationsgesellschaft“, eine Zeitdiagnose

Die Bezeichnung „Transformationsgesellschaft“ wurde zunächst zur Charakterisierung von Übergangsgesellschaften der post-sozialistischen Staaten Ost- und Mitteleuropas benutzt. Sie bezog sich hierbei auf die historische Sonder-situation eines Übergangs von der sich auflösenden östlich-sozialistischen Struktur hinein in eine vermeintlich stabile „westliche“ Ordnung. Unterdessen stellte sich allerdings heraus, dass sich das Phänomen einer Gesellschaft in strukturellem Wandel nicht auf die Situation postsozialistischer Staaten beschränkt, sondern auch in den westlichen Ländern zur Normalität postindustrial-  
ler Gesellschaften im Prozess der Globalisierung geworden ist<sup>6)</sup>.

So zeigte sich das Phänomen einer „Transformationsgesellschaft“ historisch zwar zunächst im Osten Europas. Es erweist sich inzwischen aber als Ausdruck eines umfassenden epochalen Übergangs von der bislang dominieren-  
den Industriegesellschaft hinein in offene Strukturierungen einer spätmodernen Dienstleistungsgesellschaft. Diese Offenheit wird in einer wachsenden Unbestim-  
mtheit über eine „Prekarität“ der Lebensverhältnisse und als Orientierungsnot-  
erfahrbar<sup>7)</sup>. Die mit tiefgreifenden Irritationserfahrungen verknüpfte Transformationsgesellschaft weist insgesamt sechs Merkmale auf<sup>8)</sup>:

1. *Politischer Strukturwandel* in Form eines Übergang von einer bipolaren Weltordnung in eine polyzentrische weltpolitische Ordnungsstruktur
2. *Ökonomische Kontextveränderung* durch eine Dominanz neoliberaler Wirtschaftsordnungen mit hegemonialen Deutungsansprüchen.
3. *Globalisierung gesellschaftlicher Entwicklung* durch weltweite Rückkop-  
plungsmechanismen, in informationstechnologischer, ökonomischer und ökologischer Dimension.
4. *Demographischer Wandel* in einer Mehrzahl ehemaliger Industriestaaten

mit sozialen Folgen einer „alternden Gesellschaft“ bzw. in Differenzen zwischen „jungen“ und „alten“ Gesellschaften

5. *Sozio-kulturelle Verschiebungen*, wie ein Auflösen traditioneller sozialer Milieus, der gewohnten Geschlechts- und Altersrollen, dramatisch erlebter Wertewandel, Dynamisierung und Reflexivwerden traditioneller Institutionenformen.

6. *Temporaler Strukturwandel*, in dem die „Gleichzeitigkeit ungleichzeitiger Entwicklungen“<sup>9)</sup> erfahrbar und als Auflösung linearer Zeitmodelle problematisch wird. Erforderlich wird die Beachtung von „Veränderungen zweiter Ordnung“ d. h. die Form von Veränderung verändert sich.

Charakteristisch für das Konzept der Transformationsgesellschaft ist eine mehrfache Interferenz, d. h. die wechselseitige Verschränkung ihrer Merkmale. Man hat daher von einem Netzwerk sich gegenseitig überlagernder und sich unvorhersehbar verstärkender Veränderungsprozesse auszugehen. So bekommt man es gesellschaftsweit mit einem hohen Grad an Unbestimmtheit zu tun.

Der so konkretisierte Begriff der „Transformationsgesellschaft“ lässt sich über eine soziologische und historisch-politologische Bedeutung hinaus auch als eine „pädagogische“ Kategorie verstehen. Die historische Diagnose konfrontiert die herkömmlichen erziehungswissenschaftlichen Theorien mit Fragen des Pädagogischen in einer „reflexiven Moderne“<sup>10)</sup> Gesellschaftspolitische Veränderungen werden als Aufbruch, Ausbruch und Umbruch aus obsolet gewordenen Verhältnissen wahrgenommen und mit Konzepten beruflicher Weiterbildung, sozialen Selbsthilfebewegungen, sozialpolitischen Hilfen und personenzogener Erwachsenenbildung beantwortet. Hier setzen die Begründungen für Konzepte lebenslangen Lernens an und zwar nicht allein in ihren ökonomischen Deutungen, sondern als Bestandteil von selbstorganisiertem Lernen in allen Feldern der Zivilgesellschaft<sup>11)</sup> Strukturelle Transformation und die damit verbundenen präkären Lebenslagen, wie sie zum Beispiel im Zuge der deutschen Vereinigung auftraten, nun aber generell als Begleiterscheinung von Rückkopplungsprozessen der Globalisierung erfahrbar sind, werden in pädagogischer Perspektive als individueller wie auch kollektiver Lernerlass gedeutet. Neben der Fülle „informeller“ Lernprozesse werden sie auch in formalen Lernarrangements in einer öffentlich finanzierten Maßnahmekultur mit hohem Ressourcenaufwand bearbeitet. Allenthalben ist ein Übergang von einer konventionellen Bearbeitung antizipierbarer Einzelveränderungen hin zu einer reflexiven Auseinandersetzung mit noch ungeklärten Problemstellungen festzustellen. Dies wird in Konzeptionen „Selbstgesteuerten Lernens“ operationalisiert. In Folge reicht es zum gegenwärtigen Stand gesellschaftlichen Strukturwandels nicht mehr aus, immer nur neue Varianten hinlänglich vertrauter Weiterbildungscour-

ricula aufzulegen, die letztlich dann doch dem Grundmuster themenbezogenen Unterrichts und fachlicher Instruktion folgen.

Nun lässt sich jedoch gerade an der Frage, inwieweit Lebenslanges Lernen zur reflexiven Begleitung des gesellschaftlichen Wandels beizutragen hat, eine Verschiebung ihrer Funktionsbestimmung festmachen. Waren Schule, Ausbildung und Erwachsenenbildung in den vorangegangenen Entwicklungsprozessen primär eine gesellschaftliche „Veränderungsinstanz“, so kommt Lebenslangem Lernen in einer Epoche, in der strukturelle Transformation zum Selbstläufer wird und dabei (global) außer Kontrolle zu geraten droht, immer mehr die Bedeutung der „Entschleunigung“ zu. Sie hat nicht nur zur Veränderung, sondern auch zur psycho-sozialen Stabilisierung und zur Wiedergewinnung von gestaltungs- und erlebnisfähiger Gegenwärtigkeit beizutragen. Lebenslanges Lernen wechselt damit von der bisherigen „Reproduktionsfunktion“ hinüber in eine „Reflexionsfunktion“<sup>12)</sup>.

## 2. Die gesellschaftspolitische Perspektive:

### Erwachsenenbildung ist struktureller Bestandteil von sozialen Bewegungen

Die Institutionalisierung von Bildung stand schon immer in einem engen Bezug zur jeweiligen Zukunftsorientierung einer Gesellschaft. In der Transformationsgesellschaft allerdings sieht man sich zunehmend konfrontiert mit einer in ihrer Ungleichzeitigkeit verschiedenen, im chronologischen Sinne aber gleichzeitiger Geschichten und Entwicklungszeiten<sup>13)</sup> Die Spannung zwischen Vergangenheitem und Zukünftigem wird nicht mehr als 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“<sup>14)</sup> eine Erfahrung von Kontingenzenz, die gerade in der „Wendezeit“ des deutschen Vereinigungsprozesses ihre Aktualität bewies und die weiterhin lernbereit nachvollzogen werden muss. Die fortwährende Auflösung von gesicherten Erfahrungsbeständen im Zuge der „Temporalisierung“ unserer Wirklichkeit wird dabei zum Ausgangspunkt „lebenslangen Lernens“. Erwachsenenbildung erhält in diesem Funktionszusammenhang die Aufgabe, eine ständig neu zu gewinnende historische, soziale und personale Identität über Lernprozesse zu sichern. Hieraus erklärt sich die geradezu explosionsartige Ausdifferenzierung<sup>15)</sup> der Weiterbildung in immer neue Themen, Konzeptionen und Verwendungsbereiche.

In dieser *reflexiven Funktion* jedoch bietet Erwachsenenbildung ihren Adres-

saten-gruppen und Teilnehmern nicht mehr die bislang vertraute *externe* Position einer Qualifizierung für die ständige Aufholjagd, um „auf der Höhe der Zeit“ zu bleiben, sondern sie wird selber zum integralen Bestandteil von Lernbewegungen, die zunächst nicht pädagogischen Relevanzen folgen, sondern in komplexe „Netze der Lebenswelt“<sup>16)</sup> eingebunden sind. Erwachsenenbildung wird damit im Zuge ihrer Institutionalisierungsprozesse selbst zum symptomatischen Ausdruck eines dramatisch temporalisierten Epochenbewusstseins, sie transformiert sich in zivilgesellschaftlichen Kontexten zu einer alltagsgebundenen Bewegung mit pädagogischen Mitteln. Fritz Borinski hat dies demokratiethoretisch als „Weg zum Mitbürger“<sup>17)</sup> gefasst. Politische Bildung wird hier über einen Inhaltsbereich hinaus zu einem konzeptionellen Prinzip.

Analysen der zeitgenössischen „sozialen Bewegungen“ in ihrer spezifischen deutschen 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. Institutionalentwicklung der Erwachsenenbildung steht somit 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. Kurz: Die Institutionalisierung von Erwachsenenbildung muss als dynamischer Bestandteil einer zivilgesellschaftlichen Entwicklung verstanden werden. Institutionalisiertes Lernen erscheint so als Symptomatik wie auch als Motor gesellschaftlichen Wandels. Diese Ambivalenz begleitet organisiertes Erwachsenenlernen durch alle Epochen. Sie tritt gerade in der gegenwärtigen Entwicklungsphase nachdrücklich in Erscheinung.

Wie „Lernbewegungen“ vergangener historischer Epochen reflexiver Ausdruck des zivilgesellschaftlichen Engagements im Prozess ihrer jeweiligen Veränderungsproblematik waren, so lassen sich auch gegenwärtig soziale Bewegungen, wie die sog. „Altenbewegung“ in ihrer eigentümlichen Verbindung mit der „Neuen Frauenbewegung“ als „kommunitaristische Antwort“<sup>18)</sup> auf sozial prekäre Lebenslagen in einer Transformationsgesellschaft fassen. Strukturell von Bedeutung ist hierbei, dass in den dabei zu beobachtenden reflexiven Lernbewegungen unterschiedliche Veränderungsprozesse aufeinander treffen und sich historisch zu einer eigentümlichen Gemengelage differenter Entwicklungsdynamiken verbinden: Frauenbewegung als Ausdruck emanzipatorisch angelegter Veränderung der sozialen Geschlechtsrollen verbindet sich historisch mit einem demographischen Drift im Zuge einer alternden

Gesellschaft. Programmatisch freigesetzt werden hierdurch neuartige Formen einer gesellschaftlichen Produktivität zivilgesellschaftlichen Engagements, in dem gleichsam als „countervailing power“<sup>19)</sup> Gegenentwürfe zum dominanten ökonomistischen Konkurrenzdenken einer neo-liberalen Wirtschaftsordnung zum Ausdruck gelangen können.

Die hierbei mitlaufenden individuellen und kollektiven Orientierungsprozesse tragen im Rahmen eines gesellschaftlichen Diskurses bereits Züge einer „Lernbewegung“ und lassen sich entwicklungstheoretisch als ein schrittweises, ihre eigenen Ziele erst kreativ hervorbringendes, Erschließen von bisher weitgehend vernachlässigten sozialen Ressourcen deuten. Das im internationalen bildungspolitischen Diskurs ins Spiel gebrachte Konzept des „Lifelong Learning“ bietet hierbei einen Begründungsrahmen, in dem sich die nun ausdifferenzierende „Dritte Lebensphase“ aus ihrer bisherigen Randständigkeit befreit. Sie wird programmatisch als neuartige individuell und sozial relevante Entwicklungsaufgabe innerhalb der Humanontogenese einer alternden Gesellschaft<sup>19)</sup> fassbar, um sie schließlich gesellschaftspolitisch folgenreich auszugestalten. An diesem Punkt treffen sich Frauenbewegung und zivilgesellschaftliches bürgerschaftliches Engagement unterschiedlichster Provenienz<sup>20)</sup> im Medium von Erwachsenenbildung.

Analog zum „Psycho-sozialen Moratorium“ in der Entwicklungspsychologie des Jugendalters öffnet sich für Lebensläufe in einer alternden Gesellschaft eine reflexiv ausgestaltbare zweite Orientierungsphase zwischen der Erwerbs- bzw. Familienphase und der Hochalterigkeit. Gewonnen wird hierdurch ein zusätzlicher Lebensabschnitt von ca. 20-30 Jahren, der individuell und gesellschaftlich für persönlich bedeutsame Entwicklungen außerhalb funktionaler Zwänge in gemeinnützigem Engagement ausgestaltet werden kann. Dies lässt sich in Anschluss an Karl-Friedrich Wessel als ein gesellschaftlicher Rückgriff auf bisher unberücksichtigte Bestände „temporaler Kompetenz“<sup>21)</sup> deuten. In dem gegenwärtigen Übergang in eine „alternde Gesellschaft“<sup>21)</sup> wirkt das bislang dominierende Defizitmodell humanontogenetischer Entwicklung zunehmend als Erkenntnishindernis. Die nun erforderliche Neuorientierung setzt voraus, die Möglichkeiten menschlicher Entwicklung in allen, nicht nur in den frühen, Lebensphasen<sup>22)</sup> zu berücksichtigen, „d. h. die internen Potenzen zu erkennen, die vorhanden sind, aber möglicherweise nicht in Anspruch genommen werden oder worden sind“<sup>23)</sup>. Wessel formuliert:

„Vermutlich gewann die *postreproduktive Phase des Individuums eine zunehmende Bedeutung für den Reproduktionsprozess von sozialen Gemeinschaften. Wahrscheinlich hat die Menschheit bis heute diesen Vorteil stammesgeschichtlicher Entwicklung noch nicht oder nur unzureichend begriffen*“<sup>24)</sup>

Im Zuge des gegenwärtig erkennbaren demographischen Strukturwandels

wächst damit der Erwachsenenpädagogik als Bestandteil lebenslangen Lernens eine epochale Reformaufgabe zu. Gegenläufigen Erfahrungen setzt Wessel entgegen:

*„Die Tatsache des Dahinvegetierens vieler Menschen, des Stillstands der Entwicklung, des Verfalls der Persönlichkeit im Alter spricht nicht gegen die generelle Möglichkeit lebenslanger Entwicklung, sondern viel eher für die Notwendigkeit, danach zu fragen, ob die soziale Wirklichkeit nicht anders organisiert werden sollte“.*<sup>25)</sup> Genau dies entspricht den Zielen der neuen sozialen Bewegung Älterer.

Aus einer humanontogenetischen Perspektive hat sich Erwachsenenbildung in einer zunehmend „alternden Gesellschaft“ folglich nicht mehr allein auf Qualifizierungen im Rahmen beruflicher Weiterbildung zu beziehen, sondern zusätzlich ein breites Spektrum an nachberuflichen Lernmöglichkeiten für und durch bürgerschaftliches Engagement in der „Dritten Lebensphase“ pädagogisch zu erschließen und lernförderlich zu begleiten.

Dass dies nicht nur programmatisch zu verstehen, sondern inzwischen bereits gesellschaftliche Realität geworden ist, soll in dem folgenden Abschnitt in einem systematisierenden Überblick veranschaulicht werden.

### 3. Die pädagogische Dimension

**Wirkungsrichtungen und Lernfelder im bürgerschaftlichen Engagement**  
Bürgerschaftliches Engagement in der Zivilgesellschaft realisiert sich in einem weiten Netzwerk sozialer Praktiken. Aus pädagogischer Sicht beobachtet, können diese Praktiken für die beteiligten Akteure „lernförderlich“ oder auch „lernhaltig“ gestaltet sein.

Lernförderlich sind solche soziale Praktiken, die mitlaufend beim alltäglichen Verfolgen ihrer Zwecke auch Möglichkeiten zum Erwerb neuen Wissens, zur Kontaktaufnahme und Begegnung mit fremden Menschen oder zur Einübung unbekannter Fähigkeiten und Fertigkeiten bereitstellen oder in ihnen solche Möglichkeiten ausgestalten lassen. Anders ausgedrückt: Es lässt sich im Rahmen sozialer Praktiken „beiläufig“ lernen oder man kann beim Mitmachen auch lernen, sich geeignete Lernmöglichkeiten zu schaffen.

Lernhaltig indessen sind soziale Praktiken, wenn sie bereits zum Erreichen ihrer Zwecke Lernprozesse benötigen und diese dafür systematisch hervorrufen. Das gilt vor allem für hochkomplexe Entwicklungsvorhaben, in denen man nicht auf gewohnte Routinen zurückgreifen kann, sondern in denen lernhaltige „Suchbewegungen“ das gemeinsame Handeln einer Bürgerinitiative prägen.

Die pädagogische Bedeutung sozialer Praktiken im bürgerschaftlichen Engagement hängt somit von einer gelungenen Verbindung ihrer Lernhaltigkeit und Lernförderlichkeit ab. Allerdings ist sie nicht notwendigerweise von

vornherein gegeben. Eine pädagogische Unterstützung und Begleitung von Erwachsenenlernen im Kontext bürgerschaftlichen Engagements bezieht sich daher auf eine Sicherung von Lernförderlichkeit und Lernhaltigkeit als dessen strukturelle Voraussetzung.

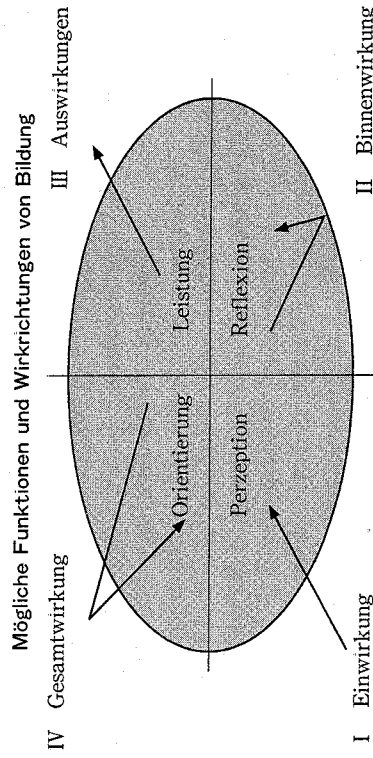
Nun ist aber der Begriff der Lernförderlichkeit inhaltlich noch unbestimmt und bedarf daher für pädagogische Supportleistungen einer Präzisierung.

Hierzu wird im Folgenden vorgeschlagen, eine „Praktik“ im bürgerschaftlichen Engagement als ein situativ konkretisierbares „soziales Feld“ zu verstehen. Ein „Soziales Feld bürgerschaftlichen Engagements“ lässt sich in seiner Handlungsstruktur von den üblichen Praktiken im gewohnten Umfeld der Akteure thematisch, räumlich und zeitlich abgrenzen und von ihrem normalen Alltag als bedeutungsvoll unterscheiden. Die Partizipation an einer Praktik bürgerschaftlichen Engagements im Sinne eines spezifischen sozialen Feldes erschließt somit je besondere Erfahrungsmöglichkeiten im Vergleich zu anderen Lebensbereichen und macht es dadurch erst attraktiv für mögliche Akteure. Diese Differenz zur gewohnten alltäglichen Umwelt wird hier in Anlehnung an feldtheoretische Ansätze Kurt Lewins als „lernförderliche Feldspannung“ bzw. als ein „positives Spannungsgelände“ bezeichnet. Die Feldspannung kann folgende Wirkungsrichtungen im Sinne von Lernmöglichkeiten verfügbar machen:

- *Einwirkung: Rezeptionsfähigkeit für externe Impulse*
- *Binnenwirkung: Konzentration auf geschützte Entwicklungsprozesse*
- *Außenwirkung: Anwendung von Lernergebnissen in Alltagssituationen*
- *Gesamtwirkung: Orientierung an übergeordneten Zusammenhängen*

### I. Einwirkung.

*Man partizipiert an einer sozialen Praktik und erschließt sich hierdurch einen Zugang zu neuen Wissensbeständen und Erfahrungsbereichen. Das Lern-*



feld strukturiert sich hier über eine selbstorganisierte Aneignungsbewegung.

Beispiel: Neue Medien „In die Netze?“

Entsprechend einer Studie von Sylvia Kade<sup>26)</sup> lässt sich im Zuge der „Pluralisierung von Mediennutzung ein wachsendes Altersengagement in den Neuen Medien beobachten. Hierdurch erschließen sich neue Bevölkerungskreise zivilgesellschaftlich relevante Felder „der Information, der Kommunikation, der Kooperation und der Koordination. „Ergänzend hierzu bilden sich in diesen Feldern Kompetenzen eines „Senior-Trainers“ (vgl. genauer unten) heraus.

## II. Binnenwirkung

*Durch die Partizipation an einer sozialen Praktik erschließt man sich einen geschätzten Rahmen für gemeinsame, autonome Entwicklungen, zum Finden kollektiver Identität oder für Prozesse der Selbstthematisierung oder Selbstklärung in Gruppen. Das Lernfeld erweist sich hier als introvertierte Bewegung. Es schirmt sich gegen eine störende Außenwelt ab und bietet Schutz für endogene Entwicklungsverläufe.*

Beispiel: Selbsthilfebewegung als introvertierte Lernbewegung

Selbsthilfegruppen älterer Menschen in psycho-sozialen, gesundheitlichen oder juristischen Problemlagen sind als Bestandteil einer gesellschaftsweiten „Selbsthilfebewegung“ zu verstehen. Sie organisieren soziale Supportstrukturen<sup>27)</sup> für die Bewältigung von geriatrischen Problemen in Form von Peerberatung, Gesprächsgruppen, sozialer Besuchs- und Betreuungsarbeit und zur gemeinsamen Interessenvertretung.

## III. Außenwirkung.

*Durch die Partizipation an einer sozialen Praktik lassen sich konkrete Ergebnisse für einen externen Aufgabenbereich erzielen. Das Spannungsfeld des Lernfeldes beruht hier auf einer Leistungsbeziehung zum gesellschaftlichen Umfeld. Lernen wird in eine enge Verbindung zu seiner nützlichen Anwendung gestellt und dient vor allem zur Qualifizierung für Aufgabenbewältigung im Alltag.*

Beispiel: Konzept Seniortrainer

„Die Qualifikation als *senior* Trainer eröffnet neue Möglichkeiten, sich in selbstbestimmten Projekten sinnvoll und wirksam zu engagieren. Dabei werden die älteren Menschen vor allem als Multiplikatoren und Initiatoren tätig, die in zeitlich befristeter Bindung neue Initiativen gründen oder bereits bestehende Initiativen und Einrichtungen gezielt unterstützen. (...) Im Zentrum der bildung-

spolitischen Dimension des Programms steht die anwendungsorientierte Aufbereitung des Erfahrungswissens der Älteren in seiner ganzen Reichhaltigkeit<sup>28)</sup>“

## IV. Gesamtwirkung.

*Man partizipiert an einer sozialen Praktik und kann hierdurch übergreifende institutionelle oder gesellschaftliche Zusammenhänge lernend als Orientierung berücksichtigen oder politisch beeinflussen. Lernen bezieht sich in diesem Kontext auf umfassende Sinnzusammenhänge einer komplexen institutionellen oder politischen Wirklichkeit.*

Beispiel: Seniorengossenschaften und Tauschbörsen

Seniorengossenschaften verstehen sich als politische Gegenkultur zur Konkurrenzgesellschaft und bilden eine Solidaritätsgemeinschaft, die als „Bedarfsaus-gleichsystem<sup>29)</sup>“ eine strukturelle Vorbildfunktion zu übernehmen hat. „Die Aktivierung der eigenen Potentiale für eine größere Gemeinschaft und für koordinierende und planende Tätigkeiten bildet den programmatischen Kern der ‘Senioren-gossenschaften’<sup>30)</sup>“

Gemäß Ingrid Zundel ist die Funktionsweise der Zeitguthaben ähnlich den Tauschringen aufgebaut. Der Unterschied besteht vor allem darin, dass Seniorengossenschaften zum Prinzip haben, Guthaben aus eigener Arbeit für spätere eigene Bedarfsfälle aufzusparen<sup>31)</sup>

## 4. Brückenschläge<sup>32)</sup>: Das Zusammenspiel zwischen bürgerschaftlichem Engagement und unterstützenden Institutionen der Erwachsenenbildung

Aus der Verschiedenheit möglicher Wirkungsrichtungen eines Lernfeldes, erklärt sich ein breites Spektrum an Lerngelegenheiten für alle an Initiativen und Aktionsgruppen Beteiligte. Diese Vielfalt ist der Grund, weshalb pädagogischer Support und Entwicklungsbegleitung methodisch darauf angewiesen sind, Prozesse „selbstbestimmten Lernens<sup>33)</sup>“ mit einer reflexiven Klärung der individuellen Lebenslagen, Entwicklungsziele und Bedürfnisse zu verbinden und dies in ihrem methodischen Vorgehen konzeptionell zu berücksichtigen.

Bürgerschaftliches Engagement bekommt es mit Entwicklungen zu tun, für die es noch keine Rezepte, Routinen oder klare Musterlösungen gibt. Die hier erforderliche Verhaltensstrategie macht Unbestimmtheit zum Ausgangspunkt einer „die Ziele erst im Verlauf klärenden Suchbewegung“. Derartige partizipatorische Prozesse stehen in direktem Zusammenhang mit methodischen Ansätzen entwicklungsbegleitender Beratung. Mit ihrem pädagogischen Support wird ein stabilisierender und Sicherheit verleihender Rahmen für reflexive Selbststeuerungsprozesse geschaffen, wie sie im Verlauf gemeinsamer „Suchbewegungen“ erforderlich werden.

Mit einem derartigen Aufbau lernförderlicher Supportstrukturen sind Gruppen und Initiativen bürgerschaftlichen Engagements neben ihren anderen Aufgaben oft genug überfordert. Die Sicherung und Gewährleistung lernhaltiger und lernförderlicher Rahmenbedingungen sollte ihnen daher von öffentlichen Bildungseinrichtungen im Sinne einer „pädagogischen Dienstleistung“ bereitgestellt werden. Hierfür wird seit einer Zeit ein „Brückenschlag“ zwischen den frei initiierten Gruppen bürgerschaftlichen Engagements und den Einrichtungen der Erwachsenenbildung erprobt. In Folge bilden sich auf Seiten der Erwachsenenbildung neuartige Institutionenformen heraus, die sich auf Verfahren und Methoden pädagogischer Entwicklungsbegleitung und Lernberatung verlegen.

Der hier beschriebene Brückenschlag beruht auf einer planvollen bildungspolitisch begründeten Zusammenarbeit zwischen Bildungsministerium, Weiterbildungsträgern, wissenschaftlicher Begleitung durch Universitäten und ausgewählten Feldern bürgerschaftlichen Engagements. In diesen Projekten im Feld bürgerschaftlichen Engagements älterer Menschen zeichnen sich bereits zukünftige „Institutionenformen lebensbegleitender Bildung“ ab. Sie bieten einen unterstützenden Rahmen für koproductive Lernprozesse im Spannungsfeld von stets neuen gesellschaftlichen Bedarfslagen und individuellen Lernbedürfnissen.

#### 【Note】

- 1) Zum Verhältnis von „selbstgewähltem ehrenamtlichen Engagement“ und „selbstbestimmtem Lernen vgl. Bubolz-Lutz, Elisabeth/Rüffin, Heinz-Peter: Ehrenamt – eine starke Sache. Montabaur 2001.
- 2) Vgl. Dt. Bundestag (Hrsg.): Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“. Opladen 2003; als Überblick vgl. Rischer, Matthias: Bürgerschaftliches Engagement in der Zivilgesellschaft. <http://www.grin.com> Dokument Nr. v8739.
- 3) Vgl. Zundel, Ingrid: Kommunitarismus in einer alternden Gesellschaft. Neue Lebensentwürfe Älterer in Tauschsystemen. Herbolzheim 2006.
- 4) Vgl. Zimmer, Annette: Empirische Befunde zum bürgerschaftlichen Engagement. In: Dt. Bundestag a. a. O. S. 89ff.
- 5) Vgl. einflührend Kraus, Katrin: Lebenslanges Lernen. Karriere einer Leitidee. Bielefeld 2001.
- 6) In den innenpolitischen Auseinandersetzungen Frankreichs bezeichnet man diese Situation zutreffenderweise als „société précaire“ und die hierbei erfahrbare Problematik als „précarité“.
- 7) Vgl. Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M 1986.
- 8) Vgl. Schäffer, Ortfried: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Baltmannsweiler 2001.
- 9) zur „Gleichzeitigkeit von Ungleichzeitigkeit“ vgl. Kim, Djongkil: Zur Theorie der

Moderne: „Ungleichzeitigkeit des Gleichzeitigen“. Göttingen 1993.

- 10) Vgl. Beck, Ulrich/Giddens, Anthony/Lash, Scott: Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt/M. 1996; vgl. auch: K. Baldauf-Bergmann; F. von Küchler; Chr. Weber (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Wandel – Ansätze einer reflexiven Weiterbildungspraxis. Baltmannsweiler 2005.
- 11) Vgl. als Überblick Dohmen, Günther: Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten. Rahmenbedingungen und Entwicklungshilfen für das selbstgesteuerte Lernen. Bonn 1999.
- 12) Vgl. Schäffer, Ortfried: Die Reflexionsfunktion der Erwachsenenbildung in der Transformationsgesellschaft. Institutionstheoretische Überlegungen zur Begründung von Ermöglichungsdidaktik. In: R. Arnold/I. Schübler (Hrsg.): Ermöglichungsdidaktik. Baltmannsweiler 2003, S. 48-62.
- 13) Vgl. oben Transformationsgesellschaft: Merkmal 6.
- 14) Koselleck, Reinhart: „Neuzeit“. Zur Semantik moderner Bewegungsbegriffe. In: ders.: Vergangene Zukunft. Frankfurt/M. 1984, S. 330.
- 15) Vgl. Tippelt, Rudolf: Expansion und Differenzierung in der Weiterbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ) 1998, Heft 3 S. 130-132.
- 16) Vgl. Waldenfels, Bernhard: In den Netzen der Lebenswelt. Frankfurt/M. 1985.
- 17) Borinski, Fritz: Der Weg zum Mitbürger. Disseldorf 1954.
- 18) Vgl. Zundel a. a. O.
- 19) Vgl. Wessel, Karl-Friedrich: Humanontogenetik – neue Überlegungen zu alten Fragen. In: Humanontogenetik Mai 1998 Vol. 1, No. 1, S. 17-40.
- 20) Auch wenn dies hier nicht im Einzelnen ausgeführt werden kann, so sind gleichermaßen die Lernfelder im Rahmen der Umwelt-, „Eine-Welt-“, Gesundheits-, Ökologie-, und Friedensbewegung als Sektoren bürgerschaftlichen Engagements mit ihren nachberuflichen Tätigkeiten mitzudenken.
- 21) Vgl. oben Merkmal 4 der Transformationsgesellschaft.
- 22) Wessel (1998, 24) unterscheidet zwischen einer „Reifungs-Leistungs- und Erfahrungsphase“.
- 23) ebenda.
- 24) a. a. O. S. 25.
- 25) ebenda.
- 26) Kade, Sylvia: „In die Netze“ Altersengagement im Neuen Medium. In: Braun, Joachim/Kubisch, Sonja/Zeman, Peter. (Hrsg.): Erfahrungswissen und Verantwortung. – zur Rolle von *senior* Trainer:innen in ausgewählten Engagementbereichen. ISAB-Berichte Nr. 89 Köln 2005, S. 176-219.
- 27) Vgl. z. B. das „Berliner Altenselbsthilfe und Beratungszentrum“, das durch Frau Käthe Tresenreuther initiiert wurde.
- 28) Zeman, Peter/Kubisch, Sonja: Erfahrungswissen und Verantwortung – zur Rolle von *senior* Trainer:innen in ausgewählten Engagementbereichen. In: J. Braun/S. Kubisch/P. Zeman a. a. O.
- 29) Vgl. Otto, Ulrich: Seniorengenesschaften. Modell für eine neue Wohlfahrt-

spolitik? Opladen 1995.

30) Heinze, Rolf G./Strünck, Christoph: Die Verzinsung des sozialen Kapitals. Freiwilliges Engagement im Strukturwandel. In: U. Beck (Hrsg.): Die Zukunft von Arbeit und Demokratie. Frankfurt/Main 2000, S. 205.

31) Vgl. Zundel a. a. O. S. 61.

32) Den Begriff übernehme ich dem Titel des Sammelbandes von Hermann Voegen (Hrsg.): Brückenschläge. Neue Partnerschaften zwischen institutioneller Erwachsenenbildung und bürgerschaftlichem Engagement. Bielefeld 2006.

33) Vgl. Bubolz-Lutz, Elisabeth/Rüffin, Heinz-Peter: Ehrenamt-eine starke Sache. „Selbstbestimmtes Lernen“ Älterer für ein selbstgewähltes Ehrenamt. Montabaur 2001.

## 転換社会における生活随伴的学習の コンテキストとしての市民的参加

オルトフリート・シェフター  
(訳: 谷和明)

### はじめに

ボランティア活動とは非雇用的<sup>1)</sup>な自由意志活動を市民的参加<sup>2)</sup>として行うことであるが、これには必然的に二つの側面がある。

一方で、公益的活動であることにより、ボランティア活動には「共同体主義」<sup>3)</sup>的な立場と結びついた意義が生じる。つまり、ボランティア活動とは民主主義社会における人間の共同生活にとって当事者からみて不可欠だと認識される課題及び機能を遂行するものなのである。

他方——これこそが決定的条件なのだが——、重視されるのは自己選択した魅力的な活動であり、道徳的に強制された義務ではない。ボランティア活動は共同体のための「犠牲」などではないのだ。これを表すため、以下の公式が原則として根付いてきている。「自分自身の問題に挺身せよ」。

市民的参加には4つの主要領域<sup>4)</sup>がある。

- 1) アソシエーション、政党、連合団体などへの加入と非雇用的な活動
- 2) 公益的事業を実施している施設での自由意志的な無給活動
- 3) 請願行動などにおける直接民主主義的市民参加
- 4) 新しい社会運動の諸活動への参加

もし市民的参加が市民社会の持続的かつ生産的な要因になるべきものなら

# NPOと 社会教育

日本社会教育学会編

日本の社会教育  
第51集

NPOと社会教育

日本社会教育学会編

研究社出版

**New Trends in Adult and Community Education  
and the Growth of NPOs**

Studies in Adult and Community Education  
No.51 2007

edited by

THE JAPAN SOCIETY FOR THE STUDY OF  
ADULT AND COMMUNITY EDUCATION