

## **68. Lernen in der Zivilgesellschaft – aus der Perspektive der Erwachsenenbildung.**

In: Voesgen, Hermann (Hrsg.): Brückenschläge. Neue Partnerschaften zwischen institutioneller Erwachsenenbildung und bürgerschaftlichem Engagement. Bielefeld (W. Bertelsmann Verlag) 2006, S.21-33

# **Lernen in der Zivilgesellschaft - aus der Perspektive der Erwachsenenbildung**

**Ortfried Schäffter**

## **Einleitung**

Überlegungen zum institutionalisierten Lernen geraten leicht in 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 häufiger mit Problemen zu tun, die sich aus offenen und gestaltungsbedürftigen Verknüpfungen mit gesellschaftlichem Wandel herleiten als aus starrer Überregulierung der Organisation. 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 Sozialer 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 in ihrer Ungleichzeitigkeit verschiedenen, im chronologischen Sinne aber gleichzeitigen Geschichten und Entwicklungszeiten. Die Spannung zwischen Vergangenen 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 in Permanenz durch immer 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, S. 330) eine Erfahrung, die gerade in der „Wendezeit“ des deutschen Vereinigungsprozesses ihre Aktualität bewies und die weiterhin leidend oder lernbereit von Vielen nachzuvollziehen ist.

Im Zuge einer fortwährenden Auflösung von gesicherten Erfahrungsbeständen in der „zweiten Moderne“ sind 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 "Aufholjagd", sondern sie ist längst selber integraler Bestandteil von Lernbewegungen, die zunächst nicht pädagogischen Relevanzen folgen, sondern in komplexe "*Netze der Lebenswelt*" (Waldenfels) eingebunden sind. Erwachsenenbildung ist damit im Zuge ihrer gesellschaftlichen Institutionalisierung selbst symptomatischer 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. (Vgl. Nohl 1949) Er sieht sie ihren Ausgang nehmen von der Epoche des „Sturm und Drang“ 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 der Arbeiter-, Jugend-, Frauen- und reformpädagogischen Bewegung, aber auch in jüngster Zeit mit der Studenten-, Alternativ-, Friedens-, Umwelt-, Selbsthilfe- und neuen Frauenbewegung, und nicht 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 Symptom wie 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 sind. 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 Sicht der „Beweger“ und aus Sicht der sich in Bewegung Befindlichen, der „Bewegten“. (Vgl. Schäffter 1981)

## **2. Zwei Varianten eines „Brückenschlags“ zum Bürgerengagement**

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*. Diese 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 lässt sich Lernbedarf in politisch relevanten gesellschaftlichen Problem- und Entwicklungsfeldern diagnostizieren, auf dessen Grundlage mögliche Lernanlässe im Leben der Adressaten zu antizipieren sind. Die Lernbewegung wird hier von zivilgesellschaftlichen Gruppen getragen, die sich für Bildungsmöglichkeiten *anderer* sozialer Gruppen oder Milieus einsetzen. Sie schaffen institutionalisierte Lernmöglichkeiten, die sie gewünschten Teilnehmern anbieten und die sie für das Lernangebot zu gewinnen versuchen. Das Auftreten unterschiedlicher Varianten von *Bildungswerbung* ist daher ein untrügliches Kennzeichen für diesen Strukturtyp gesellschaftlicher Lernbewegungen. Die strukturelle Trennung von *Anbietern* und *Nutzern* macht 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 normative Überbetonung der „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 organisatorische Lösungsversuche bilden unter diesem Anspruch die grundlegende Voraussetzung dafür, dass Erwachsenenlernen nicht ausschließlich von bildungsmäßig „Privilegierten“ genutzt wird, sondern Lernmöglichkeiten auch für diejenigen 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, der sich objektivieren ließe 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 der Institution - und damit auch für die Verwissenschaftlichung von Erwachsenenbildung - dar; eine Bedingung, die es lange Zeit erschwerte, andere Varianten der Professionalisierung *außerhalb* der Anbieterstruktur wahrzunehmen. Aufgrund der strukturellen Trennung zwischen anbietendem Vermittlungsangebot im bildungspolitischen *Handlungsfeld bürgerschaftlichen Engagements* und den von ihm zu erreichenden Lernmilieus bzw. 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 Teilnehmergewinnung 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 (falschen) Bildungsbewusstsein der Adressatengruppen. Oft genug erfolgt diese Abstimmung auf implizite Weise mit den Füßen. Erwachsenenbildung verschafft sich durch den externen Zugang der Institutionform ein Strukturproblem, auf das sie in der Folge einen 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 regionaler *Lernmilieus* andererseits herzustellen und als organisationsinternen 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 der *Selbstbewegung*, sie werden entweder hinzugezogen oder sie versuchen, an dem zivilgesellschaftlich gebundenen Lernprozess 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 alltägliche 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, bei anspruchsvollen Liebhabereien oder Interessengruppen zu den verschiedensten Aktivitäten und Themenbereichen.

Und dennoch stößt diese „beiläufige“ Form lernender Aneignung relativ rasch an ihre Grenzen, und die Akteure wünschen sich zusätzlich Anleitung, systematische Einführung, 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 Sicht von Anbieterorganisationen üblicherweise verstanden und bereitgestellt wird. Formen 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, milieunaher Pädagogen und einer der Aneignungsstruktur des Lernmilieus entsprechenden Form 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*“ bezeichnen<sup>1</sup>.

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 in Lernbewegungen zu transformieren sind. Bildungsveranstaltungen bleiben so Bestandteil des zivilgesellschaftlichen Selbstaudrucks 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 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.

---

<sup>1</sup> Vgl. für päd. Professionalität in Selbsthilfegruppen Huber 1987

Daher kann ein pädagogisches Aufgreifen und Weiterführen milieunaher Lernbewegungen auch als eine intensivierete „Fortsetzung von Alltagshandeln mit pädagogischen Mitteln“ verstanden werden. Hierzu wird eine anschießende Passung von alltäglichem Lernanlass und Verwendungssituationen sowie an Selbstbild und Emotionalität der Lerngruppe 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 bürgerschaftlicher Selbstbewegung in ihrer zu großen Nähe.

### **3. Zwischenbilanz: Zwei Varianten pädagogischer Professionalität**

Ein Missverständnis bestand längere Zeit darin, dass nur anbieterzentrierte Organisationsvarianten als institutionalisierte Erwachsenenbildung begriffen und daher die Formen pädagogischer Professionalität im Kontext bürgerschaftlichen Engagements nicht als Ausdruck einer spezifischen Institutionalisierungsvariante (an)erkannt werden konnte. In dem hier entwickelten systemischen Verständnis von Weiterbildungsorganisation ist allerdings beschreibbar, dass es sich um zwei *Varianten erwachsenenpädagogischer Professionalität* handelt - allerdings aus einer jeweils entgegengesetzten Ausgangslage. (Vgl. Schäffter 1981, 1992; Huber 1987)

- Die Probleme pädagogischer Organisation im Rahmen des *Institutionalisierungstyps „Bildungsanbieter“* bestehen in der Frage, wie es gelingt, die 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 Kontexte spezifischer Lernmilieus und ihrer Lernbewegungen eingebettet ist und die weiterhin den alltäglichen Problembeschreibungen und Verwendungszusammenhängen bürgerschaftlichen Engagements verhaftet bleibt, 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 Lernanlass sind. 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. Strukturelle 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 konkrete Unterstützungsleistung des *Lern-netzwerks Bürgerkompetenz* musste hierbei allerdings die oben dargestellte Differenz der Institutionalisierungstypen im Auge 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 in Bildungsangebote für Gruppen bürgerschaftlichen Engagements transformiert. Dieses Verständnis soll hier als „*Qualifizierungsauftrag*“ bezeichnet werden.
- Oder ob sich die Einrichtung selbst als integralen Bestandteil einer Sozialen Bewegung versteht und in diesem zivilgesellschaftlichen Kontext die Aufgabe übernimmt, ausgewählte „Mobilisierungsereignisse“ projektbegleitend als

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 ist erkennbar, dass die Unterscheidung zwischen den Institutionalisierungsformen nur eine idealtypische, nicht aber realtypische Strukturdivergenz beschreibt. Im konkreten Fall ist sogar davon auszugehen, dass in einer komplexen Einrichtung *beide* Formen der Institutionalisierung von Bildungsorganisation nachweisbar sind. Wenn man sie als komplementäre Prozesse auffasst, lässt sich sogar die These formulieren, dass eine nachhaltige Institutionalisierung ein komplementäres Zusammenspiel beider „Strukturierungsbewegungen“ *Lebenslangen Lernens* 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 kam es im Rahmen des *Lern-netzwerks Bürgerkompetenz* 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.

## **5. Mitwirkung von Weiterbildungseinrichtungen als Unterstützungssystem**

Wenn man den „Brückenschlag“ zwischen Initiativen bürgerschaftlichen Engagements und Einrichtungen der Erwachsenenbildung strukturanalytisch klären will, so ist es hilfreich, auf Organisationstheorien des „neuen Institutionalismus“ (vgl. Schäffter 2001) zurückzugreifen. Kennzeichnend für diese Theorieansätze ist, dass Organisationen nicht als losgelöste Einheiten betriebswirtschaftlicher Logik verstanden, sondern in ein soziales und betriebswirtschaftliches Umfeld eingebettet wahrgenommen werden.

In unserem Zusammenhang gilt dies einerseits für Weiterbildungseinrichtungen, die ihr pädagogisches Verständnis aus der Mitwirkung an sozialen Bewegungen beziehen. Andererseits ist das Konzept des „Social Embeddedness“ auch wegweisend für ein differenziertes Verständnis von Initiativen und Projekten bürgerschaftlichen Engagements. Es hat erhebliche Folgen für die Beschreibung ihres Bedarfs an Supportleistungen und für den Aufbau einer lernförderlichen Unterstützungsstruktur.

Im nun folgenden letzten Abschnitt werden daher Dimensionen von Unterstützungsleistungen für bürgerschaftliches Engagement vorgestellt. Sie bieten einen Rahmen, in dem sich genauer bestimmen lässt, welche Unterstützungsaufgaben von den unterschiedlichen Strukturtypen institutionalisierter Erwachsenenbildung zu übernehmen sind.

Erst vor diesem Hintergrund lässt sich der strukturelle „Brückenschlag“ zwischen bürgerschaftlichen Engagement und institutionalisierter Erwachsenenbildung, wie er vom „lern-netzwerk“ exemplarisch in mehreren Problemfeldern durchgeführt wurde, in unterschiedlichen Varianten struktureller Förderung ausdifferenzieren.

### **5.1. Dimensionen einer Unterstützungsstruktur**

Geht man davon aus, dass Organisationen wie z.B. die Initiativen bürgerschaftlichen Engagements in hohem Maße in ihr soziales und gesamtgesellschaftliches Umfeld eingebettet sind und gerade hieraus ihre Bedeutung und Wirkung erzielen, so muss diese strukturelle Einbettung ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken. (Vgl. Diagramm)

Unterscheiden lassen sich vier *Systemreferenzen*, an denen sich typische Strukturprobleme systematisch erheben lassen, die es im Rahmen bürgerschaftlichen Engagements wahrzunehmen und lernend zu bearbeiten gilt:

### **(1) Bezug der Initiativen zu Bedingungen ihrer Möglichkeit**

Es geht dabei um die je konkreten Möglichkeitsvoraussetzungen für bürgerschaftliches Engagement in ausgewählten Problemfeldern, die im Rahmen des Engagements *wahrgenommen*, strukturell und personell *gefördert* und schließlich operativ *genutzt* werden müssen, damit überhaupt eine Initiative entstehen kann.

In dieser Unterstützungsdimension geht es somit um Fragen der Konstitution eines problemrelevanten „field of practice“ und seiner sozialen Entstehungsbedingungen.

### **(2) Bezug des „sozialen Systems“ zu sich selbst**

Es geht um die Binnenorganisation und um die Fähigkeit zur Interpretation anderer Systemreferenzen (Konstitution und Funktion) in Richtung auf das Leistungsvermögen der Initiative. Dies zeigt sich in Formen geeigneter Organisationsstrukturen (Aufbau und Verfahren).

In dieser Unterstützungsdimension geht es somit um Fragen der Organisationsgestaltung und der Organisationsentwicklung (d.h. um Probleme der Binnendifferenzierung, Arbeitsteiligkeit, einer reflexiven Organisationskultur und der Entwicklung einer „Corporate Identity“).

### **(3) Bezug zu ausgewählten „Systemen in der Umwelt“**

Es geht weniger um gesellschaftliche Umwelt als undifferenzierter Außenwelt, sondern um eine gezielte Auswahl von Leistungsempfängern, die von der Initiative als konkreter *Zielbereich* bürgerschaftlichen Engagements ins Auge gefasst werden und für die sie Prozesse politischer Zusammenarbeit und ko-produktive Leistungserstellung entwickeln.

In dieser Unterstützungsdimension geht es somit um die Sicherung von *Anschlussfähigkeit nach außen*, wodurch der Ertrag bürgerschaftlichen Engagements sichtbaren Ausdruck erhält.

#### **(4) Bezug zu dem sie umgreifenden System**

Es geht dabei um die Bezugnahme zu wichtigen gesellschaftlichen Teilsystemen (Funktionssystemen) oder den Bezug zum gesellschaftlichen Gesamtsystem und insbesondere um situationsübergreifende politische, wirtschaftliche, religiöse etc. Begründungen des bürgerschaftlichen Engagements. Dies dient letztlich seiner gesellschaftlichen Legitimation.

Der Legitimationsaspekt ist Bestandteil von Prozessen der Zielgenerierung, Zielklärung und Zielbegründung und ist relevant für die interne und externe Beurteilung von Erfolg bzw. Misserfolg in der Leistungsdimension der Initiative. In dieser Unterstützungsdimension geht es somit um *Probleme der Zielgenerierung* und der Reflexion auf den gesellschaftspolitischen Begründungszusammenhang des jeweiligen Engagements.

#### **5.2. Die Unterstützungsstruktur als Support-System**

Vor dem Hintergrund der vorgeschlagenen Dimensionen lässt sich beim Aufbau der Entwicklung einer *Unterstützungsstruktur für bürgerschaftliches Engagement* beurteilen, wo ein vordringlicher Bedarf an *externem Support* besteht:

- Schlägt sich die Initiative „noch“ oder immer wieder mit Konstitutionsproblemen herum und bedarf hier externer Unterstützung bzw. lässt sich in einem Problembereich ein auffälliger Mangel an bürgerschaftlicher Initiative feststellen?
- Benötigt eine Initiative externe Unterstützung bei der Bearbeitung organisatorischer Probleme bei der Konkretisierung und Realisierung ihrer Aufgaben? Kommt sie mit Fragen der internen Zusammenarbeit nicht zurecht? Bedarf es der Verbesserung ihrer Organisationskultur oder der Leistungsstruktur?
- Zeigt sich der Unterstützungsbedarf im Verhältnis zwischen der Initiative und den ausgewählten Leistungsempfängern oder bei möglichen Formen der Leistungserstellung im bürgerschaftlichen Engagement?
- Geht die Initiative von konkreten praktischen Vorgaben aus, ohne sich über die gesellschaftliche und potentielle Dimension ihres Handelns Rechenschaft abzulegen? Folgen daraus Begründungsnot oder Legitimationsprobleme bzw. Unsicherheiten bei der Zielbeschreibung der Vorhaben nach innen und nach außen?

Soll Unterstützungsstruktur den Charakter eines Support-Systems annehmen, so verlangt dies eine wechselseitige (systemische) Bezugnahme zwischen den vier Dimensionen als Bedingungsverhältnis. Dies allerdings wird sich nur im Rahmen eines pädagogisch begleiteten Entstehungsprozesses konzipieren lassen. Pädagogische Begleitung übernimmt hier eine übergeordnete (systembildende) Funktion.

### **5.3. Brückenschläge**

Die Passung zwischen den in den Unterstützungsdimensionen beschreibbaren *Lernanlässen* im Kontext bürgerschaftlichen Engagements und den Leistungsprofilen institutionalisierter Erwachsenenbildung bleibt dabei prekär.

Je nach Leistungsprofil eines der beiden oben genannten Unterstützungstypen in den zur Mitarbeit in Frage kommenden Weiterbildungseinrichtungen ist daher zu klären:

- Zu welchen der Lernanlässe in den vier Unterstützungsdimensionen der Typus *Qualifizierung* mit entsprechendem Lernangebot passungsfähig ist und somit als *Supportleistung* wahrgenommen werden kann.
- In welche der Lernanlässe eine Weiterbildungseinrichtung im Rahmen ihrer pädagogischen Arbeit bereits so eingebunden ist (z.B. durch Stadtteilarbeit oder Regionalentwicklung), dass sie in diesem Arbeitskontext Prozesse *situierter Kompetenzentwicklung* z. B. als projektförmig strukturierte Lernprozesse zu unterstützen vermag. Hier wird die Weiterbildungseinrichtung zum Mitakteur von bürgerschaftlichem Engagement und bildet dabei lernhaltige und lernförmige Strukturen aus

### **5.4. Das Erfordernis einer intermediären Struktur**

Vor dem Hintergrund der Dimensionen einer ausdifferenzierten Unterstützungsstruktur, die ein breites Spektrum möglicher Lernanlässe erkennbar werden lässt, ist letztlich auch zu erklären, weshalb ein Brückenschlag zwischen bürgerschaftlichem Engagement und etablierter Weiterbildungseinrichtung in der Regel nicht naturwüchsig erfolgen kann. Man bekommt es mit einer jeweils systemimmanenten Ausdifferenzierung auf beiden Seiten zu tun, die ohne externe Vermittlungsleistung nicht anschlussfähig ist.

Erforderlich ist offensichtlich eine *intermediäre Instanz*, so wie sie exemplarisch im Projekt „lern-netzwerk“ entwickelt wurde.

Es geht allerdings um mehr, als das Passungsverhältnis zwischen Initiativen und Weiterbildung zu verbessern. Darüber hinaus stellt sich die Aufgabe, den Funktionswandel institutionalisierter Erwachsenenbildung zu unterstützen. In den Blick kommen notwendigerweise Veränderungen in den Leistungsprofilen von Weiterbildungseinrichtungen, die sich nicht mehr allen auf individuelle Lerner, sondern auch auf so genannte „*kollektive Adressaten*“ im Rahmen von Regionalentwicklung und von sozialstruktureller Entwicklung der Zivilgesellschaft zu beziehen hat.

Die vier Dimensionen sind daher als Analyse- und Entwicklungskategorien nicht allein zur Klärung der Bedarfslage einer Unterstützungsstruktur für bürgerschaftliche Initiativen geeignet. Sie bilden auch einen klärenden Rahmen für institutionellen Wandel in der Erwachsenenbildung. *Intermediäre Instanzen*, die den Brückenschlag zwischen bürgerschaftlichem Engagement und Weiterbildungseinrichtungen herstellen, haben daher nicht nur eine *Vermittlungsaufgabe* zwischen beiden Bereichen zu übernehmen. Es bietet sich zudem auch die weitreichende Chance, sich an *Entwicklungsaufgaben* institutionellen Wandels von Einrichtungen der Erwachsenenbildung zu beteiligen.

## **Literatur**