

Bildung in der Bürgergesellschaft. Vom Ehrenamt zum Service Learning

Ludgera Vogt

1. Einleitung

Wenn heute in der öffentlichen Debatte Deutschlands über Bildung reflektiert wird, dann geht es meist um die aufsehenerregenden Befunde der international vergleichenden PISA-Studie und deren bildungspolitische Folgen. Mitunter rücken auch die allfälligen Reformen des deutschen Hochschulsystems in den Blick. Dieser Konzentration der öffentlichen Aufmerksamkeit auf Schule und Hochschule, d.h. auf den Bereich der institutionalisierten und weitgehend staatlich organisierten Bildungsprozesse korrespondiert eine ähnliche Fokussierung innerhalb der soziologischen Bildungsforschung. Was bei dieser Fokussierung leicht aus dem Blick gerät ist die Tatsache, daß Bildung auch in vielen anderen Bereichen der sozialen Welt stattfindet. Und diese Bildungsprozesse „jenseits“ von PISA gewinnen angesichts radikal veränderter gesellschaftlicher Umwelten erheblich an Relevanz. Die Spätmoderne mit weitreichenden Prozessen der Individualisierung, Entinstitutionalisierung und Enttraditionalisierung bringt auch in den Berufswelten andere Anforderungen an die Akteure mit sich als diejenigen, auf die im üblichen Schulbetrieb vorbereitet wird (vgl. Brater 1998). Unternehmergeist, Teamfähigkeit und diejenigen Dispositionen, die Grundlage einer neuen „Kultur der Selbständigkeit“ sein können, sind in Schulen (und Hochschulen) bislang kaum gefördert worden, stellen aber im Zeitalter von diskontinuierlichen Erwerbsbiografien und rapiden Wandel durchlaufenden Ökonomien ein wertvolles Kapital dar.

Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll, den Blick auf ein anderes Feld zu richten, das sich zwar seit einigen Jahren durchaus einer erhöhten öffentlichen und wissenschaftlichen Aufmerksamkeit erfreut, dabei jedoch selten unter dem Aspekt von Bildungsprozessen betrachtet wird: Bürgergesellschaft und *Civil Society*. Meine im Folgenden genauer zu entfaltende These lautet, daß Bürgergesellschaft nicht nur hochgradig abhängig von gegebenen Bildungsressourcen in der Bevölkerung ist, sondern daß sie selbst eine zunehmend wichtige Bildungsinstitution darstellt, deren Potentiale noch kaum systematisch untersucht, geschweige denn in der (deutschen) Praxis wirksam genutzt werden. Bei der Erläuterung dieser These kann auf die Ergebnisse eines vor kurzem abgeschlossenen Forschungsprojektes zurückgegriffen werden (vgl. Vogt 2002).

Im Folgenden soll also der Zusammenhang von Bürgergesellschaft und Bildung beleuchtet werden. Die dabei herausgearbeiteten Probleme sind dann zu diskutieren mit Blick auf das so genannte „Service Learning“, einer institutionellen Brücke zwischen Bildung und Zivilgesellschaft, die seit vielen Jahren vor allem in den angelsächsischen Ländern erprobt wird und die auch für die deutsche Situation interessante Perspektiven bereithält.

2. Bürgergesellschaft und „neues Ehrenamt“

Schon Mitte der 80er Jahre deutete sich an, daß im Bereich von freiwilligem Engagement und Bürgergesellschaft in Deutschland klare Zeichen für Veränderungsprozesse zu konstatieren sind. Entscheidend war die allmählich aufscheinende Erkenntnis, daß immer mehr potentiell oder aktuell ehrenamtlich Tätige mit der institutionellen Situation und mit den Möglichkeiten zur eigenständigen Gestaltung des Arbeitsfeldes unzufrieden wurden. Die „stille Reservearmee“ derjenigen, die vor allem im sozialen Bereich der Kirchen und Wohlfahrtsverbände uneigennützig, unentgeltlich und ohne große Ansprüche an die zu verrichtenden Tätigkeiten ihren freiwilligen Dienst versieht, war deutlich geschrumpft (Heinze/Nägele 1995, Pöttgens 1995).

In der einschlägigen Forschung wird daher ein Wechsel vom „alten“ zum „neuen“ Ehrenamt thematisiert¹. Dieser Wandel macht deutlich: Es findet kein genereller Verfall der Bereitschaft von Bürgern zum freiwilligen Engagement statt, sondern ein Umbruch der Motivationen und Erwartungen. Dies wird deutlich aus der Beschreibung, die Thomas Olk schon Mitte der 80er Jahre formulierte: „An die Stelle der bedingungslosen Hingabe an die soziale Aufgabe unter Verzicht auf die Befriedigung eigener Bedürfnisse und Interessen tritt heute der Wunsch nach einem freiwillig gewählten Engagement, das sich zeitlich den eigenen sonstigen Bedürfnissen und Interessen anpassen läßt und die eigenen Kräfte und Möglichkeiten qualitativ nicht übersteigt“ (Olk 1987: 90). Gisela Jakob (1993) hat in einer qualitativen Untersuchung der biografischen Passung von freiwilligem Engagement die Formel „vom Dienst zum Selbstbezug“ geprägt.

Das „neue Ehrenamt“ in diesem Sinne, aus der Sicht der Freiwilligen definiert, ist durch ein Geben und Nehmen gekennzeichnet. Die Freiwilligen wissen, daß sie etwas investieren, und sie wünschen für diese Investition einen wie auch immer definierten Gegenwert (Dörner/Vogt 2001). Ist für die traditionell ehrenamtlich Tätigen, die vor allem in der älteren Generation zu finden sind, eine „Ethisierung“ der Tätigkeit mit Vorstellungen von Dienst und Opfer typisch (Kohli u.a. 1993), so ist bei den Jüngeren der eigene Nutzen der Tätigkeit aufgewertet worden².

Der Wandel vom alten Ehrenamt zum neuen bürgerschaftlichen Engagement ist engstens verbunden mit dem Prozeß des Wertewandels. Weite Teile der Bevölkerung weisen heute Wertpräferenzen auf, die nicht mehr dem alten Muster der „Pflicht- und Akzeptanzwerte“ zuzuordnen sind, sondern dem neuen Muster der „Selbstverwirklichungswerte“ (Klages 1998). Darüber hinaus ist der „Spaßfaktor“ als Handlungsmotivation stark angestiegen, während die traditionelle Leistungs-ideologie verblaßt ist. Das heißt keineswegs, daß „Leistung“ und „Spaß“ unverein-

bar wären: statt dessen hat sich die Definition von Leistung verändert. Sie wird, in Bezug auf selbstgestellte Aufgaben, als Selbstverwirklichungschance gesehen (Meulemann 2001: 197). Verkürzt formuliert läßt sich sagen, daß der ‚klassische‘ ehrenamtlich Tätige es als Pflicht ansah, sich freiwillig sozial zu engagieren, und daß dieses Verpflichtungsgefühl in starkem Maße mit einer Akzeptanz von zeitlichen und organisatorischen Vorgaben verknüpft war. Die „wertgewandelten“ Menschen dagegen sind vor allem deshalb zum Engagement bereit, weil sie sich einen konkreten Nutzen erhoffen, von den Möglichkeiten der kreativen Selbstverwirklichung über Spaß und Geselligkeiten bis zu Optionen des beruflichen Weiterkommens.

Diese Entwicklung läßt sich plausibel interpretieren als Moment einer übergreifenden Modernisierung und Individualisierung der Gegenwartsgesellschaft³. Individuelle Akteure sind nicht nur verstärkt in die Lage versetzt, sondern auch gezwungen, ihre eigenen Lebensverhältnisse und die sozialen Gegebenheiten, in denen sie sich bewegen, selbst zu gestalten – bei Berücksichtigung nach wie vor vorhandener ökonomischer bzw. sozialer Restriktionen. Man fragt daher verstärkt nach dem „Nutzen“ des eigenen Tuns, danach, was ein mögliches Engagement für das eigene Fortkommen, für die Identitätsbildung und Selbstverwirklichung jeweils bringt.

3. Bürgergesellschaft und Bildung

Wenn man bürgergesellschaftliche Zusammenhänge im Hinblick auf Bildungsprozesse und Bildungsressourcen beleuchtet, dann rücken vor allem zwei relevante Sachverhalte in den Blick:

1. Bildung stellt eine wichtige *Voraussetzung* der Teilnahme an Bürgergesellschaft dar.
2. Bildung fungiert als eine wichtige *Gratifikation* für das Engagement in bürgergesellschaftlichen Kontexten.

Beide Sachverhalte stehen wiederum in einem Zusammenhang miteinander, der für die Beantwortung der Frage nach den Chancen und Grenzen zivilgesellschaftlicher Aktivitäten in der Gegenwartsgesellschaft durchaus bedeutsam erscheint.

3.1 Bildung als Zugangsvoraussetzung

Der erste Punkt verweist auf die in normativen Entwürfen von Bürgergesellschaft oft überdeckte Problematik der sozialen Ungleichheit. Realistisch betrachtet zeigt sich, daß die Teilnahme an Projekten der Civil Society voraussetzungsvoll ist. Wer freiwillig tätig werden will, der muß nicht nur über freie Zeit verfügen, sondern auch irgendetwas wissen oder können, d.h. Bildungskapital und spezifische Qualifikationen einbringen (Münkler 1997). Das gilt sowohl für eine Tätigkeit im Rahmen großer Organisationen, die einen spezifischen „Bedarf“ an freiwilligen Helfern haben und deshalb auch gewisse Anforderungen stellen; hier muß man zwar keine gehobene Bildung oder ausgefeilte Berufsqualifikationen mitbringen, aber ein Mindestmaß an Fähigkeiten und auch an sogenannten Sekundärtugenden wie Pünktlichkeit und Zeitdisziplin ist selbst bei anspruchslosen Tätigkeiten erforderlich. Je

interessanter die Tätigkeiten werden, um so mehr müssen Ressourcen an Bildung und Qualifikation vorhanden sein.

Dies gilt um so mehr, wenn die Akteure eigenständig und an führender Position in der Bürgergesellschaft agieren. Wer hier etwas bewegen will, der muß sich gut organisieren können, muß wissen, wie man Menschen motiviert und wie die ‚Machtkarte gespielt‘ wird, muß Informationen schnell verarbeiten und sich sprachlich gut ausdrücken können. Im Zusammenhang mit solchen Überlegungen erscheinen dann die vorliegenden empirischen Befunde zur Bildung als zugangentscheidende Ressource der Bürgergesellschaft völlig plausibel. So zeigt zum einen die große Studie von Offe und Fuchs (2001) über das „Sozialkapital“ im gegenwärtigen Deutschland, daß der Bildungsgrad der Akteure eine ganz entscheidende Variable darstellt. Je mehr Bildungskapital die Menschen mitbringen, um so eher sind sie bereit und in der Lage, sich in bürgerschaftlichen Kontexten einzubringen (Offe/Fuchs 2001: 448).

Zum anderen machen Untersuchungen von Brömme und Strasser (2001) deutlich, daß der bildungsbedingte Ungleichheitsfaktor im Zuge des Wandels der Bürgergesellschaft noch zunimmt. Die Dritte-Sektor-Forschung nämlich kann für die deutsche Gegenwartsgesellschaft zeigen, daß sich derzeit ein Wandel vollzieht von der „klassischen“ Organisationslandschaft mit Gewerkschaften, Kirchen und der typisch deutschen „Verbändewohlfahrt“ (Backhaus-Maul 2000) mit ihren bürokratisch durchstrukturierten Großorganisationen hin zu dezentraleren und pluralisierten Strukturen (vgl. auch Zimmer/Priller 2001). Gerade in diesen kleineren Netzwerken und Organisationen sind jedoch vornehmlich Menschen aktiv, die ein höheres Maß an Bildung mitbringen. Die Träger der „neuen“ Bürgergesellschaft müssen eigenständig sein und viel Know How über organisatorische, vereinsrechtliche und finanztechnische Fragen mitbringen, damit diese Formen der Selbstorganisation funktionieren. Der Abbau der Teilnahme in den Großorganisationen dagegen geht primär zu Lasten der schlechter gebildeten Bevölkerungsteile, die hier früher ihre partizipatorische Heimat hatten und mit dem Auszug aus den traditionellen Strukturen immer weniger an Prozessen des bürgerschaftlichen Engagements teilhaben.

Diese allgemeinen Befunde können durch eine eigene empirische Studie zu einer Bürgerstiftung in der Ruhrgebietsstadt *Kohlen* präzisiert werden⁴. Die *Kohlener* Bürgerstiftung, eine der ersten in Deutschland, zeigt ganz deutlich, wie sich der partizipatorische Bildungs-*Bias* in der Personalstruktur und damit auch im öffentlichen Erscheinungsbild einer solchen Organisation niederschlägt. Es wurden hier für die Leitungspositionen hoch gebildete und spezifisch qualifizierte Bürger, Menschen mit Bildungskapital, Prestige und Ansehen ausgewählt. Die Vorsitzende ist eine promovierte Ärztin, die sich bereits früher mit bürgerschaftlichem Engagement in der Stadt einen Namen gemacht hatte. Ihr zur Seite steht im Vorstand eine Schullektorin und der ehemalige Bürgermeister der Kommune, der 10 Jahre lang auch als Abgeordneter im nordrhein-westfälischen Landtag fungierte und innerhalb der Gemeinde *Kohlen* ohne Zweifel zu den prominentesten Köpfen zählt.

Ein ähnliches Bild ergibt sich, wenn man die Mitglieder des Stiftungsrates betrachtet. Auch hier sind gebildete und in Dingen des Dritten Sektors bestens erfahrene Akteure versammelt, vom Geschäftsführer des örtlichen Caritas-Verbandes über einen stadtbekanntem Pfarrer bis zu den Vertretern der lokalen Presse.

Im Rahmen der Rekrutierung des Personals der Stiftung, die im Zuge des Gründungsprozesses von den Initiatoren sehr gezielt und bewußt vorgenommen wurde, griff man stringent auf solche Akteure zurück, die in der Kommune anerkannt waren, ein gut funktionierendes Beziehungsnetz vorweisen konnten und die ein großes Quantum an inkorporiertem Kulturkapital im Sinne Pierre Bourdieus (1983) einbrachten. Es ist daher alles andere als Zufall, daß das vorfindbare Personal nicht nur eine ganze Reihe von akademischen Bildungsabschlüssen, sondern vor allem auch Qualifikationen und Know How vorzuweisen hat. Zu diesen Ressourcen zählt etwa die genaue Kenntnis der *Kohlener* politischen Landschaft und darüber hinaus auch der des Landes, Wissen über Organisations- und Verwaltungsabläufe im Staat und im Dritten Sektor, Kenntnisse im Bereich des Fundraising und nicht zuletzt auch Know How auf der Ebene der Öffentlichkeitsarbeit, das sich dann wiederum in Form von Benennungsmacht für die Stiftung nutzen ließ.

Der strategisch eingesetzte Selektionsvorgang in der Anfangsphase der Stiftung setzte sich dann fort in weitergehenden Prozessen der *Selbstselektion*. Entscheidend dafür ist die Tatsache, daß die Homogenität der Stiftergruppe von den *Kohlener* Bürgern deutlich wahrgenommen wurde. Dies hat den ursprünglichen Selektionsprozeß sowohl positiv als auch negativ verstärkt.

Die *positive* Selbstselektion zeigt sich dadurch, daß diejenigen Bürger, die nach dem Gründungsakt der Stiftung auf die Organisation zugegangen sind oder sich haben anwerben lassen, den Zugang zur relativ exklusiven Gruppe der Stifter als besonders attraktiv wahrgenommen haben. Die Selbstwahrnehmung dieser Akteure war so gelagert, daß man sich zum homogenen Kollektiv „zugehörig“ fühlte. Auf diesem Wege konnte man seine Inklusion in die gebildeten, anerkannten und „besseren“ Kreise qua Eintritt in die Stiftung sinnlich faßbar in der Stadt manifestieren.

So steht jeder Stifter namentlich aufgeführt nicht nur auf dem Briefbogen der Stiftung, sondern auch auf dem Titelblatt der regelmäßigen Mitteilungen, welche die Stiftung herausgibt. Dieser Kooptationsprozeß unter sozialstrukturell ähnlich positionierten Bürgern sorgt dafür, daß auch die quantitative Expansion der Organisation von ursprünglich 39 auf jetzt 70 Stifter die Homogenität nicht gestört hat. Noch immer bestimmen gut gebildete (und mit vergleichsweise gutem Einkommen ausgestattete) Akteure das Bild: Lehrer und Rektoren, Ärzte und leitende Angestellte sowie selbständige Unternehmer.

Diese fortdauernde Homogenität verdankt sich aber genauso der *negativen* Selbstselektion derjenigen, die außen vor bleiben. Obwohl die Stiftungsleitung seit einiger Zeit gezielt versucht, auch in andere Teile der Bevölkerung, etwa in die Arbeiterschaft oder auch in die Gruppe der ausländischen Mitbürger vorzustoßen, sind dieser Versuche weitgehend erfolglos geblieben. Der Grund liegt darin, daß sich diese Personen im Kreise der Stifter fremd, ja deplaziert fühlen würden. Der „einfache Mensch“, so führt beispielsweise Herr S. aus, sieht „sich vielleicht dann doch ein bißchen so vor einem elitären Kreis“ und „glaubt, da paß’ ich nich’ so hin“ (Herr S., 7).

Hier unterscheidet sich eine neue Organisation wie die *Kohlener* Bürgerstiftung sehr deutlich von der Zusammensetzung, die man in den „klassischen“ Organisationen des Dritten Sektors, also in Gewerkschaften, Kirchen und Sozialverbänden vorfindet. Bei der Caritas und Arbeiterwohlfahrt, in der IGBCE und bei der Katholischen Arbeiterbewegung (KAB) ist – zumindest in den älteren Generationen – ein

erheblicher Anteil der Arbeiterschaft vertreten. Die *Kohlener* Bürgerstiftung ist insofern ein symptomatisches Exemplar jener dezentralisierten und postkorporatistischen Bürgergesellschaft, wie sie Brömme und Strasser (2001) in ihren Untersuchungen beschrieben haben: Hier gibt es eine deutliche Asymmetrie der Partizipation, die zu Lasten der sozialstrukturell schlechter gestellten Bevölkerungsgruppen zu Buche schlägt. Die Stiftung offenbart hier tatsächlich im Bourdieuschen Sinne ein Moment von Bürgergesellschaft als Klassengesellschaft.

Sie erscheint, in den Augen der Mitglieder wie der Außenstehenden, als eine exklusive Veranstaltung. Ein Akteur beschreibt in klaren Worten die Außenwirkung. Dabei wird nicht nur eine sozialstrukturelle Verortung vorgenommen, sondern auch offen der exklusive Charakter einer relativ großen Homogenität der Stifter angesprochen. Was nach innen hin vielleicht die Kooperation erleichtert, läuft doch einer größeren Reichweite der Organisation und einer Expansion der Trägerschaft klar zuwider:

„Ja, also, es ist aus meiner Sicht nicht der Querschnitt der Bevölkerung. Sondern das sind doch so, natürlich sehr viel Pädagogen dabei oder... Da ist schon mal der Ausdruck gefallen, das ist so 'ne elitäre Gruppe, Bildungsbürgertum in der Stadt, die hier zusammenkommen, wollen da irgendwas machen und jetzt weiß ich nicht, ob das die Stiftung fördert oder sagt: na ja, dann laß' die machen. Ist damit das ganze auch eine Grenze oder Abgrenzung, weil eine Ausgrenzung erfolgt, die ja eigentlich nicht sein soll.“ (Herr O., 11)

Der Ausgrenzungscharakter wird an einer späteren Stelle des selben Interviews noch drastischer als „Ghetto“ beschrieben, aus dem es dringend auszubrechen gelte.

Der Bildungsfaktor sorgt also im Rahmen der Bürgergesellschaft für eine Reproduktion derjenigen Ungleichheitsstrukturen, die zuvor durch die Selektionsfunktion des Bildungssystems geschaffen wurden. Es ist ein die gesamte bildungssoziologische Literatur durchziehender und auch in neuesten Studien bis hin zu PISA nie widerlegter Topos, daß – gerade auch in Deutschland – die etablierten Strukturen der Bildungsinstitutionen zu einer deutlichen Reproduktion sozialer Ungleichheit führen⁵.

3.2 Bildung als Gratifikation

An dieser Stelle kann nun die oben dargestellte Diskussion über die Nutzenerwartungen der Freiwilligen an ihre Tätigkeiten und über das „neue Ehrenamt“ aufgenommen werden. Denn Bildung ist nicht nur eine Voraussetzung der Teilnahme an Bürgergesellschaft, sondern gleichzeitig auch eine wichtige Gratifikation, die viele Akteure zum freiwilligen Engagement motiviert. Man empfindet es als einen wichtigen Ertrag des eigenen Tuns, wenn man dabei etwas lernt, wichtige Erfahrungen sammelt oder Schlüsselqualifikationen erwirbt, die sich dann später zum Teil auch beruflich nutzen lassen⁶. Bürgerschaftliches Engagement kann auf diese Weise durchaus zum Sprungbrett für eine Erwerbstätigkeit werden. Aber dies ist keineswegs die einzige Variante der Gratifikation. Auch Akteure, die keinerlei berufliche „Hintergedanken“ mit ihrem Engagement verknüpfen, sehen Bildungsgewinne als sehr wichtig an, weil sie damit Selbstverwirklichungsoptionen realisieren oder besondere Anerkennung im sozialen Umfeld erwerben können. Hier erscheint es tatsächlich plausibel, von der Bürgergesellschaft als einer Bildungsinstitution zu sprechen.

Frau D., eine Aktive in der *Kohlener* Bürgerstiftung, vermag sehr anschaulich zu beschreiben, was sie sich während ihres freiwilligen Engagements aneignen konnte:

„Ich hab unheimlich viel in meiner Freiwilligen-Zeit gelernt. Also, wenn ich mich daran erinnere, als unsere Emma zum Gymnasium gekommen ist, vor etlichen Jahren, und ich Pflugschaftsvorsitzende geworden bin, wie sehr ich mich aufgeregt habe, Lampenfieber hatte, wenn eine Pflugschaftssitzung war, und man mußte eine Sitzung leiten. Das ist mir sehr, sehr schwer gefallen. Aber durch die freiwilligen Tätigkeiten, dadurch, daß du eine Sache erzählen darfst, von der du überzeugt bist, hab ich für meinen Ausdruck sehr viel an Sicherheit gewonnen. War dann auch nicht immer sofort beleidigt, wie das früher war, wenn einer gesagt hat: Booh, so'n Scheiß oder so, da wußte ich dann, wie ich dann anzufangen hatte: Erklär mir mal, warum ist das denn so ein Scheiß? Bei manchen hab ich gelernt: Da läßt du das einfach ruhen, das Thema.“ (Frau D., 15)

Der Erwerb von inkorporiertem Kulturkapital ist insgesamt eine relevante Dimension von freiwilliger Tätigkeit. Man tut etwas, und man lernt etwas dabei. Frau D. ist mittlerweile sogar hauptamtlich auf einem von der Stiftung gegründeten Jugendhof tätig und kann dort ihre in früheren Aktivitäten gewonnenen Fähigkeiten direkt umsetzen. Die Weiterqualifikation hat hier zu einem bezahlten Job geführt. Dies ist jedoch keineswegs der einzige „Verwertungszusammenhang“ von Bildungsgewinnen.

Worum aber geht es dann in den anderen Fällen? Was ist etwa der Gewinn an Kulturkapital bei einer gestandenen Ärztin, die über Jahrzehnte erfolgreich in einem Beruf tätig war, der eine hochqualifizierte akademische Ausbildung zur Voraussetzung hat? Die Stiftungsvorsitzende Frau B. hat, nachdem sie anfänglich eine halbe Stelle mit ihrem ehrenamtlichen Engagement verbunden hatte, ihren Beruf ganz aufgegeben, um sich der Stiftungsarbeit zuzuwenden. Die Investition ist also hier ganz erheblich, auch wenn man in Rechnung stellen muß, daß diese Frau den größten Teil ihres Berufslebens schon hinter sich hatte. Dennoch ist es bemerkenswert, daß hier ein üblicherweise als sehr wichtig empfundenes Feld des Gelderwerbs und der Identitätsbildung freiwillig verlassen wurde. Was also hat Frau B. dafür bekommen?

„Ich hab viel gelernt durch viele Außenauftritte, die wir hatten. In Düsseldorf bei Stiftungsversammlungen oder ... bei Auftritten in Gütersloh, die ich dann alleine machte, häufig. Oder, wenn mich andere Stiftungen in Gründung einluden, zu erfahren, was wir hier gemacht haben. Dann engt sich das immer ein, dann wird es immer klarer. Unterwegs hab ich viel gelernt, dann hab ich mir zwei dicke Bücher gekauft... [es handelt sich hier um Handbücher zum Stiftungswesen, L.V.]

Ich kam mir früher immer so vor wie so 'n, wie ein Falschspieler, weil, was wissen wir eigentlich? Wie dicke tun wir uns? Und das hab ich dann gelernt, das was wir tun auch wichtiger zu nehmen. Denn es ist wichtig, das hab ich auch gelernt. ...Und hab gelernt, das dann entsprechend vorzutragen.“ (Frau B., I, 7)

Es werden unterschiedliche Qualifikationen angesprochen, die Frau B. im Verlauf ihrer Tätigkeit im Vorstand der Stiftung erworben hat. Zunächst einmal geht es um inkorporiertes Kulturkapital in Form von Wissen. Der Hinweis auf die „dicken Bücher“, die als Medium des Wissenserwerbs fungiert haben zeigt, daß hier in ganz konventioneller Weise ein Know How erarbeitet wurde, das man für die konkrete eigene Stiftungsarbeit vor Ort gebrauchen kann. Der Erwerb des Kapitals zielt also darauf ab, das eigene Handeln in der Leitungsposition der Stiftung erfolgreicher zu gestalten.

Neben diesem Wissenserwerb ist aber eine weitere Sorte von inkorporiertem Kulturkapital zentral: Die Fähigkeit, öffentlich aufzutreten, das eigene Projekt darzustellen, sich überhaupt souverän im öffentlichen Raum zu bewegen. Anders als die Fähigkeit zum Wissenserwerb, die eine akademische Ausbildung neben den im engeren Sinne berufsbezogenen Dingen mit sich bringt, geht es hier also um eine Qualifikation, die deutlich jenseits des Horizontes liegt, den die Ärztin in ihrer bisherigen Karriere erwerben konnte. Als Stiftungsvorsitzende steht sie in der Erwartung, die Stiftung nach außen hin *gut* zu repräsentieren. Dies vor allem ist der Lernprozeß, den die Akteurin für sich als besonders wertvoll erachtet. Offenbar vermittelt das Engagement Zugang zu inkorporiertem Kulturkapital, das auf dem üblichen Weg in Schule und Hochschule eben *nicht* erworben werden kann.

Schließlich kann dann das eigene Know How wiederum an andere zivilgesellschaftliche Akteure weitergegeben werden. Es finden sich bei der *Kohlener* Bürgerstiftung, die als eine der ersten Bürgerstiftungen in der deutschen Organisationslandschaft erfolgreich agiert, mittlerweile häufig Menschen ein, die für den Aufbau einer neuen Bürgerstiftung von den *Kohlenern* etwas lernen wollen. Wenn Frau B. hier früher mitunter das Gefühl hatte, wie ein „Falschspieler“ aufzutreten, der im Grunde gar nichts Seriöses anzubieten hat, dann hat sich dieses Gefühl heute verflüchtigt zugunsten eines souveränen Auftretens, das die Hilfestellung für andere als selbstverständlichen Punkt der eigenen Tätigkeit begreift. Bildung bringt in diesem Fall auch ein hohes Maß an Anerkennung mit sich.

4. Service Learning

Die vorangehenden Abschnitte sollten zeigen, daß Bildung und Bürgergesellschaft engstens miteinander verflochten sind. Es stellt sich nun die Frage, ob auch *institutionelle Designs* vorhanden sind, die das hier vorhandene Potential nutzen lassen und evtl. sogar dem starken Ungleichheitsmoment des Bildungsfaktors entgegensteuern können. An dieser Stelle ist das vor allem im US-amerikanischen Kontext etablierte Konzept des *Service Learning* ins Spiel zu bringen. *Service Learning* ist der Versuch, bürgerschaftliches bzw. gemeinwohlorientiertes Engagement und institutionalisierte Bildung systematisch zu verknüpfen. Das Konzept, das an Vorstellungen der pragmatistischen Philosophie von William James und John Dewey anknüpft, wurde explizit erstmals Ende der 1960er Jahre durch William R. Ramsay im Kontext des Southern Regional Education Board entwickelt (Eberly 1997: 20). Im „National and Community Service Act“ von 1990 wird *Service Learning* definiert als eine Methode „under which students learn and develop through active participation in thoughtfully organized service experiences that meet actual community needs and that are coordinated in collaboration with the school and community“ (zit. nach Waterman 1997a: 2).

Es geht also darum, daß Schüler und Studenten im Rahmen des Curriculums gemeinwohlorientiert tätig werden und diese Tätigkeiten jeweils im Rahmen des Unterrichts vorbereiten und reflektieren. Das Spektrum möglicher Tätigkeitskontexte reicht vom Umweltschutz und der Landschaftsgestaltung über soziale Alten- und Jugendarbeit bis zu Diensten im Bereich des Gesundheitssystems sowie zur

Bekämpfung von Armut und Hunger. Wichtig ist dabei, daß die Akteure nicht nur Bäume pflanzen oder Spenden und Altkleider sammeln, sondern daß auch Probleme in der Gemeinde aufgespürt, analysiert und dann politisch bearbeitet werden. Überlastete oder gefährliche Verkehrsabschnitte beispielsweise werden als Problem definiert, genau beschrieben und dann in einem Prozeß des Lobbying und der Öffentlichkeitsarbeit so in die *City Hall* getragen, daß die politischen Amts- und Mandatsträger zum Handeln bewegt werden können (vgl. Wade 1997: 69). Je eigenständiger die Projekte, um so mehr kann hier gelernt werden.

In den Vereinigten Staaten hat sich in den 1990er Jahren ein regelrechter Boom des *Service Learnings* entfaltet, der sich nicht nur in Beteiligungszahlen, sondern auch in einer großen Anzahl an Publikationen und evaluierenden Begleitforschungen niederschlagen hat⁷. Erhebungen im Jahr 1998 haben ergeben, daß in den USA nicht weniger als 68 Prozent aller öffentlichen Schulen und 88 Prozent aller privaten Schulen an Programmen des *Service Learning* oder des *Community Service* beteiligt waren (vgl. Pritchard 2002: 5). Dabei nimmt der Grad der Beteiligung mit der Höhe des Schulgrades zu: Während im Bereich der öffentlichen Schulen insgesamt 55 Prozent der Grundschulen teilnahmen, waren es bei den *High Schools* 83 Prozent. Außerhalb der USA sind nur in Großbritannien umfassendere Versuche der Integration des *Service Learning* in die Curricula beobachtbar (Eberly 1997: 25), während in Deutschland bislang nur einige wenige Pilotprojekte existieren⁸.

Das curricular verankerte *Service Learning* soll insbesondere vier Funktionen erfüllen (vgl. Waterman 1997a, S. 5ff):

1. Eine erfahrungsbezogene und von daher effektivere Organisation von Lernprozessen in praktischen Zusammenhängen der Alltagswelt leisten.
2. Die persönliche Entwicklung der Beteiligten fördern; dies gilt sowohl für die Reflektiertheit im Bereich von Werten und Sinnvorstellungen als auch für die Entwicklung von Selbstwertgefühl und für die Fähigkeit zu Berufsentscheidungen und Karriereplanung.
3. Bürgerschaftliche Werte und Einstellungen vermitteln, vom sozialen Vertrauen über Verantwortungsbereitschaft bis zur Bereitschaft zur sozialen und politischen Partizipation. Die amerikanische Literatur spricht hier von der *Civic Literacy*, also einer Art bürgerschaftlichem Alphabetismus, der die Akteure dazu befähigt, aktiv ihre Gemeinschaft zu gestalten.
4. Über die konkreten Dienste etwa im sozialen Bereich oder im Umweltschutz das Wohl der Gemeinschaft vor Ort fördern.

Die empirische Begleit- und Evaluationsforschung hat mittlerweile eine Reihe von Wirkungen der *Service-Learning*-Programme nachweisen können (vgl. Lisman 1998 und die Beiträge in Furco/Billig 2002). Demnach sind die allgemeinen Lernerfolge von Schülern und Studenten, die am *Service Learning* teilnehmen, deutlich besser als in den Kontrollgruppen, gleich ob es um Mathematik, Sprachen oder Naturwissenschaften geht. Die Teilnehmer haben ein besser entwickeltes Selbstwertgefühl, sind moralisch reflektierter und weisen ein höheres Maß an sozialem Vertrauen auf – letzteres eine wichtige Voraussetzung für eine integrierte und aktive Bürgergesellschaft, wie Putnam (2000) zeigen konnte. Bürgerschaftliche Werte und Verantwortungsbereitschaft sind besser entwickelt. Interessant ist aber vor allem, daß eine ganze Reihe von Fähigkeiten gefördert werden, die im Berufsleben

und beim Joberwerb von großer Wichtigkeit sind: Teamfähigkeit, Führungsqualitäten, die Fähigkeit zum kritischen Denken und allgemein der Grad an Reflektiertheit über die eigenen Ziele und das eigene Tun (Lisman 1998, S. 32ff). Damit aber zeigt sich ganz deutlich, daß im Sinne eines nicht nur tugend-, sondern auch nutzenorientierten Blicks auf bürgerschaftliches Engagement das *Service Learning* tatsächlich zugleich egoistische wie altruistische, republikanische wie utilitaristische Motivlagen bedienen kann. Gemeinnutz und Eigennutz spielen hier erstaunlich gut zusammen.

An dieser Stelle kann nun noch einmal die Fallstudie zur *Kohlener* Bürgerstiftung herangezogen werden, um an einem der wenigen deutschen Modelle die Möglichkeiten des *Service Learning* zu veranschaulichen. Die Bürgerstiftung hat in ihrer Tätigkeit als operative (d.h. nicht nur fördernde) Stiftung ein großes Jugendhilfe-Projekt aufgebaut, das mittlerweile auch von einer ganzen Reihe von Organisationen sowie durch staatliche Gelder gefördert wird. Es wurde eine alte, verkommene und durch zwei Brände in ihrer Bausubstanz schwer geschädigte Hofstelle mit großem Grundstück gekauft und durch die tätige Mitarbeit von Freiwilligen, spendenden Firmen sowie Schülern und Jugendlichen wieder aufgebaut. Der Aufbauprozeß wurde gleichzeitig als Lernprozeß für die jungen Aktiven gestaltet, die in Zusammenarbeit mit mehreren *Kohlener* Schulen regelmäßig Schulstunden auf dem Hof verbringen, um dort zu bauen, zu pflanzen und zu pflegen.

Ein kleines Beispiel kann veranschaulichen, wie *Service Learning* auf diesem Hofprojekt konkret funktioniert. Eine Gruppe von Schülerinnen beschäftigt sich damit, die erforderlichen Bauwagen auf dem Hof zu renovieren. Unter der Anleitung einer pädagogischen Fachkraft müssen die Schülerinnen für ihr Projekt diverse Aufgaben lösen. Es beginnt bei handwerklichen Details (welche Farbe wird in welcher Verarbeitung für den Außenanstrich benötigt) mit mathematischen Hürden (welche Fläche muß bearbeitet werden, wieviel Farbe braucht man dafür), betrifft Fragen des Fundraisings (wie findet man potente Sponsoren, wie spricht man sie effektiv an, wie überzeugt man sie vom Projekt) sowie der Buchführung und reicht bis zur erfolgreichen Öffentlichkeitsarbeit in der lokalen Presse, für die man sprachliche und organisatorische Fähigkeiten entwickeln muß. Weiterhin sind ästhetische Entscheidungen zu treffen (welche Farbe paßt zu dem umgebenden Gebäude-Ensemble, wie können Farben intern kombiniert werden), Fragen der Materialkunde zu klären (welche Farbe hält auf Holz wie lange) und schließlich auch Belange des Umweltschutzes zu berücksichtigen. Die Schülerinnen lernen überdies den jeweiligen Situationen angemessen aufzutreten, im Team zu arbeiten, diszipliniert über längere Zeiträume hinweg an einer Sache dranzubleiben und schließlich sich selbst, ihre konkrete Person als wichtig zu begreifen: ‚Wir sind diejenigen, auf die es ankommt‘. Man macht die Erfahrung, daß jenseits der (in gewisser Hinsicht virtuellen) Realität des Klassenzimmers in der real existierenden Alltagswelt etwas geschafft und bewegt wird, und daß dieser Effekt des eigenen Tuns von anderen als „gute Tat“ sogar öffentliche Anerkennung findet. Derartige Erfahrungen wirken sich zudem positiv auf das Selbstwertgefühl der jungen Mädchen aus.

Selbstverständlich verlaufen auch solche Projekte nicht ohne Probleme und Reibungen, vieles hängt vom persönlichen Engagement der Akteure ab, das im Fall des *Kohlener* Modellversuchs außerordentlich hoch ist. Und es ist nicht ohne weiteres davon auszugehen, daß sich die amerikanischen Verhältnisse, die in eine langfristig gewachsene Kultur aktiver Bürgerschaft und selbstverständlichen Voluntee-

rings eingebettet sind, so auf Deutschland übertragen lassen. Aber es wird eine *institutionelle* Schnittstelle erkennbar, an der die Synergiegewinne einer engen Verflechtung von Bürgergesellschaft und Bildung auf Dauer zu stellen wären. Zudem würde eine formale Verankerung im Curriculum aller Schulformen, wie sie im Grundgedanken des Service Learning angelegt ist, die oben beschriebenen sozialen Ungleichheiten beim bürgerschaftlichen Engagement reduzieren.

5. Fazit

Die Verengung der Bildungsdiskussion auf den Bereich der institutionalisierten Bildung in Schulen und Hochschulen verdeckt den Blick auf wichtige Bildungsressourcen in anderen gesellschaftlichen Bereichen. So sind Bildungsprozesse und Bürgergesellschaft auf das engste verknüpft. Bildungskapital ist zum einen eine zentrale Ressource der Bürgergesellschaft, die als Zugangsvoraussetzung deutliche Exklusionswirkungen zeitigt. Gleichzeitig stellt Bildung jedoch auch eine wichtige Gratifikation für freiwilliges Engagement dar, die für die berufliche Karriereentwicklung⁹, aber auch für die Zwecke von Selbstverwirklichung und Anerkennungserwerb verwendet werden kann. *Wenn* Bürgergesellschaft gefördert werden soll – was eine Frage politischer Zielsetzungen ist – *dann* sollten auch möglichst viele Bildungsoptionen im freiwilligen Engagement geboten werden. Eine institutionelle Brücke zwischen Bürgergesellschaft und Bildung stellt dabei das *Service Learning* dar. Hier werden im Rahmen institutioneller Curricula – und somit weitgehend unabhängig von lokalen Kontingenzen – Möglichkeiten erfahrungsorientierter Lernprozesse geschaffen, die dem Einzelnen wie der Gemeinschaft zugute kommen und daher Gemeinnutz und Eigennutz effektiv kombinieren. Dieses *Service Learning* kann sogar der beschriebenen Reproduktionstendenz der sozialen Ungleichheit im Spannungsfeld zwischen Bildungssystem und Bürgergesellschaft gegensteuern. Voraussetzung wäre, daß Service Learning tatsächlich verpflichtend in *allen* Schulformen eingeführt wird. Die amerikanischen Daten zeigen, daß bislang vor allem höhere (und selektivere) Schulformen an den Programmen beteiligt sind. Damit sind aber wieder die Kinder der besser gebildeten Kreise bevorzugt. Dagegen steht zu vermuten, daß bei einem flächendeckenden Pflichtprogramm auch diejenigen Schüler an ein (im persönlichen, aber durchaus auch im Sinne des beruflichen Fortkommens) ertragreiches Engagement herangeführt würden, die sonst kaum einen Zugang zu dem in vieler Hinsicht „exklusiven“ Bereich der Bürgergesellschaft finden würden. Dies tatsächlich abzuklären bleibt indes der weiteren Forschung überlassen, die begleitend zu den ersten Modellversuchen in Deutschland durchzuführen wäre. Die Verengung der Diskussion auf Schulsystem und PISA jedenfalls scheint nicht geeignet, der komplexen Gemengelage zwischen Bildung und (Bürger-) Gesellschaft gerecht zu werden.

Anmerkungen

1 Zur Entwicklung des „neuen Ehrenamts“ siehe u.a. Beher, Karin/Liebig, Reinhard/Rauschenbach, Thomas (2000): Strukturwandel des Ehrenamts. Gemeinwohlorientierung im

- Modernisierungsprozeß, Weinheim/München und die Beiträge in Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“, Deutscher Bundestag (Hrsg.) (2002): Bürgerschaftliches Engagement und Zivilgesellschaft, Opladen. Heinze, Rolf G./Olk, Thomas (1999): Vom Ehrenamt zum bürgerschaftlichen Engagement. Trends des begrifflichen und gesellschaftlichen Strukturwandels. In: Ernst Kistler u.a. (Hrsg.), Perspektiven gesellschaftlichen Zusammenhalts. Empirische Befunde, Praxiserfahrungen, Meßkonzepte, Berlin, S. 77-100.
- 2 Zu den einschlägigen empirischen Befunden siehe ausführlich Vogt, Ludgera (2002): Das Kapital der Bürger. Eine Studie zur Funktionsweise von Bürgergesellschaft. Habilitationsschrift Dortmund (erscheint demnächst bei Campus).
 - 3 Siehe dazu u.a. die Beiträge in Beck, Ulrich/Bonß, Wolfgang (Hrsg.) (2001): Die Modernisierung der Moderne, Frankfurt/M.
 - 4 Eine ausführliche Analyse der *Kohlener* Bürgerstiftung (der Name der Kommune wurde anonymisiert) findet sich in Vogt (2002). Es handelt sich hierbei um eine interpretativ-empirische Fallstudie, die auf der Grundlage von ca. zweistündigen, teilstandardisierten Interviews mit 15 nach den Grundsätzen des „theoretical sampling“ ausgewählten Bürgern durchgeführt wurde. Vgl. Strauss, Anselm L. (1991): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung, München.
 - 5 Siehe neuere Untersuchungen zur deutschen Situation: Rodax, Annelie/Rodax, Klaus (1996): Bildungschancen und Bildungswege von Frauen. Eine bildungssoziologische Untersuchung über den Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungsbeteiligung, Berlin. Friebel, Harry u.a. (2000): Bildungsbeteiligung: Chancen und Risiken. Eine Längsschnittstudie über Bildungs- und Weiterbildungskarrieren in der „Moderne“, Opladen. Baumert, Jürgen u.a. (Hrsg.) (2002): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.
 - 6 Siehe zu diesem Aspekt der Motivation zum freiwilligen Engagement ausführlich Beher, Karin/Liebig, Reinhard/Rauschenbach, Thomas (2000): Strukturwandel des Ehrenamts. Gemeinwohlorientierung im Modernisierungsprozeß, Weinheim/München.
 - 7 Siehe dazu Schine, Joan (Hrsg.) (1997): Service Learning. Ninety-sixth Yearbook of the National Society for the Study of Education, Chicago; Wade, Rahima C. (Hrsg.) (1997): Community Service-Learning. A Guide to Including Service in the Public School Curriculum. Albany; Lisman, C. David (1998): Toward a Civil Society. Civic Literacy and Service Learning. Westport/London; Rhoads, Robert A./Howard, Jeffrey P.F. (Hrsg.) (1998): Academic Service Learning. A Pedagogy of Action and Reflection. San Francisco; Claus, Jeff/Ogden, Curtis (Hrsg.) (1999): Service Learning for Youth Empowerment and Social Change. New York u.a.; Eyler, Janet/Giles, Dwight E. Jr. (1999): Where's the Learning in Service-Learning? San Francisco, Stanton; Timothy K./Giles, Dwight E. Jr./Cruz, Nadinne I. (1999): Service-Learning. A Movement's Pioneers Reflect on Its Origins, Practice, and Future. San Francisco und Furco; Andrew/Billig, Shelley H. (Hrsg.) (2002): Service-Learning. The Essence of the Pedagogy. Greenwich.
 - 8 Siehe dazu das von der Freudenberg-Stiftung geförderte Projekt „Verantwortung lernen – Service Learning in Deutschland“, das Modellversuchsprogramm „Demokratie lernen und leben“ der BLK sowie das Berliner Vorhaben „Demokratische Schule – verständnisintensives Lernen und kompetentes verantwortliches Handeln“. Die Differenzqualität zu den ohne Zweifel vorhandenen traditionellen Formen zivilgesellschaftlicher Aktivität an den Schulen besteht darin, daß die Projekte nicht sporadisch und vom Zufall engagierter Akteure abhängig, sondern systematisch im Curriculum und damit auch im Schulalltag verankert sind.
 - 9 Siehe dazu ausführlich Vogt, Ludgera (2003): Karrieren in der Bürgergesellschaft, in: Ronald Hitzler/Michaela Pfadenhauer (Hrsg.), Karrierepolitik. Beiträge zur Rekonstruktion erfolgsorientierten Handelns. Opladen, 201-214.