

Gianna Scharnberg

Ehrenamt als Ausdruck gestaltungsorientierten Handelns

Eine Fallstudie zur ehrenamtlichen Willkommensarbeit

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doktor der Philosophie, vorgelegt
an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen

1. Gutachter **Prof. Dr. Michael Kerres**
Learning Lab / IBW
Universität Duisburg-Essen

2. Gutachterin **Prof.in Dr. Silke Schreiber-Barsch**
Erwachsenenbildung
Universität Duisburg-Essen

Tag der Disputation 18.03.2022

DuEPublico

Duisburg-Essen Publications online

UNIVERSITÄT
DUISBURG
ESSEN

Offen im Denken

ub | universitäts
bibliothek

Diese Dissertation wird via DuEPublico, dem Dokumenten- und Publikationsserver der Universität Duisburg-Essen, zur Verfügung gestellt und liegt auch als Print-Version vor.

DOI: 10.17185/duepublico/75883

URN: urn:nbn:de:hbz:465-20220510-081529-6



Dieses Werk kann unter einer
- Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 Lizenz (CC BY-SA
4.0) genutzt werden.

Creative Commons Namensnennung

Gianna Scharnberg

Ehrenamt als Ausdruck gestaltungsorientierten Handelns

Mediendidaktik / Erwachsenenbildung

Gutachtende: Prof. Dr. Michael Kerres und Prof.in Dr. Silke Schreiber-Barsch

Universität Duisburg-Essen

Learning Lab

Institut für Berufs- und Weiterbildung

Fakultät für Bildungswissenschaften

Universitätsstr. 2

45141 Essen

Abstract

Informal learning spaces are crucial for lifelong learning. This is particularly true in social volunteer work, where learning is less formalised and mostly takes place through action, reflection and in discussions with peers. In this context, it is of particular interest which pieces of knowledge and which learning activities volunteers draw on for their work and how they make use of social structures to create their personal learning environment.

This case study focuses on volunteers who work with refugees. It was developed against the backdrop of the research project „vhs-Ehrenamtsportal“ (vhs volunteer platform), which was funded by the BMBF and developed under the direction of the Deutsche Volkshochschulverband (DVV) and the Learning Lab at the University of Duisburg-Essen. The theoretical framework is based on Peter Jarvis' anthropology of learning. Jarvis assumes that learning starts with the person's position in the world. From their viewpoint, they transform experiences through cognitive, emotional and active processes. As learning takes place in the context of society, it is itself socially constructed.

The analysis suggests four main results:

1. Volunteers pursue their learning goals through a variety of learning activities. Despite the common assumption that volunteers gain most of their knowledge through learning by doing, it was found that different forms of reflective and cooperative activities are regularly performed, as well. Depending on the respective learning goal, corresponding learning contexts are deployed (e.g. a volunteering identity is formed in discussions with peers).
2. Volunteers feel a strong sense of responsibility but do not strive for professionalism. Indeed, they rather follow contrary beliefs, preferring closeness over distance and effectiveness over efficiency. They feel that formal qualifications are of no use in their field of work, where quick decisions and empathetic actions are necessary.
3. Communities of Practice foster learning activities, but volunteers tend to have ambiguous feelings about them. In order to distinguish themselves, they

usually frame their own competencies and beliefs in contrast to those of other volunteers.

4. Education through volunteering work means positioning oneself in society. In this field, the individual agency of volunteers is challenged by the particular circumstances of refugees they work with, and a social structure defined by bureaucratic institutions and a prominent public discourse—all while having to navigate knowing and not-knowing different aspects of this context.

From these results, conceptual considerations are derived for supporting learning processes and participation in volunteer work through digital media.

Danke

Ich habe großen Respekt vor allen ehrenamtlich Engagierten, mit denen ich gesprochen habe und möchte mich ganz herzlich bei all denjenigen bedanken, die mir ihr Material, ihre Zeit und ihre Ideen in Form von Cultural Probes, Interviews und zahllosen Gesprächen zur Verfügung gestellt haben.

Ein großes Dankeschön geht an meinen Doktorvater Prof. Dr. Michael Kerres für Inspiration, Interesse und Vertrauen in meine Arbeit. Herzlich bedanken möchte ich mich ebenfalls bei Prof. Dr. Tobias Hölterhof für die gemeinsamen Diskussionen, in denen ich meine Gedanken formen konnte und meine Zweitgutachterin Prof.in Dr. Silke Schreiber-Barsch für ihr Engagement und ihre Wertschätzung.

Diese Arbeit wäre nicht möglich gewesen ohne die Zusammenarbeit im Projekt elif! Mein Dank geht allen voran an Thomas Unterholzer, Julia Münzinger und Sophia Krahl sowie an das Team des vhs-ehrenamtsportals beim Deutschen Volkshochschulverband. Sehr gerne denke ich zurück an die gemeinsamen Schreibsessions mit Josef Buchner und Lisa Gageik sowie an die wöchentlichen Treffen im Motivationsteam mit Andrea Lück, Claire Vierbuchen und Cassandra Löffler. Vielen Dank für die gemeinsame Zeit, das Feedback und die stetige Quelle an Motivation.

Mein ganz besonderer Dank geht an meine Familie: An meine Schwiegermutter für ihre Zeit und fachliche Hilfestellung, meine Großeltern und meine Mütter für ihr großes Vertrauen in mich sowie an meinen Vater, an den ich oft denke und dessen Rat mir immer fehlen wird.

Nie fertig geworden wäre meine Promotion ohne die Unterstützung und Zuversicht meines Mannes, für den Aufgeben keine Option ist und ohne meine Tochter, die mich auf der Zielgeraden begleitet hat und für die ich sogar meinen Zeitplan einhalte. Ihr seid mein ganz besonderes Glück!

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Lerntheoretische Überlegungen	6
2.1	Forschungsstand: Lernen im Ehrenamt	6
2.1.1	Individuelle Perspektive: Ehrenamtliche als Lernende	6
2.1.2	Strukturelle Perspektive: Ehrenamt als Lernraum	11
2.1.3	Institutionelle Perspektive: Qualifizierung fürs Ehrenamt	17
2.1.4	Informelle Perspektive: Situatives Lernen im Ehrenamt	23
2.1.5	Zwischenfazit zum Forschungsstand	29
2.2	Erfahrungsorientiert: Lernen als alltägliche Handlung	31
2.3	Lerntheorien der Erwachsenenbildung geben den Interpretationsrahmen vor	31
2.3.1	Didaktisches Konzept	33
2.3.2	Humanistischer Ansatz	37
2.3.3	Lernen als Transformation	40
2.3.4	Formen des Lernens und Nicht-Lernens	43
2.3.5	Kritische Rezeption von Jarvis	45
2.3.6	Proaktive und Reaktive Erfahrungen	47
2.3.7	Zwischenfazit zum Lernen aus Erfahrungen	50
2.4	Subjektorientiert: Lernen als biografische Entwicklung	52
2.4.1	Körper und Seele	53
2.4.2	Das Selbst	54
2.4.3	Identität(en)	59
2.4.4	Soziale Rollen	60
2.4.5	Zwischenfazit zum subjektorientierten Lernen	62
2.5	Prozessorientiert: Lernen als alltägliche Transformation	65
2.5.1	Kognitive Prozesse	65
2.5.2	Affektive Prozesse	75
2.5.3	Aktionale Prozesse	77
2.5.4	Exkurs: Weiterbildungsentscheidungen	84

2.5.5	Zwischenfazit zum prozessorientierten Lernen	88
2.6	Sozialorientiert: Lernen als Partizipation	91
2.6.1	Soziale Interaktion in Communities of Practice	91
2.6.2	Kollektive Lernerfahrungen gestalten	96
2.6.3	Kompetenzen als sozialer Faktor	98
2.6.4	Grenzen als kollektives Identitätsmerkmal	100
2.6.5	Beziehungsgeflecht in der Landscape of Practice	101
2.6.6	Zwischenfazit zum sozialorientierten Lernen	102
2.7	Zusammenfassung lerntheoretischer Überlegungen	104
3	Forschungsdesign	108
3.1	Analyserahmen	108
3.1.1	Forschungsleitende Annahmen	109
3.1.2	Lernhandlungen: aktional und reflexiv	109
3.1.3	Lernkontext: informal und non-formal	110
3.1.4	Lernrichtung: Peerbeziehungen und Kompetenzdefizit	111
3.2	Methodisches Vorgehen der Datenerhebung	112
3.2.1	Methodisches Design	113
3.2.2	Erhebungsinstrument	122
3.2.3	Eignung des methodischen Zugangs	131
3.2.4	Zusammensetzung des Samples	132
3.3	Interviews und Logbücher in der Auswertung	137
3.3.1	Auswertungsdesign	137
3.3.2	Vorgehen der Analyse	140
3.3.3	Auswertungskontext	148
4	Strukturorientierte Ergebnisdarstellung: Lernkontexte	150
4.1	Das Selbstbild der Ehrenamtlichen	152
4.1.1	Kulturvermittlung als Aufgabe	152
4.1.2	Eigene Bildungsanliegen	155
4.1.3	Zwischenfazit ehrenamtsbezogenes Selbstbild	166
4.2	Die ehrenamtliche Tätigkeit	166
4.2.1	Handlungsziele erreichen	168
4.2.2	Lernangebote gestalten	172
4.2.3	Kultur vermitteln	177
4.2.4	Sinnzusammenhänge erkennen	186
4.2.5	Zwischenfazit tätigkeitsbezogenes Lernen	193
4.3	Ehrenamtliche Netzwerke und Peerbeziehungen	194

4.3.1	Netzwerke als Erweiterung des eigenen Handelns.	195
4.3.2	Ehrenamtliche Initiativen als Communities of Practice	202
4.3.3	Erfahrungen austauschen	212
4.3.4	Die eigene Position definieren	213
4.3.5	Zwischenfazit Ehrenamtsorganisation durch Peerbeziehungen	220
4.4	Institutionelle und selbstgesteuerte Weiterbildung	221
4.4.1	Institutionelle Weiterbildungsangebote	222
4.4.2	Zwischenfazit institutionelle Weiterbildung	231
4.4.3	Wissensmanagement & Kompetenzerweiterung	233
4.4.4	Handlungsoptionen erweitern	237
4.4.5	Resilienz aufbauen	239
4.4.6	Zwischenfazit selbstgesteuerte Weiterbildung	241
4.5	Zwischenfazit Strukturdarstellung	243
5	Fallorientierte Ergebnisdarstellung: Handlungsmuster	249
5.1	Gruppe der Netzwerker:innen	252
5.1.1	Selbstbild: Gestalten wollen	252
5.1.2	Tätigkeit: Wissen generieren und weitergeben	253
5.1.3	Netzwerke und Community: Strategisch nutzen	256
5.1.4	Weiterbildung: Zusammenhänge verstehen	258
5.2	Die Gruppe der Freund:innen	260
5.2.1	Selbstbild: Kultur der Anderen entdecken	261
5.2.2	Tätigkeit: gemeinsame Alltagserfahrungen	263
5.2.3	Netzwerke: Mittel zum Zweck	265
5.2.4	Weiterbildung: Ehrenamt als Weiterbildung	266
5.3	Die Gruppe der Pat:innen	267
5.3.1	Selbstbild: Anderen helfen und sich abgrenzen	267
5.3.2	Tätigkeit: Alltagsorganisation	268
5.3.3	Netzwerke: Resonanzraum und Wissensmanagement	270
5.3.4	Weiterbildung: Teilnahme bei Bedarf	272
5.4	Die Gruppe der Veranstalter:innen	274
5.4.1	Selbstbild: Gesellschaftlicher Beitrag	274
5.4.2	Tätigkeit: Weitergabe als <i>Learning by Doing</i>	275
5.4.3	Netzwerk: Emotionaler Support	277
5.4.4	Weiterbildung: klassisches Kursformat	278
5.5	Zusammenfassung Falldarstellung	279
6	Diskussion	283

6.1	Rückführung zur Theorie	283
6.1.1	Lernhandlungen: Performanzbestreben und Bildungsanliegen	284
6.1.2	Lernkontexte: Gestaltung der Lernumgebung	287
6.1.3	Lernrichtung: Peerbeziehungen als Resonanzraum	291
6.1.4	Was zeichnet das Lernen im Ehrenamt aus?	294
6.1.5	Annäherung an ein forschungspraktisches Modell	295
6.2	Rückführung zur Ehrenamtspraxis	302
6.2.1	Hybride Lernszenarien gestalten	302
6.2.2	Annäherung an eine anwendungspraktische Konzeption . . .	306
6.2.3	Beispielkonzeption an Modellfällen	307
7	Fazit: Lernen im Ehrenamt als gestaltungsorientiertes Handeln	316
7.1	Theorie: Lernerfahrungen definieren	317
7.2	Ehrenamtsforschung: Entgegen einer Professionalisierung	319
7.3	Konzeption: Teilhabe unterstützen	322
7.4	Ausblick: Gestaltungspotenzial erschließen	323
8	Referenzen	325
9	Anhang	343
9.1	Regeln der Transkription	343
9.2	Codebuch	344
9.3	Übersicht der Lernhandlungen	352

Einleitung

In Deutschland engagieren sich knapp 30 Millionen Menschen ehrenamtlich (Simonson et al., 2021, S. 9). In den fünf Jahren seit 2015 hat sich mehr als jede zehnte Person¹ für Geflüchtete und Asylsuchende engagiert (Simonson et al., 2021, S. 26). Das Ehrenamt im Allgemeinen und das Engagement für Geflüchtete im Besonderen werden als wichtige soziale und persönliche Elemente der gesellschaftlichen Partizipation gesehen. Die vorliegende Fallstudie bezieht sich auf Ehrenamtliche, die sich für Geflüchtete engagieren und ist entstanden im Kontext des vom BMBF geförderten Forschungsprojekt *elif*.²

Städte, Kommunen und Sozialinstitutionen greifen auf ehrenamtliches Engagement zurück, um Geflüchteten das Ankommen in Deutschland zu erleichtern und ihnen beim Einleben in der neuen kulturellen Umgebung eine Hand zu reichen. Insbesondere in den Jahren nach 2015 zeigte sich, dass Ehrenamtliche im sozialgesellschaftlichen Engagement eine wichtige gesellschaftliche Rolle übernehmen, indem sie anspruchsvolle Tätigkeiten ausführen sollen – und wollen (Siehe hierzu Bertelsmann Stiftung, 2016; Karakayali & Kleist, 2015, 2016). Sie sind mit Aufgaben betraut und tragen Verantwortung, für die sie in den meisten Fällen nicht ausgebildet sind. Vor dem Hintergrund ihrer Erfahrung aus verschiedenen Ehrenamtsfeldern benennen Reifenhäuser und Reifenhäuser dieses Phänomen sogar als ein Merkmal des Ehrenamts im Allgemeinen: „Viele Aufgaben, die freiwillig und unbezahlt erfüllt werden, erfordern Kompetenzen, die die Freiwilligen nicht oder nur zum Teil mitbringen“ (Reifenhäuser & Reifenhäuser, 2013, S. 140). Das ist nicht verwunderlich, denn wer ist schon darauf vorbereitet, ehrenamtlich ein Asylverfahren zu begleiten oder Erwachsene beim Deutschlernen zu unterstützen?

Es steht für einen großen Einsatz, Neugierde und die Übertragung beruflicher sowie persönlicher Kompetenzen auf das Ehrenamt, dass Ehrenamtliche diese Her-

¹12,4% der Gesamtbevölkerung ab 14 Jahren

²An dem Projekt beteiligt waren der Deutsche Volkshochschulverband (DVV) und das Learning Lab der Universität Duisburg-Essen mit der Zielsetzung, gemeinsam das vhs-Ehrenamtsportal zu entwickeln. Das Forschungsprojekt, unter der Leitung des DVV, wurde mit dem Förderkennzeichen W142800B/elif in der Laufzeit von 08.2016 bis 05.19 als Verbundprojekt gefördert und umgesetzt. Seit 06.2019 wird das vhs-Ehrenamtsportal vom DVV weiterbetrieben.

ausforderungen dennoch angehen. Das daraus entstandene Lernpotenzial trägt zur Bedeutung des Lernraums bei. Studien zeigen: Menschen, die sich auch im Ruhestand engagieren, bleiben länger aktiv (Erlinghagen, 2008; Schmidt-Hertha & Thalhammer, 2015). Junge Erwachsene wiederum profitieren vom geschützten Rahmen des Ehrenamts und bringen sich später als Erwachsene stärker in die Gesellschaft ein (Düx, Prein, Sass, & Tully, 2008). Das Ehrenamt wird deshalb als wichtiges Lernfeld des lebenslangen Lernens verstanden (Bundestag, 2002, S. 133) indem sich unweigerlich die Frage nach seinen lernförderlichen Bedingungen stellt.

Während über den Punkt, dass gelernt wird, Einigkeit besteht, haben Forschung und Weiterbildungspraxis einen unterschiedlichen Umgang mit diesem Befund gefunden: Organisationen, die die Möglichkeiten für ehrenamtliches Engagement bieten – wie Wohlfahrtsorganisationen, gemeinnützige Vereine und Initiativen –, möchten das Human Kapital ihrer Ehrenamtlichen möglichst effektiv nutzen und ihnen gleichzeitig einen Handlungsrahmen zur Orientierung zur Verfügung stellen (Wallraff, 2010, S. 186ff.). Für die Einrichtungen stellt sich deshalb die Frage, wie sie Ehrenamtliche koordinieren, nachhaltig motivieren und für ihre Tätigkeiten qualifizieren können. Ehrenamtliche in ihrer fachlichen und persönlichen Weiterentwicklung zu begleiten, ist eine zunehmend wichtige Aufgabe der koordinierenden Institutionen (Bertelsmann Stiftung, 2016, S. 51; Habeck, 2009). Im Zuge dieser Überlegungen werden kursbasierte Qualifikationen angeboten. Solche Weiterbildungsangebote drücken (unabhängig von der Teilnahme) für die Engagierten eine Form der Wertschätzung aus (Reifenhäuser, 2016) und können (wenn sie genutzt werden) dazu beitragen, Überforderung, Resignation oder Burn-Out zu verringern (Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz, 2017, S. 33; Schiffauer, Eilert, & Rudloff, 2017, S. 65).

Aus Forschungsperspektive wird die Bedeutung des Lernraums Ehrenamt für das lebenslange Lernen hervorgehoben und Bildungserfahrungen konstatiert (Brödel, 2006), doch die zu beobachtende Formalisierung des Informellen und der daraus resultierende Qualifizierungsdruck werden kritisch betrachtet (Stricker, 2006, S. 87). Januskopf ähnlich stellen Gefahren und Chancen deshalb eine nicht auflösbare Ambivalenz dar: Mit dem Postulat der Selbststeuerung (Kahnwald, 2018, S. 341) wird seit den 1990er Jahren verstärkt das informelle Lernen in den Fokus einer kompetenzorientierten Bildungspolitik genommen. Doch mit dieser Aufwertung ist auch eine Debatte der Anerkennung (Zürcher, 2007, S. 93ff; Münchhausen & Seidel, 2016) und damit eine Überführung des informellen ins non-formale oder sogar formale Lernen verbunden (Rauschenbach, 2018, S. 828). Zudem weist das

informelle Lernen unbestreitbar eine ähnliche soziale Selektivität aus wie der Bereich des organisierten Lernens, mit einer Unterrepräsentanz von beispielsweise Personen mit niedrigem Schulabschluss, Deutschen mit Migrationshintergrund sowie Arbeiter:innen (Gnahs, 2016, S. 110). Informelle Lernszenarien können aber auch einen niederschweligen Zugang zum Lernen bieten, vor allem dann, wenn formale Angebote eine zu große Hürde darstellen (Overwien, 2005, S. 340). Aus diesem Zwiespalt heraus werden informelle Bildungsprozesse auf Subjektebene (Benedetti, 2015a) und Gruppenebene (Naumann, 2010) oder in ihrem Zusammenhang (Hansen, 2008; Trumann, 2013) erforscht. In der Konsequenz für die Ehrenamtspraxis wird jedoch davon ausgegangen, dass Erwachsene eine Selbstlernkompetenz mitbringen und sich selbstständig fortbilden, sollten sie entsprechenden Bedarf haben (Brödel, 2006).

Die vorliegende Arbeit entsteht vor dem Problemhorizont der Ehrenamtspraxis. Es wird deshalb nicht der machttheoretischen und gesellschaftlich relevanten Frage nachgegangen, inwieweit eine Didaktisierung des Alltäglichen die neo-liberale Rationalität begünstigt – oder anders formuliert: ob Weiterbildungsangebote entwickelt werden sollten. Stattdessen wird die Informalität des Ehrenamts ausgelotet, ihre Lernstrukturen kartographiert und ein Verständnis herausgearbeitet über das vielschichtige und herausfordernde Lernen von Ehrenamtlichen, die sich für Geflüchtete engagieren. Anders ausgedrückt bedeutet das eine erfahrungsorientierte Annäherung an das Lernen im Ehrenamt, um daraus anschließend eine bedürfnisorientierte Konzeption von Begleit- und Lernangeboten fürs Ehrenamt abzuleiten.

Für dieses Unterfangen lässt sich das Ehrenamt in der Willkommensarbeit als ein *hybrider Lernort* verstehen (Cafantaris, 2021), an dem auf vielfältige Weise mit Wissen und Nicht-Wissen umgegangen wird. Verschiedene Formate des Lernens und der Lerngelegenheiten treffen auf eine heterogene Zielgruppe, die sich – aufgrund kontinuierlich wechselnder Bedingungen – flexibel auf neue Situationen in ihrem Alltag einstellen muss. Zur Bewältigung der Herausforderungen sind zuverlässige Informationsquellen und schnelle Absprachen nötig (Scharnberg & Unterholzer, 2019). In Bezug auf die digitale Durchdringung des sozialen Raums wird festgestellt, dass diese sowohl gemeinwohlorientierte Initiativen und Organisationen betrifft (BBSR, 2017) als auch, dass digitale Medien Teilhabe und Zugang zu vielfältigen Formen des Engagements erleichtern können (Klie, Klie, & Marzluff, 2016). Es ist insofern nicht verwunderlich, dass seit 2015 zahlreiche digitale Informations- und Lernangebote

für Ehrenamtliche und für Geflüchtete entstanden sind (Bundesarbeitsgemeinschaft der Freiwilligenagenturen e.V., 2020; vgl. Schiffauer, Eilert, & Rudloff, 2017).³

Verbunden mit der Erstellung solcher digitalen Angebote ist der Wunsch, die vielfach benannten Chancen mediengestützten Lernens insbesondere für selbstgesteuerte Lernprozesse im informellen Kontext nutzbar zu machen. Verwiesen sei an dieser Stelle vor allem auf Aspekte der zeitlich-örtlichen und sozialen Flexibilität, der kürzeren Lernzeiten, der Vielfalt an Lernangeboten, der Niederschwelligkeit und der Individualisierung (Kerres, 2018, S. 118; Schmidt-Hertha & Rohs, 2018, S. ii). Inwieweit diese Möglichkeiten allerdings eingelöst werden, hängt von der jeweiligen didaktischen, subjektiven und strukturellen Konfiguration des Lernszenarios ab.

Das Potenzial digitaler Medien für das Ehrenamt verstärkte sich mit der Informalisierung des eLearnings, welche eng verbunden ist mit Begriffen wie *Personal Learning Environments* (PLE) (Kahnwald, 2018, S. 346) und *Massive Open Online Courses* (MOOC) (Iske, 2018, S. 518f.) und auf eine individuelle Nutzung von Schnittstellen und Bildungsangeboten verweist. Diese individuellen Lernumgebungen öffnen Gestaltungsräume, lassen Partizipation zu und verbinden verschiedene Werkzeuge miteinander. Insbesondere informelle Lernkontexte, die sich durch eine hohe intrinsische Motivation auszeichnen, profitieren von diesen Entwicklungen. Mit Blick auf die Angebotsgestaltung im Ehrenamt lässt sich jedoch feststellen, dass die meisten der digitalen Angebote virtualisierte Versionen traditioneller Formate sind (digitalisierte Vorträge, Kursformate mit monodirektionaler Wissensvermittlung, Materialsammlungen). Die Umsetzung der digitalen Lernangebote schöpft ihre Möglichkeiten dementsprechend nicht vollständig aus. Hinzukommt, dass Ehrenamtliche in der Willkommensarbeit zwar zu 98% Zugang zum Internet und zu eMails haben sowie zu 70% Messenger wie WhatsApp, Threema oder Telegram nutzen, allerdings kaum bis keine Erfahrung mit digitalen Lernangeboten gemacht haben (Scharnberg & Unterholzer, 2019). Eine Untersuchung der Mediennutzung scheint vor diesem Hintergrund wenig lohnenswert. Viel grundlegender muss zunächst untersucht werden, wie Ehrenamtliche mit Herausforderungen umgehen, wie sie Netzwerke nutzen, sich Wissen aneignen und wie sie bisherige Annahmen infrage stellen, um anschließend Potenziale bedarfsorientiert beschrieben zu können. Essenziell erscheint hierfür ein Ansatz, der Lernprozesse im Ehrenamt wissenschaftlich strukturiert.

³Insbesondere im Rahmen der Willkommensarbeit gründeten sich viele Initiativen für die Erstellung von Materialien oder zur Qualifizierung vor allem im Sprachbereich. Zu nennen sind hier unter anderem die Weiterbildung zur Sprachbegleitung vom Goethe Institut: FEELS, der MOOC von SAP: openSAP 2016, die Facebook-Gruppe: Materialsammlung DaF/DaZ: Flüchtlingshilfe konkret! und das wb-web Dossier - Sprachbegleitung einfach machen! Es sind aber viele mehr entstanden

Die vorliegende Fallstudie beschäftigt sich mit dem Umgang vorgegebener Strukturen und ihrer Gestaltung durch eigenes Lernhandeln. Zugrunde gelegt wird dabei die Annahme, dass Ehrenamtliche in ihrem Engagement für Geflüchtete selbstgesteuert handeln und sich ihre eigene Lernumgebung (im Sinne einer PLE) organisieren. Die Daten dieser Fallstudie wurden ursprünglich erhoben für die Bedarfsanalyse des vhs-Ehrenamtsportals. Ziel dieser Bedarfsanalyse war eine praxisrelevante Auswertung, aus der sich Kriterien für die mediendidaktische Gestaltung der Plattform ableiten ließen. Die vorliegende Untersuchung nutzt diese Daten in einer sekundären Auswertung, um sich dem Lernhandeln im Ehrenamt anzunähern.

Diese Fallstudie gliedert sich in zwei Teile. Der erste Teil der Arbeit widmet sich lerntheoretischen Überlegungen. Hier wird zunächst der aktuelle Forschungsstand zum Lernen im Ehrenamt in den Blick genommen und anschließend verschiedene Aspekte des Lernens durch Erfahrung beleuchtet. Dieser Schritt dient in erster Linie dazu, einen Interpretationsrahmen für das empirische Material zu entwickeln. Besondere Aufmerksamkeit kommt dabei dem Ansatz von Peter Jarvis zu, der auf seine Anwendbarkeit hin untersucht und erweitert wird. In dem folgenden Kapitel zum Forschungsdesign werden die theoriebezogenen Annahmen vorgestellt sowie das methodische Design der Datenerhebung und Auswertung erläutert. Im Fokus des zweiten Teils steht das empirische Material. In Kapitel 4 werden die beobachteten Sozialstrukturen und die identifizierten Lernhandlungen analysiert und damit die subjektive mit der strukturellen Perspektive verbunden. Das 5. Kapitel widmet sich einer fallorientierten Auswertung, in der Handlungsmuster herausgearbeitet werden. Darauf aufbauend werden im 6. Kapitel abschließend die Rückführungen zur Theorie und zur Anwendungspraxis diskutiert. Ein Fazit und ein kurzer Ausblick auf künftige Forschung stehen am Ende der Arbeit.

Lerntheoretische Überlegungen

2.1 Forschungsstand: Lernen im Ehrenamt

Lernen im Ehrenamt wurde bisher in der Forschung unter verschiedenen Fragestellungen beschrieben und verortet. In den meisten Untersuchungen steht dabei nicht das Lernen selbst im Mittelpunkt, sondern die Funktion des Engagements in Bezug auf Bildungsbiografien, Lernorte der Erwachsenenbildung oder Bildungsgerechtigkeit. In ihren unterschiedlichen Zielrichtungen zeichnen die Studien gemeinsam ein vielschichtiges Bild des Ehrenamts in dem Konsens nicht nur darüber besteht, dass dort gelernt wird, sondern dass das Gelernte ein wichtiges Element der Persönlichkeitsbildung und des lebenslangen Lernens bildet (siehe hierzu auch Dux & Sass, 2015; Reinders, 2018).

In der Literatur zum bürgerschaftlichen Engagement bzw. Ehrenamt können vier verschiedene Perspektiven auf das Lernen nachgezeichnet werden: Zuerst die Perspektive des Individuums, in der die Disposition der lernenden Ehrenamtlichen im Mittelpunkt steht. Zweitens, bezugnehmend auf die Funktion der Erwachsenenbildung, die strukturelle Perspektive auf das Ehrenamt als Lernraum. Daran schließt sich drittens die Diskussion um Qualifikationen und Formate für das *Lernen fürs Ehrenamt* an, in der es in erster Linie um institutionelle Kompetenzentwicklung geht. Diese eher funktionale Position ebnet den Weg für viertens, die Beschreibung von Lernaktivitäten im informellen Kontext, welches als *das Lernen im Ehrenamt* beschrieben wird.

2.1.1 Individuelle Perspektive: Ehrenamtliche als Lernende

Unter der Annahme, dass Lernen im Ehrenamt für die Engagierten keinen erklärten Selbstzweck erfüllt, sondern der ehrenamtlichen Tätigkeit dient, erscheint es sinnvoll die Beweggründe zum Ehrenamt genauer zu betrachten. Ehrenamtliche

werden allgemein als eine heterogene Gruppe beschrieben (Hollstein, 2015, S. 41; Schiffauer, Eilert, & Rudloff, 2017, S. 20). Diese Gruppe liegt quer zu demografischen Kategorien. Insbesondere seit der These des Strukturwandels, nach der das soziale Milieu keine handlungstreibende Kraft (mehr) darstellt, wird zunehmend von multi-motivationalen Aspekten und Anlässen ausgegangen. Die persönliche Motivation wird dabei häufig als Dreh- und Angelpunkt für das individuelle Engagement verstanden. Sie dient als Erklärung dafür, mit welcher Intention, Zielsetzung und Wertzuschreibung Tätigkeiten ausgeübt werden.

In den letzten 20 Jahren wurden verschiedene Motivlagen herausgearbeitet, die je nach Studie in ihrer Schwerpunktsetzung und Granularität variieren. Häufig zitiert werden die Resultate des Freiwilligen Surveys (FWS) und des Volunteer Function Inventory (VFI). Letzteres ist ein Instrument, das auf verschiedene Konstrukte der Motivation zurückgreift und international angewendet wird. Der VFI basiert auf dem von Mark Snyder und Gil Clary entwickelten funktionalen Ansatz, der davon ausgeht, dass die gleiche Handlung unterschiedliche Funktionen bei verschiedenen Individuen erfüllen kann (Clary & Snyder, 1999). Es werden sechs potentielle Funktionen des ehrenamtlichen Engagements identifiziert: die Erfahrungsfunktion, die Karrierefunktion, die Schutzfunktion, die Selbstwertfunktion, die soziale Anpassungsfunktion und die Wertefunktion (Oostlander, Güntert, Schie, & Wehner, 2014, p. 74). Der FWS, der in drei Wellen im Abstand von je fünf Jahren erhoben wurde – allerdings mit wechselnden Items –, fasste 2009 die Motive in drei Orientierungen zusammen. Ehrenamtliche sind demnach vor allem entweder gemeinwohlorientiert, interessenorientiert oder geselligkeitsorientiert (Gensicke & Geiss, 2010, S. 121). Der FWS hat inhaltlich eine große Übereinstimmung mit den Items des VFI und greift dementsprechend verschiedene Bereiche wie die Anwendung von Kenntnissen, den Erwerb von Erfahrung und das Karriereinteresse mit auf. Beide Studien gehen davon aus, dass Menschen sich aus unterschiedlichen Motiven heraus engagieren und nach diesen Motiven in Gruppen clustern lassen. Die empirischen Daten des VFI und FWS weisen motivationspsychologische Konstrukte als Faktoren aus, Mischverteilungsmodelle auf Grundlage dieser Daten lassen allerdings keine Clusterbildung einzelner Konstrukte zu und weisen lediglich Unterschiede in der Intensität der Items im Querschnitt auf.¹ Das bedeutet, Ehrenamtliche lassen sich nicht einzelnen Motivationskonstrukten wie Interessenorientierung oder Gemeinwohlorientierung zuordnen, wie es auch der Hauptbericht des FWS 2009 nahelegt (Gensicke & Geiss, 2010, Grafik B27, S.122).

¹Diese Einschätzung basiert auf eigene Berechnungen auf Grundlage des FWS Datensatz von 2009 (Gensicke & Geiss, 2010) und des IVF in der Studie „Freiwillig“ von 2011 (siehe hierzu Oostlander, Güntert, Schie, & Wehner, 2014).

Es zeichnet sich stattdessen clusterübergreifend der Wunsch nach neuen Erfahrungen und die Begründung durch das eigene Werteverständnis bei den Befragten ab. Ehrenamtliche sind in ihrem Engagement vor allem unterschiedlich stark motiviert. In ihrer Erläuterung zu den Konstrukten, des VFI schreiben Jeannette Oostlander und Kolleg:innen, korrelierte „Die Erfahrungsfunktion [. . .] am höchsten mit intrinsischer Motivation, die Wertefunktion war am höchsten mit identifizierter Regulation assoziiert – beides sind Handlungsregulationen, bei welchen die Selbstbestimmung im Vordergrund steht“ (Oostlander, Güntert, Schie, & Wehner, 2014, S. 84).

Festhalten lässt sich somit keine eindeutige Motivverteilung, aber in der Tendenz der Wunsch nach neuen Erfahrungen und Selbstbestimmung, sowie das Handeln nach eigenen Wertevorstellungen.

Die Enquete-Kommission des Bundestages veröffentlichte 2002 eine Zusammenfassung verschiedener Studien und stützt sich darin u.a. auf Gutachten von Fritz Böhle und Helmut Anheier. Die Kommission folgert, dass das individuelle Handeln einer Person von unterschiedlichen Motiven beeinflusst sein kann und es demnach nicht nur eine Motivation für bürgerschaftliches Engagement gibt, sondern vielmehr ein ganzes Bündel von Motiven (Bundestag, 2002, S. 51). Empirisch untersucht werden jedoch nicht diese Motivbündel, sondern einzelne Konstrukte. Böhle und seine Kolleg:innen sehen in ihrer Metastudie 2001 fünf verschiedene Gründe fürs Ehrenamt, Anheier und Toepler unterteilen hingegen vier Motivkategorien:

Tabelle 2.1: Unterschiedliche Motive für das ehrenamtliche Engagement im Gutachten der Enquete-Kommission des Bundestages

	Böhle et. al	Anheier et. al
1	Altruistische Gründe	Altruistische Motive
2	Gemeinschaftsbezogene Gründe	Instrumentelle Motive (sinnvolle Beschäftigung, Zufriedenheit)
3	Gestaltungsorientierte Gründe	Gestaltungsorientierte Motive
4	Problemorientierte Gründe (Bewältigung eigener Probleme und Veränderung gesellschaftlicher Missstände)	Moralisch-obligatorische Motive
5	Entwicklungsbezogene Gründe (Selbstverwirklichung)	

Beide Gutachten unterscheiden sich weniger in ihrem Grundverständnis von Motivation als in ihrer inhaltlichen Interpretation. So werden bei Böhle die Problembezogenheit und die Selbstverwirklichung genannt, während der Fokus bei Anheier eher auf der Zufriedenheit liegt. Die Studien haben gemeinsam, dass sie einzelne Ausprägungen nennen, aber nicht ihr Zusammenspiel betrachten und deshalb auch keine praxisorientierten Typologien erstellen. Deutlich wird hier: so zentral Motivation für das Ehrenamt auch sein mag, ohne das Zusammenspiel anderer Faktoren (wie beispielsweise Anlass, Symbole der Selbstergänzung, soziale Kontextualisierung und Art der Tätigkeit, Intensität und Dauer) fehlt die situative Dimension (vgl. Heckhausen & Heckhausen, 2010, p. 74f.) aus der heraus handlungsleitende Motive verstanden werden können.

Sascha Benedetti nähert sich der Frage nach Motivation aus einer biografischen Perspektive und geht in seiner Promotion auf die individuelle zeitliche Dimension ein. Er setzt dabei die subjektive Bedeutung mit konkreten Handlungen einzelner Bildungsbiografien in Bezug. Abschließend rät er, dass das Engagement selbst bereits mit dem eigenen Bildungsanliegen zusammenhängt: „Denn ob, in welcher Weise, in welchem Umfang und in welchem Bereich Erwachsene sich engagieren, hängt – so zeigen die Fallrekonstruktionen eindrucklich – zunächst einmal in hohem Maße davon ab, ob sie überhaupt im Engagement einen Möglichkeitsraum zur Realisierung ihrer bildungsbiographischen Grundorientierung erkennen“ (Benedetti, 2015a, p. S.382). Diese relevanten Bildungsziele definiert er nach Kade und bezieht sich dabei auf

1. **Autonomie** als das Streben nach Selbstbehauptung,
2. **Authentizität** als das Streben nach Selbstverwirklichung und Selbstfindung und
3. **Anerkennung** als Streben nach Wertschätzung der eigenen Individualität durch andere Personen, bestimmte Gruppen oder der Gesellschaft (Benedetti, 2015b, S. 65).

Benedetti geht jedoch einen Schritt weiter, indem er den individuellen von dem gesellschaftlichen Kontext analytisch trennt:

Freiwilliges Engagement ist demnach in ein komplexes Kontextgefüge eingebettet, welches sich wie folgt systematisieren lässt: Zu den individuellen Kontexten zählen erstens die auf bisherigen Lebenserfahrungen basierende, aktuelle bildungsbiografische Orientierung im Spannungsfeld

von Autonomie, Authentizität und Anerkennung, zweitens die Einschätzung, ob und inwieweit die Realisierung dieser Orientierung in anderen bedeutsamen Lebensweltbezügen möglich ist, drittens die jeweils aktuelle Lebenssituation (insbesondere die Zeit- und Kraftressourcen) sowie viertens das Erkennen des Engagements als Möglichkeitsraum zur Realisierung der aktuellen bildungsbiografischen Orientierung (Benedetti, 2015b, S. 67).

Er beschreibt damit die Passung, die das Ehrenamt im biografischen Narrativ einnimmt und damit auch die Bedeutungskonstruktion bestimmt, die nicht von der Tätigkeit, sondern von der individuellen Orientierung abhängt. Diesem individuellen fügt er einen rahmengebenden kollektiven Kontext hinzu. Zu den kollektiven Kontexten zählt er erstens die institutionelle Struktur des Lebenslaufs, gekennzeichnet z.B. durch Übergänge wie die Verrentung. Zweitens, gesellschaftliche, pädagogische und politische Diskurse, durch die Subjekte für Problemstellungen sensibilisiert werden und in deren Folge sie beschließen sich zu engagieren. Drittens, aktuelle politische, gesellschaftliche und globale Entwicklungen und Ereignisse sowie viertens, neue politische oder soziale Gruppierungen. Fünftens, aktuelle pädagogische Entwicklungen, Konzepte, Settings und Institutionen (Benedetti, 2015b, S. 67). Dieser sozial-gesellschaftliche Kontext wird somit als Bedingung dynamischer Möglichkeitsräume verstanden, spielt aber für Benedetti eine untergeordnete Rolle in der bildungsbiografischen Gestaltung, da er Motiv, Entscheidung und Verantwortung hierfür primär dem Individuum zuordnet (vgl. Benedetti, 2015a, S. 390). Die im Ehrenamt inhärenten Strukturen und bildungsbezogene Gestaltungsansätze während der Tätigkeit bleiben deshalb randständig.

Ein kritisches Verständnis gegenüber den empirischen Ergebnissen zur Motivation entwickelt Bettina Hollstein in ihrer Analyse "Ehrenamt verstehen." Sie weist darauf hin, dass die oben beschriebenen Fragebogen-Instrumente auf kognitive Handlungstheorien zurückgreifen, welche zwar die Einstellung der Befragten, nicht aber die Komplexität des freiwilligen Engagements erfassen können. Bezugnehmend auf Bernstein stellt sie fest, dass der größte Teil unserer Handlung in einem vor-reflexiven Stadium verbleibt (Hollstein, 2015, S. 226) und dementsprechend nicht dafür geeignet ist, mit Fragebögen erhoben zu werden. Motive, so folgert sie, „sind das Ergebnis einer Reflexion auf vorreflexive Intentionen in konkreten Situationen und nicht die real wirkenden Ursachen des Handelns“ (Hollstein, 2015, S. 225). Sie sieht im Pragmatismus jene Handlungstheorie, welche die bisherigen ökonomischen und normativen Ansätze integriert, Handlung dabei allerdings nicht als vollständig rationale Entscheidung sieht, sondern körperlich und sozial

beeinflusst. Hinzukommt, dass der ehrenamtlichen Tätigkeiten – nicht nur von den Ehrenamtlichen selbst, sondern auch gesellschaftlich – Attribute wie intrinsische Motive und eine handlungsleitende Wertevorstellung zugeschrieben werden. Die Selbststeuerung der eigenen Bildungsziele findet somit nicht unabhängig von einer gesellschaftlichen Motivationserwartung statt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Blick auf Ehrenamtliche als Lernende aus motivationspsychologischer und bildungsbiografischer Perspektive bereits fundierte Ansätze bietet, um individuelle Bedeutungszuschreibung zu analysieren. Berücksichtigt werden muss dabei der (eingeschränkte) Wirkungskreis ihrer Aussagekraft, denn Motive sagen zunächst nichts über das konkrete Verhalten aus. Insofern können sie einen Beitrag zum besseren Verständnis leisten, müssen aber im situativen, inhaltlichen Zusammenhang untersucht werden. Das, in den zitierten Studien formulierte, Bedürfnis nach Selbstbestimmung und neuen Erfahrungen unterstreicht die Bedeutung des Ehrenamts als Möglichkeitsraum für Lernen und persönliche Entwicklung. Etabliert werden konnte bislang die persönliche und bildungsbiografische Relevanz des ehrenamtlichen Engagements, wie sieht es mit der Beschaffenheit des Lernens aus?

2.1.2 Strukturelle Perspektive: Ehrenamt als Lernraum

Das Ehrenamt wird als ein Lernort verstanden (siehe Bundestag, 2002; Gensicke & Geiss, 2010; Hübner, 2010), der sich von anderen Lernorten wie Museen und Bibliotheken nicht nur durch den fehlenden Bildungsauftrag, sondern auch durch eine offene Raumdefinition unterscheidet. Dabei verweisen die Begriffe Lern- und Bildungsort auf ein seit den 1970er Jahren verwendetes pädagogisches Konzept, dass sich auf institutionalisierte (und lokalisierbare) Orte bezieht. Sie werden verstanden als tatsächliche Orte, an denen Lernen in Lehr-Lernarrangements stattfinden soll oder de facto stattfindet (Kraus, 2015, S. 50f.). Der Lernort, den das Ehrenamt beschreibt, ist jedoch aus Sicht der ehrenamtlichen Akteure weniger ein intendierter Lernort als vielmehr ein sozialer und thematischer Raum, der sich durch soziale Strukturen und gemeinsame oder individuelle Handlungsmotive der Beteiligten definiert. Die Enquete-Kommission schreibt dementsprechend allgemein:

Die vielfältigen Tätigkeitsbereiche des bürgerschaftlichen Engagements können insofern als Lernorte verstanden werden, in denen ein ‚Lernen im

sozialen Umfeld' stattfindet. Dabei geht es weniger um den Erwerb neuen Fachwissens, als vielmehr um alltagsnahe soziale Qualifikationen und Kompetenzen, die in vielen Lebensbereichen und im Beruf verwendbar sind (Bundestag, 2002, S. 141.).

Beschrieben wird hier kein konkreter Ort, sondern die Aneignung eines Raumes durchs Lernen. Die Raumtheorie bietet hierfür das Konzept des *relationalen Raumes*, das auf einer Doppelstruktur beruht. Denn ein solcher Lernraum wird durch Handlungen geschaffen, während gleichzeitig die soziale Ordnung Handlungen ermöglicht und begrenzt (Stang, Bernhard, Kraus, & Schreiber-Barsch, 2018, S. 646). Die Konstitution von Räumen hat deshalb einen starken Subjektbezug, ohne die materielle und soziale Dimension zu ignorieren (Stang, Bernhard, Kraus, & Schreiber-Barsch, 2018, S. 647). Für eine Untersuchung von Lernprozessen im Ehrenamt ist der Raumbegriff deshalb dem Ortsbegriff vorzuziehen.

In der (bildungspolitischen) Argumentation für den Lernort Ehrenamt scheint es weniger um die selbstgesteuerte Gestaltung von Lernräumen zu gehen, als um die Nutzbarmachung von Lernerfahrungen über das ehrenamtliche Handeln hinaus. Was bedeutet diese Entwicklung für die Erwachsenenbildung? Diese Frage stellt sich auch Horst Siebert, der er es als Ausdruck einer zivilen Bildungsgesellschaft bezeichnet, „wie viele Menschen kontinuierlich in gemeinwohlorientierten Bereichen ehrenamtlich tätig sind, inwieweit dieses Engagement mit Qualifizierungs- und Bildungsmaßnahmen verknüpft ist und wie diese Tätigkeit gesellschaftlich anerkannt und unterstützt wird“ (Siebert, 2002, S. 42). Die Institutionalisierung und formale Anerkennung des Ehrenamts werden somit zum Bildungsindikator.

Reiner Brödel greift diesen Gedanken auf und erläutert, dass das bürgerschaftliche Engagement eine Erweiterung der Erwachsenenbildung darstellt und einen Paradigmenwechsel zum lebenslangen Lernen ausdrückt. Dieser Auffassung nach verliert das institutionelle Weiterbildungssystem seinen zentralen Ausgangspunkt für Wissen und Lernen in der Erwachsenenbildung.

Vielmehr dient die professionelle Weiterbildung als Dienstleistungskulisse und Support für menschliche Lernprozesse, die in beruflichen Tätigkeiten und anders strukturierten Handlungskontexten stattfinden. Zugrunde gelegt wird damit die erweiterte Sichtweise einer gesellschaftlich geöffneten Lernkultur, welche komplementär zur veranstalteten Weiterbildung auf die Komponenten informellen und selbstgesteuerten Lernens abstellt (Brödel, 2006, S. 71).

Durch den gesellschaftlichen Imperativ des lebenslangen Lernens wird der Lernraum Ehrenamt also strategisch wichtig, während die institutionelle Weiterbildung Lernprozesse unterstützen kann, die aus alltäglichen Handlungszusammenhängen entstehen. Was bedeutet das für Lernprozesse im Ehrenamt?

In der von Brödel durchgeführten Interviewstudie in Nordrhein-Westfalen zu bürgerschaftlichem Engagement und Lernen, wird nach Lernerfahrungen und Lernertrag gefragt. Den höchsten Lernertrag empfanden Ehrenamtliche mit der „Ausübung eines Ehrenamtes oder von Freiwilligenarbeit“, dicht gefolgt von der „Tätigkeit in Vereinen“ und der „Tätigkeit in politischen Initiativen“. Entscheidend ist an dieser Stelle einerseits die Pluralisierung von Lernorten und ein erweitertes Verständnis von Weiterbildung auch über die institutionalisierte Erwachsenenbildung hinaus, andererseits die differenzierte Betrachtung der „Lernhaltigkeit“ (Brödel, 2006, S. 76). Kompetenzentwicklung so betont Brödel strukturiert sich in Bezug auf Lernförderlichkeit und Verwertungschancen im Kontext des lebenslangen Lernens sehr unterschiedlich und sollte nicht pauschal als institutionelle Entgrenzung verhandelt werden. Zielrichtung der Studie war die Etablierung – nicht die Analyse – des Lernraums, so bleibt in diesem Zusammenhang offen, welche Strukturmerkmale eine solche Lernhaltigkeit beeinflussen. Ergänzen lässt sich mit Gerald Prein und Kolleg:innen, dass das Besondere am Lernen im Ehrenamt die Freiwilligkeit ist. Effektiv (und erfahrbar) wird das Lernen für die Beteiligten dann, wenn Kompetenzen und Wissen erworben werden, die über die jeweilige Tätigkeit hinaus gehen (Prein, Sass, & Züchner, 2009, S. 530ff.).

Wiebken Düx und Erich Sass greifen auf mehrstufige qualitative Erhebungen bundesweit zurück und weisen in ihren Studien zu Lernpotenzialen im freiwilligen Engagement darauf hin, dass Lernen zum einen multifaktoriell bedingt ist – womit Lernpotenziale nicht allein durch eine Kontextbeschreibung erfasst werden können – und zum anderen keine scharfe Trennung der Lernorte in rein informelle oder formale Kontexte möglich ist. Wie am Lernort Schule, können auch im freiwilligen Engagement informelle und formelle Lernkontexte gestaltet und genutzt werden. Voraussetzung dafür ist in jedem Fall die Bereitschaft zur inhaltlichen Auseinandersetzung bei den Lernenden selbst (Düx & Sass, 2005, S. 395f.).

Düx und Sass verstehen freiwilliges Engagement in gemeinwohlorientierten Organisationen als einen Lernort für junge Menschen, der gesellschaftliche Verantwortung und individuelle Lernprozesse verbindet. Faktoren wie Freiräume und Freiwilligkeit ermöglichen Entwicklung von Kompetenzen, Verantwortungsbewusstsein und Fähig-

keiten, die für eine sozial verantwortliche Lebensführung unabdingbar sind. Kein anderer Bereich der jugendlichen Lebenswelt biete diese Bedingungen, denn in der schulischen Bildung kämen sie nicht oder nur marginal vor. Gerade in der Freiwilligkeit, Vielfalt, Selbstbestimmtheit des Lernens und der Verantwortungsübernahme liegen die Chancen und Stärken dieses außerschulischen Lernfeldes, ein Gedanke, den die Autor:innen auch als anschlussfähig an die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan betrachten (Düx & Sass, 2015, S. 374f.).

Im Mittelpunkt der Studie stehen Jugendliche und jungen Erwachsene, die mit zeitlichen Abständen zur Auswirkung ihres Engagements auf ihren Lebenslauf befragt wurden. Herausgearbeitet wurden:

- **Berufliche Orientierung:** Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass Jugendliche, die sich engagiert haben, später eher soziale, Bildungs- und Gesundheitsberufe ergreifen und höhere Bildungsabschlüsse erzielen.
- **Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsentwicklung:** Fast 70% der Befragten gaben an, Kenntnisse im hohen bis sehr hohen Umfang erworben zu haben. Hier wurden neben persönlichen und Sozialkompetenzen auch Fachkenntnisse und Fähigkeiten fachlicher, kreativer, technischer, praktischer, pädagogischer, medialer oder organisatorischer Art genannt.
- **Gesellschaftliche und politische Beteiligung:** Es zeigt sich, dass Jugendliche, die sich engagierten, mit einer größeren Wahrscheinlichkeit auch im erwachsenen Alter ein freiwilliges Engagement aufnehmen und mehr Möglichkeiten zur Partizipation wahrnehmen (Düx & Sass, 2015, S. 367-369).

Deutlich wird hier das Anliegen der Autor:innen, freiwilliges Engagement weniger über die Abgrenzung zur Erwerbsarbeit und Hausarbeit zu definieren, sondern als gesellschaftliches Lern- und Sozialisationsfeld, aus dem heraus Bedeutung in Bezug auf Teilhabe und Partizipation erwächst (Düx & Sass, 2015, S. 366). Die Feststellung, dass Ehrenamt stark von sozialen Ressourcen und den Interessen der Eltern abhängt, wird dabei weniger als Einschränkung oder Beeinflussung der genannten Schlussfolgerung verstanden, sondern vielmehr als Argumentation dafür, Zugänge zu diesem wichtigen Lernort zu stärken. Relevant sind diese Ergebnisse in der Argumentation und Konzeption von *Service Learning* Angeboten. Für ein besseres Verständnis des Lernens im Ehrenamt sind sie wenig geeignet.

Eine strukturelle Analyse dieser Prozesse unternimmt hingegen Stefan Hansen in seiner empirischen Studie zum Lernen in Vereinen. Er greift nicht nur die vielfältigen Lernanlässe auf, die das Engagement in Vereinen haben kann, er macht auch deutlich, dass das Lernen dort in verschiedenen Formaten stattfindet. In seiner Typologie unterscheidet er zwischen zufälligen, nicht intendierten Lernerfahrungen und selbstgesteuertem Lernen. Er teilt dafür das inzidentelle Lernen in zwei Typen auf:

1. **durch die Tätigkeit:** Neue Kompetenzen werden durch die Wahrnehmung und Lösung von Problemen im nicht-alltäglichen, aber „geschützten“ Raum des Vereins erworben (Hansen, 2008, S. 131).
2. **durch die soziale Interaktion:** Vereinsmitglieder erwerben durch gemeinsame Aktivitäten mit anderen Vereinsmitgliedern sowie durch die Integration in die Vereinsgemeinschaft und durch das Lernen von Dritten personenbezogene Eigenschaften wie Selbstbewusstsein oder soziale Kompetenzen (Hansen, 2008, S. 132).

Für das selbstgesteuerte und formale Lernen findet er zwei unterschiedlich Anlässe:

1. **durch die formale Position:** Vereinsmitglieder werden durch ihre Position zu selbstgesteuertem Lernen oder zur Teilnahme an formalen Weiterbildungsveranstaltungen motiviert.
2. **durch die Förderung des selbstgesteuerten Lernens:** Das Interesse am Verein, der ehrenamtlichen Tätigkeit oder der beruflichen Nutzbarkeit (bzw. der Transferierbarkeit in andere Bereiche) können zu selbstgesteuerten Lernprozessen führen.

Lernförderlich sind somit soziale Kontexte, die Erprobung neuer Handlungsabfolgen sowie extrinsische und internalisierte Motive. Hansen findet zudem auch drei Aspekte, die hinderlich auf das Lernen einwirken können: 1. Routine 2. Demotivation 3. Mehrfachengagement (Hansen, 2008, S. 132). Diese Systematisierung der Lern- bzw. Weiterbildungsanlässe erscheint nicht überraschend, zeigt aber die Verknüpfung zwischen individuellem Bildungsinteresse und sozialer Struktur auf.

Genau diese sich gegenseitig verstärkende Beziehung individueller Bildung und organisationalem Rahmen hat auch Bernd Wallraff in seiner Studie zum ehrenamtlichen Lern- und Wissensmanagement bei Greenpeace herausgearbeitet. Für die Bedeutung

der Weiterbildung im Ehrenamt nennt Wallraff zwei Perspektiven: „Zum einen Qualifizierung durch das Tätigsein (training on the job), zum anderen ehrenamtliches Engagement als Bildungsfaktor selbst (Ehrenamt als Aneignung neuen Wissens, neue Perspektiven auf Lebenswelten)“ (Wallraff, 2010, S 127). Ehrenamtliche werden in diesem Sinne als Wissensträger und Wissensvermittler verstanden, was sich auch auf das Selbstverständnis der koordinierenden Institutionen selbst auswirkt: Wird das Ehrenamt als Lernraum ernst genommen, könnte das im Umkehrschluss für die Institutionen nicht nur bedeuten, unbezahlte Arbeit zu vermitteln und einzusetzen, sondern Ehrenamtliche als Teil einer lernenden Organisation zu sehen.

Eben solche kollektiven – soziales Kapital generierenden – Lern- bzw. Bildungserfahrungen haben Jana Trumann und Siglinde Naumann in ihren Forschungsarbeiten zu Lern- und Bildungsprozessen im bürgerschaftlichen Bewegungen und Initiativen untersucht. Während Trumann die verschiedenen Lernhandlungen der Gemeinschaft erfasst und systematisiert (Trumann, 2013), konzentriert sich Naumann auf den Aspekt der Heterogenität als Impuls für soziale Bildungsprozesse (Naumann, 2010). Beide verorten das ehrenamtliche Bildungspotenzial in der Auseinandersetzung im sozialen miteinander und der Gesellschaft sowie in sozialkonstruierten Lernhandlungen. Die Identifikation über die gemeinsame Bewegung wird zum zentralen Strukturmerkmal des Lernortes. Dabei findet das individuelle Lernen als Teil kollektiver Prozesse statt oder wird erst durch diese ausgelöst.

Über diese Arbeiten hinaus zeichnet sich die Literatur zum Lernort Ehrenamt vor allem durch einen bildungspolitischen Impetus aus. Die Bedeutung der Lernumgebung wird zwar berücksichtigt (Overwien, 2005, S. 347), doch weniger diese Umgebungsfaktoren bestimmen die Argumentation, als die Zielsetzung, das Bewusstsein für die gesellschaftliche Bedeutung stärken zu wollen. Es wird das Potenzial zum Kompetenzerwerb und die Notwendigkeit hervorgehoben, diese Kompetenzen sichtbar und transferierbar zu machen. Damit verbunden ist die Forderung, den entsprechenden Lernerfolg anzuerkennen als non-formale Qualifizierungsmaßnahme und den Lernort bildungs- und sozialpolitisch zu stärken. Der Lernraum Ehrenamt passt sich somit gut ein in das Konzept des lebenslanges Lernen, was nicht nur eine politische (und ökonomische) Forderung (Molzberger, 2007, S. 33; von Felden, 2019), sondern auch ein anthropologisches Verständnis ist: Wir lernen unser ganzes Leben lang. Das bedeutet, Lernen findet innerhalb und außerhalb von Bildungsinstitutionen statt, ist nicht exklusiv an pädagogische Settings und didaktische Medien geknüpft. Die vorgestellten Studien heben die Bedeutung von lernförderlichen Kontextfaktoren

hervor, die sich besonders auf soziale Strukturen und kollektive Lernhandlungen beziehen. Welche Rolle nimmt dabei die institutionelle Weiterbildung ein?

2.1.3 Institutionelle Perspektive: Qualifizierung fürs Ehrenamt

Carola Reifenhäuser geht in ihrem Handbuch, das sich an Ehrenamtskoordinator:innen richtet, von der Zielrichtung des Lernens aus und unterscheidet das „Lernen fürs Ehrenamt“ vom „Lernen im Ehrenamt“ (Reifenhäuser & Reifenhäuser, 2013, S. 139). Sie trennt damit die Vorbereitung und fachliche Expertise vom Lernen durch die ehrenamtliche Tätigkeit und schreibt dazu:

Viele Aufgaben, die freiwillig und unbezahlt erfüllt werden, erfordern Kompetenzen, die die Freiwilligen nicht oder nur zum Teil mitbringen. In diesen Fällen sind die klassischen Bildungsangebote wie Kurse, Seminare, Vorträge, E-learning oder Fachliteratur das Mittel der Wahl [. . .] Die meisten Freiwilligen empfinden ihrerseits ein solches Qualifizierungsangebot als notwendig, entlastend und bereichernd (Reifenhäuser & Reifenhäuser, 2013, S. 140f.).

Dieses klassische Verständnis von Weiterbildungsangeboten zum Aufbau von (fehlenden) Kompetenzen und zur Vermittlung von Fachwissen, spiegelt sich auch in den Veranstaltungen von Kommunen und koordinierenden Institutionen wider.

Reifenhäuser nennt damit die zwei wichtigen Punkte in der Debatte um Qualifizierung: Zum einen den Qualitätsanspruch – hier knüpft sie indirekt an die These des Strukturwandels im Ehrenamt an, mit dem damit verbundenem Streben nach Professionalisierung. Zum anderen formuliert sie das Bedürfnis nach Anerkennung. Sandra Habeck hat die Charakteristika des „neuen“ und „alten“ Ehrenamts (siehe Tabelle 2.2) pointiert gegenübergestellt (Habeck, 2009, S. 73). Die Interpretationen des möglichen Strukturwandels werden kontrovers diskutiert (siehe hierzu Heinze & Olk, 1999, S. 79; Hollstein, 2015, S. 15ff.). Es wird in der Gegenüberstellung jedoch deutlich, dass die Verschiebung, von einer milieugebundenen Sozialisation hin zu einer (bildungs-)biografischen Passung, wie sie Benedetti beschreibt, erst die Forderung nach Weiterbildung und Qualifizierung auslösen.

Table 2.2: Strukturwandel des Ehrenamts nach Habeck

Altes Ehrenamt	Neues Ehrenamt
Milieugebundene Sozialisation	Biografische Passung
Selbstloses Handeln, Aufopferung und Fürsorge	Norm der Reziprozität von Geben und Nehmen; Medium der Selbstfindung und Selbstsuche
Laientätigkeit	[Semi-]Professionalität und ausbildungsorientiert

Für ehrenamtliche Tätigkeiten gibt es jedoch kein einheitliches Weiterbildungssystem oder verbindliche Grundanforderungen. Die freiwillige Feuerwehr, Sportvereine, Telefonseelsorge oder politisches Engagement unterscheiden sich nicht nur in ihren Aufgaben, sondern auch in dem Formalisierungsgrad ihrer Ausbildung. In der Arbeit mit Geflüchteten variieren sowohl die Tätigkeit als auch die Anforderung der jeweiligen Träger (Vgl. Simonson & Gordo, 2017, S. 355). Das Engagement für Geflüchtete war in den Jahren 2015/16 besonders hoch und während Organisationen wie die Diakonie von ihren Ehrenamtlichen ein Führungszeugnis und die Teilnahme an einem interkulturellen Sensibilisierungstraining fordern, gingen manche Kommunen unter dem Ansturm der Ehrenamtlichen so weit, dass sie ehrenamtliche Deutschkurse für Geflüchtete nur von zertifizierten DaZ-Lehrkräften durchführen ließen. Andere Initiativen stützen sich wiederum allein auf die Selbstorganisation ihrer ehrenamtlichen Mitglieder. Im Engagement für Geflüchtete, wie auch in vielen anderen Ehrenamtsbereichen ist es also keine bereichsspezifische, sondern eher eine allgemein-theoretische Diskussion, die Brödel anhand zwei verschiedener Bestrebungen nachzeichnet: Die angestrebte Professionalisierung der Tätigkeiten durch vorbereitende Qualifizierungen und die individuelle, selbstgesteuerte Kompetenzentwicklung der Beteiligten. Brödel ergänzt hierzu mit Blick auf die wachsende Gruppe der Ruheständler:innen, dass davon ausgegangen wird, dass diese Ehrenamtlichen nicht nur ihre Lebenserfahrungen, sondern auch ihre beruflichen Kompetenzen einbringen und sich selbstständig weiterbilden können – sollten sie während ihrer Tätigkeit feststellen, dass ihnen Wissen oder nötige Kompetenz fehlten (Brödel, 2006, S. 71f). Dux gibt dazu zu bedenken:

Wenn über ein Drittel der Befragten angibt, ohne formale bzw. non-formale Ausbildung in den Organisationen ihres Engagements andere Personen unterrichtet, ausgebildet oder trainiert zu haben, stellt sich allerdings die Frage nach der Qualität dieser Tätigkeit, aber auch nach

der rechtlichen Absicherung der Engagierten in dieser Tätigkeit (Düx, Prein, Sass, & Tully, 2008, S. 279).

Sandra Habeck geht vor diesem Hintergrund davon aus, dass das Ehrenamtsmanagement ein zunehmend wichtiges Berufsfeld von Pädagogen darstellt. Sie unterteilt die Qualifizierungsnotwendigkeit differenzierter als Brödel in drei Stufen:

1. **Qualifizierung als grundlegende Voraussetzung:** Wird vor allem im aufgabenorientierten Ehrenamt eingesetzt. „Hier sind meist spezifisches Fachwissen und Kompetenzen erforderlich, um professionell im Engagement handeln zu können.“
2. **Qualifizierung in Abhängigkeit des einzelnen Ehrenamtlichen:** Die Entwicklung der individuellen Ehrenamtlichen steht hier gegenüber reibungslosen Abläufen im Vordergrund. Im personenbezogenen Ehrenamt kann es abhängig von den einzelnen Personen zu einer vorbereitenden Maßnahme kommen „Was bringt er mit und inwieweit und in welcher Form möchte er sich persönlich sowie für seine Aufgaben weiterentwickeln? Was braucht er, um im und für sein Engagement Sicherheit zu gewinnen?“
3. **Qualifizierung in jeweiliger Abhängigkeit des einzelnen Engagementvorhabens:** Diese Form der Qualifizierung zielt auf partizipationsorientierte Ehrenamtsarbeit. „Gelungene Partizipation ist darauf angewiesen, dass Ehrenamtliche weitgehend kompetent und möglichst professionell in ihrem Engagement agieren.“ Abhängig von den geplanten Vorhaben und Aufgaben werden einzelne Personen mit entsprechenden Schulungen versorgt (Habeck, 2009, S. 87).

Grundsätzlich lässt sich also festhalten: „Als Bestandteil von Organisationsentwicklung ist Qualifizierung ein wichtiges Thema in Einrichtungen und Organisationen. Damit soll unter anderem den steigenden Anforderungen an Qualität, Effektivität und Effizienz entgegen werden“ (Habeck, 2009, S. 75).

Der Deutsche Bundestag veröffentlicht im Papier seiner Enquete Kommission *Zukunft des bürgerschaftlichen Engagements* zum Thema Qualifizierung:

In engem Zusammenhang mit Organisations- und Personalentwicklungsprozessen steht die Anforderung, Qualifizierung zu initiieren und zu ermöglichen. Dabei geht es einerseits darum, dem Wunsch der Engagierten nach Qualifizierungsangeboten und der Erweiterung ihrer individuellen Kompetenzen zu entsprechen und Engagement auf diese Weise

anzuerkennen [...] Andererseits richtet sich Qualifizierung auch auf die Organisationen sowie die in ihnen tätigen hauptamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern (Bundestag, 2002, S. 132).

Die Weiterbildung von Ehrenamtlichen wird hierbei nach den Prinzipien der Personalentwicklung gedacht. Das ist mit Blick auf gesellschaftliche Prozesse nachvollziehbar und zeigt zugleich ein Dilemma auf, das Michael Stricker in seiner Dissertation „Ehrenamt als soziales Kapital als Qualifizierungsdruck beschreibt: Einerseits müssen Organisationen ihre Ziele erreichen und Ansprüchen gerecht werden und gleichzeitig bestehe die Gefahr, mit zu hohen Anforderungen ehrenamtliche Arbeit zu verdrängen (Stricker, 2006, S. 87) oder so sehr zu selektieren, dass Bevölkerungsgruppen ausgeschlossen werden (Stricker, 2006, S. 154). Diese Tendenz zeichnet sich auch ab, wenn ehrenamtliche Arbeit als bürgerschaftliches Engagement fehlende Strukturen ausgleicht: Liegt bei Weiterbildungen von Ehrenamtlichen in Form von Qualifizierung der Fokus nicht auf den Bedürfnissen der Ehrenamtlichen, geht es meist um die geforderte Professionalisierung ihrer Tätigkeit. Dazu schreibt Hermann Voegen: „Für eine Kommune sind dagegen Lösungsansätze wichtig, die flexibel mit anderen Problemlösungen zu koppeln sind, wenn z.B. die Qualifizierung ehrenamtlicher Dienste den Mangel an professionell ausgebildetem Personal kompensieren soll“ (Voegen, 2006, S. 14).

Die Enquete Kommission formuliert diese Entwicklung etwas anders und beschreibt eine Entwicklung, in der sich die Erwartungen an die koordinierenden Institutionen – oder das Ehrenamt selbst –, geändert haben könnten: „Qualifizierung ist insofern auch eine Antwort auf die steigenden Erwartungen der Engagierten selbst, ein Signal dafür, dass sie und ihre Arbeit ernst genommen und ihre Bedeutung öffentlich geschätzt werden“ (Bundestag, 2002, S. 134). Bernd Wagner greift den Punkt der Anerkennung durch Qualifizierung auf, wenn er mit Rückgriff auf seine empirischen Untersuchungen zu kulturellem Engagement darauf hinweist, dass Qualifizierung zu einer Aufwertung der ehrenamtlichen Arbeit führen kann. Die kooperative Zusammenarbeit zwischen hauptamtlichen und ehrenamtlichen Bereichen würde mit Hilfe von Zertifizierungen eher gelingen. Es läge dann an den Institutionen und ihrer Arbeitskultur, Freiwilligenarbeit nicht mehr als kostenlose Hilfsarbeit anzusehen, sondern stärker zu integrieren (Wagner, 2000).

Wallraff, der das Ehrenamtsmanagement von Greenpeace untersucht hat, beschreibt darüber hinaus, dass Ehrenamtliche in den letzten 15 Jahren strukturell immer stärker in die Organisation einbezogen wurden. Mit dem Gedanken, dass es Aufgaben

gibt, für die Idealismus nötig ist, der keine angemessene Bezahlung hat, werden nicht nur die riskanten Aktionen mit Ehrenamtlichen geplant, sondern auch interne Weiterbildungen (Wallraff, 2010, S. 28). Er zeichnet das Bild einer Situation, von der beide Seiten profitieren:

Die Möglichkeit zur Weiterqualifizierung, zum Erwerb von Humankapital ist heute ein wichtiges Motiv um ein Ehrenamt anzutreten. Dies haben auch zahlreiche Ehrenamtsverbände festgestellt. Für sie stellt die Qualifizierung ihrer Ehrenamtlichen ein Schlüsselinstrument dar, nicht nur für die Förderung der Arbeitsqualität, sondern auch für die Steigerung des Engagements (Wallraff, 2010, S. 26).

Annette Sprung und Brigitte Kukovetz haben in einer empirischen Erhebung freiwilliges Engagement in der Unterstützung Geflüchteter untersucht. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass es hier bereits ein solides Angebot der Weiterbildungsanbieter zur Entwicklung von Fachkompetenzen gibt. Die Relevanz von Qualifizierungen wurde schnell erkannt und in ihrer Aktualität auch auf fehlenden fachlichen Kompetenzen ausgerichtet. Sie betonen jedoch die ebenfalls notwendige Entwicklung von Selbstkompetenzen wie die Fähigkeit zur (Selbst-)Reflexion. Angeleitete „Reflexionsräume zu schaffen, ist eine Möglichkeit, um kritische (und eventuell auch transformativische) Bildungsprozesse von Volunteers zu fördern“ (Sprung & Kukovetz, 2017, S. 7). Ihre Forderung nach diesen Reflexionsräumen richtet sich auf traditionelle Kursangebote vor Ort und professionellen Gruppenreflexion wie Supervision.

Qualifizierungen, so wurde deutlich, sind für Organisationen wichtig, um anspruchsvolle Aufgaben leisten zu können und stellen eine Form der Anerkennung dar. Sie sind aber auch herausfordernd, weil sie Anforderungen an Menschen stellen, die diese möglicherweise nicht leisten können – oder wollen. Denn hinzukommt auch der Aspekt, dass Menschen im Ehrenamt nicht unbedingt wie Hauptamtliche behandelt werden wollen. Weiterbildungsmaßnahmen, moderierte Selbstreflexion und Entwicklungsgespräche können die Grenze zwischen eigener Freiwilligkeit und Anforderungen von außen überschreiten (Ramos & Wehner, 2018, S. 220).

Daniel Schugurensky sieht die entsprechenden Institutionen sogar in der Verantwortung, nicht nur Kurse anzubieten, sondern informelle Bildung gemeinsam mit Ehrenamtlichen zu gestalten, „[which] refers to the need to purposefully design meaningful opportunities for relevant informal learning and for critical reflection on such learning and to connect non-formal learning programmes with informal learning“ (Schugurensky, Duguid, & Mündel, 2010, S. 94). Die Auseinandersetzung mit

diesen kritischen und reflexiven Lernerfahrungen kann laut Schugurensky nicht nur zu tieferen und intensiveren Erfahrungen führen, sondern auch der koordinierenden Organisation dienen, indem sie effektiver wirken kann und Prozesse demokratisiert werden. Insofern profitierten nicht nur Ehrenamtliche von zusätzlichen zeitlichen und räumlichen Angeboten zur Reflexion. In der Unterstützung des *Learning by doing* könne Mentoring dabei helfen, die Lernkurve zu verkürzen und tiefere Einblicke in Prozesse und Strukturen zu gewinnen (Mündel & Schugurensky, 2013, S. 191). Für die konzeptionelle Arbeit und institutionelle Koordination von Ehrenamtlichen ergeben sich daraus für Schugurensky vier Herausforderungen:

1. **Konzeptionell:** Lernen im Ehrenamt besser verstehen in Bezug auf Zielrichtung, Bedeutung, inhärente Eigenschaften.
2. **Methodisch:** Informelles Lernen besser herausarbeiten und sichtbar machen
3. **Anerkennen:** Informelles Lernen in Organisationen erkennen, sichtbar machen und anerkennen
4. **Pädagogisch:** Informelles Lernen unterstützen und bedeutungsvolle Lernangebote gestalten, die Reflexion über die eigene Lernerfahrung ermöglichen. (Schugurensky, Duguid, & Mündel, 2010, S. 94, eigene Übersetzung)

In die gleiche Richtung zielt auch Ortfried Schäffter, wenn er aus Sicht der deutschen Erwachsenenbildung schreibt, dass das „beiläufige“ Aneignen schnell an seine Grenzen stößt. Wünschenswert sind dann zusätzliche Anleitungen, Qualitätssicherung und geschützte Rahmenbedingungen zum Probedandeln oder für schwierige Kommunikation.

Auch aus den Aktivitäten alltagsgebundenen Lernens im Rahmen bürgerschaftlichen Engagements entsteht daher Bedarf an weiterführender und intensivierender Lernorganisation - allerdings in anderer Weise als dies aus der Sicht von Anbieterorganisationen üblicherweise verstanden und bereitgestellt wird. Angebotsformen institutionalisierten Lernens aus einer Anbieterperspektive sind häufig genug nicht kompatibel mit der Lernkultur bürgerschaftlicher Lernbewegungen (Schäffter, 2006, S. 25).

Schäffter unterscheidet zwischen zwei komplementären Formen der institutionellen Erwachsenenbildung: Bildungsanbieter und Selbstbewegung (hiermit sind zivilgesellschaftliche Initiativen gemeint). Schäffter geht davon aus, dass Bildungsanbieter ihre Teilnehmenden erst motivieren also „bewegen“ müssen, Selbstbewegungen sind darüber definiert, dass die Teilnehmenden schon über ihr Engagement motiviert sind.

Die Bildungsanbieter erfüllen ihrem Selbstverständnis nach einen Bildungsauftrag, für den sie nach Teilnehmenden suchen. Ihr Anliegen ist es deshalb, die Systematik von Themen und Inhaltsstrukturen subjektiv bedeutsam zu machen und auf den alltagspraktischen Kontext „hinunter-zu-transformieren“ (Schäffter, 2006, S. 27). Die Ausgangslage in Selbstbewegungen ist umgekehrt; Pädagog:innen, die in diese spezifischen Lernmilieus eingebettet sind, reagieren auf Impulse dieser Initiativen und stehen vor der Herausforderung vom situativen Erfahrungshorizont auf kontextübergreifende Verstehenszusammenhänge „hochzutransformieren“ (Schäffter, 2006, S. 27). Die Möglichkeit dieses pädagogischen Handelns ergibt sich in der Selbstbewegung nicht durch einen externen Auftrag, sondern durch den Drang mehr zu lernen. Pädagogen sind in diesem Setting vor die Herausforderung gestellt, den richtigen Ton zu treffen und das Lernmilieu zu bedienen. Gelingt diese pädagogische und kommunikative Herausforderung so spricht Schäffter von „situierter Kompetenzentwicklung“ (Schäffter, 2006, S. 28).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es zur These des Strukturwandels im Ehrenamt zwar unterschiedliche Auslegungen gibt, aber die Verschiebung der Verantwortlichkeit von der milieugebundenen Sozialisation zur (bildungs-)biografischen Passung erst den Impetus des Weiterbildens und der Qualifizierung ermöglicht. Festgestellt wurden einerseits Qualitätsansprüche, die an das Ehrenamt herangetragen werden und andererseits der Wunsch nach Qualifizierungen als Form der Anerkennung aus dem Ehrenamt heraus. In diesem Zusammenhang wurde zudem auf die Gefahr der sozialen Spaltung hingewiesen, die eine Professionalisierung mit sich bringt. Als Aufgabe der Erwachsenenbildung wurde gefordert, neben der Fachkompetenz ebenfalls die Reflexionskompetenz zu fördern und relevante Lernangebote zu generieren, die informelle Bildung einbeziehen.

2.1.4 Informelle Perspektive: Situatives Lernen im Ehrenamt

Trotz der zahlreichen Angebote und Qualifizierungsziele, erfolgt Weiterbildung im Ehrenamt – da ist sich die Literatur einig – nicht ausschließlich in formellen Qualifizierungen, „sondern unsystematisch und zufällig“ (Reifenhäuser & Reifenhäuser, 2013, S. 139). Zu diesem Schluss kommt auch Hansen, wenn er schreibt:

Es scheint, als wäre das Lernen durch freiwilliges Engagement in Vereinen vor allem durch so genannte informelle Lernprozesse gekennzeichnet

net, unter denen allerdings (je nach Studie) eine Vielzahl von unterschiedlichen Lernformen – soziales Lernen, learning by doing, Lernen durch Verantwortungsübernahme usw. – verstanden wird (Hansen, 2008, S. 23).

Für den Kontext Ehrenamt heißt das, dass die hier häufigsten Lernszenarien keine formalen und traditionellen Weiterbildungssettings sind. Es heißt auch, dass Lernen in diesem Lernraum zum Teil unbewusst, unbeabsichtigt und weder an feste Ort oder Zeiten gebunden ist. Um der Frage nachzugehen, was Lernen im Ehrenamt konkret bedeutet, erscheint es sinnvoll, das Konzept des informellen Lernens genauer zu betrachten.

Michael Eraut fasst die Schwierigkeiten, die das Erforschen dieser Lernprozesse aufwirft folgendermaßen zusammen:

- informal learning is largely invisible, because much of it is either taken for granted or not recognized as learning; thus, respondents lack awareness of their own learning;
- the resultant knowledge is either tacit or regarded as part of a person's general capability, rather than something that has been learned;
- discourse about learning is dominated by codified, propositional knowledge, so respondents often find it difficult to describe more complex aspects of their work and the nature of their expertise. (Eraut, 2004, S. 249)

Eine vage Flüchtigkeit des informellen oder auch alltäglichen Lernens wird in diesen drei Punkten deutlich. Diese Vielschichtigkeit macht informelle Lernprozesse so schwer zugänglich, dass in der Regel – wie in den obigen Zitaten – lediglich auf sie verwiesen wird oder sie darüber definiert werden, was sie nicht sind: curricular, systematisiert, vergleichbar, geplant. Daniel Schugurensky verweist mit Bezug auf diese Problematik darauf, dass zur Unterscheidung zwischen dem Setting des informellen Lernens (z.B. die eigenverantwortliche Tätigkeit als Mentor oder der zwanglose Erfahrungsaustausch nach einem Seminar) und dem Prozess des informellen Lernens differenziert werden sollte (Schugurensky, 2015, S. 21). In der Absicht, die Lernprozesse besser identifizieren zu können, hat er aus seinen Studien zum Lernen in ehrenamtlichen Kontexten eine Tabelle zusammengestellt, die einige der zentralen Begriffe systematisiert (Schugurensky, 2015, S. 22):

Tabelle 2.3: Varianten des informellen Lernens nach Schugurensky

Informelles Lernen	Intendiert	Bewusst
Selbstgesteuert	Ja	Ja
Zufällig	Nein	Ja
Implizit	Nein	Nein

In der Literatur zum Ehrenamt finden sich Verweise auf alle dieser drei Varianten. Das selbstgesteuerte Lernen findet sich zum Beispiel in den von Schöffter beschriebenen Selbstbewegungen, deren selbstorganisierte Bildungsprozesse zu unterstützen er als Herausforderung für die Erwachsenenbildung versteht (Schöffter, 2003). So versteht es Gnahs auch als nötigen Paradigmenwechsel, dass sich die Didaktik der Erwachsenenbildung hin zu Erfahrungen, Ressourcen und Aktivierung orientiert. Lehrangebote sollten sich stärker nach den Potenzialen der Lernenden ausrichten, um ihrem selbstgesteuerten Wissensaufbau mehr Raum zu geben. Er definiert lebenslanges Lernen als Synonym zu selbstgesteuertem Lernen. Mit Dohmen greift er das selbstgesteuerte Lernen als Konsequenz aus dem Postulat des notwendigen Mündigwerden des Menschen im Kant'schen Sinne auf. „Auch bildungspolitisch wird das Lernen stärker an das Individuum gebunden und zumindest zum Teil der staatlichen Verantwortung in Form institutionalisierter Lehr-Lern-Arrangements entzogen“ (Gnahs, 2016, S. 110).

Verstehen wir selbstgesteuertes Lernen in diesem Sinne als absichtsvolles Lernen, dann hat es mit Kursen gemeinsam, dass es um konkrete Bildungsanliegen geht. Aus Sicht der Ehrenamtlichen ist das Format zunächst zweitrangig (oder Mittel zum Zweck), wenn es dazu dient, individuell gesetzte Ziele zu erreichen. Vermutlich aus diesem Grund hat Hansen in seiner Typologie das formale mit dem selbstgesteuerten Lernen zusammengefasst (Hansen, 2008, S. 131). Eine analytische Trennung ist dennoch möglich und sinnvoll. Dinkelaker macht das an einem Beispiel deutlich. In einer von Laien betriebenen Redaktion werden Computerkenntnisse nötig. Es wird unter den Beteiligten über die Entscheidung diskutiert, entweder einen Kurs zu absolvieren oder anhand der Redaktionsarbeit am Computer selbstständig zu üben – und sich durch die Tätigkeit die entsprechenden Kenntnisse anzueignen. In einem Kurs stünde laut Dinkelaker nicht mehr die effektive Redaktionsarbeit, sondern das effektive Lernen im Mittelpunkt (Dinkelaker, 2009, S. 68f.). An die Stelle eines Handlungsmotivs, träte dann ein Lernmotiv. Die Übersetzung auf die Handlung und das eigentliche Ziel (z.B. die effektive Redaktionsarbeit) erfolgt

erst anschließend. Die Ablehnung von Ehrenamtlichen gegenüber „Lernen,“ die Schugurensky beschreibt kommt möglicherweise durch diese Verschiebung der Motive. Lernen erscheint dann erstrebenswert, wenn es bereits auf den ersten Blick zur Erweiterung von Handlungsoptionen führt.

Informelles Lernen im Ehrenamt findet somit auf verschiedenen Ebenen statt. Zunächst das implizite Lernen, das unbewusst und nebenbei passiert, diese Lernaktivitäten lassen sich empirisch nicht analysieren, da sie nicht an konkrete Settings und Prozesse geknüpft sind. Das Wissen um ihr Vorhandensein basiert auf den Erfahrungen und Annahmen der Beteiligten, bleibt aber unkonkret (siehe hierzu Prein, Sass, & Züchner, 2009, S. 530). Das zufällige Lernen ist ebenfalls ungeplant, aber wird spätestens im Nachhinein als ein aktiver Zuwachs an Wissen, Verständnis oder Fähigkeit gedeutet. Abschließend das selbstgesteuerte Lernen, das beabsichtigte und bewusste Lernaktivitäten beinhaltet.

Einen etwas anderen Schwerpunkt legt David Livingstone, indem er informelles Lernen dadurch definiert, dass Ziel, Inhalt und Erfolg durch die Lernenden bestimmt wird. Explizites informelles Lernen hebt er von unbewussten beiläufigen Formen dadurch ab, dass die Lernenden im Nachhinein wahrnehmen, dass sie 1. neues Wissen erworben haben und 2. einen Aneignungsprozess durchlaufen sind:

Explicit informal learning is distinguished from everyday perceptions, general socialization and other tacit learning by peoples' conscious identification of the activity as significant learning. The important criteria that distinguish explicit informal learning are the retrospective recognition of both a new significant form of knowledge, understanding or skill acquired on one's own initiative and also recognition of the process of acquisition. (Livingstone, 1999, S. 4, Hervorhebung im Original)

Durch die Vielschichtigkeit der im Ehrenamt initiierten Lernprozesse scheint Düx' Vorschlag nachvollziehbar, von informellen Kontexten statt vom informellen Lernen zu sprechen, da letzteres durch Negativzuschreibungen eher zu einer Restkategorie verkomme. Lernen, so ihre Argumentation sei zudem immer gleich, der Zusatz *informell* somit unnötig (Düx & Sass, 2005, S, 395).

In ihren Forschungsarbeiten zu Sozialisierungsprozessen im Ehrenamt konnte Düx lernförderliche Faktoren identifizieren, dazu gehören:

- *Freiwilligkeit*: eigene Entscheidungen bringen eine stärkere Lernmotivation und Identifikation mit den übernommenen Aufgaben hervor als eine Zuweisung von außen.
- *Gemeinschaft in der Peergroup*: gemeinsames Handeln und Lernen unterstützt das Erleben von Zugehörigkeit und Gemeinschaft.
- *Frei- und Gestaltungsspielräume*: eigene Interessen und Handlungsfelder können entwickelt werden.
- *Partizipation und demografische Bildung*: Mitbestimmung und demografische Fähigkeiten können geübt werden.
- *Verantwortung*: verbindliche und zuverlässige Verantwortungsübernahme zu übernehmen, stellt einen wichtigen Aspekt sozialer Integration dar, der im geschützten Rahmen geübt werden kann.
- *Learning by Doing*: Lernerfahrungen sammeln durch die Ausübung von Tätigkeiten.
- *Unterstützung durch erwachsene Mitarbeiter*: Vorbilder und Mentoren übernehmen eine relevante Funktion in der eigenen Positionierung. (Düx & Sass, 2015, S. 370ff.)

Lernen im informellen Kontext und am Beispiel Ehrenamt, wird bei Düx und Kolleg:innen vor allem entwicklungspsychologisch und im Sinne einer Sozialisierung von Jugendlichen verstanden. Ihr Forschungsinteresse richtet sich demnach auch weniger danach, wie im Ehrenamt gelernt wird, sondern welche Auswirkungen das Engagement von Jugendlichen auf ihre spätere Entwicklung haben wird.

Reinders entwickelt in Bezug aufs Lernen im Ehrenamt einen Ansatz, der wiederum stärker von der Theorie des informellen Lernens ausgeht und Reflexion als Ausgangspunkt nimmt. Dafür nimmt er den Ansatz der *Theorie der gemeinwohlorientierten Tätigkeit* von Youniss und Yates, die auch Düx verwendet hat. Die Überführung konkreter Erfahrung in abstrakte Konzepte erfolgt dort auf drei Stufen:

1. Im Rahmen direkter Interaktion (mit bspw. Wohnungslosen, Menschen mit Behinderung) denken Jugendliche über Stereotype nach, die sie über andere Menschen haben. Sie nehmen die Menschen anschließend nicht mehr als Teil einer sozialen Gruppe, sondern als Individuen wahr.
2. Daran anschließend vergleichen Jugendliche ihre Situation mit der anderer Menschen. Sie nehmen ihre eigenen Privilegien wahr und beginnen ihre eigene Biografie im gesellschaftlichen Kontext zu betrachten.

3. Abschließend beginnt die Reflexion über gesellschaftliche Bedingungen und die eigene Rolle als verantwortlicher Akteur (Reinders, 2009, S. 26f).

Reinders entwickelt auf diesem Modell ein eigenes Phasenmodell, das sich stark an den Überlegungen von Kolbs *learning Cycle* orientiert. In seiner Annahme geht er davon aus, dass dieser Prozess nicht bewusst gesteuert, sondern unbewusst oder halbunbewusst durchlaufen wird. Laut Reinders wird er dann initiiert, „wenn gemachte Erfahrungen von gedanklichen Konzepten gemeinnützig Tätiger abweichen“ (Reinders, 2018, S. 393).

Table 2.4: Fünf-Phasen Modell des Reflexionsprozesses nach Reinders

Reflexionsphasen	Fragestellung
Phase I: Erinnerung an die Erfahrung	Was habe ich erlebt?
Phase II: Bewusstmachung von Kognitionen und Emotionen	Was habe ich in der Situation gedacht und gefühlt?
Phase III: Theoretische Kontextualisierung	Wie lässt sich die Situation theoretisch erklären?
Phase IV: Theoriegeleitete Bewertung der Situation	Wie bewerte ich die Situation nach der theoretischen Einordnung?
Phase V: Eröffnung von Handlungsoptionen	Was kann ich in neuen Situationen anders machen?

Dieses Reflexionsmodell ist ein wichtiger weiterer Ansatz, Lernen im Ehrenamt theoretisch zu rahmen. Das Modell ist jedoch nicht empirisch belegt und somit ist anzuzweifeln, dass sich diese Prozesse in ihrer Reihenfolge und Tiefe im alltagsbasierten Lernen wiederfinden, wie Reinders es annimmt.

Den Gedanken von Reflexion als Mittel zur Erschließung anderer Perspektiven und Strukturen greifen auch Schugurensky und seine Kolleg:innen auf. In ihren Studien machen sie allerdings die Beobachtung, dass informelles Lernen nicht unbedingt mit Reflexion in Verbindung steht und nicht immer zur Stärkung der Community beiträgt, sondern sogar zu negativen Lernerfahrungen führen können. Sie nennen beispielhaft die Interviewaussage „some people can't be counted on“ und machen damit einerseits den Frust deutlich, der aus der ehrenamtlichen Zusammenarbeit entstehen kann und betonen andererseits die Bedeutung von kritischer Reflexion. Letzteres sehen sie als Stärke formalisierter Lernprozesse und eben nicht im informellen Lernen verortet. Im informellen Kontext fehle der strukturierende Rahmen zur Reflexion und negative Erfahrungen könnten so nicht immer konstruktiv verarbeitet werden.

This relates back to one of the key tensions in informal learning research in that the absence of an established or formalised learning process can and does result in learning outcomes that are not necessarily conducive (Mündel & Schugurensky, 2013, S. 182)

Doch auch unmittelbare Erfahrungen durch die Tätigkeit können dazu führen, dass bisherige Annahmen herausgefordert und überdacht werden. Transformatives Lernen kann dann zu einem “a shift of reference” werden, wie die Autoren anhand ihres Materials bestätigen (Mündel & Schugurensky, 2013, S. 185).

Der größte Teil der im Ehrenamt gesammelten Lernerfahrungen liegt im informellen Kontext und ist nicht durch einen institutionellen Lernkontext gerahmt. Im Mittelpunkt dieser Erfahrungen stehen dementsprechend Handlungsziele und keine Lernziele. Unterschieden werden selbstgesteuerte, zufällige und beiläufige Lernerfahrungen, wobei nur bewusste und/oder intendierte Lernerfahrungen analytisch aufgegriffen werden können. Betont wird die Bedeutung reflexiver Prozesse im Ehrenamt, einerseits als theoretisch abgeleitetes Charakteristikum erfahrungsbasierten Lernens, andererseits als Leerstellenbeschreibung und Defizit im informellen Lernen.

2.1.5 Zwischenfazit zum Forschungsstand

Zusammenfassend lässt sich festhalten, die Motivation zur Ausübung eines Ehrenamts setzt sich nicht nur aus verschiedenen Elementen zusammen, sie ist auch bei den Individuen unterschiedlich stark ausgeprägt. Zunehmend wird in Bezug auf das Ehrenamt auch die Funktion betrachtet, die die Tätigkeit für die Engagierten einnimmt. Die eigene biografische Passung und Gestaltung der persönlichen Bildungsbiografie nehmen damit ihren Platz neben den bisher postulierten altruistischen Zielen ein. Im Zuge dieser Entwicklung zeichnet sich seit Mitte der 1990er Jahre argumentativ auch der *Lernort Ehrenamt* ab, der als wichtige bildungspolitische Institution beschrieben wird. Studien zeigen, dass soziale Kompetenz – stärker als in der formellen Bildung – selbstgesteuert von den Engagierten entwickelt werden und sich über den Tätigkeitszeitraum hinweg positiv auf ihre Partizipation in der Gesellschaft auswirken. Da der Begriff des Lernortes in der Erwachsenenbildung eng mit institutionalisiertem Lernen in Lehr-Lernarrangements verknüpft ist, wird in dieser Arbeit stattdessen das Raumkonzept bevorzugt. Die begriffliche Verwendung des *Lernraum Ehrenamt* bezieht sich auf soziale, gesellschaftliche und materielle

Strukturen, die sowohl von den (Lern-)handlungen der Ehrenamtlichen geprägt sind als auch diese im Wechselspiel mitprägen.

Im Literaturüberblick tritt die Differenz zwischen dem erwarteten Potenzial und den tatsächlichen Bedingungen hervor. So werden *Reflexionsprozesse* einerseits als spezifisches Merkmal des Ehrenamts bezeichnet (Reinders, 2018), andererseits werden sie in empirischen Studien von den ehrenamtlichen Tätigen als passiver Gegensatz ihrer (erstrebenswert) aktiven Tätigkeit wahrgenommen – oder in institutioneller Form sogar abgelehnt (Mündel & Schugurensky, 2013; Ramos & Wehner, 2018). Ähnliches lässt sich in Bezug auf den proklamierten *Strukturwandel* feststellen. Einerseits wird dem neuen Ehrenamt ein Streben nach Professionalität unterstellt (Heinze & Olk, 1999, S. 77), andererseits mangelt es gleichzeitig an einer lernförderlichen Umgebung, die Ehrenamtliche adäquat im Sinne einer qualifizierenden oder informellen Bildung unterstützt.

Es besteht jedoch ein Konsens darüber, dass Lernen als aktiver Prozess von lernenden Personen verstanden und durch Strukturen kontextualisiert wird. Die Literatur legt nicht nur nahe, dass gelernt wird, sondern auch dass bereits die Aufnahme einer konkreten ehrenamtlichen Tätigkeit aus bildungsbiografischen Grundorientierungen heraus passiert. Ehrenamt kann somit als eigenes Weiterbildungsvorhaben verstanden werden, welches Ehrenamtliche sich in unterschiedlicher Ausgestaltung ihrer Selbststeuerung und innerhalb eines sozialen Gefüges konstruieren. Sie greifen dabei auf die ihnen bekannten Formate des Lernens zurück, oftmals ohne es primär als solches zu verstehen. Doch nicht der abstrakte Lernkontext oder die Biografie entscheiden über die Art des Lernens, sondern der Umgang mit Lernanlässen. Handlungsbasiertes Lernen zu untersuchen, das in verschiedenen Formaten und Formen stattfindet, bedeutet von der lernenden Person auszugehen und ihren Motiven und Handlungen zu folgen.

Vor dem Hintergrund der Forschungsliteratur bleiben zentrale Fragen offen:

- Wie sind Lernprozesse in den ehrenamtlichen Alltag integriert?
- Wie sehen die dazugehörigen Lernhandlungen aus?
- Welche Aussagen lassen sich über die sozialen Strukturen machen, in welche die Lernhandlungen eingebettet sind?

Für eine Annäherung an diese Fragen zum Phänomen *Lernen im Ehrenamt* wird ein lerntheoretischer Interpretationsrahmen benötigt, der Lernhandlungen sichtbar

macht und sie in den Zusammenhang struktureller und individueller Bedingungen setzt.

2.2 Erfahrungsorientiert: Lernen als alltägliche Handlung

2.3 Lerntheorien der Erwachsenenbildung geben den Interpretationsrahmen vor

Im lerntheoretischen Diskurs der Erwachsenenbildung zeichnen sich drei zentrale Ansätze aus, die sich am Subjekt, an der Struktur oder am Prozess orientieren.

Subjektorientierte Ansätze gehen vom Individuum aus. Die Subjektwissenschaftliche Theorie ist historisch eng mit der Erwachsenenbildung verbunden. Sie verweist auf die biografische Situiertheit, Lernwiderstände und Diskrepanzerfahrungen. Ansätze dieser Kategorie haben allerdings auch die Tendenz zur Überbetonung der Subjektautonomie. Hinzukommt, dass informelles Lernen als Nebensächliches verstanden wird, so bezeichnet es Holzkamp beispielsweise lediglich als „Mitlernen“ (Grotlischen & Pätzold, 2020, S. 31f.). Lernen im Ehrenamt, so lässt sich mit Blick auf die rezipierte Forschungsliteratur festhalten verhält sich aber informell und höchst situativ; die Bedingungen sozialer und informeller Konfiguration sollten deshalb explizit berücksichtigt werden.

Strukturorientierte oder auch sozial-konstruktivistische Ansätze gehen hingegen weniger vom autonomen Subjekt, sondern stärker von einer Subjektivierung aus. Lernen und Bildung sind dabei von gesellschaftlichen (auch Macht-)Strukturen aus gedacht. Lernaktivitäten werden dabei, mit Rückgriff auf Pierre Bourdieu auf den Habitus bezogen oder nach Etienne Wenger durch den Filter sozialer Praxen interpretiert. Das lässt wenig Raum für individuelle Entscheidungen und scheint der Vielfalt von individuellen Lernhandlungen im Ehrenamt nicht vollkommen gerecht zu werden.

Lerntheorien, die auch die Prozessebene in den Blick nehmen, richten sich am Bildungsbegriff aus. Das heißt, es gilt in biografischen oder didaktisierten Prozessen

ein reflexiver-Impetus als Lernvoraussetzung. Im Ehrenamt gehen wir jedoch von einer Handlungsprämisse aus. Lernen folgt in erster Linie Handlungszielen, denen sich – so ist anzunehmen – Lern- und Bildungsziele unterordnen.

Die Orientierung an Erfahrungen als Vehikel für Veränderungen und Lernprozesse verbindet jedoch die theoretischen Ansätze. Davon ausgehend hat Peter Jarvis seine eklektizistische *Comprehensive Theory of Human Learning* entwickelt. Er folgt dabei dem pragmatistischen Konzept von John Dewy und entwickelt es zu einem ganzheitlichen Modell des Lernens, das er auch auf das alltägliche Lernen von Erwachsenen bezieht.

In den folgenden Abschnitten wird Jarvis Ansatz in seinen zentralen Punkten vorgestellt. Zunächst wird in das – für das Lebenslange Lernen wichtige – Lernen durch Erfahrung vorgestellt und in Abgrenzung zum didaktischen Konzept des erfahrungsbasierten Lernens eingeführt. Dafür wird die Entwicklung des Konzepts betrachtet und anschließend die Komponenten des Modells erläutert: die Person als Ausgangspunkt jeglicher Lernprozesse, eine primäre Sinneserfahrung im Gegensatz zu ihrer kulturellen Bedeutung sowie die Transformation in verschiedene Arten des Lernens und Handelns. Abschließend werden einzelne Aspekte herausgearbeitet, die in den folgenden Abschnitten näher erläutert werden.

Das Ehrenamt steht in der Erwachsenenbildung für einen Lernraum, in dem zwar non-formale Bildungsangebote entwickelt werden, der sich aber vor allem durch das Lernen aus bedeutsamen Erfahrungen auszeichnet (siehe u.a. Benedetti, 2015b; Brödel, 2006). Erfahrungslernen stellt Horst Siebert auch über das Ehrenamt hinaus in den Mittelpunkt des Lebenslangen Lernens: “Beim Lebenslangen Lernen aus biographischer Sicht steht das Erfahrungslernen im Vordergrund. [. . .] Erfahrungen resultieren nicht automatisch aus Ereignissen, sondern erfordern Reflexionen und oft auch Wissen” (Siebert, 2011, S. 101). Damit stellt Siebert klar, dass diese Form des Lernens kein automatischer Prozess durch das Erleben von Situationen ist. Das Erlebte muss hingegen einsortiert, in Verbindung gesetzt, hinterfragt und verknüpft werden, um als Erfahrung bewusst sichtbar zu werden. In der Fachliteratur zum *Lernen im Ehrenamt* wird der Erfahrungsbegriff hervorgehoben und gegensätzlich zum institutionalisierten (Kruse, 2011, S. 829) oder sogar zum reflexiven Lernen²

²Mündel und Schugurensky stellten in ihrer empirischen (englischsprachigen) Studie die Tendenz fest, dass die teilnehmenden Ehrenamtlichen von “experiential learning” sprachen, wenn sie eigentlich das Lernen von Erfahrungen meinten. Im Gegensatz zu dem beispielsweise von Kolb entworfenen erfahrungsbasierten Lernens beinhalteten, die Lernerfahrungen der Ehrenamtlichen jedoch keine bewusste Reflexionsphase, die der Theorie nach die Basis für Abstraktion und Theorienbildung bildet (Mündel & Schugurensky, 2013, S. 188).

(Mündel & Schugurensky, 2013, S. 188; vgl. Reifenhäuser, 2016) gebraucht. Das ist sprachlich etwas irritierend, da sich das Prinzip des *erfahrungsbasierten Lernens* didaktisch in der institutionalisierten Erwachsenenbildung (Siebert, 2011, S. 113) durchaus bewährt hat. Konzeptionell steht es im Zusammenhang mit einer verstärkten Orientierung der Lehrkonzepte an den Bedürfnissen der Teilnehmenden (Gnahn, 2016, S. 117).

2.3.1 Didaktisches Konzept

Das Konzept des erfahrungsbasierten Lernens kam von John Dewey in den 1930ern in die Bildungstheorie, wurde von Carl Rogers drei Jahrzehnte später konzeptionell aufgegriffen und in den 1980ern durch David Kolb und David Boud fest im theoretisch-didaktischen Diskurs der Bildungswissenschaft verankert (Burnard, 1988, S. 127).

Dewey öffnete das Reiz-Reaktions-Schema als passive Operation und begründete ein neues Lernverständnis (Faulstich, 2005, S. 540). Er erkannte die Bedeutung von Erfahrungen für das lebenslange Lernen und sieht in ihnen eine verbindende Brücke zwischen Vergangenheit und Zukunft. Diesem Lernen geht eine *Inquiry* voraus, die Dewey als Zustand der Überraschung und des Zweifels beschreibt und dem eine zielgerichtete Suche folgt (Dewey, 1910, S. 10):

To “learn from experience” is to make a backward and forward connection between what we do to things and what we enjoy or suffer from things in consequence. Under such conditions, doing becomes a trying; an experiment with the world to find out what it is like; the undergoing becomes instruction — discovery of the connection of things.

Two conclusions important for education follow. (1) Experience is primarily an active-passive affair; it is not primarily cognitive. But (2) the *measure of the value* of an experience lies in the perception of relationships or continuities to which it leads up (Dewey, 1916, Abs. 164).

Dieses Zitat verdeutlicht den Inquiry-Prozess, durch den sich Personen Wissen aneignen und Bedeutungen miteinander verknüpfen. Erfahrungen dienen jedoch nicht nur dem Erkenntnisgewinn, sie erhalten ihre Signifikanz auch, indem sie künftige Handlungen vorbereiten. Dewey fordert also:

“In a certain sense, every experience should do something to prepare a person for later experience of a deeper and more expansive quality. That is the very meaning of growth, continuity, reconstruction of experience” (Dewey, [1938] 1997, S. 38).

Deutlich wird, Dewey geht es nicht nur darum, Lernen theoretisch zu durchdringen, sondern vor allem, dieses theoretische Verständnis für den Lehrkontext nutzbar zu machen. So fährt er fort: “All this means that attentive care must be devoted to the conditions which give each present experience a worthwhile meaning” (Dewey, [1938] 1997, S. 40).

Zur Bedeutung der Einzelerfahrung fügt Dewey die Relevanz des Kontextes hinzu. Das soziale Umfeld und die inhaltliche Ausrichtung prägen das Erlebnis und sollten von Lehrenden geplant werden. Eine solche didaktisierte und sachbezogene Interaktion legt eine konkrete Problemstellung zugrunde, die es Lernenden ermöglicht, primäre Lernerfahrungen zu machen und diese reflektierend zu einer sekundären Erfahrung zu abstrahieren (Hilzensauer, 2008, S. 2).

Reflexion ermöglicht es, zu experimentieren, Vorannahmen zu überprüfen oder alte Erkenntnisse für neue Fälle zu nutzen. In seiner Schrift „How we think“ fordert Dewey wissenschaftliches Denken und Reflexion in der Schulbildung zu verankern, denn er hält – mit dem Verweis auf wissenschaftliche Studien – effektives und integrales Denken, nur für möglich, „where the experimental method in some form is used (Dewey, 1910, S. 99f). Seiner Auffassung nach erfolgt eine solche experimentelle Inquiry in fünf Schritten:

1. An indeterminate situation in which a difficulty is felt – „something’s wrong. . .“
2. The institution of a problem; its location and definition – „the problem seems to be. . .“
3. Hypothesis of a possible solution – „maybe what I should do is. . .“
4. Reasoning out the bearings of the suggestion – „doing that would mean. . .“
5. Active experimental or observational testing of the hypothesis – „let’s try this and see what happens. . .“ (Hildebrand, 2008 S. 53-56, zit.n. Elkjaer (2018), S. 78).

Demnach werden zunächst Probleme identifiziert und anschließend Konzepte und Theorien instrumentell und experimentell durch gedankliche und körperliche Handlungen getestet. Wird auf diese Weise die initiale Problemstellung gelöst, kann die Unsicherheit behoben und neues Wissen generiert werden.

Carl Rogers – vor allem bekannt durch seinen klientenzentrierten Ansatz der Therapie – verband das Konzept des erfahrungsbasierten Lernens mit humanistischer Theorie: Lernen, insbesondere Lernen durch Erfahrung, wird zum Kernelement des Lebens (C. Rogers, 2005, S. 44), während die Entscheidung, was zu lernen ist, bei jedem Individuum selbst liegt. Bezogen auf Bildungseinrichtungen bedeutet das eine Verschiebung vom Lehren zum Lernen, bei der die Lehrenden die Aufgabe übertragen bekommen, Lernen durch (emotional und intellektuell) bedeutsame Erfahrungen zu ermöglichen (C. Rogers, 1998, S. 207). Er entwickelte den Begriff des *signifikanten Lernens*, das sich durch ein Gefühl des Entdeckens, des inneren Antriebs und subjektiven Sinn auszeichnet und „eine Veränderung der Organisation des Selbst“ kennzeichnet (Illeris, 2010, p. 56). Der Gedanke der individuellen Selbstbestimmtheit stellt eine wichtige konzeptionelle Ergänzung zu Deweys Überlegungen dar.

Konzeptionell bekannt wurde das Erfahrungslernen durch David Kolb, der das anschauliche Modell des Learning Cycles entwickelte.

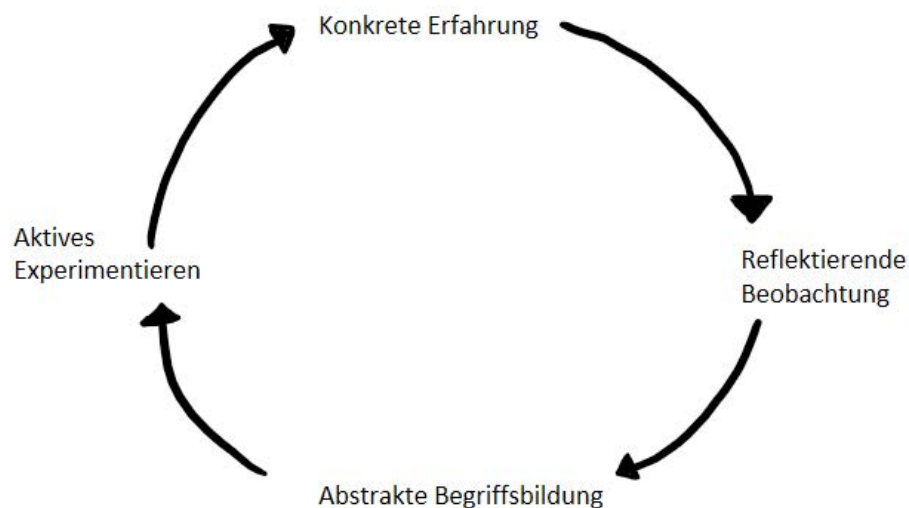


Abbildung 2.1: Kolbs Lernzyklus, nach Illeris 2010, S 63

Der Zyklus konstituiert sich aus vier Phasen: Auf die konkrete Erfahrung (1) folgt die reflektierende (und möglichst distanzierte) Betrachtung, in der die Erfahrung beschrieben und kommuniziert wird (2). Im Anschluss werden Erkenntnisse abstrahiert (3) und Ableitungen für die praktische Umsetzung gezogen, die in konkrete Handlungen transferiert werden (4) (Reinders, 2018, S. 392). Kolb ist damit die Übertragung theoretischer Ansätze in ein konzeptionelles Didaktikmodell gelungen.

Doch sein fokussierter Blick auf sequenzielle Lernprozesse lässt – im Gegensatz zu Dewey – nicht nur soziale oder kulturelle Einflussfaktoren und den Übergang vom Lernen zum Wissen außen vor (Hilzensauer, 2008, S. 4), sondern auch praktische und emotionale Komponenten des Lernens. Damit werden entscheidende Merkmale des alltäglichen Lernens nicht berücksichtigt. Da Lernprozesse auch im Unterricht nicht ohne Kontext zu betrachten sind, kann sein Modell höchstens als idealtypische Annäherung verstanden werden.

David Boud und seine Kolleg:innen richteten ihr Modell des Erfahrungslernen auf die Erwachsenenbildung aus. Sie gehen davon aus, dass Erfahrungen nicht ausschließlich kognitiv verarbeitet werden und integrieren die emotionale Auseinandersetzung in ihr Phasenmodell (Reinders, 2018, S. 392). Initiiert wird der Lernprozess ihrem Verständnis nach durch die Erinnerung an eine Erfahrung (*recapture*) und die damit verbundenen Gedanken und Gefühle, die zum Grübeln führen (*mull over it*). Dieses innere Unbehagen löst die, für den Lernprozess entscheidende, Reflexion aus. Abschließend kommt es zu einer positiven Neubewertung der Situation (*re-evaluating experience*), in der die hervorgerufenen positiven Gefühle für den Lerneffekt nutzbar gemacht werden sollen (Hilzensauer, 2008, S. 5). Damit wird Reflexion als treibende Dimension des Lernens in den Mittelpunkt gestellt und positive Emotionen affektiv-verstärkend zur Verankerung genutzt. Lernpsychologische Ansätze werden in diesem Modell auf das biografische Prinzip des Lernens durch Erfahrung übertragen. Auf diese Weise wird der praktische Nutzen des Modells für die didaktische Gestaltung von Lernprozessen auf der Grundlage biografischer (Alltags-)Erfahrungen noch deutlicher als bei den vorherigen Beispielen.

Anhand dieser verschiedenen Modelle können mehrere relevante Aspekte herausgestellt werden, die für das Erfahrungslernen von Bedeutung sind. Dazu gehören die soziale, kulturelle und biografische Kontextualisierung, die individuelle inhaltliche Selbstbestimmung des Lernens und die Integration von Reflexion, Handlung und Emotion in Erfahrung. Den Modellen ist gemeinsam, dass sie Erfahrungslernen vorrangig als Lernformat betrachten, das aus dem Alltag herausgelöst unter Moderation stattfindet. Denn selbst wenn auf individuelle Erfahrungen aus dem Alltag der Lernenden zurückgegriffen wird, stellen die Modelle ein regelgeleitetes Vorgehen dar und gehen von der Unterstützung durch eine Lehrperson oder Lernbegleitung aus. Erfahrung wird zunächst didaktisch konzipiert und anschließend im geschützten Rahmen des institutionellen Lernens erlebt und verarbeitet. Eng verknüpft mit dem konzeptionellen Verständnis von Erfahrungslernen ist zudem die herausgehobene Bedeutung von Reflexion, womit die kognitive Dimension des Lernens betont wird.

In der Literatur zum Lernen im Ehrenamt wurde deutlich, dass Erfahrungen als wichtige Quelle für relevante Lernprozesse im Ehrenamt gelten. Diese Lernprozesse werden meistens nicht moderiert und finden in einem Handlungskontext statt, der explizit nicht als Lernkontext verstanden wird. Lernen durch alltägliche Erfahrung ist im Ehrenamt weder intendiert noch didaktisiert.

Christiane Hof stellt in ihrem Artikel zum Lernen im Lebenslauf fest, dass verschiedene Lerntheorien zu dem Schluss kommen, dass Lernen Veränderungen implizieren, die „sich nicht aufgrund von genetisch vorgegebenen Abläufen oder in Form von Entwicklungsprozessen ereignen, sondern das Ergebnis eines aktiven Aneignungs- bzw. Reflexionsprozesses darstellen, welche durch Erfahrungen – und damit durch den Kontakt zur Um- bzw. Mitwelt – angeregt werden“ (Hof, 2012, S. 71). Hof verweist in ihren weiteren Ausführungen auf Peter Jarvis, der Deweys Ansatz der reflexiven Inquiry weiterdenkt und dabei die Erfahrung des Individuums in den Mittelpunkt seiner Überlegungen stellt. Im Folgenden wird sein Ansatz vorgestellt und auf seine Anwendbarkeit für die vorliegende Fallstudie untersucht.

2.3.2 Humanistischer Ansatz

Peter Jarvis ist einer der international bekanntesten Wissenschaftler der Erwachsenenbildung (Belanger, 2011, S. 42). Im Gegensatz zu den obigen Modellen, verortet er das Lernen durch Erfahrungen nicht als moderierten Bildungsprozess, sondern als alltägliche und selbstgesteuerte Praxis. Er hat einen Analyserahmen entwickelt, der sowohl die biografische als auch die didaktisierte Erfahrung zusammenbringt, da er Lernen unabhängig vom institutionellen Kontext in erster Linie als biografische Entwicklung versteht. Die aus seiner Sicht zentralen lerntheoretischen Perspektiven hat er in seiner Abhandlung *Towards a comprehensive theory of human learning* (Jarvis, 2006) zusammengefasst und zu einem Ansatz des Erfahrungslernen entwickelt, in das er verschiedene Theorien integriert hat.

Jarvis baute seine Theorie zunächst auf Kolbs Arbeit auf, stellte jedoch im Abgleich mit bildungsbiografischem Material fest, dass er Kolbs *learning cycle* nicht reproduzieren konnte (Jarvis, 2006, S. 188). Basierend auf Erfahrungsberichten seiner Seminarteilnehmenden entwickelte er in den 1980er Jahren ein mehrdimensionales Modell des Erfahrungslernens (Jarvis, 2012b, S. 16). Darin definiert Jarvis Lernen als ganzheitlichen Prozess, der die Person als Ganzes betrifft und Lernen nicht linear, sondern dynamisch versteht. Mit der Absicht, Lernen nicht von der situativen Umge-

bung zu isolieren oder entsprechende Lehrsituation vorauszusetzen, blickt er auf das erfahrungsbasierte Lernen durch die Brille der existentialistischen Philosophie. Er dreht dabei den Ausspruch René Descartes “Ich denke, also bin ich” nicht nur um “Weil ich bin, denke ich” (Jarvis, 2006, S. 5), sondern ergänzt:

Because we are, we both think and act and by so doing we learn and, therefore, continue to become. Learning is the process of being in the world. At the heart of all learning is not merely what is learned, but what the learner is becoming (learning) as a result of doing and thinking — and feeling (Jarvis, 2006, S. 6).

Lernen ist demnach weniger eine Serie von (Lern)erfahrungen, um Lehr-/Lernziele zu erreichen, sondern die Grundlage unserer biografischen Entwicklung. Im Denken und Handeln findet Lernen statt, was Jarvis als Teil unserer kontinuierlichen Entwicklung und gleichzeitig als Prozess des In-der-Welt-seins versteht.

In den Überlegungen zu seinem ersten Modellentwurf, bezeichnet Jarvis Lernen noch lediglich als Transformation von Erfahrungen zu Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen (Jarvis, 1987, S. 32). Doch in den folgenden zwei Jahrzehnten entwickelte er ein immer stärker humanistisches Verständnis vom Lernen. Lernen versteht er nun weniger als Sammeln von Erfahrungen und Aneignen von Fähigkeiten, sondern als Sein und Werden. Im Kern des Lernens steckt für ihn nicht nur der Lerngegenstand, als Inhalt des Gelernten, sondern die Veränderung der Lernenden selbst durch ihr Tun, Denken und Fühlen (Jarvis, 2012b, S. 21). Lernen definiert er als Prozesse über die gesamte Lebenszeit in der eine Person mit Körper und Seele soziale Situationen erlebt, deren Inhalt kognitiv, emotional und praktisch transformiert und ins biografische Verständnis integriert:

Human learning is the combination of processes throughout a lifetime whereby the whole person – body (genetic, physical and biological) and mind (knowledge, skills, attitudes, values, emotions, beliefs and senses) – experiences social situations, the perceived content of which is then transformed cognitively, emotively or practically (or through any combination) and integrated into the individual person’s biography resulting in a continually changing (or more experienced) person (Jarvis, 2012b, S. 25).

Damit unterscheidet sich Jarvis von den obigen Konzepten des erfahrungsbasierten Lernens, denen er ein zu oberflächliches Verständnis von Erfahrung und, mit Aus-

nahme von Rogers, zu wenig Interesse an dem Verhältnis zwischen Lernprozess und lernender Person vorwirft (Jarvis, 2006, S. 193).

Zentral für Jarvis Theorie sind, neben der lernenden Person in ihrem sozialen Kontext, die Begriffe *Transformation* und *Disjuncture*. *Disjuncture* definiert er selbst als Diskrepanz (*gap*), die sich in einer Situation zwischen Erwartung und wahrgenommener Realität ergibt. Aus dieser Diskrepanzerfahrung ergibt sich für Jarvis jede einzelne Möglichkeit zu lernen.

It is this disharmony, however it is caused, which I have called “disjuncture” — the gap between the individual’s biography and perception and construction of the experience of the external world. It is a moment of potential for learning, whether it is cognitive, emotional or behavioural”(Jarvis, 2006, S. 49).

Tatsächlich beschreibt Jarvis diesen Moment der Diskrepanzerfahrung als Aufmerksamkeit, die den Lauf der Zeit durchbricht und das Bewusstsein schärft (Jarvis, 2012d, S. 37). „It is at this moment we become aware of the world“ (Jarvis, 2006, S. 73). Dieser kleine Moment der erhöhten Aufmerksamkeit oder des Bewusstseins, in dem die Erwartung in Frage gestellt wird, stellt den Unterschied zwischen Situation und Erfahrung dar. Das Bewusstsein versteht Jarvis als die Fähigkeit, in der Welt zu sein und das zu wissen. Die Welt wird in ihrer Wahrnehmung auf jene Dinge selektiert, die für die eigene biografische Entwicklung, das Planen und Handeln wichtig erscheinen (Jarvis, 2006, S. 72). Doch während Lernen ein bewusster Prozess ist, greift der Moment des Bewusstwerdens auch auf vor-bewusstes Wissen zurück (Jarvis, 2012d, S. 35).³

Das Konzept der *Transformation* beschreibt Jarvis als Veränderungsprozess, der zunächst Sinneswahrnehmungen (*sensations*) in Erfahrung umwandelt und diese Erfahrung als biografisches Element in Form von Wissen, Haltung, Fähigkeiten oder Emotionen überträgt. Damit grenzt Jarvis sich vom exklusiven Transformationsbegriff ab, wie ihn Mezirow prägte, der transformatives Lernen als Veränderung und Erweiterung von Bedeutungsstrukturen durch kritische Selbstreflexion versteht (Mezirow, 1994). Transformation ist Jarvis Auffassung nach vielmehr ein grundlegender Prozess des Seins:

³Mit der Annahme einer Differenz, Diskrepanzerfahrung oder Irritation als Auslöser für Lernerfahrungen oder Lernhandlungen ist Jarvis durchaus anschlussfähig an den deutschsprachigen Diskurs des reflexiven Lernens und Theoretiker wie Holzkamp oder Arnold (vgl. hierzu Schüßler, 2008).

To transform something is to alter either its form or its function and in a sense this is precisely what learning is — transformation through two processes, altering first the sensations of the external world into an experience and then changing the experience into an element of our biography, which could be knowledge, skills, attitudes, values, beliefs, emotions or the senses — or any combination of them. (Jarvis, 2006, S. 87)

Jarvis entwickelte sein Lernmodell seit den 1980er Jahren kontinuierlich weiter und während seine ersten Grafiken nah an Lernbiografien blieben und individuelle, krumme und vielfältige Lernpfade nachzeichneten (Illeris, 2010, S. 145f.), versuchte er in seinen zentralen Beiträgen aus den Jahren 2006 und 2009 in erster Linie die Komplexität des Lernens abzubilden. Dafür nutzt er zwei Grafiken, die jeweils einen, der auch simultan stattfindenden, Transformationsprozesse darstellen (Jarvis, 2009, S. 105).

2.3.3 Lernen als Transformation

Die Transformation von Sinneswahrnehmungen versteht Jarvis angelehnt an Schutz und Luckmann als Form des nicht-reflexiven Lernens, dem er vorrangig Primärerfahrungen zuordnet und in einer Spirale abbildet:

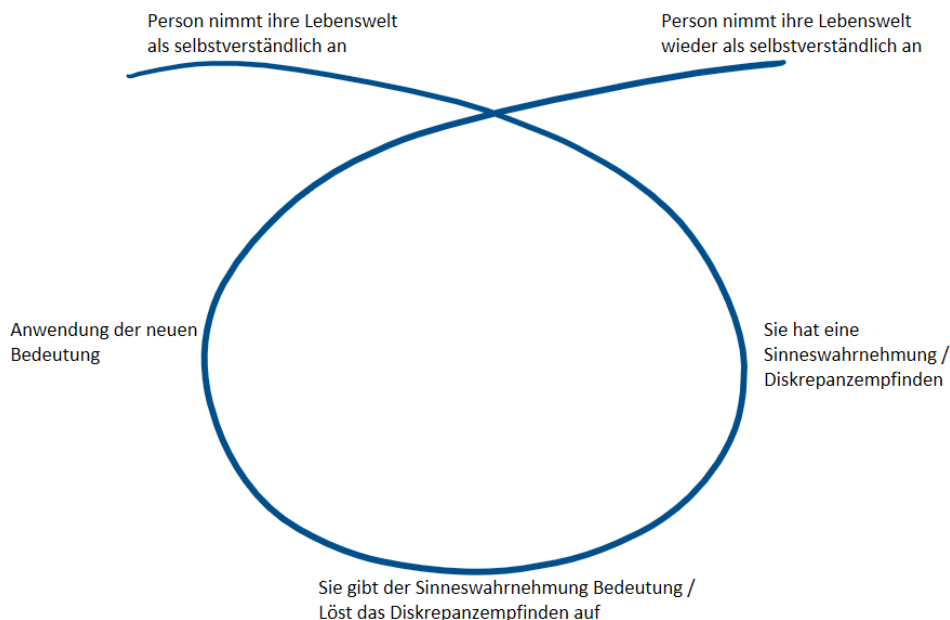


Abbildung 2.2: Transformation von Sinneswahrnehmung, nach Jarvis 2006, S.20

Zu Beginn des Lernzyklus‘ nimmt die lernende Person ihre Lebenswelt als selbstverständlich hin, dann erfolgt auf eine irritierende Sinneswahrnehmung (*Sensation*) das Gefühl der Unsicherheit oder des Nicht-Wissens – also eine *Disjuncture*. Eine solche Disharmonie zwischen der Person und ihrer Lebenswelt kann nur aufgelöst werden, indem dieser Empfindung Bedeutung gegeben wird. Diese Bedeutung ist meistens sozial konstruiert durch den gesellschaftlichen Kontext, in dem sie stattfindet. In der Definition dessen, was als Sinnesirritation zählt, ist Jarvis nicht ganz konsequent. Zählt an einer Stelle ein unbekanntes Wort als Irritation (Jarvis, 2006, S. 20), schließt er es an anderer Stelle aus und begründet es damit, dass ein einzelnes Wort keine rein sinnliche Wahrnehmung mehr darstellt, sobald das Prinzip *Sprache* als solches bekannt ist (Jarvis, 2012b, S. 21ff.). Es gilt jedoch in jedem Fall, je häufiger die gleiche Erfahrung mit der nun neu erworbenen Bedeutung wieder erlebt wird, desto fester verankert sich das Wissen in der Erinnerung. Idealerweise wird durch diese Praxis das Verständnis der Lebenswelt erneut hergestellt.

Damit bildet Jarvis ein vereinfachtes, fast lineares Lernverständnis ab, das durch eine Irritation der Sinne ausgelöst wird. Er selbst wendet ein: „Learning, however, is still more complicated than this first diagram suggests as the second diagram illustrates because it involves the person of the learner“(Jarvis, 2009, S. 105). Es erscheint tatsächlich fraglich, inwieweit dieses Modell eine konzeptionell notwendige Ergänzung zum folgenden zweiten Modell darstellt. Es ist anzunehmen, dass Jarvis die Bedeutung der Sinne bestimmen möchte, festzuhalten bleiben deshalb drei zentrale Aspekte:

1. Sinnliche Wahrnehmungen basieren auf der Genauigkeit der Sinne und sind in erster Linie körperliche Prozesse (Jarvis, 2006, S. 20).
2. Sinnliche Wahrnehmungen werden in individuelle Bedeutung übertragen und können erst durch diese Bewusstwerdung erinnert werden (Jarvis, 2006, S. 85).
3. Lediglich diese generierte Bedeutung sinnlicher Empfindungen wird in Erinnerung behalten, nicht die Sinneserfahrung selbst (Jarvis, 2006, S. 21).

Das Modell 2.3 stellt die Transformation der Person durch Lernprozesse in den Mittelpunkt.

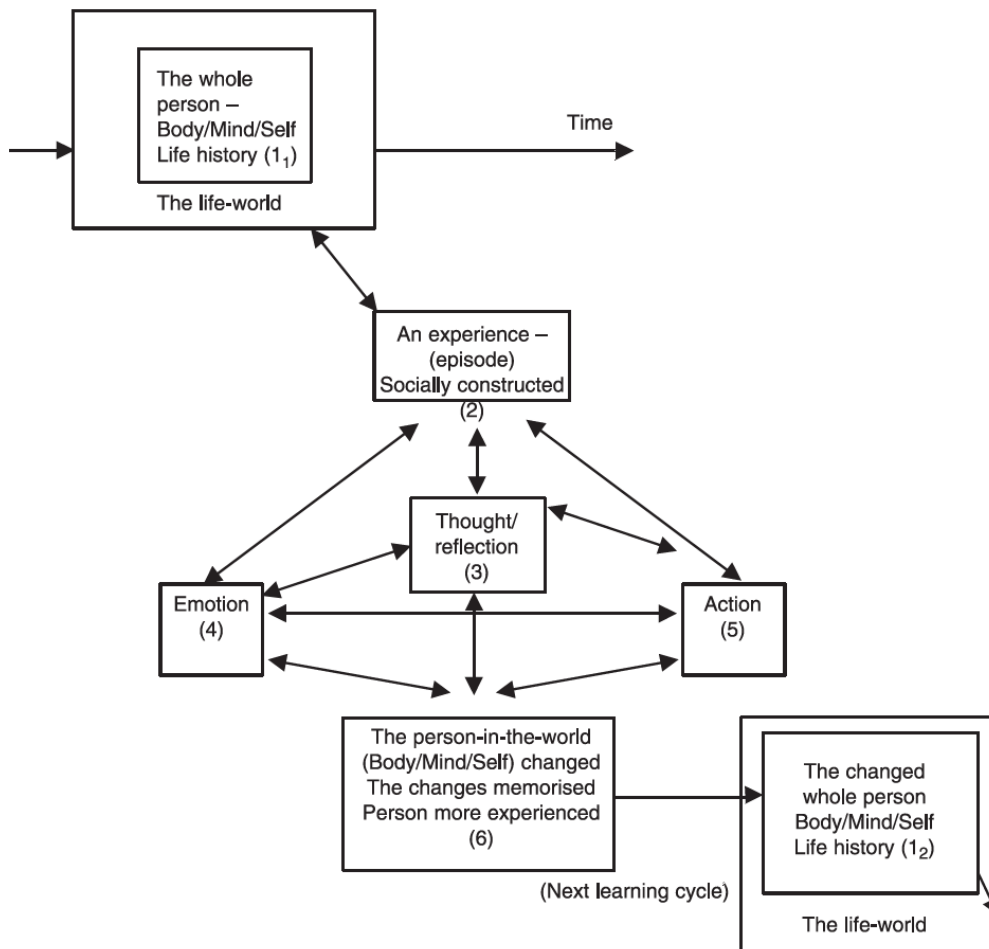


Abbildung 2.3: Transformation der lernenden Person, Jarvis 2012, S. 29

Ausgangspunkt ist auch hier die lernende Person in ihrer Lebenswelt [Box 1.1]. Sie befindet sich in einer interaktiven Situation mit einer anderen Person, einem Phänomen, einem künftigen Phänomen oder sich selbst [Box 2.1]. Es kann vorkommen, dass ihre Interpretation der Situation nicht zu ihren bisherigen Erfahrungen passt, möglicherweise ist sie sich sogar unsicher, wie diese Situation überhaupt einzuordnen ist. Sie nimmt in dieser Situation also eine Diskrepanz zu ihren bisherigen Erinnerungen wahr und macht eine sozial strukturierte Erfahrung. Das lernende Individuum hat daraufhin verschiedene Möglichkeiten mit dieser Erfahrung umzugehen. Es kann sie zurückweisen, darüber nachdenken [3], emotional reagieren [4], sie in eine praktische Tätigkeit einbeziehen [5] oder sehr wahrscheinlich eine Kombination jeglicher dieser Optionen eingehen. Die unterschiedlichen, individuellen Wege und Feedbackschleifen sind in der Grafik durch Doppelpfeile gekennzeichnet. Während Kolbs Modell eine spezifische Linearität von Sequenzen oder zyklischer

Struktur vorgibt, legt Jarvis eine nicht lineare Abfolge von Vorgängen nahe. Seinem Modell nach ist die lernende Person in der Lage, eigenständig zu wechseln zwischen reflektierender Beobachtung, Affekten, Abstraktion und Ausprobieren. Die Person ist nach dieser Transformation erfahrener, um Erinnerungen bereichert und geht – abhängig von der Intensität – mehr oder weniger verändert aus der Transformation hervor [Box 6] und der Zyklus beginnt von vorne [Box 1.2] (Jarvis, 2012b, S. 23).

2.3.4 Formen des Lernens und Nicht-Lernens

Es liegt auf der Hand, dass sich aus diesem Modell eine unendliche Anzahl von Prozessabfolgen ableiten lässt. Jarvis leitet fünf grundlegende Lernarten ab:

Vorannahme (*presumption*): Das Individuum glaubt, eine Situation bereits verstanden zu haben und erkennt keine Lerngelegenheit. Gesellschaften sind durch solche Vorannahmen strukturiert; sie geben Stabilität und ermöglichen es, das eigene Handeln nach erwartbaren Phänomenen auszurichten. Lernen findet in diesem Kontext vor allem statt, um Verhaltensmuster durchzuführen und Routinen zu verfestigen. Die Beziehung zur Lebenswelt befindet sich in diesen Situationen in einem harmonischen Zustand, so dass Jarvis hier von Nicht-Lernen spricht (Jarvis, 2006, S. 27 f.).

Vorbewusstes Lernen (*pre-conscious learning*): Die Beziehung zur Lebenswelt befindet sich für diese Lernart noch immer in Harmonie. Sinnliche Eindrücke, wie Bilder, Töne oder Wörter werden unbewusst aufgenommen und erst zu einem späteren Zeitpunkt gemeinsam mit einer relevanten Erfahrung erinnert. Dieses Wissen an der Grenze zum Unbewussten kann auch dann zum Vorschein kommen, wenn die eigene Handlung erklärt wird und damit dem bisher unbedachten Bedeutung zugeschrieben wird (Jarvis, 2015, S. 817). In diesem Zusammenhang versteht sich, dass ebenfalls emotionale Reaktionen im situativen Zusammenhang gelernt werden und häufig vorbewusst bleiben (Jarvis, 2006, S. 28). Vorbewusstes Lernen bringt *tacit knowledge* hervor, das häufig praktisches Wissen ist und durch Erfahrung erworben wird. Auf diese Weise verbinden sich implizites und explizites Wissen zur Expertise.

Ablehnung & Nichtbeachtung (*rejection and non-consideration*): In beiden Fällen wird eine Disharmonie wahrgenommen, aber keine Notwendigkeit festgestellt der Störung nachzugehen. Eine Lerngelegenheit kann nicht beachtet werden, wenn ein Problem auftaucht, für das das Wissen zur Lösung fehlt. Die Person weiß, dass sie

lernen sollte oder könnte das Problem zu beheben, aber es fehlt ihr die Zeit, die Dringlichkeit oder das Selbstvertrauen. Eine Ablehnung kann hingegen vorliegen, wenn die Person merkt, dass ihr Gegenüber direkt oder in medialer Form versucht, ihre Einstellung zu ändern. Sie kann sich dem entziehen und die Möglichkeit zu lernen zurückweisen. Diesen Formen des Nicht-Lernens unterliegen unbewusste oder beabsichtigte Entscheidungen (Jarvis, 2006, S. 28). Dennoch können sich aus der initialen Irritation andere Lernformen ergeben. So können Vorannahmen bestätigt oder eigene Entscheidungen reflektiert werden (Jarvis, 2006, S. 12).

Nicht-reflektiertes Lernen (*non-reflective learning*): Die, in der Irritation der *Disjuncture* wahrgenommenen, Anregung zum Lernen wird angenommen, um die harmonische Beziehung mit der Lebenswelt wiederzufinden. Diese Form des Lernens kann während oder nach initiierten Lernprozessen stattfinden; es bildet den Kern der ersten Modellgrafik (Abb. 2.2) und findet sich auch in der zweiten Modellgrafik (Abb. 2.3) wieder. Nicht-reflektiertes Lernen tritt in Sozialisierungsprozessen auf oder in der Imitation anderer. Es wird eingesetzt, um das eigene Verhalten zu bestätigen, mathematische Formeln zu lernen oder den Geschmack einer bestimmten Speise zuzuordnen. Auch Fähigkeiten können gelernt werden, indem Experten beobachtet und kopiert werden. In diesen Situationen wird der Lerngegenstand nicht hinterfragt. Es geht lediglich darum, das Gefühl des Einklangs mit der Lebenswelt wiederherzustellen (Jarvis, 2006, S. 29), dafür werden Praktiken ein- und ausgeübt und Inhalte gemerkt (Jarvis, 2006, S. 10).

Nachdenken & reflektiertes Lernen (*thoughtful and reflective learning*): Während in den beiden vorherigen Situationen darüber nachgedacht wird, welches Wissen, welche Fähigkeiten oder Einstellungen benötigt werden, um eine *Disjuncture* zu überwinden, wird in dieser Lernform darüber nachgedacht oder reflektiert, ob diese zu akzeptieren oder auszuüben sind. Jarvis unterscheidet in dieser Form zwischen Kontemplation – ohne praktische Übertragung in Handlung – und Reflexion, die über oder während einer praktischen Handlung stattfinden kann. Ersteres führt zu neuem Wissen und Erkenntnissen, letzteres zu praktischem Wissen und Fähigkeiten (Jarvis, 2006, S. 30).

Jarvis führte in früheren Schriften die ersten drei Lernarten (Vorannahme, vorbewusstes Lernen, Ablehnung & Nichtbeachtung) unter der Überschrift des Nicht-Lernens zusammen (Jarvis, 1987, S. 27). Diese Besonderheit wurde in der Rezeption seiner Arbeit besonders hervorgehoben, vor allem da er sie als beabsichtigte (und nützliche) Option auf unterschiedlichen Bewusstseinsstufen in Betracht zog (siehe hierzu:

Holzer, 2017, S. 241; Illeris, 2010, S. 165). Er selbst distanzierte sich in aktuelleren Schriften von dieser kategorialen Zuordnung, da auch aus solchen Prozessen, die er dem Nicht-Lernen zuordnete, unbewusst gelernt oder anderes als ursprünglich intendiertes gelernt werden kann.

2.3.5 Kritische Rezeption von Jarvis

Kritik an Jarvis' Lerntheorie bezieht sich in erster Linie auf dessen Annahme, dass jede Lernerfahrung auf der Wahrnehmung und Akzeptanz einer Diskrepanzwahrnehmung (*Disjuncture*) basiert.

Knut Illeris, den mit Jarvis eine gegenseitige Wertschätzung verbindet (siehe hierzu Illeris, 2017; Jarvis, 2012b, S. 32), gibt zu bedenken, dass das überwiegend additive Lernen von Kindern während der Sozialisierung und in der Schule zu unterscheiden ist, von transformierenden Lernerfahrungen, die ab dem Jungendalter für die Identitätsbildung relevant sind. Das Lernen des Einmaleins, nachdem das Grundprinzip verstanden wurde, kann seiner Meinung nach nicht auf eine *Disjuncture* zurückgeführt werden. Somit unterscheidet er zwischen dem Lernen von Kindern und Erwachsenen (Illeris, 2017, S. 39). Zudem plädiert Illeris dafür, mögliche Varianten des Lernens weiter auszudifferenzieren und führt fort:

Further this can lead to distinguishing between general accommodative learning dealing with disjunctures, which do not involve the learner's identity, and significant or transformative learning, involving changes in the identity (Illeris, 2017, S. 39).

Illeris versteht akkommodatives Lernen als Umstrukturierung mentaler Modelle, die Individuen nicht nur einen Aha-Moment erleben lassen, sondern situationsübergreifend neue Handlungsmöglichkeiten eröffnen (Illeris, 2010, S. 54 f.). Signifikantes Lernen hingegen findet dann statt, wenn eine Person in einer Situation mit ihren persönlichen Grundlagen nicht mehr zurechtkommt. Transformative Lernprozesse dieser Art sind schmerzhaft und nicht freiwillig, weil bis dahin gültige Glaubenssätze aufgegeben werden müssen (Illeris, 2010, S. 58). Vorgeschlagen wird also, die Lernart, die Jarvis als *reflektiertes Lernen* bezeichnet, nach ihrer Wirkrichtung zu unterteilen. Lernen, das sich auf die Veränderung der eigenen Identität bezieht, würde daraufhin als transformatives Lernen bezeichnet werden. Es könnten dann begrifflichen von allgemeinen akkommodativen Lernprozessen, die beispielsweise

für die Kompetenzentwicklung wichtig sind, abgegrenzt werden (Illeris, 2017, S. 39).

Die Kritik Richard Bagnalls bezieht sich in seinen Kernpunkten zunächst ebenfalls auf Diskrepanzerfahrungen (*Disjuncture*) als Ausgangspunkt des Lernens, anschließend stellt er bei Jarvis eine Voreingenommenheit gegenüber kognitiven Lernformen fest. Bagnall bezeichnet Jarvis' Lernverständnis als limitierend und unzuverlässig. Er liest Jarvis so, dass eine Diskrepanzerfahrungen durch den kulturellen Kontext ausgelöst wird (Bagnall, 2017, S. 65), wodurch Lernenden in ihrem Lernprozess lediglich eine passive Rolle zukommt. Akkumuliertes Wissen bleibt dabei unbeachtet und ebenso jenes Lernen, das durch Interessen, Neugierde und Begeisterung getrieben ist (Bagnall, 2017, S. 71). Da Lernende zudem eine Lernmöglichkeit auch zurückweisen oder ignorieren können, sind Diskrepanzen in Bagnalls Augen nicht als zuverlässige Basis des Lernens zu bezeichnen (Bagnall, 2017, S. 72).

Die Bevorzugung kognitiver Lernformen entnimmt Bagnall Jarvis erstem Theorieentwurf. Hier wurde Lernen als der Prozess und das Ergebnis von Bedeutungszuschreibungen beschrieben. Da Bedeutungszuschreibungen immer einen gedanklichen Prozess voraussetzen, sieht er diese Lernformen bevorzugt und ordnet Jarvis dem Experientalismus zu. Er räumt ein, dass die ebenfalls beschriebene Auflösung von Diskrepanzen zur Herstellung von Harmonie mit Emotionen, Performanzen, Einstellungen und Ästhetik verbunden sind, denen jedoch in seiner Wahrnehmung nur eine untergeordnete Rolle zukommt (Bagnall, 2017, S. 68ff.).

Dem lässt sich entgegensetzen, dass – auch wenn Bagnall zurecht feststellt, dass Jarvis bedeutsames Lernen im Zusammenhang mit Reflexion (und damit kognitiven Prozess) versteht – Bagnall dessen theoretische Weiterentwicklung zu einem erweiterten Lernbegriff außer acht lässt. Jarvis selbst bezeichnet den Prozess der Bedeutungszuschreibung vager als Realitätskonstruktion: „we are constructing our own reality as a result of our previous experiences and our perception of what we are experiencing“ (Jarvis, 2015, S. 814). Bagnalls Kritik ist etwas schal, da er Jarvis theoretische Entwicklung nicht berücksichtigt und lediglich dessen eigenes Argument gegen ihn verwendet – ohne seine Kritik weiter zu begründen oder Alternativen aufzuzeigen.

Festhalten lässt sich: Illeris und Bagnall setzen ihre Kritik an der *Disjuncture* an. Den Ausgangspunkt für Lernen allein an einer Diskrepanzerfahrungen festzumachen, erscheint ihnen nicht verständlich. Sie geben zu bedenken, dass dabei weder

alle Bereiche des Lernens erfasst werden, noch eine zuverlässige Voraussage getroffen werden kann. Die Formulierung Jarvis', die *Disjuncture* als Bruch zwischen biografischer Erwartung und Wahrnehmung von Realität beschreibt, wird von den beiden Autoren unterschiedlich interpretiert. Beide denken an tiefgehende Irritation, weshalb Illeris sie der Identitätsentwicklung zuschreibt. Bagnall hingegen sieht das interessengeleitete Lernen nicht vertreten, sondern versteht Diskrepanzen ausschließlich als extrinsisch indizierte Impulse. Das wirft die Frage nach Selbststeuerung und individuellen Gestaltungsmöglichkeiten des eigenen Lernprozesses in Jarvis Theorie auf. Beides erscheint vor dem Hintergrund Lernen im Ehrenamt zu untersuchen relevant und wird im Folgenden genauer betrachtet.

2.3.6 Proaktive und Reaktive Erfahrungen

Jarvis resümiert, dass die Summe aller Erfahrungen die eigene Biografie ausmacht und damit im Kern der Identitätsbildung steht (Jarvis, 2012d, S. 35 f.) Identitätsbildung und Veränderungsprozesse sind für ihn dementsprechend kontinuierliche, alltagsbiografische Prozesse und nicht per se krisenhaft.

Zur Annäherung an Bagnalls Vorwurf der Passivität eignet sich ein Blick auf eine Systematisierung, die Jarvis vornimmt, um die unterschiedlichen (Lern)Erfahrungen zu differenzieren. Jarvis unterscheidet zunächst zwischen reaktiven und proaktiven Erfahrungen. Reaktive Erfahrungen entstehen, wenn Individuen auf äußere Reize reagieren. Je größer dabei die Diskrepanz zwischen wahrgenommener Realität und zugrundeliegender Erwartung, desto bewusster wird die eigene Reaktion wahrgenommen.

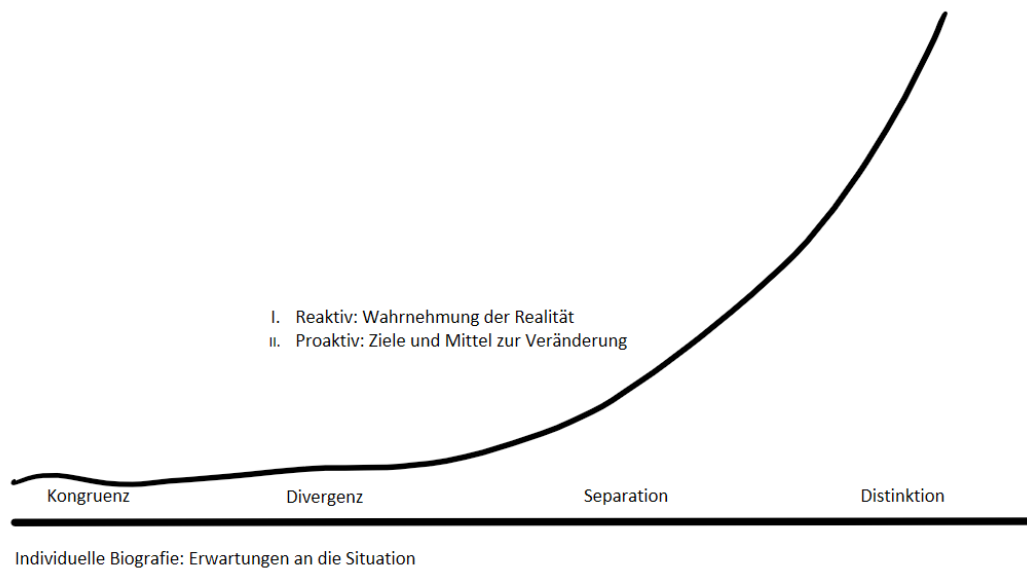


Abbildung 2.4: Proaktive und Reaktive Erfahrungen im Bezug zur situativen Erwartung

Zur Veranschaulichung wird die graduelle Abweichung in vier Abstufungen unterteilt: Kongruenz, Divergenz, Separation und Distinktion. Jarvis setzt stark auf das menschliche Bedürfnis nach Erklärungen. So sieht er darin einerseits das Motiv begründet Harmonie herzustellen und andererseits Veränderungen herbeizuführen. In reaktiven Erfahrungen (I) überwiegt das menschliche Bedürfnis nach Harmonie mit der Lebenswelt, die lernende Person reagiert in erster Linie auf äußere Reize:

1. Kongruenz: Harmonische Übereinstimmung zwischen der Wahrnehmung von Realität und individueller Biografie. Findet hier Lernen statt, dann unterbewusst als Routine oder vorbewusst als Erfahrungszuwachs.
2. Divergenz: Eine leichte bis deutliche Abweichung. Es findet zur Wiederherstellung eines stabilen Zustands Lernen statt, oftmals als Anpassungsprozess und eher unreflektiert.
3. Separation: Eine klare Trennung zwischen Realitätswahrnehmung und Erwartung. Damit wieder eine harmonische Ausgangslage hergestellt werden kann, muss ein bewusster, häufig reflektierter Lernprozess stattfinden.
4. Distinktion: Gekennzeichnet durch eine Überforderung, die vorliegende Situation zu interpretieren. Diese Überforderung führt meist zur Ablehnung, denn die wahrgenommene Situation stellt sich als so abweichend vom bisherigen Erfahrungsschatz dar, dass sie mit moderaten Lernbemühungen nicht erreichbar scheint. Abgewogen wird zwischen der Akzeptanz der Unkenntnis und

gezielten Lernbestrebungen durch Training oder Weiterbildungshandlungen (Jarvis, 2012a, S. 20 f.)

Zusätzlich zu diesen Reaktionen auf die umgebende Lebenswelt, sind auch Lernprozesse zu beobachten, die auf Lernerfahrungen, Werten oder Glaubenssätzen beruhen. Sie zielen darauf ab, die Lebenswelt nach den eigenen Wünschen anzupassen. Ein stabiler Zustand ist insofern nicht von langer Dauer. Auch für diese proaktiven Prozesse zeigt sich das wichtige Zusammenspiel der verschiedenen Transformationsebenen. So kann beispielsweise eine Interaktion mit sich oder der Umwelt Widerwillen auslösen. Jedoch, um diese Situation durch die eigene Handlung zu ändern, muss erst gelernt werden, eine solche Änderung zu initiieren. Das Wissen zu einer Handlung (“knowledge how”) wandelt sich dabei erst durch die praktische Umsetzung eines Plans in performantes Wissen und das Selbstvertrauen auch tätig werden zu können (“being able to”) (Jarvis, 2006, S. 30).

Die Grafik 2.4 verdeutlicht, dass auch bei proaktiven Erfahrungen die Diskrepanz zwischen Veränderungswunsch und wahrgenommener Realität stark auseinander gehen kann. Um jene Ziele zu erreichen, die in den Stufen Kongruenz bis Separation verortet werden, gehen Individuen individuell und situativ unterschiedlich vor. Sie eignen sich beispielsweise Wissen an, um es situativ angepasst umsetzen zu können oder handeln explorativ, um hinterher ihr Handlungsergebnis zu reflektieren. Die 4. Phase der Distinktion stellt auch hier eine unüberwindbare Abweichung dar. Sie tritt dann ein, wenn die Diskrepanz zwischen Wahrnehmung und Veränderungsabsicht als zu groß empfunden wird. Das angestrebte Ziel erscheint nicht erreichbar, Frustration oder Planänderung in Bezug auf Ziel oder Mittel sind wahrscheinliche Konsequenzen (Jarvis, 2012a, S. 21 f.).

Es zeigt sich, dass Bagnalls Kritik insofern zu kurz greift, als dass sie Jarvis Lernende ausschließlich von ihrem sozialen Kontext abhängig versteht. Richtig ist jedoch, dass Lernprozesse für Jarvis immer aus der Interaktion mit sich oder der Umwelt heraus entstehen. Diese Interaktion wird hochgradig individuell gestaltet und interpretiert, so dass nie lediglich extrinsische oder intrinsische Impulse aufgegriffen werden. Dieses Verständnis hängt eng mit der Definition des lernenden Subjekts zusammen, das im nächsten Kapitel näher betrachtet wird.

2.3.7 Zwischenfazit zum Lernen aus Erfahrungen

Jarvis definiert Erfahrungen über verschiedene Dimensionen: Das Bewusstsein über das Vorhandensein in der Welt, als Gegenstand der eigenen Biografie und als Interaktion mit sich oder der Umwelt. Erfahrungen lösen sich aus der alltäglichen Routine durch Aufmerksamkeit und Diskrepanzerfahrungen (awareness & disjuncture), indem einer Interaktion Interesse entgegengebracht und Bedeutung (meaning) generiert wird. Deweys Inquiry Ansatz entwickelt Jarvis weiter durch die Betonung der Erfahrung und den dort verorteten individuellen Lernprozessen durch Handlung. In seine Theorie des Human Learning integriert er verschiedene Lerntheorien und Konzepte der Erwachsenenbildung, die er aufnimmt und weiterentwickelt.

Sein Ansatz erscheint für die vorliegende Untersuchung aus drei Gründen geeignet:

1. **Integration der Person in ihrer Lebenswelt:** Peter Jarvis bringt drei zentrale theoretische Ansätze der Erwachsenenbildung (Erfahrungslernen, Humanismus und transformatives Lernen) in seiner eigenen Theorie des „human learning“ zusammen (Belanger, 2011, S. 13). Dafür greift er nicht nur auf die im Konzept des erfahrungsbasierten Lernens bevorzugten Primärerfahrungen zurück, sondern betrachtet den Menschen als Ganzes. Aus dem Geflecht sozialer Interaktion, kultureller Bedeutungszuschreibung und alltagsbiografischer Erinnerung entsteht ein individueller Interpretationsrahmen der eigenen Lebenswelt. Lernen besteht für ihn aus grundlegend biografischen und transformativen Entwicklungen, ohne dabei retrospektiv auf Erklärungsmustern der biografischen Vergangenheit zu verharren. Stattdessen geht er von der Person in der Welt aus, deren Handlung und Handlungsmotive zugleich Kontinuität abbilden (denn sie stehen im Zusammenhang mit vorherigen Erfahrungen) und situativ geprägt sind (denn sie sind Teil sozialer Interaktion).
2. **Integration verschiedener Formate:** Es wird nicht zwischen verschiedenen Lernformaten und Bildungskontexten getrennt. Lernen wird verstanden als aktive Auseinandersetzung des Subjekts mit seiner Umwelt. Dadurch lassen sich sowohl selbstgesteuerte, non-formale, interaktive, beiläufige als auch im Mezirow'schen Sinne transformative Lernprozesse beschreiben.⁴ Jarvis Ansatz scheint aus diesem Grund besonders geeignet, um die Gestaltung eines

⁴Im Gegenzug werden dadurch transformative Bildungsprozesse nicht differenziert erfasst. Eine systematische Unterscheidungsmöglichkeit der verschiedenen Lernprozesse erscheint für die vorliegende Fallstudie sinnvoll. Ein analytischer Rahmen wird deshalb dazu im Abschnitt zur Prozessorientierung vorgestellt.

non-formalen Lernraums mit unterschiedlichen Angeboten und Organisationsformen zu untersuchen.

3. **Lernen als Transformation von Emotionen, Handlungen und Gedanken:** Die Kontextualisierung des Subjekts in seiner sozialen Umwelt und individuellen Biografie erfordert den Rückgriff auf die Ebenen der Emotionen, Handlungen und Gedanken, um Situationen in Erfahrungen zu transformieren. Erst in diesem vielschichtigen Verständnis zirkulärer und nicht regelgeleiteter Lernprozesse kann selbstgesteuertes Lernen aus alltäglichen Erfahrungen auch als Expertise oder Strategie beschrieben werden.
4. **Lernen als aktiver Prozess:** Schlüsselmoment einer jeden Lernerfahrung stellt für Jarvis die *Disjuncture* dar. Dieser Bruch mit der Erwartung geht mit erhöhter Aufmerksamkeit einher. Damit löst er den Widerspruch auf, dass Lernen ein aktiver Prozess ist und gleichzeitig beiläufig sein kann. Das Bedürfnis zu lernen entsteht nicht aus sich heraus, sondern ergibt sich für ihn aus dem Bedürfnis, Irritation aufzulösen und der damit verbundenen Motivation, die Harmonie mit der Lebenswelt (wieder) herzustellen (Jarvis, 2006, S. 77). Für Jarvis stellt diese Diskrepanzerfahrung die Brücke zwischen einer Situation und einer Erfahrung dar (Jarvis, 2006, S. 24).

Ableitungen für die Fallstudie

Jarvis Ansatz, der das lernende Individuum mit all seinen Erfahrungen als Person-in-der-Welt in den Mittelpunkt stellt, wird als geeignet betrachtet, Lernen im Ehrenamt zu untersuchen.

Allerdings ergeben sich aus dem obigen Abschnitt zunächst weitere Fragen für den theoretischen Rahmen: Wenn die lernende Person nicht ohne ihre Lebenswelt gedacht werden kann, wie steht es um das Verhältnis der beiden zueinander? Die Lebenswelt wurde von Jarvis als wichtiger Interaktionspunkt und Regulator eingeführt. Zu klären bleibt, wie individuelle Rollenauslegung und widersprüchliche Erfahrungen oder Rückschläge in der eigenen Biografie verankert sind und sich mit sozio-kulturellen Erwartungen in Einklang bringen lassen.

Jarvis geht von der Transformation von Erfahrungen in Lernerfahrungen aus, die die Person verändert und erfahrener werden lassen. Er nennt dafür verschiedene Lernarten, die mit unterschiedlicher Anstrengung und Reflexionsgrad verbunden sind. Die Lernarten bleiben dabei abstrakt und es bleibt zu fragen, welche (Lern-

)Handlungen sind damit verbunden? Für die Auswertung des empirischen Materials erscheint eine stärkere Systematisierung sinnvoll, um Muster und Abfolgen erkennen zu können.

Diesen Überlegungen folgend kommen drei Aspekten aus Jarvis Modell besondere Aufmerksamkeit zu: die lernende Person, ihre Transformation durch Lernhandlungen und die soziale Lebenswelt, in der das Lernen stattfindet. Jarvis Lerntheorie wird als Grundlage genommen und zur Verdeutlichung einzelner Aspekte, um weiterführende Ansätze ergänzt. Näher betrachtet werden deshalb: der Zugang über das Subjekt als lernende Person und Akteur ihres eigenen Lernraums; Der Zugang über die Lernhandlung als Gestaltungsmerkmal des Lernprozesses und letztlich der Zugang über soziale Interaktion als kontextualisierendes Strukturmerkmal. Im Zuge dieser Betrachtungen werden neben Jarvis Ausführungen auch andere Lern- und Sozialtheorien herangezogen. Teilweise verweist Jarvis selbst auf andere Autoren, wie die soziale Theorie des Lernens von Etienne Wenger, die lernpsychologische Systematik von Knud Illeris oder die kulturelle Sozialisierung von Georg Mead. Doch auch der Anschluss an den deutschsprachigen Diskurs soll mit Verweis beispielsweise auf Winfried Marotzki und Klaus Holzkamp geknüpft werden.

2.4 Subjektorientiert: Lernen als biografische Entwicklung

Im Fokus subjektorientierter Forschung steht die lernende Person als Ausgangspunkt für jede Lernerfahrung. In der deutschsprachigen Bildungswissenschaft hat der Psychologe Klaus Holzkamp das Verständnis der Subjektwissenschaft geprägt. Die Subjektwissenschaft vertritt einen Begründungsdiskurs, sie untersucht also keine „Bedingungs-Ereignis-Zusammenhänge“ (wie die traditionelle Lernpsychologie), sondern formuliert „Prämissen-Gründe-Zusammenhänge“ (Holzkamp, 1994, S. 7). Holzkamp zur Folge haben Lernende einen guten Grund auf eine bestimmte Weise zu lernen – oder es eben nicht zu tun (Reich-Claassen, 2010, S. 91). Das Individuum versteht er als ein kontinuierlich handelndes Wesen, es nutzt Lernen (hiermit ist die bewusste Ausgliederung in eine Lernschleife gemeint) als positive Erweiterung seiner Handlungsmöglichkeiten (Holzkamp, 1995, S. 214). Die Übernahme von Handlungs- in Lernproblematiken gilt dabei als ein individueller Prozess und kann nur vom Subjekt selbst getätigt werden (Hilzensauer, 2008, S. 3).

Jarvis verweist in seiner Theorie des *Human Learnings* ebenfalls auf die lernende Person als zentrales Element „It is the person who learns“ (Jarvis, 2012d, S. 21). Tatsächlich trägt der zentrale Aufsatz seiner Theorie den Titel: „Learning to be a person in society. Learning to be me“ (Jarvis, 2012b). Bereits in diesem Titel wird deutlich, dass Jarvis nicht nur das Subjekt in den Blick nimmt, sondern den gesamten menschlichen Lernprozess als Bestrebung versteht, die eigene Identität im lebensweltlichen Beziehungsrahmen zu entwickeln. Holzkamp und Jarvis teilen die Auffassung, dass Lernen keine von außen initiierte Reaktion darstellt, sondern Gestaltung bedeutet.

Allerdings bedeutet das für Jarvis nicht, menschliches Lernen durch singuläre Schritte im Lernprozess besser zu verstehen, sondern wechselseitige Zusammenhänge zu erkennen und in einem umfassenden lebensweltlichen und biografischen Verständnis zu integrieren.

Wird das empirische Material auf relevante (Lern-)erfahrungen und die sie gestaltenden (Lern-)handlungen hin untersucht, gilt es somit zunächst zu fragen, vor welchem subjektiven Hintergrund sie ausgeführt und erinnert werden. Es stellt sich also die Frage, was kennzeichnet das Subjekt?

Im Folgenden werden zunächst die zentralen Dimensionen der *Personhood* näher erläutert. Es wird differenziert zwischen den individuellen Dimensionen von Körper und Verstand und den stärker kulturell geprägten Dimensionen von Selbst, Identität und Rolle. Hierbei wird das rekursive Wechselspiel betont in dem sich Individuum und Gesellschaft befinden und das insbesondere für die Entwicklung von sozialen Identitäten und Rollenauslegung relevant ist.

2.4.1 Körper und Seele

Jarvis nutzt den Begriff *Personhood* um sein Verständnis über die Person als lernendes Subjekt zu charakterisieren. Der Begriff referiert auf eine Zustandsbeschreibung und grenzt sich vom psychologisch geprägten Persönlichkeitsbegriff ab (Jarvis, 2006, S. 13f.). *Personhood* setzt sich aus der Gesamtheit von Körper und Verstand, der Entwicklung von Identitäten und Persönlichkeit zusammen.

Für Jarvis ist es die Person als Ganzes, die lernt und sich weiterentwickelt. Körper und Verstand versteht er als unterschiedliche Elemente, die sich jedoch gegenseitig bedingen. Damit grenzt er sich sowohl vom Dualismus ab, der den Verstand als

vom Körper unabhängige Instanz versteht als auch vom Monismus, der von einem einheitlichen Grundprinzip ausgeht (Jarvis, 2006, S. 33ff.). Die Person besteht aus einem komplexen Zusammenspiel verschiedener Elemente des Körpers und der Seele.⁵ Deshalb lehnt Jarvis auch die vereinfachenden behaviouristischen und funktionalistischen Theorien ab, die zwar Lernresultate erklären, aber Bedeutung, Intention und Emotionen außenvorlassen. Keine einzelne dieser Theorien kann Lernen in seiner Komplexität erklären, weil sie ein unzureichendes Menschenbild verkörpern, das das Zusammenwirken von Körper und Seele nicht ausreichend berücksichtigt. Einzig Theorien des erfahrungsbasierten Lernens gehen laut Jarvis darüber hinaus, weil sie den sozialen Kontext berücksichtigen. Doch, wie im letzten Abschnitt gezeigt wurde, nicht alle dieser Theorien basieren auf einem ganzheitlichen Verständnis der Person und nur wenige der Theorien untersuchen den sozialen Kontext, in dem Erfahrungen gemacht werden (Illeris, 2018, S. 18). „Person in der Welt“ meint die Beziehung einer Person zu ihrer Umgebung, die nicht statisch ist, sondern sich verändert – entweder durch äußere Einflüsse in dieser Welt oder durch eine veränderte Beziehung (Jarvis, 2006, S. 14). Der Körper wird in diesem Wechselspiel zur Verbindung zwischen Welt und Seele. Dieses Zusammenwirken lässt sich beispielsweise dann erkennen, wenn sich körperliche Fitness positiv auf das Lernen auswirkt oder sich Stress in körperlichen Ausprägungen niederschlägt.

Das *Ich* als Lager von Erinnerungen und Lernerfahrungen ist folglich ein teilweise erlerntes Wesen und teilweise ein materieller Körper (Jarvis, 2006, S. 44). Das körperliche und seelische Verwahren von Erinnerungen wird, schließt Jarvis, über die Zeit hinweg zur Grundlage des Selbst

2.4.2 Das Selbst

Neben Zeit und Raum führt Jarvis, verweisend auf Georg H. Mead, Kultur als dritte Ebene der Lebenswelt ein (Jarvis, 2006, S. 14f.). Mead erkannte die essentielle Bedeutung der Lebenswelt für die individuelle Person. Seiner Theorie nach ist die Entstehung von Selbstidentität maßgeblich beeinflusst von den Reaktionen der direkten Umgebung und bildet die Basis zur Entwicklung des Selbst (Jarvis, 2006, S. 45). Um diese Größe zu verdeutlichen bringt er das Konzept des *generalisierten Anderen* ein, das gesellschaftliche Normen, dynamische Regelsysteme und die Erwartungen Anderer beinhaltet. Aus der Orientierung am *generalisierten Anderen* strukturiert

⁵Jarvis verwendet den englischen Begriff *mind*, der hier in Anlehnung an Descartes Beschreibung des Leib-Seele-Problems mit „Seele“ übersetzt wird.

sich die individuelle Selbstidentität, die Mead in drei Bestandteil unterteilt: *me*, *I* und *self*. Das „*me*“ stellt die internalisierte Außenperspektive dar, aus der die eigenen Handlungen betrachtet und bewertet werden. Jarvis geht mit Mead davon aus, dass Selbstwahrnehmung erst durch die Reaktionen anderer auf sich selbst stattfindet und die gedankliche Objektivierung entwicklungspsychologisch vor dem Bewusstwerden der Selbstidentität steht. Mead geht noch weiter und davon aus, dass der *generalisierte Andere* auch noch im Erwachsenenalter beeinflusst, durch den gesellschaftlichen „Prozess das Verhalten der ihn abwickelnden Individuen, das heißt, die Gemeinschaft übt die Kontrolle über das Verhalten ihrer einzelnen Mitglieder aus, denn in dieser Form tritt der gesellschaftliche Prozess oder die Gemeinschaft als bestimmender Faktor in das Denken des Einzelnen ein“ (Mead, 2002, S. 198). Damit grenzt Mead sich von dem Gewohnheiten ausbildenden Behaviourismus ab und setzt auf die integrierende Kraft der Sozialisation. Soziale Kontrolle und Konformität wird durch das Ausmaß der eigenen Beteiligung an sozialer Handlung erlangt (vgl. Wittpoth, 1994, S. 66).

Das „*I*“ entwickelt sich als individuelles Gegenstück zum *me*. Es verkörpert die Handlung, die Kreativität und den nicht kalkulierbaren Moment, der erst retrospektiv reflektiert wird (Wittpoth, 1994, S. 78). Das *I* befindet sich im regelmäßigen Austausch mit dem *me*, um Handlungen zu planen, Situationen einzuschätzen und Verhalten anzupassen (Garrety, 2006, S. 5). In diesem inneren Dialog formt sich das „*Self*“. Das individuelle Selbst formt sich aus der Reflexion über das eigene Handeln im sozialen Prozess. Benjamin Jörissen schreibt: „Mit dem Ausdruck Selbst (*self*) beschreibt Mead eine reflexiv hergestellte bzw. immer wieder reflexiv herzustellende Einheit über einen Prozess, in den handelnde Individuen stets involviert sind“ (Jörissen, 2010, S. 97). Damit wird deutlich, dass es für Mead zwar unterschiedliche Ausprägungen und situative Formen des *me* gibt, womit das Konzept des *generalisierten Anderen* flexibilisiert wird. Die Aufgabe des Selbst bleibt das Synthetisieren des eigenen Bewusstseins (*I*) mit den Anforderungen der sozio-kulturellen Umgebung zu einer kongruenten Einheit. Für Mead funktioniert erfolgreiche Sozialisation durch integrierte und angepasste Individuen (Garrety, 2006, S. 5). Eine Sozialisation braucht allerdings auch das Zusammenspiel aus Gesellschaft und Individuum, weil es das eine ohne das andere nicht geben kann (Jörissen, 2010, S. 102). In diesem Punkt stimmt auch Jarvis zu: „Persons are both responsive to the world and sources of activity in it“ (Jarvis, 2006, S. 14).

Jarvis nutzt Mead, um die Bedeutung kultureller Prägung durch die Lebenswelt zu betonen und die zentrale Erkenntnis, dass das Selbst als soziales Phänomen

aus dem Umgang mit der Außenwelt gebildet wurde, hervorzuheben. Er folgt ihm jedoch weder in der Annahme eines *generalisierten Anderen* noch in das synthetisierte Selbst. Es ist anzunehmen, dass sich Mead selbst darüber bewusst war, dass der *generalisierte Andere* nur so einheitlich wie seine Gesellschaft sein kann und das Konzept weniger eine Zustandsbeschreibung, als eine regulative Idee darstellt (Jörissen, 2010, S. 102). Jarvis hingegen geht es nicht um idealtypische Prinzipien, sondern um das Erkennen und Beschreiben der verschiedenen Perspektiven auf das Phänomen Lernen. In Abgrenzung zum sozialintegrierten Selbst verweist er stattdessen auf Zygmunt Baumanns Aufsatz *life in fragments*, in dem dieser das Verschwinden einer einheitlichen Gemeinschaft zugunsten der „Bruchstückhaftigkeit des gesellschaftlichen Kontextes“ feststellt (Bauman, 1997, S. 21). Bauman erkennt in der Postmoderne Tendenzen, „menschliche Beziehungen fragmentarisch und diskontinuierlich werden zu lassen“ (Bauman, 1997, S. 163). Es ist gerade das Bewusstsein um kulturelle Unterschiede und Individualität, das sich laut Jarvis im Selbst spiegelt. Das Selbst ist für Jarvis nicht mit einer einheitlichen Außenwelt konfrontiert. Doch ist es vor die Lebensaufgabe gestellt, erfahrenen Diversitäten, durch die Suche nach dem sie verbinden Sinn, eine Einheit zu geben (Jarvis, 2006, S. 46).

Für das Verständnis von Selbstidentitäten greift Jarvis auf Rom Harré und Dan McAdams zurück, die beide unabhängig voneinander Ansätze zur Konstruktion von *Personhood* entwickelt haben.

Rom Harré legt das Selbst (self) diskursiv an, in ihm finden sich verschiedene und sogar widersprüchliche Aspekte, die durch Erzählungen (Garrety, 2006, S. 5) zusammengehalten werden. Er trennt das Selbst in drei analytische Bedeutungen, die unterschiedliche Perspektiven auf eine Person einnehmen: Selbst I als Selbstidentität, Selbst II als Persönlichkeitsentwicklung und Veränderungsprozesse und Selbst III, das die soziale Identität meint. Die Selbstidentität ist der Standpunkt, von dem aus gehandelt und wahrgenommen wird und sehr nah an dem liegt, was Mead als „I“ bezeichnet. Harré verortet hier das Gefühl der Einzigartigkeit (singularity). Das Selbst I beschreibt nicht, was den einzelnen Menschen ausmacht, es ist eher die Perspektive, von der aus die Welt betrachtet wird (Harré, 1997, S. 75):

The self as the singularity we each feel ourselves to be, is not an entity. Rather it is a site, a site from which a person perceives the world and a place from which to act. (Harré 1998, S. 3, zitiert nach Jarvis, 2006, S. 46).

Die initiale Ausbildung des Selbst I in der Kindheit ist geprägt durch Erinnerungen, die die eigene Biografie anreichern, und beeinflusst durch Lernprozesse als Reaktion auf das unmittelbare soziale Umfeld. Jarvis geht davon aus, dass Menschen zunächst direkt von ihrer Lebenswelt geprägt werden und erst im Laufe der Jahre, durch wachsende Selbstwahrnehmung, das Bewusstsein einer zu verändernden Persönlichkeit entwickeln (Jarvis, 2006, S. 46). Selbst II ist für Harré das Selbstkonzept, das er als „loose knit cluster“ (Harré, 1997, S. 70) von Glaubenssätzen, Geständnissen und autobiografischen Narrativen versteht. Das Selbst in seiner Gesamtheit ist hier verankert (Harré, 1997, S. 70). Jarvis betont in seiner Interpretation von Harré das Zusammenspiel von Selbst I und Selbst II, denn dieses Selbst II ermöglicht es auszuwählen, aus welchen Erfahrungen gelernt wird und somit welche Lernerfahrungen wiederum die Selbstidentität (Selbst I) bestärken (Jarvis, 2006, S. 47). Indem Entscheidungen über die eigene Berufswahl, die Partnerschaft und Interessen getroffen werden, wird die eigene Biografie gestaltet. Das Selbst konstituiert sich durch Handlungen und Gedanken, aber auch durch Erinnerungen und Gelerntes: „We are what we think and do but we are also what we have learned and remember“ (Jarvis, 2006, S. 48).

Selbst III steht für die Präsentation und die Interaktion des Selbst nach außen, sie ist das, was allgemein Persönlichkeit genannt wird. Die Selbstpräsentation kann ein direkter Ausdruck von Selbst II sein oder auch eine bewusst gestaltete Selbstdarstellung, die von der Überzeugung des Selbst II abweichen kann (Harré, 1997, S. 78). Eine Divergenz von Selbst III zu Selbst II ist vor allem dann zu erwarten, wenn von außen Erwartungen herangetragen werden, die (noch) nicht internalisiert wurden und es einen normativen Druck zu Anpassung gibt (Garrety, 2006, S. 12). Nach Harré gibt es somit drei verschiedenen Möglichkeiten das Selbst einer Person zu beschreiben: 1. das Gefühl der Einzigartigkeit, 2. die ihm zugeschriebenen Eigenschaften und Merkmale und 3. die nach außen getragene Selbstdarstellung.

Es ist Teil der individuellen Selbstdarstellung, Erfahrungen in einen bedeutungsvollen Zusammenhang zu bringen und so beschreibt Jarvis das Leben nicht nur als Reise, sondern als das Erzählen einer biografischen Geschichte.

Life is a journey and [...] our experiences are episodic and we impose meaning on them as we join them together in telling our Story. Not every one of those episodes are of equal value to our story, however, since there are some moments that are life-changing (Jarvis, 2006, S. 136)

Jarvis verweist damit auf die narrative Konstruktion biografischer Zusammenhänge und schließt an Dan McAdams an, der die Konstruktion von personhood untersucht (Jarvis, 2006, S. 32).⁶ McAdams betrachtet das Selbst ebenfalls aus einer subjektorientierten Perspektive und entwickelt einen Analyserahmen, den er *actor-agent-author framework* nennt. Er geht, ebenfalls von der Grundannahme aus, dass das *I* das *me* reflexiv interpretiert und dabei unterschiedliche Inhalte und Elemente des Selbst betrachtet. Diese Inhalte lassen sich drei Entwicklungsebenen einer Person (*Personhood*) zuordnen. Die verschiedenen Ebenen sind für McAdams wechselseitig eng miteinander verbunden und auch wenn sie nacheinander entstanden sind, besteht keine hierarchische Ordnung zwischen ihnen:

1. Die soziale Darsteller:in (*social actor*) verweist auf individuelle Persönlichkeitsmerkmale (*traits*), soziale Rollen und solche Merkmale, die das Ergebnis wiederholter Darstellung auf sozialer Bühne sind. Diese Ebene wird in der Kindheit durch soziales Lernen ausgebildet und richtet sich vor allem auf die Gegenwart.
2. Die motivierte Akteur:in (*motivated agent*) definiert persönliche Ziele, Motive, Werte, Hoffnungen und Ängste und weitere Merkmale, die wichtige Entscheidungen über die Auswahl und das Engagement in *life projects* betreffen. Ausgebildet wird diese Ebene in der Jugend, sie richtet sich auf das Priorisieren und Abwägen gegenwärtigen und künftigen Handelns.
3. Die autobiografische Autor:in (*autobiographical author*) zielt darauf ab, verschiedene episodische und biografische Informationen des Selbst in einer kohärenten Lebensgeschichte zu glätten, zu synthetisieren und zu polieren (McAdams, 2013, S. 273). Diese Ebene des Selbst entwickelt aus der Vergangenheit, der Gegenwart und der Zukunft eine Kontinuität und bildet sich mit dem Erwachsenwerden aus.

Laut McAdams erschaffen Erwachsene in modernen Gesellschaften Bedeutung und Sinn, indem sie sich in Erzählungen selbst definieren. Eine besondere Leidenschaft wird bis zu einem entscheidenden Ereignis im Leben zurückverfolgt oder der Wendepunkt benannt, der die bis dahin gültige Weltsicht änderte. Dabei besteht der Wunsch vor allem bei emotional negativ erlebten Situationen Einsichten und Erkenntnisse zu gewinnen (McAdams, 1995, S. 382). Die Interpretationsstärke, Gefühlsbetonung und psychologische Tiefe der Erzählungen nimmt mit dem Alter zu (McAdams, 2013, S. 281).

⁶Zu dem Zeitpunkt als Jarvis seine *Comprehensive Theory of human leaning* schrieb, war McAdams jedoch erst dabei sein Framework, wie es hier vorgestellt wird, zu entwickeln.

Festhalten lässt sich, dass das Selbst für Jarvis ein mehrdimensionales Konstrukt ist, das sich in sozialen Zusammenhängen immer wieder neu erschafft, sich verändert und über Brüche hinweg Kontinuität herstellt.

2.4.3 Identität(en)

McAdams geht davon aus, dass das *I* eine Identität für das *me* als soziale Darsteller:in entwickelt und dabei beeinflusst wird von dem sozialen Feedback der Umgebung (McAdams, 2013, S. 276). Individuelle Persönlichkeitsmerkmale geben dem Selbst als Darsteller:in Konturen (McAdams, 2009, S. 5). Diesem Ansatz stimmt auch Jarvis zu, Identitäten werden seinem Verständnis nach vielfältig, flexibel und kontextualisiert in Interaktion zwischen dem Selbst und der Umwelt herausgebildet (Jarvis, 2012c, S. 49). Ein Vorgang, den er als notwendig beschreibt, um in einer Netzwerkgesellschaft nicht sozial ausgeschlossen zu werden.

“But we not only learn new identities and also continue to have identities thrust upon us – if we do not, then we become socially excluded, outcastes, in a network society.” (Jarvis, 2006, S. 47).

Weiter, führt er aus, werden Identitäten gezeigt und dargestellt, aber sie werden auch wieder aufgegeben, wenn sich der Kontext ändert. Als Ausnahme nennt er ethnische Identität, die beachtliche Beständigkeit besitzt (Jarvis, 2006, S. 47).

Jarvis verbindet damit keine Gesellschaftskritik, er stellt vielmehr fest, dass das Selbst keine stabile Einheit bildet, sondern einen individuellen Blick auf die Welt charakterisiert. So geht er davon aus, dass eine Person verschiedene Rollen-Identitäten, aber nur eine Selbstidentität besitzt (Jarvis, 1987, S. 54). Identität wird damit nicht im Sinne des Sozialkonstruktivismus als reines Konstrukt situativer Fragmente verstanden, sondern existentialistisch aufgefasst als alltägliches Ergänzen und Revidieren von Erfahrungen. Die Veränderung ist ein zentrales Merkmal dessen, was die Person ausmacht im kontinuierlichen Prozess des Werdens (Illeris, 2017, S. 38). Sie ist nicht Ausdruck fehlender Authentizität und Inkonsistenz. Indem er das Leben als ganzheitlichen Lernprozess definiert, stellt er das Lernen in den Mittelpunkt des menschlichen Seins. Identität beinhaltet gespeicherte Erinnerungen, die Wahrnehmung der Reaktion Anderer, körperliche Empfindungen, sinnliche Erfahrungen und somit Lernen über uns selbst (Jarvis, 2006, S. 47f.).

Zentral zur Identität stellt sich für McAdams die Frage der Selbstkontinuität, die sich über die Zeit und Situationen hinweg zeigt. Er schreibt: „Identity, then, concerns the extent to which the self (the I) sees itself (the Me) as the same thing across different situations and continuous over time“ (McAdams, 2013, S. 284). Die von Jarvis und Harré beschriebene Flexibilität der sozialen Identitäten und der angepassten und gewählten Form der Selbstpräsentation, scheinen dieser Kontinuität gegenüberzustehen. Doch McAdams differenziert seinen Kontinuitätsbegriff und unterscheidet zwischen einer phänomenologischen und einer narrativen Selbstkontinuität.

Phänomenologische Kontinuität zeigt sich in der Erwartung der Person über den Moment hinaus als die gleiche Person weiter zu existieren (McAdams, 2013, S. 285). Es ist das, was Harré als *singularity* bezeichnet. Narrative Kontinuität wird in Erzählungen hergestellt und ausdrückt. Diese Erzählungen brauchen Erinnerungen und Strukturen, sie sind sowohl durch semantische Dispositionen des Selbst als auch durch kulturelle Motive und Metaphern geprägt (McAdams, 2009, S. 391). Autor:innen solcher integrativen Lebensgeschichte demonstrieren biografische Kontinuität, indem Veränderung zum Thema der Erzählung gemacht wird (McAdams, 2013, S. 286). Eine narrativ hergestellte Selbstkonstruktion kann verschiedene sozialen Identitäten abbilden, die sogar innerhalb der Erzählung Gegensätze, Veränderungen und Brüche offenlegen, ohne sich dabei in einen grundlegenden Widerspruch zur Selbstkontinuität zu bringen. Hollstein stellt in diesem Zusammenhang fest, dass Ehrenamtliche das Bedürfnis haben, „die Kontinuität in ihrem Leben – gerade auch anhand des ehrenamtlichen Engagements – darzustellen“ (Hollstein, 2015, S. 193).

2.4.4 Soziale Rollen

Soziale Rollen bieten ein Set an Konventionen und Skripte für soziales Verhalten und lassen gleichzeitig viel Raum für individuelle Improvisation. Dieser Spielraum wird unterschiedlich ausgelegt. Meads Verständnis von sozialen Rollen klingt bereits an in Bezug auf den *generalisierten Anderen*. Er verdeutlicht es anhand der Analogie des regelgeleiteten Spiels (game). Spieler:innen können anhand der vereinbarten Regeln die Handlungen der anderen nachvollziehen und ihr eigenes Handeln danach ausrichten. Auf dieser Grundlage des Bekannten und Berechenbaren entsteht die Möglichkeit zur Kooperation und zur Übernahme anderer Rollen.

[Die Person oder das Kind muss bereit sein,] die Haltung aller in das Spiel eingeschalteten Personen zu übernehmen, und diese verschiedenen Rollen müssen eine definitive Beziehung zueinander haben. [. . .] Macht es beim Baseball einen bestimmten Wurf, so muss es die Reaktionen jeder betroffenen Position in seiner eigenen Position angelegt haben. Es muss wissen, was alle anderen tun werden, um sein eigenes Spiel erfolgreich spielen zu können. Es muss alle diese Rollen einnehmen (Mead, 2002, S. 193).

Soziale Rollen stellen somit ein strukturgebendes Bündel an Normen und Erwartungen zur Verfügung. Die Aneignung neuer Rollen liegt Jarvis zu Folge jedoch weder allein an sozialen Determinanten noch in der Nachahmung anderer Rollenträger. Er verweist auf einen komplexeren Prozess des Aushandelns, den er interaktiv anstatt lediglich nachahmend nennt und der zwischen formalen Anforderungen und dem flexibleren „role-taking“ stattfindet (Jarvis, 2006, S. 60). Jarvis geht somit von einem interpretierten Rollenverhalten aus, dass das Individuum mit seiner Selbstidentität zusammenbringt, um letztlich eine individuelle Darstellung zu entwickeln. Beispielsweise eine Beförderung oder auch der Renteneintritt stellen drastische Statusänderungen und damit verbundene Rollenwechsel dar mit Auswirkung auf die soziale Identität. Sowohl das Individuum als auch die direkte soziale Umgebung müssen mit der Veränderung umgehen, idealerweise darauf vorbereitet sein und sich gegebenenfalls anpassen. Es findet eine Übergangsphase statt, die in formalisierten oder stark institutionalisierten Kontexten ritualisiert ist (Jarvis, 2006, S. 60).

Das erwachsene Selbst zeigt sowohl Kontinuität als auch Veränderung. Es ist vor allem die soziale Identität, die sich mit jedem Rollenwechsel und jeder Rollen Anpassung verändert, während die Selbstidentität stärkere Kontinuität aufweist (Jarvis, 2006, S. 60). McAdams stellt in Bezug auf sein actor-agent-author Framework fest, dass zentrale Eigenschaften des Selbst als Darsteller:in (actor) über die Zeit Stabilität zeigen, was vor allem Persönlichkeitsmerkmale (wie die big five) betrifft. Veränderungen im Selbst als Akteur:in (agent) treten hingegen häufiger in Erscheinung, denn Pläne, Ziele und Projekte ändern sich mit der Zeit oder durch biografische Ereignisse (McAdams, 2013, S. 278). Doch das Selbst als soziale Darsteller:in versteht, dass verschiedene Rollen nach unterschiedlichen Ausführungen verlangen. Darüber hinaus können soziale Rollen jedoch auch die Bewertung und Zuschreibung von Persönlichkeitsmerkmalen verändern. McAdams führt hier vor allem die Übernahme von Vater- oder Mutterrollen an, durch die Eigenschaften wie Gewissenhaftigkeit oder Disziplin neu bewertet und angenommen werden können (McAdams, 2013, S. 276). Interkulturelle Studien vergleichend stellt er fest, dass soziale Rollen kultu-

rell kontextualisiert und dementsprechend Persönlichkeitsmerkmale unterschiedlich zugeordnet, ausgelegt und interpretiert werden (McAdams, 2009, S. 409).

Es findet eine Identifikation mit kulturellen Eigenschaften statt, vor deren Hintergrund neue Erfahrungen interpretiert werden. Das eigene Bewusstsein ist somit innerhalb einer Kultur sowohl erlernt als auch bestätigt und verweist darauf, dass unsere Erfahrungen sozial konstruiert sind. Eingübte und sozial bestätigte Verhaltensmuster werden durch das menschliche Bedürfnis nach Stabilität aufrechterhalten und somit findet Lernen zwar über die gesamte Lebensspanne statt, aber mit dem Älterwerden unter verengten Rahmenbedingungen (Jarvis, 2006, S. 61). McAdams verweist darauf, dass der kulturelle Rahmen dabei hilft, Ziele, Werte und Pläne zu priorisieren sowie den Zeitplan zu definieren, indem diese Ziele (in Bezug auf Familie, Karriere, Freizeit) verfolgt oder aufgegeben werden. Vor allem Gendernormen scheinen sich in diesem Zusammenhang besonders wirksam auf das Wählen von Zielen und Anwenden von Strategien auszuwirken (McAdams, 2013, S. 287).

Wie sehr sich die individuelle Person immer innerhalb ihrer Gesellschaft kontextualisiert zeigt sich auch in autobiografischen Erzählungen, die auf vorgeprägte Metaphern, Topoi und Plotstrukturen zurückgreifen. Denn das eigene Leben zu erzählen bedeutet nicht, bedeutsame oder favorisierte Episoden zu erinnern, sondern spannende, kausal zusammenhängende und kohärente Geschichten zu erzählen. Was jedoch als überzeugend, dramatisch oder fesselnd empfunden wird, ist in kulturellen Standards hinterlegt (McAdams, 2009, S. 423f.). Interessanterweise ist nicht nur die Erzählung kulturell vorgeprägt, auch die Erinnerungen selbst unterscheiden sich in dem was oder wie erinnert wird. Der Fokus liegt variierend auf individuellen oder gesellschaftlichen Ereignissen und unterscheidet sich darin inwieweit die Erinnerungen eingesetzt werden, um Lehren für die Zukunft zu ziehen (McAdams, 2013, S. 298). Soziale Rollen verweisen also noch stärker als soziale Identitäten auf ihren kulturellen Rahmen.

2.4.5 Zwischenfazit zum subjektorientierten Lernen

Es wurde gezeigt, dass die Person als lernendes Selbst in unterschiedlichen theoretischen Zusammenhängen verschieden interpretiert wird. Die oben genannten Ansätze von Mead, Harré und McAdams wurden von Jarvis genutzt, um seine Theorie zu entwickeln und zu begründen. In diesem Zusammenhand nennt Jarvis Mead, um

die immense Bedeutung der sozialen Umwelt zu bekräftigen, die Ansätze von Harré und McAdams werden genutzt, um die Konstruktionen des Selbst herauszuarbeiten.

Der kulturelle Kontext wurde in allen drei Ansätzen als wichtiger Parameter in der Entwicklung des Selbst berücksichtigt. Während Mead von internalisierten handlungspraktischen Regeln ausgeht, deren Handlungsstränge soweit aufeinander aufbauen, dass sie als Reiz-Reaktionsmuster im sozialen Gefüge verstanden werden können (Wittpoth, 1994), versteht Harré die kulturelle Ebene als soziale Bühne der Selbstpräsentation. Soziale Interaktionen beeinflussen das eigene Handeln und die Selbstwahrnehmung; Darstellung und Entwicklung des Selbst basieren jedoch auf Selbststeuerung und Aushandlungsprozessen, die über soziale Anpassung hinausgehen (Davies & Harré, 1990). Mead und Harré betonen beide die Relevanz sozialer Performanz in Bezug auf gesellschaftliches Zusammenspiel und Selbstidentität, kommen allerdings aus unterschiedlichen Perspektiven. So bringt Harré das Individuum stärker in die Eigenverantwortung, mit sozialen Situationen umzugehen. Er trennt das von Mead beschriebene *me* in eigene und soziale Elemente, womit er deutlich macht, dass Selbstkonstrukt und Selbstdarstellung nicht identisch sein müssen. Die Präsentation des Selbst kann bewusst gestaltet werden, beispielsweise um antizipierten Erwartungen zu entsprechen, ohne dass sie das eigene Werteempfinden widerspiegeln (Garrety, 2006). McAdams integrales actor-agent-author framework steht nicht im Gegensatz zu diesen Ansätzen. Das framework ergänzt die bisherigen Darstellungen um die Ebene der autobiografischen Erzählung, durch die die Komplexität der Person in ihrer kulturellen Einbindung und im kontinuierlichen Veränderungsprozess über Zeit und Raum verortet ist.

Unter Einbeziehung dieser theoretischen Annahmen sieht Jarvis die lernende Person nicht nur aufgefordert sich mit ihrer sozialen Umgebung, sondern auch mit der eigenen Biografiegestaltung auseinanderzusetzen. Während Persönlichkeitsmerkmale als etwas von außen Aufgedrängtes wahrgenommen werden, stehen Lebensziele für die eigene Handlungsfreiheit (agency) (McAdams, 2013, S. 278). Meads Self, das Selbstkonzept bei Harré und das Selbst als motivierende:r Akteur:in bei McAdams treffen – wenn auch nicht zwangsläufig bewusst – eine Auswahl von Erfahrungen und biografischen Episoden, aus denen gelernt wird (Jarvis, 2006, S. 47). Durch diese Form von Selbstbestimmung erlangt die Person Handlungsfreiheit und gestaltet die Entwicklung ihrer Selbstidentität mit. Die zugrunde liegenden Erinnerungen beinhalten sinnliche, gedankliche und emotionale Elemente, die sich entlang der eigenen kulturell kontextualisierten und konstruierten Biografie aufreihen. Die lernende Person befindet sich in der Welt und ist zu keiner Zeit ein ausschließlich

rational reflektierendes Wesen, sondern körperlich und sozial involviert in ihrer Lebenswelt. Der subjektorientierte Ansatz von Jarvis, der auch in der deutschen Forschung der Erwachsenenbildung anschlussfähig ist⁷, konzentriert sich auf die personalen (Vor-)Bedingungen des Lernens und stellt die Selbststeuerung und das individuelle Selbstbewusstsein als Grundvoraussetzung in den Mittelpunkt.

Ableitungen für die Fallstudie

Dieser Abschnitt zum subjektorientierten Lernen betrachtet die konstituierenden Elemente des Selbst in seiner Lebenswelt. Das ist für diese Fallstudie insofern relevant, als dass das empirische Material die subjektive Perspektive der Befragten als biografische Autor:innen wiedergibt. Es wird davon ausgegangen, dass immer die einzelne Person lernt und sie – nicht die Gesellschaft oder eine Institution– ihren Lernprozess (bewusst oder unbewusst) selbst steuert (Jarvis, 2008, S. 27).

Doch diese Lernprozesse sind nicht isoliert von den, sie rahmenden lebensweltlichen, Strukturen zu betrachten. Das empirische Material ist in seinen Beschreibungen, Erzählungen, Aussparungen, Anekdoten und biografischen Herleitungen Bestandteil von Selbstdarstellungen und -bestätigungen. Für viele Ehrenamtliche ergab sich mit dem Engagement die Aufnahme einer neuen Rolle, dessen Rahmenbedingungen, Aufgaben und Kompetenzen erst herausgearbeitet werden müssen. Aufgrund der obigen Ausführungen ist anzunehmen, dass Personen in verschiedenen Umgebungen unterschiedlich agieren, ihr Handeln entsprechend anpassen und über Widersprüche hinweg ein kongruentes Selbstbild entwickeln. Doch was bedeutet das für das Anwendungsfeld Ehrenamt? Es wird untersucht werden, in welchen Kontexten Lernerfahrungen beschrieben werden und welche individuellen, sozialen oder institutionellen Strukturen genutzt werden, um den eigenen Lernraum auszugestalten.

⁷siehe hierzu beispielsweise Holzkamp (1995) zu Lernbegründungen und Nohl, von Rosenberg, & Thomsen (2015) zu Lernorientierungen.

2.5 Prozessorientiert: Lernen als alltägliche Transformation

Bisher wurde, Jarvis folgend, allgemein von Transformationsprozessen gesprochen, um die aktive Verarbeitung von Erfahrungen in Lernerfahrungen zu beschreiben, aber ohne qualitativ zwischen den Erfahrungen zu unterscheiden.

Es gehört zu Jarvis zentralen Annahmen, dass die Transformation von Erfahrungen zu Lernerfahrungen aus kognitiven, emotionalen oder praktisch angewandten Prozessen bestehen, die in den meisten Fällen eng miteinander verwoben sind.

In diesem Kapitel wird die – im deutschsprachigen Diskurs verbreitete – Trennung zwischen Lern- und Bildungsprozessen betrachtet und erörtert, inwieweit eine genau Bestimmung dieser Prozesse wichtig ist für die vorliegende Fallstudie.

Dieser Abschnitt greift somit verschiedene theoretische Grundkonzepte auf und überführt sie in einen empirisch anwendbaren Ansatz.

2.5.1 Kognitive Prozesse

Die kognitive Dimension wird in der Literatur am vielschichtigsten beschrieben. An kognitiven Faktoren unterscheidet sich zudem Lernen von Bildung. Jarvis schreibt diesen Dimensionen zwei wesentliche Aspekte zu: Wissen und Denken. Wissen bezieht sich auf Kenntnisse, Glauben, Werte und Einstellungen (Jarvis, 2006, S. 89ff.). Denken wiederum teilt sich auf in Reflexion und Planung. Reflexion steht dabei für fokussiertes, retrospektives Denken, das beispielsweise beim Problemlösen und Entscheiden, beim induktiven oder deduktiven Argumentieren angewendet wird (Jarvis, 2006, S. 101ff.). Auf Mezirow verweisend beschreibt Jarvis Reflexion als Prozess des kritischen Bewertens von Gegenstand, Prozess und Vorannahmen, um eine Erfahrung zu interpretieren und ihr Bedeutung zu geben (Jarvis, 2006, S. 99). Er stellt fest, dass je mehr die Lernenden ins Zentrum von Lehraktivitäten gerückt werden, desto mehr werden Methoden wie *problem-based* oder *practice-based learning* initiiert, die in hohem Maße auf Reflexion beruhen.

Dem rückwärtsgewandten Blick der Reflexion setzt Jarvis das planende Denken entgegen. Lernerfahrungen entstehen, demnach, nicht nur in kritischer Betrachtung der Vergangenheit, sondern auch indem in kreativer, rationaler oder unfokussierter Weise die Zukunft antizipiert oder in Tagträumen ersehnt wird. Es ist zu unter-

scheiden zwischen der Planung mit leblosen Objekten und von sozialen Situationen. Im ersten Fall können Wissen und Kenntnisse eingesetzt werden, um die Zukunft zu planen, etwas herzustellen oder zu verändern. In diesem Fall wird durch den kreativen Einsatz von bekanntem Wissen oder Informationen neues Wissen generiert. Im Kontext von sozialen Situationen wird antizipierend kein neues Wissen generiert, sondern Hypothesen erstellt. Diese Hypothesen stützen sich auf die Annahme, dass Menschen ihre Handlungen wiederholen und sich in vergleichbaren Situationen ähnlich verhalten (Jarvis, 2006, S. 100).

Es ist jedoch nicht die Planung, sondern die Reflexion, die einen festen Platz in der Bildungswissenschaft hat. So wichtig reflektierendes Denken für Bildungsprozesse ist, so unpräzise ist auch die Definition dessen, wo Reflexion anfängt, worauf sie sich bezieht und was sie kennzeichnet. Folglich ist sie Gegenstand unterschiedlicher Auslegungen und Systematisierungen geworden, die in Bezug auf ihre forschungspraktische Anwendbarkeit betrachtet werden.

Ingeborg Schüssler stellt fest, dass die verschiedenen Lernkonzepte der Erwachsenenbildung von Dilemmata-Erfahrungen ausgehen, die zu einer nachhaltigen Transformation von emotionalen und kognitiven Schemata führen (Schüssler, 2008, S. 4). Von der Irritation als Lernanlass geht ebenfalls Ortfried Schöffter aus und bringt noch einen weiteren Aspekt in die Diskussion:

Irritation als Lernanlaß bietet somit den Sprung auf eine übergeordnete Lernebene – nämlich auf die Ebene des Kontextlernens. [...] Dieser Unterschied zu [sic!] tieferen Ebene der Aneignung und kognitiven Verarbeitung läßt sich auch als „Bildung“ bezeichnen (Schöffter, 2001, S. 145).

Zum einen bezieht Schöffter sich in seiner Herleitung direkt auf Bateson und Marotzki und zielt mit dem Begriff *Irritation* auf eine höhere Lernebene ab. Jarvis wiederum hatte sein Konzept der *Disjuncture* eben nicht als qualitativen Kompass zwischen Lernerfahrungen genutzt, sondern als bewusste oder vorbewusste Wahrnehmung des Unbekannten. Zum anderen, wird die in der deutschsprachigen Diskussion differenzierte Betrachtung zwischen Lernen und Bildung aufgegriffen.

Doch was kennzeichnet eine *Irritation*, wenn es nicht nur der Moment erhöhter Aufmerksamkeit ist, wie ihn Jarvis beschreibt? Ist es das Erstaunen über ein Naturereignis? Die soziale Unsicherheit während einer Festlichkeit in einer fremden Kultur?

Oder der innere Blick, den eine persönliche Krise auslöst und der eine Anpassung des eigenen Selbstbildes mit sich zieht?

Vor dem Hintergrund dieser Spannweite erscheint eine Form der Hierarchisierung sinnvoll, wie sie bereits Illeris in Kritik an Jarvis vorgeschlagen hatte (Illeris, 2017). Die zentrale Idee hinter einer solchen Systematisierung ist die Abstraktion, sowohl vom Inhalt als auch der lernenden Person, um ein logisches Modell der Lernebenen zu entwickeln. Illeris entwickelt in Anlehnung an Piaget vier verschiedenen Grundtypen des Lernens:

1. *Kumulatives Lernen*: Meint begrenztes, anwendungsorientiertes Wissen. Es entsteht beim Auswendiglernen von Liedern und Vokabeln oder durch die Entwicklung motorischer Fähigkeiten wie Fahrrad fahren (Illeris, 2010, S. 50f.).
2. *Assimilatives Lernen*: Meint thematisches schemabezogenes Wissen. Die vorhandenen Schemata werden ausgebaut und weiterentwickelt, insbesondere schulisches Wissen fällt in diese Kategorie (Illeris, 2018, S. 51f.).
3. *Akkommodatives Lernen*: Meint verständnis- und interpretationsorientiertes Wissen. Vorhandene mentale Schemata werden umstrukturiert und verbrauchen deutlich mehr Energie als die vorherigen Typen. Akkommodative Prozesse haben jedoch eine befreiende Wirkung, die Illeris als Aha-Moment beschreibt. Sie eröffnen neue Handlungsmöglichkeiten, die auf andere Kontexte übertragen werden können (Illeris, 2010, S. 52ff.).
4. *Transformatives Lernen*: Meint persönlichkeitsintegriertes Wissen, das in anderen Kontexten aufgegriffen werden kann. Illeris bezieht sich inhaltlich sowohl auf Rogers *signifikantes Lernen*, wie auf Engströms *expansives Lernen* als auch auf Alheits *transitorische Lernen* und Mezirows *transformatives Lernen*. Er fasst es zusammen als Lernen zur Krisenbewältigung, das sich auf die Organisation des Selbst bezieht und damit auf eine Umstrukturierung mehrerer Schemata (Illeris, 2010, S. 55ff.) .

Unsere Lernerfahrungen beziehen sich in den meisten Fällen auf die ersten drei Typen, während transformatives Lernen im engen Zusammenhang mit biografischen Brüchen steht. Ein weiteres bekanntes Modell dieser Art ist das von Gregory Bateson, es wurde wiederholt als Grundlage und Referenzpunkt zur Weiterentwicklung genutzt (Pätzold, 2011, S. 31).

Bateson geht davon aus, dass sich auf der untersten Ebene das *Lernen 0* befindet, wie in Abb. 2.5 dargestellt. Reiz und Stimulus sind so eng miteinander verknüpft, dass im engeren Sinne noch gar kein Lernen, sondern eine trainierte Reaktion stattfindet (Bateson, 1985, S. 367). Erste Lernerfahrungen finden in *Lernen I* statt. Der lernende Organismus (es muss auf dieser Stufe noch nicht zwangsläufig von menschlichem Lernen gesprochen werden) nimmt Signale auf und reagiert je nach Kontext verschieden (Bateson, 1985, S. 375). Viele Lernerfahrungen im Alltag fallen in diesen Bereich, den Jarvis auch als *nicht-reflektiertes Lernen* bezeichnet. Im Übergang zu *Lernen II* vollzieht sich eine grundlegende Veränderung des Lernprozesses. Während Lernen auf den Ebenen 0 und I sich an konkreten und bekannten Schemata orientiert, führt Lernen II zu einer Veränderung oder Entwicklung der Interpunktionsprinzipien (Bateson, 1985, S. 379). Das bedeutet eine Veränderung des Interpretationsrahmen, in dem der Erfahrungsstrom eingeschätzt wird. Bateson selbst verortet hier das „Lernen lernen“: Die lernende Person macht sich bewusst, wie ihr Lernen stattgefunden hat; sie bezieht in ihre Überlegungen sowohl den Stimulus als auch den Kontext ein und kann Anpassungen vornehmen (Pätzold, 2011, S. 33). Bateson geht davon aus, dass viele der Interpunktionsweisen in der Kindheit gelernt und beibehalten werden (Bateson, 1985, S. 388). Das *Lernen III* stellt wiederum diese bisherigen Vorbedingungen in Frage, was zu einer vorübergehenden Instabilität von alltäglichen Routinen und der eigenen Selbstidentität führen kann. Es geht dabei nicht lediglich um das Ersetzen von Prämissen (was bereits in Lernen II möglich ist), sondern um die bewusste Konfrontation und Überwindung dieser Bedingungen. Bateson nennt für dieses Unterfangen das Beispiel der Psychotherapie als möglichen Lernkontext (Bateson, 1985, S. 390).

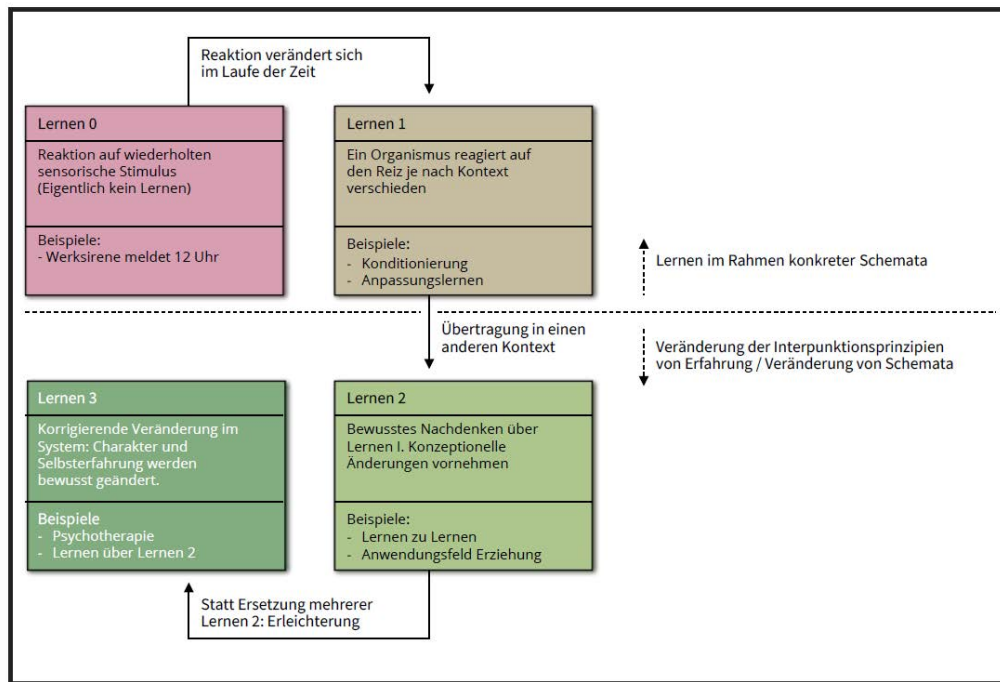


Abbildung 2.5: Batesons Modell der verschiedenen Lernformen, nach Bateson (1985); Hölterhof (2017) und Pätzold (2011)

Winfried Marotzki greift Batesons Mehrebenenmodell in seiner strukturalen Bildungstheorie auf. In dem Übergang von Lernen II zu Lernen III sieht Marotzki eine korrigierende Veränderung im System, die er folgendermaßen beschreibt:

Indem das Subjekt sich zur Welt kategorial anders verhalten kann, kann es sich auch selbst anders verhalten und umgekehrt. [...] Welt- und Selbstbezug bilden in diesem Sinne das dialektische Zentrum von Bildungsprozessen (Marotzki, 1990, S. 43).

Indem die lernende Person also lernt, sich mit ihren eigenen Prämissen kritisch aufeinanderzusetzen, erweitert sie ihre Perspektive auf die Welt und kann durch einen bewussten Perpektivwechsel gestaltend einwirken. Marotzki legt mit seiner Differenzierung und der Benennung der Charakteristika Welt- und Selbstbezug den begrifflichen Grundstein für die Unterscheidung zwischen Lernen und Bildung. Die Differenzierung lautet folglich: „Lernen könnte somit als inhaltsbezogen und wissenserweiternd, Bildung als strukturverändernd charakterisiert werden“ (Maier-Gutheil, 2015, S. 19).

Darüber hinaus geht Marotzki davon aus, dass die Art des Lernens sich an der Komplexität ihrer Umwelt orientiert. Damit stellt er die verschiedenen Lernebenen in ein wechselseitiges Verhältnis zur gesellschaftlichen Komplexität (Marotzki, 1990, S. 217): Je komplexer die gesellschaftlichen Zusammenhänge, desto höherstufige Lernebenen sind gefordert. Mit dem Erreichen einer neuen Lernebene steigt die Unabhängigkeit des Subjekts von seiner Umwelt und damit seine Individualität im Lernprozess (Marotzki, 1990, S. 53). Marotzki untersucht biografische Entwicklung und entwickelt mit seinem strukturalen Ansatz den Prototypen einer bildungstheoretischen Biografieforschung (Fuchs, 2011, S. 113). Er stützt sich vor allem auf biografische Wandlungsprozesse „und zwar nicht nur, weil es hier um Transformationen des Selbst- und Weltbezuges geht, sondern vor allem deshalb, weil sie das für Subjektivität zentrale Moment der Emergenz am deutlichsten aufweisen“ (Marotzki, 1990, S. 116). Entsprechend sind Emergenz und Kontingenz auch die zentralen Elemente seiner Bildungstheorie.

Zeichnen sich Bildungsprozesse demnach also durch einen Wandel der Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisse aus? Thorsten Fuchs weist diese – vor allem im biografisch-theoretischen Zusammenhang – verbreitete Annahme in seiner Dissertation als nicht ausreichend zurück (Fuchs, 2011, S. 387). Entscheidend sei nicht das Vorhandensein oder die Wandlung dieser Bezüge, sondern die reflektierend-problematisierende Auseinandersetzung mit ihnen. Erst das in Frage stellen und die Suche nach Gründen und Bedingungen seien als Bildungsprozesse zu verstehen.

Zu Kennzeichen einer solchen „Bildung“ gehören dann etwa die Geltungsprüfung von persönlichen Ansichten, die Infragestellung der generationalen erzieherischen Ordnung, die kritische Beschäftigung mit dem Sein und dem Sollen oder auch die Problematisierung von Werten und Normen in ihrer Selbstverständlichkeit (Fuchs, 2011, S. 390).

An diese Argumentation lässt sich auch das Lernen im Ehrenamt anschließen, denn während eine Problematisierung von Selbstverständlichkeiten durch neue gesellschaftliche Perspektiven unterstützt wird, müssen diese Bildungsprozesse weder durch biografische Wandlungen noch Krisen ausgelöst worden sein.

Bildung setzt also Reflexionsprozesse voraus, doch nicht jede Reflexion erreicht die Tiefe eines Bildungsprozesses. Diese Differenzierung ist im theoretischen Diskurs relevant und analytisch möglich, stößt in empirischen Fallstudien allerdings an ihre Grenzen. Wie lässt sich ein Bildungsprozess operationalisieren, der nicht aus

der biografischen Retrospektive, sondern aus gegenwärtigen Handlungsbezügen beschrieben wird?⁸ Insofern bleibt festzuhalten, dass sich Bildungs- und Lernprozesse qualitativ unterscheiden: Lernprozesse zeichnen sich durch Wissensaneignung und den Aufbau sowie die Erweiterung von mentalen Schemata in Bezug auf Selbst-, Fremd und Weltverstehen aus. Bildungsprozesse hingegen arbeiten an der Bewusstwerdung dieser und stellen sie kritisch in Frage. Vor dem Hintergrund des vorliegenden Forschungsvorhabens, geht es jedoch nicht darum, hervortretende Bildungserfahrungen nachzuzeichnen, sondern um die Frage, wie Ehrenamtliche Reflexionsformen und (Lern-)Handlungen für sich nutzen. Für diese Fallstudie wird deshalb nicht zwischen Lern- und Bildungsprozessen unterschieden, sondern die Prozessgestaltung betrachtet.

Dazu eignen sich Systematiken reflexiven Lernens. Wolf Hilzensauer und Ingeborg Schüßler haben solche Systematiken aus Perspektive der institutionellen Erwachsenenbildung erarbeitet. Hilzensauer skizziert ein hierarchisches Mehrebenenmodell der Reflexion, das sich zunächst auf den Lerngegenstand, dann auf Lernhandlungen und abschließend auf das Lernvermögen bezieht (Hilzensauer, 2008, S. 10). Im Mittelpunkt stehen hier die Handlungen: Ordnen, Planen und Bewerten. Außerdem die Annahme, dass nur eine Lernhandlung, die als solche bewusst wahrgenommen, reflektiert und generalisiert wird, auch einen positiven Beitrag zum Lernvermögen – also der Übertragung von Erfahrungen – leisten kann.

Schüßler wiederum geht von Reflexionen im sozialen Setting aus und unterscheidet zwischen Selbst-, Gruppen- und Problemreflexion. Die Selbstreflexion bezieht sich auf das eigene Denken und Fühlen, die Problemreflexion wiederum richtet sich auf subjektive Handlungsprobleme im gesellschaftlichen Kontext. Mit der Form der Gruppenreflexion führt sie das soziale Moment als weitere Komponente ein und versteht diese sowohl als Gegenstand von Reflexion (Lernprozess bezogen auf die Beziehungsebene) sowie als Handlung (gemeinsames reflektieren über den Lernprozess) (Schüßler, 2008, S. 14).

Sowohl Hilzensauer als auch Schüßler orientieren ihr analytisches Raster am pädagogischen Kontext der institutionellen Erwachsenenbildung. Ihre didaktischen Überlegungen beziehen sich auf die Arbeit an e-Portfolios (Hilzensauer, 2008) und Seminargestaltung durch Formate wie Lerntagebücher, Fallarbeit oder Metakommun-

⁸Die Operationalisierung von Bildungsprozessen insbesondere im Kontext des Alltagslernens ist für Forschende und Erforschte schwierig und führt in der Tendenz dazu, dass Reflexionsprozesse mit Bildungserfahrungen gleichgesetzt werden (vgl. hierzu die Fallstudien von Trumann (2013) und Naumann (2010)).

kation (Schüßler, 2008). Somit lassen sich zwar ihre grundlegenden Überlegungen zu Handlung und Form auf das Lernen im Ehrenamt übertragen, jedoch nicht die konkreten Reflexionsimpulse. Didaktisierte (Lern-)Handlungen folgen Lernmotiven und benötigen einen expliziten Lernkontext. Sie lassen sich, wie bereits ausgeführt wurde, nicht auf das Lernen durch Alltagshandeln übertragen. Schöffter hebt diesen Unterschied hervor, in dem er die besondere Bedeutung der Erwachsenenbildung für reflexive Prozesse des lebenslangen Lernens betont:

Erwachsenenbildung erfüllt als lebensbegleitende Bildung dadurch eine Reflexionsfunktion für alltägliche Erfahrungen, daß sie diese in explizierbare Wissensstrukturen transformiert. Dadurch wird vordem implizites Wissen thematisierbar, kommunikationsfähig und erst dadurch für fachsystematische Wissensstrukturen anschlussfähig. In diesen Fällen einer pädagogischen Gegenstandskonstitution stellt sich der Strukturbruch [zur Alltagswelt, Amn. G.S.] besonders auffällig dar: die Explizierung bislang latenter oder unthematisierter Erfahrungsbestände führt zur Formulierung eines bewußt verfügbaren und damit auch hinterfragbaren Erfahrungswissens (Schöffter, 2001, S. 215).

Die Forderung nach (institutionellen) Reflexionsräumen für das Ehrenamt wird an anderer Stelle auch damit begründet, dass durch die praktische Tätigkeit zwar Kompetenz erworben werden kann, aber eine Unterstützung zur Selbstreflexion fehlt. Damit bleibt auch die Möglichkeit aus, soziale Strukturen und die eigene und fremde Handlungsfähigkeit zu hinterfragen (Sprung & Kukovetz, 2017, S. 7). Dahinter steht die Annahme, dass Erfahrungen exklusiv durch pädagogisch intendierte Prozesse explizit gemacht werden. Was bedeutet das, für das Verständnis von Lernprozessen außerhalb didaktischer Formate?

Falls reflektiertes Lernen (und mögliche Bildungsprozesse) im Alltag stattfindet, dann muss dieses weniger konzeptionell-didaktisch, sondern stärker handlungspragmatisch gefasst werden. Den Orientierungsrahmen bietet währenddessen auch im Alltagslernen der soziale Kontext. Das gilt ebenso für die Selbstreflexion als sprachlich (auch gedanklich) gefasstes Nachdenken über das Selbst. Das daraus geformte Selbstbild konstituiert sich in Abhängigkeit von Verhaltensweisen und Handlung und kann somit als performativ betrachtet werden.

Selbstreflexive Lernprozesse als performativ zu bezeichnen, bedeutet, sie als eine spezifische Form von (sprachlich vermitteltem) Lernhandeln zu betrachten. Die Wahl und Ausgestaltung dieser Form ist dabei durch

die jeweils spezifische Öffentlichkeit motiviert und kann durch die öffentliche Äußerung Gegenstand handlungsorientierter, kooperativer und kontextrelevanter Lernprozesse werden (Pelosi, 2019, S. 4).

Margret Archer führt den Gedanken der reflexiven Konstitution des Selbst weiter und verortet das Selbst im reziproken Spannungsfeld zwischen Struktur, Handlung und Reflexivität. Sie entwickelt einen theoretischen Zugang zur Reflexion durch Innere Dialoge. Archer schreibt: „Being reflexive is a human practice; it is something we do rather than some mysterious faculty that we exercise“ (Archer, 2003, S. 103). Innere Dialoge sind ihrer Auffassung nach Praktiken, durch die Entscheidungen getroffen oder Klarheit erlangt wird, durch die das Selbst hinterfragt und Situationen bestimmt werden. In inneren Dialogen werden Glaubenssätze und Einstellungen erläutert sowie Anliegen und Lebensprojekte durchdacht (Archer, 2003, S. 103). In ihrer Studie zur Reflexivität entwickelt Archer zehn verschiedene Formen mentaler Aktivität, die Teil innerer Dialoge sein können:

- Planen (den Tag, diese Woche oder weiter vorausschauend)
- Proben (üben, was zu sagen oder zu tun ist)
- Grübeln (nachdenken über ein Problem, eine Situation oder eine Beziehung)
- Entscheiden (abwägen, was zu tun ist)
- Erinnern (ein Ereignis oder eine Beziehung)
- Priorisieren (erarbeiten, was wichtig oder am wichtigsten ist)
- Vorstellen (die Zukunft, inklusive “was wäre wenn” Szenarien)
- Klären (Gedanken über eine Person oder ein Problem sortieren)
- Fiktive Gespräche führen (mit Personen aus dem eigenen Umfeld)
- Kalkulieren (Kosten im Sinne von Zeit, Geld und Anstrengung abwägen)
(vgl. Archer, 2003, S. 161, eigene Übersetzung)

Die Teilnehmenden ihrer Studie wurden gebeten, über persönliche Anliegen (*concerns*), die sie aktuell beschäftigen, und über Lebensprojekte (*life projects*), die ihre Zukunft betreffen, zu sprechen. Aus diesen Gesprächen kondensierte Archer drei erfolgreiche Modi der Reflexivität:

Kommunikative Reflexivität: gekennzeichnet dadurch, dass innere Dialoge erst durch das soziale Umfeld bestätigt werden müssen. In diesem Modus ist der soziale Kontext eng verbunden mit den eigenen Belangen.

Autonome Reflexivität: gekennzeichnet dadurch, dass das Subjekt auf seinen inneren Dialog vertraut und danach handelt. Dieser Modus bezieht sich vor allem auf performative Anliegen. Der soziale Kontext wird nach seiner Zweckmäßigkeit

ausgewählt, die eigenen Ziele umzusetzen.

Meta-Reflexivität: gekennzeichnet dadurch, dass der innere Dialog und der eigene Handlungsspielraum kritisch beurteilt werden. In diesem Modus wird versucht ein kulturelles Ideal zu erreichen, für das jeder soziale Kontext mit der Zeit unzulänglich erscheint (Archer, 2003, S. 349ff.)

Inwieweit diese Modi als Subjektbeschreibung zutreffend sind, muss an dieser Stelle offen bleiben. Interessant an Archers Analyse ist jedoch zum einen, dass sie individuelle Unterschiede zwischen den Subjekten anerkennt und zum anderen das Wechselspiel zwischen gesellschaftlichen Strukturen (*structure*) und individueller Handlungsfreiheit (*agency*) betont.

The key factors involved can be condensed into the concepts of *contexts*, contributed by the social-cultural structure, and *concerns*, contributed by active agents. For any given subject, context and concern are internally or necessarily related (Archer, 2003, S. 344, Hervorh. im Original).

In other words, neither structural determinism (the dominance of context), nor agential voluntarism (the dominance of concerns), can be sustained (Archer, 2003, S. 348).

Archer geht davon aus, dass die agierenden Subjekte ihre Chancen und Zwänge aus der aktuellen Situation heraus abwägen und dann ihre Ziele und Lebensprojekte mit ihren sozialen Umständen in Einklang bringen, bzw. ihre Konsequenzen ziehen. Auf diese Weise wird Reflexion in Handlung umgesetzt. Jarvis verweist auf Archers Arbeit mit der Annahme, dass Handlung durch die Erhaltung oder Innovation sozialer Prozesse entsteht (Jarvis, 2007, S. 32). Stärker jedoch als Jarvis betont Archer nicht nur die Bedeutung sozialer Kontexte, sondern auch die Rolle sozialer Interaktion für Lernprozesse (Dyke, 2017, S. 32).

Festhalten lässt sich, dass Jarvis in Bezug auf kognitive Prozesse zwischen Wissen und Denken unterscheidet. Wissen gibt Strukturen vor in Form von Fähigkeiten und Einstellungen, um neue Erfahrungen einzuordnen. Denkprozesse hingegen werden genutzt, um neues Wissen zu generieren. Dem Denken ordnet Jarvis Planen und Reflexion zu. Die Unterstützung von Reflexion nimmt in didaktischen Überlegungen der Bildungswissenschaft einen großen Raum ein.

Reflexion findet allein oder gemeinsam, aber innerhalb sozialer Strukturen statt. Reflexive Prozesse sind dialogisch angelegt, können jedoch unterschiedliche For-

men annehmen, die je nach Gegenstand, Situation und Individuum variieren. In Form von (Selbst)gesprächen werden Selbst-, Fremd- und Weltbezüge hergestellt. Reflektierendes Denken kann sich als reflexives Lernen auch auf das Lernen selbst beziehen und bestehende Denk-Schemata weiterentwickeln, ersetzen oder ergänzen. Von Bildungsprozessen wird dann gesprochen, wenn diese Bezüge reflektierend problematisiert werden, die individuellen Prämissen hinterfragt und selbstgesteuert verändert werden.

2.5.2 Affektive Prozesse

Die kognitiven Prozesse stehen für Jarvis im Mittelpunkt des bewussten Lernens, sie entfalten ihre Tiefe und Wirksamkeit allerdings erst in der Wechselwirkung mit affektiven und angewandten Prozessen.

We are rarely so “cold fishes” that our thinking is not in some way infused with our emotions about what we are thinking, but emotion has to be subjected to reflection (Jarvis, 2006, S. 7).

Emotionen bestehen für Jarvis aus einer Kombination von kognitiven und physischen Elementen, denen er drei Komponenten zuordnet: ein Urteil, ein Gefühl und eine Handlung. Emotionale Reaktionen sind erlernte bewertende Urteile, die die Wahrnehmung von Situationen beeinflussen (Jarvis, 2006, S. 177).

Während Handlungen von Emotionen durchdrungen sind, sind emotionale Reaktionen wiederum Ausgangspunkt für Reflexion. Jarvis unterscheidet zwischen drei verschiedenen Arten emotionaler Reaktion:

1. **Funktionalen Emotionen** liegt eine Bewertung zugrunde, die das Selbst positiv beeinflussen. Etwa durch das Empfinden von Ärger oder Furcht, wenn die physische Existenz bedroht wird; Liebe oder Eifersucht, wenn das Bedürfnis zwischenmenschlicher Beziehung betroffen ist; aber auch Stolz und Ablehnung, wenn die eigene Würde auf dem Spiel steht. Aus diesen Situationen entstehen hermeneutische Lernerfahrungen, in denen nach Sinn und Bedeutung gesucht wird.
2. **Dysfunktionale Emotionen** beziehen sich ebenfalls auf das Selbst, beeinflussen es jedoch negativ. Es werden Talente und Fähigkeiten bei anderen wahrgenommen und Vergleiche angestellt. Das Empfinden von Neid oder Be-

wunderung drückt sich jedoch hemmend auf Selbstbewusstsein und Selbstwert aus.

3. **Profunde Emotionen** treten in Situationen auf, die außerhalb des eigenen Verständnisses liegen oder sich nicht mit Worten beschreiben lassen. Empfindungen wie Ehrfurcht, Verwunderung oder Mysterium führen häufig zum Wunsch länger drüber nachdenken zu können und werden auch als transzendente Erlebnisse beschrieben. (Jarvis, 2006, S. 108ff.)

Diese emotionalen Reaktionen schreiben sich in das Gedächtnis ein und beeinflussen die Wahrnehmung und Interpretation künftiger Situationen. Jarvis führt einen großen Teil dieses emotionalen Lernens auf die primäre Sozialisation zurück, dessen Erkenntnisse nachträglich verändert werden können. Boud und Kolleg:innen haben den Effekt der emotionalen Umkodierung in ihrem Modell des Erfahrungslernens didaktisch eingesetzt, siehe hierzu oben im Abschnitt 2.3.1 (siehe Seite 33). Inwieweit die Verknüpfung zwischen Reflexion und Emotion konkret gestaltet wird und auf welche Arten sich emotionale Reaktionen bewusst kontrollieren lassen, lässt Jarvis jedoch offen (Jarvis, 2006, S. 110). Tatsächlich kommt der emotionalen Transformation in seinen Ausführungen nur eine untergeordnete Bedeutung zu. Sie nimmt die Rolle eines Wegweisers ein und kann erst durch kognitive Handlungen für Lernerfahrungen nutzbar gemacht werden. Auch im deutschsprachigen Kontext nutzen emotionstheoretische Ansätze reflexive Handlungen, um Emotionen für Lernerfahrungen nutzbar zu machen (vgl. Arnold & Gómez Tutor, 2006)

Emotionen stehen für Jarvis jedoch am Beginn einer jeden Lernerfahrung. Das Gefühl von Unbehagen, das mit einer Diskrepanz einhergeht, wird begleitet durch die emotionale Reaktion von Disharmonie. Die Stärke dieser Disharmonie mag variieren, führt Jarvis Verständnis nach allerdings immer zu dem Wunsch, wieder Harmonie mit der Umwelt herzustellen. An dieser Stelle kommen weitere Emotionen zum Tragen, zum Beispiel der Optimismus, etwas umzusetzen oder der Pessimismus genau jenes nicht zu können (Jarvis, 2006, S. 180). Hier verweist er auf Banduras, der in seinen Studien zur Selbstwirksamkeit nachweisen konnte, dass Menschen mit diesem Selbstvertrauen ihre Ziele nicht nur eher erreichten, sondern sich auch von Rückschlägen leichter erholten (Jarvis, 2006, S. 181).

2.5.3 Aktionale Prozesse

Angewandte Prozesse durch praktisches Handeln können ebenfalls zu Lernerfahrungen führen. Handlungsbasiertes Lernen findet sich in didaktisierter Form beispielsweise im *action learning* und entfaltet sich vor allem im Alltag. Luhmann erklärt das mit der Überzeugungskraft primärer Erfahrungen, die nicht im pädagogischen Kontext verortet sind.

Elementares [alltagsgebundenes, G.S.] Lernen vollzieht sich unabsichtlich-beiläufig auf Grund von Erfahrungen bei einem Verhalten, das andere Ziele verfolgt. Das Gelernte erscheint dann als eigene oder als zugetragene Erfahrung anderer. [...] Erfahrungswissen ist daher traditionell orientiert, sucht Sicherheit in Fixierungen, die etwa auftretende Änderungsanlässe so lange wie möglich ignorieren, und umgibt sich mit einem Hilfsgerüst von mehr oder weniger elastischen Enttäuschungserklärungen und -zurechnungen (Luhmann, 2005, S. 118f.).

Wer zu lernen gelernt hat, kann auch umlernen. Das nach Regeln des Lernens Gelernte gehört nicht in gleichem Maße zu seinem Selbst wie die eigene Erfahrung. Es kann daher leichter abgestoßen werden, und eine Kritik durch andere trifft nicht so persönlich wie die Widerlegung eines Wissens, das als eigene Erfahrung dargestellt wurde (Luhmann, 2005, S. 119f.).

Luhmann stellt heraus, dass Lernerfahrungen, die aus dem Alltagskontext heraus entstehen, stabil sind und bis zur Reaktanz führen. Das heißt, unbekannte Situationen werden also nicht immer genutzt, um Neues zu lernen. Stattdessen wird Wissen recycelt und von alten Erfahrungen auf neue Zusammenhänge übertragen. Pädagogisch vermitteltes Wissen hingegen kann leichter umgelernt werden. Es mag zwar verinnerlicht sein, ist aber nicht im gleichen Maße in das persönliche biografische Gedächtnis eingeschrieben.

Das Lernen durch Handlung – im Gegensatz zum Lernen durch Abstraktion – geht nicht von Lernmotiven aus. Während das Lernen in formalisierten Kontexten im Mittelpunkt steht und als möglichst effektiver und effizienter Lernprozess gestaltet wird, werden in alltäglichen, bzw informellen Kontexten vor allem Handlungsziele verfolgt. Lernmotive entstehen dann situativ und werden vorrangig als Handlungsmotive betrachtet (Dinkelaker, 2009, S. 70). Im alltäglichen Lernen, so argumentiert

Jörg Dinkelaker, geht es um die Ermöglichung von Performanzen (Dinkelaker, 2009, S. 75). Das kann je nach Kontext als die Verzweckung des Lernens (vgl. Oelkers, 2002; Orthey, 2004) oder die Überwindung von künstlichen Lernanlässen verstanden werden.

Deutlich werden somit zwei Merkmale des handlungsorientierten Lernens im Alltag: 1. die feste Verankerung im biografischen Gedächtnis sowie 2. die Bevorzugung von Handlungszielen gegenüber Lernmotiven.

Wie bereits beschrieben, ist davon auszugehen, dass Lernen in der vorliegenden Fallstudie in erster Linie durch zielgerichtete Handlung und den Transfer von Erfahrungen aus anderen Bereichen stattfindet, während non-formale Weiterbildungsangebote eine untergeordnete Rolle spielen. Insofern sind die von den Ehrenamtlichen beschriebenen (Lern-)Handlungen genauso von Interesse wie ihre Weiterbildungsbe teiligung.

Alltägliche Handlungen befinden sich auf unterschiedlichen Leveln des Bewusstseins (siehe Tab. 2.5). Jede Handlungskategorie trägt dabei das Potenzial in sich zu einer Lernhandlung zu werden. Jarvis unterteilt die verschiedenen Antworten auf mögliche Lernerfahrungen in Nicht-Handlung, Handlung und Reaktion:

Tabelle 2.5: Systematik potenzieller Lernhandlungen nach Jarvis 2006, S. 111

Category of response to potential learning experience	Planning	Monitoring	Reflecting
Non-Action			
Anomic	None	None	High
Preventive	Low-High	None	None-High
Non-Responsive	None-High	None	None-High
Action			
Experimental/Creative	High	High	High
Repetitive	High-None	High-Low	High-None
Presumptive	None-Low	None-Low	None
Ritualistic	None-High	High-Low	None-High
Alienating	None	None-Low	None-High
Reaction			

Category of response to potential learning experience	Planning	Monitoring	Reflecting
Retreating	None	High-Low	High-Low
Rebellion	High	High	High

Der Systematik nach, wird Planen als Ausrichtung in die Zukunft sehr bewusst vor allem bei experimentellen und kreativen, aber auch bei repetitiven Tätigkeiten und rebellischen Reaktion angewandt. Ein hoher Grad an situativer Selbstbeobachtung findet bei experimentellen, repetitiven und rebellischen sowie bei rituellen Handlungen statt und ist ebenfalls beim Rückzug und rebellischen Reaktionen zu finden. Eine bewusste Reflexion aus der Retrospektive ist hingegen in anomischen Situationen, bei experimentellen und repetitiven Handlungen sowie beim Rückzug und rebellischen Reaktionen zu finden.

Jene Verhaltensweisen, die einen hohen Grad an Bewusstsein in mindestens einer der drei Kategorien *Planen*, *Monitoring* oder *Reflexion* aufweisen (siehe Tabelle 2.5), benennt und definiert Jarvis folgendermaßen:

Anomisch: Ohne Norm oder Bedeutung, denn die Diskrepanz zwischen der eigenen Biografie und der sozio-kulturellen Situation ist zu groß, um überbrückt zu werden.

Experimentell/Kreativ: Eine Diskrepanz wird wahrgenommen und innovative Handlungen unternommen, um die Harmonie durchs Lernen wieder herzustellen.

Repetitiv: Die Diskrepanz lässt mit der Wiederholung bestimmter Abläufe nach. Diese Wiederholung kann entweder zu einer wiederhergestellten Harmonie führen oder zu einem neuen Verständnis der durchgeführten Handlung und damit zur Vertiefung der Fähigkeiten und Erweiterung der eigenen Expertise.

Rituell: Eine Diskrepanz wird nicht wahrgenommen, sondern Bewegungen ausgeführt, diese allerdings manchmal sehr bedächtig und aufmerksam.

Rückzug: Eine Diskrepanz wird wahrgenommen oder auch nicht, die Person zieht sich aus der Situation zurück.

Rebellisch: Eine Diskrepanz wird wahrgenommen, die Person versucht, die Situation und nicht sich selbst zu ändern, bzw. zu lernen (eigene Übersetzung nach Jarvis, 2006, S. 112).

Aus der Beschreibung geht hervor, dass in der Verbindung von Gedanken und Handlung vorhandene Fähigkeiten geschärft und neue Bedeutung generiert wer-

den können, was wiederum zu tieferem Wissen und Expertise führt. Insbesondere *experimentelles* und *repetitives* Handeln verfügen über das Potenzial für neue Lernerfahrungen, das sich aus der einzelnen Handlung heraus oder in ihrer sequenziellen Reihung ergibt. „Consequently, the experience of the action changes, and with it the learning that follows differs from action to action“ (Jarvis, 2006, S. 113). Die Lernerfahrungen können dabei sehr unterschiedlich sein. Kreatives und experimentelles Handeln werden für neue Einsichten genutzt und erfordern erhöhte Aufmerksamkeit, routiniertes Handeln hingegen schafft Handlungssicherheit.

Doch in welchem Verhältnis stehen Reflexion und Aktion? In dem bekannten und in Bezug auf informelle Lernkontexte häufig aufgegriffenen Konzept des *reflective practitioner* bringen Donald Schön und Chris Argyris eben diese, fürs Lernen ertragreiche, Verbindung aus Handlung und Reflexion zusammen.

When the phenomenon at hand eludes the ordinary categories of knowledge-in-practice, presenting itself as unique or unstable, the practitioner may surface and criticize his initial understanding of the phenomenon, construct a new description of it, and test the new description by an on-the-spot experiment (Schön, 2011, S. 62f.).

Grundlegend ist dabei die Annahme, dass Praktiker über Handlungswissen verfügen und dieses Wissen immer wieder aus dem Handlungszusammenhang heraus anpassen und aktualisieren. Unterschieden wird dabei zwischen dem *single-loop* und dem *double-loop learning*. Der *single-loop* zeichnet sich dadurch aus, dass Handlungen angepasst werden, die zugrundeliegende Theorie, Strategie oder Prämisse jedoch nicht in Frage gestellt wird. Der *double-loop* wiederum beinhaltet einen stärkeren Grad an Reflexion, in dessen Prozesse auch die übergeordnete Ausrichtung angepasst wird.

Doch fehlt an diesem Ansatz, wie Jarvis kritisiert, die soziale Einbettung und die Anerkennung von Komplexität im Lernprozess. Das Modell, das sich an dem einfachen Schema: Diskrepanz → Reflexion → Experiment orientiert, stellt seiner Meinung nach eine simple Theorie der pragmatischen Handlung dar: Die Wahrnehmung von Diskrepanz löst einen Lernprozess aus, der sich am Gegenstand orientiert – ohne auf weitere innere oder externe Elemente, Unsicherheiten oder Abhängigkeiten einzugehen (Jarvis, 2006, S. 172f.).

Das Ergebnis experimenteller oder kreativer Handlungen ist allerdings häufig nicht vorhersehbar und Teil eines größeren Prozesses von Erkenntnis, Umsetzung und

Bewertung. Arnd-Michael Nohl spricht von spontanen Bildungsprozessen, die auf diese Weise entstehen können und definiert sie folgendermaßen: „In der Spontaneität des Handelns bricht das Neue in das Leben ein, schafft sich Raum, wird von anderen Menschen respektiert und von den Betroffenen reflektiert“ (Nohl, 2006, S. 91). Bildungsprozesse dieser Art werden rückblickend interpretiert und aus der Interaktion mit anderen als solche erkannt und wertgeschätzt. In diese Richtung argumentiert auch Schäffter, wenn er zwischen institutionellen und alltagsgebundenen Lernprozessen in Bezug auf ihre Zielorientierung unterscheidet.

Alltagsgebundene Lernprozesse werden [...] gestört, wenn sie zu aufdringlich nach ihrer Absicht, ihrem Zweck oder ihrem tieferen Grund befragt werden. Im Gegensatz zu institutionalisierten Prozessen erfahren sie durch Lernzielbestimmung keine Intensivierung und Qualitätssteigerung. Dies verlangt gerade für pädagogisch Vorgebildete ein erhebliches Umdenken. Es ist eben kein Ausdruck struktureller Schwäche, wenn in Alltagskontexten nicht die abstrakten Aufgaben und Zielbestimmung, sondern das schlichte Organisieren am Anfang steht; erst nachdem es abgeschlossen ist, wird der Grund für das Organisieren deutlich (Schäffter, 2001, S. 221).

Anders als Dinkelaker, der argumentiert, dass informelles Lernen aus Handlungszielen heraus entsteht, vertritt Schäffter die These, dass sich der Zielkonsens erst retrospektiv durch die Handlung selbst ergibt. Unterschieden wird nicht zwischen unterschiedlichen (experimentellen, kreativen oder repetitiven) Handlungen, sondern der gedanklichen Annäherung. Während Dinkelaker stärker die Planung zur Motivation von Handlung im Blick hat, betrachtet Schäffter den Reflexionsprozess als sinnstiftendes Moment und die Möglichkeit, auf der Grundlage einer abgeschlossenen Handlung, einen dialogisch orientierten Konsens über ursprüngliche Ziele zu erreichen. Jarvis unterscheidet zwischen Reflexion und Planung als unterschiedliche Lernhandlungen. Doch vor dem Hintergrund dieser Ausführungen können sie weiter differenziert werden: Planungshandeln ordnet sich der Kategorie der Aktion zu, während Reflexion Lernprozesse auslöst und gedanklich bewusstwerden lässt.

Weniger analytisch, dafür nuancierter geht Jana Trumann in ihrer Untersuchung zu Bürgerbewegungen vor. Sie stützt sich auf den subjekttheoretischen Ansatz von Klaus Holzkamp und identifiziert verschiedene Lernhandlungen, die sie drei Dimensionen zuordnet (Trumann, 2013, S. 149ff.):

- individuell – kooperativ

- aufnehmend – weitergebend und
- aktional – reflexiv

Truman verwendet diese Dimensionen, denen sie ihr Material zuordnet, nicht trennscharf und zielt nicht auf eine analytische Definition dieser Dimension ab, sondern erläutert sie anhand der dichten Beschreibungen aus ihrem empirischen Material. Dabei stehen unterschiedliche Formen der sozialen Interaktion und des Bewusstseins miteinander in Verbindung. Lernhandlungen gehen ineinander über und werden in der Interviewsituation gemeinsam reflektiert. Auf diese Weise bildet sie eine große Bandbreite von individuellem, kollektivem, geplantem und spontanem Lernen in Initiativen ab. Trumann stützt sich auf Gespräche in Fokusgruppen und nimmt in ihrer Fragestellung in erster Linie kollektive Lernprozesse in den Blick. Sie berücksichtigt dabei jedoch, dass individuelles (wie eigenständige Recherche, Austausch mit anderen Initiativen), weitergebendes (wie Workshops und Beratung) und aufnehmendes Lernhandeln (wie die Teilnahme an Fachveranstaltungen) wichtige Bestandteile dieser gemeinsamen Prozesse sind. In Bezug auf aktionale und reflexive Lernhandlungen resümiert sie:

So konnte das empirische Material [...] zeigen, dass aktionale Lernhandlungen, wie etwa die Durchführung der beschriebenen Parkfeste oder Radtouren, durchgeführt werden, weil Lernen hier mit positiven Emotionen verbunden werden kann. Politische Bildungsprozesse die ebenso wie ‚Lernen‘ allgemein durch Negativzuschreibungen häufig ihrer positiven Aspekte beraubt werden [...], werden im Rahmen aktionaler Lernhandlungen und in angenehmen Kontexten in den subjektiv bedeutsamen Lebenszusammenhang zurückgeführt und damit als solche überhaupt erst ermöglicht. [...] Im Zentrum reflexiver Lernhandlungen steht dann in Konsequenz der zuvor diskutierten Aspekte das kritische Hinterfragen von Gegebenem in Abgleich mit den je eigenen Perspektiven von Welt. (Trumann, 2013, S. 268)

In dieser Gegenüberstellung bestätigt Trumann die – bereits im ersten Abschnitt erwähnte – negative Konnotation von Lernen im Zusammenhang des Alltagshandelns und hebt die Bedeutung der unterschiedlichen Transformationsformen (kognitiv, emotiv, aktiv) hervor. Anhand ihres Materials gelingt es ihr zudem das Zusammenspiel dieser Formen durch die verschiedenen Aufgaben innerhalb eines Lernprozesses zu verdeutlichen: Positive Emotionen ermöglichen Handeln (Lernhandlungen) und die daraus entstandenen Aktivitäten können im lebensweltlichen Bedeutungszusammenhang

menhang gemeinsam oder individuell reflektiert werden. Methodisch bedingt finden diese Reflexionen vor allem in der Interviewsituation statt.

Die drei Ansätze von Schäffter, Dinkelaker und Trumann betonen das Performanz-erleben durch Handlung und Zielzuschreibung im Alltagslernen. Während Institutionen durch handlungssteuernde Strukturen ihren Akteuren spezifische „performance scripts“ verfügbar machen (Schäffter, 2001, S. 45), sind die Akteure des Alltagslernen auf ihre eigene Selbstorganisation angewiesen. Sie können den Kontingenzrahmen ihrer Performanz nur durch experimentierendes persönliches und soziales Handeln ausloten (Erpenbeck, 2002, S. 10), beispielsweise durch das Engagement für Geflüchtete, in unterschiedlichen Handlungen und sozialen Kontexten. Die Selbstorganisation bezieht sich dabei vor allem darauf, dass Situationen nie identisch sind. Die lernende und handelnde Person muss Anpassungen leisten, um Wissen und Kompetenz in eine beobachtbare Handlung (Performanz) zu überführen (Wittke, 2007, S. 63). Kompetenz und praktisches Wissen über eine jeweilige Situation bilden somit die Grundlage für eine Form der Selbstorganisation, die sich in performantem Handeln ausdrückt und als Selbstbestätigung und Selbsterfahrung erlebt wird. Dieses Wissen wird von Christian Wulf und Kollegen folgendermaßen beschrieben:

Praktisches Wissen ist performativ; es ist körperlich, ludisch, rituell und zugleich historisch, kulturell; performatives Wissen bildet sich in face-to-face Situationen und ist semantisch nicht eindeutig; [. . .] performatives Wissen hat imaginäre Komponenten, enthält einen Bedeutungsüberschuss und lässt sich nicht auf Intentionalität reduzieren; es artikuliert sich in Inszenierungen und Aufführungen des alltäglichen Lebens, der Literatur und der Kunst (Wulf, Göhlich, & Zirfas, 2001, S. 10f.)

Insofern ist das Erleben von Performanz ein wesentlicher Teil des Alltagslernen, denn nur auf diese Weise kann Kompetenz erfahren und erweitert werden. Inwieweit und mit welcher Bezugnahme dieses handlungszentrierte Lernen reflektiert wird, um Lernerfahrungen bewusst werden zu lassen und die eigenen Prämissen zu hinterfragen, wird am empirischen Material der Fallstudie zu untersuchen sein.

Festhalten lässt sich, dass angewandte Prozesse situative Erfahrungen auf unterschiedliche Art und Weise in Lernerfahrungen transformieren. Insbesondere experimentelle, kreative und repetitive Prozesse weisen ein hohes Lernpotenzial auf, da sie aktive Tätigkeiten mit Planen, Reflektieren und Selbstbeobachten verbinden. Im Hinblick aufs Alltagslernen wurde insbesondere die Bevorzugung der angewandten Handlung gegenüber dem reflektierenden Lernen hervorgehoben und die damit

verbundene Orientierung an Handlungs- statt Lernzielen. Kompetenz in Form von Wissen, Umsetzung und sozialem Feedback wirkt selbstbestätigend und kann zu einer neuen Selbsteinschätzung führen. Dieses Erleben der eigenen Performanz machen Lernerfahrungen aus dem Alltag besonders nachhaltig – auch wenn sie möglicherweise vor-bewusst wahrgenommen werden und in den Bereich der *tacit knowledge* fallen.

Bisher wurde in Bezug auf die Fallstudie vor allem Lernhandeln im Alltagskontext betrachtet. Hierfür wurden Unterschiede zu institutionellen Kontexten herausgearbeitet, aber nicht betrachtet, wie es zur Entscheidung, kommt an einem Weiterbildungsangebot teilzunehmen. In der Forschungsliteratur zum Lernen im Ehrenamt, siehe hierzu Abschnitt 2.1 (siehe Seite 6), wurde neben der erwachsenenpädagogischen Relevanz auch das Bedürfnis von Ehrenamtlichen nach Weiterbildungen benannt. Der folgende Exkurs zur Weiterbildungsbeteiligung widmet sich dem Prozess der Entscheidungsfindung zur Weiterbildung.

2.5.4 Exkurs: Weiterbildungsentscheidungen

Im Unterschied zum ehrenamtlichen Alltagshandeln wird mit einer Weiterbildung fürs Ehrenamt die Intention zu lernen verbunden. Ein entsprechender Lernanlass ergibt sich aus der sozialen Kompetenzerwartung bei fehlender Kompetenzzuschreibung. Ein solches Kompetenzdefizit wiederum kann Lernen motivieren. Kompetenz, Lernmotivation und Weiterbildungsteilnahme sind dementsprechend abhängig von ihrem Handlungskontext, doch letztlich unterliegen sie der Entscheidung des Subjekts.

Erwartungs-Wert-Theorien betrachten diesbezüglich den kleinen Ausschnitt der Erfolgserwartung und fragen:

1. Kann ich das?
2. Will ich das und warum (nicht)?

Ihre grundlegende Annahme lautet dabei, dass die eigene Erfolgsüberzeugung und die Wertzuschreibung einer konkreten (Lern-)Handlung, die individuelle Entscheidung, diese Handlung auch auszuführen und die persönliche Leistungsfähigkeit erklären.

John William Atkinson legte in den 1950er Jahren einen Grundstein dieser Theoriefamilie und ging davon aus, dass der Erfolgsanreiz einer Aufgabe und ihre Erfolgswahrscheinlichkeit in einer inversen Beziehung zueinander stehen (Heckhausen & Heckhausen, 2010, S. 134). Damit legte er seinen Fokus vor allem auf Anreize zur Leistungsbereitschaft. Jacquelynne Eccles und Allan Wigfield haben in den 1980er Jahren Erfolgserwartung und subjektiven Wert als zentrale Prädiktoren aufgegriffen und ihr Erwartungs-Wert-Modell entworfen. In diesem Modell sind, in Abgrenzung zu Atkinson, beide Konstrukte unabhängig von einander definiert und positiv aufeinander bezogen (Gorges, 2015, S. 12). Dölf Looser hebt den integrativen Ansatz des Modells hervor, wenn er schreibt, der Ansatz der modernen Erwartungs-Wert Theorien sei nicht kognitivlastig, „sondern eine auf sozial-affektive Aspekte fokussierte allgemeine Entwicklungstheorie. In ihr bekommt die soziale Einbindung und die Beziehung großes Gewicht. Dem Einzelnen wird zudem ein großer Stellenwert bei seiner Entwicklung eingeräumt“ (Looser, 2011, S. 27). Diese subjekt- und sozialorientierte Ausrichtung machen das Modell anschlussfähig an Jarvis Modell.

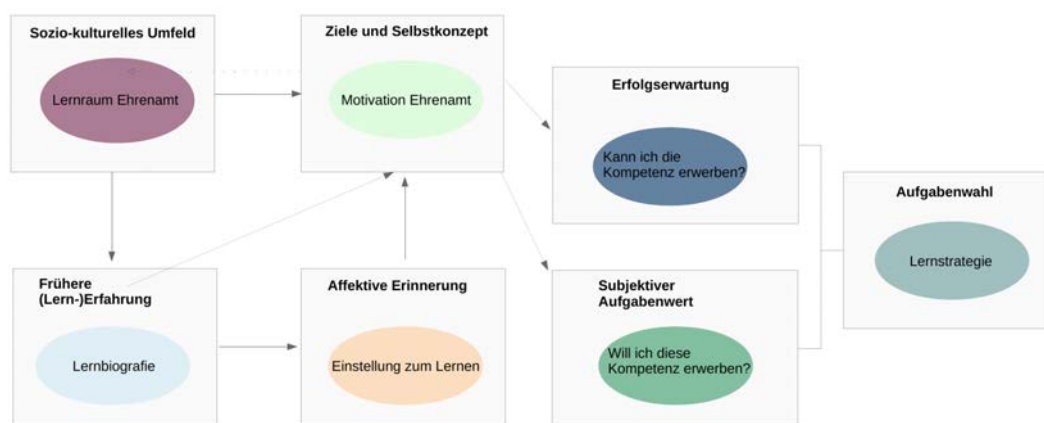


Abbildung 2.6: Erwartung-Wert-Modell nach Eccles, angepasst auf den Lernraum Ehrenamt. Eigene Darstellung

Erfolgserwartung und subjektiver Wert sind dabei stark von sozio-kulturellen Einflussfaktoren geprägt. Somit lassen sich mit Eccles' und Wigfields Modell nicht nur die Leistungsmotivation einzelner Aufgaben erklären, sondern die Basis komplexer Entscheidungsprozesse nachvollziehen. Abbildung 2.6 zeigt eine auf das Lernen im Ehrenamt angepasste und vereinfachte Adaption des Modells. Die Entscheidung für eine konkrete Lernhandlung ergibt sich nach Wigfield und Eccles aus dem subjektiven Wert, dieser konstruiert sich dabei aus:

1. **attainment value:** Der Wunsch bei einer bestimmten Aufgabe “gut sein” zu wollen, aber auch die Bedeutung, die eine Aufgabe/Handlung in Bezug auf die eigenen Werte und Bedürfnisse hat. Eccles sieht hier in ihren neueren Ausführungen ebenfalls einen engen Zusammenhang zur “integrated regulation” wie sie Deci und Ryan beschreiben (Eccles 2009, 83).
2. **intrinsic value:** Die Freude an einer bestimmten Aufgabe, hier sind sowohl immersive “flow” Momente gemeint, als auch das tiefe Interesse an einer Tätigkeit oder einem Verhalten.
3. **utility value:** Die Nützlichkeit und Zweckmäßigkeit, die eine bestimmte Handlung in Bezug auf die Erreichung der eigenen Ziele hat.
4. **cost:** Die Kosten, die durch die Durchführung einer Handlung entstehen. Gemeint sind damit beispielsweise zeitliche oder finanzielle Ressourcen, die so nicht mehr anderen Handlungen zur Verfügung steht.
(Wigfield & Eccles, 2000, S. 72)

Die Differenzierung innerhalb des subjektiven Werts ermöglicht es, Entscheidungen situativ zu betrachten. Auf diese Weise kann beispielsweise der attainment value über längere Zeit konstant hoch sein, wenn jedoch die Kosten situativ schwanken, weil Ressourcen abgewogen werden oder der Zugang nicht gegeben ist, dann können Entscheidungen je nach Situation unterschiedlich ausfallen.

Die Relevanz dieser subjektiven Werteüberzeugung für die Entscheidung zu Lernhandlungen bestätigt auch Julia Gorges in ihren Studien zur Weiterbildungsteilnahme. Sie stellte fest, dass die Werteüberzeugung bei privater (nicht berufsbezogener) Weiterbildung besonders hoch ist (Gorges, 2015, S. 21). Dieser Effekt zeigte sich verstärkt bei informeller Weiterbildung (zum Beispiel durch das Lesen von Fachinformationen) und bei Personen mit einem niedrigen formalen Bildungsniveau. Letzteres erklärt Gorges mit einer möglichen Gewohnheit von Personen mit höherem Bildungsniveau, bei denen informelle und non-formale Weiterbildung zur alltäglichen Beschäftigung gehöre (Gorges & Hollmann, 2015, S. 63f.). Es gilt somit zu berücksichtigen, dass habitualisierte Gewohnheiten vorbewusst Einfluss auf Entscheidungen nehmen.

Für die vorliegende Fragestellung sind vor allem vier Konstrukte des Modells relevant:

- Das Selbstkonzept der Ehrenamtlichen und ihre Handlungsziele in Bezug auf ihre Tätigkeit.

- Die Erfolgserwartung ihrer Aufgaben im Engagement.
- Der subjektive Wert, der entscheidet ob und mit welchem Aufwand, bzw. welcher Zielsetzung zusätzliche Kompetenzen erworben oder erweitert werden.
- Die Wahl der konkreten Lernhandlung.

Eccles selbst definiert das Selbstkonzept als Schlüsselpunkt für Erfolgserwartung und Bedeutung einer Lernhandlung. Diese "self perceptions" bestehen dabei aus „(a) perceptions related to skills, characteristics, and competencies [. . .], and (b) perceptions related to personal values and goals“ (Eccles, 2009, S. 78). Dennoch bietet Eccles Modell in erster Linie eine Momentaufnahme, in der die Wechselwirkung zwischen den Konstrukten nicht angelegt ist. Hinzukommt, dass im Unterschied zu den von Eccles untersuchten formalen Settings in den informalen und non-formalen Lernszenarien des Ehrenamts nicht die Aufgabenwahl (was soll gelernt werden?), sondern der Prozess zur Weiterbildungsteilnahme (soll überhaupt gelernt werden?) im Mittelpunkt steht. Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen nehmen weniger die von Eccles entwickelten Konstrukte selbst, sondern die Beziehungen zwischen ihnen für die persönliche und informelle Weiterbildungsteilnahme eine wesentliche Rolle ein.

Diese empirische Schwachstelle im Modell hat auch Julia Gorges benannt und schlägt eine Annäherung an das Modell durch eine spezielle Zielgruppe in einem konkreten Weiterbildungskontext vor:

Aus einer Prozessperspektive könnte daher eine Fokussierung spezifischer Personengruppen oder Weiterbildungsangebote dazu beitragen, für eine bestimmte Kombination aus Zielgruppe und Weiterbildungsangebot gültige Mechanismen und Einflussfaktoren zu identifizieren, die wesentlich konkreter sein können als die von Eccles postulierten Konstrukte und Pfadabhängigkeiten. Tatsächlich könnte hier [. . .] ein theoretisch und empirisch fundiertes Bild der Entstehung von Weiterbildungsmotivation und -beteiligung unter klar umschriebenen Bedingungen entstehen" (Gorges, 2015, S. 22).

In diesem Exkurs zur Entscheidung zur Weiterbildungsteilnahme wurde der Fokus auf das von Eccles und Wigfield erweiterte Erwartungs-Wert-Modell gelegt. Dieses Modell bietet einerseits einen verbreiteten Ansatz, um Entscheidungsvorgänge nachvollziehen zu können. Andererseits stützt es sich – anders als andere rational choice Modelle – nicht nur auf kognitive Abwägungen, sondern bezieht auch den individuellen und sozialen Kontext der Entscheidung mit ein. Kritisch betrachtet

wurde aufgrund der Komplexität des Modells die empirische Anwendbarkeit und die fehlende Perspektive auf Wechselwirkungen zwischen den Konstrukten sowie der Prozessebene.

Das erweiterte Erwartungs-Wert-Modell kann dennoch einen sinnvollen Mehrwert für Jarvis Lernmodell bieten, das sich in erster Linie auf das Lernen im privaten und beruflichen Alltagshandeln bezieht. Die Beschreibung des Entscheidungsprozesses überlässt er der Lernpsychologie. Die Teilnahme an Weiterbildungsangeboten nennt Jarvis zwar als mögliche Option, formuliert wird diese jedoch vor allem als defensiven Umgang mit einem großen Diskrepanzerleben. Grundsätzlich nähert er sich der institutionellen Erwachsenenbildung aus einer gesellschafts-politischen Perspektive, aus der heraus er den Imperativ des lebenslangen Lernens ableitet. Die Sicht der Lernenden, die institutionelle Weiterbildungsangebote aus Interesse, Gewohnheit, sozialem Anschluss oder anderen Motiven wahrnehmen, werden nicht aufgegriffen (Jarvis, 2008, S. 153 ff.). Eccles Modell macht auf diese Lücke aufmerksam und kann dahingehend berücksichtigt werden, als dass sie die Entscheidung zur Teilnahme explizit an das eigene Selbstverständnis und den subjektiven Wert knüpft. Damit werden das Bewusstsein der eigenen Bedürfnisse und die Entscheidung darüber, ob und vor allem mit welcher Lernhandlung sich die lernende Person ihrem Handlungsziel nähert, aufgenommen.

2.5.5 Zwischenfazit zum prozessorientierten Lernen

In diesem Abschnitt wurden die verschiedenen kognitiven, emotionalen und aktionalen Formen der Transformation näher betrachtet. Jarvis grenzt seine begriffliche Bestimmung von *Transformation* deutlich von dem durch Mezirow geprägten Gebrauch ab. Dieser hatte Ende der 1970er Jahre Transformation als die – beispielsweise durch Krisen ausgelöste – Veränderung von Denkschemata und die bewusste Erweiterung von Perspektiven auf das Selbst und die Umwelt definiert (Mezirow, 2000, S. 20). Parallel dazu entwickelte sich im deutschsprachigen Diskurs die – im Kern sehr ähnliche – Unterscheidung zwischen Bildungs- und Lernprozessen, die von Marotzki aufgegriffen und ausgeführt wurde (Nohl, 2016, S. 164ff). Jarvis hingegen macht diese qualitative Unterscheidung zwischen den Lernprozessen nicht und bezieht den Vorgang der Transformation nicht nur auf eine grundlegende Veränderung von Denkstrukturen. Für ihn findet Transformation bereits in der Umwandlung von

Erfahrungen zu Lernerfahrungen statt. Diese abweichende Interpretation ist ihm bewusst, wenn er schreibt:

‘Transformation’ is a term frequently associated with education and learning [...], but rarely is it used in association with experience. To transform something is to alter either its form or its function and in a sense this is precisely what learning is (Jarvis, 2006, S. 87).

In seinen Erläuterungen zu kognitiven Prozessen unterscheidet Jarvis neben dem Wissen zwei zentrale Varianten des Denkens: Planen und Reflektieren. Planen bedeutet die Zukunft zu antizipieren und in kreativer, rationaler oder unfokussierter Weise neues Wissen zu generieren oder Hypothesen aufzustellen. Reflexion hingegen meint in Jarvis Verständnis den retrospektiven Blick. In der Betrachtung verschiedener theoretischer Modelle zur Reflexion wurden Abstufungen in der Komplexität herausgearbeitet. Hervorzuhebende Kriterien zur differenzierten Beschreibung bieten beispielsweise die Sozialform (individuell oder kooperativ) und die Ausrichtung (als Erschließung von Lerngegenstand, Lernhandlung oder Lernvermögen und als Hinterfragen bestehender Selbst- bzw. Fremd- und Weltbezüge). Abschließend wurde der performative Charakter festgehalten, nachdem sich Reflexion zunächst in Sprache und dann in Handlung ausdrückt. Diese dialogische Form kann als Kommunikation zwischen Individuen oder als Selbstgespräch stattfinden. Außerhalb von institutionalisierten Kontexten wie Weiterbildung oder dem therapeutischen Gespräch tritt reflektiertes Denken beispielsweise in Form von Erinnerungen, fiktiven Gesprächen oder Kalkulation auf.

Beim Lernen im Alltag bevorzugen Lernende in der Regel angewandte Handlungen gegenüber dem reflektierenden Lernen, nicht zuletzt wegen ihres stark performativen Charakters. Angewandte Prozesse können situative Erfahrungen auf unterschiedliche Art und Weise in Lernerfahrungen transformieren. Insbesondere experimentelle, kreative und repetitive Prozesse weisen ein hohes Lernpotenzial auf, da sie angewandte Tätigkeiten mit mit kognitiven Aktivitäten wie Planen, Reflektieren und Selbstbeobachten verbinden. Das eigene Handeln wird durch soziales Feedback gestärkt und führt zu einem Erleben der Selbstwirksamkeit, das Lernerfahrungen aus dem Alltag besonders nachhaltig verankert.

Emotionen stehen am Anfang einer jeden Lernerfahrung, denn sie formen das ausschlaggebende Gefühl der Disharmonie und übernehmen in dem Dreiklang vor allem die Rolle der vorbewussten Bewertung. Jarvis unterteilt sie in funktionale, dys-

funktionale und profunde Emotionen. Auf diese Weise prägen sie die Einschätzung vergangener und künftiger Situationen. Die Transformationsformen (kognitiv, aktional, affektiv) übernehmen somit wichtige Aufgaben im Generieren und Verankern von Lernerfahrungen und werden in ihrem Zusammenwirken umso nachhaltiger.

Ableitungen für die Fallstudie

Das Problem der fehlenden (An-)erkennung von informellen selbstgesteuerten Lernhandlungen wurde bereits ausgeführt, deshalb stellt sich umso dringender die Frage: Wie werden informelle Lernhandlungen als solche erkannt und beschrieben?

Es ist davon auszugehen, dass trotz des Vorhandenseins aller drei Transformationsdimensionen insbesondere aktionale und reflexive Lernhandlungen von den Befragten erinnert und geplant werden. Der Zugang zu emotionalen Lernerfahrungen wurde in den theoretischen Überlegungen vernachlässigt und ist in der Forschungspraxis nur schwer zu operationalisieren.

An verschiedenen Stellen wurde bisher auf die Bedeutung von Reflexion bei Lern- und Bildungsprozessen verwiesen. Betont wurde dabei sowohl die Notwendigkeit einer kritischen Auseinandersetzung im Ehrenamt mit sozialen Strukturen und eigenen Vorannahmen als auch die untergeordnete Rolle von Reflexion im Alltagslernen. Insofern wird in der Auswertung ein besonderes Augenmerk auf reflektierende Lernhandlungen gelegt. Da im Ehrenamt vor allem Handlungsziele verfolgt werden, ist davon auszugehen, dass Reflexion eher im handlungspragmatischen Kontext stattfindet. Relevant für die Analyse sind deshalb Kategorien zur Unterscheidung verschiedener Reflexionsformen. Hierzu zählen sowohl die Sozialform als auch die Ausrichtung der Reflexion. Insbesondere kann im Handlungskontext unterschieden werden, zwischen einer Reflexion über den Lerngegenstand (Problemreflexion) und einer reflexiven Lernhandlung (Selbstreflexion), um sich einem Lerngegenstand anzunähern. Unterschieden werden kann darüber hinaus zwischen verschiedenen Weiterbildungskontexten.

2.6 Sozialorientiert: Lernen als Partizipation

In diesem Abschnitt steht die Frage nach Akteuren und sozialen Strukturen im Mittelpunkt. Vorgestellt wird zunächst das Konzept der *Community of Practice* (CoP), das soziale Interaktion als individuelles Lernen und soziale Veränderung beschreibt. Da es in dieser Arbeit um die Gestaltung von Lernprozessen geht, werden im Anschluss Faktoren des kollektiven Lernens und sozialer Kompetenzdefinition näher erläutert. Herausgearbeitet wird dabei das Verständnis, dass Gewohnheiten und Praktiken erst durch Handlungen entstehen. Abschließend wird das Konzept der CoP in den Kontext der sie umgebenden *Landscape of Practice* gesetzt.

Dieser Abschnitt bildet die theoretische Grundlage für die Auswertung der Interaktion von Ehrenamtlichen untereinander sowie deren Selbstverortung in ihrem Netzwerk.

2.6.1 Soziale Interaktion in Communities of Practice

Wie bereits erläutert wurde, versteht Jarvis die einzelne Person nicht isoliert, sondern als sich kontinuierlich entwickelndes Individuum in ihrem lebensweltlichen Kontext. In seinem Fokus auf persönliche Voraussetzungen und Formen der Transformation von Erfahrungen, geht Jarvis nur am Rande auf die Strukturierung der Umwelt und die direkten sozialen Interaktionen ein. In diesem Zusammenhang verweist er stattdessen auf den Informatiker und Bildungswissenschaftler Etienne Wenger als jemanden, der den Gedanken des situativen und sozial geprägten Lernens angenommen und weiterentwickelt hat. In seiner Einschätzung hat Wenger ein umfassendes Verständnis des Lernens entwickelt und in einer sozialen Theorie des Lernens formuliert (Jarvis, 2012b, S. 26). Wenger geht über bisherige Ansätze, wie den von Albert Banduras, hinaus, die zwar eine sozio-kulturelle Perspektive entwickelten, aber die individuelle Disposition der Person vernachlässigten (Jarvis, 2006, S. 152).

Im Folgenden wird Wengers theoretisches Konzept als Ergänzung zu Jarvis Lernmodell vorgestellt. Sein Ausgangspunkt war die gemeinsame Forschung mit der Anthropologin Jean Lave zum Lernen in informellen Ausbildungssettings. Wenger führte die gemeinsame Forschung weiter und knüpft an die Tradition der strukturbeschreibenden Sozialtheorie an. Seinen Ansatz verortet er in einem Spannungsfeld, dessen Pole Theorien „sozialer Strukturen“ und „situativer Erfahrung“ auf der einen

Achse sowie „Praxis“ und „Identität“ auf einer weiteren Achse bilden. Mittig in diesem Feld positioniert ist die soziale Lerntheorie oder das *Lernen als Partizipation*, auf das Wenger sein Forschungsinteresse richtet (Wenger, 2006, S. 12f.).

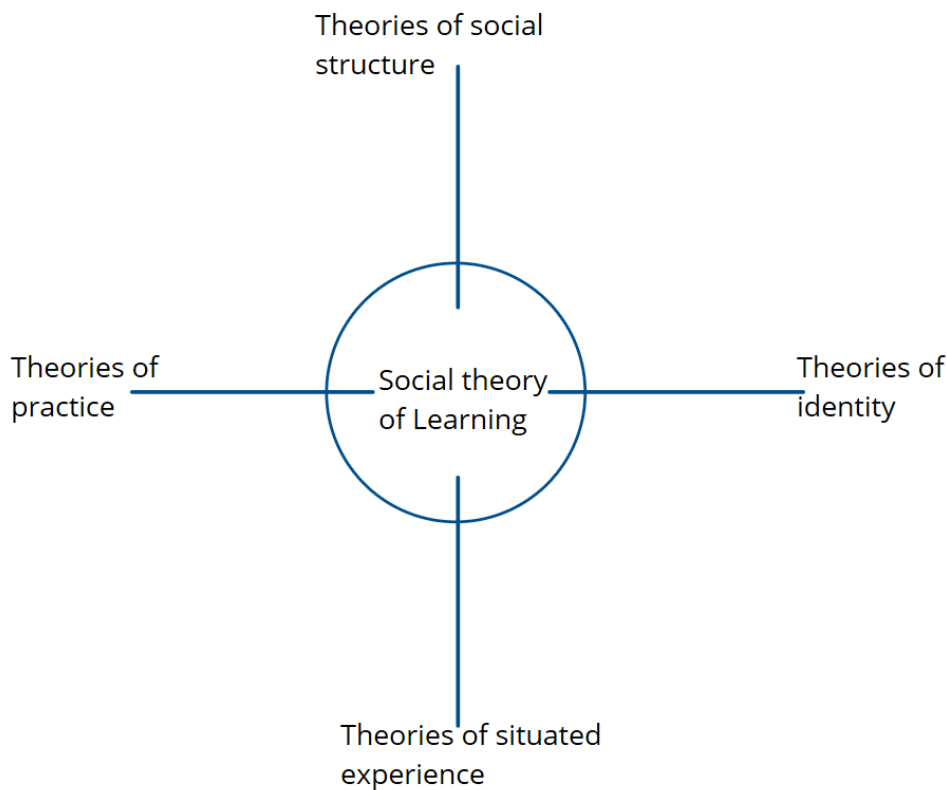


Abbildung 2.7: Wengers theoretische Verortung seiner sozialen Lerntheorie

Soziale Partizipation stellt für ihn nicht nur die Teilnahme an lokalen Veranstaltungen oder den Kontakt zu bestimmten Menschen in bestimmten Aktivitäten dar. Sie bedeutet grundlegender die aktive Beteiligung an den Praktiken sozialer Gruppen und die mit ihnen in Beziehung gesetzte Konstruktion von Identitäten. Soziale Partizipation charakterisiert er als einen Prozess des Lernens und Wissens (Wenger, 2018, S. 220f.).

Wenger entwickelte bereits gemeinsam mit Jean Lave die Idee der *Community of Practice* (CoP) (Lave & Wenger, 1991, S. 101ff.), die er zum theoretischen Konzept erweiterte. Im Zentrum dieses Konzepts steht situiertes und sozial kontextualisiertes Lernen, das als Bedeutungsaushandlung durch vier zentrale Aspekte stattfindet:

1. Sammeln von Erfahrungen (meaning – learning as experience);

2. Zugehörigkeit zu einem bestimmten Gruppenkontext (community – learning as belonging);
3. Aufbau und Anpassung von Identität (identity – learning as becoming) und
4. Lernen durch eigenes Handeln (practice – learning as doing) (Wenger, 2018, S. 221).

Lernen wird auf diese Weise kollektiv kultiviert. Praxisgemeinschaften liegt demnach kein individuell-kognitivistischer, sondern ein sozialer Lernbegriff zu Grunde (Fahrenwald, 2016, S. 8). In diesem Referenzrahmen ist die Nähe zu Jarvis – und dessen Verständnis lebensweltlicher Erfahrung als Grundlage kontinuierlicher Identitätsbildung – deutlich zu erkennen. Ihre analytische Stärke bekommt Wengers Konzept durch die Wechselwirkung von Theorie und Anwendung. Er schafft einen strukturierenden Rahmen zur Untersuchung sozialer Lernprozesse, indem er den vier genannten Kernmechanismen (Bedeutung, Gemeinschaft, Identität und handlungsbezogenes Lernen) 13 analytische Komponenten beordnet, die miteinander interagieren und sich gegenseitig bestärken (vgl. Storberg-Walker, 2008, S. 562). Die folgende Tabelle 2.6 zeigt die vier Kernmechanismen und ihre analytischen Komponenten mit den jeweiligen Erläuterungen

Tabelle 2.6: Praxiselemente der Community of Practice und analytische Komponenten

praktische Aspekte & Komponenten	Beschreibung der analytischen Komponenten
Bedeutung (S. 63)	
Partizipation	In der Welt leben, Mitgliedschaft, Handeln, Interaktion, Gegenseitigkeit
Verdinglichung	Formen, Schwerpunkte, Dokumente, Denkmäler, Instrumente, Projektion
Gemeinschaft (S. 73)	
Gemeinsame Vorhaben	Ausgehandelte Vorhaben, gegenseitige Rechenschaftspflicht, Interpretationen, Rhythmen, lokale Reaktion
Wechselseitiges Engagement	Engagierte Vielfalt, gemeinsames Tun, Beziehungen, soziale Komplexität, Erhaltung der Gemeinschaft
Gemeinsames Repertoire	Geschichten, Artefakte, Stile, Werkzeuge, Aktionen, historische Ereignisse, Diskurse, Konzepte
Identität (S. 149)	

praktische Aspekte & Komponenten	Beschreibung der analytischen Komponenten
Verhandelte Erfahrung	“Wir definieren, wer wir sind, auf die Art, wie wir uns durch Partizipation wahrnehmen sowie wir und andere uns selbst verdinglichen (”reify“).”
Community Mitgliedschaft	“Wir definieren, wer wird sind, durch Zugehörigkeit (”the familiar“) und Fremdheit”
Lernpfad	“Wir definieren, wer wir sind, dadurch wo wir waren und wo wir hingehen”
Verknüpfte Mitgliedschaften	“Wir definieren, wer wir sind, indem wir verschiedene Arten von Mitgliedschaften miteinander in einer Identität in Einklang bringen”
Zugehörigkeit global definiert, aber lokal erfahren	“Wir definieren, wer wir sind, durch das Aushandeln lokaler Zugehörigkeit im größeren Kontext und durch das Bekennen zu anderen Stilen und Diskursen”
handlungsbezogenes Lernen (S. 95)	
Formen des gemeinsamen Engagements entwickeln	“Entdecken, wie man sich engagiert, was hilft und was behindert; gegenseitige Beziehungen entwickeln; Identitäten definieren, sich gegenseitig kennen lernen, feststellen, wer was gut kann, wer was weiß, mit wem man leicht oder schwer zurechtkommt”
Verstehen und Abstimmen der Unternehmungen	“Das Engagement auszurichten und zu lernen, sich selbst zu entwickeln und sich gegenseitig für Aufgaben verantwortlich zu machen; sich zu bemühen, die Unternehmungen zu definieren und widersprüchliche Interpretationen dessen, worum es bei dem Vorhaben geht, miteinander in Einklang zu bringen”
Repertoire, Stile und Diskurse entwickeln	“Die Bedeutung verschiedener Elemente neu verhandeln; Werkzeuge, Artefakte, Darstellungen herstellen oder übernehmen; Ereignisse festhalten und in Erinnerung rufen; neue Begriffe erfinden und alte neu definieren oder aufgeben; Geschichten erzählen und nacherzählen; Routinen schaffen und brechen”
<i>Alle Verweise stammen im engl. Original aus Wenger (2006), eigene Übersetzung</i>	

Deutlich wird, dass Identifikation mit einer Community of Practice durch Vokabular, Werte, Rituale, gemeinsame Handlungen und Positionierungen zentrale Elemente

für die eigene Rollenfindung und Identitätsentwicklung bilden können. Die von Wenger genannten analytischen Komponenten sind nicht immer trennscharf (vgl. Kritik von Storberg-Walker, 2008). Sie lassen jedoch drei zentrale Annahmen zu: Erstens, das gemeinsame Handeln oder Handeln in Interaktion dient zur sozialen Bestätigung und Etablierung von Praktiken. Zweitens, Artefakte oder Diskurse sind in ihrer Relevanz, Definition und ihrem Gebrauch wichtige Bestandteile der eigenen Standortbestimmung und der gemeinsamen Kommunikation. Drittens, Abgrenzungen finden zwischen Akteuren innerhalb einer Gemeinschaft durch individuelle Verantwortungszuschreibung statt und werden nach außen durch Vergleiche und Anbindung zu anderen Kontexten gezogen. In einer empirischen Erhebung hieße das, die vier Mechanismen einer CoP kontextspezifisch beschreiben zu lassen, unter Berücksichtigung von gemeinsamen oder etablierten Praktiken, materieller und immaterieller Artefakte oder Grenzziehungen.

Damit zeigt sich ein Spannungsfeld zwischen gemeinsamen und individuellen Aus Handlungsprozessen: Einerseits müssen gemeinsame Vorhaben definiert werden, wie Wenger selbst sein Konzept zusammenfasst:

In a nutshell: Communities of practice are groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly (Wenger & Wenger-Trayner, 2015a).

Gleichzeitig schaffen effektive Communities Freiräume, um Dissonanzen zuzulassen, in denen das eigene Lernen stattfindet.

Communities of Practice sind schließlich ein besonderes Konstrukt, das weit verbreitet ist, aber nicht jede Form des sozialen Austauschs und Lernens abdeckt und nicht jede *Community* ist eine *Community of Practice*. Innerhalb eines Freundeskreises oder einer nachbarschaftlichen *Community* besteht Verbundenheit, aber nicht unbedingt ein gemeinsames Repertoire an Ressourcen und Praktiken. Ebenso kann ein Gespräch mit einem Fremden oder einer Freundin zu neuen Einsichten führen – ohne dass dadurch eine CoP gebildet wird (Wenger & Wenger-Trayner, 2015a, S. 2).

2.6.2 Kollektive Lernerfahrungen gestalten

Diesen Eindruck von Komplexität fasst Katja Zboralski in ihrer Arbeit zur Kompetenzentwicklung in drei wesentlichen Einflussfaktoren kollektiver Lernprozesse zusammen:

Kollektive Lernprozesse in einer CoP werden darüber hinaus durch drei wesentliche Faktoren beeinflusst: (a) das Ausmaß des argumentativen Dialogs, (b) die kognitive Distanz zwischen den Individuen sowie (c) die variierenden Mitgliedschaften in einer CoP (Zboralski, 2008, S. 15).

Zboralski versteht Wissensgenerierung sowohl auf individueller als auf kollektiver Ebene und nimmt dabei Bezug zu Max Millers *argumentativem Dialog*. Dieser versteht sich als kommunikativer Kooperationsmechanismus und setzt individuelles Wissen in einen kollektiven Zusammenhang: Durch den dialogischen Austausch erwerben Individuen Wissen und Fähigkeiten, gleichzeitig baut die Praxisgemeinschaft kognitive Wissensbestände auf (Zboralski, 2008, S. 15). Kollektives und individuelles Lernen sind auch nach Miller eng miteinander verbunden:

Kollektive Lernprozesse lassen sich als eine bestimmte Form des an Verständigung orientierten sozialen Handelns bzw. des kommunikativen Handelns verstehen: Kollektive Lernprozesse vollziehen sich im Wesentlichen in Form von kollektiven Argumentationen. Nur wenn soziale Akteure interindividuelle Widersprüche gemeinsam zu identifizieren und aufzulösen versuchen, wenn sie, mit anderen Worten, Handlungsprobleme argumentativ zu lösen versuchen, können individuelle Prozesse des fundamentalen Lernens in Gang gesetzt werden (Miller, 1986, S. 10).

Lernen in sozialer Interaktion ist demnach mehr als nur die Übertragung von Wissen zwischen Personen. Stattdessen wird gemeinsam, durch individuelle und interaktive Lernprozesse Wissen verändert, hinterfragt und neu generiert, wodurch die einzelne Person kontextspezifische Kompetenz entwickelt. *Kognitive Distanz* wiederum meint die Unterschiede in persönlichen Merkmalen wie Einstellungen oder Werten und sozioökonomischen Merkmalen wie Alter, Bildungsstand, Beruf (Zboralski, 2008, S. 10). Eine Abweichung in diesen Merkmalen bringt Vielfalt in die Gemeinschaft und kann Lernprozesse unterstützen, indem verschiedene Perspektiven in den dialogischen Diskurs eingebracht und angenommen werden. Diese Vielfalt kann allerdings auch in ein Unverständnis umschlagen, wenn eine Verständigung in der Gegensätzlichkeit der verschiedenen Perspektiven nicht möglich erscheint.

Diese Abwägung zwischen Ähnlichkeit und Differenz greift Everett Rogers ebenfalls in seiner Abhandlung zur Diffusionstheorie auf. Er beschreibt die kommunikativen Hürden in der Adaption und Einführung von Innovationen, die sich auch auf die Verständigung in Communities of Practice übertragen lässt:

More effective communication occurs when two individuals are homophilous. When they share common meanings, a mutualsubcultural language, and are alike in personal and social characteristics, the communication of ideas is likely to have greater effects in terms of knowledge gain, attitude formation and change, and overt behavior change. One of the most distinctive problems in the communication of innovations is that the participants are usually quite heterophilous. [...] This difference frequently leads to ineffective communication. They simply do not talk the same language. [...] In fact, when two individuals are identical regarding their technical grasp of an innovation, no diffusion can occur as there is no new information to exchange. [...] Ideally, they would be homophilous on all other variables (education, social status, and the like) even though they are heterophilous regarding the innovation. (Hervorhebung im Original, E. M. Rogers, 1983, S. 18-19).

Rogers sieht die Möglichkeit zur effektiven Kommunikation durch Ähnlichkeit zwischen Kommunikationspartnern, die Chance auf innovative Weiterentwicklung jedoch erst in ihren Unterschieden. Ein effektives Bedingungs-aushandeln kann dann stattfinden, wenn Erfahrungen unterschiedlicher Personen miteinander anschlussfähig und gegenseitig vermittelbar sind. Der Dialog kann auf diese Weise zu einer Erweiterung der Handlungsfähigkeit jeder einzelnen Person und zu einem gemeinsamen Verständnis guter Praxis führen.

In eine ähnliche Richtung geht auch die von Lave und Wenger charakterisierten *legitimate peripheral participation*⁹ in Communities of Practice (Lave & Wenger, 1991, S. 29ff.) Sie gehen dabei weniger von einzelnen Kommunikationsabläufen aus, sondern nehmen die dynamische Struktur der CoP in den Blick. Die Zugehörigkeit zu einer CoP wird von ihren Mitgliedern unterschiedlich ausgelegt und kann sich über die Zeit wandeln. So nimmt eine Person in manchen Communities nur am Rand teil, andere sind (zumindest temporär) zentral für ihr eigenes Selbstverständnis (Wenger, 2006, S. 154). Es können neue Personen dazukommen oder sich die eigene

⁹Zboralski übersetzt diesen Term mit *variierenden Mitgliedschaften* (Zboralski, 2008, S. 16) und betont damit die hier übernommene Bedeutung der dynamischen Bewegungen innerhalb einer CoP. Eine periphere Position kann damit Ausgangspunkt für Lernerfahrungen von neuen Mitgliedern sein, aber auch etablierten Mitgliedern eine Rückzugsmöglichkeit aus der Mitte bieten. Keine Position ist statisch angelegt, sondern unterliegt gruppodynamischen Entwicklungen.

Position zwischen Zentrum und Peripherie, zwischen Partizipation und Passivität in der Gemeinschaft verändern. Auf diese Weise kommen neue Perspektiven in die Community oder rücken stärker in den Fokus, Beziehungen und Kooperationen verändern sich. Diese Bewegungen hinterfragen etablierte Praktiken und Sichtweisen und unterstützen somit kontinuierliche Lernprozesse (Wenger, 2006, S. 167). Communities of Practice können sich also mit ihren Mitgliedern dynamisch verändern; damit sie nicht instabil und fragil werden, helfen Strukturelemente wie das *Regime of Competence*, das interne Maßstäbe setzt und *Boundaries* zur Abgrenzung nach außen.

2.6.3 Kompetenzen als sozialer Faktor

Wenger geht davon aus, dass Communities of Practice Kompetenzzuschreibungen sozial definieren, was bedeutet, dass sie sowohl die Frage, **was** Kompetenz ist als auch **wer** kompetent wahrgenommen wird, determinieren. Kompetenzen werden durch Individuen erworben, können aber nur durch andere Mitglieder der Community anerkannt werden (Wenger & Wenger-Trayner, 2015b, S. 14). Wenger nennt dazu das Beispiel eines Arztes, der im Ernstfall an der gängigen Praxis gemessen wird, dazu gehören Vergleichswerte, Einschätzungen anderer Ärzte und Aussagen dazu, was als aktueller Wissensstand und damit als Handlungsgrundlage gilt (Wenger & Wenger-Trayner, 2015b, S. 14). Die Community legt auf diese Weise einen Standard fest, an dem sich ihre Mitglieder messen. Eine kompetente Mitgliedschaft macht Wenger an drei Elementen fest, die sich dem Merkmal *Gemeinschaft* zuordnen lassen, Tabelle 2.6 (siehe Seite 93):

1. Verantwortung für das Vorhaben: Das Vorhaben der CoP muss gründlich genug verstanden werden, um Verantwortung übernehmen und zum Gelingen beitragen zu können.
2. Wechselseitiges Engagement: Beziehungen mit anderen Mitgliedern eingehen und auf ihre Handlungen reagieren.
3. Anwendung des gemeinsamen Repertoires: Das gemeinsame Repertoire wie Geschichten, Routinen, Werte und Werkzeuge sicher anwenden können. Das bedeutet an verschiedenen Praktiken partizipiert zu haben, um sie (und ihre Entstehung) zu kennen. (Wenger, 2006, S. 137)

Es wird deutlich, Erfahrungen und Kompetenz befinden sich in einem engen Wechselspiel, sie sind jedoch nicht deckungsgleich. Newcomer in einer Community richten

ihre Erfahrungen nach dem geltenden *Regime of Competence* aus; sie transformieren ihre Erfahrungen so lange, bis sie in das Regelwerk der Community passen und der dort definierten Kompetenz entsprechen. Ihr Kompetenzanspruch leitet auf diese Weise die Einschätzung der eigenen Erfahrungen. Umgekehrt können auch Mitglieder einer Community of Practice Erfahrungen machen, die außerhalb des *Regime of Competence* fallen. Das können Erfahrungen sein, die bisher noch nicht bedacht waren oder die sogar geltende Annahmen in Frage stellen. Als Möglichkeit, ihre Mitgliedschaft in der Community dennoch zu bekräftigen, können sie versuchen, abweichenden Erfahrungen in das kollektive Selbstverständnis aufzunehmen. Die Erfahrung der Einzelnen kann infolgedessen das Verständnis von Kompetenz lenken (Wenger, 2006, S. 138). Ein Kompetenzanspruch dieser Art kann aber auch abgelehnt, ein Vorschlag verweigert, eine Veränderung verworfen werden. Annahmen und Ablehnungen erfolgen dazu begründet oder unbegründet oder sogar aus politischen Entscheidungen heraus, so dass immer auch eine Machtdimension enthalten ist. Lernen in diesem Zusammenspiel ist wichtig für die Anwendungspraxis und der Austausch innerhalb einer (oder mehrerer) CoP deshalb entscheidend für die Entwicklung anerkannter Praktiken und individueller Identitäten (Wenger & Wenger-Trayner, 2015b, S. 15).

Die dem jeweiligen Kompetenzverständnis zugrunde liegenden Praktiken entstehen aus Handlungen und so stellt Wenger fest:

A mandate or a set of standards may give rise to a practice, but they do not produce the practice; the practitioners do. [. . .] Similarly, regulations inform practice in the sense that they become an influential element of judgement; but regulations do not produce practice: even a practice of strict compliance is produced by the practitioners (Wenger & Wenger-Trayner, 2015b, S. 16).

Seine Feststellung, dass weder Regeln noch Anweisungen Praktiken erzeugen können, sondern nur praktisches Handeln, basiert auf der Beobachtung, dass im Alltag Regeln in bestehende Arbeitsabläufe und Hierarchien integriert werden. Sogar strikte Aufforderungen werden erst in ihrer praktischen Umsetzung zu Gewohnheiten. Jede Gepflogenheit setzt in ihrer Anwendung soziales Lernen und das Verständnis ihrer kontextualisierenden Community voraus. Insofern schaffen sie Orientierung nach innen sowie Grenzen (*boundaries*) nach außen und bergen dabei das Potenzial für Missverständnisse. Wenger schreibt dazu:

Because of the lack of shared history, boundaries are places of potential misunderstanding and confusion arising from different regimes of competence, commitments, values, repertoires, and perspectives. In this sense, practices are like mini-cultures (Wenger & Wenger-Trayner, 2015b, S. 17).

2.6.4 Grenzen als kollektives Identitätsmerkmal

Boundaries sind also gemeinschaftliche Grenzziehungen, die Zugehörigkeit und Fremdheit bestimmen. Wenger selbst beschreibt ein gemeinsames Mittagessen mit computer geeks: ohne einen gemeinsamen fachlichen Hintergrund scheint es ihm unmöglich der Unterhaltung zu folgen; zu unterschiedlich sind ihre Terminologie und Interessen (Wenger & Wenger-Trayner, 2015b, S. 17).

Grenzen sind in dem Konzept wichtig, denn es richtet nicht nur den Blick nach innen in eine Community of Practice, sondern betrachtet die einzelne Community im Zusammenspiel mit anderen. Während Jarvis die Person in ihrer nicht näher definierten Lebenswelt verortet, setzt Wenger für eine Community of Practice eine Umwelt aus thematischen und persönlichen Beziehungsgeflechten voraus. Umgrenzungen der identitätsstiftenden Praktiken werden für Wenger dabei zum eigenen Untersuchungsgegenstand.

Als Verbindungselemente dienen zum einen *boundary objects* und zum anderen *brokering*. Boundary Objects sind Artefakte, Dokumente, Begriffe, Konzepte oder andere Formen der Verdinglichung, die verschiedenen Communities of practice zur Interaktion miteinander dienen (Wenger, 2006, S. 105). Boundary Objects können, müssen aber keine codierte Information in sich tragen, sie sind Objekte, um die herum die verschiedenen Interessensgruppen ihre Perspektive organisieren und sich koordinieren. In der vorliegenden Fallstudie können das beispielsweise Verwaltungsvorgänge für den Asylprozess oder Lehrwerke zur Deutschvermittlung sein, die Ehrenamtliche, Geflüchtete und Hauptamtliche jeweils vor ihrem Hintergrund betrachten.

Brokering bezieht sich auf die Vorstellung und Bekanntmachung einzelner Elemente von Praktiken. Personen in diesen Positionen bezeichnet Wenger als *broker* (Wenger, 2006, S. 105). Er verweist darauf, dass brokering einerseits eine sehr verbreitete (kommunikative) Tätigkeit ist und immer dann angewendet wird, wenn über das eigene Anliegen erzählt oder geworben wird. Doch häufig sind es vor allem einzelne

Personen, die für eine Community of Practice diese Aufgabe übernehmen und die lieber, am Rande dieser Praktiken stehend, vermitteln, als selbst im Kern zu agieren (Wenger, 2006, S. 109).

Die meisten Personen sind nicht nur Mitglied einer CoP, sondern organisieren ihren Alltag in verschiedenen Zugehörigkeiten. Mitgliedschaften können parallel bestehen – ähnlich wie Jarvis es in Bezug auf soziale Identitäten beschreibt – oder nacheinander folgen. Der Wechsel zwischen den Communities, der immer auch ein Rollenwechsel ist, kann als schmerzhaft empfunden werden, wenn die Erfahrungen in den neuen oder anderen sozialen Zusammenhängen nicht mit den erwarteten Kompetenzzuschreibungen übereinstimmen (Kubiak et al., 2015, S. 70ff.).

Erfahrbar wird ein solcher Umbruch für eine Person, wenn sie zum Beispiel durch einen Jobwechsel die Community wechselt, aber an den gleichen Themen oder sogar an denselben boundary objects weiterarbeitet. In der vorliegenden Fallstudie sind Übergänge aus dem beruflichen in den ehrenamtlichen Kontext denkbar, beispielsweise wenn ein Deutschlehrer sich nach der Pensionierung entscheidet, Geflüchteten Deutsch zu vermitteln. Oder wenn eine Migrationsforscherin eine Patenschaft für eine unbegleitete Minderjährige übernimmt. In beiden Fällen sind die Personen mit ihrem Thema vertraut, doch durch das neue Setting ändern sich auch die gewohnten Rahmenbedingungen; Zielgruppe, Maßstäbe, Kompetenzerwartung und Arbeitszusammenhänge stellen neue Anforderungen und bieten die Möglichkeit sich in einer neuen CoP zu engagieren und Erfahrungen neu zu interpretieren.

2.6.5 Beziehungsgeflecht in der Landscape of Practice

Mit diesem Verständnis der Parallelität und Sequenzialität von Zugehörigkeit im Verlauf der eigenen Biografie sowie der Gleichzeitigkeit verschiedener Communities of Practice innerhalb eines Bereichs, erweitert Wenger sein konzeptionelles Verständnis zur *landscape of practice*. Eine Landscape of practice stellt für ihn einen „social body of knowledge“ (Wenger & Wenger-Trayner, 2015b, S. 15) dar, der sich durch die verschiedenen Praktiken und Grenzverläufe zwischen den einzelnen Communities konstituiert.

Crossing boundaries, boundary encounters, and boundary partnerships are necessary for the integration of a landscape of practice [...] Crossing a boundary always involves the question of how the perspective of one

practice is relevant to that of another. It is connecting two forms of competence whose claim to knowledge may or may not be compatible (Wenger & Wenger-Trayner, 2015b, S. 17).

In der persönlichen und beruflichen Entwicklung werden unterschiedliche Orte einer Landschaft erkundet. Manche Orte werden auf dem Weg ausführlich besucht, es werden Beziehungen aufgebaut und Wissen übersetzt, andere Orte bleiben hingegen als fremde Punkte auf der individuellen Landkarte (Wenger & Wenger-Trayner, 2015b, S. 20). Als biografische Voraussetzung, um sich in einer Landschaft zurechtzufinden, müssen Grenzen erfahren und überwunden werden. Dabei besteht keine Notwendigkeit, in allen Praktiken der Landschaft kompetent zu sein, aber die Möglichkeit, sachkundig zu werden in Bezug auf ihre Existenz, ihre Relevanz und ihre Verortung im Gesamtbild (Wenger & Wenger-Trayner, 2015b, S. 19).

2.6.6 Zwischenfazit zum sozialorientierten Lernen

Abschließend lässt sich feststellen, dass die Community of Practice und die Landscape of Practice zwei unterschiedliche Konzepte sind, die sich gegenseitig ergänzen und mehrdimensionale Komplexität beschreiben. Der Ansatz der CoP eignet sich, um Lernen als soziale Interaktion zur Identitätsbildung und Kompetenzzuschreibung zu untersuchen. Die Landscape of practice hingegen weitet den Blick und richtet ihren Fokus auf die Beziehungen von CoPs untereinander, ihre (sub-)kulturellen Unterschiede und ihr gemeinsames Wirken auf eine vielschichtige Wissensbasis. Damit verortet die Landscape of Practice die Praxisgemeinschaften von Ehrenamtlichen im gesellschaftlichen Kontext.

Erfahrungen generieren sich durch das Empfinden von Diskrepanzen aus der konkreten Situation heraus. Diese Erfahrungen werden wiederum durch eine nicht festgelegte Abfolge von Emotionen, Gedanken, Reflexionen und Handlungen in Lernerfahrungen transformiert. Der soziale Austausch im Rahmen einer CoP findet insbesondere während dieser aktiven Transformationsphase statt, da hier Erfahrungen zu Lernerfahrungen transformiert werden. Wengers Konzept, ebenso wie Jarvis Verständnis der Lebenswelt, legen nahe, dass Bedeutungszuschreibungen den Kern des Lernens ausmachen und immer im sozialen Wechselspiel stattfinden. Wenger folgert daraus, dass Erfahrungen innerhalb einer CoP abgeglichen und sogar in ihrer Deutung angepasst werden.

Sowohl die Landscape als auch die Community of Practice nehmen das individuelle Lernen ebenso in den Blick wie das Zusammenspiel verschiedener Gruppen durch Beziehungen. In Bezug auf die vorliegende Fallstudie ist das insofern wichtig, als das soziale Ehrenamt allgemein, insbesondere aber das Engagement für Geflüchtete sich mit verschiedenen ehrenamtlichen, institutionellen und gesellschaftlichen Strukturen und Perspektiven auseinandersetzen muss. Im übergeordneten theoretischen Kontext überwindet Wengers Ansatz der sozialen Praxis die analytische Spaltung zwischen dem subjektiven Lernen und objektiven (Sozial-)Strukturen. Nicht nur die lernende Person, sondern auch ihre (Lern-)Handlung muss demnach im Kontext ihrer Umwelt betrachtet werden. Dabei lässt sich auf Giddens verweisen, der in seinem Konzept der *Dualität von Struktur* feststellt, dass Struktur und Handlung sich in rekursiven sozialen Handlungen oder Praktiken konstituieren, also produziert und reproduziert werden (Giddens im Gespräch mit Kießling Kießling, 1988, S. 288f.).

Jarvis betont ebenfalls den sozialen Kontext und folgert „and so all learning is interactive“ (Jarvis, 2013, S. 6), doch die Verbindung zwischen individueller Reflexion bzw. situativer Handlung bleibt weitestgehend unberücksichtigt (Dyke, 2017). Wenn auch nicht unbeachtet: „Now, however, the sense of self is always *self in the world* both in its individual and social form – and this is where a great deal of research is necessary“ (Jarvis, 2013, S. 13). Wengers Ansatz ist somit nicht im Gegensatz zu Jarvis Annahmen zu verstehen; sondern bietet anhand der Communities of Practice ein Beispiel, wie lernen im Alltag verstanden, gestaltet und kultiviert werden kann.

Ableitungen für die Fallstudie

Aus der Perspektive des situierten Lernens heraus, wird Lernen vor allem als soziales und kollektives Phänomen verstanden. Statt formulierter und verfolgter Lernziele, richtet sich der Fokus vielmehr auf die sich verändernden *trajectories* der Lernenden (Lave, 1996, S. 156).

Diese Entwicklungsverläufe (*trajectories*) haben ihren Platz in den Communities of Practice. Sie sind nicht als kognitive Wissensaneignung zu verstehen, sondern als Gestaltung des Eigenen im Sozialen, denn Lernen „is an aspect of changing participation in changing practices“ (Lave, 1996, S. 161).

Situiertes Lernen wird so als Prozess sozialer Vergemeinschaftung verstanden, bei dem der Wunsch nach Zugehörigkeit zum Movens von

Lernen wird und dem Gelernten bzw. dem zu Lernendem seine Relevanz verleiht (Brake, 2018, S. 100).

Communities of Practice geben demnach Raum, Richtung und Motivation für die eigene Lernentwicklung. In der Fachliteratur zum Ehrenamt werden Peer-Beziehungen von Ehrenamtlichen als Impuls für informelles Lernen mehrfach betont (siehe u.a. Duguid, 2013; Schugurensky, Duguid, & Mündel, 2010). Es ist anzunehmen, dass sich im Forschungsfeld Gruppen von Ehrenamtlichen zusammengefunden haben, in denen die Mitglieder gegenseitig von den Erfahrungen anderer profitieren und ihre ehrenamtliche Rolle nicht nur ausführen, sondern gestalten. In – zu dieser Fallstudie – ähnlichen Untersuchungen wird aber auch berichtet, dass Ehrenamtliche den größten Teil ihrer ehrenamtlichen Zeit alleine verbringen, um an ihrem individuellen Beitrag zum gemeinsamen Vorhaben zu arbeiten, und nicht in Gruppenaktivitäten involviert sind. Die Lernerfahrungen aus diesen Einzelaktivitäten erschienen ihnen deshalb präsenter, weil sie mühevoll erarbeitet wurden (Mündel & Schugurensky, 2013, S. 190).

In der Auswertung des empirischen Materials werden die sozialen Interaktionen und Bezüge, die sich durch die (mögliche) Teilhabe an Praxisgemeinschaften ergeben, analysiert. Insbesondere vor dem Hintergrund der Kompetenzzuschreibung und Lernintention kommt den sozialen Zusammenschlüssen eine besondere Aufmerksamkeit zu.

2.7 Zusammenfassung lerntheoretischer Überlegungen

Die theoretische Annäherung dieser Arbeit begann mit einem Blick in die Forschungsliteratur zum zivilgesellschaftlichen Phänomen Ehrenamt. An diesen schlossen sich lerntheoretische Überlegungen zum alltäglichen Lernen aus Erfahrungen an.

Forschungsstand

Der Lernraum Ehrenamt hat über die letzten zwei Jahrzehnte für die Bildungswissenschaften an Beachtung gewonnen, weist jedoch in Bezug auf Bildung und Qualifizierung noch einige blinde Flecken auf (Simonson & Gordo, 2017; Zimmer & Rauschenbach, 2011). In ihren unterschiedlichen Zielrichtungen zeichnen Studi-

en und Praxisleitfäden gemeinsam ein vielschichtiges Bild des Ehrenamts, in dem nicht nur ein Konsens darüber besteht, dass dort gelernt wird, sondern dass das Gelernte ein wichtiges Element der Persönlichkeitsbildung und des lebenslangen Lernens bildet (siehe hierzu auch Dux & Sass, 2015; Reinders, 2018). Vor diesem Hintergrund wird auch der Lernraum Ehrenamt verhandelt, indem ein zweifacher gesellschaftlicher Mehrwert entsteht. Zum einen durch die geleistete ehrenamtliche Arbeit (Voesgen, 2006) und zum anderen durch die Förderung des lebenslangen Lernens (Bundestag, 2002). In diesem Kontext wird vor allem der Ausbau von Sozial- und Selbstkompetenzen über die Lebensphasen hinweg hervorgehoben – auch wenn bürgerschaftliches Engagement in Bezug auf die Intensität und die Qualität von Lernerfahrungen strukturell variiert (Brödel, 2006). Untersuchungen zu lernförderlichen Faktoren und Gelingensbedingungen von Bildungsprozessen Erwachsener im Ehrenamt stehen hingegen aus. So bleiben konzeptionelle Überlegungen zur Unterstützung dieser Entwicklungen in der Regel abstrakt und oberflächlich.

Bildungswissenschaftliche Studien ordnen Lernen im Ehrenamt in erster Linie informellen Lernprozessen zu, deren Lernanlässe sich situativ ergeben. Obwohl es bisher keine belastbaren empirischen Studien zum tatsächlichen Lernerfolg gibt, legen Fallstudien die Bedeutung des informellen Lernens im sozialen Ehrenamt nahe (Livingstone, 2001, S. 13). Relevant sind hierfür Studien aus unterschiedlichen Kontexten der Freiwilligenarbeit, in Bezug auf den Erwerb von Sozialkompetenz und gesellschaftlicher Partizipation (Dux, Prein, Sass, & Tully, 2008; Dux & Sass, 2015; Reinders, 2009), Bildungsbiographien (Benedetti, 2015a) und kooperativer Lern- und Bildungsprozesse in ehrenamtlichen Initiativen (Naumann, 2010; Trumann, 2013) sowie konzeptuellen Überlegungen (Duguid, 2013). In diesen Studien werden insbesondere Kommunikationsprozesse und Erfahrungsaustausch als charakteristische Formate des ehrenamtlichen, bzw. informellen Lernens hervorgehoben. Neben der sozialen Dimension findet Lernen auch durch die Ausübung der ehrenamtlichen Tätigkeit statt, beispielsweise indem Fachwissen erprobt und Faktenwissen recherchiert wird (Hansen, 2008). Engagierte übertragen hierfür gewohnte Strategien und entwickeln passende Vorgehensweisen (Reifenhäuser & Reifenhäuser, 2013), dabei greifen sie auf die ihnen bekannten Lern- und Weiterbildungsformate zurück (Hansen, 2008). Im Ehrenamt wird Weiterbildung häufig nach den Prinzipien der Personalentwicklung gedacht und auf eine kompetenzorientierte Qualifizierung ausgerichtet (Bundestag, 2002, S. 132). Gleichzeitig werden institutionelle Angebote für ihre systematische Wissensvermittlung und den geschützten Lernraum zur Selbstreflexion und Exploration hervorgehoben (Habeck, 2009, S. 87f.; Sprung & Kukovetz, 2017, S. 7). Interessant für eine weiterführende Betrachtung erscheint die

Zusammenführung sozialer Strukturen in Form von Partizipation oder Kooperation und individueller Handlung als Gestaltungsoption.

Das lerntheoretische Modell

Es lässt sich in den verschiedenen Fallstudien und Querschnittserhebungen feststellen, dass im ehrenamtlichen Alltag aus Erfahrungen in unterschiedlichen sozialen Kontexten gelernt wird. Das *Lernen durch Erfahrung*, in Abgrenzung zum didaktischen Konzept des *erfahrungsbasierten Lernens*, wurde anhand der humanistischen Lerntheorie von Peter Jarvis erläutert. Jarvis' Ansatz eignete sich deshalb, da er mit seiner *theory of human learning* einen theoretischen Rahmen geschaffen hat, der eine ganzheitliche Annäherung ermöglicht und Lernprozesse unabhängig von Formaten analysieren lässt.

Im hier schließenden Kapitel wurde Jarvis' Modell schrittweise erläutert und anhand zusätzlicher Bezüge auf seine empirische Anwendung hin diskutiert. Dabei konnten die von ihm im Modell berücksichtigten Perspektiven auf das Lernen herausgearbeitet werden. Diese Perspektiven sind: Erfahrungsorientierung, Subjektorientierung, Prozessorientierung und Sozialorientierung.

Für Jarvis lernt die ganze Person einschließlich ihrer Erfahrungen, Erwartungen und Körperlichkeit. Das Subjekt in all seinen Facetten ist Ausgangspunkt eines jeden Lernprozesses. Doch – auch wenn Jarvis vom lernenden Individuum ausgeht – das Sein einer Person ist für Jarvis immer ein „in der Welt“ sein (Jarvis, 2012b). Lernen bedeutet deshalb keine isolierte Wissensaneignung, sondern ist das Ergebnis von Transformationsprozessen, die im Zusammenhang mit der sinnlich oder sozial erfahrbaren Umwelt stehen (Jarvis, 2015). Jarvis' Anliegen ist es, eine umfassende und integrierende Lerntheorie zu entwickeln. Für diesen eklektizistischen Vorgehen greift er auf verschiedene sozialwissenschaftliche, psychologische und bildungswissenschaftliche Ansätze zurück (Grotluschen & Pätzold, 2020, S. 36).

Wird Jarvis' Lernmodell auf die vorliegende Fallstudie übertragen, dann lassen sich die vielseitigen Lernprozesse einer ehrenamtlichen Person nachzeichnen. Diese Person befindet sich in der Lernumgebung Ehrenamt, die sie selbst gestaltet und die gleichzeitig sozial vorstrukturiert ist, zum Beispiel durch bestehende Initiativen und Institutionen, handelnde Akteure und gesellschaftliche Gegebenheiten. Sie erlebt sowohl solche Situationen, die für sie im Einklang mit ihrer Erwartung stehen,

als auch solche, die sie erst neu in ihren Erfahrungshorizont aufnimmt. Die ehrenamtliche Person kann auf diese neuen Erfahrungen reagieren und sich durch Lernprozesse anpassen oder aktiv versuchen, die Ausgangssituation zu ändern. Für beide Richtungen der Veränderung stehen ihr verschiedene Lernhandlungen zur Verfügung, die sie selbstgesteuert aus einer Kombination von Emotionen, Gedanken, Reflexion und Handlung zusammensetzen kann. Indem sie diese selbstgesteuerten Lernhandlungen entweder auf sich selbst, ihre Tätigkeit, eine Weiterbildung oder andere Personen aus ihrem sozialstrukturierten Umfeld bezieht, gestaltet sie ihre eigenen Lernerfahrungen und erlebt sich als performant Handelnde.

In Bezug auf das angewendet Lernverständnis lässt sich feshalten:

1. Lernen ist ein aktiver Prozess und erfolgt demnach über Lernhandlungen
2. Lernen findet in sozial geprägten Strukturen statt
3. Lernen kann geplant, aber auch spontan erfolgen
4. Lernen ist ein subjektiver Prozess

Inwieweit sich jedoch die obigen lerntheoretischen Überlegungen eignen, das empirische Material zu verstehen, wird die Analyse zeigen. Im Hinblick darauf stellt sich die Frage, wie Lernerfahrungen im Ehrenamt im Wechselspiel aus Struktur und Handlung gestaltet werden. Dieser Forschungsfrage folgend wird in der vorliegenden Fallstudie Lernpraktiken von Ehrenamtlichen untersucht. Die hierfür forschungsleitenden Annahmen werden im anschließenden Kapitel 3 zum Forschungsdesign erläutert.

Forschungsdesign

Im Folgenden werden Ausrichtung und Durchführung der empirischen Studie erläutert. Ausgehend von den lerntheoretischen Überlegungen des letzten Kapitels werden die, der vorliegenden Untersuchung zugrundeliegenden, Annahmen zusammengefasst und anschließend das methodische Setting der Datenerhebung sowie das Sampling reflektiert. Abschließend wird das geplante Vorgehen der Auswertung vorgestellt.

3.1 Analyserahmen

Anliegen der lerntheoretischen Überlegungen war es einerseits, den Lernraum Ehrenamt herauszuarbeiten und andererseits das Erkenntnisinteresse weiter auszudifferenzieren, um damit den Interpretationsrahmen zu schärfen. Nun steht dieses Anliegen scheinbar im Gegensatz zum Prinzip der Offenheit in der qualitativen Sozialforschung, die ohne Hypothesen ins Feld geht. Doch scheint es, wie Christel Hopf schreibt, erkenntnistheoretisch naiv, davon auszugehen, dass die Realität der Phänomene und ihre Interpretation sich eigenständig aus dem Material ergeben (Hopf, 2016, S. 160). Denn die Praxis erschließt sich nicht von selber und so kann nur beobachtet werden, was man schon kennt (Siebert, 2011, S. 17).

Dennoch ist das interpretative Paradigma der qualitativen Forschung auf die Subjektivität ihrer Deutung angewiesen. Max Weber schreibt diesbezüglich 1922 in seinen Ausführungen der *Soziologischen Grundbegriffe*:

Jede Deutung strebt zwar nach Evidenz. Aber eine sinnhaft noch so evidente Deutung kann als solche und um dieses Evidenzcharakters willen noch nicht beanspruchen: auch die kausal gültige Deutung zu sein (Weber, 2019, S. 15, Hervorhebung im Original).

Weber weist darauf hin, dass die Deutung des Handelns zudem verschiedenen Hürden unterliegt, so können Handlungsmotive versteckt oder verdrängt werden,

oder sich Handlungen im Vorgang ähneln, aber aus unterschiedlichen Sinnzusammenhängen erfolgen (Weber, 2019, S. 15f.). Diese vorbewussten oder versteckten Handlungszusammenhänge lassen sich zwar methodisch vermindern, aber auf keiner Seite der Forschung verhindern. Offenlegen lässt sich allerdings die Perspektive, aus der das Forschungsfeld betrachtet und das empirische Material untersucht wird. In diesem Sinne dienen theorieorientierte Annahmen der wissenschaftlichen Transparenz und Reflexion. Sie führen außerdem bisherige Forschungsergebnisse weiter, da sich die forschende Person „nicht künstlich dumm stellt“ (Hopf, 2016, S. 164), sondern auf theoretisch und empirisch fundierten Forschungen aufbaut.

Die vorliegende Arbeit bedient sich vorausgehender Forschung, um relevante Strukturmerkmale zum Lernen im Ehrenamt abzuleiten und Ordnungskategorien für das empirische Material zu entwickeln. Lerntheoretische Überlegungen werden darüber hinaus genutzt, um den Untersuchungsgegenstand besser zu verstehen. Das Modell von Jarvis zum alltäglichen Lernen durch Erfahrungen ermöglicht es, Annahmen über das Lernen im Lernraum Ehrenamt aufzustellen und somit das Erkenntnisinteresse zur Konstruktion von Lernprozessen weiter zu fokussieren.

3.1.1 Forschungsleitende Annahmen

Die im vorherigen Kapitel hergeleitete Forschungsfrage lautet: Wie gestalten Ehrenamtliche im Wechselspiel aus Struktur und Handlung ihre engagementsbezogenen Lernerfahrungen?

3.1.2 Lernhandlungen: aktional und reflexiv

In der ersten Annahme wird davon ausgegangen, dass Ehrenamtliche sich im Rahmen ihres Engagements Inhalte und Kompetenzen erschließen und Handlungswissen aneignen. Im Abschnitt 2.5.1 zum prozessorientierten Lernen wurde die hervorgehobene Rolle von Reflexion in Lernprozessen betrachtet. Basierend auf der *Theorie der gemeinwohlorientierten Tätigkeit* wird argumentiert, dass Reflexion den Kern des ehrenamtlichen Lernens ausmacht (Reinders, 2018). Im Kontrast dazu sprechen empirische Studien dafür, dass im ehrenamtlichen Handeln Lernprozesse häufig nicht reflektiert verarbeitet werden (Schugurensky, 2015; Sprung & Kukovetz, 2017). Insofern ist davon auszugehen, dass Ehrenamtliche vor allem aktionale Lernhand-

lungen ausüben. In der Gegenüberstellung von Kompetenz durch Qualifikation bzw. Reflexion und Performanz durch Aktion, werden performante Handlungen bevorzugt. Jarvis betrachtet Lernen im Handlungszusammenhang und löst die analytische Trennung auf. In der Auswertung ist deshalb auf die konkrete Ausführung und Bewertung der Lernhandlungen zu achten.

Erste Annahme: Im Rahmen ihres Engagements üben Ehrenamtliche vor allem aktionale Lernhandlungen aus, die besser zu ihren Handlungszielen passen als reflexive Lernhandlungen

Forschungsleitend sind dabei folgende Fragen:

- Welche konkreten Lernhandlungen lassen sich identifizieren?
- Wie unterscheiden sich die Lernerfahrungen innerhalb der verschiedenen Lernkontexte?

3.1.3 Lernkontext: informal und non-formal

Lernen steht für Jarvis immer in einem, in der Lebenswelt verorteten, Handlungszusammenhang. Er geht davon aus, dass *Disjunctions* – definiert als Diskrepanz zwischen Wahrnehmung und Erwartung – in jeder Situation als Lernimpulse angenommen oder abgelehnt werden können. Menschliches Lernen basiert auf dem Wunsch, zwischen sich und der Lebenswelt einen harmonischen Zustand zu erreichen. Je stärker die Diskrepanz empfunden wird, desto bewusster werden Lernentscheidungen gefällt, die zur Lernverweigerung, Weiterbildungsteilnahme oder sozialen Anpassung führen können.

In dieser Arbeit, wird, ausgehend vom Subjekt, das ehrenamtliche Engagement als Ganzes betrachtet. Es wird daher angenommen, dass bedeutsames Lernen nicht exklusiv in einem Lernkontext (Weiterbildung vs. Praxisgemeinschaft) stattfindet, sondern innerhalb des Ehrenamts unterschiedlich institutionell (formalisiert vs informell) oder direktional (Dialog vs. Monolog) sein kann:

Zweite Annahme: Ehrenamtliche nutzen sowohl informelle als auch non-formale Lernkontexte, um durch das ausüben oder ablehnen von Lernhandlungen ihre Weltwahrnehmung in einen harmonischen Zustand zu bringen.

Forschungsleitend sind dabei folgende Fragen:

- Welche Lernkontexte werden von Ehrenamtlichen beschrieben?
- Welche Lernerfahrungen schreiben Ehrenamtliche den verschiedenen Lernkontexten zu?
- Lassen sich in Bezug auf die Lernkontexte unterschiedliche Nutzungsmuster erkennen?

3.1.4 Lernrichtung: Peerbeziehungen und Kompetenzdefizit

Das Lernen in Peer-Beziehungen etablierte sich in vorangegangener Forschung als wichtiger Faktor. In den obigen lerntheoretischen Überlegungen wurde deshalb das Konzept der Praxisgemeinschaft (CoP) eingeführt. Praxisgemeinschaften teilen ein spezifisches Anliegen und lernen durch die regelmäßige Interaktion miteinander. Auf diese Weise treiben sie ihr gemeinsames Anliegen voran, bzw. verbessern ihre Handlungsabläufe (Wenger, 2018). Gleichzeitig werden im Kontext einer CoP auch Kompetenzzuschreibungen explizit gemacht. Die eigene Performanz sowie Diskrepanzwahrnehmungen werden folglich vor dem Hintergrund sozialer Interaktionen interpretiert und bewertet. Wird die Diskrepanz zwischen Realitätserwartung und Wahrnehmung so groß, dass sie nicht durch Alltagshandeln überwunden werden kann, müssen Lösungsstrategien gefunden werden. CoP bilden soziale Praktiken aus, die ihren Teilnehmenden Struktur bieten und damit eine Lernrichtung vorgeben.

Dritte Annahme: Die Partizipation in Communities of Practice unterstützt die Wahrnehmung von Kompetenzdefiziten und Lernabsichten.

Forschungsleitend sind hierbei die Fragen:

- Partizipieren Ehrenamtliche in Communities of Practice?
- Wie werden Peerbeziehungen in Lernhandlungen einbezogen?
- Bringen Ehrenamtliche ihre Lernabsichten in den Zusammenhang mit Praxisgemeinschaften?

Von der Frage ausgehend, wie Ehrenamtliche ihren Lernprozess gestalten, konnte mit Rückgriff auf verschiedene theoretische Bezüge das wissenschaftliche Desiderat benannt und das eigene Erkenntnisinteresse konkretisiert werden. Dem folgend wird das empirische Material in Hinblick auf das ehrenamtliche Selbstbild, reflexive Prozesse im Handlungskontext, Weiterbildungsteilnahme und das Lernpotenzial in ehrenamtlichen Netzwerken, bzw. Communities of Practice untersucht werden.

Die formulierten Annahmen unterstützen den Forschungsprozess, indem sie die Analyse fokussieren. Das Prinzip der Offenheit und der kritischen Distanz zu diesen Annahmen wird durch ein dialogisches Erhebungs- und Auswertungssetting bestärkt.

3.2 Methodisches Vorgehen der Datenerhebung

Im letzten Abschnitt wurde der theoretische Interpretationsrahmen erläutert und durch forschungsleitende Annahmen das Untersuchungsfeld abgesteckt. Der analytische Fokus bezieht sich darauf, welche Lernanlässe in der Auseinandersetzung mit sich selbst (bzw. der eigenen Rolle), sozialen Strukturen und den Handlungszielen (der ehrenamtlichen Tätigkeit) genutzt werden und in welcher Weise dafür auf reflexive, kooperative, aktionale und formalisierte Lernhandlungen zurückgegriffen wird.

In diesem Abschnitt wird das methodische Vorgehen vorgestellt. Die Datenerhebung erfolgte im Rahmen des BMBF Forschungsprojekts *elif*. Das Forschungsprojekt, unter der Leitung des Deutschen Volkshochschulverbandes (DVV), wurde mit dem Förderkennzeichen W142800B/*elif* in der Laufzeit von 08.2016 bis 05.2019 als Verbundprojekt mit dem Learning Lab der Universität Duisburg-Essen gefördert. Gemeinsam wurde das **vhs-Ehrenamtsportal** entwickelt, das sich an Ehrenamtliche richtet, die Geflüchteten bei verschiedenen Herausforderungen in Deutschland begleiten. Aus dieser Projektarbeit sind die Plattform selbst und inhaltliche *Themenwelten* zu relevanten Alltagsfragen entstanden. Diese umfassen Themen wie Alltag in Deutschland, Integration in Ausbildung und Beruf, Deutsch als Zweitsprache, interkulturelle Kommunikation, Asylrecht, Fluchtursachen, Herkunftsländer und Umgang mit Rassismus.

Die Bedarfsanalyse verfolgte somit zweierlei Ziele: Zum einen bildet sie die Basis für die Bedarfsanalyse des vhs-Ehrenamtsportals und zum anderen liefert sie die empirische Datengrundlage für die vorliegende Fallstudie. Auf die Zielsetzung und Auswertung im Rahmen des Forschungsprojektes wird an dieser Stelle nicht weiter eingegangen (siehe hierzu stattdessen: Scharnberg & Unterholzer, 2019). Für beide Anliegen waren in der Wahl des Zugangs zwei Aspekte maßgeblich. Einerseits die Tatsache, dass alltägliches Lernen schwer zu erheben ist: Es ist flüchtig, häufig weder als Lernerfolg sichtbar noch mit institutionalisierten Lernformen konnotiert. Andererseits sollten individuelle Lernprozesse erfasst werden: Diese sind nicht

standardisiert, erfolgen aus unterschiedlichen Beweggründen und in verschiedenen sozialen Kontexten. Für diese Fallstudie wird ein qualitatives Verfahren eingesetzt, um die individuelle Konstruktion nachzeichnen zu können. Dieter Nittel hat die Gegenstandsangemessenheit der qualitativen Bildungsforschung genau von dem Tatbestand abgeleitet, dass die soziale Wirklichkeit von gesellschaftlichen Akteuren interpretativ hergestellt, übertragen und verändert wird (Nittel, 2018, S. 695). Das Untersuchungsziel dieser Arbeit setzt daran an, denn der angestrebte Datensatz gibt einen Alltagseinblick, zeigt soziale Strukturen und Handlungsstrategien auf.

Das Forschungsdesign basiert auf einer methodischen Triangulation von Cultural Probes und problemzentrierten Interviews sowie einer zweifachen Auswertung, in der zuerst das Material anhand von Kategorien beschrieben und anschließend miteinander verglichen wird. Im Folgenden wird zuerst die Methodenwahl erläutert und anschließend der Auswertungsverlauf dargestellt.

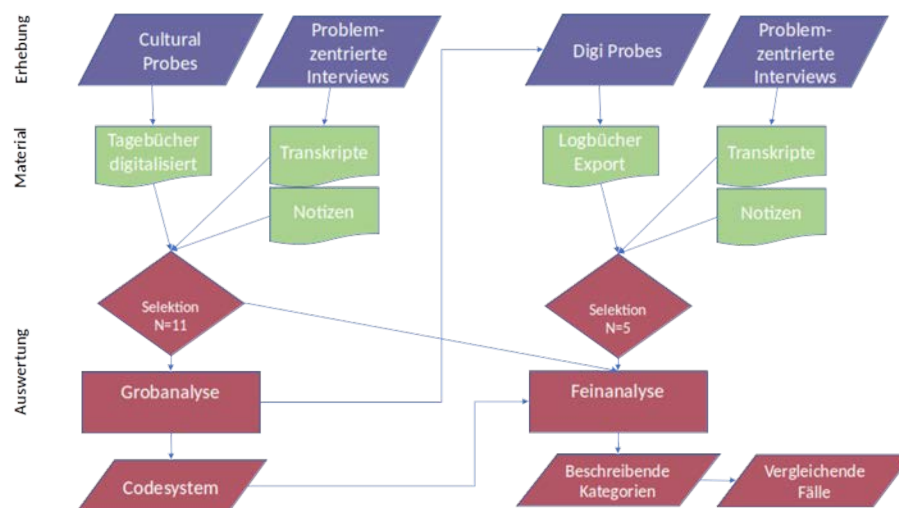


Abbildung 3.1: Darstellung des Forschungsdesigns

3.2.1 Methodisches Design

Entscheidend für die Erhebung des passenden Datensatzes ist das Zusammenspiel aus Untersuchungsgegenstand und Methode. Ausgehend von der Haltung, dass Subjekte die Expert:innen ihres eigenen Handelns sind, wurde ein dialogisches Verfahren angestrebt. Allerdings legen die theoretischen Überlegungen und Vorgespräche nahe, dass der Lernraum Ehrenamt als solcher den ehrenamtlich Tätigen gar nicht bewusst ist. Eine ad-hoc Befragung schließt sich deshalb aus, vielmehr bietet sich

eine ethnographische Studie an, mit dem Ziel einer *dichten Beschreibung*, die durch Beobachtung und Interpretation Bedeutungen herausarbeitet. So wie Clifford Geertz diesen Vorgang beschreibt:

Unsere Aufgabe ist eine doppelte: Sie besteht darin, Vorstellungsstrukturen, die die Handlungen unserer Subjekte bestimmen – das ‚Gesagte‘ des sozialen Diskurses –, aufzudecken und zum anderen ein analytisches Begriffssystem zu entwickeln, das geeignet ist, die typischen Eigenschaften dieser Strukturen (das, was sie zu dem macht, was sie sind) gegenüber anderen Determinanten menschlichen Verhaltens herauszustellen (Geertz, 2002, S. 39).

Doch das Ehrenamt für Geflüchtete, das zeichnet sich durch eine bundesweite Befragung des Forschungsprojekts *elif* bereits ab, lässt sich für die einzelnen Personen zeitlich und thematisch nicht klar eingrenzen (Scharnberg & Unterholzer, 2019). Eine teilnehmende Beobachtung wäre vor diesem Hintergrund zeitlich nicht zu realisieren und mit einem großen Eingriff in die Privatsphäre aller Beteiligten verbunden. Eine Interviewsituation hingegen verleitet möglicherweise zu Bedeutungszuschreibung von Ereignissen oder Tätigkeiten oder lässt diese gegebenenfalls auch gar nicht zur Sprache kommen, weil ihnen in ihrer Selbstverständlichkeit gar keine Bedeutung zugeschrieben wird (siehe hierzu Hollstein, 2015, S. 307). Ehrenamtliches Engagement, das wurde bislang deutlich, besteht zu einem großen Teil aus Alltagshandeln, in welches neue Erfahrungen integriert werden – möglicherweise ohne dass der persönlichen Entwicklung und der eigenen Handlungsreflexion Raum gegeben wird. Bevor also der Lernraum aus subjektiver Perspektive der ehrenamtlich Tätigen nachgezeichnet wird, sollen seine Akteure die Möglichkeit bekommen, ein Bewusstsein für seine immanenten Strukturen zu entwickeln. Das bedeutet für die Teilnehmenden der Studie nicht, ihre verschiedenen Lernhandlungen nennen und begründen zu können, sondern als ersten Schritt zu definieren, in welchen sozialen Strukturen sie sich bewegen, welche Aufgaben sie zu ihrem Ehrenamt zählen und an welchen Punkten Handlungsproblematiken auftauchen.

Für das geplante Forschungsvorhaben stellt sich deshalb die Frage nach der adäquaten Methodenwahl und es bietet sich eine Kombination verschiedener methodischer Zugänge an. Die Methode der Cultural Probes wird eingesetzt, um alltägliche Handlungen und Tätigkeiten aufzuzeichnen und die Teilnehmenden für ihren eigenen Gestaltungsraum zu sensibilisieren. In anschließenden problemzentrierten Interviews wird das Dokumentierte vertieft und kontextualisiert. Beide Methoden werden im Folgenden beschrieben und dann in ihrer Anwendung vorgestellt

Cultural Probes & DigiProbes

Cultural Probes sind eine Zusammenstellung von Materialien, mit denen die Teilnehmenden über einen festgelegten Zeitraum interagieren. Je nach Zielsetzung und Fragestellung dient die Methode entweder der Alltagsdokumentation, Reflexion oder zur Initiierung kreativer Prozesse. In diesem Sinne werden die Cultural Probes zu ethnographischen Methoden gezählt, die einen Einblick in die Lebenswelt der Studienteilnehmenden geben – ohne dass die Forschenden selbst teilnehmend beobachten. Der Einsatz von Cultural Probes wird auf ein EU-Forschungsprojekt aus dem Ende der 1990er Jahre zurückgeführt. In dem Projekt ging es darum, ältere Menschen in ihren lokalen Communities sichtbar zu machen (Gaver, Dunne, & Pacenti, 1999). Für die Erhebung relevanter Daten wurde die Methode von den Designern Bill Gaver, Tony Dunne und Elena Pacenti entwickelt, um einen niedrigschwelligeren Zugang zu älteren Menschen in verschiedenen europäischen Regionen zu bekommen.

The cultural probes – these packages of maps, postcards, and other materials – were designed to provoke inspirational responses from elderly people in diverse communities (Gaver, Dunne, & Pacenti, 1999, S. 22).

Die Probes wurden als „Geschenke“ verteilt, mit der Erklärung, dass sie helfen die Teilnehmenden besser kennen zu lernen und vice versa. Das vielfältige Material war in Tüten verpackt, also weder chronologisch noch inhaltlich oder zeitlich zusammenhängend.

Understanding the local cultures was necessary so that our designs wouldn't seem irrelevant or arrogant, but we didn't want the groups to constrain our designs unduly by focusing on needs or desires they already understood (Gaver, Dunne, & Pacenti, 1999, S. 22).

Gaver und Kolleg:innen stellen den kreativen Impuls in den Vordergrund, ihnen geht es weniger um die Analyse relevanter (bekannter) Prozesse, sondern um einen kreativen Schaffungsprozess. Das Team stellt die Inspiration der Intervention in den Mittelpunkt und verzichtete auf einen abschließenden Dialog mit den Teilnehmenden über die Probes.

Seit ihrem ersten Einsatz hat sich der Gebrauch der Probes weiterentwickelt und wurde an verschiedene Forschungsparadigmen angepasst. So stellen Kirsten Boehner

und Kollegen heraus, dass die Anwendung von Cultural Probes für sich genommen, durch ihre offenen Interpretationen und kreative, nicht-standardisierte Nutzung, kaum die Anforderungen der Sozialforschung erfüllen. Doch abgewandelt und in Ergänzung mit anderen Methoden entfalten sie ihr Potenzial, zum Beispiel durch einen strukturierten Aufbau und angeleitete Nutzung oder als Möglichkeit, Beziehungen aufzubauen und Gespräche zu eröffnen.

Another variation of the information-seeking approach would be to maintain the uncertainty and provisional nature of probe interpretation, but restrict their use to the opening stages of research. Probes could be used in early contact with people and settings of interest, to open a conversation and generate a wealth of materials leading to new research topics and hypotheses. After this stage, more definite methods could be used to produce traditionally accountable data (Boehner, Gaver, & Boucher, 2012, S. 200).

In der Sozialforschung bereits etablierter sind Diary Studies, mit denen ebenfalls über einen Zeitraum von mehreren Wochen Daten von den Teilnehmenden selbst erhoben (selektiert und vor-interpretiert) werden. Alexa Maria Kunz nennt das im Rahmen der Forschung angewendete Verfahren *Forschungs-Diary* und unterscheidet zwischen vier verschiedenen Unterformen: Journal, Logbuch, Protokoll und metaphorisches Diary. Diese Formen unterscheiden sich in dem Grad ihrer Standardisierung, wobei das Journal als offene Form dem natürlichen Tagebuch am nächsten kommt. Das metaphorische Diary hingegen stützt sich weniger auf die dem Tagebuch eigene Temporalstruktur und stärker auf Selbst- und Themenbezüge; Methoden wie die Cultural Probes fallen unter diese Zuordnung (Kunz, 2018, S. 61).

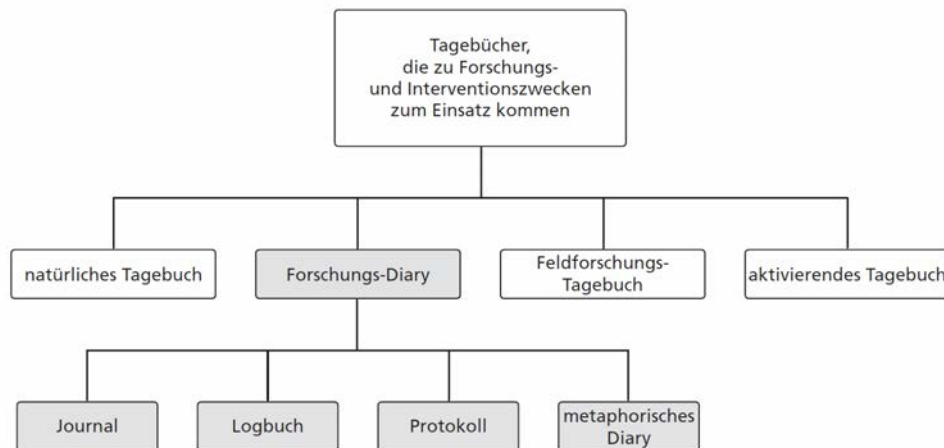


Abbildung 3.2: Tagebuch-Typen in der Forschung nach Kurz 2018, S. 52

Während das, von den Beforschten erstellte, Material im Diary-Verfahren häufig für sich steht und in Form von Dokumentenanalysen ausgewertet wird, sind Cultural Probes in ihren Vorgaben weniger formalisiert und die bearbeiteten Probes eignen sich kaum für einen direkten Vergleich. Sie dienen im wissenschaftlichen Kontext deshalb als Anregung und Ausgangspunkt für anschließende Interviews.

Cultural Probes können dabei als „sensitizing packages“ zur Sensibilisierung der Teilnehmenden dienen. Sie bringen die Teilnehmenden dazu, über ihren Alltag nachzudenken und ihn zu dokumentieren: „Sensitization over a longer period, typically one or more weeks, prepares participants to access their experiences and to express and discuss these in the group sessions“ (Visser, Stappers, van der Lugt, & Sanders, 2005, S. 124).

Fünf Merkmale können für ihren Einsatz herausgestellt werden:

1. Die Probes sind Artefakte einer unbekanntem Welt und fungieren damit als Aufnahmegesät (*capture artefact*).
2. Die Teilnehmenden werden als Experten (*participant as experts*) ihrer eigenen Lebenswelt wahrgenommen
3. Handlungen, Orte, Personen, Absichten, Wünsche und Einstellungen werden durch vielfältige Interventionen sichtbar (*making the invisible visible*)
4. Teilnehmende und Forschende treten in ein enges und wertschätzendes Vertrauensverhältnis (*dialogue and conversation*)

5. Sammlung von individuellen und persönlichen Informationen (*autobiographical accounts*) der Teilnehmenden, die eine Annäherung wie an Freunde oder Bekannte ermöglicht.

(Graham, Rouncefield, Gibbs, Vetere, & Cheverst, 2007, S. 30f)

Aus diesen Gründen werden Cultural Probes seit ihrer Erfindung häufig dann verwendet, wenn Prototypen für eine Zielgruppe entwickelt werden sollten, deren Bedürfnisse und Anforderungen für die Designer nicht ohne weiteres ersichtlich waren. Die Gestaltung und Zusammenstellung der Probes hängt somit grundsätzlich von ihrer Zielsetzung ab. Zielgruppe, Thema und Aufgabenstellung bestimmen die Auswahl der Materialien. Die Bandbreite reicht von der eher sachlichen Dokumentation, über persönlich gefärbte, aber strukturierte Forschungs-Tagebücher (Kunz, 2018) bis hin zu offenen Kreativimpulsen. In dieser Fallstudie soll die Methode der Selbstbeobachtung genutzt werden, um räumliche, zeitliche, inhaltliche und persönliche Rahmenbedingungen sowie situative Herausforderungen des ehrenamtlichen Engagements zu dokumentieren und sichtbar werden zu lassen, wie Graham es formuliert:

The act of participants engaging with Probes involves recording a point-of-view, while ‚in-the-moment‘ and making visible, on one hand, particular actions, places, objects, people etc. and, on the other, wishes, desires, emotions and intentions (Graham, Rouncefield, Gibbs, Vetere, & Cheverst, 2007, S. 31).

Zur Gestaltung der Probes gibt Susanne Maaß den Hinweis, dass die Probes ästhetisch ansprechend, aber nicht professionell wirken sollen (Maaß, Schumacher, Bötcher, Koch, & Schirmer, 2016, S. 44). Keinesfalls sollten sie wie Massenproduktion oder Werbematerial aussehen. Diesen Punkt unterstützt auch Gaver: „This gave them a personal and informal feeling, allowing them to escape the genres of official forms or of commercial marketing“ (Gaver, Dunne, & Pacenti, 1999, S. 26). Auf diese Weise kann durch die Probes Wertschätzung ausgedrückt und die Interaktion mit dem Material angeregt werden. Die Impulse hingegen sollen möglichst vielfältig und abwechslungsreich sein, um eine lustvolle – nicht nur intellektuelle – Auseinandersetzung zu unterstützen (Maaß, Schumacher, Bötcher, Koch, & Schirmer, 2016, S. 44).

In der vorliegenden Studie wird der kreative Impuls der Probes genutzt, um den ehrenamtlichen Alltag drei Wochen lang dokumentieren zu lassen. Die Teilnehmenden

werden sensibilisiert, sich in ihrem ehrenamtlichen Umfeld bewusst wahrzunehmen, um dann, wie Boehner vorschlägt, die Erhebung mit einer weiteren Methode – hier problemzentrierten Interviews – zu kombinieren.

Problemzentriertes Interview

Während die Probes der Sensibilisierung und dem Kennenlernen dienen, fokussiert sich das problemzentrierte Interview auf die Frage, wie Ehrenamtliche sich ihren Lernraum konstruieren. Die Methode des problembasierten Interviews wurde von Andreas Witzel entwickelt und zielt auf die Erfassung individueller Wahrnehmung als „Eigenleistungen des Subjekts im Umgang mit gesellschaftlichen Gegebenheiten“ (Witzel, 2000, S. 1 [2.]) und Ressourcen. Witzel beschreibt die Methode anhand von drei Merkmalen:

- **Gegenstandsorientiert:** Das problembasierte Interview ist in seiner Methode flexibel gegenüber Anforderungen aus dem Feld. Es stellt das wichtigste Instrument innerhalb einer Methodenkombination dar, die sich je nach Feldzugang und Forschungszusammenhang zusammensetzt. Witzel schlägt unterstützend Gruppendiskussionen oder Fragebögen vor, um einen Überblick über vorherrschende Meinungen und die Stichprobe zu bekommen. Die Ausrichtung am Gegenstand zeigt sich für Witzel auch in der Durchführung der Methode selbst: „Auch die Gesprächstechniken werden flexibel eingesetzt: Den Erfordernissen des Aufbaus einer befragtenzentrierten Kommunikationssituation folgend kann der Interviewer je nach der unterschiedlich ausgeprägten Reflexivität und Eloquenz der Befragten stärker auf Narrationen oder unterstützend auf Nachfragen im Dialogverfahren setzen“ (Witzel, 2000, S. 2 [4.]). Der Interviewstil ist dabei weich bis neutral, mit einem sensiblen und akzeptierenden Gesprächsstil, der das Vertrauensverhältnis fördert (Reinders, 2015, S. 97).
- **Problemzentriert:** Die Interviewenden nutzen vorgeschaltete Kenntnisnahme von Rahmenbedingungen, um Aussagen der Interviewten „verstehend nachzuvollziehen und am Problem orientierte Fragen bzw. Nachfragen zu stellen“ (Witzel, 2000, S. 2 [4.]). Parallel zur Produktion von breitem und differenzierten Datenmaterial arbeiten die Interviewenden bereits an der Interpretation. Die Kommunikation kann auf diese Weise immer präziser auf das Forschungsproblem zugespitzt werden. An dieser Stelle ist die Anlehnung Witzels an die Theorie generierende Methodologie der Grounded Theorie zu erkennen.

- **Prozessorientiert:** Vorinterpretation und Forschungsablauf werden als Prozess verstanden. Wird der Kommunikationsprozess sensibel und akzeptierend auf die „Rekonstruktion von Orientierungen und Handlungen zentriert [...], entsteht bei den Befragten Vertrauen und damit Offenheit, weil sie sich in ihrer Problemsicht ernst genommen fühlen. Dieses Vertrauensverhältnis fördert die Erinnerungsfähigkeit und motiviert zur Selbstreflexion"(Witzel?, S. 2 [4.]). Die Teilnehmenden entfalten demnach in dem geschützten Raum des Interviews gemeinsam mit den Interviewenden neue Aspekte des gleichen Themas, Korrekturen vorheriger Aussagen, Redundanzen und Widersprüchlichkeiten, denen im Gespräch nachgegangen werden kann.

Diese Merkmale ermöglichen eine Offenheit und Flexibilität in der Anwendung, die sowohl zur subjektorientierten Forschungsfrage als auch zum geplanten Einsatz der Cultural Probes passt. Die Methode des problemzentrierten Interviews wurde als Teilstück für umfassendere Forschungsdesigns entwickelt und zeichnet sich in seiner Durchführung durch eine Sequenzialität aus. Zum einen, weil es einen methodischen Zugang neben weiteren Verfahren darstellt. Zum anderen, weil es in sich in verschiedene Phasen unterteilt ist: Zunächst die Warm-Up Phase, in der eine inhaltliche Einführung stattfindet. Anschließend die Sondierungsphase, in der sich das Gespräch an der interviewten Person orientiert und abschließend die Ad-Hoc Phase, in der bislang nicht thematisierte Leitfragen eingebracht werden (Reinders, 2015, S. 97)

Im Vergleich der beiden methodischen Zugänge durch Cultural Probes und problemzentrierte Interviews werden unterschiedliche Schwerpunkte und Fragen deutlich, die anhand der folgenden Tabelle noch einmal gegenübergestellt werden.

Tabelle 3.1: Forschungs-Diaries & Interview-Verfahren im Vergleich, Kunz 2018, S. 125

Mittels Forschungs-Diaries erhobene Daten zeichnen sich im Vergleich zu Interview-Verfahren aus durch:	Mittels Interview-Verfahren erhobene Daten zeichnen sich im Vergleich zu Forschungs-Diaries aus durch:
Situativere, dezidiert subjektivere und weniger theoretisierende Schilderungen	Neigung zu globaleren Schilderungen, Selbsttypisierungen, Theoretisierungen und Generalisierungen, Relativierung subjektiver Perspektiven, vor allem im fokussierten/problemzentrierten Interview
(Vermeintliche) Widersprüche bleiben eher bestehen oder werden detaillierter offengelegt	Widersprüche werden in Erzählung eher unterschlagen

Mittels Forschungs-Diaries erhobene Daten zeichnen sich im Vergleich zu Interview-Verfahren aus durch:	Mittels Interview-Verfahren erhobene Daten zeichnen sich im Vergleich zu Forschungs-Diaries aus durch:
Fragmentiertere Statusberichte über aktuelle Ereignisse und jüngste Erfahrungen ohne biographischen Bezug	Erfahrungen werden über eine Erzählung eher in den biographischen Bezug eingebettet, besonders im narrativen Interview
Von den Beforschten selbst vorgenommene Aufzeichnungen	Von den Forschenden angefertigte Aufzeichnungen
Schriftliche + weitere visuelle Expressionsformen	Sprachliche + non- und paraverbale Äußerungen
Aufzeichnungen über eine Zeitspanne hinweg	Aufzeichnungen zu einem bestimmten Zeitpunkt
Abwesenheit der Forschenden in der Erhebungssituation	Anwesenheit der Forschenden in der Erhebungssituation

In dieser Gegenüberstellung werden die Unterschiede zwischen Interview- und Tagebuch-Verfahren hervorgehoben. Demnach eignen sich Diary-Erhebungen um vor-reflexive, spontane Äußerungen über einen längeren Zeitraum einzufangen. Im Interview wird hingegen die biografische Kontinuität betont, außerdem können non-verbale und atmosphärische Faktoren durch die Forschenden eingefangen werden. Neben diesen Unterschieden wird deutlich, dass ein Zusammenspiel der verschiedenen Methoden gewinnbringend sein kann, um beispielsweise situative Herausforderungen aus dem Tagebuch im Interview zu erläutern oder um den Teilnehmenden variierende Ausdrucksformen zur Verfügung zu stellen.

Der Einsatz von Cultural Probes unterstützt die zentralen Merkmale problembasierter Interviews: Sie richten sich am Gegenstand aus und öffnen einen dialogischen Kommunikationsraum. Teilnehmende können ihre Perspektive auf unterschiedliche Weise (schriftlich, visuell, mündlich) darlegen und auf eine gemeinsame Wissensbasis verweisen. Die Gestaltung der Cultural Probes und der Interview-Leitfragen basiert auf den theoriegestützten Annahmen. Angestrebt wird somit ein induktiv-deduktives Wechselspiel, in dem der Erkenntnisgewinn regelgeleitet generiert wird. Damit wird im Sinne der Methode angestrebt, die subjektiven Erfahrungen aus dem Ehrenamt in theoretische Aussagen über die Konstruktion von Lernerfahrungen zu übertragen.

3.2.2 Erhebungsinstrument

Die Daten dieser Fallstudie wurden in zwei Durchläufen erhoben. In dem ersten Durchlauf wurde mit analogen Cultural Probes gearbeitet; in dem zweiten Durchlauf wurden die Probes digitalisiert und inhaltlich weiterentwickelt. Beide Durchläufe stimmen darin überein, dass anschließend problemzentrierte Interviews geführt wurden. Dieses Interviewmaterial bildet den empirischen Kern der vorliegenden Arbeit. Zwischen den Erhebungsphasen liegen 20 Monate. Da sich in der Zwischenzeit nicht nur das Erhebungstool, sondern auch das Forschungsfeld, der Zugang und die inhaltliche Ausrichtung entwickelt haben, wird zunächst die Gestaltung der Cultural Probes vorgestellt und anschließend die Abweichung des zweiten Durchlaufs hervorgehoben.

Das analoge *Ehrenamtstagebuch* der ersten Erhebung

In der ersten Erhebung wurde das *Ehrenamtstagebuch*, wie die Materialsammlung der Cultural Probes genannt wurde, entwickelt. In dem Paket befand sich ein kleines Buch und verschiedene Postkarten mit Fragen zu Herausforderungen, Zielen, Wünschen und (Lern-)Erfahrungen. Unter der Fragestellung „Welche Rolle spielt Ihre Tätigkeit im Alltag?“ waren die Teilnehmenden aufgefordert, über zwei Wochen alles zu dokumentieren, was für sie zu ihrem Ehrenamt dazugehörte, das konnten Gedanken, Aufgaben, Termine und Tätigkeiten sein. Die Tabelle 3.2 zeigt einen Überblick über die verschiedenen Materialien und ihre Funktion

Tabelle 3.2: Übersicht der analogen und digitalen Cultural Probes

Item	Kategorie	Funktion	Kommentar
Text: Vorstellung und Einführung	Support	Instruktion, Orientierung	Kontaktmöglichkeit wurde nur von Nutzer:innen des digitalen Sets genutzt.
Frage: Warum engagieren Sie sich in der Flüchtlingsarbeit?	Verortung	Reflexion	wurde von allen beantwortet, im Umfang von einem Satz bis zwei Seiten
Aufgabe: Malen Sie sich in Ihrem Ehrenamt	Verortung, kreativer Impuls	Reflexion	Nur im analogen Set / erster Durchlauf; Aufgabe wurde nicht als zu schwer eingeschätzt

Item	Kategorie	Funktion	Kommentar
Logbuch: Welche Rolle spielt das Ehrenamt in ihrem Alltag?	Tätigkeit	Dokumen- tation	Wurde im analogen Set besser angenommen
Koffer: Was brauchen Sie in Ihrem Ehrenamt?	Ziele, Verortung	Reflexion	Nur im analogen Set / erster Durchlauf; Fragestellung unverständlich
Eigene Bilder: Welche Stärken und Erfahrungen sind im Ehrenamt besonders wichtig?	Ziele, Erinnerung, kreativer Impuls	Reflexion	Nur im digitalen Set; nicht von allen genutzt, mit Spaß verbunden
Adressbuch (analog)/ Frage (digital): Ihre wichtigsten Kontakte?	Netzwerk	Dokumen- tation	Adressbuch aufwendig für die Teilnehmenden
Notizen: Fehlt noch was?	Verortung	Reflexion	Wurde unterschiedlich intensiv genutzt
Postkarte: Was war eine besondere Erfahrung im Ehrenamt?	Erinnerung	Reflexion	Sehr beliebte Frage
Audio/Text: Welche war die schönste Erfahrung im Ehrenamt?	Erinnerung	Reflexion	Sehr beliebte Frage
Postkarte: Welche Ziele hast du für dein Ehrenamt?	Ziele	Reflexion	Unangenehme, aber hilfreiche Frage für Teilnehmende
Postkarte (analog) / eigene Bilder (digital): Wobei fühlst du dich herausgefordert?	Erinnerung, Verortung	Reflexion	Wurde von allen umfangreich beantwortet
Postkarte: Was bedeutet Lernen für dich?	Verortung	Reflexion	Viele Gefälligkeitsantworten, Bezug zum LLL

Item	Kategorie	Funktion	Kommentar
Postkarte: Was wünschst du dir von einer Wunschfee für dein Ehrenamt?	Ziele	Reflexion	Sehr beliebte Frage
Kugelschreiber und Gummibärchen	Support	Motivation	wurden unterschiedlich aufgenommen

Das *Ehrenamtstagebuch* bietet verschiedene Angebote, die die Ehrenamtlichen für ihre eigene Auseinandersetzung selbstbestimmt nutzen können. Es wurde an 16 Personen ausgegeben und über die Zeit von drei Wochen ausgefüllt, wobei die Intensität der Bearbeitung stark variierte. Erwartungsgemäß wurden die Aufgabentypen unterschiedlich interpretiert und angenommen. So wurde beispielsweise das Logbuch von allen geführt, teilweise sehr akribisch mit Angabe der Uhrzeit. Andere interpretierten die Zeitvorgabe freier und führten verschiedene Ereignisse auf, auch wenn diese nicht in den drei Wochen passierten. Die Zeichnungen haben zwei Personen ganz weggelassen und diese Aufgabe in den Interviews als Hürde beschrieben: „zeichnen kann ich nicht.“

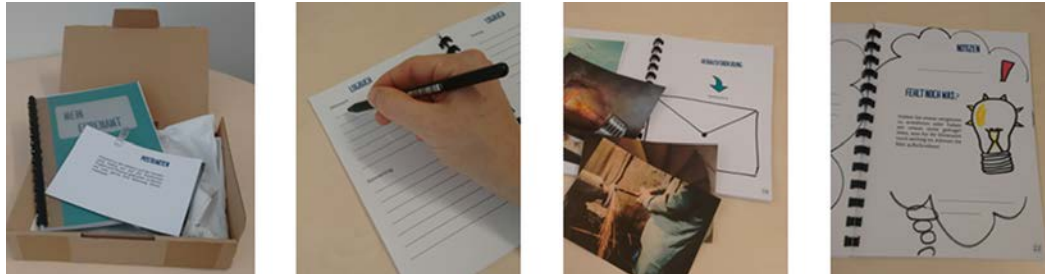


Abbildung 3.3: Zusammenstellung der Cultural Probes

Das Adressbuch schien mit dem größten Aufwand verbunden gewesen zu sein. Gefragt wurde nach den wichtigsten Kontakten, dem Kommunikationskanal (Telefon, Mail, WhatsApp, Persönlich etc.), der Art von Kontakt (Informationsaustausch, Anweisungen/Aufgabenverteilung, Beziehungspflege etc.) und der persönlichen Bedeutung dieses Kontakts. Eine Person kommentierte dazu: „Das ist mir zuviel Arbeit“ (IV01 CP, 15), gab aber dennoch ausführlich Auskunft. Eine andere Person schrieb „Dafür würde ich einen ganzen Tag brauchen!!!“ (IV07, CP 15a). Auffällig ist an dieser Stelle, dass alle Einträge in dem Adressbuch auf andere Ehrenamtliche

oder Hauptamtliche verweisen, aber nicht auf die Kontakte zu Geflüchteten. In der Durchsicht der Probes verfestigt sich der Eindruck, dass Netzwerke eine wichtige strukturelle Funktion im Lernraum einnehmen.

Als wertvoll für die anschließenden Interviews und die spätere Auswertung erwiesen sich vor allem das Logbuch, das einen Einblick in den Alltag, die Routinen, aber auch die Gedanken und kleinen Ereignisse gab. Außerdem das Adressbuch, das erste Annahmen über das persönliche Netzwerk und die Kommunikationsformen zuließ und die Postkarte mit der Frage nach Herausforderungen. Die meisten Befragten haben hier konkrete Erfahrungen oder wiederkehrende Situationen beschrieben. Alle drei Items boten einen guten Ansatzpunkt für die Vertiefung im Interview.

In der Vorbereitung auf die Interviews kam bei der Durchsicht der Ehrenamtsbücher ein leiser Zweifel auf, ob sich der enorme Aufwand für beide Seiten wirklich lohnte. Nicht immer waren alle Hefte umfassend bearbeitet, an manchen Stellen wirkten die Hefte wie in einem Zug ausgefüllt. Doch die Reaktion auf die Cultural Probes in den Interviews war durchweg positiv. Die Teilnehmenden hatten erwartet, dass sie einen Beitrag zu einem Forschungsprojekt leisten würden, sie waren an den Ergebnissen interessiert oder hatten sich im persönlichen Gespräch überzeugen lassen. In den Interviews wurde jedoch an zahlreichen Stellen hervorgehoben, wie wertschätzend sie die Gestaltung der Cultural Probes empfunden haben und wie überrascht sie waren, dass die Bearbeitung ihnen selbst neue Einblicke in ihr eigenes Ehrenamt ermöglichte.

Das digitale Ehrenamtslogbuch der zweiten Erhebung

Für die zweite Erhebungsphase lag der thematische Fokus verstärkt auf Reflexionsprozessen und das Erhebungsinstrument der Cultural Probes wurde digital weiterentwickelt und in Abgrenzung zum analogen Set *Logbuch Ehrenamt* genannt.

In der ersten Erhebung hatte sich die Frage nach der Alltagsgestaltung von Reflexionsprozessen konkretisiert. Bisher war auf Grundlage der Literatur die theoretische und konzeptionelle Perspektive herausgearbeitet worden. Die Teilnehmenden der ersten Erhebung hatten in den Interviews den Mehrwert hervorgehoben, den das Nachdenken über ihre Tätigkeit, ausgelöst durch die Bearbeitung der Cultural Probes, für sie hatte. Die Cultural Probes der zweiten Erhebung legten deshalb ihren Schwerpunkt weniger auf die Dokumentation des ehrenamtlichen Alltags und stär-

ker auf die Erinnerung und die individuelle Erfahrung, aufgeführt in Tabelle 3.2 (siehe Seite 122).

Methodisch stellte sich die Frage, wie und ob sich Cultural Probes digitalisiert einsetzen lassen. Dafür sprach, dass digitale Werkzeuge leichter zu skalieren sind und die Kommunikation mit den ehrenamtlichen Teilnehmenden direkter gestaltet werden kann. In der ersten Erhebungsphase waren Fragen ins Logbuch geschrieben oder erst im Interview gestellt worden. Im digitalen Set konnten die Eingaben direkt noch während des Bearbeitungszeitraums eingesehen werden, die Teilnehmenden Hilfestellung niedrigschwellig anfordern und die Moderation von Seiten der Forschenden zielgerichteter erfolgen (Wakenhut & Wieseke, 2018). Dagegen sprach, dass es im Gegensatz zum Einsatz von analogen Cultural Probes bisher keine belastbaren Studien zum Einsatz von digitalen Cultural Probes („DigiProbes“) gibt. Einschätzungen zu digitalen Diary-Verfahren sprachen sich zudem gegen eine Digitalisierung aus (Kunz & Pfadenhauer, 2014). Hinzu kam, dass die Zielgruppe der Ehrenamtlichen nicht als medienaffin einzustufen ist und über keine bis kaum Erfahrung im Online-Lernen verfügt.

Im konzeptionellen Aufbau weisen die DigiProbes im Wesentlichen zwei Unterschiede zur ersten Erhebung auf:

- Das **Adressbuch** wurde ersetzt durch die Fragen:
 - An wen wendest du dich bei fachlichen Fragen?
 - Wer unterstützt dich in deiner Arbeit im Ehrenamt?
 - Von wem (oder mit wem) hast du bisher am meisten im Ehrenamt gelernt?
- Der **Ehrenamtskoffer** wurde ersetzt durch die Frage:
 - Welche Stärken und Erfahrungen sind im Ehrenamt besonders wichtig?
- Das **Logbuch** wurde stärker strukturiert: statt der offenen Tagebuchsform, waren die Eingaben mit einem Kalender versehen. Die Eingaben erfolgten in Form von Smileys und Texteingaben. Zur Erinnerung wurden automatische Benachrichtigungen in regelmäßigen Abständen verschickt.

Technisch umgesetzt wurden die DigiProbes – in Abstimmung mit dem Datenschutzbeauftragten der Universität Duisburg-Essen – mit einer Wordpress-Installation auf einem universitätseigenen Server. Die Blogging Software wurde mit Plug-Ins so erweitert, dass die Teilnehmenden zentral eingespielte Inhalte sehen konnten,

ihre Eingaben jedoch nur für sie selbst – und nicht die anderen Teilnehmenden – sichtbar waren. Bearbeiten konnten die Teilnehmenden ihr *Logbuch Ehrenamt* mit den Endgeräten ihrer Wahl (Laptop, Smartphone und Tablet etc). Anders als in der ersten Erhebung wurde die Bearbeitung der Materialien im digitalen Set über die drei Wochen hinweg moderiert. Damit wurde den Teilnehmenden in der digitalen Umgebung mehr Orientierung geboten, alle Inhalte waren aber jederzeit verfügbar (vgl. Kerres, 2018, S. 367f.). Die Teilnehmenden bekamen regelmäßig Benachrichtigungen auf ihre jeweiligen Endgeräte, wöchentlich redaktionelle Mails zur Erinnerung und jederzeit verfügbaren Support für inhaltliche und technische Fragen.¹

Woche 1

Abbildung 3.4: Screenshot aus dem *Logbuch Ehrenamt*

In der Bearbeitung kann im Unterschied zum analogen Set kann festgestellt werden:

¹Während das *Logbuch Ehrenamt* an dieser Stelle ausschließlich als Erhebungsinstrument betrachtet wird, lassen sich durchaus Implikationen zum didaktischen Potenzial ableiten, siehe hierzu (scharnberg_Lernen_2021?).

- Die Variationen in der Intensität der Bearbeitung sind größer als in der ersten Erhebungsphase: Manche Teilnehmenden haben die Fragen und einzelnen Aufgaben sehr ausführlich beantwortet (es gab keine Zeichenbegrenzung), andere eher stichwortartig. Die Tendenz aus dem analogen Set verstärkt sich im digitalen.
- Die assoziativen Möglichkeiten wurden eher genutzt: Es wurden Bilder hochgeladen und Postkarten sehr persönlich beantwortet. Im analogen Set wurden die kreativen Aufgaben vermieden und die Karten stichwortartig beschrieben.
- Das Logbuch wurde, wie in der ersten Erhebung unterschiedlich intensiv, im Schnitt jedoch weniger genutzt, es wurden (soweit ersichtlich) keine Tage nachgetragen.

Mit der zweiten Erhebung wird deutlicher als bisher, dass sich Cultural Probes sowohl in analoger als auch digitaler Form eignen, um Teilnehmende für ihren Alltag und einzelne Themen zu sensibilisieren. Den Befragten gelang es in der Vorbereitung und den Interviews (teilweise für sie selbst überraschend) Bedürfnisse zu formulieren und Assoziationen über die alltäglichen Tätigkeiten hinweg zu erzeugen. Die Probes eignen sich darüber hinaus, um in eine wertschätzende Kommunikation zwischen Forschenden und Beforschten einzutreten.

Eine systematische Auswertung, die die heterogene Aneignung der Materialien und die Formatvielfalt berücksichtigt, muss jedoch methodisch gesondert unterstützt werden. Ein regelgeleitetes Vorgehen fehlt hierzu und wird auch nicht im Rahmen dieser Arbeit entwickelt. Es wird vielmehr davon ausgegangen, dass die Probes eine kommunikative Stärke haben, indem sie Verständnisbrücken zwischen Forschenden und Beforschten bauen und die Möglichkeit bieten latente Bedeutungen in den Interviews herauszuarbeiten.

Das problemzentrierte Interview

Im Sinne der oben erwähnten Sequenzialität des problemzentrierten Interviews beginnen die Erhebungen mit einem kleinen Vorgespräch zur praktischen Erfahrung und der Handhabung der Cultural Probes, sowie einem Einstieg in das kommende Gespräch. Im folgenden inhaltlichen Teil wird immer wieder individuell Bezug genommen auf die einzelnen Einträge der Cultural Probes. Den Interviewleitfaden, auf dem dieser Teil beruht, beschreibt Witzel als Gedächtnisstütze zur Vergleichbarkeit, die idealerweise als Hintergrundfolie zur Kontrolle dient. In diesem Sinne sind

die Interviews in drei thematische Teile gegliedert, die jeweils von einem offenen Gesprächsimpuls ausgehen. Die bearbeiteten Probes liegen (in ausgedruckter Form) auf dem Tisch, so können die Teilnehmenden jederzeit etwas nachlesen.

Ehrenamtliche Rolle

Impuls: Sie haben im *Ehrenamtsbuch / Logbuch Ehrenamt* über verschiedene Aufgaben und Tätigkeiten berichtet, wie beschreiben Sie Ihre Rolle dabei?

Die Befragten sind aufgefordert ihre eigene ehrenamtliche Rolle zu beschreiben. Im Unterschied zur Tätigkeitsbeschreibung in den Logbüchern wird im Interview nach der eigenen Rollendefinition gefragt. Die Befragten fassen ihre Tätigkeiten zusammen und versuchen das eigene Rollenverständnis zu verbalisieren. Die Einstiegsfrage öffnet den Raum, um die eigenen Gedanken, die durch die Bearbeitung des Ehrenamtstagebuchs angeregt wurden, zur Sprache zu bringen. Die Frage nach der eigenen ehrenamtlichen Rolle zielt sowohl auf das eigene Selbstbild ab als auch auf die Positionierung in Bezug auf Tätigkeit und ehrenamtliches Umfeld.

Umgang mit herausfordernden Situationen

Impuls: Sie haben [eine konkrete Situation] beschrieben, denken Sie noch einmal an diese Situation und beschreiben Sie, wie Sie vorgegangen sind, um diese zu lösen.

Ausgehend von der Frage nach Herausforderungen, die im Vorfeld beantwortet wurden, sind die Teilnehmenden gebeten, noch einmal an die konkrete Situation zu denken und ihr Vorgehen zu beschreiben. Manchmal wurden verschiedene Situationen genannt oder der Lösungsweg angerissen, entsprechend wird die Frage variiert.

Aus der näheren Erläuterung ergeben sich Verständnisfragen, außerdem werden folgende Nachfragen gestellt:

- Haben sich ähnliche Situation wieder ergeben? Sind Veränderungen im Umgang zu erkennen?

- Welche Person, welche Kompetenz, welcher Umstand wurde als unterstützend empfunden?
- Auf einer Skala von 1-10, wie wichtig ist der Austausch mit anderen Ehrenamtlichen?

Das Erkenntnisinteresse dieses Themenbereichs sind die Handlungsstrategien der Engagierten. Da alle Befragten kontinuierlich mit neuen Fragen und Situationen konfrontiert sind, die sie als Herausforderungen empfinden, lässt sich vor allem am Umgang mit diesen Erfahrungen die aktive Gestaltung von Lernerfahrungen erkennen.

Weiterbildungsbeteiligung

Impuls: [bezugnehmend auf die Tätigkeit] Haben Sie schon an Weiterbildungen teilgenommen?

Die Teilnahme und Erfahrung von lokalen und digitalen Weiterbildungsangeboten werden hier erfragt. Neben Verständnisfragen zu den Auswahl- und Bewertungskriterien folgen Nachfragen zum Lernen in eher informellen Kontexten:

- Wie ist Ihr Vorgehen bei offenen Fragen zur Tätigkeit?
- Wie werden Informationen unter den Ehrenamtlichen weitergegeben?
- Auf einer Skala von 1-10, wie wichtig ist der Austausch mit Hauptamtlichen für Ihre Tätigkeit?

Dieser Bereich soll Aufschluss darüber geben, unter welchen Bedingungen (non-formale) Weiterbildungsangebote in die Lernraumkonstruktion einbezogen werden und welche bewussten Entscheidungen dahinterstehen.

In der zweiten Erhebungsphase: Individuelle Reflexionsformate In der zweiten Erhebung wird explizit nach Reflexionsprozessen gefragt. Im ersten Durchlauf wurde im Zusammenhang mit Herausforderungen der eigene reflexive Umgang thematisiert. Diese Strategien werden im zweiten Durchlauf aufgegriffen und mit einer Legeaufgabe kombiniert:

Impuls: Priorisieren Sie diese inneren Gesprächsformen nach ihrem Nutzen im Ehrenamt

Für diese Aufgabe waren Karten vorbereitet, auf denen in Anlehnung an Archer (2003) innere Dialoge standen:

- Planen (den Tag, diese Woche oder weiter vorausschauend)
- Proben (üben, was zu sagen oder zu tun ist)
- Grübeln (nachdenken über ein Problem, eine Situation oder eine Beziehung)
- Entscheiden (abwägen, was zu tun ist)
- Erinnern (ein Ereignis oder eine Beziehung)
- Priorisieren (erarbeiten, was wichtig oder am wichtigsten ist)
- Vorstellen (die Zukunft, inklusive “was wäre wenn” Szenarien)
- Fiktive Gespräche führen (mit Personen aus dem eigenen Umfeld)
- Tagebuch schreiben
- Die eigene Position klären

Die Karten konnten beliebig ergänzt werden und sollten in eine hierarchische Reihenfolge nach ihrer subjektiv empfundenen Bedeutung für das eigene Ehrenamt gebracht werden. Ziel dieser Aufgabe war es nicht die Legebilder auszuwerten, sondern einen weiteren Gesprächsanlass zu bieten, den die Teilnehmenden selbstbestimmt aufnehmen konnten.

Die Leitfäden der beiden Erhebungsphasen unterschieden sich nicht grundsätzlich in ihrer Struktur und den ausgewählten Themenbereichen. Die zwischenzeitliche Materialsichtung ermöglichte es jedoch in der zweiten Erhebung noch einmal präziser nachzufragen, einzelne Reflexionsstränge zu isolieren und ihre Bedeutung einschätzen zu lassen.

3.2.3 Eignung des methodischen Zugangs

Während es in der Vorbereitung mit den Cultural Probes darum ging, aufmerksam den Umfang und Kontext der ehrenamtlichen Tätigkeit zu betrachten, die die Teilnehmenden deskriptiv und situativ sammelten, wurde in den Interviews selektiv erläutert. Die Vorbereitungsphase unterstützte beide Seiten darin, im Interview gezielt Schwerpunkte zu setzen. Gerade die Kombination aus Sensibilisierung und Reflexion ermöglicht es, auch subjektive Deutungen aus dem Feld einzufangen und

die Befragten als Expert:innen zu verstehen. Die Frage danach, wie Lernerfahrungen als alltägliche Performanz individuell konstruiert werden, bezieht sowohl die spontane Situationsbeschreibung als auch ihre biografische Kontextualisierung mit ein. Die Komplexität der Subjekte und die Verortung in ihrer Lebenswelt ernst zu nehmen, bedeutet vor dem Hintergrund der Forschungsfrage auch, ihre Deutungen einzubeziehen (Vgl. Jeggle, 2008, S. 270).

3.2.4 Zusammensetzung des Samples

Methodologische Überlegungen zur Fallauswahl

Die theorieorientierten Annahmen lassen sich nicht nur für die Interviewgestaltung und die Ordnung des Materials, sondern auch für die Auswahl der zu untersuchenden Fälle nutzen (Hopf, 2016). Dieses Vorgehen bezeichnen Udo Kelle und Susanne Kluge als die bewusste Kriterien gesteuerte Fallauswahl *qualitativer Stichprobenpläne* (Kelle & Kluge, 1999, S. 40). Anders als im theoretischen Sampling der grounded theory entsteht die Fallauswahl nicht parallel zur Analyse, sondern wird vorab anhand von Merkmalen festgelegt und erfolgt vor der Analyse. Dieses Vorgehen eignet sich insbesondere dann, wenn bereits Arbeitshypothesen vorliegen und theoretisches und empirisches Vorwissen über strukturelle Einflussfaktoren vorhanden ist. Grundlage für dieses selektive Sampling ist die Festlegung von:

1. relevanten Merkmalen für die Fallauswahl
2. Merkmalsausprägungen
3. Größe des Samplings (Kelle & Kluge, 1999, S. 47)

Das Ziel ist dabei keine Repräsentanz, sondern mit der gewählten Stichprobe die Heterogenität des Feldes innerhalb des Merkmalsraums abzubilden.

Für das ehrenamtliche Engagement für Geflüchtete kann durch Vorwissen von einem heterogenen Feld insbesondere in Bezug auf Alter, Rollenauslegung, institutionelle Einbindung, zeitlichen Umfang und Tätigkeit ausgegangen werden. Für die Akquise der Stichprobe wurde deshalb bestimmt, dass die Teilnehmenden mindestens 3 Stunden wöchentlich für ihr Ehrenamt investieren. Damit wurde eine intensive Beschäftigung vorausgesetzt, was auch methodische Gründe hatte: Die Beschäftigung mit den Cultural Probes über drei Wochen erschien dann sinnvoll, wenn das Ehrenamt regelmäßig, bzw. mit einem zeitlichen Mindestumfang ausgeübt wurde.

Die Teilnehmenden sollten außerdem unterschiedlichen Altersgruppen angehören und verschiedene Tätigkeiten ausführen. Die Tätigkeitsbereiche wurden unterteilt in: Sprachvermittlung, Patenschaft, Behördengänge und Freizeitaktivitäten.

Aufgrund forschungspragmatischer Überlegungen wurde aus dem Material für diese Fallstudie ein Teilsample generiert. Dafür wurden Merkmale bestimmt, mit denen eine theoretische Sättigung erreicht wurde. Im Verlauf der Analyse zeichnete sich ab, dass relevante Akteursgruppen des untersuchten Bereiches nicht berücksichtigt wurden, wie beispielsweise: engagierte Geflüchtete, Engagierte in Sportvereinen und weitestgehend semi-professionelle Ehrenamtliche. Eine Ausweitung der empirische Untersuchung wäre lohnenswert, kann diese Arbeit jedoch nicht leisten.

Sampling der Fallstudie

Die ausgewählte Stichprobe umfasst insgesamt 16 Personen, davon wurden 11 (von 16) aus der ersten Erhebungsphase und 5 (von 12) aus der zweiten Erhebungsphase in das Teilsample aufgenommen. Während sich die Stichprobe aus der ersten Erhebung an festgelegten Kriterien orientiert, war in der zweiten Erhebung der Sättigungsgrad für die Aufnahme ins Teilsample entscheidend. In den Altersgruppen befinden sich 3 Personen unter 30 Jahren, 5 Personen zwischen 30 und 50 Jahren und jeweils 4 Personen in den Gruppen zwischen 50 und 65 Jahren, bzw. älter als 65 Jahre. Diese Altersverteilung deckt sich mit der Verteilung im Engagement für Geflüchtete (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2018). Eine deutliche Gewichtung liegt im Geschlechterverhältnis vor, so wurden 5 Männer und 11 Frauen in der Fallstudie berücksichtigt. Je nach Studie stimmt auch dieses Verhältnis mit der Gesamtverteilung überein (vgl. hierzu Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2018; Karakayali & Kleist, 2016). Das Merkmal Geschlecht war jedoch kein Auswahlkriterium in der Akquise. Ein wichtiges Merkmal in der Auswahl war der Tätigkeitsbereich, hier konnten aus allen vorab bestimmten Bereichen Teilnehmende gewonnen werden. Es stellte sich jedoch heraus, dass in dem meisten Fällen die Tätigkeit nicht nur in einem Tätigkeitsbereich ausgeführt wird, sondern in mehreren. In ihrer primären Zuordnung sind 8 Personen dem Bereich Patenschaft zuzuordnen und jeweils 4 in den Bereichen Sprache/Freizeit und Beratung, bzw. Begleitung zu Behördengängen. Während die Antworten der Befragten aus den Bereichen Sprache und Freizeit in zentralen Punkten übereinstimmen, fand sich vor allem im Bereich der Patenschaft eine größere Varianz.

Table 3.3: Verteilung der Stichprobe nach zentralen Merkmalen

Person	w/m	Alter/ Jahren	Tätigkeit	Stunden/ Woche	Beschreibung
IV01	w	30-50	Patenschaft	3-10	Patenschaft zu einer Familie; Aktuelle Themen: Familiennachzug, Schulbesuch, Ausbildung, Wohnungssuche.
IV02	w	<30	Sprache / Freizeit	10-15	Sprachtandem und Organisation von Veranstaltungen.
IV03	m	>65	Behörden	10-30	Unterstützung bei Behördengängen und Ausbildungssuche; Organisation von Veranstaltung.
IV04	w	50-65	Behörden / Freizeit	4-10	Beratung und Begleitung zu Behördengängen; Familienarbeit.
IV05	m	50-65	Behörden / Freizeit	4-10	Beratung und Begleitung zu Behördengängen; Sprachbegleitung.
IV06	w	30-50	Patenschaft	k.A.	Alltagsbegleitung mehrerer Personen.
IV07	w	50-65	Sprache	5-10	Zwei Sprachkurse; punktuelle Unterstützung.
IV08	w	30-50	Freizeit / Sprache	4-6	Erzählcafé u.ä.; Sprachbegleitung zu Sprachkursen.
IV09	m	<30	Sprache	ca. 4	Sprachkurs; punktuelle Unterstützung.
IV10	w	>65	Patenschaft / Freizeit	2-30	Patenschaft / Familienarbeit; zunehmend Freizeitaktivitäten.
IV11	w	<30	Patenschaft	20-40	Mehrere Patenschaften im Kirchenasyl.
RT02	w	30-50	Patenschaft	5	Alltagsbegleitung mehrerer Personen.
RT03	m	30-50	Behörden / Freizeit	4-8	Erzählcafé; Beratung zu Behördengängen.
RT07	w	>65	Patenschaft	ca. 20	Beratung zu Behördengängen; punktuelle Fallbetreuung; Organisation von Veranstaltungen.

Person	w/m	Alter/ Jahren	Tätigkeit	Stunden/ Woche	Beschreibung
RT10	m	>65	Patenschaft / Behörden	10-20	Betreuung von Jugendlichen und Familien; Behördengänge und Hausaufgabenhilfe.

Feldzugang

Dem Interview gingen mehrere Begegnungen voraus: In fast allen Fällen wurden die Ehrenamtlichen direkt vom Projektteam *elif* angesprochen; im persönlichen oder telefonischen Gespräch wurde die Methode und das Projekt vorgestellt. Die interviewten Ehrenamtlichen der ersten Erhebungsphase wurden zum Teil als Kontakte von Ehrenamtskoordinator:innen vermittelt, hauptsächlich aber durch direkte Ansprache z.B. bei Projektvorstellungen auf Ehrenamtstreffen akquiriert. Nicht sehr ergiebig erwies sich der Zugang über Gatekeeper wie Wohlfahrtsverbände o.ä., weshalb diese Organisationsform im Verhältnis zu selbstorganisierten Initiativen weniger vertreten ist. In der zweiten Erhebungsphase wurde das Netzwerk des vhs-Ehrenamtsportals genutzt und auf bestehende Kontakte zurückgegriffen. Die Akquise erfolgt nicht über gezielte Ansprache einzelner Personen, sondern als allgemeiner Aufruf über Newsletter.

Nach der ersten Kontaktaufnahme, einer gegenseitigen Vorstellung und einem Überblick über das methodische Vorgehen, wurde ein Termin zur Übergabe der Cultural Probes, bzw. zur technischen Einführung verabredet. Die Übergabe erfolgte meistens persönlich und war bereits mit kurzen Gesprächen über das Ehrenamt verbunden. Die technische Einführung wurde in den meisten Fällen über eine Webkonferenz vorgenommen. In den drei Wochen der Bearbeitung gab es die Möglichkeit Verständnisfragen zu stellen, was jedoch nur in der digitalen Variante über das Kontaktformular oder telefonisch erfolgt. Nach den drei Wochen wurden die Cultural Probes zurückgeschickt, bzw. war eine digitale Bearbeitung nicht mehr möglich und es wurde zeitnah ein Interview-Termin verabredet. Die Interviews fanden in den meisten Fällen bei den Ehrenamtlichen Zuhause oder in einer ihnen bekannten Umgebung statt, in zwei Fällen wurde das Interview in Räumen der Universität geführt. Alle Gespräche waren durch einen vertrauten Umgangston geprägt, in denen die Befragten häufig in ein freundschaftliches „Du“ verfielen.

Eine Verzerrung des Samples zur Gesamtverteilung der Ehrenamtlichen in der Flüchtlingshilfe ergibt sich anhand von vier Aspekten:

1. Der methodische Zugang: Der Einsatz von Cultural Probes hat sich für die Fallstudie als sinnvoll und bereichernd erwiesen, doch er ist ebenfalls mit einem erhöhten Aufwand für die Teilnehmenden verbunden. Dieser zeitliche (und gedankliche) Mehraufwand wurde dementsprechend als Hürde empfunden. Hinzukommt, dass sich manche Ehrenamtliche im schriftsprachlichen Ausdruck nicht sicher genug fühlten. In der zweiten Erhebung kam es zu einer Abbruchquote von 30%, was mit einer Kombination aus Feldzugang und Methodenwahl zu erklären ist.
2. Der strukturelle Zugang: Trotz der Bemühungen um ein ausgewogenes Sample, sind strukturelle Ähnlichkeiten beispielsweise in der Organisationsform, der Vernetzung und der Bildungsbereitschaft zu erkennen. Das kann ebenfalls an dem methodischen, aber auch am Feldzugang über die Ehrenamtstreffen und Koordinator:innen liegen.
3. Die Definition „Ehrenamt“: Der Feldzugang richtete sich vor allem an Initiativen, die sich selbst mit dem Begriff „Ehrenamt“ identifizieren und sich z.B. in „ehrenamtlichen Helferkreise“ etc institutionalisiert haben. Tatsächlich zeigte sich im Laufe der Forschungsarbeit, dass viele Engagierte ihre Unterstützung nicht als *Ehrenamt*, sondern als *Nachbarschaftshilfe* verstehen (Vgl. Simonson, Vogel, & Tesch-Römer, 2016, S. 253). Das bezieht sich vor allem auf autonom agierende Ehrenamtliche, die nicht in Peer-Beziehungen einbezogen wurden.
4. Die Mediennutzung: Aus dem übergeordneten Projektzusammenhang ist bekannt, dass eine digitale Affinität mit einem erhöhten Interesse an Weiterbildung und explorativen Lösungsansätzen korreliert ([scharnberg_Lernen_2021?](#)). Da in der zweiten Runde verstärkt über das vhs-Ehrenamtsportal akquiriert wurde, kann eine Verzerrung in der Grundauswahl vermutet werden. Auffälligkeiten gegenüber der ersten Erhebung konnten allerdings nicht festgestellt werden.

Insgesamt eignet sich die gezielte Ansprache in der Akquise, wie es in der ersten Erhebungsphase erfolgte, besser für ein aufwändiges methodisches Verfahren. Die direkte Ansprache wirkt sich vermutlich auf die Verbindlichkeit aus und Erwartungen können bereits im Vorfeld klarer abgesteckt werden. Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass gute Feldkenntnisse für ein selektives Sample in einem heterogenen Feld essenziell scheinen, eine Annäherung über lediglich theoretisch identifizierte Merkmale greift zu kurz.

Die vorab als bedeutsam festgelegte Merkmalskombination konnte – mit Einschränkung der oben genannten Aspekte – umfassend berücksichtigt werden. Das Sample stellt sich somit als geeignet dar, das Feld auf die Frage hin zu untersuchen, wie Ehrenamtliche ihre Lernerfahrungen unter den genannten Annahmen konstruieren. Das Sample deckt zudem verschieden strukturierte, aber lernintensive Tätigkeitsbereiche und damit verknüpfte Erfahrungen und Handlungsstrategien ab. Durch die zweite Erhebung wurde das Sample dahingehend erweitert, dass im Abgleich mit den aus der Theorie abgeleiteten Ordnungskategorien: Rollenauslegung, Netzwerke, Weiterbildung und Tätigkeit ein Grad der Sättigung erreicht werden konnte, so dass keine neuen Verhaltensmuster identifiziert wurden.

3.3 Interviews und Logbücher in der Auswertung

3.3.1 Auswertungsdesign

Das in dieser Fallstudie untersuchte empirische Material wurde während des BMBF Forschungsprojekts *elif* (Erhebungszeitraum 04.2017 bis 05.2019) erhoben. Planung und Durchführung unterschiedlicher Erhebungen war Aufgabe des Projektteams und hatte das übergeordnete Ziel eine Bedarfsanalyse für das vhs-Ehrenamtsportal zu erstellen sowie den Entwicklungsprozess wissenschaftlich zu begleiten. Der für diese Forschungsarbeit gewählte methodische Zugang und die daran anknüpfenden Forschungsfrage konnten im Rahmen der Erhebung berücksichtigt werden. Die vorliegende Analyse, Interpretation und Ergebnisdarstellung sind außerhalb des Projekts als Zweitauswertung der Forscherin entstanden.

In der Auswertung von Textdokumenten wird nach Uwe Flick zwischen zwei grundlegenden Verfahren unterschieden: der inhaltlich thematischen Annäherung durch “Kodierung und Kategorisierung” oder einer stärkeren Prozessorientierung durch eine “Sequenzielle Analyse” (Flick, 2002). Die Wahl der konkreten Auswertungsmethode richtet sich danach aus, ob es sich um ein theoriegenerierendes oder theoriegeleitetes Erkenntnisinteresse handelt. Das vorgestellte Forschungsdesign beruht, wie bereits zu Beginn des Kapitels erläutert, auf handlungstheoretischen Annahmen, es liegt somit ein an der Theorie orientiertes Erkenntnisinteresse vor. Für den Forschungsprozess bedeutet das, dass der aus der Theorie entwickelte Interpretationsrahmen genutzt wird, um das empirische Material hermeneutisch auszuwerten. Für diesen

Interpretationsvorgang wurde das Material zunächst kodiert und die Beschreibungen der ehrenamtlichen Akteure thematisch verdichtet.

Das Vorgehen orientiert sich an den Kennzeichen einer qualitativen Inhaltsanalyse (QIA), zu deren weiteren Charakteristika zählen: Die Einbeziehung latenter Bedeutungen, anteilige Entwicklung der Kategorien am Material sowie systematisches und regelgeleitetes Vorgehen und die Orientierung an Gütekriterien wie Reliabilität bzw. Validität (Kuckartz, 2016a, S. 29ff.; Schreier, 2014).

In der Methodenliteratur finden sich unterschiedliche Ausprägungen der QIA. Die beiden im deutschsprachigen Raum etabliertesten Autoren Philipp Mayring und Udo Kuckartz unterscheiden jeweils zwischen drei verschiedenen Ausprägungen und wenden dafür verschiedene Unterscheidungskriterien an. Häufig findet sich der Hinweis in Forschungsarbeiten, dass eine Analyse nach einem der beiden Autoren angewandt wurde. Tatsächlich unterscheiden sich ihre Definitionen vor allem durch die Richtung, aus der sie auf den Forschungsprozess blicken und den Grad der Differenzierung.

Mayring richtet seinen Fokus auf den Umgang mit dem empirischen Material. In diesem Kontext unterscheidet er zwischen:

1. der *zusammenfassenden Inhaltsanalyse*, die das Material immer stärker verdichtet und abstrahiert, so dass sie auch genutzt werden kann, um induktive Kategorien zu generieren,
2. der *explikativen Inhaltsanalyse*, die auf Kontextmaterial zurückgreift, um Aussagen verständlich zu machen oder zu erläutern und
3. der *strukturierenden Inhaltsanalyse*, die anhand von deduktiven Kategorien Strukturen in dem Material hervorhebt. Diese Form stellt die für Mayring zentrale Technik dar und er differenziert die strukturierende Inhaltsanalyse weiter aus, nämlich in die formale, inhaltliche, typisierende und skalierende Strukturierung (Mayring, 2015, S. 70ff.).

Kuckartz hingegen geht vom Ergebnis aus, wenn er die QIA ebenfalls in drei Basismethoden unterteilt. Wie Mayring beschreibt er die strukturierenden Inhaltsanalyse als zentrales Verfahren und unterscheidet: die häufig vorkommende *inhaltlich-strukturierende* von der *evaluativen* und der *typenbildenden* Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2016a, S. 48ff.). In der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse werden Textabschnitte kodiert, zusammengefasst und systematisiert (Kuckartz, 2016a, S. 97f.). Die evaluative Analyse ist dem Ablauf Mayrings skalierender Strukturierung sehr

ähnlich: beide skalieren Einschätzungen zu deduktiv entwickelten Kategorien, um Aussagen aus Interviews zu quantifizieren (Kuckartz, 2016a, S. 123f.). Im typenbildenden oder typisierenden Verfahren verbindet sich die Methode der Typologie mit der Inhaltsanalyse: Kennzeichen sind ein klar definierter Merkmalsraum, in dem mit Hilfe der strukturierenden Inhaltsanalyse einzelne Ausprägungen konkretisiert und voneinander abgegrenzt werden (Kuckartz, 2016b, S. 42f.).

In ihrem forschungspraktischen Übersichtsartikel zur QIA weist auch Margrit Schreier daraufhin, dass sich alle der oben genannten Varianten einer *strukturierenden Inhaltsanalyse* unterordnen lassen. Die Subformen unterscheiden sich lediglich durch das, was durch ihre Kategorien erfasst wird. Die vielseitigste Variante ist ihrer Ansicht nach die *inhaltlich-strukturierende Analyse*, die sich dem Erfassen von Themen widmet. Diese Form eignet sich als Ausgangspunkt für weitere Analysen, bzw. integriert diese. Schreier geht es weniger um eine theoretische Trennung der verschiedenen Formen als um ihre gegenstandsbezogene Anwendbarkeit. Dem folgend resümiert sie, dass sich im Rahmen einer inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse induktive Subkategorien aus dem empirischen Material bilden lassen (zu finden bei Mayrings zusammenfassender Inhaltsanalyse) oder sich sogar einzelne Aussagen durch skalierende Kategorien quantifizieren lassen (siehe evaluierende und skalierende Inhaltsanalyse) (Schreier, 2014, Absatz 49ff.). Diese pragmatische Herangehensweise berücksichtigend, richtet sich der Analyseprozess nicht nach einem allgemeinen Schema, sondern nach seinem definierten Erkenntnisinteresse aus.

Die Analyse dieser Fallstudie folgte dem von Schreier in acht Schritten zusammengefassten Ablauf der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse als Grundtechnik:

1. Sich-Vertraut-Machen mit dem Material,
2. Ableitung von Oberkategorien aus der Fragestellung oder dem Interviewleitfaden
3. Bestimmen von Fundstellen und Codiereinheiten
4. Entwicklung von Unterkategorien und Kategoriendefinitionen
5. Erprobung des Kategoriensystems
6. Modifikation des Kategoriensystems
7. Kodieren des gesamten Materials mit dem überarbeiteten Kategoriensystem
8. Ergebnisdarstellung, Interpretation, Beantwortung der Forschungsfrage (Schreier, 2014, Absatz 9).

3.3.2 Vorgehen der Analyse

In Bezug auf das empirische Material wurde die inhaltlich-strukturierende Analyse in fünf Arbeitsphasen unterteilt:

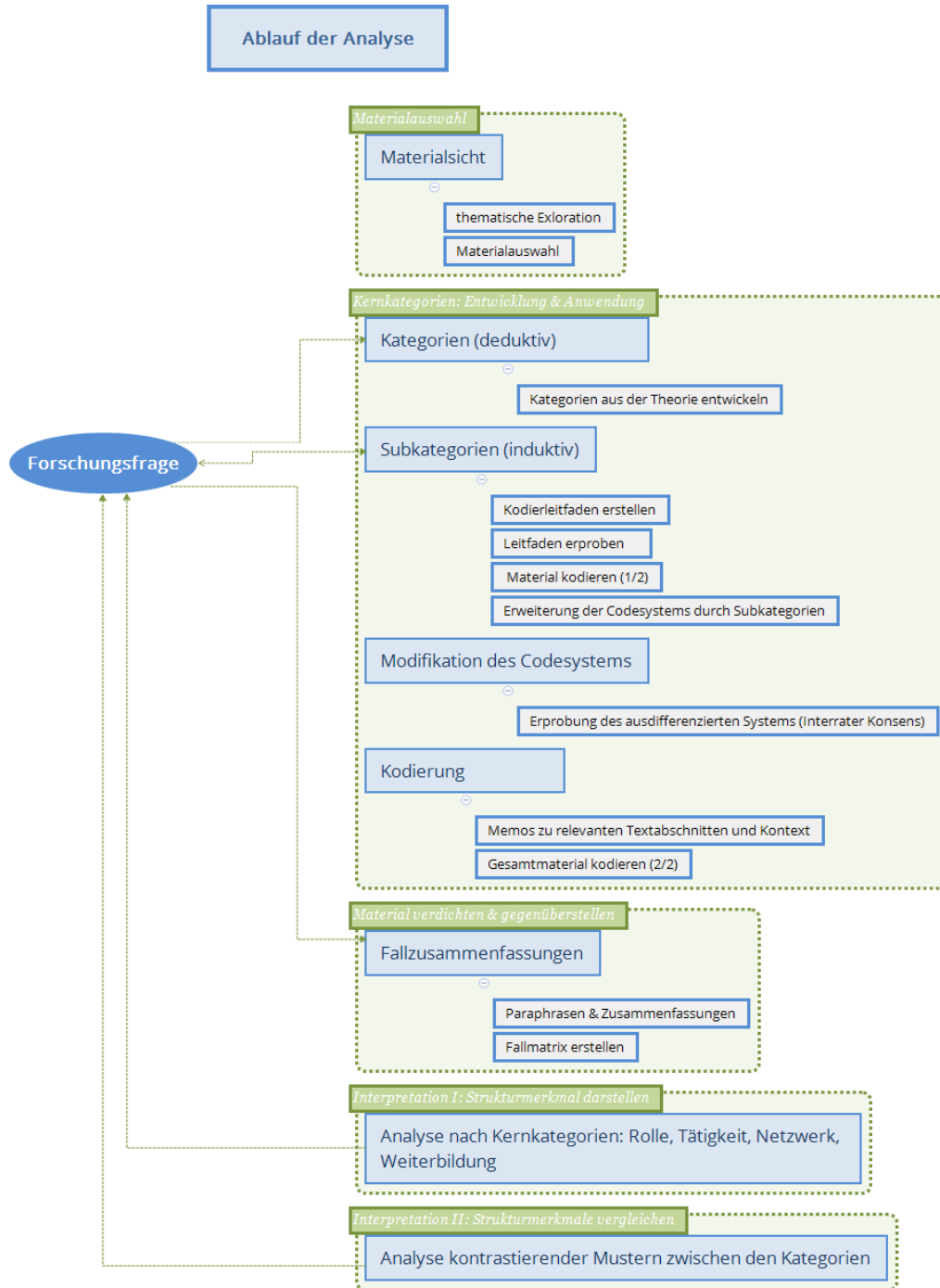


Abbildung 3.5: Inhaltlich-Strukturierende Analyse nach Kernkategorien

1. Materialauswahl

Aus dem erhobenen Material wurde, nach dem im Methodenteil beschriebenen Vorgehen, ein Teilsample von 16 Fällen gebildet. Jeder Fall bestand zunächst aus einem Set bearbeiteter Cultural Probes (analog oder digital), einem Interview-Transkript (die Regeln der Transkription befinden sich im Anhang 9.1 (siehe Seite 343)) und einem Feldtagebuch, in dem die Forscherin Eindrücke zur Lesart der Cultural Probes und der Interviewsituation festgehalten hat.

Es erfolgt eine *explorative Durchsicht* des Materials, um losgelöst vom Leitfaden weitere zentrale Themen zu identifizieren. Mit der *Materialsichtung* wurde deutlich, dass die Cultural Probes zwar individuell bearbeitet, aber vor allem zur Dokumentation der Tätigkeit und als Reflexionsimpulse genutzt wurden. Beides wurde anschließend in den Interviews wieder aufgegriffen. Zusätzliches Material wie Feldtagebuch und Gesprächsnotizen wurden als Kontextinformation genutzt, wenn in den Interviews auf Sachverhalte aus den Vorgesprächen verwiesen wurde, sie wurden aber nicht dem Materialkorpus zugeordnet, sondern an den Transkripten als Memo hinterlegt.

In dem Korpus für die weitere Analyse befinden sich daraufhin die Interview-Transkripte, sowie die Cultural Probes – soweit sie die Aussagen aus den Interviews ergänzen, unterstützen oder ihnen widersprechen und um Tätigkeitsprofile anzulegen. Interview-Transkript und Logbuch bilden gemeinsam jeweils die Analyseinheit eines Falles. Die Bearbeitung des Materials erfolgte in MAXQDA Analytics Pro 2018/20 als entsprechender Software für qualitative Datenanalyse. Die Transkripte wurden umfassend in Bezug auf Personennamen, Ortsangaben und Institutionen anonymisiert.

2. Entwicklung von Kernkategorien

Ein erstes Codiersystem wurden gebildet, indem *Kategorien* nah an den Annahmen der Studie formuliert wurden. Die Codes der Kategorien basierten auf der theoretischen Grundlage. Der Code „subjektiv empfundener Wert einer Weiterbildung“ verweist beispielsweise auf das Konstrukt „subjektiver Wert“ der Erwartungswert Theorie. Der Code „Kompetenzdefiziterfahrung als Begründung für Weiterbildung“ bezieht sich auf den bewussten Umgang einer Diskrepanzerfahrung. Durch das Paraphrasieren der Interviewnotizen wurden zudem erste Themen aus dem Material

offengelegt und in induktive Codes übersetzt. Ein Codierleitfaden wurde erstellt (das Codebuch befindet sich im Anhang 9.2 (siehe Seite 344)).

Dieses Codiersystem wurde an drei Interviews durch Doppelcodierungen durch drei Personen getestet und strittige Fälle besprochen. Auf diese Weise konnten weitere Subcodes definiert und der Codierleitfaden weiter ausdifferenziert werden. Christiane Schmidt verweist in ihrer Forschung gemeinsam mit Christel Hopf auf den Wert einer solchen konsensualen Codierung hin, bei der Differenzen argumentativ gelöst, Interpretationen im Dialog vertieft und begründet entschieden werden.

Zusammenfassend läßt sich unsere Codierung mit dem theoriebezogenen, aber auch am Material entwickelten Codierleitfaden wie folgt beschreiben: Der interpretierenden Analyse einzelner Vercoder und Vercoderinnen, die zu einer Zuordnung und Einschätzung des Materials bezüglich der Kategorien des Codierleitfadens führte, folgte eine kommunikative Überprüfung und Absicherung (Schmidt, 1993, S. 63).

Auch Kuckartz nennt konsensuelles Codieren als relevantes Gütekriterium, verweist jedoch darauf, dass normalerweise die Zeit dafür fehlt (Kuckartz, 2016a, S. 216f.). Aus diesem Grund werden die restlichen Interviews der ersten Erhebung anschließend nicht doppelt, sondern einfach durch die Forscherin kodiert.

Nach der zweiten Erhebung wurde das Codiersystem überarbeitet. Schreier weist auf den Nutzen dieser *Modifikation* hin, um lose Enden und Uneindeutigkeiten zu überarbeiten (Schreier, 2014, Absatz 46ff.). Damit Zuordnungen eindeutig sind und sich deutlicher voneinander abgrenzen, wurden manche Codes zusammengeführt, umbenannt oder gelöscht, andere aufgeteilt. Vor allem aber werden in diesem Vorgang vier inhaltliche *Kernkategorien* mitsamt ihrer Subcodes sichtbar: Die eigene Rolle, ehrenamtliche Tätigkeit, ehrenamtliche Peerbeziehungen und selbstgesteuerte Weiterbildung.

Das überarbeitete System umfasst anschließend 39 Sub-codes und wurde an einem Fall von zwei Personen getestet. Das entsprechende Interview wurde nicht vorab segmentiert, sondern die Textstellen aus dem Transkript frei gewählt.² Die Intercoder-Übereinstimmung ergab in diesem Testverfahren 89%. Die Intercoder-Reliabilität nach Kapper ergab eine Übereinstimmung von 0.88 mit einem Zufallswert von 0.03 und liegt damit in einem sehr guten Bereich (Kuckartz, 2016a, S. 210). Im Anschluss

²Für den Intercoder-Vergleich wurden die freigewählten Segmentierungen angepasst, so dass bei überlappendem Textausschnitt mit dem gleichen Code, das größere Segment gewählt wurde.

folgte eine konsensuelle Anpassung der abweichenden Codierungen. Alle 16 Fälle wurden mit diesem ausdifferenzierten Codiersystem erneut einfach codiert, bzw. umcodiert.

In diesem Auswertungsprozess ergab sich inhaltlich eine Verschiebung. Während in den lerntheoretischen Annahmen zum Exkurs über Weiterbildungsentscheidungen implizit angenommen wurde, dass non-formale (institutionalisierte) Weiterbildung den Kern des individuellen Weiterbildungsmanagements bilden, konnte das anhand der empirischen Daten nicht bestätigt werden. In seltenen Fällen war der Entscheidung zur Weiterbildung ein reflektierter Prozess über Gewohnheiten, Akzeptanz und Möglichkeit vorausgegangen. Die ehrenamtlich Tätigen begründeten ihre Teilnahme vielmehr mit einem allgemeinen Interesse. In den Mittelpunkt des individuellen Weiterbildungsmanagements stellten die Befragten stattdessen den Zugang über exploratives Problemlösen. Die Fragestellung hat sich damit nicht geändert, allerdings hat sich die Perspektive von den Formaten hin zum inhaltlichen Kontext verschoben. Damit konzentriert sich die Analyse weniger auf die Argumentation für institutionelle Weiterbildung, sondern stärker auf individuelle Lösungswege, die im Folgenden *selbstgesteuerte Weiterbildung* genannt wurden.

3. Das Material verdichten

Entlang der Kernkategorien wurden anhand der Subcodes Zusammenfassungen für alle Fälle erstellt. Dieses Vorgehen diente dazu, das Material zu verdichten und Parallelen bzw. Gegensätze zwischen den Fällen zu erkennen. Diese Zusammenfassungen sind in einer Fallmatrix zusammengeführt.

Tabelle 3.4: Ausschnitt der Fallmatrix: Kernkategorie selbstgesteuerte Weiterbildung

TN	non-formale Weiterbildung	Wissensmanagement
RT01	Wert: Entlastung durch Fachwissen in Qualifikation, professionelle Einschätzung nimmt ihr den DruckAnlass: Expert:innen werden für Vorträge/Diskussion in Initiative eingeladen	Grundlagenwissen (zb Asylrecht) ist da, aber fachliches Wissen wird aus dem Netzwerk gewonnen, das geht am einfachsten und schneller als sich in ein Tool einzuarbeiten.

TN	non-formale Weiterbildung	Wissensmanagement
RT03	Bisher keine WBteilnahme; Kosten: Zeit 1. vormittags wird gearbeitet 2. am Wochenende geht viel private Zeit verloren, häufig in einer anderen Stadt. Anderen geht es auch so WBinteresse: Wie können Ehrenamtliche, die passiv in der Initiative sind aktiviert werden?	Fachfragen und Fragen zur Aufgabe: Internetrecherche oder Vorstand
IV01	WB-Kosten: 1. Workshops bauen aufeinander auf, es sind aber nicht alle Themen interessant 2. Themen sind nicht mehr aktuell, wenn der Workshop dann statt findet. 3. Termine am Vormittag sind schwierig. 4. WB hat keine hohe Priorität. Zitat: "So. Dafür lasse ich auch wirklich alles stehen und liegen und geh da mit. Das würde ich jetzt für eine Weiterbildung nicht machen." (143) WB-Teilnahme: Supervision, um für sich die Rollen und ihre Verantwortung zu klären. Entlastung, denn sie merkt, dass sich nicht mehr richtig auf die Arbeit konzentrieren kann. WB-Interesse: Arabisch lernen wäre spannend, Kostenpunkt: Zeit	Wissensmanagement:1. Beratungsstellen: je nach Fragestellung; auch gemeinsam mit Mentees, möchte die Verantwortung nicht alleine tragen. 2. Facebookgruppen: Regionale Gruppen und eine (nicht ehrenamtliche) aus Berlin, dort gibt es "Infos zur allgemeinen politischen Lage, ganz viel Infos zu gesetzlichen Veränderungen, zu Umgang mit Ausländerbehörden, zu solchen Verwaltungsvorschriften, sind auch ansprechbar für Nachfragen, also da kann man auch eine Frage reinstellen, und kriegt dann auch eine Antwort, und kriegt die Antwort auch von Fachmenschen, der sich damit auskennt." (54) 3. Allgemein: Lernen als Motivation zum Ehrenamt. Verstehen, was kulturell geprägt ist, was in den Herkunftsländern anders ist und beim Ankommen schwer fällt, erleichtert das Verständnis.

Die Fallmatrix dient dazu, Aussagen zu vergleichen und zentrale Strukturen herausstellen zu können. Die Verbindung zum eigentlichen Material geht dabei nicht verloren, sondern wird immer wieder hergestellt, um am Beispiel zu verdeutlichen oder auch um Gegensätzliches aufzuzeigen.

4. Beschreibende Interpretation der Kategorien

Der empirische Zugang zum **Lernen** stellt sich insbesondere in informellen Kontexten als schwierig dar. In der Gegenüberstellung zu Lernergebnissen und Lernzuwachs,

bietet sich zur leichteren Operationalisierung deshalb die Erhebung von Lerngelegenheiten an (Rauschenbach, 2018, S. 824). Aussagen zu lernförderlichen Settings, Weiterbildungsteilnahme bzw. Lernhandlungen lassen sich zwar ebenso wenig standardisiert messen, sie sind jedoch einfacher zu beobachten und zuzuordnen. Aus dem empirischen Material wurden deshalb zunächst Lernhandlungen extrahiert und systematisiert. Die Pole *Aktional* und *Reflexiv* konnten um die Kategorien *kooperativ* und *weiterbildend* ergänzt werden. Durch diese Zuordnungen konnte die breite Spanne des Lernens aufgezeigt werden, allerdings fehlte eine strukturelle Dimension.

Die weitere Analyse beinhaltet eine inhaltliche Ausdifferenzierung der Kernkategorien. Sie stellt das Ergebnis der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse dar. Es geht darum, herauszuarbeiten, welche Strukturmerkmale in welcher Form genutzt werden, um performante Lernerfahrung zu konstruieren. Die übergeordneten Kategorien sind bei allen interviewten Personen zu finden, allerdings variieren sie in ihrer jeweiligen Auslegung und Intensität. Die Vielseitigkeit aufzuzeigen und jene Merkmalsausprägungen herauszuarbeiten, die in besonderer Weise relevant fürs Ehrenamt sind, ist Ziel dieses Arbeitsschritts.

Die Ergebnisdarstellung gliedert sich in folgende vier Abschnitte:

- **Ehrenamtliches Selbstbild:** Die eigene ehrenamtliche Rollenbeschreibung meint das Narrativ, das Ehrenamtliche für ihr Ehrenamt entwickelt haben. Es ist Teil des Selbstverständnisses, das sie formulieren. Die eigene ehrenamtliche Rolle wird von jeder Person selbst definiert, indem die eigenen biografischen Erfahrungen mit den Erwartungen ans Ehrenamt verknüpft werden. Diese Rollenauslegung dient als Begründung für bestimmte Tätigkeiten oder Einstellungen. Codes aus der Kategorie der *Selbstgesteuerten Weiterbildung* treten zudem häufig in der Nähe von Textsegmenten aus der Kategorie *Ehrenamtliche Rolle* auf.
- **Ehrenamtliche Tätigkeit als Aufgabenfeld und soziale Interaktion:** Die ehrenamtliche Tätigkeit bezieht sich meistens auf Aufgaben, für die fachliches oder organisatorisches Wissen nötig ist (z.B. Sprachbegleitung, Behördengänge etc.). Den Kern der Tätigkeit bildet aus Sicht der Ehrenamtlichen jedoch die soziale Interaktion mit Geflüchteten, welche Herausforderungen und bereichernde Lernerfahrungen bietet. Dieser Kategorie schreiben Ehrenamtliche ihre bedeutsamsten Lernerfahrungen zu.

- **Netzwerke und ehrenamtliche Peerbeziehungen:** Netzwerke und Communities haben eine Unterstützungsfunktion. Ehrenamtliche holen sich hier fachlichen und emotionalen Support, in dem sie bewusst Lernerfahrungen suchen, sich Fachwissen erfragen und Aufgaben an andere abgeben. Während Netzwerke außerhalb des Ehrenamts verortet sind und aus Einzelverbindungen bestehen, sind Communities bzw. Praxisgemeinschaften Teil ehrenamtlicher Strukturen und bauen auf gemeinsamem Erfahrungswissen auf.
- **selbstgesteuerte Weiterbildungen:** Weiterbildung wird als bewusste Lernhandlungen (informell & non-formal) und Wissensmanagement verstanden. Den gewählten Lernhandlungen liegen Entscheidungen zugrunde, die sich bei non-formale Weiterbildung einem Lernmotiv und bei informell-selbstgesteuerten Lernhandlungen eher einem Handlungsmotiv zuschreiben lassen.

5. Vergleichende Interpretation zwischen den Kernkategorien

Mit Hilfe der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse wurden nicht nur allgemeine Strukturmerkmale herausgearbeitet, sondern auch Parallelen und Gegensätzliches innerhalb des Materials. In der Strukturorientierten Ergebnisdarstellung in ref{lernkontexte} zeigt sich, dass die Aussagen an einzelnen Stellen deutlich auseinandergehen. In der fallorientierten Darstellung in ref{FallorientierteDarstellung} stehen hingegen die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Befragten im Mittelpunkt. Nach der Zusammenfassung der strukturierenden Merkmale im ersten Ergebnisteil, folgt somit ein Querschnitt der Fälle im zweiten Ergebnisteil. Hierfür wurde die Fallmatrix (3.4) um Fallbeschreibungen erweitert, differenzierende Codes aus dem ersten Ergebnisteil herausgearbeitet und die Fallbeschreibungen anschließend mit interpretativen Codes kodiert.

Tabelle 3.5: Erweiterung der Fallmatrix: Fallbeschreibungen werden aus Summeries erstellt

TN	Merkmal 1	Merkmal 2	...	Fallbeschreibungen
TN A	Übersicht von TN A zu Merkmal 1	Übersicht von TN A zu Merkmal 2	...	Fallbeschreibung TN A
TN B	Übersicht von TN B zu Merkmal 1	Übersicht von TN B zu Merkmal 2	...	Fallbeschreibung TN B
TN C	Übersicht von TN C zu Merkmal 1	Übersicht von TN C zu Merkmal 2	...	Fallbeschreibung TN C

Verdeutlichen lässt sich dieses Vorgehen am Beispiel des Strukturmerkmals “Netzwerk.” Alle befragten Ehrenamtlichen gaben an, dass Netzwerke in verschiedenen Formen wichtig für ihr Engagement sind. Es handelt sich jedoch nicht in allen Fällen um das Lernen in Communities of Practice, denn in manchen Fällen wird auf einen zufälligen und unverbindlichen Informationsaustausch verwiesen. Für Ehrenamtliche ist das Lernen in CoPs mit besonderen Handlungen verbunden, eine Zugehörigkeit somit nicht unerheblich für die Lernraumgestaltung. Für das Strukturmerkmal “Netzwerk” wurden beispielsweise die Codes gebildet:

- Ein eigenes Netzwerk außerhalb des ehrenamtlichen Kontextes ist wichtig für die Tätigkeit,
- keine Zugehörigkeit in einer Community of Practice mit anderen Ehrenamtlichen
- Enge Einbindung in eine Community of Practice mit anderen Ehrenamtlichen

Die *enge Einbindung in eine CoP* wurde dann konstatiert, wenn mindestens zwei Kriterien im Datenmaterial belegt wurden: Es wird mindestens eine konkrete Lernerfahrung in Bezug auf die eigene Tätigkeit genannt (die über einen Informationsaustausch hinausgeht); ein Impuls aus der Praxisgemeinschaft gibt Anstoß das eigene Selbstbild / die eigene Rollendefinition zu reflektieren; es wird im Rahmen der eigenen Tätigkeit der Bezug zu einer Gruppe von Ehrenamtlichen hergestellt (in Abgrenzung zur/m Mentor:in), es wird auf eine gemeinsame Identität verwiesen (z.B. gekennzeichnet durch einen “wir”-Bezug).

Tabelle 3.6: Codesystem zur Gegenüberstellung der Fallbeschreibungen

Weiterbildung	Selbstbild	Netzwerke	Tätigkeit
Keine Teilnahme	Betonung der Freiwilligkeit	Netzwerke außerhalb des Ehrenamts	Schwerpunkt “Sprache”
Teilnahme an organisierter Weiterbildung	Distanzbedürfnis zur Tätigkeit, zu den Menschen für die sich engagiert wird	(Enge) Einbindung in eine CoP von Ehrenamtlichen	Tätigkeit fokussiert sich auf feste Termine
Selbstgesteuerte / informelle Weiterbildung	Zugehörigkeitsbedürfnis, Nähe zu den Menschen für die sich engagiert wird	Keine Zugehörigkeit zu einer CoP von Ehrenamtlichen	spezifisches Aufgabenprofil
fallbasiertes Interesse			loses, wechselndes Aufgabenprofil
Grundlegendes Interesse an Zusammenhängen			Angebot für Gruppen

Weiterbildung	Selbstbild	Netzwerke	Tätigkeit
			Angebot für Einzelpersonen

Alle Fallbeschreibungen wurden entsprechend kodiert (siehe Codesystem 3.6) und das Material in vier Gruppen unterteilt. Der Ähnlichkeitskoeffizient wurde nach Kuckartz und Rädikers berechnet. Das Vorhandensein einzelner Codes wird hierbei doppelt gewertet, das Nichtvorhandensein einfach: $(2a+d)/(2a+b+c+d)$ (Rädiker & Kuckartz, 2019, S. 196ff.). Dieses Vorgehen bildet eine gute Grundlage, um die Fälle miteinander in Beziehung zu setzen. Denn relevant ist weniger die zahlenmäßige Zuordnung, über die hier ausgewählten primären Merkmale, sondern vielmehr der Vergleich zwischen den Fällen, wie es Kuckartz als Methode zur Typenbildung beschreibt (Kuckartz, 2016b, S. 48ff.). Sekundäre Merkmale werden dabei hinzugenommen, um zu untersuchen, in welcher Beziehung Einzelfall und Inhalt zu einander stehen:

In welchem Zusammenhang steht die Zugehörigkeit zu einem bestimmten Typ und die Haltung zu anderen Themen bzw. anderen Merkmalen? In dieser Phase der Analyse geht es darum, das empirische Material nach den gebildeten Typen aufzufächern (Kuckartz, 2016b, S. 48).

Nach der Zuordnung der Fälle über ihre primären Merkmale, wurden aus den Fallbeschreibungen sekundäre Merkmale gewonnen. Vorgestellt wird die Neusortierung des Materials anhand vier konstruierter Modellfälle:

Patenschaft, Freundschaft, Netzwerkarbeit, Begegnungstreffen/Sozialberatung. In der Abgrenzung zueinander findet eine weitere Verdichtung statt, die genutzt wird, um typische Gestaltungsprozesse aufzuzeigen. Dieser Analyseschritt ist vor allem für die anwendungspraktische Konzeption von Lernangeboten relevant.

3.3.3 Auswertungskontext

Die Projektergebnisse boten im Verlauf immer wieder einen anwendungsbezogenen Referenzrahmen zur Einordnung der Äußerungen aus den Interviews. Der inhaltliche und methodische Austausch war während der Datenerhebung und der ersten Phase der IQA durch das Projektteam *elif* gegeben. Während der Auswertung konnte auf

diese Weise durch inhaltliche Feedbackschleifen und einer ersten Doppelkodierung, der Vor-Interpretation der Forscherin entgegengewirkt werden. Diese Intersubjektivität in der konsensuellen Einigung von schwierigen Fällen war insbesondere wichtig, um weitere Codes zu generieren und sicherzugehen, dass das Paradigma der Offenheit gegenüber dem Material gegeben war. Das methodische Vorgehen wurde durch eine monatliche Interpretationsgruppe am interdisziplinären Zentrum für Bildungsforschung in Essen und durch punktuelle Forschungswerkstätten der Erziehungswissenschaft unterstützt.

Strukturorientierte Ergebnisdarstellung: Lernkontexte

Im folgenden Kapitel wird das empirische Material anhand der Kategorien **ehrenamtliches Selbstbild**, **Tätigkeit**, **Netzwerke & Peerbeziehungen** sowie **Weiterbildung** vorgestellt. Diese Kategorien stammen als Annahmen aus den theoretischen Vorüberlegungen. Während der Kodierung bestätigte sich nicht nur das Vorhandensein dieser Kategorien, ihnen wurden auch Lernerfahrungen zugeschrieben. Darüber hinaus zeigte sich, dass die Lernerfahrungen der verschiedenen Kategorien nicht unverwandt nebeneinander stehen, sondern dass sie strukturell miteinander in Verbindung stehen, wie in der Grafik 4.1 angedeutet.

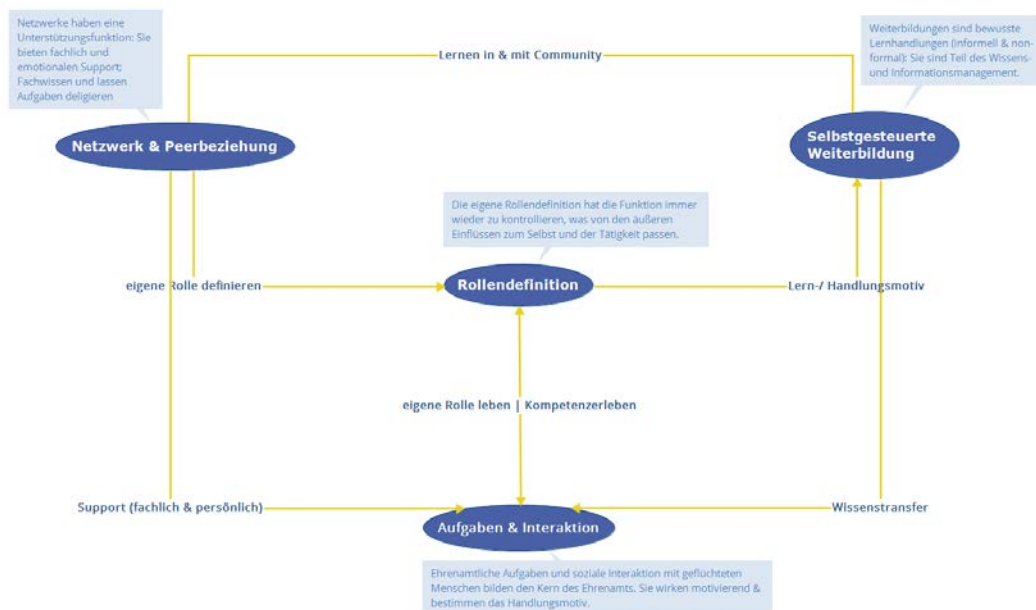


Abbildung 4.1: Strukturkategorien zum Lernen im Ehrenamt

Das umfangreiche und detaillierte Material ermöglichte es, die sozialen Strukturen weiter auszudifferenzieren und, auf den theoriegeleiteten Annahmen aufbauend, Schwerpunkte und Unterschiede in ihrer Funktion und Gestaltung zu identifizieren.

In dem Auswertungsprozess wurden die Kategorien neu bewertet. So wurde in der Analyse des empirischen Materials deutlich, dass Ehrenamtliche vor allem ihre Tätigkeit als Quelle wertvoller Lernerfahrungen betrachten. Mit Nachdruck wurde die Prämisse von Handlungsziele gegenüber Lernzielen oder gar zielloser Kontemplation betont. Es erstaunt also nicht, dass sich zwar in allen Kategorien Lernerfahrungen verorten lassen, diese jedoch weniger persönliche oder gesellschaftliche Reflexion, sondern einen konkreten Tätigkeitsbezug aufweisen.

Das folgende Kapitel gliedert sich dabei nicht zufällig. Vielmehr konnte, ausgehend von der Interaktion, ein unterschiedliches Distanzierungsvermögen festgestellt werden.

1. Ehrenamtliches Selbstbild: Auffällig ist eine enge Verknüpfung des ehrenamtlichen und des biografischen Selbstverständnisses. Hier werden vor allem Lernhandlungen ausgeführt, die die Tätigkeit vorbereiten (z.B. durch die Haltung oder den Aufgabenbereich). Das ehrenamtliche Selbstverständnis gibt Antwort auf die Frage, wie die eigene Rolle definiert wird.
2. Ehrenamtliche Tätigkeit: Im Mittelpunkt der Tätigkeit wird das *Learning by Doing* genannt. Doch werden Momente des Innehaltens genutzt, um das eigene Handeln zu überdenken und zu verändern. Die Frage dahinter lautet: Wie möchte ich meine Tätigkeit ausüben?
3. Ehrenamtliche Peerbeziehungen: In der kommunikativen Auseinandersetzung mit anderen ehrenamtlich und hauptamtlich Tätigen wird das eigene Handeln verbalisiert, Schwierigkeiten formuliert und Strategien entwickelt. In diesem Prozess ist die Betrachtung des eigenen Handelns mit mehr Distanz möglich. Dabei wird für die Tätigkeit gelernt und die Frage gestellt: Wie üben andere ihre Tätigkeit aus?
4. Weiterbildung: In institutionalisierten und selbstgesteuerten Formaten werden Lernvorhaben für zielgerichtete Lernerfahrungen entwickelt. Insbesondere institutionalisierte Formate streben durch Dekontextualisierung vom Einzelfall einen Verständnisgewinn an (im Gegensatz zur Anwendbarkeit) und damit das Lernen über die Tätigkeit.

Diese zunehmende Abstrahierung der Handlung ermöglicht auch ein Infrage stellen der eigenen Selbst- und Fremdbezüge. Doch wie lassen sich Lernerfahrungen systematisieren, um genau diese Lernprozesse zu beschreiben?

Um die dichten Beschreibungen aus dem empirischen Material übersichtlicher zu sortieren, wurde anhand von Lernhandlungen eine weitere Ebene der Sortierung vorgenommen. Es wird dabei auf die forschungsleitende Annahme zurückgegriffen, dass Ehrenamtliche ihre Lernerfahrungen durch aktionale, kooperative, reflexive und weiterbildende Lernhandlungen machen. Da Lernhandlungen von der Bewegung und nicht vom Ergebnis ausgehen, eignen sie sich besonders, um die Struktur des Ehrenamts als gestaltungsorientierten Prozess zu beschreiben.

4.1 Das Selbstbild der Ehrenamtlichen

In den Erzählungen und Dokumentationen der Teilnehmenden wurde immer wieder auf persönliche Motive und Hintergründe verwiesen, die das jeweilige Selbstbild im Ehrenamt prägten. Das ist nicht wenig verwunderlich, geht man davon aus, dass die Ehrenamtlichen als Akteure ihrer eigenen Lernprozesse agieren und sich selbst zum Ausgangspunkt ihrer Überlegungen machen.

Dieses Selbstbild, das Ehrenamtliche vielfach als ihre ehrenamtliche Rolle bezeichnen, wird in den Interviews an drei Punkten festgemacht: Zum einen an der Wahl der Kernaufgaben, bzw. der damit verbundenen Beziehung. Zum anderen an der individuell formulierten Motivation und letztlich an der Positionierung gegenüber anderen Akteuren. Unterschiede zwischen den Aussagen finden sich insbesondere in Bezug auf die Beziehungsebene.

4.1.1 Kulturvermittlung als Aufgabe

Table 4.1: Weitergebende Lernhandlungen zum ehrenamtlichen Selbstbild

<u>weitergebend</u>
<u>Lernhandlungen planen</u>

Ehrenamtliche, die sich für Geflüchtete engagieren, sind häufig in verschiedene institutionelle Strukturen eingebunden und agieren vermittelnd zwischen den verschiedenen Positionen. So ist es wenig erstaunlich, dass sich diese Verortung im Dazwischen auch im ehrenamtlichen Selbstverständnis wiederfindet. Ein Ehrenamtlicher verwendet für sich den Begriff des Mittlers:

IV03: [Pustet] Ja, ich bin so eine Art Prellbock zwischen Verwaltung und Flüchtlingen. Positiv formuliert ein Mittler. [Pause] Anspruchsvoll formuliert ein Kulturmittler. (IV03, 6)

Mit dieser Aussage fasst er zusammen, was auch andere als ihre Rolle verstehen, mit der sie ihre Kernaufgabe verknüpfen. Doch, was auf den ersten Blick einfach klingt, fächert sich beim genaueren Hinsehen in verschiedene Ebenen auf: Die Mittlerrolle befindet sich in einer Schanierfunktion zwischen Akteuren öffentlicher Strukturen und Geflüchteten. Sie fungiert als vermittelnde Instanz deutscher Bürokratie und versteht sich als Brücke zwischen unterschiedlichen Kulturen.

Für die Mittlerrolle wird selten auf spezielles Fachwissen zurückgegriffen, denn nicht nur mit Asylverfahren, auch mit sämtlichen Anträgen auf Sozialleistungen sehen viele Ehrenamtliche sich zum ersten Mal konfrontiert. Vielmehr findet in den Beratungen und Begleitungen ein gemeinsames Erkunden statt, in dem Ehrenamtliche sich informieren, ihr Wissen an die Betroffenen weitergeben und kontextualisieren. Die Kenntnis der deutschen Sprache und das Wissen zu rechtlichen Vorgängen stellen vor allem zu Beginn in Deutschland zentrale Aspekte dar. Die zu vermittelnde deutsche Kultur wird in den Interviews funktional durch Verwaltungsprozesse, Regeln und Verhaltensnormen beschrieben.

Neben den existenziellen Fragen zum Aufenthalt in Deutschland, ergeben sich aus der Tätigkeit weitere kulturelle Themen. Häufig führt das Aufdecken von Unterschieden und der Versuch, ungeschriebene Regeln zu erklären, zu neuen Perspektiven und gemeinsamen Lernerfahrungen, wie sie auch im folgenden Abschnitt zur Tätigkeit erläutert werden. In einzelnen Fällen ergeben sich auch Wertediskussionen, zum Beispiel zum Demokratieverständnis oder zur Gleichberechtigung. Diese Diskussionen werden nachdrücklich in den Logbüchern und Interviews als Bemühungen erwähnt, die eigenen Werte zu vermitteln.

Fallbeispiel: Eigene Werte vermitteln

IV07: Arbeiten, dann betrachten die Arbeit eigentlich nur, oder viele von

denen, sehen Arbeit als etwas, was man macht, bis man Kinder kriegt. Das ist natürlich schwierig, ne? In Deutschland jedenfalls schon. [. . .] also man kann ja nicht nur zuhause sitzen und da rumfeudeln, oder. . . Also, kann man schon, aber ich meine, ist ja vielleicht dann [Pause] für so ein langes Leben auch nicht genug, und außerdem, ist es doch sehr schön. Also, das versuche ich denen zu erklären, dass es sehr schön sein kann, wenn man berufstätig ist und was eigenes macht, und auch [Pause] selber Geld verdient, und auch ein Vorbild sein kann für die Kinder. (IV07, 42)

Das Thema der Gleichberechtigung und wie in diesem Fallbeispiel der finanziellen Unabhängigkeit wird vor allem von Frauen problematisiert. Insbesondere berufstätigen Frauen erscheint es wichtig zu betonen, dass Erwerbsarbeit nicht nur ein notwendiges Übel ist, sondern auch Selbstverwirklichung und Eigenständigkeit bedeuten kann. Individuelle Werte überlagern dabei kulturelle Ausprägungen und werden wenig differenziert.

Im empirischen Material wird einerseits das Unverständnis gegenüber den jeweiligen Geschlechterrollen thematisiert, aber auch die Unzufriedenheit über die strikte Trennung der Geschlechter z.B. in den Freizeitangeboten für Geflüchtete.

Es zeigt sich, Ehrenamtliche werden selbst bildend tätig, in ihrer Mittlerrolle zwischen den Akteuren und Kulturen. Sie selektieren und erklären, sie übersetzen und kontextualisieren. Sie definieren ihren eigenen Bildungsauftrag mit der Absicht *Hilfe zur Selbsthilfe* (RT10, 127; IV05, 21; IV11, 10) zu leisten, um andere darin zu unterstützen, ein *selbstbestimmtes* (IV01, 09; IV05, 74) Leben zu führen. Einigkeit besteht über dieses, die Tätigkeitsbereiche übergreifende, Selbstbild. Es ist die konkrete Umsetzung, die immer wieder zu Unsicherheit führt, vor allem dann, wenn Rollenerwartungen nicht klar definiert sind. Aus der Unklarheit über Zuständigkeiten entwickeln sich hohe Erwartungen, die nicht erfüllt werden können (z.B. durch fehlendes Fachwissen) oder Unzufriedenheit, wenn Ehrenamtliche ihr Rollenprofil als nicht passend empfinden (z.B., weil sie sich in beratender Haltung nicht ausreichend involviert fühlen) oder sich aus einem Tätigkeitsbereich unverhofft ein weiterer ergibt (z.B. die Übernahme einer Patenschaft aus der Beratung heraus).

Die eigene Kultur vermitteln zu wollen, um das Ankommen und Einleben in Deutschland zu erleichtern, kann als übergeordnete Absicht in allen Tätigkeitsbereichen bezeichnet werden. Je nach Tätigkeit (Sprachvermittlung, Beratung, Patenschaft, Freizeitangebote etc.) werden relevante Schwerpunkte gesetzt, doch im Vordergrund der Vermittlung stehen zu Beginn vor allem funktionale Aspekte, die die Interviewten vielfach unter der Überschrift „Wie funktioniert Deutschland?“ zusammenfassten.

4.1.2 Eigene Bildungsanliegen

Tabelle 4.2: Reflexive Lernhandlungen als Teil des ehrenamtlichen Selbstbild

reflexive Lernhandlungen
Gesellschaftliche Position reflektieren
biografische Reflexion
Kompetenzerwartungen definieren

In der Forschungsliteratur wird Lernen im Ehrenamt als persönlicher Entwicklungsprozess beschrieben, der über das Engagement hinausreicht (Düx, Prein, Sass, & Tully, 2008; Reinders, 2018). Tatsächlich zeichnet sich im empirischen Material jedoch bereits im Vorfeld eine Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen und biografischen Rahmenbedingungen ab.

Gesellschaftliche Teilhabe gestalten

Für viele der Befragten waren mediale Berichterstattung und öffentliche Wahrnehmung 2015 auslösend, um sich politisch zu positionieren und sich mit der Frage nach Integrationsbedingungen zu beschäftigen. Die bisherigen Strukturen wurden entweder als nicht ausreichend empfunden oder als Aufforderung verstanden sich zu engagieren und das integrative Miteinander der direkten Umwelt aktiv zu gestalten.

Die Reflexion der eigenen Position im öffentlichen Diskurs, führte bei den teilnehmenden Ehrenamtlichen zu dem Wunsch nach gesellschaftlicher Teilhabe und wurde zu einem Handlungsmotiv im nachfolgenden Engagement. Das Motiv zeigt sich dabei in verschiedenen Ansatzpunkten: Von der individuellen Beziehungsebene über das gemeinsame Handeln zum politischen Gestaltungswillen. Verdeutlicht werden diese drei Ansatzpunkte an jeweils einem Fallbeispiel.

Bereits im Zugang zum Engagement zeigt sich das Interesse an der aktiven Interaktion mit der sozialen Umwelt. Von den Befragten haben 11 der 16 ihren Einstieg über eine Flüchtlingsunterkunft in der direkten Nachbarschaft gefunden. Eine Ehrenamtliche beschreibt ihren Impuls in die Unterkunft zu gehen und mehr über ihre neuen Nachbarn zu erfahren:

Fallbeispiel I: Gesellschaftliche Teilhabe als Beziehungsarbeit

RT02: Ich habe immer gedacht, also die sind jetzt hier und da müssen wir einfach gucken, wie wir miteinander klarkommen. Das geht am besten, wenn man sie kennenlernt und eben nicht nur sagt: „Die Syrer oder die Algerier sind so und so“. Sondern, wenn die Leute Namen haben und ja, ein bisschen versucht, über ihre Geschichte rauszukriegen oder so, dann ist das auf einmal, ist das ganz anders. (RT02, 51)

Die individuelle Geschichte und persönliche Beziehung bilden für sie, wie für andere Ehrenamtliche in der Alltagsbegleitung, die Basis des Miteinanders. Ihr persönliches Ehrenamt hat sich von dort aus weiterentwickelt und das Anfangsmotiv ist der persönlichen Verbundenheit gewichen. Nach dem ersten Kennenlernen haben sich über die Monate und Jahre hinweg die Fragen und Themen aus den Anfängen geändert und der Kontakt zu Einzelnen intensiviert. Ergeben hat sich das für sie selbstverständlich, so wie sich freundschaftliche Beziehungen ergeben: „die Menschen, die ich begleite, das sind wirklich Menschen, wo wir uns auch gegenseitig sympathisch sind. Also wo es nicht irgendwie so ein Job ist“ (RT02, 40). Unterschieden wird hier zwischen einer beruflichen Verpflichtung und einem gegenseitigen Interesse. Der gesellschaftliche Diskurs über Integration und den Umgang mit Geflüchteten wird als Handlungsrahmen wahrgenommen, aber die eigene Annäherung erfolgt über die Beziehungsebene. Die Ehrenamtliche räumt dieser freundschaftlichen Verbundenheit einen höheren Status ein als der Distinktion durch ihren ehrenamtlichen Status. Die freundschaftliche Ebene, betont sie, mache den Unterschied, ob man sich auf Augenhöhe begegne oder ob jemand als hilfsbedürftig angesehen werde. Das hier beschriebene Verständnis gesellschaftlicher Teilhabe ist inklusiv angelegt und auf einen gemeinsamen Dialog ausgerichtet. Es geht hier nicht darum, den öffentlichen Diskurs zu gestalten, sondern für sich selbst durch Einzelkontakte Stereotypen und politischer Abstraktion entgegenzuwirken.

Für andere wiederum kommt zum Aspekt der Beziehungsebene noch der Wunsch hinzu, sich gemeinsam mit anderen zu engagieren. Dahinter steht zum einen der Anschluss an eine ehrenamtliche Community als auch das Wissen um die gemeinsame Stärke. Die Ehrenamtliche im folgenden Fallbeispiel berichtet, wie sie aus dem Ausland die Berichterstattung verfolgte und das Gefühl hatte, dass in Deutschland in Folge von *Flüchtlingskrise* und *Willkommenskultur* (IV02, 14) eine gesellschaftliche Veränderung stattgefunden hat. In ihrer Wahrnehmung war ihr soziales Umfeld in eine Bewegung involviert, bei der sie außen vor stand und die sie nicht verpassen wollte:

Fallbeispiel II: Gesellschaftliche Teilhabe durch Zugehörigkeit

IV02: als ich wiederkam, hatte ich das Gefühl, dass ungefähr alle meine Freunde in so Organisationen waren, wo sie sich engagiert haben, und das auch schon seit einem Jahr fast, oder so. Meine Mutter ist Lehrerin, und betreut eine Intensivklasse. So. Und auf ein Mal [...] hatte ich das Gefühl, überall um mich rum sind auf ein Mal Geflüchtete, und überall sind Schwierigkeiten, überall sind positive und negative Erlebnisse, und ich stehe außen, und habe Null Kontakt dazu. Und das fand ich halt total schade. (IV02, 14)

In dem Interview beschreibt die Ehrenamtliche weiter, wie sie sich nach ihrer Rückkehr bei einer Initiative engagierte, die Geflüchtete in ihrem Einstieg ins Studium berät und Freizeitaktivitäten organisiert. Inhaltlich bleibt sie nah an ihrem studentischen Alltag und freut sich darüber, die anderen Engagierten als ihren erweiterten Freundeskreis betrachten zu können. Den freundschaftlichen Kontakt zu Geflüchteten empfindet sie als Bereicherung, gleichzeitig ermöglicht ihr das Engagement in der Gruppe auf verschiedenen Ebenen wirksam zu werden. Sie kann durch die Beratung und die Veranstaltungen mehr Menschen erreichen, als ihr in einem Einzelkontakt möglich wäre. Außerdem kann sie durch ihre Tätigkeit geflüchtete Menschen näher kennen lernen und den Kontakt gezielt intensivieren. Menschen, die ihr nicht sympathisch sind, geht sie bei Veranstaltungen bewusst aus dem Weg, ohne ihr Engagement einschränken zu müssen, denn die Gruppe fängt unangenehme Situationen auf. Bei den organisierten Aktivitäten ist sie nicht allein und kann mit anderen über das Erlebte sprechen. Sie erfährt die Wirksamkeit der Gruppe im Zusammenspiel der Einzelnen und schätzt die sich ergebenden Diskussionen mit anderen aus der Initiative zu politischen Themen und privaten Anliegen im Rahmen des Ehrenamts. Auf diese Weise ist sie Teil einer gesellschaftlichen Veränderung, die sie mit anderen teilt und verstärkt. Im Austausch mit anderen Ehrenamtlichen schafft sie sich selbst Reflexionsmöglichkeiten, um über das eigene Handeln nachzudenken und sich in ihrer politischen Haltung zu positionieren. Der Wunsch nach Teilhabe kann in diesem Fallbeispiel zum einen als soziales Anschlussmotiv und dem Bedürfnis nach Zugehörigkeit zu einer gesellschaftlichen Bewegung, bzw. ihrer Community verstanden werden. Zum anderen wird, wie im obigen Beispiel, deutlich, dass die Ehrenamtliche partizipieren möchte an einem gesellschaftlichen Veränderungsprozess.

Beide Ehrenamtliche beschreiben Beispiele, wie das eher abstrakte Ziel von gesellschaftlicher Teilhabe auf direkte Interaktion und Einzelkontakte konkretisiert wird. Die meisten der befragten Ehrenamtlichen empfinden politische Gremien- und Öffentlichkeitsarbeit als zusätzliche Aufwendung von Ressourcen, die sie lieber

in ihre Tätigkeit vor Ort stecken. Für Einzelne wiederum greift das Engagement auf der Beziehungsebene und in der Alltagsbegleitung nicht weit genug, da es zwar zu Integrationsprozessen beiträgt, aber nichts an den politischen Rahmenbedingungen ändert. In manchen Initiativen gibt es deshalb Einzelne, die sich um politische Sichtbarkeit bemühen. Einer erzählt, dass er gemeinsam mit einer anderen Ehrenamtlichen ein Statement aus ehrenamtlicher Perspektive verfasste.

Fallbeispiel III: Gesellschaftliche Teilhabe durch politisches Engagement

I: An wen richtet sich das Statement denn?

IV03: An die Politik, [...] an Bundespolitiker, an Landespolitiker, an Kommunalpolitiker, und eigentlich auch an Wohlfahrtsverbände, wenn man die als Teil der Politik sieht.

I: Wie kommt es zu dieser breite Zielgruppe?

IV03: Ja, das liegt daran, dass die Zuständigkeiten sehr verteilt sind, und es gibt keine eindeutige Zuständigkeit, was auch ein großes Problem ist, das halte ich auch vom demokratischen Verständnis her für problematisch, dass wir drei Ebenen haben, eigentlich haben wir sogar vier Ebenen. Und das europäische Parlament und die europäische Kommission haben ja auch noch Zuständigkeiten. Aber die sind nun jenseits meiner Einflussmöglichkeiten. Und deshalb, je nachdem, wie das gerade kommt, [...] beschäftigen wir unterschiedliche Politikebenen mit unserem Anliegen. (IV03, 13-16)

Sein Bestreben, auf politische Ordnungen einzuwirken, führt er auf unzureichende öffentliche Strukturen zurück. In dem Statement weist er auf Paradoxien und Unzulänglichkeiten hin. Nicht eindeutig kommunizierte Zuständigkeiten, so erläutert er später, führen seiner Meinung nach dazu, dass Entscheidungen nicht getroffen oder nicht durchgesetzt werden. Das widerstrebt nicht nur seinem demokratischen Verständnis, sondern behindert auch die Arbeit der Ehrenamtlichen. Für sein politisches Engagement steckt er sich deshalb seinen Einflussbereich ab. Je nach Anliegen werden unterschiedliche politische Ebenen und Organisationen angesprochen. Er agiert strategisch und nutzt sein praktisches Wissen aus der ehrenamtlichen Tätigkeit. Zusammen mit anderen Ehrenamtlichen fordert er mehr Transparenz sowie tragfähige Maßnahmen und erzeugt damit Sichtbarkeit auf kommunaler Ebene.

Zusammenfassen lassen sich diese Handlungsmotive mit Autonomiebestrebungen und Wunsch den gesellschaftlichen Diskurs zum Umgang mit Geflüchteten mitzubestimmen. Sie alle nutzen ihr Engagement, um gesellschaftspolitisch zu reflektieren und sich selbst zu positionieren. Diese Positionierung muss nicht öffentlich passieren,

sondern kann wie die Teilhabe selbst auf individueller Ebene stattfinden. Hierfür wurden drei Wege beschrieben.

1. Individuelle Ebene: Der abstrakte Diskurs wird durch den Bezug einzelner Lebensgeschichten kontextualisiert. Hierbei wird von der einzelnen Begegnung ausgegangen, um einen Blick aufs Ganze zu bekommen.
2. Gemeinschaftliche Ebene: Die Teilhabe an einem sozialen Austausch und die Zugehörigkeit zu einer Community, gehören dazu, um sich als Teil einer gesellschaftlichen Bewegung zu fühlen.
3. Politische Ebene: Es wird versucht, Einfluss auf den öffentlichen Diskurs zu nehmen und Sichtbarkeit durch politische Forderungen zu erlangen.

Alle Fallbeispiele wählen unterschiedliche Wirkungsfelder, verbinden jedoch das Anliegen an gesellschaftlichen Gestaltungsaufgaben teilzuhaben mit dem Wunsch nach sozialem Austausch und Zugehörigkeit.

Die eigene Biografie gestalten

Ehrenamtliches Engagement wird häufig durch biografische Erfahrungen kontextualisiert, wie bereits Benedetti (2015) in seiner Arbeit zeigte. In dem Untersuchungsfeld dieser Studie folgen die Engagierten weder formalisierten Handlungsabläufen, noch nehmen sie institutionalisierte Rollen ein. In ihren Erzählungen wird die Motivation zum Ehrenamt von zwei verschiedenen Perspektiven aus formuliert: als proaktives Handeln für eine gesellschaftliche Veränderung und als Kontinuität und narratives Element der eigenen Biografie.

Das Bedürfnis, Handlungen als kongruente Folge der Lebensgeschichte zu erzählen (Hollstein, 2015, S. 193), zeigt sich im empirischen Material in den Verweisen auf bisherige Erfahrungen und persönliche Überzeugungen. Diese Selbstreferenzialität durch weltanschauliche, private und berufliche Positionierung lässt gleich zu Beginn zwei Vermutungen zum Verständnis der ehrenamtlichen Rolle zu:

1. Die Definition der Rolle ist in einem so geringen Maße vorgeprägt, dass sie erst durch den persönlichen Bezug gefüllt wird.
2. Sie eignet sich durch ihren performativen Charakter als Projektionsfläche biografischer Narration. Oder anders ausgedrückt: Das ehrenamtliche Engagement für Geflüchtete wird so beschrieben (und gestaltet), dass es Ausdruck

einer sozialen Identität wird. Das Ehrenamt wird somit identitätsstiftend als Teil des Selbstkonstrukts verstanden.

Ein starkes Motiv innerhalb dieser biografischen Annäherung sind eigene oder familiäre Fluchterfahrungen. Von den 16 Interviewpartnern gaben 5 an, dass ihre Familie oder ihre eigene Kindheit durch Flucht, Fremdheit und Migration geprägt waren. Ihr Engagement ist Ergebnis und Teil von Reflexionsprozessen, die sich auf Lebensumstände und die Positionierung in der Gesellschaft beziehen. Diese biografische Reflexion soll an einem ausführlichen Fallbeispiel verdeutlicht werden.

Ein Ehrenamtlicher, der sich im Ruhestand befindet und sich bereits seit einiger Zeit engagiert, beantwortet die Frage im Logbuch *warum engagieren Sie sich?* mit dem einfachen Satz „Weil ich ein Flüchtlingskind bin“. Diese Antwort hebt sich heraus, in dem sonst von ihm sehr detailliert, aber protokollartig geführten Logbuch. Im Interview erläutert er seine Antwort:

Fallbeispiel: Fluchterfahrung als Teil ehrenamtlicher Identität (1/2)

IV03: Ja, das ist. . . Meine Eltern, Großeltern kommen alle aus Ostpreußen, also, was heute Russland ist, und das habe ich aber eigentlich nach dem Krieg als Kind nicht gemerkt, weil ich nach dem Krieg geboren bin, 45 im Juni. War der Krieg zu Ende. Und ich habe das nur später gemerkt, wenn jemand von der Heimat sprach, was mir sehr unangenehm war. [. . .] Und in der Schule habe ich sozusagen auf der richtigen Seite gewohnt, und da gab es andere Kinder, die Flüchtlingskinder waren, das wussten wir auch. Die wohnten nämlich im Camp. In der Flüchtlings-siedlung. Ich nicht. [. . .] Und haben nach 50 Jahren zum ersten Mal aus deren Sicht gehört, wie das Leben für sie in den Flüchtlingslagern war, und wie stark sie das in ihrem ganzen weiteren Leben geprägt hat. [. . .] Ja, also mir hat das wirklich zu denken gegeben, weil, [Pause] also die Zufälligkeit, einmal des Geburtsdatums, und zum anderen der Wohnung. Wenn ich zum Beispiel ein Jahr früher geboren worden wäre, hätte ich ganz andere Fluchterfahrung. Hätte ich wahrscheinlich noch so als Kind traumatische Fluchterfahrung. Das ist bei sehr vielen Leuten [Unverständlich]. Oder eben die Frage: „Wachse ich in so einem Camp auf, oder nicht?“ Das ist alles Zufall, das ist ja nicht irgendwie so. . . ne? Wenn meine Mutter nicht aus Königsberg rausgekommen wäre, dann wäre ich vielleicht Russe geworden. Oder gar nicht. (IV03, 169 - 173)

Beschrieben wird das Ereignis eines Klassentreffens nach 50 Jahren und den nachfolgenden Gedanken zur eigenen Biografie. Zentral in dieser Passage ist die Zufälligkeit, die er den verschiedenen Kindheitserfahrungen zuspricht. Während er selbst die Gespräche seiner Familie über *Heimat* ablehnte, entging er auch der Auseinanderset-

zung mit ihren Fluchterfahrungen. Die Mitschüler, die in Flüchtlingsunterkünften aufwuchsen, waren nicht nur stärker mit der eigenen Geschichte konfrontiert, sondern durch ihren Wohnort, in den Augen der anderen Kinder, stigmatisiert. Er selbst brachte bisher ihr Schicksal nicht mit seinem zusammen, sondern setzt sich erst nach seiner Pensionierung beim Klassentreffen das erste Mal mit den Erfahrungen seiner Mitschüler auseinander. Gemeinsam besuchen sie die Gedenkstätte des ehemaligen Flüchtlingslagers. Rückblickend wird er sich der Zufälligkeit seiner Lebensumstände bewusst und überlegt, wie sein Leben unter anderen Voraussetzungen anders verlaufen wäre. Im Interview fährt er fort:

Fallbeispiel: Fluchterfahrung als Teil ehrenamtlicher Identität (2/2)

IV03: und just in derselben Woche wurde eine Flüchtlingsunterkunft in Düsseldorf aufgemacht, glaube ich, war die erste dieser Art, und da wurden Leute gesucht, die da Deutschunterricht machen. Also, das war eine sehr persönliche Geschichte, und ja, und ich denke das immer wieder, wenn ich die Leute sehe, unter welchen Voraussetzungen die so aufgewachsen sind, oder besonders die Kinder. Dann sagt man ja auch: „Hast du selber Glück gehabt“ [...] Ich habe da vorher nicht drüber nachgedacht. Hätte ich eigentlich müssen. Wenn man sich zum Beispiel im Studium mit der Migrationsgeschichte beschäftigt hat, hätte einem das eigentlich auffallen müssen, ne? [IV03, 169]

In den meisten Fragebögen wird immer nach irgendwelchen persönlichen Erlebnissen oder Erfüllungen und sonstwas gefragt, und ich weiß eben, dass es sehr viel Ältere gibt, die das ähnlich sehen. Die das machen. Was auch Folgen haben wird, denn wir werden ja, wenn wir 80 sind, das nicht mehr machen, und dann gibt es auch keine mehr. Und die nächsten, die haben ganz andere Bezugspunkte zu dem Thema Flucht. (IV03, 171)

Er leitet von der Erkenntnis, dass äußere Umstände individuelle Erfahrungen vorstrukturieren, seine eigene Haltung ab. Trotz dieser für ihn allgemeingültigen Feststellung, ist es jedoch die eigene Geschichte, die zum Engagement geführt hat und die er für essenziell hält, um die Thematik Flucht in ihrer Vielschichtigkeit zu verstehen. Dabei geht es ihm nicht um Einzelbeziehungen zu Individuen, zu denen eine emotionale Bindung aufgebaut wird. Nach dem Klassentreffen, das ihn zum Nachdenken angeregt hat, ist die Eröffnung der Flüchtlingsunterkunft ein entscheidender Auslöser, um aus seiner Reflexion heraus aktiv zu werden. Das von ihm genannte Motiv, *weil ich ein Flüchtlingskind bin* wird zum Ausdruck seiner ehrenamtlichen Identität und es wird im Interview deutlich, dass dieses Selbstbild für sein ehrenamtliches Verständnis wichtig ist. Bemerkenswert ist an diesem Fallbeispiel die

starke Identifizierung mit dem Fluchtmotiv, dem er bisher in seiner Biografie keine bewusste Bedeutung beigemessen hat.

In seiner abschließenden Bemerkung, dass viele ältere Ehrenamtliche wie er im Gegensatz zu den jüngeren Generationen selbst Fluchterfahrungen bewältigen mussten, nimmt er seine persönliche Geschichte als veranschaulichendes Beispiel. Das Motiv der eigenen Fluchterfahrung wird sowohl als individuelles wie auch als Generationen unterscheidendes Narrativ genutzt. Ersteres dient zur Erklärung des Handlungsmotivs, letzteres zur Beschreibung des Erfahrungshorizonts von Ehrenamtlichen.

Dieses ausführliche Fallbeispiel veranschaulicht ein konkretes Handlungsmotiv und die enge Verknüpfung des ehrenamtlichen Engagements mit dem eigenen biografischen Narrativ. In anderen Interviews wird dieses Narrativ eher beiläufig, aber immer als Erklärung aufgegriffen. Ein junger Ehrenamtlicher berichtet, dass er sich engagiere, gerade weil Fluchterfahrung und das Ankommen in einer neuen Kultur immer Teil der Familienidentität sei. Er selbst erinnert sich an seine Kindheit im „Flüchtlingsheim“, die nicht „so schön“ war (IV09, 23) und auf die er jetzt als Student mit Distanz blickt. Beide Ehrenamtliche haben unterschiedliche Perspektiven, stehen hinter – beziehungsweise vor – ihrem aktiven Berufsleben; sie haben gemeinsam, dass sie diesen biografischen Bruch als Teil ihrer ehrenamtlichen Identität sehen und sind sich bewusst, dass sie bisher mehr Glück hatten als andere. Der eine greift den Faden seiner Familienidentität erstmals rückblickend wieder auf und ist überrascht, erst jetzt den eigenen Bezug zu Migration und Flucht zu erkennen. Für den anderen war es nie eine Option, die eigene Identität, ohne den Kontext von Fremdheit und Migration zu entwickeln. Beide Fallbeispiele zeichnen sich durch biografische Reflexion vor der Aufnahme des Ehrenamts aus. Sie setzen ihre eigenen Erfahrungen in den aktuellen Kontext des Ehrenamts und verdeutlichen durch ihre Erzählungen den performativen Charakter der eigenen Biografie. Denn in ihrem Ehrenamt werden sie gestaltend tätig und wirken der erfahrenen Zufälligkeit entgegen. Auf diese Weise entwickeln sie aus dem Gefühl, mehr Glück erfahren zu haben als andere, das Selbstverständnis ihrer Tätigkeit. Ausgedrückt werden damit sowohl Handlungsautonomie als auch biografische Kontinuität.

Reinders hat in seiner Reflexionstheorie geschlossen, dass Reflexionsprozesse zu gesellschaftlichen Bedingungen und Stereotypen vor allem dann ausgelöst werden, wenn Erfahrungen von bisherigen kognitiven Annahmen abweichen (Reinders, 2018). Die hier aufgezeigten Reflexionsprozesse sind jedoch nicht Ergebnis des ehrenamtlichen Handelns, sondern dem Engagement vorangegangen. Es kann ver-

mutet werden, dass bei Erwachsenen Reflexionsprozesse zur eigenen Biografie und zur gesellschaftlichen Verortung schon vor der Aufnahme des Ehrenamts stattfinden und während des Engagements zu einem Narrativ geformt werden.

Abgrenzung des ehrenamtlichen Handlungsrahmens

Bisher wurde gezeigt, wie Ehrenamtliche aus ihrer Haltung und biografischen Erfahrungen heraus ein eigenes Selbstbild für ihr Ehrenamt entwickeln, das in den Interviews als ehrenamtliche Rolle bezeichnet wird. Neben den Motiven, die Ehrenamtliche vor ihrem persönlichen Hintergrund benennen, bestimmen auch strukturelle Rahmenbedingungen ihre Handlungsziele. Eine dieser Prämissen ist die mehrdimensionale Abgrenzung des Ehrenamts zum Hauptamt. Beschrieben wird diese Grenzziehung als das Erleben von Autonomie, praktischer Kompetenz und emotionaler Nähe.

Für die Befragten stellt professionelles Handeln keine Zielvorstellung dar und ist somit auch nicht erstrebenswert. Das betrifft auch Ehrenamtliche, die in der Sprachbegleitung tätig sind, zu deren ehrenamtlicher Form es das professionelle Pendant der Deutschlehrenden gibt.

Fallbeispiel: Ablehnung des professionellen Anspruchs

IV09: Ich sehe das auch gelassen, weil ich immer von vornherein sage: „Ich bin kein Lehrer, ich habe keine Ausbildung dafür gehabt, ich mache das, was ich kann, ne? Das wird euch weiterhelfen, hoffe ich mal.“ (IV09, 28)

Die Qualität der Sprachbegleitung wird hier nicht darin gesehen, dem Hauptamt möglichst nah zu kommen, sondern alltagsnahe Hilfestellung zu geben. Gleichzeitig wirkt sich diese Positionierung entlastend auf den eigenen Anspruch aus. Eine andere Ehrenamtliche sieht die Trennung zwischen Ehrenamt und Hauptamt vor allem auf organisatorischer Ebene. Sie bezieht sich als Rentnerin auf ihre Berufserfahrung als Sozialarbeiterin:

Fallbeispiel: Gegenüberstellung Hauptamt und Freiwilligenengagement 1|2

IV10: Also, ich würde, wenn ich da als Hauptamtliche reinging, würde ich da noch mehr Struktur reinbringen. Es ist manchmal auch unstrukturiert, ne? Also, weil das alles so nach einem Freiwilligenengagement

läuft, ne? Also, was weiß ich, die Verknüpfung derjenigen, die da was machen. Da würde ich als Hauptamtliche viel. . . wir tun das. Wir tun das. Aber wir tun das nicht so gezielt, ne? (IV10, 148)

Die Ehrenamtliche stellt ihre berufliche Einschätzung der ehrenamtlichen Erfahrung gegenüber und stellt fest, dass ihre Tätigkeit als Sozialarbeiterin sich durch systematisches Arbeiten und den Aufbau von Strukturen auszeichnete. Inzwischen stehen für sie die Bedürfnisse und unterschiedlichen Lebenssituationen der Engagierten stärker im Mittelpunkt als es im professionellen Kontext der Fall war. Die Freiwilligkeit und die damit verbundene freie Wahl der Tätigkeiten sind für sie wesentliche Strukturmerkmal der ehrenamtlichen Rolle. Sie könne niemanden „verdonnern“ Patenarbeit zu machen und nennt das Beispiel einer Ehrenamtlichen, die in der veranstaltungsreichen Zeit vor Weihnachten einen Filmabend organisierte, wenn Januar aus ihrer Perspektive vernünftiger gewesen wäre. Sie hätte jedoch nichts dagegen sagen wollen, denn die Zusammenarbeit und gegenseitige Motivation seien im Ehrenamt wichtiger als eine strukturierte Planung.

Die Abgrenzung zum Hauptamt betrifft auch die Wahl der Aufgabenfelder selbst, so wird betont, dass ehrenamtliche Arbeit die hauptamtliche Arbeit nur ergänzen, aber nicht ersetzen sollte.

Fallbeispiel: Definition des ehrenamtlichen Tätigkeitfeldes

RT01: Aber ich finde, man muss bei der ehrenamtlichen Arbeit aufpassen, dass man nicht professionelle Arbeit macht, sondern dass man da Nischen füllt oder in Nischen hineingeht. Kontakt ist was, was professionell nicht wirklich gehalten werden kann oder das ist auch was, denke ich, was im Ehrenamt wichtig ist. (RT01, 71)

Deutlich wird an dieser Stelle, dass es über die Aufgabenfelder hinaus auch um eine andere Haltung geht, mit der entsprechende Tätigkeiten ausgeübt werden. Die Beziehungsebene erhält Vorrang vor der fachlichen Ebene und wird zu einem wesentlichen Merkmal der ehrenamtlichen Arbeit. Trotz dieser Abgrenzung zur professionellen Kompetenzerwartung des Hauptamts, gehört es für Ehrenamtliche durchaus zum Selbstbild, sich eine spezielle Expertise außerhalb dieses Handlungsfeldes erarbeitet zu haben. Das zeigt stellvertretend folgendes Beispiel, in dem ein Ehrenamtlicher überlegt, ob eine Unterstützung durch Hauptamtliche in Form von Mentoring oder Supervision in seiner Tätigkeit hilfreich wäre. Er zieht für sich den Schluss, dass der Austausch auf konzeptioneller Ebene sinnvoll wäre, aber keine Hilfestellung für die konkrete Tätigkeit zu erwarten sei:

Fallbeispiel I: Ehrenamtliche Expertise

RT10: in dem Bereich, da sind wir wahrscheinlich, die wir unten mit den mit den Menschen arbeiten, sind wir wahrscheinlich von der Erfahrung weiter als die, die dann da kommen. (RT10, 70)

Hauptamtliche seien seiner Einschätzung nach zu weit weg von der Arbeit mit Geflüchteten und der konkreten Erfahrungen in der Alltagsbegleitung, so dass er einen praxisbezogenen Austausch nicht für sinnvoll hält. Das Besondere in der ehrenamtlichen Arbeit, sei die menschliche Interaktion und das Erfahrungswissen, das daraus gewonnen wurde. Dieses Erfahrungswissen aus der intensiven Beziehungsarbeit wird als Wissensvorsprung gegenüber denjenigen Hauptamtlichen empfunden, die Ehrenamtliche koordinieren und unterstützen.

Fallbeispiel II: Ehrenamtliche Expertise

IV06: Aber die Entscheidung, und die Hilfsangebote, werden von denen entschieden, die zu wenig an der Front sind, wie ich das immer sage. Und wir Frontkämpfer, wir werden zu wenig beachtet. (IV06, 157)

In beiden Fallbeispiel zeigt sich neben dem Selbstbewusstsein über die eigene Expertise auch die Enttäuschung durch mangelnde fachliche Unterstützung und Wertschätzung. Gleichzeitig eröffnet sich durch diesen Wissensvorsprung und die abgegrenzten Tätigkeitsbereiche auch die Möglichkeit, die eigene Rolle selbstbestimmt zu gestalten. Dazu gehört die Autonomie nicht weisungsgebunden zu handeln und die Freiheit nach persönlichen Vorlieben zu entscheiden. Rahmenbedingungen werden zur Kenntnis genommen, aber anhand der eigenen Expertise ausgelegt. Die ehemalige Sozialarbeiterin stimmt zu und fügt an, dass außerdem niemand ihr eine Dienstaufsichtsbeschwerde erteilen könne (IV10, 134). Auf diese Weise sei sie flexibel in ihren Arbeitszeiten und frei zu entscheiden, wie sie Situationen löse.

Reflexive Lernhandlungen, die das Ehrenamts von anderen Bereichen abgrenzen und die Besonderheiten der eigenen Tätigkeit hervorheben, stellen mehr dar als eine mögliche Profilierung. Sie werden genutzt, um den persönlichen Lernraum zu definieren, Kompetenzerwartungen zu formulieren und sind gleichzeitig identitätsstiftend. Auf diese Weise hat Wenger auch die Grenzziehungen (boundaries) der *Landscape of Practice* beschrieben (Wenger & Wenger-Trayner, 2015b). Handlungspraktiken und Kompetenzbereiche werden nicht isoliert entwickelt, sondern durch Berücksichtigung und Abgrenzung zu anderen Akteursgruppen.

4.1.3 Zwischenfazit ehrenamtsbezogenes Selbstbild

Abschließend lässt sich festhalten, dass sich die Lernhandlungen, die Ehrenamtliche im Kontext ihres Selbstkonzept ausüben, auf die Aufgabenwahl, die biografische Reflexion und die Definition des Lernraums beziehen. Sie sind teilweise retrospektiv, vor allem aber planend angelegt und beziehen sich auf gesellschaftliche Situationen und die eigene Handlungsausrichtung. Ehrenamtliche, die berichteten, dass sie anfangen sich zu engagieren, ohne sich vorher über ihre Rolle Gedanken zu machen, mussten im Verlauf ihrer Tätigkeit ihre ehrenamtliche Rolle erst definieren. In diesem Prozess erkannten sie, dass sie sich nicht ausreichend von beruflichen Vorstellungen oder fremden Erwartungen gelöst hatten. In der Folge wurden sie durch Überforderung und fehlende Distanz enttäuscht.

Die Lernhandlungen dieser Kategorie zeichnen sich dadurch aus, dass sie in Form von Handlungsmotiven bereits vor dem Engagement ansetzen und sich während des Ehrenamts weiter ausdifferenzieren. Es wurde erläutert, dass sich das Lernen hier auf die Positionierung in der eigenen Lebenswelt ausrichtet, was sich insbesondere in den biografischen Bezügen und dem exemplarisch vorgestellten Motiv der eigenen *Fluchterfahrung* beobachten lässt. Lernabsichten werden in Bezug auf die eigene Biografie nicht formuliert. Das Ehrenamt wird stattdessen als das Resultat eines Reflexionsprozesses dargestellt.

Der Fokus liegt auf individuell-reflexiven Handlungen, die jedoch weitestgehend nicht hinterfragt, sondern als Erklärungsmuster weiterentwickelt werden. Hierzu gezählt werden kann beispielsweise das Rollenverständnis der Kultur(ver)mittlung. Es wird gebraucht, um die eigene Haltung zu beschreiben, aber in ihrer Subjektivität, Inhalt, und sozialen Dynamik nicht problematisiert.

4.2 Die ehrenamtliche Tätigkeit

Lernen durch und während der ehrenamtlichen Tätigkeit zeichnet sich durch Handlungen und Erfahrungen aus, die sich auf die Beziehungen mit Geflüchteten beziehen oder aus ihrer Interaktion entstehen. Übereinstimmend mit der Literatur lässt sich festhalten, dass Lernerfahrungen, die im direkten Zusammenhang mit der Tätigkeit stehen, als besonders intensiv und wertvoll eingeschätzt werden. Das Lernen durch

die Tätigkeit wird damit nicht nur von den Bereichen *Weiterbildung* oder *Netzwerken* abgegrenzt, sondern positiv hervorgehoben.

Während im vorherigen Abschnitt zum Rollenverständnis die übergeordnete Absicht der *Kultur(ver)mittlung* leitend war, zeigt sich in der Interaktion mit Geflüchteten die jeweilig angewendete Auslegung. Das ehrenamtliche Selbstbild wird mit dem Bedürfnis nach Teilhabe, Zugehörigkeit und Anerkennung in einem aktiven Rollenhandeln ausgedrückt. Dieses Rollenhandeln schlägt sich in kulturvermittelnden Lernangeboten nieder, in denen nicht nur Wissen an Geflüchtete vermittelt wird, sondern auch Ehrenamtliche ihre Kompetenzen ausbauen und Wahrnehmung schärfen.

Auf Grundlage der dreiwöchigen Tätigkeitsdokumentation vor den Interviews konnten alltägliche Handlungen, in Bezug auf ihren Gegenstand, Häufigkeit und zeitlichen Umfang erfasst werden – wenn auch ohne einen Anspruch auf Vollständigkeit. In den Interviews wurden ergänzend Lernerfahrungen und Hürden herausgearbeitet. Auf diese Weise entstand eine Sammlung vielfältiger und anspruchsvoller Lehr- und Lernaktivitäten im Engagement für Geflüchtete, die in diesem Abschnitt vorgestellt werden. Dieser Überblick gibt einen thematischen Einblick ins Tätigkeitsfeld und zeigt verschiedene Formen und Anforderungen des Engagements auf.

Handlungsorientiertes Lernen findet unumstritten statt, doch reflexive Auseinandersetzung mit Selbst-, Fremd- und Weltbezügen (auch verstanden als Bildungsprozesse) werden im Alltagslernen meistens nicht sichtbar und werden aufgrund mangelnder Erhebungswerkzeuge nicht ausreichend untersucht. Sollten im Lernraum Ehrenamt neben dem handlungsorientierten Lernen jedoch auch reflexive Lernprozesse verortet sein, dann ist davon auszugehen, dass diese während der Tätigkeit initiiert werden. Es stellt sich somit die Frage nach Reflexion im Handlungskontext ehrenamtlicher Tätigkeit.

Nicht überraschend unterscheidet sich das Lernen durch die Tätigkeit thematisch vom Lernen zur ehrenamtlichen Rolle. Während in Bezug auf die Rollenauslegung eine Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit stattfindet, rückt durch die (Rollen-)Ausübung die Interaktion mit anderen in den Mittelpunkt. Zentral ist dabei der Umgang mit dem kulturell Fremden und die damit verbundene Erweiterung der eigenen Perspektive auf das Vertraute. Zum Abschluss wird anhand von zwei Fallbeispielen betrachtet, wie durch reflexive Lernhandlungen das Rollenhandeln weiterentwickelt wird.

4.2.1 Handlungsziele erreichen

Tabelle 4.3: Aktionale Lernhandlungen in der Interaktion mit Geflüchteten und damit verknüpften Aufgaben

Aktionale Lernhandlungen

Durchführung öffentlicher Veranstaltungen (Filmvorführungen, Vorträge etc.)

Organisation kooperative Veranstaltungen mit Geflüchteten

Begleitung bei Aktivitäten (Behördengänge, Wohnungsbesichtigung)

Gemeinsame Freizeitaktivitäten

Der Kern der Alltagsdokumentation im *Ehrenamtsbuch / Logbuch Ehrenamt* bezieht sich auf aktionale und weitergebende Lernhandlungen. Die Befragten definieren ihr Engagement über diese Handlungen, die einen thematischen Rahmen bilden und Ziele setzen, die sie erreichen möchten. Die befragten Ehrenamtlichen haben in ihrer Agenda festen Termine und Aufgaben, doch ergeben sich darüber hinaus gelegentlich zusätzliche Aktivitäten. Das können Grillfeste sein, die mit oder von geflüchteten Menschen organisiert werden oder Informationsveranstaltungen für neue Ehrenamtliche.

Die als aktionale Lernhandlungen codierten Aktivitäten zeichnen sich dadurch aus, dass sie von Ehrenamtlichen zwar als überraschend lehrreich beschrieben, aber eher organisatorisch oder strukturell und nicht als kognitiv herausfordernd eingestuft werden. Ehrenamtliche, die durch Patenschaften oder ähnliche Formate in der Alltagsbegleitung aktiv sind, begleiten bei Behördengängen, Arztbesuchen, Elternsprechstunden oder Wohnungsbesichtigungen. Trotz vorhandener Kompetenzen sind viele Situationen neu, es findet ein Transfer statt, Routinen werden aufgebaut und Erfahrungswissen gewonnen. Das folgende Fallbeispiel zeigt deutlich, wie Lernen während der Tätigkeit durch praktische Erfahrung und Wiederholung stattfindet.

Fallbeispiel: Lernen durch Wiederholung

IV11: Das erste Mal, wo wir dann da waren, wurde ich dann auch direkt wieder mit ihm abgewiesen. Beim zweiten Mal habe ich nochmal einen Anlauf genommen, habe dann meinen Ellbogen ausgepackt [...] Also das war am Anfang also wirklich Learning by Doing. (IV11, 20)

Weitere Aufgaben, die an diesen Bereich geknüpft sind, beziehen sich auf Kommunikation mit externen Kontakten, wie beispielsweise Vermieter:innen oder Sachbearbeiter:innen. Sie gehören nicht zum persönlichen Netzwerk, die Kontaktaufnahme und Kommunikation mit ihnen stellt keine Informationsrecherche dar, sondern eine konkrete Unterstützung (z.B. durch Interessensvertretung) von Geflüchteten. Manche dieser Aktivitäten erfordern eine intensive Auseinandersetzung mit unbekanntem Verwaltungsprozessen. Meistens findet Lernen bei diesen Aufgaben jedoch unbemerkt nebenbei statt, durch Wiederholungen und die Anreicherung von Detailwissen.

Aktionale Lernhandlungen zeichnen sich zudem dadurch aus, dass alltägliche Freizeitbeschäftigungen in neuen sozialen Konfigurationen stattfinden. Gemeinsame Unternehmungen wie Fahrradtouren oder Schwimmausflüge sind als soziale Aktivitäten geplant, um sich persönlich kennen zu lernen, zielen aber auch auf eine interkulturelle Verständigung ab. Explizit in den Mittelpunkt rückt dieser kulturelle Austausch bei Veranstaltungen, die gemeinsam mit Geflüchteten organisiert werden. Angesprochen werden dabei Gruppen von Geflüchteten und Ehrenamtlichen, die sich zum Feiern, zum Kochen, zu Spieleabenden oder zum Verschönern der Wohnunterkünfte treffen. Die Treffen richten sich nicht an eine geschlossene Gruppe, eingeladen wird im Rahmen einer ehrenamtlichen Community, Beratungsstellen, Wohnunterkunft oder ähnlichen Räumen der Begegnung. Ehrenamtliche berichten, dass diese Aktivitäten besondere Erfahrungen sind, weil sie positiv stimmen und vom gemeinsamen Alltag abweichen, in dem darum geht, das Ankommen in Deutschland zu organisieren und zu erklären. Eine Ehrenamtliche schreibt in ihrem Logbuch ihre persönlichen Empfehlungen auf und bemerkt: „Wichtig: auch mal was machen ohne Gedanken an Papiere, Probleme etc. *Essen* hält Leib und Seele zusammen“ (Hervorhebung im Original, IV01, CP: 22). Formuliert wird das Bedürfnis, Geflüchtete nicht nur in administrativen Angelegenheiten zu begleiten, sondern auch eine Beziehungsebene zu entwickeln und mehr über den kulturellen und persönlichen Hintergrund des Einzelnen zu erfahren. Veranstaltungen wie Spieleabende sind eine Einladung, sich „auf Augenhöhe“ zu begegnen – ohne „problematischen Themen“ und das Ungleichgewicht, welches das Ehrenamtsverhältnis mit sich bringt.

Für Ehrenamtliche steckt in diesen Freizeitaktivitäten viel interkulturelles Lernpotenzial und Motivation für bürokratische Aufgaben. Doch dieses Bedürfnis und die Einordnung wird nicht von allen geteilt. Im folgenden Zitat zeigt eine Ehrenamtliche Verständnis dafür, dass ihre Paten schwerfällt, sich auf einen ehrenamtlich organisierten Spieleabend einzulassen.

Fallbeispiel: Unterschiedliche Bedürfnisse an eine Patenschaft

IV01: Das sind ja meistens Treffen, wo man eigentlich nur Spaß hat oder sowas, also wo man jetzt nicht irgendwelche Probleme wälzt. Vielleicht fällt ihnen das aber schwer, da so abzuschalten. Also, ich war nämlich [...] auf so einem Spieletreffen, und das fand ich total erstaunlich, so, wie entspannt und lustig und weiß ich nicht das war. Und es ging überhaupt nicht um irgendwelche problematischen Themen, sondern man hat da einfach nur gespielt und sich kennengelernt, und so. Aber ich glaub, das fällt denen schwer. Also, sich da so drauf einzulassen. (IV01, 125)

Während den Befragten dieser Ausgleich durch gemeinsame Unternehmungen (auch in größeren Gruppen) für ihre Beziehungsarbeit und interkulturelle Lernerfahrungen wichtig ist, nehmen sie wahr, dass nicht alle Geflüchteten den Wunsch haben, sich näher kennen zu lernen oder in Kontakt zu kommen. Zwischen Ehrenamtlichen und Geflüchteten entstehen somit verschiedene Beziehungskonstellationen, Patenschaftsbeziehungen verlaufen nicht gleich und bauen auf unterschiedlichen Grundbedingungen auf.

In Ergänzung zu den Aktivitäten, die sich an Engagierte und Geflüchtete richten, werden auch öffentliche Events wie Filmvorführungen oder Vorträge organisiert. Diese richten sich an interessierte Menschen innerhalb und außerhalb des Ehrenamts. Hinter den Veranstaltungen steht der Gedanke, sich selbst weiterzubilden, Geflüchtete einzubeziehen, vor allem aber Zugänge und Austausch zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen zu ermöglichen. Zur Durchführung stellen sich vorab organisatorische Herausforderungen, zum Beispiel die Ansprache von Geflüchteten, die Adressierung einer interessierten Öffentlichkeit oder die Kooperation mit anderen Vereinen.

Fallbeispiel: Adressierung von Zielgruppen

IV02: Also, wir haben noch ein bisschen Schwierigkeiten damit, die Leute wirklich so zu erreichen, und wir wissen nicht ganz genau, woran es liegt. [...] Unsere erste Idee war, dass es halt, die Frauen oft nicht mitkommen, weil sie Kinder haben, auf die sie - um die sie sich kümmern müssen, und, ja, das natürlich irgendwie schwierig ist, wenn man dann irgendwas hat, und wir haben keine Kinderbetreuung. Deswegen hatten wir auch Kinderbetreuung angeboten an dem ersten Tag, was dann auch echt gut funktioniert hat. Also vielleicht müsste man nochmal mehr sowas machen, weil natürlich auch beim Filmabend auch das Ding ist, also wie soll da Kinderbetreuung aussehen? Ja, das haben sich vielleicht die Leute auch gedacht. (IV02, 64-66)

In dieser Aussage wird der Wunsch nach zielgruppengerechter Ansprache formuliert, verknüpft mit der Frage, wie Angebote attraktiv gestaltet werden können. Die Schwierigkeit entsteht durch die Unsicherheit, die Bedürfnisse der Zielgruppe einschätzen zu können. Es wird explorativ vorgegangen, Erfahrungen gesammelt und übertragen; so hat – in dem obigen Beispiel – eine andere Veranstaltung mit Kinderbetreuung gut funktioniert und es wird deshalb vermutet, dass die Betreuung von Kindern gewährleistet sein muss. Je größer und heterogener die Gruppe ist, desto schwerer fällt die Ansprache. Es fällt auf, Aktivitäten, die eine interessierte Öffentlichkeit ansprechen, mit hohem Organisationsaufwand oder Wissensvermittlung verbunden sind, werden selten kooperativ von Ehrenamtlichen und Geflüchteten geplant, sondern vorrangig als Angebote von Ehrenamtlichen konzipiert.

So wichtig gemeinsame Freizeitaktivitäten und öffentliche Veranstaltungen für die ehrenamtliche Motivation sind, vom zeitlichen Umfang her sind in dem Bereich der aktionalen Lernhandlungen zum großen Teil alltags- und aufenthaltsrelevante Aufgaben verortet. Aktivitäten wie Behördengänge und die Unterstützung in bürokratischen Vorgängen sind Aufgaben, die erledigt werden müssen. Diese Aufgaben werden durch organisatorische Handlungen unterstützt, denn viele Ehrenamtliche setzen und planen wochenweise die eigenen Prioritäten. Die eigene Zeit zu organisieren, mit To-Do-Listen zu arbeiten, abzuwägen zwischen dringenden Angelegenheiten und solchen, die warten können, bedeutet für Ehrenamtliche immer auch den zeitlichen und mentalen Umfang des Ehrenamts zu bestimmen. Im folgenden Fallbeispiel wird gezeigt, dass das Ehrenamt kein festes Zeitkontingent einnimmt, sondern mit anderen Freizeitaktivitäten in der Priorität abgewogen wird.

Fallbeispiel: Priorisierung und Organisation des Alltags

RT10: Ich habe eine sehr schnelle Prioritätenliste für die Dinge, die gemacht werden müssen, Sie können sehr schnell aussortieren, was ich dann nicht mache, was wegfällt. So, ein Beispiel ist so, ich mache jede Woche Italienisch am Montag und wenn das dann zu eng wird, dann gehe ich eben da nicht hin. Weil ich denke, kannst du ruhig mal ausfallen lassen, ist doch egal. Aber dann plane ich schon die Woche und entscheide auch, was zu tun ist. (RT10, 56)

Aufgaben werden priorisiert, die zur Verfügung stehende Zeit ist der Ausgangspunkt, um zu entscheiden, welche Vorhaben umgesetzt werden. Diesem Abwägen kommt vor allem dann Bedeutung zu, wenn schnelles Handeln gefordert ist. Das Planen, um Verabredungen treffen zu können und gezielt zu handeln, wird bewusst eingesetzt und als solches benannt: „Also hier entscheiden und abwägen, was zu tun ist. Ich

glaube, das ist für mich am wichtigsten. Dass ich mich nicht treiben lasse von irgendwas, sondern sage, das mache ich oder das mache ich nicht“ (RT01, 120). In diesem Aspekt der Planung zeigt sich nicht nur ein hoher Grad an Selbstorganisation (wann und auf welche Art die Aufgaben erledigt werden), sondern auch an Autonomie (welche Aufgaben in den Tätigkeitsbereich fallen). Selbst- und Zeitmanagement stellen für diese organisatorische Planung der nahen Zukunft wichtige Kompetenzen dar.

Zusammenfassend bleibt festzustellen, dass aktionale Lernhandlungen im Rahmen der Kerntätigkeit eingesetzt werden, insbesondere um konkrete primäre Handlungsziele zu erreichen. Thematisch fallen in diesen Bereich sowohl die Planung und Durchführung von Freizeitaktivitäten als auch die Unterstützung und Begleitung in bürokratischen und formalen Prozessen (z.B. Behördengänge, Wohnungssuche etc). Lernerfahrungen ergeben sich dabei unter anderem aus dem Transfer von bekannten Situationen in neue soziale Settings und werden als organisatorisches Erfahrungswissen betrachtet. In Bezug auf bürokratische Prozesse geben Ehrenamtliche an, durch ihre Tätigkeit ihr Fachwissen erweitert und angewendet zu haben. Freizeitaktivitäten werden hingegen als Vertiefung des Gemeinschaftsgefühls gewertet, denn unabhängig von Alltagsorgen kann hier Verbundenheit erlebt und Interesse für einander gezeigt werden. Gelungene Veranstaltungen – oder Verabredungen im kleinen Kreis – wirken motivierend und ausgleichend für Ehrenamtliche (und Geflüchtete), in ihrer oft als frustrierend empfundenen Auseinandersetzung mit Strukturen und Behörden.

4.2.2 Lernangebote gestalten

Tabelle 4.4: Weitergebende Lernhandlungen in der Interaktion mit Geflüchteten und damit verknüpften Aufgaben

Weitergebende Lernhandlungen
Beratungsangebote (institutionalisiert)
Durchführung von Veranstaltungen (Workshops, Erzählcafé etc.)
Sprachbegleitung (Deutschkurse, Hausaufgaben etc.)
Informelle Beratung (meistens 1:1)

Eng verknüpft mit aktionalen Lernhandlungen sind weitergebende Lernhandlungen. Beide Formen greifen ineinander und alle Ehrenamtliche nennen mehrere weiter-

gebende Lernhandlungen, die sie regelmäßig und intensiv ausüben. Sie beziehen sich auf Angebote von Sozialberatungen, die von der institutionalisierten Sprechstunde bis hin zum 1:1 Austausch in alltagsbegleitenden Patenschaften reichen. Die Beratungsanliegen beziehen sich auf formale Fragen zu Verwaltungsprozessen, Formularen, Anträgen oder Verträgen, auf Bewerbungen und den Berufseinstieg. Ehrenamtliche bringen ihr vorab erworbenes Wissen ein, verweisen auf spezialisierte Beratungsstellen oder recherchieren ad hoc erforderliche Informationen zu konkreten Einzelanfragen. Das Fachwissen wird als Handwerkszeug verstanden, doch zum erfolgreichen Gelingen und zum Überwinden von Herausforderungen haben Ehrenamtliche Strategien entwickelt und sich entlastende Verhaltensweisen angeeignet. Anhand einzelner Lernhandlungen werden im Folgenden ein paar dieser Vorgehensweisen vorgestellt.

Für Geflüchtete haben Ehrenamtliche verschiedene thematische Beratungsangebote entwickelt, wie die Berufsberatung oder Studienberatung, vor allem aber die Sozialberatung, in der es um vielfältige bürokratische Anliegen geht. Nicht immer lässt sich in diesen Beratungen auf Erfahrungswissen zurückgreifen, dafür ist es wichtig, zentrale Quellen zu kennen, auf ein berufliches Netzwerk oder andere Ehrenamtliche zurückgreifen zu können. Die Fremd- und Selbsterwartungen sind hoch, denn die Beratungen erfordern Fachwissen und die einmal getroffenen Entscheidungen ziehen Konsequenzen für die Betroffenen mit sich. Die Entwicklung eigener Techniken im Umgang mit den Anforderungen wirkt deshalb erleichternd. Da es in dieser Arbeit zentral um die Lernerfahrungen von Ehrenamtlichen geht, werden im Folgenden nicht die weiterbildenden Lernhandlungen als solche vorgestellt, sondern die damit verknüpften Lernerfahrungen und Strategien von Ehrenamtlichen.

Eine Ehrenamtliche berichtet, dass sie sich bei schwierigen Fragen aus der Situation zurückzieht, um in Ruhe recherchieren zu können:

Fallbeispiel: Selbstmanagement im Beratungssetting

RT03: Oder einfach freundlich auch dem Hilfesuchenden erklären, Moment, das dauert jetzt ein bisschen, ich muss das abklären und ich gehe dann kurz in das kleine Büro und gucke im Internet wie das funktioniert. Ja, aber in mir ist es so, Ahhh und dann gegenüber den Hilfesuchenden versuche ich ruhig zu bleiben, einfach um ein bisschen Geduld zu bitten, lächeln. (RT03, 135)

Die Ehrenamtliche geht gegen ihr aufkommendes Panikgefühl an, in dem sie sich temporär der direkten Interaktion entzieht und sich Raum und Zeit zugesteht, um überlegt handeln zu können.

In anderen Situationen ist es wichtig empathisch eine wertschätzende Atmosphäre zu schaffen, in der Begegnung stattfinden kann. Das *Erzählcafé* ist ein Format, das in unterschiedlichen Varianten angeboten wird und das auf einem vertrauensvollen Umgang aufbaut. Hier werden aktuelle Gesellschaftsthemen oder eigene Geschichten besprochen, die entweder von Ehrenamtlichen vorbereitet oder von Teilnehmenden spontan eingebracht werden können. Den Organisator:innen geht es darum, Geflüchteten die Möglichkeit zu geben, Deutsch zu sprechen, sich an aktuellen Diskursen zu beteiligen oder ihnen die Gelegenheit zu geben, ihre eigenen biografischen Geschichten zu erzählen. Die passende Atmosphäre zu schaffen, bedeutet Fingerspitzengefühl und Empathie.

Fallbeispiel: Atmosphäre gestalten

IV08: Ich habe früher auch immer gesagt: „Ach wo kommst du her? Seit wann bist du hier? und so.“ Ich fange inzwischen anders an. Ich sage so: „Ich komme von hier. Ich war leider nie woanders.“ [Lacht] Also, dass man auch von sich aus erzählt, [Unverständlich], nur weil jemand jetzt anders aussieht, oder eine andere Sprache spricht, wird der direkt gelöchert und interviewt. [...] Ich habe festgestellt, dass das ein ziemlicher Wellenbrecher ist.

[...]

Die lernen ja in den Schulen zum Beispiel: Ich stelle mich vor. Mein Name ist... In kurzen Sätzen. Und da habe ich auch schon mit jemandem gegessen, habe gesagt: „Pass auf, wir machen das andersrum. [...] Ich [langsam] heiße... und Komma, mach mal längere Sätze“, und dann klingt das direkt... Und zwei Wochen später [...] erzählte er toll das, was wir mal rausgearbeitet hatten, und alle anderen „Boah, kann der toll reden“ [Lacht]. Also, er wurde größer, fühlte sich selbstbewusster. Also, es war so für alle was dabei. Und wir hatten auch noch Spaß. (IV08, 36-42)

Die Ehrenamtliche nutzt das Erzählcafé, um sich darin zu erproben, einen entspannten Rahmen zu schaffen und anderen die Teilhabe zu vereinfachen. Sie bereitet sich vor, überlegt sich, was sie von sich preisgeben möchte und wie sie das anfängliche Eis brechen kann. Das Erzählcafé bietet auch für Geflüchtete einen geschützten Raum des Probedhandelns und der Bestätigung. Das Format bietet Flexibilität, damit individuelle Bedürfnisse berücksichtigt werden können und stellt gleichzeitig einen strukturierenden Rahmen (zum Beispiel durch wiederholende Abläufe), an dem

sich die Beteiligten orientieren können. Auf diese Weise können wiederkehrende Situationen von allen Beteiligten vorbereitet oder eingeübt werden.

Neben diesen Gesprächsangeboten haben sich für den Schwerpunkt Sprachbegleitung ebenfalls zahlreiche Formate herausgebildet. Das liegt daran, dass für viele Ehrenamtliche der Sprachkurs ihr Einstieg ins Engagement war und Sprachkenntnisse für Geflüchtete noch immer einen wichtigen Aspekt im selbstbestimmten Alltag darstellen. Der Bedarf an Sprachangeboten beschränkt sich jedoch nicht nur auf Sprachkurse; die erworbenen Kenntnisse, die unterschiedlichen Fähigkeiten, eine neue Sprache zu lernen und die verschiedenen Lebenssituationen, erforderten weitere Formate. Inzwischen gibt es Hausaufgabenhilfe, Unterstützung zum formalen Deutschkurs, der Ausbildung oder Schule. Es gibt Sprach-Tandems oder andere 1:1 Varianten der sprachlichen Unterstützung im Alltag. Diese Bildungsangebote, die Ehrenamtliche entwickeln, sind wie gezeigt wurde auch an die eigene Persönlichkeitsentwicklung und Rollenauslegung geknüpft.

Ein Ehrenamtlicher berichtet, dass für ihn in Bezug auf sein Ehrenamt sofort klar war, Deutsch unterrichten zu wollen. Da er sowohl arabisch als auch deutsch spricht, kann er übersetzen, Vergleiche herstellen und auf diese Weise den Einstieg für seine Kursteilnehmenden erleichtern.

Fallbeispiel: Die eigenen Vorstellungen im Lehrkonzept umsetzen

IV09: Und ich habe mir auch gesagt: Die gehen ja bald in Schulen, dann werden die das selbe nochmal durchkauen. Lieber lernen die jetzt auch bisschen was, dass die einen Vorteil haben, für die Schule. Kostet mich ein [Betont] bisschen [Nicht mehr betont] mehr Arbeit, aber ich kann das dann besser erklären, als jetzt was, was ich erst vom Buch lernen muss, und dann weitergebe. Wenn ich das selber direkt aufbaue, dann kann ich das ja besser weitergeben. (IV09, 40)

Das Unterrichten bringt er sich selbst bei und entwickelte über die Zeit seinen eigenen Stil. Zunächst griff er auf vorhandene Lehrbücher zurück, stellte dann aber fest, dass sein Sprachkurs keinen professionellen Kurs ersetzen, sondern eine alltagsnahe Ergänzung bieten sollte. Inzwischen erstellt er sein Material und den Kursplan selbst. Dabei nimmt er in Kauf, dass dieses Vorgehen mit einem größeren Aufwand verbunden ist, weil er sich damit sicherer fühlt und stärker auf die Belange der Teilnehmenden eingehen kann. Durch die direkten Reaktionen im Kurs merkt er, welche Methoden gut funktionieren, welche Themen und Inhalte für seine Teilnehmenden relevant sind. Die Entwicklung dahin beschreibt er als intensive

Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle. An die erste Einheit seines Deutschkurses erinnert er sich folglich mit gemischten Gefühlen: In dem neuen Unterrichts-Setting wurden ihm die Erwartungen an seine neue Aufgabe bewusst, vor allem als die Teilnehmenden ihn „Lehrer“ nannten und sich diese Rollenzuschreibung zunächst nicht passend anfühlte. Er erinnert sich aber auch das Glücksgefühl, dass so viele an seiner ersten Unterrichtsstunde teilnahmen und er ihnen helfen konnte. Seinen Rollenkonflikt hat er inzwischen aufgelöst – er hat sich bewusst gemacht, dass er trotz der positiven Resonanz keine ausgebildete Lehrkraft ist – und sich vom Anspruch der Professionalität gelöst. Dennoch kommt es vor, dass er während des Unterrichts unsicher wird.

Fallbeispiel: Selbstmanagement im Unterrichtssetting

IV09: wenn ich jetzt so zwei, drei Fragen kriege, wo ich nicht drauf antworten kann, kommt so halt schnell Nervosität und so. Und dann muss ich halt wissen: „Ey“, dann simuliere ich im Kopf auch so Situationen [. . .] „Ja, wie gehst du damit um?“ Weil, manche versuchen dann, auf Krampf irgendwie eine Antwort zu geben, aber ich habe dann für mich gesehen, was mich auch am meisten entspannt, ist einfach offen und ehrlich zu sagen: „Ich habe keine Ahnung.“ Weil ich die auch nicht haben muss, so gesehen, ne? Und ja, oft lernen ist das auch Learning by Doing. Also, Ehrenamt allgemein. Man macht erstmal, dann sieht man: Ja, war gut, war nicht so gut. Aber man muss sich halt bewusst sein, dass man in den Sachen, wo es wichtig ist, sagt: „Nee, jetzt stoppe ich lieber, gehe zwei Schritte zurück, und überlege mir, was ich mache.“ (IV09, 60)

Das strategische Vorgehen, wird hier beschrieben als Bezugnahme auf das eigene nicht-professionelle Rollenverständnis („Ich habe keine Ahnung. Weil ich die auch nicht haben muss“) und einer gedanklichen Simulation der Situation. Dieses Gedankenspiel hilft ihm ad hoc, die jeweilige Situation zu bewerten und im Zweifel offen zu kommunizieren, wenn ihm relevantes Wissen fehlt. Lernen im Ehrenamt passiert seiner Meinung nach häufig durchs Ausprobieren. In inhaltlich wichtigen Fragen bewertet er dieses Vorgehen jedoch kritisch, denn diese erfordern, anstelle einer schnellen Antwort, überlegtes Handeln.

In den drei obigen Beispielen wurden verschiedene Strategien vorgestellt, um mit situativer Unsicherheit umzugehen, die vor allem in weitergebenden Lernhandlungen der Tätigkeit auftreten können:

1. **Die bewusste und räumliche Unterbrechung direkter Interaktion.** Mit Distanz zur Situation kann das eigene Handeln fokussiert werden, um dann gestärkt wieder in die Interaktion gehen zu können.
2. **Die Gestaltung von Kommunikationsmustern,** durch strukturierte Austauschformate und die Vorbereitung auf Gesprächssituationen.
3. **Die gedankliche Simulation aus der Situation heraus,** um mit dieser mentalen Distanz das eigene Handeln abwägen zu können.

Alle drei Ansätze verdeutlichen, dass Fachwissen für die inhaltliche Tätigkeit zwar notwendig ist, aber zur erfolgreichen Gestaltung der weitergebenden Lernhandlung auch Handlungswissen gehört. Als zielführend hat sich für die Befragten ein reflektierter Umgang mit den eigenen Unsicherheiten und den Bedürfnissen ihrer Zielgruppe erwiesen.

4.2.3 Kultur vermitteln

Tabelle 4.5: Kooperative Lernhandlungen in der Interaktion mit Geflüchteten und damit verknüpften Aufgaben

Kooperative Lernhandlungen

Kooperatives Erarbeiten von Fähigkeiten (handwerkliche, künstlerische Projekte)

Kooperatives Erarbeiten von Lösungen, Zusammentragen von Informationen

Im Dialog kulturelle Unterschiede entdecken

Gemeinsame Umgangsformen erarbeiten

Entwicklung von Handlungsmöglichkeiten

Diskussion von Problemstellungen

Kommunikative Reflexion zum Alltag in Deutschland

Kommunikative Reflexion zur individuellen Zukunftsperspektive (von Geflüchteten)

Ihren größten Lerngewinn verzeichnen Ehrenamtliche im Bereich ihrer interkulturellen Kompetenz, die sie durch die Gespräche und nonverbale Interaktionen mit Geflüchteten ausbauen konnten. Die Lernerfahrungen beziehen sich sowohl auf Sachinformationen zu den jeweiligen Herkunftsländern als auch auf persönliche Erfahrungen im Anerkennungsverfahren zur Flucht- oder Lebensgeschichte.

Fallbeispiel: Interkulturelle Lernerfahrungen durch Interaktion

IV03: Was habe ich gelernt? Nein, gelernt habe ich natürlich ganz viel über Flüchtlinge. Also, ich habe ganz viel gelernt, wie unterschiedlich die Länder sind. Dass es „die Flüchtlinge“ überhaupt nicht gibt. Dass man dann das, was in den jeweiligen Ländern ganz unterschiedlich ist, Religion, Herkunft, familiäre Probleme, Strukturen, das kann man alles lernen. Ja, was lernt man noch? Umgang mit Flüchtlingen. Das ist nicht so einfach. (IV03, 74)

In dieser Aussage wird unterschieden zwischen den Informationen zum kulturellen und individuellen Hintergrund und der Übertragung dieses Wissens auf das eigene Handeln. Ein Anliegen, das auch als Motivation zum Engagement genannt wird, ist es, einzelne Personen mit ihren individuellen Geschichten kennen zu lernen und zwischen den jeweiligen Herkunftsländern differenzieren zu können, um diese Geschichten einzuordnen. Was zunächst Neugierde und Interesse an den Menschen war, die gerade erst nach Deutschland gekommen waren, wurde für viele im Ehrenamt später Grundlage, um politische Entscheidungen einschätzen und das eigene Handeln anpassen zu können.

Dieser Zugang zur *Kultur(ver)mittlung* kann deshalb ohne eine persönliche Verständigung und Wahrnehmung des anderen nicht auskommen. In den oben genannten aktionalen und weitergebenden Lernhandlungen finden Lernprozesse statt, in denen gemeinsames Wissen generiert wird oder durch kommunikativen Austausch entsteht. In dem folgenden Fallbeispiel werden sowohl der Anspruch der Kulturvermittlung als auch die Entwicklung hin zu einem wechselseitigen Austausch sichtbar:

Fallbeispiel: Wechselseitige Kulturvermittlung im Deutschkurs

I: Sie haben gesagt, mit dem Deutschunterricht kann man auch andere Dinge transportieren. Was steckt für Sie da noch mit drin?

IV07: Also, das ist eine zweiseitige Sache. Was ich gerne damit verbinde, ist, wie es hier so in Deutschland funktioniert, also rein praktisch. Aber eben auch, wie die Deutschen so ticken, oder die Leute, die hier leben, ticken. Das sind ja nicht alles Deutsche. [...] welche Werte wir haben, welche Gesetze und Regelungen, und das, ja, also, das sind so die ganz großen Dinge, die uns teilweise unterscheiden von den Kulturen und Ländern, aus denen die Leute eben kommen hierher, und diese Unterschiede klarzumachen, damit die das einmal wissen, wie es geht [...] Es gibt da ganz große Aha!-Erlebnisse. Andererseits ist es ja auch so, dass ich auch von den Leuten erfahre, wie es bei ihnen dann so ist. Das ist auch schön. Also, das finde ich, ja, das finde ich schon bereichernd. (IV07, 29-30)

Eine weitergebende Lernhandlung wie dieser Sprachkurs wird zur kooperativen Lernerfahrung, über den Austausch kultureller oder gesellschaftlicher Unterschiede. Das Verständnis dessen, was das eigene Ehrenamt ausmacht, ändert sich interaktiv im Rahmen der Tätigkeit. Das hat Auswirkungen auf das Rollenhandeln, die aktive Gestaltung des Ehrenamts und die Motive sich zu engagieren. Das Aufdecken von Unterschieden (und Gemeinsamkeiten), wird als Brücke zu einem besseren Verständnis füreinander empfunden, weil es Verhalten kontextualisiert und im Dialog erklärt werden kann. „Das *Fremde* auch stehen lassen, ist ein Prozess!“ (IV01, CP 23) schreibt eine Ehrenamtliche in ihr Logbuch und benennt damit eine Herausforderung, von der alle Ehrenamtlichen berichten und die sich auch im (interkulturellen) Umgang miteinander zeigt. Die Entwicklung gemeinsamer Regeln wird vor allem in der Alltagsbegleitung als ein zentraler Punkt in der Beziehungsarbeit gesehen.

In situativer Abhängigkeit werden gemeinsame Umgangsformen erarbeitet, die darauf abzielen, die eigenen Bedürfnisse zu kommunizieren und sich gegenseitig so wertzuschätzen, dass die andere Person dieses Anliegen auch versteht. Die Herausforderung für Ehrenamtliche scheint dabei zu sein, Erwartungen explizit zu formulieren und sich selbst eine emotionale Reaktion zuzugestehen. Verständnis und Akzeptanz füreinander zu entwickeln ist wichtig für das eigene Selbstbild im Ehrenamt – auch falls damit zunächst Enttäuschungen Raum gegeben wird. Schlüsselmomente für die Beziehungsarbeit ergeben sich aus dem konstruktiven Umgang mit diesen Enttäuschungen, um diese auch in der direkten Interaktion zu lösen.

Das folgende Beispiel zeigt anhand eines Eintrags im Logbuch, eine Differenz, die sich aus dem unterschiedlichen Verständnis zu verbindlichen Verabredungen ergibt.

Fallbeispiel: Den eigenen Standpunkt kommunizieren 1 | 3

Auszug aus dem Logbuch (IV01):

Samstag: Verärgert gegenüber [ANONYMISIERT], die Schwimmen gehen, aber Treffen nicht absagen – abwarten

Sonntag: erstmal nichts, der 16-jährige ist wohl erschrocken, dass ich verärgert bin... Von mir klare Bitte: Wenn ihr meine Unterstützung braucht, müssen wir verlässliche Zeiten einhalten. Abends dann längeres versöhnliches Telefonat. (IV01, CP 8f.)

An diesem Beispiel einer nicht eingehaltenen Verabredung dokumentiert die Ehrenamtliche, nicht nur ihren eigenen Ärger, sondern auch ihre Vorgehensweise. Sie macht deutlich, dass ihre Unterstützung nicht bedingungslos ist, sondern im Gegen-

zug Verbindlichkeit erfordert, damit vertritt sie ihre Grenzen nach außen. Später schreibt sie im Abschnitt für freie Notizen:

Fallbeispiel: Den eigenen Standpunkt kommunizieren 2|3

Abgrenzung: Wenn es einem mit etwas nicht gut geht, dann direkt klar benennen!

Gefühle zeigen: Bei allem Verständnis, dass es kulturelle Unterschiede gibt - wenn etwas gar nicht geht [. . .], dann auch dies klar benennen. (IV01, CP 22)

Diese Grenzziehung um das eigene Verständnis und der Verweis auf kulturelle Unterschiede verweisen darauf, dass im Aushandeln der Beziehungsebene nicht immer unterschieden wird zwischen individuellen Charaktereigenschaften und kultureller Prägung. Dem eigenen Unverständnis wird dann mit kulturellen Erklärungsmustern begegnet:

Fallbeispiel: Den eigenen Standpunkt kommunizieren 3|3

IV01: Und natürlich kann ich denen aus meinen Erfahrungen, wie bestimmte Dinge hier in Deutschland funktionieren, irgendwie mitgeben. Das ist so. Und es gibt Umgang mit Ämtern, wo man sagen muss: „Das ist eben so und da geht auch kein Weg dran vorbei“, oder es gibt vielleicht auch bestimmte deutsche Gepflogenheiten, wo man sagen kann: „Wenn man immer zu spät kommt, so nervt das vielleicht irgendwie“. [. . .] Da prallen einfach Welten auseinander. Da ist das neue Handy wichtiger als neue Möbel, der Führerschein mehr im Fokus als der Sprachkurs. (IV01, 10)

In diesem Fallbeispiel zeigt sich das Spannungsfeld für Ehrenamtliche, nicht nur an Beziehungen in Form von Paten-, Mentoren- oder Freundschaften zu arbeiten, sondern immer auch die (normativ oder prägend) kulturelle Ebene mitzudenken. Die Anforderung an die eigene Rolle, deutsche Kultur zu vermitteln, scheint dahin zu führen, nicht nur von den eigenen Ansprüchen und Empfindungen auszugehen, sondern auch gesellschaftliche Normen mitdenken zu wollen. Pünktlichkeit und Zuverlässigkeit können als wichtige Faktoren im persönlichen Umgang empfunden werden, sie bekommen im Kontext von formalen Fristen und rechtlichen Auflagen eine externe Notwendigkeit, für die Ehrenamtliche sich verantwortlich fühlen. Damit verbunden wird in mehreren Interviews die Sorge genannt, dass die Person, die sie unterstützen wollen, den gesellschaftlichen Anschluss an ein Leben in Deutschland nicht schaffen könnte – oder durch ihr Verhalten den Aufenthaltsstatus aufs Spiel setzt. Der Prozess, „das *Fremde* auch stehen [zu] lassen“, ist dann ein Abwägen

zwischen der persönlichen Toleranz bzw. der Akzeptanz kultureller Unterschiede auf der einen Seite und dem eigenen Standpunkt sowie der Vermittlung gesellschaftlicher Norm auf der anderen Seite. In dieser Auseinandersetzung wird kulturelles Verständnis für einander entwickelt und in manchen Fällen das Verständnis für die eigene Kultur und die eigenen Werte vertieft.

Während es im obigen Fallbeispiel der Ehrenamtlichen darum ging, mit Unterschieden umzugehen und den eigenen Standpunkt zu kommunizieren, gibt es auch Situationen, in denen nicht auf die Akzeptanz der Unterschiede, sondern das Kennenlernen der Besonderheiten hingearbeitet wird. Im folgenden Beispiel wird zunächst die Irritation und dann das gegenseitige Lernen von Höflichkeitsritualen und Verhaltensregeln durch wechselseitige Besuche beschrieben.

Fallbeispiel: Gegenseitiges Kennenlernen kultureller Höflichkeit

IV06: Die kommen in den Raum, die begrüßen alle, und setzen sich dann hin. Und dann sage ich: „Und ich? Ich bin auch da.“ Und dann kams: Ne, das ist Respekt. Die geben mir nicht die Hand aus [Betont] Respekt [Nicht mehr betont]. Weil ich die Älteste bin, und ich eine Frau bin. Und dann habe ich gesagt: „So, und hier ist es nicht, es ist kein Respekt, ne, es ist respektlos, wenn ihr mich ignoriert.“ [. . .] Ja, aber die schämen sich so sehr. Ja also, dass man, dass man da wirklich merkt: Das ist wirklich nicht respektlos, sondern man muss wirklich in dem Moment fühlen: Wie kannst du dieses, diese Problem ansprechen? Dass ich mich übergangen fühle, die mich aber wirklich sehr ehren. Und das, das hier aufeinander trifft. (IV06, 58)

[. . .] Also, ich lerne, wenn ich da bin, und die lernen, wenn die bei mir sind. So, [Unverständlich] gilt die Rollen, die Regeln des Gastgebers. Das ist, [betont] das [nicht mehr betont] ist der Prozess, der jetzt so langsam, langsam stattfindet (IV06, 70)

Sehr anschaulich wird in dieser Aussage der Aushandlungsprozess dargestellt:

1. Das anfängliche Unbehagen (als Frau während der Begrüßung ignoriert zu werden)
2. Der Austausch zur Problemstellung (der unterschiedlichen Wahrnehmung und Ausdruck von Respekt) bis
3. Die gemeinsame Lösung (Höflichkeitsformen richten sich nach dem Verständnis der/des Gastgeber:in).

Zum Tragen kommen hier die Fähigkeit, das eigene Unbehagen anzusprechen, Zwischentöne wahrzunehmen und die Bereitschaft, sich auf einen kooperativen Prozess

einzulassen, in dem gemeinsame Regeln erarbeitet werden. Das setzt Vertrauen und eine freundschaftliche Verbundenheit voraus, in der die Offenheit für einen zeitintensiven Prozess gegeben ist. Auf diese zeitliche Perspektive deutet der letzte Abschnitt des Zitats hin.

Viele Höflichkeiten lassen sich erklären, andere sind hingegen so nuanciert oder in das kulturelle Selbstbild eingeschrieben, dass sie nicht als Ritual empfunden werden. Sie werden erst in der eigenen Irritation oder auf Nachfragen sichtbar. Andere Umgangsformen lassen sich als ungeschriebene Gesetze der Kommunikation gar nicht in Worte fassen. Es verlangt Geduld und Sensibilität, um Reaktionen zu interpretieren und das eigene Handeln darauf abzustimmen. Ein Ehrenamtlicher beschreibt, wie er versucht seine Unterstützungsangebote darauf anzupassen.

Fallbeispiel: Annäherung an das Unausgesprochene

IV03: Einmal, man muss sich unterschiedlich verhalten. Das klingt vielleicht jetzt doof, aber man muss wirklich wissen, woher jemand kommt. Und dann muss man sie unterschiedlich behandeln. Ich sags mal als Beispiel: Wenn ich Somalier zu einem Treffen einlade, dann muss ich die immer persönlich einladen, und zwar jedes Mal. Sie kommen, auch wenn ich einen festen Tag habe, immer der erste Mittwoch im Monat, immer um 18 Uhr, immer an der gleichen Stelle, ich muss sie trotzdem immer vorher einladen, persönlich. Das ist ziemlich aufwändig.

[...] Und das ist bei Eritreern völlig anders. Eritreer, übertreibe ich jetzt mal, sind alles Militärflüchtlinge, die aus dem Wehrdienst geflohen sind. Die sind militärischen Drill gewohnt. Die sind gehorsam. [...] Die sagen nichts. Die haben Angst, die sprechen nicht so gerne, also mit denen muss man ganz mühsam Vertrauen aufbauen. Zum Beispiel, indem man mit denen Weihnachten zusammen macht. Und ich bin ein ganz areligiöser Mensch, dann muss ich dann mit denen Weihnachten feiern, ne? (IV03, 74-76)

Er beschreibt, wie unterschiedlich verschiedene Gruppen auf Terminabsprachen reagieren und wie er durch das kooperative Einüben religiöser Rituale Vertrauen aufbaut. Da er diese Verhaltensweisen nicht erfragen kann, versucht er sie durch sein Hintergrundwissen einzuordnen und verschiedene Herangehensweisen auszuprobieren. Im Wechselspiel aus Kommunikationsangebot und Reaktion generiert er Handlungswissen dazu, wie seine Vermittlung wirksam sein kann und welche Unterstützungsformen dafür angenommen werden.

In diesen drei vorgestellten Fallbeispielen werden situativ kooperative Umgangsformen entwickelt. Ehrenamtliche bringen ihre Erwartungen ein, um sich gemeinsam

mit ihren Mentees, Paten oder Freunden auf Umgangsformen zu einigen, in denen Unterschiede arrangiert, akzeptiert oder als Bereicherung aufgenommen werden. Dabei formulieren sie Anforderungen (wie das Einhalten von Vereinbarungen), vereinbaren gegenseitige Rücksichtnahme (Verständigung über Höflichkeit) und achten auf das Wechselspiel non-verbaler Interaktion (Kommunikationsstrukturen).

Die Beziehungsebene, die aus dem gegenseitigen Kennenlernen entsteht, ist die Grundlage kommunikativer Reflexion über Deutschland und persönlicher Perspektiven. Dabei ergibt es sich, dass, wie im Kapitel zur Rolle bereits erläutert, *Selbstverständlichkeiten* erklärt und in Frage gestellt werden oder sich die eigene Wahrnehmung ändert.

Fallbeispiel: Die eigene Einstellung überdenken

IV06: Und auch mal einfach Dinge anders zu sehen, also die, dadurch, dass die halt aus fremden Kulturen kommen, sehen die manche Dinge auch einfach anders, und stoßen einen manchmal mit der Nase so ein bisschen auf: „Guck es dir doch mal von der Seite an, und denk doch ein-öder: „Sieh es mal lockerer.“ Wir sind ja immer sehr, sehr steif, und müssen so diese Wege gehen. [. . .] Das macht es einfach spannend auch. Dass man einfach eine Sichtweise auf seine eigenen Probleme bekommt. (IV06, 16)

Hier beschreibt eine Ehrenamtliche, stellvertretend für andere, wie sie durch die Gespräche gelernt hat, eine andere Perspektive einzunehmen und auch auf ihre eigenen Probleme anzuwenden. In welchem Maß diese Übertragung auf das eigene Leben kooperativ im Gespräch oder retrospektiv in individueller Reflexion stattfindet, variiert im Einzelfall.

An die kooperativen Lernhandlungen knüpfen Ehrenamtliche oft eigene Reflexionen an. Die Auseinandersetzung mit dem fremden Blick auf das Eigene gibt den Anstoß, dass bis dahin Selbstverständliche in Frage zu stellen, aber auch Konzepte wie *Heimat* neu zu definieren. Der Ehrenamtliche aus dem folgenden Zitat beschreibt, wie die intensive Beschäftigung mit örtlichen Strukturen seine heimatliche Verbundenheit gestärkt hat.

Fallbeispiel I: Die eigene Heimat entdecken

Auszug aus den freien Notizen im Logbuch:

RT07: Ich habe ein neues Gefühl von Heimat entwickelt. In unserer kleinen Gemeinde, in der ich seit über 28 Jahren lebe [. . .] kannte ich bisher nur im wesentlichen die Nachbarschaft im eigenen Dorf. Inzwi-

schen, nach über drei Jahren [...] fühle ich mich in der Ortsgemeinde extrem deutlicher beheimatet als vorher noch. Eigentlich wirkt es etwas schräg, dass ich dadurch, dass ich mit Menschen zu tun habe, die ihre Heimat verloren habe, meine eigene Heimat neu entdecke und größeres heimatliches Empfinden entwickelt habe. (RT07, CP 22)

Viele Ehrenamtlichen lernen durch ihre Tätigkeit nicht nur neue bürokratische Prozesse kennen, sondern auch die entsprechenden institutionellen Einrichtungen. Hinzukommt, dass Wohnheime und Wohnungen von Geflüchteten häufig in für Ehrenamtliche bis dahin wenig bekannten Ortsteilen liegen. Die alltäglichen Gewohnheiten von Geflüchteten und Ehrenamtlichen unterscheiden sich, können aber wie in dem Zitat dazu führen, das Eigene besser kennen zu lernen und den Heimatbezug zu intensivieren.

In einem anderen Logbuch findet sich eine ähnliche Beschreibung dieses Prozesses:

Fallbeispiel II: Die eigene Heimat entdecken

RT02: Seitdem ich in engerem Kontakt mit geflüchteten Menschen bin, sehe ich mein Land und meine Stadt mit anderen Augen. Ich hatte und habe viele interessante Gespräche über kulturelle und religiöse Einstellungen und höre, wie die neuen Mitbürger auf Deutschland und [betont] die Deutschen [nicht betont] blicken. [...] ich bin wirklich sehr dankbar für diese Erfahrung! (RT02, CP 18)

Interessanterweise wird in Aussagen wie diesen, das Infragestellen der bisherigen Sichtweise als Bereicherung begrüßt. Statt einer Verweigerung der fremden Perspektive, werden kooperative Prozesse vielmehr genutzt, um den Blick auf die eigene Lebenswelt um eine interkulturelle Facette zu ergänzen und gesellschaftliche Komplexität besser zu verstehen. Dieses Komplexitätsverständnis kann im Umkehrschluss dazu genutzt werden, gesellschaftliche Strukturen zu hinterfragen, ein Punkt, der in individuellen Reflexionen weitergeführt wird. Damit wird das Rollenverständnis der „Kulturvermittlung“ im Verständnis durchlässig. Es findet keine Vermittlung klarer Positionen statt, sondern eine reflexive Annäherung an das Eigene, das Fremde und das Gemeinsame.

Gemeinsames Wissen über das Leben vor Ort in Deutschland zu generieren bedeutet aus Sicht der Ehrenamtlichen nicht, eine gemeinsame Perspektive einzunehmen, sondern den Versuch, die Perspektive des anderen zu antizipieren und den eigenen Blick in einzelnen Parametern zu überprüfen. Ehrenamtlichen fällt es schwer, diesen Erkenntnisgewinn zu präzisieren, möglicherweise weil diese Reflexionen nicht an

konkrete Handlungen geknüpft sind und sich nicht als Problem oder Fachwissen klar benennen lassen. Doch ohne es inhaltlich konkretisieren zu können, wird immer wieder auf die Emotionalität dieser (Lern-)Erfahrung verwiesen und Dankbarkeit formuliert für die Erweiterung der eigenen Perspektive.

Daran schließt sich – insbesondere in der Einzelfallunterstützung – die kooperative Entwicklung von Handlungsmöglichkeiten an. Für geflüchtete Menschen ergeben sich existenzielle Fragen unmittelbar zu ihrer Perspektive in Deutschland. Ehrenamtliche benötigen dafür einerseits Fachwissen, das sie bei Beratungsstellen oder im Netzwerk erfragen und in sich selbstgesteuerter Weiterbildung aneignen, andererseits stellen sie Überlegungen mit den Betroffenen auf. Dieses gemeinsame Abwägen von Optionen beschreibt eine Ehrenamtliche am Beispiel einer Familie mit drei Kindern, die vor der Entscheidung standen ins Kirchenasyl zu gehen, um ihren Asylantrag zu stellen.

Fallbeispiel I: Zukunftsszenarien entwickeln

RT01: Und ich habe ihnen gesagt, geht nicht ins Kirchenasyl, macht das nicht, weil wenn die ins Kirchenasyl gegangen wären, hätten die anderthalb Jahre gehabt, wo sie illegal in Deutschland gewesen wären und solange hätte das gedauert bis sie dann einen normalen Asylantrag hätten stellen können. Sie hatten jetzt noch 3 Monate Zeit und dieses Risiko mit denen zu tragen. Wenn die erwischt worden wären, hätte es sein können, dass sie nach Italien abgeschoben worden wären, aber sie sind nicht erwischt worden, sie haben es wirklich geschafft, sich hier zu verstecken. Und das finde ich dann schon manchmal schwierig. (RT01, 77)

Rechtlich hätte die Familien nach Italien zurückreisen müssen, das Kirchenasyl bedeutet deshalb vorübergehende Sicherheit, aber auch 18 weitere Monate der Ungewissheit und des illegalen Aufenthaltsstatus. Die Entscheidung, aus dem Versteck heraus innerhalb von wenigen Wochen einen Eilantrag zu stellen, ist hingegen mit großem Risiko verbunden. Diesen sehr emotionalen Prozess zu begleiten, alle Entscheidungen mitzutragen und zu unterstützen, beschreibt die Ehrenamtliche hier als schwierig. Auch andere Ehrenamtliche empfinden es als emotional und kognitiv herausfordernd, die rechtliche Lage mit der faktischen Umsetzung im Blick zu behalten und gleichzeitig persönliche Entscheidungen zu akzeptieren, die nicht dieser Logik folgen. Sie sehen sich vor der Aufgabe, die unsichere Situation ihrer Mentees, Paten oder Freunde auszuhalten und zu versuchen, diese mental darin

zu unterstützen, sich unter diesen Bedingungen ein Leben aufzubauen, wie im folgenden Beispiel:

Fallbeispiel II: Zukunftsszenarien entwickeln

RT02: Mit vorstellen, die Zukunft, was wäre wenn, das war ganz viel mit den alleinstehenden Männern, die auf ihre Familien gewartet haben. [...] und da habe ich dann manchmal das Gefühl gehabt, ich muss eher bremsen mit dieser Vorstellung und sagen: „Ja, ich kann das total verstehen, aber trotzdem, das hilft jetzt nicht so, darauf zu hoffen, dass irgendwann in zwei Jahren /“ (RT02, 91)

Hier angesprochen wird auch die emotionale Belastung der Menschen, die alleine geflüchtet und getrennt von ihrer Familie in Deutschland sind. Die Ehrenamtliche begegnet in diesem Fall mit einer Mischung aus Mitgefühl, dem Abwägen von Perspektiven und dem Beharren auf alltäglichen Strukturen. Auf diese Weise entstehen Erfahrungen außerhalb der eigenen Lebenswelt, in denen Abgrenzung gelernt wird, um unterstützen zu können und entschieden werden muss, in welchem Maß Verantwortung für andere Menschen übernommen werden kann. Zukunftsszenarien sind für Ehrenamtliche häufig deshalb schwierig, weil eine mittel- und langfristige Planung unter den gegebenen Bedingungen nicht möglich ist. Während für Geflüchtete die Hoffnung ein wichtiger Motivator ist, beschreiben Ehrenamtliche ihre Bedenken und greifen regulierend in die Erwartungsbildung ein.

Kooperative Lernhandlungen im Rahmen der Tätigkeit dienen dazu, ein Verständnis für die andere Person und ihren kulturellen Hintergrund zu entwickeln. Besonders herausfordernd sind unterschiedliche Standpunkte, die unter Umständen zu Enttäuschungen führen können und die Schwierigkeit, realistische Zukunftsszenarien zu entwickeln, da die Rahmenbedingungen nicht konstant sind. Fast alle Ehrenamtliche berichten zudem auch, eine neue Perspektive auf das Eigene gewonnen zu haben. Diese neuen Eindrücke werden positiv bewertet und als Bestandteil der eigenen Persönlichkeitsentwicklung eingestuft.

4.2.4 Sinnzusammenhänge erkennen

Tabelle 4.6: Reflexive Lernhandlungen in der Interaktion mit Geflüchteten und damit verknüpfte Aufgaben

Reflexive Lernhandlungen
Reflexion der eigenen Handlung (nicht situativ)
Individuelle Auseinandersetzung mit eigener Einstellung oder Annahme
Bezüge zu Biografien, Entscheidungen und Einstellungen Anderer
Individuelle Reflexion zu kulturellen o. strukturellen Rahmenbedingungen

Reflexive Handlungen beziehen sich auf die denkende Person selbst, auf konkrete Andere oder die sie umgebende Welt. Sie wirken ein auf das eigene Handeln, Einstellungen oder Wissen und werden situativ auf den Moment, rückblickend oder planend in die Zukunft gerichtet. Diese Ebenen der Reflexion lassen sich zwar analytisch getrennt beschreiben, ihre Komplexität erhöht sich im Alltag jedoch durch das Ineinandergreifen verschiedener Handlungsstränge.

Festzustellen ist mit Blick auf die vorherigen Abschnitte, dass Reflexion zwar selten als solche benannt, dennoch strategisch genutzt wird. Sie findet sich zum Beispiel in Form der bereits vorgestellten Coping-Strategien, die in konkreten Lehr- und Beratungssituationen eingesetzt werden, um mit situativen Herausforderungen umzugehen.

Ehrenamtliche sind durch das explorative Ausüben ihrer Tätigkeit geübt darin, das eigene Verhalten rückblickend zu betrachten, um daraus für die Zukunft zu lernen. In der Retrospektive können Verhaltensweisen überdacht und anhand von Erwartungen und Beispielen angepasst oder durch Reflexion gedanklich erarbeitet werden. Einzelne Situationen oder Episoden werden zu bewussten Lernerfahrungen, wenn sie zu einem Bruch zwischen mentalem Konzept und wahrgenommener Realität führen. Insofern können insbesondere Ungeschicklichkeiten und Missgeschicke reflexive Prozesse auslösen, sofern Ehrenamtliche – wie im folgenden Beispiel – ihr Handeln als Lernen verstehen und aus Fehlinterpretationen Lernerfahrungen generieren.

Fallbeispiel: Handlungswissen durch reflexive Lernerfahrungen generieren 1 | 2

IV06: Und dann habe ich gesagt: „Ja, man, wie wärs denn mit einer Brille?“ Und habe mir überhaupt nichts bei gedacht, bei dem Spruch. Da sagt der: „Die liegt im Mittelmeer.“ Da habe ich mir immer noch nichts bei gedacht. Sage ich: „Warum machst du sowas denn?“ [Lacht] Und

daraufhin hat der mir halt erklärt, dass er in der Türkei war, mit dem Boot nach Griechenland wollte, und das Boot ist gesunken. [...] Das heißt, mit solchen blöden Sprüchen wie „Wie wärs mal mit einer Brille?“ Weil wir gehen dann zum Augenarzt und holen uns das Rezept, wenn wir merken... wird man dann viel, viel vorsichtiger, sondern, dass man einfach sagt: „Du, sag mal, soll ich dir vielleicht helfen, dir einen neue... eine Brille zu beschaffen?“ (IV06, 58)

Die Ehrenamtliche geht von ihrem eigenen Selbstverständnis aus, als sie ihr Gegenüber belustigt damit aufzieht, dass dieser eine Brille bräuchte. Der unbedachte Kommentar der Ehrenamtlichen wurde für ihren Freund zum Anlass, seine Fluchtgeschichte zu erzählen. Es ist davon auszugehen, dass die bestehende Vertrauensbasis positiv unterstützt wirkt und die Bereitschaft des Betroffenen, von seinen Fluchterfahrungen zu erzählen, erst ermöglicht. Der Ehrenamtlichen ist ihre Reaktion zwar peinlich, das verleitet sie aber nicht zu einer Abwehrreaktion, sondern dazu die Situation neu einzuschätzen: Zentral ist abschließend nicht mehr das Versäumnis, sich eine Brille zu besorgen, sondern die traumatischen Ereignisse während der Flucht übers Mittelmeer und ihre eigene Lernerfahrung, sich ihren Gesprächspartnern künftig sensibel und offen nähern zu wollen. Zudem macht sie sich bewusst, dass ihr Selbstverständnis, einfach zum Arzt gehen zu können, um sich eine Brille verschreiben zu lassen, nicht von ihrem Freund geteilt wird. Durch Erfahrungen wie diese merkt sie, wie sie stärker auf Zwischentöne achtet und vorsichtiger wird mit unüberlegten Äußerungen:

Fallbeispiel: Handlungswissen durch reflexive Lernerfahrungen generieren 2|2

IV06: Ja, ich habe halt gelernt, man ist vorsichtiger und kriegt dann aber viel mehr Informationen und kann vielleicht auch wieder helfen, ne? So und [Pause] ja, so, diese Krawum-Aktionen habe ich seitdem sein lassen. Das war mir sehr peinlich. [Lacht] (IV06, 58)

Trotz Unbehagen nimmt sie diese Situation als hilfreich für ihr Engagement wahr. Letztlich ist sie darauf angewiesen, neue Dinge auszuprobieren, Lösungen kooperativ zu erarbeiten oder mit anderen Ehrenamtlichen zu besprechen und so immer wieder Grenzen auszutesten und ihr Handlungswissen zu erweitern. Die Ehrenamtliche nennt diese reflexive Lernerfahrung, um zu demonstrieren, wie Erfahrungen über die konkrete Situation hinauswirken und ihr Handeln nachhaltig beeinflussen.

Während Lernerfahrungen rückblickend bewertet werden, können reflexive Überlegungen auch dazu genutzt werden, künftige Handlungen zu planen. Das ehrenamt-

liche Rollenverständnis leitet sich aus dem tätigkeitsbezogenen Selbstbild ab und bildet die individuelle Handlungsgrundlage, von der ausgehend das Tätigkeitsfeld abgesteckt wurde. Folglich wird der geteilte Anspruch, auf Augenhöhe mit geflüchteten Menschen zu kommunizieren und ihre Selbstständigkeit zu unterstützen, im konkreten Rollenhandeln unterschiedlich ausgelegt. Ein Beispiel liefert die, als solche erkannte, Gratwanderung zwischen Hilfestellung und Bevormundung sowie die daraus resultierenden Entscheidungen: Eine Ehrenamtliche fühlt sich unwohl bei der, durch sie zwangsläufig gefilterten, Wiedergabe rechtlicher Information und vereinbart einen gemeinsamen Termin in einer Beratungsstelle. Eine Andere nimmt sich vor, in ihrer Beratung nicht mehr selbst Formulare auszufüllen, sondern das Schreiben den Hilfesuchenden zu überlassen. Eine Weitere beschließt, ab dem, ihrem Empfinden nach ausreichenden, Sprachniveau von B1 keine Begleitung zum JobCenter mehr zu übernehmen. So unterschiedlich diese genannten Situationen auch sind, sie haben gemeinsam, dass die Akteurinnen im Abwägen zwischen Handlungsziel und Rollenverständnis, bewusst einen Schritt aus der Verantwortung zurücktreten. Ihr Rollenverständnis wird somit genutzt, um die eigene Handlung zu steuern und je nach Reflexionsgrad auch entsprechend zu begründen.

Als wichtige Leitlinie des eigenen Handelns beschreibt eine Ehrenamtliche das Rein-fühlen, Denken und Akzeptieren: „Was könnte für die sinnvoll sein? Was könnte für die gut sein? Wie ticken die? Aber manchmal ticken sie auf einmal doch ganz anders, und dann muss man das aber auch so hinnehmen“ (IV01, 10). In diesem Prozess erkennen viele in ihrer Alltagsbegleitung, dass Unterstützung nicht unbedingt bedeuten muss, die andere Person zu verstehen. Das können persönliche, aber auch kulturelle Unterschiede sein.

Fallbeispiel: Umgang mit dem kulturellen Unverständnis

RT01: Jetzt im Kirchenasyl haben wir eine Frau, die ist vom Voodoo getroffen. Das kann ich mir anhören, das kann ich auch kognitiv kann ich das verstehen, was das bedeutet, ich weiß, was das ist, aber ich kann mir deren Ängste sehr schwer vorstellen. Und ich kann auch/ Ich glaube, es gibt an der Stelle gibt es keine Kommunikationsmöglichkeit, da gibt es Dasein, da gibt es ein Zuhören, soweit wie das geht, es gibt ein Lassen, einfach lassen, aber es gibt, glaube ich, nicht eine Möglichkeit, dass es da eine Verständigung gibt auf auf der Ebene, weil ich mich in diese Kultur, denke ich, viel zu wenig hineinversetzen kann. (RT01, 75)

In diesem Fallbeispiel zu einem sykretischen Geheimkult sind Zusammenhänge und Übertragungen auf eigene Referenzpunkte für die Interviewte nicht möglich. Ihr ist

bewusst, dass sie selbst sich auf einer abstrakten Ebene mit dem Voodoo-Zauber auseinandersetzen kann, aber ein Dialog nur auf der Beziehungsebene möglich ist. Sie ist überzeugt, dass sie nie die Ängste der Betroffenen fühlen oder nachempfinden wird. Hier wird ebenfalls deutlich, dass eine neue Form der Empathie gefordert ist, zu der Ehrenamtlichen das professionelle Handwerkzeug fehlt. Sie schaffen eine Annäherung durch Fragen und Zuhören, sie lernen durch das Aushalten von peinlichen und schmerzhaften Momenten. Dieser selbstgesteuerte Lernprozess kann zu bedeutsamen Lernerfahrungen, aber – je nach Beziehungskonstellation und Persönlichkeit – auch zu Frust und Rückzug führen.

Was auf persönlicher Ebene durch Beziehungsarbeit und den Versuch des Verstehens aufgefangen werden kann, wird auf struktureller Ebene hingegen oft als unüberwindbare Hürde wahrgenommen. Ein ehemaliger Lehrer stellt unterschiedliche Lernkulturen fest, durch die das Bildungssystem überfordert ist und keine Alternativen für junge Menschen ohne Abschluss bietet. Seiner Einschätzung nach gibt es keine öffentlichen Strukturen, die das auffangen. Der Ausbildungsvertrag bedeutet einerseits gesetzlichen Schutz vor Abschiebung, andererseits bestehen dafür ohne Schulabschluss und Deutschkenntnisse keine realistischen Aussichten. In dieser Grundsituation sehen Ehrenamtliche sich vor der Herausforderung ihren Schützlingen zu erklären, wie das Ausbildungssystem funktioniert und sind gleichzeitig auf der Suche nach weiteren Unterstützungsmöglichkeiten. Dafür fehlt ihnen häufig nicht nur der sprachliche Zugang, sondern auch die Möglichkeit sich verständlich zu machen. Es löst bei Ehrenamtlichen Resignation aus, zu realisieren, dass das unterschiedliche kulturelle Verständnis und die geltenden bürokratischen Strukturen niemals zusammenpassen werden.

Fallbeispiel: Umgang mit strukturellem Unverständnis

RT10: der hat das magische Wort Ausbildung gehört und jeder weiß, der wird keine Ausbildung machen können, und ich kann ihm das auch nicht ausräumen. Also das sind dann und da komme ich natürlich hier ins Grübeln. Der tut mir unheimlich leid, aber da komme ich einfach an meine Grenzen und sage da, ich kann das Arbeitsamt nicht umpolen, ich kann auch keine Schule aufmachen, ich kann auch / und die Arbeit muss auch in den / an anderer Stelle laufen. (RT10, 56)

Deutlich wird hier die Ratlosigkeit angesichts des Problems, für das es aus Sicht des Ehrenamtlichen keine erkennbare Maßnahme gibt. In dem Zitat wird das Beispiel eines jungen Mannes genannt, der hofft, durch eine Ausbildung in Deutschland bleiben zu können – ohne zu verstehen, was eine Ausbildung bedeutet und dass er

ohne Schulabschluss keinen Ausbildungsplatz bekommen wird. Dieses Unverständnis trifft aus Sicht des Ehrenamtlichen auf die Unfähigkeit des Systems, integrative Strukturen zu bilden. Diese Passungsschwierigkeit zwischen Realität und Anforderung nehmen Ehrenamtliche auch an anderen Stellen ihres Alltags wahr, z.B. wenn staatliche Unterstützung durch fehlende Kapazitäten oder Überprüfung nicht greift. An manchen Stellen werden politische Entscheidungen dahinter vermutet, keine unterstützenden Strukturen zu gestalten, Beschlüsse nicht umzusetzen oder diese nicht zu kommunizieren. Der Perspektivwechsel, den das Ehrenamt mit sich bringt, führt dazu, bisher selbstverständliche Strukturen zu reflektieren und damit fehlende Schnittstellen und Schwachstellen im System aufzudecken.

Aus dem Interesse an den Lebenswegen und Geschichten der geflüchteten Menschen, für die sie sich engagieren, ergibt sich für viele Ehrenamtliche der Vergleich zur eigenen Lebenswelt. In den Logbüchern und den Interviews äußern sie sich beeindruckt vom Mut, der Lebenskraft und der Fähigkeit, aus dem Nichts ein neues Leben aufzubauen. Allerdings ist nicht jede dieser Geschichten eine Erfolgsgeschichte und keine der Lebensgeschichten kommt ohne Verlust und Trauer aus. Diese Geschichten bringen Ehrenamtliche vor allem dann ins Grübeln, wenn keine dringende Aufgabe ansteht und sie Ruhe zum Nachdenken haben – z.B. nachts.

Fallbeispiel: Reflexion ohne Klärungserwartung

RT01: Grübeln, Nachdenken über ein Problem, wenn die Leute wirklich in schwierigen Situationen sind wie zum Beispiel jetzt im Moment, wenn Leute so traumatisiert sind durch irgendwelche Sachen, da denke ich schon öfter drüber nach und auch ohne Lösungen gleich zu finden, weil da weiß ich keine Lösung. Und mit dem Grübeln sind die gedanklichen Gespräche verbunden, dass ich ja mit mir selber rede. (RT01, 120)

Der Begriff des Grübelns wird in mehreren Interviews aufgegriffen, wie in diesem Zitat wird er mit dem Fehlen von Lösungen oder dem nicht schlafen können verbunden. Grübeln ist meistens negativ konnotiert, da es nicht konstruktiv zu einer Handlung führt. Positiv gewandelt werden kann Grübeln, indem es zur Vorstufe des Klärens wird. Dafür werden in gedanklichen Gesprächen oder im Austausch mit anderen die Gedanken aufgegriffen und weitergeführt.

Die bisher angesprochenen reflexiven Lernhandlungen beziehen sich auf einzelne Situationen, Handlungen und Aufgaben. Inwieweit der ehrenamtliche Handlungsrahmen selbst zum Gegenstand reflexiver Überlegungen wird oder sich eher aus vermeintlichen Sachzwängen ergibt, kann auf Grundlage des empirischen Materials

nicht vollständig beantwortet werden. Es wird jedoch davon ausgegangen, dass sich, wie gezeigt wurde, Reflexionen im Ehrenamt vor allem auf konkrete Handlungen und Aufgaben beziehen und nicht das Engagement im Ganzen in den Blick nehmen. Die Teilnahme an der Studie öffnete dahingehend für einige Befragte eine willkommene Möglichkeit den Blick zu weiten. In diesem Sinne lassen sich einzelne Reaktionen im Interview deuten, die sich auf die Bearbeitung des Logbuchs beziehen:

Fallbeispiel I: Reflexion der Tätigkeit durch das Logbuch

IV09: dann merkt man auch so, wie viel man gemacht hat, also auch wie viel man jetzt so an Erfahrung hat, aber auch, wie wenig man so die Informationen filtert. Also, man macht viel einfach, weil man halt immer diesen Helfergedanken im Kopf hat. Oder allgemein jetzt, irgendwie „Ja, ich mache gerade was“, und dann nicht so direkt guckt: „Ja, ist das jetzt der beste Weg? Kann ich das anders machen?“ Oder: „Wie stehe ich gerade dazu?“ Ja, da sind halt so Fragen, wo man sich, [Pause] vorher nicht gestellt hat auf jeden Fall. (IV09, 6)

Die im Logbuch angelegte Dokumentation des Alltags und die gezielten Impulse, um über das ehrenamtliche Engagement nachzudenken, haben dazu angeregt, die Tätigkeit nicht nur in einzelnen Momenten und Aufgaben zu betrachten, sondern als Prozess wertzuschätzen und zu hinterfragen. Eine andere Ehrenamtliche beschreibt, wie sie durch die Bearbeitung des Logbuchs feststellte, dass sie ihren Tätigkeitsbereich nach ihren beruflichen Vorerfahrungen ausgerichtet hatte, sich aber nie bewusst für einzelne Aufgaben entschied. Als ihr das klar wurde, beantragte sie Projekt-Gelder und initiierte ein neues Projekt:

Fallbeispiel II: Reflexion der Tätigkeit durch das Logbuch

IV10: Weißt du, du hast dann einfach, irgendwo brennt es dann, und dann engagierst du dich, entwickelst Beziehungen. Und so entsteht das. Also, das kann nicht, das ist nicht planmäßig gewesen, ne? Und jetzt habe ich ja, nachdem ich hier das Buch gemacht habe, habe ich dann [Lacht] ein Projekt mit dem [ANONYMISIERT]-Museum angefangen. Da habe ich im Moment so eine Priorität, ne? (IV10, 37)

Bereits im Kapitel zur ehrenamtlichen Rolle konnte festgestellt werden, dass es vielen Engagierten schwerfällt, ihre persönlichen Ziele und Perspektiven zu benennen. Im Rahmen der Tätigkeit gehen viele Ehrenamtliche von dem formulierten Bedarf ihrer Zielgruppe aus. Es zeigt sich jedoch, dass dabei die Reflexion der eigenen Handlungsoptionen und die persönliche Entwicklungsperspektive nicht zwangsläufig berücksichtigt wird. Damit das Ehrenamt als persönlicher Gestaltungsraum

erkannt und genutzt werden kann, ist es wichtig, nicht nur einzelne Episoden in Lernerfahrungen zu transformieren, sondern Ehrenamtlichen zu ermöglichen, ihren gesamten Erfahrungsprozess zu betrachten. Über die Handlungsebene hinaus scheint es hilfreich, Verhaltensänderungen, Einstellungen und Sichtweisen über die Dauer des Engagements wahrzunehmen und daraus die eigene Entwicklung zu verfolgen, nachzuvollziehen und steuern zu können.

4.2.5 Zwischenfazit tätigkeitsbezogenes Lernen

Im Rahmen ihrer Tätigkeit sehen sich Ehrenamtliche mit zahlreichen neuen Aufgaben konfrontiert, für die sie eigenständig Verantwortung übernehmen. Handlungssicherheit bekommen Ehrenamtliche dadurch, dass sie auf berufliche und persönliche Kompetenzen zurückgreifen. Genannt werden:

- **soziale Kompetenz**, die durch biografische Erfahrungen erworben wurden oder als persönliche Fähigkeiten verstanden werden.
- **fachliches Wissen**, z.B. in Didaktik oder Sozialrecht, was genutzt wird, um Schülern bei ihren Hausaufgaben zu helfen oder Menschen über ihre rechtlichen Möglichkeiten zu informieren.
- **Domainwissen** zum Beispiel im Umgang mit einer migrantischen Zielgruppe, Behörden oder im Bildungsbereich.

Diese Kompetenzen werden auf das Ehrenamt übertragen und geben Sicherheit, wenn sonst Aufgaben und Kontexte neu sind. Die Aufgabenbereiche der Tätigkeit werden deshalb häufig so gewählt, dass sie auf bisherigen Erfahrungen aufbauen.

Individuelle Autonomiebestrebungen wurden bereits im Abschnitt der Rollenauslegung festgestellt. Auch im Rahmen der Tätigkeit wird kreatives und exploratives Handeln hervorgehoben, das nicht auf Vorgaben zurückgreifen kann. Die verschiedenen Handlungsstränge werden dabei durch Reflexionsprozesse verbunden. Unterschieden werden kann zwischen den Prozessen zur Organisation: Planen, Entscheiden und Priorisieren – die vor allem in aktionalen Lernhandlungen zum Tragen kommen. Und jenen Prozessen zur gedanklichen Positionierung: Grübeln, Klären, Revue passieren lassen oder Simulation. Diese Prozesse finden sich insbesondere in weitergehenden, kooperativen und reflexiven Lernhandlungen. Reflexionsprozesse werden in den verschiedenen Handlungszusammenhängen genutzt, um Kommunikation zu gestalten und ein empathisches Verständnis über kulturelle Differenzen hin-

weg aufzubauen. Im Kontext der Kerntätigkeit, also der direkten Interaktion mit Geflüchteten zeigt sich die Fähigkeit Reflexion einzusetzen, um die eigene Handlungsfähigkeit auszubauen. Moderation ist hingegen dann gefragt, wenn es nicht um konkrete Handlungen geht, sondern darum Empathie über kulturelle Differenzen aufzubauen oder die eigene Entwicklung und persönliche Zielsetzung fürs Ehrenamt zu reflektieren.

4.3 Ehrenamtliche Netzwerke und Peerbeziehungen

Persönliche und berufliche Netzwerke sowie ehrenamtliche Communities ermöglichen es Ehrenamtlichen effektiv in ihrer Tätigkeit zu sein, Projekte umzusetzen und Wissen anzuwenden. Die Bedeutung dieser Kontakte bestätigt auch eine bundesweite Umfrage im Rahmen des vhs-Ehrenamtsportals. Noch vor der Suche im Internet (55%) wird ein Austauschpartner in der direkten Umgebung der Ehrenamtlichen aufgesucht. Das sind Expert:innen im Umfeld (65%), andere Ehrenamtliche (67%) oder Ehrenamtskoordinator:innen (53%). Eine eher geringe Zustimmung erhielt im Vergleich das Fragen in sozialen Netzwerken (24%) (**scharnberg_Lernen_2021?**). Bestätigend dazu zeigt sich in den Interviews, dass fehlende Qualifizierung und Erfahrung in der Arbeit mit Geflüchteten sowie den ständig wechselnden Herausforderungen und Anforderungen nur durch Kooperation kompensiert werden können. Die meisten Ehrenamtlichen haben sich dafür ein Netz aufgebaut, in dem es für unterschiedliche Anliegen verschiedene Kanäle und Ansprechpersonen gibt.

In dem folgenden Abschnitt werden die unterstützenden Netzwerke untersucht, die Ehrenamtliche für ihre Arbeit nutzen. Die befragten Ehrenamtlichen unterscheiden dabei zwischen den Kontakten, die sie außerhalb der Ehrenamtswelt haben und dem Austausch mit anderen Ehrenamtlichen. Diese Differenzierung wird sprachlich verdeutlicht durch die Begriffe *Netzwerk* und *Peerbeziehungen*: Netzwerke beziehen sich im Folgenden auf Kontakte außerhalb des Ehrenamts und werden als eine Ressource wahrgenommen, die für etwas eingesetzt werden kann; kommuniziert wird hier kooperativ auf der Sachebene. In der Regel bringen Ehrenamtliche ihre Netzwerke in das Ehrenamt ein oder erweitern sie anlassbezogen. Ehrenamtliche Peerbeziehungen hingegen entstehen aus der Organisation des Ehrenamts. Sie werden vor allem für die Möglichkeit zum Erfahrungsaustausch wertgeschätzt. Kooperation findet auf einer persönlichen Ebene statt, deren Grundlage Vertrauen

und gemeinsame (Handlungs-)Ziele bilden. Inwieweit die Peerbeziehungen auch die Voraussetzung von Praxisgemeinschaften erfüllen wird geprüft.

Nach dem Blick auf die ehrenamtliche Rolle und die ausgeübte Tätigkeit, nimmt dieser Abschnitt eine erweiterte Perspektive auf den Lernraum Ehrenamt ein, was sich auch in den vorgestellten Lernhandlungen widerspiegelt. Zum einen beziehen die Lernhandlungen im Kontext von Netzwerken und Peerbeziehungen (z.B. in Praxisgemeinschaften) häufig mehrere Akteure ein und sind weniger in der individuellen Reflexion oder im Zweier-Gespräch verortet. Zum anderen lässt sich in den, in diesem Abschnitt vorgestellten, Passagen eine distanziertere Perspektive zum eigenen Handeln feststellen.

4.3.1 Netzwerke als Erweiterung des eigenen Handelns.

Tabelle 4.7: Aktionale Lernhandlungen in Netzwerken und ehrenamtlichen Peerbeziehungen

Aktional
Recherche von Ansprechpersonen
Persönliche oder Berufliche Netzwerkarbeit
Öffentliche Veranstaltungen organisieren
Aktive Teilnahme an öffentlichen Veranstaltungen

Netzwerke bedeuten Austausch, Diversität und hilfreiche Beziehungen. Mit Netzwerken lassen sich durch Kettenreaktionen mehr Menschen erreichen oder „Leistungen abrufen“ (IV08, 144). Aus Sicht der Ehrenamtlichen stellen Netzwerke deshalb eine wichtige Ressource außerhalb der engen ehrenamtlichen Community dar. Zu unterscheiden ist dabei zwischen den Netzwerken aus Einzelkontakten und den institutionalisierten Netzwerken durch Arbeitskreise.

Persönliche Netzwerke aus Einzelkontakten

Individuelle Kontakte haben zwei unterschiedlichen Kernfunktionen, die je nach Beschaffenheit des Netzwerks und der Tätigkeit genutzt werden:

1. **Andere Menschen werden aktiviert**, beispielsweise in dem sie ihre Professionalität für einen Einzelfall einsetzen, Kontakte weiterreichen oder im Bedarfsfall Sachspenden zur Verfügung stellen.
2. **Hintergrundwissen wird akquiriert**, beispielsweise indem Expert:innen ihr Fachwissen in Form von telefonischen Auskünften, Beratungen oder Vorträgen weitergeben.

In Netzwerken finden sich vor allem hauptamtlichen Akteure und Fachexpert:innen aus vier Kategorien:

Fachliche Expert:innen mit relevantem Fach- oder Methodenwissen. Das sind beispielsweise Journalist:innen, Supervisor:innen sowie Rechtsanwält:innen mit Erfahrung im Asyl- oder Sozialrecht. Diese Kontakte sind besonders wertvoll, da sie Fach- und Faktenwissen schnell zugänglich machen, über bestimmtes Know-How verfügen oder einem Anliegen Sichtbarkeit verschaffen können. Sie erleichtern die Arbeit und führen dazu, dass Aufgaben besser erfüllt werden können. Diese Kontakte stammen nicht selten aus dem persönlichen oder beruflichen Netzwerk der Ehrenamtlichen.

Beratungsstellen, wie Caritas, ProAsyl, IntergrationPoint oder PlanB, die Geflüchtete und Ehrenamtliche mit Informationen unterstützen. Diese Anlaufstellen sind wichtig und werden in unterschiedlichen Szenarien eingesetzt. Sie sind Ausgangspunkt für die weitere Recherche, denn nicht alle Stellen sind mit dem Wissen und den zeitlichen Ressourcen ausgestattet, um sich in den jeweiligen Einzelfall intensiv einzuarbeiten. Die Beratungsstellen sind aber auch Anlaufstellen, um gemeinsam mit Geflüchteten Informationen einzuholen. Ehrenamtliche sind dann nicht die Gatekeeper des Wissens, auf deren (online) recherchierter Grundlage wichtige Entscheidungen gefällt werden. Idealerweise werden in den Beratungsstellen alle Anwesenden in das Beratungsgespräch eingebunden.

Kontaktpersonen aus dem Alltag der Geflüchteten, wie Lehrer:innen oder Sozialarbeiter:innen in den Wohnunterkünften. Vor allem für Ehrenamtliche, die Patenschaft übernommen haben, sind diese Kontakte wichtig, um Herausforderungen frühzeitig zu erkennen. Während der Schulausbildung kann der ehrenamtliche Kontakt zur Schule helfen, die passende Schulform auszuwählen und nötige Unterstützung in der Schule zu organisieren. Schulwechsel, aber auch Zuschüsse für Klassenreisen oder Freizeitaktivitäten müssen frühzeitig und an richtiger Stelle beantragt werden. Ehrenamtliche schlagen in ihrer Vermittlung zu den Kontaktpersonen

Brücken zwischen den institutionellen Strukturen und den Menschen, die sich erst in den deutschen Systemen zurechtfinden müssen.

Ehrenamtskoordinator:innen oder Sozialarbeiter:innen, die in Projekten arbeiten, in denen auch Ehrenamtliche tätig sind. Allerdings ist zu keiner anderen Gruppe der Akteure das Verhältnis der Ehrenamtlichen so divers und nicht immer spielen sie eine tragende Rolle im ehrenamtlichen Netzwerk. Für einige der Engagierten bietet die Koordination wertvolle Anknüpfungspunkte. Zwei der Befragten sehen in ihrer Koordinatorin sogar eine Mentorin, die ihnen fachlich kompetent und mit einem offenen Ohr zur Seite steht. Für andere ergibt sich eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe, in der sich gegenseitig je nach fachlicher Expertise Einzelfälle zugespielt werden. Es kann in dem gleichen Projekt aber auch vorkommen, dass andere sich übergeben oder bewertet fühlen vom Handeln der Hauptamtlichen. Wieder andere haben keinen Bedarf an einer externen Koordination, sondern arbeiten lieber in ihrer selbstorganisierten ehrenamtlichen Initiative.

Zu konkreten Ansprechpersonen aus diesen vier Kategorien kommen für fast alle auch eine Erweiterung des Netzwerks durch **Facebook-Gruppen** hinzu. Neben den Gruppen der lokalen Helferkreise (häufig beginnend mit “Flüchtlinge willkommen in ...”) haben sich zahlreiche weitere Gruppen mit spezifischen Themenschwerpunkten wie Sprachvermittlung oder Formularhilfe gegründet. Genutzt werden die lokalen Gruppen fürs Informationsmanagement und Kleinanzeigen. Erst, wenn vor Ort keine passende Gruppe zu finden ist, wird die Nachbarstadt ausgewählt. Sind Ehrenamtliche darüber hinaus in überregionalen Facebook-Gruppen angemeldet, dann, weil sie ihnen aus ihrer lokalen Community heraus empfohlen wurde.

Fallbeispiel: Facebook als Möglichkeit des Wissensmanagements

IV11: Die ANONYMISIERT [Anm.: Facebook-Gruppe der Nachbarstadt] ist fast noch besser, weil die einfach größer ist. Da läuft halt mehr, und da sind halt mehr Experten unterwegs. Das muss man einfach sagen. Man kann da was fragen, und man kriegt, weil die relativ übersichtlich ist, ja auch relativ schnell raus: „Sagt da jetzt einfach nur mal jemand was, weil der was sagen will, oder weiß der das auch wirklich?“ So simple Fragen wie: „Wie macht man denn hier nen Führerschein?“ oder so ähnlich. „Wo guckt man das nach?“, so. Natürlich kann ich jetzt selber suchen, aber ich kann auch jemand fragen, der das weiß, und dann sagt der dir: „Guckst du da“. (IV01, 62)

Die Qualität einer Gruppe wird bewertet durch die Dichte ihrer Expert:innen und die Kürze der Antwortzeiten. Das macht Facebook für viele Ehrenamtliche zu einem

einfachen und schnellen Werkzeug. Der berufliche Status ist dabei unerheblich, denn die benannten Expert:innen haben sich ihren Status nicht durch ihre berufliche Tätigkeit erarbeitet. Tatsächlich agieren viele Hauptamtliche unter ihrem Privatprofil auf Facebook und sind deshalb gar nicht als solche zu erkennen. Entscheidend sind schnelle und relevante Antworten, alle anderen werden aussortiert. Dennoch, obwohl ein Drittel der Befragten Facebook intensiv nutzen und als wichtiges Hilfsmittel ansehen und für weitere Ehrenamtliche die gelegentliche Nutzung hilfreich ist, haben sich bisher keine neuen Einzelkontakte über die Plattform ergeben. Es wird Distanz gehalten aus Datenschutzgründen und zum Wahren der Privatsphäre – auch weil es um die Belange von Dritten geht.

Die Befragten greifen in ihrer ehrenamtlichen Tätigkeit zunächst auf bestehende Netzwerke aus ihrem eigenen persönlichen und beruflichen Umfeld zurück, vor allem was die fachlichen Expert:innen betrifft. Ausgelöst durch das Engagement werden Netzwerke jedoch auch neu aufgebaut oder sogar explizit Netzwerkarbeit betrieben. Diese Netzwerkarbeit geht entweder von einem akuten Anliegen aus oder ist perspektivisch angelegt und richtet sich auf das Einwirken auf kommunale Strukturen. Von einem konkreten Anlass ausgehend, werden – online oder durch Hinweise von anderen Ehrenamtlichen – relevante Wissens- oder Entscheidungsträger im näheren räumlichen Umfeld recherchiert.

Netzwerkarbeit als strategische Einflussnahme

Perspektivisch angelegte Netzwerkarbeit hingegen findet kontinuierlich beispielsweise in themenorientierten Arbeitskreisen oder im runden Tischen der Kommune statt. Als wertvoll werden Kontakte zu einzelnen Akteuren genannt, die später hilfreich geworden sind oder Formate, die es ermöglichen dringliche Anliegen bei Beauftragten der Stadt oder der Kommune zu platzieren.

Fallbeispiel: Runder Tisch zur Kommunikation von strukturellen Problemen

RT10: Auf der anderen Seite, wollte da noch ergänzen das ist eben auch meine Erfahrung, der ANONYMISIERT [Anm.: Runde Tisch], da sitzen wir zusammen mit den Ehrenamtlichen und von der Stadt auch, ne. Da sind Leute von der Caritas dabei, von vom Jugendamt, mit denen habe ich das ganz, ganz eng organisiert, vom Sozialamt. Und das ist natürlich sehr, sehr hilfreich dann für alle Ehrenamtlichen, dass sie sofort darauf zurückgreifen können. Die können Sachen formulieren und da ist gleiche

eine dabei, dann [Anm.: die sagt,] das verfolge ich jetzt weiter. (RT10, 28)

Weiter wird beschrieben, dass die Initiative des Runden Tisches vom Jugendamt ausging, was in der ehrenamtlichen Initiative mit Freude aufgenommen wurde. Die Stadt auf diese Weise hinter sich zu wissen, bedeute auch bei strukturellen Problemen und Fragen eine Ansprechperson zu haben. Eine andere Ehrenamtliche beschreibt, wie sie ihre Arbeit in Arbeitskreisen nutzt, nicht nur um auf strukturelle Probleme aufmerksam zu machen, sondern um Ansprechpersonen für konkrete Anliegen zu haben.

Fallbeispiel: Netzwerkaufbau in Arbeitskreisen zur Einzelfallunterstützung

IV11: Ja, beim JobCenter zum Beispiel bin ich in verschiedenen Arbeitskreisen in den verschiedenen Stadtteilen aktiv in der Flüchtlingshilfe. Und in manchen von denen sind auch Mitarbeiter vom JobCenter vertreten, die dann auch regelmäßig mal zu den runden Tischen oder zu den Arbeitskreisen kommen. Und da gibt es natürlich dann auch Listen beziehungsweise E-Mail-Verteiler. Und wenn man gut aufgepasst hat, was man ja in der Regel macht, schreibt man dann an der wichtigen Stelle mit, woher er kommt, und hat natürlich optimalerweise vorher auch Gespräche geführt. [...] Und da kannte ich halt den Leiter, des JobCenters in der Abteilung, der für die Migranten zuständig und für die Geflüchteten zuständig war, und das war dann halt dann immer mein Ass im Ärmel, wenn dann was war. Oder habe dann sonst auch die Sachbearbeiterin, die ich irgendwoher kannte aus anderen Arbeitskreisen dann für solche [Lacht] Sachen genutzt. (IV11, 28)

Verwiesen wird in diesem Zitat auf den kurzen Dienstweg im JobCenter, den sich die Ehrenamtliche durch ihre Netzwerkarbeit geebnet hat. Das Arbeiten in diesen Arbeitskreisen scheint für Ehrenamtliche strategisch wichtig, jedoch nicht immer leicht. Zwei Ehrenamtliche berichten davon, dass sie diese Zusammenschlüsse als wenig angenehm empfinden, weil sie von Einzelnen nur zur Profilierung genutzt würden. Ein Dritter pflichtet indirekt bei, indem er für sich das Fazit schließt, viel über Kommunalpolitik gelernt zu haben, auch wenn er schon vorher gewusst hätte, dass es weniger um die Sache als um die Personen ginge. In diesen Gremien und öffentlichen Arbeitstreffen bekommen Ehrenamtliche die Gelegenheit ihre Arbeit sichtbar zu machen und auf Missstände hinzuweisen. Sie müssen vom Einzelfall abstrahieren und gegebenenfalls für ihre Initiative sprechen. Damit verorten sie ihr Anliegen auch in Abgrenzung zu den Interessen anderer Akteure und positionieren

sich nach Wenger in der inter-professionalen *Landscape of practice* (Wenger & Wenger-Trayner, 2015b, S. 17).

Die grundsätzliche Fähigkeit, Netzwerke zu nutzen, wird von den meisten als Notwendigkeit verstanden. Dabei können einige der Befragten auf beruflich erworbene Kompetenzen zurückgreifen. Es sind vor allem jene Engagierte, welche beruflich auf die kooperative Arbeit in Netzwerken angewiesen sind oder waren, die diese Kompetenz nun im Ehrenamt für koordinierende Aufgaben nutzen. Eine Interviewteilnehmerin berichtet, dass sie in ihrer Initiative den besten Überblick über Strukturen und soziale Zusammenhänge habe, nicht, weil sie besonders begabt sei, sondern weil sie es das gelernt habe. Ein anderer argumentiert ähnlich, wenn er sich auf seinen beruflichen Hintergrund beruft und die daraus resultierende Erkenntnis, dass man nicht alles allein machen könne. Die Fähigkeit, stabile Netzwerke aufzubauen, lasse sich lernen, sie brauche Erfahrungen und – wie es eine Ehrenamtliche formuliert, –den Mut zu fragen und sich anderen gegenüber mit den eigenen Plänen zu öffnen (vgl. IV06, 104).

Die Netzwerke von Ehrenamtlichen sind Teil ihrer Expertise und zeichnen sich gleichzeitig durch ihre private Dimension aus. Eine Ehrenamtliche beschreibt, dass sie an einem Workshop zusammen mit hauptamtlichen Ehrenamtskoordinator:innen teilgenommen hat. Nachdem sie es übernommen hatte, eine gemeinsame Mailingliste zu erstellen und dort nach einer Information zu fragen, kam nur eine verspätete Antwort und seitdem kein weiterer Beitrag. Sie nimmt das als Beispiel um zu erläutern, dass die Koordinator:innen einen schweren Stand haben, weil sie teilweise noch sehr jung, unerfahren und in den lokalen Strukturen nicht verankert sind, so werden sie von erfahrenen Ehrenamtlichen oft nicht ernst genommen.

Fallbeispiel: *Boundaries* im professionellen Umfeld

IV08: Wenn man aus dem Stadtteil kommt, und da reingewachsen ist, und die Leute kennen einen, dann hat man ein anderes Statement. Und selbst dann hat man mit manchen Ecken noch zu kämpfen. Also, die sind teilweise so dann damit beschäftigt, dass die gar nicht auf die Idee kommen, einfach noch schnell eine Frage in den Raum zu werfen. Also, denen fehlt das Netzwerk. Aber sie sind auch ein bisschen resistent, habe ich das Gefühl. (IV08, 261)

In dieser Abgrenzung zum Hauptamt kommt auch das Selbstverständnis ehrenamtlicher Netzwerke zum Ausdruck. Für 13 der 16 Interviewten hat sich das Engagement aus der direkten Nachbarschaft, der Kirchengemeinde oder dem Sportverein heraus

ergeben. Der persönliche Bezug, der Wunsch sich zu engagieren und die eigene Überzeugung kommen hier zusammen. Netzwerke sind für ihre Arbeit essenziell und ergeben sich, wie das Engagement auch, auf persönlicher Ebene.

Ehrenamtskoordinator:innen agieren auch in Netzwerke, das zeigen Befragungen unter Hauptamtlichen (vgl. Clarat, 2017), allerdings sind sie organisational anders eingebunden. Da sich Fragestellungen bei ihnen wiederholen, haben sich Routinen eingespielt und für bestimmte Bereiche gibt es feste Ansprechpartner. Probleme tauchen bei Sonderfällen auf, wenn Zuständigkeiten oder Abläufe nicht durch Erfahrungswerte abgedeckt sind. Für Ehrenamtliche sind jedoch fast alle Fälle Sonderfälle. Ohne Routine gibt es keine üblichen Pfade und somit entsteht Raum für kreative Lösungen. Bei Problemen, die über das Ausfüllen von Formularen hinausgehen und für die individuelle Lösungen gefunden werden müssen, zeichnet sich der ehrenamtliche Einsatz besonders aus. Ehrenamtliche nutzen ihre Netzwerke mit Überzeugung und Nachdruck, wie es im Hauptamt im Rahmen vorhandener Ressourcen kaum möglich ist.

Eine besondere Rolle außerhalb des strategischen Netzwerkes nehmen persönliche Akteure aus dem eigenen Umfeld ein. In erster Linie sind damit Partner und die engsten Familienangehörige gemeint, die selbst nicht aktiv engagiert, aber als wertschätzende Zuhörer gefragt und mit ihrer Außenperspektive geschätzte Ratgeber sind. Die Befragten ziehen bewusst eine enge Linie um die Personen, mit denen sie sich austauschen. Denn so wertvoll das private Umfeld empfunden wird, um immer wieder auch Abstand zum Engagement und der Situation der Geflüchteten zu bekommen, werden ebenfalls klare Grenzen wahrgenommen.

Fallbeispiel: Verständnisgrenzen im privaten Umfeld

RT01: Wenn man Dialog mit Freunden und Familie, wenn man das macht, dann hören die einem irgendwann nicht mehr zu, weil man sehr beschäftigt ist ja mit dem Thema, wenn man erst anfängt über Geflüchtete zu reden, dann hört man nicht so schnell wieder auf und nicht alle Leute haben Interesse da dran. Und ich möchte mir meine Freunde nicht vergraulen durch so etwas. (RT01, 150)

Deutlich wird hier ein Konsens unter den Ehrenamtlichen: Einerseits die Einschätzung, dass das Engagement gedanklich einen großen Raum einnimmt und Konversation vom Umfang und Inhalt sprengen kann. Andererseits deutet das Zitat auch einen Konflikt an, den andere im Interview vom Unverständnis des Umfelds bis zur offenen Anfeindung in der Nachbarschaft beschreiben. Eine Ehrenamtliche

begründet ihre Ablehnung, Facebook auch offen fürs Ehrenamt zu nutzen, mit der Reaktion aus ihrem Umfeld.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Netzwerke für die Lernraumkonstruktion von Ehrenamtlichen eine dreifache Bedeutung haben:

1. **Extendierend:** Fachwissen lässt sich auslagern und muss nicht selbst erworben werden.
2. **Inhaltlich:** Netzwerke eröffnen Einblicke in kommunale, rechtliche und politische Strukturen.
3. **Sozial:** Die Kraft von Netzwerken und was sich durch sie erreichen lässt, ist für manche Ehrenamtliche neu, für fast alle aber in ihrer Tätigkeit präsent.

In Netzwerken agieren Ehrenamtliche meistens individuell, zum einen, weil sie auf persönliche Kontakte zurückgreifen, zum anderen, weil fast jeder Einzelfall nach eigenen Netzwerkkontakten (andere Lebenslage, anderer Kontext etc.) verlangt. Die aktive Teilnahme an kommunalen Arbeitskreisen stellt einen Sonderfall dar. Ehrenamtliche nehmen hier zwar auch aus individuellem Interesse teil und weiten ihre Kontakte aus, sehen sich aber als Vertreter:in ihrer Initiativen und handeln vor diesem Hintergrund.

4.3.2 Ehrenamtliche Initiativen als Communities of Practice

Tabelle 4.8: Kooperative Lernhandlungen in Netzwerken und ehrenamtlichen Peerbeziehungen

Kooperativ
Diskussion von Problemstellungen
Vernetzung, Aufbau einer internen Plattform
Austausch mit anderen Initiativen
Entwicklung von Handlungsoptionen
Entwickeln einer Gruppenidentität

Organisation der Initiative

In Ergänzung zu den individuellen Kontakten der einzelnen Ehrenamtlichen, verfügen ehrenamtliche Initiativen über interne Kommunikations- und Kooperationsstrukturen. Die dort verorteten Lernhandlungen können als kooperativ bezeichnet werden.

Zentrales Element bilden die Face-to-Face Treffen, die im regelmäßigen Turnus stattfinden. Die meisten haben einen festen monatlichen Termin, bei anderen variieren die Zeitabstände zwischen 3-8 Wochen, zwei der Befragten gaben an, dass ihre Initiative, die freundschaftlich verbunden ist, sich wöchentlich trifft, um Aktivitäten zu planen. Diese Treffen dienen dem Erfahrungsaustausch untereinander und ähneln sich in ihrem Ablauf über die organisationalen Grenzen hinweg. Häufig wird ein inhaltlicher Impuls an den Anfang gestellt, dafür werden bei Bedarf auch externe Referent:innen eingeladen oder es wird aus dem Kreis der Ehrenamtlichen berichtet. Es folgen Nachfragen oder Diskussion und abschließend der informelle Teil des freien Erfahrungsaustauschs. Diese Treffen sind für die meisten Ehrenamtlichen wichtige Termine, denn hier können offene Fragen geklärt, Probleme besprochen und gemeinsam neue Ideen entwickelt werden. Im Nachgang wird ein Protokoll des Treffens über die Mailingliste oder die interne Plattform verschickt.

Bei den regelmäßigen Treffen werden Problemstellungen diskutiert und ein gemeinsames Vorgehen abgestimmt. In den Interviews wurde das durch Äußerungen deutlich, wie „wo wir uns auch als Gruppe im Moment intensiv beschäftigen“ (RT01, 83). Eine andere Ehrenamtliche berichtet mit Freude, dass in ihrer Initiative gemeinsam mit der kommunalen Flüchtlingsbeauftragten ein bestehender Erlass zur Ausbildungsvergütung auch tatsächlich durchgesetzt wurde. Die Treffen betonen das Gemeinsame und stärken den 1:1 Austausch zwischen den einzelnen Ehrenamtlichen. Auf diese Weise können sie immer besser einschätzen, wen sie im Problemfall um Rat fragen können oder mit wem sich neue Vorhaben umsetzen lassen. Der informelle Austausch wird parallel zu den „offiziellen“ Kommunikationsstrukturen (regelmäßige Treffen, Plattform, eMail-Verteiler) der Initiative meistens telefonisch oder in WhatsApp weitergeführt. Der digitale Austausch nimmt für alle einen wichtigen Raum ein, genutzt wird er vor allem für schnelle Fragen und Organisatorisches. Persönliche Anliegen und grundsätzliche Fragen werden eher im persönlichen Gespräch face-to-face oder am Telefon besprochen.

Die meisten Initiativen haben zusätzlich zu den Treffen vor Ort und den bilateralen Kommunikationskanälen ein digitales Kommunikationsnetz etabliert. Drei der Befragten berichten, dass in ihrer Initiative eine interne Plattform zum Wissensmanagement aufgesetzt und an die Anforderungen der Ehrenamtlichen angepasst wurde. Hier werden Neuigkeiten, Protokolle und Anfragen verbreitet. Wer nicht über eine solche Plattform verfügt, nutzt Mailinglisten oder geschlossene Facebook-Gruppen. Informationen über die Initiative und aktuelle Anliegen werden über eine Webseite oder offene Facebook-Page veröffentlicht. Diese Sichtbarkeit nach außen wird als wichtig, aber auch zusätzlicher Arbeitsaufwand empfunden, der nicht im direkten Bezug zur Tätigkeit steht.

Die internen Plattformen werden von den Beteiligten als wichtiges Mittel des gemeinsamen Wissensmanagements gesehen. Ein Ehrenamtlicher beschreibt, wie in seiner Initiative diese technische Form des Austauschs genutzt wird und wie sich der Gebrauch über die Zeit geändert hat:

Fallbeispiel: Wissensmanagement & Intranet-Plattform 1 | 3

RT07: dieses Portal dient als Informationsaustausch, wir haben das ja so strukturiert nach bestimmten Themen, nach den verschiedenen Standorten hier in ANONYMISIERT, weil die Unterkünfte dezentral aufgestellt sind, gibt's in jedem der fünf Standorte dann einen eigenen kleinen Kreis, darüber dann ein Kernteam, was eben übergreifend für ANONYMISIERT sich austauscht. Und dann haben wir eben versucht nach bestimmten Themen die Möglichkeit zu geben dort Einträge zu machen, die dann im Prinzip jeder sehen kann, wo jeder aussuchen kann, für welche Themen er oder sie benachrichtigt wird. (RT07, 37)

Neben der gezielten Informationsrecherche sorgen diese internen Plattformen für den Austausch unter den Ehrenamtlichen innerhalb und außerhalb der Community. Die Struktur der Plattform ermöglicht es den Radius der Neuigkeiten über den eigenen Standort auszuweiten. Die relevanten Informationen, die aus Newslettern und (überregionalen) Facebook-Gruppen gelesen werden, werden wiederum innerhalb der Community zum Beispiel in einem internen Portal geteilt.

Fallbeispiel: Wissensmanagement & Intranet-Plattform 2 | 3

RT07: Ich habe verschiedene Newsletter, die ich empfangen und versuche dann daraus Informationen, von denen ich denke, dass sie wichtig sind und hilfreich sein können, eben ins Portal einzugeben, aber es werden eben auch von den Standorten überwiegend die Protokolle dort eingegeben oder wenn irgendwelche Ausrüstungsgegenstände, Möbel,

Kleidung gesucht werden oder angeboten werden, sind die, die dafür verantwortlich sind, dazu da, um entsprechende Informationen in das Portal einzustellen. (RT07, 37)

In den einzelnen Communities haben sich über die Jahre Abläufe eingespielt und Kernteams mit festen Zuständigkeiten verfestigt. Inzwischen dienen die Portale vor allem dazu, Wissen festzuhalten und zu dokumentieren, während schnelle Abfragen über andere Kanäle wie Messenger oder eMail geschickt werden. Der große Verteiler wird hingegen gerne genutzt, um Kleinanzeigen zu verteilen.

Eine Schwierigkeit der internen Plattformen liegt allerdings auch in der nicht intuitiven Bedienung. In den Initiativen waren die Plattformen nicht aus der ehrenamtlichen Arbeit heraus entstanden, sondern von einem IT-Dienstleister zur Verfügung gestellt worden. In einem Fall berichtet ein Ehrenamtlicher, dass er es sich zur Aufgabe gemacht hat, die Beiträge der anderen einzustellen. Er bekommt die Beiträge zugeschickt, stellt sie auf die Plattform und alle erhalten eine eMail mit den entsprechenden Neuigkeiten. In einem anderen Fall berichtet eine Ehrenamtliche, dass die interne Plattform als lokale Wissensbasis wertvoll sei, aber eben auch sehr kompliziert, außerdem habe sie das Passwort nur auf ihrem PC zu Hause und nicht unterwegs dabei. Bei dringenden Fragen würde sie deshalb zuerst selbst im Internet suchen und dann in Ruhe zu Hause noch einmal auf der Plattform nachsehen.

Die Arbeit in den Helferkreisen hat sich nicht nur dahingehend verändert, dass Prozesse sich eingespielt haben und auch Strukturen sich weiter ausdifferenzierten. Nicht alle sind mit der gleichen Intensität wie zu Beginn ihres Engagement aktiv, andere wiederum haben eigene Routinen entwickelt und für alle hat sich die Gesamtsituation verändert. Kommunale Strukturen wurden angepasst und für viele der Geflüchtete richtet sich der Blick vom Ankommen aufs Einleben. Die Entwicklung und technischen Hürden haben auch zu einer veränderten Nutzung der internen Plattformen geführt.

Fallbeispiel 3 | 3: Wissensmanagement & Intranet-Plattform

RT07: Dieses Portal wird in der Zwischenzeit, also es ist seit über drei, seit dreieinhalb Jahren im Einsatz, wird eher passiv von der überwiegenden Zahl der Teilnehmer, Teilnehmerinnen benutzt, also eher als Empfangen von Nachrichten, die jemand eingibt. Und ich glaube, inzwischen bin ich derjenige, der die meisten Nachrichten eingibt [...] mir ist es immer wichtig Informa/ vernetzt zu sein, in meinem ganzen Leben, auch Arbeitsleben schon vernetzt zu sein und Informationen weiterzugeben. (RT07, 37)

Die Form des Wissensmanagement in Initiativen bezieht sich vor allem auf organisatorische und rechtliche Aspekte. Das dort geteilte Faktenwissen und die dringenden Anfragen waren insbesondere zu Beginn wichtig, um das Ehrenamt möglichst effektiv und effizient ausüben zu können. Inzwischen richtet sich das benötigte Wissen nicht mehr auf Grundlagen, die für alle relevant sind, sondern auf die individuellen Herausforderungen in der Alltagsbegleitung. Die Interviewpartner verstehen sich dabei vermittelnd zwischen den Kulturen. Das dafür benötigte Wissen zu den Herkunftsländern und kulturellen Besonderheiten bekommen sie eher von Geflüchteten selbst als im Austausch mit anderen Ehrenamtlichen. Das hat Auswirkungen auf die Kommunikation untereinander, denn die meisten Anliegen haben nicht mehr die zeitliche Dringlichkeit wie zu Beginn des Engagements.

Der Austausch innerhalb der eigenen Initiative wird weiterhin wertgeschätzt, findet allerdings mit anderen Initiativen lokal und überregional kaum bis gar nicht statt. Für Einzelne ergeben sich Kontakte durch Fortbildungen oder durch das Mitwirken in Arbeitskreisen. Auf lokaler Ebene kommt es gelegentlich zu organisatorischen Absprachen, beispielsweise um Termine zu koordinieren, aber findet darüber hinaus kaum statt.

Fallbeispiel: Fehlende Zusammenarbeit der Initiativen

I: Gibt es da einen Austausch, dazu, wie andere damit umgehen? Passiert das in irgendeiner Form?

IV02: Ja. Das macht mich auch ein bisschen traurig, ehrlich gesagt, denn das passiert relativ wenig. Also, ab und zu schon. Es gibt auch so, ich glaube, es gibt sogar ein Vernetzungstreffen manchmal. Aber aus irgendeinem Grund ist die Zusammenarbeit dann doch nicht so richtig da. (IV02, 67-68)

Die zitierte Ehrenamtliche zeigt sich enttäuscht über den fehlenden Austausch vor Ort und erklärt sich die fehlende Vernetzung damit, dass jede Initiative ihre eigene Zielgruppe hat und vor einem bestimmten Hintergrund wie der Hochschule oder Kirchengemeinde entstanden ist. Dieser Wunsch nach lokaler Vernetzung wird eher im städtischen Raum geäußert, wo es mehrere sehr spezialisierte Gruppen gibt. Doch übergreifend über alle Interviews lässt sich feststellen, dass die Zusammenarbeit der Initiativen nicht strukturell verankert ist.

Ein Ehrenamtlicher, der sich gemeinsam mit einer Gruppe von Freunden und Bekannten engagiert, überlegt, ob ihm durch den fehlenden Austausch mit anderen Ehrenamtlichen außerhalb seiner Gruppe nicht etwas entgeht. In seiner Gruppe,

resümiert er, hätten alle die gleichen Ressourcen und das gleiche Wissen, doch der Aufwand sich ein weiteres Netzwerk aufzubauen, sei zu groß.

Fallbeispiel: Mangelnde kognitive Distanz als wahrgenommenes Defizit

IV09: Also, so, ich sage mal so, wir haben dieselben Mittel, dieselben Ressourcen, alles ist dasselbe, [Betont] ungefähr [Nicht mehr betont]. Aber jetzt so eine außenstehende Person, wenn man die immer fragen würde: „Was hast du für Hilfsmittel? Was hast du für Räume? Wie hast du diese Räume bekommen? Wie bringst du was bei?“ Das wäre auf jeden Fall sehr, sehr interessant. Das Problem ist: Wie kriegt man das auf? Also, wie kriegt man das hin, eine Person zu finden, die dasselbe macht? Das ist immer die Frage. (IV09, 64)

Eine inhaltliche Vernetzung, auch über das Organisatorische und die eigene Initiative hinaus, ist grundsätzlich erwünscht. Doch die Vernetzung zum inhaltlichen Austausch nimmt im ehrenamtlichen Alltag keine Priorität ein, sondern wird als zusätzliche Aufgabe wahrgenommen.

Identifikation durch die Entwicklung von Handlungspraxen

Die Atmosphäre ihrer ehrenamtlichen Treffen wird von allen Befragten als entspannt erlebt. Das erleichtert es, eigene Erfahrungen zu schildern, neue Ideen zu entwickeln und sich emotionale Unterstützung zu holen. Die jeweiligen Gruppen werden im positiven Sinne als heterogen beschrieben, so können neue Gedanken und verschiedene Perspektiven eingeholt werden. Hervorgehoben wird das Erfahrungswissen und die Einschätzungen von engagierten Menschen mit Fluchterfahrung, sie könnten zwischen den Kulturen vermitteln und wertvolle Tipps zur besseren Verständigung geben. Gleichzeitig wird vorhandene Diversität in Persönlichkeit, Alter und sozio-kulturellem Hintergrund als Chance wahrgenommen, andere Perspektiven kennen zu lernen. Die Auseinandersetzung mit diesen Unterschieden wird aktiv genutzt, um sich persönlich und fachlich weiterzuentwickeln und die Ziele der Initiative umzusetzen. Hier lässt sich eine Parallele zur Diffusionstheorie von Everett Rogers ziehen (E. M. Rogers, 1983, S. 18-19), die in den theoretischen Überlegungen zur Community of Practice im Abschnitt 2.6.2 aufgegriffen wurde (siehe Seite 96). Die Diversität der Gruppe wird als Erweiterung der eigenen Möglichkeiten wahrgenommen, solange die übergeordneten Werte und Handlungsziele geteilt werden. Je homogener die

Gruppe beschrieben wird, desto stärker wird zwar die freundschaftliche Verbindung betont, aber – wie im obigen Zitat deutlich wird, – auch der Mangel an neuen Ideen.

Für den Rückhalt und die Stärke der Initiative ist dieser Zusammenhalt wichtig, weil sich auf diese Weise gemeinsam Vorhaben leichter umsetzen ließen. Einer der Befragten vergleicht das Vorgehen seiner Gruppe mit dem einer Fußballmannschaft.

Fallbeispiel: Ehrenamtliche Initiative als homogene Community

V09: Ich weiß, sobald ich irgendwie Schwierigkeiten habe, habe ich das komplette Netzwerk hinter mir [...] Das ist jetzt bei uns im ANONYMI-SIERT [Anm.: Name der ehrenamtlichen Initiative], ich kann jetzt nur davon reden, dass da so eine Vernetzung ist. Was ich vorher gesehen habe, wo ich in den Flüchtlingsheimen so reingegangen bin, ist, dass die Leute teilweise einfach privat hingekommen sind, und dann halt diese Person halt gefährdet waren, irgendwie, zu ertrinken in Aufgaben, und sich nicht selber Grenzen einschätzen können. Aber wir sind da halt als, sage ich mal, wie eine Fußballmannschaft sind wir dahingegangen. Und ich sehe das auch so wie ein Team. Darum merkt man das nicht, dann trägt man die Aufgabe zusammen. (V09, 63 - 64)

Die obige Aussage zeichnet das Bild einer besonders eng verbundenen Initiative. Das ist nicht immer so, auch weil die Aufgaben und Persönlichkeiten in den Initiativen teilweise stark variieren. Dennoch, viele schreiben dem Austausch mit anderen Ehrenamtlichen eine essenzielle Bedeutung zu, mit der Begründung, dass der Austausch wichtig sei, um die emotional schwere Arbeit leisten zu können und sie nur als Team stark seien oder, in abgeschwächter Form, dass man wechselseitig von den Erfahrungen profitiere. Von den vier Interviewten, die das wir-Gefühl der Initiative betonen, wird das Agieren in der Gruppe auch deshalb als entlastend empfunden, weil andere die eigene Tätigkeit übernehmen könnten. Ein wichtiges Element der Freiwilligkeit besteht für sie in dem Gefühl, theoretisch jederzeit aufhören zu können.

Der Wert einer ehrenamtlichen Gruppe zeigt sich für manche auch in der Abgrenzung nach außen: Während sich außerhalb der Community das Interesse an ihrem Engagement in Grenzen halte, würde man sich hier wenigstens keine blöden Sprüche anhören lassen müssen. Da mache es auch nicht viel, wenn niemand die Lösung für das eigene Problem parat habe, denn zuhören und Empathie zeigen sei oftmals schon emotionaler Support genug. In der Community zählen der Austausch und das gemeinsame Ziel. Es ist ein geschützter Raum, auch vor Wertungen, die Einzelne in der hauptamtlichen Perspektive verorten.

Auf die Frage, wie wichtig Ihnen der Austausch mit anderen Ehrenamtlichen für Ihre Tätigkeit ist – auf einer Skala von 1-10, sortieren die meisten ihre Kommunikation mit anderen im (sehr) wichtigen Bereich ein (siehe Grafik 4.2).

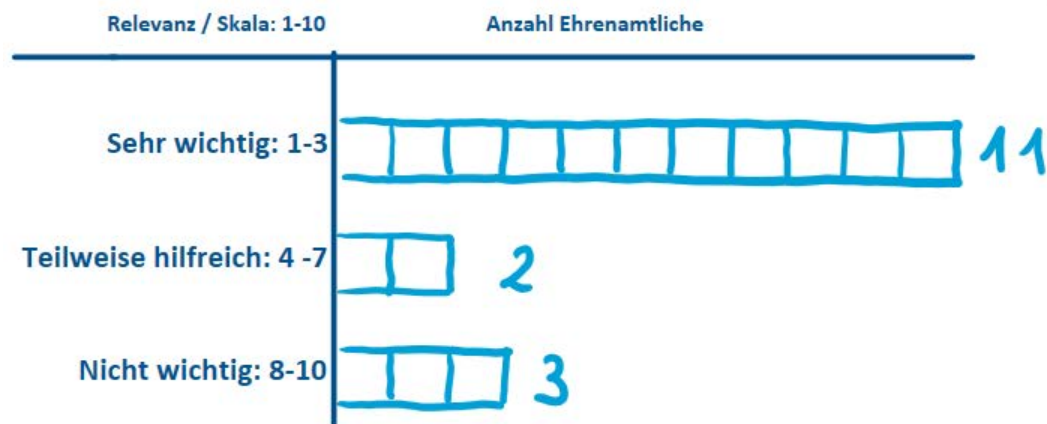


Abbildung 4.2: Relevanz des Austauschs mit anderen Ehrenamtlich auf einer Skala von 1-10

So wichtig grundsätzlich der Austausch auch wahrgenommen wird, bedeutet es nicht unbedingt, dass die Tätigkeiten kooperativ oder kollaborativ ausgeführt würden. Eine Ehrenamtliche betont, dass ganz viele Ehrenamtliche nicht team-erfahren seien, insofern werde meistens allein gearbeitet. Das deckt sich mit dem Großteil der Tätigkeitsbeschreibungen und der Selbsteinschätzung von drei Ehrenamtlichen, die betonen, dass sie Einzelgänger seien. Eine Ehrenamtliche meint, der Austausch mit den anderen sei ihr sehr wichtig, aber rät, dass sie ihre ehrenamtliche Arbeit trotzdem machen würde, auch ohne Gruppe im Hintergrund. Möglicherweise ist das damit zu erklären, dass der Mehrwert des fachlichen Austausches unter Ehrenamtlichen gering eingeschätzt wird und die Reflexion der Arbeit einen untergeordneten Stellenwert einnehmen.

Innerhalb der ehrenamtlichen Gruppen werden vor allem organisatorische Informationen zu Rahmenbedingungen kommuniziert. Konkrete Absprachen zu Einzelfällen finden nur dann statt, wenn fachliche Unterstützung benötigt wird. Das wird mit Loyalität zu den Betroffenen und dem Vertrauensverhältnis, das über die Tätigkeit zueinander aufgebaut wurde, begründet. Die fehlende Absprache unter den Ehrenamtlichen empfinden Einzelne als sehr bedauerlich, denn eine bessere Koordination wäre aus ihrer Sicht wichtig, um effektiver arbeiten zu können. Andere wiederum sehen keine Notwendigkeit, denn sie helfen, wenn sie können und verstehen, dass Geflüchtete versuchen, jede mögliche Unterstützung zu bekommen – auch wenn dadurch mehrere Ehrenamtliche parallel involviert sind. Eine Ehrenamtliche sieht in

diesem unstrukturierten Vorgehen den Unterschied zum hauptamtlichen Vorgehen. Zur Absprache der Ehrenamtlichen untereinander sagt sie:

Fallbeispiel: Fehlende Absprache als Merkmal ehrenamtlicher Initiativen

V10: Ach du lieber Gott, da habe ich überhaupt nicht mehr dran gedacht. Das, klar, das läuft [Betont] überhaupt nicht [Nicht mehr betont]. Überhaupt nicht. Die Koordination in den Familien. Also, ich weiß/ Ich weiß das zum Teil gar nicht, wer da alles aktiv ist, in Familien.

I: Das heißt, das wäre wichtig, passiert aber nicht?

IV10: Das wäre gut, das passiert überhaupt nicht.

I: Obwohl ihr so gut vernetzt seid/

IV10: Obwohl wir, finde ich, von den Bedingungen, die wir haben, und wie wir es machen, wirklich eine gute Initiative sind. Kann man echt so sagen. (IV10, 212-216)

Die fehlende Absprache im Alltag kann möglicherweise daran liegen, dass für die meisten das eigene Handeln im Vordergrund steht und die Aufgaben oft allein durchgeführt werden. Freiwilligkeit drückt sich auch darin aus, die eigenen Aufgaben selbst zu suchen und sich keiner Struktur unterordnen zu müssen. Statt der Absprache über Einzelfälle werden unter den Ehrenamtlichen eher persönliche Anliegen besprochen; wenn jemand eigene Erfahrungen teilen möchte oder Rat zum passenden Umgang mit einer bestimmten Situation sucht. Dazu gehören die Freude über Erfolge, der Frust und die Trauer über empfundene Ungerechtigkeit oder das gemeinsame Suchen nach Lösungen. Im Austausch mit anderen finden Ehrenamtliche die Bestärkung der eigenen Haltung, entweder, weil sie für ihr Handeln Zuspruch erfahren oder weil sie im wertschätzenden Austausch merken, dass sie selbst eine andere Haltung entwickeln.

Es gibt auch Initiativen – in denen die Aufgaben sehr ähnlich sind –, die sich gemeinsam auf die Suche nach Handlungslösungen begeben. Ein Ehrenamtlicher beschreibt, dass immer wieder Jugendliche, die von seiner Initiative betreut werden, nicht in die Schule gehen. Dann sprechen sich die Ehrenamtlichen intern ab und überlegen, wie die Person, die am nächsten dran ist, am besten vorgehen kann.

Eine Ehrenamtliche formuliert ihre Einschätzung, warum der Austausch untereinander für Ehrenamtliche in der Arbeit mit Geflüchteten so wichtig ist, folgendermaßen:

Fallbeispiel: Kompetenzdefizit ausgleichen durch den Austausch mit anderen

IV11: Ich glaube, weil wir mit Menschen arbeiten, die wir nicht kennen. Oder deren Kultur wir nicht so gut einschätzen können, sodass wir immer viel Angst haben, was falsch zu machen. Weil im Schwimmkurs, da bin ich ja zuhause. Das habe ich alles gelernt, das habe ich alles im Griff. Aber in der Flüchtlingshilfe habe ich gar nichts gelernt. Da habe ich einfach Learning by Doing gemacht und habe immer versucht. Und ich glaube, da ist halt der Unterschied. Und da sind auch ganz andere Voraussetzungen auch gegeben von den Menschen, mit denen wir zusammenarbeiten. (IV11, 123)

Das Ehrenamt wird in diesem Beispiel mit der eigenen Trainertätigkeit im Sportverein verglichen. Während die Arbeit als Trainerin auf ihrem sportlichen Wissen und ihrer Ausbildung beruht, kann sie im Ehrenamt nur auf ihre Handlungserfahrung zurückgreifen und braucht den Austausch mit anderen, um das, was sie nicht gelernt hat, auszugleichen.

Kooperative Lernhandlungen sind charakteristisch für ehrenamtliche Communities und grenzen sich von der sachbezogenen und punktuellen Interaktion in den loseren Netzwerken ab, die eher als soziale Ressource betrachtet werden. Kooperation zwischen Ehrenamtlichen findet sowohl zur Organisation der Community als auch in der Entwicklung von Handlungspraxen statt. Für die Organisation werden verschiedene Kommunikationskanäle genutzt, in deren Mittelpunkt die regelmäßigen Treffen vor Ort stehen und welche durch Formate des Wissensaustauschs und -managements ergänzt werden. Die kooperative Entwicklung von Handlungspraxen basiert auf der Übereinstimmung in Werten und übergeordneten Handlungszielen sowie der Unterschiedlichkeit in Erfahrung und Wissen. Soweit stimmen diese Handlungen mit den Merkmalen dem von Wenger beschriebenen Konzept der Community of Practice überein. Festzustellen ist jedoch, dass in den beschriebenen Praxisgemeinschaften vor allem persönlicher und fachlich oberflächlicher Austausch stattfindet. Fachlich tiefgehender Austausch, z.B. zur Didaktik in der Sprachbegleitung oder politischen Positionierung findet ebenso wenig statt wie die Koordination von Einzelfällen. Dahinter können die zeitliche Belastung und das Prinzip der Freiwilligkeit stehen. Wie bereits im Abschnitt zum Lernen während der Tätigkeit gezeigt wurde, werden Prioritäten innerhalb der Tätigkeit individuell festgelegt. In keiner Initiative wurden Standards für Abläufe entwickelt oder als good practice etabliert. Infolgedessen wird jeder Vorgang von Ehrenamtlichen (mit – oder ohne –Unterstützung der Praxisgemeinschaft) neu erarbeitet.

4.3.3 Erfahrungen austauschen

Table 4.9: Aufnehmende und weitergebende Lernhandlungen in Netzwerken und ehrenamtlichen Peerbeziehungen

aufnehmend und weitergebend
Einladung von Expert:innen
Erfahrungsberichte von anderen Ehrenamtlichen
Vorstellung der eigenen Arbeit
Verschriftlichung der eigenen Expertise

Weitestgehend im Rahmen der ehrenamtlichen Kooperation, lassen sich noch weitere Lernhandlungen zuordnen, die als aufnehmend oder weitergebend einzustufen sind. Dazu gehört für einige Initiativen, die Einladung externer Referent:innen zu den Treffen der Initiative. Diese Einladungen werden als interne Weiterbildung verstanden und genutzt. Die besprochenen Themen sind vielfältig, so wird mit Vertreter:innen öffentlicher Einrichtungen über Fördermöglichkeiten und Angebote der Kommune gesprochen, mit Psycholog:innen über das Erkennen von Traumata, mit Berufsberater:innen über die Eingliederung in den Arbeitsmarkt. Häufig sind in den Initiativen auch interne Expertisen vertreten, auf die im Bedarfsfall zurückgegriffen werden kann.

Wenn auch die Koordination der Einzelfälle nicht im Blickfeld der Initiativen liegt, so wird sich doch über die einzelnen Begebenheiten ausgetauscht. Die Erfahrungen zu teilen empfinden viele als erleichternd. Erfahrungsberichte von anderen helfen wiederum auch die eigenen Erlebnisse besser zu verstehen und einordnen zu können.

Immer wieder bringen Ehrenamtliche auch ihre erworbene Expertise ein und erstellen Handbücher mit lokalen Informationen oder stehen mit ihrer Erfahrung zur Verfügung. Eine Ehrenamtliche berichtet, dass sie einmal alle Aktivitäten der Initiative bündeln wollte, um für sich selbst und andere einen Überblick zu bekommen. Für die Darstellung hat sie sich beigebracht interaktive Karten in Google Maps zu erstellen.

Fallbeispiel: Mediennutzung durch Handlungsziele

IV08: Das füge ich in so eine interaktive Google Maps Karte. Dann kann jeder praktisch in diese Maps-Karte reingehen, auf das Fähnchen klicken

und sieht dann, welches Café an welchem Tag zu welchen Zeiten offen hat. [. . .] Das hat im Vorfeld schon viel Arbeit gekostet, weil ich kein so großer Technikfreak bin. Aber es fängt einen, ne? (IV08, 96)

Dieses Beispiel verdeutlicht zwei Dinge, zum einen den Wunsch, das gemeinsame Vorhaben durch die eigene Arbeit weitervoranzutreiben und zum anderen eine zielorientierte Mediennutzung, die sich an der Handlung orientiert. Viele Ehrenamtliche haben sich für ihr Engagement digitale Tools beigebracht und angefangen Social-Media Dienste zu nutzen. Ausschlaggebend war dabei jedoch selten das Interesse an der Technik, sondern der konkrete Mehrwert, der von der Nutzung erwartet wird.

4.3.4 Die eigene Position definieren

Tabelle 4.10: Reflexive Lernhandlungen in Netzwerken und ehrenamtlichen Peerbeziehungen

Reflexiv
Kommunikative Reflexion der gemeinsamen Arbeit
Kommunikative Reflexion der eigenen Arbeit
Reflexion der Handlung anderer

Die kooperativen, aufnehmenden und weitergebenden Lernerfahrung innerhalb der ehrenamtlichen Community bilden einen wichtigen Bestandteil des alltäglichen Lernens im Ehrenamt. Der Wissensabgleich mit anderen sowie die unterstützenden Sozialstrukturen stellen einen wichtigen Rahmen für ihre Tätigkeit dar. Darüber hinaus gibt es auch Lernerfahrungen, die als bewusste Reflexionsprozesse genutzt werden. Diese Lernhandlungen lassen sich unterteilen in die kommunikative Auseinandersetzung mit anderen und das reflektierte Lernen aus der Handlung anderer.

Kommunikative Reflexion braucht eine Basis des Vertrauens

Manche Erfahrungsberichte sind dafür gedacht, die Erlebnisse zu teilen und Anderen Hinweise zu geben. Es gibt jedoch auch Erfahrungen, die eine kommunikative Reaktion benötigen. Das gilt insbesondere dann, wenn Rückschläge oder Lernprozesse zu verarbeiten sind. Eine Ehrenamtliche berichtet, dass man für diese Prozesse

eine vertrauensvolle Basis bräuchte. Nur durch das Reden und Zuhören sowie das gemeinsame Erfahrungswissen könnten Rückschläge gemeinsam ausgehalten und in verbindende Lernerfahrungen statt in individuellen Frust umgewandelt werden. Ein anderer berichtet von seinen Bemühungen um eben diese gemeinsame Basis. In der Hoffnung zum Nachdenken anzuregen und den gemeinsamen Dialog zu stärken, verschriftlicht er seine Reflexionen und stellt sie als Diskussionsimpulse zu Verfügung. Eine dritte berichtet von ihrer größten Herausforderung, als sie sich für eine Familie einsetzte und sich ganz allein fühlte. Ihre Gruppe war zwar da und sie konnte mit ihnen ihre Erlebnisse teilen, aber letztlich waren doch alle mit ihren eigenen Aufgaben beschäftigt und das Interesse begrenzt. Die Ehrenamtliche nahm diese Situation zum Anlass ihre eigene Supervisionsgruppe zu gründen.

Fallbeispiel: Selbstorganisierte Supervision

IV10: Und das war eben eine lange Geschichte, bis die ihre SPFH [Anm.: sozialpädagogische Fachkraft] hatte, und ja, das setzte sich dann auch fort. Aber ich gehe [Betont] dann [Nicht mehr betont] raus aus Familien. Wenn die eine offizielle Unterstützung haben, mache ich das nicht mehr. Das war meine schwierigste Situation.

I: Und wie hast du das dann lösen können?

IV10: Ich habe eine Patengruppe gegründet [...] also ich habe irgendwann gedacht: Wenn ich mich schon so alleine fühle, obwohl ich eine Initiative dahinter habe, aber das interressi-/ weißt du, jeder hat ja so seinen Bereich, ne? Ich finde, dass die Pa- also, aus der eigenen Erfahrung fand ich, dass die Paten viel mehr Supervision brauchen. (IV10, 70-72)

Vor dem Hintergrund ihrer beruflichen Praxis kennt diese Ehrenamtliche nicht nur die Methode der Supervision, sie weiß auch, dass sie sich dafür eine Gruppe mit ähnlichem Erfahrungshintergrund suchen muss. Die kommunikative Reflexion wird auf diese Weise auf Bestreben der Beteiligten formalisiert.

Inhaltlich bezieht sich das reflektierende Lernen in der Praxisgemeinschaft vor allem auf die Gestaltung der ehrenamtlichen Rolle. In der Alltagsbegleitung ist das Ehrenamtlichen, die sich als Pat:innen oder Mentor:innen engagieren, ein wichtiges Anliegen. Der Austausch mit anderen Ehrenamtlichen hilft dabei, die eigene Beziehung zu den Mentees zu reflektieren und perspektivische Vorstellungen zu entwickeln. Dazu gehört immer wieder auch, von anderen gespiegelt zu bekommen, wenn das eigene Verantwortungsgefühl überhandnimmt. Die Frage, wie sich Beziehungen entwickeln lassen, ist nicht nur ein individuelles Anliegen, sondern auch ein Thema in den Gruppen. So berichtet eine Ehrenamtliche:

Fallbeispiel: Kommunikative Reflexion der eigenen Arbeit

RT01: Wo wir uns auch als Gruppe im Moment intensiv so beschäftigen, ist, wie kann es gelingen in Beziehung zu bleiben mit den Geflüchteten, und zwar in einer, in einer gleichberechtigten Beziehung? Es ist ja eine Beziehung am Anfang mit Gefälle, das heißt, ich komme, ich gebe, ich Sorge, ich mache und irgendwann muss es ja, wenn es eine Beziehung ist, auch auf, auch anders gehen. Inwiefern können die miteingebunden werden, inwiefern können die mitarbeiten, inwiefern können, kann man sich auch so gegenseitig bereichern? Das ist so denke ich das, was im Moment ein Thema ist. (RT01, 99)

In diesem Fallbeispiel wird die Entwicklung der Beziehung zwischen ehrenamtlich Engagierten und geflüchteten Menschen beschrieben. Diese Beziehung befindet sich zunächst im Ungleichgewicht und soll, so das Anliegen der Initiative, in eine Balance der gegenseitigen Bereicherung überführt werden. Die Reflexionsstärke der Initiative zeigt sich an solchen Überlegungen, denn die Beziehungsarbeit bildet nicht nur den Kern des sozialen Ehrenamts, sie lässt auch Rückschlüsse auf die Auslegung der ehrenamtlichen Rolle zu: Das Gefälle innerhalb der Beziehung anzuerkennen und gestaltend damit umzugehen bedeutet, sich auf einen ergebnisoffenen Prozess einzulassen und gegebenenfalls das eigene Verständnis zu hinterfragen.

Deutlich wird in Kommentaren wie diesen, dass je ähnlicher sich die Tätigkeitsprofile innerhalb einer Community sind, desto leichter lässt sich über Handlungspraxen sprechen, da sich die Herausforderungen gleichen. Je diverser die Tätigkeitsprofile der Einzelnen sind, desto eher konzentriert sich die Kommunikation auf Rahmenbedingungen. Eine Ehrenamtliche formuliert ihre Zurückhaltung zum Austausch innerhalb der ehrenamtlichen Community folgendermaßen:

Fallbeispiel: Absprache nur in relevanten Punkten

RT03: Wenn es aber dann um Austausch wie Befindlichkeiten geht, dann finde ich das wichtig. Also da nutzen wir dann Feste oder mal Vorstandssitzungen, um das anzusprechen. Sonst habe ich nicht mit allen Kontakt. Das finde ich auch nicht wichtig. Immer nur das, was mir für meine Arbeit hier nützlich ist. (RT03, 170)

In diesem Zitat betont die Ehrenamtliche, dass sie Absprachen nur in Bezug auf ihre konkreten Aufgaben sinnvoll findet. Deutlich wird hier zum einen die Selektion der Kontakte nach ihrer Nützlichkeit, zum anderen die Trennung zwischen Sachinformationen und persönlichen Belangen. Mit Blick auf das gesamte Sample ist zu erkennen, dass das Bedürfnis nach Kommunikation und Reflexion mit anderen

Ehrenamtlichen nicht nur individuell unterschiedlich ist, sondern auch mit dem Aufgabenfeld zusammenfällt. Ehrenamtliche, die ihre Tätigkeit auf regelmäßige Termine und klare Tätigkeitsbereiche (wie Sprachbegleitung oder Erzählcafés) konzentrieren, priorisieren die Bedeutung der Community niedriger als jene, die sich im Kontext von Patenschaften engagieren. Das kann – wie im Abschnitt zur ehrenamtlichen Rolle erarbeitet wurde – mit dem Bewusstsein der eigenen Rolle zusammenhängen.

Die eigene Position finden in der Orientierung an Vorbildern

Die Erwartung, von den Lebenserfahrungen der anderen zu lernen und das Bewusstsein, außerhalb der eigenen Kompetenz zu arbeiten, findet sich im Material vor allem bei den drei Jüngeren unter 30. Doch über die Altersstufen hinweg wird die Erfahrung gemacht, durch andere in der ehrenamtlichen Praxisgemeinschaft etwas dazugelernt zu haben. Das Vorwissen der anderen wird auf unterschiedliche Weise genutzt: Eine Ehrenamtliche hat zu Beginn ihrer Sprachkurse bei anderen hospitiert, um zu sehen, wie andere vorgehen. Das gab ihr ein Gefühl von Sicherheit und die Grundlage, den eigenen Kurs zu gestalten, aber auch zu sagen „ich mache das anders“ (IV07, 66). Andere beschreiben, wie sie ihre offenen Fragen, zur interkulturellen Kommunikation oder zur Durchführung von Aufgaben, klären konnten, indem sie andere mit mehr Erfahrung im Ehrenamt beobachteten. Eine Ehrenamtliche erklärt diesbezüglich, dass ihr die Begrüßung zu Beginn sehr schwerfiel. Ihre Gewohnheit, Freunde und Bekannte mit einer Umarmung zu begrüßen, stieß auf Irritation und so half ihr:

Fallbeispiel: Gezieltes Lernen durch Vorbilder

IV01: viel zuzuschauen bei vielleicht auch Mädchen, die schon länger bei der Arbeit dabei sind. Also, es gab halt auch die, die ANONYMISIERT [Anm.: Name der Initiative] gegründet haben, die sind seit eineinhalb Jahren dabei, und da habe ich auch bei ihnen geschaut, wie sie das so machen. (IV02, 32)

In diesem Fallbeispiel wurde gezielt nach passenden Vorbildern mit mehr Erfahrung und Verankerung in der Initiative gesucht. Damit sie ein Gefühl für die Begrüßungssituation bekommt, hat die Ehrenamtliche diese beobachtet. Diese gezielten Beobachtungen, um der eigenen Unsicherheit entgegenzuwirken, finden sich vor allem in den Berichten derjenigen, die noch nicht lange aktiv sind.

Andere Ehrenamtliche berichten eher von Lernerfahrungen ohne gezielte Intention, sondern durch die ungeplante Auseinandersetzung mit sich und anderen. Dabei wird auf einzelne Personen verwiesen, die wegen ihrer (auch komplementären) Persönlichkeit oder ihrer Erfahrung besonders geschätzt werden. Ein Ehrenamtlicher berichtet, wie er durch andere zum Nachdenken angeregt wird und sich auf eine Aktivität einlässt, der er zunächst mit Skepsis begegnete.

Fallbeispiel: Zufälliges Lernen durch Vorbilder

RT07: lernen, dass es Freude macht, Dinge, so Projekte durchzuführen, wo ich am Anfang vielleicht keine so große Lust hatte, weil wir haben zum Beispiel jetzt hier die eine, die ANONYMISIERT, die ich schon mal genannt hatte, die hatte so einen Putztag organisiert. [...] und es war ein schönes Erlebnis zu sehen, dass sowas trotzdem funktionieren kann. Ich war sehr skeptisch am Anfang, aber ich habe gesehen, es hat funktioniert. Also da habe ich auch gelernt, es lohnt sich auch solche Dinge anzugehen, wo wir vielleicht oder wo ich vielleicht am Anfang gar nicht so davon überzeugt bin, dass sie funktionieren. (RT07, 167)

Hier wird eine Lernerfahrung beschrieben, die sich durch Offenheit und die Fähigkeit zur Reflexion ergeben hat. Der Ehrenamtliche lässt sich auf eine Handlung ein, von der er nicht überzeugt ist. Er ist jedoch aufgeschlossen genug, um dem Vorschlag seiner geschätzten Kollegin zu folgen. In dieser Schilderung zeigt sich exploratives Vorgehen mit anschließender Auswertung, als erfolgreiche Strategie die eigenen Handlungsoptionen auszuweiten. Möglicherweise hätte sich der Ehrenamtliche nicht auf die gemeinsame Aktion eingelassen, wenn sie nicht von jemanden organisiert worden wäre, die er sehr schätzt. In beiden Beispielen zum Lernen durch Vorbilder zeigt sich, dass die Bereitschaft zu Lernen und sich selbstkritisch mit den eigenen Annahmen auseinanderzusetzen auch vom sozialen Kontext abhängt.

Die eigene Position in der Abgrenzung finden

Die bisher erläuterten kooperativen und reflexiven Lernhandlungen sind als Entwicklung gemeinsamer Handlungspraxen der ehrenamtlichen Community zu verstehen. Die Schwierigkeit, eine eigene Haltung zu definieren und sich in den Beziehungen des Ehrenamts zu orientieren, drückt sich auch in Abgrenzungen gegenüber anderen Ehrenamtlichen aus. Es wird deutlich, dass der Grat zwischen Nähe und Distanz nicht nur in den Gesprächen untereinander, sondern auch in der gegenseitigen Beobachtung eine wichtige Rolle einnimmt. Eine Ehrenamtliche berichtet, dass immer

wieder Mitstreiter:innen aus dem Kirchenasyl nicht genügend Distanz einhielten. Ihrer Einschätzung nach seien die dort oft traumatisierten Menschen nicht beziehungsfähig, was wiederum zu Frust bei Ehrenamtlichen führe, die sich eigentlich eine freundschaftliche Verbindung wünschten. Ein Ehrenamtlicher sorgt sich um eine Mitstreiterin aus seiner Gruppe, die von „ihren Adoptivkindern“ spricht und dass es ihr das Herz bräche, wenn sie nicht in ihrer Nähe blieben – was seiner Meinung nach anzunehmen sei. Andere grenzen sich in ihren Beschreibungen bewusst von Besitzansprüchen gegenüber Geflüchteten ab. Ein Ehrenamtlicher, der selbst nicht als Pate tätig ist, hat ein zwiespältiges Verhältnis zu der Nähe der persönlichen Beziehungen, die manche Ehrenamtliche aufbauen. Einerseits hält er die emotionale Ebene für schwierig, da Ehrenamtliche nicht nur sich selbst, sondern auch die Community belasten würden. Andererseits sind persönliche Beziehungen seiner Ansicht nach wichtig für Integrationsprozesse:

Fallbeispiel: Persönliche Abgrenzung zum Handeln Anderer

IV03: Es wollen ja auch viele mal ganz [Betont] persönlich [Nicht mehr betont] einen Flüchtling haben, ne? Das ist der, dieser Akt, den betreue ich, und so. Ich kann das den Ehrenamtlichen sagen: „Macht es nicht“, aber dann machen die es doch, und [Pause] es ist ja auch nicht unbedingt schlecht. [...] Also, ich kenne eigentlich keinen Integrationsfall, wo es nicht eine persönliche Beziehung gegeben hätte. Und dann muss das ja nicht falsch sein. Ich freue mich auch, wenn ich zwei dabei habe von zehn, die integriert werden können, aber ich muss mich hauptsächlich um die acht anderen kümmern. (IV03, 76)

In dieser Abgrenzung wird die Ablehnung, zu Besitzansprüchen mancher Ehrenamtlichen und der Gefahr, auf diese Weise die Distanz zu verlieren, deutlich. Es klingt aber auch ein innerer Widerstreit an, zwischen dem Wissen um die Notwendigkeit von persönlichen Beziehungen und den Grenzen des eigenen Selbstbildes. Seiner Wahrnehmung nach hat nur ein kleiner Teil der geflüchteten Menschen reelle Integrationschancen – um die anderen muss sich ebenfalls jemand kümmern. Sein Aufgabenfeld erschließt er sich, indem er persönliche Prioritäten mit der grundsätzlichen Haltung zum Ehrenamt verbindet. Dieses Zitat steht als Beispiel für viele andere, in denen das eigene Rollen- und Aufgabenverständnis als Abgrenzung zu anderen Ehrenamtlichen beschrieben und mit einer sozialen Verantwortung begründet wird.

Ehrenamtliche handeln in der Arbeit mit Geflüchteten häufig außerhalb rahmender Strukturen. Deshalb müssen Abgrenzung und Auslegung des eigenen Verantwor-

tungsbereiches selbst vorgenommen werden. Der Vergleich mit anderen bietet dafür eine wichtige Orientierung. Der Lernprozess, wie die eigene Rolle auszulegen oder die Tätigkeit zu verstehen und durchzuführen ist, findet deshalb zwischen dem individuellen Verständnis und der Resonanz aus der Praxisgemeinschaft statt.

Die Rechtfertigung des eigenen Handelns wird häufig mit der Abgrenzung zu anderen und dem eigenen Rollenverständnis verbunden. So gibt es unterschiedliche Auffassungen darüber, wie ehrenamtliche Sprachkurse zu definieren und abzuhalten sind: Eine Ehrenamtliche ist empört, dass neuerdings ein Dolmetscher in ihrem Kurs ist, lediglich weil andere damit gute Erfahrungen gemacht hätten. Sie bräuchte ihn nicht und würde ihn deshalb auch nicht einbeziehen. Eine andere wiederum kann nicht verstehen, dass ausgebildete Lehrer sich im Gegensatz zu ihr weigerten Grammatik und Alphabetisierung anzubieten, „Lehrer scheuen davor zurück, also ausgebildete Lehrer, weil die sagen: „ich habe das nicht gelernt“. Ich habe das viel weniger gelernt, aber es ist Bedarf da“ (IV07, 107). Eine dritte wiederum verweist auf die unterschiedlichen Kompetenzbereiche von Haupt- und Ehrenamt.

Fallbeispiel: Auslegung der Tätigkeit in Abgrenzung zum Hauptamt
IV08: Sage ich, „Hast du ein Germanistikstudium oder bist du Pädagoge?“ „Ne, ich mache. . .“ was weiß ich, „Marketing, oder sonstwas. Aber ich unterrichte hier Deutsch.“ Sage ich: „Ne, du unterrichtest nicht. Du gibst Hilfe vor einem Deutschkurs, der besucht wird, und über das BAMF läuft.“ Sage ich, „Und der Rest ist, wir sind Sprachlernhelfer [Lacht]. Wir sind keine Lehrer.“ Also, auch da gibt es teilweise maßlose Selbstüberschätzungen. (IV08, 30)

Diese unterschiedlichen Vorstellungen lassen sich nur schwer auf einen Konsens bringen und führen zu Spannungen innerhalb einer Community. Gleichzeitig stärken sie das individuelle Selbstbild, denn in der Abgrenzung zu anderen fällt es leichter den eigenen Weg zu definieren. Neben diesen Reibungen in Bezug auf die Rollenauslegung, gibt es auch Kommunikationsverhalten, das Ehrenamtliche bei anderen wahrnehmen und als destruktiv ablehnen. Viele Ehrenamtliche haben in der Kommunikation mit anderen Ehrenamtlichen bereits negative Erfahrungen gemacht und nehmen inzwischen Abstand von bestimmten Gruppen oder Gesprächen. Die Arbeit mit Geflüchteten ist für Ehrenamtliche emotional anspruchsvoll, zeitlich intensiv und sozial herausfordernd; um in dieser verantwortungsvollen Rolle handlungsfähig zu bleiben, muss das eigene Selbstbild besonders geschützt und bestärkt werden.

4.3.5 Zwischenfazit Ehrenamtsorganisation durch Peerbeziehungen

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Austausch mit anderen ehrenamtlich Tätigen und Expert:innen eine wichtige Funktion im Wissensmanagement und Selbstverständnis des Ehrenamts ausmachen. Unterschieden wird zwischen Netzwerken und ehrenamtlichen Peerbeziehungen. Netzwerke entstehen aus beruflichen und persönlichen Kontexten und werden individuell gepflegt. Sie werden eingesetzt als Erweiterung des eigenen Wissens und Handelns. In ehrenamtlichen Initiativen finden hingegen vor allem kooperative Lernhandlungen statt, dafür verfügen die Initiativen über Kommunikationsstrukturen mit öffentlichen, internen und bilateralen Kanälen.

Offen war die Frage, ob es sich bei den Initiativen um Communities of Practice handelt. Dazu wird auf die in Abschnitt 2.6.1 zusammengestellten Merkmale von CoP zurückgegriffen (siehe Seite 91). Wenger (2018) nennt neben dem Lernen durch **Erfahrung** (*meaning*) drei weitere Kernelemente von Praxisgemeinschaften: Gemeinschaft, Identität und handlungsorientiertes Lernen. In dem empirischen Material zeichnet sich **Gemeinschaft** aus, durch das gemeinsame Engagement unter gleichen Rahmenbedingungen. Dazu gehören beispielsweise die geteilten Herausforderungen in Bezug auf bürokratische Formalitäten, interkultureller Verständigung und emotionaler Belastung. Die **Identität** wird einerseits gemeinschaftlich geprägt durch ein Zugehörigkeitsgefühl sowie der Abgrenzung zu hauptamtlich Tätigen und anderen Akteuren im Feld. Andererseits wird die Identität vom Subjekt definiert durch das Abwägen und Abgrenzen zu anderen zentralen – vor allem beruflichen – Rollen. **Handlungslernen** zeigt sich durch das gemeinsame Verständnis einer ehrenamtlichen Expertise. Das heißt nicht, dass die Befragten sich gegenseitig die gleiche Expertise zuschreiben oder in ihrem Rollenverständnis übereinstimmen. Vielmehr stimmen sie darin überein, dass sie anders arbeiten als hauptamtlich Tätige (Beziehungsarbeit, Hausaufgabenbetreuung etc.) und sich deshalb ein spezielles Domainwissen angeeignet haben. In der Zusammenarbeit mit anderen aus der Community haben die Einzelnen gelernt, mit wem sie gut zusammenarbeiten können und von wessen Arbeitsweisen sie sich abgrenzen. Anhand dieser Kernelemente ist zu schlussfolgern, dass es sich bei den beschriebenen Communities um Praxisgemeinschaften handelt.

Ein essenzieller Bestandteil in den CoP ist die gegenseitige Bestärkung auf persönlicher Ebene und durch die Umsetzung gemeinsamer Vorhaben. In Bezug auf das gemeinsame Handeln konnte überraschend festgestellt werden, dass keine:r

der Befragten Good Practices nennen konnte, die innerhalb der ehrenamtlichen Initiative ausgehandelt wurden. Bis auf zwei Ausnahmen waren auch keine Bemühen (z.B. durch Leitfäden, strukturierte Einzelfallabsprachen) erkennbar, sich im Vorgehen aufeinanderabzustimmen. Deutlich wurde stattdessen, dass je divergenter die Handlungsfelder innerhalb einer Initiative waren, desto weniger Bedeutung wurde dem gemeinsamen Repertoire an Handlungspraxen zugeschrieben. Die Befragten präsentieren sich als selbstbestimmte und autonom handelnde Mitglieder selbstorganisierter Gruppen.

Kommunikative und individuelle Reflexion beziehen sich in erster Linie auf die Auslegung der eigenen Rolle – im Abgleich oder auch in Abgrenzung zu anderen. Während die ehrenamtlichen Communities in ihren übergeordneten Handlungszielen übereinstimmen, weichen Selbstbild und die damit verknüpfte Rollenauslegung in der Wahrnehmung der Einzelnen deutlich voneinander ab. Die Prinzipien der Freiwilligkeit und Selbstorganisation erschweren eine interne Koordination, verbindliche Absprachen und das Festlegen auf good practices. Verbindliche Strukturen finden sich am ehesten im Tätigkeitsfeld der Beratung wie z.B. zum Studieneinstieg, doch bereits in der Sozialberatung zeichnen sich sehr unterschiedliche Vorgehensweisen ab.

4.4 Institutionelle und selbstgesteuerte Weiterbildung

Lernen wird im alltäglichen Kontext oft nicht als solches wahrgenommen und bisherige Darstellung zeigte, wie stark Lernen in den handlungsleitenden Elementen des Ehrenamts verankert ist. In diesem Abschnitt werden intendierte Lernhandlungen vorgestellt, die Engagierte im Rahmen ihrer Weiterbildung aufnehmen. Es wurde in bisher deutlich, dass Akteure und Kontexte selbstbestimmt ausgewählt werden, das zeigt sich ebenfalls an den zielgerichtete Lernhandlungen im non-formalen und informellen Kontext.

In den Interviews wurden die Engagierten nach Unterstützungsstrukturen, wichtigen Akteuren und Lösungsansätzen für schwierige Situation gefragt. Bereits in den vorweg bearbeiteten Logbüchern zeichnete sich ab, dass für alle Befragten die Arbeit mit Geflüchteten im Mittelpunkt steht – und sie in diesen hier verankerten Aufgaben auch den größten Lernzuwachs für sich sehen – in den meisten Fällen ergibt sich dieses Lernen beiläufig aus der Interaktion während der Tätigkeit. Strategisches

Vorgehen ist dann gefragt, wenn Situationen die eigene Kompetenz herausfordern oder den Erwerb von Faktenwissen erfordern: Deutsch unterrichten, Asylverfahren begleiten, die eigene ehrenamtliche Rolle hinterfragen und weiteres sind Aufgaben, die sich nicht zufällig ergeben, sondern für welche die ehrenamtlich Engagierten eigene Vorgehensweisen entwickelt haben.

Während zunächst, ausgehend von den theoretischen Überlegungen, die Aufmerksamkeit auf der institutionellen Weiterbildung lag, sollen im Folgenden sowohl die organisierten Weiterbildungsangebote als auch die selbstgesteuerten Lernprozesse betrachtet werden. Es wird dabei der Frage nachgegangen, wie sich Ehrenamtliche für die Teilnahme zur institutionalisierten oder selbstgesteuerten Weiterbildung entscheiden. Forschungsleitend ist dabei die Annahme, dass eine Weiterbildungsbeteiligung unter Abwägung von Nutzen und Kosten sowie nach dem bewussten Defiziterleben der eigenen Kompetenz erfolgt.

4.4.1 Institutionelle Weiterbildungsangebote

Tabelle 4.11: Aufnehmende Lernhandlungen in der institutionellen Weiterbildung

aufnehmend
fachliche Weiterbildung (institutionell)
persönliche Weiterbildung (institutionell)

Im Rahmen einer Erhebung des Forschungsprojekts *elif* gaben über 65% an, bei Unsicherheiten und offenen Fragen in ihrem Netzwerk oder in der ehrenamtlichen Praxisgemeinschaft nachzufragen. Die Option in *im Internet nach Lösungen suchen* wählten 55 % der Befragten und die Strategie *neue Herangehensweisen auszuprobieren* bestätigten 34% (von denjenigen, die ebenfalls angaben an längeren Weiterbildungen interessiert zu sein, wählten diesen Ansatz sogar 46,3%). Die Option, neue Kursangebote zu suchen war für 23% der Befragten relevant (Scharnberg & Unterholzer, 2019).

Fast alle der befragten Ehrenamtlichen haben vor ihrer Teilnahme an der Studie bereits an regionalen Weiterbildungsangeboten teilgenommen. Sie konzentrierten sich thematisch vor allem auf die Grundlagen des Asylrechts, Umgang mit Traumata, Sprachvermittlung und auf interkulturelle Kommunikation sowie Berufsberatung.

Zwei der Ehrenamtlichen haben außerdem an digitalen Kursen teilgenommen und zwei weitere berichten von vertiefenden Weiterbildungen zu ihren jeweiligen Interessensgebieten Deutschdidaktik und Asylrecht.

Weiterbildung und Rollenauslegung

Interessanterweise wurden in der Inhaltsanalyse Codes *Haltung zum Ehrenamt* und *eigene Rollenauslegung* im gleichen oder angrenzenden Segment mit Codes zur institutionellen Weiterbildung oder informellen Lernanlässen vergeben. Der Wunsch zu lernen scheint möglicherweise im Zusammenhang mit dem ehrenamtlichen Selbstbild zu stehen. Als Motivation zur Teilnahme an Weiterbildungen werden Interesse, aber auch Entlastung durch das Fachwissen der Expert:innen angegeben. Die drei Befragten in der Altersgruppe unter 30 Jahre begründeten zudem ihre Teilnahme, bzw. ihr Interesse mit einem Verantwortungsgefühl für die Menschen, mit denen sie arbeiten. Deutlich wird, dass in den Überlegungen einer Ehrenamtlichen, die an einer Weiterbildung zur Sprachbegleitung teilgenommen hat:

Fallbeispiel: Weiterbildungsbeteiligung & Rollenauslegung

IV02: Mitmachen wollte ich da, weil mir bewusst war, dass ich als Tandempartner / [...] weil ich weiß, dass mein Tandempartner sehr große Probleme mit der Sprache hatte, also, jetzt schon lange hier ist, und dafür sehr schlecht Deutsch spricht, habe ich irgendwie das Gefühl, eine gewisse Verantwortung zu haben, da auch irgendwie zumindest ein bisschen Unterschied zu machen, und nicht nur, also praktisch beinahe destruktiv irgendwie die Sprache näherzubringen, was ja durchaus auch vorkommen kann, wenn man jemanden nur verwirrt, dachte ich, ich müsste irgendwie Struktur da reinbringen. Und dazu, ja, ist so ein Sprachbegleiterkurs bestimmt von Vorteil. (IV02, 105)

Die Ehrenamtliche beschreibt zunächst die Schwierigkeiten, die ihr Tandempartner beim Deutsch lernen hat. Sie verknüpft diese Schwierigkeit mit ihrem Verständnis für Verantwortung und dem Wunsch, ihn kompetent unterstützen zu können. Die Weiterbildung in dem Bereich Sprachbegleitung sieht sie als Möglichkeit, sich für diese Aufgaben weiterzubilden. Nach Jarvis kann diese Situation einer Distinktionserfahrung zugeordnet werden. Das heißt, die Ehrenamtliche trennt deutlich zwischen ihrer eigenen Erwartung und dem, wie sie die Realität wahrnimmt. Sie findet sich allerdings nicht mit der Situation ab, sondern versucht die Diskrepanz aufzulösen, indem sie sich ihre Grenzen bewusst macht. Ihr ursprüngliches Handlungsziel

(miteinander die jeweilige Sprache zu üben), wird durch das Lernziel ergänzt, strukturiert die eigene Sprache vermitteln zu können. Dieses Lernziel versucht sie mit der kursbasierten Weiterbildung zur Sprachbegleitung zu erlangen und damit ihren Handlungsspielraum zu erweitern. Sie hat Zugang zu dieser Weiterbildung, da das Angebot an ihrem Wohnort stattfindet und sie flexibel in ihrer Zeitplanung ist.

Sie berichtet, dass sie im Kurs gelernt hat, einzelne Lerneinheiten zielorientiert aufzubauen, indem sie klare Rahmenbedingungen schafft und auf Wiederholungen statt Überforderung setzt. In der Weiterbildung wurden Beispiele eingesetzt, mit denen sie sich schnell identifizieren konnte. Auf diese Weise war es ihr möglich, ihr eigenes Handeln mit Distanz zu betrachten. Die Referentin zeigte Fallstricke auf und gemeinsam mit den anderen Teilnehmenden wurde nach Lösungen gesucht. Diese Abstraktion erleichterte es ihr einen mentalen Schritt zurückzutreten und zu überlegen, was zu tun sei. Sie resümiert:

Fallbeispiel: Das eigene Handeln in der Weiterbildung abstrahieren

IV02: Dass du, eben sehr selten in der Lage bist, selbst wenn du es versuchst, bist du selten in der Lage, auf deine eigenen - ja, auf dein eigenes Handeln von außen das zu betrachten, da du ja nun mal immer da drin gefangen bist irgendwie. Und dann hilft das unter Anleitung, also eine Anleitung gibt dir manchmal die Möglichkeit, dann eben doch einen Schritt zurückzutreten und zu sagen: „Okay, das ist für mich eine totale Selbstverständlichkeit“, aber offensichtlich funktioniert das so nicht gut. Oder jedenfalls funktioniert das für meinen Tandempartner so nicht gut. Und dann zu sehen, was man eben vielleicht verbessern kann. (IV02, 117)

Die Ehrenamtliche beschreibt in ihrer Ausführung den geschützten Raum der Erwachsenenbildung, in dem Probehandeln stattfindet und durch die Abstraktion konkreter Situationen Zusammenhänge hergestellt werden. Sie nutzt diesen Raum, um sich Grenzen ihrer Kompetenz einzugestehen und sie anschließend zu erweitern. Die Anleitung und Distanzierung der eigenen Situation empfindet sie als hilfreich. Im Anschluss an die Weiterbildung stellt sie fest, souveräner mit ihrer Aufgabe umgehen zu können. Einerseits, traut sie sich zu, ihre Lernhandlung strukturiert zu gestalten, andererseits, setzt sie für sich Grenzen, was sie in diesem Format leisten kann.

Neben der Motivation die aktuelle Tätigkeit besser ausüben zu können, gibt es auch Weiterbildungsinteresse, um das Tätigkeitsprofil zu verändern und die eigene Rolle weiterzuentwickeln. Der Ehrenamtliche aus dem folgenden Fallbeispiel hatte bereits

in dem Logbuch geschrieben, dass er sich in seiner Tätigkeit gerne weiterentwickeln möchte:

Fallbeispiel: Weiterbildungsinteresse & Rollenauslegung 1|3

I: Gibt es denn irgendetwas, wo du gerne deine Kompetenz weiterentwickeln würdest, im Ehrenamt selber?

IV09: Also, bei mir ist das so: [Pause] Ich weiß nicht, also ich habe das Bedürfnis so entdeckt, dass ich halt nicht immer das selbe machen will. Dass ich auch diese ganzen Facetten ausnutzen will, beziehungsweise ausprobieren möchte. Und das macht auch das Helfen, oder diese Arbeit an sich, macht das dann interessanter. Weil, ich könnte mir jetzt nicht vorstellen, jetzt noch einen Sprachkurs, einen neuen aufzunehmen, und nochmal alles durchzukauen, was ich jetzt bis jetzt beigebracht habe, oder durchgemacht habe, dass ich alle Themen wiederhole. Das könnte ich mir nicht vorstellen. [. . .]. Ich finde, halt [Pause] ich fühle mich in der Rolle eines Mentors besser. (IV09, 53-54)

In seiner aktuellen Tätigkeit, einen wöchentlichen Sprachkurs, zeichnet sich für den Ehrenamtlichen ein Ende ab. Die meisten seiner Teilnehmenden gehen parallel in vom BAMF anerkannte Sprachkurse, bereiten sich auf ihre Ausbildung vor oder mussten umziehen. Für ihn selbst steht fest, dass er keinen neuen Kurs anbieten, sondern die Teilnehmenden aus seinem Kurs weiter betreuen möchte, allerdings nicht mehr als Lehrer, sondern als ihr Mentor. Die Beziehung des Mentorings gefällt ihm besser, denn sie verkörpert für ihn stärker das Gefühl des Angekommen-seins und der Unabhängigkeit seitens der Teilnehmenden. Gleichzeitig bedeutet dieser Veränderungswunsch auch, dass er seine Kompetenzen weiterentwickeln möchte.

Fallbeispiel: Weiterbildungsinteresse & Rollenauslegung 2|3

I: Du meinst, dass du auch neue Kompetenzen brauchst, wenn du mehr als Mentor arbeitest. Was wäre das? Was für Kompetenzen, stellst du dir vor, bräuchtest du dann?

IV09: Ja, also, so die ich von außen jetzt bekomme, die Kompetenzen, also, die ich nicht selber erlernen kann. Weil, es gibt ja halt so Sachen, das kann man sich selber beibringen. Wenn jetzt irgendwie Grammatiksachen fehlen, jetzt wenn ich vom Deutschlehren ausgehe, das könnte ich mir ja noch irgendwie selber beibringen und teilweise erfahren. Aber bei mir wäre das halt eher so: [Pause] Wenn ich irgendwie meine Persönlichkeit [Betont] noch [Nicht mehr betont] mehr stärken könnte, auch Auftreten zum Beispiel, solche Sachen. Es gibt ja wie so Kurse, wo man das so beigebracht kriegt. Auch Selbstorganisation, halt solche Sachen. (IV09, 54-55).

Unterschieden wird hier zwischen den Kompetenzen, die er für das Lehren im Deutschunterricht braucht und seiner Persönlichkeitsentwicklung. Die Herausforderung im Deutschkurs scheint für ihn die Grammatik zu sein, die er sich selbst beibringen kann, während er zur Lehrerrolle eine distanzierte Haltung einnimmt: „Ich sehe das auch gelassen, weil ich immer von vornherein sage: Ich bin kein Lehrer, ich habe keine Ausbildung dafür gehabt, ich mache das, was ich kann, ne? Das wird euch weiterhelfen, hoffe ich mal“ (IV09, 28). In Abgrenzung dazu ist die Rolle des Mentors für ihn mit einer persönlicheren Verantwortung verbunden, auf die er sich durch Weiterbildungsangebote vorbereiten möchte.

Fallbeispiel: Weiterbildungsinteresse & Rollenauslegung 3 | 3

I: Und warum, glaubst du, wäre das als Mentor besonders wichtig, dass du diese Kompetenzen hast?

IV09: Die Sache beim Ehrenamt allgemein, was, wo ich mir bewusst bin, ist, das hört sich jetzt krass an, aber irgendwo beeinflusst man das Schicksal anderer Menschen. [...] Die entscheiden zwar selber, aber werden halt beeinflusst durch das, was sie sehen. Und irgendwo ist man auch eine Vorbildfunktion, ne? Beziehungsweise auch ein Ansprechpartner, der ernstgenommen wird. Wenn ich jetzt irgendwie was erzähle, was nicht stimmt, dann gehen die Leute erstmal hin und sagen: „Ja, dem vertraue ich, ich mache das jetzt so.“ Und darüber muss man sich bewusst sein. Und darum finde ich, weil ich diese Verantwortung gegenüber den Leuten habe, muss ich selber 200% geben, damit ich von denen halt 100% verlange. So. (IV09, 56-57)

Der Ehrenamtliche beschreibt in dieser Passage seine Vorstellung eines Mentors, dem er eine Vorbildfunktion und dementsprechend Verantwortung zuschreibt. Seine persönliche Entwicklungsperspektive verknüpft er mit einem hohen Leistungsanspruch an sich selbst, um Erwartungen an seine Mentees stellen zu können. Er möchte sich deshalb erst aus seiner Sicht relevante Kompetenzen aus dem Bereich Selbstmanagement aneignen, bevor er die angestrebte Rolle des Mentors übernimmt. Der Wunsch, nicht nur ihr Fachwissen zu erweitern, sondern auch die persönliche Entwicklung zu adressieren, findet sich insbesondere bei den jüngeren Ehrenamtlichen unter 30.

Die beiden Fallbeispiele unterscheiden sich dahingehend, als dass die Ehrenamtliche des ersten Fallbeispiels während ihrer Tätigkeit feststellt, dass sie ihre Kompetenz erweitern möchte, um den aktuellen Anforderungen gerecht zu werden. Im zweiten Fallbeispiel wird diese Diskrepanzerfahrung bewusst vermieden und das gewünschte Tätigkeitsprofil „Mentor“ von dem Ehrenamtlichen als Zukunftsvorstellung genannt. Die dafür nötige Kompetenzentwicklung kann er jedoch nicht aus sich heraus leis-

ten, weshalb er eine Weiterbildungsabsicht formuliert. Beide Fallbeispiele stimmen jedoch darin überein, dass die Ehrenamtlichen ihr Engagement mit der Bereitschaft verbinden, sich weiterzubilden und die Erwartung formulieren sich weiterzuentwickeln.

In Gegenüberstellung dazu kann das Tätigkeitsprofil sich auch an den bestehenden Kompetenzen und Erfahrungen ausrichten. Eine Weiterbildung oder vertiefende Lernhandlungen werden in diesem Fall nicht als nötig empfunden. Im dritten Fallbeispiel erläutert ein Ehrenamtlicher seine Tätigkeit, die er aufgrund seiner biografischen Erfahrung und seinem Wissen über das Sozialrecht gewählt hat.

Fallbeispiel: Weiterbildungsablehnung & Rollenauslegung

IV05: Ja. gucken Sie mal hier, da. Ratgeberrecht. Hier. Ich habe hier also das bürgerliche Gesetzbuch, Handelsgesetzbuch, Arbeitsgesetze, Zivilprozessordnung, Insolvenzordnung. Ne, also ich knie mich da schon rein. Ich habe ja auch Zeit dazu.

I: Gut -, und wie nutzen Sie dieses Wissen, diese Informationen im Ehrenamt?

IV05: Nein, nein, nein. Ist so, über das Auslän- Asylbewerberleistungsgesetz, das gilt ja, sollte an sich nur in den ersten sechs Monaten gelten. [. . .] ich finde, ich habe mit dem Sozialgesetzbuch genug zu tun. Und da sollten sich dann doch lieber die fit machen, die sich dann über das Asylbewerberleistungsgesetz richtig auskennen. Ehe ich da mit meinem gefährlichem Halbwissen da agiere, agiere ich lieber mit meinem fundiertem Wissen, und lasse andere dann. Ja. (IV05, 33-41)

Auch in diesem Beispiel ist sich die Person ihrer Verantwortung in der ehrenamtlichen Rolle bewusst. Der Überforderung, die aus der inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Asylrecht entstehen könnte, wird bewusst aus dem Weg gegangen. Eine institutionelle oder selbstgesteuerte Wissensaneignung wird abgelehnt. Der Diskrepanzerfahrung wird mit nicht-Lernen begegnet.

In allen drei Fällen liegt die Zielsetzung nicht auf dem Lernprozess selbst, sondern auch auf dem Wunsch, die gewählte Tätigkeit kompetent ausführen zu können. Ein erlebtes oder antizipiertes Kompetenzdefizit wird als Begründung für die jeweilige Entscheidung genannt.

Weiterbildungsteilnahme als Abwägung zwischen Wertzuschreibung und Kostenfaktoren

Interesse, Teilnahme oder Ablehnung von Weiterbildung hängt jedoch nicht nur vom eigenen Performanzbestreben ab, darüber hinaus lassen die Befragten weitere Kriterien in ihre Entscheidung fließen. Ausgewählt werden Weiterbildungen, die inhaltlich relevant erscheinen und neben dem Erwerb von Fachwissen, neue Perspektiven eröffnen. Es ist dieser „Schritt zurück“ aus dem eigenen Handlungszusammenhang, der im obigen Beispiel positiv hervorgehoben wurde und der auch in anderen Aussagen als Essenz einer erfolgreichen Veranstaltung beschrieben wird.

Ein kulturelles Verständnis (z.B. durch Sprache oder Berichte über Herkunftsländer) zu entwickeln, sich selbst zu reflektieren und die Möglichkeit von den Erfahrungen anderer zu profitieren, werden als besonders wichtig genannt. In einigen Initiativen besteht der Wunsch, sich gemeinsam weiterzubilden, dafür werden Referent:innen eingeladen oder sogar mehrtägige interne Weiterbildungen organisiert.

Grundsätzlich wird der Wahl der Referent:innen eine hohe Bedeutung zugesprochen. Die Teilnehmenden möchten nicht nur Fachwissen, sondern übersichtliches und praxisnahes Insiderwissen vermittelt bekommen. Damit wird eine Herausforderung in der Konzeption deutlich: Ehrenamtliches Handeln unterscheidet sich vom hauptamtlichen Handeln, auch wenn beide Gruppen zu den gleichen Themen einen Weiterbildungsbedarf formulieren. Für Ehrenamtliche ergibt sich ihr Lernmotiv situativ aus der Tätigkeit heraus, sie streben in der Regel kein Grundlagenwissen an, sondern brauchen Einblicke in einen selektiven Ausschnitt, um ihr aktuelles Anliegen zu erfüllen. Das Vorgehen der Hauptamtlichen ist lediglich dahingehend interessant, um komplementär zu agieren und Lücken abzudecken.

Eine Weiterbildung für Ehrenamtliche sollte ihren praktischen Mehrwert sofort erkennen lassen, denn wie bereits gezeigt wurde, ist selbst eine mittelfristige Planung in den meisten Tätigkeitsbereichen nicht möglich. Das bedeutet, dass Formate inhaltlich und zeitlich kompakt sein sollten und der Transfer auf die eigene Tätigkeit nicht erst im Nachhinein von den Ehrenamtlichen nachzuvollziehen ist. Als Leitsatz für Weiterbildungsangebote formuliert ein Interviewpartner: „Allgemein im Ehrenamt, man sollte immer im Kopf haben, [...] für wenig Zeit viel zu bekommen“ (IV07, 72).

Obwohl alle der Befragten Weiterbildungsangebote kennen und die meisten sich zu ihrem Ehrenamt weitergebildet haben, ist eine allgemeine Zurückhaltung an weiterer Teilnahme zu erkennen. Als Argument gegen eine Weiterbildungsbeteiligung gilt, dass die Zeit im Ehrenamt kostbar sei. Zeit wird somit auch als Hauptargument gegen non-formale Weiterbildungsangebote genannt. Zum einen, weil die meisten Veranstaltungen tagsüber stattfinden und somit während der Arbeitszeit der Berufstätigen oder am Wochenende in der Familienzeit liegen. Zum anderen, weil der Fokus auf der ehrenamtlichen Tätigkeit und nicht der Weiterbildung für die Tätigkeit liegt. So wurde zwar in Erwägung gezogen, sich für eine Weiterbildung Urlaub zu nehmen, aber letztlich diese Maßnahme für Notfälle wie die Begleitung zu dringenden Behördengängen oder Arztbesuchen ausgespart. Eine Ehrenamtliche zieht den Vergleich, „wenn ich gesagt hab: So. Dafür lasse ich auch wirklich alles stehen und liegen und geh da mit. Das würde ich jetzt für eine Weiterbildung nicht machen“ (IV01, 143).

Hinzukommt, dass viele Ehrenamtliche bereits negative Erfahrungen mit Veranstaltungsformaten und Referent:innen gemacht haben und da sie im Vorfeld nie wüssten, ob sich die Teilnahme lohne, würden die Prioritäten anders gesetzt. Hier spielt die Qualität der Weiterbildungsangebote eine wichtige Rolle. Insbesondere diejenigen Ehrenamtlichen, die gerne und häufig an institutionalisierten Weiterbildungen teilnehmen, stellen fest, dass die Angebote für Ehrenamtliche qualitativ häufig nicht ihren Ansprüchen gerecht würden. Sie machen dafür das fehlende Fachwissen in den Verbänden und das geringe Budget verantwortlich.

Die zeitliche Relevanz von Inhalten ist ein weiteres Argument, so werden Themen dann angeboten, wenn sie sich von den Ehrenamtlichen bereits selbst erarbeitet wurden oder sie sind Teil einer umfassenderen Weiterbildung, aber nicht als Einzelmodul zu belegen. Viele informieren sich über Newsletter zu Weiterbildungsangeboten, empfinden das als unübersichtlich und wünschen sich eine zentrales „Fortbildungsmanagement“ ihrer Kommune. Sie möchten zuverlässig und trägerübergreifend informiert werden, damit sie Angebote finden und belegen können, wenn diese sie für sie selbst relevant sind.

Referent:innen müssen nicht nur über ein hohes Maß an Fachkompetenz verfügen, sondern idealerweise Domainwissen über das ehrenamtliche Handeln mitbringen. Dazu zählt die Wertschätzung ehrenamtlicher Arbeit, wie eine Ehrenamtliche in ihrer Kompetenzerwartung an Referent:innen betont.

Fallbeispiel: Faktor Wertschätzung in der Weiterbildung

IV10: Also, ich finde, die müssen sehr praxisnah sein, die müssen sehr viel würdigen von dem. Also, Ehrenamt musst du [Betont] würdigen [Nicht mehr betont]. Finde ich ganz klar. [...] und soweit ich die Ehrenamtlichen kenne, [Betont] ist [Nicht mehr betont] das auch so, auch wenn die mir sagen "Nein, brauch ich doch gar nicht." Natürlich musst du das anerkennen, ne? (IV10, 82)

Eine andere Ehrenamtliche stellt nach einer Weiterbildung resigniert fest: „Da habe ich gedacht: Die wissen eigentlich nicht, wovon sie sprechen!“ (IV07, 143) und drückt damit auch die Empörung aus, dass die Weiterbildungsangebote sich zwar danach ausrichten, was Ehrenamtliche aus Sicht der kommunalen Träger oder Wohlfahrtsverbände tun sollen, aber die Ausgangslage der Ehrenamtlichen nicht ausreichend berücksichtigen.

Wertschätzung und die Abstraktion eigener Erfahrungen sind wichtige Aspekte der positiv bewerteten Angebote. In den drei Fallbeispielen zu Beginn wurde das Bedürfnis deutlich, im Ehrenamt kompetent und effektiv handeln zu können. Reflexive Lernabsicht treten dem gegenüber in den Hintergrund. Ein Ehrenamtlicher bringt diese Grundhaltung auf den Punkt: „Wenn ich jetzt einen Workshop habe, der über drei Wochen geht, und der über Selbstfindung geht, dann kann ich ja auch die Zeit für die Leute, oder für andere Sachen reinstecken.“(IV09, 72). Reflexion, Anerkennung und Definition der eigenen Haltung sind wichtig, aber sollen nebenbei passieren und nicht von dem eigentlichen Handlungsmotiv ablenken. Supervision kennen die Meisten, halten sie aber für eine letzte Option. Formate wie Supervision oder Coaching werden als Entlastungsangebote für den Notfall wahrgenommen, wenn die eigenen Ressourcen nicht mehr ausreichend sind. Das Ziel der Befragten ist es nicht, eine Professionalität zu entwickeln, sondern sich auf Grundlage vorhandener Kompetenzen als möglichst performant zu erleben.

Dieses Bedürfnis nach der individuellen Passung von Weiterbildung, die Fachwissen mit Anerkennung verbindet und die Eigenständigkeit der Ehrenamtlichen unterstützt, wird auch in dem Wunsch nach kompetentem Mentoring deutlich:

Fallbeispiel: Mentoring als fachliche Unterstützung

RT10: aber da wäre für viele auch wichtig, dass die einfach mal jemanden haben, weil wir uns natürlich, wenn wir uns austauschen hier auf dieser Ebene, das sind alles Leute, die auf einer Ebene stehen. Wir haben ein bisschen Lebenserfahrung, ne. Aber mehr, mehr haben wir ja nicht.

I: Und wäre das dann eher sowas wie ein Mentor sozusagen? RT10:

Ja genau. Genau. [...] Aber das setzt natürlich voraus, auch jemand, der das kennt und das, das ist glaube ich dann wiederum das Problem, [...] wenn ich Supervision mache in irgendwelchen Bereichen, habe ich Menschen, die auch die Situation auch kennen, aber da in dem Bereich, da sind wir wahrscheinlich, die wir unten mit den Menschen arbeiten, sind wir wahrscheinlich von der Erfahrung weiter als die, die dann da kommen. Die geben uns vielleicht so ein Patentrezept, dann müssen sie einfach mal - aber mit dem, da müssen Sie einfach mal, das funktioniert ja auch nicht. (RT10, 66 - 69)

Zum Ausdruck kommt hier nicht nur der Unterstützungsbedarf, sondern auch die Vermutung, dass es für die ehrenamtliche Tätigkeit kein professionelles Pendant gibt. Es ist weniger die Reflexion der eigenen Tätigkeit, die gesucht wird, als eine fachliche Expertise, die als Hilfestellung selbstbestimmt herangezogen werden kann. Deutlicher noch als im Bezug auf die Referent:innen von Weiterbildungen, wird hier die hohe fachliche und soziale Erwartung formuliert. Idealerweise sollte ein:e Mentor:in demnach eine breite fachliche Expertise haben und die Belange, das Hintergrundwissen und die Autonomie der Ehrenamtlichen wertschätzend einbeziehen.

Die Form des Mentoring als persönliche Unterstützung nimmt eine besondere Rolle in der ehrenamtlichen Weiterbildung ein. Es fällt jedoch eher in den Bereich der selbstgesteuerten Weiterbildung, weil es – zumindest den Befragten – nicht institutionell angeboten wird. Immerhin fünf der Interviewpartner haben sich informell einen Mentor bzw eine Mentorin gesucht. Das sind ehrenamtliche oder hauptamtliche Personen, die sich im jeweiligen Tätigkeitsfeld auskennen, durch ihre Art zum Vorbild wurden und verlässliche:r Ansprechpartner:in sind. Mentoring wird von allen fünf als wertvoll und notwendige Stütze im Ehrenamt empfunden.

4.4.2 Zwischenfazit institutionelle Weiterbildung

Die Fallbeispiele haben gezeigt, dass sich Weiterbildungsbeteiligung durch die Auslegung der eigenen Rolle bedingt. Die Verantwortung gegenüber den Menschen, mit denen die Engagierten arbeiten, wird als treibendes Argument genutzt, sowohl um an Weiterbildung teilzunehmen als auch um sie abzulehnen. Entscheidend ist dabei zum einen, wie stark die eigenen Erfahrungswerte von der erwarteten Situation abweichen und zum anderen, wie dynamisch der Tätigkeitsbereich von den Ehrenamtlichen selbst definiert wird. Die Entscheidung zur Weiterbildung ist mit der Erwartung an erweiterte Handlungsoptionen verbunden. Deutlich hebt dies das

zweite Fallbeispiel zum Weiterbildungsinteresse hervor. Hier wurde die Rolle der Sprachbegleitung von der Rolle des professionellen Sprachlehrers abgegrenzt. Das Wissen, um die Rolle der Sprachbegleitung ausfüllen zu können, war bereits vorhanden oder konnte informell und selbstbestimmt erworben werden. Die angestrebte Rolle des Mentors jedoch erscheint aktuell nicht möglich und verlangt nach zusätzlichen Kompetenzen, die aus Sicht des Ehrenamtlichen nur durch Weiterbildung erworben werden können.

In der Auswahl der jeweiligen Weiterbildungsangebote gehen Ehrenamtliche zunächst von ihrer Tätigkeit aus. Darüber hinaus lassen sie sich von ihrem Interesse leiten, das geprägt sein kann, durch den Wunsch einen besseren strukturellen Überblick zu bekommen, mit anderen gemeinsam zu lernen oder das eigene Interessengebiet zu vertiefen. Es werden vor allem solche Weiterbildungsangebote positiv bewertet, die relevantes Anwendungswissen vermitteln und einen verständnisvollen Zugang zur ehrenamtlichen Praxis legen können. Die Befragten schrieben der institutionellen Weiterbildungen zwar das systematische Vermitteln von Fachwissen zu, aber, anders als initial erwartet, die Möglichkeit der moderierten Reflexion und Probehandelns – im geschützten Raum der Weiterbildung – wurde nicht wahrgenommen.

Die Entscheidung zur Weiterbildung führt nicht immer auch zur tatsächlichen Weiterbildungsteilnahme. Gegen die Teilnahme spricht aus Sicht der Engagierten:

- **der zeitliche Rahmen**, so finden Angebote tagsüber während der Arbeitszeit statt oder an Wochenenden.
- **die Verfügbarkeit**, manche Themen werden in der eigenen Kommune nicht angeboten oder nicht angeboten, wenn sie in der eigenen Tätigkeit akut sind.
- **der Zugang**, Angebote werden nicht ausreichend kommuniziert und sind nicht in ein trägerübergreifendes Weiterbildungsmanagement eingebunden.
- **das Format**, so sind manche Angebote zu lang und zu unflexibel
- **die fehlende Transparenz**, denn nicht immer wird im Vorfeld ausreichend kommuniziert, was die Inhalte und Ziele des Angebots sind.
- **die Referent:innen**, die nicht immer ausreichend Fach- oder Domainwissen aufweisen oder nicht genügend auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden eingehen.

Durchweg positiv wird das Format des Mentorings bewertet, das allerdings nicht offiziell angeboten wird, sondern sich für die Betroffenen informell ergibt und daher von anderen Ehrenamtlichen als Bedarf formuliert wird. Wie sich in Bezug auf das

Mentoring bereits ankündigt, findet im Ehrenamt neben den institutionell organisierten Weiterbildungsangeboten auch selbstgesteuerte Weiterbildung statt, die sich durch ein zielgerichtetes Lernmotiv auszeichnet, d.h. Lernprozesse werden bewusst initiiert, aber die weiterbildenden Lernhandlungen finden nicht im institutionellen Kontext statt. Die folgenden Abschnitte zu aktionaler, kooperativer und reflexiver Lernhandlung beziehen sich auf selbstgesteuerte Lernvorhaben.

4.4.3 Wissensmanagement & Kompetenzerweiterung

Tabelle 4.12: Individuelle Lernhandlungen in der selbstgesteuerten Weiterbildung

aktional
Informationsrecherche & Wissensmanagement
selbstgesteuerte Kompetenzerweiterung nach Lernerfahrung
selbstgesteuerte Kompetenzerweiterung durch Erfahrung

Aktionale Lernhandlungen im Rahmen der selbstgesteuerten Weiterbildung lassen sich in zwei Arten unterteilen. Zum einen werden sie für das eigene Wissensmanagement genutzt, zum anderen zur selbstgesteuerten Kompetenzerweiterung.

Informationsrecherche & Wissensmanagement

In ihrer Tätigkeit sind Ehrenamtliche auf die zuverlässige Recherche von Sachinformationen und ein entsprechendes Wissensmanagement angewiesen. Im Abschnitt zu Netzwerken und ehrenamtlichen Communities wurden bereits Informationsstrukturen vorgestellt. Aus individueller Perspektive zeichnen sich erprobte Strategien ab. Ein Ehrenamtlicher beschreibt sein etabliertes Vorgehen:

Fallbeispiel: Wissensmanagement & Community

IV03: Es sind immer die gleichen Formulare, ne? Das gibt dann mal Sonderfälle, die man noch nicht hatte, „Wie beantragt man einen Schwerbehindertenausweis?“, wusste ich bisher nicht, das habe ich heute gelernt. Gut. Okay. Dann macht man das. Das ist dann Routine, was man selber kann, und dann gibt es halt Fragen, die man nicht weiß, da fragt man andere. Und das machen wir entweder über E-Mail, wir haben eine

Facebook-Gruppe, wo man so Fragen stellen kann, wir haben auch so einen Erfahrungsaustausch, wo man das besprechen kann, und man hat natürlich immer so Leute, mit denen man persönlich bekannt ist, wo man weiß, da kriegt man eine Antwort. (IV03, 35)

Die Kombination aus eigener Erfahrung, Facebook-Gruppen, Einzelkontakte (persönlich, am Telefon oder per Mail) und Austauschtreffen wird vor allem von denjenigen genutzt, die mit vielen verschiedenen Fällen vertraut sind und eng in der Praxisgemeinschaft und ihrem Netzwerk verbunden sind. Doch auch für Ehrenamtliche in der Alltagsbegleitung einzelner Personen oder Familien gilt, dass sie im Sinne der Effizienz lieber andere – erfahrenere – Ehrenamtliche fragen, als sich selbst einzuarbeiten.

Andere, die weniger eng in eine ehrenamtliche Community integriert sind, stützen sich stärker auf Internetrecherchen, die sie dann durch Telefongespräche mit entsprechenden Beratungsstellen vertiefen. Für die Internetrecherche wird zunächst auf den Google-Suchalgorithmus zurückgegriffen. Da vertrauenswürdige Quellen vor allem dann wichtig sind, wenn die Erfahrung fehlt, werden die Internetseiten des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge, des Auswärtigen Amtes, spezialisierter Beratungsstellen und für die Sprachbegleitung des Goethe-Institutes namentlich hervorgehoben. Allerdings werden auch diese Seiten meistens nicht gezielt, sondern über Suchanfragen angesteuert.

Das Wissensmanagement ist eng verknüpft mit der Nutzung digitaler Medien und Werkzeuge. Wie oben beschrieben, haben sich in den meisten ehrenamtlichen Communities verschiedene Austauschkanäle etabliert. Manche Ehrenamtliche haben sich dafür in die Nutzung von Facebook, WhatsApp oder andere Messenger eingearbeitet. In manchen Initiativen wurde 2015, zusätzlich zu den ad hoc erstellten Facebook-Gruppen Plattformen für ein strukturiertes internes Wissensmanagement erstellt.

Für nötige Hintergrundinformationen haben die meisten Ehrenamtlichen zusätzlich Newsletter abonniert, von denen sie bis zu zehn Sendungen die Woche bekommen. Während die Newsletter, die sich gezielt an Ehrenamtliche richten vor allem Weiterbildungsangebote beinhalten, enthalten solche mit hauptamtlicher Zielgruppe ebenfalls politische und rechtliche Neuigkeiten.

Das individuelle Wissensmanagement ist eng verknüpft mit dem der ehrenamtlichen Community – soweit diese vorhanden ist – geht jedoch darüber hinaus. Insbesondere für die Recherche werden häufig mehrere persönliche und offizielle Quellen einbezo-

gen. Unterschieden wird dabei zwischen allgemeinen Neuigkeiten, aus Newslettern und Community Gruppen und anlassbezogener Informationsrecherche, die zeitnah erfolgen muss und auf die Handlungsentscheidungen folgen. Vertrauenswürdige und regional relevante Informationen stehen dabei im Mittelpunkt.

Selbstgesteuerte Kompetenzentwicklung

Alle Ehrenamtlichen geben an, dass sie im Ehrenamt bewusst Lernprozesse initiierten. An erster Stelle steht das Lernen und Erweitern interkultureller Kompetenz durch die offene Interaktion mit geflüchteten Menschen. Es wird aber auch das Ziel genannt, sich persönlich weiter zu entwickeln, eine weitere Sprache zu lernen oder besser zu unterrichten, ein technisches Tool anzuwenden oder souverän gegenüber Behörden, wie dem JobCenter auftreten zu können.

In manchen Fällen ergeben sich solche selbstgesteuerten Lernprozesse als Reaktion auf zufällige Lernerfahrung. Eine Ehrenamtliche beschreibt, wie sie sich der Situation im JobCenter stellt und ihre initiale Lernerfahrung in einen Lernprozess überführt. Dieser Prozess beinhaltet eine Vorbereitung, das Setzen von Grenzen und die Aneignung von Wissen, das sie ihr „Rüstzeug“ nennt.

Fallbeispiel: Situative Lernerfahrung als Anlass für Lernprozess

IV11: Das erste Mal, wo wir dann da waren, wurde ich dann auch direkt wieder mit ihm abgewiesen. Beim zweiten Mal habe ich nochmal einen Anlauf genommen, habe dann meinen Ellbogen ausgepackt, habe gesagt: „Ne, das geht auch nicht. Wir wollen gerne in die Wohnabteilung. Derjenige möchte eine Wohnung gerade vorstellen.“ Dann hat er gesagt: „Das hätten Sie ja direkt sagen können, dann hätten wir Sie ja durchgelassen.“ Also das war am Anfang also wirklich Learning by Doing [. . .]

I: Woran lag das, dass es danach anders geworden ist?

IV11: [. . .] ich glaube, das war auch entscheidend, dass, dass man irgendwann auch einfach gesagt hat: „Ich weiß, was mein Recht ist“, und auch mal nachgelesen hat, was andere vielleicht erlebt haben, und dann darauf pochen konnte, und gesagt hat: „Das ist aber falsch, was Sie hier jetzt gerade machen. Sie wissen aber nach Paragraph soundso soundso. . .“. Also, ich hatte mir irgendwann auch so ein Rüstzeug angelegt. (IV11, 20-30)

An diesem Fallbeispiel lassen sich zwei Aspekte verdeutlichen. Zum einen der Prozess, den die Ehrenamtliche beschreibt: wie sie zunächst abgewiesen wurde, sich daraufhin eine Taktik für den nächsten Versuch überlegte und sich im weiteren

Verlauf ihres Engagements immer mehr Fachwissen aneignete. Die initiale Situation brachte sie dazu, in bürokratischen Prozessen die rechtlichen Rahmenbedingungen besser verstehen und argumentierten zu wollen. Zum anderen klingt an, was im weiteren Verlauf des Interviews deutlicher und von anderen geteilt wird, dass die Begegnung mit dem JobCenter auch für viele Ehrenamtliche neu ist.

In offenen Situationen, die ebenfalls als herausfordernd, aber noch nicht als überfordernd wahrgenommen werden, probieren Ehrenamtliche häufig neue Herangehensweisen aus. Das Vorgehen wird von ihnen *learning by doing* genannt und umschreibt das, was sich Ehrenamtliche durch ihre Tätigkeit als Erfahrungsschatz angeeignet haben.

Fallbeispiel: Lernstrategien - Lernen durchs Ausprobieren

RT01: Also dieses Ausprobieren, das ist für mich noch mal was Wichtiges. [...] Also in der Flüchtlingsarbeit ist es ja nicht so, dass ich alles schon mal gemacht habe und von allem wirklich weiß, aber einfach zu sagen, "komm, probieren wir mal aus. Ich gehe mal mit dir zum Anwalt." Ich habe keine Ahnung, was da passiert, aber ich gehe da mal einfach hin und guck mal. Oder wir gehen mal zusammen zum Standesamt. Ich muss dann auch erst hören, was da wirklich ist, ich bereite mich da nicht darauf vor, dass ich vorher schon alles weiß, sondern ich gehe da einfach mal hin und probiere das einfach mal aus. Und wenn ich dann merke, das funktioniert nicht, ich bin da nicht kompetent genug oder das kann ich nicht, dann eben auch zu sagen, „nee, so, das geht nicht“. Aber dieses Ausprobieren ist für mich ganz wichtig. Sonst, wenn ich immer nur entscheiden und priorisieren würde, dann würde mir der Mut fehlen irgendwas anzufangen.

I: Ist das Ausprobieren dann sowas, wie Sie gesagt haben, Grenzen austesten?

RT01: Austesten. Ja. Wie weit kann ich gehen, was geht, was ist möglich? (RT01, 124 -128)

In der Beschreibung zeigt sich das experimentelle Vorgehen in verschiedenen Facetten: Es dient dazu Neues zu lernen und Lösungen für unbekanntere Situationen zu finden, es wird genutzt, die Grenzen der eigenen Kompetenz kennen zu lernen und neue Perspektiven für das eigene Handeln zu entwickeln. Die Strategie wird häufig auch in Kombination mit anderen Vorgehensweisen angewandt, vor allem im Umgang mit kommunalen Strukturen und Behörden.

Der Wunsch, den eigenen Handlungsspielraum zu erweitern, zeigt sich in den aktionalen wie in den aufnehmenden Lernhandlungen der institutionellen Weiterbildung.

Anders als dort geht es jedoch nicht um konkrete Kompetenzen, die aufgebaut werden sollen, um auf eine bestimmte Art handeln zu können, sondern um Handlungsstrategien, die kompetentes Handeln ermöglichen. Dieses Vorgehen findet sich auch in den Ausführungen zu kooperativen Lernhandlungen.

4.4.4 Handlungsoptionen erweitern

Tabelle 4.13: Kooperative Lernhandlungen in der selbstgesteuerten Weiterbildung

Kooperativ
Handlungsoptionen erweitern mit anderen
Handlungsoptionen erweitern durch andere
Wissensaufbau im Dialog

Die folgenden kooperativen Lernhandlungen im Rahmen der selbstgesteuerten Weiterbildung wurden bereits im Kontext ehrenamtlicher Communities und der Interaktion mit geflüchteten Menschen genannt. Sie werden im Folgenden noch einmal aufgegriffen, um zu verdeutlichen, dass die hier beschriebenen Lernprozesse bewusst intendiert gestaltet wurden. Sie sind somit Teil der selbstgesteuerten und nicht der institutionalisierten Weiterbildung.

Das Lernen mit anderen Ehrenamtlichen beschreibt eine Ehrenamtliche in Bezug auf interkulturelle Kompetenz. Ihr geht es weniger, um das oberflächliche Verstehen, sondern um einen konstruktiven Umgang mit unterschiedlichen Bedürfnissen. Dafür nennt sie ein Beispiel: In ihrer Initiative wird zwei Mal im Jahr ein Fest gefeiert. Zur Organisation und Durchführung brauchen die deutschen Ehrenamtlichen immer einen Plan. Ihrer Erfahrung nach klappt es nicht, am Plan festzuhalten und das Fest wird erst dann richtig gut, wenn sie die Ereignisse auf sich zukommen lassen. Dennoch bleibt das Bedürfnis nach Absprache und Übersicht bestehen.

Fallbeispiel: Lernstrategien - Lernen mit Anderen

I: Und wie bringen Sie das zusammen?

RT01: Indem man sich gegenseitig beobachtet. Wir sind immer ein Team, immer mit mehreren Leuten und dann zu sagen, komm, das machen wir nicht, da läuft gerade was. Weil also in dem Moment, wo ich agiere, kriege ich nicht mit, was rundherum passiert. In dem Moment, wo

jemand anderes agiert, kann ich aber beobachten und kann sagen, pass mal auf, da ist was, guck mal da. Also dieses Miteinanderarbeiten. (RT01, 199-200)

Beschrieben wird hier das bewusste Vorgehen innerhalb der ehrenamtlichen Gruppe, das eigene Bedürfnis – nach Plan zu arbeiten –, mit der Spontaneität der Situation zu verbinden. Das miteinander Lernen basiert auf dem aufmerksamen Beobachten der Situation und einem gemeinsamen Handlungs- und Lernmotiv, nämlich eine gemeinsame Gestaltung aller Beteiligten zu ermöglichen. Das ehrenamtliche Team teilt nicht nur das Verständnis für ein erfolgreiches Fest, sondern auch das Bewusstsein, dass sie dafür gemeinsam agieren und von den Beobachtungen der jeweils anderen lernen müssen.

Das Beobachten anderer Ehrenamtlicher wird auch eingesetzt, um von ihnen zu lernen und sich ihr Verhalten anzueignen oder das eigene Verhalten weiterzuentwickeln. Eine Ehrenamtliche fand es schwer die richtige Begrüßung zu finden. Sie hatte die Erfahrung gemacht, dass Männer vor ihrer Umarmung zurückschreckten und sie auch nicht mit Handschlag begrüßen wollten.

Fallbeispiel: Lernstrategien - Lernen durch das Beobachten von Anderen

IV02: Insofern ist das dann immer so ein bisschen am Anfang was gewesen zwischen so einem ein bisschen merkwürdigem Winke-Winke und so einem „Ja, ich geb dir noch mal die Hand“, aber auf jeden Fall habe ich da jede Menge Zurückhaltung so gelernt.

I: Wie hast du das gelernt?

IV02: [...] viel zuzuschauen bei Mädchen, die schon länger bei der Arbeit dabei sind. Also, es gab halt auch die, die [ANONYMISIERT] gegründet haben, die sind seit eineinhalb Jahren dabei, und da habe ich auch bei ihnen geschaut, wie sie das so machen. Und das gibt auch keine einheitliche Regel, aber meistens kriegt man halt irgendwann so den Dreh raus, wenn man da so durchkommt, ohne ein Tabu zu brechen. So in die Richtung. (IV02, 32)

Die Ehrenamtliche löst die für sie schwierige Situation dadurch, dass sie sich von anderen inspirieren lässt und ihr eigenes Verhalten weiterentwickelt. Wie auch schon im Abschnitt zum *Lernen in der Community* beschrieben wurde, werden vor allem diejenigen beobachtet, die mehr Erfahrung haben oder über Charaktereigenschaften verfügen, die in schwierigen Situationen erstrebenswert erscheinen. Selbstgesteuerte Lernprozesse gehen meistens auf konkrete Erfahrungen zurück, für die Lösungsstrategien entwickelt werden.

Das Lernen im Dialog mit Geflüchteten nimmt unter den Strategien den größten Raum ein – möglicherweise, weil es in diesem Zusammenhang den größten Lernzuwachs gibt. Eine Ehrenamtliche berichtet, wie sie sich angewöhnt hat, einfach alles zu fragen. Sie vermittelt das auch ihren Kindern und sagt, dass Interesse zum gegenseitigen Kennenlernen dazugehöre. Ihr Vorgehen beschreibt sie folgendermaßen:

Fallbeispiel: Lernstrategien - Lernen im Dialog

IV06: viel lass ich mir dann aber auch von den Flüchtlingen selbst erklären. Und dann sucht man sich immer den mit der meisten Bildung. Also man merkt das ganz schnell. Es gibt ja die, die nicht lesen und schreiben können, die aus einem Dorf kommen, oder von "hinter den Bergen," wie die immer so schön sagen. Die fragt man nichts. Die lässt man einfach erzählen. Aber die mit viel, viel Bildung, da sind auch teilweise Frauen bei, die so Lehrer waren, oder sind, und Ärzte, und, oder im Militär gearbeitet haben. Die kann man wirklich löchern. Und die geben dann auch super Auskunft. (IV06, 96)

Damit sie ihre interkulturelle Kompetenz entwickeln können, versuchen viele Ehrenamtliche sich so viel länderspezifisches Hintergrundwissen anzueignen wie möglich. In dem obigen Beispiel wird das Befragen der geflüchteten Menschen als Methode genutzt, um verschiedene Perspektiven auf kulturelle Phänomene zu bekommen und auf diese Weise mehr über die jeweiligen Herkunftsländer zu erfahren.

In den kooperativen Lernhandlungen geht es anders als im aktionalen Lernen nicht ums Ausloten der eigenen Grenzen, sondern darum, interkulturelles Verständnis zu erlangen und die erkannten Hürden auszuweiten. Den Lernprozess beschreiben die Beteiligten als Ausprobieren, Feedback einholen, auf Zwischentöne achten, Fettnäpfchen aushalten und die eigene Komfortzone überwinden.

4.4.5 Resilienz aufbauen

Tabelle 4.14: Reflexive Lernhandlungen in der selbstgesteuerten Weiterbildung

Reflexiv
Individueller Resilienzaufbau
Kooperativer Resilienzaufbau

Im Abschnitt zur Tätigkeit wurde erläutert, wie Reflexionsprozesse im Ehrenamt eingesetzt werden, um das eigene Handeln zu strukturieren und damit auch das Verhalten und die eigene Rolle weiterzuentwickeln. An diesen Reflexionsprozessen wird deutlich, wie nah intendierte und zufällige Lernprozesse beieinander liegen und herausfordernde Handlungsmotive das informelle Lernen vertiefen können. Diese Reflexionsprozesse werden jedoch auch allein oder gemeinsam mit anderen eingesetzt, um sich selbst weiterzuentwickeln und neue Perspektiven einzunehmen.

Im folgenden Fallbeispiel beschreibt ein Ehrenamtlicher, wie er bewusst Reflexionsprozesse steuert, um sich selbst Kraft zu geben und Motivation für seine Handlungsziele zu erhalten.

Fallbeispiel: Individuelle Reflexion zur Stärkung der Resilienz

RT07: Ich habe eben versucht drüber nachzudenken, mit mir noch mal klar zu werden, was ist eigentlich meine Rolle, was möchte ich gerne erreichen [...]

I: Sehen Sie solche Reflexionsprozesse auch als Ressourcen, um mit anderen Problemlagen umzugehen in Ihrem Ehrenamt?

B: Das ist ganz wichtig, seitdem ich mir jetzt hier eben sozusagen ganz konkret an dem Beispiel dann noch mal drüber klar geworden bin, wie gehe ich sozusagen mit Misserfolgen um, da hatten Sie auch eben drauf hingewiesen, dass ich da schon einige Beispiele auch beschrieben hatte, das hilft mir schon, dass ich da, ich sag mal, resilienter werde gegenüber solchen Versuchen meine Motivation zu reduzieren. (RT07, 25)

Der bewusste Schritt zurück mit der Besinnung auf die ursprünglichen Ziele und Motive helfen dem Interviewpartner vermeintliche Misserfolge zu verarbeiten und widerstandsfähiger zu werden. In dem Interview erinnert er daran, dass er seinem Selbstbild nach, selbstbestimmte Entscheidungen ermöglichen wollte. Konkret bedeutete das, dass er dem Betroffenen Informationen zu einem medizinischen Eingriff zugänglich machen und Optionen eröffnen wollte. In seinen Augen wäre eine andere Entscheidung vernünftig gewesen. Trotz der Zeit und Energie, die er investiert hat, muss er hinnehmen, dass die betroffene Person nicht der schulmedizinischen Meinungen folgte, sondern eine anders begründete Entscheidung trifft. Er selbst schafft es, sich nicht demotivieren zu lassen, indem er sich an seinem Rollenverständnis orientiert und die Frage „was möchte ich erreichen?“ von der Situation abstrahiert und auf sich selbst bezieht. Die Entscheidung des jungen Manns versucht er, nicht als Bewertungsmaßstab an seine Tätigkeit zu nehmen. Dennoch stuft er diese Episode als persönlichen Misserfolg ein. Hierin zeigt sich die Herausforderung, den selbst gesetzten Ansprüchen gerecht zu werden und gleichzeitig die eigenen

Bedürfnisse nicht zu ignorieren. Es zeigt sich aber auch die methodische Schwierigkeit der individuellen Reflexion, die sich trotz Übung und Reflexionsfähigkeit nur schwer von der eigenen Perspektive trennen kann. Der Ehrenamtliche in diesem Fallbeispiel berichtet weiter, dass seinem Kernteam im Gruppenchat von seinem Reflexionsprozess berichtete und ein solch positives Feedback bekam, dass er seine Erfahrung der gesamten Initiative zur Verfügung stellte.

Ähnliche Prozesse finden auch innerhalb eines eingespielten Teams statt. Eine Ehrenamtliche beschreibt, wie sie schwierige Situationen mit ihrem Team durchgestanden hat.

Fallbeispiel: Kooperativer Resilienzaufbau

RT01: Das Reflektieren geht eigentlich dann nur mit Leuten, mit denen man wirklich eine Basis hat, wo man sich wirklich versteht. Wenn man nicht vorher schon eine Basis mit den Leuten gehabt hat, dann ist das ganz schwierig sowas zu reflektieren, weil man dann auch mit seinen eigenen Emotionen nicht so rauskommen kann. So waren wir halt eben alle zusammen, irgendwann waren wir alle stinksauer und wütend und ärgerlich und dann konnten wir auch wütend sein und ärgerlich, aber wir hatten so dieses Grundverständnis füreinander. Wir sind da so auf dem Weg und das passiert mal, dass man eben ärgerlich ist, ne. Und dafür ist es gut, wenn man miteinander eine Basis hat, dass man da eine Grundlage hat. Verstehen, miteinander reden, vorher miteinander Erfahrungen gesammelt hat, ich glaube, das ist wichtig dafür. (RT01, 83)

Auch in diesem Fallbeispiel ist Reflexion an emotionale Erfahrungen geknüpft. Die Ehrenamtliche nennt das Verständnis füreinander im Team als Voraussetzung, um sich emotional zu öffnen und die negativen Gefühle gemeinsam im Gespräch verarbeiten zu können. Auf diese Weise kommt es nicht zum individuellen Frust, sondern zu einer gemeinsamen Lernerfahrung. Das Aushalten der Enttäuschung wird leichter, durch das emotionale Auffangen der anderen und auch umgekehrt fällt das Auffangen im Team leichter, wenn bereits ein gemeinsamer Erfahrungsschatz besteht.

4.4.6 Zwischenfazit selbstgesteuerte Weiterbildung

Alle Ehrenamtliche gaben an, dass sie im Rahmen ihres Engagements Situationen der Unsicherheit kennen. Um Überforderung zu vermeiden, finden Lernhandlungen begleitend und vorbereitend zur Tätigkeit statt. Alternativ wird das Tätigkeitsfeld

eng an den eigenen Kompetenzen und Erfahrungen entlang abgegrenzt. Die selbstgesteuerten Lernprozesse folgen unterschiedlichen Strategien

- **das Lernen mit anderen:** Ein gemeinsames Lernmotiv ergibt sich aus dem Handlungsziel, wird gemeinsam verfolgt und reflektiert.
- **das Lernen durch Beobachtung:** Der eigene Lernprozess wird intendiert, dafür werden Verhaltensweisen anderer beobachtet und adaptiert.
- **das Lernen im indirekten Dialog:** Erwartungsabweichungen werden mit unbeteiligten Dritten thematisiert und Verständnis durch Erklärung angestrebt.
- **das Lernen im direkten Dialog:** Phänomene werden anhand von Dialogen aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet
- **das Lernen durchs Ausprobieren:** ein Lernmotiv entsteht aus der Handlung und wird durch eine Verhaltensänderung aufgelöst.

Bewusste Lernhandlungen setzen eine Entscheidung voraus, die im Sinne von Jarvis auch als Reaktion auf eine Disharmonie zwischen Erwartung und Erfahrung verstanden werden kann. Diese Disharmonie löst sich durch Lernhandlungen auf, die nötig sind, um unbekannte Situationen zu bewältigen. Notwendiges Anpassungslernen wird in Bezug auf Formulare und Bürokratie genannt, der Wissenserwerb ist hier Mittel zum Zweck. Die Gestaltung bewusster Lernprozesse im Sinne einer angewendeten Kompetenz, bezieht sich hingegen auf den sozialen Austausch wie beispielsweise interkulturelle Kommunikation. Selbstgesteuerte Weiterbildung in Form von aktionalen, kooperativen und reflexiven Lernhandlungen wird eingesetzt, um die eigene Handlungsfähigkeit zu erweitern. Im Gegensatz zur institutionalisierten Weiterbildung, in denen Lernmotive in den Vordergrund gestellt werden, setzt die selbstgesteuerte Weiterbildung auf die Entwicklung von Handlungsstrategien. Es werden selbstgesteuert Lernziele verfolgt, der Lernprozess findet aber in Handlungszusammenhängen statt. Festhalten lässt sich, institutionalisierte Weiterbildungen werden meistens kursbasiert angeboten. Alternativ bilden sich Ehrenamtliche mit didaktisierten Materialien selbstgesteuert weiter oder organisieren ihren Lernprozess durch eigenständige Lernhandlungen selbst. Dafür nutzen sie die für sie passenden Lernkontexte.

4.5 Zwischenfazit Strukturdarstellung

Wie die Untersuchung gezeigt hat, konnte die Unterteilung in informelle und non-formale Lernkontexte anhand des empirischen Materials weiter entwickelt werden. Anstelle des Formalisierungsgrads wurden andere Modalitäten wie Akteurskonstellation, Interaktionsweise und thematische Ausrichtung gewählt, daraus ergaben sich die vier aufs Ehrenamt bezogenen Strukturkategorien: Person, Tätigkeit, Praxisgemeinschaft und Weiterbildung.

In der Darstellung der Lernhandlungen wurde deutlich, dass die verschiedenen Strukturen des Lernraums Ehrenamt sich durch jeweils unterschiedliche Kategorien auszeichnen: Sind in der Entwicklung des eigenen Selbstbildes im Ehrenamt vor allem reflexive Lernhandlungen vorrangig, werden im Rahmen der Tätigkeit und im Netzwerk weitergebende und kooperative Lernhandlungen bevorzugt. Die weiterbildende Dimension wiederum zeichnet sich durch aufnehmende und reflexive Lernhandlungen aus.

In der folgenden Zusammenfassung werden die Lernhandlung strukturübergreifend vorgestellt und einzelne Erkenntnisse hervorgehoben.¹

Aktionale Lernhandlungen

Aktionale Lernhandlungen greifen **Handlungsziele** auf und verknüpfen sie. In den Dokumentationen und Berichten der Ehrenamtlichen nehmen insbesondere jene Handlungen, die **gemeinsam mit Geflüchteten oder für Geflüchtete** durchgeführt werden, wie Behördengänge, Freizeitaktivitäten oder Veranstaltungen, einen großen zeitlichen Anteil ein. Diese Aktivitäten werden durch ihre Planungs- und Priorisierungsleistung zu Lernhandlungen und stärken Kompetenzen wie Zeitmanagement und Organisationsvermögen. Fachwissen zu bürokratischen Prozessen, kulturellen Besonderheiten und Kommunikation wird beiläufig gelernt. Dafür passen Ehrenamtliche ihr Verhalten an neue Situationen an, bzw. bauen auf anderen Lernhandlungen aus den Kategorien *Netzwerke* und *Weiterbildung* auf.

In Netzwerken und Praxisgemeinschaften werden actionale Lernhandlungen eingesetzt, um das **persönliche Netzwerk strategisch zu erweitern**, Fachwissen zu erlangen oder Aufgaben auszulagern. Dazu zählt beispielsweise die Recherche von

¹Eine Übersicht der Lernhandlungen findet sich im Anhang in der Tabelle 9.2 (siehe Seite 352).

Ansprechpersonen und die Mitarbeit in Arbeitskreisen. Im Kontext der selbstgesteuerten Weiterbildung wird individuelles Wissensmanagement durch verschiedene Kanäle wie Newsletter oder Internetrecherche betrieben.

Weitergebende Lernhandlungen

Als eine Unterkategorie zu aktionalen Lernhandlungen wurden weitergebende Lernhandlungen separat dargestellt. Weitergebende Lernhandlungen werden vor allem **im Kontext der Tätigkeit** angewendet. Sie sind bewusste Handlungen und eng verknüpft mit dem Selbstbild vieler Ehrenamtlichen, die ihr übergeordnetes Handlungsziel in der Kultur(ver)mittlung sehen. Im Kern ist damit die Aneignung und Vermittlung von Informationen und kulturellem Wissen gemeint. In der genaueren Betrachtung wurde deutlich, dass hinter dieser einfach formulierten Aufgabe verschiedene Inhalte und komplexe Lernerfahrungen stehen.

Erklärtes Ziel der Ehrenamtlichen ist es, relevante Aspekte ihrer eigenen **Kultur zu vermitteln**, so dass es ihrem Gegenüber künftig möglich sein wird, ein selbstbestimmtes und selbstständiges Leben in Deutschland zu führen. Je nach Tätigkeitsbereich (Sprachbegleitung, Beratung, Patenschaft etc.) variieren die als Beispiele genannten Aspekte, die sich unter den Begriffen Bürokratie, Verhaltensregeln und Wertvorstellungen zusammenführen lassen. Die zu vermittelnden bürokratischen Prozesse nach dem Sozial- oder Asylgesetz sind den meisten der befragten Ehrenamtlichen vorab nicht geläufig, aber sie geben ihr in Netzwerken und Weiterbildung erworbenes Wissen weiter, lassen sich auf gemeinsame Erfahrungen ein (z.B. während der Begleitung zu Ämtern) und erklären Rahmenbedingungen wie Fristen, Zuständigkeiten oder Online-Banking. Die Vermittlung von Verhaltensnormen, die von Ehrenamtlichen häufig als „Selbstverständlichkeiten“ bezeichnet werden, bezieht sich auf gesellschaftliche Konventionen wie der Kauf von Fahrkarten, Pünktlichkeit oder die Verbindlichkeit von Verträgen. Davon, aus Sicht der Ehrenamtlichen, nicht immer zu trennen ist die Vermittlung der eigenen Wertvorstellungen, dazu zählen Themen wie formale Bildung, Gleichberechtigung und Demokratie.

Im Zusammenhang mit weitergebenden Lernhandlungen berichten Ehrenamtliche auch von eigenen Lernerfahrungen. Diese Lernerfahrungen beziehen sich zum einen auf **Sachwissen, das sich im Vorfeld der Weitergabe angeeignet wurde** und zum anderen auf die **Erweiterung von Selbstkompetenzen**. Insbesondere in Beratungen und Gruppensituationen berichten Ehrenamtliche von situativer Überforderung, die

sich aus der ungewohnten Rolle (Lehrer:in, Moderator:in, Berater:in) ergeben und denen sie mit Lösungsstrategien in Form von Simulationen, Vorbereitung oder temporärem Rückzug aus der Situation begegnen.

Weitergebende Lernhandlungen werden außerhalb des Tätigkeitskontextes auch **in Netzwerken und Praxisgemeinschaften** ausgeübt. Gegenstand der Vermittlung sind hier die eigenen Erfahrungen oder gegebenenfalls berufliche **Vorerfahrungen**, es besteht gegenüber anderen Ehrenamtlichen meist nicht die Notwendigkeit sich zunächst Sachwissen anzueignen. **Digitale Medien** nehmen im Wissensmanagement und in der Organisation zwischen Ehrenamtlichen eine zentrale Rolle ein, weitergebende Lernhandlungen werden deshalb häufig digital unterstützt; Ehrenamtliche berichten, dass sie sich in neue Werkzeuge (Foren, Facebook, Google Maps etc.) eingearbeitet haben, um ihr Wissen anderen zugänglich zu machen.

Zwischenfazit

Ehrenamtliche werden somit im Rahmen ihres Engagements selbst weiterbildend tätig und gestalten Lernangebote auf verschiedenen Ebenen.

Kooperative Lernhandlungen

Kooperative Lernhandlungen werden von Ehrenamtlichen in erster Linie im Dialog mit geflüchteten Menschen ausgeübt, sie finden aber auch in der Zusammenarbeit mit anderen Ehrenamtlichen statt.

In Bezug auf die Tätigkeit – wie bereits in den weitergebenden Lernhandlungen dargelegt wurde – ist das Motiv der **kulturellen Verständigung** und Vermittlung handlungsleitend. Kooperative Lernhandlungen zeichnen sich durch ihren dialogischen Charakter aus, die Vermittlung von Kultur wird dabei als wechselseitig betrachtet. Ehrenamtliche beschreiben diese Prozesse als gegenseitiges kennen lernen, währenddessen sie mehr erfahren über die Person, für die sie sich engagieren und deren kulturellen Hintergründe. Unerwartete – aber besonders wertvolle – Lernerfahrungen während dieser Kooperationen sind **neue oder erweiterte Perspektiven auf das ihnen bisher Vertraute** (z.B. im Überdenken der bisherigen Einstellung oder Konzepten wie „Heimat“).

Heraus- und teilweise sogar überfordernd wird das Anliegen beschrieben, **Empathie zu entwickeln**. Sich selbst für kulturelle Zwischentöne zu sensibilisieren, ist eine Leistung auf die Viele stolz verweisen. Doch Einzelne berichten auch von Situationen, in denen sie an Grenzen stoßen, weil es ihnen, zurückgeworfen auf ihren eigenen Erfahrungshorizont, schwer fällt, sich mitfühlend in die Position ihres Gegenübers hinein zu versetzen. Das trifft beispielsweise auf kulturelle oder religiöse Rituale zu (z.B. Voodoo, Fasten etc.) oder soziale Strukturen (z.B. Geschlechterrollen, Hierarchien etc.).

An verschiedenen Stellen in den theoretischen Überlegungen und im empirischen Material wurde herausgearbeitet, dass dem eigenen Lerngewinn im Ehrenamt keine Priorität zukommt. Der Fokus liegt stattdessen auf der zielgerichteten Handlung; Lernen erscheint als beiläufiger Erfahrungszuwachs. Eine Ausnahme dazu bilden kooperative Lernhandlungen. Es wurde mehrfach der Wunsch formuliert, sinnstiftende Erfahrungen zu machen, die neuen Nachbarn kennen zu lernen oder mehr über eine bestimmte Kultur herauszufinden. In der zwischenmenschlichen und kulturellen Auseinandersetzung kann somit **neben dem Handlungsmotiv ein übergeordnetes Lernmotiv** verortet werden, dem jedoch nicht in Form institutioneller Weiterbildungsangebote, sondern durch selbstgesteuertes Lernen begegnet wird.

Kooperativen Lernhandlungen mit anderen Ehrenamtlichen kommt ein anderer Stellenwert zu. Sie werden ebenfalls als bereichernd eingestuft, stellen jedoch ein geeignetes Mittel dar, um die eigentliche ehrenamtliche Tätigkeit so gut wie möglich auszuführen oder diese zu erleichtern. Die Erfahrungen, die Ehrenamtliche in ihrer Tätigkeit machen, sind sehr individuell durch die unterschiedlichen (kulturellen, beruflichen, persönlichen, politischen und familiären) Hintergründe der Akteure geprägt. **Im Austausch mit anderen Ehrenamtlichen geht es nicht darum, gemeinsame Handlungspraxen zu entwickeln, sondern Unterstützung für das eigene Handeln im Einzelfall zu bekommen**. Für Ehrenamtliche, die sich außerhalb von definierten Strukturen (z.B. durch etablierte Beratungsformate oder Freizeitangebote) bewegen, fehlt es häufig an Orientierung und der Möglichkeit, den eigenen Verantwortungsbereich bewusst abzugrenzen. Im persönlichen Feedback und durch die Erfahrungsberichte aus der Community gelingt es ihnen leichter, die Erwartung und Zuschreibung an ihre eigene Kompetenz einschätzen zu können.

Neben diesen Lernerfahrungen, von denen sich ein direkter Nutzen für die ehrenamtliche Tätigkeit ableiten lässt, werden auch kooperative Lernhandlungen durchgeführt, um sich innerhalb der **ehrenamtlichen Community of Practice zu**

organisieren. Es gilt dabei Kommunikationskanäle und Strukturen zu etablieren, welche die Handlungslogik des Ehrenamts berücksichtigen. Freiwilligkeit und Selbstbestimmung gelten als wichtige Leitbilder, sodass Rahmenbedingungen (wie Professionalisierung, Routinen, Dokumentation), die aus dem beruflichen Umfeld bekannt sind, nicht übernommen oder eingefordert werden können. Für diejenigen Ehrenamtliche, die sich innerhalb einer Community of Practice bewegen, bringt dieser Aushandlungsprozess manche frustrierende Erfahrung mit sich (z.B. in Bezug auf fehlende Verbindlichkeit), aber auch ein besseres Verständnis dessen, was das Ehrenamt ausmacht und Selbstorganisation bedeutet.

Berücksichtigt werden muss hierbei, dass nicht alle ehrenamtlich Engagierten in Communities organisiert sind, bzw. diese sehr unterschiedlich nutzen. Feststellen ließ sich, dass diejenigen, die nicht auf einen persönlichen Austausch mit anderen Ehrenamtlichen zurückgreifen konnten – oder wollten –, sich eher allein fühlten. Die Freiheit und der Gestaltungsraum des Ehrenamts wurde vor allem von denen positiv wahrgenommen, die ihn gemeinsam mit anderen Ehrenamtlichen definierten und ausformten.

Zwischenfazit

In kooperativen Lernhandlungen zeigt sich, dass das ehrenamtliche Engagement selbst eine Weiterbildung darstellt, die Ehrenamtliche mit dem Wunsch nach neuen Erfahrungen und Perspektiven selbstbestimmt initiieren.

Reflexive Lernhandlungen

Reflexive Lernhandlungen wurden in allen Kategorien angewandt. Sie ließen sich als selbstverständlicher Bestandteil des eigenen Selbstbildes finden sowie in der Interaktion mit Geflüchteten und anderen Ehrenamtlichen. Methodisch wurden sie in institutioneller und selbstgesteuerter Weiterbildung eingesetzt.

Unterschieden werden kann zwischen der individuellen und der kommunikativen Reflexion. Die kommunikative Reflexion findet im Dialog mit anderen Ehrenamtlichen statt und bezieht sich vor allem **auf die Tätigkeit**. Angewendet wurde sie in Initiativen, deren Umgang als vertrauensvoll und kollegial bezeichnet wurde.

Tatsächlich weisen auch einige kooperative Lernhandlungen einen hohen Grad an Reflexion aus. Den Beschreibungen der Ehrenamtlichen nach geben kooperative Lernhandlungen allerdings häufig den Anstoß für individuelle Reflexion und werden nicht gemeinsam ausgeübt, z.B. wenn das eigene Verständnis von Heimat, fremder Kulturen oder bürokratischen Systemen herausgefordert und überdacht wird.

Individuelle Reflexionen beziehen sich häufig **auf die eigene Biografie** und werden bereits im Vorfeld des Ehrenamts aufgegriffen. Im Rahmen des ehrenamtlichen Selbstbildes werden sie genutzt, um den Handlungsrahmen des Ehrenamts zu definieren. Zentral sind dabei die Fragen: Welche Tätigkeit möchte ich mit welchen Handlungszielen ausführen und auf welche Vorerfahrungen kann ich dabei unterstützend zurückgreifen? Es zeigte sich, dass Ehrenamtliche, die diese Fragen klären konnten, ihre selbstgesteckten Grenzen und Motive entlastend wahrnahmen und **zur alltäglichen Entscheidungsfindung nutzten**.

Entgegen der Annahme, dass reflexive Lernhandlungen vor allem in pädagogischen Lernkontexten verortet sind, wurden im Zusammenhang mit institutioneller Weiterbildung am wenigsten reflexive Lernhandlungen genannt.

Das entwickelte Selbstverständnis der Befragten zeigte sich über die verschiedenen Bereiche hinweg stabil, was besonders in der Einstellung zu Praxisgemeinschaften und Weiterbildungen zeigte. Die eigene Haltung wurde gezielt gestärkt durch Vorbilder oder durch Abgrenzungen. Deutlich wurde, dass der gezielter Einsatz von Reflexionen von der individuellen Kompetenz und Vorerfahrungen abhängt.

Zwischenfazit

Reflexionen werden genutzt, um das eigene Selbst-, Welt- und Fremdverständnis weiterzuentwickeln, inwieweit entsprechende Lernhandlungen zum Einsatz kommen, hängt von der Wahl der Tätigkeit, dem sozialen Kontext und der eigenen Kompetenz ab.

Fallorientierte Ergebnisdarstellung: Handlungsmuster

Das empirische Material wurde bisher anhand ihrer interaktionalen Strukturmerkmale analysiert. Auf diese Weise konnte aufgezeigt werden, welche Handlungen Ehrenamtliche ausführen, um in Interaktion (mit sich, Geflüchteten, anderen Ehrenamtlichen oder in der Weiterbildung) zu lernen. Die Strukturmerkmale – ehrenamtliches Selbstbild, Tätigkeit, Netzwerke und Weiterbildung – des Lernraums Ehrenamt wurden in ihrer Komplexität und Ambivalenz herausgearbeitet.

Deutlich wurde dabei, dass es unter den befragten Ehrenamtlichen kein einheitliches Verständnis und Gebrauch dieser strukturierenden Merkmale gibt. Offen blieb jedoch die Frage, wie Individuen das Zusammenspiel der verschiedenen Strukturelemente nutzen, um ihren Lernraum und die darin verorteten Lernprozesse zu gestalten. Hierfür eignet sich eine fallorientierte Herangehensweise, für die zunächst das empirische Material zu Fallbeschreibungen zusammengefasst und diese anschließend miteinander verglichen wurden.

In den Fallbeschreibungen, die das Material verdichten, lassen sich bereits Gemeinsamkeiten in den Verhaltensweisen erkennen. Doch erst nach einer erneuten Kodierung können Gruppen identifiziert werden, die in relevanten Aspekten ihrer Lernraumgestaltung übereinstimmen (zur Vorgehensweise (siehe Seite 146) im Methodenteil Abschnitt 3.3.2).

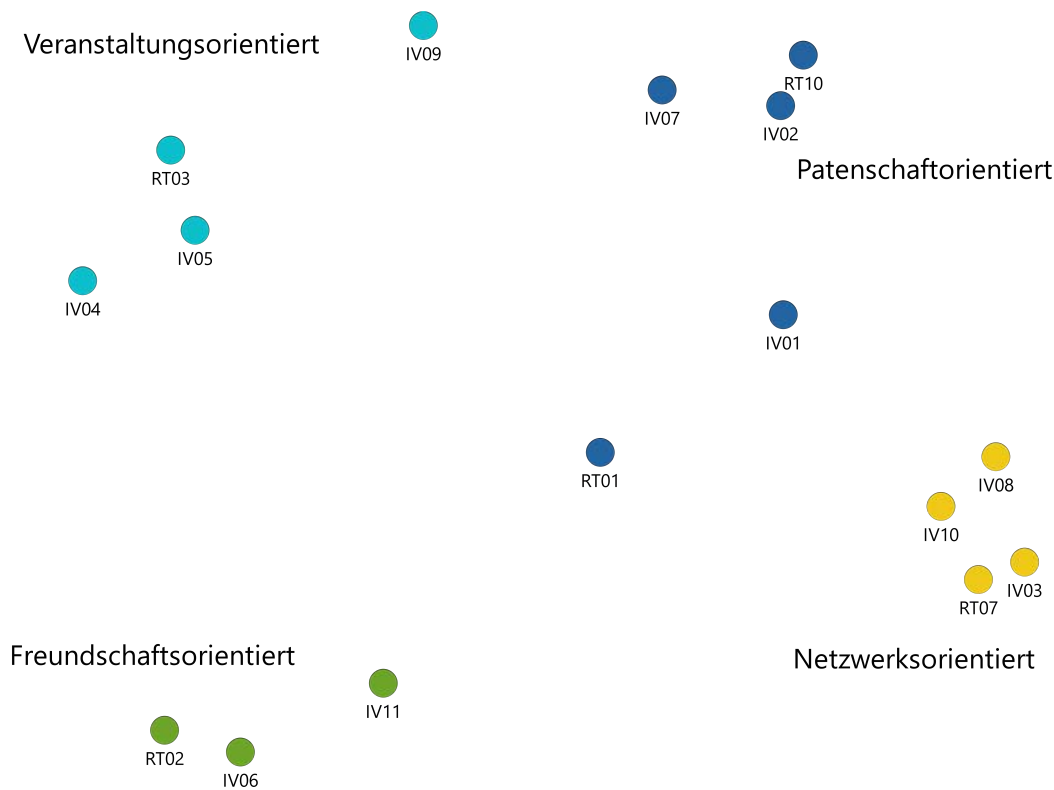


Abbildung 5.1: Zuordnung der Fälle in vier Gruppen

Die Gruppen unterscheiden sich von einander in Gestaltungsmerkmalen, wie ihrem Weiterbildungsverhalten, der Nutzung von Netzwerken, ihrem Bedürfnis nach Distanz und Zugehörigkeit sowie der Ausgestaltung ihres Tätigkeitsprofils. Das empirische Material gruppiert sich durch diese *primären* Merkmale (siehe Tabelle 5.1) zu verschiedenen Ehrenamtsprofilen:

In der Gruppe der **Netzwerkorientierten** ist das Bewusstsein für Netzwerke innerhalb und außerhalb des Ehrenamts besonders ausgeprägt, außerdem findet eine kontinuierliche Weiterbildung durch organisierte Angebote statt. Im Gegensatz dazu suchen die Befragten der Gruppe **Freundschaftsorientiert** weniger den Kontakt zu anderen Ehrenamtlichen, sondern investieren intensiv in die Beziehung zu den Menschen, für die sie sich engagieren. Die Gruppe der **Veranstaltungsorientierten** zeichnet sich hingegen durch ein spezifisches Aufgabenprofil und feste Termine aus, organisierte Weiterbildungsangebote spielen für diese Gruppe kaum eine Rolle. Die Gruppe der **Patenschaftsorientierten** beschreibt sich in ihrer Aufgabenbeschreibung ähnlich der Freundschafts-Gruppe und ist in ihren Motiven und Interessen weniger einheitlich als die anderen Gruppen. Doch trotz ihrer Heterogenität, lassen sie sich

verbindende Gemeinsamkeiten erkennen, wie die Einbindung in eine CoP mit anderen Ehrenamtlichen und die Benennung der eigenen Aufgaben mit einem gleichzeitig formulierten Distanzbedürfnis (im Unterschied zur Freundschafts-Gruppe).

Tabelle 5.1: Matrix der Gruppenbildung - Häufigkeit in Anzahl (%)

	Netzwerk	Freundschaft	Patenschaft	Veranstaltung
Freiwilligkeit	1 (25 %)	0 (0%)	2 (40%)	1 (25%)
Zugehörigkeitsbedürfnis	0 (0)	3 (100)	0 (0)	1 (25)
Distanzbedürfnis	4 (100)	0 (0)	4 (80)	1 (25)
Netzwerke außerhalb CoP	4 (100)	1 (33)	3 (60)	0 (0)
keine CoP Zugehörigkeit	0 (0)	3 (100)	1 (20)	4 (100)
Einbindung in CoP	4 (100)	0 (0)	4 (80)	0 (0)
feste Termine	1 (25)	0 (0)	1 (20)	3 (75)
loses Aufgabenprofil	3 (75)	3 (100)	0 (0)	0 (0)
spezifisches Aufgabenprofil	0 (0)	0 (0)	4 (80)	4 (100)
fallbasiertes Interesse	1 (25)	2 (67)	2 (40)	0 (0)
Interesse an Zusammenhängen	3 (75)	0 (0)	2 (40)	0 (0)
keine TN	0 (0)	1 (33)	2 (40)	3 (75)
TN selbstgesteuerte Weiterbildung	1 (25)	2 (67)	2 (40)	1 (25)
TN organisierte Weiterbildung	4 (100)	0 (0)	2 (40)	0 (0)
N = Dokumente	4 (25%)	3 (19%)	5 (31%)	4 (25%)

Während diese primären Merkmale dazu geeignet sind, das Material zu ordnen, reichern sekundäre Merkmale aus den Fallbeschreibungen die Profile weiter an. Die thematische Analyse wird so mit der fallorientierten Untersuchung in Beziehung gesetzt.

Im Folgenden werden die vier Gruppen in Form von Modellfällen vorgestellt. Für diese Konstruktion werden geeignete Textsegmente aus dem empirischen Material in einer Montage zusammengestellt (vgl. Kuckartz, 2016b, S. 49 zur Darstellung von Typen). Die Modellfälle dienen somit der Veranschaulichung. Nicht jede Aussage trifft also für alle Mitglieder dieser Gruppe zu, vielmehr wird auf diese Weise ein typisches Mitglied der jeweiligen Gruppe generiert.

5.1 Gruppe der Netzwerker:innen

„ Man muss halt alles selbst machen.

— **Friedrich**

(Ehrenamtlicher mit Netzwerkprofil)

Der erste Modellfall bezieht sich auf die Gruppe von Ehrenamtlichen, die ihre Netzwerk gezielt einsetzen und als wichtigen Bestandteil ihres Ehrenamts beschreiben. Darüber hinaus teilen sie noch weitere Gemeinsamkeiten, die im Folgenden am konstruierten Modellfall des Netzwerkers *Friedrich* vorgestellt werden.

Friedrich ist pensioniert und hat sich im Ruhestand bewusst für das Engagement für Geflüchtete entschieden. Er profitiert von den Erfahrungen seiner früheren Erwerbstätigkeit, in der er beruflich zwischen verschiedenen Gruppen moderiert und vermittelt hat. Er sagt, im Ehrenamt habe es ihm geholfen zu wissen, „dass man halt alles selbst machen muss. Dass man sich informieren muss, dass man andere Leute fragen muss, dass man sich vernetzen muss“ (IV03, 70).

5.1.1 Selbstbild: Gestalten wollen

Auffällig an Friedrich ist seine Reflexionskompetenz, was in seinen Aussagen zum ehrenamtlichen Selbstbild besonders deutlich wird. Wie alle Befragten begründet er sein Engagement biografisch. Im Unterschied zu anderen ist sein Engagement jedoch das Ergebnis eines Reflexionsprozesses, in dem er sich mit seiner eigenen Vergangenheit und persönlichen Absichten auseinandergesetzt hat. Ihm ist bewusst, dass Menschen in ihren Möglichkeiten durch persönliche, kulturelle und geografische Hintergründe geprägt sind und er weiß, dass es vielen Menschen dadurch sehr schwer fällt sich zu integrieren. Ihm ist es wichtig, nicht nur denen zu helfen, die durch ihre Vorbildung und Persönlichkeit gute Integrationschancen haben. Stattdessen möchte er einen positiven Beitrag zur Chancengleichheit leisten und denen helfen, die weniger Ressourcen haben. Dafür versucht er, sich nicht auf intensive Einzelbetreuungen einzulassen und die eigenen Erwartungen kritisch zu hinterfragen. Dieser bewusste Umgang hilft ihm, sich von Fehlschlägen nicht entmutigen zu lassen.

Eine distanzierte Haltung zum Ehrenamt hält Friedrich für essenziell, um Enttäuschungen aushalten zu können und einen realistischen Blick zu behalten. Er möchte sich nicht in Einzelfällen verlieren, denn weder will er emotional gefangen sein noch die politische Situation aus dem Blick verlieren.

IV03: Und wenn jetzt ein Somali nach Italien abgeschoben wird, dann sage ich: "Naja, das ist nicht gut für den, aber es ist besser, als wenn er jetzt in Libyen wäre." Das ist so. Muss man sich nicht täuschen. Und auch sonst, also, es gibt ja viele Dinge, die man erreichen kann und nicht erreichen. Das ist vielleicht so ähnlich wie im Krankenhaus. Der Arzt kann jemanden operieren, und wenn er Glück hat, klappt es, und wenn er Pech hat, klappt es nicht. Aber der muss am nächsten Tag wieder operieren. So. (IV03, 133)

Diesem Beispiel folgend nimmt er ein möglichst professionelles Verhältnis zur ehrenamtlichen Tätigkeit ein, auch wenn eine Abgrenzung nicht immer einfach ist. Da ihm diese Schwierigkeit bewusst ist, hat er seine persönliche Telefonnummer zunächst nur zögerlich rausgegeben. Als sie dann unter den Geflüchteten weitergereicht wurde, hat Friedrich die Tatsache akzeptiert und nutzt jetzt auch das Netzwerk der Geflüchteten, um Informationen weiterzugeben. Rückblickend denkt er jedoch, wäre es sinnvoll gewesen, sich ein separates Mobiltelefon fürs Ehrenamt zuzulegen.

Fazit: Der Netzwerker verfügt über eine hohe Reflexionskompetenz, die sich in Bezug auf sein Selbstbild in der Artikulation von Zielen und Motiven äußert. Er ist sich bewusst, welche Überlegungen ihn zum Ehrenamt und seinen konkreten Tätigkeiten geführt haben. Deutlich wird, dass er sich in seinem Ehrenamt nicht durch Mitgefühl leiten lässt, sondern es trotz aller Offenheit in seinem Tätigkeitsprofil und Unvorhersehbarkeit bewusst gestaltet.

5.1.2 Tätigkeit: Wissen generieren und weitergeben

Seine ehrenamtliche Tätigkeit hat Friedrich mit Deutschkursen begonnen, inzwischen unterstützt er bei Schwierigkeiten mit Behörden, organisiert verschiedene Beratungsangebote und Begegnungstreffen mit Jugendlichen vor Ort. So war sein Engagement zunächst durch den zeitlichen Rahmen der Sprachkurse begrenzt und wurde immer umfangreicher.

Regelmäßig bietet er Veranstaltungen zur Berufsausbildung an, dort hilft er beim Schreiben von Bewerbungen oder erklärt das Ausbildungssystem und den Arbeitsmarkt in Deutschland. Bei den Begegnungstreffen ist es ihm wichtig, Jugendlichen aus Deutschland die Situation von Geflüchteten näher zu bringen, so dass ein gegenseitiges Verständnis entstehen kann. Friedrich versucht auf die Bedürfnisse seiner Zielgruppen einzugehen und seine Angebote entsprechend auszurichten. In der Praxis bedeutet das, dass er eher spezifische Treffen für eine kleine homogene Gruppen (z.B. ähnlicher Bildungsstand, gleiches Herkunftsland) als allgemeine Angebote organisiert. So kann er seine Ansprache besser anpassen.

IV03: Das klingt vielleicht jetzt doof, aber man muss wirklich wissen, woher jemand kommt. Und dann muss man sie unterschiedlich behandeln [...] jedes Land, jede Herkunft, die Bildungsvoraussetzungen, alle verschieden. Das, der Umgang mit Frauen ist ganz schwierig. Das ist, weil die kommen dann zu diesen Treffen nicht, und die haben aber meist die größeren Probleme. Und dann "Wie spricht man die an?" [...] Muss man wieder Frauen finden, die mit denen darüber sprechen, und die können aber nicht sprechen, weil sie die Sprache nicht haben, und alles ist ganz anders. So, also, man muss da bei jeder Flüchtlingsgruppe unterschiedlich agieren (IV03, 74-76).

In seiner Arbeit konzentriert er sich auf Geflüchtete aus Ländern, die seiner Meinung nach, politisch einen schweren Stand haben oder denen es aus persönlichen Gründen besonders schwerfällt, sich in Deutschland zurecht zu finden. Für die Organisation und Durchführung der verschiedenen Vorhaben braucht Friedrich den Kontakt zu anderen Ehrenamtlichen und viel Hintergrundwissen. In der Vorbereitung und der Durchführung sind Feinheiten in der Kommunikation zu beachten und kulturelle Termine zu berücksichtigen.

IV08: [D]eswegen hängt hier auch so ein riesen interkultureller Kalender, da sind glaube ich acht verschiedene religiöse Gemeinschaften, Religionen, drauf, mit den entsprechenden Feiertagen. Sodass man die ein bisschen in der Planung berücksichtigen kann (IV08, 24).

Neben den regelmäßigen Terminen, die wöchentlich stattfinden, realisiert er gemeinsam mit anderen Ehrenamtlichen regelmäßig auch Veranstaltungen außerhalb der Reihe. Obwohl er keine Patenschaft übernehmen will, ergeben sich immer wieder auch Umstände, in denen er sich gezielt für einzelne Menschen einsetzt.

RT07: Ich hatte mir am Anfang vorgenommen, ich mache keine Einzelbetreuung, ganz bewusst nicht. [Es gibt eben solche Dinge] die sind nicht immer nur kurz zu bearbeiten und in in Kürze beendet, sondern eben wie hier in dem einen Fall bin ich jetzt sehr intensiv eingestiegen. Hatte am Anfang auch immer überlegt, habe auch den Vorschlag gemacht, der Caritas in meiner Gemeinde, dass er unter Betreuung gestellt wird, aber selber gesagt, ich will das nicht machen. Hat sich nicht weiterbewegt, aber ich bin inzwischen an einzelnen Punkten eben sehr viel, sehr viel intensiver mit den, mit dem oder den Betroffenen zugange als ich ursprünglich wollte.

Situationen wie diese ergreift für Friedrich vor allem dann, wenn er den Eindruck hat, dass die professionellen Strukturen nicht ausreichen. Dann aktiviert er seine Kontakte und arbeitet sich in den Einzelfall ein, übernimmt aber keine langfristige Patenschaft.

Seine Netzwerkarbeit und die Zusammenarbeit mit anderen Ehrenamtlichen betrachtet Friedrich als zentrale Bestandteile seiner Arbeit. Er möchte auf politischer Ebene mehr Sichtbarkeit generieren, für die ehrenamtliche Arbeit mit Geflüchteten und für die unmögliche Situation von Geflüchteten, die keinen klaren Aufenthaltsstatus haben. Zu einer Verbesserung der Situation gehören aus seiner Sicht, politische Entscheidungen und Transparenz in der Kommunikation zwischen den verschiedenen politischen und gesellschaftlichen Akteuren. Gemeinsam mit anderen Ehrenamtlichen arbeitet er deshalb an einem Statement an die Politik. Dieses Statement hilft ihm seine Position zu formulieren, denn damit Ehrenamtliche ihr Engagement besser abstimmen und strukturieren können, bräuchten sie öffentliche, politische Vorgaben.

IV03: Man kann nur versuchen, Stellungnahmen von der Politik zu sammeln. Das ist sehr schwierig. Also, wenn man so ein Statement macht, kriegt man darauf in der Regel keine Antwort. Dann kann man das bei Versammlung vortragen, und dann wird das mündlich beantwortet. Und manchmal hat man Glück, dass das schriftlich beantwortet wird. Dann kann man es verwenden. So. Und dann kann man das verteilen.

Fazit: Der Netzwerker zeichnet sich aus durch die Konzeption von weitergebenden Lernhandlungen für Gruppen, die er flexibel und bedarfsorientiert plant. Im Austausch mit Geflüchteten und Ehrenamtlichen hat er viele Geschichten gehört und sich in individuellen Reflexionen ein mehrschichtiges Verständnis über unterschiedliche kulturelle Besonderheiten und kommunale Verwaltungsprozesse erarbeitet.

5.1.3 Netzwerke und Community: Strategisch nutzen

Da das Nutzen und Aufbauen von Netzwerken ein zentrales Element in Friedrichs ehrenamtlicher Tätigkeit darstellen, profitiert er sehr von den kommunikativen Infrastrukturen, die sich rund um die verschiedenen Helferkreise gebildet haben. Die regelmäßigen Treffen, Foren und Facebookgruppen bringen Menschen zusammen, die Geflüchtete unterstützen wollen.

Friedrich nutzt die Kontakte aus den Helferkreisen, um sein Netzwerk zu erweitern und neue Projekte anzustoßen. Er weiß, alle Ehrenamtliche bringen ihre eigenen Kompetenzen mit und es macht ihm Spaß, diese Ressourcen zielführend einzusetzen. Er erinnert sich daran, wie er vor einiger Zeit einen Grundlagenkurs zum Bewerbungsschreiben machen wollte. Aus alten und neuen Netzwerken schrieb er Menschen an, die keine Zeit für ein Ehrenamt hatten, aber ihre Unterstützung für Aktionen zugesagt hatten. Innerhalb von wenigen Tagen hatte er Laptops organisiert und jemanden gefunden, der die Geräte aus einer anderen Stadt abholte (IV08, 142). Auf diese Weise stößt er Projekte an und gestaltet seine Community of Practice aktiv mit.

Die Größe des weiten Netzwerkes ermöglicht es, viele Aktionen umzusetzen, aber auch der Zusammenhalt innerhalb der engeren Community of Practice trägt für das Gelingen der gemeinsamen Arbeit bei. Friedrich ist es wichtig, dass die Initiative geschlossen auftritt; und so geht die gerade beschlossene Gründung eines Vereins für ihn in die richtige Richtung.

Zur Verwaltung seiner Kontakte hat Friedrich verschiedene Gruppen in WhatsApp angelegt, das erleichtert ihm die Zuordnung. Wenn jemand anruft, kann er anhand der Gruppe sofort nachvollziehen, aus welchem Zusammenhang er die Person kennt.

IV03: [D]as sind meine Somali, die ich über WhatsApp erreichen kann. Das sind 38 Somali. Die kenne ich nicht alle persönlich, die habe ich alle schonmal gesehen, aber ich kenne nicht von jedem seine Lebensgeschichte. Und das habe ich natürlich auch mit Kurden, Afghanen, und so weiter. Also, das ist zahlenmäßig natürlich viel, also ich schätze mal Kontakte bei Flüchtlingen, 400, 500 ungefähr. [...] die meisten Flüchtlinge, [Pause] die melden sich immer, wenn sie ein Problem haben. Und dann weiß man nicht "Wer ist das überhaupt?" den Namen am Telefon versteht man nicht. Und dann weiß ich das sofort, wer das ist. Und dann weiß ich auch, wo der wohnt, und dann weiß ich auch, wer eigentlich zuständig ist [...] Und dann habe ich so eine Liste mit Ehrenamtlern.

Sind vielleicht 100, schätze ich mal. Theoretisch sind es mehr, weil wir so eine Facebookgruppe haben, die ungefähr 500 erreichen kann. (IV03, 109-111)

Meistens nutzt er WhatsApp, wenn er mit Geflüchteten kommuniziert und Facebook für Ehrenamtliche. In beides hat er sich extra eingearbeitet, um die jeweiligen Gruppen besser erreichen zu können.

IV03: Also, für mich gibt es, ich mach am liebsten E-Mail, aber ich musste eben lernen, dass man auch WhatsApp und Facebook benutzen muss. Wollte ich eigentlich nicht [...] Und das, also, das ist doch sehr mühsam für einen Menschen, der schon ein bisschen älter ist. Wenn man eine Nachricht über Whatsapp kriegt, wie man die dann in Facebook weiterverbreitet, und umgekehrt. Das ist doch ziemliche Arbeit. Und dann muss ja man immer wissen, was der andere Mensch wiederum haben will oder kann, oder nicht (IV03, 143-151).

Manchmal kommt es auch vor, dass er einzelne Personen, mit denen er zusammenarbeiten möchte, nur telefonisch oder persönlich erreichen kann. Sind diese Kontakte für seine Arbeit wichtig, versucht er sich darauf einzustellen.

Friedrich ist sich der Grenzen seiner Kompetenz bewusst und distanziert sich von anderen Ehrenamtlichen, die seiner Meinung nach, in ihrer Konzentration auf Einzelfälle, ihre Distanz verlieren oder sich in Sprachkursen überschätzen. Obwohl er im engen Austausch mit vielen Ehrenamtlichen steht und in Projekten gemeinsam mit anderen arbeitet, nimmt er eine distanzierte Haltung ein und spricht von *den Ehrenamtlichen* anstatt von *uns* oder *wir*.

IV03: Ehrenamtlichen wollen keine Distanz [...] Deshalb, ich kann das den Ehrenamtlichen sagen: "Macht es nicht," aber dann machen die es doch (IV03, 135).

Die emotionale Beteiligung vieler Ehrenamtlichen empfindet er als kontraproduktiv, denn häufig führt diese Haltung dazu, dass die Stimmung bei ehrenamtlichen Treffen *hysterisch* wird und sich die Teilnehmenden gegenseitig verunsichern. Doch er kann auch positive Aspekte erkennen und nutzt die Zusammenarbeit mit anderen Ehrenamtlichen, um für sich selbst zu lernen und seinen Horizont zu erweitern. Von anderen Ehrenamtlichen hat er – neben fachlichem Wissen – gelernt, dass es lohnt, sich auf neue Situationen einzulassen. So wurde ein Putztag, den eine Ehrenamtlerin

aus seinem Team organisiert hat, besser angenommen, als er sich hätte vorstellen können.

RT07: Ich war sehr skeptisch am Anfang, aber ich habe gesehen, es hat funktioniert. Also da habe ich auch gelernt, es lohnt sich auch solche Dinge anzugehen, wo [...] ich vielleicht am Anfang gar nicht so davon überzeugt bin, dass sie funktionieren (RT07, 162).

Fazit: Festhalten lässt sich, dass der Netzwerker sich in Bezug auf Netzwerke durch einen systemischen Blick auszeichnet. Die Kraft der Community und private sowie berufliche Netzwerke weiß er für seine Aktionen zu nutzen, er mobilisiert auf diese Weise Ressourcen und macht Wissen nutzbar. Beides ist für seine Tätigkeit wichtig, denn es ist Teil seines Selbstbildes, einen guten Überblick über aktuelle Entwicklungen und übliche Abläufe zu haben. Das Verhalten anderer Ehrenamtlicher beobachtet er aufmerksam; zu dem, von ihm als *typisch* eingeschätzten, Auftreten von *Ehrenamtlichen* äußert er sich jedoch kritisch.

5.1.4 Weiterbildung: Zusammenhänge verstehen

Friedrich nutzt verschiedene Formen der Weiterbildung und des Wissensmanagements, um sich sein Handlungswissen anzueignen. Da er mit Geflüchteten aus verschiedenen Herkunftsländern zu tun hat, sind für ihn kulturelle Hintergrundinformationen wichtig. Seine Quellen stellt er sich vielfältig zusammen, beispielsweise in Form verschiedener Länderhefte zur asylrechtlichen Beurteilung. Darüber hinaus organisiert er Vorträge oder Begegnungstreffen, bei denen er die Betroffenen selbst erzählen lässt. Auf diese Weise bringt er verschiedene Lernhandlungen zusammen und bindet sein eigenes Lernziel mit ein.

IV03: Wenn ich einmal im Monat ein Treffen mit Somaliern mache, dann lasse ich die halt erzählen. Und das ist immer sehr einfach, weil ich das zusammen mit Schülern mache, und die Schüler stellen immer Fragen, ne? [...] Oder Eriträer haben da eine Dame, die ist Ärztin gewesen, und hat das Land da bereist, und hat einen Vortrag über Eriträer gehalten, und dann kann man das so mitbekommen (IV03, 103).

Neben dem inhaltlichen Fachwissen bildet sich Friedrich auch in Bezug auf digitale Tools weiter – soweit sie für ihn das Potenzial tragen, die Organisation seines Ehren-

amtes zu verbessern. Kürzlich hat er eine interaktive Karte mit den ehrenamtlichen Angeboten der Stadt erstellt.

IV08: Und wenn das einmal eingerichtet ist, muss es “nur noch” gepflegt werden, aber [...] da werde ich mich auch mit beschäftigen. Das hat im Vorfeld schon viel Arbeit gekostet, weil ich kein so großer Technikfreak bin, und mich erst mal in dieses System mit Google Maps reinfinden musste. Aber es fängt einen, ne? Man sitzt dann da, und macht [Lacht]. Ja, hat was. (IV08, 96) Wenn ich davon begeistert bin, dann nehm ich mir auch die Zeit und arbeite mich ein. Das war bei Google Maps echt anstrengend, fand ich (IV08, 361).

Damit er auf dem neusten Stand der politischen und kommunalen Entwicklungen bleibt, hat er verschiedene Newsletter abonniert und informiert sich regelmäßig auf den relevanten Internetseiten der Behörden und lokalen Veranstaltungen. Das bürokratische System erscheint ihm oftmals logisch, wenn er es verstanden hat, doch dafür muss er sich einarbeiten und umfassende Informationen zur Verfügung haben. Festgestellt hat er, dass sich überregionale Entscheidungen besser verfolgen lassen als die Veränderungen in seiner Stadt. Informationen auf lokaler Ebene werden meistens als Mund-zu-Mund Propaganda zwischen den Ehrenamtlichen weitergegeben, allerdings sind die Informationen nicht immer verlässlich, da ist es oftmals besser, das Gehörte zu überprüfen oder sich das Gesuchte selbst zusammenzusuchen.

Friedrich nimmt regelmäßig auch an Angeboten der institutionalisierten Weiterbildung teil. Dafür sucht er sich Veranstaltungen zu seinen Interessensgebieten raus. Meistens sind das Angebote, die sich auch an hauptamtlich Tätige richten, z.B. zu Asylrecht oder Artificial Intelligence in der Sprachvermittlung. Wünschenswert wären für ihn Angebote zur Ansprache von wenig berücksichtigten Gruppen, Frauen, Traumatisierten oder Analphabeten.

Wichtig ist für ihn, dass die Dozent:innen nett und kompetent sind und er andere Ehrenamtliche oder Hauptamtliche kennenlernt, mit denen sich künftig zusammenarbeiten lässt. Insbesondere den Austausch mit Hauptamtlichen findet er hilfreich, weil diese oftmals über einen anderen Erfahrungsschatz verfügen.

Bedauerlich findet er, dass es kein systematisches Weiterbildungssystem fürs Ehrenamt gibt und dass die meisten Ehrenamtlichen wenig Interesse haben, sich weiterzubilden.

RT07: Mir hat einmal jemand das Beispiel genannt, dass jemand in den Wald kommt und da ist ein Holzhacker [. . .] und sagt, hör mal deine Säge ist stumpf, du musst die mal schärfen. Und der [Holzhacker] sagt „habe ich keine Zeit für, ich muss sägen!“ Und das, das ist für mich so ein ganz wichtiger Punkt [. . .], das ist wichtig auch für mich selber was zu tun, aber da sehe ich wenig Resonanz (RT07, 39).

Friedrich weiß, dass es nicht die Lösung wäre, Weiterbildung verpflichtend zu machen, denn das würde vor allem den Ehrenamtlichen, die in der intensiven Alltagsbegleitung tätig sind, die Motivation nehmen. Doch auf die Aussage „Fortbildung ist freiwillig“, antwortet er nur: „Und die den Bedarf haben, die kommen ja nicht freiwillig“ (IV03, 203).

Fazit: Festhalten lässt sich, dass Weiterbildung als selbstgesteuertes Lernen oder institutionalisierte Form für den Netzwerker zum selbstgewählten Tätigkeitsprofil gehört und dem Anspruch entspricht, informiert zu sein. Er ist es gewohnt, in verschiedenen Formaten zu lernen und ist neuen Themen gegenüber aufgeschlossen. Im Gegensatz zu anderen Ehrenamtlichen ist er daran interessiert, einen breiten Überblick zu bekommen und möchte Zusammenhänge verstehen. Er empfindet strukturiertes Lernen bereits als performantes Handeln, denn ein besseres Verständnis der Situation erweitert auch seinen Handlungsrahmen.

5.2 Die Gruppe der Freund:innen

„*Integration funktioniert nicht, indem man ihnen Vorträge hält, sondern dadurch, dass man teilhaben lässt.*“

— **Sabine**

(Ehrenamtliche mit Freundschaftsprofil)

Die Gruppe der Freund:innen ist der Paten-Gruppe auf den ersten Blick sehr ähnlich. Beide Gruppen widmen sich der Alltagsbegleitung von einzelnen Menschen oder Familien. Freund:innen unterscheiden sich jedoch auf allen vier Strukturebenen von Pat:innen: Die Neugierde an den neuen Nachbarn bestimmt das ehrenamtliche Selbstbild; die Tätigkeit ist durch ein Beziehungsverständnis geprägt, das nicht nur darauf abzielt zu helfen, sondern miteinander Handlungsoptionen zu entwickeln. Netzwerken und Weiterbildung kommt wenig Bedeutung zu, denn Freund:innen ist

es wichtig nicht über die Menschen zu reden, für die sie sich engagieren, sondern mit ihnen.

Die Gruppe der Freund:innen wird am Modellfall *Sabine* vorgestellt. Als vor vier Jahren in ihrer Straße eine Unterkunft eröffnet wurde, war ihr sofort klar, dass sie ihre neuen Nachbarn kennen lernen wollte. Sie ist der Meinung, „Integration funktioniert nicht, indem man ihnen Vorträge hält, sondern dadurch, dass man sie teilhaben lässt.“ Dieses nachbarschaftliche Miteinander gemeinsam gestalten zu wollen, ist seitdem ihre Motivation fürs Ehrenamt.

5.2.1 Selbstbild: Kultur der Anderen entdecken

Sabine hat angefangen sich für Geflüchtete zu engagieren, weil sie wissen wollte, wer die Menschen sind, die neu in ihre Nachbarschaft gezogen waren. Als sich spontan eine Initiative von Ehrenamtlichen bildete, nutzte sie die Chance, ihre neuen Nachbarn kennen zu lernen, ihre Geschichten zu erfahren und der politischen Situation, die sie bisher aus den Medien kannte, ein Gesicht zu geben.

RT02: Ich habe immer gedacht, die sind jetzt hier und da müssen wir einfach gucken, wie wir miteinander klarkommen. Das geht am besten, wenn man sie kennenlernt und eben nicht nur sagt: „Die Syrer oder die Algerier sind so und so“. Sondern, wenn die Leute Namen haben und, ja, ein bisschen versucht, über ihre Geschichte rauszukriegen oder so, dann, ist das auf einmal ganz anders (RT02, 51).

Sabine wollte wissen, wer da ankam und warum. Zu Beginn investierte sie neben ihrer vollen Berufstätigkeit mindestens 20 Stunden die Woche, inzwischen ist es deutlich weniger geworden. Es können jedoch nicht alle in ihrer Nachbarschaft und ihrem privaten Umfeld dieses Engagement nachvollziehen, was bereits zu Missstimmung geführt hat.

Sabine hat schnell gemerkt, dass sie durch ihre Lebenserfahrung und ihre Fähigkeiten zuzuhören und sich einzufühlen, helfen kann und empfindet ihr Ehrenamt nicht als Arbeit oder Belastung. Dabei war es am Anfang gar nicht einfach, denn die Situation in der Unterkunft war chaotisch, die Anliegen dringend und die Menschen verängstigt. Viele der engagierten Nachbarn haben mit der Zeit aufgehört, denn die Erwartungen an die Ehrenamtlichen waren hoch, Geschichten wurden ausgedacht

und es kam zu (interkulturellen) Missverständnissen. Auch Sabine hat einiges einstecken müssen.

IV06: Ich habe drei Mal meine Handynummer mittlerweile gewechselt, weil ich zwei Mal den gleichen blöden Fehler gemacht habe, und die Nummer an den Falschen herausgegeben habe. (IV06, 147)

Inzwischen kann sie Situationen und Menschen besser einschätzen. Die Zahl ihrer Kontakte hat sich mit der Zeit reduziert und sie weiß es als Vertrauenszeichen zu schätzen, wenn sie eine persönliche Geschichte erzählt bekommt, von Ängsten erfährt oder auf das Zimmer bzw. in die Wohnung eingeladen wird. Ihre Rolle beschreibt sie selbst als Nachbarin, Tante, Oma oder Freundin und empfindet es als entlastend, dass sie mit Menschen zu tun hat, denen sie durch Sympathie verbunden ist.

RT02: Dieser Herr, der hatte mich auch irgendwann mal gefragt: „Wie siehst du mich eigentlich?“ Also er hat nicht das Wort Klient benutzt, aber so im Grunde als Klient oder als Freund? Und da habe ich eben gesagt: „Eher als Freund“. So, das fand ich von ihm total mutig, mich das zu fragen, und also auch eine interessante Frage. [...] Da ist mir auch das nochmal eben klar geworden, dass das auch ein echter Unterschied ist oder einen echten Unterschied machen kann, ob man als hilfsbedürftiger Schutzbefohlener irgendwie gesehen wird oder eben auf freundschaftlicher Basis, irgendwie so auf Augenhöhe. (RT02, 73).

Die Verbundenheit lässt sich bei Sabine auch an ihrer Ausdrucksweise erkennen, so benutzt sie häufig das Personalpronomen „wir“, wenn sie über ihre Tätigkeit spricht. Beispielsweise: „Wir sind mitten in einer Familienzusammenführung und haben drei Monate Zeit“ (IV06, 100). Andere Gruppen sprechen hingegen von „wir“, wenn sie sich auf ehrenamtliche Communities beziehen.

Fazit: Die Freundin beginnt ihr Ehrenamt mit der Handlungsabsicht, geflüchtete Menschen aus anderen Kulturen kennen zu lernen, eine neue Perspektive auf das medial vermittelte Bild von Geflüchteten zu bekommen und ihr nachbarschaftliches Umfeld mitzugestalten. In ihrer Offenheit hat sie am Anfang enttäuschende Erfahrungen gemacht, inzwischen kann sie sich auf ihr Gefühl gut verlassen und hat tragfähige Freundschaftsbeziehungen aufgebaut.

5.2.2 Tätigkeit: gemeinsame Alltagserfahrungen

Nach der ersten Zeit in der Unterkunft, in der sie mit vielen Menschen zu tun hatte, blieben nur einige Kontakte bestehen. Dadurch, dass sie sich gegenseitig sympathisch waren, wurden diese acht Kontakte intensiver und andere fielen weg. Zu Beginn, als die sprachlichen Hürden groß waren und für die Asylanträge schnell wichtige Entscheidungen getroffen werden mussten, verbrachte sie den größten Teil ihrer Freizeit mit „ihren Jungs“, sie schrieben sich über Messenger und telefonierten regelmäßig.

In dieser Zeit ist eine tiefe Verbundenheit entstanden. Sabine ist immer wieder ergriffen davon, wie selbstverständlich diese Dankbarkeit ausgedrückt wird:

IV06: Wenn die wirklich sagen: „Es gibt Gott, Mama, dann kommst du“, dann wollen die einem einfach nur sagen, wie wertvoll man für einen ist. Und dem kann ich dann auch wirklich sagen: „Hopp“, und dann fragen die: „Wie hoch?“ Und das darf man aber dann auch wieder nicht ausnutzen (IV06, 74).

Die wichtigste Motivation für ihr Ehrenamt war, die Kultur und das Leben ihrer neuen Nachbarn kennen zu lernen. Sie möchte deshalb mehr über deren Herkunftsländer erfahren. Medienberichte vermitteln ihrer Ansicht nach, ein einseitiges Bild und so lernt sie vor allem durch die Erzählungen ihrer Freunde. Die Erfahrungen und Bilder, die sie zu hören und zu sehen bekommt, empfindet sie als verstörend, aber authentisch. Auch wenn es schwer ist, diese Eindrücke nicht zu sehr an sich rankommen zu lassen, möchte sie nicht drauf verzichten, denn so lernt sie zu verstehen.

IV06: Auch die Geschichten über irgendwelche gesunkenen Boote oder so. Da musste ich lernen, das einfach als Information hinzunehmen, und nicht mit nach Hause zu nehmen, und dann im Schlaf zu verarbeiten (IV06, 92).

Sie hat gelernt, indirekt zu kommunizieren und sich auf die für sie ungewohnt umständliche Kommunikationsweise einzulassen. Wenn Sie jemanden nicht versteht oder auf kulturelle Missverständnisse stößt, klärt sie das im Dialog. Dafür fragt sie nach oder lässt sich unverständliches Verhalten von Außenstehenden erklären. Sie fühlt sich dabei kompetent, denn gerade diese zwischenmenschlichen Beziehungen machen ihr Ehrenamt aus. Wichtig ist ihr, nicht nur das Notwendige zu erledigen,

sondern auch „dieses Psychosoziale, also wie geht es mir denn eigentlich gerade?“ (RT02, 51).

RT02: Wenn ich denen da irgendwie was helfen konnte, habe ich das gemacht, aber ich habe auch natürlich gesagt: „Mit diesem Zettel musst du dann zum Jobcenter gehen, da ist das Jobcenter für zuständig.“ Und ich kann ihm helfen beim Ausfüllen oder so, aber ich war da nicht in dieser Rolle als Sozialarbeiterin (RT02, 57).

In ihrem ehrenamtlichen Engagement hat sie ihre Freunde beim Ankommen in Deutschland begleitet. Sie hat emotional unterstützt, gemeinsam Formulare ausgefüllt und konnte durch ihr persönliches Netzwerk Ausbildung, Studienkolleg und ein freiwillig soziales Jahr vermitteln.

Obwohl Sabine ihr Ehrenamt nicht als Arbeit empfindet, gibt es auch Momente, die ihr manchmal zu viel werden, in denen sie mehr Raum für sich braucht. Bei einem ihrer Kontakte gab es kürzlich Nachwuchs: „Die sagen so ein bisschen: ich bin eine deutsche Oma“ (RT02, 44).

RT02: Als diese junge Familie ihr Baby kriegte, die hatten keine Hebamme mehr gekriegt irgendwie. [...] Also das waren natürlich dann auch immer die Fragen, ist das normal, ne? Hier, so und so und das Baby trinkt so viel, ist das normal? Habe ich immer gesagt: „Ja, das ist alles normal.“ jeden Tag, nach der Arbeit, bin ich da vorbeigefahren. Und dann geht das natürlich auch nicht so schnell wie ein Hebammenbesuch, sondern, ja, erst mal hinsetzen und nen Tee trinken und erst mal ein bisschen erzählen (RT02, 69).

Sabine merkte, dass ihr diese täglichen Besuche zu viel wurden, doch den Kontakt zu reduzieren fiel ihr schwer, weil sie ihre Freunde nicht verletzen wollte. In solchen Momenten, in denen sie Zeit für sich braucht und allein sein möchte, fällt ihr der kulturelle Unterschied besonders auf. Sie möchte weder unhöflich noch undankbar erscheinen, aber dennoch ihre eigenen Bedürfnisse vermitteln.

Der Tätigkeitsbereich von Sabine liegt wie der der Patin in der Alltagsbegleitung, doch stärker als bei den anderen Ehrenamts-Gruppen steht für sie der einzelne Mensch im Mittelpunkt, mit dem sie gerne Zeit verbringt. Der nachdrückliche Beziehungsaufbau gelingt ihr auch deshalb, weil sie sich von ihrem Sympathieempfinden leiten lässt.

Fazit: Die Freundin lernt durch ihre ehrenamtliche Tätigkeit nicht nur neue Menschen kennen, sie hat auch eine neue Perspektive auf Konzepte wie Heimat und Freundschaft bekommen. Auf ihre eigenen Probleme blickt sie durch ihre neuen Freunde inzwischen anders. Die Tätigkeit der Freundin ist intensiver als bei den anderen Gruppen durch kooperative Lernerfahrungen geprägt.

5.2.3 Netzwerke: Mittel zum Zweck

Sabine hat kaum Verbindungen zu anderen Ehrenamtlichen. In der Vorbereitung zum Interview hat sie während der Bearbeitung der Cultural Probes gemerkt: „dass ich doch ein bisschen für mich alleine rödle. Das war dann nicht so schön“ (RT02, 18). Zu Beginn ihrer Tätigkeit war das anders. Als die Unterkunft eröffnet wurde, hatten sich mehrere Nachbarn zusammengeschlossen und verschiedene Projekte gemeinsam organisiert. Doch das Zusammentreffen birgt in ihren Augen auch die Gefahr des „Kaputtredens“.

Nach der Eröffnung der Unterkunft war ihr, im Austausch mit den anderen Ehrenamtlichen, die Tendenz aufgefallen, dass in der Gruppe schnell über die Betroffenen hinweg entschieden wurde.

RT02: Also war das hier, als diese Einrichtung hier war, dass wir eben als deutsche Nachbarn überlegt haben, was können wir denn mit denen machen und was ist denn da wichtig und so, ne? Aber da war nicht so dieses unmittelbare, also dass man wirklich miteinander überlegt, wie machen wir es denn jetzt (RT02, 91).

Sabine braucht den Austausch mit anderen Ehrenamtlichen nicht unbedingt, aber es wäre schön, andere zu treffen, die mit ihr an einem Strang ziehen und gemeinsam integrative Projekte organisieren. Im Gegensatz zur Patin hat sie kein Netzwerk aus dem Alltag der Geflüchteten aufgebaut. Ihr Ziel ist es, auf Augenhöhe zu kommunizieren und gemeinsam nach Lösungen zu suchen. Dafür braucht sie allerdings gelegentlich den Rat von Expert:innen (wie beispielsweise zum Thema Familienzusammenführung). Die Kontaktdaten sucht sie sich durch unterschiedliche Quellen zusammen.

In ihrem weiteren Umfeld hat sie schon oft gehört, dass doch eigentlich Sozialarbeiter:innen für ihre Tätigkeit zuständig seien, gelegentlich gab es auch Anfeindungen. Aus diesem Grund steht sie sozialen Medien kritisch gegenüber.

IV06: Also, ich halte meine ehrenamtlichen Sachen aus dem Internet eher fern. Weil es immer in Politik umschwenkt, [...] diese Klischees sind Vorurteile, die will ich gar nicht schüren. Was für mich zur Folge hat, dass ich einige Leute „entfreundet“ habe. Ich finde ja dieses Wort immer so lustig, „Freunde“. [...] Ich sage immer: „Super, wenn man denn so ein Thema mal anspricht, kann man gleich aussortieren, das macht es leichter“ [Lacht] (IV06, 114).

Fazit: Für das Engagement der Freundin sind Netzwerke in erster Linie Mittel zum Zweck, die sie nutzt, um ihren Freunden zu helfen. Sie hat sich aber nicht explizit Netzwerke für die ehrenamtliche Arbeit aufgebaut. Der Austausch mit „ihren Jungs“ ist ihr wichtiger als mit anderen Ehrenamtlichen.

5.2.4 Weiterbildung: Ehrenamt als Weiterbildung

Ähnlich wie die Patin hat Sabine Weiterbildungsangebote bisher nicht als hilfreich wahrgenommen. Es tauchen zwar immer mal wieder (rechtliche oder alltagspraktische) Fragen auf, die müssen aber zeitnah geklärt werden. Dafür recherchiert sie dann selbst oder fragt bei Beratungsstellen nach.

Um auf dem aktuellen Stand zu bleiben, was politische Entscheidungen und Angebote in ihrer Gegend betrifft, hat sie einen lokalen Newsletter abonniert. Grundsätzlich findet sie, sollte es weniger exklusive Veranstaltungen für Ehrenamtliche geben und stattdessen mehr integrative Möglichkeiten sich zu begegnen. Angebote auf nachbarschaftlicher oder freundschaftlicher Ebene findet sie deshalb wichtiger als strukturell helfende.

Sabine gestaltet sich ihr Ehrenamt als selbstgesteuerte Weiterbildung, denn ihre Motivation ist es, Menschen und ihre Geschichten kennen zu lernen. Sie möchte neue Erfahrungen machen, ihre Nachbarn verstehen und lernen, was ihr Zuzug für die Entwicklung ihrer Gesellschaft bedeutet. Viele ihrer selbstgesteuerten Lernvorhaben hat sie durch das kontinuierliche Fragenstellen erreicht. „Ja, man muss wirklich alles fragen. Andersrum machen die das ja genauso“ (IV06, 64).

Fazit: Der Freundin geht es nicht darum, sich mehr Fachwissen für ihre Tätigkeit anzueignen, stattdessen nutzt sie das Ehrenamt, um zu lernen. Kooperative Lernhandlungen auf der zwischenmenschlichen Ebene sind für sie kein Beiprodukt bei der Bewältigung neuer Aufgaben, sondern absichtsvolle Handlung.

5.3 Die Gruppe der Pat:innen

„ Die Stärke von Ehrenamtlichen ist es, sich durchzuschlängeln und sich nicht an feste Schemata zu halten.

— Ute

(Ehrenamtliche mit Patenschaftsprofil)

Keine Gruppe ist so heterogen in der Wahl ihrer Tätigkeit wie die der Pat:innen und Sprachbegleiter:innen. Die konkreten Tätigkeitsprofile sind ebenso variantenreich, wie die Wege der Ehrenamtlichen in ihr Engagement. Manche haben sich bewusst für eine Patenschaft entschieden, andere sind über einen Sprachkurs, Hausaufgabenhilfe oder Begegnungstreffen dazugekommen. In den meisten Fällen bezieht sich die Alltagsbegleitung auf alle Bereiche des alltäglichen Lebens in Deutschland, in anderen Fällen eher auf den sprachlichen Austausch. Die Gruppe stimmt jedoch darin überein, dass sie einzelne Geflüchtete in ihrem Alltag begleitet und sich einer ehrenamtlichen Community of Practice zugehörig fühlt.

Die Gruppe wird am konstruierten Modellfall der Patin *Ute* vorgestellt. Ute ist berufstätig, Anfang 60 und seit einem knappen Jahr Patin. Ihr Engagement hat sie sich gezielt über eine Organisation in ihrer Stadt gesucht. Da sie sich im letzten Jahr bereits einigen Herausforderungen stellen musste und in unterschiedliche Themen eingeleitet hat, konnte sie feststellen: „Die Stärke von Ehrenamtlichen ist es, sich durchzuschlängeln und sich nicht an feste Schemata zu halten“.

5.3.1 Selbstbild: Anderen helfen und sich abgrenzen

Ute bezeichnet ihr Ehrenamt als eine große Bereicherung und empfindet Respekt sowie Bewunderung für die persönlichen Geschichten der Geflüchteten. Die Teilnah-

me an dieser Interviewstudie hat sie in ihrer Einstellung bestärkt und sie ist sich bewusst geworden, dass sie sich schon immer für andere Kulturen interessiert hat und ihr der Austausch Freude bereitet. Für das Ehrenamt entschieden hat sie sich, weil sie Geflüchteten helfen wollte, sich zurechtzufinden.

Ute sieht ihre Aufgabe darin, ihre Schützlinge auf dem Weg zu einem selbstbestimmten Leben in Deutschland zu begleiten. Ihre Rolle als Patin ist zeitlich auf ein Jahr angelegt. Die klaren Bedingungen für ihr Ehrenamt findet sie gut, denn es entlastet sie zu wissen, dass sie die Verantwortung auch wieder abgeben wird. Aktuell wünscht sie sich, dass es ihr leichter fiele, ihr Ehrenamt auf Distanz zu halten, doch das funktioniert nicht immer und dann begleiten sie die Gedanken an ihre Schützlinge durch ihren Alltag.

Ihr ist es wichtig, neben den bürokratischen Anforderungen auch schöne Dinge miteinander zu erleben und gelegentlich kochen sie gemeinsam, doch sie weiß, dass es keine Freundschaft ist, die sie verbindet.

IV01: Also, wenn die mal frei haben, dann machen die halt auch lieber was mit ihren Freunden. Und da bin ich halt auch nicht. So, ich bin ja nicht deren Freundin. (IV01, 125)

Sie möchte die Patenschaft auch nicht mit Erwartungen überfordern, denn sie weiß, dass ihre Paten erst einmal Zeit brauchen, um anzukommen und Beziehungen aufzubauen. Trotzdem empfindet sie ihr Ehrenamt als ein Geben und Nehmen, denn für ihr Engagement bekommt sie viele neue Einblicke, erlebt Offenheit und Vertrauen.

Fazit: Die Patin versucht ihre Erwartungen und Vorstellungen auf das Ehrenamt abzustimmen. Sie lotet ihre Rolle immer weiter aus und lernt sich abzugrenzen, damit sie nicht alles an sich herankommen lässt.

5.3.2 Tätigkeit: Alltagsorganisation

Utes Aufgabe als Patin ist es, einer Familie beim Ankommen in Deutschland zu helfen. Sie unterstützt bei alltäglichen Fragen zum Leben in Deutschland und hilft bei Behördengängen, der Kommunikation mit der Schule und der Wohnungssuche. Im Rahmen dieser Einzelfallbegleitung finden mehrmals wöchentlich Treffen und

Austausch über Messenger oder das Telefon statt. Ihre konkreten Aufgaben sind oft nicht planbar, sondern ergeben sich spontan und dementsprechend variiert auch der zeitliche Umfang zwischen 2 und 12 Stunden in der Woche. Diese zeitliche Variabilität unterscheidet sie als Patin von denen, die beispielsweise Sprachkurse geben.

Es ärgert sie manchmal, dass sie als Patin für alles verantwortlich gemacht wird, dann heißt es:

IV01: “Was, die gehen nicht zur Schule? Dann musst du mal das und das...” Dann denke ich immer: “Boah, was soll ich denn noch alles machen?” Das ist so... Aber dann kommen eben solche Themen, und ja, und dann gibt es eben auch nicht so viele, die das dann gerne machen, oder machen wollen, oder würden. Und das ist auch anstrengend, muss man auch sagen (IV01, 62).

Die starke zeitliche und emotionale Belastung führt dazu, dass es nicht viele Ehrenamtliche gibt, die eine Patenschaft eingehen wollen. Ihrer Meinung nach werden Geflüchtete und auch Ehrenamtliche in vielen Aspekten von hauptamtlicher Seite alleingelassen. Ute findet es wichtig, dass das Ehrenamt keine professionelle Arbeit ersetzt, sondern Nischen füllt und Beziehungsarbeit leistet.

RT01: Kontakt ist was, was professionell nicht wirklich gehalten werden kann oder das ist auch was, denke ich, was im Ehrenamt wichtig ist (RT01, 71).

Gerade in dieser Beziehungsarbeit werden persönliche und kulturelle Grenzen erfahrbar, etwa wenn Ute versucht, sich in ihre Paten hineinzusetzen und Wünsche oder Bedürfnisse zu verstehen. Die Auswirkungen von Fluchterfahrungen, sozialen Normen und Höflichkeitsritualen sind für sie oft nicht zu fassen. Herausfordernd ist dabei sowohl die eigene emotionale Abgrenzung als auch die Frage, wie selbstständig ihre Schützlinge agieren können und sollen.

IV10: Und diese Paten, das sind alles Helferseelen. Wirklich. Und dann, wenn du dich dann da noch so ein bisschen mit Empathie reinversetzt, in die Situation der Leute, dann finde ich das manchmal richtig schwer, ne? Und dann so zu unterscheiden: Was kann ich denen zumuten? Wo muss ich jetzt unterstützen? Das finde ich wirklich schwer (IV10, 74).

Für sie ist es aber wichtig, dass Entscheidungen selbst getroffen werden und möglichst wenig Informationen durch ihre Meinung vorgefiltert werden. Ute versucht, die besten Bedingungen für ihre Schützlinge zu schaffen und ist doch immer wieder überrascht, dass diese ganz anders reagieren als erwartet. Ute weiß jedoch, dass sie deren Zukunftsentscheidungen hinnehmen muss, auch wenn sie anders entscheiden würde.

Dabei hat sie gelernt, zu unterscheiden, was sie akzeptieren muss und wo ihre eigenen Grenzen sind. Sie kann niemanden zwingen eine Ausbildung zu machen, aber als der älteste Sohn der Familie drohte in eine Schuldenfalle zu rennen, hat sie die Notbremse gezogen und ihm ein Ultimatum gesetzt. Eine ihrer wichtigsten Lernerfahrungen ist es, den eigenen Standpunkt deutlich zu machen, sich abzugrenzen und auch die eigenen Gefühle zu zeigen.

Abgrenzung: Wenn es einem mit etwas nicht gut geht, dann direkt klar benennen!

Gefühle zeigen: Bei allem Verständnis, dass es kulturelle Unterschiede gibt - wenn etwas gar nicht geht [. . .], dann auch dies klar benennen. (IV01, CP 22)

Fazit: Lernerfahrungen macht die Patin Ute durch aktionale Lernhandlungen, z.B. wenn sie durch Behördengänge einen Einblick in bürokratische Prozesse bekommt. Die wechselnden Herausforderungen der Alltagsbegleitung bringen sie dazu, ihre Tätigkeiten immer wieder neu zu planen und zu priorisieren. Die in ihren Augen wertvollsten Lernerfahrungen konnte sie durch kooperative Lernhandlungen machen. Kulturelle Unterschiede und individuelle Perspektiven werden für sie im Dialog und im Umgang miteinander erfahrbar. In der Bearbeitung der Cultural Probes zur Vorbereitung des Interviews wurde ihr bewusst, was sie alles schon in ihrem Ehrenamt erlebt und erreicht hat.

5.3.3 Netzwerke: Resonanzraum und Wissensmanagement

Netzwerke nehmen für die Patin Ute eine wichtige Bedeutung ein und sie nutzt Kontakte innerhalb und außerhalb des Ehrenamts, zur Kommunikation vor Ort oder digital. Persönlich profitiert sie sehr von dem regelmäßigen Austausch mit anderen Ehrenamtlichen in ihrem Wohnort. Sie empfindet es entlastend zu hören, wie andere mit schwierigen Situationen umgehen, holt sich Ratschläge ein und erweitert ihre Perspektive. Diesen Austausch findet sie wichtig, „weil wir mit Menschen arbeiten,

die wir nicht kennen. Oder deren Kultur wir nicht so gut einschätzen können, sodass wir immer viel Angst haben, was falsch zu machen“ (IV11, 123). Sie vergleicht das Ehrenamt mit ihrem Beruf und stellt fest: „Das habe ich alles gelernt, das habe ich alles im Griff. Aber in der Flüchtlingshilfe habe ich gar nichts gelernt. Da habe ich einfach Learning by Doing gemacht und habe immer versucht. Und ich glaube, da ist halt der Unterschied“ (IV11, 123). Deshalb braucht sie den Austausch mit anderen Ehrenamtlichen, der ihr hilft ihre eigene Rolle zu gestalten. Das individuelle Patenschaftsverhältnis zu definieren ist ein kontinuierlicher Prozess und bewegt sich zwischen professioneller Distanz und freundschaftlicher Nähe. Es hilft Ute zu hören, wie andere Ehrenamtliche sich in ähnlichen Situationen verhalten. Sie lernt, indem sie ihr Verhalten anpasst oder ihren Umgang in Abgrenzung zu anderen definiert.

Neben der ehrenamtlichen Community vor Ort nutzt sie Facebook-Gruppen zur Willkommensarbeit. Dort bekommt sie immer wieder praktische Tipps und Informationen. Ebenfalls wichtig ist ihr der Kontakt zur Ehrenamtskoordinatorin. Bei Problemen unterstützt diese sie mental und bei der Suche nach Informationen. Die unterschiedlichen Kanäle übernehmen verschiedene Funktionen und ergänzen einander, denn Ute hat schon häufig die Erfahrung gemacht, dass Hauptamtliche z.B. in Beratungsstellen sich nicht gut genug auskennen, um ihr bei speziellen Fragen weiterzuhelfen.

Für ihre Arbeit sind aber auch Personen außerhalb des Ehrenamts wichtig. Seit dem Beginn ihres Engagements hat sie deshalb verschiedene Verbindungen zu Kontaktpersonen aus dem Alltag ihrer betreuten Familie aufgenommen (in Bezug auf Schule, Sozialamt, Ärzte, Vermieter, Arbeitsamt). Diese Verbindungen ermöglichen ihr zwischen den Beteiligten zu vermitteln, z.B. wenn ein Umzug oder eine Klassenfahrt anstehen.

Fazit: Die Patin wusste schon vor ihrem Engagement, dass Netzwerke wichtig sind, aber durch ihr Ehrenamt wurde ihr die Bedeutung noch einmal sehr deutlich vor Augen geführt. Netzwerke ermöglichen und vereinfachen ihr das Arbeiten durch Sachinformationen, Zusammenarbeit und zur Gestaltung ihrer Rollenauslegung. Die Community of Practice mit anderen Ehrenamtlichen nutzt sie deshalb bewusst als Resonanzraum, um eigene Erfahrungen und Einschätzungen mitzuteilen und ihre Handlungsoptionen zu erweitern.

5.3.4 Weiterbildung: Teilnahme bei Bedarf

Grundsätzlich hat Ute ein Interesse an Weiterbildung. Sie weiß, dass Weiterbildungsangebote das Potenzial haben, ihr eine neue Perspektive zu eröffnen.

IV02: Dass du, eben sehr selten in der Lage bist, selbst wenn du es versuchst, bist du selten in der Lage, auf deine eigenen – ja, auf dein eigenes Handeln von außen das zu betrachten, da du ja nun mal immer da drin gefangen bist irgendwie. Und dann hilft das unter Anleitung, also eine Anleitung gibt dir manchmal die Möglichkeit, dann eben doch einen Schritt zurückzutreten und zu sagen: „Okay, das ist für mich eine totale Selbstverständlichkeit“, aber offensichtlich funktioniert das so nicht gut (IV02, 117).

Das Besondere an Utes Tätigkeit ist, dass sie sich nicht auf konkrete Aufgaben oder einen begrenzten Bereich beschränken lässt. Als Patin begleitet sie eine Familie durch dessen Alltag und ist somit mit verschiedenen Themen und Problemstellungen konfrontiert, die sich selten vorhersehen lassen. Grundsätzlich fühlt sie sich durch ihre Lebenserfahrung und ihre beruflichen Kompetenzen gut in der Lage die geflüchtete Familie zu unterstützen. Sie kann sich durchsetzen und hat keine Angst vor bürokratischen Prozessen oder Formularen. Eine begleitende Weiterbildung empfindet sie nicht als nötig.

Dennoch hört Ute gelegentlich von Weiterbildungsangeboten, die hilfreich klingen. Bisher waren diese aber zeitlich nicht mit ihren beruflichen Arbeitszeiten vereinbar sind oder zum jeweiligen Zeitpunkt nicht (mehr) relevant. Sie war dann durch ihre Recherche schon auf dem Wissensstand, den sie brauchte (wenn die Veranstaltung stattfand), deshalb setzt sie im Zweifel ihre knappe Zeit eher für die praktische Tätigkeit als für eine Weiterbildung ein.

Also, also ich kann mich da auf der Arbeit auch nicht einfach so freischaufeln. Dann ist es mir doch wichtiger, [...] jetzt mit den Geflüchteten dann irgendwo mal einen Termin wahrzunehmen, den die wirklich nicht alleine machen können, oder sollten. Also, ich war schon mal bei der Polizei oder sowas, wenn ich gesagt hab: „So. Dafür lasse ich auch wirklich alles stehen und liegen und geh da mit.“ Das würde ich jetzt für eine Weiterbildung nicht machen (IV01, 143).

Wichtig an einer Weiterbildung sind für sie kompetente Referent:innen, die Inhalte kompakt vermitteln. Massenveranstaltungen empfindet sie als Zeitverschwendung

und hat auch kein Interesse an Dozent:innen, die akademisches Wissen vermitteln oder Meinungen diskutieren wollen. Relevant sind für sie Tipps und Strategien, die ihr Handlungswissen erweitern. Interessant wären für sie Hintergrundinformationen zu dem Herkunftsland ihrer Paten, damit sie kulturelle Unterschiede besser verstehen und leichter kommunizieren könnte. Angebote zur Reflexion der eigenen Rolle oder als Begleitung durch das Ehrenamt stellt sie sich zwar hilfreich aber nicht unbedingt nötig vor – denn Zeit hat sie dafür nicht. Mit Online-Kursen hat sie noch keine Erfahrung gemacht, kann sich das Format aber auch nicht gut vorstellen, um ihre Kompetenzen zu erweitern.

Ute ist froh, dass sie in ihrer Ehrenamtskoordinatorin auch eine Mentorin gefunden hat. Gerade heute hat sie wieder gemerkt, wie wichtig es ist, ihre Sorgen mit einer Person zu teilen, die sie versteht und die ihr hilft, ihren eigenen Weg zu finden.

IV01: Und jetzt ist es aber so relativ akut, dass ich wirklich so heute gemerkt habe: Ich konnte mich den halben Tag nicht richtig konzentrieren. Und als ich dann gedacht hab: „So. irgendwie tuts dir vielleicht gut, mal mit jemandem zu reden“ (IV01, 171).

Ute weiß, dass andere Pat:innen sie beneiden, denn auch wenn einige sich ihre:n Mentor:in in erfahrenen Ehrenamtlichen gesucht haben, fühlen sich viele allein gelassen. Das Besondere an Mentor:innen ist, dass sie im Einzelfall unterstützen und eine wertschätzende Beziehung zu ihren Mentees haben. Individuelle Hilfestellung ist auf diese Weise besser möglich, als in einem Kursangebot.

Fazit: Die Patin hat grundsätzlich Interesse an Weiterbildungsangeboten. Dieses Angebot müsste jedoch dann verfügbar sein, wenn sie ein konkretes Anliegen hat. Langfristig planen kann sie nicht und an langfristigen Angeboten möchte sie nicht teilnehmen. Als sehr hilfreich empfindet sie (soweit vorhanden) ihre:n Mentor:in.

5.4 Die Gruppe der Veranstalter:innen

” *Um Selbstverständlichkeiten zu vermitteln ist es manchmal einfacher auf Stereotypen zurückzugreifen*

— **Kerstin**

(Ehrenamtliche mit Veranstaltungsprofil)

Die Gruppe der Veranstalter:innen zeichnet sich im Gegensatz zu den anderen Fallbeispielen durch ein klares Aufgabenprofil und einen eindeutigen Zeitrahmen aus. Sie organisieren Veranstaltungen zu unterschiedlichen thematischen Schwerpunkten, dazu gehören Beratungs- oder Sprachangebote, Begegnungstreffen oder regelmäßige Freizeitaktivitäten, die sich vorrangig an Gruppen richten. Veranstaltungsformate werden insbesondere für den Einstieg ins Ehrenamt genutzt.

Vorgestellt wird diese ehrenamtliche Gruppe am Modellfall *Kerstin*. Kerstin ist fast 30 und hat nach einer sinnstiftenden Tätigkeit neben ihren beruflichen Verpflichtungen gesucht. Seit zwei Jahren gibt sie einen Sprachkurs und seit kurzem hat sie von einer Kollegin auch das Frauencafé übernommen. Ihr ist es wichtig, alltagspraktisches Wissen zu vermitteln. Doch sie hat festgestellt, „um Selbstverständlichkeiten zu vermitteln ist es manchmal einfacher auf Stereotypen zurückzugreifen, z.B. in Deutschland gibt es Regeln, die muss man nicht verstehen, aber sich dran halten.“

5.4.1 Selbstbild: Gesellschaftlicher Beitrag

Nach einer „Sinnkrise“ vor zwei Jahren beschloss Kerstin, sich gesellschaftlich zu engagieren. Sie wollte, „Menschen helfen, die noch nicht in der Mitte der Gesellschaft angekommen sind, Ich merkte, wie die Bevölkerung sich von bestimmten Gruppen abkapselt und ignoriert“ (RT03, CP 4).

Kerstin hatte bisher noch keine Erfahrung als Lehrerin, insofern empfand sie ihre neue Rolle zunächst als sehr ungewohnt und aufregend. Es ist jedoch ein schönes Gefühl, anderen helfen zu können, sich besser in Deutschland zurecht zu finden. Dazu gehört es für sie auch, ihre gesellschaftlichen Werte zu vermitteln, wobei ihr die Rolle der Frau besonders wichtig ist.

IV07: Arbeiten, dann betrachten die Arbeit eigentlich nur [...] als etwas, was man macht, bis man Kinder kriegt. Das ist natürlich schwierig, ne? In Deutschland jedenfalls schon (IV07, 42).

In ihrem gemischten Deutschkurs bespricht sie, warum es für Frauen wichtig und erfüllend sein kann zu arbeiten. In dem Frauencafé nimmt sie die Teilnehmerinnen manchmal sogar „an die Hand“: „Also ich merke, wenn die Frauen nicht angetrieben werden so, kommt mal mit, ich gehe mit euch zu einem Fahrradkurs, dann, dann trauen sie sich nicht“ (RT03, 87). Diese kulturell unterschiedlichen Rollenbilder führen ihr ihr eigenes weibliches Selbstverständnis vor Augen.

Auch wenn Kerstin durch die Kurssituation meistens auf Distanz zu ihren Teilnehmerinnen bleibt, kümmert sie sich immer wieder um Anliegen von Einzelpersonen. Sie sieht, dass mehr Unterstützung nötig wäre, um allen helfen zu können: „Eigentlich möchte ich mehr machen. Sei es helfen oder anbieten. Also Hilfe anbieten, oder aktiv Hilfsbedürftige aufnehmen und denen helfen“ (IV09, 14). Gelegentlich, wenn sie mehr Zeit hat, dann übernimmt sie zusätzliche Aufgaben, aber ihre Kurse sieht sie als „die goldene Mitte“ (IV09, 14). Sie hat auch gelernt „Nein“ zuzusagen, was ein wichtiger Lernprozess war.

Kerstin freut sich, wenn sie anderen helfen kann, doch sie erkennt ihre Grenzen und weiß wann professionelle Unterstützung nötig ist. Sie erinnert sich an einen Fall:

IV09: da war irgendwie Gewalt in der Familie [...] im Spiel, ne? Und da ist so ein Punkt, da brauche ich nicht ins Internet gehen. Weil dann weiß ich, damit habe ich nichts zu tun, da gibt es andere Anlaufstellen (IV09, 65).

Fazit: Die Veranstalterin teilt mit dem Netzwerker das politische Bewusstsein und sieht das eigene Engagement als persönlichen Beitrag zu gesellschaftspolitischen Fragen. Doch anders als der Netzwerker befindet sich die Veranstalterin immer in Abgrenzung zum Hauptamt (professionelle Sprachkurse, juristische Beratung etc.) und muss ihre eigene Haltung zu den ehrenamtlichen Aufgaben entwickeln.

5.4.2 Tätigkeit: Weitergabe als *Learning by Doing*

Als Kerstin vor zwei Jahren mit ihrem wöchentlichen Sprachkurs angefangen hat, war sie ziemlich überfordert. Sie hatte sich die Aufgabe zunächst leichter vorgestellt, aber

als sie als Lehrerin vor der Klasse stand und immer wieder andere Teilnehmenden im Kurs saßen, wurde sie sich der Herausforderung bewusst. Sie fühlte sich verantwortlich, nichts Falsches zu erklären und musste unterschiedlichen Sprachniveaus gerecht werden. Manche ihrer Teilnehmenden waren sogar Analphabeten.

Es kommt manchmal vor, dass sie Fragen bekommt, deren Antwort sie nicht weiß. Anfangs war sie oft nervös, doch sie konnte ihre eigenen Strategien entwickeln damit umzugehen.

IV09: Ich habe dann für mich gesehen, was mich auch am meisten entspannt, ist einfach offen und ehrlich zu sagen: Ich habe keine Ahnung. Weil ich die auch nicht haben muss, so gesehen, ne? (IV09, 60).

Entlastend war für Kerstin, sich ihre Rolle und ihre Ziele bewusst zu machen. Sie hat nie gelernt zu unterrichten und ohne den Druck alles richtig zu machen kann sie sich darauf konzentrieren, ihren Teilnehmenden eine sprachliche Brücke zu bauen. Sie stellte fest, dass Lehrbücher oft nicht geeignet sind und eignete sich einen eigenen Lehrstil an. Ihre Themen und das Material, das sie nutzt sind nah am Alltag ihrer Teilnehmenden. Dennoch denkt sie rückblickend, eine vorgegebene Struktur zu haben, wäre anfangs hilfreich gewesen.

Im Frauencafé geht es vor allem darum zu reden und Kerstin bereitet dafür Themen vor, die sie selbst interessieren. Sie hat den Anspruch alle mit einzubeziehen, das klappt zwar nicht immer, aber sie hat sich ein paar „Wellenbrecher“ angeeignet. So gelingt es ihr immer ein Gespräch in Gang zu bringen, selbst bei schwierigen Themen.

RT03: Auch gegenüber den Damen kann ich selbstbestimmter auftreten. Vorher war ich vielleicht sehr vorsichtig auch mit den Themen, wusste nicht so konkret, was wir ansprechen können, da es ja auch um Sexualität, Ehe, Kinder, um solche Themen geht, aber da es ist offener geworden (RT03, 95).

In ihrer Tätigkeit fühlt sie sich wertgeschätzt und bekommt positives Feedback für ihre Arbeit und ihre Art. Umgekehrt ist sie dankbar, für das Gefühl etwas Sinnvolles zu tun.

Zeitlich nimmt ihr Ehrenamt ungefähr 4-6 Stunden die Woche ein, je nachdem wie aufwändig sie sich vorbereitet. Die Kurse wird sie so lange weitermachen, wie

es sich ergibt. Allerdings kann sie sich gut vorstellen, den Sprachkurs demnächst aufzuhören, denn die meisten Teilnehmenden sind inzwischen in professionellen Sprachkursen und sprechen schon so gut Deutsch, dass sie sich verständigen können. Einen Sprachkurs noch einmal von vorne beginnen möchte sie nicht, stattdessen möchte sie lieber etwas Neues ausprobieren und sich weiterentwickeln.

Fazit: Die Veranstalterin übt vor allem weitergebende Lernhandlungen aus. Dabei bringt sie sich neue Inhalte bei und entwickelt einen eigenen Stil zu unterrichten und Gruppen zu moderieren. Ihr Lernen nennt sie learning-by-doing, aber es hätte ihr geholfen, wenn sie vorher Material gehabt hätte, wie Kurse und einzelne Stunden am besten zu planen sind.

5.4.3 Netzwerk: Emotionaler Support

Kerstin ist der Austausch mit anderen Ehrenamtlichen aus ihrem Umfeld auf organisatorischer Ebene wichtig. Allerdings hat sie kein Bedürfnis sich mit anderen über die ehrenamtliche Arbeit auszutauschen. Ihre Veranstaltungen bereitet sie allein vor und weiß auch nicht, wie die anderen in ihrer Initiative vorgehen:

RT03: Sonst habe ich nicht mit allen, zu allen Themen Kontakt. Das finde ich auch nicht wichtig. Immer nur das, was mir für meine Arbeit hier nützlich ist (RT03, 170).

Hilfreich zur Inspiration wären Beispiele von anderen Initiativen. Aber die lassen sich nicht einfach finden und für eine Vernetzung fehlt ihr die Zeit. Doch auch wenn ihr die Zusammenarbeit mit anderen Ehrenamtlichen nicht fehlt, beruhigt es sie zu wissen, dass sie nicht allein ist, sondern im Falle eines zeitlichen Engpasses oder anderen „Befindlichkeiten“ (RT03, 107) auf die Kraft der Initiative zurückgreifen kann.

IV09: Ich komme grad klar, ist alles in Ordnung, läuft. Aber ich weiß, sobald ich irgendwie Schwierigkeiten habe, habe ich das komplette Netzwerk hinter mir (IV09, 91).

Bei fachlichen Fragen wendet Kerstin sich an Expert:innen, die geben ihr schnell eine relevante Antwort, ohne dass sie sich erst einlesen muss.

Fazit: Die Veranstalter:in arbeitet (wie die Freundin) relativ unabhängig von anderen Ehrenamtlichen. Ihr Angebot findet jedoch im Rahmen einer Initiative statt, was ihr eine Anbindung an ehrenamtliche Strukturen ermöglicht. Sie weiß, sollte sie einmal nicht in der Lage sein, ihre Kurse anzubieten, können andere einspringen oder ihr bei Schwierigkeiten zur Seite stehen. Kooperatives Lernen mit anderen Ehrenamtlichen findet kaum statt, stattdessen werden Expert:innen zur Rate gezogen.

5.4.4 Weiterbildung: klassisches Kursformat

Kerstin ist es für ihr Ehrenamt besonders wichtig, in kurzer Zeit möglichst viele Impulse und Fachwissen vermittelt zu bekommen. Deshalb hat sie bisher alles online recherchiert und noch kein Weiterbildungsangebot wahrgenommen. Für ihre wöchentlichen Kurse sucht sie im Internet nach aktuellen Anregungen oder geht auf Fragen ihrer Teilnehmerinnen ein. In der Gestaltung ihres Kurses orientiert sie sich an Kursen, die sie selbst besucht hat.

IV09: Also, diese digitalen Medien, was ich mitkriege ist, wir ersparen uns allgemein viel Arbeit, weil das ist dann so, man hat Pioniere, Leute, die alles einmal durchlebt haben, und das irgendwie dokumentiert haben, und dann im Internet zum Beispiel preisgeben. [...] Ich sage mal so: Im Internet findet sich zu jeder Frage eine Antwort, man muss das nur finden (IV09, 66-67).

Grundsätzlich interessant sind für sie Anregungen zum Kursaufbau (für eine Gruppe oder Einzelpersonen), die Ansprache verschiedener Sprachniveaus und die Förderbedingungen des BAMF für Integrations- und Sprachkurse. Sie findet es auch spannend einen Einblick in das Asylrecht zu bekommen, braucht aber keine Detailinformationen. Ihre eigene Rolle zu reflektieren hat ihr in der Befragung Spaß gemacht, das kommt im Alltag jedoch zu kurz.

Fazit: Eine non-formale Weiterbildung im klassischen Kursformat kommt dem Lernverständnis der Veranstalter:in entgegen. Die Teilnahme hängt allerdings stark von der Verfügbarkeit passender Weiterbildungsangebote ab und wie nah sich die Person am professionellen Profil von Dozierenden orientiert.

5.5 Zusammenfassung Falldarstellung

Bereits in der themenorientierten Auswertung zeichnete sich die Heterogenität der ehrenamtlichen Zielgruppe ab. Die fallorientierte Darstellung ermöglicht einen differenzierenden Blick auf die unterschiedlichen Lernraumprofile im Ehrenamt. Lernziele und somit Lernhandlungen und Lernerfahrungen sind subjektabhängig, lassen sich jedoch vereinfacht in vier Gruppen darstellen:

Fokus Netzwerk

Netzwerkende organisieren und koordinieren gerne, sehen sich jedoch nicht als Sprachrohr ihrer Initiative, sondern vielmehr als vermittelnde Instanz zwischen verschiedenen Akteuren. Das Erfahrungswissen anderer wird gemeinsam mit Fachwissen genutzt, um einen weiten Überblick zu bekommen. Ihr Engagement richtet sich an Gruppen von Geflüchteten (in Form regelmäßiger und unregelmäßiger Angebote) sowie sporadische Einzelanliegen.

Interkulturelle Kompetenz und zielorientierte Kommunikation werden als Schlüsselfähigkeit verstanden, zusätzlich wird Geduld gebraucht, um Zugang zu unterschiedlichen kulturellen Gruppen zu bekommen. Für die Zusammenarbeit mit anderen Ehrenamtlichen werden verschiedene Kommunikationskanäle bedient. Dafür sind Netzwerker:innen auch bereit, sich in digitale Werkzeuge einzuarbeiten und diese zu nutzen – soweit sie zusätzliche Effektivität und Effizienz erwarten lassen. Auffällig ist die Reflexionsfähigkeit in Bezug auf die eigene Rolle und den Handlungsrahmen sowie die hohe Lernbereitschaft, die sich in der Weiterbildungsbeteiligung niederschlägt.

Fokus Patenschaft

Paten organisieren, recherchieren und erklären, sie richten sich jedoch nicht an Gruppen, sondern an Einzelpersonen oder Familien, die sie durch den Alltag in Deutschland begleiten. Interkulturelle Kompetenz ist wichtig, soweit sie hilft den einzelnen Menschen besser zu verstehen und eine Beziehung aufzubauen. Herausfordernd wird die Auslegung der eigenen Rollen empfunden, die weder als Freundschaft noch als Sozialarbeit verortet wird. In diesem kontinuierlichen Prozess, der situativ auch als problematisch empfunden wird, profitieren Paten besonders von der

Community of Practice mit anderen Ehrenamtlichen. Sie grenzen sich von anderen ab, lernen von Erfahrungen und nutzen die CoP, um Fachwissen für ihren Einzelfall zu generieren. Anders als die Netzwerker:innen haben sie keine Absicht, sich umfassend in Themen einzuarbeiten, sondern suchen nach spezifischen Antworten. Weiterbildungsangebote müssen deshalb pointiert zu ihrem Anliegen passen sowohl inhaltlich als auch zeitlich. Institutionelle Reflexionsangebote werden grundsätzlich als hilfreich, in der Regel aber nicht als nötig empfunden.

Fokus Freundschaft

Freunde begleiten geflüchtete Menschen durch deren Alltag in Deutschland. Interkulturelle Kompetenz entwickelt sich währenddessen durch die Beziehungsebene, denn keine andere Gruppe der Ehrenamtlichen baut so enge Beziehungen zu geflüchteten Menschen auf wie die der Freund:innen. Reflexive Lernhandlungen finden kooperativ statt und beziehen sich auf Vorurteile sowie Verhaltensmuster, die überdacht und verändert werden. Im Vergleich zur Patenschaft wird jedoch deutlich seltener auf Schwierigkeiten in der Rollenauslegung Bezug genommen, ebenfalls geringer ist das Interesse an Weiterbildung und der Austausch mit anderen Ehrenamtlichen.

Fokus Veranstaltung

Ehrenamtliche, die Veranstaltungen wie regelmäßig stattfindende Kurse organisieren, sehen darin eine effektive Möglichkeit, sich für viele Menschen gleichzeitig zu engagieren. Der thematische und zeitliche Rahmen unterstützt dabei, das eigene Ehrenamt zu strukturieren. Das Bedürfnis sich mit anderen Ehrenamtlichen – im Sinne einer Community of Practice – zur Tätigkeit auszutauschen, besteht nicht. Dabei werden häufig die gleichen Kurse mehrfach in einer Stadt oder in Nachbarstädten angeboten. Weiterbildungsangebote werden wenig wahrgenommen, doch persönliche Entwicklungsmöglichkeiten durch die Tätigkeit (z.B. durch neue Formate oder Professionalisierung) werden positiv hervorgehoben.

Eine Sondergruppe bilden die Ehrenamtlichen, die Sprachkurse geben. Dort zeigt sich ein Weiterbildungsinteresse, auch an klassischen Kursformaten. Annahme: Sprachkurse beziehen sich auf ein klares Aufgabenprofil, das sich zudem am professionellen Format orientiert. Grundlagenwissen zum didaktischen Aufbau einer

Lehreinheit und möglichen Inhalten (vor allem Grammatik) sind für viele Ehrenamtliche neu und hilfreich.

Die eigene Rolle hinterfragen vor allem Ehrenamtliche der Pat:innen-Gruppe und formulieren Schwierigkeiten mit ihrem Nähe-Distanz-Verhältnis. Alle Befragten geben an, **über ihre Tätigkeit** am meisten gelernt zu haben und nennen es *learning by doing*. Doch die Herangehensweise variiert zwischen den Gruppen. Während Netzwerker:innen und Veranstalter:innen ein überlegtes Vorgehen beschreiben, in dem sie strategisch ihr Handeln bzw. Situationen simulieren und planen; wird in der Alltagsbegleitung stärker exploriert. Alle geben an, in ihrem Ehrenamt in erster Linie zu organisieren und zu kommunizieren, sie unterscheiden sich jedoch darin, wie stark sie andere – Ehrenamtliche oder Geflüchtete – in ihr Handeln einbeziehen. In der Netzwerkarbeit und der Patenschaft profitieren Ehrenamtliche besonders von der **CoP** mit anderen Ehrenamtlichen, um ihren eigenen Lernraum zu gestalten. Netzwerker:innen sind auf die Zusammenarbeit angewiesen und nutzen das Erfahrungswissen der anderen, um Situationen zu erfassen und einen Überblick zu bekommen. Pat:innen hingegen sehen in diesem Austausch die Möglichkeit, um ihre eigene Rolle besser zu definieren und sie von anderen abzugrenzen.

Sowohl Freund:innen als auch Netzwerker:innen betrachten das Ehrenamt als ihre eigene **Weiterbildung**, es werden aber sehr unterschiedliche Lernziele und Lernstrategien gewählt. Das Interesse an dem Einsatz von **digitalen Werkzeugen** und die Bereitschaft sich einzuarbeiten, findet sich vor allem in der Netzwerkarbeit und weniger bei den anderen Gruppen. Doch für alle ist es wichtig, gemeinsame Kommunikationskanäle zu haben, so berichten Pat:innen, dass sie einen bestimmten Messenger nutzen, um mit ihren Patenfamilien zu kommunizieren.

In Bezug auf das Sample lässt sich feststellen, dass Ruherständler:innen ausschließlich in den Gruppen „Netzwerk“ und „Patenschaft“ vertreten sind und jüngere Ehrenamtliche zwischen 20-45 sich vor allem veranstaltungsorientiert in Sprachkursen, Freizeitaktivitäten oder Beratungen engagieren. In der Gruppe „Freundschaft“ hingegen sind nur weibliche Ehrenamtlerinnen.

	Netzwerk	Freundschaft	Patenschaft	Veranstaltung
Selbstverständnis	Hohe Reflexionskompetenz, die sich in Bezug auf sein Selbstverständnis in der Artikulation von Zielen und Motiven äußert. Das eigene ehrenamtliche Handeln wird hinterfragt und die Ausrichtung bewusst gestaltet. Wert wird auf die Distanz zum Einzelfall gelegt, um die politische Situation im Blick zu behalten.	Motiviert die neuen Nachbarn kennen zu lernen und das miteinander gemeinsam zu gestalten. Als wichtige Kompetenz wird dabei das eigene Zuhören und Fragen empfinden, beides hilft Vertrauen aufzubauen und Wertschätzung zu zeigen.	Rollenfindung wird als Herausforderung erlebt. Die Alltagsbegleitung pendelt zwischen Abgrenzung und Empathie, zwischen Erklären und gemeinsamen Handeln.	Motiviert, durch das Ehrenamt einen gesellschaftlich sinnvollen Beitrag zu leisten. Mit der Veranstaltung soll sprachlicher Austausch unterstützt oder Informationen weitergegeben werden. Angestrebt wird eine größere Reichweite und weniger Verantwortung als in der Alltagsbegleitung.
Tätigkeit	Bedarfsorientierte Konzeption von weitergehenden Lernhandlungen für Gruppen. Verständnis kultureller Besonderheiten und kommunaler Verwaltungsprozesse durch Kooperation und individuelle Reflexion.	Ein großer Teil der Freizeit wird im Ehrenamt verbracht. Die Tätigkeit ist herausfordernd und umfasst alle Bereiche der Alltagsbegleitung (von Asylantrag, über Handvertrug und gegenseitigen Besuchen bis zur Wohnungssuche) wird aber nicht als Arbeit empfunden. Bereichernd wird die neue Perspektive auf das eigene Leben wahrgenommen	Tätigkeit besteht vor allem aus aktionalen Lernhandlungen, das als learning by doing bezeichnet wird. Wennvoll werden kooperative Lernhandlungen empfunden, die im Austausch mit Geflüchteten ausgetübt werden. Reflexive Lernhandlungen werden als hilfreich empfunden, aber nicht selbstständig ausgeübt.	Tätigkeit ist thematisch und zeitlich begrenzt. Lernerfahrungen finden im Kontext der weitergehenden Lernhandlungen statt, z.B. Copingstrategien bei Unsicherheit. Die eigenen Wertvorstellungen, z.B. zur Demokratie und Rollenverständnis werden eingebracht. Emanzipatorische Prozesse der Teilnehmenden in Bezug auf Sprachenerwerb oder Selbstbestimmung werden als Erfolg empfunden.
Netzwerk	Netzwerke werden systematisch genutzt. Die Kraft der Community, private sowie berufliche Netzwerke werden für Aktionen genutzt, Ressourcen mobilisiert und Wissen nutzbar gemacht. Überblick über aktuelle politische, organisatorische und interne Entwicklungen ist wichtig. Analytischer Blick auf ehrenamtliche Strukturen und Verhaltensweisen.	Der Austausch mit anderen Ehrenamtlichen (über Geflüchtete) wird als Widerspruch zur integrativen Idee wahrgenommen. Der Kontakt zu Expert:innen wird gezielt gesucht, um fachliche Fragen zu klären.	Netzwerke als Werkzeug in der Alltagsbegleitung für organisatorische, rechtliche und alltagspraktische Fragen. CoP mit Ehrenamtlichen unterstützt in der eigenen Rollenauslegung. Reflexive Lernhandlungen im Austausch mit anderen Ehrenamtlichen.	Die Veranstalter:in arbeitet unabhängig von anderen Ehrenamtlichen. Ihr Angebot findet jedoch im Rahmen einer Initiative statt, was ihr eine Anbindung an ehrenamtliche Strukturen ermöglicht. Kooperative Lernen in der ehrenamtlichen Community findet kaum statt, stattdessen werden Mentor:innen oder Expert:innen zur Rate gezogen.
Weiterbildung	Weiterbildung als selbstgesteuertes Lernen oder insituationalisierter Form gehört zum selbstgewählten Tätigkeitsprofil. Lernen wird als performantes Handeln empfunden, da das Verstehen von Grundlagen und Zusammenhängen den Handlungsrahmen erweitert.	Kein Bedarf an institutioneller Weiterbildung, Selbstgesteuertes Lernen richtet sich gezielt auf neue kulturelle Erfahrungen und interkulturelle Kommunikation aus.	Weiterbildungsangebote müssen spontan verfügbar und gut in den Alltag zu integrieren sein. Als besonders hilfreich werden Mentoren empfunden.	Alles für die Arbeit nötige lässt sich online recherchieren. Weiterbildungsinteresse besteht, es sollte aber kompakt und alltagsnah gestaltet sein.

Abbildung 5.2: Übersicht der Modellfälle

Diskussion

Die vorliegende Fallstudie geht der Frage nach, wie Ehrenamtliche, die sich für Geflüchtete engagieren, ihr Ehrenamt als Lernumgebung nutzen. Besonderes Augenmerk lag dabei auf der Frage, in welchen Zusammenhang dabei soziale Strukturen, Selbstbild und individuelle Lernhandlungen gebracht werden. Zur Annäherung an diese Fragestellung wurde in der Ergebnisdarstellung das Lernhandeln von Ehrenamtlichen zunächst entlang interaktionaler Strukturen und anschließend anhand von Handlungsmustern in konstruierten Modellfällen dargestellt. Dieser Auswertungsprozess legte eine Vielfalt an Bedingungen, Akteuren und Perspektiven offen.

Die folgende Diskussion synthetisiert die Ergebnisse und teilt sich in zwei Stränge. Zunächst werden in der *Rückführung zur Theorie* die im Abschnitt 3 (siehe Seite 108) formulierten Annahmen aufgegriffen und die Erweiterung des von Jarvis entwickelten lerntheoretischen Modells vorgeschlagen. In der *Rückführung zur Anwendungspraxis* werden auf Grundlage der Modellfälle mögliche Implikationen für eine Angebotsgestaltung abgeleitet.

6.1 Rückführung zur Theorie

Die lerntheoretischen Überlegungen, aus dem ersten Teil dieser Arbeit, wurden in drei Annahmen überführt, die sich auf Lernhandlungen, Lernkontexte und Lernrichtungen bezogen:

1. Im Rahmen ihres Engagements üben Ehrenamtliche vor allem aktionale Lernhandlungen aus, die besser zu ihren Handlungszielen passen als reflexive Lernhandlungen.
2. Ehrenamtliche nutzen sowohl informelle als auch non-formale Lernkontexte, um durch das Ausüben von Lernhandlungen die Erwartung und die Wahrnehmung ihrer Lebenswelt in einen harmonischen Zustand zu bringen.
3. Die Partizipation in Communities of Practice unterstützt die Wahrnehmung von Kompetenzdefiziten und Lernabsichten.

Diese Annahmen steckten den Interpretationsrahmen ab und fokussierten den Blick auf die zu untersuchenden Phänomene. Doch, wie die folgende Diskussion zeigen wird, ließen die Vermutungen noch genug Offenheit zu, um das empirische Material in seiner Vielschichtigkeit anzunehmen. Wie sehr die theoretischen Ansätze geeignet sind, das empirische Material besser zu verstehen, wird in den nächsten Abschnitten diskutiert.

6.1.1 Lernhandlungen: Performanzbestreben und Bildungsanliegen

Zur Beurteilung der Annahme, in welchem Verhältnis reflexive und aktionale Lernhandlungen zueinanderstehen, wurden aus dem empirischen Material Lernhandlungen extrahiert und zwischen den Polen *Aktion* und *Reflexion* eingeordnet. Herausgearbeitet werden konnten anschließend die zusätzlichen Kategorien *Kooperation* sowie *Weiterbildung* und *Aufnahme*.

Es wurde gezeigt, dass – trotz der begrifflichen Polarität – die Kategorien nicht gegensätzlich zu verstehen sind, sondern verschiedene Aspekte innerhalb eines Kontinuums bilden. Eine Lernhandlung und die daraus resultierende Lernerfahrung sind beeinflusst durch Handlungszusammenhänge, soziale Strukturen, individuelle Kompetenz und das Selbstbild in Bezug aufs Ehrenamt. Die konkrete Handlungsausführung kann deshalb Anteile verschiedener Transformationsprozesse zusammenführen.

Während aktionale Lernhandlungen vor allem anwendungsbezogen sind, richten sich kooperative, reflexive und schließlich weitergebende / aufnehmende Lernhandlungen zunehmend danach aus, das Verständnis zu erweitern. Kooperative Lernhandlungen können sowohl aktional als auch reflexiv sein, sind aber in jedem Fall sozial konstruiert und kommunikativ, häufig dialogisch, ausgerichtet. Reflexionen wiederum werden meistens retrospektiv angewandt, können sich aber auch strategisch planend in die Zukunft richten. Die charakterisierenden Merkmale der Lernhandlungen sind in folgender Grafik aufgeführt:



Abbildung 6.1: Zentrale Merkmale der verschiedenen Lernhandlungen

Dieser Zugang über ein erfahrungsbasiertes und aktives Lernverständnis ermöglichte es zu zeigen, dass im Ehrenamt nicht nur beiläufig gelernt wird, sondern Ehrenamtliche stattdessen Lernen im Handeln als zentralen Teil ihres Engagements begreifen. Die Aufnahme des Ehrenamts kann deshalb als selbstgesteuerte Weiterbildung verstanden werden (Benedetti, 2015a, S. 281ff.). Während institutionellen Weiterbildungen das systematische Vermitteln von Fachwissen zugeschrieben werden, wurde diese Möglichkeit der moderierten Reflexion und Probehandelns im geschützten Raum von den Befragten kaum wahrgenommen.

Im Verhältnis von aktionalen zu reflexiven Lernhandlungen sind zwei überraschende Ergebnisse hervorzuheben. Zum einen wurde mehrfach darauf hingewiesen, dass mit der ehrenamtlichen Tätigkeit eine praktische Expertise erworben wurde. Zum anderen konnten verschiedene Formen der Reflexion aufgedeckt werden.

Häufig wird auf ein praktisches Handlungswissen verwiesen, das sich Ehrenamtliche durch ihre Tätigkeit angeeignet haben. Bemerkenswert daran ist, dass diese Expertise nicht als Lernergebnis gewertet wird, das heißt Ehrenamtliche benennen sie nicht als etwas, was sie *gelernt*, sondern was sie sich *erarbeitet* haben. Dieses know how wird wertvoller eingestuft als eine formale Qualifikation oder ein in Weiterbildungen erworbenes Wissen. Es stützt sich auf eigene Erfahrungen anstelle von theoretischem und konzeptionellem Wissen. Ehrenamtliche verweisen darauf, dass Hauptamtlichen oder Referent:innen die Nähe zur Anwendungspraxis fehle. Weder seien sie im Umgang mit Geflüchteten geschult, noch kennen sie die konkreten Situationen, mit denen Ehrenamtliche konfrontiert sind. Hauptamtliche werden deshalb weniger zur Unterstützung im ehrenamtlichen Alltag, sondern bei Bedarf an weiterführendem Fachwissen (z.B. zu rechtlichen Fragen) herangezogen. Entgegen der allgemeinen These des Strukturwandels im Ehrenamt (Beher, Liebig, & Rauschenbach, 2000, S. 14; Stricker, 2006) ist somit davon auszugehen, dass ehrenamtliche Expertise nicht als Professionalisierung, sondern als ihr Gegenmodell zu verstehen ist.

Es ist festzustellen, dass Ehrenamtliche – trotz fehlender formaler Qualifikation – sich in ihrem Handeln nicht defizitär wahrnehmen. Sie erleben sich vielmehr als autonom Handelnde, die kompetent auf ihre beruflichen und persönlichen Kompetenzen zurückgreifen. Das daraus resultierende spezialisierte Handlungswissen kann mit Luhmann verstanden werden als tiefgreifendes Lernen durch Erfahrung, das er vom regelgeleiteten Lernen unterscheidet (Luhmann, 2005, S. 118). In der Transformation eigener oder zugetragener Erfahrungen entstehen stabile Wissenskonstruktionen, die herausfordernden Änderungsanlässen standhalten können.

Zu voreilig wäre es jedoch, daraus zu schließen, dass Lernen im Ehrenamt lediglich auf Erfahrungen aktionaler Handlungen beruht. Entgegen der Annahme, dass Reflexion mit einer negativen Lern-Assoziation konnotiert ist, konnten aus dem Material vielfältige reflexive Lernhandlungen extrahiert werden.¹ Es konnte gezeigt werden, dass Ehrenamtliche diese Reflexionen nutzen, um aus ihrem ehrenamtsbezogenen Selbstbild heraus eine individuelle Rollenauslegung zu entwickeln, ihre Handlungsziele abzustecken und neue Eindrücke mit bestehenden Schemata abzugleichen. Im Anschluss an kooperative Lerninteraktionen wurden reflexive Prozesse eingesetzt, um bestehendes Wissen zu verändern, eigene kulturelle Vorurteile aufzudecken und Konzepte wie z.B. *Heimat* oder *Regelkonformität* infrage zu stellen. Erkennbar wird dabei die Gleichzeitigkeit von durablem und veränderbarem Wissen, die Dinkelaker als charakteristisch für informelle Lernszenarien identifiziert (Dinkelaker, 2008, S. 23): Wird in der ehrenamtlichen Tätigkeit Wissen angewendet, vollziehen Ehrenamtliche – während oder nachgelagert der sozialen Interaktion –, für sich einen Aushandlungsprozess, in dem sie die Bedeutung eigener Konzepte erweitern und verändern. Altes und neues Wissen werden auf diese Weise zusammengebracht. Lernerfahrungen gehen auf diese Weise über die primären Handlungsziele des Ehrenamts (z.B. Sprache vermitteln) hinaus und beziehen sich auf eigene Bildungsanliegen (z.B. gesellschaftliche Teilhabe, biografische Deutung).

In der näheren Betrachtung dieser reflexiven Lernhandlungen wird deutlich, dass komplexe Transformationen – wie Jarvis in seinem Modell 2.3 dargelegt hat (siehe Seite 42) – auch mit affektiven Prozessen verknüpft sind. Diese Emotionen zeigen sich in dem Wunsch nach sinnstiftenden Aufgaben, der Freude an anderen Perspektiven auf das eigene Leben und der Frustration über bürokratische Grenzen des Handlungsspielraums. Diese Empfindungen sind nicht Gegenstand reflexiver Lernprozesse, sondern ihre vor-reflexiven Auslöser und Verstärker. Das ist nicht verwunderlich, schließlich beruht die kognitive Weise des Welterkennens auf indi-

¹Eine Übersicht der verschiedenen Lernhandlungen findet sich in der Tabelle 9.2 (siehe Seite 352).

viduellen emotionalen Grundmustern (Arnold, 2015, S. 5). Das gilt insbesondere für Lernumgebungen, in denen unter emotionaler Anstrengung, ohne entlastende Routinen und schützenden Rahmen, gelernt wird.

In Bezug auf die Tiefe reflexiver Prozesse ließ sich ein Zusammenhang mit Lerngewohnheiten, Reflexionskompetenz, sozialen Strukturen und dem eigenen Selbstbild erkennen. Zwar konnten alle Befragten im Rahmen ihres Engagements Lern- und Copingstrategien entwickeln, um sich in Bezug auf ihre selbst gesteckten Handlungsziele performant zu erleben. Es gaben jedoch nur Einzelne an, bewusst zu reflektieren, um mit Misserfolgen und Frustration konstruktiv umzugehen. Vielfach fehlte das Bewusstsein oder die Reflexionspraxis. Es ist deshalb anzunehmen, dass der gezielte Aufbau von Resilienz, die zielgerichtete Entwicklung und ein selbstbestimmter Umgang innerhalb des eigenen Handlungsrahmen nicht allen zur Verfügung steht.

Wie geschickt Ehrenamtliche ihre Ressourcen einzusetzen wissen, konnte in der vorliegenden Fallstudie gezeigt werden, doch gerade im Umgang mit Reflexion zeigt sich, unter welchen unterschiedlichen Voraussetzungen Ehrenamtliche agieren. Wird Ehrenamt im Rahmen der angewandten Erwachsenenbildung nicht nur als Erprobungsfeld für Selbststeuerung, sondern als Bildungsraum begriffen, dann bedeutet das lernförderliche Strukturen zu entwickeln. Diese Strukturen sollten zur Reflexion anregen, ohne einem normativen Bildungsverständnis im Sinne Klafkis zu folgen (Kerres, 2018, S. 228), das Gegenstand und Ergebnis der Reflexion bereits vorwegnimmt.

6.1.2 Lernkontexte: Gestaltung der Lernumgebung

Ausgehend von der Annahme, dass Ehrenamtliche für die Gestaltung ihres Lernraums sowohl informelle als auch non-formale Lernkontexte nutzen, erweist sich eine differenzierte Unterscheidung der Kontexte als sinnvoll. Zur Annäherung galt es zu untersuchen, welche Lernkontexte von Ehrenamtlichen im Engagement für Geflüchtete genutzt werden und wie diese sich strukturell voneinander unterscheiden. Ausgangspunkt hierfür ist Jarvis Auffassung der (auch un-, und vorbewussten) Entscheidung einer lernenden Person, die ihrem Lernimpuls folgt und entsprechend Lernhandlungen aufgreift bzw. ablehnt. Handlungen werden folglich nicht isoliert, sondern in einem Handlungskontext ausgeführt und stehen mit diesem in einem wechselseitigen Bezug (Jarvis, 2004, S. 108).

In der Analyse wurden die extrahierten Lernhandlungen nach Akteurskonstellation, thematischen Bezug und Grad der Distanzierung sortiert. In diesem Vorgang konnten vier zentrale Lernkontexte herausgearbeitet werden:

1. **Das Selbstbild:** Bereits die erste Auseinandersetzung mit dem Ehrenamt beginnt mit der Person selbst. Es wird nicht nur auf Vorerfahrungen und Kompetenzen zurückgegriffen, um diese während der Tätigkeit aufs Ehrenamt zu übertragen. Eine biografische Reflexion findet häufig vorbereitend fürs Engagement statt. Ehrenamtliche erklären ihren Einsatz als stringente Konsequenz ihrer biografischen Stationen, Prägungen und Erlebnisse. Sie stellen damit eine Kontinuität ihrer eigenen Erzählung her, in die Entwicklungsziele (wie Teilhabe, sozialer Anschluss & Anerkennung) integriert werden. Abhängig davon, wie bewusst diese Positionierung stattfindet, kann die eigene ehrenamtliche Rollenauslegung gebildet und abgegrenzt werden. Da es für das soziale Ehrenamt im Allgemeinen und das Engagement für Geflüchtete im Besonderen keine oder kaum verbindliche Vorgaben gibt, müssen Rollenauslegungen immer wieder neu und individuell definiert werden. Das individuell entwickelte Selbstbild in Bezug auf ihr Engagement dient Ehrenamtlichen dazu, ihren Aufgabenbereich abzustecken und den Umgang mit Geflüchteten, anderen Ehrenamtlichen, Netzwerken und Weiterbildung selbstbestimmt und zielgerichtet zu gestalten. Die geleistete Reflexion bezieht sich vor allem auf die Erstellung biografischer und individueller Erklärungsmuster, die nicht infrage gestellt werden. Handlungen werden in diesem Kontext zunächst konzeptualisiert und nicht problematisiert, folglich ist kaum Distanz zum eigenen Handeln zu erkennen.
2. **Die Tätigkeit:** In diesen Kontext fällt die Auseinandersetzung *mit* den gewählten Aufgaben und den daraus resultierenden primären Handlungszielen. Personen interagieren mit Dingen (wie Formularen), mit Phänomenen (wie Asylrecht oder interkultureller Sensibilität) und mit Personen (vor allem mit Geflüchteten, aber auch mit Personen, die im direkten Bezug zur Tätigkeit stehen wie Sachbearbeiter:innen, Anwäl:innen). Je nach Aufgabenbereich und dem Auslegen der ehrenamtlichen Rolle agieren Ehrenamtliche eher phänomenorientiert oder beziehungsorientiert. Die Lernhandlungen variieren dementsprechend zu unterschiedlichen Anteilen zwischen aktional und kooperativ. Trotz der unterschiedlichen Anforderungen der verschiedenen Tätigkeiten, lässt sich übereinstimmend erkennen, dass Ehrenamtliche versuchen, sich auf die Menschen, für die sie sich engagieren, einzulassen und auf

deren Bedarfe zu reagieren. Außerdem wird versucht, eigene Wertvorstellungen über die Tätigkeit zu transportieren (z.B. die Relevanz formaler Bildung, Gleichberechtigung der Geschlechter). In Situationen, in denen den befragten Ehrenamtlichen Fach- oder Domainwissen fehlte, gingen sie explorativ vor, um nach Ausprobieren und Rückmeldung ihr Verhalten oder ihre Meinung anzupassen. Dafür wurden Kompetenzen aus anderen Bereichen transferiert und Handlungsstrategien entwickelt. In diesem Kontext ist somit eine erste Distanzierung zum eigenen Verhalten zu erkennen. Einzelne Impulse werden aufgegriffen und in reflexiven Schleifen bestehende Handlungsmuster oder Einstellungen verändert.

3. **Die Peerbeziehungen:** In diesen Kontext fällt die Auseinandersetzung *über* die Tätigkeit. In der Ergebnisdarstellung wurden Praxisgemeinschaften und Netzwerke gemeinsam als Peerbeziehungen verhandelt. Es wurde gezeigt, dass Netzwerke einen wichtigen Faktor in der Organisation und im Wissensmanagement des ehrenamtlichen Alltags einnehmen. In Praxisgemeinschaften werden darüber hinaus auch komplexere Lernhandlungen ausgeführt. Ehrenamtliche partizipieren in Gemeinschaften mit anderen Ehrenamtlichen, um ihre primären Handlungsziele besser zu erreichen, weshalb organisatorischer Austausch und Informationsabgleich essenziell sind. Sie nutzen die Community aber auch, um sich mit und gegenüber anderen Akteuren zu positionieren. In Form von Beobachtung, Abgrenzung und Kooperation werden die eigene Position (vgl Kerres & Rehm, 2015) und das Selbstkonzept in Bezug auf das Ehrenamt gestärkt. Die Peergruppe bildet auf diese Weise einen Resonanzraum der eigenen Erfahrungen. Es wird eine Distanzierung möglich, die über das aufgabenbezogene Handeln hinausgeht. Je nach Partizipationsgrad und Reflexionskompetenz wird der Kontext der Community of Practice genutzt, um Einstellungen und Rollenauslegungen anzupassen sowie Problemlösungen zu entwickeln.
4. **Die Weiterbildung:** Im Weiterbildungskontext findet eine bewusste Auseinandersetzung mit Lernzielen statt, durch die eine Verlagerung vom Handlungs- in einen Lernkontext erfolgt (Dinkelaker, 2009, S. 71). Der Weiterbildungsbeteiligung geht, wie im Abschnitt 2.5.4 vermutet, eine Diskrepanzerfahrung voraus, der mit einer entsprechenden Lernstrategie begegnet wird. Lautet das Handlungsziel eines Ehrenamtlichen aus der Sprachbegleitung „Ich möchte Deutsch vermitteln“, könnte er nach einer Verschiebung seiner Zielkategorien daraus das Lernziel „Ich möchte lernen, Deutsch zu vermitteln“ entwickeln. Je nach Lernstrategie kann er sein Lernziel innerhalb des Handlungskontextes

verfolgen und es dem Handlungsziel unter oder beordnen, wie im Abschnitt 4.2.2 (siehe Seite 172) gezeigt wurde. Er kann es aber auch auslagern in den speziellen Lernkontext der institutionellen Weiterbildung. In der Wahl der Lernstrategie zeigte sich, dass nicht nur die Wahrnehmung zum Ausmaß der Diskrepanz eine Weiterbildungsbeteiligung beeinflusst, sondern auch die eingeübten Lerngewohnheiten. Korrespondierend mit den Ergebnissen anderer Studien konnte beobachtet werden, dass Jüngere öfter als Ältere eine institutionelle oder selbstgesteuerte Weiterbildung wählen (Schmidt-Hertha & Thalhammer, 2015, S. 4f.; Himmelsbach, 2018) und Ältere vor allem dann, wenn sie es aus ihrem beruflichen Kontext gewohnt sind. Doch ausschlaggebend für die Weiterbildungsentscheidung erscheint das Selbstbild und die Auslegung der ehrenamtlichen Rolle. So sind Personen mit dem Profil des *Netzwerkers* stärker an Phänomen interessiert – also an Sachfragen und Zusammenhängen –, als diejenigen, die dem Profil der *Freundin* zugeordnet sind. Letztere betrachten ihr Engagement unabhängig von ihrem Bildungshintergrund und ihren Lerngewohnheiten auf der Beziehungsebene. Das Verfolgen von Lernzielen wird eher dem beruflichen Arbeitskontext als der freundschaftlichen Beziehungsebene zugeordnet. Eine didaktisierte Distanzierung durch reflexive Schleifen (z.B. durch Supervision) nehmen beziehungsorientierte Ehrenamtliche deshalb als Widerspruch zur Rollenauslegung wahr.

Individuelles und soziales Lernen sind im Ehrenamt eng miteinander verwoben (Jütte, 2018, S. 418). Doch stärker als durch die Sozialform der einzelnen Lernhandlung ist das Lernen im Ehrenamt geprägt durch die spezifischen Strukturen der verschiedenen Kontexte. Für ein Verständnis ehrenamtlicher Lernumgebungen erscheint es insofern wichtig, diese Strukturen für weitere Untersuchungen und pädagogische Konzeptionen zu berücksichtigen. Sie prägen Lerngelegenheiten und ermöglichen Lernhandeln, während sie gleichzeitig durch dieses Handeln gestaltet werden. Wie die fallorientierte Analyse Abschnitt 5 zeigt, wird dieses Wechselspiel besonders dadurch relevant, dass die Lernkontexte dem Selbstbild und dem entsprechenden Rollenprofil folgend genutzt werden. Praxisgemeinschaften sind beispielsweise nicht für alle Profile gleichermaßen bedeutsam. Die Handlungsziele derjenigen, die Veranstaltungen oder Sprachkurse anbieten, ließen sich nach ihren Angaben auch ohne Peerbezug erreichen. Für die Entwicklung von Patenschaften und Netzwerken wiederum wurden die Praxisgemeinschaften gerne einbezogen, allerdings mit jeweils unterschiedlichen Zielsetzungen. Lerngelegenheiten in einer

lernförderlichen Umgebung zu schaffen, bedeutet demnach, die unterschiedlichen Profile der Ehrenamtlichen zu berücksichtigen.

Im Rahmen der Analyse erwies sich eine differenziertere Betrachtung als die Polarisierung informeller und non-formaler Kontexte als sinnvoll. Die vier Lernkontexte: Selbstbild, Tätigkeit, Praxisgemeinschaft und Weiterbildung unterscheiden sich in ihrer Akteurskonstellation, ihrer Perspektive auf die Tätigkeit und der strukturellen Bedingtheit. Informelle Kontexte sind dementsprechend keinen einheitlichen Ordnungen unterworfen, stattdessen begünstigen sie die Umsetzung unterschiedlicher Ziele und Lernhandlungen. Ehrenamtliche gestalten ihre eigene Lernumgebung, indem sie die verschiedenen Kontexte ihren Zielen entsprechend nutzen. In den Gestaltungsprozess fließen das Selbstkonzept, das eigene Reflexionsvermögen und der Zugang zu Weiterbildungen und Community ein.

6.1.3 Lernrichtung: Peerbeziehungen als Resonanzraum

Informelles Lernen wird häufig mit dem Lernen in sozialen Praxen bzw. in Communities of Practice gleichgesetzt (Brake, 2018; siehe hierzu Kahnwald, 2018). Dieses Konzept bietet sich deshalb an, weil es sich auf einen weiten Lernbegriff stützt und sich auf verschiedene Bereiche des beruflichen und privaten Alltags bezieht. Wenger geht davon aus, dass Kompetenzen sozial konstruiert sind (Wenger & Wenger-Trayner, 2015b, S. 14) und sich das Wissen um Kompetenzerwartungen in Form sozialer Praxen in Praxisgemeinschaften einschreibt (Wenger & Wenger-Trayner, 2015b, S. 16).

In Kapitel 4.3 wurde dargelegt, dass die untersuchten Communities der Ehrenamtlichen als CoP verstanden werden können. Doch in der Auswertung zeigte sich ein ambivalentes Phänomen, für das eine genauere Betrachtung lohnt.

In Bezug auf das Lernen in den untersuchten CoP der Ehrenamtlichen zeigte sich ein zunächst ambivalentes Phänomen: Einerseits schätzen Ehrenamtliche den gegenseitigen emotionalen Support, den Austausch von organisatorischen Informationen und die Möglichkeit, belastende Erfahrungen zu teilen. Einige Initiativen sorgten außerdem für ihren Informationszufluss, indem sie fachliche Expert:innen und hauptamtlich Tätige zu ihren Sitzungen einluden. Ein gemeinsam formuliertes Wissensdefizit wurde in interne Weiterbildungen überführt. Wer aktiv in einer Community partizipierte, berichtete detaillierter von Lernhandlungen und reflektierte die eigenen

Lernerfahrungen eher in einem größeren Kontext als diejenigen, die sich mit ihrer Tätigkeit nicht in einer Praxisgemeinschaft verorteten. Andererseits entwickelten sie weder verbindliche (good) practices noch formulierten sie ein Kompetenzdefizit. Tatsächlich wurde die eigene Kompetenz durch die Abgrenzungen zu anderen hervorgehoben und das Verhalten anderer kritisch bewertet. Silvia Gherardi argumentiert, dass Konflikt und Dissonanz durchaus Teil einer Community sein können (Gherardi, 2013, S. 33). Aus dem Material ergibt sich überdies die Vermutung, dass das, durch die Abgrenzung zu Anderen inspirierte, Überdenken der eigenen Position eine der wesentlichen Lernerfahrungen im Kontext der Praxisgemeinschaften darstellt.

Wengers soziale Theorie des Lernens setzt auf das verbindende Element der sozialen Praxen. Individuelle Lernerfahrungen werden auf diese Weise zu einem gemeinsamen Repertoire von Gruppen und bilden durch diese Vergemeinschaftung Lernanlässe für neue Mitglieder (Storberg-Walker, 2008, S. 568). Doch die Ergebnisse der Fallstudie lassen die Vermutung zu, dass damit der kollektive Aspekt eines individuellen Phänomens überbewertet wird. Kommunikatives, kooperatives und kollaboratives Lernen finden statt, sie führen aber zu individuellen Lernerfahrungen, die sich mehrheitlich nicht auf ein gemeinsames Vorgehen übertragen.

Erklären lässt sich die fehlende Verbindlichkeit innerhalb der untersuchten Praxisgemeinschaften vor dem Hintergrund ihrer Entstehung. Im allgemeinen Verlauf von Communities lassen sich fünf verschiedene Phasen identifizieren: die potenzielle Phase zur Vernetzung, die aufbauende Phase zur Etablierung, die beschäftigte Phase zum Wissensaustausch, die aktive Phase zur Zusammenarbeit sowie die adaptive Phase zur Innovation und Entwicklung (Zboralski, 2007, S. 38). Die Lernhandlungen aus dem Kontext der Peerbeziehungen lassen sich vorrangig der *beschäftigten Phase* zuordnen: Informationen und Erfahrungen wurden ausgetauscht, Vertrauen aufgebaut und vereinzelt wurde zu Problemlösungen der primären Handlungsziele kooperiert. Doch nicht nur die Entwicklungsphasen entscheiden über die gelebten Praktiken, auch die Umwelt innerhalb der *Landscape of Practice* nimmt Einfluss auf ihre Gestaltung. Praxisgemeinschaften, die zu einem akuten Anliegen aufgebaut werden, entwickeln sich schneller als solche, die Zeit für die Entwicklung von Vertrauen, Community und Identität haben (Gherardi, 2013, S. 34). Es ist zu erwarten, dass diese Prozesse sich auf die Stabilität und den Zusammenhalt innerhalb der Gemeinschaft auswirken und damit auf die Verbindlichkeit sozialer Praxen.

In den Communities der befragten Ehrenamtlichen ließ die Bindung über die Dauer des Engagements nach. Personen beteiligen sich aus unterschiedlichen Gründen an

Praxisgemeinschaften (Kerres & Rehm, 2015, S. 6; Sagmeister, 2019, S. 424), die Befragten partizipierten vor allem für den Wissensaustausch und das Gemeinschaftsgefühl, was sowohl den sozialen Anschluss als auch eine positive Rückmeldung zum eigenen Handeln einbezieht. Anders als im beruflichen Kontext üblich, strebten die Befragten keine Professionalisierung oder die Ausbildung von Routinen an. Vermutet werden kann, dass je weiter das primäre Handlungsziel in der Umsetzung fortgeschritten ist (Asylantrag bewilligt, Deutschkurs bestanden etc.), desto präsenter wird das eigene Bildungsanliegen. Im Zuge dieser Verlagerung rückt die Mitgliedschaft der Praxisgemeinschaft in den Hintergrund – solange diese nicht zentral mit den bestehenden Handlungszielen verbunden ist (z.B. durch gemeinsame Betreuung von Einzelfällen). Die Praxisgemeinschaft verliert an Bedeutung bevor sie die letzten Phasen des Lebenszyklus erreicht.

Das Konzept der Community of Practice scheint geeignet, um die Abgrenzung Ehrenamtlicher gegenüber anderen Akteuren im Feld zu untersuchen und gibt dem Bedürfnis nach Austausch, Selbstdarstellung, Lernmotivation und Rückmeldung einen Rahmen (Sagmeister, 2019, S. 424). Es stellt sich als weniger geeignet dar, um individuelles Lernen innerhalb fluider Sozialkonfiguration zu beschreiben. Das Lernen in Praxisgemeinschaften stellt nur eine Form des sozialen Lernens dar. Weniger selbst, aber auch die Ergebnisse der Fallstudie, weisen darauf hin, dass es zahlreiche weitere Varianten des Lernens im sozialen Austausch gibt (genannt wurden z.B. das Aushandeln gemeinsamer Umgangsformen oder Mentorengespräche).

Während die Stabilität der Community durch Harmonisierungsbestrebungen ihrer Mitglieder gestärkt wird, hängt der Mehrwert für die individuellen Mitglieder nicht von einheitlichen Wertvorstellungen und abgestimmten Praktiken ab. Wie gezeigt wurde, kann die eigene Position sogar durch Abgrenzung gestärkt werden. Vergleiche zu Anderen stellten Ehrenamtliche meist in den Aspekten der Handlungsebene auf, in denen sie sich als besonders stark empfanden; so grenzten sich Ehrenamtliche aus dem Netzwerk-Profil von denjenigen ab, die vornehmlich auf der Beziehungsebene agierten. Individuelle Lernabsichten leiteten die Befragten dementsprechend nicht von Kompetenzdefiziten ab, die sie in ihrer CoP erfahren hatten. Vielmehr richteten sie die Kompetenzerwartungen an sich (und andere) nach den eigenen Fähigkeiten aus. Damit wird ein Kompetenzdefizit umgangen und das eigene Performanzerleben höher bewertet als die mögliche Erweiterung von Handlungsoptionen.

Die Darstellung der Profile in Bezug zu ihren sozialen Kontexten stellt somit einen Versuch dar, Interaktionen systematisch zu beschreiben und die Dimension der

einzelnen Lernhandlung in soziale Strukturen einzuordnen. Eine weitere Systematisierung und Analyse wechselwirksamer Mechanismen wäre eine lohnende Aufgabe für weitere Untersuchung.

6.1.4 Was zeichnet das Lernen im Ehrenamt aus?

Ehrenamtliche lernen, so lässt sich schließen, indem sie sich immer wieder aufs Neue in ein Spannungsfeld begeben aus Wissen und Nicht-Wissen, Fremdheit und Vertrautheit, individueller Situation und gesellschaftlichem Diskurs, den eigenen und den Bedürfnissen der Anderen. Sie unterscheiden in ihrem Engagement fließend zwischen Entscheidungsmacht und Akzeptanz, zwischen Handlungsspielraum und Grenzerfahrungen. Der Umgang mit Spannungen und Widersprüchen ist eng verknüpft mit der Bildungsidee der Aufklärung (Faulstich, 2011, S. 61).

Nach Benjamin Jörissen und Winfried Marotzki lassen sich vier Dimensionen der Bildung aufspannen: Der Umgang mit Wissen, die Verantwortung und Reflexion von Handlungen, die Erfahrung von Grenzen und das Verständnis biografischer Identität des Einzelnen (Jörissen & Marotzki, 2009, S. 27). Alle vier Dimensionen lassen sich im Lernhandeln der Ehrenamtlichen wiederfinden, denn diese nutzen ihr Wissen, um neues Wissen zu generieren, sie erarbeiten sich eigene Einstellungen, indem sie sich von anderen Ehrenamtlichen abgrenzen. Sie bauen Beziehungen zu den geflüchteten Menschen auf, für die sie sich engagieren und im Rückgriff auf soziale oder institutionelle Strukturen gestalten sie sich ihre eigene Lernumgebung. Unabhängig von Alter und Lebenslage positionieren sie sich zu ihrer eigenen Biografie und formen ihr Selbstbild weiter aus.

Dieses selbstgesteuerte Lernen findet nicht in formalen Settings statt Abschnitt 2.1.4, sondern entzieht sich staatlicher Verantwortung, was auch als ein *Mündigwerden* im Kant'schen Sinne verstanden werden kann (Gnahn, 2016, S. 3). Ist möglicherweise mit dem Lernen im Ehrenamt die Ideallinie der Selbstbestimmung im informellen Lernen beschrieben: In der die Lernenden wissen, was sie bereits durch Vorerfahrungen mitbringen und welche Fähigkeiten oder Kenntnisse ihnen fehlen? Auf diese Weise könnten sie sich zielgenau und ohne Lernbalast auf relevante Lerninhalte konzentrieren (vgl. Gnahn, 2016, S. 4).

Gnahn verweist mit Reischmann auf die grundsätzliche Zerbrechlichkeit selbstgesteuerter Lernarrangements, die immer dann an ihre Grenzen stoßen, wenn Probleme

auftauchen, die Lernende nicht allein lösen können. In der Folge könnte die Systematik verloren gehen, Irrelevantes gelernt werden oder die Motivation Schaden nehmen (Gnahn, 2016, S. 4). Die Gruppe der befragten Ehrenamtlichen zeichnet sich durch eine hohe Motivation aus. Sie haben aus anfänglichen Hürden gelernt und sich Lernumgebungen geschaffen, die alltägliche Schwierigkeiten überstehen.

Die Aufgabe pädagogischen Wirkens besteht also weniger darin, Lernsettings zu stabilisieren, sondern darin, erfahrene Ehrenamtliche weiter zu bestärken und anderen den Zugang zum selbstbestimmten ehrenamtlichen Engagement zu öffnen. Dann handelt es sich nach Gabi Reimann um potenzielle Wirkungen, die darauf abzielen, den Raum der Handlungsmöglichkeiten zu erweitern. Sie bezieht sich ebenfalls auf Kant, wenn sie schreibt:

Für Kant [...] gehören Freiheit und das Vermögen eines Anfangens zusammen, das sich nicht aus dem Vorhergehenden ableiten lässt, sondern die Kausalitätskette durchbricht, um eine neue in Gang zu setzen. Unsere heutigen Begriffe dafür sind Spontaneität, Produktivität, Kreativität, Initiative, Innovationsfähigkeit (Reimann & Sesink, 2011, S. 46).

In der Annäherung an eine anwendungspraktische Konzeption werden Überlegungen vorgestellt, wie Ehrenamtliche unterstützt werden können, ihre Handlungsmöglichkeiten – die auch als gesellschaftliche Teilhabe verstanden werden kann – zu erweitern.

6.1.5 Annäherung an ein forschungspraktisches Modell

Qualitative Bildungsforschung untersucht die Beschaffenheit, die Struktur und das Bedingungsgefüge konkreter Bildungsprozesse (Marotzki & Tiefel, 2013, S. 77), für deren Zugang sich sowohl subjekttheoretische als auch gemeinschaftstheoretische Ansätze anbieten (Berg, 2018). Wie bereits an anderer Stelle gezeigt wurde (Jütte, 2018; Trumann, 2013) sind im Ehrenamt individuelle und kollektive Lernprozesse miteinander verbunden. Auch in anderen alltäglichen Lernräumen ist weder das Individuum vor seinem biografischen Hintergrund allein für seine Lernerfahrungen verantwortlich, noch lassen sich Lernprozesse diskursanalytisch durch Gemeinschaften erklären. Jarvis hat einen theoretischen Zugang entwickelt, der beide Perspektiven zusammenführt. Sein anthropologisches Verständnis des Lernens durch Erfahrung diente dazu, sich dem Feld mit einem weiten Lernbegriff zu nähern

und zu untersuchen, wie soziale Strukturen und Lernhandlungen im Ehrenamt wahrgenommen und ausgeübt werden.

Im ersten Teil dieser Arbeit wurde dargelegt, wie Jarvis zentrale Konstrukte seiner Theorie aus der angewandten Erwachsenenbildung ableitet. Anhand dieser Axiome entwickelte er mit Bezugnahme auf sozialwissenschaftliche, bildungswissenschaftliche und philosophische Theorien ein integratives Verständnis des Lernens. Jarvis legt seiner Arbeit ein existenzialistisches Paradigma zugrunde und ermöglicht einen theoretisch weitgefächerten Blick aufs Lernen, der sich nicht auf einzelne Lerntheorien fokussiert. Damit hat Jarvis ein umfangreiches Framework zur Komplexität des alltäglichen Lernens erstellt, aber kein Werkzeug der empirischen Forschung geschaffen. Während theoretische Konstrukte eine Pluralität von Aspekten subsumieren, müssen diese in der empirischen Forschungspraxis erst dezidiert benannt werden.

Das von Jarvis entwickelte Modell musste für die Erhebung der Daten operationalisiert werden, um die beobachteten Phänomene in den Zusammenhang mit ihren herauszuarbeitenden Strukturmerkmalen zu beschreiben und zu systematisieren (Krinninger, 2016, S. 220). Diese Herleitung wird im Folgenden beschrieben.

Jarvis geht vom Subjekt aus, das sich in sozialen Strukturen befindet und zur lernenden Person wird, sobald es durch erhöhte Aufmerksamkeit aus Situationen Erfahrungen generiert. Diese – zunächst unkonkreten – Erfahrungen werden aktiv durch kognitive, affektive und aktionale Prozesse in Lernerfahrungen transformiert. Die Person geht aus dieser Transformation erfahrener und verändert hervor. Die Abfolge der verschiedenen Prozesse lässt unzählige Kombinationen zu, die Jarvis in fünf Arten unterteilt: Vorannahmen, vorbewusstes Lernen, Ablehnung, nicht-reflektiertes Lernen, Nachdenken & reflektiertes Lernen, wobei nur die letzten beiden Formen bewusstes Lernen beschreiben Abschnitt 2.3.4.

Für die Erhebung im Rahmen einer Feldstudie sind diese Einheiten nicht praktikabel, denn die einzelnen Transformationsprozesse sind zu granular in der Erfassung und die Lernarten zu unpräzise in der Auswertung. Beide Formen lassen zudem wenig Rückschlüsse über das Lernen in einem bestimmten Kontext zu. Im Rahmen der Datenauswertung wurde das Framework angepasst und analytische Komponenten entwickelt. Statt der individuellen Prozesse wurden in dieser Fallstudie deshalb Lernhandlungen erfasst bzw. aus dem empirischen Material extrahiert. Lernhandlungen bündeln Transformationsprozesse und berücksichtigen Interaktionsformen,

sie stehen in einem engen Zusammenhang mit den Kontexten, in die sie eingebettet sind.

Während Lernhandlungen einen guten Überblick darüber geben, wie gelernt wird, bilden soziale Kontexte wie Praxisgemeinschaften oder institutionelle Weiterbildungen einen jeweils eigenen Referenzrahmen für die handelnde Person. Auch wenn die Annahme, dass sich Lernabsichten aus sozialen Praxen ableiten, nicht ausdrücklich bestätigt werden konnte, so wurde doch gezeigt, dass sich Erwartungen an Kommunikation, Kompetenzzuschreibungen und Positionen innerhalb sozialer Strukturen reziprok zum Lernhandeln verhalten. Außerdem ließen sich allein im Lernraum Ehrenamt unterschiedliche Kontexte ausmachen, in denen Ehrenamtliche verschiedene Rollen ausübten, Lernhandlungen vollzogen und unterschiedliche Perspektiven auf ihre ehrenamtliche Tätigkeit einnahmen. Folglich sollte eben diese Strukturebene in eine verstehende Interpretation miteinbezogen werden.

Jarvis, der ebenfalls auf die Parallelität von Lernstrukturen hinweist, macht deutlich, dass die Vielfalt an Kontexten nicht nur für das Ehrenamt gilt:

Human beings rarely merely process ideas that they receive, they are frequently proactive in the pursuit of the knowledge, ideas, values, beliefs enshrined in their objectified culture [...] [I]ndividuals are involved in a variety of local subcultures, each of which affects the roles that they play in different situations, so that they might see their role in one subculture as being totally different to that in another. Not only might they play their roles differently, they may actually be perceived and/or see themselves differently. (Jarvis, 2004, S. 27)

Subcultures, soziale Strukturen oder Kontexte bilden einen Handlungs- und Wahrnehmungsrahmen für Lernerfahrungen. In der Analyse konnte festgestellt werden, dass Ehrenamtliche nicht nur kontextspezifische und gegenstandsbezogene Lernhandlungen ausübten, sie richteten darüber hinaus ihr Lernen nach jeweils spezifischen Zielen aus: Im tätigkeitsbezogenen Selbstbild stehen **Entwicklungsziele** im Mittelpunkt. Das Ehrenamt wird genutzt, um die eigene Biografie zu gestalten, dafür werden einzelne Stränge weitergeführt, wieder aufgenommen oder verändert. In den meisten Fällen geht es nicht um den Erwerb neuer Kompetenzen, sondern um eine sinnhafte Fortführung des bestehenden Selbstbildes. Tätigkeitsbegleitende Lernhandlungen folgen einem übergeordneten **Handlungsziel**. Da Ehrenamtliche in ihrem Engagement häufig unbekanntes Terrain betreten, lernen sie durch den Transfer von beruflichen und persönlichen Kompetenzen oder das explorative Problemlösen in

Handlungszusammenhängen. (Peer-)Netzwerke unterstützen die Tätigkeitsorganisation und werden mit sozialen **Anschluss- & Leistungszielen** verknüpft. Während ein gemeinsames Problembewusstsein verbindet, bestärkt die Möglichkeit der Selbstdarstellung das ehrenamtliche Selbstkonzept und ausgelagerte Handlungen erleichtern die Tätigkeit. **Lernziele** hingegen werden in tätigkeitsbezogenen Weiterbildungen explizit gemacht und je nach Lernstrategie durch selbstgesteuertes Lernen oder eine Weiterbildungsteilnahme verfolgt. Die Befragten verfolgen ihre Handlungs- und Lernziele sehr bewusst, während die eigenen Entwicklungsziele, aber auch die Anschluss- und Leistungsziele nicht direkt benannt und eher umschrieben werden.

In der folgenden Tabelle 6.1 sind diese, aus der Fallstudie abgeleiteten Komponenten, stark verdichtet zusammengefasst und den Kernmechanismen von Jarvis gegenübergestellt. In Erweiterung zu Jarvis Modell, das im Abschnitt 2.3.2 erläutert wurde, wird durch die explizite Berücksichtigung der Lernkontexte die strukturelle Ebene betont. Auf der Handlungsebene sind die Transformationsprozesse in der übergeordneten Kategorie der Lernhandlungen zusammengefasst. Was anhand der divergierenden Aspekte auf den ersten Blick nach einer umfangreichen Änderungen aussieht, stellt sich bei genauerer Betrachtung als eine Fokussierung auf Lernhandlungen heraus. Eine zusammenführende Darstellung der Komponenten findet sich in Abschnitt 7.1 (siehe Seite 318).

Tabelle 6.1: Erweitertes Lernmodell nach Jarvis

Kernmechanismen	Theoretisch Komponenten nach Jarvis	Forschungspraktische Komponenten der Fallstudie
Person in der Welt		
Subjekt	Körper & Seele, Selbstidentität, Selbstkonzept (S. 32ff.)	Selbstbild: biografische Narration, Lerngewohnheiten, Vorerfahrungen
Lebenswelt	Beziehungen, soziale Identität, Kultur, Raum, Zeit (S. 52ff.)	Positionierung in der Lebenswelt, zentrale Rollen, Partizipation in Gemeinschaft
Disjunction		
Erfahrung	Aufmerksamkeit: Sinneswahrnehmungen, Bewusstsein über das Vorhandensein in der Welt, biografische Episode, Interaktion mit sich oder der Umwelt (S. 70ff.)	Perzeption, Interaktion mit sich oder Umwelt, Wahrnehmung eigener Grenzen
Lernkontext		

Kernmechanismen	Theoretisch Komponenten nach Jarvis	Forschungspraktische Komponenten der Fallstudie
Aufgabenbezogenes Selbstbild	-	Entwicklungsziele: biografische Einbettung der Tätigkeit (Herstellung von Kontinuität), Einstellung und Haltung
Aufgaben-/ Tätigkeitsbegleitende Lernhandlungen	-	Übergeordnete Handlungsziele: Überwinden von Schwierigkeiten, Herausforderungen, Handlungsstrategien, Kompetenztransfer, Performanzerleben
Organisation in (Peer-) Netzwerken	-	Anschluss- & Leistungsziel: Netzwerkkontakte, Selbstdarstellung, Abgrenzung zu Peers, Beobachtung, gemeinsames Problembewusstsein, soziales Feedback, Bewertung eigener Leistung
Aufgaben-/ Tätigkeitsbezogene Weiterbildungen	-	Lernziel: Lernmotiv, Lernstrategie, Weiterbildungsteilnahme (institutionell), tätigkeitsbezogenes Lernen (selbstgesteuertes Lernen)
Transformationsprozesse		
kognitive Prozesse	Wissen, Planen, Reflektieren, Selbstbeobachten (S. 88ff.)	-
affektive Prozesse	funktionale, dysfunktionale und profunde Emotionen (S. 108f.)	-
aktionale Prozesse	experimentell, kreativ, repetitiv, anomisch, rituell, rebellisch, ausweichend (S. 110ff.)	-
aktionale Lernhandlungen		Informationsrecherche & Wissensmanagement; Selbstgesteuerte Kompetenzerweiterung nach Lernerfahrung; Selbstgesteuerte Kompetenzerweiterung durch Erfahrung; Anwendung von Wissen, Entwicklung von Routine; Sonderform: weitergebende Lernhandlung

Kernmechanismen	Theoretisch Komponenten nach Jarvis	Forschungspraktische Komponenten der Fallstudie
aufnehmende Lernhandlungen		Selbstgesteuertes Lernen; Persönliche Weiterbildung (institutionell); Fachliche Weiterbildung (institutionell);** Sonderform: nachahmende Lernhandlung**
kooperative Lernhandlungen		Kooperatives Erarbeiten von Fähigkeiten; Kooperatives Erarbeiten von Problemlösungen; Gemeinsame Umgangsformen erarbeiten; Entwicklung von Handlungsmöglichkeiten; Entwickeln gemeinsamer Praxen; Wissensaufbau im Dialog
reflexive Lernhandlungen		Gesellschaftliche Position reflektieren; Biografische Reflexion; Kompetenzerwartungen definieren; Reflexion des eigenen Handelns (nicht situativ); kritische Auseinandersetzung eigener Einstellung & Annahmen; Bezüge zur Biografie, Entscheidungen & Einstellungen Anderer; Individuelle Reflexion zu kulturellen o. strukturellen Rahmenbedingungen; Reflexion im Dialog
Veränderung der Person		
Erfahrener werden (<i>Experienced</i>)	Wahrnehmen, Selbstidentität, Selbstwert, Authentizität, Selbstwirksamkeit, Autonomie, soziale Identität (S. 120ff)	
Verhaltensänderung		Anpassung der Handlungen nach Lernerfahrung, Best Practices
Einstellungsänderung		Perspektivenwechsel, Modifikation funktionaler Emotionen
Handlungssicherheit		Entwicklung von Routinen und Expertisen
Wissenserweiterung		Erkenntnisse gewinnen, Fachwissen aneignen, Neu-Bewertungen, Wissenstransfer

In der Betrachtung wird deutlich, dass – im Vergleich zu Jarvis Ausgangsmodell – in den forschungspraktischen Komponenten explizit der Formalisierungsgrad und die soziale Interaktion von Kontext und Handlung berücksichtigt werden. Beides sind relevante Kategorien der Erwachsenenbildung. Das Modell bietet Ansatzpunkte, um Handlungen abzubilden und Strukturen offenzulegen. Die Extraktion von Lernhandlungen legt inhaltliche Schwerpunkte, soziale Interaktion, Intention und Prozesse offen. In der Zuordnung zu Lernkontexten wird eine weitere Ordnungsebene eingeführt und das Lernhandeln in seinen kontextualisierenden Strukturen betrachtet. Die aus der empirischen Arbeit abgeleiteten Komponenten greifen Jarvis Kernmechanismen und seine entsprechenden Ausführungen auf und überführen sie in ein anwendungsorientiertes Analysewerkzeug.

Inwieweit sich dieses Modell für die Analyse anderer Bereiche des alltäglichen Lernens eignet, ist eine Frage, die noch weiterer empirischer Untersuchungen bedarf. Diskutieren lassen sich dazu verschiedene Entwicklungsmöglichkeiten. Denkbar ist es beispielsweise, einzelne Kontexte weiter auszudifferenzieren. In der Diskussion zeigte sich, dass der Tätigkeitskontext sehr weit gefasst ist und eine weitere Unterteilung der primären Tätigkeit sich als sinnvoll erweisen könnte. Im Rahmen der Tätigkeit gibt es Lernhandlungen, die direkt dem primären Handlungsziel zugeordnet sind (z.B. anderen Menschen Deutsch vermitteln). Das Handeln erfolgt hier meistens situativ. Dem primären Handlungsziel untergeordnet sind tätigkeitsorganisierende Lernhandlungen (z.B. den Sprachunterricht vorbereiten, Beratungsstellen recherchieren etc.). Sie wurden in der Analyse im Kontext der Tätigkeit erfasst, da ihnen – im Gegensatz zu der tätigkeitsbezogenen Weiterbildung – kein explizites Lernziel zugrunde liegt. Es wäre zu prüfen, ob eine weitere Differenzierung an dieser Stelle wichtig wäre, um Barrieren besser erfassen zu können.

In Bezug auf die identifizierten Lernhandlungen wäre in jedem Fall eine eindeutige Berücksichtigung affektiver Prozesse wünschenswert. Doch entziehen sich Emotionen, insbesondere im vor-reflexiven Stadium einfachen Forschungszugängen und eine forschungspraktische Sichtbarmachung steht noch aus (Grotlüschen & Pätzold, 2020, S. 50). Es ist allerdings anzunehmen, dass dieses Modell bereits einen sinnvollen Ansatz bietet, Lernstrukturen und gestaltungsorientiertes Handeln zu systematisieren und damit das gestaltungsorientierte Handeln des einzelnen Subjekts in den Zusammenhang seiner Lernumgebung zu bringen.

6.2 Rückführung zur Ehrenamtspraxis

In der *Rückführung zur Theorie* wurden die Ergebnisse der Fallstudie anhand ihrer forschungsleitenden Annahmen diskutiert. Grundlage hierfür waren insbesondere die Ergebnisse der strukturorientierten Auswertung, welche die Lernhandlungen und Lernkontexte aufzeigte. Die *Rückführung zur Ehrenamtspraxis* legt die fallorientierte Auswertung zugrunde, in der Handlungsmuster und Lernumgebungen der befragten Ehrenamtlichen herausgearbeitet wurden. Im Hinblick auf eine Nutzbarmachung für die Ehrenamtspraxis eignen sich die Modellfälle der fallorientierten Auswertung, weil sie konkrete Szenarien skizzieren. Der folgende Abschnitt stellt selbstgesteuerte und institutionelle Weiterbildungen in den Mittelpunkt und diskutiert, inwieweit Lernangebote fürs Ehrenamt bedarfsorientiert und zielgruppenspezifisch entwickelt werden können.

6.2.1 Hybride Lernszenarien gestalten

In der Auswertung der empirischen Ergebnisse wurde dargestellt, dass im Ehrenamt gestaltungsorientiert gehandelt und durch eine Vielzahl an verschiedenen Lernhandlungen gelernt wird. Es wurde, über das selbstgesteuerte Lernhandeln hinaus, deutlich, dass organisierte Weiterbildungsangebote unterstützend und entlastend sein können. Doch, anders als erwartet, wurde non-formalen Lernkontexten insgesamt nur ein geringer Stellenwert in den persönlichen Lernumgebungen zugeschrieben. Neben den oben dargelegten individuellen und strukturellen Faktoren (wie Defizitwahrnehmung, Lerngewohnheiten, Selbstbild) gibt es Aspekte, die als übergeordnete Hürden verstanden werden. Als solche empfanden die befragten Ehrenamtlichen, den festen zeitlichen Rahmen und die unflexiblen Formate der Weiterbildungsangebote in ihrer Region, sie vermissten außerdem eine lokale Verfügbarkeit sowie die domainspezifische und fachliche Eignung der Referent:innen.

Zeitliche, örtliche und soziale Flexibilität ließen sich durch mediengestützte Konzepte adressieren. Im Rahmen digitaler Lernangebote sind zusätzlich individuelle Lernpfade und Zugänge in sinnvoller Skalierung denkbar (Kerres, 2018, S. 118). Die Kombination digitaler Lernangebote mit Angeboten vor Ort wird dadurch befördert, dass Ehrenamtliche in der Willkommensarbeit zu 98% angeben, einen Internetzugang zu haben und zu über 70% ein Smartphone zu besitzen, mit dem sie über Messenger kommunizieren (Scharnberg & Unterholzer, 2019). Über die verschie-

denen Datensätze hinweg zeichnet sich eine reduzierte, aber in ihrer Anwendung vielfältige und zielorientierte Mediennutzung ab, die sich an einem primären Handlungsziel ausrichtet. Die Befragten verfügten über wenig Vorerfahrung, digitale bzw. soziale Medien als Arbeitsmittel zu nutzen, doch die Aneignung und die Nutzung erfolgte dann, wenn sie einen praktischen Mehrwert für ihre Aufgaben erwarteten (Gallistl, Parisot, Dobner, Mayer, & Kolland, 2019; vgl. **scharnberg_Lernen_2021?**). Das traf vor allem auf die Gruppe der Netzwerkenden zu.

Für die unterschiedliche Mediennutzung liefert die Medienpädagogik zwei zentrale Erklärungsansätze:

1. Das Differenzparadigma, durch das Selektion und Prozesse anhand individueller Handlungsweisen und Präferenzen erklärt werden, z.B. in Form des medialen Habitus (vgl. Kommer, 2021).
2. Das Kohärenzparadigma, das eine strukturelle Perspektive nachzeichnet und geprägt ist durch sozioökonomische und gesellschaftliche Ungleichheit (Iske, Klein, & Verständig, 2015, S. 5f.).

Die These, dass Selbstbild und soziale Strukturen maßgeblich die individuelle Mediennutzung und die Aneignung neuer (digitaler) Werkzeuge beeinflussen, deckt sich mit den Erkenntnissen der Fallstudie. Im Kohärenzparadigma kommt zusätzlich der Aspekt der strukturellen Ungleichheit, bzw. Benachteiligung hinzu. Für ein Verständnis unterschiedlicher Nutzung erscheinen deshalb Häufigkeitsverteilungen über den Zugang weniger geeignet als die Differenzierung über die Fallebene. Mit Blick in das empirische Material sind beispielhaft zu nennen, die Nutzung von überregionalen Facebookgruppen für das eigene Wissensmanagement einer Patin (siehe Seite 197) oder die Reflexion von Misserfolgen eines Netzwerklers im Gruppenchat seines Kernteams (siehe Seite 240).

In diesen Beispielen erreichen die Betroffenen mit sozialen Medien andere Ehrenamtliche und beziehen sie in ihre Lernprozesse mit ein. Soziale Medien fungieren dabei als potenzielle Lern- und Bildungsräume, in denen Prozessen des informellen Lernens Raum und Anlass gegeben werden. Anhand dieser Szenarien lassen sich Charakteristika sozialer Medien nachzeichnen, die nach Stefan Iske gekennzeichnet sind durch strukturelle Eigenschaften wie Digitalität und Vernetzung sowie durch Sozialität, Interaktivität, Adaptivität, Hypertextualität und Hybridität (Iske, 2018, S. 515).

Insbesondere Netzwerkende und teilweise Pat:innen setzen digitale, bzw. soziale Medien gezielt für ihre selbstgesteuerte Weiterbildung ein. Gesamtgesellschaftlich lässt sich feststellen, dass das Erkennen und Nutzen dieser Potenziale und damit die Partizipation in (digitalen und analogen) „informal learning communities“ (Iske & Fromme, 2021, S. 13) bzw. Communities of Practice nicht nur ungleich, sondern ungerecht verteilt ist. Bezeichnet wird dieses Phänomen mit dem *Matthäus-Effekt* oder auch der *Wissensklufthypothese*. Diese besagt, dass sobald der Informationsfluss in ein soziales System wächst, Bevölkerungssegmente mit einem höheren sozialen Status zu einer rascheren Aneignung tendieren (Bonfadelli, 2021, S. 2). An diese Beobachtung schließt sich die Forderung nach Unterstützung und Ermöglichung (informeller) Lern- und Bildungsprozesse an (Iske & Fromme, 2021, S. 13). Daraus ergibt sich eine konzeptionelle und ethische Bredouille, denn informelle Settings entziehen sich einer „Didaktisierung“ (Kerres, Hölterhof, & Rehm, 2017, S. 167) und die Ausweitung formaler Settings im Sinne einer „Pädagogisierung alltäglicher Lernwelten“ sollte vermieden werden (Iske & Fromme, 2021, S. 13). Einen Mittelweg stellen hybride Settings dar, in dem Plattformen lernförderlich gestaltet, Interaktionen initiiert und Prozesse begleitet werden (Kerres, Hölterhof, & Rehm, 2017, S. 167). Bezogen auf die Fallstudie bedeutet das, in hybriden Angeboten die Stärken der einzelnen Lernkontexte zu unterstützen. Weiterbildungsangebote müssen nicht kursbasiert sein, um unterstützend wirken können, wie sich beispielsweise in der Gestaltung von kollaborativen Lernorten zeigen lässt (Jütte, 2018, S. 418). Auf diese Weise knüpfen adaptive Handreichungen für die Tätigkeit, digitale Vernetzungswerkzeuge für ehrenamtliche Communities oder Peer-to Peer Coaching Programme an die Ziele und Aktivitäten der jeweiligen Lernkontexte an.

Bezogen auf die Mediennutzung zeigten Bernhard Schmidt-Herta und Veronika Thalhammer, in einer Studie zum Medienverständnis von Älteren, dass wenige der Älteren digitale Medien grundlegend ablehnen, vielmehr setzen bestimmte Aktivitäten Computer- und Internetnutzung voraus. Die Befragten mochten nicht ausgeschlossen werden oder hatten entdeckt, dass digitale Medien verschiedene Aufgaben deutlich vereinfachen können. Sie wünschten sich deshalb bestimmte Anwendungen kennen zu lernen (Schmidt-Hertha & Thalhammer, 2015, S. 8). Diese Erkenntnis kann mit den Ergebnissen dieser Fallstudie nachvollzogen werden. Im Profil der Netzwerkenden und teilweise der Pat:innen und Veranstaltenden sind Neugierde und Interesse an der Nutzung digitaler Medien vorhanden, sobald sie für sich einen Mehrwert erkannten und ihre Handlungsziele einfacher oder besser zu erreichen waren.

Für eine Konzeption von Lernangeboten bedeutet das, digitale Medien als integralen Bestandteil der Gegenwart zu verstehen. Bildung in einer digitalisierten Welt beinhaltet demnach, Technik anzuwenden und zu verstehen, um sich kulturelles Wissen zu erschließen, die eigene Identität zu entwickeln und auszudrücken, tätigkeitsbezogene Aufgaben zu bewältigen und an gesellschaftlicher Kommunikation teilzuhaben (Kerres, 2018, S. 67).

Während der Entwicklung des vhs-ehrenamtsportals wurden verschiedene didaktische Prototypen erprobt. Als lohnend erwies es sich, digitale Angebote zentral zu entwickeln und dezentral umzusetzen oder einzelne Module verschiedener Organisationsebenen miteinander zu kombinieren. Ein solches kombinierte Vorgehen ermöglicht den Teilnehmenden einen Blick über den lokalen Tellerrand, weil sie sich online mit Anderen austauschen können. Gleichzeitig lassen sich auf pädagogischer Seite Ressourcen planvoll bündeln und einsetzen (**scharnberg_Lernen_2021?**). Gute Konzepte und verständliche Inhalte können auf diese Weise aufwändiger entwickelt werden, weil sie in der Nachnutzung skalieren.

Diese Einschätzung sollte nicht darüber hinwegtäuschen, dass Selbstlernangebote und Informationsplattformen (digital oder analog) an dieser Stelle nicht ausreichen. Trotz der Offenheit vieler Ehrenamtlichen, sich bei einem ersichtlichen Mehrwert auf neue digitale Formate einzulassen, bleibt eine Anbindung an lokale Strukturen und konkrete Ansprechpersonen essenziell. Diese Notwendigkeit zeigt sich darin, dass viele Ehrenamtliche sich in schwierigen Situationen allein fühlen, weil ihnen professionelle Distanz und entsprechende Unterstützung zur Reflexion fehlt:

RT10: Ich nenne das so ein bisschen Autosupervision. Das ist so, also ich für mich, weil wir keinen anderen haben, der mich auffangen kann, mache ich es mit mir selbst aus. Und das ist genau der Punkt, der nicht funktionieren kann, weil wir viele Leute heute haben, die schon ein Burnout haben und die brauchen dringend jemand, der neben ihnen steht. (RT10: 2)

Lernen mit digitalen Medien ist auch im selbstgesteuerten Alltagslernen nicht lediglich eine Frage der technischen Umsetzung, sondern kluger didaktischer Konzepte. Die digitale Durchdringung des Alltags kann hierfür genutzt werden, um selbstbestimmte Mediennutzung zu unterstützen. Digitale und soziale Medien haben den großen Vorteil, dass sie nicht an Räume und Zeiten von Institutionen gebunden sind. Mit ihnen lassen sich zeitliche und räumliche Brücken schlagen, verschiedene Zugänge schaffen und individuelle Lernpfade fördern. Genau dieses Potenzial ließe sich

auch für das Lernen im Ehrenamt nutzen. Hier scheint es nicht nur nötig, relevante Weiterbildungsangebote anzubieten, sondern informelle Lernprozesse in sozialen Kontexten zu initiieren und zu unterstützen (Schmidt-Hertha & Strobel-Dümer, 2014, S. 39).

6.2.2 Annäherung an eine anwendungspraktische Konzeption

Mit Rückgriff auf das empirische Material zur institutionellen und selbstgesteuerten Weiterbildung (siehe Abschnitt 4.4) lassen sich für das mediengestützte Lernen im Ehrenamt drei Abstufungen der Formalisierung unterscheiden: Erstens die **kursbasierte Weiterbildung**, die sich für klar umrissene Aufgabenfelder (wie die Sprachbegleitung) oder Themen (wie interkulturelle Kommunikation) eignet. Zweitens **Hybride Lernangebote**, die didaktisierte Angebote zur selbstgesteuerten Nutzung zur Verfügung stellen. Diese eignen sich insbesondere für situative Lernmotive, die aus einem akuten Handlungsbedarf entstehen (wie rechtliche Fragen oder Einzelfall-Coaching). Drittens das **informelle Lernen**, um alltäglichen Anforderungen zu begegnen. Informelles Lernen entzieht sich zwar einer pädagogischen Moderation, doch wie in den Erläuterungen zum internen Wissensmanagement von Initiativen im Abschnitt 4.3.2 (siehe Seite 203) deutlich wurde, können selbstgesteuerte Prozesse unterstützt werden. Die genutzten Werkzeuge (Facebookgruppen, Mailinglisten, Intranet) waren nicht auf die ermittelten Bedarfe der Beteiligten abgestimmt, sondern nach ihrer Verfügbarkeit ausgewählt worden. Erwiesen ist, dass informelle Lernprozesse durch eine pädagogisch sinnvolle und zielgruppenorientierte Entwicklung digitaler Tools gefördert werden, (vgl. Kerres, Hölterhof, & Rehm, 2017, S. 167). Dieses Lernpotenzial könnte an dieser Stelle durch die Bereitstellung einer adäquaten Infrastruktur nutzbar gemacht werden.

Für einen Überblick der verschiedenen Prozesskomponenten bietet sich das 3-C Modell an, das zur Analyse und Konzeption von Lernszenarien entwickelt wurde. Laut dieses Modells basieren alle Lernumgebung auf der Zusammensetzung dreier Gestaltungsaspekte: **Inhalt** (content), **Kommunikation** (communication) und **Wissenskonstruktion** (construction) (Kerres & Witt, 2003, S. 102). Die Inhaltskomponente bezieht sich auf Lernmaterialien und die Kommunikationskomponente auf den Austausch unter Lernenden oder zwischen Lernenden und Lehrenden. Die Konstruktionskomponente wiederum unterstützt und leitet Individuen oder Gruppen durch Lernaufgaben bzw. die Produktion von Artefakten (Kerres, 2018, S. 434). Die

Komponenten sind je nach Formalisierungsgrad und Zielgruppe mit unterschiedlichen Anteilen in den verschiedenen Lernumgebungen vertreten. Deutlich wird, dass Angebote für Ehrenamtliche – ob in non-formaler oder informeller Form – sich nicht nur auf die Ebene der Inhaltsvermittlung beziehen sollten. Inhalte, zumal in Form von Fachwissen, stellen eine wichtige Facette dar, bleiben aber auf der Wissensebene verhaftet und geben weder den Impuls noch den Rahmen für tiefere Lern- oder Bildungsprozesse.

Die folgende Tabelle bietet eine Übersicht der verschiedenen Lernformate im 3-C Modell mit Lernszenarien für das Ehrenamt zur Veranschaulichung.

Tabelle 6.2: Lernformate im 3-C Modell

	Kursbasierte Weiterbildung	Hybride Lernangebote	Informelles Lernen
Inhalt	Digitale Aufbereitung und Distribution von didaktisierten Inhalten in Kursen	Strukturierte Vermittlung von Lerninhalten durch Koordinationspersonen oder Einrichtung (z.B. Erklärvideos, Informationsportale)	Wahrnehmung und selbstgesteuerte Nutzung digitaler Formate als Wissensmedien (z.B. Pressemeldungen, rechtliche Beschlüsse)
Kommunikation	Unterstützung der Kommunikationsprozesse durch gezielte Impulse (z.B. moderierte Foren in Kursen)	Digitale Kommunikationsformen als Angebot einer Einrichtung (z.B. moderiertes Online-Forum)	Informelle digitale Kommunikationsräume (z.B. Projektorganisation im Messenger)
Wissens-konstruktion	Arbeit an Artefakten (z.B. durch Lernaufgaben)	Erfahrungsaustausch im institutionalisierten Lernraum (z.B. Erfahrungsberichte erstellen)	Digital gestützte Kooperation (z.B. Leitfäden erarbeiten)

6.2.3 Beispielkonzeption an Modellfällen

Das 3-C Modell bietet eine Planungsstruktur, um inhaltliche, kommunikative und konstruktive Komponenten aufeinander abzustimmen. Im ehrenamtlichen Alltag wird vor allem auf informelle Formate zurückgegriffen. Zielführend erscheint es

deshalb die verschiedenen Formate in der Programmplanung zu berücksichtigen, um Lernangebote in bestehende Handlungszusammenhänge zu integrieren. Die konstruierten Modellfälle (siehe Tabelle 6.3) ermöglichen eine bedarfsorientierte Perspektive, wenn sie ähnlich *Personas* genutzt werden² und damit den Fokus auf die Merkmale einer konkreten Teilgruppe richten.

Tabelle 6.3: Zusammenfassung der Modellfälle

	Erläuterung
Netzwerker:innen	
Lernkontexte	Netzwerker:innen ist es wichtig, die Aufgaben ihres Ehrenamts bewusst zu wählen und sich nicht treiben zu lassen. Zur Tätigkeit werden verschiedene Aufgaben gezählt, wie Veranstaltungen und Beratung von Geflüchteten, aber auch Netzwerkarbeit. An selbstgesteuerten und institutionellen Weiterbildungen wird regelmäßig teilgenommen
Weiterbildungsimpulse	Politische und kulturelle Information zu Herkunftsländern, Best Practices zum Wissensmanagement, Kooperation mit Fach-Expert:innen
Mediennutzung	Messenger/Intranet/Facebook zur Kommunikation und zur Projektorganisation; Recherche und Wissensmanagement im Internet. Die Aneignung benötigter digitaler Werkzeuge bei Bedarf selbstgesteuert.
Pat:innen	
Lernkontexte	Pat:innen erleben ihre ehrenamtliche Rollenfindung als eine Balance zwischen Nähe und Distanz. In ihrer Tätigkeit begleiten sie Geflüchtete durch deren Alltag und brauchen dafür organisatorische Fähigkeiten. Der Austausch mit anderen Ehrenamtlichen bezieht sich auf Informationen und persönliche Erfahrungen. Weiterbildungen werden bei Bedarf wahrgenommen
Weiterbildungsimpulse	Mentorship-Programme, Angebote zur Rollenfindung, alltagspraktische Handreichung & Online Beratungsangebote (Asyl/Sozialrecht, Alltagsorganisation, Länderinformation)
Mediennutzung	Messenger zur Kommunikation mit Geflüchteten und zur organisatorischen Absprache mit Ehrenamtlichen; Recherche im Internet/Intranet/Facebook

²Die Methode der *Personas* wird vor allem in der user-zentrierten Entwicklung von Software angewendet. „A persona is not an actual user, but a pretend user or a *hypothetical archetype* [...] *Personas* are a popular and successful technique for making your users *really real*“ (Hartson & Pyla, 2012, S. 264 f., Hervorhebung im Original). Mit Hilfe von Hintergrundinformationen und konkreten Nutzungsdaten werden spezifische Typen herausgearbeitet, nach deren Bedürfnissen Inhalte, Workflows, Features und Marketingstrategien ausgerichtet werden.

Freund:innen

Lernkontexte	Freund:innen möchten möglichst viel über die persönlichen Lebensgeschichten von Geflüchteten erfahren. Im Rahmen der Tätigkeit werden gemeinsame Alltagserfahrungen gemacht. Der Kontakt zu anderen Ehrenamtlichen ist untergeordnet. Das Ehrenamt selbst wird als selbstgesteuerte Bildung verstanden.
Weiterbildungsimpulse	Gemeinsame interkulturelle Weiterbildungs- und Freizeitangebote, alltagspraktische Handreichung & Online Beratungsangebote (Asyl/Sozialrecht, Alltagsorganisation, Länderinformation)
Mediennutzung	Messenger zur Kommunikation, Recherche im Internet

Veranstalter:innen

Lernkontexte	Veranstalter:innen wollen einen gesellschaftlichen Beitrag leisten und wählen Aufgaben, mit denen sie besonders effektiv handeln können. Den Kontakt zu Ehrenamtlichen suchen sie nicht für den inhaltlichen Austausch, sondern für ein Gemeinschaftsgefühl. Passende Weiterbildungen nur für Sprachbegleitung.
Weiterbildungsimpulse	Didaktische Handreichungen, Materialien für Veranstaltungen (Sprachbegleitung, Erzähl-Café etc.), Weiterbildung im Kursformat (v.a. für Sprachbegleitung).
Mediennutzung	Recherche und Wissensmanagement im Internet, Messenger zur Organisation

In der Auswertung des empirischen Materials wurden verschiedene Themenbereiche benannt, zu denen Ehrenamtliche sich Unterstützung wünschten oder die für sie eine Herausforderung bedeuteten. Dazu gehörten die Vernetzung und Organisation der ehrenamtlichen Initiative, Rollenfindung und Beziehungsarbeit, interkulturelles Lernen und die individuelle Kompetenzentwicklung in weitergebenden Lernhandlungen, wie beispielsweise Deutschkursen. Exemplarisch werden nachfolgend die ersten beiden Themenbereiche aufgegriffen und für die Gruppe der Netzwerker:innen und der Pat:innen jeweils ein Lehr-Lern-Szenario entworfen. Die Konzeption orientiert sich weitestgehend an den von Kerres und Kollegen entwickelten Kriterien für soziales Lernen im Internet (Kerres, Hölterhof, & Rehm, 2017; Kerres & Rehm, 2015).

Konzeption: cMOOC zur Organisation von Initiativen

Netzwerkende nutzen ihre Community of Practice, um Erfahrungswissen aufzugreifen und gemeinsam mit anderen Ehrenamtlichen Projekte umzusetzen. In den Interviews zeigte sich, dass Netzwerkende sich zwar von „den Ehrenamtlichen“ abgrenzen, aber kooperative Lernhandlungen anstreben und in eine gemeinsame Wissens-Infrastruktur wie das Intranet investieren. Netzwerkende bringen soziale und organisatorische Kompetenzen aus ihrem Berufsleben mit, müssen diese allerdings auf ehrenamtliche Strukturen übertragen, was nicht immer problemlos funktioniert.

Es liegt im Interesse von Kommunen, diese Netzwerkenden zu unterstützen, denn sie nehmen tragende Positionen in den lokalen selbstorganisierten Helferkreisen ein. Für dieses Format bietet sich deshalb eine transregionale oder bundesweite Kooperation zur Organisation und Finanzierung an. Für einen überregionalen Austausch und ein regelmäßiges Angebot bietet sich das Format eines *Connectivist Massive Open Online Course* (cMOOC) an. In cMOOCs wird ein gleichberechtigtes Verständnis von Lernenden und Lehrenden angestrebt. Sie richten sich an Teilnehmende wie die Netzwerkenden, die über eine hohe intrinsische Motivation, Selbstlernkompetenz sowie technisches Verständnis verfügen, da das Angebot nur online stattfindet (Iske, 2018, S. 518f.).

Inhaltlich geht es in dem Kurs darum, das soziale Kapital für die ehrenamtliche CoP zu steigern, das Wissensmanagement zu verbessern und gleichzeitig die eigene Rolle weiterzuentwickeln. Netzwerkende nehmen eine hervorgehobene Rolle in ihrer Community ein, da sie einen besonders guten Überblick haben, viele Erfahrungen sammeln konnten und mit unterschiedlichen Akteuren in Kontakt stehen. Der cMOOC gibt ihnen die Gelegenheit sich mit anderen Ehrenamtlichen in ähnlichen Aufgabenbereichen auszutauschen. Zusätzlich bekommen sie inhaltliche Impulse für ihre Arbeit zur Kultivierung erfolgreicher CoPs.

Eine Konzeptionsskizze zur Veranschaulichung:

Ablauf: Der cMOOC findet in regelmäßiger Wiederholung statt und dauert 6 Wochen. Anmelden können sich bundesweit Ehrenamtliche aus selbstorganisierten Initiativen zur Willkommensarbeit für Geflüchtete, die organisatorische Aufgaben übernehmen und die Arbeit ihrer Initiative effektiver gestalten wollen. Es findet vor

der Anmeldung ein kurzes Vorgespräch zur Erwartungshaltung statt. Wöchentlich werden thematisch orientierte Webinare angeboten, z.B. zur Gewinnung aktiver Mitglieder, zur Verbesserung der politischen Sichtbarkeit oder Hinweise zur Entwicklung eines effektiven Wissensmanagements. Parallel zum Wissensaufbau werden Arbeitsgruppen zu konkreten Problemstellungen der Teilnehmenden zusammengestellt. Die Gruppen erarbeiten gemeinsam Aktionspläne, die für ihre jeweiligen Initiativen passend sind. Sie werden in ihrer Arbeit durch Fragen und Leitfäden unterstützt und reflektieren abschließend ihre Konzepte gemeinsam mit einem Coach.

Gestaltung: Der Kurs fordert eine rege Interaktion unter den Teilnehmenden, damit das Gelingen der Austausch gegebenenfalls initiiert und moderiert. Die synchrone und asynchrone Kommunikation bezieht verschiedene Tools und Zeitebenen ein, was für die Teilnehmenden herausfordernd ist, aber auch unterschiedliche Partizipationsformen ermöglicht (Kahnwald, 2013, S. 166).

Für eine technische Durchlässigkeit und die nachhaltige Nutzung der Kommunikationsräume, wird keine Plattform mit umfassenden Funktionen geschaffen, sondern auf verschiedene Werkzeuge und Schnittstellen zurückgegriffen (vgl. Kerres & Rehm, 2015). Es gibt ein zentrales Forum, in dem Untergruppen gebildet und Inhalte geteilt werden können. Die Kommunikation unter den Lernenden und Lehrenden erfolgt mit einem bekannten Messenger (bspw. Telegram oder Threema), was den Vorteil bietet, dass sich die Gruppen-Kommunikation in den Alltag integrieren und nach dem cMOOC weiterführen lässt. Eine Herausforderung in der Gestaltung stellt die Balance dar, genügend Möglichkeiten zur Anpassung zu bieten sowie die Integration in eigene Gewohnheiten und eingeübte Mediennutzung zuzulassen und gleichzeitig ausreichend anzuleiten. Nach Nina Kahnwald ist es deshalb essenziell, offene Schnittstellen anzubieten und verschiedene Partizipationsgrade ernst zu nehmen (Kahnwald, 2013, S. 170). Insofern bilden technischer Support und eine klare visuelle und verbale Kommunikation über die Kursstruktur wesentliche Elemente in der Durchführung.

Inhalt: Auf der Agenda des cMOOCs stehen digitale Tools, Arbeitstechniken, das Verständnis für gruppenspezifische Prozesse, der Austausch zu anderen Initiativen und das Entwickeln eines Best Practices für die eigene Initiative. Wichtig zu beachten ist dabei, dass die Teilnehmenden keine übertragbaren Kompetenzen für ihren Berufsalltag erlernen möchten. Vielmehr sollen die vorhandenen Kompetenzen im cMOOC hervorgehoben, gestärkt und angewendet werden.

Tabelle 6.4: Konzeptionsskizze des Reflexionstools im 3-C Modell

	Kursbasierte Weiterbildung	Hybride Lernangebote	Informelles Lernen
Inhalt	Thematische Webinare: Mitgliedergewinnung, politische Sichtbarkeit, kooperatives Wissensmanagement	Öffentlich zugänglich: Aufzeichnung der Webinare; Leitfäden; kommentierte Linklisten; Vorstellung der Aktionspläne	Materialien können geteilt werden
Kommunikation	“Vermittlungsbörse”: Arbeitsgruppen werden nach Erfahrung und Interessenschwerpunkten zusammengestellt	Forum für aktuelle und vergangene Kurse zugänglich	Messenger: für Gruppeninterne Absprachen;
Wissens- konstruktion	Aktionspläne: Arbeitsgruppen entwickeln best practices -> Coaching	Coaching: Arbeitsgruppen reflektieren ihre Ideen im Coaching	Teilnehmende werden ermutigt ihre Erfahrungen zu teilen

Konzeption: Reflexionstool zur Beziehungsarbeit

Ehrenamtliche, die eine Patenschaft oder ein Mentorship für Geflüchtete übernehmen, erleben ihre ehrenamtliche Rollenfindung als eine Balance zwischen Nähe und Distanz. Insofern stellen Rollenauslegung und Beziehungsarbeit in diesem interkulturellen Setting die größte Herausforderung dar. In ihrer Tätigkeit begleiten sie Geflüchtete durch deren Alltag und brauchen dafür organisatorische Fähigkeiten und Empathie. Der Austausch mit anderen Ehrenamtlichen bezieht sich auf Informationen und persönliche Erfahrungen, lässt aber die individuelle Reflexion oft zu kurz kommen. Weiterbildungen werden als zusätzliche zeitliche Belastung wahrgenommen, vor allem wenn der Zeitrahmen nicht flexibel ist und die Einheiten an festen Terminen stattfinden.

In der Auswertung zeigte sich, dass Ehrenamtliche mit einer klaren Vorstellung ihrer Ziele und ihrer Rolle (auch in Abgrenzung zu anderen z.B. beruflichen Rollen), resilienter im Umgang mit negativen Erfahrungen sind. In dem zu konzipierenden Lehr-Lern-Szenario als *Reflexionstool* für Ehrenamtliche der Patenschafts-Gruppe

geht es zunächst um Anregungen für die Beziehungsarbeit. Darüber hinaus wird implizit dazu angeregt, das Selbstbild zu reflektieren und die eigenen Erwartungen an die ehrenamtliche Rolle zu definieren.

Die Verantwortung für die Unterstützung von Pat:innen liegt sowohl bei Kommunen als auch bei den Wohlfahrtsorganisationen, die Ehrenamtsarbeit koordinieren. Eine technische und konzeptionelle Entwicklung bietet sich deshalb kooperativ bundesweit an, während die Durchführung von einer Anbindung an die Region profitiert.

Konzeptionsskizze zur Veranschaulichung:

Ablauf: Das Reflexionstool ist zur fortlaufenden Teilnahme gedacht. Die Ehrenamtlichen können selbst entscheiden, wie intensiv und über welchen Zeitraum sie das Angebot nutzen wollen. Es basiert auf drei Kernelementen:

1. Materialien zum Selbstlernen, die öffentlich zur Verfügung stehen. Im Mittelpunkt stehen Videos von Ehrenamtlichen, die erzählen, wie sie ihre Patenschaft erleben und gestalten.
2. Peer Coaching, für das erfahrene Ehrenamtliche im Vorfeld ausgebildet werden. Sie begleiten die Teilnehmenden in mindestens quartalsweise stattfindenden Coaching-Sessions durch ihren Ehrenamtsalltag.
3. Reflexionsimpulse, fokussieren die Wahrnehmung auf verschiedene Aspekte der Tätigkeit und regen im 2-Wochentakt zur aktiven Gestaltung der Patenschaft an.

Gestaltung: Die Ergebnisse der Fallstudie legen nahe, dass Ehrenamtliche der Patenschafts-Gruppe nicht in dem Umfang bereit sind, sich in digitale Werkzeuge einzuarbeiten, wie Netzwerkende. Das Reflexionstool steht deshalb als gebrauchstaugliche mobile App wie auch als Web-App zur Verfügung. Die Materialien zum Selbstlernen sind ohne Login abzurufen, für die Reflexionsimpulse muss eine Anmeldung erfolgen. Danach sind die bearbeiteten Inhalte für die Teilnehmenden selbst jederzeit einzusehen und können mit einer „Teilen“-Funktion über verschiedene Kanäle z.B. mit anderen Ehrenamtlichen aus der lokalen Initiative geteilt werden. Alle Teilnehmenden werden nach der Anmeldung mit entsprechenden Peer-Coaches zusammengebracht. Für das Coaching gibt es einen offenen Leitfaden.

Ergänzend kann darüber nachgedacht werden, ein geschlossenes Forum für die Teilnehmenden einzurichten. Dort können konkrete Problemstellungen vorgestellt und diskutiert werden. Das Forum bietet sich auch zur regionalen Vernetzung an, insbesondere da in der Arbeit mit Geflüchteten landesweite und kommunale Strukturen bzw. politische Vorgaben relevant sind.

Das Reflexionstool orientiert sich nah am ehrenamtlichen Alltag und bezieht konkrete Herausforderungen mit ein. Damit wird der Handlungskontext der ehrenamtlichen Patenschaft auch zum Lernkontext, was wiederum zu einem Abwägen zwischen Handlungs- und Lernzielen führt. Denn informelles Lernen baut zu einem hohen Maß auf dem Lernen aus Fehlern auf. Vielfach wurde im empirischen Material jedoch die Verantwortung der Ehrenamtlichen und die Angst, Fehler zu machen, betont (Marsick & Neaman, 2018, S. 58). Ziel des Angebots ist es deshalb, eine Fehlerkultur anzuregen und durch Impulse und Peer-Coaching Unterstützung bei der Reflexion anzubieten. Der Fokus des Reflexionstools liegt darauf, schöne Erlebnisse, Erfolge und Schwierigkeiten zu erzählen und aufzuschreiben. In der Verbalisierung erfolgt eine gedankliche Distanzierung, die den Raum öffnet, sich Alternativen vorzustellen und Überraschungen wahrzunehmen (Marsick & Neaman, 2018, S. 57; Jörissen & Marotzki, 2009, S. 39).

Aus dieser Argumentation heraus bietet sich die optionale Erweiterung durch ein Forum an, denn dieses bietet zudem die Möglichkeit für zusätzliches Peer-Feedback, nämlich von anderen Teilnehmenden sowie eine weitere Option der Teilhabe. Bei genauerer Betrachtung zeigt sich die Komplexität in der Umsetzung und Moderation, sobald das Forum Bildungsprozesse unterstützen soll und damit auf eine lernförderliche Gestaltung abzielt. Iske und Kolleg:innen definieren den effektiven Zugang zu informellen Lern-, Bildungs- und Beratungsangebote als eine Verbindung aus Niedrigschwelligkeit und Partizipation: „(1) die strukturell verankerte Möglichkeit, eigene Interessen zu äußern, (2) die sozial differenten Voraussetzungen für solche Äußerungen sowie (3) die kritische Reflexion der Wahrscheinlichkeit, dass diese Äußerungen auch gehört werden“ (Iske, Klein, & Verständig, 2015, S. 7). Der Möglichkeitsraum schließt dementsprechend die Potenzialität der Exklusion nicht aus. Vielmehr kann der soziale Austausch dabei als gruppenspezifischer Differenzierungsprozess verstanden werden, indem sich Rollen und sozialer Status ausbilden (Kerres & Rehm, 2015). Der Erfolg eines Forums hängt dementsprechend davon ab, ob die Teilnehmenden sich eine (positive) Resonanz erhoffen. Das kann sowohl bedeuten, dass wertvolle Beiträge gekennzeichnet sind und dadurch Anreize zur Beteiligung bieten (Kerres, Hölterhof, & Rehm, 2017, S. 161). Als auch, dass

Anliegen überhaupt erst als gemeinsame Angelegenheit betrachtet und beantwortet werden (Iske, Klein, & Verständig, 2015, S. 8).

Tabelle 6.5: Konzeptionsskizze des Reflexionstools im 3-C Modell

	Kursbasierte Weiterbildung	Hybride Lernangebote	Informelles Lernen
Inhalt		Öffentliche Materialien: Video-Fälle von Ehrenamtlichen, Selbstlernmaterial zur interkulturellen Kompetenz	
Kommunikation	Peer-Coaching: Mind. 1x/Quartal		Teilen: eigene Inhalte zu den Reflexionsimpulsen über Schnittstellen teilen
Wissens- konstruktion	Reflexionsimpulse: wöchentliche Anregungen / Aufgaben	Forum: Handlungsoptionen zu konkreten Problemstellungen	

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass alle der befragten Ehrenamtlichen digitale Medien in ihrem ehrenamtlichen Alltag nutzen und grundsätzlich daran interessiert sind, sich weiterzubilden. Die vier Ehrenamtsprofile, die in der fallorientierten Auswertung herausgearbeitet wurden, können dazu genutzt werden, mediengestützte Lernangebote und lernförderliche Strukturen zu entwickeln und damit Lern- und Bildungsprozesse von Ehrenamtlichen zu fördern.

In der konzeptionellen Gestaltung lässt sich zudem strukturelle Ungleichheit adressieren, indem unterschiedliche Formen der Partizipation ermöglicht und aktiv unterstützt wird. Die Ergebnisse der Fallstudie unterstreichen den hohen Grad an Autonomie und Selbststeuerung, mit dem Ehrenamtliche agieren. In der Entwicklung erfolgreicher Angebote können deshalb Methoden der Evaluation und co-creation ausschlaggebend sein (vgl. hierzu Patterson, 2018, S, 59), um die Bedarfe und Ressourcen der Beteiligten einzubeziehen und Akzeptanz herzustellen.

Fazit: Lernen im Ehrenamt als gestaltungsorientiertes Handeln

Gegenstand dieser Arbeit sind Lern- und Bildungsprozesse von Ehrenamtlichen, die sich für Geflüchtete engagieren. Zu Beginn des Vorhabens standen die Fragen, wie Ehrenamtliche relevantes Wissen für ihre Tätigkeit erlernen und – mit Blick auf die Prämisse des Handelns – welche Lernanlässe sie im Rahmen ihrer Tätigkeit aufgreifen. Anschließend kamen die Überlegungen hinzu, ob Ehrenamtliche (digital) an sozialen Netzwerken und Weiterbildungen partizipieren und welche Maßstäbe sie an ihre Tätigkeit legen. Es wurde deutlich, dass Lernhandlungen immer in individuellen und sozialen Zusammenhängen eingebettet sind und aus diesen heraus von den Beteiligten in ihrer Bedeutung bewertet wurden.

Konkret befasst sich diese Fallstudie mit den Kontexten, in denen gelernt wird und beleuchtet das vielschichtige und selbstgesteuerte Lernhandeln von Ehrenamtlichen im Bereich der Willkommensarbeit.

Im Ehrenamt für Geflüchtete engagieren sich Menschen generationsübergreifend in verschiedenen Kernbereichen, so dass eine große Bandbreite an Handlungen, Strategien und Einstellungen erfasst werden konnte. Diese Vielfalt ist das Bemerkenswerte am empirischen Material dieser Arbeit. In den beschriebenen Situationen und Herausforderungen können sich mit großer Wahrscheinlichkeit viele Ehrenamtliche wiedererkennen und vermutlich lassen sich Teile der Ergebnisse auf andere Ehrenamtsbereiche oder Bereiche des alltäglichen Lernens übertragen.

Im Rahmen der empirischen Auswertung konnten verschiedene Ergebnisse gewonnen werden, die sich auf Jarvis Lerntheorie, die erwachsenenpädagogische Ehrenamtsforschung und die Konzeption von Weiterbildungsangeboten beziehen lassen.

7.1 Theorie: Lernerfahrungen definieren

Ausgangspunkt der theoretischen und praktischen Bestimmung dieser Fallstudie war der Erfahrungsbegriff. Erfahrungen werden im Hinblick auf das empirische Material als Vehikel für Veränderung verstanden und gleichzeitig kommt ihnen eine zentrale Rolle im theoretischen Diskurs zu Bildungsprozessen zu. Die lerntheoretischen Überlegungen dieser Arbeit stützen sich vor allem auf Peter Jarvis. In seinem Modell zum Lernen durch Erfahrung verbindet er die subjektorientierte mit der strukturellen Perspektive.

Im Laufe der Erhebung bestätigte sich, dass die Schwierigkeit der Forschung zu informellem Lernen in der Beobachtung, der Zuordenbarkeit und der Messbarkeit liegen (Rauschenbach, 2018, S. 823). Untersucht wurden deshalb keine Transformationsprozesse, sondern Lernhandlungen, Lernanlässe und Lernkontexte, die eine Person entsprechend ihrem Selbstbild und den situativen und strukturellen Gegebenheiten nutzt.

Vor dem Problemhorizont der Ehrenamtspraxis wurden Ergebnisse aus der empirischen Analyse in das lerntheoretische Modell zurückgeführt. Die theoretischen Komponenten des Modells wurden dementsprechend um forschungspraktische Elemente erweitert. Die folgende Grafik 7.1 veranschaulicht die analytischen Komponenten der Tabelle 6.1 (siehe Seite 298) innerhalb des Modells.

Jede Form des Lernens stellt für Jarvis eine Transformation dar, denn durch jede Lernerfahrung verändern wir uns. Nach Jarvis verläuft ein Lern- bzw. Transformationsprozess folgendermaßen: **Eine Person in ihrer Lebenswelt** erlebt eine **Disjunction**, die sie als Interaktion oder Grenzerfahrung bewusst wahrnimmt. In Jarvis Modell folgt danach eine Transformation aus der Kombination affektiver, aktionaler und kognitiver Prozesse. Diese Prozesse verarbeiten das Erlebte zu Lernerfahrungen, aus denen die Person erfahrener hervorgeht. In der Auswertung der empirischen Daten stellten sich die **Transformationsprozesse** jedoch als zu granular dar, um sie aus ihrem Handlungszusammenhang heraus zu extrahieren. Es wurde deshalb die Komponente der **Lernhandlungen** eingeführt, in denen die Transformationsprozesse aufgehen. In seinen Ausführungen betont Jarvis das Zusammenspiel zwischen der individuellen Person und ihrem gesellschaftlichen Kontext. Die herausgearbeiteten **Lernkontexte** berücksichtigen diese soziale Komponente. Sie beinhalten unterschiedliche Sozialstrukturen und Zielsetzungen und rahmen die Lernhandlungen. Am Ende des Lern- bzw. Transformationszyklus steht die **erfah-**

renere Person. Sie interagiert als **veränderte Person** mit ihrer Lebenswelt, wenn Änderungen ihrer Handlung oder ihrer Perspektive sich auf die Welt auswirken.

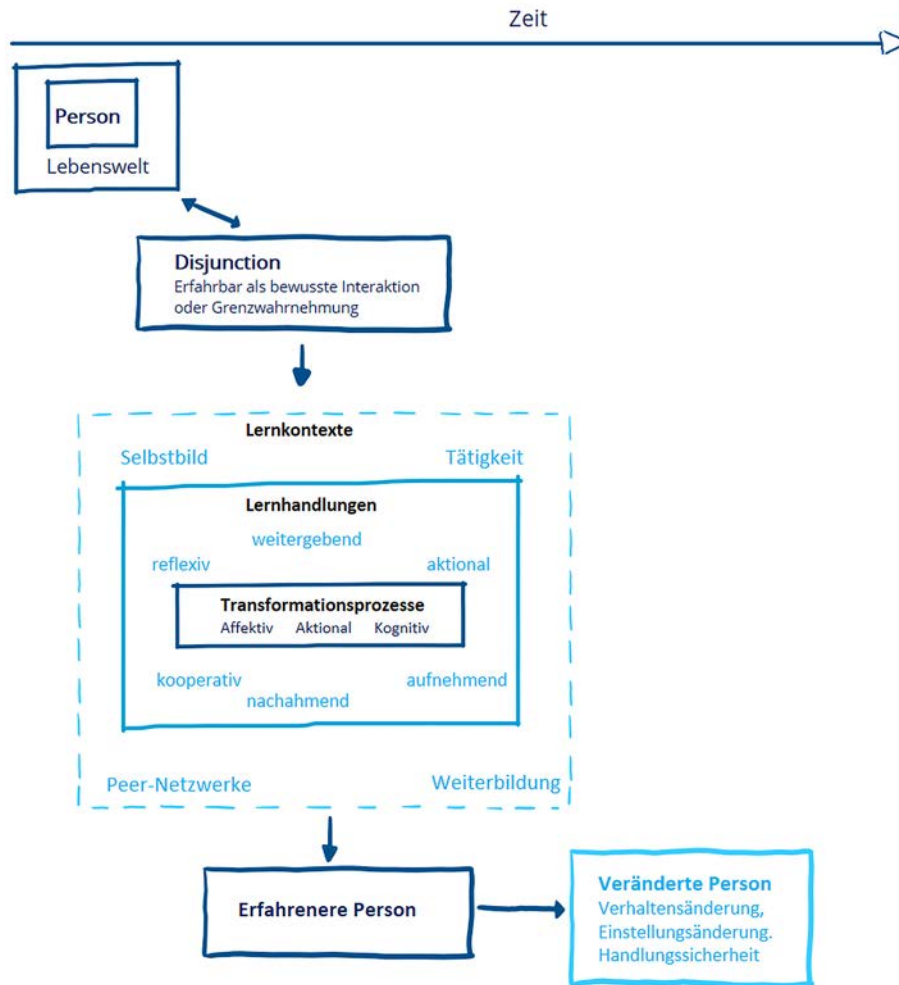


Abbildung 7.1: Lernmodell nach Jarvis (dunkelblau) mit forschungspraktischen Komponenten (hellblau). Der Lernprozess wird zweidimensional auf der Zeitachse abgebildet

Die Anpassungen erweitern das Modell durch neue Komponenten und fokussieren gleichzeitig den Blick auf die Gestaltung von Lernerfahrungen. Im Aufeinandertreffen der verschiedenen Komponenten konkretisiert sich das Mögliche. Wenn der Prozess in der Handlung sichtbar wird oder die Lernhandlung durch ihren Kontext ermöglicht wird, dann entscheidet sich die Tiefe und die Komplexität von Lernerfahrungen sowie das Erkennen und Ablehnen von Lernanlässen. Mit dieser Verengung wird Jarvis anthropologisches Verständnis vom Lernen als alltägliche Transformationen für

empirische Forschung greifbar und auf andere Bereiche des lebenslangen Lernens übertragbar.

7.2 Ehrenamtsforschung: Entgegen einer Professionalisierung

Die empirische Datengrundlage öffnete aufgrund der Erhebung durch die methodische Kombination von Cultural Probes und leitfadengestützten Interviews einen umfassenden Einblick in den ehrenamtlichen Alltag der Befragten. Durch die Art des methodischen Zugangs wurden die Ehrenamtlichen zum einen für ihr Handeln sensibilisiert, zum anderen erfasste die Alltagsdokumentation der Cultural Probes Tätigkeiten, Kontakte und Erlebnisse aus dem Alltag. In den Interviews konnte so vertieft werden, was anderenfalls als Nebensächlichkeits abgetan und nicht beachtet worden wäre. Gleichzeitig schließt sich hier einschränkend an, dass das, für die Teilnehmenden aufwändige, Forschungsdesign die Zusammensetzung des Samples vorselektierte. Insofern bildet das Material nur einen kleinen Ausschnitt der Lernpraxen ab.

In der Forschung zum Lernen im Ehrenamt werden meist einzelne Lernstrukturen fokussiert: Reflexion des Selbstbildes (Reinders, 2018), kooperatives und subjektives Lernen in Gruppen (Naumann, 2010; Trumann, 2013), individuelle Lernhandlungen (Benedetti, 2015a; Hansen, 2008). Die vorliegende Fallarbeit hingegen zeichnet zuerst die strukturellen Lernkontexte nach und zeigt anschließend in der Fallanalyse, wie unterschiedlich Ehrenamtliche ihr Engagement als Lernumgebung nutzen. In der Interpretation des Materials formierten sich Lernkontexte, die nicht nur zwischen non-formaler Weiterbildung und Learning-by-Doing unterscheiden, sondern Akteure, Ziele und Sozialform einbeziehen. Ebenso stellten sich die Lernhandlungen facettenreicher dar als in der Polarisierung von aktional und reflexiv angenommen. Doch wurde nicht nur die Komplexität aufgezeigt, sondern auch Gemeinsamkeiten herausgearbeitet. So entstanden Handlungsmuster, die sich für eine verstehende Einordnung der unterschiedlichen Ehrenamtsprofile eignen.

Im Hinblick auf die forschungsleitenden Annahmen konnten vier zentrale Feststellungen getroffen werden:

1. Reflexiven Lernhandlungen kommt in ihrer Diversität eine hervorgehobene Rolle in Lernprozessen zu. Bereits in den lerntheoretischen Überlegungen wurde Reflexion und der damit eng verknüpfte Begriff der *Irritation* als Voraussetzung für bedeutsame Lern- und Bildungsprozesse vorgestellt. Irritation wird von Jarvis in Form von Disjunction als Impuls jeglichen Lernens verstanden. In anderen theoretischen Zusammenhängen wird das Erleben von Irritation hingegen als tiefgreifende Verunsicherung interpretiert und gilt als Ausgangspunkt von biografischen Bildungsprozessen (bzw. transitorischen Lernens (Alheit) und transformativen Lernens (Mezirow) (Illeris, 2010, S. 55ff.)). Diese uneindeutige Bestimmung führt zu einer kategorialen Unbestimmtheit in der Trennung von Lernen und Bildung. Das wird in empirischen Studien besonders deutlich.¹ Auf der Grundlage des obigen Lernmodells wurden Lernprozesse nicht auf ihr Bildungspotenzial sondern auf ihre strukturelle Beschaffenheit hin untersucht. Deutlich wurde dabei, dass entgegen der Annahme, nicht lediglich aktionale Lernhandlungen ausgeführt werden, sondern Ehrenamtliche vielfältige Arten von Reflexion praktizieren. Bildungsanliegen hingegen werden zwar eng mit dem Selbstbild und dem ehrenamtlichen Engagement verbunden (z.B. als Gestaltungsprozesse in Bezug auf gesellschaftliche Teilhabe und des biografischen Narrativs), allerdings nicht als solche problematisiert, bzw. reflektiert. Schließen lässt sich daraus, dass im untersuchten Ehrenamt weder die Reflexionspraxis ausgeprägt ist noch Strukturen etabliert sind, um Selbstverständnis und Handlungsmechanismen zu problematisieren.
2. Die befragten Ehrenamtlichen streben keine Professionalisierung an. Entgegen der These vom Strukturwandel (vgl. Hollstein, 2015, S. 199ff.), ließ sich überraschenderweise feststellen, dass die befragten Ehrenamtlichen einen Gegenentwurf zum professionellen Handeln entwickelten. Das im Ehrenamt erworbene *Know how* wird als ehrenamtliche Expertise verstanden und höher bewertet als das in Qualifikationen erworbene Wissen. Der Erwerb von Handlungswissen erfolgt dabei mit einer Priorisierung von Effektivität anstelle von Effizienz sowie Nähe anstelle von Distanz. Vor diesem Hintergrund äußern die Befragten einen Performanzanspruch an ihr eigenes Handeln. Nicht der Erwerb von Kompetenzen steht für sie im Mittelpunkt, sondern ihr Erleben im Wirken der eigenen Handlung.

¹Eine kategoriale Begriffs- und Zielbestimmung alltagsbezogener Bildungsprozesse, um auf dieser Grundlage Forschungsergebnisse zu vergleichen, wurde bisher nicht etabliert. Folglich werden Bildungsprozesse in empirischen Studien nach individuellen Kriterien definiert, festgestellt und selten hinterfragt. Dadurch gilt häufig: Es wird gefunden, wonach gesucht wird. Doch nicht jede Reflexion der Selbst- und Fremdbezüge stellt einen Bildungsprozess dar (vgl. Fuchs, 2011, S. 390).

3. Es besteht ein zwiespältiges Verhältnis zu Praxisgemeinschaften. Die meisten der befragten Ehrenamtlichen sind im Rahmen ihres Ehrenamts in Communities of Practice eingebunden. Feststellen ließ sich, dass diejenigen, die eng mit anderen kooperierten, eher ihre eigene Rolle reflektierten und von gemeinsamen Lernerfahrungen berichteten. Andererseits äußerten sie sich kritisch über das Verhalten anderer und beschrieben ihre Haltung und Kompetenz vor allem in Abgrenzung zu ihnen. Darüber hinaus konnte kein Interesse an einem abgestimmten Vorgehen identifiziert werden, was mit dem obigen Gegenentwurf zur Professionalisierung übereinstimmt.
4. Das Lernen von Ehrenamtlichen ist durch Spannungen und widersprüchliche Logiken gekennzeichnet. So agieren sie auf der Grundlage durabler und flexibler Wissensbestände und positionieren sich mit ihrer Tätigkeit zwischen individueller Situation und gesellschaftlichem Diskurs. Es zeigt sich, dass Ehrenamtliche unabhängig von Alter und Lebenslage das Engagement nutzen, um ihre Biografie zu gestalten und ihr Selbstbild weiter auszuformen.

Von diesen Erkenntnissen ausgehend wird deutlich, dass das Lernen im Ehrenamt eigenen Dynamiken folgt und diese sich nicht aus der beruflichen Weiterbildung übertragen lassen. Ehrenamtliche Arbeit folgt anderen Begründungen und Bedingungen als der Personalentwicklung im Zusammenhang mit Erwerbsarbeit. Das klingt selbstverständlich, wird allerdings in der Konzeption von Begleit-, Lern- und Beratungsangeboten häufig übergangen (siehe hierzu 2.1.3).

Die genannten Aspekte zeigen vielmehr, dass Ehrenamtliche handlungsorientiert lernen: sie reflektieren, sie lernen planend, organisierend, kommunizierend. Das wirklich Bemerkenswerte ist jedoch, dass sämtliche Lernhandlungen in einen Gestaltungsprozess eingebunden sind. Die Analyse bestätigte die Vermutung, dass das Lernen im Ehrenamt sich an primären Handlungszielen orientiert – die häufig innerhalb einer Community of Practice geteilt werden. Das heißt, Ehrenamtliche eignen sich Wissen an und erweitern ihre Fähigkeiten, um selbstgewählte Aufgaben erfüllen zu können. Im Rahmen ihres Engagements machen sie ungeplante Erfahrungen, die zur Reflexion anregen und bisherige Selbst- und Weltbezüge infrage stellen. Doch darüber hinaus werden individuelle Lern-, Anschluss-, Leistungs- und Bildungsziele angestrebt, die abhängig von ihrer jeweiligen Zielsetzung in verfügbaren Lernkontexten mit entsprechenden Lernhandlungen verfolgt werden. In der Auslegung und Partizipation der sozialen Strukturen gestalten die befragten Ehrenamtlichen ihr Engagement – im Rahmen ihrer Möglichkeiten – und nehmen Einfluss auf ihre

Lebenswelt. Auf diese Weise gestalten sie ihre Umwelt, Lernangebote für Geflüchtete, ihre eigene Biografie und – ganz wichtig: ihre eigene Lernumgebung.

Peerbeziehungen, Weiterbildungen, biografische Erfahrungen und Lernmaterialien werden kombiniert, bewertet und danach ausgewählt, wie nützlich sie sind, um konkrete Bildungs-, Lern- und Handlungsziele zu verfolgen. Die Gestaltung der persönlichen Lernumgebung ist ein individueller Prozess, der die Herausforderungen des Alltagslernens verdeutlicht.

Für die Ehrenamtsforschung bedeuten diese Erkenntnisse, die Spezifika des Lernens weiter auszuloten und systematisch zu erfassen. Das ist nicht nur nötig, um Lernprozesse in diesem wichtigen Bereich des lebenslangen Lernens besser zu verstehen, sondern auch um mehr Menschen am Bildungs- und Gestaltungspotenzial des Ehrenamts teilhaben zu lassen.

7.3 Konzeption: Teilhabe unterstützen

Lern- und Bildungsprozesse finden im Ehrenamt zweifellos statt und sie werden es zunehmend digital tun. In der Auswertung zeigte sich, dass Lernerfahrungen an der Schnittstelle zwischen Struktur und Handlung verortet sind und sich gegenseitig beeinflussen. So müssen formal erworbene Kompetenzen erst in den Handlungskontext der Tätigkeit übertragen werden, bevor sie nutzbar sind. Ebenso ist eine digitale Kooperation nur durch die Partizipation in sozialen Netzwerken denkbar. Für die Analyse und Konzeption von Lehr-Lern-Szenarien stellt sich deshalb die Herausforderung, Weiterbildung weder auf eine individuell-subjektivistische noch eine instrumentell-qualifikatorische Frage zu verkürzen (Siehe digitale Spaltung Iske, Klein, & Verständig, 2015, S. 11). Vielmehr geht es darum, individuelle Bildungsziele strukturell zu unterstützen.

Wird Bildung als individuelle Positionierung im gesellschaftlichen Spannungsfeld verstanden, steht sie im engen Zusammenhang mit der Bedingung und Ausgestaltung von Partizipation. In Bezug auf heterogene Gesellschaften stellen Marotzki und Jörissen fest:

Bildungsprozesse können vor diesem Hintergrund nicht mehr nur als eine individuelle Angelegenheit betrachtet werden. Vielmehr müssen

sie in diesem Zusammenhang als Teilhabeprozesse an einer deliberativen Öffentlichkeit verstanden werden. (Jörissen & Marotzki, 2009, S. 38)

Diese Feststellung kann auch als Aufforderung für eine bedarfsorientiertere Weiterbildungsplanung im Ehrenamt verstanden werden, in der Inhalte und didaktische Ausrichtung neu (und mit den Teilnehmenden) verhandelt werden. Die in der Fallanalyse konstruierten vier Modellfälle verdeutlichen, die unterschiedlichen Perspektiven aufs Ehrenamt. Sie stellen ein Werkzeug dar, mit dem Begleit-, Lern- und Beratungsangebote bedarfs- und zielgruppenorientiert entwickelt werden können. Damit zeigt sich, dass es wenig Bedarf an kursbasierter Weiterbildung gibt, die sich auf eine Qualifizierung für die ehrenamtliche Tätigkeit fokussiert. Stattdessen bieten sich hybride Formate an, die sich zwischen kursbasierter Weiterbildung und informellem Lernen befinden und an denen Ehrenamtliche selbst mitwirken können. Ebenso können informelle Lernprozesse durch lernförderliche (digitale) Infrastrukturen unterstützt werden. Das Ehrenamt ist nicht nur ein Ort für Kompetenzentwicklung, sondern vielmehr eine persönliche Lernumgebung für individuelle Lern- und Bildungsprozesse. Diese Gestaltungsprozesse zu unterstützen ist Aufgabe der Erwachsenenbildung.

7.4 Ausblick: Gestaltungspotenzial erschließen

Die theoretischen, inhaltlichen und konzeptionellen Ergebnisse sind anschlussfähig an zentrale Fragestellungen der Mediendidaktik und der Erwachsenenbildung. Sie bilden deshalb einen guten Ausgangspunkt für künftige Forschung.

In den theoretischen Überlegungen wurde herausgearbeitet, dass Affekte und Reflexion wichtige Prozesse des Lernens darstellen. Die Erhebung und Auswertung der entsprechenden Daten wird jedoch dadurch erschwert, dass es für die qualitative Sozialforschung kaum passende Instrumente und Systematiken gibt. Die Schwierigkeit liegt darin, dass Affekte häufig vor-reflexiv und deshalb nicht sichtbar sind. Reflexionen hingegen werden bewusst ausgeführt, allerdings sind sie selten an konkrete Handlungen geknüpft, sondern retrospektiv auf diese bezogen. Eine Erfassung, zumal in informellen Kontexten, gestaltete sich in der vorliegenden Fallstudie als schwierig. Ein Ansatz könnte darin liegen, die von Margret Archer entwickelten inneren Dialoge (siehe Seite 73) zu einem Erhebungsinstrument für reflexive Lernhandlungen weiter zu entwickeln.

Auf inhaltlicher Ebene wurde deutlich, dass informelles Lernen in unterschiedlichen Strukturen stattfindet. Es ist weder gleichzusetzen mit kooperativem Lernen oder dem Lernen in Communities of Practice noch kann ausschließlich von Learning by Doing ausgegangen werden. Diese gewonnene Erkenntnis wurde in Form der herausgearbeiteten Lernkontexte in Jarvis Lernmodell integriert. Eine weitere Erprobung und Anpassung für andere Handlungszusammenhänge als das Ehrenamt wären wünschenswert. Einen Bereich mit möglichen Parallelen in Bezug auf Lernstrukturen und Mechanismen stellt die Familienarbeit (Pflege von Angehörigen, Betreuung von Kindern) dar. Herauszuarbeiten wäre, inwiefern sich Bedingungen von Lernstrukturen, bzw. konkreten Kontexten im Sinne der Gestaltung einer persönlichen Lernumgebung ableiten lassen.

Weitestgehend ausgeklammert wurde im Sinne der Fragestellung eine machtheoretische Perspektive. Doch insbesondere in den Interaktionsfeldern der Communities of Practice sowie zwischen Ehrenamtlichen und Geflüchteten bedarf es weitere Untersuchungen, um das kooperative Lernen und die individuellen Entwicklungsprozesse besser verstehen zu können. Thematische zeigten sich Spannungspunkte beispielsweise am Verständnis der Kultur(ver)mittlung, dem Gestaltungsspielraum innerhalb der Beziehung zwischen Ehrenamtlichen und Geflüchteten und der Abgrenzung zwischen den Mitgliedern einer Community.

Für eine konzeptionelle Weiterentwicklung konnte gezeigt werden, dass digitale Lernangebote im Ehrenamt ein großes Potenzial für Lern- und Bildungsprozesse haben. Digitale Medien werden bisher in der Bereitstellung von Inhalten genutzt und dienen vorrangig dem Wissensaufbau. Die Zusammenarbeit und Generierung neuer Wissen- und Bedeutungsbestände wird kaum unterstützt. Hierfür wären im Rahmen gestaltungsorientierter Forschungsprojekte didaktische Konzepte herauszuarbeiten. Zielführend ist dabei die Vernetzung zwischen non-formalen und hybriden Angebote sowie informellen Lerninfrastrukturen.

Referenzen

- Archer, M. S. (2003). *Structure, Agency and the Internal Conversation*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CB09781139087315>
- Arnold, R. (2015). „Didaktik“ informellen Lernens. In M. Rohs (Ed.), *Handbuch Informelles Lernen* (pp. 1–8). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06174-6_33-1
- Arnold, R., & Gómez Tutor, C. (2006). Emotionen in lernprozessen erwachsener. *REPORT Literatur-Und Forschungsreport Weiterbildung*, 29, 37–47.
- Bagnall, R. G. (2017). A critique of Peter Jarvis’s conceptualisation of the lifelong learner in the contemporary cultural context. *International Journal of Lifelong Education*, 36(1-2), 60–75. <https://doi.org/10.1080/02601370.2017.1268838>
- Bateson, G. (1985). Die logischen Kategorien von Lernen und Kommunikation. In *Ökologie des Geistes: Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven* (pp. 362–399). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bauman, Z. (1997). *Flaneure, Spieler und Touristen: Essays zu postmodernen Lebensformen*. (M. Suhr, Trans.) (1. Aufl). Hamburg: Hamburger Ed.
- BBSR. (2017). Stadt- und Raumforschung (BBSR) im Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung (BBR): Raumordnungsbericht 2017. *Daseinsvorsorge Sichern, Bonn*.
- Behr, K., Liebig, R., & Rauschenbach, T. (2000). Strukturwandel des Ehrenamts. *Gemeinwohlorientierung Im Modernisierungsprozess. Materialien*.
- Belanger, P. (2011). *Theories in adult learning and education*. Opladen, Ger. ; Farmington Hills, MI: Barbara Budrick Publ.
- Benedetti, S. (2015a). *Engagement, Biographie und Erwerbsarbeit: Eine biographieanalytische Studie zur subjektiven Bedeutung gesellschaftlichen Engagements*. Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Benedetti, S. (2015b). Freiwilliges Engagement Ein bildungsbiografischer Erfahrungsraum. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung-Report*, 38(1), 53–69.
- Berg, A. (2018). Qualitative Bildungsforschung und informelles Lernen. In M. Harring, M. D. Witte, & T. Burger (Eds.), *Handbuch informelles Lernen: Interdisziplinäre und*

- internationale Perspektiven* (2., überarbeitete Auflage, pp. 726–739). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Bertelsmann Stiftung. (2016). *Koordinationsmodelle und Herausforderungen ehrenamtlicher Flüchtlingshilfe in den Kommunen*.
- Boehner, K., Gaver, W. W., & Boucher, A. (2012). Probes. In *Inventive Methods: The happening of the social* (Vol. 185, pp. 185–201).
- Bonfadelli, H. (2021). Theorieansätze und Hypothesen in der Medienpädagogik: Wissenskluft-Perspektive. In U. Sander, F. von Gross, & K.-U. Hugger (Eds.), *Handbuch Medienpädagogik* (pp. 1–8). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25090-4_35-1
- Brake, A. (2018). Theorie der sozialen Praxis und informelles Lernen. In M. Haring, M. D. Witte, & T. Burger (Eds.), *Handbuch informelles Lernen: Interdisziplinäre und internationale Perspektiven* (2., überarbeitete Auflage, pp. 86–103). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Brödel, R. (2006). Bürgerschaftliches Engagement und Weiterbildung. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 3(29), 70–80.
- Bundesarbeitsgemeinschaft der Freiwilligenagenturen e.V. (2020). Digitales Engagement. *Themenwelt Digitalisierung*. <https://bagfa.de/themenwelt-digitalisierung/>.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2018). *Engagement in der Flüchtlingshilfe. Ergebnisbericht einer Untersuchung des Instituts für Demoskopie Allensbach*. Berlin.
- Bundestag, D. (2002). Bürgerschaftliches Engagement: Auf dem Weg in eine zukunftsfähige Bürgergesellschaft. *Bericht Der Enquete-Kommission „Zukunft Des bürgerschaftlichen Engagements“*. Verfügbar Unter: [Http://Dipbt. Bundestag. De/-Dip21/Btd/14/088/1408800. Pdf, 21, 2011](http://Dipbt. Bundestag. De/-Dip21/Btd/14/088/1408800. Pdf, 21, 2011).
- Burnard, P. (1988). Experiential learning: Some theoretical considerations. *International Journal of Lifelong Education*, 7(2), 127–133. <https://doi.org/10.1080/0260137880070204>
- Cafantaris, K. (2021). Ethnographie als Interaktionsprozess Zur ethnographischen Untersuchung hybrider Lernorte. *ZfW*, 44(1), 5–22. <https://doi.org/10.1007/s40955-021-00178-3>
- Clarat. (2017). Interviews Lotsen refugees. Ergebnisse der Customer Journey-Interviews & Überblick über bisherige Erkenntnisse.
- Clary, E. G., & Snyder, M. (1999). The motivations to volunteer theoretical and practical considerations. *Current Directions in Psychological Science*, 8(5), 156–159.

- Davies, B., & Harré, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1), 43–63.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston, Massachusetts: D.C. Heath & Co.
- Dewey, J. (1916). Experience and Thinking. In *Democracy and Education*. New York: The Macmillan Company.
- Dewey, J. ([1938] 1997). *Experience and education* (1. ed). New York: Simon & Schuster.
- Dinkelaker, J. (2008). *Kommunikation von (Nicht-)Wissen: eine Fallstudie zum Lernen Erwachsener in hybriden Settings* (1. Aufl). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dinkelaker, J. (2009). Motive und Lernanlässe-zur sozialen Konstitution des Lernens Erwachsener in informellen Kontexten. *Bildungsforschung*, 1, 63–78.
- Dresing, T., & Pehl, T. (2013). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (5. Auflage). Marburg: Eigenverlag.
- Duguid, F. (Ed.). (2013). *Volunteer work, informal learning and social action*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Düx, W., Prein, G., Sass, E., & Tully, C. J. (2008). *Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement: Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter*. Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Düx, W., & Sass, E. (2005). Lernen in informellen Kontexten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8(3), 394–411. <https://doi.org/10.1007/s11618-005-0147-9>
- Düx, W., & Sass, E. (2015). Informelles Lernen im freiwilligen Engagement. In M. Rohs (Ed.), *Handbuch Informelles Lernen* (pp. 1–11). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06174-6_42-1
- Dyke, M. (2017). Paradoxes of a Long Life Learning: An Exploration of Peter Jarvis's Contribution to Experiential Learning Theory. *International Journal of Lifelong Education*, 36(1-2), 23–34. <https://doi.org/10.1080/02601370.2017.1269475>
- Eccles, J. (2009). Who Am I and What Am I Going to Do With My Life? Personal and Collective Identities as Motivators of Action. *Educational Psychologist*, 44(2), 78–89. <https://doi.org/10.1080/00461520902832368>
- Elkjaer, B. (2018). Pragmatism. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning: Learning theorists... In their own words* (Second edition, pp. 66–82). Milton Park, Abingdon, Oxon ; New York, NY: Routledge.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247–273. <https://doi.org/10.1080/158037042000225245>

- Erlinghagen, M. (2008). Ehrenamtliche arbeit und informelle hilfe nach dem renten-
eintritt. In *Produktives altern und informelle arbeit in modernen gesellschaften* (pp.
93–117). Springer.
- Erpenbeck, J. (2002). Kompetenz und Performanz im Bild moderner Selbstorganisati-
onstheorie. *Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.): Berufsbildung für Eine Globale
Gesellschaft. Perspektiven Im*, 21, 1–12.
- Fahrenwald, C. (2016). Kollektive Akteure als Gegenstand der Organisationspädagogik.
In M. Göhlich, A. Schröer, & S. M. Weber (Eds.), *Handbuch Organisationspädagogik*
(pp. 1–12). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.
1007/978-3-658-07746-4_36-1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-07746-4_36-1)
- Faulstich, P. (2005). Lernen Erwachsener in kritisch-pragmatischer Perspektive. *Zeit-
schrift für Pädagogik*, 51(4), 528–542.
- Faulstich, P. (2011). *Aufklärung, Wissenschaft und lebensentfaltende Bildung: Geschichte
und Gegenwart einer grossen Hoffnung der Moderne*. Bielefeld: Transcript.
- Flick, U. (2002). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung* (6., vollständig überarbei-
tete und erw. Neuausg). Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Fuchs, T. (2011). *Bildung und Biographie: Eine Reformulierung der bildungstheoretisch
orientierten Biographieforschung*. Bielefeld: Transcript.
- Gallistl, V., Parisot, V., Dobner, S., Mayer, T., & Kolland, F. (2019). Digital Literacy im
Alter Bildung im Alter und neue Technologien. In C. Schwender & C. Kuttner
(Eds.), *Mediale Lehr-Lern-Kulturen im höheren Erwachsenenalter* (pp. 61–78).
München: Kopäd Verlag.
- Garrety, K. (2006). Reflexivity and Normative Change. *The International Journal of
Knowledge, Culture, and Change Management: Annual Review*, 5(6), 68–75. [https:
//doi.org/10.18848/1447-9524/CGP/v05i06/49598](https://doi.org/10.18848/1447-9524/CGP/v05i06/49598)
- Gaver, W. W., Dunne, T., & Pacenti, E. (1999). Design: Cultural probes. *Interactions*,
6(1), 21–29. <https://doi.org/10.1145/291224.291235>
- Geertz, C. (2002). *Dichte Beschreibung : Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme* (1.
Aufl., [Nachdr.]). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gensicke, T., & Geiss, S. (2010). Hauptbericht des Freiwilligensurveys 2009. *Ergebnisse
Der Repräsentativen Trenderhebung Zu Ehrenamt, Freiwilligenarbeit Und Bürger-
schaftlichem Engagement*. München.
- Gherardi, S. (2013). Is organizational learning possible without participation? In S. M.
Weber, M. Göhlich, A. Schröer, C. Fahrenwald, & H. Macha (Eds.), *Organisation*

- und Partizipation (pp. 29–43). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00450-7_2
- Gnahn, D. (2016). Informelles Lernen in der Erwachsenenbildung / Weiterbildung. In *Handbuch Informelles Lernen* (pp. 107–122). https://doi.org/10.1007/978-3-658-05953-8_8
- Gorges, J. (2015). Warum (nicht) an Weiterbildung teilnehmen? Ein erwartungswert-theoretischer Blick auf die Motivation erwachsener Lerner. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9–28.
- Gorges, J., & Hollmann, J. (2015). Motivationale Faktoren der Weiterbildungsbeteiligung bei hohem, mittlerem und niedrigem Bildungsniveau. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 51–69.
- Graham, C., Rouncefield, M., Gibbs, M., Vetere, F., & Cheverst, K. (2007). How probes work. In *Proceedings of the 2007 conference of the computer-human interaction special interest group (CHISIG) of Australia on Computer-human interaction: Design: Activities, artifacts and environments - OZCHI '07* (p. 29). Adelaide, Australia: ACM Press. <https://doi.org/10.1145/1324892.1324899>
- Grotlüschen, A., & Pätzold, H. (2020). *Lerntheorien: in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Bielefeld: wbv Publikation.
- Habeck, S. (2009). Freiwilligenmanagement: Professionelle Leitung und Qualifizierung von Ehrenamtlichen. In W. Seitter (Ed.), *Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung* (pp. 71–93). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hansen, S. (2008). *Lernen durch freiwilliges Engagement. Eine empirische Studie zu Lernprozessen in Vereinen*. Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Harré, R. (1997). *The singular self: An introduction to the psychology of personhood*. Sage.
- Hartson, R., & Pyla, P. (2012). *The UX Book: Process and Guidelines for Ensuring a Quality User Experience*. Amsterdam ; Boston: Morgan Kaufmann.
- Heckhausen, J., & Heckhausen, H. (2010). *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer-Verlag.
- Heinze, R. G., & Olk, T. (1999). Vom ehrenamt zum bürgerschaftlichen engagement. Trends des begrifflichen und gesellschaftlichen strukturwandels. In E. Kistler, H.-H. Noll, & Priller, Eckhard (Eds.), *Perspektiven gesellschaftlichen Zusammenhalts. Empirische Befunde, Praxiserfahrungen, Meßkonzepte* (pp. 77–100). Berlin.
- Hilzensauer, W. (2008). Theoretische Zugänge und Methoden zur Reflexion des Lernens. Ein Diskussionsbeitrag. *Bildungsforschung*, 2.

- Himmelsbach, I. (2018). Informelles Lernen im Alter. In M. Haring, M. D. Witte, & T. Burger (Eds.), *Handbuch informelles Lernen: Interdisziplinäre und internationale Perspektiven* (2., überarbeitete Auflage, pp. 354–365). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Hof, C. (2012). Vom Lebenslangen Lernen zum Lernen im Lebenslauf. In H. von Felden (Ed.), *Erwachsenenbildung und Lernen : vom 22. - 24 September 2011 an der Universität Hamburg* (pp. 70–79). Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.
- Hollstein, B. (2015). *Ehrenamt verstehen: Eine handlungstheoretische Analyse*. Campus Verlag.
- Holzer, D. (2017). *Weiterbildungswiderstand: Eine kritische Theorie der Verweigerung*. Bielefeld: Transcript.
- Holzkamp, K. (1994). Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung-Einführung in die Hauptanliegen des Buches. *LLF-Berichte/Universität Potsdam, Zentrum für Lehrerbildung*, 8.
- Holzkamp, K. (1995). *Lernen: subjektwissenschaftliche Grundlegung* (Studienausg.). Frankfurt/Main: Campus-Verl.
- Hopf, C. (2016). Hypothesenprüfung und qualitative Sozialforschung. In W. Hopf & U. Kuckartz (Eds.), *Schriften zu Methodologie und Methoden qualitativer Sozialforschung* (pp. 155–166). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11482-4_7
- Höllerhof, T. (2017). Bildung und Lernen. Seminar: *{}Theorien{} Der {}Medienbildung{}*, Essen.
- Hübner, A. (2010). *Freiwilliges Engagement als Lern- und Entwicklungsraum: Eine qualitative empirische Studie im Feld der Stadtranderholungsmassnahmen* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Illeris, K. (2010). *Lernen verstehen: Bedingungen erfolgreichen Lernens*. Julius Klinkhardt.
- Illeris, K. (2017). Peter Jarvis and the understanding of adult learning. *International Journal of Lifelong Education*, 36(1-2), 35–44. <https://doi.org/10.1080/02601370.2016.1252226>
- Illeris, K. (Ed.). (2018). *Contemporary theories of learning: Learning theorists... In their own words* (Second edition). Milton Park, Abingdon, Oxon ; New York, NY: Routledge.
- Iske, S. (2018). Digitale Medien und informelles Lernen. In M. Haring, M. D. Witte, & T. Burger (Eds.), *Handbuch informelles Lernen: Interdisziplinäre und internationale*

- Perspektiven* (2., überarbeitete Auflage, pp. 516–538). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Iske, S., & Fromme, J. (2021). Diskussionsfelder der Medienpädagogik: Informelles Lernen mit digitalen Medien. In U. Sander, F. von Gross, & K.-U. Hugger (Eds.), *Handbuch Medienpädagogik* (pp. 1–17). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25090-4_87-1
- Iske, S., Klein, A., & Verständig, D. (2015). Informelles Lernen und digitale Spaltung. In M. Rohs (Ed.), *Handbuch Informelles Lernen* (pp. 1–15). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06174-6_26-1
- Jarvis, P. (1987). *Adult learning in the social context* (Vol. 78). Routledge.
- Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice* (3rd ed). London ; New York: Routledge.
- Jarvis, P. (2006). *Towards a comprehensive theory of human learning*. London [u.a.]: Routledge.
- Jarvis, P. (2007). *Globalization, lifelong learning and the learning society: Sociological perspectives*. Routledge.
- Jarvis, P. (2008). *Democracy, lifelong learning and the learning society: Active citizenship in a late modern age*. Abingdon [England] ; New York, NY: Routledge.
- Jarvis, P. (2009). Learning to be an expert: Competence development and expertise. In K. Illeris (Ed.), *International Perspectives on Competence Development* (pp. 99–109). Routledge.
- Jarvis, P. (2012a). An Analysis of Experience in the Processes of Human Learning. *Recherche & formation*, (70), 15–30. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1916>
- Jarvis, P. (2012b). Learning to be a person in society. Learning to be me. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary Theories of Learning. Learning theorists . . . in their own words* (pp. 21–34). Routledge.
- Jarvis, P. (2012c). *Paradoxes of learning: On becoming an individual in society*. London; New York: Routledge.
- Jarvis, P. (2012d). *Teaching, learning and education in late modernity: The selected works of Peter Jarvis*. Routledge.
- Jarvis, P. (2013). Learning to be a person East and West. *Comparative Education*, 49(1), 4–15. <https://doi.org/10.1080/03050068.2012.740216>
- Jarvis, P. (2015). Human Learning: Implicit and explicit. *Educ. Real.*, 40(3), 809–823. <https://doi.org/10.1590/2175-623648387>

- Jeggle, U. (2008). Geheimnisse der Feldforschung. In R. Johler & B. Tschofen (Eds.), *Empirische kulturwissenschaft. Eine Tübinger Enzyklopädie* (pp. 257–272). Tübingen: Tübinger Vereinigung für Volkskunde.
- Jörissen, B. (2010). George Herbert Mead: Geist, Identität und Gesellschaft aus der Perspektive des Sozialbehaviorismus. In B. Jörissen & J. Zirfas (Eds.), *Schlüsselwerke der Identitätsforschung* (pp. 87–108). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92196-9_6
- Jörissen, B., & Marotzki, W. (2009). *Medienbildung - eine Einführung: Theorie - Methoden - Analysen* (Vol. 3189). Bad Heilbrunn: Utb.
- Jütte, W. (2018). Netzwerke und informelles Lernen. In M. Harring, M. D. Witte, & T. Burger (Eds.), *Handbuch informelles Lernen: Interdisziplinäre und internationale Perspektiven* (2., überarbeitete Auflage, pp. 411–424). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Kahnwald, N. (2013). *Informelles Lernen in virtuellen Gemeinschaften: Nutzungspraktiken zwischen Information und Partizipation*. Münster: Waxmann.
- Kahnwald, N. (2018). Informelles Lernen im Erwachsenenalter. In M. Harring, M. D. Witte, & T. Burger (Eds.), *Handbuch informelles Lernen: Interdisziplinäre und internationale Perspektiven* (2., überarbeitete Auflage, pp. 340–353). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Karakayali, S., & Kleist, J. O. (2015). *EFA-Studie: Strukturen und Motive der ehrenamtlichen Flüchtlingsarbeit in Deutschland. 1. Forschungsbericht: Ergebnisse einer explorativen Umfrage vom November / Dezember 2014*. Berlin: Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM).
- Karakayali, S., & Kleist, J. O. (2016). *EFA-Studie 2: Strukturen und Motive der ehrenamtlichen Flüchtlingsarbeit (EFA) in Deutschland. Forschungsbericht: Ergebnisse einer explorativen Umfrage vom November / Dezember 2015* (No. 2). Berlin: Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM).
- Kelle, U., & Kluge, S. (1999). *Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Kerres, M. (2018). *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote* (Fifth). Berlin: De Gruyter Oldenbourg.
- Kerres, M., Hölterhof, T., & Rehm, M. (2017). Lebenslanges Lernen im Kontext sozialer Medien: Chancen für formelles und informelles Lernen. In D. Münk & M. Walter (Eds.), *Lebenslanges Lernen im sozialstrukturellen Wandel* (pp. 141–170). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14355-8_8

- Kerres, M., & Rehm, M. (2015). Soziales Lernen im Internet Plattformen für das Teilen von Wissen in informellen und formellen Lernkontexten. *HMD*, 52(1), 33–45. <https://doi.org/10.1365/s40702-014-0112-2>
- Kerres, M., & Witt, C. D. (2003). A Didactical Framework for the Design of Blended Learning Arrangements. *Journal of Educational Media*, 28(2-3), 101–113. <https://doi.org/10.1080/1358165032000165653>
- Kießling, B. (1988). Die „Theorie der Strukturierung“: Ein Interview mit Anthony Giddens. *Zeitschrift für Soziologie*, 17(4), 286–295. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-1988-0405>
- Klie, T., Klie, A. W., & Marzluff, S. (2016). *Zweiter Engagementbericht 2016. Demografischer Wandel und bürgerschaftliches Engagement: Der Beitrag des Engagements zur lokalen Entwicklung*. (bmfsf, Ed.). Berlin: BMFSJ.
- Kommer, S. (2021). Medienpädagogisch Handelnde und Medialer Habitus. In U. Sander, F. von Gross, & K.-U. Hugger (Eds.), *Handbuch Medienpädagogik* (pp. 1–11). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25090-4_103-1
- Kraus, K. (2015). Orte des Lernens als temporäre Konstellationen. Ein Beitrag zur Diskussion des Lernortkonzepts. In C. Bernhard, K. Kraus, S. Schreiber-Barsch, & R. Stang (Eds.), *Erwachsenenbildung und Raum* (pp. 41–54). DE: wbv Media.
- Krinninger, D. (2016). Perspektiven einer empirisch gestützten Theorie der Familienziehung. In R. Kreitz, I. Miethe, & A. Tervooren (Eds.), *Theorien in der qualitativen Bildungsforschung - Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung* (pp. 219–233). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84740778>
- Kruse, A. (2011). Bildung im Alter. In R. Tippelt & A. von Hippel (Eds.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (pp. 827–840). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94165-3_50
- Kubiak, C., Cameron, S., Conole, G., Fenton-O’Creevy, M., Mylrea, P., Rees, E., & Shreeve, A. (2015). Multimembership and identification. In E. Wenger (Ed.), *Learning in landscapes of practice: Boundaries, identity, and knowledgeability in practice-based learning* (pp. 64–80). London ; New York: Routledge.
- Kuckartz, U. (2016a). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3., überarbeitete Auflage). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. (2016b). Typenbildung und typenbildende Inhaltsanalyse in der empirischen Sozialforschung. In M. W. Schnell, C. Schulz, U. Kuckartz, & C. Dunger (Eds.), *Junge Menschen sprechen mit sterbenden Menschen* (pp. 31–

- 53). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12317-8_2
- Kunz, A. M. (2018). *Einführung in Diary-Verfahren: Theorie und Praxis in qualitativer Forschung* (1. Auflage). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Kunz, A. M., & Pfadenhauer, M. (2014). One campus - many ways to go?! A methodological comparison of paper-pencil and electronic logbooks when exploring students' patterns of spatial use. *Journal of New Frontiers in Spatial Concepts*, 6, 21–27.
- Lave, J. (1996). Teaching, as Learning, in Practice. *Mind, Culture, and Activity*, 3(3), 149–164. https://doi.org/10.1207/s15327884mca0303_2
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation* (First). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CB09780511815355>
- Livingstone, D. W. (1999). Exploring the icebergs of adult learning: Findings of the first Canadian survey of informal learning practices. *The Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 13(2), 49.
- Livingstone, D. W. (2001). Adults' Informal Learning: Definitions, Findings, Gaps, and Future Research. NALL Working Paper# 21.
- Looser, D. (2011). *Soziale Beziehungen und Leistungsmotivation: die Bedeutung von Bezugspersonen für die längerfristige Aufrechterhaltung der Lern- und Leistungsmotivation*. Opladen: Budrich UniPress.
- Luhmann, N. (2005). *Soziologische Aufklärung. Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme* (Seventh, Vol. 1). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Maaß, S., Schumacher, R., Bötcher, A., Koch, D., & Schirmer, C. (2016). *Partizipative Entwicklung von Technologien für und mit ältere/n Menschen* (Abschlussbericht Zum {{Forschungsprojekt ParTec}} - {{Partizipatives Vorgehen}} Bei Der {{Entwicklung}} von {{Technologien}} Für Den Demografischen {{Wandel}}) (p. 119).
- Maier-Gutheil, C. (2015). Lern- und Bildungsprozesse im Lebenslauf Befunde empirischer Forschung und Perspektiven der Theorieentwicklung. *ZfW*, 38(1), 7–22. <https://doi.org/10.1007/s40955-015-0008-y>
- Marotzki, W. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie: Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

- Marotzki, W., & Tiefel, S. (2013). Qualitative Bildungsforschung. In B. Friebertshäuser, A. Langer, & A. Prengel (Eds.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (pp. 73–88). Weinheim: Beltz.
- Marsick, V. J., & Neaman, A. (2018). Adult Informal Learning. In N. Kahnwald & V. Täubig (Eds.), *Informelles Lernen* (pp. 53–72). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15793-7_4
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Auflage). Weinheim Basel: Beltz Verlag.
- McAdams, D. P. (1995). What Do We Know When We Know a Person? *J Personality*, 63(3), 365–396. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1995.tb00500.x>
- McAdams, D. P. (2009). *The person: An introduction to the science of personality psychology* (5. ed). Hoboken, NJ: Wiley.
- McAdams, D. P. (2013). The Psychological Self as Actor, Agent, and Author. *Perspect Psychol Sci*, 8(3), 272–295. <https://doi.org/10.1177/1745691612464657>
- Mead, G. H. (2002). *Geist, Identität und Gesellschaft: aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. (C. W. Morris, Ed., U. Pacher, Trans.) (1. Auflage [Nachdr.]). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mezirow, J. (1994). Understanding Transformation Theory. *Adult Education Quarterly*, 44(4), 222–232. <https://doi.org/10.1177/074171369404400403>
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult. Core concepts of transformation theory. In J. Mezirow (Ed.), *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress* (pp. 3–33). Jossey-Bass.
- Miller, M. H. (1986). *Kollektive Lernprozesse: Studien zur Grundlegung einer soziologischen Lerntheorie* (1. Aufl). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Molzberger, G. (2007). *Rahmungen informellen Lernens: zur Erschließung neuer Lern- und Weiterbildungsperspektiven* (1. Aufl). Wiesbaden: Dt. Univ.-Verl., VS Verl. f. Sozialwiss.
- Münchhausen, G., & Seidel, S. (2016). Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. In M. Rohs (Ed.), *Handbuch Informelles Lernen* (pp. 587–607). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-05953-8_31
- Mündel, K., & Schugurensky, D. (2013). Creating healthy communities: The transformative potential of volunteering in community-based organizations. In F. Duguid (Ed.), *Volunteer work, informal learning and social action* (pp. 177–194). Leiden: Brill Sense.

- Naumann, S. (2010). *Bildungsprozesse in bürgerschaftlichen Initiativen: eine empirische Studie zur Transformation konjunktiver Orientierungen* (1. Aufl.). Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Nittel, D. (2018). Qualitative Bildungsforschung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Eds.), *Handbuch Bildungsforschung* (pp. 689–713). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_29
- Nohl, A.-M. (2006). Die Bildsamkeit spontanen Handelns. *Thementeil: BildungMachtGesellschaft*, 91.
- Nohl, A.-M. (2016). Bildung und transformative learning. In D. Verständig, J. Holze, & R. Biermann (Eds.), *Von der Bildung zur Medienbildung* (pp. 163–177). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10007-0_9
- Nohl, A.-M., von Rosenberg, F., & Thomsen, S. (2015). Lernen. In A.-M. Nohl, F. von Rosenberg, & S. Thomsen (Eds.), *Bildung und Lernen im biographischen Kontext* (pp. 139–208). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06602-4_3
- Oelkers, J. (2002). Wo bleibt die Bildung. *Die Zeit*.
- Oostlander, J., Güntert, S. T., Schie, S. van, & Wehner, T. (2014). Volunteer Functions Inventory (VFI): Konstruktvalidität und psychometrische Eigenschaften der deutschen Adaptation. *Diagnostica*, 60(2), 73–85. <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000098>
- Orthey, F. M. (2004). Zwielfichtiges lernen. Über Grenzen, Zumutungen und andere Seiten des Lernens. *Pädagogisierung: die Kunst, Menschen mittels Lernen immer dümmer zu machen!*, 73–86.
- Overwien, B. (2005). Stichwort: Informelles Lernen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, (3), 339–355.
- Patterson, M. B. (2018). The Forgotten 90%: Adult Nonparticipation in Education. *Adult Education Quarterly*, 68(1), 41–62. <https://doi.org/10.1177/0741713617731810>
- Pätzold, H. (2011). *Learning and teaching in adult education: Contemporary theories*. Opladen ; Farmington Hills, MI: Barbara Budrich Publishers.
- Pelosi, L. (2019). Der Lernraum im Kontext reflexiver Lernprozesse. Eine philosophische, bildungstheoretische und erwachsenenbildungspraktische Betrachtung. *Magazin Erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis Und Diskurs*, 13(35–36).

- Prein, G., Sass, E., & Züchner, I. (2009). Lernen im freiwilligen Engagement und gesellschaftliche Partizipation: Ein empirischer Versuch zur Erklärung politischen Handelns. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12(3), 529–547. <https://doi.org/10.1007/s11618-009-0086-y>
- Ramos, R., & Wehner, T. (2018). Failure in volunteer work: A call for strategic volunteer management. In S. Kunert (Ed.), *Strategies in failure management* (pp. 211–229). Wiesbaden: Springer.
- Rauschenbach, T. (2018). Informelles Lernen Bilanz und Perspektiven. In M. Haring, M. D. Witte, & T. Burger (Eds.), *Handbuch informelles Lernen: Interdisziplinäre und internationale Perspektiven* (2., überarbeitete Auflage, pp. 817–830). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Rädiker, S., & Kuckartz, U. (2019). Mixed-Methods-Datenanalyse. In *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA* (pp. 181–199). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22095-2_13
- Reich-Claassen, J. (2010). *Warum Erwachsene (nicht) an Weiterbildungsveranstaltungen partizipieren: Einstellungen und prägende Bildungserfahrungen als Regulative des Weiterbildungsverhaltens; eine qualitativ-explorative Untersuchung erwartungswidriger Teilnahme und Nichtteilnahme an Erwachsenenbildung*. LIT Verlag Münster.
- Reifenhäuser, C. (2016). *Freiwilligenmanagement in der Praxis*. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Reifenhäuser, C., & Reifenhäuser, O. (Eds.). (2013). *Praxishandbuch Freiwilligenmanagement*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Reimann, G., & Sesink, W. (2011). *Entwicklungsorientierte Bildungsforschung. Diskussionspapier*. Leipzig.
- Reinders, H. (2009). *Bildung und freiwilliges Engagement im Jugendalter: Expertise für die Bertelsmann-Stiftung*. Würzburg: Univ. Würzburg, Lehrstuhl Empirische Bildungsforschung.
- Reinders, H. (2015). Interview. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel, & B. Gniewosz (Eds.), *Empirische Bildungsforschung* (pp. 93–107). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19992-4_7
- Reinders, H. (2018). Gemeinnützige Tätigkeit und informelles Lernen. In M. Haring, M. Witte, & T. Burger (Eds.), *Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven* (pp. 440–454). Weinheim: Beltz Juventa.

- Rogers, C. (1998). The interpersonal relationship in the facilitation of learning. *Taking Issue: Debates in Guidance and Counselling in Learning*. London, Routledge, 196–208.
- Rogers, C. (2005). *Die Person als Mittelpunkt der Wirklichkeit*. Klett-Cotta.
- Rogers, E. M. (1983). *Diffusion of innovations* (3rd ed). New York : London: Free Press ; Collier Macmillan.
- Sagmeister, M. (2019). Situiertes Lernen: Informelles Lernen am Arbeitsplatz in der Community of Practice. In M. W. Fröse, B. Naake, & M. Arnold (Eds.), *Führung und Organisation* (pp. 417–432). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24193-3_21
- Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz. (2017). *HeLP-Studie - Herausforderungen, Leistungen und Perspektiven ehrenamtlicher Integrationsarbeit in Sachsen*. Dresden: Geschäftsbereich Gleichstellung und Integration.
- Scharnberg, G., & Unterholzer, T. (2019). *Digitale Lernangebote gestalten: Für Ehrenamtliche in der Arbeit mit Geflüchteten*. Essen: DuEPublico: University of Duisburg-Essen. <https://doi.org/10.17185/DUEPUBLICO/49140>
- Schäffter, O. (2001). *Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft: zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Schäffter, O. (2003). Selbstorganisiertes Lernen–eine Herausforderung für die institutionalisierte Erwachsenenbildung. *Selbst Gesteuertes Lernen. Theoretische Und Praktische Zugänge. Wissenschaft-Praxis DIALOG Berufliche Bildung*, 10, 69–70.
- Schäffter, O. (2006). Lernen in der Zivilgesellschaft aus der Perspektive der Erwachsenenbildung. In H. Voesgen (Ed.), *Brückenschläge: Neue Partnerschaften zwischen institutioneller Erwachsenenbildung und bürgerschaftlichem Engagement* (pp. 21–32). Bielefeld: Bertelsmann.
- Schiffauer, W., Eilert, A., & Rudloff, M. (Eds.). (2017). *So schaffen wir das - eine Zivilgesellschaft im Aufbruch: 90 wegweisende Projekte mit Geflüchteten*. Bielefeld: Transcript.
- Schmidt, C. (1993). Einige technische und methodische Aspekte der Auswertung. In C. Hopf & C. Schmidt (Eds.), *Zum Verhältnis von innerfamilialen sozialen Erfahrungen, Persönlichkeitsentwicklung und politischen Orientierungen: Dokumentation und Erörterung des methodischen Vorgehens in einer Studie zu diesem Thema* (pp. 57–63). Hildesheim.

- Schmidt-Hertha, B., & Rohs, M. (2018). Editorial: Medienpädagogik und Erwachsenenbildung. *MedienPädagogik*, 30, i–viii. <https://doi.org/10.21240/mpaed/30/2018.03.06.X>
- Schmidt-Hertha, B., & Strobel-Dümer, C. (2014). Computer Literacy Among the Generations: How Can Older Adults Participate in Digital Society? In G. K. Zarifis & M. N. Gravani (Eds.), *Challenging the 'European Area of Lifelong Learning'* (pp. 31–40). Dordrecht: Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7299-1_3
- Schmidt-Hertha, B., & Thalhammer, V. (2015). Informelles Lernen älterer Erwachsener. In M. Rohs (Ed.), *Handbuch Informelles Lernen* (pp. 1–17). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06174-6_20-1
- Schön, D. A. (2011). *The reflective practitioner: How professionals think in action* (Reprinted). Farnham: Ashgate.
- Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, Vol 15, No 1 (2014). <https://doi.org/10.17169/FQS-15.1.2043>
- Schugurensky, D. (2015). On Informal Learning, Informal Teaching, and Informal Education: Addressing Conceptual, Methodological, Institutional, and Pedagogical Issues. In *Measuring and analyzing informal learning in the digital age* (pp. 18–36). IGI Global.
- Schugurensky, D., Duguid, F., & Mündel, K. (2010). Volunteer work and informal learning: Exploring the connections. In D. W. Livingstone (Ed.), *Lifelong Learning in Paid and Unpaid Work: Survey and Case Study Findings*. London; New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Schüßler, I. (2008). Reflexives Lernen in der Erwachsenenbildung-zwischen Irritation und Kohärenz. *Bildungsforschung*, 2.
- Siebert, H. (2002). *Bildungsoffensive: Bildung ist mehr als Qualifizierung*. Frankfurt/Main: VAS.
- Siebert, H. (2011). *Theorien für die Praxis*.
- Simonson, J., & Gordo, L. R. (2017). Qualifizierung im freiwilligen Engagement. In J. Simonson, C. Vogel, & C. Tesch-Römer (Eds.), *Freiwilliges Engagement in Deutschland* (pp. 355–376). Springer-Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12644-5_14

- Simonson, J., Kelle, N., Kausmann, C., Karnick, N., Arriagada, C., Hagen, C., ... Tesch-Römer, C. (2021). Freiwilliges Engagement in Deutschland: Zentrale Ergebnisse des fünften deutschen Freiwilligensurveys (FWS 2019), 57.
- Simonson, J., Vogel, C., & Tesch-Römer, C. (Eds.). (2016). *Freiwilliges Engagement in Deutschland. Der Deutsche Freiwilligensurvey 2014*. Berlin: Deutsches Zentrum für Altersfragen.
- Sprung, A., & Kukovetz, B. (2017). Politische Bildungsprozesse in der Unterstützung Geflüchteter: Lernort „freiwilliges Engagement“. *Magazin Erwachsenenbildung.at*, 31.
- Stang, R., Bernhard, C., Kraus, K., & Schreiber-Barsch, S. (2018). Lernräume in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Eds.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (pp. 643–658). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_36
- Storberg-Walker, J. (2008). Wenger's Communities of Practice Revisited: A (Failed?) Exercise in Applied Communities of Practice Theory-Building Research. *Advances in Developing Human Resources*, 10(4), 555–577. <https://doi.org/10.1177/1523422308319541>
- Stricker, M. (2006). *Ehrenamt als soziales Kapital: Partizipation und Professionalität in der Bürgergesellschaft* (PhD thesis). Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Gesellschaftswissenschaften Institut für Soziologie.
- Trumann, J. (2013). *Lernen in Bewegung(en): Politische Partizipation und Bildung in Bürgerinitiativen*. Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839422670>
- Visser, F. S., Stappers, P. J., van der Lugt, R., & Sanders, E. B.-N. (2005). Contextmapping: Experiences from practice. *CoDesign*, 1(2), 119–149. <https://doi.org/10.1080/15710880500135987>
- Voesgen, H. (2006). Ganz nah und weit genug - Der Ansatz des Projektes "lern-netzwerk Bürgerkompetenz". In H. Voesgen (Ed.), *Brückenschläge: Neue Partnerschaften zwischen institutioneller Erwachsenenbildung und bürgerschaftlichem Engagement*. Bielefeld: Bertelsmann.
- von Felden, H. (2019). Zur Rezeption von Appellen des Lebenslangen Lernens. In O. Dörner, C. Iller, I. Schüßler, H. von Felden, & S. Lerch (Eds.), *Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung* (pp. 25–36). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742345>

- Wagner, B. (2000). Anerkennung durch Qualifizierung. *Ehrenamt, Freiwilligenarbeit Und bürgerschaftliches Engagement in Der Kultur*, 311–321.
- Wakenhut, R. A., & Wieseke, D. (2018). Wie sich qualitative Forschung durch den Einsatz mobiler Geräte verändert. In A. Theobald (Ed.), *Mobile Research* (pp. 105–118). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18903-7_8
- Wallraff, B. (2010). *Professionelles Management von Ehrenamtlichen: eine empirische Studie am Beispiel von Greenpeace Deutschland*. Opladen: Budrich UniPress.
- Weber, M. (2019). *Soziologische Grundbegriffe*. (A. Maurer, Ed.). Reclam.
- Wenger, E. (2006). *Communities of practice : Learning, meaning, and identity* (Repr.). Cambridge [u.a.]: Cambridge Univ. Press.
- Wenger, E. (2018). A social theory of learning. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning: Learning theorists... In their own words* (Second edition, Vol. 2, pp. 219–228). Milton Park, Abingdon, Oxon ; New York, NY: Routledge.
- Wenger, E., & Wenger-Trayner, B. (2015a). *Introduction to communities of practice. A brief overview of the concept and its uses*.
- Wenger, E., & Wenger-Trayner, B. (2015b). Learning in a landscape of practice: A framework. In E. Wenger (Ed.), *Learning in landscapes of practice: Boundaries, identity, and knowledgeability in practice-based learning* (pp. 13–30). London ; New York: Routledge.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy - Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Wittke, G. (2007). *Kompetenzerwerb und Kompetenztransfer bei Arbeitssicherheitsbeauftragten* (PhD thesis).
- Wittpoth, J. (1994). *Rahmungen und Spielräume des Selbst: ein Beitrag zur Theorie der Erwachsenensozialisation im Anschluss an George H. Mead und Pierre Bourdieu* (1. Aufl.). Frankfurt am Main: M. Diesterweg.
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, Vol 1*, Methodical and Empirical Examples. <https://doi.org/10.17169/FQS-1.1.1132>
- Wulf, C., Göhlich, H. D. M., & Zirfas, J. (Eds.). (2001). *Grundlagen des Performativen: Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln*. Weinheim: Juventa.

- Zboralski, K. (2007). *Wissensmanagement durch Communities of Practice: eine empirische Untersuchung von Wissensnetzwerken* (1. Aufl.). Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Zboralski, K. (2008). Das Wechselspiel von individuellem, kollektivem und organisationalem Lernen - Kompetenzentwicklung in Communities of Practice. In J. Freiling (Ed.), *Wirkungsbeziehungen zwischen individuellen Fähigkeiten und kollektiver Kompetenz* (1. Aufl, pp. 5–35). München: Hampp.
- Zimmer, A., & Rauschenbach, T. (2011). Einleitung. In *Bürgerschaftliches Engagement unter Druck?*
- Zürcher, R. (2007). *Informelles Lernen und der Erwerb von Kompetenzen: theoretische, didaktische und politische Aspekte*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Abt. Erwachsenenbildung V/8.

Anhang

9.1 Regeln der Transkription

Zur Transkription der Interviewdokumente wurde das einfache Transkriptionssystem nach Dr. Thorsten Dresing und Thorsten Pehl in Abwandlung genutzt (Dresing & Pehl, 2013):

1. Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Vorhandene Dialekte werden möglichst wortgenau ins Hochdeutsche übersetzt. Wenn keine eindeutige Übersetzung möglich ist, wird der Dialekt beibehalten, zum Beispiel: Ich gehe heuer auf das Oktoberfest.
2. Wortverschleifungen werden nicht transkribiert, sondern an das Schriftdeutsch angenähert. Beispielsweise „Er hatte noch so’n Buch genannt“ wird zu „Er hatte noch so ein Buch genannt“ und „hamma“ wird zu „haben wir“. Die Satzform wird beibehalten, auch wenn sie syntaktische Fehler beinhaltet, beispielsweise: „bin ich nach Kaufhaus gegangen“.
 3. Wort- und Satzabbrüche sowie Stottern werden geglättet bzw. ausgelassen, Wortdoppelungen nur erfasst, wenn sie als Stilmittel zur Betonung genutzt werden: „Das ist mir sehr, sehr wichtig“. Im Zweifelsfall enger am gesprochen Wort bleiben. „Ganze“ Halbsätze, denen nur die Vollendung fehlt, werden jedoch erfasst und durch Auslassungspunkte ... gekennzeichnet.
3. Interpunktion wird zu Gunsten der Lesbarkeit geglättet, das heißt bei kurzem Senken der Stimme oder uneindeutiger Betonung wird eher ein Punkt als ein Komma gesetzt. Dabei sollen Sinneinheiten beibehalten werden.
4. Pausen werden durch eckige Klammern [Pause] oder [kurze Pause] markiert.
5. Verständnissignale des gerade nicht Sprechenden wie „mhm, aha, ja, genau, ähm“ etc. werden nicht transkribiert. AUSNAHME: Eine Antwort besteht NUR aus „mhm“ ohne jegliche weitere Ausführung. Dies wird als „mhm (bejahend)“, oder „mhm (verneinend)“ erfasst, je nach Intonation.
6. Besonders betonte Wörter oder Äußerungen werden durch [betont] vorweg gekennzeichnet.

7. Jeder Sprecherbeitrag erhält eigene Absätze. Zwischen den Sprechern gibt es eine freie, leere Zeile. Auch kurze Einwürfe werden in einem separaten Absatz transkribiert. Mindestens am Ende eines Absatzes werden Zeitmarken eingefügt.
8. Emotionale nonverbale Äußerungen der befragten Person und des Interviewers, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (etwa wie lachen oder seufzen), werden beim Einsatz in Klammern notiert.
9. Unverständliche Wörter werden mit (unv.) gekennzeichnet. Längere unverständliche Passagen sollen möglichst mit der Ursache versehen werden (unv., Handystörgeräusch) oder (unv., Mikrofon rauscht). Vermutet man einen Wortlaut, ist sich aber nicht sicher, wird das Wort bzw. der Satzteil mit einem Fragezeichen in Klammern gesetzt. Zum Beispiel: (Xylomethanolin?). Generell werden alle unverständlichen Stellen mit einer Zeitmarke versehen, wenn innerhalb von einer Minute keine Zeitmarke gesetzt ist. Erweiterung: Pausen werden je nach Länge durch Auslassungspunkte in Klammern markiert. Hierbei steht (.) für circa eine Sekunde, (..) für circa zwei Sekunden, (...) für circa drei Sekunden und (Zahl) für mehr als drei Sekunden.

Für die Transkription der Cultural Probes werden die entsprechenden schriftlichen und visuellen Äußerungen der Teilnehmenden wörtlich übernommen. Die Audioeingaben der zweiten Erhebung / digitales Set wurden ebenfalls nach den oben aufgeführten Regeln transkribiert.

9.2 Codebuch

Tabelle 9.1: Kategorien und vergebene Codes mit Beschreibung

Code	Anzahl	Beschreibung
1. Tätigkeit		
1.1 Tätigkeitsprofil	152	Beschreibungen von konkreten Tätigkeiten, z.B. regelmäßige Termine und Aktivitäten, die Teil eines Profils sind. Sind vor allem in den Logbüchern zu finden.
1.2 Zeitlicher Umfang	14	Angaben zum zeitlichen Umfang, in Cultural Probes / Interview
1.3 Begründung zur konkreten Tätigkeit	16	Warum diese Tätigkeit oder Wechsel der Tätigkeit. Achtung! Es geht um die konkreten Aufgaben, nicht das Ehrenamt an sich.

Code	Anzahl	Beschreibung
1.4 Zufälliges Lernen durch die Tätigkeit	46	Lernprozesse, die sich durch die Tätigkeit ergeben haben. Merkmal hierfür sind Überraschungsmomente. Es kann vorkommen, dass zufällig etwas gelernt und dann absichtsvoll vertieft wurde. Häufig zu erkennen an der Retrospektive, wenn sich erst hinterher herausstellt, dass etwas gelernt wurde.
1.5 Umgang mit schwierigen Situationen	38	Viele Ehrenamtliche berichten von konkreten Situationen, die sie als schwierig empfinden oder empfunden haben. 1. Konkrete Frage in Cultural Probes 2. Ergänzung oder weiteres in Interview
1.6 Erfahrung mit Strukturen	44	Viele Ehrenamtliche berichten von Strukturen ihrer Kommune, im Umgang mit Behörden oder der Organisation von Ehrenamt. In der Regel sind diese Punkte Barrieren verbunden.
1.7 Konkrete Lernerfahrung	51	Meist werden hier Anker genannt, an denen sich ein Lernprozess festmachen lässt. Es geht hier um Wendepunkte, die z.B. zur Verhaltensänderung oder Lernprozessen geführt haben.
1.8 Persönliche Herausforderung	29	Bezeichnet etwas was persönlich als (sehr) schwierig wahrgenommen wird, z.B. die Interaktion mit Geflüchteten oder konkrete Herausforderung der Tätigkeit. Teilweise wird offen gesagt, dass etwas schwierig ist: „wie soll ich helfen, wenn ich selbst nicht weiß, was geht und was nicht?“ Teilweise aber wird aber auch nur Unverständnis geäußert: „Ich verstehe nicht, warum das so schwer zu verstehen ist. 1. Konkrete Frage in Cultural Probes 2. Vertiefung und Ergänzung in Interview

2. Ehrenamtliche Rolle

Code	Anzahl	Beschreibung
2.1 Haltung zum Ehrenamt	59	Die Haltung der ehrenamtlichen-Rolle drückt sich in allgemeinen Aussagen aus, wie "man" das Ehrenamt sehen sollte. Bezieht sich auf Annahmen, Haltungen und Ziele, die über das eigene Ehrenamt hinausgehen. Abgrenzung zum Tätigkeitsprofil: Hier werden keine konkreten Aufgaben beschrieben. Abgrenzung zur Rollenauslegung: Es geht nicht um eine persönliche Rollenbeschreibung "Das ist so. Muss man sich nicht enttäuschen [...] Das ist vielleicht so ähnlich wie im Krankenhaus. Der Arzt kann jemanden operieren, und wenn er Glück hat, klappt es, und wenn er Pech hat, klappt es nicht. Aber der muss am nächsten Tag wieder operieren. So."
2.2 Begründung zum ehrenamtlichen Engagement	34	Begründung, warum engagiere ich mich überhaupt (für Geflüchtete)?
2.3 Eigene Rollenauslegung	83	Jede:r Ehrenamtliche definiert ihre/seine Rolle ein bisschen anderes. Hier: Beschreibungen, Punkte und Erfahrungen, die ihnen wichtig sind und die sie in ihrer Rolle auszeichnet. Die Beschreibung der Rollenauslegung bezieht sich konkret auf das ausgeübte Ehrenamt - Beschreibungen in Anlehnung zur Tätigkeit "Ich bin Kulturvermittler" - Die Art, wie Tätigkeiten ausgeführt werden. "Mir ist es wichtig, im Kurs alltägliches zu besprechen"
2.4 Bewertung Nähe/Distanz	7	Einschätzungen zum Nähe- und Distanzverhalten im Ehrenamt. „Manche Ehrenamtliche nehmen es zu persönlich und sind dann enttäuscht“
2.5 Eigener Umgang mit Distanz	24	Beschreibung des eigenen Umgangs mit Distanz. „Ich lade niemanden zu mir nach Hause ein“.
2.6 Werte	7	Gesellschaftliche und persönliche Werte, die die eigene Rolle beeinflussen. „Ich helfe gerne“ „Ich will zeigen, dass Frauen in Deutschland gleichberechtigt sind“
3. Selbstgesteuerte Weiterbildung		
3.1 Reflexion	13	Beschreibungen von reflexiven Handlungen

Code	Anzahl	Beschreibung
3.1.1.1 Erkenntnisgewinn durch Cultural Probes	12	Erkenntnisse, die durch Reflexionsimpulse / Bearbeitung der Cultural Probes entstanden sind. Erfahrungen, Aha-Erlebnisse oder auch Dinge, die sie jetzt anderes gemacht
3.1.1.2 dig. Logbuch Ehrenamt	48	Bemerkungen zum digitalen Tool
3.1.1.3 anlog. Ehrenamtsbuch	15	Bemerkungen zum analogen Tool
3.1.2 Bewertung von moderiertem Austausch	12	Moderierter Austausch meint Supervision oder ggf. auch den runden Tisch, der von einer Moderatorin oder hauptamtlichen Person moderiert wird. Stammtische fallen hier nicht drunter (auch wenn eine Koordinatorin dabei ist).
3.1.3 Reflexion mit anderen	11	Unabhängig vom Kontext ist hier der reflektierende Kontext gemeint. Reflexionsformate sind: - Dialog mit Freunden - Coach
3.1.4 Einstellung zu Reflexion allg.	11	Bewertende Aussagen zu Reflexion „Man muss sich regelmäßig die Zeit nehmen, um da drüber zu reflektieren“
3.1.5 Negative Bewertung innerer Monologe	9	Negative Bewertung konkreter Handlungen. „Grübeln bringt da nichts“
3.1.6 Positive Priorisierung innerer Monologe	36	Positive Bewertung konkreter Handlungen. „Sich die Situation vorher vorzustellen, bringt dir Sicherheit“
3.1.7 Verhaltensänderung	17	Eine Konkrete Veränderung im eigenen Verhalten. Eine Verhaltensänderung unterscheidet sich zur Selbstbeschreibung durch einen beschriebenen Veränderungsprozess.
3.2 Non-formale Weiterbildung	2	
3.2.1 Empfundene Kosten von Weiterbildungsangebot	29	Kosten sind Hürden oder Hemmnisse gegenüber institutionellen Lernaktivitäten. Das können finanzielle Kosten, geografische, zeitliche oder emotionale Ressourcen, Demotivation, Zugang o.ä. sein

Code	Anzahl	Beschreibung
3.2.2 Qualitätsmerkmale von Weiterbildungsangebot	36	Nicht die Teilnahme wird kodiert, sondern die Begründung, warum wird ein Angebot als hilfreich (oder nicht hilfreich) empfunden? Bewertet wird eine konkrete Lernaktivität oder eine konkretes Angebot. Dazu gehören 1. der Bezug zu den eigenen Werten, Wertzuschreibung von Weiterbildung an sich oder inhaltlicher Bezug, 2. Tiefes Interesse an der Lernaktivität, 3. Nützlichkeit in Bezug auf die ehrenamtliche Tätigkeit
3.2.3 Mentorin	9	Mentor:innen sind andere Ehrenamtliche mit mehr Erfahrung oder hauptamtliche Personen. Mit diesen Personen wird oft ein wertvoller Austausch verbunden. Interessant sind hier vor allem: 1. Lernaktivitäten, die durch die Mentorin initiiert wurden. Gemeint ist damit der Austausch mit einer Mentorin, welcher der Entwicklung der eigenen Fach- und Selbstkompetenz unterstützt. 2. Eigenschaften, die mit dieser Position verbunden sind
3.2.4 Weiterbildungsbeteiligung aus persönlichen Gründen	17	Die Teilnahme an Weiterbildungsangeboten (Seminare, Kurse, Vorträge) aufgrund von Interesse. Die Kenntnisse werden nicht unbedingt für die Tätigkeit gebraucht, gehen über das eigene Tätigkeitsfeld hinaus. Das Interesse kann durch die Tätigkeit oder die Aktivität in der Initiative geweckt worden sein.
3.2.5 Begründung zur Weiterbildungsbeteiligung mit engem Tätigkeitsbezug	28	Aufgrund der formalen Position, bzw der Tätigkeit werden wichtige (Fach-)kenntnisse in Form von formalisierten Weiterbildungen (Seminare, Kurse, Vorträge) erworben. Interessant ist hier die Beschreibung, die zur Weiterbildung führt. In diese Kategorie fallen DaZ-Schulungen für die Sprachbegleitung und Asylrechtveranstaltungen für die Begleitung zu Behörden. Beispiel: "Gerade, weil ich weiß, dass mein Tandempartner sehr große Probleme mit der Sprache hatte, also, jetzt schon lange hier ist, und dafür sehr schlecht Deutsch spricht, habe ich irgendwie das Gefühl zu haben, eine gewisse Verantwortung zu haben"

Code	Anzahl	Beschreibung
3.2.6 Weiterbildungsinteresse	23	Allgemeines oder konkretes Interesse an Weiterbildungen oder Weiterbildungsformaten
3.3 informelle Lernhandlungen		
3.3.1 Wissensmanagement	53	Wissensmanagement hängt eng mit dem Zuwachs von Faktenwissen zusammen. Hier geht es um Prozesse, die über das Beschaffen von einzelnen Fakten hinausgehen, zB Wissen verwalten oder weitergeben.
3.3.2 Selbstgesteuerte Lernprozesse	27	Hier geht es um Lernprozesse, die beschrieben oder begründet werden. Diese Lernprozesse sind beabsichtigt und oft geplant. In Abgrenzung zum Faktenwissen geht es hier tatsächlich um Lernprozesse: Arabisch lernen vs konkretes Detail zum Familiennachzug. Achtung! Schwierig wird es bei interkulturellen Themen. Oft werden Beispiele für einen Prozess genannt. Hier muss kleinteilig kodiert werden. Achtung! Es geht nicht um das unbeabsichtigte Lernen! Das gehört zur Kategorie "zufällig lernen durch die Tätigkeit" Beispiel: „Das lag auch daran, dass ich einfach Interesse daran hatte, Arabisch zu lernen“
3.3.3 Informelle Aneignung von (Sach)Wissen	17	Viele Ehrenamtliche haben eigene Strategien an relevantes Wissen zu kommen. In dieser Kategorie geht es vor allem um diese informelle Aneignung von Faktenwissen. Wie gehen sie vor? In der Regel bezieht sich diese Kategorie auf Rechtsfragen, aber auch kulturelles Wissen kann hier reinfallen.
3.4 Lösungsstrategien		
3.4.1 Beschreibung Lernstrategie	14	Bewertung und Beschreibung des eigenen Lernens: 1. Nachdenken über Lernziele und Inhalte, Erfahrungen 2. Nachdenken über Lernstrategien, das eigene Verhalten, die Art und Weise sich im Ehrenamt Wissen anzueignen Beispiel: wird oft als bewusstes Innehalten und Beobachten verstanden. "Ich mache etwas und gucke dann. . ."

Code	Anzahl	Beschreibung
3.4.2 Kompetenz- und Erfahrungstransfer	36	Erfahrungen und Kompetenzen, die in das Ehrenamt gebracht werden und die ehrenamtliche Tätigkeit prägen. Sonderform: Erfahrungen, die aus dem Ehrenamt in den Alltag transferiert werden können.
4 Sozialität		
4.1 Netzwerk		Viele Ehrenamtliche geben Kontakt zu einzelnen Akteuren an, die für Ihre Arbeit besonders wichtig sind. Das Netzwerk unterscheidet sich von der Community dadurch, dass es individuell ist. Jede_r hat ein eigenes Netzwerk und ist ggf in mehreren Communities. Die im Netzwerk genannten, bzw. hervorgehobenen Personen haben in der Regel eine strategische Position, sie sind Wissensträger oder haben politischen, persönlichen Einfluss. -> Siehe Subcodes
4.1.1 Allgemeine Bedeutung von Netzwerk	32	Allgemeine Aussagen zu persönlichen, beruflichen oder ehrenamtlichen Netzwerken
4.1.2 Wichtige hauptamtliche Akteure	36	Hauptamtliche Akteure, die eine konkrete Bedeutung für die Person in ihrer Ausübung des Ehrenamts haben. Diese Akteure sind wichtig, weil sie z.B. besonders wertvolle Informationen haben oder die Funktionen einer Mentorin übernehmen.
4.1.3 Wichtige persönliche Akteure	20	Familie, Freunde etc. aus Zusammenhängen außerhalb des Ehrenamts.
4.1.4 Wichtige ehrenamtliche-Akteure	20	Beschreibung des ehrenamtlichen Netzwerks: wer ist wofür relevant? Welcher Kanal wird genutzt? 1. Adressbuch / Fragen in Cultural Probes 2. Vertiefung im Interview
4.2 ehrenamtliche Interaktion		Lernen durch den Austausch mit anderen Ehrenamtlichen. Die Beschreibung einzelner organisatorische Absprachen im engeren Sinne gehören nicht dazu. -> Siehe Subcodes
4.2.1 Gemeinsam etwas erreichen	14	Aussagen dazu, was gemeinsam erreicht wurde oder werden könnte.

Code	Anzahl	Beschreibung
4.2.2 Organisation der CoP	60	Was gehört dazu, damit die Community funktioniert? 1. organisatorisches, z.B. monatlicher Stammtisch 2. Prozesse, z.B. Antwortzeiten in FB-Gruppen 3. Einzelne Tools und Prozesse
4.2.3 Kommunikativer Austausch der ehrenamtlichen Community (für eigene Belange)	70	Welche subjektive Bedeutung hat der Austausch unter den Ehrenamtlichen. Damit werden (häufig) emotionale Reaktionen kodiert, die sich auf Atmosphäre und Nützlichkeit beziehen.
4.2.3.1 Austausch mit anderen Initiativen	3	Erfahrungen oder Absichten sich mit anderen Initiativen auszutauschen
4.2.3.2 Absprache und Unterstützung im Einzelfall	17	Hier fallen konkrete Situationen und allgemeine Praxis zur Absprache im Einzelfall drunter. 1. Situationen in denen konkrete Unterstützung aus der Community in Anspruch genommen wurde. 2. Vorgehen und allgemeine Erfahrung zur Absprache in Bezug auf konkrete Einzelfälle
4.2.3.3 Emotionaler Support & Bestärkung	15	Gegenseitige Bestärkung oder auch Entlastung der eigenen Haltung durch die Community.
4.2.4 In CoP lernen	36	Erfahrungen und allgemeine Praxis, wie von, mit oder durch andere Ehrenamtliche gelernt wurde oder wird. Es geht hier vor allem darum, dass andere einen mit ihren Erfahrungen, Kompetenzen und Stärken weiterbringen.
4.2.5 Abgrenzung von anderen Ehrenamtlichen	38	Hinweise zur Abgrenzung gegenüber Anderen. 1. Vorsprung: Meistens mit der Tendenz mehr zu wissen oder professioneller zu handeln als andere. 2. Positionierung: Die eigene Position wird mit einem Gegenbeispiel von anderen beschrieben.
4.2.5.1 Profilierung von Ehrenamtlichen	4	Sonderfall der Abgrenzung: andere Ehrenamtliche wollen sich profilieren
5. Übergeordnet		
5.1 Magic Quotes	30	Zitate, die eine Aussage beispielhaft zusammenfassen oder die sich auf andere Weise hervorheben. Wird nur zusammen mit anderen Codes vergeben.

Code	Anzahl	Beschreibung
5.2 Medien	85	Aussagen, die sich auf die Nutzung von Medien beziehen. Code wird eigentlich nur im Zusammenhang mit anderen Codes vergeben

9.3 Übersicht der Lernhandlungen

Table 9.2: Lernhandlungen im Überblick

Kategorie	Lernhandlungen
Aktionale Lernhandlungen	Durchführung öffentlicher Veranstaltungen (Filmvorführungen, Vorträge etc.); Organisation kooperativer Veranstaltungen mit Geflüchteten; Begleitung bei Aktivitäten (Behördengänge, Wohnungsbesichtigung); Gemeinsame Freizeitaktivitäten; Recherche von Ansprechpersonen; persönliche oder berufliche Netzwerkarbeit; Öffentliche Veranstaltungen organisieren; aktive Teilnahme an öffentlichen Veranstaltungen; Informationsrecherche & Wissensmanagement; selbstgesteuerte Kompetenzerweiterung nach Lernerfahrung; selbstgesteuerte Kompetenzerweiterung durch Erfahrung
Weitergebende Lernhandlungen	Lernhandlungen planen; Beratungsangebote (institutionalisiert); Durchführung von Veranstaltungen (Workshops, Erzählcafé etc.); Sprachbegleitung (Deutschkurse, Hausaufgaben etc.); Informelle Beratung (meistens 1:1); Vorstellung der eigenen Arbeit; Verschriftlichung der eigenen Expertise
Aufnehmende Lernhandlungen	Einladung von Expert:innen; Erfahrungsberichte von anderen Ehrenamtlichen; Fachliche Weiterbildung (institutionell); persönliche Weiterbildung (institutionell)
Kooperative Lernhandlungen	Kooperatives Erarbeiten von Fähigkeiten (handwerkliche, künstlerische Projekte); Kooperatives Erarbeiten von Lösungen; Zusammentragen von Informationen; Im Dialog kulturelle Unterschiede entdecken; Gemeinsame Umgangsformen erarbeiten; Entwicklung von Handlungsmöglichkeiten; Diskussion von Problemstellungen; Kommunikative Reflexion zum Alltag in Deutschland; Kommunikative Reflexion zur individuellen Zukunftsperspektive (von Geflüchteten); Diskussion von Problemstellungen; Vernetzung; Aufbau einer internen Plattform; Austausch mit anderen Initiativen; Entwickeln einer Gruppenidentität; Handlungsoptionen erweitern durch andere; Wissensaufbau im Dialog

Kategorie	Lernhandlungen
Reflexive Lernhandlungen	Gesellschaftliche Position reflektieren; Biografische Reflexion; Kompetenzerwartungen definieren; Reflexion der eigenen Handlung (nicht situativ); Individuelle Auseinandersetzung mit eigenen Einstellung oder Annahmen; Bezüge zu Biografien, Entscheidungen und Einstellungen Anderer; Individuelle Reflexion zu kulturellen o. strukturellen Rahmenbedingungen; Kommunikative Reflexion der gemeinsamen Arbeit; Kommunikative Reflexion der eigenen Arbeit; Reflexion der Handlung Anderer; Individueller Resilienzaufbau; Kooperativer Resilienzaufbau