

Lernen in Tätigkeitsfeldern bürgerschaftlichen Engagements –

Transferprozesse in die Erwerbsarbeit

Fallstudien in ausgewählten Regionen Deutschlands

Roland Söker, Gerd Mutz

Impressum

Die Studie „Lernen in Tätigkeitsfeldern bürgerschaftlichen Engagements – Transferprozesse in die Erwerbsarbeit“ entstand im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. Das Programm wird gefördert aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds.

Die Verantwortung für den Inhalt tragen die Autoren.

Projektnehmer:	Münchener Institut für Sozialforschung
Projektleiter:	PD Dr. Gerd Mutz
Projektteam:	PD Dr. Gerd Mutz, Roland Söker
Projektbetreuung:	Dr. Ingeborg Bootz
Herausgeber:	Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V., Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management, Storkower Straße 158, 10402 Berlin

Alle Rechte beim Herausgeber.

Inhalt

	Seite
0 Einführung: Fragestellung und Aufbau des Forschungsprojektes	5
I Theoretische Vorüberlegungen und Stand der Forschung	
1 Bürgerschaftliches Engagement als bedeutsamer Lernort für erwerbsarbeitsbezogenes Lernen	7
2 Befunde von Studien zum Lernen im bürgerschaftlichen Engagement	12
2.1 Befunde aus dem Projekt ‚Lernen im sozialen Umfeld (LisU)‘	12
2.2 Befunde aus einer Studie zu den Lernprozessen in lokalen Freiwilligenorganisationen in Großbritannien	14
2.3 Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen Engagement und ‚Employability‘	14
2.4 Befunde aus Untersuchungen zum unternehmerischen bürgerschaftlichen Engagement	15
2.5 Resümee der Befunde	17
II Empirischer Teil	
1 Methodisches Vorgehen	19
2 Typische Situationen des Transfers von Lernerfahrungen zwischen Bürgerengagement und Erwerbsarbeit	20
3 Typ 1: Engagement als <i>parallele Karriere</i>	22
3.1 Fallbeispiel: „Vollzeit Nebenjob“	23
3.2 Fallbeispiel: „Beim ersten Mal gleich gecatcht ...“	26
4 Typ 2: Engagement als <i>eigentlicher Beruf</i>	28
4.1 Fallbeispiel: „Den eigentlichen Beruf, den hab’ ich geliebt.“	29
4.2 Fallbeispiel: „Ich finde das echt faszinierend, was ich da mache.“	31

5	Typ 3: Engagement als <i>Qualifikationserhalt</i>	34
5.1	Fallbeispiel: „Ich komm aus dem Bereich ..., von daher ist das total mein Ding“	34
6	Typ 4: Engagement als <i>neue Chance</i>	36
6.1	Fallbeispiel: „Na ja, das lernt man.“	37
6.2	Fallbeispiel: „Ich konnte direkt die Antworten geben.“	39
7	Zentrale Befunde der Analyse der Fallbeispiele	41
7.1	Bedeutsame Lernprozesse im Engagement finden statt	41
7.2	Lernen im Engagement ist ein ungezwungenes Lernen	41
7.3	Lernen im Engagement ist häufig ein kollektives und ganzheitliches Lernen	42
7.4	Der Transfer vom Engagement in die Erwerbsarbeit gelingt nicht immer	43
8	Rahmenbedingungen	46
8.1	Förderliche und hinderliche Bedingungen im Lernfeld Bürgerengagement	46
8.2	Förderliche und hinderliche Bedingungen in Unternehmen	47
	Literatur	50

0 Einführung: Fragestellung und Aufbau des Forschungsprojektes

Im Rahmen des Programms „Lernen im sozialen Umfeld“ beschäftigt sich dieses Forschungsprojekt mit den Lernmöglichkeiten im Tätigkeitsfeld des bürgerschaftlichen Engagements sowie mit der Frage des Transfers der dort erworbenen Kompetenzen in die Erwerbsarbeit.

Folgende Fragen stehen dabei im Vordergrund:

- 1) Welches sind die charakteristischen Merkmale und Bestandteile des Lernens im bürgerschaftlichen Engagement?
- 2) Können die im bürgerschaftlichen Engagement gewonnenen Erfahrungen und Kompetenzen in der Erwerbsarbeit verwendet werden? Wovon hängen solche Transfermöglichkeiten ab? Lassen sich unterschiedliche Typen von Transfersituationen rekonstruieren?
- 3) Welche förderlichen und hinderlichen Rahmenbedingungen für soziales Lernen im bürgerschaftlichen Engagement und Transferprozesse in die Erwerbsarbeit lassen sich identifizieren?

Um uns diesen Fragen zu nähern, wurden in einer auf zwei Jahre angelegten ersten Forschungsphase Interviews mit bürgerschaftlich Engagierten durchgeführt und ausgewertet. Ergänzend dazu haben wir Experteninterviews im In- und Ausland durchgeführt.

Im ersten Teil des vorliegenden Forschungsberichts wollen wir zunächst das Tätigkeitsfeld des Bürgerengagements als Lernort charakterisieren und dadurch die Unterschiede zu anderen Lernorten deutlich machen (Kapitel I.1.). Daran anschließend werfen wir einen Blick auf Ergebnisse bisheriger Forschungsprojekte zur Frage der erwerbsarbeitsbezogenen Lernprozesse im bürgerschaftlichen Engagement (Kapitel I.2.).

Im zweiten Teil des Berichts stellen wir unsere empirischen Befunde aus der ersten Forschungsphase vor. Dazu erläutern wir zunächst unser methodisches Vorgehen (Kapitel II.1.) und die im Feld vorgefundene Typologie (Kapitel II.2.). Entsprechend dieser Typologie werden in den folgenden Kapiteln (II.3.-II.6.) charakteristische Fall-

beispiele vorgestellt. Die wichtigsten Befunde aus der Analyse der Fallbeispiele fassen wir zusammen (Kapitel II.7.) und gehen anschließend noch auf förderliche und hinderliche Rahmenbedingungen ein (Kapitel II.8.).

I Theoretische Vorüberlegungen und Stand der Forschung

1 Bürgerschaftliches Engagement als bedeutsamer Lernort für erwerbsarbeitsbezogenes Lernen

In der modernen Arbeitswelt findet ein tief greifender Wandel statt. Auch wenn die im Folgenden kurz skizzierten Veränderungsprozesse nicht in jeder Branche gleichermaßen gelten, stellen sie doch insgesamt neue Anforderungen an Lernprozesse und Kompetenzentwicklung:

- 1) Eine Pluralisierung von Arbeitsverhältnissen bewirkt, dass neben klassischen Normalarbeitsverhältnissen Teilzeit-, geringfügige und befristete Beschäftigung sowie scheinselfständige und Leiharbeitsverhältnisse getreten sind. Durch die Auflösung der traditionellen und eindimensional planbaren Beruflichkeit entwickelten sich diskontinuierliche Erwerbsbiographien, Querein- und Umstiege und mehrdimensionale Aufgaben- und Tätigkeitsprofile (vgl. Geißler 2000).
- 2) Neue prozessorientierte Organisationsstrukturen wurden eingeführt. Starre, ausdifferenziertere Hierarchien werden flacher und Detailkontrolle wird durch Rahmensteuerung ersetzt. Daraus entwickelt sich der Anspruch, dass auftretende Probleme unmittelbar durch die Ausführenden selbst gelöst werden können (vgl. Baethge/Schiersmann 1998, Erpenbeck/Sauer 2001). Sie partizipieren auf diese Weise an vorher allein dem Management vorbehaltenen unternehmerischen Entscheidungsprozessen. Teamfähigkeit und Konfliktlösekompetenz werden nicht mehr nur von Führungskräften erwartet. Diese Qualifikationen diffundieren aus den höheren Hierarchieebenen in die unteren Bereiche der Beschäftigung (Meyer 2001).
- 3) Die Digitalisierung macht Projektarbeit in wechselnden Teams und in lose geknüpften Netzwerken möglich und in vielen Fällen üblich. Das bewirkt auch aufgabenabhängig wechselnde Arbeitspartner, die je nach Bedarf aus dem selben oder aus externen Unternehmen kommen (vgl. Plath 2000). Damit verbunden - und durch die Globalisierung der Märkte mithin auch notwendig ge-

worden - sind Kommunikationsabläufe, die über kulturelle und lebensweltliche Grenzen hinweg geführt werden (vgl. Baethge/Schiersmann 1998).

Der Aufbau entsprechender, berufsbezogener Kompetenzen, insbesondere der sozialen Kompetenzen, erfolgt nur zu einem geringen Anteil in formellen Berufsausbildungen und Weiterbildungsangeboten. Sie werden oftmals in so genannten informellen Lernorten entwickelt, eingeübt und erweitert (vgl. Eraut 2000). Die stärkere Beachtung, Anerkennung und Unterstützung solcher informeller Lernorte, die meist die alltägliche Lebenswelt der Menschen betreffen, ist daher im Sinne einer zukunftsfähigen Personalentwicklung geboten.

Die zentrale Ausgangsthese dieses Forschungsprojektes ist, dass das bürgerschaftliche Engagement einen bedeutsamen Lernort für Erwerb und Entwicklung der in der modernen Arbeitswelt erforderlichen Kompetenzen darstellt.

Eine Begründung für diese These liegt auch in der Vermutung, dass sich nicht nur die Strukturen der Erwerbsarbeit, wie oben angedeutet, gewandelt haben, sondern auch die Tätigkeitsfelder des bürgerschaftlichen Engagements. Das freiwillige Engagement hat nicht nur quantitativ an Bedeutung gewonnen (vgl. Enquete Kommission 2002a, S.63), es lassen sich auch qualitativ erhebliche Veränderungen nachweisen. Diese sind wohl am treffendsten mit dem Wandel vom *traditionellen* Ehrenamt zum *modernen* bürgerschaftlichen Engagement charakterisiert. Kühnlein / Böhle (2002, S. 96) beschreiben diesen Wandel folgendermaßen: „Das traditionelle Ehrenamt zeichnete sich durch eine langjährige kontinuierliche Aktivität im Rahmen einer verbandlichen Organisation ... aus. Hierarchische Strukturen waren vorherrschend. Dagegen ist das bürgerschaftliche Engagement durch höhere Anteile selbstorganisierter Zusammenschlüsse idealtypisch charakterisiert. Es basiert auf bewussten Entscheidungen für bestimmte Tätigkeiten, die im Hinblick auf Inhalt der Tätigkeit, zeitlichen Einsatz u.a. immer wieder neu überdacht und verändert werden können (Projektbezogenheit). Ausschlaggebend für das Engagement ist nicht mehr die Pflichterfüllung, sondern individuelle Motive wie Eigeninteresse und persönliche Befriedigung.“ Es sind also der Erwerbsarbeit recht ähnliche Veränderungsmuster, wie Pluralisierung, Projektbezo-

genheit, flachere Hierarchien und Eigeninitiative im bürgerschaftlichen Engagement zu erkennen.

Beide Tätigkeitsfelder weisen somit ähnliche Entwicklungsmuster auf, ohne sich dabei in den wesentlichen Bereichen anzugleichen. Das bürgerschaftliche Engagement bleibt ein „eigensinniges“¹ Tätigkeitsfeld, und somit auch ein eigensinniger Lernort, der sich in wesentlichen Eigenschaften von der Erwerbsarbeit und von anderen Lernorten unterscheidet. Genau diese, im Folgenden beschriebenen Charakteristika machen ihn in Anknüpfung an unsere bisherigen Forschungsergebnisse (vgl. Mutz u.a. 2001) zu einem bedeutsamen, eigenständigen Lernort.

- 1) Bürgerschaftliches Engagement ist eine *freiwillige* Tätigkeit. Der Gegenstand des Engagements ist dem Engagierten wichtig; es erscheint ihm sinnvoll, seine frei verfügbare Zeit dafür zu verwenden. Hier liegt ein grundsätzlicher Unterschied zur Erwerbsarbeit, die ebenfalls intrinsisch motiviert sein kann, aber zumindest idealtypisch charakterisiert in erster Linie dem Erwerbszweck dient und mit extrinsischen Motivanreizen (Entlohnung) sowie mit Ängsten und Zwängen (Arbeitsvertrag, Kündigung) verbunden ist.

Wir können daraus schließen, dass auch das Lernen im Engagement freiwillig ist, zumindest wenn Lernprozesse und Kompetenzerwerb zur gewünschten Engagementtätigkeit erforderlich sind. Diese Freiwilligkeit des Lernens ist beim Lernen im Prozess der Arbeit und bei Weiterbildungsveranstaltungen nicht immer gegeben.

- 2) Lernen im bürgerschaftlichen Engagement ist *tätigkeits- bzw. handlungsgebunden*. Es handelt sich nicht um ein theoretisches Lernen für die Praxis, da Lernprozess und Anwendung hier (von Ausnahmen abgesehen) meist nicht zeitlich auseinanderfallen. Tätigkeit und Lernprozess finden in einem besonderen Handlungsrahmen statt. Es erfolgt – und das ist ein großer Unterschied zu formellen Lernsituationen und Trainings - kaum Aufbau von so genanntem „trägem Wissen“ (Gräser/Mandl 1999), welches aus dem Kontext herausgelöst

¹ Enquete-Kommission (2002), S. 87

vermittelt wurde und daher in konkreten Problemlösungen oft nicht angewandt werden kann. Durch den unmittelbaren Problem- und Anwendungsbezug wirkt der Lernprozess beim bürgerschaftlichen Engagement dagegen direkt auf die Erfahrungsbildung und kann daher besonders nachhaltig sein.

- 3) Lernen im bürgerschaftlichen Engagement ist ein *gestaltendes* Lernen. Es geht im Engagement nahezu immer um eine aktive Teilhabe an öffentlichen Handlungs- oder Entscheidungsprozessen. Diese Teilhabe, diese Beteiligung ist oftmals entscheidender Teil des Lernprozesses, zumal sie auch wieder im sozialen Kontext mit anderen Engagierten (oder Professionellen) stattfindet. Im Engagement wird verhindert, dass man nur als Zuschauer am Rand des Geschehens verbleibt. Durch die aktive Beteiligung wird man Teil des Engagementfeldes.

Wir können aber nicht nur von gestaltendem Lernen sondern in einem weiteren Sinne auch von *Gestaltlernen* sprechen. Denn es gilt im Engagement auch, die Gestalt von (sozialen) Zusammenhängen zu erkennen. Dazu können und müssen durchaus nicht alle Informationen über den Sachverhalt vorliegen. Gerade Laien sind ja darauf angewiesen, in einer Informationslage zu handeln, die bei professioneller Arbeit als unzureichend beschrieben werden würde. Doch genau dadurch bildet sich mit der Zeit häufig eine hohe Sach-, Methoden- und Sozialkompetenz heraus, die der professionellen durchaus gleichrangig sein kann.

- 4) Damit geht einher, dass das Tätigkeitsfeld des bürgerschaftlichen Engagements ein *niedrigschwelliger Lernort* ist. Das Engagement ist nicht an formale Voraussetzungen und Qualifikationen gebunden. Das ist ein weiterer deutlicher Unterschied zum Lernen im Prozess der Arbeit, denn gerade in Deutschland sind viele berufliche Tätigkeiten mit sehr hohen Eintrittsbarrieren verbunden. Das Engagement hingegen ermöglicht einen experimentellen Umgang mit Tätigkeiten. Die eigenen Fähigkeiten können ausprobiert oder überprüft

oder sogar ganz neu entdeckt werden. Man kann von einer „Gelegenheitsstruktur“ (Mutz u.a. 2001) für experimentelles Lernen sprechen.

- 5) Bürgerschaftliches Engagement fördert *Perspektivenwechsel*. In vielen Engagementfeldern erfolgt eine Auseinandersetzung mit Randgruppen oder anderen Kulturen und Lebenserfahrungen. Fremdheitserfahrungen und deren Überwindung sind in vielen Fällen Bestandteil des Engagements. In dieser Hinsicht unterscheidet sich das bürgerschaftliche Engagement z.B. vom Lernort Familie.

Das gilt allerdings nicht für bürgerschaftliches Engagement per se, eine differenzierte Sichtweise ist angebracht. Hilfreich zum Verständnis dieser differenzierten Betrachtungsweise sind Überlegungen zum Sozialkapital von Putnam (2000). In Anlehnung an Putnam kann man auch bürgerschaftliches Engagement unterschiedlich charakterisieren: das Engagement kann sich auf Menschen innerhalb der gleichen sozialen Gruppe beziehen („bonding“), es kann sich aber auch auf Menschen ganz unterschiedlicher sozialer Gruppen im gleichen Umfeld („bridging“) oder anderer Hierarchieebenen („linking“) beziehen. Insbesondere das brückenbildende Engagement bezüglich anderer Alters-, Sozialstatus- und Milieugruppen fördert den Perspektivenwechsel, ebenso das verbindende Engagement zwischen (z.B. politischen) Hierarchieebenen. Bewirkt das Engagement jedoch nur die Stabilisierung der eigenen Gruppenzugehörigkeit, kann das durchaus mit Einschränkung des Perspektivenwechsels verbunden sein, insbesondere wenn das Engagement ohne Bezug zum sozialen Umfeld bleibt. Beispielhaft seien hier das Engagement für eine örtliche Obdachlosen-Tafel genannt (bridging), die Lobbyarbeit für politische Gefangene durch Kontaktaufnahme mit Bundesbehörden (linking) und das Engagement zur Verschönerung eines Vereinsheimes eines homogen strukturierten Kleingartenvereins.

Diese Aufzählung macht die Eigensinnigkeit und Einzigartigkeit des Tätigkeitsfeldes des bürgerschaftlichen Engagements als Lernort deutlich. Bevor wir die Konzeption

und Ergebnisse *unseres* Forschungsprojektes vorstellen, wollen wir im Folgenden Abschnitt einen Blick auf den Stand der Forschung bezüglich der erwerbsarbeitsbezogenen Lernprozesse im bürgerschaftlichen Engagement werfen.

2 Befunde von Studien zum Lernen im bürgerschaftlichen Engagement

Unseres Wissens nach gibt es bislang kein empirisches Projekt, welches die Frage des Lernens im Bürgerengagement im Zusammenhang mit Transferprozessen in die Erwerbsarbeit explizit und systematisch untersucht.² Projekte aus sehr unterschiedlichen Forschungszusammenhängen bearbeiten jedoch einzelne Aspekte der Fragestellung. Diese Beiträge wollen wir in diesem Abschnitt vorstellen.³

2.1 Befunde aus dem Projekt ‚Lernen im sozialen Umfeld (LisU)‘

In diesem Programm ging es zunächst um die Frage des Kompetenzerhalts bei Arbeitslosigkeit (Erpenbeck/Sauer 2001). In der Weiterentwicklung dieser Anfangsfragestellung gelang es, das ‚Lernen im sozialen Umfeld‘ als Forschungsfeld zu etablieren. In den theoretischen Arbeiten und durchgeführten Praxisprojekten des Programms wurde die Erkenntnis gewonnen, „dass die soziale Infrastruktur aus Vereinen, Verbänden, Selbsthilfeinitiativen und Projekten“ eine „in der Vergangenheit unterschätzte Bedeutung für das Lernen und die Kompetenzentwicklung der Menschen“ hat (Erpenbeck/Sauer 2001, S.16).

Das „soziale Umfeld“ wurde zunächst als Sphäre „außerhalb der institutionell organisierten Erwerbsarbeit bzw. außerhalb des Funktionssystems der erwerblichen Wirtschaftsstruktur“ definiert (Kirchhöfer 1998, S.29). Darunter wurde im Verlauf des Programms dann jedoch jede „Aktivität irgendeiner Art im sozialen Umfeld“ gefasst, die von „Familien- und Nachbarschaftshilfe über freiwillige Arbeit, geförderte Arbeit bis zum professionellen Management in sozialen Projekten und Organisationen“ reicht (Lernen im sozialen Umfeld ... 2001, S. 97). Bei der Auswertung von Interviews

² Dies gilt nach unseren Recherchen auch international.

mit Menschen aus dem gesamten Spektrum dieser Tätigkeiten im sozialen Umfeld stießen die Autoren auf eine Fülle von Belegen für einen „unaufhörlichen Kompetenztransfer“ (Lernen im sozialen Umfeld ... 2001, S. 158) zwischen diesen Bereichen.

Die besondere QUEM-Perspektive, bürgerschaftliches Engagement als Potential für die Erwerbsarbeit zu verstehen, ist dem spezifischen ostdeutschen Zusammenhang und der besonderen historisch bedingten sozialen, politischen und kulturellen Situation geschuldet. Diese ist durch die hohe Bedeutung von ABM-Projekten gekennzeichnet, in denen Erwerbsarbeit und Engagement viel stärker ineinander greifen, sich nicht selten sogar bedingen. ABM-Stellen und unbezahltes Engagement wechseln sich im selben Projekt immer wieder ab; es ist in vielen Fällen sogar erforderlich, zwischenzeitlich formell arbeitslos zu sein, um wieder eine ABM-Berechtigung zu erhalten. Und damit das ABM-Projekt bei Bewilligung auch noch existiert, wird in dieser Zeit die Projektarbeit ‚freiwillig‘ und ‚ehrenamtlich‘ geleistet. Der Wissenstransfer zwischen bürgerschaftlichem Engagement und Erwerbsarbeit ist dadurch zu einer gewissermaßen erzwungenen Selbstverständlichkeit geworden. Allerdings erfolgt er nicht zwischen verschiedenen Tätigkeitssphären und Lebenswelten, sondern innerhalb des gleichen Projekts oder zwischen gleichgelagerten Projekten.⁴ Die Ergebnisse aus dem LisU-Programm lassen sich daher auch nicht uneingeschränkt auf das von uns untersuchte Tätigkeitsfeld des bürgerschaftlichen Engagements übertragen.

³ Die Reihenfolge der Aufzählung ist nicht als Ausdruck einer Chronologie oder Gewichtung zu verstehen.

⁴ Dass diese Tätigkeitssphären durchaus nicht gleich bewertet werden, zeigt sich auch im Bericht von QUEM (Lernen im sozialen Umfeld ... 2001) auf S. 79. Bei der Frage nach dem Motiv wird bei geförderter Arbeit an erster Stelle die „Existenzsicherung“ genannt, die bei freiwilliger Tätigkeit logischerweise kein Motiv ist. Bei freiwilliger Tätigkeit dagegen steht die „Stärkung der Persönlichkeit“ im Vordergrund, welche bei geförderter Arbeit erst mit weitem Abstand an zweiter Stelle genannt wird.

2.2 Befunde aus einer Studie zu den Lernprozessen in lokalen Freiwilligenorganisationen in Großbritannien

Eine umfassende Untersuchung wurde von Konrad Elsdon am *Department for Adult Education* der *Nottingham University* über die Lerneffekte in lokalen Freiwilligenorganisationen („Local Voluntary Organisations“) durchgeführt. Sie erstreckte sich über eine Laufzeit von fünf Jahren. Insgesamt 30 detaillierte Fallstudien und eine Regionalstudie wurden vorgelegt (Vgl. Elsdon/Reynolds/Steward 1991-94). Die Effekte des Lernens auf die Erwerbsarbeit wurden dabei jedoch nur am Rande diskutiert. So erwähnten 57% aller Befragten eine gewisse Auswirkungen ihrer freiwilligen Tätigkeit auf ihre berufliche Entwicklung („some kind of occupational effect“, vgl. Elsdon/Reynolds/Steward 1995, S. 66ff). Elsdon betonte in einem Interview rückblickend vor allem die Bedeutung der Übernahme von Verantwortung („experience of responsibility“): Wenn Menschen die Verantwortung für eine Tätigkeit übernehmen und diese Verantwortlichkeit innerhalb der Organisation anerkannt wird, wirkt sich das direkt auf die Selbstsicherheit aus – und mittelbar auch auf die Kompetenzentwicklung. Nicht die Tätigkeit als solche ist seiner Ansicht nach entscheidend, sondern der Grad der Übernahme von Verantwortung.⁵

2.3 Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen Engagement und ‚Employability‘

Eine von Andrew Hirst im Auftrag des britischen *Department for Education and Employment* durchgeführte Studie untersuchte den Zusammenhang zwischen „Volunteering“ und „Employability“, insbesondere die Fragestellung, ob freiwilliges Engagement die tatsächlichen Möglichkeiten Arbeitsloser auf Wiederbeschäftigung erhöht (vgl. Hirst 2001). Dazu wurden über 1900 Personen, die in den vergangenen Monaten beim Arbeitsamt gemeldet waren, mit einem standardisierten Fragebogen per Telefon oder auf dem Postwege befragt. Erfahrungen im freiwilligen Engagement hatten 783 der Befragten. Obwohl immerhin die Hälfte der freiwillig Engagierten einen

⁵ Konrad Elsdon in einem Interview am 19. Juni 2002

positiven Beschäftigungswirkungen zu Protokoll gaben (immerhin ein Viertel benannte ihr Engagement sogar als Teil ihrer „Employment-Strategy“), konnte eine direkte Wirkung gegenüber der Gruppe der Nicht-Engagierten *nicht* nachgewiesen werden. Im Gegenteil: Die Engagierten brauchten sogar durchschnittlich länger, eine erneute Beschäftigung zu finden, was Hirst aber im positiven Sinne darauf zurückführt, dass sie auf einen ‚passenden‘ Job warten. Deutlich werden in dieser Studie auch die Unzulänglichkeiten einer rein quantitativen Methodik in Bezug auf das Thema, da die ausschließliche Berücksichtigung ‚harter‘ Faktoren (Zeitraum bis zum Wiedereinstieg in einen Beruf) andere, vielleicht entscheidendere Faktoren (Auswirkung auf Lebenslaufmuster) nicht berücksichtigt.

Zu einem anderen Ergebnis kommt eine Studie mit ähnlicher Fragestellung in Deutschland. Sing (2001) wertete die Daten des Sozio-ökonomischen Panels dahingehend aus, ob bürgerschaftlich engagierte Arbeitslose schneller wieder in den Arbeitsmarkt integriert wurden, als nicht-engagierte Arbeitslose. Demnach wirkte sich das Engagement, insbesondere bei Frauen, verkürzend auf den Wiedereinstieg in die Erwerbsarbeit aus (siehe auch Mutz/Sing 2001).

Aussagen dazu, inwieweit die Lernprozesse im Engagement eine Rolle beim Wiedereinstieg in die Erwerbsarbeit spielen, lassen beide hier genannten Untersuchungen jedoch nicht zu.

2.4 Befunde aus Untersuchungen zum unternehmerischen bürgerschaftlichen Engagement

Die Praxis des ‚Corporate Volunteering‘, des unternehmerischen bürgerschaftlichen Engagements, ist in den USA weit verbreitet und wird dort durchaus auch als soziales Lernfeld für die MitarbeiterInnen des jeweiligen Unternehmens wahrgenommen. Forschungsaufenthalte und Experteninterviews des Münchener Institut für Sozialfor-

schung (*miss*) erbrachten jedoch keine Erkenntnisse über entsprechende empirischen Studien, die die lern- und Transferprozesse belegen oder ausführlich beschreiben.⁶

In Anlehnung an die Erfahrungen des ‚Corporate Volunteering‘ auf den deutschen Kontext wurde in Zusammenarbeit mit der Siemens AG und dem Sozialreferat der Landeshauptstadt München das Projekt Switch entwickelt, realisiert und wissenschaftlich begleitet (Vgl. Mutz/Korfmacher 2000). In diesem Projekt wurden Angestellte des Managements der Siemens AG für eine Woche freigestellt, um in dieser Zeit in sozialen Organisationen mitzuarbeiten. Ein zentrales Ergebnis dieses Projekts ist die Erkenntnis, dass die Verwendung des Wissens in anderem Kontext nicht jedem Engagierten gleichermaßen gelingt. Der Transfer setzt vielmehr grundlegende persönliche Fähigkeiten voraus, die in Anlehnung an die psychologische Schematheorie⁷ als lernbezogene biographische Schemata bezeichnen werden können:

a. Soziales Lernen kann nur dann stattfinden, wenn *soziale Flexibilität*, d.h. die Fähigkeit, sich in andere Welten hineinzutrauen und Fremdheitserfahrungen auszusetzen, vorhanden ist. Das ist nicht selbstverständlich, denn für viele (vor allem männliche) Beschäftigte sind in erster Linie das Unternehmen und in zweiter Linie die Familie die ‚eigentliche‘ Lebenswelt und alles andere, insbesondere der Sozialbereich, erscheint als ein äußerliches ‚Draußen‘. Es ist oft ein großer Schritt, sich in die Welt des Bürgerengagements hineinzubegeben und Lernprozesse unter nicht vertrauten Lebens- und Arbeitsbedingungen zuzulassen. Soziale Flexibilität wirkt wie ein Filter, weil sich demnach entscheidet, ob und in welcher Tiefe derartige Erfahrungen biographisch ‚zugelassen‘ werden.

⁶ In diesem Zusammenhang sind auch die Forschungsprojekte am *Institute for Volunteering Research* (www.ivr.org.uk), der Forschungsabteilung des 1973 gegründeten *National Centre for Volunteering*, erwähnenswert. Unter anderem werden derzeit Studien zur Evaluation britischer Projekte unternehmerischen bürgerschaftlichen Engagements sowie zur Entwicklung von ‚Employee Volunteering‘ in England und die Übertragbarkeit der Erfahrungen in den öffentlichen Sektor durchgeführt. In Fallstudien und Focus-Gruppen-Interviews soll der Frage nachgegangen werden, welche Auswirkungen und Vorteile die Teilnahme an ‚Employee Volunteering‘ für Unternehmen und Mitarbeiter hat und welche Rahmenbedingungen Erfolg versprechen. Es liegen jedoch noch keine veröffentlichten Ergebnisse vor (Steven Howlett vom Institute for Volunteering Research in einem Interview am 18. Juni 2002).

⁷ Die schematheoretische Sichtweise geht auf Piaget zurück und davon aus, dass die Wirkung von Lebensereignissen nicht durch das Ereignis selbst definiert ist, sondern entscheidend von der individuellen Wahrnehmung und Bewertung dieses Ereignisses abhängt. Die Wahrnehmungs- und Deutungsstrukturen, welche sich im Verlauf der Biographie bilden, werden als Schemata bezeichnet (vgl. Kühnlein 2002).

b. Soziales Lernen bleibt wenig wirksam, wenn im Bürgerengagement nur fremde, überwältigende Erfahrungen gemacht werden, die unreflektiert bleiben und sich deshalb keine *Kompetenzüberzeugungen* bilden können. So berichten viele Beschäftigte, die nur einmal im Rahmen von Corporate-Volunteering-Programmen aktiv waren, von den Kenntnissen und Fähigkeiten, die sie sich in den Feldern des Bürgerengagements angeeignet haben. Sie sind aber nicht davon überzeugt, dass diese Fähigkeiten außerhalb des konkreten Tätigkeitsfeldes nützlich sind und möglicherweise eine besondere Kompetenz in der Arbeitswelt sein könnten. Selbst wenn es objektiv der Fall ist, sind sich die meisten sehr unsicher, ob sie in der Arbeitswelt oder in anderen Lebensbereichen mit dem neuen Wissen kompetent umgehen können. Erst eine gewisse Selbstsicherheit im Umgang mit den eigenen Kenntnissen und Fähigkeiten ermöglicht die Verwendung des Erlernten, weshalb sich Kompetenzüberzeugungen erst langsam durch erfolgreiche praktische Anwendung herausbilden. Auch Kompetenzüberzeugungen stellen ein biographisches Schema dar, weil sie darüber entscheiden, mit welcher Sicherheit sich Personen in der Lage fühlen, soziales Wissen zu verwenden.

c. Schließlich ist eine *Perspektivenverschränkung* notwendig: Menschen müssen in der Lage sein oder beim Bürgerengagement die grundlegende Fähigkeit herausbilden, das soziale Wissen unter anderen Bedingungen – in einem anderen Kontext – zu verwenden. Umgangssprachlich formuliert: Sie müssen sich gedanklich in eine andere Situation hineinversetzen können und das Gelernte entsprechend modifizieren.

2.5 Resümee der Befunde

Die vorangegangene Übersicht hat zunächst die bisherigen Befunde skizziert: Während sich die bisherigen LisU-Projekte wie beschrieben auf den spezifischen ostdeutschen Kontext beziehen, hatten die Untersuchungen von Elsdon vorrangig die jeweilige Organisation im Blickfeld, weshalb individuelle Lerneffekte und Transfermöglichkeiten nur am Rande betrachtet wurden. Die Projekte, die sich mit dem Effekt des

Engagements auf den Wiedereintritt in die Erwerbsarbeit beschäftigen, lassen dagegen nur wenige Aussagen über die Rolle von Lernprozessen zu und die Forschungsprojekte zum ‚Corporate Volunteering‘ wiederum zielen auf eine spezielle Form des Engagements, die unter besonderen Bedingungen (befristetes Engagement von Managern als Personalentwicklungsmaßnahme) spezifische Ergebnisse hervorbringt. Die angedeuteten biographischen Schemata können jedoch gleichwohl auch für dieses Projekt relevant sein.

Über die Verknüpfung der eher unsystematischen einzelnen Befunde hinaus eröffnen sich für dieses Projekt damit Chancen für eine systematische Betrachtung des Themas.

II Empirischer Teil

1 Empirisches Vorgehen

In drei Regionen Westdeutschlands führten wir jeweils 6 bis 14 leitfadengestützte narrative Interviews mit Engagierten durch, die sich parallel zur Erwerbsarbeit oder in Phasen der Arbeitslosigkeit bürgerschaftlich engagieren. Die Auswahl fiel auf die Regionen München als Großstadt, Ruhrgebiet als altindustriellen Ballungsraum und Oldenburg als eher ländlich geprägte Region.

Den Zugang zur Ermittlung unserer Zielgruppen wählten wir überwiegend über Freiwilligenagenturen, Gemeinwesenzentren und Bürgerhäuser, sowie über kleinere, thematisch orientierte Organisationen (z.B. Verkehrspolitik, Konfliktmediation). Dadurch erhielten wir ein breites Spektrum von Aktivitäts- und Engagementprofilen, darunter sowohl langjährig Aktive in Vorstandsfunktion als auch erst seit kurzem aktive, durch Freiwilligenagenturen vermittelte Engagierte. Es handelt sich bei dem Interviewsample um eine Zufallsauswahl; Repräsentativität wurde nicht angestrebt.

Etwa die Hälfte der Befragten lag in der Altersgruppe 40 bis 49 Jahre, je ein Viertel in den Altersstufen 30 bis 39 Jahre sowie über 50 Jahre. Junge Personen, die sich noch in der Ausbildungsphase befanden, sowie ältere Engagierte nach der Erwerbsphase wurden nicht in die Untersuchung einbezogen, da es uns um die Transferprozesse in die Erwerbsarbeit bei den Kohorten der Kerngruppe der Erwerbspersonen ging.

Die Gespräche dauerten zwischen 25 und 60 Minuten und fanden meist in den Räumen der vermittelnden Einrichtungen statt. Die Gespräche erhielten dadurch einen ‚offiziellen‘ Charakter, die Atmosphäre war aber dennoch aufgeschlossen. Es waren Einzelgespräche, die mit Tonband aufgezeichnet wurden. Von einem Teil der Aufzeichnungen wurden Transkripte angefertigt.

Zunächst fragten wir nach dem Engagement, den genauen Tätigkeiten und den Lernerfahrungen. In den Erzählungen der Befragten wurden daraus oft recht ausführliche Engagementbiographien. Daran anschließend ging es um die berufliche Biographie und um die Frage der Zusammenhänge zwischen Erfahrungen aus Beruf und

Engagement. Da die Lern- und Transferprozesse nicht immer ‚auf Abruf‘ zugänglich waren (vgl. Kapitel II.7.), ging es im letzten Teil des Interviews um die Einschätzung des Engagements durch Freunde, Bekannte, Familie sowie Arbeitskollegen und Vorgesetzte und auch um die Frage, was an den Rahmenbedingungen des Engagements verbessert werden könnte.

Aus den vorliegenden Interviews und der Analyse der die Transferprozesse am stärksten beeinflussenden Merkmale entwickeln wir die im folgenden Kapitel vorgestellte Typologie. Einzelne Fallbeispiele illustrieren dann in den nachfolgenden Kapiteln die jeweiligen Typen.

2 Typische Situationen des Transfers von Lernerfahrungen zwischen Bürgerengagement und Erwerbsarbeit

Bei der Antragstellung gingen wir davon aus, dass es sinnvoll ist, Lerntypen und Typen von Lernbiographien zu unterscheiden, um vor diesem Hintergrund Transfertypen herauszuarbeiten. Die biographischen Analysen der Interviews mit Engagierten haben jedoch gezeigt, dass es wenig ergiebig ist, die vorliegenden biographischen Berichte gleichsam um die Sinndimension Lernen herum zu verdichten. Dies hat sachbezogene sowie methodologische Gründe und ist den in Kapitel I.1. beschriebenen Besonderheiten des Lernfelds Bürgerengagement geschuldet: Da der Engagementbereich grundsätzlich eher als ein Erfahrungsfeld und Tätigkeitsbereich gesehen wird, in dem allenfalls ein emotional gebundenes Aktionslernen stattfindet, haben die Erzählungen der Befragten nicht den Charakter von Biographien, in denen Lernen die sinnstrukturierende Dimension darstellt. Anders als bei der Formulierung des Projektvorhabens vermutet, ist es somit nicht möglich, Lernbiographien zu rekonstruieren. Vielmehr handelt es sich um tätigkeitsbezogene Biographien, bei denen die Erwerbsdimension (und Familiensituation) als allgemeine Rahmenbedingung für bürgerschaftliches Engagement stärker in Erscheinung tritt. Deshalb erschien es nicht sinnvoll, biographische *Transfer*typen zu rekonstruieren, sondern *Typen von Transferprozessen*. Sie unterscheiden sich von Transfertypen dadurch, dass der Kontext und

damit die Bedingungen für Transferprozesse stärker bewertet werden als der zugrunde liegende individualbiographische Verlauf. Bei den Typen von Transferprozessen handelt es sich gleichsam um Abstraktionen von den konkreten Biographien. Um uns diesem komplexen Sachverhalt zu nähern, haben wir in einem ersten Schritt diejenigen Bedingungen herausgearbeitet, die den Transferprozess am stärksten beeinflussen. Es handelt sich um die Variablen *Erwerbssituation*, ausgedrückt in aktuell erwerbstätig oder Unterbrechung, und *Zufriedenheit* mit der beruflichen Situation. Die nach diesen Variablen generierten Typen beantworten die Frage, wie bürgerschaftliches Engagement in die Lebens- und Arbeitssituation hineinpasst und wie sich die objektiven Bedingungen für Lernprozesse darstellen. So gesehen handelt es sich (in Anlehnung an Jakob 2001) um *Typen biographischer Passung*. In der folgenden Matrix sind die vier Typen und die jeweilige ‚Funktion‘ des Engagements dargestellt:

	erwerbstätig	nicht erwerbstätig
berufliche Zufriedenheit	Typ 1 Engagement als ,parallele Karriere‘	Typ 3 Engagement als ,Qualifikationserhalt‘
berufliche Unzufriedenheit	Typ 2 Engagement als ,eigentlicher Beruf‘	Typ 4 Engagement als ,neue Chance‘

Eine weitere Variable mit geringerer Bedeutung war die Motivation der Befragten für ihr bürgerschaftliches Engagement. In den jeweiligen Typenbeschreibungen (Abschnitte II.3. bis II.6.) gehen wir darauf ein.

Weniger von Bedeutung im Hinblick auf unsere Fragestellung waren die Merkmale Geschlecht und Region. Bei Typ 1 & 2 war die geschlechtliche Verteilung relativ ausgewogen. Bei Typ 3 & 4 waren die Befragten überwiegend Frauen in oder am Ende der Familienphase. Das Phänomen des Engagements in der familiär bedingten Unterbrechung der Erwerbsarbeit scheint bei Männern bislang kaum vorzukommen. Der Wiedereinstieg nach der Erziehungsphase wird von manchen Frauen offensichtlich über ein bürgerschaftliches Engagement versucht, da hier die Eintrittsbarrieren niedriger liegen als bei einer erneuten Anstellung. Dass mit diesem Weg über das Engagement häufig eine Neuorientierung verbunden ist, zeigt die deutlich höhere Anzahl der Zuordnungen zu Typ 4 gegenüber Typ 3.

Die Region als Variable ist eher theoretisch von Bedeutung, denn in allen drei Regionen unserer Untersuchung fanden sich alle drei Typen (Typ 3 kam insgesamt nur einmal vor). Stärker scheint der Stadtteil und das damit verbundene soziale Milieu von Bedeutung zu sein. Engagierte der Typen 2 und 4 fanden sich öfter in den sogenannten Problemstadtteilen, während sich Typ 1 eher in den durch Freiwilligenzentralen vermittelten Personengruppen fand. Aufgrund der geringen Anzahl der Interviews kann ein Zusammenhang hier allerdings nur vermutet werden.

3 Typ 1: Engagement als *parallele Karriere*

Bei den befragten Person, die sich grundsätzlich in ihrem Beruf wohlfühlten, stand das Engagement in einem komplementären Zusammenhang zur beruflichen Tätigkeit. Der wichtigste Unterschied ist die Freiwilligkeit, die eine Weiterentwicklung der Gestaltungsmöglichkeiten und der eigenen Fähigkeiten ohne Druck ermöglicht. Das Engagement wird zu einer Art „parallelen Karriere“, die die berufliche Karriere ergänzt. Das bedeutet nicht, dass damit automatisch Wissenstransfers verbunden sind, die *Möglichkeit* des reflexiven Aufeinander-Beziehens der beiden Tätigkeiten ist aber gegeben.

Bei der Motivation für das Engagement überwiegt meist ein langfristig orientiertes „Gestalten-Wollen“ in einem Bereich, der beim Engagierten mit hoher emotionaler

Wertung verbunden ist. Üblicherweise findet ein Transfer von Fähigkeiten von der Erwerbsarbeit zum Engagement hin statt, da der Engagierte seine professionelle Kompetenz zur Gestaltung nutzen bzw. zur Verfügung stellen will. Diese Verwendung beruflichen Wissens im Engagement wurde in den Interviews explizit benannt.

Charakteristisch für diese Gruppe ist oftmals ein langfristiges Engagement mit Übernahme von Verantwortung z.B. durch Ausübung eines Ehrenamtes (Vorstand etc.). Ebenfalls charakteristisch ist die hohe Zeitbelastung, die nicht selten dazu führt, dass das „Privatleben“ stark beschnitten wird. Die typischen Vertreter dieses Typus haben die frühe Familienphase entweder hinter sich, leben allein oder haben beruflich ebenfalls stark eingebundene Partner. Ein großer Teil des „Privatlebens“ findet dann im Engagement statt; hier bilden sich neue Freundschaften und persönliche Beziehungen.

Mit der genannten Verantwortungsübernahme kann aber auch das Gefühl einer Verpflichtung einhergehen, die den freiwilligen Charakter des Engagements ins Gegenteil verkehrt. Das kann so weit gehen, dass das Engagement sich in der belastenden Wirkung nicht mehr von der Erwerbsarbeit unterscheidet, wie im zweiten Fallbeispiel (3.2.) deutlich wird.

3.1 Fallbeispiel: „Vollzeit Nebenjob“

Wilfried M. ist 40 Jahre alt, alleinlebend und hat keine Kinder.

Er ist Lehrer für Englisch und Religion; seine derzeitige Stelle trat er fast nahtlos an das Studium an. In der Jugend- und Studentenzeit war Wilfried M. in der kirchlichen Friedensarbeit aktiv. Kurz nach dem Einstieg ins Berufsleben beginnt Wilfried M. sich dann für eine internationale Schüleraustauschorganisation zu engagieren, in den vergangenen eineinhalb Jahre auch als Vorsitzender des so genannten Regionalkomitees.

Sowohl der Beruf als auch das nunmehr sieben Jahre andauernde Engagement sind kontinuierlich, eine Veränderung steht nach eigenen Aussagen nicht an. Die hohe Belastung hat ihn aber bewogen die Tätigkeit als Vorsitzender in Kürze abzugeben.

Seine Erwerbsarbeitszeit für das Engagement zu reduzieren käme für Wilfried M. nicht infrage, wichtiger wäre ihm schon eher, für konkrete Anlässe von der Erwerbsarbeit freigestellt werden zu können.

Die Tätigkeiten von Wilfried M. im Engagement sind breit gestreut. Er nennt im Verlauf des Interviews:

- Informationsfluss zwischen (hauptamtlicher) Zentrale und Ehrenamtlichen vor Ort organisieren;
- Management der lokalen Organisation: Aufgaben strukturieren und delegieren, Ehrenamtliche motivieren, Überblick bewahren;
- den Verein repräsentieren; Vorträge, Presse- und Öffentlichkeitsarbeit; Veranstaltungen organisieren;
- Gastfamilien betreuen (insbesondere wenn es Konflikte mit den Gastschülern gibt);
- Vor- und Nachbereitung von Auslandsaufenthalten deutscher Schüler.

Zu Beginn musste sich Wilfried M. die speziellen Sprachregeln der amerikanisch geprägten Organisation aneignen. Später besuchte er auch Fortbildungen der Organisation (z.B. zu Pressearbeit). Von Anfang an waren für ihn die interkulturellen Erfahrungen mit den Gästen ein wichtiges soziales Lern- und Erfahrungsfeld. Dazu kommen Erfahrungen einer deutschlandweiten Netzwerkarbeit, die inhaltlich wiederum mit seinem Beruf korrespondiert. Gefragt nach den Lerneffekten betont Wilfried M. die eigene Horizonterweiterung:

„Also ich glaub schon, dass ich an der Aufgabe auch'n Stück gewachsen bin.“(S.3)

Die Motivation für sein Engagement leitet Wilfried M. zum einen aus seinen früheren Engagementerfahrungen in der kirchlichen Friedensarbeit ab:

„Wir haben dort ständig immer nur *gegen* etwas gearbeitet: gegen den Krieg, gegen die Aufrüstung, gegen Apartheid und was weiß ich nicht. Endlich kann ich mal *für* etwas sein. Und für mich ist das also wirklich aktive Friedensarbeit, was wir hier tun: Menschen verschiedener Kulturen und Sprachen zusammen-

bringen und dabei mitzuhelfen, dass die sich verstehen und mehr voneinander lernen.“(S.4)

Zum anderen ist aber auch die Ergänzung zum Beruf ein klar geäußertes Motiv:

„Mir war ganz klar, das ist ne Sache, die möchte ich gern für meine Schüler.“(S.4)

Im Zentrum steht in beiden Motiven ein aktiver Gestaltungswunsch. Beruf und Engagement sind bei Wilfried M. miteinander verzahnt:

„Also ich denke, es ist hier für mich auch ne sehr intensive Wechselwirkung.“(S.3)

Wilfried M. bezieht das explizit auf die in beiden Tätigkeitsfeldern erforderlichen Fähigkeiten, vor einer Gruppe frei sprechen zu können sowie Material aufbereiten und Arbeit strukturieren zu können. Für ihn ist das Engagement kein dem Beruf gegenüberliegender Ausgleich, sondern ein „Vollzeit Nebenjob“(S.8) und „in gewisser Weise ...eher ne Fortführung“(S.8) der beruflichen Tätigkeit. Er möchte den Schülern nicht nur ermöglichen, die englische Sprache zu lernen, sondern über einen Auslandsaufenthalt auch tiefere Einblicke in die angelsächsische Kultur zu erhalten. Die Schüler wissen von seinem Engagement und er genießt dadurch ein höheres Ansehen:

„Ne andere Sache, die vielleicht nicht ganz unwichtig ist, dass Schüler mich auch wiederum anders wahrnehmen. Nicht eindimensional als Vermittler von irgendwelchem Wissen, sondern auch noch als jemand, ... der seine Freizeit auch noch für irgendetwas Sinnvolles einsetzt, bzw. ihnen auch noch etwas anbieten kann, was für sie gut ist.“(S.7)

An anderer Stelle drückt Wilfried M. allerdings auch deutlich einen für ihn offenbar bedeutsamen *strukturellen* Unterschied zwischen Beruf und Engagement aus:

„Man steht nicht in irgend ner Konkurrenzsituation ... und insofern ist das meistens auch schon allein stimmungsmäßig etwas ganz anderes ... vor allen Dingen weil, wir machen's ja alle freiwillig.“(S.13)

Die Freiwilligkeit als Unterschied zur beruflichen Tätigkeit konnte sich Wilfried M. also trotz der Verantwortungsposition des Vorsitzenden offensichtlich erhalten, was dem Befragten im folgenden, zweiten Fallbeispiel nicht gelang.

3.2 Fallbeispiel: „Beim ersten Mal gleich gecatcht ...“

Berthold D. ist 45 Jahre alt, lebt getrennt und hat zwei Kinder.

Auch Berthold D. ist Lehrer, allerdings im Gegensatz zu Winfried M. an einer Berufsschule, mit den Fächern Wirtschaft und Politik.

Seit zehn Jahren engagiert sich Berthold D. im Ortsverband des umweltpolitischen Verkehrsclubs VCD und ist dort auch sehr schnell zum Vorsitzenden gewählt worden:

„Kaum war ich da, da hatte ich das Amt.“(S.4)

Gefragt nach Lerneffekten, antwortet Berthold D. mit Fähigkeiten, die man in seinem Engagement braucht: neben der fachlichen Kompetenz in Verkehrspolitik nennt er: Ideen haben, Organisationstalent, Leute überzeugen können, Umgang mit Kritik, sicheres Auftreten. Über seinen persönlichen Lernprozess macht er keine Aussagen.

Die Gestaltungsmotivation kommt wieder recht deutlich zum Ausdruck, und in folgender Passage wird damit auch die Übernahme des Ehrenamtes erklärt:

„... mit relativ wenig Aufwand, Sachen, die man vielleicht alleine als Idee hat, verkaufen zu können als Verbandsidee. Das hat halt n' anderes Gewicht, wenn man ... n' Leserbrief schreibt, dann gibt's darauf höchstwahrscheinlich keine Resonanz. Wenn ich das schreibe als Vorsitzender des VCD zum gleichen Thema, dann hat das ne andere Resonanz.“(S.4)

Allerdings scheint die Übernahme der Rolle des Vorsitzenden für Berthold D. auch mit einer erheblichen zeitlichen Belastung verbunden zu sein. Gleich zu Beginn des Interviews bringt Berthold D. diese Belastung deutlich zum Ausdruck:

„... was macht man da, im Augenblick Gott sei Dank recht wenig, aber in guten oder schlechten Zeiten, je nachdem wie man das sehen will, sehr viel ...“ (S.1)

Immer wieder spricht Berthold D. nicht besonders positiv von seinem Engagement.

„Im Augenblick ist dieser Spaßfaktor ziemlich weg“ (S.4)

Zwar betont er den freiwilligen Charakter des Engagements, aber das Interview vermittelt eher den Eindruck, einer auferlegten Pflichterfüllung. Es bestätigt sich damit der erste Eindruck, dass sein Einstieg als Vorsitzender verfrüht, nahezu unfreiwillig und passiv erfolgte. Berthold D. beschreibt es treffend mit dem Satz:

„... beim ersten Mal gleich gecatcht.“ (S.4)⁸

Einen direkten Transfer zwischen Engagement und Beruf sieht er zunächst nicht („das passt einfach nicht“, S.6), nennt aber Fähigkeiten, die er in beiden Bereichen braucht (sicheres Auftreten) und bezeichnet sein politisches Engagement als „logische Fortsetzung“ (S.6) des Politikunterrichts. Auch er macht vor allem den Transfer vom Beruf ins Engagement deutlich:

„... bei vielen, die bei uns im Verband sind, die sind halt irgendwie Verkehrsplaner oder so, auf der Ebene bringen sie ... praktisch ihr Wissen aus'm Beruf da ein, das hab ich natürlich nicht. Das einzige, was ich dann habe, ist halt, wie gehe ich mit Menschen um, das kann ich wieder einbringen.“ (S.7)

Insgesamt liegt ein ähnlich intensives und auch ähnlich motiviertes Engagement vor, wie im vorhergehenden Fallbeispiel. Deutlich wird bei Berthold D. aber der Schritt vom freiwilligen zum unfreiwilligen und nahezu erwerbsmäßigem Engagement. Die These des Engagements als „zweite Karriere“ ist damit allerdings eher gestützt. Ein geeignetes Lernarrangement mit wechselseitigem Transfer ist dann vermutlich blockiert.

⁸ Mit dem Wort „catchen“ wird auch eine Freistil-Kampfsportart beschrieben, in der lt. Duden „fast alle Griffe erlaubt sind“.

4 Typ 2: Engagement als *eigentlicher Beruf*

Dieser Typ ist durch die eigene Unzufriedenheit mit der beruflichen Situation charakterisiert. Es gab unterschiedliche Gründe für eine solche Unzufriedenheit bei unseren Interviews, zum Beispiel die Berufsunfähigkeit in dem ursprünglich gewählten Beruf oder die Frustration über die altersbedingt nicht mehr gewährten Aufstiegsmöglichkeiten oder die durch eine persönliche Krise deutlich gewordene falsche Berufswahl.

Den Befragten dieses Typus ist gemeinsam, dass sie ihr Engagement in Zusammenhang mit einer beruflich-persönlichen Neuorientierung sehen. Bei der Motivation überwiegt daher oft, einfach „etwas Neues ausprobieren wollen“, also eher die Neugier als das oben genannte „Gestaltenwollen“. Dabei bietet das Engagement dann häufig die (sozialen) Erfahrungen, die in der Erwerbsarbeit nicht zu finden sind. Das Engagement wird zum eigentlichen Beruf bzw. zur Unterstützung des Aufspürens der eigentlichen „Berufung“.

Die Lernmöglichkeiten sind bei solchen neuen Engagementfeldern in vielerlei Hinsicht gegeben; beschrieben werden in den Interviews vor allem Lerneffekte auf der persönlichen Ebene. Verbaut ist allerdings der Transfer in die berufliche Tätigkeit: zum einen durch die deutliche Trennung seitens des Engagierten, der sein Engagement als Ausgleich zum wenig geliebten Beruf „sauber“ halten will, zum anderen aber immer wieder auch durch das geringe Interesse der Vorgesetzten und der Arbeitskollegen. Die im Engagement gewonnenen Erfahrungen finden keine Anknüpfungspunkte im Beruf. Unsere These ist, dass sich dann im positiven Fall schon bald ein Berufswechsel vollziehen wird, da Kompetenzen und Motivationen brach liegen, oder im negativen Fall das Engagement als „eigentlicher Beruf“ ohne Bezug zur Erwerbsarbeit parallel weiterbesteht, da sich keine Möglichkeit der Verknüpfung mit einer neuen Erwerbstätigkeit findet.

Charakteristisch für diesen Typus ist ein eher projektförmiges kurz- bis mittelfristig angelegtes Engagement, bis dahin gehend, dass mehrere, völlig unterschiedliche Engagementfelder gleichzeitig ausprobiert werden. Da aber die zeitliche Inanspruchnahme durch das Engagement begrenzt wird und bei diesem Typus der Beruf auch

weniger engagiert wahrgenommen wird, ist die zeitliche Belastung dennoch geringer als bei den durch „parallele Karrieren“ oft nah vor einem Burnout stehenden Personen des Typ 1.

4.1 Fallbeispiel: „Den eigentlichen Beruf, den hab' ich geliebt.“

Paul W. ist 41 Jahre alt, verheiratet und hat 3 Kinder.

Paul W. ist seit langer Zeit beim örtlichen Bergbauunternehmen tätig, allerdings in sehr wechselvoller Tätigkeit: als gelernter Elektriker wurde er Sanitätshelfer und wechselte, als er aus gesundheitlichen Gründen diesen Beruf nicht mehr ausüben konnte, als kaufmännischer Mitarbeiter in die Sicherheitsabteilung. Er hat sich mit dieser Tätigkeit arrangiert:

„Ich sitz jetzt fast nur noch am PC ... ist nicht meine Welt, aber man kann sein Geld unangenehmer verdienen, sag ich immer ...“ (S.7)

Paul W. beklagt aber die schlechte Atmosphäre am Arbeitsplatz:

„Weil da n' seltsamer Umgangston ist auf'm Schacht ... mich persönlich strengt das an. Nicht die Arbeit ... sondern der Umgang, der unter'nander herrscht und ... dat wird eigentlich immer schlimmer.“ (S.8)

Von seinem vorherigen Beruf dagegen behauptet er:

„Den eigentlichen Beruf, den hab ich geliebt. Den Sani, den hab ich geliebt, das hat Spaß gemacht.“ (S.7)

Paul W.'s Engagement hat sich erst nach der Familienphase entwickelt, als geringere familiäre Verpflichtungen ihm dafür Zeit ließen. Er engagiert sich seit einiger Zeit in einer Stadtteilgruppe (und parallel auch in einer politischen Partei). Zunächst organisierte diese Gruppe ein großes Stadtteilstfest. Kurz darauf wurde der Stadtteil aber in das nordrhein-westfälische Landesprogramm ‚Stadtteile mit besonderem Erneuerungsbedarf‘ aufgenommen, was den Aufbau eines professionellen Stadtteilmanage-

ments einschließt. Die Stadtteilgruppe ist seither als Verein das bürgerschaftliche Element des Landesprogramms, Paul W. wurde Vorstandsmitglied.

Seine Motivation zum Einstieg in das Engagement ist mehrdimensional. Zum einen geht es um „die Lust was zu verändern“ (S.2), also die beim Typ 1 dominierende Gestaltungsmotivation, verbunden auch mit der konkreten persönlichen Aufgabe, die Ausgewogenheit zwischen den verschiedenen Interessengruppen im Stadtteil herzustellen:

„... ich wollte gucken, dat hier ungefähr die Waage gehalten wird ... da muss man schon immer aufpassen, dass da nicht irgendeiner, der normalerweise recht stark hier vertreten ist, seine Meinung durchsetzen kann ... also das war eigentlich auch, warum ich hier angetreten bin.“ (S.2)

Zum anderen geht es ihm aber auch um die bei diesem Typus charakteristische Neugier:

„Ich wollte eigentlich 'n bisschen hinter die Kulissen gucken.“ (S.4)

Auch gibt es Hinweise, dass sein Engagement an die Stelle des „geliebten“ Sanitärberufes tritt:

„Ich arbeite gern mit Menschen – ich hatte auch mal nen Beruf, wo ich mit Menschen gearbeitet hab ...“ (S.3)

Dass Paul W. grundsätzlich lernbereit ist, zeigt sein beruflicher Lebenslauf. Er begründet auch das Engagement mit den Lernmöglichkeiten:

„... für mich zu lernen ist ein ganz wichtiger Aspekt.“ (S.3)

Er kann viele Lernfelder benennen, antwortet auf die Frage nach Lerneffekten meist mit Lernzielen, die er noch erreichen möchte:

„Viel Menschliches ... anderen zuhören, das muss ich auch noch lernen.“ (S.3)

„Ich glaub ich muss Toleranz lernen ... warum sind andere Menschen überhaupt anders und warum denken die anders. Und das zu akzeptieren dann eben, ... das versuche ich eigentlich zu lernen.“ (S.10)

Interessant ist die eher beiläufige Betonung, dass er „für sich“ lernt, was für Paul W. offenbar nicht im Widerspruch zur Lust, etwas zu verändern, steht. Er erkennt also seinen persönlichen Lernprozess als notwendig für die Gestaltung seines Umfeldes. Der persönliche Lerneffekt ist dabei nicht einfach nur Nebeneffekt, sondern hat zentrale Bedeutung.

Besonders betont Paul W. die Bedeutung der Gruppe. Er kennt den unterschiedlichen Sachverstand innerhalb der Stadtteilgruppe und benennt Menschen, bei denen er sich in bestimmten Situationen gezielt Unterstützung holt. Das scheint für ihn das fundamental Neue am Lernprozess im Engagement zu sein: das Lernen in einem Netzwerk.

Paul W. trennt deutlich zwischen Arbeits- und Engagementwelt. Er sieht „keinen Zusammenhang“ zwischen beiden Tätigkeiten und bezogen auf die erlernten Fähigkeiten „keine Möglichkeit, das einzubringen“ (S.9). Offensichtlich kann er das Gelernte in seiner Erwerbstätigkeit überhaupt nicht anwenden. Gleich einer Gegenwelt grenzt Paul W. sein Engagement von der Erwerbsarbeit ab (was durch die Zugehörigkeit zu einer dem Bergbau-Milieu fernen Partei zusätzlich unterstrichen wird).

Das erhärtet bei uns auch den Eindruck, dass sich Paul W. über das Engagement beruflich neu orientiert und ein entsprechender Transfer nach einem Berufswechsel sichtbar wäre. Das in seinem Engagement lebhaftes soziale Wissen kann im derzeitigen Beruf nicht zur Anwendung kommen und wird daher außerhalb der Arbeitswelt entfaltet. Wenn die Neuorientierung nicht gelingt – so unsere Vermutung - wird auch bei Paul W. das Engagement zum „eigentlichen Beruf“, die Erwerbstätigkeit bleibt dann notwendiges Übel, um den Lebensunterhalt zu verdienen.

4.2 Fallbeispiel: „Ich finde das echt faszinierend, was ich da mache.“

Nicole J. ist 45 Jahre alt, geschieden und hat keine Kinder. Sie ist seit elf Jahren als Buchhalterin tätig.

Seit einigen Wochen ist Nicole J., vermittelt durch die örtliche Freiwilligenzentrale, bürgerschaftlich engagiert. Zum einen engagiert sie sich bei der Tafel für Obdachlose, zum zweiten in der aktiven Naturschutzarbeit, wo sie nachts Kröten am Straßenrand einsammelt und im Frühjahr Kopfweiden schneidet. Als drittes hat sie vor, Kinder im Krankenhaus zu betreuen.

Nicole J. deutet an, dass es für sie eine Zeit der Depression und Vereinzelung gab:

„Da war ich immer so mit mir selber beschäftigt. ... Da hab ich so'n Haufen Probleme mit mir selber gehabt ...“(S.4)

Das Engagement scheint ein Anlass zu sein, wieder stärker in das soziale Umfeld zu treten. Fehlende Impulse im Berufsleben werden durch das Engagement (erfolgreich) kompensiert. Dabei spielt der im Vergleich zur Erwerbstätigkeit unverbindliche Charakter des Engagements eine wichtige Rolle:

„... es verpflichtet mich ja nicht, ich kann mir das angucken, und das finde ich halt auch gut daran, dass ich nicht verpflichtet bin. Ich guck mir das an, entweder klappt es oder nicht.“(S.2)

Bei der Beschreibung ihrer Tätigkeiten stellt Nicole J. den unterschiedlichen Charakter von Beruf und Engagement immer wieder gegenüber:

„... das ist locker, da ist kein Muss dahinter. Man freut sich einfach, wenn man da ist ... auch diejenigen, die das so organisieren, die freuen sich auch, wenn man kommt ... kann ich von meinem Arbeitgeber nicht sagen (lacht) ... das ist so öde alles im Büro (lacht), da muss ich'n bisschen Abwechslung haben“(S.1)

Die Unterschiedlichkeit liegt, wie hier in seltener Deutlichkeit beschrieben wird, im strukturellen Charakter der Freiwilligkeit.

Doch bei diesem Typ stellen darüber hinaus auch die Tätigkeiten – in diesem Fall in sogar in drei Engagementfeldern - neue Erfahrungsfelder dar.

„Also ich finde das echt faszinierend, was ich da mache, das hätte ich früher alles nicht so gemacht.“(S.1)

Sie berichtet sehr lebhaft von ihren neuen Erfahrungen in den Engagementfeldern. Ihre Schilderungen sind von spielerischer Neugier geprägt.

„Das erste Mal hatte ich überhaupt Probleme so'ne Kröte anzufassen. Ich hab gesagt: Norma mach Du mal. Aber das geht ... fühlen sich total schön an, kühl und irgendwie glatt, ist überhaupt kein Problem.“(S.2)

„Früher als Kind durfte ich nie auf Bäume klettern, aber mit 45 kletter ich auf Bäumen rum, echt.“(S.3)

Es ist kein systematisches Lernen, Nicole J. setzt sich neuen sozialen und sinnlichen Erfahrungen aus. Sie benennt soziales Lernen im Umgang mit Menschen:

„Es bringt mir schon viel, halt mit diesen Obdachlosen und Bedürftigen, ... weil das ganz andere Menschen sind, sie so anzunehmen, wie sie sind.“(S.7) „Für mich kann ich halt lernen, achtsamer mit den Menschen umzugehen.“(S.3)

Aber auch ganz persönliche Weiterentwicklungen bringt Nicole J. mit ihrem Engagement in Zusammenhang:

„... dadurch dass ich immer gelassener werde, habe ich immer mehr Zeit.“(S.2)

Beruf und Engagement werden deutlich getrennt. Das Engagement „mit Menschen, Tieren und Bäumen“ ist für Nicole J. ein Ausgleich für die „reine Kopfarbeit“ im Büro. Ein Transfer findet nicht statt und ist auch offensichtlich nicht gewollt, da Nicole J. im Beruf auch keine Entwicklungspotentiale mehr sieht.

„Das ist eigentlich nur noch eine Arbeit, die ich mache, weil ich da Geld verdiene, um meine Seminare bezahlen zu können.“(S.6)

Gemeint sind Seminare für eine Neuorientierung in Richtung alternative Gesundheit (Energiearbeit, Reiki, Massage). Doch auch das ist noch nicht so konkret, so dass ihr Engagement in den Bereichen Naturschutz und Obdachlosenarbeit durchaus als Teil dieser Neuorientierung gewertet werden kann.

„Ich möchte mich da auch gar nicht festlegen, weil ich möchte einfach offen sein ... für neue Sachen.“(S.9)

Das vielseitige Engagement scheint ihr, parallel zu den neuen Erfahrungen, diese Offenheit zu lassen.

5 Typ 3: Engagement als *Qualifikationserhalt*

Typ 3 ähnelt in der beruflichen Zufriedenheit Typ 1. Die Kontinuität der beruflichen Perspektive wurde jedoch unterbrochen, durch die Familienphase oder/und daran anschließende Arbeitslosigkeit. Das Engagement bietet Gestaltungsmöglichkeiten in einem dem vormaligen Beruf komplementären Bereich. Es dient als ‚Qualifikationserhalt‘, der die Wahrscheinlichkeit erhöht, in den alten Beruf oder einem dem alten Beruf nahe liegenden zurückzukehren. Auch hier überwiegt die Gestaltungsmotivation und es liegt ein langfristiges Engagement vor, wie in unserem folgenden Fallbeispiel deutlich wird.⁹

5.1 Fallbeispiel: „Ich komm aus dem Bereich ..., von daher ist das total mein Ding“

Ursula P. ist 35 Jahre alt und lebt allein mit ihren zwei Kindern.

Ursula P. musste, durch eine längere Familienphase bedingt, aus ihrem Beruf Einzelhandelskauffrau im Bekleidungshandel aussteigen. Ein erneuter Einstieg in Form einer Teilzeittätigkeit wurde ihr verwehrt. Sie schätzt daher auch in Zukunft ihre Möglichkeiten, zukünftig wieder in Teilzeit einzusteigen, als begrenzt ein.

„Ich möchte gerne wieder in den Beruf zurück, aber ... ich mach mir halt nicht allzu viel Hoffnung, ... aber aufgeben tue ich das natürlich auch nicht.“(S.4)

Seit zwei Jahren engagiert sich Ursula P. zunächst beim Aufbau und nun bei der organisatorischen Leitung und dem Betrieb eines karitativen Second-Hand-Ladens. Ur-

⁹ Typ 3 konnten wir im Rahmen unserer Untersuchung nur einen Fall zuordnen.

sula P. hatte auch die Idee für diesen Laden, in dem gespendete Kleidung günstig an Bedürftige verkauft wird, ausgelöst durch den konkreten Bedarf im Stadtteil.

„... wir haben da schon Kinder gesehen im Winter, die halt ohne Jacke in den Kindergarten gingen ... und dann hat die Leiterin mir gesagt - der Kindergarten hat ja so Umziehsachen, wenn die Kinder sich schmutzig machen – und diese Sachen sind halt nie in den Kindergarten zurückgekommen, bei bestimmten Familien ...“(S.1)

Durch vom Stadtteilzentrum vermittelte Kontakte zur Diakonie und zur Wohnungsgesellschaft wurde der Aufbau des Ladens ermöglicht. Ursula P. leitet dieses Projekt, hat das ehrenamtliche Team aufgebaut, kümmert sich um „alles, was mit der Kasse zusammenhängt“, macht aber auch regulären Ladendienst. Ihr „Herzblut“ steckt in dem Laden:

„... ich komm aus dem Bereich, ich hab Einzelhandelskauffrau gelernt, also von daher ist das total mein Ding“(S.4)

Ursula P. kann ihre Lerneffekte im Vergleich zu vielen Befragten sehr gut deutlich machen. Sie ist sich ihrer Kompetenzen durchaus bewusst. Sie bringt die Kompetenzen aus dem Berufsleben ins Engagement ein, sieht aber auch viele neue Aspekte sozialen Lernens durch völlig andere Kundenstruktur:

„Dieser Umgang mit Menschen ist dort halt nochmal was anderes ... zum Beispiel haben wir mit der zentralen Anlaufstelle für Asylanten ... so'n Gutschein-system eingeführt, dass die Leute halt mit Gutscheinen auch bei uns einkaufen können ... und dass wir einen sehr großen Ausländeranteil haben an Kunden. Also ich würde sagen 80 Prozent ... russische oder polnische, ... kurdisch, türkisch oder arabisch ... ich denk, es wird kein Geschäft geben, was so'n hohen Ausländeranteil hat.“(S.7,8)

Ebenso ist die Teamstruktur ein neues Lernfeld:

„Wir arbeiten ja im Team ... das dauert lange, bis das wächst. Es ist etwas anderes, als wenn ich irgendwo angestellt bin ... Jeder arbeitet auf freiwilliger

Basis ... und wenn's einem zuviel wird, kann er sagen, ich hab keinen Bock mehr, ich komm nicht mehr. Dann stehen wir natürlich auf'm Schlauch, ganz klar, das ist schon anders, ne" (S.4,5)

Zudem werden ehemalige Kompetenzen wieder aktiviert:

„... was mir so'n bisschen verloren gegangen war ... dieses freie Sprechen ... weil man ist viel alleine, oder man unterhält sich viel nur mit den Kindern, und dann geht das auch so'n bisschen verloren. Das ist etwas, was ich da halt wieder durch gelernt habe.“ (S.4)

Und, sehr ähnlich wie bei Wilfried M. (Typ 1, Fallbeispiel 1), steigt das Ansehen, in diesem Falle eben nicht bei den Schülern im Beruf, sondern bei den Mitmenschen im Stadtteil.

„Ich genieß in diesem Stadtteil jetzt 'n anderes Ansehen, wenn man das so sagen kann, also mich kennen ganz viel Leute und das ist irgendwo auch ganz schön. Dadurch wächst man auch.“ (S.9)

6 Typ 4: Engagement als *neue Chance*

Die Verbindung von Unzufriedenheit im alten Beruf und Diskontinuität durch Arbeitslosigkeit charakterisiert Typ 4. Bedeutsam für die Motivation des Engagements, und damit verbunden auch für die Perspektive der ‚neuen Chance‘, waren hier die unterschiedlichen biographischen Voraussetzungen der Befragten. In den Fällen, in den keine Berufsausbildung vorlag oder die Biographie durch schicksalhafte Ereignisse (körperliche Behinderung des Lebenspartners; ungewollte Schwangerschaft) diskontinuierlich verlief, waren als Motive für ein Engagement weder Gestaltungsinteressen noch die Neugier auf neue Tätigkeitsfelder sondern meist die soziale Einbindung oder auch ganz einfach persönliche Vorteile (günstige Kleidung in karitativen Second-Hand-Laden) auszumachen. Es ging meist darum, wieder „unter Leute“ zu kommen und eine Aufgabe zu übernehmen. Lernprozesse und Transfermöglichkeiten wurden in den Interviews zwar bestätigt, blieben aber meist sehr unkonkret. Die ‚neue Chan-

ce' bezieht sich in diesen Fällen nicht auf die berufliche Tätigkeit, sondern eher auf allgemeine Integration in die Gesellschaft.

Es gab aber auch Fälle, in denen berufsbezogene Lernprozesse deutlich wurden und das Engagement, ganz ähnlich wie bei Typ 2, als ‚Chance‘ beruflicher Neuorientierung während der Familienphase aufgegriffen wurde.

6.1 Fallbeispiel: „Na ja, das lernt man.“

Tamara K. ist 40 Jahre alt, verheiratet und hat zwei Kinder. Sie ist gelernte Raumausstatterin und hat ihre berufliche Tätigkeit vor 15 Jahren aufgrund ihrer ersten Schwangerschaft unterbrochen und seitdem nur noch gelegentlich ausgeübt. Sie möchte gern wieder arbeiten, will allerdings nicht mehr in ihren alten Beruf zurück.

Tamara K. hat sich im Verlauf ihrer Familienphase in mehreren Bereichen engagiert (Förderverein in der Schule der Kinder; Verwaltung des ebenfalls ehrenamtlichen Boxsportverein ihres Mannes). Seit einem Jahr wirkt sie als Vorstand in einem Stadtteilverein, wo sie auch in mehreren Arbeitsgruppen mitwirkt. Ihr Engagement ist kontinuierlich:

„Wenn ich irgendwas mach, dann mach ich das. Dann will ich das auch durchziehen.“

Die Motivation für ihr aktuelles Engagement ist aktive Gestaltung.

„Man sieht, wie sich langsam alles entwickelt ... ich möchte hier wohnen bleiben ... dass sich was verändert ... und man nicht einfach nur zusieht, wie alles kaputtgeht.“

Sie führt das Interesse am Stadtteil direkt auf die Familienphase zurück.

„Durch die Kinder bin ich auch bewusster hier für Lohberg ... was man so vorher überhaupt nicht sieht, oder sehen will ...“

Tamara K. macht einen sehr kontaktfreudigen Eindruck. Ihre eigene Rolle sieht sie in der „Bürgerin“, die die Anliegen der anderen StadtteilbewohnerInnen in den Verein

einbringt. Ihre Lerneffekte liegen vor allem im Bereich kommunikativer Kompetenzen. Sie musste lernen, die vorhandene Kontaktfreudigkeit auf das neue Engagementfeld hin anzupassen und entsprechend einzusetzen:

„Also da tue ich mich schwer, wenn diese öffentlichen Sitzungen manchmal sind, da so auch zu reden ist nicht so mein Ding. ... Na ja, das lernt man.“

„Wenn man mal Probleme hat, wie sprech ich mit diesen Verwaltungsleuten. Nicht immer gleich losbollern ... hab ich früher immer gemacht.“

Auch die Komplexität politischer Verhandlungs- und Entscheidungsprozesse musste Tamara K. erst kennen lernen.

„Wir haben uns das auch alles ziemlich einfach vorgestellt. Wir haben gedacht, jetzt sind wir in diesem Programm drin, dann kommt das Geld und wir geben es aus ...“

Sie berichtet, neben einer hohen zeitlichen Belastung durch das Engagement, auch von Frustrationen.

„Man wird nicht ernst genommen. Ich bin ja auch nur die normale dumme Hausfrau.“

Diese werden durch einzelne erfolgreiche Veränderungen im Stadtteil, aber auch durch das gemeinsame Engagement im Verein aufgefangen.

Da Tamara K. zum Zeitpunkt des Interviews nicht erwerbstätig ist, erfolgt auch kein Transfer. Es ist aber sehr wahrscheinlich, dass Elemente ihres Engagements in zukünftige berufliche Tätigkeiten einfließen. Trotz der sehr gemischten Erfahrungen sagt Tamara K.:

„Ich würde auch ganz gerne so eine Tätigkeit machen, in so einem Stadtteilbüro arbeiten, mit Menschen sprechen, ... das würde ich auch ganz gerne tun.“

Zum Zeitpunkt des Interviews gibt es jedoch keine konkrete Perspektive. Dass Tamara K. sicherlich in der Lage wäre, ihr im Engagement erworbenes Wissen auch in ei-

nem anderen Bereich anzuwenden, zeigt auch eine sehr konkrete Transfererfahrung zwischen ihren Engagementbereichen.

„Man lernt halt auch viele Sachen im Amtsdeutsch. Für mich natürlich wieder positiv: kann ich auch auf unsern Sportverein übertragen. Wir müssen uns ja auch mit der Verwaltung rumschlagen ... da kann ich schon besser mit umgehen, da bekomme ich viel mit.“

6.2 Fallbeispiel: „Ich konnte direkt die Antworten geben.“

In diesem Fallbeispiel ist die berufliche Entwicklung zum Tätigkeitsfeld des bisherigen Engagements, die wir bei Tamara K. und bei Typ 2 nur vermuten können, bereits erkennbar.

Hülya I. ist 32 Jahre alt, lebt in fester Partnerschaft und hat eine 5-jährige Tochter. Sie ist über ihre Wahl in den Ausländerbeirat zum Engagement gekommen. Seit über einem Jahr engagiert sie sich in einer Stadtteilgruppe.

Hülya I. hat keine Berufsausbildung, hat aber über sieben Jahre in einem Lohnsteuerhilfe-Verein gearbeitet, ging dann aufgrund der Geburt ihrer Tochter in Erziehungsurlaub. Während ihrer anschließenden Arbeitslosigkeit hat sie eine IHK-Fortbildung für Datenverarbeitung durchlaufen. Vor kurzem hat sie sich erfolgreich auf eine Teilzeitstelle als Verwaltungskraft im aus dem Engagement erwachsenen Stadtteilbüro (vgl. 4.1.) beworben. Ihr Engagement in Stadtteilgruppe und Ausländerbeirat führt sie weiter.

Gefragt nach den Lerneffekten im Engagement betont Hülya I. die vielen Kontakte:

„Ich hab sehr viele Bekanntschaften gemacht In diesem Stadtteil waren Leute, die ich bis dahin nicht gekannt hab. Ich wusste nicht, wer für was zuständig ist ... in der Stadtteilgruppe sind alle Institutionen, Vereine, Verbände zusammen und dann lernt man die Leute kennen und weiß die Ansprechpartner. Und vorher wusste man nicht, was so alles hier lief Man war praktisch blind ...“

Sie hat im Engagement ein Netzwerk aufgebaut und genau dieses Netzwerk war auch unmittelbar ausschlaggebend für ihre Einstellung als Verwaltungskraft im Stadtteilbüro:

„Deshalb war das auch ne Hilfe für die Damen (Stadtteilmanagerinnen), die hier neu angefangen haben. Denen zu helfen, wer ist der Ansprechpartner, an wen können die sich wenden. ... Die haben ja nicht so lange Zeit um zu gucken: Wer ist dafür zuständig? Ich konnte direkt die Antworten geben. Das war der Vorteil des Ehrenamtes für den Beruf hier.“

Die Stelle ist ein typischer Bürojob, den Hülya I. auch allenfalls halbtags machen möchte, wie sie zu Protokoll gibt. Von der Tätigkeit her ist der neue Beruf näher an dem alten Beruf, als am Engagement. Das soziale Umfeld des Engagements wurde aber schon zum neuen Umfeld der Erwerbstätigkeit. Das im Engagement erworbenen Wissen ist eine wichtige Ressource, die entwickelten sozial-kommunikativen Kompetenzen *dürfen* aber nur beschränkt zur Anwendung kommen:

„Die Leute die dann hier hinkommen, die irgendwelche Wünsche und Ideen haben, oder irgendwelche Sorgen - vor allem die türkischen Mitbürger - die kennen mich alle, wenn die dann kommen und die sehen ein bekanntes Gesicht und kommen dann eher auf mich zu, als zu den Frauen (Stadtteilmanagerinnen). ... Auch die meisten Deutschen, die dann kommen, die kennen mich ja auch alle. ... Da muss ich immer weiterleiten und sagen: ich mach hier nur – in Anführungsstrichen - die Büroarbeit und die Damen (Stadtteilmanagerinnen) machen dann den Rest. ... Das muss ich dann immer wieder klarstellen, die denken immer, ich bin hier der Boss.“

Ohne Zweifel ist Hülya I. ein plakatives Beispiel für das Ergreifen einer ‚neuen Chance‘ aus dem Engagement.

7 Zentrale Befunde der Analyse der Fallbeispiele

7.1 Bedeutsame Lernprozesse im Engagement finden statt

Dass kompetenzbildende Lernprozesse im modernen bürgerschaftlichen Engagement stattfinden, haben die vorgestellten Fallbeispiele, unabhängig von der Typenzuordnung, anschaulich gezeigt und somit die Tendenzen aus früheren Befunden (vgl. Abschnitt 1.2.) bestätigt. Die Lernprozesse im Bürgerengagement werden aber von den Beteiligten oft gar nicht so wahrgenommen (vgl. auch Lernen im sozialen Umfeld ... 2001). Der Engagementbereich bildet einen gänzlich anderen Kontext als der Besuch einer Bildungsveranstaltung oder das Lernen in der Erwerbsarbeit. Im Gegensatz zum ersteren steht das Lernen beim Engagement meist nicht im Vordergrund, im Gegensatz zur Erwerbsarbeit wird es freiwillig und ohne Erwerbszweck durchgeführt. Weil der Alltag kaum als Lernfeld gesehen wird, wird auch im Bürgerengagement seitens der Engagierten zunächst kein Lernpotenzial vermutet. Erst auf Nachfragen werden derartige Zusammenhänge hergestellt, und es wird dann deutlich, dass das Lernen im Bürgerengagement einen hohen emotionalen Anteil hat und eher einem ‚Lernen-für-das-Leben‘ oder den Prozessen des ‚Sichbildens‘ entspricht, in denen es um generelle Lebenshaltungen und Werteorientierungen geht. Die Vorstellung einer Persönlichkeitsbildung liegt den Befragten näher als die Idee einer Weiter- oder Ausbildung, die für sie eher einen Anforderungscharakter hat.

7.2 Lernen im Engagement ist ein ungezwungenes Lernen

Da die Lernprozesse im bürgerschaftlichen Engagement nicht in den Vordergrund rücken, können wir es auch als ein *beiläufiges Lernen* charakterisieren. Wie in den Interviews deutlich wurde, war den Engagierten die Frage nach aus dem Engagement gewonnenen Kompetenzen oft zunächst gar nicht einleuchtend. Bei Bildungsveranstaltungen können dagegen Lernziele und Ergebnisse formuliert werden und auch die aus dem Beruf erlernten Fähigkeiten werden klar umrissen. Dagegen erfolgte die Nennung der erlernten Fähigkeiten aus dem Engagement – und auch das war bei allen vier Typen ähnlich - eher nebenbei im Verlauf des Interviews. Und auch dann selten in einer Aufzählung von ‚Ergebnissen‘ als vielmehr in Form von prozesshaften Ansprüchen an sich selbst (z.B.: „anderen zuhören, das muss ich auch noch lernen

...“, im ersten Fallbeispiel zu Typ 2). Es ist ein permanenter Lernprozess, der in den meisten Fällen keinesfalls abgeschlossen ist. Wir waren in den Interviews Zeugen von Lernprozessen, die aber nicht als solche benannt und auch nicht zielgerichtet verfolgt wurden, sondern neben der jeweiligen Tätigkeit mitliefen. Sie wurden jedoch nicht als schwierige Lernanforderung empfunden, sondern erfolgten ungezwungen im Prozess des Engagements. Die Lernerfahrungen hatten offensichtlich einen gewichtigen Anteil an der Freude am Engagement, aber eben als positiv empfundener Nebeneffekt.

7.3 Lernen im Engagement ist häufig ein kollektives und ganzheitliches Lernen

Im Lernfeld Bürgerengagement, das ist ein weiterer wichtiger Befund, wird aus Sicht der Engagierten nicht individuell, sondern häufig *kollektiv* gelernt. Die Tätigkeiten und Erfahrungen werden in diesem Lernfeld als kollektiver Lernprozess erlebt. Dies bedeutet, dass Lernen und der Wissenszuwachs im Bürgerengagement nicht den persönlichen Anstrengungen oder den individuellen Lernfähigkeiten zugeschrieben wird, sondern den gemeinsam geteilten Erfahrungen im Tätigkeitsfeld. Es handelt sich um ein kollektives, aktionsbezogenes Lernen in einer Gruppe von Personen, in der das kommunikative Element von hoher Bedeutung ist. Es kommt dabei, im Gegensatz zur Erwerbsarbeit, auch nicht darauf an, die individuellen Fähigkeiten zu verdeutlichen und zu dokumentieren. Entscheidend ist das Zusammenwirken der verschiedenen freiwillig geleisteten Engagementbeiträge. Auch wenn sich die Fähigkeiten der Einzelnen differenzieren lassen, das Ergebnis des Engagements, z.B. ein Stadtteilstoff oder der Betrieb eines karitativen Second-Hand-Ladens, lässt sich nur als Ganzes wahrnehmen. Und auch die individuellen Lernprozesse sind oft nicht mit dem eigenen Lernwillen begründet, sondern dem Aufeinandertreffen von den im jeweiligen Engagement versammelten Kompetenzen, die sich gegenseitig zum Voneinander-Lernen oder eben zum gemeinsamen Lernen motivieren. Die Initiative insge-

samt stellt das beispielhaft erwähnte Stadtteilstfest auf die Beine, und die Initiative insgesamt lernt aus den dabei gewonnenen Erfahrungen.

Das deutet zum einen auf den Aspekt der Ganzheitlichkeit hin. Während Erwerbsarbeit oftmals noch fragmentiert organisiert ist und auch so erlebt wird, wächst im Engagement oft der Blick auf die Zusammenhänge. Da alle Beteiligten freiwillig tätig sind, werden zum anderen die einzelnen Kompetenzen, Lernfortschritte (und auch einzelne Defizite) weniger stark dem Einzelnen zugeordnet. Eine Ausnahme bilden hier die traditionellen Ehrenämter, die ganz eindeutig personengebunden sind. Doch wurde in unseren Interviews deutlich, dass beispielsweise ein Vorstandsamt im modernen Engagement eher mit der *Verantwortungsübernahme* begründet wurde, als mit besonderer Kompetenz. Jedenfalls waren die interviewten Vorstände in der Beschreibung ihrer Lernerfahrungen (und Lernbedürfnisse !) durchaus nicht zurückhaltender, als die Engagierten ohne Ehrenamt.

Das kollektive Lernen scheint uns ein Teil des kollektiven Gestaltungsprozesses zu sein, der zugleich ein wesentlicher Kernbestandteil des Engagements ist. Die Beschreibung eines kollektiven Gestaltens und Lernens erfolgte in unseren Interviews nicht im Zusammenhang mit der Erwerbsarbeit, jedoch häufig in Zusammenhang mit dem Engagement. Zwar lassen sich durchaus derartige kollektive Gestaltungs- und Lernprozesse auch in der Erwerbsarbeit denken, doch ist es dort eher eine Ausnahme, im Engagementbereich dagegen der Normalfall.

7.4 Der Transfer vom Engagement in die Erwerbsarbeit gelingt nicht immer

Wesentlich differenzierter als die unbestreitbaren Lernprozesse ist die Frage des Transfers des im Engagement Gelernten in die Erwerbsarbeit zu beurteilen. Diesbezüglich lassen sich bei den im Kapitel 2.4. des ersten Teils beschriebenen Typen biographischer Passung große Unterschiede feststellen.

Bei Typ 1 ergeben sich die Transfermöglichkeiten durch die inhaltliche Nähe der beiden Tätigkeitsfelder sowie durch die charakteristische Kontinuität des Engagements.

Ein Transfer des im Engagement gelernten in die Erwerbsarbeit ist daher naheliegend und das erste Fallbeispiel hat ein reflexives Aufeinanderbeziehen der beiden Tätigkeitsfelder anschaulich belegt. Beim zweiten Fallbeispiel war der Transfer durch den als demotivierend empfundenen Druck des Vorstandsamtes blockiert. Doch auch die aus der Begleitforschung des Projektes Switch ermittelten biographischen Schemata (vgl. Abschnitt 1.2.2) spielen hier wohl eine gewichtige Rolle, denn die soziale Flexibilität und die Fähigkeit der Perspektivenverschränkung traten im zweiten Fallbeispiel deutlich weniger ausgeprägt zu Tage, als im ersten Fall.

Bei Typ 3 kann ein Transfer aufgrund der Erwerbsarbeitslosigkeit nicht direkt stattfinden, er ist gleichwohl für die Zukunft vorgesehen, denn der ‚Qualifikationserhalt‘ wird ja bewusst in einem inhaltlich nahen Tätigkeitsfeld gesucht, wie das entsprechende Fallbeispiel veranschaulicht hat. Sehr deutlich war im Fallbeispiel zu Typ 3 auch wieder die Bedeutung der biographischen Schemata: ohne die ausgeprägte ‚Kompetenzüberzeugung‘ und ‚soziale Flexibilität‘ wäre ein zukünftiger Transfer wohl nicht denkbar.

Bei Typ 2 wird der Transfer vom Engagement in den Beruf durch die Tatsache behindert, dass meist neue Tätigkeitsfelder erschlossen werden, die mit dem ausgeübten Beruf nicht in Zusammenhang stehen. Der Transfer ist auch nicht gewollt, da dem Engagement eine Ausgleichsfunktion zur Erwerbsarbeit beigemessen wird. Intensive Wechselwirkungen würden das Engagement als ‚erwerbsarbeitsfreie Zone‘ gefährden. Es wird jedoch – so unsere Vermutung – zeitlich versetzt zu Transferprozessen vom Engagement in die Erwerbsarbeit kommen, wenn eine mit dem Engagement korrespondierende berufliche Veränderung gelingt. Nur sind diese zukünftig denkbaren Transferprozesse keinesfalls geplant, wie es bei Typ 3 der Fall ist. Das Engagement entwickelt sich ja eher aus einem ‚Sog‘ heraus, etwas Neues ausprobieren zu wollen. Der ‚Druck‘, daraus gleich erwerbsmäßig verwendbare Kompetenzen zu entwickeln, wäre dem, vor allem im zweiten Fallbeispiel so deutlich benannten, unverbindlichen Ausprobieren abträglich.

Auch bei Typ 4 kann es zu einem solchen ungeplanten, zukünftigen Transfer kommen, denn wie bei Typ 2 ist mit dem Engagement eine Neuorientierung verbunden. Wie wenig dieser Transfer jedoch geplant war, zeigt sich im konkreten Fall (vgl. 6.2.).

Wir fanden jedoch auch Befunde dafür, dass die Verwendbarkeit des im Engagement Gelernten - in Ermangelung als realistisch eingeschätzter Erwerbsperspektiven - grundsätzlich in Frage gestellt wurde. In diesem Fall muss auch vor überzogenen Erwartungen vor allem an die tatsächlich vorhandenen Erwerbsarbeitsplätze gewarnt werden. Es liegt eine gewisse Ironie darin, dass Engagierte durch die Lernprozesse in ihrem Engagementfeld durchaus für in Frage kommende Erwerbstätigkeiten *überqualifiziert* werden können (wie es ja im zweiten Fallbeispiel erkennbar ist).

Weitere Transferhemmnisse ergeben sich aus den oben genannten Charakteristika des Lernens im bürgerschaftlichen Engagement. Gerade weil es sich, wie in Abschnitt 7.2. beschrieben, beim Engagement um einen für besondere Zwecke ‚reservierten‘ gesellschaftlichen Bereich handelt, der dem als relativ ‚lernfrei‘ gesehenen Alltag nahe ist, sind Transformationsprozesse aus dieser Perspektive erschwert.

Darüber hinaus kollidiert das in Abschnitt 7.3. erläuterte Verständnis des kollektiven Lernens einerseits mit den betrieblichen Erfordernissen, die individuelle Anstrengungen verlangen und den persönlichen Erfolgen entsprechende Gratifikationen zuordnen. Es erschwert tendenziell die Transformation, weil im Bürgerengagement gemeinsam Erlerntes am Arbeitsplatz individuell angewendet werden muss. Die Verwendung sozialen aber auch zivilgesellschaftlichen Wissens erfordert deshalb die Transformation eines *Wir*-Kompetenzgewinns in eine *Ich*-Kompetenzentwicklung.

Andererseits ist aber auch klar, dass heutzutage Teamfähigkeit zwischen den Firmenangehörigen ebenfalls eine wichtige Ressource für den unternehmerischen Erfolg darstellt. Insbesondere in dieser Hinsicht ist es evident, dass es wichtig wäre, die gruppenbezogenen Erfahrungen aus dem Tätigkeitsfeld des Engagements zu ‚übertragen‘ und auf diese Weise in der Arbeitswelt zu etablieren.

Voraussetzung dafür – und für den erfolgreichen Transfer generell – sind aber auch die in den beiden Tätigkeitsfeldern Engagement und Erwerbsarbeit bereitgestellten Rahmenbedingungen, die wir im folgenden Kapitel beleuchten wollen.

8 Rahmenbedingungen

Bei unseren Fallbeispielen handelt es sich, wie bereits angedeutet, eher um Tätigkeits- als um Lernbiographien, weil die Gespräche darauf zielten, das Spannungsfeld zwischen unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern – Erwerbsbereich, Familie, Engagement und andere Tätigkeitsformen – aufzuzeigen. Der Nachteil ist, dass in diesen biographischen Erzählungen die Eigenlogik der individuellen Lernprozesse in den Hintergrund getreten ist; gleichsam im ‚Gegenzug‘ ist es aber gelungen, Indikatoren zu rekonstruieren, die näher an den objektiv wirksamen Kontextbedingungen liegen. Die vorgestellten Typen biographischer Passung sowie die biographischen Schemata haben daher einen allgemeinen Charakter und sind nicht individualbiographisch formuliert. Dies hatte für den weiteren Fortgang der Rekonstruktion von typischen Transferprozessen den Vorteil, stärker die Rahmenbedingungen in den Blick zu bekommen, während individualbiographische Verläufe in den Hintergrund getreten sind.

8.1 Förderliche und hinderliche Bedingungen im Lernfeld Bürgerengagement

Unsere Befragungen haben gezeigt, dass es auf eine Reihe von Faktoren ankommt, ob ein Kompetenztransfer vom bürgerschaftlichen Engagement in die Erwerbsarbeit stattfindet. Neben den persönlichen Fähigkeiten und der biographischen Passung kommt es auch auf die Beschaffenheit und die Bedingungen im Lernfeld Bürgerengagement an. Es können aufgrund der bisherigen Datenerhebung¹⁰ drei derartige Indikatoren genannt werden.

¹⁰ Es ist unabdingbar, die folgenden Indikatoren weiter zu verdichten und zu differenzieren; leider hat sich gezeigt, dass in dieser Hinsicht die unterschiedlichen Facetten des Lernfelds Bürgerengagement in

- a. Es kommt wesentlich darauf an, ob im Bürgerengagement Bedingungen vorherrschen, die eine aktive *Teilhabe* der Engagierten vorsehen.
- b. Des Weiteren ist von Bedeutung, ob im Bürgerengagement Gelegenheiten gegeben sind, das Tätigkeitsfeld selbst und auch die Ziele des Engagements mit zu *gestalten*.
- c. Letztlich geht es in entscheidender Weise darum, ob das Tätigkeitsfeld des bürgerschaftlichen Engagements so beschaffen ist, dass über Partizipation und Gestaltung hinaus auch *Verantwortungsübernahme* möglich ist. Verantwortungsübernahme erscheint uns in allen Fallbeispielen und auch in Anknüpfung an Elsdon u.a. (1995) eine entscheidende Variable zu sein. Wenn Beschäftigte in Engagementfelder tätig sind, in denen geringe Partizipations- und Gestaltungsmöglichkeiten vorherrschen und die Verantwortung nur bspw. den Leitungspersonen oder -gremien vorbehalten ist, dann hat der Aufenthalt im sozialen Bereich eine geringe und schon gar nicht nachhaltige Wirkung im Hinblick auf die Lernprozesse. Erst wenn sich im Engagementbereich zunächst das ‚Gefühl‘ und dann im Zeitablauf die Überzeugung herausbildet, in diesem Tätigkeitsfeld durch Verantwortungsübernahme eine wichtige Rolle zu spielen und gebraucht zu werden, entstehen nachhaltige Lernprozesse. Das belegen die Fallbeispiele aus allen Typologien anschaulich.

8.2 Förderliche und hinderliche Bedingungen in Unternehmen

Von großer Bedeutung ist auch die Frage, ob Kriterien benannt werden können, die die Nachhaltigkeit der Lern- und Transferprozesse begünstigen. Hier sind Indikatoren, die den Bereich des Bürgerengagements als Lernort betreffen, zu unterscheiden von den Bedingungen, die von den Unternehmen beeinflusst werden können.

In diesem Bereich haben wir erste explorative Erhebungen vorgenommen, um die zweite Forschungsphase entsprechend dem Erstantrag vorzubereiten. Die folgende

unseren Erhebungen bislang unzureichend erfasst wurden. Dies bleibt der zweiten Forschungsphase vorbehalten.

Heuristik, die in die zweite Forschungsphase eingehen wird, hat sich daraus ergeben; sie ist durch weitere empirische Studien zu vertiefen.

Für das Bürgerengagement kann eindeutig gesagt werden, dass es auf die Dauer und die Intensität des Engagements und damit der Lernerfahrungen ankommt: Je dauerhafter und intensiver das Engagement, desto nachhaltiger verlaufen die Lernprozesse. Dabei stehen diese beiden Kriterien in einem relativ substitutiven Verhältnis: wir konnten in unseren Studien Bereiche des Bürgerengagements beobachten, in denen sich die Betroffenen nur so lange engagieren, bis ein bestimmtes Ziel erreicht ist – die dabei gemachten Erfahrungen waren aber so intensiv, dass derartige Lernprozesse in Gang gesetzt werden konnten. Dies ist zum Beispiel bei Bürgerinitiativen oder zeitlich begrenzten Nachbarschaftshilfen oder anderen Unterstützungsstrukturen der Fall. Anders herum gilt, dass lang anhaltendes oder regelmäßiges Engagement auch dann keine Lernprozesse ermöglicht, wenn es sich um ein Tätigkeitsfeld mit geringer Erfahrungstiefe handelt. Dies gilt beispielsweise für Engagementformen, die eher auf Geselligkeit ausgerichtet sind, wie etwa der Gesangsverein oder manche Bereiche des Sports. Aber auch hier gelten die zuvor genannten Kriterien, dass Teilhabe, Gestaltung und Verantwortungsübernahme wichtige Lernbedingungen darstellen.

Vor diesem allgemeinen Hintergrund können auf Seiten der Unternehmen vielfältige Bedingungen genannt werden, die durch UBE-Programme ein nachhaltiges Lernen im Bürgerengagement begünstigen und verstetigen; wichtig ist die Beschaffenheit am Arbeitsplatz. Hier ist von Bedeutung, dass es eine gewisse Zeitflexibilität gibt, die ein Bürgerengagement auch während der Arbeitszeit erlaubt und flexible Ausgleichsmöglichkeiten bietet. So kann etwa das Training von Jugendlichen im Sport nicht immer am Abend nach der Arbeitszeit stattfinden; oft sind Betreuungen auch am Nachmittag notwendig und es ist dann förderlich, wenn die Arbeitsbedingungen für solche Fälle einen Zeitausgleich vorsehen. Die zuvor genannten Variablen Dauer und Intensität des Engagements werden begünstigt und somit wirkt Flexibilität positiv auf die Nachhaltigkeit der Lernprozesse.

Zeitflexibilität, dies zeigen auch andere Studien (für Deutschland siehe Klenner/Pfahl/Seiffert 2001 und Enquete-Kommission 2002), ist eine der wesentlichen betrieblichen Voraussetzungen zur Verstärkung des bürgerschaftlichen Engagements.

Neben dieser quantifizierbaren Dimension der Zeitflexibilität sind auch eher ‚weiche‘ Faktoren benennbar. So ist es etwa sehr förderlich, wenn betriebsintern eine Kultur gegeben ist, die außerbetriebliches Engagement begünstigt und anerkennt – und zwar auf Seiten der Vorgesetzten und bei den Kolleginnen und Kollegen. Bürgerengagement wird hingegen behindert, wenn es belächelt oder als lästiger Zusatzaufwand betrachtet wird. Wer sich für wichtige Lebensbereiche, wie etwa Katastrophenschutz oder Feuerwehr engagiert, darf nicht nur keine Benachteiligungen erfahren, ein solches Bürgerengagement muss vielmehr in einer betrieblichen Anerkennungskultur ‚aufgehoben‘ und integriert sein. Wenn die in diesem außerbetrieblichen Engagement erworbenen Kompetenzen am Arbeitsplatz wirksam sein sollen, dann ist es darüber hinaus notwendig, dass es innerbetriebliche Reflexionsmöglichkeiten gibt, diese Lernerfahrungen in den Arbeitsalltag zu integrieren. Es ist insbesondere wichtig, dass auch die übrigen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen daraufhin abgestimmt werden. Das gilt insbesondere bei Typ 1, bei dem die Transferprozesse zwischen Arbeit und Engagement deutlich sind und durch Anerkennungskultur, Reflexionsmöglichkeiten und Abstimmung der Weiterbildung weiter verstärkt werden können. Bei Typ 2 ist dies sicherlich schwieriger, es sei denn der Betrieb ist in der Lage, dem Mitarbeiter eine Neuorientierung innerhalb des Unternehmens zu ermöglichen. Hier ist nicht zuletzt eine moderne Personalentwicklung gefragt, die die Fähigkeiten der Mitarbeiter mit den Interessen des Unternehmens zu verknüpfen sucht und dabei auch das Engagement berücksichtigt.

Literatur

- Alheit, P.; Dausien, B.: Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung, Opladen 2002, S. 566-585
- Baethge, M.; Schiersmann, Ch.: Prozeßorientierte Weiterbildung – Perspektiven und Probleme eines neuen Paradigmas der Kompetenzentwicklung für die Arbeitswelt der Zukunft. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '98. Forschungsstand und Forschungsperspektiven. Münster, New York, München, Berlin 1998, S. 15-87
- Benn, R.: The genesis of active citizenship in the learning society. In: Studies in the Education of Adults, Vol.32, Nr.2/2000, S.241-257
- Bolder, A.: Arbeit, Qualifikation und Kompetenzen. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen 2002, S. 651-674
- Coffield, F. (Hrsg.): The necessity of informal learning. Bristol 2000
- Elsdon, K. T.; Reynolds, J.; Steward, S.: Adult Learning in Voluntary Organisations. 3 Volumes. Nottingham 1991-1994
- Elsdon, K. T.; Reynolds, J.; Steward, S.: Voluntary Organisations – Citizenship, Learning and Change. National Institute of Adult Continuing Education (NIACE) (Hrsg.). Nottingham 1995
- Enquete-Kommission "Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements" Deutscher Bundestag: Bericht Bürgerschaftliches Engagement: Auf dem Weg in eine zukunftsfähige Bürgergesellschaft. Opladen 2002a
- Enquete-Kommission "Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements" Deutscher Bundestag: Bürgerschaftliches Engagement und Erwerbsarbeit. Opladen 2002b
- Eraut, M.: Non-formal learning, implicit learning and tacit knowledge in professional work. In: Coffield, F.: The necessity of informal learning. Bristol 2000, S. 12-31
- Erler, W.; Nußhart, Ch.: Familienkompetenzen als Potenzial einer innovativen Personalentwicklung. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). Berlin 2000

Erpenbeck, J.; Sauer, J.: Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. In: Arbeiten und Lernen – Lernkultur Kompetenzentwicklung und Innovative Arbeitsgestaltung. QUEM-report, Heft 67. Berlin 2001, S. 9-65

Field, J.; Spencer, D.; Tight, M.; Blaxter, L.; Byrd, P.; Merrill, B.: Evaluation of the Adult and Community Learning Fund. Department for Education and Skills, Research Brief 284, July 2001

Geißler, Kh. A.: Lernen, lernen, lernen. Über die Zukunft der Bildung. In: Erwachsenenbildung, Nr. 2, 2000, S. 52-56

Gräser, C.; Mandel, H.: Problemorientiertes Lernen: Anwendbares Wissen fördern. In: Personalführung, 6/99, S. 54-62

Hirst, A.: Links between Volunteering and Employability. Department for Education and Skills, Research Brief 309, October 2001

Jakob, G.: Wenn Engagement zur 'Arbeit' wird ... – Zur aktuellen Diskussion um freiwilliges Engagement im Wandel der Arbeitsgesellschaft. In: Heinze, R. G.; Olk, Th. (Hrsg.): Bürgerengagement in Deutschland. Opladen 2001, S. 167-188

Kirchhöfer, D.: Begriffliche Grundlagen des Programms „Lernen im sozialen Umfeld“. In: Kompetenzentwicklung in außerbetrieblichen Strukturen – Begriffe und Zugänge. QUEM-report, Heft 56. Berlin 1998, S. 5-70

Klenner, Ch.; Pfahl, S.; Seiffert, H.: Ehrenamt und Erwerbsarbeit – Zeitbalance oder Zeitkonkurrenz? Forschungsprojekt im Auftrag des Ministeriums für Arbeit und Soziales, Qualifikation und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf 2001

Kühnlein, I.: Wie Psychotherapie verändert. Eine Langzeitstudie über die Auswirkungen psychotherapeutischer Behandlung im Lebensverlauf. Weinheim, München 2002

Kühnlein, I.; Böhle, F.: Das Verhältnis von Erwerbsarbeit und bürgerschaftlichem Engagement. In: Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ Deutscher Bundestag. 2002b, S.87-109

Lernen im sozialen Umfeld – Entwicklung individueller Handlungskompetenz. Positionen und Ergebnisse praktischer Projektgestaltung. QUEM-report, Heft 70. Berlin 2001

Meyer, R.: Berufsförmige Organisation von Arbeit und soziale Konflikte moderner Beruflichkeit. In: WSI-Mitteilungen, 6/2001, S. 391-395

Mutz, G.; Böhle, F.; Hackett, A.; Janowicz, C.; Kühnlein, I.: Erwerbsarbeit, bürgerschaftliches Engagement und Eigenarbeit – Auf dem Weg in eine neue Arbeitsgesellschaft? Unveröffentlichter Ergebnisbericht des Projekts B4 im Sonderforschungsbereich Reflexive Moderne. München 2001

Mutz, G.; Korfmacher, S.: Das Projekt Switch. Voraussetzungen, Erfahrungen, Empfehlungen. Forschungsbericht an die Siemens AG. München 200

Mutz, G.; Sing, D.: Soziale Integration durch Bürgerarbeit oder bürgerschaftliches Engagement? In: Berger, P. A.; Konietzka, D. (Hrsg.): Die Erwerbsgesellschaft. Neue Ungleichheiten und neue Unsicherheiten. Opladen 2001, S 357-378

Plath, H.-E.: Arbeitsanforderungen im Wandel, Kompetenzen für die Zukunft – Eine folgenkritische Auseinandersetzung mit aktuellen Positionen. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nr. 4, 2000, S.583-593

Putnam, R. D.: Bowling Alone. The Collapse and Revival of American community. New York u. a. 2000

Sing, D.: Ehrenamtliches Engagement von Frauen als Arbeitsmarktstrategie? In: WSI-Mitteilungen, Nr.6/2001, S. 165-171