

Stefan Hansen

Lernen durch freiwilliges Engagement

VS RESEARCH

Stefan Hansen

Lernen durch freiwilliges Engagement

Eine empirische Studie zu
Lernprozessen in Vereinen

VS RESEARCH

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

Dissertation Universität Paderborn, 2007

1. Auflage 2008

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2008

Lektorat: Christina M. Brian / Ingrid Walther

VS Verlag für Sozialwissenschaften ist Teil der Fachverlagsgruppe

Springer Science+Business Media.

www.vs-verlag.de



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Printed in Germany

ISBN 978-3-531-15963-8

Danksagung

Für ihre Unterstützung bei der Anfertigung dieser Arbeit möchte ich mich bei einigen Menschen bedanken.

Zuallererst sei meiner Frau Loles gedankt, die mich durch die Höhen und Tiefen, die eine solche Arbeit naturgemäß mit sich bringt, geduldig begleitet hat.

Weiterhin danke ich Herrn Prof. Dr. Dr. Sebastian Braun für die Möglichkeit, dieses Dissertationsprojekt von 2002 – 2004 als wissenschaftlicher Mitarbeiter einer Nachwuchswissenschaftlergruppe im Emmy Noether-Programm der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) und ab 2003 als wissenschaftlicher Assistent am Arbeitsbereich Sport & Gesellschaft des Departments Sport & Gesundheit der Universität Paderborn verfolgen zu können. Darüber hinaus habe ich in diesen Jahren sehr von seinen wissenschaftlichen und freundschaftlichen Ratschlägen profitiert.

Ich danke den Vereinsmitgliedern, die uns für Interviews zur Verfügung standen, sowie den Vereinsvertretern für die Kooperation im Rahmen der Datenerhebung.

Weiterhin möchte ich mich bei den Mitarbeiter/innen der Emmy Noether-Nachwuchswissenschaftlergruppe und des Arbeitsbereichs Sport & Gesellschaft bedanken, die als Interviewerinnen und Transkripteure im Einsatz waren, sowie bei meinen Kollegen am Department Sport & Gesundheit für die Zusammenarbeit, für die Möglichkeit, meinen Horizont zu erweitern, für unterhaltsame Men-sabesuche und für Tennisspiele.

Letztendlich danke ich meiner Familie: meiner Mutter, Kim und Lea.

Diese Arbeit widme ich Gabriel Aslan und Loles

Stefan Hansen

Inhaltsverzeichnis

Tabellenverzeichnis		11
Abbildungsverzeichnis		12
1	Einleitung: Einführung in das Thema, leitende Fragestellung und Überblick über die Arbeit	13
1.1	Einführung in das Thema und leitende Fragestellung	13
1.2	Überblick über die Arbeit	15
2	Idealtypische Strukturbesonderheiten von Vereinen: Vereine als struktureller Handlungskontext für Kompetenzerwerbsprozesse	19
2.1	Idealtypische Strukturbesonderheiten von Vereinen	20
2.2	Vereine und das Problem der Einbindung der Mitglieder	22
2.3	Freiwilliges Engagement	24
2.4	Freiwilliges Engagement in Vereinen und die Lösung des Kollektivgutproblems	26
2.5	Fazit: Freiwilliges Engagement in Vereinen als struktureller Handlungskontext für Kompetenzerwerbsprozesse	27
3	Lernen in der Forschung zum freiwilligen Engagement und zu Vereinen: Stand der Diskussion und Forschungsfragen	29
3.1	Lernen in der Debatte um gesellschaftliche Partizipations-, Sozialisations- und Integrationsfunktionen von Vereinen – die gesellschaftliche Makroebene	30
3.2	Lernen als Professionalisierungsstrategie von Vereinen – die organisationale Mesoebene	35
3.3	Freiwilliges Engagement als individueller Bildungsfaktor – die individuelle Mikroebene	37
3.4	Forschungsfragen	39
4	Formelles und informelles Lernen durch freiwilliges Engagement in Vereinen: Begriffsbestimmung und theoretische Konzepte des Lernens	43

4.1	Der psychologische Lernbegriff	43
4.2	Formelles und informelles Lernen	49
4.2.1	Definitionen informellen Lernens	50
4.2.2	Lernen als Kontinuum mit den Endpunkten formelles und informelles Lernen	53
4.3	Inzidentelle und selbstgesteuerte Lernprozesse als Unterformen des informellen Lernens	55
4.4	Zusammenfassung: Formelles, inzidentelles und selbstgesteuertes Lernen als begrifflicher Rahmen für diese Arbeit	58
5	Methode: Sekundäranalyse eines qualitativen Datensatzes	61
5.1	Zielstellung, methodische Umsetzung und Auswahl der Untersuchungseinheiten der Primäruntersuchung	61
5.1.1	Zielstellung der Primäruntersuchung	61
5.1.2	Methodische Umsetzung der Primäruntersuchung	62
5.1.3	Auswahl der Untersuchungseinheiten	63
5.2	Auswertung der Interviews im Rahmen der Sekundäranalyse: Die Entwicklung einer empirisch begründeten Typologie	70
5.3	Aussagekraft und Limitierung der Daten im Hinblick auf die Fragestellung der Studie	75
6	Empirische Ergebnisse zum Lernen durch freiwilliges Engagement in Vereinen: Lerninhalte, Lernformen und Typologie des Lernens	79
6.1	Inhalte des Lernens durch freiwilliges Engagement in Vereinen	79
6.1.1	Lerninhalt: Fachwissen	80
6.1.2	Lerninhalt: Gesellschaftswissen	83
6.1.3	Lerninhalt: personenbezogene Eigenschaften und soziale Kompetenzen	85
6.1.4	Lerninhalt: Organisationsfähigkeiten	88
6.1.5	Zusammenfassung: Inhalte des Lernens durch freiwilliges Engagement in Vereinen	91
6.2	Der Erwerb der Lerninhalte durch formelles, selbstgesteuertes und inzidentelles Lernen	93
6.2.1	Der Erwerb der Lerninhalte durch inzidentelle Lernformen	93

6.2.2	Der Erwerb von Fachwissen durch selbstgesteuertes und formelles Lernen	95
6.2.3	Zusammenfassung: Der Erwerb der Lerninhalte durch formelles, selbstgesteuertes und inzidentelles Lernen	97
6.3	Der Transfer der Lerninhalte in die Außenwelt des Individuums	98
6.3.1	Der Transfer vom Verein in die Außenwelt des Individuums	99
6.3.2	Der Transfer von der Außenwelt in die Innenwelt des Vereins	101
6.3.3	Zusammenfassung: Der Transfer der Lerninhalte zwischen Innenwelt des Vereins und Außenwelt des Individuums	102
6.4	Eine Typologie des Lernens durch freiwilliges Engagement in Vereinen	103
6.5	Typen des inzidentelles Lernen in Vereinen	103
6.5.1	Typus Tätigkeit im Rahmen der Mitgliedschaft im Verein	104
6.5.1.1	Lernen als unintendierte Handlungsfolge	104
6.5.1.2	Lernen durch die Lösung eines Problems	105
6.5.1.3	Lernen im „nicht-alltäglichen“ und „geschützten“ Kontext des Vereins	107
6.5.2	Typus Interaktion im Verein	109
6.5.2.1	Lernen durch gemeinsame Aktivitäten mit anderen Vereinsmitgliedern	109
6.5.2.2	Lernen durch die Integration in eine Vereinsgemeinschaft	111
6.5.2.3	Lernen durch Dritte	113
6.6	Typen des formellen und selbstgesteuerten Lernens in Vereinen	114
6.6.1	Typus Anforderungen durch formale Positionen	115
6.6.1.1	Selbstgesteuertes Lernen aufgrund von Anforderungen einer formalen Position	115
6.6.1.2	Wahrnehmung formeller Kursangebote aufgrund einer formalen Position	117
6.6.2	Typus Förderung des Lernens durch Interesse und berufliche Nutzbarkeit	118
6.6.2.1	Lernen aufgrund des Interesses an der Tätigkeit	119
6.6.2.2	Lernen aufgrund der beruflichen Nutzbarkeit des Wissens	121

6.7	Hindernisse des Lernens durch freiwilliges Engagement in Vereinen	123
6.7.1	Routine	124
6.7.2	Demotivation durch den Verein	126
6.7.3	Mehrfachengagement	128
6.8	Zusammenfassung: Typen des Lernens durch freiwilliges Engagement in Vereinen	131
6.9	Vereine als struktureller Handlungskontext für das Lernen durch freiwilliges Engagement in Vereinen	133
7	Fazit und Ausblick	137
7.1	Fazit	137
7.2	Ausblick	140
	Literatur	143

Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1:</i>	„Klassifikation von Lernarten“ (zitiert nach Seel, 2003, S. 148, Hervorhebungen im Original)	45
<i>Tabelle 2:</i>	Action and reflection in learning (Watkins & Marsick, 1992, S. 290)	56
<i>Tabelle 3:</i>	Themenschwerpunkte des Leitfadens der Primäruntersuchung (vgl. Braun et al., i. V.)	64
<i>Tabelle 4:</i>	Auswahl der Vereine für die qualitative Teilstudie der Primäruntersuchung	68
<i>Tabelle 5:</i>	Dreidimensionaler Merkmalsraum mit den Merkmalen A (zwei Ausprägungen), B (drei Ausprägungen) und C (drei Ausprägungen)(linke Seite) und Zuordnung von 20 Fällen (rechte Seite).	72
<i>Tabelle 6:</i>	Zweidimensionaler Merkmalsraum mit den Merkmalen Lerninhalt und Lernform sowie 36 Fällen in drei Gruppen	73
<i>Tabelle 7:</i>	Zusammenfassung der Inhalte des Lernens durch freiwilliges Engagement in Vereinen	92
<i>Tabelle 8:</i>	Zusammenfassende Darstellung der Merkmale der Lernformen in Zusammenhang mit der satzungsmäßigen Zielstellung des Vereins, dem Engagementgrad sowie den Lerninhalten	97
<i>Tabelle 9:</i>	Zusammenfassende Darstellung der Lerntypen Tätigkeit im Rahmen der Mitgliedschaft im Verein und Interaktion mit anderen Vereinsmitgliedern	114
<i>Tabelle 10:</i>	Zusammenfassende Darstellung der Lerntypen Anforderungen aufgrund einer formalen Position und Förderung des Lernens	123
<i>Tabelle 11:</i>	Zusammenfassende Darstellung der lernhinderlichen Typen Routine, Demotivation und Mehrfachengagement	130

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1:</i>	Ausgangszustände und Ergebnisse des Lernprozesses	46
<i>Abbildung 2:</i>	Ausgewählte Faktoren intrinsischer und extrinsischer Lernmotivation	47
<i>Abbildung 3:</i>	Kontinuum mit den Endpunkten formelles und informelles Lernen unterteilt in Aspekte der Lernumgebung und des Lernprozesses	54
<i>Abbildung 4:</i>	Merkmale des Kontinuums zwischen formellem und informellem Lernen unterschieden in Aspekte der Lernumgebung und des Lernprozesses sowie in selbstgesteuertes und inzidentelles Lernen	55
<i>Abbildung 5:</i>	Zusammenfassende Darstellung der Argumentationsschritte zum Lernbegriff der Untersuchung	59
<i>Abbildung 6:</i>	Auswahl der Vereine nach Zielstellung (vgl. Braun, 2004; Braun et al., i. V.)	66
<i>Abbildung 7:</i>	Zusammenfassende Darstellung des theoretischen Samplings im Rahmen der Primäruntersuchung	70
<i>Abbildung 8:</i>	Typen des Lernens durch freiwilliges Engagement in Vereinen	131

1 Einleitung: Einführung in das Thema, leitende Fragestellung und Überblick über die Arbeit

1.1 Einführung in das Thema und leitende Fragestellung

Lernen und Erwerb von Bildung sind Gegenstand vielfältiger wissenschaftlicher, politischer und öffentlicher Diskussionen. Aktuelle Beispiele hierfür sind die Diskussion über PISA, die Debatte um die Einführung von Studiengebühren oder der Bologna Prozess, in denen es um die Kritik, Reorganisation und Finanzierung zweier Säulen des *formellen Bildungssystems*, der Schule und der Universität, geht. Dieses formelle Bildungssystem steht traditionell im Zentrum politischer, wissenschaftlicher und öffentlicher Bildungsdiskussionen.

In neuerer Zeit wird das Thema aber auch unter Stichworten wie „*lebenslanges Lernen*“ (Dietsche & Meyer, 2004; Kraus, 2001), *lernende Gesellschaft*“ (Schön, 1973; Wiesner, 2005) oder „*informelles Lernen*“ (Dohmen, 2001) diskutiert, die anzeigen, dass das Lernen auch außerhalb des formellen Bildungssystems an Bedeutung gewinnt. Vor dem Hintergrund verschiedener gesellschaftlicher Entwicklungen scheinen auf das Individuum immer größere Anforderungen zuzukommen, die es nötig machen, sich über das klassische Lernalter (Kindheit, Jugend, frühes Erwachsenenalter) und die klassischen Lernorte (Elternhaus, Schule, Berufsausbildung, Universität) hinaus lebenslang neue Kompetenzen und Wissensbestände anzueignen. Solche gesellschaftlichen Entwicklungen sind z.B. der *demographische Wandel*, nachdem westliche Gesellschaften (über-) altern und die *Globalisierung* bzw. der *Wandel von der Industrie- zur Wissens- oder Informationsgesellschaft*, die von einem wachsenden Einfluss informationsverarbeitender Technologien und von Wissen bzw. Informationen als zentralem Motor der Wirtschaft ausgehen. Aber auch vor dem Hintergrund *wahrgenommener Krisen des formellen Bildungssystems*, wie z.B. des angesprochenen Pisa-Schocks und der damit einhergehenden Diskussion um die soziale Selektivität des (deutschen) Bildungssystems (Prenzel, 2005), wird immer stärker nach alternativen oder zusätzlichen Lernmöglichkeiten gesucht.

Als Orte eines solchen *alternativen bzw. zusätzlichen Lernens* werden z.B. die Arbeit, die Familie, der Freundeskreis oder die Freizeit mit ihren vielfältigen Aktivitäten diskutiert (Dohmen, 2002; Kirchhöfer, 2002). In ihrer *Freizeit*, die

im letzten Jahrhundert für alle Bevölkerungsgruppen in westlichen Gesellschaften beständig zugenommen hat (Prahl, 2002), nehmen Menschen eine Vielzahl von Lernangeboten – von Volkshochschulkursen über Vorträge und Bildungsreisen bis hin zu Fernsehsendungen oder Zeitungsartikeln – wahr. Darüber hinaus prägen die verschiedenen Aktivitäten der Freizeit nachhaltig den Kenntnis- und Wissensbestand von Menschen, ohne dass dies intendiert oder gewollt ist.

In der vorliegenden Arbeit wird vor dem dargestellten Hintergrund des wachsenden Interesses an Lernprozessen außerhalb des formellen Bildungssystems ein Aspekt genauer betrachtet: *Der Kompetenzerwerb in den vielfältigen, der Freizeit zuordenbaren Aktivitäten des freiwilligen Engagements in Vereinen*. Dieses freiwillige Engagement in Vereinen stellt aus mehreren Gründen einen interessanten Gegenstand für die Analyse von Lernprozessen dar.

Zunächst sind freiwillige Tätigkeiten in Vereinen schon rein *quantitativ* von Interesse. So geht eine repräsentative Studie zum freiwilligen Engagement in Deutschland von einer Engagementquote von 36% aus, die sich darüber hinaus zwischen 1999 und 2004 um 2 Prozentpunkte erhöht hat (Gensicke, Picot & Geiss, 2005, S. 11). 43% dieses Engagements wird in Vereinen ausgeübt, die damit, gefolgt von Kirchen (15%) und sonstigen Einrichtungen (12%), den bei weitem größten organisatorischen Rahmen des Engagements ausmachen (Gensicke, Picot & Geiss, 2005, S. 111). Darüber hinaus kann die Zahl von Vereinen in Deutschland zwar nur geschätzt werden – Priller (2004, S. 39) geht von 545.000 Vereinen in Deutschland im Jahr 2001 aus – aber auch hier scheint ein beständiges Wachstum stattzufinden (Zimmer, 2007, S. 91). Das freiwillige Engagement in Vereinen stellt also einen bedeutenden und wachsenden Bereich von Aktivitäten in der Freizeit dar, in denen Lernen stattfinden könnte.

Darüber hinaus sind Tätigkeiten des freiwilligen Engagements aber nicht nur quantitativ von Bedeutung, sondern stellen auch aus *inhaltlich qualitativen* Gründen ein interessantes Forschungsfeld für die Untersuchung von Lernprozessen dar. Einerseits kann eine enorme Breite von Tätigkeiten – von politischen Aktivitäten z.B. in Bürgerinitiativen, über soziale und karitative Engagements z.B. in Tafelinitiativen oder im Roten Kreuz bis hin zur Mitarbeit im Sportverein – als freiwilliges Engagement bezeichnet werden (Enquete-Kommission des Deutschen Bundestags, 2002S. 64ff.; Roth, 2000, S. 30ff.). Es bietet also eine enorme Breite an Tätigkeitsfeldern, die zu Lernfeldern werden könnten. Andererseits spielt das freiwillige Engagement in Vereinen in verschiedenen gesellschaftspolitischen Debatten in „Zusammenhang mit der Zukunftsfähigkeit und Modernisierung von Gesellschaft, Staat und Wirtschaft“ eine wichtige Rolle (Enquete-Kommission des Deutschen Bundestags, 2002, S. 98ff). So wird freiwilliges Engagement als Teil aktiver zivilgesellschaftlicher Mitgestaltung in der Bürgergesellschaft, als alternative Tätigkeitsform in Zusammenhang mit der

Zukunft der Erwerbsarbeit oder als Reaktion auf die Krise und den Abbau des Wohlfahrts- bzw. Sozialstaates diskutiert (Braun, 2001; Enquete-Kommission des Deutschen Bundestags, 2002, S. 99ff.). Die gewachsenen Erwartungen seitens des Staates und der Gesellschaft an das freiwillige Engagement von Bürgerinnen und Bürgern deuten darauf hin, dass es sich immer mehr um inhaltlich anspruchsvolle Tätigkeiten handelt, die ohne entsprechende Fähigkeiten und Qualifikation gar nicht mehr bewältigt werden können. Insofern ist das Lernen Voraussetzung dafür, dass die gestiegenen Erwartungen an das freiwillige Engagement überhaupt eingelöst werden können.

Vor diesem Hintergrund wundert es nicht, dass das Thema Lernen durch freiwilliges Engagement in Vereinen seit Neuestem sowohl in der wissenschaftlichen als auch in der praxisorientierten Diskussion eine *erhöhte Aufmerksamkeit* erfährt. Die Diskussionslinien reichen dabei von individuellen Bildungs- und Qualifikationsvorteilen, die Engagierte durch die Mitarbeit in Vereinen erwerben könnten, über das Lernen als Anreiz zur Gewinnung neuer freiwillig engagierter Mitarbeiter bis hin zum Lernen als Möglichkeit zur Erweiterung und Verbesserung des auf freiwilligem Engagement beruhenden Angebots von Vereinen. Dem freiwilligen Engagement in der Freizeit der Menschen wird also ein besonderes Lernpotential zugesprochen, das bisher allerdings bestenfalls ansatzweise empirisch untersucht worden ist.

Vor diesem Hintergrund ist die leitende Zielstellung der vorliegenden Arbeit, das Lernen durch freiwilliges Engagement in Vereinen auf empirischer Basis explorativ zu untersuchen.

1.2 Überblick über die Arbeit

Diese Fragestellung soll in sieben Teilen bearbeitet werden, die im Folgenden kurz vorgestellt werden.

Teil 2: Idealtypische Strukturbesonderheiten von Vereinen: Vereine als struktureller Handlungskontext für Kompetenzerwerbsprozesse

Im folgenden Teil 2 wird der Verein anhand einer *organisationssoziologischen Definition* als besondere Organisationsform beschrieben, die sich aufgrund von fünf idealtypischen Strukturbesonderheiten von anderen Organisationstypen, z.B. staatlichen Behörden oder privatwirtschaftlichen Betrieben unterscheidet. Eine dieser Strukturbesonderheiten ist die Abhängigkeit vom *freiwilligen Engagement* der Mitglieder. Um diese besondere Form des sozialen Handelns hat sich eine wissenschaftliche Debatte entwickelt, in der – je nach theoretischem Blickwinkel

und Erkenntnisinteresse – unterschiedliche Begriffe für das Phänomen benutzt werden, die in diesem Teil der Arbeit kurz skizziert werden.

Darüber hinaus wird der Idealtypus der Organisationsform des Vereins als ein besonderer Handlungskontext definiert, dessen Auswirkung auf Kompetenzerwerbs- und Lernprozesse im Rahmen dieser Arbeit untersucht wird. Mit anderen Worten: der Verein wird als struktureller *Handlungsrahmen* bzw. *Handlungskontext* verstanden, der aufgrund seiner spezifischen Strukturbesonderheiten das soziale Handeln seiner Mitglieder auf eine bestimmte Weise beeinflusst.¹ Eine Forschungsfrage der Arbeit bezieht sich somit – aus einer spezifisch soziologischen Perspektive – auf die Frage, *inwieweit der Vereine als besonderer struktureller Handlungskontext verstanden werden kann, der Lernprozesse der Mitglieder ermöglicht, fördert oder behindert.*

Teil 3: Lernen in der Forschung zum freiwilligen Engagement und zu Vereinen: Stand der Diskussion und Forschungsfragen

In Teil 3 der Arbeit werden drei Forschungsdebatten beschrieben, in denen das Lernen in Vereinen bzw. im Rahmen des freiwilligen Engagements von Bedeutung ist. Hintergrund dieser Forschungsdebatten sind normative Erwartungen an die Leistungen von Vereinen, die sich der gesellschaftlichen Makro-, Meso- und Mikroebene zuordnen lassen. Diese Debatten können mit den Begriffen *Partizipations-, Sozialisations- und Integrationsleistungen von Vereinen* (gesellschaftliche Makroebene), *Professionalisierung von Vereinen* (organisationale Mesoebene) und *individueller Bildungsfaktor durch freiwilliges Engagement* in Vereinen (individuelle Mikroebene) bezeichnet werden.

Diesen großen Erwartungen an Kompetenzerwerbsprozesse in Vereinen, steht allerdings ein empirisches Forschungsdefizit gegenüber. Bisher fehlen detaillierte empirische Befunde dazu, welche Inhalte in Vereinen erlernt werden können (*Lerninhalte*), auf welche Weise diese Lernprozesse von Statten gehen (*Lernform*), inwieweit sich ein Transfer von gelernten Inhalten vom Verein in die Außenwelt des Individuums beobachten lässt (*Transfer des Gelernten*) und inwieweit der Verein als besonderer Handlungskontext verstanden werden kann, in dem Lernprozesse ermöglicht, gefördert oder verhindert werden (*Handlungskontext*).

Für diesen Überblick über Forschungsdebatten zum Kompetenzerwerb im Rahmen des freiwilligen Engagements in Vereinen werden Ergebnisse aus verschiedenen sozialwissenschaftlichen Disziplinen z.B. der politischen Bildung,

¹ Zur Theorie der wechselseitigen Beeinflussung von sozialem Handeln und sozialen Strukturen vgl. die soziologische Handlungs- bzw. akteurszentrierte Theorie vgl. z.B. Miebach (2006) oder Schimank (2002).

der politikwissenschaftlichen Demokratietheorie, der soziologischen Vereinsforschung, der so genannten Dritter Sektor Forschung aber auch der *sportwissenschaftlichen Vereinsforschung* herangezogen. Dank der sportwissenschaftlichen Forschung können Sportvereine und das freiwillige Engagement in ihnen als die am besten bekannte und beschriebene Vereinsform bezeichnet werden.

Teil 4: Formelles und informelles Lernen durch freiwilliges Engagement in Vereinen: Begriffsbestimmung und theoretische Konzepte des Lernens

In Teil 4 geht es darum darzustellen, was in dieser Arbeit unter dem Begriff des *Lernens* verstanden werden soll. Aufbauend auf einem allgemeinen Modell des Lernens aus der Lernpsychologie, werden mit dem *formellen*, dem *selbstgesteuerten* und dem *inzidentellen Lernen* drei Lernformen definiert, die die empirische Untersuchung zum Kompetenzerwerb im Rahmen des freiwilligen Engagements in Vereinen leiten sollen. Das selbstgesteuerte sowie das inzidentelle Lernen können als so genannte *informelle Lernformen* angesehen werden.

Obwohl zur Herleitung dieses Begriffsverständnisses Theorien und Erkenntnisse der Lernpsychologie herangezogen werden und der Begriff des selbstgesteuerten Lernens auch in der erziehungswissenschaftlichen und didaktischen Diskussion Verwendung findet, bleibt die Arbeit ihrem soziologischen Erkenntnisinteresse verhaftet: Gegenstand der Analyse sind nicht die im Individuum ablaufenden kognitiven Prozesse oder die Untersuchung, wie bestimmte Lerninhalte im Rahmen des freiwilligen Engagements vermittelt werden können. Im Zentrum der Arbeit steht vielmehr die Frage danach, *welche Inhalte im Rahmen des freiwilligen Engagements in Vereinen erlernt werden können, welche Lernformen dabei eine Rolle spielen, inwieweit das Erlernte in die Außenwelt des Individuums übertragen werden kann sowie ob der Verein als struktureller Handlungskontext verstanden werden kann, der Lernen ermöglicht, fördert oder behindert.*

Teil 5: Methode: Sekundäranalyse eines qualitativen Datensatzes

Die empirischen Daten dieser Untersuchung stammen aus einem Forschungsprojekt mit dem Titel „Bürgerkompetenz und Sozialkapital. Eine empirische Untersuchung zur sozialen und politischen Integration durch Vereine“ (Braun et al., i. V.), dessen Mitarbeiter ich zwischen 2002 und 2004 war.

Im Rahmen dieser Untersuchung wurden 36 Interviews mit Mitgliedern aus Sportvereinen sowie Vereinen aus den Bereichen Musik, Kultur, Denkmalschutz und karitative Hilfe aus den Städten Potsdam und Münster geführt. In den Vereinen wurden je sechs Mitglieder interviewt, die sich auf formelle oder informelle Weise engagierten bzw. „lediglich“ aktiv am Vereinsgeschehen teilnahmen.

Diese qualitativen Interviews wurden für die vorliegende Arbeit einer Sekundäranalyse zum Thema Lernen durch freiwilliges Engagement in Vereinen unterzogen, die sich aufgrund einer ähnlichen ursprünglichen Fragestellung der Interviews anbot. Ziel der Sekundäranalyse war die Bildung einer *empirisch begründeten Typologie zum Lernen durch freiwilliges Engagement in Vereinen*, mit der die Forschungsfragen dieser Arbeit beantwortet werden können.

Teil 6: Empirische Ergebnisse zum Lernen durch freiwilliges Engagement in Vereinen: Lerninhalte, Lernformen und Typologie des Lernens

In Teil 6 werden die Ergebnisse der empirischen Untersuchung dargestellt. Dabei werden zunächst die *Inhalte von Lernprozessen* (Fachwissen, personenbezogene Eigenschaften und soziale Kompetenzen, Gesellschaftswissen, Organisationsfähigkeiten), die Art des Auftretens der drei *Lernformen* (formelles, selbstgesteuertes und inzidentelles Lernen) sowie des *Transfers zwischen Innenwelt des Vereins und Außenwelt des Individuums* anhand von Interviewausschnitten detailliert vorgestellt. Darauf hin wird mit Hilfe der empirischen Typenbildung beschrieben, inwieweit der Verein im Sinne eines *strukturellen Handlungskontextes* das Lernen seiner Mitglieder im Rahmen des freiwilligen Engagements ermöglichen, fördern oder behindern kann.

Teil 7: Fazit und Ausblick: Beantwortung der Forschungsfragen, Diskussion und Ausblick

Im letzten Teil der Arbeit werden die gefundenen Ergebnisse zusammengefasst, die Forschungsfragen zum Lerninhalt, zur Lernform, dem Transfer des Gelernten sowie zum Verein als strukturellem Handlungskontext beantwortet sowie ein Ausblick auf zukünftige Forschungsfragen gegeben.

2 Idealtypische Strukturbesonderheiten von Vereinen: Vereine als struktureller Handlungskontext für Kompetenzerwerbsprozesse

Im folgenden Teil 2 werden Vereine als eine eigenständige Organisationsform beschrieben, die sich von anderen Organisationen (z.B. staatlichen Behörden oder marktwirtschaftlichen Betrieben) aufgrund bestimmter Strukturmerkmale unterscheiden. Ziel hierbei ist es, Vereine als einen besonderen strukturellen Handlungsrahmen darzustellen, der in dieser Arbeit daraufhin untersucht werden soll, ob er Lernprozesse in einer besonderen Weise unterstützt, fördert oder behindert. Dies soll in vier Kapiteln geschehen:

- Zunächst wird in Kapitel 2.1 eine organisationssoziologische Definition vorgestellt, nach der Vereine durch fünf idealtypische Strukturmerkmale gekennzeichnet sind, zu denen unter anderem die Freiwilligkeit der Mitgliedschaft sowie die Abhängigkeit vom freiwilligen Engagement der Mitglieder gehören.
- In Kapitel 2.2 wird darauf eingegangen, dass sich in Vereinen – aufgrund ihrer besonderen Organisationsstruktur – bestimmte Handlungs- und Interaktionsmuster herausbilden, die sich von solchen in anderen Organisationen unterscheiden.
- Eine der wichtigsten Strukturbesonderheiten von Vereinen ist ihre Abhängigkeit vom freiwilligen Engagement ihrer Mitglieder. Um diese Form des sozialen Handelns hat sich eine Reihe von – je nach Perspektiven und Sichtweisen – unterschiedlichen Begriffen herausgebildet, die in Kapitel 2.3 skizziert werden.
- Letztendlich wird in Kapitel 2.4 darauf eingegangen, wie Vereine ihre Mitglieder zum freiwilligen Engagement motivieren können, auch wenn dies nicht im unmittelbaren Eigeninteresse der Handelnden liegt und darüber hinaus auch andere Vereinsmitglieder oder sogar Dritte von der Ergebnissen der Tätigkeit profitieren können.

2.1 Idealtypische Strukturbesonderheiten von Vereinen

Aus wissenschaftlicher Perspektive haben sich verschiedene Disziplinen wie die Wirtschaftswissenschaft, die Politikwissenschaft, die Soziologie oder die Sportwissenschaft mit Vereinen beschäftigt. Untersucht werden z.B. die wirtschaftliche Bedeutung von Vereinen bzw. das Management von Non-Profit Organisationen (vgl. z.B. Badelt, 1999) oder – im Rahmen des Dritter Sektor Ansatzes – die gesellschaftlichen Funktionen von Vereinen und anderen Organisationen zwischen Staat, Markt und privater Sphäre (vgl. z.B. Zimmer & Priller, 2005).

Die organisationssoziologische Sichtweise von Horch (1983; 1985; 1988; 1992; 1996) ist im vorliegenden Fall von besonderem Interesse, weil Vereine mit ihr anhand von fünf idealtypischen Strukturbesonderheiten als eine besondere Organisationsform beschrieben werden können, die sich von anderen Organisationen auf eine spezifische Weise unterscheidet. Anhand dieses Idealtypus können empirische Abweichungen, die Vereine in der sozialen Realität aufweisen, von Fall zu Fall beschrieben und analysiert werden (vgl. zum Konzept des Idealtypus Weber, ohne Jahr [1922]). Der Idealtypus des Vereins nach Horch umfasst die Merkmale (1) Freiwilligkeit der Mitgliedschaft, (2) freiwilliges Engagement der Mitglieder, (3) Ausrichtung der Organisationsinteressen an den Interessen der Mitglieder, (4) demokratische Entscheidungsstruktur und (5) Autonomie von Dritten:

1. Ein erstes wichtiges Merkmal des idealtypischen Vereins ist die *Freiwilligkeit der Mitgliedschaft*. Keine Person kann zum Eintritt in einen Verein oder zum Verbleib in ihm gezwungen werden. Aus diesem Merkmal ergibt sich das so genannte „*Einbindungsproblem*“ (vgl. Horch, 1985, S. 260), nach dem Vereine die Mitgliedschaftsmotivation ihrer Mitglieder sowie ihre Bereitschaft zur Bereitstellung von Ressourcen (z.B. Mitgliedsbeiträge) immer wieder erneuern und aufrechterhalten müssen. Hierfür haben Vereine keine „indirekten Anreizmittel“ wie z.B. Geld oder die Androhung von Gewalt zur Verfügung, sondern können die Mitglieder nur über die Güte ihres Angebotes zum Verbleib im Verein und zur Einbringung von Ressourcen motivieren.
2. Ein zweites wichtiges idealtypisches Merkmal von Vereinen ist ihre Abhängigkeit vom *freiwilligen Engagement der Mitglieder*. Dieses freiwillige Engagement kann als eine unentgeltliche Abgabe von Ressourcen (Arbeitskraft, Zeit, etc.) zum Wohle des Vereins aufgefasst werden. Hierzu müssen die Vereine ihre Mitglieder gesondert motivieren, denn die durch das freiwillige Engagement erstellten Werte stehen als „kollektive Güter“ dem ganzen Verein (z.B. bei Sportvereinen) bzw. sogar der Öffentlichkeit (z.B. bei

Umweltschutzvereinen) zur Verfügung. Entsprechend der Logik solcher kollektiven Güter (vgl. z.B. Coleman, 1990; Olson, 1992) müssen Akteure dazu motiviert werden, freiwillige Arbeit zu leisten, an der andere – die sich eventuell nicht oder mit geringerem Aufwand an der Erstellung beteiligt haben – genauso profitieren wie sie selbst. Zum Einbindungsproblem der Mitglieder kommt somit auch ein so genanntes *Kollektivgutproblem*, dass sich darauf bezieht, dass Vereine ihre Mitglieder zum freiwilligen Engagement motivieren müssen, auch wenn dies nicht im unmittelbaren Eigeninteresse des Individuums liegt bzw. wenn auch andere Vereinsmitglieder oder gar Dritte von diesem Engagement profitieren können.

3. Aufgrund der freiwilligen Mitgliedschaft (Einbindungsproblem) und der Abhängigkeit von der Mitarbeit ihrer Mitglieder (Kollektivgutproblem) besteht ein weiteres wesentliches Strukturmerkmal von Vereinen in der *Übereinstimmung zwischen Mitgliederinteressen und Organisationsinteressen*. Während in anderen Organisationsformen eine solche Übereinstimmung nicht immer gegeben sein muss², sind Vereine darauf angewiesen, dass sie die Interessen ihrer Mitglieder bedienen und zufrieden stellen, da diese sonst den Verein verlassen bzw. ihre freiwillige Mitarbeit einstellen könnten.
4. Eine moderatere Handlungsalternative zum Austritt aus dem Verein (exit) besteht für Mitglieder, deren Interessen sich nicht mehr mit den Organisationsinteressen decken, darin, den Verein und dessen Organisationsziele im eigenen Sinne zu beeinflussen (voice).³ Diese Möglichkeit des Widersprechens, Opponierens und Beeinflussens wird in Vereinen durch deren *demokratische Entscheidungsstrukturen* gewährleistet. Über diese besteht für jedes Mitglied die Möglichkeit, eigene Interessen in den Organisationszielen zu verankern und somit die Übereinstimmung zwischen Mitglieder- und Organisationsinteressen wieder herzustellen.
5. Ein letztes Strukturmerkmal des idealtypischen Vereins ist seine *Autonomie von Dritten*. Auch mit diesem Merkmal wird Bezug genommen auf die Identität von Mitglieder- und Organisationsinteressen. Nimmt ein Verein nämlich Ressourcen von außen z.B. in Form von Sponsoring, Sachspenden oder Ähnlichem an, unterläuft er bis zu einem gewissen Grad die Einflussmöglichkeiten der Mitglieder (Demokratie, freiwilliges Engagement) und macht sich von diesen unabhängig. Damit sind die Einflussmechanismen

² Beispielsweise decken sich in Wirtschaftsunternehmen, wie diverse Streiks und Arbeitskämpfe zeigen, Arbeitgeber und –nehmer Interessen nicht immer.

³ Zur Äußerung von Unzufriedenheit und Opposition gegenüber Organisationen oder ganzen sozialen Systemen über die Optionen des „Exit“ und „Voice“ vgl. Hirschmann (1974)

der Mitglieder blockiert, was ggf. wiederum im Austritt der Mitglieder münden kann.

Aus den dargestellten idealtypischen Strukturbesonderheiten wird ersichtlich, dass Vereine eine eigenständige Organisationsform darstellen, die sie von anderen Organisationstypen unterscheidet. Weiterhin haben Vereine typischerweise zwei organisationsspezifische „Probleme“ zu bearbeiten: Einerseits müssen sie das Mitgliedschaftsinteresse ihrer Mitglieder beständig aufrechterhalten, da diese sonst – aufgrund der Freiwilligkeit der Mitgliedschaft – den Verein verlassen könnten (Einbindungsproblem). Andererseits müssen Vereine ihre Mitglieder dazu bewegen, sich freiwillig an der Leistungserstellung zu beteiligen, auch wenn es sich dabei möglicherweise um Kollektivgüter handelt, von denen auch andere Mitglieder oder Dritte profitieren (Kollektivgutproblem).

2.2 Vereine und das Problem der Einbindung der Mitglieder

Neben den Strukturmerkmalen von Vereinen beschreibt Horch (1983; 1992) ebenfalls, wie in Vereinen idealtypischerweise das *Problem der Einbindung der Mitglieder* gelöst wird.⁴ Auf empirischer Basis untersucht er, wie die Organisationsstrukturen des Vereins auf das soziale Handeln der Mitglieder einwirken und auf diese Weise vereinstypische Handlungsmuster entstehen, über die die Mitglieder in die freiwillige Vereinigung einbezogen werden. Im Mittelpunkt stehen dabei die Fragen: „Wie und in welchem Ausmaß wird allgemein das Verhalten der Mitglieder gesteuert“ (Interaktionsverfestigung), „Wie wird die Arbeit aufgeteilt und wie und in welchem Ausmaß wird das aufgabenspezifische Verhalten gesteuert“ (Personalisierung), „Auf welche Art und Weise erfolgt die soziale Kontrolle“ (informelle Kontrolle), Wie werden die arbeitsteiligen Aufgaben koordiniert“ (Selbstbestimmung und Führung) (Horch, 1983, S. 60ff.; vgl. auch Horch, 1992, S. 46ff.).

- *Interaktionsverfestigung*: „Wie und in welchem Ausmaß wird allgemein das Verhalten der Mitglieder gesteuert?“ Da idealtypischerweise davon ausgegangen werden kann, dass in Vereinen grundsätzlich alle Mitglieder ein Interesse an den Angelegenheiten des Vereins haben, ist in ihnen die Bereitschaft zur Interaktion und zur Aushandlung größer als in anderen Organisationen wie z.B. Betrieben oder staatlichen Behörden. Aus diesem Grund benötigen Vereine auch weniger explizite Regeln und Vorschriften zur Steuerung des

⁴ Eine alternative Sicht auf die Einbindung von Mitgliedern in Vereine hat in letzter Zeit Meier (2003) aus systemtheoretischer Sicht vorgelegt.

Verhaltens ihrer Mitglieder, sondern können sich darauf verlassen, dass diese sich über Interaktionen und Abstimmung – die durchaus konflikthaft sein können – untereinander einigen. Die über Interaktionen und Abstimmungen zu Stande gekommenen Normen und Standards des Handelns, können sich darüber hinaus verfestigen und zu einem vereinstypischen „Verhaltensprofil“ entwickeln, das über die einzelnen interagierenden Mitglieder hinaus Bestand hat. Auf diese Weise entwickeln Vereine Routinen, Traditionen und eingespielte Handlungsabläufe.

- *Personalisierung:* „Wie wird die Arbeit aufgeteilt und wie und in welchem Ausmaß wird das aufgabenspezifische Verhalten gesteuert?“ Ähnlich wie Vereine oftmals ohne viele formale Regelungen zur Verhaltenssteuerung auskommen, fehlt es ihnen idealtypischerweise auch an einer – auf „Standardisierung“ und „Spezialisierung“ beruhenden – Differenzierung von Positionen und Aufgaben. Zwar gibt es die klassischen Vereinsämter wie z.B. Vorsitzender, Kassenwart, Übungsleiter etc. allerdings sind diese nach Horch nicht wie in Betrieben oder Verwaltungen mit abstrakten Regeln oder Rollenerwartungen versehen. Vielmehr beruhen diese Ämter zu einem großen Teil auf den persönlichen Fähigkeiten, Interessen und Vorlieben der Inhaber. Die Inhaber von Positionen sind nicht sicher, wie weit ihre Befugnisse und Pflichten gehen, so dass sie ihren Aufgabenbereich selbständig definieren und auslegen können. Verteilung von Arbeit und aufgabenspezifisches Verhalten ist in Vereinen also in stärkerem Maße als in anderen Organisationen durch Personalisierung gekennzeichnet.
- *Informelle Kontrolle:* „Auf welche Art und Weise erfolgt die soziale Kontrolle?“ Ebenso verfügen Vereine über nur wenige formelle Möglichkeiten (abgesehen vom Ausschluss), das Verhalten ihrer Mitglieder zu sanktionieren und auf diese Weise zu steuern. Die Sanktionierung nicht erwünschten Verhaltens in Vereinen verläuft idealtypischer Weise eher über informelle Formen wie z.B. soziale Isolierung, öffentliche Bloßstellung, Kritik, der Lächerlichkeit preisgeben oder Ähnlichem. Fehlverhalten wird also weniger oft durch Abmahnungen, Lohnkürzungen, Versetzungen, Degradierungen usw. sanktioniert, wie es in anderen Organisationsformen möglich ist, sondern durch informelle Kontrollen, die „gleichsam moralisierend auf die Gesamtpersönlichkeit zielen“ (Horch, 1992, S. 48).
- *Selbstbestimmung:* „Wie werden die arbeitsteiligen Aufgaben koordiniert?“ Letztendlich wirkt sich das idealtypische Fehlen formeller Regeln, spezialisierter Positionen und formeller Sanktionsmöglichkeiten auch auf die Koordination der Aufgaben in Vereinen aus. Da wenig auf formalem Wege über Weisungen oder Befehle koordiniert werden kann, finden sich die Mitglieder oftmals in informellen Sitzungen, eigens gebildeten Ausschüssen oder ähnli-

chem zusammen, um auf dem Wege der Selbstbestimmung Tätigkeiten zu verteilen und zu koordinieren.

Horch kann somit zeigen, wie die von ihm herausgearbeiteten Strukturbesonderheiten auf das soziale Handeln in Vereinen einwirken. Vereinsmitglieder können nämlich idealtypischerweise *interagieren und aushandeln*, *Aufgaben persönlich Ausgestalten*, unerwünschtes Verhalten *informell sanktionieren* und Tätigkeiten *selbstbestimmt* koordinieren.

2.3 Freiwilliges Engagement

Ein wichtiges Strukturmerkmal von Vereinen ist deren Abhängigkeit vom freiwilligen Engagement ihrer Mitglieder. Diese „alternative Form des menschlichen Zusammenarbeitens“ (Horch, 1983) wird in der Wissenschaft unter verschiedenen Perspektiven und Sichtweisen betrachtet, in denen darüber hinaus unterschiedliche Begriffe für das Phänomen verwendet werden. Zur besseren Verständlichkeit des hier verwendeten Begriffs des freiwilligen Engagements, werden im Folgenden zunächst die verschiedenen Begrifflichkeiten und ihre unterschiedlichen Konnotationen und Verständnisweisen vorgestellt. Daraufhin wird in Kapitel 2.4 auf das freiwillige Engagement in Vereinen und die Lösung des Kollektivgutproblems eingegangen.

Freiwilliges Engagement wird in der Wissenschaft aus einer historischen Sichtweise mit dem Begriff des *ehrenamtlichen Engagements* bezeichnet, während im Rahmen einer normativ-politischen Zugangsweise eine Kontroverse um die Begriffe *bürgerschaftliches* und *freiwilliges Engagement* existiert.

Ehrenamtliches Engagement – historische Zugangsweise

Der Begriff *Ehrenamt*, der weithin als Synonym für das freiwillige Engagement insbesondere in Vereinen benutzt wird, hat historische Wurzeln. Er bezeichnete ursprünglich jene freiwilligen Ämter, mit denen die (männliche) Bürgerschaft zu Beginn des 19. Jahrhunderts in die lokale, städtische Selbstverwaltung einbezogen wurde. Insbesondere in der lokalen Armenpflege übernahmen die Bürger „Ehrenämter“ (Sachße, 2000; Sachße & Tennstedt, 1980). Mit solchen Ehrenämtern konnten dessen Träger gesellschaftliche Anerkennung und Ehre erwerben. Bis heute bezeichnet das Ehrenamt „stärker formalisierte, in Regeln eingebundene und dauerhafte Formen des Engagements“ (Enquete-Kommission des Deutschen Bundestags, 2002, S. 74). Der Begriff schließt dabei jedoch eine Vielzahl von „informelleren“ Formen des Engagements aus, die es bereits zur Zeit der Entstehung des Ehrenamtes im 19. Jahrhundert gab und die sich heute verviel-

facht haben. Der Fülle von Engagementformen moderner Gesellschaften – so der Einwand gegen die Bezeichnung – wird der Begriff durch seine enge, personen-bezogene Amts- und Funktionszuschreibung nicht gerecht.

Bürgerschaftliches und freiwilliges Engagement – normativ-politische Zugangsweise

Die Begriffe des *bürgerschaftlichen* und des *freiwilligen Engagements* sind in so weit identisch, als dass sie sich auf das Recht des Bürgers beziehen, zu entscheiden ob er sich an gemeinwohlorientierten Tätigkeiten beteiligen möchte oder nicht. Sie betonen also einerseits die *Freiwilligkeit* und andererseits den Status des Engagierten als *Bürger* eines Staates. Der Bürgerstatus, „setzt dem Zugriff einzelner Gruppen und Gemeinschaften auf den Einzelnen und sein Verhalten definitive Grenzen und schützt damit auch die Freiwilligkeit des Engagements. ... Nur dort, wo Engagement als Bürgerpflicht im Rahmen des politischen Gemeinwesens vorgeschrieben werden kann, (etwa bei der Bestellung von Schöffen), decken sich freiwilliges Engagement und bürgerschaftliches Engagement nicht“ (Enquete-Kommission des Deutschen Bundestags, 2002, S. 73).

Darüber hinaus werden mit den Begriffen des freiwilligen und des bürgerschaftlichen Engagements aber auch unterschiedliche, zum Teil normative Diskurse assoziiert (vgl. z.B. Braun, 2002; Evers, 1998). Diese Diskurse thematisieren im Prinzip die Frage, inwieweit das Engagement durch gemeinwohlorientierte Motive ausgelöst wird. Der Begriff des *bürgerschaftlichen Engagements* wird vor allem von Autoren benutzt, die auf eine solche Gemeinwohlorientierung als Motivierung oder Ergebnis der Tätigkeit hinweisen wollen. Allerdings bleibt der Begriff des Gemeinwohls dabei unklar, denn darüber, „was dem Gemeinwohl dient, ... findet in pluralistischen Gesellschaften ein permanenter politischer Streit statt“ und „inhaltlich muss Gemeinwohl in einer pluralistischen Gesellschaft zwischen den gesellschaftlichen Gruppen ausgehandelt werden“ (Enquete-Kommission des Deutschen Bundestags, 2002, S. 88). Den Begriff des *freiwilligen Engagements* bevorzugen demgegenüber Autoren, die darstellen möchten, dass neben der Gemeinwohlorientierung auch individuelle Erwartungen und Motive wie Sinnsuche, Zugehörigkeit zu bestimmten sozialen Gruppen, Beschäftigung, Interesse oder auch Eigennutz als Motive für freiwillige Tätigkeiten in Frage kommen.

In dieser Arbeit wird im Weiteren auf den Begriff des *freiwilligen Engagements* zurückgegriffen, der auf eine individuelle (freiwillige) Motivation der Tätigkeit verweist, die sowohl gemeinwohlorientiert als auch individuell oder eigennützig motiviert sein kann. Unzivilisierte Formen, die freiwilliges Engagement auch annehmen kann (z.B. Korruption, Intoleranz und fundamentalistische Tä-

tigkeiten), sollen damit nicht gemeint sein (Enquete-Kommission des Deutschen Bundestags, 2002, S. 79).

2.4 Freiwilliges Engagement in Vereinen und die Lösung des Kollektivgutproblems

Wie in Kapitel 2.1 angesprochen, ist es für Vereine von großer Bedeutung, ihre Mitglieder zum freiwilligen Engagement zu motivieren, da sie idealtypischerweise von dieser Form der Leistungserstellung abhängig sind. Die Motivation zum freiwilligen Engagement muss in Vereinen auch dann vorhanden sein, wenn es sich bei der durch freiwillige Mitarbeit erstellten Leistung um ein so genanntes Kollektivgut handelt, von dem nicht nur der Engagierte selbst profitiert, sondern auch andere Vereinsmitglieder oder sogar Dritte.

Zur theoretischen Lösung des Kollektivgutproblems hat Strob (1999) mit der Vorstellung vom Modus der „Gemeinschaftsarbeit“ eine eigene *Handlungslogik von Vereinen* auf der Basis der Theorie des Dritten Sektors theoretisch entwickelt.⁵ Mitglieder schließen sich demnach in Vereinen zusammen, um gemeinsam einen „zielgerichteten, wechselseitigen Nutzen zu verfolgen“ (Strob, 1999, S. 171) bzw. ein bestimmtes Interesse oder ein Ziel verfolgen, dass sie allein nicht- oder nur mit größerem Aufwand erreichen könnten.

Der Modus, in dem dieser zielgerichtete wechselseitige Nutzen erreicht werden soll, ist nach Strob (1999, S. 150) die „Gemeinschaftsarbeit“ (Strobs Ausdruck für das freiwillige Engagement), die dann zu Stande kommt, wenn die Mitglieder einerseits einen gemeinsamen Nutzen in der Vereinsmitgliedschaft erkennen und andererseits aufgrund von *emotionaler Verbundenheit* mit den Zielen des Vereins oder mit dem Vereinskollektiv diesen Nutzen freiwillig begrenzen (Strob, 1999). Freiwillig engagierte Vereinsmitglieder können also deswegen an der Erstellung eines Kollektivgutes teilnehmen, weil sie sich auf emotionelle Art und Weise an den Verein und seine Mitglieder binden.⁶ In diesem Sinne können Vereine als Solidargemeinschaften bezeichnet werden, in denen Güter produziert werden, an denen sowohl die Produzenten selbst, als auch die Gemeinschaft partizipieren, weil sich die engagierten Mitglieder emotional mit dem Verein identifizieren.

⁵ Für eine alternative Handlungslogik aus systemtheoretischer Perspektive siehe z.B. Wex (2004).

⁶ Die Bedeutung emotionaler Bindungsmotive für die freiwillige Leistungserstellung in Vereinen haben wir unlängst auf empirische Weise zeigen können (Braun et al., i. V.). In einer quantitativen Befragung von Vereinsmitgliedern zeigte sich der einfache Zusammenhang: Je engagierter die Befragten, desto höher die emotionelle Verbundenheit mit den Zielen des Vereins, den anderen Vereinsmitgliedern oder gar beidem zugleich.

2.5 Fazit: Freiwilliges Engagement in Vereinen als struktureller Handlungskontext für Kompetenzerwerbsprozesse

Ziel des vorangegangenen Teils 2 war es, Vereine als eigenständige Organisationsform darzustellen, die sich aufgrund von idealtypischen Strukturbesonderheiten von anderen Organisationstypen unterscheidet. Diese organisationspezifischen Strukturbesonderheiten von Vereinen sind die *Freiwilligkeit der Mitglieder*, die *Abhängigkeit vom freiwilligen Engagement der Mitglieder*, die *Übereinstimmung von Organisations- und Mitgliederinteressen*, *demokratische Entscheidungsstrukturen* sowie die *Autonomie von Dritten*.

Mit Hilfe dieser Strukturbesonderheiten, aus denen sich mit dem Einbindungs- und Kollektivgutproblem zwei typische Organisationsprobleme von Vereinen herausarbeiten lassen, konnte ebenso gezeigt werden, wie das soziale Handeln der Mitglieder im Rahmen dieser speziellen Organisationsform idealtypischerweise gesteuert wird. So sind in Vereinen Handlungsweisen wie *Interaktion und Kooperation*, *Personalisierung*, *informelle Kontrolle* und *Selbstbestimmung* wichtiger als hierarchische Anweisung, Formalisierung von Aufgaben, formelle Sanktionen und Fremdbestimmung. Weiterhin beruhen Vereine darauf, dass Mitglieder sich *emotionell* mit den Zielen der Organisation oder der Vereinsgemeinschaft identifizieren und an der Erstellung kollektiver Güter teilnehmen.

Vor diesem Hintergrund wird in dieser Arbeit im Weiteren untersucht, inwieweit sich die dargestellten Strukturbesonderheiten des Vereins auf Kompetenzerwerbsprozesse im Rahmen des freiwilligen Engagements auswirken bzw. inwieweit der Verein aufgrund seiner idealtypischen Strukturbesonderheiten einen strukturellen Handlungskontext für Lernprozesse der freiwillig engagierten Mitglieder darstellt.

Wie im folgenden Überblick (Teil 3) über die Forschungsdebatte zu Kompetenzerwerbsprozessen in Vereinen deutlich wird, ist diese Frage bisher noch nicht untersucht worden.

3 Lernen in der Forschung zum freiwilligen Engagement und zu Vereinen: Stand der Diskussion und Forschungsfragen

Ziel des folgenden Teils 3 ist es, den Stand der wissenschaftlichen Debatte zum Lernen durch freiwilliges Engagement in Vereinen darzustellen und vor diesem Hintergrund Forschungsfragen für die empirische Untersuchung zu formulieren. In den Debatten um das freiwillige Engagement und um Vereine lassen sich drei Diskussionslinien ausmachen, in denen der Erwerb von Kompetenzen bzw. das Lernen eine Rolle spielt. Im Rahmen dieser drei Diskussionslinien werden normative Erwartungen an die Leistungen von Vereinen bzw. an das freiwillige Engagement in ihnen formuliert, die sich der gesellschaftlichen Makro-, Meso- bzw. Mikroebene zuordnen lassen:

- Im Rahmen der Debatte um die *gesellschaftlichen Partizipations-, Sozialisations- und Integrationsleistungen* von Vereinen wird erwartet, dass durch die Mitgliedschaft bzw. das freiwillige Engagement bestimmte gesellschaftlich relevante Normen und Werte vermittelt werden, die zu einer verbesserten Funktion sozialer Systeme (z.B. dem politischen System) auf der gesellschaftlichen Makroebene beitragen (vgl. Kap. 3.1).
- In der Diskussion um die *Professionalisierung* von Vereinen wird die organisationale Mesoebene thematisiert. Durch Lern- und Kompetenzerwerbsprozesse der freiwillig engagierten Mitarbeiter soll die Funktionstüchtigkeit der Vereine und damit deren Produkte und Leistungen verbessert werden (vgl. Kap. 3.2).
- Auf der Mikroebene des Individuums werden seit neuestem Lern- und Kompetenzerwerbsprozesse in Vereinen als *individuelle Bildungschancen* für die Mitglieder diskutiert. Das freiwillige Engagement dabei wird als eine Möglichkeit zur Qualifikation, Weiterbildung und zum Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit gesehen (vgl. Kap. 3.3).

Diese drei Diskussionen um normative Erwartungen an Vereine auf der gesellschaftlichen Makro-, Meso- und Mikroebene werden im Folgenden skizziert und zentrale Forschungsdefizite in Bezug auf Lernprozesse im Rahmen des freiwilli-

gen Engagements in Vereinen benannt. Vor diesem Hintergrund werden in Kapitel 3.4 vier Forschungsfragen formuliert, die die folgende Untersuchung zum Lernen durch freiwilliges Engagement in Vereinen leiten.

3.1 Lernen in der Debatte um gesellschaftliche Partizipations-, Sozialisations- und Integrationsfunktionen von Vereinen – die gesellschaftliche Makroebene

Vereinen wird in der wissenschaftlichen Debatte ein Beitrag zur Lösung von Problemen auf der gesellschaftlichen Makroebene zugesprochen. Hintergrund dieser Annahmen, die sich mit den Begriffen Partizipations-, Sozialisations- und Integrationsfunktion von Vereinen beschreiben lassen, ist eine *doppelte Argumentationsfigur*, die allerdings in der bisherigen Diskussion vielfach nicht explizit gemacht wurde (Braun & Hansen, 2004). Sie baut darauf auf, dass Mitglieder von Vereinen im Rahmen ihrer Mitgliedschaft bestimmte Fähigkeiten und Kompetenzen erwerben könnten (*Lernannahme*), die nicht nur im Rahmen von Vereinen, sondern auch für das gesellschaftlichen Zusammen- und Überleben einer Gesellschaft von Bedeutung seien. Weiterhin wird angenommen, dass die im Rahmen der Vereinsmitgliedschaft erworbenen gesellschaftsrelevanten Inhalte nicht allein auf den Verein beschränkt blieben, sondern auch in die Außenwelt des Individuums transferiert werden könnten (*Transferannahme*) (vgl. hierzu Braun & Hansen, 2004; Braun, Hansen & Ritter, 2007; Braun et al., i. V.). Diese doppelte Argumentationsfigur ist in den drei Debatten zur Partizipation, Sozialisation und Integration durch Vereine zwar enthalten. Allerdings wird im folgenden Überblick über die aktuelle wissenschaftliche Diskussion deutlich, dass bisher systematische empirische Befunde zum Erwerb und Transfer von Kompetenzen in Vereinen sowie zum Einfluss der Organisationsform des Vereins als strukturellem Handlungskontext fehlen.

Partizipationsfunktion – Vereine als Schulen der Demokratie

Mit der *Partizipationsfunktion* werden gesellschaftliche Leistungen bezeichnet, die Vereinen aus einem politikwissenschaftlichen bzw. demokratiethoretischen Blickwinkel zugesprochen werden.⁷ In dieser Perspektive wird die Partizipation in Vereinen aus drei Gründen als relevant erachtet (vgl. Almond & Verba, 1972):

⁷ Zimmer (2007, S. 78) unterscheidet unter dem Stichwort „Verein und Partizipation“ auch eine soziologische Sichtweise. In dieser Perspektive wird vor allem die Frage diskutiert, inwieweit Vereinspartizipation durch Merkmale horizontaler oder vertikaler sozialer Ungleichheit (z.B. Einkommen, Bildungsstand, Geschlecht etc.) bestimmt wird (vgl. z.B. Cachay & Thiel, 2003; Nagel, 2003).

1. Vereine könnten als *intermediäre Bindeglieder* zwischen der Lebenswelt des einzelnen Mitglieds (Mikroebene) und gesellschaftlichen Institutionen (Makroebene) fungieren, indem sie sowohl als korporative Akteure auf dem Markt als auch gegenüber dem Staat als Interessenvertreter auftreten (Schuppert, 1997; Zimmer & Priller, 2005).
2. Vereine könnten als „*vorpolitischer Raum und Forum der Meinungsbildung und politischen Entscheidungsfindung*“ dienen, denn in ihnen hätten Individuen die Chance, sich zu organisieren und über gemeinsame politische Ziele auszutauschen (Zimmer, 2007, S. 79).
3. Letztendlich werden Vereine als „*Schulen der Demokratie*“ bezeichnet, in denen Mitglieder politisch sozialisiert werden und zentrale Kompetenzen erwerben könnten, die sie auf die Teilnahme an politischen Tätigkeiten vorbereiteten (Zimmer, 1996, S. 65).

In Bezug auf das Lernen enthält vor allem die letzte Perspektive von Vereinen als Schulen der Demokratie umfangreiche Annahmen. Zusammenfassend geht sie davon aus, dass Vereine aufgrund ihrer demokratischen Verfasstheit dazu beitragen könnten, dass Mitglieder Kompetenzen erwerben, die moderne Demokratien dringend zum Überleben bräuchten. So könnten Mitglieder von Vereinen z.B. Erfahrungen mit der Organisation und Durchführung von Wahlen und demokratischen Abstimmungsprozessen sammeln, kognitive Wissensbestände über aktuelle politische Themen erlernen oder demokratische und tolerante Einstellungen erwerben. Diese Thesen, die bereits von de Tocqueville (2001 [1835]) und später von Autoren der politischen Kulturforschung (Almond & Verba, 1972) formuliert wurden, sind in letzter Zeit wieder durch die Diskussion um die politische Bildung aktualisiert worden (Breit & Schiele, 2002; Buchstein, 2002; Detjen, 2002; für den nordamerikanischen Raum vgl. Lerner, Alberts & Bobek, 2007). Auch in der Sportwissenschaft wird die These von der politischen Sozialisation durch (Sport-) Vereine vertreten (Rittner & Breuer, 2004, S. 109; Sliep, 2007).

Empirische Ergebnisse zu Vereinen als Schulen der Demokratie legen nahe, dass ein Zusammenhang zwischen Vereinspartizipation und politischen Kompetenzen tatsächlich existiert. Beispielsweise kann Nobis (in Druck), anhand einer Sekundäranalyse der Daten der Shell Jugendstudie (Schneekloth, 2002, 2006) sowie des DJI-Jugendsurveys (Gille & Krüger, 2000) einen generellen positiven Zusammenhang zwischen jugendlichen Sportvereinsmitgliedern und politischem Interesse zeigen. Für erwachsene Vereinsmitglieder können Baur et al. (2003) sowie Braun et al. (i. V.) ebenfalls zeigen, dass ein positiver Zusammenhang zwischen Vereinsmitgliedschaft und politischem Interesse (Baur et al., 2003) sowie politisch relevanten Organisations-, Präsentations- und Diskussionsfähig-

keiten besteht, die zum Teil auch auf Kontexte außerhalb des Vereins ausstrahlen (Braun et al., i. V.).

Allerdings kann bisher die Frage danach, ob diese Kompetenzen tatsächlich im Verein erworben werden (Sozialisation) oder ob sich in Vereinen besonders politisch interessierte und engagierte Menschen zusammenfinden (Selektion), nicht beantworten werden. Dies liegt einerseits am querschnittlichen Design der Studien und andererseits daran, dass nicht analysiert wird, auf welche Weise die Vereinsmitglieder im Rahmen ihrer Mitgliedschaft politische Kompetenzen erwerben sollen und wie der Transfer von politischen Kompetenzen aus dem Verein in die Lebenswelt des Individuums verläuft.

Sozialisationsfunktion

Mit der *Sozialisationsfunktion* werden Einflüsse bezeichnet, die Vereinen auf die Erziehung und Entwicklung insbesondere ihrer jugendlichen Mitglieder nachgesagt werden. Vereine gelten dabei als eine Sozialisationsinstanz neben Familie, Schule, Peers etc., in der relevante gesellschaftliche Normen, Werte und Verhaltensweisen vermittelt werden könnten (vgl. z.B. Hurrelmann, 1995).

Insbesondere von Sportvereinen werden solche Beiträge zur Erziehung und Sozialisation von Jugendlichen erwartet. So werden mit der Jugendarbeit in Sportvereinen pädagogische Ziele verbunden, die als eine „Entwicklung und Förderung jugendlichen Sportengagements“ (Erziehung zum Sport) und als eine „Unterstützung jugendlicher Entwicklung durch Sport“ (Erziehung durch Sport) (Brettschneider & Kleine, 2002, S. 21) bezeichnet werden. Vor allem der allgemeine Beitrag zur Sozialisation von Heranwachsenden (Erziehung durch Sport) wird z.B. von Organisationen der Sportselbstverwaltung und Sportpolitik zur Legitimierung monetärer oder anderweitiger Förderungen durch staatliche oder private Organisationen benutzt (vgl. z.B. Baur & Braun, 1999). Ziele einer solchen Erziehung durch Sport können unter anderem die Sozialisation eines gesundheitsorientierten Lebensstils, allgemeine Lebenshilfe, Gewaltprävention, Friedenssicherung (vgl. im Überblick Rittner & Breuer, 2004, S. 94) oder die Förderung psychosozialer Ressourcen und des Selbstkonzepts sein (Gerlach, 2007).

Auf empirischer Ebene gibt es eine Reihe von Erkenntnissen zum Zusammenhang von Sportaktivität und dem Selbstkonzept Jugendlicher (vgl. im Überblick Brettschneider, 2003; Rittner & Breuer, 2004), in denen allerdings nicht systematisch zwischen Sportvereinsengagement und anderen sportlichen Aktivitäten unterschieden wird. Zum direkten Einfluss des Sportvereins auf die jugendliche Entwicklung findet sich die Längsschnittstudie von Brettschneider & Kleine (2002), die zu dem Schluss kommt, dass ein systematischer Nachweis der postulierten fördernden Wirkung im Bereich der motorischen Leistungsfähigkeit,

des jugendlichen Selbstkonzepts, psychosomatischer Beschwerden, des abweichenden Verhaltens und des Substanzmittelkonsums nicht erbracht werden kann. Auch Gerlach (2007) kommt in Bezug auf das psychosoziale Wohlbefinden von Heranwachsenden zu dem Ergebnis, dass die „reine Mitgliedschaft“ im Verein keine Effekte auf die jugendliche Entwicklung mit sich bringt. Allerdings empfiehlt er zukünftiger Forschung den sozialen Rahmen und das Ausmaß der Aktivität im Sportverein differenzierter zu untersuchen (Gerlach, 2007, S. 232).

Somit steht in Bezug auf die Diskussion um die Sozialisationsleistungen von Vereinen nicht nur in Frage, ob diese Leistungen überhaupt realistisch sind. Darüber hinaus liefert diese Debatte ebenfalls keinen Erkenntnisgewinn in Bezug auf die – im Rahmen dieser Studie untersuchten – Frage, auf welche Weise bestimmte Inhalte in Vereinen erlernt werden können (vgl. auch Neuber & Breuer, 2007).

Integrationsfunktion

Mit der *Integrationsfunktion* werden gesellschaftliche Erwartungen an Vereine bezeichnet, die sich darauf beziehen, dass Menschen über ihre Mitgliedschaft auch in andere soziale Kontexte der Gesellschaft einbezogen werden können.

In Bezug auf Vereine wird in der Diskussion um die gesellschaftliche Integration oftmals der Einbezug von *Menschen mit Migrationsgeschichte* in eine Aufnahmegesellschaft assoziiert. Hiernach bildeten eigen- oder gemischtethnische Migrantenvereine eine Grundlage für den Aufbau sozialer Beziehungen und Netzwerke oder zum Erwerb wichtiger kultureller Fähigkeiten wie z.B. der Sprache oder gesellschaftlicher Umgangsformen der Aufnahmegesellschaft (Boos-Nünning & Karakaşoğlu, 2003; Esser, 2001; Hunger, 2004; Zimmer, 2007, S. 74ff.).

Empirische Ergebnisse zur Integration von Menschen mit Migrationshintergrund durch Lernprozesse im Rahmen des freiwilligen Engagements in Vereinen sind bisher allerdings rar. Lediglich die Studie von Huth (2006a; 2006b) bietet erste interessante Ergebnisse, die sich zum einen auf die Inhalte von Lernprozessen beziehen, zu denen sachbezogene Fertigkeiten (z.B. juristisches Wissen) und interkulturelle Kompetenzen (Vermittlung zwischen deutschen Behörden und Migranten) gehören. Zum anderen wird mit Hilfe von biographischen Fallstudien, Organisationsbefragungen und Netzwerkanalysen untersucht⁸, inwieweit Vereine förderliche bzw. hinderliche Rahmenbedingungen für Lernprozesse bieten. Die Autorin kann zeigen, dass von Lernprozessen in Vereinen jeweils nur ein kleiner Kreiß von engagierten Mitgliedern profitiert, um die herum

⁸ Eine detaillierte methodische Diskussion der Daten findet sich in den beiden auffindbaren Veröffentlichungen nicht.

sich eine größere Gruppe von Mitgliedern findet, die zwar an den Vereinsaktivitäten teilnehmen und von ihnen profitieren, jedoch selbst keine Lernprozesse durchlaufen (vgl. Huth, 2006a).

Die integrativen Leistungen von Vereinen werden darüber hinaus aber nicht nur auf Menschen mit Migrationsgeschichte bezogen, sondern auch auf die Mitglieder einer Gesellschaft insgesamt (vgl. Baur & Braun, 2003; Braun & Hansen, 2004; Braun et al., i. V.). In dieser Diskussion gelten Vereine als Produzenten von *sozialem Kapital* im Sinne Putnams (1996; 2000; 2004), der hierunter generelles Vertrauen und Reziprozitätsnormen versteht, die in Vereinen gebildet werden sollen (vgl. auch Braun & Weiß, i.Dr.; Hooghe & Stolle, 2003).

Empirische Studien zum Erwerb von generalisiertem Vertrauen und sozialen Einstellungen zeigen, dass Vereinsmitglieder über höheres Vertrauen in ihre Mitmenschen sowie sozialere Einstellungen verfügen, als Nicht-Mitglieder. Für die These, dass es sich hierbei um Kompetenzerwerbsprozesse im Rahmen des freiwilligen Engagements in Vereinen handeln könnte, spricht, dass diejenigen Mitglieder, die sich über längere Zeit in Vereinen engagieren, eine höheres Vertrauen und sozialere Einstellungen haben, als ihre nicht engagierten Vereinskollegen (Baur & Braun, 2003; Braun, 2007). Zu ähnlichen Ergebnissen kommt Suter (2005) in Bezug auf den Zusammenhang zwischen sozialem Kapital (Vereinsmitgliedschaft) und politischer Beteiligung. Darüber hinaus kann in dieser Studie gezeigt werden, dass die Zielstellung des Vereins (politische Vereinigung vs. Sportverein) und die Zusammensetzung der Mitglieder (bindendes vs. brückenbildendes Sozialkapital) einen – wenn auch geringen – Einfluss auf die politische Partizipation der Mitglieder haben (Suter, 2005, S. 38). Dieses Ergebnis weist somit darauf hin, dass unterschiedliche Vereine – im Sinne von Handlungskontexten – den Erwerb von politischen Kompetenzen beeinflussen können. Allerdings ist auch bei diesen Studien – aufgrund der querschnittlichen Daten – nicht klar, ob es sich bei den gefundenen Ergebnissen um einen Selektions- oder um einen Sozialisationsprozess handelt.

Zum Transfer von sozialem Vertrauen und sozialen Einstellungen, sind weiterhin die Ergebnisse von Braun, Hansen & Ritter (2007) von Interesse. Anhand von qualitativen Interviews kann gezeigt werden, dass das Sozialkapital von Vereinsmitgliedern zwar auch auf Kontexte außerhalb des Vereins übertragen werden kann. Allerdings stellen die Autoren fest, dass das soziale Vertrauen und die sozialen Einstellungen dabei nicht generalisiert werden, sondern in den sozialen Beziehungen des Vereins verhaftet bleiben. Mit anderen Worten, Vereinsmitglieder vertrauen einander auch außerhalb des Vereins und helfen sich gegenseitig. Dies bezieht sich jedoch nicht notwendigerweise auch auf Individuen, die nicht der Vereinsgemeinschaft angehören.

Mit der *Partizipationsfunktion*, der *Sozialisationsfunktion* und der *Integrationsfunktionsfunktion* können somit drei Schwerpunkte in der Diskussion um Leistungen von Vereinen auf der gesellschaftlichen Makroebene ausgemacht werden, in denen ein Kompetenzerwerb und Lernen eine Rolle spielen. Dabei fehlen bisher vor allem systematische empirische Erkenntnisse dazu, auf welche Weise die postulierten Kompetenzen und Fähigkeiten erworben (Lernannahme) und in die Außenwelt des Vereins übertragen werden können (Transferannahme). Darüber hinaus bleibt unklar, inwieweit der Organisationstyp des Vereins – im Sinne eines strukturellen Handlungskontextes – einen Einfluss auf diese Prozesse hat.

3.2 Lernen als Professionalisierungsstrategie von Vereinen – die organisationale Mesebene

In einer anderen Sichtweise, die der gesellschaftlichen Mesebene zugeordnet werden kann und insbesondere in der Sportwissenschaft diskutiert wird, wird das Lernen bzw. die Weiterbildung und Qualifikation von freiwillig engagierten Mitarbeitern als *Professionalisierungsstrategie* diskutiert (Baur & Braun, 2000, S.96ff; Emrich, Pitsch & Papathanassiou, 2001, S. 79ff.; Heinemann & Schubert, 1994, S. 211; Jütting, 1996). Die Argumentation lässt sich folgendermaßen zusammenfassen:

Freiwilligenorganisationen stünden in modernen Gesellschaften vor immer größeren Ansprüchen und Herausforderungen. Diese bezögen sich einerseits auf eine immer komplexer werdende Umwelt, mit der sich Vereine, Verbände und andere Non-Profit Organisationen auseinanderzusetzen hätten (z.B. eine zunehmende Verrechtlichung, komplizierte Arbeit im Umgang mit staatlichen Organisationen und Verwaltungen, Probleme der Haushaltsführung etc.). Andererseits müssten sich Freiwilligenorganisationen auch auf immer differenziertere Mitgliedschaftsinteressen einstellen. Durch fortschreitende Prozesse der Individualisierung (vgl. Beck, 1986; Beck & Beck-Gernsheim, 1994) entstünden immer größere Wahlmöglichkeiten und Optionen der individuellen Gestaltung des Lebens, die sich in Vereinen in einer steigenden und ausdifferenzierten Angebotsnachfrage niederschlagen.

Diese Entwicklungen, so die Argumentation weiter, setzten die Organisationen unter einen „*Professionalisierungsdruck*“, denn den gestiegenen Anforderungen könne nicht mehr nur durch ehrenamtliche Laientätigkeit nachgekommen werden, die auf lebensweltlichen Erfahrungen beruhe. Vielmehr wachse der Bedarf an professioneller Arbeit, die durch spezielles Handlungswissen gekennzeichnet ist. Als mögliche Reaktionen auf diesen Professionalisierungsdruck

werden einerseits eine Verberuflichung⁹ der freiwilligen Tätigkeit oder eben eine *Qualifizierung der freiwilligen Mitarbeiter* diskutiert. Professionalisierung verweist somit auf eine Differenz zwischen funktional wenig spezialisierter, auf lebensweltlicher Erfahrung beruhender Laientätigkeit und funktional differenzierter, auf Spezialwissen beruhender Expertentätigkeit, die unter Anderem durch eine Qualifizierung der freiwilligen Mitarbeiter erreicht werden könne (Baur & Braun, 2000). Lernen und Kompetenzerwerb werden in dieser Perspektive also als eine Möglichkeit gesehen, dem wachsenden Professionalisierungsdruck auf Vereine zu begegnen. Dabei steht vor Allem die Qualität der freiwillig erbrachten Leistungen im Vordergrund.

Empirische Untersuchungen zur Professionalisierung in Vereinen konzentrieren sich bisher sehr stark auf das Verhältnis zwischen hauptamtlichen und freiwillig engagierten Mitarbeitern. Sowohl die Finanz- und Strukturanalysen (FISAS) der Sportvereine (Emrich, Pitsch & Papathanassiou, 2001; Heinemann & Schubert, 1994; Schlagenhauf, 1977; Timm, 1979) als auch regionale Untersuchungen von Vereinen in Kassel, Münster, Gronau und Borken (Jütting, Bentem & Oshege, 2003; Zimmer & Hallmann, 2005; Zimmer & Nährlich, 1992) können zeigen, dass eine Professionalisierung im Sinne einer Verberuflichung (erhoben an der Zahl hauptamtlicher Mitarbeiter) in größerem Ausmaß nicht stattzufinden scheint. Wenn Vereine hauptamtliche Mitarbeiter beschäftigen, so handelt es sich meist um größere Vereine, die allerdings insgesamt in der Minderheit zu sein scheinen.

Inwieweit und in welchem Ausmaß sich die freiwilligen Mitarbeiter im Rahmen ihrer Tätigkeiten Spezialwissen durch Qualifikations- und Lernprozesse aneignen und somit an einer Professionalisierung der Leistungserstellung ihrer Vereine teilhaben, wird bisher leider nicht untersucht.¹⁰

Mit der Diskussion um den steigenden Professionalisierungsdruck auf Vereine, dem durch eine Qualifikation des freiwilligen Personals begegnet werden kann, ist somit eine zweite Diskussionsrichtung angesprochen, in der das Lernen im Rahmen des freiwilligen Engagements in Vereinen eine Rolle spielt. Jedoch wird dieser Form der Professionalisierung – im Gegensatz zur Verberuflichung – in empirischen Studien bisher nur wenig Aufmerksamkeit geschenkt, so dass auch aus dieser Perspektive keine neuen Erkenntnisse im Hinblick darauf gezogen werden können, inwieweit freiwillig Engagierte im Rahmen ihrer Tätigkei-

⁹ Auf die Verberuflichung, also die berufsförmige, auf Leistung und Gegenleistung beruhende Reaktion auf den Professionalisierungsdruck soll im Folgenden nicht weiter eingegangen werden.

¹⁰ Von Emrich, Pitsch & Papathanassiou (2001) wird diese Form der Professionalisierung immerhin mit einem Begriff, der β^* -Professionalisierung, versehen, allerdings nicht detaillierter untersucht.

ten neue Kompetenzen erwerben, auf welche Weise dies geschieht und ob der Verein als struktureller Handlungskontext einen Einfluss auf diese Lernprozesse hat.

3.3 Freiwilliges Engagement als individueller Bildungsfaktor – die individuelle Mikroebene

Eine dritte und letzte Diskussionslinie, in der bestimmte Erwartungen an das freiwillige Engagement in Vereinen formuliert werden, bezieht sich auf die individuelle Mikroebene der freiwillig Engagierten. Im Rahmen dieser neueren Debatte wird angenommen, dass im Rahmen der freiwilligen Tätigkeiten in Vereinen Wissensbestände und Kompetenzen erworben werden könnten, die einen *individuellen Bildungsfaktor* des Engagierten darstellten. Dieser individuelle Bildungsfaktor weise insofern einen *doppelten Nutzen* auf, als dass die erworbenen Kompetenzen sowohl innerhalb der freiwilligen Tätigkeit als auch in anderen Kontexten (z.B. in der Berufsarbeit) Anwendung finden könnten (Enquete-Kommission des Deutschen Bundestags, 2002, S. 280). Das durch freiwilliges Engagement erworbene Wissen sei insofern ein Beitrag zur politischen Forderung nach lebenslangem Lernen und beständiger Weiterbildung (zum Begriff und Konzept des lebenslangen Lernens vgl. z.B. Dietsche & Meyer, 2004; Dohmen, 1996; Kraus, 2001).

Aufbauend darauf, dass das freiwillige Engagement ein individueller Bildungsfaktor sein kann, wird weiterhin argumentiert, dass auf diese Art und Weise die *Motivation* zu freiwilligen Tätigkeiten gestärkt und das Engagement *anerkannt* werden kann: „Qualifizierungsmaßnahmen können noch nicht Entschlossene motivieren, den Schritt zum freiwilligen Engagement zu vollziehen und andere ermutigen, diesen Weg ebenfalls zu gehen“ und „Qualifizierung ist insofern auch eine Antwort auf die steigenden Erwartungen der Engagierten selbst, ein Signal dafür, dass sie und ihre Arbeit ernst genommen und ihre Bedeutung öffentlich geschätzt werden“ (Enquete-Kommission des Deutschen Bundestags, 2002, S. 281f).

Mit der aktuellen Diskussion um das freiwillige Engagement als individuellem Bildungsfaktor werden somit in jüngster Zeit Annahmen formuliert, die sich direkt auf Lernprozesse beziehen, die im Rahmen von Tätigkeiten des freiwilligen Engagements zu beobachten sind. Entsprechend lässt sich auch eine verstärkte empirische Auseinandersetzung mit dem Thema feststellen, wobei jedoch von einer intensiven Forschungstätigkeit bisher noch nicht gesprochen werden kann.

Herauszuheben sind hier vor allem zwei neuere empirische Studien: die Ergebnisse der aktuellen repräsentativen Trenderhebung zu Ehrenamt, Freiwilligenarbeit und bürgerschaftlichem Engagement (im folgenden Freiwilligensurvey genannt, vgl. Gensicke, Picot & Geiss, 2005) und eines aktuellen Forschungsprojektes zum informellen Lernen im Jugendalter (Düx, 2006; Düx & Sass, 2005).

In der zweiten Welle des Freiwilligensurveys wurde das Lernen durch freiwilliges Engagement direkt abgefragt. Insgesamt bestätigt sich durch die Untersuchung das Bild vom freiwilligen Engagement als Lernfeld. So geben 12% der befragten Engagierten an, in „sehr hohem“ Umfang wichtige Fähigkeiten erworben zu haben, 32% in „hohem“ und 45% in „gewissem“ Umfang. Lediglich 11% geben an, „gar nicht“ im Rahmen des freiwilligen Engagements gelernt zu haben. Mögliche Inhalte¹¹ solcher Lernprozesse sind z.B. Kompetenzen wie „Mit Menschen gut umgehen können“ 68%, „Einsatzbereitschaft“ 53%, „Belastbarkeit“ 32%, „Organisationstalent“ 38%, „Fachwissen“ 36%, „Führungsqualitäten“ 25%, „Selbstlosigkeit“ 20% und „Mit Behörden gut umgehen können“ 20% (Gensicke, Picot & Geiss, 2005, S. 144).

In einer qualitativ angelegten Studie des Deutschen Jugendinstituts wurde das Lernen von Jugendlichen im freiwilligen Engagement in Jugendverbänden, Initiativen und Jugend-/ Schülervertretungen untersucht (Düx, 2006; Düx & Sass, 2005). Die Autoren differenzieren die durch das freiwillige Engagement erwerbenden Kompetenzen in „personenbezogene“ (personale und soziale Kompetenzen wie Selbstbewusstsein, Verantwortungsbereitschaft, Reflexionsfähigkeit oder Organisationsvermögen) und „sachbezogene“ Kompetenzen (kognitive und organisatorische Kompetenzen), unter die sie auch handwerklich-technische und kreativ-musisch-sportliche Kompetenzen subsumieren. Darüber hinaus geht die Studie auch auf die Form des Lernens im freiwilligen Engagement ein. Im Mittelpunkt stünden hierbei so genannte informelle Lernprozesse wie z.B. das Lernen in sozialen Bezügen, das Lernen durch Verantwortungsübernahme und „learning by doing“.

Neben diesen beiden aktuellen Studien, die erste wichtige Ergebnisse zum Lernen durch freiwilliges Engagement bieten, ist das Thema bisher bestenfalls am Rande empirisch untersucht worden. Hervorzuheben sind in diesem Zusammenhang folgende Untersuchungen:

- In einem Beitrag von Oshege (2001) werden Ergebnisse einer qualitativen Studie zu formellen und informellen Lernprozessen im Rahmen des freiwilligen Engagements dargestellt. Der Beitrag bleibt jedoch stark auf der explora-

¹¹ Die Lerninhalte wurden im Freiwilligensurvey nicht direkt abgefragt, sondern mit Hilfe einer Regressionsanalyse zwischen den „Anforderungen an die Engagierten“ und dem „Lerngewinn“ erschlossen (Gensicke, Picot & Geiss, 2005, S. 145).

tiven, beschreibenden Ebene, ohne systematische Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen zu ziehen.

- Einen weiteren – wenn auch nicht systematisch empirisch begründeten – Beitrag zum Thema liefern Brandstetter und Kellner (2000; 2001) mit einem international angelegten Projekt zum Thema „Bürgerschaftliches Handeln und gemeinwesenorientierte Erwachsenenbildung: Schnittstellen informeller und formeller Lernprozesse“. In seinem Beitrag resümiert Kellner (2001, S. 75ff) die Ergebnisse einer Abschlusskonferenz des Projekts und weist darauf hin, dass Erwachsenenbildung im freiwilligen Engagement sowohl auf institutionalisierten als auch nicht institutionalisierten Kontexten beruhe und Kompetenzformen wie Fachkompetenz, Methodenkompetenz, personale Kompetenz und Handlungskompetenz eine Rolle zu spielen scheinen.
- Ebenfalls aus dem internationalen Kontext stammt die Arbeit von Elsdon et al., der in lokalen englischen Freizeitvereinen zwischen fünf Lerntypen unterscheidet: Social and group, Content, Occupational, Political und Personal learning (Elsdon, 2001; Elsdon, Reynolds & Stewart, 1995S. 52f).
- Weiterhin lassen sich Arbeiten finden, die sich auf bestimmte Lernfelder beschränken. So beschäftigen sich Jaeger (2001) sowie Mutz & Söker (2003) ausschließlich mit dem Erwerb und Transfer von Kenntnissen, die für die Arbeitswelt nutzbar sind.

Fasst man die bisherigen empirischen Ergebnisse zusammen so lässt sich konstatieren, dass sich insbesondere im Hinblick auf die Lernform sowie die erlernbaren Inhalte ein Konsens herauszukristallisieren scheint: Es scheint, als wäre das Lernen durch freiwilliges Engagement in Vereinen vor allem durch so genannte *informelle Lernprozesse* gekennzeichnet, unter denen allerdings (je nach Studie) eine Vielzahl von unterschiedlichen Lernformen – soziales Lernen, learning by doing, Lernen durch Verantwortungsübernahme usw. – verstanden wird. Darüber hinaus (oder gerade deswegen) bleibt unklar, was genau unter informellem Lernen zu verstehen sein soll.

Weiterhin scheinen – unabhängig von der jeweiligen Studie – insbesondere *fachliche, organisatorische, soziale und personelle Kompetenzen* im Mittelpunkt der durch freiwilliges Engagement erwerbenden Lerninhalte zu stehen, die allerdings ebenfalls je unterschiedlich definiert werden.

3.4 Forschungsfragen

Die dargestellten Debatten und normativen Erwartungen, die aus unterschiedlichen Perspektiven an Vereine herangetragen werden, verweisen auf vier zentrale

Forschungsdefizite, die im Rahmen der folgenden empirischen Untersuchung aufgegriffen werden sollen:

1. *Frage nach dem Lerninhalt:* In der Diskussion werden bestimmte Fähigkeiten und Kompetenzen benannt, die durch freiwillige Mitarbeit in Vereinen erlernt werden sollen. So geht es in der Debatte um die Professionalisierung des freiwilligen Engagements hauptsächlich um fachliche Kompetenzen (vgl. Kap. 3.2), in der Debatte um Vereine als Schulen der Demokratie um politische Kompetenzen (vgl. Kap. 3.1) und in der Diskussion um das freiwillige Engagement in Vereinen als individuellem Bildungsfaktor insbesondere um fachliche, organisatorische, soziale und personelle Kompetenzen. Vor diesem Hintergrund soll danach gefragt werden, *welche Kompetenzen und Fähigkeiten die freiwillig engagierten Mitglieder von Vereinen im Rahmen ihrer Tätigkeit erlernen können.*
2. *Frage nach der Lernform:* In der Diskussion noch sehr wenig bearbeitet ist die Frage danach, welche Lernformen beim Lernen durch freiwilliges Engagement in Vereinen eine Rolle spielen. Zwar fällt immer wieder das Schlagwort „informelles Lernen“, das ein Lernen außerhalb formaler Bildungseinrichtungen wie Schulen, Universitäten etc. bezeichnet. Über Lernstrategien, Lernziele, Lernmotivation, Lernkontexte etc. ist bisher jedoch nur wenig bekannt. Daher soll diese Studie untersuchen, *durch welche Lernformen Individuen Kompetenzen und Wissensbestände im Rahmen ihres freiwilligen Engagements in Vereinen erlernen.*
3. *Frage nach dem Transfer des Gelernten:* Sowohl im Rahmen der Diskussion um das Lernen im freiwilligen Engagement als individueller Bildungsfaktor (vgl. Kap. 3.3), als auch in der Diskussion um die sozialen Integrationsleistungen von Vereinen (vgl. Kap. 3.1) taucht die Annahme auf, dass die durch freiwilliges Engagement in Vereinen erworbenen Kompetenzen und Wissensbestände auch außerhalb der Organisation in der Lebenswelt des Individuums anwendbar sein sollen. Der Transfer von Kompetenzen vom Verein in die Außenwelt des Individuums (beispielsweise in die Berufsarbeit) soll einerseits zum freiwilligen Engagement motivieren und bildet andererseits eine zentrale Voraussetzung für die Plausibilität der sozialen Integrationsleistungen, die Vereinen zugesprochen werden. Daher soll in dieser Arbeit untersucht werden, *ob und wie erlernte Fähigkeiten und Kompetenzen von der Innenwelt des Vereins in die Außenwelt des Individuums übertragen werden können.*
4. *Frage nach dem Handlungskontext:* Letztendlich besteht ein zentrales Forschungsdefizit hinsichtlich der Handlungskontexte in denen es zum Lernen im Rahmen des freiwilligen Engagements in Vereinen kommt. Bisher sind die theoretischen Überlegungen und empirischen Untersuchungen stark auf

die individuelle Ebene des freiwillig Engagierten oder auf die sozialen Funktionen und Wirkungen des Engagements beschränkt. Freiwilliges Engagement kann jedoch – wie jedes andere soziale Handeln auch – nicht losgelöst von den sozialen Kontexten analysiert werden, in denen es stattfindet. Daher soll untersucht werden, *inwieweit die Organisationsform des Vereins als struktureller Handlungskontext einen besonderen Einfluss auf Lern- und Kompetenzprozesse von freiwillig Engagierten hat.*

4 Formelles und informelles Lernen durch freiwilliges Engagement in Vereinen: Begriffsbestimmung und theoretische Konzepte des Lernens

Im folgenden Teil 4 werden drei Formen des Lernens theoretisch erarbeitet, die im Rahmen der empirischen Untersuchung analysiert werden sollen. Dabei stehen zwei Ziele im Vordergrund: Erstens sollen die Lernformen ein hinreichend breites Spektrum des vielfältigen theoretischen Konzepts, das Lernen darstellt, abdecken. Zweitens sollen sie spezifisch genug sein, um im Rahmen der folgenden empirischen Untersuchung operationalisiert werden zu können.

Hierfür wird im Folgenden zunächst auf den psychologischen Lernbegriff zurückgegriffen (vgl. Kap. 4.1) und ein allgemeines Modell des Lernens auf der Basis der Lernpsychologie dargestellt.

Daran anschließend wird der Begriff des informellen Lernens in den Blick genommen, der als Endpunkt eines Kontinuums definiert werden kann, an dessen anderen Ende das formelle Lernen steht (vgl. Kap. 4.2). Dieses Kontinuum stellt das gewünschte breite Spektrum des Lernbegriffs dar.

Um zu empirisch bearbeitbaren Begriffen zu kommen, werden letztendlich drei Lernformen (formelles, selbstgesteuertes und inzidentelles Lernen) definiert, die die folgende empirische Untersuchung zum Lernen durch freiwilliges Engagement in Vereinen leiten sollen (vgl. Abschn. 4.2.2 und Kap. 4.3).

4.1 Der psychologische Lernbegriff

Assoziative und kognitive Lernprozesse

In der Psychologie wird eine Vielzahl von unterschiedlichen Theorien über das Lernen von Menschen vertreten. Systematisierend kann jedoch in ältere *assoziative Lerntheorien*, die das Lernen hauptsächlich als einen von außen gesteuerten Prozess ansehen, und jüngere *kognitive Theorien*, die stärker die im Lernenden vorgehenden kognitiven Prozesse thematisieren, unterteilt werden (vgl. z.B.

Bednorz & Schuster, 2002; Edelmann, 2000; Seel, 2003; Winkel, Petermann & Petermann, 2006).

Assoziative Lerntheorien betrachten den Prozess des Lernens als einen ausschließlich außengesteuerten Vorgang, bei dem bestimmte Reize oder Stimuli (S) aus der Umwelt mit bestimmten Reaktionen oder Verhaltensmustern (R) des Lernalters assoziativ verknüpft werden, so dass sich bei einer Wiederholung des Reizes eine ähnliche Reaktion beobachten lässt. Konkret wird das assoziative Lernen durch die Konzepte des klassischen und operanten Konditionierens beschrieben. Während beim klassischen Konditionieren das einfache „S $\rightarrow$ R Modell“ als Erklärung angenommen wird, ist das operante Konditionieren dadurch gekennzeichnet, dass sich das Verhalten auf die Herstellung einer bestimmten Situation ausrichtet, die wiederum einen begehrten Reiz enthält („R $\rightarrow$ S Modell“), es stehen also Verhaltenskonsequenzen im Mittelpunkt (Edelmann, 2000, S. 65ff. spricht auch von "instrumentellem Lernen"). Charakteristisch für assoziative Lerntheorien ist das methodische Ausblenden aller mit dem Lernen verbundenen kognitiven Prozesse, weswegen diese Theorien heute auch nicht mehr als adäquat zur Beschreibung komplexer Lernprozesse angesehen werden (vgl. z.B. Seel, 2003) bzw. mit kognitiven Theorien verknüpft werden (vgl. z.B. Edelmann, 2000).

Diese Ausblendung kognitiver Prozesse bei den assoziativen Lerntheorien war im Zuge der so genannten „kognitiven Wende“ in der allgemeinen Psychologie Ausgangspunkt für eine neue Art psychologischer Lerntheorien (Seel, 2003, S. 20ff.). In *kognitiven Lerntheorien* stehen weniger die äußeren Bedingungen des Lernens als vielmehr die konkreten Formen der (kognitiven) Verarbeitung neuen Wissens im Vordergrund. Als Beispiel für die Vielzahl unterschiedlicher Theorien zur kognitiven Verarbeitung neu erworbenen Wissens können die Begriffsbildung oder das Problemlösen gelten. Während beim Lernen durch Begriffsbildung die Neustrukturierung bzw. das Umlernen bereits vorhandener Wissensstrukturen durch subjektive Konstruktionsleistungen des Individuums im Mittelpunkt steht (Edelmann, 2000, S. 113ff.), wird beim Problemlösen der Umgang des Lernalters mit „unerwünschten Ausgangszuständen“, die in einen „angezielten Endzustand“ überführt werden sollen, betrachtet (Seel, 2003, S. 351).

Innerhalb der grundlegenden Unterscheidung in assoziative und kognitive Lerntheorien sind in der Psychologie eine Vielzahl von Arten des Lernens identifiziert worden. Tabelle 1 zeigt eine Auswahl einschlägiger Lernformen, die in der psychologischen Forschung beschrieben werden.

Gagné (1965)	Edelmann (1996)	Carbonell et al. (1984)	Seel
Reiz-Reaktions-Lernen	Reiz-Reaktions-Lernen instrumentelles Lernen		
nicht-sprachliche Ketten		routinemäßiges Lernen:	<i>assoziatives bedeutungs-erzeugendes Lernen</i>
sprachliche Ketten		Auswendiglernen	
Diskriminationslernen			
Begriffslernen	Begriffsbildung und Wissenserwerb	Lernen aufgrund von Belehrung	<i>Begriffslernen</i>
Lernen von Regeln		<i>Lernen durch Analogiebildung und beispielbegründetes Lernen</i>	<i>prozedurales Lernen</i> <i>inferenzielles Lernen</i> <i>metakognitives Lernen</i>
Problemlösen	Handeln und Problemlösen	Lernen aufgrund von Beobachtung und Entdeckung	<i>Problemlösen</i>

Tabelle 1: „Klassifikation von Lernarten“ (zitiert nach Seel, 2003, S. 148, Hervorhebungen im Original)

Neben diesen grundlegenden Vorstellungen über den Prozess des Lernens lassen sich verschiedene Einflussfaktoren auf den Lernprozess sowie die Lernergebnisse unterscheiden. So bestimmen motivationale und emotionale Faktoren die Ausgangszustände des Lernens, während der Transfer des Gelernten Einfluss darauf hat, ob die neu erworbenen Wissensbestände auch außerhalb des engeren Lernkontextes angewendet werden können (vgl. Abbildung 1).

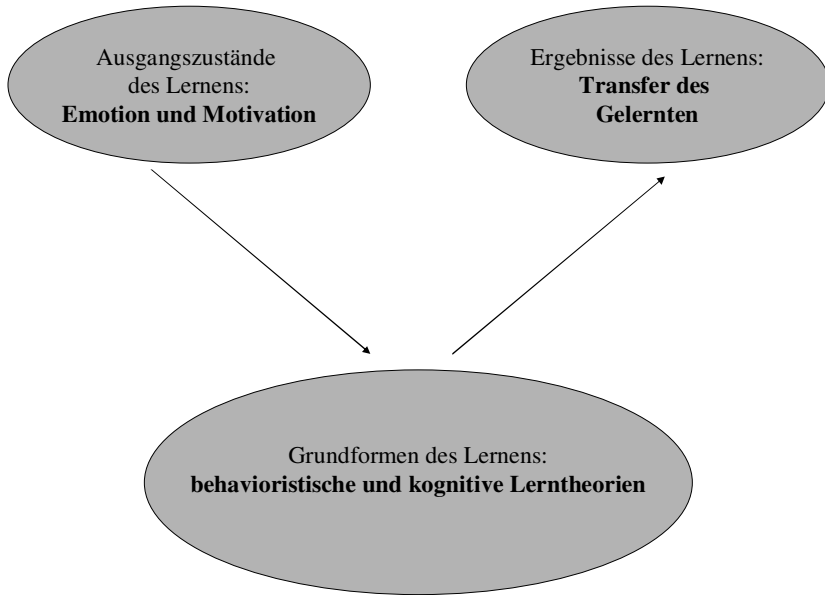


Abbildung 1: Ausgangszustände und Ergebnisse des Lernprozesses

Motivation und Emotion als Ausgangszustände des Lernens

Die meisten Lernprozesse, auch wenn sie nur sehr wenig bis gar nicht bewusst sind, setzen zumindest eine geringe Motivation zum Lernen voraus. Als *Motivation* kann dabei ein „aktueller Erregungszustand“ verstanden werden, „der die Richtung, Ausdauer und Intensität von Verhalten beeinflusst“. Ein *Motiv* ist dagegen eine „stabile überdauernde Persönlichkeitseigenschaft, die immer dann das Verhalten beeinflusst, wenn sie durch situative Begebenheiten angeregt werden“ (Winkel, Petermann & Petermann, 2006, S. 57). Es gibt eine Vielzahl unterschiedlicher Motive und Motivationen, die zum Lernen führen können. Dennoch kann grundsätzlich unterschieden werden in extrinsische (oder fremdbestimmte) und intrinsische (selbstbestimmte) Lernmotivation (Bednorz & Schuster, 2002; Edelman, 2000; Nolting & Paulus, 2004; Seel, 2003; Wild & Gerber, 2006; Winkel, Petermann & Petermann, 2006). Eine *intrinsische Lernmotivation* stellt einen inneren Antrieb zum Lernen dar. Das Individuum lernt, weil es Freude oder Befriedigung beim Lernen empfindet. Typische intrinsische Lernmotiva-

tionen sind z.B. Neugier, Interesse, Erfolgserwartung etc. Als *extrinsische Motivation* wird ein Umwelteinfluss verstanden, der die Tätigkeit des Lernens auslöst. Typische extrinsische Motivationen sind positive oder negative Verstärkungen in Form von Belohnungen oder Zwängen (vgl. Abbildung 2).

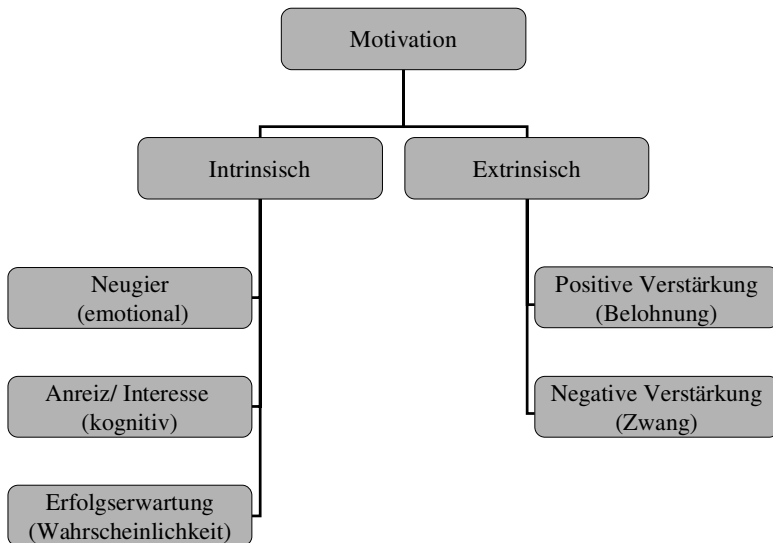


Abbildung 2: Ausgewählte Faktoren intrinsischer und extrinsischer Lernmotivation

Intrinsische oder Extrinsische Motivationen sind dabei jedoch nur als zwei Extrempunkte zu sehen, die zu analytischen Zwecken auseinander gehalten werden können. In der Realität haben motivationspsychologische Arbeiten gezeigt, „dass Lerner multiple Ziele beim Lernen verfolgen und verschiedene Formen der Lernmotivation nicht – oder allenfalls in extremer Ausprägung – inkompatibel sind“ (Wild & Gerber, 2006, S. 80).

Eng verwandt ist das Thema der Lernmotivation mit emotionalen Aspekten des Lernens. Emotionen wie Angst, Freude, Widerwillen, Spaß oder das so genannte Flow – der emotionale und kognitive Zustand „des völligen Aufgehens in einer anspruchsvollen Tätigkeit“ (Winkel, Petermann & Petermann, 2006, S. 63)

– begleiten das Lernen und können sogar selbst Motivationen zum Lernen sein (vgl. auch Rheinberg, 2004).

Transfer des Gelernten

Ob ein Individuum darüber hinaus in der Lage ist, das neu erworbene Wissen auch außerhalb seines aktuellen Entstehungszusammenhangs in strukturell anderen Situationen einzusetzen, hängt neben motivationalen und emotionalen Zuständen, die einen Einfluss darauf haben, inwieweit es überhaupt zum Lernen kommt, vom Transfer des Gelernten ab. Dieser Transfer von Gelerntem kann positiv oder negativ bzw. spezifisch oder unspezifisch (alternativ nah oder fern, weit oder eng, low road oder high road) sein (vgl. Burger, 2005; Lorenz, 2004, S. 18ff. und 22ff.; Nolting & Paulus, 2004, S. 135ff.; Seel, 2003, S. 307):

- *Positiver und negativer Transfer:* Diese Unterscheidung bezieht sich auf die „richtige“ oder „falsche“ Anwendung von Gelerntem in neuen Situationen. Man spricht von negativem Transfer, wenn eine einmal erlernte Regel irrtümlicherweise in eine neue Situation übertragen wird. So kann in einer Konversation mit einem englischsprachigen Kollegen das angelsächsisch anmutende Wort „handy“ – im Sinne von Mobiltelefon – zu Verwirrung führen. Der Kollege wird die deutsche Verwendung des Wortes nicht verstehen, da er die Begriffe „cell phone“ (amerikanisches Englisch) oder „mobile“ (britisches Englisch) verwendet und mit „handy“ eher „praktisch“ oder „nützlich“ in Verbindung bringt. Die richtige Verwendung eines erlernten Fremdwortes in neuen Kontexten kann als positiver Transfer bezeichnet werden.
- *spezifisch oder unspezifisch:* Als relativ unspezifisch könnte ein Transfer bezeichnet werden, bei dem ein Vereinsvorsitzender aus den Erfahrungen, die er bei der Durchführung von Vorstandssitzungen gemacht hat, auch im Berufsleben profitiert und bspw. bei Teamsitzungen im Kollegenkreis diplomatischer, kompetenter und erfolgreicher eigene Vorschläge einbringen und durchsetzen kann. Ein recht spezifischer Transfer wäre demgegenüber die Übertragung der gemachten Erfahrungen auf Vorstandssitzungen in der Zukunft.

Über die Art und Weise, wie sich ein Transfer von bereits Gelerntem auf neue Gegenstandsbereiche vollzieht, existieren eine Reihe von Theorien, von denen viele auf die Identität oder Ähnlichkeit der zu transferierenden Elemente abzielen. Hiernach wird Wissen dann transferiert, wenn Elemente dieses Wissens oder der Lernsituation (z.B. die Art der Aufgabenstellung oder die zum Lösen einer Aufgabe nutzbaren Lösungsstrategien) ähnlich oder gar identisch sind. Andere (stärker an den Kognitionswissenschaften orientierte) Theorien weisen auf die

Bedeutung von Analogien beim Transfer von Lerninhalten hin (Burger, 2005, S. 9f; Seel, 2003, S. 310 ff.).

Fasst man die Befundlage zusammen, so lässt sich ein für diese Untersuchung, in der der Transfer von erlernten Kompetenzen vom Verein in die Außenwelt des Individuums analysiert werden soll, wichtiges Ergebnis feststellen: „Die Übertragung des Gelernten auf neue Aufgabenstellungen erfolgt überwiegend verwendungs- und bereichsspezifisch. Ein allgemeiner Transfer spezifischer Prozeduren auf eine Vielzahl von Anwendungsfällen ist ein eher seltenes Ereignis“ (Seel, 2003, S. 322). Oder anders formuliert: „Transferleistungen haben fast immer nur eine begrenzte Reichweite. Unspezifischer Transfer kommt nur selten vor – und schon gar nicht als automatische Folge der Beschäftigung mit einem spezifischen Lernstoff oder Fachgebiet“ (Nolting & Paulus, 2004, S. 135).

4.2 Formelles und informelles Lernen

Neben dem aktuellen Prozess des Lernens, der sich über die dargestellten Komponenten der Lernmotivation, der Emotion, der kognitiven oder assoziativen Wahrnehmung und Speicherung des Lernstoffes und des eventuellen Transfers des Gelernten in andere Lebensbereiche konstituiert, lässt sich in der wissenschaftlichen Diskussion eine grundlegende Unterscheidung bezüglich der Umweltbedingungen bzw. –kontexte, in denen Lernen stattfinden kann, konstatieren. Diese Diskussion um das *Lernen in formellen und informellen Kontexten* soll im Folgenden aufgegriffen werden. Sie ist im vorliegenden Untersuchungszusammenhang deshalb von zentraler Bedeutung, weil mit ihr explizit Lernprozesse in den Blick genommen werden können, die nicht in formalen, auf das Lernen und den Wissenserwerb ausgerichteten Organisationen (wie sie Vereine im Allgemeinen darstellen)¹² zustande kommen. Solche formalen Lernorte wie z.B. Schulen, Universitäten, Instanzen der beruflichen Weiterbildung etc. stehen traditionell im Mittelpunkt soziologischer, erziehungswissenschaftlicher oder pädagogischer Debatten um das Lernen von Menschen. Mit ihnen ist eine Vorstellung des *formellen Lernens* verbunden, die auf eine bewusste, zielgerichtete, pädagogisch angeleitete und durch Prüfungen und Zeugnisse zertifizierbare Form des Wissenserwerbs abzielt.

Allerdings hat sich in den letzten Jahren auch im deutschen Kontext eine aus den USA kommende Diskussion über das Lernen an informellen Lernorten entwickelt. Solche informellen Lernorte, außerhalb des formalen Bildungssys-

¹² Eine Ausnahme bilden Bildungsvereine, die das Lernen ihrer Mitglieder als explizites Organisationsziel festgesetzt haben.

tems, können z.B. der Arbeitsplatz (vgl. z.B. Faust & Holm, 2001; Kirchhöfer, 2000; Staudt & Kley, 2001), aber auch die Freizeit sein (vgl. z.B. Brinkmann, 2003; Dohmen, 2002), an denen substantielle, bisher jedoch vernachlässigte, Lernprozesse stattfinden können.

4.2.1 Definitionen informellen Lernens

In Bezug auf eine Definition dessen, was unter informellem Lernen zu verstehen ist, herrscht in der Diskussion bisher alles andere als Einigkeit (Dohmen, 2001; Overwien, 2004, 2005, 2006; vgl. im Überblick Straka, 2000). Diese Uneinigkeit scheint insbesondere im Hinblick auf zwei Punkte zu bestehen, die im Folgenden nachgezeichnet werden. Einerseits finden sich unterschiedliche Auffassungen darüber, inwieweit nicht-zielgerichtete, inzidentelle, unbeabsichtigte oder unbewusste Lernformen zum Verständnis von informellem Lernen gehören sollten. Andererseits wird in den verschiedenen Definitionen unterschiedlich diskutiert, inwieweit sich die Begriffe formelles Lernen, non-formelles Lernen und informelles Lernen voneinander unterscheiden.

Lernprojekte und inzidentelles Lernen: zwei einflussreiche Definitionen des informellen Lernens

Eine einflussreiche Definition von informellem Lernen stammt von dem kanadischen Wissenschaftler Livingstone (1998a; 1998b; 1998c; 1998d; 1999). Hiernach unterscheidet sich informelles Lernen von der formalen ersten Schulausbildung (formal schooling) und der darauf aufbauenden weiteren freiwilligen Weiterbildung (further education) durch seine Freiwilligkeit und vor allem seine Losgelöstheit von formalen, auf Bildung und Wissenserwerb ausgerichteten Organisationen bzw. Institutionen: „(...) there are various other activities that can be recognized by us as significant informal learning. This is learning that we undertake on our own, either individually or collectively, without externally imposed criteria. The important features here are that we make some deliberate and sustained effort to gain a new form of understanding, knowledge or skill, and that this effort takes a recognizable amount of time” (Livingstone, 1998d, S. 2).

Gemeint sind hiermit also selbstinitiierte, auf das Lernen neuer Inhalte ausgerichtete Projekte, die in jedem sozialen Feld (Arbeit, Freizeit, Haushalt etc.) auftreten können. In diesen Projekten wird ohne Anleitung oder von außen festgesetztes (institutionelles) Kriterium ein Lernziel verfolgt, dass sich das Individuum selbst gesetzt hat. Diese Lernaktivität ist bewusst und wird planvoll umgesetzt (Livingstone, 1999; Straka, 2000). Beispiele für dieses Verständnis von informellem Lernen sind Menschen, die sich über die neuesten Entwicklungen

im Computerbereich auf dem Laufenden halten, indem sie Zeitschriften lesen, Messen besuchen oder einfach in Fachgeschäften die neuesten Angebote und Modelle studieren.

Ein weiterer einflussreicher Definitionsversuch für das informelle Lernen stammt von den beiden Wirtschaftswissenschaftlerinnen Watkins und Marsick (z.B. 1992, vgl. auch Cseh, Watkins & Marsick, 2000) (vgl. zusammenfassend Dohmen, 2001; Straka, 2000). Aus der Sichtweise der betrieblichen Weiterbildung und des Human-Ressource-Development Ansatzes geht es ihnen um das Potential, dass das Lernen am Arbeitsplatz bzw. in der Tätigkeit für die Personalentwicklung in Unternehmen bietet. Das Interessante an ihrem Definitionsversuch ist die Integration eines unbewussten, beiläufigen bzw. zufälligen Teils in die Definition informellen Lernens. Informelles Lernen käme danach unter anderem durch die alltägliche Beschäftigung mit Arbeitsabläufen unintendiert und unbewusst zu Stande. Diese Form des unbewussten, nicht-zielgerichteten Erfahrungslernens, das in der Tätigkeit selbst zu Stande kommt, nennen die Autorinnen *inzidentelles Lernen*. Diese Form des informellen Lernens ist im vorliegenden Kontext deswegen von Interesse, weil es gänzlich ohne eine bewusste und zielgerichtete Hinwendung auf das Lernen zustande kommt und sich insofern von der Definition von Livingstone unterscheidet.

Die beiden einflussreichen Definitionen von Livingstone und Watkins & Marsick verweisen also auf eine grundlegende Uneinigkeit innerhalb des akademischen Verständnisses von informellem Lernen bezüglich der Bewusstheit bzw. Zielgerichtetheit des Lernens. Während Watkins & Marsick ausdrücklich inzidentelles Lernen als Teil des informellen Lernens verstanden wissen wollen und ihre Forschungen ganz besonders hierauf konzentrieren, ist das informelle Lernen bei Livingstone ein zielgerichtetes, projektorientiertes Lernen, das unbewusste Lernformen nicht in Betracht zieht.¹³

Formelles, nicht-formales und informelles Lernen

Neben den Begriffen des informellen und formellen Lernens taucht in der Diskussion immer wieder auch der Begriff des non-formal learning (bzw. nicht-formalen Lernens) auf, der in sehr unterschiedlicher Weise in Relation zu den beiden anderen Begriffen definiert wird.

Zunächst definiert Dohmen (2001, S. 18) *nicht-formales Lernen* in Anlehnung an die englischsprachige Debatte als „die Sammelbezeichnung für alle Formen des Lernens, die in der gesamten Umwelt außerhalb des formalisierten

¹³ Diese „Vernachlässigung“ inzidenteller Lernformen wird im Kontext der kanadischen Forschergruppe zum lebenslangen Lernen um Livingstone durchaus kritisch thematisiert (Schugurensky, 2000).

Bildungswesens stattfinden“. Diese weite Sichtweise bezieht auch das *informelle Lernen* mit ein, dass von Dohmen hauptsächlich wegen seiner begrifflichen Ungenauigkeit kritisiert wird: „Für den Begriff ‚informal learning‘ gibt es eine Bandbreite jeweils partiell variierender Definitionen. Das reicht von der Charakterisierung als ungeplantes, beiläufiges, implizites und oft auch unbewusstes Lernen über die Bezeichnung für alle von den Lernenden selbst ohne Bildungsunterstützung entwickelten Lernaktivitäten bis zur Gleichsetzung mit dem ‚non-formal learning‘ d.h. der Bezeichnung für alles außerhalb des formalen Bildungssystems (bewusst oder unbewusst) praktizierte Lernen“ (Dohmen, 2001, S. 18). Trotz dieser – für eine Expertise zum informellen Lernen – recht dürftigen Definition des Begriffs geht Dohmen im Folgenden zwar auf verschiedene Verständnisweisen des informellen Lernens ein; inwieweit sich aber nicht-formales und informelles Lernen voneinander unterscheiden, wird nicht geklärt.

Einen Schritt weiter geht die *Europäische Kommission* mit ihrer Definition von formalem, nicht-formalem und informellem Lernen, indem sie die bereits erwähnte Differenzierung in Lernprojekte (nach dem Verständnis von Livingstone) und inzidentelles Lernen (vgl. Watkins & Marsick) aufzunehmen scheint. Die entsprechenden offiziellen Definitionen der Kommission lauten:

- Formales Lernen: „Lernen, das üblicherweise in einer Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung stattfindet, (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit und Lernförderung) strukturiert ist und zur Zertifizierung führt. Formales Lernen ist aus der Sicht des Lernenden zielgerichtet“ (Europäische Kommission, 2001, S. 32).
- Nicht-formales Lernen: „Lernen, das nicht in Bildungs- oder Berufsbildungseinrichtungen stattfindet und üblicherweise nicht zur Zertifizierung führt. Gleichwohl ist es systematisch (in Bezug auf Lernziele, Lerndauer und Lernmittel). Aus Sicht der Lernenden ist es zielgerichtet“ (Europäische Kommission, 2001, S. 36).
- Informelles Lernen: „Lernen, das im Alltag, am Arbeitsplatz im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet. Es ist (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) nicht strukturiert und führt üblicherweise nicht zur Zertifizierung. Informelles Lernen kann zielgerichtet sein, ist jedoch in den meisten Fällen nicht intentional (oder inzidentell/ beiläufig)“ (Europäische Kommission, 2001, S. 32).

Mit dieser Definition hat die Kommission zwar bestehende Missverständnisse und begriffliche Ungenauigkeiten in offiziellen Dokumenten europäischer Institutionen aus dem Weg räumen können, in denen informelles und non-formales Lernen entweder synonym gebraucht oder der Begriff des non-formalen Lernens anstelle des informellen Lernens verwendet wurde (vgl. z.B. Bjørnåvold, 2001).

Allerdings merkt Overwien (2005, S. 346) kritisch an: „Trotz deren (der Definition S.H.) bildungspolitischen Gewichts kann aber durchaus bezweifelt werden, dass die Kategorie des nichtformalen oder non-formalen Lernens zur Klärung des definitorischen Feldes beiträgt. So finden beispielsweise durch Organisationen der Erwachsenenbildung angebotene Kurse statt, die zu einem Zertifikat führen und andere, bei denen das nicht der Fall ist. Die EU-Definition trennt demnach strukturell ähnlich organisierte Lernprozesse in formale und nicht-formale“.

In diese kritische Anmerkung Overwiens spielt bereits die dritte Verständnisvariante von nicht-formalem Lernen hinein, die mehr oder weniger explizit in vielen Definitionen angedeutet wird. Es lässt sich die Tendenz erkennen, unter nicht-formalem Lernen jene Kurse, Schulungen oder andere Lernveranstaltungen zu verstehen, zu denen sich Individuen zwar zielgerichtet und selbständig entschließen, in denen ihnen jedoch die Wahl des Lernziels und der Methoden zur Erreichung dieses Ziels zum Teil (je nach pädagogischem Arrangement) aus der Hand genommen werden (Overwien, 2005; Straka, 2000, S. 26). Diese nicht-formalen Bildungsangebote können zwar je nach dem auch mit einem Zertifikat abgeschlossen werden, dass allerdings vom formalen Bildungssystem nicht anerkannt wird bzw. das als so genannte Zusatzqualifikation gilt.

4.2.2 Lernen als Kontinuum mit den Endpunkten formelles und informelles Lernen

Angesichts der Vielfältigkeit der Verständnisweisen und Begriffe, die im Kontext der Debatte um das formelle, nicht-formale und informelle Lernen genannt werden, scheint eine Definition hilfreich, die Overwien (2006, S. 47) in Anlehnung an Sommerlad & Stern (1999; vgl. auch Wahler, Tully & Preiß, 2004, S. 28) anbietet. Hier wird Lernen auf einem Kontinuum zwischen formell und informell definiert. Diese Definition integriert die verschiedenen Aspekte, die mit den Begriffen des informellen, formellen und nicht-formellen Lernen verbunden sind und scheint daher für eine explorative Arbeit, die die möglichen Formen eines Lernens durch freiwilliges Engagement in Vereinen untersucht, geeignet zu sein.

Abbildung 3 zeigt ein solches Kontinuum mit den Endpunkten formelles und informelles Lernen

Unter informellem Lernen soll hier also der idealtypische Endpunkt eines Kontinuums verstanden werden, an dessen anderem Ende der Idealtypus des formellen Lernens steht. Während dieses formelle Lernen als ein Lernen verstanden werden kann, bei dem die Lernenden vollkommen zielgerichtet, bewusst

und mittels pädagogischer Vermittlungsmethoden ein abprüfbares und daher zertifizierbares Wissen erwerben, handelt es sich beim informellen Lernen, als anderem Pol des Kontinuums, um ein überhaupt nicht zielgerichtet Nebenprodukt anderer (nicht auf das Lernen bezogener) Handlungen, das nicht bewusst ist und auch nicht zertifiziert werden kann. Während das formelle Lernen auf bestimmte Lebensphasen (Kindheit, Jugend und frühes Erwachsenenalter) und Lernorte (Schule, Universität, Berufsausbildung) begrenzt ist, kann das informelle Lernen lebenslang stattfinden. Auf den Begriff des non-formalen Lernens wird im Weiteren verzichtet.

<i>Aspekte der Lernumgebung</i>		
pädagogisch vermittelt	↔	Nebenprodukt einer nicht auf das Lernen gerichteten Handlung
zertifizierbar	↔	nicht zertifizierbar
auf bestimmte Lebensphasen und Lernorte konzentriert	↔	lebenslang und überall
<i>Aspekte des Lernprozesses</i>		
bewusst	↔	unbewusst
zielgerichtet	↔	nicht zielgerichtet

Abbildung 3: Kontinuum mit den Endpunkten formelles und informelles Lernen unterteilt in Aspekte der Lernumgebung und des Lernprozesses

Dieses Kontinuum zwischen formellem und informellem Lernen markiert einen breiten konzeptionellen Rahmen, in dem das gesamte Spektrum der Lernprozesse, das im Rahmen des freiwilligen Engagements in Vereinen vorstellbar ist, verortet werden kann.

4.3 Inzidentelle und selbstgesteuerte Lernprozesse als Unterformen des informellen Lernens

Um die Prozesse des informellen Lernens, die während des freiwilligen Engagements in Vereinen stattfinden, empirisch beschreiben zu können, soll der Begriff im Folgenden noch einmal in zwei Formen unterteilt werden (vgl. Abb. 4).

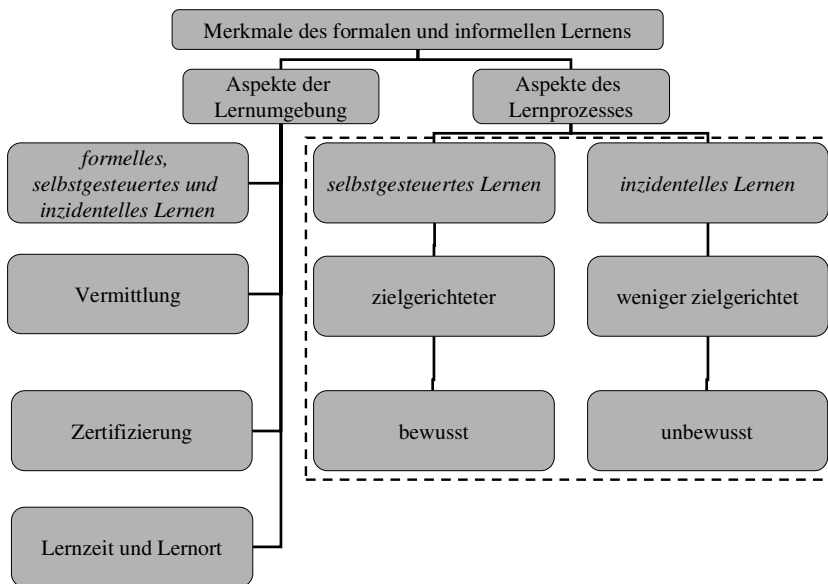


Abbildung 4: Merkmale des Kontinuums zwischen formellem und informellem Lernen unterschieden in Aspekte der Lernumgebung und des Lernprozesses sowie in selbstgesteuertes und inzidentelles Lernen

Hierfür wird auf die *Aspekte des Lernprozesses* (Zielgerichtetheit und Bewusstheit) zurückgegriffen, die bereits in den Definitionen von Livingstone sowie Watkins & Marsick (vgl. Abschn. 4.2.1) angedeutet wurden. Das *selbstgesteuerte Lernen* kann als eine stärker zielgerichtete und bewusste Lernaktivität beschrieben werden, während das *inzidentelle Lernen* weniger zielgerichtet und

unbewusst abläuft. Diese beiden Formen des informellen Lernens sind in Abbildung 4 mit einer gestrichelten Linie umrandet dargestellt.

Inzidentelles Lernen

Mit dem Lernen als unbewusstem Prozess, auf den der Lerner selbst wenig Einfluss hat, beschäftigt sich die Lernpsychologie seit Langem. „Es lässt sich (...) nicht übersehen, dass ein Großteil des Lernens abläuft, ohne zumindest für längere Zeit auf ein bestimmtes Lernziel ausgerichtet zu sein“ (Bednorz & Schuster, 2002, S. 108). Es kann zwischen zwei Formen dieses unbewussten Lernens unterschieden werden, dem inzidentellen (beiläufigen) Lernen und dem impliziten Lernen (Bednorz & Schuster, 2002; Oerter, 1997; Winkel, Petermann & Petermann, 2006). Während beim *impliziten Lernen* der Lerner weder auf den Lernprozess noch auf das erlernte Wissen bewussten Zugriff hat (z.B. das Sprechen lernen bei Kindern), kann beim *inzidentellen Lernen* zwar nicht auf den Lernprozess Einfluss genommen werden (man lernt eben beiläufig), dafür kann jedoch auf das Erlernte bewusst zurückgegriffen werden.

Watkins & Marsick (vgl. Abschn. 4.2.1) unterlegen ihre Definition von formellem, informellem und inzidentellem Lernen mit einer handlungstheoretischen Argumentation: Ein Lernen, das ohne Reflexion (reflection), dafür aber im Verlaufe einer Handlung (action) beiläufig zu Stande kommt, wird als *inzidentelles Lernen* bezeichnet (ein Inhalt wird durch seine Anwendung erlernt). Das inzidentelle Lernen wird dabei von den Forscherinnen als eine Unterform des informellen Lernens angesehen. *Informelles Lernen* ist demnach eine Handlung, die bewusst bzw. in einem Reflexionsprozess (Reflection) verarbeitet wird und zu einer Veränderung des Handlungspotentials eines Individuums führt (ein Inhalt wird erarbeitet, recherchiert, ermittelt). *Formelles Lernen* findet im Gegensatz dazu bei Anwesenheit eines Reflexionsprozesses, jedoch ohne entsprechende Handlung statt (ein Lehrstoff wird vorgetragen, beigebracht, vermittelt) (Watkins & Marsick, 1992, S. 290). Die drei Versionen des Lernens sowie die Variante des Non-Learning werden von Watkins & Marsick wie in Tabelle 2 zusammengefasst:

	Presence of Reflection	Absence of reflection
Presence of Action	Informal Learning	Incidental Learning
Absence of Action	Formal Learning	Non-Learning

Tabelle 2: Action and reflection in learning (Watkins & Marsick, 1992, S. 290)

Um inzidentelles Lernen handelt es sich z.B. dann, wenn ein Mitarbeiter eines Bankunternehmens aufgrund praktischer Erfahrungen Strategien für Kundengespräche entwickelt, die er einem Lehrling für dessen erste Kundenkontakte mitgibt. Der Mitarbeiter hat die Strategien durch seine Erfahrungen inzidentell erlernt, greift aber – um sie seinem jüngeren Kollegen mitgeben zu können – bewusst auf dieses Wissen zurück.

Selbstgesteuertes Lernens

„Ein hoher Selbststeuerungsgrad [des Lernens, S.H.] wird allgemein dann angenommen, wenn Lernende über Ziele, Inhalte, Lernwege (Methoden, Medien und Sozialformen), den Ort, den Zeitpunkt und die Dauer des Lernens sowie über die Kontrolle des Lernerfolgs selbst bestimmen“ (Dietrich, 2001, S. 22). Das Lernen ist hier also ein bewusster und zielgerichteter Prozess, so wie er bereits in der Definition des informellen Lernens von Livingstone (vgl. Abschn. 4.2.1) beschrieben worden war. Dabei wird durch den Begriff „Selbststeuerungsgrad“ bereits deutlich, dass hierbei nicht unbedingt alle aufgezählten Merkmale zugleich vorhanden sein müssen. Lernen kann in Bezug auf die Ziele oder die Inhalte, den Ort oder den Zeitpunkt, die Dauer oder die Evaluation selbstgesteuert sein.¹⁴ Beispielsweise weist das Lernen eines Individuums, das ein neues Auto erwerben möchte, einen hohen Grad an Selbststeuerung auf. So wird es sein Lernziel (die Wahl des besten Modells) mit verschiedenen Lernmethoden (z.B. Studium von Fachmagazinen, Probefahrten, Gespräche mit Bekannten usw.) verfolgen, Ort, Zeitpunkt und Dauer dieses Lernvorgangs je nach Dringlichkeit des Kaufwunsches variieren und am Schluss den Lernvorgang evaluieren, indem es entscheidet, ob es genug Informationen gesammelt hat, um sich für das eine oder andere Modell zu entscheiden.

Ebenso bewusst und zielgerichtet jedoch mit einem weniger hohen Grad an Selbststeuerung kann das Lernen eines Schülers bezeichnet werden, der sich im Rahmen eines Projektes mit seinen Mitschülern Wissen über das literarische Motiv der „Blauen Blume“ in der Literatur der deutschen Romantik erarbeitet. Zwar wird ihm das Lernziel vorgegeben und auch die Evaluation des Lernerfolgs wird extern durch den Lehrer erfolgen, jedoch soll seine Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen dadurch unterstützt und gefestigt werden, dass ihm die Erarbeitung und Recherche des relevanten Informationsmaterials freigestellt ist.

¹⁴ Neben dem Begriff des selbstgesteuerten Lernens ist in der Literatur eine Reihe von weiteren Begriffen zu finden, über deren genaue Abgrenzung voneinander keine Einigkeit besteht. Unter anderem finden sich Begriffe wie autonomes Lernen, autodidaktisches Lernen, selbstorganisiertes Lernen, selbstgestaltetes Lernen, selbstsorgendes Lernen und selbstbestimmtes Lernen (vgl. zusammenfassend Dietrich, 2001, S. 22).

Obwohl Lernprozesse zumindest zu einem kleinen Teil immer selbstgesteuert sind (Siebert, 2003) und der Grad der Selbststeuerung variiert, kann eine solche Lernform doch von rein formellen und rein inzidentellen Lernprozessen abgegrenzt werden. Einerseits beinhaltet es – anders als das inzidentelle Lernen – einen gewissen Grad an Selbststeuerung in Bezug auf Lernziel, Lernmethode, Lernort, Lernzeit etc. Andererseits ist es – anders als das formelle Lernen – ein bewusster und zielgerichteter Prozess. Das selbstgesteuerte Lernen kann als eine Form des informellen Lernens beschrieben werden, weil es sich in Bezug auf die Aspekte der Lernumgebung vom formellen Lernen unterscheidet.

4.4 Zusammenfassung: Formelles, inzidentelles und selbstgesteuertes Lernen als begrifflicher Rahmen für diese Arbeit

Ziel des vorangegangenen Teils 4 war es, den zentralen Begriff des Lernens, der in der folgenden empirischen Untersuchung Verwendung finden soll, zu definieren. Dabei sollte einerseits ein möglichst breiter konzeptioneller Rahmen beschrieben werden, in dem sich die empirisch vorfindbaren Lernformen im Rahmen des freiwilligen Engagements in Vereinen abbilden lassen und andererseits sollten Lernformen konkret genug sein, um sie in der empirischen Untersuchung anwenden zu können. In Abbildung 5 sind die Argumentationsschritte, die zur Definition von drei Lernformen geführt haben, die die Untersuchung zum Lernen durch freiwilliges Engagement in Vereinen leiten sollen, zusammengefasst dargestellt.

Um das breite und vielfältige Konzept des Lernens angemessen erfassen zu können, wurde zunächst auf den Lernbegriff der Psychologie Bezug genommen (vgl. Ebene 1 in Abbildung 5 sowie Abschn. 4.1). Es konnten zwei Theorietraditionen unterschieden werden: Einerseits die Gruppe der *assoziativen Lerntheorien*, in denen das Lernen als ein außengesteuerter Prozess der assoziativen Verknüpfung eines Stimulus aus der Umwelt mit einer Reaktion des Individuums verstanden wird. Andererseits gibt es die Gruppe der *kognitiven Theorien*, die Lernen als einen innengesteuerten Prozesse der Verarbeitung von neuen Wissensbeständen begreifen. Einfluss auf diese Lernprozesse haben einerseits *extrinsische und intrinsische Motivationen*, die von Emotionen begleitet sein können und andererseits die Fähigkeit zum *Transfer des Gelernten*, wobei generell angenommen werden kann, dass eine Übertragung des Gelernten in andere Kontexte umso schwerer fällt, je verschiedener und unterschiedlicher Lern- und Anwendungssituation sind.



Abbildung 5: Zusammenfassende Darstellung der Argumentationsschritte zum Lernbegriff der Untersuchung

In einem zweiten Argumentationsschritt (vgl. Ebene 2 in Abbildung 5) wurde mit der Unterscheidung in formelles und informelles Lernen der Versuch unternommen, einen möglichst breiten konzeptionellen Rahmen für die Beschreibung von Lernprozessen zu definieren (vgl. Abschn. 4.2.1.). Mit Bezug auf die unterschiedlichen Verständnis- und Rezeptionsweisen wurde das informelle Lernen als Endpunkt eines Kontinuums definiert, an dessen anderen Ende das formelle Lernen steht. Dieses *Kontinuum zwischen formellem und informellem Lernen*, auf dem sich bestimmte Abstufungen verorten lassen, bildet den theoretischen Rahmen zur Beschreibung der Lernprozesse, die durch freiwilliges Engagement in Vereinen auftreten können.

Letztendlich konnten drei Formen von Lernprozessen definiert werden, die die empirische Untersuchung zum Lernen durch freiwilliges Engagement in Vereinen leiten sollen (vgl. Abschn. 4.3 sowie Ebene 3 in Abbildung 5).

Das *formelle Lernen* ist dabei in Bezug auf die Lernumgebung gekennzeichnet durch seine Zertifizierbarkeit, seine pädagogische Vermittlung sowie

durch festgelegte Lernzeiten und Orte. Bezüglich des Lernprozesses ist das formelle Lernen zielgerichtet und bewusst.

Das selbstgesteuerte und das inzidentelle Lernen sind Formen des informellen Lernens insofern, als dass sie sich in den Aspekten der Lernumgebung vom formellen Lernen unterscheiden. Beide sind nicht pädagogisch vermittelt, schwerer zertifizierbar und nicht an bestimmte Lernorte bzw. -zeiten gebunden.

Das *inzidentelle Lernen* ist dadurch gekennzeichnet, dass es ohne eine bewusste Hinwendung auf den Lernprozess, also beiläufig im Zuge anderer, nicht auf das Lernen bezogener Handlungen, von statten geht. Das Lernergebnis kann dem Lerner jedoch bewusst werden.

Das *selbstgesteuerte Lernen* ist – wie das formelle Lernen – durch einen zielgerichteten und bewussten Lernprozess gekennzeichnet. Darüber hinaus ist es jedoch zu einem gewissen Grad (in Bezug auf Lernmotive, Lernzeit, Lernort, Hilfsmittel etc.) durch Selbststeuerung gekennzeichnet.

Diese drei Lernprozesse bilden einerseits einen hinreichend weiten konzeptionellen Rahmen, um die Vielfalt von möglichen Lernprozessen, die durch das freiwillige Engagement in Vereinen ausgelöst werden könnten, zu erfassen.¹⁵ Andererseits sind mit ihnen auch drei Lernformen hinreichend trennscharf beschrieben, um eine empirische Untersuchung auf der Basis qualitativer Interviews durchführen zu können.

¹⁵ Ausgeschlossen bleibt lediglich das implizite Lernen, bei dem weder Lernprozess noch Lerninhalte dem Bewusstsein zugänglich sind (bspw. Fahrrad fahren oder sprechen lernen) (Bednorz & Schuster, 2002; Oerter, 1997; Winkel, Petermann & Petermann, 2006).

5 Methode: Sekundäranalyse eines qualitativen Datensatzes

Empirische Grundlage der vorliegenden Untersuchung ist die Sekundäranalyse eines qualitativen Datensatzes, der im Rahmen eines Forschungsprojektes mit dem Titel „Sozialkapital und Bürgerkompetenz – soziale und politische Integrationsleistungen von Vereinen“ erhoben wurde (vgl. Braun et al., i. V.).¹⁶ Im Rahmen dieses Projektes, das im Folgenden als „Primäruntersuchung“ bezeichnet wird, wurden insgesamt 36 Interviews mit Vereinsmitgliedern aus 6 Vereinen in den Städten Potsdam und Münster geführt. Diese Interviews stellen für die vorliegende Untersuchung zum „Lernen durch freiwilliges Engagement in Vereinen“, die in den folgenden methodischen Ausführungen als „Sekundäruntersuchung“ bezeichnet wird, eine solide Datenbasis dar, weil sie unter einer ähnlichen Zielstellungen erhoben wurden und daher eine Zweitauswertung mit dem Schwerpunkt Lernen Erfolg versprechend erscheinen lässt.

Im folgenden Abschnitt 5.1 wird zunächst die Zielstellung, die Auswahl der Erhebungseinheiten sowie das Untersuchungsinstrument (Leitfaden) der Primäruntersuchung dargestellt. Daraufhin wird in Abschnitt 5.2 die Auswertungsstrategie im Rahmen der Sekundäranalyse der Daten beschrieben. Letztendlich werden die Daten in Abschnitt 5.3 hinsichtlich ihrer Aussagekraft, Reichweite und bestimmter Limitierungen diskutiert.

5.1 Zielstellung, methodische Umsetzung und Auswahl der Untersuchungseinheiten der Primäruntersuchung

5.1.1 Zielstellung der Primäruntersuchung

Die Primäruntersuchung, aus der die qualitativen Daten der vorliegenden Studie stammen, hatte zum Ziel, die vielfältigen Annahmen und Hypothesen zu den sozialen Integrationsleistungen von Vereinen sowohl auf theoretischer als auch empirischer Ebene zu untersuchen.

¹⁶ Als Mitarbeiter dieses Forschungsprojekts war ich sowohl an der Planung, Umsetzung und Auswertung der umfangreichen empirischen Untersuchung beteiligt.

Die *theoretischen Vorüberlegungen* des Projekts lassen sich einerseits mit der doppelten Argumentationsfigur zusammenfassen, die bereits in Kapitel 3.1 vorgestellt wurde. Hiernach müssten die Mitglieder von Vereinen zunächst in ihre Vereine integriert werden (Binnenintegration), um über bestimmte organisationale Sozialisationsprozesse Fähigkeiten zu erwerben, die ihnen auch außerhalb des Vereins von Nutzen sein könnten (Außenintegration) (vgl. Braun & Hansen, 2004; Braun et al., i. V.).

Andererseits wurden die Integrationsfunktionen von Vereinen auf zwei aktuelle Diskussionen konzentriert: Untersucht werden sollten die Thesen, dass in Vereinen insbesondere *soziales Kapital* nach Putnam (1996; 2000; 2004) sowie *demokratierelevante Bürgerkompetenzen* erworben würden, die es dem Individuum ermöglichen, seine Interessen in modernen Demokratien zu formulieren, zu artikulieren und durchzusetzen (vgl. ausführlich Braun & Hansen, 2004; Braun et al., i. V.).

Vor dem Hintergrund dieser theoretischen Vorüberlegungen sollte mit der Primäruntersuchung die Frage beantwortet werden, inwieweit Vereine – vermittelt über die Binnenintegration – zur Außenintegration ihrer Mitglieder beitragen würden, indem sie die Bildung von sozialem Kapital und demokratierelevanten Bürgerkompetenzen unterstützen.

5.1.2 Methodische Umsetzung der Primäruntersuchung

Auf *empirischer Ebene* wurde die Primäruntersuchung durch Fallanalysen von insgesamt 24 Vereinen umgesetzt, die auf einer schriftlichen Befragung von Funktionsträgern sowie einer quantitativen und einer qualitativen Mitgliedererhebung beruhten. Im vorliegenden Zusammenhang ist insbesondere die *qualitative Mitgliedererhebung* von Interesse. Dieser Untersuchungsteil hatte einerseits zum Ziel, die Binnenintegration in Vereine im Sinne einer organisationalen Sozialisation bzw. eines prozesshaften Einbezugs in die Vereinsgemeinschaft zu rekonstruieren sowie andererseits die Mechanismen des Transfers von sozialem Kapital und Bürgerkompetenzen von der Innenwelt des Vereins in die Außenwelt des Individuums zu untersuchen.

Um diese Forschungsfrage zu beantworten, wurde auf qualitative Methoden der empirischen Sozialforschung zurückgegriffen, da diese geeignet erschienen, den Prozess des sukzessiven Einbezugs in die Vereinsgemeinschaft aus der subjektiven Sicht des Individuums zu rekonstruieren und in diesem Zusammenhang Lern- und Transferprozesse sichtbar zu machen (zu qualitativen Methoden vgl. im Überblick z.B. Flick, 2002; Lamnek, 2005).

Als Erhebungsinstrument wurde das *problemzentrierte Interview* (Witzel, 1985; 2000, vgl. auch Flick, 2002, S. 134f.) gewählt, dass aus zwei Gründen besonders geeignet erschien. Einerseits kann diese Interviewform mit der *biographischen Methode* verknüpft werden, die es erlaubt, retrospektive Erzählungen des Mitglieds über biographische Verläufe zu stimulieren und Entstehungsgeschichten von aktuellen Einstellungen und Meinungen aus der subjektiven Sicht des Individuums zu rekonstruieren. Zu diesem Zweck wurden Erzählanreize gegeben, die Erinnerungen an bestimmte Phasen der Vereinsmitgliedschaft hervorrufen sollten (vgl. zu Vor- und Nachteilen der Erhebung von Lernprozessen über retrospektive Erzählungen auch Kapitel 5.3). Andererseits operiert das problemzentrierte Interview auch mit einem *Leitfaden*, der es erlaubt, das Gespräch auf bestimmte, besonders interessierende Themengebiete zu lenken.

Der Interviewleitfaden, nach dem die Interviews in der Primäruntersuchung geführt wurden, orientierte sich sowohl inhaltlich als auch chronologisch an Stationen einer „typischen“ Vereinskariere: Erstens wurden Umstände und Motive des Eintritts in den Verein sowie erste Eindrücke und Erinnerungen an die Aufnahme in die Vereinsgemeinschaft thematisiert. Zweitens wurden Erinnerungen an die Entwicklung der Mitgliedschaft z.B. im Verhältnis zu anderen Mitgliedern, Veränderungen der eigenen Aktivität sowie der Aufnahme einer freiwilligen Tätigkeit thematisiert. Drittens folgte die Beschreibung der aktuellen Vereinsaktivitäten und Fragen zum Erwerb von Kompetenzen sowie zum Transfer bestimmter Fähigkeiten in die Außenwelt des Individuums. Die Interviews wurden viertens mit einem Kurzfragebogen zu personenbezogenen Daten (Familienstand, Kinder, Bildungsstand, berufliche Stellung sowie Mitgliedschaft in anderen Vereinen) beendet.

Die Themengebiete des Interviewleitfadens der Primäruntersuchung sind in Tabelle 3 zusammenfassend dargestellt (Braun, 2004; Braun et al., i. V.).

5.1.3 Auswahl der Untersuchungseinheiten

Die Auswahl der Untersuchungseinheiten für die qualitativen Interviews beruhte – im Rahmen der umfangreicher angelegten Primäruntersuchung – auf einem *theoretischen Sampling* mit drei Auswahlritten: Erstens wurden im Rahmen einer *Vorstudie* 24 Vereine für die Gesamtuntersuchung ausgewählt. Zweitens wurde eine Fallgruppenauswahl durchgeführt, durch die aus den 24 Vereinen noch einmal sechs Vereine für die qualitative Teilstudie ausgewählt wurden. Drittens wurde eine *Fallauswahl* durchgeführt, in deren Ergebnis insgesamt 36 Mitglieder als Interviewpartner ausgesucht wurden.

1. Fragen zur Rekonstruktion der Vereinskariere
 - Erzählung über den Eintritt in den Verein
 - Erzählung über Erinnerungen an erste Erlebnisse im Verein
 - Erzählung über Veränderungen im Verlauf der Mitgliedschaft bezüglich
 - des Verhältnisses zu anderen Mitgliedern
 - der Veränderung der eigenen Aktivitäten
 - Aufnahme einer freiwilligen Tätigkeit oder Übernahme eines Amtes
 - Gründe für freiwilliges Engagement damals und heute
 - Voraussetzungen für die Aufnahme eines freiwilligen Engagements
2. Fragen zur aktuellen Vereinsaktivität
 - Beschreibung der eigenen Aktivität im Verein bezüglich
 - des Besuchs von geselligen Veranstaltungen
 - des Besuchs von Versammlungen
 - der Art und des Umfangs des freiwilligen Engagements
 - Beschreibung einer typischen Vereinsveranstaltung
 - Einfluss der Vereinsstrukturen auf Aktivitäten
3. Fragen zum Lernen und zum Transfer
 - Im Verein erworbene Kompetenzen
 - Anwendung erlernter Kompetenzen außerhalb des Vereins
 - Hilfe durch andere Mitglieder auch außerhalb des Vereins (soziales Netzwerk)
4. Kurzfragebogen
 - Alter, Familienstand, Anzahl der Kinder, höchster Schulabschluss, berufliche Stellung
 - Mitgliedschaftsdauer und Amtszeiten im Verein
 - Mitgliedschaften in anderen Vereinen

Tabelle 3: Themenschwerpunkte des Leitfadens der Primäruntersuchung (vgl. Braun et al., i. V.)

(1) Vorstudie

Im Rahmen einer umfangreichen Vorstudie wurden 24 Vereine für die Primäruntersuchung nach fünf varianzeinschränkenden Kriterien sowie einem inhaltlichen

Differenzierungskriterium ausgewählt. Die *varianzeinschränkenden Kriterien* dienten dazu, die Fülle an empirisch vorfindbaren Vereinen begründet einzuschränken und eine sinnvolle Auswahl zu ermöglichen (Braun, 2004; Braun et al., i. V.). Es wurden Vereine in die Auswahl einbezogen, die ...

- a. auf der *lokalen Ebene* operieren, d.h. keine Verbände oder überregional operierenden Vereine,
- b. über eine *formale Organisationsstruktur* verfügen, d.h. definierte Mitgliedschaftsverhältnisse ermöglichen, ohne allerdings bestimmte Personen aufgrund individueller Merkmale (z.B. nach Geschlecht oder sozialer Herkunft) auszuschließen,
- c. *klein* sind (80 – 140 Mitglieder) und überwiegend auf freiwilligem Engagement der Mitglieder und wenig hauptamtlichem Personal beruhen,
- d. bereits seit *längerem Bestehen* (mindestens fünf Jahre), da nur in diesen Organisationen binnen- und außenintegrative Leistungen zu beobachten sein dürften,
- e. in Städten existieren, wobei Potsdam und Münster als Untersuchungsorte gewählt wurden.¹⁷

Auf Grundlage dieser Kriterien wurde durch die Forschergruppe der Primäruntersuchung eine *Datenbank* mit in den Untersuchungsorten aktiven Vereinen erstellt (zu den Schwierigkeiten einer zentralen Erhebung von Vereinsdaten z.B. über das Vereinsregister vgl. Zimmer, 1996). Diese Datenbank beruhte einerseits auf einer intensiven Recherche z.B. bei Abteilungen der Stadtverwaltungen, bei Verbänden oder Organisationen zur Verleihung von „Ehrenamtspreisen“, bei Freiwilligenagenturen, im Internet, in Telefonbüchern, den Gelben Seiten oder Stadtmagazinen. Andererseits wurden *telefonische Interviews* mit Vertretern dieser Vereine geführt, in denen die beschriebenen varianzeinschränkenden Kriterien abgefragt wurden.

Neben den varianzeinschränkenden Kriterien wurde zur Auswahl der zu untersuchenden Vereine weiterhin ein *Differenzierungskriterium* eingeführt, dass sich auf deren satzungsmäßige Zielstellung bezog, die ebenfalls im Rahmen der telefonischen Interviews mit Vereinsvertretern erfragt wurde. In Anlehnung an

¹⁷ Die beiden Untersuchungsorte Potsdam und Münster wurden aus forschungspragmatischen und inhaltlichen Gründen für die Primäruntersuchung ausgewählt. Im Rahmen der Sekundäruntersuchung wird ein systematischer Vergleich der beiden Städte (bspw. im Sinne eines Ost-West Vergleichs) nicht durchgeführt. Dennoch wurden die Besonderheiten der beiden Städte in die Untersuchung einbezogen, in dem die soziokulturellen Besonderheiten (z.B. historische Fakten, wirtschaftliche Lage, politische Verhältnisse, Bevölkerungszusammensetzung), die in zwei Städteporträts zusammengefasst wurden (vgl. Braun et al., i. V.), bei der Analyse der Interviews beachtet wurden, wenn dies notwendig erschien.

eine ältere Vereinstypologie von Gordon & Babchuk (1959) wurden die Zielstellungen der Vereine in fremdbezogen und mitgliederbezogen unterschieden. Darüber hinaus wurden die mitgliederbezogenen Vereine in solche mit einem außenorientierten und einem binnenorientierten Organisationsziel unterteilt (vgl. Abbildung 6):

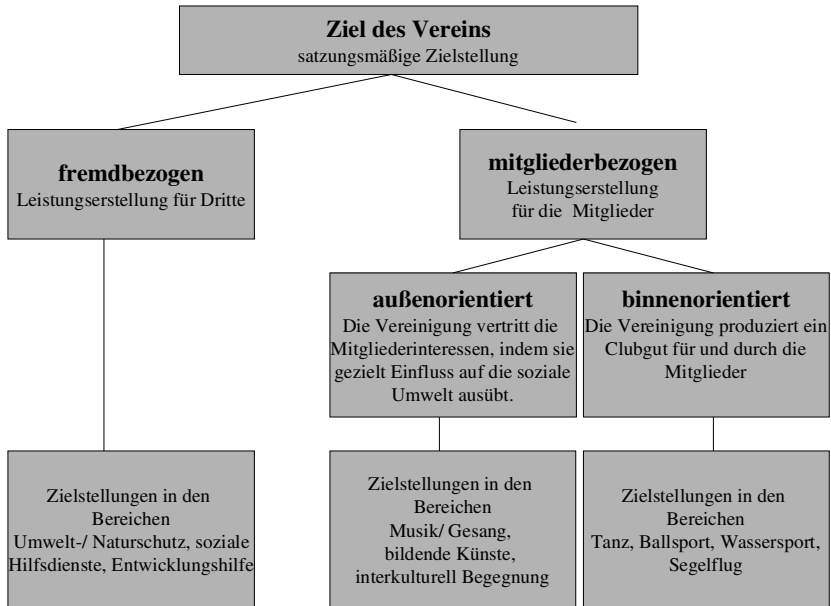


Abbildung 6: Auswahl der Vereine nach Zielstellung (vgl. Braun, 2004; Braun et al., i. V.)

- Während Vereine mit einer *fremdbezogenen Zielstellung* insbesondere Leistungen für Dritte erstellen (z.B. karitative Vereine, Umweltschutzvereine, Vereine für Entwicklungshilfe oder Hilfsdienste), erstellen solche mit *mitgliederbezogenen Organisationszielen* eine Leistung, die sich hauptsächlich an die Mitglieder selbst richten.
- Die Gruppe der Vereine mit mitgliederbezogenen Zielstellungen kann darüber hinaus in *außenorientiert* und *binnenorientiert* unterschieden werden. Während außenorientierte Vereine Mitgliederinteressen vertreten, indem sie versuchen, gezielt Einfluss auf die soziale Umwelt auszuüben (z.B. Arbeitslosen-

verbände, Bürgerinitiativen, politische Vereine etc.) produzieren binnenorientierte Vereine ein Clubgut, dass ausschließlich den Vereinsmitgliedern zu Verfügung steht und mit deren Ressourcen erstellt wird (z.B. Sportvereine).¹⁸

Fremdbezogene, außenorientierte und binnenorientierte Zielstellungen hätten, nach den Annahmen der Forschergruppe der Primäruntersuchung, einen wichtigen Einfluss auf die Beitrittsmotivation der Mitglieder. Während sich in fremdbezogenen Vereinen Menschen zusammenfänden, die sich gemeinsam für andere engagieren wollen, schließen sich in außen und binnenorientierten Vereinen Individuen zusammen, um Ressourcen zu bündeln und Druck auf die Umwelt auszuüben oder um ein Clubgut zu erstellen, das sie allein nicht oder nur mit sehr viel größerem Aufwand hätten produzieren können.

In Abbildung 6 ist die Differenzierung in fremdbezogene, außenorientierte und binnenorientierte Vereine im Überblick dargestellt.

(2) Fallgruppenauswahl

Aus forschungsökonomischen Gründen wurde das umfangreiche Sample von 24 Vereinen für die qualitative Teiluntersuchung noch einmal auf sechs Vereine reduziert. Hierfür wurden ein zeitliches, ein soziales, ein sachliches und ein forschungspragmatisches Auswahlkriterium formuliert (Braun, 2004; Braun et al., i. V.):

- *Zeitliches Kriterium:* Da nur bei einer längerfristigen und stabilen Mitgliedschaft eine prozesshafte Binnenintegration und damit verbunden eventuelle Lern- oder Transferprozesse zu erwarten sind, wurden Vereine ausgewählt, deren durchschnittliche Mitgliedschaftsdauer ≥ 3 Jahre betrug. Hierfür konnte auf Daten aus der Primäruntersuchung zurückgegriffen werden, in deren Rahmen eine quantitative Befragung aller Mitglieder der Vereine durchgeführt wurde (Braun, 2004; Braun et al., i. V.).
- *Soziales Kriterium:* Da die Teilnahme an Vereinsveranstaltungen und regelmäßige Interaktionen mit anderen Vereinsmitgliedern als weitere Voraussetzungen für den Erwerb von Fähigkeiten und Kompetenzen gelten können, wurden Vereine ausgewählt, deren Mitglieder einen hohen Aktivitätsgrad aufweisen. Bei der Ermittlung des Aktivitätsgrades wurde wiederum auf die quantitative Befragung aller Mitglieder der jeweiligen Vereine zurückgegriffen. Die Mitglieder sollten ihren Aktivitätsgrad dabei auf einer elfstufigen

¹⁸ Zur sprachlichen Vereinfachung wird im Folgenden von fremdbezogenen, außenorientierten und binnenorientierten Vereinen gesprochen.

Skala von „passives Mitglied“ bis „aktives Mitglied“ selbst einschätzen.¹⁹ Für die Fallgruppenauswahl wurden Vereine ausgewählt, deren durchschnittlicher Aktivitätsgrad ≥ 5 betrug.

- *Sachliches Kriterium:* Für die qualitative Studie wurden zu gleichen Teilen Vereine aus Münster und Potsdam sowie mit binnenorientierten, außenorientierten und fremdorientierten Zielstellungen herangezogen.
- *Forschungspragmatisches Kriterium:* Letztendlich wurden aus pragmatischen Gründen solche Vereine für die qualitative Untersuchung ausgewählt, in denen sich die Verantwortlichen als besonders kooperativ und interessiert an der Untersuchung gezeigt hatten.

	mitgliederbezogen		fremdbezogen
	binnenorientiert	fremdorientiert	
Potsdam	(1) Sportverein I ▪ Mitglieder 140 ▪ durchschnittlicher Aktivitätsgrad 6,06 ▪ durchschnittliche Mitgliedschaftsdauer 5,16 Jahre	(2) Musikverein ▪ Mitglieder 100 ▪ durchschnittlicher Aktivitätsgrad 7,79 ▪ durchschnittliche Mitgliedschaftsdauer 23,37 Jahre	(3) Denkmalschutzverein ▪ Mitglieder 103 ▪ durchschnittlicher Aktivitätsgrad 5,59 ▪ durchschnittliche Mitgliedschaftsdauer 5,54 Jahre
Münster	(4) Sportverein II ▪ Mitglieder 140 ▪ durchschnittlicher Aktivitätsgrad 7,64 ▪ durchschnittliche Mitgliedschaftsdauer 5,16 Jahre	(5) Kulturverein ▪ Mitglieder 72 ▪ durchschnittlicher Aktivitätsgrad 6,29 ▪ durchschnittliche Mitgliedschaftsdauer 19,47 Jahre	(6) karitativer Verein ▪ Mitglieder 104 ▪ durchschnittlicher Aktivitätsgrad 5,29 ▪ durchschnittliche Mitgliedschaftsdauer 3,38 Jahre

Tabelle 4: Auswahl der Vereine für die qualitative Teilstudie der Primäruntersuchung

Anhand dieser Kriterien wurden sechs Vereine ausgewählt, die in Tabelle 4 zusammengefasst dargestellt sind.

(3) Fallauswahl

Aus den in Tabelle 4 dargestellten sechs Vereinen wurden durch die Forschergruppe der Primäruntersuchung je sechs Mitglieder als Interviewpartner ausge-

¹⁹ Die genaue Frageformulierung lautete: „Würden Sie sich eher als ‚passives‘ oder als ‚aktives‘ Mitglied einschätzen? Bitte Stufen sie zwischen 0 ‚sehr passiv‘ oder 10 ‚sehr aktiv‘ ab“.

wählt. Diese Fallauswahl erfolgte in enger Zusammenarbeit und Absprache mit den Vorsitzenden bzw. Kontaktpersonen in den Vereinen. Ausschlaggebend für die Auswahl der Interviewpartner war der jeweilige Engagementgrad bzw. die Eingebundenheit in formale Gremien innerhalb des Vereins. Das Engagement in gewählten oder nicht gewählten Positionen – so die Annahme – habe einen wesentlichen Einfluss auf die Binnenintegration der Mitglieder. Es wurden je zwei Mitglieder ausgewählt, die:

- sich in *formellen Vorstandsämtern* für ihren Verein engagieren (z.B. Vorsitzender), in die sie gewählt wurden,
- sich *informell engagieren*, d.h. Positionen innehaben oder Tätigkeiten ausüben, für die man nicht gewählt werden muss und die auch keine Vorstandstätigkeiten sind (z.B. Übungsleiter oder Trainer),
- die sich zwar *aktiv* am Vereinsleben beteiligen, sich jedoch nicht für den Verein freiwillig engagieren.

Auf die Befragung von inaktiven Mitgliedern wurde verzichtet, da von diesen Personen keine Informationen zu einer prozesshaften Binnenintegration in den Verein erwartet wurden.

Im Verlauf der Interviewphase kam es bei der Auswahl der Interviewpartner allerdings zu Problemen, die dazu führten, dass der ursprüngliche Untersuchungsplan nicht eingehalten werden konnte:

Erstens waren in einem Verein (Kulturverein) keine informell engagierten Interviewpartner zu finden, da in dieser Organisation alle anfallenden Arbeiten und Steuerungsentscheidungen durch den Vorstand (der lediglich aus zwei Personen bestand) erledigt wurden. In diesem Verein wurde eine entsprechend größere Anzahl von aktiven aber nicht engagierten Mitgliedern interviewt.

Zweitens war in den beiden Vereinen mit fremdorientierten Zielstellungen (Denkmalschutzverein, karitativer Verein) die Mitgliedschaft an eine Tätigkeit (Betreuung Bedürftiger, Pflege eines denkmalgeschützten Ortes) geknüpft, die bereits ein freiwilliges Engagement darstellt, so dass in diesen Vereinen keine „lediglich“ aktiven Mitglieder interviewt werden konnten.

Drittens kam es in einigen Fällen zu Abstimmungsschwierigkeiten mit den Kontaktpersonen der Vereine. Hierdurch wurden zum Teil Interviewpartner vermittelt, die nicht die gewünschten Merkmale (formell engagiert, informell engagiert oder aktiv) aufwiesen.

Allerdings konnten diese Verzerrungen nicht mehr ausgeglichen werden, so dass die Aufteilung der Interviewten in die Gruppen formell engagiert (13 Interviewte), informell engagiert (15 Interviewte) und aktiv (8 Interviewte) ein Ungleichgewicht aufweisen.

Der gesamte Prozess des theoretischen Samplings ist in Abbildung 7 zusammenfassend dargestellt.

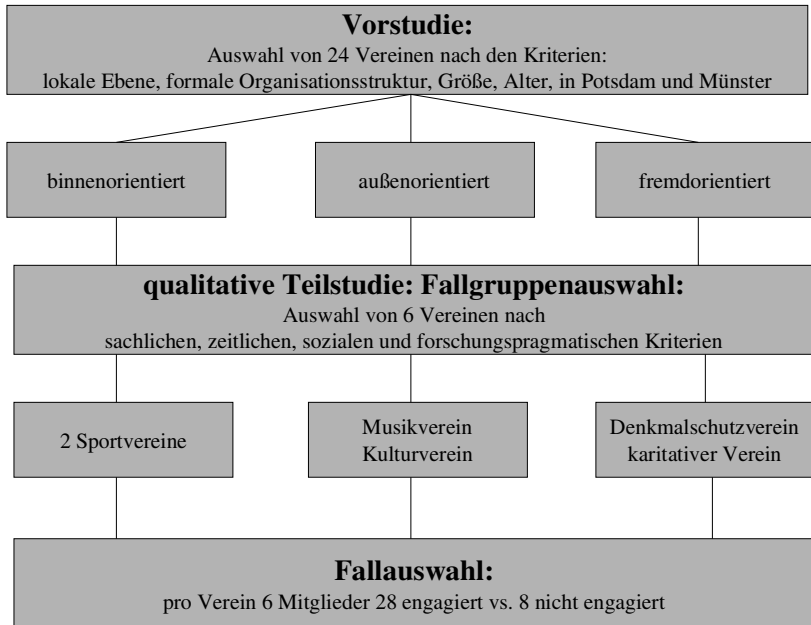


Abbildung 7: Zusammenfassende Darstellung des theoretischen Samplings im Rahmen der Primäruntersuchung

5.2 Auswertung der Interviews im Rahmen der Sekundäranalyse: Die Entwicklung einer empirisch begründeten Typologie

Im Folgenden wird die Auswertung der qualitativen Interviews im Rahmen der Sekundäranalyse beschrieben. Ziel war es, unterschiedliche Formen des Lernens durch freiwilliges Engagement in Vereinen in einer empirisch begründeten Typologie zu beschreiben.

Bei einer *Typologie* handelt es sich um das Resultat eines Gruppierungsprozesses von empirischen Merkmalen, wobei eine möglichst hohe Ähnlichkeit der einzelnen Elemente innerhalb eines Typus (interne Homogenität) und eine möglichst markante Unterschiedlichkeit der Typen untereinander (externe Heterogenität) angestrebt werden. Der Begriff des Typus kennzeichnet dabei die Teil-

bzw. Untergruppen, die in ihrer Gänze als Typologie bezeichnet werden (Kluge, 1999, S. 26f.).

Typologien stellen eine gehaltvolle und aussagekräftige, allerdings auch methodisch anspruchsvolle Form der Auswertung und Darstellung qualitativer Untersuchungsergebnisse dar (vgl. z.B. Kluge, 1999, 2000). Sie dienen einerseits dazu, die qualitativen „Datenmassen“ zu strukturieren und zu ordnen und damit die Auswertung der Daten und Darstellung der Ergebnisse zu erleichtern. Andererseits haben Typologien auch eine inhaltliche Funktion, denn sie ermöglichen es, das Zusammentreffen bestimmter Merkmale zur Hypothesengenerierung zu nutzen (vgl. Kluge, 1999, S. 43 u. 45).

Im Folgenden soll die Typenbildung, die im Rahmen der Sekundäranalyse der qualitativen Interviews vorgenommen wurde, dargestellt werden. Leitend waren dabei vier Arbeitsschritte (Kluge, 1999, S. 260ff.; 2000), die im folgenden einerseits theoretisch und andererseits mit Bezug auf diese Arbeit beschrieben werden.

(1) Erarbeitung relevanter Vergleichsdimensionen

Im ersten Arbeitsschritt geht es darum zu bestimmen, anhand welcher Merkmale eine Typologie gebildet werden soll. Diese Merkmale sind es, nach denen sich die Typen untereinander unterscheiden (externe Heterogenität) und die Fälle eines einzelnen Typus ähneln (interne Homogenität). Die Merkmale werden dabei einerseits theoretisch durch die Forschungsfrage der Untersuchung bestimmt und andererseits durch Einzelfallanalysen, Fallvergleiche oder thematisches Kodieren empirisch erarbeitet (Kluge, 1999, S. 267ff.).

Im Rahmen der vorliegenden Sekundäranalyse zum Lernen durch freiwilliges Engagement in Vereinen wurden der *Lerninhalt*, die *Lernform* sowie die Möglichkeiten des *Transfers des Gelernten* in die Außenwelt des Individuums, die als Forschungsfragen der empirischen Untersuchung in Kapitel 3.4 formuliert wurden, als Vergleichsdimensionen herangezogen (die Forschungsfrage nach dem Handlungskontext, in dem gelernt wird, wird in Analyseschritt drei aufgenommen).

Um Informationen zu den Vergleichsdimensionen Lerninhalt, Lernform und Transfer des Gelernten erarbeiten zu können, wurden die vollständig transkribierten Interviews in das Analyseprogramm für qualitative Sozialforschung MaxQDA übertragen und durch kodierende Verfahren (Flick, 2002, S. 257) bearbeitet. Hierbei wurden die Interviewtranskripte zunächst nach aussagekräftigen Textstellen zu den drei Vergleichsdimensionen (Lerninhalt, Lernform und Transfer) durchsucht. Danach wurden die gefundenen Textstellen einer Feinanalyse unterzogen, in deren Rahmen sie miteinander verglichen und auf Ähnlichkeiten und Unterschiede hin untersucht wurden. Auf diese Weise konnten vier

Lerninhalte (Fachwissen, Gesellschaftswissen, personenbezogene Eigenschaften und soziale Kompetenzen sowie Organisationsfähigkeiten, vgl. Kap. 6.1) sowie zwei Formen des Transfers (aus dem Verein hinaus bzw. in den Verein hinein, vgl. Kap. 6.3) beschrieben werden. Die Textstellen zur Lernform wurden den theoretisch erarbeiteten Ausprägungen formelles Lernen, selbstgesteuertes Lernen und inzidentelles Lernen zugeordnet (vgl. Kap. 6.2).

(2) Gruppierung der Fälle und Analyse empirischer Regelmäßigkeiten

Nach der Erarbeitung relevanter Vergleichsdimensionen und deren Ausprägungen werden die vorliegenden empirischen Fälle anhand dieser Merkmale zu Gruppen geordnet. Hierfür kann das Verfahren des *Merkmalsraumes* nach Barton und Lazarsfeld (Barton & Lazarsfeld, 1979; Lazarsfeld, 1937, vgl. im Überblick Kluge, 1999, S. 237) verwendet werden, bei dem alle Merkmale mit ihren jeweiligen Ausprägungen in eine mehrdimensionale Kreuztabelle notiert werden. Aus dieser Kreuztabelle, die den gesamten Merkmalsraum darstellt, lassen sich dann alle theoretisch vorstellbaren Typen ansehen (vgl. linke Seite in Tabelle 5).

		Merkmal C					Merkmal C		
Merkmal A	Merkmal B	C1	C2	C3	Merkmal A	Merkmal B	C1	C2	C3
A1	B1	Typ 1	Typ 2	Typ 3	A1	B1	Fall 1	-	-
	B2	Typ 4	Typ 5	Typ 6		B2	-	Fälle 10, 17	Fälle 2, 12
	B3	Typ 7	Typ 8	Typ 9		B3	Fälle 5, 20	Fall 9	Fälle 8, 13, 18
A2	B4	Typ 10	Typ 11	Typ 12	A2	B4	-	Fälle 4, 11, 16	-
	B5	Typ 13	Typ 14	Typ 15		B5	Fälle 6, 15	-	-
	B6	Typ 16	Typ 17	Typ 18		B6	-	Fall 7	Fälle 3, 14, 19

Tabelle 5: Dreidimensionaler Merkmalsraum mit den Merkmalen A (zwei Ausprägungen), B (drei Ausprägungen) und C (drei Ausprägungen) (linke Seite) und Zuordnung von 20 Fällen (rechte Seite).

In einem weiteren Schritt werden dem Merkmalsraum nun die empirisch vorfindbaren Fälle (Interviewte) zugeordnet, so dass eine Gruppierung entsteht (vgl. rechte Seite in Tabelle 5).

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung zum Lernen durch freiwilliges Engagement in Vereinen wurde – anhand der in Schritt eins erarbeiteten Merkmale Lerninhalt, Lernform und Transfer des Gelernten in die Außenwelt – ein dreidimensionaler Merkmalsraum erstellt und die vorliegenden 36 empirischen Fälle diesem zugeordnet. Allerdings konnte auf Grundlage dieses Merkmalsraums keine sinnvolle Gruppenbildung vorgenommen werden, da sich die Fälle zu stark über den gesamten Merkmalsraum verteilten und keine interpretierbare Häufung von Fällen in bestimmten Zellen anzutreffen war.

	formelles Lernen	selbstgesteuertes Lernen	inzidentelles Lernen	kein Lernen
Fachwissen	Gruppe eins: 12 Fälle			Gruppe 3: 4 Fälle
personenbezogene Eigenschaften und soziale Kompetenzen			Gruppe 2 20 Fälle	
Gesellschaftswissen				
Organisationsfähigkeiten				

Tabelle 6: Zweidimensionaler Merkmalsraum mit den Merkmalen Lerninhalt und Lernform sowie 36 Fällen in drei Gruppen

Aus diesem Grund wurde der Merkmalsraum vereinfacht, indem nur die beiden Merkmale Lerninhalt und Lernform einbezogen sowie bestimmte Zellen zusammengefasst wurden. Ein solches Zusammenfassen wird von Barton & Lazarsfeld als *Reduktion* bezeichnet (Barton & Lazarsfeld, 1979; Lazarsfeld, 1937, vgl. zusammenfassend Kluge, 1999, S. 100ff.), für die es zwei mögliche Gründe geben kann: Sie dient zum einen der *Vereinfachung*, denn weniger Gruppen lassen sich einfacher interpretieren als viele. Zum anderen kann eine solche Reduktion *funktional* sein, da es auf einen Zusammenhang hinweist, wenn viele empirische Fälle zu wenigen Gruppen zusammengefasst werden können. Allerdings besteht bei einer Reduktion des Merkmalsraums die Gefahr, dass Informationen verloren gehen. So musste in diesem Fall auf das Merkmal Transfer des

Gelernten verzichtet werden, das zwar im empirischen Teil (vgl. Kap. 6.3) noch deskriptiv beschrieben wird, aber nicht in die Typenbildung eingeflossen ist.

In Tabelle 6 ist der reduzierte Merkmalsraum mit den Merkmalen Lerninhalt und Lernform sowie der Verteilung von 36 Fällen auf drei Gruppen dargestellt.

(3) Analyse der inhaltlichen Sinnzusammenhänge und Typenbildung

Ein weiterer Arbeitsschritt der Typenbildung besteht in der Aufdeckung und Analyse inhaltlicher Zusammenhänge zwischen den zu Gruppen zusammengefassten Fällen. Ziel hierbei ist es zu verstehen, aus welchen inhaltlichen Gründen bestimmte Fälle zu Gruppen zusammengefasst werden konnten, welche Zusammenhänge zwischen den Fällen einer Gruppe bestehen und welche markanten Unterschiede zu den Fällen anderer Gruppen vorkommen. Dieser Arbeitsschritt ist von hoher Bedeutung denn Typologien, die auf qualitativen Daten beruhen, können sich aufgrund ihrer meist geringen Fallzahlen nicht damit zufrieden geben, Fälle zu Gruppen zusammenzufassen. Die Stärke qualitativer Daten liegt in der Generierung von Theorien darüber, warum bestimmte Fälle zu Gruppen zusammengefasst werden können.

Im Rahmen der vorliegenden Studie zum Lernen durch freiwilliges Engagement in Vereinen wurden intensive Fallinterpretationen und Fallvergleiche innerhalb der gebildeten Gruppen durchgeführt. Auf diese Weise konnten sieben Typen des Lernens im Rahmen des freiwilligen Engagements in Vereinen herausgearbeitet werden, die in den Kapiteln 6.5, 6.6 und 6.7 dieser Arbeit vorgestellt werden. Diese Typen zeichnen sich dadurch aus, dass sie auf eine ähnliche (typische) Weise formelle, selbstgesteuerte bzw. inzidentelle Lernprozesse durchlaufen und dabei ähnliche Inhalte (Fachwissen, Gesellschaftswissen, Organisationsfähigkeit, personenbezogene Eigenschaften und soziale Kompetenzen) erwerben.

(4) Charakterisierung der gebildeten Typen

Der letzte Schritt der Typenbildung besteht darin, die Typologie mit ihren Vergleichsdimensionen, der Gruppierung der Fälle sowie den inhaltlichen Sinnzusammenhängen darzustellen und zu charakterisieren. Dies kann auf dreierlei Wegen geschehen (Gerhardt, 1991, S. 58ff.): Erstens können reale Prototypen beschrieben werden, an denen sich die Besonderheiten eines Typus prägnant aufzeigen lassen und Unterschiede zu anderen Typen deutlich gemacht werden können. Zweitens können Idealtypen beschrieben werden, die es erlauben individuelle Abweichungen eines jeden Falles von diesem konstruierten Idealbild zu

beschreiben. Drittens kann die Aufmerksamkeit auf Extremtypen gelenkt werden, die sich möglichst prägnant voneinander unterscheiden.

In dieser Arbeit werden die gebildeten Typen jeweils durch die genaue Beschreibung eines besonders aussagekräftigen realen Falles (Prototyp) dargestellt (vgl. Kapitel 6.5, 6.6 und 6.7), aus dem sich besonders gut erkennen lässt, auf welche Weise die Befragten neue Fähigkeiten und Wissensbestände erwerben konnten.

5.3 Aussagekraft und Limitierung der Daten im Hinblick auf die Fragestellung der Studie

Auf der Basis der beschriebenen qualitativen Daten und Auswertungsmethoden werden in dieser Studie Antworten auf die Forschungsfragen nach dem Lernen durch freiwilliges Engagement in Vereinen gegeben. Dabei weist das Datenmaterial sowohl Vor- als auch Nachteile auf, die bei der Interpretation und Generalisierung der Daten zu beachten sind. Diese Vor- und Nachteile betreffen a) die verwendeten qualitativen Methoden, b) die querschnittliche Erhebung von Lernprozessen und c) das spezielle Design der Studie als Sekundäranalyse eines existierenden Datensatzes.

- a. *Qualitative Methoden:* Als Vorteil für die vorliegende Arbeit ist zu werten, dass das Datenmaterial im Rahmen der Primäruntersuchung mit Hilfe qualitativer Methoden erhoben wurde. Qualitative Methoden sind aufgrund ihrer Offenheit gegenüber den individuellen Einstellungen und Meinungen der Befragten und aufgrund ihres hypothesengenerierenden Charakters geeignet, explorative Fragestellungen zu bearbeiten, die darauf abzielen, einen Forschungsgegenstand zu beschreiben, über den bisher nur wenig empirisches Wissen vorliegt (vgl. z.B. Bortz & Döring, 2002; Erzberger, 1998). Auch mit der Auswertungsmethode der qualitativen Typenbildung ist es möglich, neue Theorien und Hypothesen zu einem Forschungsgegenstand zu entwickeln. Da bisher nur wenig empirisches Wissen zum Thema „Lernen durch freiwilliges Engagement in Vereinen“ vorliegt (vgl. Teil 3), scheinen qualitative Methoden also geeignet für die vorliegende explorative Untersuchung.

Allerdings untersuchen qualitative Studien aufgrund dieses hypothesengenerierenden Charakters sowie aufgrund ihres hohen Erhebungs- und Auswertungsaufwandes meist nur eine kleine Zahl von Fällen. Daher ist eine Generalisierung der Ergebnisse auf größere Grundgesamtheiten oftmals nicht möglich. Auch im Rahmen dieser Arbeit können keine Aussagen in

Bezug auf die Häufigkeit des Vorkommens der gefundenen Typen in der empirischen Realität gemacht werden. Solche Fragen könnten – aufbauend auf den hier gefundenen Ergebnissen – mit Hilfe von quantitativen, hypothesenprüfenden Methoden beantwortet werden (vgl. Erzberger, 1998).

- b. *Querschnittsuntersuchung*: Die qualitativen Daten wurden im Rahmen der Primärstudie mit dem Ziel erhoben, retrospektive Erzählungen über verschiedene Stationen der „Vereinskarriere“ zu stimulieren. Dabei wurden die Befragten gebeten, alle Aussagen durch konkrete Erlebnisse und Begebenheiten zu untermalen, um die Erzählungen soweit wie möglich auf der Ebene konkreter Handlungen zu halten und aktuelle subjektive Einstellungen und Meinungen möglichst zu unterdrücken. Auf diese Weise sollte herausgearbeitet werden, inwieweit bestimmte Einflüsse der freiwilligen Mitarbeit im Verein einen Kompetenzerwerb bzw. einen Lernprozess bei den Befragten stimuliert haben. Diese Methode weist im vorliegenden Zusammenhang den Vorteil auf, dass im Rahmen des Auswertungsprozesses konkrete Aspekte des Vereins bzw. des freiwilligen Engagements herausgearbeitet werden können, durch die (aus der subjektiven Sicht der Interviewten) ein Lern- oder Kompetenzerwerb ausgelöst wurde.

Als ein Nachteil muss in diesem Zusammenhang das querschnittliche Design der Primärstudie gewertet werden. Versteht man Lernen als die Veränderung von Verhaltensdispositionen zwischen zwei Zeiträumen, so lassen sich Lernprozesse am ehesten durch eine Längsschnittuntersuchung mit zwei Messzeitpunkten erheben. Während bei Querschnittsuntersuchungen immer davon ausgegangen werden muss, dass die retrospektiven Erzählungen durch aktuelle Einstellungen und Sichtweisen subjektiv verzerrt werden, kann durch den Vergleich der Verhaltensrepertoires zu zwei Zeitpunkten besser auf Lern- und Kompetenzerwerbsprozesse geschlossen werden. Die im Folgenden (Teil 4) präsentierten Ergebnisse müssen in so fern immer vor dem Hintergrund gewertet werden, dass die Darstellungen und Erinnerungen der Interviewten durch aktuelle subjektive Einstellungen und Meinungen verzerrt sein könnten und somit keine Lernprozesse untersucht wurden, sondern aktuelle Meinungen und Einstellungen zu diesen.

- c. *Sekundäranalyse*: Die Sekundäranalyse bereits bestehender (qualitativer oder quantitativer) Datensätze zu anderen Fragestellungen ist in den Sozialwissenschaften nicht ungewöhnlich (Bortz & Döring, 2002, S. 374, speziell für qualitative Daten vgl. Corti et al., 2000; Corti, Witzel & Bishop, 2005). Sekundäranalysen weisen den Vorteil auf, dass der Aufwand der Datenerhebung gering ist, dass die Untersuchungsgruppe nicht durch ein Übermaß an sozialwissenschaftlicher Umfrageforschung „belastet“ wird und dass der Informationsgehalt vorhandener Datensätze besser ausgenutzt

werden kann. Entscheidend für die Frage, ob ein Datensatz für eine Sekundäranalyse geeignet ist, ist die inhaltliche Nähe der Fragestellungen zwischen Primär- und Sekundärstudie. Eine solche inhaltliche Nähe war im vorliegenden Fall gegeben (vgl. auch Abschn. 5.1.1). Die Frage nach dem Erwerb von Kompetenzen im Zuge der prozesshaften Integration in die Vereinsgemeinschaft sowie des Transfers von Kompetenzen von der Innenwelt des Vereins in die Außenwelt des Individuums, die durch die qualitative Teilstudie der Primäruntersuchung analysiert werden sollten, ähneln der hier bearbeiteten Fragestellung zum Lernen durch freiwilliges Engagement in Vereinen.

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass sich der vorliegende qualitative Datensatz für eine Sekundäranalyse zum Thema „Lernen durch freiwilliges Engagement in Vereinen“ eignet, da die Fragestellungen sowohl der Primär- als auch der Sekundäruntersuchung einander ähneln. Durch die retrospektiven Erzählungen zu typischen Stationen der Vereinskariere (Eintritt, erste Erlebnisse und Eindrücke, Aufbau von Freundschaften, Aufnahme von freiwilligen Tätigkeiten) können Einflüsse des Vereins und des freiwilligen Engagements auf Kompetenzerwerbsprozesse aus der subjektiven Sicht der Befragten rekonstruiert werden.

Bei der Interpretation der Daten ist allerdings zu beachten, dass aufgrund der explorativen qualitativen Analyse eine Generalisierung der Daten nur bedingt möglich ist und dass die Aussagen der Interviewten aufgrund der retrospektiven querschnittlichen Erhebung möglicherweise durch aktuelle subjektive Einstellungen und Meinungen beeinflusst wurden.

6 Empirische Ergebnisse zum Lernen durch freiwilliges Engagement in Vereinen: Lerninhalte, Lernformen und Typologie des Lernens

Wie im vorangegangenen Teil der Arbeit dargestellt, wurden die qualitativen Interviews der Untersuchung mit dem Ziel ausgewertet, eine empirisch begründete Typologie zum Lernen durch freiwilliges Engagement in Vereinen zu bilden. Diese Typologie wird im Folgenden dargestellt.

Zunächst werden die Merkmale beschrieben, die die Grundlage der Typologie bilden. Dies sind der *Lerninhalt* (vgl. Kap. 6.1), die *Lernform* (vgl. Kap. 6.2) sowie der *Transfer des Gelernten in die Außenwelt* (vgl. Kap. 6.3, dieses Merkmal wird aus methodischen Gründen im Rahmen der Typenbildung nicht weiter verfolgt, sondern nur dargestellt vgl. hierzu auch Kap. 5.2).

Daraufhin wird die Typologie des Lernens durch freiwilliges Engagement in Vereinen vorgestellt, die durch die Auswertung der Interviews erarbeitet werden konnte (vgl. Kap. 6.5, 6.6 und 6.7). Diese Typen repräsentieren Gruppen von Fällen (Interviewten), die auf eine ähnliche Weise durch formelle, selbstgesteuerte und inzidentelle Lernprozesse Fachwissen, Gesellschaftswissen, Organisationsfähigkeiten, personenbezogene Eigenschaften und soziale Kompetenzen erworben haben bzw. bei denen das Lernen auf eine typische Weise behindert wurde.

Indem diese Typen in einem letzten Schritt (vgl. Kap. 6.9) vor dem Hintergrund der idealtypischen Strukturbesonderheiten des Vereins (vgl. Teil 2) interpretiert werden, wird die Frage beantwortet, inwieweit der Verein als struktureller Handlungskontext das Lernen seiner freiwillig engagierten Mitglieder ermöglicht, fördert oder behindert.

6.1 Inhalte des Lernens durch freiwilliges Engagement in Vereinen

Im Folgenden werden die Inhalte, die die befragten Vereinsmitglieder durch Lernprozesse im Rahmen des freiwilligen Engagements in Vereinen erwerben konnten, ausführlich dargestellt. Aus den qualitativen Interviews konnten vier Lerninhalte herausgearbeitet werden, die mit den Begriffen „*Fachwissen*“ (vgl.

Abschn. 6.1.1), „*Gesellschaftswissen* (vgl. Abschn. 6.1.2), „*personenbezogene Eigenschaften und soziale Kompetenzen*“ (vgl. Abschn. 6.1.3) sowie „*Organisationsfähigkeiten*“ (vgl. Abschn. 6.1.4) bezeichnet werden. Darüber hinaus wird darauf eingegangen, inwieweit für den Erwerb des jeweiligen Lerninhalts ein bestimmter Engagementgrad (aktiv vs. freiwillig engagiert) nötig ist und ob die Wissensbestände und Kompetenzen in allen Vereinen, unabhängig von ihrer satzungsmäßigen Zielstellung (binnenorientiert, außenorientiert, fremdorientiert), erworben werden können.

6.1.1 Lerninhalt: Fachwissen

Ein erster wichtiger Lerninhalt, den die befragten freiwillig engagierten Vereinsmitglieder durch die Ausübung ihrer Tätigkeit erwerben können, ist *Fachwissen* zu bestimmten Themengebieten. Hierbei handelt es sich um Wissensbestände, die es den Befragten ermöglichen, ihr freiwilliges Engagement in Vereinen mit mehr Grundwissen und allgemeinem Verständnis für die bearbeitete Thematik (z.B. Sport, Restauration, Musik etc.) auszuüben.

Das Fachwissen kann noch einmal differenziert werden in a) *tätigkeitsbezogenes Fachwissen* und b) *allgemeine Fachwissensbestände*.

a) *Tätigkeitsbezogenes Fachwissen*: Als „tätigkeitsbezogen“ wird ein solches Fachwissen bezeichnet, das der satzungsmäßigen Zielstellung des Vereins bzw. dem eigentlichen Betätigungsfeld des freiwilligen Engagements entspricht. Im Folgenden werden einige Beispiele zum Erwerb von tätigkeitsbezogenem Fachwissen aus binnenorientierten Sportvereinen, außenorientierten Kultur- und Musikvereinen und einem fremdbezogenen Denkmalschutzverein dargestellt.

Zunächst einige Beispiele aus binnenorientierten *Sportvereinen*, in denen sich das tätigkeitsbezogene Fachwissen, das die Befragten erlernen konnten, auf den Bereich Sport (Trainingsmethoden, Bewegungsabläufe, neue Sportarten etc.) bezieht:

„Und ja, dann habe ich mir überlegt, wie ich die Stunde aufbaue, was ich mache. Hab das auch im Laufe der Jahre ein bisschen verändert und weiterentwickelt, wenn man so sagen kann. Ich habe vorher zum Beispiel nicht so viel Aerobic gemacht, weil ich selber nicht so firm drin war. Ich habe mir das dann irgendwie angeeignet. Hab' da ein paar Kurse gemacht. Und jetzt mache ich eben richtig `ne halbe Stunde erst Aerobic zur Erwärmung und dann noch ein bisschen Kraft, Muskulaturaufbau und so auf der Matte ein bisschen Entspannung“ (Interview Frau H., Sportvereinsmitglied).

„Und da habe ich natürlich auch reingeguckt, um mir Anregungen zu holen vielleicht noch für Trainingseinheiten, was man noch für Übungen machen könnte, gerade für die Kleinen. Weil für die Kleinen gehen natürlich einige Übungen, die man im Erwachsenenbereich macht, gar nicht. Also weil man ja auch bei diesen Kleinen auf Kondition überhaupt noch nicht achten sollte. Diese Konditionsarbeit also viel Laufen und so ist ja Quatsch. Die Kleinen müssen mit dem Ball arbeiten, damit sie überhaupt erstmal die Balltechnik haben, damit sie überhaupt erstmal ja mit dem Ball irgendwas anfangen können, rechts-links, schießen und so weiter“ (Interview Herr N., Sportvereinsmitglied).

Auch in *Kultur- oder Musikvereinen* mit außenorientierten Zielstellungen können die Mitglieder Fachwissen erwerben, das mit dem Tätigkeitsfeld des Engagements bzw. des Vereins korrespondiert. Hier sind es Kenntnisse und Fertigkeiten in den Gebieten Schauspiel und Musik, die die befragten freiwillig Engagierten im Rahmen ihrer Vereinstätigkeit erlernen konnten:

„Ja, mich als Schauspieler zu verbessern oder so, ne. Also ich denke schon, dass ich da `nen gewissen Prozess durchschritten habe. Also wenn ich bedenke, wie ich bei den ersten Probeterminen da rumgehampelt bin. Dann hat sich das schon verbessert, auf jeden Fall“ (Interview Herr J., Mitglied in einem Kulturverein).

„Das meiste eigentlich musikalisch: das Blatt singen, auch das stimmliche sich Einordnen, Singen ist ja keine Solokarriere, nicht. Man muss sich also bewusst sein, dass man einer von vielen ist. Und darum sehe ich auch eigentlich den persönlichen Gewinn, dass man lernt, so in einer Gemeinschaft, seinen Part zu singen. Das ist immer `ne Form der Einordnung, auch der Rücksichtnahme“ (Interview Frau Q., Mitglied in einem Musikverein).

„Beim Singen habe ich das in der Tat wohl gemerkt. Nach Noten singen, glatt singen, habe ich auch hier gelernt. Habe ich also dann gemacht.“ (Interview Herr W., Mitglied in einem Musikverein).

In den *fremdbezogenen Vereinen*, berichten die Befragten ebenfalls von Lernprozessen, die sich auf tätigkeitsbezogene Wissensbestände beziehen. Hier handelt es sich beispielsweise um Inhalte aus dem Bereich Denkmalschutz bzw. um historisches Wissen, das das geschützte Objekt betrifft:

„Natürlich hat sich das intensiviert auch noch, dass man die Kenntnisse über dieses Objekt, ja und auch über die Stadt allgemein, dass man viele Sachen intensiver liest dazu, ne. Also das kann man schon sagen. Ja“ (Interview Frau F., Mitglied in einem Denkmalschutzverein).

Tätigkeitsbezogene Fachwissensbestände können von *allen Vereinsmitgliedern* – unabhängig, ob sie freiwillige Arbeiten für den Verein übernehmen oder „lediglich“ aktiv am Vereinsleben teilnehmen – erworben werden.

b) *Allgemeines Fachwissen*: Der Erwerb von Fachwissen bezieht sich jedoch nicht nur auf die jeweilige Zielstellung des Vereins bzw. auf das Tätigkeitsfeld des Engagements. Die Mitglieder erwerben auch auf anderen „allgemeinen“ Gebieten Fachwissen, wenn es für den Verein und für die Umsetzung von dessen Zielen nötig erscheint. Die folgenden Interviewbeispiele zeigen, wie die Befragten sich Wissen über die Organisation einer ABM Maßnahme, Computerkenntnisse sowie bautechnisches Wissen aneignen, um damit die Aktivitäten des Vereins zu unterstützen:

„Wir haben ja seit 1999 mit ABM-Kräften gearbeitet, um ein Betreiber-Konzept zu entwickeln. Also das musste ja, so was fällt ja nicht vom Himmel, sondern muss ja alles durchdacht werden: Von der Werbung über Personalstrukturen und Veranstaltungsreihen und Preisgeflechte und und und. Das ist als ABM-Maßnahme entwickelt worden für dieses Konzept. Und na ja, ich meine das hat man nachgefragt beim Arbeitsamt, ne“ (Interview Herr P., Mitglied in einem Denkmalschutzverein).

„Da ich mit dem Computer bisher nicht umgehen konnte und da doch das ein oder andere auch mal machen musste, hab ich `ne Motivation gehabt, mich beispielsweise auch mal mit Excel zu beschäftigen und wie das da wohl gehen mag und so. Ich kann da jetzt so ein paar Funktionen. Das hätte ich ohne den Verein sicher nicht gemacht“ (Interview Frau W., Mitglied in einem Denkmalschutzverein).

„Na gut, letztendlich wird man ja dann von Situation zu Situation gestoßen und muss dann irgendwie versuchen, sich da durchzubeißen. Also was weiß ich, man braucht `ne Baugenehmigung, man braucht irgendwie eine Zertifizierung und der TÜV muss abgenommen werden. Es musste, was weiß ich, dann nachher noch tonnenweise Sand ran gekarrt werden auf das Gerüst unten, damit irgendwie ein Gegengewicht ist, damit es nicht weggeweht wird. Und solche Geschichten. Und das, würde ich sagen, ergibt sich dann, wenn man den nötigen Biss hat, sich da nicht abschrecken zu lassen von der einen oder anderen manchmal etwas absurden Bürokratie“ (Interview Herr Y., Mitglied in einem Denkmalschutzverein).

Diese allgemeinen Wissensbestände werden vor allem von Befragten erworben, die sich in ihren Vereinen z.B. als Amtsträger, Vorstandsmitglieder etc. engagieren. Während das tätigkeitsbezogene Wissen von allen Mitgliedern erworben werden kann, scheint es eines *hohen Engagementgrades* zu bedürfen, um sich aus der Tätigkeit für den Verein auch weitergehende, allgemeine Wissensbestände aneignen zu können. Allgemeines Fachwissen kann aber in *allen Vereinen*, unabhängig von der satzungsmäßigen Zielstellung, erworben werden.

6.1.2 Lerninhalt: Gesellschaftswissen

Als *Gesellschaftswissen* werden Lerninhalte bezeichnet, die sich auf allgemeine gesellschafts- oder sozialpolitische Themengebiete beziehen. Solche gesellschaftspolitischen Themengebiete, zu denen sich die befragten Vereinsmitglieder neues Wissen aneignen konnten, sind a) *Armut*, b) *Integration von Menschen mit Migrationshintergrund* und c) *Unterschiede zwischen den neuen und alten Bundesländern*. Durch das freiwillige Engagement werden die Befragten auf diese sozialen oder politischen Problemstellungen aufmerksam und machen Erfahrungen und eignen sich neue Kenntnisse an. Hierdurch kommen sie zu einer differenzierteren Einstellung gegenüber Benachteiligten, Menschen mit Migrationshintergrund und im Hinblick auf Unterschiede zwischen den neuen und den alten Bundesländern.

a) *Armut*: Einige der Befragten konnten durch ihre Vereinsaktivität neue Erfahrungen in Bezug auf Armut in der Gesellschaft machen. Durch das freiwillige Engagement in ihren Vereinen wurden sie auf die Situation und die Probleme von Wohnungslosen bzw. Bedürftigen aufmerksam und konnten mehr über diese Menschen erfahren.

„Normalerweise im Alltag hat man zu diesen Personengruppen keinen Kontakt. Und dann bildet man sich seine Meinung, irgendwo liest man sie oder hört sie oder irgendeiner weiß es. Und wenn man dann also jetzt mal hier so mitbekommt wie dann so Leute sind. ... Ja gut, also insofern kriegt man vielleicht ein bisschen eine andere Sichtweise dazu. Man kann, wenn man irgendwo anders ist auch aus eigener Erfahrung mit diskutieren und muss nicht sagen: ‚Das habe ich mal gehört und mal gelesen.‘ Und wie da immer so Parolen verbreitet werden, die da nicht stimmen“ (Interview Herr W., Mitglied in einem karitativen Verein).

„Das hat dazu beigetragen, auch durch den Verein, nun plötzlich die Stellen zu sehen, wo diese Leute leben, diese Klientel, wo sie wohnen. Was man früher gar nicht zur Kenntnis genommen hat. Da hat man seine eigene Familie, zur Bank, in Supermarkt, ja in die Innenstadt. Aber da tauchen die Leute ja nicht auf. Die sind ja meistens doch mehr am Rande... in Gegenden, die man erst oder die ich erst durch den Verein kennen gelernt habe“ (Interview Herr Q., Mitglied in einem karitativen Verein).

b) *Integration von Menschen mit Migrationshintergrund*: In ganz ähnlicher Weise wie beim Thema Armut konnten die befragten Vereinsmitglieder durch ihr freiwilliges Engagement neue Erfahrungen im Umgang mit Menschen mit Migrationshintergrund machen. Wiederum ist es die Aufmerksamkeit und Sensibilisierung für die Probleme anderer Menschen in der Gesellschaft, die die Befragten durch ihre Vereinsmitgliedschaft ausbauen bzw. entwickeln konnten.

„Ja, eine etwas andere Sicht- oder vertiefte Sichtweite, was diese Ausländerproblematik anbetrifft, ne. Man kann jetzt nicht mehr sagen: ‚Die taugen alle nichts und die wollen alle nichts und die können auch nicht!‘ Wir haben hier sehr tüchtige, die Russlanddeutschen, die wir haben, das sind ja tüchtige Leute“ (Interview Herr W., Mitglied in einem karitativen Verein).

„Ich hätte mir auch nicht vorgestellt, wie dann so Aussiedler oder Asylbewerber wohnen. Also das war eine Katastrophe von den hygienischen Verhältnissen her. Und dass wir eigentlich hier ne ganze Menge Leute haben, die gar nicht bei uns integriert werden. Wenn man mal da hin kommt und sieht, wie viel Leute da so rumhängen, die kaum deutsch sprechen. Die Kinder, ich weiß nicht, ob die zur Schule gehen. ... Was ich mir so hab nicht vorstellen können, dass wir so viele Leute haben offensichtlich in der Bundesrepublik, die gar nicht integriert werden, die vielleicht auch gar nicht wollen, aber auch sich niemand drum kümmert, ne“ (Interview Herr W., Mitglied in einem karitativen Verein).

„Ja, für mich auch, grad auch im Umgang mit Ausländern. Also was für unterschiedliche Erfahrungen man da auch macht. Also jetzt mit den Personen direkt, hab ich auch ganz unterschiedliche Erfahrungen gemacht: Ganz positive, aber auch negative. Und auch wie gehen andere Mitspieler damit um? Also dass die teilweise erschreckend voreingenommen sind oder auch auf der anderen Seite vorbildlich offen sind, wo ich dann sage: ‚Oh, da könnte ich mir noch `ne Scheibe von abschneiden‘. ... Also da muss ich sagen, das sind ja vor allem die Berufsgruppen oder die Gruppen auch, mit denen man im täglichen Leben ja doch noch nicht so in Berührung kommt. Das heißt im Studium“ (Interview Herr Y., Sportvereinsmitglied).

c) Unterschiede zwischen neuen und alten Bundesländern: Einige der Befragten konnten durch ihre Vereinsmitgliedschaft neue Erfahrungen in Bezug auf Unterschiede zwischen den neuen und den alten Bundesländern machen. Diese Erfahrungen beziehen sich einerseits auf das kennen lernen von Menschen aus dem anderen Teil Deutschlands und zum anderen auf den zum Teil als schwierig empfundenen Übergang vom sozialistischen zum kapitalistischen Gesellschaftssystem.

„Ja gut, also ich habe irgendwann verstanden, dass ich meine Erfahrungen mit Menschen aus (Name einer Stadt), nun nicht nach hier mitnehmen kann und dass das hier vielleicht wirklich länger braucht und damit ist dann auch gut. Also vielleicht ist der Unterschied zwischen Ost und West auch deswegen da: Die jungen Leute hier sind scheinbar ergebnisbezogener in ihrer Vereinsarbeit. Während das im Westen häufig darum geht, dass man doch irgendwie zusammen sein möchte, um sich kennen zu lernen. Hier kommt man zusammen, um gemeinsam etwas zu machen, zu bewerkstelligen, eine Aufgabe zu übernehmen, ja. Das ist vielleicht so das, was mir da am meisten aufgefallen ist. Insofern, als ich das verstanden hatte dann irgendwann, dann hab ich gesagt: ‚Gut, ist eben anders hier‘“ (Interview Frau W., Mitglied in einem Denkmalschutzverein).

„Das habe ich nicht problematisch gesehen, dass der Verein einen neuen Status bekommt oder so. Und dass dann auch ein höherer Beitrag fällig wurde oder wir `ne neue Satzung schreiben mussten. Das sind ja recht formale Dinge gewesen. Was eigentlich problematisch wurde, ist so dieses, das Lernen müssen, dass Kunst ein Geschäft ist. Wir waren ja früher in der DDR hier so'n bisschen ein Biotop sag ich mal (Interview Frau N., Mitglied in einem Musikverein).

Die Möglichkeit, im Rahmen des freiwilligen Engagements Gesellschaftswissen zu erwerben bzw. zu erweitern, scheint von zwei Merkmalen des Vereins abzuhängen:

- a. *Die satzungsmäßige Zielstellung des Vereins:* Die meisten Erfahrungen mit den Themen „Armut“ und „Ausländerintegration“ werden in einem Verein gemacht, der eine karitative Zielstellung (für Dritte) verfolgt. Die Mitgliedschaft in diesem Verein ist an eine Tätigkeit gekoppelt, in deren Rahmen die Mitglieder regelmäßig mit bedürftigen Menschen in Berührung kommen. Im Rahmen dieser Aktivität haben viele Mitglieder zum ersten Mal bewusst Kontakt mit Armen und Menschen mit Migrationshintergrund, die sie vorher nicht oder nur aus „sicherer“ Entfernung (z.B. in den Medien) wahrgenommen haben.
- b. *Das politische und soziale Umfeld des Vereins:* Erfahrungen in Bezug auf Unterschiede zwischen den alten und den neuen Bundesländern werden nur von Mitgliedern ostdeutscher Vereine gemacht, da das Thema nur dort als wichtig wahrgenommen wird. Das politische und soziale Umfeld dieser Vereine scheint einen Einfluss auf die Lernchancen der freiwillig engagierten Mitglieder zu haben.

Gesellschaftswissen wird in den befragten Vereinen nur von engagierten Mitgliedern erworben.²⁰

6.1.3 Lerninhalt: personenbezogene Eigenschaften und soziale Kompetenzen

Ein dritter wichtiger Lerninhalt, den die befragten Vereinsmitglieder erwerben konnten, sind *personenbezogene Eigenschaften und soziale Kompetenzen*. Hierunter werden individuelle Fähigkeiten und Eigenschaften verstanden, die das Verhalten von Personen in bestimmten Situationen beschreiben. Zu den perso-

²⁰ Dies könnte allerdings damit zusammenhängen, dass in dem karitativen Verein nicht zwischen aktiven und engagierten Mitgliedern unterschieden werden konnte. In diesem Verein war die Mitgliedschaft an die Ausübung einer Tätigkeit gekoppelt, die bereits ein freiwilliges Engagement darstellt, so dass alle Mitglieder als engagiert eingestuft wurden (vgl. Abschnitt 5.1.3)

nenbezogenen Eigenschaften, die die Befragten erwerben konnten, gehören a) *Selbstbewusstsein* und b) *Geduld, Hartnäckigkeit* und *Durchhaltewillen*. Unter c) *sozialen Kompetenzen* wird im Folgenden die allgemeine Fähigkeit verstanden, mit Menschen aus anderen sozialen Gruppen (anderen Milieus, anderen Altersgruppen, etc.) gut, d.h. konstruktiv, konfliktbewältigend, motivierend, erfolgreich etc. interagieren zu können.

a) *Selbstbewusstsein*: Häufig berichten die Interviewten davon, durch die Mitgliedschaft und Aktivität im Verein in ihrem eigenen Selbstwertgefühl gestärkt worden zu sein. Dies bezieht sich einerseits auf das allgemeine Gefühl eine „wertvolle“ Person zu sein, aber auch auf spezielle Gebiete wie die Sicherheit im Umgang mit anderen Menschen oder der Glaube an die eigenen Fähigkeiten in bestimmten Situationen:

„Mir hat es ein bisschen Selbstbewusstsein gegeben. Sich so vor `ne Gruppe Frauen zu stellen und zu sagen wo es lang geht, liegt nicht so jedem. Und dann auch entsprechend zu wirken, nicht so ein kleines bisschen irgendwo da rumzuhampeln, sondern wirklich mit Selbstbewusstsein sich hinzustellen und zu sagen: ‚Das sieht jetzt gut aus‘. Und alle finden das auch gut. Muss man erst lernen nicht. Also ich war, es liegt mir eigentlich sonst nicht so. Ich bin nicht so ein Typ, der sich so gut dabei fühlt, muss ich mal sagen“ (Interview Frau H., Sportvereinsmitglied).

„Also das Selbstgefühl, das ist verdammt hoch gestiegen. Und Freunde, die mich schon 20 Jahre kennen, die bestätigen mir immer wieder, dass ich ein ganz anderer Mensch geworden bin, als ich damals war.“ (Interview Herr S., Sportvereinsmitglied).

b) *Geduld/ Hartnäckigkeit/ Durchhaltewillen*: Viele Vereinsmitglieder berichten weiterhin davon, im Verein persönliche Eigenschaften wie Geduld, Hartnäckigkeit und Durchhaltewillen erworben zu haben. Diese Fähigkeiten äußern sich einerseits darin, dass Ziele beharrlich, ausdauernd und zum Teil gegen Widerstände verfolgt werden. Andererseits erfordert die Vereinsarbeit von den Mitgliedern Geduld mit sich selbst, anderen Menschen, Vereinsgremien oder Institutionen außerhalb des Vereins:

„Ich hab das zwar in anderen Bereichen auch gemacht, aber nicht über so `ne lange Zeit, nicht über so einen langen Zeitraum. Da war’s dann immer so, wenn es dann nicht mehr so gut lief, konnte man sich immer abwählen lassen oder nicht mehr zur Wahl stellen. Und dadurch, dass ich das jetzt schon so lange mache war es halt so, dass ich dann auch keine Angst mehr davor hatte, noch mal wieder eine neue Herausforderung anzunehmen. Das war für mich persönlich sehr wichtig, weil ich finde, dass mich das auch beruflich weiterbringt“ (Interview Frau S., Sportvereinsmitglied).

„Da auf die Pauke zu hauen bringt überhaupt nichts. Das lernt man aber im Laufe der Zeit. In der Regie darf man nicht laut werden, nicht schimpfen. Man darf nur mal energisch die Meinung sagen, Klartext sprechen. Klartext sprechen muss man sowieso. Aber ruhig und geduldig. Ja, das ist ganz wichtig. Denn ich gehe davon aus als Regisseur, dass die Leute, die da hinkommen, die wollen etwas Gutes und wir ziehen alle an einem Strick. Und jeder gibt das, was er kann. Und es gibt manchmal auch Möglichkeiten, die jemand hat, die er noch gar nicht kennt. Und das muss man ein bisschen rauskitzeln. Und dazu bracht man Geduld, ja.“ (Interview Herr B., Mitglied in einem Kulturverein)

„Wenn andere Vereine auf uns zu kommen, die irgendwelche Baudenkmäler in der Mache haben und sagen: ‚Mensch, wie habt ihr die Millionen gekriegt?‘ Da muss man einfach sagen: ‚Pass auf, wir haben zehn Jahre gearbeitet, bis die erste fünfstellige Spendensumme kam.‘ Und nur mit dieser Gelassenheit darf man an so was rangehen. Vielleicht kommt’s ja auch schon nach einem Jahr. Weiß man nicht. Vielleicht aber erst nach sieben“ (Interview Herr P., Mitglied in einem Denkmalschutzverein).

Ganz offensichtlich sind Vereine dazu geeignet, ihre Mitglieder dazu zu bringen, langfristig und ausdauernd an Zielen und Aufgaben zu arbeiten, ohne aufzugeben oder sich entmutigen zu lassen.

c) Soziale Kompetenzen: Weiterhin konnten die befragten Mitglieder im Rahmen ihrer Vereinsmitgliedschaft soziale Kompetenzen erwerben. Hiermit sind solche Fähigkeiten und Erfahrungen gemeint, die den Engagierten eine aus ihrer Sicht positive Interaktion mit Menschen aus anderen sozialen Gruppen (z.B. sozialen Milieus, Altersgruppen etc.) erleichtern:

„Also man lernt auf jeden Fall in der Gruppe klar zu kommen, in der Gruppe zu arbeiten, auch vielleicht mal mit Leuten klar zu kommen, bei denen man sonst eigentlich sagen würde: ‚Da verbringe ich nicht meine Freizeit mit!‘. ... Man wird da auch viel entspannter so im Umgang mit anderen Menschen halt, was man vorher vielleicht nicht so hatte. Also ich war früher so jemand, ich hatte nie irgendwie, wär’ nie auf jemanden zu gegangen oder so, sondern war immer so ‚mal abwarten‘. Und das hat sich dadurch schon geändert, denke ich“ (Interview Frau S., Sportvereinsmitglied).

„Und das ist auch schön: Das soziale Gewusel, was wir hier bündeln. Da kann man auch mal – äh ich sag mal – gesellschaftliche Hüllen auch mal abfallen lassen. Das geht eben auch mal so weit, dass ich dann jemandem, der stark Dialekt spricht, dann sage: ‚Ey, du Doofer, jetzt mach aber ma den Ruchklemmel hier aus.‘ Also ick kann denn ooch berlinern, wenn es druff ankommt. Also dit mach ick dann aber ooch jerne, weil des ooch Spaß macht, so“ (Frau S., Mitglied in einem Denkmalschutzverein).

Eine besondere Form des Lernens und Erweiterns von sozialen Kompetenzen scheint sich in Vereinen durch das Lernen über und von älteren Menschen abzuspielen. Viele der befragten Mitglieder konnten durch gemeinsame Vereinsaktivitäten mit älteren Menschen ihren Erfahrungsschatz erweitern und sich so soziale Kompetenzen aneignen.

„Ich hab’s immer genossen, weil die älteren Herrschaften noch wunderbar wissen wie man feiert. Wenn wir auf Chorfeten waren oder auf Chorfesten, da wurde immer bis früh um vier, bis um fünf zusammen Musik gemacht. Verschiede Leute hatten Gitarren dabei, ich hatte meine Gitarre dabei, dann haben wir gesungen zusammen, dann Akkordeon. Da konnte ich eine Menge von Lernen“ (Interview Herr I., Mitglied in einem Musikverein).

„Also für mich war es das erste Mal die Begegnung mit massiv Älteren, also mit Erwachsenen. Aber ich muss sagen, ich habe das eigentlich sehr schnell als sehr angenehm empfunden. Also man fühlt sich selber wie ein Erwachsener, ohne dass man sich älter fühlt. Das ist ja ein Unterschied. ... Zumal man ja gerade in der Anfangsphase doch eigentlich einen Partner braucht. Ich hatte dann auch jemanden, der richtig war. Und na ja, das war eben der Kontakt vorrangig mit Älteren“ (Interview Frau H., Mitglied in einem Musikverein).

Bei den beschriebenen personenbezogenen Eigenschaften scheint es sich um einen besonderen Lerninhalt zu handeln, der in *allen Vereinen* (unabhängig von ihrer satzungsmäßigen Zielstellung) erlernt bzw. erweitert werden kann. Darüber hinaus scheint auch der *Engagementgrad* keinen Einfluss auf diese Lernprozesse zu haben. Sowohl engagierte als auch aktive Mitglieder konnten vom Erwerb personenbezogener Kompetenzen berichten.

6.1.4 Lerninhalt: Organisationsfähigkeiten

Ein letzter Lerninhalt, den die befragten Vereinsmitglieder erwerben konnten, sind *Organisationsfähigkeiten*. Diese beziehen sich a) auf Erfahrungen mit der *Organisation und Durchführung von Vereinsveranstaltungen* (z.B. Feste, Fahrten, Turniere etc.) sowie b) auf *Verwaltungsangelegenheiten* die den Verein betreffen (z.B. Erfahrungen bei der Gründung von Vereinen, der Umsetzung der Satzung und auch beim Umgang mit den demokratischen Entscheidungsstrukturen des Vereins).

a) *Organisation von Vereinsveranstaltungen*: Kompetenzen, die im Zuge der Organisation von Vereinsveranstaltungen erlernt werden, beziehen sich z.B. auf die Organisation von Turnieren, die Einhaltung finanzieller Vorgaben oder die Werbung für Vereinsveranstaltungen etc.:

„...Turniere organisieren für die Hallen-, große Hallenkreismeisterschaften, Turniere, die über mehrere Tage gehen. Dann organisier' ich für die Seniorenmannschaften die Hallenkreismeisterschaften, das ist ein Turnier, da spielen 60 Mannschaften und das geht über fünf Tage, das Turnier organisier' ich“ (Interview Herr S., Sportvereinsmitglied).

„Also ich muss dazu sagen, wir haben auch einen Obmann, der macht allen Papierkram. Also da bin ich – vielleicht wär's eine Erfahrung wert gewesen – aber dankbar, dass ich das nicht machen musste. Also diese ganze Turnierplanung und äh Schiedsrichtereinladung und die Mannschaften einladen und die Spielberichte. Das macht alles unser Obmann. Und also da hat er auch meinen vollen Respekt für. Also man kriegt ja dann, wenn man mitorganisiert, schon mit, was da an Arbeit hinter steckt“ (Interview Frau S., Sportvereinsmitglied)

„Ja, und dann machen wir ja mit diesem Stück auch so eine kleine Tournee. Und das wird da auch beworben. Das heißt: Wir müssen dann irgendwie Plakate drucken. Und da habe ich also schon bei uns nachgefragt, bei uns in der Firma, die uns dann auch unterstützen werden“ (Interview Frau F., Mitglied in einem Kulturverein).

b) Verwaltungsangelegenheiten: Auch durch die Erledigung von Verwaltungsangelegenheiten können die befragten Vereinsmitglieder Kompetenzen erlernen oder erweitern. Es geht dabei z.B. um die Gründung von Vereinen, das Erstellen und Umsetzen von Vereinssatzungen, um Vorgaben von Verbänden, die umgesetzt werden müssen oder um interne Regelungen, die zur Zufriedenheit und mit Zustimmung der restlichen Mitglieder des Vereins erarbeitet werden müssen:

„Oder das mit diesem Fußballkreis und im DFB oder im Fußballlandesverband und so was. Da muss man sich halt um Sachen kümmern wie den ganzen Ablauf der von den Spieljahren, von Spielverlegungen, man kriegt die Ansetzungen und muss gucken, dass nicht zwei Mannschaften auf einmal auf dem Sportplatz angesetzt sind und muss dies und das. Und muss sich halt mit den entsprechenden Leuten dann auseinandersetzen. Oder Spielberechtigungen, muss ja jeder Fußballer, wenn er irgendwo spielt, kriegt er eine Spielberechtigung, muss er einen Pass dementsprechend beantragen und darf erst dann spielen. Und die ganzen Sachen, die es so nebenbei halt gibt. Ich weiß auch nicht, was man da alles. Also es ist eine ganze Menge an Kleinkram, was da halt zu erledigen ist. Und da hat man sich halt nach und nach dann so reingearbeitet (Interview Herr H., Sportvereinsmitglied).

„Wir mussten eine Satzung erstellen, wir mussten 'ne Gründungsversammlung abhalten, Führungsprotokoll, Eintragung ins Vereinsregister, beim Amtsgericht anmelden, wurde da auch genehmigt ohne Auflagen, so wie ich mich erinnern kann. Und dann ging's drum, sich beim Verband anzumelden, ne Fußballabteilung auch anzumelden, der Antrag musste da auch genehmigt werden, war aber auch nur 'ne Formsache. Und dann ging's darum, bei der Stadt einen Platz zu bekommen, einen Sportplatz zu bekommen. Und den haben wir dann auch bekommen und das hat sich alles hingezogen über drei Monate“ (Interview Herr S., Sportvereinsmitglied).

In den Interviews zeigt sich darüber hinaus, dass die Vereinsmitglieder Erfahrungen im Umgang mit den demokratischen Entscheidungsstrukturen ihrer Vereine machen.

„Ja, die Vereinsordnung. Also, die Vereinsordnung ist eine interne Ordnung. Die Satzung ist ja relativ offiziell. ... Da darf ja wirklich kein Wort geändert werden. Aber die Vereinsordnung da regelt man praktisch das Interne, den internen Umgang, damit man auch sagen kann, vor allem auch für neuere Mitglieder: ‚Pass mal auf, bei uns läuft das so.‘ ... Und dann habe ich mich an meinen Computer geschmissen und habe gesagt: ‚So, jetzt versuchst du mal, das was da ist, einfach mal durchzugehen. Und kann man das so machen oder muss man es anders formulieren?‘ Und dann habe ich den Entwurf an die Geschäftsstelle gegeben. ... Und dann haben wir es im Vorstand richtig wirklich Satz für Satz durchgesprochen. Erst mal im Vorstand, ist ja klar, im kleinen Kreis. Und dann waren wir nachher so weit, dass wir den Entwurf weitergeben konnten. Da schon was verändert, hier und da noch einen Gedanken eingebaut. Das ist eben auch etwas was man lernt. Wie gehe ich damit um, dass jetzt auch mal einer sagt: ‚Nee, das müssen wir aber so machen. Das kannst du so sagen oder was hast du denn damit gemeint?‘ usw. Naja und dann ist der Entwurf an alle gegangen und dann wurde er ja abgesegnet. Also es kamen auch noch mal zwei drei Veränderungsvorschläge“ (Interview Frau H., Musikverein).

„Ja, also zum Beispiel mit der geheimen Wahl. Wenn wir die Leute vorher nicht fragen, ob sie eine geheime Wahl haben möchten, dann ist ja eigentlich die ganze Abstimmung ungültig, wenn wir die einfach als offene Wahl machen. Müssen wir vor jeder Wahl zum Kassenwart, zum zweiten Vorsitzenden und so weiter, müssen wir immer fragen, ob die Leute eine geheime Wahl wollen. Ne, wir haben das schon mal gemacht, dass wir gerade beim Wahlvorgang, der ist ziemlich komplex, dass wir die Leute nach Briefwahl gefragt haben. Aber das können wir ja auch nicht machen, weil wir nicht wissen, ob nicht am Abend selber noch Leute bestimmt werden, zur Wahl. Und das sind so einige Kleinigkeiten, wo man dann immer wieder was dazulernt. Das war auch echt sehr gut“ (Interview Herr J., Sportvereinsmitglied).

Organisationsfähigkeiten werden von Befragten aus *allen Vereinen*, unabhängig von ihrer satzungsmäßigen Zielstellung erworben. Allerdings bleibt das Erlernen dieser Kompetenzen auf Mitglieder beschränkt, die sich für ihren Verein freiwillig engagieren. Es scheint, als bleibe sowohl die Organisation von Veranstaltungen als auch die Verwaltung des Vereins einzig und allein den *engagierten Mitgliedern* überlassen, so dass auch nur diese Organisationsfähigkeiten erlernen bzw. weiterentwickeln können.

6.1.5 Zusammenfassung: Inhalte des Lernens durch freiwilliges Engagement in Vereinen

In Tabelle 7 sind die Inhalte des Lernens durch freiwilliges Engagement in Vereinen, zusammengefasst dargestellt:

Es lassen sich insgesamt vier Lerninhalte unterscheiden:

Unter dem Begriff *Fachwissen* werden solche Lerninhalte zusammengefasst, die den freiwillig Engagierten ein besseres Verständnis und einen kompetenteren Umgang mit bestimmten Fachgebieten (z.B. Sport, Denkmalschutz, Musik, Computerkenntnisse, Bauwesen etc.) ermöglichen. Das erworbene Fachwissen lässt sich dahingehend unterscheiden, ob es „*tätigkeitsbezogen*“, d.h. auf die Zielstellung des Vereins oder die freiwillige Tätigkeit bezogen ist oder ob es *allgemeine Themengebiete* umfasst. Das tätigkeitsbezogene Fachwissen variiert von Verein zu Verein entsprechend der satzungsmäßigen Zielstellung (Sport im Sportverein, Musik im Kulturverein etc.) und kann von allen Mitgliedern, unabhängig davon, ob sie sich freiwillig engagieren oder „lediglich“ aktiv sind, erworben werden. Dagegen wird das allgemeine Fachwissen nur von solchen Mitgliedern erworben, die sich freiwillig für ihren Verein engagieren (vgl. Abschn. 6.1.1).

Der Lerninhalt *Gesellschaftswissen* bezieht sich auf aktuelle soziale und gesellschaftspolitische Themengebiete wie Armut, Integration von Menschen mit Migrationshintergrund oder Unterschiede zwischen den neuen und alten Bundesländern. Die Befragten erwerben im Rahmen ihres freiwilligen Engagements neue Erkenntnisse über die Situation und Probleme von bedürftigen Menschen sowie Aussiedlern oder Asylbewerbern in Deutschland. Darüber hinaus kommen sie mit Menschen aus dem anderen Teil Deutschlands in Kontakt oder können sich besser auf den Wechsel von der sozialistischen zur kapitalistischen Gesellschaftsordnung einstellen. Diese Kenntnisse werden hauptsächlich von engagierten Mitgliedern und in Vereinen erworben, deren sozioökonomisches Umfeld oder satzungsmäßige Zielstellung (z.B. karitative Hilfe) einen Kontakt mit diesen Personengruppen oder Themengebieten erlaubt (vgl. Abschn. 6.1.2).

Ein weiterer Bereich von Lerninhalten bezieht sich auf *personenbezogene Eigenschaften und soziale Kompetenzen*. Hierbei handelt es sich um individuelle Fähigkeiten, die die Befragten durch ihr freiwilliges Engagement erlernen bzw. erweitern konnten. Die personenbezogenen Eigenschaften sind Selbstbewusstsein sowie die Fähigkeit zur geduldigen, hartnäckigen und zielstrebigem Durchsetzung eigener Interessen. Als soziale Kompetenzen werden Erfahrungen im Umgang mit anderen Menschen bezeichnet.

Fachwissen	tätigkeits-bezogen	z.B. Trainingsmethoden, Sportarten, Schauspiel, historisches Wissen	alle Mitglieder, entsprechend der Zielstellung der Vereine
	allgemein	z.B. Organisation von ABM Maßnahmen, Computerwissen, bautechnisches Wissen	nur Engagierte, alle Vereine
Gesellschaftswissen	Armut	Aufmerksamkeit für und Kenntnisse über die Probleme dieser Personengruppe	nur Engagierte, nur fremdbezogene Vereine
	Menschen mit Migrationshintergrund		
	Unterschiede zwischen alten und neuen Bundesländern	Kontakte zwischen Menschen aus Ost- und Westdeutschland, Erfahrungen mit dem Übergang von einem Gesellschaftssystem zum anderen	
personen-bezogene Eigenschaften und soziale Kompetenzen	Selbstbewusstsein	allgemeines Selbstwertgefühl, Sicherheit im Umgang mit anderen Menschen, Glaube an die eigenen Fähigkeiten	alle Mitglieder, alle Vereine
	Geduld, Hartnäckigkeit	Fähigkeit zum ausdauernden, zielgerichteten Arbeiten auch bei Widerständen	
	soziale Kompetenzen	Erfahrungen im Umgang mit anderen Menschen z.B. Älteren	
Organisationsfähigkeiten	Organisation von Veranstaltungen	z.B. Organisation von Vereinsveranstaltungen, Einhaltung finanzieller Vorgaben, Werbung für Vereinsveranstaltungen	nur Engagierte, alle Vereine
	Verwaltungsangelegenheiten	z.B. Gründung von Vereinen, Erstellung und Umsetzung von Vereinssatzungen, Erfahrungen mit der demokratischen Struktur der Vereine	

Tabelle 7: Zusammenfassung der Inhalte des Lernens durch freiwilliges Engagement in Vereinen

Ein spezieller Bereich der sozialen Kompetenzen betrifft den Umgang mit und das Lernen von älteren Menschen. Befragte aus allen Vereinen und unabhängig davon, ob sie sich freiwillig engagieren oder „lediglich“ aktiv am Vereinsleben teilnehmen, können personenbezogene und soziale Fähigkeiten erwerben (vgl. Abschn. 6.1.3).

Letztendlich können freiwillig engagierte Mitglieder *Organisationsfähigkeiten* erwerben. Diese beziehen sich einerseits auf die Organisation und Durchführung von Vereinsveranstaltungen (Feiern, Feste, Fahrten etc.) und andererseits auf Erfahrungen mit der administrativen Verwaltung der Vereine (z.B. Gründung des Vereins, Erstellung und Umsetzung von Vereinssatzungen, Erfahrungen mit den demokratischen Entscheidungsstrukturen der Vereine). Sowohl die Fähigkeiten bei der Organisation von Vereinsveranstaltungen als auch im Umgang mit Verwaltungsangelegenheiten konnten zwar in allen befragten Vereinen, jedoch nur von engagierten Mitgliedern erworben werden (vgl. Abschn. 6.1.4).

6.2 Der Erwerb der Lerninhalte durch formelles, selbstgesteuertes und inzidentelles Lernen

Im Folgenden soll dargestellt werden, durch welche Lernformen die in Kapitel 6.1 vorgestellten Lerninhalte Fachwissen, Gesellschaftswissen, personenbezogene Eigenschaften, soziale Kompetenzen und Organisationsfähigkeiten erlernt werden können. Hierfür wird auf die in Teil 4 theoretisch herausgearbeiteten Lernformen *formelles Lernen*, *selbstgesteuertes Lernen* und *inzidentelles Lernen* zurückgegriffen.

Zunächst wird im folgenden Abschnitt 6.2.1 dargestellt, wie Fachwissen, Gesellschaftswissen, personenbezogene Eigenschaften und soziale Kompetenzen sowie Organisationsfähigkeiten durch inzidentelle Lernprozesse im Rahmen des freiwilligen Engagements erworben werden können.

Im darauf folgenden Abschnitt wird auf die beiden Lernformen formelles Lernen und selbstgesteuertes Lernen eingegangen, durch die die befragten freiwillig engagierten Vereinsmitglieder Fachwissen erwerben können (vgl. Abschn. 6.2.2).

6.2.1 Der Erwerb der Lerninhalte durch inzidentelle Lernformen

Am weitaus häufigsten berichten die interviewten freiwillig engagierten Vereinsmitglieder davon, durch inzidentelle Lernprozesse neue Kompetenzen zu erwerben. Über diese Lernform können die Befragten sowohl personenbezogene

Eigenschaften und soziale Kompetenzen als auch Fachwissen, Gesellschaftswissen und Organisationsfähigkeiten erwerben. Durch inzidentelles Lernen können also alle in Kapitel 6.1 dargestellten Inhalte erlernt werden. Die folgenden Interviewausschnitte illustrieren, wie diese Lernprozesse im Rahmen der Vereinstätigkeit stattfinden. Deutlich wird, dass die Befragten Inhalte erlernen, ohne dass ihre Handlungen zielgerichtet und bewusst auf diesen Lernprozess ausgerichtet sind. Dennoch sind die Vereinsmitglieder in der Lage, sich den Lernprozess und die mit ihm erworbenen Fähigkeiten im Nachhinein bewusst zu machen und zu reflektieren.

„Am Anfang war es ein Chaos, möchte ich sagen. Also jeder im Vorstand wollte nämlich was zu sagen haben und dann wurden auch immer diverse Machtkämpfe ausgefochten und so. Da hatte der Eine oder der Andere was zu meckern, also es lief alles sehr niveaulos ab. Man ist da aber dadurch hineingewachsen und ... hat sich dann doch ein bisschen souveräner verkauft mit der Zeit“ (Interview Herr S., Sportvereinsmitglied).

„Eigentlich hab ich das hier im Verein gelernt. Durch Unterhaltung und wie heißt das? Aus der Not 'ne Tugend machen. Wir müssen was machen, wir wollen was machen, dann müssen wir auch sehen, dass wir was hinkriegen. Das waren unsere ersten Gedanken, oder meine ersten Gedanken. Und wenn man das so mitgemacht hat und mitmacht, dann lernt man das schon ja“ (Interview Herr F., Mitglied in einem karitativen Verein).

„Also durch diese Übungsleitertätigkeit. Natürlich macht man da neue Erfahrungen. Wenn man mit so kleinen Kindern arbeitet macht man immer neue Erfahrungen, fast jeden Tag. Weil die dann irgendwelche neuen Dinge erzählen und Sprüche und irgendwelche Dinge tun und sich benehmen. Ja natürlich lernt man dazu, klar.“ (Interview Herr Q., Sportvereinsmitglied).

Der Eindruck, dass das inzidentelle Lernen eine besonders wichtige Lernform im Rahmen des freiwilliges Engagement in Vereinen ist, stützt sich jedoch nicht nur darauf, dass es am häufigsten vorzukommen scheint und dass alle dargestellten Lerninhalte auf diese Weise erworben werden können. Von inzidentellen Lernprozessen wird darüber hinaus auch in *allen Vereinsformen* unabhängig von der satzungsmäßigen Zielstellung und von vielen Befragten *unabhängig vom Engagementgrad* berichtet.

Es kann somit vermutet werden, dass inzidentelle Lernprozesse beim Lernen durch freiwilliges Engagement in Vereinen eine besondere Rolle spielen, weil sie gleichmäßig häufig in Vereinen mit binnenorientierter, außenorientierter und fremdbezogener Zielstellung vorkommen, bei engagierten und aktiven Befragten auftreten und alle Lerninhalte auf diese Weise erworben werden können.

6.2.2 *Der Erwerb von Fachwissen durch selbstgesteuertes und formelles Lernen*

Trotz der besonderen Stellung inzidenteller Lernformen berichten die befragten freiwillig Engagierten in den Interviews auch über selbstgesteuerte und formelle Lernprozesse. Im Folgenden sollen die Ergebnisse der Analyse formeller und selbstgesteuerter Lernprozesse im Rahmen des freiwilligen Engagements in Vereinen vorgestellt werden.

Ein erstes zentrales Ergebnis dieser Analyse ist, dass durch formelle und selbstgesteuerte Lernformen *ausschließlich Fachwissen* erworben werden kann. Im Gegensatz zu den inzidentellen Lernprozessen ist das bewusste und zielgerichtete Lernen durch freiwilliges Engagement in Vereinen also auf fachliche Inhalte wie z.B. Trainingsmethoden, historisches oder musikalisches Wissen beschränkt.

Ein weiterer Unterschied zu den inzidentellen Lernprozessen besteht darin, dass selbstgesteuerte und formelle Lernprozesse offensichtlich nur von Mitgliedern erworben werden können, die sich für ihren Verein *freiwillig engagieren*. Während Inhalte auf inzidentelle Weise sowohl von aktiven als auch von freiwillig engagierten Mitgliedern erworben werden können (vgl. Abschn. 6.2.1), scheint für die bewussten und zielgerichteten formellen und selbstgesteuerten Lernprozesse offensichtlich eine höhere Motivation, die sich in einem freiwilligen Engagement für den Verein zeigt, notwendig zu sein.

Selbstgesteuertes Lernen in Vereinen

Die folgenden Interviewausschnitte zeigen Beispiele für das selbstgesteuerte Lernen im Rahmen des freiwilligen Engagements in Vereinen. Deutlich wird, dass die Interviewten selbständig Informationen zu bestimmten Themengebieten (Vereinsrecht, Training im Erwachsenenbereich) suchen. Wichtige Quellen sind dabei Zeitschriften, Informationspapiere, das Internet etc.

„Nee, das kannten wir nicht. Ich mein da gab es dann ja alle möglichen Papiere, mit denen man überschwemmt wurde. Und ich meine nun ist das Vereinsrecht nicht so ganz schwierig sag ich mal, so dass man da einfach nachlesen konnte und natürlich wusste, so läuft das“ (Interview Herr P., Mitglied in einem Denkmalschutzverein).

„Ich habe mir dann auch, fast jeden Monat gibt's dann so 'ne Zeitschrift, was man auch im Erwachsenenbereich machen kann. Viel gelesen, immer versucht dann Eigenes umzusetzen“ (Interview Herr Q., Sportvereinsmitglied).

Das selbstgesteuerte Lernen tritt sowohl in binnenorientierten als auch in außen- und fremdbezogenen Vereinen auf.

Formelles Lernen außerhalb von Vereinen

Die folgenden Interviewausschnitte illustrieren formelle Lernprozesse im Rahmen des freiwilligen Engagements in Vereinen. Deutlich wird einerseits, dass die Befragten bewusst und zielgerichtet an zertifizierbaren Weiterbildungsveranstaltungen teilnehmen, um Trainer- oder Übungsleiterlizenzen zu erhalten bzw. zu erneuern oder um sich Fachwissen jenseits der eigenen Erfahrungen („einfach nur selber spielen“) anzueignen. Andererseits zeigt sich, dass solche angeleiteten Kurse oder Seminare nicht von den Vereinen selbst angeboten werden, sondern außerhalb des Vereins stattfinden.

„Wir haben einfach dann angefangen, aus der Not heraus, haben dann so’n Aufbaukurs belegt. Also kein Trainerkurs, sondern so’n Übungsleiterkurs, so’n ganz kleinen Aufbaukurs. Und den haben wir dann mit vier oder fünf Mann haben wir ihn glaube ich belegt aus unserem Verein“ (Interview Herr Q., Sportvereinsmitglied).

„Ich hab die Möglichkeit gehabt, damals im Verein mal so auch mehrere Fortbildungen mitzumachen. ... Und da kriegt man schon einen ganz anderen Einblick als wenn man halt einfach nur so selber spielt“ (Interview Frau S., Sportvereinsmitglied).

„Ich hab auch Weiterbildungen gemacht. Für die Lizenz muss man ja sowieso ständig Weiterbildungen nachweisen“ (Interview Frau H, Sportvereinsmitglied).

Wie die folgenden Interviewausschnitte illustrieren, bedeuten solche formalisierten Weiterbildungsangebote allerdings auch einen für die Interviewten nicht unerheblichen zeitlichen, finanziellen und inhaltlichen Aufwand.

„Man kann dann zwar weitermachen und dann den C-Schein, B-Schein, A-Schein und so weiter machen. Aber bloß, also ich persönlich hab den nicht gemacht. Nur einer von uns, der jetzt auch die ‚erste Männer‘ trainiert, der hat das noch weiter gemacht und hat den C-Schein gemacht und überlegt jetzt, ob er irgendwann mal vielleicht den B-Schein in Angriff nimmt oder doch nicht, was allerdings schon wieder schwieriger wird, weil dann muss man da schon wirklich was können ... Und erst dann bei diesen höheren Scheinen, dann musst du dann schon wirklich schon ein Grundwissen haben und musst dann aber auch praktisch was vormachen. Bei irgendwelchen praktischen Übungen musst du auch zeigen, dass du das wirklich kannst. Und das ist dann natürlich schon schwieriger“ (Interview Herr Q., Sportvereinsmitglied).

„Hätte auch einen Trainerschein machen können, was dann aber zeitlich halt einfach nicht hingehauen hat“ (Interview Frau S., Sportvereinsmitglied).

„Man kann Schulungen machen, die teuer sind, wo man diese Kosten nicht unbedingt dem Verein wieder zumuten will, diese Bezahlung. Und dadurch dann viel Zeit wieder verloren geht, weil das auch wirklich langwierige Schulungen sind, wirklich zwei-drei-vier Tage und dann acht Stunden am Tag oder so was in der Art oder ein Wochenende“ (Interview Frau D., Sportvereinsmitglied).

Formelle Lernveranstaltungen werden nur von den befragten freiwillig engagierten Mitgliedern in Sportvereinen wahrgenommen. In außen- und fremdorientierten Vereinen konnten in dieser Untersuchung keine formellen Lernprozesse gefunden werden. Obwohl es durchaus möglich ist, dass formelle Lernformen auch in Vereinen mit anderen Zielstellungen stattfinden können und in dieser Untersuchung nur aufgrund der geringen Fallzahl keine Beispiele hierfür gefunden werden konnten, scheint es doch plausibel anzunehmen, dass insbesondere in Sportvereinen aufgrund des differenzierten Qualifizierungssystems der Sportverbände formelle Lernprozesse zu beobachten sind (vgl. auch Abschn. 6.6.1.2).

6.2.3 Zusammenfassung: Der Erwerb der Lerninhalte durch formelles, selbstgesteuertes und inzidentelles Lernen

In Tabelle 8 sind die Merkmale der Lernformen inzidentelles Lernen, selbstgesteuertes Lernen und formelles Lernen, in Zusammenhang mit den in Kapitel 6.1 beschriebenen Lerninhalten, zusammenfassend dargestellt.

inzidentelles Lernen	selbstgesteuertes Lernen	formelles Lernen
beiläufiges Lernen während der Tätigkeit	z.B. durch lesen, recherchieren, nachfrage etc.	durch Kurse außerhalb des Vereins
Vereine binnenorientierter, außenorientierter und fremdbezogener satzungsmäßiger Zielstellung	Vereine mit binnenorientierter, außenorientierter und fremdbezogener satzungsmäßiger Zielstellung	Nur binnenorientierte Sportvereine
engagierte und aktive Mitglieder	nur engagierte Mitglieder	nur engagierte Mitglieder
alle Lerninhalte	nur Fachwissen	nur Fachwissen

Tabelle 8: Zusammenfassende Darstellung der Merkmale der Lernformen in Zusammenhang mit der satzungsmäßigen Zielstellung des Vereins, dem Engagementgrad sowie den Lerninhalten

Die dominierende Lernform im Rahmen des freiwilligen Engagements in Vereinen scheint das *inzidentelle Lernen* zu sein, bei dem die Befragten neue Fähig-

keiten und Wissensbestände durch Tätigkeiten erwerben können, die nicht auf das Lernen ausgerichtet sind. Diese Annahme scheint einerseits plausibel, weil die Befragten sehr häufig über Erfahrungen mit dieser Lernform berichten. Andererseits scheint die Chance, auf inzidentelle Weise zu lernen nicht von der satzungsmäßigen Zielstellung des Vereins oder vom Engagementgrad (engagiert vs. aktiv) abhängig zu sein und umfasst alle in Kapitel 6.1 dargestellten Lerninhalte.

Das *formelle Lernen* findet nach den Daten dieser Untersuchung in Kursen, Schulungen und Weiterbildungsveranstaltungen außerhalb der Vereine statt. Die außerhalb des Vereins angebotenen Qualifizierungsmaßnahmen werden jedoch nur von freiwillig engagierten Sportvereinsmitgliedern in Anspruch genommen. „Lediglich“ aktive Mitglieder und Befragte aus außenorientierten und fremdbezogenen Vereinen, scheinen keine formellen Lernangebote zu nutzen. Das formelle Lernen ist auf den Erwerb von Fachwissen beschränkt.

Durch das *selbstgesteuerte Lernen* können ebenfalls nur die freiwillig engagierten Befragten neue Fähigkeiten und Wissensbestände hinzulernen. Auch durch diese Lernform werden ausschließlich fachliche Kompetenzen erworben. Allerdings zeigen die Daten, dass diese Lernform nicht allein auf die binnenorientierten Sportvereine begrenzt ist, sondern auch in Vereinen mit außenorientierter und fremdbezogener Zielstellung erworben werden kann.

6.3 Der Transfer der Lerninhalte in die Außenwelt des Individuums

Ziel des folgenden Kapitels ist es darzustellen, ob und wie die erlernten Inhalte (Fachwissen, Gesellschaftswissen, personenbezogene Eigenschaften, soziale Kompetenzen und Organisationsfähigkeit) auch außerhalb des eigentlichen Entstehungszusammenhangs angewendet werden können.

Im folgenden Abschnitt 6.3.1 wird zunächst beschrieben, in welchen Situationen ein *Transfer im Verein erworbener Kompetenzen und Wissensbestände in die Außenwelt des Individuums* stattfindet.

Bei der Analyse der Interviews konnten darüber hinaus Hinweise auf einen *Transfer von Fähigkeiten und Wissensbeständen zwischen der Außenwelt des Individuums und der Innenwelt des Vereins* gefunden werden. Dieser Transfer von Fachwissen und Organisationsfähigkeiten in den Verein hinein wird im zweiten Abschnitt des Kapitels beschrieben (vgl. Abschn. 6.3.2).

6.3.1 Der Transfer vom Verein in die Außenwelt des Individuums

Bei den Lerninhalten, die *aus dem Verein heraus in die Lebenswelt des Individuums transferiert* werden können, handelt es sich um das Gesellschaftswissen, um personenbezogene Eigenschaften, soziale Kompetenzen und um fachliche Kenntnisse. Für den Transfer von erlernten Organisationsfähigkeiten in die Außenwelt des Individuums konnten keine Hinweise gefunden werden.

Das in den Vereinen erlernte *Gesellschaftswissen* können die Befragten, wie die beiden folgenden Beispiele aus den Bereichen Armut und Integration von Menschen mit Migrationshintergrund zeigen, auch außerhalb ihres Vereins z.B. in politischen Diskussionen anwenden. Die Situation, die den Transfer der im Verein gemachten Erfahrungen auslöst, scheint in diesem Fall das Gespräch mit Bekannten und Freunden bzw. die gewerkschaftliche Tätigkeit der Befragten zu sein.

„Was bei mir noch hinzukommt, ich bin noch aktiver Gewerkschaftler. Und da muss man doch so manchem jüngeren Kameraden doch mal so na ja ins Gewissen reden, dass auch, dass es noch Leute gibt, die noch tiefer stehen, denen es noch schlechter geht, dass man nicht immer nur nach oben guckt, sondern auch mal nach unten guckt, wie es da aussieht. Also das sind schon Sachen, die sich so entwickeln. Aber das sind einfach Sachen, die kommen. Durch diese Tätigkeit hier im Verein kommt vieles zwangsläufig, dass man vieles anders sieht“ (Interview Herr F., Mitglied in einem karitativen Verein).

„Also man bekommt jetzt mit, dass sich um die Integration dieser Leute eigentlich niemand kümmern wollte. Wenn man jetzt irgendwo mit Bekannten Diskussionen führt, ne. Wenn ich also irgendwo bin und diskutiere mit Vielen, die von der Materie nicht so viel Ahnung haben, das auch nicht so sehen, dann muss man ab und zu mal ein bisschen gerade biegen, deren Kenntnisse“ (Interview Herr W., Mitglied in einem karitativen Verein)

Ähnlich wie beim Gesellschaftswissen sind auch die im Verein erworbenen *personenbezogene Eigenschaften und sozialen Kompetenzen* nicht nur auf den Vereinskontext beschränkt. Wie die folgenden Interviewausschnitte zeigen, können die befragten Vereinsmitglieder vom Selbstbewusstsein, das sie sich durch die freiwillige Arbeit im Verein angeeignet haben, auch außerhalb des Vereins profitieren. Hierbei scheint es sich um einen relativ unspezifischen Transfer (vgl. Kap. 4.1) zu handeln, da keine konkreten Situationen ausgemacht werden können, die zur Übertragung der erlernten Kompetenzen führen.

„So schüchtern wie früher, so selbstbewusst bin ich heute. Also ich verstecke mich vor niemandem mehr, ich brauche mich auch vor niemandem mehr verstecken. Ich liebe es zu reden, auch mal Worte zu schwingen, auf größeren Veranstaltungen.

Kann auch gesunde Kritik üben, was ja auch nicht jeder Mensch kann. Kann auch auf Leute zu gehen und denen sagen, was mir nicht passt, ohne dass die gleich beleidigt sind“ (Interview Herr S., Sportvereinsmitglied).

„Das Deutlichste ist eben halt wirklich, jetzt auf Menschen zugehen zu können. Dass ich da einfach auch mit erhobenem Haupte eben halt über den Markt und nicht nach unten gucken muss, sondern dass ich wirklich geradeaus gehe und gucke. ... Also in der Familie, bei Freunden, eben halt bei fremden Menschen, wenn ich auf 'ne Fete gehe, alles solche Sachen“ (Frau F., Mitglied in einem karitativen Verein).

Auch das in den Vereinen erworbene *Fachwissen* kann für die freiwillig engagierten Vereinsmitglieder außerhalb des Vereins von Nutzen sein. Die Befragten berichten davon, dass sie das Fachwissen, das sie in ihren Vereinen erwerben konnten, auch für ihre berufliche Tätigkeit und Entwicklung nutzen konnten. Die folgenden Interviewausschnitte zeigen, wie die im Verein gemachten Erfahrungen die Berufswahl einer Befragten beeinflussen und wie ein weiterer Interviewter Kenntnisse aus seiner freiwilligen Tätigkeit erfolgreich in die Berufsarbeit einbringt.

„Das hat sicherlich auch meine Berufsentscheidung mit herbeigeführt. Ich denke mal nicht, dass ich ohne den Kontakt mit dem Verein mich für eine Musiklehrer Ausbildung entschieden hätte. Ich meine es kommt noch eine Musiklehrerin dazu, die also auch so ein bisschen da für mich Vorbild war. Aber sicherlich auch der Chor“ (Interview Frau H., Mitglied in einem Musikverein).

„Ja. Es ist schon spürbar. Ich habe eine Abituraufgabe erstellt. Biologie und Chemie sind meine Fächer eigentlich. Und das war eine Chemie-Abituraufgabe, die sich also mit den Farbveränderungen bei der Wandfassung beschäftigte. Tja, die war eigentlich Klasse. Also es trägt sich auch in andere Bereiche rein“ (Interview Herr D., Mitglied in einem Denkmalschutzverein).

Der Transfer von erlernten Fähigkeiten in die Außenwelt des Individuums hängt nach den vorhandenen Daten nicht vom Engagementgrad oder der satzungsmäßigen Zielstellung des Vereins ab. Ein Transfer scheint dort möglich zu sein, wo die Befragten einen Zusammenhang zwischen dem im Verein erworbenen Wissen und Situationen außerhalb des Vereins ausmachen können bzw. wo sie das Wissen aus der Vereinstätigkeit für anwendbar halten. Der Transfer ist also *situationsabhängig*. Lediglich die personenbezogenen Eigenschaften und soziale Kompetenzen scheinen sich unspezifisch auf die Persönlichkeit des Individuums niederzuschlagen und auch außerhalb des Vereins nutzbar zu sein.

6.3.2 *Der Transfer von der Außenwelt in die Innenwelt des Vereins*

Neben dem gerade dargestellten Transfer von Fähigkeiten und Kompetenzen aus dem Verein heraus, konnten in den Interviews auch Hinweise auf einen *Transfer von der Außenwelt des Individuums in die Innenwelt des Vereins* gefunden werden. Bei diesem Transfer bringen die Befragten Kompetenzen und Wissensbestände, die sie außerhalb des Vereins erworben haben (z.B. berufliches Fachwissen), in die Vereinsarbeit ein, um dort erfolgreicher und kompetenter zu agieren. Auf diese Weise verbessern die Befragten auch ihre eigenen Wissensbestände und Kompetenzen. Denn durch die Nutzung und Anwendung bestehender Fähigkeiten in neuen Kontexten werden diese gefestigt und unter Umständen auch ausgedehnt.

Der Transfer von Wissen und Kompetenzen von der Außenwelt in die Innenwelt des Vereins bezieht sich vor allem auf *fachliche* (insbesondere berufliche) Kompetenzen und Wissensbestände. Die folgenden Interviewausschnitte zeigen, wie die Befragten berufliches Fachwissen in ihre Vereinsarbeit einbringen und durch diesen Transfer ihre ursprünglichen Kompetenzen und Wissensbestände noch erweitern können.

„Also ich hatte das Glück, ich hab’ nach der Wende ein zweites Lehramt studiert, Wirtschaftswissenschaften. Und da ist Gott sei Dank ein bisschen was hängen geblieben. Ich glaube so’n Grundkonzept, das haben wir erst mal aus eigener Kraft gemacht. Bringt so jeder das ein, was er gut kann“ (Interview Frau K., Mitglied in einem Denkmalschutzverein).

„Also das man das nicht so völlig vergisst: Wie ist das jetzt gewesen? Und: Was heißt jetzt Kontieren oder weiß ich nicht was? Und man hat eben im Beruf ein völlig anderes Tätigkeitsfeld zurzeit, hat’s aber mal irgendwo gelernt, und äh durch die Aktion hier, vergesse ich’s nicht, was ich mal gelernt habe und lerne halt eben noch mit dazu“ (Interview Frau D., Sportvereinsmitglied).

Ein zweiter Inhalt, der durch einen Transfer von der Außenwelt in die Innenwelt des Vereins übertragen werden kann, sind *Organisationsfähigkeiten*, insbesondere Erfahrungen im Umgang mit der administrativen Verwaltung von Vereinen. Wie die folgenden Beispiele zeigen, nutzen die Befragten Erfahrungen aus anderen Vereinen, um sie in die aktuelle freiwillige Tätigkeit einzubringen oder greifen bewusst auf externe Informationsangebote zurück.

„Aufgrund der Erfahrung, die ich habe mit Vereinen, kenne ich mich relativ gut aus, wenn’s mal um irgendwelche Regularien geht. Ich hab hier auch schon mal Kassenprüfung gemacht. Insofern ist das immer so ’ne Ergänzung: Was man irgendwo mal gemacht hat, kann man also auch wieder gebrauchen, ne“ (Interview Herr W., Mitglied in einem karitativen Verein).

„Es gibt ja, es gibt ja auch einen Bundesverband. Und als wir dann, ja mir nichts dir nichts inthronisiert waren, musste man sich ja erstmal informieren, was es überhaupt bedeutet, Vorstand zu sein. Es ist ja auch nicht so, dass das ohne Rechte und Pflichten ist. Also hat man sich mit dem Bundesverband zusammengesetzt und hat sich das beschreiben lassen, was die Aufgabe eines Vorstands ist“ (Interview Herr Q., Mitglied in einem karitativen Verein).

„Der damalige Kreisvorsitzende, der hat uns da unterstützt und die haben uns dann alle Schritte erklärt, die wir machen mussten. Also wir mussten uns da nicht noch groß informieren. Man hat uns gesagt, was wir machen mussten. Wir haben `ne Mustersatzung bekommen und dann ging das eigentlich alles relativ einfach. War zwar viel Aufwand, aber es war jetzt nicht so, dass wir große Fragezeichen hatten. Wir hatten immer zwei Ansprechpartner, die uns immer unterstützend geholfen haben“ (Interview Herr S., Sportvereinsmitglied).

Auch hier wird deutlich, dass der Transfer dann zu Stande kommt, wenn die Befragten das außerhalb des Vereins zu Verfügung stehende Wissen als nützlich für die Anwendungssituation innerhalb des Vereins wahrnehmen.

6.3.3 Zusammenfassung: Der Transfer der Lerninhalte zwischen Innenwelt des Vereins und Außenwelt des Individuums

Es konnten zwei Richtungen des Transfers zwischen Innenwelt des Vereins und Außenwelt des Individuums herausgearbeitet werden.

Durch den Transfer von Kompetenzen und Wissensbeständen *von der Innenwelt des Vereins in die Außenwelt des Individuums* konnten die Befragten Erfahrungen, die sie im Rahmen der freiwilligen Tätigkeit innerhalb des Vereins gemacht haben, beispielsweise in der Berufswelt oder in politischen Diskussionen anwenden. Transferiert werden konnten die Inhalte Gesellschaftswissen, Fachwissen sowie personenbezogenen Fähigkeiten und soziale Kompetenzen. Der Transfer kommt nach den vorliegenden Daten dann zu Stande, wenn die Befragten zwischen Lern- und Anwendungssituation einen inhaltlichen Zusammenhang wahrnehmen. Diese Situationsabhängigkeit gilt nicht für den Transfer von personenbezogenen Fähigkeiten und sozialen Kompetenzen.

Durch den *Transfer von der Außenwelt des Individuums in die Innenwelt des Vereins* konnten Kompetenzen und Wissensbestände, die den Befragten außerhalb des Vereins zur Verfügung stehen, auch innerhalb des Vereins nutzbar gemacht werden. Diese Kompetenzen sind vor allem fachliche Kompetenzen (z.B. aus der Berufsarbeit) und organisatorische Fähigkeiten zu administrativen Angelegenheiten der Vereine. Auch diese Transferrichtung scheint von der wahrgenommenen Ähnlichkeit zwischen Lern- und Anwendungssituation abzuhängen.

Beide Transferformen – sowohl vom Verein in die Außenwelt des Individuums als auch umgekehrt – kommen sowohl bei engagierten Mitgliedern als auch bei aktiven Mitgliedern aus allen drei Vereinsformen vor.

6.4 Eine Typologie des Lernens durch freiwilliges Engagement in Vereinen

Ziel der nächsten Kapitel 6.5, 6.6, 6.7, 6.8 und 6.9 ist es, die Ergebnisse der *empirischen Typenbildung zum Lernen durch freiwilliges Engagement in Vereinen* darzustellen (vgl. hierzu Kap. 5.2). Es konnten sieben Typen erarbeitet werden, die auf eine ähnliche (typische) Weise im Rahmen des freiwilligen Engagements in Vereinen Fachwissen, Gesellschaftswissen, Organisationsfähigkeiten, personenbezogene Eigenschaften und soziale Kompetenzen durch formelle, selbstgesteuerte oder inzidentelle Lernformen erworben haben bzw. bei denen das Lernen auf eine typische Weise behindert wurde. Diese Typen werden anhand von detaillierten Fallbeschreibungen (Porträts) vorgestellt, anhand derer sich besser darstellen lässt, wie es zum Erwerb von Kompetenzen und Wissensbeständen gekommen ist, als mit dem Vergleich von einzelnen Textstellen wie in den vorhergehenden Kapiteln (vgl. Kap. 6.1, 6.2, 6.3).

In Kapitel 6.9 werden diese Typen des Lernens durch freiwilliges Engagement in Vereinen vor dem Hintergrund der *idealtypischen Strukturbesonderheiten des Vereins* (vgl. Teil 2) interpretiert. Auf diese Weise können Hypothesen darüber gebildet werden, inwieweit das Lernen im Rahmen des freiwilligen Engagements in Vereinen typischerweise durch Einflüsse bestimmt wird, die den Strukturbesonderheiten der Organisationsform des Vereins zugeordnet werden können.

6.5 Typen des inzidentelles Lernen in Vereinen

Im Folgenden werden zunächst zwei Typen beschrieben, die auf *inzidentelle Weise* im Rahmen des freiwilligen Engagements in Vereinen neue Fähigkeiten und Wissensbestände erlernen konnten. Dies sind einerseits der Typus *Lernen durch Tätigkeit im Rahmen der Mitgliedschaft im Verein* (vgl. Abschn. 6.5.1) und andererseits der Typus *Lernen durch Interaktion mit anderen Vereinsmitgliedern* (vgl. Abschn. 6.5.2.).

6.5.1 Typus Tätigkeit im Rahmen der Mitgliedschaft im Verein

Eine erste typische Weise des inzidentellen Lernens in Vereinen kommt im Rahmen der freiwilligen Tätigkeit (z.B. Sporttreiben, Musizieren, Denkmalschutz, etc.) selbst zu Stande. Der Lerntypus *Tätigkeit im Rahmen der Mitgliedschaft in Vereinen* lässt sich in drei Formen unterteilen:

- Erstens kann Lernen im Rahmen der im Verein ausgeübten Tätigkeit als *Nebenprodukt bzw. unintendierte Handlungsfolge* stattfinden (vgl. Abschn. 6.5.1.1).
- Zweitens kann es während der Tätigkeit im Verein zu *Problemen* kommen, bei deren Lösung die Befragten auf inzidentelle Weise neue Kompetenzen hinzulernen (vgl. Abschn. 6.5.1.2).
- Drittens stellt die *Vereinstätigkeit einen nicht-alltäglichen und geschützten Raum* dar, in dem die Befragten neue, lehrreiche Erfahrungen machen können (vgl. Abschn. 6.5.1.3).

6.5.1.1 Lernen als unintendierte Handlungsfolge

Eine erste typische Situation, in der die befragten Vereinsmitglieder im Rahmen ihrer freiwilligen Tätigkeit inzidentell lernen, ist dadurch gekennzeichnet, dass der Wissenserwerb als ein ungewolltes Nebenprodukt des Engagements auftritt. Das Lernen findet also als *unintendierte Folge des Handelns* im freiwilligen Engagement statt und wird vielen Befragten erst durch den Reflexionsprozess in der Interviewsituation bewusst. Hierbei handelt es sich gewissermaßen um die Idealform des inzidentellen Lernens, das in Teil 4 theoretisch erarbeitet wurde.

Frau S.: „Ich denke vor allem auf der Seite des Organisatorischen, weil ich jetzt halt hauptsächlich viel mit der Turnierorganisation und so gemacht habe.“

Frau S. ist 25 Jahre alt und seit drei Jahren Mitglied eines Sportvereins, in den sie hauptsächlich aus sportlichen Gründen eingetreten ist. Sie ist zwar aufgrund ihrer persönlichen Situation nicht bereit, sich im Rahmen eines formellen Amtes für den Verein zu engagieren, steht jedoch für kurzfristige, unterstützende Aufgaben zur Verfügung. In diesem Zusammenhang übernimmt sie eine Reihe von Aufgaben bei der Organisation und Durchführung von Turnieren, die der Verein ausrichtet. Im Rahmen dieser Tätigkeiten erwirbt sie neue Fähigkeiten in den Bereichen Organisationsfähigkeit und Sozialkompetenz, von denen sie im Interview berichtet:

„Ich denke einmal auf der menschlichen Seite, dass du halt wesentlich besser mit Leuten arbeiten kannst und auch auf Leute zugehst. Dass du in dem Bereich was lernst. Und auf der anderen Seite dann wirklich äh so rein organisatorische Sachen, dass du echt wirklich dann mal siehst, dass du dir da ein Plan zurecht machen musst, was du machen musst, wo du dran denken musst, was aufgebaut werden muss, dass du auch, was ja nicht immer einfach ist, dann dafür verantwortlich bist, dass die Leute da eingeteilt werden und dass jeder auch mal da helfen muss. Denen muss man ja grundsätzlich hinterherlaufen. Ich meine, das erfordert ja auch ein bisschen Durchsetzungsvermögen. Das musste ich lernen. Sonst steht man da selber fünf Stunden und verkauft“ (Interview Frau S., Mitglied in einem Sportverein).

„Ich denke vor allem auf der Seite des Organisatorischen, weil ich jetzt halt hauptsächlich viel mit der Turnierorganisation und so gemacht habe. Dass man vorher vielleicht auch gar nicht gesehen hat, wie viel Arbeit da hinter steckt und dass man wirklich mal gelernt hat, das irgendwie stringent durch zu organisieren. Und gelernt hat, mit `nem bestimmten Budget klar zu kommen. Und da muss man halt zu fünf Einkaufsläden fahren, das Auto voll laden. Also ich denke auf der Seite schon“ (Interview Frau S., Mitglied in einem Sportverein).

Wie das Beispiel zeigt, kann die *Tätigkeit*, die im Rahmen des Vereins verrichtet wird, ein inzidentelles Lernen bei den Befragten auslösen. Offensichtlich können freiwillig engagierte Vereinsmitglieder neue Fähigkeiten erwerben bzw. ausweiten, wenn sie konkrete und praktische Tätigkeiten ausüben.

6.5.1.2 Lernen durch die Lösung eines Problems

Die *Wahrnehmung, Bearbeitung und Lösung von Schwierigkeiten, Hindernissen und Problemen* stellt eine weitere typische Situation dar, in der im Rahmen der freiwilligen Tätigkeit für den Verein inzidentelles Lernen auftritt. Erlernt werden auf diese Weise hauptsächlich Organisationsfähigkeiten und fachliche Kompetenzen.

Herr S.: „Ob ich jetzt alles noch mal so machen würde wie damals weiß ich jetzt nicht, weil einige Dinge sind auch nicht so gelaufen, wie sie hätten laufen sollen“

Herr S. ist seit 1991 Vorsitzender und Mitbegründer eines Fußballvereins. Ausgangspunkt für eine Reihe von inzidentellen Lernprozessen, war für ihn die Fusion des Vereins, der ursprünglich ein reiner „Hobbyverein“ einer Gruppe von Freunden war, mit einem – auf höherem Niveau spielenden – Frauenfußballverein:

„Wir wurden damals angesprochen von dem Verein, der damals ein reiner Frauenverein war. Die hatten wohl Probleme und wollten sich einem anderen Verein anschließen. Und dann haben Gespräche stattgefunden. Die waren auch ein kleiner Verein. Und da es möglich war, dass wir uns vergrößern konnten, haben wir uns halt auf diese Fusion mit den Frauen geeinigt. Weil die spielen ja auch, die erste Frauenmannschaft, die spielen Verbandsliga. Dadurch wird der Verein auch ein bisschen bekannter. Das ist dann auch eine Werbung für den Verein“ (Interview Herr S., Mitglied in einem Sportverein).

Die Fusion, die von Herrn S. zunächst als Chance wahrgenommen wird, den Verein bekannter zu machen und damit neue Mitglieder hinzuzugewinnen, erweist sich – insbesondere in der ersten Zeit der Zusammenarbeit – als problematischer Prozess des Zusammenwachsens, aus dem Herr S. mit neuen Erkenntnissen hervorgeht:

„Finanziell gab es damals auch sehr viele Probleme weil wir festgestellt haben, so eine Frauenabteilung, die so hoch spielt, ist auch ziemlich teuer. Da mussten wir uns noch mal komplett umstrukturieren, da wurde noch einiges umorganisiert, ... weil da weht wirklich ein anderer Wind als in der Kreisliga. Ne, also, das war auch eine wichtige Erfahrung. Ob ich jetzt alles noch mal so machen würde wie damals, weiß ich jetzt nicht, weil einige Dinge sind auch nicht so gelaufen, wie sie hätten laufen sollen“ (Interview Herr S., Mitglied in einem Sportverein).

Insbesondere im Bereich des Fachwissens und der Organisationsfähigkeit kann Herr S. – wie die folgenden Schilderungen zeigen – von der Lösung der auftretenden Probleme profitieren:

„Wir haben anfangs den ganzen Verein immer in der Vorstandssitzung organisiert und geplant. Und dann war es immer so, dass äh von dreieinhalb Stunden 80 Prozent für die Frauenabteilung drauf gingen. Und irgendwann müssen wir dann auch nach Hause um zehn, halb elf. Da blieb immer noch 'ne halbe Stunde, dreiviertel Stunde für den Rest des Vereins. Und das war zu wenig. Der Gesamtverein ist dabei zu kurz gekommen. Und da hab ich dann gesagt, die Entscheidungen brauchen so viel Aufwand, dass es effektiver wäre, wenn die einen eigenen Vorstand gründen, der sich regelmäßig trifft“ (Interview Herr S., Mitglied in einem Sportverein).

„Am Anfang war ein Problem, die Spieler der Herrenabteilung haben bewusst Sorgen gehabt: ‚Gehen unsere Beiträge nicht in die Frauenabteilung rein?‘ Das ist teilweise auch passiert weil es eben ein bisschen teurer war. Aber das passiert seit zwei Jahren nicht mehr, also die Herrenbeiträge gehen konsequent nur für die Herrenabteilung drauf und das wissen die jetzt auch, dann sind sie damit auch zufrieden. Was ich auch gut nachvollziehen kann. Wenn ich irgendwo Beitrag zahle, dann nicht um Abteilungen zu unterstützen, mit denen ich nichts zu tun hab'. Und die

müssen mit den alten Bällen rumkicken oder so was. Das kann nicht sein“ (Interview Herr S., Mitglied in einem Sportverein).

Wie das Fallbeispiel zeigt, können freiwillig engagierte Vereinsmitglieder aus Problemen, die sich im Rahmen ihrer freiwilligen Tätigkeit ergeben, neue Erkenntnisse ziehen. Der Kompetenzerwerb kommt während der Tätigkeit zu Stande, in der Probleme und Hindernisse (z.B. bei der Fusion zweier Vereine) auf dem Weg zu einem gewünschten Ergebnis oder Zustand (größerer und erfolgreicherer Verein) bearbeitet werden müssen. Das Lernen durch die Wahrnehmung und Lösung von Problemen kann somit als eine weitere Form des Lerntyps *Tätigkeit im Rahmen der Mitgliedschaft* bezeichnet werden, durch den inzidentelle Lernprozesse gefördert werden.

6.5.1.3 Lernen im „nicht-alltäglichen“ und „geschützten“ Kontext des Vereins

Eine dritte und letzte Weise, durch die die befragten freiwillig Engagierten im Rahmen ihrer Tätigkeit Kompetenzen erwerben, kann als Lernen aus neuen Erfahrungen bezeichnet werden. Hierbei kommt es den Engagierten zu Gute, dass der Verein bzw. die freiwillige Tätigkeit einen *nicht-alltäglichen*, aber auch als sicher empfundenen Handlungsraum darstellt, indem neue Erfahrungen gemacht werden können. Auf diese Weise wird insbesondere neues Gesellschaftswissen z.B. über Ausländer oder Armut in der Gesellschaft gemacht.

Herr F.: „Für mich war es einfach unwahrscheinlich, ... dass da Leute in die Pfarrei kommen und sagen: ‚Ja es ist wirklich so, dass ich mit meiner Rente gerade so rumkomme‘“

Herr F. ist Rentner und zum Zeitpunkt des Interviews seit zwei Jahren Mitglied eines karitativen Vereins. Grund für die Aufnahme der Tätigkeit war für Herrn F. der Wunsch, nach der Pensionierung einer sinnvollen Beschäftigung nachzugehen:

„Auf den Verein bin ich aufmerksam geworden. Da bin ich in Ruhestand gegangen, also in Rente gegangen. Und nach so anderthalb Jahren kam die Zeit, dass man sagte: ‚Irgendwas will ich ja doch noch mal unternehmen.‘ ... Und dann war ein Ausgang, dass der Verein Fahrer und Mithilfen sucht. Und darauf hin bin ich hier hingekommen. ... Die Leute waren mir von Anfang an sympathisch, die meisten wenigstens. Ja, und so bin ich dazu gekommen“ (Interview Herr F., Mitglied in einem karitativen Verein).

„Dass ich da äh der große Samariter sein will, also absolut nicht. Nee, im Gegenteil. Für mich war es mehr: ‚Dann hast du mal ein Tag in der Woche `ne Beschäfti-

gung, hast Unterhaltung'. Man hört was, man sieht was, man kann es weiter geben. Dass sich das so entwickelt hat und das also so eine, na ja mittlerweile wirklich 'ne gute Tat ist, hab ich gar nicht mit gerechnet' (Interview Herr F., Mitglied in einem karitativen Verein).

Im Rahmen der Tätigkeiten, die er für den Verein verrichtet, kommt Herr F. in Kontakt mit bedürftigen Menschen, die der Verein mit der Verteilung von Lebensmittelspenden unterstützt. Dieser Kontakt ist für Herrn F. in so fern eine Lernerfahrung, als er Armut, die er vorher als eher abstraktes Problem aus den Medien kannte, lebhaftig zu sehen bekommt:

„Für mich war es sehr interessant. ... Wenn man so mehr drin ist, dann kommt einem erst zum Bewusstsein, wie viel Armut überhaupt da ist. Also das ist absolut keine Spinnerei von ein paar Leuten, die meinen, sie müssen was Gutes tun. Man kann sich nicht vorstellen, wie viel Armut da ist, dass die Leute wirklich froh sind, dass sie einmal in der Woche eine Anlaufstelle haben“ (Interview Herr F., Mitglied in einem karitativen Verein).

„Für mich war es einfach unwahrscheinlich. Also man kann sich nicht vorstellen, dass da Leute in die Pfarrei kommen und sagen: ‚Ja es ist wirklich so, dass ich mit meiner Rente gerade so rumkomme. Aber dadurch habe ich 'ne Chance, wenn ich beim Lebensmitteleinkauf sparen kann, dass ich mir dann vielleicht 'ne Kleinigkeit erlauben kann.‘ Nech, das war mir gar nicht so bewusst. Aber es ist so“ (Interview Herr F., Mitglied in einem karitativen Verein).

Über den Kontakt mit Bedürftigen hinaus kann Herr F. auch neue Erfahrungen im Umgang mit Menschen anderer Kulturen machen, die von den karitativen Leistungen des Vereins profitieren:

„Das ist auch wieder eine der Sachen, die man lernen muss, dass die Moslems kein Schweinefleisch haben dürfen, dass die das nicht wollen. Das sind alles Sachen, die man sich dann erst mal durch den Kopf gehen lassen muss. Der erste Gedanke, da habe ich gedacht: ‚Mein Gott, die sollen froh sein, dass sie was kriegen.‘ Aber der zweite Gedanke, wenn die Religion es nicht zulässt, dass man da Schweinefleisch isst oder irgend 'ne bestimmte Sache, dann muss man da Rücksicht drauf nehmen. Und dann begreift man das auch nach 'ner gewissen Zeit“ (Interview Herr F., Mitglied in einem karitativen Verein)

„Wenn sie über einen Basar laufen, mittlerweile ist das in Deutschland auch so auf Flohmärkten oder so, da rennen sie einem hinterher: ‚Komm, kauf, kauf. Nimm!‘ Und im Ausland im Süden ist das auch. Da rennen die Leute hinterher bis außerhalb und wollen dir was andrehen. Und das muss man erst begreifen, dass das deren Mentalität ist. Und wenn man das begriffen hat, dann wird man da gut mit fertig“ (Interview Herr F., Mitglied in einem karitativen Verein).

Für Herrn F. bedeutet das freiwillige Engagement eine wichtige Erweiterung seines Wissens über Armut in unserer Gesellschaft sowie über Menschen aus anderen Kulturen. Dieses Wissen konnte er erwerben, weil er durch seine freiwillige Tätigkeit in einem karitativen Verein mit Menschen in Kontakt kommen konnte, die er sonst möglicherweise nicht wahrgenommen oder näher kennen gelernt hätte. Der Verein bietet ihm somit einen nicht-alltäglichen aber auch schützenden Handlungsrahmen, in dem der Befragte – *im Rahmen seiner Tätigkeit* – neue Kenntnisse über andere Menschen erwerben kann.

6.5.2 Typus Interaktion im Verein

Eine weitere typische Form des inzidentellen Lernens im Rahmen des Vereins betrifft die *Interaktion mit anderen Vereinsmitgliedern*. Auch dieser Typus lässt sich in drei Formen differenzieren:

- Erstens kommt es im Rahmen *gemeinsamer Aktivitäten mit anderen Vereinsmitgliedern* zu inzidentellen Lernprozessen (vgl. Abschn. 6.5.2.1).
- Zweitens beeinflusst die Interaktion mit anderen Vereinsmitgliedern ein Lernen, das zu Beginn der Mitgliedschaft durch den *Prozess der Integration in die Vereinsgemeinschaft* zu Stande kommt (vgl. Abschn. 6.5.2.2)
- Drittens beeinflusst die Interaktion das *Lernen durch bzw. von Dritten* (vgl. Abschn. 6.5.2.3).

6.5.2.1 Lernen durch gemeinsame Aktivitäten mit anderen Vereinsmitgliedern

Eine erste typische Situation, in der Vereinsmitglieder durch Interaktion mit anderen Vereinsmitgliedern auf inzidentelle Weise lernen, kommt durch *gemeinsame Aktivitäten* zu Stande. Im Austausch mit anderen Mitgliedern des Vereins erlernen die Befragten vor allem personenbezogene Eigenschaften wie Geduld, Durchsetzungsvermögen oder soziale Kompetenzen.

Herr Y.: „Ich bin einer der jüngeren oder jüngsten auch gewesen. ... Das hat mir aber eigentlich sehr viel Freude gemacht, weil ich ja gerade auch dadurch was gelernt hab“

Herr Y. ist 23 Jahre alt und seit zwei Jahren Mitglied eines Fußballvereins, in den er u.a. eingetreten ist, um nach einem Umzug neue Freunde zu finden:

„Ich komme ursprünglich aus O. und hab dann hier erst mal nicht gespielt, sondern hab mich erstmal aufs Studium konzentriert. Und dann hat mir das aber einfach gefehlt und ich wollte auch Leute kennen lernen. ... Ich hab wirklich schon nach der ersten oder zweiten Trainingseinheit bei dem Verein unterschrieben. Da stand für mich fest, dass ich da bleibe. Ich bin sofort aufgenommen worden. Also keine Ahnung, vom Großteil mit Handschlag. Da waren einfach zwei-drei Leute dabei, wo ich gesagt hab: ‚Ok, klar das passt, das geht.‘ Und da wollte ich gar nichts anderes mehr. Ich hab gesehen: Ich kann Fußball spielen, ich hatte nette Leute dabei. Und dann war das eigentlich schon in trockenen Tüchern“ (Interview Herr Y., Sportvereinsmitglied).

Die positiven Beziehungen, die Herrn Y. von Anfang an mit seinen Vereinskollegen verbinden, verstärken sich im Laufe der Mitgliedschaft und sind Ausgangspunkt für eine Reihe von inzidentellen Lernprozessen. Herr Y. erwirbt im Umgang mit den anderen Mitgliedern – nicht zuletzt, weil er sich als talentierter Fußballer erweist – ein stärkeres Selbstbewusstsein und Erfahrungen im Umgang mit (älteren) Menschen:

„Ich bin einer der jüngeren oder der jüngsten auch gewesen. (...) Das hat mir aber eigentlich sehr viel Freude gemacht, weil ich gerade auch dadurch ja was gelernt hab oder auch Anerkennung gekriegt habe. Ja, das ist natürlich schon so ein bisschen so. Es zeigt einem einfach, dass man da mithalten kann, auch in Gesprächen oder in solchen Sachen“ (Interview Herr Y., Sportvereinsmitglied).

„Ja ich glaube wirklich, man lernt auf einer ganz anderen Ebene. Also ich würde sagen, für wirklich tief greifende Gespräche ist an anderen Stellen mehr Platz. Es bewegt sich schon häufig oder überwiegend an der Oberfläche die Gespräche. Aber das hat auch was, hat gerade was für mich gehabt, weil ich eigentlich ein sehr nachdenklicher Mensch bin und auch immer gewesen bin. Und mir bringt diese Lockerheit auch eine ganze Menge. Also einfach mal Flaxen können und – sich an der Oberfläche aufhalten. Was kann man dafür sagen? Einfach locker sein, sich in einer Runde ganz locker, ungezwungen unterhalten zu können. Einfach vielleicht auch mal, ja, dass es fast ins Primitive geht. Also man weiß halt wie’s gemeint ist, es bleibt einfach in dieser Runde. Und wenn ich das jetzt weiter denke, hat mir das natürlich unheimlich was beigebracht. Einfach weil ich andere Menschen kennen lerne, weil ich weiß, wie sie Sachen sagen, ohne sie so zu meinen (Interview Herr Y., Sportvereinsmitglied).“

Das Fallbeispiel zeigt, dass Befragte durch die *Interaktion mit anderen Vereinsmitgliedern* neue Kompetenzen hinzugewinnen können. Im Vordergrund stehen hierbei insbesondere personenbezogene Eigenschaften wie Selbstbewusstsein, Geduld und soziale Kompetenzen.

6.5.2.2 Lernen durch die Integration in eine Vereinsgemeinschaft

Eine weitere Form des inzidentellen Lernens im Rahmen der Interaktionen mit anderen Vereinsmitgliedern scheint dann stattzufinden, wenn sich die Befragten am Beginn ihrer Mitgliedschaft in die bestehende Gemeinschaft des Vereins integrieren müssen. Der Eintritt in den Verein stellt für viele der befragten Mitglieder eine besondere Situation dar. Sie berichten davon, dass sie das „Aufeinandertreffen“ mit den zunächst fremden Vereinsmitgliedern als unangenehme Situation wahrnahmen, die sich entweder positiv auflöste, weil sie freundlich aufgenommen und schnell in die Vereinsabläufe integriert wurden. Zum Teil kam es aber auch zu negativen Erlebnissen, weil Fremdheitsgefühle oder sogar Ablehnung der etablierten Mitglieder verarbeitet werden mussten. Diese als negativ oder positiv empfundene Situation der Aufnahme und Integration in den Verein stellt – wie das folgende Fallbeispiel zeigt – für einige der befragten Vereinsmitglieder eine Lernsituation dar, in der sie vor allem personenbezogene Eigenschaften wie Selbstvertrauen oder soziale Kompetenzen entwickeln konnten.

Frau F.: „Ich lass mich, wenn ich eine Sache unbedingt will, ... auch nicht davon abbringen“

Frau F. ist seit vier Jahren Mitglied eines Kulturvereins. Ihre hauptsächliche Mitgliedschaftsmotivation ist der Wunsch, Theater zu spielen:

„Ich wollte Theater spielen. ... Und dann habe ich einfach den Vorsitzenden des Theatervereins angerufen und habe ihn einfach ganz direkt gefragt. Ich sage: ‚Du, ich will Theater spielen und kannst du irgendwas mit mir anfangen?‘ Ja und da hat er mich gebeten, einfach mal vorbeizukommen. Und das war’s eigentlich“ (Interview Frau F., Mitglied in einem Kulturverein).

Nachdem Frau F. auf diese Weise relativ unproblematisch die Hürde des formalen Vereinseintritts genommen hat, entwickeln sich allerdings Probleme bei der Integration in die Vereinsgemeinschaft:

„Ich kam mir da sehr fremd vor. Und das hat eigentlich ziemlich lange gedauert, bis ich mich da wohl gefühlt hab. Ich hatte so den Eindruck, dass sie neue Leute eher auch so ein bisschen als Konkurrenz ansehen. Und die wussten ja so gar nicht, was sie von mir zu halten hatten“ (Interview Frau F., Mitglied in einem Kulturverein).

„Oh. Also das erste Jahr fand ich ziemlich schlimm. Da kam ich so gar nicht rein. Und dann im zweiten Jahr hatte ich ja dann eine Rolle auf der Bühne. Das war dann schon ein bisschen besser. Sagen wir mal es hat wohl fast zwei Jahre gedauert, bis man, bis ich so akzeptiert war“ (Interview Frau F., Mitglied in einem Kulturverein).

Insbesondere von den älteren Mitgliedern fühlt sich Frau F., die zunächst keine Rolle in einem Stück, sondern „nur“ den Posten der Souffleuse ausübt, nicht aufgenommen und integriert, was sie auf ein Konkurrenzverhältnis zwischen den Schauspielern zurückführt. Jedoch entwickelt sie „Kampfgeist“ und Durchhaltevermögen und versucht die problematische Phase der Integration in die Vereinsgemeinschaft zu überstehen.

„Ich lass mich, wenn ich eine Sache unbedingt will – und ich wollte immer unbedingt Theater spielen – auch nicht davon abbringen. Und ja. Und dann ist man irgendwann auch drin, wenn die dann merken, ach, die ist aber doch genauso wie wir alle“ (Interview Frau F., Mitglied in einem Kulturverein).

„Ich meine, ein Schlüsselerlebnis ist dann schon: Irgendwann ist man dann auf irgendeiner Veranstaltung und da wird ja dann auch Alkohol getrunken. Dann wird es später, dann wird es noch später und noch später. Und dann sitzt du dann plötzlich mit den Leuten da zusammen, die den harten Kern bilden. Und dann wird das natürlich auch alles viel lockerer. Und nach so einem Erlebnis wird man ja anschließend auch wieder anders angesehen. Dann denken die: Ach, die ist ja vielleicht auch gar nicht so arrogant, wie sie vielleicht als erstes daherkommt, sondern mit der kann man ja lachen. Und die Leute erfahren mehr von einem selber und man erfährt mehr von den Leuten und schon fließt die ganze Geschichte dann so auch“ (Interview Frau F., Mitglied in einem Kulturverein).

Diese positiven Erfahrungen, sich – nach langer Durststrecke – in die Vereinsgemeinschaft integriert zu haben, ist für Frau F. ein Quelle von Selbsterfahrung, die als Erwerb von personenbezogenen Fähigkeiten beschrieben werden kann. Sowohl in ihrem Selbstbewusstsein als auch in ihrer Geduld und ihrem Durchhaltevermögen sieht sich Frau F. gestärkt.

„Ich meine, dass ich natürlich auch ein gewisses, größeres Selbstbewusstsein habe, wenn ich da ankomme, wenn das also funktioniert. Das kann mich ja nur stärken letztendlich“ (Interview Frau F., Mitglied in einem Kulturverein).

„Ich habe da so ein bisschen. Ich musste dort meine Geduld etwas mehr strapazieren. Und das ist teilweise eigentlich auch nicht verkehrt. Wenn man nicht immer mit dem Kopf durch die Wand kann. Und immer alles sofort bekommt. Denn diese Geduld, die hat eigentlich ganz gut getan“ (Interview Frau F., Mitglied in einem Kulturverein).

Wie dieses Fallbeispiel zeigt, können Vereinsmitglieder personenbezogene Eigenschaften wie Selbstvertrauen oder soziale Kompetenzen erwerben oder erweitern, wenn sie sich in der fremden Gruppe, die die Vereinsgemeinschaft zu Beginn der Mitgliedschaft darstellt, zurechtfinden und integrieren müssen. Durch diesen Prozess der Integration in die Vereinsgemeinschaft entdecken und reflek-

tieren die Befragten, wie sie sich in neuen, fremden und zum Teil bedrohlichen Situation verhalten. Der Kompetenzerwerb im Rahmen der Integration in die Vereinsgemeinschaft kann als weitere Form des Typus *Lernen durch Interaktion mit anderen Vereinsmitgliedern* verstanden werden.

6.5.2.3 Lernen durch Dritte

Eine weitere Situation, in der die befragten Vereinsmitglieder durch die Interaktion mit anderen Vereinsmitgliedern auf inzidentelle Weise Kompetenzen erwerben, kann als *Lernen durch Dritte* bezeichnet werden. Hierbei erwerben die Engagierten neue Kompetenzen und Wissensbestände durch die Beobachtung von und Zusammenarbeit mit anderen Vereinsmitgliedern oder Personen außerhalb des Vereins. Inhaltlich können die Befragten auf diese Weise vor allem fachliche Wissensbestände erwerben.

Herr B.: Ja ich habe also mit sehr vielen Regisseuren gearbeitet ... und dadurch gewinnt man natürlich eine Erfahrung.

Herr B. ist Vorsitzender, Schauspieler und Regisseur eines Theatervereins, dem er seit 1961 angehört. Zunächst nur Schauspieler, wird Herr B. 1974 Vorsitzender des Vereins und führt dieses Amt bis heute aus.

In seiner Arbeit als Schauspieler und Regisseur erhält Herr B. von Bekannten, Kollegen und Freunden immer wieder Hinweise und Ratschläge, die er in seiner Arbeit fruchtbar verwenden kann. Hilfreich sind ihm dabei auch eine Reihe von künstlerischen Engagements und Aktivitäten außerhalb des Vereins, auf denen er neue Erfahrungen durch die Beobachtung und Zusammenarbeit mit anderen Menschen aus dem künstlerischen Bereich machen kann:

„Ja, fachlich natürlich. Wenn man in den Endproben ist, sind natürlich auch aus dem Haus äh Leute da. Da kommt mal der Oberspielleiter, hin und wieder lässt sich auch der Intendant mal blicken und die setzen sich da einfach hin und gucken mal zu und geben Tipps. Aber das geht immer sehr kollegial. Nebenan noch der Bühnenbildner. Auch Bühnenbildner sollte man nicht unterschätzen, die haben manchmal ausgesprochen gute Ideen, auch was eine Inszenierung anbetrifft. Und die bewahren einen manchmal auch vor Fehlern. Das muss man dann auch einfach akzeptieren können“ (Interview Herr B., Mitglied in einem Kulturverein).

„Ja ich habe also mit sehr vielen Regisseuren gearbeitet von den Opernregisseuren, die ich ja auch kenne, nicht. Ja also und dadurch gewinnt man natürlich eine Erfahrung: Wie wird Regie gemacht? Theater oder auch beim Film. Wie geht, wie springt man mit den Leuten um“ (Interview Herr B., Mitglied in einem Kulturverein).

Wie das Fallbeispiel zeigt, können informelle Lernprozesse durch die Beobachtung und Zusammenarbeit mit anderen Menschen zu Stande kommen. Das Lernen durch Dritte stellt somit eine dritte Form des *inzidentellen Lernens durch Interaktion mit anderen Vereinsmitgliedern* dar.

Die Typen Tätigkeit im Rahmen der Mitgliedschaft im Verein sowie Interaktion im Verein sind in Tabelle 9 zusammenfassend dargestellt.

Lerntypen im Verein	Lernen findet statt durch ...
Tätigkeit im Rahmen der Mitgliedschaft im Verein	Ausübung der Vereinstätigkeit
	Lösung / Bearbeitung von Problemen
	Erfahrungen die ohne Verein vermieden würden oder bedrohlich wären
Interaktion mit anderen Vereinsmitgliedern	gemeinsame Aktivitäten
	Integration in die Vereinsgemeinschaft
	Beobachtung von anderen Vereinsmitgliedern oder Personen außerhalb des Vereins

Tabelle 9: Zusammenfassende Darstellung der Lerntypen Tätigkeit im Rahmen der Mitgliedschaft im Verein und Interaktion mit anderen Vereinsmitgliedern

6.6 Typen des formellen und selbstgesteuerten Lernens in Vereinen

Im folgenden Kapitel werden zwei weitere Typen des Lernens durch freiwilliges Engagement in Vereinen vorgestellt. Diese Typen werden mit den Begriffen *Anforderung* (vgl. Abschn. 6.6.1) und *Förderung* (vgl. Abschn. 6.6.2) bezeichnet und beziehen sich auf formelle und selbstgesteuerte Lernformen. Wie in Kapitel 6.2.2 beschrieben, werden durch formelle und selbstgesteuerte Lernprozesse ausschließlich fachliche Kompetenzen durch freiwillig engagierte Vereinsmitglieder erworben. Die folgenden Ergebnisse beziehen sich daher ausschließlich auf Befragte, die freiwillig engagiert sind und auf den Erwerb fachlicher Kompetenzen.

6.6.1 Typus Anforderungen durch formale Positionen

Dieser Typus betrifft solche freiwillig Engagierten, die sich im Rahmen *formaler Positionen* (z.B. Vorsitzender, Kassenwart, Trainer etc.) für ihren Verein engagieren. Einige dieser Engagierten berichten davon, dass die mit diesen Positionen verbundenen Aufgaben und Pflichten als *Anforderungen* empfunden werden, denen sie sich nur durch Weiterbildung und Qualifikation gewachsen fühlen. Aufgrund von Verantwortung, die die Engagierten gegenüber den anderen Mitgliedern oder dem Verein empfinden, kommt es sowohl zu *selbstgesteuerten Lernprozessen aufgrund einer formalen Position* (vgl. Abschn. 6.6.1.1) als auch zur *Wahrnehmung formaler Kursangebote aufgrund einer formalen Position* (vgl. Abschn. 6.6.1.2).

6.6.1.1 Selbstgesteuertes Lernen aufgrund von Anforderungen einer formalen Position

Das folgende Fallbeispiel zeigt, dass es zu einem großen Teil die mit den übernommenen formalen Positionen zusammenhängenden Verpflichtungen sind, die selbstgesteuerte Lernanstrengungen des Befragten auslösen.

Herr H.: „Das musste ich mir auch nach und nach alles anlesen“

Der Befragte Herr H. ist zum Zeitpunkt des Interviews Vorsitzender eines Sportvereins, in dem er seit acht Jahren Mitglied ist. Aus Unzufriedenheit mit seinem damaligen Verein und weil er von Kollegen angesprochen wurde, entschließt er sich einzutreten:

„Mein, ein Kollege von mir war bei der Gründung dabei. Und irgendwie sind wir drauf zu sprechen gekommen, dass ich einen Verein gesucht habe und ich Fußball spielen kann. Und so sind wir halt, so bin ich halt dazu gekommen, kurz nach der Gründung dann gleich“ (Interview Herr H., Mitglied in einem Sportverein).

Aus dem ursprünglichen Mitgliedschaftsinteresse („Ich wollte Fußball spielen erst mal nur“) entwickelt sich langsam aber sukzessive ein stärkeres Interesse für den Verein und dessen Angelegenheiten:

„Am Anfang ging’s halt bloß ums Fußball spielen. Ich hab dann halt bloß mitgespielt. Und dann hab ich mich so nach und nach ein bisschen mehr, na engagiert nicht, gekümmert oder so’n bisschen interessiert mehr“ (Interview Herr H., Mitglied in einem Sportverein).

Dieses „Interesse“ wird von den Vorstandsmitgliedern erkannt und Herr H. in die freiwillige Arbeit des Vereins einbezogen:

„Und irgendwie 98 im Vorfeld vor `ner Mitgliederversammlung vor `ner Vorstandswahl hat der damalige Nachwuchsleiter, also der den Nachwuchs aufgebaut hat, ist der irgendwie auf die Idee gekommen, dass ich dann ein guter Nachfolger für ihn wäre. Mir war's damals nicht so richtig bewusst warum, wie er dazu kam. Vielleicht, weil ich mir eigentlich damals immer alles angeschaut hab, also ich war fast immer da bei den Spielen auch vom Nachwuchs, einfach deswegen, weil ich eigentlich bloß über die Straße laufen musste, dann war ich da. Und weiß nicht, na gut, ich kannte die ganzen Leute da. Ich weiß nicht, vielleicht deswegen. Und so bin ich halt dazu gekommen. Dann bin ich halt 98 als Nachwuchsleiter dann in den Vorstand eingestiegen“ (Interview Herr H., Mitglied in einem Sportverein).

Etwas später wird der Befragte bereits Vorsitzender seines Vereins. Um den Aufgaben in seiner neuen Position erfolgreich nachkommen zu können entwickelt der Befragte eine Reihe von Lernaktivitäten, vom Kennen lernen des Ligensystems bis hin zur Beantragung von Förderungen für die Nachwuchsarbeit des Vereins und den Umgang mit anderen Funktionären des Fußballverbandes:

„Ja, neue Sachen kennen gelernt auf jeden Fall. Man merkt schon, dass da ein bisschen mehr dahinter steckt, als dann bloß elf Mann auf den Platz zu schicken, die dann ein bisschen rumbolzen und dann nach dem Spiel duschen gehen. Es ist doch ein bisschen mehr drum herum, was so'n Verein nicht nur vom sportlichen aus, sondern auch was Mittel, um Mittel, sag ich mal, aus Förderungen los zu eisen. Oder erstmal zu wissen, wo man suchen kann, wo Fördermittel stehen. Oder wo es steht, wie man an Fördermittel kommt“ (Interview Herr H., Mitglied in einem Sportverein).

„Das hat man sich halt so angelesen. Das musste ich mir auch nach und nach alles anlesen. Man braucht ja nicht irgendwelche großen Wälzer durcharbeiten, um zu wissen, was man machen muss. Es gibt halt ein Ansetzungsheft, wo drin steht, die ganzen Ansetzungen von den Mannschaften, wer wann zu spielen hat. Es gibt `ne Spielordnung vom Landesverband, wo rechtliche Sachen auch drin stehen, wenn man mal was wissen muss“ (Interview Herr H., Mitglied in einem Sportverein).

„Und dann muss man halt wissen, wie man mit irgendwelchen Leuten umspringen kann oder muss. Also mit den Funktionären vom Landesverband und vom Kreisverband, damit die einen halt nicht über den Tisch ziehen, sag ich mal. Oder wenn es Sportgerichtsverhandlungen gibt, dass man da nicht allzu sehr benachteiligt wird. Oder wenn es Mannschaften gibt, die versuchen, uns zu bescheißen, sag ich mal, wo man halt am grünen Tisch die Punkte zurück erkämpfen muss und alles solche Sachen. Also das liest man sich alles an oder bekommt das mit oder man kennt ja auch so'n paar Leute inzwischen, wo man auch mal fragen kann. Also man lernt das nach und nach. Man eignet es sich selber an“ (Interview Herr H., Mitglied in einem Sportverein).

Anhand dieses Fallbeispiels wird deutlich, dass die verbindlichen Aufgaben, die mit dem Posten des Vorsitzenden zusammenhängen, zu *Anforderungen* führen, denen der Befragte durch selbstgesteuerte Lernformen zu begegnen versucht. Neben drei Vorsitzenden, die von der typischen Lernsituation Lernen durch die Anforderungen der Position berichten, werden vor allem Sportvereinsmitglieder, die eine feste Position bspw. als Kassenwart, Übungsleiter oder Trainer inne haben, durch ihre Position zu selbstgesteuerten Lernformen angeregt.

6.6.1.2 Wahrnehmung formeller Kursangebote aufgrund einer formalen Position

Ebenfalls aufgrund von Anforderungen, die formale Positionen mit sich bringen, nehmen einige der Befragten formelle Kursangebote wahr. Allerdings ist der formelle Wissenserwerb – zumindest für die hier Befragten – typischerweise nur eine Ergänzung zu selbstgesteuerten Lernformen. Das formelle Lernen durch Kurse oder Weiterbildungen wird von den Befragten eher als weniger wichtige Lernerfahrung beschrieben:

Herr Q.: „Wir haben diesen Aufbaukurs damals gemacht, wo ich aber – wenn ich ehrlich bin – nicht viel Neues dazu gelernt habe“

Herr G. ist Mitglied eines Fußballvereins, den er zusammen mit Freunden aus Unzufriedenheit mit seinem damaligen Verein gründete. Die Entwicklung des Vereins, der in kurzer Zeit mehrere Nachwuchsabteilungen einrichtet, nimmt Herr Q. zu Anfang nur nebenbei wahr. Nachdem er allerdings vom Vorsitzenden des Vereins angesprochen wird, entwickelt sich langsam ein Engagement im Nachwuchs- und Jugendbereich des Vereins.

„Da war ich auch noch nicht gleich am Anfang dabei. Aber der eine Kollege hat mich dann gefragt, ob ich ihm helfen könnte. Und da habe ich ihn halt unterstützt. Und so hat sich das dann langsam entwickelt. Und dann hatte ich zwischendurch mal Pause gemacht. Und vor zwei Jahren, ja vor zwei Jahren hat mich der Herr H., angesprochen, ob ich ihm helfen könnte, weil der musste damals gezwungenermaßen, weil kein anderer da war, auch die ganz Kleinen, also die E-Junioren, neun und zehn Jahre alt, trainieren. Und hat mich dann gefragt, ob ich ihm helfen könnte. Und ja, das habe ich gemacht und seitdem bin ich jetzt wieder praktisch bei den ganz Kleinen dabei, was ich mir anfangs eigentlich gar nicht so vorstellen konnte. Weil die spielen ja auf Kleinfeld, das ist ja doch so'n bisschen was anderes. Aber, ja, man fuchst sich halt rein und so hat sich das ergeben, dass ich jetzt nun halt immer noch da tätig bin“ (Interview Herr Q., Sportvereinsmitglied).

Die Aufgabe des Trainings der E-Junioren des Vereins ist für Herrn Q. der Auslöser für eine Reihe von Lernprozessen. Hierzu gehört auch der Besuch eines vom regionalen Fußballverband angebotenen Aufbaukurses. Allerdings scheint dieser Kurs für ihn – im Gegensatz zu anderen selbstgesteuerten Lernformen – eine weniger wichtige Stellung einzunehmen. Diese Vorrangstellung selbstgesteuerter Lernformen im Gegensatz zu formellen Lernarrangements, zeigt der folgende Interviewausschnitt deutlich:

„Und ansonsten haben wir wie gesagt diesen Aufbaukurs damals gemacht, wo ich aber, wenn ich ehrlich bin, nicht viel Neues dazu gelernt habe, weil das, was da erzählt wurde, wussten wir im Prinzip schon. Und ja ansonsten habe ich mir auch äh ein Büchlein gekauft, besonders für den Nachwuchsfußball. Ja das steht da irgendwo, falls es da überhaupt steht. Oder das ist noch in meiner Tasche. Und da habe ich natürlich auch mal reingeguckt, um mir Anregungen zu holen, vielleicht noch für Trainingseinheiten, was man noch für Übungen machen könnte, gerade für die Kleinen, weil für die Kleinen man natürlich einige Übungen, die man im Erwachsenenbereich macht, die gehen ja gar nicht“ (Interview Herr Q., Sportvereinsmitglied).

Insgesamt zeigen die beiden hier dargestellten Fallbeispiele, dass die Befragten auf selbstgesteuerte und formelle Weise lernen, um den Anforderungen ihrer formalen Positionen (Trainer, Vorsitzender) gerecht werden zu können. Der Typus *Anforderungen aufgrund einer formalen Position* beruht somit darauf, dass die Engagierten in ihren Tätigkeiten Verantwortung für den Verein und die Vereinsgemeinschaft übernehmen bzw. ihre Aufgaben im Sinne des Vereins so gut wie möglich erledigen möchten.

6.6.2 Typus Förderung des Lernens durch Interesse und berufliche Nutzbarkeit

Neben den Anforderungen, die das freiwillige Engagement an die (Lern-) Tätigkeit der Befragten stellt, kann ein weiterer Typus mit dem Begriff *Förderung des Lernens durch Interesse und berufliche Nutzbarkeit* bezeichnet werden. Diese Förderung des selbstgesteuerten Lernens durch den Verein zeigt sich auf zwei unterschiedliche Weisen. Einerseits bietet das freiwillige Engagement in Vereinen die Gelegenheit, sich mit Gegenständen zu beschäftigen, die als interessant empfunden werden und fördert hierdurch den Wunsch, mehr über diese zu lernen. Andererseits fördern der Verein und das freiwillige Engagement Lernprozesse, wenn die erworbenen Wissensbestände auch außerhalb des Vereins z.B. in der Berufsarbeit angewendet werden können. Diese zwei Formen der Förderung von selbstgesteuerten Lernprozessen werden in den beiden folgenden Abschnitten *Lernen aufgrund von Interesse an der Tätigkeit* (vgl. Abschn. 6.6.2.1) und

Lernen aufgrund der beruflichen Nutzbarkeit des Wissens (vgl. Abschn. 6.6.2.2) beschrieben.

6.6.2.1 Lernen aufgrund des Interesses an der Tätigkeit

Eine erste Form der Förderung des selbstgesteuerten Kompetenzerwerbs durch freiwilliges Engagement in Vereinen kann als *Lernen aufgrund von Interessen* bezeichnet werden. Viele der Befragten schließen sich einem Verein vor allem aus Interesse an der dort ausgeübten Tätigkeit (z.B. Sport) bzw. den Zielen des Vereins (z.B. Denkmalschutz) an. Die Gelegenheit, die der Verein zu einer vertieften Auseinandersetzung mit einem als interessant empfundenen Thema oder Gegenstand bietet, ist – wie das folgende Fallbeispiel zeigt – eine wichtige Förderung der Lernmotivation der Befragten.

Herr D.: „Das Interesse ist gewachsen“

Herr D. ist seit 1996 aktives Mitglied eines Denkmalschutzvereins. Obwohl er in keinen Gremien des Vereins vertreten ist und auch kein Vorstandsamt oder ähnliches ausübt, ist er in vielen Bereichen aktiv freiwillig engagiert. Grund für seinen Eintritt in den Verein ist das Interesse an dem Bauwerk, das der Verein restauriert:

„Ja, also im Grunde genommen ist das eine längere Geschichte. Ich war 1978 zum ersten Mal da, mit meiner jetzigen Frau. Damals waren wir noch nicht verheiratet. Sie ist aus dieser Gegend direkt. Sie wohnte also dort. Und mir fiel diese Ruine auf ... Da gab es ja den Verein noch längst nicht“ (Interview Herr D., Mitglied in einem Denkmalschutzverein).

Erst später wird Herrn D. bewusst, dass sich um das ihm bekannte Bauwerk ein Verein entwickelt hat:

„Und dann registrierten wir eigentlich sehr bewusst, dass Vereinsmitglieder dort standen. Weil wir ja öfter Spaziergänge dort machten. Wir wohnten inzwischen – '87 sind wir hierher gezogen – wohnten also hier. Damit war das ein beliebtes Spazierziel. ... Und wir sahen die da stehen und sammeln. Und fanden das toll, dieses Engagement“ (Interview Herr D., Mitglied in einem Denkmalschutzverein).

Obwohl Herr D. – wie diese Interviewausschnitte zeigen – schon früh ein Interesse an dem Bauwerk und am Verein entwickelt, wird er erst später Mitglied. Herr D. beginnt sich erst für eine Mitgliedschaft zu interessieren, als die Arbeit des Vereins erste Früchte zeigt bzw. als seine familiäre und berufliche Situation es ihm ermöglicht, sich dem Hobby einer Vereinsmitgliedschaft zuzuwenden:

„Ja, und dann hat es eigentlich bis '96 gedauert, bis ich dann eingetreten bin ... Wir haben uns natürlich gefragt: ‚Warum nicht früher?‘ Wohl bemerkt: Wir kannten viele. Also, die Bekanntheit mit vielen Mitgliedern war eigentlich schon da. Und wenn man sich vom Sehen kannte. Aber diese Initialzündung war eigentlich mit dem ersten Bau geschehen. Da haben wir uns dann auch stärker dafür interessiert“ (Interview Herr D., Mitglied in einem Denkmalschutzverein).

„Und irgendwann fiel dann bei uns: ‚Warum machen wir da nicht mit?‘ Und ich weiß nicht, ob da auch die familiäre Situation irgendwie ein bisschen gilt: Aber wir suchten etwas, wo wir uns engagieren konnten. Und wir hatten dann auch, wir wussten also, wir würden hier bleiben. Die Wohnung ohnehin. Also war uns klar, wir bleiben – vielleicht nicht den Rest unseres Lebens, das klingt so, ja klingt wie Aufgabe – aber schon noch eine gewisse Zeit wohnen. Also lohnt sich das auch, da mitzumachen. Und noch dazu diese Nähe. Ja, und seitdem beschäftigen wir uns ziemlich oft mit dem Verein“ (Interview Herr D., Mitglied in einem Denkmalschutzverein).

Aus den Interviewausschnitten wird das Interesse deutlich, dass der Befragte an dem Gegenstand des Vereins entwickelt, das ihn aber erst zu einer Mitgliedschaft veranlasst, als es ihm seine berufliche und familiäre Situation erlaubt.

Nach dem Beitritt versucht sich Herr D. auf verschiedenen Ebenen für den Verein zu engagieren und in die Vereinsgemeinschaft zu integrieren. Nach einigen Misserfolgen findet er eine Tätigkeit, die seinen Interessen und seinem Wunsch nach Anerkennung des Engagements entgegenkommt. Er beginnt, Führungen durch das – inzwischen fertig gestellte – Gebäude anzubieten. Diese Tätigkeit ist Auslöser für eine Vielfalt von selbstgesteuerten Lerntätigkeiten, denn er muss sich mit der Geschichte des Gebäudes und seiner Heimatstadt beschäftigen:

„Na, ich denke, das ist ja eine Unmenge. Ja. Also, es ging dann über den Verein hinaus, eben durch die Beschäftigung mit Hesse, Bauten des 19. Jahrhunderts in der Stadt, unweigerlich Persius und Schinkel und Stühler. Ja, und alle Anderen dann auch. Und das geht weiter“ (Interview Herr D., Mitglied in einem Denkmalschutzverein).

Dieses Interesse geht bald weit über das für die Führungen notwendige Wissen hinaus. Die historischen Fakten üben eine starke Faszination auf den Befragten aus, so dass er sich immer weiter in die Materie vertieft:

„Das Interesse ist gewachsen und dann das was man ja überall feststellt, denke ich, wenn man sich mit irgendwas beschäftigt, etwas näher. Es bleibt da nicht bei Hesse oder es bleibt nicht bei Friedrich Wilhelm IV. Es geht weiter. Man kann nicht aufhören. Für mich ist das das Positive, ich erschließe mir jetzt die Geschichte. Wohlgemerkt, Geschichte hat mich nie so doll interessiert. Dieses Interesse ist mit dem Ver-

ein gekommen und mit der Beschäftigung mit seiner Geschichte. Und was ich jetzt meine, es geht immer weiter“ (Interview Herr D., Mitglied in einem Denkmalschutzverein).

Das Interesse für den Vereinsgegenstand löst bei Herrn D. die Motivation zur Beschäftigung mit neuen Inhalten und damit Lernaktivitäten aus. Dieses Interesse kann sich – neben dem Wunsch nach Gemeinschaft, sportlicher oder sozialer Betätigung etc. – eben auch auf einen bestimmten Gegenstand beziehen, den die Mitglieder gemeinsam kennen lernen oder bearbeiten wollen.

6.6.2.2 Lernen aufgrund der beruflichen Nutzbarkeit des Wissens

Neben dem Interesse an der Tätigkeit, ist die mögliche berufliche Nutzbarkeit des erworbenen Wissens ein zweiter wichtiger Auslöser für selbstgesteuerte Lernprozesse in Vereinen. Wenn es den Befragten gelingt, in ihrer freiwilligen Arbeit und den darin gewonnenen Erfahrungen einen individuellen Vorteil für ihre Berufsarbeit zu sehen, kann sich dies positiv auf ihre selbstgesteuerten Lernaktivitäten auswirken. Dies geschieht bspw. dann, wenn die freiwillige Tätigkeit eine Verbindung zur derzeitig ausgeübten bzw. einmal erlernten Berufsarbeit aufweist und die Chance zur Qualifikation oder Erhaltung der Beschäftigungsfähigkeit gesehen wird.

Frau D.: „Ist ja auch im Berufsleben nicht schlecht, wenn man sagen kann, man ist Kassenwart im Verein“

Frau D. ist zum Zeitpunkt des Interviews 27 Jahre alt und seit 2000 Mitglied eines Sportvereins, der neben Tischtennis und Fitness hauptsächlich die Sportart Fußball anbietet. Frau D's ursprüngliche Mitgliedschaftsmotivation war nicht das Interesse am Fußball, sondern der Wunsch ein gemeinsames Hobby mit ihrem Lebensgefährten, der Vorsitzender des Vereins ist, zu haben. Als ihr Lebensgefährte sie bittet, den Verein als Kassenwartin zu unterstützen, stimmt sie zu:

„Also das war als ich den S. kennen gelernt habe. Weil er nun ständig vorm Rechner hing, am Telefon hing und so. Und ich hab mich dann halt gefragt, was er denn da eigentlich so viel macht und so. ... Ach so und die haben einen Kassenwart gesucht und äh das erzählte S. zuhause. Und so kam das eigentlich, dass er fragte: „Na ja, willst du das nicht machen?“ Und: „Hättest du da nicht Lust zu?“ Und, also irgendwo war das auch die beste Lösung, wenn man sich dann eben mit der Materie auch näher beschäftigt und somit auch versteht, warum er soviel vorm Rechner hängt, warum er soviel telefoniert und so. Das ist eigentlich für die Beziehung das Beste, dass

man das eben respektiert, weil man ja selber jetzt mit drin ist“ (Frau D., Sportvereinsmitglied).

Neben dem gemeinsamen Hobby mit ihrem Lebensgefährten, bietet die Tätigkeit als Kassenwartin für Frau D. auch die Chance, sich in ein Themengebiet einzuarbeiten, dass zwar eine Nähe zu ihrem ursprünglich erlernten Beruf als Industriekauffrau aufweist, für sie jedoch trotzdem neu und ungewohnt ist.

„Aber es war eben irgendwo für mich eine Herausforderung. Das war ja ein völlig neues Gebiet, womit ich überhaupt noch nichts zu tun hatte, jetzt so weil ich eben auch vorher noch nichts mit Vereinen zu tun hatte und weil ich eben diese ganzen Sachen dabei noch gelernt habe, was dazu gehört zum Kassenwart. Weil am Anfang war es eben doch bloß, dass man jetzt gesagt hat: Na ja, musste halt hier mal die Bank buchen, und da mal die Kasse und dann da `ne Überweisung machen und Fördergelder beantragen. Aber so, was jetzt eigentlich genau dahinter steckt, hat man eben doch erst mit der Zeit dann raus gefunden. Weil immer wieder was Neues kam. Da kam z.B. ein Schreiben vom Finanzamt auch: ‚Ah ist ja interessant.‘ Und: ‚Mhmm, wie wollen die das‘“ (Interview Frau D., Sportvereinsmitglied).

Nachdem sie sich mit der Arbeit als Kassenwartin vertraut gemacht hat, erkennt Frau D. den Nutzen der dort gemachten Lernerfahrungen für ihre berufliche Entwicklung:

„Ist ja auch im Berufsleben nicht schlecht, wenn man sagen kann, man ist Kassenwart im Verein. Weil man hatte `ne Ausbildung, da hat man eben hier das Bankbuchen und so mal gehabt. Aber wenn man sich jetzt im Beruf nicht weiter damit beschäftigt, vergisst man es ja auch wieder. Und durch so `ne Sachen blieb man halt immer drin. Und wenn dann mal irgendwie so der Bedarf besteht, dass man sich in eine andere Richtung orientieren muss, dann ist so was natürlich irgendwo immer ein guter Rückhalt, dass man eben irgendwo immer auf'm Laufenden in dieser Materie bleibt. Also das nicht so völlig vergisst: Wie ist das jetzt gewesen? Und: Was heißt jetzt Kontieren oder weiß ich nicht was? Ich hab ein völlig anderes Berufsfeld zurzeit, hab's aber mal irgendwo gelernt, und äh durch die Aktion hier, vergesse ich's nicht, was ich mal gelernt habe und lerne halt eben noch mit dazu“ (Interview Frau D., Sportvereinsmitglied).

„Ja man versucht sich das irgendwo selber anzueignen, damit man drinne bleibt in dieser Materie der Buchhaltung. Auch von den rechtlichen Dingen, Spendenquittung ausstellen, ja gut und schön, aber was hängt da jetzt eigentlich drann, wenn ich das ausstelle. Und es waren jetzt wirklich schon öfter Sachen gewesen, wo ich auch gerade auf Arbeit mir gesagt habe: ‚Na Hallo, im Verein ist das ja so und so. Da geht es vom rechtlichen her so, dann kann das ja hier nicht so ganz viel anders abgehen.‘ Und also gerade so von der rechtlichen Seite her, ist es schon sehr interessant

manchmal, weil man sich rein denkt und rein liest“ (Interview Frau D., Sportvereinsmitglied).

Das Lernen im Rahmen des freiwilligen Engagements in Vereinen kann, wie das Fallbeispiel zeigt, durch die Nutzbarkeit des Wissens in beruflichen Kontexten *gefördert* werden. Hierbei handelt sich vor allem um den Erwerb von Fachwissen, das in der Berufswelt angewendet werden kann.

Die Typen Anforderungen durch eine formale Position und Förderung durch Interesse und berufliche Nutzbarkeit sind in Tabelle 10 zusammengefasst dargestellt.

Lerntypen im Verein	Lernen findet statt
Anforderungen aufgrund einer formalen Position	durch selbstgesteuerten Erwerb notwendiger Fachkenntnisse
	durch Teilnahme an formellen Qualifikationsveranstaltungen
Förderung des Lernens	aufgrund von Interesse
	aufgrund der beruflichen Nutzbarkeit des Wissens

Tabelle 10: Zusammenfassende Darstellung der Lerntypen Anforderungen aufgrund einer formalen Position und Förderung des Lernens

6.7 Hindernisse des Lernens durch freiwilliges Engagement in Vereinen

Neben der Herausarbeitung von typischen Situationen des Lernens im Rahmen des freiwilligen Engagements in Vereinen, können auch Typen beschrieben werden, bei denen das Lernen durch freiwilliges Engagement be- oder gar verhindert wurde. Hierfür wurden jene Befragten, die über wenige oder gar keine Lernprozesse berichten konnten, einer vergleichenden Analyse unterzogen.

Auf diese Weise konnten drei typische Situationen herausgearbeitet werden, die es plausibel erscheinen lassen, dass das Lernen im Rahmen des freiwilligen Engagements in Vereinen durch sie verhindert wird. Diese werden mit den Begriffen *Routine*, *Demotivation* und *Mehrfachengagement* bezeichnet. Die Annahme, dass das Lernen durch freiwilliges Engagement in Vereinen bei diesen Typen verhindert wird, beruht darauf, dass sie die lernförderlichen Situationen, die

in den Kapiteln 6.5 und 6.6 dargestellt wurden, negativ zu beeinflussen scheinen. Durch die Ausbildung von *Routinen* (vgl. Abschn. 6.7.1) sowie durch *Demotivation* (vgl. Abschn. 6.7.2) wird das Lernen durch *Tätigkeit im Rahmen der Mitgliedschaft* in Vereinen (vgl. Abschn. 6.5.1) verhindert. *Demotivation* und *Mehrfachengagement* (vgl. Abschn. 6.7.3) können dazu führen, dass der Typus *Förderung durch den Verein* (vgl. Abschn. 6.6.2) behindert wird.

6.7.1 Routine

Eine erste typische Situation, in der das Lernen durch freiwilliges Engagement in Vereinen be- oder gar verhindert werden könnte, ist die Ausbildung von Routinen in der freiwilligen Tätigkeit. Solche Routinen entwickeln sich dann, wenn Engagierte eine bestimmte Tätigkeit oder ein bestimmtes Amt über längere Zeit ausführen und die damit zusammenhängenden Aufgaben sich nicht verändern, d.h. keine neuen Anforderungen oder Herausforderungen hinzukommen. Die Tätigkeit wird dann zu einem routinierten, fast automatisierten Ablauf, der nur schwer durch Neuheiten oder Verbesserungen durchbrochen werden kann.

Herr T.: „Also irgendwie habe ich die Kassenbücher nie richtig abgegeben“

Herr T. ist 33 Jahre und Mitglied eines Fußballvereins, den er vor 12 Jahren mitbegründet hat. Er ist dem Verein hauptsächlich aufgrund der guten, kameradschaftlichen Beziehungen zu den anderen Mitgliedern, mit denen er auch bereits vor der Gründung befreundet war, beigetreten. Vor acht Jahren hat Herr T. die Funktion des Kassenwarts übernommen:

„Und äh ja ich bin dann gefragt worden, ob ich nicht Kassenwart machen wollte. Hab ich gesagt: ‚Klar, nichts dagegen.‘ Und ja, das hat sich dann jetzt mittlerweile zum Fast-Nebenberuf entwickelt, das ist ja schon ganz schön heftig“ (Interview Herr T., Sportvereinsmitglied).

Die Funktion des Kassenwartes führt Herr T. über sechs Jahre erfolgreich aus. Danach versucht er sich jedoch – weil ihm die Tätigkeit keinen Spaß mehr macht und er zu wenige Computerkenntnisse hat – umzuorientieren:

„Aber dann äh so seit zwei Jahren bin ich kein Kassenwart mehr und hab mir jetzt den zweiten Vorsitzenden genommen als Job, weil ich hatte keine Lust mehr auf das ganze Geld einziehen“ (Interview Herr T., Sportvereinsmitglied).

„Vor zwei Jahren hatten wir Wahlen. Da hab ich auch gesagt, dass ich eigentlich keine Lust mehr drauf hab, weil ich mich mit dem Computer nicht so gut auskenne. Ich meine, mit Computer ist die Erleichterung sehr groß. Aber äh ich kenne mich

einfach nicht so gut aus, dass ich da äh alles über Computer machen könnte. Und dann habe ich gesagt: ‚Ich hab da eigentlich keine Lust mehr drauf‘. Es hat sich auch jemand anders gefunden, der das gerne machen wollte“ (Interview Herr T., Sportvereinsmitglied).

Allerdings führt der Nachfolger von Herrn T. seine Funktion als Kassenwart weniger zuverlässig aus, weshalb der Interviewte bereits nach kurzer Zeit seine alte Aufgabe wieder übernimmt:

„Und der hat aber dann doch nicht so große Lust daran gefunden, so dass ich das immer noch weiter mache. Also irgendwie habe ich die Kassenbücher nie richtig abgegeben, weil der eigentlich keinen Ehrgeiz hatte, das richtig zu machen. Man muss ja eigentlich auch den Ehrgeiz haben, den Leuten das Geld aus der Tasche zu ziehen. Und da hatte ich, hatte ich eigentlich keine Lust mehr drauf. Aber jetzt habe ich es doch wieder und werde wahrscheinlich nächstes Jahr wieder Kassenwart werden“ (Interview Herr T., Sportvereinsmitglied).

Obwohl Herr T. sich bemüht, neue Aufgaben zu finden, kann er die Tätigkeit des Kassenwarts nicht an andere Vereinsmitglieder abgeben. Dennoch gelingt es Herrn T. nicht, sich neue Fähigkeiten – z.B. im Bereich der EDV gestützten Buchführung des Vereins – anzueignen. Dies könnte damit erklärt werden, dass er die Arbeit – trotz des Unmutes, den er empfindet – gut ausführt und es nur wenig andere Kandidaten gibt, die die Arbeit ausüben möchten:

„Wenn ich gar nicht mehr dabei wäre, dann gäbe es den Verein auch glaube ich gar nicht mehr. Weil ich glaub, ich bin schon ein richtiger Sockel vom Verein, so genau wie N. Ohne uns beide würde die ganze Sache gar nicht mehr richtig gerade stehen. Gut okay, wir sind alle ersetzbar, aber wir wissen auch, dass wir äh na ja teilweise auch unersetzbar sind“ (Interview Herr T., Sportvereinsmitglied).

Es scheint plausibel, dass durch die Ausbildung von Routinen, wie im Fall von Herrn T jene lernförderlichen Handlungsbedingungen, die in Abschnitt 6.5.1 zum *inzidentellen Lernen im Rahmen der Tätigkeit im Verein* beschrieben wurden, behindert werden. Routinierte Tätigkeiten werden nicht durch Probleme gestört und es kommt nicht zu neuen Erfahrungen. Die Ausbildung von *Routinen* kann somit als erster Typus bezeichnet werden, bei dem das Lernen im Rahmen des freiwilligen Engagements verhindert wird.

6.7.2 Demotivation durch den Verein

Eine weitere Situation, die das Lernen durch freiwilliges Engagement in Vereinen zu be- bzw. verhindern scheint, kommt dadurch zustande, dass die Mitglieder von ihrem Verein, dem Vorstand, den Mitgliedern oder dem freiwilligen Engagement enttäuscht bzw. demotiviert werden. Diese Demotivation tritt auf, wenn Vorschläge der Freiwilligen zur Verbesserung ihrer Vereinstätigkeiten ungehört verhallen oder wenn sie sich durch ihre Aufgaben systematisch unterfordert fühlen.

Frau W.: „Wir machen da nur Hiwidieste, ja, also bitte nicht irgendwelche Eigenständigkeit“

Frau W. ist seit fünf Jahren Mitglied eines Denkmalschutzvereins, in den sie hauptsächlich eingetreten ist, um nach einem Umzug neue Menschen kennen zu lernen:

„Also ich bin aus dem Ausland hierher gezogen und suchte, ja, hatte Lust irgendwo mitzumachen ne, auch um Leute kennen zu lernen eben. Ich kannte hier niemanden und hatte in der Zeitung gelesen, dass es hier einen Verein gibt, der ein Gebäude wieder aufbauen will. Und so langfristig hab ich gedacht: Och, da hätte ich mal Lust mitzumachen“ (Interview Frau W., Mitglied in einem Denkmalschutzverein).

Nachdem Frau W. in den Verein eingetreten ist, versucht sie ihrem Ziel – dem knüpfen neuer Kontakte – näher zu kommen, in dem sie freiwillige Arbeiten übernimmt:

„Ich glaube, sie haben gedacht, ich könnte diese Öffentlichkeitsarbeit machen, weil ich eben mal beim Fernsehen gearbeitet habe. Aber nicht als Redakteurin oder so, sondern eher als Faktotum also ... von daher haben sie vielleicht gedacht, ich könnte das irgendwie machen. Ich hab das dann auch eine Weile gemacht, aber es gab da schon so eine Vorstruktur, die nach einem bestimmten Schema aufgebaut war. Und das ging eigentlich immer nur darum, dass diese kleinen Kulturveranstaltungen, die da oben stattgefunden haben, dass die in `ner kleinen Meldung zusammengefasst werden und – im Rathaus, da waren solche Postfächer – dass man die da in die einzelnen Pressefächer sozusagen reinpackt, ja. Bei den Zeitungen und was weiß ich“ (Interview Frau W., Mitglied in einem Denkmalschutzverein).

Bereits aus diesem Zitat ist herauszulesen, dass Frau W. die übernommene Pressearbeit als Unterforderung empfindet. Da diese Arbeit im Verein bereits in einer bestimmten Weise „vorstrukturiert“, das heißt ein bestimmter Ablauf vorhanden ist, empfindet sie die Arbeit als eintönig und routinemäßig. Das Gefühl, keine

anspruchsvollen Arbeiten zu übernehmen, verstärkt sich aber noch, als der Verein eine Geschäftsstelle („Büro“) einrichtet, in dem hauptamtliche Mitarbeiter des Vereins arbeiten:

„Das hab ich `ne Weile gemacht. Ich weiß nicht, warum das nachher aufgehört hat. Ich glaube, weil das nachher das Büro übernommen hat. Irgendwann war dann dieses Büro da. 1998 glaube ich. Und dann wurde das vom Büro aus gemacht“ (Interview Frau W., Mitglied in einem Denkmalschutzverein).

Die Übernahme bestimmter Aufgaben durch das neu eingerichtete „Büro“, der Geschäftsstelle des Vereins, führt dazu, dass für Frau W., die sich mit ihrer Arbeitskraft einbringen möchte, nur noch Arbeiten übrig bleiben, die sie als Hilfsdienste und intellektuell nicht anspruchsvoll beschreibt:

„Also es ging darum, dass sie da lauter Zeitungsartikel gesammelt hatten, die nicht aufgeklebt waren. Die waren auch mit einem Datum versehen und die sollten so ein bisschen chronologisch auf Papier geklebt werden und dann in so einen Hefter rein. Und das war nun also wirklich keine super intellektuelle Aufgabe, die ich da übernommen hatte. Und bedurfte, glaube ich, auch sonst keines Organisationstalentes. Ja, und das hab ich dann gemacht und hab das abgeliefert und fertig“ (Interview Frau W., Mitglied in einem Denkmalschutzverein).

„Also diese Gelder, die da oben am Wochenende eingenommen worden sind, das ist sehr häufig Kleingeld gewesen und so was. Das musste also noch mal nachgezählt werden, ob das so gestimmt hat mit dem Zettel, der da drin lag, von den Leuten. Und musste gerollt werden und dann bei der Bank abgegeben werden. Auch so eine richtige Idioten-Arbeit. Also hab ich hier immer Unmengen von Pfennigen usw. gehabt und hab das gemacht und dann zur Bank gebracht und eingezahlt“ (Interview Frau W., Mitglied in einem Denkmalschutzverein).

„Ich sag ja: Wir machen da nur diese Hiwidienste, ja, also da ist bitte nicht irgendwelche Eigenständigkeit“ (Interview Frau W., Mitglied in einem Denkmalschutzverein).

Das Gefühl, „Idiotenarbeit“, „Hiwidienste“ und intellektuell anspruchslose Tätigkeiten zu verrichten, könnte dazu führen, dass Frau W. in ihrem Vereinsengagement keine Lernmöglichkeiten entdecken bzw. inzidentelle Lernprozesse nicht wahrnehmen kann. Dennoch versucht sie sich weiterhin in die Vereinsarbeit einzubringen, indem sie eigene Vorschläge und Ideen an den Vorstand weiterleitet:

„Ja, also ich bin öfters gescheitert. Ich weiß nicht, am Anfang hab ich oft Vorschläge gemacht, weil ich auch so ein paar Kulturleute kenne und ich immer gedacht habe, also man könnte doch auch mal das und das und das machen und so. Und ich hab dann gefragt: ‚Soll ich mich denn da mal erkundigen oder so‘. Also das war immer

so ein bisschen merkwürdig, dass das zwar registriert wurde, aber dass da nicht weiter, dass ich da nicht weiter gekommen bin“ (Interview Frau W., Mitglied in einem Denkmalschutzverein).

„Ja, also man hat, also man hat keine Antwort gekriegt, ja. Also wenn ich einen Vorschlag mache, dann erwarte ich eine Antwort da drauf. Und ich kann damit nicht umgehen, wenn man gar nichts hört, ja. Und da mir das aber schon öfter aufgefallen ist. ... Aber ich will immer `ne Begründung haben und insofern äh hat mich das dann schon auch gestört. Wenn ich mal jemanden getroffen habe vom Vorstand, haben die gesagt: ‚Das weiß ich nicht, damit habe ich nichts zu tun.‘“ (Interview Frau W., Mitglied in einem Denkmalschutzverein).

Wie die Interviewausschnitte deutlich machen, wird das Engagement der Interviewten gebremst, weil sie sich unterfordert fühlt und ihre Eigeninitiative nicht anerkannt wird. Die hieraus entstehende Unzufriedenheit mit dem Verein und der dort ausgeübten Tätigkeit, könnten der Grund dafür sein, dass die Interviewte von nur wenigen Kompetenzerwerbsprozessen berichten kann, die durch den Typus *Tätigkeit im Rahmen des Vereins* (also durch unintendierte Handlungsfolgen, im geschützten Raum des Vereins oder durch die Bearbeitung von Problemen, vgl. Abschn. 6.5.1) beschrieben werden können. Darüber hinaus kann vermutet werden, dass auf diese Weise das lernförderliche *Interesse an der Tätigkeit* und dem Verein (vgl. Abschn. 6.6.2.1) zerstört wird. *Unterforderung, Enttäuschung und Demotivation* können somit als weiterer Typus bezeichnet werden, bei dem das Lernen im Rahmen des freiwilligen Engagements in Vereinen behindert wird.

6.7.3 Mehrfachengagement

Ein dritter Typus, durch den das Lernen durch freiwilliges Engagement in Vereinen be- oder gar verhindert wird, besteht darin, dass die freiwillig Engagierten mehrere Engagements ausüben. Die Auswertung der Interviews zeigt, dass ein Mehrfachengagement in verschiedenen Vereinen dazu führen kann, dass die Mitglieder ihr Engagement in einem dieser Vereine bewusst zurück nehmen, weil sie den großen Aufwand, der durch die verschiedenen Ämter und Engagements entsteht, nicht bewältigen können oder wollen. Eine solche Zurückhaltung gegenüber dem Engagement in einem Verein, illustriert das folgende Fallbeispiel.

Herr W.: „Ich wollte auch nicht mehr machen, auch nicht hier in dem Verein“

Herr W. ist 65 Jahre alt und seit drei einhalb Jahren Mitglied in einem karitativen Verein. Neben dieser Mitgliedschaft engagiert er sich in einer Schuldnerbera-

tung, der Caritas sowie einem weiteren Verein, in dem er die Vormundschaft für eine pflegebedürftige ältere Dame übernommen hat. Darüber hinaus war er 10 Jahre Kassenwart in einem Sportverein. Für die Mitgliedschaft in dem karitativen Verein hat er sich entschieden, weil ihm die Zielstellungen des Vereins zusagten:

„Im Radio oder im Fernsehen hab ich von dem Verein gehört und fand die Idee eigentlich ganz gut. Ich glaube, mal überlegt, warum eigentlich? Ich bin hier groß geworden noch während des Krieges und nach dem Kriege. Hab also sehr profitiert von dem, was man damals Schulspeise nannte, oder von den Carepaketen. Kann mich also gut an die Zeit erinnern als wir Hunger hatten und immer froh waren, wenn sich irgendwo `ne Quelle auftat, die uns was gegeben hat. Vielleicht war das so im Tieferen der Grund, dass ich die Idee jetzt ganz gut fand“ (Interview Herr W., Mitglied in einem karitativen Verein).

Während Herr W. sich in seinen diversen anderen Vereinen eine Reihe von Fähigkeiten angeeignet hat, die von der Arbeit des Kassenwartes bis hin zu rechtlichen Aspekten im Rahmen der Schuldnerberatung und Kenntnissen über die Pflege und Versorgung älterer Menschen reichen, kann er in Bezug auf den karitativen Verein „nur“ über neue Kenntnisse in Bezug auf Armut und Menschen mit Migrationshintergrund in unserer Gesellschaft verweisen. Der Grund hierfür könnte darin liegen, dass der Befragte sein Engagement bewusst zu reduzieren versucht. Während er sich in seinen anderen Vereinen stärker in die Arbeit eingebracht hat, versieht er in diesem Verein lediglich einmal wöchentlich seinen „Dienst“ und versucht sich sonst, wie die folgenden Interviewpassagen zeigen, nicht in die Vereinsarbeit einbinden zu lassen:

„Und seitdem habe ich eigentlich nichts anderes gemacht als jeden Dienstag mit dem Bulli gefahren. Und das wär's eigentlich. ... Ich wollte auch nicht mehr machen, auch nicht hier in dem Verein. Also ein Tag in der Woche“ (Interview Herr W., Mitglied in einem karitativen Verein).

„Nee, nee, um Gottes Willen. Ich werde den Teufel tun. Nein, nein nein, das äh nein nein da kümmerge ich mich auch nicht drum. Denn wenn man sich darum kümmert, da muss man wieder mitmachen und so. Das will ich auch gar nicht. Ich will ja nicht mehr machen als ich jetzt mache. Und von daher: nee, nee. Um Gottes Willen“ (Interview Herr W., Mitglied in einem karitativen Verein).

„Nein, nein. Das, was ich mache, reicht mir eigentlich und ist eine ganze Menge und das muss eigentlich reichen, ne. Man kann da nicht, also ich gehör nicht zu denen, die glauben, ich kann die ganze Welt verbessern, ne. Also das, da ist man, da macht man sich tot, ne“ (Interview Herr W., Mitglied in einem karitativen Verein).

Die Interviewausschnitte zeigen, dass Herr W. sich bewusst darum bemüht, nicht mehr in die Vereinsarbeit einbezogen zu werden, als unbedingt nötig. Obwohl ihm dies zum Teil nicht gelingt (unter anderem wird er aufgrund seiner ehemaligen Kassenwarttätigkeit in einem anderen Verein zum Kassenprüfer gewählt), könnte diese Einstellung das Nicht-Lernen von Herrn W. in diesem karitativen Verein erklären. Wie bereits beim Typus Demotivation (vgl. Abschn. 6.7.2) scheint sich beim *Mehrfachengagement* das Interesse am Lernen, das sonst durch den Verein gefördert werden kann, nicht zu Stande zu kommen.

Die drei Typen Routine, Demotivation und Mehrfachengagement sind in Tabelle 11 zusammenfassend dargestellt:

lernhinderlicher Handlungskontext	Lernen wird verhindert durch	lernförderlicher Handlungskontext, der behindert wird
Routine	Routine bei der Ausübung des freiwilligen Engagements führt dazu, dass neue Einflüsse nicht wahrgenommen werden.	Tätigkeit im Rahmen der Mitgliedschaft im Verein
Demotivation durch den Verein	Durch Rationalisierung der Tätigkeiten im Verein werden die Engagierten systematisch unterfordert und frustriert.	Tätigkeit im Rahmen der Mitgliedschaft im Verein Förderung durch den Verein
Mehrfachengagement	Die Überlastung durch mehrere Engagements führt dazu, dass sich die Engagierten bewusst zurückhalten.	Förderung durch den Verein

Tabelle 11: Zusammenfassende Darstellung der lernhinderlichen Typen Routine, Demotivation und Mehrfachengagement

6.8 Zusammenfassung: Typen des Lernens durch freiwilliges Engagement in Vereinen

Ziel der vorangegangenen Kapitel 6.5, 6.6 und 6.7 war es, die Typologie zum Lernen durch freiwilliges Engagement in Vereinen darzustellen. Die Typen sind in Abbildung 8 zusammenfassend dargestellt.

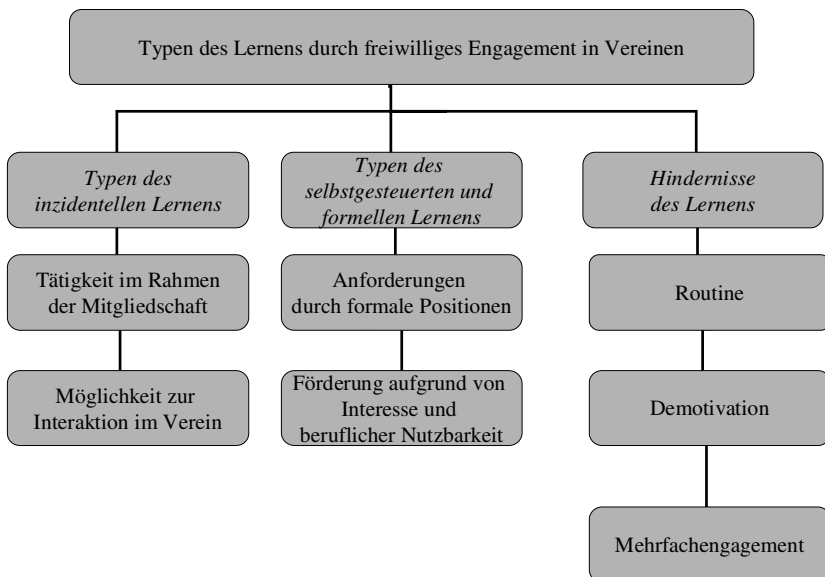


Abbildung 8: Typen des Lernens durch freiwilliges Engagement in Vereinen

Zunächst wurden zwei Typen des inzidentellen Lernens durch freiwilliges Engagement in Vereinen beschrieben (vgl. Kap. 6.5):

- Erstens spielt die *Tätigkeit* der Befragten im Rahmen der Vereinsmitgliedschaft eine wichtige Rolle beim Erwerb von Kompetenzen und Wissensbeständen durch inzidentelle Lernprozesse (vgl. Abschn. 6.5.1). Durch die freiwilligen Tätigkeiten im Verein können die Befragten neue Kompetenzen als *unintendierte Handlungsfolge* (vgl. Abschn. 6.5.1.1), durch die *Wahrnehmung von Problemen* (vgl. Abschn. 6.5.1.2) und im *nicht-alltäglichen aber „geschützten“ Raum des Vereins* (vgl. Abschn. 6.5.1.3) erwerben.

- Zweitens hat die *Möglichkeit zur Interaktion mit anderen Mitgliedern* einen wichtigen Einfluss auf inzidentelle Lernprozesse im Rahmen des freiwilligen Engagements in Vereinen (vgl. Abschn. 6.5.2). Durch *gemeinsame Aktivitäten* mit anderen Vereinsmitgliedern (vgl. Abschn. 6.5.2.1), durch die *Integration in die Vereinsgemeinschaft* (vgl. Abschn. 6.5.2.2.) und durch das *Lernen von Dritten* (vgl. Abschn. 6.5.2.3) erwerben die befragten Vereinsmitglieder insbesondere personenbezogene Eigenschaften wie Selbstbewusstsein oder soziale Kompetenzen.

Weiterhin konnten zwei Typen, die auf *selbstgesteuerte und formelle Weise* Fachwissen erwerben, beschrieben werden (vgl. Kap. 6.6).

- Erstens bringt das Vereinsengagement bestimmte *Anforderungen an das Individuum* (vgl. Abschn. 6.6.1) mit sich, die zu Lernaktivitäten führen können. Diese Anforderungen kommen über *formale Positionen* (z.B. Kassenwart, Vorsitzender etc.) zustande, die die Positionsinhaber zu selbstgesteuertem Lernen (vgl. Abschn. 6.6.1.1) oder zur *Teilnahme an formalen Weiterbildungsveranstaltungen* (vgl. Abschn. 6.6.1.2) motivieren.
- Zweitens kann das freiwillige Engagement in Vereinen aber auch als eine *Förderung des selbstgesteuerten Lernens* (vgl. Abschn. 6.6.2) verstanden werden. Hiermit ist gemeint, dass Individuen durch den Verein und das freiwillige Engagement in ihm zum Lernen angeregt werden können. Dies kann einerseits durch das *Interesse*, das die Engagierten am Verein bzw. an der Tätigkeit in ihm aufbringen (vgl. Abschn. 6.6.2.1) oder aufgrund der *beruflichen Nutzbarkeit* (vgl. Abschn. 6.6.2.2), also der Transferierbarkeit des Erlernten, geschehen.

Letztendlich konnten drei Typen beschrieben werden, bei denen das *Lernen durch freiwilliges Engagement in Vereinen be- oder gar verhindert* zu werden scheint (vgl. Kap. 6.7).

- Erstens kommt es durch *Routinen* im freiwilligen Engagement dazu, dass neue Einflüsse auf die Tätigkeit nicht wahrgenommen werden, wodurch ein Lernen durch unintendierte Handlungsfolgen verhindert wird (vgl. Abschn. 6.7.1).
- Zweitens kann es dazu kommen, dass sich Vereinsmitglieder unterfordert fühlen, was zu *Demotivation* bzw. Frustration führen kann. Diese Demotivation hat zur Folge, dass die Mitglieder kein Lerninteresse entwickeln und auch nicht im Rahmen ihrer Tätigkeiten im Verein neue Kompetenzen und Wissensbestände dazulernen (vgl. Abschn. 6.7.2).

- Drittens kann ein *Mehrfachengagement* dazu führen, dass sich die Befragten bewusst zurücknehmen, so dass keine Lernerfahrungen zu Stande kommen können (vgl. Abschn. 6.7.3).

6.9 Vereine als struktureller Handlungskontext für das Lernen durch freiwilliges Engagement in Vereinen

Ziel des folgenden Kapitels ist es, Aussagen darüber zu machen, inwieweit die gefundene Typologie zum Lernen durch freiwilliges Engagement in Vereinen allgemeine Lernprozesse beschreibt, die in vielen Organisationstypen vorkommen, oder ob sich Argumente dafür finden lassen, dass der Verein einen besonderen strukturellen Handlungskontext darstellt, der das Lernen seiner Mitglieder auf besondere Weise ermöglicht, fördert oder behindert. Hierfür wird die gefundene Typologie zum Lernen durch freiwilliges Engagement in Vereinen vor dem Hintergrund der in Teil 2 dargestellten vereinstypischen Handlungsmuster (Interaktionsverfestigung, Personalisierung, informelle Kontrolle, emotionale Identifikation und Selbstbestimmung), die auf den idealtypischen Strukturmerkmalen dieser Organisationsform beruhen, interpretiert. Auf diese Weise können Hypothesen über den Einfluss der Organisationsform des Vereins auf das Lernen der Mitglieder formuliert werden.

Interaktionsverfestigung – Typus Lernen durch Interaktion mit anderen Vereinsmitgliedern, Typus Routine

Ein erstes vereinstypisches Handlungsmuster, wird als *Interaktionsverfestigung* bezeichnet. Hiernach benötigten Vereine aufgrund des hohen Mitgliedschaftsinteresses ihrer Mitglieder weniger formelle Regeln und Vorschriften zur Verhaltenssteuerung als staatliche Behörden oder marktwirtschaftlich ausgerichtete Betriebe. Dieses charakteristische Fehlen von formellen Handlungs- und Verhaltensvorschriften führe dazu, dass die Mitglieder in stärkerem Maße als in anderen Organisationen gezwungen sind, sich über Interaktionen und Aushandlungen – die durchaus konflikthaft sein können – untereinander zu einigen.

Interpretiert man dieses typische Handlungsmuster vor dem Hintergrund der erarbeiteten Typologie, so fällt der *Typus Lernen durch Interaktion mit anderen Vereinsmitgliedern* ins Auge. Dieser Lerntyp, bei dem die Befragten im Rahmen gemeinsamer Aktivitäten, bei der Integration in die Vereinsgemeinschaft und durch die Zusammenarbeit mit anderen Vereinsmitgliedern oder Dritten außerhalb des Vereins lernen, beruht zu einem großen Teil auf solchen Interaktionen zwischen den Vereinsmitgliedern.

1. Vereine könnten also ein besonderer struktureller Handlungskontext für das Lernen sein, weil lernförderliche Interaktion und Aushandlung in ihnen ein wichtiges Handlungsmuster darstellen.

Das Handlungsmuster der Interaktionsverfestigung beschreibt aber auch, dass sich aus den Interaktionen und Abstimmungen Normen und Standards entwickeln, die sich unter Umständen zu einem vereinstypischen „Verhaltensprofil“ verfestigen können. Auf diese Weise entwickeln Vereine *typische Handlungsmuster, Organisationskulturen und Routinen*, die – wie die Typologie zum Lernen durch freiwilliges Engagement in Vereinen zeigt – auch lernhinderlich sein können.

2. Vereine können daher nur dann als struktureller Handlungskontext das Lernen ihrer Mitglieder fördern, wenn sie keine verfestigten Routinen oder Handlungsmuster im Sinne von „so haben wir das schon immer gemacht“ ausbilden.

Personalisierung – Typus Förderung des Lernens aufgrund von Interesse und beruflicher Nutzbarkeit

Ein weiteres typisches Handlungsmuster wird als *Personalisierung* bezeichnet. Hiernach besitzen die meisten Vereine zwar klassische Positionen und Ämter wie z.B. Vorsitzender, Kassenwart, Übungsleiter usw. Allerdings sind diese Ämter – wie auch alle anderen Tätigkeiten in Vereinen – oftmals nicht mit abstrakten Regeln, Rollenerwartungen oder Aufgabenbeschreibungen versehen, die wie z.B. in Betrieben und Behörden auf Spezialisierung, Standardisierung, Hierarchie usw. beruhen. Die Tätigkeit in Vereinen bietet also oftmals die Möglichkeit, übernommene Ämter und Funktionen zu personalisieren, d.h. Aufgabengebiete selbst zu definieren, Rechte und Pflichten nach persönlichen Vorlieben und Fähigkeiten zu interpretieren sowie einen eigenen Arbeitsstil einzuführen, ohne dafür formal zurechtgewiesen oder belangt werden zu können.

Mit dem idealtypischen Handlungsmuster der Personalisierung können Vereine den Typus *Lernen aufgrund von Interesse und beruflicher Nutzbarkeit* unterstützen. Befragte dieses Typus erwerben neue Fähigkeiten und Kompetenzen, weil sie ein individuelles Interesse an der Tätigkeit haben oder weil sie erkennen, dass die erwerbbaaren Tätigkeiten nützlich für die berufliche Entwicklung und Qualifizierung sein können. Da freiwillig Engagierte in Vereinen die Möglichkeit haben, ihre Tätigkeiten weitgehend nach persönlichen Interessen, Fähigkeiten und Zielen auszuwählen und zu gestalten, können sie ihre Aufgaben und Positionen nach bestimmten Feldern ausrichten, die ihrem Lerninteresse bzw. der Nutzbarkeit in Situationen außerhalb des Vereins entgegen kommen.

3. Der Verein kann insofern als ein lernförderlicher Handlungskontext angesehen werden, weil er die Möglichkeit eröffnet, Aufgaben und Tätigkeiten zu personalisieren, d.h. an interessierenden Gegenständen bzw. Lerninhalten auszurichten.

Informelle Kontrolle und emotionelle Identifikation – Anforderungen aufgrund einer formalen Position

Obwohl Vereine idealtypischerweise nur wenig formelle Sanktionsmechanismen (neben dem Ausschluss) zur Verfügung haben und daher auch nur schwer steuern können, auf welche Weise die freiwilligen Tätigkeiten ausgeübt werden, wird in ihnen doch soziale Kontrolle, allerdings auf informelle Weise, ausgeübt. Diese *informelle Kontrolle* vollzieht sich z.B. über soziale Isolierung, Tadel, Kritik usw. und weniger über formelle Mechanismen wie Degradierung, Lohnkürzungen, Versetzungen etc. Solche informellen Sanktionen zielen, wie Horch (1992, S. 48) es ausdrückt, „gleichsam moralisierend auf die Gesamtpersönlichkeit“ des Sanktionierten und können daher mehr schmerzen als erwartbare, formelle und nachvollziehbare Sanktionen.

Darüber hinaus ist es ein weiteres typisches Merkmal von Vereinen, dass die Mitglieder sich auf *emotionelle Weise* sowohl mit der Vereinsgemeinschaft als auch mit der Organisation und den Zielen die diese verfolgt, identifizieren.

Vor dem Hintergrund dieser beiden vereinstypischen Handlungsmuster, kann der Lerntyp *Anforderungen durch formelle Positionen* interpretiert werden. Um informellen Sanktionen aus dem Weg zu gehen bzw. die Vereinsgemeinschaft, der sie sich emotionelle verbunden fühlen, nicht zu enttäuschen, wollen die freiwillig Engagierten ihre Aufgaben und Tätigkeiten so kompetent und erfolgreich wie möglich verrichten. Dies könnte dazu führen, dass die Engagierten ihre Tätigkeiten als Anforderungen begreifen, für die sie sich mit selbstgesteuerten und formellen Lernprozessen vorbereiten und präparieren wollen.

4. Der Verein kann somit als lernförderlicher Handlungskontext interpretiert werden, weil die freiwillig Engagierten aus Furcht vor informellen Sanktionen und aufgrund ihrer emotionalen Verbundenheit mit dem Verein, ihre Tätigkeiten als Anforderungen wahrnehmen, denen sie mit Hilfe von selbstgesteuerten und formellen Lernprozessen nachzukommen versuchen.

Selbstbestimmung – Typus Förderung des Lernens aufgrund von Interesse und beruflicher Nutzbarkeit, Typus Routine

Ein weiteres typisches Handlungsmuster von Vereinen besteht in der *selbstbestimmten Koordination* von Aufgaben. Da es aufgrund der Freiwilligkeit der

Mitgliedschaft nur wenig formelle Regeln oder Hierarchien in Vereinen gibt, durch die die Verteilung von Aufgaben und die Koordination zwischen einzelnen Organisationsteilen von Statten gehen kann, treffen sich die Vereinsmitglieder häufig zu Sitzungen, Arbeitsausschüssen oder Ähnlichem zusammen und koordinieren Tätigkeiten bzw. verteilen Aufgaben.

Das vereinstypische Handlungsmuster der Selbstbestimmung kann sich ebenfalls positiv auf den Typus *Lernen aufgrund von Interesse und berufliche Nutzbarkeit des Wissens* auswirken. Denn im Rahmen der Selbstbestimmung haben die Vereinsmitglieder die Möglichkeit, Tätigkeiten zu wählen, die ihren Interessen entsprechen bzw. die ihnen in Kontexten außerhalb des Vereins nützlich sein können.

5. Der Verein kann als lernförderlicher Handlungskontext verstanden werden, weil sich die Mitglieder Tätigkeiten und Aufgaben selbstbestimmt, entsprechend ihrer Interessen oder der beruflichen Nutzbarkeit auswählen können.

Allerdings zeigt das Fallbeispiel des lernhinderlichen *Typus Routine*, dass die freiwillig engagierten im Rahmen der Selbstbestimmung auch Tätigkeiten wählen können, die sie bereits beherrschen bzw. in denen sie routinierte Abläufe entwickelt haben, so dass Lernen und neue Erfahrungen nicht zu Stande kommen.

6. Das vereinstypische Handlungsmuster Selbstbestimmung wirkt nur dann lernförderlich, wenn die freiwillig Engagierten Tätigkeiten wählen, die tatsächlich ihren Interessensgebieten entsprechen bzw. die für sie außerhalb des Vereins nutzbar sind. Wählen sie Aufgaben, die sie „schon immer gemacht“ haben, so besteht die Gefahr, dass sich Routinen ausbilden, die Lernen verhindern.

Es lassen sich somit auf der Basis der empirisch erarbeiteten Typologie zum Lernen durch freiwilliges Engagement in Vereinen und den idealtypischen Handlungsmustern dieses Organisationstyps erste Hypothesen darüber formulieren, inwieweit der Verein als struktureller Handlungskontext verstanden werden kann, der das Lernen seiner Mitglieder in besonderer Weise ermöglicht, fördert oder behindert.

Die Prüfung und Weiterentwicklung dieser Hypothesen bleibt allerdings zukünftigen Untersuchungen überlassen, denn ein kausaler Zusammenhang zwischen den gefundenen Lerntypen und den vereinstypischen Handlungsmustern, kann im Rahmen dieser Arbeit aufgrund der verwendeten hypothesengenerierenden Methoden nicht nachgewiesen werden.

7 Fazit und Ausblick

7.1 Fazit

Ziel der vorliegenden Arbeit war die explorative Untersuchung von Lernprozessen im Rahmen des freiwilligen Engagements in Vereinen. Vor dem Hintergrund eines wachsenden Interesses an Bildungsprozessen außerhalb formaler Einrichtungen wie Schulen, Universitäten etc. hat sich in den letzten Jahren auch eine Diskussion um Vereine als Orte lebenslangen oder informellen Lernens entwickelt. Darüber hinaus wurden klassische Annahmen über Lern- und Kompetenzerwerbsprozesse im Rahmen des freiwilligen Engagements in Vereinen reaktiviert.

Diesem wachsenden Interesse an Kompetenzerwerbsprozessen in Vereinen steht in der Wissenschaft jedoch ein Theorie- und Empiriedefizit gegenüber. Denn in der Diskussion bisher nicht differenziert untersucht sind die Fragen, auf welche Weise Kompetenzen im Verein erlernt werden können, ob ein Transfer erworbener Fähigkeiten und Wissensbestände in die Außenwelt stattfindet sowie inwieweit der Verein im Sinne eines strukturellen Handlungskontextes einen Einfluss auf eventuelle Kompetenzerwerbsprozesse hat. Diese, sowie die Frage nach den Inhalten, die in Vereinen erworben werden können, wurden in dieser Arbeit auf empirische Weise untersucht.

Hierfür wurden 36 qualitative Interviews mit Vereinsmitgliedern einer Sekundäranalyse unterzogen. Diese Interviews bilden insofern eine solide Datenbasis für die Untersuchung von Lernprozessen im Rahmen des freiwilligen Engagements in Vereinen, weil sie unter einer ähnlichen Fragestellung erhoben wurden. Allerdings kann aufgrund des längsschnittlichen Designs der Erhebung nicht ausgeschlossen werden, dass die dargestellten Schilderungen und Erinnerungen der Befragten durch aktuelle subjektive Meinungen und Einstellungen verzerrt werden. Zwar wurden die Interviewten immer wieder gebeten, ihre Ausführungen an konkreten Ereignissen festzumachen und diese zu schildern. Allerdings können solche retrospektiven Erzählungen nicht vollständig verhindern, dass eventuell keine Lernprozesse, sondern aktuelle Einstellungen und Meinungen zu diesen erhoben wurden.

Vier Lerninhalte mit Differenzierungen im Hinblick auf den Aktivitätsgrad und die Zielstellung des Vereins

Mit Hilfe der empirischen Untersuchung konnte gezeigt werden, dass in Vereinen Kompetenzen aus den Bereichen Fachwissen, Organisationsfähigkeiten, Gesellschaftswissen sowie personenbezogene Eigenschaften und soziale Kompetenzen erworben werden können. Der Verein kann somit als ein Ort bezeichnet werden, an dem Mitglieder neue Fähigkeiten und Wissensbestände erlernen.

Allerdings empfiehlt es sich, differenzierter zu betrachten, wer bestimmte Kompetenzen in welchen Vereinen erlernen kann. So zeigen die Ergebnisse, dass lediglich die personenbezogenen Eigenschaften und sozialen Kompetenzen sowie das tätigkeitsbezogene Fachwissen (z.B. Sport in Sportvereinen, Musik in Musikvereinen etc.) von allen Mitgliedern erworben werden können. Gesellschaftswissen, Organisationsfähigkeiten sowie allgemeines Fachwissen können dagegen ausschließlich freiwillig engagierte Vereinesmitglieder erwerben. Weiterhin sind die Lernprozesse davon abhängig, inwieweit Vereine durch ihre Zielstellung oder ihr soziokulturelles Umfeld eine Auseinandersetzung mit bestimmten Inhalten ermöglichen (z.B. Umgang mit Bedürftigen in karitativen Vereinen).

Dominanz von inzidentellen gegenüber selbstgesteuerten und formellen Lernformen

Zur Beantwortung der Forschungsfrage, wie in Vereinen gelernt werden kann, wurden zunächst drei Formen des Lernens theoretisch hergeleitet. Ausgangspunkt war dabei der Begriff des informellen Lernens, der im Rahmen der Diskussion um Kompetenzerwerbsprozesse in Vereinen immer wieder fällt. Allerdings wird hiermit eine Reihe von unterschiedlichen Bedeutungen verbunden, die das Konzept unscharf machen. Daher wurde das informelle Lernen für die empirische Untersuchung noch einmal in eine selbstgesteuerte und eine inzidentelle Form unterteilt. Zusammen mit dem formellen Lernen als Gegenpol zum informellen Lernen, wurden die Interviews somit im Hinblick auf drei unterschiedlichen Lernformen analysiert.

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung belegen deutlich die Dominanz inzidenteller Lernprozesse. Durch diese Lernform konnten alle vier Lerninhalte erworben werden und sowohl engagierte als auch nicht engagierte Mitglieder konnten auf diese Weise lernen. Dagegen werden durch das selbstgesteuerte und das formelle Lernen ausschließlich fachliche Kompetenzen von freiwillig engagierten Mitgliedern erworben. Allerdings scheint dem selbstgesteuerten Lernen hierbei eine größere Bedeutung zuzukommen. Formelle Lernprozesse finden ausschließlich in Sportvereinen statt und werden von den Befragten darüber hinaus als weniger wichtig eingestuft.

Es lässt sich somit festhalten, dass Vereine vor allen Dingen Orte des informellen (bzw. inzidentellen und selbstgesteuerten) Lernens sind.

Geringer unspezifischer Transfer in die Außenwelt des Individuums

Der Transfer von Kompetenzen zwischen Innenwelt des Vereins und Außenwelt des Individuums kann nach den hier analysierten Daten in zwei Richtungen verlaufen. Einerseits zeigt sich, dass die Befragten in der Lage sind, erworbenes Gesellschaftswissen, Fachwissen, personenbezogene Eigenschaften und soziale Kompetenzen von der Innenwelt des Vereins in die Außenwelt zu transferieren. Darüber hinaus können die Interviewten aber auch Wissensbestände, die ihnen außerhalb des Vereins (z.B. in der beruflichen Arbeit) zur Verfügung stehen, im Rahmen ihrer freiwilligen Tätigkeiten anwenden. Es kann somit gezeigt werden, dass die im Verein erworbenen Wissensbestände und Tätigkeiten nicht nur innerhalb des Vereins wirksam sind, sondern – im Sinne eines individuellen Bildungsfaktors – auch in der Lebenswelt der engagierten Individuen nutzbar sein können.

Allerdings tun sich die Befragten mit dem Transfer erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten in die Außenwelt schwer. So ist der Transfer von Gesellschaftswissen und Fachwissen nur dann möglich, wenn spezifische Anwendungssituationen (z.B. politische Diskussionen oder Nutzbarkeit im Beruf) vorliegen. Eine unspezifische Übertragung von erlernten Wissensbeständen und Fähigkeiten ist lediglich bei den personenbezogenen Fähigkeiten und sozialen Kompetenzen zu beobachten. Allerdings ist den Befragten die Nutzbarkeit dieser Kompetenzen in der Arbeitswelt (im Sinne so genannter „Soft Skills“) nicht bewusst.

Interaktion, Personalisierung, informelle Kontrolle, emotionale Identifikation und Selbstbestimmung als struktureller Handlungskontext des Vereins

Durch die empirisch begründete Typologie zum Lernen im Rahmen des freiwilligen Engagements in Vereinen können Hypothesen darüber formuliert werden, ob und wie die Organisationsform des Vereins das Lernen der freiwilligen Mitarbeiter im Sinne eines strukturellen Handlungsrahmens beeinflusst. Grundlage hierfür sind die – durch die idealtypischen Strukturmerkmale von Vereinen hervorgerufenen – charakteristischen Handlungs- und Interaktionsmuster in Vereinen.

Vereine unterstützen danach das Lernen ihrer freiwillig engagierten Mitglieder, weil sie typischerweise mehr Raum für Interaktionen und Aushandlungsprozesse als andere Organisationsformen eröffnen. Weiterhin bieten Vereine, anders als z.B. Betriebe oder Behörden, typischerweise die Möglichkeit,

Aufgaben und Tätigkeiten selbstbestimmt zu übernehmen und nach persönlichen Vorlieben und Arbeitsstilen zu organisieren. Daher können Vereinsmitglieder ihre Tätigkeiten nach ihren Lerninteressen auswählen und gestalten. Letztendlich können sich die Mitglieder zum Lernen und zur Weiterbildung verpflichtet fühlen, weil sie die für Vereine typischen informellen Sanktionen fürchten bzw. weil sie sich auf emotionelle Weise mit dem Verein identifizieren.

Allerdings sind die idealtypischen Strukturmerkmale des Vereins nicht ausschließlich lernförderlich, sondern können, wenn sich Interaktionen verfestigen oder Tätigkeiten immer wieder gewählt werden, Routinen fördern, die lernhinderlich sind.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung stellen einen Beitrag zur empirischen Verifikation, Differenzierung und Erweiterung der Thesen zum Lernen im Rahmen des freiwilligen Engagements in Vereinen dar. Es kann gezeigt werden, dass Vereinsmitglieder Fähigkeiten und Wissensbestände erlernen und in andere Lebensbereiche transferieren können. Weiterhin finden sich Hinweise darauf, dass Vereine aufgrund ihrer idealtypischen Strukturbesonderheiten das Lernen auf besondere Weise ermöglichen, fördern aber auch behindern können. Allerdings gilt dies nicht pauschal für alle Vereine und alle Mitglieder, sondern hängt von einer Vielzahl von Einflussfaktoren, unter anderem von der Zielstellung des Vereins, dem Engagementgrad der Mitglieder, von der Art der Tätigkeiten, den Interessen der Lernenden oder der Lernform, ab.

7.2 Ausblick

Zum Abschluss dieser Untersuchung sollen drei weiterführende Forschungsfelder, die auf den gefundenen Ergebnissen aufbauen, skizziert werden:

- *Differenzierte Betrachtung von Lernprozessen in Vereinen mit unterschiedlichen Zielstellungen und Tätigkeitsfeldern:* Die empirischen Daten dieser Untersuchung haben gezeigt, dass insbesondere fachliche Wissensbestände, aber auch das Gesellschaftswissen, das in Vereinen erworben werden kann, von der satzungsmäßigen Zielstellung des Vereins bzw. vom Tätigkeitsfeld des freiwilligen Engagements abhängig sind. Diese Abhängigkeit lässt eine differenzierte Betrachtung von Lernprozessen in Vereinen mit unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern sinnvoll erscheinen. Es kann vermutet werden, dass eine differenzierte Betrachtung von Vereinen mit bestimmten Tätigkeitsfeldern (z.B. Sport, karitative Hilfe, Politik, Musik oder Schauspiel), weiterführende Er-

kenntnisse über Inhalte, Formen und Handlungskontexte von Lernprozessen erbringen könnte.

- *Typische Transformationsprozesse von Vereinen:* Der strukturelle Einfluss der Organisationsform des Vereins wurde in dieser Arbeit anhand der idealtypischen Strukturbesonderheiten von Horch beschrieben. Allerdings stellt dieser Idealtyp des Vereins eine theoretische Abstraktion dar, die in ihrer Reinform in der Realität möglicherweise gar nicht vorkommt. Stattdessen sind treten Vereine in der Realität immer nur in mehr oder weniger typischen Abweichungen vom Idealtypus auf (vgl. z.B. Horch, 1988, 1996), die wiederum einen Einfluss auf Lern- und Kompetenzerwerbsprozesse im Rahmen des freiwilligen Engagements in Vereinen haben könnten. Vor diesem Hintergrund wäre es interessant zu untersuchen, inwieweit z.B. oligarchische, demokratische, dienstleistungsorientierte, solidargemeinschaftliche oder professionalisierte Vereine im Sinne eines strukturellen Handlungskontext auf die Lern- und Kompetenzerwerbsprozesse ihrer Mitglieder einwirken.
- *Förderung des Transfers von erworbenen Kompetenzen:* Ein weiteres eher praxisorientiertes Forschungsfeld könnte sich auf die Frage beziehen, wie der Transfer von Kompetenzen in Lebensbereiche außerhalb des Vereins gefördert und unterstützt werden kann. In der Diskussion um das Lernen durch freiwilliges Engagement lassen sich bereits erste Ansätze für eine solche Förderung und Unterstützung des Transfers erworbener Kompetenzen finden:
 - Einerseits werden seit Kurzem so genannte *Kompetenzbilanzen aus freiwilligem Engagement* (vgl. z.B. Arbeitsgemeinschaft Qualifikations- und Entwicklungsmanagement, o.J.-a; Arbeitsgemeinschaft Qualifikations- und Entwicklungsmanagement, o.J.-b) entwickelt und eingesetzt, deren Ziel es ist, Engagierten ein Instrument an die Hand zu geben, mit dem sie ihre freiwilligen Tätigkeiten auf eventuell erworbene Kompetenzen und Wissensbestände überprüfen können.
 - Ein weiterer Anknüpfungspunkt findet sich in der aktuellen Diskussion um das freiwillige bürgerschaftliche Engagement von Unternehmen. Mit dem Begriff *Corporate Volunteering* wird dort die Förderung und Unterstützung des freiwilligen Engagements von Mitarbeitern durch das Unternehmen verstanden, von dem sowohl die Engagierten als auch die Unternehmen profitieren, weil erworbene Fähigkeiten und Kompetenzen in die berufliche Tätigkeit im Unternehmen eingebracht werden können (vgl. z.B. Backhaus-Maul & Braun, 2007)

- Bisher noch überhaupt nicht thematisiert wurde die Frage, inwieweit das freiwillige Engagement als individueller Bildungsfaktor auch solchen sozialen Schichten zu Gute kommen kann, die über eine eher geringe Bildung verfügen. Da freiwilliges Engagement ein ausgesprochenes Mittelschichtenphänomen ist, in dem sich vor allem solche Individuen wieder finden, die sowieso einen hohen Bildungsstand haben (vgl. z.B. Gensicke, Picot & Geiss, 2005), ist zu hinterfragen, inwieweit auch eher bildungsfernere Schichten an den Lernchancen des freiwilligen Engagements beteiligt werden können.

Ich hoffe, dass mit der vorliegenden Arbeit ein erster Schritt in die weitere Erforschung und Nutzbarmachung der Lernpotentiale im freiwilligen Engagement geleistet werden konnte.

Literatur

- Almond, G. A. & Verba, S. (1972). *The Civic Culture. Political attitudes and democracy in five nations*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Arbeitsgemeinschaft Qualifikations- und Entwicklungsmanagement. (o.J.-a). *Infos und Materialien zur Kompetenzbilanz aus Freiwilligen-Engagement*. Unveröffentlichtes Manuskript, Berlin.
- Arbeitsgemeinschaft Qualifikations- und Entwicklungsmanagement. (o.J.-b). *Kompetenzbilanz aus Freiwilligen-Engagement*. Unveröffentlichtes Manuskript, Berlin.
- Backhaus-Maul, H. & Braun, S. (2007). *Gesellschaftliches Engagement von Unternehmen in Deutschland. Theoretische Überlegungen, empirische Befunde und engagementpolitische Perspektiven*. Paderborn: Forschungszentrum für Bürgerschaftliches Engagement.
- Badelt, C. (Hrsg.). (1999). *Handbuch der Nonprofit Organisation. Strukturen und Management*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Barton, A. H. & Lazarsfeld, P. F. (1979). Einige Funktionen von qualitativer Analyse in der Sozialforschung. In E. Weingarten & C. Hopf (Hrsg.), *Qualitative Sozialforschung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Baur, J. & Braun, S. (1999). *Zweiter Arbeitsmarkt im Sport. Zur Förderung der Jugendarbeit in Sportorganisationen*. Aachen: Meyer&Meyer.
- Baur, J. & Braun, S. (2000). *Freiwilliges Engagement und Partizipation in ostdeutschen Sportvereinen*. Köln: Sport&Buch Strauß.
- Baur, J. & Braun, S. (2003). *Integrationsleistungen von Sportvereinen als Freiwilligenorganisationen*. Aachen: Meyer+Meyer.
- Baur, J., Braun, S., Burrmann, U. & Nagel, M. (2003). Wer macht die Politik in Sportvereinen? In J. Baur & S. Braun (Hrsg.), *Integrationsleistungen von Sportvereinen als Freiwilligenorganisationen* (S. 268 - 302). Aachen: Meyer & Meyer.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (1994). *Risikante Freiheiten*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bednorz, P. & Schuster, M. (2002). *Einführung in die Lernpsychologie*. München: Ernst Reinhardt.
- Bjørnåvold, J. (2001). *Lernen sichtbar machen: Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen in Europa*. Luxembourg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaft.

- Boos-Nünning, U. & Karakaşoğlu, Y. (2003). Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund und Sport. In W. Schmidt, I. Hartmann-Tews & W.-D. Brettschneider (Hrsg.), *Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 319 - 339). Schorndorf: Hofmann.
- Bortz, J. & Döring, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin u.a.: Springer.
- Brandstetter, G. & Kellner, W. (Hrsg.). (2000). *Freiwilliges Engagement, Lernen und Demokratie. Beiträge zu einem bürgerschaftlichen Europa: Beispiel aus sechs europäischen Ländern*. Wien: Ring Österreichischer Bildungswerke.
- Brandstetter, G. & Kellner, W. (Hrsg.). (2001). *Freiwilliges Engagement und Erwachsenenbildung. Wege der Identifikation und Bewertung des informellen Lernens*. Wien: Ring Österreichischer Bildungswerke.
- Braun, S. (2001). Bürgerschaftliches Engagement - Konjunktur und Ambivalenz einer gesellschaftspolitischen Debatte. *Leviathan. Zeitschrift für Sozialwissenschaft*, 29, 83 - 109.
- Braun, S. (2002). Begriffsbestimmung, Dimensionen und Differenzierungskriterien von bürgerschaftlichem Engagement. In Enquete-Kommission "Zukunft des bürgerschaftlichen Engagements" (Deutscher Bundestag) (Hrsg.), *Bürgerschaftliches Engagement und Zivilgesellschaft* (S. 55 - 71). Opladen: Leske+Budrich.
- Braun, S. (2004). *Arbeitsbericht zum Forschungsprojekt "Integrationsleistungen freiwilliger Vereinigungen" im Rahmen des Emmy Noether-Programms (Phase II)*. Unveröffentlichtes Manuskript, Paderborn.
- Braun, S. (2007). Freiwillige Vereinigungen als Katalysatoren von Sozialkapital? Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage in Deutschland. In J. Lüdicke & M. Diewald (Hrsg.), *Soziale Netzwerke und soziale Ungleichheit. Zur Rolle von Sozialkapital in modernen Gesellschaften* (S. 201 - 234). Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Braun, S. & Hansen, S. (2004). Soziale und politische Integration durch Vereine? *Forschungsjournal Neue Soziale Bewegungen*, 17(1), 62-69.
- Braun, S., Hansen, S. & Ritter, S. (2007). Vereine als Katalysatoren sozialer und politischer Kompetenzen? Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung. In L. Schwalb & H. Schwalb (Hrsg.), *Bürgerschaftliches Engagement und Local Governance* (S. 109 - 130). Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaft.
- Braun, S., Hansen, S., Ritter, S., Sliep, K. & Weiß, C. (i. V.). *Bürgerkompetenz und Sozialkapital. Eine empirische Untersuchung zur sozialen und politischen Integration durch Vereine*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Braun, S. & Weiß, C. (i.Dr.). Sozialkapital. In S. Gosepath, B. Rössler & W. Hinsch (Hrsg.), *Handbuch politische Philosophie und Sozialphilosophie*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Breit, G. & Schiele, S. (Hrsg.). (2002). *Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Brettschneider, W.-D. (2003). Sportliche Aktivität und jugendliche Selbstkonzeptentwicklung. In W. Schmidt, I. Hartmann-Tews & W.-D. Brettschneider (Hrsg.), *Erster Deutscher Kinder und Jugendsportbericht* (S. 211 - 233). Schorndorf: Hofmann.

- Brettschneider, W.-D. & Kleine, T. (2002). *Jugendarbeit in Sportvereinen. Anspruch und Wirklichkeit*. Schorndorf: Hofmann.
- Brinkmann, D. (2003). Der Freizeitpark als Lebenswelt - informelles Lernen als Erlebnis. In W. Wittwer & S. Kirchhof (Hrsg.), *Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung* (S. 73 - 104). Neuwied: Luchterhand.
- Buchstein, H. (2002). Die Bürgergesellschaft - Eine Ressource für die Demokratie? In G. Breit & S. Schiele (Hrsg.), *Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung* (S. 198 - 222). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Burger, B. (2005). *Lernen um Anzuwenden: Zur Förderung des Praxistransfers sozial-kommunikativer Kompetenzen*. Paderborn: EUSL-Verlagsgesellschaft.
- Cachay, K. & Thiel, A. (2003). Soziale Ungleichheit im Sport. In W. Schmidt, I. Hartmann-Tews & W.-D. Brettschneider (Hrsg.), *Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 275-296). Schorndorf: Hofmann.
- Carbonell, J. G., Michalski, R. S. & Michtel, T. M. (1984). An overview of machine learning. In J. G. Carbonell, R. S. Michalski & T. M. Mitchel (Hrsg.), *Machine Learning. An artificial apporoach* (S. 3 - 23). Berlin: Springer.
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of social theory*. Camebridge: Harvard University Press.
- Corti, L., Kluge, S., Mruck, K. & Opitz, D. (2000). *Text. Archiv. Re-Analyse*. Forum Qualitative Sozialforschung (FQS, Volume 1, No. 3. Zugriff am 10.05 2007 unter <http://www.qualitative-research.net/fqs/fqs-d/inhalt3-00-d.htm>.
- Corti, L., Witzel, A. & Bishop, L. (2005). *Sekundäranalyse qualitativer Daten*. Forum Qualitative Sozialforschung (FQS, Volume 6, No. 1). Zugriff am 10.05 2007 unter <http://www.qualitative-research.net/fqs/fqs-d/inhalt1-05-d.htm>.
- Cseh, M., Watkins, K. E. & Marsick, V. J. (2000). Informal and Incidental Learning in the Workplace. In G. Straka (Hrsg.), *Conceptions of self-directed learning: theoretical and conceptional considerations* (S. 59 - 74). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Detjen, J. (2002). Die gesellschaftliche Infrastruktur der Demokratie kennen und sich gesellschaftlich beteiligen - Gesellschaftslernen im Rahmen des Demokratie-Lernens. In G. Breit & S. Schiele (Hrsg.), *Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung* (S. 72 - 94). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Dietrich, S. (2001). Zur Selbststeuerung des Lernens. In S. Dietrich (Hrsg.), *Selbstgesteuertes lernen in der Weiterbildungspraxis* (S. 19 - 28). Bielefeld: Bertelsmann.
- Dietsche, B. & Meyer, H. H. (2004). *Literaturauswertung Lebenslanges Lernen und Literaturnachweis zur Literaturauswertung Lebenslanges Lernen. Anhang 3 und Anhang 4 zur Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland*. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung DIE. Zugriff am 25.10. 2005 unter http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/dietsche04_02.pdf.
- Dohmen, G. (1996). *Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik*. Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie.

- Dohmen, G. (2001). *Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Dohmen, G. (2002). Informelles Lernen in der Freizeit. *Spektrum Freizeit*, 24(1), 18 - 27.
- Düx, W. (2006). "Aber so richtig für das Leben lernt man eher bei der freiwilligen Arbeit". Zum Kompetenzzugewinn Jugendlicher im freiwilligen Engagement. In T. Rauschenbach, W. Düx & E. Sass (Hrsg.), *Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte* (S. 205 - 240). Weinheim: Juventa.
- Düx, W. & Sass, E. (2005). Lernen in informellen Kontexten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*(3), 394 - 411.
- Edelmann, W. (2000). *Lernpsychologie*. Weinheim: Beltz.
- Elsdon, K. T. (2001). Lernen von Erwachsenen in freiwilligen Vereinigungen. In B. Strob (Hrsg.), *Vereintes Lernen: Regionale Lernkulturen und Vereinslandschaften* (S. 7 - 44). Münster, New York, Berlin: Waxmann.
- Elsdon, K. T., Reynolds, J. & Stewart, S. (1995). *Voluntary Organisations Citizenship, Learning and Change*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- Emrich, E., Pitsch, W. & Papathanassiou, V. (2001). *Die Sportvereine. Ein Versuch auf empirischer Grundlage*. Schorndorf: Hofmann.
- Enquete-Kommission des Deutschen Bundestags. (2002). *Enquete-Kommission "Zukunft des bürgerschaftlichen Engagements". Bericht: Bürgerschaftliches Engagement: auf dem Weg in eine zukunftsfähige Bürgergesellschaft*. Opladen: Leske + Budrich.
- Erzberger, C. (1998). *Zahlen und Wörter. Die Verbindung quantitativer und qualitativer Daten und Methoden im Forschungsprozess*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Esser, H. (2001). *Integration und ethnische Schichtung*. Mannheimer Zentrum für europäische Sozialforschung. Zugriff am 30.07.2007 unter <http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-40.pdf>.
- Europäische Kommission. (2001). *Mitteilung der Kommission: Einen europäischen Raum des Lebenslangen Lernens schaffen*. Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur, Generaldirektion Beschäftigung und Soziales. Zugriff am 08. Dezember 2006 unter http://ex.europa.eu/education/policies/lll/life/life/communication/com_de.pdf.
- Evers, A. (1998). Soziales Engagement. Zwischen Selbstverwirklichung und Bürgerpflicht. *Transit*, 15, 186 - 201.
- Faust, M. & Holm, R. (2001). Formalisierte Weiterbildung und informelles Lernen. In Quem - report Schriften zur beruflichen Weiterbildung (Heft 69) (Hrsg.), *Berufliche Kompetenzentwicklung in formellen und informellen Strukturen* (S. 67 - 108). Berlin.
- Flick, U. (2002). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Gagné, R. M. (1965). *The conditions of learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Gensicke, T., Picot, S. & Geiss, S. (2005). *Freiwilliges Engagement in Deutschland 1999 - 2004. Ergebnisse der repräsentativen Trenderhebung zu Ehrenamt, Freiwilligenarbeit und bürgerschaftlichem Engagement*. München: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- Gerhardt, U. (1991). Typenbildung. In U. Flick, E. v. Kardorff, H. Keupp, L. v. Rosenstiel & S. Wollf (Hrsg.), *Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. München: Psychologie Verlags Union.
- Gerlach, E. (2007). *Sportengagement und Selbstkonzeptentwicklung. Eine längsschnittliche Analyse der Bedeutung sozialer Faktoren für die Persönlichkeit von Heranwachsenden*. Unveröffentlichtes Manuskript, Paderborn.
- Gille, M. & Krüger, W. (2000). *Unzufriedene Demokraten: Politische Orientierungen der 16- bis 29 jährigen im vereinigten Deutschland*. Opladen: Leske+Budrich.
- Gordon, W. & Babchuk, N. (1959). A Typology of Voluntary Association. *American Sociological Review*, 24, 22 - 29.
- Heinemann, K. & Schubert, M. (1994). *Der Sportverein. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung*. Schorndorf: Hofmann.
- Hirschmann, A. O. (1974). *Abwanderung und Widerspruch: Reaktionen auf Leistungsabfall bei Unternehmungen, Organisationen und Staaten*. Tübingen: Mohr.
- Hooghe, M. & Stolle, D. (2003). *Generating Social Capital: Civil Society and Institutions in Comparative Perspective*. New York: Palgrave/St. Martin Press.
- Horch, H.-D. (1983). *Strukturbesonderheiten freiwilliger Vereinigungen. Analyse und Untersuchung einer alternativen Form menschlichen Zusammenarbeitens*. Frankfurt a. M., New York: Campus.
- Horch, H.-D. (1985). Personalisierung und Ambivalenz. Strukturbesonderheiten freiwilliger Vereinigungen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 37, 257 - 276.
- Horch, H.-D. (1988). Ressourcenzusammensetzung und Oligarchisierung Freiwilliger Vereinigungen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 40, 527 - 550.
- Horch, H.-D. (1992). *Geld, Macht und Engagement in freiwilligen Organisationen. Grundlagen einer Wirtschaftssoziologie von Non-Profit-Organisationen*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Horch, H.-D. (1996). Selbsterstörungsprozesse freiwilliger Vereinigungen. In T. Rauschenbach, C. Sachße & T. Olk (Hrsg.), *Von der Wertegemeinschaft zum Dienstleistungsunternehmen. Jugend- und Wohlfahrtsverbände im Umbruch* (S. 280 - 296). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hunger, U. (2004). *Wie können Migrantenselbstorganisationen den Integrationsprozess betreuen? Wissenschaftliches Gutachten im Auftrag des Sachverständigenrates für Zuwanderung und Integration des Bundesministeriums des Innern der Bundesrepublik Deutschland*. Zugriff am 13.04 2007 unter http://www.bamf.de/cln_042/SharedDocs/Anlagen/DE/Migration/Downloads/ZuwanderungsratExpertisen/exp-hunger-zuwanderungsrat.templateId=raw.property=publicationFile.pdf/exp-hunger-zuwanderungsrat.pdf.

- Hurrelmann, K. (1995). *Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Huth, S. (2006a). Bürgerschaftliches Engagement als Lernort und Weg zu sozialer Integration. *Migration und soziale Arbeit*, 28(0304), 280 - 290.
- Huth, S. (2006b). Bürgerschaftliches Engagement von Migranten und Migrantinnen. In H. Voesgen (Hrsg.), *Brückenschläge. Neue Partnerschaften zwischen institutioneller Erwachsenenbildung und bürgerschaftlichem Engagement*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Jaeger, D. (2001). Initiativenverbund für Bürgerarbeit (IVB). Der Dritte Sektor als Ressource für Schöpfung von Arbeit und Kompetenzerhalt Erwerbsloser. In Quem - report Schriften zur beruflichen Weiterbildung (Heft 69) (Hrsg.), *Berufliche Kompetenzentwicklung in formellen und informellen Strukturen* (S. 183 - 226). Berlin.
- Jütting, D. H. (1996). Mitarbeitende Mitglieder und verbandliche Qualifizierungssysteme im deutschen Sportvereinswesen: Struktureigenschaften und Modernisierungserwartungen. In D. H. Jütting & M. Jochinke (Hrsg.), *Standpunkte und Perspektiven zur Ehrenamtlichkeit im Sport* (S. S. 73 - 87). Münster: LIT.
- Jütting, D. H., Bentem, N. v. & Oshege, V. (2003). *Vereine als sozialer Reichtum*. Münster: Waxmann.
- Kellner, W. (2001). Bildung - Lernen - Kompetenz: der Lernort Freiwilliges Engagement und die Begriffe und Konzepte der Erwachsenenbildung. In G. Brandstetter & W. Kellner (Hrsg.), *Freiwilliges Engagement und Erwachsenenbildung. Wege der Identifikation und Bewertung des informellen Lernens* (S. 73 - 105). Wien: Ring Österreichischer Bildungswerke.
- Kirchhöfer, D. (2000). *Informelles Lernen in alltäglicher Lebensführung. Chance für die berufliche Kompetenzentwicklung*. Berlin: QUEM.
- Kirchhöfer, D. (2002). Informelles Lernen in der Freizeit der Kinder. *Spektrum Freizeit*, 24(1), 28 - 43.
- Kluge, S. (1999). *Empirisch begründete Typenbildung. Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Kluge, S. (2000). *Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung*. Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research. Zugriff am 08.09 2005 unter <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00kluge-d.pdf>.
- Kraus, K. (2001). *Lebenslanges Lernen - Karriere einer Leitidee*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz PVU.
- Lazarsfeld, P. F. (1937). Some remarks on the Typological Procedures in Social Research. *Zeitschrift für Sozialforschung*, VI, 119 - 139.
- Lerner, R. M., Alberts, A. E. & Bobek, D. L. (2007). *Engagierte Jugend - lebendige Gesellschaft*. Bertelsmann Stiftung. Zugriff am 28. Juli 2007 unter http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/en/media/Expertise_RichardLerner.pdf.
- Livingstone, D. W. (1998a). *The Education-Jobs Gap. Underemployment or Economic Democracy*. Boulder Colorado: Westview Press.

- Livingstone, D. W. (1998b). *First Canadian Survey of Informal Learning Practices*. NALL New Approaches to Lifelong Learning. Zugriff am 17.01 2005 unter http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/project/1_proj.htm.
- Livingstone, D. W. (1998c). *General Summary of Findings from the First Canadian Survey of Informal Learning*. NALL New Approaches to Lifelong Learning. Zugriff am 17.01 2005 unter http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/sur_res.htm.
- Livingstone, D. W. (1998d). *What is informal Learning?* NALL New Approaches to Lifelong Learning. Zugriff am 17.01. 2005 unter <http://edu.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/inflearn.htm>.
- Livingstone, D. W. (1999). Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft. Erste kanadischer Erhebung über informelles Lernen. In Quem - Report Schriften zur beruflichen Weiterbildung (Heft 60) (Hrsg.), *Kompetenz für Europa. Wandel durch Lernen - Lernen im Wandel. Referate auf dem internationalen Fachkongress* (S. 65 - 91). Berlin.
- Lorenz, N. (2004). *Optimierung von Lernen und Lerntransfer durch Selbstorganisation*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Meier, H. (2003). *Mitarbeit im Sport. Bausteine zur Entwicklung einer Theorie des Sportvereins, dargelegt am Beispiel der Mitarbeiterverhältnisse und den strukturellen Bedingungen ihres Wandels*. Universität Bielefeld. Zugriff am 14.11 2006 unter http://bieson.ub.uni-bielefeld.de/volltexte/2004/537/pdf/Endversion_Diss_BieSON.pdf.
- Miebach, B. (2006). *Soziologische Handlungstheorie. Eine Einführung* (2., grundlegend überarbeitete und aktualisierte. Aufl.). Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mutz, G. & Söker, R. (2003). *Lernen in Tätigkeitsfeldern bürgerschaftlichen Engagements - Transferprozesse in die Erwerbsarbeit. Fallstudien in ausgewählten Regionen Deutschlands*. Berlin: Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildung e.V. Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management.
- Nagel, M. (2003). *Soziale Ungleichheiten im Sport*. Aachen: Meyer&Meyer.
- Neuber, N. & Breuer, M. (2007). *Projektkonzeption - Kinder und Jugendarbeit im Sportverein und ihre Bildungschancen*. Universität Münster, Institut für Sportwissenschaft. Zugriff am 03.08. 2007 unter <http://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/sportwissenschaft/sportdidaktik2/projektkonzeptionjugendbildunginternetversion31107.pdf>.
- Nobis, T. (in Druck). Jugend und Politik - politische Sozialisationsleistungen von Sportvereinen. In S. Braun & S. Hansen (Hrsg.), *Steuerung im organisierten Sport. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportsoziologie vom 25. - 27. September in Paderborn* (S. 308 - 318). Hamburg: Czwalina.
- Nolting, H.-P. & Paulus, P. (2004). *Pädagogische Psychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Oerter, R. (1997). Beiläufiges Lernen - nur eine beiläufige Angelegenheit? In H. Gruber & A. Renkl (Hrsg.), *Wege zum Können: Determinanten des Kompetenzerwerbs* (S. 138 - 153). Bern u.a.: Huber.
- Olson, M. (1992). *Die Logik des kollektiven Handelns*. Tübingen: Mohr.

- Oshege, V. (2001). Lernpotentiale in freiwilligen Vereinigungen. Ausgewählte Ergebnisse einer qualitativen Studie. In B. Strob (Hrsg.), *Vereintes Lernen: Regionale Lernkulturen und Vereinslandschaften in den alten und neuen Bundesländern* (S. 45 - 59). Münster, New York, Berlin: Waxmann.
- Overwien, B. (2004). *Interantionale Sichtweisen auf informelles Lernen am Übergang zum 21. Jahrhundert*. Zugriff am 05.12.2006 unter http://www.tu-berlin.de/fak1/gsw/gadida_sozk/fadida_sozk_downloads/bielefeldil.pdf.
- Overwien, B. (2005). Stichwort: informelle Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8(4f), 339 - 335.
- Overwien, B. (2006). Informelles Lernen - zum Stand der internationalen Diskussion. In T. Rauschenbach, W. Dux & E. Sass (Hrsg.), *Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte* (S. 35 - 63). Weinheim: Juventa.
- Prahl, H.-W. (2002). *Soziologie der Freizeit*. Paderborn: Schöningh.
- Prenzel, M. (2005). *PISA 2003 der zweite Vergleich der Länder in Deutschland - was wissen und können Jugendliche*. Münster u.a.: Waxmann.
- Priller, E. (2004). Konkurrierende Konzepte zum bürgerschaftlichen Engagement in der Langzeitperspektive. *Forschungsjournal Neue Soziale Bewegungen*, 17(1), 36 - 44.
- Putnam, R. D. (1996). The strange disappearance of civic America. *American Prospect*, 24, 34 - 48.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone. The collapse and revival of American Community*. New York: Simon&Schuster.
- Putnam, R. D. (2004). Bowling alone: America's declining social capital. *Journal of Democracy*, 6, 65 - 78.
- Rheinberg, F. (2004). Intrinsische Motivation und Flow-Erleben. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S. S. 331 - 354). Berlin: Springer.
- Rittner, V. & Breuer, C. (2004). *Gemeinwohlorientierung und soziale Bedeutung des Sports*. Köln: Sport&Buch Strauß.
- Roth, R. (2000). Bürgerschaftliches Engagement - Formen, Bedingungen, Perspektiven. In A. Zimmer & S. Nährlich (Hrsg.), *Engagierte Bürgerschaft - Traditionen und Perspektiven* (S. 25 - 49). Opladen: Leske + Budrich.
- Sachße, C. (2000). Freiwilligenarbeit und private Wohlfahrtsstruktur in historischer Perspektive. In A. Zimmer & S. Nährlich (Hrsg.), *Engagiert Bürgerschaft. Traditionen und Perspektiven* (S. 75 - 89). Opladen: Leske + Budrich.
- Sachße, C. & Tennstedt, F. (1980). *Geschichte der Armenfürsorge in Deutschland. Vom Spätmittelalter bis zum I. Weltkrieg*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schimank, U. (2002). *Handeln und Strukturen. Einführung in die akteurtheoretische Soziologie*. Weinheim und München: Juventa.
- Schlagenhauf, K. (1977). *Sportvereine in der Bundesrepublik Deutschland. Teil 1: Strukturelemente und Verhaltensdeterminanten im organisierten Freizeitbereich*. Schorndorf: Hofmann.

- Schneekloth, U. (2002). Demokratie ja - Politik nein? Einstellungen Jugendlicher zur Politik. In Deutsche Shell (Hrsg.), *Jugend 2002. 14. Schell Jugendstudie* (S. 91 - 137). Frankfurt: Fischer.
- Schneekloth, U. (2006). Politik und Gesellschaft: Einstellungen, Engagement, Bewältigungsprobleme. In Shell Deutschland Holding (Hrsg.), *Jugend 2006: Eine pragmatische Generation unter Druck* (S. 103 - 144). Frankfurt: Fischer Taschenbuchverlag.
- Schön, D. A. (1973). *Die lernende Gesellschaft*. Neuwied: Luchterhand.
- Schugurensky, D. (2000). *The Forms of Informal Learning: Towards a Conceptualisation fo the Field*. The Research Network on New Approaches to Liefelong Learning (NALL). Zugriff am 09.12. 2006 unter <http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/19formsofinformal.htm>.
- Schuppert, G. F. (1997). Assoziative Demokratie. Zum Platz des organisierten Menschen in der Demokratietheorie. In A. Klein & R. Schmalz-Bruns (Hrsg.), *Politische Beteiligung und Bürgerengagement in Deutschland. Möglichkeiten und Grenzen* (S. 114 - 152). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Seel, N. (2003). *Psychologie des Lernens*. München: Ernst Reinhardt.
- Siebert, H. (2003). Lernen ist immer selbstgesteuert - eine konstruktivistische Grundlegung. In U. Witthaus, W. Wittwer & C. Espe (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Lernen. Theoretische und praktische Zugänge* (S. 13 - 25). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Sliep, K. (2007). Die Entwicklung demokratischer Persönlichkeiten - eine Herausforderung für den Sportunterricht. In A. Thiel, H. Meier & H. Digel (Hrsg.), *Der Sportlehrerberuf im Wandel*. Hamburg: Czwalina.
- Sommerlad, L. & Stern, E. (1999). *Workplace learning, culture and performance*. London: Institute of Personnel and Development.
- Staudt, E. & Kley, T. (2001). Formelles Lernen - informelles Lernen - Erfahrungslernen. Wo liegt der Schlüssel zur Kompetenzentwicklung von Fach- und Führungskräften? In Quem - report Schriften zur beruflichen Weiterbildung (Heft 69) (Hrsg.), *Berufliche Kompetenzentwicklung in formellen und informellen Strukturen* (S. 227 - 275). Berlin.
- Straka, G. (2000). Lernen unter informellen Bedingungen (informelles Lernen) Begriffsbestimmung, Diskussion in Deutschland und Desiderate. In Arbeitsgemeinschaft Qualifikations- und Entwicklungsmanagement (Hrsg.), *Lernen im Wandel - Wandel durch Lernen* (S. 15 - 125). Münster u.a.: Waxmann.
- Strob, B. (1999). *Der Vereins- und verbandsorganisierte Sport: Ein Zusammenschluss von Wahlgemeinschaften?* Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Suter, M. (2005). *Organisation und politische Partizipation: Wie die Eigenschaften von Organisationen die politische Beteiligung ihrer Mitglieder beeinflussen*. Center for Comparative and International Studies (ETH Zurich and University of Zurich). Zugriff am 29.07. 2007 unter http://www.cis.ethz.ch/publications/WP_7_Suter.pdf.
- Timm, W. (1979). *Sportvereine in der Bundesrepublik Deutschland. Teil 2: Organisations-, Angebots- und Finanzstruktur*. Schorndorf: Hofmann.
- Tocqueville, A. d. (2001 [1835]). *Über die Demokratie in Amerika*. Stuttgart: Reclam.

- Wahler, P., Tully, C. J. & Preiß, C. (2004). *Jugendliche in neuen Lernwelten. Selbstorganisierte Bildung jenseits institutioneller Qualifizierung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Watkins, K. E. & Marsick, V. J. (1992). Towards a Theory of Informal and Incidental Learning in Organisations. *International Journal of Lifelong Education*, 11(4), 287 - 300.
- Weber, M. (ohne Jahr [1922]). *Wirtschaft und Gesellschaft*. Paderborn: voltmedia GmbH.
- Wex, T. (2004). *Der Non-Profit-Sektor der Organisationsgesellschaft*. Wiesbaden: DUV Gabler.
- Wiesner, G. (Hrsg.). (2005). *Die lernende Gesellschaft*. Weinheim: Juventa.
- Wild, E. & Gerber, J. (2006). *Einführung in die Pädagogische Psychologie*. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Winkel, S., Petermann, F. & Petermann, U. (2006). *Lernpsychologie*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Witzel, A. (1985). Das problemzentrierte Interview. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 227 - 255). Weinheim, Basel: Beltz.
- Witzel, A. (2000). *Das problemzentrierte Interview*. Forum qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Research (On-line Journal). Zugriff am 30.06. 2004 unter <http://qualitative-research.net/fqs>.
- Zimmer, A. (1996). *Vereine - Basiselemente der Demokratie. Eine Analyse aus der Drittsektorperspektive*. Opladen: Leske+Budrich.
- Zimmer, A. (2007). *Vereine - Zivilgesellschaft konkret*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zimmer, A. & Hallmann, T. (2005). *Mit vereinten Kräften. Ergebnisse der Befragung "Vereine in Münster"*. Münster: Zentrum für Nonprofit-Management (NPM).
- Zimmer, A. & Nährlich, S. (1992). *Unter Vereinsmeiern, Lokalmatadoren und Alternativos. Tätigkeitsbereiche, Finanzierung und Organisationsstruktur Kasseler Vereine*. Kassel: Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät der Universität Kassel.
- Zimmer, A. & Priller, E. (2005). Der Dritte Sektor im aktuellen Diskurs. In K. Birkhölzer & A. Klein (Hrsg.), *Dritter Sektor/ Drittes System. Theorie, Funktionswandel und zivilgesellschaftliche Perspektiven* (S. 49 - 70). Wiesbaden: VS. Verlag für Sozialwissenschaften.