Julia Kreimeyer

Lernprozesse im freiwilligen Engagement von jungen Erwachsenen

Zur Fragestellung einer empirischen Untersuchung[1]

Wer Lernprozesse von jungen Erwachsenen in Feldern freiwilligen Engagements näher unter die Lupe nimmt, folgt der Einsicht, dass Lernen nicht Selbstzweck ist, sondern im Bemühen um die Bewältigung von Problemen des Handelns gründet. Es sind nicht die pädagogisch organisierten Lernorte des Angebotssystems von Außerschulischer Jugendbildung sowie Erwachsenenbildung, sondern vielmehr die Handlungssituationen im privaten, beruflichen oder zivilgesellschaftlichen Alltag, die zu Lernen ganz unterschiedlicher Art herausfordern.

Dieser Entdeckungszusammenhang ist nicht grundsätzlich neu, gewinnt jedoch gegenwärtig Relevanz hinsichtlich der Konturierung eines gesellschaftlich geöffneten Bildungskonzepts (vgl. Brödel 2002). Darauf verweist auch der bildungspolitisch herausgestellte Begriff des informellen Lernens oder der mit ihm verwandte (aber nicht deckungsgleiche) Begriff der Kompetenzentwicklung. Darüber hinaus wird in der neueren Debatte zum lebenslangen Lernen (vgl. Brödel/Siebert 2003) offenkundig, dass die sondierende Frage nach der Identifizierung und Stärkung ‚außerpädagogischer' Lernformen ein gemeinsames Thema – ein verbindendes Paradigma – von Außerschulischer Jugendbildung und Erwachsenenbildung als erziehungswissenschaftliche Diskursgemeinschaft darstellt.

1. Freiwilliges Engagement als Forschungsfeld für Kompetenzentwicklung

Vor diesem Hintergrund findet das Handlungsfeld ‚gesellschaftliches Engagement' unter der Perspektive von Lernen neue Aufmerksamkeit (vgl. Trier u.a. 2001). Allerdings wird in der bisherigen Diskussion die Gruppe der Jugendlichen und jungen Erwachsenen vernachlässigt. Dabei scheint gerade die durch sie repräsentierte Lebensphase für die Verknüpfung von Freiwilligentätigkeiten und Lernprozessen von besonderer Bedeutung, schließlich fungiert sie generell als biografisch wichtige Einstiegsstelle in den Prozess lebenslangen Lernens. Insofern dürfte es auch aus dem Blickwinkel der Erwachsenenpädagogik aufschlussreich sein, das freiwillige oder ehrenamtliche[2] Engagement junger Erwachsener im Feld der Jugendverbandsarbeit[3] zum Thema eines empirischen Forschungsvorhabens zu machen und sich dabei auf Vorgänge des Lernens und der Kompetenzentwicklung zu konzentrieren.

Jugendliche und junge Erwachsene engagieren sich beispielsweise bei den Pfadfindern, im Deutschen Jugendrotkreuz, bei der DGB Jugend oder einer anderen Organisation der deutschen Jugendverbandslandschaft (vgl. den Lexikon-Teil in Böhnisch/

Gängler/Rauschenbach (1991)). Sie sind dort freiwillig und unbezahlt in ihrer ‚freien' Zeit tätig. Sie leiten eine Gruppe oder nehmen Funktionen auf höheren Verbandsebenen wahr. Dieses Engagement zielt vor allem auf sinnvolle Freizeitgestaltung, jugendpolitische Interessensvertretung und die Auseinandersetzung mit dem thematischen Schwerpunkt des Jugendverbands.

Einer lernwissenschaftlichen Perspektive auf dieses Engagement liegt im Weiteren die Annahme zugrunde, dass sich die Jugendverbandsarbeit als ein mögliches und möglicherweise sehr bedeutsames Feld für kompetenzentwickelnde Lernprozesse darstellt. Jugendliche und junge Erwachsene stehen in der thematisch wie methodisch offen gestalteten Jugendverbandsarbeit einer Vielzahl von Herausforderungen gegenüber. Diese bewältigen sie selbstständig, in Eigenverantwortung und Interaktion miteinander. In den Prinzipien und Merkmalen der gemeinsamen Arbeit – Freiwilligkeit, Selbstorganisation, Partizipation – sowie in der demokratischen Organisationsstruktur der Jugendverbände[4] sind viele strukturell lernförderliche Merkmale verankert. Auf welche Weise und unter Umständen mit welcher Form der Unterstützung wird dieses Lernpotenzial von den Ehrenamtlichen verwirklicht?

2. Die Vielfalt von Lernprozessen als Schwierigkeit für eine theoretische Fundierung

Die entsprechende Untersuchung zielt darauf, Lernprozesse im Handlungszusammenhang von Jugendverbandsarbeit zu identifizieren und zu beschreiben. Zwei Thesen sind leitend: Das hohe Lernpotenzial ehrenamtlicher Jugendverbandsarbeit beinhaltet erstens ein breites Spektrum unterschiedlicher Lernformen. Lernen ist daher in seiner Vielfalt sowie in seinen wechselseitigen Beziehungen zu untersuchen und bedeutet gleichzeitig eine Herausforderung für einen begrifflich kohärenten Referenzrahmen (Kap. 2.1). Und zweitens: Diese verschiedenen Lernformen sind alle unmittelbar und direkt mit den Tätigkeiten oder Handlungen[5] im Rahmen des freiwilligen Engagements verknüpft. Sie implizieren damit ein Potenzial an Kompetenzentwicklung, „verweist [doch; J.K.] das Zauberwort Kompetenz auf praktisches Handeln, konkrete Situationen und die Aktivität des Subjekts" (Hof 2002, S. 80). Die *Tätigkeit* an sich wie auch das handelnde und lernende *Subjekt* treten dementsprechend als entscheidende Perspektiven für dieserart Lernprozesse in den Vordergrund. Beide stellen eine wichtige übergreifende Gemeinsamkeit für die lerntheoretischen Grundnahmen dar (Kap. 2.2). Insbesondere die Fokussierung auf den Handlungszusammenhang ist im Folgenden durch die Bezeichnung ‚tätigkeitsbegleitendes Lernen' im Sinne eines vorläufigen Arbeitsbegriffs ausgedrückt.

2.1 Differenzierungen im breiten Spektrum von Lernprozessen

Zur Beschreibung der hier fokussierten Lernprozesse bietet sich die gegenwärtig verstärkt geführte Diskussion um ‚informelles Lernen' an. Für den Bereich der Außerschulischen Jugendbildung ist nicht zuletzt die Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums *Zukunftsfähigkeit sichern!* (2001) ein Beispiel dafür, dass der Begriff ‚informelles Ler-

nen' „zu einem Symbol geworden ist, das für Modernität von Bildungspolitik und Bildungstheorie steht" (Kirchhöfer 2001, S. 97). Damit stellt das staatliche Bildungssystem auch in vielen Definitionsversuchen den differenzierenden Bezugspunkt dar. So wird beispielsweise nach Dohmen der Begriff des informellen Lernens „auf alles Selbstlernen bezogen, das sich in unmittelbaren Lebens- und Erfahrungszusammenhängen außerhalb des formalen Bildungswesens entwickelt" (2001, S. 25). Diese Logik einer sich an der institutionellen Organisationsform orientierenden Begriffsbestimmung wird jedoch in dem Punkt sinnwidrig, wo die formalen Bildungseinrichtungen selbst einen wichtigen individuellen Lebens- und Erfahrungsbereich darstellen, der über die unterrichteten Inhalte hinausgeht. Stringent hingegen erscheint eine Differenzierung nach dem Kriterium pädagogischer Intention. Demnach gilt Lernen, sobald es einer pädagogischen Zielsetzung unterliegt, als *formelles Lernen.* Entgegengesetzt findet *informelles Lernen* unter Bedingungen statt, die nicht (primär) pädagogisch intendiert sind (vgl. Straka 2000, S. 23). Letzteres erfolgt selbstständig und ungeregelt, vor allem in der individuellen alltäglichen Lebenswelt und in gesellschaftlichen Handlungszusammenhängen wie beispielsweise der Jugendverbandsarbeit.

Die Lernstrategien und -ausprägungen im Rahmen von Jugendverbandsarbeit sind vielfältig[6]: Zu einem großen Teil wird im gemeinsamen Tun durch Beobachtung, Nachahmung und anhand von Vorbildern gelernt (vgl. Bandura 1979). Der Erfahrungsaustausch – in alltäglichen Gesprächssituationen und in verschiedenen Formen von Gremien – sowie das Erfahrungslernen (vgl. Dewey 1994) spielen ebenfalls eine wichtige Rolle. Dazu kommen bewusst gesuchte, (selbst-)organisierte Lernprozesse – wie zum Beispiel das ‚Schmökern' in entsprechender Literatur. Übergreifend sind auch die Wechselseitigkeiten und Übergänge zu benennen, die zwischen informellen Lernsituationen im Jugendverbandsalltag und formalisierten Angeboten der Seminararbeit in den Qualifizierungsangeboten der Verbände und ihrer Dachorganisationen bestehen. Analog zu den verschiedenen beiläufigen Lernformen, fasst auch der Terminus ‚informelles Lernen' unterschiedliche Lernbegriffe und lerntheoretische Ansätze der gegenwärtigen erwachsenenpädagogischen Diskussion zusammen[7]. Dadurch wird dessen Funktion als ein Sammelbegriff deutlich, die in der angelsächsischen Literatur als ‚Container-Phänomen' bezeichnet wird (vgl. Dohmen 2001, S. 39). Insofern bedeutet das Konzept des informellen Lernens nur eine erste Annäherung an die Jugendverbandsarbeit als einen ‚polyvalenten Lernort' (Brödel 2002, S. 7; vgl. Seitter 2003). Die Stärke des Begriffs verbleibt jedoch auf der Ebene einer zusammenfassenden Benennung jener Sorte von Lernprozessen, die ehrenamtliche Tätigkeiten induzieren.

2.2 Kongruenzen durch die Perspektiven ‚Tätigkeit' und ‚Subjekt'

Um die betrachteten Lernprozesse theoretisch fundieren und einordnen zu können, erscheint der Ausdruck ‚informelles Lernen' hingegen weniger geeignet. Denn statt einer präzisen Beschreibung, wie sich die Lernprozesse im Einzelnen gestalten, handelt es sich beim ‚*in-formellen* Lernen' lediglich um eine Abgrenzung von dem, was es *nicht* ist, nämlich pädagogisch intendiert (vgl. Kap. 2.1). Diese ausschließlich auf Negation beruhende Definition überwindet Schäffter in seiner systemtheoretischen

Strukturanalyse des Erwachsenenlernens (2001): In Analogie zum informellen Lernen profiliert er den Begriff des ‚alltagsgebundenen Lernens' als Kontrastierung zu den funktional lerngerichteten Lernkontexten des (Weiter-)Bildungssystems. Den Alltagskontext kennzeichnet nicht nur das Fehlen pädagogischer Intentionalität, Lernprozesse zu ermöglichen und zu optimieren, sondern er ist durch eine eigenständige, nämlich lebensweltliche Strukturierung von Lernen charakterisiert.

Folgt man Schäffter, so kann anhand der von ihm herausgestellten Besonderheiten des ‚alltagsgebundenen Lernens' auch die dem Forschungsvorhaben zugrunde liegende Denkrichtung verdeutlicht werden. Das gilt insbesondere für den Aspekt der Tätigkeit. Dazu ist zunächst das Kriterium der ‚pragmatischen Erwartungsmuster' einzuführen, welches besagt, dass ein Lernanlass „nicht unter pädagogischer Intentionalität an den Lernenden herangetragen wird, sondern integraler Bestandteil eines Handlungszusammenhangs ist, der Sinn und Motiv nicht aus der Absicht zu lernen bezieht" (Schäffter 2001, S. 228). In Bezug auf die Jugendverbandsarbeit verbleiben die fokussierten Lernsituationen im Sinnzusammenhang des freiwilligen Engagements für die Freizeit gestaltende Kinder- und Jugendarbeit oder für eine jugendpolitische Interessensvertretung. Eng damit verknüpft ist die Beiläufigkeit des Lernens im Mitvollzug von anders gerichteten Aktivitäten (vgl. ebd., S. 234f.) – hier im Mitvollzug des freiwilligen Engagements im Jugendverband. Für Ehrenamtliche gehört das Lernen um der Jugendverbandsarbeit willen dazu und es wird nicht die Jugendverbandsarbeit um des Lernens willen verfolgt. Sowohl die Bindung an einen pragmatischen Sinnkontext als auch die Beiläufigkeit des Lernens weisen darauf hin, dass die mit der konkreten Handlungssituation verknüpfte Tätigkeit eine entscheidende Variable für die begleitenden Lernvorgänge darstellt. Die Lernförderlichkeit des Engagements ist demnach nicht per se gewährleistet, sondern hängt vielmehr von der Strukturiertheit und Logik der jeweiligen Handlungszusammenhänge ab. Folglich müssen diese bei einer empirischen Untersuchung tätigkeitsbegleitender Lernprozesse in der für die handelnden Akteure eigenen Bedeutung berücksichtigt werden.

In der Jugendverbandsarbeit fungieren Tätigkeiten und insbesondere die mit ihnen verbundenen Handlungsproblematiken als Lernagens – und nicht etwa spezifische Lehrhandlungen.[8] Damit greift die traditionelle Vorstellung vom Lehren und Lernen unter dem „Primat der Instruktion" (Reinmann-Rothmeier/Mandl 1997, S. 359) hier nicht. Es rücken diejenigen Aspekte der Lernprozesse in den Vordergrund, die zudem die Perspektive des Lernsubjekts berücksichtigen und den Lernenden eine aktive und konstruktive Rolle im Lernprozess zuerkennen. An dieser Stelle gilt es, die zweite wichtige Bedingung tätigkeitsbegleitenden Lernens – die Seite des lernenden Subjekts – zu erläutern.

Auf Grundlage eines konstruktivistischen Verständnisses (vgl. z.B. Gerstenmaier/Mandl 1995) von tätigkeitsbegleitenden Lernprozessen bietet sich für eine theoretische Stärkung der Lernerperspektive insbesondere die subjektwissenschaftliche Lerntheorie von Holzkamp (1995) an. Holzkamp stellt u.a. heraus, dass Lernen nicht allein durch vor-

handene oder gestellte Lernanforderungen zustande kommt. Lern*anforderungen* von außen sind nicht von selbst Lern*handlungen* des Subjekts (d.h. im Übrigen, dass selbst stark lernförderliche Engagementbedingungen im Rahmen von Jugendverbandsarbeit nicht zwangsläufig zu Kompetenzentwicklung führen). Die Übernahme einer bestimmten Handlungsproblematik als Lernproblematik liegt allein beim Subjekt und impliziert den Übergang zum „Lernen als einer bestimmten *Haltung*" (Holzkamp 1995, S. 184). Damit steht im Kern dieses lerntheoretischen Ansatzes die Frage: Warum lernt das Subjekt? Oder mit den Worten Holzkamps die Überlegung, „auf welche Weise ich (in meinen jeweils konkreten Handlungszusammenhängen) ‚von mir aus' zu lernen beginnen kann" (ebd., S. 211). Diese Blickrichtung rückt die Voraussetzungen, Lernmöglichkeiten zu erkennen und nutzen zu können, sowie die Motivation dazu auf der Seite der freiwillig tätigen Jugendlichen und jungen Erwachsenen in den Vordergrund. Insbesondere in Bezug auf den letztgenannten Punkt spielt der Rahmen ‚Jugendverband' für die Lernprozesse zudem eine wichtige Rolle. Für die Ehrenamtlichen werden durch die mögliche Teilhabe an (den Aktivitäten) dieser sozialen Gemeinschaft Gleichaltriger und Gleichgesinnter Lerngegenstände individuell relevant und entsprechend verfolgt (vgl. den sozialkonstruktivistischen Ansatz der ‚communities of practice' nach Lave/Wenger 1991). In der theoretischen Fundierung zum Lernen in der Jugendverbandsarbeit müssen diese Zusammenhänge auf der Seite des lernenden Subjekts Berücksichtigung finden, um in Ergänzung des Aspekts der Tätigkeit für ein umfassendes Verständnis der Lernprozesse zu sensibilisieren.

3. Beiläufigkeit von Lernprozessen als Herausforderung für ein Forschungsdesign

Für die Verknüpfung von Theorie und empirischem Material ist ein Analyserahmen heranzuziehen, der neben den entscheidenden Elementen tätigkeitsbegleitenden Lernens auch die dem Forschungsgegenstand immanente Problematiken aufgreift. Eine Herausforderung beinhaltet die Beiläufigkeit der Lernprozesse im Sinnzusammenhang des freiwilligen Engagements (vgl. Kap. 2.2). Grundsätzlich gilt es, die Ehrenamtlichen bei der Betrachtung des eigenen Engagements unter dem ungewohnten Blickwinkel eigener Lernprozesse zu unterstützen. Dabei ergibt sich zudem die Schwierigkeit, dass ‚Lernen' ein Zuschreibungsbegriff ist, „ein ausdeutungsfähiges und ausdeutungsbedürftiges Phänomen der Zuschreibung aus einer Beobachtungsperspektive (die auch Selbst-Beobachtung sein kann)" (Schäffter 1999, S. 91). So steht das Lernverständnis der freiwillig engagierten jungen Erwachsenen der Forscherperspektive mit dem theoretisch ausgewiesenen Lernbegriff gegenüber. Ein anspruchsvolles Ziel könnte sein, diese beiden Perspektiven ergänzend miteinander zu verschränken. Deshalb ist im Untersuchungsfeld zunächst äußerst zurückhaltend mit dem Begriff ‚Lernen' umzugehen, um ihn jedoch während der narrativen Erhebungen auch konkret zur Sprache zu bringen.

Darüber hinaus stellen die nicht nur beiläufigen, sondern zudem unbewussten Lernprozesse einen besonderen Anspruch an die empirische Untersuchung (vgl. Kap. 2.1).

Es ergibt sich das Problem, dass u.a. Lernvorgänge zu rekonstruieren sind, die Ehrenamtliche nicht unbedingt als Lernen und als eigenen Prozess(verlauf) bewusst wahrnehmen. Der Begriff der ‚Situation' (nach K. Thomas 1969) – als gewählter Analyserahmen – stellt sich als empirisch anschlussfähige Kategorie dar, derartige Lernvorgänge in der Untersuchungssituation sowie der Auswertung greifbar zu machen.

3.1 Der Situationsbegriff als Analyserahmen zur Identifizierung von Lernprozessen

Die wechselseitigen Zusammenhänge zwischen ‚tätigkeitsbegleitendem Lernen' und dem Situationsbegriff können an dieser Stelle nur angedeutet werden (vgl. Abb. 1): So wie die Gleichzeitigkeit von Mensch und Situation, die „jeweils umfassende Einheit menschlicher Existenz" (K. Thomas 1969, S. 22), als allgemeingültig zu erklären ist, sind auch Handeln und Situation „Korrelate" (Kaiser 1985, S. 29). Denn Tätigkeiten sind nicht etwa allgemein-abstrakt, sondern stets an konkrete *Situationen* gebundenen. Gleiches gilt für das tätigkeitsbegleitende Lernen, schließlich zielt es auf die Bewältigung konkreter *situativer* Herausforderungen. Damit ist es als individuelle Veränderung von Handlungsdispositionen, dementsprechend als Kompetenzentwicklung zu verstehen.[9] Und Kompetenz meint immer *situations*bezogene Handlungsfähigkeit (vgl. Hof 2002, S. 85). In dieser Zusammenschau wird der analytische Blick auf allen Ebenen tätigkeitsbegleitenden Lernens auf die ‚Situation' gerichtet.

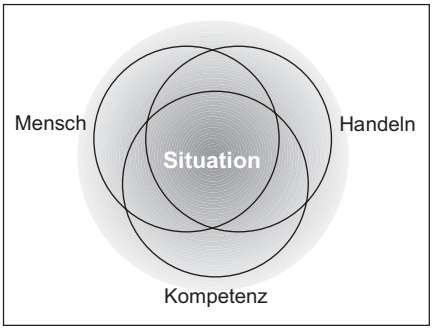

Abb. 1: Der Situationsbegriff in der Perspektive tätigkeitsbegleitenden Lernens

Im Rahmen der Rekonstruktion tätigkeitsbegleitenden Lernens kann für den Leitbegriff ‚Situation' nicht direkt auf die bereits in der Curriculum- oder Didaktik-Diskussion entwickelten erwachsenenpädagogischen Situationsansätze (vgl. z.B. Mader 1975; Kaiser 1985) zurückgegriffen werden. Diese sind stark an einer pädagogisch geplanten Lehrsituation orientiert und deshalb nicht in allen Punkten auf das beiläufige Lernen im Jugendverbandsalltag übertragbar. Als Grundlage bietet sich vielmehr der umfassendere Situationsbegriff an, den K. Thomas (1969) entwickelt hat. K. Thomas greift nicht nur die sozialwissenschaftliche Diskussion seiner Zeit auf, sondern bezieht gleichzeitig auch die vielfältigen Aspekte einer philosophischen Auseinandersetzung mit ein.[10]

Kern der Betrachtung und für alle anderen Aspekte mitbestimmend ist das Subjekt. Es steht bei K. Thomas – ähnlich heutigen konstruktivistischen Konzepten – nicht etwa der Situation gegenüber (im Schema von ‚Subjekt und Objekt'), sondern stets in ihr. Das heißt: „Der Begriff Subjekt meint also nicht etwas, was man unter Absehung von Situation definieren könnte, sondern was nur im Hinblick auf Situationen definierbar ist" (1969, S. 57). Alle weiteren Situationselemente (Thema, Gegebenheit, Horizont

und Lage einer Situation sowie die Überlegungen zu ‚Innen und Außen' oder ‚Raum und Zeit'; vgl. Abb. 2) haben ebenfalls das Subjekt als Ausgangs- und Bezugspunkt. Diese konsequente Subjektperspektive auf die (Handlungs-)Situation macht den Situationsbegriff für das Fremdverstehen darin enthaltener Lernprozesse im Forschungsprozess so geeignet. Er sensibilisiert auf allen Ebenen für die beiden schon herausgestellten Aspekte tätigkeitsbegleitenden Lernens und greift neben den Dimensionen der Tätigkeit oder Handlung auch die subjektiven Sinn- und Relevanzstrukturen für die Arbeit am empirischen Material auf.

Von besonderem Interesse ist das Element der ‚Definition einer Situation'. Dieses wurde grundlegend vom amerikanischen Soziologen W. I. Thomas (dt.: 1965) in den Begriff der Situation festgeschrieben und von K. Thomas (1969) aufgegriffen. Die Definition oder Artikulation nimmt die individuellen Erfahrungen in Bezug auf konkrete Situationen auf und ist damit „eine Interpretation oder ein Standpunkt und schließlich eine Richtlinie und ein Verhaltensmuster" (Volkart 1965[11], S. 20). Aufgrund der unbegrenzten Vielzahl von Situationen greift das Subjekt im Lebenszusammenhang größtenteils auf bereitliegende soziale Definitionen zurück. Die ‚Definition der Situation' geschieht damit gewohnheitsmäßig und unbewusst. Deutlich hervor tritt sie hingegen in besonderen Situationen, die W. I. Thomas (1965) als ‚Krisen' bezeichnet: „Wenn aber Einflüsse auftreten, welche die Gewohnheiten durchbrechen, wenn neue Stimuli Beachtung heischen, wenn die gewohnheitsmäßige Situation sich ändert oder wenn ein einzelner oder eine Gruppe für eine Erfahrung unvorbereitet ist, dann erhält das Phänomen den Aspekt der ‚Krise'. Eine ‚Krise' ist eine Drohung, eine Herausforderung, eine Beanspruchung der Aufmerksamkeit, ein Ruf nach neuem Handeln" (Volkart 1965, S. 26).

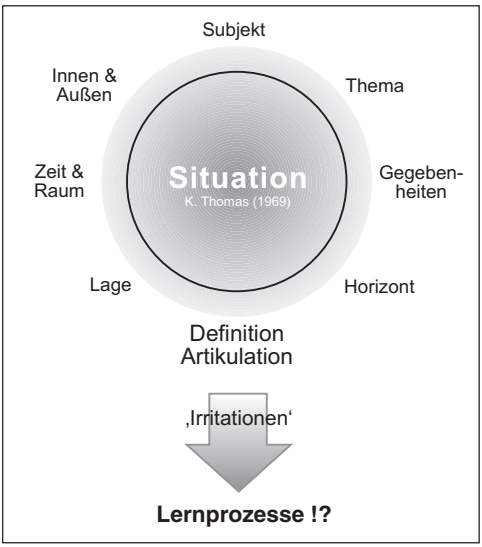

Abb. 2: Der Situationsbegriff als Analyserahmen

Diese Beschreibung deutet schon darauf hin, dass solche Situationen erziehungswissenschaftlich interessante sind, weil sich in ihnen Lernperspektiven eröffnen (vgl. Abb. 2). Es ergibt sich hier eine Nähe zu den theoretischen Referenzen und damit die beabsichtigte Scharnierfunktion des Situationsbegriffs zum empirischen Material. Nach Holzkamp entstehen Lernprozesse aus individuellen ‚Handlungsproblematiken'(1995, S. 182). Und dem alltagsgebundenen Lernen nach Schäffter dienen ‚Irritationen' als Lernanlass (2001, S. 173) – ein Begriff, der für tätigkeitsbegleitende Lernprozesse besonders pas-

send scheint.[12] Irritationserfahrungen werden als Spannungsgefälle zwischen bisher verfügbarem und erwünschtem Wissen erlebt, aber keineswegs nur als Defizit. Er beschreibt, dass ‚Irritation' „auch als Aufscheinen von neuen Handlungsperspektiven, anregend neuen Sichtweisen oder faszinierenden Gegenstandsbereichen gedeutet werden kann" (ebd., S. 228).

Für den empirischen Zugang zu den Jugendverbandsarbeit begleitenden Lernprozessen ist es entscheidend, dass derartig explizit definierte Situationen den Ehrenamtlichen im Gegensatz zu den Handlungsroutinen greifbar und bemerkenswert sind – und damit in den verschiedenen offenen Untersuchungssituationen zur Sprache kommen (können).

3.2 Die Methoden-Triangulation als Grundlage der Rekonstruktion der Lernprozesse

Die Fokussierung auf Situationen, in denen lernend Herausforderungen unterschiedlicher Art bewältigt werden, erfolgt im Rahmen des empirischen Forschungsvorhabens in *Gruppendiskussionen* und *leitfadengestützten Interviews* mit den freiwillig engagierten jungen Erwachsenen. Anhand dieser zwei Untersuchungsmethoden werden die beiden wichtigen Bereiche des tätigkeitsbegleitenden Lernens erfasst: Die Gruppendiskussionen zielen hauptsächlich auf die Variable der Tätigkeit in den kollektiv geteilten Sinnzusammenhängen des Engagements, während die Interviews vor allem für die subjektive Seite der Ehrenamtlichen – das Erleben von Irritationserfahrungen und die individuellen Voraussetzungen und Motivationen für Lernprozesse – bedeutsam sind. Auch wenn die beiden Verfahren im Forschungsprozess nachfolgend (und zum Teil an denselben Fällen) zur Anwendung kommen, sind sie in Bezug auf das grundlegende Erkenntnisinteresse durch ihre unterschiedlichen, jeweils unerlässlichen Perspektiven als gleichwertig zu verstehen.

Um die zu untersuchenden Lernprozesse in einer Konstruktion ‚zweiten Grades' angemessen zu erfassen, gilt es im Sinne des ‚interpretativen Paradigmas' (Wilson 1973) oder der ‚rekonstruktiven Sozialforschung' (Bohnsack 2000) die jeweiligen Kontexte des tätigkeitsbegleitenden Lernens mit zu erfassen. Auch in diesem Sinne stellt die Methodenauswahl eine sinnvolle Triangulation dar: Die narrativen Anteile in den Gesprächen ermöglichen die Einordnung der Einzeläußerungen in den Gesamtkontext. In den Gruppendiskussionen (mit Real-Gruppen der einzelnen Jugendverbände) ergibt sich zusätzlich ein Bild von der Kommunikation der freiwillig Engagierten untereinander, in ihrem gewohnten sozialen Kontext. Die wechselseitige Bezugnahme in der Diskussion stellt außerdem einen kommunikativen Kontext dar, durch den der Sinngehalt der lebenswelttypischen Äußerungen (Sprache, Symbole, Bilder) deutlicher wird. Auch wenn ein verstehender Nachvollzug der Bedingungen und Verläufe tätigkeitsbegleitenden Lernens der bloßen Beobachtung unzugänglich ist, können durch ergänzende *teilnehmende Beobachtung* die Äußerungen der kommunikativen Untersuchungssituationen konkret auf den jeweiligen Handlungskontext bezogen werden. Unter Umständen können auch Ergebnisse der Beobachtung in den anderen Verfahren zurückgespiegelt, so zum Gegenstand der Betrachtung gemacht werden.

Als Ergebnis der methodischen Triangulation steht eine dichte und der Komplexität der zu rekonstruierenden ‚tätigkeitsbegleitenden Lernprozesse' angemessene Materialgrundlage. Damit zielt dieser induktiv angelegte Untersuchungsansatz auf eine lerntheoretisch fundierte und präzise Beschreibung von informellen Lernprozessen, die freiwillige Tätigkeiten von jungen Erwachsenen begleiten.

Anmerkungen

1 Die Ausführungen beziehen sich auf mein Dissertationsvorhaben unter der Betreuung von Prof. Dr. Rainer Brödel (Westfälische Wilhelms-Universität Münster), dem ich für Kritik und Anregungen zu diesem Beitrag danke.

2 Die Begriffe ‚freiwillig' und ‚ehrenamtlich' bzw. ‚Freiwillige' und ‚Ehrenamtliche' werden im Folgenden synonym gebraucht. In der Jugendverbands-Praxis ist überwiegend die Bezeichnung ‚Ehrenamtliche' (in Abgrenzung von den Hauptamtlichen) üblich.

3 Die Jugendverbandsarbeit gilt als wichtiger traditioneller Bereich des freiwilligen Engagements Jugendlicher, welches nach wie vor größtenteils in eher traditionellen Organisationsstrukturen stattfindet (vgl. Picot 2000, S. 143).

4 Zu den verbandsübergreifenden Strukturmerkmalen vgl. Düx (1999).

5 Die Begriffe ‚Tätigkeit' und ‚Handlung' bzw. ‚tätig sein' und ‚handeln' werden im Folgenden synonym gebraucht. Die Verwendung des Begriffs ‚Tätigkeit' geschieht zudem nicht im Sinne der sowjetischen Tätigkeitspsychologie (vgl. Leontjev 1977), sondern vielmehr vor dem Hintergrund der sich verändernden Arbeitsgesellschaft als Hinweis darauf, dass Tätigkeiten außerhalb von Erwerbsarbeit als sinnstiftendes Element von Lebensführung zu begreifen sind.

6 Die Vorannahmen zu Lernstrategien in der Jugendverbandsarbeit beruhen u.a. auf Forschungsergebnissen zum informellen Lernen (vgl. z.B. Kirchhöfer 2001, S. 119).

7 Erfahrungslernen, implizites oder beiläufiges Lernen, Alltagslernen, selbstgesteuertes Lernen, Lernen am Arbeitsplatz und auch Lernen zur Kompetenzentwicklung – das sind die Ausprägungen oder Spielarten informellen Lernens, die z.B. Dohmen (2001) nebeneinander stellt.

8 Selbst in den formalisierten Lernsituationen im Rahmen der Jugendverbandsarbeit, den Qualifizierungsangeboten in der Kurs- und Seminararbeit, spielen handlungsorientierte Ansätze wie beispielsweise die Projektarbeit eine grundlegende Rolle (vgl. Böhnisch/Gängler/Rauschenbach 1991).

9 Dementsprechend liegt hier ein Verständnis von Kompetenz als individuelle Handlungsdispositionen zugrunde, wie es z.B. Erpenbeck (1997) mit Rückgriff auf die modernen Selbstorganisationstheorien entwickelt.

10 Als Kern der philosophisch-geistesgeschichtlichen Voraussetzungen (u.a. Heidegger) stellt K. Thomas die „Einheit der Existenz [...], die es uns erlaubt, weder in Subjektivismen noch in Objektivismen zu verfallen" (1969, S. 28) den ‚soziologisch' theoretischen Erörterungen voran. Hier bezieht er sich zunächst auf Leopold von Wiese, der als erster den Begriff der Situation in der Soziologie verwendet, und gibt dann einen Überblick über verschiedene amerikanische Theoretiker (u.a. Talcott Parson) und die Grundzüge von Kurt Lewins Feldtheorie.

11 Volkart hat die deutsche W. I. Thomas-Ausgabe (1965) herausgegeben und kommentiert.

12 ‚Krisen' oder ‚Problematiken' sind hingegen stark mit einem Mangelcharakter behaftet und scheinen aufgrund der unmittelbaren Nähe zu sehr tiefgreifenden biografischen Ereignissen für den Kontext beiläufigen Lernens nicht geeignet.

Literatur

Bandura, A.: Sozial-kognitive Lerntheorie. Stuttgart 1979

Bohnsack, R.: Rekonstruktive Sozialforschung. 4. Aufl., Opladen 2000

Böhnisch, L./Gängler, H./Rauschenbach, T. (Hrsg.): Handbuch Jugendverbände. Weinheim 1991

Brödel, R.: Der Wandel der Bedingungen des Lehrens und Lernens: Entwicklung regionaler Lernkulturen. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen (Loseblattsammlung). Ergänzungslieferung Kapitel 5.400, Neuwied 2002

Brödel, R./Siebert, H. (Hrsg.): Ansichten zur Lerngesellschaft. Festsschrift für Josef Olbrich. Baltmannsweiler 2003

Bundesjugendkuratorium: Zukunftsfähigkeit sichern! Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe (hrsg. v. BMFSFJ). Bonn 2001

Dewey, J.: Erziehung durch und für Erfahrung. 2. Aufl., Stuttgart 1994

Dohmen, G.: Das informelle Lernen. Bonn 2001

Düx, W.: Das Ehrenamt im Jugendverband? Frankfurt 1999

Erpenbeck, J.: Selbstgesteuertes, selbstorganisiertes Lernen. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (Hrsg.): Kompetenzentwicklung ,97. Berufliche Kompetenzentwicklung in der Transformation. Münster 1997, S. 309–316

Gerstenmaier, J./Mandl, H.: Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik 6/1995, S. 867–888

Hof, C.: Von der Wissensvermittlung zur Kompetenzorientierung in der Erwachsenenbildung? In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Nr. 49. 2002, S. 80–89

Holzkamp, K.: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/M. 1995

Kaiser, A.: Sinn und Situation. Grundlinien einer Didaktik der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1985

Kirchhöfer, D.: Perspektiven für das Lernen im sozialen Umfeld. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2001. Tätigsein – Lernen – Innovation. Münster 2001, S. 95–145

Lave, J./Wenger, E.: Situated learning: Legitimate periphal paticipation. New York 1991

Leontjev, A. N.: Tätigkeit. Bewußtsein. Persönlichkeit. Stuttgart 1977

Mader, W.: Modell einer handlungstheoretischen Didaktik als Sozialisationstheorie. In: Mader, W./Weymann, A.: Erwachsenenbildung. Theoretische und empirische Studien zu einer handlungstheoretischen Didaktik. Bad Heilbrunn 1975, S. 11–146

Picot, S.: Jugend und freiwilliges Engagement. In: Picot, S.: Freiwilliges Engagement in Deutschland. Freiwilligensurvey 1999. Bd. 3 (hrsg. v. BMFSFJ). Stuttgart 2000, S. 111–207

Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H.: Lehren im Erwachsenenalter. Auffassungen vom Lehren und Lernen, Prinzipen und Methoden. In: Weinert, F./Mandl, H. (Hrsg.): Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen 1997, S. 355–403

Schäffter, O.: Implizite Alltagsdidaktik – Lebensweltliche Institutionalisierungen von Lernkontexten. In: Arnold, R./Gieseke, W./Nuissl, E. (Hrsg.): Erwachsenenpädagogik. Zur Konstitution eines Faches. Baltmannsweiler 1999, S. 89–102

Schäffter, O.: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Baltmannsweiler 2001

Seitter, W.: Migrantenvereine als polyfunktionale Lernorte. In: Brödel, R. (Hrsg.): Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Bielefeld 2003 (im Druck)

Straka, G. A.: Lernen unter informellen Bedingungen (informelles Lernen). In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2000. Lernen im Wandel – Wandel im Lernen. Münster 2000, S. 15–70

Thomas, K.: Analyse der Arbeit. Stuttgart 1969

Thomas, W. I.: Person und Sozialverhalten (hrsg. v. E. Volkart). Neuwied 1965

Trier, M. u.a.: Lernen im sozialen Umfeld. Entwicklung individueller Handlungskompetenz. QUEM-report H. 70. Berlin 2001

Volkart, E.: Soziales Verhalten und Definition der Situation. In: Thomas, W. I.: Person und Sozialverhalten (hrsg. v. E. Volkart). Neuwied 1965, S. 11–51

Wilson, T. P.: Theorien der Interaktion und Modelle soziologischer Erläuterung. In: AG Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Bd. 1, Reinbek 1973, S. 54–79