

Expansives Lernen im bürgerlichen Engagement

SEBASTIAN LERCH UND HENRIK WEITZEL

Der vorliegende Beitrag zeigt, dass bürgerliches Engagement ein bedeutender Erfahrungsraum für expansives Lernen im Sinne der subjektiven Weltverfügung ist. Anhand theoretischer Überlegungen und empirisch-qualitativer Daten werden im bürgerlichen Engagement individuelle und kollektive Lernprozesse sichtbar, welche über eine Wissensaneignung hinausgehen: Als Bedeutungsaspekte für Subjekte sind Kompetenzerweiterung, Persönlichkeitsentwicklung sowie Gemeinwohl und das Erfahren von Wertschätzung zentral. Zugleich werden strukturelle Hemmnisse erkennbar, welche diese Lernprozesse begrenzen können. Insgesamt aber wird deutlich, dass expansives Lernen im bürgerlichen Engagement die Entwicklung von Subjekten fördert.

1 Einleitung

In Zeiten gesellschaftlicher Herausforderungen wird bürgerschaftliches Engagement zunehmend als bedeutsames Moment demokratischer Teilhabe diskutiert. Menschen, die sich engagieren – sei es in Vereinen, Initiativen oder politischen Kontexten – treten nicht nur für das Gemeinwohl ein, sondern erleben sich dabei auch als handelnde Subjekte, die bestehende gesellschaftliche Bedingungen hinterfragen und verändern wollen. Damit wird Engagement nicht nur als Handlungspraxis, sondern auch als Raum für Lernen und subjektive Entwicklung sowie politische Beteiligung und Einflussnahme bedeutsam. Vor diesem Hintergrund lässt sich ein theoretischer Zugang über das Konzept des expansiven Lernens Klaus Holzkamps gewinnen. Holzkamp versteht Lernen nicht primär als Anpassung an gegebene Verhältnisse, sondern als bewusste Auseinandersetzung mit den eigenen Lebensbedingungen, mit dem Ziel, zunächst einen «mögliche[n] Zugang des Lernsubjekts zur sachlich-sozialen Welt gesellschaftlicher Bedeutungszusammenhänge» zu eröffnen (Holzkamp, 1995, S. 838) und schliesslich den eigenen Handlungsspielraum in gesellschaftlichem Zusammenhang zu erweitern (vgl. Holzkamp, 1993, S. 181; 1995, S. 838). In diesem Sinne kann bürgerschaftliches Engagement als ein Feld verstanden werden, in dem Lernprozesse angestossen werden können, die über das Bestehende hinausweisen – durch Kritik, Partizipation und Veränderung.

Um diesen Zusammenhang zu erschliessen, wird im Beitrag zunächst (2) das bürgerschaftliche Engagement als Lernfeld skizziert. Als Zwischenschritt wird (3) das Konzept des expansiven Lernens nach Holzkamp knapp erläutert, ehe im Folgenden (4) erste empirische Ergebnisse aus einem Projekt zum Engagement vorgestellt und im Hinblick auf expansive Lernprozesse analysiert werden. Abschliessend (5) wird die Bedeutung bürgerschaftlichen Engagements als expansives Lernfeld zusammengefasst und es werden darauf aufbauend Überlegungen zu Konsequenzen für Theorie, Empirie und Praxis angestellt.

2 Bürgerschaftliches Engagement als Rahmung

Bürgerschaftliches Engagement ist ein Lern- und Handlungsfeld, das gerade vor dem Hintergrund einer zunehmenden Individualisierung bei gleichzeitiger Globalisierung in den Fokus gesellschaftlichen Handelns, aber auch soziologischer, politischer oder erziehungswissenschaftlicher Forschungen rückt. Letztere betrachten neben Rahmenbedingungen und Strukturen oder den Akteurinnen und Akteuren auch das jeweilige Lernen. «Indem [...] [solche Forschungen] aus dem gesellschaftlichen Möglichkeitsfeld neue Be-

SVEB (Hrsg.): Education
Permanente EP 2025-2,
Schweizerische Fachzeitschrift
für Weiterbildung,
www.ep-web.ch



deutungshorizonte aufnehmen, transformieren und erweitern, stellt Lernen als Differenzierung, Erweiterung und Veränderung von Bedeutungen einen zentralen Movens sowohl für Vergesellschaftungsprozesse als auch für die Konstitution gesellschaftlicher Verhältnisse durch das Individuum dar» (Faulstich/Ludwig, 2008, S. 21). Dies ist insbesondere und notwendigerweise im bürgerschaftlichen Engagement gegeben, d.h. bei freiwilligen, gemeinwohlorientierten Aktivitäten von Bürgerinnen und Bürgern, die im öffentlichen Raum und häufig gemeinschaftlich oder kooperativ ausgeübt werden. Diese Engagementform entfaltet sich im Spannungsfeld zwischen Staat, Markt und Privatsphäre und kennzeichnet damit einen eigenständigen Bereich zivilgesellschaftlicher Mitverantwortung. Je nach Kontext finden sich Einschliessungen und Abgrenzungen zu anderen Begriffen, etwa zum Ehrenamt: So nennt Bettina Hollstein fünf Merkmale, die typischerweise dem Ehrenamt zugeschrieben werden: (1) Freiwilligkeit, (2) fehlende materielle Gewinnorientierung, (3) Gemeinwohlorientierung, (4) Ausübung im öffentlichen Raum und (5) gemeinschaftliche bzw. kooperative Praxis (vgl. Hollstein, 2017, S. 1; vgl. auch von Kückler, 2008, S. 20).

Für unser von der Mainzer Wissenschaftsstiftung gefördertes Projekt «Lernen im Ehrenamt stärken» (Laufzeit 04/2024–03/2026) nutzen wir ebenfalls den Begriff des bürgerschaftlichen Engagements, welcher sich über die Jahre zudem zu einer Sammelkategorie entwickelt hat, die vielfältige Ausdrucksformen umfasst – von der klassischen Vereinsarbeit über Selbsthilfeinitiativen und neue soziale Bewegungen bis hin zu Partizipationsformaten in Bereichen wie Bildung, Gesundheit oder Kultur (vgl. Simonson et al., 2014, zitiert nach Weber, 2020, S. 115). Damit betont bürgerschaftliches Engagement stärker als Ehrenamt die politische und gesellschaftliche Dimension des Handelns: Es verweist auf die aktive Teilhabe von Bürgerinnen und Bürgern an der Gestaltung des Gemeinwesens – sei es auf kommunaler, regionaler, nationaler oder supranationaler Ebene. In dieser Perspektive wird Engagement nicht nur als individuelle Leistung verstanden, sondern als kollektive Praxis zur Stärkung demokratischer Strukturen und zur Mitgestaltung gesellschaftlicher Entwicklungen (vgl. von Kückler, 2008, S. 21). Gerade dieses Mithilfedenken erweiterter Deutungs- und Handlungsspielräume auf individueller und kollektiver Ebene macht den Begriff des bürgerschaftlichen Engagements besonders geeignet für das vorliegende Projekt und diesen Beitrag. Der Begriff eröffnet Möglichkeiten, individuelle Perspektiven mit gesellschaftlicher Verantwortung zu verknüpfen und Engagement als Teil einer aktiven Bürgergesellschaft zu denken. Gerade hier scheint ein subjektwissenschaftliches Lernverständnis hervorragend zu passen, weil die Welt des Menschen nicht als Verhältnis von Bestimmtheit, sondern im Sinne eines gesellschaftlich produzierten Möglichkeitsraumes von Bedeutungen vorgestellt wird (vgl. Faulstich/Ludwig, 2008, S. 14; Lerch, 2010,

S. 139): «Welche der ihm in einer derartigen ‚Möglichkeitsbeziehung‘ als Handlungsalternativen gegebenen Bedeutungsaspekte das Subjekt tatsächlich in Handlungen umsetzt, hängt von den Gründen ab, die es – nach Massgabe seiner (auf Weltverfügung/Lebensqualität gerichteten) Lebensinteressen – dafür hat» (Holzkamp, 1995, S. 838). Lernen als ein «möglicher Zugang des Lernsubjekts» (Holzkamp, 1993, S. 181) zur Welt und den gesellschaftlichen Bedeutungsstrukturen (vgl. Lerch, 2010, S. 128) wird als eine spezifische Form sozialen Handelns begriffen. Über diese versucht das Lernsubjekt in den gesellschaftlich gegebenen sachlich-sozialen Möglichkeitsraum sozialer Bedeutungsstrukturen einzudringen, um sich so bestimmte Dimensionen seines Lerngegenstandes erschliessen und aneignen zu können. Die gesellschaftlichen Bedeutungskonstellationen existieren also nicht an und für sich, sondern sie gewinnen durch das Lernhandeln des Subjekts schliesslich ihre Relevanz (vgl. Faulstich/Ludwig, 2008, S. 25; vgl. Ludwig, 1999, S. 675).

3 Expansives Lernen im Engagement

Ziel der expansiven Lernhandlung ist die Entwicklung allgemeiner Kompetenzen über die Vorstellung einer verbesserten Lebensqualität, wie sie häufig in einer ehrenamtlichen Tätigkeit erlebt wird. Selbstgestaltung als Autonomie und Selbstbestimmung ist in diesem Sinne nie vollständige individuelle Autonomie eines losgelösten Selbst, sondern ist immer an das gesellschaftliche Möglichkeitsfeld gebunden, in dem die Lernenden handeln (vgl. Bender, 2004, S. 41). Innerhalb dieses Möglichkeitsfeldes bleibt es der Autonomie des Subjekts überlassen, welche Lerndimensionen und -aspekte es aus dem Lerngegenstand ausgliedert bzw. ob es überhaupt expansiv lernen will (Selbstbestimmung) (vgl. Lerch, 2010, S. 135-138). Die defensiven Lernbegründungen zielen demgegenüber hinsichtlich der Lebensqualität lediglich auf «die durch das Lernen zu erreichende Abwendung von deren Beeinträchtigung und Bedrohung» (Holzkamp, 1993, S. 190). In solchen Fällen wird unter Zwang gelernt. Dies spielt im Kontext des bürgerschaftlichen Engagements eine stark untergeordnete Rolle, wie sich in all unseren Interviews gezeigt hat. Die spezifische Befindlichkeit in der Diskrepanzerfahrung der alltäglichen Bezugshandlung, die zur Lernhandlung führt, zielt im expansiven Fall auf die Erweiterung der Bedingungsverfügung oder – mit anderen Worten – auf das Verstehen bzw. die Veränderung bestehender gesellschaftlicher Bedeutungshorizonte mit dem Ziel erweiterter gesellschaftlicher Teilhabe, im defensiven Fall auf die Abwehr einer Bedrohung bzw. Einschränkung der bestehenden Lebensqualität (vgl. Holzkamp, 1993, S. 190; Ludwig, 1999). Holzkamp eröffnet damit einen Zugang zu subjektiven Lernhandlungen, der über die Kategorien gesellschaftliche

Teilhabe, Mitgestaltung und Solidarität anschlussfähig ist (vgl. Holzkamp, 1993, S. 21). Und gerade im Engagement scheint dies vortrefflich zum Ausdruck zu kommen, weil ein Wechsel von «aussengesteuertem Verhalten zu sinnhaftem Handeln mit verstehbaren Bedeutungs- und Begründungszusammenhängen» (Faulstich/Ludwig, 2008, S. 12) vorliegt. Einmal sind es beispielsweise Hilfsbereitschaft, ein Beitrag zur Gesellschaft oder Geselligkeit, die motivieren (vgl. Schmidt-Hertha/Thalhammer, 2016, S. 308; vgl. Interview 2, Z. 125–128, Z. 143); ein anderes Mal ist es eine Form sozialer Teilhabe, die beispielsweise von Älteren nach dem Renteneintritt als frei gewordene individuelle und gesellschaftliche Ressource genutzt werden kann (vgl. Simonson et al., 2014, S. 8; vgl. Lerch, 2021) oder als sinnvolle Beschäftigung erachtet wird (vgl. Interview 2, Z. 16 f.; Interview 3, Z. 307 f.). Ebenso können ehrenamtliche Tätigkeiten zu neuen Kontakten führen (Wegweiser Bürgergesellschaft, 2001) oder auch zur Kompetenzentwicklung beitragen (vgl. Dux et al., 2007; Scharnberg, 2021).

Damit ist bereits die Vielfalt an Motiven (vgl. Schäffter, 2006; Lerch, 2021) genannt, wir möchten zur Analyse aber stärker auf expansives Lernen rekurrieren. Im Rahmen des genannten Projekts führten wir qualitative, leitfaden-gestützte Interviews sowohl mit Teilnehmenden (Interviews 2, 3, 4 und 10) als auch mit Koordinierenden (Interview 1, 5, 6, 7, 8 und 9) dieser Angebote. Zentraler Gegenstand des Projekts ist Lernen im Engagement, welches als didaktisches Lehr-Lern-Konzept im sozialen, gesellschaftlichen und bürger-schaftlichen Engagement verstanden werden kann. Aufgrund der oftmals geringen Sichtbarkeit solcher Lernanlässe soll herausgefunden werden, wie bürger-schaftliches Engagement gestärkt und insbesondere Angebote im uni-versitären Kontext etabliert werden können.¹ In den bisherigen Interviews zeigt sich ein Wechselverhältnis von Tätigkeit für die Gesellschaft und per-sönlichem Mehrwert aus dieser Tätigkeit, das im Begriff des «bürger-schaftlichen Engagements» liegt, und dies unabhängig davon, ob sich Einzelne eher sporadisch oder langfristig, selbstorganisiert oder strukturiert usw. zusam-menfinden und engagieren (vgl. Lerch, 2021, S. 29–38). Sie lernen eben nicht nur für sich, sondern auch für die Gemeinschaft und Gesellschaft. Das Lernen geht zudem durch Gestalten in einen gemeinwohlorientierten Ansatz über. Beide Perspektiven – die individuelle und die gesellschaftliche – sind bedeut-sam. Diese theoretisch gewonnenen Einsichten stützen wir empirisch, indem inhaltsanalytisch ausgewertete Interviewpassagen exemplarisch herangezo-gen werden.

4 Expansive Mehrwerte: Empirische Befunde

In den bisher geführten Interviews und ihrer Auswertung lassen sich auf individueller Ebene Kompetenzerweiterung

¹ Zusätzlich sollen konkrete Praxisempfeh-lungen zur Umsetzung an der JGU Mainz entwickelt werden.

mit ersten Hinweisen auf Future Skills sowie Persönlichkeitsentwicklung und Wertschätzung sowie Glückserleben hinsichtlich möglicher Mehrwerte identifizieren. Auf kollektiver Ebene zeigen sich Gemeinwohl und Sinn.

4.1. Individuell

Über bürgerschaftliches Engagement, z.B. in Vereinen, im Hospiz oder bei digitalen Workshops für Seniorinnen und Senioren (vgl. Interview 1, Z. 274 f. & Interview 2, Z. 149 f.) können Menschen mit anderen ins Gespräch kommen und zeitgleich Kompetenzen (z.B. Lösungsfähigkeit, Veränderungskompetenz, Dialogfähigkeit) als grundsätzliche Fähigkeiten für das Leben erlernen. Hierauf verweisen beispielsweise:

«[...] da warnen wir auch die Studierenden vor, dass es ganz normal ist, dass auch was nicht gelingt in einem Projekt, das ist auch in der Arbeitswelt so, dass es immer noch mal eine Phase gibt wo, wo man denkt: Oh Gott, oh Gott, wie kriegen wir das denn überhaupt noch hin? Und dass das dann aber genau der Punkt ist, wo es ganz viel dann zu lernen gibt.» (Interview 5, Z. 525–531)

In einem anderen Interview wurde die Bedeutung bürgerschaftlichen Engagements zur Vermittlung sozialer Kompetenzen betont, indem das Zusammenspiel von Praxiseinrichtung und Universität als positiv beschrieben wurde. Diese Vermittlung ist besonders wertvoll, da auch angehende Ingenieurinnen und Ingenieure über soziale Fertigkeiten in ihrem Kompetenzprofil verfügen sollten (vgl. Interview 7, Z. 243–464).

Neben der akademischen Ausbildung wird hier die Arbeit am Gegenüber, das Dialogische sowie etwas später auch der Perspektivwechsel angesprochen:

«Ja, also das Interessanteste ist ja, sind diese Perspektivwechsel oder diese, wenn die anfangen, ihre Perspektive zu wandeln, nicht?» (Interview 1, Z. 303 f.).

Ein Hineinversetzen in Andere und das hierdurch mögliche Lernen wird für die Zukunft des Lebens als bedeutungsvoll markiert. Neben dieser wichtigen Beziehungsarbeit werden auch die sogenannten Future Skills in den Interviews benannt. Als Future Skills (vgl. Ehlers, 2019) werden gemeinhin jene Fähigkeiten verstanden, welche in einer immer komplexer werdenden Welt erforderlich sind, damit sich Menschen in Beruf und Gesellschaft orientieren können. Insbesondere die Kooperationskompetenz sowie Zukunfts- und Gestaltungskompetenz nehmen im Studium Bezug auf Future Skills und deren Bedeutung für Studierende bzw. Absolvierende, wie eine aktuelle Absolvierendenbefragung zeigt (vgl. Koller et al., 2025). Darüber hinaus werden zentrale Fähigkeiten des Arbeitslebens gefördert, was beispielsweise in der folgenden Passage im Hinblick auf Teams und Rollen zum Ausdruck gebracht wird:

«Das ist etwas was bei mir persönlich durchs Ehrenamt total gefördert wurde, genauso wie allgemeine Problemlösungs-, Konfliktlösungs-, Herangehensweise auch. Wie gehe ich in Gruppen mit Konflikten um?» (Interview 4, Z. 149–151)

Darüber hinaus wird deutlich, dass Studierende durch Angebote des bürgerschaftlichen Engagements neben fachlichen Inhalten vor allem ihre Selbstwirksamkeit stärken. Sie erleben sich als handlungsfähig, was zur Entwicklung überfachlicher Kompetenzen und einer nachhaltigen Erweiterung ihrer Handlungskompetenz beiträgt (vgl. Interview 6, Z. 372–377). Bürgerschaftliches Engagement wirkt sich auf individueller Ebene unmittelbar auf die Persönlichkeitsentwicklung aus. Die Aktivitäten im Engagement fokussieren das Miteinander und die Art des Zusammenlebens (vgl. Interview 1, Z. 46 ff.). Auch in Krisenzeiten (z.B. Klimakrise und Coronapandemie) «waren eigentlich immer sehr viele Lehrende da, die ihren Ruf gespürt haben, was zu machen, also an der Motivation hat es eigentlich nie gemangelt» (Interview 5, Z. 360–363). Dies verdeutlicht, dass der Fokus auf das Miteinander und das Zusammenleben eng mit Motiven zum Engagement verknüpft ist.

In diesem Kontext wird Wertschätzung als individuelles sowie kollektives Moment angesprochen, welches sich durch das Erfahren von Glück, das Respektieren des Anderen, das Sich-Öffnen für den Anderen zeigt. Im Wertschätzen liegen dabei zwei Dinge verborgen: (1) Zum einen, die eigene Haltung so zu gestalten, um zu erfahren, was hinter individuellen Geschichten und Biographien steckt, also «den anderen wirklich zuzuhören, um sich mit ihnen zu verbinden und dann zu gucken, was kann man miteinander tun» (Interview 1, Z. 60–63). Manchmal bedeutet das sogar Glück, in dem Sinne, während einer Tätigkeit, z.B. innerhalb eines Vereins, eine Akzeptanz und Wertschätzung zu erfahren (vgl. Interview 3, Z. 222 ff.). Gemeinschaftliches Engagement lebt davon, Geschichten zu teilen, sich auszutauschen, gemeinsam zu reflektieren und auf dieser Basis gemeinsames Lernen und Handeln zu ermöglichen (vgl. Interview 1, Z. 69 f.). Solche Erfahrungen von Anerkennung, Austausch und gemeinsamer Reflexion verdeutlichen, dass sich im Engagement nicht nur soziale Teilhabe verwirklicht, sondern auch subjektiv bedeutsame Lernprozesse angestoßen werden, die – im Sinne Holzkamps – auf eine Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten und Lebensqualität zielen. (2) Zum anderen steckt hier auch der Aspekt des Erhalts von Wertschätzung, denn

«[L]eider bezahlt Liebe [...] nicht die Hallen und [...] auch nicht die Gelder, die notwendig sind für Werbung oder anderes, [...] ich glaube, dass ganz viel schon damit getan ist, wenn man die vielen tollen Vereine in die Gedanken [und][...] ins Bewusstsein von Menschen bringt, weil sie total oft untergehen [...].» (Interview 4, Z. 263–267)

Dieses Zitat beinhaltet neben einer wahrgenommenen geringen individuellen und gesellschaftlichen Wertschätzung zugleich auch die Markierung

finanzieller und struktureller Hürden, um Ehrenamt angemessen zu würdigen, wertzuschätzen und überhaupt sichtbar zu machen.

4.2. Kollektiv

Neben den Motiven (vgl. Faulstich, 2015), die an das Subjekt und dessen Lernbegründungen, «die von gesellschaftlichen Möglichkeiten und Behinderungen gerahmt sind» (Faulstich/Ludwig, 2008, S. 25), gibt es auch solche, welche über das Individuelle hinausweisen und eine gesellschaftlich relevante Dimension als Einmischung besitzen. Sie treten als kollektiver Mehrwert in Erscheinung und sind auch im qualitativ-empirischen Datenmaterial auffindbar. Um die Thematik gebündelt vorzustellen, sollen zwei Aspekte verdeutlicht werden, die bisher besonders auffällig waren:

Die Orientierung am Gemeinwohl verweist auf den Bildungsauftrag, über individuelle Interessen hinausgehend gesellschaftliche Verantwortung zu fördern und zur aktiven Mitgestaltung demokratischer, gerechter und solidarischer Verhältnisse beizutragen. Gemeinwohlorientierte Erwachsenenbildung zielt nicht primär auf ökonomische Verwertbarkeit oder individuelle Leistungssteigerung, sondern auf die Stärkung gesellschaftlicher Teilhabe, Chancengleichheit und soziale Kohäsion. Dies bedeutet, Bildung als öffentlichen Raum zu begreifen, in dem unterschiedliche Perspektiven ausgehandelt, soziale Ungleichheiten kritisch reflektiert und kollektive Handlungsfähigkeiten gefördert werden, was sich besonders im bürgerschaftlichen Engagement realisieren lässt. Hierauf verweisen etwa Interviewpassagen wie: «[...] [I]ch erlebe es immer wieder [...], dass die Menschen aus ihrer sozialen Isolation kommen [...]. [E]in gesellschaftlicher Raum [...], einer der wenigen Räume überhaupt, in denen Menschen sich begegnen können» (Interview 1, Z. 485 ff.). Daneben wird zentral der Zusammenhang von Zugehörigkeitsgefühl und sozialen Räumen benannt, d.h. es geht stets um intergenerationalles Lernen, eine Offenheit in der Arbeit mit Menschen sowie die Bereitschaft, sich aktiv in die Gestaltung der gemeinsamen Lebenswelten einzubringen. Dies wird beispielsweise hier deutlich: «Sondern, wenn es ganz viel um die Gemeinschaft geht, ganz viel um gemeinsame Interessen, gemeinsame Förderungen und gemeinsame Ziele» (Interview 4, Z. 74 f.). Oder in diesem Auszug: «Die meisten sehen einfach einen Missstand und wollen den verändern» (Interview 5, Z. 551).

Aus bildungspolitischer Perspektive stellt gesellschaftliche Sinnstiftung einen relevanten, teilweise aber vernachlässigten, Bildungsauftrag dar: Bildung soll Individuen dazu befähigen, sich selbst und die gesellschaftlichen Verhältnisse verstehend, kritisch und gestaltend zu durchdringen. Dies schliesst die Auseinandersetzung mit Werten, Normen und kollektiven Orientierungen ebenso ein wie die Fähigkeit zur Reflexion über das eigene Handeln im gesellschaftlichen Kontext. Bildung wird so zu einem Ort, an dem

nicht nur Wissen vermittelt wird, sondern auch gesellschaftliche Deutungsmuster verhandelt, hinterfragt und (mit-)gestaltet werden. Bürgerschaftliches Engagement ist ein bedeutender Ausdruck gesellschaftlicher Teilhabe und der Übernahme von Verantwortung.

«[Es ist wichtig], selbst Position zu beziehen in dieser Gesellschaft und dass man da eine Verantwortung hat, also dass die eigene Stimme eine Relevanz hat und dass man die auch wirklich aktiv einbringen muss, damit soziale Entwicklungen in eine gute Richtung weitergehen können.» (Interview 6, Z. 406–409)

Engagement bietet also konkrete Handlungsfelder, in denen gesellschaftlich bedeutsame Sinnfragen nicht nur theoretisch bearbeitet, sondern auch praktisch erprobt und gelebt werden können. Engagierte Menschen handeln in Bezug auf das Gemeinwohl, gestalten soziale Beziehungen mit und bringen sich in politische oder zivilgesellschaftliche Prozesse ein – häufig motiviert durch die Suche nach gesellschaftlichem Sinn, Anerkennung und Wirksamkeit.

4.3. Hemmnisse

Wie bereits erwähnt (3) zeigen die Interviews keine defensiven Lernerfahrungen. Dennoch werden verschiedene Hemmnisse im bürgerschaftlichen Engagement genannt, welche expansive Lernerfahrungen beeinträchtigen können. Hier sind vor allem die Expertise und das «Know-how» zu nennen: «Wenn man eine Stelle hat, wo nur Ehrenamtler sind, die das vielleicht mit vollem Einsatz und gerne machen, aber halt nicht das Know-how haben, dann nutzt es auch nichts [...].» (Interview 2, Z. 320–322). Zwar gibt es durchaus Schulungsangebote für ehrenamtlich Tätige, allerdings bedeutet dies oftmals Zeitaufwand und Ressourceneinsatz für die Personen: «[...] die Schulung bedeutet, dass man selber viel Geld in die Hand nehmen muss oder dass man sich verpflichten muss, drei Jahre dort zu arbeiten [...]» (Interview 3, Z. 260). Alternativ werden Materialien zur Vorbereitung auf das Engagement zum Selbststudium zur Verfügung gestellt, was allerdings auf Vertrauen basiert und nicht kontrolliert werden kann (vgl. Interview 10, Z. 692).

Auf der konzeptionellen Ebene von bürgerschaftlichem Engagement zeigen sich Hemmnisse in der finanziellen Ressourcenlage, der Ausstattung sowie in der Öffentlichkeitsarbeit. Bezogen auf die finanziellen Möglichkeiten wird auch Kritik an der staatlichen Förderung von ehrenamtlichen Tätigkeiten geäussert (vgl. Interview 8, Z. 153 ff.). Auch auf kommunaler Ebene zeigt sich der Wunsch nach mehr Unterstützung für bürgerschaftliches Engagement: «Und meines Erachtens hätte die [Unterstützung] finanziell besser ausgestattet werden müssen von der Stadt und damit auch – sagen wir mal lieber – auch, was Digitalisierung anbelangt» (Interview 2, Z. 31–32). In allen Interviews wurde angemerkt, dass bürgerschaftliches Engagement und eh-

renamtliche Tätigkeiten zu wenig öffentliche Aufmerksamkeit erfahren. Allerdings sind hier teilweise auch die eigenen Strukturen und Mechanismen der Öffentlichkeitsarbeit verbesserungswürdig: «Ich glaube, das ist [auch] unsere Schuld [...], dass wir es nicht stark genug machen, was man denn da [...] eigentlich [für einen Mehrwert] hat, gegenüber einem klassischen Lektüreseminar oder so weiter.» (Interview 9, Z. 516–518)

5 Fazit

Der vorliegende Beitrag verdeutlichte auf theoretischer wie empirischer Grundlage, dass bürgerschaftliches Engagement ein bedeutsames Feld für Lernen im Sinne Holzkamps darstellt. Die empirischen Daten belegen, dass sich Engagierte durch ihre Tätigkeit nicht nur als wirksam erleben, sondern über ihre Praxis gesellschaftliche Bedeutungshorizonte erweitern, etwa durch Perspektivwechsel, Beziehungsarbeit oder die kollektive Gestaltung von Lebenswelten. Lernen zeigt sich hier nicht als blosse Wissensaneignung, sondern als subjektiv bedeutsamer Prozess der Kompetenzerweiterung und Persönlichkeitsentwicklung im gesellschaftlichen Möglichkeitsraum.

Gleichwohl bleibt das expansive Potenzial dieses Lernens nicht voraussetzungslos. Die Interviewdaten machen deutlich, dass strukturelle Hürden, wie fehlende finanzielle Mittel, zeitliche Belastungen oder unzureichende institutionelle Unterstützung, Engagement erschweren und damit auch Lernprozesse begrenzen können. Ebenso treten weitere Hemmnisse auf (z.B. fehlendes Know-how), in denen expansives Lernen im Rahmen bürgerschaftlichen Engagements nicht zustande kommt oder versandet. Defensives Lernen im engeren Sinne wurde in dieser Untersuchung nicht erkennbar.

Die Befunde machen deutlich, dass bürgerschaftliches Engagement nicht nur eine gesellschaftspolitische, sondern auch eine bildungstheoretisch relevante Praxis ist. Motive zur Teilnahme wurden bereits durch diverse Forschung (vgl. Behringer, 2023; Hollstein, 2023) herausgearbeitet. Zentral sind demnach der Wunsch nach Orientierungshilfe, der Wunsch nach neuen Lebenserfahrungen, aber auch altruistische sowie selbstbezogene Motive wie Spass, Zufriedenheit und Sinn (vgl. Benedetti, 2015; Scharnberg, 2022). Lag der Fokus des Beitrags auf expansivem Lernen, könnten weitere Arbeiten sich dem Feld der subjektiven Lernbegründungen im bürgerschaftlichen Engagement, im Ehrenamt oder – auf Hochschulen bezogen – im Service Learning beschäftigen.

Hieraus sind Impulse für Theorie (z.B. begriffliche Weiterentwicklung oder theoretische Grundlegung zum expansiven Lernen und Engagement), Empirie (z.B. Arbeiten zu subjektiven Lernbegründungen und Ehrenamt über narrative oder biographische Interviews) und Praxis (z.B. Workshops zum Zusammenhang von Biographie und Ehrenamt) zu gewinnen.

PROF. DR. HABIL. SEBASTIAN LERCH, Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Lehr- und Forschungsschwerpunkte: (Selbst-)Kompetenz, Professionalität und Profession, Biographie und Lernen, Lebenskunst als pädagogische Kategorie, kulturelle Erwachsenenbildung sowie Interdisziplinarität. Kontakt: selerch@uni-mainz.de

HENRIK WEITZEL, M.A., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Erwachsenen-/Weiterbildung der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der digitalen Transformation von Weiterbildung und Beratung. Ein besonderer Fokus liegt auf den Auswirkungen künstlicher Intelligenz hinsichtlich Qualitätsstandards von Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Kontakt: heweitzel@uni-mainz.de

Literatur

- Altenschmidt, K. (2023):** Die Idee von Lernen und Engagement. Theoretische und empirische Differenz(ierung)en im Service Learning. In: I. Becker, F. Kastner, C. Schank & J. Studer (Hrsg.): Service Learning an deutschsprachigen Hochschulen: Perspektivisch, nachhaltig, umgesetzt (1. Auflage 2023). Hep, S. 31–54.
- Backhaus-Maul, H., & Jahr, D. (2021):** Service Learning. In: T. Schmohl, T. Philipp (Hrsg.) Handbuch Transdisziplinäre Didaktik: Bd. Hochschulbildung: Lehre und Forschung. transcript: Bielefeld, S. 289–299. <https://doi.org/10.25656/01:27710>
- Behringer, J. (2023):** Bürger:innengesellschaft und Partizipation. In: C. Gille, A. Walter, H. Brömbach, B. Haas & N. Vetter (Hrsg.): Zivilgesellschaftliches Engagement & Freiwilligendienste - Handbuch für Wissenschaft und Praxis. A. Nomos Verlagsgesellschaft, S. 95–106.
- Bender, W. (2004):** Das handelnde Subjekt und seine Bildung. In: W. Bender, M. Gross & H. Hegelmeier (Hrsg.): Lernen und Handeln. Zum Verhältnis von Wissensaneignung, Kompetenzerwerb und Anwendung von Lernergebnissen. Schwalbach/Tx: Wochenschau, S. 38–49.
- Benedetti, S. (2015):** Engagement, Biographie und Erwerbsarbeit: Eine biographieanalytische Studie zur subjektiven Bedeutung gesellschaftlichen Engagements. Mit einem Geleitwort von Wolfgang Seitter. Springer VS.
- Düx, W., & Sass, E. (2007):** Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter. Wiesbaden: VS Verlag.
- Ehlers, U.-D. (2019):** Future Skills und Hochschulbildung: Future Skill Readiness. In: J. Hafer, M. Mauch & M. Schumann (Hrsg.): Teilhabe in der digitalen Bildungswelt. Waxmann, S. 37–48.
- Faulstich, P. (2015):** Erwachsenenbildung und Gemeinwohl. Bildung nach der Postmoderne. In: Magazin erwachsenenbildung.at, 25, Beitrag 04. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/15-25/mebl15-25.pdf>
- Faulstich, P., & Ludwig, J. (2008):** Lehren und Lernen – aus subjektwissenschaftlicher Perspektive. In: Dies. (Hrsg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler: Schneider, S. 10–28.
- Hollstein, B. (2017):** Das Ehrenamt. Empirie und Theorie des bürgerschaftlichen Engagements. Online: <https://www.bpb.de/apuz/245597/das-ehrenamt-empirie-und-theorie-des-buergerschaftlichen-engagements?p=all>
- Hollstein, B. (2023):** Motivationen erforschen, In: C. Gille, A. Walter, H. Brömbach, B. Haas, N. Vetter (Hrsg.): Zivilgesellschaftliches Engagement & Freiwilligendienste – Handbuch für Wissenschaft und Praxis. A. Nomos Verlagsgesellschaft, S. 867–876.
- Holzkamp, K. (1993):** Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main: Campus.
- Holzkamp, K. (1995):** Alltägliche Lebensführung als subjektwissenschaftliches Grundkonzept. In: Das Argument, H. 212, S. 817–846.
- Koller, J., Trojahn, M., & Weitzel, H. (2025):** Berufswege und akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung – Future (S)kills? Eine Absolvierendenstudie des Studiengangs «Lebenslanges Lernen und Medienbildung» an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. In: M. Ebner von Eschenbach & M. Kondratjuk (Hrsg.): Akademische Zukünfte der Erwachsenenbildung: Einsichten zu den Arbeits-, Forschungs- und Qualifikationsbedingungen von Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen der Erwachsenenbildung. Verlag Barbara Budrich, S. 69–88.
- Lerch, S. (2010):** Lebenskunst lernen? Lebenslanges Lernen aus subjektwissenschaftlicher Sicht. Bielefeld: wbv.
- Lerch, S. (2021):** «Arbeit» oder «Lebensgestaltung»? Was und wieviel steckt im bürgerschaftlichen Engagement? In: K. Deutsch, B. Hörr & S. Lerch (Hrsg.): Lernfeld Bürger-schaftliches Engagement. Zwischen erwachsenenpädagogischem Anspruch und gesellschaftlicher Realität. Weinheim: Beltz Juventa, S. 29–38.
- Ludwig, J. (1999):** Subjektperspektiven in neueren Lernbegriffen. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 45, H. 5, S. 667–681.
- Ludwig, J. (2023):** Expansives Lernen. In: R. Arnold, E. Nüssl & J. Schrader (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung (3., vollständig überarbeitete Auflage). Verlag Julius Klinkhardt, S. 145–146.
- Reinders, H. (2016):** Service Learning – Theoretische Überlegungen und empirische Studien zu Lernen durch Engagement. Beltz Juventa.
- Scharnberg, G. (2021):** Lernen im Ehrenamt: Vernetzung und Reflexion mit digitalen Medien. In: C. Bernhard-Skala, R. Bolten-Bühler, J. Koller, M. Rohs, & J. Wahl (Hrsg.): Perspektiven erwachsenenpädagogischer Digitalisierungsforschung, S. 221–240.

Schärnberg, G. (2022): Ehrenamt als Ausdruck gestaltungsorientierten Handelns: Eine Fallstudie zur ehrenamtlichen Willkommensarbeit [DuEPublico: Duisburg-Essen Publications online, University of Duisburg-Essen, Germany]. <https://doi.org/10.17185/DUEPUBLICO/75883>

Schäffter, O. (2006): Lernen in der Zivilgesellschaft – aus der Perspektive der Erwachsenenbildung. In: H. Voesgen (Hrsg.): Brückenschläge. Neue Partnerschaften zwischen institutioneller Erwachsenenbildung und bürgerschaftlichem Engagement. Bielefeld: Bertelsmann, S. 21–33.

Schmidt-Hertha, B., & Thalhammer, V. (2016): Informelles Lernen älterer Erwachsener. In: M. Rohs (Hrsg.): Handbuch Informelles Lernen. Wiesbaden: Springer VS, S. 303–322.

Sigmon, R. L. (1997): Linking Service with Learning in Liberal Arts Education. Council of Independent Colleges.

Simonson, J., Vogel, C., & Tesch-Römer, C. (Hrsg.) (2017): Freiwilliges Engagement in Deutschland: Der Deutsche Freiwilligensurvey 2014. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-12644-5> von Küchler, F. (2008): Stichwort: «Ehrenamt». In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 2, S. 20–21. Verfügbar unter: https://www.die-bonn.de/zeitschrift/22008/stichwort_ehrenamt_von_kuechler.pdf

Weber, U. (2020): Bürgerschaftliches Engagement und Ehrenamt in der Sozialwirtschaft: Eine Einführung. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28185-4>

Wegweiser Bürgergesellschaft (2001): Begriffe. Bonn: Stiftung Mitarbeit. Online: www.buergergesellschaft.de/mitgestalten/grundlagen-leitlinien/begriffe/