



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Wissensnetzwerke in der Freiwilligenarbeit“

verfasst von / submitted by

Veronika Adelhofer, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2020 / Vienna 2020

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Dominik Froehlich, BSc (WU) MSc PhD

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
1.1 Forschungsstand und Forschungslücke	2
1.2 Fragestellung	4
1.3 Bildungswissenschaftliche Relevanz.....	4
2. Kontext Freiwilligenarbeit	5
2.1 Motivation und Selbstbestimmung.....	8
2.2 Kritik an freiwilligem Engagement	11
2.3 Projekt <i>Stadtmenschen</i>	14
3. Theoretischer Hintergrund	16
3.1 Informelles Lernen	16
3.2 Organisationales Wissen und Lernen	18
3.2.1. Situated Learning	18
3.2.2. Lernen in <i>communities of practice</i>	20
3.2.3 Einteilung von Wissen	21
3.2.4 Wissen in Organisationen	24
3.2.5 Lernen in Organisationen.....	25
3.3 Transactive Memory System (TMS)	26
3.4 Sozialkapital	30
4. Methode.....	32
4.1 Soziale Netzwerkanalyse (SNA)	32
4.2 Qualitative Methoden in der SNA	35
4.3 Qualitative Strukturelle Analyse (QSA nach Herz et al. 2015).....	36
4.4 Zusammenfassende Inhaltsanalyse	38
4.5 Vorgehen in der Arbeit	39
5. Ergebnisse	40
5.1 Lehrgang.....	43
5.2 Events	43

5.3 Sprechstunden.....	44
5.4 Kommunikationsplattform <i>Slack</i>	45
5.5 Variablen eines TMS	46
5.6 Formen von Wissen	47
5.7 Beweggründe für freiwilliges Engagement	48
6. Diskussion	49
6.1 Motivation und Selbstbestimmung	49
6.2 Informelles Lernen	50
6.3 Organisationales Wissen und Lernen	51
6.4 Transactive Memory System (TMS)	54
6.5 Sozialkapital	56
6.6 Limitationen und Implikationen für weitere Forschung.....	59
6.7 Implikationen für die Praxis	60
7. Literatur	60
8. Anhang: Weiterführendes zum Begriff Freiwilligenarbeit	66
8.1 Ehrenamt.....	67
8.2 Bürgerschaftliches Engagement	69
8.3 Zivilgesellschaftliches Engagement	71
8.4 Diskursebenen von Engagement	72
8.5 Engagementforschung	74
8.6 Abstract.....	76

1. Einleitung

In dieser Arbeit geht es darum, die Themen informelles Lernen und Wissensnetzwerke mit der Freiwilligenarbeit zusammenzubringen.

Im Jahr 2016 46% der Österreicher*innen ab 15 Jahren freiwillig engagiert. Diese Zahl umfasst alle freiwilligen Tätigkeiten in der Nachbarschaftshilfe und in Vereinen, bzw. Organisationen (IFES – Institut für empirische Sozialforschung 2016: 7). Freiwilligenarbeit wird als wichtige Unterstützung für soziale Einrichtungen gesehen, ohne die einige der Leistungen, die aufgrund der sonst hohen Kosten nicht erbracht werden könnten. Dennoch kann diese Form der Arbeit nicht als billige Alternative zu bezahlter Arbeit gesehen werden. Der Unterschied liegt in der Motivation und in der Organisation der Tätigkeit (Wehner/ Güntert/ Mieg 2018: 47f.). Freiwilligenarbeit ist zudem vom gesellschaftlichen Kontext abhängig und verändert sich stetig. Der Bedarf an freiwillig tätigen Personen ist somit immer gegeben (IFES 2016: 81). Freiwilligenarbeit ist nicht nur in Hinblick auf das Ermöglichen auf das soziale Unterstützen wichtig, sondern hat auch in Bezug auf Lernen, vor allem das Lernen voneinander, eine besondere Stellung, im Vergleich zu schulischem Lernen oder Lernen in der (bezahlten) Arbeit. Diese zwei Themen werden selten miteinander in Verbindung gebracht, da bei Freiwilligenarbeit meistens Nutzen und Handeln im Vordergrund stehen. „Since most volunteering activities are not conceived of as learning activities, it is not surprising that there are limited opportunities for reflection and analysis in the volunteer experience“ (Duguid/ Mündel/ Schugurensky 2013: 24). Freiwilligenarbeit wird weitgehend nicht als Lernkontext wahrgenommen und dementsprechend wird diesem Aspekt wenig Aufmerksamkeit geschenkt, weder in der Praxis noch in wissenschaftlichen Auseinandersetzungen.

Lernen in diesem Kontext bedeutet nicht nur sich Fakten oder Wissen über ein bestimmtes Thema anzueignen, sondern auch Werte und Einstellungen zu verändern oder zu entwickeln (Duguid et al. 2013: 231). Wenn das Wissen über Einstellungen und Werte allerdings nicht geäußert werden kann oder gar nicht das Bewusstsein darüber besteht, kann danach auch nicht gehandelt werden (Duguid/ Mündel/ Schugurensky 2013: 26). In den von den Autor*innen angeführten Studien konnte von den Freiwilligen oft nicht festgemacht werden, wie und wann sie bestimmte Informationen, Fähigkeiten oder bestimmtes Verhalten gelernt haben. Das zeigt die Wichtigkeit der Reflexion von Lernsituationen und -erfahrungen in der Freiwilligenarbeit (Duguid et al. 2013: 229f.).

Der Kontext der Freiwilligenarbeit ist allerdings schwer begrenzbare, denn welche Tätigkeiten unter diesem oder ähnlichen Begriffen zusammengefasst werden, können sehr unterschiedlich sein. Generell hat Freiwilligenarbeit, wie sie auch in dieser Arbeit verstanden wird, folgende Merkmale: „... freiwillig, nicht auf materiellen Gewinn gerichtet, gemeinwohlorientiert, öffentlich bzw. findet im öffentlichen Raum statt und wird in der Regel gemeinschaftlich/ kooperativ ausgeübt“ (Olk/ Hartnuß 2011: 148).

1.1 Forschungsstand und Forschungslücke

Zum Thema Ehrenamt, bzw. Freiwilligenarbeit wurden viele Studien durchgeführt, die sich vor allem mit der Motivation der Freiwilligen und den Motiven, eine solche Tätigkeit auszuüben, auseinandersetzen. Immer wieder werden auch quantitative Erhebungen dazu durchgeführt, um für ein Land, oder länderübergreifend aufzuzeigen wie viele Menschen und in welcher Form freiwillig tätig sind. Meistens wird darin auch nach den Motiven der Freiwilligen gefragt (vgl. Wehner/ Güntert 2015). Studien, die sich tiefergehend mit Freiwilligen beschäftigen, haben oft zum Ziel nachzuzeichnen, warum sich jemand für eine freiwillige Tätigkeit entschließt und diese auch über einen längeren Zeitraum fortführt. Zu diesem Thema ist 2015 eine Masterarbeit entstanden (Probst/ Beutler 2015). In dieser Arbeit ging es darum, Biographien von Freiwilligen nachzuzeichnen und darin nach Erlebnissen und Erfahrungen zu suchen, die die Aufnahme und Fortführung einer freiwilligen Tätigkeit begründen oder wahrscheinlich erscheinen lassen. Dieses Vorhaben wurde durch narrative Interviews und die Narrationsanalyse realisiert. In dieser Studie standen die über 60jährigen im Fokus, da hier der Feldzugang gegeben war (Probst/ Beutler 2015: 4f.).

Zum Thema Lernen in der Freiwilligenarbeit hat der „Ring Österreichischer Bildungswerke“ (ein Bundesverband für Institutionen der allgemeinen Erwachsenenbildung) im Jahr 1997 im Rahmen eines EU-Projekts eine Studie durchgeführt. Darin stand das Sichtbarmachen von informellem Lernen in der Freiwilligenarbeit im Vordergrund. In Großbritannien, den Niederlanden, in Deutschland, Italien, Ungarn und Österreich wurden Freiwillige befragt. Die bestimmenden Fragen waren: „Was wird gelernt?“ und „Wie wird gelernt?“. Zu diesen Leitfragen wurden qualitative Interviews geführt. Die Ergebnisse zeigten, dass in Freiwilligenarbeit viel Potenzial für informelle Lernprozesse steckt und darin auch viel gelernt wird, wodurch sich die Freiwilligen persönlich entwickeln und verändern können. Das Wissen und die Fähigkeiten, wie sich in der Studie zeigte, sind den befragten Freiwilligen und den Organisationen, in denen sie tätig sind, wenig bewusst und werden dadurch kaum genutzt. Aus dieser Studie ergab sich

weiterführend ein Kompetenz-Portfolio für Freiwilligenarbeit, auf das an anderer Stelle näher eingegangen wird (Kellner 2005: 207ff.).

Eine weitere Studie, die sich mit informellen Lernprozessen beschäftigt hat, ist jene von Dux et al. aus dem Jahr 2008. In dieser standen der Kompetenzerwerb und die Weiterentwicklung von Jugendlichen im Fokus. In diesem Projekt wurden leitfadengestützte Interviews mit engagierten Jugendlichen und eine Vergleichsbefragung (telefonisch) mit ehemals engagierten und nicht engagierten Erwachsenen durchgeführt (Dux et al. 2009: 28f.).

In den genannten Studien und in der Literatur über Freiwilligenarbeit, in welchen das Lernen und Wissen im Fokus stehen, bezieht sich die Frage wie gelernt wird und in welchem Kontext auf einzelne Personen. Die Beziehungen, die sich zwischen den Freiwilligen ergeben und das Lernen und Wissen ebenfalls beeinflussen können, werden nicht näher untersucht.

Forschungen, die zum Thema informelles Lernen entstanden sind, haben diese Form des Lernens vor allem im (bezahlten) Arbeitskontext untersucht (vgl. Overwien 2008; Schmidt 2009). Im Besonderen stehen ältere Arbeitnehmer*innen vermehrt im Fokus von Studien zu informellem Lernen am Arbeitsplatz. Duguid, Mündel und Schugurensky (2013) beschreiben das Fehlen von Studien zu informellem Lernen in der Freiwilligenarbeit. In ihrem Sammelband werden Studien dargestellt, die das informelle Lernen von Freiwilligen in unterschiedlichen Organisationen erforschen. Durch die Zusammenschau der Studien wurde die Wichtigkeit von Lernprozessen in der Freiwilligenarbeit sichtbar und sie zeigen darin auf, welche Lernfelder sich in dieser Form der unbezahlten Arbeit aufbauen können. Die Autor*innen geben einen kleinen Einblick in die Verbindung von informellem Lernen und Freiwilligenarbeit (Duguid et al. 2013: 234). An dieses wenig erforschte Thema schließt die vorliegende Arbeit an.

Die Forschungslücke ergibt sich aus zwei Teilen, die bisher kaum gemeinsam diskutiert wurden (vgl. Duguid/ Mündel/ Schugurensky 2013): Das ist informelles Lernen von anderen im Freiwilligenarbeitskontext. Oft wurde das Lernen im Team unter bezahlten Angestellten erforscht, die sich jedoch in einer gänzlich anderen Position befinden als Freiwillige, in Hinblick auf Verpflichtungen und Verantwortung und auch gesetzliche Gebundenheit an die Arbeitgebenden. Freiwillige können jederzeit mit ihrem Engagement aufhören oder für einige Zeit stilllegen, ohne Fristen einhalten oder sich rechtfertigen zu müssen. Diese Situation kann Auswirkungen auf die Gruppendynamik und den Austausch, bzw. das Vertrauen zwischen den Freiwilligen haben. In dieser Arbeit sollen diese beiden Themen zusammengeführt werden.

1.2 Fragestellung

Mit der Forschungsfrage: „Wie wird im Projekt *Stadtmenschen* gelernt und inwieweit wird das Wissen der *Stadtmenschen* unter den Freiwilligen genützt und ausgetauscht?“ soll die oben benannte Forschungslücke ein Stück weit geschlossen werden. Daran ist interessant herauszufinden, ob und wie Freiwillige, die sich eher in informellen Kontexten austauschen, voneinander lernen, in Hinblick auf Wissen, das für die Tätigkeit wichtig ist. Ein weiterer Aspekt, der untersucht werden soll, ist das Freiwilligen-Netzwerk, das das Lernen voneinander erst möglich macht. Da Netzwerke oft nicht offensichtlich sind, weil sie im Hintergrund liegen, aber trotzdem Einfluss auf die Ausübung der Tätigkeit haben, wird dieser Aspekt ebenfalls in den Vordergrund gerückt.

Für die Beantwortung der Forschungsfrage sind das Konzept, bzw. der Begriff informelles Lernen (vgl. Schmidt 2009; Marsick/ Watkins 2003), Situated Learning (vgl. Lave/ Wenger 1991), Wissen und Lernen in Organisationen (vgl. Willke 1996; Marsick/ Watkins 2013), die Theorie des Transactive Memory System (TMS) (vgl. Lewis/ Herndon 2011) und das Sozialkapital (vgl. Coleman 1988; Burt 2000) wichtige Faktoren, auf die im theoretischen Hintergrund eingegangen wird. Anhand dieser Theorien wird die Forschungsfrage in Verbindung mit den Ergebnissen abschließend diskutiert.

1.3 Bildungswissenschaftliche Relevanz

Die Relevanz dieser Arbeit liegt darin, Bildung und Lernen in einem Bereich hervorzuheben, in dem diesem Aspekt oft wenig Beachtung geschenkt wird. Meistens wird in Bezug auf Freiwilligenarbeit auf den gesellschaftlichen Nutzen fokussiert, ohne die Dimensionen Bildung und Entwicklung der Einzelnen und zwar in jedem Alter zu beachten (vgl. Pinl 2013). Bei den Freiwilligen im Projekt *Stadtmenschen*, das im nächsten Kapitel näher beschrieben wird, hat sich ein Lernnetzwerk gebildet, das auch unabhängig vom Projekt besteht.

Des Weiteren liegt die Relevanz darin, Bewusstsein dafür zu schaffen, welche Möglichkeiten und Herausforderungen in Freiwilligenarbeit stecken. Gerade in Bereichen, in denen Wissen und Lernen gefragt sind, ist eine stetige Reflexion ein wichtiger Faktor für das Gelingen, bzw. Bestehen des freiwilligen Engagements. Viele Freiwillige sind sich ihres Wissens gar nicht bewusst, wodurch es nicht oder nur wenig zum Einsatz gebracht werden kann (vgl. Kellner 2005). Freiwilligenarbeit läuft nicht von selbst und nebenbei, dazu braucht es gewisse Strukturen und Kontexte, die durch stetige Reflexion, bzw. Evaluation beobachtet und aufrechterhalten werden können.

Zudem hat das Projekt Stadtmenschen selbst bildungswissenschaftliche Relevanz, denn es hat einen gewissen gesellschaftlichen und bildenden Auftrag. Es bedient das Konzept des lebenslangen Lernens, bzw. der lebenslangen Bildung, indem es die Bereitschaft der Freiwilligen zum Lernen aufgreift und weiterführt. Außerdem werden durch das Projekt neue Lern- und soziale Räume für Begegnung eröffnet.

2. Kontext Freiwilligenarbeit

Um den Kontext zu verstehen, in dem sich Freiwillige engagieren, werden zunächst gesetzliche Rahmenbedingungen und mögliche Beweggründe sowie Motivation von Freiwilligen dargestellt. Zudem werden kritische Argumente Freiwilligenarbeit gegenüber dargestellt, die wichtig in der Auseinandersetzung mit diesem Thema sind, da diese Form der Tätigkeit oft nur als positiv dargestellt wird und die negativen, bzw. ausschließenden Seiten ausgeblendet werden.

In dieser Arbeit werden die Begriffe Freiwilligenarbeit, bzw. -tätigkeit oder -engagement verwendet, da darin jede Form der unbezahlten, freiwilligen Arbeit außerhalb des Bekanntenkreises eingeschlossen ist. Um zu betonen, dass die Art der Tätigkeit, die in dieser Arbeit beleuchtet wird, durchaus auch Regeln und Kriterien unterliegt, folgt die gesetzliche Definition von freiwilligem Engagement nach dem Freiwilligengesetz (FreiwG) § 2, Abs. 2.:

„Freiwilliges Engagement liegt vor, wenn natürliche Personen

1. freiwillige Leistungen für andere,
2. in einem organisatorischen Rahmen,
3. unentgeltlich,
4. mit dem Zweck der Förderung der Allgemeinheit oder aus vorwiegend sozialen Motiven und
5. ohne dass dies in Erwerbsabsicht, aufgrund eines Arbeitsverhältnisses oder im Rahmen einer Berufsausbildung, erfolgt,

erbringen. Als freiwilliges Engagement gelten auch Maßnahmen zur persönlichen und fachlichen Aus- und Fortbildung, die für die Freiwilligenorganisation und Umsetzung der freiwilligen Tätigkeit erforderlich sind. Weiters gilt als freiwilliges Engagement auch die Teilnahme am europäischen Freiwilligendienst“ (§ 2, Abs. 2, FreiwG [2020]).

In diesem Gesetzestext wird ausdrücklich der Aspekt der Aus- und Fortbildung für die freiwillige Tätigkeit angeführt. Dies gilt demnach auch als freiwilliges Engagement, wobei nicht näher

darauf eingegangen wird, was darunter zu verstehen ist. Die Teilnahme an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen ist, in Hinsicht auf die eigene freiwillige Tätigkeit, keine direkt für andere und für die Allgemeinheit erbrachte Leistung. Indirekt kann durchaus von freiwilligem Engagement gesprochen werden, da die gelernten Inhalte entweder erst dazu befähigen, eine bestimmte Tätigkeit auszuführen, oder die Arbeit erleichtern, bzw. „effizienter“ machen. Was laut Gesetz als freiwilliges Engagement gilt, hängt auch damit zusammen, was gefördert wird und was nicht, deswegen werden auch Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen mithinein genommen.

Freiwilligenarbeit wurde oft untersucht und in Zahlen dargestellt. Einige davon sollen hier dargestellt werden, um eine Vorstellung davon zu bekommen, wie viel freiwillig geleistet wird. In Hinblick auf die Wichtigkeit der Auseinandersetzung mit den Themen Lernen und informelles Lernen in der Freiwilligenarbeit, die mit dieser Arbeit aufgearbeitet werden, sollen durch die nachfolgende Darstellung die Dimensionen und damit die Relevanz dieser Themen aufgezeigt werden.

Im Jahr 2016 wurde zuletzt eine Befragung zum Thema „Formelles und informelles Freiwilligenengagement“ vom IFES im Auftrag des damaligen Bundesministeriums für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (heute Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz) durchgeführt. Dafür wurden 4000 Personen ab 15 Jahren befragt. Im Bericht wird zwischen formeller und informeller Freiwilligentätigkeit. Zur formellen Tätigkeit zählen alle unbezahlten und freiwilligen Leistungen in Organisationen, bspw. Vereine oder Soziale Einrichtungen. Informelle Tätigkeiten umfassen all jene, die außerhalb des eigenen Haushalts freiwillig für andere verrichtet werden. Dazu zählt zum Beispiel Nachbarschaftshilfe in Form von Reparaturarbeiten oder Haushaltsarbeiten und Kinderbetreuung bei Nachbarn, ohne im Auftrag einer Organisation zu handeln (IFES 2016: 10).

Die Statistik zeigt, dass 46 Prozent der Bevölkerung ab 15 Jahren eine freiwillige Tätigkeit leisten und zwar beinahe zu gleichen Teilen formelle und informelle Tätigkeiten, manche auch beides. Eine interessante Aufschlüsselung ist jene der Beteiligungsquote, also die von der Bevölkerung geleistete Freiwilligenarbeit in Prozent dargestellt, nach Gemeindegröße. Es sind Gemeindegrößen von 2.000 (46%), 5.000 (44%), 50.000 (46%), 300.000 (41%) und größer, was nur Wien (52%) betrifft, angeführt. In der Gesamtheit bestehen kaum Unterschiede, außer, dass für Wien eine etwas höhere Beteiligungsquote festgestellt werden konnte. Diese kommt durch den hohen Anteil jener zustande, die informelle Freiwilligentätigkeit leisten. Diese ist mit 43 Prozent mit Abstand am höchsten. Im Vergleich dazu sind es 30 Prozent bei formellen Tätigkeiten. Bei den anderen Gemeindegrößen liegen die Werte unter 30 Prozent, bzw. einer

knapp darüber (ebd.: 27). Nach Bundesländern aufgeschlüsselt ergibt sich jedoch ein anderes Bild. Hier liegen Steiermark (54%) und Tirol (68%) mit dem Gesamtwert vor Wien. Allerdings zeigt sich auch hier wieder, dass die Leistung von informellen Tätigkeiten in Wien am höchsten ist. Tirol liegt mit 52 Prozent bei formellem Freiwilligenengagement an erster Stelle, was sich auch im Gesamtanteil niederschlägt. Im Bericht werden diese Ergebnisse relativiert, indem darauf hingewiesen wird, dass berücksichtigt werden muss, ob es vor, nach oder im Befragungszeitraum Umweltkatastrophen gegeben hat, da in dieser Zeit freiwilliges Engagement höher ausfallen kann (ebd.: 28).

Die Aufschlüsselung nach Geschlecht (weiblich, männlich) zeigt, dass Männer insgesamt mehr freiwillige Tätigkeiten leisten, allerdings ist die Verteilung im informellen Freiwilligenengagement auffällig. Darin engagieren sich weit mehr Frauen (56%) als Männer (44%) (ebd.: 29).

In der Beteiligungsstruktur in Bezug auf das Geschlecht kann ein loser Zusammenhang zur Beteiligungsstruktur nach Berufstätigkeit hergestellt werden, da immer noch das klassische Familien- und Gesellschaftsmodell der „Hausfrau“ in vielen Fällen gelebt wird. Berufstätige (61%) engagieren sich öfter freiwillig als jene, die nicht berufstätig sind (33%). Das betrifft sowohl formelles als auch informelles Engagement, wobei beim letzteren der Unterschied nicht so groß ist (ebd.: 32).

In der Studie vom IFES (2016) wurde zudem das freiwillige Engagement in unterschiedlichen Bereichen erhoben. Folgende, um einen Vergleich zu vorangegangenen Erhebungen ziehen zu können, wurden festgehalten: Katastrophenhilfs- und Rettungsdienste; Sport und Bewegung; Kunst, Kultur, Freizeit; Umwelt, Natur und Tierschutz; Sozial- und Gesundheitsbereich; kirchlicher/ religiöser Bereich; politische Arbeit und Interessensvertretung; bürgerliche Aktivitäten und Gemeinwesen; Bildung; Flüchtlingshilfe. Das meiste freiwillige Engagement findet im Bereich Sport und Bewegung (z.B. Sportvereine) statt (8%). Dieses ist seit 2006 gleichbleibend hoch. Auch in den Bereichen Katastrophenhilfs- und Rettungsdienste und Kunst und Kultur sind die Beteiligungsquoten mit sieben und sechs Prozent hoch. Im Sozial- und Gesundheitsbereich, in dem das Projekt Stadtmenschen, das in der vorliegenden Arbeit eingehend beleuchtet wird, angesiedelt werden kann, liegt die Beteiligung bei fünf Prozent. Wobei die Beteiligung erst in den Jahren 2006 bis 2016 gestiegen ist (IFES 2016: 36).

Die Aufteilung der Beteiligungsquoten nach Geschlecht zeigt in den verschiedenen Bereichen große Unterschiede. So sind von allen Freiwilligen im Bereich Katastrophenhilfs- und Rettungsdienste 82% männlich und 18% weiblich. Ähnlich ist die Aufteilung im Sportbereich

(65% Männer, 35% Frauen). Vor allem im Sozial- und Gesundheitsbereich, im kirchlich/ religiösen und in den Bereichen Bildung und Flüchtlingshilfe drehen sich die Verhältnisse um. In diesen sind zwischen 64 und 69 Prozent der freiwillig Tätigen Frauen (IFES 2016: 38).

In dieser Studie wurde auch danach gefragt, welche Funktion die Freiwilligen in der Organisation, in der sie sich engagieren, haben. Die dargestellten Funktionen sind Kernaufgabe der Organisation, administrative/ unterstützende Aufgaben, leitende Funktion und sonstige Aufgaben. In dieser Aufschlüsselung könnten wiederum Differenzen zwischen den Geschlechtern dargestellt und Ungleichheiten aufgedeckt werden. Es wird darauf hingewiesen, dass in vielen Bereichen, in denen verhältnismäßig mehr Frauen engagiert sind, die leitenden Funktionen von Männern ausgefüllt werden (IFES 2016: 44).

Kritik an Freiwilligenarbeit kann nicht nur an Ungleichheits- und Ausschlussmechanismen geübt werden, die durchaus auch bei dieser Form der Tätigkeit vorkommen, sondern auch an weitergehenden gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen oder Missständen, die sich in der Freiwilligenarbeit fortsetzen, bzw. dadurch aufrecht erhalten werden.

2.1 Motivation und Selbstbestimmung

Freiwilligenarbeit wird dadurch definiert, dass die jeweilige Tätigkeit aus freier Entscheidung (freiem Willen) ausgeübt wird. Oft werden die Motive in egoistische und altruistische aufgeteilt. Egoistische Motive stellen das eigene Wohl, das etwa durch die Freiwilligentätigkeit erhöht werden soll, in den Vordergrund, während altruistische Beweggründe sich an dem Wohlergehen anderer, jene, die die Hilfe durch die Tätigkeit empfangen, orientieren. „Verschiedene Personen können dieselben Einstellungen in Bezug auf einen Gegenstand haben und in dieselben Tätigkeiten involviert sein, ohne dass die psychologischen Funktionen, denen diese Gedanken, Gefühle oder Handlungen jeweils dienen, einander gleichen müssen.“ (Oostlander 2015: 60) Unterschiedliche Beweggründe können zum gleichen Ergebnis führen, nämlich zur Ausübung einer Freiwilligentätigkeit (ebd.: 60).

Freiwilligenarbeit kann verschiedene Funktionen für Freiwillige erfüllen. Hier werden sechs Funktionen genannt, von denen auch mehrere gleichzeitig durch Freiwilligenarbeit erfüllt werden können: Erfahrungsfunktion, Karrierefunktion, Schutzfunktion, Selbstwertfunktion, soziale Anpassungsfunktion und Wertefunktion (ebd.: 61). Einige dieser Funktionen spielen auch für die freiwilligen Stadtmenschen eine Rolle und wirken sich teilweise auf das Netzwerk aus (siehe Kapitel 5). Welche Bedeutungen die einzelnen Funktionen für Freiwillige haben, wurde durch einen Fragebogen (den Volunteer Functions Inventory) überprüft. Dazu wurden die

Funktionen beschrieben, von denen die meisten selbsterklärend sind. Die Schutzfunktion wird damit beschrieben, dass durch Freiwilligentätigkeit eigene Probleme oder Sorgen bewältigt, bzw. vergessen werden können (ebd.: 62). Welche Funktion die Freiwilligenarbeit für ein Individuum hat, hängt auch teilweise vom Alter der Freiwilligen ab. Oostlander et al. (2015) schreiben dazu, dass für ältere Freiwillige (60 Jahre und älter) Karrierefunktion und Erfahrungsfunktion nicht mehr einen so hohen Stellenwert haben wie bei jüngeren befragten Freiwilligen. Im Alter wird hingegen die soziale Anpassungsfunktion wichtiger gewertet. Für die anderen drei Funktionen konnte kein Zusammenhang mit dem Alter festgestellt werden (ebd.: 69). Diese Anpassungsfunktion, die Freiwilligenarbeit für Menschen haben kann, zielt darauf ab, die Erwartungen von anderen zu erfüllen. Auch während der Tätigkeit kann diese Funktion, beispielsweise durch die Erwartungshaltung von anderen Freiwilligen, Einfluss darauf haben, die Tätigkeit fortzuführen oder eine andere aufzunehmen. Die Selbstwertfunktion beschreibt Freiwilligenarbeit als Mittel sich besser zu fühlen, also den Selbstwert zu erhöhen. Viele sehen in der Aufnahme eines freiwilligen Engagements auch die Möglichkeit, den eigenen Werten Ausdruck zu verleihen und danach zu leben, womit die Wertefunktion erfüllt werden kann (Wehner/ Güntert/ Mieg 2018: 22).

In der Studie des IFES (2016) wurden ebenfalls die Beweggründe für die Ausübung von Freiwilligenengagement erhoben. Einige der Aussagen passen zu den oben genannten Funktionen. Die Aussage, die am meisten Zustimmung erfahren hat, ist folgende: „Ich möchte damit anderen helfen“ (IFES 2016: 74). Auf 60 Prozent der Befragten trifft diese „voll und ganz“ zu, auf 30 Prozent trifft sie „eher schon“ zu. Die Aussagen, die zur oben beschriebenen Erfahrungsfunktion passen, sind diese: „Es erweitert meine Lebenserfahrung“ und „Es gibt mir die Möglichkeit, dazuzulernen“ (ebd.: 74). Die Ergebnisse für diese beiden Angaben unterscheiden sich jeweils nur um einen Prozentpunkt. Einunddreißig Prozent der Befragten gaben an, dass diese Aussage auf sie „voll und ganz“ zutrifft und für 36 Prozent trifft sie „eher schon“ zu (ebd.: 74).

Zwei Aussagen wurden zu 68 und 56 Prozent abgelehnt. Auf die meisten treffen demnach folgende Beweggründe „überhaupt nicht“ zu: „Ich hoffe, dass mir die Tätigkeit hilft, einen bezahlten Job zu finden“ und „Es hilft mir für meinen Beruf“ (ebd.: 74). Für die Befragten, die unter 30 Jahre alt sind, sind diese Beweggründe durchaus wichtig für die Entscheidung zur Aufnahme und Weiterführung einer Freiwilligentätigkeit. Für diejenigen, die in Ausbildung sind, ist vor allem die Aussicht auf einen Vorteil bei der späteren (bezahlten) Berufswahl ausschlaggebend (ebd.: 75). Diese Bemerkungen macht auch Oostlander (2015) und sind an anderer Stelle ausgeführt.

Die Aussagen, die auf die Selbstwertfunktion hindeuten, sind zum einen „Es bringt mir gesellschaftliche Anerkennung“, die von mehr als der Hälfte der Befragten als für sich zutreffend angegeben wurde und zum anderen „Ich möchte mich für eine wichtige Sache engagieren“ (IFES 2016: 74).

Die Wertefunktion findet ebenfalls passende Aussagen: „Ich möchte etwas Nützliches für das Gemeinwohl beitragen“. Zweiundachtzig Prozent haben diese als für sich zutreffend angegeben. Diese und der Beweggrund „Ich möchte mich für eine wichtige Sache engagieren“ (68 Prozent Zustimmung) (IFES 2016: 74) sind auf geteilte Werte zurückzuführen und hat auch Auswirkungen auf das weitere Engagement, ob diesem langfristig nachgegangen wird, oder nicht.

Ebenso wichtig wie die Motivation der Freiwilligen, ist die Leitung und die Organisation (Non-Profit-Organisation NPO) des Freiwilligenengagements. Zur Motivation, warum eine Person Freiwilligenarbeit über Jahre leistet, wurden Theorien aufgestellt und Konzepte entwickelt. Eine davon ist die Rollidentitätstheorie. „Nach dieser Theorie entwickelt der Freiwillige mit der Zeit einerseits eine generelle Rollenidentität als freiwillige Person und andererseits einen organisationspezifische Rollenidentität als Angehöriger der NPO ..., was in der Folge zu nachhaltigem Engagement führt.“ (van Schie/ Güntert/ Wehner 2015: 132f.)

Diese Rollenidentität entwickelt sich allerdings nach einer langen Zeit der Tätigkeit. Um Freiwillige in der Organisation, bzw. in einem Projekt zu halten, muss von Seiten der Organisation/ der Freiwilligenkoordination einiges bedacht werden. Einerseits ist die Gestaltung der Aufgaben für die Freiwilligen wichtig, da abwechslungsreiche und eigenständige Arbeit eher motivierend wirken. Ebenso wichtig ist die Rückmeldung an die Freiwilligen, wie gut sie ihre Aufgaben erledigen. Andererseits ist der organisationale Kontext bedeutend, da durch Wertschätzung und Unterstützung der Freiwilligenkoordination oder auch anderen Angestellten in einer NPO eine positive und motivierende Haltung den Freiwilligen gegenüber signalisiert wird. Zudem sind hier noch die Informationsweitergabe und Kommunikation wichtig. Wenn relevante Informationen für die Freiwilligen gut weitergegeben werden, ist das ebenfalls motivationsfördernd. Die genannten Einflussfaktoren zeichnen sich in der allgemeinen Zufriedenheit, der Arbeitsfreude und der Identifikation mit der Organisation ab. Wer sich mit einer Organisation oder einem Projekt verbunden fühlt, übt in diesem Kontext auch länger Tätigkeiten aus (ebd.: 135).

Im Begriff Freiwilligenarbeit ist das *Wollen* bereits enthalten und ist eine bedeutende Charakteristik dieser, in Abgrenzung zu Bereichen im Leben, die eher von *Sollen* oder *Müssen* geprägt

sind. Wichtig dabei ist auch selbstbestimmt während der Ausübung der freiwilligen Tätigkeit zu bleiben in Hinblick darauf, selbst entscheiden zu können, ob die Tätigkeit weitergeführt wird oder nicht, ohne ein Verpflichtungsgefühl durch die Organisation zu verspüren. Das bedeutet motiviert zu bleiben (oder nicht) ohne es von Erwartungen von außen stark abhängig zu machen. Güntert (2015) führt die Cognitive Evaluation Theory an, nach der das Streben nach Kompetenz als menschliches Grundbedürfnis gesehen wird. Diese Kompetenzen/ Fähigkeiten werden, von intrinsischer Motivation geleitet, erworben, um in der Welt handlungsfähig zu sein. Güntert (2015) beschreibt dieses Streben aus evolutionärer Sicht als notwendig und sinnvoll. Ziel gibt es keines, die Tätigkeit selbst, also das Erkunden, ist das Ziel (Güntert 2015: 78ff.).

Freiwilliges Engagement ist etwas, das „... auf einer freien Entscheidung, auf individuellen Akten der freiwilligen Selbstbindung basiert und prinzipiell jederzeit kündbar ist“ (Beher/ Liebig/ Rauschenbach 2000: 26). Dieser Aspekt der Freiwilligenarbeit macht es Organisationen schwer, die Freiwilligen, mit denen sie zusammenarbeiten, zu halten. Angebote und Arbeit müssen attraktiv gestaltet sein und interessant gehalten werden, damit sich genug Freiwillige für eine bestimmte Tätigkeit engagieren.

Nicht in allen Bereichen von Freiwilligenarbeit ist von Selbstbestimmung der Freiwilligen auszugehen. Es wird immer Aufgaben, neben der Kernaufgabe der Tätigkeit, die für Freiwillige nicht spannend sind und für die sie sich nicht „selbst“/ bewusst motiviert entschieden haben. Das bedeutet aber nicht, dass die Tätigkeit nicht dennoch freiwillig gewählt wurde. Notwendige (bspw. bürokratische) Arbeitsaufgaben im Rahmen von freiwilliger Arbeit können von den Freiwilligen angenommen werden, wenn sie diese nicht als aufgezwungen, wie in der Erwerbsarbeit, wahrnehmen. Auch extrinsische Motivation, in selbstbestimmter Form, ist in Freiwilligenarbeit vorzufinden. Integrierte Regulation wird als Internalisierung extrinsischer Motivation gesehen. So können sich Freiwillige mit jedem Arbeitsschritt, bzw. mit der Tätigkeit, der/ die ausgeführt wird (werden muss) identifizieren und sieht es als Ausdruck der eigenen Werte. Generell erscheint es für Freiwillige leichter – als für bezahlte Arbeitende –, sich mit den Werten und Zielen von Projekten oder Organisationen, in denen sie tätig sind, zu identifizieren (Güntert 2015: 85f.).

2.2 Kritik an freiwilligem Engagement

Immer wieder wird auf negative Effekte dieser Form der Tätigkeit aufmerksam gemacht. In postmodernen Gesellschaften wurde freiwilliges Engagement als die neue Form sich zu organisieren und tätig zu werden hervorgehoben. Der Wohlfahrtsstaat und dessen bevormundendes Handeln sollte durch bürgergesellschaftliche Tätigkeiten ersetzt werden und selbstbestimmte

Strukturen sollten geschaffen werden (Pinl 2013: 24f.). „Feministinnen sahen sich in ihrer Hoffnung auf gesellschaftliche Aufwertung der nicht bezahlten, überwiegend von Frauen geleisteten Haus- und Familienarbeit bestärkt, Teile der Linken begrüßten den vermeintlichen Abschied von fremdbestimmter Lohnarbeit, alternative Ökonomen sahen die Chance, die ‚einseitige Fixierung auf die Erwerbsarbeit‘ für beendet zu erklären, zugunsten der ‚informellen Ökonomie‘, der nichtmarktförmigen Tätigkeiten wie Hausarbeit, ‚Subsistenzarbeit‘, ‚Schattenarbeit‘, ‚Eigenarbeit‘ und ehrenamtlichen Tätigkeiten.“ (Pinl 2013: 25)

Ein „Normalarbeitsverhältnis“ schien für viele nicht mehr erreichbar, wodurch Solidarität und Gemeinsinn stärker hervorgehoben wurden, die in Initiativen (in der Familie, im Bezirk, in der Nachbarschaft, in Verbänden, etc.) in Handeln umgesetzt werden sollen. Freiwilliges Engagement wurde so zu einer Ressource, die, laut Pinl (2013), zwei große Vorteile hat, vor allem für die Politik. Einerseits werden dadurch unfinanzierbare Tätigkeiten für das Sozialsystem geleistet, andererseits schaffe diese Art des Engagements Arbeits-/ Erwerbslosen die Möglichkeit einer Beschäftigung nachzugehen, eine neue Identität zu entwickeln und einen Beitrag für das Gemeinwesen zu leisten (ebd.: 25f.).

In politischen Überlegungen wurde allerdings nicht darauf geachtet, dass diejenigen, die freiwillige Arbeit für das Gemeinwohl leisten, sich ihren Lebensunterhalt dennoch finanzieren müssen. Dabei wurde vom klassischen Familienmodell ausgegangen, in dem eine Person (vornehmlich bspw. der Ehemann/ Partner, oder bei Jugendlichen die Eltern) für das Finanzielle sorgt. Unter dem Begriff „Dritter Sektor“ kamen Vorschläge auf, die diesem Problem entgegenwirken sollten. Pinl (2013) führt hier das Modell „Bürgerarbeit“ vom Soziologen Ulrich Beck an (ebd.: 26). „Demnach sollte freiwilliges soziales Engagement durch ‚Gemeinwohlunternehmer‘ organisiert werden, die Dienstleistungen in der Altenpflege, bei der Flüchtlingsbetreuung oder im Kultursektor vermitteln sollten. Als Gegenleistung sollten alle, die darauf angewiesen waren, ein existenzsicherndes ‚Bürgergeld‘ erhalten, das, so Becks Vorschlag, durch Umleitung von Geldern aus der Sozial- und Arbeitslosenhilfe und durch eine Zwangsabgabe von internationalen Konzernen finanziert werden sollte.“ (ebd.: 26)

Mit diesem Vorschlag wäre allerdings die Definition von freiwilligem Engagement nicht zutreffend, da die Elemente *Freiwilligkeit* und ohne *Bezahlung* nicht gewährleistet sind. Zudem konnte diese Idee in Deutschland, wo es angedacht war, aufgrund zu hoher Kosten nicht umgesetzt werden.

Pinl (2013) schreibt, dass das Konzept *Bürgergesellschaft*, so wie es die Enquete-Kommission vertritt, als Rechtfertigung für den Rückzug und die Verantwortungsabgabe des Staates an die Bürger*innen herangezogen wird. Die neue Rollendefinition, die dem Staat zugeschrieben wird, wie weiter oben beschrieben, „aktivierend“ und „ermöglichend“ zu sein, sieht Pinl (2013) kritisch. Es wird von einer freiwilligen Beteiligung an demokratischen Prozessen und Mitbestimmung ausgegangen, die nicht erzwungen sein soll. Darin sieht die Autorin das Problem der Ausbeutung der Bürger*innen und den Rückzug des Staates aus Angelegenheiten, die in einem Sozialstaat eigentlich von diesem geregelt werden sollte (Pinl 2013: 30f.). Mit Kellner (2001) kann dem entgegengehalten werden, dass Freiwilligenarbeit eben nicht den Rückzug des Staates aus der Verantwortung bedeuten soll, denn der Sozialstaat müsse umgebaut werden, um freiwilliges Engagement aufrechtzuerhalten und um eine „Wohlfahrtsgesellschaft“ zu bilden (Kellner 2001: 64). Kellner (2001) geht noch auf einen weiteren Kritikpunkt ein, der in Zusammenhang mit freiwilligem Engagement und vor allem Vereinen steht. Oft wird die Mitgliedschaft in einem Verein, in dem freiwilliges Engagement im Vordergrund steht, unhinterfragt als etwas Gutes angesehen. Kellner (2001) weist auf ausschließende Mechanismen hin, die in Vereinen oder Verbänden durchaus auftreten können. Beispielsweise, wenn Menschen einer bestimmten Schicht oder ethnischen Zugehörigkeit bevorzugt als Mitglieder genommen werden oder lieber gesehen sind, als jene mit anderen Zugehörigkeiten, aber gegebenenfalls gleichen Interessen (ebd.: 69). „Freiwilligen-Organisationen sind sehr oft ausschließend im Hinblick auf Mitgliedschaft und Zweck; Normen und Netzwerke für einzelne Gruppen haben oft die Funktion der systematischen Ausschließung anderer.“ (ebd.: 72)

„Wert- und Wissensmanagement im Dritten Sektor macht also Ernst damit, dass es hier um mehr geht als nur um ein enttäushtes Reagieren auf Markt- und Staatsversagen. Es geht vielmehr um eine ‚neue Steuerung‘ im Umgang mit Macht, Geld und Sinn, weil ‚Wege in eine andere Moderne‘ zu eröffnen sind.“ (Pankoke 2002: 77) Diese neuen und nicht weniger ausschließende Wege als früher, führen zu „neuer Arbeit“ und „neuer Politik“, was sich auf den Umgang mit sozialem Kapital in der Gesellschaft und in der Wirtschaft auswirkt. Das Verhältnis von Freiwilligenarbeit und Erwerbsarbeit kann vor diesen Überlegungen dahingehend gesehen werden, dass diese nicht in Konkurrenz zueinander stehen, sondern Freiwilligenarbeit neue Formen der Erwerbsarbeit möglich machen, indem dadurch Alternativen sichtbar werden (ebd.: 77f.).

Anhand von freiwilligem Engagement in Wohlfahrtsverbänden werden die Kritikpunkte deutlich. Freiwillige machen die Arbeit von Wohlfahrtsverbänden aus, denn sie sind diejenigen, die

diese Art der Organisation möglich machen. Wohlfahrtsverbände sind gemeinnützige Organisationen, die in sozialen und gesundheitlichen Bereichen in geregelter Form Dienstleistungen, bzw. Unterstützung bieten (Beher/ Liebig/ Rauschenbach 2000: 35).

Wohlfahrtsverbände sind überhaupt erst durch die Arbeit von damals Ehrenamtlichen hervorgegangen. Auch jetzt können Freiwillige die Rolle von Entdecker*innen von neuen Arbeitsfeldern oder -methoden gesehen werden. Demnach können durch freiwillige Arbeit auch neue Arbeitsstellen entstehen. Allerdings bestehen ebenso andere Sichtweisen auf Freiwilligenarbeit, speziell in Wohlfahrtsverbänden. Denn Freiwilligkeit kann auch dahingehend als negativ gesehen werden, als sie Arbeitsplätze bedrohen, da sie womöglich die gleiche oder ähnlich Arbeit machen wie bezahlte Arbeitskräfte (Beher/ Liebig/ Rauschenbach 2000: 62). Es kann also der Fall sein, dass Freiwillige in Projekten zu Hauptamtlichen werden und nach einer befristeten Zeit wieder zu Freiwilligen. Wenn alle im Projekt bleiben, kann das Level der Kompetenz relativ gleich gehalten werden und eine bessere Planung ist möglich (ebd.: 63).

In den unterschiedlichen Wohlfahrtsverbänden existieren unterschiedliche Zusammensetzungen des Personals. In manchen wird nur bezahltes Personal eingesetzt, andere sind rein von Freiwilligen geprägt. Wieder andere setzen auf eine Mischung aus bezahlten Arbeitenden und Freiwilligen, was problematisch sein kann, wenn sich diese gegenseitig prinzipiell ersetzen könnten, vorausgesetzt, die Aufgabengebiete sind für alle gleich. Hinter den verschiedenen Anstellungsarten stehen jeweils unterschiedliche Überlegungen. Für manche Tätigkeiten braucht es qualifiziertes, professionelles, gut ausgebildetes Personal, das auch relativ konstant bestehen bleibt. Für manche Aufgabenfelder macht es Sinn, Freiwillige hinzuzuziehen, da diese weniger kosten und im besten Fall die bezahlten Tätigen entlasten können. Im schlechteren Fall ersetzen sie diese. Arbeitsfelder, die für Freiwillige angedacht sind, sind geprägt von geringen fachlichen Ansprüchen und einer relativ kurzen finanziellen Absicherung, etwa in einem Projekt (ebd.: 64).

2.3 Projekt Stadtmenschen

Das Sozialangebot in Wien ist sehr groß und vielfältig, dennoch finden viele nicht zu den entsprechenden Vereinen/ Organisationen/ Behörden, die Hilfestellung geben können bzw. finden sich im vielfältigen Angebot Wiens nur unzureichend zurecht. Daher hat die Social City Wien, die als Plattform für soziale Innovation viele Projekte entwickelt hat, das Format Stadtmenschen geschaffen. „Oftmals hat man im Leben Probleme, Sorgen und Fragen und weiß eigentlich gar nicht so recht, wo man die nötige Hilfe bekommt. Man läuft von A nach B und am Ende stellt man fest, man hätte zu Z müssen. Um den Weg abzukürzen und gleich die benötigte

Hilfe zu finden, sind die ‚Stadtmenschen‘ für die BewohnerInnen Wiens da.“ (Stadtmenschen 2020)

Die 62 tätigen Stadtmenschen sind Freiwillige (ebd.), die in sogenannten Sprechstunden (also im öffentlichen Raum) Hilfesuchende unverbindlich und kostenlos (ebd.) dabei unterstützen, passende Sozialangebote von Vereinen/ Organisationen/ Behörden in Wien für die Lösung ihrer Fragen oder Probleme zu finden. Das können bspw. Fragen zu den Themen Wohnen, finanzielle Beihilfen oder Bildung sein (gemeinwohlorientiert). Zu diesen Sprechstunden können die hilfesuchenden Wiener*innen an sechs Tagen der Woche an sechs unterschiedliche Standorte in Wien gehen (ebd.). In einem Kurzlehrgang werden den Freiwilligen Grundlagen des Wiener Sozialsystems nähergebracht sowie einige soziale Einrichtungen vorgestellt und häufige Fragestellungen besprochen. Zudem werden laufend Exkursionen zu verschiedenen Einrichtungen angeboten, damit die Freiwilligen ihr Wissen erweitern können. Nach dem Kurzlehrgang besteht auch die Möglichkeit, an einem sogenannten Buddy-Workshop, der von FSW-WPB-Sozialarbeit (Fonds Soziales Wien-Wiener Pflege- und Betreuungsdienste GmbH) und den Stadtmenschen entwickelt wurde, teilzunehmen, um ein *Stadtmenschen-Buddy* zu werden. Stadtmenschen-Buddies unterstützen Menschen dabei, selbstständig zu sein, indem je nach Bedarf und Zielvereinbarung Klient*innen beispielsweise bei behördlichen Angelegenheiten und bei der Bewältigung von Alltagsaufgaben betreut oder unterstützt werden (ebd.). Darüber hinaus können sich die Freiwilligen und Projektleiter*innen über die Online-Plattform Slack austauschen und aktuelle Informationen bereitstellen. Dadurch, dass die Frage- und Hilfestellungen, die in den Sprechstunden aufkommen, dokumentiert und anonymisiert werden und für alle Stadtmenschen über Slack verfügbar sind, ist ein ständiges Mitlesen und dadurch -lernen möglich.

Das Projekt Stadtmenschen bietet sich zur Beantwortung der Forschungsfrage an, da einerseits der Zugang gegeben ist, andererseits weil in diesem Kontext untereinander gut vernetzte Freiwillige wesentlich zum Erfolg des Projekts beitragen können. Denn es ist nicht nur wichtig, möglichst viele Anlaufstellen in Wien zu kennen, sondern es kann auch von Vorteil sein, zu wissen, wie Verfahren ablaufen, oder wie, bspw. bei Antragstellungen vorzugehen ist. Dieses Wissen wird vor allem informell weitergegeben, was durch ein Netzwerk erleichtert werden kann.

3. Theoretischer Hintergrund

In diesem Kapitel werden zunächst wichtige – in Hinblick auf die Bearbeitung der Forschungsfrage und des -vorhabens – Begriffe, Konzepte und Theorien behandelt. Im anschließenden Kapitel werden die gesetzliche Grundlage und die Dimensionen von freiwillig geleisteter Arbeit in Österreich dargelegt, um den Kontext, in dem sich diese Masterarbeit unter anderem bewegt, darzustellen.

3.1 Informelles Lernen

Um den Rahmen der Arbeit nicht zu übersteigen, wird hier nur auf die Begriffe, bzw. Konzepte des formellen und vor allem informellen Lernens zusammenfassend eingegangen.

Mit John Dewey, der als Urheber des Begriffs des informellen Lernens gilt, verweist Schmidt (2009) auf „die Wiederentdeckung der ursprünglichsten Form menschlichen Erkenntnisgewinns“ (Schmidt 2009: 96). Erst durch formale Bildungssysteme ist diese Form des Lernens in den Hintergrund geraten. Diese beiden Lernformen ergänzen sich gegenseitig, daher sollten beide Beachtung finden. In unterschiedlichen formalen, bzw. organisationalen Kontexten ergeben sich Möglichkeiten für unterschiedliche Herangehensweisen (ebd.: 96f.).

Mit den Dimensionen organisiertes und spontanes, gezieltes und beiläufiges, selbst- und fremdgesteuertes, sowie bewusstes und unbewusstes Lernen können unterschiedliche Lernprozesse differenziert werden. Je nach Grad an Organisation, institutioneller Einbettung und Zielgerichtetheit ist die eine oder andere vorherrschend (ebd.: 97). Allerdings wird informelles Lernen oft nur in Abgrenzung zu formellem/ organisiertem Lernen definiert. Formelles Lernen hat ein festgelegtes Lernziel, das durch entsprechend vorbereitete Maßnahmen erreicht werden soll. Demnach ist alles was nicht „gewollt“ oder durch bestimmte Vorbereitungen gelernt wird, informell erworbenes Wissen oder Handeln. Erfahrung gilt als Voraussetzung für informelles Lernen, wobei jede Art des Lernens auf Erfahrungen basiert. Diese spielen im Lernprozess insofern eine Rolle, indem sie bewusst reflexiv verarbeitet werden, oder unbewusst ins Bewusstsein treten (ebd.: 98). Das Erfahrungswissen, wie es durch das Zusammenspiel von (informellem) Erfahrungslernen und Theoriewissen entsteht, macht Personen erst handlungsfähig (ebd.: 99). „Learning takes place when disjunctures, discrepancies, surprises, or challenges act as triggers that stimulate a response.“ (Marsick/ Watkins 2003: 134)

Zwischen dem auslösenden Moment (trigger) und der Handlung, die daraus folgt, oder auch nicht, liegt das Abwägen, wie vorgegangen werden soll. Dieses Abwägen, schreiben Marsick

und Watkins (2003), stützt sich auf individuelle Erfahrungen und hängt auch vom sozialen Kontext ab (ebd.: 134).

Eine Definition von informellem Lernen lautet: „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 Ziel gerichtet sein, ist jedoch in den meisten Fällen nichtintentional“ (Overwien 2008: 130). In dieser wird sowohl der Ort definiert, an dem informelles Lernen stattfinden kann, als auch die Bedingungen, die darauf Einfluss haben können. Das nicht strukturierte Moment macht das informelle Lernen nach dieser Definition aus.

Die Definition über Lerngegebenheiten nehmen auch Duguid, Mündel und Schugurensky (2013) vor: „To clarify some of this confusion, we find it important to distinguish between informal learning as a site and as a process. As a site (and this is the most frequent understanding of the term), informal learning refers to that learning that takes place outside formal and non-formal education settings. As a process, informal learning refers to the way in which learning is acquired, regardless of the setting. Hence, some types of informal learning ... can be also acquired in formal and non-formal settings“ (Duguid/ Mündel/ Schugurensky 2013: 24f.).

Eine weitere Dimension, über die Lernen bestimmt werden kann, ist der Ort, an dem gelernt wird. Dazu werden formale (in formalen Bildungsinstitutionen), non-formale (außerhalb formaler Bildungsinstitutionen, freiwillig, mit organisiertem Setting) und informelle Bildung (außerhalb formaler organisierter Lernorte) genannt, die jeweils an unterschiedlichen Orten stattfinden, bzw. sich überschneiden. Informelle Bildung gilt oftmals als Nebenprodukt von Tätigkeiten. Informelle Lernsituationen sind jedoch bewusst und passieren nicht nebenher (Schmidt 2009: 100).

Wie (informelles) Lernen und das daraus resultierende Wissen bei Freiwilligen entsteht, bzw. erst bewusst und sichtbar gemacht werden kann, hat Kellner (2005) versucht aufzuzeigen. Er beschreibt ein Projekt, das sich bereits 1997 mit (informellem) Lernen in freiwilligem Engagement beschäftigt hat. Darin ging es um:

„(1) Die Suche nach neuen Formen der Anerkennung für das Freiwillige Engagement. (2) Das Interesse, als Erwachsenenbildungsinstitution (die auf Freiwilligenarbeit basiert) den Freiwilligenbereich insgesamt stärker als relevanten Ort des lebenslangen Lernens sichtbar zu machen und weiter zu entwickeln. (3) Das Interesse, die sogenannte allgemeine Erwachsenenbildung (zu der alle Mitgliedsorganisationen im Ring österreichischer Bildungswerke zählen) durch neue thematische und methodische Schwerpunktsetzungen besser zu positionieren. (4) Der Wunsch, die Spezifika der Bildungswerke – ‚lokale und regionale Erwachsenenbildung‘, ‚gemeinwesenorientierte Erwachsenenbildung‘, ‚Erwachsenenbildung auf freiwilliger/ehrenamtlicher Basis‘ – in ein Modell bürgerschaftlicher oder zivilgesellschaftlicher

Erwachsenenbildung zu integrieren und in einem transnationalen Austausch zu verknüpfen.“ (Kellner 2005: 209)

Die Fragen, die durch dieses Projekt beantwortet werden sollten, lauteten: „Was wird gelernt?“ und „Wie wird gelernt?“ Im Laufe der Erhebungen in sechs EU-Ländern (Großbritannien, Niederlande, Deutschland, Italien, Ungarn und Österreich) ergab sich eine neue Ausrichtung des Projekts. So stand dann die Entwicklung von Kompetenz-Portfolios der Freiwilligen im Vordergrund. Kellner definiert Portfolio folgendermaßen: „Eine Sammelmappe mit Dokumenten über das eigene Handlungs-Vermögen, über die im Freiwilligen Engagement erworbenen Kompetenzen.“ (Kellner 2005: 210f.) Diese Methode wurde gewählt, da sichtbar wurde, dass die Kenntnisse und Fähigkeiten, die die Freiwilligen besitzen, den Organisationen und auch den Freiwilligen selbst nicht bewusst waren. Durch die Erstellung von Portfolios sollten diese Fähigkeiten sichtbar und nutzbar gemacht werden. Durch diese „begleitete Selbstbewertung“ (ebd.: 211) sollen sich die Freiwilligen bewusst mit sich auseinandersetzen (ebd.: 210ff.).

Das Kompetenz-Portfolio umfasst folgende Angaben: Angaben zur Person und zur Freiwilligenarbeit; Tätigkeiten, Ausbildungen, Weiterbildungsmaßnahmen, die für die Freiwilligenarbeit von Bedeutung waren/ sind; Tätigkeitsportrait (eine Art Kurzgeschichte über die Tätigkeit); persönliches Kompetenzprofil (Fach- und Methodenkompetenz, sozial-kommunikative Kompetenz, personale Kompetenz); Aktionsplan (der eine Art Neu- oder Umorientierung im freiwilligen Engagement, oder in der Arbeitssituation möglich machen/ herbeiführen soll). Anschließend an diese Erhebung folgen Kompetenz-Gespräche, in denen ein Leitfaden und Fragebögen zur Anwendung kommen. Dies kann in Einzelgesprächen passieren oder in Kleingruppendiskussionen. Durch das Reden kommt viel Erkenntnisgewinn über das eigene Lernen und die eigenen Kompetenzen (ebd.: 212-215).

Informelles Lernen ist vor allem auch ein Lernen voneinander in der Gruppe. Um das individuelle informelle Lernen auf einer anderen Ebene zu beleuchten, wird nachfolgend der Organisationskontext und wie darin Wissen und Lernen entstehen können, bzw. was das in diesem Kontext bedeutet, dargestellt.

3.2 Organisationales Wissen und Lernen

3.2.1. Situated Learning

Lave und Wenger (1991) nehmen die Perspektive ein, in der sie Lernen, bzw. Aktivitäten immer als „situated“ sehen. Das bedeutet, dass Wissen oder Informationen erst in einer bestimmten (sozialen) Situation Sinn bekommen. Sie sehen das Individuum nicht als Wissen von der Welt „empfangend“, sondern im Wechselspiel mit der Welt und sich gegenseitig konstituierend.

Kritik an dieser Sichtweise ist, dass damit eine Reduzierung der Inhalte auf Ausgewähltes, das gelernt oder erfahren wird, verbunden wird und nur durch Zeit und Ort begrenzt ist. Dem halten die Autoren einige Argumente entgegen. Zum einen sei *general knowledge* nur in bestimmten Kontexten relevant und verstehbar, bzw. anwendbar. General knowledge sei abstrakt und bekomme erst durch spezifische Situationen Sinn (Lave/ Wenger 1991: 32f.). „Moreover, the formation or acquisition of an abstract principle is itself a specific event in specific circumstances. ... In this sense, any ‘power of abstraction’ is thoroughly situated, in the lives of persons and in the culture that makes it possible“ (Lave/ Wenger 1991: 33f.). In jeder Art von general knowledge liegt die Fähigkeit die Bedeutung von Vergangenheit und Zukunft für ein bestimmtes Problem oder eine Idee mitzudenken (ebd.: 34).

Mit dem Konzept *legitimate peripheral participation* wollen die Autoren eine andere Perspektive auf Lernen einnehmen, als bis dahin gängig war. Diese Perspektiven waren zum einen jene, nach der das Lernen als vorausgehend (dem Menschen immanent) angesehen wird und zum anderen jene, die Lernen erst als im sozialen Kontext ausgelöst sieht. Lave und Wenger (1991) sehen legitimate peripheral participation als Verbindung zwischen diesen beiden Perspektiven (ebd.: 34f.).

Legitimate peripheral participation ist für die Autoren ein Begriff, der nicht in seine Einzelteile zerlegt werden kann. Erst das Zusammenspiel der Wörter macht das Konzept aus. Genauso wenig Sinn macht es für die Autoren, die Begrifflichkeiten über ihre Gegenteile zu definieren oder genauer zu beschreiben. „The form that the legitimacy of participation takes is a defining characteristic of ways of belonging, and is therefore not only a crucial condition for learning, but a constitutive element of its content.“ (ebd.: 35) *Peripheral participation* macht für Lave und Wenger (1991) das in der sozialen Welt „Situier-Sein“ (being located in the social world) aus. *Peripherality* weist die verschiedenen Arten aus, auf die ein Individuum in der Welt, bzw. einer community, „angesiedelt“ (located) ist. Diese Arten können mehr oder weniger einschließend und involviert sein. Peripherality ist außerdem eine Position, von der entweder am meisten Bewegung passieren kann und Macht ausgeübt werden kann, oder eine, von der aus ein Individuum an den Rand gedrängt und ausgeschlossen bleibt (z.B. aus einer *community of practice*) (ebd.: 35f.).

Legitimate peripheral participation soll eine analytische Sichtweise auf Lernen sein und beschreibt nicht in welchem bestimmten (pädagogischen, erzieherischen) Kontext es stattfindet. Mit diesem Konzept unterscheiden die Autoren zwischen lernen und gezieltem Lehren/ Unterrichten in einem Gegenstand (bspw. in der Schule). Das schließt nicht aus, dass lernen auch im

Unterricht stattfindet, Lave und Wenger (1991) beschränken es jedoch nicht darauf (ebd.: 40f.). Sie sehen Lernen nicht als Verinnerlichung von Wissen, wodurch Innen- und Außenwelt voneinander unabhängig sind. Mit ihrem Konzept *legitimate peripheral participation* verorten sie den Menschen in der Welt, der teil hat in der Gesellschaft, bzw. einer Gemeinschaft und diese auch beeinflusst, nicht nur umgekehrt (ebd.: 47ff.).

3.2.2. Lernen in *communities of practice*

Lernen umfasst die gesamte Person, die in Verbindung und Austausch zu ihrer Umgebung ist. Dieses Lernen bedeutet, in neue Kontexte eingebunden zu sein und neue Tätigkeiten auszuüben, bzw. verändertes Verständnis zu entwickeln. All das findet in bestimmten Kontexten und Systemen statt, in denen sie Bedeutung haben. Diese Systeme werden durch Gemeinschaften gebildet, weiterentwickelt und reproduziert. Die Gemeinschaften wiederum bestehen aus Systemen/ Netzwerken von Personen, die in Interaktion miteinander stehen (Lave/ Wenger 1991: 53). Lernen als Teilhabe richtet den Fokus auf Lernen als stetige Veränderung und Entwicklung von Verhältnissen/ Verbindungen (*relations*), die wiederum durch die Verbindungen in einer Gesellschaft, bzw. einer Gemeinschaft (einem Netzwerk) bestehen (ebd.: 49f.).

Durch lernen, das in Gesellschaft, bzw. Gemeinschaften/ Kontexte eingebettet ist, verändert sich auch das Individuum. Dadurch sagen Lave und Wenger (1991), dass lernen immer eine Identitätskonstruktion mit sich bringt (ebd.: 53). „*Legitimate peripheral participation refers both to the development of knowledgeably skilled identities in practice and to the reproduction and transformation of communities of practice.*“ (ebd.: 55)

Communities of practice sind davon insofern betroffen, als sie aus Individuen bestehen, die jeweils die *community* ausmachen und beeinflussen. Lernen in diesen *communities* findet im Verhältnis zwischen einer Person und ihren sozialen Beziehungen als Netzwerk statt (Campana 2014: 216).

Die soziale Reproduktion von *communities of practice* ist nicht konfliktfrei. Lave und Wenger (1991) führen hier die Begriffe *newcomer* und *old-timer* an. Das Verhältnis zwischen diesen ist immer auch ein gewisses Machtverhältnis, das sich mit der Zeit stetig verändert. Eine soziale Perspektive auf das Lernen macht das Problem zwischen Lernprozessen und Prozessen der sozialen Reproduktion (das bedeutet das Verhältnis von *newcomer* und *old-timer*) sichtbar. *Newcomer* werden *old-timer* und ersetzen diese irgendwann zwangsläufig. In diesem Prozess gibt es immer Kräfte, die Lernprozesse fördern und andere, die diese eher hemmen. Darin reproduziert (oder stoppt) sich die *community of practice* selbst. In einem solchen Netzwerk, oder

eben in einer community of practice gibt es nicht zwangsläufig nur Dyaden im Lernprozess (Schüler*in – Lehrer*in), sondern es besteht eine Vielzahl an Akteur*innen, die sich gegenseitig beeinflussen und von einander lernen. Wie bereits beschrieben, ist lernen kein linearer Prozess, der ausschließlich durch Übernahme/ Assimilation geschieht. Im Lernen steckt auch immer Veränderung, wodurch ein Netzwerk oder eine community of practice erhalten, bzw. weiterentwickelt wird (Lave/ Wenger 1991: 56f.): „In this regard, it is important to note that reproduction cycles are productive as well. They leave a historical trace of artifacts – physical, linguistic, and symbolic – and of social structures, which constitute and reconstitute the practice over time.“ (Lave/ Wenger 1991: 58)

3.2.3 Einteilung von Wissen

Wissen kann auch als Prozess gesehen werden, der innerhalb eines Unternehmens oder, im Fall von Freiwilligenarbeit, in Projekten ständig läuft. Zunächst führt Katenkamp (2011) die *Wissensgenerierung* an, durch die neues Wissen durch Lösung eines Problems oder durch Innovationsbemühungen hergestellt wird. Eine weitere Dimension von Wissensprozessen ist die der Nutzung und Anwendung von Wissen. In diesen Prozessen zeigt sich das gesamte Wissen der an einem Projekt oder in einem Projekt tätigen in einer Dienstleistung oder einem Produkt (Katenkamp 2011: 47).

Prozesswissen beinhaltet Wissen über den Prozess, Wissen im Prozess und Wissen aus dem Prozess. Durch die Betrachtung dieser Dimensionen kommt die Frage auf, „wie Wissen in einem Unternehmen nicht nur aufgebaut, strukturiert und generiert wird, sondern wie es weitergegeben, im Alltag angewendet und transformiert werden kann.“ (ebd.: 47f.). In Unternehmen mit festen Hierarchien und Zuständigen unter allen Mitarbeitenden ist zumeist klar geregelt, wer für welche Aufgaben verantwortlich ist und damit kann auch gelenkt werden, wie und welches Wissen weitergegeben wird. In einem Unternehmen oder einem Projekt, in dem Freiwillige tätig sind, die in losem Kontakt miteinander stehen, ist die Weitergabe von Wissen, wenn diese wie im Prozesswissen beschrieben, funktionieren soll, nur durch individuellen Einsatz jedes und jeder Freiwilligen möglich.

Rund um Wissen sind zahlreiche Diskurse entstanden. Im konstruktivistischen Diskurs ist „Wissen (...) eine Metapher des Bewusstseins (mind), in der das partielle Wissen der Individuen zusammengeführt wird in den sozialen Handlungen der Individuen, die sich in den Interaktionen der Individuen niederschlagen“ (ebd.: 50). In dieser Ansicht kann Wissen nur durch menschliche Handlungen/ soziale Praktiken koordiniert und verbreitet werden. In Organisationen, bzw. Projekten besteht somit die Herausforderung darin, das Wissen, das sich in

Handlungen zeigt, und die Perspektiven der Einzelnen auf einander abzustimmen. In diesem Diskurs wird Wissen als stetig wachsend und nur über soziale Praktiken vermittelbar angesehen (ebd.: 49f.).

In den Anfängen der Forschung über Wissen und Wissensmanagement standen vor allem Technologien, die zur Verbreitung und Verarbeitung von Wissen genutzt werden können, im Vordergrund. Der Fokus hat sich dann hin auf die Interaktion zwischen Menschen, sowie auf das Zusammenspiel von Menschen, Organisationen und Technologie verschoben (Katenkamp 2011: 52).

Da in den vorangegangenen Ausführungen nicht deutlich wird, was Wissen allgemein ausmacht, werden an dieser Stelle die Begriffe Wissen, Daten und Informationen unterschieden. Alle drei bedingen einander, sind aber nicht gleichzusetzen. „Während Information als Kenntnis über Sachverhalte bezeichnet werden kann, basiert Wissen auf begründeter Kenntnis und steht im Gegensatz zur Meinung als etwas Vorläufigem und Unbegründetem.“ (ebd.: 53f.) Zu Wissen gibt es viele unterschiedliche Definitionen. Einerseits wird Wissen oft als Ergebnis von Informationsverarbeitung im Bewusstsein gesehen. Andererseits wird es auch als Prozess beschrieben, der von Personen und Systemen abhängt. Wenn Wissen, wie in der ersten Definition beschrieben Ergebnis von Informationen ist, müssen diese Informationen in Form von Daten gewonnen werden. Daten sind Zahlen, Bilder oder Texte, bzw. Symbole, denen in einem bestimmten Kontext Sinn, bzw. Relevanz zugesprochen werden und so zu Informationen verarbeitet werden. Durch die Verknüpfung von Daten und Informationen mit Erfahrungen und sinn- und bedeutungsgebendem Handeln, kann Wissen, innerhalb eines Systems/ einer Organisation, entstehen (ebd.: 54).

Um die verschiedenen Wissensarten darzustellen, wurden immer wieder Einteilungen gemacht. Davon sollen zwei, die aufeinander aufbauen, kurz dargestellt werden. Die erste wurde von Spender (1996) aufgestellt. Er unterscheidet zunächst zwischen individuellem und sozialem und tacitem und explizitem Wissen. Individuelles explizites Wissen bezeichnet er als *conscious knowledge*. Diese Wissensart kann in Form von Informationen weitergegeben und -verarbeitet werden. Das individuelle tacite/ implizite Wissen bezeichnet Spender (1996) als *automatic knowledge*, das an die Personen gebunden ist, die bestimmte Fähigkeiten oder Kenntnisse besitzen, die dieses Wissen ausmachen. Dieses ist nicht immer verbal oder symbolisch zugänglich, sondern zeigt sich mehr in Handlungen und in der Anwendung bei bspw. Problemen. Soziales explizites Wissen, *objectified knowledge*, ist jenes Wissen, das sich in Produkten oder Dienstleistungen zeigt. Damit ist es auch von außen sichtbar und für andere ebenso verwendbar.

Das soziale implizite Wissen, *collective knowledge*, liegt innerhalb einer Organisation, eines Teams. In dieser Aufteilung von Wissensarten wird allerdings nicht deutlich, wie sich diese aufeinander beziehen und beeinflussen (Spender 1996: 69f.).

Lam (2000) hat ebenfalls eine solche Darstellung versucht. Bei ihr gibt es die Dimensionen *embodied knowledge*, *encoded knowledge*, *embedded knowledge* und *embrained knowledge*. Embodied knowledge besteht nur in direkter Auseinandersetzung, bzw. Kommunikation zwischen Menschen. Dieses Wissen wird durch Erfahrung ausgemacht. Das kodierte Wissen (*encoded knowledge*) ist beispielsweise schriftlich festgehalten und besteht auch dann noch, wenn die Person(en) nicht mehr in einem Team oder einer Organisation tätig sind, wohingegen das embodied knowledge weitgehend verloren wird, wenn die wissens-, bzw. erfahrungstragenden Personen wegfallen. Embedded knowledge entsteht in der gemeinsamen Arbeit und drückt sich in Routinen und Verhaltensweisen aus. Es ist geprägt durch die sinngebende Umwelt. Im konzeptionellen Wissen, oder *embrained knowledge* liegt die Fähigkeit zu Verknüpfen und Erfahrungen oder vorangegangenes Wissen auf eine höhere Ebene und andere Kontexte zu übertragen. Das kodierte Wissen beschreibt Lam (2000) als das personenunabhängige Wissen, das in einem Unternehmen in Form von Handbüchern oder Datenbanken besteht. So kann Wissen festgeschrieben weiterhin verwendet und nachgeschlagen werden (Lam 2000: 492f.).

„Wissen erzeugt (...) geltende Definitionen für Realität und geltende Definitionen für die Bedeutung dieser Realität.“ (Willke 1996: 264) Je nachdem wie die verschiedenen Formen des Wissens entstehen, vorhanden sind und auch genutzt werden, kann es zu unterschiedlichen Herangehensweisen an eine Aufgabe oder ein Problem kommen. Wenn mehrere Unternehmen oder Individuen mit unterschiedlichen Systemen zusammenarbeiten müssen, kann es zu großen Schwierigkeiten in der Kooperation kommen, wenn dies nicht erkannt und eventuell angepasst wird (Katenkamp 2011: 58).

Willke (1996) sieht Wissen als „interpretierte Beobachtung“ (Willke 1996: 264), was das Management schwierig macht. Aus externen Eindrücken (Fakten, Daten) werden interne Verknüpfungen und Sinn geschaffen: „Wissen entsteht als streng kontextgebundene Verknüpfung von Informationen (die innerhalb des Koordinatennetzes eines bestimmten Systems als relevant betrachtet werden)“ (ebd.: 265f.). Innerhalb dieses Kontexts führt das Wissen dazu, dass das eigene Handeln nach diesem ausgerichtet ist, und ans gewünschte Ziel zu kommen (ebd.: 266).

3.2.4 Wissen in Organisationen

Im organisationalen Kontext treffen die Interpretationen mehrerer Individuen aufeinander, die abgestimmt werden müssen. Das bedeutet es braucht einen gewissen Überbau einer Gemeinschaft (also einer Organisation), um das Wissen vieler koordinieren zu können. Was das organisationale Wissen betrifft, basiert dieses einerseits auf dem Niveau der Kompetenzen und „Intelligenz“ der Personen, die in einer Organisation oder einem Projekt zusammenarbeiten. Andererseits kommt es auch auf das kollektive Wissen an, das nicht von externen Faktoren abhängt. Generell ist das organisationale Wissen mehr als die Gesamtheit des Wissens der einzelnen Personen in einer Organisation (Katenkamp 2011: 146). Die Verknüpfung dieses Wissens, durch Handlungen und Routinen, macht organisationales Wissen aus: „Organisationales oder institutionelles Wissen steckt in den personen-unabhängigen, anonymisierten Regelsystemen, welche die Operationsweise eines Sozialsystems definieren.“ (Willke 1996: 281) Das bedeutet, dieses Wissen äußert sich vor allem durch Beschreibungen, wie bei einzelnen Arbeitsschritten vorgegangen werden soll oder in den Routinen und Traditionen einer Organisation (ebd.: 280ff.). Wie innerhalb einer solchen zusammengearbeitet wird, hängt also nicht nur von den einzelnen Personen ab, sondern auch von den sie umgebenden Strukturen, in die sie mehr oder weniger hineinwachsen.

Ein wichtiger Zusammenhang besteht zwischen individuellem und organisationalem Wissen. Das Wissen in einer Organisation ist nicht von einzelnen Personen abhängig, das heißt, es besteht auch ohne sie weiter. Allerdings findet Wissen erst Eingang in Organisationen, wenn es von Personen oder Teams festgehalten wird und in Routinen und Abläufe übergeht, die dann teilweise unhinterfragt über lange Zeit bestehen (ebd.: 283). So kann eine Organisation ein „Eigenleben“ entwickeln, das aus Handlungen und Kommunikation besteht, die unabhängig von personalen Akteur*innen sind:

„Interessant wird organisationales Wissen dadurch, daß es (...) schon bei geringer Eigenkomplexität ein Eigenleben beginnt, indem es in reflexiven Schleifen zum Gegenstand organisationalen Wissens und anderer Formen des Handelns der Organisation wird. Eine Organisation weiß also, daß sie etwas weiß, und sie kann auf dieses Wissen reagieren und damit arbeiten. Eine Organisation entwickelt ein Bild von sich selbst, und sie redet mit sich selbst (...). Damit ist gemeint, daß das Selbstbild, die Identität, die Kultur, ja sogar einzelne Merkmale oder Strategien der Organisation zum Gegenstand organisationsspezifischer Kommunikationen werden. Diese Kommunikationen sind weitgehend thematisch und motivational gereinigt von personalen Kriterien.“ (ebd.: 283)

Organisationales Lernen, das dann zu kollektivem/ organisationalem Wissen führen kann, entwickelt sich in der Veränderung der Struktur eines Unternehmens/ eines Projekts. Durch die Veränderung dieser ergeben sich für die Mitglieder neue Handlungsmöglichkeiten und

Zusammenhänge (ebd.: 296). Zum organisationalen Wissen gehört auch das Wissen einer Organisation über ihre Mitglieder, was „Geschichten“ über die Menschen beinhaltet, die in einer bestimmten Position tätig sind. Diese „Geschichten“ haben ebenfalls Auswirkung auf das kollektive Lernen und Wissen, da dadurch entweder eher Beziehungen eingegangen werden oder nicht (ebd.: 297).

Willke (1996) beschreibt einen weiteren Typ des systemischen Wissens, und zwar das Steuerungswissen. Dieses bezeichnet er als Reflexionswissen, in dem die „Identität“ einer Organisation festgelegt ist. Dieses Wissen ist eher nur latent verfügbar und beeinflusst vor allem das Handeln der Mitarbeitenden, in das sie hineinwachsen und das sie sich aneignen, ohne es recht zu bemerken. Kollektive mentale Modelle werden darin gebildet und weitergegeben (Willke 1996: 301).

Lernen in Organisationen ist durch die jeweiligen Strukturen geprägt. Hanft (1996) führt in diesem Zusammenhang Formal- und Verhaltensstrukturen an. Formalstrukturen sind die allgemeingültigen Systeme, die in einer Organisation wirken, von dieser als legitim erklärt wurden und von den Mitgliedern als gültig gesehen werden. Die Mitglieder richten ihr Handeln danach aus, wenn sie diese als für sie vernünftig sehen und mit ihren Werten und Sichtweisen übereinstimmen. Dieser Prozess ist nicht passiv, etwa in Form einer bloßen Übernahme und Anpassung der Handlungsentwürfe, sondern ist ein Lernprozess, in dem die Formalstrukturen ins Handeln, bspw. durch Reflexion, integriert werden. In diesem reflexiven Lernprozess können Veränderungen der Formalstrukturen herbeigeführt werden (Hanft 1996: 148).

Verhaltensstrukturen werden als handlungsleitende Regeln beschrieben, „die auf impliziten Regelsystemen beruhen“ (ebd.: 149). Sie ergeben sich durch Interaktionsprozesse mit anderen Akteur*innen, in denen Verhaltenserwartungen an die Beteiligten gestellt werden. In diesen Auseinandersetzungen liegt auch die Möglichkeit der Veränderung der Verhaltensstruktur und sind Lernprozesse (ebd.: 148f.). Auch in Organisationen, in denen Freiwillige arbeiten können, diese Strukturen zum Tragen kommen. Wie an anderer Stelle beschrieben, ist es in der Freiwilligenarbeit für viele Individuen wichtig, Strukturen und Werte von Organisationen für sich gutheißen zu können, damit das Arbeiten als Freiwillige*r erfüllend und den jeweiligen Erwartungen entspricht.

3.2.5 Lernen in Organisationen

Auch auf der organisationalen Ebene schreiben Marsick und Watkins (2003) von Triggern, die lernen auslösen. Hier passiert das Lernen allerdings kollektiv und ist stärker von anderen

abhängig (Marsick/ Watkins 2003: 135). In einem Fragebogen (Dimensions of a Learning Organization Questionnaire) haben die Autorinnen Dimensionen entwickelt, die auf organisationales Lernen fokussieren. Damit sollen Veränderungen in Lernstrategien und -kultur von Organisationen erfasst werden (ebd.: 129). Sie nennen folgende Punkte: *Create continuous learning opportunities*, *Promote inquiry and dialogue*, *Encourage collaboration and team learning*, *Create systems to capture and share learning*, *Empower people toward a collective vision*, *Connect the organization to its environment*, *Provide strategic leadership for learning*, *Financial performance*, *Knowledge performance* (ebd.: 139). Diese Dimensionen sind auf bezahlte Arbeit in Organisationen ausgerichtet, allerdings können einige auch auf die Freiwilligenarbeit, vor allem auf jene im Projekt Stadtmenschen, umgelegt werden. *Create continuous learning opportunities* ist eine Dimension, die auch in der Freiwilligenarbeit greifen kann. Bei dieser geht es darum, Möglichkeiten zum Lernen und Entwicklung während der Tätigkeit/ Arbeit zu haben. Die Dimension *Promote inquiry and dialogue* bedeutet, eine Atmosphäre zu schaffen, in der Fragen stellen und Feedback geben/ bekommen innerhalb eines Teams möglich sind. Eine weitere Dimension, die auch in Zusammenhang mit den Stadtmenschen wichtig sein kann, ist *Encourage collaboration and team learning*. Arbeit soll in Gruppen/ Teams verrichtet werden, um voneinander lernen zu können (Marsick/ Watkins 2003: 139). Diese Dimensionen sind notwendige Voraussetzungen für eine vernetzte Lernkultur, sie sind allerdings nicht allein ausreichend (ebd.: 141). Für die Freiwilligenarbeit sind diese möglicherweise ausreichend, um ein System zu schaffen, das Lernen und Austausch fördert.

Neben diesen Dimensionen ist für Teams auch das Wissen über die Netzwerk-, bzw. Team-Mitglieder wichtig. Damit ist eine Komponente angesprochen, die ein Transactive Memory System neben anderen ausmacht. Das Wissen in einer Organisation, das von Individuen eingebracht wird und in kollektives Wissen übergeht, kann in einem solchen System, das nachfolgend näher beschrieben wird, geordnet und effizient nutzbar gemacht werden.

3.3 Transactive Memory System (TMS)

„A TMS is defined as a collective memory system, consisting of the combination of individual memory systems and communications between individuals that enable the shared division of cognitive labor used to encode, store, and retrieve knowledge from different but complementary domains of expertise while being engaged in collective tasks.“ (Kotlarsky/ van den Hooff/ Houtman 2015: 321f.) Für die Erfüllung einer Arbeitsaufgabe ist das Zusammenspiel zwischen individuellen Strukturen, bzw. individuellem Wissen und den übergeordneten gemeinsamen

Zielen wichtig. Darin liegt der Kern eines TMS, in dem vor allem Kommunikation eine große Rolle spielt, um das Individuelle mit dem Gemeinsamen verbinden zu können.

„Ren and Argote's (2011) empirical review of the literature highlighted that although there is considerable support for the role of communication in predicting TMS, the processes through which team members are motivated to build a well-developed TMS are not well understood. They argued that social identification processes may be one potential factor in motivating TMS building because members who identify with their team are more likely to rely on each other for expertise coordination, and share knowledge with each other“ (Liao et al. 2015: 965). Liao et al. (2015) schreiben von zwei unterschiedlichen Identitäten – das sind die Teamidentität und die Professionsidentität (professional identity) – die Teammitglieder, hier bezogen auf multi-professionelle Teams, haben. Diese können Auswirkung darauf haben, auf welchem Weg Wissensaustausch oder generell die Zusammenarbeit funktioniert. Die Teamidentität wird, im besten Fall, von allen Teammitgliedern geteilt, wohingegen die andere nur von einer kleinen Gruppe, wenn überhaupt vertreten wird. Eine geteilte Teamidentität ist wichtig, weil dadurch die individuelle Wahrnehmung auf das Team, bzw. eine Gruppe beeinflusst wird – also wie das Zusammengehörigkeitsgefühl ist und die eigene Position im Team oder in einer Gruppe wahrgenommen wird –, was wiederum Auswirkung auf die Zusammenarbeit zwischen den (vermeintlichen) Teammitgliedern haben kann (Liao et al. 2015: 965f.). Zudem erleichtert, bzw. ermöglicht die Zugehörigkeit, oder auch nur das Zugehörigkeitsgefühl zu einer Gruppe den Wissensaustausch. In einer Gruppe, die eine gemeinsame Identität teilt, wird das Wissen von anderen eher angenommen und führt zu weiteren Überlegungen als von Individuen, die nicht dieser „eigenen“ Gruppe zugeordnet werden (Kane 2010: 647f.). Das ist ein Vorteil im Austausch und in der Verbreitung von Wissen.

„A TMS is a group information-processing system that is made up of the memory systems of individual members and the communications that link individual memory systems together (Lee/ Bachrach/ Lewis 2014: 951). Vereinfacht wird TMS als ein Netzwerk beschrieben, in dem die Mitglieder wissen, wer über welches Wissen verfügt. Damit es aber als ein TMS bezeichnet werden kann, sind weitere Komponenten, wie das differenzierte Wissen (*differentiated knowledge*) bedeutend. Darunter wird jenes Wissen verstanden, das erzeugt wird, wenn verschiedene Mitglieder über unterschiedliche Wissensgebiete verfügen und so die Verantwortung aufgeteilt wird. Auf die Weise kann schnell auf spezielles Wissen zugegriffen werden, das bspw. für die Erfüllung einer Arbeitsaufgabe benötigt wird. Auch *shared knowledge*, das Wissen, das viele Mitglieder einer Arbeitsgruppe, bzw. eines Netzwerks gemeinsam haben, ist

Bestandteil eines TMS, denn dadurch wird die bestmögliche Nutzung und Umsetzung von speziellem Wissen ermöglicht (Lewis/ Herndon 2011: 1255f.). In Teams muss es auch *overlapping knowledge* geben, damit Arbeitsschritte, bzw. Handlungen koordiniert werden können, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen (Kotlarsky/ van den Hooff/ Houtman 2015: 322). „TMS theory describes how group members learn, remember, and communicate information and implicitly divide the cognitive labor for those activities. This division of cognitive labor emerges as group members learn about ‚who knows what‘ and learn to rely on one another to be responsible for knowledge in different but complementary domains.“ (Lee/ Bachrach/ Lewis 2014: 951) Erst durch das Zusammenspiel aller Komponenten, was unter anderem durch Kommunikation erreicht werden kann, ist von Anzeichen eines TMS zu sprechen.

Dazu kommt die Unterscheidung in TMS *structure* und *processes*. Die Struktur bildet das Wissen (sowohl shared als auch differentiated) aller in einer Gruppe ab. Die Prozesse beziehen sich auf die Mechanismen, die in einer Gruppe aktiv sind, die dazu da sind, das vorhandene Wissen für bestimmte Aufgaben nutzbar zu machen und das Erlangen von neuem voranzutreiben. Diese Prozesse beinhalten vor allem das Kodieren, Speichern und Abrufen von Wissen, bzw. Informationen. Zudem ist das dynamische in einem TMS zu betonen. Durch Kommunikation und das Arbeiten in Arbeitsgruppen, wird das Wissen im System immer differenzierter und damit auch effizienter (Lewis/ Herndon 2011: 1255f.). Struktur und Prozess eines TMS beeinflussen sich gegenseitig: „with TMS structure influencing the nature and efficiency of transactive encoding, storage, and retrieval processes, and those same TMS processes in turn updating and refining the TMS structure“ (ebd.: 1256). Dieses Wechselspiel zieht nach sich, dass Teammitglieder immer tiefergehende Expertisen entwickeln können, da sich das Wissen darüber wer was weiß immer weiter expliziert. Durch diese Dynamik kann auch neues Wissen und durch Verbindungen zwischen den Wissensgebieten der einzelnen Mitglieder, neues collective knowledge entstehen. Wissen, das durch diese Prozesse gewonnen wird, kann oftmals für andere Arbeitsaufgaben verwendet oder auf spätere Aufgaben übertragen werden (ebd.: 1256).

In der TMS Theorie werden drei Variablen angeführt, durch die festgestellt werden kann, ob und in welchem Umfang sich eine TMS entwickelt hat. Die Variable *specialization* bezieht sich auf den Spezialisierungsgrad des Wissens von Teammitgliedern. *Coordination* weist die Fähigkeit eines Teams zur Zusammenarbeit und Wissensverarbeitung während der Zusammenarbeit aus. Die *credibility* Variable verweist auf die Meinung einzelner Mitglieder über die Zuverlässigkeit des Wissens von anderen innerhalb eines Teams (Kotlarsky/ van den Hooff/ Houtman 2015: 322 f.).

„TMSs are thought to improve performance in workgroups because they facilitate quick and coordinated access to specialized expertise, ensuring that a greater amount of high-quality and task-relevant knowledge is brought to bear on collective tasks.“ (Lewis/ Herndon 2011: 1254) Dieses Zitat fasst die Wirkung von TMS auf das Erreichen eines (Arbeits-) Ziels zusammen. TMS ermöglicht Teammitgliedern das gezielte Zugreifen auf spezielles Wissen, bzw. spezielle Informationen, die sie selbst nicht haben, aber von dem sie wissen, dass darüber jemand anderes im Team verfügt und wichtig für das Erreichen einer Aufgabe ist. Dieses Vorgehen ist in Teams, deren Mitglieder gemeinsam ausgebildet wurden, leichter umzusetzen als in jenen, deren Mitglieder getrennt voneinander in Ausbildung waren (ebd.: 1254). Auch Liao et al. (2015) betonen den positiven Effekt von gemeinsamer Ausbildung auf die Entwicklung eines TMS (Liao et al. 2015: 967).

Struktur und Prozess eines TMS können direkt oder indirekt gemessen werden. Manchmal kommt es dabei zu Fehlinterpretationen von Hinweisen auf ein TMS. Phänomene oder Anzeichen eines TMS, wodurch ein solches System indirekt gemessen werden kann, sind laut Lewis und Herndon (2011) die Spezialisierung von Wissen innerhalb eines Teams, das Vertrauen in das Wissen der anderen und die Koordination des vorhandenen Wissens, um eine Aufgabe abzuschließen oder einen Arbeitsauftrag zu bearbeiten. Diese indirekte Messung von TMS kann dann angewendet werden, wenn Arbeitsschritte nicht klar definiert werden können oder von außen nicht zu verstehen und auch nicht erklärbar sind, weil sie so komplex sind. In einem Team, in dem sich ein TMS entwickelt hat, sollten laut Lewis und Herndon (2011) diese drei Phänomene beobachtbar sein. Auf diese Weise können allerdings nur Rückschlüsse darauf gezogen werden, ob ein TMS besteht oder nicht. Die Qualität oder wie die einzelnen Komponenten aussehen, kann nicht festgestellt werden. Außerdem kann das Bestehen eines TMS nur dann angenommen werden, wenn alle drei Phänomene in einem Team beobachtet werden. Von einem allein kann nicht darauf geschlossen werden. Wenn herausgefunden werden soll, wie Struktur und Prozesse des TMS aussehen und wie diese in Wechselwirkung zueinander stehen, sollte ein direkter Zugang zur Messung gewählt werden (Lewis/ Herndon: 1257f.).

Eine Dimension, die oft nicht bedacht wird, wenn TMS erforscht werden, ist die des *task type*. Task type meint die Aufgaben, die ein Team in ihrer Arbeit erledigen muss. Die Annahme darüber, dass TMS notwendig oder wichtig ist, wenn für das Erledigen einer Aufgabe viel Information und Wissen gebraucht wird, ist weit verbreitet. Diese Ansicht bezieht jedoch nicht die Unterschiede von *work tasks* (Arbeitsaufgaben) mit ein, die in einem Unternehmen oder in einem Projekt aufkommen können. Für manche Arbeitsschritte oder -aufgaben ist das Bestehen

eines TMS möglicherweise unerheblich. Zudem sind nicht in jedem Arbeitsschritt oder in jeder Aufgabe Elemente eines TMS beobachtbar. Genauso wenig ist ein TMS für jede Aufgabe notwendig oder sogar sinnvoll (ebd.: 1258).

Zum Erforschen eines TMS eignet sich die Methode der Sozialen Netzwerkanalyse. Durch diese kann nicht nur aufgezeigt werden, ob ein TMS in einer Arbeitsgruppe entwickelt wurde oder nicht, sondern auch welche Strukturen dahinter sind, die Einfluss auf das TMS haben können (ebd.: 1262).

Lewis und Herndon (2011) weisen auf die Nützlichkeit von *information technologies* hin, die oft in Unternehmen oder Organisationen als Teil des Wissensmanagements verwendet werden. Diese können ein TMS bis zu einem gewissen Grad ersetzen, da dadurch Zugang zu spezifischem Wissen und Vernetzung untereinander möglich gemacht wird. Vor allem in Organisationen, deren Mitarbeitenden räumlich nicht gemeinsam arbeiten, bietet dieses Vorgehen große Vorteile (Lewis/ Herndon 2011: 1262).

TMS und Sozialkapital hängen insofern zusammen, als das eine im anderen enthalten ist. Viele Komponenten, die für ein funktionierendes TMS beschrieben wurden, machen Sozialkapital aus. Beispielsweise machen Vertrauen und der Zugang zu spezifischem Wissen von anderen auch Sozialkapital aus, wie nachfolgend beschrieben wird.

3.4 Sozialkapital

Coleman sieht Sozialkapital definiert durch die Funktionen. Darin stecken soziale Strukturen, die Handlungen von Akteur*innen in einem System erleichtern oder gar erst möglich machen. Sozialkapital ist in den Verbindungen zwischen Akteur*innen, das können Personen aber auch Organisationen sein, enthalten (Coleman 1988: 98). Ein Hinweis auf einen hohen Grad an Sozialkapital zwischen Personen, ist das Level an Vertrauen zwischen ihnen (ebd.: 101). „The value of the concept of social capital lies first in the fact that it identifies certain aspects of social structure by their functions“ (ebd.: 101). Diese Funktionen sind jene Ressourcen, die Akteur*innen verwenden können, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Diese können sein, wie eben genannt, Vertrauen, aber auch z.B. der Austausch von Wissen und Informationen (ebd.: 101).

Eine wichtige Form von Sozialkapital stellen Informationen dar, die in den Verbindungen eines Netzwerks vorhanden sein können. Coleman (1988) weist auf den Preis von Informationen hin, bzw. auf den Aufwand, den eine Person wenigstens betreiben muss, um an diese zu gelangen. Grundlegend braucht es die Aufmerksamkeit beider/ aller Akteur*innen, die Teil der Beziehung

sind. Nachfolgend beschreibt Coleman (1988) die Normen, die in einem Netzwerk bestehen. Er nennt beispielsweise Normen in einer Gesellschaft, die Verbrechen verhindern und es möglich machen sich angstfrei zu bewegen. Diese Art des Sozialkapitals ist eine sehr unsichere und kann sich immer wieder ändern. Eine wichtige Form von Sozialkapital als Norm ist jene, die in einem Netzwerk, bzw. in einer Gesellschaft als Ganzes, Denken und Handeln für das Kollektiv, nicht (nur) für sich selbst, fördert. Normen, oder Werten entsprechendes Handeln werden durch sozialen Zusammenhalt, sowie Überwachung, Belohnung oder Bestrafung/ Missbilligung von bestimmten Verhaltensweisen oder Handlungen, hervorgebracht. In manchen Netzwerken sind diese internalisiert, in anderen werden sie von äußerem Einfluss bestimmt und durchgesetzt. Normen und dementsprechendes Verhalten verhindern aber auch anderes Verhalten. Beispielsweise können sie in der Lebensführung und in der Entscheidungsführung einschränken (Coleman 1988: 104f.). Welche Vorteile, bzw. Nachteile Sozialkapital für einzelne noch hat, wurde ebenfalls von Burt (2000, 2005) erläutert.

Burt (2000) betont die Wichtigkeit der Netzwerk-Mechanismen, die Sozialkapital hervorbringen. Für ihn ist Sozialkapital in erster Linie eine Metapher für bestimmte Phänomene und Mechanismen (Burt 2000: 346). Sozialkapital ist für ihn „advantages that individuals or groups have because of their location in social structure“ (ebd.: 347). Je mehr Verbindungen eine Person hat, desto höheres Sozialkapital besitzt diese (ebd.: 348).

Coleman (1988) sieht in geschlossenen und dichten Netzwerken den entscheidenden Faktor für das Entstehen und effektive Nutzen von Sozialkapital. In offenen sozialen Strukturen sind Bestrafung oder Missbilligung von unerwünschtem Verhalten nicht so leicht durchführbar, da der soziale Druck fehlt und Verbindungen zu anderen Netzwerken, vor allem wenn die Akteur*innen in einem Netzwerk, nicht mit jenen in anderen verbunden sind und sich damit nicht im Kollektiv gegen unerwünschtes Verhalten verteidigen können (Coleman 1988: 105f.).

Burt (2005) sieht geschlossene Netzwerke in Hinblick auf Vertrauen und Sicherheit als wertvoll für Sozialkapital. Für Burt (2005) ist damit allerdings das Verhindern von Möglichkeiten und Entwicklung verbunden. Daher geht Burt (2005) auf *brokerage*-Positionen ein, die Netzwerke miteinander verbinden (Burt 2005: 126f.). Er geht vor allem auf die Überbrückung von strukturellen Löchern ein. Vor allem für Informationsaustausch und Generierung von neuen Ideen oder neuem Wissen ist *brokerage* eine wichtige Funktion. Mit dieser Position sind Macht und Kontrolle verbunden, einerseits über das Verbreiten von Informationen, andererseits über die Herstellung von Verbindungen der Akteur*innen in den dadurch verbundenen Netzwerken (Burt 2000: 353).

In Hinblick auf Informationen, stehen strukturelle Löcher zwischen unterschiedlich gelagerten Informationsgehalten, die sich ergänzen und nicht nur wiederholen. Innerhalb eines Netzwerks gibt es Strukturen, bzw. Positionen, die keine neuen Informationen bereitstellen, weil sie entweder so nahe sind und eine starke Verbindung haben, wodurch sie über das gleiche Vermögen an Informationen verfügen, oder weil die (von ego aus gesehenen) Verbindungen strukturell gleich sind und so dieselben Beziehungen haben, wodurch wiederum gleiche Informationen zugänglich sind. Brokerage-Positionen befinden sich zwischen Netzwerken und darin liegt der Vorteil, an Informationen, die zwischen diesen fließen zuerst zu gelangen und sie zu kontrollieren. Auf dieser Position ist es des Weiteren möglich, an viel Information und Wissen zu gelangen, weil hierbei die meisten nicht-redundanten Kontakte bestehen (Burt 2000: 353f.). Unter dem Gesichtspunkt des Sozialkapitals besteht in dieser Position das meiste, weil von dort aus viele Akteur*innen erreicht werden können und darin die Kontrolle über Informationen und Wissen zusammenfließt (ebd.: 355). Negative Seiten und blinde Flecke der Konzepte rund um Sozialkapital werden in der Diskussion dargelegt.

4. Methode

Zur Bearbeitung der Forschungsfrage „Wie wird im Projekt *Stadtmenschen* gelernt und inwieweit wird das Wissen der *Stadtmenschen* unter den Freiwilligen genützt und ausgetauscht?“ wurden die Methoden der Sozialen Netzwerkanalyse (vgl. Franke/ Wald 2006; Borgatti/ Halgin 2011; Froehlich 2020) und der Qualitativen strukturalen Analyse (QSA) von Herz et al. (2015) in Verbindung mit der zusammenfassenden Inhaltsanalyse von Mayring (2015) gewählt. Nachfolgend werden die Methoden genau beschrieben.

4.1 Soziale Netzwerkanalyse (SNA)

Folgend werden wichtige Begriffe in der Sozialen Netzwerkanalyse beschrieben:

In der Sozialen Netzwerkanalyse sind die Begriffe *nodes*, *ties*, *ego* und *alter* von Bedeutung. Diese zu definieren und sichtbar zu machen ist die Basis der Analyse. Netzwerke bestehen aus nodes (actors), die durch ties (Verbindungen; Beziehungen) miteinander verbunden sind. Wer oder was die nodes sind und woraus die ties bestehen, wird durch die Forschungsfrage definiert. Nodes können sowohl Menschen sein als auch, z.B. Phänomene oder Orte (Borgatti/ Halgin 2011: 1169). Wenn es sich um dieselbe Art von Akteur*innen handelt, wird von einem one-mode-network gesprochen. Wenn es sich um ein Netzwerk handelt, in dem Verbindungen zwischen menschlichen Akteur*innen und bspw. Orten untersucht werden sollen, ist es ein two-mode-network (Froehlich/ Brouwer [in Druck]: 3).

Es können Ego-Netzwerke oder Gesamtnetzwerke erhoben werden. In der Erhebung von ego-zentrierten Netzwerken geht es nur um die Sicht der Befragten. In der Datenerhebung kann so offener vorgegangen werden und diese Vorgehensweise lässt individuelle Relevanzsetzungen zu (Franke/ Wald 2006: 157). In der Erhebung von ego-zentrierten Netzwerken werden einzelne Personen zu ihren Beziehungen zu anderen befragt. Danach können auch Fragen zur ego-alter-Beziehung und zu Eigenschaften der alters gestellt werden. Erst durch die Erhebung von alter-alter-Beziehungen, die ego benennt, werden die Strukturen, die ego umgeben sichtbar (Diaz-Bone 2008: 318).

Wenn es aber darum geht, die Strukturen in einem Netzwerk zu erheben, ist eine andere Vorgehensweise zielführender. Bei der Untersuchung von Gesamtnetzwerken geht es um das Erheben möglichst aller Beziehungen zwischen Akteur*innen in einem klar abgegrenzten Netzwerk, wodurch Strukturen sichtbar werden. Die Grenzziehung, nach der bestimmt wird, wer ins Netzwerk einbezogen wird und wer nicht, ist genauso wichtig wie die Eindeutigkeit der Beziehungsinhalte, die sich durch die Forschungsfrage ergeben. Das setzt ein großes Vorwissen über das zu untersuchende Feld/ Phänomen voraus (Franke/ Wald 2006: 156f.).

Erhebung und Analyse von Gesamtnetzwerken können durch die Blockmodellanalyse und Kohärenzanalyse erfolgen. In der Blockmodellanalyse liegt der Fokus auf den Positionen der Akteur*innen und darauf ob dabei vergleichbare Positionen im Netzwerk auftreten, ohne dass diese direkt miteinander verbunden sind. Diese vergleichbaren Positionen bilden Blöcke, die dann weiter, auch in Hinblick auf das Gesamtnetzwerk, interpretiert werden können. Die Kohärenzanalyse gibt Aufschluss darüber, wie sich das Netzwerk differenziert. Das bedeutet, herauszufinden wo stark vernetzte und weniger stark vernetzte Regionen liegen. Damit können bestimmte Strukturen (Dyaden, Triaden, Cliques) analysiert werden, die bspw. bedeutend für soziale Integration oder die Verbreitung von Ressourcen/ Informationen sind (Diaz-Bone 2008: 319). Einerseits durch den begrenzten Platz in dieser Arbeit, andererseits wegen des kleinen zu untersuchenden Netzwerks werden jeweils nur die ersten Schritte dieser Analysearten vorgenommen. Diese orientieren sich am Vorgehen der Qualitativen Strukturalen Analyse, wie sie von Herz et al. (2015) beschrieben werden. Eine tiefergehende Analyse der Blöcke und Strukturen findet nicht statt. Dennoch werden die unterschiedlichen Beziehungsstrukturen sichtbar gemacht.

Folgende Beziehungsstrukturen sind in einem Netzwerk möglich: Dyaden werden als die kleinste Einheit eines Netzwerks beschrieben. Sie bestehen aus zwei Akteur*innen und deren Beziehung. Triaden bestehen aus drei Knoten (Akteur*innen) und Kanten. Beide Einheiten

werden in Gesamtnetzwerken eingebettet analysiert. Die Analyse dieser eignet sich vor allem zur Untersuchung von Freundschaften, also affektiven Beziehungen (Jansen 2006: 60-64). Als Clique kann „eine überschaubare Zahl von Akteuren mit häufigen, meist direkten und engen Beziehungen untereinander, die von dem weiteren Umfeld abgegrenzt werden kann“ (ebd.: 193) bezeichnet werden. Dabei handelt es sich um direkten, persönlichen Kontakt, den zu untersuchen interessant sein kann, bspw. in Hinblick auf sozialen Druck oder gegenseitiges Angleichen des Verhaltens (Jansen 2006: 193).

Wenn das Gesamtnetzwerk betrachtet wird, lassen sich zwei Arten von Zentralität (*centrality*) einer Person (*node*) ausmachen. Zum einen ist von *degree centrality* die Rede, wenn es darum geht, wie stark die Bindung – in welcher Hinsicht auch immer, bspw. Feedback bekommen, Unterstützung von anderen – zu einer Person ist. Zum anderen deutet eine Hohe *betweenness centrality* darauf hin, dass eine Person eine brokerage-Position im Netzwerk einnimmt. Das bedeutet, sie verbinden andere Akteur*innen im Netzwerk durch ihre Position (Froehlich/ Gegenfurtner 2019: 216).

Eine rein quantitative Vorgehensweise in Erhebung und Auswertung von Daten bringt einige Einschränkungen mit sich, die bedacht werden müssen, wenn das der gewählte Ansatz ist. Beispielsweise lassen sich Ergebnisse, die sich von vorangegangenen stark unterscheiden, nicht einordnen und weitere Hypothesen müssen gebildet werden. Die Interpretation von Daten, die mit quantitativen Methoden erhoben wurden, ist dadurch eingeschränkt, dass Kontextfaktoren, die zum Verstehen beitragen könnten, fehlen (Franke/ Wald 2006: 159).

In einer quantitativen Netzwerkanalyse können Hypothesen gebildet und genau überprüft werden. Wenn es aber darum geht, explorativ vorzugehen und eine offenere Forschungsfrage formuliert wurde, greift dieser Ansatz zu kurz (ebd.: 158f.). Auch ein rein qualitativer Ansatz in der SNA bietet wenig Aussagekraft, da dadurch die, möglicherweise beeinflussenden, Strukturen des zu untersuchenden Netzwerk nicht abgebildet werden können (Froehlich 2020: 13). Durch die Triangulation mit qualitativen Verfahren können diese Lücken weitgehend geschlossen werden. Zwei Methoden, die laut Franke und Wald (2006) am häufigsten in der SNA angewendet werden und nicht speziell für die Analyse von relationalen Daten entwickelt wurden, sind die Methode der konzentrischen Kreise und die Visualisierung. Bei der ersteren geht es darum wichtige Personen, mit denen sich die interviewte Person (*ego*) in einer Weise verbunden fühlt, in eine Art der Netzwerkkarte einzuzichnen. Dabei steht die interviewte Person im Mittelpunkt der Kreise, um die herum diese, je nach Fragestellung frei einzeichnen kann, wer ihr nahesteht und wer weiter weg. Auch die Visualisierung wird in qualitativen Studien oft

eingesetzt und kommt in dieser Arbeit in Form der Darstellung des untersuchten Netzwerks zum Einsatz. Diese Art der Darstellung wurde durch die SNA stark weiterentwickelt und ist zu einem Hauptbestandteil dieser geworden (Franke/ Wald 2006: 160f.).

Um ein Netzwerk darstellen zu können, muss zunächst geklärt werden welche, beispielsweise Personen befragt werden, denn es hängt davon ab was und wen das Netzwerk überhaupt umfassen soll und wie offen, bzw. geschlossen dieses ist. Daran anschließend ist wichtig zu klären, zu welchen Inhalten der Beziehungen gefragt werden soll. Hollstein (2006) führt hier *exchange-network-approach* und *role-relation-approach* an. Beim Austauschansatz (*exchange-network-approach*) werden den „Befragten Listen mit Funktionen, meist differenziert nach unterschiedlichen Situationen, vorgelegt und es wird gefragt, an wen sie sich in dieser Situation bzw. bei diesem Problem wenden“ (Hollstein 2006: 15). Der Rollenansatz (*role-relation-approach*) geht der Frage nach, in welchem (hierarchischen, familiären) Verhältnis die von ego genannte Person zu ego steht. Meistens werden die beiden Ansätze allerdings kombiniert, um einen tieferen Einblick ins Netzwerk zu bekommen (ebd.: 15). Wie erwähnt, ist dieser standardisierte Ansatz geeignet, um eingegrenzte Forschungsfragen zu beantworten. Wenn es darum geht, Lebenswelten und andere (Umwelt-/ Umgebungs-) Einflüsse zu deuten und auf das Netzwerk zu beziehen, liefert diese Herangehensweise keine Einblicke/ Ergebnisse (ebd.: 16). Sowohl in der Online-Umfrage als auch in den Interviews, die für diese Arbeit erhoben wurden, ist der Austauschansatz vorherrschend. Mit dieser Vorgehensweise lässt sich herausfinden, wer sich an wen wendet, wenn es eine inhaltliche Frage oder ein Problem zu klären gibt.

Die oben angedeutete Kritik, bzw. Einschränkung von standardisierten Ansätzen, die die Anfänge der Sozialen Netzwerkanalyse darstellen, werden nachfolgend eingehend erläutert. Durch die Kritik daran wurden neue Ansätze entwickelt, die ergänzende Einblicke ermöglichen sollen. Diese Ansätze werden ebenfalls in den folgenden Kapiteln dargelegt.

4.2 Qualitative Methoden in der SNA

Durch die Methoden und Theorien der SNA sollen Beziehungsstrukturen analysiert werden. Herz et al. (2015) sprechen daher von der strukturalen Analyse. Die SNA bedient sich vor allem quantitativer Methoden, wodurch mögliche Erkenntnisse verloren gehen. Dieser Zugang blendet den sozialen/ kulturellen Kontext, in dem die untersuchten Akteur*innen stehen, aus (Herz et al. 2015: 1f.; vgl. Froehlich 2020).

Kritik an dem rein mathematisch-quantitativen Zugang der SNA formuliert auch Diaz-Bone (2008). Das Verhalten von Akteur*innen wird immer wieder durch die Zuteilung in eine

bestimmte Gruppe, mit bestimmten Attributen, erklärt. Dieser Fokus blendet allerdings die mögliche Auswirkung von hierarchisch bestimmten Beziehungen zwischen den Akteur*innen aus, die auch eine Erklärung für bestimmtes Verhalten bieten können (Diaz-Bone 2008: 316). Oft wird das Verhalten von Akteur*innen auch auf die Position, die diese im Netzwerk einnehmen, zurückgeführt. Das Argument dafür ist, dass erst durch die Netzwerkbeziehungen, die sich aus einer Position ergeben, Identitäten, Rollenmuster und Erwartungen entstehen. Andere gehen von diesem „Strukturdeterminismus“ weg und stellen die Wechselwirkung zwischen Struktur und Individuen in den Vordergrund (Diaz-Bone 2008: 216f.). Ein Netzwerk hat dennoch Einfluss auf die Beziehungen darin: „Das Netzwerk stellt ein umgebendes Milieu für Beziehungen dar“ (ebd.: 317). Das Netzwerk beeinflusst also die Entstehung, Aufrechterhaltung und konkrete Gestaltung von Beziehungen durch Akteur*innen.

Durch mathematische Verfahren und Visualisierungskonzepte können in der SNA Netzwerke sichtbar gemacht werden, die von den einzelnen Akteur*innen innerhalb der Netzwerke nicht mehr wahrgenommen werden können (ebd.: 317).

4.3 Qualitative Strukturelle Analyse (QSA nach Herz et al. 2015)

Die QSA wurde von Herz et al. (2015) im Zuge eines Forschungsprojekts entwickelt. Zunächst wurden die Netzwerkkarten analysiert. Dabei haben sie sich durchaus von den Auswertungsverfahren der formalen Netzwerkanalyse, wie sie oben beschrieben wurden, leiten lassen. Zusätzlich wurde zwischen strukturbezogenen, akteur*innenbezogenen und relationenbezogenen Beschreibungen unterschieden (Herz et al. 2015: 4). Die strukturbezogene Beschreibung dient dazu, das Netzwerk in einfachere Beschreibungen zu überführen. Dafür wurden die Konzepte der Kohäsion (Dichte) und der Äquivalenz (gleiche Positionen in einem Netzwerk) angepasst.

Akteur*innenbezogene Beschreibungen analysieren die strukturelle Einbettung der Personen im Netzwerk. In diesem Analyseschritt werden einerseits die Positionen und Beziehungen der Akteur*innen im Netzwerk betrachtet, andererseits wird auf deren Eigenschaften fokussiert (ebd.: 10).

In der relationenbezogenen Beschreibung werden die Arten der Beziehungen interpretiert. Für jede Beschreibung werden Fragen entwickelt, die den Interpretationsprozess begleiten. Durch diese Vorgehensweise lässt sich die Gesamtkarte in Analysesequenzen aufteilen, zu denen in Interpretationsgruppen Interpretationshypothesen entwickelt werden sollen. Diese Hypothesen werden in Memos schriftlich festgehalten. Wichtig ist hier noch zu erwähnen, dass auch Überlegungen dazu angestellt wurden, warum die Struktur so ist wie sie dargestellt ist und welche

Bedeutungen das für Ego haben kann. Die Beschreibungen, die sich aus dieser differenzierenden Analyse ergaben, wurden in Memos festgehalten und für eine erste Verdichtung verwendet, die weiterführend die Grundlage für die Auseinandersetzung mit dem Interviewmaterialien darstellten (ebd.: 9-11).

So wurden methodische Schritte der qualitativen Sozialforschung auf die Analyse der Netzwerkkarten angewendet, wie zum Beispiel das sequenzielle Vorgehen, das Festhalten in Memos und das Interpretieren in Gruppen. Durch dieses Vorgehen sind zentrale Gütekriterien, laut Herz et al. (2015), gesichert.

In der Analyse der Interviews konnte nach bereits etablierten methodischen Standards vorgegangen werden. Das bedeutet, dass die Binnensicht der Interviewten und die Außenperspektive analysierbar sind, was in der „klassischen“ quantitativen Vorgehensweise der Sozialen Netzwerkanalyse nicht möglich ist. Im Text von Herz et al. (2015) wird an dieser Stelle die Analyse von Interviews beschrieben. Diese ist der QSA (Herz et al. 2015) nicht eigen, sondern stellt ein etabliertes methodisches Verfahren dar. Im Zuge dieser Forschung wurden Verlaufsprotokolle angefertigt, durch die selbständige Erzählsegmente ausgemacht werden konnten. Diese Aufschlüsselung trägt dazu bei Kernstellen auszuwählen, die mithilfe der vorangegangenen Analyse der Netzwerkkarte ausgewählt werden können. Die Analyse der Netzwerkkarten dient also auch der Sensibilisierung für bestimmte Themen, Beziehungen und Konstellationen, die in den Interviews wiederum aufkommen (Herz et al. 2015: 13).

Die weitere Analyse der Interviews stützt sich auf die Grounded-Theory-Methodologie. Dabei wird zunächst offen kodiert und durch die Sequenzanalyse Kodes produziert. Wichtig für die QSA (Herz et al. 2015) ist auch hier wieder das Festhalten der Interpretationen in Memos. Um eine netzwerktheoretische Perspektive darauf zu bekommen und mehr auf die Außenaspekte als auf die Binnensicht zu fokussieren, wurden die strukturellen Perspektiven der SNA als sensibilisierendes Konzept für die Analyse der Interviews verwendet. Diese theoretische Sensibilität führt erst zu einer guten theoretischen Verdichtung (ebd.: 13f.).

Somit wird durch die QSA (Herz et al. 2015) eine methodische Absicherung für die qualitative Analyse von Netzwerkkarten geschaffen und macht gleichzeitig die Analyse von Interviews durch das Anlegen einer strukturalen Perspektive für strukturelle Fragen, wie sie in der SNA gestellt werden, möglich. Damit soll der Kritik daran, dass SNA nur einen quantifizierenden Blick auf Netzwerke oder Phänomene werfen kann und bisherige Ansätze „nur“ methodenkombinierend, aber nicht ineinander überführend vorgehen, entgegengetreten werden. Die

Autor*innen betonen zudem immer wieder, dass dieses Vorgehen kein abgeschlossenes ist. Auch dabei gibt es weiterführenden Diskussions- und Entwicklungsbedarf (ebd.: 18f.).

Herz et al. (2015) sind in der Auswertung der Interviews den Ausführungen von Schütze (1984), Dausien (1996) und Rosenthal (1995) gefolgt, da sie für ihre Studie narrative Interviews führten. Zudem verwendeten sie Vorgehensweisen der Grounded-Theory-Methodologie (Herz et al. 2015: 13). Da sich das qualitative Material für die vorliegende Masterarbeit aus leitfadengestützten Interviews ergibt, ist die Auswertung dieser auf die Ausführungen von Phillip Mayrings (2015) qualitativer zusammenfassender Inhaltsanalyse gestützt. Dieses Vorgehen, das von der Auswertungsmethode, die Herz et al. (2015) in der QSA beschrieben haben, abweicht, resultiert aus den weiterführenden Anmerkungen, die die Autor*innen zur QSA gemacht haben. Eine davon ist, dass nicht nur eine Art von Interview (in ihrem Fall das narrative) für eine qualitative strukturelle Analyse herangezogen werden kann, sondern auch anders gelagerte, die mit anderen Auswertungsmethoden verbunden sind. Sie halten auch für möglich, Auswertungen von Netzwerkkarten mit der Methode der Beobachtung zu kombinieren (ebd.: 20).

4.4 Zusammenfassende Inhaltsanalyse

Mayring (2015) spricht von qualitativ-orientierter Analyse als angebrachteren Begriff als qualitative Analyse, da darin auch quantitative Elemente enthalten sind (Mayring 2015: 17).

Das generelle Vorgehen in der zusammenfassenden Inhaltsanalyse entspricht dem der QSA von Herz et al. (2015), die einerseits für die Interpretation und Codebildung der Interviews Ergebnisse aus den davor interpretierten Netzwerkkarten heranziehen und sich andererseits von diesen in der weiteren Theoriebildung leiten lassen. In dem ständigen Wechsel zwischen quantitativen Netzwerkkarten- und qualitativen Interviewdaten, werden die Theorien immer weiter verdichtet, um schließlich die Hypothesen, wenn das Vorgehen es verlangt welche zu bilden, falsifizieren, bzw. verifizieren und die übergeordnete Forschungsfrage weitgehend beantworten zu können (Mayring 2015: 69-72).

In dieser Arbeit wurden, vor allem für die Auswertung der Interviews, die Schritte verfolgt, die Mayring (2015) für die zusammenfassende Inhaltsanalyse allgemein beschrieben hat: Im ersten Schritt werden die Analyseeinheiten festgelegt. Das bedeutet, welche Inhalte zusammengefasst werden sollen, in Hinblick auf die Forschungsfrage. Im nächsten Schritt werden die ausgewählten Inhalte, paraphrasiert, um die Aussagen daraus festzuhalten. Anschließend werden die Paraphrasen generalisiert und auf ein nächstes Abstraktionsniveau gehoben. Hier beginnt die theoretische Verdichtung des Materials, indem theoretische Vorannahmen zur Verallgemeinerung,

bzw. Generalisierung und Abstraktion der Paraphrasen herangezogen werden. Inhaltsgleiche Paraphrasen werden in diesem Schritt zusammengenommen und in eine Kategorie überführt. Die dadurch entstandenen Zusammenfassungen werden am Ausgangsmaterial rücküberprüft. Vorab wird das Thema der zu bildenden Kategorien durch Theorie und Fragestellung bestimmt. (ebd.: 71). In dieser Arbeit bedeutet dieser Schritt auch die Überprüfung und Verknüpfung mit der aus den Ergebnissen der Online-Umfrage erstellten Netzwerkkarte. Die Kategorien wurden dabei aus dem Material entwickelt (induktiv) und mit der Theorie unterstützt.

4.5 Vorgehen in der Arbeit

Das Design dieser Arbeit folgt dem mixed-methods-Ansatz, indem quantitative Methoden (in Form einer Online-Umfrage) und qualitative Methoden (in Form von Interviews) verwendet werden, um die Forschungsfrage „Wie wird im Projekt *Stadtmenschen* gelernt und inwieweit wird das Wissen der *Stadtmenschen* unter den Freiwilligen genützt und ausgetauscht?“ zu bearbeiten. Die Triangulation der Methoden hat den Zweck, eine Methode durch die Ergebnisse der anderen zu unterstützen und aufzuwerten (Schoonenboom/ Johnson/ Froehlich 2018: 277). In dieser Arbeit bedeutet das, die Ergebnisse der quantitativen Online-Umfrage für die Vorbereitung und Herangehensweise der nachfolgenden Methode, hier Interviews, zu verwenden. Zudem ist die zweite Methode (Interviews) abhängig von der ersten, da erst durch diese Ergebnisse Fragen entwickelt werden konnten und Interviewpartner*innen gefunden wurden. Vor allem diese beiden Komponenten machen das mixed-methods-Design in der vorliegenden Arbeit aus (ebd.: 278).

Für die Online-Umfrage, die an alle Freiwilligen sowie Leiter*innen im Projekt *Stadtmenschen* gerichtet war, wurde ein Fragebogen mit *Lime-Survey* erstellt und per E-Mail verschickt. Der Fragebogen war für 14 Tage freigeschaltet, wobei nach einer Woche noch einmal in einer Ausschreibung daran erinnert wurde. Dieser Schritt der Datensammlung erfolgte einmalig. Zunächst wurden Angaben zur Person abgefragt, unter anderem wie lange die Befragten bereits im Projekt involviert sind und den Namen, der wichtig ist, um eine Netzwerkkarte erstellen zu können. Anschließend sollte die Aussage: „Ehrenamtliche Mitarbeiter*innen der *Stadtmenschen* wenden sich mit Fragen an mich“ bewertet werden, ob diese auf sie zutrifft oder nicht. Dafür waren fünf Antwortmöglichkeiten gegeben: trifft zu, trifft eher zu, teils-teils, trifft eher nicht zu und trifft nicht zu. Außerdem wurde durch eine Frage geprüft, an wen sich die Freiwilligen bei inhaltlichen Fragen wenden würden. Dafür wurden die Namen der Gesprächspartner*innen abgefragt. Zusätzlich wurde nach den Namen der Freiwilligen gefragt, mit denen sie in den letzten sechs Monaten über wichtige – für die *Stadtmenschen* relevante Themen (die

näher erläutert wurden) – Themen geredet haben. Durch die Daten der Online-Umfrage konnte ein Überblick geschaffen werden, wie das Netzwerk der Stadtmenschen aussieht. Die Verbindungen zwischen den Freiwilligen im Projekt wurden durch die Frage „Nenne bitte jene ‚Stadtmenschen‘ an die du dich bei Fragen über ‚Stadtmenschen‘ relevante Themen wenden würdest“ erstellt. Darüber konnte ermittelt werden, wer mit wem in Kontakt steht, wodurch eine Netzwerkkarte mit dem Visualisierungsprogramm *Gephi* erstellt werden konnte. Zudem konnten Freiwillige in die Netzwerkkarte (anonymisiert) eingefügt werden, die nicht an der Online-Umfrage teilgenommen haben. Dadurch konnte zwar nicht festgestellt werden, ob die Verbindung, bzw. der Kontakt ausgeglichen, also in beide Richtungen gleichermaßen besteht, oder ob die Kommunikation nur in eine Richtung besteht. Dennoch gibt dies Auskunft darüber, dass eine Art der Kommunikation in Zusammenhang mit Information- oder Wissensaustausch gegeben ist. Außerdem wurde die Netzwerkkarte durch die in den Interviews angegebenen Personen ergänzt. Die Darstellung der Verbindungen in der Netzwerkkarte, ist eine wichtige Stütze in der Analyse der betweenness centrality und der Nodal-Degree. Auf diese Weise sind die Verbindungen auf einen Blick zu sehen und Cluster, bzw. Muster lassen sich erkennen.

Die Auswertung der Interviews im Rahmen der Masterarbeit folgte dem Vorgehen der weiter oben beschriebenen Qualitativ Strukturalen Analyse von Herz et al. (2015), sowie den Ausführungen von Mayring (2015) zur zusammenfassenden Inhaltsanalyse. In Kombination mit den netzwerkanalytisch-orientierten Fragen der QSA (Herz et al. 2015) – auf den Ebenen akteur*innenbezogen, relationenbezogen und strukturbezogen – wurden folgende zusammenfassende Kategorien gebildet, auf die in der Ergebnisdarstellung und in der Diskussion näher eingegangen wird: Zunächst wurden Kategorien zum Ort des Wissens-, bzw. Informationsaustausch gebildet. Die übergeordneten Kategorien sind: *Lehrgang*, *Kommunikationsforum Slack*, *Sprechstunden* und *Events*. Eine weitere Kategoriengruppe, die sich darauf bezieht, woher Wissen und Informationen genommen werden, umfasst folgende: *Lehrgang*, *Exkursionen*, *Wissen von außerhalb der Stadtmenschen*, *Kommunikationsplattform Slack*, *öffentliche Medien* (Zeitungen, social media, TV-Nachrichtensendungen), *Fälle*, *persönliche Erfahrung* und *Beruf*, die in den übergeordneten Kategorien aufgehen.

5. Ergebnisse

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse der Online-Umfrage sowie der Interviews ausführlich dargestellt. Zunächst wird näher auf die Netzwerkkarte eingegangen, die durch die Angaben aus Online-Umfrage und Interviews mit dem Programm *Gephi* erstellt wurde. Daran anschließend werden die entwickelten Kategorien eingehend durch Hinzunahme von

Interviewausschnitten beschrieben. Außerdem werden Ergebnisse dargelegt, die Aufschluss über die Entwicklung eines TMS im Netzwerk geben und verschiedene Formen von Wissen, wie sie im Hintergrundkapitel zu Transactive Memory System beschrieben wurden, erkennen lassen.

Allgemein ist zur Zusammensetzung der Freiwilligen im Projekt zu sagen, dass sie in Bezug auf Alter und Beschäftigung sehr heterogen sind. Die an anderer Stelle (Kapitel 2.1 Motivation und Selbstbestimmung in der Freiwilligenarbeit) dargestellten Zahlen aus einer Studie über Freiwilligenengagement in ganz Österreich passen teilweise auf die Freiwilligen bei den Stadtmenschen. Vor allem das Verhältnis von Frauen zu Männern ist bei den Stadtmenschen ähnlich wie in der Studie, da sich hier weit mehr Frauen als Männer engagieren. Die genannten Attribute sind in der Netzwerkkarte nicht eingezeichnet, da diese Dimensionen für die Beantwortung der Forschungsfrage nicht relevant erscheinen.

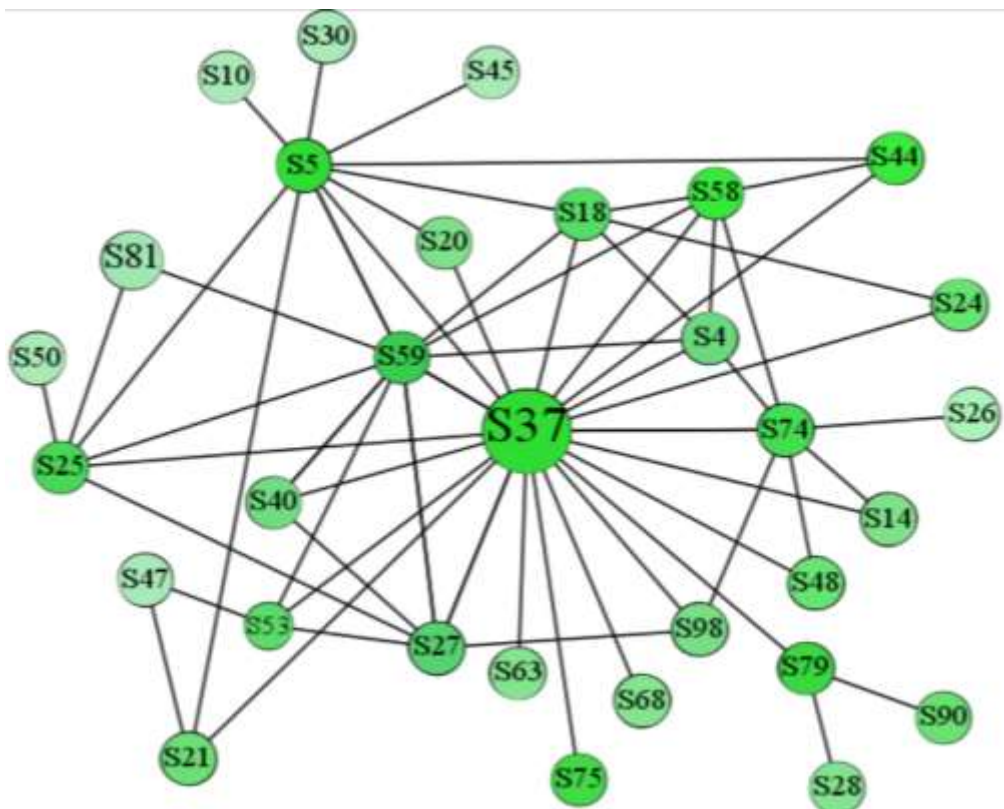


Abbildung 1: Netzwerkkarte Stadtmenschen

An der Netzwerkkarte, die ein one-mode Netzwerk abbildet, lassen sich rein quantitativ gesehen, ein paar Merkmale ablesen, die das Netzwerk als Gesamtes prägen. Ein zentraler Stadtmensch wird von allen Befragten genannt und hat damit die meisten Verbindungen. Über diesen

Stadtmensch wird auch gesagt, dass dieser am ehesten von den anderen weiß, wer über welches Wissen verfügt. Diese Position überbrückt ein strukturelles Loch, das bei Wegfall destabilisierend auf das Netzwerk wirken würde. Über diese sind alle Stadtmenschen miteinander verbunden.

Dieser zentrale Stadtmensch hat mit Abstand die höchste betweenness centrality (167,4) und das höchste Nodal-Degree (24), was bedeutet, dass über diese Position die meisten Verbindungen verlaufen und über diese beinahe alle Akteur*innen im System miteinander verbunden sind. In diesem Netzwerk gibt es keine weitere Position, die diesen Wert aufweist. Danach folgt eine Position (S59), die sich von der vorangegangenen dahingehend unterscheidet, dass die Aufgabe, die mit dieser Position verbunden ist, eine andere ist, aber Nodal-Degree und betweenness centrality dennoch sehr hoch sind. Ähnliche Positionen haben S5, 27, 58 und 74. Diese sind mit vielen im Netzwerk direkt verbunden und weisen ungefähr gleich hohe betweenness centrality auf. Es gibt einen dichteren Cluster, der aus den eben genannten Stadtmenschen besteht. Die meisten stehen jedoch am Rand und haben nur wenige Verbindungen zu anderen. Die an den Rändern stehenden Stadtmenschen wurden von jenen, die an der Online-Umfrage teilgenommen haben, angeführt. Über deren weitere Verbindungen im Netzwerk können daher keine Aussagen getroffen werden.

Es lassen sich aber auch einige triadische Verbindungen ausmachen, die neben dieser zentralen Position bestehen. Die meisten dieser Verbindungen laufen jedoch über diesen einen Stadtmensch. Die triadischen Verbindungen, die auch unabhängig von diesem einen Stadtmensch bestehen, haben eine Gemeinsamkeit: Die meisten davon haben auch im Stadtmenschen-Büro, also nicht ausschließlich freiwillig engagiert gearbeitet, wobei alle als Freiwillige in das Projekt eingestiegen sind. Vor allem über zwei dieser Positionen (S5 und S59) kann gesagt werden, dass sie äquivalente Rollen, bzw. Positionen im Netzwerk haben.

Im Netzwerk ist ein dichter Kern sichtbar, in dem viele Verbindungen bestehen, die nach außen hin weniger werden. Innerhalb dieses Kerns sind auch die meisten Triaden zu finden, die nicht über den zentralen Stadtmenschen laufen. Durch die Verbindung mit den Interviews wird deutlich, dass nicht alle Verbindungen, in beide Richtungen verlaufen. Das bedeutet, der Wissensfluss oder die Weitergabe von Informationen geht verstärkt oft nur in eine Richtung. Das Netzwerk ist aber ungerichtet, da dies für die Beantwortung der Forschungsfrage „Wie wird im Projekt *Stadtmenschen* gelernt und inwieweit wird das Wissen der *Stadtmenschen* unter den Freiwilligen genutzt und ausgetauscht?“ nicht wichtig ist.

Durch die Interviews wird deutlich, in welchem Rahmen oder an welchen Orten die Stadtmenschen aufeinandertreffen und sich austauschen. Nachfolgend werden die gebildeten Kategorien dargestellt. Diese sind zum einen Kategorien, die sich auf die Orte, an denen Austausch stattfinden kann, beziehen und zum anderen solche, die sich in Verbindung mit den im Hintergrundkapitel dargestellten Theorien ergeben.

5.1 Lehrgang

Von allen wird der Lehrgang genannt, der am Anfang der Tätigkeit an drei Wochenenden absolviert werden muss. Durch diesen wird grundlegendes Wissen über das soziale Netz und Angebot in Wien vermittelt. Bei diesen Lehrgängen kommt es klarerweise auch zum Austausch unter den Teilnehmenden. Durch diesen lernen sich viele kennen und bleiben auch danach in Kontakt miteinander: „Ähm und ich halt auch so mit, aus meinen Lehrgang mit den Leuten Kontakt gehalten hab' auch, (I1: Mhm) also es ist ja nicht so, dass ich die nur wirklich da höre, ähm wenn wir sie bei der Sup_ wenn wir Supervision haben, sondern dass ich da auch mit den Leuten Kontakt gehalten hab“ (Interview S59, Z. 605-608: 33). Zwei haben auch gesagt, dass sich vor allem diejenigen besser kennen und eher miteinander Kontakt haben, die zur selben Zeit den Lehrgang absolviert haben. Über die Lehrgangsgrenzen hinaus besteht oft weniger Austausch unter den Stadtmenschen.

„Und dadurch, dass ich halt in den Ausbildungen dabei war, habe ich auch noch eher gewusst, eben wer was macht auch. Eben man sieht sich eh seltener, aber in dem Fall wüsste ich, ich könnte S10 anrufen“ (Interview S5, Z. 251-253: 67). „Ja also bei bei allen, also S37, S59 und S53 regelmäßig, dass ich da frag“ (Interview S27, Z. 276f.: 26). Über die von den Interviewten genannten Personen haben sie Informationen, bzw. Wissen darüber, über welches Wissen sie im Besonderen verfügen und zwischen diesen besteht auch meistens eine gute Beziehung, im Sinne davon, dass sie sich gut verstehen und bereits öfter oder länger miteinander geredet – etwa in Sprechstunden oder während des Lehrgangs – und sich ausgetauscht haben.

5.2 Events

Die Lehrgangsabschlussfeste wurden einerseits eingeführt, um von der Projektleitung aus den Freiwilligen Dankbarkeit zu zeigen, andererseits, um so eine weitere Möglichkeit für Austausch zu schaffen: „dass alle, dass man auch die alten nochmal dazu einladet, ja. Das find ich auch ganz, ganz wichtig. Dass man sich gegenseitig kennenlernt, weil sonst hat man ja keine Möglichkeit. Also das ist schon wichtig. Das ist etwas, was glaub ich Ehrenamt am ganz wichtig ist und oft vergessen wird“ (Interview S59, Z. 349-352: 79).

Zudem werden die Lehrgangsabschlussfeste, oder sonstige Aufeinandertreffen bei Events, als wichtig angesehen, um auch wieder den Zusammenhalt und das Zugehörigkeitsgefühl zu stärken. Einige der Interviewten wünschen sich mehr solcher Gelegenheiten sich in einem offenen Rahmen unterhalten und austauschen zu können. Außerdem empfinden viele das gemeinsame Auftreten in der Öffentlichkeit als stärkend für die Gruppe.

Auch Exkursionen bieten diese Gelegenheit. Exkursionen werden zwei bis drei Mal im Monat zu unterschiedlichen Stellen/ Behörden in Wien von der Projektleitung organisiert, um die jeweiligen Tätigkeiten und Angebote vor Ort kennenzulernen. Auf die Frage, ob S21 es gut finden würde, wenn es öfter solche Zusammentreffen geben würde und ob diese auch für den Wissens- und Informationsaustausch gut wären, antwortete S21: „Ähm i weiß ned obs fürs Wissen gut wäre, aber für den Zusammenhalt wärs gut. Dann is ma auch wieder motivierter selber Wissen sich anzueignen mhm ich sehe auch diese Exkursionen eigentlich mehr als Vernetzungsmomente, wenn ma sich vorher trifft oder dann währenddessen miteinander kurz redet. Und eigentlich die Stadtmenschen miteinander auftreten und nicht jeder einzeln für sich und sich die Exkursion anhört“ (Interview S21, Z. 337-341: 44). Die Exkursionen werden auch von den anderen Interviewten als positiv für den (Wissens-) Austausch und Informationsgewinn gesehen: „Exkursion ist auch immer so ein Thema, man kommt zusammen. Jetzt nicht, dass man zusammen sitzt und Zeit verbringt, aber dass man viele Leute auch wiedersieht, die man länger nicht mehr gesehen hat. Das ist wieder so die Gruppe, die Familie wächst wieder so ein bisschen zusammen“ (Interview S59, Z. 316-319: 78), „man kenn_ lernt immer was dazu und sag' ma so, es gibt ja se_ Sachen, die die ma, die man ja gar nicht weiß. (I1: Mhm) Man lernt da irrsinnig viel Sachen kennen, die man vorher, von denen man vorher noch gar nichts gewusst hat“ (Interview S25, Z. 301-303: 10).

5.3 Sprechstunden

Ein weiterer Ort, an dem sich die Stadtmenschen austauschen können, sind die Sprechstunden. Hier liegt es am nächsten, dass Informations- oder Wissensaustausch entsteht, da dies die Gelegenheit bietet, einerseits das Wissen anzuwenden, wenn Klient*innen in die Sprechstunde kommen, andererseits sich darüber auszutauschen, evtl. welche Erfahrungen bereits gemacht wurden und vorangegangene Fälle zu besprechen, oder sich generell über verschiedene Institutionen oder Stellen in Wien auszutauschen. „Ma redet dann einfach. Aber gemeinsame Sprechstunden sind glaub ich sogar das, auch ein Vernetzungsteil. Auch wenn niemand kommt, reden zumindest die Stadtmenschen miteinander“ (Interview S21, Z. 410-412: 45). Die Sprechstunden sollen möglichst immer von zwei Stadtmenschen besetzt sein, was von allen als positiv und

sinnvoll angesehen wird: „Ja, genau ja mit dem hab i a und a ja ma plaudert halt so über, auch über die Probleme, die man hat und kriegt immer wieder neuen Input. Find i sehr gut eben, dass zwei Leute sitzen, erstens weils doppeltes Wissen, ma hat a Vertrautheit und is nicht so allein gelassen und kann mit wem reden“ (Interview S21, Z. 428-431: 46). „Ja, was man so erlebt hat bisher, weil es sind ja immer wieder andere, die i treff bei den Sprechstunden und wie man halt mit Sachen umgehen würde, wenn sie passieren, wenn Fragen auftauchen. So, naja würd ich halt dort und dort nachschaun oder würd i so und so beantworten“ (Interview S21, Z. 89-91: 38), „Man ist zu zweit man ist sowieso zu zweit und da denk' ich, dass das Zweite auch ein bisschen ein Fachwissen hat und da miteinander schafft man dann schon einiges“ (Interview S25, Z. 274f.: 9). Von mehreren Interviewten wird zudem betont, nicht in jedem Themengebiet alles zu wissen oder wissen zu müssen und dass alle ihre Schwerpunkte haben, wodurch sie ihr Wissen, wenn es gebraucht wird, weitergeben können: „Ja und es geht auch gar nicht so übereifrige Schüler zu sein, dass ich alles wissen muss. Sondern man hat auch seine Schwerpunkte“ (Interview S5, Z. 112f.: 64), „also es hat ja auch einen Grund warum die Leute zu zweit dort sitzen, weil jeder hat andere Schwerpunkte“ (Interview S37, Z. 163f.: 56).

Viele achten dabei nicht darauf, mit wem sie die Sprechstunde abhalten, sondern eher ob die Zeit passt. Es kommt allerdings durchaus vor, dass sich manche gemeinsam mit bestimmten Stadtmenschen eintragen, um an spezifisches Wissen zu kommen, von dem sie wissen, dass diese es haben. Klarerweise kommt es auch manchmal auf Sympathien zwischen den Freiwilligen an, wer mit wem eine Sprechstunde machen möchte oder mit wem nicht. Im Vordergrund sehen die Freiwilligen allerdings die wissensbereichernde Wirkung der Fallprotokolle oder generell der Fälle: „und letztendlich ist es schon so, wenn man regelmäßig in Sprechstunden geht und Leute verschiedenes fragen. ... Also mehr oder weniger frischt man da auch wieder auf. Und, und selber erweitert man da wirklich auch das Wissen“ (Interview S5, Z. 328-331: 69).

5.4 Kommunikationsplattform *Slack*

Ein virtueller Ort zum Austausch, an dem sehr viele Informationen und viel Wissen gespeichert werden kann und auch gespeichert ist, wurde mit der Plattform „Slack“ geschaffen. Durch dieses halten sich einige am Laufenden: „Ich les nicht immer mit, ich les aber immer wieder [ja] [jaja] also alle zwei Wochen, drei Wochen circa schau i durch, was gibts Neues, was is Interessantes drinnen“ (Interview S21, Z. 74-75: 38). Durch diese Plattform besteht einerseits direkter Kontakt: „über Slack und S59, wenn ich eine Frage hab', schreib' ich meistens auch“ (Interview S27, Z. 286-287: 26), „also ich würd vielleicht auch, also wenn ich weiß, ich hab mit S50 Dienst zum Beispiel, würd ich oder über Slack würde ich Kontakt aufnehmen, das haben wir ein paar

Mal praktiziert“ (Interview S59, Z. 67-69: 73), andererseits indirekter Austausch über Protokolle oder sonstige Dokumente: „Ja, und sich sehr viel beschäftigen. Den Slack dann einmal durchforsten. Immer wieder bei den Protokollen dabei sind“ (Interview S59, Z. 342-343: 79), „oder man kriegt auch die Exkursions-Protokolle und so zugeschickt (I1: Mhm), also da kann man auch wieder Wissen noch, also dann hat man auch das Wissen, was man auf, bei der Exkursion noch schwarz auf weiß“ (Interview S25, Z. 596-598: 19).

Die folgenden Kategorien wurden in Verbindung mit den dargestellten Theorien gebildet.

5.5 Variablen eines TMS

In einem TMS ist nicht nur die Kommunikation wichtig, sondern auch differenziertes Wissen, das sich in einem Team entwickelt, in diesem Fall sind das Team die Freiwilligen im Projekt Stadtmenschen. Immer wieder wird vor allem von den Interviewten betont, dass sie bei einem bestimmten Thema bestimmte Personen fragen oder fragen würden, wenn sie Informationen dafür brauchen: „Und S10 ist, sich zum Beispiel in punkto Wohnen, zu a= wenn es Probleme gibt, recht gut auskennt. ... Eben man sieht sich eh seltener, aber in dem Fall wüsste ich, ich könnte S10 anrufen, S10 kennt sich da aus“ (Interview S5, Z. 250-254: 67), „so halt auch im Gespräch von andere Stadtmenschen und so und auch irgendwo anders, es ist, kann ja, man weiß ja dann nicht wo, wo man jemanden trifft, wo man Erfahrungen holt, nur muss man halt die nachher nachprüfen, weil das weiß man ja dann nicht, ob das so stimmt“ (Interview S25, Z. 542-545: 17). In diesen Interviewausschnitten zeigt sich vor allem eine der Variablen, die für ein TMS wichtig sind. Credibility also die von anderen wahrgenommene, bzw. zugeschriebene Zuverlässigkeit oder Glaubhaftigkeit des Wissens einer Person. An der Zeit, die die Stadtmenschen bereits im Projekt mitarbeiten, lässt sich die Wichtigkeit dieser Dimension im Entwickeln des, bzw. Einfügen in das System erkennen, um es vollständig nutzen zu können. Beispielsweise war S25 zum Zeitpunkt des Interviews erst seit ein paar Monaten im Projekt und eher am Rand des Netzwerks anzuordnen. Die im Ergebnisteil zitierte Interviewpassagen deuten darauf hin, dass sich bei diesem Stadtmenschen das Vertrauen in die anderen noch nicht so stark entwickelt hat. Eine weitere Variable, um TMS indirekt messen zu können, ist die Koordination (coordination). Im Projekt Stadtmenschen kann diese vor allem über Aussagen festgestellt werden, die sich auf die Zusammenarbeit in den Sprechstunden beziehen. Aus den dahingehend getätigten Aussagen können wiederum nur Rückschlüsse auf die Zusammenarbeit während der Sprechstunden gezogen werden. Specialisation, also der Spezialisierungsgrad im Team der Freiwilligen ist gemäß den Ergebnissen der Interviews und der Online-Umfrage relativ hoch.

Es gibt einige Freiwillige, die aufgrund ihres beruflichen Hintergrunds oder sonstiger Erfahrungen über sehr spezielles Wissen was das soziale Angebot in Wien angeht, verfügen.

5.6 Formen von Wissen

Die Wahrnehmung und die Aufnahme von neuen Informationen und neuem Wissen wurden bei einigen Interviewten durch die Tätigkeit bei den Stadtmenschen verbessert: „Es fällt mir leichter, quasi die Informationen rauszufinden oder rauszufiltern und i hab weniger Angst irgendwas zu übersehen.“ (Interview S21, Z. 318f.: 43) „das hab' ich schon gemerkt, dass ich sehr viel affiner bin, was es für Angebote gibt, die auch vielleicht halt mich nicht betreffen, aber die für andere interessant sein könnten“ (Interview S27, Z. 225-227: 25).

Das ist vor allem das so genannte individuelle explizite Wissen, das bewusst als Informationen weitergegeben werden kann und nicht an eine Person gebunden ist. Diese Form der Wissensweitergabe ist vorherrschend unter den Freiwilligen: „Manchmal ist es ein privater Anlassfall, wo man sagt: ‚Okay, da brauch ich was für mich‘ und dann ist es nicht nur für mich sondern dann ist es halt, wird es allgemein geteilt“ (Interview S59, Z. 151-153: 75). „also es gibt einen Newsletter, es gibt äh Themenblätter und so schwerpunktmäßig Informationen und am Anfang so die zwanzig wichtigsten Adressen gibt's“ (Interview S27, Z. 203-205: 25). Über diese Wege kann individuelles explizites Wissen an alle weitergegeben werden und wird zu sozialem explizitem Wissen (collective knowledge), das im Projekt eingebettet wird. Embedded knowledge, wie es Lam (2000) beschreibt, besteht auch im Projekt Stadtmenschen: „weil ma sieht andere Leute, die sicher ned mehr Wissen haben, setzen si hin und erklären den Leuten wies geht“ (Interview S21, Z. 401f.: 45). Diese Art des Wissens bezieht sich auf die Routinen. In diesem Kontext bedeutet es das Wissen darüber, wie die Sprechstunden ablaufen und wie bei einer Problemlösung vorgegangen wird oder vorgegangen werden kann. Im Grunde ist es ein geteiltes, von allen akzeptiertes, Wissen über Verhaltens- und Vorgehensweisen und ist sozial konstruiert. Encoded knowledge ist explizites, bzw. explizit gemachtes Wissen von Personen. Dieses kann in Handbüchern oder ähnlichem festgehalten werden und ist somit personenunabhängig. Dieses entspricht dem weiter oben beschriebenen individuellen expliziten Wissen. Im Projekt Stadtmenschen wird dieses in monatlichen Newslettern und Dokumentationsberichten festgehalten: „es gibt immer Protokolle, die hochgeladen werden dann im Slack ... wo halt auch oft drinnen steht für uns relevant ist das und das, dass man einfach das schnell mitnehmen kann die Info“ (Interview S27, Z. 550-554: 32). In diesem Interviewausschnitt geht es um Protokolle von Exkursionen, die zu unterschiedlichen sozialen Einrichtungen in Wien unternommen werden. Diese sind, wie weiter oben bereits beschrieben, ein Vernetzungsmoment, wodurch Wissen

und Informationen in das Stadtmenschen-Netzwerk gelangen. Das geschieht einerseits über die Freiwilligen selber, die an der Exkursion teilgenommen haben, andererseits durch die Protokolle, die für alle verschriftlicht (encoded) zugänglich gemacht werden und über einige Zeit gespeichert bleiben.

Im embrained knowledge oder konzeptionellen Wissen liegt die Fähigkeit von einem Fall auf allgemeine Strukturen schließen zu können. Durch die immer wiederkehrende Konfrontation mit neuen Fällen in den Sprechstunden oder die Auseinandersetzung mit den darauffolgenden geteilten Protokollen wird das konzeptionelle Wissen weiter vorangetrieben und der Einblick in dahinterliegende Strukturen tiefer: „Spezialfall ist jeder Fall einzeln. Es lässt sich nicht abhandeln wie im Lehrbuch ... bei den Fällen, die wir haben, die sehr spezifisch sind, wo es auf Einzelfälle ankommt, wo man empathisch auch sein muss. Wo man mehr abfragt als den reinen Fall“ (Interview S59, Z. 196-199: 76). In diesem Ausschnitt wird einerseits auf die Wichtigkeit des empathischen Zuhörens während der Tätigkeit hingewiesen, andererseits steckt darin auch ein Hinweis auf konzeptionelles Wissen, da von Einzelfällen gesprochen wird, die sich nicht gleichen. Dennoch wird immer wieder betont, wie viel durch die Fälle gelernt werden kann.

Durch die Tätigkeit bei den Stadtmenschen kommt ständig Wissen dazu und Themen werden relevant: „Also man ist, man ist sicher offener für viele Fragen, wo ich man gedacht hab ja: ‚Geht mich jetzt nichts an‘. Viele Themen waren einfach keine Themen, dachte ich mir.“ (Interview S59, Z. 206f.: 76). Das wird als positiv gewertet und ist für einige horizonterweiternd.

5.7 Beweggründe für freiwilliges Engagement

Zum einen wird bei manchen sichtbar, dass für sie das Engagement in diesem Projekt eine Schutzfunktion hat, indem sie von den dort erworbenen Informationen und von dem dort angeeigneten Wissen über die sozialen Angebote in der Stadt Wien für ihr privates Leben profitieren: „das is auch einer der Gründe warum i des mach, weils mir auch privat helfen könnte“ (Interview S21, Z. 134f.: 39), „das Schöne bei uns is, du kannst das was du hier lernst ja nicht nur für dein freiwilliges Engagement bei den Stadtmenschen verwenden, sondern darüber hinaus, bist quasi Multiplikator für das soziale Wien, damit kannst du auch deinen Freunden, deiner Familie vielleicht bei Fragen und so weiter weiterhelfen“ (Interview S37, Z. 140-143: 56).

Die Selbstwerkfunktion der freiwilligen Tätigkeit bei den Stadtmenschen wird ebenso angesprochen und ist für manche der Hauptbeweggrund im Projekt mitzumachen: „dass ma sich selber aktiviert und sich selber hilft, das sind eigentlich die Hauptgründe. Aber, es hilft mir, anderen zu helfen“ (Interview S21, Z. 684f.: 51), „Und also, das ist schon ein gutes Gefühl,

wenn man ah= so sieht, das etwas erledigt ist und dass man sieht dass etwas weitergeht“ (Interview S5, Z. 52f.: 63), „Weil es ein gutes Gefühl ist, eben wenn was erledigt ist oder des Gefühl man kann weiterhelfen. Und das war letztendlich auch die Intention mich damals zu melden“ (Interview S5, Z. 59-61: 63), „und für mich war es auch wichtig, dass ich etwas mach, was weitergeht“ (Interview S59, Z. 29f.: 72). Diese Zitate aus verschiedenen Interviews fassen die Beweggründe zusammen. Das Projekt macht es möglich nicht nur anderen durch Informationsweitergabe zu helfen, sondern auch sich selbst. Nicht nur durch das erworbene Wissen und die geteilten Informationen, sondern auch durch das gute Gewissen, bzw. Gefühl einen Beitrag zu leisten.

Damit das Gefühl entstehen kann, dass „etwas weitergeht“ und „erledigt ist“, ist einiges an Einsatz notwendig und hängt auch mit dem umgebenden Netzwerk an Leuten zusammen, in dem notwendige Informationen und „brauchbares“ Wissen ausgetauscht werden: „Mittlerweile ist es auch so mit einigen Personen habe ich schon einen Austausch. Also auch über Whatsapp, dass ich von der ungefragt Informationen bekommen, was jetzt die Region betrifft oder was bestimmte Themen betrifft. Wenns da was Neues gibt, bekomme ich da ungefragt auch schon Infos“ (Interview 59, Z. 79-82: 73).

Im abschließenden Kapitel werden die dargestellten Ergebnisse mit den Theorien und Konzepten, die im Hintergrundkapitel dargelegt sind, diskutiert.

6. Diskussion

6.1 Motivation und Selbstbestimmung

In Bezug auf die Selbstbestimmung im Projekt Stadtmenschen und die Beweggründe sich dafür zu engagieren, kommen einige Funktionen, wie sie Oostlander (2015) im Freiwilligen Survey beschrieben hat, zum Tragen.

Diese Funktionen spielen mit dem Wissensaustausch innerhalb der Stadtmenschen und dem Netzwerk insofern zusammen, da, vor allem die soziale Anpassungsfunktion und Wertefunktion positiven Einfluss auf die Entwicklung eines TMS haben und somit auf den Wissens- und Informationsfluss. Die Ergebnisse der Untersuchung des Stadtmenschen-Netzwerks zeigen ebenso die Bedeutung dieser Funktionen auf die Motivation. Hinter diesen beiden Funktionen stehen Werte und Vorstellungen, die die Stadtmenschen teilen.

Vor allem für diejenigen, die die Freiwilligenarbeit im Projekt unter diesen Gesichtspunkten, nämlich den Vorstellungen anderer zu entsprechen und den eignen Werten Ausdruck zu

verleihen, aufgenommen haben, ist es von Vorteil, wenn diese von den Stadtmenschen generell geteilt werden. Durch die gleichen Wert- und Normvorstellungen kann sich eher Vertrauen entwickeln und Beziehungen können hergestellt werden. Banal ausgedrückt, erfüllen die diversen Möglichkeiten, bei denen viele Stadtmenschen aufeinandertreffen für einige die Funktion, Gemeinsamkeiten – in Bezug auf sonstige Interessen oder Einstellungen – herauszufinden. Feste und Exkursionen steigern die Motivation eben dadurch, dass sich die Stadtmenschen durch den Austausch kennen und sich vertrauen lernen. Daher ist es wichtig, dass die Angebote der Tätigkeit der Erwartungshaltung – das heißt die Funktion, die Freiwilligenarbeit für eine Person erfüllen – soll gerecht werden (Wehner/ Güntert/ Mieg 2018: 23).

Zum Unterschied zwischen Studien über Erwerbsarbeit und Freiwilligenarbeit ist zu sagen, dass in ersteren vor allem Arbeitsprozesse untersucht werden, während der Fokus in den zweiten beinahe nur auf die Anfangsmotivation gelegt wird. In diesem Feld ist jedoch genauso wichtig herauszufinden, wie gearbeitet wird und vor allem warum eine Person längerfristig tätig ist, oder sein will. „Neue“ Freiwillige wollen eher kurzzeitige Projekte oder Tätigkeiten, wodurch keine Verbindlichkeit aufgebaut wird. Dadurch wird es für Organisationen schwieriger zu planen. Gerade „... das individuelle Erleben von Selbstbestimmung und Autonomie“ (van Schie, Güntert, Wehner 2015: 133) ist ausschlaggebend für die Motivation von Freiwilligen längerfristig in einer Organisation oder einem Projekt mitzuwirken. Autonomieunterstützende Führungsstil von Freiwilligen gilt als positiv und fördert die Motivation (ebd.: 133-137).

Mit der Aufnahme von Freiwilligenarbeit ist auch eine gewisse Bereitschaft zum Lernen und Entwickeln gegeben. Dazu sind in dieser Form der Arbeit viele Möglichkeiten gegeben, die wenig wahrgenommen und systematisch reflektiert werden.

6.2 Informelles Lernen

Erst durch Erfahrungen kann informelles Lernen eintreten, wobei hier auch darauf eingegangen werden muss, in welchen Bereichen dieses untersucht wird. In der Erwachsenenbildungsforschung wurden folgende definiert: „Lernen in individuellen Entwicklungen und Lebenslaufstrategien, Lernen in unterschiedlichen Situationen der Interaktion und Transformation, Lernen in Kontexten sozialer Milieus und gesellschaftlicher Problemlagen, Lernen in virtuellen Umwelten und in leiblichen Gebundenheiten“ (Seltrecht 2012: 534). In den Ergebnissen lassen sich vor allem Belege für die Bereiche „Lernen in unterschiedlichen Situationen der Interaktion und Transformation“ und „Lernen in Kontexten sozialer Milieus und gesellschaftlicher Problemlagen“ finden. In der Tätigkeit der Stadtmenschen treffen die Freiwilligen immer wieder auf heterogene Personengruppen, sowohl innerhalb der Stadtmenschen als auch während der

Sprechstunden. Dadurch werden Lernkontexte eröffnet, die ohne Engagement in einer freiwilligen Tätigkeit nicht zugänglich wären. Auch im Kontext einer bezahlten Arbeit, in der Angestellte ähnlich mit unterschiedlichen Menschen in Kontakt kommen, ist der Lernprozess möglicherweise ein anderer, weil das Level an Verantwortung und Druck in der Freiwilligenarbeit ein anderes ist.

Während einer Freiwilligentätigkeit sind sowohl formelle als auch informelle Lernprozesse im Gange. Oft steht am Beginn eine Ausbildung, bzw. Einführung in die Tätigkeit. Diese kann als organisierte und formelle Lernsituation gesehen werden, wobei auch informelle Lernprozesse beinhaltet sein können. Informelles Lernen kann selbstgesteuert und beiläufig erfolgen, aber auch in einem Sozialisationsprozess. Sozialisationsprozesse am Arbeitsplatz, oder im Rahmen dieser Arbeit am Freiwilligen-Arbeitsplatz, treten in Form von Internalisierung von Werten und Verhaltensweisen, die in einer Organisation herrschen, auf (Schmidt 2009: 101). Bereits im Stadtmenschen-Lehrgang lernen die Freiwilligen die Umgangsweisen, also Werte und Verhaltensweisen, die sich im Projekt entwickelt haben, kennen. Vor allem durch das Besprechen von Fallbeispielen anhand von Dokumentationen von echten Fällen, wird vermittelt, wie einzelne Stadtmenschen mit Fragen umgehen, aber auch wie die Nachbereitung abläuft. Jede Dokumentation wird von der Projektleitung kommentiert und andere Freiwillige geben ebenfalls immer wieder Hinweise auf weitere Stellen.

Im organisationalen Kontext kann das informelle Lernen von anderen, das auch über Feedback, wie beschrieben, stattfindet, zu einheitlichen Verhaltensweisen und Routinen führen. Diese Routinen, die sich mit den Erfahrungen, die einzelne vor allem während der Sprechstunden machen, werden reproduziert, aber auch verändert.

6.3 Organisationales Wissen und Lernen

Lernen bedeutet stetige Veränderung und Entwicklung des Verhältnisses zur (Außen-) Welt, was auch das Empfinden betrifft, was – bspw. welche Themen – wichtig ist und was nicht. Durch die Stadtmenschen wurde eine Gemeinschaft gebildet, die den Fokus aller Teilhabenden auf bestimmte Themen lenkt, wodurch Systeme entstehen, in denen sich alle bewegen und die von allen gemeinsam reproduziert und weiterentwickelt werden. Die Aufmerksamkeit wird auf bestimmte Themen gelenkt und Informationen, die früher nicht relevant waren und auch nicht aufgefallen sind, werden durch die Teilhabe an den Stadtmenschen wahrgenommen.

Das Stadtmenschen-Netzwerk kann insoweit als community of practice, gesehen werden, als sich darin alle Akteur*innen gegenseitig in ihrem Tun mehr oder weniger stark beeinflussen

und nicht nur dyadische Lernsituationen auftreten. In communities of practice entsteht Lernen im Verhältnis eines Individuums zu dessen sozialen Beziehungen. Durch diese Beziehungen werden Lernkontexte und -möglichkeiten beeinflusst. Bloßes Lernen in Gruppen mit- und voneinander macht eine community of practice nicht aus, denn darin entsteht das Lernen zwischen Individuen einer Gruppe. Das neue Wissen oder das Lernen hat oft nur in einem spezifischen Kontext Bedeutung für eine Person, wie z.B. im Projektkontext der Stadtmenschen, weil es für die Tätigkeit hilfreich sein kann, was in einem anderen, bspw. im privaten Kontext keine Wichtigkeit hat und übergangen werden würde. Erst in diesem bestimmten Kontext wird die Lernsituation hergestellt und hat Bedeutung (Campana 2014.: 216f.).

Dieses Lernen ist nicht nur auf dyadische Beziehungen beschränkt, sondern kann das gesamte Netzwerk umfassen. Im Stadtmenschen-Netzwerk lassen sich allerdings auch Dyaden ausmachen, in denen Old-timer newcomer bis zu einem gewissen Grad in die Verhaltensweisen und Abläufe vor allem in den Sprechstunden, der Hauptaufgabe der Stadtmenschen, einführen und erklären, worauf zu achten ist und auch wie das Netzwerk funktioniert (Lave/ Wenger 1991: 32). Für effektives Lernen ist die Teilhabe an täglichen Tätigkeiten und Arbeitsaktivitäten unerlässlich. Generell können sich durch Teilhabe an täglichen sozialen Aktivitäten Lernmöglichkeiten ergeben (Campana 2014: 215). Bezogen auf die Stadtmenschen ist eine regelmäßige Teilhabe an diversen Aktivitäten im Rahmen davon, wichtig für das soziale Lernen.

Die Interviewten sprechen immer wieder über die Weitergabe von Informationen und Wissen. Katenkamp (2011) führt mit Spender (1996) und Lam (2000) vier verschiedene Wissensformen an, die im Hintergrundkapitel vorgestellt und anschließend mit den Ergebnissen (Kapitel 5.6 Formen von Wissen) verbunden wurden. Im Projekt Stadtmenschen lassen sich verschiedene Wissensarten beschreiben, die vorherrschend sind.

Die Freiwilligen bringen bereits viel Wissen und viele Informationen aus eigener Erfahrung ins Projekt mit, was sie auch für ihre freiwillige Tätigkeit verwenden können. Die Fälle in den Sprechstunden sind oft sehr unterschiedlich und verlangen von den Freiwilligen auch eine gewisse Verknüpfungsfähigkeit ab. Nicht für jedes Problem ist die Lösung klar oder mit vorangegangenen Erfahrungen eindeutig zu lösen. Das Wissen, das vor allem durch die Erfahrung und Konfrontation in den Sprechstunden entsteht, kann in neuen Situationen angewendet und an neue Fälle angepasst werden.

Das so entstandene Wissen ist ein ganz spezielles, was ein charakteristischer Punkt von Freiwilligenengagement ist. Im Freiwilligenmanagement ist der spezielle Charakter der

Wissensentstehung und Informationsgewinnung zu bedenken, um dieses auch für die weitere Arbeit oder für andere Freiwillige zugänglich zu machen (Katenkamp 2011: 57). Zudem ist dem Umstand Rechnung zu tragen, dass bei der Zusammenarbeit mit Freiwilligen jederzeit mit dem Ausstieg einzelner zu rechnen ist, womit möglicherweise Ressourcen verloren gehen, wenn sie von einer bestimmten Person abhängen (Güntert 2015: 78ff.).

Mit dem Aus- und Einstieg einzelner Freiwilliger in das Projekt ist die Möglichkeit gegeben, Routinen oder Handlungsabläufe zu verändern. Veränderung kann dahingehend entstehen, indem entweder neue Ideen durch den Einstieg einzelner aufkommen, oder indem spezifisches Wissen oder das Engagement von jemandem wegfällt.

Organisationales Wissen kann durch die Strukturen, Routinen oder Handlungsabläufe definiert werden, die in einem Projekt oder einer Organisation entwickelt wurden, bzw. sich in weiterer Folge selbst verändern oder neu erschaffen. Dieses Wissen ist auch personenunabhängig, was bedeutet, dass dieses, oder die Handlungsabläufe weiterhin bestehen, selbst wenn sich die mitwirkenden/ involvierten Personen ändern. Oft werden diese unhinterfragt fortgeführt und die Nachkommenden übernehmen die Umgangsweisen und „Traditionen“, bzw. Routinen für ihre Arbeit. Vor allem zu Beginn der Stadtmenschen-Tätigkeit wird darauf geachtet, dass die Neuen mit einer zweiten Person, die schon länger im Projekt tätig ist, eine Sprechstunde abhalten, um einerseits inhaltlich nicht auf sich allein gestellt zu sein, wenn jemand eine Frage an sie heranträgt, andererseits bekommen sie so auch einen besseren Einblick in die Abläufe und Vorgehensweisen. Auf diese Weise wird das organisationale Wissen mehr oder weniger implizit weitergegeben und die Freiwilligen übernehmen die Denkweisen und „Traditionen“ (Willke 1996: 283). „... learning can be a social activity which fosters interactions and encourages a willingness to share ideas“ (Campana 2014: 216). Dieser Aspekt von Lernen weist wieder auf die Wichtigkeit der sozialen Beziehungen hin, durch die Austausch und Lernen möglich werden.

In gewisser Hinsicht ist organisationales Wissen auch personengebunden, da durch unterschiedliche Sichtweisen und Herangehensweisen, bzw. Erfahrungen der Mitglieder eines Teams beispielsweise, die Strukturen und Routinen in einem Unternehmen immer wieder verändert werden. Durch Veränderungen der Strukturen und des organisationalen Wissens kann organisationales Lernen entstehen und neue Handlungsmöglichkeiten schaffen. Im Projekt Stadtmenschen sind die Vorgehensweisen, wie mit Fragen umzugehen ist und vor allem wie die Interaktionen in den Sprechstunden zu dokumentieren sind, vorgegeben. Unter den Stadtmenschen hat sich eine gewisse Umgangsform entwickelt, die das Aufeinandertreffen in den Sprechstunden mit immer wieder anderen Stadtmenschen erleichtern. Zudem sind alle dazu angehalten im Forum

Slack nur relevante und konstruktive Beiträge zu posten. Durch Feedback und durch neue Stadtmenschen, die die Umgangsformen und Verhaltensweisen nicht unhinterfragt annehmen, werden Verhaltensweisen und Routinen immer wieder neu „ausgehandelt“ und verändern sich in diesem Prozess ein Stück weit (Willke 1996: 297).

Ein paar der Dimension, die Marsick und Watkins (2003) entwickelt haben, finden sich auch im Stadtmenschenkontext. Vor allem diese drei Dimensionen sind in einigen der Aussagen der Interviewten erkennbar: *Create continous learning opportunities*, *Promote inquiry and dialogue* und *Encourage collaboration and team learning* (Marsick/ Watkins 2003: 139). Während der Sprechstunden ist immer die Möglichkeiten geboten, in den aufliegenden Unterlagen zu lernen oder sich mit den in Slack gespeicherten Protokollen auseinanderzusetzen. Slack bietet auch die Möglichkeit Fragen zu stellen und Feedback, bspw. zu einem Fall zu bekommen. Die letzte Dimension wird verwirklicht, indem die Sprechstunden immer zu zweit gehalten werden sollen, um, wie bereits an anderer Stelle erwähnt einerseits sich austauschen zu können, wenn Klient*innen Fragen haben, andererseits um voneinander lernen zu können, auch wenn niemand die Sprechstunde besucht.

Wie bereits dargelegt beinhaltet organisationales Wissen unter anderem das Wissen über die anderen im Projekt oder in einem Team Tätigen, was eine wichtige Komponente in Transactive Memory Systems darstellt. Das Wissen darüber beeinflusst die Beziehungen, die untereinander eingegangen werden und damit auch die Routinen oder Vorgehensweisen, die entstehen. So werden Strategien gebildet und auch weitergegeben, wie ein Problem, bzw. eine Frage zu lösen ist.

6.4 Transactive Memory System (TMS)

Da TMS zugeschrieben wird, die Arbeit von Gruppen oder Teams zu verbessern, bzw. zu erleichtern, ist es auch in Bezug auf Teams bestehend aus Freiwilligen wichtig herauszufinden, ob oder wie es sich entwickelt, bzw. entwickeln kann. TMS Theorien werden zunehmend in unterschiedlichen Kontexten angewendet und die Ergebnisse auf unterschiedliche Weise interpretiert. Weitgehend Einigkeit besteht über den positiven Effekt von gemeinsamer Ausbildung der Teammitglieder auf die Entwicklung eines TMS (Lewis/ Herndon 2011: 1254).

Dieser Effekt lässt sich auch teilweise in den Aussagen der Interviewten finden. Von mehreren wird betont, dass sich die Stadtmenschen aus demselben Lehrgang am besten kennen und der Austausch unter ihnen eher stattfindet, als mit jenen, die in einem anderen Lehrgang, also zu einem anderen Zeitpunkt in das Projekt eingestiegen sind. Stadtmenschen aus demselben

Lehrgang kennen sich eher und sie wissen auch eher wer was weiß. Das Entstehen eines TMS, oder Komponenten davon, zwischen ihnen ist wahrscheinlicher als unter allen Stadtmenschen aus unterschiedlichen Lehrgängen.

Generell ist zur Struktur des Netzwerks in Hinblick auf ein TMS zu sagen, dass sich dieses nicht flächendeckend entwickeln kann, da die Verbindungen zwischen den Stadtmenschen oft nicht weit reichen. Zwar sind alle mehr oder weniger über Slack und einzelne zentrale Stadtmenschen miteinander verbunden. Wie erwähnt, wird von den Interviewten aber oft betont, dass sich die meisten Stadtmenschen innerhalb des Lehrgangs kennenlernen und auch nachher noch in Kontakt sind. Das deutet darauf hin, dass die Teilnehmenden eines Lehrgangs bei Fragen sich eher untereinander austauschen und auf die Ressourcen zurückgreifen, die darin liegen und nicht auf jene von anderen Lehrgängen. Dieser Umstand wird auch für andere Kontexte von Lewis und Herndon (2011) beschrieben.

Das Netzwerk, das in diesem Projekt erforscht werden soll, weist noch nicht alle Komponenten eines TMS auf. Die Komponente des differentiated knowledge ist bereits ein wenig ausgebildet, und das Wissen wird langsam mehr und auch unter den Mitgliedern vernetzt. Das Fachwissen einzelner Stadtmenschen, wie im Ergebnisteil bereits angeschnitten, ist auch ein Hinweis auf die Entstehung eines TMS. Darin macht sich das Potenzial des Sozialkapitals bemerkbar, da durch die Spezialisierung auf bestimmte Themen alle Stadtmenschen profitieren, indem sie sich nicht zusätzlich damit auseinandersetzen und im Vorfeld lange Recherchearbeit betreiben müssen, sondern die Informationen, die sie benötigen, erfragen und gleich anwenden können (Coleman 1988: 104). Mitglieder in einem Transactive Memory System (TMS) haben je spezielles Wissen, auf das das gesamte Team zugreifen können sollte, wenn es für die Erledigung einer Aufgabe gebraucht wird (Lewis/ Herndon 2011: 1256). Damit dieser Austausch möglich ist, ist ein gewisser Grad an Vertrauen notwendig, das sich aus vielen Dimensionen zusammensetzt, die auch Sozialkapital ausmachen.

TMS structure und processes, also ein organisierter Wissensspeicher und Kodierungs- und Speicherprozesse von Information/ Wissen, sind ebenso wichtige Komponenten, die ein solches System ausmachen. Erst durch die Darstellung des vorhandenen Wissens und auch der Wissensaufteilung unter den Mitgliedern kann von einem TMS gesprochen werden. Ohne Existieren einer systematischen Aufbereitung kann nicht von einem TMS, oder einem gut funktionierenden TMS die Rede sein (ebd.: 1256).

TMS Struktur und Prozess stellen ein dynamisches Zusammenspiel dar, durch das tiefgehende differenzierte Expertisen unter den Mitgliedern einer Gruppe entstehen können. Diese können durch das gegenseitige Vertrauen, dass andere spezielles Wissen haben, auf das zugegriffen werden kann, immer weiter vertieft werden. Durch die Dynamik zwischen Struktur und Prozess wird zudem das Wissen darüber, wer was weiß verfeinert und ausgeweitet (ebd.: 1256). Auch im Stadtmenschen-Netzwerk stellt sich langsam eine solche Dynamik ein, auch wenn das Netzwerk, wie beschrieben, sehr lose ist und sich meist kleine Gruppen bilden, in denen sich die Mitglieder gut kennen. Unter diesem Gesichtspunkt kann dem Stadtmenschen-Netzwerk eher kein TMS zugeschrieben werden, sondern als Netzwerk beschrieben werden, in dem die Akteur*innen teilweise wissen, wer was weiß. Wie bereits beschrieben, macht dieses Wissen allein TMS nicht aus.

Elemente, die TMS ausmachen, sind auch für Sozialkapital wichtige Dimensionen. In den Theorien zu TMS und Sozialkapital steht die Vernetzung und das Zusammenspiel vieler Akteur*innen im Fokus. Das Vertrauen und sich auf andere verlassen können sind für das Gelingen eines TMS wichtig und machen zu einem gewissen Teil Sozialkapital aus, das im nächsten Abschnitt in Verbindung mit den Ergebnissen diskutiert wird.

6.5 Sozialkapital

Alle Interviewten sehen den persönlichen Austausch und das gemeinsame Auftreten mit anderen Freiwilligen als wichtig an. Einerseits in Bezug auf Wissens- und Informationsaustausch, andererseits, und das wird von den meisten stark betont, um ein Zusammengehörigkeitsgefühl zu entwickeln. Die Interviewten wollen Zusammenhalt erleben und sich über das Erlebte und ihre Erfahrungen austauschen, was sich positiv auf ihr Mitwirken im Projekt auswirkt. Der Austausch mit anderen nimmt die Angst etwas falsch zu machen oder etwas nicht zu können. Damit die Zusammenarbeit zwischen den Freiwilligen funktioniert, ist ein gewisser Grad an Vertrauen notwendig und zwar in die anderen Freiwilligen aber auch in das Projekt und die Tätigkeit selbst, schon bevor eine enge Beziehung, bzw. Verbindung entsteht: „You trust someone when you commit to a relationship before you know how the other person will behave“ (Burt 2005: 93). In Beziehungen und in der Veränderung dieser, liegt Sozialkapital, das Handlungen – wie z.B. Informationsbeschaffung – erleichtern soll (Coleman 1988: 100f.). In welcher Weise Sozialkapital wirksam, aber auch ausgrenzend und ausblendend sein kann, wird nachfolgend diskutiert.

Je geschlossener das Netzwerk ist, in dem sich jemand bewegt, desto höher ist die Überwachung, bzw. Kontrolle oder Anpassung an die Gruppe. Der Wunsch nach

Zusammengehörigkeitsgefühl der Freiwilligen kann als Wunsch nach Vertrauen gesehen werden. Je mehr Freiwillige sich kennen, desto höher kann Vertrauen angesiedelt werden und desto besser kann das Sozialkapital genützt werden, das zwischen ihnen, in Form von Wissen, Informationen und Erfahrungen, besteht. Vertrauen hat allerdings nicht immer eine direkte (positive) Auswirkung auf Sozialkapital und kann damit nicht gleichgesetzt werden (Hennig 2010: 180).

Dichte und Geschlossenheit eines Netzwerks haben ebenso Auswirkungen auf Sozialkapital und die Verbreitung davon. Allerdings liegen darüber unterschiedliche Meinungen vor. Einerseits sehen Bourdieu und Coleman (1988) geschlossene Netzwerk als notwendig für Sozialkapital an, da nur in nach außen abgeschlossenen Strukturen Vertrauen, Normen und Kontrolle aufrechterhalten werden können (Hennig 2010: 180). Diese Formen von Sozialkapital nennt Coleman (1988): *Obligations, Expectations, and Trustworthiness of Structures, Information Channels and Norms and Effective Sanctions*. Im Freiwilligennetzwerk der Stadtmenschen lassen sich vor allem zwei der beschriebenen Formen finden. Das untersuchte Netzwerk ist ein geschlossenes, wodurch, laut Coleman (1988), Sozialkapital in Form von Vertrauen und gegenseitigen Erwartungen (trustworthiness, expectations) einerseits der Kooperation, andererseits der Informations-/ Wissensweitergabe (information channels) möglich sind.

Andererseits weist Burt (1992, 2000, 2005) auf die Wichtigkeit von Positionen hin, die eine Brückenfunktion haben. Eine solche Position verbindet verschiedene Netzwerke miteinander und löst das Argument eines geschlossenen, abgegrenzten Netzwerks als einzige Form zur Förderung von Sozialkapital auf (Hennig 2010: 180f.). Zudem macht Burt (2000, 2005) auf strukturelle Löcher aufmerksam, die in der Betrachtung von geschlossenen Netzwerken oft ausgeblendet werden. Wer diese strukturellen Löcher überwindet (Brückenfunktion), verfügt laut Burt (2000) über mehr Sozialkapital und hat Kontrolle, sowie Macht über Informationen und die Verbreitung davon (Burt 2000: 355). Im Netzwerk der Stadtmenschen haben demnach einige (wenige) Positionen wesentlich höheres soziales Kapital als andere, da sie über viele Verbindungen verfügen und teilweise Akteur*innen überhaupt erst miteinander verbinden. Durch die weitläufigen Verbindungen haben sie damit den Vorteil, schnell an Informationen und wichtiges Wissen zu gelangen.

Kommunikation und damit die Verbreitung von Wissen, bzw. Informationen passiert nur langsam. Vor allem zwischen Gruppen, die nur über eine Brückenposition (ein strukturelles Loch) verbunden sind, ist Informationsaustausch ein langer Prozess. Zunächst werden Informationen unter den Mitgliedern einer Gruppe weitergegeben, bevor sie zwischen den Gruppen ausgetauscht werden können. Das hat zur Folge, dass eine Gruppe, im Fall der Stadtmenschen eine

Triade oder ein Cluster, nicht weiß, über welches Wissen und welche Informationen die anderen verfügen (Burt 2000: 350f.). Für das untersuchte Freiwilligennetzwerk kommt erschwerend hinzu, dass die Stadtmenschen nicht regelmäßig in größeren Gruppen zusammenkommen und so kein persönlicher Austausch stattfinden kann. Das meiste passiert über die Kommunikationsplattform Slack, die zwar alle Stadtmenschen miteinander verbindet, durch die allerdings nicht sichergestellt werden kann, dass die Informationen und das geteilte Wissen von allen zunächst gelesen und dann auch noch gemerkt und verstanden wird.

Ein weiterer Punkt, in Hinblick auf die Verteilung von Sozialkapital, ist, dass selten die Kehrseite der Mechanismen, die hinter dem Bestehen von Sozialkapital liegen beleuchtet werden. Allgemein gesehen, bietet Sozialkapital für die, die darüber verfügen, große Vorteile. Die unterschiedlichen Formen und Ausprägungen dieses Kapitals sind allerdings nicht für alle gleichermaßen zugänglich. Auch innerhalb einer Gesellschaft oder Gruppe können sich Cluster oder Untergruppen bilden, von deren Strukturen die anderen ausgeschlossen sind. Je geschlossener eine Gruppe ist und je mehr Vertrauen aber auch Kontrolle darin herrschen, desto eher werden andere ausgeschlossen. Innerhalb starrer Netzwerke ist das Vorkommen von Sozialkapital sehr hoch, jedoch geht dieses auf Kosten derer, die nicht Mitglied davon sind. Wenn ein Netzwerk nämlich in sich geschlossen ist und sich so entwickelt hat, dass nur den bestehenden Mitgliedern, bspw. Vertrauen gegenüber gebracht wird, ist es für Außenstehende nicht möglich von den möglicherweise wichtigen Ressourcen (etwa in Form von Informationen, Beziehungen aber auch Geld) ebenfalls zu profitieren (Vogt 2005: 152).

„Die ungleiche Verteilung von Bildung, Ansehen und ‚guten Beziehungen‘ in der sozialen Welt bewirkt auch eine unterschiedliche Verteilung von sozialem Kapital.“ (ebd.: 156) Die Verteilung von Sozialkapital steht in direktem Verhältnis zur Sozialstruktur, die wiederum durch Bildungsstatus, Einkommen usw. bedingt ist. Durch diese Ungleichverhältnisse ergeben sich für viele Akteur*innen gar nicht die Möglichkeit an bestimmten Netzwerken oder Beziehungen teilzuhaben (ebd.: 156f.). Die Position im Netzwerk hat auch Auswirkung auf das Lernen, bzw. Wahrnehmen/ Aufnehmen von Informationen. Die interviewten Stadtmenschen mit vielen Verbindungen, erwähnen oft den (ungefragten) Austausch und die Weitergabe von Informationen, was auf einen hohen Grad an Sozialkapital hinweist.

In Bezug auf das Netzwerk der Stadtmenschen lassen sich keine spezifischen Ausschlussmechanismen erkennen. Da das Netzwerk (noch) relativ offen ist, können alle, die sich dafür interessieren Mitglied werden. Die Einbindung von neuen Stadtmenschen lässt sich relativ leicht durchführen und niemand wird von vornherein ausgeschlossen (außer durch jene

Mechanismen, die in der gesamten Gesellschaft wirken). Allerdings gelten auch hier Werte, bzw. Normen, die die Mitglieder des Netzwerks teilen sollten. Durch diese ist durchaus eine gewisse Art der Kontrolle gegeben und kann auch zum Ausschluss jener führen, die sich nicht entsprechend verhalten oder sich dem entgegenstellen.

Durch die Diskussion der verschiedenen Theorien in Verbindung mit den Ergebnissen der Umfrage und Interviews wurde die Forschungsfrage „Wie wird im Projekt *Stadtmenschen* gelernt und inwieweit wird das Wissen der *Stadtmenschen* unter den Freiwilligen genützt und ausgetauscht?“ bearbeitet. Zusammenfassend ist zu sagen, dass das Wissen, das unter den Freiwilligen im Projekt besteht, auf unterschiedliche Weise weitergegeben und aufgenommen wird. In Hinblick auf den ersten Teil der Frage „Wie wird gelernt“ ist auf die Kapitel 6.2 Informelles Lernen und 6.3 Organisationales Wissen und Lernen zu verweisen. In Freiwilligentätigkeiten kommt es oft auf die Zusammenarbeit zwischen den Freiwilligen an, wie und von wem gelernt wird. Die Beantwortung des zweiten Teils der Forschungsfrage „Wie wird das Wissen unter den Freiwilligen genützt und ausgetauscht?“ steckt in den Ausführungen zu Transactive Memory System (Kapitel 6.4) und zum Sozialkapital (Kapitel 6.5). Das Netzwerk der Stadtmenschen ist zwar ein geschlossenes, da klar abgegrenzt werden kann, wer Stadtmensch ist und wer nicht, also wer im Projekt freiwillig involviert ist, aber es ist lose. Welche Limitationen und Implikationen das mit sich bringt, wird in den folgenden Abschnitten dargestellt.

6.6 Limitationen und Implikationen für weitere Forschung

Da das Stadtmenschen-Netzwerk ein sehr lose zusammenhängendes ist, müssen Theorien daran angepasst werden. Verpflichtung und Gebundenheit an die Tätigkeit als Stadtmensch, bzw. als Freiwillige*r sind nicht in dem Ausmaß gegeben, wie in bezahlten Arbeitskontexten, nach denen sich vor allem (informelle) Lerntheorien bezogen auf Arbeit richten. Zudem ergibt sich durch das lose Netzwerk die Schwierigkeit ein Gesamtnetzwerk abzubilden, das möglichst viele Beteiligte einschließt. Durch das Interviewen von sechs Stadtmenschen, konnten persönliche Netzwerke nachgezeichnet werden und es konnte dadurch aufgezeigt werden, wie gelernt wird. Die Freiwilligen im Projekt lernen zwar auf unterschiedliche Weise, durch unterschiedliche Quellen, allerdings sind ihnen Vorgehensweisen auch gemein. Um weitere Verbindungen oder Lernkontexte zu erschließen, sind weitere Interviews oder andere Erhebungsmethoden notwendig. In Bezug auf die Vernetzung kann auch der virtuelle Austausch in die Betrachtungen miteinbezogen werden, auf den in dieser Arbeit nicht näher eingegangen wurde.

Da diese Forschung auf ein bestimmtes Freiwilligenprojekt, das bestimmte Rahmenbedingungen hat und eher im Sozialbereich anzuordnen ist, fokussiert, können keine

Verallgemeinerungen für andere Gebiete oder Freiwilligenprojekte in Hinblick auf Lernen und Vernetzung gemacht werden.

Ein tiefergehender netzwerkanalytischer Blick auf Freiwilligenarbeit fehlt weitgehend, sowohl in der Forschung zu Freiwilligenarbeit als auch in jener zu informellem Lernen. Weitere Forschung kann dahingehend betrieben werden, soziale Netzwerke zwischen Menschen, die sich so weit freiwillig, also aus eigener Überzeugung, dazu entschieden haben und die Mechanismen dahinter genauer zu betrachten. Auch interdisziplinär kann dabei angesetzt werden, indem unterschiedliche Dimensionen von freiwilligem Engagement im Allgemeinen (ökonomisch, psychologisch, gesellschaftlich, etc.) und den dahinterliegenden Netzwerken und Beweggründen im Speziellen beleuchtet werden.

6.7 Implikationen für die Praxis

Durch die Netzwerkkarte ist ein Teil des Stadtmenschen-Netzes dargestellt, der vor allem den inneren Kern des Netzes zeigt. Das kann eventuell Anstoß dafür sein, weitere Verbindungen sichtbar und fruchtbar zu machen. Für die Praxis, in Bezug auf die Vernetzung unter den Freiwilligen, ergibt sich außerdem die Einsicht die Vernetzungsmomente, die es bereits im Projekt Stadtmenschen gibt, mehr zu nutzen, damit sich die Freiwilligen, bzw. mehr Freiwillige kennenlernen und langfristiger sowie inhaltlicher Austausch entsteht. Das Sozialkapital, das sich durch ein gut verbundenes Netzwerk entfalten kann, liegt teilweise noch im Verborgenen und kann durch Maßnahmen wie beispielsweise ein organisiertes Kennenlernen sowohl im Rahmen der Lehrgänge, sowie über die Lehrgangsgrenzen hinaus nutzbar gemacht werden.

7. Literatur

Beher, Karin/ Liebig, Reinhard/ Rauschenbach, Thomas (2000): Strukturwandel des Ehrenamts. Gemeinwohlorientierung im Modernisierungsprozeß. Weinheim/ München: Juventa Verlag.

Bommes, Michael/ Tacke, Veronika (2006): Das Allgemeine und das Besondere des Netzwerks. In: Hollstein, Betina/ Straus, Florian (Hrsg.): Qualitative Netzwerkanalyse. Konzepte, Methoden, Anwendungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 37-62.

Borgatti, Stephen P./ Halgin, Daniel S. (2011): On Network Theory. In: Organization Science, Vol. 22(5), S. 1168-1181.

Braun, Sebastian (2002): Begriffsbestimmung, Dimensionen und Differenzierungskriterien von bürgerschaftlichem Engagement. In: Enquete-Kommission: „Zukunft des Bürgerschaftlichen

Engagement“, Deutscher Bundestag (Hrsg.): Bürgerschaftliches Engagement und Zivilgesellschaft. Leske + Budrich: Opladen, S. 55-71.

Burt, Ronald S. (2000): The Network Structure of Social Capital. In: Research in Organizational Behaviour, Vol. 22, S. 345–423.

Burt, Ronald S. (2005): Brokerage and Closure. An Introduction to Social Capital. New York: Oxford University Press.

Campana, Joe (2014): Learning for work and professional development: The significance of informal learning networks of digital media industry professionals. In: International Journal of Training Research, Vol. 12(3), S. 213-226.

Coleman, James (1988): Social Capital in the Creation of Human Capital. In: American Journal of Sociology, Vol. 94, Supplement: Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure, S. 95-120.

Diaz-Bone, Rainer (2008): Gibt es eine qualitative Netzwerkanalyse? In: Historical Social Research, Vol. 33(4), S. 311-343.

Duguid, Fiona/ Mündel, Karsten/ Schugurensky, Daniel (Hrsg.) (2013): Volunteer Work, Informal Learning and Social Action. Rotterdam/ Boston/ Taipei: Sense Publishers.

Duguid, Fiona/ Mündel, Karsten/ Schugurensky, Daniel (2013): Volunteer Work and Informal Learning: A Conceptual Discussion. In: Duguid, Fiona/ Mündel, Karsten/ Schugurensky, Daniel (Hrsg.): Volunteer Work, Informal Learning and Social Action. Rotterdam/ Boston/ Taipei: Sense Publishers, S. 17-36.

Duguid, Fiona et al. (2013): Conclusions. In: Duguid, Fiona/ Mündel, Karsten/ Schugurensky, Daniel (Hrsg.): Volunteer Work, Informal Learning and Social Action. Rotterdam/ Boston/ Taipei: Sense Publishers, S. 219-235.

Düx, Wiebken et al. (2009): Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Franke, Karola/ Wald, Andreas (2008): Möglichkeiten der Triangulation quantitativer und qualitativer Methoden in der Netzwerkanalyse. In: Hollstein, Betina/ Straus, Florian (Hrsg.): Qualitative Netzwerkanalyse. Konzepte, Methoden, Anwendungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 153-175.

Froehlich, Dominik E./ Gegenfurtner, Andreas (2019): Social support in transitioning from training to the workplace: A social network perspective. In: Fasching, Helga (Hrsg.): Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern und ihren Transitionen über die Lebensalter. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 208-222.

Froehlich, Dominik E. (2020): Mapping Mixed Method Approaches to Social Network Analysis in Learning and Education. In: Froehlich, Dominik E./ Rehm, Martin/ Rienties, Bart C. (Hrsg.): Mixed Methods Social Network Analysis. Theories and Methodologies in Learning and Education. London/ New York: Routledge, S. 13-24.

Froehlich, Dominik E./ Brouwer, Jasperina (in Druck): Social Network Analysis as Mixed Analysis.

Fuhse, Jan Arendt (2018): Soziale Netzwerke. Konzepte und Forschungsmethoden. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH, 2. Aufl.

Güntert, Stefan T. (2015): Selbstbestimmung in der Freiwilligenarbeit. In: Wehner, Theo/ Güntert, Stefan T. (Hrsg.) (2015): Psychologie der Freiwilligenarbeit. Motivation, Gestaltung und Organisation. Berlin/ Heidelberg: Springer-Verlag, S. 77-93.

Hanft, Anke (1996): Organisationales Lernen und Macht – Über den Zusammenhang von Wissen, Lernen, Macht und Struktur. In: Schreyögg, Georg/ Conrad, Peter (Hrsg.): Managementforschung 6. Wissensmanagement. Berlin/ New York: de Gruyter, S. 133-162.

Hennig, Marina (2010): Soziales Kapital und seine Funktionsweise. In: Stegbauer, Christian/ Häußling, Roger (Hrsg.): Handbuch Netzwerkforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 177-189.

Herz, Andreas et al. (2015): How to do qualitative strukturelle Analyse? Die qualitative Interpretation von Netzwerkkarten und erzählgenerierenden Interviews. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 16(1).

Hollstein, Betina (2006): Qualitative Methoden und Netzwerkanalyse – ein Widerspruch? In: Hollstein, Betina/ Straus, Florian (Hrsg.): Qualitative Netzwerkanalyse. Konzepte, Methoden, Anwendungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11-35.

IFES – Institut für empirische Sozialforschung (Hrsg.) (2016): Freiwilligenengagement. Bevölkerungsbefragung 2016. Studienbericht. Wien: IFES.

Jansen, Dorothea (2006): Einführung in die Netzwerkanalyse. Grundlagen, Methoden, Forschungsbeispiele. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 3. Aufl.

Kane, Aimée A. (2010): Unlocking Knowledge Transfer Potential: Knowledge Demonstrability and Superordinate Social Identity. In: Organization Science, Vol. 21(3), S. 643-660.

Katenkamp, Olaf (2011): Implizites Wissen in Organisationen. Konzepte, Methoden und Ansätze im Wissensmanagement. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kellner, Wolfgang (2001): Freiwilliges Engagement, informelles Lernen und Sozialkapital. In: Brandstetter, Genoveva/ Kellner, Wolfgang (Hrsg.): Freiwilliges Engagement und Erwachsenenbildung. Wege der Identifikation und Bewertung des informellen Lernens. Wien: Ring Österreichischer Bildungswerke, S. 63-72.

Kellner, Wolfgang (2005): Freiwilligenarbeit, Erwachsenenbildung und das informelle Lernen – das Kompetenz-Portfolio für Freiwillige des Rings österreichischer Bildungswerke. In: Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, Vol. 31(1), S. 207-222.

Kotlarsky, Julia/ van den Hooff, Bart/ Houtman, Leonie (2015): Are We on the Same Page? Knowledge Boundaries and Transactive Memory System Development in Cross-Functional Teams. In: Communication Research, Vol. 42(3), S. 319-344.

Künemund, Harald/ Schupp, Jürgen (2008): Konjunkturen des Ehrenamts – Diskurse und Empirie. In: Erlinghagen, Marcel/ Hank, Karsten (Hrsg.): Produktives Altern und informelle Arbeit in modernen Gesellschaften. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 145-163.

Lam, Alice (2000): Tacit Knowledge, Organizational Learning and Societal Institutions: An Integrated Framework. In: Organization Studies, Vol 21, No. 3, S. 487-513.

Lave, Jean/ Wenger, Etienne (1991): Situated learning. Legitimate peripheral participation. New York: Cambridge University Press.

Lee, Jeong-Yeon/ Bachrach, Daniel G./ Lewis, Kyle (2014): Social Network Ties, Transactive Memory, and Performance in Groups. In: Organization Science, Vol. 25, No. 3, S. 951-967.

Lewis, Kyle/ Herndon, Benjamin (2011): Transactive Memory Systems: Current Issues and Future Research Directions. In: Organization Science, Vol.22, No. 5, S. 1254-1265.

Liao, Jenny et al. (2015): Predicting transactive memory system in multidisciplinary teams: The interplay between team and professional identities. In: Journal of Business Research, Vol. 68, S. 965-977.

Marsick, Victorian J./ Watkins, Karen E. (2003): Demonstrating the Value of an Organization's Learning Culture: The Dimensions of the Learning Organization Questionnaire. In: Advances in Developing Human Resources, Vol. 5, No. 2, S. 132-151.

Marsick, Victoria J. (2013): The Dimensions of a Learning Organization Questionnaire (DLOQ): Introduction to the Special Issue Examining DLOQ Use Over a Decade. In: Advances in Developing Human Resources, Vol. 15, No. 2, S. 127-132.

Mayring, Philipp (2015¹²): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim/ Basel: Beltz.

Münkler, Herfried (2002): Bürgerschaftliches Engagement in der Zivilgesellschaft. In: Enquete-Kommission: „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagement“, Deutscher Bundestag (Hrsg.): Bürgerschaftliches Engagement und Zivilgesellschaft. Leske + Budrich: Opladen, S. 29-36.

Olk, Thomas/ Hartnuß, Birger (2011): Bürgergesellschaftliches Engagement. In: Olk, Thomas/ Hartnuß, Birger (Hrsg.): Handbuch Bürgergesellschaftliches Engagement. Weinheim/ Basel: Beltz Juventa, S. 145-161.

Wehner, Theo/ Güntert, Stefan T. (Hrsg.) (2015): Psychologie der Freiwilligenarbeit. Motivation, Gestaltung und Organisation. Berlin/ Heidelberg: Springer-Verlag.

Oostlander, Jeannette/ Güntert, Stefan T./ Wehner, Theo (2015): Motive für Freiwilligenarbeit – der funktionale Ansatz am Beispiel eines generationenübergreifenden Projekts. In: Wehner, Theo/ Güntert, Stefan T. (Hrsg.): Psychologie der Freiwilligenarbeit. Motivation, Gestaltung und Organisation. Berlin/ Heidelberg: Springer-Verlag, S. 59-76.

Overwien, Bernd (2008): Informelles Lernen. In: Coelen, Thomas/ Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 128-136.

Pankoke, Eckart (2002): Freies Engagement, zivile Kompetenz, soziales Kapital. Forderung und Förderung aktivierender Netzwerke und Lernprozesse. In: Enquete-Kommission: „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagement“, Deutscher Bundestag (Hrsg.): Bürgerschaftliches Engagement und Zivilgesellschaft. Leske + Budrich: Opladen, S. 73-87.

Pinl, Claudia (2013): *Freiwillig zu Diensten? Über die Ausbeutung von Ehrenamt und Gratisarbeit*. Frankfurt am Main: Nomen Verlag.

Priller, Eckhard (2010): Stichwort: Vom Ehrenamt zum zivilgesellschaftlichen Engagement. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 13, S. 195-213.

Probst, Cornelia/ Beutler, Christoph (2015): *Ehrenamt als Lernraum. Eine qualitative Studie über die biographischen Ursachen der Übernahme und Weiterführung ehrenamtlicher Tätigkeiten*. Masterarbeit: Universität Wien, Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft.

Schmidt, Bernhard (2009): *Weiterbildung und informelles Lernen älterer Arbeitnehmer. Bildungsverhalten. Bildungsinteressen. Bildungsmotive*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schoonenboom, Judith/ Johnson, Burke R./ Froehlich, Dominik E. (2018): Combining Multiple Purposes of Mixing Within a Mixed Methods Research Design. In: *International Journal of Multiple Research Approaches*, Vol. 10, No. 1, S. 271-282.

Seltrecht, Astrid (2012): Informelles Lernen. In: Schäffer, Burkhard/ Dörner, Olaf (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung*. Opladen/ Berlin/ Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 530-542.

Spender, John-Christopher (1996): Organizational knowledge, learning and memory: three concepts in search of a theory. In: *Journal of Organizational Change Management*, Vol. 9, No. 1, S. 63-78.

Stricker, Michael (2011): Ehrenamt. In: Olk, Thomas/ Hartnuß, Birger (Hrsg.): *Handbuch Bürgergesellschaftliches Engagement*. Weinheim/ Basel: Beltz Juventa, S. 163-171.

Vogt, Ludgera (2005): *Das Kapital der Bürger. Theorie und Praxis zivilgesellschaftlichen Engagements*. Frankfurt: Campus Verlag.

Van Shie, Susan/ Güntert, Stefan T./ Wehner, Theo (2015): Gestaltung von Aufgaben und organisationalen Rahmenbedingungen in der Freiwilligenarbeit. In: Wehner, Theo/ Güntert, Stefan T. (Hrsg.): *Psychologie der Freiwilligenarbeit. Motivation, Gestaltung und Organisation*. Berlin/ Heidelberg: Springer-Verlag, S. 131-149.

Wehner, Theo/ Güntert, Stefan T. (Hrsg.) (2015): *Psychologie der Freiwilligenarbeit. Motivation, Gestaltung und Organisation*. Berlin/ Heidelberg: Springer-Verlag.

Wehner, Theo/ Günter, Stefan T./ Mieg, Harald A. (2018): Freiwilligenarbeit. Essenzielles aus Sicht der Arbeits- und Organisationspsychologie. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Willke, Helmut (1996): Dimensionen des Wissensmanagements – Zum Zusammenhang von gesellschaftlicher und organisationaler Wissensbasierung. In: Schreyögg, Georg/ Conrad, Peter (Hrsg.): Managementforschung 6. Wissensmanagement. Berlin/ New York: Walter de Gruyter, S. 263-304.

Zimmer, Annette (2005): Vom Ehrenamt zum Bürgerschaftlichen Engagement. Einführung in den Stand der Debatte. In: Forschungsjournal Soziale Bewegungen, 18(03), S. 29-38.

Online-Quellen:

§ 2, Abs. 2, FreiwG Bundesgesetz zur Förderung von freiwilligem Engagement [2020]: URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007753> [Stand 18.02.2020].

Stadtmenschen [2020]: Was sind die „Stadtmenschen Wien“? URL: <http://www.stadtmenschen.wien/de/stadtmenschen.html> [Stand 09.03.2020].

8. Anhang: Weiterführendes zum Begriff Freiwilligenarbeit

Ehrenamt, bürgerschaftliches Engagement, zivilgesellschaftliches Engagement, Freiwilligenarbeit/ freiwilliges Engagement sind Begriffe, die freiwillige und unbezahlte Arbeit meinen, allerdings mit unterschiedlichen Vorstellungen und Herangehensweisen im Hintergrund.

Mit jedem Begriff, die alle in unterschiedlichen Zeit- und Gesellschaftskontexten aufgekommen sind, wird eine andere Dimension, eine andere Herangehensweise betont. Vor allem in den Bereichen Sport, Wohlfahrtspflege und Rettungswesen wird der Begriff Ehrenamt in Abgrenzung zum „Hauptamt“ verwendet. In diesen Bereichen sind meistens sowohl Ehrenamtliche als auch Hauptamtliche tätig (Olk, Hartnuß 2011: 145f.). Die Begriffe sind allerdings sprachlich gesehen nicht gegensätzlich verwendbar. Das Gegenstück zu Ehrenamt wäre „ehrloses“ Amt, was allerdings daran vorbei geht, was mit dem Begriff gemeint ist. Hingegen wäre das Gegenteil zu Hauptamt „Nebenamt“, was auch am Charakter von ehrenamtlicher Tätigkeit vorbeigeht (Behr/ Liebig/ Rauschenbach 2000: 61).

Für freiwillige, unentgeltliche und außerhalb des Familien- und Freundeskreises stattfindende Tätigkeiten sind immer weiter differenzierte Begriffe entstanden, die teilweise synonym verwendet werden. Die Begriffe Ehrenamt, „bürgergesellschaftliches Engagement“ und

„zivilgesellschaftliches Engagement“ werden nachfolgend näher beschrieben und die Unterschiede zwischen ihnen hervorgehoben.

8.1 Ehrenamt

Stricker (2011) nennt folgende Kriterien, die ein Ehrenamt ausmachen, wobei diese auch als Kriterien zur Definition von „bürgerschaftlichem“ oder „freiwilligem Engagement“ angeführt werden können:

„Ein Ehrenamt beschreibt ein tätiges, gemeinwohlorientiertes Engagement von Bürgerinnen und Bürgern. Es beschreibt personen- oder sachbezogene Arbeit.“ (Stricker 2011: 164)

Mit dem Begriff Ehrenamt, nicht in der historischen Definition, wird oft eine Mitgliedschaft in einem Verein oder einer Organisation verbunden. Wobei auch die Tätigkeit als Schöffe/Schöffin bei Gericht als Ehrenamt bezeichnet werden kann, obwohl hier keine Mitgliedschaft besteht. Als ein Beispiel für sachbezogene Arbeit können Aktivist*innen einer Menschenrechts- oder Umweltorganisation angeführt werden (ebd.: 164f.).

„Das Ehrenamt bezeichnet eine nicht erwerbsmäßig ausgeübte Tätigkeit.“ (ebd.: 165)

Dieses Merkmal gilt seit dem Beginn von „Ehrenämtern“, auch in ihrer historischen Bedeutung. Wobei hier zu sagen ist, dass bis heute Aufwandsentschädigungen oder andere Kosten erstattet werden, die allerdings nicht den Lebensunterhalt sichern. Das ist ein wichtiges Kriterium (ebd.: 165).

„Ein Ehrenamt wird regelmäßig und außerhalb des sozialen Nahraums für Andere (Fremdhilfe) ausgeübt. ... Ein Ehrenamt wird sowohl in formal legitimierten und in formal nicht legitimierten Funktionen als auch mit oder ohne Qualifikation ausgeübt.“ (ebd.: 167)

Diejenigen, die die freiwillige Tätigkeit erhalten, für die sich engagiert wird, sind, wenn es sich um Ehrenamt handeln soll, Unbekannte, also außerhalb der Familie, des Freund*innen- und Bekanntenkreises. Explizit ist hier angeführt, die Selbsthilfe vom Ehrenamt abzugrenzen, da es auch darum geht, dass prinzipiell alle von der Tätigkeit „Gebrauch“ machen können (ebd.: 167).

Formal legitimierte Funktionen, sind solche, in die eine Person gewählt wurde, also bspw. in die des/ der Vereinsvorstehenden. Formal nicht legitimierte Formen des Ehrenamts sind alle anderen Formen, die die „tatsächliche“ Tätigkeit für eine Organisation oder einen Verein ausüben. Über die Zugehörigkeit zu einem Verein oder einer Organisation erfährt Engagement eine gewisse Institutionalisierung, die sich über diese Definition nicht vermeiden lässt (Stricker

2011: 167f.). In diesem Zusammenhang wird auch die Hierarchie in Vereinen und Organisationen angeführt. Stricker (2011) meint, an der Spitze stehen diejenigen, die als Vorstehende oder in einer leitenden Funktion tätig sind. Einfache Tätigkeiten sind niedriger gestellt. Mit unterschiedlichen Aufgaben und Funktionen in einem Verein oder einer Organisation ist für bestimmte Tätigkeiten Wissen notwendig, um diese auszuführen. Dieses Wissen oder die notwendigen Fertigkeiten können durch den Beruf erworben sein, oder durch Weiter- oder Fortbildung speziell für die ehrenamtliche Tätigkeit. Nicht formell anerkannte Qualifikation umfasst sowohl Tätigkeiten, die mit einer Qualifikation für eine bestimmte Aufgabe ausgeübt werden, als auch Laientätigkeit, der keine Qualifikation voraus gegangen ist (ebd.: 168).

„Ein Ehrenamt wird grundsätzlich freiwillig, eigeninitiativ und unabhängig vom staatlichen Apparat ausgeübt.“ (ebd.: 169)

Es besteht in keiner Weise Zwang eine freiwillige Tätigkeit auszuüben. Außer im Fall von Schöffen/ Schöffinnen, die verpflichtet werden, diese Aufgabe zu übernehmen (ebd.: 169). Es sei denn, es gibt einen Grund, dass das für eine Person nicht möglich ist. Dennoch ist von Freiwilligkeit und den oben genannten Kriterien in diesem Fall nicht zu reden. „Es kann davon ausgegangen werden, dass Organisationen keinerlei physischen, rechtlichen oder ökonomischen Zwang ausüben können, um Menschen zum Engagement zu bewegen.“ (ebd.: 169) Die Art der Tätigkeit und der zeitliche Umfang können von den Freiwilligen selbst gewählt werden, was nicht bedeutet, dass es keine Regeln oder bestimmte Zeiten für die Arbeit geben kann. In dieser Definition besteht keine rechtliche Verpflichtung dazu, diese auch zu verrichten (ebd.: 169).

Ehrenamtliche Tätigkeit kann auch als politisches oder soziales Ehrenamt bezeichnet werden, wenn es sich um verwaltende oder führende Tätigkeiten handelt. Traditionell wird mit politischem Ehrenamt Ansehen und „Ehre“ verbunden, die durch Positionen, die die Macht zu Entscheidungen und Mitgestaltung in Vereinen oder Verbänden verleihen, entstehen (Künemund/ Schupp 2008: 145f.).

Im eher traditionellen Gebrauch des Worts Ehrenamt steht vor allem das Amt im Vordergrund, das jemand bspw. in einem Verein inne hat. Bei den nachfolgenden Begriffen und den damit einhergehenden Änderungen in der Sichtweise und auch Funktion von Ehrenamt, bzw. Freiwilligenarbeit, ist das Engagement, also die eigentliche Tätigkeit die definitionsgebende Eigenschaft (ebd.: 150).

8.2 Bürgerschaftliches Engagement

Mit dem Begriff bürgerschaftliches Engagement wurde der Blick auf „ehrenamtliche“ Arbeit verändert. Der veränderten Begrifflichkeit ging ein Diskurs „... über veränderte Ausdrucksformen und normative Begründungsmuster für freiwilliges und unentgeltliches Engagement und seine Bedeutung für die Integration moderner, hochkomplexer Gesellschaften“ (Olk/ Hartnuß 2011: 145) voraus. Bürgerschaftliches Engagement betont vor allem das freiwillige, unentgeltliche und gemeinwohlorientierte Engagement der Bürger- und Zivilgesellschaft, im Gegensatz zum Ehrenamt, das jemand „verliehen“ bekam (ebd.: 145f.). Bürgerschaftliches Engagement wird zumeist in Zusammenhang mit dem Gemeinwesen genannt. Dieses sieht „... Solidarität bzw. Hilfsbereitschaft als Folgen von geteilten Werten und sozialer Nähe“ (Behr/ Liebig/ Rauschenbach 2000: 27). Diese beiden Sichtweisen auf Freiwilligenarbeit fordert auch ein Umdenken in der Politik und in der Förderung von Engagement, weil sich das Engagement verändert.

Der Begriff freiwilliges Engagement legt hingegen den Fokus auf die Freiwilligkeit. „Engagement erscheint hier als eine frei gewählte Aktivität, die den subjektiven Bedürfnissen, Interessen und Sinnorientierungen der Individuen entspricht und deshalb als Ausdruck eines individuellen Lebensstils – und nicht als Ausdruck von Pflichterfüllung – ausgeübt wird.“ (Olk/ Hartnuß 2011: 146) Dass sich dieser Begriff gegenüber bürgerschaftlichem Engagement durchgesetzt hat, hat wiederum mit gesellschaftlicher Veränderung, hin zu Individualisierung und Pluralisierung, zu tun. Mit jeder Begriffsveränderung, bzw. Verschiebung gehen auch veränderte Erwartungen und Sichtweisen einher (ebd.: 146f.).

Bezeichnungen für freiwillige Arbeit, in der Definition, in der sie in dieser Arbeit gebraucht wird, sind sehr vielfältig und drücken oft auch unterschiedliche Herangehensweisen und Motive für diese Art des „Engagements“/ der Arbeit aus. „Freiwilliges Engagement“ wird eher in Zusammenhang mit einem individualistisch-liberalen Verständnis verwendet, während bürgerschaftliches Engagement gebraucht wird, wenn es um das Gemeinwohl geht (vgl. Behr/ Liebig/ Rauschenbach 2000: 25f.). Im Gemeinwohl geht es um die freiwillige Bereitschaft von Bürger*innen sich solidarisch und engagiert zu betätigen, womit Kompetenzen gefordert werden, die entwickelt und gefördert werden müssen, damit sie entstehen können (Münkler 2002: 31).

Die Veränderung der Bezeichnung für diese Art des Engagements, wie es hier beschrieben sein soll, geht auch mit sozialen Veränderungen einher. Beispielsweise die veränderte Rolle und Wahrnehmung von Frauen, auch im öffentlichen Leben oder die Auflösung der „Drei-Generationen-Familie“, führen dazu, dass neue Formen der Unterstützung, auch außerhalb der Familie

entstehen (Münkler 2002: 32). Münkler (2002) beschreibt ein „magisches Dreieck bürger-schaftlichen Engagements“ (Münkler 2002: 33), in dem die Dimensionen „Bürgerkompetenz“, „Schlanker und aktivierender Staat“ und „Gesellschaftliche Organisationen“ enthalten sind. „Bürgerkompetenz“ meint die Bereitschaft und auch Fähigkeit/ Fertigkeit sich für das Gemeinwohl zu engagieren. Die Rolle des Staats, meint Münkler (2002), sollte sowohl zurückhaltend als auch aktivierend-fördernd sein. Zugang zu Engagement, bzw. freiwilliger Tätigkeit, sollte einerseits nicht durch Politik und Beschränkungen erschwert sein, andererseits durch Erlässe und Politik geschaffen und gefördert werden. Gesellschaftliche Organisationen, wie NGOs, werden in diesem Zusammenhang genannt, weil sie die nötige Verbindung zwischen Staat und Bürger*innen schaffen. Durch diese wird Engagement erst gebündelt und organisiert (ebd.: 32ff.). Von Seiten der Politik muss auch darauf geachtet werden, dass nicht zu viel von den Bürger*innen erwartet, bzw. verlangt wird aber auch nicht zu wenig Bereitschaft gefordert wird: „wird von den Bürgern mehr Gemeinsinn verlangt, als sie für sinnvoll, erforderlich oder mit ihrer individuellen Lebensplanung verträglich halten, dürfte sie ebenso erodieren wie im Falle ihrer Unterforderung, das heißt, wenn die Bürger den Eindruck haben, es komme nicht auf ihr gemeinwohl-konformes Verhalten an“ (ebd.: 32).

Dass der Begriff bürgerschaftliches Engagement große Verwendung in unterschiedlichen Kontexten hat, hängt mit seiner Unschärfe zusammen. Keiner der oben genannten Begriffe ist ausschließlich wissenschaftlich gebraucht, sondern auch in der Gesellschaft und in der Politik. So auch der des „bürgerschaftlichen Engagements“. Durch die Offenheit dieses Terminus können unterschiedliche Interessen und Erwartungen transportiert werden. Eine klare definitorische Abgrenzung kann zum Begriff „freiwilliges Engagement“ nicht gezogen werden. Beide werden durch folgende Kriterien definiert: „... freiwillig, nicht auf materiellen Gewinn gerichtet, gemeinwohlorientiert, öffentlich bzw. findet im öffentlichen Raum statt und wird in der Regel gemeinschaftlich/ kooperativ ausgeübt“ (Olk/ Hartnuß 2011: 148). Olk und Hartnuß (2011) führen Roland Roths (2000) Ausführungen zum Konzept des bürgerschaftlichen Engagements an. Für diesen umfasse es unter anderem die Beteiligung an der Politik (z.B. im Gemeinderat, in Parteien oder Verbänden, etc.), das Ausüben von öffentlichen Funktionen (z.B. Wahlhelfer*innen, Bürger*inneninitiativen, etc.), das soziale Ehrenamt in seiner „klassischen“ Form (z.B. in der freien Wohlfahrtspflege) und in neuen Formen (z.B. in Freiwilligenagenturen) und die gemeinschaftliche Selbsthilfe. Der Begriff bürgerschaftliches Engagement schafft es zudem, jede Form des freiwilligen („bürgerschaftlichen“) Engagements in einen Diskurs zu bringen, da davor viele unterschiedliche geführt wurden. Es fasst Aktivitäten/ Tätigkeiten, die politisch und jene, die sozial („klassisches Ehrenamt“) motiviert sind zusammen. Allerdings ist

nur dann von bürgerschaftlichem Engagement zu sprechen, wenn dieses von anderen Formen abgegrenzt (Abgrenzung zu Privatem und Staatlichem) werden kann und eindeutig im öffentlichen Raum und zum Wohle Dritter (Gemeinwohl) stattfindet (Olk/ Hartnuß 2011: 149f.).

8.3 Zivilgesellschaftliches Engagement

Aus Sicht des zivilgesellschaftlichen Engagements wird in den Überlegungen zu bürgerschaftlichem Engagement zu wenig auf die Dynamik und Offenheit für gesellschaftliche Veränderung geachtet und kann die künftigen Formen des Engagements nicht mehr abbilden. Bürgerschaftliches Engagement fokussiert stark auf organisierte Formen des Engagements, das vor allem mit Demokratiestärkung und politischer Teilhabe verbunden ist. Priller (2010) schließt unter dem Begriff „zivilgesellschaftliches Engagement“ auch informelle, unorganisierte Tätigkeiten mit ein, die oft nicht miteinbezogen werden. „Gemeint sind hier Tätigkeiten, die im Sinne einer umfassenden Gemeinnützigkeit von Individuum zu Individuum anzutreffen sind. Sie werden außerhalb der Kernfamilie (Eltern mit Kindern) im Rahmen von Netzwerken geleistet, die aus Nachbarn, Freunden und Verwandten bestehen.“ (Priller 2010: 199) Den Begriff bürgerschaftliches Engagement sieht Priller (2010) zu eng gefasst. Unter dem Gesichtspunkt der internationalen Bezeichnung „civic engagement“ sieht der Autor die Bezeichnung zivilgesellschaftliches Engagement als passender. Für ihn wird der „Multifunktionalität“ der unterschiedlichen Engagementformen mit dem erweiterten Verständnis des zivilgesellschaftlichen Engagements eher entsprochen. „Bei den zivilgesellschaftlichen Organisationen, in denen ein großer Teil des Engagements realisiert wird, leitet sich diese Multifunktionalität bereits aus der starken Heterogenität der organisationalen Rechtsformen, den Unterschieden in der Größe sowie dem breiten Tätigkeits- und Wirkungsspektrum ab.“ (ebd.: 200) Als zivilgesellschaftliche Organisationen zählt er sowohl international tätige Hilfsorganisationen als auch bspw. regionale und lokale Vereine und Wohlfahrtsverbände (ebd.: 199f.).

Zivilgesellschaftlichen Organisationen wird auch eine demokratiestärkende Wirkung sowie Interessensvertretung und -artikulation zugeschrieben. Vor allem gegenüber der Wahrnehmung von politischen Parteien und Vereinen, wird diesen Organisationen ein hoher Stellenwert in demokratischen Prozessen und demokratischer Teilhabe sowie Kritikfähigkeit zugeschrieben. Dabei wird den unterschiedlichen Organisationen (lokale, nationale, internationale) auch unterschiedlich viel Wirkung und Veränderungsmacht zugeschrieben (ebd.: 201).

Priller (2010) sieht im zivilgesellschaftlichen Engagement und in den Organisationen zudem die Funktion der Stärkung des sozialen Zusammenhalts. Modernisierungsprozesse führen verstärkt zu Individualisierung und Verlust von traditionellen Bindungsstrukturen, die durch

Engagement ausgeglichen werden können. „Zivilgesellschaftliches Engagement“ fördert Identitätsbildung und schafft ein Zugehörigkeitsgefühl. Es leistet einen Beitrag zu sozialer Teilhabe (Priller 2010: 201).

„Als werte- und normengeleitetes Konzept wird dem Engagement und den zivilgesellschaftlichen Organisationen eine spezielle Vermittlungsfunktion zwischen der Gesamtgesellschaft, den sozialen Gruppen und dem einzelnen Bürger bei der Erreichung gesellschaftlich konsensfähiger Werte und Normen sowie eines übereinstimmenden Verhaltens zugewiesen.“ (ebd.: 201) Damit wird sichergestellt, dass zudem nicht alle Organisationen oder Vereine als zivilgesellschaftlich, das bedeutet für die Gesellschaft einen Beitrag leistend, angesehen werden. Priller (2010) nennt hier beispielsweise Organisationen mit rechtsradikalem Hintergrunde, die keine „gesellschaftlich konsensfähigen“ Werte vermitteln (ebd.: 201f.).

Ebenso wie der Begriff bürgerschaftliches Engagement, wird auch mit zivilgesellschaftlichem Engagement auf Leistungen für die Wohlfahrt betont. Zivilgesellschaftliche Organisationen bieten oft Dienstleistungen in diesem Bereich, die vom Staat nicht erbracht werden können. Diese Organisationen werden oft als Erhalter von sozialen Systemen und damit unerlässlich gesehen (ebd.: 202).

Priller (2010) weist zudem auf die besondere Funktion von zivilgesellschaftlichem Engagement in Bezug auf Beschäftigung hin. Diese Form des Engagements wird gesellschaftlich zunehmend höher angesehen, weil sich auch das Verhältnis zu bezahlter Arbeit ändert und diese nicht mehr als die einzig „sinnvolle“ Beschäftigung angesehen wird. Außerdem hat zivilgesellschaftliches Engagement die Funktion der „Integration“ in den Arbeitsmarkt, bzw. wirkt dieses als Überbrückungsmöglichkeit hin zu flexibler und bezahlter Arbeit (ebd.: 202f.).

8.4 Diskursebenen von Engagement

Braun (2002) spricht von zwei Diskursebenen, auf denen entweder eher von freiwilligem Engagement oder bürgerschaftlichem Engagement gesprochen wird. Auf der Ebene des freiwilligen Engagements wird vor allem mit der Rational Choice Theorie und utilitaristischen Gesellschaftskonzepten gehandelt. Dieser ist individualistisch-liberale Diskurs. In jenem Diskurs, in dem es vor allem um Gemeinschaft und Gemeinwesen, sowie Solidarität und Hilfsbereitschaft in Verbindung mit den gleichen geteilten Werten, ist von bürgerschaftlichem Engagement die Rede (Braun 2002: 56).

Zur ersten Diskursebene schreibt Braun (2002): „Analog zu jeder anderen Form menschlichen Handelns gilt gemeinsames Engagement als eine kluge Form, individuelle Interessen zu

verfolgen. ... Engagement wird als Kosten-Nutzen-Kalkül, als Ausgleich von Leistungsbilanzen entworfen.“ (Braun 2002: 56)

Demnach wird auch immer eine materielle und/ oder ideelle Gegenleistung erwartet und dient als Anreiz für das Engagement. Freiwilliges Engagement ist das Ergebnis individueller (egoistischer) Interessen (ebd.: 56). An diesem Diskurs ist sichtbar, dass hinter jedem Begriff andere Motive stehen, die die Wahl der Tätigkeit beeinflussen, bzw. prägen kann.

Auf der Diskursebene rund um bürgerschaftliches Engagement, stehen Gemeinschaft und Zugehörigkeit zu einer im Vordergrund. Durch gemeinsame Werte entsteht Engagement, es gehört somit zu den Bürgerpflichten, die Gemeinschaft auch auf diese Art zu stärken (ebd.: 57). Dieser Begriff deutet auch auf eine Verpflichtung der einzelnen Bürger*innen hin, die für ihre Anliegen nicht nur Rechte, sondern eben auch Pflichten haben. Es geht um die politische Demokratieförderung, zu der alle beitragen müssen, laut diesem Diskurs (ebd.: 57f.).

Diese beiden Diskursebenen und damit zusammenhängenden Definitionen der Begriffe freiwilliges und bürgerschaftliches Engagement haben mit jenen um Ehrenamt wenig gemeinsam. Bürgerschaftliches Engagement impliziert eine Verpflichtung dem Gemeinwesen gegenüber, und ist damit nicht freiwillig, was ehrenamtliches Engagement ausmachen würde. Freiwilliges Engagement hingegen ist nicht frei von der Erwartung von Gegenleistungen, materieller oder ideeller Art.

Braun (2002) führt Zimmer (2000) und Roth (2000) an, die den Begriff bürgerschaftliches Engagement auf empirischer Ebene weiter definieren. Für Zimmer (2000) umfasst diese Art des Engagements Mitgliedschaft und Tätigkeit, bspw. in Parteien oder Verbänden, sowie die Mitarbeit (freiwillig und unbezahlt) in gemeinwohlorientierten Einrichtungen. Er schließt auch direktdemokratische Bürgerinitiativen und -bewegungen mit ein, das heißt etwa Unterstützung von Volksbegehren und Teilnahme an Protesten. Roth (2000) sieht darin auch politische Beteiligung enthalten, aber auch freiwillige Annahme öffentlicher Funktionen (wie Wahlhelfer*in oder Schöffe). Außerdem nimmt er noch die Selbsthilfe mit hinein. Roth (2000) betont „klassische“ und „moderne“ Formen des Engagements und sieht den Begriff bürgerschaftliches Engagement als Brücke zwischen diesen an. Um eine Tätigkeit unter diesen Begriff eingliedern zu können, sind für Roth (2000) die Dimensionen Öffentlichkeit und Gemeinwohlverträglichkeit bedeutend, was den Begriff normativ auflädt (Braun 2002: 60f.).

Die Werte, die ein Teil der Motivation sich zu engagieren sind, ändern sich laufend und sind in der Vermittlung zu und Begleitung während freiwilligen Tätigkeiten mitzubedenken.

Ansprüche an Freiwillige, aber auch von Freiwilligen selbst, werden immer höher. Es reicht oft nicht mehr aus, willig zu sein, sondern es sind auch Kompetenzen und Aus- und Weiterbildung gefragt. Engagement kann entweder durch Überforderung und zu wenig Begleitung scheitern oder durch Unterforderung. Wenn eine unpassende Tätigkeit gewählt wird, sind möglicherweise die Kompetenzen und das kritische Engagement nicht in der Form gefragt, wie es von Freiwilligen gewünscht wird (Pankoke 2002: 79).

In der Literatur ist immer wieder von altem und neuem Ehrenamt zu lesen, die nebeneinander bestehen und deren Verhältnis nicht geklärt ist. Vor allem in der Politik, die sich immer mehr in den Sektor der Freiwilligenarbeit einbringt und zu regulieren versucht, liegt der Fokus auf dem neuen Ehrenamt (Behr/ Liebig/ Rauschenbach 2000: 18). Durch Individualisierung und Modernisierung ändert sich auch das freiwillige Engagement, das kurzlebiger und schwerer planbar wird für Organisationen. Aus der Politik, bzw. vom Staat kann eine Infrastruktur zur Verfügung gestellt werden, Engagement attraktiv zu machen und Freiwillige langfristig in einer Organisation oder einem Projekt zu halten. Das ist im neuen Ehrenamt, in dem niemand verpflichtet wird, ein schwieriges Unterfangen (ebd.: 26).

8.5 Engagementforschung

Die Engagementforschung ist eine wenig fundierte Forschungsrichtung, die wenig interdisziplinär arbeitet und somit wenig Daten und empirische Studien vorzuweisen hat, die ein differenziertes Bild von Engagement, bzw. Freiwilligentätigkeit aufweist. Priller (2010) macht außerdem darauf aufmerksam, Engagement nicht allgemein und unhinterfragt als positiv anzusehen. Um diese Forschungsrichtung voranzubringen, sieht der Autor eine Möglichkeit darin, die bestehenden Engagementkonzepte kritisch zu betrachten und eine fundierte Definition dieser Art des Engagements zu finden, die die Dynamik und Vielschichtigkeit berücksichtigt (Priller 2010: 208f.).

Die unterschiedlichen Ergebnisse von Studien, die „ehrenamtliche“, „bürgergesellschaftliche“, bzw. „zivilgesellschaftliche“ Tätigkeiten darzustellen versuchen, ergeben sich aus den verschiedenen Sichtweisen, welche Art der Tätigkeit miteinbezogen wird und wie weit oder eng die Definition gefasst wird. Studien in diesem Bereich sind demnach nur schwer vergleichbar, weil einerseits die Eingrenzung und Definition, die durch die Begriffswahl entsteht, sich im Lauf der Zeit stetig verändert (hat) und zudem keine einheitliche Grundlage besteht. Andererseits weil die Befragten möglicherweise ihr Engagement nicht der vorgenommen Definition entsprechend wahrnehmen, wodurch sie nicht erfasst werden oder das Engagement, bzw. eine Tätigkeit als freiwillig oder „ehrenamtlich“ angesehen wird, obwohl dies über die Definition

hinausgeht und so mehr freiwilliges Engagement erfasst wird, als tatsächlich geleistet wird (Künemund/ Schupp 2008: 151).

Definitiorische und konzeptionelle Veränderungen haben auch Auswirkung auf die Selbstdefinition der Engagierten (ebd.: 150). „Ein tendenziell inflationärer Gebrauch des Begriffs Ehrenamt in diesen Diskursen, der u.a. für die Beteiligten eine gewisse Wertschätzung verspricht und insofern auch dort gern verwendet wird, wo der Wunsch nach einer stärkeren Beteiligung besteht, führt dazu, dass ein immer größerer Personenkreis einbezogen wird – oder sich ggf. dann in entsprechenden sozialwissenschaftlichen Befragungen einbezieht. Die in solchen Befragungen ermittelten Quoten ehrenamtlich Tätiger würden sich dann verändern können, ohne dass davon zwingend auf eine Veränderung in der faktischen Partizipation oder der Art des tatsächlichen gesellschaftlichen Zusammenlebens geschlossen werden könnte.“ (ebd.: 151) Dieser Umstand erschwert die Messung von freiwilligem Engagement und Veränderung davon ist schwer abschätzbar. Studien, in denen das freiwillige oder ehrenamtliche Engagement erfasst werden soll, haben das Problem der Offenheit, bzw. Geschlossenheit der unterschiedlichen Begrifflichkeiten. Welcher Begriff in der Vorstellung der Studie benützt wird, kann auch Einfluss auf die Teilnahme haben, je nachdem welche Personen sich dadurch angesprochen fühlen mitzumachen. Künemund und Schupp (2008) führen zudem an, wie schwierig es ist, nach dem Ausmaß des Engagements zu fragen. Wenn es sich um ein jährlich einmaliges Engagement bspw. im Rahmen eines Gemeindefestes handelt, liegt es an den Befragten, ob sie dieses angeben und ob sie dieses überhaupt als freiwilliges oder ehrenamtliches Engagement sehen (ebd.: 151f.).

International gesehen ist es schwierig Studien zu vergleichen, einerseits weil die Definition von Freiwilligenarbeit nicht eindeutig festgelegt ist, andererseits sind die Traditionen und Strukturen, die freiwillige Arbeit notwendig aber auch möglich machen, sehr unterschiedlich (ebd.: 159).

Zusammenfassend lassen sich die Unterschiede aber auch Gemeinsamkeiten der Begriffe Ehrenamt, bürgergesellschaftliches Engagement und zivilgesellschaftliches Engagement unter dem Begriff freiwilliges Engagement zusammenfassen. In dieser Arbeit werden die Begriffe freiwilliges Engagement, Freiwilligenarbeit, freiwillige Tätigkeit verwendet, um alle ausgeführten Definitionen zusammenzudenken. In jedem der oben näher beschriebenen Begrifflichkeiten stecken unterschiedliche historische, gesellschaftliche und kulturelle Sichtweisen auf unentgeltliche und freiwillige Arbeit.

8.6 Abstract

Freiwilligen-Netzwerke, vor allem informelle, sind bisher kaum bis gar nicht erforscht. So wie in Netzwerken, die unter Angestellten oder Mitarbeitenden in einem Unternehmen bestehen, haben auch Beziehungen zwischen den Freiwilligen Einfluss auf die Tätigkeit und das Wissen, das weitergegeben, bzw. nicht verbreitet wird. Die Situation von Freiwilligen ist eine spezielle, weil diese die Tätigkeit in ihrer Freizeit und ohne Verpflichtung ausüben. Die Motivation eine bestimmte Tätigkeit auszuüben ist eine andere als bei Erwerbstätigkeit, somit sind auch das Engagement und die Beteiligung nicht von allen Beteiligten gleichermaßen zu erwarten. Mit der Frage

„Wie wird im Projekt ‚Stadtmenschen‘ gelernt und inwieweit wird das Wissen der ‚Stadtmenschen‘ unter den Freiwilligen genützt und ausgetauscht?“ sollen Freiwilligen-Netzwerke, anhand eines bestimmten Projekts in Wien, beleuchtet werden. In diesem Projekt geht es darum Hilfesuchenden passende soziale Angebote (wie Caritas, FSW, MA40, ...) für ihre Problem zu nennen. Dazu ist viel Wissen, auch Hintergrundwissen über Abläufe, das vor allem informell ausgetauscht wird, von Vorteil.

Die Daten dafür wurden über eine Online-Umfrage und über sechs leitfadengestützte Interviews erhoben. Die quantitativen und qualitativen Daten wurden durch Methoden der SNA (Soziale Netzwerkanalyse; vor allem Netzwerkkarte), QSA (Qualitative Strukturelle Analyse Herz et al. 2015) und durch die Methode der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) zusammengeführt, um daraus weiterführende Theorien bilden zu können. Dazu wurden sowohl zu den Interviews als auch zur Netzwerkkarte Codes und Memos erstellt, die sich gegenseitig ergänzen und sich weitergehend verdichten lassen. Damit wird das Netzwerk sichtbar gemacht und die dahinterliegenden Strukturen, bzw. die Wissensverbreitung unter den Freiwilligen aufgezeigt.