



**Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg**  
Philosophische Fakultät III Erziehungswissenschaften

Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie

# **„Corporate Volunteering ein informeller Lernkontext“**

—

## **Bildungstheoretische Analyse des gemeinwohlorientierten Mitarbeiterengagements als Element des Corporate Citizenship-Konzepts von Unternehmen**

vorgelegt von

Dipl. SA/SP (FH)  
**Julia Adou**

Gutachter: 1. Prof. Dr. Thomas Olk  
2. Prof. Dr. Peter J. Weber

Datum der Verteidigung: 14. Juni 2011

# Widmung

*„Ganz er selbst sein darf jeder nur, solange er allein ist.  
Wer also nicht die Einsamkeit liebt, der liebt auch nicht die Freiheit;  
denn nur wenn man allein ist, ist man frei!“  
Arthur Schopenhauer<sup>1</sup>*

Meiner Tochter

**Norah**

sowie meinen Wegbegleitern ...

---

<sup>1</sup> Arthur Schopenhauer (1788-1860), dt. Philosoph.

## Danksagung

Mein Dank gilt Herrn Prof. Dr. Thomas Olk für die Annahme der Promotion, sowie für die Wahrnehmung der Rolle als „Doktorvater“, indem er mir stets mit hilfreichen Anregungen, notwendigen Richtungsweisungen und ermutigender Offenheit begegnete.

Für die kurzfristige Übernahme des Zweitgutachtens möchte ich mich bei Herrn Prof. Dr. Peter Weber bedanken. Herrn Prof. Dr. Bernd Dewe auf diesem Wege die besten Genesungswünsche.

Die laufende Betreuung durch Herrn Holger Backhaus-Maul war ein wesentlicher Bestandteil der Entstehung dieser Dissertation. Ohne diese zuverlässige, wertschätzende und offene Begleitung, wäre ein wissenschaftlicher und persönlicher Lernprozess in dieser Form nicht möglich gewesen. Die Einbindung in das Seminar „Gesellschaftliches Engagement von Unternehmen in Deutschland“ und die Offenheit dieses überaus motivierten und lebendigen Studierendenkreises an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg war eine Bereicherung. Hierfür gilt Peter Friedrich stellvertretender Dank.

Den Experten danke ich für Ihre Gesprächsbereitschaft, obwohl diese nicht auf empirisch belegbaren Wissensbeständen aufbauen konnten.

Bei der Ford-Werke GmbH möchte ich mich für die finanzielle Sicherheit und die Möglichkeit, parallel zur Promotion in berufliche Praxis eingebunden zu sein, bedanken. Norbert Krüger, in dessen Abteilung das Dissertationsprojekt angesiedelt war, machte dies möglich. Darüber hinaus möchte ich mich für seine keineswegs selbstverständliche „väterliche“ Mentorenschaft über sechs Jahre bedanken, die meinen beruflichen Werdegang maßgeblich geprägt hat und stets prägen wird. Meine Kolleginnen und Kollegen bei den Ford-Werken, allen voran Annette Boms, sind mir zu wichtigen Begleitern geworden.

Meine Familie und Freunde haben nie am Gelingen dieser Arbeit gezweifelt, dafür bedanke ich mich herzlich.

Der größte Dank gilt meiner Tochter Norah. Ohne Deine zeitlichen Opfer, wäre eine Promotion für mich nicht möglich gewesen. Du bist der Grund, weshalb jede Aufopferung meinerseits schlussendlich Sinn macht!

## Inhaltsverzeichnis

Widmung	
Danksagung	
Inhaltsverzeichnis .....	I
Abkürzungsverzeichnis .....	IV
Tabellenverzeichnis .....	V
Abbildungsverzeichnis .....	V
Prolog .....	VI
Teil I – Hinführung .....	1
1 Einleitung .....	1
1.1 Problemstellung.....	2
1.2 Vorhaben.....	6
1.3 Disziplinäre Verortung .....	7
Teil II – Theoretische Grundlegung .....	10
2 Corporate Volunteering als Element des unternehmerischen Corporate Citizenship-Konzepts.....	10
2.1 Die CC-Debatte in Deutschland.....	11
2.2 Corporate Citizenship-Begrifflichkeit.....	12
2.2.1 Corporate Citizenship als Rolle der Unternehmung in der Gesellschaft	15
2.2.2 Corporate Citizenship als Bürgerschaftliches Engagement von Unternehmen.....	17
2.3 Corporate Volunteering als Instrument des Corporate Citizenship-Konzepts .....	20
2.3.1 Corporate Volunteering – Begriffsbestimmung.....	23
2.3.2 Corporate Volunteering in der unternehmerischen Praxis .....	26
2.4 Ebenen des Corporate Volunteerings.....	31
2.4.1 Makroebene des Corporate Volunteering – sektorübergreifende Verbindungen .....	31
2.4.2 Mesoebene des Corporate Volunteering – organisationale Austauschprozesse .....	33
2.4.3 Mikroebene des Corporate Volunteering – Engagementhandlungen ...	34
3 Zugänge zu individuellem Lernen im Kontext von Corporate Volunteering	36
3.1 Mitarbeiterbezug der Nutzenerwartungen.....	36

3.2	Corporate Volunteering als Instrument der Personalentwicklung .....	38
3.3	Corporate Volunteering als „spezifisches Lernfeld“ .....	40
4	Informelle Lernprozesse Erwachsener im Spiegel der „neueren Bildungsdebatte“ .....	42
4.1	Vom Bildungsbegriff zum Lernen als pädagogischer Grundkategorie .....	43
4.2	Das „informelle Lernen“ Erwachsener .....	45
4.3	Die Entdeckung des Lernkontextes .....	50
5	Bildungstheoretische Zugänge zu informellen Lernorten .....	51
5.1	Außerbetriebliche Lernorte .....	52
5.1.1	„Communities of Practice“ .....	54
5.1.2	Lernort soziales Umfeld .....	56
5.1.3	Exkurs: Erlebnisorientierte Lernorte .....	58
5.1.4	Settings des Bürgerschaftlichen Engagements .....	60
5.1.5	Exkurs: Lernort „Service Learning“ .....	63
5.2	Informelle Lernkontexte .....	64
Teil III – Empirischer Teil .....		66
6	Das Forschungsvorhaben .....	66
6.1	Erhebungsmethode Experteninterview .....	67
6.2	Expertenauswahl und -vorstellung .....	68
6.2.1	Experten der CV-Makroebene .....	69
6.2.1.1	<i>BBE – Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement</i> .....	70
6.2.1.2	<i>Forschungszentrum Bürgerschaftliches Engagement (ForBE) – Universität Paderborn</i> .....	72
6.2.1.3	<i>Bertelsmann Stiftung – Projekt „Gesellschaftliche Verantwortung von Unternehmen“</i> .....	73
6.2.1.4	<i>„Bürgerschaftliches Engagement und Soziale Arbeit“ – Hochschule Darmstadt</i> .....	75
6.2.2	Experten der CV-Mesoebene .....	75
6.2.2.1	<i>Agentur Mehrwert gGmbH – „Agentur für Soziales Lernen“</i> .....	76
6.2.2.2	<i>„Wissenskooperationen“ – Stiftungsfachhochschule München</i> .....	77
6.2.2.3	<i>MAVACO – OrgLab (Labor für Organisationsentwicklung Universität Duisburg-Essen)</i> .....	78
6.2.2.4	<i>SeitenWechsel@ – „Lernen in fremden Lebenswelten.“</i> .....	79
6.2.2.5	<i>UPJ – Unternehmen Partner Jugend e. V.</i> .....	80
6.2.2.6	<i>VIS a VIS Agentur für Kommunikation GmbH – „Engagement mit Kompetenz und Personal“</i> .....	81

6.2.3	Experten der CV-Mikroebene.....	82
6.2.3.1	<i>ALEA GmbH – „Anders Lernen durch Erfahrung und Abenteuer“</i> .....	82
6.2.3.2	<i>BOV AG – „Ungewöhnliches Personalentwicklungskonzept“</i> .....	83
6.2.3.3	<i>Deutsche Bank AG – „Initiative plus“</i> .....	84
6.2.3.4	<i>Henkel AG &amp; Co. KGaA – „MIT-Initiative“</i> .....	85
6.2.3.5	<i>RWE Energy AG – „FAME-Programm“</i> .....	86
6.3	Die Erhebung .....	88
6.4	Auswertung mit qualitativer Inhaltsanalyse .....	91
6.4.1	Ablauf der Inhaltsanalyse.....	91
6.4.2	Bestimmung des Auswertungsrasters.....	94
6.4.3	Extraktion .....	98
6.4.4	Aufbereitung .....	99
6.4.5	Auswertung und Ergebnisse .....	100
6.4.5.1	<i>Auswertungsergebnisse Kategorie Lernort</i> .....	101
6.4.5.2	<i>Auswertungsergebnisse Kategorie Lernsetting</i> .....	103
Teil IV – Analyse und Ergebnisse .....		107
7	Bildungstheoretische Analyse des Corporate Volunteerings als informeller Lernkontext.....	107
7.1	Der außerbetriebliche Lernort Corporate Volunteering .....	107
7.2	Erziehungswissenschaftliche Fundierung des informellen Lernkontextes Corporate Volunteering .....	112
8	Fazit und Ausblick .....	124
Literaturverzeichnis.....		133
Anhang .....		155
I.	Interviewleitfaden.....	156
I.1.	Leitfaden Unternehmen und Mittlerorganisationen.....	156
I.2.	Leitfaden Akteure CV-Makroebene.....	158
II.	Extraktionsergebnisse .....	160
II.1.	Ergebnisse der Paraphrasenbildung und Zuordnung in das vorläufige Auswertungsraster.....	160
II.2.	Ergebnisse der Paraphrasenbildung und Zuordnung in das Gesamtkategoriensystem .....	221
Erklärung		
Lebenslauf		

## Abkürzungsverzeichnis

BMfAS	Bundesministerium für Arbeit und Soziales
BMFSFJ	Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BDI	Bundesverband der Deutschen Industrie e.V.
BDA	Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände
DIHK	Deutscher Industrie- und Handelskammertag
ZDH	Zentralverband des Deutschen Handwerks
CC	Corporate Citizenship
CF	Corporate Foundations
CG	Corporate Giving
CV	Corporate Volunteering
CSR	Corporate Social Responsibility
CR	Corporate Responsibility
tbd	To be defined



## **Tabellenverzeichnis**

Tabelle 1: Übersicht Experteninterviews .....	90
Tabelle 2: Vorläufiges Auswertungsraster zur Vorbereitung der Extraktion .....	97
Tabelle 3: Gesamtkategoriensystem zur Auswertung der Experteninterviews .....	100
Tabelle 4 Einflussfaktoren des informellen Lernkontextes CV.....	106

## **Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1: Arbeitsgruppen des BBE .....	71
Abbildung 2: CSR-Strategie der Deutsche Bank AG.....	84
Abbildung 3: Nachhaltigkeitsstrategie der Henkel AG & Co. KGaA.....	86
Abbildung 4: CC-Ansatz des RWE-Konzerns.....	87
Abbildung 5: Ablauf der qualitativen Inhaltsanalyse zu Einflussfaktoren des Lernkontextes CV.....	93

---

## Prolog

*„We see no conflict between business goals and social and environmental needs.*

*I believe the distinction between a good company and a great one is this:*

*A good company delivers excellent products and services;*

*a great company delivers excellent products  
and services and strives to make the world a better place.“*

*Bill Ford<sup>2</sup>*

Das vorliegende Dissertationsprojekt war vom 14.09.2003 bis zum 12.07.2008 in eine Doktorandentätigkeit für die Ford-Werke GmbH in Köln eingebettet. Parallel zur wissenschaftlichen Arbeit verlief daher eine fachliche und koordinierende Mitarbeit in der europäischen Abteilung „Corporate Citizenship and Sustainable Mobility“. Um den nötigen Abstand zum Untersuchungsgegenstand zu wahren, ist das „Community Involvement-Programm“ als Corporate Volunteering-Aktivität der Ford-Werke nicht expliziter Gegenstand dieser Arbeit. Dennoch haben fast sechs Jahre berufliche Tätigkeit in diesem Kontext erfahrungsgesättigte Erkenntnisse zu Tage gefördert, die Einfluss auf die Entwicklung der forschungsleitenden Fragestellung sowie den Forschungsprozess als solchen genommen haben. Anhand der kurzen Schilderung dreier persönlich prägender Erfahrungen im Rahmen des „Community Involvement-Programms“ wird der Kontext der Dissertation vorab praxisnah veranschaulicht.

Das Community Involvement-Programm baut im Wesentlichen auf einer Freistellungsregelung auf, die es jedem Ford-Mitarbeiter<sup>3</sup> ermöglicht, sich bis zu 16 Arbeitsstunden oder zwei Arbeitstage pro Jahr bezahlt für „gemeinnütziges Engagement“<sup>4</sup> freistellen zu lassen. 1999 bat Bill Ford, Urenkel des Firmengründers Henry Ford, darum, die im amerikanischen Umfeld selbstverständliche Rolle des Unternehmens als „Good Corporate Citizen“, eben als „guter, engagierter Bürger“ mit Hilfe dieser Regelung auch an den europäischen Standorten zu verdeutlichen. Am

---

<sup>2</sup> Ford (2002), S.2.

<sup>3</sup> Innerhalb der gesamten Arbeit werden aus Gründen der besseren Leserlichkeit jegliche Personengruppen lediglich in der maskulinen Form aufgeführt.

<sup>4</sup> Zur Definition „gemeinnütziges“ Engagements wurden unternehmensintern Kriterien entwickelt, welche nicht mit dem steuerrechtlichen Begriff der Gemeinnützigkeit übereinstimmen. Hervorzuheben sind hierbei die Kriterien der „Gemeinwohlorientierung“ sowie des Ausschlusses politischer oder religiöser Tätigkeiten. Die Gemeinwohlorientierung schließt Engagement aus, das lediglich einem Mitarbeiter und seinem direkten Einflusskreis (beispielsweise der eigenen Familie) zugute kommt und nicht dem Gemeinwesen als solchem einen Mehrwert verschafft. Unter religiöses Engagement fällt beispielsweise nicht die in kirchliche Gremien eingebettete Jugendarbeit, bei der der freizeitgestaltende Aspekt im Vordergrund steht, sondern vielmehr Engagement, das primär der Verbreitung religiöser Inhalte dient.

---

Standort Köln betrifft dies ca. 19.000 Mitarbeiter. Mittlerweile finden allein in Köln pro Jahr ca. 250 Projekte statt, an denen sich ca. 3000 Mitarbeiter aktiv beteiligen.

**Praxisbeispiel 1:** Ein inzwischen regelmäßig stattfindendes Projekt ist das sog. „Ferien-Sport-Programm“, das in Kooperation mit der Stadt Köln entwickelt wurde. Jeweils in den Oster- und Herbstferien bieten ca. 50 Ford-Mitarbeiter in Zusammenarbeit mit Mitarbeitern unterschiedlicher Kölner Kinder- und Jugendeinrichtungen für insgesamt 100 sozial benachteiligte Kölner Kinder und Jugendliche ein viertägiges Ferien-Sport-Programm an. Durch das Netzwerk an mitwirkenden Organisationen kann den Kindern eine eigene moderne Sportanlage zur Verfügung gestellt, sowie ein außergewöhnliches Sportangebot (Riesen-Catcar-Parcours, Kletterwand, Basketball-Training mit Profi-Spielern etc.) angeboten werden. Eine eigene „Wasserbar“ eines Sponsors sowie Picknickpakete des Ford-Betriebsrestaurants sorgen für ausgewogene Verpflegung.

Während einer der Nachbesprechungen mit den engagierten Ford-Mitarbeitern sowie den externen Projektpartnern schilderte ein Ford-Mitarbeiter eine Begebenheit. Ein Mädchen, das an dem Projekt teilnahm, habe vergessen ihre Kette auszuziehen, woraufhin diese bei einer sportlichen Übung riss. In Tränen aufgelöst sei sie zu ihm geeilt und habe das Missgeschick geschildert. Der Ford-Mitarbeiter habe daraufhin versucht, die Kette zu reparieren, habe dem Mädchen jedoch erklären müssen, dass dies ohne das nötige Werkzeug nicht möglich sei und sie doch am Abend zu Hause einfach ihren Papa darum bitten solle. Daraufhin habe ihn das Mädchen mit großen fragenden Augen angesehen und sehr kühl und bestimmt gesagt: „Nein, nein, so etwas kann mein Papa nicht, der sitzt nur vor dem Fernseher und trinkt Bier!“ Der Ford-Mitarbeiter sagte schließlich, er habe sich daraufhin fest vorgenommen jedes Jahr seine zwei Tage Freistellung für dieses Projekt einzusetzen und um die kompletten vier Tage mitwirken zu können, wolle er sich zusätzlich jeweils zwei Tage Urlaub dafür nehmen. Außerdem habe er sich erkundigt in welcher der Einrichtungen dieses spezielle Mädchen regelmäßig Freizeitangebote wahrnehme, da er sich dort darüber hinaus zukünftig privat mit seinen eigenen Kindern engagieren wolle.

**Praxisbeispiel 2:** Im benachbarten Stadtteil zu den Ford-Werken ist eine große Einrichtung für schwerst- und mehrfachbehinderte junge Erwachsene, die um Unterstützung bei ihrem alljährlichen Sommerfest bat. Hauptanliegen der dort tätigen Sozialpädagogen war es, das Fest einmal entspannter mit ihren Bewohnern erleben zu können, ohne sich zuvor beim Zeltaufbau bereits zu verausgaben. Darüber hinaus sollte der Alltag der ansonsten wenig wahrgenommenen Menschen wieder einmal mit neuen Bekanntschaften aufgeheitert und ins Bewusstsein der Nachbarschaft gerückt werden. Für das Projekt meldeten sich zehn Ford-Mitarbeiter, die zu einem ersten

---

Vortreffen mit in die Einrichtung führen. Bei der anschließenden Rückfahrt ins Werk herrschte betretenes Schweigen, alle waren von den gravierenden Behinderungen und dem jugendlichen Alter der Bewohner tief bewegt. Im Laufe des Projektes stellte sich heraus, dass alle der engagierten Ford-Mitarbeiter in ihrer eigenen Familie von Behinderung und Pflege Angehöriger betroffen waren. Im Anschluss gründeten zwei der Ford-Mitarbeiter eine Arbeitsgruppe zum Thema „Arbeiten und Pflegen“, welche am ganzen Standort Köln beworben wurde. Seither treffen sich ca. 30 Ford-Mitarbeiter regelmäßig, die parallel zu ihrer Berufstätigkeit einen Angehörigen pflegen, um sich einerseits über diese Situation auszutauschen und andererseits Empfehlungen zu erarbeiten, wie der Arbeitgeber Ford ihnen auf Grund dieser Situation mit Hilfe von Arbeitszeitregelungen und anderen Flexibilisierungsmaßnahmen unterstützend entgegen kommen könnte.

**Praxisbeispiel 3:** Einmal pro Jahr initiiert die Abteilung „Corporate Citizenship“ ein Großprojekt, das möglichst viele Ford-Mitarbeiter gemeinsam aktiv werden lässt. Hierzu findet in der Regel ein Vortreffen aller Freiwilligen im großen Filmsaal der Ford-Werke statt, wobei auch nochmals auf die Ursprünge des Community Involvement-Programms und seine Einbettung in die übergeordnete Corporate Citizenship-Strategie eingegangen wird. Dabei wird die Idee erläutert, als Unternehmen die Rolle eines „engagierten Bürgers“ im Gemeinwesen wahrnehmen zu wollen und daher auch am Standort Köln aktiv mit Hilfe unterschiedlicher Projekte wie diesem, Verantwortung zu übernehmen. Ein paar Wochen nach einer solchen Projektvorbereitungsveranstaltung rief eine Ford-Mitarbeiterin in der Abteilung CC an und fragte, ob – angesichts des gemischten Mülls in den Mülleimern ihrer Abteilung – im Unternehmen Müll getrennt werde. Sie konnte beruhigt werden und erhielt die Information, dass der Abfall der Ford-Werke zunächst gemischt gesammelt und dann maschinell getrennt wird.

Diese drei praktischen und banal anklingenden Beispiele verdeutlichen, dass Corporate Volunteering über das eigentliche gemeinnützige Mitarbeiterengagement hinaus Wirkungspotenziale aufweist. Mitarbeiter werden mit Hilfe dieses Instruments zu ganz unterschiedlichen Denkprozessen angeregt, welche Veränderungen auslösen können. Unabhängig davon inwiefern diese Anregungen zu aktiver Verhaltensänderung oder organisationalen Veränderungsprozessen führen, kann grundsätzlich davon ausgegangen werden, dass „Wahrnehmungsprozesse“ und ggf. „Bewusstseinsveränderungsprozesse“ bei den an Corporate Volunteering-Projekten beteiligten Mitarbeitern angestoßen werden. Insofern liegt der folgenden Arbeit die Annahme zugrunde, dass mittels CV als unternehmerischem Instrument individuelle, organisationale sowie gesellschaftliche Veränderungsprozesse angestoßen werden können.

## Teil I – Hinführung

*„Gewinn ist für ein Wirtschaftsunternehmen so notwendig wie die Luft zum Atmen.*

*Aber es wäre schlimm, wenn wir nur wirtschafteten, um Gewinne zu machen  
so wie es schlimm wäre, wenn wir nur lebten, um zu atmen.“*

*Hermann Josef Abs<sup>5</sup>*

### 1 Einleitung

„Firmen spenden Arbeitszeit, Mitarbeiter ihr Herz – Freiwillige vor: Um ihre gesellschaftliche Verantwortung zu dokumentieren, setzen immer mehr Unternehmen auf das ehrenamtliche Engagement ihrer Mitarbeiter. Sie dürfen sich für soziale Zwecke engagieren, das Unternehmen schenkt ihnen Arbeitszeit.“ (Handelsblatt 2007)

Artikel wie diese umschreiben das Phänomen Corporate Volunteering (CV), das in den Gesamtkontext unternehmerischer Verantwortungsübernahme im wirtschaftlichen Handeln einerseits (Corporate Social Responsibility) und in der Gesellschaft mit Hilfe unternehmerischen Bürgerschaftlichen Engagements (Corporate Citizenship) andererseits einzuordnen ist. In der gesellschaftspolitischen Fachdiskussion kommt der Verknüpfung von Bürgerschaftlichem Engagement von Unternehmen und unternehmensstrategischen Zielsetzungen, z.B. in Form von Personalentwicklung, Vertrauensbildung und Imagegewinn, eine wichtige Bedeutung zu. Im Rahmen einer erziehungswissenschaftlichen Arbeit ist der Untersuchungsgegenstand CV jedoch eher ungewöhnlich.

Eine pädagogische Betrachtungsweise führt dazu, derartige Engagementhandlungen im Kontext eines Begegnungsprozesses zwischen Unternehmen als Teil der Wirtschaft und Einrichtungen des Sozialbereichs <sup>6</sup> anzusiedeln. Diese organisationale

---

<sup>5</sup> Herman Josef Abts (1901-1994), dt. Bankier.

<sup>6</sup> Die Bezeichnung „Einrichtungen des Sozialbereichs“ wird als Sammelbegriff für Organisationen, Dienste, etc. des sog. „Dritten Sektors“ oder „Nonprofit-Bereichs“ verwendet, da die beiden letztgenannten Begrifflichkeiten einerseits in ihrer Definition äußerst uneinheitlich und in ihrer Abgrenzung unscharf sind. Andererseits schließt diese Begrifflichkeit gleichermaßen Einrichtungen mit ein, die in kommunaler Trägerschaft sind. Die Begriffe „Dritter Sektor“ oder „Nonprofit-Bereich“ werden als Sammelbezeichnung für gemeinnützige Organisationen verwendet und durch Strukturbesonderheiten von Organisationen des Marktes oder Staates abgegrenzt (vgl. Priller/Zimmer 2006, S.17) „Hierzu zählt vor allem, dass sie nachhaltig auf die Ressource „Solidarität“ angewiesen sind. Ohne kontinuierlichen Zufluss von „Solidarität“, deren Gestaltungsformen von einfacher Mitgliedschaft, freiwilliger Mitarbeit und ehrenamtlichem Engagement über Geld- und Sachspenden bis hin zur Unterstützung der von den Organisationen vertretenen Werte und Ziele reichen, sind Dritte-Sektor-Organisationen im deutlichen Gegensatz zu marktwirtschaftlichen, aber auch staatlichen Einrichtungen, nicht lebensfähig. Als

Herangehensweise ruft traditionelle Befürchtungen wie die Instrumentalisierung von Personen für unternehmerische Zwecke der Wirtschaft hervor (vgl. Kirchhof/Kreimeyer 2003, S. 226).

Auf der individuellen Ebene des Mitarbeiters kann CV jedoch in den Kontext von „zeitgemäßen Bildungsprozessen“ (Tippelt 2006), welche zu kompetenzbasiertem Lernen führen, eingeordnet werden. Nach Tippelt zeichnen sich diese durch „problemorientierte Lernumgebungen“, „erfahrungsnahe Problemstellung“, „aktive problemlösende Lernmethoden“, sowie „authentische Situationen“ aus (vgl. Tippelt 2006, S. 37f.).

So gewinnt CV aus dem Blickwinkel der Debatte um „informelles Lernen“ für pädagogische Überlegungen an Bedeutung. Als Variante des Bürgerschaftlichen Engagements erscheint CV zudem als ein die Erwachsenenbildung bereicherndes pädagogisches Lernfeld.

## **1.1 Problemstellung**

„Corporate Citizenship“ (CC) stellt im Allgemeinen ein Phänomen dar, das sich mit der Rolle von Unternehmen in der Gesellschaft, ihrer gesellschaftlichen Verantwortungsübernahme und deren Ausgestaltung über Bürgerschaftliches Engagement befasst. Es hinterfragt aus der Makroperspektive die Rollenverteilung und Verantwortungszuweisungen innerhalb einer Gesellschaft. Gleichzeitig wirft es Fragestellungen zur organisationalen Verwertbarkeit dieser Bestrebungen auf.

Die deutsche Debatte um CC (hierauf wird in Kapitel 2.1 näher eingegangen) kann in wissenschaftliche, gesellschaftspolitische und umsetzungsorientierte Perspektiven unterteilt werden, die durch Akteure aller gesellschaftlichen Teilbereiche (Unternehmen, Sozialverbände, Politik, Verwaltung, Mittlerorganisationen etc.) getragen werden (vgl. Backhaus-Maul et.al. 2008). Eine Besonderheit von CC ist, dass es gesellschaftliche, organisationale und handlungstheoretische Fragestellungen zugleich aufwirft.

Die mit der Rolle als „Corporate Citizen“ (als „guter engagierter Bürger“) einhergehende Verantwortungsübernahme orientiert sich an der übergeordneten Idee der „Corporate Social Responsibility“ (CSR), welche sich gleichermaßen auf das Handeln im Kerngeschäft der Unternehmung sowie in der Gesellschaft bezieht. CC-Konzeptionen und -Strategien dienen der Operationalisierung und Anwendung dieser

---

„Wertgemeinschaften“ sind diese Organisationen daher mit einem unschätzbaren gesellschaftlichen Integrationspotenzial ausgestattet.“ (Priller/Zimmer 2006, S.17)

Vision auf die jeweiligen organisationalen Realitäten. Die praktische Ausgestaltung in Form von CV als Mitarbeiterengagement ist somit zwischen den Polen einer Entscheidung der freien Wirtschaft von der „Freiheit zum Engagement“ (Backhaus-Maul/Braun 2007, S.2) im Gemeinwesen Gebrauch machen zu wollen einerseits und der Notwendigkeit die CC-Haltung der Organisation über das Handeln der Mitarbeiter sichtbar zu machen (vgl. Polterauer 2005, S.103) andererseits geprägt. Dieser Ansatz, das verantwortungsvolle Handeln der Organisation mit Hilfe von Mitarbeiterengagement öffentlich zu demonstrieren, führt zu einer Bandbreite an Engagementausgestaltungsformen (auf die in Kapitel 2.3.2 näher eingegangen wird). „Corporate Volunteering“ verstanden als „gemeinwohlorientiertes Mitarbeiterengagement“, das auf Grund der Positionierung eines Unternehmens als Corporate Citizen stattfindet, wird mit einer Fülle an Nutzenerwartungen in Verbindung gebracht. Die unternehmerischen Nutzendimensionen betreffen in der Regel die operativen Bereiche Marketing, Presse- und Öffentlichkeitsarbeit sowie Personalentwicklung. Als zusätzliche Felder werden innerhalb der praxisorientierten Debatte<sup>7</sup> Förderung der Unternehmenskultur<sup>8</sup> als auch Unterstützung von CSR- und Nachhaltigkeitsstrategien aufgeführt.

Darüber hinaus existieren integrative Ansätze, die mögliche Effekte von CC und CV sowohl auf der Gesellschaftsebene als auch auf organisationaler und individueller Ebene verorten.

So beschreibt Rudolph „[...] Synergieeffekte, die vor allen Dingen im Bereich der Qualifikationsentwicklung und im Wissenstransfer liegen, darüber hinaus aber auch zur sozialen Integration und gesellschaftlichen Partizipation beitragen.“ (2004, S. 47).

Wenngleich der Mitarbeiter tragendes Element des CV ist, handelt es sich doch um sein Engagementhandeln, wird dieser in der bisherigen Debatte weder differenziert wahrgenommen, noch werden die mitarbeiterbezogenen Nutzenerwartungen empirisch belegt. So wird die Durchführung von CV-Projekten häufig mit Personalentwicklungseffekten gerechtfertigt, welche wiederum auf umfassende Kompetenzentwicklungsprozesse des Individuums zurückgeführt werden, deren Eintreten jedoch bisher nicht untersucht wurde.

---

<sup>7</sup> Die praxisorientierte Debatte findet in erster Linie in regional spezifischen Netzwerkprozessen statt, welche beispielsweise durch Freiwilligenagenturen oder andere Mittlerorganisationen initiiert werden.

<sup>8</sup> Der Begriff „Unternehmenskultur“ wird nicht einheitlich definiert, die folgende Beschreibung wird jedoch stellvertretend zitiert. „The culture of a group can...be defined as a pattern of shared basic assumptions that was learned by a group as it solved its problems of external adaptation and internal integration, that has worked well enough to be considered valid and, therefore, to be taught to new members as the correct way to perceive, think, and feel in relation to those problems.“ (Schein 2004, S. 17)

„Es geht um soziale und kommunikative Kompetenzen, um Teamfähigkeit, Konfliktmanagement, selbständiges und verantwortungsvolles Handeln, Perspektivenverschränkung und Kreativität.“ (Rudolph 2004, S. 47)

Diese sogenannten „Softskills“ spielen in der Personal- und Führungskräfteentwicklung eine große Rolle. Entsprechend werden auf dem umkämpften Markt für Weiterbildungen und Kompetenzentwicklung CV-Produkte angeboten. Umso erstaunlicher erscheint es, dass dieser Untersuchungsgegenstand bislang unzureichend erforscht wurde.

CV als die Unterstützung und Förderung des Bürgerschaftlichen Engagements der Mitarbeiterschaft durch das Unternehmen lässt zunächst schlicht die gleichen Effekte vermuten wie das Bürgerschaftliche Engagement von Privatpersonen. In beiden Fällen engagieren sich Individuen in Projekten, die einen Beitrag für das Gemeinwesen darstellen sollen. Hauptunterscheidungsmerkmal ist, dass Bürgerschaftliches Engagement im Rahmen von CV-Aktivitäten dem Handeln des Unternehmens zugerechnet wird und als Element des Bürgerschaftlichen Engagements von Unternehmen (CC) organisational verankert ist.

Das Phänomen CC sowie seine übergeordnete Dimension CSR sind aus pädagogischer Warte als spezifischer Handlungsrahmen einzustufen, welcher Raum für Begegnungen eröffnet. Diese können auf unterschiedlichen Ebenen betrachtet werden. Je nach Standpunkt treten auf der **Makroebene** gesellschaftliche Sektoren, auf der **Mesoebene** Organisationen oder auf der **Mikroebene** die daran beteiligten Individuen ins Blickfeld.

Da die Thematik sich mit der Rolle von Unternehmen in der Gesellschaft auseinandersetzt, ist eine Fokussierung auf Fragestellungen festzustellen, welche einerseits auf der Makroebene anzusiedeln sind und das Verhältnis der unterschiedlichen gesellschaftlichen Teilbereiche thematisieren und andererseits auf der Mesoebene die Effekte für das Unternehmen betrachten. Das Individuum tritt in der bisherigen Debatte in erster Linie in Bezug auf den Personalentwicklungsaspekt in Erscheinung und ist damit eines der zentralen Argumente für das Nutzenpotenzial des CC für Unternehmen. CC und CV treten als vermeintliche Wunderwaffe gegen fehlende Sozialkompetenzen der Mitarbeiterschaft in Erscheinung. Wissenschaftliche Zugänge, welche das Individuum und die durch CV bei diesem ausgelösten Prozesse fokussieren, existieren nach Kenntnisstand dieser Arbeit bisher nicht.

Wenngleich CV-Prozesse für das Individuum eine Form des Agierens im Gemeinwesen, vergleichbar der des Bürgerschaftlichen Engagements im Privaten darstellen, ist dieses Handeln in einen spezifischen Organisationszusammenhang eingebettet. Der Zusammenhang zwischen dem organisationalen CC-Konzept, den



sich daraus ergebenden CV-Settings und den Lernprozessen des Individuums ist jedoch weitestgehend ungeklärt.

Aus der Makroperspektive stellt sich die Frage nach dem Zusammenspiel von Wirtschaft, Bürgergesellschaft<sup>9</sup> und Bildung. Der Tatbestand der **Entgrenzung** betrifft diese Teilbereiche des Lebens gleichermaßen und betont deren Durchlässigkeit. Dies bezieht sich insbesondere auf die Bereiche Arbeit und Lernen als zentrale Bestimmungsfaktoren des Lebens erwachsener Menschen (vgl. Kirchhöfer 2001, S. 100f.). Doch auch die „alltäglichen Lebensführungen“ sind von Entgrenzungsprozessen geprägt.

„Die betriebliche Arbeitssphäre und die Arbeitstätigkeiten im sozialen Umfeld nehmen verstärkt aufeinander Bezug, die jeweils in einer Sphäre erworbenen Kompetenzen werden auch für andere Bereiche bedeutsam und im Bedarfsfalle übertragen. Zwischen privater und beruflicher Arbeit bilden sich diffuse Sozialformen und -normen und ein Geflecht multivalent nutzbarer sozialer Beziehungen heraus.“ (Kirchhöfer 2000, S. 7).

Die Strukturveränderungen in Wirtschaft und Gesellschaft prägen somit das Lernen Erwachsener maßgeblich (vgl. Tippelt 2000) und stellen es unter die Vorzeichen von Staatsbürgerschaft, Beschäftigungsfähigkeit und Netzwerkgedanken gleichermaßen (vgl. Künzel 2005).

CC verdeutlicht dies in Bezug auf die Rolle von Organisationen der Wirtschaft innerhalb der Gesellschaft, welche zu sektorübergreifenden Kooperations- und Netzwerkbeziehungen führen. CV kann unter dem Vorzeichen der Entgrenzung als Öffnung des betrieblichen Erfahrungsraums verstanden werden, wobei explizit auf Aktionsräume des Gemeinwesens (häufig des Bürgerschaftlichen Engagements) zugegriffen wird. Für den einzelnen Mitarbeiter entstehen als lernendes Subjekt neue, informelle Lernkontexte.

„Mit der Entgrenzung der Arbeit bildet sich ein neuer Typus der gesellschaftlichen Organisation des Lernens heraus, der an Bildungskontexte gebunden ist, die weitgehend an den gesellschaftlichen Lebensprozess gekoppelt oder diesem nachgebildet sind.“ (Kirchhöfer 2001, S.107)

„Entgrenztes Lernen“ findet demnach in Lernfeldern der Erwerbs-, Bürger- und Eigenarbeit statt, ist durch informelles Lernen geprägt, kompetenzorientiert, in Netzwerken angesiedelt und selbstgesteuert (vgl. Kirchhöfer 201, S.109). CV kann

---

<sup>9</sup> „Der Begriff der Bürgergesellschaft ist schillernd und deutungs offen. Es geht im Kern um eine Neuverteilung von Rechten und Pflichten zwischen Bürgern, Staat und Kommunen, Unternehmen und gemeinnützigen Organisationen.“ (Backhaus-Maul/Brühl 2003, S.11) „Insofern bezeichnet das Konzept der Bürgergesellschaft jene vorstaatlichen Kommunikationszusammenhänge und Diskurse, in denen anstehende Aufgaben und Probleme identifiziert und Vorschläge zu deren Lösung ausgehandelt werden (vgl. Dahrendorf 1992 sowie Dettling 1998).“ (Olk 2003, S.19)

daher unter dem Aspekt der Öffnung von Organisationen der freien Wirtschaft für informelle Lernfelder näher beleuchtet werden.

Die „neuere Bildungsdebatte“ (worauf in Kapitel 4 vertieft eingegangen wird) setzt sich sowohl in der Auseinandersetzung mit dem „informellen Lernen“ generell als auch mit „Bürgerschaftlichem Engagement als Bildungsziel“, mit neuen Lernorten, die außerhalb explizit dafür vorgesehener Institutionen und formalisierter Bildungsprozesse liegen, auseinander (vgl. u.a. Otto/Oelkers 2006, BMFSFS 2005). Was das Lernen Erwachsener betrifft, sind zwei wesentliche Zugänge zum informellen Lernen ausfindig zu machen. Einerseits die Aufwertung der mit Bürgerschaftlichem Engagement in Zusammenhang stehenden Kompetenzentwicklung und andererseits Formen der Personalentwicklung sowie betrieblicher Weiterbildung, welche den Anforderungen der Erkenntnisse zum informellen Lernen begegnen.

Als Ausgangspunkt für weitere Überlegungen steht die bisher auf der Erfahrungsebene verharrende Annahme vielschichtiger Bildungspotenziale des Handlungs- und Erlebniskontextes CV im Raum (vgl. Mutz 2002, S. 129 ff.).

## **1.2 Vorhaben**

Auf Grund der expansiven bildungsbezogenen Nutzenerwartungen an CV innerhalb der Debatte um CC (vor allem der praxisorientierten), welche von zahlreichen voraussetzungsvollen Lern- und Bildungsprozessen ausgehen, gilt es den bisher weitgehend ungeordneten Untersuchungsgegenstand aus erziehungswissenschaftlicher Sicht zu konkretisieren. Dies wird mit Hilfe einer bildungstheoretischen Analyse unternommen, welche von drei zentralen Fragestellungen geleitet ist:

- *Was prägt das Lernfeld CV als Element des organisationalen Handlungsrahmens CC?*
- *Welche zentralen Faktoren können für den Lernkontext CV, unter Rekurs auf Erkenntnisse zum informellen Lernen Erwachsener, herausgestellt werden?*
- *Wie ist der Lernkontext CV aus erziehungswissenschaftlicher Sicht einzuschätzen?*

Das an CV-Aktivitäten beteiligte Individuum (der Mitarbeiter eines CC-aktiven Unternehmens) ist als lernendes Subjekt Kern des Erkenntnisinteresses der vorliegenden Arbeit. Die bisher auf der Behauptungs- und Erfahrungsebene verharrenden Auflistungen, der beim Mitarbeiter ausgelösten Lerneffekte, bedürfen zukünftig empirischer Untersuchungen. Hierfür gilt es jedoch die nötige wissenschaftliche Vorarbeit zu leisten.

In einem ersten Schritt wird der Untersuchungsgegenstand CV verortet und definiert. Hierzu wird CV als wesentliches Element des Corporate Citizenships verstanden, weshalb die CC-Debatte sowie zwei Lesarten der Begrifflichkeit vorgestellt werden.

Zum Untersuchungsgegenstand CV wird ein handlungstheoretischer Zugang gewählt. Daraufhin werden drei Ebenen des Corporate Volunteerings differenziert. Anschließend folgt das Herausarbeiten der bisherigen bildungsbezogenen Erwartungen an CV.

Daran anknüpfend wird das Verständnis von informellen Lernprozessen innerhalb der „neueren Bildungsdebatte“ aufgegriffen, um schließlich über diverse bildungstheoretische Zugänge zu informellen Lernorten Erkenntnisse zu informellen Lernkontexten zu systematisieren.

Der empirische Teil verfolgt das Ziel über die Ermittlung möglichst differierender, bildungsbezogener Erwartungen an das Instrument CV zentrale Faktoren des Lernkontextes CV zu ermitteln. Hierzu werden Interviews mit Experten der deutschen CC-Debatte durchgeführt.

Anschließend folgt die Auswertung und Systematisierung der Ergebnisse unter erziehungswissenschaftlichen Gesichtspunkten.

Schließlich werden die Erkenntnisse zum Bildungssetting CV zusammengetragen und diskutiert. Abschließend wird der weitere Forschungsbedarf aufgezeigt und ein Ausblick auf die Entwicklung des informellen Lernkontextes CV gegeben.

### **1.3 Disziplinäre Verortung**

Die Auseinandersetzung mit dem Untersuchungsgegenstand CV aus erziehungswissenschaftlicher Warte wirft die Frage auf, wo dieser in den Erziehungswissenschaften anzusiedeln ist.

Marotzki/Nohl/Ortlepp folgend ist Erziehungswissenschaft dort zu verorten „ [...] wo pädagogische Profession und Praxis wissenschaftlich thematisiert werden [...]“ (2005, S.13). Somit wäre zu klären, inwiefern CV als Bestandteil pädagogischer Profession und Praxis zu verstehen ist.

Die Aussage, dass im Handlungskontext von CC und CV pädagogische Prozesse stattfinden und individuelle Lernprozesse ausgelöst werden, basiert zunächst rein auf Erfahrungen der unternehmerischen Praxis. Um welche Form pädagogischer Prozesse es sich dabei handelt, gilt es demnach zu prüfen.

Pädagogische Praxis wird in der Regel anhand der Zuordnung zu einer pädagogischen Institution und Einordnung in deren Aufgabenfelder eingegrenzt.

„Unter pädagogischen Institutionen verstehen wir im engeren Sinne sämtliche Institutionen, in denen durch entsprechend ausgebildete Personen pädagogische Prozesse gestaltet werden. Dieses pädagogische Handeln kann auf Zusammenhänge gerichtet sein, die Lernen, Lehren, Bilden, Erziehen, Beraten, Helfen usw. betreffen. Institutionen sind historisch-situierte und rechtlich kodifizierte Beziehungsformen in einer Gesellschaft. In Institutionen sind typisierte und normierte Orientierungsmuster sozialer Handlungszusammenhänge generalisiert und zumeist in Form von Gesetzen (z.B. die grundgesetzliche Verankerung der Familie) und/oder Verordnungen bzw. Verwaltungsvorschriften (z.B. Schulverwaltung) festgelegt.“ (Marotzki/Nohl/Ortlepp 2005, S. 15 )

Inzwischen wird jedoch eine „Entgrenzung des Pädagogischen“ (Lüders/Kade/Hornstein 2002) konstatiert, weshalb pädagogische Handlungspraxis sich über diese Institutionen hinaus gleichermaßen in Bereichen des Alltags sowie in **„sozialen Arenen“** abspielt.

„Soweit diese neuen Handlungsfelder erst im Entstehen begriffen, ihre Grenzen und ihr Kern also noch völlig unscharf sind, bezeichnen wir sie als soziale Arenen. Eine soziale Arena zeichnet sich nach Anselm Strauss (1916-1996) nicht durch räumliche Grenzen oder eine offizielle Mitgliedschaft aus, sondern durch ihren fluiden und schnelllebigen Charakter (vgl. Strauss 1993). Eine soziale Arena ist ein Kommunikationszusammenhang, der sich aus der Partizipation an bestimmten gesellschaftlichen Aktivitäten heraus konstituiert. [...] Innerhalb dieses Kommunikationszusammenhangs der sozialen Arena werden Bedeutungen ausgehandelt, hervorgehoben oder abgewertet. Über die teilnehmenden Personen fließen Bedeutungen, Meinungen und Interessen anderer, nicht sichtbarer bzw. abwesender Beteiligter in diese Debatte ein. Sie werden von den Anwesenden mit berücksichtigt und ihre Standpunkte reflektiert. Die Grenzen dieser sozialen Arenen werden nur durch die Aktivitäten ihrer Teilnehmer bestimmt und sind unscharf. Sie bedürfen zunächst nur einer geringen Organisation.“ (Marotzki/Nohl/Ortlepp 2005, S. 16)

Gesellschaftspolitisch kann die deutsche Debatte um CC als eine solche soziale Arena betrachtet werden, handelt es sich doch um ein komplexes, sich stetig veränderndes Akteursfeld. Durch die Teilhabe oder Initiierung gemeinwohlorientierter Projekte von Unternehmen entsteht mehrheitlich der gemeinsame Kommunikationszusammenhang. Der Begriff der sozialen Arena verdeutlicht insbesondere in Zusammenhang mit CV, dass die stattfindenden Aktivitäten, sprich die Handlungen der einzelnen Akteure, schließlich dazu beitragen die Grenzen dieses Bereichs festzulegen. Diese handlungsorientierte Perspektive entspricht dem Untersuchungsgegenstand CV und ermöglicht es dennoch den konzeptionellen Handlungsrahmen CC über den Kommunikationszusammenhang der sozialen Arena zu berücksichtigen.

Bisher kann nicht von einer explizit erziehungswissenschaftlichen Position innerhalb der sozialen Arena CC gesprochen werden, vielmehr existieren unterschiedliche sozialwissenschaftliche Standpunkte, wobei soziologische Akteure diese dominieren (vgl. Adloff/Birsl/Schwertmann 2005). Dies ist aus zweierlei Gründen verwunderlich. Zum einen da die jeweiligen Partnerorganisationen der CV-Praxisprozesse

mehrheitlich dem Sozialbereich zuzuordnen sind und zum anderen, weil Wirtschaftsunternehmen insbesondere Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit als außerbetriebliche Lernorte entdeckt haben (vgl. Bartsch 2004).

Auf organisationaler Ebene wird CV handlungstheoretisch als Instrument der Personalentwicklung eingestuft, womit sich innerhalb der pädagogischen Praxis Bezüge zur betrieblichen Weiterbildung und Erwachsenenbildung ergeben. Übereinstimmendes Moment ist hierbei vor allem der Versuch „Menschen und betriebliche Organisationen in wechselseitige Abstimmung zu bringen [indem] [Ergänzung JA] Lernprozesse ermöglicht, gestaltet und begleitet werden“ (Marotzki/Nohl/Ortlepp 2005, S. 55). Jedoch weist CV insofern eine Besonderheit auf, als dass der Lernort gerade nicht im Betrieb angesiedelt ist, sondern im Außerbetrieblichen liegt. Dies kann auf der Ebene neuartiger Kooperationszusammenhänge teils als interorganisationaler Austauschprozess mit Organisationen des Dritten Sektors oder Nonprofit-Bereichs sowie in ganz eigenen Netzwerkkonstellationen begründet sein. Die sich dabei eröffnenden Lernorte sind mehrheitlich in Organisationen des Sozialbereichs verortet.

Auf der individuellen Ebene treten Mitarbeiter, die im Rahmen eines CV-Prozesses der jeweiligen Unternehmung mit Organisationen des Sozialbereichs in Kontakt kommen, als Gast in pädagogische Arbeitsfelder ein. Für das aus dem Wirtschaftskontext stammende Individuum können diese gleichermaßen informelle Lernfelder darstellen. Die dabei ausgelösten Prozesse gilt es unter erziehungswissenschaftlichen Gesichtspunkten zu beleuchten.

Innerhalb dieses erziehungswissenschaftlichen Forschungsvorhabens wird die „soziale Arena“ CC als Handlungsrahmen angesehen, in dem CV-Aktivitäten anzusiedeln sind. Es soll ermittelt werden, inwiefern es sich bei CV um ein spezifisches Setting für individuelle Lernprozesse Erwachsener handelt. CV wird hierzu als Lernkontext wissenschaftlich thematisiert und als Untersuchungsgegenstand der Erziehungswissenschaften betrachtet. Der Forschungsprozess orientiert sich dabei an diesen prägenden Faktoren und deren bildungstheoretischer Bedeutung. Hierin liegt die Chance begründet, CV als ein modernes Praxisfeld der Pädagogik zu entdecken.

## Teil II – Theoretische Grundlegung

### 2 Corporate Volunteering als Element des unternehmerischen Corporate Citizenship-Konzepts

*„Während Corporate Citizenship das unternehmerische Bürgerengagement in all seinen Spielarten meint, setzt das Unternehmen bei Corporate Volunteering auf Personal und Kompetenz. Getreu dem Motto: Anpacken für das Gemeinwohl. Ein Brückenschlag zwischen Wirtschaft und Non Profit Sektor, der im Idealfall beide Seiten beglückt.“<sup>10</sup>*

CV kann als integraler Bestandteil des unternehmerischen CC-Konzepts über die Rekonstruktion der Debatte um CC verortet werden. Das Phänomen CC ist neben seiner definitorischen Unschärfe davon geprägt, in mehreren wissenschaftlichen Diskursen und Strängen beheimatet zu sein<sup>11</sup>. Generell kann – wenn von der Debatte um CC die Rede ist – zwischen einer „wissenschaftlich-konzeptionellen“ einerseits sowie einer „praxisorientiert-methodischen“<sup>12</sup> Ausrichtung andererseits unterschieden werden (vgl. Backhaus-Maul/ Braun 2007, S.1).

Im Rahmen dieser Arbeit wird CC als die wesentliche Bezugsgröße des Untersuchungsgegenstandes CV herangezogen, jedoch nicht eigenständig untersucht. Zur Erschließung des CV bedarf es einer handlungstheoretischen Herangehensweise, wobei CC als dazugehöriger organisationaler „Handlungsrahmen“ betrachtet wird.

---

<sup>10</sup> Bothe 2007

<sup>11</sup> Beispiele für sozialwissenschaftliche Zugänge: Bürgerschaftliches Engagement (Backhaus-Maul 2006; Heuberger 2008), Zivilgesellschaft/Bürgergesellschaft (Polterauer 2005; Backhaus-Maul/Brühl 2003), Dritter Sektor (Bertelsmann Stiftung 2008), Soziales Kapital (Habisch 2003), Organisationstheorie (Hafner/Hartel/Bluszczy/Stark 2007), Politische Bildung (Zeller-Rudolf 2004), Politische Psychologie (Bott-Bodenhausen 2002), Wirtschaftspsychologie (Gentile/Wehner 2007), Wirtschaftswissenschaften/Wirtschafts- und Unternehmensethiker (Ulrich 2002, Suchanek/Lin-Hi 2006) etc.

<sup>12</sup> Beispiele für praxisorientiert-methodische CC-Zugänge: Managementansätze (Braun/Kromminga 2002; Habisch/Schmidpeter/Neureiter 2008; Dresewski 2004; Dresewski 2007), Kooperationsansätze (Damm/Lang 2002) etc.

## 2.1 Die CC-Debatte in Deutschland

Als Startpunkt für die Debatte um CC in Deutschland wird zumeist das „Internationale Jahr der Freiwilligen 2001“ benannt (vgl. Mutz/Kofmacher/Arnold 2001). Einige Vorläufer sind jedoch bereits in den Jahren 1996 bis 2001 auffindbar. So existieren Forschungsprojekte, welche das Verhältnis zwischen Unternehmen und Organisationen des Sozialbereichs oder den Aspekt des ehrenamtlichen Engagements im Zusammenhang mit Unternehmen beleuchteten<sup>13</sup>. Auch kommunale und regierungsnahe Anstöße können identifiziert werden, welche mit dem Diskurs zum Bürgerschaftlichen Engagement in Verbindung stehen<sup>14</sup>.

Diese Vorläufer der CC-Debatte setzen sich einerseits aus der Makroperspektive mit sektorübergreifenden Begegnungsprozessen (Wirtschaft – Dritter Sektor, Wirtschaft – Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit etc.) auseinander und andererseits auf der Handlungsebene mit einer neuen Facette des Bürgerschaftlichen Engagements.

Als erste CC-spezifische Organisationen können der 1999 von Prof. Dr. André Habisch an der Universität Eichstätt gegründete „Center for Corporate Citizenship e.V.“, sowie die Initiative „Freiheit und Verantwortung“ (welche durch die Spitzenverbände der deutschen Wirtschaft<sup>15</sup> und die WirtschaftsWoche ins Leben gerufen wurde) benannt werden. Seit 2001 vergibt diese den Preis „Freiheit und Verantwortung“ an CC-aktive Unternehmen und veranstaltet alljährlich ein Symposium zur Thematik. CC tritt hierbei als „Bürgerschaftliches Engagement von Unternehmen“ innerhalb einer stark praxisorientiert-methodischen Auseinandersetzung in Erscheinung.

Zum Verlauf der aktuellen CC-Debatte in Deutschland existieren innerhalb des wissenschaftlich-konzeptionellen Strangs unterschiedliche Einschätzungen, welche stark von der jeweiligen fachspezifischen Herangehensweise abhängen. Da diese CV nicht explizit berücksichtigen, gilt es zur Einordnung des CV in die Debatte um CC, in erster Linie die praxisorientiert-methodische Diskussion heranzuziehen.

---

<sup>13</sup> Die Bundesinitiative „Unternehmen: Partner der Jugend“ (UPJ e.V.) ist beispielsweise bereits seit 1996 im Bereich „Kooperationen zwischen Jugendhilfe und Wirtschaft“ (Damm/Lang 2002, S.6) tätig, was in den Jahren 1997 bis 1999 wissenschaftlich begleitet wurde. Von Anfang 1997 bis Ende 1999 fand eine als Handlungsforschung angelegte wissenschaftliche Begleitung der UPJ Bundesinitiative durch das BMFSFJ statt (Damm/Lang 2001, S. 7). Von 1993 bis 1998 gab die Robert Bosch Stiftung zudem Studien für die Beiträge zum Ehrenamt in Auftrag, welche 1999 und 2000 von Janning/Bartjes zum Aspekt „Ehrenamt und Wirtschaft“ (vgl. Janning/Bartjes 2000) veröffentlicht wurden.

<sup>14</sup> 1998 und 1999 veranstaltete das Sozialreferat der Landeshauptstadt München Fachtagungen, die Aspekte der Zusammenarbeit von Wirtschaft und Gesellschaft mit thematisierten (vgl. Landeshauptstadt München 1998; Landeshauptstadt München 2000). Auch die von 1999 bis 2002 eingerichtete Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ des Deutschen Bundestages, welche 2003 ihre Ergebnisse vorstellte, arbeitete zu CC. 2000 fand schließlich auch ein Kongress der SPD-Bundestagsfraktion unter dem Titel „Unternehmen und bürgerschaftliches Engagement. Aufbruch zu neuer Verantwortung“ statt.

<sup>15</sup> BDI, BDA, DIHK, ZDH. Siehe [www.freiheit-und-verantwortung.de](http://www.freiheit-und-verantwortung.de)

Die von Mutz/Korfmacher vorgestellte Grobeinteilung in eine „Informationsphase“, „erste Erfahrungsphase“, „zweite Erprobungsphase“ und „Transformationsphase“ ist hilfreich, um den Ursprung der Thematik zu verdeutlichen (Mutz/Korfmacher 2003, S.45f.).

Innerhalb der ersten Phase fand ein Austausch über Erfahrungen mit CC im anglophonen Sprachraum statt. Hierzu wurden englischsprachige Veröffentlichungen und Berichte von Studienreisen herangezogen, die Erfahrungen in angelsächsischen Ländern schilderten (vgl. Westebbe/Logan 1995, Tuffrey 1998, Halley 1999, Janning/Bartjes 2000, Schöffmann 2001a). Mit Hilfe des Austauschs über diese internationalen CC-Praxisbeispiele fand eine erste Auseinandersetzung mit der Thematik in Deutschland statt, womit weiteres Interesse geweckt wurde. CC und CV wurden in dieser Phase häufig synonym genutzt und nicht ausdifferenziert betrachtet.

In der ersten Erfahrungsphase erprobten zumeist Großunternehmen erste Projekte im Gemeinwesen, die sich stark an amerikanischen Beispielen orientierten<sup>16</sup>. Diese ersten Projektversuche können als Vorläufer des CV eingestuft werden, die jedoch in der Regel noch nicht mit der organisationalen Grundlage eines CC-Konzepts verknüpft waren.

In der Informationsphase wurde darauf hingewiesen, CC bedeute für Unternehmen in Deutschland nichts ganz und gar Neues. Vielmehr unterscheide CC sich lediglich insofern vom klassischen Spenden, Sponsoring und Engagement von Unternehmen im Gemeinwesen, als dass es gleichzeitig auf Grund strategischer Überlegungen auch dem Unternehmen selbst Vorteile verschaffe. Getreu dem Motto: „Tue Gutes und rede darüber“ wird auf die zentrale Bedeutung der Kommunikation hingewiesen (vgl. Paar 2005). Die zweite Erprobungsphase ist daher vom Anspruch einer „strategischen Ausrichtung“ geprägt.

Erst seit der Transformationsphase wird CC auf Basis der deutschen Rahmenbedingungen weiterentwickelt. Im Zuge dessen entsteht ein Begriffsverständnis, worin CV eine wesentliche Rolle zugeschrieben wird.

## **2.2 Corporate Citizenship-Begrifflichkeit**

Eine der ersten in Deutschland aufgegriffenen und bis heute häufig zitierten Definitionen von CC ist die von Westebbe/Logan:

---

<sup>16</sup> Eine erste Übersicht der Praxisbeispiele in Deutschland findet sich in „Wenn alle gewinnen. Bürgerschaftliches Engagement von Unternehmen.“ (Schöffmann 2001, S.56ff.)



„Corporate Citizenship ist das gesamte koordinierte, einer einheitlichen Strategie folgende und über die eigentliche Geschäftstätigkeit hinausgehende Engagement des Unternehmens zur Lösung gesellschaftlicher Probleme. Es ist der Versuch, ein Unternehmen auf möglichst vielfältige Weise positiv im Gemeinwesen zu verknüpfen, in dem es tätig ist. Das Unternehmen soll sich wie ein guter Bürger für die Gemeinschaft engagieren, es soll ein good Corporate Citizen sein.“ (1995, S.13)

Zahlreiche weitere Definitionen folgten dieser, wobei im Wesentlichen lediglich unterschiedliche Akzentsetzungen auszumachen sind (vgl. Habisch 2003). Grundsätzlich kann CC als ein Konzept der Unternehmung bezeichnet werden, welches sowohl zu einer speziellen „Haltung“, einem „Selbstverständnis“, als auch zur Anwendung bestimmter Methoden und Instrumente führt. Ersteres findet Anknüpfungspunkte in den betriebswirtschaftlichen Ansätzen zu Unternehmenskultur und „Corporate Identity“<sup>17</sup>. Was die unterschiedlichen CC-spezifischen Instrumente angeht, so ist CV neben „Corporate Giving“ und „Corporate Foundations“ als solches einzuordnen<sup>18</sup>.

Nicht unberücksichtigt können im Zusammenhang mit dem Phänomen CC die Schlagworte „Corporate Social Responsibility“ und „Nachhaltigkeit“ (oder „Sustainability“) bleiben. Die Begriffsfelder „Nachhaltigkeit, nachhaltige Entwicklung, Sustainability“ auf der einen und „Corporate Social Responsibility, Corporate Responsibility, Social Responsibility“ auf der anderen Seite, werden teils unabhängig, teils in Bezug zu CC aufgegriffen. Im Unterschied zu CC handelt es sich dabei um ursprünglich global ausgerichtete politische Diskurse, welche erst zu einem späteren Zeitpunkt in der Unternehmenspraxis aufgegriffen wurden.

Als ein „Startschuss“ für die Debatte um **Nachhaltigkeit** kann das Einsetzen (1993) der UN-Kommission für Nachhaltige Entwicklung (CSD – Committee on Sustainable Development) durch die UN-Generalversammlung auf der Rio-Konferenz 1992 angesehen werden, welche die Umsetzung der in der Rio-Deklaration zu Umwelt und Entwicklung gefassten Entschlüsse sicherstellen sollte<sup>19</sup>. Die Vereinten Nationen waren somit auf internationaler Ebene Initiator der darauf folgenden Debatte um Nachhaltigkeit. Die Weitergabe der damit verbundenen Zielsetzungen an die einzelnen Nationalstaaten sollte über das in der Agenda 21 gebündelte weltweite Aktionsprogramm geschehen, welches in Lokalen Agenda 21-Prozessen bis auf die

---

<sup>17</sup> Zum Begriff „Unternehmenskultur“ vgl. Kapitel 1.1. „Corporate Identity“ im Sinne von „Unternehmenspersönlichkeit“ kann in unterschiedliche Elemente wie das Leitbild einer Organisation, der einheitliche äußere Auftritt was die Darstellung des Namens und Logos (Corporate Design) sowie die Kommunikation (Corporate Communication) angeht, unterteilt werden (vgl. Regenthal 2003).

<sup>18</sup> Die Spannbreite und Bedeutung möglicher Instrumente wird in Kapitel 2.3.2 aufgezeigt.

<sup>19</sup> Weitere Informationen zur Thematik sind im Lexikon der Nachhaltigkeit unter [www.nachhaltigkeit.info](http://www.nachhaltigkeit.info) zu finden.

kommunale und lokale Ebene heruntergebrochen wurde. (Vgl. Lexikon der Nachhaltigkeit 2008)

Aus der politischen Debatte um nachhaltige Entwicklung entstand in der unternehmerischen Praxis das Schlagwort des „nachhaltigen Wirtschaftens“, welches sich als Management-Ansatz etablierte. Mit der sog. „Triple-Bottom-Line“ wird die Berücksichtigung der drei Säulen der Nachhaltigkeit (Ökologie, Soziales und Ökonomie) im gesamten Prozess des Wirtschaftens bezeichnet. Als wesentliche Reaktionsweisen der Unternehmen können die Demonstration nachhaltigen Wirtschaftens über dazugehörige Berichterstattung sowie die Entwicklung betriebswirtschaftlicher Instrumente (Nachhaltigkeitsstrategien, Sustainability Performance Measurement etc.) identifiziert werden (vgl. Boms 2008).

Gleichermaßen politisch verwurzelt ist die sog. **Corporate Social Responsibility** (CSR). Mit dem 2001 von der Europäischen Union herausgegebenen Grünbuch „Europäische Rahmenbedingungen für die soziale Verantwortung der Unternehmen“ (EU-Kommission 2001) wurde die CSR-Debatte in Europa und somit auch in Deutschland vorangetrieben. Danach handelt es sich um:

„ [...] ein Konzept, das den Unternehmen als Grundlage dient, auf freiwilliger Basis soziale Belange und Umweltbelange in ihre Unternehmenstätigkeit und in die Wechselbeziehungen mit den Stakeholdern zu integrieren. [...] Sozial verantwortlich handeln heißt nicht nur, die gesetzlichen Bestimmungen einhalten, sondern über die bloße Gesetzeskonformität hinaus `mehr` investieren in Humankapital, in die Umwelt und in die Beziehungen zu anderen Stakeholdern.“ (EU-Kommission 2001, S.7)

CSR wird mehrheitlich als die übergeordnete Idee und Vision einer umfassenden gesellschaftlichen Verantwortung von Unternehmen eingestuft, welche als Grundlage oder Orientierung für Unternehmensstrategien, -grundsätze, -visionen etc. dient. Gleichwohl wird der Begriff uneinheitlich zu CC in Beziehung gesetzt. Galonska/Imbusch/Rucht verwenden CSR und CC beispielsweise synonym (vgl. 2007, S.9; ebenso Heuberger/Oppen/Reimer 2005, S.3). Hiß dagegen präferiert allein den CSR-Begriff, indem sie diesem drei unterschiedliche Verantwortungsbereiche zuschreibt (vgl. 2007, S. 8f.). Teilweise wird der CC-Begriff jedoch auch als gesellschaftliche Verantwortungsübernahme, welche über das eigentliche Kerngeschäft hinausgeht, über dem CSR-Begriff als Verantwortung innerhalb der Geschäftstätigkeit eingeordnet (vgl. Pommerening 2005, S. 27 f., Pies/Brinkmann 2005, S. 4f.).

Die übergeordnete Position des CSR-Begriffs als umfassende Verantwortung, der sich das gesellschaftliche Handlungsfeld im Sinne des CC unterordnen lässt, ist die wohl verbreitetste Verhältnisbestimmung (vgl. Mutz/Korfmacher 2003, S. 51 f.; Lautermann 2005; Fabisch 2004, S. 35; Habisch 2003).

Als Übersetzung für CC hat sich der Terminus „Bürgerschaftliches Engagement von Unternehmen“ (oder unternehmerisches Bürgerschaftliches Engagement) weitestgehend durchgesetzt (vgl. Heuberger/Oppen/Reimer 2005, S.2; Rudolph 2004). Habisch spricht auch von „unternehmerischem Bürgerengagement“ (Habisch 2003, S. 58). Die weitere inhaltliche Bestimmung bleibt jedoch vielseitig.

Polterauer umschreibt CC beispielsweise wie folgt:

„Es handelt sich um Aktivitäten des Unternehmens, die über die eigentliche wirtschaftliche Geschäftstätigkeit hinausgehen und in verschiedenen Formen der Zusammenarbeit zwischen Unternehmen und Gemeinwesen gestaltet sein können. [...] Mitarbeiter des Unternehmens sind stets in irgendeiner Weise in die Aktivitäten integriert.“ (Polterauer 2003, S.51)

Als charakteristisch für CC können darauf aufbauend, das Handeln einer Unternehmung außerhalb der mit dem Kerngeschäft verbundenen Tätigkeiten, die Kooperation mit dem Gemeinwesen, sowie die aktive Involvierung der Mitarbeiter bezeichnet werden. In Relation zu CSR oder CR, das die gesellschaftliche Verantwortungsübernahme im Kerngeschäft beispielsweise in Bezug auf die Wertschöpfungskette eingekaufter Waren und Dienstleistungen oder die Zuliefererkette im produzierenden Gewerbe meint, könnte diese als „Pflicht“ und CC als „Kür“ bezeichnet werden.

Abgesehen von der Identifizierung, der für die Organisation handlungsleitenden Charakteristika des CC, haben sich innerhalb der Debatte um CC zwei unterschiedliche Lesarten der Begrifflichkeit herauskristallisiert.

### **2.2.1 Corporate Citizenship als Rolle der Unternehmung in der Gesellschaft**

Die makroanalytische Herangehensweise stellt das CC-Konzept in den Gesamtzusammenhang der Verhältnisbestimmung von Wirtschaft und Gesellschaft. Ansätze dieser Art gehen der Frage nach, inwiefern sich das Verhältnis zwischen unterschiedlichen gesellschaftlichen Teilsystemen auf Grund der im Rahmen von CC stattfindenden Begegnungs- und Aushandlungsprozesse zwischen den Akteuren verändert, bzw. welche gesellschaftlichen Effekte dadurch ausgelöst werden können (vgl. Polterauer 2005; Backhaus-Maul 2004b; Backhaus-Maul 2006; Backhaus-Maul u.a. 2008). Als Ausgangspunkt für diese Fragestellung wird mehrheitlich eine veränderte Rolle der Unternehmung in der Gesellschaft konstatiert, die auf das Verständnis der Organisation als „good Corporate Citizen“ – eben als „guter engagierter Bürger“ auf die Basis des amerikanischen CC-Verständnisses zurückzuführen ist (vgl. Backhaus-Maul 2006).

Diese Lesart geht stärker auf den Begriffsbestandteil „Citizenship“ ein, der auf das Element der Staatsbürgerschaft und die damit verbundene Rechte- und Pflichtendimension verweist. (CC als Bürgerschaftliches Engagement von Unternehmen legt dagegen den Fokus auf den Begriff „Corporate“ als die Handlungen einer Körperschaft.) Für beide Lesarten gilt, dass die Bürgerrolle der Organisation mit Erkenntnissen zur Rolle des Individuums in der Gesellschaft abgeglichen wird (vgl. u.a. Maak 1999, S.206f.; Maaß/Clemens 2002; Polterauer 2005, S.98f.).

Ausgehend von einer Betrachtungsweise des CC als Rolle der Unternehmung in der Gesellschaft, werden bestimmte Handlungserwartungen deutlich. Die Bürgerrolle impliziert grundsätzlich die Erwartung der politischen Partizipation im Gemeinwesen (vgl. Polterauer 2003). Das Engagementhandeln stellt für die Organisation dabei einerseits die Möglichkeit dar mit Hilfe ihrer Mitglieder über aktive Teilhabe im Gemeinwesen die Einnahme dieser Rolle sichtbar zu demonstrieren (vgl. Polterauer 2005), andererseits gezielt auf ihr gesellschaftliches Umfeld Einfluss zu nehmen (vgl. Habisch 2003). Im ersten Fall dient das Engagementhandeln dazu, die gesellschaftliche Verantwortungsübernahme des Unternehmens sichtbar werden zu lassen. Im zweiten Fall werden Unternehmen Mitwirkungs- und Gestaltungsmöglichkeiten als gesellschaftliche Akteure eröffnet (vgl. Backhaus-Maul 2006, S.34f.).

Zwei Arten des Verständnisses von Bürgerschaft können dieses Handeln begründen. Meckling verweist auf das Verständnis des Bürgers im Sinne des „Bourgeois“, der auf Grund seines „ökonomisch-individualistischen“ Konzepts der Bürgerschaft erkennt, dass er als „eigeninteressierter Akteur“ notwendigerweise an der sozialen Ordnung interessiert sein muss und konsequenterweise CC als Investition in das Sozialkapital<sup>20</sup> einer Gesellschaft betreibt (vgl. 2003, S.24f.). Der „Citoyen“ bindet sich dagegen auf Grund seiner Vernunft an „normativ-ethische“ Beweggründe, die ihn zur Wahrnehmung ordnungspolitischer Mitverantwortung führen (vgl. Meckling 2003, S. 24 f.). Die Motivation dafür, die Rolle als Bürger aktiv wahrzunehmen, kann demnach sowohl aus Eigennutz als auch aus Vernunft erwachsen. Auf das Unternehmen übertragen, sind es somit entweder die mit dem CC-Konzept verbundenen strategischen Erwägungen oder das Verständnis von Verantwortungsübernahme als Investition in Sozialkapital, die Engagementhandlungen begründen.

---

<sup>20</sup> „Solche möglichen Zusammenhänge zwischen bestimmten zivilgesellschaftlichen bzw. bürgerschaftlichen Tugenden und Gemeinwohlorientierungen der Bürgerinnen und Bürger einerseits und der Funktionsweise von Ökonomie und Demokratie andererseits werden ja von Robert D. Putnam (2000) im Rückgriff auf den Terminus „Sozialkapital“ herausgestellt.“ (Olk 2003, S.25)

Die Ausgestaltung dieses Rollenverständnisses der Organisation im Gemeinwesen prägt die zweite zentrale Lesart des CC als Bürgerschaftliches Engagement von Unternehmen.

### **2.2.2 Corporate Citizenship als Bürgerschaftliches Engagement von Unternehmen**

CC, verstanden als das Bürgerschaftliche Engagement eines Unternehmens, setzt stets die vorhergegangenen Argumentationslinien zur Rolle der Organisation in der Gesellschaft voraus. Laeis plädiert daher für die Begrifflichkeit „unternehmerische Bürgerkompetenz“, da sie befürchtet CC als Bürgerschaftliches Engagement könne zu funktionalistisch und ohne diese nötige Hintergrundorientierung verstanden werden (2005, S. 293f.).

Diese Lesart des CC ist stärker in der methodisch-praxisorientierten Debatte verortet, als im konzeptionell-wissenschaftlichen Teil und bedient, wie die folgende Definition zeigt, die Mesoebene. Es geht vermehrt darum zu klären, inwiefern dieses Konzept das Organisationshandeln beeinflusst.

„Auf einen einfachen Nenner gebracht, bedeutet `Corporate Citizenship` (CC) in unserem Zusammenhang [der deutsche Weg zum bürgerschaftlichen Engagement von Unternehmen] [Anmerkung JA] die mehr oder weniger strategisch ausgerichtete Investition in das natürliche und soziale Umfeld des Unternehmens mit Ziel, nachhaltiges Wachstum und Profitabilität zu fördern, die Reputation nach außen und innen zu steigern und dabei zugleich das Gemeinwohl zu befördern.“ (Heuberger/Oppen/Reimer 2005, S.3)

Die Gleichzeitigkeit der strategischen Ausrichtung und der Zielsetzung einen Beitrag zum Gemeinwesen zu leisten, ist hierbei für das unternehmerische Handeln im Kontext von CC charakteristisch. CC thematisiert den vermeintlichen Gegensatz zwischen sozialem Engagement und ökonomischem Nutzen (vgl. u.a. Wieland/Conradi 2002). Aus diesem neuartigen Anliegen unternehmerische und gemeinwohlorientierte Zielsetzungen gleichermaßen zu verfolgen, ist eine Reihe von Instrumenten entstanden (wozu CV zählt, in Kapitel 2.3.2 hierzu mehr).

Heuberger/Oppen/Reimer betonen weiter:

„ [...] [d]ie [Kleinschreibung JA] Verbreitung solcher Partnerschaften und Kooperationsformen ist das Neue am Bürgerschaftlichen Engagement von Unternehmen.“ (2005, S.3)

Somit kann die Entstehung von sektorübergreifenden Modellen der Zusammenarbeit im Kontext von Engagementhandlungen als Indiz für CC gewertet werden. Ähnlich argumentiert auch Habisch, wenn er sektorenübergreifende Kooperationen als

grundlegenden Bestandteil von CC benennt (vgl. Habisch 2003, S. 50). Darüber hinaus stellen beispielsweise Mutz/Korfmacher drei Kriterien zur Bewertung von CC-Konzepten vor, wonach der

„Grad der zivilgesellschaftlichen Involvierung der Unternehmen (Ausmaß in dem soziales Umfeld mitgestaltet wird, Umfang in dem Gestaltungsoptionen von Unternehmen aktiv gesucht werden), Einbeziehung des Engagements der eigenen Beschäftigten, Verbindlichkeit und Nachhaltigkeit der Partnerschaften mit anderen Akteuren“ (Mutz/Korfmacher 2003, S. 54)

für Qualität und Tiefe des Engagements relevant sind.

Unternehmen führen im Rahmen des CC-Konzepts ebenso wie Bürger Engagementhandlungen durch, weshalb der Diskurs zum Bürgerschaftlichen Engagement herangezogen wird. Klein beschreibt den Begriff des Bürgerschaftlichen Engagements als mehrdeutig und weiterhin pragmatisch anzusehenden Arbeitsbegriff (vgl. Klein 2001, S. 259f.).

**Bürgerschaftliches Engagement** „[...] umfasst freiwillige bzw. ehrenamtliche Wahrnehmung öffentlicher Funktionen, klassische und neue Formen des sozialen Engagements, der gemeinschaftsorientierten, moralökonomischen bzw. von Solidarvorstellungen geprägten Eigenarbeit und der gemeinschaftlichen Selbsthilfe.“ (Klein 2001, S. 260)

Eine Differenzierung, welche Tätigkeiten im Detail hierunter zu fassen sind und welche nicht, wird später nochmals exemplarisch aufgeführt. Vorerst erscheint jedoch relevant, worauf dieses Engagementhandeln verbindend ausgerichtet ist. Hierbei stellt das Gemeinwohl die handlungsleitende Kategorie dar (vgl. Klein 2001, S. 386f.). Der **Gemeinwohlbegriff** ist insofern wenig klärend, als dass er nicht eindeutig ist und einer gewissen Inhaltsoffenheit bedarf, um seiner Funktion als demokratische Qualität einer Gesellschaft zu entsprechen (vgl. Schuppert 2002, S.27f.). Schuppert verweist darauf, dass es weniger auf seine inhaltliche Festlegung ankommt, als darauf von wem und wie er inhaltlich festgelegt wird. Als weitere Anhaltspunkte schlägt er die Pluralisierung hin zu Gemeinwohlbelangen vor, welche von unterschiedlichen Akteuren innerhalb von Aushandlungsprozessen ausgehandelt werden. (vgl. Schuppert 2002, S. 59). Als Ort dieser Prozesse kann dann das Gemeinwesen oder die Bürgergesellschaft (vgl. Klein 2001, S.259) identifiziert werden. Dies wirft die Frage auf, inwiefern das Handeln im Rahmen von CC eine Form der Zusammenarbeit darstellt und was diese ggf. prägt. Galonska/Imbusch/Rucht sprechen von verantwortungsbewusstem Handeln in der Gesellschaft,

„ [...] wenn Handelnde [...] über ihre genuin ökonomischen Verpflichtungen hinausgehend, helfend, fördernd oder verbessernd auf Gesellschaft im Ganzen, gesellschaftliche Teilbereiche oder einzelne Gruppen einzuwirken versuchen. [...] Ein solches Handeln ist ein Spezialfall des sozialen Handelns im Sinne Max Webers, indem es „von dem oder den Handelnden gemeinten Sinn nach

auf das Verhalten anderer bezogen wird und daran in seinem Ablauf orientiert ist“ (Weber 1976: 1)“ (2007, S.13).

Über Ort und Art des CC-Handelns hinaus erscheint das Gegenüber im Rahmen des Bürgerschaftlichen Engagements von Unternehmen erläuterungsbedürftig. Wenn Unternehmen als Corporate Citizens handeln und bürgerschaftlich aktiv werden, geschieht dies in Bezug auf Akteure eines anderen gesellschaftlichen Teilsystems (beispielsweise der Kommune oder des Dritten Sektors, in jedem Fall nicht ebenfalls aus der Wirtschaft). Die stattfindende Begegnung ist somit durch eine **sektorübergreifende Akteurskonstellation** geprägt. In der Regel handelt es sich um Einrichtungen des Sozialbereichs, die dem Handlungszusammenhang der „Solidaritäts- und Vertrauensproduktion“ entstammen und Unternehmen, die im Handlungszusammenhang der „Gewinnerwirtschaftung“ stehen (vgl. Polterauer 2005). Schuppert bezeichnet Nichtregierungsorganisationen als institutionalisierte Wächter des Gemeinwohls, was ihre exponierte Rolle im Beziehungsnetz des CC mit begründet (vgl. Schuppert 2001, S.51f.). Die Akteure sind somit was ihre sektorale Verankerung betrifft, durch grundsätzlich gegensätzliche Handlungszusammenhänge geprägt.

Ein Strang innerhalb der Debatte um CC hebt diesen Aspekt besonders hervor, indem das Bürgerschaftliche Engagement von Unternehmen unter dem Oberbegriff der „intersektoralen Kooperationen“ gefasst wird (vgl. Rudolph 2004; Gribben u.a. 2002).

Nach Gribben u.a. ist damit in einem offeneren Verständnis

„[...] jede Unternehmensinitiative gemeint, die in Kooperation mit Organisationen aus anderen Bereichen, wie zum Beispiel nationalen oder lokalen Verwaltungen, Gemeindebehörden, nichtstaatliche Organisationen, Gemeinde- oder Wohlfahrtsverbänden tätig wird.“ (Gribben u.a. 2002, S. 162)

Dabei wird mit der Benennung dieser Formen der Zusammenarbeit als „Kooperation“ auf gewisse qualitative Ansprüche verwiesen. Handeln im Kontext von CC findet demnach im Rahmen verschiedener Formen der Zusammenarbeit statt, welche zu Kooperationen, Partnerschaften und Netzwerken führen können.

Hierbei sei kritisch angemerkt, dass die Entstehung von Netzwerken im Kontext von CC bisher nicht in Form sozialwissenschaftlicher Netzwerkanalysen empirisch belegt ist. Wie Schäffter betont, ist nicht jedes Beziehungsgeflecht ein Netzwerk und nicht jede Kooperation beruht auf vernetzten Strukturen (Schäffter 2004, S. 32). Zur Bezeichnung eines sozialen Netzwerks gehört danach „ein Mindestmaß an Dauerhaftigkeit und Belastbarkeit“ (Schäffter 2004, S. 32).

„Netzwerkstrukturen sind akteursübergreifend und als kollektiver Strukturzusammenhang nicht aus der Intention eines einzelnen Akteurs voluntaristisch herstellbar. [...] Kooperationen sind dagegen bewusst eingegangene bilaterale Beziehungen. [...] Netzwerke bieten somit basale Voraussetzungen für daran anschließende Kooperationsbeziehungen.

Umgekehrt führt nicht jede Form von Kooperation zu Vernetzung [...].“ (Schäffter 2004, S. 32).

Als wesentlicher Unterschied zwischen bilateralen Kooperationsbeziehungen und multilateralen Netzwerkstrukturen benennt Schäffter den Aspekt der „Zurechenbarkeit des wechselseitigen Nutzens“:

„Während in Kooperationsbeziehungen der Nutzen auf den jeweiligen Partner zurückzuverfolgen ist und damit kalkulatorisch aufgerechnet werden kann, erfolgt der wechselseitige Austausch in Netzwerken über vielfältige, hochkomplexe `Wanderungsbewegungen´, in denen der Nutzen nur noch auf die eigene Position im System des sozialen Netzwerks, nicht aber auf einzelne Partner zurückführbar wird.“ (Schäffter 2004, S. 32f.)

Da insofern ohne weitere Forschungsbemühungen nicht eindeutig bestimmbar ist, wie die im Kontext von CC stattfindenden Formen der Zusammenarbeit einzustufen sind, kann lediglich festgehalten werden, dass CC Verbindungen zwischen Vertretern unterschiedlicher gesellschaftlicher Teilsysteme herstellt, die in der Regel im alltäglichen Handlungszusammenhang nicht zustande kämen. Für die vorliegende Arbeit ist das Zustandekommen sektorübergreifender Akteurskonstellationen zentral.

### **2.3 Corporate Volunteering als Instrument des Corporate Citizenship-Konzepts**

Das Engagementhandeln der Unternehmung dient sowohl dazu die Verantwortungsübernahme der Organisation zu demonstrieren, als auch einen Beitrag zum Gemeinwohl zu leisten. Dies setzt einerseits voraus, dass Organisationen ihr Handeln öffentlich sichtbar machen und die Handlungen andererseits einen tatsächlichen Mehrwert für die Gesellschaft darstellen. Um diesem Anspruch des CC-Konzepts glaubwürdig gerecht werden zu können, muss die Organisation ihre Mitglieder involvieren. CV stellt das Instrument dar, mit dessen Hilfe Unternehmungen ihre Mitarbeiterschaft aktiv in ihr jeweiliges CC-Konzept einbinden.

Organisationen werden diesen Voraussetzungen nach als Akteure wahrgenommen. Geser verweist darauf, dass die Vorstellung von Organisationen als soziale Akteure insofern veranschaulicht werden kann, als dass Organisationen sich insbesondere durch ihre Handlungen konstituieren (1990, S.401). In Bezug auf CV stellt sich vor allem die Frage nach dem Verhältnis zwischen Individuum und Organisation. Hierbei ist hervorzuheben, dass Unternehmungen erst mit Hilfe ihrer Mitarbeiter aktive Handlungen durchführen können, ebenso wie sich dem Individuum erst durch die Organisation bestimmte Räume öffnen.



„Organisation´ erscheint in dieser Perspektive als sozio-strukturelles Medium, mit dessen Hilfe Einzelpersonen oder Aggregate von Individuen (z.B. Eliten, Berufsgruppen, ethnische Volksgruppen u.a.) miteinander in Beziehung treten.“ (Geser, 1990, S.401)

Damit die Organisation Bürgerschaftliches Engagement leisten kann, ist sie auf zusätzliche, gemeinnützige Organisationsformen wie Vereine oder Stiftungen oder aber auf ihre Mitglieder angewiesen. Diese führen entweder als Individuen Engagementhandlungen durch oder treten als Rollenträger beispielsweise im Rahmen von Gremienarbeit in Erscheinung. Die hierzu etablierten Instrumente werden im Folgenden vorgestellt.

Die geläufigsten Instrumente zur Umsetzung des CC-Konzepts sind „Corporate Giving“ (CG), „Corporate Volunteering“ (CV) und „Corporate Foundations“ (CF) (vgl. Mutz/Korfmacher 2003, S.54f.). Corporate Giving umfasst alle in erster Linie finanziellen Formen der Zuwendung an gemeinnützige Partner, worunter das klassische Spenden sowie das Sponsoring, welches mit einer marketingorientierten Gegenleistung verbunden ist, fallen. CV kann knapp als gemeinnütziges Arbeitnehmerengagement übersetzt werden (zur weiteren Begriffsbestimmung in Kapitel 2.3.1 mehr). Corporate Foundations sind Unternehmensstiftungen.

Dresewski u.a. führen zudem korrekterweise folgende differenzierte Unterteilung auf:

„ [...] Corporate Giving (Unternehmensspenden) [...], Social Sponsoring (Sozialsponsoring) [...], Cause Related Marketing (zweckgebundenes Marketing) [...], Corporate Foundations (Unternehmensstiftungen) [...], CV (gemeinnütziges Arbeitnehmerengagement) [...], Social Commissioning (Auftragsvergabe an soziale Organisationen) [...], Community Joint-Venture (Gemeinwesen Joint-Venture) [...], Social Lobbying (Lobbying für soziale Anliegen) [...], Venture Philanthropy (Soziales Risiko-Kapital) [...].“ (Dresewski/Kromminga/Lang 2008, S. 384ff.)

CV wird mehrheitlich eine exponierte Position innerhalb des CC-Konzepts zugewiesen (vgl. Habisch 2008 S. 11f.; Mutz/Korfmacher 2003, S.54). Teilweise dient der Begriff auch lediglich dazu, die Aktivitäten des Unternehmens im Rahmen seines Bürgerschaftlichen Engagements hervorzuheben, an welchen Mitarbeiter aktiv beteiligt sind (vgl. Rudolph 2004, S.41).

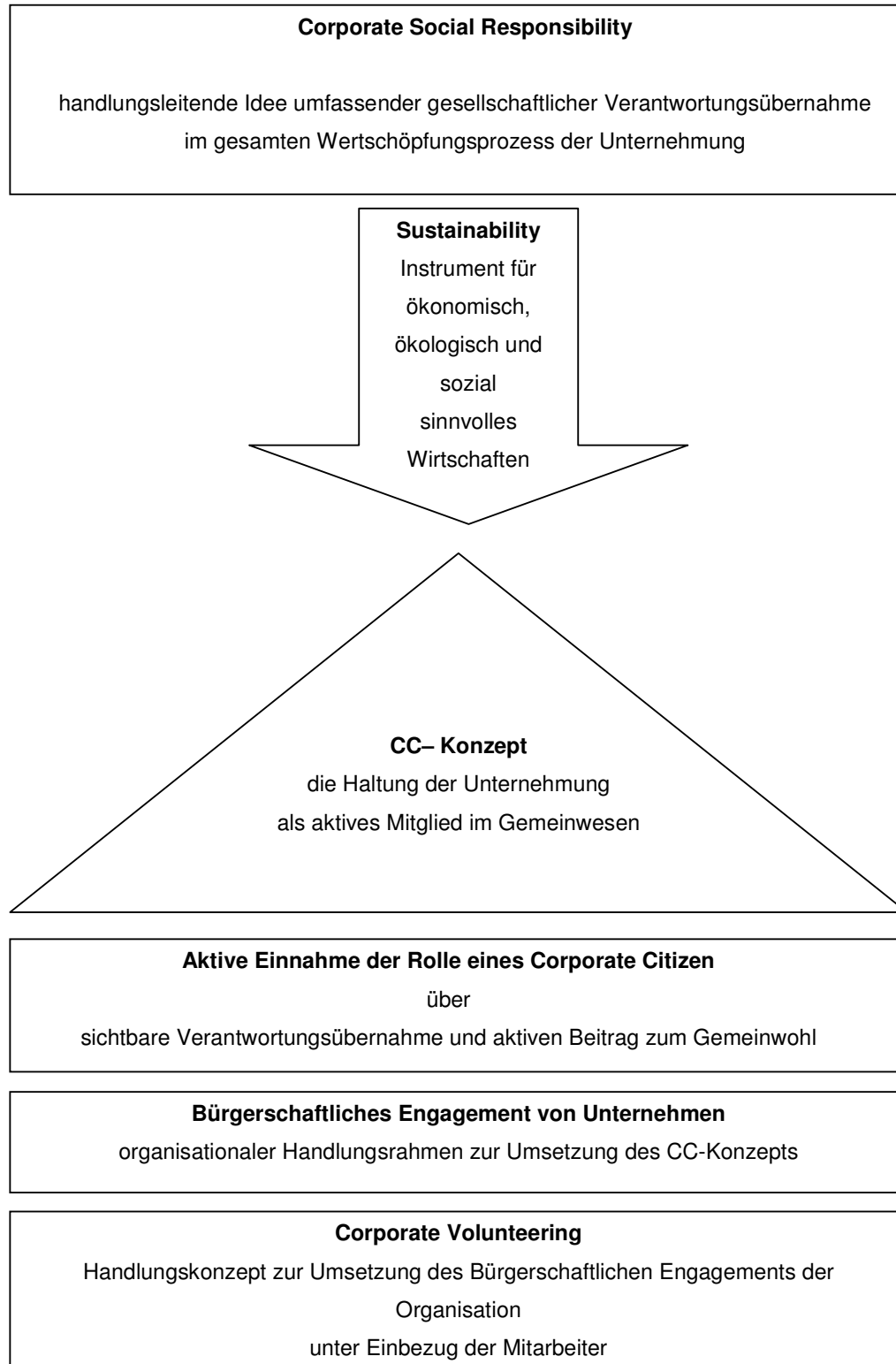
Wenn Unternehmen im Gemeinwesen einen aktiven Beitrag leisten und gleichzeitig mit diesem Handeln in Erscheinung treten wollen, scheint der Einbezug der Mitarbeiterschaft eine notwendige Konsequenz <sup>21</sup>. Während CC dann als organisationaler Handlungsrahmen der Unternehmung in ihrer Rolle als Corporate

---

<sup>21</sup> Eine organisationsnahe Unternehmensstiftung könnte ggf. eine Alternative darstellen, vorausgesetzt die Organisation und ihre Mitglieder identifizieren sich mit dieser ähnlich wie mit dem Mitarbeiterengagement.

Citizen bezeichnet werden kann, stellt CV das „Handlungskonzept“ (Schöffmann 2001a, S.14) zur Umsetzung des Bürgerschaftlichen Engagements von Unternehmen dar.

Somit ergibt sich folgende grafische Darstellung des Begriffsfeldes rund um CV in der deutschen CC-Debatte.



### 2.3.1 Corporate Volunteering – Begriffsbestimmung

Auf ein wissenschaftlich begründetes Begriffsverständnis von CV kann an dieser Stelle nicht zurückgegriffen werden, da der Untersuchungsgegenstand bisher vor allem innerhalb der praxisorientiert-methodologischen Debatte ausführlicher thematisiert wurde.

CV wird mehrheitlich mit den Worten „gemeinnütziges Mitarbeiterengagement“ oder „freiwilliges Arbeitnehmerengagement“ übersetzt (vgl. u.a. Dresewski/Kromminga/Lang 2008). Güntert/Gentile/Wehner betonen mit ihrer Bezeichnung von CV als „freigemeinnütziges Mitarbeiterengagement“ die Freiwilligkeit der Handlung (2007, S.76ff.). In früheren Veröffentlichungen wird CV häufig mit „gemeinnützigem Unternehmensengagement“ (vgl. Janowicz/Klement/Mutz 2000; Schöffmann 2001a) umschrieben und damit weitestgehend mit CC gleichgesetzt. Mittlerweile wird die Verbindung zwischen Unternehmensengagement und Mitarbeiterengagement stärker betont, beispielsweise in Formulierungen wie „unternehmensgestütztes Mitarbeiterengagement“ oder „Freistellung für Bürgerschaftliches Engagement“ (Mutz 2008, S.241, vgl. Schubert/Littmann-Wernli/Tingler 2002).

Je nach Perspektive unterstützen entweder die Mitarbeiter das Bürgerschaftliche Engagement des Unternehmens mit ihrem Engagementsinsatz oder das Unternehmen fördert das Bürgerschaftliche Engagement der Mitarbeiter. Ersteres stellt die organisational-strategische und zweiteres die individual-handlungsbezogene Dimension des CV dar. Beide Herangehensweisen verlangen sowohl von Seiten der Organisation als auch des Arbeitnehmers gewisse Voraussetzungen. So muss das Unternehmen dementsprechende Regelungen und Rahmenbedingungen zur Verfügung stellen und der Mitarbeiter die Bereitschaft zum Engagement aufweisen. In dieser Arbeit kann auf Grund des Ursprungs der Gesamthematik lediglich dann die Rede von CV sein, wenn das damit verbundene Handlungskonzept sowohl das Unternehmen als Organisation, als auch die Mitarbeiter als deren Mitglieder betrifft.

Die Einbettung des Corporate Volunteerings in den **organisationalen Handlungsrahmen eines CC-Konzepts** ist grundlegend. Erst diese strategische Verankerung im Unternehmen stellt eine Verbindung zwischen Mitarbeiterengagement und Haltung der Organisation her. Ein Indikator hierfür ist die organisationale Anbindung in einem spezifischen CC-, CSR-, oder Nachhaltigkeits-Organisationsbereich sowie der Einsatz eines Kommunikationsinstruments (CC- oder Nachhaltigkeitsberichte). Für letzteres existieren etablierte Berichterstattungskriterien, wie die der Global Reporting Initiative (GRI).

Heuberger stellt folgende Grundsätze für das Vorhandensein eines CC-Konzepts auf

„ [...] Geschäfte in gesellschaftlicher Verantwortung; Systematische Entwicklungs- und Lernprozesse; Passung von Unternehmen und Engagement; Qualität statt Quantität; Einbeziehung der Mitarbeiter; Orientierung am gesellschaftlichen Bedarf; [e]in neuer Trend des Wirtschaftens [...] “ (Heuberger 2008, S. 118ff.).

Auf CV bezogen ist die Zielausrichtung des Mitarbeiterengagements als Indikator für das Vorhandensein oder Fehlen einer organisationalen Verankerung einzubeziehen.

CC bringt Unternehmen mit anderen Organisationen in Verbindung. Hierbei entstehen sektorübergreifende Modelle der Zusammenarbeit, die in Kooperationsbeziehungen oder Netzwerkprozesse eingebettet sein können. Die Engagementsituation ist also dadurch geprägt, dass der Mitarbeiter sein Engagement in der Regel innerhalb einer Organisation eines anderen gesellschaftlichen Teilbereichs leistet und demnach eine **sektorübergreifende Akteurskonstellation** antrifft.

Der **Einsatz von Zeit** führt zu einer Abgrenzung gegenüber reinem Spenden, sowohl von Privatpersonen, als auch durch Unternehmen in Form von Corporate Giving. Damit geht in jedem Fall eine aktive Handlung des Mitarbeiters einher, die mehrheitlich in Engagementzusammenhänge eingebettet ist.

Das Mitarbeiterengagement ist **tätigkeitsgebunden**, entspricht jedoch nicht der „eigentlichen beruflichen Tätigkeit“.

„Wehner, Miegl und Güntert (2006) definieren freigemeinnützige Arbeit bzw. Tätigkeit als unbezahlte, organisierte, soziale Arbeit, d.h. als persönliche, gemeinnützige Tätigkeit, die mit einem Zeitaufwand verbunden ist und prinzipiell auch von einer anderen Person ausgeführt und potenziell bezahlt werden könnte.“<sup>22</sup> (zitiert nach Güntert/Gentile/Wehner 2007, S. 77)

Für CV ist das Merkmal der „unbezahlten Tätigkeit“ nicht ohne weiteres gültig, da Unternehmensmitarbeiter in der Regel für diese Arbeit freigestellt werden und diese damit während ihrer bezahlten Arbeitszeit ableisten. Auch bringen Mitarbeiter häufig ihre spezifischen, beruflichen Kompetenzen in CV-Projekte ein. Dennoch entsprechen die Tätigkeiten im Rahmen des Mitarbeiterengagements nicht der eigentlichen beruflichen Tätigkeit. Hierfür kann der Aspekt herangezogen werden, dass die Tätigkeit im Kontext einer veränderten Handlungslogik stattfindet. In der Regel nämlich nicht im Rahmen des ökonomischen Leistungsprinzips, sondern auf Basis der Freiwilligkeit.

Der Aspekt der **Freiwilligkeit** wird von Güntert/Gentile/Wehner mit dem Slogan „Kein Corporate Volunteering ohne die individuelle Bereitschaft zum Volunteering“ veranschaulicht (2007, S76). Insofern setzt auch CV die generelle Bereitschaft des

---

<sup>22</sup> Somit fallen Tätigkeiten im Rahmen von Familienarbeit, Beziehungsarbeit, Hobbies, Zuverdienstformen für Empfänger von Sozialleistungen etc. nicht unter freigemeinnütziges Engagement.

Mitarbeiters voraus, Engagement leisten zu wollen, wenngleich Effekte wie soziale Erwünschtheit oder Gruppendruck innerhalb einer Organisation eine gewisse Rolle spielen können<sup>23</sup>. Freiwilligkeit kann dennoch als ein wesentliches Merkmal von CV festgehalten werden und eröffnet damit die Möglichkeit, gewisse Parallelen zwischen individuellem privatem bürgerschaftlichem Engagement und freigemeinnützigem Mitarbeiterengagement ziehen zu können.

Wie anhand der Debatte um Bürgerschaftliches Engagement (siehe Kapitel 2.2.2) erläutert, ist die handlungsleitende Kategorie das Gemeinwohl. Der Aushandlungsprozess um unterschiedliche Gemeinwohlbelange, führt damit zu einer Beurteilungsmöglichkeit dafür, ob der Einsatz für ein gesellschaftliches Anliegen, Thema oder Gruppierung als gemeinnützig angesehen werden kann oder nicht. Geeigneter als der rechtswissenschaftlich geprägte Begriff der Gemeinnützigkeit, erscheint daher die Umschreibung des Mitarbeiterengagements als **„gemeinwohlorientiert“**.

Der Ort des Mitarbeiterengagements kann mit dem des privaten Bürgerschaftlichen Engagements verglichen werden. Eine Bündelung der dabei in Frage kommenden Organisationen kann mit Hilfe der Zuordnung zum Dritten Sektor<sup>24</sup> erfolgen, ist jedoch insofern verkürzt, als dass auch Kommunen des ersten Sektors an CV-Projekten beteiligt sind. Beispiele hierfür sind sog. „Public Private Partnership“-Konstellationen bei welchen es zu Formen der Zusammenarbeit zwischen gemeinnützigen Organisationen sowie staatlichen und/oder Wirtschaftsakteuren kommt, um eine gemeinwohlorientierte Aufgabe erfüllen zu können (vgl. Priller/Zimmer 2006, S.18f.). Für die Umschreibung der Partnerorganisationen (inkl. derer in kommunaler Trägerschaft) wird im Rahmen dieser Arbeit (wie bereits in Kapitel 1.1 erwähnt) „Einrichtungen des Sozialbereichs“ gewählt, da diese Formulierung einerseits der Komplexität der beteiligten Organisationen gerecht wird und andererseits eine soziale am Menschen orientierte Handlungslogik als verbindendes Element andeutet. Aus der Makroperspektive können diese innerhalb der „Zivilgesellschaft als Ort des Bürgerengagements“ (vgl. Klein 2001, S.259) oder des Gemeinwesens angesiedelt werden.

---

<sup>23</sup> Beispielsweise wenn die Durchführung von CV-Projekten für eine Hierarchiestufe (wie das mittlere Management) im Rahmen der Personalentwicklung vorgesehen ist.

<sup>24</sup> Zur Begrifflichkeit siehe S.1.

Resümierend lassen sich folgende Kriterien für die Bestimmung von CV benennen:

- Regelung, Struktur im Unternehmen – Engagementbereitschaft der Mitarbeiter
- Integration in CC-Konzept der Organisation
- Einbettung in sektorübergreifende Akteurskonstellation – Entstehung von Formen der Zusammenarbeit, Kooperation, Vernetzung oder Begegnung
- Engagementtätigkeit, die von der „eigentlichen beruflichen Tätigkeit“ auf Grund einer anderen Handlungslogik abgrenzbar ist
- Freiwilligkeit und Einsatz von Zeit
- Gemeinwohlorientierung der Aktivitäten
- Einrichtungen des Sozialbereichs und ihre Klienten als Engagementadressaten

Die erläuterten Kriterien für CV führen zu folgender Begriffsbestimmung:

*Corporate Volunteering meint das freie, gemeinwohlorientierte Mitarbeiterengagement im Gemeinwesen, welches in das Corporate Citizenship-Konzept eines Unternehmens eingebettet ist und über Begegnungen im Rahmen sektorübergreifender Akteurskonstellationen stattfindet.*

### **2.3.2 Corporate Volunteering in der unternehmerischen Praxis**

In der Unternehmenspraxis<sup>25</sup> lassen sich mannigfaltige Ausgestaltungsformen des Handlungskonzepts CV ausfindig machen. Leitend für die folgende Systematisierung der Umsetzungsformen des CV, ist die Veranschaulichung unterschiedlicher Variablen, welche Einfluss auf den jeweiligen Handlungskontext des Mitarbeiters nehmen.

Die **organisationale Verankerung** des CV ist in der Regel an die Verortung einer übergeordneten Nachhaltigkeits-, CSR-, oder CC-Strategie gebunden oder lässt sich anhand der strategischen Ausrichtung des Engagements im Bereich Marketing, Kommunikation oder Personalentwicklung erkennen.

In der Unternehmenspraxis wird CV in der Regel den folgenden **organisationalen Zielsetzungen** unterstellt:

- **CC-Strategie**

CV dient als Instrument der CC-Strategie. Das Unternehmen versucht seine auf dem CC-Konzept aufbauende Haltung (Unternehmenskultur und Corporate Identity) mit

---

<sup>25</sup> Mit Unternehmenspraxis sind öffentlich wahrnehmbare Umsetzungsbeispiele gemeint (siehe hierzu u.a. [www.csrgermany.de](http://www.csrgermany.de)).

Hilfe des Mitarbeiterengagements „zum Leben zu erwecken“. Zudem dient CV bei dieser Ausrichtung dazu, die CC-Strategie extern anschaulich zu kommunizieren.

- **Personalentwicklungsmaßnahme**

CV wird als Instrument der Personalentwicklung mit diversen Zielsetzungen eingesetzt, darunter Entwicklung von Sozialkompetenzen, Persönlichkeitsentwicklung, Teambuilding oder Organisationsentwicklungsprozesse.

- **Engagementprogramm**

CV ist als Programm zur Engagementanerkennung und -förderung angelegt. Das Bürgerschaftliche Engagement der Mitarbeiter wird auf Grund diverser Motive (wie erwartete Kompetenzentwicklung, lokale Einbindung und Standortpolitik) für unterstützenswert gehalten. Die Mitarbeiter erhalten unterschiedliche Formen der Unterstützung vom Unternehmen.

Zur Veranschaulichung der vielfältigen Praxis des Corporate Volunteerings werden in der folgenden Tabelle die wesentlichen Engagementvariablen unter Aufführung von Praxisbeispielen benannt.

## Teil II – Theoretische Grundlegung

Engagementvariable	Formen	Unterscheidungsmerkmale	Beispiele
<b>Freiwilligkeit</b>	freiwillige Teilnahme	- Engagementförderung	- Engagementdatenbank, Mitarbeitervernetzung
	obligatorische Teilnahme	- Teamkonstellation - Weiterbildungsmaßnahme	- Freiwilligentage, Abteilungsprojekte - Personalentwicklungsmaßnahme für Nachwuchsführungskräfte
<b>Zeitraumen</b>	tageweise	- Projektstage	- Freiwilligentage, Socialdays
	stundenweise	- Gremienarbeit - Eins-zu-Eins Betreuungen	- ehrenamtliche Vorstands-, Beratungstätigkeiten - Mentorenrolle für Jugendliche
	Auszeit über Monate	- Kriseneinsätze	- Rettungsdienste
	langfristige Freistellung	- Sabbaticals - Secondments	- Auszeit aus eigentlicher Berufstätigkeit, welche mit Engagementtätigkeit angereichert wird - Entsendung vom Arbeitgeber in eine gemeinwohlorientierte Organisation
<b>Personenkonstellation</b>	Eins-zu-Eins	- Mentoring - Hospitation	- regelmäßige Betreuung von Jugendlichen - Austausch zwischen Führungskräften aus unterschiedlichen Sektoren
	Gruppe	- unternehmensübergreifend - abteilungsübergreifend  - abteilungsgebunden/ gruppenspezifisch  - sektorübergreifend	- Projekt einer Unternehmenskooperation - Leuchtturmprojekte von Großunternehmen oder Kommunen; nach Fusionen zur Stärkung der Unternehmenskultur - Kompetenzorientierte Projekte, Teambuildingprozesse  - Kooperationen zwischen Einrichtungen des Sozialbereichs, Kommunen etc. und Unternehmen; Public Private Partnership-Projekte
<b>Freistellung</b>	während bezahlter Arbeitszeit	- Projektstage	- zwei Tage pro Jahr
	unbezahlte Beurlaubung	- Sabbaticals - Kriseneinsätze	- bis zu einem Jahr
	keine Freistellung/ Engagement in privater Freizeit	- privates Bürgerschaftliches Engagement	- finanzielle und materielle Unterstützung des privaten Engagements



## Teil II – Theoretische Grundlegung

Engagementvariable	Formen	Unterscheidungsmerkmale	Beispiele
<b>Einsatzort</b>	Umfeld, Gemeinwesen am Unternehmensstandort	- Dritter Sektor, Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit, freie Träger	- Vereine, Einrichtungen, Initiativen vor Ort
	Umfeld an Standorten im Ausland	- Partnerorganisationen im Ausland	- Organisationen in einem fremden kulturellen Umfeld
<b>Engagementaufgabe</b>	Aufgabenerledigung	- direkte Erledigung handwerklicher Tätigkeiten	- Spielplatz-Reparatur
	Eventdurchführung	- Veranstaltung von Festen	- Sommerfest einer Einrichtung ausrichten
	Management, Beratung	- probono Dienstleistungen	- Entwicklung einer Werbekampagne oder eines Fundraisingkonzepts
	Lobbyarbeit	- Gremien, Netzwerke	- lokale und regionale Netzwerkprozesse
	Gründung einer Initiative, Stiftung, Verein	- langfristige Reaktion auf gesellschaftliche Problemlage	- unternehmensnahe Gründungen, Unternehmensstiftungen
	Netzwerkprozesse	- kooperative Arbeit an gesellschaftlichen Problemlagen	- Zusammenschluss kommunaler Vertreter, Einrichtungen des Sozialbereichs, Unternehmen zur Lösung gesellschaftlicher Problemlage
<b>Kompetenzeinsatz</b>	Einsatz von Kernkompetenzen	- Probono-Projekte	- Organisationsentwicklungsprozess für einen Verein
	fachfremde Kompetenzen	- handwerkliche, gestalterische Aufgaben	- Managementprojekte
	Anwendung von Sozialkompetenzen zur beruflichen Weiterentwicklung	- Managementaufgaben, Beratungsprojekte, Teamprojekte	- Projekteinsätze von Nachwuchsführungskräften
<b>Kontrakt</b>	Erfüllung der Projektaufgabe	- einmalig - regelmäßig	- Projekttag - Langfristige Zusammenarbeit
	Mentoring	- Eins-zu-Eins Begleitung	- Persönlicher Austausch- und Beratungsprozess
	Hospitation	- beruflicher Austauschprozess	- Wissenstransfer
	Secondment	- Entsendung	- Mitarbeit in neuem sozialen Arbeitsfeld
	Dienstleistung	- probono Dienstleistung	- Ressourcentransfer
	Managementaufgabe	- Beratungstätigkeit	- Erwerb von Sozialkompetenzen
	Weiterbildung/ Persönlichkeitsentwicklung	- Kompetenzentwicklung	- SeitenWechsel®-Projekte

## Teil II – Theoretische Grundlegung

Engagementvariable	Formen	Unterscheidungsmerkmale	Beispiele
<b>CC-Konzept</b>	Zusammenarbeit	- Projektpartner und Unternehmung	- Erfüllung einer Projektaufgabe
	Kooperation	- Engagementpartner (Kommune, Träger etc.) und Unternehmung	- Kommunen oder größere Träger als Mittler zu ihren Organisationen
	Netzwerkprozess	- trisektoraler Zusammenschluss	- Kommunale Prozesse zur Engagementförderung
	langfristige Partnerschaften	- Einrichtung des Sozialbereichs und Unternehmen	- langfristige Zusammenarbeit
	inszenierte Begegnungen	- Mittlereinbezug	- Freiwilligenagenturen, Beratungsfirmen etc.
<b>Unternehmensressourcen</b>	Freistellung	- Spenden von Zeit	- Freiwilligentage
	Engagementförderung	- Vermittlungsdatenbanken - Webplattformen - Anerkennungskultur - Leuchtturm-Engagementprojekte - langfristige Partnerschaften - unternehmensnahe Netzwerke, Organisationen, Stiftungen	- Zusammenarbeit mit Mittlerorganisationen
	finanzielle Unterstützung	- Matched Giving  - Projektzuschüsse	- Mitarbeiterspenden werden mit Unternehmensspende komplettiert - Finanzielle Unterstützung bei Materialbeschaffung
	materielle Unterstützung	- Unternehmensressourcen	- Produktspenden, Nutzung des Fahrzeugpools etc.

## **2.4 Ebenen des Corporate Volunteerings**

Innerhalb der bisherigen Auseinandersetzung mit CV, wird dieses in erster Linie als unternehmerisches Instrument wahrgenommen. Aus pädagogischer Sicht ist CV jedoch vor allem als neuer Erfahrungsraum für den einzelnen Mitarbeiter anzusehen.

Nach Auffassung der vorliegenden Arbeit fördert CV spezifische Situationen für das Individuum zu Tage, welche genauer beleuchtet werden müssen. Auf Grund der Komplexität des Gesamtphänomens wird CV im Folgenden jedoch zunächst strukturell geordnet, um anschließend auf diejenigen Merkmale des CV vertiefend eingehen zu können, welche die Situation für den jeweiligen Mitarbeiter maßgeblich prägen. Auf jeder der drei Ebenen des CV wird bereits der Bezug zum Individuum hergestellt.<sup>26</sup>

### **2.4.1 Makroebene des Corporate Volunteering – sektorübergreifende Verbindungen**

Die Makroebene des CV bezieht sich auf die durch den organisationalen Handlungsrahmen CC vorgegebene Struktur und sich daraus ergebende Akteurskonstellationen. Auf Grund des CC-Konzepts der Organisation entstehen neue Formen der Zusammenarbeit, ggf. Kooperationsbeziehungen und Netzwerke zwischen Akteuren unterschiedlicher gesellschaftlicher Teilbereiche. Die dabei entstehenden sektorübergreifenden Verbindungen beziehen sich auf die Einnahme einer Akteursrolle innerhalb der Bürgergesellschaft<sup>27</sup>.

Diesen entstehenden Beziehungen wird eine vertrauensbildende Wirkung zugeschrieben, die auf der Makroebene langfristig soziale Integration und gesellschaftliche Partizipation befördert (vgl. Mutz 2001).

Janowicz/Klement/Mutz definieren CV als

„ [...] eine Form bürgerschaftlichen Engagements, bei der durch verschiedene Aktivitäten (z.B. Geldspenden oder ehrenamtliche Tätigkeiten der MitarbeiterInnen) Verbindungen zwischen Unternehmen/Firmen des Ersten Sektors und gemeinnützigen Organisationen (z.B. Vereine, Selbsthilfegruppen) des Dritten Sektors hergestellt werden.“ (Janowicz/Klement/Mutz 2000, S. 17).

Kernfrage des CV sei daher die Gestaltung dieser Verbindungen, sowie mögliche daraus resultierende Nutzeneffekte. Insofern werfen die Autoren die Frage auf, welches Inklusionspotential CV bereithält (vgl. Janowicz/Klement/Mutz 2000, S.18).

Der Zusammenhang zwischen Bürgerschaftlichem Engagement und

---

<sup>26</sup> Im empirischen Teil dieser Arbeit werden die Ebenen des CV erneut aufgegriffen.

<sup>27</sup> Zur Begrifflichkeit siehe Kapitel 1.1.

gesellschaftlichem Zusammenhalt wurde bereits in Diskursen zur Bürgergesellschaft unter Rekurs auf Ansätze zum Sozialkapital erörtert (vgl. Olk 2003). Neu erscheint im Zusammenhang mit CV, dass an der Schnittstelle des Ersten und Dritten Sektors besondere Synergieeffekte erwartet werden (vgl. Janowicz/Klement/Mutz 2000, S. 19f.)<sup>28</sup>.

Aus der Makroperspektive steht demzufolge die Beziehung unterschiedlicher Sektoren im Vordergrund. Diesem Prozess kann Beitragspotenzial zu Sozialkapitalbildung (wobei die Qualität von Beziehungen als Sozialkapital bezeichnet wird) zugeschrieben werden, was im Kern auf der Annahme aufbaut, alte Vergesellschaftungsformen würden durch neue Netzwerke abgelöst und CC und CV ließen eben diese entstehen (vgl. Janowicz/Klement/Mutz 2000, S. 22 f.).

Der individuelle Zugang auf der Makroebene des CV kann über den Handlungsmodus hergeleitet werden. So betonen die Autoren die Notwendigkeit des Modus der Netzwerkarbeit zur Entstehung von Sozialkapital.

„Sollen diese neuen Netzwerke nicht `ausfransen´, bedarf es auf der Seite der Individuen einer kontinuierlichen Netzwerkarbeit, um diese „befreiten Gemeinschaften“ (Keupp 1994: 343) am Leben zu erhalten. Die Qualität solcher Beziehungen wird oftmals als soziales Kapital bezeichnet (vgl. Putnam 1993).“ (Janowicz u.a. 2000, S. 23)

Die sich darin eröffnende individuelle Dimension des Sozialkapitals kann somit umschrieben werden, als

„[...] die Summe bürgerschaftlicher Qualitäten und Tugenden, die sich vor allem in sozialen Netzwerken zeigen. Demnach umfasst soziales Kapital Normen, Werte, Regeln und Verhaltensmuster, die den sozialen Zusammenhalt bewirken.“ (Rudolph 2004, S. 44)

„Soziales Kapital als Vertrauensleistung, als `social trust´ von Gruppenmitgliedern für und in ihre sozialen Beziehungen [...] .“ (Rudolph 2004, S. 45)

Für das lernende Subjekt (den an CV-Aktivitäten beteiligten Mitarbeiter) eröffnet dieser sektorübergreifende Kontext den Erfahrungsraum „gemeinwohlorientiertes Netzwerk“, welcher wiederum Zugänge zur individuellen Dimension des Sozialkapitals in Form von Normen, Werten und Tugenden sowie Einblicke in Auffassungen und Logiken eines anderen gesellschaftlichen Teilsystems ermöglicht. Mit dieser Horizonterweiterung werden Bildungschancen und Humankapitalbildung verbunden (vgl. Janowicz/Klement/Mutz 2000, S. 21).

Vor allem für Mitarbeiter der freien Wirtschaft wird dieser Perspektivwechsel durch Einblicke in einen anderen gesellschaftlichen Teilbereich als wesentlich eingestuft.

---

<sup>28</sup> Genauer treffen nicht nur Akteure des Ersten und Dritten Sektors aufeinander, sondern aller Sektoren, da auch zahlreiche Kommunen und ihre diversen Dienste in CV-Aktivitäten involviert sind.

„Die persönliche Auseinandersetzung mit sozialen, kulturellen und ökologischen Spannungsfeldern erhöht im Bereich des Ersten Sektors das Verständnis für die `Welt draußen´, also für Handlungsfelder außerhalb des eigenen betrieblichen Zusammenhangs.“ (vgl. Janowicz/Klement/Mutz 2000, S.21)

Auf der Makroebene des CV entstehen sektorübergreifende Verbindungen, welche den strukturellen Rahmen für individuelle Perspektiverweiterung in Bezug auf Normen, Regeln, Weltanschauungen etc. darstellen. Für welche Werte und Einstellungen die jeweiligen Sektoren stehen lässt sich nicht pauschal gegenüberstellen. Dennoch kann Wirtschaft als gesellschaftlicher Teilbereich mit Zielsetzungen wie Kosten-Nutzen-Orientierung, Gewinnmaximierung, Effizienz und Effektivität in Verbindung gebracht werden, während der Dritte Sektor stellvertretend für den Sozialbereich für Orientierung an Eigenverantwortung und Gemeinwohl sowie demokratische Aushandlungsprozesse steht<sup>29</sup>.

#### **2.4.2 Mesoebene des Corporate Volunteering – organisationale Austauschprozesse**

Die Mesoebene des CV bezieht sich auf interorganisationale Austauschprozesse, bei welchen unterschiedliche Handlungslogiken zum Tragen kommen.

Hierbei wird von einem Bedarf sowohl der Organisationen der Wirtschaft, als auch des Sozialbereichs ausgegangen, sich die Handlungslogiken des jeweils anderen anzueignen, um die je eigenen Organisationsziele optimal verfolgen zu können. Die unterschiedlichen Handlungslogiken werden dabei an einfachen Merkmalen festgemacht.

„Unternehmen und Mitarbeiter des Ersten Sektors `brauchen´ die Erfahrungen des Dritten Sektors und deren Sozio-Logik, um eine international wettbewerbsfähige Unternehmens- und Arbeitsorganisation zu entwickeln – der Dritte Sektor `braucht´ die betriebswirtschaftliche Kapitallogik, um gemeinwirtschaftliche und soziale Ziele erfolgreich anzugehen.“ (Rudolph 2004, S. 47f.)

Auf Basis des Aufeinandertreffens unterschiedlicher Handlungslogiken werden Synergieeffekte für Organisationen und Individuen gleichermaßen erwartet (vgl. Mutz 2001).

Strukturell findet auf der Mesoebene des CV eine Öffnung von Organisationen für andere Handlungsweisen und -logiken statt. Dies stellt auf der individuellen Ebene die Basis für Wissensaustausch und betriebliches Lernen dar.

---

<sup>29</sup> Priller/Zimmer heben als Strukturbesonderheiten des Dritten Sektors die Ressource „Solidarität“ sowie die „Wertorientierung“ hervor (vgl. 2006, S.17).

Die Öffnung der Organisation für andere Handlungslogiken und -weisen, kann dem Bereich der Wissenskooperationen und Wissenstransfers zugeordnet werden. In Bezug auf das Individuum bedeutet dieser Kontext organisationaler Austauschprozesse, vor allem das Eintauchen in eine fremde Umgebung.

Hierfür identifiziert Mutz für das lernende Subjekt vier Dimensionen:

„1. Die Beschäftigten müssen in diesem relativ fremden Arbeitsalltag einen Perspektivenwechsel vornehmen und erwerben (oder verstetigen) die Fähigkeit der *Perspektivenverschränkung*.

2. Der mehrtägige Aufenthalt in einer anderen Arbeitswelt ermöglicht es, die Strukturen dieses Tätigkeitsfeldes zu erkennen – *Gestaltlernen* wird gefördert und vertieft.

3. Die aktive Mitarbeit ... erhöht die soziale Flexibilität, also die Fähigkeit, sich tatsächlich in einer anderen Welt kompetent bewegen zu können.

4. Das intensive Erleben ... dieses Prozesses fördert die Kompetenzüberzeugungen, also die Sicherheit, sich in fremden Welten zurechtzufinden und soziale Kompetenzen entfalten zu können.“

(Mutz 2001, S. 22)

Zudem betont Mutz, es gehe darum sich dieser Begegnung mit einer anderen Welt bewusst zu stellen und diese als Herausforderung anzunehmen (vgl. 2001, S.21f.).

Die Mesoebene des CV ist strukturell betrachtet durch organisationale Austauschprozesse geprägt. Für das Individuum steht das Eintauchen in einen fremden Kontext im Vordergrund.

### **2.4.3 Mikroebene des Corporate Volunteering – Engagementhandlungen**

Auf der Mikroebene ist CV strukturell als Ausweitung der betrieblichen Lernfelder auf außerbetriebliche Erfahrungsräume einzuordnen. Hierbei sind die stattfindenden Engagementhandlungen zentral. Erst durch diese entstehen auf der individuellen Ebene Begegnungen. Dies eröffnet Anbindungsmöglichkeiten in der Aus- und Weiterbildung oder der Personalentwicklung.

„Im Binnenverhältnis können Unternehmen das Bürgerengagement der Mitarbeiter fördern und somit neue Lern- und Engagementhfelder etablieren.“  
(Mutz 2001, S. 20)

Die Engagementhandlungen des Individuums stellen einerseits ein Experimentierfeld für die Anwendung unterschiedlichster Fähigkeiten und Kompetenzen dar und andererseits den Raum für Begegnungen mit unterschiedlichsten Menschen.

„Auf der individuellen Ebene geht es um die Fähigkeit der Menschen, private und berufliche Kontakte einzugehen und aufrechtzuerhalten, also mit anderen Personen zusammenzuleben und zu arbeiten.“ (Mutz 2001, S.18)

Grundsätzlich stellt CV für das Individuum die Möglichkeit dar, sich auf Begegnungen unterschiedlichster Art einzulassen und aus diesen zu lernen.

„Die Erfahrungen aus differenten lebensweltlichen Kontexten der Beteiligten schaffen eine gewisse Sensibilität für die jeweils unterschiedlichen Erfahrungshorizonte.“ (Janowicz u.a. 2000, S.24)

Hierbei kann der lebensweltliche<sup>30</sup> Hintergrund der beteiligten Personen (Mitarbeiter des Unternehmens, der Einrichtung des Sozialbereichs und deren Klienten/Adressaten) ebenso wie die Einbettung in unterschiedliche Arbeitswelten (Privatwirtschaft versus Sozialwirtschaft) zum Tragen kommen.

Zusammenfassend lassen sich die drei Ebenen des CV nochmals wie folgt voneinander abgrenzen.

Auf der Makroebene handelt es sich strukturell um sektorübergreifende Akteursverbindungen, die für das Individuum die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Weltanschauungen, Werten und Haltungen gesellschaftlicher Teilbereiche ermöglichen. Die auf der Mesoebene anzusiedelnden organisationalen Austauschprozesse bedeuten auf individueller Ebene ein Eintauchen in fremde Organisationskontexte und Handlungslogiken. Die Mikroebene des CV ist von den Engagementhandlungen getragen und eröffnet dem Individuum diverse Begegnungsmöglichkeiten.

Diese Strukturierung des CV dient einerseits als Grundlage für die weiteren Suchbewegungen innerhalb erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung sowie der Expertenauswahl im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit.

---

<sup>30</sup> Der Begriff „Lebenswelt“ umschreibt die alltägliche Lebenspraxis, das subjektiv als gegeben Wahrgenommene im Leben eines Individuums (vgl. Andresen/ Bock/ Bollweg/ Otto 2005, S.37). Auf das dem Begriff zugrunde liegende soziologische „Lebensweltkonzept“ wird im Rahmen dieser Arbeit nicht näher eingegangen (vgl. a.a.O.).

### 3 Zugänge zu individuellem Lernen im Kontext von Corporate Volunteering

*„Once we start analysing something, once we start making something the object of our investigations, we do so within and through a discourse. It gives us a vocabulary, a set of concepts and preunderstandings, a motivating focus and direction of our investigations – above all a disciplined and systematic way of `talking about´.“*  
Usher<sup>31</sup>

Im folgenden Kapitel wird der Zusammenhang zwischen dem Untersuchungsgegenstand CV und individuellen Lernprozessen hergestellt. Hierzu werden zunächst diejenigen Nutzenerwartungen im Kontext von CV betrachtet, welche über einen Bezug zum Mitarbeiter Hinweise auf individuelle Lernprozesse liefern. Daraufhin werden mögliche Bereiche des individuellen Lernens im Kontext von CV bildungstheoretisch systematisiert.

#### 3.1 Mitarbeiterbezug der Nutzenerwartungen

Bei Betrachtung der Nutzenerwartungen innerhalb der Debatte um CC und CV, ist ein inflationärer Umgang mit möglichen Effekten beim Mitarbeiter zu konstatieren (vgl. u.a. Institut für Management der Humboldt-Universität zu Berlin 2008; Habisch/Schmidpeter/Neureiter 2008). Die erziehungswissenschaftliche Fragestellung nach dem Zusammenhang zwischen CV und individuellen Lernprozessen lässt lediglich diejenigen erwarteten Effekte des CV relevant erscheinen, welche sich auf den Mitarbeiter als lernendes Subjekt beziehen<sup>32</sup>.

Wie eine der wenigen deutschen (wissenschaftlichen) Studien zu CV bestätigt, wird CV von deutschen Unternehmen zunehmend als vielversprechender Managementansatz angesehen (Herzig 2006, S.52). Herzig untersuchte in seiner 2006 veröffentlichten Studie unter den 120 größten deutschen Unternehmen das allgemeine Bewusstsein, sowie Verbreitung und Natur von CV. Sämtliche Analysen zum Nutzen des CV

---

<sup>31</sup> 1993, S. 169 zitiert nach Künzel 2004, S.104.

<sup>32</sup> Auf Grund der Fokussierung auf „informelles Lernen“ des Individuums wird auf den Aspekt organisationalen Lernens nicht weiter eingegangen. Dennoch sei darauf hingewiesen, dass „kollektive Lernprozesse immer auch ein ethisch anspruchsvolles Lernen der Individuen und insofern eben auch eine Veränderung der Person“ (Brentel/Lemisch/Rohn 2003, S.10) voraussetzen.



basieren auf der Ermittlung von Erwartungen (vgl. Herzig 2006, S.53). Die Überprüfung des Eintreffens dieser Effekte ist bisher nicht erfolgt.

Unternehmen gehen dabei davon aus, CV trage sowohl allgemein zur Verbesserung der Gesamtperformance der Unternehmung, sprich dem Endgewinn („bottom line“) bei, als auch zu einem Nutzen für Mitarbeiter, Partnerorganisation im Gemeinwesen und der Gesellschaft im Allgemeinen (vgl. Herzig 2006, S. 53). Die Erhebung brachte darüber hinaus Nutzenerwartungen für die betriebswirtschaftlichen Bereiche „innovation, corporate culture, image of a company, personnel recruitment and shareholder value“(Herzig 2006, S. 54) zu Tage.

Die detaillierte Betrachtung der erwarteten Effekte bringt eine deutliche Dominanz von Nutzenerwartungen hervor, welche einen starken **Mitarbeiterbezug** aufweisen. Dabei kann zwischen mitarbeiterbezogenen Wirkungen unterschieden werden, welche direkt auf den Mitarbeiter als Unternehmensressource abzielen und solchen, welche in erster Linie auf die Organisation bezogen sind, jedoch Veränderungsprozesse beim Mitarbeiter als Mitglied der Organisation voraussetzen. So zählen zu den direkt mitarbeiterbezogenen Nutzenerwartungen die Entwicklung von Sozialkompetenzen (mit der höchsten Nutzenerwartung von 85% der Unternehmen und der Einstufung als wichtigster Nutzeneffekt von 84% der Unternehmen), die Verbesserung der Mitarbeitermotivation und die Stärkung der Mitarbeiterbindung, sowie der Identifikation mit dem Unternehmen (Herzig 2006, S. 62). Veränderungsprozesse beim Mitarbeiter sind zudem für die Effekte Verbesserung des sozialen Klimas im Unternehmen, der Teamwork-Fähigkeiten, sowie der Mitarbeitergewinnung des Unternehmens und im Bereich der Personalentwicklung notwendig. Herzig resümiert die wichtigsten Nutzenerwartungen mit Mitarbeiterbezug als „enhancement of employees social competences and developing team spirit as well as the motivation and identification of the staff“ (Herzig 2006, S. 64).

Nutzenerwartungen, welche den Mitarbeiter als Organisationsaufgabe betreffen, sind in den Bereichen Mitarbeiterrekrutierung und -bindung sowie Mitarbeiterintegration und Corporate Identity zu finden. Diese werden im Folgenden nicht weiter berücksichtigt, da sie lediglich hintergründig mit individuellen Lernprozessen in Verbindung stehen, sondern vielmehr im Kontext von Identifikation und Vertrauensbildung mit dem jeweiligen Unternehmen zu sehen sind<sup>33</sup>.

---

<sup>33</sup> So wird in Bezug auf die Aspekte Mitarbeiterrekrutierung und -bindung davon ausgegangen, ein Unternehmen gewinne auf Grund seiner Rolle als Corporate Citizen auch als Arbeitgeber (vor allem für hochqualifizierte Mitarbeiter) an Attraktivität. Eine vom Institut für Management der Humboldt-Universität zu Berlin und Scholz & Friends Reputation in Zusammenarbeit mit der Financial Times Deutschland durchgeführte Studie geht von dem positiven Einfluss von CV -Maßnahmen auf das Arbeitgeberimage aus und erwartet daher für Unternehmen einen Vorteil im Bereich Personalrekrutierung (Institut für

Der stärkste Zusammenhang zwischen CV und individuellen Lernprozessen ist sowohl auf Grund der zu beobachtenden Unternehmenspraxis als auch der Diskussionen innerhalb der CC-Debatte im Bereich der Personalentwicklung zu verorten.

### **3.2 Corporate Volunteering als Instrument der Personalentwicklung**

Das Merkmal des CV ein den einzelnen Mitarbeiter integrierendes Instrument des CC zu sein und die damit einhergehende Ausrichtung der Nutzenerwartungen, führt zu Anknüpfungspunkten in Ansätzen der betriebswirtschaftlichen Personalentwicklung sowie der betrieblichen Aus- und Weiterbildung als Teil der Erwachsenenbildung/Weiterbildung.

Pinter (2006) weist in ihrer Arbeit auf Parallelen zwischen dem strategischen Ansatz des CC und der exponierten Rolle der Personalarbeit innerhalb von Unternehmensstrategien hin. CV wird somit als Instrument der Personalentwicklung in die unternehmerische Handlungslogik integriert. Das wesentliche unternehmerische Interesse am Faktor Personalarbeit begründet Pinter dabei mit dem Bedeutungszuwachs des sog. Humankapitals. Humankapital meint das umgewandelte individuelle Humanvermögen der Mitarbeiter, das erst auf Grund seines Nutzens für das Unternehmen in Form menschlicher Arbeitsleistung zu Humankapital wird (vgl. Pinter 2006, S. 29). Humanressourcen werden somit zu einem Wettbewerbsfaktor. Zur Bewältigung dieser Organisationsaufgabe dient eine strategische Personalentwicklung. Für den komplexen Begriff der Personalentwicklung existieren zahlreiche Definitionen. Inhaltlich weist er die Dimensionen Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung auf (vgl. Becker 2002, S. 527). Leitender Gegenstand der Personalentwicklung ist die Gesamtheit der Handlungskompetenz von Mitarbeitern eines Unternehmens (vgl. Pinter 2006, S.37). Handlungskompetenz wird weiter in die Bestandteile Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz unterteilt. Unabhängig von der organisatorischen Nutzbarkeit dieser Kompetenzen beim Mitarbeiter kommt hier auch der Aspekt der Beschäftigungsfähigkeit des einzelnen Mitarbeiters mit ins Spiel. Darüber hinaus wird der Stellenwert sog. Schlüsselqualifikationen hervorgehoben, welche nach

---

Management der Humboldt-Universität zu Berlin u.a. 2008). Darüber hinaus wird angenommen, die Unternehmenskultur werde durch die Aktivitäten im Gemeinwesen durch gemeinwohlorientierte Werte positiv geprägt. Dies wiederum fördere „Sicherheit und Vertrauen“ (Birkigt et al. 2000, S. 48 nach Rudolph 2004, S. 60) als Kernelement der Corporate Identity des Unternehmens (vgl. Rudolph 2004, S. 60). Die auf Grund der veränderten Corporate Identity „wahrgenommene Identität trägt dazu bei, in anonymen Organisationen, wie es Großunternehmen nun einmal sind, eine Art `Familienbewusstsein´ zu schaffen, die Beziehung zwischen Mitarbeiter und Unternehmen zu `vermenschlichen´ (Birkigt et al 2000, S. 49 nach Rudolph 2004, S. 61).“

methodischen und sozialen Kompetenzen, sowie Selbstkompetenz unterschieden werden können.

Die Untersuchung Pinters, welche auf Experteninterviews mit CV-verantwortlichen Unternehmensvertretern basiert, ermittelt in erster Linie Nutzenpotenziale im Bereich der Schlüsselqualifikationen (vgl. Pinter 2006, S. 77). CV wird dabei als eine Möglichkeit für Unternehmen eingestuft, auf außerbetriebliche Lernorte zuzugreifen, welche die Entwicklung von Schlüsselqualifikationen befördern. Weshalb diese außerbetrieblichen Lernorte **kompetenzentwickelnde Lernprozesse** auszulösen vermögen, wird nicht weiter thematisiert.

Neben Lernpotenzialen im Bereich der Kompetenzentwicklung werden Lernprozesse im Zusammenhang mit **Persönlichkeitsentwicklung** erwartet.

CV ermögliche „[...] Veränderung der Wahrnehmung durch Perspektivenverschränkung, Entwicklung von mehr Empathie, Abbau von Vorurteilen, Kommunikationsverbesserung, Konfliktmanagement, Flexibilität [und] [Ergänzung JA] Selbstreflexion [...]“ (Rudolph 2004, S.71).

Damit das lernende Subjekt einen Zugang zu derartigen Lernprozessen erhält, wird zudem auf die Notwendigkeit gewisser Metakompetenzen verwiesen. So sei die „soziale Flexibilität [...], also die Fähigkeit, sich in andere Welten hinein zu trauen und sich Fremdheitserfahrungen auszusetzen“ (Rudolph 2004, S. 72), ebenso Voraussetzung für weitere individuelle Lernprozesse, wie „Perspektivenverschränkung, die Fähigkeit eine andere Perspektive einnehmen zu können und auf einer Metaebene reflektieren zu können“ (Mutz 2001, S.22).

Als Begründung dafür, dass CV Raum für derartige persönlichkeitsentwickelnde Lernprozesse bietet, wird in erster Linie auf den Aspekt der Fremdheit des Lernorts verwiesen. Der jeweilige Lernort stelle aus Warte der Unternehmensmitarbeiter eine „fremde Welt“ dar.

Aus bildungstheoretischer Sicht kann bisher festgehalten werden, dass CV Potenziale im Bereich kompetenz- und persönlichkeitsentwickelnder Lernprozesse zugeschrieben werden. Einen ersten Anhaltspunkt auf Faktoren des Lernkontextes CV, welche eben diese Lernprozesse befördern sollen, stellt die Bestimmung des Lernorts als **außerbetrieblich** und durch **Fremdheit** geprägt dar<sup>34</sup>.

---

<sup>34</sup> In Kapitel 4 werden erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse zu diesen Aspekten aufgegriffen.

### 3.3 Corporate Volunteering als „spezifisches Lernfeld“

Weitgehend losgelöst von den bildungsbezogenen Erwartungen innerhalb der allgemeinen CC-Debatte, wird CV von einer sozialwissenschaftlichen Minderheit<sup>35</sup> als „spezifisches Lernfeld“ wahrgenommen.

Im Rahmen der Forschungsbemühungen des MISS (Munich Institut of Social Sciences<sup>36</sup>) wird CV als kompetenzentwickelndes Lernfeld eingestuft, das individuelle Lernprozesse anregt, „die soziale Kompetenzen und das zivilgesellschaftliche Verhalten positiv beeinflussen“ (Korfmacher/Mutz 2003, S. 104). Zur Entwicklung sozialer Kompetenzen<sup>37</sup> führt danach „soziales Lernen“ während „zivilgesellschaftliches Lernen“ „auf die Befähigung zielt, sich für gesellschaftlichen Zusammenhalt einzusetzen“ (Korfmacher/Mutz 2003). Letztere Fähigkeit wird mit „zivilgesellschaftlicher Kompetenz“<sup>38</sup> umschrieben.

Zur näheren Bestimmung des „eigensinnigen Lernfeldes“ CV stellen die Autoren **fünf Faktorengruppen** vor.

Faktoren, die

1. das Lernen und die Lernform näher bestimmen,
2. sich auf Voraussetzungen des lernenden Subjekts beziehen,
3. Bedingungen und Beschaffenheit des Lernarrangements darstellen,
4. betriebliche Rahmenbedingungen benennen und
5. CV ermöglichende Kooperationen betreffen.

Diese werden im Folgenden kurz vorgestellt.

Die **Lernform** und den **Lernprozess** betreffend, heben die Autoren auf die Struktur ab und stellen über den „Tätigkeitsbezug“ eine Parallele zum „**Learning by Doing im Betrieb**“ her. Gleichzeitig ist der Lernprozess nach Mutz/Korfmacher durch eine sich davon abgrenzende Erfahrungstiefe geprägt, die durch außerbetriebliches tätigkeitsgebundenes „**Erfahrungslernen**“ in Kontexten des BEs erlangt wird. Dies wiederum finde Anschluss in Konzepten zum „**Lernen im sozialen Umfeld**“.

Die Bildungsressourcen des CV werden auf die Lernformen soziales und zivilgesellschaftliches Lernen in Richtung sozialer und zivilgesellschaftlicher

---

<sup>35</sup> Diese wird in erster Linie durch Mutz/ Korfmacher (vgl. 2003) vertreten. Darüber hinaus können Bartsch/Endres benannt werden, wenngleich diese im Detail variierende Umsetzungsformen einbeziehen (vgl. Bartsch 2004, Endres 2006).

<sup>36</sup> Münchner Institut für Sozialwissenschaften. Für weitere Informationen siehe [www.socialscience.de](http://www.socialscience.de).

<sup>37</sup> Zu sozialen Kompetenzen zählen danach „Organisations- und Führungsfähigkeit, Kooperations- und Teamfähigkeit, Kommunikationskompetenz, die Fähigkeit zu Selbstorganisation sowie Belastbarkeit und Verantwortungsbewusstsein.“ (Korfmacher/Mutz 2003, S. 114)

<sup>38</sup> Zum Aspekt einer „zivilgesellschaftlichen Kompetenz“ weisen die Arbeiten von Zeller und Laeis Parallelen auf. Zeller untersucht den Zusammenhang von CV und politischer Bildung (vgl. Zeller 2003) und Laeis entwickelt den Begriff der „Bürgerkompetenz“ im Kontext von CC (vgl. Laeis 2005).

Kompetenzen<sup>39</sup> fokussiert und knapp dargelegt. Bezüglich beider Lernformen konstatieren die Autoren, dass das entstandene Wissen zunächst an den jeweiligen **Lernort**, in diesem Fall den des Bürgerschaftlichen Engagements gebunden sei und daher erst über einen Transformationsprozess so umgewandelt werden müsse, dass es auch an den Arbeitsplatz und in andere Bereiche der Lebenswelt übertragbar werde (Korfmacher/Mutz 2003, S. 114f.). Der **Lernort Bürgerschaftliches Engagement** wird nicht weiter ausdifferenziert.

Das Spezifikum des CV, es ermögliche auf Grund seines sektorübergreifenden Handlungsrahmens besondere Lernprozesse, wird mit dem **Konzept der Wissenskoooperation** von Endres in Verbindung gebracht<sup>40</sup>. Das lernende Subjekt durchlebe in diesem Zusammenhang eine „Grenzüberschreitung in eine andere Welt“ (Korfmacher/Mutz 2003, S. 111), die Anknüpfungspunkte sowohl für die berufliche als auch Lebenswelt orientierte Persönlichkeitsentwicklung biete.

Weiter wird das Lernen als selbst initiiert, eigenverantwortlich und nicht zielgerichtet beschrieben. Hierzu wird auf Erkenntnisse zum Stichwort „**hidden curriculum**“ und **implizitem Wissen** verwiesen. Auf Grund der Offenheit der angestrebten Lerneffekte muss im Rahmen von CV vom Lernenden selbst die Anschlussfähigkeit von Wissens-elementen erzeugt werden. Dies benennen die Autoren als „**reflexionsoffenes Gestaltlernen**“. Zudem handelt es sich in der Regel um „**kollektives Lernen**“, das über gemeinsam geteilte Erfahrungen in kollektiven Lernprozessen stattfindet.

Das **lernende Subjekt** nimmt nach diesen Ergebnissen den Lernprozess nicht als solchen wahr. CV wird vom beteiligten Mitarbeiter am ehesten mit Persönlichkeitsentwicklung in Verbindung gebracht, nicht jedoch mit beruflicher Bildung oder Aus- und Weiterbildung. Insofern handelt es sich um „**unbewusstes Lernen**“.

Als Voraussetzungen für einen Lernprozess beim Individuum benennen Korfmacher/Mutz „soziale Flexibilität“<sup>41</sup> [...], Selbstsicherheit im Umgang mit neu Erlerntem [...] sowie Perspektivenverschränkung<sup>42</sup> (2003, S.118f.).

---

<sup>39</sup> Auch Keupp arbeitet mit dem Begriff: „Zivilgesellschaftliche Kompetenz: [als] [Ergänzung JA] Fähigkeit zur Selbstorganisation und solidarischer Selbstsorge“ (2003, S. 51). Die Förderung zivilgesellschaftlicher Kompetenzen beschreibt Keupp wie folgt: „Eine Zivilgesellschaft lebt von dem Vertrauen der Menschen in ihre Fähigkeiten, im wohlverstandenen Eigeninteresse gemeinsam mit anderen die Lebensbedingungen für alle zu verbessern. **Zivilgesellschaftliche Kompetenz** entsteht dadurch, „dass man sich um sich selbst und für andere sorgt, dass man in die Lage versetzt ist, selber Entscheidungen zu fällen und eine Kontrolle über die eigenen Lebensumstände auszuüben sowie dadurch, dass die Gesellschaft, in der man lebt, Bedingungen herstellt, die allen ihren Bürgerinnen und Bürgern dies ermöglichen“ (Ottawa Charta 1986).“ (Keupp 2003, S. 53)

<sup>40</sup> Vgl. Drexler/Endres 2007, für weitere Informationen siehe [www.wissenskoooperationen.de](http://www.wissenskoooperationen.de)

<sup>41</sup> **Soziale Flexibilität**: „die Fähigkeit, sich in andere Welten hineinzutrauen und Fremdheitserfahrungen auszusetzen“ (Korfmacher/Mutz 2003, S. 118).

<sup>42</sup> **Perspektivenverschränkung**: „sich gedanklich in eine andere Situation hineinversetzen können und das Gelernte entsprechend modifizieren“ (Korfmacher/Mutz 2003, S. 119).

Die **Beschaffenheit und Bedingungen des Lernarrangements** betreffend, betonen die Autoren die Notwendigkeit Raum für Partizipation d.h. „Bedingungen, die aktive Teilhabe des lernenden Subjekts ermöglichen“ (Korfmacher/Mutz 2003, S.120), Mitgestaltung als „Gelegenheiten Tätigkeitsfeld und Ziele des Engagements mitzugestalten“ (Korfmacher/Mutz 2003, S.120) und Verantwortungsübernahme als Voraussetzung für zivilgesellschaftliches Lernen und Weiterführung des Engagements zu bieten (vgl. Korfmacher/Mutz 2003, S.120f.).

Was die **Unternehmensbedingungen**, sowie die Faktoren, welche die **CV ermöglichenden Kooperationen** betreffen, angeht, betonen Korfmacher/Mutz gewisse formal-strukturelle Voraussetzungen, wie die Passung mit einer bestimmten Unternehmenskultur oder die professionelle Unterstützung des Mitarbeiterengagements (vgl. 2003, S.122).

Korfmacher/Mutz bieten erste hilfreiche Anhaltspunkte dafür, was das Lernen im Kontext von CV prägt und bieten Anlass dafür, das Lernfeld CV eigenständig (beispielsweise in Abgrenzung zu anderen Personalentwicklungsmaßnahmen oder zum Lernen in Settings des Bürgerschaftlichen Engagements) wahrzunehmen. Ihr Zugang scheint jedoch m.E. durch die Berücksichtigung der fünf Faktorengruppen (Lernen und Lernform, lernendes Subjekt, Lernarrangement, betriebliche Rahmenbedingungen und ermöglichende Kooperationen) zu unscharf, um Aufschluss darüber zu geben, was das Lernfeld CV als „spezifisches“ auszeichnet. So erwähnen die Autoren zwar einzelne wichtige Faktoren, es wird jedoch nicht deutlich, inwiefern diese zusammenspielen und damit ein absteckbares Feld ergeben.

#### **4 Informelle Lernprozesse Erwachsener im Spiegel der „neueren Bildungsdebatte“**

In diesem Abschnitt werden die wesentlichen Erkenntnisstränge der „neueren Bildungsdebatte“ in Bezug auf das „informelle Lernen“ Erwachsener herausgearbeitet. Dieser Schritt stellt die erziehungswissenschaftliche Basis der weiteren Arbeit dar und führt zur Ableitung relevanter Analyse Kriterien für die Untersuchung des Lernkontextes CV.

Leitend hierfür ist zunächst die Entwicklung eines Verständnisses von „Bildung“ sowie des „Lernbegriffs“. Anschließend werden zentrale Lernformen und die Thematisierung des Lernkontextes vorgestellt.

#### **4.1 Vom Bildungsbegriff zum Lernen als pädagogischer Grundkategorie**

Wenngleich der Bildungsbegriff innerhalb der Pädagogik teilweise als überholt und durch neue Leitbegriffe wie Lernen, Sozialisation und Kompetenz abgelöst angesehen wird, so stellt er doch weiterhin zumindest eine wesentliche *übergeordnete Idee* innerhalb der „neueren Bildungsdebatte“ dar (vgl. Wehnes 2001, S. 278). Somit kann vielmehr von einer Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung des Bildungsbegriffs ausgegangen werden.

Im Zwölften Kinder- und Jugendbericht wird Bildung als ein konzeptioneller Rahmen mit vier Bezugspunkten veranschaulicht. Der darin vorgestellte neuere Bildungsbegriff wird als „Aneignung von Welt in vier Bezügen konkretisiert“, die da lauten „kulturelle Welt“, „materiell-dingliche Welt“, „soziale Welt“ und „subjektive Welt“ (vgl. BMFSFJ 2005, S.23f.).

Dieses Abstecken des Bildungsbegriffs führt zunächst zu einer Betonung seiner Offenheit und Prozesshaftigkeit und damit nicht zu mehr Konkretion. Doch wird über die Fokussierung auf die jeweiligen Lernkontexte (im Zwölften Kinder- und Jugendbericht werden diese nach formalen Bildungsorten und non-formalen Lernwelten unterteilt) und die darin stattfindenden formellen und informellen Bildungsprozesse auf das Zusammenspiel zwischen lernendem Subjekt, Lernsetting und gesellschaftlicher Rahmung verwiesen<sup>43</sup>.

Wenngleich innerhalb der neueren Bildungsdebatte Ansätze mit Blick auf Kinder und Jugendliche als Adressaten von Bildung dominieren und diese damit als Reaktion auf PISA zur reinen „Schulreformdiskussion“ (Hartnuß 2007) zu verkommen droht, bringt dieser Forschungsschub auch zahlreiche für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung<sup>44</sup> relevante Ergebnisse zu Tage. Die auf das junge, sich noch stark entwickelnde Subjekt bezogene Definition von Bildung im Zwölften Kinder- und Jugendbericht, weist

---

<sup>43</sup> Auf die damit einhergehende Kontextualisierung des Lernens wird in Kapitel 4.3 nochmals eingegangen.

<sup>44</sup> Mit der Bezeichnung „Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ werden die Bereiche der Pädagogik umschrieben, welche sich explizit dem Lernen Erwachsener widmen.

beispielsweise direkte Parallelen zu den von Hungerland und Overwien aufgestellten allgemeinen Dimensionen von Bildung auf.

„Die aus heutiger Sicht relevanten Dimensionen von Bildung sind „Teilhabe und Verantwortung, Wirksamkeit des eigenen Handelns und Veränderbarkeit der Verhältnisse, Aneignung und Gestaltung von Räumen, kulturelle Praxis und Lebensbewältigung“ (Hungerland/Overwien 2004, 25 zitiert nach Tully 2006, S. 73).“

Allen Orientierungsversuchen gemein ist somit die Ausrichtung des Bildungsbegriffs an seinen drei wesentlichen Bezugsgrößen „*Persönlichkeit*“, „*Gesellschaft*“ und „*Arbeit*“.

Bildung ist ebenso wie zahlreiche andere gesellschaftliche Tatbestände von Entgrenzung geprägt. Dies wird mit dem Sinnbild von Bildung als „Aneignung der Welt“ deutlich. Bock konstatiert zudem eine „Soziologisierung“ des Bildungsverständnisses innerhalb der aktuellen Debatte (vgl. Bock 2004, S. 92 f.), welche anhand einer steten In-Beziehungnahme zwischen Bildung und Gesellschaft festzumachen ist.

Bildung ist allumfassend auf alle gesellschaftlichen Teilbereiche und menschlichen Facetten bezogen. So wird mit einem modernen Bildungsbegriff der Anspruch der Vermittlung individueller und gesellschaftlicher Bildungsprozesse gleichermaßen verbunden (vgl. Sünker 2006), wenn nicht noch zusätzlich organisationale Nutzbarkeitserwägungen angestellt werden (vgl. Tully 2006, S.82).

Wenngleich der Bildungsbegriff die Stellung als alleinige Leitkategorie eingebüßt hat, ist er nicht komplett aus einer erziehungswissenschaftlichen Bildungsdebatte wegzudenken. So hat er in jüngster Zeit die Rolle eines „**Koordinatensystems**“ eingenommen, das den Rahmen sowie die Orientierung der Auseinandersetzung festmacht. Eigentlicher Kernbegriff der neueren Diskussion ist jedoch der des **Lernens** (vgl. Brödel 2005, S. 13), was sich seit den 80er Jahren in einer allmählichen Wende vollzog (Künzel 2004, S. 103). Brödel bemerkt, dieser sei jedoch nach wie vor weitgehend inhaltlich unbestimmt (vgl. 2005, S. 13).

Lernen ist ursprünglich als Gegenstand der Psychologie einzuordnen (Meyer-Drawe 2008, S.391). Die grundlegende Definition von Lernen ist daher fest an das Moment der **Verhaltensänderung** auf Grund von Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt und dabei gemachter Erfahrung gebunden (vgl. Skowronek 2001, S. 212). Forschungspragmatisch erspart dies jegliche „Spekulationen über Bewusstseinsakte“ (Meyer-Drawe 2008, S. 391), fokussiert jedoch auf neuronale und kognitive Zugänge. Inzwischen dominieren offenere Begriffsbestimmungen, wonach die Veränderung durchaus auch auf „innere Bedingungen“, Dispositionen und nicht lediglich auf äußeres Handeln bezogen sein kann (vgl. Straka 1999, S. 160 nach



Faust/Holm 2001). Weitgehend übereinstimmend wird das Kriterium einer dauerhaften oder **langfristigen Veränderung** geltend gemacht (vgl. Skowronek 2001, S. 212; Straka 1999, S. 160 nach Faust/Holm 2001), unabhängig davon, ob diese durch Handlungsweisen sichtbar wird oder nicht.

Lernen kann seit den siebziger Jahren als zur Normalität gewordene Notwendigkeit für das Individuum und dessen „flexible Anpassung an wechselnde Herausforderungen“ (Meyer-Drawe 2008, S.392) in einer globalisierten Welt verstanden werden. Meyer-Drawe appelliert daher daran eine „genuin pädagogische Auffassung ... dass nämlich jedes Lernen ‚Lernen von etwas durch jemand bestimmten‘ ist“ (Meyer-Drawe 2008, S.392), nicht aus den Augen zu verlieren. Als Pole pädagogischer Theorien des Lernens können „Lernen als Erkennen“ (vor allem Alfred Petzelt und Lutz Koch) und „Lernen als Erfahrung“ (vor allem Günther Buck) festgemacht werden (vgl. Meyer-Drawe 2008, S.399).

„Das heißt Lernen ist nur über die *aktive* Beteiligung des Lernenden (einschließlich Motivation und Interesse) möglich; kein Lernen ist ohne *selbstgesteuerten* Anteil denkbar; über kontinuierlich ablaufende individuelle Wahrnehmungs-, Erfahrungs- und Interpretationsprozesse ist Lernen in jedem Fall *konstruktiv*, eingebettet in jeweils spezifische Kontexte verläuft Lernen stets *situativ*, und schließlich ist Lernen immer auch sozial in dem Sinne, daß Lernen zum einen ein interaktives Geschehen darstellt und zum anderen soziokulturellen Einflüssen ausgesetzt ist.“ (Reinmann-Rothmeier/Mandl 1997, S. 356 nach Kirchhof/Kreimeyer 2003, S. 221)

Hieraus ergeben sich als die zentralen Größen des Lernens das lernende Subjekt und sein jeweiliges Gegenüber in der speziellen Lernsituation, welche durch einen spezifischen Kontext und dessen Eingebettet-sein in gesellschaftliche Zusammenhänge geprägt sind.

## 4.2 Das „informelle Lernen“ Erwachsener

Die Frage wie Lernen sich vollzieht und welche unterschiedlichen Arten und Formen des Lernens beschrieben werden können, war lange im Fokus der wissenschaftlichen Debatte und führte zu einer fast inflationären Entwicklung unterschiedlichster Nuancen des Lernbegriffs<sup>45</sup>. Allen voran ist jedoch die Diskussion um das sog. „informelle Lernen“ als eine Art Basiskategorie zu berücksichtigen<sup>46</sup>. Die wesentliche Bedeutung des informellen Lernens umfasst weit reichende Ansätze einer neuen Lernkultur und kann mittlerweile als wissenschaftlich anerkannt bezeichnet werden (vgl. Künzel 2004,

---

<sup>45</sup> Siehe z.B.: Informal Learning (Livingstone 2000), kollektives Lernen (Brodowski 2006), situiertes Lernen (Lave/Wenger 1991) lebenslanges Lernen (Dewe/Weber 2007) etc.

<sup>46</sup> Teilweise auch auf Grund der begrifflichen Unschärfe als „Restkategorie“ bezeichnet (vgl. Künzel 2004, S. 94).

S. 100). Coombs und Ahmed umschrieben informelles Lernen bereits 1974 als den lebenslangen Prozess,

„[...] in dem jeder Mensch durch tägliche Erfahrungen und die Prägung durch die Umwelt Wissen, Fertigkeiten und Haltungen erwirbt und akkumuliert.“ (Künzel 2004, S. 103 zitiert nach Overwien 1999, S.1)

Als Gegenstand der Erziehungswissenschaften spielt das informelle Lernen etwa seit Mitte der 1990er Jahre eine Rolle, wobei sich vor allem die Teildisziplinen Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Thematik angenommen haben (vgl. Krüger/Rauschenbach 2005, S. 337).

„Dabei wird mit dem Begriff des informellen Lernens zumeist ein weites Lernfeld beschrieben, das außerhalb des Curriculums der Schule und anderer organisierter Bildungsangebote liegt und dessen Bedeutungsspektrum von selbstgesteuerten bis hin zu unbewussten Lernprozessen reicht.“ (Krüger/Rauschenbach 2005, S.337)

Der Begriff wird bis heute nicht einheitlich definiert (vgl. Overwien 2005, S. 342). Seine Ursprünge sind im anglophonen Raum zu finden, wobei die Begriffe „informal learning“ und „informal education“ lange parallel verwendet wurden (vgl. Overwien 2005, S. 340f.). Während das informelle Lernen im internationalen Kontext zunächst stark an den Aspekt der Erfahrung anknüpfte (John Dewey), wurde im deutschen Kontext vor allem der Idee des Lernens außerhalb formaler Institutionen nachgegangen (vgl. Overwien 2005, S.340ff.). Dohmen gilt hier als zentraler Vertreter, der informelles Lernen wie folgt umschreibt:

„Lernen wird danach nicht nur als bewusste kognitive, sondern auch als mehr unbewusste psychische und gefühlsmäßige Verarbeitung von Informationen verstanden, d.h. als eine ganzheitliche, bewusste und unbewusste, intentionale und beiläufige, theoretische und praktische Verarbeitung von jeder Art von Reizen, Eindrücken, Informationen, Begegnungen, Erlebnissen, Bedrohungen, Anforderungssituationen, symbolischen Präsentationen, virtuellen Umwelten etc. die aus der Umwelt auf den Menschen zukommen und von ihm wahrgenommen werden.“ (Dohmen 2001, S. 11)

Dohmen führt die Entdeckung des informellen Lernens auf die Bemühungen von Marsick/Watkins zurück, die mit ihrer „Theory of Informal and Incidental learning“ (1990) das Lernen außerhalb des „klassisch-formalen“ Bildungssystems, bzw. „künstlicher“ Lernarrangements ins Zentrum der Betrachtungen rückten (vgl. Dohmen 2001, S. 18). Wichtigstes Merkmal ist die **individuelle** – nicht von anderen angeleitete – Erfahrungsverarbeitung in **nicht primär auf Lernen ausgerichteten Zusammenhängen** (vgl. Dohmen 2001, S. 19 f.).

Zudem kann diese Form des Lernens in zwei Pole unterteilt werden, einerseits das unbeabsichtigte, inzidentelle, beiläufige Lernen, welches mit dem Begriff **implizites Lernen** gefasst werden kann und andererseits das **bewusste Lernen**, welches absichtsvoll und selbst organisiert ist. Die Übergänge zwischen beiden Polen sind

fließend und die Abgrenzung zu anderen Lernformen, wie beispielsweise zum beiläufigen Gelegenheitslernen bleibt schwierig (vgl. Dohmen 2001). Die Bestimmung informellen Lernens hat den wissenschaftlichen Diskurs in zwei Lager geteilt. Während das eine informelles Lernen auf bewusste Formen des Lernens begrenzt und alles beiläufige Lernen ausschließt (z.B. Livingstone; Kirchhöfer), bestimmt das zweite Lager informelles Lernen anhand unbewusster Lernprozesse und dem Erfahrungslernen (z.B. Marsick/Watkins; Dehnbostel) (vgl. Kirchhof/Kreimeyer 2003, S. 219).

Dieser weitläufige Diskurs mit konträren Positionen führt zu unterschiedlichen Ansätzen der Abgrenzung des informellen Lernens von anderen bewusstseinsverändernden Prozessen des Individuums. Kirchhöfer nutzt diesen Aspekt beispielsweise zur Differenzierung des informellen Lernens von Sozialisation:

„Informelles Lernen unterscheidet sich von Alltagswahrnehmungen und allgemeiner Sozialisierung insofern, als die Lernenden selbst ihre Aktivitäten bewusst als signifikanten Wissenserwerb einstufen.“ (Kirchhöfer 2001, S.114)

Während innerhalb dieses Strangs die Frage nach dem **Grad des Bewusstseins** oder der Absicht des Lernens für informelle Lernprozesse wesentlich ist, befasst sich ein weiterer Strang, der auf die Forschungsbemühungen von Livingstone zurückzuführen ist, mit dem Aspekt der **Selbststeuerung und -organisation** des Lernprozesses. Danach ist die „selbständige Aneignung“ (Kirchhöfer 2001, S.114) ein wesentliches Merkmal des informellen Lernens. Hierbei kann weiter zwischen „selbst gesteuertem“ und „selbst organisiertem“ Lernen unterschieden werden. Während die Selbststeuerung daran festgemacht werden kann ob das Lernen des Individuums „auf ein Ziel hin selbst bestimmt“ (Kirchhöfer 2001, S.114) wird, kann Selbstorganisation anhand der „Offenheit der künftigen Handlungsmöglichkeiten“ (Kirchhöfer 2001, S.114) im Lernprozess bestimmt werden.

Es folgten und folgen weiterhin zahlreiche Systematisierungsversuche, die sich entweder stärker an **strukturell-quantitativen** Kriterien des Lernprozesses wie Organisationsgrad und Zertifizierung ausrichten oder mehr am lernenden Subjekt und damit an **inhaltlich-qualitativen** Kriterien wie Bewusstseinsgrad und Reflexionsgrad des Individuums. Im Zuge der Debatte um lebenslanges Lernen hat sich eine vielmehr auf strukturelle Kriterien beziehende Dreiteilung zwischen „formalem“, „nonformalem“ und „informellem“ Lernen weitgehend durchgesetzt.

Die Europäische Kommission bietet hierbei folgende Begriffsbestimmung an:

„Formales Lernen

Lernen, das üblicherweise in einer Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung stattfindet, (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) strukturiert ist und zur Zertifizierung führt. Formales Lernen ist aus der Sicht des Lernenden zielgerichtet.

### Nicht formales Lernen

Lernen, das nicht in Bildungs- oder Berufsausbildungseinrichtungen stattfindet und üblicherweise nicht zur Zertifizierung führt. Gleichwohl ist es systematisch (in Bezug auf Lernziele, Lerndauer und Lernmittel). Aus Sicht der Lernenden ist es zielgerichtet.

### Informelles Lernen

Lernen, das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet. Es ist (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) nicht strukturiert und führt üblicherweise nicht zur Zertifizierung. Informelles Lernen kann zielgerichtet sein, ist jedoch in den meisten Fällen nichtintentional (oder inzidentell/beiläufig). (Europäische Kommission 2001, S. 9, S. 32f.)“ (zitiert nach Overwien 2005, S. 346)

Kirchhöfer arbeitet dagegen mit dem stärker am lernenden Subjekt orientierten Begriffstrio formales, informelles und beiläufiges Lernen.

„Im Unterschied zum beiläufigen oder Erfahrungslernen wird das Individuum sich beim informellen Lernen seiner Lernsituation bewusst, es organisiert sein Lernen, steuert es und reflektiert darüber.“ (Kirchhöfer 2001, S.112)

Dehnbostel ordnet das informelle Lernen in den Kontext des betrieblichen Lernens ein und vertieft den Aspekt des **Reflexionsgrades**.

„Beim reflexiven Lernen werden Erfahrungen in Reflexionen eingebunden und führen zur Erkenntnis. Dies setzt allerdings voraus, dass die Handlungen nicht repetitiv erfolgen, sondern in Probleme, Herausforderungen und Ungewissheiten eingebunden sind und entsprechend auf den Handelnden einwirken.“ (Overwien 2005, S. 347)

Eine Abgrenzung informellen Lernens, die auf einem Begriff beruht, der in erster Linie auf Faktoren eingeht, die das lernende Subjekt betreffen, bleibt auf Grund der Komplexität menschlichen Denkens und Handelns stets vage. Der Aspekt der Lernsituation ermöglicht dagegen das Benennen klarer Wesensmerkmale. So findet informelles Lernen eben gerade nicht in speziell dafür vorgesehenen Settings statt, sondern innerhalb quasi ungeahnt neuer Lernfelder. Dementsprechend müssen beim informellen Lernen „die Kontexte mitgedacht werden“ (Tully 2006, S.73).

Erwachsene sind grundsätzlich durch bereits durchlaufene, institutionalisierte Lernprozesse, sowie durch ihren Bezug (Eingebundenheit oder auch Ausgeschlossenheit) zum Arbeitsmarkt vorgeprägt. Es handelt sich demnach stets um eine Wiederaufnahme des Lernens, insbesondere bei Lerngelegenheiten, welche der beruflichen Bildung sowie der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zuzurechnen sind. Dewe beobachtet „eine Universalisierung des Lernens und eine Entgrenzung der Weiterbildung“ (Dewe 2002, S. 12). Dabei zielt die Erwachsenenbildung/Weiterbildung verstärkt auf Persönlichkeitsbildung und damit verbundene Kompetenzentwicklung ab,

womit sie der stärkeren Personenbezogenheit des beruflichen Alltags begegnet (vgl. Dewe 2005; Brödel/Strötter 2004).

Entgegen der durch Dohmen geprägten Bemühungen den Begriff des informellen Lernens anhand einer „institutionellen Grenzziehung“ (Kirchhof/Kreimeyer 2003, S.216) zu bestimmen, wählen Kirchhof/Kreimeyer basierend auf einer am lernenden Subjekt orientierten Perspektive die pädagogische Intention als Bestimmungsmerkmal. Danach finden informelle Lernprozesse „in nicht pädagogisch strukturierten Handlungszusammenhängen“ (Kirchhof/Kreimeyer 2003, S.216) statt.

„Alles, was natürliche Neugier, Freiheit und Autonomie braucht, um sich informell als kompetenzentwickelnder Lernprozess zu entfalten, würde durch pädagogisierende Lernzwänge nahezu konterkariert.“ (Kirchhof/Kreimeyer 2003, S. 235).

Zudem legen die Autoren die Betrachtung informellen Lernens unter dem Aspekt des Lernziels Kompetenz und der damit einhergehenden **Möglichkeit zur Kompetenzentwicklung** nahe (Kirchhof/Kreimeyer 2003, S. 220).

Das bereits erwähnte Dilemma der differierenden Integration und Abgrenzung zwischen dem Pol des impliziten Lernens und dem des Erfahrungslernens innerhalb der Sammelkategorie informellen Lernens, könnte damit insofern überwunden werden, als dass sowohl bewusste als auch unbewusste Formen des informellen Lernens Berücksichtigung finden, insofern sie Anlass zur Kompetenzentwicklung bieten.

„Informelles Lernen besteht aus bewusst als Lernprozess angestrebten Handlungen (selbst organisiertes Lernen) und als solche wahrgenommenen Erfahrungen (Erfahrungslernen) sowie aus Lernprozessen, deren Verlauf und Ergebnis den Lernenden nicht bewusst sind (implizites Lernen) [...]“ (Kirchhof/Kreimeyer 2003, S. 223f.)

**Kompetenzentwicklung** ist eine der wesentlichen Zielgrößen informeller Lernprozesse im Erwachsenenalter. Allgemein sind unter dem Begriff Kompetenz

„[...] zunächst Fähigkeiten, Methoden, Wissen, Einstellungen und Werte zu verstehen, deren Erwerb, Entwicklung und Verwendung sich auf die gesamte Lebenszeit eines Menschen beziehen.“ (Dehnbostel 2003, S. 7).

Kompetenzentwicklung bezieht sich dementsprechend auf die individuelle Bildungsdimension. Das Ziel individueller Bildungsprozesse ist nicht mehr nur der Erwerb einzelner, spezifischer Qualifikationen, sondern ein komplexes Bündel an privaten, beruflichen und gesellschaftlichen Kompetenzen, „für deren Erwerb das Lernen in der Arbeits- und Lebenswelt unerlässlich“ (Dehnbostel 2003, S. 2) ist.

Somit hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass auch für berufliche Bildungsprozesse, informelle Lernkontexte wie „Lernorte des sozialen Umfeldes“ (siehe Kapitel 5.1.2) von Bedeutung sind.

„Auch wird informelles Lernen vielfach als direkt arbeitsrelevantes Lernen gesehen, obwohl es in ganz anderen Kontexten stattfindet. Kompetenzen und Lernweisen aus bisher eher der Privatsphäre zugerechneten Bereichen werden in ihrer Bedeutung für den betrieblich-beruflichen Kontext wahrgenommen.“ (Overwien 2005, S.339)

Aktuelle Kompetenzansätze integrieren Aspekte der Identitätsbildung und Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Kirchhof/Kreimeyer 2003, S. 223).

Für den Kompetenzentwicklungsprozess sind die Bewältigungs- und Lernhandlung des lernenden Subjekts sowie der Reflexionsgrad im Lernprozess selbst, bzw. die Möglichkeit der Reflexion im Nachhinein wesentlich. Somit müssen selbst implizit verlaufende Lernprozesse eine „prinzipielle Bewusstseinsfähigkeit“ aufweisen (Kirchhof/Kreimeyer 2003, S. 224), welche mit der Bereitschaft des Individuums zur reflexiven Auseinandersetzung umschrieben werden kann.

„So wie informelles Lernen aus Situationen des praktischen Lebensprozesses entsteht, auf deren Bewältigung gerichtet ist und an die entsprechenden Sinnzusammenhänge des Handelns gebunden bleibt [...], sind `Handeln´ und `Situation´ auch entscheidende Kategorien von `Kompetenz´ als Relationsbegriff zwischen der handelnden Person und der situationalen Umwelt.“ (vgl. Hof 2002, S. 85 zitiert nach Kirchhof/Kreimeyer 2003, S. 222)

Der Aspekt der Lernsituation wird im Folgenden vertieft.

### 4.3 Die Entdeckung des Lernkontextes

Die Bestimmung des Lernens anhand seiner Informalität erfährt in diesem Zusammenhang auch Kritik, bleibt sie doch „von sich aus inhaltlich leer und unbestimmt“ und gewinnt „erst dann einen materialen Gehalt, wenn ein bestimmtes Handlungsfeld in seiner Eigenschaft als **Lernort** näher unter die Lupe genommen wird“ (Kreimeyer 2004, S. 47 nach Brödel 2003a, S. 132).

Overwien betont zur Betrachtung informeller Lernprozesse seien stets zwei Perspektiven zielführend, einerseits das **lernende Subjekt** und andererseits die **Lernumgebung** (vgl. Overwien 2005, S. 347). Neuere Beiträge zum informellen Lernen leisten diesem Aspekt Rechnung, indem sie mehrere das jeweilige „Setting“ prägende Faktoren beleuchten und somit den jeweiligen **Lernkontext** bestimmen (vgl. Tully 2006; Andresen/Bock/Bollweg/Otto 2005).

Tully stellt die These zur „Informalisierung von Lernprozessen“ vor, womit einerseits die Ablösung von strukturellen Vorgaben gemeint ist und andererseits eine neue Kontextualisierung des Lernens (Tully 2006, S. 82 f.). Er unterscheidet weiter nach individuellen, organisationalen und gesellschaftlichen Kontexten (vgl. Tully 2006, S.

82). Es geht somit nunmehr um den „Anregungsgehalt der Umwelt“ (Tippelt/Schmidt 2006, S. 46), d.h. die in informelle Kontexte eingebetteten Lerngelegenheiten.

Schließlich treten über die Etablierung der Prozesshaftigkeit des Lernens, sowie den Einfluss differierender Lernorte auf das Lernen, gesamte Lernkontexte und Bildungssettings in den Fokus der Debatte. Das lernende Subjekt und Erkenntnisse dazu wie menschliches Lernen kognitions- und neurowissenschaftlich funktioniert, treten in den Hintergrund. Die Frage nach Einflussfaktoren der jeweiligen Lernumgebung und die nähere Bestimmung von Lernprozessen werden dagegen zentral.

Die Debatte um informelles Lernen kann nicht auf die Frage nach „Lernorten“ außerhalb formalisierter Bildungsinstitutionen reduziert werden. Es geht vielmehr um die Auseinandersetzung mit je spezifischen und dementsprechend differenziert zu betrachtenden Lernkontexten. Wonach ein Lernkontext jedoch im Speziellen zu beurteilen ist, gilt es noch zu klären (vgl. Tully 2006, S.82).

## 5 Bildungstheoretische Zugänge zu informellen Lernorten

Basierend auf den in Kapitel 3 gewonnenen Erkenntnissen zu individuellen Lernprozessen im Kontext von CV werden im Folgenden bildungstheoretische Bezüge hergestellt.

Als erste Anhaltspunkte für die weitere Bestimmung des Lernkontextes CV können die Situierung des Lernorts als außerhalb des Unternehmens, dessen Fremdheit für das lernende Subjekt, sowie die Einbettung in Zusammenhänge des Bürgerschaftlichen Engagements festgehalten werden.

Um den Stellenwert dieser Faktoren aus bildungstheoretischer Sicht einschätzen zu können, werden zunächst ausgewählte bildungstheoretische Ansätze herangezogen, um für die weitere Ermittlung relevanter Faktoren des Lernkontextes CV (vor allem durch den empirischen Teil dieser Arbeit) den Analyserahmen abzustecken. Anschließend wird der Begriff des „informellen Lernkontextes“ näher bestimmt.

CV ist als Konzept innerhalb von Unternehmen angesiedelt und damit zunächst der **betrieblichen Bildungsarbeit** zuzuordnen. Da Unternehmen dabei bewusst im Gemeinwesen aktiv werden und dort auf Erfahrungsräume außerhalb der Organisation zugreifen, rücken Erkenntnisse zu **außerbetrieblichen Lernorten** ins Blickfeld.

## 5.1 Außerbetriebliche Lernorte

Innerhalb der betrieblichen Bildungsarbeit als Element der Erwachsenenbildung/Weiterbildung wird der Diskurs zum informellen Lernen vor allem unter dem Aspekt des Verhältnisses zwischen Arbeit und Lernen, sowie der **Entdeckung außerbetrieblicher Lernorte** beleuchtet.

Der Aspekt des Verhältnisses von Arbeit und Lernen verweist „auf die Wechselbeziehungen von Handlung und Struktur bzw. von Lernhandeln und Organisationsrahmen“ (Dehnbostel 2005, S. 147), die sich durch eine strukturationstheoretische Sichtweise eröffnen und zu äußerst differierenden, individuellen Bildungsprozessen führen. Dehnbostel benennt

„[...] `neue Lernformen´, wobei es sich um Lern- und Bildungskonzepte innerhalb und außerhalb der Arbeit [handelt] [Ergänzung JA], die in jedem Fall als arbeitsbezogen zu bezeichnen sind, d.h. bei denen der Bezug auf Arbeit und das informelle Lernen eine wesentliche Rolle spielen.“ (2005, S. 153)

Diese neuen Lernformen stellt er in den Kontext einer „doppelten Infrastruktur“, welche sich aus einer Arbeitsinfrastruktur – den Merkmalen der jeweiligen Arbeitsumgebung wie Arbeitsmittel, -aufgaben, -anforderungen – und einer Lerninfrastruktur zusammensetzt, die Lernmöglichkeiten, -ziele, -formen umfasst.

Wie in Kapitel 2 beschrieben, ist CV in den spezifischen Rahmen des organisationalen Konzepts CC eingebettet. Den Gedanken der doppelten Infrastruktur neuer Lernformen aufgreifend, kann CC als Merkmal der Arbeitsinfrastruktur eingeordnet, CV dagegen unter dem Aspekt der Lerninfrastruktur betrachtet werden. Die Arbeitsinfrastruktur ist dabei Voraussetzung für das Entstehen einer spezifischen Lerninfrastruktur, welche jedoch inhaltlich nicht notwendigerweise zur eigentlichen Arbeitstätigkeit in Beziehung stehen muss.

Die moderne Arbeitsgesellschaft ist von einer Pluralisierung der Erwerbsformen geprägt, welche generalisiert zur „Ausweitung der Arbeitsförmigkeit von Tätigkeiten“ (Mutz 2001, S.16) führt. Daraus gehen neue Formen der Arbeit hervor (wie Erziehungsarbeit, Bürgerarbeit und Familienarbeit) (vgl. Mutz 2001, S.16). Im Kontext von CC können somit Tätigkeiten, welche dem Bürgerschaftlichen Engagement zuzurechnen sind, als „bürgerschaftliche Arbeitsformen“ in die originäre Arbeitsinfrastruktur Einzug halten.

Eine damit einhergehende Chance stellt die Einflussnahme dieser neuen „bürgerschaftlichen Arbeitsformen“ auf die Arbeitswelt an sich dar. Mutz entwickelt in diesem Zusammenhang die Vision einer „auf Bürgersinn gegründeten zivile[n] [Ergänzung JA] Arbeitsgesellschaft“ (Mutz 2001, S.14).



Hier sind weitere Forschungsbemühungen anzustreben, welche aus strukturationstheoretischer Sicht den Einfluss des organisationalen Konzepts CC auf die Arbeitsstruktur einer Unternehmung ergründen. Für den weiteren Verlauf dieser Arbeit gilt es festzuhalten, dass der Lernkontext CV durch CC als Bestandteil der Arbeitsstruktur geprägt ist. Weiterverfolgt wird lediglich der Gedanke von CV als Bestandteil der Lerninfrastruktur.

Bei der Ausgestaltung unterschiedlicher Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungskonzepte ist zur Anregung individueller Bildungsprozesse das Lernen im realen Arbeitsprozess ebenso relevant, wie der Einbezug außerbetrieblicher Lernorte. In jüngster Zeit ist jedoch eine verstärkte Ausweitung auf außerbetriebliche Lernorte wahrzunehmen. Dies ist von der Erkenntnis geprägt, dass

„[...] Erfahrungslernen und der Erwerb von Erfahrungswissen in der Arbeit entscheidend davon abhängig [sind] [Ergänzung JA], welche Erfahrungen in der Arbeit gemacht werden, welche sinnlichen, kognitiven, emotionalen und sozialen Prozesse stattfinden.“ (Dehnbostel 2005, S. 148)

Insofern ist der Zugriff auf außerbetriebliche Lernorte als Erweiterung möglicher Erfahrungsräume für betriebliche Bildungsprozesse anzusehen.

Was dominierende Lernformen im Rahmen der betrieblichen Bildungsarbeit angeht, wird im Diskurs zum Erfahrungslernen eine Spannweite an möglichen Differenzierungsversuchen sichtbar. Künzel verdeutlicht beispielsweise anhand der Unterscheidung zwischen implizitem Lernen und reflexivem Erfahrungslernen, welche Anforderungen an informelle Lernkontexte zu richten sind. Seine Bemühungen implizites Lernen von reflexivem Erfahrungslernen abzugrenzen, dienen im Gegensatz zu diesem allgemeinen Trend dazu, den Kontext informellen Lernens näher zu beleuchten. Sowohl für reflexives Erfahrungslernen als auch für implizites Lernen spielen **Erfahrungsräume** eine zentrale Rolle, während jedoch bei ersterem das Lernen über die reflektierte Auseinandersetzung mit Erfahrung stattfindet, findet implizites Lernen unreflektiert und unbewusst statt. Lernprozesse beider Art führen zu Erfahrungswissen, jedoch ist dieses im Rahmen unbewusster Erkenntnisprozesse stark kontextspezifisch und eng mit Praxiserfahrungen verknüpft. Implizitem Lernen fehlt die Intentionalität, was zu einer unbewussten Aufmerksamkeitszuwendung führt. Generell fordert Künzel daher für das Lernen Erwachsener die indirekte Bereitstellung von Lernarrangements, die erfahrungsbasiertes Lernen ermöglichen (vgl. Künzel 2005, S. 52 ff.) und betont die Notwendigkeit eine „wahrgenommene bewusste Konsolidierungsphase nach komplexen Erfahrungen“ anzuregen. Während andere Vertreter dieses Diskurses das Einsetzen einer bewussten Auseinandersetzung mit dem Lernprozess bereits an einem früheren Zeitpunkt des Lernprozesses verankert

wissen wollen (vgl. Kirchhöfer 2001, S. 112), hält Künzel gerade das implizite Moment im Lernprozess für zentral (vgl. Künzel 2005, S. 55).

Außerbetriebliche Lernorte können somit als neue Erfahrungsräume charakterisiert werden, auf die Unternehmen mehr oder weniger gezielt zugreifen und damit sowohl intendierte als auch unbewusste sowie reflektierte Lernprozesse anstoßen. CV ist daher als informeller Lernkontext im Rahmen einer Ausweitung betrieblicher Erfahrungsräume auf bürgerschaftliche und gesellschaftliche Lernfelder zu verstehen.

Aus bildungstheoretischer Sicht können drei Ansätze zur weiteren Ausdifferenzierung dieses Lernorts herangezogen werden. Zunächst der Ansatz zu „Communities of Practice“ nach Lave/Wenger (1991), der auf die **Situiertheit von Lernerfahrungen** eingeht. Des Weiteren das **Lernen im sozialen Umfeld** (LisU) (vgl. u.a. Kirchhöfer 2001), das die komplette Öffnung hin zu jeglichen alltäglichen und lebensweltlichen Lernorten thematisiert. Und schließlich **Settings des Bürgerschaftlichen Engagements** (vgl. u.a. Hartnuß 2007, Jakobs 2007), als eine moderne und spezifische Ausgestaltungsform außerbetrieblicher Lernorte.

### 5.1.1 „Communities of Practice“

Eine lerntheoretische Vertiefung des Nutzens außerbetrieblicher Lernorte bietet das „Communities of Practice-Konzept“ nach Lave/Wenger (1991) an, worin das sog. „sitierte Lernen“ eine wesentliche Rolle spielt. Die Außerbetrieblichkeit bezieht sich bei diesem Ansatz jedoch auf die Tatsache, in einen anderen betrieblichen Kontext und eine dort verankerte Praxisgemeinschaft außerhalb des eigenen Organisationszusammenhangs zeitweise einzutauchen. Dies ist von einem Verständnis von Außerbetrieblichkeit abzugrenzen, wonach diese sich anhand von „arbeitsfernen“ Kontexten festmachen ließe, wie Engagementfelder (ohne die jeweils dort tätigen Professionen und deren Arbeitsstruktur mit einzubeziehen).

Danach ist „sitiertes Lernen etwas, das im täglichen Leben durch Handlungen und alltägliches Tun in einer Gemeinschaft praktisch tätiger Menschen stattfindet“ (Künzel 2005, S. 54/55).

Innerhalb dieser Praxisgemeinschaften sind die Teilnehmer zum einen durch das gemeinsame Handeln, zum anderen durch das, was sie voneinander durch diese Aktivitäten lernen, informell miteinander verbunden (vgl. Künzel 2005, S. 56). Auch Kirchhöfer ordnet bekannte betriebliche Modelle des informellen Lernens, wie die

Organisation kollaborierender Lern- und Transferprozesse, dieser Lernform zu (vgl. Kirchgöber 2001, S. 116f.).

Das „Konzept des Lernens in Praxisgemeinschaften“ geht von einer grundsätzlichen **Situiertheit von Lernprozessen** <sup>47</sup> und Handlungen generell aus (vgl. Waibel/Endres/Wehner 2002, S.395).

„In the concept of situated activity we were developing, however, the situatedness of activity appeared to be anything but a simple empirical attribute of everyday activity or a corrective to conventional pessimism about informal, experiencebased learning. Instead, it took on the proportions of a general theoretical perspective, the basis of claims about the relational character of knowledge and learning, about the negotiated character of meaning, and about the concerned (engaged, dilemma-driven) nature of learning activity for the people involved. [**That perspective meant that there is no activity that is not situated.**] [Hervorhebung JA] It implied emphasis on comprehensive understanding involving the whole person rather than `receiving´ a body of factual knowledge about the world; on activity in and with the world; and on the view that agent, activity, and the world mutually constitute each other.” (Lave/Wenger 1991, S.33)

Der Ansatz Lave/Wengers betont die Relevanz des Eingebundenseins in die jeweilige Situation und damit den Zusammenhang zwischen Lernprozessen und dem jeweiligen Kontext, in dem diese stattfinden. Hierbei gehen die Autoren besonders auf den Aspekt ein, dass Lernorte anhand der dort auffindbaren Praxisgemeinschaften festzumachen sind. Eine Praxisgemeinschaft wird darin wie folgt begrifflich konkretisiert:

„A community of practice is a set of relations among persons, activity, and world, over time and in relation with other tangential and overlapping communities of practice. [...] The social structure of this practice, its power relations, and its conditions for legitimacy define possibilities for learning (i.e., for legitimate peripheral participation).” (Lave/Wenger 1991, S.98)

Die Begriffsbestimmung der Praxisgemeinschaft verdeutlicht wodurch diese sich als Lernfeld bestimmen und abgrenzen lässt. Vor allem das Zusammenspiel der einzelnen die jeweilige Gemeinschaft prägenden Merkmale bringt deren spezifische Kultur zum Tragen. Lernmöglichkeiten liegen also vor allem darin, Einblicke in andere Organisationskulturen und -strukturen, Beziehungsgeflechte und Interaktionen, sowie Handlungsweisen und -logiken zu erhalten.

Das Eintreten des Lernenden in die jeweilige Praxisgemeinschaft wird von Lave/Wenger an die Rolle eines „Novizen“ gebunden, dessen Lernprozess den drei wesentlichen analytischen Kriterien **Legitimiertheit, Peripherikalität** und **Partizipation** unterliegt. Die Legitimiertheit bezieht sich auf den Eintritt des lernenden Subjekts in die jeweilige Praxisgemeinschaft. Diese muss dem Eintretenden in gewisser Weise den Zugang gewähren, was nach diesem Verständnis durch die

---

<sup>47</sup> Die lerntheoretische Gegenposition hierzu wären Ansätze zum Erfahrungslernen (vgl. Endres/Wehner 2002, S.394ff.).

Legitimierung der Novizenrolle erfolgt. Peripherikalität meint „eine spezifische Form der Zurückgenommenheit vom unmittelbaren Handlungsdruck im Praxisfeld“ (Waibel/Endres/Wehner 2002, S. 396), die in Form von Hospitationen umgesetzt werden kann. Der Lernende wird als zeitweiser, beobachtender Gast und nicht als Teil des professionellen Teams eingeführt. Wobei der Lernende dennoch durch Partizipation zum Beteiligten der jeweiligen Praxisgemeinschaft wird, indem Lernprozesse konkret als „Learning by looking“ initiiert werden (vgl. Waibel/Endres/Wehner 2002, S. 396ff.).

Die Erfahrungen, welche im Rahmen dieser Lernform gemacht werden, basieren demnach in erster Linie auf Wahrnehmung und Reflexion und explizit nicht auf aktiver Handlung im Feld. Durch das **Eintreten in eine Praxisgemeinschaft** wird diese beobachtend erfahrbar und zum Lernkontext etabliert.

Der Ansatz der „Communities of Practice“ verdeutlicht die Relevanz des empfangenden Bereichs für CV als Lernkontext. Wodurch die jeweilige Praxisgemeinschaft sich von anderen abgrenzt, müsste in unterschiedlichen CV-Konstellationen dezidiert betrachtet werden. Das regelgeleitete Eintreten in die jeweilige Praxisgemeinschaft als eine Art teilnehmender Beobachter läuft dem Lernkontext CV insofern zuwider, als dass dieser stets auf Mitarbeiterengagement ausgerichtet ist und daher aktive und zielgerichtete Handlungen, ggf. durch Interaktion mit dem empfangenden Bereich stattfinden sollen.

### 5.1.2 Lernort soziales Umfeld

Das Konzept zum „Lernen im sozialen Umfeld“ (LisU)<sup>48</sup> ist der betrieblichen Bildungsarbeit und darin dem Diskurs zum informellen Lernen zuzuordnen. Dabei wird das soziale Umfeld als „Lernfeld für aktuell und potentiell bedeutsame berufliche Kompetenzen“ (Kirchhöfer 2001, S. 101) wahrgenommen. In Abgrenzung zum Ansatz von Lave/Wenger wird hierbei bewusst nicht auf Arbeitszusammenhänge zugegriffen, sondern auf Lernfelder, welche originär dem Bereich des Privaten, der Freizeit und der Familie zuzuordnen sind.

Kirchhöfer hält die teilweise Beschränkung des informellen Lernens auf Lernsituationen außerhalb der Erwerbsarbeit für zu eng, da auch in institutionell organisierter Bildung

---

<sup>48</sup> Das „Lernen im sozialen Umfeld“ (LisU) ist als Begriff aus einem Forschungsprojekt der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. hervorgegangen (vgl. u.a. QUEM-report 2003).

informelles Lernen stattfinden könne. Jedoch werden im Betrieb „die Lernsituationen von den Arbeitsinhalten, der Arbeitsorganisation (Ablauf, Zeiten, Orte) und den sozialen Zusammenhängen des Arbeitsprozesses bestimmt“ (Kirchhöfer 2001, S. 116). Insofern kann das soziale Umfeld als eine Erweiterung der betrieblichen Lernsituation, die weitere Lernanlässe eröffnet, verstanden werden, was jedoch wie Kirchhöfer kritisch bemerkt noch nichts über die „Lernhaltigkeit und Lernförderlichkeit der Umwelt“ aussagt.

„Die Umwelt – und in ihr das soziale Umfeld – ist insofern nicht a priori auch ein Lernfeld, sondern wird erst zum Lernfeld für das Individuum. Es bietet in seinen verschiedenen Arbeitsformen [...] möglicherweise eine Vielfalt von Handlungsmöglichkeiten an; ob diese jedoch auch als Lernmöglichkeiten oder -anforderungen wahrgenommen werden und damit das Umfeld als Lernfeld gestaltet wird, ist erstens [...] eine subjektive Konstruktionsleistung des Individuums und zweitens eine Konstruktionsleistung der Gesellschaft [...].“ (Kirchhöfer 2001, S.130).

Kirchhöfer bestimmt „Lernen“ anhand der Ausführung folgender Aspekte näher: die wesentlichen Tätigkeiten am jeweiligen Lernort, die Lernsituation prägenden Elemente und darin auftretenden Lernanlässe, die Lernhaltigkeit und Lernförderlichkeit der jeweiligen Umwelt, sowie die Strukturierung des Lernumfeldes, sprich den Lernkontext (vgl. a.a.O.).

„Das soziale Umfeld ist [...] die persönliche Lebenswelt, insofern sie durch die tätige Beziehung oder Interaktion des Menschen mit seiner Umwelt gekennzeichnet ist.“ (Kirchhof/Kreimeyer 2003, S. 216).

LisU greift insofern vor allem Situationszusammenhänge der alltäglichen Lebenswelt als potenzielle Lernorte auf und bindet diese an die darin verankerten Handlungen.

Dieser Ansatz steht für die

„[...] theoretische Perspektive auf das informelle Lernen als einer aktiven Tätigkeit eines Subjektes in der Wechselbeziehung von Person und Umwelt. Damit wird ein materialistisches Tätigkeitskonzept zugrunde gelegt, das Lernen an die gestaltende und verändernde Tätigkeit des Menschen (Praxis) bindet.“ (Kirchhöfer 2001, S. 112)

Neben der Betonung des **Handlungsbezugs**, findet eine Abgrenzung gegenüber Sozialisationsprozessen statt.

„Bei den Tätigkeiten im sozialen Umfeld [...] werden nahezu alle Bereiche menschlicher Lebensäußerung auch zum Gegenstand informellen Lernens, wobei [...] informelles Lernen nicht in der alltäglichen Sozialisation verlaufende Prozesse des beiläufigen Lernens fasst, sondern ein bewusst vollzogenes und reflektierendes Lernen.“ (Kirchhöfer 2001, S.117)

Dennoch handelt es sich bei LisU um Lernen ohne (pädagogische) Lehrhandlung (vgl. Kirchhof/Kreimeyer 2003, S. 220).

Insofern rückt die Rolle des lernenden Subjekts, sowie die Lernumgebung, bzw. Handlungssituation in den Fokus einer lerntheoretischen Betrachtung. Die persönliche

Lebenswelt des Individuums entscheidet wesentlich mit darüber, inwiefern dem einzelnen überhaupt Lernumgebungen mit Möglichkeit zur Kompetenzentwicklung zur Verfügung stehen (Kirchhof/Kreimeyer 2003, S.230). Die Lernprozesse sind dabei „aktive, selbst gesteuerte, konstruktive, situative und soziale Prozesse“ (Kirchhof/Kreimeyer 2003, S. 221).

Zur näheren Bestimmung von Lernsituationen im sozialen Umfeld können folgende Umschreibungen herangezogen werden:

„[...] Anforderungssituationen mit fehlenden Handlungsstrategien, Entscheidungssituationen mit unvollständiger Information, ineffektive Handlungen mit Störanfälligkeit, fehlende Systemintegration in die Lebensführungen (gestörte Arrangements), unerwartet erfolgreiche Handlungen, kommunikative Irritationen, Identitätsreflexion, Trainingssituation (sich erproben wollen), formelle (fremdgesteuerte) Lernprozesse, Handlungsverhalten anderer Individuen.“ (Kirchhöfer 2000, S. 79f.)<sup>49</sup>

Kirchhöfer stellt Faktoren auf, welche den Aspekt der Lernhaltigkeit näher bestimmen. Danach kann die Lernhaltigkeit anhand der Kompetenzorientierung des Lernens, zunehmender Komplexität und Kompliziertheit der Lernsituation, wachsender Handlungsspielräume und Partizipationsmöglichkeiten, sowie direkter Anwendungsorientierung und Problemgebundenheit festgemacht werden.

Was den Lernkontext betrifft, in dem Lernen sich als individuelle Aneignung vollzieht, wird dieser wesentlich durch die **sozialen Beziehungen** des Individuums zu Personen des jeweiligen Umfeldes bestimmt (vgl. Kirchhöfer 2001, S. 139).

Der Ansatz des Lernens im sozialen Umfeld betont, dass alltägliche Lebenszusammenhänge lernförderliche Situationen bereithalten können. Im Kontext von CV können vor allem in Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit derartige Zusammenhänge zum Tragen kommen (beispielsweise im sozialpädagogischen Gruppendienst). Hervorzuheben ist hierbei die Relevanz der entstehenden sozialen Beziehungen.

### 5.1.3 Exkurs: Erlebnisorientierte Lernorte

Informelles Lernen in Erlebniswelten der Freizeit wird als ein Lernraum hervorgehoben, in dem der **emotionalen Komponente** eine hohe Bedeutung zukommt (vgl. Brinkmann 2003, S. 76).

---

<sup>49</sup> Diese Definition von Lernsituationen ging aus der Studie „Informelles Lernen in alltäglichen Lebensführungen – Chance für berufliche Kompetenzentwicklung“ der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. hervor (Kirchhöfer 2000).

„Erlebnisse sind herausragende Episoden im Strom der bewussten Wahrnehmung eigener Empfindungen und Gefühlszustände. Sinneseindrücke und ihre Verarbeitung stimulieren und formen das Erlebnis. Zentral ist die emotionale Erregung (z.B. Freude, Angst, Zorn, Trauer) verbunden mit bestimmten Gedanken und Handlungsimpulsen.“ (Brinkmann 2003, S. 77)

Als Unterscheidungskriterium für Erlebniswelten zu anderen Lebenswelten, schlägt Brinkmann in Anlehnung an Schirrmeyer (2002) den Aspekt der Ernsthaftigkeit vor (Brinkmann 2003, S. 81).

Brinkmann stellt in Anlehnung an das Projekt „Erlebnisorientierte Lernorte der Wissensgesellschaft“ fünf unterschiedliche Lernebenen vor: „Erlernen erlebnisfördernder Disziplin“, „Erlernen erlebnisorientierter Selbstorganisation“, „Emotionales Lernen“, „Kommunikatives Lernen“ und „Thematisches Lernen“ (Brinkmann 2003, S. 92f.). Insgesamt betont der Autor die Vorteile des Lernens in Erlebniswelten lägen in der

„[...] kategorialen bzw. elementaren Bildung und in einem emotional fundierten, exemplarischen Erleben. Sie erschließen die Menschen für eine Wirklichkeit und eröffnen individuelle Pfade des selbst gesteuerten Lernens von Emotion über Kognition zu Aktion sowie von elementaren Grundlagen zu breitem Allgemeinwissen und zur Spezialbildung.“ (Brinkmann 2003, S. 103)

Als einen an Organisationen der Wirtschaft angegliederten Lernort, der eine Variante eines erlebnisorientierten Lernorts darstellt, kann das „Unternehmenstheater“ betrachtet werden.

Unternehmenstheater lässt sich

„[...] als eine Form von betrieblicher Bildungsarbeit charakterisieren, die „kognitivistisch verengte Kompetenzvorstellungen“ (Arnold 2001, S. 48) überwindet, die Emotionalität anspricht und die auf "die gemeinsame schöpferische Konstruktion von Wirklichkeit und die damit verbundene Selbstwahrnehmung und -erschaffung des Menschen" (Manthey 2003, S.127) abzielt." (Brödel/Strötter 2004, S. 272 )

Hierbei werden „emotionale und rationale Handlungskomponenten miteinander verschränkt“, wodurch die persönliche und betriebliche Bedeutsamkeit des gemeinsamen Veränderungsprozesses angesprochen werden kann (Brödel/Strötter 2004, S. 279).

In Anlehnung an das dramaturgische Handeln nach Jürgen Habermas ist das Unternehmenstheater

„[...] eine soziale Interaktion als Begegnung, in der die Beteiligten ein füreinander sichtbares Publikum bilden und sich gegenseitig etwas vorführen [...]. Die Vorführung eines Teams vor den Augen dritter ist lediglich ein spezieller Fall. Eine Vorführung dient dazu, dass sich der Akteur vor seinen Zuschauern in bestimmter Weise präsentiert; indem er etwas von seiner Subjektivität zur Erscheinung bringt, möchte er vor dem Publikum in einer bestimmten Weise gesehen und akzeptiert werden" (Habermas 1981, S. 136 zitiert nach Brödel/Strötter 2004, S. 273).

„Beim dramaturgischen Handeln kommen Wünsche und Gefühle ins Spiel, die in "reflexivem Verhältnis des Sprechers zu seiner Innenwelt" (Habermas 1981, S. 138) stehen." (Brödel/Strötter 2004, S. 273)

Bei dieser Variante eines erlebnisorientierten Lernorts stehen das **Gruppenerlebnis** sowie die Möglichkeit im Nachgang auf einen **gemeinsamen Erfahrungshintergrund** zurückgreifen zu können, der Raum für Perspektivenverschränkung und Veränderungsprozesse bietet, im Zentrum (vgl. Brödel/Strötter 2004, S. 282). Das Unternehmenstheater bietet dabei gleichermaßen eine **kognitive, emotionale und körperliche Erlebnisdimension** an (Brödel/Strötter 2004, S. 283). Hinzukommt für das lernende Subjekt der Aspekt im Rahmen einer sozialen Interaktion, die auf Begegnung beruht, in einem unternehmensnahen Kontext in Erscheinung treten zu können.

Im Kontext von CV sind Elemente erlebnisorientierter Lernorte möglich. Beispielsweise Ausgestaltungsformen, bei welchen eine Herausforderung für die gesamte Gruppe im Vordergrund steht und welche zudem gestalterisch ausgerichtet sind (wie der Bau eines Abenteuerspielplatzes). Je nach Projektverlauf können gruppendynamische Prozesse oder Umsetzungsprobleme eine emotionale Dimension hervorrufen.

#### 5.1.4 Settings des Bürgerschaftlichen Engagements

Aktuell überschneiden sich die neuere Bildungsdebatte in ihrer Berücksichtigung informeller Lernprozesse und die Debatte um Bürgerschaftliches Engagement im Diskurs zu „Bildung und Bürgerschaftlichem Engagement“ (vgl. Hartnuß 2007). Bürgerschaftliches Engagement wird grundsätzlich als Raum für informelle Lern- und Bildungsprozesse betrachtet<sup>50</sup>. Darüber hinaus wird es jedoch neuerdings in zweierlei Hinsicht speziell als Bildungsthema entdeckt, einerseits als Bildungsziel und andererseits als Bildungsort (vgl. Jakob 2007, S.1).

Die Auseinandersetzung mit Bürgerschaftlichem Engagement als **Bildungsziel** steht im Zusammenhang mit der Erkenntnis, dass die Bereitschaft zu gesellschaftlicher Verantwortungsübernahme und die Entwicklung sozialer Kompetenzen ein grundlegendes Bildungsziel für Bürger in demokratischen Gesellschaften darstellen, da sie eine wesentliche Voraussetzung für Zukunftsfähigkeit und Zusammenhalt einer Gesellschaft sind (vgl. Hartnuß 2007; Jakob 2007 S.1). Hartnuß führt dies weiter,

---

<sup>50</sup> Vor allem für Kinder und Jugendliche wird dem Bürgerschaftlichen Engagement Potenzial in den Bereichen Sozialisation und Kompetenzentwicklung zugeschrieben (vgl. Thole/Hoppe 2003).



indem er Bürgerschaftliches Engagement als Bildungsfaktor in ein modernes Bildungsverständnis integriert (vgl. Hartnuß 2007).

„Ansätze einer `civic education´ als Teil einer erweiterten Bildungsidee bedeuten, Lern- und Erfahrungsräume bereitzustellen, um `Bürgerschaftlichkeit´ zu lernen.“ (Hartnuß 2007)

Dabei hebt Hartnuß für diese Lernprozesse im Kontext des Bürgerschaftliches Engagements

„ [...] soziales Lernen – Kompetenzen wie Kommunikations-, Kooperations- und Teamfähigkeit, Empathie und soziales Verantwortungsbewusstsein – sowie demokratisches Rüstzeug und bürgerschaftliche Kompetenzen – also Partizipations- und Mitbestimmungsfähigkeiten als mündige Bürgerinnen und Bürger [...]“ (2007) hervor.

Diese Bestimmung des Lernens im Kontext von Bürgerschaftlichem Engagement verdeutlicht die Notwendigkeit der Konkretion des dazugehörigen Lernorts.

Das Verständnis von Bürgerschaftlichem Engagement als **Bildungsort** geht über organisationssoziologische Herangehensweisen an strukturelle Besonderheiten der jeweiligen Organisationen (Vereine, Organisationen des Dritten Sektors etc.) (vgl. Braun/Hansen/Ritter 2007; Hansen 2008) hinaus. Bürgerschaftliches Engagement wird als ein Kontext betrachtet, der Raum für **spezifische Handlungsweisen** (gemeinwohlorientierte Engagementhandlungen) bietet und damit **bestimmte Werte** (Solidarität, Gemeinsinn) sowie eine „**bürgerschaftliche Haltung**“ befördert. Darüber hinaus ermöglicht Bürgerschaftliches Engagement Zugänge zu **neuen oder fremden lebensweltlichen Zusammenhängen**, die Anschluss für Persönlichkeitsentwicklung bieten.

Düx wählt daher die Vorgehensweise konkrete Faktoren zu benennen, welche den Lernkontext Bürgerschaftliches Engagement prägen und damit für die Qualität der dort stattfindenden Lernprozesse verantwortlich sein könnten (Düx 2006, S. 228ff.). Für den Lernkontext des freiwilligen Engagements stellen Düx/Sass das „Lernen durch Verantwortungsübernahme“ heraus und legen als den Kontext prägende Charakteristika und Untersuchungskategorien

„[...] Freiwilligkeit, Lernen in sozialen Bezügen, Verantwortungsübernahme, Frei- und Gestaltungsspielräume, `Learning by doing´ sowie die Tradierung von Werten, Wissen und Können [...]“ (Düx/Sass 2005, S. 399) fest.

Außerdem benennen die Autoren erwartete Wirkungen, „die zumindest teilweise durch die Besonderheiten dieses Lernfeldes induziert scheinen“ (Düx/Sass 2005, S.405):

„[...] Sozialisation von Jugendlichen, Kompetenzerwerb, Persönlichkeitsentwicklung, Sinnstiftung und Teilhabe durch Engagement“ (vgl. Düx/Sass 2005, S. 405).

Parallel zur Auseinandersetzung mit Bürgerschaftlichem Engagement als Bildungsziel und -ort wird es innerhalb der Debatte um informelles Lernen nochmals rein als Kontext für eine bestimmte Ausprägung des informellen Lernens beleuchtet.

Mündel/Schugurensky wählen einen **tätigkeitsbezogenen Zugang** in ihren Ausführungen zu „accidental learning of volunteers“. Wenngleich zahlreiche Ansätze zur Konzeptualisierung des „volunteering“ vorliegen, benutzen die Autoren die klassische Definition „as work that is freely chosen, unremunerated, and of benefit to the community“ (Mündel/Schugurensky 2005, S.186f.).

Eine der wenigen wissenschaftlichen Studien zu Bildungsprozessen im Volunteering<sup>51</sup> brachte zu Tage, dass die Engagierten vielmehr ihr **Handeln im Engagement** benennen als explizites Lernen, weshalb dieses Lernen als inzidentell oder zufällig bezeichnet werden kann (Mündel/Schugurensky 2005, S. 187 nach Cox 2002, S. 166).

Weiter unterscheiden die Autoren fünf Typen von Lerneffekten<sup>52</sup> im Volunteering:

„ [...] instrumental skills (e.g. computers, writing proposals, policy development), process skills (working with others, working with diversity, facilitating), factual knowledge on particular issues (e.g. environmental regulations, AIDS in Africa, homelessness, wife abuse), ispositional learning (attitudes and values like embracing conflict or valuing diversity), and political and civic learning (e.g. political economy of volunteering, the politics of municipal bylaws).“ (Mündel/Schugurensky 2005, S.189)

Der Lernprozess an sich wird als “accidental learning through action” bezeichnet und weiter:

“All in all, most of the vast amount of learning described in the previous section was tacit and unconscious, but it was suggested that such learning was more relevant and meaningful when volunteers had the opportunity to make it explicit by actively reflecting on the experience. As mentioned above, collective reflection allows for a better understanding of what happened in a particular group situation.” (Mündel/Schugurensky 2005, S. 198)

Anschlussfähig ist dieses Lernen danach an

“Kolb’s experiential learning model – of taking concrete experiences, developing and combining that with abstract knowledge, and then making it concrete once again.” (Mündel/Schugurensky 2005, S. 200)

CV weist als Mitarbeiterengagement Bezüge zum Bürgerschaftlichen Engagement auf und findet häufig in derartigen Settings statt. Aus den Ansätzen zu Bürgerschaftlichem

---

<sup>51</sup> „Volunteering“ kann nicht grundsätzlich mit Bürgerschaftlichem Engagement gleichgesetzt werden, da der Begriff auf Engagement im anglophonen Sprachraum verweist und damit auf eine Engagementkultur, die von der innerhalb der spezifischen deutschen Institutionenlandschaft zu unterscheiden ist. Dennoch sind die Ergebnisse für Aussagen zum Engagementhandeln generell verwendbar.

<sup>52</sup> Die Autoren sprechen an dieser Stelle von Lernkategorien, es werden jedoch Fähigkeiten und Kompetenzen umschrieben, welche auf Grund der Volunteering-Tätigkeit entstehen.

Engagement als Bildungsort kann für CV abgeleitet werden, dass es als Lernkontext stets auch eine wertbezogene Dimension aufweist.

### 5.1.5 Exkurs: Lernort „Service Learning“

An der Schnittstelle von Bürgerschaftlichem Engagement, Bürgergesellschaft und Bildung, steht der Diskurs zum „Service Learning“. Hierbei wird Bürgerschaftliches Engagement als eine Art Schlüssel zu Bildungsressourcen dargestellt, welche speziell in der **Bürgergesellschaft** verankert sind. Vogt geht soweit die Bürgergesellschaft selbst als „eine zunehmend wichtige Bildungsinstitution“ (Vogt 2004, S. 155) zu bezeichnen und beschreibt Service Learning als „institutionelle Brücke zwischen Bildung und Zivilgesellschaft“ (Vogt 2004, S. 156).

„Service Learning ist der Versuch, bürgerschaftliches bzw. gemeinwohlorientiertes Engagement und institutionalisierte Bildung systematisch zu verknüpfen.“ (Vogt 2004, S. 162)

Dabei erfüllt es vier Funktionen:

- „Eine erfahrungsbezogene und von daher effektivere Organisation von Lernprozessen in praktischen Zusammenhängen der Alltagswelt [...].
- [...] persönliche Entwicklung der Beteiligten fördern [...]
- Bürgerschaftliche Werte und Einstellungen vermitteln, vom sozialen Vertrauen über Verantwortungsbereitschaft bis zur Bereitschaft zur sozialen und politischen Partizipation.
- [...] das Wohl der Gemeinschaft vor Ort fördern.“ (Vogt 2004, S. 163)

Der Fokus liegt dabei in der Regel auf dem Zugang der Schule zu diesen Bildungsressourcen. Service Learning ist somit häufig als Instrument für die Bildungsinstitution Schule einzuordnen, um auf spezifische im Kontext Bürgerschaftlichen Engagements und der Bürgergesellschaft verfügbare Bildungspotenziale zuzugreifen.

CV weist unter Berücksichtigung einer Übertragung auf andere Institutionen (Wirtschaftsunternehmen) und Zielgruppen (Erwachsene) deutliche Parallelen zum Service Learning auf. Singh sieht im Zusammenhang mit Service Learning für Erwachsene beispielsweise die Chance ein hohes Level an Sozialkapital anzustreben, im Sinne eines „pooling of information and sharing of capacities which arise with levels of trust, reciprocity and common norms...“ (Singh 2005, S. 105).

CV beinhaltet als Lernkontext Elemente aller skizzierten Ansätze. Für eine bildungstheoretische Betrachtung sind demnach diverse Aspekte zu berücksichtigen. Was prägt den jeweils empfangenden Bereich? Welche sozialen Beziehungen können im Kontext von CV zustande kommen? Inwiefern weisen Situationen im Kontext von

CV Züge alltäglicher Lebenszusammenhänge auf? Entstehen mittels CV Zugänge zur Bürgergesellschaft?

## 5.2 Informelle Lernkontexte

Innerhalb der Debatte um informelles Lernen werden diverse inhaltliche Schwerpunkte erkennbar. Ganz allgemein kann jedoch zwischen Ansätzen unterschieden werden, die das Lernen an sich, seine unterschiedlichen Arten und Formen ausdifferenzieren (vgl. z.B. Mündel/Schugurensky 2005) und anderen, die stärker auf die jeweilige Lernsituation oder das den Lernprozess anregende Setting eingehen (vgl. z.B. Dux/Sass 2006).

Als grundlegend für die Fokussierung auf Lernumgebungen kann die Erkenntnis angesehen werden, dass Bildung nicht nur in klar abgrenzbaren, formalisierten und institutionalisierten Lernarrangements stattfindet, sondern auch „in vielen anderen Bereichen der sozialen Welt“ (Vogt 2004, S.155). Dies führt, wie Dux/Sass es u.a. kritisieren, jedoch auch dazu, dass der Begriff des „informellen Lernens“ in der Diskussion häufig als eine Art Restkategorie „für jegliches lernen außerhalb formaler oder non-formaler Kontexte“ (Dux/Sass 2005, S.395) verwendet wird. Lernerwartungen in Bezug auf informelle Lernprozesse sollten daher über die Ausdifferenzierung des jeweiligen Lernkontextes Konkretisierung erfahren. Wenngleich der Zusammenhang zwischen Lernkontext und erwarteten Wirkungen nicht eindeutig hergestellt werden kann, so sind Lerneffekte zumindest in Teilen auf die „Beschaffenheit des Lernfeldes zurückzuführen“ (Dux/Sass 2005, S.398).

Aus formal-struktureller Perspektive können formale, non-formale und informelle Merkmale eines Lernkontextes anhand diverser Kriterien festgemacht werden. Die grundlegenden Unterscheidungskriterien der Europäischen Kommission sind hierfür zunächst ausreichend (siehe Kapitel 4.2). Danach zeichnet sich formales Lernen in erster Linie durch seine Verankerung in einer dafür vorgesehenen Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung, sowie damit einhergehender Strukturierung in Bezug auf Lernziele, -zeiten und -förderung aus. Zudem führt formales Lernen in der Regel zu einer Zertifizierung und ist aus Perspektive des Lernenden zielgerichtet. Nicht formales Lernen ist im Wesentlichen nicht an eine solche Institution gebunden und üblicherweise auch nicht zertifiziert. Dennoch ist es systematisch bezüglich der Lernziele, -dauer und -mittel. Auch hier empfindet der Lernende es als zielgerichtet. Informelles Lernen findet dagegen an diversen Lernorten, wie in der Freizeit, am Arbeitsplatz, im Alltag oder in der Familie statt. Es ist nicht systematisch und führt in

der Regel nicht zu Zertifizierung. Es kann zielgerichtet sein, ist jedoch meist nichtintentional oder beiläufig. (Vgl. Overwien 2005, S. 346)

Als Kriterien für die Bestimmung der Formalität bzw. Informalität eines Lernkontextes treten somit die Institutionalisierung, Systematisierung, Zertifizierung und Zielgerichtetheit des Lernprozesses sowie der Bewusstseinsgrad auf Seiten des lernenden Subjekts ins Blickfeld. Wesentlich für die Charakterisierung als informelles Lernen sind in erster Linie die Ausweitung des Lernens auf **diverse Lernorte** und der Einbezug **unbewusster Lernprozesse**.

Wie Dux/Sass betonen, ist informelles Lernen von einer generellen Begriffsunschärfe geprägt, die dazu führt, dass ganz unterschiedliche Lernsituationen als *informell* umschrieben werden. Auf lernpsychologischen und neurobiologischen Erkenntnissen aufbauend, ist Lernen jedoch „ein aktiver und kontinuierlicher Aneignungsprozess, für den es zunächst unerheblich ist, ob er in formalen, non-formalen oder informellen Lernkontexten stattfindet. Der physiologische Prozess des Lernens verläuft immer gleich.“ (Dux/Sass 2005, S. 395) Woraus die Autoren schließen, „[n]icht [Kleinschreibung JA] das Lernen ist informell, sondern allenfalls die Kontexte, in denen es stattfindet“ (Dux/Sass 2005, S. 395). Hinzukommt, dass die erwarteten Lernziele nicht automatisch dem Ergebnis des individuellen Aneignungsprozesses entsprechen und somit kein Bildungssetting eindeutig formal, non-formal oder informell ist, sondern stets Subkontexte existieren, die zu zusätzlichen, nicht intendierten Lernerfahrungen führen und einen non-formalen Charakter aufweisen. Dux/Sass schließen daraus: „Die Qualität von Lernprozessen ist nicht vom Grad der Formalisierung der Lernkontexte abhängig, sondern in erster Linie von Faktoren [...]“, die als „Lernvoraussetzungen in unterschiedlichen Kontexten von unterschiedlicher Qualität sind“. (Dux/Sass 2005, S. 396)

Diesen Erkenntnisstrang aufgreifend, rücken zunächst unabhängig vom eigentlichen Lernprozess des Individuums, die jeweiligen **Kontexte, in denen je spezifische Lernprozesse** ausgelöst werden, in den Fokus. Die einzelnen einen Lernkontext prägenden **Faktoren**, werden auf diejenigen begrenzt, welche als **Lernvoraussetzungen** einzustufen sind.

Als wesentliche Anhaltspunkte zur weiteren Bestimmung „informeller Lernkontexte“ können daher zunächst die Berücksichtigung diverser Lernorte, Kontexte, die spezifische Lernprozesse (auch unbewusster Natur) auslösen und Faktoren, welche als Lernvoraussetzungen fungieren, festgehalten werden.

## Teil III – Empirischer Teil

*„Wir werden prächtiger und ansehnlicher sein,  
wenn wir uns mit etwas beschäftigen und es erforschen  
als wenn wir uns der trägen Einbildung hingeben, es bereits zu wissen –  
oder dass es keinen Sinn hat, zu erforschen, was wir nicht wissen.“*  
Platon<sup>53</sup>

### 6 Das Forschungsvorhaben

Innerhalb der Debatte um CC kursieren eine Fülle an „bildungsbezogenen Erwartungen“ und auch im Rahmen der CV-Praxis liegt eine ausgeprägte erfahrungsgesättigte Erwartungshaltung gegenüber möglichen Bildungsprozessen der beteiligten Individuen vor. Bisher existieren jedoch keine erziehungswissenschaftlichen Zugänge zum Untersuchungsgegenstand CV, welche diese Erwartungshaltung bestätigen würden. Nach dem Kenntnisstand der vorliegenden Arbeit bestehen weder empirische Daten zu Lernprozessen der an CV-Maßnahmen beteiligten Mitarbeiter, noch zum Lernkontext CV.

Das Forschungsvorhaben basiert auf der oben skizzierten Annahme, es handle sich bei CV um einen informellen Lernkontext, der Raum für spezifische Bildungsprozesse Erwachsener bietet. Hieraus ergibt sich das **Forschungsziel**, der Ermittlung relevanter Faktoren des Lernkontextes CV<sup>54</sup> mittels thematischer Sondierung und Einschätzung deren pädagogischer Relevanz.

Mit Hilfe der Experten werden Anhaltspunkte für die zentralen Faktoren des Lernkontextes CV ermittelt, um diese im Anschluss bildungstheoretisch zu analysieren.

---

<sup>53</sup> Platon, antiker griechischer Philosoph 428/427 v. Chr. – 348/347 v. Chr.

<sup>54</sup> Inwiefern diese Faktoren den Lernkontext bestimmen, welche Lernprozesse beim Individuum ausgelöst werden und inwieweit ein Zusammenhang zwischen einzelnen Faktoren des Lernkontextes und spezifischen Lernprozessen besteht, kann im Rahmen dieser Arbeit nicht geklärt werden. Vielmehr ist es das Ziel dieses Forschungsvorhabens die Vorarbeit für diese weiterführenden Fragestellungen zu leisten und zunächst die zentralen Einflussfaktoren des Lernkontextes CV zu ermitteln.

## 6.1 Erhebungsmethode Experteninterview

Als Erhebungsmethode wird das leitfadengestützte **Experteninterview** als Verfahren der empirischen Sozialforschung gewählt (vgl. Bohnsack/Marotzki/Meuser 2003, S. 57f.). Das Experteninterview stellt eine spezielle Form des Leitfadeninterviews dar (vgl. Mayer 2002, S.37). Dieses wird, beispielsweise im Unterschied zum narrativen Interview bevorzugt, wenn konkrete Aussagen zum Untersuchungsgegenstand Ziel der Erhebung sind (vgl. Mayer 2002, S.36). Charakteristisch für diese Methode, ist der konsequente Einsatz eines sich aus offenen Fragen zusammensetzenden **Leitfadens**<sup>55</sup>, was dem Anspruch der Offenheit qualitativer Forschung Rechnung trägt (vgl. Mayer 2002, S.36).

Es kann zwischen drei Typen des Experteninterviews unterschieden werden. Dem explorativen, dem systematisierenden und dem theoriegenerierenden Experteninterview (Bogner/Menz 2005, S.7). Das **explorative Experteninterview**, welches hier zur Anwendung kommt, dient dabei der inhaltlichen Strukturierung eines Untersuchungsfeldes und verfolgt das Ziel dieses thematisch zu sondieren (vgl. Bogner/Menz 2005, S.8f.).

Die wesentlichen Kritikpunkte gegenüber dem Experteninterview als Forschungsmethode liegen zum einen in der unklaren Bestimmung des Expertenbegriffs und zum anderen darin begründet, dass die Auswahl der Experten häufig nicht nach definierten Kriterien erfolgt und somit willkürlich erscheint (vgl. Bohnsack/Marotzki/Meuser 2003, S.58).

Der **Expertenbegriff** wird je nach Zugang anhand unterschiedlicher Kriterien festgemacht. Aus wissenssoziologischer Perspektive beispielsweise anhand der „Unterscheidung zwischen Experte und Laie sowie zwischen Allgemeinwissen und spezialisiertem Sonderwissen (vgl. Schütz 1972b; Sprondel 1979)“ (zitiert nach Bohnsack/Marotzki/Meuser 2003, S.58). Gläser/Laudel fügen dem Aspekt des Verfügens über spezifisches Wissen zudem die Zugehörigkeit zu einer „Funktionselite“ hinzu (Gläser/Laudel 2004, S.9). Die Expertenrolle ist demnach stets auf eine Position innerhalb einer Organisation, Institution etc. bezogen und nicht auf den privaten Lebenszusammenhang der jeweiligen Person (vgl. Meuser/Nagel 2005, S. 72). Der Experte dient dabei gewissermaßen als Medium, um Zugang zu gewissen Erkenntnissen zu erlangen und ist nicht selbst Gegenstand der Untersuchung (vgl. Gläser/Laudel 2004, S.10f.). Darüber hinaus wird der Expertenbegriff an die Funktion als Experte für ein bestimmtes Handlungsfeld gebunden (vgl. Mayer 2002, S.37).

---

<sup>55</sup> Die Interviewleitfäden dieser Erhebung sind im Anhang I aufgeführt.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit werden die Experten anhand Ihres Spezialwissens innerhalb des Handlungsfeldes CV festgemacht. Als Indiz für Spezialwissen wird die Position in einer bestimmten, dem Handlungsfeld zuzuordnenden Organisation herangezogen. Auf Grund der geringen Vorstrukturierung des Untersuchungsgegenstandes wird die in Kapitel 2.4 etablierte Struktur des CV als Grundlage für die Abgrenzung des Handlungsfeldes CV und damit für die Zugehörigkeit eines Experten zu diesem herangezogen. Das Handlungsfeld ist somit relativ weitläufig angelegt, so dass Raum für erste Suchbewegungen gegeben ist<sup>56</sup>.

## 6.2 Expertenauswahl und -vorstellung

Zur **Auswahl der Experten** wird zunächst das Kriterium der Zugehörigkeit zu einer Organisation oder Institution, die dem Untersuchungsfeld zuzurechnen ist, herangezogen (vgl. Meuser/Nagel 2005, S.72). Der Systematisierung des CV in Kapitel 2.4 folgend, werden alle drei Ebenen des CV einbezogen. Hierbei kommen in erster Linie Unternehmen, Mittlerorganisationen, Netzwerke, Stiftungen und Forschungsprojekte in Frage, welche über konkrete CV-Projekte Praxisbeiträge leisten oder inhaltlich an der Debatte mitwirken.

Auf Grund des Forschungsziels mit Hilfe der Experteninterviews Faktoren ermitteln zu können, welche den informellen Lernkontext CV maßgeblich prägen, ist der Feldzugang bewusst breit angelegt. Die Expertenauswahl ist dem Prinzip des maximalen Kontrasts unterworfen, was den Bezug zum Untersuchungsgegenstand CV betrifft<sup>57</sup>.

Der entwickelten Struktur des CV folgend, lassen sich die ausgewählten Experten den drei CV-Ebenen (Makroebene – sektorübergreifende Verbindungen, Mesoebene – organisationale Austauschprozesse und Mikroebene – Engagementhandlungen) zuordnen. Die Ermittlung der 15 Experten im Laufe der Erhebung, ist dabei als Teilergebnis des Forschungsprozesses zu betrachten<sup>58</sup>.

---

<sup>56</sup> Dies birgt zwar die Gefahr in sich, dass die Auswahl der Experten willkürlich erscheint, da theoretisch eine Vielzahl weiterer Personen in Frage kommt. Dem sollte jedoch durch den Anspruch des Spezialwissens entgegen gewirkt werden.

<sup>57</sup> Da es sich sowohl um Praxisakteure als auch Mitwirkende der Debatte handelt, beziehen sich die Unterschiede sowohl auf Umsetzungsformen als auch inhaltliche Positionen.

<sup>58</sup> An dieser Stelle sei erwähnt, dass diese Auswahl der Experten selbstverständlich auch durch einen personengebundenen Feldzugang geprägt ist. Da jedoch kein Experte ausfindig zu machen war, der sich bereits zuvor explizit mit CV als informellem Lernkontext auseinandergesetzt hat, galt es in erster Linie durch gemeinsame Denkprozesse im Experteninterview Bildungsbezüge abzustecken. Somit sind Auseinandersetzungsbereitschaft und Offenheit der Experten wichtige qualitative Auswahlkriterien. Selbstverständlich hätte jedoch unter diesem Aspekt auch eine ganz andere Expertengruppe zusammengestellt werden können.



Im Folgenden werden die 15 Experteninterviews anhand kurzer Akteursbeschreibungen in ihren jeweiligen Kontext eingebettet. Zudem wird innerhalb der jeweiligen Beschreibung herausgestellt, anhand welches inhaltlichen Aspekts der Expertenstatus festzumachen ist.<sup>59</sup>

### **6.2.1 Experten der CV-Makroebene**

Die Experten, welche der CV-Makroebene zuzuordnen sind, haben gemein, dass sich ihre Verbindung zum Untersuchungsgegenstand CV über die Thematik des Bürgerschaftlichen Engagements erschließt.

Bürgerschaftliches Engagement ist als gesellschaftliches Phänomen anzusehen, das Akteure mit der Einnahme unterschiedlicher Rollen innerhalb einer Gesellschaft, sowie der damit einhergehenden Verantwortungsübernahme konfrontiert. Das Verständnis von CV als unternehmerisches Bürgerschaftliches Engagement, das von Unternehmen die Einnahme einer Bürgerrolle in der Gesellschaft voraussetzt, verdeutlicht diese beiden Dimensionen.

Da Unternehmen ihre Rolle jedoch originär stärker als Marktakteure, und weniger als Akteure der Bürgergesellschaft begreifen, bedarf es eines Aushandlungsprozesses woran sich das Bürgerschaftliche Engagement von Unternehmen in einer Gesellschaft orientieren soll. Dies kann das Instrument CV an sich nicht leisten, weshalb es einer CV-Makroebene bedarf, welche die Verbindung zur gesellschaftlichen Dimension der Thematik gewährleistet. Als Ort dieses Prozesses sind sektorübergreifende Kooperations- und Netzwerkprozesse festzumachen. Als inhaltlicher Orientierungspunkt kann der Gemeinwohlbegriff herangezogen werden. NGOs als zentrale Akteure im Themenfeld „Bürgerschaftliches Engagement“ treten als „institutionalisierte Wächter“ des Gemeinwohls in Erscheinung. Der ehemalige Geschäftsführer von Greenpeace in Deutschland, Walter Homolka, umschreibt dieses Wächteramt wie folgt<sup>60</sup>:

„Die NGOs treten an, neben Parlamenten und Wirtschaft ihre wichtige Rolle bei der künftigen Gestaltung unserer Gesellschaft zu spielen. International gesehen gibt es nur schwache Institutionen: keinen internationalen Gerichtshof für

---

<sup>59</sup> Für alle Akteure gilt, dass ein Aspekt ihrer Arbeit herausgegriffen wurde, der nach Auffassung der vorliegenden Arbeit den Expertenstatus rechtfertigt. Selbstverständlich kann damit weder das komplette Aufgabenspektrum aller 15 Experten abgebildet werden, noch ist der herausgegriffene Aspekt der einzige womit sich der jeweilige Akteur hervortut. Vielmehr geht es darum anhand eines bildungsbezogenen Aspekts aufzuzeigen, wodurch der jeweilige Akteur als Experte innerhalb der CC-Debatte ausgemacht werden kann.

<sup>60</sup> Dr. Walter Homolka war von 1998 bis 1999 erster Geschäftsführer von Greenpeace in Deutschland (Homolka 2008).

Umwelt und Menschenrechte, keine Weltpolizei. Hier erfüllen international arbeitende Organisationen wie Greenpeace oder der World Wide Fund for Nature (WWF) ein bedeutsames Wächteramt.“ (zitiert nach Schuppert 2002, S.53)

Die Aufgabe diverser dem Dritten Sektor zuzurechnender Akteure, lässt sich daher vor allem an der Formulierung von Gemeinwohlbelangen und deren Platzierung auf der politischen und öffentlichen Agenda festmachen. Vor allem bisher „anwaltslose“ Gemeinwohlbelange werden durch diese vertreten. (Vgl. Schuppert 2002, S. 53)

Zudem kann der Bürger als institutionalisierter Wächter des Gemeinwohls verstanden werden. Vorausgesetzt er nimmt seine Bürgerrolle aktiv wahr und partizipiert an Optionen zur Teilhabe (wie Engagement, Kommunalpolitik). Unternehmen nähern sich als Corporate Citizens dieser Rolle an und demonstrieren dementsprechendes Handeln über ihre CV-Aktivitäten. Die Ausrichtung dieses Handelns am Gemeinwohl verdeutlicht den Zusammenhang zum Bürgerschaftlichen Engagement. Der Gemeinwohlbegriff ist jedoch zunächst inhaltlich unbestimmt. Schuppert schlägt daher eine Pluralisierung zu Gemeinwohlbelangen vor, welche in Aushandlungsprozessen verarbeitet werden (vgl. Schuppert 2002, S.59f.).

Damit die CV-Aktivitäten eines Unternehmens auf der CV-Makroebene wirksam werden können, müssen sie am Gemeinwohl ausgerichtet sein. Dieses ist jedoch insofern für Unternehmen nicht ohne weiteres zugänglich, als dass es sich nicht über die primäre Handlungslogik der Wirtschaft erschließt. Die notwendige Struktur für Aushandlungsprozesse, welche die Ausrichtung des CV an Gemeinwohlbelangen ermöglichen, stellen sektorübergreifende Kooperations- und Netzwerkprozesse dar.

Die CV-Makroebene erschließt sich über den Themenkomplex „Bürgerschaftliches Engagement“ und die damit einhergehenden Begegnungsprozesse von Akteuren des Dritten Sektors, (kommunaler) Politik und Verwaltung (respektive Staat), ebenso wie der Wirtschaft innerhalb einer aktiven Bürgergesellschaft. Die Experten der CV-Makroebene zeichnen sich daher durch Beiträge zum Bürgerschaftlichen Engagement, sowie einem Zugang auf Ebene der Bürgergesellschaft aus.

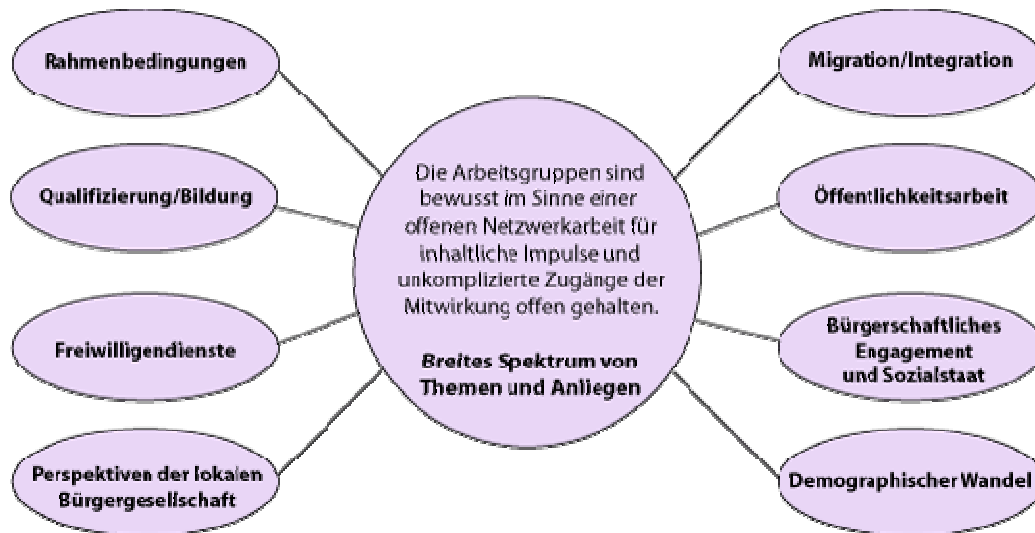
#### **6.2.1.1 BBE – Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement**

Das Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement (BBE) existiert seit Juni 2002, wurde „durch die 31 Mitglieder des Nationalen Beirats des `Internationalen Jahrs der Freiwilligen´ (IJF) gegründet“ und hat ungefähr 200 Mitglieder (BBE 2008a).

Die leitende Zielsetzung „ist die nachhaltige Förderung von Bürgergesellschaft und Bürgerschaftlichem Engagement in allen Gesellschafts- und Politikbereichen.“ (BBE

2008a) Das Netzwerk ist dem Anspruch nach trisektoral aufgestellt, d.h. „ein gemeinsames Netzwerk aller drei großen gesellschaftlichen Bereiche – Bürgergesellschaft, Staat und Kommunen, Wirtschaft/Arbeitsleben – [...]“ (BBE 2008a).

In acht Arbeitsgruppen werden inhaltliche Aspekte des Bürgerschaftlichen Engagements sektorübergreifend behandelt und weiterentwickelt.



**Abbildung 1: Arbeitsgruppen des BBE (BBE 2008b)**

Die Thematik CC und CSR wurde bis Ende 2006 in einer sog. Ad-hoc-Gruppe bearbeitet, die im Unterschied zu den Arbeitsgruppen nicht von der Mitgliederversammlung, sondern vom Koordinierungsausschuss eingesetzt werden<sup>61</sup>. Diese bearbeiten „spezifische, zeitlich befristete Aufgaben des Bundesnetzwerks“ (BBE 2008c). Derzeit hat die Mitgliederversammlung keine Arbeitsgruppe zur Thematik CC/CSR eingesetzt, diese jedoch beim Sprecherrat<sup>62</sup> angesiedelt, der diesbezügliche Vorhaben in das Netzwerk einbringt.

Das BBE stellt einen trisektoralen Netzwerkprozess im Kontext des Bürgerschaftlichen Engagements dar. Der Untersuchungsgegenstand CV fließt zum einen über die thematisch-konzeptionelle Auseinandersetzung mit CC/CSR mit ein, zum anderen treten zahlreiche Unternehmen, welche Mitglieder des BBE sind, auf Grund ihrer CV-Aktivitäten in Erscheinung.

<sup>61</sup> Die Mitgliederversammlung wird als Kernstück des BBE bezeichnet (BBE 2008d) und setzt sich aus „stimmberechtigten“ und „kooperierenden Mitgliedern“ zusammen (BBE 2008e). Der Koordinierungsausschuss leistet darüber hinaus strategische und konzeptionelle Arbeit für das Netzwerk, sowie Ergebnissicherung und setzt sich aus „benannten“, „berufenen“ und „gewählten Mitgliedern“ zusammen (BBE 2008c).

<sup>62</sup> Der Sprecherrat repräsentiert das Netzwerk nach außen und setzt sich aus für je zwei Jahre gewählten Mitgliedern aus dem Koordinierungsausschuss zusammen (BBE 2008d).

Unternehmen nehmen als Mitglied des BBE die Rolle eines Akteurs in der Bürgergesellschaft ein, da sie sich aktiv in einen trisektoralen Netzwerkprozess, der auf der gesellschaftlichen Makroebene zu verorten ist, einbringen. Der Zugang des Unternehmens wird häufig über die Aktivitäten im Kontext von CV hergestellt. CV kann somit als niedrighschwellige Form der Einnahme einer Akteursrolle in der Bürgergesellschaft verstanden werden, die dem Unternehmen jedoch überhaupt erst diese Erfahrungsdimension eröffnet.

Das BBE ist als Experte der CV-Makroebene zuzuordnen, da es den Untersuchungsgegenstand innerhalb eines sektorübergreifenden Netzwerkprozesses diverser Akteure der Bürgergesellschaft aufgreift.

#### **6.2.1.2 Forschungszentrum *Bürgerschaftliches Engagement (ForBE)* – *Universität Paderborn***

Das ForBE ist als „unabhängige sozialwissenschaftliche Einrichtung“ an der Universität Paderborn (ForBE 2008a) angesiedelt. Es verfolgt drei wesentliche Ziele: „(1) Science for knowledge: Grundlagenforschung und anwendungsorientierte Evaluationsforschung“, „(2) Science for action: Organisations- und Politikberatung“ und „(3) Science for publicity: Impulse für die öffentliche Diskussion über Bürgerschaftliches Engagement“ (ForBE 2008b). Das ForBe betreut diverse Projekte im Spannungsfeld von CC und CV. Darunter eine „sekundäranalytische Rekonstruktion der Diskussion über das gesellschaftliche Engagement von Unternehmen in Deutschland im Kontext der internationalen Debatte über `Corporate Citizenship´“<sup>63</sup> (ForBE 2008c), eine auf einer quantitativen, bundesweiten Expertenbefragung in Unternehmen basierende Untersuchung des Corporate Citizenships „unter Berücksichtigung gesellschaftspolitischer und unternehmensbezogener bzw. geschäftsstrategischer Zielzuschreibungen“<sup>64</sup> (ForBE 2008c), sowie eine empirische Untersuchung des CV in Bezug auf Personalarbeit<sup>65</sup>.

Das Forschungszentrum betrachtet Bürgerschaftliches Engagement als Ressource zur Bewältigung der mit dem gesellschaftlichen Wandel einhergehenden Herausforderungen.

---

<sup>63</sup> „Gesellschaftliches Engagement von Unternehmen in Deutschland“ (ForBE 2008c).

<sup>64</sup> „Corporate Citizenship. Gesellschaftliches Engagement von Unternehmen in Deutschland. Eine empirische Untersuchung.“ (ForBE 2008c)

<sup>65</sup> „Corporate Volunteering eines deutschen Großunternehmens. Eine Evaluationsstudie zum freiwilligen gesellschaftlichen Engagement der E.ON Westfalen Weser AG im Bereich der Personalarbeit.“ (ForBE 2008c)

„Bürgerschaftliches Engagement bezeichnet dabei eine Vielzahl von freiwilligen gesellschaftlichen Aktivitäten von Individuen und Organisationen, die einen Bezug zu Demokratie und Gemeinwohl aufweisen.“ (ForBE 2008d)

Diese handlungsorientierte Begriffsbestimmung umfasst sowohl das Engagement von Individuen in „Bereichen des ehrenamtlichen, sozialen und politischen Engagements“, sowie die „freiwilligen gesellschaftlichen Aktivitäten von erwerbswirtschaftlichen Unternehmen, staatlichen Einrichtungen oder Nonprofit-Organisationen, die über das Organisationsziel (z.B. die eigentliche Geschäftstätigkeit eines Wirtschaftsunternehmens) hinausgehen.“ (ForBE 2008d). Auf organisationaler Ebene wird dabei ein Bezug zum Themenkomplex CC hergestellt, als das Bürgerschaftliche Engagement von Wirtschaftsunternehmen.

In Bezug auf Bürgerschaftliches Engagement auf der individuellen Ebene, sind Forschungsschwerpunkte in den Bereichen „Lernort Verein“ und „Kompetenzentwicklung in Settings des Bürgerschaftlichen Engagements“ hervorzuheben<sup>66</sup>.

Das ForBE setzt sich parallel mit den Untersuchungsgegenständen CC, CV und Bürgerschaftlichem Engagement auseinander. Das individuelle Bürgerschaftliche Engagement wird dabei unter organisationssoziologischen Gesichtspunkten nach Lernorten wie „Freiwilligendiensten“ oder „Vereinen“ unterteilt und in Bezug auf spezifische Lernformen und Kompetenzentwicklung betrachtet. CV trat bisher einerseits als Element der Debatte um CC und andererseits im Kontext der Personalarbeit in Augenschein (vgl. ForBE 2008c). Auf Grund des Forschungszugangs Bürgerschaftliches Engagement als gesellschaftliche Ressource wahrzunehmen sowie CC und CV als die unternehmerische Variante dessen zu begreifen, wird das ForBE in der vorliegenden Arbeit als Experte der CV-Makroebene eingeordnet.

### **6.2.1.3 Bertelsmann Stiftung – Projekt „Gesellschaftliche Verantwortung von Unternehmen“**

Die Bertelsmann Stiftung arbeitet innerhalb des Projektes „Gesellschaftliche Verantwortung von Unternehmen“ (CSR) an der CC- und CV-Thematik. Das Projekt weist dabei eine gesellschaftspolitische Herangehensweise auf und setzt einen Schwerpunkt in der Anregung und Ermöglichung von Kooperationsprozessen zwischen

---

<sup>66</sup> Die Projekte lauten u.a.: „Sozialkapital und Bürgerkompetenz – soziale und politische Integrationsleistungen von Vereinen“, „Lernen durch freiwilliges Engagement in Vereinen“ und „Kompetenzentwicklung zu und Bildung durch Bürgerschaftliches Engagement von Jugendlichen im Sport.“ (ForBE 2008c).

Akteuren aus Politik, Wirtschaft und Zivilgesellschaft (vgl. Bertelsmann Stiftung 2008a). Hierzu hat die Stiftung die aus den Niederlanden stammende „Marktplatz-Methode“ in Deutschland etabliert. Dabei verhandeln Unterstützung suchende gemeinnützige Organisationen und Hilfe anbietende Wirtschaftsunternehmen wie auf einem Marktplatz über „Gute Geschäfte“<sup>67</sup> für das Gemeinwesen (vgl. Bertelsmann Stiftung 2008c). Möglich ist jegliche Form der Unterstützung, außer monetäre Leistungen. Ziel ist es, die Basis für „langfristige Engagementpartnerschaften zwischen Unternehmen und Gemeinnützigen – zum Wohle der Beteiligten und des Gemeinwesens“ (Bertelsmann Stiftung 2008c) zu schaffen.

Sektorübergreifende Kooperationen werden zunächst als Wirkungsverstärker des Unternehmensengagements betrachtet (vgl. Bertelsmann Stiftung 2008a). Darüber hinaus leisten trisektorale Kooperationsprozesse nach Auffassung der Stiftung einen Beitrag zur Steigerung der zivilgesellschaftlichen Problemlösungsfähigkeit im Allgemeinen (vgl. Bertelsmann Stiftung 2008b).

Auf lokaler Ebene werden diese Kooperationen als vorraussetzungsreiche Settings zum Nutzen aller gesellschaftlichen Teilbereiche eingestuft.

„Diese neuen gesellschaftlichen Kooperationen stellen hohe Ansprüche an alle Beteiligten, da sich Entscheidungsprozesse und Handlungslogiken von Wirtschaftsunternehmen und gemeinnützigen Organisationen oftmals stark unterscheiden.“ (Bertelsmann Stiftung 2008d)

Daher betont die Bertelsmann Stiftung die Notwendigkeit „zivilgesellschaftlicher Mittlerorganisationen“, welche diese partnerschaftlichen Kooperationsprozesse helfen „anzubahnen, zu begleiten und zu professionalisieren“ (Bertelsmann Stiftung 2008d). Mit der Publikation „Grenzgänger, Pfadfinder, Arrangeure. Mittlerorganisationen zwischen Unternehmen und Gemeinwohlorganisationen“ (Bertelsmann Stiftung 2008), sucht die Bertelsmann Stiftung die Funktion dieser Mittlerorganisationen stärker ins Blickfeld der CC-Debatte zu rücken. Hierbei umschreibt sie diese Tätigkeit als „die systematische Erschließung der Außenwelt zum Zweck der Befähigung sowohl zur geschäftlichen als auch zur gemeinwohlorientierten Kooperation.“ (Bertelsmann Stiftung 2008, S.10) Hauptargument für die Notwendigkeit dieser Mittlerinstitutionen ist die Unterschiedlichkeit der „spezifischen Organisationskulturen, Entscheidungsstrukturen und Handlungslogiken“ (Bertelsmann Stiftung 2008, S.10) und die damit verbundenen Kommunikationsschwierigkeiten.

Die zivilgesellschaftliche Perspektive auf Kooperationsprozesse im Kontext von CV, ist an dieser Stelle hervorzuheben. Kooperationen werden als Rahmen und Qualitätskriterium des CV gleichermaßen benannt. Zudem wird die Rolle der

---

<sup>67</sup> [www.gute-geschaefte.org](http://www.gute-geschaefte.org)

Mittlerorganisationen in diesem voraussetzungsvollen Prozess beleuchtet. „Kooperationsfähigkeit“ der beteiligten Akteure wird zur „Schlüsselfunktion für gemeinsam gestaltete Verantwortungsübernahme“ (Bertelsmann Stiftung 2008, S. 11). Die Bertelsmann Stiftung verortet CV in sektorübergreifenden Kooperationsprozessen und setzt sich schwerpunktmäßig damit auseinander, wie diese zwischen derart unterschiedlichen Akteuren innerhalb einer Bürgergesellschaft angebahnt werden können. Dies stellt einen Zugang auf der CV-Makroebene dar.

#### **6.2.1.4 „Bürgerschaftliches Engagement und Soziale Arbeit“ – Hochschule Darmstadt**

Der Forschungsbereich „Bürgerschaftliches Engagement und Soziale Arbeit“ ist im Fachbereich Gesellschaftswissenschaften und Soziale Arbeit (fbgs) der Hochschule Darmstadt (h\_da) angesiedelt.

Bürgerschaftliches Engagement wird innerhalb dieses Forschungsbereichs als komplexer Bildungsprozess wahrgenommen. Dieser Zugang beleuchtet den Zusammenhang zwischen Bürgerschaftlichem Engagement und Bildung, indem Bürgerschaftliches Engagement sowohl als Bildungsziel als auch als Bildungsort betrachtet wird (vgl. Jakob 2007; Hartnuß 2007).

In Bezug auf CV werden Kooperationszusammenhänge zwischen Unternehmen und gemeinnützigen Organisationen beleuchtet. Hierbei tritt die intermediäre Rolle von Mittlerorganisationen (vgl. Jakob/Janning/Placke 2008) in den Fokus. Es wird auf die Notwendigkeit professioneller und systematischer Arrangements, welche engagementförderliche Rahmenbedingungen und Gelegenheiten für neue intersektorale Kooperationsprozesse im Kontext des CV ermöglichen, verwiesen (vgl. Jakob/Janning/Placke 2008, S. 23 f.).

Der Blickwinkel der Sozialen Arbeit als gesellschaftlichem Teilbereich stellt einen speziellen Zugang zum Bürgerschaftlichen Engagement auf der Makroebene dar und rückt damit in Zusammenhang mit CV vielmehr die „empfangende Seite“ in den Vordergrund der Betrachtung.

#### **6.2.2 Experten der CV-Mesoebene**

CV findet im Kontext diverser Formen der Zusammenarbeit zwischen Organisationen der freien Wirtschaft und dem Sozialbereich statt. Diese interorganisationalen

Kooperationsprozesse sind durch die unterschiedliche Sektorenzugehörigkeit der beteiligten Organisationen geprägt und Gegenstand der Arbeit der Experten auf der CV Mesebene.

#### **6.2.2.1 Agentur Mehrwert gGmbH – „Agentur für Soziales Lernen“**

Die Agentur Mehrwert ist aus dem 1996 von Diakonischem Werk und Evangelischen Landesjugendpfarramt Württemberg initiierten „Modellprojekt Soziales Lernen“, das bis 1999 durchgeführt wurde, hervorgegangen (Agentur Mehrwert 2008a). Seit dem Jahre 2000 existiert die gemeinnützige Agentur mit Sitz in Stuttgart (Agentur Mehrwert 2008b).

CV wird als Instrument der Personalentwicklung, insbesondere zur Kompetenzentwicklung eingestuft und gleichermaßen mit CC in Verbindung gebracht („Lernen in fremden Lebenswelten“ – ein pädagogisches Konzept mit soziologischem Hintergrund).

Die Agentur begreift CV als ein „**Lernkonzept**“ und die danach stattfindenden Projekte als „**Instrument der Kompetenzentwicklung**“ (Bartsch 2008).

Bei diesem Ansatz wird CV organisational in der Personalentwicklung angesiedelt und davon ausgegangen, dass es von dort aus Prozesse im Kontext von CC auslösen kann (vgl. „Lernen in fremden Lebenswelten. Personalentwicklung als Einstieg in das bürgerschaftliche Engagement von Unternehmen.“ Bartsch 2003).

Die dominierende Lernform wird als „Soziales Lernen“ bezeichnet, das in erster Linie zur Entwicklung der „sozialen, personalen und emotionalen Kompetenz“ (Bartsch 2008, S. 323f.) beiträgt.

„Unter Sozialkompetenz verstehen wir die Fähigkeit, mit sich selbst und anderen Menschen situationsangemessen umgehen zu können. Dies umfasst einerseits Aspekte der Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung, zum anderen Kompetenzen im Umgang mit anderen Menschen. Personale Kompetenz umfasst dabei Fähigkeiten, wie etwa Empathie, Sensibilität, Gerechtigkeitsinn, Toleranz, Verantwortung, Ausdauer, Belastbarkeit, Flexibilität und Eigeninitiative. Soziale Kompetenz dagegen meint Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Verhaltenssicherheit, Teamfähigkeit und Konfliktfähigkeit.“ (Bartsch 2003, S. 173)

Den Lernort im Sozialbereich begründet die Agentur mit drei wesentlichen Argumenten: dieser Lernort zeichnet sich im Gegensatz zu konstruierten Situationen, wie beispielsweise bei Outdoor-Trainings durch „Lernen im realen Leben“ (Bartsch 2003, S.173) aus; das dort stattfindende Lernen ist im Unterschied zu Seminar-Situationen ganzheitlich, „mit Herz, Kopf und Hand“ (Bartsch 2003, S.173); und der



Lernort soziale Einrichtung steht exemplarisch für Organisationen, „die mit Menschen in besonderen Lebenssituationen“ (Bartsch 2003, S.173) arbeiten.

Das Lernkonzept steht darüber hinaus im Kontext von „neuartigen Kooperationen“, bei denen eine „besondere Form der Zusammenarbeit zwischen Wirtschaft und sozialen Einrichtungen“ zum Tragen kommt (Agentur Mehrwert 2008b, S.6).

Die Agentur Mehrwert ist als Experte auf der CV-Mesoebene anzusehen, da sie CV in erster Linie als organisationales Instrument nutzbar macht. Hervorzuheben ist die Wahrnehmung „sozialer Einrichtungen“ als spezifische Lernorte und die Entwicklung eines eigenen Lernkonzepts für diese Form „sozialen Lernens“.

### **6.2.2.2 „Wissenskooperationen“ – Stiftungsfachhochschule München**

Im Rahmen des Modellprojektes „Wissenskooperationen – Wissenstransfer zwischen sozialen Einrichtungen und Wirtschaftsunternehmen durch wechselseitige Hospitationen“ wurde eine Methodik zur Durchführung derartiger Besuchsprozesse entwickelt sowie wissenschaftliche Begleitung geleistet.

Das Projekt<sup>68</sup> befasst sich definitorisch nicht mit Umsetzungsformen, die als CV bezeichnet werden können, da diesen die Engagementhandlung auf Seiten des Mitarbeiters fehlt. Der Aspekt des „sektorübergreifenden Wissenstransfers“ durch Kooperationen zwischen Unternehmen und Organisationen der „Sozialen Welt“, wurde hier jedoch detailliert aufgegriffen.

Im Rahmen der wechselseitigen Hospitationen zwischen Einrichtungen der Sozialen Welt und Wirtschaftsunternehmen, werden Wissenskooperationen in und zwischen Praxisgemeinschaften nach dem „Communities of Practice-Konzept“ („Konzept des Lernens in Praxisgemeinschaften“) von Lave/Wenger (1991) angestrebt (siehe Kapitel 5.1.1).

Basis für die wechselseitigen Hospitationen von fünf Tagen, ist die Feststellung „komplementärer Wissensbedarfe“ in „Business-Welt“ und „Sozialer Welt“. Auf Seiten der sozialen Einrichtungen werden folgende Kernkompetenzen benannt:

„Zum einen verfügen die im Bereich der Sozialen Arbeit tätigen Menschen aufgrund ihrer Ausbildungen über einschlägige Kenntnisse hinsichtlich sozialer Prozesse und gruppenspezifischer Problemstellungen. Zum anderen ist in diesem Tätigkeitsfeld häufig das Eingehen kooperativer Beziehungen wesentlicher Bestandteil der täglichen Praxis.“ (Waibel/Endres/Wehner 2002, S. 399)

Der Business-Welt werden diese spezifischen Fähigkeiten zugesprochen:

---

<sup>68</sup> Gefördert durch das BMBF-Programm AFUE Förderkennzeichen 1707699.

„Wirtschaftsunternehmen verfügen hingegen über weiterentwickelte Kenntnisse des Kostenmanagements, der Organisationsentwicklung und des Marketings. Die effiziente Gestaltung des Produktionsprozesses gehört folglich zu den Kernkompetenzen eines Wirtschaftsunternehmens.“ (Waibel/Endres/Wehner 2002, S. 399)

Die Wechselseitigkeit der Hospitationen ist ein wesentliches Merkmal dieses Projektes. Als wesentliche Lernform wird das „Situierete Lernen“ in Anlehnung an die Theorie des „Situational Learning“ nach Lave/Wenger (1991) beschrieben. Die Kooperationsprozesse nach dem Konzept des Lernens in Praxisgemeinschaften zielen insbesondere auf Wissenstransfer von spezifischen sektorbezogenen Kompetenzen ab, die in der Regel dem impliziten Wissensbestand zuzuordnen sind.

Die Begegnung von Organisationen aus Wirtschaft und Sozialbereich als Rahmen für Wissenstransfers stellt auch ein Merkmal von CV dar und macht die „Wissenskooperationen“ zu einem Experten auf der CV-Mesoebene.

### **6.2.2.3 MAVACO – OrgLab (Labor für Organisationsentwicklung Universität Duisburg-Essen)**

Das Labor für Organisationsentwicklung (OrgLab) ist dem Fachbereich Bildungswissenschaften an der Universität Duisburg-Essen, Standort Essen, zuzuordnen (OrgLab 2008a). **Management of Values and Corporate Citizenship (MAVACO)** ist ein Forschungsprojekt des OrgLabs, welches in der Veröffentlichung „Gesellschaftliche Verantwortung in Organisationen. Fallstudien unter organisationstheoretischen Perspektiven“ (Hafner/Hartel/Bluszcz/Stark 2007) seine Ergebnisse vorstellt.

Das OrgLab betrachtet CC und CV auf organisationaler Ebene und fokussiert dabei „intersektorale strategische Allianzen als Lernfelder“ (Bluszcz 2007, S.107f.) für die beteiligten Organisationen. Diese Forschungssichtweise wurde auf Grund der Erkenntnis „dass innovative und hochwirksame Corporate-Citizenship-Aktivitäten erst im Zuge bereichsübergreifender Kooperationen<sup>69</sup> zwischen Unternehmen und Non-Profit-Organisationen entstehen“ (Stark/Bluszcz 2007, S. 29), eingeschlagen. Diese Kooperationsprozesse können nach Auffassung des OrgLabs im Bereich der Personal- und Organisationsentwicklung, sowie für soziale Problemlösung im jeweiligen Gemeinwesen nutzbar gemacht werden (vgl. Stark/Bluszcz 2007, S. 29).

---

<sup>69</sup> „Im Rahmen der Forschungsarbeiten [des MAVACO] [Ergänzung JA] wurde dazu der Ausdruck *intersektorale strategische Allianzen* entworfen.“ (Stark/Bluszcz 2007, S.29)

Zur konkreteren Beschreibung dieser Kooperationsprozesse, greift das OrgLab auf die Ansätze von Habisch<sup>70</sup> und Austin<sup>71</sup> zurück.

Während Habisch auf die Rolle des Unternehmens abzielt, die er anhand der beiden Koordinaten „Zeithorizont des Investments“ und „Eingriffstiefe in das gesellschaftliche Umfeld“ ausrichtet und in einem Dreischritt vom „Sponsor“, über den „Partner“ hin zum „Bürger“ beschreibt (vgl. Habisch 2003, S. 80f.), entwickelt Austin Stufen der Zusammenarbeit innerhalb von „cross sector collaborations“. Austin unterscheidet die drei Stufen „philanthropic stage“, „transactional stage“ und „integration“ und richtet diese an einer „Zeit-Koordinate“ und der „Qualität der organisationalen Interaktion“ (Ausmaß/Reichweite/Tiefe) aus.

Im Rahmen des MAVACO werden sektorübergreifende Kooperationen als Rahmen für CC und CV festgelegt, die wenn sie „von ihrer Qualität her strategisch, langfristig und nachhaltig“ (Bluszcz 2007, S. 113) angelegt sind, für die beteiligten Organisationen ein „Lernfeld“ darstellen und „wechselseitige Lernprozesse“ auslösen können (vgl. Bluszcz 2007, S.109ff.).

Das OrgLab beschreibt den organisationalen Handlungsrahmen für CV mit Hilfe des Begriffs der „intersektoralen strategischen Allianzen“. Sektorübergreifende Kooperationsprozesse werden damit als Bedingung für die Entstehung eines zunächst „organisationalen“ Lernfeldes verortet. Als Experte der CV-Mesoebene zeichnet MAVACO sich vor allem dadurch aus, dass es organisationale Begegnungsprozesse im Kontext von CV als neu entstehende „dritte Orte“ betrachtet. Diese Annahme ist eine Ergänzung zu der Auffassung bei CV handle es sich um einen Zugriff von Unternehmen auf den Lernort „Soziale Welt“. Dieser Ansatz geht davon aus, dass von den beteiligten Organisationen ausgehend ein unabhängiger neuer Ort des CVs entsteht. Inwiefern dieser Ort auch als Lernort für Individuen nutzbar gemacht werden kann, wäre eine weiterführende Frage an diesen Experten der CV-Mesoebene.

#### **6.2.2.4 SeitenWechsel® – „Lernen in fremden Lebenswelten.“**

SeitenWechsel® ist 1995 in der Schweiz entstanden und dort bei der Schweizerischen Gemeinnützigen Gesellschaft (SGG) angesiedelt (SeitenWechsel® 2008a). In Deutschland wird das Persönlichkeitstraining für Führungskräfte seit 2000 unter der

---

<sup>70</sup> Prof. Dr. André Habisch, Direktor des „Center for Corporate Citizenship“ ([www.corporatecitizen.de](http://www.corporatecitizen.de)).

<sup>71</sup> Dr. James E. Austin hält die Professur für Business Administration an der Harvard Business School, sowie den Vorsitz der Harvard Business School Social Enterprise Initiative (Harvard Business School 2008).

Trägerschaft der Patriotischen Gesellschaft von 1765 in Hamburg durchgeführt (SeitenWechsel® 2008b).

SeitenWechsel® differenziert sich innerhalb der CC-Debatte von CV und betont die Ausrichtung als Weiterbildungsangebot für Führungskräfte. Das Programm kann definitorisch nicht als CV bezeichnet werden, fehlt ihm doch die Integration der Engagementhandlung des Mitarbeiters. SeitenWechsel® ist jedoch als ein wesentlicher Vorläufer des CV anzusehen, da es den Lernort „Soziale Welt“ für Mitarbeiter der freien Wirtschaft bereits ab 1995 in der Schweiz zugänglich machte.

Führungskräfte wählen einen für sie persönlich passenden Bereich aus der „Sozialen Welt“ und verbringen eine Woche in diesem. Die soziale Einrichtung wird für den Aufwand die Person angemessen zu integrieren und zu betreuen, finanziell entschädigt. Aufgabe für den Teilnehmer ist es, sich selbst mit dieser fremden „Lebenswelt“ der Klienten in der jeweiligen Einrichtung, sowie der dort tätigen Sozialberufler persönlich auseinanderzusetzen. Dabei werden Auswahl des Einsatzortes, Vorbereitung der aufnehmenden Organisation, Reflexion des Projektes etc. sichergestellt. Der Fokus liegt auf Persönlichkeitsentwicklung für Führungskräfte aus Wirtschaftsunternehmen, durch Auseinandersetzung mit einer fremden Lebenswelt.

SeitenWechsel® eröffnet Unternehmen als Organisation den Zugriff auf außerbetriebliche Lernorte und ist daher als Experte auf der CV-Mesoebene anzusiedeln.

#### **6.2.2.5 UPJ – Unternehmen Partner Jugend e.V.**

UPJ e.V ist „ein bundesweites Netzwerk engagierter Unternehmen und regionaler Mittlerorganisationen“ (UPJ 2008a), das eine sektorübergreifende Kompetenzplattform im Themenfeld CSR, CC und CV anbietet.

UPJ vertritt eine handlungsorientierte Herangehensweise und systematisiert mögliche Kooperationsprozesse im Kontext von CV detailliert. Die „Servicestelle Soziale Kooperation“ der UPJ-Bundesinitiative hat sich auf die Schnittstelle zwischen Unternehmensengagement/-verantwortungsübernahme und Angeboten der professionellen Sozialen Arbeit spezialisiert (vgl. UPJ 2008b). In diesem Zusammenhang sieht UPJ Räume für informelles Lernen. Vor allem sog. „adressatenorientierte Unternehmenskooperationen“ lassen nach Auffassung UPJs Beziehungskonstellationen entstehen, die als informelles Lernfeld angesehen werden können (UPJ 2007, S.6). Innerhalb dieser Kooperationen entstehen direkte Kontakte

zwischen Unternehmensmitarbeitern und den Adressaten des jeweiligen Arbeitsfeldes der Sozialen Arbeit. Dabei unterscheidet UPJ einerseits zwischen der „Art der Beziehung“, also ob eine „1-zu-1 Beziehung“ wie in einem Paten- oder Mentorenprogramm oder eine „X-to-Y Beziehung“ wie bei Gruppenaktivitäten entsteht, und andererseits nach der „Beziehungshierarchie“, die beispielsweise nach „Lehrer-Lernenden Konstellationen“ oder „partnerschaftlichen Beziehungen“ differenziert werden kann (vgl. UPJ 2007, S. 6). Je nach Ausrichtung dieser Faktoren entstehen nach UPJ unterschiedliche Typen „adressaten-orientierter Unternehmenskooperationen“, die dementsprechend variierende Lernprozesse auslösen.

UPJ bezieht den Aspekt informellen Lernens auf entstehende Beziehungskonstellationen zwischen Unternehmensmitarbeitern und Adressaten der Sozialen Arbeit. Dabei werden mögliche informelle Lernprozesse des Individuums sowohl als Chance für die Adressaten der Sozialen Arbeit als auch für die beteiligten Unternehmensmitarbeiter gesehen (UPJ 2006, S. 1ff.). CV tritt sowohl als Engagementförderung als auch als Instrument der Personalentwicklung in Erscheinung. Trotz des individuellen Zugangs beziehen sich die Begegnungsprozesse auf die Organisationszugehörigkeit der jeweiligen Mitarbeiter oder Adressaten. Insofern ist UPJ als Experte der CV-Mesoebene einzuordnen.

#### **6.2.2.6 VIS a VIS Agentur für Kommunikation GmbH – „Engagement mit Kompetenz und Personal“**

VIS a VIS Agentur für Kommunikation GmbH ist seit 1990 als Beratungsagentur tätig (VIS a VIS 2008a). Sie bietet Dienstleistungen in den Feldern „Corporate Identity und Leitbildentwicklung“, „Strategisches Marketing und Kommunikation“, „Social Marketing – Kampagnen und Projekte“ und „CC& Volunteering“ an (VIS a VIS 2008b).

Das CV-Verständnis von VIS a VIS wird wie folgt beschrieben:

„Gemeint ist, dass sich ein Unternehmen oder eine andere Körperschaft (‘Corporate’) auf freiwilliger Basis zu Gunsten des Gemeinwesens engagiert, und zwar direkt durch den Einsatz von (Personal)Kompetenzen, (Personal)Zeit oder Ressourcen. Oder indirekt durch die Unterstützung und Förderung des bürgerschaftlichen Engagements seiner Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.“ (VIS a VIS 2008c, S.6)

Insofern wird das Engagement der Mitarbeiter stets im Kontext des Unternehmensengagements gesehen. Die Agentur verknüpft dabei Engagementprojekte im Gemeinwesen mit Aspekten der Personalentwicklung. Ein

besonderer Schwerpunkt wird auf die Kompetenzanforderung und -entwicklung im Engagement gelegt (VIS a VIS 2008, S.9).

Als Leitmotiv des CV mit Personalentwicklungsausrichtung benennt VIS a VIS das „Lernen in fremden Welten“. In der Regel finden diese CV-Projekte im Zusammenhang mit einer Strategieentwicklung des Unternehmens im Bereich CC statt und sind daher eng mit Fragen der Unternehmenskultur und Corporate Identity verbunden. Die Mitarbeiter werden daher einerseits in ihrer jeweiligen Funktion angesprochen und andererseits als Teil eines Großen-Ganzen.

Auf der CV-Mesoebene zeichnet sich dieser Experte durch den Zugang aus, Kompetenzen welche die Mitarbeiter in ihrem Unternehmen zur Anwendung bringen, in Projekten im Gemeinwesen anzuwenden und daraus für beide Seiten gleichermaßen organisationale Effekte zu erzielen.

### **6.2.3 Experten der CV-Mikroebene**

CV eröffnet spezielle Handlungszusammenhänge, die in den Kontext des Bürgerschaftlichen Engagements eingeordnet werden können. Bei den Experten der CV-Mikroebene stehen individuelle Handlungen und ggf. Lernprozesse im Vordergrund, die jeweiligen Ansätze unterscheiden sich dabei stark. Die Bandbreite der unterschiedlichen handlungsorientierten Ansätze des CV auf der Mikroebene wird durch die Expertenauswahl abgebildet.

#### **6.2.3.1 ALEA GmbH – „Anders Lernen durch Erfahrung und Abenteuer“**

Die GmbH ist ein Beratungsunternehmen mit Sitz in Marburg und wurde 1997 gegründet (ALEA GmbH 2008a). Die Beratungsangebote reichen von Seminaren zu Projektmanagement bis hin zu Teamentwicklungsprozessen und zeichnen sich durch eine erlebnispädagogische Ausrichtung der Erwachsenenbildung aus.

ALEA bietet CV unter dem Titel „Corporate Citizenship und Projektarbeit“ als „nachhaltiges Personal- und Teamentwicklungskonzept“ an (ALEA GmbH 2008b).

Das Beratungsunternehmen setzt auf Engagementprojekte im Team mit herausfordernden, handwerklichen Projektaufgaben, wie den Bau von Kletter- oder Spielgeräten, zugunsten gemeinnütziger Einrichtungen. Die Unternehmen verfolgen dabei in der Regel Personalentwicklungsziele wie Teamentwicklungsprozesse sowie Organisationsentwicklungsprozesse beispielsweise nach Fusionen. Der Mitarbeiter erlebt das CV-Projekt einerseits als Teil eines Teams und andererseits steht die

persönliche, körperliche und handwerkliche Herausforderung für jeden einzelnen im Zentrum. Die Erfahrung des Projekts als Herausforderung und als Teamprozess dominiert den angestrebten Lernprozess.

ALEA ist als Experte für einen erlebnispädagogischen Zugang auf der CV-Mikroebene anzusehen.

### **6.2.3.2 BOV AG – „Ungewöhnliches Personalentwicklungskonzept“**

Die BOV AG Essen <sup>72</sup> ist ein Dienstleistungsunternehmen im Bereich der Informationstechnologie mit ca. 180 Mitarbeitern<sup>73</sup>.

Es existiert keine explizite CSR- oder CC-Strategie, vielmehr wurde gesellschaftliches Engagement auf Grund der persönlichen Haltung der Firmengründer befürwortet und durch Eigeninitiative einzelner Mitarbeiter vorangetrieben. Auf Grund der daraufhin gemachten persönlichen Engagementerfahrungen entschieden sich Verantwortliche aus dem Personalbereich, CV als „ungewöhnliches Personalentwicklungskonzept“ anzuwenden.

Das Unternehmen bezeichnet seine Aktivitäten als „ungewöhnliches Personalentwicklungskonzept“, wobei die Mitarbeiter durch

„ [...] soziale Projekte in den unterschiedlichsten Bereichen (wie z.B. IT-Training, Projektmanagement oder Teamarbeit) mit gesellschaftlich benachteiligten Gruppen und in nicht alltäglichen Situationen Erfahrungen sammeln, die eine fachliche Bereicherung darstellen und die Persönlichkeitsentwicklung fördern.“ (VIS a VIS 2008, S.59)

Da der Dienstleistungsbereich des Unternehmens auf Grund mehrerer Anspruchsgruppen zugleich von großer Komplexität geprägt ist, existiert ein besonderer Bedarf an Mitarbeitern, die über Kompetenzen im Umgang mit komplexen Situationen verfügen. Hierfür hält das Unternehmen CV für ein geeignetes Instrument.

Das Personalentwicklungskonzept der BOV AG ist ein Beispiel für CV unter dem Vorzeichen von Personalentwicklung und speziell mit Fokus auf Persönlichkeitsentwicklung. Hervorzuheben ist, dass das CV als Personalentwicklungskonzept gezielt auf eine unternehmerische Anforderung eingeht. Die Handlungen im Kontext von CV sind in erster Linie als Selbsterprobung einzustufen.

---

<sup>72</sup> Das Unternehmen existiert in dieser Form nicht mehr. Seit 2007 gehört es zur adesso AG in Dortmund, die das CV jedoch bisher nicht aktiv wieder aufgegriffen hat.

<sup>73</sup> Vor Fusion mit adesso AG in 2007.

### 6.2.3.3 Deutsche Bank AG – „Initiative plus“

Die Deutsche Bank ist eine der größten global agierenden Investmentbanken mit Sitz in Frankfurt am Main. Das Unternehmen hatte 2007 weltweit über 78.000 Mitarbeiter, wovon ca. 28.000 in Deutschland beschäftigt waren (Deutsche Bank 2008, S. 9).

Die Bank verfügt über einen Organisationsbereich „Corporate Social Responsibility“ und gibt alljährlich einen Bericht zu dessen Handeln heraus (Deutsche Bank 2008). Dieser dem Vorsitzenden des Vorstands untergeordnete Bereich untergliedert sich in die fünf Handlungsfelder Nachhaltigkeit, Corporate Volunteering, Soziales, Kunst und Bildung.

#### Mehr als Geld: Soziales Kapital schaffen



**Abbildung 2: CSR-Strategie der Deutsche Bank AG (Deutsche Bank 2008, S.17)**

Bei der Deutschen Bank ist das CV mit einer Managementposition innerhalb des Bereichs CSR – Gesellschaftliche Verantwortung angesiedelt. Es steht unter dem Motto: „Persönliches Engagement beweisen“ (Deutsche Bank 2008, S.60).

Zur Unterstützung des Mitarbeiterengagements existiert die sog „Initiative plus“, welche das Bürgerschaftliche Engagement der Mitarbeiter in ihrer Freizeit mittels finanzieller Unterstützung oder bezahlter Freistellung fördert. Dies geschieht in Form unterschiedlicher Umsetzungsformen wie „Social Days“, Mentoring- oder Beratungsprojekten. Hierbei setzt das Unternehmen verstärkt auf Engagementprojekte, welche berufsbezogene Kompetenzen der Mitarbeiter erfordern und langfristig angelegt sind. Thematisch konzentriert die Deutsche Bank sich auf die Engagementfelder „Soziales: Chancen eröffnen“, „Kunst: Kreativität entwickeln“ und „Bildung: Talente fördern“.

Das CV-Verständnis der Deutschen Bank ist ein Beispiel für die Integration des CV in die CSR-Strategie eines Unternehmens. Dabei steht auf organisationaler Ebene im



Vordergrund mit Hilfe des Engagemthandelns der Mitarbeiterschaft die Rolle als „guter Unternehmensbürger“ sichtbar zu demonstrieren (vgl. Deutsche Bank 2008, S.94). Zudem soll die hinter der CSR-Strategie des Unternehmens stehende Haltung zu gesellschaftlicher Verantwortungsübernahme mittels Mitarbeiterengagements in die Unternehmenskultur einfließen.

„Corporate Volunteering, also der ehrenamtliche Einsatz, verankert das soziale Verantwortungsbewusstsein in jedem einzelnen Mitarbeiter und lässt es Teil der Unternehmens-DNA werden – zum Wohle des Ganzen.“ (Deutsche Bank 2008, S.10)

Die Engagemthandlungen der Mitarbeiter sind im Fall der Deutschen Bank in Projekte oder Aktionstage eingebettet, welche durch einen externen Partner (Freiwilligenagentur) vermittelt werden. Das Angebot durch den Arbeitgeber Engagementzugänge erhalten zu können, wird strategisch auf den Transport der Unternehmenshaltung in die Mitarbeiterschaft ausgerichtet. Was CV als Untersuchungsgegenstand betrifft, zeichnet sich dieses im Fall der Deutschen Bank jedoch in erster Linie durch eine Ermöglichung von Engagemthandlungen durch den Arbeitgeber aus. Dies stellt einen Aspekt der CV-Mikroebene dar.

#### **6.2.3.4 Henkel AG & Co. KGaA – „MIT-Initiative“**

Henkel ist ein weltweit operierendes börsennotiertes Unternehmen mit Sitz in Düsseldorf, welches auf die drei Geschäftsfelder „Wasch- und Reinigungsmittel“, „Kosmetik und Körperpflege“, sowie „Klebstoffe, Dichtstoffe und Oberflächentechnik“ spezialisiert ist (Henkel Deutschland 2008). Das Unternehmen hatte 2007 weltweit über 50.000 Mitarbeiter, wovon knapp 10.000 in Deutschland beschäftigt waren (Henkel Deutschland a. 2008).

Henkel arbeitet mit einem breiten Verständnis von CSR, das es mit Hilfe einer Nachhaltigkeitsstrategie anstrebt. Unter CC versteht das Unternehmen sein gesellschaftliches Engagement, welches es unter dem Begriff „Henkel Smile“ zusammenfasst. Henkel Smile untergliedert sich in drei Säulen: „Miteinander im Team (MIT) – Mitarbeiterengagement“, „Henkel Friendship Initiative (HFI) – Nothilfe“ und „Social Partnerships – Unternehmens- und Markenengagement“ (Henkel KGaA 2008, S.44).



**Abbildung 3: Nachhaltigkeitsstrategie der Henkel AG & Co. KGaA (Henkel KGaA 2008, S.8)**

„Miteinander Im Team“ ist eine Initiative, die „wesentliches Element der Unternehmenskultur und der CSR-Ausrichtung von Henkel“ (Henkel MIT-Initiative 2008) ist. Das Unternehmen fördert dabei das private Bürgerschaftliche Engagement seiner Mitarbeiter und Pensionäre mit „Produkt-, Sach- oder Geldspenden sowie der bezahlten Freistellung“ (Henkel MIT-Initiative 2008). Es existieren eine koordinierende Abteilung, sowie Vernetzungsinstrumente.

Was CC betrifft, stehen bei Henkel Teamgedanke, Beitrag zu gesellschaftlicher Problemlösung sowie Herstellung einer Verbindung zwischen Unternehmen und dem jeweiligen Gemeinwesen an den unterschiedlichen Standorten im Vordergrund (vgl. Henkel AG & Co. KGaA 2008, S.1).

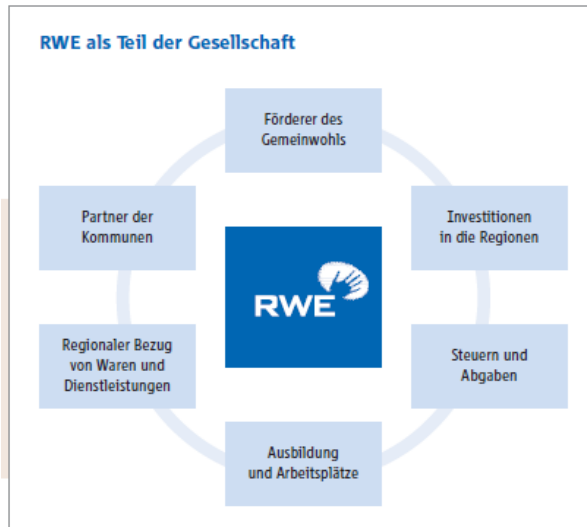
Die MIT-Initiative ist ein Praxisbeispiel für CV, bei dem die Engagementhandlung an sich im Privaten des Mitarbeiters angesiedelt bleibt (keine durch das Unternehmen initiierten Projekte), der Mitarbeiter jedoch als Botschafter für sein Engagement an das Unternehmen herantritt und von diesem Engagementförderung erhalten kann. Henkel wendet dabei Förderkriterien an und stellt darüber hinaus Infrastruktur (wie das Henkel-Netzwerk) zur Verfügung.

#### **6.2.3.5 RWE Energy AG – „FAME-Programm“**

Die RWE Energy AG mit Sitz in Dortmund ist eine Gesellschaft des RWE-Konzerns und zuständig für Vertrieb und Transport, sowie Verteilung von Gas und Strom, Wasserver- und -entsorgung. Der weltweit agierende Konzern RWE AG mit Sitz in

Essen zählt zu den führenden Energieversorgern. Die RWE AG hatte 2007 knapp über 38.000 Mitarbeiter in Deutschland (RWE AG 2008).

Das Unternehmen vertritt einen breiten CSR-Ansatz und veröffentlicht die Entwicklungen in diesem Bereich in einem „CR-Bericht“. Unter dem Stichwort „Gesellschaft“ wird der folgende CC-Ansatz verfolgt.



**Abbildung 4: CC-Ansatz des RWE-Konzerns (RWE AG 2008, S.57)**

CV ist als freiwilliges Mitarbeiterengagement im Bereich der Gemeinwohlförderung des CC-Ansatzes verortet. Das Unternehmen initiiert dabei unterschiedliche „Freiwilligen-Programme“. In Deutschland gründete RWE Energy 2007 die Freiwilligen-Organisation „RWE Companius“, die eine Datenbank zur Vernetzung der engagierten Mitarbeiter, sowie die finanzielle Förderung einzelner Projekte beinhaltet.

Ein weiterer Bestandteil des Corporate Volunteerings von RWE ist die Führungskräfteentwicklung. Die Personalentwicklung der RWE Energy AG entwickelte das Nachwuchsförderprogramm „FAME“ – **F**ührungskräfte **a**ktivieren **m**otivieren und **e**ntwickeln, bei dem seit 2005 „junge Potenzialträger auf zukünftige Aufgaben in Projektleitungs- bzw. Führungssituationen vorbereitet“ (RWE AG 2004, S.33) werden. Dabei soll der Führungskräftenachwuchs durch die „Arbeit an konkreten Echtprojekten“ (RWE AG 2004, S.33) in sozialen Einrichtungen Netzwerkbildung betreiben und Kompetenzen in den Feldern „Teamentwicklung, Projektmanagement, Führung und Veränderungsmanagement“ (RWE AG 2004, S.33) aufbauen.

RWE sieht CV als Instrument um eine Verbindung zwischen dem Unternehmen und dem jeweiligen Umfeld aufzubauen.

„Das freiwillige gesellschaftliche Engagement unserer Mitarbeiter trägt dazu bei, RWE als Teil des Gemeinwesens in der Region zu verankern.“ (RWE AG 2008, S.60)

Eine spezifische Ausrichtung ist dabei die Nutzung im Bereich der Personalentwicklung, genauer der Führungskräfteentwicklung. Im Rahmen des Programms FAME wird bewusst auf Einrichtungen im Nonprofit-Sektor als Lernort zugegriffen. Zudem wird die angestrebte Kompetenzentwicklung durch Teamarbeit an „konkreten Echtprojekten“ d.h. im Sinne einer Dienstleistung für die jeweilige soziale Einrichtung angestrebt. Hierbei sollen berufsbezogene Kompetenzen der Mitarbeiter gefordert sein.

Im Zentrum des CV stehen Engagementhandlungen, welche das Anregen abteilungsübergreifender Projektmanagementprozesse ermöglichen.

### **6.3 Die Erhebung**

Die Erhebung fand im Zeitraum Oktober 2007 bis Mai 2008 statt. Es wurden 15 Experteninterviews von 60 bis 90 Minuten Dauer durchgeführt. In Tabelle 1 sind die Experteninterviews in einer Übersicht aufgeführt. Auf Grund der Diversität der Experten wurden zwei leicht unterschiedlich ausgerichtete Interviewleitfäden als Gesprächsgrundlage vorbereitet (siehe Anhang I). Der Leitfaden für die Experteninterviews mit Vertretern der Praxis aus Unternehmen und Mittlerorganisationen orientiert sich stärker an der jeweiligen Ausgestaltungsform und deren Spezifika, während im Gespräch mit den Experten für die CV-Makroebene die gesellschaftliche Dimension im Vordergrund steht. Die Experteninterviews wurden aufgezeichnet, komplett transkribiert und im originalen Wortlaut belassen<sup>74</sup>.

---

<sup>74</sup> Die qualitative Auswertung nach Gläser/Laudel basiert darauf aus den Transkripten Informationen zu entnehmen und diese paraphrasiert unter Angabe der Fundstelle systematisch abzulegen (vgl. Gläser/Laudel 2006, S.2005). Die Paraphrasen werden sodann unter Angabe der Fundstelle (im Transkript) dem Auswertungsraster in tabellarischer Darstellung (siehe Anhang II) zugeordnet. Da somit der ursprüngliche Wortlaut keinen Einzug in die eigentliche Forschungsarbeit erlangt, werden die Transkripte im originalen Wortlaut belassen und lediglich als Beweis für die Durchführung der Experteninterviews in einem zweiten Band zur vorliegenden Dissertation den Gutachtern vorgelegt, jedoch nicht mit veröffentlicht (der zweite Band der vorliegenden Arbeit enthält zudem eine CD mit den Mitschnitten der Experteninterviews). Diese Vorgehensweise ermöglicht es einerseits die Anonymität der Interviewpartner zu wahren und andererseits kann das Ableiten der Paraphrasen von den Gutachtern überprüft werden. In das zu veröffentlichende qualitative Forschungsergebnis fließen daraufhin lediglich die Paraphrasen und nicht mehr die Originalaussagen mit ein, was dem Informationsgehalt auf Grund des Forschungsziels der thematischen Sondierung keinen Abbruch leistet.

## Übersicht Experteninterviews

Nr	Datum	Ort	Experte	Charakteristika	CV-Ebene
1.	23.10.2007	Halle an der Saale	<b>Deutsche Bank</b> CVAbteilung	<ul style="list-style-type: none"> <li>- CV strategisch als Element der CSR-Strategie im Unternehmen verankert</li> <li>- CV handlungstheoretisch als Ermöglichung von Engagemthandlungen durch den Arbeitgeber</li> </ul>	CV-Mikroebene
2.	23.10.2007	Halle an der Saale	<b>Agentur Mehrwert</b> „Lernen in fremden Welten“	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Anbieter von CV als Dienstleistung für die Personalentwicklung von Unternehmen</li> <li>- CV als Zugriff auf außerbetriebliches Lernfeld in Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit</li> <li>- soziales Lernen</li> </ul>	CV-Mesoebene
3.	5.11.2007	Offenbach	<b>Hochschule Darmstadt</b> Experte „Bürgerschaftliches Engagement und Engagementförderung“	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bürgerschaftliches Engagement als Bildungsziel und Bildungsort gleichermaßen</li> <li>- CV als Ausweitung des Bürgerschaftlichen Engagements auf Unternehmensmitarbeiter</li> <li>- Relevanz der Mittlerorganisationen</li> </ul>	CV-Makroebene
4.	14.11.2007	Köln	<b>RWE Energy</b> „FAME-Programm“ Führungskräfte aktivieren motivieren und entwickeln	<ul style="list-style-type: none"> <li>- CV strategisch als Teil der unternehmensinternen Personalentwicklung</li> <li>- CV handlungstheoretisch als Möglichkeitsrahmen für abteilungsübergreifende Projektmanagementprozesse</li> </ul>	CV-Mikroebene
5.	29.11.2007	Dortmund	<b>Bertelsmann Stiftung</b> Projekt CSR	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Zivilgesellschaftlicher Zugang</li> <li>- CV als Kooperationsprozesse zwischen Akteuren unterschiedlicher gesellschaftlicher Teilbereiche</li> <li>- Notwendigkeit ermöglichender Strukturen</li> <li>- Rolle von Mittlerorganisationen</li> </ul>	CV-Makroebene
6.	6.12.2007	Bremen	<b>SeitenWechsel®</b> Lernen in anderen Lebenswelten Persönlichkeitstraining für Führungskräfte	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Weiterbildungsmaßnahme im Bereich Persönlichkeitsentwicklung</li> <li>- Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit als Lernfeld</li> <li>- Keine Engagemthandlung</li> </ul>	CV-Mesoebene
7.	11.12.2007	Essen	<b>MAVACO</b> Management of Values and Corporate Citizenship OrgLab – Labor für Organisationsentwicklung Universität Duisburg-Essen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- CV in organisationale Begegnungsprozesse eingebettet</li> <li>- Entstehung eines „Dritten Ortes“</li> </ul>	CV-Mesoebene

Nr	Datum	Ort	Experte	Charakteristika	CV-Ebene
8.	13.12.2007	Berlin	<b>BBE</b> Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement	- trisektorales Netzwerk - CV als Zugang für Unternehmen zur Einnahme einer Akteursrolle in der Bürgergesellschaft	CV-Makroebene
9.	3.01.2008	Köln	<b>ALEA</b> Anders Lernen durch Erfahrung und Abenteuer	- CV Rahmen für Teamprozesse - Erlebnispädagogischer Zugang - Handwerkliche Herausforderung vordergründig	CV-Mikroebene
10.	09.01.2008	München	<b>Wissenskooperationen</b> Kath. Stiftungsfachhochschule München	- Wissenskooperationen durch wechselseitige Hospitationen zwischen „Sozialer Welt“ und „Business Welt“ - Wissenstransfer durch Begegnung unterschiedlicher Organisationswelten - Bewusst keine Engagementhandlung – Learning by looking - situiertes Lernen	CV-Mesoebene
11.	26.02.2008	Berlin	<b>UPJ</b> Unternehmen Partner Jugend	- Organisationsnetzwerk - Individuelles Lernen auf Grund der Begegnung unterschiedlicher Organisationsvertreter	CV-Mesoebene
12.	27.02.2008	Köln	<b>Vis a Vis</b> Agentur für Kommunikation	- Einsatz berufsbezogener Kompetenzen in CV-Praxis	CV-Mesoebene
13.	18.03.2008	Paderborn	<b>ForBE</b> Forschungszentrum Bürgerschaftliches Engagement Universität Paderborn	- Bürgerschaftliches Engagement auf individueller und organisationaler Ebene - Gesellschaftliche Wirkungsdimensionen des Bürgerschaftlichen Engagements	CV-Makroebene
14.	26.03.2008	Köln	<b>BOV</b> „ungewöhnliches Personalentwicklungskonzept“	- CV-Handlungen rein auf persönliche Erfahrungen ausgerichtet	CV-Mikroebene
15.	13.05.2008	Düsseldorf	<b>Henkel</b> „MIT-Initiative“	- Engagementhandlungen im Privaten - Engagementförderung durch das Unternehmen	CV-Mikroebene

Tabelle 1: Übersicht Experteninterviews

## 6.4 Auswertung mit qualitativer Inhaltsanalyse

Die qualitative Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode von Experteninterviews ist auf die Komplexität von Informationen und einen **Prozess des Verstehens** ausgerichtet (vgl. Gläser/Laudel 2006, S. 192). Wenngleich somit die Auswertung durch den jeweiligen Forscher geprägt ist, wird durch das **systematische Vorgehen** im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse die Interpretation nachvollziehbar (vgl. Gläser/Laudel 2006, S. 200). Gläser/Laudel griffen diese in den achtziger Jahren von Philipp Mayring in Deutschland eingeführte Methode auf und entwickelten sie weiter (vgl. Gläser/Laudel 2006, S. 192). Die vorliegende Arbeit orientiert sich an dieser Variante der qualitativen Inhaltsanalyse.

Im Gegensatz zu quantitativen Methoden der Inhaltsanalyse zielt diese Form der Auswertung auf den **Inhalt** der Informationen und nicht auf deren Häufigkeit ab (vgl. Gläser/Laudel 2006, S. 193). Allen Inhaltsanalysen gemein, ist die Vorgehensweise einem Text (in diesem Fall den Transkripten der Experteninterviews) Informationen zu entnehmen, diese „in ein geeignetes Format umzuwandeln und sie in diesem Format, das heißt getrennt vom ursprünglichen Text, weiterzuverarbeiten“ (Gläser/Laudel 2006, S.191). Ein theoretisch abgeleitetes Kategoriensystem wird daraufhin am Text überprüft und weiterentwickelt (vgl. Gläser/Laudel 2006, S. 193). Bei dieser deduktiven Kategorienanwendung werden „schon vorher festgelegte, theoretisch begründete Auswertungsaspekte an das Material herangetragen“ (Mayring 2000). Es handelt sich somit um ein regelgeleitetes Vorgehen (vgl. Gläser/Laudel 2006, S. 198), das dennoch Raum für die der qualitativen Sozialforschung immanente **Offenheit** lässt.

### 6.4.1 Ablauf der Inhaltsanalyse

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird die qualitative Inhaltsanalyse anhand ihrer fünf aufeinander folgenden Schritte angewendet. **Theoretische Vorüberlegungen** dienen dazu, die Forschungsfrage zu konkretisieren und relevante Variablen zu bestimmen. Es folgen **Vorbereitung der Extraktion, Extraktion, Aufbereitung** des Materials und **Auswertung** (vgl. Gläser/Laudel 2006, S. 196f.).

Auf Grund der theoretischen Vorüberlegungen wird ein Auswertungsraaster konstruiert, das sich aus mehreren Auswertungskategorien zusammensetzt, die wiederum in einzelne Untersuchungsvariablen unterteilt werden können.

Zur Vorbereitung der Extraktion wird der Text auf das auszuwertende Material fixiert, d.h. Teile der transkribierten Experteninterviews werden ggf. vorab ausgeschlossen. So

werden Gesprächseinheiten zu Beginn oder am Ende des Interviews, welche vielmehr den Charakter allgemeinen Austauschs aufweisen, ausgeblendet. Innerhalb eines Transkripts wird jeder Textabsatz zur Analyseeinheit, indem mit Hilfe computergestützter Verfahren alle Absätze automatisch durchmarkiert werden (vgl. Gläser/Laudel 2006, S. 206).

Die anschließende Extraktion – die Entnahme benötigter Informationen aus dem Material (vgl. Gläser/Laudel 2006, S. 194) – geschieht anhand eines „Suchrasters“, welches sich an das zuvor entwickelte Auswertungsraster anlehnt. Insofern basiert die Suche relevanter Informationen auf den theoretischen Vorüberlegungen. Gleichzeitig bleibt das Kategoriensystem offen, da Untersuchungskategorien und -variablen im Laufe der Extraktion jederzeit an die aus dem Text gewonnenen Informationen angepasst werden können. D.h. das theoretisch fundierte Kategoriensystem kann „im gesamten Verlauf der Auswertung an die Besonderheiten des Materials angepasst werden“ (Gläser/Laudel 2006, S.195).

Die extrahierten Informationen werden in paraphrasierter Form (so dass der Originaltext nicht mehr verwendet, sondern in eigenen Worten wiedergegeben wird), jedoch stets unter Quellenangabe (unter Verweis auf die Textstelle, welcher die Information entnommen wurde) den jeweiligen Auswertungskategorien und -variablen zugeordnet (vgl. Gläser/Laudel 2006, S.195).

Im Gegensatz zum standardisierten Ablauf der qualitativen Inhaltsanalyse nach Gläser/Laudel erfolgt die Aufbereitung und Auswertung der extrahierten Informationen im Falle dieses Forschungsvorhabens nicht zur Rekonstruktion von Fällen oder Ermittlung relevanter Kausalzusammenhänge und -mechanismen (vgl. Gläser/Laudel 2006, S. 196). Vielmehr dient die Aufbereitung des Textmaterials dazu, die anhand theoretischer Vorüberlegungen abgeleiteten Kategorien und diese ausführenden Variablen zur Bestimmung eines Lernkontextes zunächst anhand der Expertenaussagen zu überprüfen.

In der Auswertung sollen daraufhin die aus den theoretischen Erkenntnissen und den durch die qualitative Inhaltsanalyse ermittelten Anhaltspunkten, Faktoren des Lernkontextes abgeglichen werden, welche schließlich in einer bildungstheoretischen Analyse auf ihren Gehalt hin überprüft werden.

Daraus ergibt sich der folgende Ablauf der qualitativen Inhaltsanalyse für das vorliegende Forschungsvorhaben.



**Ablauf der qualitativen Inhaltsanalyse zu Einflussfaktoren  
des Lernkontextes Corporate Volunteering**

<b>Theoretische Vorüberlegungen</b>	<p align="center">Formulierung der Untersuchungsfrage</p> <p align="center">Theoretische Analyse des Problems</p> <p align="center">Bestimmung von Untersuchungskategorien und zugehörigen Variablen</p>
<b>Vorbereitung der Extraktion</b>	<p align="center">Fixierung des Materials</p> <p align="center">Festlegung der Analyseeinheiten durch Absatzmarkierung in Transkripten</p> <p align="center">Bestimmung des Auswertungsrasters</p>
<b>Extraktion</b>	<p align="center">Materialdurchlauf</p> <p align="center">Dabei Extraktion relevanter Informationen durch Paraphrasenbildung und Zuordnung in relevante Kategorien des Auswertungsrasters</p>
<b>Aufbereitung</b>	<p align="center">Sortieren relevanter Kategorien und Variablen</p> <p align="center">Aufnahme neuer Kategorien und Variablen</p> <p align="center">Erstellen eines Gesamtkategoriensystems</p>
<b>Auswertung</b>	<p align="center">Ermittlung relevanter Einflussfaktoren auf den informellen Lernkontext Corporate Volunteering</p>

**Abbildung 5: Ablauf der qualitativen Inhaltsanalyse zu Einflussfaktoren des Lernkontextes CV**

#### 6.4.2 Bestimmung des Auswertungsrasters

Die in Teil B der vorliegenden Arbeit aufgezeigten theoretischen Vorüberlegungen dienen als Grundlage für die Auswertung der Experteninterviews. Auf Grund der geringen Vorstrukturierung des Untersuchungsfeldes CV in Bezug auf bildungstheoretische Aspekte, orientiert sich die Auswertung am Ziel einer **thematischen Sondierung**<sup>75</sup>.

Wie in Kapitel 5.2 erläutert, sind die Anhaltspunkte zur Bestimmung informeller Lernkontexte die Ausdifferenzierung des Lernorts, die spezifischen Lernprozesse, welche auf Grund eines bestimmten Lernsettings ausgelöst werden, und Faktoren, welche als Lernvoraussetzungen zum Tragen kommen. Daran anknüpfend wurden die folgenden Kategorien für das vorläufige Auswertungsraster zur Analyse der Experteninterviews festgelegt.

Im Rahmen der theoretischen Grundlegung wurde der weitestgehend unstrukturierte Untersuchungsgegenstand mit Hilfe der Differenzierung dreier Ebenen desselben vorstrukturiert. Mit Hilfe dieser Strukturierung werden nun die theoretischen Vorüberlegungen zu informellen Lernkontexten und der Untersuchungsgegenstand CV miteinander in Verbindung gebracht. In den unterschiedlichen in Kapitel 2.4 etablierten Ebenen des Corporate Volunteerings werden strukturelle Anknüpfungspunkte für die drei ausgewählten Kategorien zur Bestimmung informeller Lernkontexte („Lernort“, „spezifische Lernprozesse“ und „Lernvoraussetzungen“) ermittelt. Diese dienen zur Formulierung von Variablen, welche die jeweilige Kategorie näher bestimmen.

- **Kategorie „Lernort“**

Im Rahmen von CV greifen Unternehmen auf außerbetriebliche Lernorte (vgl. Kapitel 5.1 dieser Arbeit) zu. Als Anhaltspunkte für deren Beschaffenheit werden unterschiedliche Aspekte benannt.

Auf der Makroebene des CV entstehen sektorübergreifende Verbindungen. Das Aufeinandertreffen der unterschiedlichen gesellschaftlichen Teilbereiche (Wirtschaft, Dritter Sektor oder Politik und Verwaltung) könnte gleichermaßen den Lernort CV prägen. Hierbei sind zudem unterschiedliche, sektoral zu begründende Handlungslogiken zu erwarten (wie wirtschaftliche und gemeinwohlorientierte Handlungslogik). Ausführungen zu diesem Aspekt, werden unter der Variable „**anderer Sektor**“ gebündelt.

---

<sup>75</sup> Bogner/Menz führten die Begrifflichkeit „thematische Sondierung“ im Zusammenhang mit Experteninterviews ein (vgl. 2005, S.8f.). Der vorliegende Auswertungsprozess orientiert sich demnach daran die wesentlichen „Themen“ des informellen Lernkontextes CV vorerst herauszufiltern. In weiteren Forschungsvorhaben könnten diese aufgegriffen und anhand von Thesen überprüft werden.

Auf der Ebene organisationaler Austauschprozesse (Mesoebenen des CV vgl. 2.4.2 der vorliegenden Arbeit) stellt CV einen Ort dar, der für Mitarbeiter aus Wirtschaftsunternehmen eine gewisse „Fremdheit“ mit sich bringt. Diese Fremdheit kann einerseits auf den Aspekt einer „fremden Arbeitswelt“ bezogen werden und andererseits auf den einer „fremden Lebenswelt“. Ersteres betont die Andersartigkeit in Bezug auf Professionen, Handlungsabläufe, Wissensbereiche, welche sich auf Grund des jeweiligen Arbeitsfeldes ergeben. Dies kann plakativ mit der Unterscheidung zwischen „Sozialer Welt“ und „Business Welt“ veranschaulicht werden. Letzteres bezieht sich auf die Andersartigkeit der Lebenshaltung, Lebensart, Lebensumstände der an diesem Lernort anzutreffenden Personen. Dies kann sich sowohl auf die dort tätigen Fachkräfte beziehen, als auch auf die Adressaten der jeweiligen sozialen Dienstleistung. Dieser Aspekt des Lernorts wird mit den Variablen **„Fremde Arbeitswelt/Fremde Lebenswelt“** aufgegriffen.

Auf der Mikrobene des CV stehen Engagementhandlungen im Fokus. Als ein weiterer den Lernort bestimmender Aspekt werden daher **„Settings des Bürgerschaftlichen Engagements“** herangezogen. Parallelen können einerseits auf Grund der Ähnlichkeit der Handlungen (Erfüllung der Projektaufgabe als Engagementhandlung) und andererseits in Bezug auf die eingebundenen Organisationen (Vereine, Nonprofit-Organisationen, etc.) gezogen werden.

- **Kategorie „spezifische Lernprozesse“**

Die Qualität der in einem Lernkontext angestrebten Lernprozesse hängt von Faktoren ab, die als Lernvoraussetzungen wirksam werden. Um ermitteln zu können, welche zentralen Lernvoraussetzungen einen konkreten Lernkontext prägen, gilt es daher zunächst die in diesem erwarteten „spezifischen Lernprozesse“ zu erfassen. Spezifisch meint hier, dass diese Lernprozesse explizit auf bestimmte Faktoren dieses Lernkontextes als Lernvoraussetzungen zurückgeführt werden. Hierbei werden die mit unterschiedlichen Lernformen angestrebten Lernziele (Kompetenzentwicklung, Persönlichkeitsentwicklung) insofern berücksichtigt, als dass sie den jeweiligen Lernprozess konkretisieren.

Unabhängig von strukturellen Merkmalen des CV liegen bisher Anhaltspunkte für **„soziale“** und **„zivilgesellschaftliche“ Lernprozesse** vor, die lediglich dahingehend konkretisiert werden, als dass erst genannte zur Entwicklung von „Sozialkompetenzen“ und zuletzt genannte zur Förderung von „Bürgerschaftlichkeit“ und „Bereitschaft zu Verantwortungsübernahme“ führen.

- **Kategorie „Lernvoraussetzungen“**

Als Lernvoraussetzungen kommen zusätzliche Faktoren in Betracht, ohne die die jeweilige Lernsituation als solche überhaupt nicht zustande käme.

Hierbei ist auf der Mesoebene des CV der CC-Handlungsrahmen der Organisation zu benennen. Inwiefern die Umsetzung des CC-Konzepts durch die Organisation die Lernsituation des Individuums mit beeinflusst, ist bisher ungeklärt. Mit der Variable „**CC-Konzept**“ soll daher aufgegriffen werden, inwiefern die Haltung der Organisation auch die individuelle Lernsituation beeinflusst.

Zudem werden die auf Grund des CC-Konzepts des Wirtschaftsunternehmens entstehenden „**Kooperationsbeziehungen und Netzwerke**“ auf der Makroebene, als Hinweis auf die Struktur der stattfindenden Begegnungsprozesse, als Variable einbezogen. Diese können ganz unterschiedliche Ausprägungen erfahren, die von der unternehmensinternen Vernetzung zwischen engagierten Mitarbeitern, über projektbezogene Kooperationsbeziehungen zwischen einem Wirtschaftsunternehmen und einer Nonprofit-Organisation, bis hin zu trisektoralen Netzwerkprozessen, in die das Unternehmen als Akteur eingebunden ist, reichen.

Innerhalb dieser Kooperations- und Netzwerkprozesse finden „**Begegnungen**“ statt, die ohne dieses Arrangement voraussichtlich nicht eintreten würden. Es gilt zu klären, inwiefern diese individuelle Lernprozesse auslösen.

## Vorläufiges Auswertungsraster

**Forschungsfrage:** Welche Einflussfaktoren prägen den informellen Lernkontext Corporate Volunteering?

Kategorien	Lernort	Spezifische Lernprozesse	Lernvoraussetzungen	tbd <sup>76</sup>
Variablen	<b>Anderer Sektor</b> Zugehörigkeit zu einem anderen gesellschaftlichen Teilsystem (Dritter Sektor, Verwaltung), was sich anhand sektoraler Handlungslogiken verdeutlicht	<b>Soziale Lernprozesse</b> Führen zur Entwicklung von Sozialkompetenzen	<b>CC-Konzept</b> Haltung der Organisation als „guter, engagierter Bürger“	tbd
	<b>„Fremdheit“</b> Arbeitswelt Andere Berufsgruppen, Wissensbestände, Handlungsabläufe, Unternehmenskulturen Lebenswelt Andere Auffassungen, Einstellungen, Werte, Normen	<b>Zivilgesellschaftliche Lernprozesse</b> Führen zur Entwicklung von Bürgerkompetenzen und Bereitschaft zu gesellschaftlicher Verantwortungsübernahme	<b>Kooperationsbeziehungen und Netzwerke</b> Unternehmensinterne Vernetzung engagierter Mitarbeiter projektbezogene Kooperationen zwischen Wirtschaftsunternehmen und Nonprofit-Organisationen trisektorale Netzwerkprozesse von Akteuren	tbd
	<b>Settings des Bürgerschaftlichen Engagements</b> Engagementhandlung Erfüllen einer Projektaufgabe Verortung Organisationen des Bürgerschaftlichen Engagements Vereine, Initiativen, Nonprofit-Organisationen	Tbd	<b>Begegnungsprozesse</b> Begegnung zwischen Akteuren (Organisationen, Repräsentanten von Organisationen)  Begegnung von Individuen	tbd
	tbd		tbd	tbd

**Tabelle 2: Vorläufiges Auswertungsraster zur Vorbereitung der Extraktion**

<sup>76</sup> Die festgelegten Kategorien und Variablen des vorläufigen Auswertungsrasters werden auf Grund des Datenmaterials um weitere ergänzt. Hierfür bildet das Kürzel „tbd“ (to be defined) den nötigen Platzhalter.

### 6.4.3 Extraktion

Die theoretischen Vorüberlegungen als erster Arbeitsschritt im Ablauf der qualitativen Inhaltsanalyse sind im Rahmen dieser Arbeit im theoretischen Teil B angesiedelt. Es folgt in Abschnitt 6.4.2 die Bestimmung des **vorläufigen Auswertungsrasters** zur Vorbereitung der Extraktion. Die Herausforderung dieses Arbeitsschritts liegt darin die für die Extraktion leitenden Kategorien und Variablen einerseits so konkret wie möglich zu fassen, um lediglich tatsächliche Anhaltspunkte aus dem Datenmaterial ziehen zu können und dennoch genug Raum für die Aufnahme unerwarteter Erkenntnisse und damit ggf. die Aufnahme neuer Kategorien und Variablen zu lassen.

Die Extraktion relevanter Informationen aus den Transkripten der Experteninterviews (im unveröffentlichten Band II der vorliegenden Arbeit) vollzieht sich durch mehrfache, sorgfältige Materialdurchläufe, bei welchen der Text im Hinblick auf das vorläufige Auswertungsraster geprüft wird. Einzelne relevante Textabschnitte werden durch Absatzmarkierung als Analyseeinheiten festgelegt und den Kategorien sowie ihren Variablen durch Paraphrasenbildung zugeordnet<sup>77</sup>. Das umfangreiche Datenmaterial wird mit diesem Arbeitsschritt auf die wesentlichen Expertenaussagen reduziert.

Im unveröffentlichten Band II der vorliegenden Arbeit wurden die Transkripte der Experteninterviews in aufbereiteter Form<sup>78</sup> den Gutachtern vorgelegt. In den im Anhang aufgeführten Auswertungstabellen werden die gebildeten Paraphrasen<sup>79</sup> dem Auswertungsraster zugeordnet. Jede Paraphrase ist mit der dazugehörigen Quelle aufgeführt, so dass die jeweilige Interviewstelle in unveröffentlichten Band II der vorliegenden Arbeit für die Gutachter leicht auffindbar ist.

Dieser Auswertungsschritt ist im Anhang unter Punkt II.1 aufgeführt. Zu jeder der drei Kategorien werden die Ergebnisse in einer Tabelle (siehe Anhang II.1.2, II.1.4, II.1.6) zusammengefasst.

---

<sup>77</sup> Die Interpretation der Expertenaussagen im Laufe der Paraphrasierung unterliegt als individueller Forschungsprozess, der nie völlig frei von subjektiven Einflüssen sein kann, diversen Gefahren. So kann der Forscher geneigt sein, das Material den Kategorien anzupassen oder zusätzliche durch das Material hervortretende Variablen nicht mehr wahrzunehmen. Dem wird insofern entgegengewirkt, als dass die Paraphrasen mit den zugehörigen Quellen versehen sind und laufend erneut mit dem ursprünglichen Wortlaut abgeglichen werden.

<sup>78</sup> D.h. nicht in die Auswertung mit einzubeziehende Gesprächsteile sind bereits entnommen und jeder Textabschnitt ist als Analyseeinheit markiert.

<sup>79</sup> Die Zuordnung einer Paraphrase in eine Kategorie sowie zu einer Variable basiert auf einem für die qualitative Inhaltsanalyse typischen Abwägungsprozess des Forschers. Somit wird eine Paraphrase ggf. mehrmals verschoben oder innerhalb mehrerer Auswertungskategorien aufgeführt. Das Zuordnungsergebnis ist nicht als abschließend oder eineindeutig zu betrachten, sondern könnte bei einem erneuten Materialdurchlauf zu veränderten Erkenntnissen führen. Dies ist vor allem dadurch zu begründen, dass die qualitative Auswertung einem persönlichen Einfluss des Forschers unterliegt.

Der vorliegende Forschungsprozess kann auf Grund des geringen Vorstrukturierungsgrades des Untersuchungsgegenstandes als Suchbewegung charakterisiert werden, was mehrere Datendurchläufe notwendig macht.

#### 6.4.4 Aufbereitung

Im Anschluss an die erste Zuordnung der Paraphrasen in das vorläufige Auswertungsraster, werden die Kategorien und Variablen erneut überprüft und als Reaktion auf das Datenmaterial ggf. ergänzt oder modifiziert. Hierbei entsteht das **Gesamtkategoriensystem**. Im Folgenden werden die Ergebnisse dieses Aufbereitungsschritts gebündelt vorgestellt.

Im Laufe der Aufbereitung wird auf Grund des Datenmaterials sichtbar, dass die beiden zunächst eingeführten Kategorien „Lernvoraussetzungen“ und „Lernprozesse“ zur Beantwortung der Forschungsfrage nach Einflussfaktoren auf den informellen Lernkontext CV nicht geeignet sind. Beide Kategorien fokussieren auf Aspekte, welche das Lernen an sich, sprich den individuellen Verarbeitungsprozess, betreffen. Die Forschungsfrage ist jedoch vielmehr auf strukturelle Merkmale ausgerichtet. Um den Lernkontext weiter ausdifferenzieren zu können, wird die existierende Kategorie Lernort um die des Lernsettings ergänzt. Auf Grund des Datenmaterials wird deutlich, dass der Lernkontext CV einerseits als spezieller **Ort** und andererseits als spezifische **Situation** zu verstehen ist. In der Kategorie Lernort werden Aspekte gebündelt, welche den Ort CV näher bestimmen. Der Begriff des Lernsettings dient dagegen dazu Aspekte konkretisieren zu können, welche die Gesamtsituation zu Tage fördern.

Darüber hinaus wird sichtbar, dass das Lernsetting eine strukturelle und eine qualitative Dimension hat. So stehen bei der „**Lernsetting-Struktur**“ Konstellationen von Akteuren und Organisationen im Vordergrund, während die „**Lernsetting-Qualität**“ angestoßene Prozesse meint.

Der Lernort konkretisiert somit den Rahmen, in dem die eigentliche Lernsituation entsteht und das Lernsetting die Gesamtsituation, welche strukturelle Bedingungen und qualitative Aspekte aufgreift

Das Gesamtkategoriensystem wird daher auf die übergeordneten Kategorien „Lernort“ und „Lernsetting“ reduziert, wobei letztere in eine auf Struktur bezogene Kategorie und eine auf Inhalte und damit qualitative Kategorie unterteilt wird. Somit werden zwei Dimensionen des Lernkontextes aufgegriffen.

Hieraus ergibt sich das folgende Gesamtkategoriensystem.

<b>Lernort</b>	<b>Lernsetting-Struktur</b>	<b>Lernsetting-Qualität</b>
Sektorenzugehörigkeit	CC-Konzept	Echtsituation
Fremdheit	Begegnung	Gesellschaftliche Verantwortungsübernahme
Bürgerschaftliches Engagement	Außerbetrieblichkeit	Erfahrungsdimension
Soziale Arbeit		Reflexion

**Tabelle 3: Gesamtkategoriensystem zur Auswertung der Experteninterviews**

#### 6.4.5 Auswertung und Ergebnisse

Als Basis der Auswertung dienen die paraphrasierten Expertenaussagen, welche durch einen erneuten Datendurchlauf dem Gesamtkategoriensystem zugeführt werden<sup>80</sup>. Dieser Arbeitsschritt ist im Anhang unter Punkt II.2. einsehbar<sup>81</sup>.

Anhand der dem Gesamtkategoriensystem zugeordneten paraphrasierten Expertenaussagen, können die einzelnen Variablen der beiden übergeordneten Auswertungskategorien konkretisiert werden. Auf Grund der Größenordnung der durchgeführten Experteninterviews, des Anspruchs des maximalen Kontrasts bei der Expertenauswahl sowie der Ausrichtung des empirischen Teils am Ziel der thematischen Sondierung, orientiert sich die Auswertung nicht daran wie häufig ein Aspekt genannt wird, sondern vielmehr daran, inwiefern es sich um einen weiteren, hinzukommenden Anhaltspunkt handelt.

Die Auswertung des Datenmaterials wird an dieser Stelle abgeschlossen. Die gewonnenen Anhaltspunkte können somit mit den im Theorieteil der Arbeit ermittelten Grundlagen verknüpft werden und zur Benennung von Ergebnissen führen.

Im Folgenden werden die auf diesem Wege ermittelten Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse vorgestellt.

<sup>80</sup> Wenngleich ein erneuter Datendurchlauf einen erheblichen Mehraufwand innerhalb der qualitativen Inhaltsanalyse darstellt, erweist sich dieser als notwendig, da das Durchgehen der Expertenaussagen auf Basis des angepassten Gesamtkategoriensystems weitere relevante Ergebnisse zu Tage fördert.

<sup>81</sup> Die Zuordnung der Paraphrasen in das Gesamtkategoriensystem (siehe Anhang II.2) nach einem erneuten Materialdurchlauf erfolgte ohne Zwischenschritt und wird daher nicht nochmals (wie bei der ersten Zuordnung in das vorläufige Auswertungsraaster siehe Anhang II.1) in Ergebnistabellen veranschaulicht.



#### **6.4.5.1 Auswertungsergebnisse Kategorie Lernort**

Der Lernort wird mit der Variable „**Sektorzugehörigkeit**“ zunächst auf der CV-Makroebene betrachtet. Ausgangspunkt hierfür, ist die Verortung des jeweiligen Unternehmens innerhalb der Wirtschaft als gesellschaftlicher Teilbereich. Aus der Makroperspektive treffen Wirtschaft, Dritter Sektor sowie Staat in sektorübergreifenden Netzwerkprozessen aufeinander, woraus auf der Mesoebene Kooperationen oder Austauschsituationen zwischen Organisationen eben dieser unterschiedlichen gesellschaftlichen Teilbereiche entstehen können.

Nach Einschätzung der Experten ist die Sektorenlogik jedoch kein Faktor, welcher den Lernkontext direkt beeinflusst. Vielmehr wird darauf hingewiesen, dass unterschiedliche Handlungslogiken den Lernkontext CV prägen (vgl. u.a. Quelle 7, insbesondere 7-48, 7-139)<sup>82</sup>. Die unterschiedlichen Handlungslogiken, welche im Rahmen von CV aufeinander treffen, werden auf unterschiedliche Organisationszusammenhänge zurückgeführt und nicht auf die Zugehörigkeit eben dieser zu unterschiedlichen gesellschaftlichen Sektoren (vgl. u.a. Quelle 4-46, 4-64).

Die Sektorzugehörigkeit ist in erster Linie auf der Ebene von gesellschaftlichen Debatten und dort angesiedelten Netzwerkprozessen relevant. Dennoch eröffnet diese Variable eine Vergleichsdimension (vgl. Quelle 7-35), welche für den Lernort als Voraussetzung für Zugänge zu anderen Organisationswelten erforderlich ist. Diese unterscheiden sich auf Grund dessen voraussichtlich stärker von der eigenen des jeweiligen Mitarbeiters, als wenn es sich ebenfalls um ein Unternehmen der Wirtschaft handeln würde.

„**Fremdheit**“ wird beim Individuum als Erfahrung oder Gefühl ausgelöst. Strukturell betrachtet kann eine Situation (unabhängig von der CV-Ebene) von Fremdheit geprägt sein. Im Kontext von CV kann sich dies stärker auf berufliche oder stärker auf persönliche Aspekte beziehen.

Diese Variable wird von den Experten weitestgehend übereinstimmend als zentrales Merkmal von CV benannt. So wird darauf hingewiesen, dass ein hohes Maß an Fremdheit in einer Situation für den an CV beteiligten Mitarbeiter zur Folge hat, bekannte Muster oder Wahrnehmungsstrukturen nicht anwenden zu können (vgl. u.a. Quelle 1-159, 2-15). Dies wird beispielsweise mit Erfahrungen in anderen Kulturräumen oder mit Engagementsinsätzen verglichen (vgl. Quelle 1-37, 9-129).

---

<sup>82</sup> Die Quellen können entweder im Originalwortlaut in unveröffentlichten Band II der vorliegenden Arbeit von den Gutachtern eingesehen werden oder im Anhang II.2 in paraphrasierter Form für den Leser. Die angegebenen Quellen beschränken sich auf die jeweils aussagekräftigsten Passagen. Von einer vollständigen Wiedergabe aller den jeweiligen Aspekt aufgreifenden Quellen wird auf Grund des umfangreichen Datenmaterials abgesehen.

Fremdheit kann nach Aussage der Experten sowohl über einen fremden Organisationszusammenhang, als auch über die Begegnung mit fremden Menschen vermittelt werden (vgl. u.a. Quelle 2-5, 2-15). Es kann zwischen „fremden Arbeitswelten“ und „fremden Lebenswelten“ unterschieden werden. Im ersten Fall treffen Mitarbeiter auf fremde Organisationskulturen und Handlungslogiken, die den jeweiligen Arbeitsbereich prägen (vgl. u.a. Quelle 4-46, 4-6). Teilweise wird dies als Eintritt in eine Praxisgemeinschaft umschrieben (vgl. Quelle 10-38). Im zweiten Fall – der der fremden Lebenswelten – kommen diese durch den Kontakt mit Menschen in völlig anderen Lebenssituationen zum Tragen. Während die Experten das Erzeugen dieser Fremdheit sowohl in anderen Kulturräumen, als auch in anderen lebensweltlichen Bereichen wie der Musik oder der Arbeit mit Tieren für möglich halten (vgl. u.a. Quelle 1-37, 2-43), verweisen sie insbesondere auf „Einrichtungen der Sozialen Arbeit“ als Lernorte, an welchen die Variable Fremdheit für Mitarbeiter aus Wirtschaftsunternehmen besonders ausgeprägt ist (vgl. u.a. Quelle 2-5, 5-85, 14-52).

Die Variable **„Bürgerschaftliches Engagement“** wird lediglich von einem Teil der Experten angesprochen. CV wird demnach nicht generell mit Bürgerschaftlichem Engagement in Verbindung gebracht. Settings des Bürgerschaftlichen Engagements werden vor allem in Abgrenzung zum beruflichen Alltag bewertet (vgl. u.a. Quelle 5-107f.). So handle es sich um Umfeldwechsel und das Eröffnen neuer Erfahrungsräume. Im Wesentlichen wird die Variable Bürgerschaftliches Engagement durch die Abgrenzung von beruflichem Handeln genauer definiert. So seien Handlungen in Settings des Bürgerschaftlichen Engagements vor allem am Interesse für ein Thema orientiert und damit durch persönliche, freie Entscheidungen geprägt (vgl. u.a. Quelle 1-117) und böten daher Raum für Selbsterfahrung (vgl. u.a. Quelle 3-21). Das Bürgerschaftliches Engagement wird zudem als Akt der freien Wahl und Selbstüberzeugung charakterisiert, was zu einer hohen persönlichen Dimension und Identifikation führt. Die Variable Bürgerschaftliches Engagement solle demnach vor allem für „Selbstwirksamkeitserfahrungen“ (Quelle 7-23).

Obwohl teilweise im Rahmen der Engagementhandlung die eigentliche berufliche Tätigkeit ausgeführt wird, scheint die Tatsache, dass diese einem gemeinwohlorientierten Adressaten zugute kommt, erhöhte Engagementbereitschaft und Spaß auszulösen (vgl. u.a. Quelle 9-15). Die normativ geprägte Grundüberzeugung der Unternehmen, Bürgerschaftliches Engagement sei etwas Annerkennungswertes und Förderungswürdiges, wird als gegebene Voraussetzung angenommen.

Die Kategorie Lernort wird im Laufe der Auswertung um die Variable „**Soziale Arbeit**“ ergänzt. Die Experten benennen Einrichtungen der Sozialen Arbeit entweder explizit als gewählten Lernort (vgl. u.a. Quelle 2-43) oder benennen Merkmale, welche diesem zuzuordnen sind. So werden Einrichtungen der Sozialen Arbeit als Begegnungsorte mit Menschen in schwierigen Lebenslagen und damit mit realen und existentiellen Fragestellungen beschrieben (vgl. u.a. Quelle 2-34, 2-43). Zudem wird der Mensch als Mittelpunkt der Arbeit und damit die ausgeprägte Notwendigkeit von Sozialkompetenzen betont (vgl. u.a. Quelle 5-85). Auch die Komplexität der Arbeitsabläufe wird als Merkmal benannt (Quelle 5-85, 12-48). Das professionelle Handeln in diesem Bereich zeichne sich durch eine hohe Differenzierungsfähigkeit bei der Beschreibung sozialer Abläufe aus (Quelle 10-73).

Nach Einschätzung der Experten stellen Einrichtungen der Sozialen Arbeit demnach vor allem einen besonderen Lernort dar, weil dort die Variable der Fremdheit sowohl in Bezug lebensweltliche Unterschiede als auch im Zusammenhang mit der Arbeitswelt zum Tragen kommen, bzw. besonders stark ausgeprägt sind. Es wird auf die Besonderheit der dort anzutreffenden Organisationskulturen verwiesen. So seien Abläufe in Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit von hoher Komplexität geprägt, da die Arbeit mit Menschen keine vorgefertigten Handlungsanweisungen oder Strategien erlaube (vgl. u.a. Quelle 12-48). Zudem werden einige Methoden der Sozialen Arbeit als Differenzierungsmerkmal angeführt. Darunter Supervision und kollegiale Beratung sowie ein ausgesprochen differenziertes sprachliches Rüstzeug um soziale Prozesse beschreiben zu können (Quelle 10-73). Als Begründung wird vor allem die Arbeit mit Menschen im Gegensatz zu Produkten und Dienstleistungen angegeben. Hieraus ergeben sich spezielle Arbeitsweisen und Tagesabläufe. Darüber hinaus wird betont, dass es sich um „Menschen in schwierigen Lebenslagen“ (Klienten, Adressaten sozialer Dienstleistungen) handelt. Die Arbeit mit diesen Menschen führe zur Konfrontation mit gesellschaftlichen Realitäten und damit mit existentiellen Fragen<sup>83</sup> (vgl. Quelle 2-43).

#### **6.4.5.2 Auswertungsergebnisse Kategorie Lernsetting**

Die Kategorie Lernsetting wird in Variablen unterteilt, welche sich einerseits auf die strukturellen Bedingungen der jeweiligen Lernsituation beziehen und andererseits die inhaltlich-qualitativen Aspekte eben dieser aufgreifen.

---

<sup>83</sup> Dieser Aspekt wird unter der Variable „Realität/Echtheit“ nochmals aufgegriffen.

Was die Struktur des Lernsettings angeht, stellt die Variable „**CC-Konzept**“ der Unternehmung die formale Rahmung dar. Die Experten heben hervor, dass es einer CC-Konzeption bedarf, um das Handeln der Mitarbeiter im Zusammenhang mit CV als Organisation begründen zu können bzw. umgekehrt für die CC-Haltung der Unternehmung innerhalb der Mitarbeiterschaft Verständnis zu generieren (vgl. u.a. Quelle 1-27, 4-116, 7-76). Das CC-Konzept wird als organisationale Rahmenbedingung für das Zustandekommen des Lernsettings umschrieben (vgl. u.a. Quelle 8-46, 14-64, 15-12). Die unterschiedlichen strategischen Ausrichtungen des CC-Konzepts, welche die Experten benennen, scheinen das Lernsetting darüber hinaus nicht zu beeinflussen.

Das Stattfinden von „**Begegnung**“ mit anderen Menschen erfordert spontane Reaktion. Hierbei wird hervorgehoben, dass dies mit Menschen in besonderen Lebenslagen im Speziellen der Fall sei, da bekannte Reaktionsweisen in der Regel nicht greifen (vgl. Quelle 2-36). Insofern stellt Begegnung mit Unbekanntem eine Konfrontation dar, die im Rahmen des Lernsettings Einfluss auf die Gesamtsituation hat. Die berufliche Rolle kommt in gewisser Weise nicht zur Anwendung, sondern vielmehr die emotionale und biografische Seite des jeweiligen Mitarbeiters (vgl. Quelle 5-70, 6-8). Die nicht weiter ausgeführte Annahme der Experten ist demnach, dass Begegnungen persönliche Auseinandersetzungsprozesse auslösen.

Als relativ banales Kriterium des Lernsettings wird die Tatsache, dass es sich um einen „**außerbetrieblichen Ort**“ handelt, angeführt. Dennoch wird der Umfeldveränderung zum beruflichen Alltag ein hoher Stellenwert in Bezug auf mögliche Perspektivwechsel beigemessen (vgl. Quelle 7-26). Gleichzeitig wird diese Variable als sehr bedingungslos umschrieben. So betonen die Experten es müsse eine Art Integration über aktive Teilhabe stattfinden (vgl. Quelle 2-21, 8-36).

Inhaltlich-qualitativ prägen das Lernsetting nach Aussagen der Experten die Variablen Echtsituation, gesellschaftliche Verantwortungsübernahme, Erfahrungsdimension und Reflexion.

Die Tatsache, dass es sich um eine „**Echtsituation**“ handelt, wird einheitlich hervorgehoben. Dies vor allem in Abgrenzung zu sog. Outdoortrainings und -maßnahmen, innerhalb derer Herausforderungen kreiert werden, während sich diese im Kontext von CV auf Grund der Aufgabe im Sozialbereich, an realen Menschen und deren konkreten Bedürfnissen orientieren (vgl. Quelle 2-35). Mit Echtheit bringen mehrere Experten zudem die Konfrontation mit realen Problemlagen in Zusammenhang (vgl. Quelle 2-43, 6-12).

Das Handeln im Kontext von CV erfährt über den Anspruch damit als Organisation **gesellschaftliche Verantwortung** zu übernehmen ihre **Sinnhaftigkeit**. Insofern wird teilweise das Ziel formuliert, gesellschaftliche Problemlagen mittels CV aufzugreifen (vgl. Quelle 3-36) während andere Experten dies kritisch hinterfragen und eher von der zufälligen Auswahl des Engagementbereichs ausgehen (vgl. Quelle 3-87). Dennoch nehmen mehrere Experten an, dass CV Sinnstiftungspotenzial bereit hält (vgl. Quelle 6-98, 8-26). So könnte das bewusste Wahrnehmen gesellschaftlicher Problemlagen auch zu erweiterter Verantwortungsübernahme in der Gesellschaft führen (vgl. Quelle 7-76, 8-28). Darüber hinaus wird von einem Teil der Experten vermutet die Reintegration sozialer Aspekte in die Arbeitsorganisation, trage zu Sinnstiftung am Arbeitsplatz bei (vgl. Quelle 8-26).

Die „**Erfahrungsdimension**“ des Lernsettings wird als relevant eingestuft. Hierbei werden unterschiedliche Möglichkeiten benannt. Einerseits das Machen von Erfahrungen durch Handeln und andererseits durch Beobachtung und Wahrnehmung. „Learning by doing“ versus „Learning by looking“ (vgl. Quelle 6-16). Die Erfahrungstiefe wird sowohl an emotional tiefgreifenden Auseinandersetzungsprozessen (vgl. Quelle 6-31) als auch an pragmatisch, handwerklichen Herausforderungen (vgl. Quelle 6-16,9-35) festgemacht. Grenzerfahrungen werden als besonders förderlich für Lernprozesse eingestuft (vgl. Quelle 6-34, 9-25). Erfahrungen werden als Grundvoraussetzung für darauf folgende Lern- und Bildungsprozesse betrachtet.

Eine Phase der „**Reflexion**“ bzw. generelle Reflexionsfähigkeit der Mitarbeiter wird als zentral für das Stattfinden von Lernen eingestuft. Hierbei wird die Notwendigkeit eines „Pädagogischen Arrangements“ bzw. einer Begleitung des Lernprozesses erwähnt (vgl. Quelle 13-60, 14-58). Die Experten vermuten, dass das Reflektieren der gemachten Erfahrung unterschiedliche Effekte auslösen kann. Darunter Perspektivwechsel (vgl. Quelle 6-9) oder Auseinandersetzung mit den eigenen Werten (vgl. Quelle 6-11).

Im Anschluss an die Auswertung der Experteninterviews im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse können die folgenden Einflussfaktoren auf den informellen Lernkontext CV als Ergebnis<sup>84</sup> des empirischen Teils festgehalten werden.

Inhaltlich-qualitative Faktoren	Formal-strukturelle Faktoren
Anreize und Raum für das Machen von <b>Erfahrungen</b> , insbesondere von Grenzerfahrungen	Zugriff auf <b>außerbetriebliche Lernorte</b> von Unternehmen (ggf. auf Grund eines dahinter stehenden CC-Konzepts)
<b>Begegnungsprozesse</b> mit anderen Menschen, die sich durch eine andere Profession oder einen anderen lebensweltlichen Hintergrund vom Mitarbeiter unterscheiden; vor allem mit Menschen in schwierigen Lebenslagen	Aufeinandertreffen <b>unterschiedlicher Handlungslogiken</b>
Erzeugen von <b>Fremdheit</b> , zunächst in Form eines generellen Umfeldwechsels (Außerbetrieblichkeit). Darüber hinaus in Bezug auf fremde Organisationskulturen, Handlungslogiken, lebensweltliche Zusammenhänge etc.	Settings des Bürgerschaftlichen Engagements, jedoch generell Zusammenhänge in denen die Übernahme <b>gesellschaftlicher Verantwortung</b> möglich wird
<b>Konfrontation</b> mit existentiellen und gesellschaftspolitischen Fragestellungen	<b>Arrangieren</b> und Begleiten von Begegnung
<b>Komplexe, unsichere Situationen</b> , in denen gewohnte Reaktions- und Handlungsweisen nicht greifen	<b>Echtsituationen</b> auf Grund realer Bedarfe

**Tabelle 4 Einflussfaktoren des informellen Lernkontextes CV**

Innerhalb der folgenden bildungstheoretischen Analyse werden diese Faktoren forschungsleitend aufgegriffen.

<sup>84</sup> Die anhand der Expertenaussagen gewonnenen Faktoren können lediglich als Anhaltspunkte gewertet werden, da ihre tatsächliche Relevanz im Lernprozess erst in weiteren Forschungsvorhaben zu überprüfen ist.

## Teil IV – Analyse und Ergebnisse

*„Wissen kann man mitteilen, Weisheit aber nicht.  
Man kann sie finden, man kann sie leben,  
man kann von ihr getragen werden,  
man kann mit ihr Wunder tun,  
aber sagen und lehren kann man sie nicht“  
Hesse 1950<sup>85</sup>*

### **7 Bildungstheoretische Analyse des Corporate Volunteering als informeller Lernkontext**

Der empirische Teil der vorliegenden Arbeit steht unter dem Vorzeichen der „thematischen Sondierung“. Die Experteninterviews dienen dazu, CV erstmals als informellen Lernkontext zu identifizieren, um damit Anhaltspunkte für diesen prägende Faktoren gewinnen zu können. Hiermit sollte und konnte noch kein empirischer Beleg für das Eintreten der erwarteten Lernprozesse im Kontext von CV erbracht werden. Auch lieferten die Expertenaussagen zwar dezidierte Hinweise auf den Einfluss der benannten Faktoren. Als Beweis für deren Wirksamkeit genügen die bisherigen Ergebnisse jedoch nicht. Vielmehr geht es um die notwendige Vorarbeit für weitere Forschungsbemühungen. So ist es Ziel aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive relevante Aspekte des CV herauszuarbeiten, um diese innerhalb des folgenden Kapitels auf ihre bildungstheoretische Anschlussfähigkeit hin zu überprüfen. Das informelle Lernen des Erwachsenen im Kontext von CV steht hierbei im Mittelpunkt.

#### **7.1 Der außerbetriebliche Lernort Corporate Volunteering**

Bei CV handelt es sich um einen außerbetrieblichen Lernort für Mitarbeiter aus Wirtschaftsunternehmen. Dieser ist durch das Erleben von Echtsituationen in Einrichtungen des Sozialbereichs sowie Projekten mit Nonprofit-Organisationen geprägt. Der Zugang zu diesem speziellen gesellschaftlichen Teilbereich ist auf der

---

<sup>85</sup> Hesse 1950, S. 262.

Makroebene in sektorübergreifenden Akteurskonstellationen begründet, welche interorganisationale Kooperationszusammenhänge zu Tage fördern.

Grundlegend kann festgehalten werden, dass ein wie auch immer gearteter **Umfeldwechsel** die Basis des Lernkontextes CV darstellt. Die Grundkategorie des erwarteten individuellen Lernprozesses ist hierbei ein **Perspektivwechsel** beim Mitarbeiter. Die Außerbetrieblichkeit des Lernorts ist in der Regel durch die Einbettung im Gemeinwesen gegeben. Erwartete Perspektivwechsel sind anhand ihrer Ausrichtung auf arbeitsweltliche oder lebensweltliche Aspekte zu unterscheiden. Arbeitswelt bezogene Perspektivwechsel betreffen die Wahrnehmung der eigenen Organisation, Branche, Profession, Arbeitspraktiken, Rituale etc. und führen ggf. auf persönlicher Ebene dazu, die eigene berufliche Identität zu hinterfragen. Vor allem die Konfrontation mit existentiellen Fragestellungen (Arbeitsplatzverlust, Obdachlosigkeit, Krankheit, Behinderung, Tod etc.) scheinen auch das Hinterfragen der persönlichen lebensweltlichen Konstitution in Bezug auf Normen, Werte, Einstellungen, Lebenspraktiken etc. anzuregen.

Innerhalb der unternehmerischen Praxis erfährt CV diverse Ausrichtungen. Im Folgenden werden drei **Lesarten des CV als außerbetrieblicher Lernort** vorgestellt. Diese analytische Differenzierung verdeutlicht relevante Aspekte bei der Betrachtung des CV als Lernkontext<sup>86</sup>.

➤ CV als „**außerbetriebliches Experimentierfeld**“<sup>87</sup>“

Der Zugriff auf einen Lernort außerhalb der eigenen Unternehmensstruktur ist zentral. Hierbei steht das Ausbrechen aus dem alltäglichen beruflichen Kontext im Vordergrund. Handlungsleitend kann das Eintreten in einen fremden Organisationszusammenhang oder auch das Ziel der Erfüllung einer Projektaufgabe für einen externen Partner aus dem Gemeinwesen sein. Wesentlich ist es, auf einen Handlungszusammenhang außerhalb der gewohnten Strukturen, Abläufe, Anspruchsgruppen, Hierarchien zugreifen zu können. Bei dieser Lesart bestehen Parallelen zu Outdoormaßnahmen; wenngleich diesen ein eigener Organisationszusammenhang und das Erfüllen einer gemeinwohlorientierten Projektaufgabe fehlt, handelt es sich ebenfalls um eine Lernform außerhalb des

---

<sup>86</sup> Die in Kapitel 3 vorgenommene Systematisierung der CV-Struktur dient als Grundlage zur theoretischen Sondierung der Gesamthematik sowie für den empirischen Teil der vorliegenden Arbeit. Zur bildungstheoretischen Analyse des CV als Lernkontext gilt es jedoch vielmehr die unterschiedlichen Lesarten des CV in der unternehmerischen Praxis heranzuziehen, da diese die Situation für das lernende Subjekt bestimmen. Im Anschluss werden darauf aufbauend aus erziehungswissenschaftlicher Warte relevante übergreifende Aspekte des CV als informeller Lernkontext aufgegriffen und innerhalb einer bildungs- und lerntheoretischen Analyse erörtert.

<sup>87</sup> Die Facetten des Lernkontextes, welche die Soziale Arbeit und das Bürgerschaftliche Engagement betreffen, werden gesondert aufgegriffen.



gewohnten Umfeldes. Der **jeweiligen Projektaufgabe** kommt bei diesem CV-Typus eine besondere Bedeutung zu, da in erster Linie über den Handlungszusammenhang eine Verbindung zum externen Partner hergestellt wird. Charakteristisch für diesen Typus ist das Erzeugen eines im Gegensatz zum beruflichen Alltag „leistungsentlasteten Raums“<sup>88</sup>, da die üblichen Organisations-, Handlungs- und Hierarchiestrukturen durchbrochen werden. So wird entweder auf Handlungen abgezielt, die explizit nicht berufliche Kompetenzen erfordern (sondern beispielsweise handwerkliche) oder es werden zwar berufsspezifische Aufgaben erfüllt, diese sind jedoch nicht in den üblichen Zusammenhang des Wirtschaftens, der sich an berufsbezogenen Hierarchien, Leistungsdruck, Gewinnmaximierung usw. festmachen lässt, eingebettet. Stattdessen stehen der „soziale Nutzen“, das Erfüllen einer gemeinwohorientierten Aufgabe oder im Idealfall der Beitrag zur Lösung einer gesellschaftlichen Problemlage, im Vordergrund.

➤ **CV als „Förderung Bürgerschaftlichen Engagements“**

Bei diesem CV-Typus stehen die in CV-Aktivitäten eingebetteten Engagementhandlungen im Vordergrund. Diese finden sowohl auf Grund privater Initiative der Mitarbeiter, als auch durch Projektanstöße des Unternehmens statt.

Bürgerschaftliches Engagement wird von der Unternehmung als grundsätzlich förderungswürdig und kompetenzentwickelnd eingestuft. Es ist ein „Anwendungsfeld“ für gesellschaftliche Verantwortungsübernahme, dem gleichermaßen die Fähigkeit zugeschrieben wird, diese zu lehren.

„Bürgerschaftliches Engagement, verstanden als informelles Lernfeld sui generis, hat auch eine emanzipatorische Funktion, weil es die Menschen befähigt, eigenverantwortlich und selbstbewusst für sich und für andere zu handeln.“ (Schenkel 2008, S.181)

Über den Gemeinwohlbezug des Handelns im Rahmen des Bürgerschaftlichen Engagements, wird „Sinnhaftigkeit“ erzeugt. Es handelt sich um Lernen in sozialen Bezügen, das auf das Gemeinwesen ausgerichtet ist (beispielsweise im Gegensatz zu beruflichem Handeln innerhalb der Wirtschaft) (vgl. Schenkel 2008, S. 179). Im Kern stehen „Wirksamkeitserfahrungen“ des Individuums, die teilweise durch Unterstützungsleistungen des Unternehmens an die Organisation geknüpft werden.

Im Gegensatz zum beruflichen Alltag ist Bürgerschaftliches Engagement von „Freiwilligkeit“ gekennzeichnet, was eine wichtige Voraussetzung für Selbstbestimmungs- und -entwicklungsprozesse darstellt (vgl. Schenkel 2008, S.179).

---

<sup>88</sup> Leistungsentlastet meint nicht das Ausbleiben von Herausforderungen, sondern vielmehr das Fehlen der Verbindung zu beruflichen Anforderungen, Hierarchien, Sachzwängen und Karrieredruck.

Hinzukommen in der Regel ein persönliches Interesse am jeweiligen Einsatzfeld sowie ein ausgeprägter Praxisbezug, was zu einem hohen Maß an Eigenverantwortung und Selbstorganisation führt (vgl. Schenkel 2008, S. 179). Die Problematik des Ausschlusses der „bildungsärmeren und partizipationsfernen Schichten“ (Schenkel 2008, S.176) von Bürgerschaftlichem Engagement und informeller Bildung gleichermaßen, kann in Form institutionalisierter CV-Aktivitäten, beispielsweise im Bereich des produzierenden Gewerbes, aktiv aufgegriffen werden.

Engagementprojekte aus dem Kontext der Unternehmung heraus können somit den Selbstwert und die Einschätzung der eigenen Wirkungsmöglichkeiten des Mitarbeiters stärken, kann doch die Herkunftsorganisation (das Unternehmen als Arbeitgeber) auch verstärkt ein Gefühl der Unfähigkeit und Ohnmacht vermitteln. Hierbei ist vor allem an gering qualifizierte Mitarbeiter zu denken, die über lange Zeiträume in Tätigkeitsfeldern mit wenig Abwechslungs- und Gestaltungsmöglichkeiten arbeiten (Tätigkeiten in Fabriken und Lagern beispielsweise). Vorstöße in Richtung der Kompetenzbilanzierung<sup>89</sup> in Engagementfeldern könnten den Stellenwert des CV zudem erhöhen.

➤ **CV als „Zugang zum Lernfeld Soziale Arbeit“**

Der Sozialbereich umfasst Organisationen, Gruppierungen oder Einrichtungen, welche häufig mit Menschen in schwierigen Lebenslagen arbeiten. Im Wesentlichen lässt er sich somit auf Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit oder allgemeiner, Organisationen, die soziale Dienstleistungen für Menschen in Problemlagen anbieten, festlegen. Ausgeschlossen sind damit Teile des Nonprofitbereichs, in denen kein direkter Bezug zum Menschen in seiner persönlichen Notsituation besteht (wie Umweltgruppierungen oder Sportvereine).

Hierbei stehen individuelle Begegnungsprozesse und Grenzerfahrungen im Vordergrund. Einerseits mit sozialen Berufsgruppen, andererseits mit den Adressaten dieser sozialen Dienstleistungen. Ziel dieser CV-Ausrichtung sind persönlichkeitsentwickelnde Lernprozesse. Was das Lernen an sich betrifft, werden die beiden Pole „Learning by looking“ und „Lerning by doing“ unterschieden. Erstgenanntes setzt auf Wahrnehmung durch Beobachtung, Letztgenanntes auf Erfahrung durch Handlung.

Einrichtungen der Sozialen Arbeit werden als besonders förderlich für intensive und emotional tiefe Perspektivwechsel eingestuft, da sowohl arbeitsweltliche als auch

---

<sup>89</sup> Der Versuch den Kompetenzerwerb im Engagement transparenter zu gestalten, ist bisher vor allem bei Jugendlichen vorangetrieben worden. So sollen sowohl Unternehmen als zukünftige Arbeitgeber als auch der Engagierte selbst zur besseren Selbsteinschätzung davon Gebrauch machen.

lebensweltliche Aspekte für Mitarbeiter aus Wirtschaftsunternehmen dort als besonders „fremd“ eingestuft werden. Der Anspruch des Lernens in „Echtsituationen“ ist in diesem Zusammenhang nicht nur als Abgrenzung von konstruierten Aufgaben im Rahmen von Outdoormaßnahmen einzustufen. Vielmehr manifestiert sich die „Echtheit“ der Situation durch die Begegnung mit realen Menschen und deren existentiellen Problemen. Die Andersartigkeit „pädagogischen Handelns“, sowie die Konfrontation mit „Menschen in schwierigen Lebenslagen“ zeichnen daher den außerbetrieblichen Lernort „Soziale Arbeit“ im Speziellen aus.

➤ CV als „**Instrument des organisationalen CC-Konzepts**“

Diese Lesart steht im Zeichen der übergeordneten CSR- und Nachhaltigkeitsdebatte, deren gesellschaftliche Dimension Unternehmen mit Hilfe des CC-Konzepts realisieren. Das CC-Konzept ist damit eng an die jeweilige Unternehmenskultur und -identität gebunden. CV dient dazu, die Haltung der Organisation intern im Rahmen von Mitarbeiterprogrammen und gezielten Aktivitäten an die Mitarbeiterschaft zu übermitteln und extern durch Mitarbeiterengagement zu demonstrieren.

Der Lernkontext CV ist auf Grund des dahinter stehenden organisationalen CC-Konzepts an den Anspruch **gesellschaftlicher Verantwortungsübernahme** gebunden und verfügt damit über eine Art „**Sinnstruktur**“. Der Verantwortungsbegriff stellt hierbei die Verbindung zwischen CC-Konzept und CV als Engagementhandlung her<sup>90</sup>:

„Verantwortung ist mithin die Gestalt der Sittlichkeit, für die der praktische Lebens- und Weltbezug konstitutiv ist. Wenngleich sie auch als letzte Instanz dem nicht mehr objektivierbaren Innen der Person entstammt, bleibt sie dennoch nicht in der Wertlosigkeit der eigenen Innerlichkeit gefangen, sondern sieht sich stets zum ordnenden Eingriff in das Geschehen der Weltwirklichkeit aufgerufen (vgl. Schulz 2001, S. 632f.; 717). Denn ohne Betätigungsfeld wäre sie gleichsam überflüssig. Verantwortung gibt es nur im Blick auf etwas, im Einstehen für (vgl. Jonas 2000, S. 391). Entsprechend ist ihr Aktionsfeld die menschliche Lebenswelt mit ihren naturalen Strukturen, Beständen und Funktionsabläufen, mit ihren gesellschaftlichen, technisch-ökonomischen sowie politischen Gesetzlichkeiten und schließlich mit ihren kulturellen Wert- und Sinnmustern, wie sie sich in ihrer Gesamtheit zum Realgefüge einer jeweils geschichtlichen Lage verdichten und das Handeln des Einzelnen in vielfältigen partikularen Umweltbezügen herausfordern.“ (Mertens 2008, S.643)

Bisher bleiben die Möglichkeiten der Verknüpfung zwischen individuellem, organisationalem und gesellschaftlichem Lernen, welche über die Verbindung zwischen Organisationshaltung, Mitarbeiterengagement und gesellschaftlichen Bedarfen im Gemeinwesen herzustellen wäre, in der Unternehmenspraxis ungenutzt.

---

<sup>90</sup> In der Regel gelten vielmehr die Bürgerrolle sowie das damit einhergehende Engagementhandeln als Verbindung zwischen CC-Konzept des Unternehmens und CV-Situation auf Mitarbeiterebene.

Der notwendige kommunikative Prozess, um zwischen der Rolle der Unternehmung als „guter engagierter Bürger“ und der sich daraus ergebenden aktiven Verantwortungsübernahme im Gemeinwesen, mit Hilfe des Mitarbeiterengagements zu vermitteln, scheint bisher nicht aktiv angeregt zu werden.

## **7.2 Erziehungswissenschaftliche Fundierung des informellen Lernkontextes Corporate Volunteering**

Inwiefern bieten die in der Auswertung des empirischen Teils ermittelten Einflussfaktoren des informellen Lernkontextes CV lern- und bildungstheoretische Anknüpfungspunkte? Im Folgenden werden die zentralen Annahmen zum informellen Lernkontext CV einer erziehungswissenschaftlichen Fundierung unterzogen.

Der informelle Lernkontext CV kann den **indirekt, vermittelnden Erziehungsformen** zugerechnet werden.

„Im Unterschied zu den unmittelbaren, personal orientierten Formen der Erziehung richtet sich das Hauptaugenmerk bei den indirekten, vermittelnden Formen auf „den umfassenden Lebenskontext“ (Domke 1997, S.77) des Subjekts; es lässt sich deshalb auch von den **[umwelt- oder lebensweltorientierten Formen der Erziehung]** [Hervorhebung JA] sprechen.“ (Hoyer 2008, S.1099)

Hierbei ist hervorzuheben, dass CV umwelt- und lebensweltbezogenes Lernen innerhalb von Unternehmen der freien Wirtschaft ermöglicht. Dies kann einerseits als Reintegration des Lebensweltlichen in die Wirtschaft gewertet werden, andererseits als Entgrenzung der Lebensbereiche. Hervorzuheben ist in jedem Fall, dass innerhalb von Wirtschaftsstrukturen neue Lernfelder eröffnet werden, zu denen bisher vorrangig im Privatbereich Zugänge existierten. Insofern kann der Zugriff auf Lernfelder im Sozialbereich aus dem Organisationszusammenhang von Unternehmen heraus, als Ausweitung von Zugangsmöglichkeiten zu Erfahrungsräumen und informellen Lernprozessen gewertet werden<sup>91</sup>.

Eine Spielart des CV eröffnet dabei Zugänge zu Settings des Bürgerschaftlichen Engagements. Vor allem im Zusammenhang mit bildungsbedingten Zugangsschwierigkeiten zum Bürgerschaftlichen Engagement, das neben Integrationspotential ebenso über Exklusionsgefahren verfügt (vgl. Schenkel 2008,

---

<sup>91</sup> Gleichermaßen sollten die Chancen (wie gesteigerte gesellschaftliche Wahrnehmung der Sozialen Arbeit) und Gefahren (wie die Verstärkung von Stigmatisierung) für den „empfangenden“ Sozialbereich kritisch beleuchtet werden, welche jedoch im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter thematisiert werden.

S.180f.), kann CV aus den Strukturen der Arbeitswelt heraus, vor allem bei gering qualifizierten Mitarbeitern eine Chance darstellen, um diesen neue Lernfelder im Engagementbereich zu eröffnen.

Was CV als Instrument des CC-Konzepts betrifft, birgt umwelt- und lebensweltorientiertes Lernen in Unternehmen die Hoffnung in sich, in Organisationen die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen und am Menschen orientierten Fragestellungen anzuregen<sup>92</sup>. Im Zeichen der Gesamthematik der CSR ist eine Schnittstelle zwischen individuellen und organisationalen Lernprozessen denkbar. Werden Mitarbeiter im Rahmen von CV-Aktivitäten beispielsweise in einer Einrichtung mit dem Thema „Behinderung“ konfrontiert, kann dies ein Anlass dafür sein, im eigenen Unternehmen Arbeitsplätze für Menschen mit Behinderung zu schaffen. Dies würde jedoch voraussetzen, dass die stattfindenden individuellen Lernprozesse innerhalb von formalisierter Reflexion in das Unternehmen zurückgeführt werden und die jeweilige Organisation für organisationale Lernprozesse offen ist.

Was die Nutzbarkeit der individuellen, umwelt- und lebensweltbezogenen Lernprozesse für das jeweilige Unternehmen angeht, wurde von Korfmacher/Mutz (vgl. Kapitel 3.3) im Zusammenhang mit der Übertragung erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten vom Lernort Engagement an den Arbeitsplatz (vgl. 2003, S. 114f.) bereits auf die voraussetzungsvolle Tranferleistung und ihre Schwierigkeiten hingewiesen. Darüber hinaus stellt sich die Frage, ob im Sozialbereich auffindbare Wahrnehmungsmuster auf den Kontext eines Wirtschaftsunternehmens übertragen werden können. So ist es eine Vermutung, dass persönliche Problemlagen der Mitarbeiter oder auch gesellschaftliche Missstände im Sozialbereich tendenziell stärker wahrgenommen und thematisiert werden, als in Unternehmen der freien Wirtschaft. Die Frage bis zu welchem Maß dies für das jeweilige System zuträglich ist einmal außenvorgelassen, kann angenommen werden, dass auf Grund des Aufeinandertreffens von unterschiedlichen Wahrnehmungsmustern, sich in allen beteiligten Bereichen Wahrnehmung und Bewusstsein erweitern. Inwiefern dies bis hin zu Wahrnehmungs- und Bewusstseinsveränderung auf individueller oder gar organisationaler Ebene führt, wäre interessant zu klären. Plakatativ veranschaulicht: ist es auf Grund derartiger Lernerfahrungen wahrscheinlicher, dass ein Manager den Alkoholismus einer seiner Mitarbeiter wahrnimmt und dies zur Gründung einer unternehmensinternen Sozialberatung führt?

---

<sup>92</sup> Eine kritische Befürchtung ist es dagegen, dass derartige Begegnungsprozesse die eigene Zugehörigkeit zu einem bestimmten gesellschaftlichen Teilbereich und damit einhergehend die Abgrenzung zu anderen Bereichen zusätzlich verstärken. Bestätigung von Vorurteilen und Rückzug in den eigenen Lebens- und Arbeitsbereich können demnach gleichermaßen eine Folge von CV-Aktivitäten sein, wenngleich diese von den Experten nicht angesprochen wurden.

Eine kritische Seite dieser lebensweltorientierten Lernform im Kontext von CV stellt die damit einhergehende „*pädagogische Instrumentalisierung der Lebenswelt*“ (Hoyer 2008, S.1102) dar.

„Problematisch für das Individuum wird es aber dann, wenn die persönlichen Interessen zu Gunsten einer einseitigen und fortwährenden Anpassung an den technologischen und wirtschaftlichen Wandel dominiert werden.“ (Kirchhof/Kreimeyer 2003, S. 226)

Sowohl auf Seiten der Mitarbeiter des Wirtschaftsunternehmens, als auch der Berufsgruppen und Adressaten sozialer Dienstleistungen im Sozialbereich besteht die Gefahr das Privatleben Einzelner für Lernprozesse zu missbrauchen, die letztlich für Organisationen nutzbar gemacht werden sollen.

„So sind es, wie Kirchhöfer es formuliert, unternehmerische Interessen, die „im informellen Lernen einen Weg sehen, die Arbeitskraft in allen Lebensbereichen einer Produktivitätssteigerung zu unterwerfen und auch die letzten Reste von Privatheit kolonialisieren“ (2001, S. 99).“ (Kirchhof/Kreimeyer 2003, S.229)

Wenn informelle Lernprozesse die Weiterentwicklung und Stärkung der Persönlichkeit des lernenden Subjekts anregen, ist auch ein Anteil „privaten Nutzens“ nicht von der Hand zu weisen. Dennoch deutet die aktuelle Entwicklung des Arbeitsmarktes darauf hin, dass der Mensch als Ganzes und gerade seine möglichst „starke und prägnante Persönlichkeit“ von der Wirtschaft gefordert und vereinnahmt werden, was den Raum für Privatheit erheblich einschränkt.

Strukturell kann die Vereinnahmung der Lebenswelt in Zusammenhängen der Wirtschaft jedoch auch dazu führen, dass Individuen damit vermehrt lebensweltliche und gesellschaftliche Fragestellungen in die Wirtschaft reintegrieren<sup>93</sup>. So besteht zwischen der Verantwortungsübernahme im Kerngeschäft (vor allem unter dem Stichwort der CR), beispielsweise durch das Einfordern menschenfreundlicher und sozialer Arbeitsbedingungen über die gesamte Wertschöpfungskette, im Wareneinkauf und der gesellschaftlichen Verantwortungsübernahme durch Bürgerschaftliches Engagement im Gemeinwesen, eine direkte inhaltliche Verbindung, die den Mitarbeitern mit Hilfe von CV vermittelt werden kann. Diese Verknüpfung der Verantwortungsübernahme als Unternehmen im wirtschaftlichen Handeln, wie in der Gesellschaft, sowie als Individuum in der Rolle als Mitarbeiter und Privatperson bzw. Bürger, könnte anhand der Reflexion von CV-Aktivitäten auf der Metaebene vermittelt werden.

---

<sup>93</sup> „Reintegration“ setzt in diesem Zusammenhang die Annahme voraus, der Bezug der Wirtschaft zum Lebensweltlichen sei im Laufe der Entwicklung zunehmend geringer geworden, wofür beispielsweise die „Heuschreckendebatte“ ein Indiz darstellt.

Umwelt- und lebensweltorientiertes Lernen ist den **indirekt, beiläufigen Lernformen** zuzuordnen, welche stark **kontextgebunden** sind.

„Lernen und Bildung geschehen in diesem Rahmen also nicht losgelöst von Sachzusammenhängen, sondern sowohl *hanglungsorientiert* als auch *erfahrungs- und wirklichkeitsbezogen*.“ (Hoyer 2008, S. 1101)

Die Lernprozesse innerhalb eines bestimmten Kontextes sind somit insbesondere auf die dort gemachten Erfahrungen zurückzuführen. Der Zusammenhang zwischen **Lernen und „Erfahrung“<sup>94</sup>** soll daher näher betrachtet werden.

„Erfahrung als Lernen“ und „Lernen als Erfahrung“ umschreibt Koch als das Kennenlernen eines Ausschnitts der Welt, das Bilden eines dementsprechenden Weltverhältnisses und die Einbettung der Erfahrung in ein persönliches Zeitbewusstsein (vgl. Koch 2008, S.366f.). Erfahrung steht diesem Verständnis nach für einen gewissermaßen „*unausdrücklichen* Weltzugang“ (Koch 2008, S.367). Vor allem in Bezug auf Erwachsene ist anzunehmen, dass sich mit zunehmendem Alter eine weitestgehend festgefahrene Weltsicht beim Individuum manifestiert (vgl. die Ansätze der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Kapitel 4.2). Hier Anlässe für „neue“ Erfahrungen zu bieten, die ggf. Umdenkprozesse auslösen, ist Chance und Herausforderung gleichermaßen.

„Lernen aus Erfahrung“ steht im Kontext individueller Lebenserfahrung, die zu expliziten Erkenntnissen über die Dinge und das lernende Subjekt selbst führt. Lebenserfahrung weist demnach strukturell die Merkmale **Gegenstandserfahrung und Selbsterfahrung** auf, welche zugleich zwei Lernebenen benennen (vgl. Koch 2008, S. 368).

Etymologisch meint Lernen, dass Individuen indem sie sich in der Welt umschaun etwas erfahren (vgl. Koch 2008, S.365). Koch verweist auf die dem Lernen aus und durch Erfahrung immanente Evidenz und Authentizität, welche sich daraus ergibt, dass es Menschen schlicht „widerfährt“ und sie dadurch „unmittelbar berührt“ (vgl. Koch 2008, S.365). Dennoch sei an dieser Stelle, wie in Kapitel 4 bereits erwähnt, darauf hingewiesen, wie voraussetzungsvoll Lernprozesse sind, wenn der Lernbegriff an langfristige Veränderung (sei es in Bezug auf Handlungen oder Einstellungen) gebunden ist.

---

<sup>94</sup> Der Erfahrungsbegriff ist ebenso schwierig zu bestimmen, wie der des Lernens. Koch versucht das Verhältnis beider Begriffe daher anhand der Unterscheidung zwischen: „Erfahrung als Lernen“, „Lernen aus Erfahrung“, „Erfahrung als Lernanfang“ und die „Erfahrung des Lernens“ aufzuhellen (2008, S.366ff.).

Die beiden zentralen Dimensionen **kontextgebundenen Lernens** sind **Selbst- und Welterfahrung** gleichermaßen.

„Deshalb hat Rousseau, der weitaus mehr ein Theoretiker der pädagogischen Erfahrung war als John Dewey, an den man in diesem Zusammenhang häufig als ersten denkt (vgl. Dewey 1986), für die erste Erziehung darauf bestanden, seinen Émile mit keinem anderen Buch als der Welt und keiner anderen Belehrung als den Tatsachen zu konfrontieren (vgl. Rousseau 1970, S.356).“ (Koch 2008, S.365)

Doch die Welt verfügt nun einmal über äußerst unterschiedliche Teilbereiche, die jeweils durch eine eigene Sicht der Dinge geprägt sind. Insofern gilt es genauer zu hinterfragen, welcher Ausschnitt der Welt Lernprozesse welcher Art auslöst.

„Insgesamt handelt es sich hier um sporadische oder organisierte soziale Arrangements, die sich keinem ausdrücklich formulierten pädagogischen Interesse verdanken, aber doch dazu dienen und dienstbar gemacht werden können, das latent mitgegebene Lernen zu fördern und zu lenken.“ (Prange 2008b, S. 953)

Wenngleich diese Lernform dem Individuum also gewissermaßen „einfach geschieht“, bedarf es **arrangierter Lernsettings**, welche die notwendigen Erfahrungsräume bereithalten. Die damit einhergehende „Diffusion pädagogischer Handlungsformen“ (Prange 2008b, S. 953) innerhalb der Lerngesellschaft führt einerseits zu neuen, komplexen Ermöglichungsstrukturen der Wahrnehmung neuer Lernorte und Gestaltung innovativer Lernsettings, andererseits ist jedoch auch festzustellen, dass diversen Settings per se und weitestgehend unbelegt Lernförderlichkeit zugeschrieben wird.

„In jedem Fall aber läuft informelles Lernen ohne pädagogische Arrangements, ohne Organisation und Zielorientierung Gefahr zufällig und situativ zu bleiben, [...].“ Dehnbostel 2005, S. 148

Doch was zeichnet ein spezifisch „**pädagogisches Arrangement**“ aus?

„Unter Arrangieren verstehen wir die Gestaltung situativer Bedingungen, d.h. Lernumgebungen, durch den Erzieher, die dem Lernenden ermöglichen, selbsttätig Lernerfahrungen zu machen.“ (Schultheis 2008, S.1016)

Neben organisationalen und strukturellen Rahmenbedingungen ist demnach gleichermaßen ein menschliches Gegenüber in der Rolle des „**Erziehers**“ ausschlaggebend für ein pädagogisches Arrangieren des jeweiligen Lernsettings. In Bezug auf CV begleiten sowohl Unternehmensvertreter als auch Mittlerorganisationen die stattfindenden Prozesse. Das zentrale Gegenüber innerhalb des arrangierten Lernsettings sind jedoch die Vertreter der Berufsgruppen und Adressaten der sozialen Dienstleistungen in den Partnerorganisationen aus dem Sozialbereich.

Auf Grund der Ergebnisse des empirischen Teils sollen **Einrichtungen und Organisationen**, welche den **Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit** zuzuordnen sind, stellvertretend herausgegriffen werden, um den Einfluss dieses Gegenübers auf das Lernen zu betrachten. Da die Experten vor allem die unterschiedlichen



Handlungslogiken, die innerhalb des Lernkontextes CV aufeinander treffen, für das Erzeugen von Fremdheit als Basis für weiterführende Erfahrungen verantwortlich machen, ist dem professionellen Hintergrund als handlungsbestimmendes Moment besondere Bedeutung beizumessen.

Auf die Relevanz des empfangenden Bereichs wurde in Kapitel 5.1.1 unter dem Stichwort der Praxisgemeinschaft hingewiesen. Nach dem Ansatz zu „Communities of Practice“ nach Lave/Wenger (1991) ist jede Gruppe oder Organisation, die einen Lernenden empfängt, anhand spezifischer Merkmale als eine Praxisgemeinschaft zu definieren. Diese prägt wiederum die entstehende Lernsituation. Wenngleich jede Gruppierung oder Einrichtung besondere Merkmale aufweist, soll im Folgenden die Soziale Arbeit/Sozialpädagogik (SA/SP) übergreifend und exemplarisch beleuchtet werden.

Generell kann nicht von einer Gesamtheit des „Pädagogischen“ ausgegangen werden, vielmehr unterliegt auch pädagogisches Handeln den allgemeinen Entgrenzungstendenzen (vgl. Prange 2008b, S. 971). Dies hat vor allem auch auf die Landschaft pädagogischer Disziplinen Einfluss. Hiervon sind die Arbeitsfelder Sozialer Arbeit in besonderem Maße betroffen, was „an dem bunten Flickenteppich der Angebotsformen sozialer Dienstleistungen“ (Merten/Olk 1996, S. 596) erkennbar wird. Gerade Sozialpädagogik und Soziale Arbeit sind von einem äußerst breiten Methodenspektrum geprägt (vgl. Prange 2008b, S. 973). Somit kann die Abgrenzung **„pädagogischen Handelns“** von anderen beruflichen Handlungsformen hilfreich sein, um zu verdeutlichen, was die Handlungslogik in Arbeitsfeldern der SA/SP prägt.

Zunächst erschwerend erscheint hierfür das, was Luhmann und Schorr (1979) das „Technologiedefizit des pädagogischen Handelns“ nennen.

„Damit ist gemeint, dass nicht alle Handlungen im Rahmen professioneller pädagogischer Tätigkeit auf beschreibbare Regeln zurückgeführt werden können und zudem auch der Erfolg des pädagogischen Handelns nicht sicher vorhersagbar ist.“ (Prange 2008b, S. 968)

„Das, was der Pädagoge tut, ist in sehr großem Umfang situations- und adressatenabhängig. [...] Es gibt [...] sehr viele Handlungsmöglichkeiten, die sich nicht einfach durch bestimmte Regeln und Prämissen eindeutig auf die richtigen Möglichkeiten reduzieren lassen“ (Bernhard Koring 1992, S. 97 zitiert nach Prange 2008b, S.968)

Wenngleich die Möglichkeit pädagogisches Handeln von anderen Handlungsformen abzugrenzen mit dem Fehlen einer festen Regelgebundenheit oder Messbarkeit erschwert wird, verdeutlicht gerade diese Tatsache den wesentlichen Unterschied zu Handlungsweisen innerhalb der Wirtschaft. So sind auch dort intuitive und gewohnheitsgebundene Handlungsmuster auffindbar, doch wird jegliches Handeln generell einer Bewertung unterzogen, die sich in letzter Instanz am Beitrag zur

Gewinnmaximierung orientiert. Auf Grund komplexer werdender Gesamtzusammenhänge ist jedoch auch die Wirtschaft verstärkt auf Mitarbeiter angewiesen, die über die Fähigkeit verfügen, sich in diffusen, unbekanntem Situationen, in denen gewohnte Reaktions- und Handlungsweisen nicht greifen, zurechtzufinden. Dieses Lernziel hat unter dem Schlagwort der „Ambiguity“<sup>95</sup> Einzug in die Wirtschaft gehalten.

„Ulrich Oevermanns (1996) ordnet pädagogisches Handeln strukturtheoretisch der Therapie zu, da es sich „in einem weiten Sinn, nämlich um ein Ausräumen von Beschränkungen persönlicher Handlungsautonomie“ (Prange 2008b, S.269) handelt. [...] Im Anschluss an Oevermann versucht Koring (1992, S.56f.), die Struktur des pädagogischen Handelns mit Hilfe des Begriffs der Mäeutik<sup>96</sup> zu klären und sieht diese in der Deutung kognitiver, sozialer, emotionaler und existentieller Lernprobleme und darauf abgestimmten Angeboten an den Lernenden zur selbsttätigen Bearbeitung dieser Probleme.“ (Prange 2008b, S.969) [...] „Das pädagogische Moment liege aber darin, „sich auf das jeweilige Problem einzulassen und zu versuchen, es überhaupt erst in ein Lernproblem zu transformieren oder auch darauf noch zu verzichten, um einfach zu helfen [...]“ (Prange 1991, S. 114f. zitiert nach Prange 2008b, S. 971).<sup>97</sup>

Im Zentrum der Sozialen Arbeit steht die „Hilfe und Unterstützung bei der Alltagsbewältigung von Individuen, Gruppen und Gemeinwesen“ (Galuske 2005, S.33 zitiert nach Prange 2008b, S.973). Insofern sind Handlungssituationen in Einrichtungen der Sozialen Arbeit von der Auseinandersetzung mit einer Bandbreite an sozialen Problemlagen geprägt (vgl. Prange 2008b, S.973) und orientieren sich in erster Linie am betroffenen Menschen. Als Gegenüber manifestiert sich neben pädagogischen Professionen das Individuum in einer schwierigen Lebenslage. Pädagogisches Handeln ist somit häufig an Alltagsbewältigung in Zusammenarbeit mit den jeweiligen Klienten ausgerichtet und findet innerhalb von Begegnung statt. Dem **Gespräch**, wie von Prange bereits erwähnt, kommt somit eine bedeutende Funktion zu.

Die hauptsächlich von Martin Buber in den pädagogischen Bereich eingeführte Kategorie des Dialogs wird hierzu herangezogen.

„Aber „Dialoge sind nicht auf Gespräche beschränkt. Alle Orientierung verläuft dialogisch“ (Stegmaier 1997, S. 28, im Orig. kursiv, zitiert nach Krone 2008, S.176). Der Mensch verdankt sich dem Eingehen auf Fremdes, der Begegnung mit Anderem, das sich ihm letztlich entzieht (vgl. Waldenfels 2006, S. 62, Lévinas 1992, S. 282 zitiert nach Krone 2008, S. 176).“ (Krone 2008, S. 176)

---

<sup>95</sup> Englisch für Uneindeutigkeit, Ungewissheit.

<sup>96</sup> Mäeutik als „Kunst der Gesprächsführung“ nach Sokrates.

<sup>97</sup> Prange unterscheidet im Weiteren professionelles pädagogisches Handeln als Erziehung von anderen Formen wie Beratung, Therapie oder Sozialer Arbeit (vgl. Prange 2008b, S.971). Hier spielt diese weitere Differenzierung zunächst keine Rolle, da es um eine generelle Darstellung der Wesensmerkmale pädagogischen Handelns in Abgrenzung zu Handeln im Kontext von Organisationen der Wirtschaft geht. Für weitere Forschungsvorhaben könnte das Aufgreifen dieser Differenzierung jedoch weiterführend sein.

Die Betonung der Fremdheit als einen wesentlichen Faktor des Lernkontextes CV erfährt in Bezug auf die Ebene des Gesprächs eine neue Dimension. Die Experten konnten den Aspekt der Fremdheit lediglich auf unterschiedliche Organisationszusammenhänge anwenden. Das Fremde, das sich über den Dialog vermittelt, ist jedoch vor allem an ein menschliches Gegenüber gebunden. Hierbei kommen entweder die dort tätigen Professionen oder die Adressaten der sozialen Dienstleistungen in Frage. Bei Ersteren lässt sich die Unterschiedlichkeit zum Mitarbeiter aus dem Wirtschaftskontext in erster Linie anhand des pädagogischen Handelns, bei Letzteren über die sozialen Problemlagen, welche sie zu Adressaten der Sozialen Arbeit machten, festmachen. Fremd können daher sowohl Handlungsweisen, Abläufe, Routinen, Gewohnheiten als auch Werte, Normen, Einstellungen erscheinen. Die Fähigkeit Dialoge führen zu können, in denen das Andere und Fremde sich dem lernenden Subjekt vermittelt, stellt somit eine zentrale Voraussetzung für individuelle Lernprozesse innerhalb von Begegnungen dar.

„Dialog wird erlernt, indem man in Prozesse einbezogen ist, in denen derjenige, der ihn lehren will, ihn selbst praktiziert. [...] Der Erziehende muss den anderen als Person anerkennen und sich selbst nicht vorenthalten. Er muss sich auf Situationen einlassen können, in denen der andere im Dialog gerade der ist, „mit dem ich nicht `leicht` zurechtkomme, weil er gerade nicht von denselben Verstehensvoraussetzungen und Vorurteilen ausgeht wie ich selbst“ (Simon 1997, S.33 zitiert nach Krone 2008, S.178).“ (Krone 2008, S.177f.)

Erneut treten hiermit die Berufsgruppen im Sozialbereich in ihrer Rolle als „Erzieher“ oder bei Hospitationen als „Modell“ in Erscheinung. Diese bei der Ausübung ihrer Tätigkeit im Rahmen von Hospitationen, gemeinsamen Engagementprojekten oder in Sozialpraktika erleben zu können, stellt somit eine Möglichkeit dar, die Kategorie des Dialogs im Lernprozess aufzugreifen. Es wird deutlich, dass Unterschiede zwischen den aufeinander treffenden Menschen, die Irritation, Vorbehalte und Widerstände auslösen können, eine Voraussetzung für den Lernfaktor Fremdheit darstellen. Dem sind jedoch auch Grenzen zu setzen. So sollte das Maß an Konfrontation für beide Seiten bewusst und behutsam austariert werden. Es kann weder förderlich sein, wenn Klienten der Sozialen Arbeit mit ihrer Biografie vorgeführt werden, noch wenn Mitarbeiter aus der Wirtschaft durch derartige Begegnungen emotional und psychisch überfordert werden.

Jeder Versuch weiter auszuführen, weshalb Mitarbeiter aus Wirtschaftsunternehmen und Menschen in schwierigen Lebenslagen als Adressaten Sozialer Arbeit von den beschriebenen divergierenden Verstehensvoraussetzungen und Vorurteilen geprägt sind, birgt die Gefahr in sich allgemeiner Stigmatisierung zu verfallen. Es handelt sich jedoch nicht um eine pauschale Zuschreibung oder Verkürzungen wenn darauf hingewiesen wird, dass Klienten der Sozialen Arbeit häufig von geringen

ökonomischen, sozialen, psychischen und kulturellen Ressourcen, besonderen Belastungen wie einer chronischen Kumulation von Problemen und Gefährdungen, wie Krankheit oder niedriger Vulnerabilitätsschwelle<sup>98</sup>, betroffen sind (vgl. Heiner 2007, S.106f.). Darüber hinaus ist „die ungleiche gesellschaftliche Verteilung des ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapitals entscheidend“ (Heiner 2007, S. 108) für die Lebensbedingungen dieser Individuen. Insofern können Biografien der Klienten der Sozialen Arbeit zur Thematisierung existentieller Fragestellungen exemplarisch herangezogen werden. Bei intensiver Kontaktaufnahme und professioneller Begleitung durch Mittler oder Berater ist zudem das Erleben einer Grenzerfahrung für den Mitarbeiter aus dem Wirtschaftsunternehmen im Rahmen von CV vorstellbar. Auf unerwartetes möglicherweise befremdendes Verhalten spontan und unvorbereitet reagieren zu müssen und somit entstehende Situationen anschließend angemessen zu reflektieren, stellt über den Dialog hinaus Potenziale in der Begegnung mit Fremdem dar.

Was hiermit deutlich wird, ist wie voraussetzungsvoll das Zustandekommen eines tatsächlichen Dialogs innerhalb des Begegnungsprozesses ist. Ein nach Buber „echtes Gespräch“ erfordert

„[...] die Akzeptanz der Anderheit des anderen, die Tatsache, dass jeder Sprecher den anderen als diese personhafte Existenz meint, zu ihm als Person Ja sagt, die Hinwendung zum Partner, die mit dem Versuch einhergeht, sich die Beweggründe des anderen von dessen Wesensmitte her zu vergegenwärtigen und ferner die Abwesenheit jeglichen Scheins (vgl. Buber 1978, S. 30; Buber 1979a, S. 285f., 293; Krone 1993, S. 116-126; Krone 2002 zitiert nach Krone 2008, S.176).“ (Krone 2008, S.176).

Die Akzeptanz des Gegenübers, eine von Authentizität geprägte Reaktionsweise und Empathiefähigkeit prägen somit die Fähigkeit des Führens von Dialogen. Die komplexen und vielschichtigen sozialen Problemlagen der Adressaten Sozialer Arbeit können als Ursprung der „Anderheit“ dieses Gegenübers herausgestellt werden. Mittellosigkeit, Krankheit, Sucht, Obdachlosigkeit, Armut, Verhaltensauffälligkeiten, psychische Erkrankungen etc. führen in der Regel dazu, dass diese Menschen „am Rande der Gesellschaft“ stehen und ihnen zu zahlreichen gesellschaftlichen Teilbereichen der Zugang verwehrt bleibt. Wenngleich Mitarbeiter aus Wirtschaftsunternehmen als Menschen gleichermaßen von diesen sozialen Problemlagen betroffen sein können (beispielsweise Krankheit und Tod), stehen

---

<sup>98</sup> „Menschen mit niedriger Vulnerabilitätsschwelle sind empfindsamer gegenüber Innen- und Außenreizen, so dass auch bei geringfügigeren Belastungen eine Erkrankung wahrscheinlich ist. Zu den vielen Einflussgrößen, die Vulnerabilität bedingen, gehören psychische (z.B. der Zustand des Immunsystems), soziale (z.B. soziale Ausgrenzung, Konflikte im Umfeld), ökonomische (z.B. Verlust des Einkommens, steigende Lebenshaltungskosten), ökologische (z.B. Verkehrslärm, Schadstoffbelastung) und psychische Faktoren (z.B. selbstzweifelnde Einstellungen, sehr hohe Erwartungen an sich selbst und die Umwelt).“ (Heiner 2007, S.107)

diesen auf Grund ihrer beruflichen Tätigkeit und der damit zur Verfügung stehenden Mittel in der Regel größere gesellschaftliche Partizipationsmöglichkeiten zur Verfügung. Die spezifische Bedeutungswelt des Anderen sowie die eigene treffen im Dialog aufeinander (vgl. Werner 2004, S.13).

Ausgehend von der Erfahrung des Anderen im Dialog, werden Schlüsse auf die Selbst- und Weltsicht des lernenden Subjekts möglich. Bei Habermas wird dieser Schritt der Verallgemeinerung noch deutlicher, indem er innerhalb seiner Dialogphilosophie die Begegnung verlässt und „der Andere als Diskursteilnehmer nicht mehr als Person, sondern nur noch als Lieferant von Argumenten und Träger von allgemeinen Rechten eine Rolle spielt.“ (Werner 2004, S.9)

In der Unterschiedlichkeit der „Andersheit“ bei Habermas, die stärker auf eine allgemeine Ebene der Strukturen im Diskurs abhebt und der „Anderheit“ bei Buber, die vielmehr in der Ich-Du-Beziehung des Individuums verharrt, werden zwei Dimensionen innerhalb von Begegnungen deutlich (vgl. Werner 2004, S.11). Auf der individuellen Ebene kann Begegnung im Rahmen von Persönlichkeitsentwicklung wirksam werden. Begegnungen, die zu Schlüssen auf allgemeine Strukturen führen, sind auf der Ebene des Diskurses zu verorten.

**Soziale Arbeit** als ein den Lernkontext CV prägendes Moment beinhaltet beide Ebenen. Die Aufgabe der Sozialen Arbeit ist die Vermittlung zwischen Individuum und Gesellschaft (vgl. Heiner 2007, S. 517). So sollen auf individueller Ebene die Lebensbedingungen der Klienten verbessert werden und auf gesellschaftlicher Bemühungen für mehr soziale Gerechtigkeit stattfinden (vgl. Heiner 2007, S.518). Ziel dieser intermediären Aufgabe der Sozialen Arbeit ist es danach ein besseres Verhältnis zwischen Menschen und ihrer sozialen Umwelt herbeizuführen (vgl. Heiner 2007, S.101). Es geht um die Passung individueller Kompetenzen und gesellschaftlicher Chancen (vgl. Heiner 2007, S.102).

Über den Spezialfall des Corporate Volunteerings im Bereich der Sozialen Arbeit hinaus, ist der Lernkontext CV allgemein durch Lernprozesse auf Grund des Gewährwerdens unterschiedlicher Selbst- und Welterfahrungen geprägt. Die damit einhergehenden individuellen Lernprozesse können bildungstheoretisch mit Hilfe der Auffassung von Bildung als Wandlungsprozess betrachtet werden.

Bock liefert einen Entwurf zum Bildungsbegriff, der diesen als **Wandlungsprozess** umschreibt. In Anlehnung an Marotzki beschreibt Bock Bildungsprozesse zunächst als Lernprozesse, die sich

„[...] auf die Veränderung von Interpunktionsprinzipien von Erfahrung und damit auf die Konstruktionsprinzipien der Weltaufordnung beziehen [...] Als erstes Bestimmungsmoment ergibt sich dann, dass sich Bildungsprozesse [...] auf ein Weltverhältnis des Subjektes beziehen. Das zweite Bestimmungsmoment [...] besteht darin, dass sich Bildungsprozesse, durch das Weltverhältnis bedingt, auch auf das Selbstverhältnis der Subjekte beziehen.“ (Marotzki 1990, S. 41) (zitirt nach Bock 2004, S. 97)

Ein Wandlungsprozess als Bildungsprozess liegt vor, wenn „eine Veränderung von Welt- und Selbstreferenz im Sinne eines qualitativen Sprungs vorliegt“ (Bock 2004, S. 98). Als qualitativen Sprung bezeichnet Bock nach Marotzki wiederum, „den Sprung, von einer bestimmten wohlumrissenen Grundkategorie der Lebensführung zu einer anderen [...]“ (a.a.O.). Ein solcher liegt demnach vor, wenn ein qualitativer Wechsel der Sinnhorizonte eintritt.

Ein Bildungsprozess kann nach Bock (in Anlehnung an Marotzki) daher als der Weg, den ein Subjekt zur **Perspektivenerweiterung seiner Weltansicht** beschreitet, umschrieben werden. Dieser ist mit Wandlungsprozessen verknüpft, die die vor dem Einschlagen des Weges bestehende Weltansicht und letztlich Selbstansicht verändern. Das Subjekt durchlebt dabei einen qualitativen Sprung von einer nomischen Ordnung zur anderen. „**Chaotische Momente**“ in Lern- und Bildungsprozessen ermöglichen diesen qualitativen Sprung. Das Zustandekommen von chaotischen Momenten im Bildungsprozess wird durch Ereignisse und Erfahrungen ausgelöst, die im „alltäglichen Leben“, das durch Handeln nach gewonnenen Erfahrungen in Ordnungs- und Sinnstrukturen geprägt ist, die bisherige „Sicht auf die Welt und sich selbst“ in Frage stellen (a.a.O.). Es kommt zu einer Erschütterung der bisherigen (nomischen) Ordnungs- und Sinnstrukturen (Krise/Emergenz). Diese ermöglicht die Entstehung modifizierter Ordnungs- und Sinnstrukturen (z.B. durch Reflexion) (Bock 2004, S. 101). Forschungspragmatisch kann also nach Momenten Ausschau gehalten werden, in denen das Individuum neue Erfahrungen (z.B. ausgelöst durch Ereignisse) macht. Bock beschreibt das zentrale Moment innerhalb des Bildungsprozesses, als das, welches eine Perspektivenerweiterung beinhaltet, welche die Welt- und Selbstreferenz verändert und sich über die Erfahrung innerhalb des „social acts“<sup>99</sup> vollzieht (vgl. a.a.O.).

Nach diesem Ansatz beziehen sich Lernprozesse zunächst auf das „Weltverhältnis des Subjekts“ und dadurch bedingt auf das „Selbstverhältnis des Subjekts“. Übertragen auf

---

<sup>99</sup> Der Soziologe Georg Herbert Mead (1863-1931) prägte diesen Begriff. „Das individuelle Handeln und Verhalten ist funktionaler Bestandteil eines umfassenderen sozialen Zusammenhangs. Es erzeugt seine Bedingungen nicht aus sich selbst, sondern ist Teil eines gemeinschaftlichen Verhaltensablaufs, des social act, der sich in einer natürlichen und einer sozialen Umwelt abspielt. [...] Social Acts [...] sind also prozessuale Zusammenhänge, die aus einzelnen Handlungen einzelner Organismen oder Handelnder bestehen.“ (Schützzeichel 2004, S.91f.)

den Lernkontext CV könnte das Weltverhältnis des lernenden Subjekts durch die Rolle als Mitarbeiter eines Wirtschaftsunternehmens geprägt sein und durch das Weltverhältnis der Individuen in einem anderen gesellschaftlichen Teilbereich irritiert werden. Es kann davon ausgegangen werden, dass das Weltverhältnis von Individuen maßgeblich durch ihre Berufstätigkeit, ebenso wie durch andere Lebensbereiche sowie die gesamte Sozialisation geprägt ist. Wie in Kapitel 4.1 erwähnt, ist Lernen stets an das Eingebettetsein des Individuums in einen speziellen gesellschaftlichen Zusammenhang gebunden. Insofern können auch die sektoralen Logiken, in welche die jeweilige Organisation eingebettet ist, die Sicht auf die Gesellschaft und ihre Realitäten beeinflussen. Was das Lernen in Bezug auf das Selbst angeht, müssten demnach Fragen zur Rolle der eigenen Person in der Gesellschaft, im Arbeitsleben und in der Organisation für das lernende Subjekt zentral sein.

Die nach dem Verständnis von Lernen als Wandlungsprozess nötige Irritation des Gewohnten oder Erschütterung des Alltäglichen kann im Kontext von CV der im empirischen Teil dieser Arbeit herausgestellte Faktor der Fremdheit sein.

Lernprozesse, die zu Wandlungsprozessen führen, stellen im Rahmen von CV ein äußerst anspruchsvolles Ideal dar und sollten nicht normativ überhöht als das einzige anzustrebende Ziel eingestuft werden. Schließlich können der Spaß an einem Projekt außerhalb des gewohnten Arbeitsumfeldes oder eine erlebnispädagogisch zu beleuchtende körperliche Herausforderung gleichermaßen erstrebenswert für den Lernkontext CV sein. Dennoch trifft der Entwurf vom Bildungsprozess als Wandlungsprozess den Kern dessen, was aus erziehungswissenschaftlicher Sicht idealerweise innerhalb des Lernkontextes CV beim Individuum an Lernprozessen ausgelöst werden kann.

## 8 Fazit und Ausblick

*„Indem wir die Selbsthilfe, die Betätigung der eigenen Kraft, die Verantwortlichkeit für das eigene Geschick als Wirtschaftsprinzip proklamieren, stehen wir mitten in der Gesamtarbeit für die großen Aufgaben unserer Zeit.“*  
Raiffeisen<sup>100</sup>

Das vorliegende Forschungsvorhaben steht unter dem Vorzeichen, einen pädagogischen Zugang zum Phänomen CV herzustellen. Das Ergebnis dieses Suchprozesses in einem weitestgehend unstrukturierten und unerforschten Untersuchungsfeld wird am Ende der Arbeit anhand der in Kapitel 1.2 aufgeworfenen forschungsleitenden Fragestellungen dargestellt. Darüber hinaus werden mögliche weiterführende Forschungsfragen aufgeworfen und die Arbeit abschließend betrachtet.

➤ *Was prägt das Lernfeld CV als Element des organisationalen Handlungsrahmens CC?*

Zu Beginn des Forschungsvorhabens wird dem konzeptionellen Rahmen CC besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Dahinter verbirgt sich die Annahme, das organisationale Konzept, welches Anlass für die Entstehung des Lernkontextes CV ist, habe Einfluss auf den individuellen Lernprozess des Mitarbeiters. Tatsächlich scheint der Lernkontext CV jedoch weitestgehend losgelöst vom jeweiligen Unternehmen als Organisation seine Wirkkraft zu entfalten. Das Unternehmen ist jedoch, was die Bestimmung der bisherigen Erfahrungswelt des Mitarbeiters angeht, relevant und damit ausschlaggebend dafür, dass im Rahmen von CV auf individueller Ebene Irritationen ausgelöst werden. Der jeweils empfangende Bereich, bzw. der Kontext, der durch die im Rahmen von CV-Aktivitäten arrangierten Begegnungen entsteht, ist vielmehr prägendes Bestimmungsmerkmal des Lernkontextes, als die organisationale Voraussetzung CC. Den Sozialbereich exemplarisch herausgegriffen wird deutlich, dass die jeweiligen Handlungslogiken für den Lernzusammenhang eines gesellschaftlichen Teilbereichs wesentlich sind. Sektorale Logiken scheinen diesen vielmehr nur indirekt zu beeinflussen.

---

<sup>100</sup> Friedrich Wilhelm Raiffeisen (1818 – 1888) dt. Sozialreformer.



- *Welche zentralen Faktoren können für den Lernkontext CV, unter Rekurs auf Erkenntnisse zum informellen Lernen Erwachsener, herausgestellt werden?*

Hervorzuheben sind die in Kapitel 6.4.5 beschriebenen inhaltlich-qualitativen Faktoren Erfahrungen, Begegnungsprozesse, Fremdheit, Konfrontation und komplexe, unsichere Situation sowie die formal-strukturellen Faktoren außerbetrieblicher Lernort, unterschiedliche Handlungslogiken, gesellschaftliche Verantwortungsübernahme, pädagogisches Arrangement und Echtsituation.

CV stellt für Mitarbeiter aus Wirtschaftsunternehmen einen außerbetrieblichen Lernkontext dar, der Raum für informelles Lernen bietet. CV eröffnet dabei neue Erfahrungsräume im Nonprofit- und Sozialbereich, die mittels Irritation der bisherigen Welt- und Selbstsicht Perspektivwechsel ermöglichen. Inhaltlich bietet CV Anknüpfungspunkte zu Verantwortungs- und Sinnaspekten. Wer übernimmt innerhalb einer Gesellschaft für welche Anliegen und Nöte Verantwortung? Was ist meine eigene Aufgabe und Rolle in der Gesellschaft? Was verleiht dem Leben Sinnhaftigkeit?

So banal CV damit erscheinen mag, so genial ist es gleichermaßen. Denn der Zugang zu existentiellen, zu gesellschaftspolitischen, zu rein auf den Menschen bezogenen Fragestellungen ist eben keineswegs selbstverständlich für Individuen, die durch ökonomische Handlungslogiken sozialisiert wurden.

- *Wie ist der Lernkontext CV aus erziehungswissenschaftlicher Sicht einzuschätzen?*

Als Bildungssetting ist CV den indirekt und vermittelnden Erziehungsformen zuzuordnen und damit auf umwelt- und lebensweltorientiertes Lernen ausgerichtet. Individuelles Lernen im Zusammenhang mit CV ist als indirekt und beiläufig einzustufen und damit stark an den jeweiligen Kontext gebunden. Dem Lernort, bzw. dem pädagogisch arrangierten Lernsetting kommt daher eine wesentliche Rolle in Bezug auf die Anregung von Lernprozessen zu. Auf Grund dieser Voraussetzungen besteht die Gefahr, dass Lernen im Kontext von CV unbemerkt und unreflektiert bleibt und damit nicht zu weiterführenden Perspektivwechseln und Bildungsprozessen führt. Durch das Anregen bewusster Reflexion können jedoch Lernprozesse stattfinden, die auf diesen Erfahrungen basieren und strukturell auf das Selbst des lernenden Subjekts sowie die Welt bezogen sind.

Vertiefend kann die Ausgestaltung des Lernkontextes CV in der Sozialen Arbeit herausgegriffen werden, um zu verdeutlichen, dass der Lernkontext je nach Gegenüber im empfangenden Bereich, differierende Merkmale aufweist. Für die Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit kommt dem pädagogischen Handeln und der Begegnung mit sozialen Professionen sowie Menschen in schwierigen Lebenslagen,

welche sich in erster Linie über den Dialog oder teilnehmende Beobachtung vermitteln, eine wesentliche Rolle zu.

Als die intensivste Form des Lernprozesses im Kontext von CV kann der Lernprozess als Wandlungsprozess herangezogen werden, welcher mittels Perspektivwechsel einen Wandel der Selbst- und Weltsicht ermöglicht. Strukturell kann das lernende Subjekt seine Perspektive auf die Gesellschaft als auch auf die eigene Person darin verändern und sich damit inhaltlich mit der eigenen Persönlichkeit und gesellschaftlichen Fragestellungen gleichermaßen auseinandersetzen. Thematisch sind Verantwortungs- und Sinnaspekte im Rahmen von CV zentral. Inwiefern Perspektivwechsel zu Bewusstseins- oder gar Verhaltensänderung führen und von welcher Dauer diese Veränderungsprozesse sind, bleibt offen.

Das Moment im Bildungsprozess, welches die nötige Erschütterung oder Irritation auslöst, kann bisher lediglich erahnt werden. So bietet CV Mitarbeitern aus Wirtschaftsunternehmen Anlässe wahrzunehmen, dass in anderen gesellschaftlichen Teilbereichen (wie dem Nonprofit- und Sozialbereich) der Mensch oder Anliegen des Gemeinwesens handlungsleitend sind. Dies eröffnet die Möglichkeit festgelegte Verantwortungsbereiche und Aufgabenverteilung innerhalb einer Gesellschaft zu hinterfragen. Wer ist für die Anliegen benachteiligter Personengruppen zuständig? Wer für die stadtteilbezogenen Bedarfe? Auf individueller Ebene kann dies die Frage nach der eigenen Bereitschaft Verantwortung zu übernehmen aufwerfen. Vor allem ganz grundlegende und existentielle Fragestellungen, die das Leben der Mitmenschen bewegen, scheinen zu emotionaler Betroffenheit zu führen, welche Umdenkprozesse auslösen können.

Der offen angelegte Suchprozess der vorliegenden Arbeit führt zu einer Vielzahl an unbeantworteten Fragen, welche in **weiterführenden Forschungsvorhaben** aufgegriffen werden könnten. Die wesentlichen möglichen Anknüpfungspunkte werden im Folgenden aufgeführt:

➤ **Lernprozesse beim Mitarbeiter**

Diese Arbeit konzentriert sich auf den Lernkontext und damit auf den jeweiligen Ort sowie die gesamte Situation, welche spezifische Lernprozesse auslöst. Wie sich das Lernen an sich im Kontext von CV beim Mitarbeiter vollzieht, könnte daher näher untersucht werden. Wie in Kapitel 7 erläutert, stellen Perspektivwechsel den Kern der im Kontext von CV möglichen individuellen Lernprozesse dar. Diese können inhaltlich sowohl lebensweltliche als auch arbeitsweltliche Aspekte aufgreifen und strukturell auf

die eigene Person (Selbtsicht) oder aber die Gesellschaft (Weltsicht) bezogen sein. Inwiefern Mitarbeiter im Zusammenhang mit CV-Aktivitäten tatsächlich Perspektivwechsel vollziehen und worauf sich diese inhaltlich und strukturell mehrheitlich beziehen, stellt eine interessante Fragestellung dar, der mittels Mitarbeiterbefragung nachgegangen werden könnte. Diese sollte langfristig angelegt sein und bestenfalls eine Erhebungsphase vor dem Projekt, während, direkt danach und ggf. nochmals ein Jahr später umfassen, so dass der Verlauf einzelner Einstellungen und Ansichten betrachtet werden kann. Daran anknüpfend könnte der Aspekt des „zivilgesellschaftlichen Lernens“ (vgl. Korfmacher/Mutz 2003), der in Kapitel 3.3 Erwähnung findet, aufgegriffen werden. Vorausgesetzt es finden Perspektivwechsel in Bezug auf Gesellschaft statt, stellt sich die Frage, inwiefern aus diesen Verhaltensänderung hervorgeht, welche den aktiven Einsatz für gesellschaftlichen Zusammenhalt (vgl. Korfmacher/Mutz 2003) umfasst. In diesem Zusammenhang könnte zudem geklärt werden, ob Mitarbeiter auf Grund der Teilnahme an CV-Projekten privat Bürgerschaftliches Engagement beginnen oder verstärken (vgl. CV als Förderung Bürgerschaftliches Engagements in Kapitel 7.1) und ob dies insbesondere bildungsfernere Schichten auf Grund des betrieblichen Zugangs betrifft.

➤ **Organisationale Lernprozesse**

Im Zusammenhang mit der Spielart des CV als Instrument des organisationalen CC-Konzepts (vgl. Kapitel 7.1) könnte ermittelt werden, welche Merkmale Unternehmenskulturen und –identitäten aufweisen, innerhalb derer CV angewendet wird. In einem weiteren Schritt könnte die Frage aufgeworfen werden, ob CV-Aktivitäten organisationale Lernprozesse im Unternehmen auslösen und welche Veränderungen ggf. dadurch ausgelöst werden.

Wie in Kapitel 7.2 bereits erwähnt, treffen im Kontext von CV auf Grund des Aufeinandertreffens von Organisationen und Menschen unterschiedlicher Professionen und Lebenslagen möglicherweise differierende Wahrnehmungsmuster aufeinander. Inwiefern Individuen und Organisationen das jeweilige Wahrnehmungsmuster des Gegenübers zur Kenntnis nehmen und ggf. adaptieren, könnte weiterverfolgt werden. Kann ein Unternehmen, dass sich im Kerngeschäft bisher nicht mit Nachhaltigkeitsthemen wie Einhaltung von Sozialstandards entlang der Wertschöpfungskette, schonender Ressourcenumgang oder CO<sup>2</sup>-Emissionen der Zulieferer befasst, mittels CV-Aktivitäten zur Implementierung einer CSR-Strategie motiviert werden?

➤ **Gruppenstrukturen**

Was die Spielart des CV als außerbetriebliches Experimentierfeld (vgl. Kapitel 7.1) angeht, sind die darin enthaltenen Ansätze für Teambuilding- und Mediationsprozesse nach Kenntnisstand der vorliegenden Arbeit noch weitestgehend unerforscht. So können bei stark auf die Projektaufgabe fokussierten CV-Aktivitäten, welche erlebnispädagogischen Charakter aufweisen (Bau eines Spielplatzes, Anlegen eines Gartens etc.) Teamstrukturen anhand des Projektverlaufs offen gelegt und aufgearbeitet werden. Diese könnten anhand teilnehmender Beobachtung untersucht werden.

➤ **Der empfangende Bereich**

CV, das sich im Lernfeld Soziale Arbeit bewegt, wirft Fragen auf Seiten des empfangenden Bereichs auf: Wird auf Grund von CV-Aktivitäten in Einrichtungen und Organisationen der Sozialen Arbeit die Wahrnehmung und Anerkennung der dort tätigen Berufsgruppen (Sozialarbeiter und -pädagogen, Erzieher und Kinderpfleger, usw.) gesteigert? Oder die kritische Variante: Verstärken CV-Projekte Stigmatisierung und Differenzierung gesellschaftlicher Teilbereiche? Inwiefern lösen CV-Projekte in den empfangenden Organisationen Veränderungsprozesse aus? Finden Perspektivwechsel bei den Sozialberuflern und ihren Klienten statt? Wird das Durchführen von CV-Aktivitäten in den Einrichtungen als Unterstützung oder sogar im ungünstigsten Falle als Belastung wahrgenommen?

Insgesamt ist der Stellenwert des Corporate Volunteerings als Lernkontext aus erziehungswissenschaftlicher Sicht mit diversen Diskursen (wie beispielsweise die in Kapitel 5 aufgegriffenen) zu Bildungssettings und Lernorten innerhalb der „neueren Bildungsdebatte“ sowie der Debatte zum informellen Lernen vergleichbar. Insbesondere die Verortung an der **Schnittstelle von Wirtschaft und Sozialem** macht die Auseinandersetzung mit CV aus Warte der Erziehungswissenschaften reizvoll.

CV ist nach Auffassung der vorliegenden Arbeit stets als Bestandteil des gesamten Themenkomplexes rund um die Verantwortungsübernahme von Unternehmen im Rahmen ihres wirtschaftlichen Handelns als auch in der Gesellschaft (Corporate Social Responsibility) beispielsweise mittels unternehmerischem Bürgerschaftlichem

Engagement (Corporate Citizenship) zu betrachten. Das in Kapitel 2.3.1 entwickelte Begriffsverständnis von CV <sup>101</sup> verdeutlicht dies.

Die übergeordnete unternehmerische Verantwortungsübernahme (CSR) erfährt in der Unternehmenspraxis verstärkte Aufmerksamkeit. Zunehmend entstehen Fachbereiche zur Einhaltung von Nachhaltigkeits- und Verantwortungsaspekten im Wirtschaften selbst. CV stellt eine bisher weitestgehend ungenutzte Möglichkeit dar, der Mitarbeiterschaft diese Inhalte und ihre gesellschaftspolitische Relevanz zu vermitteln und damit im Unternehmen als gelebte Unternehmenskultur dauerhaft zu implementieren.

Der als zentrales Ergebnis dieser Arbeit vorgestellte Lernprozess als Wandlungsprozess auf Grund eines Perspektivwechsels könnte verantwortungsbezogene Aspekte der eigenen Person, ihrer Rolle in der jeweiligen Unternehmung und damit in ihrer Berufstätigkeit sowie in der Gesellschaft verknüpfen. In diesem Zusammenhang hält die Thematik noch unternehmerische und gesellschaftspolitische Potenziale bereit.

Wenngleich die dargelegte Sichtweise auf CV an unterschiedlichen Punkten idealistisch geprägt sein mag, ist im Kontext von CV grundsätzlich Faszination dafür angebracht, welcher positiver Aktionismus sich fern der trägen Alltagshaltung immer dann entfaltet, wenn Menschen aus ganz unterschiedlichen „Welten“ ein gemeinsames, an Gemeinwohlbelangen orientiertes Ziel zum Vorteil aller Beteiligten verfolgen.

Der erziehungswissenschaftliche Ansatz CV als speziellen Lernkontext zu beleuchten basiert auf dem „modernen Bildungskonzept“ des 12. Kinder- und Jugendberichts. Demnach wird Bildung nicht ausschließlich institutionengebunden betrachtet, sondern auf unterschiedlichste Orte und Settings ausgeweitet sowie um eine subjektgebundene Perspektive ergänzt. Das Ziel von Bildung ist diesem Verständnis nach nicht auf reine Wissensvermittlung beschränkt, es integriert über das Modell der vier Weltbezüge (kulturelle, materiell-dingliche, soziale und subjektive Welt) ganz unterschiedliche Bildungsziele.

„Bildung ist ein umfassender Prozess der Entwicklung einer Persönlichkeit in der Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt sowie in Bezug auf die kulturelle, materiell-dingliche, soziale und subjektive Welt.“ (BMFSFJ 2005, S.107)

---

<sup>101</sup> „Corporate Volunteering meint das freie, gemeinwohlorientierte Mitarbeiterengagement im Gemeinwesen, welches in das Corporate Citizenship-Konzept eines Unternehmens eingebettet ist und über Begegnungen im Rahmen sektorübergreifender Akteurskonstellationen stattfindet.“

Der Ansatz im 12. Kinder- und Jugendbericht basiert auf einem modernen Bildungsbegriff, der sowohl auf das Individuum als auch auf die Gesellschaft abzielt. Im Fokus steht das lernende Subjekt, das sich in einem „aktiven Ko-Konstruktions- bzw. Ko-Produktionsprozess“ (vgl. BMFSFJ 2005, S. 107) mit der Welt auseinandersetzt. Dabei werden eine Vielzahl an Bildungsorten und Lernwelten in Betracht gezogen, an welchen dieser „Prozess der Aneignung von Welt und der Entwicklung der Person in dieser Aneignung“ (BMFSFJ 2005, S. 108) stattfinden kann. Je nach Weltzugang kann das dort stattfindende Lernen somit zur Entwicklung unterschiedlichster Kompetenzen, wie kultureller, instrumenteller, sozialer und personaler Kompetenzen (vgl. BMFSFJ 2005, S. 114) führen. Diesem Verständnis nach sind Bildungsprozesse an ganz unterschiedlichen Bildungs- und Lernorten möglich, es bedarf lediglich Settings und Gelegenheiten dazu.

Was im Rahmen des 12. Kinder- und Jugendberichts für den jungen Menschen und seine primäre Verortung in Schule und Familie gilt, kann gleichermaßen auf den erwachsenen Arbeitnehmer bezogen werden. CV stellt somit eine Öffnung des formalisierten Lernorts Unternehmung für andere Lernwelten und Bildungssettings dar. Ein entscheidendes Ergebnis dieser Arbeit ist, dass es für den Lernkontext CV zunächst unerheblich ist, aus welchem Unternehmen heraus der Arbeitnehmer in seiner Rolle als lernendes Subjekt in die Lernsituation eintritt. Die Annahme, der Lernkontext sei massgeblich dadurch geprägt, aus welcher Organisation und welchem unternehmerischen Anliegen heraus (wie die Implementierung einer übergeordneten CSR-Strategie, Wahrnehmung der Rolle als „good Corporate Citizen“) er zustande kommt, hat sich im Laufe des Forschungsprozesses nicht bestätigt. Somit ist auch die Intention, mit welcher Unternehmen CV-Prozesse anregen, aus erziehungswissenschaftlicher Sicht zweitrangig.

CV lässt sich aus bildungstheoretischer Warte darauf reduzieren, dass ein Unternehmen seinen Mitarbeitern Gelegenheiten für Engagementhandlungen anbietet, die Raum und Anlass für außerbetriebliche Lernprozesse bieten. Dabei entsteht ein Lernkontext, der mit Settings des Bürgerschaftlichen Engagements vergleichbar ist. Erwachsene Menschen aus unterschiedlichen Lebens- und Arbeitswelten treffen zur Durchführung eines gemeinwohlorientierten Projektes, zur Erfüllung einer wie auch immer gearteten Aufgabe, die an Gemeinwohlbelangen orientiert ist (oder schlicht zur Begegnung innerhalb eines fremden Kontextes) aufeinander. Somit wird die berufliche Sozialisierung des Einzelnen zwar die Wahrnehmung der Situation mit beeinflussen, es ist jedoch nicht zentral für den Lernkontext und den darin stattfindenden Lernprozess, dass ein Unternehmen diesen auf Grund seines CC-Konzepts veranlasste.

Das Bildungskonzept des 12. Kinder- und Jugendberichts verdeutlicht trotz eines offenen und weiten Ansatzes, dass es gewisser Voraussetzungen bedarf, damit sich Orte und Situationen zu Bildungsorten und Lernwelten entfalten können.

„Bildung des Subjekts in diesem Sinne braucht folglich Bildungsgelegenheiten durch eine bildungsstimulierende Umwelt und durch die Auseinandersetzung mit Personen“ (BMFSFJ 2005, S. 107)

So bleibt das Ergebnis, dass der Kontext CV eine Lern- und Bildungsprozesse anregende Gelegenheit für erwachsene Arbeitnehmer darstellt, ebenso wie das Bürgerschaftliche Engagement es für Menschen aller Altersklassen und unabhängig von ihrer beruflichen Situation ist. In weiterführenden Arbeiten könnten daher die Erkenntnisse zum Lernen im Bürgerschaftlichen Engagement in Bezug auf die Nutzbarkeit für berufsbezogene Erwachsenen- und Weiterbildungsprozesse herangezogen werden.

„In das, was als Bildung definiert wird, fließen somit auch Vorstellungen darüber ein, was die Gesellschaft zusammenhält und welche Werte für die Gesellschaft leitend sind (Kilius u.a. 2002 nach BMFSFJ 2005, S.107)

Bildungsprozesse sind demnach maßgeblich dadurch geprägt, welche Weltzugänge dem Individuum eröffnet werden. In Bezug auf erwachsene Lernende stellt sich die Frage, welches Bild von Gesellschaft und dem, was diese zusammenhält, sich bereits manifestiert hat. Der Mehrwert von CV könnte aus einer am Gemeinwesen orientierten Werte daher vor allem darin liegen, dass Menschen Zugänge zu Settings des Bürgerschaftlichen Engagements erhalten. Auf den Unternehmenskontext bezogen könnte dies insbesondere für Menschen interessant sein, die privat lediglich geringen Zugang zu Settings des Bürgerschaftlichen Engagements haben, beispielsweise Führungskräfte, die auf Grund äußerst beschränkter Zeitressourcen mitunter nicht aktiv in Bürgerschaftliches Engagement eingebunden sind (wenngleich sie ggf. auf einer repräsentativen Ebene Berührungspunkte zu gemeinwohlorientierten Initiativen oder Organisationen haben). CV wird daher als Angebot verstanden, Zugänge zur

„sozialen Welt..., die sich auf die soziale Ordnung der Gesellschaft, also die Regeln des kommunikativen Umgangs, der zwischenmenschlichen Verhältnisse und der politischen Gestaltung des Gemeinwesens, beziehen“ (BMFSFJ 2005, S. 111)

zu eröffnen. Dieser Weltzugang ermöglicht insbesondere die Entwicklung zivilgesellschaftlicher und sozialer Kompetenzen im Sinne „an der sozialen Welt teilzuhaben sowie an der Gestaltung des Gemeinwesens mitzuwirken“ (BMFSFJ 2005, S. 114).

Der dem 12. Kinder- und Jugendbericht zugrunde liegende Bildungsbegriff richtet sich

„gegen eine einseitige Instrumentalisierung und Ausrichtung des Bildungsgeschehens auf die Erfordernisse der eigenen späteren

Existenzsicherung, auf Beruf und Arbeitswelt; zum anderen gegen einen allein kognitiv geprägten Bildungsbegriff, der Bildung auf die basalen Kulturtechniken reduziert.“ (BMFSFJ 2005, S. 108)

Dies verdeutlicht einen Aspekt des CV, den es kritisch zu hinterfragen gilt. Welches Ziel verfolgen Unternehmen mit CV-Projekten? Handelt es sich nicht schlussendlich um eine Instrumentalisierung der Settings im Sozialbereich für Lernprozesse des Arbeitnehmers, welche anschließend der Organisation und ihren Zwecken nutzen sollen? Ja, doch die unternehmerische Nutzbarmachung muss nicht gezwungenermaßen die möglichen individuellen und gesellschaftlichen Effekte schmälern. So bleibt die Möglichkeit, das Lernende im Lernkontext CV Gelegenheiten für Lernprozesse wahrnehmen, welche auf Bildungsziele wie „die Fähigkeit zu politischer Mündigkeit, sozialer Verantwortung und demokratischer Teilhabe“ (BMFSFJ 2005, S. 109) abzielen, die gleichzeitig positive, gemeinwohlorientierte Impulse freisetzen. Und es bleibt dem Sozialbereich überlassen, sich CV-Projekte als Ressource (für die Erledigung handwerklicher Arbeiten, Wissenstransfer, Fundraising etc.) nutzbar zu machen.

Bildung hat in diesem Sinne immer auch eine auf Gesellschaft ausgerichtete Dimension, welche unabhängig von unternehmerischen Nutzenerwägungen in Bezug auf CV-Settings (beispielsweise für die Entwicklung berufsbezogener Kompetenzen) wirksam werden kann. Schlussendlich stellt sich die Frage, was im lernenden Subjekt durch die Gelegenheit CV ausgelöst wird und was es selbst sowie das Gemeinwesen daraus machen. Insofern stellt diese Arbeit die Basis für weiterführende erziehungswissenschaftliche Forschungsprozesse dar, die das hier gezeichnete Gerüst des Lernkontextes CV aufgreifen und den Lernprozess beim Erwachsenen konkretisieren.



## Literaturverzeichnis

- Adou, Julia** (2003): Bürgerschaftliches Engagement von Unternehmen. Am Beispiel des „Community Involvement-Programms“ der Ford-Werke AG. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Katholische Fachhochschule Nordrhein-Westfalen. Köln.
- Agentur Mehrwert** (2008)a: Am Anfang stand ein Modellprojekt... .  
Internetquelle: <http://www.agentur-mehrwert.de/ueberuns/wiealles.html>.  
Zugriff: 03.04.2008.
- Agentur Mehrwert** (2008)b: Zentrale Ergebnisse des Modellprojekts Soziales Lernen (1996-1999).  
Internetquelle: <http://www.agentur-mehrwert.de/pdf/Kurzfassung%20Modellprojekt%20Soziales%20Lernen.pdf>.  
Zugriff: 02.04.08.
- ALEA GmbH** (2008a): Über uns... . Internetquelle: [http://www.alea-consult.de/index\\_2.php](http://www.alea-consult.de/index_2.php). Zugriff: 03.04.2008
- ALEA GmbH** (2008b): “Corporate Citizenship und Projektarbeit” – ein nachhaltiges Personal- und Teamentwicklungskonzept.  
Internetquelle:[http://www.alea-consult.de/index\\_corporatecitizenship.php](http://www.alea-consult.de/index_corporatecitizenship.php).  
Zugriff: 03.04.2008
- Andresen, Sabine/ Bock, Katrin/ Bollweg, Petra/ Otto, Hans-Uwe** (2005): Netzwerk Bildung. Transferleistungen der Kinder- und Jugendhilfe im Kontext von formellen und informellen Bildungsprozessen. Expertise zum 8. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder NRW (Hrsg.). Düsseldorf.
- Arnold, Rolf** (2001): Erwachsenenbildung. Eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven. 4., korrigierte Aufl. Schneider-Verl. Baltmannsweiler Hohengehren.
- Arnold, Rolf** (2005): Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. Beiträge zu einer emotionspädagogischen Erwachsenenbildung. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Schneider Verlag Hohengehren. Baltmannsweiler.
- Backhaus-Maul, Holger** (2004a): Corporate Citizenship im deutschen Sozialstaat. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Band 14/2004. S. 23-30.
- Backhaus-Maul, Holger** (2004b): Corporate Citizenship in der Bürgergesellschaft. In: Aktive Bürgerschaft aktuell 2/2004. Berlin. S.3.

- Backhaus-Maul, Holger** (2006): Gesellschaftliche Verantwortung von Unternehmen. In: Bürgerschaftliches Engagement. Aus Politik und Zeitgeschichte. Band 12/2006. S. 32-38.
- Backhaus-Maul, Holger/ Braun, Sebastian** (2007): Gesellschaftliches Engagement von Unternehmen in Deutschland. Konzeptionelle Überlegungen und empirische Befunde. Rote Seiten Stiftung & Sponsoring. Das Magazin für Non-Profit-Management und –Marketing. 5, 2007.
- Backhaus-Maul, Holger/ Brühl, Hasso** (Hrsg.) (2003): Bürgergesellschaft und Wirtschaft – zur neuen Rolle von Unternehmen. Deutsches Institut für Urbanistik. Berlin.
- Backhaus-Maul, Holger/Biedermann, Christiane/Nährlich, Stefan/Polterauer, Judith** (2008): CCin Deutschland. Bilanz und Perspektiven. Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.
- Bartsch, Gabriele** (2003): Lernen in fremden Lebenswelten. Personalentwicklung als Einstieg in das bürgerschaftliche Engagement von Unternehmen. In: Backhaus-Maul, Holger/Brühl, Hasso (Hrsg.): Bürgergesellschaft und Wirtschaft – zur neuen Rolle von Unternehmen. Deutsches Institut für Urbanistik. Berlin. S. 169-178.
- Bartsch, Gabriele** (2004): Blickwechsel – eine andere Welt erleben. Handbuch Personalentwicklung. 93. Geißler/Laske/Orthey (Hrsg.). Wolters Kluwer. München.
- Bartsch, Gabriele** (2008): Corporate Volunteering – ein Blickwechsel mit Folgen. In: Backhaus-Maul/Biedermann, Christiane/Nährlich, Stefan/Polterauer, Judith (Hrsg.): Corporate Citizenship in Deutschland. Bilanz und Perspektiven. Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden. S. 323-336.
- BBE** (Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement) (2008a): Das BBE. Internetquelle: [http://www.b-b-e.de/bbe\\_ueber\\_uns.html](http://www.b-b-e.de/bbe_ueber_uns.html). Zugriff: 1.10.08.
- BBE** (Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement) (2008b): Arbeitsgruppen. Internetquelle: <http://www.b-b-e.de/arbeitsgruppen.html>. Zugriff: 1.10.08.
- BBE** (Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement) (2008c): Der (dritte) Koordinierungsausschuss. Internetquelle: <http://www.b-b-e.de/koordinierungsaussch.html>. Zugriff: 1.10.08.
- BBE** (Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement) (2008d): Die Mitgliederversammlung bestimmt die Richtung. Internetquelle: <http://www.b-b-e.de/mitgliederversammlun.html>. Zugriff: 1.10.08.

- BBE** (Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement) (2008e): Organigramm des >>Bundesnetzwerks Bürgerschaftliches Engagement<<. Internetquelle: [http://www.b-b-e.de/organe\\_und\\_gremien.html](http://www.b-b-e.de/organe_und_gremien.html). Zugriff: 1.10.08.
- BBE** (Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement) (2008f): Der Sprecherrat – Sprachrohr des Netzwerkes. Internetquelle: <http://www.b-b-e.de/sprecherrat.html>. Zugriff: 1.10.2008.
- Bertelsmann Stiftung** (2008a): CSR Einblick. Internetquelle: [http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/SID-0A000F0A-0C4CAD87/bst/hs.xsl/prj\\_87048.htm](http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/SID-0A000F0A-0C4CAD87/bst/hs.xsl/prj_87048.htm). Zugriff: 1.10.08.
- Bertelsmann Stiftung** (2008b): Treibende Kraft: Akteure der Zivilgesellschaft. Internetquelle: <http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/SID-0A000F0A-0C4CAD87/bst/hs.xsl/31625.htm>. Zugriff: 1.10.08.
- Bertelsmann Stiftung** (2008c): Marktplätze. Internetquelle: [http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/SID-0A000F0A-0C4CAD87/bst/hs.xsl/87048\\_90020.htm](http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/SID-0A000F0A-0C4CAD87/bst/hs.xsl/87048_90020.htm). Zugriff: 1.10.08.
- Bertelsmann Stiftung** (2008d): CSR lokal. Internetquelle: [http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/SID-0A000F0A-0C4CAD87/bst/hs.xsl/87048\\_87082.htm](http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/SID-0A000F0A-0C4CAD87/bst/hs.xsl/87048_87082.htm). Zugriff: 1.10.08.
- Bertelsmann Stiftung** (Hrsg.) (2007): Vorbilder bilden – Gesellschaftliches Engagement als Bildungsziel. Carl Bertelsmann-Preis 2007. Verlag Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.
- Bertelsmann Stiftung** (Hrsg.) (2008): Grenzgänger, Pfadfinder, Arrangeure. Mittlerorganisationen zwischen Unternehmen und Gemeinwohlorganisationen. Verlag Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.
- Bluszcz, Oliver** (2007): Strategische Allianzen zwischen Profit- und Non-Profit-Organisationen. In: Hafner, Sonja J.7Hartel, Jörg/Bluszcz, Oliver/Stark, Wolfgang (Hrsg.): Gesellschaftliche Verantwortung in Organisationen. Fallstudien unter organisationstheoretischen Perspektiven. Rainer Hampp Verlag. München und Mering. S. 107-117.
- BMfAS** (2007): Unternehmenskultur, Arbeitsqualität und Mitarbeiterengagement in den Unternehmen in Deutschland. Forschungsprojekt des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales. Psychonomics AG, Institut für Wirtschafts- und Sozialpsychologie Universität zu Köln. Köln
- BMFSFJ** (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland.  
Internetquelle: [135](http://www.ktk-</a></p></div><div data-bbox=)

bundesverband.de/aspe\_shared/form/download.asp?nr=89851&form\_typ=115&acid=&ag\_id=6405

Zugriff: 4.06.06.

- Bock, Katrin** (2004): Einwürfe zum Bildungsbegriff. Fragen für die Kinder- und Jugendhilfeforschung. In: Hans-Uwe, Otto/Thomas, Rauschenbach (Hrsgl.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden. S. 91-105.
- Bogner, A./Menz, W.** (2005): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. In: Bogner, A. u.a. (Hrsg.): Expertenwissen und Forschungspraxis: die modernisierungstheoretische und die methodische Debatte um die Experten. Zur Einführung in ein unübersichtliches Problemfeld. VS-Verlag. Wiesbaden. S. 7-30.
- Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael** (2003) (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Leske+Budrich. Opladen.
- Boms, Annette** (2008): Unternehmensverantwortung und Nachhaltigkeit. Umsetzung durch das Sustainability Performance Measurement. EUL Verlag. Lohmar.
- Bork, Susanne** (2001): Corporate Volunteering – Motivation von ArbeitnehmerInnen zu gemeinnützigem Engagement. Dargestellt am Beispiel des Projektes Community Service der Ford Werke AG, Köln. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Katholische Fachhochschule Nordrhein-Westfalen. Münster.
- Bothe, Andrea** (2007): Corporate Volunteering. Die Erotisierung des Engagements. Promotion Business. Das Magazin für vernetztes Marketing. Internetquelle: <http://www.promobizz.de/modules/wfsection/article.php?articleid=321> Zugriff: 09.11.07
- Bott-Bodenhausen, Katrin** (Hrsg.) (2002): Bürgerschaftliches Engagement und Psychologie. Zeitschrift für Politische Psychologie. 10/2002, Nr. 1+2. Deutscher Psychologen Verlag. Bonn.
- Braun, Barbara/ Kromminga, Peter** (Hrsg.) (2002): Soziale Verantwortung und wirtschaftlicher Nutzen. Konzepte und Instrumente zur Kommunikation und Bewertung von Corporate Citizenship und Corporate Social Responsibility. UPJ e.V. Berlin.
- Braun, Sebastian** (2005): Bürgergesellschaft und sozialer Zusammenhalt. Theoretische Überlegungen und empirische Befunde zu den Integrationsleistungen von freiwilligen Vereinigungen im Dritten Sektor. In: Birkhöler, Karl/Klein, Ansgar/Priller, Eckhard/Zimmer, Annette (Hrsg.): Dritter

- Sektor/ Drittes System. Theorie, Funktionswandel und zivilgesellschaftliche Perspektiven. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden. S. 131-155.
- Braun, Sebastian** (2007): Freiwillige Vereinigungen als Katalysatoren von Sozialkapital? Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsbefragung in Deutschland. In: Lüdicke, Jörg/Diewald, Martin (Hrsg.): Soziale Netzwerke und soziale Ungleichheit. Zur Rolle von Sozialkapital in modernen Gesellschaften. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden. S. 201-234.
- Braun, Sebastian** (2007): Sozialintegrative Potenziale des bürgerschaftlichen Engagements. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2007): Vorbilder bilden – Gesellschaftliches Engagement als Bildungsziel. Carl Bertelsmann-Preis 2007. Verlag Bertelsmann Stiftung. Gütersloh. S. 85-99.
- Braun, Sebastian/ Hansen, Stefan/ Ritter, Saskia** (2007): Vereine als Katalysatoren sozialer und politischer Kompetenzen? Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung. In: Schwalb, Lilian/Walk, Heike (Hrsg.): Local Governance – mehr Transparenz und Bürgernähe. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden. S.109-130.
- Braun, Sebastian/ Kukuk, Marc** (2007): Corporate Citizenship. Gesellschaftliches Engagement von Wirtschaftsunternehmen in Deutschland. Kommentierter Datenbericht zum Forschungsprojekt. Arbeitspapiere des Forschungszentrum für Bürgerschaftliches Engagement. Nr. 01/2007. Internetquelle: [http://forschungszentrum-be.uni-paderborn.de/download/WP01\\_2007.pdf](http://forschungszentrum-be.uni-paderborn.de/download/WP01_2007.pdf). Zugriff: 03.04.2008.
- Brentel, Helmut/ Klemisch, Herbert/ Rohn, Holger** (2003): Positionen und Perspektiven zur Entwicklung nachhaltig lernender Unternehmen. In: Helmut, Brentel/ Heribert, Klemisch/Holger, Rohn (Hrsg.): Lernendes Unternehmen. Konzepte und Instrumente für eine zukunftsfähige Unternehmens- und Organisationsentwicklung. Westdeutscher Verlag. Wiesbaden. S. 7-26.
- Brinkmann, Dieter** (2003): Der Freizeitpark als Lebenswelt – informelles Lernen als Erlebnis. In: Wittwer, Wolfgang/Kirchhof, Steffen (Hrsg.): Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung. Luchterhand. München/Unterschleißheim. S. 73-104.
- Brödel, Rainer** (2004): Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung – Einleitung. In: Brödel, R./Kreimeyer, J. (Hrsg.): Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Analysen – Konzeptionen – Handlungsfelder. Bertelsmann Verlag. Bielefeld. S. 7- 40.
- Brödel, Rainer** (2005): Bürgerschaftliches Engagement und Erwachsenenbildung. In: Forum Erwachsenenbildung – Beiträge und Berichte aus der evangelischen

Erwachsenenbildung, Heft 4, S.11-14. Internetquelle: [http://egora.uni-muenster.de/ew/personen/medien/Buergerschaftliches\\_Engagement.pdf](http://egora.uni-muenster.de/ew/personen/medien/Buergerschaftliches_Engagement.pdf).

Zugriff: 03.04.2008.

- Brödel, Rainer/ Strötter, Julia** (2004): Das Unternehmenstheater als projektive Handlungsform betrieblicher Weiterbildung. In: Bender, W./Groß, M./Heglmeier, H. (Hrsg.): Lernen und Handeln. Eine Grundfrage der Erwachsenenbildung. Reihe Politik und Bildung. Band 31. Wochenschau Verlag. Schwalbach/Ts. S. 271-287.
- Brödel, Rainer/ Strötter, Julia** (2004): Unternehmenstheater als projektive Handlungsform betrieblicher Weiterbildung. In: Bender, Walter/Groß, Maritta/Heglmeier, Helga (Hrsg.): Lernen und Handeln. Eine Grundfrage der Erwachsenenbildung. Wochenschau Verlag. Schwalbach/Ts. S. 271-287.
- Brodowski, Michael** (2006): Kollektives Lernen als Grundlage organisationalen Lernens. Eine empirische Fallstudie. LIT VERLAG. Berlin.
- Carroll, A. B.** (2001): The moral leader: essential for successfull corporate citizenship. In: J. Andriof/M. McIntosh (Hg.): Perspectives on Corporate Citizenship. Sheffield.
- Damm, Diethelm/ Lang, Reinhard** (2002): Handbuch Unternehmenskooperation. Erfahrungen mit Corporate Citizenship in Deutschland. 2. Auflage. Stiftung MITARBEIT (Hrsg.). Bonn.
- Deckhut, Katrin** (2006): „Bündnis für Köln“. Ein Kooperationsmodell im Kontext von Corporate Volunteering. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Katholische Fachhochschule Nordrhein-Westfalen. Köln.
- Dehnbostel, Peter** (2003): Informelles Lernen: Arbeitserfahrungen und Kompetenzerwerb aus berufspädagogischer Sicht. Überarbeiteter Vortrag anlässlich der 4. Fachtagung des Programms „Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben“ am 18./19. Sept. 2003. Neukirchen/Pleiße. Internetquelle: [http://www.swa-programm.de/tagungen/neukirchen/vortrag\\_dehnbostel.pdf](http://www.swa-programm.de/tagungen/neukirchen/vortrag_dehnbostel.pdf). Zugriff: 07.02.08.
- Dehnbostel, Peter** (2005): Informelles Lernen in betrieblichen und arbeitsbezogenen Zusammenhängen. In: Künzel, Klaus (Hrsg): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Informelles Lernen – Selbstbildung und soziale Praxis. Böhlau Verlag. Köln. S.143-164.
- Deutsche Bank AG** (2008): Gesellschaftliche Verantwortung 2007. Mehr als Geld: Soziales Kapital schaffen. Frankfurt am Main, Bertelsmann Verlag.

Internetquelle: [http://www.deutschebank.de/csr/de/downloads/CRS\\_Bericht\\_2007\\_D.pdf](http://www.deutschebank.de/csr/de/downloads/CRS_Bericht_2007_D.pdf). Zugriff: 03.04.2008.

- Deutscher Bundestag**, Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ (Hrsg.) (2002): Bericht Bürgerschaftliches Engagement: auf dem Weg in eine zukunftsfähige Bürgergesellschaft. Schriftenreihe der Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements, Band 4, Leske+Budrich. Opladen.
- Dewe, Bernd** (2002): Betriebspädagogik und berufliche Weiterbildung. Verlag Julius Klinkhardt. Bad Heilbrunn/ Obb.
- Dewe, Bernd** (2005): Erwachsenenbildung. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik. 3. Auflage. Ernst Reinhardt Verlag. München. S.411-437.
- Dewe, Bernd/ Otto, Hans-Uwe** (2003): Wissenschaftstheorie. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik. 3. Auflage. Ernst Reinhardt Verlag. München. S.1966-1979.
- Dewe, Bernd/ Weber, Peter J.** (2007): Wissensgesellschaft und Lebenslanges Lernen. Eine Einführung in bildungspolitische Konzeptionen der EU. Julius Klinkhardt Verlag. Bad Heilbrunn.
- Domke, Horst** (1997): Gar nicht erzogen – und doch ausgezeichnet erzogen. In: Macha, H./Mauermann, L. (Hrsg.): Brennpunkte der Familienerziehung. Weinheim. S. 74-97.
- Dresewski, Felix** (2004): Corporate Citizenship. Ein Leitfaden für das soziale Engagement mittelständischer Unternehmen. UPJ e.V. (Hrsg.) Berlin.
- Dresewski, Felix** (2007): Verantwortliche Unternehmensführung. Corporate Social Responsibility (CSR) im Mittelstand. UPJ e.V. (Hrsg.).Berlin.
- Dresewski, Felix/ Kromminga, Peter/ Lang, Reinhard** (2008): Jugend und Soziales. In: Habisch, André/Schmidpeter, René/Neureiter, Martin: Handbuch Corporate Citizenship. Corporate Social Responsibility für Manager. Springer-Verlag. Berlin, Heidelberg. S.379-386.
- Drexler, Bettina** (2002): „Learning on the job - of another“ Wie soziale Einrichtungen und Wirtschaftsunternehmen voneinander profitieren können. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Katholische Stiftungsfachhochschule München. Benediktbeuern.
- Drexler, Bettina /Endres, Egon** (2007): „Learning on the job – of another“ Wissenskooperationen zwischen sozialen Organisationen und Wirtschaftsunternehmen. In: Gentile, Gian-Claudio/Wehner, Theo (Hrsg.): Wirtschaftspsychologie. Bürgerschaftliches Engagement von Unternehmen. 1.2007. 9.Jahrgang. S.23-30.

- Düx, Wiebken** (2006): Aber so richtig für das Leben lernt man eher bei der freiwilligen Arbeit. In: Thomas, Rauschenbach/Wiebken, Düx/Erich, Sass (Hrsg.): Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte. Juventa. Weinheim. S. 205 – 240.
- Düx, Wiebken/ Sass, Erich** (2006): Lernen in informellen Settings. Ein Forschungsprojekt der Universität Dortmund und des DJI. In: Tully, C. J. (Hrsg.): Lernen in flexibilisierten Welten. Wie sich das Lernen der Jugend verändert. Juventa Verlag. Weinheim und München. S. 201-217.
- Düx, Wiebken/Sass, Erich** (2005): Lernen in informellen Kontexten. Lernpotenziale in Settings des freiwilligen Engagements. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Schwerpunkt: informelles Lernen. Heft 3/2005. S. 394-411.
- Endres, Egon** (2006): Business meets Social – Hospitationen zwischen sozialen Organisationen und Wirtschaftsunternehmen. In: Möltgen, Thomas (Hrsg.): Ehrenamt – Qualität und Chance für die Soziale Arbeit. Reader zur Sommeruniversität Ehrenamt 2006. Butzon & Bercker. Kevelaer. S. 34-49.
- EU-Kommission** (2001): GRÜNBUCH. Europäische Rahmenbedingungen für die soziale Verantwortung der Unternehmen.  
Internetquelle: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0366:FIN:DE:PDF>  
Zugriff: 19.04.07
- Fabisch, Nicole** (2004): Soziales Engagement von Banken. Entwicklung eines adaptiven und innovativen Konzeptansatzes im Sinne des CC von Banken in Deutschland. Dissertation an der Hamburger Universität für Wirtschaft und Politik. Rainer Hampp Verlag. München und Mering
- ForBE** (Forschungszentrum für Bürgerschaftliches Engagement) (2007): Projekte. Internetquelle: <http://forschungszentrum-be.uni-paderborn.de/projekte/eon.html>. Zugriff: 01.02.2008.
- ForBE** (Forschungszentrum für Bürgerschaftliches Engagement) (2008a): Forschungszentrum für Bürgerschaftliches Engagement. Internetquelle: <http://forschungszentrum-be.uni-paderborn.de/>. Zugriff: 03.04.2008.
- ForBE** (Forschungszentrum für Bürgerschaftliches Engagement) (2008b): Ziele. Internetquelle: <http://forschungszentrum-be.uni-paderborn.de/ziele.html>. Zugriff: 03.04.2008.
- ForBE** (Forschungszentrum für Bürgerschaftliches Engagement) (2008c): Projekte. Internetquelle: <http://forschungszentrum-be.uni-paderborn.de/projekte.html>. Zugriff: 03.04.2008.



- ForBE** (Forschungszentrum für Bürgerschaftliches Engagement) (2008d): Zum Thema Bürgerschaftliches Engagement. Internetquelle: [http://forschungszentrum-be.uni-paderborn.de/zum\\_thema.html](http://forschungszentrum-be.uni-paderborn.de/zum_thema.html). Zugriff: 22.10.2008.
- Ford-Werke AG** (2002): Interne Präsentation. Köln.
- Galonska, Christian/ Imbusch, Peter/ Rucht, Dieter** (2007): Einleitung: Die gesellschaftliche Verantwortung der Wirtschaft. In: Imbusch, Peter/ Rucht, Dieter (Hrsg.): Profit oder Gemeinwohl? Fallstudien zur gesellschaftlichen Verantwortung von Wirtschaftseliten. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.
- Gensicke, Thomas** (2006): Bürgerschaftliches Engagement in Deutschland. In: Bürgerschaftliches Engagement. Aus Politik und Zeitgeschichte. H. 12. S. 9-16.
- Gentile, Gian-Claudio/ Wehner, Theo** (2007): Bürgerschaftliches Engagement von Unternehmen. *Wirtschaftspsychologie* 1.2007. Pabst Science Publishers. Lengerich.
- Geser, Hans** (1990): Organisationen als soziale Akteure. In: *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 19, Heft 6. F. Enke Verlag. Stuttgart. S. 401-417.
- Gläser, Jochen/ Laudel, Grit** (2004): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.
- Gläser, Jochen/ Laudel, Grit** (2006): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. 2., durchgesehene Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.
- Gribben, Chris/ Wilson, Andrew/ Meister, Hans-Peter/ Lüth, Arved/ Gülker, Silke** (2002): Die Förderung des bürgerschaftlichen Engagements von Unternehmen im Bereich Beschäftigungsfähigkeit – Erfahrungen aus fünf europäischen Ländern. In: Deutscher Bundestag, Enquete-Kommission "Zukunft des bürgerschaftlichen Engagements" (Hrsg.): Bürgerschaftliches Engagement und Erwerbsarbeit. Band 9. Leske+Budrich. Opladen. S. 159-246.
- Güntert, Stefan T./ Gentile, Gian-Claudio/ Wehner, Theo** (2007): Kein Corporate Volunteering ohne die individuelle Bereitschaft zum Volunteering: Freigemeinnütziges Engagement, was ist das? In: *Wirtschaftspsychologie*, H. 1. S. 76-85.
- Habisch, André** (2003): Corporate Citizenship. Gesellschaftliches Engagement von Unternehmen in Deutschland. Springer-Verlag. Berlin, Heidelberg.
- Habisch, André/ Schmidpeter, René** (2008): Potenziale, Nutzenfelder, Legitimität. In: Habisch, André/Schmidpeter, René/Neureiter, Martin (Hrsg.): Handbuch Corporate Citizenship. Corporate Social Responsibility für Manager. Springer Verlag. Berlin, Heidelberg.

- Habisch, André/ Schmidpeter, René/ Neureiter, Martin** (Hrsg.) (2008): Handbuch Corporate Citizenship. Corporate Social Responsibility für Manager. Springer Verlag. Berlin, Heidelberg.
- Hafner, Sonja J./ Hartel, Jörg/ Bluszcz, Oliver/ Stark, Wolfgang** (Hrsg.) (2007): Gesellschaftliche Verantwortung in Organisationen. Fallstudien unter organisationstheoretischen Perspektiven. Rainer Hampp Verlag. München.
- Halley, David** (1999): Das Engagement von Unternehmen im Gemeinwesen. Corporate Community Investment: Die Programme von Business In The Community in Großbritannien. Arbeitspapier der Bundesinitiative „Unternehmen Partner der Jugend“. Hamburg.
- Halley, David** (1999): Employee Community Involvement – Gemeinnütziges Arbeitnehmerengagement. Ein vollständiger Leitfaden für Arbeitgeber Arbeitnehmer und gemeinnützige Organisationen. Cecile Network und Fundus – Netz für Bürgerengagement (Hrsg.). Köln.
- Handelsblatt** (2007): Firmen spenden Arbeitszeit, Mitarbeiter ihr Herz. Internetquelle: <http://www.handelsblatt.com/unternehmen/strategie/firmen-spenden-arbeitszeit-mitarbeiter-ihr-herz;1361692> Zugriff: 5.12.2007.
- Hansen, Stefan** (2008): Lernen durch freiwilliges Engagement in Vereinen. Eine empirische Untersuchung zu Lerninhalten, Lernformen, Transfers und Einflüssen der Organisationsform. VS-Verlag. Wiesbaden.
- Hartnuß, Birger** (2007): Bildung und Bürgerschaftliches Engagement. In: BBE. Infoletter 03/2007. S.2.
- Harvard Business manager** (2007): Schwerpunkt Verantwortung: Wie sich soziales Engagement für Unternehmen auszahlt. Januar 2007. Hamburg.
- Harvard Business School** (2008): James E. Austin. Internetquelle: <http://drfd.hbs.edu/fit/public/facultyInfo.do?facInfo=ovr&facEmlId=jaustin@hbs.edu>. Zugriff: 1.10.08.
- Heiner, Maja** (2007): Soziale Arbeit als Beruf. Fälle – Felder – Fähigkeiten. Ernst Reinhardt Verlag. München.
- Henkel AG & Co. KGaA** (2008): Henkel Smile. Internetquelle: [http://www.henkel.de/cps/rde/xchg/henkel\\_de/hs.xsl/10258\\_DED\\_HTML.htm?printview=true&](http://www.henkel.de/cps/rde/xchg/henkel_de/hs.xsl/10258_DED_HTML.htm?printview=true&). Zugriff: 2.04.2008.
- Henkel KGaA** (2008): Nachhaltigkeitsbericht 2007. Corporate Social Responsibility bei Henkel. Unsere Verantwortung. Düsseldorf.
- Herzig, Christian** (2006): Corporate Volunteering in Germany: survey and empirical evidence. In: International Journal of Business Environment, Vol. 1, No. 1. S. 51-69.

- Hess, Hermann** (1950): Siddartha. In: ders.: Die Romane und großen Erzählungen. Frankfurt. S. 156-270.
- Heuberger, Frank** (2008): Weichen für die Zukunft stellen. Aktuelle Herausforderungen an Corporate Citizenship in Deutschland. In: Bürsch, Michael (Hg.): Mut zur Verantwortung – Mut zur Einmischung. Bürgerschaftliches Engagement in Deutschland. Dietz Verlag. Bonn. S. 111-122.
- Heuberger, Frank/ Oppen, Maria/ Reimer, Sabine** (2005): Der deutsche Weg zum bürgerschaftlichen Engagement von Unternehmen. Friedrich-Ebert-Stiftung, Arbeitskreis Bürgergesellschaft und Aktivierender Staat. Bonn.
- Hiß, Stefanie** (2007): Corporate Social Responsibility. Über die Durchsetzung von Stakeholder-Interessen im Shareholder-Kapitalismus. In: Berliner Debatte Initial 18/2007.4/5. Berlin. S. 6-15.
- Homolka, Prof. Dr. Wolfgang** (2008): Lebenslauf. Berufsweg. Internetquelle: [http://www.whomolka.de/frames\\_lebenslauf.htm](http://www.whomolka.de/frames_lebenslauf.htm). Zugriff: 24.05.08.
- Hoyer, Timo** (2009): Kaptiel 4: Vermittelnde Formen pädagogischen Handelns. In: Mertens, Gerhard/Frost, Ursula/Böhm, Winfried/Ladenthin, Volker: Handbuch der Erziehungswissenschaft. Grundlagen. Allgemeine Erziehungswissenschaft. Paderborn. S. 1097-1118.
- Huth, Susanne** (2006): Bürgerschaftliches Engagement als Lernort und Weg zu sozialer Integration. In: Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit. Heft 3+4. S.280-290.
- Institut für Management der Humboldt-Universität zu Berlin**, Scholz & Friends in Zusammenarbeit mit Financial Times Deutschland (2008): Corporate Volunteering als Recruiting-Maßnahme für Spitzenkräfte in Deutschland. Eine Studie aus Sicht deutscher Großunternehmen. Berlin.
- Jakob, Gisela** (2007): Freiwilliges Engagement lernen: biografischer Bildungsprozess mit gesellschaftlicher Wirkung. Vortrag bei der Tagung „Früh übt sich...“. Zugänge und Facetten freiwilligen Engagements junger Menschen in der Evangelischen Akademie Bad Boll am 21./22. Juni 2007. Internetquelle: [http://www.h-da.de/fileadmin/documents/Fachbereiche/Sozialp\\_dagogik/Lehrende/Jakob/Engagement%20lernen.pdf](http://www.h-da.de/fileadmin/documents/Fachbereiche/Sozialp_dagogik/Lehrende/Jakob/Engagement%20lernen.pdf) Zugriff: 01.11.08
- Jakob, Gisela/ Janning, Heinz/ Placke, Gerd** (2008): Brückenbauer für neue Kooperationen zwischen Unternehmen und gemeinnützigen Organisationen. Zur intermediären Rolle von Mittlerorganisationen. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Grenzgänger, Pfadfinder, Arrangeure. Mittlerorganisationen zwischen

Unternehmen und Gemeinwohlororganisationen. Verlag Bertelsmann Stiftung. Gütersloh. S. 23-45.

- Janning, Heinz/ Bartjes, Heinz** (2000): Ehrenamt und Wirtschaft. Internationale Beispiele bürgerschaftlichen Engagements der Wirtschaft. Robert Bosch Stiftung. Beiträge zum Ehrenamt 2. Stuttgart.
- Janowicz, Cedric/ Klement, Carmen/ Mutz, Gerd** (2000): Corporate Volunteering – neue Formen bürgerschaftlichen Engagements in der Tätigkeitsgesellschaft. In: Berliner Debatte INITIAL. Zeitschrift für sozialwissenschaftlichen Diskurs.11. Jahrgang, Heft 4/2000. S. 17-26.
- Keupp, Heiner** (2003): Lernen im Freiwilligen Engagement. In: Thole, Werner/Hoppe, Jörg (Hrsg.) im Auftrag der Geschäftsstelle Internationales Jahr der Freiwilligen im Deutschen Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V.: Freiwilliges Engagement – ein Bildungsfaktor. Berichte und Reflexionen zur ehrenamtlichen Tätigkeit von Jugendlichen in Schule und Jugendarbeit. Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. Frankfurt am Main. S. 41-58.
- Kirchhof, Steffen/ Kreimeyer, Julia** (2003): Informelles Lernen im sozialen Umfeld – Lernende im Spannungsfeld zwischen individueller Kompetenzentwicklung und gesellschaftlicher Vereinnahmung. In: Wittwer, Wolfgang/Kirchhof, Steffen (Hrsg.): Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung. Luchterhand. München/Unterschleißheim. S. 213-240.
- Kirchhöfer, Dieter** (2000): Informelles Lernen in alltäglichen Lebensführungen. Chance für berufliche Kompetenzentwicklung. QUEM-report Schriften zur beruflichen Weiterbildung, H. 66. Berlin.
- Kirchhöfer, Dieter** (2001): Perspektiven des Lernens im sozialen Umfeld. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management: Kompetenzentwicklung 2001: Tätigsein-Lernen – Innovation. Waxman. Münster; New York; München; Berlin. S. 95-146.
- Klein, Ansgar** (2001): Der Diskurs der Zivilgesellschaft. Politische Kontexte und demokratiethoretische Bezüge der neueren Begriffsverwendung. Leske + Budrich. Opladen.
- Koch, Lutz** (2008): B: Lernen und Erfahrung. In: Mertens, Gerhard/Frost, Ursula/Böhm, Winfried/Ladenthin, Volker: Handbuch der Erziehungswissenschaft. Grundlagen. Allgemeine Erziehungswissenschaft. Paderborn. S. 365-372.
- Koopmann, Klaus F.** (2007): Für das Leben lernen – gesellschaftliches Engagement als Bildungsziel der Schule. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2007): Vorbilder

- bilden – Gesellschaftliches Engagement als Bildungsziel. Carl Bertelsmann-Preis 2007. Verlag Bertelsmann Stiftung. Gütersloh. S. 125-144.
- Korfmacher, Susanne/ Mutz, Gerd** (2003): Corporate Volunteering in Deutschland – soziales und zivilgesellschaftliches Lernen durch unternehmerisches bürgerschaftliches Engagement. In: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.): Die Gesellschaft umbauen. Perspektiven bürgerschaftlichen Engagements. München. S. 100-132.
- Kreimeyer, Julia** (2004): Lebensbegleitendes Lernen – zur `informellen´ Dimension einer erwachsenenpädagogischen Aufgabe. In: Brödel, R./Kreimeyer, J. (Hrsg.): Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Analysen – Konzeptionen – Handlungsfelder. Bertelsmann Verlag. Bielefeld. S. 43-62.
- Krone, Wolfgang** (2008): B: Erziehung als Dialog. In: Mertens, Gerhard/Frost, Ursula/Böhm, Winfried/Ladenthin, Volker: Handbuch der Erziehungswissenschaft. Grundlagen. Allgemeine Erziehungswissenschaft. Paderborn. S. 175-179.
- Krüger, Heinz-Hermann/ Rauschenbach, Thomas** (2005): Editorial. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Schwerpunkt; informelles Lernen. Heft 3/2005. S. 337-338.
- Künzel, Klaus** (2004): Verborgener, verkannt, vergessen und bald „vernetzt“? Zur bildungspolitischen Karriere des informellen Lernens. In: Brödel, Rainer (Hrsg.): Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Differenzierung der Erwachsenenbildung. W. Bertelsmann Verlag. Bielefeld.
- Künzel, Klaus** (2005): Informelles Lernen – Selbstbildung und soziale Praxis, eine thematische Einführung. In: Künzel, Klaus (Hrsg: Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Informelles Lernen – Selbstbildung und soziale Praxis. Böhlau Verlag. Köln. S. IX-XVII.
- Laeis, Clara E.** (2005): Corporate Citizenship. Unternehmerische Bürgerkompetenz im Dienste einer Erneuerung der Sozialen Marktwirtschaft. Ein Mittelstandskonzept. Schriften des Instituts für christliche Sozialwissenschaften. Dissertation. LIT VERLAG. Münster.
- Landeshauptstadt München** (1998): Dokumentation Fachtag: „Bürgerschaftliches Engagement – was es leistet, was es braucht“. Landeshauptstadt München Sozialreferat (Hrsg.), Beiträge zur Sozialplanung 308. München
- Landeshauptstadt München** (2000): Dokumentation Fachtagung: „Soziales Engagement – eine interessante Herausforderung für Firmen“. Landeshauptstadt München Sozialreferat (Hrsg.), Beiträge zur Sozialplanung 311. München.

- Lang, Rainhard** (2003). Erfahrungen mit Corporate Citizenship in Deutschland: Die Bundesinitiative „Unternehmen: Partner der Jugend“ (UPJ). In: Deutscher Bundestag, Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ (Hrsg.): Bürgerschaftliches Engagement von Unternehmen. Leske+Budrich. Opladen. S. 219-248.
- Lautermann, Christian** (2005): Die gesellschaftliche Verantwortung von transnationalen Unternehmen: Theoretisches Konzept und praktische Relevanz. Schriftenreihe am Lehrstuhl für Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, Unternehmensführung und Betriebliche Umweltpolitik. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Nr. 42/2005. Oldenburg.
- Lave, Jean/ Wenger, Etienne** (1991): Situated learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge University Press. New York.
- Lexikon der Nachhaltigkeit** (2008): Rio-Konferenz von 1992 (Erdgipfel). Internetquelle  
[http://www.nachhaltigkeit.info/artikel/geschichte\\_10/rio\\_48/weltgipfel\\_rio\\_de\\_jan\\_eiro\\_1992\\_539.htm](http://www.nachhaltigkeit.info/artikel/geschichte_10/rio_48/weltgipfel_rio_de_jan_eiro_1992_539.htm) Zugriff. 13.11.08
- Livingstone, D. W.** (2000): Exploring the Icebergs of Adult Learning: Findings of the Canadian Survey of Informal Learning Practices. Ontario Institute for Studies in Education. University of Toronto.  
Internetquelle: <http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/cjsaem.pdf>  
Zugriff: 19.06.03.
- Maak, Thomas** (1999): Die Wirtschaft der Bürgergesellschaft. Ethisch-politische Grundlagen einer Wirtschaftspraxis selbstbestimmter Bürger. Dissertation Universität St. Gallen. Verlag Paul Haupt. Bern. Stuttgart. Wien.
- Maaß, Frank/ Clemens, Reinhard** (2002): Corporate Citizenship. Das Unternehmen als „guter Bürger“. Schriften zur Mittelstandsforschung. Deutscher Universitäts-Verlag. Bonn.
- Marotzki, Winfried/ Nohl Arnd-Michael/ Ortlepp, Wolfgang** (2005): Einführung in die Erziehungswissenschaft. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.
- Marsick, V.J./Watkins, K.** (1990): Informal and Incidental Learning in the Workplace. Routledge. New York.
- Mattl, Walter** (2001): Institutionen der Erwachsenenbildung. In: Roth, Leo (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Oldenbourg. München. S. 591-598.
- Mayer, Horst O.** (2002): Interview und schriftliche Befragung: Entwicklung, Durchführung und Auswertung. Oldenbourg Wissenschaftsverlag. München.

- Mayring, Philipp** (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. Forum Qualitative Sozialforschung. Internetquelle: <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-d/2-00inhalt-d.thm>. Zugriff: 14.11.06.
- Meckling, Jonas** (2003): Netzwerk-governance. Corporate Citizenship und Global Governance. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB). Berlin
- Mertens, Gerhard** (2008): Kapitel 3: `Verantwortung´ als Leitbegriff der Moralerziehung. In: Mertens, Gerhard/Frost, Ursula/Böhm, Winfried/Ladenthin, Volker: Handbuch der Erziehungswissenschaft. Grundlagen. Allgemeine Erziehungswissenschaft. Paderborn. S. 639-648.
- Meuser, M./ Nagel, U.** (2005): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, A./Littig, B./Menz, W. (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. 2. Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden. S. 71-94.
- Meyer, Meinert A./Sander, Uwe** (2005): Editorial. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Schwerpunkt: Neue Lernkultur. Heft 1/2005. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden. S. 3-4.
- Meyer-Drawe, Käte** (2008): F: Lernen als pädagogischer Grundbegriff. In: Mertens, Gerhard/Frost, Ursula/Böhm, Winfried/Ladenthin, Volker: Handbuch der Erziehungswissenschaft. Grundlagen. Allgemeine Erziehungswissenschaft. Paderborn. S. 391-402.
- Mündel, Karsten/Schugurensky, Daniel** (2005): The ´accidental learning´ of volunteers: The case of community-based organizations in Ontario. In: Künzel, Klaus (Hrsg: Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Informelles Lernen – Selbstbildung und soziale Praxis. Böhlau Verlag. Köln. S.183-205.
- Mutz, Dr. Gerd/ Korfmacher, Susanne/ Arnold, Karen** (2001): Corporate Citizenship in Deutschland. Geschäftsstelle Internationales Jahr der Freiwilligen im Deutschen Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (Hrsg.). Frankfurt am Main.
- Mutz, Gerd** (2001): Der souveräne Arbeitsgestalter in der zivilen Arbeitsgesellschaft. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. B21/2001. S. 14-23.
- Mutz, Gerd** (2002): Corporate Citizenship in Deutschland – Annäherungen an ein zivilgesellschaftliches Konzept? In: Zeitschrift für Politische Psychologie. Jg. 10. Nr. 1+2. S. 129-138.
- Mutz, Gerd** (2008): Corporate Volunteering I. In: Habisch, André./ Schmidpeter, René./Neureiter, Martin (Hrsg.): Handbuch Corporate Citizenship. Corporate Social Responsibility für Manager.: Springer-Verlag. Berlin und Heidelberg S.241-257.

- Mutz, Gerd/ Korfmacher, Susanne** (2003): Sozialwissenschaftliche Dimensionen von Corporate Citizenship in Deutschland. In: Backhaus-Maul, Holger/Brühl, Hasso (Hrsg.): Bürgergesellschaft und Wirtschaft – zur neuen Rolle von Unternehmen. Deutsches Institut für Urbanistik. Berlin. S. 45-62.
- Olk, Thomas** (2003): Bürgerengagement und aktivierender Staat – zwei Seiten einer Medaille? In: Backhaus-Maul, Holger/Brühl, Hasso (Hrsg.): Bürgergesellschaft und Wirtschaft – zur neuen Rolle von Unternehmen. Deutsches Institut für Urbanistik. Berlin. S. 19-28.
- Otto, Hans Uwe/Oelkers, Jürgen** (2006): Zeitgemäße Bildung. Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. Ernst Reinhardt Verlag. München.
- Overwien, Bernd** (2005): Stichwort: Informelles Lernen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Schwerpunkt: Informelles Lernen. Heft 3/2005. S. 339-355.
- Paar, Simone** (2005): Die Kommunikation von Corporate Citizenship. Dissertation. Universität St. Gallen.
- Pies, Ingo/ Brinkmann, Johanna** (2005): „Corporate Citizenship: Raison d’être korporativer Akteure aus Sicht der ökonomischen Ethik. Diskussionspapier Nr. 05-1. Hrsg. v. Wittenberg-Zentrum für Globale Ethik.  
[http://edoc.bibliothek.uni-halle.de/servlets/MCRFileNodeServlet/HALCoRe\\_derivate\\_00000520/DP-05-1-Brinkmann-Pies-CC.pdf;jsessionid=544C801BDFABE08E97C5676F71D1F8E2?hosts=local](http://edoc.bibliothek.uni-halle.de/servlets/MCRFileNodeServlet/HALCoRe_derivate_00000520/DP-05-1-Brinkmann-Pies-CC.pdf;jsessionid=544C801BDFABE08E97C5676F71D1F8E2?hosts=local)  
Zugriff: 3.05.07.
- Pinter, Anja** (2006): Corporate Volunteering in der Personalarbeit: ein strategischer Ansatz zur Kombination von Unternehmensinteressen und Gemeinwohl? Centre for Sustainability Management e.V.. Diplomarbeit. Uni Lüneburg
- Polterauer, Judith** (2005): Corporate Citizenship: Systemfunktionalistische Perspektiven. In: Adloff, Frank/ Birsl, Ursula/ Schwertmann, Philipp (Hrsg.): Wirtschaft und Zivilgesellschaft. Theoretische und empirische Perspektiven. Jahrbuch für Europa- und Nordamerika-Studien. Folge 8/2005. S. 97-126. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.
- Pommerening, Thilo** (2005): Gesellschaftliche Verantwortung von Unternehmen. Eine Abgrenzung der Konzepte Corporate Social Responsibility und Corporate Citizenship.  
Internetquelle: <http://freenet-homepage.de/worldone/Download/Pommerening2005.pdf> Zugriff: 03.07.07



- Prange, Klaus** (2008a): Einführung. In: Mertens, Gerhard/Frost, Ursula/Böhm, Winfried/Ladenthin, Volker: Handbuch der Erziehungswissenschaft. Grundlagen. Allgemeine Erziehungswissenschaft. Paderborn. S. 937-938.
- Prange, Klaus** (2008b): Kapitel 1: Formen des Erziehens in Geschichte und Gegenwart. Mertens, Gerhard/Frost, Ursula/Böhm, Winfried/Ladenthin, Volker: Handbuch der Erziehungswissenschaft. Grundlagen. Allgemeine Erziehungswissenschaft. Paderborn. S. 939-955.
- Priller, Eckhard/ Zimmer, Annette** (2006): Dritter Sektor: Arbeit als Engagement. In: Bürgerschaftliches Engagement. Aus Politik und Zeitgeschichte. Band 12/2006. S. 17-24.
- Przybylski, Jonathan/ Hekman, Björn** (2007): Gesellschaftliches Engagement macht fit für die Berufswelt. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Vorbilder bilden – Gesellschaftliches Engagement als Bildungsziel. Carl Bertelsmann-Preis 2007. Verlag Bertelsmann Stiftung. Gütersloh. S. 101-109.
- QUEM-report** (2003): Lernen im sozialen Umfeld. Organisationen – Netzwerke – Intermediäre Kompetenzentwicklung beim Aufbau regionaler Infrastrukturen. Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (Hrsg.): QUEM-report, Heft 77. Berlin.
- Regenthal, Gerhard** (2003): Ganzheitliche Corporate Identity: Form, Verhalten und Kommunikation. Gabler. Wiesbaden.
- Riess, Birgit** (Hrsg.) (2006): Verantwortung für die Gesellschaft – verantwortlich für das Geschäft. Ein Management-Handbuch. Verlag Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.
- Roth, Roland** (2007): Freiwilliges Engagement und politische Mitbestimmung: Zwei Seiten einer Medaille. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Vorbilder bilden – Gesellschaftliches Engagement als Bildungsziel. Carl Bertelsmann-Preis 2007. Verlag Bertelsmann Stiftung. Gütersloh. S. 15-27.
- Rudolph, Brigitte** (2004): Neue Kooperationsbeziehungen zwischen dem Dritten und Ersten Sektor – Wege zu nachhaltigen zivilgesellschaftlichen Partnerschaften? In: Birkhölzer, Karl/Kister, Ernst/Mutz, Gerd: Der Dritte Sektor. Partner für Wirtschaft und Arbeitsmarkt. Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden. S. 35-97.
- RWE AG** (2008): Unsere Verantwortung. Bericht 2007. Wann, wenn nicht jetzt. Zukunftsorientiertes Handeln - daran werden wir gemessen. Essen. Internetquelle:  
<http://www.rwe.com/generator.aspx/konzern/verantwortung/daten-und->

dialog/publikationen/downloads/property=Data/id=626458/unsere-verantwortung-2007-de.pdf. Zugriff: 03.04.2008.

- RWE Energy AG** (2007): Eine Studie der INNOFACT AG mit der RWE Energy AG, : Menschen machen´s möglich – Corporate Volunteering in Deutschland“. Dortmund.
- Schäffter, Ortfried** (2004): Auf dem Weg zum Lernen in Netzwerken – Institutionelle Voraussetzungen für lebensbegleitendes Lernen. In: Brödel, Rainer (Hrsg.): Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Differenzierung der Erwachsenenbildung. Bertelsmann Verlag, Bielefeld. S. 29-48.
- Schein, E.H.** (2004): Organizational Culture and Leadership. 3<sup>rd</sup> Edition. San Francisco.
- Schenkel, Martin** (2008): Bürgerschaftliches Engagement und informelle Bildung – Zum Bildungsmix in der Zivilgesellschaft. In: Bürsch, Michael (Hrsg.): Mut zur Verantwortung – Mut zur Einmischung. Bürgerschaftliches Engagement in Deutschland. Dietz-Verlag. Bonn.
- Schimank, Uwe** (2005): Differenzierung und Integration der modernen Gesellschaft. Beiträge zur akteurzentrierten Differenzierungstheorie 1. Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.
- Schöffmann, Dieter** (2001a): Wenn alle gewinnen. Bürgerschaftliches Engagement von Unternehmen. Transatlantischer Ideenwettbewerb USable. Amerikanische Ideen in Deutschland II. Körber-Stiftung. Hamburg.
- Schöffmann, Dieter** (2001b): Corporate Volunteering. Gelebte Unternehmensverantwortung. In: Schöffmann, Dieter (Hrsg.): Wenn alle gewinnen. Bürgerschaftliches Engagement von Unternehmen. Transatlantischer Ideenwettbewerb USable. Amerikanische Ideen in Deutschland II. Körber-Stiftung. Hamburg. S. 11-22.
- Schöffmann, Dieter** (2008): Corporate Volunteering II. In: Habisch, A./ Schmidpeter, R./Neureiter, M. (Hrsg.) (2008): Handbuch Corporate Citizenship. Corporate Social Responsibility für Manager. Springer-Verlag. Berlin Heidelberg. S. 259-267.
- Schoger, Walter** (2003): Andragogik? Zur Begründung einer Disziplin von der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Band 40. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Herausgegeben von Prof. Dr. Rolf Arnold. Schneider Verlag. Hohengehren.
- Schubert, Renate/ Littmann-Wernli, Sabina/ Tingler, Philipp** (2002): Corporate Volunteering. Unternehmen entdecken die Freiwilligenarbeit. Haupt. Bern, Stuttgart, Wien.

- Schultheis, Klaudia** (2008): Kapitel 1: Sinnlich-leibnahe Formen des Erziehens. In: Mertens, Gerhard/Frost, Ursula/Böhm, Winfried/Ladenthin, Volker: Handbuch der Erziehungswissenschaft. Grundlagen. Allgemeine Erziehungswissenschaft. Paderborn. S. 1009-1021.
- Schuppert, Gunnar Folke** (2002): Gemeinwohl, das. Oder: über die Schwierigkeiten, dem Gemeinwohlbegriff Konturen zu verleihen. In: Schuppert, Gunnar Folke/Neidhardt, Friedhelm (Hg.): Gemeinwohl – Auf der Suche nach Substanz. WZB Jahrbuch 2002. Berlin. S. 25-59.
- Schützeichel, Rainer** (2004): Soziologische Kommunikationstheorien. UVK Verlagsgesellschaft. Konstanz.
- Schwalbach, Prof. Dr. Joachim/ Schwerk, Dr. Anja** (Institut für Management Humboldt-Universität zu Berlin)/Fischer, Sabine/Taubken, Dr. Norbert (Unternehmensberatung Scholz & Friends Reputation Berlin) (2008) (Hrsg.): Corporate Volunteering als Recruiting-Maßnahme für Spitzenkräfte in Deutschland. Eine Studie aus Sicht deutscher Großunternehmen. Internetquelle: [http://www2.wiwi.hu-berlin.de/institute/im/\\_docs/080107\\_CV-Studie.pdf](http://www2.wiwi.hu-berlin.de/institute/im/_docs/080107_CV-Studie.pdf). Zugriff: 21.01.08.
- Schwarzer, C./Koblitz, J.** (2004): Lernen und Handeln in der Erlebnispädagogik. In: Bender, W./Groß, M./Heglmeier, H. (Hrsg.): Lernen und Handeln. Eine Grundfrage der Erwachsenenbildung. Reihe Politik und Bildung. Band 31. Wochenschau Verlag. Schwalbach/Ts. S. 171-182.
- SeitenWechsel®** (2008a): Die Organisation hinter SeitenWechsel®. Internetquelle: <http://www.seitenwechsel.com/inhalt.php?art=4&menu=2&sp=1>. Zugriff: 03.04.2008
- SeitenWechsel®** (2008b): Das besondere Weiterbildungsangebot für Führungskräfte. Internetquelle: <http://www.seitenwechsel.com/inhalt.php?art=2&menu=1&sp=1>. Zugriff: 03.04.2008
- Siebert, Horst** (2001): Erwachsenenbildung und Weiterbildung. In: Roth, Leo (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Oldenbourg. München. S. 704-714.
- Singh, Madhu** (2005): Social Recognition of Informal Learning in Different Settings and Cultural Contexts. In: Künzel, Klaus (Hrsg: Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Informelles Lernen – Selbstbildung und soziale Praxis. Böhlau Verlag. Köln. S.93-125.
- Skowronek, Helmut** (2001): Lernen und Lerntheorien. In: Roth, Leo (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Oldenbourg. München. S. 212-224.

- SPD-Bundestagsfraktion** (2001): Unternehmen und bürgerschaftliches Engagement. Aufbruch zu neuer Verantwortung. SPD-Bundestagsfraktion Sussanne Kastner MdB, Parlamentarische Geschäftsführerin (Hrsg.). Berlin.
- Stark, Wolfgang/ Bluszcz, Oliver** (2007): Unternehmenskultur und gesellschaftliche Verantwortung: Herausforderung für das Management von morgen. In: Hafner, Sonja J.7Hartel, Jörg/Bluszcz, Oliver/Stark, Wolfgang (Hrsg.): Gesellschaftliche Verantwortung in Organisationen. Fallstudien unter organisationstheoretischen Perspektiven. Rainer Hampp Verlag. München und Mering. S. 19-30.
- Steffens, Karl** (2008): C: Lernen und Persönlichkeitsentwicklung. In: Mertens, Gerhard/Frost, Ursula/Böhm, Winfried/Ladenthin, Volker: Handbuch der Erziehungswissenschaft. Grundlagen. Allgemeine Erziehungswissenschaft. Paderborn. S. 373-377.
- Suchanek, Andreas/Lin-Hi, Nick** (2006): Eine Konzeption unternehmerischer Verantwortung. Discussion paper of the Wittenberg Center for Global Ethics, 06-7.
- Sünker, Heinz** (2005): Bildung. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik. 3. Auflage. Ernst Reinhardt Verlag. München. S.162-168.
- Tingler, Philipp** (2002): Corporate Volunteering aus gesellschaftspolitischer Sicht. In: Schubert, Renate/Littmann-Wernli,Sabina/Tingler,Philipp (2002): Corporate Volunteering. Unternehmen entdecken die Freiwilligenarbeit. Haupt. Bern, Stuttgart, Wien. S.91-111.
- Tippelt, Rudolf/ Schmidt, Bernhard** (2006): Zeitgemäße Bildung: Anregungen zum Diskurs aus bildungs- und lerntheoretischer Sicht. In: Otto, Hans-Uwe/ Oelkers, Jürgen (Hg.): Zeitgemäße Bildung. Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. Ernst Reinhardt Verlag. München. S. 37-51.
- Tuffrey, Michael** (1998): Valuing Employee Community Involvement: Practical Guidance on Measuring the Business Benefits from Employee Involvement in Community Activity. The CCCompany. London
- Tully, Claus J.** (2006): Informelles Lernen: eine Folge dynamisierter sozialer Differenzierung. In: Otto, Hans-Uwe/ Oelkers, Jürgen (Hg.): Zeitgemäße Bildung. Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. Ernst Reinhardt Verlag. München. S. 72-89.
- Ulrich, Peter** (2002): Der entzauberte Markt. Eine wirtschaftsethische Orientierung. Herder. Freiburg.

- UPJ** (2006): Das bürgerschaftliche Engagement von Unternehmen-Mitarbeiter/innen motivieren. Internetquelle: <http://www.soziale-kooperation.de/index/112590>. Zugriff: 1.10.08.
- UPJ** (2007): Adressaten-orientierte Unternehmenskooperationen. Der Beitrag von Unternehmen zum Lernen und Kompetenzerwerb junger Menschen in informellen Kontexten. UPJ-Arbeitspapier. Internetquelle: <http://www.soziale-kooperation.de/index/110188>. Zugriff 1.09.08.
- UPJ** (2008a): UPJ.  
Internetquelle: [http://www.upj-online.de/media/upj/downloads/Ueber\\_UPJ/Profil/Kurzdarstellung\\_UPJ.pdf](http://www.upj-online.de/media/upj/downloads/Ueber_UPJ/Profil/Kurzdarstellung_UPJ.pdf).  
Zugriff: 1.10.08.
- UPJ** (2008b): Soziale Kooperation. Internetquelle: <http://www.soziale-kooperation.de/index/110144>. Zugriff: 1.10.08.
- VIS a VIS** (2008a): Agentur.  
Internetquelle: <http://www.visavis-agentur.de/Agentur.53.0.html>. Zugriff: 03.04.2008.
- VIS a VIS** (2008b): Leistungen.  
Internetquelle: <http://www.visavis-agentur.de/Leistungen.4.0.html>. Zugriff: 03.04.2008
- VIS a VIS** (2008c): Unternehmen in der Gesellschaft. Engagement mit Kompetenz und Personal. Köln. Internetquelle: <http://www.visavis-agentur.de/Corporate-Volunteeri.46.0.html>. Zugriff: 03.02.2008
- Vogt, Ludgera** (2004): Bildung in der Bürgergesellschaft. Vom Ehrenamt zum Service Learning. In: Gesellschaft, Wirtschaft, Politik. Sozialwissenschaften für politische Bildung. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden. S. 155-166.
- Waibel, Mira Chr./ Endres, Egon/ Wehner, Theo** (2002): Situiertes Lernen durch Hospitationen zwischen sozialen Organisationen und Wirtschaftsunternehmen. In: Fischer, Martin/Rauner, Felix (Hrsg.): Lernfeld: Arbeitsprozess. Ein Studienbuch zur Kompetenzentwicklung von Fachkräften in gewerblich-technischen Aufgabenbereichen. Nomos. Baden-Baden. S. 393-410.
- Wehnes, Franz-Josef** (2001): Theorien der Bildung – Bildung als historisches und aktuelles Problem. In: Roth, Leo (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage, Oldenbourg. München. S.277-292.
- Werner, Prof. Dr. Hans-Joachim** (2004): Dialog und Diskurs. Reflexionen über „Anderheit“ bei Martin Buber und Jürgen Habermas. Vortrag vor der Philosophischen Sektion der Martin Buber-Gesellschaft am 23.10.2004 in

Heppenheim. Internetquelle: [http://www.philosophia-online.de/mafo/heft2004-6/Werner\\_Buber\\_Habermas.htm](http://www.philosophia-online.de/mafo/heft2004-6/Werner_Buber_Habermas.htm). Zugriff: 2.01.09.

**Westebbe, Achim/Logan, David** (1995): Corporate Citizenship. Unternehmen im gesellschaftlichen Dialog. Wiesbaden.

**Wieland, Josef/ Conradi, Walter** (2002): Corporate Citizenship. Gesellschaftliches Engagement – unternehmerischer Nutzen. Metropolis-Verlag. Marburg.

**Winkler, Katrin/Mandl, Heinz** (2005): Kognitions- und lernpsychologische Zugänge zum informellen Lernen. In: Künzel, Klaus (Hrsg: Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Informelles Lernen – Selbstbildung und soziale Praxis. Böhlau Verlag. Köln. S. 47-60.

**Wittpoth, Jürgen** (2006): Einführung in die Erwachsenenbildung. 2. aktualisierte Auflage. Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich. Opladen,.

**WZB** (Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung) (2006): Reader zur Tagung Bürgergesellschaft – Wunsch und Wirklichkeit.

Internetquelle: [http://www.andreasd-schulz.de/AKNPO/Tagungen/2006\\_WZB\\_Tagungsreader.pdf](http://www.andreasd-schulz.de/AKNPO/Tagungen/2006_WZB_Tagungsreader.pdf). Zugriff: 13.01.08.

**Zeller-Rudolf, Melanie** (2004): Politische Bildung in und mit Unternehmen. In: Rudolf, Karsten/ Zeller-Rudolf, Melanie: Politische Bildung – gefragte Dienstleisterin für Bürger und Unternehmen. Bertelsmann Verlag. Bielefeld.

---

## Anhang

Anhang .....	155
I. Interviewleitfaden.....	156
I.1. Leitfaden Unternehmen und Mittlerorganisationen.....	156
I.2. Leitfaden Akteure CV-Makroebene.....	158
II. Extraktionsergebnisse .....	160
II.1. Ergebnisse der Paraphrasenbildung und Zuordnung in das vorläufige Auswertungsraster.....	160
II.2. Ergebnisse der Paraphrasenbildung und Zuordnung in das Gesamtkategoriensystem.....	221

## I. Interviewleitfaden

### I.1. Leitfaden Unternehmen und Mittlerorganisationen

<p><b><u>Formalia</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• „Sind Sie damit einverstanden, dass ich unser Gespräch aufzeichne?“</li> <li>• „Wären Sie damit einverstanden, dass ich den Namen Ihrer Organisation in der Veröffentlichung nenne und das Transkript des Gesprächs in einem zweiten Band der Dissertation anhänge?“</li> </ul>
<p><b><u>Einstieg Gesamthematik</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dank „Zunächst herzlichen Dank für Ihre Bereitschaft mir Ihre Zeit und Ihr Wissen zur Verfügung zu stellen. ...“</li> <li>• Vorstellung „Wenn ich das Dissertationsvorhaben vielleicht nochmals kurz vorstellen darf, ....“</li> <li>• Vorstellung Interviewpartner „Wären Sie so nett ein paar Worte zu Ihrer Tätigkeit, sowie zur Arbeit Ihrer Organisation zu sagen?“</li> <li>• Einstieg Thematik „Mit welchem Verständnis von CC/CSR/CV arbeiten Sie?“</li> <li>• Einstieg CV „Inwiefern haben Sie mit Mitarbeiterengagement – Unternehmensengagement – gesellschaftlicher Verantwortung von Unternehmen / CV-CC-CSR zu tun?“ Nachfrage: „Mit welchen Formen von CC/CSR haben Sie in der Regel zu tun? Und von CV?“</li> </ul>
<p><b><u>Spezifische Ausgestaltungsform CV</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ansprechen jeweiliger Umsetzungsbesonderheit „Sie haben ja.../Sie machen ja...“</li> <li>• Beschreibung jeweilige Ausgestaltungsform „Wären Sie so nett Ihr Programm/Projekt, etc. zu beschreiben?“</li> <li>• Zielsetzung jeweilige Ausgestaltungsform „Welche Ziele verfolgen Sie mit...?“</li> </ul>
<p><b><u>CV und Lernen</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jeweiliges Lernziel Teamentwicklung, Mitarbeiterbindung, Persönlichkeitsentwicklung, etc. „Wären Sie so nett zu beschreiben, wie es zu ... kommt?“</li> <li>• Fokus Handlung Teamprojekte in Nonprofit-Einrichtungen, Hospitation, Selbsterfahrung, Bauprojekt, etc. „Was prägt ...?“</li> <li>• Eingehen auf jeweils spezifischen Aspekt der Ausgestaltungsform Lernort, Akteurskonstellation, Begegnung, Organisationshaltung, etc. „Was macht ... aus?“ „Inwiefern spielt ... eine Rolle?“</li> <li>• Eingehen auf Lernprozesse Lernart, Lernform, spezifische Aspekte dieses speziellen Lernens</li> </ul>



<p>„Was prägt dieses Lernen?“ „Was für eine Art von Lernen ist das?“</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Eingehen auf spezifische Lernziele Personalentwicklung, Persönlichkeitsentwicklung, Engagementförderung, CSR-Strategie, etc. „Sie beschreiben/benennen ... findet in Ihrem Programm/Projekt, etc. statt. Könnten Sie das näher beschreiben?“</li> <li>• Tiefer eingehen auf spezifische Lernaspekte „Wären Sie so nett zu erläutern, was Sie unter ... verstehen?“</li> </ul>
<p><b><u>Lernkontext CV</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Spezifika der Umsetzungsform „Sie bringen Ihr Konzept/Projekt, etc. ja in ganz vielfältiger Weise zum Einsatz: Was ist Ihrer Meinung nach die Besonderheit daran?“</li> <li>• Spezifika der Zielsetzung „Sie beschreiben/benennen Ihr Projekt/Programm ziele auf ... ab: Wären Sie so nett zu beschreiben, inwiefern CV ... ermöglicht?“</li> <li>• Lerndimensionen abstecken „Inwiefern geht es dabei um „organisationales Lernen“ oder um „Lernprozesse des einzelnen Mitarbeiters“? Und kann auch von „gesellschaftlichen Lernprozessen“ die Rede sein?“</li> </ul>
<p><b><u>Bildungssetting CC</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wahrnehmung der Bildungsdimensionen des CC „Wie stehen Sie auf Grund Ihrer Praxiseinblicke der Aussage gegenüber, dass Mitarbeiter durch CC-Projekte sowohl in Ihrer Rolle als „Mitarbeiter“, als „Bürger“ als auch als „Mensch“ angesprochen werden?“</li> <li>• Wahrnehmung Zusammenhang CC und Bildung „Inwiefern kann CC als „Bildungsziel“ bezeichnet werden?“</li> </ul>
<p><b><u>Ausblick</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Potenziale/Risiken „Zum Schluss eine Frage an Sie als Visionärin: Wie wird sich der Themenkomplex CC, CV, etc. in den nächsten zehn Jahren entwickeln?“</li> </ul>
<p><b><u>Dank und Verbleib</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• „Vielen Dank für das interessante Gespräch.“</li> <li>• Workshop<sup>102</sup> „Wir planen nach Abschluss der Arbeit einen Workshop zur Präsentation der Ergebnisse bei den Ford-Werken, zu dem ich Sie herzlich einladen möchte. Die Einladung würde ich Ihnen, wenn es soweit ist gerne zukommen lassen.“</li> </ul>

<sup>102</sup> Auf Grund der Beendigung der Doktorandenstelle und der Tatsache, dass das Arbeitsverhältnis mit den Ford-Werken nicht weitergeführt wurde, konnte dieser Workshop leider nicht umgesetzt werden.

## I.2. Leitfaden Akteure CV-Makroebene

### **Formalia**

- „Sind Sie damit einverstanden, dass ich unser Gespräch aufzeichne?“
- „Wären Sie damit einverstanden, dass ich den Namen Ihrer Organisation in der Veröffentlichung nenne und das Transkript des Gesprächs in einem zweiten Band der Dissertation anhänge?“

### **Einstieg Gesamthematik**

- Dank  
„Zunächst herzlichen Dank für Ihre Bereitschaft mir Ihre Zeit und Ihr Wissen zur Verfügung zu stellen. ...“
- Vorstellung  
„Wenn ich das Dissertationsvorhaben vielleicht nochmals kurz vorstellen darf, ....“
- Vorstellung Interviewpartner  
„Wären Sie so nett ein paar Worte zu Ihrer Tätigkeit, sowie zur Arbeit Ihrer Organisation zu sagen?“
- Einstieg Thematik  
„Mit welchem Verständnis von CC/CSR/CV arbeiten Sie?“
- Einstieg CV  
„Inwiefern haben Sie mit Mitarbeiterengagement – Unternehmensengagement – gesellschaftlicher Verantwortung von Unternehmen / CV-CC-CSR zu tun?“  
Nachfrage:  
„Mit welchen Formen von CC/CSR haben Sie in der Regel zu tun?  
Und von CV?“

### **Spezifischer thematischer Zugang**

#### **(BE / Koop.bez.-Netzwerk)**

- Ansprechen jeweiligen Themenaspekts  
„Sie arbeiten ja zu.../Sie machen ja...“
- Beschreibung jeweilige Arbeitsweise  
„Wären Sie so nett Ihren Zugang/Arbeitsweise, etc. zu beschreiben?“
- Zielsetzung jeweiliger Ansätze  
„Welche Ziele verfolgen Sie mit...?“

#### **BE / Koop.bez.-Netzwerk und Lernen**

- Bezug zu Lernprozessen  
„Inwiefern kommt es im Kontext von...zu Lernprozessen?“
- Eingehen auf Lernprozesse  
Lernart, Lernform, spezifische Aspekte dieses speziellen Lernens  
„Was prägt dieses Lernen?“  
„Was für eine Art von Lernen ist das?“
- Tiefer eingehen auf spezifische Lernaspekte  
„Wären Sie so nett zu erläutern, was Sie unter ... verstehen?“
- Ermitteln Lernvoraussetzungen  
„Weshalb löst...diese speziellen Lernprozesse aus?“

**BE / Koop.bez.-Netzwerk als Lernort**

- Thematik als Lernort  
„Inwiefern handelt es sich bei ... um einen Lernort?“
- Eingehen auf Lernort  
„Was prägt diesen Lernort...?“  
„Was sind Merkmale des Lernorts...?“

**Lernkontext CV**

- Parallelen zu CV  
„Inwiefern sehen Sie Parallelen zwischen Lernen in ... und CV?“
- Unterschiede  
„Wo liegen Ihrer Meinung nach Unterschiede zwischen BE/Koop.bez.-Netzwerk und CV?“
- Lerndimensionen abstecken  
„Inwiefern geht es dabei um „organisationales Lernen“ oder um „Lernprozesse des einzelnen Mitarbeiters“?  
Und kann auch von „gesellschaftlichen Lernprozessen“ die Rede sein?“

**Bildungssetting CC**

- Wahrnehmung der Bildungsdimensionen des CC  
„Wie stehen Sie auf Grund Ihrer Einblicke der Aussage gegenüber, dass Mitarbeiter durch CC-Projekte sowohl in Ihrer Rolle als „Mitarbeiter“, als „Bürger“ als auch als „Mensch“ angesprochen werden?“
- Wahrnehmung Zusammenhang CC und Bildung  
„Inwiefern kann CC als „Bildungsziel“ bezeichnet werden?“

**Ausblick**

- Potenziale/Risiken  
„Zum Schluss eine Frage an Sie als Visionärin:  
Wie wird sich der Themenkomplex CC, CV, etc. in den nächsten zehn Jahren entwickeln?“

**Dank und Verbleib**

- „Vielen Dank für das interessante Gespräch.“
- Workshop<sup>103</sup>  
„Wir planen nach Abschluss der Arbeit einen Workshop zur Präsentation der Ergebnisse bei den Ford-Werken, zu dem ich Sie herzlich einladen möchte. Die Einladung würde ich Ihnen, wenn es soweit ist gerne zukommen lassen.“

<sup>103</sup> Auf Grund der Beendigung der Doktorandenstelle und der Tatsache, dass das Arbeitsverhältnis mit den Ford-Werken nicht weitergeführt wurde, konnte dieser Workshop leider nicht umgesetzt werden.

## **II. Extraktionsergebnisse**

### **II.1. Ergebnisse der Paraphrasenbildung und Zuordnung in das vorläufige Auswertungsraster**

## II.1.1 Kategorie Lernort – Auswertungsraster

DDSektorzugehörigkeit DD	DDFremdheit DD	DDBürgerschaftliches Engagement DD	DDtbdDD	QQuelle
		CV wird im Kontext Bürgerschaftlichen Engagements betrachtet		\01-29\
	Projekte in einem <b>fremden Kulturraum</b> als Steigerung des Kontextes Bürgerschaftliches Engagement			\01-37\
		Interesse an Themenfeldern und Handlungen des Bürgerschaftliches Engagement		\01-117\
	Umgang mit Fremdheit über anderen Kulturraum, der sich z.B. an anderer Organisationskultur zeigt			\01-157\
	Eine fremde Umgebung erlaubt nicht den Umgang mit bekannten Mustern, erschwert die Einschätzung anderer Menschen und nimmt Sicherheit			\01-159\
Zugang zu sozialen Einrichtungen und der Sozialen Arbeit ermöglichen	Einrichtungen der Sozialen Arbeit als Lernort für "Lernen in fremden Lebenswelten"			\02-5\
	Lernen in einer anderen Einrichtungswelt, Organisationskultur und mit Menschen in schwierigen Lebenslagen			\02-15\

## II.1.1 Kategorie Lernort – Auswertungsraster

DDSektorzugehörigkeit DD	DDFremdheit DD	DDBürgerschaftliches Engagement DD	DDtbdDD	QQuelle
Soziale Einrichtung als Hauptlernort				\02-21\
			Soziale Einrichtung als Ort an dem reales Leben aufzufinden ist, im Gegensatz zu Outdoormaßnahmen	\02-34\
			Soziale Einrichtung als ein Lernort, der zwar prinzipiell mit einem Orchester oder Bauernhof vergleichbar ist, da für Mitarbeiter auch die Konfrontation mit Tieren und Musikern eine mit etwas Fremdem ist. Doch soziale Einrichtungen bringen Besonderheit mit, mit existentiellen Fragen, mit Sinnfragen zu konfrontieren	\02-43\
		Der Lernort Bürgerschaftliches Engagement als ein informeller Lernkontext, der die Auseinandersetzung mit persönlichen, biografischen Themen ermöglicht und darüber Bildungsprozesse eröffnet		\03-21\
	Andere Unternehmenskultur als Lernort			\04-46\
	Kennenlernen einer anderen Unternehmenskultur			\04-64\
Andere Grundhaltung in den				\05-44\

## II.1.1 Kategorie Lernort – Auswertungsraster

DD Sektorzugehörigkeit DD	DD Fremdheit DD	DD Bürgerschaftliches Engagement DD	DD tbd DD	Q Quelle
beiden Sektoren: Wirtschaftsunternehmen endlich, können pleite gehen; Wohlfahrtsverbände erfinden sich neu in finanziell schwierigen Zeiten				
			Soziale Arbeit durch hohe Komplexität geprägt, da Arbeit mit Menschen	\05-82\
			Soziale Arbeit als Fachwelt für Umgang mit Menschen in ihrer Komplexität, nicht nur als Mittel zum Zweck (wie Mitarbeiter für Produktion)	\05-85\
			CV als "künstliches Setting" der Begegnung, die ansonsten nicht stattfinden würde	\05-87\
		BE als bereichernde Auszeit von der Erwerbsarbeit		\05-107\
		BE als bereichernde Auszeit von Erwerbsarbeit mitgesellschaftlichem Effekt		\05-109\
		Instrumentalität des Bürgerschaftliches Engagement für Erwerbsarbeit: zu Beginn als Einstiegshilfe und im Erwerbsleben als Rückorientierung auf die Lebenswelt und ihre Sinndimensionen		\05-111\

## II.1.1 Kategorie Lernort – Auswertungsraster

DDSektorzugehörigkeit DD	DDFremdheit DD	DDBürgerschaftliches Engagement DD	DDtbdDD	QQuelle
		Kritische Einschätzung inwiefern Bürgerschaftliches Engagement nur aus Überschwang aus CV folgt, die Führungskräfte aber eigentlich gar keine Zeit dafür haben, oder ihre eigenen Familien gefährden würden, wenn sie sich neben dem Job auch noch engagieren würden		\06-50\
			Zugang zur Lebenswelt, um Lebenswelt auch im Unternehmen wahrnehmen zu können, da diese einzelnen Menschen sowieso in seinem Sein und in seiner Arbeit prägt  Persönliche, soziale Problemlagen in Organisationen wahrnehmen und aufgreifen und nicht bis zur Eskalation ignorieren	\06-71\
		Freiwilligendienste etc. einerseits unter dem Aspekt Civic Education und andererseits formale Bildungskompetenzen und berufsbildende Kompetenzen		\07-11\
		Bezüge zur politischen Bildung: es braucht		\07-20\



## II.1.1 Kategorie Lernort – Auswertungsraster

DDSektorzugehörigkeit DD	DDFremdheit DD	DDBürgerschaftliches Engagement DD	DDtbdDD	QQuelle
		Erfahrungsbezüge, wertbildende, emotional-affektive Lerndimensionen: im Engagement „Demokratie lernen“		
		Anerkennung im Engagement als persönlichkeitsbildendes Element, "Selbstwirksamkeitserfahrung"  Lernen im Engagement ist Lernen im Ernstfall, ist gesellschaftlich real		\07-23\
		Lernen im Bürgerschaftlichen Engagement als Spannungsfeld zwischen sozialem Lernen und politischer Bildung: Konflikte und Widersprüche aushalten und überwinden, Projekte und Anliegen verfolgen, Partner überzeugen, Vernetzung etc.		\07-24\
Wechsel von sektoralen Umfelderfahrungen um Vergleichsdimensionen herzustellen und den Erfahrungshorizont zu komplettieren				\07-35\
Dritter Sektor nicht zwingend ohne Unternehmenslogik				\07-40\

## II.1.1 Kategorie Lernort – Auswertungsraster

<b>DD</b> Sektorzugehörigkeit <b>DD</b>	<b>DD</b> Fremdheit <b>DD</b>	<b>DD</b> Bürgerschaftliches Engagement <b>DD</b>	<b>DD</b> td <b>DD</b>	<b>Q</b> Quelle
Drittsektororganisationen in ihrer advokatorischen Rolle, beispielsweise wenn sie Agendasetting betreiben				\07-41\
Ebene NGO- und CSR-Debatte				\07-42\
Auf Ebene CV überhaupt andere Handlungslogik respektieren können, was nicht zwingend mit Sektorlogik zu tun hat				\07-48\
Klarer Kompetenztransfer, wo braucht der Dritte Sektor ökonomische Kompetenzen				\07-50\
Wirtschaft basiert auf Verhältnissen, die sie selbst nicht produzieren kann, insofern schon immer freundschaftliches Verhältnis von Wirtschaft und Zivilgesellschaft wichtig gewesen				\07-81\
		Engagement als Akt der freien Wahl und Selbstüberzeugung über Bedeutung des jeweiligen Tätigkeitsfeldes		\07-96\
		Politische Dimension des Gestaltens im Engagement, meist vorinstitutionell		\07-119\
Handlungslogiken als eigentliches Unterscheidungskriterium, das vordergründige Sektorenunterscheidung aufhebt				\07-139\

## II.1.1 Kategorie Lernort – Auswertungsraster

DDSektorzugehörigkeit DD	DDFremdheit DD	DDBürgerschaftliches Engagement DD	DDtbdDD	QQuelle
und organisationsspezifische Handlungskriterien und -strategien hinterfragt				
			lebensweltliche Nähe als Organisation erreichen können	\07-175\
Nachhaltigkeitsdebatte und Globalisierung machen Partnerschaft zwischen Wirtschaft, Zivilgesellschaft und Politik unvermeidbar  Kultur strategischer Partnerschaften erwünscht				\07-189\
			Es kann nicht um den Lernort Dritter Sektor oder Soziale Welt gehen, sondern es muss ein neuer entstehen, ein dritter Ort, ein neutraler Ort, der dann frei von gegenseitiger Dominanz ist, an dem etwas gemeinsames Neues entsteht	\08-56\
			Dritter Ort: nicht Dominanz eines Feldes, von dem gelernt wird, sondern entstehen von etwas Neuem	\08-57\
			CV als Setting um gesellschaftliche Verantwortungsübernahme einzuüben	\08-89\
			Sinnhaftigkeit der	\09-15\

## II.1.1 Kategorie Lernort – Auswertungsraster

DDSektorzugehörigkeit DD	DDFremdheit DD	DDBürgerschaftliches Engagement DD	DDtbdDD	QQuelle
			Projektaufgabe, da sie dem Nonprofit-Bereich zu Gute kommt, im Gegensatz zur Brücke im Wald bei der Outdoormaßnahme, die anschließend wieder abgerissen werden muss	
	Auslandseinsätze, Leiten von Kinderfreizeiten etc.			\09-124\
	Kriseneinsätze in Kooperation mit THW, Rotes Kreuz etc.			\09-129\
			Auch Orchester als Lernort denkbar, allerdings verfügt Sozialbereich über Konzepte, die lohnenswert für Wirtschaftsbereich sein können (Supervision, kollegiale Beratung, etc.)	\10-22\
			Andere Praxisgemeinschaften als Lernort	\10-38\
			Sozialbereich verfügt über gutes sprachliches Rüstzeug und Differenzierungsvermögen, was soziale Prozesse, Team- und Führungsfragen angeht	\10-73\
			In einem anderen Bereich über persönliche Begegnung Learning by doing	\11-91\
			Einzelne CV-Ausgestaltungsformen als	\12-29\

## II.1.1 Kategorie Lernort – Auswertungsraster

DDSektorzugehörigkeit DD	DDFremdheit DD	DDBürgerschaftliches Engagement DD	DDtbdDD	QQuelle
			Pendants zu bestimmten PE-Maßnahmen	
			Ungewohnte Situation, gesellschaftliche Realität, produktive Irritationen, Herausforderung, Kompetenzentwicklung	\12-47\
			Hoher Komplexitätsgrad des Sozialbereichs, komplexe Zusammenhänge	\12-48\
	So fremd wie möglich...			\12-63\
			Lerneffekte vom jeweiligen Anwendungskontext abhängig, insofern kritische Einschätzung der Übertragung aus Settings des Engagemets in berufliche Kontexte	\13-22\
		Lernort Verein wird bereits mit überhöhten Lernerwartungen betrachtet, insofern CV äußerst kritisch zu betrachten, was überhaupt Effekte wie Bürgerkompetenz angeht		\13-42\
		Wirtschaft mit Top-down-Entscheidungsprozessen, während beispielsweise in Vereinen eher von basisdemokratischen Entscheidungsprozessen ausgegangen wird		\13-54\

## II.1.1 Kategorie Lernort – Auswertungsraster

DDSektorzugehörigkeit DD	DDFremdheit DD	DDBürgerschaftliches Engagement DD	DDtbdDD	QQuelle
		Ob diese in der Realität so anzutreffen sind, sei dahingestellt		
			Strukturbesonderheiten von Organisationen relevant  Vereine als Ort basisdemokratischer Entscheidungsprozesse, die Kommunizieren, Aushandeln, Verhandeln, Kompromissfähigkeit etc. erfordern	\13-72\
			CV als Arrangement, das bildungsferne Schichten an Bürgerschaftliches Engagement heranführt	\13-81\
			Strukturbesonderheiten von Non-Profit-Organisationen, Netzwerken, Vereinen: freiwillige Mitgliedschaft, kein Zwang durch Erwerbseinkommen oder Arbeitsplatzabhängigkeit, immer rein und raus können, Bürgerschaftliches Engagement ist erwünscht, demokratische Entscheidungsstrukturen	\13-105\
			Fremder Kontext, instabile	\14-52\

**II.1.1 Kategorie Lernort – Auswertungsraster**

<b>DD</b> Sektorzugehörigkeit <b>DD</b>	<b>DD</b> Fremdheit <b>DD</b>	<b>DD</b> Bürgerschaftliches Engagement <b>DD</b>	<b>DD</b> td <b>DD</b>	<b>Q</b> Quelle
			Situation, komplexe Situation, andere Vorgehensmuster, vergleichbar mit anderem Kulturraum, Andersartigkeit wertschätzend begegnen	

## II.1.2 Ergebnisse Kategorie Lernort – Auswertungsraster

<b>anderer Sektor (auf Akteure/Organisationen bezogen)</b>	<b>Fremde Arbeitswelt</b>	<b>Fremde Lebenswelt</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organisationen der freien Wirtschaft sind endlich, können pleite gehen – Wohlfahrtsverbände, soziale Einrichtungen erfinden sich neu (ideelle, wertebasierte Existenz)</li> <li>- Sektorunterscheidung: Arbeit mit Menschen – Arbeit mit Waren, Produkten, Dienstleistungen; Menschen in ihrer Komplexität – Menschen als Mitarbeiter, Mittel zum Zweck</li> <li>- Drittsektororganisationen in ihrer advokatorischen Aufgabe</li> <li>- Top-down Entscheidungsprozesse – basisdemokratische Entscheidungsprozesse</li> <li>- Wechsel sektoraler Umfeld Erfahrungen um Vergleichsdimensionen über neuen Erfahrungshorizont aufzubauen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- andere Unternehmenskultur</li> <li>- andere Handlungslogiken</li> <li>- andere Praxisgemeinschaften</li> <li>- fremder Kontext mit unbekanntem Vorgehensweisen und damit instabile Situationen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mitarbeiter nehmen Lebenswelt wieder wahr, da ansonsten stark in beruflichen Kontext eingebunden</li> <li>- Lebenswelt von Menschen in schwierigen Lebenslagen</li> <li>- Lebenswelt Angehöriger sozialer Professionen</li> <li>- durch anderen Kulturkreis, da keine bekannten Handlungsmuster und damit fehlende Sicherheit</li> <li>- vergleichbar zu Kriseneinsätzen, da ebenfalls fehlende Handlungsmuster</li> </ul>



## II.1.2 Ergebnisse Kategorie Lernort – Auswertungsraster

Settings des Bürgerschaftlichen Engagements	Soziale Einrichtung/SA
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Auseinandersetzung mit biografischen Themen</li> <li>- Auszeit von der Erwerbsarbeit mit gesellschaftlichem Effekt</li> <li>- BE als Ort der Rückbesinnung auf Lebenswelt und Sinnfragen, innerhalb der Erwerbsarbeit</li> <li>- Reale Situation, gesellschaftliche Realität, Ernstfall</li> <li>- Ort der freien Wahl und Selbstüberzeugung</li> <li>- Indem Projektaufgabe dem Nonprofitbereich zu gute kommt, erhält das Handeln eine Sinnhaftigkeit (im Gegensatz zu Outdoortrainings)</li> <li>- im Unternehmenskontext bildungsferne Schichten an Bürgerschaftliches Engagement heranführen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ort der Echtheit und Realität</li> <li>- Menschen und ihre realen Problemlagen</li> <li>- Arbeit mit Menschen erfordert auf Grund spontanen Verhaltens stets eigene Reaktion (man kann nicht nicht reagieren)</li> <li>- Konfrontation mit existentiellen Fragen, mit Sinnfragen</li> <li>- Umgang und Arbeit mit Menschen von hoher Komplexität geprägt</li> <li>- Spezielle Merkmale von Arbeitsfeldern, in denen mit Menschen gearbeitet wird</li> <li>- Menschen werden in ihrer Komplexität wahrgenommen</li> <li>- Fachwelt für den Umgang mit Menschen</li> <li>- wertvolle professionelle Konzepte, wie Supervision, Coaching etc.</li> <li>- gutes sprachliches Rüstzeug und Differenzierungsvermögen, um soziale Prozesse, Team- und Führungsfragen zu beschreiben</li> <li>- komplexe Zusammenhänge im Sozialbereich, sowohl organisational als auch gesamtgesellschaftlich</li> <li>- Strukturbesonderheiten von Nonprofit-Organisationen (freiwillige Mitgliedschaft, kein Zwang durch Erwerbseinkommen und Arbeitsplatzabhängigkeit, Erwünschtheit des BEs, demokratische Entscheidungsstrukturen etc.)</li> </ul>

### II.1.3 Kategorie spezifische Lernprozesse – Auswertungsraster

DDSoziales Lernen DD	DDZivilgesellschaftliches Lernen DD	DDtbdD	QQuelle
		Ambiguity als übergeordnetes Lernziel bei Projekten in einem anderen Kulturraum, da dort der Umgang mit komplexen Situationen ohne Handlungsmuster erprobt werden kann	\01-38\
		Organisationales Lernen, indem in CV-Projekten Tabuthemen der eigenen Branche, Organisation thematisiert werden können	\01-81\
		Tiefere Erfahrung da Lernsituation echt ist und Erfahrungslernen ermöglicht	\01-147\
		Persönlichkeitsentwicklung auf einem existentiellen, emotional tiefen Niveau	\01-170\
Persönlichkeit als Notwendigkeit im Dienstleistungsbereich. „Warum sollte ich mit Ihnen Lebenszeit verbringen?“			\01-173\
"Blickwechsel für Führungskräfte" als besondere Form des sozialen Lernens, die auch für andere Zielgruppen, wie Schüler, Studenten etc. geeignet ist			\02-3\
		"Lernen in fremden Lebenswelten" in Einrichtungen der Sozialen Arbeit	\02-5\
	Lernziel Entwicklung von Bürgersinn, Gemeinsinn, Verantwortungsbewusstsein und Bewusstsein für Notwendigkeit des Bürgerschaftlichen Engagements		\02-8\
	Verständnis und Anreiz für Bürgerschaftliches Engagement entwickeln	Persönlichkeitsentwicklung als Element der Personalentwicklung; berufsbezogene Selbsterfahrung	\02-17\
Lernen bei dem es um die eigene Person und Emotionen geht			\02-22\
Umgang mit Menschen, sehen von Ressourcen, Rituale als Stärken der			\02-28\

### II.1.3 Kategorie spezifische Lernprozesse – Auswertungsraster

<b>DD</b> Soziales Lernen <b>DD</b>	<b>DD</b> Zivilgesellschaftliches Lernen <b>DD</b>	<b>DD</b> tb <b>DD</b>	<b>Q</b> Quelle
sozialen Einrichtungen			
Als ein Lernen in der Auseinandersetzung mit für das Individuum fremden Menschen oder Orten			\02-38\
Konfrontation mit anderen Regeln, Verhaltensweisen, Ansichten etc.			
Auseinandersetzung mit existentiellen Fragen, mit Sinnfragen und damit emotionale Tiefe des Lernprozesses			\02-43\
		Selbstreflexives Lernen als Lernprozess, der zu emotionaler Intelligenz führt, die drei Dimensionen hat: Selbsterkenntnis, Selbstreflexion und Selbstkontrolle	\02-49\
		Selbstreflexives Lernen, das auf Kompetenzentwicklung im Bereich der sozialen Kompetenzen, die sich auf den Umgang mit anderen beziehen und den Bereich der personalen Kompetenzen, sprich Selbstwahrnehmung und -erkenntnis abzielen  Emotionale Intelligenz als Verknüpfung aller Kompetenzbereiche, was zu einer Art Rollenklarheit führt  Ein Lernen, das besonders für Führungskräfte relevant ist	\02-54\
		Fähigkeit soziale Kontakte aufzubauen, Fähigkeit soziale Netzwerke aufzubauen an immer wieder fremden Orten	\02-57\

### II.1.3 Kategorie spezifische Lernprozesse – Auswertungsraster

DDSoziales Lernen DD	DDZivilgesellschaftliches Lernen DD	DDtbdD	QQuelle
		Organisationales Lernen in dem Sinne, als das im Anschluss an CV-Maßnahme in Einrichtung für Menschen mit Behinderung, Arbeitsplätze für Menschen mit Behinderung im Unternehmen eingerichtet werden	\02-68\
	Auf organisationaler Ebene gehen Unternehmen Kooperationen mit sozialen Einrichtungen ein und anerkennen und fördern damit das Bürgerschaftliche Engagement bzw. stärken das Gemeinwesen		\02-68\
	Gesellschaftliche Akzeptanz, Wertschätzung für Arbeitsfelder und Professionen der Sozialen Arbeit		\02-71\
	Wechselseitiger Abbau von Vorurteilen über Berufsgruppen und gesellschaftliche Teilbereiche		\02-73\
	Wahrnehmung der SA als "gesellschaftliche Arbeit", die jeden als Bürger betrifft		\02-78\
		Organisationales Lernen indem dem MA die wertorientierte Haltung der Organisation durch die Durchführung von CV als Personalentwicklungsmaßnahme transportiert werden kann	\02-81\
		Werte des organisationalen Lernens sind ein respektvolles, humanes Menschenbild und die CC-Rolle der Orga in der Gesellschaft	\02-83\
Relativieren der eigenen Lebenssituation, erlangen von Gelassenheit und Zufriedenheit	Wertschätzung der Sozialen Arbeit, da Arbeit mit Menschen im Vergleich zur Arbeit mit Dingen und Prozessen wesentlich verantwortungsvoller		\02-91\

### II.1.3 Kategorie spezifische Lernprozesse – Auswertungsraster

DDSoziales Lernen DD	DDZivilgesellschaftliches Lernen DD	DDtbdD	QQuelle
		Erfahrungslernen und "Learning by doing" eng miteinander verknüpft, da über die Handlung Erfahrungen gemacht werden und deren Verarbeitung dann den Lernprozess darstellt  Im Gegensatz zu reinem Wissenserwerb	\03-23\
		Erfahrungslernen und „Learning by doing“, Handlung im Vordergrund	\03-42\
Typische Aspekte des pädagogischen Handelns werden aufgegriffen: konkrete, reale Situation in der man handeln, reagieren muss ohne vorgefertigte Handlungs- und Lösungsmuster zu haben			\03-46\
		Wahrnehmung der Professionalität von sozialen Berufsgruppen, Wertschätzung SA	\03-52\
		Persönlichkeitsentwicklung im Sinne von positiver Selbsterfahrung im Umgang mit Menschen in schwierigen Lebenslagen	\03-53\
	Erkenntnis, dass Bürgerschaftliches Engagement Spass machen kann, es einem persönlich etwas bringt und damit verbunden Horizonterweiterung		\03-57\
		Nicht grundsätzlich kompetenzentwickelnde Lernprozesse, sondern anknüpfen an bereits existierende Kompetenzen und ggf. deren Erweiterung	\03-64\
	Nicht insofern, als dass MA zwischen Bürgerstatus der Orga auf Grund des CC-Konzepts und eigener Rolle als Bürger kombiniert		\03-66\

### II.1.3 Kategorie spezifische Lernprozesse – Auswertungsraster

<b>DD</b> Soziales Lernen <b>DD</b>	<b>DD</b> Zivilgesellschaftliches Lernen <b>DD</b>	<b>DD</b> td <b>DD</b>	<b>Q</b> Quelle
	Sensibilisierung für soziale Probleme und gesellschaftlichen Handlungsbedarf		\03-70\
	Inwiefern CV tatsächlich engagiertere Bürger aus den Mitarbeitern macht, wird kritisch hinterfragt  Dennoch könnten in einem ersten Schritt Mitarbeiter für soziale Problemlagen sensibilisiert werden		\03-81\
		Projektmanagement außerhalb des Seminars praktisch anwenden können	\04-41\
		Personalentwicklungsmaßnahme zur Weiterentwicklung beruflicher Kompetenzen an einem experimentellen Ort in Verbindung mit Projektmanagement	\04-62\
		Soziale Kompetenz entwickelnde Lernprozesse weil Handeln unabhängig von Hierarchien und außerhalb Organisationslogik Persönlichkeit fordert	\04-66\
		Führungsaufgaben in einem Experimentierfeld erproben können	\04-67\
	Grunderkenntnis, dass Handeln unabhängig von der eigenen Organisationslogik (Hierarchie, Karriere) Sinn machen kann und damit Engagementöffner		\04-69\
		Horizontenerweiterung und Blicköffnung für soziale Probleme	\04-73\
		Mal was anderes sehen und positiv verändert (offener) zurückkommen...	\04-74\
Offenheit gegenüber anderen Menschen			\04-76\

### II.1.3 Kategorie spezifische Lernprozesse – Auswertungsraster

DDSoziales Lernen DD	DDZivilgesellschaftliches Lernen DD	DDtbdD	QQuelle
		Erfahrungslernen, an einem informellen Ort eine Erfahrung machen, diese im Seminar reflektieren und in das berufliche Handeln transferieren	\04-78\
		Projektmanagement an einem informellen Lernort, wodurch Transfer in beruflichen Alltag, durch begleitende Auswertung erleichtert  Themen: Projektmanagement, Führung, Konflikt und Durchsetzungsfähigkeit, Selbstmanagement und Selbstmarketing	\04-79\
		Handlungskompetenzen der Unternehmen, die soziale Einrichtungen schätzen: strukturiertes Arbeiten, Führung, Vermarktung	\04-83\
		Abwandlung: handwerkliches Teamevent	\04-87\
		Tageevents: etwas gestalten können, mal rauskommen, als Belohnung, ggf. noch Projektmanagement	\04-93\
		Teamevent zur abteilungs-, unternehmensübergreifenden Kommunikationsverbesserung	\04-95\
		Organisationales Lernen, bzw. Rückkopplung aus CV in Unternehmen: Werte des Bürgerschaftlichen Engagements (Umgang mit Menschen, Beteiligung von Menschen, Fairness...)	\05-25\
		Wechselseitiger Lernprozess: Unternehmen stärker Umgang mit Menschen/soziale Kompetenzen und soziale Einrichtungen stärker unternehmerisches Denken	\05-27\

### II.1.3 Kategorie spezifische Lernprozesse – Auswertungsraster

DDSoziales Lernen DD	DDZivilgesellschaftliches Lernen DD	DDtbdD	QQuelle
		Generell Kooperationsfähigkeit als Ziel	
	Wertschätzung der Sozialen Arbeit und wahrnehmen ihrer gesellschaftlichen Bedeutung		\05-82\
	Es entstehen Kooperationen, die Sozialkapital und sozialen Zusammenhalt mehren  Sektoren haben Mehrwert: zusätzliche Ressourcen für Dritten Sekor, soziale Kompetenzen für Wirtschaft		\05-87\
		Kooperationsfähigkeit und soziales Lernen als Hauptziele	\05-89\
	Sektorübergreifende Kooperationsfähigkeit als Lernziel		\05-128\
	Chance eine neue Seite der Gesellschaft wahrzunehmen, bewusst zu erleben – den Rand der Gesellschaft		\06-7\
		Pädagogisches Handeln kennenlernen, von pädagogischem Handeln lernen, Umgang mit Menschen	\06-19\
		Arbeitskollegen auf Zeit wahrnehmen: Kollegialität, hohe Kenntniss über andere Teammitglieder, "konsequent sein", intrinsische Motivation für Arbeit trotz weniger Anreize finanzieller, materieller Natur	\06-23\
Mit Offenheit auf andere Menschen zugehen, im Gegensatz zur Technologisierung  Kontakte von Mensch-zu-Mensch	Durch persönlichen Kontakt und Auseinandersetzung differenzierteres Bild von Menschen, Menschen in schwierigen Lebenslagen und Gesellschaft bekommen, ggf. Vorurteile abbauen		\06-29\



### II.1.3 Kategorie spezifische Lernprozesse – Auswertungsraster

<b>DDSoziales Lernen DD</b>	<b>DDZivilgesellschaftliches Lernen DD</b>	<b>DDtbdD</b>	<b>QQuelle</b>
zulassen und bewusst erleben			
		Organisationales Lernen: Konfrontation mit sozialen und gesellschaftlichen Problemlagen, die ja auch im Mikrokosmos Unternehmen auffindbar sind, ermöglichen Führungskräften zu lernen damit umzugehen	\06-32\
	Bilder überprüfen		\06-37\
		Wechselseitiges Differenzieren von Bildern über die jeweils andere Profession, ggf. Abbau von Vorurteilen	\06-44\
	Führungskräfte als Multiplikatoren	Bewusstseinsveränderungsprozesse: anders durch die Stadt laufen, anders Zeitung lesen; Wahrnehmen, dass Soziale Arbeit gesamtgesellschaftliche Probleme zur Aufgabe hat, die eigentlich alle betreffen	\06-48\
		Aus Blickwechsel kann Aktivierung des eigenen persönlichen Netzwerks sowohl privat als auch beruflich erfolgen und damit werden Ressourcen für SA freigesetzt	\06-51\
		Stärkung des Selbstwerts durch Bestehen einer Grenzerfahrung	\06-69\
		Organisationales Lernen: Ansprechen von sozialen, zwischenmenschlichen, Lebenswelt bezogenen Problemen im Unternehmen  Perspektivenwechsel, Empathiefähigkeit, ....	\06-71\
		Wahrnehmen sozialer und menschlicher Problemlagen als Wirtschaftsfaktor	\06-73\
		"Persönliche Standortbestimmung" im Leben und auf der Arbeit, wo stehe ich?	\06-77\
Sensibilität, Horizonterweiterung	bewusstere Bürger		\06-81\

## II.1.3 Kategorie spezifische Lernprozesse – Auswertungsraster

DDSoziales Lernen DD	DDZivilgesellschaftliches Lernen DD	DDtbdD	QQuelle
		Entfremdung von der Lebenswelt, auf Grund langer Karriere in der Wirtschaft, Maßnahme um wieder feinfühlicher für Lebenswelt zu werden	\06-90\
		Für Soziale Arbeit Feedback von außen und ggf. Zugang zu neuen Ressourcen über Kontakte	\06-102\
		Organisationales Lernen: thematisieren von gesellschaftspolitischen Themen im Unternehmen, z.B. in der Mitarbeiterzeitung	\06-118\
		Organisationales Lernen: nachhaltiger Umgang mit Ressourcen, z.B. wo gehen unsere Essenreste hin, wo sind wir verschwenderisch...	\06-116\
		Civic education als eine Schnittmenge zwischen "sozialem Lernen" und "politischer Bildung"	\07-14\
		Organisationales Lernen: Vergleich und Kontextwandel ermöglichen, eigenen Organisationskontext wieder neu wahrnehmen	\07-36\
	Auf organisationaler Ebene lernen Unternehmen Kultur der Partizipation in Zivilgesellschaft		\07-98\
	Kultur der Rollendifferenzierung, d.h. ein Akteur kann in einer Situation aus zivilgesellschaftlicher Sicht kritisiert werden und in einer anderen Situation ein Bündnispartner sein		\07-101\
	Rollenkonflikte auf Orgaebene auch als Individuum in verschiedenen Rollen		\07-102\
	Druck CC-Haltung entstehen Kooperations-		\07-135\

### II.1.3 Kategorie spezifische Lernprozesse – Auswertungsraster

DDSoziales Lernen DD	DDZivilgesellschaftliches Lernen DD	DDtbdD	QQuelle
	und Netzwerkstrukturen, die Vertrauensverhältnisse entstehen lassen und zu Ressourcentransfers führen können, wozu Engagement zählen könnte		
	zivilgesellschaftliche Handlungslogik, die sich strukturell an rechtlicher Rahmung orientiert (negative Freiheiten gegen den Staat als Schutzrecht des Individuums, positive Freiheiten als demokratische Gestaltungsrechte) normativer Kern der zivilgesellschaftlichen Handlungslogik sind autonome Selbstverwirklichungs- und Freiheitskategorien		\07-143\
	Zivilgesellschaftliche Handlungslogiken: Gerechtigkeit, Vertrauen, Reziprozitätserwartungen, lebensweltliche Kategorien nach Habermas		\07-144\
		Zivilisierung wirtschaftlicher Handlungslogik, Einbau zivilgesellschaftlicher Handlungslogiken in das Handeln von Wirtschaftsakteuren	\07-188\
		Umgang mit Fremdheit, Umgang mit unvorhersehbaren Situationen	\08-48\
		Handeln, Erfahrung	\08-65\
	Verständnis für andere Lebenswelten und deren Sinnhaftigkeit entwickeln, außerhalb der Geschäftswelt...		\09-23\
		Umgang mit fremden, ungewohnten Situationen  (Handwerk) Flucht versus Anpacken	\09-26\

### II.1.3 Kategorie spezifische Lernprozesse – Auswertungsraster

DDSoziales Lernen DD	DDZivilgesellschaftliches Lernen DD	DDtbdD	QQuelle
		Übertragung vom Projekt auf beruflichen Alltag: Umgang mit Fremdem, Herausforderndem, neuen Situationen	\09-27\
		Reflexionsfähigkeit als zentrales Lernergebnis	\09-76\
		Organisationales Lernen: Übertragung auf Umgang mit Mitarbeitern, Mitspracherechte	\09-77\
		Kollektives Lernen: Selbsterfahrung und Teamprozess	\09-82\
		Organisationales Lernen: abteilungsübergreifende Projekte zur Verzahnung unterschiedlicher Bereiche, Kommunikationsverbesserung, Einschätzen von Auszubildenden, Haltung im Projekt mit Haltung im Job vergleichbar	\09-85\
	Bewusstseinswandel als gesellschaftlicher Lernaspekt: Wahrnehmen anderer Lebenswelten und ihres gesellschaftlichen Kontextes  Vermittlungsbewusstsein		\09-100\
		Organisationales Lernen: abbilden von Teamkonstellationen und -prozessen, z.B. nach Fusion oder Umstrukturierung in Teamprojekten	\09-116\
		Vermittlung zwischen Wirtschaftsabläufen und gesellschaftlicher Wirklichkeit  CV als Vermittlungsebene	\09-132\
		Auch implizites Wissen und informelles Lernen auf Grund von Erfahrung als Basis des	\10-8\

## II.1.3 Kategorie spezifische Lernprozesse – Auswertungsraster

DDSoziales Lernen DD	DDZivilgesellschaftliches Lernen DD	DDtbdD	QQuelle
		Lernprozesses einschließend	
		Perspektiv-und Kulturmusterwechsel durch Erfahrung in fremdem Kontext.  Siuated Learning nach Lave/Wenger  Perspektivwechsel ermöglicht neues Lernen  Komplementäre Wissensbedarfe Sozial- und Wirtschaftsbereich nicht klar festlegbar	\10-20\
		Wirtschaft: unverkrampfter Umang mit Macht  Sozialbereich: Mitarbeiterbeteiligung, weil dieser Bereich es gelernt hat ständig zwischen ganz unterschiedlichen Anspruchsgruppen, mit unterschiedlichen Interessen zu vermitteln	\10-26\
	Neue Perspektiven wahrnehmen und neue Partnerschaften entstehen lassen		\10-29\
	Sektorübergreifende Netzwerkbildung in Form von Kooperationsprojekten oder Bürgerschaftlichem Engagement		\10-30\
		Organisationales Lernen beispielsweise durch Feedback zu Diskrepanz zwischen Organisationsleitbild und Organisationshandeln in Bezug auf Mitarbeiterbeteiligung	\10-62\
		Wahrnehmung der Überschneidungen, entgegen Entgrenzungen zwischen Wirtschaft, Gesellschaft und Lebenswelt etc.	\10-77\
		Kompetenzentwicklung nur in Bezug auf konkrete Hospitationsanliegen möglich	\10-84\

### II.1.3 Kategorie spezifische Lernprozesse – Auswertungsraster

DDSoziales Lernen DD	DDZivilgesellschaftliches Lernen DD	DDtbdD	QQuelle
		Effekte für Wirtschaft und SA im Allgemeinen würden starke Ausbreitung dieser Konzepte erfordern	\10-86\
		Komplementäre Wissensbedarfe und jeweils anderer Bereich als Lernort werden vermehrt wahrgenommen	\10-88\
	Abbau von Vorurteilen, Verstehen gesellschaftlicher Zusammenhänge		\11-63\
		Informelles Lernen in unterschiedlichen Settings, Eins-zu-Eins Beziehung, X-zu-Y Beziehung, im Team etc.	\11-69\
	Perspektivenwechsel auf andere Lebenswelten		\11-81\
		Berufsbezogener Kompetenz- oder Wissenstransfer	\11-82\
Erfahrungen mit anderen Lebenswelten			\11-125\
		Horizontenerweiterung	\11-127\
		Innerhalb der Personalentwicklung bedient CV die "Sinnfrage"	\12-31\
		Organisationales Lernen: bilden informeller Netzwerke im Unternehmen, Kommunikation unterschiedlicher Berufsgruppen in Grossunternehmen, Rollenflexibilität da außerhalb der Herkunftsorganisation	\12-64\
		Aufbau von Sozialkapital im Sinne von Beziehungsnetzwerken und darüber als Unternehmen Informationen erhalten, zu denen man ansonsten keinen Zugang hätte	\13-44\
		Sozialkapital durch Vertrauensbildung in Beziehungsnetzwerke, durch stetige Austauschprozesse	\13-50\

### II.1.3 Kategorie spezifische Lernprozesse – Auswertungsraster

DDSoziales Lernen DD	DDZivilgesellschaftliches Lernen DD	DDtbdD	QQuelle
		Aber ist das ein Lernprozess, oder nur Erweiterung eines möglicherweise (für die Orga) hilfreichen Beziehungsnetzwerks?	
		Kritische Einschätzung, inwiefern sektorale Handlungslogiken über Individuen repräsentiert werden	\13-64\
		Sozialkapitalbildung auf individueller Ebene angesiedelt	\13-66\
		Branchenbedingt hohe Komplexität und Flexibilität gefragt, was besondere Reaktion in der Personalpolitik erfordert	\14-4\
		Konfrontation in Sozialprojekten als Lernfeld für Umgang mit Komplexität und zur Mitarbeiterbindung	\14-5\
		Sinnstiftung, Gefühl etwas Gutes zu tun, Sinn über das Geschäft hinaus	\14-25\
		Sich darstellen können, persönliches Profil zeigen und entwickeln können, Employability, für etwas einstehen können	\14-33\
		Persönlichkeitsentwicklung: für ein Thema einstehen, ein Projekt entwickeln und umsetzen, für ein Ziel einstehen	\14-38\
		Authentizität, Leidenschaft, Persönlichkeit, Projektmanagement	\14-40\
		Personalentwicklung: Selbstkompetenz	\14-48\
		Selbstkompetenz: eigene Stärken und Schwächen kennen und einschätzen, Umgang mit Grenzen, persönliche Ziele, Prioritäten etc.	\14-50\
		Anderer Kulturraum: andere Führungsmuster, eigene Bereitschaft Verfahren, Vorgehensweisen zu wechseln	\14-56\

## II.1.3 Kategorie spezifische Lernprozesse – Auswertungsraster

<b>DD</b> Soziales Lernen <b>DD</b>	<b>DD</b> Zivilgesellschaftliches Lernen <b>DD</b>	<b>DD</b> tb <b>DD</b>	<b>Q</b> Quelle
		Organisationales Lernen: verbesserte Kommunikation, da mal außerhalb der Organisation in neuem Kontext unabhängig von Fachlichem Kollegen begegnen  gemeinsame Erfahrung, Erlebnis verbindet	\14-60\
		Persönlichkeitsentwicklung: Stärke entwickeln, eigene Position im Leben, Wege, Ziele klar kriegen, besser werden, höheren Selbstwert; positive Bindung an das Unternehmen	\14-88\
		Stolz auf das Unternehmen, da dieses persönliches Engagement des Mitarbeiters wahrnimmt, wertschätzt und fördert	\15-6\
		Die eigenen Möglichkeiten etwas bewegen und verändern zu können werden gesteigert, Unternehmen vertraut auf Fähigkeiten des Mitarbeiters im Engagement; Anerkennung des privaten Bürgerschaftlichen Engagements; hohe Identifikation mit Unternehmen	\15-8\
		Sich mehr zutrauen durch die zugesagte Unterstützung und dadurch gesellschaftliche Probleme besser wahrnehmen	\15-10\
		Organisationales Lernen, Aufspüren gesellschaftlicher Bedarfe durch Mitarbeiterengagement, die dann in anderen CC/CSR-Elementen aufgegriffen werden	\15-17\
		Mitarbeiterbindung, Mitarbeitergewinnung, Corporate Identity, Unternehmenskultur	\15-18\
		Gesellschaftliche Mitbestimmung des Unternehmens durch Mitarbeiterengagement, indem Unternehmen Bürgerschaftliches	\15-20\



### II.1.3 Kategorie spezifische Lernprozesse – Auswertungsraster

DDSoziales Lernen DD	DDZivilgesellschaftliches Lernen DD	DDtbdD	QQuelle
		Engagement gezielt fördert und anerkennt	
		Finanzielle Unterstützung des Unternehmens für Bürgerschaftliches Engagement gibt Mitarbeiter das Gefühl in Gesellschaft etwas erreichen zu können, nicht alleine dazustehen, Dinge verändern zu können	\15-23\
		Engagement steigern, weil positive Erfahrung, Anerkennung durch erste Engagementerfahrungen, Engagement weiterdenken	\15-28\
		Sich im Engagement weiterentwickeln, qualifizieren, persönliche Leidenschaft, Einsatz werden durch gute Rahmenbedingungen noch gesteigert	\15-33\
		Eigeninitiative, Engagiert handeln, Konflikte lösen, Diskussionskultur, Umgang mit ganz unterschiedlichen Menschen als Dinge, die im Engagement gelernt werden, der MA aber im Unternehmen nicht ablegt	\15-37\
		An Bürgerschaftliches Engagement und gesellschaftliche Problemlagen durch organisationale Rahmenbedingungen heranzuführen	\15-66\
		Aktiv werden müssen, für welche soziale Problemlage möchte ich mein Geld geben, mit sozialen Problemen direkt konfrontieren, darüber informieren, was ist dem einzelnen MA wichtig, persönlicher Dank für Unterstützung	\15-67\
		Mitarbeiter als Multiplikatoren in Gesellschaft	\15-105\
		Erfahrungslernen im Bürgerschaftlichen Engagement, indem biografische und	\03-21\

### II.1.3 Kategorie spezifische Lernprozesse – Auswertungsraster

<b>DDSoziales Lernen DD</b>	<b>DDZivilgesellschaftliches Lernen DD</b>	<b>DDtbdD</b>	<b>QQuelle</b>
		persönliche Themen über Erfahrung bearbeitet werden können	
Durch das Kennenlernen einer anderen Unternehmenskultur werden soziale Kompetenzen entwickelt			\04-64\
	Wertschätzung gegenüber der Sozialen Arbeit		\05-82\
		Organisationales Lernen: wahrnehmen von sozialen Problemlagen in Unternehmen	\06-71\
		Organisationales Lernen: lebensweltliche Nähe von Organisationen, regionale Einbindung	\07-175\

#### II.1.4 Ergebnisse Kategorie spezifische Lernprozesse – Auswertungsraster

Soziale Lernprozesse	Zivilgesellschaftliche Lernprozesse	Persönlichkeitsentwicklung
<ul style="list-style-type: none"> <li>- durch Kennenlernen und Umgang mit anderer Unternehmenskultur, wird die Entwicklung von Sozialkompetenzen gefördert</li> <li>- Erlernen wertschätzenden Umgangs mit andersartigen Handlungsweisen, Denkweisen etc.</li> <li>- Blickwechsel, Perspektivenwechsel, Horizonterweiterung</li> <li>- Umgang mit Menschen (Offenheit, Kontaktfreudigkeit), Wahrnehmen von Ressourcen und Stärken der Menschen</li> <li>- Lernen in Auseinandersetzung mit anderen Menschen</li> <li>- Lernen soziale Kontakte aufzubauen, Beziehungen einzugehen, unabhängig vom Ort</li> <li>- In Relation setzen der eigenen Lebenssituation, Relativieren der eigenen Situation führt zu Gelassenheit und Zufriedenheit</li> <li>- Handeln in konkreten Situationen, die</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entwicklung von Wertschätzung für Soziale Arbeit</li> <li>- Aspekt „Civic Education“, Demokratie Lernen, Politische Bildung</li> <li>- Feld um gesellschaftliche Verantwortungsübernahme einüben zu können</li> <li>- Entwickeln von Bürgersinn, Gemeinsinn, Verantwortungsbewusstsein, Wertschätzung für Bürgerschaftliches Engagement und SA</li> <li>- Abbau von Vorurteilen, Menschen differenziert wahrnehmen</li> <li>- Wechselseitiger, sektoraler Abbau von Vorurteilen (über Berufsgruppen, gesellschaftliche Teilbereiche etc.)</li> <li>- Wahrnehmung gesellschaftlicher Relevanz der SA</li> <li>- Erfahrung der persönlichen Bereicherung durch Bürgerschaftliches Engagement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexionsfähigkeit</li> <li>- Differenzierungsfähigkeit in der Wahrnehmung von anderen Menschen, Organisationen, gesellschaftlichen Teilbereichen etc.</li> <li>- Anstoß für Bewusstseinsveränderungsprozesse</li> <li>- Selbstreflexives Lernen: Lernprozesse, die zu emotionaler Intelligenz und Entwicklung von Sozial- und Selbstkompetenzen führen<sup>104</sup></li> <li>- Lernen bei dem eigene Person und Emotionen im Mittelpunkt stehen</li> <li>- durch Konfrontation mit Fragen des realen Lebens</li> <li>- durch Konfrontation mit Menschen und der Tatsache reagieren zu müssen</li> <li>- durch Handeln außerhalb von Hierarchien und der eigenen Organisationslogik</li> <li>- positive Selbsterfahrung im Umgang mit Menschen in schwierigen Lebenslagen</li> <li>- Bedienen der „Sinnfrage“, Gefühl etwas „Gutes zu tun“</li> </ul>

<sup>104</sup> Selbstreflexives Lernen, das zu Kompetenzentwicklung im Bereich der sozialen Kompetenzen führt. Dazu zählen der Umgang mit anderen Menschen, personale Kompetenzen (Selbstwahrnehmung, -erkenntnis). Emotionale Intelligenz als Lernprozess, der zu Selbsterkenntnis, Selbstreflexion und Selbstkontrolle führt.

#### II.1.4 Ergebnisse Kategorie spezifische Lernprozesse – Auswertungsraster

Soziale Lernprozesse	Zivilgesellschaftliche Lernprozesse	Persönlichkeitsentwicklung
<p>Reaktionen ohne vorgefertigte Handlungs- und Lösungsmuster erfordern</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Empathiefähigkeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sensibilisierung für soziale Probleme und gesellschaftliche Handlungsbedarfe</li> <li>- Kooperationsfähigkeit</li> <li>- „bewusste Bürger“</li> <li>- Akteursebene: Partizipation, Rollendifferenzierung, Rollenkonflikte, Entstehen von Kooperations- und Netzwerkstrukturen, Ressourcentransfer, zivilgesellschaftliche Handlungslogik (Zivilisierung wirtschaftlicher Handlungslogik)</li> <li>- Bewusstseinswandel: Wahrnehmen anderer Lebenswelten und ihres gesellschaftlichen Kontextes (Vermittlungsbewusstsein)</li> </ul>	<p>Persönlichkeit durch Einsatz für Engagementthema sichtbar machen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Menschen in besonderen Lebenslagen verhalten sich nach unbekanntem Verhaltensmuster, dies bringt Unsicherheit mit sich; da Reaktion erforderlich, Lernprozesse in Richtung Rollenflexibilität, Umgang mit komplexen Situationen, Konfrontation mit eigener Person möglich</li> <li>- emotionale Tiefe durch Konfrontation mit existentiellen Fragen, dadurch grundlegende Persönlichkeitsentwicklung</li> <li>- Reflexionskompetenz als Lernziel, Fähigkeit sich neben sich selbst zu stellen und eigenes Handeln aus der Metaebene zu betrachten</li> <li>- über Auseinandersetzung mit existentiellen Fragen und Menschen, Konfrontation mit eigenen Erfahrungswerten und damit Chance neue Werte in Persönlichkeit zu integrieren</li> <li>- emotionale Konfrontation ermöglicht biografisches Lernen</li> <li>- Selbsterfahrung durch Konfrontation mit gesellschaftlichen und individuellen Problemlagen und den je individuellen Reaktionen darauf</li> <li>- Persönliche Standortbestimmung (im Leben, in der Arbeitswelt)</li> </ul>

#### II.1.4 Ergebnisse Kategorie spezifische Lernprozesse – Auswertungsraster

Erfahrungslernen	Berufsbezogene Kompetenzentwicklung	Organisationales Lernen
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Implizites Wissen durch Erfahrung zugänglich</li> <li>- Tiefe Erfahrungen auf Grund echter Lernsituation</li> <li>- im Bürgerschaftlichen Engagement biografische und persönliche Themen über Erfahrung bearbeiten können</li> <li>- im Bürgerschaftlichen Engagement Anerkennung und damit Selbstwirksamkeitserfahrung möglich</li> <li>- Reflexion über Erfahrungen als Lernprozess</li> <li>- Erfahrung über Handlung („Learning by doing“), Verarbeitung der Erfahrung als Lernprozess</li> <li>- Erfahrungen in fremdem Kontext machen</li> <li>- Grenzerfahrung</li> <li>- Erfahrung in fremdem Kontext, situiertes Lernen Perspektivenwechsel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Handlungsrahmen Bürgerschaftliches Engagement als Lernfeld für berufsbezogene Kompetenzen</li> <li>- CV als Experimentierfeld außerhalb der Organisation, ermöglicht Kompetenzeinsatz oder auch Teamprozesse, abteilungsübergreifendes Projektmanagement etc. außerhalb der Unternehmenslogik</li> <li>- Umgang mit Komplexität, „Ambiguity“ als Schlüsselqualifikation</li> <li>- Anknüpfen an bereits existierende Kompetenzen und deren Ausbau</li> <li>- Teamprozess durch handwerkliche Herausforderung</li> <li>- Motivationslagen für eigenes berufliches Handeln (intrinsische Motivation im Sozialbereich hoch)</li> <li>- Berufsbezogener Kompetenz- und Wissenstransfer, Handlungsflexibilität, Kreativität im Umgang mit Problemlösung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kollektive Lernprozesse</li> <li>- Umgang mit Mitarbeitern</li> <li>- Werte des organisationalen Lernprozesses: respektvolles, humanes Menschenbild; CC-Haltung der Orga in der Gesellschaft</li> <li>- Organisationen gehen Kooperationen mit sozialen Einrichtungen ein</li> <li>- Wahrnehmen sozialer Problemlagen in Unternehmen</li> <li>- Wahrnehmen von Tabuthemen der eigenen Branche</li> <li>- Strukturelle und organisationale Reaktionen (Schaffen behindertengerechter Arbeitsplätze)</li> <li>- kennenlernen anderer, organisationsspezifischer Handlungslogiken, -kriterien und –strategien ermöglicht Hinterfragen der eigenen</li> <li>- Fähigkeit informelle Netzwerke im Unternehmen zu bilden</li> <li>- Nähe zu lebensweltlichen Themen, regionale Einbindung</li> <li>- Auseinandersetzung mit Wertethemen, als Voraussetzung um in Organisationen Raum für Sozialkompetenzen als</li> </ul>

**II.1.4 Ergebnisse Kategorie spezifische Lernprozesse – Auswertungsraster**

<b>Erfahrungslernen</b>	<b>Berufsbezogene Kompetenzentwicklung</b>	<b>Organisationales Lernen</b>
		Schlüsselqualifikation bieten zu können - Kompetenztransfer zwischen Organisationen (ökonomische Kompetenzen für soziale Einrichtungen und Sozialkompetenzen für Wirtschaftsunternehmen) - Aufmerksamkeit für Nachhaltigkeits-, CSR-, CC-Debatte wecken - Eigenen Organisationskontext wahrnehmen - Idealfall: wechselseitige Lernprozesse auf Grund komplementärer Wissensbedarfe - Werte der Unternehmenskultur, Mitarbeiterbindung

### II.1.5 Kategorie Lernvoraussetzungen – Auswertungsraster

DDCC-Konzept DD	DDKooperationsbeziehungen /Netzwerk DD	DDBegegnungDD	DDtbdD	QQuelle
			CV als Indikator für gute Unternehmenskultur	\01-20\
CV als Instrument um zwischen privatem Bürgerschaftlichen Engagement der Mitarbeiter und CSR-Strategie der Organisation eine Verbindung herstellen zu können				\01-27\
Verbindung zwischen Projekten des Bürgerschaftlichen Engagements der Mitarbeiter und CSR-Strategie durch Einsatz berufsbezogener Kompetenzen im Projekt				\01-98\
			Echtheit der Lernsituation im Gegensatz zu konstruierten Outdoortrainings	\01-147\
CV-Maßnahme um Aspekt der gesellschaftlichen Verantwortungsübernahme als Teil eines Leitbildprozesses der Organisation sichtbar mit der Mitarbeiterschaft zu dokumentieren				\02-13\
Integration in praktisches Handeln und nicht nur Hospitation		mit Klienten der Sozialen Arbeit		\02-21\
Reflexion oder Coaching im Nachgang				\02-22\
Echtsituation, Konfrontation mit realem Leben als Voraussetzung		Begegnung mit anderen Menschen, die mit Fragen des realen Lebens		\02-35\

### II.1.5 Kategorie Lernvoraussetzungen – Auswertungsraster

DDCC-Konzept DD	DDKooperationsbeziehungen /Netzwerk DD	DDBegegnungDD	DDtbdD	QQuelle
für individuelle Persönlichkeitsentwicklung		konfrontieren, erfordert auch vom MA reale Präsenz und Reaktionen  Man kann nicht nicht reagieren  Besonderheit der Sozialen Arbeit		
Kennenlernen von Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit, durch direkten Kontakt mit deren Adressaten		Menschen in besonderen Lebenslagen, die sich entgegen bekannter Verhaltensmuster verhalten, erfordern Reaktionen und Umgang mit diesem außergewöhnlichen Verhalten  Rollenflexibilität, Situationenkomplexität als Besonderheiten der Profession SA  Für Mitarbeiter bedeutet dies direkte Konfrontation mit der eigenen Person		\02-36\
Fremdheit der Situation als Lernvoraussetzung, die entweder über Menschen in besonderen Lebenslagen in Arbeitsfeldern der SA oder auch durch Menschen anderer Kulturkreise erzeugt werden kann				\02-38\
Konfrontation mit existentiellen Fragen, mit Sinnfragen, durch Kontakt mit Menschen in sozialen				\02-43\



### II.1.5 Kategorie Lernvoraussetzungen – Auswertungsraster

DDCC-Konzept DD	DDKooperationsbeziehungen /Netzwerk DD	DDBegegnungDD	DDtbdD	QQuelle
Einrichtungen, bewirkt emotionale Tiefe des Lernprozesses				
Reflexionskompetenz des Mitarbeiters, die Fähigkeit sich neben sich selbst zu stellen und das eigene Verhalten auf der Metaebene zu betrachten				\02-49\
Unternehmen, die sich mit Wertethemen auseinandersetzen verfügen über Unternehmenskulturen, die Raum für soziale Kompetenzentwicklung als Schlüsselqualifikation bieten				\02-65\
CV als Personalentwicklungsmaßnahme als niedrigschwelliger Zugang für Organisationsentwicklungsprozesse, bzw. organisationales Lernen				\02-67\
Haltung der Organisation als Voraussetzung für soziales Lernen				\02-83\
Biografische Passung als Voraussetzung für Erfahrungslernen setzt freie Wahl des Engagementbereichs voraus				\03-25\
Optionen bei der Wahl des Engagementfeldes, um biografische Passung zu ermöglichen				\03-33\
Organisation nimmt				\03-36\

### II.1.5 Kategorie Lernvoraussetzungen – Auswertungsraster

DDCC-Konzept DD	DDKooperationsbeziehungen /Netzwerk DD	DDBegegnungDD	DDtbdD	QQuelle
gesellschaftliche Bedarfe wahr und initiiert dort Projekte				
Erst die Reflexion über die gemachten Erfahrungen eröffnet den Lernprozess				\03-48\
Transfer zwischen Bürgerrolle der Organisation als CC und der des Mitarbeiters würde Einbetten der CV-Maßnahmen unter diesem Aspekt erfordern				\03-66\
	Zwischen Unternehmen, sozialen Einrichtungen und Kommune/Verwaltung, Mittlerorganisationen wären Voraussetzungen, um gesellschaftliche Effekte des CV erzielen zu können, ist aber nicht der aktuelle Stand			\03-72\
	Mittlerorganisationen als Teil des Gemeinwesens müssten stärker dafür eintreten Vernetzung anzuregen			\03-75\
Bewusste Wahl des Engagementorts	Bewusste Wahl des Engagementorts			\03-87\
Wahrnehmen gesellschaftlicher Problemlagen und dementsprechende Engagemententscheidung, ansonsten fehlt Gemeinwohlbezug				\03-90\

### II.1.5 Kategorie Lernvoraussetzungen – Auswertungsraster

DDCC-Konzept DD	DDKooperationsbeziehungen /Netzwerk DD	DDBegegnungDD	DDtbdD	QQuelle
CSR-Strategie gibt Engagementbereiche vor				\04-40\
Außerhalb der firmeneigenen Strukturen sich ausprobieren können und unabhängig von Hierarchien agieren können, damit Projektmanagement informell erlernen können				\04-47\
Experimentierfeld, in dem selbst organisiert, unternehmensübergreifend Projektmanagement geübt werden kann				\04-56\
CC-Haltung als Rechtfertigung für PE im sozialen Bereich				\04-116\
Externes Projekt				\04-119\
CV-PE-Maßnahme als Türöffner für Bürgerschaftliches Engagement und CC				\04-127\
Zur Wahl der Engagementbereiche bei CV-PE-Projekten				\04-136\
Kritische Anmerkung dazu, ob Menschen sich überhaupt verändern können				\05-33\
Über Auseinandersetzung mit existentiellen Fragen, und Erfahrungswerte, Chance neue Werte in Persönlichkeit zu integrieren				\05-34\

### II.1.5 Kategorie Lernvoraussetzungen – Auswertungsraster

DDCC-Konzept DD	DDKooperationsbeziehungen /Netzwerk DD	DDBegegnungDD	DDtbdD	QQuelle
Kritische Anmerkung dazu, dass sowieso nur die „Engagementbereiten“ erreicht werden und nicht diejenigen, die vielleicht den Lerneffekt besonders nötig hätten				\05-37\
Tätigkeit, Aktion notwendig und soziales Lernen soll stattfinden				\05-53\
		Auf gleicher Augenhöhe und am besten wechselseitig		\05-54\
		Auch wenn Tiere, Pflanzen, Abenteuer, Orchester etc. mögliche Varianten sind, ist die Konfrontation mit anderen Menschen als Herausforderung anzustreben		\05-60\
Emotionale Konfrontation und dadurch auch biografisches Lernen				\05-70\
		Begeleitung der konfrontativen Begegnungen oder Auseinandersetzungsprozesse		\05-124\
		Mit einem berufsfremden Team, anderen Professionen		\06-5\
Ablegen der gewohnten Rolle, der Führungsrolle, Begegnung bewusst als Mensch		Begegnung mit Menschen in schwierigen Lebenssituationen selbst als Mensch wahrnehmen		\06-6\
Keine aktive, helfende Rolle einnehmen, sondern einfach als Mensch wahrnehmen und erleben				\06-8\
Aus üblichem, gewohntem				\06-9\

### II.1.5 Kategorie Lernvoraussetzungen – Auswertungsraster

DDCC-Konzept DD	DDKooperationsbeziehungen /Netzwerk DD	DDBegegnungDD	DDtbdD	QQuelle
Handeln ausbrechen				
Keine Rolle übernehmen, also auch nicht Engagement, helfen etc. sondern nur erleben				\06-10\
Selbsterfahrung: in sich hineinhören, was die einzelnen Problemlagen in einem auslösen, Berührungängste wahrnehmen, Blockaden, damit arbeiten, biografische Arbeit				\06-11\
Gesellschaftliche Problemlagen am Rande der Gesellschaft: Alkoholismus, Drogenmissbrauch, Straffälligkeit, psychische Erkrankungen, Wohnungslosigkeit...				\06-12\
Maßnahme: gezielt keine Engagementaufgabe, um sich nur auf persönliche Erfahrungen einlassen zu können und nicht mit Handeln abzulenken				\06-14\
Persönliche Befriedigung durch Engagementhandlung versus persönliches Berührtsein durch Wahrnehmung				\06-16\
Maßnahme: Soziale Professionen ermöglichen Lernsituationen, stellen notwendige Informationen zur Verfügung, geben Einblicke...				\06-18\
		Auseinandersetzung mit Klienten der		\06-19\

### II.1.5 Kategorie Lernvoraussetzungen – Auswertungsraster

DDCC-Konzept DD	DDKooperationsbeziehungen /Netzwerk DD	DDBegegnungDD	DDtbdD	QQuelle
		Sozialen Arbeit und Austausch mit sozialen Professionen		
		Begegnung mit realen Lebensläufen, Schicksalen, bewirkt emotionale Tiefe und tiefere Auseinandersetzung, führt ggf. zur Revidierung von Vorurteilen etc.  Erleben dieser Menschen in schwierigen Lebenslagen, um über Gesellschaft neu nachdenken zu können		\06-21\
Menschen in schwierigen Lebenslagen (im Unterschied zu Begegnung mit Kunst beispielsweise) ermöglichen Horzontenerweiterung und erfordern verstärkte Sensibilität  Sensibilität für Menschen als zentrale Führungskompetenz in Zeiten von Umstrukturierung und Fusionen				\06-31\
Menschen in schwierigen Lebenssituationen bewirken emotionale Erfahrung und damit nachhaltigere Lerneffekte				\06-32\
Grenzerfahrungen zulassen, eigene Blockaden wahrnehmen, reflektieren, ermöglicht				\06-34\

### II.1.5 Kategorie Lernvoraussetzungen – Auswertungsraster

DDCC-Konzept DD	DDKooperationsbeziehungen /Netzwerk DD	DDBegegnungDD	DDtbdD	QQuelle
berufsbezogene Selbsterfahrung				
Biografische Elemente, bisherige Erfahrungen relevant				\06-37\
Perspektivenwechsel				\06-43\
Persönliche, emotionale Lernerfahrung prägt Verhalten tiefer und nachhaltiger				\06-70\
Abgrenzung CV-andere Maßnahme: nicht Gutes tun wollen, nicht in Aktionismus verfallen, sondern einfach mit der eigenen Zeit, dem Ohr für Menschen in schwierigen Lebenslagen da sein				\06-98\
informelle Lernprozesse brauchen formelle Sequenzen um Lerneffekte erzielen zu können				\07-22\
Verschränkungen von informellem Lernen im Engagement und formellen Lernangeboten in handlungsentlasteten Situationen (Service Learning)				\07-26\
Dilemma zwischen handlungsentlasteten Räumen, die Reflexion ermöglichen einerseits und fehlender Wirksamkeitserfahrung in diesen Bereichen andererseits (Schule)				\07-27\
Engagement als Selbstwirksamkeitserfahrung und				\07-31\

### II.1.5 Kategorie Lernvoraussetzungen – Auswertungsraster

DDCC-Konzept DD	DDKooperationsbeziehungen /Netzwerk DD	DDBegegnungDD	DDtbdD	QQuelle
handlungsentlastete Reflexionsräume gleichermaßen wichtig				
abgekapselte Anstalt versus Handlungsbezüge, Erfahrungsbezüge  Zusammenhang Form und Inhalt: Demokratie lernen erfordert Settings mit Beteiligungsoptionen um stimmig zu sein				\07-32\
CV Aktivitäten um für CSR-Strategie der Unternehmung Akzeptanz im Unternehmen zu schaffen				\07-76\
	Über langfristige Partnerschaften erhalten CC-Verantwortliche aus Unternehmen Einblicke in zivilgesellschaftliche Debatten			\07-89\
	Auf Netzwerkebene Lernprozesse zwischen Sektoren erwünscht, die zivilisierende Wirkung haben			\07-107\
	partnerschaftliche Kooperationserfahrungen, die in strategische Partnerschaften münden können			\07-113\
	Als Wirtschaftsakteur von Voraussetzungen leben, die			\07-121\



### II.1.5 Kategorie Lernvoraussetzungen – Auswertungsraster

DDCC-Konzept DD	DDKooperationsbeziehungen /Netzwerk DD	DDBegegnungDD	DDtbdD	QQuelle
	man selbst nicht herstellen kann, z.B. Vertrauensbildung			
	Intersektorale Kooperationen als Lernort auf der organisationalen Ebene			\07-132\
Haltung der Unternehmung als Lerninhalt für Mitarbeiter				\07-132\
	Bündnispartner von Handlungslogiken im Gegensatz zu Sektorensortierung			\07-140\
CV um Mitarbeitern Bild vom Unternehmen und dem Kontext in dem es agiert zu vermitteln				\07-152\
	Intesektorale Kooperationskultur als Ort von Lernprozessen auf der Organisationsebene			\07-158\
Nachvollziehbarkeit verantwortungsbewussten Handelns als Organsiation in Mitarbeiterschaft über CV-Lernprozesse				\07-174\
Haltung nur gegeben wenn durch Führung des Unternehmens gewollt	Damit CC-Konzept funktioniert, bedarf es strategischer Allianzen			\08-12\
CC entsteht, geschieht einfach "Das Leben wird vorwärts gelebt und rückwärts erklärt.", was auch für Lernprozesse relevant sein				\08-22\

### II.1.5 Kategorie Lernvoraussetzungen – Auswertungsraster

DDCC-Konzept DD	DDKooperationsbeziehungen /Netzwerk DD	DDBegegnungDD	DDtbdD	QQuelle
könnte				
CC als Sinnstiftung für Mitarbeiter in Unternehmen				\08-26\
Mitgestaltungsmöglichkeiten für Mitarbeiter in Unternehmen und Sinnstiftung in der Arbeit, führen zu verantwortungsbereiten Mitarbeitern				\08-28\
Über gemeinsames Handeln Zugehörigkeitsgefühl entwickeln				\08-36\
Gemeinsame Werte, gemeinsames Handeln, gemeinsame Erfahrungen				\08-45\
Übereinstimmung Handeln und Werte der Unternehmenskultur				\08-46\
Fremde Situation, außerhalb des Gewohnten und realistisches Setting, nicht konstruiert				\08-48\
Lernen durch Handeln				\08-49\
Organisation muss als lernende Organisation auch auf Lernfelder außerhalb der eigenen Organisation zugreifen				\08-52\
Teamprozess, Projekt bildet Führungsprozess ab				\09-16\
Projektaufgabe bildet beruflichen Alltag ab, fern fachlicher Kompetenz, da in einem neuen, handwerklichen Bereich				\09-18\
Lernen in herausfordernden				\09-22\

### II.1.5 Kategorie Lernvoraussetzungen – Auswertungsraster

DDCC-Konzept DD	DDKooperationsbeziehungen /Netzwerk DD	DDBegegnungDD	DDtbdD	QQuelle
Situationen Lernen in anderen Lebenswelten, Sprache, Werte, Kultur Umgang mit ungewohnter Situation				
Andere, praktische Tätigkeit, Lust auf handwerkliches Tun				\09-24\
Fremdheit durch handwerkliche Aufgabe Über eine Schwelle gehen, sich an etwas Neues heranwagen, Übertragung in andere Situationen, Transfer in beruflichen Alltag				\09-25\
Körperliche Herausforderung um Stresssituation wie im beruflichen Alltag herzustellen				\09-35\
		Kontakt mit Klienten, um Projektaufgabe lösen zu können		\09-40\
Sinnhaftigkeit über Klienten, Adressaten				\09-49\
Bewältigen einer herausfordernden Aufgabe, identitätsbildend				\09-53\
Herausforderung und anschließende emotionale Befriedigung				\09-54\

### II.1.5 Kategorie Lernvoraussetzungen – Auswertungsraster

DDCC-Konzept DD	DDKooperationsbeziehungen /Netzwerk DD	DDBegegnungDD	DDtbdD	QQuelle
Nicht Grenzerfahrung wie im klassischen Outdoortraining (Höhe, Tiefe, Dunkelheit etc.).				
		Bereitschaft zur Auseinandersetzung		\09-92\
Wertschätzung des CC-Konzepts auf Seiten der Mitarbeiter				\09-102\
„Learning by looking“ im Rahmen von Hospitationen				\10-3\
Hospitationen zwischen zwei fremden Welten: „Business Welt“ und „Soziale Welt“ unter dem Aspekt kooperatives Wissensmanagement				\10-4\
		Wechselseitigkeit der Begegnungsprozesse zwischen „Sozialer Welt“ und „Business Welt“. Kooperativ, auf Gegenseitigkeit beruhend		\10-5\
Grenzgänger-Konzept: Vermittlung zwischen Sozialbereich und Wirtschaftsbereich, stiften von Kooperationen				\10-16\
CC/CSR mit Führungskräfteentwicklung kombinieren, damit nachhaltiges Lernen stattfindet und die Konzepte nachhaltig werden				\10-33\
Kritischer Aspekt: wenn Haltung				\10-36\

### II.1.5 Kategorie Lernvoraussetzungen – Auswertungsraster

DDCC-Konzept DD	DDKooperationsbeziehungen /Netzwerk DD	DDBegegnungDD	DDtbdD	QQuelle
der Führung oder des Unternehmens für Mitarbeiter nicht stimmig ist, wollen diese Ihr Engagement nicht vom Unternehmen instrumentalisieren lassen				
„Learning by looking“: gerade nicht Verantwortung übernehmen müssen, sondern als Novize Einblicke auf sich wirken lassen können				\10-44\
Lerncoaching nach dem situierten Lernen: Feedbackaufgaben und Hospitationsaufgaben, bewusstes Wahrnehmen bestimmter Aspekte				\10-47\
Eigentliches Lernen findet in Vor- und Nachbereitung statt, Lerncoaching notwendig				\10-49\
Hospitation wird zum Lernfeld indem konkrete Lernaufgaben festgelegt werden und das Learning by looking sich konkret auf diese bezieht				\10-52\
Kritik an Übernahme einer konkreten Aufgabe innerhalb Sozialer Arbeit, da Kompetenzen um diese zu bewältigen bei Wirtschaftsvertretern nicht vorhanden				\10-54\

### II.1.5 Kategorie Lernvoraussetzungen – Auswertungsraster

DDCC-Konzept DD	DDKooperationsbeziehungen /Netzwerk DD	DDBegegnungDD	DDtbdD	QQuelle
Explizit nicht tätigkeitsgebundene Erfahrung				
Produktive Erweiterung des CC-Konzepts hin zu mehr Wechselseitigkeit und Reflexion				\10-71\
Realistische Erwartungen, kontinuierliche Lernprozesse				\10-80\
	Generelle Ausbreitung von Netzwerken und verstärkte Vernetzung, insofern auch für Lern- und Bildungsprozesse von hoher Relevanz			\10-105\
Als Ort des unternehmerischen Bürgerschaftlichen Engagements wird das Gemeinwesen benannt	Die trisektorale Zusammenarbeit führt zu "neuen sozialen Kooperationen"			\11-11\
	Ressourcen-orientierte, kompetenz-orientierte und adressaten-orientierte soziale Kooperationen, als Form der trisektoralen Zusammenarbeit			\11-23\
	CC-Netzwerke als Ort an dem Gemeinwesenentwicklung formuliert und verhandelt wird, dieser Aushandlungsprozess als Lernprozess			\11-59\
	Netzwerke als Aushandlungsstruktur und als Erfahrungsfeld für veränderte Rollen			\11-61\
Veränderte sektorale Rollen				\11-62\

### II.1.5 Kategorie Lernvoraussetzungen – Auswertungsraster

DDCC-Konzept DD	DDKooperationsbeziehungen /Netzwerk DD	DDBegegnungDD	DDtbdD	QQuelle
werden in CC und CV-Zusammenhängen erfahrbar				
Zusammenhang zwischen "Unternehmenspersönlichkeit" und Engagement als Corporate Community Investment, die reine Förderung des Mitarbeiterengagements als "Employee Volunteering"				\12-11\
Personalentwicklung als Lösung für Unternehmensprobleme in Partnerschaften mit gesellschaftlichen Organisationen, für die aber ein gesellschaftliches Problem auslöser ist				\12-12\
Individuen als Träger des Engagements einer juristischen Person (Unternehmung)				\12-26\
CV nur als bedarfsorientiert zugeschnittene PE-Maßnahme anwendbar				\12-32\
Kritischer Aspekt: bei Konfrontation mit existentiellen Fragen gute Vor- und Nachbereitung erforderlich, da ansonsten negative Effekte erzielt werden können				\12-37\
Unternehmensleitbild, -grundsätze, -philosophie und Förderung des				\12-43\

### II.1.5 Kategorie Lernvoraussetzungen – Auswertungsraster

DDCC-Konzept DD	DDKooperationsbeziehungen /Netzwerk DD	DDBegegnungDD	DDtbdD	QQuelle
Mitarbeiterengagements passen inhaltlich zusammen				
Individuelle Sinndimension erfordert freie Wahl des Engagementbereichs. Möglichkeit Ränder der Gesellschaft kennenzulernen und damit wieder Boden unter den Füßen zu kriegen				\12-62\
	Grenzüberschreitende Effekte, was Organisationen, kommunale Zusammenhänge, Zuständigkeiten in SA angeht			\12-66\
	Gesellschaftliche Kooperationen zur Erschließung von Problemlösungspotentialen			\12-68\
Probono-Aktivitäten bei denen eigentliche berufliche Tätigkeit nur für sozialen Adressaten ausgeübt wird, macht mehr Spass				\12-70\
CV als private Mitarbeiterengagementförderung, MA als Bürger und damit Sensorium aus Gesellschaft ins Unternehmen				\12-71\
CV als Personalentwicklungs-Maßnahme in Mitarbeiter-Rolle				\12-72\
Personalentwicklung mit				



### II.1.5 Kategorie Lernvoraussetzungen – Auswertungsraster

DDCC-Konzept DD	DDKooperationsbeziehungen /Netzwerk DD	DDBegegnungDD	DDtbdD	QQuelle
gesellschaftlicher Problemlösung, die in Bürgerschaftliches Engagement mündet kann Bürgerrolle mit einbeziehen				
CC als Lernherausforderung für das Management				\12-76\
CC in Familienunternehmen als Modernisierung des Engagements				\12-76\
CC für Kapitalgesellschaften als Reintegration der Gesellschaft ins Unternehmen, um Identitätsbildung zu erzielen				\12-77\
Managementaufgabe				
Mitarbeiter als Medium				\12-81\
Nur strukturelle Faktoren des Lernorts nicht ausreichend, stets pädagogische Arrangements notwendig				\13-60\
Schlüsselkompetenzen, die im Engagement erworben werden leichter in beruflichen Alltag transferierbar, als fachliche Kompetenzen, da diese stärker kontextgebunden zu sein scheinen				\13-70\
Soziale Ungleichheit reproduziert sich, so dass auch Zugang zu Bürgerschaftlichem Engagement bildungsabhängig ist				\13-80\

### II.1.5 Kategorie Lernvoraussetzungen – Auswertungsraster

DDCC-Konzept DD	DDKooperationsbeziehungen /Netzwerk DD	DDBegegnungDD	DDtbdD	QQuelle
Grundüberzeugung, dass Bürgerschaftliches Engagement etwas Anerkennungswertes und Förderungswürdiges ist				\13-83\
CV, CV als Personalentwicklung hängt mit normativer Überzeugung zusammen				\13-100\
Haltung, dass Bürgerschaftliches Engagement und Bürgergesellschaft förderungswürdig sind und daher privates Bürgerschaftliches Engagement der Mitarbeiter gefördert wird				\13-109\
	Als Experte und Organisationsvertreter in übergreifenden Netzwerken aktiv werden			\13-115\
Merkmale des Geschäftsfeldes spiegeln sich in Lernsituation wieder: diverse Anspruchsgruppen, instabile Situation, viele Veränderungen				\14-18\
In der Situation mit Herausforderung umgehen müssen, ohne vorbereitet gewesen zu sein				\14-19\
Umgang mit neuen Situationen, mit unerwarteten Anforderungen, ohne standardisierte				\14-20\

### II.1.5 Kategorie Lernvoraussetzungen – Auswertungsraster

DDCC-Konzept DD	DDKooperationsbeziehungen /Netzwerk DD	DDBegegnungDD	DDtbdD	QQuelle
Reaktionsmuster, eigene Stärken-Schwächen einschätzen können, authentisch reagieren...				
Eigene Grenzen kennen, damit umgehen können  Auf andere eingehen, deren Bedürfnisse wahrnehmen				\14-20\
Hohe Identifikation mit Thema wie beim Bürgerschaftlichen Engagement auch				\14-35\
CV gut kombinierbar mit Coaching und Mentoring				\14-42\
CV als Personalentwicklung: Lernziel Selbst- und Sozialkompetenz				\14-45\
Feedback, Coaching, Selbstreflexionskompetenz um eigenes Verhalten zu betrachten				\14-58\
Institutionelle Verankerung der Aktivitäten wichtig, ansonsten skeptische Haltung unbeteiligter Kollegen, keine Wahrnehmung bei Rest der Belegschaft				\14-64\
Unternehmen als Katalysator für Bürgerschaftliches Engagement, fördert Mitarbeiterbindung, da Mitarbeiter Wertschätzung, positive Erlebnisse erhält				\14-95\
Entscheider müssen selbst				\14-103\

### II.1.5 Kategorie Lernvoraussetzungen – Auswertungsraster

DDCC-Konzept DD	DDKooperationsbeziehungen /Netzwerk DD	DDBegegnungDD	DDtbdD	QQuelle
Erfahrung mit CV machen				
Situationsabhängigkeit				\14-120\
Förderung des Mitarbeiterengagements: Mitarbeiter nimmt soziale Problemlagen wahr, Mitarbeiter engagiert sich privat und bittet Unternehmen um Unterstützung				\15-4\
CV Verankerung in CC rein strukturell, organisational				\15-12\
	Mitarbeiternetzwerk zur Engagementförderung			\15-14\
Mitarbeiterengagement als Instrument zum gezielten Einsatz von Spendengeldern				\15-16\
Wirtschaft unterstützt privates Mitarbeiterengagement gezielt mit finanziellen Mitteln und erhöht damit die Reichweite und Wirkkraft des Bürgerschaftlichen Engagements				\15-34\
Kommunikation zwischen engagierten Mitarbeitern im Privaten und Unternehmen als unterstützende Instanz	Vernetzung der engagierten Mitarbeiter untereinander			\15-39\
Mitarbeiter wählt sein Engagement selbst, biografisch, emotional wie auch immer, Unternehmen ist nur verlässlicher Partner				\15-45\

### II.1.5 Kategorie Lernvoraussetzungen – Auswertungsraster

DDCC-Konzept DD	DDKooperationsbeziehungen /Netzwerk DD	DDBegegnungDD	DDtbdD	QQuelle
Mitarbeiter machen auf soziale Problemlagen aufmerksam, Unternehmen leistet finanzielle Hilfe, ggf. auch international				\15-47\
Verbindung herstellen, für Engagementthemen sensibilisieren, Entanonymisieren, mit konkreten Geschichten verbinden				\15-69\
Emotionale Themen, Lebenswelt bezogene Themen an Menschen heranführen, damit Offenheit für Bürgerschaftliches Engagement erzeugen				\15-72\
Realitäten im sozialen Bereich kennenlernen, erfahren				\15-76\
Etwas zurückgeben wollen, weil einem eigene prädestinierte Lage, auch auf Grund des Arbeitgebers bewusst wird				\15-82\
Es kommt auf jeden einzelnen an und ich stehe nicht alleine da				\15-86\
Persönliche Betroffenheit, direkte Möglichkeit etwas zu tun				\15-88\
Mitarbeiterengagement als Instrument, um im Gemeinwesen gesellschaftliche Verantwortung übernehmen zu können				\15-93\
Unterstützung bei gesellschaftlicher Problemlösung				\15-97\

### II.1.5 Kategorie Lernvoraussetzungen – Auswertungsraster

DDCC-Konzept DD	DDKooperationsbeziehungen /Netzwerk DD	DDBegegnungDD	DDtbdD	QQuelle
dort, wo Mitarbeiter sich engagieren und in der Intensität des jeweiligen Mitarbeiterengagements				
		Mit Menschen in schwierigen Lebenslagen		\02-15\
		Integration in Tagesablauf		\02-21\
Personalentwicklung mit Ziel individueller Persönlichkeitsentwicklung				\02-35\
		<p>Mit Menschen und ihren realen Anliegen, erfordert Verhalten und Reaktion</p> <p>Keine Möglichkeit sich zu entziehen</p> <p>Eine ernste Situation, da es um reale Menschen und ihre Biografie geht</p> <p>Man muss selbst auch real reagieren</p>		\02-35\

## II.1.6 Ergebnisse Kategorie Lernvoraussetzungen – Auswertungsraster

CC-Konzept	Kooperationsbeziehungen und Netzwerke	Begegnung	CV-Setting
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Zielsetzung außergewöhnliche Personalentwicklung und individuelle Persönlichkeitsentwicklung</li> <li>- CV als Verbindung zwischen Engagement der Mitarbeiter und CC-/CSR-Strategie der Organisation</li> <li>- CV als Instrument, um CC-Haltung der Organisation an Mitarbeiter zu transportieren</li> <li>- CV um Organisationshaltung nach außen und gegenüber Mitarbeiter zu demonstrieren</li> <li>- wertorientierte Haltung/CC-Haltung der Organisation als Voraussetzung für soziales Lernen</li> <li>- im Idealfall nimmt Organisation durch CC gesellschaftliche Bedarfe wahr und initiiert gezielt dafür Projekte</li> <li>- erst durch bewusstes Wahrnehmen gesellschaftlicher Problemlagen und dementsprechende Engagemententscheidungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- als Struktur, Setting und Rahmen für das Aufeinandertreffen unterschiedlicher Handlungslogiken, vordergründige Sektorenunterscheidung tritt in den Hintergrund</li> <li>- auf Akteursebene angesiedelt, innerhalb Nachhaltigkeitsdebatte unvermeidbar</li> <li>- lassen eigenen Lernort entstehen, frei von Dominanz und als etwas Neues</li> <li>- Vision: trisektorale Netzwerkprozesse, welche Engagementprojekte steuern und damit gesellschaftliche Effekte des CV sicherstellen, führte beispielsweise zu bewusster Wahl des Engagementorts</li> <li>- Begegnung der Akteure auf Augenhöhe, wechselseitige Prozesse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mit Menschen in schwierigen Lebenslagen, d.h. reale Begegnung, die eine Reaktion erfordert</li> <li>- Einbindung in Tagesablauf, Begegnung mit Alltag anderer Menschen</li> <li>- als wechselseitige Hospitation, auf professioneller Ebene</li> <li>- persönliche Begegnung mit einer anderen Führungskraft (idealerweise wechselseitig)</li> <li>- Begegnung, Konfrontation mit anderen Menschen als Herausforderung</li> <li>- Begegnung mit anderen Berufsgruppen, Menschen aus anderen Organisationskontexten; mit Professionen, die mit Menschen arbeiten</li> <li>- Begegnung als Mensch notwendig (Authentizität), Ablegen von Rollen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Begegnungen, die arrangiert werden müssen</li> <li>- Erfahrungsbezüge, wertbildende, emotionale Lerndimensionen</li> <li>- ungewohnte, fremde Situation, gesellschaftliche Realität, produktive Irritationen, Herausforderungen, Kompetenzentwicklung</li> <li>- Echtheit der Situation im Gegensatz zu Outdoortraining</li> <li>- Echtsituation, d.h. Konfrontation mit Fragen des realen Lebens</li> <li>- Integration in praktisches Handeln</li> <li>- Kontakt mit Klienten der Sozialen Arbeit/Adressaten der jeweiligen sozialen Dienstleistung</li> <li>- Reflexion, Coaching, Begleitung</li> <li>- Erzeugen von Fremdheit, z.B. durch Menschen in besonderen Lebenslagen, durch Menschen aus anderen Kulturkreisen</li> <li>- freie Wahl/Optionen bei der Wahl des Engagementbereichs,</li> </ul>

**II.1.6 Ergebnisse Kategorie Lernvoraussetzungen – Auswertungsraster**

<b>CC-Konzept</b>	<b>Kooperationsbeziehungen und Netzwerke</b>	<b>Begegnung</b>	<b>CV-Setting</b>
kann Gemeinwohlbezug des CC hergestellt werden			damit biografische Passung für Mitarbeiter gegeben ist - aktives Handeln, Tätigkeit, Aktion für soziales Lernen notwendig - aus üblichem, gewohntem Handeln ausbrechen - nur Hospitation, nur „learning by looking“, um sich auf das Wahrnehmen konzentrieren zu können



**II.2. Ergebnisse der Paraphrasenbildung und Zuordnung in das Gesamtkategoriensystem**

## II.2.1 Gesamtkategoriensystem – Lernort

DD Sektorzugehörigkeit DD	DD Fremdheit DD	DD Bürgerschaftliches Engagement DD	DD Soziale Arbeit DD	Q Quelle
		Arbeitgeber schafft Engagementmöglichkeiten und -zugänge, z.B. durch Engagementvermittlung mit Hilfe von Mittlerorganisationen; Unterstützung durch Freistellung, Ressourcen etc.		\01-29\
	Fremdheit durch Projekte in "Entwicklungsländern" erzeugen; Einsatz von Kernkompetenzen unter Fremdheitsbedingungen			\01-37\
	Fremdheit als Voraussetzung um "Ambiguity" als Lernziel anzustreben			\01-38\
		Engagementinteressen der Mitarbeiter aufspüren und ermöglichen		\01-117\
	Fremder Kulturraum, der sich durch andere Sprache, fremde Umgangsweisen, fremde Organisationskultur auszeichnet			\01-157\
	Übliche Reaktions- und Handlungsweisen, Einschätzen von Situationen und Menschen greifen nicht; Unsicherheiten werden erzeugt			\01-159\
	Fremdheit in Bezug auf andere Lebenswelten;		Soziale Arbeit: Einblick in Einrichtungen der Sozialen	\02-5\

## II.2.1 Gesamtkategoriensystem – Lernort

DD Sektorzugehörigkeit DD	DD Fremdheit DD	DD Bürgerschaftliches Engagement DD	DD Soziale Arbeit DD	Q Quelle
	anzutreffen z.B. in Einrichtungen der Sozialen Arbeit		Arbeit als Ort für "Lernen in fremden Lebenswelten"	
	Fremde Arbeitswelt in Einrichtungen der Sozialen Arbeit kennenlernen, vor allem fremde Organisationskulturen; Fremde Lebenswelt, in Einrichtungen der Sozialen Arbeit auf Grund der Arbeit mit Menschen in schwierigen Lebenslagen		Soziale Arbeit: Einrichtungen mit anderer Organisationskultur; Arbeit mit Menschen in schwierigen Lebenslagen	\02-15\
			Vermittlung zwischen zwei Welten setzt Kenntnis beider voraus	\02-15\
			Soziale Einrichtung als Lernort; Kontakt mit Klienten der Sozialen Arbeit und Integration in Tagesabläufe (keine Hospitation)	\02-21\
			Soziale Einrichtung: als Ort an dem Konfrontation mit "realem Leben" stattfindet (im Gegensatz zum Outdoortraining beispielsweise)	\02-34\
	Eintauchen in Orcheseter oder Tierwelt würde ebenfalls Fremdheit erzeugen, im Gegensatz zu sozialen		Soziale Einrichtung: Konfrontation mit existentiellen Fragen (Leben und Tod, Krankheit und Behinderung	\02-43\

## II.2.1 Gesamtkategoriensystem – Lernort

DD Sektorzugehörigkeit DD	DD Fremdheit DD	DD Bürgerschaftliches Engagement DD	DD Soziale Arbeit DD	Q Quelle
	Einrichtungen jedoch nicht in Verbindung mit existentiellen Fragen und "Sinnfrage"		etc.), führt zu persönlicher Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Thema, Aufkommen der "Sinnfrage"	
		Engagement als Auseinandersetzung mit persönlichen, biografischen Themen		\03-21\
			Soziale Einrichtungen als Ort einer fremden Organisationskultur	\04-46\
	Kennenlernen einer anderen Organisationskultur		Soziale Einrichtungen als Ort an dem "Soziale Kompetenzen" dominieren und daher auch transportiert werden	\04-64\
			Organisationen des Dritten Sektors, insbesondere der Wohlfahrt sind davon geprägt als Organisation immer wieder neu erfunden werden zu können, auf Grund von Tradition und Haltung  Unternehmen können dagegen insolvent gehen und sind damit endlich	\05-44\
			Organisationen der Sozialen Arbeit: Arbeit von hoher Komplexität geprägt, auf Grund der Konfrontation mit Menschen und deren Problemlagen	\05-82\

## II.2.1 Gesamtkategoriensystem – Lernort

DD Sektorzugehörigkeit DD	DD Fremdheit DD	DD Bürgerschaftliches Engagement DD	DD Soziale Arbeit DD	Q Quelle
			Soziale Arbeit: Mensch im Zentrum der Arbeit in seiner ganzen Komplexität; in der Wirtschaft Mensch weniger komplex wahrgenommen	\05-85\
Begegnung Wirtschaft und Dritter Sektor als arrangiertes Setting, das neue, wechselseitig gewinnbringende (Ressourcen, Lerneffekt etc.) Kooperationen hervorbringt  Gesellschaftlich betrachtet wird Sozialer Zusammenhalt befördert				\05-87\
		Bürgerschaftliches Engagement als bereichernde Auszeit von der Erwerbsarbeit, Energie spendend		\05-107\
		Engagementzeit als Auszeit vom Erwerbsleben (z.B. Sabbaticals), jedoch mit gesellschaftlicher Relevanz und damit "Sinnhaftigkeit" (z.B. im Gegensatz zu einer Weltreise)		\05-109\
		Engagementeinsätze als Rückorientierung auf das Leben, die Lebenswelt  In Bezug auf Kompetenzentwicklung, Übergänge		\05-111\

## II.2.1 Gesamtkategoriensystem – Lernort

DD Sektorzugehörigkeit DD	DD Fremdheit DD	DD Bürgerschaftliches Engagement DD	DD Soziale Arbeit DD	Q Quelle
		etc. auch Möglichkeit Bezug zur Arbeitswelt herzustellen		
		Bürgerschaftliches Engagement als kritischer Faktor für Lernort, da über Weiterbildung oder Projekt hinausgehend und damit neben Arbeit und Privatleben zeitraubender Faktor		\06-50\
			Soziale Arbeit: sensibilisiert für soziale Problemlagen, dies kann auf Mitarbeiter im Wirtschaftsunternehmen übertragen werden und zu gesteigerter Wahrnehmungsfähigkeit im Unternehmen führen  Risikomanagement in Bezug auf Mitarbeiter im Unternehmen	\06-71\
		Verbindung zwischen "Civic Education-Profil" und formalen Bildungskompetenzen möglich		\07-11\
		Bürgerschaftliches Engagement: Dimension der Politischen Bildung, d.h. Erfahrungsbezüge, emotional-affektive Dimension und normative Dimension führen zur Möglichkeit durch Engagement "Demokratie zu lernen".		\07-20\
		Bürgerschaftliches Engagement als		\07-24\

## II.2.1 Gesamtkategoriensystem – Lernort

DD Sektorzugehörigkeit DD	DD Fremdheit DD	DD Bürgerschaftliches Engagement DD	DD Soziale Arbeit DD	Q Quelle
		Raum für soziales Lernen und politische Bildung (Umgang mit Konflikten, Widersprüchen, Widerständen etc.)  Reflexion erforderlich		
Wechsel von sektoralen Umfeld erfahrungen um Vergleichsdimensionen zu eröffnen und den Erfahrungshorizont zu komplettieren				\07-35\
Sektorenlogik nicht trennscharf, Unternehmenslogik in allen Sektoren auffindbar				\07-40\
Drittsektororganisationen in ihrer advokatorischen Rolle (Agendasetting) als Partner für zivilgesellschaftliche Lernprozesse				\07-41\
NGO-Debatte und CSR-Ebene: NGOs machen auf kritische Verhaltensweisen der Wirtschaftsakteure aufmerksam				\07-42\
Sektorenlogik weniger dominierend als Handlungslogiken: Auseinandersetzung mit anderen Handlungslogiken, z.B. pädagogisches Handeln				\07-48\

## II.2.1 Gesamtkategoriensystem – Lernort

DDektorzugehörigkeit DD	DDFremdheit DD	DDBürgerschaftliches Engagement DD	DDSozialeArbeitDD	QQuelle
Umgekehrte Sichtweise: Notwendigkeit ökonomischer Kompetenzen im Dritten Sektor				\07-50\
Vertrauensverhältnis zwischen Wirtschaft und Zivilgesellschaft				\07-81\
		Bürgerschaftliches Engagement als Akt der freien Wahl und Selbstüberzeugung  Persönliche Dimension		\07-96\
		Politische Dimension des Bürgerschaftlichen Engagements in vorinstitutionellem Stadium, jedoch deutlich existent		\07-119\
Auflösen der Sektorenlogik und vordergründige Zuteilung nach Sektoren  Orientierung an zivilgesellschaftlichen Handlungslogiken, organisationsspezifischen Handlungskriterien und -strategien analytisch wertvoller				\07-139\
Lebensweltliche Nähe für Organisationen erreichen können				\07-175\
Rollenkonflikte und eine Kultur des Dialogs sind auf sektoraler Ebene anzustreben				\07-189\



## II.2.1 Gesamtkategoriensystem – Lernort

DD Sektorzugehörigkeit DD	DD Fremdheit DD	DD Bürgerschaftliches Engagement DD	DD Soziale Arbeit DD	Q Quelle
Rahmen hierfür sind auf organisationaler Ebene strategische Partnerschaften				
			"Dritter Ort": nicht ein Sektor, oder ein Organisationstyp als Lernort, sondern das entstehen eines "Neutral Grounds" aus strategischen Allianzen heraus	\08-56\
Dritter Ort: als Stufe nach der Erkenntnis, dass ein anderer Sektor Erkenntnisse für den eigenen bereithält  Reflexiver Prozess				\08-57\
Sektorübergreifende Konstellationen können Settings hervorbringen, die als Ort zur Einübung gesellschaftlicher Verantwortungsübernahme genutzt werden können				\08-89\
			Gemeinwesen als Aktionsfeld bringt Dimension der "Sinnhaftigkeit" mit sich (z.B. im Gegensatz zum Floßbau bei Outdoormaßnahme)	\09-15\
	Auch Orchester als Lernort mit Fremdheitsaspekt denkbar		Soziale Einrichtungen: bestimmte Konzepte (Supervision, kollegiale	\10-22\

## II.2.1 Gesamtkategoriensystem – Lernort

DD Sektorzugehörigkeit DD	DD Fremdheit DD	DD Bürgerschaftliches Engagement DD	DD Soziale Arbeit DD	Q Quelle
			Beratung etc.), die für Wirtschaft hilfreich sein könnten	
			Andere Praxisgemeinschaften als Lernort, der klassische Organisationsgrenzen aufhebt und Orientierung an Handlungslogiken ermöglicht	\10-38\
			Soziale Arbeit: Professionen dort verfügen über sprachliches Rüstzeug und hohes Differenzierungsvermögen, was soziale Prozesse, Team- und Führungsfragen angeht	\10-73\
			Konfrontation mit gesellschaftlicher Realität und Echtheit (Unterschied zu Outdoor)	\12-47\
			Dritter Sektor/Soziale Arbeit: Komplexitätsgrad der Situationen und Handlungsabläufe äußerst hoch (im Unterschied zu ausdifferenzierten Handlungsstrukturen in der Wirtschaft)	\12-48\
		Kritische Einschätzung der Transfermöglichkeiten, auf Grund der Gebundenheit an den jeweiligen Anwendungskontext		\13-22\
		Top-down-Entscheidungsprozesse		\13-54\

## II.2.1 Gesamtkategoriensystem – Lernort

DDektorzugehörigkeit DD	DDfremdheit DD	DDbürgerschaftliches Engagement DD	DDsozialeArbeitDD	QQuelle
		in der Wirtschaft versus basisdemokratische Entscheidungsprozesse in Organisationen des Dritten Sektors		
Entscheidungsstrukturen als wesentliche organisationale Unterschiede				\13-72\
Generelle Unterschiedlichkeit als Organisation des Dritten Sektors nicht in erster Linie der Gewinnmaximierung zu unterliegen				\13-105\
	Konfrontation mit fremden Kulturen, Organisationskulturen, Verhaltensweisen, Gewohnheiten etc.			\14-52\
	Fremde, ungewohnte Situationen, wie funktionieren Abläufe, Regeln, Verhaltensweisen etc.?			\02-38\
Organisationsentwicklungspro- zesse in Unternehmen, da Blickwinkel des Dritten Sektors angenommen wird (Integration von Menschen mit Behinderung)		Engagement als niedrigschwelliger Zugang zur Entwicklung einer CC- Konzeption des Unternehmens		\02-68\
		Informelles Lernen im Engagement bedarf formell angeregter pädagogischer Begleitung und		\07-22\

## II.2.1 Gesamtkategoriensystem – Lernort

DD Sektorzugehörigkeit DD	DD Fremdheit DD	DD Bürgerschaftliches Engagement DD	DD Soziale Arbeit DD	Q Quelle
		Reflexion		
Lernprozesse zwischen Sektoren mit zivilisierender Wirkung				\07-107\
Bündnispartner von Handlungslogiken, was Sektorenlogik eher aufhebt				\07-140\
Intersektorale Kooperationskultur rein auf Organisationsebene angesiedelt				\07-158\
			Strategische Allianzen als Handlungsrahmen	\08-13\
			Organisationen müssen auf außerbetriebliche Lernfelder zugreifen	\08-52\
	Durch handwerkliche Aufgabe für alle gleichermaßen ungewohnte Situation			\09-22\
	Fremdheit durch fachfremde Aufgabe			\09-25\
Praxisgemeinschaft der Sozialen Welt				\10-2\
		Kritische Anmerkung: Gefahr der Instrumentalisierung des privaten Bürgerschaftlichen Engagements durch das Unternehmen		\10-36\
			Netzwerke und Vernetzung	\10-105\
Trisektorale Zusammenarbeit führt zu "neuen sozialen			Gemeinwesen als zentraler Ort	\11-11\

## II.2.1 Gesamtkategoriensystem – Lernort

DD Sektorzugehörigkeit DD	DD Fremdheit DD	DD Bürgerschaftliches Engagement DD	DD Soziale Arbeit DD	Q Quelle
Kooperationen"				
Neue Formen gesellschaftlicher Kooperationen zur Erschließung von Problemlösungspotentialen (Sensibilisierung für soziale Umgangsformen etc.)				\12-68\
		Obwohl eigentliche berufliche Tätigkeit ausgeführt wird, ebenfalls Leistung erbracht werden muss, hohe Engagementbereitschaft und Spass		\12-70\
		Privat engagierter Mitarbeiter als Sensorium der Gesellschaft im Unternehmen		\12-71\
		Soziale Ungleichheit reproduziert sich, so dass auch Zugang zu Bürgerschaftlichem Engagement bildungsabhängig		\13-80\
		Grundüberzeugung Bürgerschaftliches Engagement sei etwas Anerkennungswertes und Förderungswürdiges		\13-83\
		Haltung, dass Bürgerschaftliches Engagement förderungswürdig und daher privates Bürgerschaftliches Engagement der Mitarbeiter vom Unternehmen unterstützt wird		\13-109\
			Komplexität der Anspruchsgruppen bei CV	\14-18\

## II.2.1 Gesamtkategoriensystem – Lernort

DD Sektorzugehörigkeit DD	DD Fremdheit DD	DD Bürgerschaftliches Engagement DD	DD Soziale Arbeit DD	Q Quelle
			ebenso wie im Geschäftsfeld	
	Umgang mit neuen Situationen, mit komplexen sich unterscheidenden Ansprüchen, ohne standardisierte Reaktionsmuster  Eigene Person gut einschätzen können, Grenzerfahrungen machen			\14-20\
		Hohe Identifikation mit Themen und Inhalten		\14-35\
	Erfordert Selbst- und Sozialkompetenz			\14-45\
		Mitarbeiter nimmt privat gesellschaftliche Problemlagen wahr, engagiert sich und erfährt dabei Unterstützung vom Unternehmen		\15-4\
		Unterstützung durch Unternehmen erhöht Wirkkraft des Bürgerschaftlichen Engagements		\15-34\
		Mitarbeiterengagement völlig selbstbestimmt, Unternehmen lediglich verlässlicher Partner		\15-45\
		Für Engagementthemen sensibilisieren, durch Mitarbeiterbeispiele und konkrete Engagementangebote		\15-69\

## II.2.1 Gesamtkategoriensystem – Lernort

DD Sektorzugehörigkeit DD	DD Fremdheit DD	DD Bürgerschaftliches Engagement DD	DD Soziale Arbeit DD	Q Quelle
		entanonymisieren		
		Emotionale Themen, Lebensweltbezogene Themen		\15-72\
		Unterstützung des Bürgerschaftlichen Engagements durch das Unternehmen, nimmt Ohnmachtsgefühl als einzelne Person sowieso nichts bewirken zu können		\15-86\
		Persönliche Betroffenheit		\15-88\
			Reale Situationen in Sozialen Einrichtungen, erfordern direkte Reaktionsweise auf Menschen dort, keine Vorbereitung möglich	\03-46\
			Außerbetriebliches Experimentierfeld, in dem Führungskompetenzen erprobt werden können	\04-67\
			Umfeldveränderung als Anstoss für Perspektivwechsel	\04-74\
			Professionelles Handeln im Sozialbereich kennenlernen, pädagogisches Handeln, Umgang mit Menschen erfahren	\06-19\
Möglichst unterschiedliche Organisationen, so dass Perspektiv- und Kulturmusterwechsel durch Erfahrung in fremdem Kontext stattfindet	Möglichst unterschiedliche Organisationen, so dass Perspektiv- und Kulturmusterwechsel durch Erfahrung in fremdem Kontext stattfindet, ggf.			\10-20\

---

**II.2.1 Gesamtkategoriensystem – Lernort**

<b>DD</b> Sektorzugehörigkeit <b>DD</b>	<b>DD</b> Fremdheit <b>DD</b>	<b>DD</b> Bürgerschaftliches Engagement <b>DD</b>	<b>DD</b> Soziale Arbeit <b>DD</b>	<b>Q</b> Quelle
	komplementäre Wissensbedarfe			



## II.2.2 Gesamtkategoriensystem – Lernsetting Struktur

DDCC-Konzept DD	DDBegegnung DD	DDAußerbetrieblichkeitDD	QQuelle
CV als Verbindung zwischen privatem Bürgerschaftlichen Engagement der Mitarbeiter und CSR-Strategie der Unternehmung			\01-27\
Einsatz der Geschäftskompetenzen, unternehmensspezifischen Kompetenzen, um Verbindung zwischen Engagement und CSR herstellen zu können			\01-98\
Das Unternehmen demonstriert mit Hilfe von CV sein CC- oder CSR-Konzept (d.h. Nähe zum Kerngeschäft herstellen)			\02-13\
	Mit Klienten, Adressaten der SA	Integration in Tagesabläufe	\02-21\
	Begegnung mit anderen Menschen erfordert eigene Reaktionsweise		\02-35\
	Mit Menschen in besonderen Lebenslagen verhalten sich nicht entsprechend bekannter Muster) erfordert flexible Reaktionsweisen		\02-36\
Werteorientierte Unternehmen und ihre Philosophien als Basis für CC-Konzeptentwicklung			\02-83\
		Mittlerorganisationen als Verbindung zum Gemeinwesen	\03-75\
CSR-Strategie gibt Engagementbereiche vor			\04-40\ \04-136\
Als unternehmerische Rechtfertigung für Eintritt in Sozialbereich			\04-116\
		Außerbetrieblicher Lernort	\04-119\
	Konfrontation mit anderen Menschen als		\05-60\

## II.2.2 Gesamtkategoriensystem – Lernsetting Struktur

DDCC-Konzept DD	DDBegegnung DD	DDAußerbetrieblichkeitDD	QQuelle
	Herausforderung		
	Emotionale und biografische Konfrontation		\05-70\
		Begleitung der Begegnungen und inhaltlichen Konfrontationen	\05-124\
	Mit anderen Berufsgruppen		\06-5\
	Begegnung mit Menschen in schwierigen Lebenslagen, Ablegen der eigenen Führungsrolle, Begegnung als Mensch		\06-6\
	Keine aktive, helfende Rolle sondern als Mensch wahrnehmen		\06-8\
	Als Mensch nicht als Pseudo-Sozialarbeiter oder semi-professionell		\06-10\
	Gezielt Begegnung mit Menschen und keine Engagementaufgabe		\06-14\
	Austausch mit sozialen Professionen bei Hospitation und Begegnung mit Klienten der SA		\06-19\
		Informelles Lernen in Engagementhandlungen und handlungsentlastete Situationen gleichermaßen	\07-26\
CV um Akzeptanz für CC-Konzept im Unternehmen zu generieren			\07-76\
		Strategische Partnerschaften als Rahmen für Teilhabe an zivilgesellschaftlichen Debatten	\07-89\
Partnerschaftliche Kooperationserfahrungen, die in strategische Partnerschaften münden als Ideal			\07-113\
Demonstriert Mitarbeiter ein Bild der			\07-152\

## II.2.2 Gesamtkategoriensystem – Lernsetting Struktur

DDCC-Konzept DD	DDBegegnung DD	DDAußerbetrieblichkeitDD	QQuelle
Unternehmung			
Organisationstheoretisch entsteht CC einfach, wird einfach gelebt und erst hinterher erklärt			\08-22\
		Gemeinsame Handlung fördert Entstehung von Zugehörigkeitsgefühl	\08-36\
Übereinstimmung von Handeln und Werten der Unternehmenskultur durch CC-Konzept			\08-46\
		Teamprojekte bilden Führungsprozess in jeweiliger Organisation ab	\09-16\
	Zusammenarbeit mit Gegenüber notwendig um Projektaufgabe lösen zu können		\09-40\
		Grenzgängerkonzept: spezielle Profession zur Vermittlung zwischen den Welten	\10-16\
Verknüpfung mit Führungskräfteentwicklung um nachhaltige Implementierung von CV zu ermöglichen			\10-33\
Mitarbeiter als Träger des Engagements des Unternehmens			\12-26\
Inhaltliche Abstimmung zwischen Unternehmensphilosophie, -leitbild etc. und Mitarbeiterengagement			\12-43\
Grenzüberschreitender Rahmen im Gegensatz zu stark differenzierter Organisationslandschaft im Sozialbereich			\12-66\
In Familienunternehmen als Modernisierung des Spenden und Sponsorings			\12-76\

## II.2.2 Gesamtkategoriensystem – Lernsetting Struktur

DDCC-Konzept DD	DDBegegnung DD	DDAußerbetrieblichkeitDD	QQuelle
Für Kapitalgesellschaften Reintegration der Gesellschaft in das Unternehmen, um Identitätsbildung zu erzielen			\12-77\
Mitarbeiter bei CV als Medium			\12-81\
Funktionsrolle von Organisationsvertretern in übergreifenden Netzwerken			\13-115\
Als institutionalisierte Struktur, ansonsten skeptische Beäugung der Aktivitäten			\14-64\
Loyalität, Bindung zum Unternehmen, da dieses Aktivitäten ermöglicht			\14-95\
		Situationsabhängigkeit	\14-120\
CV strategisch und organisational in CC oder CSR eingebettet			\15-12\
		Mitarbeitervernetzung zur Engagementförderung	\15-14\
Mitarbeiterengagement als Ausrichtung für Spendenwesen			\15-16\
Mitarbeiter machen auf soziale Problemlagen in Gesellschaft aufmerksam, Unternehmen leistet dort gezielt Unterstützung			\15-47\
Unterstützung des Mitarbeiterengagements durch das Unternehmen, je nach Intensität des jeweiligen BE-Einsatzes			\15-97\
	Mit Offenheit anderen Menschen begegnen, im Gegensatz zur Technologisierung Kontakte von Mensch-zu-Mensch eingehen  Eigene Bilder, Ansichten hinterfragen		\06-29\

## II.2.3 Gesamtkategoriensystem – Lernsetting Qualität

DDRealitätEchtheitDD	DDGesellschaftliche Verantwortung/SinnhaftigkeitDD	DDerfahrungDD	DDReflexionDD	QQuelle
		Erfahrungstiefe auf Grund der Echtheit von Situationen (im Gegensatz zu konstruierten Situationen)		\01-147\
		Emotionale Tiefe	Reflexion notwendig	\02-22\
Echtsituation ergibt sich auf Grund der Menschen, mit denen Begegnung stattfindet und die eine Reaktion der eigenen Person verlangt				\02-35\
Konfrontation mit existentiellen Fragen, mit Sinnfrage, dadurch emotionale Tiefe				\02-43\
			Reflexionsfähigkeit, als die Fähigkeit sich selbst und das eigene Verhalten zu betrachten	\02-49\
		Biografische Erfahrung für Engagementwahl relevant, daher freie Wahl des Engagementfeldes wichtig		\03-25\ \03-33\
	Gesellschaftliche Problemlagen aufgreifen			\03-36\
		Erfahrung und anschließende Reflexion darüber notwendig		\03-48\
	Kritische Einschätzung, inwiefern Engagementhandlung und CC-Haltung der Organisation miteinander verknüpft werden können			\03-66\

### II.2.3 Gesamtkategoriensystem – Lernsetting Qualität

DDRealitätEchtheitDD	DDGesellschaftliche Verantwortung/SinnhaftigkeitDD	DDerfahrungDD	DDReflexionDD	QQuelle
	Kritische Einschätzung, inwiefern Engagementhandlungen mit Bürgerrolle in Verbindung gebracht werden kann			\03-72\
	Keine zufällige Wahl von Engagementfeldern, sondern an gesellschaftlichem Handlungsbedarf orientierte Auswahl			\03-87\
	Gemeinwohlbezug des Engagements muss hergestellt werden, um von "Bürgerschaftlichem" Engagement der Unternehmung sprechen zu können			\03-90\
Echtsituationen außerhalb der Unternehmung erwünscht				\04-41\
Reale Situation aber außerhalb der eigenen Organisation und Hierarchieverhältnisse				\04-47\
Selbstorganisation in Echtsituation				\04-56\
			Aktive Handlung, Tätigkeit nicht theoretische Aufbereitung	\05-53\
			Wechselseitigkeit des Austauschprozesses	\05-54\
			Perspektivwechsel durch Ausbrechen aus gewohnter Situation, Rolle, Handeln	\06-9\

## II.2.3 Gesamtkategoriensystem – Lernsetting Qualität

DDRealitätEchtheitDD	DDGesellschaftliche Verantwortung/SinnhaftigkeitDD	DDerfahrungDD	DDReflexionDD	QQuelle
			Auseinandersetzung mit eigenen Werten, Bildern, Berührungängsten, Sichtweisen etc.	\06-11\
Besonders an den Rändern der Gesellschaft (Problemlagen am Rande der Gesellschaft: Alkoholismus, Drogenkonsum-Sucht, Straffälligkeit, Psychische Erkrankungen, Wohnungslosigkeit etc.).				\06-12\
		Befriedigung durch Elerdigung, Bewältigung der Engagementaufgabe versus persönliche Auseinandersetzung durch Wahrnehmung, Beobachtung		\06-16\
Perspektivenwechsel möglich, Bereitschaft Dinge zu hinterfragen wächst		Konkrete Erfahrung durch Begegnung mit Menschen in sozialen Problemlagen. Auseinandersetzung mit eigenen Bildern, ggf. Revidieren von Vorurteilen etc.		\06-21\
		Horizontenerweiterung und verstärkte Sensibilität für Mitarbeiter durch Erfahrung im Sozialbereich		\06-31\
Problemlagen aus dem Sozialbereich auch im Mikrokosmos Unternehmen auffindbar				\06-32\
		Grenzerfahrungen, eigene Grenzen		\06-34\

## II.2.3 Gesamtkategoriensystem – Lernsetting Qualität

DDRealitätEchtheitDD	DDGesellschaftliche Verantwortung/SinnhaftigkeitDD	DDerfahrungDD	DDReflexionDD	QQuelle
		wahrnehmen, Auseinandersetzung mit Vorurteilen, Selbstreflexion		
		Bisherige Erfahrungen, Eröffnen neuer Erfahrungsräume		\06-37\
			Perspektivenwechsel	\06-37\
		Persönliche Erfahrung mit Menschen, emotionale Tiefe durch reale Problemlagen prägt Verhalten, Einstellung nachhaltig		\06-70\
	Sinnhaftigkeit durch Begegnung (und bewusst nicht durch Engagementhandlung)			\06-98\
			Dilemma zwischen handlungsentlasteten Räumen, die Reflexion ermöglichen und fehlenden Wirksamkeitserfahrungen in diesen Bereichen	\07-27\
		Selbstwirksamkeitserfahrung im Engagement und handlungsentlastete Reflexionsräume (wie Schule)		\07-31\
		Handlungsbezüge und Erfahrungsbezüge entgegen abgekapselter Organisationen	Settings mit Beteiligungsoptionen, da ansonsten Form und Inhalt nicht stimmig	\07-32\
	Wahrnehmungs- und Verständnishorizont im Unternehmen für gesellschaftliche Probleme schaffen			\07-76\



## II.2.3 Gesamtkategoriensystem – Lernsetting Qualität

DDRealitätEchtheitDD	DDGesellschaftliche Verantwortung/SinnhaftigkeitDD	DDerfahrungDD	DDReflexionDD	QQuelle
	Sinnstiftung am Arbeitsplatz			\08-26\
	Mitgestaltungsmöglichkeiten, Verantwortungsübernahme, Sinnstiftung in der Arbeitswelt			\08-28\
		Gemeinsame Handlungen, gemeinsamer Erfahrungshintergrund		\08-45\
		Möglichkeit in ungewohnter, realer Situation Erfahrungen machen zu können		\08-48\
			Handlungsorientierung	\08-49\
			Projektaufgabe als „Transmissionsriemen“ um beruflichen Alltag abzubilden	\09-18\
			Bewusst kein Einsatz von fachspezifischen Kompetenzen, sondern handwerkliche Herausforderung für alle Beteiligten gleichermaßen	\09-18\
			In Bezug auf Projektaufgabe eine andere Tätigkeit ausüben können	\09-24\
		Grenzerfahrung, z.B. durch herausfordernde Projektaufgabe, handwerkliche Aufgabe, Umgang mit unbekanntem Maschinen etc.		\09-25\
		Grenzerfahrung durch körperliche Arbeit und Belastung		\09-35\
	Sinn durch jeweilige Adressaten, Klienten etc. erzeugt			\09-49\

## II.2.3 Gesamtkategoriensystem – Lernsetting Qualität

DDRealitätEchtheitDD	DDGesellschaftliche Verantwortung/SinnhaftigkeitDD	DDerfahrungDD	DDReflexionDD	QQuelle
			Emotionale Auseinandersetzung als identitätsbildender Prozess	\09-53\
			„Learning by looking“	\10-3\
			Wechelseitige Hospitationen, Perspektivenwechsel	\10-4\
			Bewusst keine Verantwortungsübernahme durch Handlung, Rolle als Novize der in Praxisgemeinschaft beobachtend eintritt	\10-44\
			Lerncoaching mit konkreten Feedback- und Hospitationsaufgaben notwendig	\10-47\
			Konkrete Lernaufgaben durch Wahrnehmung, Beobachtung etc.	\10-52\
		Explizit nicht tätigkeitsgebundene Erfahrung, da nötige Kompetenzen auf Seiten der Wirtschaftsvertreter nicht vorhanden		\10-54\
			Bei Konfrontation mit emotionalen Themen sorgfältige Nachbereitung notwendig	\12-37\
	Persönliche, individuelle Sinndimension, bei freier Wahl des			\12-62\

## II.2.3 Gesamtkategoriensystem – Lernsetting Qualität

DDRealitätEchtheitDD	DDGesellschaftliche Verantwortung/SinnhaftigkeitDD	DDerfahrungDD	DDReflexionDD	QQuelle
	Engagementbereichs  Relationen wieder neu wahrnehmen durch Wahrnehmung der Menschen, die am Rande der Gesellschaft stehen			
	Probono eigentliche berufliche Tätigkeit für Sozialbereich ausführen			\12-70\
			Pädagogisches Arrangement erforderlich	\13-60\
			Lerntransfer bei Schlüsselkompetenzen leichter als bei fachlichen Kompetenzen	\13-70\
			Normative Überzeugung für CV notwendig, da Lerneffekte bisher nicht empirisch belegt	\13-100\
			Feedback, Coaching etc. oder ausgeprägte Selbstreflexionskompetenz	\14-58\
Mit Realitäten konfrontieren, Bezüge herstellen, um konkretes Engagement zu ermöglichen				\15-76\
	Auf Grund der eigenen, positiven Lebensumstände, die nicht zuletzt dem Arbeitgeber mitzuverdanken sind, anderen, denen es nicht so			\15-82\

### II.2.3 Gesamtkategoriensystem – Lernsetting Qualität

<b>DDRealitätEchtheitDD</b>	<b>DDGesellschaftliche Verantwortung/SinnhaftigkeitDD</b>	<b>DDErfahrungDD</b>	<b>DDReflexionDD</b>	<b>QQuelle</b>
	gut geht, etwas zurückgeben wollen			
	Mitarbeiterengagement als Instrument, um im Gemeinwesen Verantwortung übernehmen zu können			\15-93\
		Tiefere Erfahrungsdimension auf Grund der Echtsituation		\01-147\
		Lernen und Handeln in enger Verbindung, darüber machen von Erfahrungen und auslösen von Lern- und Bildungsprozessen		\03-23\
		Erfahrung im Projekt machen, über Reflexion weitere Erfahrungsebene aufgreifen		\04-78\
		Persönliche Grenzerfahrung durch Umgang mit Menschen in schwierigen Lebenslagen		\06-69\

---

## Erklärung

Ich versichere, dass ich diese Dissertation selbständig verfasst und nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel verwendet habe.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'J. Adou', is centered on a light blue rectangular background.

21. Mai 2010

---

Datum, Unterschrift Julia Adou

---

## Lebenslauf

Julia Adou (geborene Brandes) am 31.08.1979 in Konstanz am Bodensee zur Welt gekommen und Mutter einer Tochter (Norah Adou am 16.07.2006 in Leverkusen geboren).

Studium der Sozialpädagogik an der Katholischen Fachhochschule Nordrhein-Westfalen (KFHNW), Abteilung Köln (1999 bis 2003).

Von 2003 bis 2008 Mitarbeiterin der Abteilung „Corporate Citizenship & Sustainable Mobility“ der Ford-Werke GmbH in Köln. Zuletzt im Rahmen einer Doktorandentätigkeit, die 50% für das Dissertationsprojekt und 50% Mitarbeit in der Abteilung umfasste. Innerhalb der Abteilung zunächst Koordination des Corporate Volunteerings für Ford of Europe („Community Involvement-Programm“) und anschließend Weiterentwicklung des Corporate Citizenships u.a. durch Gremienarbeit (Kölner Netzwerk Bürgerschaftliches Engagement KNBE, Leitung AG Unternehmensengagement), sowie der europäischen Corporate Social Responsibility-Strategie unternehmensintern.

Seit 1.12.2008 Tätigkeit als CR-Beauftragte im Qualitätswesen von ALDI SÜD (Deutschland) in Mülheim an der Ruhr. Hierbei Leitung des Fachbereichs Corporate Responsibility und damit verantwortlich für Themen wie Arbeits- und Sozialstandards entlang der Wertschöpfungskette, verantwortungsvoller Umgang mit Ressourcen und Nachhaltigkeitsaspekte im Zentraleinkauf für ALDI SÜD (Deutschland).