

AUFSÄTZE

Bildung als Auftrag: Die Perspektive der Freiwilligen

Dr. Martin Nugel

Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik
Otto-Friedrich-Universität Bamberg, martin.nugel@uni-bamberg.de

Melanie Kreuzer

Masterstudentin Bildungswissenschaften
Julius-Maximilians-Universität Würzburg, melanie.kreuzer@uni-wuerzburg.de

Zusammenfassung

In der Diskussion um den Bildungsauftrag im Jugendfreiwilligendienst stehen bislang vor allem dessen bildungstheoretischer Begründungszusammenhang sowie das Bildungsverständnis der Träger im Vordergrund. Die Perspektive der Freiwilligen wird dagegen kaum beleuchtet. Zwar sind aus der Evaluationsforschung die Motivationslagen und auch die Zufriedenheit von Freiwilligen insgesamt hinlänglich bekannt, wie das Bildungsangebot der Träger wahrgenommen wird und wie sich Freiwillige in ihrem Lernen dazu in Beziehung setzen wird bislang allerdings kaum untersucht und stellt ein zentrales Desiderat der Forschung zu Jugendfreiwilligendiensten dar. Der folgende Beitrag geht davon aus, dass die Freiwilligen den vom Gesetzgeber an die Träger von Jugendfreiwilligendiensten adressierten Bildungsauftrag vor allem in Form der so genannten Begleitseminare bzw. Bildungstage erfahren. Dementsprechend wird danach gefragt, wie die Freiwilligen das Bildungsangebot im Freiwilligendienst wahrnehmen und welche Bedeutung sie diesem für ihre persönlichkeitsbezogenen, arbeitsweltbezogenen und sozialen Bildungsprozesse beimessen. Bezugnehmend auf Ergebnisse einer qualitativen Befragung von Freiwilligendienstleistenden wird dafür plädiert, den gesetzlichen Bildungsauftrag stärker als bislang aus der Perspektive von Freiwilligen zu denken.

Schlagworte: Jugendfreiwilligendienst; Inlandsdienst; pädagogische Begleitung; Qualitative Forschung

Abstract

The discussion about the educational mandate in youth volunteer services has so far focused on its theoretical context and the ways in which educational providers understand their educational function. The perspective of volunteers is, however, hardly illuminated. Although their basic motivations and their level of satisfaction are well-known from evaluation research, the following questions are hardly examined and represent a central desideratum of the research on youth volunteer services: How do volunteers perceive the educational offers of providers? And how do they relate to these in their processes of learning? The following article assumes

that volunteers experience the educational mandate that the German legislative assigns to the providers of youth volunteer services especially in the form of so-called accompanying seminars or educational days. Accordingly, it asks how volunteers perceive these offers and what importance they attach to them for their personal, work-related and social education processes. Referring to the results of a qualitative survey of volunteers, a plea is made to re-think the educational mission from the perspective of volunteers.

Keywords: Youth volunteer service; pedagogical accompaniment, national volunteer service; qualitative research

1. Einleitung

Gut fünfzig Jahre nach der Einführung des Freiwilligen Sozialen Jahres (FSJ) werden die Jugendfreiwilligendienste in Deutschland als ein selbstverständlicher Teil der öffentlich organisierten Hilfen und Dienste verstanden. Jugendfreiwilligendienste leisten einen wesentlichen Beitrag zur gesellschaftlichen Integration, zur sozialen Lebensbewältigung sowie zur individuellen Bildung der Freiwilligen (Nugel u. a. 2014). Die Charakterisierung als Bildungsdienst ist dabei seit seiner Einführung ein elementares Merkmal des Jugendfreiwilligendienstes. Konstitutiv für die Qualität ist dabei der vom Gesetzgeber im Jugendfreiwilligendienstgesetz formulierte Auftrag, die Bildungsfähigkeit der Freiwilligen zu fördern. Dieser Bildungsauftrag wird keineswegs einheitlich verstanden und umgesetzt. Auszugehen ist vielmehr davon, dass die (Selbst-)Verständnisse der Träger von Jugendfreiwilligendiensten als Bildungsdienst variieren. Bonus und Vogt (2017: 22ff.) identifizieren in ihrer Heuristik drei unterschiedliche Typen des Bildungsverständnisses der Träger von Jugendfreiwilligendiensten. So ist das Bildungsverständnis des Typs I durch ein funktional-formales Bildungsverständnis gekennzeichnet, wobei die Orientierungs- und Vorbereitungsfunktion bzgl. des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes im Vordergrund steht. Indem eine berufliche Orientierung ermöglicht und die „Einsatz- und Ausbildungsfähigkeit der Freiwilligen gefördert“ (Bonus/Vogt 2017: 22) wird, sollen Freiwillige „fit“ gemacht werden für eine zukünftige berufliche Tätigkeit. Im Bildungsverständnis des Typs II stehen Vermittlung und soziales Lernen im Vordergrund. Bildung wird als „Aneignung gesellschaftlich anerkannter Verhaltensweisen und Wissensbestände“ (Bonus/Vogt 2017: 23) verstanden, die die Vermittlung sozialer Kompetenzen und Verhaltensweisen beinhaltet. Im Bildungsverständnis des Typs III wird einem kritisch-emanzipatorischen Bildungsverständnis gefolgt und die Selbstbestimmung der Freiwilligen unterstützt. Die Autonomie- und Partizipationsfähigkeit der Freiwilligen wird anerkannt und die Freiwilligen werden als Dialogpartnerinnen und -partner angesehen.

In der Diskussion um den Bildungsauftrag im Jugendfreiwilligendienst stehen bislang vor allem dessen bildungstheoretischer Begründungszusammenhang sowie das Bildungsverständnis der Träger im Vordergrund. Die Perspektive der

Freiwilligen wird dagegen kaum beleuchtet. Zwar liegen aus der Evaluationsforschung eine Reihe von Studien vor, die nahelegen, dass durch die informellen Lern- und Bildungsprozesse in Freiwilligendiensten Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung und der Berufsorientierung initiiert werden und der Freiwilligendienst zumeist nicht ohne positive Folgen bleibt (Göring/Mutz 2016; IES 1989; Rahrbach/Wüstendörfer/Arnold 1998; Düx u. a. 2012). Sowohl im Hinblick auf die allgemeine bildungstheoretische wie auch die spezifisch institutionelle Begründung des Bildungsauftrags bleibt die Perspektive der Freiwilligen jedoch weitgehend unberücksichtigt und wird für die Konzeption einer Didaktik des Lernens in Freiwilligendiensten nicht explizit gemacht. Das heißt, dass eine Perspektivübernahme im Hinblick auf die jeweilige Didaktik des Lernens im Freiwilligendienst nicht bzw. zumindest nicht ausdrücklich stattfindet.

Der folgende Beitrag geht davon aus, dass die Freiwilligen den vom Gesetzgeber an die Träger von Jugendfreiwilligendiensten adressierten Bildungsauftrag vor allem in Form der so genannten Begleitseminare bzw. Bildungstage erfahren. Dementsprechend wird danach gefragt, wie die Freiwilligen das Bildungsangebot im Freiwilligendienst wahrnehmen und welche Bedeutung sie diesem für ihre eigenen persönlichkeitsbezogenen, arbeitsweltbezogenen und sozialen Bildungsprozesse beimessen. Um diese Frage zu beantworten werden im Folgenden Ergebnisse einer qualitativen Befragung vorgestellt, die im Kontext von Bildungsseminaren eines Trägers der Trägergruppe der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) durchgeführt wurde, der in einer Region in Süddeutschland das Freiwillige Soziale Jahr organisiert (Kapitel 2). In der Diskussion der Ergebnisse wird dafür plädiert, sowohl den gesetzlichen Bildungsauftrag im Spannungsfeld von Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik einerseits und institutionellen Selbstverständnissen der Jugendfreiwilligendienstträger andererseits wie auch die sich daraus ergebenden Herausforderungen für den Jugendfreiwilligendienst als Ort non-formaler Bildung aus der Perspektive der Freiwilligen zu denken, da der Auftrag zur Bildung ohne diese Perspektive nicht angemessen konzipiert werden kann (Kapitel 3).

2. Das Bildungsangebot aus der Perspektive von Freiwilligen

2.1 Forschungsstand, -desiderat und -fragen

Die begleitenden Bildungsseminare stellen angesichts der zentralen Bedeutung und Funktion des Bildungsauftrags ein interessantes Forschungsfeld dar, weil hier eine besonders hohe pädagogische Intentionalität und Vorarbeit und somit ein ambitionierter Anspruch von Trägerseite aus gegeben ist. Auch in diesem Bereich ist es auffallend, dass die Rekonstruktion der Subjektperspektive der Freiwilligen bislang in den Evaluationen der Freiwilligendienste eine untergeordnete Rolle spielt. Die Wahrnehmungen und Einschätzungen der Freiwilligen zu den Bildungstagen stehen nicht im Fokus und werden eher nebensächlich behandelt. So

wurde beispielsweise in einer Untersuchung des Instituts für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik (ISG) aus dem Jahr 2002 in der schriftlichen Befragung der Teilnehmenden nur eine der insgesamt 43 Fragen zur Einschätzung der besuchten Seminare gestellt. Zudem beschränkten sich die Antwortmöglichkeiten der acht Unterfragen lediglich auf das Ankreuzen vorgegebener Formulierungen (Engels/Leucht/Machalowski 2008: 275f.). Dies ist für eine genaue Betrachtung der Meinungen der Teilnehmenden ungenügend. In der neueren Studie zur Evaluation des Bundesfreiwilligendienstgesetzes und des Jugendfreiwilligendienstgesetzes aus dem Jahr 2015 (BMFSFJ 2015) konnten die Freiwilligen etwas differenzierter zehn Aussagen zu ihren bisher besuchten Seminaren anhand einer Skala mit den Abstufungen „trifft voll zu“, „trifft eher zu“, „trifft teils, teils zu“, „trifft eher nicht zu“ und „trifft nicht zu“ beurteilen. Hier ist jedoch kritisch anzumerken, dass in der Auswertung jeweils die Kategorien „trifft voll zu“ und „trifft eher zu“ sowie „trifft eher nicht zu“ und „trifft nicht zu“ zusammengefasst wurden, sodass wiederum nur Tendenzen erkennbar sind und einzelne Meinungen geschweige denn Begründungen für die Bewertungen keine Berücksichtigung finden. Dies stellt also ein Desiderat in der Forschung zu Jugendfreiwilligendiensten dar.

Hinzu kommt, dass, obwohl beide Evaluationen auf eine Kombination aus quantitativen und qualitativen Erhebungsmethoden aufbauen, die Angaben der Ergebnisse zur Einschätzung der Seminararbeit hauptsächlich quantitativer Natur sind. Dies ist im Kontext der Anlage der Evaluationen, der befragten Stichprobe und im Hinblick auf das Ziel der Repräsentativität verständlich, lässt aber einige Fragen offen, insbesondere dann, wenn man die Bedeutung der Subjektperspektive der Befragten genauer verstehen und einordnen möchte. So bleibt letztlich unklar, was genau an der Durchführung der Bildungstage geschätzt wird, welche Rolle methodische Bausteine, Themen und äußere Rahmenbedingungen (wie etwa die Gruppenzusammensetzung) für Lern- und Bildungsprozesse spielen und welche Relevanz die Seminare als Teil ihres „Bildungsjahres“ letztlich aus Sicht der Freiwilligen selbst besitzen.

2.2 Forschungsdesign

Diese Fragen standen im Fokus eines Forschungsprojekts am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik der Universität Bamberg (Kreuzer 2016). Es wurde bewusst ein qualitativer Zugang gewählt, um den subjektiven Sichtweisen der Freiwilligen Raum zu geben und ein detaillierteres Bild bzgl. ihrer Einschätzung der Bildungsseminare zu schaffen als dies mit einer standardisierten Befragung erreicht werden könnte (Flick/Kardoff/Steinke 2010: 17). Die gewählte Methode des narrativen Leitfadeninterviews eignet sich im Hinblick auf die entwickelte Fragestellung besonders gut, da sie das Erkenntnisinteresse auf vorab als relevant ermittelte Themenkomplexe richtet (siehe Abbildung 1) und zugleich den Befragten durch offene

Erzählaufforderungen ermöglicht, eigene Einschätzungen und Erfahrungen mitzuteilen (Friebertshäuser/Langer 2013: 439; Mayring 2002: 70).

Befragt wurden sechs Freiwillige, die im Jahrgang 2014/15 bei einem Träger des Freiwilligen Sozialen Jahrs in einer Region in Süddeutschland ihr FSJ absolviert haben. Die ausgewählten Freiwilligen wurden das Jahr über jeweils in unterschiedlichen Seminargruppen betreut und besuchten einen gesamten Seminar-Zyklus (inklusive Einführungs- und Abschluss-Seminar). Die Befragten unterschieden sich in den Merkmalen Geschlecht (vier Frauen, zwei Männer), Einsatzgebiet (viermal Behindertenhilfe, einmal Jugendhilfe, einmal „Sonstige“), Alter (viermal 17-19 Jahre, zweimal 24-25 Jahre) und Bildungsvorerfahrung (zweimal Realschulabschluss, zweimal Abitur, zweimal BA-Abschluss außerhalb von Deutschland). Zwei befragte Freiwillige sind nach einem abgeschlossenen Studium in ihrem Heimatland für das FSJ nach Deutschland gekommen. Die ausgewählten Interviewpersonen stellen somit ein interessantes Sample dar, welches die Heterogenität von Freiwilligendienstleistenden mit ihren unterschiedlichen Erwartungen und Interessen vor allem im Hinblick auf die damit verbundenen unterschiedlichen Erfahrungen in verschiedenen Handlungsfeldern widerspiegelt.

Die Befragung der ausgewählten Personen fand im Rahmen eines Zusatz-Seminars im Dezember 2015 statt und erfolgte auf freiwilliger Basis. Der Leitfaden für die Einzelinterviews wurde unter Orientierung an Reinders (2005: 151-174) und Kruse (2014: 234ff.) sowie aufbauend auf theoretischen Vorüberlegungen zum konzeptionellen Anspruch der Bildungsseminare (siehe Abbildung 1) entwickelt. Er enthielt ein Spektrum offener Erzählaufforderungen aus verschiedenen Themenbereichen: *Allgemeine Einstellungen zu den Bildungstagen und Mehrwert im Gesamten; Themen und Inhalte; Methoden und Umsetzung der Inhalte, Lernatmosphäre; Partizipationsverhalten; Kollegiale Beratung; Gruppe und Anleitung; Projektarbeit* sowie *rückblickende Einordnung*. Das Interviewmaterial wurde anonymisiert und mittels der Methode der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz 2014: 7ff. und 50) ausgewertet. Nach der Entwicklung eines Gesamtverständnisses für das Material mithilfe von charakterisierenden Fallzusammenfassungen wurden die Interviews entlang von thematischen Haupt- und Subkategorien codiert, welche in einem mehrstufigen Verfahren sowohl deduktiv als auch induktiv herausgearbeitet wurden. Anschließend wurden die Interviews mithilfe einer Profilmatrix (Kuckartz 2014, 73f.) kategorienbasiert entlang der Hauptthemen analysiert. Dabei ergaben sich insbesondere Unterscheidungen in den Bereichen der Bildungserfahrungen der Freiwilligen und der subjektiv empfundenen Bildungseffekte der Seminare.

Als theoretischer Referenzrahmen für die Analyse der *Bildungserfahrungen* diente die Unterscheidung folgender Bildungsdimensionen, die in der Bundeskonzeption

der evangelischen Freiwilligendienste als Bildungsziele aufgeführt werden (EFD 2010: 21ff.):

- *Persönlichkeitsbezogene Bildungsprozesse* werden beschrieben als Fähigkeit, eigene Einstellungen und Überzeugungen zu überprüfen, eine erwachsene Persönlichkeitsstruktur zu entwickeln, eigene Stärken und Grenzen zu kennen sowie Selbstbewusstsein und Selbstwirksamkeit zu entwickeln. Mit Verweis auf Kompetenzbeschreibungen der Kultusministerkonferenz (KMK 2007: 10ff.) und des OECD-Projekts „Definition and Selection of Competencies“ (OECD 2005: 6ff.) umfasst persönlichkeitsbezogene Bildung zudem die Entwicklung von „Selbstkompetenz“ und der „Fähigkeit zu eigenständigem Handeln“.
- *Soziale Bildungsprozesse* werden beschrieben als Fähigkeit, die eigene Kommunikations-, Kooperations-, Kritik-, Konflikt- und Teamfähigkeit zu entwickeln. Sie umfassen den Bereich „Soziale Kompetenz“ (KMK 2007: 10ff.) und die „Fähigkeit zur Interaktion in heterogenen Gruppen“ (OECD 2005: 6ff.).
- *Arbeitsweltbezogene Bildungsprozesse* können beschrieben werden als die Fähigkeit, Fach- und Hintergrundwissen zu selbstgewählten Themen zu erwerben, Rechte und Pflichten beruflich tätiger Menschen zu kennen sowie Kompetenzen im konkreten Arbeitsalltag zu erwerben inklusive der Kompetenz zur Umsetzung eigener Projekte und des Lösens von Problemstellungen.

Als theoretischer Referenzrahmen für die Untersuchung der *Bildungseffekte* der Bildungstage wurden folgende fünf Funktionen herangezogen, welche die Seminare laut Fachdiskurs erfüllen sollen (BMFSFJ 2015: 135; Dreier/Koczan 2011: 12, 23, 32; Eberhard 1999: 40; Rauschenbach/Liebig 2002: 23f.):

- *Raum für Reflexion bieten und Praxisbezug herstellen:* Die Seminare sollen einen Reflexionsraum bieten, in dem sich die Freiwilligen bewusst mit Erlebnissen und Erfahrungen aus der Arbeit und ihrem persönlichen Leben auseinandersetzen und diese verarbeiten können (Praxisbezug). So soll auch Praxistransfer hergestellt werden: Die Freiwilligen „nehmen Lernerfahrungen aus der Seminargruppe mit in die Arbeit in den Einsatzstellen und beziehen sie in ihr alltägliches Leben ein“ (EFD 2016: 25).
- *Auseinandersetzung mit Themen/Erweiterung des Erfahrungshorizonts ermöglichen:* Die Seminare sollen die intensive Auseinandersetzung mit bestimmten Themen anregen, um „in einem lebendigen Lernprozess persönliche, soziale und politische Bildungsprozesse anzuregen“ (Eberhard 1999: 40). Die Freiwilligen sollen dabei fachlich etwas dazulernen, verschiedene Denkanstöße bekommen und ihren Erfahrungshorizont erweitern.
- *Austausch ermöglichen:* Die Seminare sollen die Möglichkeit zum Austausch mit anderen Freiwilligen und zur Solidarisierung mit Gleichgesinnten geben.

- *Gelegenheiten zur Partizipation bieten:* Die Seminare sollen Gelegenheiten schaffen, eigene Ideen und Fertigkeiten einzubringen, sich auszuprobieren und zu beteiligen sowie das Programm mitzugestalten.
- *Unterstützung und Beratung anbieten:* Die Seminare sollen Unterstützung und Beratung der Freiwilligen bei Entwicklungsprozessen und in Belangen der praktischen Tätigkeit leisten.

Abb. 1: Anspruch der begleitenden Bildungsseminare durch den Träger

Rahmenbedingungen	<ul style="list-style-type: none">• 25 Seminartage/Jahr• meist Wochenseminare mit Übernachtung à 5 Tage• arbeitsfeldspezifische Gruppen• kontinuierliche Begleitung durch qualifizierte Seminarleiterinnen und -leiter• Evaluation jedes Seminars
Bildungsziele	<ul style="list-style-type: none">• Persönlichkeitsbezogene Bildung (Selbstkompetenz, Fähigkeit zu eigenständigem Handeln)• Soziale Bildung (Soziale Kompetenz, Fähigkeit zur Interaktion in heterogenen Gruppen)• Religiöse Bildung• Interkulturelle Bildung• Politische und gesellschaftliche Bildung• Arbeitsweltbezogene Bildung/ berufliche Orientierung
Bildungsverständnis	<ul style="list-style-type: none">• erweiterter Bildungsbegriff• Seminare als non-formaler Bildungsort• Bildung als aktiver Prozess der Selbstbildung (Teilnehmende als Ko-Produzenten ihres Bildungsprozesses)• Selbstbestimmung einer mündigen Person als Voraussetzung und Ziel (Freiwilligkeit, Mitgestaltungsrecht, Eigenverantwortung)• Bildung als prozessorientierter, personaler und gruppenbezogener Prozess
Didaktische und methodische Grundlagen	<ul style="list-style-type: none">• Methodenvielfalt• Handlungsorientierung: Lernen durch Erleben• Teilnehmerorientierung• Partizipation der Teilnehmenden• Seminarleitung als Lernhelfer• Gruppe als Lernfeld und sozialer Bezugspunkt• Kollegiale Beratung und Projektarbeit
Funktionen	<ul style="list-style-type: none">• Raum für (Praxis-)Reflexion• Auseinandersetzung mit Themen und Erweiterung des Erfahrungshorizonts• Möglichkeit zum Austausch• Gelegenheiten zur Partizipation• Unterstützung und Beratung

Quelle: Eigene Darstellung

Die im Folgenden aufgeführte Schilderung von Bildungserfahrungen und Bildungseffekten durch die Freiwilligen ist bezogen auf das (Selbst-)Verständnis eines regionalen Anbieters in evangelischer Trägerschaft in Süddeutschland, der jährlich ca. 180 Freiwillige in mehreren Seminargruppen betreut. Die organisatorischen, pädagogischen und methodischen Rahmenbedingungen im Hinblick auf das Bildungsverständnis dieses Trägers sind in Abbildung 1 zusammengefasst.

2.3 Forschungsergebnisse

2.3.1 Persönlichkeitsbezogene Bildungsprozesse

Die Antworten der Interviewpersonen zeigen, dass es durch das didaktische Setting gelingt, die persönlichkeitsbezogene Entwicklung zu unterstützen. Aus der Perspektive der Befragten betrachtet, ist es vor allem die handlungsorientierte Auseinandersetzung mit unterschiedlichen, von den Teilnehmenden als relevant empfundenen inhaltlichen Themen¹, die dazu beiträgt, eigene Meinungen zu hinterfragen und Anregungen zum Nach- und Weiterdenken zu bekommen. Dabei profitieren die Freiwilligendienstleistenden nach eigenen Aussagen davon, dass sie sich über zunächst ungewöhnlich erscheinende Themen Gedanken machen müssen, über die sie sich aus reiner Eigeninitiative heraus nicht informiert hätten.

Zudem wird der sachbezogene und informelle Austausch mit den anderen Freiwilligen in der Seminargruppe als Gelegenheit wahrgenommen, Erfahrungen zu teilen und den eigenen Horizont zu erweitern. Besonders die unmittelbare Begegnung mit Diversität und Pluralität innerhalb der Seminargruppe wird hier als Bereicherung erlebt, wie diese Interviewperson verdeutlicht:

*„Du hast (auf den Seminaren) so viele unterschiedliche Leute kennengelernt mit unterschiedlichen Meinungen und das hättest du ja sonst nie gemacht“
(Int. 6: 71).*

Zugleich ermöglicht die Auseinandersetzung in und mit der Gruppe es, eigene Stärken und Interessen kennenzulernen sowie individuelle Bedürfnisse und Grenzen wahrzunehmen. Darüber hinaus wird die Erfahrung von Selbstwirksamkeit als zentraler Bildungsprozess beschrieben. Insbesondere die Möglichkeit der aktiven Mitgestaltung der Seminare und der Realisierung eigener Projekte spielt für die Freiwilligen eine wichtige Rolle, weil dadurch die eigene Verantwortung für ein gelingendes und interessantes Seminar deutlich wird. Eine befragte Person berichtet etwa, dass sie bei Unzufriedenheit mit dem Seminarablauf sich selbst zur Verantwortung gezogen hat, da es ihr ja frei stand sich zu engagieren und dieses

1 In den Interviews werden hier u. a. die Themen „Asyl und Flucht“, „Selbstcoaching“ sowie „Umgang mit Sterben und Tod“ genannt.

mit vorzubereiten. Andere Befragte betonen den Unterschied des Seminarsettings zur Schule, da die Bildungstage als lebendiger und diskussionsoffener empfunden werden. Auch die Freiwilligkeit der eigenen Beteiligung wird als motivierend wahrgenommen.

Als eine Möglichkeit, eigene Interessen und Ideen einzubringen, schätzen die Freiwilligen insbesondere, dass sie selbst Workshops anbieten oder Eröffnungs- und Abschlussabende gestalten können. Die Erfahrung, sich als Workshop-Leitung anders verhalten zu können (und zu müssen) als im Alltag und zu erleben, dass das Geplante gelingt, wird als neue und bereichernde Erfahrung beschrieben. Das erzeugt Zuversicht und das gute Gefühl, eigene Kenntnisse und Fertigkeiten an Andere weitergeben zu haben. Diese Aspekte einer veränderten positiven Selbstwahrnehmung und -wirksamkeit werden insbesondere von denjenigen Freiwilligen geschildert, die sich selbst als eher zurückhaltend charakterisieren und für die eine auf Eigeninitiative beruhende, aktive Beteiligung zunächst ungewohnt gewesen ist. Ausschlaggebend für die Übernahme eines Workshops ist dabei immer wieder die Erfahrung, von der Seminarleitung oder anderen Teilnehmenden direkt und gezielt angesprochen zu werden und Interesse und Wertschätzung an der eigenen Person entgegen gebracht zu bekommen. Der „geschützte Rahmen“ (Dreier/Koczan 2011: 43), den die Seminargruppe bieten kann, wirkt sich hier also positiv auf das Partizipationsverhalten der Freiwilligen aus, was auf den engen Zusammenhang von persönlichen und sozialen Bildungsprozessen verweist.

2.3.2 Soziale Bildungsprozesse

Soziale Bildungsprozesse werden vor allem im Hinblick auf den Umgang mit der Seminargruppe geschildert. Diese wird von allen Interviewpersonen als ein wichtiger sozialer Bezugspunkt wahrgenommen. Sie ermöglicht Erfahrungen, wie man sich in einer Gruppe verhalten kann, „auch wenn es manchmal Missverständnisse gibt“ (Int. 1: 63). Dabei sei es auch möglich, in verschiedene Rollen zu schlüpfen und beispielsweise Führungskompetenzen einzuüben (Int. 1: 63). Alle befragten Freiwilligen erleben es als hilfreich, dass die Gruppenzusammensetzung über alle Seminarwochen gleichbleibt. Dies erleichtert es den Freiwilligen zufolge, sich aufeinander einzustellen und einander intensiver kennenzulernen. Bei einigen der Befragten fördert dies auch die Motivation, das Seminar gemeinsam zu gestalten. Nach Einschätzung der Interviewpersonen tragen zudem die als angenehm empfundene räumliche Umgebung sowie die Organisation der Seminare in Wochenblöcken mit Übernachtung zu einer positiven Gruppendynamik bei.

Besonders geschätzt wird von den Freiwilligen die als offen, wertschätzend und respektvoll wahrgenommene Atmosphäre im Seminaralltag. Diese ermöglicht ein unterstützendes Miteinander und trägt zu positiven Erfahrungen im sozialen Umgang miteinander bei. Dazu gehört nach den Aussagen der Freiwilligen

beispielsweise, selbstständig auf Andere zuzugehen, sich nicht zurückzuziehen und Konflikte in der Gruppe zu lösen. In diesem Zusammenhang wird auch die unterstützende Funktion der Seminarleitung hervorgehoben, welche bewusst auf Einzelne zugehe, Gesprächsangebote mache, aber auch genügend Freiraum lasse. Insgesamt lässt sich erkennen, dass die befragten Freiwilligen zum einen in vielen Fällen bereits eine soziale Grundeinstellung mitbringen und zum anderen auf den Seminaren durch den ausgeprägten Gruppencharakter vielfältige Möglichkeiten bekommen, diese sozialen Kompetenzen anzuwenden und weiter zu entwickeln.

2.3.3 Arbeitsweltbezogene Bildung und berufliche Orientierung

Arbeitsweltbezogene Bildungsprozesse werden auf den Seminaren zum einen durch die Vermittlung von Fach- und Hintergrundwissen zu selbstgewählten, für die Arbeit in den Einsatzstellen relevanten Themen und zum anderen durch konkrete Tipps für persönliche Problemstellungen in der Einsatzstelle unterstützt.

Als eine besondere Gelegenheit wird von den Befragten die kollegiale Beratung wahrgenommen, bei der die Freiwilligen sich in Kleingruppen in einem vertraulichen Rahmen über individuelle Problemlagen austauschen können. Als positiv wird dabei die Möglichkeit betrachtet, Probleme in der Einsatzstelle anzusprechen. Dabei ist es den Freiwilligen vor allem wichtig, Hilfestellung nicht nur zu erhalten, sondern auch den anderen Teilnehmenden in Form von Feedback Hilfestellung zu geben. Als wie hilfreich und bereichernd dies wahrgenommen wird, zeigt folgende Interviewsequenz:

„(Die kollegiale Beratung) war toll, weil wir eben alle erzählen konnten, was wir so für Probleme haben und das war voll cool, weil wirklich alle zugehört haben und einem Tipps gegeben haben und man auch selber den anderen helfen konnte, (etwa) wenn man festgestellt hat: Oh, da hat tatsächlich jemand ein ähnliches Problem wie ich ... Also wir haben uns alle gegenseitig unterstützt und das war schön“ (Int. 5: 38).

Auch die Begleitung und Unterstützung bei der Umsetzung eines Praxisprojekts, beispielsweise durch Infomaterial zum Thema Projektmanagement, kann zur arbeitsweltbezogenen Bildung gezählt werden. Aufgrund ihrer Vorerfahrungen können die Freiwilligen hier unterschiedlich viel Hilfreiches mitnehmen. Wie die Erzählungen der befragten Freiwilligen zeigen, findet die berufliche Orientierung vor allem außerhalb der Seminare durch die praktische Arbeit in der Einsatzstelle sowie in Eigenrecherche statt. Insofern scheinen die Seminare als indirekter Beitrag zur beruflichen Orientierung wahrgenommen zu werden, weil sie den informellen Austausch zwischen den Freiwilligen fördern und Praxiseinblicke in unterschiedliche Arbeitsgebiete bieten, etwa durch Einrichtungsbesuche und das Vorstellen der verschiedenen Einrichtungsstellen der Freiwilligen.

2.3.4 Effekte der Bildungstage aus Sicht der Freiwilligen

Neben der Analyse der Bildungsprozesse ist es ein weiteres Ziel der Befragung herauszuarbeiten, welche Bedeutung und Funktion die Bildungstage für die Teilnehmenden innerhalb ihres FSJs haben und welche Effekte sie diesen als Bestandteil ihres Bildungsjahres zuschreiben.

Insgesamt wird deutlich, dass die unterschiedlichen Charaktere, Lebenssituationen und Erwartungen der Befragten einen erheblichen Einfluss darauf haben, was sie von den Seminaren für sich mitnehmen, wie sie von diesen im Interview erzählen und welchen Mehrwert sie rückblickend in ihnen sehen. So nutzen einige Freiwillige die Seminare intensiv, um sich auszuprobieren und neue Dinge kennen zu lernen, andere schätzen besonders die Auszeit von der Arbeit in der Einsatzstelle, um zur Ruhe zu kommen und über den eigenen Entwicklungsweg nachzudenken und wieder andere heben die positive Funktion des Kennenlernens anderer Freiwilliger und des damit verbundenen Austauschs untereinander hervor. Trotz dieser individuellen Unterschiede lassen sich in den Ausführungen der Interviewpersonen sechs zentrale Aspekte erkennen, die alle oder die meisten der befragten Freiwilligen an den Seminaren als für sie persönlich hilfreich und relevant empfinden (Tabelle 1).

Tabelle 1: Funktion und Mehrwert der Seminare aus Sicht der befragten Freiwilligen

	IP 1	IP 2	IP 3	IP 4	IP 5	IP 6
Austausch mit anderen Freiwilligen*	X	X	X	X	X	X
Kennenlernen neuer Leute, Freundschaften		X	X	X	X	X
Ausgleich zur Arbeit, Entspannung und Freizeit	X	X	X	X	X	X
Auseinandersetzung mit Themen* (Fortbildung)	X	X	X		X	X
Erweiterung des Erfahrungshorizonts*		X	X	X		X
Unterstützung und Beratung*			X	X	X	
Die mit * gekennzeichneten Aspekte decken sich mit den in Abbildung 1 formulierten Funktionen, welche die Seminararbeit aus konzeptioneller Sicht erfüllen will.						

Quelle: eigene Auswertung

Zum einen sehen alle Interviewpersonen die Bildungstage als wichtige Möglichkeit, um mit anderen Freiwilligen in Austausch über arbeitsbezogene und auch private Dinge zu treten. Dieser Austausch wird durch die kontinuierliche Gruppenzusammensetzung und ausreichend freie Zeiten im Seminaralltag sowie innerhalb der kollegialen Beratung unterstützt. Insbesondere an Letzterer schätzen die Freiwilligen die Möglichkeit, unterschiedliche Blickwinkel einzunehmen, eigene Erfahrungen abzugleichen und die eigene Arbeit in einem größeren Kontext zu sehen. Eine Interviewperson beschreibt die Funktion des Austauschs besonders ausführlich:

„Seminare sind so wichtig, [weil sie ermöglichen], dass man sich auch untereinander austauscht, wie es in anderen Einrichtungen ist, wie es denen geht

und wie sie [mit verschiedenen Problemen] umgehen. Denn jeder nimmt das anders wahr, was er macht (...) und sich da auszutauschen und auch zu sehen: Hey, ich bin nicht der einzige, der was macht, sondern es gibt noch andere (...) das ist es, warum es Seminare geben sollte! Deswegen sind die extrem wichtig“ (Int. 1: 92).

Dieses Zitat verweist auch auf eine weitere bereichernde Funktion der Seminare, nämlich das Kennenlernen neuer Menschen, das Knüpfen von Kontakten und das Schließen von Freundschaften. Wie auch Ergebnisse verschiedener Studien zum FSJ (u. a. BMFSFJ 2015: 196ff.) belegen, fungieren die Seminare damit in der Wahrnehmung der befragten Freiwilligen als Möglichkeit der „Einbindung in soziale Netzwerke“ (Düx/Sass 2009: 202).

Eine weitere Funktion der Seminare, die für die Freiwilligen sehr bedeutsam zu sein scheint, ist der Ausgleich zum Arbeitsalltag, den die Seminare bieten. Alle befragten Freiwilligen schätzen es, durch die Seminare einmal heraus aus der „harten Arbeitswelt“ (Int. 1: 111) zu kommen und Abwechslung zu erleben:

„(E)s ist einfach immer so schön, während der Arbeit einfach mal eine Woche was ganz anderes zu machen und sich mit den FSJlern auszutauschen und mal (von) dem ganzen Stress von der Arbeit wegzukommen“ (Int. 6: 16).

Immer wieder werden von unterschiedlichen Interviewpersonen auch Formulierungen wie „das war eigentlich wie Urlaub“ (Int. 1: 20) verwendet. Damit heben die Freiwilligen hervor, dass sie die Seminare trotz der vielfältigen Inhalte und Themen durchaus auch als Entspannung und Spaß wahrnehmen, was von einem gelungenen Verhältnis von Input und Freizeit zeugt. Interviewperson 5 erzählt in diesem Kontext auch von positiven Effekten auf die weitere Arbeit:

„Wenn ich von den Seminaren zurückgekommen bin, hatte ich neue Energie, war geduldiger mit meinen Leuten“ (Int. 5: 54).

Neben den genannten Funktionen ist aus Sicht der Freiwilligen die Auseinandersetzung mit Themen und Inhalten und die Erweiterung des Erfahrungshorizonts eine besondere Chance der Bildungsseminare. Durch die Auseinandersetzung mit neuen Themen, die Teilnahme an verschiedenen Workshops und das Kennenlernen unterschiedlicher Methoden können einige Freiwillige viel für sich persönlich mitnehmen (vgl. persönlichkeitsbezogene Bildungsprozesse). Zudem werden die Seminarwochen als Möglichkeit wahrgenommen, Wissen und Kenntnisse zu Themen zu erwerben, die im Arbeitsalltag nicht angesprochen werden können, weil es dort unpassend wäre oder weil dafür keine Zeit ist. Insbesondere werden solche Themen als bedeutsam und hilfreich empfunden, die entweder einen direkten Transfer in die Arbeitspraxis ermöglichen, auf besonderes persönliches Interesse treffen oder außergewöhnliche Erfahrungen und Erlebnisse beinhalten, die sonst

so nicht möglich gewesen wären (z. B.: Handicap-Parcours, Selbstverteidigung, Bogenschießen o. ä.). Auch die Art und Weise der Umsetzung spielt hierbei eine Rolle: Einheiten, die durch externe Referentinnen und Referenten vermittelt werden sowie Inhalte, die besonders handlungsorientiert und interaktiv umgesetzt werden und ein „Lernen durch Erleben“ ermöglichen, werden auffallend häufig als bedeutsam und hilfreich empfunden. Zwei der Befragten gebrauchen in diesem Kontext auch das Wort „weiterbildende Maßnahmen“ (Int. 1: 111) bzw. „Fortbildung“ (Int. 5: 73):

„(M)eine Kollegen nennen das immer Fortbildung ... und [die Seminare] sind ja eigentlich auch wie Fortbildung ... Meine Kollegen gehen auf Fortbildungen, um Wissen über einzelne Teile der Arbeit zu erhalten und so haben wir das ja eigentlich auch gemacht, wir haben ja auch Informationen über verschiedene Dinge, wie zum Beispiel die Behinderungsarten, bekommen ... also war das eigentlich auch wie eine Fortbildung“ (Int. 5: 73).

Eine letzte Funktion der Seminare, die die Befragten ansprechen, ist die der Unterstützung und Beratung in arbeitsbezogenen und auch persönlichen Dingen. Die Seminare können Struktur geben und bei Problemen und Unklarheiten Sicherheit schaffen, welche Schritte notwendig bzw. möglich sind. Somit übernehmen sie die Funktion einer Anlaufstelle, deren Angebote verschiedene interviewte Personen, etwa in persönlichen Gesprächen mit der Seminarleitung, auch wahrnehmen.

Alle befragten Freiwilligen sind sich rückblickend einig, dass es sehr schade wäre, wenn es im Konzept des Freiwilligendienstes keine Bildungstage in Form von Seminaren gäbe. Dies zeigt die große Relevanz, die die Freiwilligen den Bildungstagen und damit dem Bildungsauftrag zuschreiben. Selbst eine befragte Freiwillige, die zu Beginn zurückhaltend bzw. skeptisch gegenüber den Seminaren eingestellt gewesen ist, sagt am Ende, dass es gut sei, dass es die Seminare gebe. Sehr viel deutlicher formulieren das zwei andere Interviewpersonen, die die Seminare als „bombastisch“ (Int. 2: 16) oder als „das Schönste im FSJ bezeichnen“ (Int. 6: 16).

2.4 Zusammenfassung

Auch wenn sich aus dem hier vorgestellten Material einer qualitativen Einzelstudie keine Typik entwickeln lässt, so zeigt sich doch, dass alle Interviewpersonen die besondere didaktische Gestaltung der Bildungsseminare als zentralen Aspekt betonen, durch den subjektorientierte Bildungsprozesse auf den verschiedenen Ebenen der Persönlichkeitsentwicklung sowie soziale und arbeitsweltbezogenen Bildungsprozesse angeregt und durchlaufen werden können. Auffallend ist, dass die individuelle Persönlichkeit, die Erwartungen und auch die Reflexions-Kompetenzen der jeweiligen Freiwilligen einen Einfluss darauf zu haben scheinen, welche

Bildungsprozesse in welchem Umfang gemacht werden und ob diese auch bewusst wahrgenommen und somit verbalisiert werden. Dies gilt insbesondere für die Bereiche der persönlichen und sozialen Bildung. Es zeigt sich, dass die Auseinandersetzung mit selbstgewählten Themen, die Zusammenarbeit mit der Seminargruppe in einer oft wertschätzenden und respektvollen Atmosphäre und die aktive Mitgestaltung der Seminare vielerlei Gelegenheiten bieten, um Kompetenzen in diesen Bereichen zu entwickeln bzw. auszubauen. Auch arbeitsweltbezogene Bildung in Form eines Zugewinns an fachlichem Wissen und konkreten Tipps für persönliche Problemstellungen in der Einsatzstelle wird auf den Seminaren möglich. Für die berufliche Orientierung leisten die Seminare einen indirekten Beitrag durch Austauschmöglichkeiten und Einblicke in Arbeitsfelder.

Bezüglich der Bildungseffekte und somit des Mehrwerts der Seminare aus Sicht der Freiwilligen zeigt sich ebenfalls ein positives Bild. Die befragten Freiwilligen stehen den Seminaren im Gesamten rückblickend sehr positiv gegenüber und sprechen verschiedene Bildungseffekte an, die sich mit den angestrebten Funktionen nicht nur decken, sondern sogar über diese hinausgehen. Dies zeigt die große Relevanz, welche die Freiwilligen den Bildungstagen innerhalb des Freiwilligen Sozialen Jahres als Bildungs- und Orientierungsjahr zusprechen. Es lässt sich erkennen, dass die Seminare für die Freiwilligen sowohl kurzfristig positive Wirkungen haben (Praxisbegleitung; Rückhalt in der Gruppe; Austausch mit anderen; Möglichkeit zur Beratung; Hintergrundwissen) als auch langfristig einen Bildungseffekt mit sich bringen (soziales Kapital durch Freundschaften und Kontakte; Erfahrungen und neue Erkenntnisse; persönliche, soziale und berufsbezogene Bildungsprozesse).

3. Die Perspektive der Freiwilligen: Bildungspolitische und didaktische Konsequenzen

Die Ergebnisse der Befragung von sechs Freiwilligen bezüglich ihrer Wahrnehmung des Bildungsauftrags, wie ihn ein regionaler süddeutscher Anbieter eines Jugendfreiwilligendienstes in evangelischer Trägerschaft umsetzt, werden abschließend im Hinblick auf zwei Aspekte diskutiert, die für die zukünftige Ausgestaltung von Jugendfreiwilligendiensten von zentraler Bedeutung sind. Dabei wird zum einen Bezug genommen auf die bildungspolitische Diskussion um die Bedeutung des Jugendfreiwilligendienstes im Hinblick auf seine Orientierungsfunktion für die Persönlichkeitsentwicklung und die Berufsorientierung. Zum anderen rücken die didaktischen Konsequenzen des an der subjektiven Perspektive geschärften Verständnisses von Bildung in den Blick, die auf die Träger im Rahmen der Debatte um den Jugendfreiwilligendienst als einem Teil von Bildungslandschaften zukommen.

Erstens zeigt sich in den Ergebnissen, dass sich das individuelle Verständnis von Bildung der befragten Freiwilligen und das institutionelle Selbstverständnis des Trägers als Bildungsakteur als anschlussfähig erweisen. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass sich die befragten Freiwilligen insbesondere durch ein an ihren subjektiven und objektiven Bedürfnissen ausgerichtetes Seminar-design angesprochen fühlen. Die Befragten nehmen das Bildungsangebot des Trägers als etwas wahr, das ihnen bei der Bewältigung ihres Arbeitsalltags in den Einsatzstellen, bei der Orientierung im Hinblick auf die Berufswahl wie auch für die persönliche Weiterentwicklung wichtige Impulse und Hilfestellung bietet. Der über das Bildungsangebot des Trägers implizit verankerte Bildungsauftrag wird von den befragten Freiwilligen als subjektiv hoch bedeutsam und förderlich für die eigene persönliche Entwicklung wahrgenommen.

Insofern lässt sich zwischen dem (Selbst-)Verständnis des Trägers und der Perspektive der befragten Freiwilligen ein gemeinsamer Kern im Verständnis von Bildung identifizieren. Sowohl aus Sicht der Träger wie auch aus Freiwilligenperspektive bezieht sich der Bildungsauftrag darauf, „die Auseinandersetzung der Person mit sich selber, der Gesellschaft, der Umwelt, der umgebenden Kultur und der Geschichte“ (Scheunpflug 2014: 53) zu ermöglichen. Darin gleichen sich das konzeptionelle Selbstverständnis der Träger und die Erwartung der Freiwilligen. Im Grunde genommen ist damit die „Zweckfreiheit allen Lernens“ (Scheunpflug 2014: 53) als konstitutive und konzeptionelle Gemeinsamkeit aufgezeigt. Insbesondere im Verständnis eines emanzipatorisch-kritischen Bildungsauftrags des Typs III von Bonus und Vogt (2017) wird deutlich, dass sich Freiwillige gerade nicht als Objekte des Bildungsprozesses verstehen, die „von außen“, d. h. durch Dritte gebildet werden. Die Befragten verstehen den Bildungsauftrag des Freiwilligendienstes offensichtlich nicht als einen transitiven Vorgang des Machens, dem sie ausgeliefert sind und den sie nicht kontrollieren können. Vielmehr nehmen sie den Bildungsauftrag als Angebotsstruktur wahr, in dessen Kontext sie vielfältige Transformationsprozesse durchlaufen können, auch und gerade solche Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung, von denen sie vor dem Freiwilligen Sozialen Jahr noch gar keine Ahnung hatten (Koller 2012). Die befragten Interviewpersonen rekurrieren auf die Erfahrung, dass sie – sich bildend – ihre Einstellungen, Haltungen und ihre Handlungsweisen verändern, ihr Tun reflektieren und ihre individuellen Möglichkeiten überschreiten können. Insofern schärft die Rekonstruktion der Freiwilligenperspektive den Blick auf den Bildungsauftrag als den Vorgang und das Ergebnis solcher intendierten oder zufälligen Lernerfahrungen, mit denen das Subjekt ein anderes Verständnis seiner Welt und von sich selbst erwerben kann und sich damit zu sich selbst in ein anderes Verhältnis setzen kann. Was diese Transformation dabei im Einzelnen umfasst, worauf sie sich bezieht, wie tief oder umfassend sie ist – das lässt sich allgemein nicht vorab bestimmen, sondern nur individuell und retrospektiv erfassen. Zusammenfassend formulieren die befragten

Freiwilligen – implizit – einen eigenständigen Bildungsauftrag, dass nämlich Bildung im Freiwilligen Sozialen Jahr auf die aller Planung und Machbarkeit entzogene Selbstbestimmung der Person zielen muss, will sie ihren humanen Charakter bewahren (Böhm/Hehlmann 1982: 78). Aus dieser Perspektive steht die Selbstbestimmung der mündigen Person als Ziel und gleichzeitig als Voraussetzung des pädagogischen Handelns im Mittelpunkt der Initiierung und Steuerung von Lern- und Bildungsprozessen im Freiwilligendienst.

Zweitens fordert das sich in den Interviews zeigende hohe Interesse an selbstbestimmten und emanzipatorischen Bildungsprozessen die Träger von Jugendfreiwilligendiensten heraus, auf der institutionell-konzeptionellen Ebene solche (formalen) Strukturen zu entwickeln, in denen die subjektiven und objektiven Bedürfnisse der Freiwilligen im Hinblick auf ihre je eigenen Bildungsprozesse im Vordergrund stehen. Insbesondere gilt es, das Selbstverständnis des Jugendfreiwilligendienstes als Ort non-formaler Bildung im biographischen und institutionellen Kontext formeller Lernprozesse bzw. formaler Bildungsorte zu klären und zu konkretisieren. Dies gilt umso mehr angesichts der viel diskutierten Gefahr der „Verzweckung“, Formalisierung und Funktionalisierung der Bildungsarbeit in den Freiwilligendiensten im Sinne einer scheinbar notwendigen Berufsorientierung bzw. *employability*.

Im Freiwilligen Sozialen Jahr können zwei verschiedene non-formale Bildungsorte differenziert werden, die sich idealerweise im Sinne eines kompositionellen Lernens gegenseitig ergänzen: Zum einen finden solche Bildungsprozesse während der täglichen Arbeit in der Einsatzstelle, im Kontakt mit den Adressatinnen und Adressaten sowie den Kolleginnen und Kollegen statt. Diese Lernprozesse sind überwiegend informeller Natur: Es wird *en passant* gelernt. Zum anderen bietet ein Jugendfreiwilligendienst den jungen Erwachsenen die Möglichkeit, außerhalb der Einsatzstelle im Rahmen der begleitenden Bildungsseminare neue Denkanstöße zu bekommen, sich mit anderen auszutauschen und ein Reflexionsangebot anzunehmen (Dreier und Koczan, 2011: 13). Auf diesen Seminaren finden aufgrund des oben skizzierten Selbstverständnisses der Träger ebenso überwiegend informelle Bildungsprozesse statt, etwa im Austausch mit den anderen Freiwilligen, der Auseinandersetzung mit selbst gewählten Themen oder der Wahrnehmung eigener Mitgestaltungsmöglichkeiten.

Das Verständnis von non-formalen Bildungsorten im Anschluss an den 12. Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ, 2005: 104ff.) als Gelegenheitsstrukturen bietende Bildungsorte hat zur Konsequenz, dass solche didaktischen Arrangements gewählt werden, die oben beschriebenes zweckfreies und gleichzeitig auf einen (qualitativen) Zuwachs an Mündigkeit orientiertes Lernen ermöglichen sollen. Im Sinne des kategorialen Zusammenhangs von Bildungssubjekt und Bildungsinhalt (Klafki 1972) ist daher die Beratung über den Bildungsbedarf, die Strukturierung

der Bildungsinhalte und die Anbahnung unerwarteter Bildungsgelegenheiten eine Aufgabe, die den Bildungsträgern und den pädagogischen Fachkräften gerade im Kontext des Übergangs von der Jugend in die Erwachsenenphase (Nugel 2012) mehr und mehr zuwächst. Aus der Perspektive eines emanzipatorisch-kritisch verstandenen Bildungsauftrags ergibt sich in der Konsequenz zudem die Notwendigkeit, dass die informellen Lern- und Bildungsprozesse im Kontext des Freiwilligendienstes an Formen des selbst regulierten und selbst verantworteten Erwerbs von Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kompetenzen der Freiwilligen anknüpfen müssen, denn der Bildungsauftrag im Jugendfreiwilligendienst bedingt immer einen „Ko-Konstruktionsprozess zwischen einem lernwilligen Subjekt und seiner sozialen Umwelt“ (BMFSFJ 2005: 83). Die Unterstützung des freiwillig engagierten und lernenden Individuums durch die professionelle Angebotsstruktur der entsprechenden Träger ist daher konstitutives Element des Bildungsauftrags. Gerade in Abgrenzung zu den formellen Lernstrukturen in den formalen Bildungsorten Schule und Berufsausbildung werden Freiwillige in den Jugendfreiwilligendiensten sehr viel stärker als „Ko-Produzenten ihres eigenen Bildungsprozesses“ (BMFSFJ 2005: 83) verstanden. Vor dem Hintergrund dieses Bildungsverständnisses sollte die Vielfalt und Stimulanz von Lerngelegenheiten und Lernumwelten vor allem „an den [sic!] Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden, sie zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen“ (§ 11 SGB VIII in der Fassung vom 26.6.1990).

Des Weiteren verweisen die Ergebnisse der Befragung auf einen Aspekt, der sich auf die Verknüpfung beider oben genannter non-formaler Bildungsorte im Jugendfreiwilligendienst bezieht. Es wird deutlich, dass neben der Entlastung von der Arbeit eine wesentliche Funktion der Bildungsseminare für die Freiwilligen in der Verknüpfung von Persönlichkeitsentwicklung, Arbeitswelt bzw. Berufsorientierung und sozialem Austausch besteht. Wie diese Vernetzung gelingen kann, das ist für die Freiwilligen und ihre Lern- und Bildungschancen hoch relevant und zwar sowohl auf der Ebene der pädagogisch-didaktischen Intervention durch die Seminarleiterinnen und Seminarleiter wie auch auf der Ebene der Passung der unterschiedlichen non-formalen Bildungsorte (Seminar und Einsatzstelle).

Auf der strukturellen Ebene bedeutet das, die funktionalen Anforderungen der Einsatzstellen mit den Lernvoraussetzungen und Entwicklungsbedürfnissen von Freiwilligen stärker in Einklang zu bringen und alternative Lerngelegenheiten der Alltagsbildung zu initiieren. Auf mikrodidaktischer Ebene ergibt sich als Konsequenz für die Jugendfreiwilligendienststräger, Konzepte zu entwickeln, mittels derer die unterschiedlichen Lernprozesse, die an den Bildungsorten – Einsatzstelle und Bildungsseminar – ablaufen, noch stärker aufeinander bezogen werden können. Im Sinne einer Mikrodidaktik des Lernens in Jugendfreiwilligendiensten

muss es daher verstärkt darum gehen, die hohe Bedeutung einer gelingenden Vernetzung der unterschiedlichen Lernorte (Bildungsseminar, Einsatzstelle) zu erkennen und gezielt zu fördern. Ziel muss es sein, dass die Seminare eben keine isolierten Lerninseln bleiben, sondern dass die hier gemachten Lernerfahrungen in eine individuelle Lern- und Entwicklungsstrategie eingebettet werden, innerhalb derer sich persönlichkeitsbildende, soziale und arbeitsfeld-/berufsspezifische Bildungsprozesse ergänzen und miteinander in Beziehung gebracht werden können.

In diesem Kontext ist die Klärung und Präzisierung des Bildungsverständnisses im Freiwilligendienst in Abgrenzung, Ergänzung und Erweiterung von Konzepten der *employability* einerseits und den formellen Lernstrukturen der formalen Bildungsorte Schule, Berufsausbildung und Studium andererseits von zentraler Bedeutung. Gerade im Hinblick auf das in der aktuellen Diskussion angemahte Zusammenspiel von formellen und informellen Lern- und Bildungsprozessen (Scheunpflug/Welser/Rau 2018) stellt sich daher die Frage, wie das Lernen in Freiwilligendiensten so gestaltet werden kann, dass einerseits ein Bildungsangebot unterbreitet wird, aber andererseits die Freiwilligen in Selbsttätigkeit und Individualität ihre je eigenen Lernwege gehen können. Den eigenen Bildungsanspruch gegenüber den Anforderungen einer auf Steuerung und Steuerbarkeit sowie Evidenz und Wirksamkeit ausgerichteten Bildungspolitik zu positionieren, das ist daher sowohl für das Selbstverständnis von Freiwilligendiensten als non-formalen Bildungsorten mit informellen Lerngelegenheiten als auch für die Freiwilligen selbst in einer biographisch unsicheren Lebensphase des Übergangs von schulischer und familiärer Sozialisation in das Erwachsenenleben von zentraler Bedeutung.

Literaturverzeichnis

- Brombach, Hartmut (2017): *Non-formale Bildung in den Freiwilligendiensten – Ein Begleitforschungsprojekt des Internationalen Bundes (IB) in Kooperation mit dem Forschungsschwerpunkt „Non-formale Bildung“ an der Fakultät für angewandte Sozialwissenschaften der TH Köln*, in: Newsletter für Engagement und Partizipation in Deutschland, hrsg. von Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement, <http://www.b-b-e.de/fileadmin/inhalte/aktuelles/2017/05/newsletter-09-brombach.pdf> (Zugriff am 29.03.2018).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2005): *12. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*, Berlin.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2015): *Abschlussbericht der gemeinsamen Evaluation des Gesetzes über den Bundesfreiwilligendienst (BFDG) und des Gesetzes zur Förderung von Jugendfreiwilligendiensten (JFDG)*, Frankfurt am Main-Offenbach-Köln.

- Bonus, Stefanie und Vogt, Stefanie (2017): *Non-formale Bildung in den Inlandsfreiwilligendiensten. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Projektes „Non-formale Bildung in Inlandsfreiwilligendiensten“ (2015-2017)*, in: Schriftenreihe des Forschungsschwerpunktes Nonformale Bildung, Köln, https://www.th-koeln.de/mam/bilder/hochschule/fakultaeten/f01/bericht_ib.pdf (Zugriff am 29.03.2018).
- Böhm, Winfried und Wilhelm Hehlmann (1982): *Wörterbuch der Pädagogik*, 12. Aufl., Stuttgart.
- Dreier, Annabelle und Daniela Koczan (2011): *FSJ, FÖJ, Bundesfreiwilligendienst: Ein Praxisleitfaden zur Gestaltung von Bildungsseminaren mit Gruppen*, 1. Aufl., Berlin.
- Düx, Wiebken und Erich Sass (2009): *Lernen im freiwilligen Engagement - ein Prozess der Kapitalakkumulation*, in: *Kinder- und Jugendarbeit wirkt. Aktuelle und ausgewählte Evaluationsergebnisse der Kinder- und Jugendarbeit*, hrsg. von Werner Lindner, 2. Aufl., Wiesbaden, S. 199–211.
- Düx, Wiebken, Erich Sass und Gerald Prein (2012): *Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement: Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter*, Schriften des deutschen Jugendinstituts, 2. Aufl., Wiesbaden.
- Eberhard, Angela (1999): *Hilfe für andere und Orientierung für sich selbst. Das freiwillige soziale Jahr - Lernarrangement für bürgerschaftliches Engagement*. *Sozialmagazin*, 24(3).
- Engels, Dietrich, Martina Leucht und Gerhard Machalowski (Hrsg.) (2008): *Evaluation des freiwilligen sozialen Jahres und des freiwilligen ökologischen Jahres*, Empirische Studien zum bürgerschaftlichen Engagement, 1. Aufl., Wiesbaden.
- Evangelische Freiwilligendienste gGmbH (EFD) (Hrsg.) (2016): *Handbuch Qualitätsentwicklung und Qualitätsmanagement. Freiwilliges Soziales Jahr und Bundesfreiwilligendienst unter 27*, <http://www.ev-freiwilligendienste.de/hauptnavigation/traegergruppe/qualitaetsmanagement/> (Zugriff am 29.03.2018).
- Evangelische Freiwilligendienste gGmbH (EFD) (Hrsg.) (2010): *Bundeskonzeption. Freiwilliges Soziales Jahr. Diakonisches Jahr*, <http://www.ev-freiwilligendienste.de/hauptnavigation/traegergruppe/bundeskonzeption/> (Zugriff am 29.03.2018).
- Flick, Uwe, Ernst von Kardoff und Ines Steinke (Hrsg.) (2010): *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*, 10. Aufl., Reinbeck bei Hamburg.
- Göring, Arne und Michael Mutz (2016): *Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsentwicklung im Freiwilligen Sozialen Jahr – Ein Vergleich vier sozialer Tätigkeitsbereiche*, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19. Jg., Heft 2, S. 395–414.
- Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung (IES) (1989): *Das Freiwillige Soziale Jahr (FSJ) in der Bundesrepublik Deutschland. Entwicklungen und Erfahrungen*, Unveröffentlichter IES-Bericht Nr. 213.89, Hannover.
- Klafki, Wolfgang (1972): *Zur Theorie der kategorialen Bildung*, in: *Der Erziehung- und Bildungsbegriff im 20. Jahrhundert*, hrsg. von Erich Weber, 2. Aufl., Bad Heilbrunn, S. 64–85.
- Koller, Hans-Christoph (2012): *Bildung anders denken*, Stuttgart.
- Kreuzer, Melanie (2016): *Das Freiwillige Soziale Jahr als Bildungsjahr – „Bildungstage“ aus der Sicht von Freiwilligen. Eine qualitative Untersuchung*, Unveröffentlichte Bachelorarbeit, Universität Bamberg.
- Kruse, Jan (2014): *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*, Weinheim-Basel.

- Kuckartz, Udo (2014): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*, Weinheim-Basel.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2007): *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*, http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-Rlpl-Berufsschule.pdf (Zugriff am 09. August 2017).
- Nugel, Martin (2012): *Entstehung des Jugendalters*, in: Fachgebiet Jugend/Jugendarbeit. Unter Mitarbeit von Stephan Borrmann und Thomas Rauschenbach, hrsg. von Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online EEO, Weinheim-Basel, S. 1-22., DOI: 10.3262/EEO13120228 (Zugriff am 29.03.2018).
- Nugel, Martin, Peter März, Fabian Meißner, Uwe Schmidt (2014): *Der Bildungsauftrag im Jugendfreiwilligendienst – Theoretisch-konzeptionelle Überlegungen zur Projektmethode als intentionaler Förderung des Nicht-Intentionalen*, in: Voluntaris. Zeitschrift für Freiwilligendienste/Journal of Volunteer Services, 2. Jg., Heft 1, S. S. 8-29.
- Nugel, Martin (2015a): *Überlegungen zum Bildungsauftrag im Freiwilligendienst*, in: Dokumentation zur FSJ-Jahrestagung am 09. und 10. Dezember 2014, Kalkscheune Berlin. Ein Blick zurück, ein Blick nach vorne: Das fünfzigjährige FSJ vor neuen Herausforderungen. Bundesamt für Familie und zivilgesellschaftliche Aufgaben, hrsg. von Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend, Köln, S. 16-18.
- Nugel, Martin (2015b): *Gesamtresümee*, in: Dokumentation zur FSJ-Jahrestagung am 09. und 10. Dezember 2014, Kalkscheune Berlin. Ein Blick zurück, ein Blick nach vorne: Das fünfzigjährige FSJ vor neuen Herausforderungen. Bundesamt für Familie und zivilgesellschaftliche Aufgaben, hrsg. von Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend, Köln, S. 56-57.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (Hrsg.) (2005): *Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen: Zusammenfassung*, <http://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf> (Zugriff am 29.03.2018).
- Rahrbach, Andrea, Werner Wüstendörfer und Thomas Arnold (1998): *Untersuchung zum freiwilligen sozialen Jahr*. Schriftenreihe des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Bd. 157. Stuttgart-Berlin-Köln.
- Rauschenbach, Thomas und Richard Liebig (2002): *Freiwilligendienste - Wege in die Zukunft: Gutachten zur Lage und Zukunft der Freiwilligendienste für den Arbeitskreis Bürgergesellschaft und Aktivierender Staat der Friedrich- Ebert-Stiftung* (Albrecht Koschützke, Hrsg.), <http://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/01354.pdf> (Zugriff am 29.03.2018).
- Reinders, Heinz (2009): *Bildung und freiwilliges Engagement im Jugendalter*. Expertise für die Bertelsmann-Stiftung, Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung, Band 10, <https://opus.bibliothek.uni-wuerzburg.de/frontdoor/index/index/docId/2797> (Zugriff am 29.03.2018).
- Scheunpflug, Annette (2014): *Der utopische Überschuss und die Frage nach dem Wohin. Der Mensch und seine Bildung in der Erziehungswissenschaft*, in: Mensch – Religion – Bildung. Religionspädagogik in anthropologischen Spannungsfeldern, hrsg. von Schlag, Thomas und Henrik Semojoki, Gütersloh, S. 47-60.
- Scheunpflug, Annette, Stephanie Welser und Caroline Rau (Hrsg.) (2018): *Bildung als Landschaft. Zur Empirie und Theorie des Verhältnisses von formellen und informellen Lern- und Bildungsprozessen in unterschiedlichen Kontexten*, 2. Aufl., Wiesbaden.