

Non-formale Bildung in den Inlandsfreiwilligendiensten

Bitte beachten Sie, dies ist ein Projektzwischenbericht. Die Endfassung des Projektberichtes wird voraussichtlich Ende Mai fertig gestellt und veröffentlicht unter: https://www.th-koeln.de/angewandte-sozialwissenschaften/publikationen-des-forschungsschwerpunkts-nonformale-bildung_15559.php

Februar 2017

Stefanie Bonus, M.A.

Dipl. Soz.päd. Stefanie Vogt, M.A.

Projektleitung: Prof. Dr. Andreas Thimmel

unter Mitarbeit von Ursula Büchler, M.A. , Dipl. Soz.Arb. Yasmine Chehata, M.A. und
Stefan Schäfer, M.A.

Auftraggeber: Internationaler Bund – Freier Träger der Jugend-, Sozial-
und Bildungsarbeit e.V.

Zu zitieren:

Bonus, Stefanie/ Vogt, Stefanie (2017): Non-formale Bildung in den Inlandsfreiwilligendiensten. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Projektes „Non-formale Bildung in den Inlandsfreiwilligendiensten“ (2015-2017). In: Schriftenreihe des Forschungsschwerpunktes Nonformale Bildung. Köln.

Einführung	5
1. Auftrag, Leistungen und Forschungsvorhaben.....	5
Teil I: Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung	10
2. Non-formale Bildung und Freiwilligendienste – Expertise	10
2.1 Definition: Formale Bildung, informelles Lernen und non-formale Bildung	10
2.2 Freiwilligendienste als non-formale Bildungs- und Orientierungsmöglichkeit	12
2.2.1 Das Format der Freiwilligendienste.....	12
2.2.2 Freiwilligendienste als Bildungsorte.....	13
2.2.3 Empirie der Freiwilligendienste.....	15
3. Grundelemente, Ziele und Prinzipien der Bildungsarbeit des IB – Dokumentenanalyse	18
3.1 Grundelemente der Bildungsarbeit in den Freiwilligendiensten	18
3.2 Zielformulierungen zur Bildungsarbeit in den Freiwilligendiensten.....	18
3.3 Prinzipien der Bildungsarbeit in den Freiwilligendiensten	19
4. Non-formale Bildung in den Freiwilligendiensten – Perspektive der Fachkräfte	22
4.1 Bildungsverständnisse – drei Typen	22
4.1.1 Typ I: „Fit machen“ und Orientierung	22
4.1.2 Typ II: Vermittlung und soziales Lernen	23
4.1.3 Typ III: Ermöglichung und Selbstbestimmung	24
4.1.4 Diskussion der Bildungstypen im Fachbeirat.....	26
4.2 Themen und Spannungsfelder non-formaler Bildungsarbeit in Inlandsfreiwilligendiensten..	27
4.2.1 Zwischen Offenheit für Aushandlung und Schließung	27
4.2.2 Zwischen Selbstgestaltung in geteilter Verantwortung und Selbstgestaltung als Regel.....	28
4.2.3 Freiwilligkeit von Selbstbildung und Widerständigkeit	30
4.2.4 Zwischen Rollenflexibilität und Rollenpersistenz	32
4.2.5 Gleichzeitigkeit von Themenorientierung, Teilnehmer_innenorientierung und Prozessorientierung	33
4.2.6 Gleichzeitigkeit von Gleichheit und Differenz	35
4.2.7 Politische Bildung und soziales Lernen.....	38
4.2.8 Rahmenbedingungen als Einflussfaktor	40
4.3 Erwartungen an den Prozess der Konzeptentwicklung	41
Teil II: Mögliche Konzeptelemente non-formaler Bildungsarbeit in den Freiwilligendiensten	44
5. Vorgehen bei der Ausarbeitung möglicher Konzeptionselemente	44
6. Mögliche Konzeptelemente von non-formaler Bildung in den Freiwilligendiensten.....	46
6.1 Freiwilligendienst als Bildungsjahr – „Was heißt für uns Freiwilligendienst?“	46
6.2 Arbeitsprinzipien non-formaler Bildungsarbeit im Freiwilligendienst – „Wie arbeiten wir?“	47
6.2.1 Subjektorientierung.....	47
6.2.2 Partizipation	48
6.2.3 Themen-, Teilnehmer_innen- und Prozessorientierung	49
6.2.4 Anerkennung von Differenz und Gleichheit	49
7. Beispiele für mögliche konzeptionelle Themenbereiche und Bildungsziele – „Worauf arbeiten wir hin?“	51
7.1 Förderung von Selbstachtung, Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung	51
7.2 Förderung von Teilhabe, Mitbestimmung und Mitgestaltung	52
7.3 Förderung von sozialem Lernen und politischer Bildung	53

7.4 Förderung der persönlichen und beruflichen Orientierung	54
8. Beispiele für eine mögliche Arbeitshilfe	56
8.1 Beispiele für Reflexionsfragen auf konzeptioneller Ebene	56
8.2 Beispiele für Reflexionsfragen auf handlungspraktischer Ebene anhand von Zielformulierungen	58
Literatur.....	64

Einführung

In den letzten Jahren engagierte und engagiert sich eine zunehmende Zahl von Menschen für einen begrenzten Zeitraum in Freiwilligendiensten. Sie stellen eine besondere Form des bürgerschaftlichen Engagements dar. Sowohl in den Gesetzen zu den unterschiedlichen Formaten des Freiwilligendienstes als auch in den Fachdiskursen wird impliziert, dass Freiwilligendienste in vielfältiger Weise Bildungsmöglichkeiten bieten. Freiwilligendienste lassen sich in diesem Sinne als Orte der Bildung verstehen. Insbesondere die Verbindung aus praktischem sozialem Engagement in den Einsatzstellen und pädagogischen Begleitseminaren, von Handeln und Lernen, kann als besonderes Merkmal dieses Bildungsortes beschrieben werden.

Die wissenschaftliche Begleitung des Projekts „Non-formale Bildung in den Inlandsfreiwilligendiensten“ stand unter der forschungsleitenden Fragestellung, wie sich die non-formale Bildungsarbeit des Internationalen Bundes (IB) gestaltet und konzeptuell abbilden lässt. Der Fokus wurde auf die Bildungsarbeit in den Begleitseminaren gelegt. Im Zentrum der wissenschaftlichen Begleitung standen daher das Bildungsverständnis der Fachkräfte sowie die pädagogische Gestaltung der Seminararbeit.

Der vorliegende Bericht gibt Auskunft über Anlage der wissenschaftlichen Begleitung und stellt die Teilergebnisse aus den verschiedenen Projektbestandteilen vor. Die Teilergebnisse werden anschließend zusammengeführt und als Grundlage zur Erstellung eines Bildungskonzeptes verfügbar gemacht. Der Aufbau des Berichtes gestaltet sich wie folgt: Nach einer Beschreibung des Auftrages und der Leistungen der wissenschaftlichen Begleitung sowie des zugrundeliegenden Forschungsverständnisses, werden in Teil I die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung entlang der einzelnen methodischen Projektelemente dargestellt (Expertise zum Diskurs um non-formale Bildung und Freiwilligendienste, Dokumentenanalyse sowie Ergebnisse aus Expert_inneninterviews und teilnehmender Beobachtung). In Teil II werden dann mögliche Elemente für ein Bildungskonzept skizziert sowie beispielhaft erste konzeptionelle Themen und Zielformulierungen entwickelt.

1. Auftrag, Leistungen und Forschungsvorhaben

Der Forschungsschwerpunkt Nonformale Bildung ist eine Einrichtung der Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften und des Instituts für Kindheit, Jugend, Familie und Erwachsene (KJFE) der TH Köln. Forschungsgegenstand des Forschungsschwerpunktes sind die heterogenen Bereiche der „non-formalen Bildung“. Der Forschungsschwerpunkt betreibt Begleit- und Praxisforschung und bietet Evaluationen sowie fachliche Beratungen für Politik und Einrichtungen des Feldes auf Basis wissenschaftlichen Wissens an.

Der Auftrag der wissenschaftlichen Begleitung im Projekt „Non-formale Bildung in den Inlandsfreiwilligendiensten“ bestand in der Begleitung des IB bei der Erarbeitung eines Bildungsverständnisses für den Bereich der Inlandsfreiwilligendienste, mit dem Schwerpunkt auf Jugendfreiwilligendiensten und dem Bundesfreiwilligendienst (BFD) für Freiwillige unter 27 Jahren. Der Hauptfokus lag dabei auf den Bildungsseminaren in den Standorten des IB und der angeschlossenen Träger. Das Ziel der wissenschaftlichen Begleitung war die Sichtbarmachung von Bildungsverständnissen und Bildungspraxen in den einzelnen Standorten an der Schnittstelle von Bildungsseminaren und Einsatzstellen, um auf dieser Grundlage die Konzeptentwicklung zur non-formalen Bildungsarbeit des IB zu unterstützen

bzw. weiterzuentwickeln. Die wissenschaftliche Begleitung folgte damit der Frage: Wie gestaltet sich die non-formale Bildungsarbeit des IB an der Schnittstelle von Bildungsseminaren und Einsatzstellen?

Wissenschaftliche Begleitung hat die Aufgabe „Konzepte und Vorstellungen zu entwickeln, die Fähigkeit von Organisationen zur Problemwahrnehmung und -bewältigung zu stärken, mitzuwirken, retrospektiv und prospektiv Politikfelder zu strukturieren“ (Kromrey 2001: 115). In diesem Sinne versteht sich die wissenschaftliche Begleitung als Prozessbegleitung, die unter anderem zum Ziel hat, dem Auftraggebenden externe Beobachtungs- und Reflexionskapazitäten zur Verfügung zu stellen, mit deren Hilfe konzeptionelle Planungen gedacht und realisiert werden können. Die wissenschaftliche Begleitung im Projekt „Non-formale Bildung in den Inlandsfreiwilligendiensten“ folgt dem Ansatz der Aktionsforschung. Aktionsforschung „zeichnet sich durch eine kooperative Verbindung von Forschung und Praxis aus und legt einen Schwerpunkt auf die Weiterentwicklung von Praxis“ (Bonus/ Chehata/ Thimmel 2015: 112). Insofern soll die methodisch geleitete wissenschaftliche Begleitung den IB darin unterstützen, für die eigene Bildungspraxis relevante Thematisierungen aufzugreifen, zu reflektieren und in Form eines Bildungskonzeptes zu verdichten. Um der Heterogenität des Forschungsfeldes angemessen zu begegnen, orientieren wir uns dabei an einem partizipativen Verständnis. Dies bedeutet, dass die Sichtweisen der am Prozess Beteiligten einbezogen und in die Problemstellungen einfließen. Vor diesem Hintergrund nimmt die wissenschaftliche Begleitung im Verlauf des Projekts phasenweise unterschiedliche Rollen ein.

Projektphasen

Das Forschungsvorgehen sah eine Aufteilung des Projektes in drei Phasen vor:

- *Vorbereitungsphase*: Die Vorbereitungsphase umfasste den Zeitraum von April bis Dezember 2015. Expertise und Dokumentenanalyse dienten als Grundlage für die darauf folgende empirische Erhebungsphase. Die Zwischenergebnisse der Expertise und der Dokumentenanalyse wurden im Fachbeirat und der Leitungstagung im Dezember 2015 vorgestellt und diskutiert. Auf Basis des im Rahmen der Expertise und der Dokumentenanalyse herausgearbeiteten Gesamtbilds an Themenfeldern wurde im Fachbeirat das weitere Vorgehen für die nächste Projektphase abgestimmt. Die Ergebnisse der Fachbeiratstreffen wurden jeweils in Protokollen dokumentiert.

- *Erhebungs- und Auswertungsphase*: Zwischen Dezember 2015 und September 2016 fand die Erhebungsphase statt. Diese umfasste die Planung, Durchführung und Auswertung der Expert_inneninterviews und exemplarischer Vor-Ort-Besuche (Dezember 2015 bis April 2016) bei ausgewählten Einsatzstellen, drei teilnehmender Beobachtungen bei Bildungsseminaren (Mai bis September 2016) sowie Gruppendiskussionen in Workshops mit dem Fachbeirat.

Die Ergebnisse der Gruppendiskussion und der Expert_inneninterviews wurden bei der Arbeitsfeldtagung des IB im April 2016 in Berlin-Erkner vorgestellt und im Rahmen eines Workshops diskutiert. Die Präsentationen (Fachbeirat und Arbeitsfeldtagung) wurden dem Referat Freiwilligendienste der Zentralen Geschäftsführung zur Verfügung gestellt. Die Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtungen wurden mit den Ergebnissen der Expert_inneninterviews und Vor-Ort-Besuche verbunden und darauf aufbauend ein erster Entwurf mit möglichen Elementen eines Bildungskonzeptes erstellt.

Ergebnissicherungs- und Abschlussphase: Die Ergebnis- und Abschlussphase umfasst den Zeitraum von Oktober 2016 bis April 2017. Die Ergebnisse der Vorbereitungs- und Erhebungsphase sowie der Entwurf für mögliche Elemente eines Bildungskonzeptes wurden dem Fachbeirat in Form eines

schriftlichen Berichts vorgelegt und im Rahmen des 4. Fachbeiratstreffens im November 2016 im Hinblick auf den weiteren Prozess der Erarbeitung eines Bildungskonzeptes diskutiert. Zugleich wurden die verschiedenen Optionen von Einbeziehungsmöglichkeiten der verschiedenen Standorte erörtert und eine Strategie für die Implementierung des Bildungskonzeptes in die Praxis entwickelt. Die im Fachbeirat beteiligten Standorte diskutieren die entwickelten Zielformulierungen und Arbeitshilfe und ergänzen bzw. überarbeiten diese ggf. bis zum 5. Fachbeiratstreffen. Dort werden die Ziele und Arbeitshilfe abschließend diskutiert und verabschiedet. Die Ergebnisse des Gesamtprojektes werden im April/Mai 2017 im Rahmen der Arbeitsfeldtagung abschließend vorgestellt.

Leistungen und Methoden

Methodisch orientierte sich die wissenschaftliche Begleitung an den Kriterien und Methoden qualitativer Sozialforschung.

- *Expertise zum bildungstheoretischen Diskurs und empirischen Erkenntnissen zu Freiwilligendiensten:* Das Projekt sah die Durchführung einer Literaturrecherche zum Bildungsdiskurs sowie zu empirischen Erkenntnissen zum Freiwilligendienst vor. Die Expertise wurde in Form einer kommentierten Literaturliste und einer Präsentation aufbereitet und den Mitgliedern des Fachbeirates in digitaler Form zur Verfügung gestellt. Die Expertise beschäftigte sich insbesondere mit der konzeptionellen und theoretischen Unterscheidung von formaler Bildung, non-formaler Bildung und informellem Lernen und dem wissenschaftlichen Diskurs um Freiwilligendienste als spezifischem Feld der non-formalen Bildungspraxis.
- *Dokumentenanalyse:* Weiterhin wurde eine Dokumentenanalyse auf Basis der zur Verfügung gestellten Konzeptionspapiere und Sachberichte erstellt, in Form einer Präsentation aufbereitet und den Mitgliedern des Fachbeirates in digitaler Form zur Verfügung gestellt. In der Dokumentenanalyse wurden Informationen zur konzeptionellen Umsetzung der Bildungsarbeit des IB gesammelt. Diese wurden systematisiert und die verschiedenen Ausrichtungen und Aktivitäten der konzeptionellen Konkretisierungen non-formaler Bildungsarbeit wurden herausgearbeitet. Im Fokus standen Informationen zu Rahmenbedingungen, Zielen und zur methodischen Umsetzung der Bildungsarbeit. Im Gegensatz zu verbalen Daten, die in zumeist künstlichen, d.h. durch die Forschenden hergestellten Interaktionssituationen explizit für das Forschungsvorhaben produziert wurden, sind vorhandene Dokumente schriftliche Artefakte, die in der Regel unabhängig von einem konkreten Forschungsprojekt entstanden sind und daher als Aufzeichnung oder Beleg für bestimmte Sachverhalte in den Forschungsprozess einbezogen werden können (vgl. Wolff 2008: 502). Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung wurden die Dokumente herangezogen, um einen explorativen Zugang zum Forschungsfeld zu gewinnen und hierüber konkrete Themen, Problemstellungen und Fragen für die Planung der Expert_inneninterviews zu generieren.
- *Expert_inneninterviews:* Im Projekt wurden 10 Expert_inneninterviews durchgeführt. Die Auswahl fand in Abstimmung mit dem Fachbeirat und dem Referat Freiwilligendienste der Zentralen Geschäftsführung statt. Um allen Standorten die Möglichkeit zu geben, ihr Interesse an der Teilnahme zu bekunden, versendete die Geschäftsführung einen Fragebogen zur Interessenbekundung an alle IB-Standorte und angeschlossenen Träger. Die Teilnahme an den Interviews war freiwillig und anonym. Die ausgewählten Standorte spiegeln die Bandbreite der Träger wieder:

- Standorte, die nach eigenen Angaben explizit über Konzepte zum Thema Bildung verfügen,
- Standorte, die nach eigenen Angaben nicht über Konzepte zum Thema Bildung verfügen,

- Standorte, die über langjährige Erfahrungen im Bereich der Inlandsfreiwilligendienste verfügen,
- Standorte, die erst kurze Zeit in diesem Bereich aktiv sind bzw. diesen Bereich gerade erst ausbauen/weiterentwickeln,
- Standorte, die eine hohe Anzahl an Freiwilligen betreuen,
- Standorte, die eine geringe Anzahl an Freiwilligen betreuen.

Befragt wurden sowohl Vertreter_innen von IB-Standorten als auch von angeschlossenen Trägern des IB. Die Expert_inneninterviews wurden mehrheitlich telefonisch geführt. An drei Standorten wurden zusätzlich Vor-Ort-Besuche bei Einsatzstellen durchgeführt. Hierbei wurden die Expert_inneninterviews face-to-face durchgeführt und zusätzlich Gespräche mit der fachlichen Anleitung und den Freiwilligen geführt.

Über Expert_inneninterviews lässt sich subjektives Deutungs- und Handlungswissen erforschen, welches dann diskutiert und konzeptionell abgebildet werden kann. Das Ziel qualitativer Interviews besteht darin, etwas über die Themen zu erfahren, welche die Fachkräfte in Bezug auf ihre Bildungspraxis bewegen. Hierzu wurde ein Interviewleitfaden erstellt, der sich an der oben genannten Forschungsfrage orientiert. Durch eine möglichst offene Frageweise sollten die Befragten dazu angeregt werden, ihre Meinungen im Gespräch darzustellen, d.h. sie sollten dazu gebracht werden, selber anzuzeigen, was für sie in welcher Weise für ihre Bildungspraxis relevant ist. Im Zentrum der Expert_inneninterviews standen Fragen nach den subjektiven Erfahrungen und Orientierungen der Fachkräfte in Hinblick auf Bildungsarbeit des IB. Sie dienten daher der Erhebung zentraler Themen, Inhalte und Fragestellungen zum Bildungsverständnis und der konzeptionellen Gestaltung:

- Was verstehen die pädagogischen Mitarbeiter_innen unter non-formaler Bildung in den Freiwilligendiensten?
- Wie werden die beschriebenen Charakteristika non-formaler Bildung in der Bildungsarbeit umgesetzt? Welche Grenzen und Möglichkeiten bestehen?
- An welchen Konzepten orientiert sich die Bildungsarbeit?
- Wie beeinflusst die Zusammensetzung der Freiwilligen die Bildungsarbeit?
- Welche Aspekte werden für die konzeptionelle Weiterentwicklung und darüber hinaus für relevant erachtet?

Analysiert wurde das Datenmaterial der Experteninterviews mit Hilfe des inhaltsanalytischen Vorgehens nach Meuser und Nagel (1991). Das Datenmaterial wurde transkribiert, paraphrasiert, kategorisiert, einem thematischen Vergleich unterzogen und anschließend theoretisch konzeptualisiert und abschließend typologisiert.

- *Teilnehmende Beobachtung:* Zudem wurden in drei Bildungsseminaren teilnehmende Beobachtungen durchgeführt. Das Ziel der teilnehmenden Beobachtungen bestand in der Analyse der Umsetzungspraxis non-formaler Bildungsarbeit durch die Träger. In der teilnehmenden Beobachtung steht weniger das subjektive Deutungswissen im Vordergrund. Stattdessen lassen sich soziale Praktiken beobachten, die Aufschluss darüber geben, wie sich die non-formale Bildungsarbeit des IB als soziale Praxis konkret ausgestaltet. Auf Grundlage der bisherigen Analysen wurde ein spezifischer Beobachtungsfokus ausgewählt. Dieser lag auf der *Ermöglichung und Begrenzung von Aushandlungsprozessen*. Die Beobachtungen wurden anhand der Methode der narrativen Beobachtungsprotokolle (Cloos

2010) dokumentiert und in einer Kombination aus inhaltsanalytischem Vorgehen und Gounded Theory ausgewertet.

- *Gruppendiskussionen*: Im Rahmen der Fachbeiratstreffen sowie in einem Workshops im Rahmen der Jahrestagung wurden Gruppendiskussionen durchgeführt. Diese zielten auf die Generierung von kollektiven Orientierungen bzgl. der Frage, wie ein gemeinsames Bildungsverständnis aussehen kann. Das Vorgehen und die Dateninterpretation orientierten sich am von Liebig und Nentwig-Gesemann (2009) beschriebenen Prozess von Gruppendiskussionen. Die Diskussion umfasste folgende Fragen:

- Was verstehen wir unter Partizipation in der Bildungsarbeit?
- Was bedeutet Freiwilligkeit in den Freiwilligendiensten?
- Wie sehen wir die Freiwilligen?
- Was heißt Subjektorientierung in den Freiwilligendiensten?
- Welche Haltung liegt unserer Bildungsarbeit zugrunde?
- Wie kann ein gemeinsames Bildungsverständnis konzeptionell gestaltet werden?

- *Workshops*: In insgesamt vier Workshops wurde in einer Arbeitsgruppe (Fachbeirat) mit verschiedenen Methoden (u.a. Gruppendiskussion, Vorträge) an einem geteilten Bildungsverständnis gearbeitet. Die wissenschaftliche Begleitung hat den Prozess der Beteiligten zur Erarbeitung eines Bildungskonzeptes unterstützt. Die Workshops dienten zudem der kommunikativen Validierung der Ergebnisse aus den einzelnen Erhebungsphasen.

Die Forschungsbausteine wurden in Forschungswerkstätten mit Mitarbeitenden des Forschungsschwerpunktes und interessierten Studierenden bearbeitet. Darüber hinaus bot das Projekt Studierenden des Masterstudiengangs Pädagogik und Management in der Sozialen Arbeit an der TH Köln die Möglichkeit, forschungspraktische Erfahrungen in der Planung, Durchführung und Auswertung von Forschungsmethoden zu sammeln und sich thematisch-inhaltlich mit dem Feld der Freiwilligendienste auseinanderzusetzen. In diesem Zusammenhang verfasste Frau Ursula Büchler eine Masterthesis zum Thema „Jugendfreiwilligendienste als Bildungsorte“ (siehe Anlage 1).

Teil I: Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung

2. Non-formale Bildung und Freiwilligendienste – Expertise

Freiwilligendienste stellen mit ihren Rahmenbedingungen ein sehr spezifisches Setting der non-formalen Bildung dar (vgl. Hafenecker 2011), welches sich von anderen Feldern der non-formalen Bildung, etwa der Jugendverbandsarbeit oder der Offenen Kinder- und Jugendarbeit unterscheidet (vgl. Thimmel 2016: 21). Um den Zusammenhang von non-formaler Bildung und Freiwilligendiensten angemessen in den Blick zu bekommen, ist sowohl eine Auseinandersetzung mit dem allgemeinen Diskurs um non-formale Bildung als auch eine Auseinandersetzung mit den Fachdebatten um Bildung und Freiwilligendienste notwendig. Der Zugang zu den wissenschaftlichen Diskursen wurde durch die Methode der Expertise (s.o.) sichergestellt. Das folgende Kapitel umreißt die Ergebnisse der Expertise zum Bildungsdiskurs und der Empirie der Freiwilligendienste. Es werden die Bezugspunkte und Wissensbestände herausgearbeitet, die für die Weiterentwicklung des Konzepts und die Interpretation der Ergebnisse herangezogen wurden.

2.1 Definition: Formale Bildung, informelles Lernen und non-formale Bildung

Der Bildungsbegriff wird im pädagogischen Diskurs vieldeutig gebraucht. Aus dem europäischen Diskurs um das Konzept des „Lebenslangen Lernens“ wurde in der deutschen Fachdebatte die Differenzierung zwischen formaler Bildung, informellem Lernen und non-formaler Bildung eingeführt (vgl. Rauschenbach et al. 2004). Diese Unterscheidung von Bildungsarten verbindet die erziehungswissenschaftliche Erforschung von Bildungsprozessen mit der Frage nach unterschiedlichen institutionellen Rahmenbedingungen, Organisationsgraden und pädagogischen Prinzipien. Allerdings ergibt erst deren Zusammenspiel Bildung im umfassenden Sinn (vgl. Münchmeier et al. 2002: 164f.). Die diskutierten Verständnisweisen von formaler Bildung, informellem Lernen und non-formaler Bildung lassen sich wie folgt zusammenfassen und als Arbeitsdefinition verfügbar machen.

- *Formale Bildung* bezieht sich auf das gesamte, hierarchisch strukturierte und zeitlich-biographisch aufeinander aufbauende Schul-, Ausbildungs- und Hochschulsystem. Als formaler Bildungsort ist im Kindes- und Jugendalter insbesondere die Schule in ihren unterschiedlichen Schulformen bestimmend. Lernen ist an formalen Bildungsarten stark strukturiert, geplant, reguliert und verpflichtend. Zumeist werden altershomogene Gruppen in überwiegend standardisierten Räumlichkeiten und in festgelegten Zeitfenstern unterrichtet, wobei sich die Inhalte an Lehrplänen und Curricula orientieren. Lernfortschritte und Kompetenzen werden in Form von Lernstandserhebungen gemessen, vergleichbar gemacht, Noten werden vergeben und in Zertifikaten und Qualifikationen dokumentiert, wodurch wiederum Zugänge zu anderen Institutionen ermöglicht und begrenzt werden (Selektionsfunktion), sodass das formale Bildungssystem eine zentrale Rolle in der gesellschaftlichen Verteilung von Lebenschancen übernimmt (Allokationsfunktion).
- Als *informelles Lernen*, von einigen Autor_innen auch als informelle Bildung bezeichnet, werden ungeplante und nicht beabsichtigte Lern- und Bildungsprozesse verstanden, die sich im Alltag und aus den alltäglichen Handlungsvollzügen heraus ergeben. Als informelle Bildungsorte gelten insbesondere die Familie, die Nachbarschaft, die Gruppe der Gleichaltrigen sowie Medien (vgl. Rauschenbach et al. 2007). Informelles Lernen bezeichnet damit alle Formen des selbstbestimmten Lernens,

die selbstverständlich auch in pädagogisch gerahmten formalen wie non-formalen Bildungsorten geschehen. Das entscheidende Merkmal aber besteht darin, dass keine pädagogische Rahmung des Lernsettings ausschlaggebend dafür ist, womit sich beschäftigt wird und wie die jeweilige Beschäftigung aussehen soll. Deshalb wird in dieser Studie auch von informellem Lernen gesprochen. Mit dem Erziehungswissenschaftler Faulstich (2013: 132), der von „menschlichem Lernen“ spricht, kann zusammenfassend gesagt werden, dass informelles Lernen dann stattfindet, wenn Lernende in der alltäglichen Interaktion mit Anderen mit Brüchen und Zweifeln in der Handlungsroutine konfrontiert werden, die auf zu Bewältigendes verweisen und darum der Intentionalität der Lernenden eine bestimmte Richtung geben. Informelles Lernen ist damit als Umformung von in der alltäglichen Auseinandersetzung mit natürlichen, kulturellen, sozialen und politischen Welt resultierenden Handlungsaufforderungen in individuelle Lernstrategien zu verstehen, die das Aktivitätsspektrum der Subjekte erweitern.

- *Non-formale Bildung* bezeichnet Formen organisierter Bildung, Freizeitgestaltung und Ermöglichung von Gelegenheitsstrukturen, die in der Regel freiwilliger Natur sind, jedoch im Unterschied zum informellen Lernen die Anwesenheit von Pädagog_innen voraussetzen, oder zumindest als im weitesten Sinne pädagogisch gerahmtes Setting anzusehen ist. Der pädagogische Blick der Professionellen ist darauf gerichtet, Lerngelegenheiten im Alltag bzw. in der Seminarsituation zu eröffnen, um Bildungsprozesse zu ermöglichen. Alltagserfahrungen (auch Krisen, Irritationen, Konflikte, Grenzerfahrungen) können zum zentralen Gegenstand des miteinander Sprechens und Handelns werden. Der non-formale Bildungsort bietet unterschiedlich stark strukturierte „Räume“, in denen Lernen intendiert ist, es aber keinen Lehrplan und keine Lernstandserhebungen gibt und im Allgemeinen auch keine Zertifikate ausgestellt werden. An dieser Stelle kann nicht auf die Breite und Differenziertheit der Bildungsorte, die unter dem Label non-formale Bildung in der deutschen Bildungslandschaft zusammengefasst sind, eingegangen werden. Sie reicht von der offenen Jugendarbeit, über die Jugendbildungslandschaft, Jugendsozialarbeit bis zur Weiterbildung. Die hier stattfindenden Bildungsprozesse schließen den Erwerb von Kompetenzen selbstverständlich mit ein, Bildungsprozesse lassen sich aber nicht auf Kompetenzerwerb reduzieren (vgl. Lindner 2011). In diesem Sinne ist non-formale Bildung als subjektorientierte Bildung (Scherr 2002: 94) zu verstehen, die an den Erfahrungen, Bedürfnissen und Interessen ihrer Adressat_innen ansetzt. Dies impliziert eine traditionell emanzipatorisch orientierte Methodik, die ihren Ausgangspunkt an der Lebenswelt der Adressat_innen nimmt und auf Selbstbestimmung, gesellschaftliche Mitverantwortung und gesellschaftliches Engagement zielt. Hieraus ergibt sich ein politischer Bildungsanspruch non-formaler Bildung, wonach diese auf die Entwicklung von Urteilskraft, Reflexion und Handlungsfähigkeit in sozialen Beziehungen und gesellschaftlichen Verhältnissen zielt. Die Anerkennung von Verschiedenheit sowie die Berücksichtigung der Eigensinnigkeit der Adressat_innen zählen zu den Bedingungen, um Handlungsfähigkeiten und Bewältigungsstrategien zu erweitern. Als Teil eines demokratischen und gesellschaftspolitischen Auftrags verstehen sich die Handlungsfelder non-formaler Bildung als Beitrag, Menschen darin zu fördern, Politik und Gesellschaft kritisch zu begleiten und mitzugestalten. Die konstitutiven Prinzipien der Freiwilligkeit, Offenheit und Partizipation sowie die Orientierung an den alltäglichen Erfahrungen, Bedürfnissen und Interessen prägen die Ausgestaltung non-formaler Bildung. Dieser fachlich verantwortete Rahmen zielt auf Ermöglichung und Unterstützung von selbsttätiger Bildung im sozialpädagogischen Sinne, das heißt durch aktive Unterstützung, durch Gelegenheiten, Anlässe und Aufgaben, durch Begleitung, Aufklärung und Reflexion. Die Stärke non-formaler Bildungsorte besteht somit darin, der Breite von Lebensthemen gerecht zu werden. Damit sind Frei(e)zeit und zweckfreie Kommunikation, Spaß und Geselligkeit Teil eines reflektierten Konzepts

non-formaler Bildung. Alltagsbezug, informelles Lernen, thematische Angebote, Erfahrungen in der Gruppe der Gleichaltrigen, Erlebnisse und individuelle Herausforderungen in der Lebensbewältigung gehen dabei ein konstruktives Mischungsverhältnis ein.

Versteht man non-formale Bildung im obigen Sinne als „demokratiepolitisches Projekt“, kommt dieser Bildungspraxis auch die Aufgabe zu, soziales Lernen und politische Bildung zu ermöglichen. Soziales Lernen und politische Bildung können neben der Hilfe zur Lebensbewältigung als konzeptuelle Konkretisierungen non-formaler Bildung angesehen werden. Auch im Bereich Freiwilligendienste wird für eine stärkere Verknüpfung mit politischer Bildung plädiert (vgl. BBE 2015; Bielenberg 2011). Dabei ist zwischen sozialem Lernen und politischer Bildung zu unterscheiden, wenngleich beides zum Bereich non-formaler Bildung gehört (vgl. Schäfer/ Thimmel 2016; siehe auch die Beiträge in Götz et al. 2015).

2.2 Freiwilligendienste als non-formale Bildungs- und Orientierungsmöglichkeit

2.2.1 Das Format der Freiwilligendienste

Der Freiwilligendienst unterliegt seit seiner Gründung einer ständigen Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung. Die ersten Freiwilligendienste wurden bereits in den 1950iger Jahren von der katholischen sowie der evangelischen Kirche angeboten und dann ab 1964 mit dem „FSJ-Gesetz“ rechtlich verankert. Die Gesetze, die die Arbeit der Freiwilligen regeln, sind Bundesgesetze. Die Finanzierung erfolgt zumindest teilweise durch den Bund. Die Umsetzung der spezifischen Regelungen, wie z.B. die Anerkennung der Trägerorganisationen und deren Kontrolle, erfolgt mit Ausnahme des BFD hingegen auf Landesebene. Sowohl den Trägern als auch den Einsatzstellen obliegt die konkrete Ausgestaltung und praktische Umsetzung des Freiwilligendienstes (vgl. Jakob 2014: 1ff.). 1998 wurde das Freiwillige Ökologische Jahr (FÖJ) als Modellprojekt in verschiedenen Bundesländern erprobt. Im Jahr 2002 wurde das FÖJ-Bundesgesetz verabschiedet und so das FÖJ offiziell eingeführt. Im Jahr 2007 kam der entwicklungspolitische Freiwilligendienst „weltwärts“ hinzu, bei dem Freiwillige zwischen 18 und 28 Jahren einen Dienst im Ausland leisten. Die Variante, dass Freiwillige aus dem Ausland einen Freiwilligendienst in Deutschland machen, wird oftmals als Incoming (vgl. Meyer 2007) bezeichnet. Der neu eingerichtete Bundesfreiwilligendienst, welcher durch die Aussetzung der Wehrpflicht und somit auch des Zivildienstes im Jahre 2011 eingeführt wurde, stellt eine altersgeöffnete Variante des Freiwilligendienstes dar. Dieses Freiwilligendienstformat ermöglicht es auch Menschen, welche über 27 Jahre alt sind, einen Freiwilligendienst zu leisten. Bei den klassischen Jugendfreiwilligendiensten, also dem Freiwilligen Sozialen Jahr und dem Freiwilligen Ökologischen Jahr sowie dem neueren generationsübergreifenden Bundesfreiwilligendienst, sind die Dauer sowie der Inhalt des Engagements und die Aufgaben der Träger und Einsatzstellen vertraglich geregelt. Der Dienst findet meist in Form einer Vollzeitbeschäftigung statt und kann von sechs Monaten bis zu 24 Monaten dauern (vgl. Olk/ Klein 2014: 18).

Die Zahl der Teilnehmenden ist in den letzten Jahren konstant gestiegen. Der Bericht „Bildung in Deutschland von 2012“ (BMFSFJ 2015) führt aus, dass vor zehn Jahren etwa zwei Prozent der altersentsprechenden Bevölkerung einen Freiwilligendienst leisteten, während es im Jahr 2012 bereits etwa sieben Prozent waren. Dies entspricht circa 70.000 Freiwilligen (vgl. Autor_innenengruppe Bildungsberichterstattung 2012: 88 f.). Laut dem Bildungsbericht 2016 ist diese Zahl weiter gestiegen: So haben im Jahr 2014 ca. 90.000 junge Menschen in einem Freiwilligendienst engagiert (vgl.

Autor_innenengruppe Bildungsberichterstattung 2016: 90). Laut Olk und Klein (2014) haben sich im Jahr 2014 circa 90.000 Freiwillige in den klassischen Jugendfreiwilligendiensten (FSJ, FÖJ) und dem BFD sozial engagiert (ebd.: 19). Durch die Einführung des Bundesfreiwilligendienstes wurde nun im Jahr 2015 in allen Freiwilligendienstformen mit rund 100.000 Freiwilligen ein historischer Höchststand in Deutschland verzeichnet (vgl. BMFSFJ 2015: 18).

Freiwilligendienste können als besondere Form bürgerschaftlichen Engagements verstanden werden, bei dem Dauer, Aufgaben und Zielsetzungen sowie Einsatzstellen und Trägerstrukturen im Unterschied zu anderen Formen bürgerschaftlicher Tätigkeit weitgehend vertraglich und damit verbindlich geregelt sind (vgl. Jakob 2011: 186). Die Freiwilligendienste sind in der Regel am Übergang von Schule und Ausbildung, Beruf und Studium angesiedelt. Als Einsatzstellen kommen Einrichtungen in Frage, die dem Gemeinwohl dienen. Dies können z.B. Pflegeheime, Kliniken, Kindergärten, Behinderteneinrichtungen, Rettungsdienste, Krankenhäuser, kulturelle Einrichtungen und Einrichtungen des Sports sein. Entsprechend besteht der

„inhaltliche Kern der Jugendfreiwilligendienste im Zusammenspiel von Bildungsprozess und Orientierungsphase einerseits und der Übernahme sozialer Verantwortung und Tätigkeit mit ‚Ernstcharakter‘ andererseits. (...) Lern- und Bildungserfahrungen werden dadurch ermöglicht, dass die jungen Freiwilligen in verantwortungsvolle Tätigkeiten eingebunden sind und mit der obligatorischen pädagogischen Begeleitung die Möglichkeit erhalten, fachliches Wissen zu erwerben und ihre Erfahrungen zu reflektieren.“ (ebd.).

2.2.2 Freiwilligendienste als Bildungsorte

Seit den 1970er Jahren entwickelte sich das Profil der Freiwilligendienste hin zu einem Bildungs- und Orientierungsjahr. Der Aspekt der Orientierung zielt auf eine Unterstützung zur Bewältigung sozialer Anforderungen und Erwartungen im Sinne einer Hilfe zur Lebensbewältigung. Im Unterschied dazu lässt sich Bildung nicht auf „alltägliche Lebensbewältigung reduzieren, sondern (schließt) das aktive Entwerfen und Gestalten einer autonomen Lebenspraxis“ mit ein (vgl. Scherr 2002: 96). Bildungsgelegenheiten ergeben sich insbesondere durch die enge Verknüpfung von Handeln und Lernen (vgl. Faulstich 2013: 103). Die Freiwilligen werden im Rahmen der begleitenden Seminare und den Einsatzstellen in verantwortungsvolle Tätigkeiten eingebunden und erhalten die Möglichkeit, vielfältige Wissensbestände zu erwerben und ihre Erfahrungen zu reflektieren. Ein Teil dieser pädagogischen Begleitung besteht aus gesetzlich vorgeschriebenen Bildungsseminaren.

Die Ausdifferenzierung unter anderem von einem rein auf formale Bildung bezogenen Bildungsdiskurs hin zu einer stärkeren Betonung von non-formaler Bildung und informellem Lernen führten zu einer Veränderung der Freiwilligendienste (vgl. Jakob 2014: 2). Durch ihren ausgeprägten und gesetzlich geforderten Bildungscharakter gelten Jugendfreiwilligendienste als Bildungsangebot. Laut dem Jugendfreiwilligendienstgesetz (JFDG) §1 Abs. 1, welches 2008 in Kraft trat und aus dem FSJ Gesetz entstanden ist, fördert der Freiwilligendienst die „Bildungsfähigkeit von Jugendlichen“ (JFDG §1 Abs. 1). Im Bundesfreiwilligendienstgesetz (BFDG) ist in §1 Abs. 1 die Rede von der Förderung des „lebenslangen Lernens“ (BFDG §1 Abs. 1). In §4 Abs. 1 des BFDG heißt es zudem, dass der „Bundesfreiwilligendienst (...) pädagogisch begleitet [wird] mit dem Ziel, soziale, ökologische, kulturelle und interkulturelle Kompetenzen zu vermitteln und das Verantwortungsbewusstsein für das Gemeinwohl zu stärken“ (BFDG §1 Abs. 4).

Laut Slüter haben sich die Jugendfreiwilligendienste immer auch als Teil der Kinder- und Jugendhilfe verstanden. Folgt man diesem Ansatz, so ist es zudem Aufgabe der gesetzlich geregelten Jugendfreiwilligendienste, die Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen und jungen Erwachsenen sowie deren Eltern zu verbessern (Slüter 2008: 17). Somit greift § 11 SGBVIII, nach dem der Bildungsauftrag auf allgemeine, politische, soziale, gesundheitliche, kulturelle, naturkundliche und technische Bildung zielt (vgl. Nugel/ März/ Meissner/ Schmidt 2014: 10). Sowohl in den Gesetzen als auch im Fachdiskurs wird also davon ausgegangen, dass Freiwilligendienste vielfältige Bildungsmöglichkeiten für Menschen darstellen. In den breiten Fachdiskussionen über Bildung in Freiwilligendiensten fällt jedoch auf, dass über sehr unterschiedliche Bildungsverständnisse gesprochen wird. So werden die Termini „formale Bildung“, „non-formale Bildung“, „informelle Bildung“, „informelles Lernen“, „nicht-formale Bildung“ oder auch „informelles Lernen im Non-formalen“ nicht einheitlich genutzt. Dies ist zunächst nicht verwunderlich, da weder in den zahlreichen Fachdiskussionen, noch in der Praxis bisher ein einheitliches Verständnis existiert. Zudem wird zwischen Bildungsorten und Bildungsprozessen nicht klar unterschieden. Auf unterschiedlichen Wegen wird hingegen versucht, Bildungsprozesse auch in Freiwilligendiensten beschreibbar und messbar zu machen.

Durch die in den letzten Jahren verstärkt aufgekommene Forderung nach Wirkungsorientierung, welche aus dem Bereich der entwicklungspolitischen Zusammenarbeit insbesondere im Freiwilligendienst „weltwärts“ angewandt wurde, indem Bildung als Output definiert wurde, sowie durch die breit aufgestellten Kompetenzerfassungsstudien (z.B. „Freiwilligendienste machen kompetent“ (Huth 2011) wird Bildung oftmals auf die Vermittlung von Kompetenzen reduziert. Olk und Klein beziehen sich auf den 12. Kinder und Jugendbericht der Bundesregierung, welcher „ausgehend von der Betonung der individuellen Seite der Bildung, diese als einen ganzheitlichen Prozess entwarf, der weit mehr als die Wissensvermittlung in formalen Bildungsinstitutionen umfasst“ (Olk/ Klein 2014: 20). Sie betonen die Besonderheit des Bildungsortes Jugendfreiwilligendienst und grenzen ihn von formalen Bildungsorten ab. Bildung wird als aktiver Prozess begriffen, „in dem sich das Subjekt eigenständig und selbsttätig in der Auseinandersetzung mit der sozialen, kulturellen und natürlichen Umwelt bildet“ (BMSFSJ 2005: 83). In diesem Sinne stellt der Jugendfreiwilligendienst für Olk und Klein „einen non-formalen bzw. informellen Lernort dar, an dem junge Menschen wichtige Kompetenzen erwerben können“ (Olk/ Klein 2014: 20).

Auch bei Jörn Fischer, der sich unter anderem mit Wirkungen von Freiwilligendiensten auf die Freiwilligen auseinandersetzt, steht der Kompetenzerwerb im Vordergrund. Freiwilligendienste sind für ihn Lernorte der nicht-formalen Bildung, in denen ein Zuwachs an Wissen und eine Veränderung von Verhalten und Einstellungen stattfinden. Den Erwerb von Kompetenzen sieht er bereits in der Aneignung von Qualifikationen, die bei der Durchführung der alltäglichen Arbeit in den Einsatzstellen notwendig sind (vgl. Fischer 2011: 58). Hier ist ein enger Bezug zur Verwendung der erlangten Bildung für die Arbeitswelt festzustellen. Dabei ist zu hinterfragen, ob eine solche enge Orientierung das vorrangige Anliegen von Freiwilligendiensten sein sollte.

Münchmeier fordert in seinem Beitrag zur FSJ- Tagung des DRK 2007 dagegen, dass es wichtig sei, „das Bildungsverständnis zu klären, das dem Lernen im freiwilligen Engagement zugrunde zu legen ist und es gegen ‚Engführungen‘ und ‚Funktionalisierungen‘ zu verteidigen“ (Münchmeier 2008: 1). Bildung ist bei Münchmeier als Selbstbildung gedacht und stellt als solche immer einen „Prozess des sich bildenden Subjektes“ (ebd.) dar. Dieses Bildungsverständnis positioniert sich gegen eine Sichtweise von Bildung, welche von einer außenstehenden Kraft induziert werden kann.

Einen Bezug zu Erfahrungen als Bildungsanlässe beschreibt Gisela Jakob in ihrem Fachvortrag „50 Jahre Freiwilliges Soziales Jahr – Von einem Nischenbereich zu einer gesellschaftlich relevanten Größe“. Freiwilligendienste bieten aus ihrer Sicht Möglichkeiten, Lebenswelten kennen zu lernen, neue Erfahrungen zu sammeln und sich mit der eigenen Biographie und Rolle in der Gesellschaft auseinanderzusetzen. Freiwilligendienste eröffnen somit Bildungsmöglichkeiten auf sozialer, beruflicher und persönlicher Ebene (vgl. Jakob 2014b).

Hübner und Maedler (2015) beschreiben in ihrem Beitrag „Prozesse informeller und non-formaler Bildung in Jugendfreiwilligendiensten“ zunächst ein subjektbezogenes und emanzipatorisches Bildungsverständnis als Grundlage der Bildungsarbeit in Freiwilligendiensten. Jugendfreiwilligendienste werden als Orte non-formaler und informeller Bildung beschrieben. Lernen in Jugendfreiwilligendiensten verbindet aus Sicht der Autor_innen eine allgemeine (humanistische) Menschenbildung mit kompetenzbasiertem Lernen. Sie beziehen sich dabei auf die OECD- Kompetenzerfassungsmöglichkeiten und wollen diese mit dem Bildungsverständnis verknüpfen.

Der Bildungsaspekt von Freiwilligendiensten wird auch in den entsprechenden Bundesgesetzen betont (siehe hierzu § 1 und § 5 Abs. 4 JFDG und § 1 BFDG) und gleichzeitig gekoppelt mit einer Orientierung an ökonomischen und gesellschaftlichen Anforderungen der Arbeits- und Wissensgesellschaft. Mit einer solchen Ableitung besteht die Gefahr einer spezifischen Verzweckung von Freiwilligendiensten. Dies verweist auf einen wichtigen Aspekt des derzeitigen Wandels der Freiwilligendienste, der sich ebenso zeigt in einer Ausweitung und Ausdifferenzierung der Formen, Trägerstrukturen und Einsatzbereiche, der Nutzung als integrationspolitisches Instrument, der Internationalisierung der Freiwilligendienste, der Öffnung für unterschiedliche Generationen sowie der zunehmenden staatlichen Steuerung dieses Bereichs zivilgesellschaftlichen Engagements (vgl. Jakob 2011: 185). Diese Entwicklungstendenzen und die daraus entstehenden Widersprüche, Konflikte und Anforderungen gilt es im Rahmen der konzeptionellen Gestaltung der Bildungsarbeit zu berücksichtigen. Vor diesem Hintergrund erscheint es umso zentraler, die Möglichkeiten non-formaler Bildung in den Freiwilligendiensten in ihrer Verknüpfung von Lernen und Handeln herauszustellen und gleichzeitig die Grenzen ihrer Möglichkeiten aufzuzeigen.

2.2.3 Empirie der Freiwilligendienste

Die wissenschaftlichen Debatten über die Freiwilligendienste gehen in der Regel von einem Bildungspotential der verschiedenen Dienstformen aus. Erste Studien der letzten 20 Jahre versuchen dieses Bildungspotential auch wissenschaftlich nachzuweisen. Im Jahre 1995/ 1996 wurden das FÖJ und das FSJ erstmalig diesbezüglich untersucht.

Das BMFSFJ beauftragte 2003 das Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik (ISG) eine „Systematische Evaluation der Erfahrungen mit den neuen Gesetzen zur Förderung von einem freiwilligen sozialen Jahr bzw. einem ökologischen Jahr (FSJ-/ FÖJ- Fördergesetze)“ durchzuführen. 2011 wurde durch INBAS-Sozialforschung GmbH das Programm „Freiwilligendienste machen kompetent“ evaluiert. Zielsetzung des Programms war die Öffnung der Freiwilligendienste für benachteiligte Jugendliche. Die Evaluation des Programms umfasste eine Untersuchung der praktischen Umsetzung und der Wirkungen auf einer konzept-, struktur-, prozess-, ergebnis- und teilnehmer_innenbezogenen Ebene.

Die Ergebnisse unterschiedlicher Evaluationsstudien liefern Hinweise auf die Lern-, Orientierungs- und Entwicklungsmöglichkeiten von Freiwilligendiensten. So zeigt die Evaluation des FSJ und FÖJ von Engels, Leucht und Machalowski (2008), dass für fast 90% der befragten Freiwilligen der Freiwilligendienst keine Fortführung schulischen Lernens, sondern eine thematische Erweiterung darstellt und alternative Erfahrungen sowie ein Austesten der eigenen Fähigkeiten ermöglichen. Die Ergebnisse verweisen auf ein großes Interesse an sozialen und personalen Ernstsituationen, die eine persönliche Herausforderung darstellen und durch die alternative Bildungserfahrungen gemacht werden können (vgl. ebd.). Die Evaluation von BFD, FSJ und FÖJ durch Kreuter (2013) zeigt, dass die hohen Erwartungen den Erfahrungen der Freiwilligen entsprechen. So gaben 95% der unter 27-Jährigen an, Erfahrungen in einem neuen Bereich gesammelt zu haben, 92% gaben an, eine verantwortungsvolle Aufgabe übernommen zu haben sowie ihre persönlichen Fähigkeiten verbessert zu haben und 69% sammelten Anregungen zur Berufswahl bzw. sahen ihre Erwartungen zur Verbesserung der beruflichen Chancen erfüllt (vgl. ebd.). 85% der befragten Freiwilligen waren mit ihrer Tätigkeit sehr bzw. eher zufrieden und 90 % der Befragten im FÖJ, 76% im FSJ und 72% im BFD unter 27 waren mit den Seminaren zufrieden. Bei der Befragung von Engels, Leucht und Machalowski (2008) zeigt sich ebenfalls eine große Zufriedenheit mit der pädagogischen Begleitung: 90% der Befragten waren mit der individuellen Betreuung durch den Träger überwiegend zufrieden; 85% waren mit der individuellen Betreuung und fachlichen Anleitung durch die Einsatzstellen zufrieden (vgl. Engels/ Leucht/ Machalowski 2008: 97). Die Betreuung während der Seminare bewerteten zwei Drittel mit sehr gut. Die Möglichkeiten der Mitgestaltung der Seminare wurden aus Perspektive der Teilnehmenden als ausreichend angesehen, während die befragten Träger hier Entwicklungsmöglichkeiten sahen. Seminarstunden, die wie Schulstunden aufgebaut waren, kamen bei den befragten Teilnehmenden weniger gut an; Seminartage, bei denen ein Thema mit unterschiedlichen Methoden behandelt wurde, wurden hingegen als gewinnbringend bewertet (vgl. ebd.: 107f.) Schwierigkeiten das Interesse der Freiwilligen für bestimmte Themen zu wecken, beschrieben die befragten Träger eher für große Gruppen (vgl. ebd.: 107). Schwierigkeiten im Zusammenhang mit dem Zusammenhalt von Gruppen formulierten die Träger, wenn die Seminare nicht mit einer Übernachtung verbunden waren und ein „Kommen und Gehen“ vorherrschend war (vgl. ebd.: 107).

Im Dezember 2015 ist der Abschlussbericht der gemeinsamen Evaluation des Gesetzes über den Bundesfreiwilligendienst (BFDG) und des Gesetzes zur Förderung von Jugendfreiwilligendiensten (JFDG) vorgelegt worden (vgl. Anheier et al. 2012). Es wurde die Frage gestellt: Wie gelingt die Einführung des Bundesfreiwilligendienstes? Dabei wurden die Ergebnisse und Auswirkungen der Arbeit des BFD seit seiner Einführung im Jahr 2009 aufgezeigt. Die Untersuchungsergebnisse basieren im Wesentlichen auf qualitativen Untersuchungsmethoden. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen auf, dass die Umwidmung der Mittel aus dem ehemaligen Etat aus dem Zivildienst sinnvoll und positiv zu bewerten ist. Die Untersuchung zeigt aber auch, dass der Bundesfreiwilligendienst als staatlich gesteuerter Dienst nachhaltig Einfluss auf den Dritten Sektor nimmt. Auch wird festgestellt, dass sich das Bildungsverständnis und die daraus resultierende Bildungsarbeit bei Jugendfreiwilligendiensten einerseits und dem BFD andererseits deutlich unterscheiden. Dies fällt besonders bei den politischen Seminaren des BFD auf. Diese finden in den Bildungszentren des Bundes, den ehemaligen Zivildienstschulen statt. Demgegenüber organisieren die genuinen Träger von Jugendfreiwilligendiensten ihre Bildungsarbeit autonom und orientieren sich eher an erlebnispädagogischen Konzepten (vgl. Anheier et al. 2012).

Rauschenbach (2015) nimmt in dem Sammelband „Zivil – Gesellschaft – Staat. Freiwilligendienste zwischen staatlicher Steuerung und zivilgesellschaftlicher Gestaltung“ Stellung zur Bedeutung von

wissenschaftlichen Untersuchungen von Freiwilligendiensten. Folgt man seiner Argumentation, ist Sozialforschung in Freiwilligendiensten wichtig und die bestehende Forschung ein erster Schritt in die richtige Richtung. Jedoch müssen Forschungsergebnisse hinsichtlich Inhalt und Methode kritisch beleuchtet werden (vgl. Rauschenbach 2015: 219). Es muss im Blick behalten werden, „dass im Prinzip alle Lebenssituationen mehr oder weniger lern- und bildungsrelevant sein können“ (ebd.). Auf der methodischen Ebene stellt er darüber hinaus fest, dass die in den Studien aufgezeigten Bildungspotenziale nicht allgemein anerkannt werden. Ergebnisse der Bildungsforschung, wie sie z.B. bei den Pisa-Untersuchungen vorliegen, legen den Verdacht nahe, „dass im Nachhinein erfragte Selbsteinschätzungen eine (zu) geringe Belastbarkeit mit Blick auf die Aussagekraft dieser Einschätzungen haben“ (ebd.). Laut Rauschenbach scheinen bisherige Studien oftmals das „Potenzial zu plausibilisieren, nicht aber unbedingt schon den zwingenden Bildungserfolg dieser Formen des Engagements zu belegen“ (ebd.). Damit verweist Rauschenbach auf einen relevanten Forschungsbedarf.

Die empirischen Arbeiten liefern Hinweise auf Lern-, Orientierungs- und Entwicklungsmöglichkeiten von Freiwilligendiensten, gleichzeitig ergeben sich Erkenntnislücken (vgl. hierzu auch Jakob 2013: 36). So sind die gesellschaftliche Rolle von Freiwilligendiensten und möglichen Veränderungsprozessen der Charakteristika von Freiwilligendiensten vor dem Hintergrund aktueller Entwicklungen (z.B. staatlicher Zugriff, zunehmende Formalisierungstendenzen, Entgrenzung, politische Partizipation etc.) stärker in den Blick zu nehmen. Forschungslücken zeigen sich zudem bei der Analyse der subjektiven und biografischen Bedeutung von Freiwilligendiensten für die Freiwilligen, hinsichtlich der Organisation und Organisationskultur der Freiwilligendienste (beispielsweise Fragen der Kooperation zwischen Einsatzstellen und Trägern, Qualifizierung der Fachkräfte, professionelles Selbstverständnis der Fachkräfte etc.) sowie bei Fragen zur pädagogischen Begleitung (beispielsweise Konzepte der politischen Bildung, Lernprozesse, konkrete Gestaltung der Bildungspraxis etc.). Über die bestehenden, insbesondere quantitativ angelegten, Evaluationsstudien zu Freiwilligendienst hinaus, erscheinen rekonstruierende und interpretative Forschungsdesigns als sinnvoll (vgl. ebd.).

3. Grundelemente, Ziele und Prinzipien der Bildungsarbeit des IB – Dokumentenanalyse

Die folgende Beschreibung der Bildungsarbeit basiert auf der Analyse der Rahmenkonzeption des IB, der Sachberichte sowie Lernzielformulierungen unterschiedlicher IB-Standorte und angeschlossener Träger.

3.1 Grundelemente der Bildungsarbeit in den Freiwilligendiensten

Abgesehen von den Auswahlgesprächen der Interessierten für den Freiwilligendienst, die grundsätzlich auch als Teil eines umfassenden Bildungskonzeptes angesehen werden, lassen sich drei Grundelemente der Bildungsarbeit in den Begleitseminaren des IB benennen:

- *Individuelle Begleitung und Beratung:* Vor und während des Freiwilligendienstes findet eine individuelle Begleitung und Beratung der Freiwilligen in Form von Einzelgesprächen, Telefonaten und Besuchen in der Einsatzstelle statt. Das Grundprinzip dieser Begleitung und Beratung wird beschrieben als Anleitung zu eigenständigen Lösungen und ggf. Weitervermittlung zu anderen Stellen oder Institutionen.
- *Bildungsarbeit in Seminaren:* Die Bildungsseminare bestehen aus Seminarblöcken und Einzeltagen und können mit oder ohne Übernachtung durchgeführt werden. Ziele der Seminararbeit sind, das demokratische Verständnis der Freiwilligen, deren Lebenszusammenhänge und durch die Ermöglichung gruppenspezifischer Arbeit den Umgang miteinander zu reflektieren und eine Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen, politischen und internationalen Themen anzuregen. Für den BFD umfasst die Seminararbeit zusätzliche Bildungstage mit einem Fokus auf politische Bildung. Diese finden allerdings nicht in der Verantwortung der Träger statt, sondern in den Bildungszentren des Bundesamtes für Familie und zivilgesellschaftliche Aufgaben.
- *Praktische Tätigkeit in den Einsatzstellen & fachliche Anleitung:* Die Anleitung der Freiwilligen in ihrer praktischen Tätigkeit wird durch die Einsatzstellen vor Ort geleistet. Darüber hinaus wird die pädagogische Begleitung der Freiwilligen durch Einsatzstellenbesuche, Reflexionsgespräche mit der Einsatzstelle und den Freiwilligen sowie eine enge Kooperation mit den Einsatzstellen sicher gestellt. Es werden Zwischen- und Abschlussbeurteilungen erstellt, die Freiwilligen erhalten nach ihrem Einsatz ein Abschlusszeugnis und eine Dienstzeitbescheinigung.

3.2 Zielformulierungen zur Bildungsarbeit in den Freiwilligendiensten

Die in den Dokumenten aufgeführten Zielformulierungen der pädagogischen Arbeit bewegen sich im Spannungsfeld von *Bildung* und *beruflicher Orientierung (Bewältigung)*.

- Die Bildungsarbeit verortet sich dabei im non-formalen Bereich, umfasst aber auch stärker formalisierte Bildungssettings sowie informelles Lernen. In den Dokumenten verwendete Schlagworte, die dem Bereich „Bildung“ zugeordnet werden können, sind: „Persönlichkeitsentwicklung“, „Selbstreflexion“, „Persönlichkeitsbildung“, „Anregung aktiver Lernprozesse“, „Erweiterung des Erfahrungshorizonts“, „Reflexion der eigenen Lebenssituation und sozialer Rollen“, „Stärkung des Selbstvertrauens“,

„positive Wertschätzung des eigenen Handelns“, „Reflexion von Geschlechterrollen“, „Entwicklung von Lebensperspektiven“, „Stabilisierung der Lebenssituation“, „Entwicklung von Mitverantwortung“, „persönliche und berufliche Orientierung“, „Partizipation“, „sich selbst erproben“, „eigene Fähigkeiten kennenlernen“, „Vertretung der eigenen Interessen“, „interkulturelles Lernen“.

- Der Aspekt der beruflichen Orientierung bewegt sich in der Orientierung an der Erfüllung von sozialen und gesellschaftlichen Anforderungen. Hierzu finden sich in den Dokumenten folgende Begriffe: „Schlüsselqualifikationen“, „Team-, Kommunikations- und Konfliktfähigkeit“, „Durchhaltevermögen“, „Erlernen von Schlüsselkompetenzen für das Arbeitsleben“, „Verbesserung der Einstiegschancen im Berufsleben“, „Erlernen von fachlichen und methodischen Kompetenzen für das jeweilige Arbeitsfeld“, „Vermittlung von Fachwissen im jeweiligen Arbeitsfeld“, „Unterstützung bei Bewältigung unterschiedlicher Problemlagen“.

Eine klare Differenzierung zwischen Bildung und beruflicher Orientierung findet sich in den Dokumenten nicht. Hierin könnte sich die Gefahr einer Reduzierung von Bildung auf Kompetenzerwerb im Sinne der Erfüllung sozialer und arbeitsmarktrelevanter Anforderungen und Erwartungen verbergen.

3.3 Prinzipien der Bildungsarbeit in den Freiwilligendiensten

Als Prinzipien der Bildungsarbeit lassen sich folgende Aspekte aus den Berichten herausarbeiten:

- *Offenheit hinsichtlich der Zielgruppen:* Als Voraussetzung für die Teilnahme an einem Freiwilligendienst wird die Bereitschaft zu gesellschaftlichem Engagement und die individuelle Motivation benannt. Zugangsbenachteiligung wird im Rahmen der Freiwilligen-Akquise thematisiert. Insbesondere der Zugang von jungen Menschen mit Migrationshintergrund sowie von jüngeren und sozial benachteiligten jungen Menschen wird hier thematisiert. Die Freiwilligen-Akquise bewegt sich zwischen Formen aktiver Ansprache und Suche nach geeigneten Freiwilligen durch die Organisationen bis hin zu Kooperationen beispielsweise mit Jugendmigrationsdiensten und Formen passiver Freiwilligen-Akquise. In den Sachberichten werden die zunehmenden individuellen, familiären und sozialen Problemlagen von Freiwilligen als Herausforderung für die Arbeit in den Freiwilligendiensten beschrieben. In diesem Zusammenhang wird auch der Mehraufwand durch Mehrbedarf an individueller Begleitung und Beratung thematisiert. Die Beschreibung der Freiwilligen geht teilweise mit einer Defizitperspektive der Träger auf die Beteiligten einher. Im Hinblick auf die Heterogenität der Zielgruppe werden diese einerseits als Ressource für die Bildungsarbeit (unterschiedliche Perspektiven, Toleranz, Möglichkeit für soziales Lernen etc.), andererseits als besondere Herausforderung beschrieben.

- *Freiwilligkeit:* Freiwilligkeit bezeichnet im Rahmen der Freiwilligendienste des IB und der angeschlossenen Träger zunächst die freiwillige und selbstbewusste Entscheidung für oder gegen einen Freiwilligendienst allgemein, für oder gegen einen Träger sowie die Auswahl der konkreten Einsatzstelle. Die Freiwilligen haben die Freiheit, Anliegen und Motive für einen Freiwilligendienst und Engagement im Freiwilligendienst selbst zu wählen. Die Teilnahme an einem Freiwilligendienst geht zugleich mit Verbindlichkeiten einher, die beispielsweise die Teilnahme an 25 Seminartagen beinhaltet und gesetzlich in den jeweiligen Freiwilligendienstgesetzen verankert sind. Ein wichtiger Aspekt für die Träger ist deshalb die Information der Freiwilligen über Teilnahmebedingungen, Rechte und Verbindlichkeiten, die mit der Entscheidung für einen Freiwilligendienst einhergehen.

- *Partizipation*: Als wichtiger Bestandteil der Bildungsarbeit werden die Partizipation der Freiwilligen und dementsprechend Angebote zur Gewährleistung von Teilhabe, Mitgestaltung und Mitbestimmung benannt. Individuelle Bildungsprozesse sollen gefördert werden, indem das Engagement der Freiwilligen ernst genommen wird. Partizipation umfasst in den Dokumenten dabei die Berücksichtigung von Wünschen bzgl. der Einsatzstelle sowie die Mitbestimmung bei der Festlegung von Seminarthemen und Mitgestaltung der Seminare beispielsweise durch Gestaltung einzelner Seminareinheiten und die Planung von Projekten oder Aktionen. Als Grundlage für die Seminararbeit wird in der Rahmenkonzeption ein Katalog möglicher Seminarthemen aufgeführt. Dieser Themenkatalog ist dabei als Angebot zur Orientierung und nicht als Curriculum aufzufassen. Im Rahmen der Einsatzstellen umfasst Partizipation Beteiligung im Kontext der Einsatzstelle, beispielsweise im Rahmen von Teamsitzungen. Bildung wird hierbei als Ko-Produktion zwischen Freiwilligen und Mitarbeitenden betrachtet. Eine besondere Herausforderung liegt in einer notwendigen Balance zwischen Planung und Offenheit für Eigenaktivität und Selbstorganisation.
- *Gruppendynamische Arbeit*: Die Seminararbeit in der Gruppe wird als Möglichkeit zum Erfahrungsaustausch, zum Lernen in der Peer-Group und durch Peers sowie zum sozialen Lernen verstanden. Teilweise findet die Bildungsarbeit in festen Seminargruppen statt, teilweise besteht aufgrund von Dienstzeitverkürzungen oder -verlängerungen sowie flexiblem Dienstbeginn auch Fluktuation.
- *Methodenmix*: Die Seminargestaltung ist bestimmt durch eine Mischung von stärker strukturierten und weitgehend selbstorganisierten Elementen. Neben sprachlich-verbale Zugängen kommen non-verbale und körperliche Elemente zum Einsatz, wie beispielsweise im Rahmen von erlebnispädagogischen und sportlichen Modulen und Angeboten der kulturellen Bildung.
- *Themenvielfalt*: Der Themenkanon im Rahmen der Seminare besteht aus fachspezifischen, gesellschaftlichen, politischen und lebensweltlich orientierten Themen. Die Themen sollen zudem an die Erfahrungen in der Einsatzstelle sowie die Interessen der Freiwilligen anknüpfen. Die Notwendigkeit der Offenheit für Themenwünsche der Freiwilligen wird deutlich formuliert.
- *Freiwillige als Subjekte und Ausgangspunkt der Bildungsarbeit*: Die Beschreibung der Bildungsarbeit bewegt sich zwischen der Bereitstellung von relevantem Wissen, Erfahrungslernen sowie sozialem Lernen. Als Ausgangspunkt der Bildungsarbeit werden die Erfahrungen, Interessen, Motive und Bedürfnisse der Freiwilligen formuliert.
- *Auseinandersetzung mit Differenz*: Die Bildungsarbeit soll neben den bereits genannten Bereichen auch eine Auseinandersetzung mit Differenz umfassen. Benannt werden geschlechtssensible Arbeit sowie interkulturelles Lernen. Aus unserer Sicht besteht grundsätzlich die Gefahr einer Verkürzung dieser beiden Konzepte, beispielsweise in der Engführung auf den quantitativen Anteil von männlichen und weiblichen Teilnehmenden oder die Anzahl von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Zudem neigen vereinfachte Anwendung von Konzepten des interkulturellen Lernens zur Kulturalisierung von Inhalten. Die weitaus komplexeren rassismuskritischen, menschenrechts- und diversitätsbewussten Ansätze der Bildungsarbeit werden nicht näher ausgeführt.
- *Politische Bildung*: Politische Bildung wird teilweise explizit als Ziel der Bildungsarbeit beschrieben, aber nicht näher ausgeführt, insbesondere bleibt der Zusammenhang zwischen sozialem und politischem Lernen unbearbeitet.

- *Enge Verknüpfung von Handeln und Lernen:* In den Dokumenten wird die enge Verknüpfung zwischen Tätigkeit bzw. Handeln in den Einsatzstellen und der Möglichkeit zur Eröffnung von Lernprozessen formuliert. Die Tätigkeit in den Einsatzstellen birgt dabei gleichermaßen Herausforderungen und Anregungspotenzial für neue Erfahrungen und die Überschreitung des Gewohnten und damit Möglichkeiten von Selbstbildungsprozessen. Informelles Lernen und non-formale Bildung werden als alternatives Setting zum bisher gewohnten Bildungsort Schule betrachtet. Im Fokus stehen somit einerseits die sinnvolle Verknüpfung von Handeln und Lernen, andererseits geht damit auch die Notwendigkeit der Markierung der Differenz zwischen Lernen und Arbeit, Selbstbildung und Ausbildung (Stichwort Arbeitsmarktneutralität) einher.

- *Beratung und Unterstützung zur Lebensbewältigung:* Neben dem Aspekt der Bildung beinhalten die in den Dokumenten aufgeführten Zielformulierungen der pädagogischen Arbeit auch Aspekte der Lebensbewältigung. Lebensbewältigung kann mit Böhnisch als ein „Streben nach subjektiver Handlungsfähigkeit in kritischen Lebenssituationen“ verstanden werden, die sich dadurch auszeichnen, dass die zur Bewältigung verfügbaren personalen und sozialen Ressourcen nicht ausreichen (vgl. Böhnisch 2010: 223). In diesem Sinne leistet die Arbeit des IB und der angeschlossenen Träger im Rahmen von Freiwilligendiensten auch die Beratung und Unterstützung im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit Problemen der alltäglichen Lebensführung, mit individuellen, familiären und sozialen Problemlagen sowie eine Unterstützung bei der aktiven Entwicklung beruflicher Perspektiven. Grenzen der Zuständigkeit werden durch Weitervermittlung an therapeutische, sozialadministrative und erzieherische Hilfen und Beratungsstellen markiert.

Die folgende Graphik fasst die im Rahmen der Dokumentenanalyse herausgearbeiteten Grundelemente und Prinzipien von Inlandsfreiwilligendiensten als Orte non-formaler Bildung nochmals graphisch zusammen.

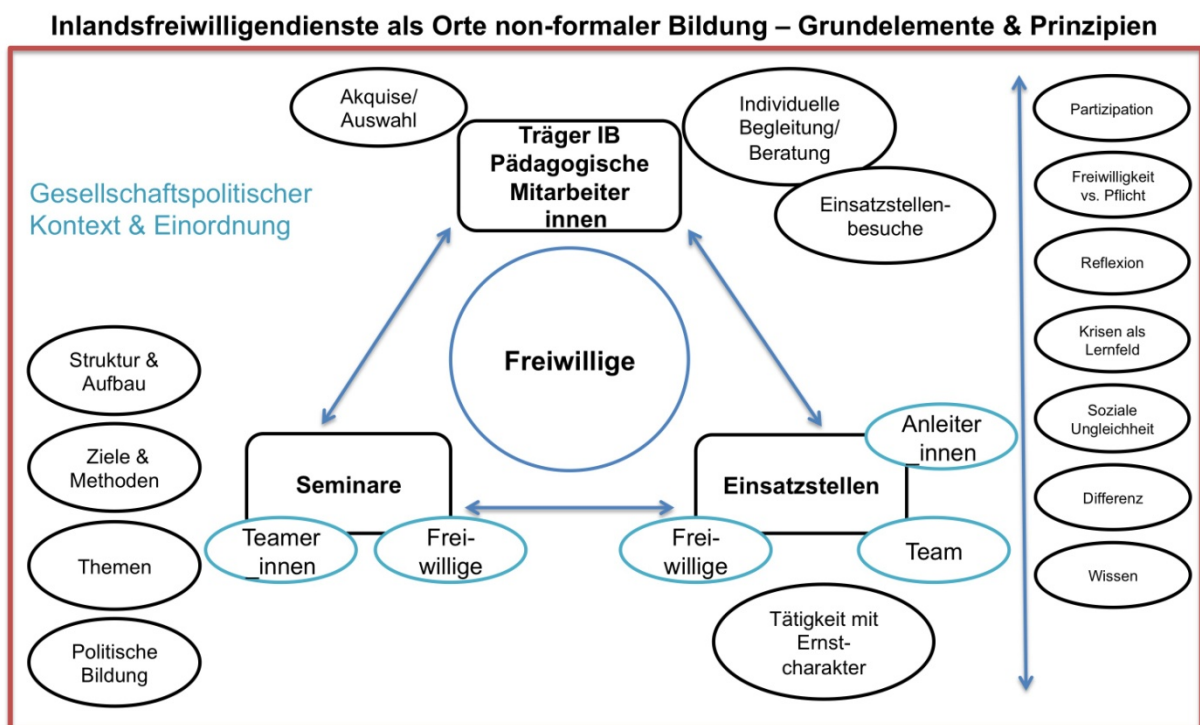


Abb. 1: Inlandsfreiwilligendienste als Orte non-formaler Bildung – Grundelemente & Prinzipien

4. Non-formale Bildung in den Freiwilligendiensten – Perspektive der Fachkräfte

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der Expert_inneninterviews und teilnehmenden Beobachtungen zusammenfassend dargestellt. Sie werden ergänzt durch die Ergebnisse der Gruppendiskussionen.

4.1 Bildungsverständnisse – drei Typen

Der folgende Abschnitt gibt einen Einblick in die Vielfalt der Bildungsarbeit des IB und der angeschlossenen Träger, indem die verschiedenen Bildungsverständnisse und Bildungspraxen der befragten Standorte zu drei exemplarischen Bildungstypen zusammengefasst werden. Aus forschungsmethodischer Perspektive handelt es sich hierbei um einen Gruppierungsprozess, wobei die gebildeten Gruppen als „Typen“ bezeichnet werden, die sich durch eine jeweils charakteristische Anordnung verschiedener Merkmalsausprägungen und Eigenschaften auszeichnen und beschreiben lassen (vgl. Kelle/ Kluge 2010: 85; Kluge 2000). Es geht dabei „um die Herausarbeitung gegenstandsbezogener Systematisierungen, die für Beschreibungs-, Erklärungs- und Selbst- bzw. Handlungsreflexionszwecke tauglich sind“ (Breuer 2009: 90). Ziel ist eine Informationsreduktion durch Strukturierung und Ordnung des umfangreichen Datenmaterials bei gleichzeitigem Wissensgewinn. So bieten die herausgearbeiteten Typen Interpretationshilfen für die Analyse der verschiedenen Bildungsverständnisse und ermöglichen durch die Identifizierung und Beschreibung charakteristischer Merkmale ein tiefergehendes Verständnis. Dabei ist zu beachten, dass die Typen eine Abstraktion darstellen und als Vergleichsfolie für die empirische Wirklichkeit dienen. Sie bilden eine heuristische Konstruktion und systematische Beschreibung von Zusammenhängen, ohne jedoch eine deckungsgleiche Entsprechung in der empirischen Wirklichkeit zu haben (vgl. Schmidt-Hertha/ Tippelt 2011: 25). Bei jedem erhobenen Einzelfall überschneiden oder überlagern sich die verschiedenen herausgearbeiteten Typen in einer je spezifischen Weise (vgl. Nentwig-Gesemann 2013: 317), d.h. die Bildungstypen sind losgelöst von einzelnen Personen und einzelnen Standorten zu betrachten.

4.1.1 Typ I: „Fit machen“ und Orientierung

Dieser Typ ist charakterisiert durch ein funktional-formales Bildungsverständnis. Die non-formale Bildungsarbeit in den Freiwilligendiensten kennzeichnet sich für diesen Bildungstyp vor allem durch eine Orientierungs- und Vorbereitungsfunktion bzgl. des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes. Ziel dieses Typs ist es, die Freiwilligen für den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt „fit zu machen“, indem eine berufliche Orientierung ermöglicht und die Einsatz- und Ausbildungsfähigkeit der Freiwilligen gefördert werden („sie fit zu machen, sich selbst zu orientieren und dann gestärkt dann auch in die Ausbildung und auf den Arbeitsmarkt zu gehen“, Int.¹).

Die Gestaltung der Bildungsangebote orientiert sich im Sinne einer Hilfe zur Lebensbewältigung an den Bewältigungsanforderungen, die an die Freiwilligen im Rahmen ihrer Tätigkeit in den Einsatzstellen gestellt werden. Inhalte und Ziele der Bildungsarbeit richten sich an fachlichen und beruflichen Anforderungen aus und verknüpfen sich mit einer Nutzenorientierung („Also immer ganz klar die Frage, was braucht ihr um in der Praxis gut sein zu können?“, Int.). Die Auswahl der Inhalte und The-

¹ Int. = Zitat aus einem Interview; TnB = Zitat aus einer teilnehmenden Beobachtung.

men wird einerseits begründet mit dem praktischen Nutzen für die Tätigkeit in den Einsatzstellen (Nutzen für jetzt) und andererseits mit dem Nutzen für den Zugang zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt (Nutzen für später). Auch die Interessen der Teilnehmenden können darauf gerichtet sein und werden dann entsprechend von der Seminarleitung aufgegriffen. Vor diesem Hintergrund wird insbesondere die Vermittlung von fachspezifischen Wissensbeständen und fachspezifischer Kompetenzen sowie von Werten und Normen zentraler Bestandteil der Seminararbeit.

Das Seminarsetting ist eher geschlossen organisiert und bietet kaum Partizipationsmöglichkeiten. Die Seminare dienen im Rahmen dieser Orientierung als theoretische Fundierung der praktischen Tätigkeit in den Einsatzstellen. Das fachliche Lernen im Sinne einer Berufsvorbereitung und Berufsorientierung steht im Mittelpunkt. Die Seminararbeit und die Tätigkeit in den Einsatzstellen werden in enger Verknüpfung gesehen und es wird versucht gegenseitige Bezüge herzustellen, beispielsweise durch die Auswahl der Seminarinhalte und die Reflexion der Praxiserfahrungen.

„Ja, also wir wollen sie unterstützen bei der Orientierung, wir wollen sie unterstützen bei den Aufgaben, die sie dort in den Einsatzstellen bewältigen müssen und auch wollen. Entsprechend gestalten wir dann die Angebote, eben über so ein Bewerbungstraining und so einen Schnupper-Unitag“. (Int.)

Relevante Themen im Hinblick auf die Einsatzstellen und die Berufsorientierung werden teilweise im Dialog mit den Freiwilligen und im Rahmen der Reflexion von Erfahrungen gemeinsam hergestellt. Entsprechende Angebote werden in einem Prozess entwickelt, der große Flexibilität von den pädagogischen Fachkräften erfordert. Daneben wird versucht, im Vorfeld zu antizipieren, welche Wissensbestände und Kompetenzen die Freiwilligen benötigen („das brauchen die“, Int.) und durch Erfahrungswissen und die positive Resonanz der Freiwilligen begründet.

Aufgrund der unterschiedlichen lebensbiographischen Situation der Freiwilligen und den darin deutlich werdenden gesellschaftlichen Anforderungen sind Orientierung und Vorbereitung für den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt immer mehr oder weniger im Vordergrund stehende Bestandteile non-formaler Bildungsarbeit. Die Gefahr dieses Typs besteht darin, Bildung im Sinne umfassender Persönlichkeitsbildung einschließlich gesellschaftspolitischer Bildung zu vernachlässigen und entlang realer oder antizipierter Bewältigungsanforderungen zu verengen. Die Seminararbeit ist dann davon geprägt, dass die pädagogischen Fachkräfte die Inhalte und Formen von Bildung steuern und bestimmen. Themen, Interessen und das Handeln der Freiwilligen werden zwar aufgegriffen, aber in eine bestimmte Richtung geführt („Abholen“, Int.). Inhalte und Methoden werden bestimmt, mit denen die Bildung der Freiwilligen unterstützt und herausgefordert werden soll („Angebote“, Int.). Die Lernarrangements sind stark vorstrukturiert. Die pädagogischen Fachkräfte erscheinen hierbei eher als Lehrende, Dozierende und/oder Erziehende im Sinne einer Aus- und Weiterbildung und Akkulturation der Freiwilligen und weniger als Bildungsbegleiter_innen.

4.1.2 Typ II: Vermittlung und soziales Lernen

Zentraler Bestandteil der Seminararbeit dieses Typs ist Wissensvermittlung und soziales Lernen. Hierbei wird Bildung als eine Aneignung gesellschaftlich anerkannter Verhaltensweisen und Wissensbestände verstanden. Als Ziele werden die Vermittlung sozialer Kompetenzen und Verhaltensweisen, wie gewaltfreie Konfliktlösung, Empathie und Toleranz genannt. Diese Zielsetzungen werden begründet, indem soziale Kompetenzen als Grundlage für das gelingende Zusammenleben in einer he-

terogenen Gesellschaft betrachtet werden. Wahrgenommene Wissens- und Verhaltensdefizite und Verhaltensabweichungen der Freiwilligen sollen vor diesem Hintergrund bearbeitet oder verhindert werden. Non-formaler Bildung im Rahmen der Freiwilligendienste wird dabei auch eine kompensatorische Funktion gegenüber anderen Sozialisationsinstanzen wie zum Beispiel der Schule und Familie zugeschrieben. So können beispielsweise in der Schule nicht vermittelte soziale Kompetenzen in den Freiwilligendiensten erworben werden.

„Also Bildungsziele in der Seminararbeit sind soziale Kompetenzen zu entwickeln, dass eigentlich sollte schon geschehen sein in der Schule, oft erleben wir aber in der Seminararbeit, dass gerade dieser Bereich eher nicht so ausgeprägt ist.“ (Int.)

Insofern verknüpft sich dieser Typ mit einer eher erzieherischen Perspektive im Sinne einer Normalisierungsarbeit an den Freiwilligen. Es lässt sich ein verstärkt asymmetrisches Verhältnis zwischen Freiwilligen und Seminarleiter_innen konstatieren. Freiwilligkeit, Partizipation und Offenheit werden zugunsten von Regelungen, stärkerer Strukturierung, Sanktionen und Konsequenzen ggf. begrenzt. Partizipation wird insbesondere als Wahlfreiheit bzgl. Themen und Inhalten verstanden und kann somit als eingeschränkte Partizipation bezeichnet werden. Es wird der Versuch einer Steuerung von Selbstbildungsprozessen unternommen, indem beispielsweise die Interessen der Freiwilligen versucht werden im Vorfeld zu antizipieren und in eine bestimmte Richtung zu lenken („das es wirklich ihre Themen werden“, Int.). Bestimmte Themen, die für wichtig erachtet werden, werden teilweise auch von der Seminarleitung gesetzt.

Die Vermittlung bestimmter Wissensbestände, die aus Sicht der Seminarleitung eine themenbezogene Relevanz besitzen sowie das Erlernen bestimmter, allgemein als „normal“ anerkannter sozialer Verhaltensweisen und Kompetenzen sind Bestandteil jeder Form von non-formaler Bildung. Die Schwierigkeit dieses Bildungstyps besteht darin, dass Wissensbestände und bestimmte Verhaltensweisen durch die Seminarleitung unreflektiert zum Gegenstand des Lernens gemacht werden, ohne dass eine kritische Auseinandersetzung mit den hierin eingelagerten Normalitätsvorstellungen stattfindet.

4.1.3 Typ III: Ermöglichung und Selbstbestimmung

Typ drei ist charakterisiert durch ein kritisch-emanzipatorisches Bildungsverständnis. Ausgangspunkt dieser Orientierung ist der Versuch der Ermöglichung gleicher Teilnahmerechte und die Unterstellung einer generellen Teilnahmemündigkeit. Hiermit wird die Autonomie- und Partizipationsfähigkeit der Freiwilligen anerkannt und die Freiwilligen werden als Dialogpartner_innen gesehen. Grenzen der eigenen fachlichen Expertise und Anleitung werden transparent gemacht und markiert.

„Was wir ganz klar sagen ist, dass unsere Bildungsseminare nicht dafür da sind einen fachlichen Schwerpunkt auf die jeweiligen Einsatzstellen zu legen, weil wir das nicht leisten können. Das obliegt in aller erster Linie der Einsatzstelle, weil sie darüber im Bilde ist, was auch wichtig ist. Das können wir gar nicht entscheiden, weil wir da keine Experten sind.“ (Int.)

Die Ziele der Bildungsarbeit werden soweit wie möglich offen gehalten („das sind ganz verschiedene Ziele und die Ziele muss man auch irgendwo offen halten, weil wir haben keine festgeschriebenen Lernziele“, Int.) und im Prozess mit den Freiwilligen bestimmt („die Idee war, mehr Zeit für weniger Themen. Ja und auch einfach mehr Zeit für wichtige Prozesse zu nehmen“, Int.). Die Entwicklung von

Reflexionsfähigkeit, Selbstbewusstsein, Wissen über eigene Fähigkeiten und Grenzen, Bedürfnisse und Interessen gehören ebenso zu den Zielen wie die Stärkung gesellschaftlicher Mitverantwortung und sozialen Engagements.

„Aber sicherlich durch diese Offenheit und die Selbsttätigkeit ist diese persönliche Entwicklung in diesem Jahr die wichtigste Entwicklung und nicht das reine semantische Lernen, wo es darum geht, dass sie möglichst viele Fakten lernen in Bezug auf ihre Einsatzstellen oder angestrebten Ausbildungsorte oder Studienplätze.“ (Int.)

Erfahrungen von Selbstwirksamkeit sollen insbesondere über die Realisierung eigener Projekte ermöglicht werden. Der starke Wunsch der Freiwilligen nach Aneignung fachlichen Wissens mit Bezug zur Tätigkeit in den Einsatzstellen kann eine Grenze dieses Bildungsverständnisses markieren und wird ambivalent bewertet. Einerseits kann die Vermittlung fachlichen Wissens Bestandteil der Seminararbeit sein, sofern es dem Interesse der Freiwilligen entspricht. Andererseits wird dieser Wunsch der Freiwilligen als Ausdruck des gesellschaftlichen und beruflichen Leistungs- und Anpassungsdrucks gewertet und einige Fachkräfte sehen daher den Wunsch der Freiwilligen nach thematischen Schwerpunkten in Bezug auf die Erfordernisse der Einsatzstellen kritisch. In emanzipatorischer Absicht verstehen sie den Freiwilligendienst demgegenüber als Möglichkeit, die Freiwilligen zu einer kritischen Auseinandersetzung mit potentiellen und tatsächlichen Zwängen und Anforderungen der Arbeitswelt anzuregen.

Die Ermöglichung von Selbstbestimmung ist das übergeordnete Bildungsziel dieses Typs. Gleichzeitig werden die unterschiedlichen Möglichkeiten und Begrenzungen von Selbstbestimmungsfähigkeiten der Freiwilligen berücksichtigt. So wird beispielsweise versucht, Freiwilligen mit Sprach-, Verständnis- und Verständigungsproblemen durch alternative Ausdruckformen, wie Kunst und Musik, Partizipationsmöglichkeiten zu eröffnen. Zu den Charakteristika dieses Typs zählt die Suche nach Freiräumen für experimentelles Handeln, innerhalb des stark strukturierten Settings Freiwilligendienst. Insbesondere die Seminararbeit wird als eine Möglichkeit gesehen, den Freiwilligen einen Raum zu eröffnen sich auszuprobieren, sich selbst zu reflektieren und eine Auszeit von den teils herausfordernden Aufgaben und Anforderungen in den Einsatzstellen zu ermöglichen. Freiwilligkeit wird als Freiheit und Offenheit für unterschiedliche Interessen und Formen von Engagement und Beteiligung verstanden. Partizipation wird soweit wie möglich herausgefordert und umgesetzt. Gleichzeitig wird es für sinnvoll erachtet den Freiwilligen so viel Sicherheit, Begleitung und Unterstützung wie notwendig anzubieten.

Typ III entspricht am ehesten den im Fachdiskurs formulierten Standards non-formaler Bildungsarbeit. Themen und Inhalte der Seminararbeit werden gemeinsam mit den Freiwilligen im Prozess erarbeitet und ausgewählt. Im Unterschied zu den vorherigen Typen I und II wird in Typ III versucht, die Freiwilligen an der inhaltlich-methodischen Gestaltung der Seminararbeit stärker zu beteiligen. Hierdurch werden Aushandlungsprozesse notwendig, die Zeit, Flexibilität und Klärung erfordern. Diese Aushandlungsprozesse werden wiederum als zentraler Bestandteil des Selbstbildungsprozesses der Freiwilligen angesehen. In diesem Zusammenhang stehen weniger verwertbare und vorzeigbare Ergebnisse der Bildungsarbeit, sondern gruppendynamische Prozesse sowie Selbstbildungsprozesse im Vordergrund.

4.1.4 Diskussion der Bildungstypen im Fachbeirat

Die folgende Grafik versucht die unterschiedlichen Bildungstypen zusammenzufassen. Hierbei handelt es sich um eine heuristische Darstellung. Die Darstellung und Typenbildung basiert auf der Perspektive der pädagogischen Fachkräfte. Neben den Bildungsverständnissen wird deutlich, dass von unterschiedlichen Seiten Erwartungen und Anforderungen an die Fachkräfte gestellt werden. Die Perspektive der Einsatzstellen und der Freiwilligen ist in dieser Darstellung nicht repräsentiert.



Abb. 2: Bildungsverständnisse zwischen Ermöglichung & „Fit machen“

Die Grafik wurde im Rahmen des dritten Fachbeirats als Ausgangspunkt der Diskussion für die Erarbeitung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses genutzt. Die Mitglieder des Fachbeirats sehen alle drei Typen als wichtige Bestandteile eines gemeinsamen Bildungsverständnisses an. Unklarheit besteht bzgl. der Vereinbarkeit der teils widersprüchlich erscheinenden Orientierungen innerhalb eines Rahmen-Bildungsverständnisses und der Übersetzung dieses Verständnisses in konzeptionelle Ziele und Handlungsmöglichkeiten. Aus Perspektive des Fachbeirats besteht ein Ziel des weiteren Arbeitsprozesses darin, ein übergeordnetes gemeinsames Bildungsverständnis zu formulieren und daraus Orientierungs- und Handlungsmöglichkeiten für die pädagogische Praxis vor Ort abzuleiten. Offen blieb in der Gruppendiskussion die Frage, wie ein solches allgemeines Verständnis im Anschluss in die einzelnen Standorte „transportiert“ werden kann. D.h. es blieb fraglich, wie die Übertragung, Vermittlung und Umsetzung in der Arbeit vor Ort angeregt werden kann.

4.2 Themen und Spannungsfelder non-formaler Bildungsarbeit in Inlandsfreiwilligendiensten

Quer zur Darstellung der Bildungsverständnisse anhand der drei Bildungstypen kristallisierten sich in den empirischen Daten der Interviews und teilnehmenden Beobachtungen verschiedene Themen und Spannungsfelder der non-formalen Bildungsarbeit in Inlandsfreiwilligendiensten heraus, die im Folgenden dargestellt werden. Die Spannungsfelder beschreiben dabei Dimensionen oder Pole der pädagogischen Praxis, die in der empirischen Wirklichkeit weniger trennscharf sind und im pädagogischen Handeln situativ eher in die eine oder andere Richtung tendieren. Als Analyse- und Reflexionsfolie ist eine Zuspitzung in Form der beschriebenen Spannungsfelder sinnvoll, jedoch repräsentieren diese nicht die pädagogische Praxis einzelner Personen oder Standorte.

4.2.1 Zwischen Offenheit für Aushandlung und Schließung

Im Rahmen der Experten_innen-Interviews und Workshops im Fachbeirat wird *Partizipation* als zentrales Arbeitsprinzip und Merkmal non-formaler Bildung in den Freiwilligendienst benannt. Durch die teilnehmenden Beobachtungen konnte der Partizipationsbegriff, verstanden als Möglichkeit zur Mitbestimmung, Mitentscheidung und Mitgestaltung, nochmals weiter geschärft und auf das Spannungsfeld „zwischen Offenheit für Aushandlung und Schließung“ verdichtet werden.

Die Dimension „Offenheit für Aushandlung“ meint die Anforderung, Spielräume für die Freiwilligen zu schaffen und zu erkennen, wenn Aushandlung ermöglicht werden soll. Die Freiwilligen werden hier als mündige Bildungsakteure wahrgenommen und adressiert. Widerstände, Störungen und Konflikte werden als Möglichkeit für Aushandlungsprozesse begriffen und diskursiv bearbeitet („die haben alle Prozesse eigentlich miteinander ausgehandelt“, TnB). Aushandlungssituationen können sich dabei wechselseitig zwischen den Freiwilligen als Gruppe, einzelnen Freiwilligen, dem Programm und den Fachkräften ergeben, d.h. es wird versucht, innerhalb des stark strukturierten Settings Freiwilligendienst Spielräume zu schaffen, die es erlauben, individuelle und gemeinsame Ziele auszuhandeln und umzusetzen. Die Aushandlungsgegenstände erstrecken sich von Themen und Inhalten, über die inhaltlich-methodische sowie organisatorische Mitgestaltung der Seminare. Hierbei werden die Selbstbestimmungsfähigkeiten und -möglichkeiten der Freiwilligen berücksichtigt, beispielsweise indem unterschiedliche Grade und Formen der Partizipation als legitim angesehen werden oder bei Sprach- und Verständigungsschwierigkeiten alternative Ausdruckformen wie Musik oder Dolmetscher_innendienste angeboten werden.

Die Dimension „Schließung“ meint eine rhetorische Offenheit für Aushandlungsprozesse bei gleichzeitig geschlossenem Rahmen, der die Aushandlung begrenzt oder gar verhindert („und dann nicht da so ewig rumdiskutieren“, TnB). Aushandlungssituationen sind hier stark begrenzt, beispielsweise auf eine rituelle Abfrage von Interessen, die Beschränkung der Wahlfreiheit durch einen vorab festgelegten Themenkatalog oder die Möglichkeit der Mitentscheidung bezogen auf „kleine Entscheidungen“ (TnB), zum Beispiel ob eine Übung wiederholt oder mit einer neuen Übung begonnen werden soll. Die Interessen der Freiwilligen stehen zwar rhetorisch im Mittelpunkt („sie sollten sagen, was ihnen nicht passt, weil alles wäre veränderbar“, TnB), werden aber im Vorfeld zu antizipieren versucht, sodass auf ausführliche Aushandlungsprozesse verzichtet werden kann. Auch kommt es vor, dass das Setting sich als „geschlossen“ präsentiert, innerhalb dessen kaum eine Mitgestaltung oder Abweichung vom geplanten Vorgehen möglich erscheint („Das hat B ja öfter so zwischendurch gesagt: Das ist nur ein Angebot (...) Es war eher so, dass schon auch klar war, was so inhaltlich ge-

macht werden soll.“, TnB). Widerstände, Störungen oder Konflikte werden in dieser Dimension nicht als Spielraum für Aushandlung wahrgenommen oder genutzt. Durch ignorieren, ironische Umdeutungen oder Sanktionen durch die pädagogischen Fachkräfte werden Widerstände nicht zum Thema gemacht, Diskussionen gemieden oder Aushandlungssituationen „pragmatisch“ (TnB), beispielsweise durch Intervention oder Entscheidungsübernahme durch die Seminarleitung, gelöst („Und dann kam ja und nein, und dann hat es ja trotzdem B entschieden“ TnB). Begründet wird diese Begrenzung von Mitentscheidungs- und Mitgestaltungsoptionen beispielsweise durch den Verweis auf wahrgenommene Verhaltensdefizite, die Unterstellung der Unmündigkeit der Freiwilligen und den vermeintlichen Wissens- und Erfahrungsvorsprung der Seminarleitung.

Beide Orientierungen beschreiben Grenzen und Herausforderungen der Ermöglichung von Aushandlung in der pädagogischen Praxis von Bildungsseminaren. Faulstich spricht hier auch von „bedingter Freiheit“ (Faulstich 2013: 94). Diese Bedingtheit ergibt sich u.a. aus den rechtlichen, strukturellen und institutionellen Rahmenbedingungen (vgl. Kap. 2; Kap. 4.2.7). Eine weitere Bedingtheit wird in der Voraussetzungshaftigkeit von Partizipation sowohl für die Freiwilligen, als auch für die Seminarleitung gesehen. Partizipation als Offenheit für Aushandlung erfordert zudem Zeit für Interessenfindung und -klärung, für diskursive Aushandlungsprozesse bezüglich Regeln, Inhalte, Organisation und Gestaltung der Seminararbeit etc. und ein hohes Maß an Flexibilität von allen Beteiligten im Umgang mit Zeit. Eine große Offenheit und eine permanente Bereitschaft zur Aushandlung kann die Orientierung und Planungssicherheit für Freiwillige und Seminarleitung erschweren. Darüber hinaus setzt Partizipation Transparenz von Seiten der Fachkräfte voraus, um Aushandlungsprozesse und damit Mitbestimmung, Mitentscheidung und Mitgestaltung möglich zu machen. Dies kann wiederum die Rechtfertigung des eigenen Vorgehens bezogen auf methodisch-didaktische, inhaltliche wie organisatorische Aspekte gegenüber den Freiwilligen sowie gegenüber den Einsatzstellen und den Standorten notwendig machen. Letztlich ist Lernen in bedingter Freiheit nur möglich, wenn die Rahmenbedingungen des Handelns und Lernens erkannt und als veränderbar erlebt werden. Ein Umgang im Spannungsfeld von Offenheit und Geschlossenheit des Handlungsrahmens könnte darin bestehen, den „gerahmten Spielraum“ in Bezug auf gestalt- und veränderbare Bedingungen und institutionelle oder gesetzliche Bedingungen, die sich der situativen Verfügungsmacht der Beteiligten entziehen, zu differenzieren, um Handlungsräume und -optionen auszuloten und der Aushandlung zugänglich zu machen (vgl. Faulstich 2013: 94).

4.2.2 Zwischen Selbstgestaltung in geteilter Verantwortung und Selbstgestaltung als Regel

Eine weitere Facette von Partizipation stellt „Selbstgestaltung“ dar. Selbstgestaltung im Lernhandeln kann sich auf verschiedene Aspekte beziehen: Erstens auf „Selbstregulation“, d.h. dass die Lernenden ihre Lernhandlungen im Sinne einer grundlegenden Eigenart menschlicher Aktivität, ohne die kein Handeln möglich ist, selbst regulieren. Zweitens auf „Autonomie“, sprich den Freiheitsgrad, innerhalb dessen die Lernenden die Lerninhalte autonom festlegen können. Drittens „Selbstbestimmung“, als die grundsätzliche Verfügung des Lernenden über den Lernprozess (vgl. Ludwig 1999: 2). Selbstgestaltung bezieht sich hier auf den dritten Aspekt und konnte anhand der beobachteten pädagogischen Praxis auf das Spannungsverhältnis zwischen „Selbstgestaltung in geteilter Verantwortung“ und „Selbstgestaltung als Regel“ zugespitzt werden. Im Fokus steht dabei das Verhältnis zwischen Seminarleitung und Freiwilligen bei der Gestaltung des Settings, also das „Lehr-/Lernverhältnis“, vor

dessen Hintergrund (als Unterstützung, Ermöglichung, Begrenzung, etc.) Selbstgestaltung empirisch beobachtbar wird (vgl. ebd.).

Selbstgestaltung in geteilter Verantwortung zeichnet sich dadurch aus, dass die Freiwilligen hier als „Ko-Produzent_innen“ das Bildungsseminar aktiv mitgestalten. Die Verantwortung für die Gestaltung des Lernsettings wird damit zwischen Freiwilligen und Fachkräften geteilt, wobei die Seminarleitung Sorge dafür trägt, Spielräume zu eröffnen, in denen Selbstgestaltung möglich wird, ohne dabei die Verantwortung für das Gelingen eines Seminars vollständig an die Freiwilligen abzugeben:

„B² hat ein grundsätzliches Vertrauen (...) in die Gruppe und deren Handeln und Organisationsfähigkeit. Aber es eben auch Bereiche gibt, die B vielleicht nicht ganz so gut abgeben kann oder möchte oder zumindest, wenn B das Gefühl hat, dass es eben gerade nicht funktioniert und da halt nicht die Gruppe ins Messer rennen lässt, weil (...) letztendlich (...) die letzte Verantwortung liegt bei B“ (TnB).

Selbstgestaltung wird hier als ein Recht der Freiwilligen begriffen, dem die Fachkräfte in ihrem pädagogischen Handeln Rechnung zu tragen versuchen. Offenheit für Aushandlung ist hierfür eine Grundvoraussetzung (vgl. Kap. 4.2.1).

Selbstgestaltung als Regel beschreibt ein Abtreten der Verantwortung zur Gestaltung des Lernsettings an die Gruppe der Freiwilligen. Auch hier werden die Freiwilligen als mündige Personen und fähig zur Selbstgestaltung ihrer Lernprozesse adressiert. Jedoch bleibt dies rhetorisch, während die Seminarleitung zugleich mit dem Aufstellen dieser „Selbstgestaltungsmaxime“ ein pädagogisches Setting kreiert, in welchem sie die Freiwilligen dafür zuständig macht, Räume der Selbstgestaltung zu identifizieren und aktiv einzufordern:

„dass so ganz viel versucht wurde anzubieten, also den Teilnehmenden möglichst ein vielfältiges Angebot zu machen. Das hat B ja öfter zwischendurch gesagt: Das ist nur ein Angebot, das ist freiwillig, (...) ihr könnt, müsst aber nicht und so weiter. Aber es gab ja nie oder es gab ja nicht so richtig mal explizit die Frage, was hättet ihr gerne, was interessiert euch, würdet ihr jetzt gerne etwas anders machen, ist das ok für euch, wenn wir das jetzt so machen. Es war eher so, dass schon auch klar war, was so gemacht werden soll (...) oder dann wirklich so Dialog, Austausch, Sprechen auch so was wirklich mal gefordert war.“ (TnB).

Selbstgestaltung als Regel wird zur Begrenzung und stellt damit eine weitere Facette einer „Schließung“ (vgl. Kap. 4.2.1) dar, in welchem Aushandlung zwar rhetorisch in Aussicht gestellt, als gelebte Praxis jedoch eher verhindert wird.

Beide Pole beschreiben wiederum die Grenzen eines Spannungsfeldes, innerhalb dessen sich die Fachkräfte jeweils situationspezifisch positionieren und agieren. Grundsätzlich zeigt sich, dass Selbstgestaltung als eine Facette von Partizipation auf Seiten der Fachkräfte einen teilnehmer_innenorientierten Blick (vgl. Kap. 4.2.4) auf die Einzelnen sowie die Gruppe als Ganzes notwendig macht, um „unterschiedliche Grade an Unterstützung“ (TnB) erkennen und leisten zu können. Zum anderen können „(Pädagog_innen-)freie“ Aushandlungs- und Kommunikationsräume, beispielsweise in Chatgruppen bei gleichzeitiger Ansprechbarkeit, beispielsweise durch ein Sprecher_innensystem, Selbstgestaltungsräume für die Freiwilligen eröffnen:

² B = beobachtete Fachkraft i.R. der teilnehmenden Beobachtung. Diese Form wurde zu Zwecken der Anonymisierung gewählt.

„Und dann hatten wir noch ein Gespräch über diese WhatsApp-Gruppe (...) Also es gibt ja dieses Seminarsprecherprinzip, und die Seminarsprecher sind auch diejenigen, die dann der Seminarleitung (...) eigentlich die wichtigen Informationen aus diesen [WhatsApp-]Gruppen weiterleiten, aber grundsätzlich sind die Gruppen geschlossen, nur für Teilnehmer_innen. Und das sagte B auch nochmals, dass B das sehr wichtig findet, dass er/sie³ da nicht drin ist, sondern dass die Teilnehmer_innen auch Raum haben, miteinander zu reden, ohne dass sie das Gefühl haben, da wird irgendwas zensiert oder bewertet, oder sie können nicht frei sein. (...) Und es gibt immer noch Themen oder Sachen, die vor ihm/ihr dann nicht gesagt werden können oder wollen, und deswegen fände er/sie diese Einrichtung der WhatsApp-Gruppe, wo er/sie nicht teil von ist, sehr wichtig, aber eben so wichtig die Seminarsprecher, die das dann an ihn/sie zurück geben, wenn eben was organisatorisch wichtig ist, oder halt auch mal Konflikte aufkommen, die dann doch nochmals im größeren Raum besprochen werden müssten.“ (TnB)

Es bietet sich an, das Seminarsetting auch hier als eine Situation des Lernens in bedingter Freiheit zu verstehen. Bildung kann so weder technologisch-deterministisch verstanden werden – man geht also nicht davon aus, dass Lernen radikal von außen bestimmt und vorbestimmt ist und Selbstgestaltung in letzter Konsequenz zu verneinen ist – noch lässt sich von einer radikalen Selbstbestimmung des Lernens ausgehen, die die soziale Mitwelt in ihrer Relevanz für Bildungsprozesse in letzter Konsequenz ausblendet. Lernen in bedingter Freiheit heißt, dass Lernen immer in sozialen Beziehungen und gesellschaftlichen Verhältnissen geschieht, dass also Selbstgestaltung immer in Prozesse der geteilten Verantwortungsübernahme eingebunden ist. So verstanden lässt sich das Seminarsetting als situativ-kontextualisiertes Wechselverhältnis von Mensch und Welt verstehen, in dem Interessen der Weltgestaltung zum Ausdruck kommen und ausgehandelt werden und als solches zu Lernanlässen werden.

4.2.3 Freiwilligkeit von Selbstbildung und Widerständigkeit

Freiwilligkeit lässt sich im Rahmen der Freiwilligendienste zunächst als Freiheit bestimmen, sich für oder gegen einen Freiwilligendienst zu entscheiden sowie sich einen Träger und eine Einsatzstelle auszuwählen. Mit der Entscheidung für einen konkreten Freiwilligendienst gehen für die Freiwilligen zugleich Verbindlichkeiten und Rechte einher (vgl. Kap. 3.3). Vor dem Hintergrund dieser verpflichtenden und vertraglich geregelten Bestandteile, kann die Freiwilligkeit in den Freiwilligendiensten auch als bedingte Freiheit beschrieben werden.

Neben der Freiwilligkeit der Teilnahme wird das Prinzip der Freiwilligkeit von Selbstbildung als zentraler Aspekt non-formaler Bildung in den Freiwilligendiensten benannt. Freiwilligkeit von Selbstbildung meint, dass Lern- und Bildungsprozesse nicht erzwungen werden können, sondern auf Freiwilligkeit der Lernenden beruhen. Gleichzeitig wird der Umgang mit Nichtlern-Interessen und Lernwiderständen, die von den Freiwilligen beispielsweise im Rahmen der Seminare direkt geäußert oder hinter Störungen, Nicht-Teilnahme und Passivität etc. vermutet werden, ambivalent diskutiert und stellt sich in den teilnehmenden Beobachtungen auch unterschiedlich dar (vgl. Kap. 4.2.1).

Einerseits werden Lernwiderstände von den Befragten selbstkritisch als Ausdruck einer Bildungsarbeit gesehen, die nicht an den thematischen Interessen, Fragestellungen, Handlungsproblematiken der Freiwilligen anknüpft. Im Rahmen dieser Orientierung wird von Seiten der Fachkräfte versucht

³ Aus Gründen der Anonymisierung werden sowohl die weibliche als auch die männliche Form genannt.

kontinuierlich Such- und Aushandlungsprozesse bei den Freiwilligen anzuregen, die eigenen Interessen zu artikulieren (vgl. Kap. 4.2.6). Andererseits finden sich Orientierungen, die Desinteresse und Lernwiderstände mit fehlender Reife bzw. Mündigkeit der Freiwilligen begründen und mit Unterstellungen darüber operieren, welche Wissens- und Verhaltensdefizite zu bearbeiten sind.

„Also ich würde mal sagen, so grundsätzlich (...) wünschen wir uns natürlich, dass unsere Teilnehmenden als mündige Bürger, sozusagen, hier das Haus verlassen. (...) Also mündige Bürger in dem Sinne, dass wir halt die Erfahrung einfach machen, dass Menschen, wenn sie heute aus dem deutschen Schulsystem raus kommen, egal ob sie jetzt mit einem niedrigen, mittleren oder auch höherem Bildungsabschluss meist noch nicht so richtig fit fürs Leben sind. Oder noch Defizite in vielen Bereichen sind und ja das geht eigentlich meistens so in Richtung: Eigenverantwortlichkeit, und Eigenverantwortung und da haben wir auf jeden Fall so ein übergeordnetes Ziel. (...) Ich hatte ja schon gesprochen von so Pünktlichkeitsgeschichten, Verbindlichkeitsgeschichten.“ (Int.)

Abwehrhaltungen und Störungen werden in dieser Perspektive mit Sanktionen, stärkeren Regelungen und ggf. Ausschluss aus dem Freiwilligendienst (beispielsweise bei unentschuldigtem Fehlen) begegnet.

„die würde sich dann so eine Teilnehmerin oder so einen Teilnehmer einfach auch mal zu Seite nehmen und mit dem ein ernstes Gespräch führen. Das wäre mal so die erste Maßnahme, wir haben dann teilweise auch so, ich sag mal so, so kleine Sondervereinbarungen. Lassen uns dann auch mal unterschreiben, ne? Wenn ich jetzt das nächste Mal wieder unpünktlich komme, dann kann das auch zur Kündigung führen, oder wie auch immer.“ (Int.)

Die Befragten beschreiben zudem, dass die Partizipationsmöglichkeiten im Rahmen der Bildungsarbeit in unterschiedlicher Weise von den Freiwilligen genutzt werden und unterschiedliche Grade und Formen der Partizipation möglich sind. Diese reichen beispielsweise von kleineren thematischen Inputs, über die Gestaltung einzelner Seminareinheiten bis hin zur Übernahme ganzer Seminartage oder Entwicklung eigener Projekte. Zwar werden unterschiedliche Grade und Formen der Partizipation von den Befragten als legitim anerkannt, allerdings wird eine tatsächliche Nicht-Beteiligung kritisch gesehen. In diesen Fällen ginge es aus Sicht einiger Befragter darum, die Freiwilligen entsprechend zu mehr Beteiligung anzuregen. Eine Nicht-Beteiligung wird als Lernwiderstand und Interesselosigkeit gewertet und als Herausforderung für die Bildungsarbeit beschrieben, da sie u.a. dem fachlichen Anspruch an Partizipation entgegensteht.

Fraglich blieb in der Gruppendiskussion, wie mit solcher Nicht-Beteiligung umgegangen werden soll und ob ein Recht auf Nicht-Beteiligung oder eine Partizipationsnotwendigkeit besteht. Oft wird Lernwiderständen in der Bildungsarbeit damit zu begegnen versucht, dass man nach „Instrumentenkoffern“ sucht, um die „Krankheit des Nicht-Lernens“ zu heilen (vgl. Faulstich 2013: 133). Bekämpft werden dann aber in der Regel nicht die Lernwiderstände, sondern die Lernenden selbst, wodurch die Widerstände noch verstärkt werden und die Seminarleitung in eine Situation der Hilflosigkeit gerät. Ein Ausweg kann darin bestehen, sich der Grenzen des Belehrens bewusst zu werden und den Lernenden zu überlassen, was sie sich wie aneignen. Stattdessen kann der Blick auf die Bedeutsamkeit von Lerngegenständen gelegt werden, was bedeutet, Sinnzusammenhänge aus Sicht der Lernenden zu rekonstruieren. Oft gibt es für die Teilnehmenden gute Gründe, Angebote nicht wahrzunehmen und Teilnahme zu verweigern. Ein erster Schritt hierzu kann die Reflexion eigener Lernverständnisse sein, d.h. über den eigenen Umgang mit Lernwiderständen und die damit verbundenen Vorannahmen, Meinungen, Gesellschaftsbilder und Theorien nachzudenken. Ein weiterer Schritt könnte sein, Lernwiderstände als Versuche zu begreifen, sich nicht den herrschenden Anforderungen zu unterwerfen und die Entscheidung darüber, was gelernt werden soll und was nicht, selbst zu behal-

ten. In diesem Sinne wären Lernwiderstände dann nicht mehr als Verweigerung und Desinteresse zu interpretieren, sondern selbst als Lernanlässe zu begreifen, die auf Handlungsfähigkeit und selbstbestimmte Lebensführung in sozialen Lebensverhältnissen verweisen (vgl. Faulstich 2013: 140).

4.2.4 Zwischen Rollenflexibilität und Rollenpersistenz

Das eigene Rollenverständnis der Fachkräfte lässt sich auf Basis der Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtungen und im Kontext von Partizipation als Offenheit für Aushandlung im Spannungsverhältnis zwischen Rollenflexibilität und Rollenpersistenz beschreiben. Rollenflexibilität meint eine flexible pädagogische Praxis, in welcher sich die Fachkräfte grundsätzlich als Arrangeur_innen von Bildungsgelegenheiten verstehen und dabei je situationsspezifisch mal flankierend, moderierend und begleitend, mal helfend oder intervenierend agieren sowie „an die Teilnehmer_innen abgeben“ (TnB) und ggf. selbst in die Teilnehmer_innenrolle schlüpfen („Der/ die Teamer_in hat auch ganz normal an der Übung mit teilgenommen.“, TnB). Grundsätzlich begreifen sich die Fachkräfte in dieser Orientierung als Teil der Gruppe, sprechen von „wir“ (TnB) und schaffen so ein Setting, in welchem Beziehungshandeln sowie Partizipation möglich wird.

Rollenpersistenz stellt den Gegenpol des Spannungsfeldes dar. Hier halten die pädagogischen Fachkräfte „das Zepter in der Hand“ (TnB), stellen Regeln auf und treten eher als Vertreter_innen eines mehr oder weniger vororganisierten Programms in Erscheinung. Partizipation wird in dieser Orientierung eher verhindert, „kommunizieren auf Augenhöhe“ (TnB) wird zwar als Anspruch formuliert, bleibt aber rhetorisch:

„es war eigentlich immer sehr klar, der/die Teamer_in da vorne zieht sein/ihr Programm durch und das war's.“ (TnB).

In dieser Orientierung zeigt sich eine klare Trennung zwischen der Gruppe der Freiwilligen und der pädagogischen Fachkräfte, die sich auch in der körperlich-räumlichen Präsenz der Fachkräfte ausdrückt:

„hat sich dann so eher mittig vor die Gruppe gestellt“ (TnB)

„B saß nicht richtig im Kreis, sondern eigentlich so in dem geöffneten Teil des Kreises so in der Mitte, das heißt links und rechts war noch einiges an Abstand zu den Stühlen, auf denen die Teilnehmer_innen dann gesessen haben. So dass B so ein bisschen frontal so vor der Gruppe gesessen hat.“ (TnB)

Dem gegenüber findet in der Orientierung an Rollenflexibilität ein – nicht lediglich rhetorischer – Anspruch auf „Augenhöhe“ auch körperlich-räumlich eine Entsprechung:

„Mir war nämlich auch noch einmal aufgefallen, dass B, wenn er/sie zu den Gruppen gegangen ist, dass er/sie sich oft hinge kniet hat oder hingebeugt hat. Also so auf die Augenhöhe gegangen ist und nicht dieses Stehen-Sitzen, so dieses Heruntergucken auf die Gruppe.“ (TnB)

Wie bei den anderen Spannungsfeldern auch, beschreiben Rollenflexibilität und Rollenpersistenz wiederum zwei für Analyse- und Reflexionszwecke zugespitzte Pole, die so in der empirischen Wirklichkeit nicht in Reinform existieren. Ein reflexiver Umgang mit der eignen Rolle ist grundlegend, da die Fachkräfte in der Gruppe stets eine Sonderrolle einnehmen, die nicht gänzlich auflösbar ist:

„Weil B sagte, (...) man hat ja diese Rolle auch wenn man eher so der Kumpeltyp ist, und eher auf einer freundschaftlichen Ebene mit ihnen kommuniziert, ist man ja trotzdem noch die Seminarleitung.“ (TnB)

Rollenpersistenz, d.h. eine mehr oder weniger bewusste Klarheit und Beharrlichkeit in Bezug auf die Rollenunterschiede zwischen Teilnehmenden und Seminarleitung und der damit verbundenen unterschiedlichen Verantwortungsbereiche und Zuständigkeiten kann für das Gelingen eines Seminars insofern von Bedeutung sein, als dass eine Rollendifferenz im Bildungsseminar strukturell gegeben ist und als solche das Seminarsetting konstitutiv beeinflusst. Die Gefahr einer zu starken Rollenpersistenz besteht darin, sich von den Teilnehmenden zu stark zu entkoppeln und so die Asymmetrie im pädagogischen Bezug zu verstärken. Im pädagogischen Alltag erscheint diese Situation dann als Problem der Erreichbarkeit der Teilnehmer_innen. Rollenpersistenz birgt damit die Gefahr, das Einlassen auf eine pädagogische Beziehung zu verunmöglichen und Partizipationsmöglichkeiten zu beschränken. Eine Gegenbewegung hierzu kann sein, sich „auf die Ebene der Teilnehmer_innen“ zu begeben, um Zugänge zu erleichtern. In extremer Form versucht die Seminarleitung dann, sich als Teil der Gruppe zu verstehen, was bei den Teilnehmenden wiederum zu Irritationen führen kann, da diese sich in der Regel der strukturell gegebenen Rollendifferenz bewusst sind. Rollenflexibilität birgt damit ohne reflexiven Umgang die Gefahr einer Entgrenzung der Rollen. Professionelle Bildungsarbeit setzt damit voraus, die eigene Rollengestaltung in Bezug auf strukturelle sowie situations- und kontextspezifische Bedingungen präsent zu haben und zu reflektieren. Eine verstärkte Aufmerksamkeit für Irritationen sowie die eigene Befindlichkeit kann dabei helfen, die Gestaltung der eigenen Rolle im Prozess immer wieder an die Situation und die darin deutlich werdenden Bedingungen anzupassen und sie dem Kontext entsprechend zu modifizieren.

4.2.5 Gleichzeitigkeit von Themenorientierung, Teilnehmer_innenorientierung und Prozessorientierung

Eine Besonderheit der Bildungsarbeit in Inlandsfreiwilligendiensten im Rahmen der Seminararbeit stellt das themenorientierte Arbeiten dar. Alle Bildungsseminare zeichnen sich durch die gemeinsame Beschäftigung mit einem Thema, sprich die Arbeit an einem gemeinsamen Gegenstand, aus und bedingt dadurch eine stärker strukturierte Form der Arbeitsweise als andere Orte non-formaler Bildung. Vor diesem Hintergrund kann der Aspekt „Gleichheit“ – bei gleichzeitiger Heterogenität der Gruppe der Freiwilligen – als eine allen gemeinsame Ausgangsbasis in der gemeinschaftlichen Beschäftigung mit und Orientierung an einem bestimmten Thema gefasst werden (vgl. Kap. 4.2.5). Mit anderen Worten: Themenorientierung schafft insofern Gleichheit, als dass alle Beteiligten aus ihrer je eigenen Perspektive mit dem gleichen Gegenstand befasst sind.

Weiterhin wird der Aspekt Teilnehmer_innenorientierung von den befragten Fachkräften als ein zentrales Thema formuliert. Zum einen bezieht sich Teilnehmer_innenorientierung auf den Bereich der Beratung und Begleitung der Freiwilligen, beispielsweise bei der Suche nach einer passenden Einsatzstelle. Zum anderen wird Teilnehmer_innenorientierung als wichtiger Bestandteil der pädagogischen Arbeit in den Seminaren benannt. Allen Befragten ist es wichtig, dass die bearbeiteten Themen an den Interessen der Freiwilligen anknüpfen. Das Vorgehen bei der Themenwahl ist jedoch unterschiedlich und mal stärker, mal weniger stark von einer teilnehmer_innenorientierten Herangehensweise geprägt. Die Themenwahl erstreckt sich von der Möglichkeit der Freiwilligen, Themenwünsche frei zu äußern und komplett selbst zu entscheiden, welche Themen bearbeitet werden sollen, über

die Auswahl aus einem Themenkatalog, einer Mischung aus frei gewählten und gesetzten, durch die Setzung wichtig erachteter Themen oder der Formulierung von Oberthemen, die dann von den Freiwilligen inhaltlich gefüllt werden können bis hin zu einer Abarbeitung eines festen Curriculums, welches als wichtig erachtete Themen mit den antizipierten Interessen der Freiwilligen zu verbinden versucht. Der Aspekt der Wissensvermittlung (vgl. Kap. 4.1) bei der Bearbeitung der Themen nimmt im empirischen Material einen großen Raum ein. Im Rahmen der teilnehmenden Beobachtungen zeigte sich, dass bei einer zu starken Fokussierung auf die Vermittlung von Wissensbeständen oder einem zu starken Fokussieren eines „an die Hand geben“-Wollens (TnB) bestimmter Techniken, die Gefahr besteht, die Teilnehmenden sowie den Prozess aus dem Blick zu verlieren.

„es wurde nicht ganz klar, woher das Thema eigentlich kommt, was eigentlich tatsächlich die Begründung dafür ist, also warum das tatsächlich wichtig ist“ (TnB).

Dem steht eine Prozessorientierung gegenüber, die weniger die Vermittlung von möglichst vielen Themen und Wissensbeständen fokussiert, sondern Such- und Aushandlungsprozesse als Anlässe von Selbstbildung betrachtet und anregt. Dieser Orientierung liegt die Annahme zugrunde, dass Interessen nicht immer bereits als vorhanden und feststehend vorausgesetzt werden können, sondern in Auseinandersetzung mit Problemen, Themen etc. entstehen und sich im sozialen Miteinander herausbilden und verändern. („Also ich finde, man kann nicht alle dazu verdonnern, man muss gucken, was habe ich für eine Gruppe und wie hat sich die Gruppe im Laufe des Jahres entwickelt“, Int.)

Entsprechend bedarf es im Verlauf des Freiwilligenjahres kontinuierlicher Aushandlungsmöglichkeiten bzgl. der Themenauswahl und der Interessen der Freiwilligen. Dies steht einer einmaligen Themenabfrage und Themenwahl am Anfang des Jahres entgegen, die weitere und nachträgliche Aushandlungsmöglichkeiten begrenzt und einer Teilnehmer_innenorientierung entgegenstehen kann.

Jedoch ist auch bei vorab festgelegten Themen eine teilnehmer- und prozessorientierte Arbeitsweise möglich, wenn innerhalb des Themas Gestaltungs- und Partizipationsspielräume für die Freiwilligen eröffnet werden:

„Und dann haben wir in Gesprächen mit den Teilnehmerinnen und mit der Teamerin rausgefunden, dass [das Oberthema] schon ein vorgegebenes Thema war, wobei sich die Teilnehmer nicht mehr ganz erinnern konnten, ob sie sich das aus einem Topf aussuchen konnten am Anfang, oder ob es komplett vorgegeben war. Was aber auf jeden Fall durchgekommen ist, sie haben, es war nicht alleine ihrer Entscheidung, aber innerhalb dieser Einheit, dieses Oberthemas, was über der ganzen Projektwoche steht, sind die recht frei dann doch zu planen.“ (TnB)

Ein teilnehmer_innen- und prozessorientierter Ansatz erfordert eine hohe Flexibilität von den Fachkräften („man muss praktisch manchmal ganz spontan das Konzept anpassen“, Int.), sowohl in der inhaltlich-didaktischen als auch in der zeitlichen Gestaltung, sowie die Berücksichtigung gruppendynamischer Prozesse („das Thema hat jetzt doch länger gebraucht oder hat die Gruppe aufgewühlt, da muss ich jetzt nochmals daran weiterarbeiten am nächsten Tag“, TnB). Inwiefern diese Flexibilität von den Fachkräften gewährleistet werden kann, wird jedoch auch durch die Rahmenbedingungen wie zeitlicher Rahmen, Beeinflussbarkeit der Struktur und Rahmenbedingungen, die Kontinuität der Gruppe etc. beeinflusst (vgl. Kap. 4.2.7).

Grundsätzlich gilt, dass eine gelingende Seminarveranstaltung themen-, teilnehmer_innen- und prozessorientierte Aspekte zu berücksichtigen hat. Dabei ist es nicht ungewöhnlich, dass mal der eine und mal der andere Aspekt stärker in den Vordergrund rückt. Alle drei Orientierungen sind aber, das

zeigte das empirische Material, in der Bildungsarbeit des IB eng miteinander verflochten. Es bietet sich an, einzelne Seminareinheiten und ganze Seminarveranstaltungen in Bezug auf die drei Orientierungen Themen-, Teilnehmer_innen- und Prozessorientierung differenziert zu evaluieren, um einschätzen zu können, welcher Aspekt im Vordergrund stand und welche Aspekte evtl. vernachlässigt wurden.

4.2.6 Gleichzeitigkeit von Gleichheit und Differenz

Vor dem Hintergrund der Themenorientierung kann der Aspekt „Gleichheit“, bei gleichzeitiger Heterogenität der Gruppe der Freiwilligen, als allen gemeinsame Ausgangsbasis in der gemeinschaftlichen Beschäftigung und Orientierung an einem bestimmten Thema gefasst werden (vgl. Kap. 4.2.4). Die Heterogenität der Freiwilligen wird von Befragten insbesondere in Hinblick auf die Zusammensetzung der Seminargruppen und den Zugang zum Freiwilligendienst explizit thematisiert. Im Rahmen der Interviews und Gruppendiskussion wird die Zusammensetzung der Teilnehmer_innen bzw. Seminargruppen von den Befragten als heterogen bezeichnet. Die Befragten bezeichnen mit dem Begriff Heterogenität die Zusammensetzung der Freiwilligen hinsichtlich der Differenzkategorien Alter, Geschlecht, Bildung und Herkunft. Behinderung spielte in diesem Zusammenhang eine untergeordnete Rolle und wurde insbesondere dann zum Thema, wenn es um die Frage von Zugangsbarrieren bzw. des Ausschlusses von Zielgruppen ging.

Die Zusammensetzung der Seminargruppen wird in den befragten Standorten unterschiedlich gesteuert. Insbesondere Standorte mit höheren Freiwilligenzahlen versuchen die Seminargruppen entsprechend der Einsatzstellenbereiche zu bilden. Dies ist mit der Erwartung verbunden, dass die Freiwilligen, die beispielsweise im Pflegebereich eingesetzt sind, ähnliche Interessen bzgl. fachlicher Themen formulieren und so die thematischen Interessen der Freiwilligen besser gebündelt werden können. Für andere Standorte spielen die Einsatzbereiche der Freiwilligen bei der Zusammensetzung der Seminargruppen keine bzw. eine untergeordnete Rolle. Unterschiede zwischen Freiwilligen des BFD und FSJ werden von den Befragten nicht als relevant für die konzeptionelle Gestaltung der Bildungsarbeit angesehen. Die Kontinuität der Seminargruppen ist ebenfalls von Standort zu Standort unterschiedlich geregelt. Neben festen Seminargruppen, die das gesamte Jahr über zusammen bleiben, gibt es offene Gruppen, in denen die Teilnehmer_innen fluktuieren. Dies ist insbesondere bei Standorten der Fall, wo es ganzjährig die Möglichkeit gibt, einen Freiwilligendienst zu beginnen.

Die heterogene Zusammensetzung der Seminargruppen wird in den Interviews einerseits als Chance beschrieben und andererseits als Herausforderung. Vielfalt innerhalb der Seminargruppe wird als soziales Lernfeld für den Umgang mit Konflikten, Toleranz, Rücksichtnahme, Empathie etc. betrachtet.

„weil dadurch Themen auch noch mal ganz anders bearbeitet werden können. Das sind nicht fremde Themen, die rein gebracht werden, sondern die begleiten die jungen Leute ja im Alltag. (...) und wenn sie dann halt mit jemandem zusammensitzen, der halt sich vielleicht sprachlich nicht so gut ausdrücken kann, vielleicht auch nicht den gleichen Bildungsabschluss hat, dann geht das voneinander Lernen los. Sich kennenlernen und voneinander lernen“ (Int.)

Die Homogenität einer Gruppe in Bezug auf gemeinsame Interessen, eine hohe Einigkeit hinsichtlich der Themen und der zu vermittelnden Inhalte wird als relevant für gutes Gelingen im Sinne einer guten Zusammenarbeit in der Gruppe gedeutet („das war auch eine ganz tolle Gruppe, und so homo-

gen, das würde ja so gut klappen“, TnB). Gleichzeitig birgt die „Homogenisierung“ einer Gruppe die Gefahr, dass Ausschlussmechanismen greifen, die unentdeckt oder unthematisiert und dadurch unbearbeitet bleiben. So werden in einem Fall, in dem die Gruppe als besonders homogen hervorgehoben wird, in der Beobachtung Exklusionssituationen sichtbar, die jedoch innerhalb der Gruppe nicht thematisiert und ein Stück weit in Kauf genommen werden. So wird ein als „schwierig“ bezeichneter Teilnehmer, der an einer größeren Projektgruppenarbeit nicht teilnimmt, zum „Gast im Seminar“ umgedeutet, die Sprachbarrieren einer Teilnehmerin nur marginal berücksichtigt und es weitestgehend der Teilnehmerin selbst überlassen, ob sie sich in die Gruppe integriert, indem sie aktiv Unterstützung zur gegenseitigen Verständigung einfordert oder nicht.

„Dann wurde ich als Übersetzerin eingespannt in dieser Dreiergruppe, etwas unfreiwillig, weil dieses spanisch-sprachige Mädchen wieder auf mich zu kam und wollte, dass ich ihre Antworten, die sie auf Spanisch formuliert hat, an die Gruppe weiter übersetze. Von den anderen beiden Gruppenteilnehmern gab es dann aber kein Warten auf diese Übersetzung und die Kommunikation hat dann sofort zwischen dem anderen Mädchen und dem Jungen stattgefunden, also zwischen den zwei Deutschen. (...) So lief es die ganze Zeit eigentlich weiter, dass die Konversation hauptsächlich zwischen den zwei Deutschen stattgefunden hat und das Mädchen ihr aber immer wieder auch Blicke zugeworfen hat, um sie zumindest ein bisschen nonverbal miteinzubeziehen.“ (TnB)

Es wird in diesem konkreten Fall jedoch kein systematischer Versuch unternommen, die gemeinsame Praxis im Seminar so zu verändern, dass alle Teilnehmer_innen gleichberechtigt teilhaben können. Diese Exklusionssituationen werden nicht zum Anlass genommen, sich mit dem Thema Inklusion als Thema der Gruppe sowie als übergeordnetes gesellschaftliches Thema zu beschäftigen. Das Negieren der Differenz übernimmt dann mit dem Fokus auf Partizipation die Funktion, Aushandlungsnotwendigkeiten zu minimieren bzw. zu umgehen.

Gleichzeitig wird Heterogenität als Herausforderung für die methodisch-inhaltliche Gestaltung der Seminare beschrieben. Aus der Heterogenität der Freiwilligen werden unterschiedliche methodisch-didaktische Konsequenzen gezogen. Das zeigt sich beispielsweise im Umgang mit oben genanntem Beispiel von Sprach- und Verständigungsproblemen. Das Spektrum der Umgangsweisen reicht von einer Inkaufnahme, über Kritik und Problematisierung bis zu einer Eröffnung von Partizipationsmöglichkeiten und Schaffung alternativer Angebote. So wird in einigen Standorten versucht, Sprach- und Verständigungsschwierigkeiten abzubauen, indem Dolmetscherdienste durch andere Freiwillige der gleichen Seminargruppe angeboten werden oder parallel alternative Kommunikations- und Ausdrucksmöglichkeiten, wie Musik und Kunst im Rahmen von Workshops angeboten werden. Unsicherheiten und Klärungsbedarf werden formuliert hinsichtlich der Frage, wie vor dem Hintergrund der Heterogenität der Freiwilligen Partizipationsmöglichkeiten für alle eröffnet werden können.

Anspruch der Befragten ist es, dass alle Interessierten Zugang zu den Freiwilligendiensten haben – unabhängig ihrer Herkunft, Bildung, Geschlecht und sozio-ökonomischen Lage, Religion/Weltanschauung, sexueller Orientierung, Behinderung, etc.. Begrenzungen hinsichtlich des Alters ergeben sich aus den gesetzlichen Rahmenbedingungen bzgl. Jugendfreiwilligendiensten, die Einführung des BFD ermöglicht jedoch auch Menschen über 27 Jahren den Zugang zum Freiwilligendienst. Zugangsbarrieren bestehen aus Sicht der Befragten bezüglich Menschen mit zugeschriebener Behinderung. Als Grund hierfür werden in erster Linie die Anforderungen genannt, welche die Einsatzstellen an die Tätigkeit der Freiwilligen stellen. Die Freiwilligendienste für diese Zielgruppe zu öffnen, ist zwar ein Anliegen der Befragten, wird aber aufgrund eines Mangels an entsprechend geeigneten Einsatzstellen als schwierig angesehen. Vor diesem Hintergrund wünschen sich die Befragten Unter-

stützung und eine stärkere konzeptionell-fachliche Auseinandersetzung mit dem Thema Inklusion im Rahmen der Freiwilligendienste. Kritisiert wird von einigen Befragten die mangelnde Auseinandersetzung des IB und der angeschlossenen Träger mit diesem Thema. Sie sehen die Selektionsmechanismen, die sich in den Freiwilligendiensten reproduzieren, kritisch und wünschen sich eine inklusive pädagogische Praxis. Jedoch besteht Unsicherheit hinsichtlich des Verständnisses von Inklusion und der daraus folgenden veränderten Handlungsmöglichkeiten. Inklusion spielt als Ansatz bisher in erster Linie als Thema der Seminararbeit eine Rolle und weniger auf konzeptioneller und institutioneller Ebene. Hier wird ein Handlungsbedarf deutlich, sich im Rahmen von Freiwilligendiensten stärker mit dem Thema Inklusion auseinanderzusetzen.

In den teilnehmenden Beobachtungen zeigte sich, dass Inklusion als Seminarthema hauptsächlich auf Behinderung fokussiert. Es wird mit einem engen Inklusionsbegriff gearbeitet, welcher in Form von Rollstuhltrainings als „praktische Inklusion“ (TnB) auf einer persönlichen handlungspraktischen Ebene aufgegriffen und bearbeitet wird, jedoch ohne dabei die gesellschaftliche Ebene zu reflektieren. Inklusion findet in den beobachteten Fällen kaum als gesellschaftliches Thema oder möglicher Ansatzpunkt für politische Bildung Beachtung.

Interkulturelle Bildung wird in den Interviews als wichtiger Ansatz und Ziel der Bildungsarbeit von den Befragten benannt und erscheint als etabliertes Element. Allerdings werden Möglichkeiten für interkulturelle Bildung vor allem in Bezug auf Freiwillige unterschiedlicher nationaler und ethnischer Herkunft beschrieben. Die Anerkennung und positive Besetzung von Vielfalt geht mit der Gefahr eines verkürzten Verständnisses interkultureller Bildung einher, dass sich auf die Anerkennung von Vielfalt reduziert. Daneben zeigen sich Verständnisse interkultureller Bildung, die darüber hinaus Aspekte wie Diskriminierung und Rassismus thematisieren. Das meint, dass die positive Anerkennung von Vielfalt nicht dazu führen darf, bestehende soziale Ungleichheiten und Machtverhältnisse zu negieren und damit Ausgrenzungsprozesse zu verkennen. Insofern können Ansätze rassismuskritischer oder diversitätsorientierter Bildungsarbeit als sinnvolle Ergänzung zu interkulturellen Ansätzen gesehen werden.

Gendersensible Bildungsansätze werden weniger als relevanter Bestandteil der eigenen Arbeit betrachtet. Die fehlende Relevanz wird teils damit begründet, dass in etwa gleich viele männliche und weibliche Freiwillige an den Freiwilligendiensten teilnehmen und daher gendersensible Bildungsansätze nicht für notwendig erachtet werden. In dieser Auffassung zeichnet sich ein verkürztes Verständnis gendersensibler Bildungsansätze ab. Eine erweiterte Orientierung zeigt sich bei Befragten, die gendersensible Arbeit als Querschnittsaufgabe bezeichnen. Dabei liegt der Fokus zum einen auf die Berücksichtigung der Zusammensetzung der Teilnehmer_innengruppen in der Bildungsarbeit, zum anderen wird „Geschlecht“ oder „gender“ als Seminarthema angeboten und mit Blick auf die Tätigkeit der Freiwilligen in den Einsatzstellen und die Zielgruppen als wichtige Reflexionskategorie erachtet. In der bestehenden Rahmenkonzeption des IB wird von Gendermainstreaming als einer Grundlage der Seminararbeit gesprochen.

Der im Rahmen von Inklusion, interkultureller Bildung oder gendersensibler Bildung thematisierte Umgang mit Heterogenität führt nicht selten zu einem Sammelsurium von verschiedensten Ansätzen und theoretischen Perspektiven, die bei den Fachkräften sowie gegenüber Außenstehenden oft mehr Verwirrung stiften als dass sie eine konzeptuell geteilte Perspektive ermöglichen. Jeder einzelne Ansatz birgt in sich Gefahren: sei es, dass Inklusion auf Integration von Menschen mit Behinderung reduziert wird, interkulturelle Ansätze jegliche Differenz auf kulturelle Unterschiede reduzieren und so

Vorurteile und Stereotype reproduzieren, oder die Thematisierung von „gender“ bzw. „Geschlecht“ auf heteronormative Geschlechterrollenbilder abstellt. Eine Möglichkeit diesen Fallstricken zu entgehen, bietet der intersektionale Ansatz, der die unterschiedlichen Differenzlinien von Ethnizität, Nationalität, Klasse und Gender und darüber hinaus wirksame Differenzlinien wie bspw. Religion/Weltanschauung, etc. gleichermaßen berücksichtigt und den Blick für Überschneidungen öffnet und darauf zielt, die „Macht-, Herrschafts- und Normierungsverhältnisse, die soziale Strukturen, Praktiken und Identitäten reproduzieren“ (Walgenbach 2012: 2), zu hinterfragen und zu kritisieren. In diesem Sinne ist dann die Bildungsarbeit im Umgang mit Heterogenität auch als Möglichkeit der politischen Bildung zu sehen.

4.2.7 Politische Bildung und soziales Lernen

Politische Bildung wird von den befragten Standorten als wichtiger Bestandteil der Bildungsarbeit benannt. Sie wird dabei in erster Linie mit dem Ziel verknüpft, den Freiwilligen Wissen über das politische System und politische Themen zu vermitteln. Themen, die in diesem Zusammenhang beispielhaft benannt werden, sind insbesondere das Thema Flucht und Asyl, Migration und Integration sowie Demokratie. In dieser Orientierung wird politische Bildung als Thema einzelner Seminareinheiten verstanden. Die Eröffnung von Möglichkeiten einer öffentlichen Problematisierung von Ungleichheitszuständen oder eine Unterstützung der Freiwilligen beim Einsatz für gerechtere Verhältnisse werden nicht beschrieben. Demgegenüber bestehen bei den Befragten jedoch auch Verständnisse politischer Bildung, die das soziale Engagement der Freiwilligen in den Einsatzstellen sowie die Seminararbeit vom Grundsatz her als politische Tätigkeit hervorheben. Vor diesem Hintergrund wird politische Bildung weniger als Wissensvermittlung denn als Handlungsfrage und Reflexionskategorie vorgestellt.

Ein Verständnis politischer Bildung im Sinne politischer Partizipation zeigt sich in den empirischen Daten kaum. So werden in den Interviews die Bildung politischer Urteilskraft und die Befähigung zu politischem Handeln durch aktive und direkte politische Partizipation an öffentlichen Aushandlungsprozessen von den Befragten nicht als Ziele politischer Bildung in den Freiwilligendiensten benannt. In den Beobachtungen zeigen sich hingegen praktische Ansatzpunkte politischer Bildung in Form des Sprecher_innensystems und auch in der Projektarbeit sowie punktuellen Partizipationsformen (z.B. „kleine Entscheidungen“, punktuelle Abfrage von Wünschen oder Vorschlägen, siehe Kap. 4.2.1) zu erkennen (vgl. Sturzenhecker 2003: 30 ff.). Mit Nonnenmacher (1984: 151) formuliert, ergeben sich hier Spielräume politischer Bildung und politischen Lernens, die Freiwilligen zu befähigen ihre Interessen zu erkennen, diese aktiv zu vertreten, sich zusammenzuschließen, sich zu engagieren, sich einzumischen (vgl. auch Wohnig 2016). Inwiefern Partizipation auch im Sinne einer politischen Partizipation in den Freiwilligendiensten umsetzbar und realistisches konzeptionelles Ziel der Bildungsarbeit ist, wurde im Fachbeirat kontrovers diskutiert und es konnte bisher kein gemeinsames Verständnis von Partizipation entwickelt werden.

Im Zuge der Thematisierung politischer Bildung verweisen die Befragten einerseits auf das mangelnde Interesse der Freiwilligen bezüglich explizit politischer Themen und andererseits auf das starke Interesse der Freiwilligen an aktuellen Themen, wie etwa Flucht und Asyl. Zudem verweisen die Befragten auf das hohe Interesse der Freiwilligen, Konflikte, Probleme und fachliche Themen mit Bezug zu ihrer Einsatzstelle zu thematisieren. Diese Themen und Interessen werden allerdings von den Be-

fragten nicht als Ansatzpunkte politischer Bildung betrachtet, sondern als konträre Themen und Ausdruck mangelnder Motivation, sich mit politischen Themen zu beschäftigen.

Die Zusammenarbeit mit Einrichtungen und Referent_innen aus dem Bereich der politischen Bildung vor Ort werden als wichtige und gewinnbringende Strategie beschrieben. Die Fachkompetenz der externen Partner_innen aus der politischen Bildung wird im Rahmen von Workshops und Gastvorträgen in die Seminararbeit eingebunden. Teils handelt es sich um eine punktuelle Zusammenarbeit für ausgewählte Themen und Fragestellungen und teils um systematische und langjährige Kooperationen. Eine Besonderheit des BFD besteht in der verpflichtenden Teilnahme an Seminartagen zur politischen Bildung an einem Bildungszentrum des Bundesamtes für Familie und zivilgesellschaftliche Aufgaben. Diese Vorgabe wird in den Interviews nicht als negativer Aspekt hinsichtlich der eigenen Seminarplanung und -durchführung beschrieben oder als Eingriff in die Autonomie der eigenen Seminararbeit problematisiert. Neben der Möglichkeit sich der externen Expertise zu bedienen, wünschen sich die Befragten aber auch ihre eigene Fachkompetenz in diesem Bereich auszubauen und formulieren Weiterqualifizierungsbedarf hinsichtlich der inhaltlichen und methodischen Umsetzung politischer Bildung in den Freiwilligendiensten. Die Rahmenkonzeption biete zu wenige Orientierungsmöglichkeiten zu inhaltlich-methodischen Gestaltung der politischen Bildungsarbeit. Hier wünschen sich die Befragten mehr Orientierung und Unterstützung bei der Entwicklung von konkreten Handlungsmöglichkeiten.

Es besteht damit eine grundsätzliche Anerkennung der Relevanz politischer Bildung. Potentiale des Freiwilligendienstes hinsichtlich politischer Bildung werden von den Befragten erkannt (aktuelle politische Themen oder Konflikte als Ausgangspunkt). Die Frage konzeptioneller Weiterentwicklung besteht darin, wie sich politische Bildung im Rahmen der Freiwilligendienste verstehen lässt. Hier bietet es sich zunächst an, zwischen sozialem Lernen und politischer Bildung zu unterscheiden.

Soziales Lernen kann als notwendige Aneignung von gesellschaftlich anerkannten Verhaltensweisen in Bezug auf bestimmte historisch und kulturell fixierte Werte, Normen, Wissensbestände und Kompetenzen verstanden werden. Das Erlernen von sozialen Verhaltensweisen und Kompetenzen wie gewaltfreier Konfliktlösung, Empathie, Toleranz, Hilfsbereitschaft usw. kann als notwendige Voraussetzung für politisches Handeln und Beteiligung an demokratischen Prozessen angesehen werden. Freiwilligendienste bieten als Plattform für soziales Engagement viele Gelegenheiten, soziale Kompetenzen auszubilden. Konzepte des sozialen Lernens stehen allerdings in der Gefahr, sich zu stark auf den Status quo gesellschaftlicher und politischer Verhältnisse zu richten, ohne das jeweils Geltende zu überschreiten. Oft geht es schlicht darum, den Teilnehmenden eine bestimmte, als allgemein anerkannt geltende oder pädagogisch antizipierte Normalität des „Sozial-seins“ zu vermitteln. Hier steht dann das Verhalten der Teilnehmenden im Mittelpunkt (Nähe zu Bildungstyp II; vgl. Kap. 4.1.2).

Im Gegensatz zur Vermittlung von sozial erwünschten Verhaltensweisen und Kompetenzen meint *politische Bildung* die Aneignung von politischem Wissen, die Bildung von politischer Urteilsfähigkeit und die Befähigung zum politischen Handeln durch aktive und direkte politische Partizipation an öffentlichen Aushandlungsprozessen (vgl. Widmaier 2010: 475). Der Anspruch politischer Bildung besteht darin, die Trennung von Lernen und Handeln, wie sie häufig auch in Trainings oder Coachings anzutreffen ist, zu durchbrechen, indem sie politische Partizipation in das Lern- und Bildungsarrangement integriert (vgl. Lösch 2010: 124; Widmaier 2015: 22). So wird versucht, das „pädagogische Paradox“, wonach aus einer unterstellten Unmündigkeit Mündigkeit erwachsen soll, zu überwinden, indem „vom gleichen Teilnahmerecht und der gleichen Teilnahmemündigkeit aller“ (Sturzenhecker

2013: 50) ausgegangen wird. Die Ziele und Inhalte politischer Bildung werden damit nicht als Lern- oder Erziehungsziele vorgegeben (soziale Kompetenzen), sondern die Teilnehmenden eignen sich ihre Ziele im Prozess des miteinander Handelns an und lernen sie als politische Interessen zu formulieren und zu reflektieren. Politische Bildung lässt sich dann als aktive öffentliche und kommunikative Verständigungspraxis begreifen, die erfahrbar machen kann, „wie durch eigenes Handeln und eingreifendes Denken politische Angelegenheiten veränderbar sind oder wo sich Grenzen politischer Gestaltung eröffnen.“ (Lösch 2010: 124)

Sowohl soziales Lernen als auch politische Bildung sind als Teile non-formaler Bildung zu begreifen. Prozesse des sozialen Lernens sind Bestandteil jeder Gruppenkonstellation. Sie können pädagogisch begleitet sein, wie in den Feldern non-formaler Bildung üblich oder sich als informelle Lern- und Aushandlungsprozesse in Gruppen selbstgesteuert und pädagogisch ungeplant vollziehen. Prozesse politischer Bildung zeichnen sich demgegenüber dadurch aus, dass die Prozesse des sozialen Lernens einer bewussten Reflexion zugeführt werden. In der politischen Bildung geht es damit also nicht lediglich um Gewinnung sozialer Kompetenzen und einer Kultur des sozialen Miteinanders und des Einander-Helfens, sondern auch darum, die in sozialen Prozessen zum Ausdruck kommenden Konflikte, Differenzen und Ausschlussprozesse zum Anlass zu nehmen, über gesellschaftliche Machtverhältnisse nachzudenken und Handlungsoptionen zu entwickeln.

4.2.8 Rahmenbedingungen als Einflussfaktor

Äußere Rahmenbedingungen erweisen sich als ein Einflussfaktor auf die Gestaltungsspielräume der pädagogischen Praxis von Bildungsseminaren. Für die Fachkräfte macht es einen Unterschied, ob sie ein zweitägiges Seminar oder einen fünftägigen Seminarblock gestalten, ob es gemeinsame Mahlzeiten, eine feste oder flexibel handhabbare zeitliche Struktur oder Übernachtungen gibt:

„Das andere ist, dass man diese einzelnen Seminartage hat, so beziehungsweise so Tage hat, wo dann die Freiwilligen morgens kommen und nachmittags ist um 16:00 Uhr wieder Schluss. (...) Und dass B dann auch sagte, dass das halt eine ganz andere Basis wäre (...) dass man hier eher vielleicht nicht, gar nicht so eng mit der Gruppe wird, aufgrund dass man nicht mit der Gruppe isst, nicht so diese Abendsachen hat, wie jetzt auf Wochenkursen. Und dass man aber auf diesen Wochenkursen mit Schlafen auch nochmals ganz andere Probleme sozusagen hat, andere Konflikte. (...) Und dass man sich da nochmals mit anderen Sachen irgendwie nochmals beschäftigt. Und dass es dann vielleicht auch irgendwo intensiver ist. Also, dass man so eine intensivere Beziehung aufbaut.“ (TnB)

Partizipation als Offenheit für Aushandlung sowie Prozess- und Teilnehmer_innenorientierung als didaktische Prinzipien der Bildungsarbeit erfordern Zeit für Prozesse zur Interessenfindung und -klärung, für das Zusammenfinden der Freiwilligen als Gruppe, für den Aufbau einer vertrauensvollen Arbeitsbeziehung zwischen Seminarleitung und Freiwilligen, für gemeinsame und diskursive Aushandlungsprozesse im Hinblick auf Regeln, Inhalte, Organisation und Gestaltung der Bildungsseminare. All dies erfordert zugleich auch ein hohes Maß an Flexibilität und Professionalität von Seiten der Fachkräfte.

Ebenso haben die Kontinuität der Gruppe sowie die Kontinuität der Begleitung der Freiwilligen durch die Fachkräfte Einfluss auf die Gruppendynamik, die pädagogische Beziehung, den Spielraum bezüglich Prozess- und Teilnehmer_innenorientierung sowie die Beteiligungsmöglichkeiten der Freiwilligen

an der inhaltlichen, methodischen und organisatorischen Gestaltung der Seminare. So ist beispielsweise die Übernahme ganzer Seminareinheiten und die Gestaltung einer ganzen Seminarwoche nur möglich, wenn ein kontinuierlicher Arbeitsprozess gewährleistet ist. Ein (häufiger) Wechsel der Fachkräfte kann einen partizipativen Arbeitsansatz sowie die Teilnehmer_innenorientierung mangels Informationen erschweren:

„Und dass B hier halt stärker, vor allem auch weil er/sie jetzt auch die Gruppe nicht kannte, was vorher so an Absprachen und so gelaufen ist, dass er/sie das dann halt stärker auch in Absprache der jeweiligen Mitarbeiter einfach vorplant. (...)“ (TnB)

Als weiterer wichtiger Punkt wird die Arbeit im Team einerseits oder als alleinverantwortliche Seminarleitung andererseits benannt. So ist es im Team einfacher, Gruppenprozesse im Blick zu behalten und sich – vor dem Hintergrund des hohen Anspruchs an Flexibilität und Offenheit im Rahmen der Bildungsseminare – gegenseitig zu unterstützen und abzusichern.

Die Offenheit der Seminararbeit kann die Orientierung und Planungssicherheit für Seminarleiter_innen erschweren und zu Verunsicherung führen. Dies kann beispielsweise durch die alleinige Verantwortung ohne die Möglichkeit, sich im Team abzusprechen und abzusichern, eine unbekannte Seminargruppe oder wenig Sicherheit im Thema weiter verstärkt werden und dazu führen, dass Orientierung und Planungssicherheit durch beispielsweise einen festen Seminarplan und ein weniger partizipatives sowie teilnehmer_innen- und prozessorientiertes Vorgehen gewährleistet werden soll.

Nicht zuletzt hat auch das Anstellungsverhältnis bzw. die Tätigkeit als Honorarkraft oder als feste_r Mitarbeiter_in einen Einfluss auf die Gestaltungsmöglichkeiten.

Eine gute und förderliche Gestaltung der Rahmenbedingungen ist eine entscheidende Größe in der Ausgestaltung von Freiwilligendiensten als Bildungsorte. Im Datenmaterial zeigt sich die in Bezug auf Team, Ort, Regeln, Zeit, Teamsitzungen und Austausch- bzw. Reflexionsmöglichkeiten:

„also wir sind ja nun ein relativ großes Team, das hier ja auch, so zu sagen, konzentriert in einem Haus sitzt. (...) Hier bei uns ist es einfach sehr regelhaft und regelmäßig auch Teamsitzungen durchführen und uns auch extra Zeit nehmen, um uns z.B. über pädagogische Sachen auszutauschen (...) Da sind die Bedingungen vor Ort, glaub ich sehr, sehr unterschiedlich und das hat ja auch Auswirkungen auf die Bildung.“ (Int.)

Die Frage ist, wie die Rahmenbedingungen gestaltet sein müssen, um Beziehungsaufbau, Partizipation und Aushandlungsmöglichkeiten, Teilnehmerorientierung und Prozessorientierung zu ermöglichen und gleichzeitig Orientierung und Planungssicherheit zu gewährleisten. Hier gilt es, in einem kontinuierlichen Prozess zu überlegen, worin Gestaltungsräume liegen und konkrete Veränderungen notwendig erscheinen.

4.3 Erwartungen an den Prozess der Konzeptentwicklung

Neben der Rahmenkonzeption des IB gibt es an unterschiedlichen Standorten bereichsspezifische Konzepte (bezogen auf Einsatzfelder der Freiwilligen) und standortbezogene Konzepte, die aktuell genutzt werden oder sich gerade in einer Phase der Neu- oder Weiterentwicklung befinden. Hierbei werden örtliche und institutionelle Spezifika der jeweiligen Standorte berücksichtigt. Neben der Rahmenkonzeption und den Vor-Ort-Konzepten orientieren sich verschiedene Standorte insbesondere an spezifischen Arbeitsansätzen aus dem Bereich der Erlebnispädagogik, der interkulturellen Päd-

agogik, der Demokratiepädagogik (beispielsweise Betzavta) und der rassismuskritischen Bildungsarbeit (beispielsweise Anti-Bias-Ansatz). Weiterhin wird bei der Frage, an welchen Konzepten die Befragten ihre Bildungsarbeit orientieren, auf bestimmte Themen verwiesen, die auch als „Standardthemen“ bezeichnet werden. Darüber hinaus wurden an einigen Standorten Arbeitshilfen, wie Checklisten für Anleiter_innen und Gesprächsleitfäden entwickelt, die als Orientierung für Gespräche mit den Freiwilligen und den fachlichen Anleiter_innen genutzt werden. Als weitere Orientierungspunkte der Bildungsarbeit werden die entsprechenden Freiwilligendienstgesetze und die dort formulierten Aufträge genannt, wie beispielsweise die Förderung der Ausbildungsfähigkeit etc.

Die befragten pädagogischen Fachkräfte nutzen die Rahmenkonzeption als Orientierungsmöglichkeit für die Gestaltung der Bildungsarbeit, formulieren aber gleichzeitig einen Weiterentwicklungsbedarf. Von der konzeptionellen Weiterentwicklung der Bildungsarbeit erwarten sie sich einerseits eine stärkere Orientierung für die eigene Arbeit und andererseits genügend Offenheit für Gestaltungsspielräume. Zudem wird mit der Weiterentwicklung des Konzepts und der Konkretisierung des Bildungsverständnisses in den Freiwilligendiensten die Erwartung verbunden, die Ernsthaftigkeit und Relevanz der eigenen Arbeit nach außen und gegenüber den Freiwilligen besser begründen und darstellen zu können. Vor diesem Hintergrund wird es für notwendig erachtet, dass das Konzept einen Beitrag dazu leistet, die Alleinstellungsmerkmale und Besonderheiten des Bildungsortes Freiwilligendienst in Abgrenzung zu anderen Bildungsorten wie beispielsweise Schule und Berufsausbildung stärker herauszuarbeiten. Die Schärfung des eigenen Bildungsprofils wird auch als Möglichkeit gesehen, um sich gegenüber anderen Trägern/ Anbietern von Freiwilligendiensten zu positionieren.

Spezifische Konzepte für Freiwilligendienste mit Flüchtlingsbezug werden insbesondere an Standorten mit bisher wenig oder keinen Erfahrungen mit dieser Zielgruppe für notwendig erachtet. Andere Standorte sehen keine Notwendigkeit spezifische Konzepte für Personen mit Fluchterfahrung oder in der Flüchtlingsarbeit tätige Freiwillige zu entwickeln. Aus ihrer Perspektive ist eine subjektorientierte Bildungsarbeit ausreichend, um die Interessen unterschiedlicher Zielgruppen und vielfältige Einsatzfelder zu berücksichtigen. Erfahrungen mit der Zielgruppe der Personen mit Fluchterfahrung und dem Arbeitsfeld bestehen in einigen Standorten bereits weit vor der Einführung der Freiwilligendienstformate mit Flüchtlingsbezug und waren schon immer Teil der Freiwilligenarbeit und stellen somit keine Neuerung oder Besonderheit dar. An anderen Standorten geriet dieser Bereich erst durch die Einführung des Formats „mit Flüchtlingsbezug“ in den Blick und steht noch am Anfang. Hier konnten die Befragten noch nicht von konkreten Erfahrungen berichten, da die Freiwilligen erst im Laufe des Jahres 2016 ihren Freiwilligendienst begonnen haben. Allerdings berichten die Befragten insgesamt von einem ausgeprägten Interesse der Freiwilligen an den Themen Flucht und Asyl.

Über das Konzept im engeren Sinne hinaus wünschen sich die Befragten Möglichkeiten für fachlichen Austausch, Vernetzung und Reflexion, um sich über Bildungsinhalte, Arbeitsweisen, Methoden, Erfahrungen, Arbeitsmaterialien u.a. auszutauschen.

Im Rahmen der Gruppendiskussion im Fachbeirat wurde insbesondere dafür plädiert, das Bildungsverständnis im Sinne der eigenen Haltung und des Selbstverständnisses zu klären und in einem Konzept festzuhalten. Allerdings besteht Unklarheit darüber, wie ein gemeinsames Bildungsverständnis formuliert werden kann, mit dem sich die unterschiedlichen Standorte und Mitarbeiter_innen identifizieren können. Die Typisierung zeigt die Vielfalt der Bildungsverständnisse und damit zusammenhängenden Arbeitsweisen auf. Im Fachbeirat wird der Anspruch formuliert, diese Vielfalt in einem gemeinsamen Bildungsverständnis darzustellen und nicht einzelne Haltungen im Sinne eines „bes-

ser“ oder „schlechter“ zu diskreditieren. Angeregt wird zudem, vor dem Hintergrund eines solchen gemeinsamen Bildungsverständnisses die bestehenden konzeptionellen Ziele der Rahmenkonzeption zu prüfen.

Im folgenden 2. Berichtsteil werden aufbauend auf den empirischen Ergebnissen mögliche Konzeptelemente für ein Bildungskonzept in den Freiwilligendiensten entwickelt. Diese umreißen zum einen Grundelemente für ein Bildungsverständnis für die Bildungsarbeit in Freiwilligendiensten und beschreiben zum anderen beispielhaft mögliche konzeptionelle Themenbereiche und Ziele für die Bildungsarbeit. Diese Konzeptelemente sollen eine Diskussionsgrundlage für den weiteren Prozess der Konzeptentwicklung zur non-formalen Bildungsarbeit des IB bieten.

Teil II: Mögliche Konzeptelemente non-formaler Bildungsarbeit in den Freiwilligendiensten

5. Vorgehen bei der Ausarbeitung möglicher Konzeptionselemente

Auf Basis der Ergebnisse der Erhebungen werden mögliche Konzeptelemente, Themen und weiterführende Fragen zusammengefasst, die für die Erarbeitung des Bildungskonzepts für bzw. durch den IB genutzt werden können. Die Erarbeitung dieser möglichen Konzeptelemente und Themen umfasste, angelehnt an Hiltrud von Spiegel (2013: 188-209), folgende Arbeitsschritte:

- Analyse der Ausgangslage

Die Dokumentenanalyse, die Expertise zum Bildungsdiskurs und die anschließende Diskussion und Verständigung auf Arbeitsdefinitionen der wesentlichen Begriffe als gemeinsame Diskussionsgrundlage und Analysefolie für die Interpretation der empirischen Ergebnisse im Rahmen der 2. Fachberatungssitzung dienten einer ersten Bestandsaufnahme und Herstellung einer gemeinsamen Ausgangs- und Verständigungsbasis.

- Situations- und Bedarfsanalyse

Anhand der Expert_inneninterviews und Vor-Ort-Besuche wurden Erwartungen und konzeptionelle Themen aus Perspektive der Fachkräfte erhoben. Die Ergebnisse wurden im Rahmen der 3. Fachberatungssitzung vorgestellt und diskutiert, mit dem Ziel kollektive Orientierungen herauszuarbeiten sowie Konsens und Diskussionsbedarfe zu möglichen konzeptionellen Themen und Eckpunkten zu identifizieren. Auf Basis der teilnehmenden Beobachtungen wurde die Umsetzungspraxis im Rahmen der Bildungsseminare untersucht, um weitere Anhaltspunkte für die Erarbeitung möglicher Themen und weiterführenden Fragen für die Konzeption zu erhalten. Die Ergebnisse dieses Arbeitsschrittes bilden die Grundlage für eine Konkretisierung des zu entwickelnden Bildungskonzeptes.

- Beschreibung möglicher Konzeptelemente

Auf Basis der bisherigen Arbeitsschritte wurden für den vorliegenden Bericht Eckpunkte für die Konzeption im Form von Konzeptelementen, Themen und zu klärenden Fragen erarbeitet, die eine konzeptionelle Zielentwicklung vorbereiten. In einer Konzeption kann zwischen Wirkungszielen und Handlungszielen unterschieden werden (vgl. von Spiegel 2013: 197 ff.).

Wirkungsziele haben eine Orientierungsfunktion, d.h. sie stellen übergeordnete, konzeptionelle Ziele dar, die darauf abzielen, was langfristig durch die eigene Arbeit für die Adressat_innen erreicht oder bewirkt werden soll. Ergänzend zu Wirkungszielen beschreiben **Handlungsziele** Ideen darüber, wie Bedingungen, Arrangements und pädagogische Praxis von den Fachkräften gestaltet werden müssen, um diese Wirkungsziele zu erreichen. Sie sind somit Arbeitsziele, die die Fachkräfte für sich selbst formulieren und aus welchen wiederum die konkreten Handlungsschritte abgeleitet werden, die zur Zielerreichung notwendig sind. Einem Wirkungsziel entsprechen immer mehrere Handlungsziele. Es handelt sich hierbei also um eine wichtige Konkretisierung der formulierten Wirkungsziele, welche die Handlungspraxis der Professionellen beschreibt.

Die im Folgenden vorgestellten Eckpunkte für ein Bildungskonzept beschreiben zunächst mögliche Konzeptelemente (vgl. Abb. 3). Zunächst werden aus den Ergebnissen Argumente vorgestellt, die ein Verständnis von Freiwilligendiensten als Bildungsjahr stützen. Anschließend werden auf Basis der Rahmenkonzeption des IB sowie aus dem empirischen Ergebnissen erste Positionierungen auf der

Ebene von konsensfähigen Arbeitsprinzipien vorgeschlagen. Nachfolgend werden mögliche Eckpunkte für konzeptionelle Themenbereiche und Zielformulierungen beschrieben. Bei einigen konzeptionellen Themen werden zudem Aspekte beschrieben, die weiterer Diskussion und Verständigung bedürfen. Den Abschluss bildet ein Vorschlag zu einer Arbeitshilfe in Form von Reflexionsfragen, die an den zuvor beschriebenen konzeptionellen Themen anknüpfen.

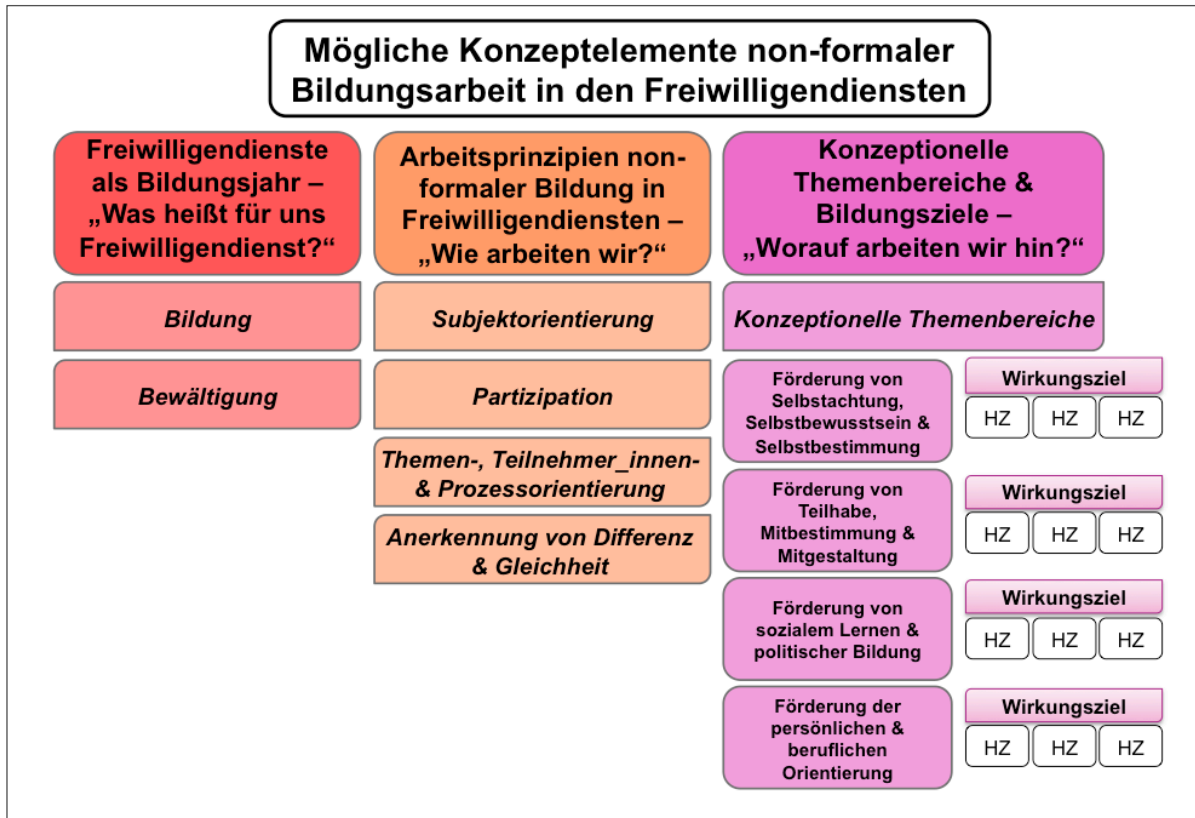


Abb. 3: Mögliche Konzeptelemente non-formaler Bildungsarbeit in den Freiwilligendiensten

Dies bildet die Diskussionsgrundlage für die 4. Fachbeiratssitzung. Damit hat der Fachbeirat die Möglichkeit, auszuhandeln und zu entscheiden, welche Themen in die Konzeption aufgenommen, welche Ziele sich daraus ableiten und welche den Rang von konzeptionellen Zielen, sprich Wirkungszielen einnehmen sollen. Zudem sollte diskutiert werden, ob und welche möglichen Handlungsziele und Arbeitsprinzipien sich bereits zu diesem Zeitpunkt für die Konzeption formulieren lassen und wie diese mit entsprechenden Wirkungszielen in Bezug gesetzt werden können. Ein weiterer Aspekt sollte zudem die Frage sein, wie eine kontinuierliche Weiterentwicklung der Konzeptionsarbeit unter Beteiligung der Standorte gestaltet werden kann. Konzeptionen können als Reflexionsinstrument einer prozessorientierten Organisationsentwicklung genutzt werden. Dies fordert aber die Verständigung über den Zweck von Konzeptionen und Gestaltung von Kommunikationsräumen für diese Aufgabe.

6. Mögliche Konzeptelemente von non-formaler Bildung in den Freiwilligendiensten

In diesem Kapitel werden mögliche Elemente für das Bildungskonzept zur non-formalen Bildung in den Freiwilligendiensten vorgestellt. Zunächst werden basierend auf den bisherigen Diskussionsergebnissen sowie der Empirie Argumente für ein Verständnis von Freiwilligendienst als Bildungsjahr dargelegt (Kap. 6.1). Daran anschließend werden mit Bezug auf die Rahmenkonzeption sowie die empirischen Ergebnisse grundlegende Arbeitsprinzipien der Bildungsarbeit in den Freiwilligendiensten beschrieben, die zusammen das Bildungsverständnis non-formaler Bildung des IB in den Freiwilligendiensten zum Ausdruck bringen können und zur weiteren Diskussion anregen sollen (Kap. 6.2). Die aufgezeigten Elemente dienen dazu, eine Diskussionsbasis für ein pädagogisches Selbstverständnis zu schaffen.

6.1 Freiwilligendienst als Bildungsjahr – „Was heißt für uns Freiwilligendienst?“

Ausgangspunkt der Bildungsarbeit des IB ist ein Bildungsverständnis, welches sich nicht auf den Erwerb von Wissen und Kompetenzen im Sinne einer fachlichen und beruflichen Qualifizierung beschränkt, sondern Bildungsarbeit darüber hinausgehend im Sinne einer Bildung zum Subjekt (Scherr 1997) versteht. In diesem Sinne hat Bildungsarbeit „Wissensaneignung und Reflexion daran auszurichten, inwieweit durch Lernprozesse Individuen zu selbstbewussterem und selbstbestimmterem Handeln befähigt werden können.“ (Scherr 1997: 182, vgl. dazu auch Kap. 6.2.1).

Aus Perspektive eines transformatorischen Bildungsverständnisses kann Bildung „als ein Prozess der Erfahrung beschrieben werden, aus dem ein Subjekt ‚verändert hervorgeht‘ – mit dem Unterschied, dass dieser Veränderungsvorgang nicht nur das Denken, sondern das gesamte Verhältnis des Subjekts zur Welt, zu anderen und zu sich selber betrifft.“ (Koller 2011: 9) Aus diesen Vorüberlegungen folgt die Annahme, dass Bildung in einer grundlegenden Veränderung der Art und Weise besteht, in der Menschen sich zur Welt, zu anderen und zu sich selbst verhalten. Veränderungen im Selbst- und Weltverhältnis von Menschen vollziehen sich potentiell immer dann, wenn Menschen mit neuen Problemlagen konfrontiert werden, für deren Bewältigung die bisherigen Welt- und Selbstverständnisse nicht mehr ausreichen (vgl. Kokemohr 2007: 14). Das freiwillige Engagement kann genau solche Bildungsprozesse initiieren. In den Bildungsseminaren im Rahmen des Freiwilligendienstes werden unterschiedliche Erfahrungen aufgegriffen und reflektiert sowie darüber hinaus das demokratische Verständnis der Freiwilligen, ihre Lebenszusammenhänge und der Umgang miteinander thematisiert und die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen, politischen und internationalen Themen angeregt (vgl. Rahmenkonzept IB). Dabei ist es notwendig, die eigenen Wissensbestände, im Sinne einer politischen und sozialwissenschaftlichen Informiertheit, als Orientierung gebende Hintergrundfolie pädagogischer Arbeit auszubauen und aktuell zu halten.

Kompetenzorientiertes Lernen ist zudem ein wichtiger Bestandteil in Freiwilligendiensten, die auf die Verknüpfung von Lernen und Handeln zielende Bildungsarbeit des IB geht jedoch darüber hinaus (vgl. Rahmenkonzept IB: 92, siehe auch Kap. 4.1.3). Lernen erscheint als die Verarbeitung neuer Informationen, der Prozess der Verarbeitung selbst kann dabei aber unangetastet bleiben (vgl. Koller 2011: 15). Bildungsprozesse sind demgegenüber mehr als die Aneignung neuer Informationen, sondern umfassen auch den „Modus“ der Informationsverarbeitung (Marotzki 1990: 32ff). Indem der IB den Freiwilligendienst als „Bildungsjahr“ versteht, setzt er damit auch einen Gegenpol zu aktuellen Formalisierungs- und Indienstnahmebestrebungen in den Bereichen formaler Bildung. Pädagogische

Fachkräfte, deren konzeptionelle Orientierung dem Verständnis von Freiwilligendienst als Bildungsjahr folgt, sehen sich als Bildungsbegleiter_innen oder Arrangeur_innen von Bildungsgelegenheiten und Bildungsräumen. Dies schließt den Input von als relevant angesehenen Informationen und Themen durch die Seminarleitung nicht aus. Zugleich machen sie Grenzen der eigenen fachlichen Expertise und Anleitung transparent und handeln aus einer selbstkritischen reflexiven Haltung heraus (vgl. Sturzenhecker 2003: 12, siehe auch Kap. 3.3, 5.1 und 4.2.4).

6.2 Arbeitsprinzipien non-formaler Bildungsarbeit im Freiwilligendienst – „Wie arbeiten wir?“

Im Folgenden werden die Arbeitsprinzipien der Bildungsarbeit im Freiwilligendienst auf Grundlage der empirischen Daten zusammenfassend formuliert. Sie sind Ausgangspunkt des pädagogischen Handelns und Grundlage für die zu entwickelnden Zielformulierungen (siehe Kap. 7). Die Formulierungen der Arbeitsprinzipien zielen auf die konzeptuelle Ebene ab und stellen Vorschläge dar, die der Diskussion und der weiteren Schärfung durch den Fachbeirat bedürfen.

6.2.1 Subjektorientierung

Die Bildungsarbeit des IB folgt dem Grundsatz der Subjektorientierung. Freiwillige werden in diesem Sinne als Subjekte der Bildungsarbeit und nicht als Zu-Behrende und Zu-Erziehende verstanden. Die Anerkennung der Mündigkeit und Eigenständigkeit der Freiwilligen ist dabei zentral. Subjektbildung verbindet sich mit dem übergeordneten Ziel, den Freiwilligen zu ermöglichen, im Handeln und Denken Selbstachtung, Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung zu entfalten. Dies beinhaltet den Versuch der Etablierung symmetrischer Kommunikationsräume trotz bestehender Hierarchien und Machtasymmetrien. Gleichzeitig erscheint eine advokatorische Schutz- und Grenzsetzung beispielsweise zur Sicherung der Arbeitsmarktneutralität und der Rechte der Freiwilligen gegenüber den Einsatzstellen notwendig. Subjektorientierung im Sinne eines emanzipatorischen Bildungsverständnisses schließt die Vermittlung von Wissen nicht aus, erschöpft sich aber auch nicht darin.

Über seminaristische Bildungsangebote hinaus wird die Bildungsarbeit in den Freiwilligendiensten im Sinne einer Hilfe zur Lebensbewältigung durch Angebote der individuellen Beratung und Begleitung ergänzt (siehe hierzu auch Bildungstyp I und II). In diesem Sinne vertritt der IB eine doppelte Perspektive, um den unterschiedlichen Erwartungen, die an die Freiwilligen gestellt werden und der differenzierten pädagogischen Praxis gerecht zu werden. Der Ansatz der Subjektorientierung bietet die Möglichkeit, Bildung und Bewältigung zu verbinden und kann für Seminarleitung, Einsatzstelle und Träger als gemeinsamer Orientierungsrahmen dienen sowie unterschiedliche Schwerpunktsetzungen innerhalb der pädagogischen Praxis ermöglichen.

Ausgehend von der Diskussion um die drei zuvor genannten Bildungstypen „Fit machen & Orientierung“ (Typ I), „Vermittlung & soziales Lernen“ (Typ II) und „Ermöglichung und Selbstbestimmung“ (Typ III) (siehe Kap. 4.1) im Fachbeirat und dem in dieser Diskussion erhobenen Anspruch, dass jeder dieser Typen seine eigene Berechtigung habe, stellte sich die Frage, wie trotz der teils widersprüchlichen Haltungen ein Konsens in Bezug auf ein gemeinsames Bildungsverständnis erarbeitet werden kann.

6.2.2 Partizipation

In der Rahmenkonzeption des IB wird unter dem Kapitel „Partizipation in den Freiwilligendiensten“ formuliert, dass eine Voraussetzung für den Erwerb sozialer und individueller Kompetenzen durch das Engagement im Freiwilligendienst „echte Partizipation“ (Rahmenkonzeption IB: 86) im Sinne von Mitwirkung, Mitgestaltung und Mitbestimmung ist. Der IB fördert Partizipation, indem das Engagement der Freiwilligen als gesellschaftlich wichtiger Beitrag ernst genommen wird, dessen Wirkungen erzielt. Partizipation umfasst darüber hinaus die Berücksichtigung von Bedürfnissen und Interessen der Freiwilligen bezüglich der Arbeit in den Einsatzstellen sowie die Möglichkeit der Mitbestimmung von Seminarthemen und die Mitgestaltung der Seminare. Zudem setzt sich der IB dafür ein, Beteiligung im Kontext der Einsatzstelle, beispielsweise im Rahmen von Teamsitzungen, zu realisieren. Auch der Einbezug in die Öffentlichkeitsarbeit des IB sowie die Unterstützung der eigenständigen Vertretung und Organisation der Freiwilligen durch ein Sprecher_innensystem (vgl. Kap. 3.3 sowie Rahmenkonzeption IB: 86 f.) sind Beispiele, wie der IB das Prinzip der Partizipation zu realisieren sucht.

Diskussionsbedarf bestand im Rahmen der Gruppendiskussion bezüglich der Fragen, was unter dem Begriff „Partizipation“ im Kontext des Freiwilligendienstes konkret verstanden wird: Beteiligung (Mitwirkung) oder Mitbestimmung und Mitgestaltung. Im Kontext von Bildungsseminaren wurde diskutiert, ob und wie eine partizipative Praxis in der Seminararbeit und im Zeitraum von 25 Seminartagen realisiert werden kann. Zugleich wurden die Grenzen von Partizipation kritisch hinterfragt, insbesondere wurde die Heterogenität der Freiwilligengruppe, die dafür notwendigen (methodischen) Kompetenzen der Mitarbeiter_innen (insbesondere Honorarkräfte) und vorhandenen bzw. nicht vorhandenen Ressourcen thematisiert.

Die Auswertung der Interviews und teilnehmenden Beobachtungen zeigen, dass Partizipation ein zentrales Thema der Bildungsarbeit des IB darstellt. Die Formen von Partizipation bewegen sich in den Bereichen punktueller, projektorientierter, repräsentativer und offener Formen von Partizipation (vgl. Sturzenhecker 2003: 30 ff.). Die prinzipielle Offenheit für Aushandlung, Unterstellung von Mündigkeit (vgl. Kap. 4.2.1) sowie das Begreifen von Konflikten und Widerständen als Anlass für Aushandlung und Partizipationschance ist für eine partizipative Bildungsarbeit grundlegend. Nach diesem Verständnis wäre zu fragen, wie der Spielraum zur Mitverantwortung und Selbstbestimmung ermöglicht und weiter vergrößert werden kann, während gleichzeitig anerkannt und berücksichtigt wird, dass die Freiwilligen unterschiedliche Vorerfahrungen und Potentiale sowie Arten und Weisen zu partizipieren mitbringen. Wichtig sind zugleich eine Prozessoffenheit und Gewährleistung der Möglichkeit, Fehler machen zu dürfen (vgl. auch Sturzenhecker 2003).

Für die Bildungskonzeption ist an diesem Punkt festzuhalten, dass sich die in der Rahmenkonzeption formulierten Wirkungsziele von Partizipation im Bereich „Mitwirkung, Mitgestaltung und Mitbestimmung“ bewegen. Hier wäre für die einzelnen Bildungsbereiche „individuelle Beratung und Begleitung“, „Seminararbeit“ und „Zusammenarbeit mit Einsatzstellen“ auf Wirkungszielebene zu konkretisieren, wie Partizipation für die jeweiligen Bildungsbereiche gefasst und als Ziel formuliert werden soll. Diese Wirkungsziele könnten an den jeweiligen Standorten hinsichtlich der individuellen Begleitung, der Seminararbeit und der Zusammenarbeit mit den Einsatzstellen weiter für die jeweilige Bildungsarbeit präzisiert und in Form von Handlungszielen operationalisiert werden.

6.2.3 Themen-, Teilnehmer_innen- und Prozessorientierung

Das themenorientierte Arbeiten in Bildungsseminaren stellt einen Ausgangspunkt der Bildungsarbeit dar. Dies bedingt eine stärker strukturierte Form der Arbeitsweise als andere Orte non-formale Bildung. Der Themenkanon besteht aus fachlichen, gesellschaftlichen, politischen und lebensweltlich orientierten Themen. Die Themen knüpfen zudem an die Erfahrungen in der Einsatzstelle sowie den Interessen der Freiwilligen an (vgl. Rahmenkonzeption IB sowie Kap. 3.3). Laut Rahmenkonzeption werden die Freiwilligen bei der Themenauswahl beteiligt und die Seminare passen sich an die inhaltlichen und gruppenspezifischen Entwicklungen an (vgl. Rahmenkonzeption IB: 88).

Das empirische Material zeigte, dass insbesondere die Teilnehmer_innenorientierung, im Sinne eines Anknüpfens an den Interessen der Freiwilligen, einen zentralen Bestandteil der Bildungsarbeit sowohl in der individuellen Beratung und Begleitung als auch in der Seminararbeit ausmacht. Es zeigte sich, dass Themen-, Teilnehmer_innen- und Prozessorientierung als didaktische Arbeitsprinzipien und als Ausdruck einer subjektorientierten Arbeitsweise eng miteinander verflochten sind und wechselseitig Berücksichtigung in der Gestaltung der Bildungsarbeit finden müssen. Dabei sind eine hohe Flexibilität und Aufmerksamkeit für gruppenspezifische Prozesse sowie fachliche Kompetenzen zum Umgang mit Gruppen von Seiten der pädagogischen Fachkräfte erforderlich. Dies ist als ein sehr hoher professioneller Qualitätsanspruch in der Jugend- und Erwachsenenbildung anzusehen.

In der Rahmenkonzeption sind bereits Handlungsziele für den Bereich Teilnehmer_innenorientierung und Prozessorientierung formuliert. Für das Bildungskonzept gilt es nun, die Trias Themen-, Teilnehmer_innen- und Prozessorientierung möglicherweise auf der Ebene von Handlungszielen nochmals konkreter insbesondere für die Bildungsarbeit im Rahmen der Seminare zu fassen und mit den Wirkungszielen für die Bereiche Partizipation und Subjektorientierung in Bezug zu setzen.

6.2.4 Anerkennung von Differenz und Gleichheit

Die Rahmenkonzeption benennt als Grundlage der pädagogischen Arbeit, dass die menschliche Vielfalt von Lebensentwürfen und Orientierungen anerkannt und toleriert wird, solange die Rechte anderer nicht eingeschränkt werden. Alle sollen die Möglichkeit erhalten, sich gleichberechtigt an allen gesellschaftlichen Prozessen zu beteiligen (Rahmenkonzeption IB: 88). Ziel der Bildungsarbeit ist in dieser Hinsicht, „Offenheit gegenüber Anderen und anderen Deutungsmustern zu entwickeln, Widersprüche auszuhalten, Interessen respektvoll auszuhandeln und bewusst gegen Diskriminierung und Rassismus einzutreten“ (Rahmenkonzeption IB: 87). Die Teilnahme an einem Freiwilligendienst soll prinzipiell allen daran interessierten Personen offenstehen. Dieser normative Ansatz stellt zurecht die Zugangsbarrieren in Frage, die auch im empirischen Material bezüglich der Frage der Freiwilligen-Akquise thematisiert wurden.

Die Heterogenität der Zielgruppe wird einerseits als Ressource für die Bildungsarbeit (unterschiedliche Perspektiven, Toleranz, Möglichkeit für soziales Lernen etc.), andererseits als besondere Herausforderung beschrieben. So werden die zunehmenden individuellen, familiären und sozialen Problemlagen von Freiwilligen durch einen größeren Bedarf an individueller Begleitung und Beratung als Herausforderung für die pädagogische Begleitung aber auch für die Bildungsarbeit thematisiert. Im empirischen Material zeigt sich Unsicherheit der pädagogischen Fachkräfte in der Auseinandersetzung mit Differenz im Rahmen der Bildungsarbeit und der Wunsch nach einer stärkeren konzeptionell-

fachlichen Auseinandersetzung mit den Themen Inklusion und Diversität im Rahmen der Freiwilligendienste sowie weiterem methodischen Handwerkszeug. Auch der Themenbereich Geschlecht/Gender wird von einigen Fachkräften als Querschnittsaufgabe benannt und besitzt somit im Kontext von Gleichheit und Differenz eine konzeptuelle Relevanz.

Vor dem Hintergrund eines subjektorientierten Bildungsverständnisses und eines partizipativen Arbeitsansatzes wäre dem Bereich Gleichheit und Differenz konzeptuell stärker Rechnung zu tragen. Die Bildungsarbeit in den Freiwilligendiensten müsste dementsprechend allen Freiwilligen gleiche Rechte ermöglichen, Entscheidungen beeinflussen zu können, abzustimmen, Zugang zu Räumen und Ressourcen zu haben, etc. und zugleich die Bildungsarbeit und die verwendeten Methoden so zu gestalten, dass sie die Heterogenität der Freiwilligengruppe berücksichtigt und den unterschiedlichen (Ausdrucks-)Möglichkeiten, Fähigkeiten und Erfahrungen Rechnung trägt. Im Sinne eines intersektionalen Ansatzes würde dies auch umfassen, die unterschiedlichen Differenzlinien von Ethnizität, Nationalität, Klasse und Gender gleichermaßen zu berücksichtigen, den Blick für Überschneidungen zu öffnen und in der Bildungsarbeit auch darauf abzielen die „Macht-, Herrschafts- und Normierungsverhältnisse, die soziale Strukturen, Praktiken und Identitäten reproduzieren“ (Walgenbach 2012: 2), zu hinterfragen und zu kritisieren.

7. Beispiele für mögliche konzeptionelle Themenbereiche und Bildungsziele – „Worauf arbeiten wir hin?“

In Abstimmung mit der Rahmenkonzeption sowie auf Grundlage der empirischen Ergebnisse und Diskussionen im Fachbeirat werden nachfolgend Beispiele für mögliche konzeptionelle Themenbereiche vorgestellt. Diese Themenbereiche sind als Weiterführung der zuvor beschriebenen Arbeitsprinzipien zu verstehen, die die oben dargelegten Elemente eines Selbstverständnisses konkretisieren. Ob und wie diese in die Bildungskonzeption Eingang finden, muss durch den Fachbeirat diskutiert werden. Zu den einzelnen Themenbereichen werden beispielhaft konzeptionelle Zielformulierungen in Form von Wirkungs- und Handlungszielen vorgestellt (vgl. dazu Kap. 5). Dies soll exemplarisch eine mögliche Richtung für konzeptionelle Zielformulierungen aufzeigen, die jedoch keine Zielvorgaben unsererseits darstellen.

Angelehnt an den Ablauf einer Konzeptionsentwicklung nach Hiltrud von Spiegel (2013), wären die nächsten Arbeitsschritte nach der Festlegung konzeptioneller Themen die Formulierung von konzeptionellen Zielen in Form von übergeordneten Wirkungs- und damit in Bezug zu setzenden Handlungszielen. Sollte dieses Vorgehen aus Perspektive des Fachbeirats als sinnvoll erscheinen, sollten die Handlungsziele so offen formuliert werden, dass die einzelnen Standorte die Möglichkeit haben, diese weiter für sich als Standort und für die jeweiligen Bildungsseminare auszuarbeiten und zu konkretisieren (vgl. Spiegel 2013: 197). Auf dieser Grundlage könnte in einem nachfolgenden Arbeitsschritt eine weitere Ausdifferenzierung der Ziele und grundlegenden Arbeitsprinzipien in Form von konkreten Angeboten und Methoden von den einzelnen Standorten, abgestimmt auf die jeweils eigenen Handlungsziele und vor dem Hintergrund der jeweils zur Verfügung stehenden Ressourcen und Rahmenbedingungen, vorgenommen werden (vgl. Spiegel 2013: 208 f.).

7.1 Förderung von Selbstachtung, Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung

Entsprechend der Rahmenkonzeption orientiert sich die Bildungsarbeit des IB an dem Prinzip der Subjektorientierung (vgl. Scherr 1997, siehe auch Kap. 6.2.1). Der Subjektbegriff steht hier „als Chiffre für freiheitliches Denken, Wollen, Fühlen und Handeln, für selbstständige Entscheidungen und für Widerständigkeit, Selbstbewusstsein und die weitgehend selbstbestimmte Verfügung über Lebensaktivitäten. Subjektbildung ist ein Prozess, in dem Individuen in die Lage versetzt werden, sich mit sich selbst und ihrer natürlichen und sozialen Umwelt kritisch auseinanderzusetzen.“ (Rahmenkonzeption IB: 92). Im Sinne eines subjektorientierten Bildungsbegriffs nach Scherr (2002: 96) steht Subjektbildung dafür, sich selbst und die Welt in Auseinandersetzung mit den je eigenen biographischen und aktuellen Erfahrungen zu begreifen und auf dieser Grundlage zu einer eigenverantwortlichen und möglichst autonomen Lebensgestaltung zu gelangen. Bildung wird als Eigenaktivität des sich bildenden Individuums verstanden und kann daher angeregt und ermöglicht, aber nicht erzwungen werden. Ziel entsprechend eines subjektorientierten Ansatzes müsste für die Bildungsarbeit des IB demnach die Förderung von Selbstachtung, Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung (vgl. Scherr 1997: 50-70) sein.

Mögliches Wirkungsziel

Die Bildungsarbeit ist so konzeptioniert, dass die Freiwilligen die Chance erhalten, ein positives Selbstwertgefühl, ein realistisches Selbstkonzept sowie Selbstreflexivität entfalten können. Die Bildungsbedingungen sollen so gestaltet sein, dass die Freiwilligen eine selbstbestimmte Lebenspraxis gestalten können, indem sie Handlungsperspektiven entwickeln und Handlungsentscheidungen treffen können.

Mögliche Handlungsziele

- Die Fachkräfte gestalten die Bildungsarbeit so, dass die Freiwilligen ihre Erfahrungen, Bedürfnissen und Interessen artikulieren können.
- Die Erfahrungen, Bedürfnisse und Interessen der Freiwilligen werden in die Bildungsarbeit integriert.
- Die Bildungsarbeit öffnet Räume, in denen sich die Freiwilligen in einem dialogischen Geschehen mit ihrer eigenen Person, ihren eigenen Haltungen und Perspektiven kritisch auseinandersetzen, um ein differenziertes Wissen über die eigenen Fähigkeiten, Bedürfnisse und Interessen zu entwickeln und auf dieser Basis Entscheidungen zur Gestaltung der eigenen Lebenspraxis treffen zu können.
- Die Bildungsarbeit ist so gestaltet, dass sie den Freiwilligen Räume eröffnet, sich kritisch mit den Möglichkeiten, aber auch Abhängigkeiten und Beschränkungen einer selbstbestimmten Lebenspraxis auseinanderzusetzen.
-
-

7.2 Förderung von Teilhabe, Mitbestimmung und Mitgestaltung

Die Rahmenkonzeption legt Partizipation als ein wichtiges Arbeitsprinzip fest (siehe Kap. 6.2.2) und setzt dies auch in der pädagogischen Praxis um (siehe Kap. 3.3, 4.1 und 4.2). Zudem benennt das Rahmenkonzept bereits konkrete Punkte, wie Partizipation in der Seminararbeit, bei der Auswahl der Einsatzstelle, bei der Öffentlichkeitsarbeit, in der praktischen Tätigkeit in den Einsatzstellen, bei Problemlösungen sowie in der Selbstvertretung der Freiwilligen umgesetzt werden soll (vgl. Rahmenkonzeption IB: 86 f.) Konzeptionell zu überlegen wäre, wie die unterschiedlichen Zugänge und Fähigkeiten zur Beteiligung und Mitgestaltung der Freiwilligen inhaltlich und methodisch in der Bildungsarbeit berücksichtigt werden. Für die einzelnen Bereiche der Bildungsarbeit im Freiwilligendienst „Individuelle Beratung und Begleitung“, „Seminararbeit“ und „Zusammenarbeit mit Einsatzstellen“ wäre weiter zu konkretisieren, welche Grade von Partizipation (Information, Konsultation, Mitbestimmungs- oder Teilentscheidungsrecht, prinzipielles Entscheidungsrecht) anvisiert und auf welchen Ebenen (Individuum, Gruppe, gesamte Institution/ Trägerebene) Partizipation stattfinden soll (vgl. Sturzenhecker 2003). Auf Basis dieser konzeptionellen Verortung wären auf Ebene von Handlungszielen Formen der Partizipation festzulegen (punktuelle Partizipation, repräsentative, projektorientierte und/oder offene Formen) (vgl. ebd.: 30 ff.).

Mögliches Wirkungsziel

Die Bildungsarbeit folgt dem Ziel, Teilhabe, Mitbestimmung und Mitgestaltung von Freiwilligen zu realisieren und fördert die Entfaltung der spezifischen Autonomie- und Partizipationsfähigkeit der Freiwilligen.

Mögliche Handlungsziele

- Die Fachkräfte nehmen die Freiwilligen grundsätzlich als mündige Personen ernst und gehen in der Gestaltung ihrer Bildungsangebote von deren prinzipieller Autonomie- und Partizipationsfähigkeit aus.
- Die Fachkräfte berücksichtigen die unterschiedlichen Potentiale und individuellen Voraussetzungen für Partizipation der Freiwilligen in der Gestaltung von Partizipationsprozessen.
- Die Fachkräfte verstehen und nutzen Widerstände und Konflikte als Bildungsanlässe und Partizipationschancen.
- Die Bildungsarbeit ist prinzipiell prozessoffen gestaltet und den Freiwilligen wird ein geschützter Rahmen zur Verfügung gestellt, in dem Fehler gemacht werden dürfen.
-
-

7.3 Förderung von sozialem Lernen und politischer Bildung

Die Bildungsarbeit des IB folgt dem Ziel, Prozesse des sozialen Lernens und der politischen Bildung zu initiieren und zu begleiten. Dabei steht das soziale Engagement der Freiwilligen als Ort sozialer Lernprozesse im Zentrum. Die Bildungsarbeit unterstützt die Freiwilligen in der Ausbildung sozialer Kompetenzen wie beispielsweise Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und Konfliktfähigkeit. Hierzu greift die Bildungsarbeit in den Seminaren die Motivation zu sozialem Engagement sowie die Erfahrungen praktischer Tätigkeit auf und knüpft daran an. Die Reflexion der eigenen Rolle sowie der eigenen Haltung steht dabei im Zentrum (vgl. IB Rahmenkonzeption).

Darüber hinaus verfolgt der IB das Ziel, die im sozialen Engagement gemachten Erfahrungen in Prozesse der politischen Bildung zu überführen. Hierzu werden die sozialen Lernprozesse in der jeweiligen Einsatzstelle sowie der Seminargruppe zu einem ausdrücklichen Reflexionsthema gemacht. Das Ziel der Bildungsarbeit des IB besteht in diesem Sinne darin, Konflikte und Differenzen nicht zu harmonisieren, sondern zum Anlass zu nehmen, um über gesellschaftliche Ungleichheiten und Machtverhältnisse ins Gespräch zu kommen. Das Ziel besteht darin, die Differenzlinien, die in Konflikten wirksam sind (beispielsweise Geschlecht, Herkunft, Einkommen usw.) gemeinsam herauszuarbeiten. Dabei geht es um mehr als die Reflexion der eigenen Rolle in einem sozialen Kontext. Gesellschaftliche Machtverhältnisse und die eigene Position in der Gesellschaft werden als Prozesse von Privilegierung und Deprivilegierung oder Zugehörigkeit und Ausschluss einer bewussten Reflexion zugeführt. Darüber hinaus geht es in der politischen Bildung des IB darum, die Entwicklung von Strategien und Möglichkeiten der politischen Mitgestaltung zu entwickeln. Auf konzeptioneller Ebene sowie auf Ebene der praktischen Umsetzung wäre in diesem Zusammenhang zu überlegen, wie ein sensibler Umgang mit sozialer Ungleichheit und Machtverhältnissen in der Seminargruppe gestaltet und bearbeitet werden kann. Da davon auszugehen ist, dass in jeder Seminargruppe Freiwillige sind, die zu

nicht privilegierten Gruppen gehören und dies durch eine thematische Auseinandersetzung vergewärtigt werden und emotionale Reaktionen auslösen kann, ist ein sensibler Blick auf die Zusammensetzung der Gruppe grundlegend (vgl. Wohnig 2016).

Mögliches Wirkungsziel

Die Bildungsveranstaltungen sind so gestaltet, dass Prozesse des sozialen Lernens möglich sind und durch die pädagogischen Fachkräfte begleitet werden. Zugleich sind die Bildungsveranstaltungen so gestaltet, dass Prozesse der politischen Bildung möglich sind und durch die pädagogischen Fachkräfte begleitet werden.

Mögliche Handlungsziele

- Die Fachkräfte greifen die gruppendynamischen Prozesse auf und gestalten die Bildungsarbeit entsprechend der einzelnen Gruppenphasen anhand geeigneter Methoden des sozialen Lernens.
- Die sozialen Interaktionsprozesse werden im Rahmen der Seminararbeit mit der Gruppe einer bewussten Reflexion zugeführt.
- Die Fachkräfte nehmen die in der Gruppe aufkommenden Themen und Konflikte, Differenzen zum Anlass, um die in darin deutlich werdenden Differenzlinien (Geschlecht, Herkunft, sozio-ökonomischer Hintergrund, Religion/Weltanschauung, etc.) gemeinsam zu bearbeiten und methodisch zu reflektieren.
- Das soziale Engagement der Freiwilligen wird im Rahmen der Bildungsarbeit aufgegriffen und auf seinen politischen Gehalt hin befragt.
- Die Bildungsveranstaltungen sind so konzeptioniert, dass die Teilnehmenden ihre individuellen Bedürfnisse als politische Interessen begreifen lernen und sich ausgehend davon Möglichkeiten der politischen Partizipation erschließen können.
- Die Bildungsveranstaltungen bieten Raum, um sich die zur Auseinandersetzung mit politischen Fragen und Urteilsbildung notwendigen Informationen zu erarbeiten.
-
-

7.4 Förderung der persönlichen und beruflichen Orientierung

Der Freiwilligendienst ist zumeist in einer Phase einer biographischen Übergangssituation (vgl. Hof, Meuth, Walther 2014) angesiedelt. Die Rahmenkonzeption legt dementsprechend ein Ziel in der Unterstützung der Freiwilligen „in der Lebensplanung und Berufsfindung“ (Rahmenkonzeption IB: 86). Als Wirkungsziel wird formuliert:

„In der Bildungsarbeit werden die Erfahrungen aus der Arbeitswelt reflektiert, die persönlichen Motive der Berufswahl überprüft, wird ein breites Spektrum an Berufsfeldern aufgezeigt und werden bei Bedarf die Teilnehmer/innen in ihren Bewerbungsbemühungen begleitet. Freiwillige in höherem Alter werden in ihrem Willen zur Neuorientierung der persönlichen und beruflichen Situation unterstützt.“ (ebd.)

Die empirischen Ergebnisse verweisen darauf, dass die Gestaltung von Räumen der Vorbereitung und Orientierungsfindung sowie die Vermittlung von Wissen und Kompetenzen zur erfolgreichen Bewältigung des biographischen Übergangs als wichtige Elemente der Bildungsarbeit betrachtet werden (siehe Kap. 4.1, Bildungstypen I und II). Die pädagogische Begleitung ist dabei von den beiden Dimensionen der Bildung und der Bewältigung geprägt (vgl. Kap. 3.2 und 3.3). Die Dimension Bewältigung

bewegt sich dabei im Spannungsfeld der Ermöglichung von Handlungsfähigkeit in kritischen Lebenssituationen und der Orientierung an der Erfüllung von sozialen und gesellschaftlichen Anforderungen. Die Dimension Bildung zielt auf die Auseinandersetzung mit sich selbst und der Welt ab (vgl. Koller 2011), um Klarheit über eigene Orientierung zu gewinnen.

Konzeptionell wäre von den Standorten hier für die einzelnen Bildungsbereiche „individuelle Beratung und Begleitung“, „Seminararbeit“ und „Zusammenarbeit mit Einsatzstellen“ auf Wirkungsebene zu konkretisieren, welche Bereiche besonders stark durch die Bildungsarbeit fokussiert werden sollen und wie diese als Ziele konkreter für die einzelnen Bereiche gefasst werden können.

Mögliches Wirkungsziel

Freiwillige werden in ihrem Willen zur Neuorientierung der persönlichen und beruflichen Situation unterstützt. In der Bildungsarbeit werden die Erfahrungen aus der Arbeitswelt reflektiert, die persönlichen Motive der Berufswahl überprüft und die Freiwilligen werden bei Bedarf in ihren Bewerbungsbemühungen begleitet.

Mögliche Handlungsziele

- Die Fachkräfte konzipieren die Bildungsarbeit so, dass Räume zur Reflexion der Erfahrungen aus der Tätigkeit in den Einsatzstellen und der persönlichen Erfahrungen sowie der eignen Motivation eröffnet werden.
- Die Bildungsarbeit bietet den Freiwilligen Gelegenheit, sich im Rahmen ihrer beruflichen Orientierung auch mit persönlichen Interessen, den eigenen Kompetenzen und Erfahrungen sowie persönlichen Lebenszielen auseinanderzusetzen.
- Die Fachkräfte regen in der berufsorientierten Bildungsarbeit dazu an, die Anforderungen, die sich in einer Arbeitsgesellschaft an Individuen richten, kritisch zu reflektieren.
- Die Fachkräfte konzipieren die Bildungsseminare so, dass in der gemeinsamen Beschäftigung mit dem Thema „berufliche Orientierung“ auch gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse und damit einhergehende unterschiedliche Startchancen und soziale Platzierungen thematisiert werden können.
-
-

8. Beispiele für eine mögliche Arbeitshilfe

Nachfolgend werden Reflexionsfragen als eine mögliche Form für eine Arbeitshilfe vorgestellt. Reflexionsfragen können zum einen im Sinne von Organisationsentwicklung bei der stetigen Reflexion, Überprüfung und gemeinsamen Verständigung auf konzeptionelle Themen und Ziele unterstützen. Diese Reflexionsfragen dienen dann der konzeptionellen Fortentwicklung, Selbstvergewisserung und Verständigung über das eigene Bildungsverständnis und die konzeptionelle Ausrichtung der Bildungsarbeit. Sie sind folglich eher auf einer konzeptionellen Metaebene formuliert (siehe Kap. 8.1). Zum anderen kann anhand von Reflexionsfragen überprüft werden, wie und inwieweit die konzeptionell festgelegten Ziele in der konkreten Bildungspraxis erreicht wurden und ob diese Ziele noch für die Bildungsarbeit aktuell sind. Diese Reflexionsfragen bewegen sich eher auf einer handlungspraktischen Ebene und dienen der Weiterentwicklung der Bildungsarbeit in den Seminaren (siehe Kap. 8.2).

8.1 Beispiele für Reflexionsfragen auf konzeptioneller Ebene

Arbeitsprinzip	Reflexionsfragen
Subjektorientierung	<ul style="list-style-type: none"> • Worin zeigt sich in unserem Bildungsverständnis eine subjektorientierte Sichtweise? Was folgt daraus? • Wenn Bildung wird als Eigenaktivität des sich bildenden Individuums verstanden und daher angeregt und ermöglicht, aber nicht erzwungen werden kann, wie ist dann die Bildungsbegleitung (und auch die Hilfen zur Lebensbewältigung) zu gestalten? • Welche Bedingungen und Handlungspraxen sind auf die Förderung von Selbstachtung, Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung gerichtet? Was zeichnet diese Bildungsbedingungen aus? Welche Bedingungen verhindern die Förderung von Selbstachtung, Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung? • Mit welchem Blick sehen wir auf die Freiwilligen? Von welchen Vorannahmen gehen wir aus? Welche Menschen- und Gesellschaftsbilder kommen darin zum Ausdruck? • Wie wird das Verhältnis von Lernen und Handeln gesehen? Worin zeigt sich eine Verknüpfung von Lernen und Handeln? •
Partizipation	<ul style="list-style-type: none"> • Von welchem Begriff von Partizipation geht der IB aus? Welche Formen der Teilhabe, Mitbestimmung und Mitgestaltung sind damit verbunden? • Welche Formen von Teilhabe, Mitbestimmung und Mitgestaltung bietet der IB den Freiwilligen konkret an? • Welche Ebenen (individuelle Ebene, Gruppe- und Seminarebene, Ebene der Einsatzstelle, Trägerebene) werden dabei fokussiert? Welche werden vernachlässigt? • Wie werden die Freiwilligen dabei begleitet? • Wo eröffnen sich Grenzen von Partizipation? Welche Grenzen sind durch äußere Verhältnisse bedingt und welche Grenzen werden durch den IB bewusst gesetzt? •
Themen-, Teilnehmer_innen- und Prozessorientierung	<ul style="list-style-type: none"> • Was soll Thema sein und wer legt fest, was Thema sein soll? Wie kommt ein Thema zustande? • Welche Wissensbestände werden für die Bearbeitung der Themen vorausgesetzt und wie lassen sich die Themen daran an-

	<p>schließlich bearbeiten?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Was braucht es, um aus Themen Lern- und Bildungsgelegenheiten zu machen? • Welche Dinge sind im Prozess veränderbar? • Wer entscheidet, was im Prozess veränderbar ist? • Was wird unternommen, um die Interessen, Vorerfahrungen und Ressourcen der Freiwilligen in der Bildungsarbeit aufzugreifen? • Was begrenzt eine Teilnehmer_innenorientierung? • Sind Themen-, Teilnehmer_innen- und Prozessorientierung verschränkt oder hierarchisiert? •
<p>Anerkennung von Differenz und Gleichheit</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Zugangsbarrieren zum Freiwilligendienst und welche Barrieren in der Bildungsarbeit bestehen bzw. sind wirksam und wie können diese abgebaut/vermindert werden? • Welche Differenzlinien/Kategorien werden aufgerufen, um Differenz sichtbar zu machen (von den pädagogischen Fachkräften/ von den Freiwilligen)? Wie stehen diese miteinander im Verhältnis? Welche Vorurteile/ Stereotype werden darin sichtbar und wie soll damit gearbeitet werden? • Wie wird die Bildungsarbeit konzeptioniert, um alle Freiwilligen in ihrer Heterogenität als gleichberechtigte Gruppenmitglieder ernst zu nehmen, Vielfalt anzuerkennen und im gemeinsamen Tun Bildungsprozesse zu ermöglichen ohne Unterschiedlichkeit zu ignorieren oder zu nivellieren? •

8.2 Beispiele für Reflexionsfragen auf handlungspraktischer Ebene anhand von Zielformulierungen

Beispiel 1: Förderung von Selbstachtung, Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung	
<p>Wirkungsziel: Die Bildungsarbeit ist so konzeptioniert, dass die Freiwilligen die Chance erhalten, ein positives Selbstwertgefühl, ein realistisches Selbstkonzept sowie Selbstreflexivität entfalten können. Die Bildungsbedingungen sollen so gestaltet sein, dass die Freiwilligen eine selbstbestimmte Lebenspraxis gestalten können, indem sie Handlungsperspektiven entwickeln und Handlungsentscheidungen treffen können.</p>	
Handlungsziele	Reflexionsfragen
Die Fachkräfte gestalten die Bildungsarbeit so, dass die Freiwilligen ihre Erfahrungen, Bedürfnissen und Interessen artikulieren können.	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Möglichkeiten gibt es für die Freiwilligen, ihre Erfahrungen, Bedürfnisse und Interessen zu artikulieren? • Werden Wege eingesetzt, dass auch introvertierte Freiwillige, Freiwillige die sich weniger gut artikulieren können, Nicht-Muttersprachler_innen, etc. Erfahrungen, Bedürfnisse und Wünsche benennen und einbringen können? • Welche Räume/ Möglichkeiten werden den Freiwilligen eröffnet, sich über ihre Interessen und Bedürfnisse Gedanken zu machen? •
Die Erfahrungen, Bedürfnisse und Interessen der Freiwilligen werden in die Bildungsarbeit integriert.	<ul style="list-style-type: none"> • Wie, wann und wo wird an den Erfahrungen der Freiwilligen angeknüpft? • Wie, wann und wo können die Freiwilligen sich gegenseitig von ihren Erfahrungen berichten/ sich austauschen? • Wie wird mit Ideen und Vorschlägen von den Freiwilligen umgegangen? Wann und wo können Bedürfnisse und Interessen nicht berücksichtigt werden? • Wo zeigen sich Grenzen und wie begründen sich diese? •
Die Bildungsarbeit öffnet Räume, in denen sich die Freiwilligen in einem dialogischen Geschehen mit ihrer eigenen Person, ihren eigenen Haltungen und Perspektiven kritisch auseinandersetzen, um ein differenziertes Wissen über die eigenen Fähigkeiten, Bedürfnisse und Interessen zu entwickeln und auf dieser Basis Entscheidungen zur Gestaltung der eigenen Lebenspraxis treffen zu können.	<ul style="list-style-type: none"> • Wie wird damit umgegangen, wenn sich Freiwillige nicht mit sich selbst als Person, der eigenen Haltung und den eigenen Perspektiven auseinandersetzen möchten? Wie, wenn Freiwillige sich unwohl dabei fühlen, sich vor anderen Freiwilligen zu öffnen? • Wie werden die Freiwilligen darin begleitet, eigene Stärken wahrzunehmen? Wie darin, sich kritisch mit der eigenen Person auseinanderzusetzen? • Wie erhalten die Freiwilligen Feedback? • Welche Räume/ Möglichkeiten werden für die Freiwilligen geschaffen, Selbstwirksamkeit zu erfahren? •

Die Bildungsarbeit ist so gestaltet, dass sie den Freiwilligen Räume eröffnet, sich kritisch mit den Möglichkeiten, aber auch Abhängigkeiten und Beschränkungen einer selbstbestimmten Lebenspraxis auseinanderzusetzen.	<ul style="list-style-type: none"> • Wird die eigene Rolle der Freiwilligen auch im Kontext gesellschaftlicher Verhältnisse und der eigenen Position in der Gesellschaft reflektiert? • Wie werden Fragen sozialer und politischer Bedingungen in die Bildungsarbeit integriert? Welche Wissensbestände sind zur Bearbeitung gesellschaftlicher Verhältnisse notwendig? • Wie wird ein sensibler Umgang mit sozialer Ungleichheit/ der eigenen gesellschaftlichen Position in der Seminargruppe sichergestellt? Wie wird dies bearbeitet? •
....

Beispiel 2: Förderung von Teilhabe, Mitbestimmung und Mitgestaltung	
Wirkungsziel: Die Bildungsarbeit folgt dem Ziel, Teilhabe, Mitbestimmung und Mitgestaltung von Freiwilligen zu realisieren und fördert die Entfaltung der spezifischen Autonomie- und Partizipationsfähigkeit der Freiwilligen.	
Handlungsziele	Reflexionsfragen
Die pädagogischen Fachkräfte nehmen die Freiwilligen grundsätzlich als mündige Personen ernst und gehen in der Gestaltung ihrer Bildungsangebote von einer prinzipiellen Autonomie- und Partizipationsfähigkeit aus.	<ul style="list-style-type: none"> • Werden Wortmeldungen, Beiträge, Vorschläge und Kritik der Freiwilligen gehört und wertgeschätzt und wie wird dies gemacht? • Wie werden die Freiwilligen ermutigt, eigene Bedürfnisse und Interessen zur Sprache zu bringen? • Wie wird mit Vorschlägen und Kritik der Freiwilligen umgegangen? •
Die pädagogischen Fachkräfte berücksichtigen die unterschiedlichen Potentiale und individuellen Voraussetzungen für Partizipation der Freiwilligen in der Gestaltung von Partizipationsprozessen.	<ul style="list-style-type: none"> • Wie wird sichergestellt, dass allen Freiwilligen gleichermaßen und den individuellen Voraussetzungen entsprechend Möglichkeiten der Interessensartikulation angeboten werden? • Wie werden Gruppenprozesse als partizipationsfördernde, aber auch partizipationshemmende Faktoren in gemeinsamen Entscheidungsfindungsprozessen transparent gemacht und in Hinblick auf die Partizipationsmöglichkeiten aller bearbeitet? •
Die pädagogischen Fachkräfte verstehen und nutzen Widerstände und Konflikte als Bildungsanlässe und Partizipationschancen.	<ul style="list-style-type: none"> • Was wird im Rahmen der Seminararbeit als Störung oder Widerständigkeit verstanden und wer definiert dies? • Wie wird damit umgegangen? • Wie werden die Freiwilligen bei der Artikulation und Bearbeitung von Konflikten unterstützt? • Welche Rolle spielen sie in der Entwicklung von Lösungsmöglichkeiten?

	<ul style="list-style-type: none"> •
Die Bildungsarbeit ist prinzipiell prozessoffen gestaltet und den Freiwilligen wird ein geschützter Rahmen zur Verfügung gestellt, in dem Fehler gemacht werden dürfen	<ul style="list-style-type: none"> • Wie werden gruppensdynamische Prozesse in die Gestaltung der Seminararbeit einbezogen? • Wie flexibel sind Programmüberlegungen und Seminarplanung? • Wo ist in der Seminarplanung Raum für die Freiwilligen, eigene Interessen zu verfolgen? • Welche Handlungsräume bietet der Seminarplan für die Freiwilligen, sich im Handeln auszuprobieren und Handlungsoptionen zu erproben? •
....

Beispiel 3: Förderung von sozialem Lernen und politischer Bildung	
Wirkungsziel: Die Bildungsveranstaltungen sind so gestaltet, dass Prozesse des sozialen Lernens möglich sind und durch die pädagogischen Fachkräfte begleitet werden. Zugleich sind die Bildungsveranstaltungen sind so gestaltet, dass Prozesse des politischen Bildung möglich sind und durch die pädagogischen Fachkräfte begleitet werden.	
Handlungsziele	Reflexionsfragen
Die Fachkräfte greifen die gruppensdynamischen Prozesse auf und gestalten die Bildungsarbeit entsprechend der einzelnen Gruppenphasen anhand geeigneter Methoden des sozialen Lernens.	<ul style="list-style-type: none"> • In welcher Phase befindet sich die Gruppe gerade und was braucht sie? (in Bezug auf die komplette Zeit des Freiwilligendienstes und in Bezug auf die aktuelle Veranstaltung?) • Welche Methoden setzen wir ein, um die Gruppenphasen zu begleiten? • Wie werden neue Freiwillige in die Gruppe aufgenommen? •
Die sozialen Interaktionsprozesse werden im Rahmen der Seminararbeit mit der Gruppe einer bewussten Reflexion zugeführt.	<ul style="list-style-type: none"> • Wird der Gruppe angeboten Themen, Konflikte, Planungen, etc. im Plenum zu besprechen? • Ermöglichen die Methoden das Handeln im Sinne demokratischer Konfliktlösung, Hilfsbereitschaft, Teamwork, etc.? • Wie werden die sozialen Interaktionen reflektiert und welche Reflexionsmethoden kommen dabei zum Einsatz? •
Die Fachkräfte nehmen die in der Gruppe aufkommenden Themen und Konflikte, Differenzen zum Anlass, um die in darin deutlich werdenden Differenzlinien (Geschlecht, Herkunft, sozioökonomischer Hintergrund, Religion/Weltanschauung, etc.) gemeinsam zu bearbeiten und methodisch zu reflektiert.	<ul style="list-style-type: none"> • Wie wird mit Konflikten in der Gruppe, Konflikte in den Einsatzstellen umgegangen? • Welche Differenzlinien zeigen sich in der Interaktion der Gruppe oder in den angesprochenen Konflikten und wie werden diese bewertet? • Was wird unternommen, um die auftretenden Konflikte und Ausschlussprozesse im Spiegel gesellschaftlicher Machtverhältnisse zu re-

	<p>flektieren?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Welche gesellschaftlichen Ungleichheiten und Machtverhältnisse zeigen sich in der Interaktion und wie werden diese bearbeitet? •
<p>Das soziale Engagement der Freiwilligen wird im Rahmen der Bildungsarbeit aufgegriffen und auf seinen politischen Gehalt hin befragt.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Wird die Frage nach der politischen Dimension des freiwilligen Engagements gestellt? • Worin wird das Politische des freiwilligen Engagements gesehen? • Welche Gelegenheiten werden den Freiwilligen geboten, Ideen oder Handlungsoptionen zu entwickeln, wie ihr soziales Engagement in öffentlich-politisches Handeln zu überführt werden könnte? •
<p>Die Bildungsveranstaltungen sind so konzipiert, dass die Teilnehmenden ihre individuellen Bedürfnisse als politische Interessen begreifen lernen und sich ausgehend davon Möglichkeiten der politischen Partizipation erschließen können.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Wie wird mit der Artikulation individueller Bedürfnisse in der Gruppe umgegangen und wie wird der Umgang der Gruppe mit Einzelnen zur Reflektion und Diskussion über soziale Ausschließungsprozesse aufgegriffen? • Was wird unternommen, damit die Freiwilligen lernen, individuelle Bedürfnisse in politische Interessen zu übersetzen und als Anlass von politischer Partizipation aufzugreifen? • Wie werden Grenzen der politischen Partizipation als politische Machtverhältnisse in die Reflexion miteinbezogen? •
<p>Die Bildungsveranstaltungen bieten Raum, um sich die zur Auseinandersetzung mit politischen Fragen und Urteilsbildung notwendigen Informationen zu erarbeiten.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Auf welche Informationen greifen die Freiwilligen in der Thematisierung von Differenzlinien in sozialen Interaktionen sowie in Diskussionen um politische Themen zurück? • Werden Wissensbestände und Vorurteile kritisch in Frage gestellt? • Auf welche Wissensbestände und Vorurteile greifen die pädagogischen Mitarbeiter_innen selbst zurück? • Wie wird damit umgegangen, wenn die Auseinandersetzung mit politischen Fragen an bestimmten Stellen deutlich werden lässt, dass Wissenslücken und Vorurteile bestehen? • Wie werden die Freiwilligen darin begleitet, sich die zur Urteilsbildung notwendigen Wissensbestände anzueignen und diese kritisch zu prüfen? •
<p>....</p>	<p>....</p>

Beispiel 4: Förderung der persönlichen und beruflichen Orientierung

Wirkungsziel:
 Freiwillige werden in ihrem Willen zur Neuorientierung der persönlichen und beruflichen Situation unterstützt. In der Bildungsarbeit werden die Erfahrungen aus der Arbeitswelt reflektiert, die persönlichen Motive der Berufswahl überprüft und die Freiwilligen werden bei Bedarf in ihren Bewerbungsbemühungen begleitet.

Handlungsziele	Reflexionsfragen
-----------------------	-------------------------

Die Fachkräfte konzipieren die Bildungsarbeit so, dass Räume zur Reflexion der Erfahrungen aus der Tätigkeit in den Einsatzstellen und der persönlichen Erfahrungen sowie der eignen Motivation eröffnet werden.

- Wieviel Raum wird gewährt, damit Freiwillige ihre eignen Erfahrungen zur Sprache bringen können?
- Wie werden diese aufgegriffen und für die weitere Bildungsarbeit bearbeitbar gemacht?
- Welche Methoden kommen dabei mit welchem Ziel zum Einsatz?
-

Die Bildungsarbeit bietet den Freiwilligen Gelegenheit, sich im Rahmen ihrer beruflichen Orientierung auch mit persönlichen Interessen, den eigenen Kompetenzen und Erfahrungen sowie persönlichen Lebenszielen auseinanderzusetzen.

- Wie werden die Freiwilligen darin begleitet, sich über die eignen Interessen, Motivation, Stärken und Schwächen bewusst zu werden? Wann ist Einzelarbeit notwendig, wann der Austausch mit der Gruppe/ anderen Freiwilligen (Selbst-/Fremdwahrnehmung)?
- Wie werden Freiwillige begleitet, wenn Sie hier an eigene Grenzen stoßen?
- Wie werden die Freiwilligen dabei begleitet, sich mit ihren Interessen, Stärken, Erfahrungen und Fähigkeiten in der Arbeitswelt selbstbewusst zu präsentieren?
- Wie wird dies eingebunden in die Reflexion bzw. Auseinandersetzung mit eignen Lebenszielen über eine Berufsorientierung hinaus?
- Welche Informationen sind notwendig, um die Freiwilligen in der eignen Lebens- und Berufsorientierung entsprechend begleiten zu können und wo müssen die Freiwilligen weiterverwiesen bzw. ihnen weiterführende Informationswege aufgezeigt werden?
-

Die Fachkräfte regen in der berufsorientierten Bildungsarbeit dazu an, die Anforderungen, die sich in einer Arbeitsgesellschaft an Individuen richten, kritisch zu reflektieren.

- Wie werden in den Einsatzstellen aufkommende Konflikte, Kritikpunkte etc. aufgenommen, reflektiert und in eine Auseinandersetzung mit den Anforderungen der Berufswelt überführt (bspw. Zuständigkeiten, Hierarchien, Begrenzungen fachlichen Handelns durch Rahmenbedingungen,)?
- Was wird unternommen, um die Freiwilligen für Verhaltenserwartungen, die im Rahmen von Berufsorientierung und Bewerbungen an die Freiwilligen herangetragen werden, zu sensibilisieren und sich hierzu zu positionieren?
- Wie wird damit umgegangen, wenn die Freiwilligen sich gegenüber bestimmten Verhaltens-

	<p>erwartungen kritisch positionieren?</p> <ul style="list-style-type: none"> •
<p>Die Fachkräfte konzipieren die Bildungsseminare so, dass in der gemeinsamen Beschäftigung mit dem Thema „berufliche Orientierung“ auch gesellschaftliche Ungleichsverhältnisse und damit einhergehende unterschiedliche Startchancen und soziale Platzierungen thematisiert werden können.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Wie werden in der gemeinsamen Beschäftigung mit dem Thema „berufliche Orientierung“ gesellschaftliche Ungleichsverhältnisse und damit einhergehende unterschiedliche Startchancen und soziale Platzierungen aufgegriffen? • Wie werden die unterschiedlichen Startchancen und ggf. erfahrenen Benachteiligungen der Freiwilligen selbst aufgegriffen und bearbeitet? • Was wird unternommen, um die Freiwilligen dabei zu unterstützen von ihren jeweiligen sozialen Platzierungen aus, Handlungsstrategien zu entwickeln (Empowerment)? Welche Ideen entwickeln die Freiwilligen selbst und wie werden sie dabei begleitet, diese weiterzuverfolgen? •
.....

Literatur

Anheier, Helmut K./ Beller, Annelie/ Haß, Rabea/ Mildenerger, Georg/ Then, Volker (2012): Ein Jahr Bundesfreiwilligendienst. Erste Erkenntnisse einer begleitenden Untersuchung, Hrsg. v. Centrum für soziale Investitionen und Innovationen und der Hertie School of Governance. Heidelberg. Berlin. Online verfügbar unter: https://www.hertie-school.org/fileadmin/images/Downloads/bundesfreiwilligendienst/Report_Bundesfreiwilligendienst.pdf, (Zugriff: 12.10.2015).

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildungsberichterstattung – Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung und Migration, Bielefeld.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildungsberichterstattung – Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf, Bielefeld.

Bielenberg, Ina (2011): Wissen vermitteln, Urteilsbildung ermöglichen, zur Mitwirkung anregen. Für eine stärkere Vernetzung von Politischer Bildung und Freiwilligendiensten. In: Slüter, Uwe (Hrsg.): Jugendfreiwilligendienste. Herausforderungen und Perspektiven. Düsseldorf, S. 41-46.

Böhnisch, Lothar (2010): Lebensbewältigung. Ein sozialpolitisch inspiriertes Paradigma für die Soziale Arbeit. In: Thole, Werner (Hrsg.) (2010): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 3. Auflage. Wiesbaden. S. 219-234

Breuer, Franz (2009): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. Wiesbaden.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2015): Abschlussbericht der gemeinsamen Evaluation des Gesetzes über den Bundesfreiwilligendienst (BFDG) und des Gesetzes zur Förderung von Jugendfreiwilligendiensten (JFDG). Frankfurt . M., Offenbach, Köln.

Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement (BBE) (2015): Impulspapier AG 3 „Freiwilligendienste“: Freiwilligendienste als Orte der politischen Bildung. Online verfügbar unter: <http://www.b-be.de/themen/freiwilligendienste1/einzelmeldung/23853-freiwilligendienste-als-orte-der-politischen-bildung-impulspapier/>

Cloos, Peter (2010): Narrative Beobachtungsprotokolle. Konstruktion, Rekonstruktion und Verwendung. In: Heinzl, Friedericke/ Thole, Werner/ Cloos, Peter/ Köngeter, Stefan (Hrsg.): „Auf unsicherem Terrain“. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden, S.181-191.

Engels, Dietrich/ Leucht Martina/ Machalowski, Gerhard (2008): Evaluation des freiwilligen sozialen Jahres und des freiwilligen ökologischen Jahres. Wiesbaden.

Faulstich, Peter (2013): Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatische Lerntheorie. Bielefeld.

Fischer, Jörn (2011): Freiwilligendienste und ihre Wirkung – vom Nutzen des Engagements. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 48/2011, S. 54-62.

- Fischer, Jörn/ Haas, Benjamin/ Richter, Sonja (2013): ...und was sagt Voluntaris dazu? In: Voluntaris Zeitschrift für Freiwilligendienste. Heft 1/2013. S. 48-51.
- Götz, Michael (2015): Soziale Praxis & Politische Bildung. Compassion & Service Learning politisch denken – das Projekt. In: Götz, Michael/ Widmaier, Benedikt/ Wohnig, Alexander (Hrsg.) (2015): Soziales Engagement politisch denken. Chancen für Politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 27-44.
- Götz, Michael/ Widmaier, Benedikt/ Wohnig, Alexander (Hrsg.) (2015): Soziales Engagement politisch denken. Chancen für Politische Bildung. Schwalbach/Ts..
- Hafeneger, Benno (2011): Lernen, Bildung und Jugend. In: Hafeneger, Benno (Hrsg.) (2011): Handbuch Außerschulische Jugendbildung. Schwalbach/Ts., S. 29-44.
- Hof, Christine/ Meuth, Miriam/ Walther, Andreas (Hrsg.) (2014): Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biographie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe. Weinheim, Basel.
- Hübner, Kerstin/ Maedler, Jens (2015): Prozesse informeller und non-formaler Bildung in Jugendfreiwilligendiensten. In: Bibisidis, Thomas/ Eichhorn, Jaana/ Klein, Ansgar/ Perabo, Christa/ Rindt, Susanne (Hrsg.) (2015): Zivil – Gesellschaft – Staat. Freiwilligendienste zwischen staatlicher Steuerung und zivilgesellschaftlicher Gestaltung. Wiesbaden. S. 237-248.
- Huth, Susanne (2011): Endbericht der Evaluation des Bundesprogramms „Freiwilligendienste machen kompetent“. Frankfurt am Main. Online verfügbar unter: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Freiwilligendienste/Pdf-Anlagen/endbericht-evaluation-bundesprogramm,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf>, (Zugriff: 12.10.2015) .
- Jakob, Gisela (2011): Freiwilligendienste. In: Olk, Thomas/ Hartnuß, Birger (Hrsg.): Handbuch Bürger-schaftliches Engagement. Weinheim, Basel, S. 185-201.
- Jakob, Gisela (2014a): 50 Jahre Freiwilliges Soziales Jahr – Von einem Nischenbereich zu einer gesellschaftlichen Größe. Vortrag bei der Veranstaltung „50 Jahre Freiwilliges Soziales Jahr“ am 09. September 2014 in Düsseldorf.
- Jakob, Gisela (2014b): Ein Blick zurück in die Geschichte der Freiwilligendienste. In: BBE-Newsletter 06/2014. Online verfügbar unter: http://www.b-b-e.de/fileadmin/inhalte/aktuelles/2014/04/NL06_Gastbeitrag_Jakob.pdf (Zugriff: 09.10.2015).
- Kelle, Udo/ Kluge, Susann (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. 2. Aufl., Wiesbaden.
- Kluge, Susann (2000) Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung. In: Forum: Qualitative Social Research, Vol. 1, No. 1, Art. 14. Online verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewFile/1124/2498> (Zugriff: 20.07.2016).
- Kokemohr, Rainer (2007): Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch- empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie. In: Koller, Hans Christoph/ Marotzki, Winfried/ Sanders, Olaf (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld, S. 13-68.

Koller, Hans Christoph (2011): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart.

Kreuter, Jens (2013): Evaluation von BFD, FSJ und FÖJ: Erste Ergebnisse aus den Befragungen der Freiwilligen. In: *Voluntaris*, Jg. 2, 1/2014 S. 117-124.

Kromrey, Helmut (2001): Evaluation – ein vielschichtiges Konzept. Begriff und Methodik von Evaluierung und Evaluationsforschung. Empfehlungen für die Praxis. In: *SuB Sozialwissenschaften Berufspraxis* (2), S. 105-132.

Liebig, Brigitte/ Nentwig-Gesemann, Iris (2009): Gruppendiskussion. In: Kühl, Stefan/ Petra Strodtholz, Petra/ Taffertshofer, Andreas (Hrsg.): *Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden*. Wiesbaden, S. 102-123.

Lösch, Bettina (2010): Ein kritisches Demokratieverständnis für die politische Bildung. In: Lösch, Bettina/ Thimmel, Andreas (Hrsg.): *Kritische politische Bildung. Ein Handbuch*. Schwalbach/Ts., S. 115-128.

Ludwig, Joachim (1999): Zugänge zum selbstgestalteten Lernen aus subjektwissenschaftlicher Sicht. Online verfügbar unter: https://publishup.uni-potsdam.de/files/1665/Zugaenge_zum_selbstgestalteten_Lernen.pdf (Zugriff: 01.08.2016).

Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Online verfügbar unter: <http://www.ovgu.de/iniew/files/u4/Entwurf%20einer%20strukturalen%20Bildungstheorie.pdf> (Zugriff: 16.03.1016).

Meuser, Michael/ Nagel, Ulrike (1991): ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht : ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, Detlef (Ed.) ; Kraimer, Klaus(Ed.): *Qualitativ-empirische Sozialforschung : Konzepte, Methoden, Analysen*. Opladen. Online verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-24025> (Zugriff: 01.08.2016).

Münchmeier, Richard (2008): Bildungschancen in freiwilligen Engagements junger Menschen. In: *Reader FSJ Jahrestagung 2008*. 03.und 04. Juni 2008 in Frankfurt am Main. *Bildung im Jugendfreiwilligendienst FSJ. Begriffe, Konzepte, Strategien zur Umsetzung eines ganzheitlichen Bildungsauftrags*, S. 16-21.

Münchmeier, Richard/ Otto, Hans-Uwe/ Rabe-Kleberg, Ursula (Hrsg.) (2002): *Bildung und Lebenskompetenz*. Opladen.

Nentwig-Gesemann, Iris (2013): Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris; Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. 3. Aufl., Wiesbaden, S. 295-323.

Nonnenmacher, Frank (1984): *Politisches Handeln von Schülern. Eine Untersuchung zur Einlösbarkeit eines Postulats der Politischen Bildung*. Weinheim, Basel.

Nugel, Martin/ März, Peter/ Meissner, Fabian/ Schmidt, Uwe (2014): Der Bildungsauftrag im Jugendfreiwilligendienst. Theoretisch – konzeptionelle Überlegungen zur Projektmethode als intentionale Förderung des Nicht Intentionalen. In: *Voluntaris. Zeitschrift für Freiwilligendienste*, Jg. 2, 1/2014, S. 8-29.

- Olk, Thomas/ Hartnuß, Birger (Hrsg.) (2011): Handbuch Bürgerschaftliches Engagement. Weinheim, Basel.
- Olk, Thomas/ Klein, Ansgar (2014): Bildung in Freiwilligendiensten. In: Journal für politische Bildung 2/2014, S. 18-25.
- Rauschenbach, Thomas (2015): Bildung in Jugendfreiwilligendiensten. In: Bibisidis, Thomas/ Eichhorn, Jaana/ Klein, Ansgar/ Perabo, Christa/ Rindt, Susanne (Hrsg.) (2015): Zivil- Gesellschaft – Staat. Freiwilligendienste zwischen staatlicher Steuerung und zivilgesellschaftlicher Gestaltung. Wiesbaden, S. 209-223.
- Rauschenbach, Thomas/ Leu, Hans Rudolf/ Lingenauber, Sabine/ Mack, Wolfgang/ Schilling, Matthias/ Schneider, Konelia/ Züchner, Ivo (2004): Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht. Hrsg. durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). 2. Auf., Bonn.
- Schäfer, Stefan/ Thimmel, Andreas (2016): Internationale Jugendarbeit und politische Bildung. Überlegungen zur politischen Bildung im Kontext Reflexiver Internationalität. In: Zeitschrift Außerschulische Bildung. Heft 2/2016. S. 48-53.
- Scherr, Albert (1997): Subjektorientierte Jugendarbeit. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendarbeit. Weinheim, München.
- Scherr, Albert (2002): Der Bildungsauftrag der Jugendarbeit. Aufgaben und Selbstverständnis im Spannungsfeld von sozialpolitischer Indienstnahme und aktueller Bildungsdebatte. In: Münchmeier, Richard/ Otto, Hans-Uwe/ Rabe-Kleberg, Ursula (Hrsg.): Bildung und Lebenskompetenz. Opladen, S. 93-106.
- Schmidt-Herta, Bernhard/ Tippelt, Rudolf (2011): Typologien. In: Report - Zeitschrift für Weiterbildungsforschung , 34. Jg., Nr. 1, S. 23-35, Online verfügbar unter: <http://www.die-bonn.de/doks/report/2011-weiterbildungsforschung-02.pdf> (Zugriff: 20.07.2016).
- Slüter, Uwe (2008): Bildungsstandards im Freiwilligen Sozialen Jahr. In: Blätter der Wohlfahrtspflege 1/2008.
- Slüter, Uwe (Hrsg.) (2011): Jugendfreiwilligendienste. Herausforderungen und Perspektiven. Düsseldorf.
- Sturzenhecker, Benedikt (2003): Partizipation in der Offenen Jugendarbeit. In: BMFSFJ - Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Kiste - Bausteine für die Kinder- und Jugendbeteiligung, Entwicklung und Wissenschaftliche Leitung: Prof. W. Stange, FH Lüneburg – Forschungsstelle Kinderpolitik, Vertrieb: Infostelle Kinderpolitik des Deutschen Kinderhilfswerkes, Berlin. Online verfügbar unter: http://aba-fachverband.org/fileadmin/user_upload/user_upload_2007/partizipation/sturzenhecker_partizipation_off_ju-1.pdf (Zugriff: 20.07.2016).

Thimmel, Andreas (2016): Pflichtaufgabe Jugendarbeit – Junge Menschen fördern und befähigen, sich sozial und politisch zu bilden. In: Jugendhilfeportal. 25 Jahre SGBVIII. Ein Gesetz im Wandel der Zeit Köln. 02/16, S. 20-23.

Thimmel, Andreas/ Wenzler, Nils (2014): Offene Jugendarbeit als Ort Nonformaler (politischer) Bildung. Online Publikation des Projekts ju:an – Jugendarbeit gegen Antisemitismus und andere Ungleichwertigkeitsideologien. Berlin, S. 9-12. Online verfügbar unter: http://www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/ju_an_laeuft_bei_dir.pdf (Zugriff: 12.10.2015).

Widmaier, Benedikt (2010): Non-formale politische Bildung in Deutschland. In: Lösch, Bettina/ Thimmel, Andreas (Hrsg.) (2010): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts., S. 471-482.

Widmaier, Benedikt (2015): Soziales Lernen, Politische Bildung und politische Partizipation. In: Götz, Michael/ Widmaier, Benedikt/ Wohning, Alexander (Hrsg.): Soziales Engagement politisch denken. Schwalbach/Ts., S. 15-25.

Wohnig, Alexander (2016): Zum Verhältnis von sozialem und politischem Lernen. Eine Analyse von Praxisbeispielen politischer Bildung. Wiesbaden.

Wolff, Stephan (2008): Dokumenten- und Aktenanalyse. In: Flick, Uwe/ Kardorff, Ernst von/ Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung: Ein Handbuch. 6. Aufl., Reinbek, S. 502-514.