

Wiebken Dux/Erich Sass

Lernen in informellen Kontexten

Lernpotenziale in Settings des freiwilligen Engagements

Zusammenfassung

In der aktuellen Diskussion um Bildung und Lernen wird jetzt auch in Deutschland dem „Informellen Lernen“ verstärkte Aufmerksamkeit gewidmet. Die Autoren halten diesen Begriff allerdings für unscharf und sprechen daher von „Lernen in informellen Kontexten“. Der Beitrag bezieht sich auf erste Ergebnisse eines empirischen Forschungsprojekts der Universität Dortmund und des Deutschen Jugendinstituts zu informellen Lernprozessen Jugendlicher in Settings des freiwilligen Engagements. Nach einer kurzen Darstellung des Forschungsdesigns werden, basierend auf einer ersten Analyse der in der Explorationsphase des Projektes geführten Interviews, die besonderen Strukturbedingungen der untersuchten Settings (Jugendverbände, Initiativen und Organisationen der politischen Interessenvertretung) sowie die Lernchancen in diesen Kontexten beschrieben. Im abschließenden Teil des Beitrags werden erste Ergebnisse zu den Wirkungen und Ergebnissen des Lernens durch Verantwortungsübernahme im freiwilligen Engagement vorgestellt. Bereits in der Explorationsphase konnten eine Reihe unterschiedlichster, im Engagement entwickelter Kompetenzen identifiziert werden. Neben der Möglichkeit personale, soziale, fachliche und organisatorische Kompetenzen zu erwerben oder zu erweitern, scheint eine freiwillige Verantwortungsübernahme vielfältige Chancen der Persönlichkeitsentwicklung, der biografischen Orientierung, der Sinnstiftung sowie der Teilhabe an der Erwachsenenwelt zu eröffnen.

Summary

Learning in Informal Contexts – The learning potential of settings based on voluntary involvement

In contemporary debates on education and learning in Germany more attention is being paid to informal learning. The authors of this paper, however, see this particular term as too imprecise and refer instead to ‘learning in informal contexts’. This contribution is based on first results of an empirical research project between the University of Dortmund and the German Youth Institute (*Deutsches Jugendinstitut*) on young peoples’ informal learning patterns in voluntary settings. Following a brief presentation of the research design, the distinct structural conditions of the investigated settings (youth organizations, initiatives and organizations which represent various political interest groups) and the opportunities for learning in these contexts will be presented, based on a preliminary analysis of the interviews carried out in the exploratory phase of this project. In the final section of the paper, first results on the effects and impacts of learning through taking on responsibility in voluntary settings will be proffered. A number of very different competencies, developed during involvement in such settings, can already be identified in the exploratory phase. Besides the opportunity to acquire or extend personal, social, organizational and subject-specific competencies, voluntarily taking on responsibility appears to open up multifarious chances of developing identity, biographic orientation and participation in the ‘adult world’.

Schlüsselwörter: Lernen in informellen Kontexten; freiwilliges Engagement; ehrenamtliche Tätigkeit; Kompetenzerwerb; Persönlichkeitsentwicklung

Keywords: learning in informal contexts; voluntary involvement; voluntary work; competency acquisition; identity development

1 „Informelles Lernen“ und Kompetenzentwicklung

Um das Lernen außerhalb von formal organisierten Bildungsinstitutionen, wie z.B. der Schule, oder auch von – als „non-formal“ bezeichneten – Institutionen, wie z.B. den Weiterbildungseinrichtungen, zu beschreiben, wird oft der Begriff „Informelles Lernen“ benutzt (vgl. beispielsweise KIRCHHÖFER 2000; LIVINGSTONE 1999; DOHMEN 2001; OVERWIEN 2003).¹ „Informelles Lernen“ erscheint in diesen Diskussionen häufig als Restkategorie und dient als Bezeichnung für jegliches Lernen außerhalb formaler oder non-formaler Kontexte. Dabei können die Bezeichnungen variieren. Sie reichen vom ungeplanten, beiläufigen, impliziten, offenen, situations-, fall- und anforderungsbezogenen oder auch unbewussten Lernen über selbstorganisiertes Lernen bis zur Gleichsetzung des informellen mit dem non-formalen Lernen (vgl. DOHMEN 2000; OVERWIEN 1999). Gemeint sind damit so unterschiedliche Lernsituationen wie das unbewusste Lernen des Kleinkindes, das beiläufige Lernen durch Kommunikation in der Peer-Beziehung oder in anderen Gruppenkonstellationen, die selbstständige Aneignung von Routinen oder Techniken in Beruf und Hobby, das eigenständige Lernen durch Lektüre oder mediengestützte Fortbildung, das Lernen im praktischen Handlungsvollzug (learning by doing) oder auch die politische Sozialisation in Organisationen.

Diese Unschärfe in der Begrifflichkeit lässt sich – zumindest partiell – beheben, wenn man Erkenntnisse der jüngeren lernpsychologischen und neurobiologischen Forschung einbezieht und das Lernen als einen aktiven Aneignungs- und Veränderungsprozess des Individuums betrachtet (vgl. EDELMANN 2000; SINGER 2002; SPITZER 2002). Danach ist Lernen ein konstruktiver Prozess (vgl. SCHMIDT 2003; auch DOHMEN 2001), in dessen Verlauf sich das Gehirn in seiner materiellen Substanz verändert (vgl. SPITZER 2002, S. 41ff.). Diese Veränderungen der Synapsenstärken können mit der Magnetresonanztomographie sichtbar gemacht werden (vgl. SPITZER 2002, S. 37ff.). Lernen ist somit ein aktiver und kontinuierlicher Aneignungsprozess, für den es zunächst unerheblich ist, ob er in formalen, non-formalen oder informellen Lernkontexten stattfindet. Der physiologische Prozess des Lernens verläuft immer gleich.

Nicht das Lernen ist informell, sondern allenfalls die Kontexte, in denen es stattfindet; wobei berücksichtigt werden muss, dass auch in sehr formalisierten Kontexten beiläufig gelernt wird. Die Formulierung von Lerninhalten und -zielen sowie deren didaktische Umsetzung im Unterricht, wie sie z.B. das formale System Schule vorsieht, führen nicht automatisch dazu, dass diese Inhalte auch gelernt werden. Der individuelle Aneignungsprozess entspricht nicht notwendigerweise den formal vorgegebenen und erwünschten Ergebnissen, sondern kann bei den Individuen völlig andere Resultate hervorbringen. So hat z.B. WILLIS (vgl. 1979) bereits Ende der 1970er-Jahre gezeigt, wie mittelschichtorientierte Lerninhalte bei Unterschichtjugendlichen zur Ablehnung der Schule führen und so dazu beitragen, ihren sozialen Status zu konsolidieren.

Demzufolge ist die Schule genauso wenig ein rein formaler Lernort, wie die Settings des freiwilligen Engagements völlig informelle Lernorte sind. Während es in der Schule

eine Reihe informeller (Sub-)Kontexte (Pausengespräche, Peer-Beziehungen etc.) gibt, in denen immer auch Lernerfahrungen gemacht werden, bestehen in den Organisationen der Jugendarbeit, in den Initiativen und in den politischen Interessenvertretungen Jugendlicher Lernkontexte, wie z.B. Weiterbildungen und Kurse, die einen non-formalen Charakter haben.

Die Qualität von Lernprozessen ist nicht vom Grad der Formalisierung der Lernkontexte abhängig, sondern in erster Linie von Faktoren wie dem Grad der Aufmerksamkeit, der Motivation und der emotionalen Beteiligung der Lernenden (vgl. EDELMANN 2000, S. 240ff.; SPITZER 2002, S. 146ff.) sowie dem Lebensweltbezug der Lerninhalte, d.h. der Anschlussfähigkeit an bereits vorhandenes Wissen. Dass diese Lernvoraussetzungen in unterschiedlichen Kontexten von unterschiedlicher Qualität sind, kann allerdings vorausgesetzt werden. So darf angenommen werden, dass sich die durch Freiwilligkeit, Offenheit und Selbsttätigkeit gekennzeichneten Strukturen des freiwilligen Engagements grundlegend von denen der Schule unterscheiden und diese Auswirkungen auf die Lernerfahrungen der jeweils involvierten Kinder und Jugendlichen hat.

In der aktuellen Bildungsdiskussion und auch in der Diskussion um das Lernen in informellen Kontexten spielen die Begriffe Kompetenz und Kompetenzentwicklung eine wichtige Rolle (vgl. z.B. ERPENBECK/HEYSE 1999; Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildung 1999; 2001a, 2001b; Deutsches PISA-Konsortium 2001; ERLER/GERZER-SASS 2000; MÜNCHMEIER/OTTO/RABE-KLEBERG 2002; Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung 2004; TULLY 2004). Wenn Lernen als der Prozess beschrieben werden kann, in dem das Individuum sich – geplant oder ungeplant, bewusst oder beiläufig – Wissen und Können aneignet, kann Kompetenzentwicklung als eine zielgerichtete Form des Lernens aufgefasst werden. Kompetenzen zu besitzen bedeutet zum einen, erworbenes Wissen und Können auch in der täglichen Praxis anwenden zu können, zum anderen aber auch, dazu berechtigt zu sein, dies zu tun. Diese Doppeldeutigkeit des Kompetenzbegriffs verweist zugleich auf seine Problematik: Auch in informellen Lernkontexten werden Kompetenzen erworben. Diese werden allerdings im Normalfall nicht von außen bewertet oder zertifiziert, was es wiederum schwierig macht, das in informellen Kontexten erworbene Wissen und Können als Zugangsberechtigung für andere Arbeitsfelder zu nutzen. Dies haben z.B. die Diskussionen um Familienkompetenzen (vgl. ERLER/GERZER-SASS 2000) oder um die Übertragung von in der freiwilligen Tätigkeit gewonnenen Kompetenzen in die Erwerbsarbeit gezeigt (vgl. Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildung 1997; STRAKA 2003). Der Versuch, die in informellen Kontexten erworbenen Kompetenzen nachträglich zu zertifizieren und damit tendenziell zu formalisieren, erscheint in diesen Diskussionen als eine Möglichkeit, dieser Problematik zu begegnen.

2 Freiwilliges Engagement – ein gesellschaftliches Lernfeld?

Die Frage, wie und wo junge Menschen die notwendigen Kompetenzen und Erfahrungen für ein selbstbestimmtes und sozial verantwortliches Leben in einer Gesellschaft erwerben können, in der Wissen zunehmend zur wichtigsten Ressource wird, wird als ein gesellschaftliches Problem erkannt. Das „knappe Gut“ (RAUSCHENBACH 2004a, S. 14) Jugend gewinnt in einer alternden Gesellschaft an Bedeutung und die Qualität seiner Ausbildung wird zum entscheidenden Faktor gesellschaftlicher Entwicklung und künftiger

Wertschöpfung. Der „Ertrag des Aufwachsens“ (ebd., S. 19) wird somit zu einer wichtigen Variablen für die Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft und Bildung zur wichtigsten Zukunftsinvestition. Während die bisherigen Lernformen und -leistungen der Schule in Deutschland in die Kritik geraten sind (vgl. Deutsches-PISA-Konsortium 2001), werden in der bildungspolitischen Diskussion und der pädagogischen Forschung andere Lernmöglichkeiten und -orte verstärkt in den Blick genommen (vgl. etwa DOHMEN 2001; MÜNCHMEIER/OTTO/RABE-KLEBERG 2002; FURTNER-KALLMÜNZER/HÖSSL/JANKE 2002; BRENNER 2003).

Das freiwillige Engagement wird sowohl von Vertretern der Verbände als auch von Politikern gerne als einer dieser außerschulischen informellen Bereiche angeführt, in denen Lern- und Bildungsprozesse, insbesondere sozialer Art, sowie das Hineinwachsen in demokratische Spielregeln gefördert werden. Dabei wird angenommen, dass in den verschiedenen Settings des freiwilligen Engagements Lern- und Bildungserfahrungen gemacht und Kompetenzen erworben werden, die von eigener und besonderer Qualität sind (vgl. THOLE/HOPPE 2003; Enquete-Kommission 2002, insbesondere S. 552-563; CORSA 1998, 2003). Allerdings fehlt diesen Annahmen bisher noch weitgehend die empirische Fundierung.

In der deutschen empirischen Kindheits- und Jugendforschung waren Bildung und Lernen bisher nur selten ein Thema. Durch die – in Bezug auf Bildung und Lernen – noch bis vor kurzem vornehmlich auf das institutionalisierte (Aus-)Bildungssystem gerichtete öffentliche, politische und wissenschaftliche Aufmerksamkeit wurde in Deutschland die Erforschung außerschulischer gesellschaftlicher Handlungsfelder als Orte des Lernens wie etwa Familie, Peer-Group, Nebenjob, Hobby, Medien, Vereine oder Initiativen eher vernachlässigt. Erst in letzter Zeit haben in diesem Bereich rege Forschungsaktivitäten begonnen (vgl. FURTNER-KALLMÜNZER/HÖSSL/JANKE 2002; TULLY 2004; WAHLER/TULLY/PREIB 2004; FAUSER 2004; LEHMANN 2004; DELMAS/SCHERR 2005; MÜLLER/SCHMIDT/SCHULZ 2005). Methodisch wird in diesen Studien versucht, mithilfe standardisierter Fragebögen sowie qualitativer Interviews, teilweise auch mit teilnehmender Beobachtung, Lerninhalte, -formen, -prozesse und -erfolge zu erfassen und zu beschreiben.

Das freiwillige Engagement ist als Feld des Lernens und des Kompetenzerwerbs bislang kaum in den Blick der empirischen Forschung geraten. Auch die Fachliteratur zu ehrenamtlichem, freiwilligem und bürgerschaftlichem Engagement gibt hier wenig Auskunft. In der bisherigen Forschung zum freiwilligen Engagement junger Menschen in der (insbesondere verbandlich organisierten) Jugendarbeit standen zunächst eher strukturelle und organisatorische Fragestellungen im Vordergrund, während in den 1990er-Jahren verstärkt subjektiv-biographische Aspekte der Thematik ins Blickfeld gelangten (vgl. DÜX 1999). Im Unterschied dazu sind die im freiwilligen Engagement stattfindenden Lernprozesse und erworbenen Kompetenzen aber nur ansatzweise und am Rande erforscht (als Ausnahme hiervon vgl. OSHEGE 2002). Auch im Freiwilligensurvey aus dem Jahr 2000, der bislang umfangreichsten Untersuchung zum bürgerschaftlichen Engagement in Deutschland, finden sich keine dezidierten Aussagen zum Lernen in diesem gesellschaftlichen Feld (vgl. BMFSFJ 2000).

3 Zum Forschungsdesign

Zur bisher ausstehenden empirischen Überprüfung der allgemeinen Annahmen von sozialen und demokratischen Lernprozessen und Kompetenzerwerb Jugendlicher im Engagement wurde 2003 in Kooperation der Universität Dortmund mit dem Deutschen Jugendinstitut das Forschungsprojekt „Informelle Lernprozesse im Jugendalter in Settings des freiwilligen Engagements“ begonnen. Im Zentrum des Forschungsinteresses dieses Projektes steht die Frage, welche Lern- und Bildungserfahrungen Jugendliche durch Verantwortungsübernahme für Personen, Inhalte oder Dinge in unterschiedlichen Organisationen, Tätigkeitsfeldern, Funktionen und Positionen des freiwilligen Engagements machen. Um eine Antwort auf diese Frage zu finden, wurden ein quantitatives und ein qualitatives Design entwickelt. Im qualitativen Zugang werden mittels leitfadengestützter Face-To-Face-Interviews 60 engagierte Jugendliche und 12 ehemals engagierte Erwachsene aus den Bundesländern NRW, Bayern und Sachsen zu ihren (Lern-)Erfahrungen in drei unterschiedlichen Settings des freiwilligen Engagements befragt: in Jugendverbänden, Initiativen und politischer Interessenvertretung/Schülervertretung. Eine zusätzliche bundesweite – noch nicht abgeschlossene – standardisierte repräsentative Telefonerhebung richtet sich an 1.500 ehemals engagierte sowie an 500 in ihrer Jugend nicht-engagierte Personen zwischen 25 und 40 Jahren. Hier werden frühere Lernerfahrungen im Engagement und an anderen Lernorten, vorhandene Kompetenzen sowie der Grad der aktuellen politischen und sozialen Beteiligung erhoben.

Wie alle Lern- und Bildungsprozesse können auch Lernprozesse in informellen Kontexten mit sozialwissenschaftlichen Methoden nicht unmittelbar beobachtet werden. Beobachtet werden können allenfalls Wirkungen und Ergebnisse des Lernens wie Kompetenzen, die durch kompetentes Handeln sichtbar werden können, oder personale Veränderungen, die sich in Einstellung und Habitus zeigen können. Da der Gegenstandsbereich der Studie die vorschnelle und ungeprüfte Übertragung von Tests und Leistungsmessverfahren – etwa schulischer oder betriebswirtschaftlicher Art – verbietet, wurden in der Explorationsphase des Projekts andere methodische Instrumente erprobt.

Ziel der empirischen Befragung in der Explorationsphase war es, Aussagen von engagierten Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu ihren im freiwilligen Engagement gemachten Erfahrungen, Lernprozessen und gewonnenen Kompetenzen zu erhalten. Lernprozesse und Kompetenzen sollten aus einer subjektorientierten Perspektive, in deren Mittelpunkt die individuellen Erfahrungen und Deutungsmuster der Jugendlichen in ihrer eigenen Artikulation stehen, erfasst werden. Dementsprechend wurde für die Explorationsstudie ein qualitativer Zugang gewählt, bei dem die individuellen Lerninteressen, -inhalte und -prozesse, die im Engagement gemachten Erfahrungen und die damit verbundenen Vorstellungen über den Stellenwert dieser Erfahrungen im Vordergrund standen. Die Ergebnisse der qualitativen Befragung zielen somit nicht auf Repräsentativität, sondern auf Plausibilität. Zugleich wurde angestrebt, mit Hilfe der qualitativen Interviews möglichst viele Facetten und Aspekte des Themas in den Blick zu nehmen, um auf dieser Basis eine bundesweite quantitative Erhebung vorzubereiten.

Dafür wurden 32 qualitative leitfadengestützte Interviews mit engagierten Jugendlichen² in NRW und Bayern geführt. Die zu untersuchenden Einrichtungen und Interviewpartner(innen) wurden nach dem Prinzip des maximalen Kontrastes auf der Ebene der Settings (z.B. Engagement in Verbänden und gesellschaftlichen Großorganisationen wie Kirchen, Hilfs- und Rettungsorganisationen, in der Schülerverwaltung und in neuen

Formen und Inhalten des Engagements, etwa Initiativen im Bereich Ökologie, Menschenrechte) sowie auf der Ebene der verschiedenen Arbeitsfelder und Verantwortungsbereiche ausgesucht.

Die Auswertung der qualitativen Interviews erfolgte zweistufig. Zum einen wurde ausgewertet, was die engagierten Jugendlichen selbst zum Thema Lernen, zu Lerninhalten, -prozessen und -fortschritten bewusst reflektierten und explizit benannten. Zum anderen wurde versucht, anhand der von den Befragten beschriebenen Tätigkeiten, Aufgaben, Erfahrungen und Erlebnisse zu rekonstruieren, was im Engagement gelernt wurde. Die von den Jugendlichen benannten Kompetenzen und Lernerfahrungen beruhen auf ihrer eigenen Einschätzung, so dass durch die Interviews Kompetenzen stets über den Filter subjektiver Wahrnehmung in den Blick geraten. Ob die Kompetenzen de facto erworben wurden sowie auch deren Qualität, konnte in der Studie nicht untersucht werden. Die folgenden Aussagen stützen sich auf erste Ergebnisse aus der Explorationsphase des Projektes.

4 Voraussetzungen für Lernprozesse im freiwilligen Engagement

Die Aussagen der befragten Jugendlichen lassen auf strukturelle Charakteristika der Organisationen ihres Engagements schließen, die als wichtige Voraussetzungen für ihre geschilderten Lern- und Bildungsprozesse in diesem gesellschaftlichen Feld erscheinen (vgl. STURZENHECKER 2004). Aus den codierten Daten der Interviews wurden die Kategorien Freiwilligkeit, Lernen in sozialen Bezügen, Verantwortungsübernahme, Frei- und Gestaltungsspielräume, „Learning by doing“ sowie die Tradierung von Werten, Wissen und Können gebildet. Wendet man zudem die Kategorie des kulturellen und sozialen Kapitals im Sinne BOURDIEUS (vgl. 1983) an, lässt sich erklären, wie einige dieser Strukturmerkmale, wie etwa die Übernahme von Verantwortung, sich sowohl als Voraussetzung als auch als Ergebnis des freiwilligen Engagements verstehen lassen.

4.1 Freiwilligkeit

Alle Interviewten weisen darauf hin, dass der größte Unterschied zwischen dem Lernen im Engagement und der Schule in der Freiwilligkeit des Lernens liegt (vgl. auch LINDNER 2004), was durch ein Zitat aus der Freiwilligen Feuerwehr verdeutlicht werden soll: „Der große Unterschied liegt darin: In der Schule hat man den Zug nicht, in die Schule muss man im Endeffekt hingehen. Der Unterschied zur Feuerwehr und zur Schule: Das eine ist freiwillig [...] man möchte es machen. Und wenn man es machen will, dann ist Lernen einfacher, als wenn man es machen muss“ (m. 24, Freiwillige Feuerwehr).

Die Freiwilligkeit des Lernens in selbstgewählten Kontexten sowie die Orientierung an den eigenen Interessen und Themen schildern insbesondere engagierte Jugendliche aus politisch, konfessionell oder ökologisch orientierten Organisationen. Eine Jugendliche aus einer Umwelt-Initiative beschreibt, dass sie sich für eine politische Aktion intensiv juristisches Wissen angeeignet habe, obwohl sie dies anstrengend und mühsam fand. Andere Befragte berichten, dass sie sich selbständig und aus eigenem Interesse gründliche

Kenntnisse zu wichtigen gesellschaftlichen Themen wie etwa Erhaltung der Umwelt, Gewalt, Friedenssicherung erarbeitet haben. Beispielsweise erzählt ein 15-Jähriger, der sich bei den „Falken“ engagiert, dass er freiwillig für andere Schüler Führungen durch die Wehrmachtausstellung durchgeführt habe. Seine Schilderung erweckt den Eindruck, dass er sich selbständig, hoch engagiert und motiviert mit einem Stoff auseinandergesetzt hat, der eigentlich ein Schulstoff ist. Seinen Aussagen zufolge hat er den Inhalt nicht nur für sich selbst erarbeitet, sondern er will das, was er dabei kognitiv, moralisch und emotional begriffen hat, an andere weitergeben.

Engagierte wie dieser Schülervorteiler schildern, dass sie ihr Engagement aufgrund eigener Entscheidung aufgenommen haben: „Das war auch meine Entscheidung, da rein zu gehen. Da haben meine Eltern nicht gesagt, jetzt mach' mal und tu' mal oder so, sondern das sind meine eigenen Entscheidungen gewesen“ (m. 18, Schülervorteiler). Ebenso wird berichtet, dass auch die Inhalte der Arbeit und Aufgaben frei gewählt werden: „Und ich hab' natürlich auch immer frei entschieden, möchte ich das jetzt machen oder möchte ich lieber was anderes machen, und wenn ich irgendwas machen wollte, musste ich natürlich auch schauen, dass ich an meine Informationen komm' und an das, wie mach ich's, wie plan ich's, wie geh ich dem nach“ (w., 24, DLRG).

Die Freiwilligkeit des Lernens und das Interesse an den selbstgewählten Inhalten ermöglicht nach Einschätzung dieser Befragten ein viel nachhaltigeres Lernen als in der Schule: „Aber vieles, was du so in der Schule lernst, das vergisst man ja auch ganz, ganz schnell wieder [...] das ist ein viel kurzfristigeres Lernen. Wenn du hier lernst, das ist ja ein viel tieferes Lernen. Das bringt dir mehr für's Leben, als wenn du ein paar Lateinsachen übersetzen kannst und in Mathe ein paar Formeln auswendig kannst“ (w.18, Greenpeace).

4.2 Lernen in sozialen Bezügen

In allen untersuchten Organisationen wird Lernen in sozialen Kontexten, mit anderen und bezogen auf andere, beschrieben. Die Befragten schildern soziale Lernerfahrungen sowohl bezüglich der Inhalte (z.B. Verantwortungsbereitschaft, Helfen) als auch der Formen und Kontexte (Teamarbeit, mit anderen lernen, kommunizieren und kooperieren). Alle jugendlichen Engagierten berichten von Erfahrungen mit Kooperation und Teamwork: „Teamwork habe ich hier gelernt“ (m. 16, SJD-Die Falken). Als besonders wichtig werden Teamarbeit und Kooperation von den befragten Freiwilligen der Hilfs- und Rettungsorganisationen beschrieben: „Einer allein kann nicht viel machen [...] Es ist eigentlich immer Teamarbeit bei der Feuerwehr“ (m. 25, Freiwillige Feuerwehr). Der gleiche junge Feuerwehrmann schildert, dass sich bei einem Einsatz die einzelnen im Team absolut aufeinander verlassen können: „Teamarbeit ist für mich, wenn ich weiß, dass ich mich auf den anderen verlassen kann, [...] dass man nicht im Stich gelassen wird, dass man sagt: O.k., der hilft mir auf alle Fälle. Und das ist eigentlich bei uns schon der Fall.“ – Etwas anders schätzt ein Jugendlicher aus einer Musik-Initiative die Teamarbeit ein. Er gibt an, gern allein zu arbeiten, gleichzeitig braucht er aber sein Team als Rückhalt: „Aber ich könnte auch ohne mein Team, das hinter mir steht, nicht arbeiten, deswegen stehe ich irgendwo dazwischen“ (m. 13, Musik-Initiative).

Gemeinsames Handeln wird von einer jungen Frau in der Feuerwehr als das Erleben von Zusammengehörigkeit und Gemeinschaft geschildert. „Weil, Team kann einfach nur

also zusammenarbeiten und zusammenhalten, wenn man sich völlig auf den anderen verlässt und den anderen akzeptiert und ja, einfach jeder weiß, dass jeder für den anderen auch da ist“ (w. 22, Freiwillige Feuerwehr). – Die Mitarbeiterin einer Umwelt-Initiative berichtet, dass sie im Engagement, anders als in der Schule, von Menschen, die mit ihr auf der gleichen (politischen) Wellenlänge liegen, Verständnis für ihren politischen Einsatz erfährt.

Greenpeace-Aktivisten führen aus, wie Themen generiert werden, indem sie zunächst von einzelnen erarbeitet und anschließend in der Gruppe gemeinsam diskutiert werden, um dann in Aktionen zu münden. Aus ursprünglich individuellen Lernprozessen scheinen so kollektive zu entstehen. Zugleich versucht die Gruppe nach den Aussagen der Befragten, ihre Kenntnisse über umweltrelevante Themen durch Aktionen wie etwa Demonstrationen sowie die Erstellung und die Verteilung von Informationsmaterial in die Gesellschaft hineinzutragen. Aus einer Reihe weiterer Interviews lässt sich entnehmen, dass das Engagement die Engagierten in einen gesellschaftlichen Zusammenhang von Solidarität und Gemeinsinn einzubinden scheint. Die Befragten beschreiben ihr Engagement als nach außen gerichtet: auf andere, auf die Gesellschaft und die Umwelt, wie etwa dieser Jugendliche: „Ich helfe nicht nur den Kindern damit, ich helfe der Kirche damit, ich helfe mit meiner Arbeit anderen Leuten damit“ (m. 16, ev. Jugend). Lernen und Handeln scheinen damit Auswirkungen nicht nur auf die Engagierten selbst, sondern auch auf andere und die Weiterentwicklung von Gesellschaft zu haben (vgl. BAETHGE 1985).

4.3 Verantwortungsübernahme

Aus den Interviews lässt sich rekonstruieren, dass die befragten Jugendlichen, anders als in der Schule, in ihrem Engagement Verantwortung in Ernstsituationen übernehmen und zwar sowohl in alleiniger Zuständigkeit als auch gemeinsam im Team. Je nachdem, in welchen Organisationen, Funktionen und Tätigkeitsfeldern sie engagiert sind, schildern sie unterschiedliche Formen der Verantwortungsübernahme: für sich selbst, für andere Menschen, für die Organisationen ihres Engagements sowie für Inhalte, Ideen und Sachen. – So beschreibt eine junge Frau aus der DLRG, wie sich in ihrem Engagement die Übernahme von Verantwortung sukzessiv von kleinen Aufgaben zu immer größeren Verantwortungsbereichen entwickelt hat: „Also erstmal ist man nur Schwimmgruppenhelfer, d.h. man hat nicht die Verantwortung inne, sondern hilft sozusagen nur mit. Und irgendwann übernimmt man halt mal ‘ne Gruppe oder organisiert dann größere Sachen wie Fahrten. Und als Letztes jetzt im Sommer hab ich ein internationales Camp organisiert. Also es baut sich sozusagen auf. Man fängt ganz klein an und traut sich dann irgendwann immer mehr zu [...] und versucht dann, mehr zu übernehmen“ (w. 24, DLRG). – Aus dieser und ähnlichen Schilderungen kann der Eindruck gewonnen werden, dass Kompetenzen durch die Übernahme von Verantwortung wachsen, damit wiederum die Bereitschaft, weitere Verantwortung zu übernehmen steigt, wodurch dann weitere Lernprozesse angeregt werden.

Mit Stolz schildern mehrere Befragte Erfolgserlebnisse aus ihrer Arbeit. Dieser Stolz bezieht sich nicht nur auf das Geleistete, sondern auch darauf, dass ihnen ein großes Maß an Verantwortung zugetraut wird. So erklärt eine Jugendliche aus einem kirchlichen Projekt für Kinder: „Dann habe ich das dann irgendwann eigenverantwortlich übernommen. Da war ich dann auch ganz stolz, dass ich das wirklich dann alleine machen durfte, dass

die mir das zugetraut haben“ (w. 18, ev. Jugend). – Zur Übernahme von Verantwortung scheint demnach zu gehören, dass sich die junge Frau selbst etwas zutraut, aber auch, dass ihr von anderen, für sie wichtigen Personen, etwas zugetraut wird. Sie versteht unter Erwachsenwerden „auf jeden Fall auch Mitverantwortung zu übernehmen und sich über Verantwortung bewusst sein, obwohl man vielleicht weiß, dass man damit auch Gefahr läuft, etwas falsch zu machen, sich so was zu trauen“ (w. 18, ev. Jugend). Diese und ähnliche Aussagen legen den Schluss nahe, dass das Engagement zum „Feld des Erfolgs und der positiven Bewährung“ (FEND 2003, S. 470) werden kann, wenn die für die Jugendlichen signifikanten Anderen, insbesondere Erwachsene, in den Organisationen sie ernst nehmen, ihnen verantwortungsvolle Aufgaben und Eigenständigkeit zutrauen und zumuten sowie ihre Leistungen anerkennen.

4.4 Frei- und Gestaltungsspielräume

Für die Entwicklung eigener Lebensziele und Einstellungen brauchen Jugendliche Gelegenheiten und Orte, um mit unterschiedlichen Lebensentwürfen, Werten und Anschauungen zu experimentieren sowie um ihre Kenntnisse, Vorstellungen und Kompetenzen zu erproben, zu erweitern oder zu verändern. Dies scheint den Aussagen der Befragten zufolge in ihrem Engagement auf vielfältige Weise möglich zu sein. Dabei wurden in der Untersuchung die Bandbreite und Vielfalt des Lernens und der Gestaltungsmöglichkeiten als umso größer geschildert, je weiter und offener die Ziele der Organisationen gesteckt sind. Bei Organisationen mit engeren Zielsetzungen, wie z.B. den Hilfsdiensten, sind naturgemäß auch die Frei- und Gestaltungsräume enger, wie diese Feuerwehrfrau ausführt: „Und dass sich der Truppführer halt dann drauf verlassen kann und nicht unbedingt noch mal nachschauen muss, sondern dass wir halt einfach das erledigen, was er sagt“ (w. 18, Freiwillige Feuerwehr).

Dagegen beschreiben Jugendliche der konfessionellen oder politischen Organisationen wie Initiativen, der Gewerkschaftsjugend oder der Schülervertretung diese eher als einen Ort und Freiraum, ihre eigenen Kompetenzen und Interessen einzubringen und weiter zu entwickeln. So berichtet z.B. ein 16-Jähriger, dass er im Rahmen kirchlicher Jugendarbeit Hip-Hop-Musik machen und Graffitis spraysen kann: „In diesem Freizeitbereich kann man immer noch entscheiden, was man lernt, was man macht und was man will“ (m. 16, ev. Jugend). Er beschreibt im weiteren Verlauf des Interviews, dass er durch diese Möglichkeit eine Chance hatte, die illegale Sprayer-Szene zu verlassen. Auch andere aus den o.g. Organisationen befragte Jugendliche schildern große Spielräume für die eigene Gestaltung, Entscheidung und Mitbestimmung, insbesondere in Gremien und Ämtern: „Es hat mir persönlich sehr viel gebracht und ich konnte was verändern“, (m. 22, Schülervertretung) zieht ein ehemaliger Schülersprecher Bilanz. Aber nicht nur aus Gremien und Ämtern wird von Partizipation, Mitsprache und Mitgestaltung berichtet, sondern auch aus dem Alltag der Organisationen. Hier „hat man ziemlich großen Freiraum, was man jetzt auch machen will zu welchem Thema“ (w. 18, Greenpeace) berichtet z.B. eine Frau aus einer Umwelt-Initiative. Diese alltäglich praktizierte demokratische Teilhabe unterstützt nach Erkenntnissen der Partizipationsforschung die Entwicklung demokratischen Bewusstseins und Handelns (vgl. TORNEY-PURTA u.a. 2001).

Wenngleich die Gestaltungs- und Lernchancen der Engagierten durch die strukturellen Rahmenbedingungen der Organisationen z.T. vorgegeben zu sein scheinen, wurden in

den Gesprächen doch auch produktive Irritationen und Unstimmigkeiten zwischen den inhaltlichen Zielen sowie den strukturellen Vorgaben der Organisationen und den von Engagierten geschilderten Gestaltungsspielräumen und Lerninhalten erkennbar. So berichten befragte Frauen aus traditionell männlich dominierten Organisationen wie Technischem Hilfswerk oder Feuerwehr, dass sie gelernt haben, sich in zunehmendem Maß gegenüber Männern in der Arbeit zu behaupten: „Ich habe mindestens zwei Jahre darum gekämpft [...] Es gab wirklich einen Punkt, da habe ich gedacht: So, jetzt ist Schluss. Da habe ich mich dann aktiv gemacht, habe die anderen regelrecht da weg geschubst, dass ich dann auch was machen konnte und die gesehen haben, dass ich auch etwas Schweres tragen kann“ (w. 18, THW). Ähnliche Erfahrungen schildert auch eine junge Frau aus der Freiwilligen Feuerwehr: „Das denk ich, hat mich auch ziemlich beeinflusst, dass man halt hier sich auch mal durchsetzen muss als Mädels, weil sonst geht man ja absolut unter. Weil Männer dann halt doch ein bisschen, na ja, kleines Mädchen, unterbuttern und so. Aber da muss man sich halt dann einfach zur Wehr setzen“ (w. 18, Freiwillige Feuerwehr).

4.5 „Learning by doing“

Einige Interviews legen die Interpretation nahe, dass manche Jugendlichen im Engagement besonders viel dadurch lernen, dass sie neue Aufgaben übernehmen und in einer Art „learning by doing“ Dinge tun und ausprobieren, die sie vorher noch nie gemacht haben, wie diese Schülervertreterin äußert: „Bei der SV merkt man gar nicht, dass man lernt und lernt viel mehr, wenn man es einfach macht und auch viel öfter dadurch, weil man sich einen Ruck gibt und ins kalte Wasser springt“ (w. 18, Schülervertretung). – Die Tätigkeiten im Engagement wie z.B. die Mitarbeit bei einer Ferienfreizeit, die Organisation eines Konzerts oder die Arbeit mit rechtsextremen Jugendlichen scheinen Lernpotenziale freizusetzen, die als latente oder offensichtliche Anforderungen in diesen Tätigkeiten enthalten sind. In einzelnen Bereichen und Themenfeldern lernen die befragten Heranwachsenden ihren Aussagen zufolge im Engagement weit mehr als den entsprechenden Schulstoff (etwa gründliche Kenntnisse über Umweltprobleme oder musikalische Kompetenzen). So berichtet ein Jugendlicher aus der kirchlichen Kinder- und Jugendarbeit von seiner Auseinandersetzung mit der Religion: „Da habe ich mich mit beschäftigt und geguckt: Wo steht das alles? Was hat das eigentlich für Zusammenhänge, und was sind die Grundsätze dieser Religion? Und was will diese Religion vermitteln? [...] Wenn die Kinder fragen, dass ich ihnen das dann auch erklären kann“ (m. 16, ev. Jugend).

Nach Ansicht einer kirchlichen Mitarbeiterin werden die für die Arbeit erforderlichen Kompetenzen in der und durch die Arbeit gebildet. Die enge Verbindung von Lernen und Handeln im Engagement, die von einigen Befragten beschrieben wird, weist auf wichtige Unterschiede zum überwiegend handlungsentlasteten schulischen Lernen hin: „Man lernt eine Rede reden, wenn man eine Rede redet. Man kann das nicht vorher groß proben, weil es anders ist, wenn man vor wer weiß nicht wie vielen Leuten redet. Das lernt man nur dadurch, dass man es tut. Deswegen ist das sehr eng miteinander verknüpft. Man lernt es durch das Handeln und das Handeln bestärkt das Lernen und anders herum“ (m. 18, Schülervertretung).

4.6 Tradierung organisationsspezifischer und lebensweltlicher Kompetenzen und Werte

Einige Jugendliche schildern, dass sie im Engagement von erfahrenen Personen lernen, die ihnen ihr Know-how im Gespräch oder in der Praxis weitergeben. „Hier lernt man eigentlich einfach aus Erfahrung. Man hört sich das von Leuten an, die das schon länger gemacht haben, die eben schon Erfahrung haben und lernt das dann in eigenen Erfahrungen“ (w. 16, ev. Jugend).

Ein 13-jähriger Musiker erzählt, wie er und seine Freunde aus der Hip-Hop-Szene versuchen, ihr musikalisches Können zu verbessern, indem sie von erfahrenen Musikern lernen: „Aber wir wissen halt, dass wir noch einiges an uns verbessern können. Deswegen gehen wir auch auf Leute, die erfahrener sind, zu. Aber es ist nicht so, dass das Lehrer für uns wären, die über uns stehen und irgendwas erklären wollen. Die sollen uns zwar was erklären, aber nicht in dem Stil. Wir duzen uns gegenseitig, wir sind schon so was wie Freunde. Wir können auch privat miteinander reden und genau das macht es aus“ (m. 13, Musik-Initiative). – Auch ein Freiwilliger aus der Feuerwehr erklärt, dass Lernen häufig anhand des Beispiels und Vorbilds erfahrener Mitarbeiter stattfindet: „Wenn einer was genauer weiß, i sag mal, er kann einem richtig was drüber sagen, was wichtig ist, dann is er in dem Sinn a Vorbild, weil er eigentlich was besser weiß. Wenn man jung dabei ist, dann möchte man Erfahrung sammeln, sei's mit Gerätschaft oder wenn was ist, wie man's am besten machen kann. Das kann man nicht von Anfang an, das muss ma lernen so was. Und das sind eigentlich die Vorbilder, die wo sagen, so und so g'hört's gemacht [...] Das, was man da erlernt hat, das kann man weitergeben. Und das ist die Funktion, wo man sagt, man hat Erfahrung und die kann man weitergeben“ (m. 24, Freiwillige Feuerwehr). – Es ist zu vermuten, dass mit der Weitergabe von Erfahrungen und Kompetenzen häufig zugleich – implizit oder explizit – die formellen und informellen Ziele, Werte, Normen und Standards der Organisationen überliefert werden.

4.7 Soziales und kulturelles Kapital als Voraussetzung und Gratifikation des Engagements

Nach den Ergebnissen der PISA-Studie 2000 stellen Qualität und Ausmaß des sozialen und kulturellen Kapitals, das Kinder aus ihren Familien mitbringen, die entscheidenden Voraussetzungen für den schulischen Lernerfolg dar (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2000). Wenn man die Aussagen der bisher befragten Jugendlichen betrachtet, scheint dies ähnlich auch für Lernerfolge und Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement zuzutreffen. Dabei hängt schon der Zugang zum Engagement – und damit auch zum hier möglichen Erwerb sozialen und kulturellen Kapitals – häufig von den sozialen Ressourcen und Interessen im Elternhaus ab (vgl. KEUPP 1999).

Wie sich kulturelles Kapital sogar in ökonomisches tauschen lässt, schildert der oben bereits zitierte Graffitisprayer aus der kirchlichen Arbeit: „Man lernt halt immer mehr dazu und ich glaube, das ist auch gut so, dass man immer mehr neue Bereiche kennen lernt. Ich glaube schon, dass es mir Türen geöffnet hat“ (m. 16, ev. Jugend). Im weiteren Verlauf erzählt er, wie Erwachsene auf seine Graffities in kirchlichen Räumen aufmerksam geworden sind und ihn gegen gute Bezahlung zur Gestaltung von Haus- und Garagenwänden engagiert haben.

Neben der Erweiterung von Wissen und Kompetenzen spielen (neue) persönliche Kontakte in allen Organisationen eine große Rolle. Die Befragten berichten von Bekannten und Freunden, die sie durch ihre freiwillige Tätigkeit gewonnen haben. Andere, wie dieser Gewerkschaftsvertreter, erzählen von deutschlandweiten Netzwerken, in die sie durch ihr Engagement eingebunden sind: „Das Allerwichtigste, was ich dabei gelernt hab, ist mit anderen Menschen umzugehen. Man lernt viele Leute kennen dann: Also das ist eine große Kontaktbörse, die man dann über ganz Deutschland knüpfen kann“ (m. 19, Gewerkschaftsjugend). Ebenso beschreibt er den Nutzen, den er durch vielfältige Kontakte auf regionaler Ebene gewonnen hat: „Ich habe dadurch so viele Leute kennen gelernt und so viele Kontakte knüpfen können. Sei es mit der Polizei, die kennen mich da jetzt relativ gut, die Leute, oder mit dem Jugendring. Ich kann fast irgendwie behaupten, wenn ich ein Problem habe, dann habe ich einen [...]“ (m. 19, Gewerkschaftsjugend).

Wenn man diese und ähnliche Aussagen betrachtet, scheint die Verfügung über soziales und kulturelles Kapital sowohl Voraussetzung als auch Ergebnis bzw. Gratifikation freiwilligen Engagements zu sein (vgl. VOGT 2004). Hier sind daher auch Exklusionsprozesse möglich, die Jugendlichen – insbesondere aus sozial benachteiligten Elternhäusern – diese Lernerfahrungen und -gewinne verwehren.

5 Kompetenzerwerb, Persönlichkeitsentwicklung, Sinnstiftung, Teilhabe

Ausgehend von den Strukturbedingungen in den Settings des freiwilligen Engagements lassen sich Wirkungen identifizieren, die zumindest teilweise durch die Besonderheiten dieses Lernfeldes induziert scheinen. Freiwilliges Engagement trägt – so ist aus den Aussagen der Befragten zu schließen – zur Persönlichkeitsentwicklung und Sinnfindung bei, bietet Möglichkeiten der Teilhabe an der Erwachsenenwelt und leistet einen Beitrag zur biografischen Orientierung sowie zu gesellschaftlicher Solidarität. Dementsprechend können verschiedene Raster an das Material angelegt werden, die unterschiedliche Blicke auf das Lernen in informellen Kontexten zulassen.³ Kompetenzerwerb, Persönlichkeitsentwicklung, Sinnstiftung und Teilhabe sind mögliche Perspektiven, aus denen das Material betrachtet werden kann.

5.1 Kompetenzerwerb

Bereits eine erste Durchsicht der in der Explorationsphase geführten Interviews zeigt eine große Vielfalt der aus dem Engagement beschriebenen Kompetenzen. Dabei werden nicht nur personale und soziale Kompetenzen wie Kommunikationsfähigkeit, Frustrationstoleranz oder Teamfähigkeit genannt, sondern eine Reihe weiterer Fähigkeiten und Kenntnisse politischer, fachlicher, organisationsspezifischer, kreativer, technisch-instrumenteller, praktischer, medialer oder organisatorischer Art. So berichten einige Jugendliche nicht nur, dass sie gelernt haben, mit behinderten und verhaltensauffälligen Kindern umzugehen oder ein offenes Angebot für junge Rechtsextremisten zu entwickeln, sondern erzählen beispielsweise auch von anderen Kompetenzen wie dem Umgang mit schwerem technischem Gerät, der Organisation einer Demonstration, vom Verfassen von Pressetexten,

der Produktion einer Radiosendung, einer Rede vor großem Publikum, vom Kochen für viele Personen, sich in Hierarchien einzuordnen, sich als Frau in einer Männerdomäne durchzusetzen, von strategischem Vorgehen in Gremien, der Delegation von Aufgaben oder der Leitung von Sitzungen. Es finden sich aber auch Aussagen zur (Weiter-)Entwicklung eher überraschender Kompetenzen wie Graffiti-Sprayen oder Rappen.

Letztere Beispiele lassen auch erkennen, wie schwierig es ist, zu rekonstruieren, welcher Anteil der genannten Fähigkeiten bereits in das freiwillige Engagement eingebracht und dann vertieft wird und welcher hier neu erworben wird. Es stellt sich also die Frage, ob die Kompetenzen der Jugendlichen eher Auslöser oder eher Wirkung ihres Engagements sind. Zu vermuten ist, dass eine Wechselwirkung zwischen Kompetenzen, Kenntnissen und Interessen, die zum Engagement führen und deren Weiterentwicklung im Engagement besteht.

Insgesamt gesehen lässt sich aus den Aussagen der Befragten schließen, dass gegenüber den hochgradig formalisierten Bildungssystemen, in denen primär kognitives Wissen in spezifischen, zumeist standardisierten Aneignungsmustern eingeübt und praktiziert wird, die Settings des freiwilligen Engagements einen größeren Freiraum bieten, um vorhandenes Potenzial einzubringen und in relativ geschützter Umgebung weiterzuentwickeln.

5.2 Persönlichkeitsentwicklung

Eine 15-Jährige aus einer Greenpeace-Jugendgruppe einer westfälischen Großstadt beschreibt ihre persönlichen Veränderungen so: „Ja, also ich hab mich schon ein bisschen verändert, also jetzt nicht unbedingt, o.k., auch wegen Greenpeace. Aber so generell hab‘ ich mich so ein bisschen verändert und hab‘ jetzt auch mit Freunden, mit denen ich sonst ganz viel zu tun hatte, oder mit einem Freund besonders, hab‘ ich jetzt gar nicht mehr so viel zu tun. Hab‘ ich auch nicht mehr so viel Interesse dran“ (w. 15, Greenpeace). Wie sie schildert, hat sich nicht nur ihr Freundeskreis durch das Engagement verändert, sondern auch ihr Musikgeschmack und ihr Aussehen – sie trägt Nasenpiercing und alternativ anmutende Kleidung. Sie sagt, sie sei von chartorientierter Musik auf Reggae und Punk umgeschwenkt, wodurch sie sich jetzt von ihren Geschwistern und Gleichaltrigen absetze. Interessant an dieser Gesprächssequenz erscheint die Unsicherheit, mit der sie die Veränderungen beschreibt: „Ich hab mich schon ein bisschen verändert, also jetzt nicht unbedingt, o.k. auch wegen Greenpeace“ (w., 15, Greenpeace). Sie scheint sich, zumindest in der Gesprächssituation, nicht sicher zu sein, ob ihr Engagement ursächlich für die Veränderungen ist oder ob es sich um normale Entwicklungen der Adoleszenz handelt. Eine andere Engagierte wertet ihr Engagement als eindeutig wichtig für ihre Entwicklung: „Ich glaube, dass es echt super wichtig ist, solche sozialen Sachen zu machen, weil man so viel über Menschen lernt, so viel über sich selber lernt und soviel dafür lernt, wie man eigentlich auf die Welt guckt, wie man mit Menschen umgeht und was man überhaupt machen möchte in dieser Welt“ (w. 19, ev. Jugend). Ähnliche Sequenzen finden sich auch in anderen Interviews, wobei der Einfluss des Engagements stark von seinem Stellenwert im gesamten Lebenskontext abzuhängen scheint.

5.3 Sinnstiftung

Im oben zitierten Interview der jungen Greenpeace-Aktivistin findet sich auch eine Sequenz, in der sie die Suche nach dem Sinn Ihres Tuns beschreibt: „Ja, also ich habe mich das auch schon oft so gefragt: Warum mache ich das eigentlich? Mache ich das für mich? Mache ich das, um mich gut darzustellen? Mache ich das irgendwie, weil ich mich dazu verpflichtet fühle, das zu tun? Und ich weiß es wirklich nicht. Ich glaube, es ist von jedem so ein bisschen“ (w., 15, Greenpeace). Diese und ähnliche Äußerungen legen die Vermutung nahe, dass Jugendliche ihr freiwilliges Engagement als ein Erfahrungsfeld betrachten, in dem sie den Sinn ihres Handelns ständig neu überprüfen können. Alle Befragten schildern ihre freiwillige Tätigkeit als sinnvoll und wichtig. Während schulische Lerninhalte und -prozesse in der Adoleszenz für viele Jugendliche an subjektiver Relevanz verlieren, wachsen Ausmaß und Bedeutung der Lernprozesse im außerschulischen Bereich (vgl. GRUNERT 2002). Einige Aussagen legen die Vermutung nahe, dass der im Engagement erfahrene subjektive Sinn der übernommenen Aufgaben zu einer starken Identifikation mit dem eigenen Tun führt. Im Unterschied hierzu scheint die subjektive Sinnhaftigkeit schulischen Lernens für die Befragten eher die Ausnahme darzustellen.

Durch ihr Engagement scheinen einige Engagierte zudem aber auch in einen über ihre eigene Person hinausweisenden gesellschaftlichen Sinnzusammenhang eingebunden zu sein. So hofft etwa ein 16-jähriger Mitarbeiter der Evangelischen Jugend von seiner Arbeit mit Kindern, damit einen „kleinen Beitrag zu Frieden und Toleranz in der Welt“ leisten zu können. Seine Äußerungen deuten darauf hin, dass die Erfahrung, eine gesellschaftlich wertvolle Leistung zu erbringen, sein Selbstwertgefühl gestärkt hat. Aus diesen und ähnlichen Aussagen lässt sich auch schließen, dass das Engagement Jugendlichen die Möglichkeit eröffnet, über ihre Tätigkeit und den gemeinsamen Diskurs in der Organisation Sinn zu erzeugen und zu erfahren sowie einen Zusammenhang zwischen dem eigenen Leben, den eigenen Werten und Zielen und der Gesellschaft herzustellen (vgl. LUCKMANN 1998).

5.4 Teilhabe an der Welt der Erwachsenen

Durch die lange Schulphase werden Heranwachsende in unserer Gesellschaft weitgehend von gesellschaftlicher Verantwortungsübernahme ferngehalten. Der Aufschub von Erwerbstätigkeit und ökonomischer Selbständigkeit lässt sie finanziell länger von ihren Eltern abhängig bleiben und schließt sie häufig zugleich von der Erfahrung „konkreter Nützlichkeit“ und Verantwortlichkeit in kooperativen Arbeitszusammenhängen aus (vgl. BAETHGE 1985). Das freiwillige Engagement scheint ihnen demgegenüber die Möglichkeit zu bieten, in Ernstsituationen für sich und andere Verantwortung zu übernehmen und dadurch die Erfahrung konkreter Nützlichkeit sowie gesellschaftlicher Relevanz ihres Tuns zu machen. Dies wird besonders von den Engagierten in den Hilfsorganisationen wie Freiwilliger Feuerwehr, DLRG und Technischem Hilfswerk betont, wie es dieser junge Feuerwehrmann aus einer ländlichen bayerischen Gemeinde beschreibt: „Weil da geht's doch irgendwo um Leben, und es geht ja auch um's Leben von meinen Kameraden, von meinen Feuerwehr-Kameraden, weil es ist ja auch oft so, dass von da einer vermisst wird oder dass da irgendwas passiert [...] Ich sag' jetzt mal, ist schon ein bissl eine Verantwortung“ (m., 25, Freiwillige Feuerwehr).

Nach den Ausführungen einiger Befragter bietet das Engagement eine Gelegenheit, in einem geschützten Rahmen sukzessiv Aufgaben der Erwachsenenwelt wie Verantwortung für andere übernehmen zu können. Damit scheinen sich ihnen Zugänge zu und Teilhabe an der Welt der Erwachsenen zu eröffnen. Eine junge, in der Kirche engagierte Frau erklärt, dass sie durch die bewusste Übernahme von Verantwortung für eine Kindergruppe erwachsen geworden sei und deshalb ihren Eltern gleichberechtigt gegenüber treten könne: „[...] dass es [das Engagement; d.V.] mich mit meinen Eltern eigentlich eher auf eine Stufe gebracht hat, z.B. mit meiner Mutter kann ich jetzt ganz anders reden“ (w., 18, ev. Jugend).

6 Sozialisation durch Engagement

Wie die wenigen ausgewählten Beispiele zeigen, können die Settings des freiwilligen Engagements als ein Feld der Sozialisation betrachtet werden, welches Chancen des Kompetenzerwerbs, der Identitätsfindung und -entfaltung, der biographischen Orientierung und der gesellschaftlichen Solidarität bietet. Diese zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben junger Menschen wichtigen Voraussetzungen (vgl. FEND 2003) erscheinen in dieser Konzentration und Konstellation als ein besonderes Merkmal der Organisationen des freiwilligen Engagements. Neben dem Erwerb von personalen, sozialen und fachlichen Kompetenzen scheinen Orientierungsangebote und die Vermittlung von Werten große Bedeutung zu besitzen. Die Aussagen der Befragten in der Explorationsstudie untermauern die Annahme, dass durch das freiwillige Engagement Jugendlicher Prozesse der Identitätsentwicklung auf vielfältige Weise angeregt und gefördert werden können. Insbesondere die weltanschaulichen Organisationen werden von Befragten als wichtige Orientierungsinstanz beschrieben. Hier wird die Entwicklung von Einstellungen und Wertorientierungen geschildert, von denen sich vermuten lässt, dass sie für die eigene biographische und gesellschaftliche Verortung eine entscheidende Rolle spielen können (vgl. auch TULLY/WAHLER 2004), wie dieses Zitat verdeutlicht: „Ich glaube, was man so als freiwillige Arbeit macht, das ist wichtiger, auch für die Persönlichkeit. Man weiß einfach eher so ein bisschen, wo man steht in der Gesellschaft. Das merkt man in der Schule. Da kann man mitdiskutieren und sagen, was man denkt und meint, aber so richtig für's Leben lernt man da nicht. Da würde ich schon sagen, das ist eher bei der freiwilligen Arbeit“ (w. 18, Greenpeace).

Das empirische Material legt die Interpretation nahe, dass das freiwillige Engagement Jugendlicher die (Weiter-)Entwicklung und Verbindung vielfältiger Kompetenzen fördert, die den widersprüchlichen Anforderungen moderner Gesellschaften an den Einzelnen entgegenkommen. Dabei handelt es sich um Kompetenzen der eigenverantwortlichen Lebensgestaltung und Persönlichkeitsbildung, um Kompetenzen der gesellschaftlichen Solidarität, Verantwortungsübernahme und demokratischen Partizipation, um fachliches Wissen und Kenntnisse, aber auch um praktische und technische Kompetenzen. Wie aus den Aussagen der Jugendlichen hervorgeht, bieten die in die Untersuchung einbezogenen Organisationen für den Erwerb dieser Kompetenzen je nach ihrer inhaltlichen und strukturellen Ausrichtung unterschiedlich große Freiräume und Gelegenheiten. Dabei scheint es einer Reihe der Engagierten zu gelingen, Freiwilligkeit und Selbstbestimmung mit Solidarität und Verantwortung für andere zu verbinden.

Wenn sich dem Freiwilligensurvey zufolge 37% aller Jugendlichen zwischen 14 und 24 Jahren freiwillig engagieren (vgl. BMFSFJ 2000), so bedeutet dies, dass das Engagement ein – auch quantitativ – bedeutsames Lernfeld für junge Menschen darstellt. Den Aussagen der Befragten folgend scheinen in Freiwilligkeit, Vielfalt und Selbstbestimmtheit des Lernens, in den Möglichkeiten der individuellen Persönlichkeitsentwicklung und im Erwerb sozialer Kompetenzen die Chancen und Stärken dieses außerschulischen Lernfeldes zu liegen (vgl. RAUSCHENBACH 2004b).

7 Forschungsausblick

Die vorgestellte Explorationsstudie kann einen Eindruck von der Bandbreite und Vielfalt an Kompetenzen und Potenzialen des Lernens vermitteln, die im freiwilligen Engagement aus Sicht der Befragten möglich sind, doch ließen sich Lernzuwächse häufig nur schwer erfassen. Hier erscheinen weitere Untersuchungen erforderlich, insbesondere auch Längsschnittstudien zu Lernzuwächsen und Kompetenzentwicklung Jugendlicher, um empirisch abgesichertes Wissen über die Möglichkeiten und Grenzen des Lernens in außerschulischen Lernfeldern und -modalitäten zu generieren.

Im Gegensatz zu den zahlreichen empirisch fundierten Erkenntnissen über das Lernen in der Schule besitzen wir nur ein sehr unzulängliches Wissen über Lernprozesse und –ergebnisse in informellen Kontexten. Dies liegt nicht nur an einem – in Bezug auf Bildung und Lernen – lange Zeit auf Schule fixierten Blick, sondern auch an den Schwierigkeiten der Erfassung der vielfältigen, heterogenen, oft unstrukturierten Lernpotenziale, -erfahrungen und -formen in informellen Feldern wie Familie, Freundeskreis oder Engagement, zumal sich diese lebensweltlichen Bereiche selbst auch stärker einer empirischen Erforschung entziehen als das formale Bildungssystem.

Zur Erforschung von Lernprozessen und Lernzuwächsen Jugendlicher in außerschulischen Lernfeldern kann bisher im Unterschied zur schulischen Lernforschung kaum auf bewährte Instrumente oder Verfahren zurückgegriffen werden. Daher stellt sich die weitere Entwicklung und Erprobung von Instrumenten, Methoden und Verfahren zur Erforschung, Beschreibung und Messung von Kompetenzzuwächsen und Bildungswirkungen in nicht formalisierten Lernkontexten als ein wichtiges Forschungsdesiderat dar.

Anmerkungen

- 1 Die Differenzierungen „formal“, „non-formal“ und „informell“ haben sich weitgehend zur Bestimmung von Lernprozessen, -strukturen und -kontexten durchgesetzt. Dabei ist die Unterscheidung zwischen formalen und informellen Lernprozessen relativ unstrittig, während die Bezeichnung „non-formal“, mit der Lernprozesse in Weiterbildungseinrichtungen, Kursen etc. bezeichnet werden, von einigen Autoren als zu missverständlich abgelehnt wird (vgl. z.B. DOHMEN 2001).
- 2 Zielgruppe der Untersuchung sind 15- bis 22-Jährige. In der Explorationsphase wurden auch einige wenige jüngere und ältere Personen befragt.
- 3 Technisch gesehen sind diese „Raster“ Codes, wie sie mit dem verwendeten Auswertungsprogramm MAX QDA aus dem empirischen Material generiert werden können.

Literatur

- Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (Hrsg.) (1997): Lernen in Tätigkeitsfeldern außerhalb von Erwerbsarbeit. QUEM-Report, H. 51. – Berlin.
- Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (Hrsg.) (1999): Kompetenz für Europa. Wandel durch Lernen – Lernen im Wandel. Referate auf dem internationalen Fachkongress. QUEM-Report, H. 60. – Berlin.
- Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (Hrsg.) (2001a): Berufliche Kompetenzentwicklung in formellen und informellen Strukturen. QUEM-Report, H. 69. – Berlin.
- Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (Hrsg.) (2001b): Lernen im sozialen Umfeld. Entwicklung individueller Handlungskompetenz. Positionen und Ergebnisse praktischer Projektgestaltung. QUEM-Report, H. 70. – Berlin.
- BAETHGE, M. (1985): Individualisierung als Hoffnung und als Verhängnis. In: Soziale Welt, Nr. 36, S. 299-312.
- BOURDIEU, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: KRECKEL, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. – Göttingen, S. 183-220.
- BRENNER, G. (2003): Bildung in Jugendarbeit und Schule. In: Deutsche Jugend, 51. Jg., H. 9, S. 344-355.
- BMFSFJ 2000 = Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2000): Freiwilliges Engagement in Deutschland – Freiwilligensurvey 1999 – Ergebnisse der Repräsentativerhebung zu Ehrenamt, Freiwilligenarbeit und bürgerschaftlichem Engagement. Bd. 1-3. – Stuttgart.
- Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e.V. (Hrsg.) (2004): Der Kompetenznachweis Kultur. Ein Nachweis von Schlüsselkompetenzen durch kulturelle Bildung – Remscheid.
- CORSA, M. (1998): Jugendliche, das Ehrenamt und die gesellschaftspolitische Dimension. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 46. Jg., S. 322-334.
- CORSA, M. (2003): Jugendarbeit und das Thema „Jugendarbeit und Schule“ – aufgezwungen, nebensächlich oder existenziell. In: Deutsche Jugend, 51. Jg., H. 9, S. 369-379.
- DELMAS, N./SCHERR, A. (2005): Bildungspotenziale der Jugendarbeit. Ergebnisse einer explorativen empirischen Studie. In: Deutsche Jugend, 53. Jg., H. 3, S. 105-109.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. – Opladen.
- DOHMEN, G. (2000): Das informelle Lernen und seine Unterstützung durch kulturelle Initiativen und Bildungszentren. Expertise. – Bonn.
- DOHMEN, G. (2001): Das Informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. – Bonn.
- DÜX, W. (1999): Das Ehrenamt im Jugendverband. Ein Forschungsbericht. – Frankfurt a.M.
- EDELMANN, W. (2000): Lernpsychologie. – Kempten.
- Enquete-Kommission (2002): „Zukunft des bürgerschaftlichen Engagements“. Deutscher Bundestag, Bericht „Bürgerschaftliches Engagement: auf dem Weg in eine zukunftsfähige Bürgergesellschaft“. Schriftenreihe, Bd. 4. – Opladen.
- ERLER, W./GERZER-SASS, A. (2000): Die Kompetenzbilanz: Trends und Perspektiven bei der Entwicklung – Aufbau und Arbeitsweise. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Familienkompetenzen als Potential einer innovativen Personalentwicklung. – München.
- ERPENBECK, J./HEYSE, V. (1999): Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. – New York.
- FAUSER, K. (2004) : Ein Jugendverband aus Sicht der Jugendlichen. In: Sozialextra, Nr. 7/8, S. 26-31.
- FEND, H. (2003): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. – 3. Aufl. – Opladen.
- FURTNER-KALLMÜNZER, M./HÖSSL, A./JANKE D. (2002): In der Freizeit für das Leben lernen. Eine Studie zu den Interessen von Schulkindern. – München.
- GRUNERT, C. (2002): Methoden und Ergebnisse der qualitativen Kindheits- und Jugendforschung. In: KRÜGER, H. H./GRUNERT, C. (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. – Opladen, S. 225-248.
- KEUPP, H. (1999): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. – Hamburg.
- KIRCHHÖFER, D. (2000): Informelles Lernen in alltäglichen Lebensführungen. Chance für berufliche Kompetenzentwicklung. QUEM-Report, H. 66. – Berlin.

- LEHMANN, T. (2004): Jugendverbände und der Übergang in Arbeit. Vorstellung des Praxisforschungsprojekts „Jugendverbände, Kompetenzentwicklung und biografische Nachhaltigkeit“. In: Sozialextra, H. 7/8, S. 32.
- LINDNER, W. (2004): Evaluation von Bildungswirkungen kultureller Bildungsarbeit. In: Bundesvereinigung kulturelle Jugendbildung (Hrsg.): Der Kompetenznachweis Kultur. – Remscheid, S. 80-91.
- LIVINGSTONE, D. W. (1999): Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft. Erste kanadische Erhebung über informelles Lernverhalten. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (Hrsg.): Kompetenz für Europa. Wandel durch Lernen – Lernen im Wandel. Referate auf dem internationalen Fachkongress. QUEM-Report, H. 60. – Berlin, S. 65-91.
- LUCKMANN, T. (Hrsg.) (1998): Moral im Alltag: Sinnvermittlung und moralische Kommunikation in intermediären Institutionen. – Gütersloh.
- MÜLLER, B./SCHMIDT, S./SCHULZ, M. (2005): Wahrnehmen können. – Freiburg.
- MÜNCHMEIER, R./OTTO, H.-U./RABE-KLEBERG, U. (Hrsg.) (2002): Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. – Opladen.
- OSHEGE, V. (2002): Freiwillige: Produzenten und Träger sozialen Kapitals. – Münster.
- OVERWIEN, B. (1999): Informelles Lernen, eine Herausforderung an die internationale Bildungsforschung. URL: <http://www.tu-berlin.de/fak1/gsw/gl/dok/il3w.html> (Download: 11.7.2005).
- OVERWIEN, B. (2003): Informelles Lernen: Zum Stand der englischsprachigen Diskussion. Bisher unveröffentlichte Expertise. – Berlin.
- PUTNAM, R. D. (2001): Gesellschaft und Gemeinsinn. – Gütersloh.
- RAUSCHENBACH, T. (2004a): Vertrag der Generationen – Über die Notwendigkeit neuen Denkens. In: Theorie und Praxis der sozialen Arbeit, 54. Jg., H. 5, S. 13-21.
- RAUSCHENBACH, T. (2004b): Schule und bürgerschaftliches Engagement – zwei getrennte Welten? Anmerkungen zu einer schwierigen Beziehung. Vortrag auf der Tagung „Bürgerschaftliches Engagement als Bildungsziel (in) der Schule“ des Bundesnetzwerkes Bürgerschaftliches Engagement, 29.10.2004. – Mainz.
- SCHMIDT, S. J. (2003): Was wir vom Lernen zu wissen glauben, in: Was kann ich wissen? Theorie und Geschichte von Lernkultur und Kompetenzentwicklung. QUEM-Report, H. 82. – Berlin, S. 12-25.
- SINGER, W. (2002): Der Beobachter im Gehirn. Essays zur Hirnforschung. – Frankfurt am Main.
- SPITZER, M. (2002): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. – Heidelberg.
- STRAKA, G. A. (Hrsg.) (2003): Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen. – Münster.
- STURZENHECKER, B. (2004): Strukturbedingungen von Jugendarbeit und ihre Funktionalität für die Bildung. In: Neue Praxis, 34. Jg., S. 444-454.
- THOLE, W./HOPPE, J. (2003): Freiwilliges Engagement – ein Bildungsfaktor. Berichte und Reflexionen zur ehrenamtlichen Tätigkeit von Jugendlichen in Schule und Jugendarbeit. – Frankfurt a.M.
- TORNEY-PURTA 2001 = TORNEY-PURTA, J./LEHMANN, R./OSWALD, H./SCHULZ, W. (2001): Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries. Civic knowledge and engagement at age fourteen (IEA Civic Education Study). – Amsterdam.
- TULLY, C. J. (Hrsg.) (2004): Verändertes Lernen in modernen technisierten Welten. Organisierter und informeller Kompetenzerwerb Jugendlicher. – Wiesbaden.
- TULLY, C. J./WAHLER, P. (2004): Ergebnislinien zum außerschulischen Lernen. In: WAHLER, P./TULLY, C.J./PREIB, C. (Hrsg.): Jugendliche in neuen Lernwelten. Selbstorganisierte Bildung jenseits institutioneller Qualifizierung. – Wiesbaden, S. 189-211.
- VOGT, L. (2004): Bildung in der Bürgergesellschaft. Vom Ehrenamt zum Service-Learning. In: Gesellschaft, Wirtschaft, Politik, 53. Jg., H. 2, S. 167-177.
- WAHLER, P./TULLY, C.J./PREIB, C. (Hrsg.): Jugendliche in neuen Lernwelten. Selbstorganisierte Bildung jenseits institutioneller Qualifizierung. – Wiesbaden.
- WILLIS, P. (1979): Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeitsschule. – Frankfurt a.M.

Anschrift der Verfasser: Dipl.-Päd. Wiebken Dux und Erich Sass (M.A. Soz.), Universität Dortmund, Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut/Universität Dortmund, Vogelthoßweg 78, 44227 Dortmund, Tel.: (0231) 755-5551; E-Mail: wduex@fb12.uni-dortmund.de bzw. esass@fb12.uni-dortmund.de