

Ergebnistagung des Projekts „Kompetenznachweis Lernen im sozialen Umfeld“ - DJI - Leipzig 27. Juni 2006

Prof. Dr. Thomas Olk, Universität Halle

Lernort Freiwilligenengagement

1. Einleitung

Freiwilliges Engagement, Ehrenamt bzw. bürgerschaftliches Engagement erfreuen sich seit einigen Jahren einer wachsenden Aufmerksamkeit. Trotz zum Teil skeptischer Stimmen und pessimistischer Prognosen über ein angebliches Verschwinden des Engagements in der „Ellenbogengesellschaft“ zeigen neuere empirische Studien, dass der Umfang des freiwilligen Engagements in Deutschland überraschend groß ist und überdies sogar noch zuzunehmen scheint. Abgesehen vom Sozioökonomischen Panel (SOEP), auf das ich an dieser Stelle nicht näher eingehen kann, belegt insbesondere der Freiwilligensurvey das enorme Ausmaß und Wachstum des Engagements in Deutschland.

Folgt man den inzwischen zwei Erhebungen des „Freiwilligensurveys“, so engagierten sich 1999 bereits mit 34 Prozent der über 14-jährigen mehr als ein Drittel der bundesdeutschen Bevölkerung in irgendeiner Form und irgendeinem Bereich im Sinne des „freiwilligen Engagements“; dies entspricht knapp 22 Millionen Menschen (vgl. Rosenblatt 2000). Im Jahre 2004 wurden sogar 36 Prozent – dies entspricht ca. 23 Millionen Menschen – gemessen (vgl. Gensicke u.a. 2005). Über die 36 Prozent freiwillig Engagierte hinaus wären weitere 32 Prozent der Bevölkerung (1999: 26 Prozent) grundsätzlich bereit, sich unter bestimmten Bedingungen freiwillig zu engagieren. Die größten Bereiche des freiwilligen Engagements sind „Sport und Bewegung“, „Kindergarten und Schule“, „Kultur und Musik“ sowie „Kirche und Religion“. Die Beteiligung am freiwilligen Engagement fällt in Ostdeutschland etwas niedriger als in Westdeutschland aus. Während sich in Westdeutschland 1999 36 Prozent der Personen ab 14 Jahren und in den neuen Ländern 28 Prozent freiwillig engagierten, sind es 2004 in Westdeutschland bereits 37 Prozent und in Ostdeutschland 31 Prozent.

Zwar wurde der Zuwachs von 1999 bis 2004 vor allem von Menschen von 55 bis 64 Jahren getragen, bei denen die Engagementquote mit 6 Prozent am stärksten anstieg, allerdings ist mit 37 Prozent im Jahre 1999 und 36 Prozent im Jahre 2004 auch ein überraschend hoher Anteil der Jugendlichen freiwillig engagiert.

Sowohl in der sozialwissenschaftlichen Forschung als auch in der öffentlichen Diskussion sind die positiven (Neben-)Wirkungen dieses freiwilligen bzw. bürgerschaftlichen Engagements vielfach betont worden. Während in den 1980er und 1990er Jahren unter dem Eindruck der Debatte um die Individualisierung der Gesellschaft und Pluralisierung von Lebensformen insbesondere der individuelle Nutzen wie Bereicherung durch neue Erfahrungen, Eröffnung neuer Sozialkontakte sowie Persönlichkeitsentwicklung und Befriedigung von Bedürfnissen nach Spaß und Geselligkeit im Vordergrund standen, wurden seit der Jahrtausendwende insbesondere die positiven Wirkungen des Engagements auf die Gesellschaft betont. Danach stellt das freiwillige bzw. bürgerschaftliche Engagement eine wichtige Quelle für das „Sozialkapital“ einer Region oder Gesellschaft dar, trägt zur Integration dieser Gesellschaft bei und erzeugt und stabilisiert Solidaritäts- und Gemeinwohlorientierungen bei den freiwilligen Aktiven, was sowohl zu einer Bereicherung des Gemeinwesens als auch zur einer Verbesserung des Funktionierens politischer und wirtschaftlicher Institutionen beiträgt.

In letzter Zeit wird zunehmend die Bedeutung des bürgerschaftlichen Engagements als ein Ort des Lernens, des Kompetenzaufbaus und damit der Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten entdeckt, die auch in anderen gesellschaftlichen Zusammenhängen – und hier natürlich nicht zuletzt in der Erwerbsarbeit – nützlich sein können. Diese Entdeckung des freiwilligen bzw. bürgerschaftlichen Engagements als Lernort hängt mit Bemühungen in Bildungsforschung und Bildungspolitik um eine Neufassung und Erweiterung bestehender Konzepte und Verständnisse von Lernen und Bildung zusammen, die unter dem Stichwort „informelles Lernen“ (vgl. etwa Hungerland/Overwien 2004; Overwien 1999 und 2005; Schugurensky 2000) bekannt geworden sind und seit einigen Jahren auch in Deutschland die erziehungswissenschaftliche Debatte prägen (vgl. etwa Otto/Rauschenbach 2004; Rauschenbach u.a. 2004).

Mit meinen folgenden Ausführungen möchte ich die Verbindungslinien zwischen diesen beiden Debatten herstellen, um das bürgerschaftliche Engagement als

einen spezifischen Ort des informellen Lernens konturieren zu können. Ich werde in einem ersten Schritt kurz erläutern, was ich im Folgenden unter freiwilligem bzw. bürgerschaftlichen Engagement verstehe; zweitens möchte ich in der hier gebotenen Kürze auf das Konzept des „informellen Lernens“ in Abgrenzung zum formellen Lernen eingehen, um in einem dritten Schritt zusammenzutragen, was wir über die Bedeutung des freiwilligen bzw. bürgerschaftlichen Engagements als einem informellen Lernort wissen. Abschließend möchte ich kurz auf Bedeutung und Stellenwert des Kompetenznachweises, wie er in diesem Projekt erarbeitet worden ist, für die Debatte um das freiwillige Engagement als Lernort eingehen.

2. Was soll im Folgenden unter bürgerschaftlichem Engagement verstanden werden?

Sowohl der dem Freiwilligensurvey zugrunde liegende Begriff des „freiwilligen Engagements“ als auch der gesellschaftstheoretisch fundierte Begriff des „bürgerschaftlichen Engagements“, der sich aus kommunitaristischen und republikanischen Denktraditionen und Gesellschaftsverständnissen speist, schließen ein breites Spektrum unterschiedlicher Formen von freiwilligen, nicht auf materiellen Gewinn ausgerichteten, gemeinwohlorientierten Tätigkeiten ein. Dazu zählen traditionelle und neu entwickelten Formen ehrenamtlicher und unentgeltlicher Tätigkeiten in Vereinen, Verbänden und Kirchen, unterschiedliche Varianten der Eigenarbeit, der Selbsthilfe, der Wahrnehmung öffentlicher Funktionen (ehrenamtliche Bürgermeister, Schöffen etc.), aber auch unterschiedliche Varianten des unkonventionellen politischen Engagements wie die Mitwirkung an sozialen Bewegungen, die Teilhabe an vorparlamentarischen Mitbestimmungsgremien wie Seniorenbeiräten, Kinder- und Jugendbeiräten etc. ein. Freiwilliges, unentgeltliches Engagement im öffentlichen Raum jenseits der privaten Sphäre des Familienhaushalts ist keineswegs mit altruistischem Handeln im engeren Sinne zu verwechseln; vielmehr ist dieses Engagement durch eine Gemengelage von selbstbezogenen Motiven und Gemeinwohlorientierungen gekennzeichnet; allerdings kann nur dann von freiwilligem bzw. bürgerschaftlichen Engagement gesprochen werden, wenn neben der Befriedigung von selbstbezogenen Interessen und Bedürfnissen auch ein konkreter Nutzen für das Gemeinwesen bzw. die Allgemeinheit erzeugt wird.

Sowohl in den inzwischen zwei Erhebungen des Freiwilligensurveys als auch im Bericht der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestags „Zukunft des bürgerschaftlichen Engagements“ (vgl. 2002) wurde eindrucksvoll dargelegt, dass ein so verstandenes freiwilliges bzw. bürgerschaftliches Engagement praktisch in allen Bereichen der Gesellschaft und in unterschiedlichsten Formen und Spielarten praktiziert wird. Dies bedeutet mit Blick auf die Relevanz von Engagement für Bildung und Lernen, dass die Inhalte, Formen und Arten sowie die Ergebnisse der hier stattfindenden Lernprozesse ebenfalls sehr unterschiedlich ausfallen und in unterschiedlicher Weise mit den Lernbiographien und sonstigen Lernerfahrungen der Freiwilligen verknüpft sein können. Insbesondere mit Blick auf den Formalisierungsgrad freiwilliger Tätigkeiten ist festzuhalten, dass die überwiegende Mehrzahl der freiwilligen und unentgeltlichen Tätigkeiten keineswegs gänzlich informell strukturiert ist; die überwiegende Mehrzahl freiwilliger Tätigkeiten ist mehr oder weniger formal organisiert. Aus dem Freiwilligensurvey geht hervor, dass der weit überwiegende Teil freiwilliger Tätigkeiten im Rahmen der Organisationsform des eingetragenen Vereins erfolgt. Allerdings verbergen sich hinter dieser Rechtsform höchst unterschiedliche Organisationsgrade der Tätigkeiten; sie können von einer örtlichen Initiativgruppe bis zu einem großen Wohlfahrtsverband oder einer anderen großen Non-Profit-Organisation mit hohem Formalisierungsgrad, organisatorischer Binnengliederung, formal geregelter Arbeitsteilung und hierarchischen Entscheidungsketten reichen.

3. Welche Bedeutung hat die Kategorie des „informellen Lernens“ für die Betrachtung von freiwilligem Engagement als Bildungsort?

Die Entdeckung des freiwilligen bzw. bürgerschaftlichen Engagements als Lernort hängt eng mit neueren Konzepten des Lernens und der Bildung zusammen. Insbesondere die Debatte um das „informelle“ Lernen und die hiermit verbundenen Erweiterungen des Lern- und Bildungskonzepts haben dazu beigetragen, Bildungsorte und Bildungsarten jenseits des Bildungssystems im engeren Sinne in ihrer Bedeutung für lebenslanges Lernen näher zu analysieren und bildungspolitisch aufzuwerten. Gesellschaftliche Megatrends wie die Globalisierung der Wirtschaft, die Entwicklung zur Informations- und Wissensgesellschaft und Veränderungen in Arbeitswelt und

Beschäftigungssystem haben Fragen danach ausgelöst, welche Formen und Arten des Lernens die Menschen auf die neuartigen hoch veränderlichen und durch Ungewissheit gekennzeichneten Anforderungssituationen vorbereiten können und welche Konsequenzen dies für das formale Bildungssystem haben müsste.

Ohne auf die zumindest in den angelsächsischen Ländern schon recht lange Diskussionstradition des Konzepts des informellen Lernens näher eingehen zu können, kann festgehalten werden, dass ein wichtiger Auslöser dieser Debatte die Vermutung war, dass jenseits des formal organisierten Lernens im Bildungssystem sowohl am Arbeitsplatz und im Betrieb als auch in anderen Lebensfeldern ständig Lernprozesse ablaufen, die ökonomisch wertschöpfend sein können und im Bereich der Erwerbsarbeit einen direkten ökonomischen Nutzen produzieren. Nötig wäre daher – so die Protagonisten dieses Konzepts – ein systematischer Einbezug solcher informeller Lernprozesse in umfassende Bildungskonzepte sowie deren Sichtbarmachung, Anerkennung und Zertifizierung.

Es liegt auf der Hand, dass bereits an dieser Stelle die Ambivalenz dieses Konzepts deutlich wird: Während mit Hilfe solcher und ähnlicher Konzepte auf der einen Seite andere als formal organisierte Lernprozesse eine neue gesellschaftliche Wertschätzung erfahren, so ist doch auf der anderen Seite eine „Kolonialisierung der Lebenswelten“ zu befürchten, die durch die ökonomische Nutzbarmachung allen informellen Lernens für die Produktionssphäre drohte.

Was aber verstehen wir heute unter informellem Lernen? Eine einheitliche Definition des informellen Lernens, die von der Mehrheit der beteiligten Experten geteilt werden würde, liegt bislang nicht vor. Folgt man einer aktuellen Definition der Europäischen Kommission dann lässt sich etwa folgende Dreiteilung von Formen des Lernens unterscheiden (vgl. Dohmen 2001):

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

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

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

Es soll hier nur kurz erwähnt werden, dass die in der sozialpädagogischen Debatte um einen erweiterten Bildungsbegriff eingeführte Unterscheidung zwischen formaler, non-formaler und informeller Bildung dieser Dreiteilung sehr ähnlich ist, ohne völlig identisch zu sein (vgl. Otto/Rauschenbach 2004). Selbstverständlich weist auch die Systematik der Europäischen Kommission Unschärfen und Probleme auf, weshalb sie in der wissenschaftlichen Debatte nicht unwidersprochen blieb. So finden beispielsweise durch Organisationen der Erwachsenenbildung angebotene Kurse statt, die zu einem Zertifikat führen und andere, bei denen dies nicht der Fall ist. Insofern trennt diese Definition also strukturell ähnlich organisierte Lernprozesse in formale und nicht-formale.

Einen anderen, weiterführenden Vorschlag führen Sommerlad und Stern (vgl. 1999) ein:

Informell: Nicht vorhergesehene Schwierigkeiten/Herausforderungen und Erfahrungen, die zu einem Lernen als inzidentellen Nebenprodukt führen. Dies kann bewusst oder unbewusst geschehen.

Neue Arbeitsaufgaben und die Beteiligung an Teams und andere arbeitsbezogene Herausforderungen, die zum Lernen oder zur eigenen Entwicklung genutzt werden.

Selbst initiierte oder selbst geplante Erfahrungen, einschließlich der Nutzung von Medien, wie Printmedien, Fernsehen etc. Sich dazu einen Tutor, Mentor Coach suchen, an Konferenzen teilnehmen, Reisen oder sich beraten lassen.

Teilnahme an Total-Quality-Maßnahmen oder Aktionslernen oder anderen qualitätsbezogenen Maßnahmen.

Einen Rahmen für Lernen schaffen, etwa Laufplanplanungen, Training und Zielvereinbarungen oder Evaluationen.

Kombination von wenig organisiertem Erfahrungslernen mit strukturierten Lerngelegenheiten, die es erleichtern, eine Überprüfung zu ermöglichen und ein Lernen von diesen Erfahrungen zulassen.

- Mentoring oder Coachingprogramme planen, Ausbildung on-the-job.
- Kurse einsetzen, die direkt in den Arbeitsprozess passen, in Form traditioneller Kurse, als Selbstlernprogramm, mit und ohne Lerntechnologie.
- Formale Ausbildungsprogramme
- Formale Programme die zu einer Qualifikation führen.

Formal: Auch dieser Versuch einer Systematisierung kann natürlich nur ansatzweise den Variationsspielraum unterschiedlicher Arten und Formen des Lernens systematisieren und eine erste Orientierung bieten.

Bei einer Analyse von informellen Lernprozessen ist stets zwischen zwei Perspektiven zu unterscheiden: Die eine Perspektive geht vom lernenden Subjekt aus und fragt zum Beispiel nach dem Grad der Selbstgesteuertheit und Bewusstheit des ablaufenden Lernens. Die andere Perspektive bezieht sich auf die Lernumgebung und zielt auf Fragen des Formalisierungsgrades und der organisatorischen Verfasstheit informeller Lernprozesse. In diesem Zusammenhang ist insbesondere zu beachten, dass informelles Lernen sowohl als beiläufiges, implizites bzw. inzidentelles Lernen als auch als stärker bewusstes, selbst bestimmtes und selbst gesteuertes Lernen stattfinden kann. Zudem wird deutlich, dass informelles Lernen – und das unterscheidet diese Form des Lernens von schulischem Lernen – gewissermaßen „Lernen für das Leben“ ist, weil integriert in alltägliche Handlungs- und Lebensprozesse innerhalb und außerhalb der Erwerbsarbeit und ausgelöst durch konkrete Handlungsanforderungen und Probleme mehr oder weniger bewusst Prozesse der Reflexion und des Neu- und Umlernens stattfinden, mit deren Hilfe anstehende Anforderungen bzw. Probleme bewältigt werden können.

Damit entspricht das Konzept des informellen Lernens der Akzent- und Aufmerksamkeitsverschiebung in der internationalen Lern- und Bildungsforschung

weg vom systematischen Lernen als Reaktion auf planmäßiges, lehrplanbestimmtes Belehrwerden zu einem selbständigeren, situativen, kooperativen in der Konfrontation und Auseinandersetzung mit akuten Aufgaben, authentischen Anforderungen und offenen Problemen im jeweiligen Lebensumfeld (Dohmen 2001, S. 41 sowie 2002). Günther Dohmen spricht in diesem Zusammenhang von einem „natürlichen Lernen“ bei dem das Sich-Orientieren, Deuten und Zurechtkommen in der eigenen Lebenswelt der eigentliche Anlass für das Lernen darstellt. Es ist also nicht mehr der Erwerb kognitiven Wissens „auf Vorrat“, der hier im Vordergrund steht, sondern vielmehr die Entwicklung von Kompetenzen, die für die Lösung realer lebensweltlicher Probleme relevant sind. Der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht (vgl. BMFSFJ 2005) versucht in diesem Sinne Bildung zu dimensionieren und damit die entscheidenden Kompetenzdimensionen herauszuarbeiten. Ausgehend von vier Weltbezügen, nämlich der Auseinandersetzung mit der kulturellen Welt, der materiell-dinglichen Welt, der sozialen Welt sowie der subjektiven Welt werden vier unterschiedliche basale Kompetenzen unterschieden:

- *kulturelle Kompetenzen* im Sinne der sprachlich-symbolischen Fähigkeit, das „kulturelle Erbe“ anzueignen, die Welt mittels Sprache sinnhaft zu erschließen, zu deuten, zu verstehen;
- *instrumentelle Kompetenzen* im Sinne eine objektbezogenen Fähigkeit, die naturwissenschaftlich erschlossene Welt der Natur und der Materie sowie die technisch hergestellte Welt der Waren, Produkte und Werkzeuge in ihren inneren Zusammenhängen zu erklären, mit ihnen umzugehen und sich in der äußeren Welt der Natur und der stofflichen Dinge zu bewegen;
- *soziale Kompetenzen* im Sinne einer intersubjektiv-kommunikativen Fähigkeit, die soziale Außenwelt wahrzunehmen, sich mit anderen handelnd auseinanderzusetzen und einer sozialen Welt teilzuhaben sowie an der Gestaltung des Gemeinwesens mitzuwirken; sowie schließlich
- *personale Kompetenzen* im Sinne einer ästhetisch expressiven Fähigkeit, eine eigene Persönlichkeit zu entwickeln, sich als Person einzubringen, mit sich und seiner mentalen und emotionalen Innenwelt umzugehen, sich selbst als Eigenheit wahrzunehmen und mit der eigenen Körperlichkeit, Emotionalität und Gedanken- sowie Gefühlswelt klarzukommen.

Der Aufbau und die Weiterentwicklung von Kompetenzen in diesen dargestellten Dimensionen erfolgt an unterschiedlichen Bildungsorten und Lernwelten, die mehr oder weniger formalisiert sein können. Dabei gilt grundsätzlich, dass an den Lernorten mit unterschiedlichem Formalisierungsgrad Lernprozesse initiiert und praktiziert werden können, die sich auf die Entwicklung und Vertiefung von Kompetenzen in allen vier Dimensionen auswirken können. Allerdings kann nun empirisch genauer herausgearbeitet werden, an welchen Bildungsorten welche Kompetenzdimensionen besonders gefördert und weiterentwickelt werden.

4. Bürgerschaftliches Engagement als „informeller“ Lernort

Im Kontext dieses erweiterten Konzepts von Lernen und Bildung kann auch das freiwillige bzw. bürgerschaftliche Engagement als ein Lernort betrachtet werden. Im bürgerschaftlichen Engagement machen die engagierten Bürgerinnen und Bürger neue Lernerfahrungen, erwerben bzw. vertiefen Kompetenzen und erwerben neues Wissen. Allerdings ist dieser Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement bislang nur höchst unzureichend erforscht worden. So hat etwa in den großen repräsentativen quantitativen Bevölkerungsumfragen zu Umfang und Struktur des freiwilligen bzw. bürgerschaftlichen Engagements die Frage des Kompetenzerwerbs bislang allenfalls am Rande eine Rolle gespielt; erst im Zusammenhang mit der zweiten Welle des Freiwilligensurveys, die im Jahre 2004 durchgeführt worden ist, wurde der Relevanz des freiwilligen Engagements als ein Lernort eine gewisse Bedeutung zugewiesen und daher in das Konzept der Studie integriert. Daneben gibt es lediglich indirekte Rückschlüsse aus einer Sonderauswertung der ersten Welle des Freiwilligensurveys sowie erste Befunde aus qualitativen Studien (vgl. Oshege 2002; Vogt 2005; Dux/Sass 2005).

Betrachtet man freiwilliges Engagement unter dem Aspekt des Lernens und der Bildung, dann wird sehr bald deutlich, dass Lernen, Kompetenzaufbau und Bildungsprozesse in zweifacher Weise relevant sind: So ist das Vorhandensein eines gewissen Stocks an symbolischem und sozialem Kapital (um die Terminologie von Pierre Bourdieu zu übernehmen) bereits eine notwendige Voraussetzung für das Engagement während erst auf dieser Grundlage dann ein Weiterlernen und ein vertiefender Kompetenzaufbau im freiwilligen Engagement erfolgen kann. Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass es sich bei vielen Tätigkeiten des freiwilligen Engagements – wie im Rettungswesen und

Katastrophenschutz – um verantwortungsvolle Tätigkeiten handelt, deren kompetente Ausführung bereits eine mehr oder weniger formalisierte Vorbereitung durch Vorbereitungskurse bzw. durch Fort- und Weiterbildung voraussetzt.

Zunächst zum Bildungskapital als Voraussetzung für Engagement: Alle empirischen Studien belegen übereinstimmend, dass sich die Wahrscheinlichkeit, dass sich Menschen freiwillig engagieren mit ihrem formalen Bildungsgrad (also dem erreichten bzw. angestrebten Schulabschluss) erhöht. Damit ergibt sich bereits ein Wissens- und Kompetenzgefälle zwischen denjenigen Bevölkerungsgruppen, die sich bevorzugt im freiwilligen Engagement engagierten, und denjenigen Bevölkerungsgruppen, die dies eher nicht tun bzw. keinen Zugang zum Engagement finden. Hier zeigt sich, dass das Lernen und der Kompetenzaufbau an bestimmten Lernorten in der Regel lebensbiographisch auf vorgängigen Lernprozessen, die an anderen Lernorten vollzogen worden sind, aufbauen, bzw. durch Lernprozesse an anderen Lernorten, in denen sich die beteiligten Menschen ebenfalls in einer bestimmten Lebensphase engagieren, ergänzt werden. Menschen durchlaufen also im Verlaufe ihrer Biographie unterschiedlich strukturierte Lernorte und sind zu jeder Phase ihres Lebens gleichzeitig in verschiedenartige Lernorte mit jeweils spezifischen Lernmöglichkeiten und -gelegenheiten involviert. Ganz in diesem Sinne zeigen qualitative Studien, dass sich in vielen Feldern des freiwilligen Engagements Anforderungen an die aktiven Menschen ergeben, die bereits bestimmte Kompetenzen voraussetzen. Verfügen die freiwillig Engagierten über diese vorgängig vorhandenen Kompetenzen, dann können sie im Vollzug dieser freiwilligen Tätigkeiten in ganz spezifischer Weise ihr lebensgeschichtlich akkumuliertes Kompetenztableau weiter entwickeln und damit Lernerfahrungen durchlaufen, die andere Lebensfelder wie etwa Erwerbsarbeit und Beruf in dieser Form nicht bieten können (Vogt 2004 sowie 2005).

So arbeiten etwa Wiebken Düx und Erich Sass (vgl. 2005) auf der Grundlage einer qualitativen Untersuchung an 60 engagierten Jugendlichen die Besonderheiten des Lernorts freiwilliges Engagement in Jugendverbänden heraus. Es war den Befragten sehr wichtig, dass sie im Gegensatz zum schulischen Lernen freiwillige Lernprozesse in selbstgewählten Kontexten durchlaufen, dass sie diese Lernprozesse im Kontext von Teams bzw. Gruppen

erfahren und dass das freiwillige Engagement ihnen abverlangt, Verantwortung in Ernstsituationen zu übernehmen und damit sich selbst ausprobieren zu können. Auch der Charakter des Lernens in freiwilligen Tätigkeiten als eines Erfahrungslernens im Sinne von „learning by doing“ vor dem Hintergrund von Gestaltungsspielräumen war den Befragten sehr wichtig. Im Kontext der so beschriebenen Rahmenbedingungen berichten die jungen Leute insbesondere den Kompetenzerwerb im Bereich personaler und sozialer Kompetenzen wie Kommunikationsfähigkeit, Frustrationstoleranz oder Teamfähigkeit, aber auch organisationsspezifische, technisch-instrumentelle, politische und fachliche Kompetenzen. Im Gegensatz zu Lernprozessen in hochgradig formalisierten Bildungseinrichtungen ermöglichen es also die Settings des freiwilligen Engagements, vorhandene Kompetenzen und Motivationen in Lernsituationen einzubringen und in einer relativ geschützten Umgebung weiterzuentwickeln und zu erproben. Gleichzeitig berichten die jungen Leute eine Zunahme von persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen wie etwa Selbstwertgefühl, Entwicklung von lebensbiographischen Perspektiven, Kompetenzen im Umgang mit anderen Menschen, die Bewältigung schwieriger sozialer Anforderungs- und Konfliktsituationen etc..

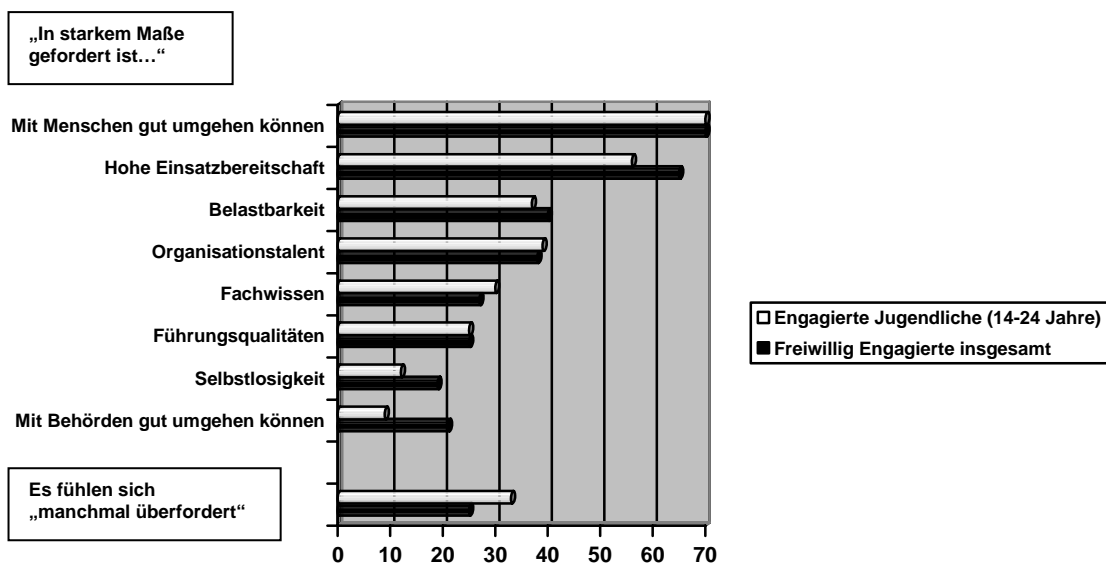
Auch der Freiwilligensurvey 2004 (vgl. Gensicke u.a. 2006, S. 220ff.) verweist auf den „Doppelcharakter“ von Lernprozessen im bürgerschaftlichen Engagement. Auch hier werden Lernprozesse, Kompetenzerwerb und Bildung sowohl als „Voraussetzung“ als auch als „Effekt“ des Engagements verstanden. Dabei beziehen sich die Lern- und Kompetenzentwicklungsprozesse keineswegs ausschließlich auf soziale und kommunikative Kompetenzen; auch in dieser Studie wird deutlich, dass viele freiwillige Tätigkeiten konkretes fachliches Wissen voraussetzen bzw. die Auseinandersetzung mit konkreten Wissensbeständen und damit auch kognitive Kompetenzentwicklungsprozesse herausfordern. Gleichzeitig wird herausgearbeitet, dass zum Teil hoch formalisierte Vorbereitungskurse auf ein Engagement weit verbreitet sind und von den Beteiligten auch erwartet und als ein zentraler Bestandteil der „Anerkennungskultur“ im freiwilligen Engagement betrachtet werden.

Eine Sonderauswertung der ersten Welle des Freiwilligensurveys mit besonderer Schwerpunktsetzung auf die jüngeren befragten Gruppen (vgl. Picot 2001) hat weitere interessante Resultate zu den Bildungseffekten des freiwilligen

Engagements erbacht. So ist etwa das Motiv, die eigenen Kenntnisse und Erfahrungen zu erweitern, bei den 14- bis 24-jährigen Befragten neben dem Spaß am Engagement und der Tatsache, mit anderen gemeinsam etwas zu tun, der wichtigste motivierende Faktor. Bei den 14- bis 19-Jährigen ist dann noch entscheidender als bei den älteren Jugendlichen von 20 bis 24 Jahren, dass sie eigene Spielräume erhalten für Verantwortung, für Initiativen, für Projekte in den unterschiedlichsten Bereichen, auch dafür, ihre Probleme selbst in die Hand zu nehmen. Was die Tätigkeitsfelder anbelangt, so gilt es allerdings auch festzuhalten, dass das Engagement im sozialen und politischen Bereich bei den jugendlichen Befragten verglichen mit anderen Altersgruppen unterrepräsentiert ist. Das Engagement Jugendlicher beginnt im persönlichen Lebensumfeld, das heißt in der Schule, im Sportverein, im Bereich von eigenen Freizeitaktivitäten, und das beginnt sehr häufig in der Jugendarbeit, bei der Betreuung Jüngerer um ein Beispiel zu nennen, beim sportlichen Training von Kindern und Jugendlichen. Aber bereits bei den 20- bis 24-jährigen Jugendlichen weitet sich dann das Engagement in Richtung auf politische und berufliche Interessenvertretung oder den sozialen Bereich aus. Auch werden dann bereits stärker „Ehrenämter“ übernommen, also solche Aufgaben oder Ämter, in die man formal gewählt wird. Die Auswertung zeigt auch, dass Jugendliche, die sich freiwillig engagieren, ganz häufig wesentliche Lerngewinne aus ihren Tätigkeiten erwerben, und zwar Kompetenzgewinne, die sie in dieser Form und in diesem Ausmaß im schulischen bzw. Ausbildungskontext nicht erwerben könnten. Die Inhalte ihrer freiwilligen Tätigkeiten implizieren ein breites Spektrum unterschiedlicher Lernerfahrungen, die vom konkreten Wissenserwerb über soziales Lernen bis hin zu Organisations- und Managementenerfahrungen reichen können. Zu den Tätigkeitsinhalten, die jugendliche Engagierte relativ häufig angeben, gehören z. B. Organisation und Durchführung von Hilfsprojekten (16 Prozent), Informations- und Öffentlichkeitsarbeit (22 Prozent), Interessenvertretung und Mitsprache (23 Prozent), persönliche Hilfeleistungen (27 Prozent), pädagogische Betreuung einer Gruppe (35 Prozent), praktische Arbeiten (37 Prozent), Organisation und Durchführung von Treffen und Veranstaltungen (48 Prozent).

Auch die Frage nach den Anforderungen, die die freiwillige Tätigkeit an die Jugendlichen richten, belegt das beträchtliche Anforderungspotenzial durch das freiwillige Engagement.

Abb. 1: Anforderungen an die freiwillige Tätigkeit (in %)



Quelle: Picot, S. (2000): Freiwilliges Engagement in Deutschland. Ergebnisse der Repräsentativerhebung zu Ehrenamt, Freiwilligenarbeit und bürgerschaftlichem Engagement. Frauen und Männer, Jugend, Senioren, Sport. Stuttgart/Berlin/Köln, S. 146.

Das erhebliche Spektrum an Anforderungen belegt, wie unterschiedlich die Lernerfahrungen im freiwilligen Engagement der jungen Leute sein können. Denn bei diesen Anforderungen geht es um soziale Fähigkeiten, hohe Einsatzbereitschaft und Belastbarkeit sowie Fachwissen. Dabei darf nicht unterschätzt werden, dass sich gerade junge Leute „manchmal überfordert“ fühlen, und daher gerade in dieser Hinsicht eine entsprechende Begleitung und Unterstützung benötigen.

Besonders interessant wären in diesem Zusammenhang nähere Aufschlüsse über Lern- und Kompetenzerwerbsprozesse in stärker formalisierten freiwilligen Tätigkeitsbereichen wie etwa dem Freiwilligen Ökologischen oder Freiwilligen

Sozialen Jahr bzw. dem Zivildienst. Im deutschsprachigen Bereich liegen leider hierzu keine empirischen Studien vor, die den Kompetenzaufbau messen, sondern nur solche Studien, die die subjektiven Einschätzungen der befragten jungen Leute im Hinblick auf Werte und Lebensorientierungen sowie soziale Erfahrungen thematisieren.

Im Gegensatz dazu kann auf US-amerikanische Evaluationsstudien zurückgegriffen werden, die den Kompetenzaufbau in Projekten des Service Learning (vgl. für die deutsche Diskussion Sliwka u.a. 2004) untersuchen. In einer Meta-Untersuchung von 44 solchen Studien arbeiten Yates und Youniss (vgl. 1997) insbesondere den Aufbau bestimmter sozio-kognitiver Kompetenzen der Jugendlichen in solchen Service Learning-Projekten heraus:

- (1.) Zunächst wurden Wirkungen auf das Selbstbewusstsein, Selbstvertrauen und das Gefühl der Selbstwirksamkeit festgestellt. Jugendliche stärken demnach durch die Teilnahme an gemeinnützigen Programmen ihr Aktivitätspotenzial.
- (2.) Durch die Arbeit mit Benachteiligten wurden Isolation und Entfremdung vermindert und Toleranz gegenüber Minderheiten gesteigert.
- (3.) Unter der Überschrift „moralisch-politisches Bewusstsein“ wurden Ergebnisse berichtet, nach denen die ehrenamtliche Tätigkeit zum Anstieg von Empathie und Hilfsbereitschaft führt, aber auch zur moralischen Rebellion gegen Zwang sowie zu Prinzipien geleitetem moralischen Denken und somit zur höchsten Stufe der Moralentwicklung.

Der wichtigste Befund aus dieser Studie ist die Erkenntnis, dass nicht alle freiwilligen Tätigkeiten die beschriebenen Wirkungen aufweisen und nicht alle Jugendlichen die entsprechenden Einstellungen und Haltungen entwickeln. Besonders wirkungsvoll scheinen Programme zu sein, in denen sich Jugendliche mit der Situation benachteiligter Bevölkerungsgruppen auseinandersetzen müssen, sich der eigenen, privilegierten Lage bewusst werden können und auf der Grundlage dieser Erfahrungen Vorstellungen von Gerechtigkeit und eigener Verantwortung bilden. Ehrenamtliche Tätigkeiten, in denen die Jugendlichen nicht mit bedürftigen Menschen in Beziehungen kommen, scheinen dagegen weniger wirksam zu sein.

5. Zur Bedeutung des Instruments des Kompetenznachweises aus freiwilligem Engagement und sozialem Umfeld

Die Diskussion um die Relevanz informeller Lernprozesse hat zu der Forderung geführt, informelle Bildungsprozesse stärker in ihrer produktiven Bedeutung auch für andere Lebensbereiche anzuerkennen, sichtbar zu machen und die dort durchlaufenen Lernprozesse zu dokumentieren und zu zertifizieren. Eine solche Diskussion gibt es auch im Rahmen der Debatte um die Förderung und Unterstützung unterschiedlicher Formen des freiwilligen bzw. bürgerschaftlichen Engagements (vgl. Enquete-Kommission 2002). Die Anerkennung und Wertschätzung von Kompetenzentwicklungsprozessen im freiwilligen Engagement gehört danach zu dem wichtigen Komplex der „Anerkennungskultur“. Gerade für solche Menschen, die am formalen Bildungssystem gescheitert sind, die unter Umständen erwerbslos sind, bzw. sich nach einer allgemeinen Bildungsphase für Ausbildungs- und Arbeitsplätze bewerben, können ein Interesse daran entwickeln, die in anderen Lernfeldern erworbenen Kompetenzen nachzuweisen und in solche Bewerbungsprozesse einzubringen. Auch zeigen quantitative und qualitative Studien, dass der Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten im freiwilligen Engagement hilfreich sein kann für Integrationsprozesse in Arbeit und Beruf. Aus dieser Sachlage hat sich bereits recht früh die Forderung nach Tätigkeitsnachweisen bzw. nach einer Dokumentation freiwilligen Engagements und Zeugnissen ergeben. In diesen Tätigkeitsnachweisen und Zeugnissen wird dann zumeist in recht einfacher Form die Art der Tätigkeit und die Dauer des Engagements beschrieben und damit zumindest ein grober Nachweis über das Engagement in diesem Handlungsfeld geliefert. Gegenüber solchen Formen rein formaler Beschreibung der Beteiligung an freiwilligen Tätigkeiten bietet die Kompetenzbilanz, wie sie in dem Projekt *Kompetenznachweis „Lernen im sozialen Umfeld“* (vgl. DJI 2006) entwickelt worden ist, entscheidende Vorteile: Sie bleibt nicht bei der formalen Beschreibung von Dauer, Art und zeitlicher Intensität des Engagements stehen, sondern bietet ein komplexes Instrumentarium der Selbst- und Fremdeinschätzung der tatsächlich erworbenen Kompetenzen. Auf diese Weise wird ein realistisches Bild von lebensgeschichtlich erworbenen Kompetenzbildungsprozessen gezeichnet. Darüber hinaus ist diese Kompetenzbilanz durch ihre freiwillige Handhabung und Vielfältigkeit der Einsatzmöglichkeiten nicht auf berufsbezogene Nachweise eng

geführt. Die Gründe dafür, für sich selbst eine solche Einschätzung von Kompetenzentwicklungsprozessen vorzunehmen, können unterschiedlich sein; sie können etwas mit persönlicher Selbsteinschätzung, mit biographischen Wendepunkten oder Neuorientierungsphasen zu tun haben. Darüber hinaus bleibt die freie Entscheidung darüber, ob das Ergebnis dieser Selbst- und Fremdeinschätzung nach außen gegeben werden soll bei der Person, die sich diesem Prozess der Erstellung einer Kompetenzbilanz unterzieht. Damit ist der Gefahr einer „Verzweckung“ und „Ökonomisierung“ dieses Instruments im Kontext von Personalbewirtschaftungsmaßnahmen und Einstellungspraktiken vorgebeugt. Sie bietet also vielfältige Chancen sowohl für die beteiligten Freiwilligen als auch für Organisationen, die sich ein komplexeres Bild von den Fähigkeiten und Fertigkeiten ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter machen wollen. Aber selbstverständlich ist auch dieses Instrument nicht vor missbräuchlicher Inanspruchnahme gefeit. Ich plädiere daher dafür, es weiter zu erproben und zu verbessern und gleichzeitig sehr sorgfältig die realen gesellschaftlichen Verwendungszusammenhänge im Auge zu behalten.

Literatur

- Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2006): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin.
- Deutsches Jugendinstitut (DJI) (Hrsg.) (2006): Kompetenzbilanz aus Freiwilligen-Engagement. Sie engagieren sich mit uns für andere, Sie machen Erfahrungen und lernen dabei, Sie gewinnen Kompetenzen! München.
- Dohmen, G. (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Hrsg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Bonn.
- Dohmen, G. (2002): PISA als Anstoß für ein ‚natürlicheres‘ Lernen. In: Diskurs, H. 2, 39-44.
- Düx, W./Sass, E. (2005): Lernen in informellen Kontexten. Lernpotenziale in Settings des freiwilligen Engagements. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 8, H. 3, S. 394-411.

- Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ (2002): Bericht. Bürgerschaftliches Engagement: Auf dem Weg in eine zukunftsfähige Bürgergesellschaft. Opladen.
- Europäische Kommission (2001): Mitteilung der Kommission: Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Brüssel.
- Gensicke, T./Picot, S./Geiss, S. (2006): Freiwilliges Engagement in Deutschland 1999-2004. Ergebnisse der repräsentativen Trenderhebung zu Ehrenamt, Freiwilligenarbeit und bürgerschaftlichem Engagement. Wiesbaden.
- Hungerland, B./Overwien, B. (Hrsg.) (2004): Kompetenzentwicklung im Wandel. Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur? Wiesbaden.
- Oshege, V. (2002): Freiwilliges: Produzenten und Träger sozialen Kapitals. Eine empirisch-qualitative Untersuchung zum Engagement in freiwilligen Vereinigungen. Münster.
- Otto, H.-U./Rauschenbach, T. (Hrsg.) (2004): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen, Wiesbaden.
- Overwien, B. (1999): Informelles Lernen, eine Herausforderung an die internationale Bildungsforschung. In: Dehnbostel, P./Makert, W./Novak, H. (Hrsg.): Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung – Beiträge zu einem kontroversen Konzept. Neusäß, S. 295-314.
- Overwien, B. (2005): Stichwort: Informelles Lernen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8. Jg., H. 3, S. 339-355.
- Picot, S. (2000): Freiwilliges Engagement in Deutschland. Ergebnisse der Repräsentativerhebung zu Ehrenamt, Freiwilligenarbeit und bürgerschaftlichem Engagement. Frauen und Männer, Jugend, Senioren, Sport. Stuttgart/Berlin/Köln
- Picot, S. (2001): Sozialisatorische Bedeutung freiwilliger und ehrenamtlicher Tätigkeiten Jugendlicher. In: Thole, W./Hoppe, J. (Hrsg.): Freiwilliges Engagement – ein Bildungsfaktor. Berichte und Reflexionen zur ehrenamtlichen Tätigkeit von Jugendlichen in Schule und Jugendarbeit, Frankfurt a.M., S. 70-87.
- Rauschenbach, T./ Leu, H. R./Lingenauber, S./ Mack, W./Schilling, M./Schneider, K./Züchner, I. (2004): Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen

- Bildungsbericht, hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin.
- Rosenblatt, B. v. (2000): Freiwilliges Engagement in Deutschland – Freiwilligensurvey 1999. Bd. 1: Gesamtbericht, hrsg. v. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). Stuttgart/Berlin/Köln.
- Schugurensky, D. (2000): The Forms of Informal Learning: Towards a Conceptualization of the Field. NALL Working Paper #19-2000. (URL: <http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/19formsofinformal.htm>; Stand: 01.06.2006)
- Sliwka, A./Petry, C./Kalb, P. E. (Hrsg.) (2004): Durch Verantwortung lernen. Service Learning: Etwas für andere tun. 6. Weinheimer Gespräch. Weinheim/Basel.
- Sommerlad, E./Stern, E. (1999): Workplace Learning, Culture and Performance. London.
- Voigt, L. (2004): Bildung in der Bürgergesellschaft. In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik, H. 2, S. 155-166.
- Vogt, L. (2005): Das Kapital der Bürger. Frankfurt a.M./New York.
- Youniss, J./Yates, M. (1997): Community Service and Social Responsibility in Youth. Chicago.