

Hochschule Neubrandenburg
Institut für Weiterbildung
an der Hochschule Neubrandenburg
Studiengang Soziale Arbeit/Sozialpädagogik

Diplomarbeit

Welche Möglichkeiten und Grenzen haben Freiwilligendienste, um (sozial) benachteiligte Jugendliche aufnehmen und sinnvoll integrieren zu können?

vorgelegt von
Katja Hartge-Kanning

Erstgutachter: Prof. Dr. phil. Joachim Burmeister
Zweitgutachter: N.N.

urn:nbn:de:gbv:519-thesis2013-0251-9

im WS 2012/2013

Inhaltsverzeichnis

0. Einleitung	1
1. Freiwilligendienste.....	3
1.1 Freiwilligendienste im Inland.....	3
1.2 Spezialprogramme.....	6
1.3 Integration (sozial) benachteiligter Jugendlicher in Freiwilligendienste.....	7
2. Lebensbewältigung Jugendlicher im Übergang und mit Benachteiligungen	13
2.1 Jugendliche Lebensbewältigung	13
2.2 Benachteiligungen allgemein	18
2.2.1 Benachteiligung wegen Bildungsarmut	21
2.2.2 Benachteiligung wegen Migrationshintergrund.....	28
3. Informelles Lernen im Freiwilligendienst	34
3.1. Begriffsbestimmung und Abgrenzung „Formales Lernen, Non-formales Lernen und Informelles Lernen“	34
3.2 Neue Lernformen durch die Arbeit in den Einsatzstellen der Freiwilligendienste	43
3.3 Neue Lernformen durch die Seminararbeit in den Freiwilligendiensten...	49
4. Kompetenzerwerb im Freiwilligendienst.....	56
4.1 Ausgangssituation: Berufliche Anforderungen an die Zielgruppe der Jugendlichen beim Übergang Schule – Beruf.....	57
4.2 Kompetenzbegriff versus Qualifikationsbegriff.....	59
4.3 Kompetenzdimensionen	62
4.4 Übertragung der operationalisierten Kompetenzdimensionen auf die Arbeit in den Einsatzstellen und die Seminararbeit in Freiwilligendiensten	64
4.4.1 Allgemeine Überlegungen	64
4.4.2 Überlegungen im Hinblick auf benachteiligte Jugendliche	64
4.5 Theoretische und praktische Probleme.....	65
5. Nutzen der erworbenen Kompetenzen für die eigene Biographie	67
5.1 Allgemeine Ausführungen zur Annäherung an das Thema	68
5.2 Wirkungen von Freiwilligendiensten.....	70
5.3 Wirkungen von Freiwilligendiensten auf Ausbildung/Studium/Beruf	74

5.4	Wirkung auf die Persönlichkeitsentwicklung	82
5.5	Wirkung auf die Engagementbereitschaft	85
6.	Modellkriterien zur Integration benachteiligter Jugendlicher in die gesetzlich geregelten Freiwilligendienste	88
7.	Zusammenfassung im Sinne der Ausgangsfrage	98
	Literaturverzeichnis	101
	Abbildungsverzeichnis	108
	Tabellenverzeichnis	109
	Anhang 1: Empirische Befragung betroffener Jugendlicher (N=261)	111
	Anhang 2: Fragebogen	114
	Anhang 3: Codierung des Fragebogens	118
	Anhang 4: Multivariate Kreuzungen	124

0. Einleitung

Nach dem Berufsbildungsbericht 2012 hat sich die Ausbildungslage für junge Menschen zwar weiter verbessert, dennoch gibt es noch eine große Anzahl Jugendlicher, denen der Übergang in Ausbildung nicht sofort gelingt (Ausbildungsmarktsituation 2011). Während die Zahl der betrieblichen Ausbildungsverträge bundesweit nunmehr bei fast 540.000 liegt, haben gut 65.000 Bewerber eine Alternative zu einer Ausbildung begonnen. Die Zahl der Anfänger im so genannten Übergangsbereich lag im Jahr 2011 als Teilmenge bei knapp unter 300.000 (vgl. o. A. [BMFSFJ] 2010).

Und die Zahl derer, die in der Arbeitswelt nur schwerlich ankommen, hält sich gleichwohl auf einem hohen Niveau. Dazu seien hier nur zwei Beispiele genannt: 2010 fiel die Ausbildungsbeteiligungsquote junger Ausländer mit 33,5 Prozent (2009, S. 31,4 Prozent) nur etwa halb so hoch aus wie die der deutschen jungen Menschen mit 65,4 Prozent (2009, S. 64,3 Prozent). Und: Im Jahr 2010 verließen 6,5 % der Schülerinnen und Schüler eines Altersjahrgangs die allgemeinbildenden Schulen, ohne mindestens einen Hauptschulabschluss erworben zu haben (o. A. [Statistisches Bundesamt] 2012).

Die Wahrnehmung von Lebenschancen in der Gesellschaft wird zunehmend durch den Grad von Bildung und Qualifizierung bestimmt. Steigende und neue Qualifizierungsanforderungen führen dabei oft zur Ausgrenzung Einzelner. Persönlichkeitsbildung verkümmert so und die Teilhabe an der Gesellschaft fehlt bei ihnen. Dies gilt vor allem und besonders für die nicht kleine Gruppe der benachteiligten Jugendlichen (zur Definition weiter unten). Sie bringen im Vergleich zu anderen Gleichaltrigen ungünstigere Startchancen und ungünstigere individuelle Voraussetzungen für eine Berufsausbildung mit. Ihr persönlicher Erfahrungshintergrund ist häufig durch problematische familiäre Strukturen, eine schwierige, Brüche aufweisende Lebensgeschichte geprägt und durch Schulerfahrungen gekennzeichnet, die häufig Misserfolge einschließen (vgl. o. A. [BLK] 2001).

Benachteiligte Jugendliche werden in Deutschland regelmäßig statistisch erfasst und analysiert (o. A. [BMBF] 2008-2012; Linten/Prüstel 2011; o. A. [BMBF] 2006), es wird über sie diskutiert (o. A. [BiBB] 2012) und sie werden gefördert (vgl. die Übersicht o. A. [BiBB] 2011; bspw. in NRW, o. A. [GfiB] 2012; Pätzold/Wingels 2006), weil man sie als großes gesellschaftspolitisches Problemfeld erkannt hat. Nach dem Bildungsbericht 2012 gibt es eine Schicht von 15 bis 20 Prozent von Kindern und Jugendlichen, die von Bildungs- und damit Lebenschancen dauerhaft ausgeschlossen bleiben (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012). Sie können nicht richtig lesen, brechen Schule oder Lehre ab und nutzen keine Weiterbildungsangebote – „eine Gruppe, die unten hängt und da nicht mehr rauskommt“ (Thomas Rauschenbach, Präsident des Deutschen Jugendinstituts; zitiert nach SPIEGEL online 2012).

Was kann man dagegen tun? Wie können benachteiligte Jugendliche etwa im Übergang von der Schule auf die Berufsausbildung gezielt vorbereitet werden, um überhaupt eine Ausbildungschance zu erhalten?

Die vorliegende Diplomarbeit will zeigen, dass auch der Freiwilligendienst seinen Beitrag leisten kann, solcherart Benachteiligungen ein Stück weit auszugleichen und auch für diese Gruppe Startchancen ins Berufsleben zu schaffen.

Über die Vorstellung von Freiwilligendiensten (FWD) im Allgemeinen und im Besonderen sowie über die Analyse, wer überhaupt als benachteiligt gilt und wie die Lebensbewältigung Jugendlicher heutzutage aussieht, soll der allgemeine wie individuelle Kompetenzerwerb der Jugendlichen in der Einsatzstelle und in der begleitenden Seminararbeit herausgearbeitet werden. Es soll vertiefend darauf eingegangen werden, was informelle Lernprozesse sind und wie sich diese vom formalen Lernprozess in der Schule unterscheiden. Welches konkrete Angebot den Freiwilligendienst für benachteiligte Jugendliche attraktiv macht respektive attraktiver machen könnte, soll auch mit einer Fragebogenaktion empirisch begleitet werden. Und schließlich soll die Ausgangsfrage mit einem idealtypischen Freiwilligendienste-Modell zur Integration benachteiligter Jugendlicher in die Regel-Freiwilligendienste beantwortet werden.

1. Freiwilligendienste

Freiwilligendienste aller Formen erfreuen sich in Deutschland bis heute großer Beliebtheit. Ihren Ursprung erfuhren sie vor über vierzig Jahren, als der damalige Rektor der Diakonissenanstalt Neuendettelsau, Hermann Dietzfelbinger, vornehmlich weibliche Jugendliche und berufstätige Frauen zu einem freiwilligen Jahr aufrief. Er appellierte an jene Menschen: „Ich bitte die evangelische, weibliche Jugend: Wagt ein Jahr eures Lebens für die Diakonie Ich sehe Euch in Euren Berufen, in den Fabriken, den Büros, den Geschäften; ich sehe die Abiturientinnen und Studentinnen, Verkäuferinnen, Sekretärinnen oder wo Ihr seid: wer es kann, löse sich ein Jahr heraus und gebe dieses Jahr für einen solchen Dienst!“ (vgl. Dietzfelbinger 1986, S. 17).

1.1 Freiwilligendienste im Inland

Die Entwicklung seit Begründung der Freiwilligendienste im Jahre 1954 zeigt, dass sich junge Menschen freiwillig in vielen Bereichen engagieren wollen, u. a. für andere Menschen im Freiwilligen Sozialen Jahr (FSJ), für den Schutz von Natur im Freiwilligen Ökologischen Jahr (FÖJ), für Frieden und Völkerverständigung im Freiwilligen Politischen Jahr, für den Denkmalschutz im Freiwilligen Jahr in der Denkmalpflege oder für Einrichtungen des Sports im Freiwilligen Jahr im Sport (vgl. Rahrbach et al. 1998, S. 5 und 35).

Verschiedene Trägergruppen und später auch Verbände der freien Wohlfahrtspflege gründeten sich auf der Ebene der Zivilgesellschaft und bieten die verschiedenen Formen der Freiwilligendienste bis heute an. Ihre Aufgabe besteht einerseits in der Bereitstellung von Angeboten für Interessierte, die sich freiwillig engagieren wollen und andererseits darin, die Freiwilligen pädagogisch zu begleiten. Dabei legten die Träger anfangs überwiegend Wert auf die bei den Freiwilligen gesetzten Ziele zur Ableistung eines freiwilligen Dienstes. So wurden z. B. die Entwicklung des eigenen Erfahrungsbereiches der Freiwilligen, die Ausrichtung auf die spätere Berufswahl und die optimale Auswahl eines der Interessen der Jugendlichen entsprechenden Einsatzfeldes in den Fokus

genommen. Schon Anfang der 60er Jahre erschien es notwendig, Freiwilligendiensten eine feste Struktur zu geben, weil das Interesse an der Durchführung eines solchen beruflichen Orientierungsjahres wuchs und die Teilnehmerzahl stetig stieg. Im Jahre 1964 wurde das „Gesetz zur Förderung eines Freiwilligen Sozialen Jahres“ durch den Deutschen Bundestag verabschiedet. In diesem Gesetz wurden Altersstrukturen von Freiwilligen, Einsatzmöglichkeiten bei den Trägern von Freiwilligendiensten, Regelungen der pädagogischen Begleitung und materielle und soziale Absicherung der Freiwilligen geregelt (vgl. Rahrbach et al. 1998, S. 35-36).

Die Freiwilligkeit der Teilnehmenden beruhte seit jeher auf Engagement und sozialer Persönlichkeitsbildung. Sich freiwillig zu engagieren verstärkt das Gefühl der Teilnehmenden, wirklich gebraucht zu werden und befördert deren Motivation. Denn Motivation, einen Freiwilligendienst leisten zu wollen, ist Voraussetzung, um qualitative Hilfen erbringen zu können und dies wirkt sich in dem sensiblen Bereich der sozialen Arbeit positiv aus. Freiwilligendienste als gelebtes, soziales Engagement leisten für die Gesellschaft einen wertvollen Beitrag zur Humanisierung der Berufswelt und tragen zur Professionalisierung alter Strukturen im sozialen Bereich bei (vgl. Rahrbach et al. 1998, S. 39-40). Sie ermöglichen es Jugendlichen, während der transitorischen Phase Schule und Berufsausbildung an der Gestaltung einer Bürgergesellschaft teilzunehmen, gleichzeitig einen Überblick über verschiedene soziale Einsatzbereiche zu erhalten und vorberufliche Qualifikationen und Kompetenzen zu erwerben.

Das Spektrum der InteressentInnen für Freiwilligendienste wandelte sich allerdings im Laufe der Jahre. In den 60-er Jahren waren es überwiegend junge Berufstätige, die sich für einen freiwilligen Dienst interessierten. Im Laufe der 70-er-Jahre waren es noch Jugendliche/junge Erwachsene mit Fachabitur und Fachhochschulreife und in den 80-er und 90-er Jahren bildeten schon die Teilnehmer mit Abitur die größte Gruppe.

Waren es zu Beginn der Einführung der Freiwilligendienste auch eher individuell auf die Teilnehmer ausgerichtete Ziele, die von den Trägern verfolgt wurden, wie z. B. Weiterentwicklung der Persönlichkeit oder die Entdeckung und der Ausbau

eigener Fähigkeiten und Fertigkeiten tritt heute der Bildungsaspekt stärker in den Vordergrund. Freiwilligendienste sind als Bildungszeiten zur biografischen und beruflichen Orientierung ausgelegt. Sie sollen ein angemessenes Lernfeld darstellen, in dem die Jugendlichen Fähigkeiten erlernen, die nicht mehr automatisch durch die eigene Sozialisation erworben werden. Dazu gehört z. B. Verantwortungsübernahme, das Erwerben sozialer Kompetenzen, wie Teamgeist, Durchhaltevermögen oder Zuverlässigkeit und Empathievermögen im Umgang mit hilfebedürftigen Menschen. Nagel und Möbius heben den Bildungscharakter in Freiwilligendiensten hervor, wenn sie betonen, dass die Freiwilligendienste, hier im besonderen das Freiwillige Soziale Jahr, eine kostbare Orientierung hinsichtlich der zunehmenden Desorientierung in der beruflichen Ausrichtung geben. Abnehmende Stabilität hinsichtlich der Werte und Lebensstile, der Einbindung in eine Gruppe Gleichaltriger und der Auseinandersetzung mit Werten und Normen Jugendlicher kann durch einen Freiwilligendienst ausgeglichen werden (vgl. Rahrbach et al. 1998, S. 39). Die Ambivalenz zwischen Altruismus und Bildungserwerb ist politisch gewollt, um Bildungs- und Erziehungsdefizite ausgleichen zu können. Das gilt für Abiturienten wie für benachteiligte Jugendliche gleichermaßen. Es kann schon an dieser Stelle konstatiert werden, dass es augenfällige Unterschiede zwischen den Einsatzbereichen Jugendlicher mit Abitur und Jugendlicher mit sozialen Benachteiligungen gibt. Während die Gebildeten, die sich überdurchschnittlich für Freiwilligendienste in der Kultur, im Sport und in der Denkmalpflege interessieren und damit ihren sozialen Sinn zu stärken versuchen, fördern die Benachteiligten, die überwiegend im Pflegebereich eingesetzt sind, ihre unterentwickelten sozialen Kompetenzen. Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend führte 1995 dazu aus: „Heute hat das FSJ das Profil eines sozialen Bildungsjahres gewonnen, die Träger legen großes Gewicht auf die pädagogische Begleitung. Die Zahl der verpflichtenden Seminartage liegt heute bei 25 Tagen, mehr und qualifiziertere pädagogische Mitarbeiter wurden eingestellt. Auf diesen Seminaren rücken sozialpolitische Zusammenhänge in den Mittelpunkt, dem Thema Persönlichkeitsbildung wird mehr Raum gegeben. Emotionale Aspekte können angesprochen werden. Der Erfahrungsaustausch und die Begegnung spielen aber nach wie vor eine große Rolle“ (Rahrbach et al. 1998, S. 36). Ein besonderes Augenmerk wird daher bei der Seminararbeit auf die Reflexion der Arbeit in den

Einsatzstellen gelegt, damit die Freiwilligen lernen können, sich mit ihren Erfahrungen und Erlebnissen ihrer praktischen Tätigkeit auseinanderzusetzen. Ob und wie die unterschiedlich vorgebildeten Teilnehmer vor diesem veränderten Bildungsauftrag in den Einsatzstellen und den Seminaren harmonisieren können, soll im Folgenden untersucht werden. Es stellt sich also die Frage, unter welchen Voraussetzungen die Träger der Maßnahmen soziale Kompetenzen stärken und Bildung vermitteln können und wie die Seminararbeit vor diesem Anspruch konzipiert sein sollte? Gibt es Schnittstellen zwischen allen Teilnehmern, insbesondere mit Blick auf (sozial) benachteiligte Jugendliche, können oder könnten sie alle quasi „in einem gemeinsamen Freiwilligendienst“ integriert werden oder verlangen die Bildungsunterschiede ein getrenntes FWD-Angebot? Modelle gab und gibt es bereits viele an der Zahl.

1.2 Spezialprogramme

Das klassische Freiwillige Soziale Jahr (FSJ) und das Freiwillige Ökologische Jahr (FÖJ) bilden seit über 40 Jahren den institutionellen Kern der Freiwilligendienste als besondere Form bürgerschaftlichen Engagements. In den vergangenen Jahren bildeten sich auf der Grundlage dieser Dienste verschiedene innovative Modellprojekte für Freiwilligendienste heraus, die es ermöglichen sollten, neue Einsatzbereiche und/oder veränderte Rahmenbedingungen zu erproben. Die Gründe dafür liegen u. a. darin, dass

- durch die klassischen Freiwilligendienste eine Ära der Hoffnung auf eine praktisch gelebte Solidarität auf dem Weg in die Zivil- bzw. Bürgergesellschaft gelebt und weiterentwickelt werden soll;
- das Engagementpotenzial junger Menschen genutzt werden soll, um Voraussetzungen dafür zu schaffen, dieses Engagement auch im späteren Erwachsenenleben einzusetzen;
- durch den ausgesetzten Wehr- und Zivildienst eine Kompensation von wegfallenden Ressourcen ermöglicht werden soll;
- durch Beteiligung und Teilhabe an per Freiwilligendienst bereitgestellten Lernorten auch *benachteiligte Jugendliche* auf dem Weg von der Schule ins

Berufsleben einen individuellen Wert für ihre Biographien erhalten sollen und damit auch jugendpolitische Ziele erreicht werden (vgl. Liebig 2009, S. 11-13).

Neue Einsatzbereiche wie das FSJ in der Kultur und im Sport, das Freiwillige Jahr in der Denkmalpflege und die generationsübergreifenden Freiwilligendienste sind demgemäß als Spezial- bzw. Erweiterungsbedarfe hinzugekommen. Im Bereich der internationalen Freiwilligendienste gibt es inzwischen eine heterogene Trägerlandschaft und eine große Programmvierfalt, etwa: FSJ/FÖJ im Ausland, Anderer Dienst im Ausland (ADiA), Europäischer Freiwilligendienst (EFD), unregelmäßiger Friedens- und Freiwilligendienst, Internationaler generationsübergreifender Freiwilligendienst und Entwicklungspolitischer Freiwilligendienst.

1.3 Integration (sozial) benachteiligter Jugendlicher in Freiwilligendienste

Aus den Erfahrungen der klassischen Jugendfreiwilligendienste FSJ und FÖJ, die es schon, wie oben beschrieben, seit über 40 Jahren gibt, zeigt sich, dass gerade die Zielgruppe der (sozial) benachteiligten Jugendlichen bislang eher unterrepräsentiert war und stärker im FWD integriert werden sollte. Der Evaluationsbericht des BMFSFJ fordert:

„Zwei Gruppen von Jugendlichen, die in den Freiwilligendiensten noch unterrepräsentiert sind, sollten zukünftig stärker von den Trägern integriert werden. Dies betrifft die Zielgruppe der 15- bis 16-Jährigen (vorrangig Jugendliche mit Hauptschulabschluss oder ohne Bildungsabschluss) sowie ausländische Jugendliche bzw. Jugendliche mit Migrationshintergrund. Dazu müssten sowohl in der Betreuung und Begleitung als auch in den Tätigkeitsbereichen die individuellen Voraussetzungen dieser Jugendlichen stärker berücksichtigt werden, um eine alters- und bildungsgerechte pädagogische Begleitung zu gewährleisten. Insbesondere kommt es auch darauf an, die Einsatzstellen bei der Schaffung entsprechender Tätigkeitsbereiche zu unterstützen, um solche Jugendlichen in die Arbeitsabläufe mit möglicherweise zusätzlichen Personalressourcen zu integrieren. Die dies-

bezüglichen Erfahrungen von Modellprojekten sollten dabei ausgewertet und auf die regionalen und inhaltlichen Bedingungen der Träger übertragen werden. Meist gehören zu den genannten Zielgruppen Jugendliche aus bildungsfernen Schichten, für die bereits im Beschluss des Bundestages aus dem Jahr 2002 eine stärkere Integration in die Freiwilligendienste gefordert wurde.“ (BMFSFJ o. J., S. 261)

Versuche in dieser Hinsicht sind in den vergangenen Jahren durch kleinere Modellprojekte unternommen worden, z.B. im FSJplus (Freiwilliges Soziales Jahr mit Schulabschluss) (z.B. o. A. [ZfzE] 2011) oder im FSTJ (Freiwilliges Soziales Trainingsjahr) (z.B. in Berlin, vgl. o. A. [SPI] 2012).

Ende 2007 hatte das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) das Modellprojekt „Kompetenzerwerb benachteiligter Jugendlicher im Rahmen eines FSJ/FÖJ“ mit einer angekündigten Laufzeit von 7 Jahren und einem jährlichen Fördervolumen von 2 Mio. Euro auf den Weg gebracht. Dieses aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) kofinanzierte Modellprojekt hatte zum Ziel, benachteiligten Jugendlichen über verbesserte Bildungs- und Beschäftigungsfähigkeit den Zugang zur beruflichen Orientierung zu ermöglichen, ihnen informelle Lernprozesse zugänglich zu machen und zur Verringerung von Jugendarbeitslosigkeit beizutragen (vgl. zu den ESF-Zielstellungen Fülbier 2000, S. 5 ff.)

Um die offenen Fragen zur Umsetzung, Planung und Konzeptionierung dieses Modellprojekts klären zu können, hatte das BMFSFJ vorbereitend eine Machbarkeitsstudie in Auftrag gegeben, die von Liebig im April 2007 vorgelegt worden war. Es waren Bildungsverläufe Jugendlicher mit besonderem Augenmerk auf Schulbildung und Übergangsphase zwischen Schule und Berufsausbildung analysiert worden und es war gefragt worden, wie Freiwilligendienste benachteiligte Jugendliche integrieren können (Liebig 2009, S. 14-15).

Auf Liebig aufbauend hatte das Programm schließlich acht Projektideen an zwölf Standorten gefördert. Es wurden neue Möglichkeiten der Begleitung von benachteiligten Jugendlichen erprobt, ein Bildungsmix aus informellen, non-

formalen und formalen Bildungsangeboten zusammengestellt, Kooperationen mit Migrantenselbstorganisationen geschlossen, die der Gewinnung und Begleitung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund dienen und ein Verfahren entworfen, im FWD erworbene Kompetenzen zu erfassen und zu zertifizieren („Kompetenzbilanz“) (vgl. Hoorn et al. 2010, S. 5-7).

Nach einer 3-jährigen Modellprojektphase wurden diese acht Projektideen nach Beendigung der Modellprojektphase im Jahr 2010 allerdings nicht mehr weitergefördert. Eine Evaluation des Gesamtprojektes ist bislang nicht veröffentlicht worden, mutmaßlich aber auch noch nicht abgeschlossen (vgl. o. A. [BMFSFJ] 2010).

Die aktuelle Förderlage lässt jedenfalls befürchten, dass die genannten Zielstellungen von 2007 ohne die Schaffung notwendiger Rahmenbedingungen derzeit nicht erreicht werden können. Jugendliche mit (sozialer) Benachteiligung bleiben im Freiwilligendienst vernachlässigt, obwohl die Nachfrage bei den Diensten steigt. Eine Statistik der Zyklen 2001/2002 bis 2009/2010 mag die FSJ-Nachfrage veranschaulichen. Waren es zu Beginn der Erhebung im Zyklus 2001/2002 noch 12,9 Tsd. Jugendliche, die sich freiwillig engagierten, stieg deren Anzahl im Zyklus 2009/2010 bereits auf 25,6 Tsd. an.



Abbildung 1: Entwicklung der Anzahl der Freiwilligendienste in Deutschland von 2001 bis 2009 (in Tausend); Quelle: BMFSFJ, Bundesamt für den Zivildienst

Vergleicht man die Bildungsabschlüsse der Jugendlichen, die einen Freiwilligendienst absolviert haben, lässt sich feststellen, dass sich der Anteil der Jugendlichen mit schulischen Benachteiligungen, d. h. ohne bzw. mit Hauptschulabschluss in den Zyklen von 2001/2002 bis 2005/2006 nicht wesentlich verändert

hat, gleichwohl aber mit 11 bis 17 % einen relativ großen Anteil an der Gesamtteilnehmerzahl einnimmt. Als Vergleich dazu sei zu nennen, dass der Anteil der Hauptschüler in den Jahren 1996-1997 noch bei 7 % lag (Engels et al. 2008, S. 132).

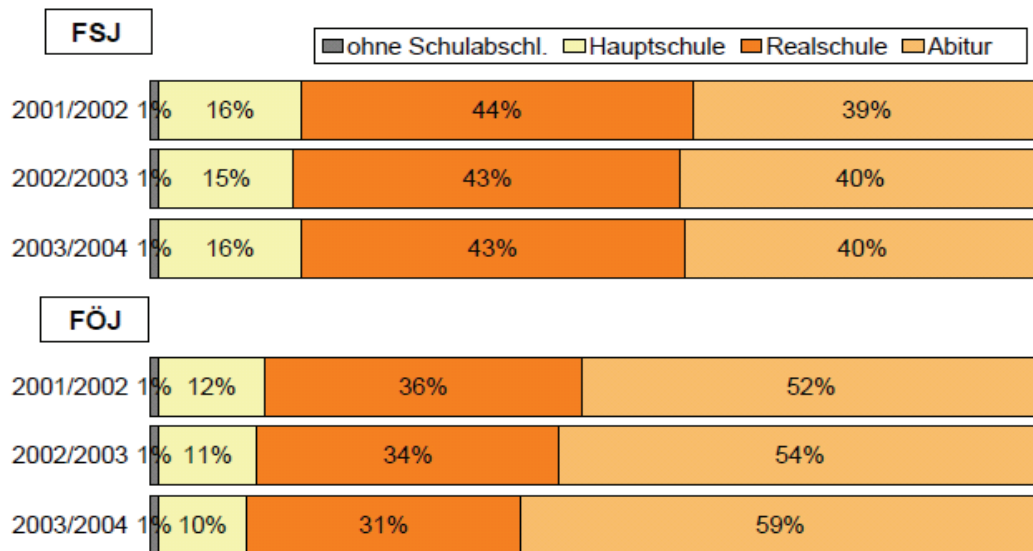


Abbildung 2: Schulabschluss der TeilnehmerInnen zwischen 2001/2002 und 2003/2004 (FSJ=141 TN; FÖJ=33 TN); Quelle: ISG Trägerbefragung 2004

Eine aktuelle Erhebung des Deutschen Roten Kreuzes zur Soziodemografie der Teilnehmer bestätigt zumindest eine zweistellige Prozentzahl von Hauptschülern und eine etwa gleichhohe Teilnehmerschaft mit Migrationshintergrund (vgl. o. A. [DRK] 2012).

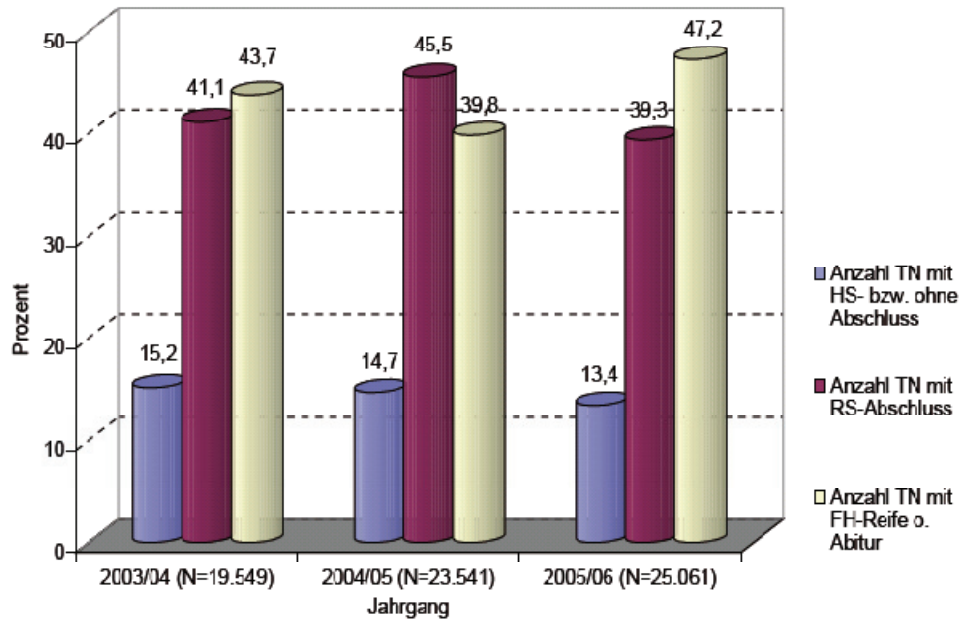


Abbildung 3: Die TeilnehmerInnen des FSJ (nach Schulbildung; in %) Quelle: Statistik des Bundesarbeitskreises FSJ (Angaben des BMFSFJ)

An dieser Stelle soll nicht unerwähnt bleiben, dass in Bezug auf die Bildungsabschlüsse der TeilnehmerInnen mit Benachteiligungen auch ein Zusammenhang mit den jeweiligen Einsatzbereichen in den Freiwilligendiensten besteht. Dazu wird im Evaluationsbericht des BMFSFJ folgendes ausgeführt:

„Gegenüber den anderen Gruppen mit Realschulabschluss und Abitur sind diese Freiwilligen in den Einsatzstellen des Sports, in kulturellen Einrichtungen sowie in den Rettungsdiensten vergleichsweise gering vertreten. Übergreifend lässt sich feststellen, dass mit steigender Schulbildung die Einsatzinteressen bzw. Einsatzmöglichkeiten stärker streuen, was mit dem Alter (Haftung, Führerschein, Aufsichtspflicht etc.), aber auch mit den zu bewältigenden Aufgaben in der Einsatzstelle zusammenhängt. Darüber hinaus sind die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit einem Haupt- oder Realschulabschluss eher an einer beruflichen Orientierung bzw. an einem Berufseinstieg in dem Einsatzfeld der Einrichtungen interessiert. Die Abiturientinnen und Abiturienten bevorzugen dagegen weniger eine spezielle Berufsorientierung, sondern wollen meist vor dem Studium den sozialen Bereich insgesamt kennenlernen.“ (BMFSFJ o. J., S. 118-119)

Nachdem im ersten Teil der Arbeit die Freiwilligendienste in ihrer Differenziertheit vorgestellt und erklärt wurden, soll im zweiten Teil auf das Thema Lebensbewältigung Jugendlicher eingegangen werden. Dazu sollen die hohen Anforderungen, die Jugendliche in der Übergangsphase Schule-Beruf zu bewältigen haben, beschrieben werden. Welche Kompetenzen nötig sind, um im späteren Ausbildungs- und Arbeitsleben bestehen zu können, und welche physischen und psychischen Anstrengungen es für Jugendliche zu bewältigen gilt, soll aufgezeigt werden. Es wird insbesondere um Benachteiligungen gehen, um eine allgemeine Definition und um die Konzentration auf nur zwei Gruppen von Benachteiligungen, nämlich die sozialen: „Benachteiligung wegen Migrationshintergrund“ und „Benachteiligung wegen fehlenden Schulabschlusses“. Alle anderen Benachteiligten erscheinen als Teilnehmer in einem Freiwilligendienst eher exotisch und deswegen vernachlässigenswert. Im dritten Kapitel der Arbeit wird es um das informelle Lernen der Teilnehmer in den Einsatzstellen und in der Seminargruppe gehen. Im vierten und fünften Kapitel soll dargestellt werden, welche Kompetenzen in Freiwilligendiensten erlernt bzw. erworben werden können und danach, welcher individuelle Nutzen daraus gezogen werden kann.

Der abschließende Teil der Arbeit soll sich damit beschäftigen, veränderte Rahmenbedingungen für reguläre Freiwilligendienste zu beschreiben, die auch benachteiligte Jugendliche zu einem integralen Bestandteil machen könnten. Theoretischer Ausgangspunkt sind die vorbeschriebenen Aspekte eines Freiwilligendienstes. Der praktische Teil der Arbeit, nämlich die Erhebungsergebnisse der beantworteten Fragebögen von 261 jugendlichen Absolventen des Freiwilligendienstezyklus 2011-2012 des Deutschen Roten Kreuzes Landesverband Sachsen-Anhalt e. V., sollen zur empirischen Untersetzung des Modells dienen.

2. Lebensbewältigung Jugendlicher im Übergang und mit Benachteiligungen

Nachdem im einführenden Teil das Thema entwickelt und die damit einhergehende Relevanz verdeutlicht worden ist, sollen in diesem Kapitel die konstruierten Begrifflichkeiten ‚Jugendliche Lebensbewältigung‘ und ‚Benachteiligung‘ definiert und daran anschließend zwei Formen von Benachteiligungen näher untersucht werden.

2.1 Jugendliche Lebensbewältigung

Jugendliche stehen beim Übergang von Schule in die Ausbildungs-/Berufswelt vor einer großen Zahl von Entwicklungs- und Bewältigungsaufgaben. Sie haben beim Eintritt ins Erwachsenenleben mit körperlichen Veränderungen, Identitätsbildung und Zukunftsplanung zu kämpfen. In diesem Zusammenhang sei angemerkt, dass sich in der Entwicklung der Gesellschaft die Grenzen zwischen Kindheit und Jugendalter wesentlich verändert haben. Durch die immer eher stattfindende Phase der Adoleszenz, die heute schon im Alter von ca. 11-12 Jahren beginnt, sind Kinder ebenso eher damit konfrontiert, die oben aufgeführten Entwicklungsphasen zu bewältigen wie die Jugendlichen, deren Übergang in das Erwachsenenleben heutzutage teilweise künstlich verlängert wird. Dies hat damit zu tun, dass sie sich durch nicht vollumfänglich zur Verfügung stehende Ausbildungsplätze länger in der Übergangsphase befinden und damit ein Konflikt zwischen dem „Ablösen vom Abhängigsein als Kind“ und „Eintritt in die Welt der Selbstbehauptung“ entsteht. Rein rechnerisch gilt die Jugendphase heutzutage bis zur Vollendung des 26. Lebensjahres (vgl. Hurrelmann 2004, S. 8). Ebenso müssen sie sich Gedanken darüber machen, welches Berufsbild ihr Leben bestimmen soll, wie sie sich materiell und intellektuell entwickeln wollen und wie sie dabei auch glücklich sein können.

Havighurst hat zur Problematik der „Entwicklungsaufgaben Jugendlicher“ dazu 1948 eine Definition verfasst, die bis heute an Bedeutung nicht verloren hat:

„Eine Entwicklungsaufgabe ist eine Aufgabe, die in oder zumindest ungefähr zu einem bestimmten Lebensabschnitt des Individuums entsteht, deren erfolgreiche Bewältigung zu dessen Glück und Erfolg bei späteren Aufgaben führt, während ein Misslingen zu Unglücklichsein, zu Missbilligung durch die Gesellschaft und zu Schwierigkeiten mit späteren Aufgaben führt. Die Entwicklungsaufgaben einer bestimmten Gruppe haben ihren Ursprung in drei Quellen: (1) körperliche Entwicklung, (2) kultureller Druck (die Erwartungen der Gesellschaft), und (3) individuelle Wünsche und Werte.“ (Oerter 1985, S. 30)

In diesem Kontext ist bedeutsam, dass Jugendliche befähigt werden, mit der Bewältigung der im Zitat genannten 3 Perspektiven zurechtzukommen, zum einen, da Entwicklung in der heutigen Gesellschaft ein lebenslanger Prozess ist, dem sich Jugendliche auch als Erwachsene stellen müssen, zweitens, da Entwicklung ein wechselseitiger Prozess des Individuums mit der Umwelt ist und drittens, da dieser Prozess aktiv, bewusst und zielorientiert gesehen wird (Oerter 1985, S. 30).

Es wird deutlich, wie vielschichtig die Entwicklung von Individuen ist, mit welcher hoher Kompetenz sie ausgestattet sein müssen und wie viel selbstorganisiertes Handeln dazu notwendig ist.

Die Definition des Begriffs „Jugend“ hängt von der gewählten Perspektive ab. So erscheint es in der Gegenwart fast selbstverständlich, dass „Jugend“ juristisch anders definiert wird als im biologischen, soziologischen, pädagogischen oder auch psychologischen Sinn. Der kleinste gemeinsame Nenner der verschiedenen Definitionen scheint grob noch in der Anerkennung von Jugend als eigenständiger Lebensphase zu bestehen (vgl. Hurrelmann 2005, S. 19). Darüber hinaus sehen die diversen Fachrichtungen jeweils kontextgebundene Anforderungen, die dazu führen, Individuen bereits oder noch als Jugendliche betrachten zu können. Neben eingeschriebenen Faktoren wie dem Alter oder dem Erreichen der Geschlechtsreife, verweisen zu erlangende Kompetenzen respektive Fähigkeiten als Anforderungen auf die durch eine Vielzahl von Aushandlungen geprägte Lebenswelt Jugendlicher. Primär die eingehendere Betrachtung dieser Aushandlungen soll in diesem Abschnitt dazu beitragen bestimmen zu helfen, was im weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit unter Jugend zu verstehen ist.

Ein häufig im Rahmen der Klärung des Begriffs „Jugend“ und des damit verbundenen Erwerbs kognitiver, motivationaler, sozialer und praktischer Kompetenzen (vgl. Hurrelmann 2005, S. 158) genanntes Konzept, ist das der ‚Entwicklungsaufgaben‘ nach Havighurst. „Bei den Entwicklungsaufgaben handelt es sich in der Havighurst’schen Konzeption nicht um einen festen Kanon, sondern um die Festlegung der Anzahl und die Detailliertheit der Aufgabe. Sie sind zeit-, kultur- und beobachterabhängig“ (Trautmann 2004b, S. 24 ff., zitiert nach Quenzel 2010, S. 126). In diesem Zusammenhang benennt Klaus Hurrelmann die vier zentralen Entwicklungsaufgaben in aktualisierter Form:

Qualifikation

Ablösung und Bindung

Regeneration

Partizipation (vgl. Hurrelmann 2007, S. 27).

Die spezifischen Bedingungen, die mit der Bewältigung der einzelnen Entwicklungsaufgaben verbunden sind, sollen erst im Zuge der Betrachtung des ‚sozialisationstherotischen‘ Zugangs von Bedeutung sein.

Was Jugend nun heute fundamental von früheren Begriffsbestimmungen unterscheidet ist zum einen die einleitend erwähnte und im weiteren Verlauf näher zu spezifizierende Anerkennung als eigenständige Lebensphase (vgl. unten: achte Maxime Hurrelmanns) sowie die auf der Mikro- und Makroebene eingelösten Versprechen der Individualisierung. So verweist Hurrelmanns Darlegung zur Statusinkonsistenz im Jugendalter und die damit einhergehenden Ungleichzeitigkeit/Unausgewogenheit sozialer Rollen und Positionen (soziokulturelle Selbstständigkeit versus sozioökonomische Unselbstständigkeit) (vgl. Hurrelmann 2005, S. 8 f.) im Kern auf die Darlegungen Ulrich Becks zur Freisetzung (Herauslösung aus historisch vorgegebenen Sozialformen und -bindungen im Sinne traditionaler Herrschafts- und Versorgungszusammenhänge) und Entzauberung (Verlust von traditionellen Sicherheiten im Hinblick auf Handlungswissen, Glauben und leitende Normen) (vgl. Beck 1986, S. 206). Komplementär findet sich der von Hurrelmann beschriebene Übergang in den Erwachsenenstatus als Abfolge von Statuspassagen (vgl. Hurrelmann 2005, S. 9) ebenfalls bereits bei Beck als Reintegrationsdimension (d.h. neue Art der sozialen Einbindung) (vgl. Beck 1986, S. 206).

Sowohl die vormals genannten Entwicklungsaufgaben als auch der Diskurs zu Statusinkonsistenz/-passagen als Charakteristika der Lebensphase „Jugend“ werden im sogenannten sozialisationstheoretischen Zugang integriert: „Die sozialisationstheoretische Jugendforschung bemüht sich darum, die verschiedenen Ansätze der Theorie des Jugendalters zusammenzuführen (Geulen 1977; Geulen und Hurrelmann 1980; Hurrelmann und Ulich 1991 zitiert nach Hurrelmann 2005, S. 64). Im Folgenden werden in Thesenform die wichtigsten Grundannahmen der sozialisationstheoretischen Jugendforschung zusammengefasst:

Erste Maxime

Wie in jeder Lebensphase gestaltet sich im Jugendalter die Persönlichkeitsentwicklung in einem Wechselspiel von Anlage und Umwelt. Hierdurch werden auch die Grundstrukturen für Geschlechtsmerkmale definiert

Zweite Maxime

Im Jugendalter erreicht der Prozess der Sozialisation, verstanden als die dynamische und produktive Verarbeitung der inneren und äußeren Realität, eine besonders intensive Phase und zugleich einen für den ganzen weiteren Lebenslauf Muster bildenden Charakter

Dritte Maxime

Menschen im Jugendalter sind schöpferische Konstrukteure ihrer Persönlichkeit mit der Kompetenz zur eigengesteuerten Lebensführung

Vierte Maxime

Die Lebensphase Jugend ist durch die lebensgeschichtlich erstmalige Chance gekennzeichnet, eine Ich-Identität zu entwickeln. Sie entsteht aus der Synthese von Individuation und Integration, die in einem spannungsreichen Prozess immer wieder neu hergestellt werden muss

Fünfte Maxime

Der Sozialisationsprozess im Jugendalter kann krisenhafte Formen annehmen, wenn es Jugendlichen nicht gelingt, die Anforderungen der Individuation und der Integration aufeinander zu beziehen und miteinander zu verbinden. In diesem Fall werden die Entwicklungsaufgaben des Jugendalters nicht gelöst und es entsteht Entwicklungsdruck

Sechste Maxime

Um die Entwicklungsaufgaben zu bewältigen und das Spannungsverhältnis von Individuations- und Integrationsanforderungen abzuarbeiten, sind neben individuellen Bewältigungsfähigkeiten („personale Ressourcen“) auch soziale Unterstützungen durch die wichtigsten Bezugsgruppen („soziale Ressourcen“) notwendig

Siebte Maxime

Neben der Herkunftsfamilie sind Schulen, Ausbildungsstätten, Gleichaltrige und Medien als „Sozialisationsinstanzen“ die wichtigsten Vermittler und Unterstützer im Entwicklungsprozess des Jugendalters. Günstig für die Sozialisation sind sich ergänzende und gegenseitig anregende Impulse dieser Instanzen

Achte Maxime

Die Lebensphase Jugend muss unter den heutigen historischen, sozialen und ökonomischen Bedingungen in westlichen Gesellschaften als eine eigenständige Phase im Lebenslauf identifiziert werden. Sie hat ihren früheren Charakter als Übergangsphase vom Kind zum Erwachsenen verloren" (Hurrelmann 2005, S. 63 ff.).

Aus dem interdisziplinären, sozialisationstheoretischen Ansatz gehen multiple Anforderungen hervor, deren Aushandlung und Bewältigung die Lebenswelt Jugendlicher prägen und den Inhalt der Lebensphase „Jugend“ damit am besten definieren.

Eine zentrale Erkenntnis ist, dass exogene Faktoren Jugendliche im Rahmen der Bewältigung der genannten Aufgaben benachteiligen können. Es gibt Ursachen, die sich auf Determinanten sozialer Ungleichheit (z. B. Bildung) auswirken und im Resultat zur Entstehung einer oder mehrerer Dimensionen sozialer Ungleichheit führen können, etwa Einkommen, Prestige, Wohnbedingungen etc. Bildung als einer der zentralen Determinanten sozialer Ungleichheit, über die sich die Position im späteren gesellschaftlichen Rollengefüge mitprägen lässt, konstatiert Gudrun Quenzel: „Bildung ist damit eine Grundlage gesellschaftlicher Teilhabe und die Chancen zur gesellschaftlichen Teilhabe werden wesentlich über sie bestimmt (Quenzel/Hurrelmann 2010b, S.18).“ Dieser Gedanke ist zentral für die Überleitung in den nächsten Abschnitt.

Klassische Freiwilligendienste können vor diesem Hintergrund durch gezielte pädagogische Betreuung und Fokussierung informeller Lern-Situationen (siehe Kapitel 3) für Jugendliche Entscheidendes leisten. Jugendlichen kann die Strukturierung ihrer Lebenswelt wie auch die Bearbeitung offenstehender Entwicklungsaufgaben ermöglicht werden, die sie zur Erlangung verschiedener Kompetenzen beim Übergang ins Erwerbsleben befähigt (siehe Kapitel 4/5).

2.2 Benachteiligungen allgemein

Die Darlegungen zur Benachteiligung wegen marginaler Bildung bzw. Migrationshintergrund in den Unterpunkten dieses Abschnitts bedürfen einleitend der Klärung, was unter Benachteiligung verstanden werden soll.

Im Rahmen der im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend durchgeführten Machbarkeitsstudie (2009) unterschied Reinhard Liebig in der zugehörigen Publikation besondere Benachteiligungen von Jugendlichen, die im Zuge des Modellprojekts fokussiert werden sollten: „In aufzählender Weise wurden einige – sicherlich nicht trennscharfe – Personenmerkmale bzw. Zuschreibungen genannt, die für die Etikettierung einer besonderen Benachteiligung herangezogen wurden. Die Gruppe der besonders benachteiligten Jugendlichen setzt sich demnach zusammen aus

- Jugendlichen mit erheblichen schulischen Leistungsproblemen bzw. mit schlechten oder nicht vorhandenen Schulabschlüssen,
- SchulabbrecherInnen,
- SchulverweigererInnen,
- SonderschulabsolventInnen,
- AbbrecherInnen aus berufsvorbereitenden bzw. anderer arbeitsmarktbezogener Maßnahmen,
- AusbildungsabbrecherInnen,
- Jugendlichen aus Zuwanderungsfamilien mit Sprach-, Ausbildungs- und anderen Problemen,
- Straßenkindern,
- Jugendlichen mit Drogen- und/oder Kriminalitätskarrieren,
- Jugendlichen, die in den amtlichen Statistiken nicht mehr auftauchen oder dort als 'nicht mehr förderbar' gelten" (Liebig 2009, S. 29).

Wie Liebig feststellt, verweisen die aufgeführten Benachteiligungen vermeintlich auf Personenmerkmale oder Zuschreibungen. Dass es sich bei fast allen der präsentierten Benachteiligungen (außer der der Herkunft) nicht um zugeschriebene sondern um erworbene Merkmale handelt, soll im Folgenden gezeigt und danach der Begriff „Benachteiligung“ unter Einbeziehung von Theorien zur sozialen Ungleichheit eingegrenzt werden.

Heike Solga, Peter A. Berger und Justin Powell definieren grundlegend: „Wir sprechen immer dann von sozialer Ungleichheit, wenn Menschen (immer verstanden als Zugehörige sozialer Kategorien) einen ungleichen Zugang zu sozialen Positionen haben und diese sozialen Positionen systematisch mit vorteilhaften oder nachteiligen Handlungs- und Lebensbedingungen verbunden sind (Solga/Berger/Powell 2009, S. 15).“, und fahren in Anlehnung an Stefan Hradil fort: „Für die Bestimmung sozialer Ungleichheit ist es sinnvoll, zwischen vier Strukturebenen sozialer Ungleichheit zu unterscheiden (vgl. dazu auch Hradil 2008, S. 213 ff.): (1) Determinanten, (2) Dimensionen, (3) Ursachen und (4) Auswirkungen (Solga/Berger/Powell 2009, S. 16).“ Die spezifischen Strukturebenen werden wie folgt beschrieben: „(1) Determinanten sozialer Ungleichheit sind soziale Merkmale von Personen (wie zum Beispiel das Geschlecht, das Bildungsniveau oder die soziale Herkunft), die Zugehörigkeiten zu sozialen Gruppen definieren, die wiederum Grundlage für Vor- oder Nachteile in bestimmten Handlungs- und Lebensbedingungen darstellen. Bei diesen Merkmalen – auch „Sozialkategorien“ genannt – wird zwischen zugeschriebenen (*ascribed*) und erworbenen (*achieved*) Merkmalen unterschieden. Während zugeschriebene Merkmale bzw. Determinanten sozialer Ungleichheit vom Einzelnen nicht oder kaum beeinflusst werden können (wie etwa Geschlecht, soziale oder regionale Herkunft, Alter, Behinderung), sind erworbene Merkmale von Personen durch ihr eigenes Zutun entstanden und daher prinzipiell veränderbar (zum Beispiel Bildung, Beruf, Familienstand) (2) Dimensionen sozialer Ungleichheit sind die wichtigsten Arten von Vor- und Nachteilen. Zentrale oder Grunddimensionen stellen Einkommen, materieller Wohlstand, Macht, Prestige und heute auch Bildung dar. Weitere Dimensionen sind Wohnbedingungen, Arbeits- und Beschäftigungsverhältnisse, Gesundheitsbedingungen und andere zentrale Lebensbedingungen (3) Ursachen sozialer Ungleichheit sind die sozialen Prozesse oder sozialen Mechanismen, durch die die Zugehörigkeit zu bestimmten Sozialkategorien in einer Art und Weise sozial relevant wird, dass dies zu Vor- und Nachteilen in anderen Lebensbereichen (Dimensionen) führt. Durch diese Prozesse entstehen also erst soziale Ungleichheiten – und durch sie werden sie reproduziert (4) Auswirkungen sozialer Ungleichheit stellen schließlich die Konsequenzen der sozial strukturierten Vor- und Nachteile dar. Es handelt sich dabei um mögliche weitere Ungleichheiten

(wie beispielsweise soziale Netzwerke oder Gesundheitsrisiken), aber auch um soziale Differenzierungen in Mentalitäten, um alltägliche Verhaltensweisen oder „Lebensstile“, die sich aus der jeweils betrachteten Dimension sozialer Ungleichheit ergeben“ (Solga/Berger/Powell 2009, S. 16 ff.).

Die Relationen der Strukturebenen sozialer Ungleichheit nach Solga, Berger und Powell werden in der nachfolgenden Abbildung sichtbar.

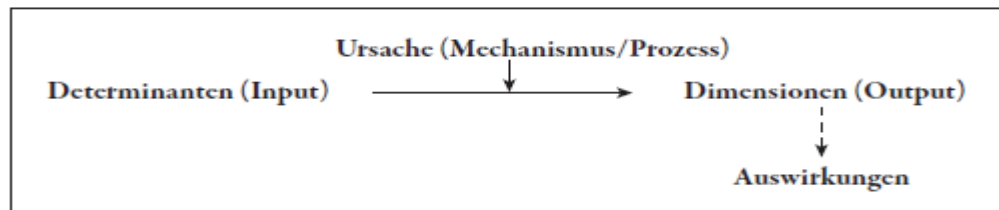


Abbildung 4: Strukturebenen sozialer Ungleichheit; Quelle: Solga/Berger/Powell 2009, S. 17

Damit kann festgestellt werden, dass Liebig in seinen Darlegungen lediglich erworbene Determinanten sozialer Ungleichheit aufzählt, ohne alle benachteiligenden Aspekte sozialer Ungleichheit zu thematisieren. Summiert entstehen Benachteiligungen, wie sie in der vorliegenden Arbeit aufgefasst werden sollen, aus der Wirkung von Mechanismen/Prozessen auf die Lebensumstände, die Individuen mitbringen.

Plastisch dargestellt am Beispiel der Bildungsarmut, die Liebig als erste Form der Benachteiligung aufführt, bedeutet dies, dass die Determinante ‚schlechter oder nicht vorhandener Schulabschluss‘ für sich betrachtet keine Benachteiligung darstellt. Die Prozesse, aufgrund derer sich eine Benachteiligung entwickelt, sind u.a. in der Bildungsexpansion (siehe Abbildung 5), im technologischen Wandel und den damit verbundenen Veränderungen von Arbeitsinhalten sowie in veränderten Qualifikationsanforderungen zu sehen (vgl. Giesecke/Ebner/Oberschachtsiek 2010, S. 421 ff.; Berger/Keim/Klärner 2010, S. 45). Eine eingehendere Betrachtung der Benachteiligung aufgrund von Bildungsdefiziten und der Prozess der Bildungsexpansion sollen in den kommenden beiden Unterpunkten detailliert betrachtet werden.

Was jedoch ebenfalls aus der hier realisierten Ableitung des Begriffs „Benachteiligung“ folgt, ist der Einfluss, den Freiwilligendienste auf Jugendliche in benachteiligten Kontexten ausüben können. Die Zielrichtung muss darin bestehen, Wirkmechanismen der benachteiligenden Ursachen abzuschwächen, bestenfalls diese nicht zum Tragen kommen zu lassen, beispielsweise durch die Befähigung zum Erwerb eines (höheren) Bildungsabschlusses.

2.2.1 Benachteiligung wegen Bildungsarmut

Dass Bildung in der Gegenwart mehr denn je ein gesellschaftlicher Standortfaktor ist und maßgeblich über den Zugang zu (knappen) Ressourcen mitentscheidet, wird nicht nur anhand der bereits in Abschnitt 2.1 zitierten Feststellung von Gudrun Quenzel deutlich. Vielmehr findet die Auseinandersetzung um die Verteilung des Gutes „Bildung“ dann einen realpolitischen Niederschlag, wenn sich etwa in Hamburg ein Interessenverband unter dem Titel „Wir wollen lernen“ formiert, um seinen Einfluss zum Schutz der eigenen Privilegien in Bezug auf Bildung wie auch die damit verbundene Weitergabe an die eigenen Nachkommen geltend zu machen.

Bildung ist in den vergangenen Jahren immer wichtiger geworden. Bildungsarmut ist als benachteiligender Faktor für Jugendliche erkannt worden, weshalb es zu einer Bildungsexpansion gekommen ist (vgl. Abbildung 5).

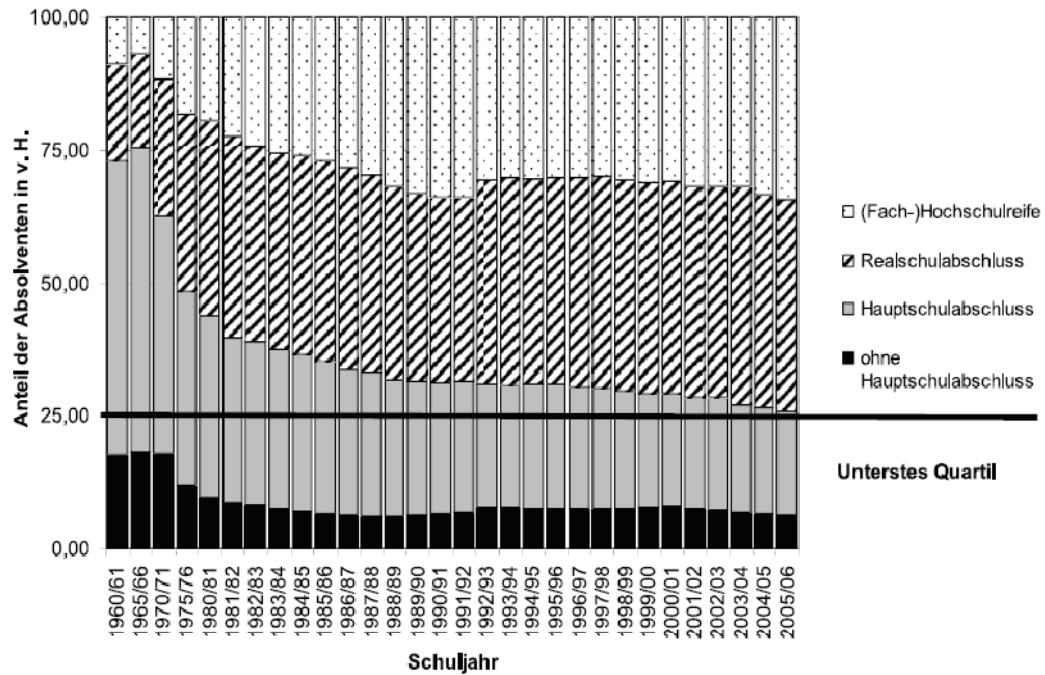


Abbildung 5; Quelle: Berger/Keim/Klärner 2010, S. 40

Deutlich sichtbar ist die Veränderung der strukturellen Zusammensetzung der Schulabschlüsse in Deutschland (vor 1992 nur BRD) auf der Zeitachse. So beendete die Majorität der Schüler in den 1960er Jahren ihre Schullaufbahn mit einem Hauptschulabschluss, was sich in den folgenden Jahrzehnten zugunsten höherer Bildungsabschlüsse, d.h. Realschulabschluss bzw. (Fach-)Hochschulreife verschob. Diese Verschiebung und die insgesamt festzuhaltende Zunahme schulischer sowie akademischer Bildung sind wesentliche Charakteristika der Bildungsexpansion (vgl. Hajdar/Becker 2006, S. 11 f.).

Die Markierung des unteren Quartils in der Abbildung dient in der Folge der Bestimmung relativer Bildungsarmut, was vorab die Differenzierung zwischen absoluter und relativer Bildungsarmut erfordert: „Ähnlich wie bei anderen Armutslagen (Einkommen, Gesundheit etc.) kann man auch im Bereich der Bildung *absolute* und *relative* Bildungsarmut unterscheiden: Als „absolute“ Armut kann im Falle von Bildung das Nicht-Erreichen eines Mindeststandards, z.B. Alphabetisierung oder ein (minimaler) Schulabschluss, bezeichnet werden. „Relative“ Armut hingegen bezieht sich auf eine „Positionierung in einem Verteilungsspektrum“, wonach dann etwa „alle im unteren Quintil oder Quartil der Bildungsverteilung bildungsarm“ wären (Allmendinger/Leibfried 2003, S. 13, zitiert

nach Berger/Keim/Klärner 2010, S. 38) Hinsichtlich der Zertifikate gelten nun in Deutschland in der Regel Personen *ohne* Schul- oder Bildungsabschluss als *absolut bildungsarm* " (Berger/Keim/Klärner 2010, S. 38). Unter Fokussierung von Bildungsarmut mit Blick auf Abbildung 5 halten Peter A. Berger, Sylvia Keim und Andreas Klärner fest: „Wenn wir uns nun der *relativen Bildungsarmut* als Bemessungsgröße das *unterste Quartil*, also die untersten 25% der Schulabgänger, heranziehen, wird deutlich, dass dieses Quartil im Schuljahr 2005/2006 nicht nur alle Schulabgänger ohne Schulabschluss (rund 6% der Schulabgänger), also die „absolut“ Bildungsarmen, sondern auch den größten Teil der Jugendlichen mit Hauptschulabschluss (19,5% der Schulabgänger) umfasst“ (Berger/Keim/Klärner 2010, S. 39).

Demgegenüber wird die monothematische Betrachtung von Abschlüssen noch um eine weitere Ausprägung von Bildungsarmut ergänzt: „Zu unterscheiden sind vor allem zwei Dimensionen von Bildung: *Zertifikate*, d.h. formale, durch entsprechende Zeugnisse dokumentierte Bildungsabschlüsse, und *Kompetenzen*, also die Leistung(sfähigkeit)en von Schülerinnen und Schülern bzw. Absolventinnen und Absolventen, die nicht immer mit den zertifizierten Fähigkeiten übereinstimmen müssen (Berger/Keim/Klärner 2010, S. 38).“ Wie entwickelt sich nun aber Bildungsarmut? Was begünstigt sie im deutschen Kontext und was können Freiwilligendienste für Betroffene leisten, um sich manifestierende soziale Ungleichheiten über die gesamte Lebensdauer zu vermeiden? Diesen Fragen soll im weiteren Verlauf nachgegangen werden.

Anhand des sogenannten Mobilitätsdreiecks (siehe Abbildung 6) wird deutlich, dass Bildung maßgeblich durch die soziale Herkunft beeinflusst wird und späterhin auf individuelle Positionen wirkt. Reinhard Pollak bemerkt zu den Relationen innerhalb des Mobilitätsdreiecks: „Je stärker der Zusammenhang zwischen Herkunft und Bildungsabschluss ist, d.h. je mehr Bildungsungleichheit es in einem Land gibt, desto höher ist das Potential, dass auch der Zusammenhang zwischen Herkunft und eigener Position stark ist und es damit wenig soziale Mobilität gibt (Pollak 2010, S. 40).“

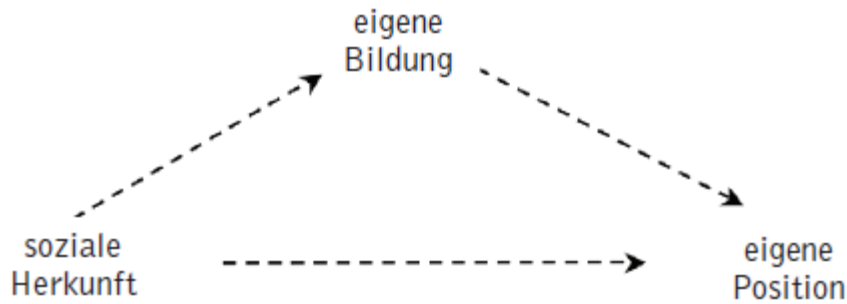


Abbildung 6; Quelle: Pollak 2010, S. 40

Herkunftsbedingte Ungleichheiten im Bereich Bildung können in primäre und sekundäre Effekte unterschieden werden: „*Primäre Effekte* bezeichnen herkunftsspezifische Unterschiede in den (Schul-)Leistungen von Kindern, die Ursache für Bildungsungleichheiten im späteren Lebensverlauf sein können. *Sekundäre Herkunftseffekte* hingegen treten auf, wenn es bei Kindern mit gleichen Schulleistungen, aber unterschiedlicher sozialer Herkunft zu divergierenden Bildungsentscheidungen kommt“ (Berger/Keim/Klärner 2010, S. 41).

Primäre Herkunftseffekte produzieren bereits vor dem eigentlichen Schuleintritt Ungleichheiten, die vor allem in der Verteilung der spezifischen Kompetenzen wie auch im kulturellen und ökonomischen Kapital der Herkunftsfamilie begründet liegen (vgl. Berger/Keim/Klärner 2010, S. 41). Im Verlauf der schulischen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen potenzieren sich die primären Herkunftseffekte, was vor allem daran liegt, dass durch die kurze Verweildauer der SchülerInnen in deutschen Schulen keine Rahmenbedingungen geschaffen werden, die die oben genannten Vor- bzw. Nachteile relativieren könnten (vgl. Berger/Keim/Klärner 2010, S. 42). Gudrun Quenzel spricht vor diesem Hintergrund von der ersten Grundschulklasse als entscheidender Weiche für die perspektivische Schulkarriere eines Kindes (vgl. Quenzel 2010, S. 133). Sekundäre Herkunftseffekte können komplementär die primären Effekte positiv oder negativ verstärken, weil Bildungsentscheidungen Einfluss auf die Lerngelegenheiten und somit ebenfalls auf die Lernentwicklung haben können (vgl. Berger/Keim/Klärner 2010, S. 41). Einen zentralen Faktor sekundärer Herkunftseffekte stellen die Bildungsaspirationen der Herkunftsfamilie dar (vgl. Quenzel/Hurrelman 2010b, S. 15; Berger/Keim/Klärner 2010, S. 41; Ditton 2010,

S. 61). In Verbindung mit der durch Lehrkräfte erteilten Schulformempfehlung konstatiert Hartmut Ditton mit Blick auf die Ergebnisse einer von ihm durchgeführten Längsschnittuntersuchung: „Die letztendlich resultierende Schülerzuteilung zu den Schulformen kovariiert deutlich mit der sozialen Herkunft der Schüler, wobei Kinder aus oberen Schichten überzufällig häufig an Gymnasien und Kinder aus unteren Schichten an Hauptschulen angemeldet werden" (Ditton 2010, S. 61). Es ist wichtig an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass die weiterführenden Schulformempfehlungen nach der Grundschule nicht in allen Bundesländern bindend sind. Die Bildungsaspirationen der Herkunftsfamilie, für deren Bemessung durch die Eltern ihre soziale Herkunft von ebenso großer Bedeutung ist wie schulische Leistungen (vgl. Ditton 2010, S. 61), werden daher noch relevanter.

Die in Deutschland vergleichsweise früh stattfindende institutionelle Aufteilung führt nach Berger, Keim und Klärner zu einer sozialen Segregation, welche laut Quenzel und Hurrelmann im Kontext der Bildungsexpansion eine Heterogenisierung höherer Schulformen und daraus resultierend eine soziale Homogenisierung von Haupt- bzw. Förderschulen zur Folge hat (vgl. Berger/Keim/Klärner 2010, S. 42 f.; Quenzel/Hurrelmann 2010b, S. 29). Das somit entstandene Lern- und Entwicklungsmilieu in Hauptschulen bietet demzufolge wenig Potential für die Entwicklung von Schülern allgemein, weil es nur wenige Mitschüler mit höheren Leistungsansprüchen gibt, die als Rollenmodell fungieren könnten (vgl. Bos/Müller/Stubbe 2010, S. 392; Berger/Keim/Klärner 2010, S. 42). Anzumerken ist, dass die Hauptschule als Bildungsangebot nach wie vor Ländersache ist (vgl. Bos/Müller/Stubbe 2010, S. 378).

Somit konnte anhand verschiedener Faktoren die Abhängigkeit der Bildung einer Person von ihrer sozialen Herkunft, wie vorangegangen im Mobilitätsdreieck skizziert, belegt werden. Zusammenfassend wird diese Relation an einem beispielhaften Vergleich von Bildungschancen in Abbildung 7 („Bildungstrichter: Schematische Darstellung sozialer Selektion – Bildungsbeteiligung von Kindern nach Hochschulabschluss des Vaters“) deutlich. Sowohl die Übergangsquote zur gymnasialen Oberstufe (Sekundarstufe 2) wie auch die Quote für den Erwerb

einer allgemeinen bzw. fachgebundenen Hochschulreife liegen für Kinder von Nicht-Akademikern signifikant unter den Quoten der Kinder von Akademikern.

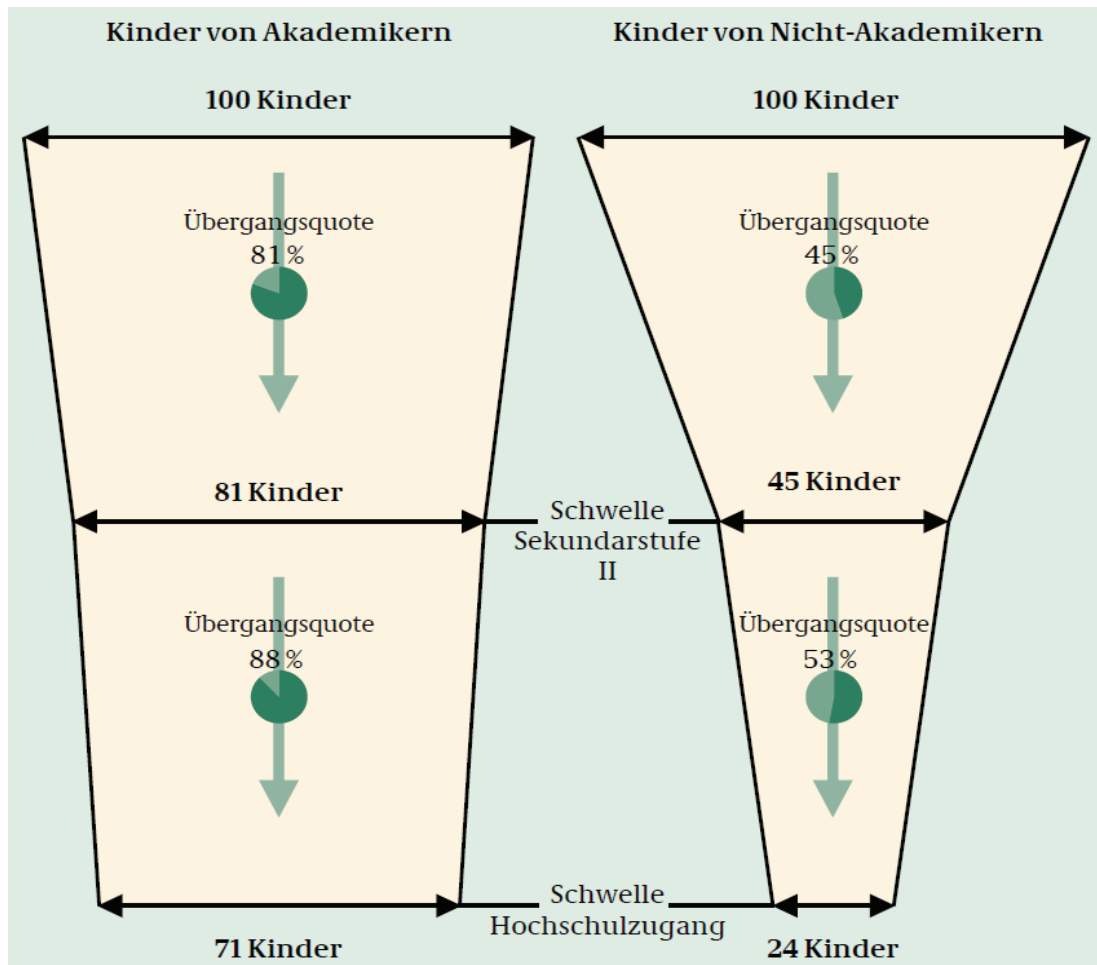


Abbildung 7; Quelle: www.bmbf.de/daten-portal/bild-45

Der in Abbildung 7 dargestellte Bildungstrichter erweitert die bisherigen Betrachtungen von Bildungsungleichheiten um die Perspektive des Übergangs in das Studien- bzw. Ausbildungssystem. Die an dieser Stelle bereits verfestigten Disparitäten finden aufgrund verschiedener Mechanismen wie etwa dem bereits erwähnten technologischen Wandel und der Bildungsexpansion ihre Fortführung. Mit Blick auf den Bericht: „Bildung in Deutschland 2008“ konstatieren Johannes Giesecke, Christian Ebner und Dirk Oberschachtsiek: „De Jure gibt es in Deutschland außer dem Erfüllen der Schulpflicht keine Zugangsbeschränkungen zur dualen Ausbildung. Tatsächlich regelt sich der Zugang zur beruflichen Ausbildung aber über den *Ausbildungsmarkt*, wo Angebot bzw. Verfügbarkeit von betrieblichen Lehrstellen und die Nachfrage nach Lehrstellen zusammenkommen.“

Dabei zeigt sich, dass Jugendliche, die einen niedrigen oder überhaupt keinen Schulabschluss besitzen, geringere Chancen haben, einen Ausbildungsplatz zu erhalten“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, zitiert nach Giesecke/Ebner/Oberschachtsiek 2010, S. 425). Ditton ergänzt: „Von den beruflichen Ausbildungssystemen her betrachtet sieht es damit gegenwärtig so aus, dass annähernd zwei Drittel der Plätze im Schulberufssystem und über vier Fünftel der Ausbildungsstellen im Schulberufssystem mit Absolventinnen und Absolventen mit mittlerem oder höherem Schulabschluss besetzt werden. Schülerinnen und Schüler mit und vor allem ohne Hauptschulabschluss finden sich zu einem großen Teil im Übergangssystem wieder. Von daher zeichnet sich ab, „dass das duale System eine seiner traditionell großen Stärken, Kinder aus bildungsschwächeren Gruppen durch Ausbildung beruflich zu integrieren, tendenziell einbüßt“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 158, zitiert nach Ditton 2010, S.59).

Die marktförmige Zunahme von Anforderungen beim Zugang zu Ausbildungs- bzw. Studienplätzen basiert auf dem durch Ullrich Beck charakterisierten ‚Fahrstuhleffekt‘ (vgl. Beck 1986, S. 122). Durch die allgemeine Zunahme von höheren Abschlüssen im Zuge der Bildungsexpansion (vgl. Abbildung5) trägt die vertikale Mobilität auf individueller Ebene, d.h. das Erreichen eines höheren Abschlusses als dem der Eltern, keine Aussage mehr über den tatsächlichen Bildungsstatus. Plastisch gesprochen: Wenn sich eine Personengruppe auf unterschiedlichen Stufen einer Treppe verteilt und im Anschluss alle Personen gebeten werden, sich eine Stufe nach oben zu bewegen, hat sich an der Relation, in der diese zueinander stehen, nichts verändert.

Bezüglich der Einflussmöglichkeiten, die Freiwilligendienste auf Bildungsarmut haben können, ist zu summieren, dass zwei Übergänge dargestellt wurden, mit denen jeweils spezifische Chancen der Integration einhergehen. Im Rahmen des Übergangs in ein potientielles Ausbildungsverhältnis ist es wichtig, eine möglichst gute Ausgangslage für die Teilnehmer zu schaffen, indem diese sowohl hinsichtlich der benötigten Zertifikate als auch der erforderlicher Kompetenzen befähigt und individuell unterstützt werden. Vor allem an diesem Punkt kann ein niedrigschwelliger und praxisorientierter Zugang zu einer informellen Lernumgebung

einen konstruktiven Kontrast zum eher formellen Setting einer Schule und der von Misserfolgen geprägten Erfahrungswelt bildungsarmer Jugendlicher darstellen. Hinsichtlich des zweiten Übergangs, also dem in den Arbeitsmarkt, können Freiwilligendienste zudem als Vermittler produktiv wirken. So liegt deren Anspruch darin, den Freiwilligendienst einerseits als Qualifikationsfeld für Teilnehmer zu nutzen, andererseits als Wegbereiter und Chancenbieter für die Anstellung bzw. Weiterbeschäftigung eines Teilnehmers in einem regulären Arbeitsverhältnis in der Einsatzstelle zu wirken.

2.2.2 Benachteiligung wegen Migrationshintergrund

Unter Einbeziehung der Ergebnisse des vorangegangenen Unterpunkts könnte schon jetzt schematisch konstatiert werden, dass Menschen mit Migrationshintergrund überdurchschnittlich oft von Bildungsarmut betroffen sind und sich ihre ethnologisch begründete Benachteiligung entlang dieser Determinante sozialer Ungleichheit entfaltet. Begleitend kann diese These auch durch statistische Zahlen belegt werden: „Mit Hilfe des Mikrozensus können aus den soziodemographischen Merkmalen Bildungsrisiken identifiziert werden. Danach waren 2009 12,5% der Bevölkerung mit Migrationshintergrund als absolut bildungsarm einzustufen, weitere 22,9% als relativ bildungsarm – im Gegensatz dazu waren in der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund 8,8% (relativ) bzw. 1,3% (absolut) bildungsarm“ (Lohauß/Nauenburg/Rehkämper/Rockmann/Wachtendorf 2010, S. 197). Eine Argumentation wie sie für den öffentlichen Diskurs in der Gegenwart mithin nicht ungewöhnlich erscheint. Der Weg zur populistischen Stigmatisierung erscheint daher einfach zu sein, wobei aber die tatsächlichen Ursachen der Ergebnisse von Erhebungen wie dem Mikrozensus entweder verkürzt oder gar falsch zugeschrieben worden sein könnten. Ein solches Vorgehen soll in diesem Unterpunkt durch die differenzierte Auseinandersetzung mit Benachteiligungen aufgrund eines Migrationshintergrundes und ihren Bedingungsfaktoren insbesondere vor dem Hintergrund von Bildungsungleichheiten widerlegt werden. Dass das Hauptaugenmerk auf der Determinanten „Bildung“ liegt, ist vor allem darauf zurückzuführen, dass diese lebenszeitlich betrachtet relativ früh ihre Wirkung entfaltet und die Grundlage für die Produktion sozialer Ungleichheiten entlang diverser Dimensionen (Einkom-

men, Status, Wohnbedingungen etc.) bildet. Eine weiterführende Auseinandersetzung mit komplementären Dimensionen erfolgt beispielsweise in der Untersuchung „Doppelt benachteiligt? Leben in einem deutsch-türkischen Stadtteil“ von Jörg Blasius, Jürgen Friedrichs und Jennifer Klöckner.

Vorab bedarf es allerdings der Klärung, was unter Migrationshintergrund verstanden wird: *„Zu den Menschen mit Migrationshintergrund zählen alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten, sowie alle in Deutschland als Deutsche geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“*(Statistisches Bundesamt 2011, S. 6). Daraus ergeben sich folgende sozio-demographische Daten für die Bevölkerungsgruppe derer mit Migrationshintergrund: „Im Jahr 2008 hatten 15,6 Mio. Menschen in Deutschland einen Migrationshintergrund, zwei Drittel davon haben eigene Migrationserfahrung und mehr als die Hälfte (8,6 Mio.) aller Personen mit Migrationshintergrund besitzen die deutsche Staatsangehörigkeit. 3,3 Mio. Deutsche mit Migrationshintergrund wurden bereits in Deutschland geboren. Knapp über ein Drittel aller Kinder mit Migrationshintergrund ist jünger als 25 Jahre. Daraus lässt sich schließen, dass Zuwanderung, Einbürgerung und die Verleihung der Staatsangehörigkeit an Ius-Soli-Kinder eine positive Wirkung auf die negative demographische Entwicklung der Gesellschaft haben kann (Ramirez-Rodriguez/Dohmen 2010, S. 289).“ Besonders der letzte Gedanke ist perspektivisch relevant für die Bevölkerungsstruktur der Bundesrepublik. Es ist absehbar, dass durch das Absterben der ‚Babyboomer-Generation‘ die Einwohnerzahl Deutschlands in den nächsten Jahrzehnten einen starken Einschnitt erfahren wird. Diese Entwicklung kann realistisch allein durch Migration abgeschwächt werden, wobei die Folgen einer strukturellen Benachteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund nicht nur aus sozialer sondern auch aus ökonomischer Sicht verheerend wären. Um gesellschaftliche Instabilitäten wie Altersarmut, Fremdenfeindlichkeit, Ghettoisierung, Qualitätsverlust („made in germany“) u.a. zu vermeiden, müsste die Vermittlung von Bildung an Migranten als politisches Ziel ganz oben auf der Agenda aller Parteien stehen.

Grundlegend ist daher zu klären, was die tatsächlichen Bedingungsfaktoren sozialer Ungleichheit für Menschen mit Migrationshintergrund sind: „Disparitäten lassen sich nur dann erklären, wenn neben den Unterschieden auch die Gründe und Hintergründe erforscht und bei der Betrachtung der Bevölkerung mit Migrationshintergrund berücksichtigt werden. Wird dies nicht getan, steht der Migrationshintergrund und ggf. die ethnische Zugehörigkeit als hauptsächliches Merkmal für die Erklärung von geringeren Leistungen im Schulsystem im Mittelpunkt, wodurch die Benachteiligung der Gruppe(n) unter Umständen verschärft werden kann. Dieses Phänomen kann als „Ethnisierung von geringer Bildung“ bezeichnet werden. Dabei müssen das Phänomen der Ethnisierung und der Begriff der Ethnizität getrennt voneinander betrachtet werden. Ethnizität bezeichnet die Zuordnung von Menschen zu einer ethnischen Gruppe hinsichtlich ihrer (früheren) Staatsangehörigkeit, ihres Namens, des Phänotyps und der kulturellen und/oder religiösen Gewohnheiten und ist soweit nicht negativ konnotiert. Wird allerdings die ethnische Zuschreibung zunehmend für die Begründung von Schwierigkeiten und niedrigeren Leistungen in der Schule und/oder Arbeitsmarkt hervorgehoben und werden andere Indikatoren weniger berücksichtigt oder gar ausgeblendet, die für die sonstige Bevölkerung auch unter gleichen Umständen gelten, so wird dieses Phänomen als Ethnisierung bezeichnet. Wenn ein Problem oder Konflikt in ethnische Begrifflichkeiten übersetzt wird, so dass die Auseinandersetzung über den ursprünglichen Problem- oder Konfliktgrund zweitrangig wird, kann gewissermaßen von Ethnisierung gesprochen werden (vgl. Oswald 2007, S. 97 zitiert nach Ramirez-Rodriguez/ Dohmen 2010, S. 290).

Äquivalent zu den Darlegungen aus dem vorangegangenen Unterpunkt sind auch für Jugendliche mit Migrationshintergrund die soziale Herkunft und insbesondere der sozio-ökonomische Status ihrer Eltern von zentraler Bedeutung für ihren Bildungserfolg respektive -misserfolg. Weitere Faktoren liegen im Zeitpunkt der Zuwanderung (falls die Jugendlichen über eigene Migrationserfahrung verfügen) und der damit verbundenen Möglichkeit des Spracherwerbs sowie dem Rechtsstatus als Bedingung für soziale Konstanz (vgl. Berger, Keim, Klärner 2010, S. 43). „Außerdem dürfen die Gemeinsamkeiten nicht aus dem Blick geraten, die zwischen Jugendlichen *mit* und *ohne* Migrationshintergrund vorhanden sind, da

diese z.B. einen Hinweis darauf geben, welche Problemlagen oder Lebensentwürfe eher im Kontext der Migration und welche eher im Entwicklungs- und Sozialisationskontext z.B. der Adoleszenz, zu interpretieren sind“ (Westphal 2006, S. 66).

Zwar bleibt in den bisherigen Ausführungen die Frage offen, wer lebensweltlich eigentlich *der* Migrant bzw. *die* Migrantin ist? Es erscheint allerdings nicht sinnvoll, nach einer Antwort auf diese Frage zu suchen, weil die Interdependenzen, die aus der Heterogenität des Merkmals „Migrationshintergrund“ resultieren, durch die Beantwortung unscharf würden. Vielmehr ist die Heterogenität der Menschen mit Migrationshintergrund (vgl. Berger, Keim, Klärner 2010, S. 43) in Deutschland zu betonen und im Zusammenhang zu erklären: „ , die im Rahmen der Rekrutierung von Arbeitskräften nach Deutschland immigrierten, kamen häufig aus ländlichen Regionen und waren in der Regel niedrig qualifiziert. (Spät-) Aussiedler/innen sind dagegen etwas besser qualifiziert; ihre Schulausbildung ist am ehesten mit derjenigen der Einheimischen vergleichbar, und im Zeitvergleich ist eine Zunahme ihrer Qualifikation festzustellen“ (Statistisches Bundesamt 2009, S. 202 zitiert nach Ramirez-Rodriguez, Dohmen 2010, S. 303).

Der inhaltliche Fokus für die Verwendung des Zitats von Racio Ramirez-Rodriguez und Dieter Dohmen liegt nicht im vertikalen Vergleich zweier Migrantengruppen, sondern in der Veranschaulichung der Gewichtung spezifischer Voraussetzungen. Aysel Yollu-Tok stellt anlässlich der fünfzigsten Jährung des Anwerbeabkommens zwischen Deutschland und der Türkei im Jahr 2011 fest: „Die Humankapitalausstattung der ersten Generation türkeistämmiger Einwanderer war gering, da nicht die Qualifizierung der Arbeitskräfte sondern ihre physische Verfassung im Vordergrund stand. Zusätzlich nahm das vorhandene Humankapital durch die Wanderung ab: Ihre Sprachkenntnisse waren in Deutschland kaum relevant, erworbene Schul- und Berufsabschlüsse wurden nicht anerkannt“ (Yollu-Tok 2011, S. 25). Von diesen Umständen ausgehend skizziert Yollu-Tok die Situation der Folgegeneration anhand sekundärer Herkunftseffekte (siehe Kapitel 2.2.1): „Aus der Bildungssoziologie ist bekannt, dass sich Bildungsnachteile auch bei Folgegenerationen fortsetzen können. Die zeitliche Abweichung von Kosten und Nutzen führt in Kombination mit kognitiven Grenzen zur Unterbewertung und damit

zur Ablehnung von Bildungsinvestitionen. Fehlendes Wissen und fehlende Erfahrung der Elterngeneration verfestigen somit zusätzlich das pfadabhängige Verhalten der Nachfolgeneration" (Yollu-Tok 2011, S. 25 f.). Es wird deutlich, dass die geringe soziale Mobilität für die betrachtete Gruppe im Kern aus der sozialen Herkunft resultiert und nicht aus der bloßen Existenz eines Migrationshintergrunds.

Unter Beachtung der vorgestellten heterogenen Voraussetzungen von Personen mit Migrationshintergrund halten Ramirez-Rodriguez und Dohmen folgende allgemeine Tendenzen fest: „ Kinder mit Migrationshintergrund nehmen weniger an frühkindlichen Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangeboten teil als deutsche Kinder ohne Migrationshintergrund In der Sekundarstufe I besuchen Jugendliche mit Migrationshintergrund erheblich häufiger die Hauptschule und seltener das Gymnasium, sie wiederholen häufiger eine Klasse und steigen öfter in die Hauptschule ab als Kinder und Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Die Übergangsentscheidung von der Grundschule in die Hauptschule wird seltener durch spätere Aufstiege korrigiert, was dazu führt, dass sie generell niedrigere Bildungsabschlüsse erzielen als gleichaltrige Deutsche. Zudem verlassen sie deutlich häufiger die Schule ohne Abschluss" (Ramirez-Rodriguez, Dohmen 2010, S. 306).

Freiwilligendienste für Personen mit Migrationshintergrund können verschiedenartig konstruktiv wirken. Aus der Heterogenität der individuellen Voraussetzungen, die die potentiellen Teilnehmer mitbringen, leiten sich diverse integrative Maßnahmen ab. Neben einer Berufsorientierung und dem Erwerb von Bildungszertifikaten zählen dazu beispielsweise Hilfestellungen bei Amtsgängen (z.B. Anerkennung von im Ausland erworbenen Bildungsabschlüssen, Erwerb von Aufenthaltsgenehmigungen), aber auch die sprachliche Befähigung auf unterschiedlichen Kompetenzstufen.

Im Rahmen dieses Kapitels wurden zunächst die Begrifflichkeiten ‚Jugend‘, ‚Jugendliche Lebensbewältigung‘ und ‚Bildungsarmut‘ definiert. Es erfolgte dann eine vertiefende Auseinandersetzung mit zwei spezifischen Formen von (sozialen) Benachteiligungen und Vorschlägen, wie Freiwilligendienste zu einer Inklusion

Betroffener beitragen können. Ein konstituierender Aspekt ist dabei das informelle Setting in Freiwilligendiensten. Die Abgrenzung und Wirkung von formalen-, non-formalen und informellen Lernsituationen soll Gegenstand des folgenden Kapitels sein.

„Bildung ist wunderbar.

Doch sollte man sich von Zeit zu Zeit daran erinnern,
dass wirklich Wissenswertes nicht gelehrt werden kann.“

(Oscar Wilde)

3. Informelles Lernen im Freiwilligendienst

Im Kapitel 2 der Arbeit wurden die Herausforderungen für Jugendliche bei der Bewältigung des Übergangs Schule – Beruf bzw. dem Eintritt ins Erwachsenenleben näher erläutert und im weiteren Verlauf zwei Formen von Benachteiligungen, wegen nicht vorhandenen Schulabschlusses und wegen Migrationshintergrund beschrieben.

Ziel der Arbeit ist es aufzuzeigen, wie auch Freiwilligendienste dazu beitragen können, solche Benachteiligungen aufzufangen und zu integrieren.

Im nun folgenden Kapitel 3 soll analysiert werden, ob und wie sich informelle Lernprozesse, wie sie sich in den Freiwilligendiensten vermehrt wiederfinden, auf die verschiedenen TeilnehmerInnen auswirken. Ist es tatsächlich so, dass durch informelle Lernprozesse die Motivation zur Aufnahme von Wissen steigt, sich Kompetenzen entwickeln, die für die Lebensbewältigung gerade beim Übergang Jugendlicher von Schule in den Beruf benötigt werden und was bedeutet der Begriff „Informelles Lernen“? Kann ein Freiwilligendienst dazu beitragen und wie müssten die Rahmenbedingungen beschaffen sein, um die mehr oder weniger erfolgreichen Ergebnisse der Lernprozesse in der Institution Schule so zu erweitern, dass ein Eintritt ins Berufsleben für Jugendliche mit und ohne Benachteiligung gewährleistet ist. Dazu sollen zunächst Begrifflichkeiten erläutert und voneinander abgegrenzt werden.

3.1. Begriffsbestimmung und Abgrenzung „Formales Lernen, Non-formales Lernen und Informelles Lernen“

Eine öffentliche Diskussion um „richtiges Lernen, besseres Lernen und eine bessere Schule“ ist in den letzten Jahren gerade mit Blick auf die aus deutscher

Sicht teils ernüchternden Ergebnisse internationaler Schulleistungsuntersuchungen, wie „PISA“ entfacht worden. Nach überwiegender Ansicht ist das formalisierte Lernen als nicht ausreichend erkannt worden, um die gesellschaftlichen Anforderungen der Berufswelt zu erfüllen. Wie schon in Kapitel 2 erläutert, gilt es herauszufinden, ob andere Lernformen einen positiven Kontrast zum formalen Lernprozess in der Schule bieten können und somit die Benachteiligung von Jugendlichen ohne oder nur mit niedrigem Schulabschluss beim Eintritt ins Ausbildungsverhältnis regulieren können.

Andererseits ist es ebenso von Bedeutung, sich mit anderen Lernformen zu beschäftigen, um der Forderung nach lebenslangem Lernen gerecht zu werden (vgl. Hungerland/Owerwien 2004, S. 7-8). Um schon hier einen Bogen zur Thematik der Diplomarbeit zu spannen soll konstatiert werden, dass Jugendliche, die eine Benachteiligung wegen ihres Schulabschlusses oder ihrer Herkunft haben, sich Kompetenzen auf dem Weg ins Berufsleben in Form eines Freiwilligendienstes erarbeiten können, einerseits mit dem Ziel des sozialen Ausgleichs und andererseits, um ihnen Unterstützung beim Lernen und somit einen besseren Einstieg in den Ausbildungs- bzw. Arbeitsmarkt zu geben.

In einem Bericht des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zum informellen Lernen und der Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller hat Dohmen (2001) verschiedene Kriterien aufgestellt, die es Menschen ermöglichen sollen, die eigenen Kompetenzpotentiale auszuschöpfen und weiter zu entwickeln. Dazu beschreibt er folgende zu erreichende Ziele:

- Orientierung und Zurechtfinden in der eigenen Umwelt
- Behauptung zwischen wechselnden Anforderungen mit eigenem Denken und eigener Verantwortung
- Übernahme von Aufgaben und Funktionen im sozialen, beruflichen, natürlichen, kulturellen, wirtschaftlichen und technischen Kontext mit dem Ziel der gesellschaftlichen Anerkennung
- Mobilisierung von Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit und demokratischer Partizipationsmotivation

- Solidarisches Einbringen persönlicher Kenntnisse und Kompetenzen in die bürgerschaftliche Zusammenarbeit
- Einbeziehung von Benachteiligten in eine breitere Bildungsbewegung und
- Sicherung eines verständigen Überlebens und einer friedlichen Zukunft

Als Voraussetzung zur Erreichung dieser Ziele bestimmt Dohmen Lernen als lebenslangen Prozess und definiert Lernen grundsätzlich als eine grundlegende menschliche Lebens- und Überlebensfunktion. Alle Lernformen sind dazu einzubeziehen und alle Bildungsinstitutionen, auch die des außerschulischen Lernens sind angeregt mitzuwirken (vgl. Dohmen 2001, S. 2).

An dieser Stelle sei auf einen möglichen Beitrag der Freiwilligendienste hingewiesen, können diese doch durch die Möglichkeit des praxisnahen Lernens in den jeweiligen Einsatzstellen und des partizipativen Lernens in den begleitenden Seminaren dazu beitragen, die oben genannten Zielsetzungen zu erreichen und das in den formalisierten Bildungsinstitutionen erworbene Wissen und die „für das Leben draußen“ notwendigen Fähigkeiten zu erweitern.

Auch das Bundesjugendkuratorium führte in einer Stellungnahme von 2001 zum Thema „Zukunftsfähigkeit sichern! – Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe“ kontrovers aus, dass es noch eines vielfältigen Reformprozesses des Bildungswesens bedürfe und Veränderungen und Innovationen gefordert seien. Zum Thema „Bildungspotentiale der Jugendhilfe nutzen“ wird durch das Bundesjugendkuratorium ausgeführt, dass „auch andere Bildungsorte und Bildungszeiten entdeckt werden“ sollten, Strukturen also, in denen sich Jugendliche ohne institutionalisierten Charakter und ohne Leistungsbewertung bilden können. Diese Erfahrungen konzentrieren sich auf Gruppenprozesse zwischen den Jugendlichen, auf das Erfahren von Normen und Werten des Zusammenseins, auf Auseinandersetzungen mit Konkurrenz, Streit, Solidarität und Kooperation, auf Integration und Ausgrenzung. Die Streitschrift findet einen sehr plastischen Begriff der Beschreibung von Jugendlichen als „Ko-Produzenten gemeinsamer Weltaneignung“ (vgl. o. A. [Bundesjugendkuratorium] 2001, S. 7).

Fasst man beides zusammen, wird deutlich, dass neben dem formalen schulischen Lernen auch dem „Lernen für das Leben“ eine hohe Bedeutung zuzuschreiben ist. Wie in Kapitel 2 beschrieben, werden einerseits die formalen Bildungsabschlüsse für den Eintritt in den Ausbildungsprozess als Entscheidungskriterium herangezogen, andererseits wird den sozialen Kompetenzen eine immer höhere Relevanz beigemessen. Der Erwerb dieser zweiten bedeutsamen Säule bei der Berufsfindung wird durch andere Lernformen unterstützt.

Dazu sollen im Folgenden die Begriffe „formales Lernen“, „non-formales Lernen“ und „informelles Lernen“ definiert und voneinander abgegrenzt werden.

Dohmen (2001) hat dazu im Bericht des Bundesministeriums für Bildung und Forschung den formalen Lernprozess als planmäßig organisiertes, gesellschaftlich anerkanntes Lernen im Rahmen eines von der übrigen Umwelt abgegrenzten öffentlichen Bildungssystems bezeichnet (vgl. Dohmen 2001, S. 18).

Rohlf s schließt sich dieser Herangehensweise an und spricht dem Ort, an welchem das Lernen stattfindet, besondere Bedeutung zu (vgl. Rohlf s 2011, S. 37). Er führt dazu aus: „Bildung ist formal, wenn ihr Kontext formal ist, d. h. wenn sie sich in spezifischen, ganz auf Lehren und Lernen spezialisierten Bildungseinrichtungen konkretisiert“ (Rohlf s 2011, S. 37, 1. Absatz – hier wird auch Dohmen 2001 zitiert).

Das Bundesjugendkuratorium stellt eine Definition auf, die beide Aussagen zusammenfasst: „Unter formeller Bildung wird das gesamte hierarchisch strukturierte und zeitlich aufeinander aufbauende Schul-, Ausbildungs- und Hochschulsystem gefasst, mit weitgehend verpflichtendem Charakter und unvermeidlichen Leistungszertifikaten.“ (o. A. [Bundesjugendkuratorium] 2001, S. 5). Dohmen führt weiter aus, dass beim formalen Lernen sich die Vermittlung von Wissen nur auf ein bestimmtes Fach bezieht, in welchem in didaktischer Weise Sach- und Problemzusammenhänge erläutert werden. An dieser Stelle fehlt dem formalisierten Lernen der sog. „Weitblick“ zur Umwelt.

Als Non-formales Lernen definiert Dohmen alle Formen von Lernprozessen, die außerhalb des institutionalisierten und formalisierten Bildungssystems stattfinden (vgl. Dohmen 2001, S. 18). Auch hier zielt die Definition von Dohmen auf den Ort des Stattfindens non-formaler Lernprozesse. In der Literatur finden sich verschiedene Interpretationen, welche Lernorte für non-formale Lernprozesse in Frage kommen. Bei Rohlf's wird von Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe oder von verschiedenartigen Vereinen (z. B. Schachverein, Tennisverein) oder von Kurssystemen gesprochen. Molzberger erweitert die Definition von non-formalen Lernprozessen um den Gedanken, dass diese nicht auf zertifizierte Bewertungen zielen (vgl. Molzberger 2007, S. 18). Das Bundesjugendkuratorium hat eine Definition entwickelt, die beide Sichtweisen zusammenfasst und erweitert:

„Unter nichtformeller (nonformaler) Bildung ist jede Form organisierter Bildung und Erziehung zu verstehen, die generell freiwilliger Natur ist und Angebotscharakter hat“ (o. A. [Bundesjugendkuratorium] 2001, S. 5).

Das informelle Lernen wird bei Dohmen definiert als ungeplantes, beiläufiges, implizites und auch unbewusstes Lernen, das die Lernenden weitestgehend selbst steuern und beeinflussen können. Die amerikanischen Wissenschaftlerinnen Watkins und Marsick definierten den informellen Lernprozess als eigene, nicht von anderen angeleitete Verarbeitung von Erfahrungen an nicht institutionalisierten Lernorten (vgl. Dohmen 2001, S. 18).

Diese Betrachtungsweise impliziert, dass durch individuelle Verhaltens- oder Handlungsweisen Erfahrungen erzielt werden, die unter ungewohnten, nicht routinierten Bedingungen entstanden sind. Diese regen dazu an, je nach positivem oder negativem Erleben neue Sichtweisen, Problemlösungsstrategien oder Ansätze herauszuarbeiten und durch das Erlebte das eigene Handeln zu reflektieren.

Hier unterscheidet sich das formale Lernen vom informellen Lernen in der Weise, dass entgegen dem formalisierten Prozess nicht das Lernen im Vordergrund steht, sondern die jeweilige Aufgabe oder die jeweilige Situationsanforderung. Beim informellen Lernprozess ist das Lernen das Mittel zum Zweck. Es dient dazu, eine

Situation im außerschulischen Kontext zu bewältigen, ein Problem zu lösen oder sich einer Aufgabe zu stellen.

Als zu beachten gilt an dieser Stelle, dass ähnlich wie im formalen Lernkontext der Verlauf einer Unterrichtseinheit maßgeblich vom Lehrenden bestimmt wird und abhängig ist. In Prozessen des informellen Lernens ist allerdings ein lernunterstützendes und lernförderndes Umfeld wichtig (vgl. Dohmen 2001, S. 19).

Deshalb ist für einen positiven Effekt des sog. „Gelegenheitslernens“ Voraussetzung, dass das beiläufig aufgenommene Wissen im Nachhinein reflektiert wird und somit als Lernen bewusst gemacht wird (vgl. Dohmen 2001, S. 19). Wenn man diese Betrachtungsweise aufgreift, gilt zum informellen Lernen folgendes:

Wird im außerschulischen Kontext das beiläufig erworbene Wissen reflektiert, handelt es sich um die Normalform des informellen Lernprozesses. Wird das im außerschulischen Kontext erworbene Wissen nicht reflektiert, sprechen wir von einer besonderen Form des beiläufigen informellen Lernens (vgl. Dohmen 2001, S. 20).

Beim informellen Lernen geht es darum, dass Bildung in der natürlichen Lebensumwelt der Bildungsakteure stattfindet und vor allem nicht institutionalisiert wird. Als mögliche Bildungsorte kommen Stationen des Alltags, die Familie, die Peer-Group, der Arbeitsplatz und das Freizeitangebot in Betracht. Anders als beim formalen und nonformalen Bildungsprozess, bei welchen der Ort der Bildung im Vordergrund steht, ist beim informellen Bildungskontext davon auszugehen, dass die Form des Bildungsprozesses eine Nähe zu den Bildungsorten hat (vgl. Rohlf's 2011, S. 39).

Eine trennscharfe Abgrenzung von formalem, non-formalem und informellem Lernen ist nicht praxistauglich, da etwa am Lernort Schule während der Pausen gleichwohl ein informeller Lernprozess mit der Peergroup stattfindet. So ist die Schule ein Ort für beide Formen des Lernens, hier werden die oben ausgeführten Abgrenzungskriterien fließend. Den aktuellen Diskussionen zum informellen

Lernen ist zu entnehmen, dass dieser Form des Lernens eine immer bedeutsamere Rolle zuerkannt wird, wie insgesamt zu erörtern ist, welchen Einfluss der informelle Lernprozess beiden anderen Lernformen hat. (vgl. Rohlf's 2011, S. 41). Die folgende Abbildung im Anschluss an Rohlf's zu den drei beschriebenen Lernformen soll verdeutlichen, wie dynamisch das Zusammenwirken formaler, non-formaler und informeller Bildung ist. Hieraus wird ersichtlich, dass sich formale und non-formale Bildung durch den Ort des Lernprozesses trennen lassen, informelle Bildung aber an beiden Lernprozessen teil hat. Kritiker bemerken zu dieser Überschneidung, dass es herauszufinden gilt, welche Möglichkeiten und Grenzen die verschiedenen Bildungsorte haben. Weiterhin sehen sie auch einen Nutzen dieser Dreiteilung in der Weise, dass ein fruchtbares Spannungsfeld dieser drei Bereiche dazu diene, den Rahmen für ein Zusammenspiel der drei Lernformen zu bilden. Das Bundesjugendkuratorium führt in diesem Zusammenhang aus:

„Erst das Zusammenspiel dieser drei Formen ergibt Bildung im umfassenden Sinn. Deshalb müssen sie strukturell und funktional aufeinander bezogen werden. Sowohl Jugendhilfe wie Schule (und alle anderen Bildungsbereiche) müssen ihre Bildungsangebote in der wechselseitigen Durchdringung dieser Ebenen begreifen und Räume für die prinzipielle Vielgestaltigkeit von Bildungsgelegenheiten offen halten.“ (o. A. [Bundesjugendkuratorium] 2001, S. 5)

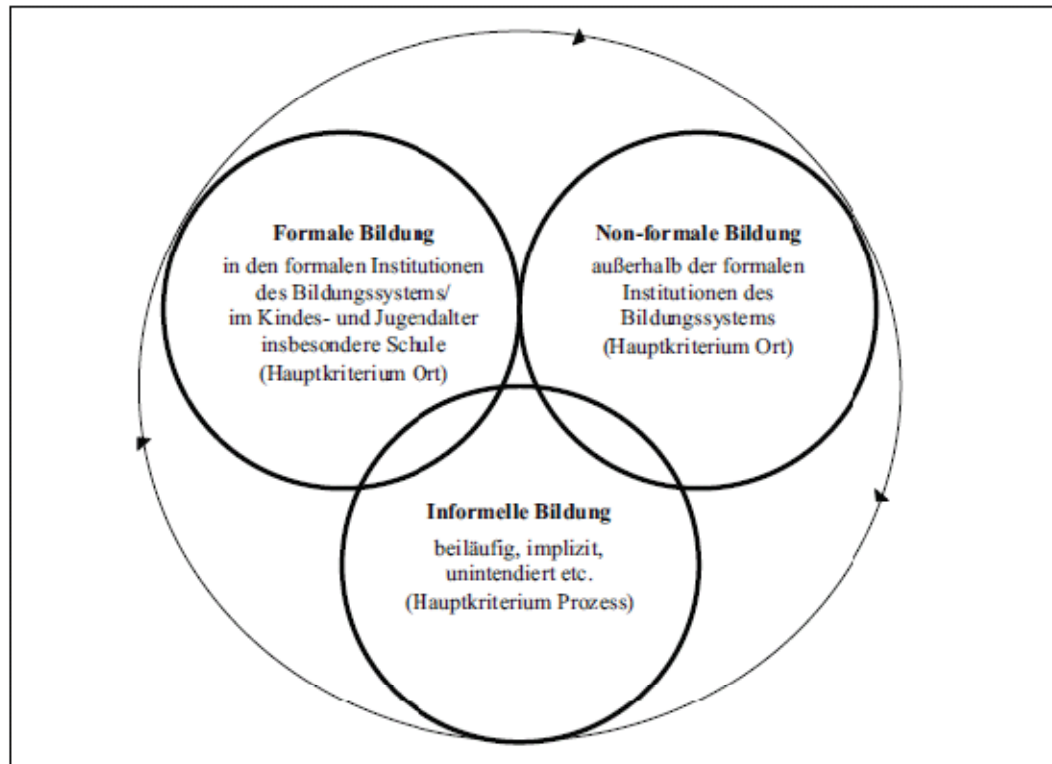


Abbildung 8: Das Spannungsfeld formaler, non-formaler und informeller Bildung – ein dynamisches Modell; Quelle: Rohlfs 2011, S. 41

Auch Dohmen schließt sich dem Zusammenhang zwischen den drei Lernformen an, indem er folgende Sichtweise zum Ausdruck bringt:

„Ein planmäßig zusammenhängendes, bewusst reflektiertes und gesellschaftlich legitimes und überprüftes Lernen in spezifischen, ganz auf Lehren und Lernen spezialisierten Bildungseinrichtungen ist und bleibt eine notwendige Ergänzung des informellen Lernens. Das formalisierte Bildungswesen muss aber seine Aufgaben und Schwerpunkte im Verhältnis zum informellen Selbstlernen der Menschen in konkreten Auseinandersetzungen mit ihrer Umwelt neu überdenken und neu bestimmen.“ (Dohmen 2001, S. 9)

Um an dieser Stelle auf das Thema der Diplomarbeit hinzuwirken, stellt sich die Frage, welche Bedeutung der informelle Bildungsprozess im Kontext des Freiwilligendienstes für benachteiligte Jugendliche hat, die an den formalen Bildungsprozessen in der Institution Schule gescheitert sind. Zu dieser Thematik wird bei Oberwien konstatiert, dass für viele Menschen das informelle Lernen tendenziell eine Alternative zum schmerzhaft erlebten formalen Lernprozess

darstellt. Benachteiligte Menschen können durch informelle Lernprozesse eigene Fähigkeiten entdecken, die für die Stärkung des Selbstwertgefühls von enormer Bedeutung sind. (vgl. Rauschenbach/Düx/Sass2006, S. 35) Daraus zu entnehmen ist, dass durch andere Lernformen erworbenes Selbstwertgefühl dazu beitragen kann, die eigene Motivation für das Lernen selbst zu stärken. Weiterhin könnte dieser Prozess dazu beitragen, dass ein Mensch ohne Schulabschluss, gestärkt durch das im informellen Lernprozess in einem Freiwilligendienst erworbene Selbstwertgefühl den Sinn darin sieht, über einen formalen Lernprozess seinen Schulabschluss nachzuholen, da dieser Voraussetzung für den Erwerb eines Ausbildungsplatzes ist.

Um an den schon oben beschriebenen Ausführungen der amerikanischen Wissenschaftlerinnen Watkins und Marsick anzuknüpfen und auf den Kontext des informelles Lernens in Freiwilligendiensten hinzuführen, werden bei Oberwien folgende Kriterien für diese Lernform zusammengetragen:

- Integration in die Arbeit und tägliche Routine
- Auslösung durch inneren und äußeren Anstoß
- Bewusstseinsunabhängiger Prozess
- Zufällige Beeinflussung und Veranlassung
- Induktiver Prozess von Reflexion und Aktion
- Verbundenheit mit dem Lernen Anderer

Folgende Maßnahmen sind für diesen Lernprozess von Bedeutung:

- Zeit und Raum für Lernen schaffen
- Überprüfung des Umfeldes auf Lerngelegenheit
- Lenkung der Aufmerksamkeit auf Lernprozesse
- Stärkung der Reflexionsfähigkeit
- Schaffung eines Klimas von Zusammenarbeit und Vertrauen

(vgl. Rauschenbach/Düx/Sass2006, S. 44)

Die genannten Kriterien und Maßnahmen für den informellen Lernprozess sind in einem Freiwilligendienst gegeben. Gerade für die Zielgruppe der benachteiligten Jugendlichen mit niedrigem oder nicht vorhandenem Schulabschluss oder mit Migrationshintergrund wäre durch diesen Prozess eine Weiterentwicklung ihrer Persönlichkeit in vielerlei Hinsicht gegeben. Durch das Zusammentreffen

verschiedener Zielgruppen im Freiwilligendienst (bildungsfern, bildungsnah, jugendlich, erwachsen, verschiedene Herkünfte) ist ebenso eine Entwicklung der Persönlichkeit durch vielfältige Interaktionen möglich.

Die von Sommerland und Stern (1999) angeführte Perspektive auf verschiedene Lernformen, lässt sich auf die Freiwilligendienste insofern übertragen, als es sich bei diesen Formen bürgerlichen Engagements nicht um rein informelle Lernprozesse handelt. Wie in der im folgenden Kapitel dargestellten Arbeitsweise in den Freiwilligendiensten, einerseits im Arbeitskontext der jeweiligen sozialen Einsatzstellen und andererseits während der begleitenden Seminarwochen, ist ein Kontinuum zwischen dem formalen und dem informellen Lernen gegeben. Sommerland und Stern (1999) beschreiben diesen Zusammenhang als durchaus sinnvoll, da informelles Lernen als ein selbstgesteuertes, von außen induziertes Lernen zu betrachten ist und dieses durch anregende Lernumgebungen unterstützt wird. Sie konstatieren, dass das informelle Lernen dadurch zwangsläufig formaler wird und demnach ein Zusammenhang vorliegt. (vgl. Rauschenbach/Düx/Sass 2006, S. 46-47)

3.2 Neue Lernformen durch die Arbeit in den Einsatzstellen der Freiwilligendienste

Im Gesetz zur Förderung von Jugendfreiwilligendiensten vom 16.05.2008 sind in den §§ 3 und 5 nachfolgende Ausführungen zum Einsatz der Freiwilligen in den jeweiligen sozialen Einsatzstellen, zur pädagogischen Begleitung und der begleitenden Seminararbeit aufgeführt:

„§ 3 Freiwilliges soziales Jahr

(1) Das freiwillige soziale Jahr wird ganztägig als überwiegend praktische Hilfstätigkeit, die an Lernzielen orientiert ist, in gemeinwohlorientierten Einrichtungen geleistet, insbesondere in Einrichtungen der Wohlfahrtspflege, in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, einschließlich der Einrichtungen für außerschulische Jugendbildung und Einrichtungen für Jugendarbeit, in Einrichtungen der Gesundheitspflege, in Einrichtungen der Kultur und Denkmalpflege oder in Einrichtungen des Sports.

(2) Das freiwillige soziale Jahr wird pädagogisch begleitet. Die pädagogische Begleitung wird von einer zentralen Stelle eines nach § 10 zugelassenen Trägers des Jugendfreiwilligendienstes sichergestellt mit dem Ziel, soziale, kulturelle und interkulturelle Kompetenzen zu vermitteln und das Verantwortungsbewusstsein für das Gemeinwohl zu stärken.

§ 5 Jugendfreiwilligendienste im Inland

(1) Das freiwillige soziale Jahr und das freiwillige ökologische Jahr im Inland werden in der Regel für eine Dauer von zwölf zusammenhängenden Monaten geleistet. Die Mindestdauer bei demselben nach § 10 anerkannten Träger beträgt sechs Monate, der Dienst kann bis zu der Gesamtdauer von insgesamt 18 Monaten verlängert werden. Der Träger kann den Jugendfreiwilligendienst im Rahmen des pädagogischen Gesamtkonzepts auch unterbrochen zur Ableistung in Abschnitten anbieten, wenn ein Abschnitt mindestens drei Monate dauert.

(2) Die pädagogische Begleitung umfasst die an Lernzielen orientierte fachliche Anleitung der Freiwilligen durch die Einsatzstelle, die individuelle Betreuung durch pädagogische Kräfte des Trägers und durch die Einsatzstelle sowie die Seminararbeit. Es werden ein Einführungs-, ein Zwischen- und ein Abschlussseminar durchgeführt, deren Mindestdauer je fünf Tage beträgt. Die Gesamtdauer der Seminare beträgt bezogen auf eine zwölfmonatige Teilnahme am Jugendfreiwilligendienst mindestens 25 Tage. Wird ein Dienst über den Zeitraum von zwölf Monaten hinaus vereinbart oder verlängert, erhöht sich die Zahl der Seminartage um mindestens einen Tag je Monat der Verlängerung. Die Seminarzeit gilt als Dienstzeit. Die Teilnahme ist Pflicht. Die Freiwilligen wirken an der inhaltlichen Gestaltung und der Durchführung der Seminare mit.

(3) Bis zu einer Höchstdauer von insgesamt 18 Monaten können ein freiwilliges soziales Jahr und ein freiwilliges ökologisches Jahr mit einer Mindestdienstdauer von sechs Monaten nacheinander geleistet werden. In diesem Fall richtet sich die Zahl der Seminartage für jeden einzelnen Dienst nach Absatz 2.

(4) Zur Durchführung des Jugendfreiwilligendienstes nach diesem Gesetz schließen zugelassene Träger und Einsatzstellen eine vertragliche Vereinbarung. Die Vereinbarung legt fest, in welcher Weise Träger und Einsatzstellen die Ziele des Dienstes, insbesondere soziale Kompetenz, Persönlichkeitsbildung sowie die

Förderung der Bildungs- und Beschäftigungsfähigkeit der Freiwilligen gemeinsam verfolgen.“ (o. A. [JFDG] 2008, §§ 3 und 5)

Die Tätigkeitsfelder, in den die Freiwilligen ihren Dienst absolvieren sind sehr vielfältig. Sie arbeiten z. B. in Krankenhäusern, Alten- und Pflegeheimen, Kindertagesstätten, Horten, Schulen, Einrichtungen der Behindertenhilfe oder in Fahrdiensten. Die zu verrichtenden Tätigkeiten dienen der Unterstützung der Fachkräfte und liegen im pflegerischen, pädagogischen, hauswirtschaftlichen oder verwaltenden Bereich. Hierbei sind sie nicht auf bestimmte Arbeitstätigkeiten beschränkt, sondern übernehmen teilweise auch eine Kombination aus verschiedenen Tätigkeitsfeldern. Die Freiwilligen verrichten praktische Hilfstätigkeiten in dem jeweiligen Einsatzbereich. Bei der Mehrheit der Teilnehmer kann man davon ausgehen, dass sie außer der schulisch geforderten Praktikumseinsätze kaum über praktische Kenntnisse des jeweiligen Tätigkeitsbereiches verfügen.

Um an dieser Stelle eine Darstellung der Einsatzfelder von benachteiligten Freiwilligen, der besonders zu bedenkenden Zielgruppe der Diplomarbeit zu zeigen, soll aus dem praktischen Teil der Diplomarbeit (zur theoretisch-sachlichen Begründung des Fragebogens siehe Anlage) eine Übersicht zu den Tätigkeitsfeldern dieser Jugendlichen vorgestellt werden aus der ersichtlich ist, dass 42,3 % der Jugendlichen mit niedrigem Bildungsabschluss im pflegerisch-hauswirtschaftlichen Bereich tätig ist. Vergleicht man diese Aussage mit den anderen Einsatzgebieten der Freiwilligendienste (Verwaltung, Pädagogik, Fahrdienste, Sonstiges) ist erkennbar, dass die Jugendlichen mit Benachteiligungen am häufigsten im pflegerischen Bereich tätig sind. Dies ist in der Regel damit zu begründen, dass die benachteiligten Jugendlichen froh darüber sind, über die Perspektive eines Freiwilligendienstes, auch in einem nicht so attraktiven Einsatzfeld wie der Pflege, eine mögliche Chance zu einer beruflichen Ausbildung zu erhalten.

Was haben Sie in Ihrer Einsatzstelle gemacht?

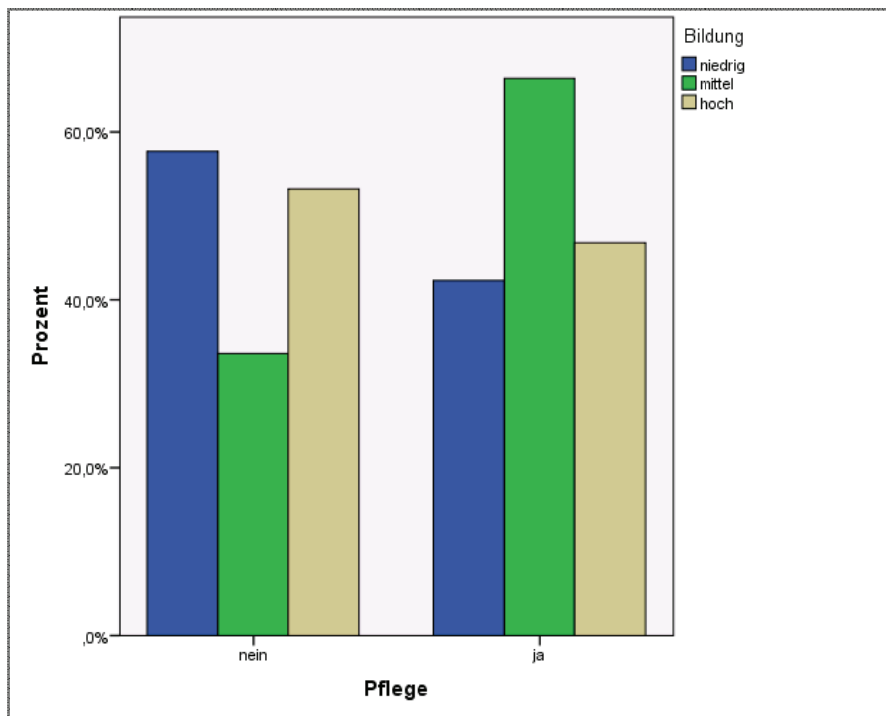


Abbildung 9: Quelle: Befragung Teilnehmer Freiwilligendienstezyklus 2011-2012, eigene Darstellung

Die Freiwilligen sind überwiegend in großen Einrichtungen mit vielen MitarbeiterInnen tätig, was für sie eine Herausforderung im Hinblick auf die Anpassungs- und Eingliederungsfähigkeit darstellt, einerseits durch die fachlichen Anforderungen und andererseits durch die Anpassung an einen neuen Lebensrhythmus. Hinzu kommt die Arbeit in einem Team von KollegInnen, die auf die Freiwilligen wirken. Der Verlauf eines Freiwilligendienstes aus der Perspektive der Einsatzstellen lässt sich so darstellen, dass die Jugendlichen in der Regel nach Beendigung ihrer Schullaufbahn für 12 bis 18 Monate in einer sozialen Einrichtung ihrer Wahl ihren praktischen Dienst beginnen. Den aus dem Gesetz dargestellten Lernzielen während der Arbeit in der Einsatzstelle wird in der Weise Rechnung getragen, dass die Jugendlichen zu Beginn ihres Einsatzes eine Einarbeitungszeit von ca. vier bis acht Wochen erhalten, während der sie von einem Mentor oder einer Mentorin in der Einsatzstelle begleitet werden. Sie erhalten alle notwendigen Informationen, die sie benötigen, um den Arbeitsalltag zu bewältigen. Weiterhin können die Freiwilligen in der Einsatzstelle an Weiterqualifizierungen teilnehmen, die dazu dienen, den Arbeitsablauf weitest-

gehend eigenständig bewältigen zu können. Nach Beendigung der Einarbeitungszeit reflektieren die Freiwilligen gemeinsam mit den jeweiligen Mentoren der Einsatzstelle ihre Tätigkeit, sodass anhand einer sog. Selbst- und Fremdeinschätzung (siehe Anlage Fragebogen zur Selbst- und Fremdeinschätzung) ihre Arbeit aus zwei Perspektiven eingeschätzt wird. Den Jugendlichen wird damit die Möglichkeit gegeben, sich für die Zeit ihres Freiwilligendienstes sog. Lernziele zu setzen, die sie während ihrer Arbeit in der Einsatzstelle im fachlichen als auch persönlichen Kontext erreichen wollen. Die Mentoren in der Einsatzstelle können die Jugendlichen beim Aufstellen geeigneter Ziele beraten. Hierbei ist es bedeutsam, nicht nur die Verbesserung von Schwächen zu betrachten, sondern auch das positive Einsetzen von besonderen Stärken der Jugendlichen zu fördern (vgl. Hoorn/Rindt/Stampfl 2010, S. 8).

Insgesamt sollte nach jeder absolvierten Phase im Freiwilligendienst (Einarbeitungsphase, Arbeitsphase, Beendigungsphase) eine solche Selbst- und Fremdeinschätzung für die Freiwilligen angeboten werden, damit die Jugendlichen am Ende ihres Dienstes eine Veränderung im Hinblick auf ihre persönlichen Schlüsselkompetenzen als auch auf ihre fachlichen Kenntnisse und die Erreichung ihrer Ziele erkennen können.

Die von Dohmen genannten Ziele zur Ausschöpfung eigener Kompetenzpotentiale innerhalb des informellen Lernprozesses bzw. des lebenslangen Lernens finden sich hier im praktisch beschriebenen Teil der Arbeit von Freiwilligen in den sozialen Einsatzstellen wieder. Die Jugendlichen werden in die Lage versetzt, sich mit wechselnden Anforderungen, eigenem Denken und eigener Verantwortung auseinanderzusetzen. Anders als im formalen Schulalltag, bei dem durch Anleitung und formale Strukturen das umsichtige Denken der Schüler nicht selbstverständlich angeregt wird, können sich die Jugendlichen in einem Freiwilligendienst daran üben, mit ungewohnten Situationen umzugehen, unter Anleitung auch eigene Ideen umzusetzen sowie Verantwortung zu übernehmen. Positive Rückmeldungen zum Erfolg bei der Umsetzung der praktischen Tätigkeit stärken das Selbstwertgefühl der Freiwilligen sowie deren gesellschaftliche Anerkennung. Sie entwickeln durch die teilweise erste Erfahrung mit dem

Berufsleben ihre Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit und werden in die Lage versetzt, ihre Partizipationsmotivation zu trainieren.

Für die Zielgruppe der benachteiligten Jugendlichen wird an dieser Stelle schon deutlich, dass diese jungen Menschen aufgrund ihrer schlechteren Zugangsvoraussetzungen und ihrer weniger vorhandenen Lebenserfahrung andere Rahmenbedingungen benötigen. Sie sind angewiesen auf Strukturen, die einen Einstieg in die Praxis durch einfachere Hilfstätigkeiten, individuelle Anleitung und Betreuung und Toleranz von Fehlern ermöglichen. Rauschenbach stellte diese Vermutung in seinem Vortrag auf dem am 20.09.2006 stattgefundenen Kongress zum Thema „Unser Engagement für das Engagement – Freiwilligendienste fördern“ wie folgt dar: „Ein zentrales Hindernis für die Teilnahme von jungen Menschen aus bildungsfernen Schichten am Freiwilligenjahr scheint die Distanz zwischen deren sozialer Lage und dem sozialen bzw. kulturellen Kontext der Freiwilligendienste zu sein. Eine solche Distanz liegt bei diesen benachteiligten jungen Menschen aber auch in den inhaltlichen Anforderungen der Einsatzbereiche. Die z. B. in Krankenhäusern oder Altenpflegeeinrichtungen gegebenen Einsatzbedingungen setzen voraus, dass auch Freiwillige „reibungslos funktionieren“. Dies ist jedoch bei jungen Menschen mit vielen Belastungen in ihrer eigenen Lebensführung nicht immer der Fall. Daraus folgt, dass Themenfelder und Einsatzbereiche gefunden werden müssen, in denen eine intensivere Betreuung der jungen Menschen möglich ist und es eine größere Toleranz für Fehler bzw. sogar „Fehlverhalten“ gibt. Nur wenn es gelingt, dementsprechende Aufgabenbereiche zu identifizieren, die auch noch inhaltlich attraktiv sind, haben Freiwilligendienste bei dieser Personengruppe einen Sinn und eine Chance“ (Rauschenbach 2007, S. 9).

Die Kriterien, welche in ein mögliches Modell für einen Freiwilligendienst für alle interessierten Zielgruppen passen würden, gilt es mit dieser Diplomarbeit zu entwickeln und im Kapitel 6 vorzustellen. Als Instrumente sollen die theoretischen Ableitungen der einzelnen Kapitel sowie die Ergebnisse der Befragung von 261 Jugendlichen der Freiwilligendienste des Deutschen Roten Kreuzes, Landesverband Sachsen-Anhalt e. V. des Freiwilligendienstejahrgangs 2001-2012 dienen (zur theoretisch-sachlichen Begründung des Fragebogens siehe Anlage).

Resümierend kann an dieser Stelle zum Thema der neuen Lernformen durch die Arbeit in den Einsatzstellen der Freiwilligendienste festgehalten werden, dass wie auch schon oben von Rohlf's erwähnt, eine trennscharfe Abgrenzung von formalem, non-formalem und informellem Lernen nicht praxistauglich ist. Der Lernort „Einsatzstelle“ mit der Möglichkeit, praktisch unter Anleitung zu arbeiten, eine Überprüfung des Gelernten durch die Selbst- und Fremdrelexion zu erhalten und ein Lernklima von Zusammenarbeit und Vertrauen gewährleistet zu haben, zeigt, dass die Freiwilligendienste für junge Menschen eine den neuen Denkrichtungen entsprechende Ergänzung bieten.

3.3 Neue Lernformen durch die Seminararbeit in den Freiwilligendiensten

Wie aus dem Gesetzestext des vorhergehenden Kapitels zu entnehmen ist, werden die Freiwilligendienste in ihrer Regeldauer von 12 Monaten durch mindestens 25 Seminartage pädagogisch begleitet. Außerhalb der Seminartage werden die Freiwilligen durch die pädagogischen Fachkräfte der anerkannten Träger von Freiwilligendiensten begleitet. Die Ziele, die mit einem Freiwilligendienst für einen jungen Menschen erreicht werden sollen sind einerseits die Stärkung des sozialen Verantwortungsbewusstseins durch eine praktische Tätigkeit in einer sozialen Einrichtung und andererseits die Stärkung der Persönlichkeit und das Wissen, unmittelbar für die Gesellschaft Hilfe geleistet zu haben. Diese Ziele werden durch die pädagogische Begleitung innerhalb und außerhalb der Seminararbeit durch die pädagogischen Fachkräfte abgesichert. Ansonsten könnten angesichts der Schwere und Komplexität der Aufgaben die Freiwilligen leicht überfordert werden. Im Folgenden soll in erster Linie verstärkt auf die Seminararbeit und den Zusammenhang zu neuen Lernformen eingegangen werden. Die pädagogische Begleitung außerhalb der Seminararbeit findet nur am Rande Erwähnung, was jedoch ihre Wichtigkeit nicht in den Hintergrund stellen soll.

Theoriegeleitet finden sich bei der konzeptionellen Gestaltung der Seminararbeit Grundlagen der Erziehungswissenschaften von Giesecke wieder. Danach werden Methoden des professionellen pädagogischen Handelns begründet, welche zur

Aufgabe haben, Lernen zu ermöglichen. Es sollen den Freiwilligen damit Hilfen zur Entwicklung ihrer Persönlichkeit geboten werden. Diese Hilfen sind aber nur partikuläre Möglichkeiten, da das pädagogische Handeln in den Freiwilligendiensten Grenzen hat. Das pädagogische Handeln in den Seminaren nimmt eine sog. Unterstützungsfunktion im Rahmen der Lebensbewältigung der Freiwilligen wahr. Die handelnden Akteure bzw. Lernende und Lehrende der Seminararbeit (Freiwillige, pädagogische Mitarbeiter, Honorarkräfte) arbeiten im Rahmen einer partnerschaftlichen Beziehung miteinander, die sich in den mitgebrachten Kompetenzen voneinander unterscheidet. Innerhalb dieser Beziehung steht die Vermittlung von Lernstoff im Vordergrund, dieser Lernstoff hat aber sein Fundament in den Erfahrungen der Lernenden (vgl. Rahrbach/Wüstendörfer/Arnold 1998, S. 322-323).

Um an dieser Stelle anschaulich zu verdeutlichen, was die Erfahrungen der Lernenden für den Lernprozess im Seminar für eine Bedeutung haben, soll hier kurz ein praktisches Beispiel erläutert werden. Freiwillige, die in pflegerischen Einsatzstellen ihren Dienst leisten, sind zumeist nach Beendigung ihrer Schullaufbahn in einen Freiwilligendienst gekommen. Sie werden von Beginn an unter Anleitung mit pflegerischen Aufgaben betraut und müssen diese ohne jegliche theoretische Vorkenntnis erledigen. In den begleitenden Seminaren kommen die Freiwilligen genau mit diesen praktischen Erfahrungen aus der Einsatzstelle an und unterlegen diese erworbenen Kenntnisse mit Theoriewissen zum Schwerpunkt „Pflegerische Aspekte im Krankenhaus oder Altenpflegeheim“.

Die lernpsychologischen Effekte, die daraus entstehen, Erfahrungswissen mit Theoriewissen zu vervollkommen, kommt den eher neueren Lernformen non-formales oder informelles Lernen sehr nahe. Bisher übliche formale Lernformen, wie sie die Institution „Schule“ lebt, sind für die pädagogischen Bedürfnisse in den Freiwilligendiensten untauglich. Die pädagogischen Handlungsformen, die für die Seminare in den Freiwilligendiensten angemessen zu sein scheinen sind:

- Unterrichten
- Informieren
- Beraten
- Arrangieren

Animieren.

Diese Handlungsformen gewährleisten Mündigkeit und Selbstbestimmtheit der Lernenden, sie stellen die Unterstützungsfunktion der Lehrenden dar und fördern die Lernmotivation der Freiwilligen; dies sind für die Seminare in den Freiwilligendiensten wichtige Voraussetzungen.

Wie auch die praktische Arbeit in den Einsatzstellen der Freiwilligen sind die begleitenden Seminare mit Lernzielen versehen, was dazu dient, reflektierend erleben zu können, welche Themen in den Seminaren vermittelt wurden. Folgende grob strukturierte Lernziele werden in den Seminaren der Freiwilligendienste aller Träger verfolgt:

Arbeitsfeldbezogene Lernziele

Rollenbezogene Lernziele

Gesellschaftsbezogene, politische und ökologische Lernziele

Persönlichkeitsbezogene Lernziele

Vermittlung von Schlüsselkompetenzen.

Zu den einzelnen Lernzielen werden von den Trägern der Freiwilligendienste verschiedenartige Themen operationalisiert und die Freiwilligen entscheiden weitestgehend selbstständig, welche Themen in den Seminaren vorgetragen, durch die Freiwilligen selbst erarbeitet und vorgetragen oder durch andere pädagogische Methoden vermittelt werden. Die nachfolgende Übersicht soll verdeutlichen, welche Themenschwerpunkt den einzelnen Lernzielen zugeordnet sein können. Dabei ist zu beachten, dass dies keine endgültige Auflistung darstellt, sondern diese je nach Bedarf erweiterbar ist (vgl. Rahrach/Wüstendörfer/Arnold 1998, S. 329-336).

Übersicht: Lernziele, die die Träger für wesentlich halten:

Arbeitsfeldbezogene Lernziele	<ul style="list-style-type: none"> • Zielgruppen kennen • Rechtsgrundlagen kennen • Arbeitsmethoden kennen • Organisation und Wertgrundlagen des Trägers kennen
-------------------------------	---

Rollenbezogene Lernziele	<ul style="list-style-type: none"> • Rechte und Pflichten im Freiwilligendienst kennen • Fähigkeit zur Selbstorganisation
Gesellschaftsbezogene, politische und ökologische Lernziele	<ul style="list-style-type: none"> • Erwerb sozialer Verantwortungsfähigkeit und -bereitschaft • Politische und ökologische Kenntnisse • Reflexion eigener Betroffenheit • Reflexion von Wertorientierungen
Persönlichkeitsbezogene Lernziele	<ul style="list-style-type: none"> • Mündigkeit • Fähigkeit zum Umgang mit Konflikten und Belastungen • Ausprägung einer Verantwortungsethik • Reflexion des Geschlechterverhältnisses
Schlüsselqualifikationen	<ul style="list-style-type: none"> • Erwerb sozialer Kompetenzen (Kommunikation, Teamfähigkeit, Kooperationsfähigkeit)

Tabelle 1; Quelle: Rahrbach/Wüstendörfer/Arnold 1998, S. 337

Die Didaktik, mit der der Lehrstoff an die Freiwilligen vermittelt wird, gründet sich im sog. „Aneignungslernen“ aus der Erwachsenenbildung. Weidenmann beschreibt, dass es hierbei darum geht, dass die Teilnehmer aus eigener Kraft lernen. Das Aneignungslernen beschreibt dabei drei Perspektiven. Die Aneignung des Lehrstoffs bedeutet, dass das Sachwissen gelehrt bzw. gelernt wird. Die Selbstaneignung des Lehrstoffs bedeutet die Reflexion auf die eigenen Erfahrungen, die die Freiwilligen aus ihrer praktischen Tätigkeit aus den Einsatzstellen mitbringen und mit dem Lehrstoff in Verbindung bringen und die Fremdaneignung bedeutet schließlich in diesem Zusammenhang die Interaktion aller am Bildungsprozess beteiligten Akteure (vgl. Rahrbach/Wüstendörfer/Arnold 1998, S. 347-348).

Diese Theorie aus der Erwachsenenbildung besagt, dass die Aneignung von Wissen aus Erfahrungen, aus erlebter Realität weitreichender ist als das bloße Faktenlernen. Ebenso werden die Teilnehmer des Bildungsprozesses motiviert, sich die Kenntnisse, welche sie für ihre praktische Arbeit in den Einsatzstellen benötigen, anzueignen. Durch die Partizipation der Teilnehmer, die Themen für die Bildungsseminare mitbestimmen zu können, ergibt sich, dass sie wissen, wofür sie lernen.

Die Rolle, die die pädagogischen Mitarbeiter in den Bildungsseminaren dabei spielen, ist eine besondere. Wie schon beschrieben, sind die pädagogischen Handlungsmaximen der pädagogischen Mitarbeiter Unterrichten, Informieren, Beraten, Arrangieren und Animieren. Sie sind eng an den TeilnehmerInnen und nehmen in der Interaktion mit ihnen teil am Entwicklungsprozess der Freiwilligen. Giesecke hat dazu folgende maßgebliche Thesen zum pädagogischen Handeln beschrieben:

„Pädagogisches Handeln ist eine Form des sozialen Handelns, also am Handeln anderer orientiert.

Deshalb kann es „richtiges“ pädagogisches Handeln nicht geben, sondern nur ein „angemessenes“; es gibt immer mehrere Möglichkeiten vernünftigen Handelns.

Oberstes Ziel pädagogischen Handelns ist „Lernen ermöglichen, soweit dies im Bewusstsein und im argumentativen Austausch möglich ist.

Alles Lernen in öffentlichen Einrichtungen dient dem Ziel, „mündig“ zu werden... beziehungsweise es zu bleiben.

Pädagogisches Handeln ist ein Intervenieren in unabhängig davon ablaufenden Lebensgeschichten; es konstruiert keine Persönlichkeiten beziehungsweise deren „Bildungsgeschichten“, sondern ist eine Dienstleistung dafür, damit diese sich durch lernen entwickeln können. ...“

(Giesecke 2007, S. 38)

Mit dieser Darstellung soll zusammenfassend konstatiert werden, dass es sich bei den Seminaren in den Freiwilligendiensten um non-formale Lernprozesse handelt. Lernprozesse, die außerhalb des institutionalisierten und formalisierten Bildungsprozesses stattfinden. Der Ort des Lernens ist dabei ein Unter-

scheidungskriterium. Es handelt sich bei den Bildungsseminaren um modulare Veranstaltungen, in denen die Freiwilligen weitestgehend selbst bestimmen können, was ihnen für ihre praktische Arbeit in den Einsatzstellen und für die Entwicklung ihrer Persönlichkeit wichtig ist. Die Seminarleiter oder Dozenten interagieren mit den Teilnehmern in der Weise, dass sie beratend, animieren, vermittelnd oder informativ tätig sind. Eine Bewertung von Leistungen in den Seminaren findet nicht statt. Lediglich durch eigene Vorträge der TeilnehmerInnen werden diese in die Lage versetzt, ihre sozialen Kompetenzen zu stärken, ihr Selbstwertgefühl zu festigen und ihre Motivation zum Lernen zu steigern. Durch die Reflexionseinheiten in den Seminaren nehmen die Freiwilligen auch informelle Lernprozesse wahr, die sich ergeben durch den Umgang und den Austausch mit der eigenen Peergroup.

Um in diesem Kontext auch die Gruppe der benachteiligten Jugendlichen einzubeziehen, ergeben sich für diese Zielgruppe Vorteile aber auch Anpassungsnotwendigkeiten der Rahmenbedingungen von Freiwilligendiensten. Sie haben entgegen den bisher erlebten formalen Lernprozessen, an denen sie teilweise gescheitert sind, die Möglichkeit, ihre Motivation zum Lernen durch den schon beschriebenen Lernprozess wesentlich zu steigern und somit ein Interesse für Themen zu entwickeln, mit denen sie in ihrer praktischen Tätigkeit in den Einsatzstellen betraut sind. Durch den Austausch mit anderen Freiwilligen ergibt sich für die Jugendlichen mit sozialen Ausgangsschwierigkeiten auch eine sog. Nutzung der Vorbildwirkung der höher qualifizierten TeilnehmerInnen. Als plastisches Beispiel sei an dieser Stelle aufgeführt, dass der Einfluss eines Abiturienten auf einen Jugendlichen ohne Schulabschluss ganz erheblich sein kann. Durch den Kontakt der beiden untereinander entwickelt sich u. U. ein sog. Patenschaftsmodell, gleiche Erlebnisse aus der praktischen Arbeit verbinden, in den Seminaren entwickelt sich eine partnerschaftliche Lernatmosphäre und auch im privaten Bereich ergeben sich Synergien.

Allerdings reichen die vereinzelt schon da gewesenen Effekte nicht aus, um benachteiligte Jugendliche erfolgreich in den bisherigen Strukturen durch einen Freiwilligendienst bringen zu können. Die häufig multiplen Problemlagen der benachteiligten Jugendlichen machen es notwendig, die Rahmenbedingungen der

Freiwilligendienste so anzupassen, dass es allen interessierten Menschen möglich ist, sich bürgerschaftlich zu engagieren und den größtmöglichen Nutzen für jeden Einzelnen daraus zu gewinnen.

Zuvor beschäftigt sich das folgende Kapitel mit dem Kompetenzerwerb in den Freiwilligendiensten. Es wird zuerst eine Abgrenzung des Kompetenz- vom Qualifikationsbegriff vorgenommen, anschließend verschiedene Kompetenzen vorgestellt und dies mit den Freiwilligendiensten auch für benachteiligte Jugendliche in Verbindung gebracht.

„Kompetenz geht über Wissen hinaus.
Oder anders gesagt, Kompetenz ist Problemlösungswissen
oder angewandtes Wissen. Kompetenz ist eine Mischung
aus Zuständigkeit, Fähigkeit und Bereitschaft.“

O. Marquardt

4. Kompetenzerwerb im Freiwilligendienst

Im Kapitel 3 zur Darstellung der verschiedenen Lernformen wurden die Begriffe formales, non-formales und informelles Lernen definiert und voneinander abgegrenzt. Es wurde ein Bezug der Lernformen zu den Freiwilligendiensten hergestellt und aufgezeigt, wie diese neuen Lernformen in den Freiwilligendiensten Anwendung finden. Auch für die Zielgruppe der benachteiligten Jugendlichen ist dargestellt worden, wie diese sich durch die neuen Lernformen im freiwilligen Engagement entgegen den formalen Lernerfahrungen in der Schule entwickeln könnten. Kritisch hervorgehoben wurde in Kapitel 3, dass die derzeitigen Rahmenbedingungen für Freiwilligendienste nicht ausreichend sind, nachhaltige Entwicklungen für benachteiligte Jugendliche entstehen zu lassen.

Wie wichtig gerade in der derzeitigen Gesellschaft und für das Berufs- und Arbeitsleben die Entwicklung von Kompetenzen ist, soll in diesem Kapitel der Arbeit beschrieben werden. Nach einer kurzen Einführung in das Thema sollen die Begriffe Kompetenzen und Qualifikationen definiert und voneinander abgegrenzt werden und im weiteren Verlauf Kompetenzdimensionen vorgestellt werden. Anschließend sollen die Kompetenzdimensionen operationalisiert und einzelne Kompetenzen, auf deren Entwicklung auch in den Freiwilligendiensten Wert gelegt wird, erläutert werden. Zuletzt wird kritisch hinterfragt, ob Freiwilligendienste ein hilfreiches Instrument sind, derartige Kompetenzen zu entwickeln und wie von diesen aus ein Bezug zur Zielgruppe der benachteiligten Jugendlichen und deren Entwicklungspotentiale gefunden werden kann.

4.1 Ausgangssituation: Berufliche Anforderungen an die Zielgruppe der Jugendlichen beim Übergang Schule – Beruf

Mit der Diskussion um die neuen Lernformen als Ergänzung der institutionalisierten Lernprozesse in der Schule, mit den Diskussionen um die Einführung beruflicher Fächer in der Schule und auch mit dem Angebot an dualen Studiengängen wird deutlich, wie wichtig es für Berufseinsteiger ist, nicht nur mit Fach- und Sachwissen ausgestattet zu sein, sondern auch Kompetenzen erworben zu haben. Erklärbar scheint dies unter anderem mit dem Übergang von der Industrie- zur Wissensgesellschaft zu sein, der das lebenslange Lernen notwendig macht, was insbesondere auch für das Lernen und dessen Qualität in Arbeitsprozessen zutrifft.

Auch Dehnbostel unterstreicht diesen Zusammenhang von Arbeitserfahrungen und Kompetenzerwerb und formuliert aus berufspädagogischer Sicht: „Auch tragen die Entgrenzungen von Lernformen und Lernorten sowie die Favorisierung konstruktivistischer Lernorientierungen dazu bei, Arbeit als Lern- und Bildungsmedium aufzuwerten“ (Dehnbostel 2003, S. 1).

Die Anforderungen, die gerade an Jugendliche beim Übergang von der Schule ins Arbeitsleben gestellt werden, sind sehr vielfältig. Angefangen von einem ausgeprägten Allgemeinwissen, welches sich auch in der Bewertung der Leistungen in den einzelnen Schulfächern wiederfinden soll, über die Anforderungen an personenbezogene sowie sachbezogene Kompetenzen.

Diese Anforderungen können weniger erfüllt werden durch den direkten Einstieg in ein Ausbildungsverhältnis, da es dort auch eher um die Vermittlung von Fachwissen geht. Ebenso ist mit Blick auf die Zielgruppe der Berufseinsteiger nicht immer gegeben, dass sich Jugendliche schon nach Beendigung der Schule sofort darüber im Klaren sind, welchen Beruf sie ausüben wollen und wo ihre Interessen liegen. Die Freiwilligendienste bieten in diesem Feld durch die Verknüpfung verschiedener Lernformen eine Basis dafür, den o. g. Anforderungen entgegenzukommen und unterstützend zu wirken. Jugendliche können sich einerseits in einem sozialen Handlungsfeld ausprobieren, können Berufserfahrung

sammeln und gleichzeitig die für die Berufs- und Arbeitswelt notwendigen Kompetenzen erwerben. Erfahrungen der Träger von Freiwilligendiensten haben gezeigt, dass der Einfluss einer Tätigkeit im sozialen Bereich auch für andere Berufsrichtungen ein nutzbringendes Element ist.

Auch Düx beschäftigt sich mit dem Kompetenzerwerb Jugendlicher speziell im freiwilligen Engagement. Sie konstatiert mit Bezug auf den Bericht der Enquete-Kommission aus dem Jahre 2002 zur „Zukunft des bürgerschaftlichen Engagements“, dass Jugendliche durch die Teilnahme an bürgerschaftlichen Engagementformen in soziale Lern- und Bildungsprozesse und demokratische Spielregeln hineinwachsen. Bestätigt hat sich ihre Annahme durch das Forschungsprojekt „Informelle Lernprozesse im Jugendalter in Settings des freiwilligen Engagements“, wonach sich ca. 37 % aller Jugendlichen zwischen 14 und 24 Jahren freiwillig engagieren (vgl. Rauschenbach/Düx/Sass 2006, S. 205).

Freiwilligendienste gehören auch zu den Formen bürgerschaftlichen Engagements und auch hier ist aus Tabelle 1 des ersten Kapitels erkennbar, dass die Nachfrage zur Teilnahme an den Freiwilligendiensten sichtbar gestiegen ist.

Mit Bezug auf die Zielgruppe der benachteiligten Jugendlichen, welche es mit dem Thema der Diplomarbeit nachhaltig in die Freiwilligendienste zu integrieren gilt, konnten bisher Erfahrungen mit den vorgestellten bundesweiten Modellprojekten zur Kompetenzentwicklung in den Freiwilligendiensten, wie in Kapitel 1 beschrieben, gemacht werden. Weiterhin kritisch anzumerken ist in Bezug auf diese Zielgruppe, dass noch nicht gelöst ist, wie zum Thema des Kompetenzerwerbes in Freiwilligendiensten eine Sichtbarmachung erreicht werden kann. Damit hat sich die von Liebig im Jahre 2007 vorgelegte Machbarkeitsstudie für Freiwilligendienste als außerschulische Bildungsinstitution für benachteiligte junge Menschen beschäftigt. Im Ergebnis wurde von Liebig festgestellt, dass sich bei der Messung von Kompetenzen im Bereich der benachteiligten Jugendlichen zwei Herangehensweisen anbieten. Einerseits die Verfahren der Fremdeinschätzung, bei denen externe Personen die Kompetenzen der Freiwilligen einschätzen und andererseits die Kompetenzfeststellung auf Basis der Selbsteinschätzung der Freiwilligen mittels Fragebogen. Das Verfahren der

sog. „Kompetenzbilanz“ wurde im Rahmen des Modellprojektes „Freiwilligendienste machen kompetent“ entwickelt. Mit der Kompetenzbilanzierung lernen die Freiwilligen ihre Stärken und Schwächen realistisch einzuschätzen und im Austausch mit Dritten über ihre Kompetenzen zu reflektieren. Weiterhin dient die Erfassung und die Reflexion über die eigenen Kompetenzen auch der Anerkennung der Freiwilligen. Es ist für die Gruppe der Benachteiligten ein Zeichen von besonderer Wertschätzung, wenn sich andere Menschen für sie Zeit nehmen und ihnen Feedback geben. In allen Bereichen des Freiwilligendienstes (in der Einsatzstelle, bei den begleitenden Seminaren und im Gespräch mit den pädagogischen MitarbeiterInnen des Trägers) finden Gespräche zur Kompetenzfeststellung statt, die als Ergebnisse in die Kompetenzbilanz münden. Diese Instrumente der Feststellung und Messung von Kompetenzen der Freiwilligen werden gegenwärtig von vielen Trägern von Freiwilligendiensten nicht nur für die Zielgruppe der benachteiligten Jugendlichen in Anwendung gebracht (vgl. Hoorn/Rindt/Stampfl 2010, S. 52).

Das kompetenzbasierte Erfahrungslernen, über das sich die Literatur in verschiedenster Weise äußert, wird in Zukunft ein wichtiger Faktor für die vorberufliche als auch berufliche Arbeitswelt werden. Es ist davon auszugehen, dass die Aneignung von beruflicher Handlungskompetenz nur unter Realbedingungen möglich ist. In dieser Weise kommt dem Kompetenzerwerb in informellen Lernprozessen, wie wir sie auch bei den Freiwilligendiensten wiederfinden, eine entscheidende Bedeutung zu.

4.2 Kompetenzbegriff versus Qualifikationsbegriff

Für die Definition des Kompetenzbegriffs gibt es in der Literatur vielfältige Herangehensweisen. Die „eine“ Definition des Begriffs der Kompetenz gibt es nicht, vielmehr handelt es sich um ein sog. Kompetenzkonzept. Aus dem Lateinischen handelt es sich um den Begriff „competere“, was so viel bedeutet wie „zusammentreffen oder zusammenfallen“ und „ausreichen oder kräftig sein“.

Versucht man, die verschiedenen Annahmen des Kompetenzbegriffes in ein Konzept zusammenzufassen, enthält dieses zwei verschiedene Aspekte: „Der individuelle kognitive Aspekt wird als Disposition modelliert, die als generativer Mechanismus für die Produktion eines bestimmten Verhaltens interpretiert wird. Der soziale Aspekt firmiert unter der Bezeichnung Performanz, die als beobachtbares Verhalten in Geschichten und Diskursen einem Aktanten zugeschrieben und im Rahmen einer Kompetenzkultur bewertet wird“ (Schmidt 2005, S. 163, zit. nach Zürcher 2007, S. 64).

Die Hauptfelder, zu denen das Kompetenzkonzept zugeordnet werden kann, sind folgende:

Pädagogik, hier im Sinne erziehungswissenschaftlicher Sichtweisen und im Sinne erwachsenen- und berufspädagogischer Perspektiven

Psychologie, hier im Sinne der Motivationspsychologie, Kognitionspsychologie, Eignungsdiagnostik, Arbeits- und Organisationspsychologie)

Soziologie, hier im Sinne von Handlungstheorien.

(vgl. Zürcher 2007, S. 64)

Zum Begriff der Qualifikation wurde von der Europäischen Kommission folgende Definition aufgestellt:

„Eine Qualifikation ist erreicht, wenn eine zuständige Stelle entscheidet, dass der Lernstand einer Person den im Hinblick auf Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen spezifizierten Anforderungen entspricht. Dass die angestrebten Ergebnisse erreicht wurden, wird durch einen Evaluierungsprozess oder einen erfolgreich abgeschlossenen Bildungsgang bestätigt“ (EK 2005d, S. 14 in Zürcher, 2007, S. 65).

Um schon an dieser Stelle eine Hinführung der Begrifflichkeiten zum Kontext der Freiwilligendienste herzustellen, soll eine praxisnähere Beschreibung von Kompetenzen und Qualifikationen, wie sie von Lindemann und Tippelt formuliert wurden, vorgestellt werden. Sie beschreiben (Schlüssel-)qualifikationen als berufsbezogene und fachübergreifende Fähigkeiten und Fertigkeiten. Kompetenzen stellen sie als Persönlichkeitsmerkmale dar, die in Lern- und

Entwicklungsprozessen erworben werden. Somit sind Qualifikationen eher arbeitsbezogen und Kompetenzen personenbezogen (vgl. Zürcher 2007, S. 66). In Vorausschau auf die im letzten Kapitel der Diplomarbeit zu erarbeitenden Kriterien für ein mögliches Modell für alle Zielgruppen, einen Freiwilligendienst durchführen zu können und entsprechend ihrer persönlichen Voraussetzungen integriert zu werden, muss an dieser Stelle konstatiert werden, dass es sich bei den Begriffen Kompetenz und Qualifikation um verschiedene Handlungsfelder einerseits und um unterschiedliche Lernformen andererseits handelt. Wird also ein Jugendlicher ohne Schulabschluss durch seinen Freiwilligendienst den Hauptschulabschluss nachholen und wird ein jugendlicher Abiturient seinen Freiwilligendienst aufgrund des bevorstehenden Medizinstudiums absolvieren, sind dies zwei unterschiedliche Ansätze, die gemeinsam u. U. in Form eines Patenschaftsmodells interagieren. Dafür soll im Folgenden eine Gegenüberstellung des Kompetenz- und Qualifikationsbegriffes zur übersichtlichen Darstellung vorgestellt werden:

Der Kompetenzbegriff...	Der Qualifikationsbegriff...
ist subjektbezogen	ist anforderungsbezogen
ist ganzheitlich auf die Person und auf gesellschaftliche Werte bezogen	bezieht sich auf generalisierbare tätigkeitsbezogene Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten
betont die Selbstorganisation von Lernprozessen	hält an einer Fremdorganisation von Lernprozessen fest (curricularisiert)
erfasst die Vielfalt der individuellen Handlungsdimensionen	bezieht sich ausschließlich auf zertifizierbare Elemente individueller Fähigkeiten
besitzt einen Handlungs-, Situations- und Sinnbezug.	hat einen Bezug zu Tätigkeitsanforderungen und vermitteltem Wissen und Fähigkeiten

Tabelle 2; Quelle: Liebig 2007, S. 62

Lassen sich diese beiden Ansätze des Erwerbes von Kompetenzen in einen Freiwilligendienst verorten und welche positiven Effekte hätte ein solcher Versuch? Es bedarf sicher eines sehr detaillierten Konzeptes, bei dem alle

Facetten der unterschiedlichen Lerngegebenheiten zu berücksichtigen sind. Auch im Hinblick auf die sozialen Einsatzstellen ist zu prüfen, inwieweit sie den Anforderungen an ein solches Modell entsprechen und die pädagogische Handlungsfähigkeit besitzen, mögliche Negativeffekte auszugleichen. Erfahrungen im Sinne von einzelnen Modellprojekten, wie zum Beispiel das Freiwillige Soziale Jahr mit Schulabschluss, Freiwilligendienste machen kompetent oder das Freiwillige Soziale Trainingsjahr wurden im ersten Kapitel erwähnt und sind erfolgreich verlaufen.

4.3 Kompetenzdimensionen

Als Kompetenzdimensionen oder Kompetenzarten werden jene Fähigkeiten und Fertigkeiten zusammengefasst, die zu einem bestimmten Zweck dienen oder in ein bestimmtes Umfeld, wie z. B. das Arbeitsleben, die Zukunft, die Schule, das soziale Leben, passen. Eine Einteilung in sog. Kompetenzdimensionen, die von Erpenbeck und von Rosenstiel vorgenommen wurde, scheint am ehesten auf die Freiwilligendienste anwendbar. Diese gliedern die Kompetenzen, die für berufliche Handlungsfähigkeit notwendig und wichtig erscheinen in vier Klassen:

Kompetenzdimension	Personale Kompetenzen	Aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen	Fachlich-methodische Kompetenzen	Sozial-kommunikative Kompetenzen
Beschreibung	reflexive Selbstorganisation, Selbsteinschätzung, Entwicklung produktiver Einstellungen und Werthaltungen, Entfaltung der Begabungen, Lernfähigkeit	Aktive Handlungsfähigkeit in der Umsetzung von Vorhaben im Team bzw. in der Organisation, Integration aller Fähigkeiten und Erfahrungen zur erfolgreichen Realisierung der Handlungen	Selbstorganisierte Handlungsfähigkeit bei der Lösung von Sachproblemen kreative Problemlösung mit fachlichen und instrumentellen Kenntnissen, sinnvoller Einsatz und Bewertung von Wissen	Kreative Auseinandersetzung mit anderen, gruppen- und beziehungsorientiertes Verhalten, Entwicklung neuer Aufgaben und Ziele

Tabelle 3; Quelle: Erpenbeck/von Rosenstiel, nach Zürcher 2007, S. 68; eigene Darstellung

Die Übersicht macht deutlich, dass und wie Erpenbeck und von Rosenstiel den Ansatz vertreten, über sog. Selbststeuerungs- und Selbstorganisationsmechanismen ein mögliches Ziel zu erreichen. Dabei beziehen sich die fachlich-methodischen Kompetenzen darauf, was zur Lösung eines Problems notwendig ist und die aktivitäts- und umsetzungsorientierten Kompetenzen darauf, was mit Motivation und Durchsetzungsvermögen zu tun hat. Die vorgestellten vier Kompetenzdimensionen sind auch auf die Freiwilligendienste übertragbar, genau an der Stelle, wo sich Jugendliche im Übergang von der Schule ins Berufs- und Arbeitsleben befinden. Immer häufiger wird deutlich, dass Unternehmen bei der Aufnahme von Auszubildenden darauf Wert legen, dass diese über die Fähigkeit zum eigenverantwortlichen Handeln verfügen. Dehnbostel führt dazu aus, dass sich seit den 80er Jahren der „Erwerb einer ganzheitlichen beruflichen Handlungskompetenz als übergeordnete Zielsetzung vor allem in der beruflichen Erstausbildung durchgesetzt hat“ (vgl. Hungerland/Oberwien 2004, S. 57).

4.4 Übertragung der operationalisierten Kompetenzdimensionen auf die Arbeit in den Einsatzstellen und die Seminararbeit in Freiwilligendiensten

4.4.1 Allgemeine Überlegungen

Es ist zu vermuten, dass durch die Kombination von praktischer Tätigkeit in den sozialen Einsatzstellen der Freiwilligendienste als Prozess des informellen Lernens und den pädagogischen Begleitseminaren als Prozess des non-formalen Lernens eine Entwicklung von Kompetenzen möglich ist. Bricht man das vorgestellte Modell von Erpenbeck und von Rosenstiel auf die Freiwilligendienste herunter kann man konstatieren, dass im Rahmen dieses sozialen Lernumfeldes personale Kompetenzen im Hinblick auf z.B. Eigenverantwortung, Hilfsbereitschaft, biographische Orientierungen oder Belastbarkeit erworben werden können. Bei den sozial-kommunikativen Kompetenzen entwickeln die Freiwilligen Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Zuverlässigkeit und Verantwortungsbereitschaft. Auch in der Auseinandersetzung im Team mit Kollegen oder in der hierarchischen Auseinandersetzung mit Führungskräften oder Mentoren können die Jugendlichen ihre Konfliktfähigkeit trainieren. In der Entwicklung der fachlich-methodischen Kompetenzen erwerben die Freiwilligen in ihrer Arbeit oder in den begleitenden Seminaren fachübergreifende Kenntnisse, üben sich in Projektmanagement oder erhalten Kenntnisse über das Funktionieren von Arbeitsabläufen für das spätere berufliche Wirken. Zu den aktivitäts- und umsetzungsorientierten Kompetenzen, die sich in Motivation und Zielstrebigkeit ausdrücken, erlernen die Jugendlichen in den Freiwilligendiensten Mobilität, entwickeln Initiative zum eigenen Handeln und können ihre Beharrlichkeit auf die Erreichbarkeit ihres Ziels, den Freiwilligendienst erfolgreich zu beenden, ausbauen.

4.4.2 Überlegungen im Hinblick auf benachteiligte Jugendliche

Um an dieser Stelle auch einen Blick auf die Zielgruppe der benachteiligten Jugendlichen ohne Schulabschluss oder mit Migrationshintergrund zu richten ist auszuführen, dass diese von der Vieldimensionalität des Kompetenzbegriffes nur

profitieren können. In den Ausführungen vom Stellenwert des informellen Lernens bei der berufsorientierten Kompetenzfeststellung für benachteiligte Jugendliche von Schaub (2005) ist zu erkennen, dass diese Zielgruppe „quasi als Opfer der eindimensionalen und einseitigen Betonung von kognitiven Leistungen und formellen Qualifikationen bei der Personalauswahl“ hervorgeht. Mit dem Blick auf die soziale Kompetenzdimension besteht Hoffnung darauf, dass zukünftig eine verbesserte berufliche Integration von benachteiligten Jugendlichen möglich ist. Die durch die Freiwilligendienste angebotenen Ressourcen zur Entwicklung von sozialen Kompetenzen sollen dazu beitragen (vgl. Schaub 2005, S. 11).

Voraussetzung für die Kompensation der bisherigen Nachteile für die berufliche Integration dieser Zielgruppe ist es, die Kompetenzen, die z. B. in einem Freiwilligendienst erlangt werden, auch nachweisen und messen zu können. Erfahrungen zur Messung von Kompetenzen mit den schon oben beschriebenen Selbst- und Fremdeinschätzungen konnten im Modellprojekt „Freiwilligendienste machen kompetent“ erzielt werden. Für die mit der Diplomarbeit zu erarbeitenden Kriterien für ein Modell eines Freiwilligendienstes für ein breites Zielgruppenspektrum gilt es, diese Erfahrungen zu nutzen und in die Rahmenbedingungen zu integrieren.

4.5 Theoretische und praktische Probleme

Um für das Ziel der Diplomarbeit, möglichst nachhaltige Kriterien für einen Freiwilligendienst für verschiedene Zielgruppen mit passgenauen Rahmenbedingungen entwickeln zu können, soll an dieser Stelle ein kritischer Blick auf mögliche Probleme beim Kompetenzerwerb, dessen Feststellung und Messung für die Zielgruppe der benachteiligten Jugendlichen gerichtet werden. Dazu gibt es in der Literatur, im Besonderen in der Expertise von Schaub (2005) zum Stellenwert des informellen Lernens bei der berufsorientierten Kompetenzfeststellung für benachteiligte Jugendliche wichtige Hinweise. Wird davon ausgegangen, dass gerade in den Freiwilligendiensten zur Feststellung der Entwicklung von Kompetenzen die Methode der Fremd- und Selbsteinschätzungsverfahren in Anwendung kommt, darf nicht vernachlässigt werden, dass dies eine gewisse Fähigkeit zur Selbstreflexion der benachteiligten Jugendlichen voraussetzt, die eher weniger gut ausgeprägt ist. Ebenso am Ziel

der Kompetenzfeststellung orientiert, Jugendliche dadurch besser in den Arbeitsmarkt integrieren zu können muss konstatiert werden, dass die Empfehlungen, die in der Auswertung der Kompetenzbilanz gegeben werden, nicht immer den Bedürfnissen und Defiziten der Jugendlichen gerecht werden müssen (vgl. Schaub 2005, S. 19). Diese besonders für die Freiwilligendienste wichtigen kritischen Ausführungen müssen bei der Findung optimaler Rahmenbedingungen für Freiwilligendienste Beachtung finden.

„Die Wirkung von ehrenamtlichem Engagement ist natürlich begrenzt.
Wie eben jedes Handeln begrenzt ist.
Ich glaube, dass ehrenamtliches Engagement das beste Mittel ist,
um das ganz konkrete Lebensumfeld zu verändern.
Da kann im Kleinen Großes bewirkt werden.“
(Verfasser unbekannt)

5. Nutzen der erworbenen Kompetenzen für die eigene Biographie

Im Kapitel 4 wurden die Bedeutung des Erwerbs von Kompetenzen in den Freiwilligendiensten beschrieben, der Qualifikationsprozess vom Kompetenzbegriff abgegrenzt und verschiedene Dimensionen von Kompetenzen auf die Freiwilligendienste übertragen. In dem nun folgenden Kapitel der Diplomarbeit wird der Blick auf den Nutzen bzw. die Wirkungen dieser theoretischen Erörterung gerichtet. Ist es tatsächlich so, dass Jugendliche nach der Beendigung ihres Freiwilligendienstes verbesserte Einstiegschancen in den beruflichen Arbeitsmarkt haben, dass sich die Erfahrungen aus verschiedenen Lernprozessen und dem Erlebten in den Freiwilligendiensten auf die Persönlichkeitsentwicklung ausgewirkt haben und was sagt dies zur Engagementbereitschaft der Jugendlichen aus? Bevor auf die einzelnen Perspektiven Bezug genommen wird, soll zur Hinführung auf das Thema noch ein theoretischer Blick gerichtet werden auf die Wirkungserwartungen gerichtet werden, die man im Allgemeinen an freiwilliges Engagement stellt und welche Erkenntnisse zu den Wirkungen der gesetzlich geregelten Freiwilligendienste vorliegen. Anschließend soll mit Blick auf die einzelnen Wirkungsbereiche Berufsleben, Persönlichkeitsentwicklung und Engagementbereitschaft analysiert werden, ob die Freiwilligendienste entsprechende Erwartungen erfüllen und gleichzeitig werden im Sinne der Fragestellung der Diplomarbeit die Gruppe der benachteiligten Jugendlichen und deren nutzbringende Elemente aus einem Freiwilligendienst in die Diskussion einbezogen werden. Insgesamt darf an dieser Stelle nicht unerwähnt bleiben, dass die Literatur zum Thema „Wirkungsforschung in Freiwilligendiensten“ über wenige theoretisierte Quellen verfügt, es aber für die Zukunftssicherung der Freiwilligendienste einen vermehrten Bedarf gibt.

5.1 Allgemeine Ausführungen zur Annäherung an das Thema

Um Aussagen über die nachhaltige Wirkung von Lernerfahrungen und Kompetenzgewinnen des freiwilligen Engagements treffen zu können, soll zuerst erläutert werden, warum eine wirkungsorientierte Steuerung von sozialer Arbeit zunehmend an Bedeutung gewinnt. Dabei wird auf Fischers Ausführungen zu Wirkungen von Freiwilligendiensten und dem Nutzen des Engagements Bezug genommen. Er stellte im Rahmen des entwicklungspolitischen Freiwilligendienste-Programms „Weltwärts“ dar, dass durch die finanzielle Förderzuwendung des Programms die damit verbundenen Rechenschaftspflichten und die Debatte um die Wirksamkeit ihres Handelns zunehmend an Bedeutung gewinnen. Auch die regulären Freiwilligendienste werden zu einem großen Teil aus Bundesmitteln finanziert. Findet ein solcher finanzieller Prozess statt, ist das Interesse an der Legitimation und Nachhaltigkeit nicht nur aus der rechenschaftsverpflichtenden Perspektive interessant (vgl. o. A. [APUZ] 2011).

Um im nächsten Schritt Erkenntnisse zu Wirkungen freiwilligen Engagements zu gewinnen, bedarf es an dieser Stelle eines kurzen theoretischen Exkurses zur Bourdieu'schen Kapitaltheorie. Danach wird Lernen verstanden als ein ständiger Austauschprozess des Individuums mit seiner Umwelt. Neues Wissen knüpft immer nur an vorhandenes Wissen und Können an. Für den Bereich des freiwilligen Engagements ist eine gewisse Vorprägung durch Sozialisationsstrukturen wie Familie, Schule, Peer-Group usw. unabdingbar. Bourdieu erweiterte den ökonomischen Kapitalbegriff von Karl Marx um die Ressourcen des sozialen, kulturellen und symbolischen Kapitals. Er führt dazu aus: „Kapital ist akkumulierte Arbeit, entweder in Form von Materie oder in verinnerlichter, inkorporierter Form“ (vgl. Düx/Sass 2008, S. 200).

Dies soll bedeuten, dass bei der Kapitalakkumulation eine wechselseitige Beeinflussung der mitgebrachten Voraussetzungen des Elternhauses und der Umgebung stattfindet. Um darzustellen, was Bourdieu mit den verschiedenen Kapitalformen meint, hier die folgende Übersicht:

Ökonomisches Kapital	Kulturelles Kapital	Soziales Kapital	Symbolisches Kapital
Geld, Besitz	Wissen/Können, kulturelle Güter, Titel, Zertifikate	Beziehungen, Kontakte	Wahrnehmung, Stil, Distinktion

Tabelle 4; Quelle: Dux/Sass 2008, S. 200

Die bedeutenden Kapitalarten für diese Thematik sind kulturelles und soziales Kapital. Unter ersterem wird verstanden, über welches Wissen und Können ein Individuum verfügt und welche Titel oder Zertifikate es mitbringt. Unter letzterem wird die Einbindung eines Individuums in soziale Netzwerke verstanden (vgl. Dux/Sass 2008, S. 200-203).

Übertragen auf die Thematik des freiwilligen Engagements bedeutet diese Theorie, dass es auf die Prägungen aus den verschiedenen Sozialisationsinstanzen ankommt, inwieweit sich ein Mensch freiwillig engagiert. Um auf das Thema der Diplomarbeit, nämlich der Integration von benachteiligten Jugendlichen in gesetzlich geregelte Freiwilligendienste abzustellen wird deutlich, dass hierin Bedarf vorliegt, diesen Jugendlichen die Möglichkeit zu eröffnen, auch bei weniger guten Voraussetzungen an einem Freiwilligendienst teilnehmen zu können, da die Erfahrungen, einen solchen zu absolvieren einzigartig sind und sich die Mitnahmeeffekte in Form von Wirkungen auf das weitere berufliche sowie persönliche Leben erstrecken. Diese Erkenntnis ergibt sich aus verschiedenen empirischen Studien zu Wirkungsanalysen von Freiwilligendiensten und deren Übertragung auf einzelne Bereiche wie z. B. die berufliche Entwicklung der Freiwilligen, deren Persönlichkeitsentwicklung oder Engagementbereitschaft. Aussagen dazu befinden sich in der Literatur bei Engels, Leucht und Machalowski zur „Evaluation des freiwilligen sozialen Jahres und des freiwilligen ökologischen Jahres“ oder bei Dux, Prein, Sass und Tully zum „Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement“. Die jeweils empirischen Studien einerseits zum bürgerschaftlichen Engagement und andererseits zum informellen Lernen im Jugendalter zeigen auf, welche positiven Wirkungen durch Freiwilligendienste entfaltet werden können.

5.2 Wirkungen von Freiwilligendiensten

Zur Wirkungsforschung von Freiwilligendiensten ist es von Bedeutung, den Begriff der Wirkungsforschung im Allgemeinen zu erläutern. Dazu gibt es in der Literatur verschiedene Herangehensweisen. Haller geht in seinen Ausführungen davon aus, Wirkungsforschung aus der Perspektive der Entwicklung einer Professionalität, Identität und Legitimation Sozialer Arbeit zu untersuchen. Grundsätzlich bilden sog. Unterstützungsprozesse für Klientinnen und Klienten den Kern der Praxis in der Sozialen Arbeit. Die Wirkungsforschung zielt auf die Abläufe in den Unterstützungsprozessen sowohl auf der Seite der Institutionen als auch auf der Seite der Unterstützenden und auf die zwischen ihnen ablaufenden Wechselbeziehungen. Wie die Beteiligten an den Prozessen diese ausgestalten und wie diese verlaufen und mit welchem Resultat, ist dabei ausschlaggebend. Dieser Ansatz besagt, dass Unterstützungsprozesse durch die Lage der Zielgruppen, die Leistungen der Institutionen, die Wirkungen, die erreicht werden, den organisatorisch-institutionellen Kontext des Stattfindens der Leistungen und den gesellschaftlich-politischen Kontext bestimmt bzw. beeinflusst werden. Zusammenfassend wird dies als „dynamischer Unterstützungsprozess“ bezeichnet. Da das Zusammenwirken der Interaktionen der beteiligten Akteure an einem Prozess, die institutionellen Faktoren und die gesellschaftlichen Bedingungen in den Fokus der Wirkungsforschung genommen werden, geht dieser Ansatz über eine Aufteilung in eine Mikro-, Meso- oder Makroperspektive hinaus und ist als Großtheorie (siehe auch Haller 2011, S. 239: Schaubild) für die Wirkungsforschung in den Freiwilligendiensten weniger geeignet (vgl. Haller 2011, S. 238).

Um die Wirkungsforschung auf der Mikroebener Freiwilligendienste in Angriff zu nehmen, die als Teil der Diplomarbeit auch durch die Befragung von 261 Jugendlichen des Deutschen Roten Kreuzes, Landesverband Sachsen-Anhalt e. V., betrachtet werden soll (siehe Anhang), wird das Konzept der wirkungsorientierten Evaluation nach Stockmann, das für die Wirkungsforschung in der beruflichen Bildung erarbeitet wurde, als für geeigneter befunden. Wie Haller unterscheidet er in Strukturen, Prozesse oder Verhaltensweisen (vgl. Stockmann 2006, S. 103), erlaubt aber im Gegensatz zu Hallers Dauerverpflichtung zum

trajektorischen Denken leichter die Bildung von Einzelebenen und somit einen besseren Zugang zur Mikroebene, in unserem Fall zu den Freiwilligendiensten.

Praktisch bedeutet dies, dass *Strukturen* die Veränderung von Rahmenbedingungen in den Freiwilligendiensten in der Weise darstellen, dass z. B. die Bedingungen, in denen ein Freiwilligendienst absolviert wird so anzupassen sind, dass es auch benachteiligten Jugendlichen möglich ist, ohne spezifische Modellprojekte in den Regel-Freiwilligendiensten tätig zu sein. Ein positives *Prozessgeschehen* wäre dann der Fall, wenn z. B. die sozialen Einsatzstellen ihre Anforderungen an die Zielgruppe der benachteiligten Jugendlichen so anpassen würden, dass die Freiwilligen diese erfüllen können und als Gewinner für ihre weitere berufliche Entwicklung herausgehen. Das Konzept der *Verhaltensweisen* ließe sich an der Interaktion von Freiwilligen und MentorInnen bemessen.

Zur Bestimmung von Wirkungen konstruiert Stockmann drei Ebenen:

1. Ebene Struktur-Prozess-Verhalten	2. Ebene Geplant-Ungeplant (intendiert- nicht intendiert)	3. Ebene Positiv-Negativ
Wirkungen betreffen Strukturen, Prozesse oder Verhaltensweisen	Wirkungen treten geplant oder ungeplant auf	Geplante oder ungeplante Wirkungen können die Ziele unterstützen oder zuwiderlaufen

Tabelle 5; Quelle: Stockmann 2006, S. 103, eigene Darstellung

Weiterhin können Wirkungen nach ihrer Art, ihrer zeitlichen Dauer oder der jeweiligen Ebene, auf der sie stattfinden, unterschieden werden. Insgesamt zielt eine wirkungsorientierte Evaluation auf eine Erfassung aller aufgetretenen Wirkungen ab. Doch dieser Idealzustand lässt sich aufgrund der benötigten Daten- und Informationsmenge sowie der nicht eindeutig bestimmbareren Kausalzusammenhänge (Ursache-Wirkungs-Mechanismen), z. T. auch aus zeitlichen und finanziellen Gründen nur schwer realisieren. Die größte Herausforderung, vor die eine Wirkungsforschung gestellt wird, stellt Stockmann folgendermaßen dar: „Da

das Ziel von Wirkungsevaluationen darin besteht, mit größtmöglicher Zuverlässigkeit festzustellen, ob eine Intervention die intendierten (geplanten) Wirkungen auslöst, sind die Einflüsse anderer Faktoren, die ebenfalls für die gemessenen Veränderungen verantwortlich sein könnten, auszuschließen. D. h. in dem Geflecht von beobachtbaren Wirkungen sind differenzierte Ursachenzuschreibungen vorzunehmen“ (Stockmann 2006, S. 104-105).

Die graphische Umsetzung dieses Zitats sieht wie folgt aus:

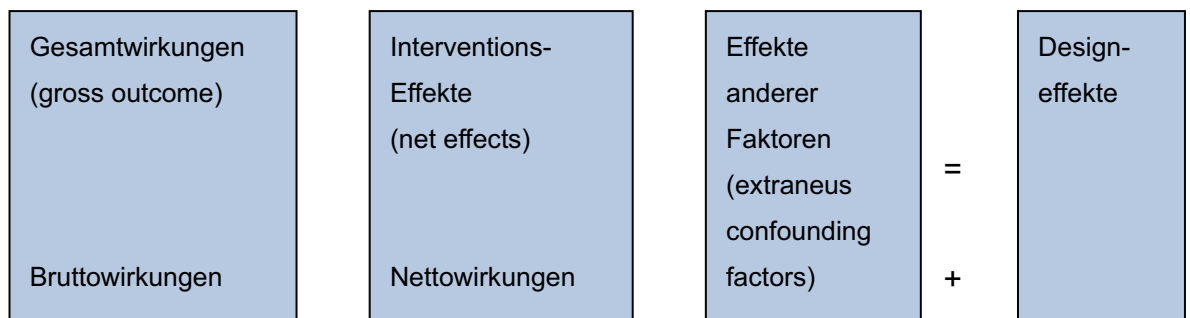


Tabelle 6; Quelle: Stockmann, 2006, S. 105

Bruttowirkungen umfassen in diesem Zusammenhang alle Wirkungen, bei den Nettowirkungen handelt es sich um direkt auf die Intervention bezogenen Wirkungen. Weiterhin gibt es Effekte, die von anderen Faktoren verursacht wurden und nicht im Zusammenhang mit der entsprechenden Intervention stehen. Designeffekte werden bei Stockmann als sog. „Messfehler“ oder „Artefakte“ bezeichnet (vgl. Stockmann 2006, S. 105).

Auf die Freiwilligendienste bezogen bedeutet dieser Ansatz, dass es sich bei den Nettowirkungen um die direkten Effekte der Freiwilligendienste handelt, die sich z. B. in Persönlichkeitsentwicklung oder beruflicher Orientierung wiederfinden. Die Effekte anderer Faktoren könnten bedeuten, dass sich Jugendliche in einer Phase des Übergangs in das Erwachsenenleben befinden, die mit all ihren Herausforderungen nach Anerkennung, Ablösung von der Herkunftsfamilie und Finden eines entsprechenden Platzes in der Gesellschaft nicht immer leicht zu bewältigen sind.

Die sog. Designeffekte, die bei Stockmann als „Messfehler“ bezeichnet werden, stellen sich in sog. gewünschten Antworten in Abfragen zu Wirkungen von Freiwilligendiensten dar.

Um die Gruppe der benachteiligten Jugendlichen auch an dieser Stelle angemessen zu berücksichtigen ist zu konstatieren, dass gerade die Jugendlichen mit schwierigen sozialen Ausgangsvoraussetzungen bei der Messung von Wirkmechanismen in Freiwilligendiensten einer besonderen Sensibilität bedürfen. Ergebnisse aus den bisherigen Modellprojekten in den Freiwilligendiensten für benachteiligte Jugendliche, wie z. B. das Freiwillige Soziale Trainingsjahr (FSTJ), belegen, dass die Jugendlichen nach erfolgreicher Beendigung ihres Freiwilligendienstes reflektieren, dass sich ihre bisherigen persönlichen und sozialen Probleme im Hinblick auf die Zufriedenheit mit sich selbst, die Belastung durch persönliche Probleme, das Klarkommen mit der Herkunftsfamilie und mit Freunden und die Aussicht auf ihre berufliche Zukunft wesentlich verbessert haben. Ein Ergebnis aus der Abschlussbefragung von 400 Teilnehmern des FSTJ aus dem Jahre 2002 belegt, dass ca. 60 % der TeilnehmerInnen im Verlaufe des Freiwilligendienstes zufriedener in die Zukunft blicken (vgl. Gericke/Lex u. a. 2002, S. 327-328).

Zu Wirkungen von Diensten nach Stockmann am Beispiel des internationalen Freiwilligendienstes „Weltwärts“ vgl. auch Fischer (in o. A. [APUZ] 2011).

In der weiterführenden empirischen Betrachtung der Wirkungen von Freiwilligendiensten soll im folgenden Bezug genommen werden auf den Evaluationsbericht des freiwilligen sozialen Jahres und des freiwilligen ökologischen Jahres des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)2008, bei dem das Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik (ISG) im Auftrag des BMFSFJ eine „Systemische Evaluation der Erfahrungen mit den neuen Gesetzen zur Förderung von einem freiwilligen sozialen Jahr bzw. einem freiwilligen ökologischen Jahr (FSJ-/FÖJ-Fördergesetze)“ durchführte. In diesem Zusammenhang war das Ziel der Evaluation, einen Überblick über Rahmenbedingungen, Wirkungen und Erfolg der

Gesetzesnovellierungen des Jahres 2002 zu erhalten (vgl. Engels u. a. 2008, S. 15).

Ebenso zur Darstellung von Wirkungen der Freiwilligendienste herangezogen werden soll exemplarisch die empirische Studie zum „Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement“, die im Verbund der Technischen Universität Dortmund und dem Deutschen Jugendinstitut München vor dem Hintergrund der Debatte zu Bildungswirkungen außerschulischer Lernorte entstanden ist (vgl. Düx/Prein/Sass/Tully 2008, S. 9).

Aus beiden genannten Literaturquellen und unter Zuhilfenahme der Befragung der Absolventen des Freiwilligenjahres 2011-2012 des Deutschen Roten Kreuzes Landesverband Sachsen-Anhalt e. V. (siehe Anhang) soll der Versuch unternommen werden, aus der Perspektive der Jugendlichen vorzustellen, welche Wirkungen für sie im Hinblick auf Ausbildung/Studium/Beruf, auf ihre Persönlichkeitsentwicklung sowie ihre Engagementbereitschaft die Freiwilligendienste leisten konnten.

5.3 Wirkungen von Freiwilligendiensten auf Ausbildung/Studium/Beruf

Aus der Zusammenfassung der 16. Shellstudie 2010 ist zu entnehmen, dass die Jugendlichen insgesamt optimistisch in ihre Zukunft blicken. Der Berufsstatus spielt dabei eine entscheidende Rolle. Hinzu kommt, dass in Deutschland die berufliche Entwicklung und der zukünftige soziale Status wesentlich vom erworbenen Schulabschluss abhängen. Die Jugendlichen, die aufgrund schwieriger sozialer und familiärer Lebensbedingungen, ihren Schulabschluss gefährdet sehen oder nur einen geringwertigen Schulabschluss erhalten oder einen Migrationshintergrund haben, kurz gesagt, mit einer sozialen Benachteiligung konfrontiert sind, sehen deshalb pessimistischer in die Zukunft (vgl. o. A. [Shell] 2010). Durch die Möglichkeit, gerade für diese Zielgruppe, einen Freiwilligendienst zu absolvieren, ergeben sich durch die Mischung von verschiedenen Lernformen und dem Erwerb praktischer Erfahrungen aus sozialen Berufsfeldern Kompetenzen, die über Arbeitszeugnisse und Zertifikate belegbar

sind und für ein mögliches Bewerbungsverfahren genutzt werden können. Wie der empirischen Studie zum Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement (2008) zu entnehmen ist, sind zukünftig einheitliche standardisierte Kompetenznachweise für nicht formal erworbene Kompetenzen notwendig, um die nachhaltige Anerkennung für neue Lernsysteme zu gewährleisten. Diese Notwendigkeit käme gerade den benachteiligten Jugendlichen entgegen, die in der Regel keine oder nur niedrighschwellige formale Qualifizierungsnachweise vorlegen können (vgl. Düx/Prein/ Sass/Tully 2008, S. 195). Kritisch wird in der Studie angemerkt, dass es zu prüfen gilt, inwieweit Absolventen von Freiwilligendiensten jene Kompetenznachweise in einen Bewerbungsprozess bereit sind einzubinden und welche Erfahrungen sie damit gemacht haben. Dazu gaben fast alle Befragten an, dass sie sich in der Konkurrenz zu Mitbewerbern in einem Vorteil befindlich sehen.

Aus der empirischen Studie zur Evaluation des freiwilligen sozialen Jahres und des freiwilligen ökologischen Jahres des BMFSFJ (2008) ist zu entnehmen, dass für die meisten Jugendlichen der Einfluss des Freiwilligendienstes sehr stark zu ihrer persönlichen Entwicklung beigetragen hat. Die Wirkung wird daran gemessen, dass die Jugendlichen angaben, selbstständiger in der Ausführung ihrer Arbeit geworden zu sein, sich selbstsicherer im Auftreten zu fühlen und Verantwortung für andere übernehmen zu können. Diese Ergebnisse kann man im Sinne Stockmanns als die sog. Nettoeffekte von Freiwilligendiensten bezeichnen. Aus der Perspektive der beruflichen Entwicklung gaben die Jugendlichen an, dass auch hier der Freiwilligendienst positive Effekte geboten hat, im Gegensatz zu den persönlichen Entwicklungseffekten ist im beruflichen Kontext aber eine gewisse Zurückhaltung zu verzeichnen. Diese kann sich etwa damit begründen, dass die befragten Abiturienten einen direkten Berufseinstieg noch durch ein mögliches Studium verschieben oder das gewählte Praxisfeld sich nicht mit der letztlichen Berufswahl deckt (vgl. Engels u. a. 2008, S. 167-168).

Die folgende Darstellung illustriert die o. g. Aussage:

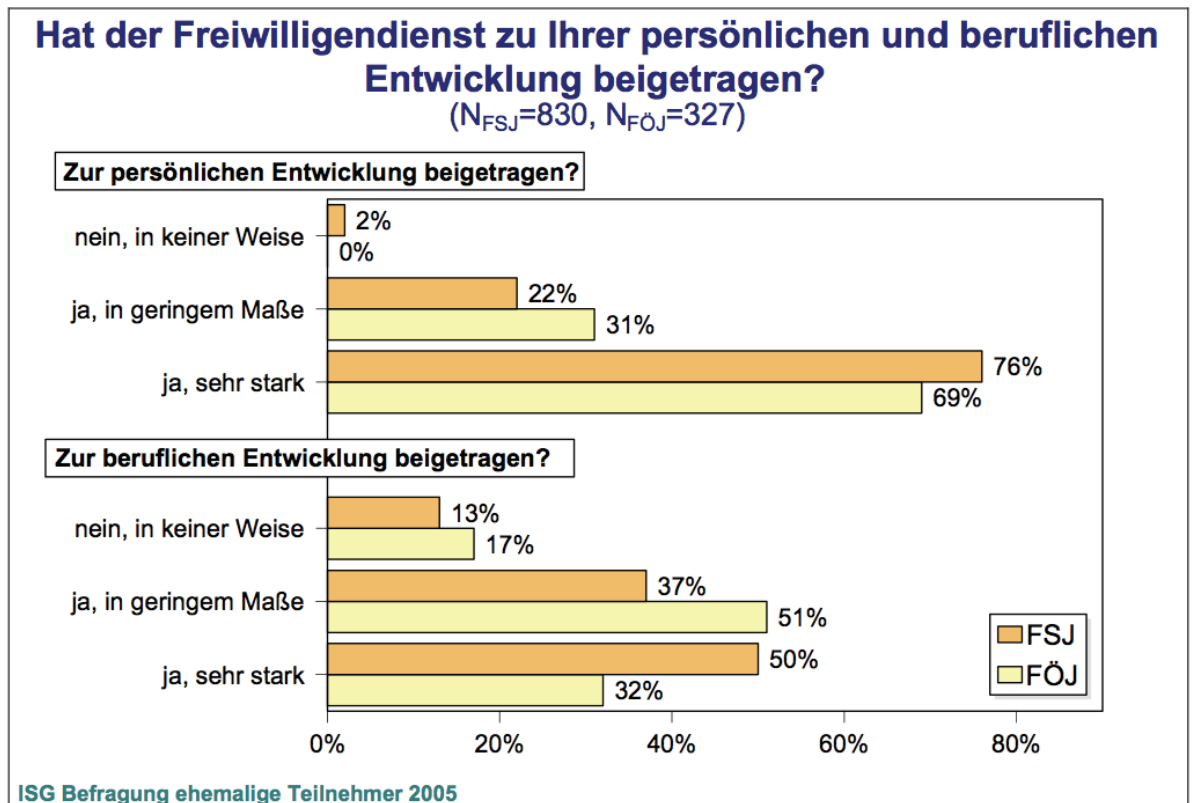


Abbildung 10; Quelle: Engels u. a. 2008, S.167

Diese Ergebnisse werden durch die eigenen empirischen Erhebungen der Befragungen von 261 Jugendlichen des Freiwilligenjahres 2011-2012 des Deutschen Roten Kreuzes Landesverband Sachsen-Anhalt e. V. weitestgehend bestätigt (zur theoretisch-sachlichen Begründung des Fragebogens siehe Anlage). Danach äußerten sich 68,4 % der Absolventen auf die Frage nach dem Einfluss der Freiwilligendienste auf ihre weiteren beruflichen Pläne positiv. Folgende Graphik verdeutlicht die Aussage:

Hat der Freiwilligendienst Einfluss auf Ihre weiteren beruflichen Pläne genommen?

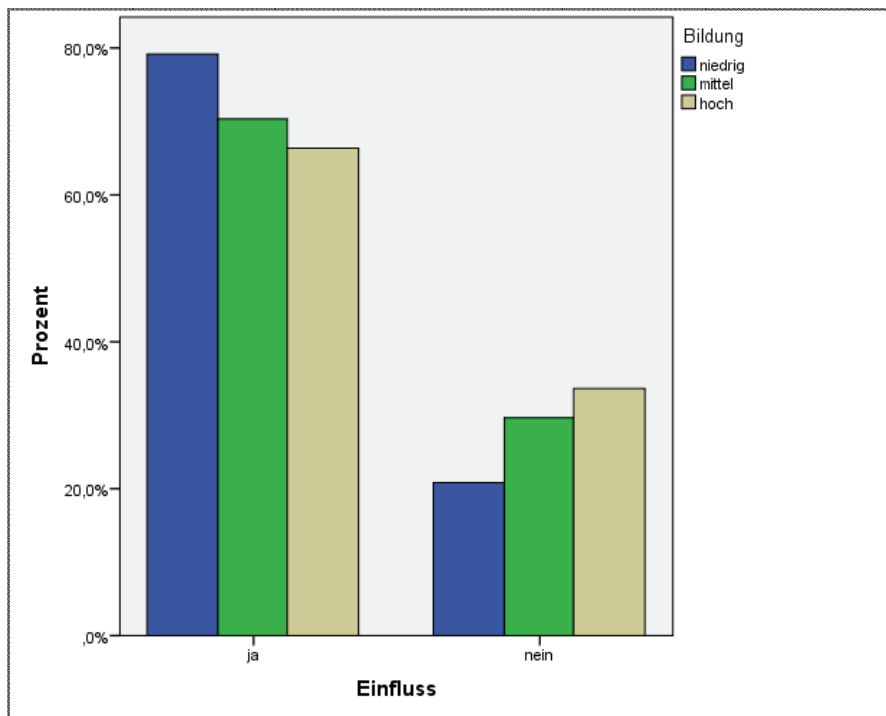


Abbildung 11; Quelle: Befragung Teilnehmer Freiwilligendienstezyklus 2011-2012, eigene Darstellung

Auch bei der Kreuzung von Bildungsabschlüssen und dem Einfluss des Freiwilligendienstes (siehe Abbildung 11) ergibt sich fast gleichermaßen eine hohe Zustimmung, gerade im Bereich der benachteiligten Jugendlichen. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass die Einordnung der Abfrage zu der Gruppe der benachteiligten Jugendlichen sich mit dem Bildungsabschluss „niedrig“ darstellt. Symptomatisch ist, dass hier die Quote der Zustimmung bei den Abiturienten geringer ist, vermutlich wegen der größeren Amplitude der Berufserwartung.

Zur Feststellung besonderer Lerneffekte und Kompetenzgewinne für die Betrachtung der Wirkungen auf Ausbildung, Studium und Berufsfindung, welche aus den verschiedenen Lernformen in den Freiwilligendiensten, wie den informellen Lernformen in den Einsatzstellen oder den non-formalen Lernformen in den begleitenden Seminaren, erworben werden, sollen folgende Übersichten einen Einblick geben:

Hat das Freiwillige Soziale Jahr zu Ihrer beruflichen Entwicklung beigetragen?
 Wenn ja, wie wirkte sich dies im Hinblick auf klarere berufliche Vorstellungen aus?

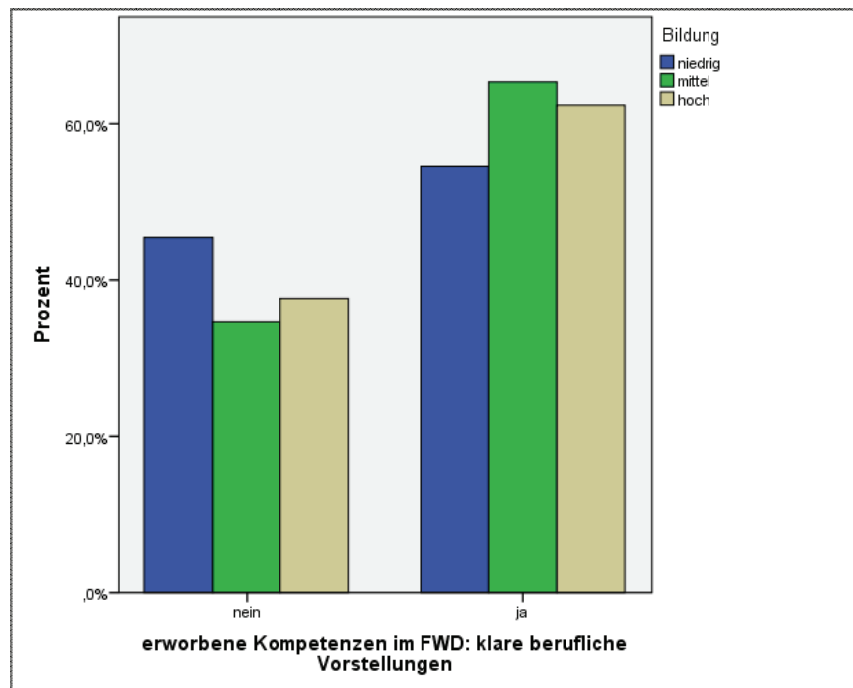


Abbildung 12; Quelle: Befragung Teilnehmer Freiwilligendienstzyklus 2011-2012, eigene Darstellung

Diese Frage zielt auf die Wirkung der erworbenen Kompetenzen im Hinblick auf die berufliche Entwicklung der Freiwilligen. Um mit den im Kapitel 4 vorgestellten Kompetenzdimensionen von Erpenbeck und von Rosenstiel zu arbeiten, geht es hier um die Frage, ob die Freiwilligen fachlich-methodische Kompetenzen erwerben konnten, die dazu dienen, klarere berufliche Vorstellungen zu erhalten. Operationalisiert würde das bedeuten, dass die Jugendlichen ihr erworbenes fachlich-praktisches Wissen über ihren Einsatzbereich sinnvoll erwerben und erweitern konnten und sich Vorstellungen darüber einholen konnten, was sie im Anschluss an den Freiwilligendienst in Form einer Ausbildung oder eines Studiums erlernen wollen. Ist ein Freiwilliger in einem Krankenhaus tätig und möchte im Anschluss den Beruf einer/eines Gesundheits- und Krankenpflegers/in erlernen, hat er durch den praktischen Einsatz im Freiwilligendienst genügend fachspezifische Kenntnisse erworben, die ihn dazu veranlassen, klarere Vorstellungen über seine zukünftige Ausbildung zu haben. Auch bei dieser Abfrage wurde eine Kreuzung zwischen den Bildungsabschlüssen der Freiwilligen und den jeweils erworbenen Kompetenzen vorgenommen um zu verdeutlichen, wie sich

die Fragen auf die Gruppe der benachteiligten Jugendlichen mit niedrigen Bildungsabschlüssen auswirken. Hier ist zu bemerken, dass sich bei der Abfrage nach den klareren beruflichen Vorstellungen die höchste Veränderung bei den Jugendlichen mit mittleren Bildungsabschlüssen zeigt, da diese den notwendigen Schulabschluss schon besitzen, um die gewünschte Ausbildung im Anschluss an den Freiwilligendienst zu beginnen. Aber auch die Jugendlichen mit niedrigen Bildungsabschlüssen erwerben scheinbar durch den Freiwilligendienst klarere berufliche Vorstellungen, sind jedoch durch ihren niedrigschwelligen Schulabschluss noch nicht sofort in der Lage, die gewünschte Ausbildung zu beginnen. Diese Erkenntnis ist ein erstes Indiz für die Erweiterung der Rahmenbedingungen in Freiwilligendiensten, die es im letzten Kapitel der Diplomarbeit zu erarbeiten gilt.

Die folgende Graphik soll in diesem Kontext verdeutlichen, ob die Jugendlichen durch den Freiwilligendienst eine Gewissheit darüber erhalten haben, welchen beruflichen Entwicklungsweg sie gehen wollen.

Hat der Freiwilligendienst zu ihrer beruflichen Entwicklung beigetragen? Wenn ja, wie wirkte sich dies im Hinblick auf die Gewissheit bezüglich ihrer zukünftigen Tätigkeit aus (Ich weiß nun, was ich machen werde.)?

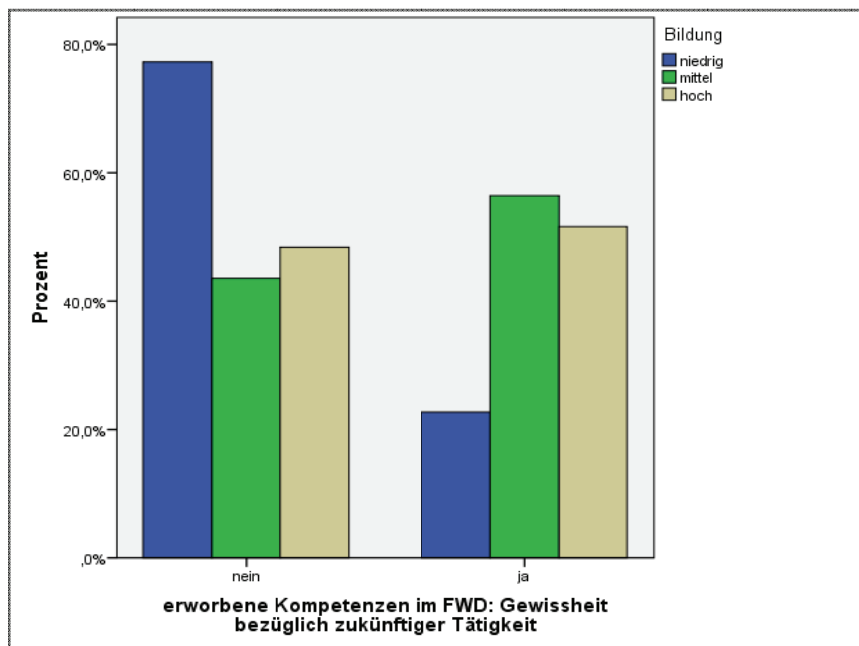


Abbildung 13; Quelle: Befragung Teilnehmer Freiwilligendienstezyklus 2011-2012, eigene Darstellung

Aus dieser Übersicht kann ein Hinweis dafür vermutet werden, dass die Jugendlichen mit niedrigen Bildungsabschlüssen trotz der erworbenen fachlichen Kompetenzen keine berufliche Perspektive für sich sehen, was mit den Aussagen der Shellstudie 2010 verdeutlicht wurde. In Deutschland ist der Schulabschluss die Voraussetzung für die weitere berufliche Entwicklung und dem späteren beruflichen Status. Obwohl die Auswirkungen des Kompetenzerwerbs in den Freiwilligendiensten (wie in Abb. 12 ersichtlich) auch den benachteiligten Jugendlichen klarere berufliche Vorstellungen bescheren, fehlen für sie die Voraussetzungen für die Umsetzung ihrer Pläne. Eine Erweiterung der Rahmenbedingungen der regulären Freiwilligendienste um die Notwendigkeit, höherwertigere Schulabschlüsse nachzuholen und in diesem Zusammenhang die Laufzeit des Dienstes entsprechend auf 24 Monate zu verlängern, wäre eine Möglichkeit, die Zielgruppe der benachteiligten Jugendlichen dauerhaft zu integrieren.

Auch ein Einblick in die Bewertung des Kennenlernens verschiedener Arbeitsbereiche der Freiwilligendienste soll zum Nachdenken anregen, die Rahmenbedingungen der Regel-Freiwilligendienste zu überarbeiten. Hier wird deutlich, dass bis auf die Gruppe der Jugendlichen mit mittleren Bildungsabschlüssen alle anderen Freiwilligen eher weniger der Meinung sind, dass sie einen Einblick in ihren zukünftigen Arbeitsbereich erhalten konnten. Dies kann u. U. Einerseits kann dies damit erklärt werden, dass die Einsatzstellen auch im Hinblick auf Personalentwicklung Wert auf die Bildungsabschlüsse der Bewerber legen, damit sie diese im Anschluss in eine mögliche Ausbildung aufnehmen können. Andererseits kann es sein, dass sich Abiturienten keine konkreten Vorstellungen darüber machen, wo sie ihren Freiwilligendienst absolvieren möchten und eher auf die zu erwerbenden Erfahrungen und persönlichkeitsbildenden Kompetenzen in den jeweiligen Einsatzbereichen Wert legen.

Bei der Gruppe der benachteiligten Jugendlichen ist zu konstatieren, dass sie durch ihre niedrigschwelligen Zugangsvoraussetzungen nicht den Bereich als Einsatzfeld wählen konnten, den sie sich wünschten oder dass sie über die Zusage irgendeines Einsatzplatzes froh waren, um nicht einer generellen Perspektivlosigkeit innerhalb ihrer beruflichen Entwicklung gegenüberzustehen.

Hat der Freiwilligendienst zu Ihrer beruflichen Entwicklung beigetragen? Wenn ja, wie wirkte sich dies im Hinblick auf das Kennenlernen des späteren Arbeitsbereiches aus?

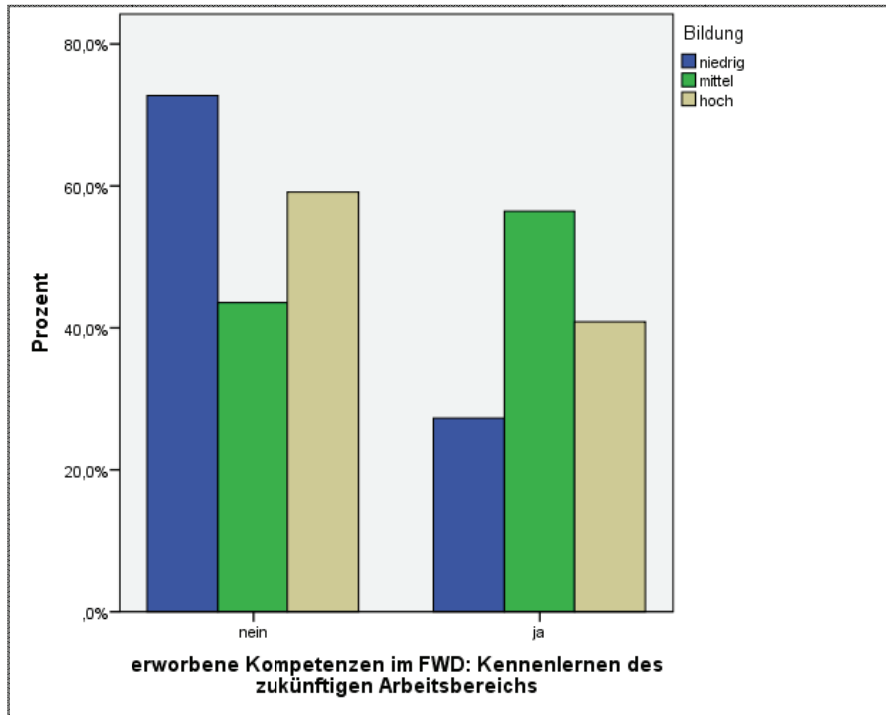


Abbildung 14; Quelle: Befragung Teilnehmer Freiwilligendienstezyklus 2011-2012, eigene Darstellung

Auch in diesem Kontext gilt es, die derzeitigen Rahmenbedingungen der Regel-Freiwilligendienste zu erweitern, indem die Möglichkeit geschaffen wird, einen Dienst zu absolvieren, der einen „rotierenden Einsatzstellenwechsel“ gewährleistet. Damit würden sich u. U. nachhaltigere Wirkungen in Form von beruflichen Orientierungen bei den Jugendlichen ergeben. Sie könnten durch eine Kombination von Erfahrungen aus pädagogischen, pflegerisch-hauswirtschaftlichen und verwaltungsmäßigen Einsatzfeldern ihren fachlichen Kompetenzerwerb erweitern und auch durch die Arbeit mit verschiedenem Klientel, im Kindergarten in der Arbeit mit Kindern, im Krankenhaus in der Arbeit mit pflegebedürftigen Menschen, in der Verwaltung durch die Arbeit mit Dienstleistern sozialer Einrichtungen, ihre sozialen Kompetenzen stärken.

Um der Aussage von Dehnbostel zur Entwicklung einer „ganzheitlichen beruflichen Handlungskompetenz als Voraussetzung für die berufliche Erstausbildung“ noch einmal Bedeutung zu schenken (siehe Kapitel 4), wäre mit einer Veränderung der Rahmenbedingungen der Regel-Freiwilligendienste den Anforderungen an unsere heutige Jugend Rechnung getragen und lässt gleichermaßen eine nachhaltige Integration benachteiligter Zielgruppen zu.

Abschließend soll unter Bezugnahme auf die empirische Studie Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement hervorgehoben werden, dass die Bedeutung eines Engagements die Berufswahl von Jugendlichen wesentlich beeinflusst. Auch wenn die Wahl des späteren Berufsfeldes nicht mit dem Einsatzfeld des Freiwilligendienstes vergleichbar ist, sind die erworbenen Kompetenzen ein nicht wegzudenkender Wirkungsfaktor für eine berufliche Tätigkeit.

5.4 Wirkung auf die Persönlichkeitsentwicklung

Zur Beschreibung der Wirkungen eines Freiwilligendienstes auf die Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen soll zuerst ein kurzer inhaltlicher Rückblick über persönlichkeitsbildende Merkmale gegeben werden. Dazu sind die von Erpenbeck und von Rosenstiel aufgeführten personellen und sozial-kommunikativen Kompetenzen aus dem 4. Kapitel der Diplomarbeit in Erinnerung zu rufen. Diese drücken sich in reflexiver Selbstorganisation, Selbsteinschätzung, der Entwicklung produktiver Einstellungen und Werthaltungen, der Entfaltung von Begabungen und Lernfähigkeit einerseits sowie in der kreativer Auseinandersetzung mit anderen, gruppen- und beziehungsorientiertem Verhalten und der Entwicklung neuer Aufgaben und Ziele andererseits aus. Die Freiwilligendienste leisten zu diesen Kompetenzdimensionen einen wesentlichen Beitrag wenn es darum geht, in der praktischen Tätigkeit in den Einsatzstellen sowie in den begleitenden Seminaren die Jugendlichen zur Selbständigkeit, selbstbewusstem Verhalten und Durchsetzungsfähigkeit zu animieren. Aus der Konfrontation mit anderen im Team können die Freiwilligen ihre Konfliktfähigkeit trainieren und stärkeres verantwortungsvolles Handeln üben.

Für die Gruppe der benachteiligten Jugendlichen, die an diesen Erfahrungen partizipieren ist jedoch der Frage nachzugehen, inwieweit sie eine noch intensivere Unterstützung von ihren MentorInnen in den Einsatzstellen oder von ihren pädagogischen Ansprechpartnern beim Träger erhalten müssen. Durch die schon erwähnten Methoden zur Kompetenzfeststellung bei benachteiligten Jugendlichen mit Hilfe der Kompetenzbilanz oder den Selbst- und Fremdeinschätzungsinstrumentarien ist eine Nachhaltigkeit bzw. entsprechende Wirkung nicht gegeben. Von daher ist auch hier eine Forderung nach der Erweiterung von Rahmenbedingungen im Sinne von einer engeren Betreuung durch die Herabsetzung des derzeitigen Personalschlüssels 1 Pädagoge (Vollzeitstelle) : 40 Freiwilligen sinnvoll. Weiterhin wäre denkbar, durch sog. Patenschaftsmodelle von „besserqualifizierten“ Teilnehmern (im Sinne eines höheren Schulabschlusses) zu Jugendlichen mit Benachteiligungen eine Partizipation von subjektiven Einflüssen im Hinblick auf die sozialen Kompetenzen zu erwirken. Auch Freiwillige mit höheren Bildungsabschlüssen erhalten dadurch einen Einblick, mit welchen Lebensbewältigungen und sozialen Anpassungsschwierigkeiten Benachteiligte zu kämpfen haben und werden sich ihrer positiven Ausgangssituation bewusst. Passend zu dieser Thematik spiegelt sich auch das Ergebnis der Befragung von 261 Jugendlichen des Freiwilligendiensteszyklus 2011-2012 wieder, das im Folgenden dargestellt wird:

Hat der Freiwilligendienst zu Ihrer persönlichen Entwicklung beigetragen?

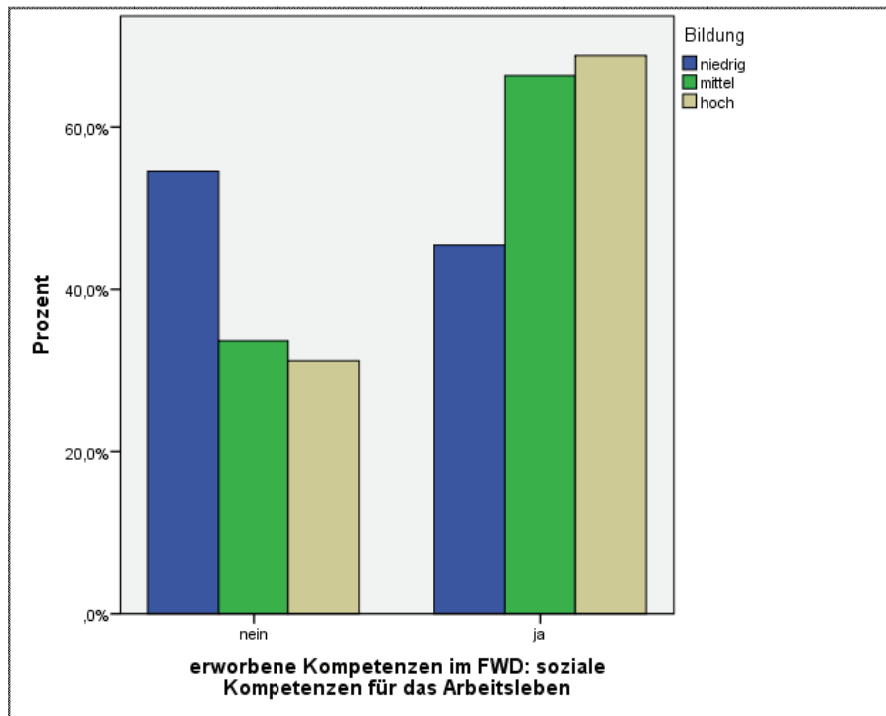


Abbildung 15; Quelle: Befragung Teilnehmer Freiwilligendienstezyklus 2011-2012, eigene Darstellung

Daraus wird ersichtlich, dass die Jugendlichen mit niedrigen Schulabschlüssen eher weniger reflektieren, dass die Wirkungen ihres Freiwilligendienstes dazu beigetragen haben. Die höher qualifizierten Freiwilligen (im Sinne des Schulabschlusses) sind da schon anderer Meinung. Hier könnte im Sinne einer positiven Interaktion zwischen den verschiedenen Gruppen eine Verbesserung der Wirkungen durch veränderte Rahmenbedingungen erzielt werden.

Der Einfluss aus den Einsatzstellen der praktischen Tätigkeit, der sich im Hinblick auf den Erwerb sozialer Kompetenzen, hier „Einfinden in ein neues Arbeitsteam“, auswirkt, führte zu folgendem Ergebnis:

Hat der Freiwilligendienst zu Ihrer beruflichen Entwicklung beigetragen? Wenn ja, wie wirkte dieser sich im Hinblick auf das Einfinden in ein neues Arbeitsteam aus?

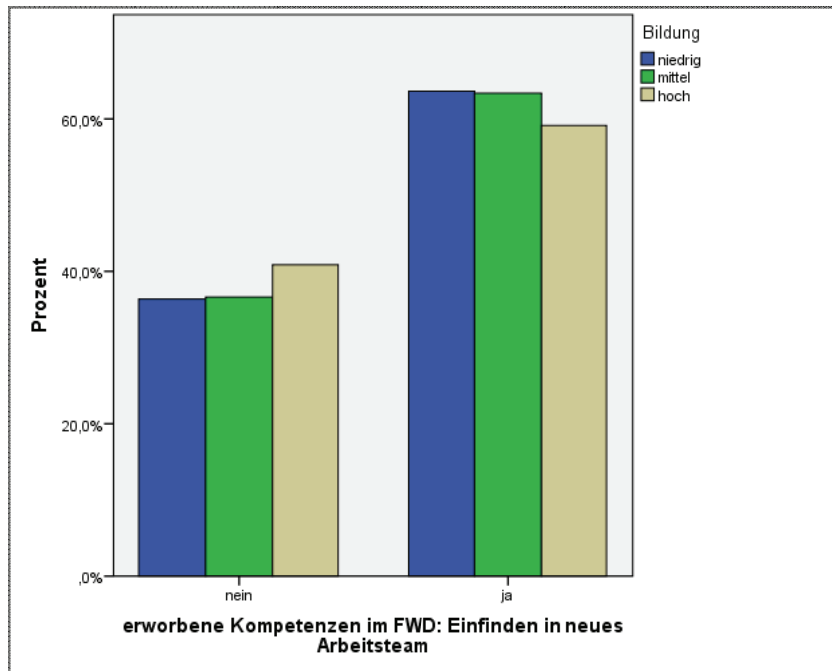


Abbildung 16; Quelle: Befragung Teilnehmer Freiwilligendienstezyklus 2011-2012, eigene Darstellung

Hieraus wird deutlich, dass sich auch die Gruppe der Jugendlichen mit niedrigem Bildungsabschluss positiv äußert, da zu konstatieren ist, dass es den Jugendlichen bedeutsam ist, an einer gewissen „Vorbildwirkung“ durch Interaktionspartner zu partizipieren.

Zusammenfassend kann man auch mit Blick auf die Ausführungen der empirischen Studie zum Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement (2008) davon ausgehen, dass der Lernort „Engagement“ einen wesentlichen Beitrag dazu leisten kann, Jugendliche in der Phase der Suche nach Orientierung und Sinnfindung im Leben zu unterstützen.

5.5 Wirkung auf die Engagementbereitschaft

Der Blick auf die Wirkungen der Engagementbereitschaft, d. h. auf die Frage, ob sich Jugendliche, die einen Freiwilligendienst gemacht haben, auch darüber hinaus engagieren, kann sich prinzipiell nur an TeilnehmerInnen mit bereits hoher

sachlicher Kompetenz richten. Dafür soll zuerst mit Ausführungen aus der Studie zum Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement (2008) ein Überblick gegeben werden. Durch die Studie kann nachgewiesen werden, dass die Engagementbereitschaft eine besondere Wirkung hat. Durch Erfahrungen, freiwillig tätig gewesen zu sein, sich in verschiedenen Kontexten zu engagieren, werden Kontakte und Räume eröffnet, in die Jugendliche ihre Interessen einbringen können und ihre Kompetenzen erweitern können. Ebenso wird in der Studie aufgeführt, dass sich Jugendliche oft auch in verschiedenen Tätigkeitsbereichen freiwillig engagieren. Allerdings beziehen sich die Aussagen dieser Studie nicht auf Erfahrungen, die TeilnehmerInnen in gesetzlich geregelten Freiwilligendiensten gemacht haben. Hier sind Jugendliche befragt worden, die sich schon während ihrer Schulzeit ehrenamtlich, z. B. als Schülersprecher oder in Vereinen engagiert haben. Insgesamt wird in diesem Kontext jedoch festgestellt, dass der Kompetenzerwerb durch freiwilliges Engagement ein Prozess ist, der deutlich macht, wie Engagement wirkt. Durch die gemachten Erfahrungen in verschiedenen Engagementbereichen erhalten die Freiwilligen Möglichkeiten, ihre Persönlichkeit weiter zu entwickeln und diese Kompetenzen auf ihre berufliche Entwicklung zu übertragen.

Aus der Studie zur Evaluation des Freiwilligen sozialen und ökologischen Jahres (2008) wird deutlich, dass eine Messung von Engagementbereitschaft auch über einen Freiwilligendienst hinaus von verschiedenen Faktoren abhängt. Meistens begeben sich die Freiwilligen nach Beendigung ihres Dienstes in neue berufliche Entwicklungswege (Ausbildung oder Studium), die es aus rein zeitlichen Gründen nicht zulassen, sich weiterhin freiwillig zu engagieren. Auch andere Veränderungen, z. B. der Wohnort und die damit im Zusammenhang stehende fehlende Anbindung an ehemalige Engagementorte stehen dem Willen, freiwillig tätig zu sein, entgegen. Im Vorher-Nachher-Vergleich zur Engagementbereitschaft wurde jedoch durch die Studie festgestellt, dass sich kaum Abweichungen ergeben. Wenn man jedoch konstatiert, dass der gesetzliche Freiwilligendienst mit einer Arbeitsstundenzahl von 40 h pro Woche konzipiert ist, ist zu bemerken, dass die Zeit für Engagement hier höher ist, als beim Engagement im Freizeitbereich, welches in der Studie mit ca. 5 h pro Woche erhoben wurde.

Für die Gruppe der benachteiligten Jugendlichen gibt es in der Literatur zu dieser Thematik keine Hinweise. Ob diese Jugendlichen durch einen Kompetenzerwerb im Freiwilligendienst mögliche Transfergewinne in andere Bereiche erzielen, stellt Schaub (2005) in seinen Ausführungen zum „Stellenwert des informellen Lernens bei der berufsorientierten Kompetenzfeststellung für benachteiligte Jugendliche“ sogar in Frage indem er ausführt, dass „... Forschungsergebnisse zeigen, dass ja u. a. gerade die schwachen Impulse, die in den Milieus der benachteiligten Jugendlichen von den informellen Bildungssektoren (Familie, Peers) ausgehen, eine der Ursachen für schlechte Leistungen im formellen Bildungssektor (Schule etc.) sind (vgl. Schaub 2005, S. 39).

Trotz dieser Aussage sollte bei der zukunftsorientierten Weiterentwicklung der gesetzlich geregelten Freiwilligendienste jeder benachteiligte Teilnehmer als ein Gewinn gesehen werden, den es durch veränderte Rahmenbedingungen in die Regel-Dienste zu integrieren gilt.

6. Modellkriterien zur Integration benachteiligter Jugendlicher in die gesetzlich geregelten Freiwilligendienste

Im Kapitel 5 der Diplomarbeit wurden die Wirkungen bzw. der Nutzen der erworbenen Kompetenzen in den Freiwilligendiensten für die eigene Biographie vorgestellt. Dabei wurde auf die Bereiche „Ausbildung/Studium/Beruf“, „Persönlichkeitsentwicklung“ und „Engagementbereitschaft“ besonderes Augenmerk gelegt und herausgearbeitet, welche möglichen Grenzen die regulären Freiwilligendienste aufweisen, um auch Jugendlichen mit Benachteiligungen die Möglichkeit zu geben, sich freiwillig zu engagieren. Im nun letzten Kapitel der Arbeit sollen aus den gewonnenen Erkenntnissen der vorangegangenen Ausführungen Kriterien in Form von veränderten Rahmenbedingungen und die wünschenswerten Kompetenzen sowie die notwendigen Gewährleistungen für ein mögliches Modell eines Freiwilligendienstes „für alle interessierten Zielgruppen“ vorgestellt werden. Dazu wird zuerst eine Übersicht über die aus der Praxis sichtbaren Defizite sowie über die notwendigen Änderungen der Rahmenbedingungen gegeben.

Defizit	Derzeitige Rahmenbedingungen	Notwendige zu verändernde Rahmenbedingungen	Kompetenzen/Gewährleistungen
Nachholung Schulabschluss/Erwerb weiterer Qualifikationen	12-18 Monate Gesamtlaufzeit	Verlängerung der Laufzeit des Regel-Freiwilligendienstes auf mindestens 24 Monate	Gewährleistung Nachholung Haupt- oder Realschulabschluss
Umfassender fachlicher Kompetenzerwerb	Einsatzstellenwechsel nur auf Wunsch des Teilnehmers zu beantragen	Rotierender Einsatzstellenwechsel	Gewährleistung von verschiedenen fachspezifischen Eindrücken

Nachhaltiger Kompetenztransfer für die spätere berufliche und soziale Entwicklung	Personalschlüssel 1:40 (1 Pädagoge Vollzeit : 40 Teilnehmer) keine Patenschaftsmodelle	Senkung des Personalschlüssels auf 1:20 (1 Pädagoge Vollzeit : 20 Teilnehmer) Bildung von Patenschaftsmodellen zwischen höher qualifizierten Teilnehmern und benachteiligten Teilnehmern	Gewährleistung von nachhaltigeren Betreuungsleistungen der Pädagogen des Trägers Gewährleistung von Orientierung innerhalb der eigenen Alterskohorte
Anteil non-formaler Bildung in den begleitenden Seminaren	25 Seminartage bei 12-monatiger Laufzeit, nach Verlängerung 1 Tag Seminar pro Verlängerungsmonat	Erhöhung der Seminartage auf mindestens 60 Tage bei 24 Monaten Laufzeit	Gewährleistung von einem angemessenen Bildungsanteil im Vergleich zum überwiegenden praktischen Einsatz

Im weiteren Verlauf werden die in der Übersicht dargestellten Kriterien näher erläutert und durch die Befragungen der 261 Absolventen des Freiwilligendienstzyklus 2011-2012 des Deutschen Roten Kreuzes Landesverband Sachsen-Anhalt e. V. (siehe Anhang) unterlegt.

1. Nachholung Schulabschluss und Erwerb von Qualifikationen in einem Freiwilligendienst durch die Verlängerung der Gesamtlaufzeit

Um für die Gruppe der benachteiligten Jugendlichen mit nicht vorhandenem oder niedrigem Schulabschluss und für die Gruppe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund eine wirkungsvolle und zukunftsorientierte Beteiligung an Freiwilligendiensten zu gewährleisten, ist es sich möglicherweise notwendig, die regulären Freiwilligendienste um die Möglichkeit der Nachholung von Schulabschlüssen und sonstigen Qualifikationen zu erweitern. Modellprojekte zu dieser Thematik sind dazu schon gelaufen (FSJ+ mit Schulabschluss), jedoch derzeit in den Regel-Freiwilligendiensten nicht zu finden. Dazu ist es aus organisatorischen Gründen notwendig, die Laufzeit eines Freiwilligendienstes generell auf mindestens 24 Monate zu erhöhen. Innerhalb dieser Zeit können sich die Freiwilligen neben ihrem Dienst an dafür vorgesehenen Abendschulen auf die Nachholung ihres Schulabschlusses vorbereiten und werden innerhalb des Freiwilligendienstes durch die pädagogischen Fachkräfte des Trägers dazu begleitet. Durch diese pädagogische Begleitung verlieren die Jugendlichen nicht ihre Motivation zur Bewältigung dieser doch sehr psychisch anstrengenden Zeit und können auf Angebote der Träger zur Nachhilfe bei Lernschwierigkeiten oder Verständnisproblemen zurückgreifen. Auch für die Gruppe der Jugendlichen mit positiven sozialen Ausgangsvoraussetzungen und vorhandenen Schulabschlüssen wäre eine Erweiterung der Einsatzdauer eines Freiwilligendienstes vorteilhaft, da sie sich eigene Qualifikationswünsche im Sinne von z. B. Jugendleiterausbildungen, fachspezifischen Weiterbildungen oder Sprachkurse für MigrantInnen einfacher verwirklichen können, als in einem Zeitraum von 12 Monaten Einsatzdauer. Die Befragung der 261 Jugendlichen war auf diese Determinante ausgerichtet und ergab, dass sich die meisten Freiwilligen den Erwerb fachspezifischer Qualifikationen wünschen (40,2 % der insgesamt befragten Freiwilligen). Die Abfrage nach der Nachholung oder Verbesserung von Schulabschlüssen wurde mit den derzeitigen Bildungsabschlüssen gekreuzt um darzustellen, wie die verschiedenen qualifizierten Freiwilligen diese Frage bewerten:

Was halten Sie von folgenden veränderten Rahmenbedingungen im Freiwilligendienst?

Während des Freiwilligendienstes den Schulabschluss nachzuholen/zu verbessern?

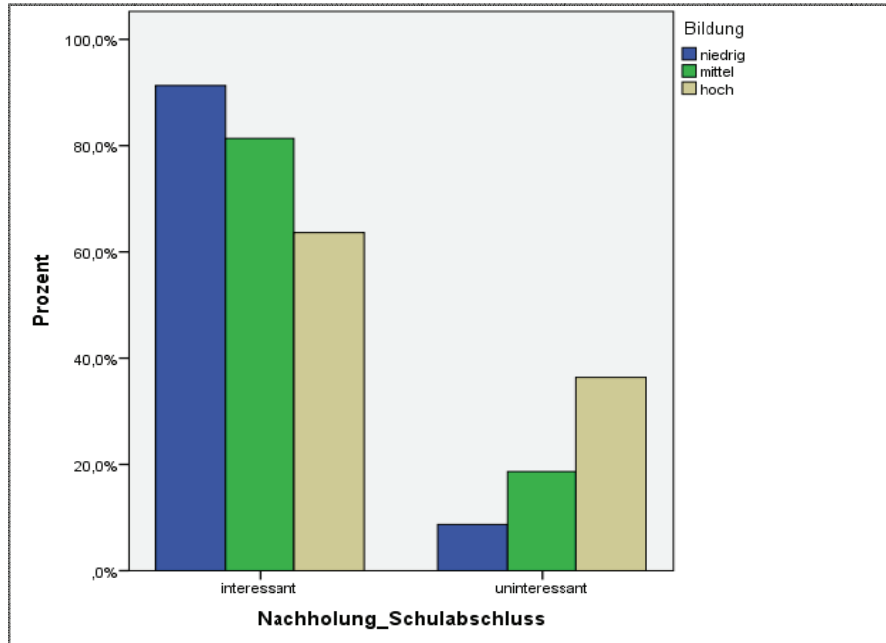


Abbildung 17; Quelle: Befragung Teilnehmer Freiwilligendienstezyklus 2011-2012, eigene Darstellung

Aus dieser Graphik wird ersichtlich, dass nicht nur die Gruppe der benachteiligten Jugendlichen sich sehr deutlich mit 91,3 % für den Erwerb von Schulabschlüssen während eines Freiwilligendienstes äußert, sondern auch die Freiwilligen mit schon vorhandenen Schulabschlüssen findet diese Möglichkeit gewinnbringend. Die positiven Äußerungen der sog. „Besserqualifizierten“ könnten u. U. daraus resultieren, dass sie durch die verschiedenen Interaktionen zwischen den Freiwilligen in den Seminaren oder im praktischen Einsatz und durch die Erweiterung ihrer sozialen Kompetenzen ein Gefühl dafür erworben haben, wie wichtig der Schulabschluss für die berufliche Entwicklung ist.

2. Gewährleistung eines umfassenden fachlichen Kompetenzerwerbes durch einen rotierenden Einsatzstellenwechsel

Mit der Veränderung der Bedingungen in diesem Kontext ist gemeint, dass sich die Freiwilligen durch einen vereinbarten Einsatzstellenwechsel durch

verschiedene Bereiche eines Freiwilligendienstes (pädagogischer Bereich, pflegerisch-hauswirtschaftlicher Bereich, Verwaltungsbereich etc.) einen umfassenderen Überblick auch in Sinne ihrer Berufsfindung erwerben können. Gleichmaßen haben sie die Möglichkeit, den Umgang mit verschiedenem Klientel zu üben, was zum Training der sozialen Kompetenzen beitragen könnte. Für die Gruppe der benachteiligten Jugendlichen hätte diese Veränderung den Vorteil, dass sie durch die Einflüsse verschiedener Einsatzbereiche die betriebliche Realität noch näher gebracht bekämen als durch einen Einsatz in nur einer Einrichtung. Zu dieser Frage im Hinblick auf die veränderten Rahmenbedingungen äußerten sich die Befragten wie folgt, eine Kreuzung der Abfrage mit den jeweiligen Bildungsabschlüssen der Freiwilligen ist auch hier vorgenommen wurden:

Was halten Sie von folgenden veränderten Rahmenbedingungen im Freiwilligendienst?

Wechsel zwischen verschiedenen Einsatzgebieten während des Freiwilligendienstes?

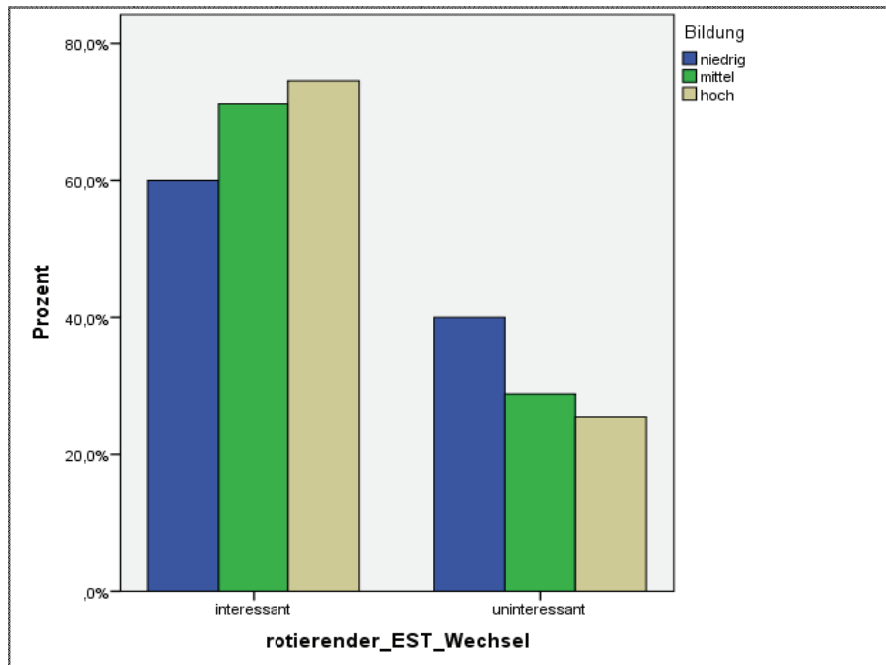


Abbildung 18; Quelle: Befragung Teilnehmer Freiwilligendienstzyklus 2011-2012, eigene Darstellung

Hieraus ist zu entnehmen, dass sich am stärksten die Gruppe der hochqualifizierten Jugendlichen (im Sinne des Schulabschlusses) mit 74,5 % dafür

ausgesprach, die Einsatzstelle während des Freiwilligendienstes wechseln zu können. Diese Erkenntnis ist auch ein Ergebnis des praktischen Erlebens der Träger von Freiwilligendiensten, die mit dem Wunsch der Teilnehmer in diesem Kontext immer wieder konfrontiert sind. Seitens der Einsatzstellen ist die Zustimmung zu einer solchen Verfahrensweise aufgrund von mangelnden personellen Ressourcen schwer leistbar, da diese Aufgabe immer wiederkehrende Einarbeitungen zur Folge hätte. Ein Gewinn für die Jugendlichen wäre sicher gegeben.

3. Gewährleistung eines nachhaltigen Kompetenztransfers für die zukünftige Entwicklung der Freiwilligen durch die Herabsetzung des Personalschlüssels auf 1:20 (1 Pädagoge Vollzeit : 20 Freiwillige) und die Bildung von Patenschaftsmodellen unter den Freiwilligen

Der Personalschlüssel für die pädagogische Begleitung der Freiwilligen durch die Pädagogen des Freiwilligendiensteträgers drückt aus, wie intensiv die pädagogische Arbeit mit den Freiwilligen sein kann. Zur Begleitung gehört neben der Kompetenzförderung und Motivation der Freiwilligen auch das Krisenmanagement. Die langjährigen Erfahrungen vieler Träger von Freiwilligendiensten bestätigen, dass die Problemlagen nicht nur benachteiligter Jugendlicher immer vielfältiger werden und eine teilweise schon Einzelfallbetreuung notwendig ist, um die Freiwilligen in ihrem Dienst halten zu können. Durch die Herabsetzung des Personalschlüssels von derzeit 1:40 auf 1:20 (Pädagoge Vollzeit : Freiwillige) wäre gegeben, dass die Jugendlichen Vertrauen zu ihrem jeweiligen pädagogischen Mitarbeiter aufbauen können, dass ihre Bedürfnisse von Betreuung erfüllt werden können, dass sie im Falle von Konfliktintervention lösungsorientiert unterstützt werden und dass sie zur Beendigung ihres Dienstes beim Übergangsmanagement in das weitere berufliche Leben begleitet werden können. Zu dieser Thematik wurde die Befragung der 261 jugendlichen Absolventen des Freiwilligendienstes Zyklus 2011-2012 des Deutschen Roten Kreuzes Landesverband Sachsen-Anhalt e. V. ebenso herangezogen, mit folgendem Ergebnis:

Was halten Sie von folgenden veränderten Rahmenbedingungen im Freiwilligendienst?

Stärkere individuelle Betreuung durch den Träger Ihres Freiwilligendienstes.

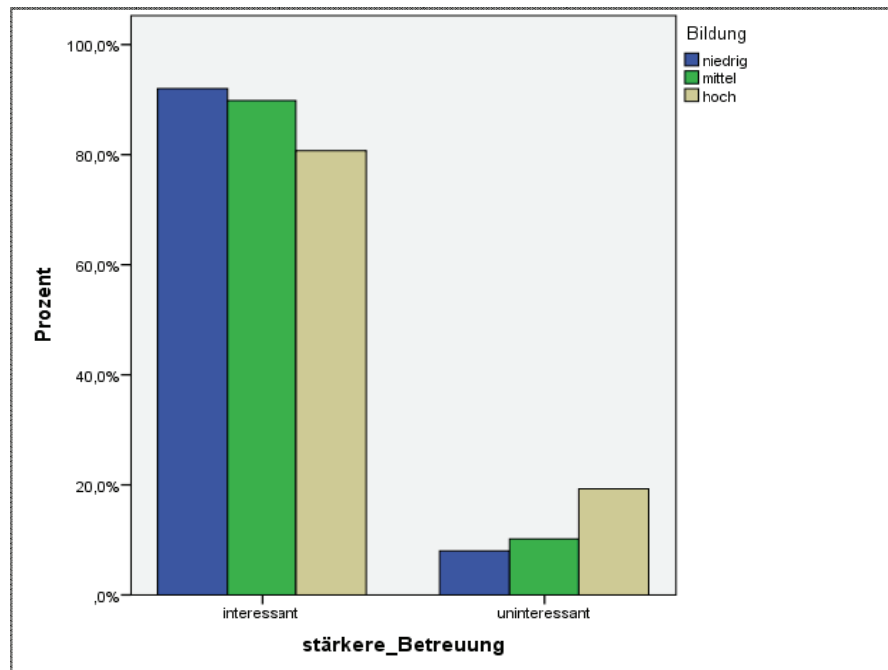


Abbildung 19; Quelle: Befragung Teilnehmer Freiwilligendienstezyklus 2011-2012, eigene Darstellung

Hier wird deutlich sichtbar, dass gerade die Gruppe der Jugendlichen mit niedrigen Bildungsabschlüssen am häufigsten (92,0 %) eine individuellere Betreuung wünscht. Dies erklärt sich wahrscheinlich mit den doch sehr differenzierten Problemlagen dieser Jugendlichen. Schon in der Liebig Studie zu „Freiwilligendiensten als außerschulische Bildungsinstitution für benachteiligte junge Menschen“ wurde konstatiert, „...dass in der Gruppe der zu fördernden (benachteiligten) TeilnehmerInnen zu den fehlenden bzw. vergleichsweise niedrigen Schulabschlüssen zumeist weitere Belastungsfaktoren aus anderen, nicht-schulischen Bereichen der Lebensführung hinzutreten – wie beispielsweise Belastungen durch Krankheit, Schulden, Suchtmittelmissbrauch, Ärger mit Polizei und Justiz oder Stress in den familiären Strukturen“ (Liebig 2009, S. 30) hinzukommt.

Sichtbar ist aber auch, dass der Großteil der Jugendlichen mit mittleren und höheren Schulabschlüssen einer intensiveren Betreuung durch die pädagogischen

Mitarbeiter der Freiwilligendiensteträger positiv gegenüberstehen, da auch diese Freiwilligen nach Eintritt in den Dienst mit Aufgaben der Anpassungsfähigkeit und dem praktischen Berufsalltag konfrontiert sind und diese erlernen müssen. Zusammenfassend kann auch bei dieser Betrachtungsweise festgestellt werden, dass der pädagogischen Begleitung eine wesentliche Bedeutung zugemessen wird die es notwendig macht, mit veränderten Rahmenbedingungen zu reagieren. Ein weiterer Versuch, die Regelfreiwilligendienste in ihren Rahmenbedingungen zu verbessern könnte auch in der Einführung sog. Patenschaftsmodelle „höherqualifizierter“ mit „niedrigqualifizierten“ TeilnehmerInnen liegen. Durch diese Herangehensweise wäre gegeben, dass die Jugendlichen untereinander unterstützen und durch Vorbildwirkung auf beiden Seiten voneinander partizipieren können. Für die Gruppe der benachteiligten Jugendlichen wäre dadurch eine Orientierung innerhalb ihrer eigenen Alterskohorte möglich, was in der Phase der Ablösung von der Herkunftsfamilie und der Sinnfindung für das eigene Leben ein sinnvoller Ausgleichsprozess ist.

4. Erweiterung des Anteils non-formaler Bildung innerhalb der Seminare in den Freiwilligendiensten

Die Betrachtung des Anteils non-formaler Bildung in Bezug auf die Seminare in den Freiwilligendiensten ist Schwerpunkt dieser Erhebung gewesen. In den gegenwärtigen gesetzlichen Bestimmungen zu den Freiwilligendiensten wird in der Regel ein Anteil von 25 Seminartagen bei einer 12-monatigen Einsatzzeit erfüllt. Innerhalb der Seminartage erwerben die Jugendlichen arbeitsbezogenes Wissen für ihren praktischen Einsatzbereich und darüber hinausgehend wichtige gesellschaftspolitische, rollenbezogene oder persönlichkeitsbezogene Kenntnisse. Eine nähere Erläuterung dazu wurde im Kapitel 3 zum informellen Lernen vorgenommen. Die Wirkung, die durch den Inhalt der Seminare bei den Freiwilligen erzielt werden kann, ist, dass sie durch den kombinierten non-formalen und informellen Kontext in diesen Settings zum Lernen motiviert werden und Interesse für Themen entwickeln, die ihnen den Weg in die berufliche Welt ebnen. Gerade für die Gruppe der benachteiligten Jugendlichen ist dies eine besondere Herausforderung und neben dem praktischen Betätigungsfeld ein Prozess, der auf mögliche weiterführende schulische oder ausbildungsbezogene

Lernorte hinführt. Aus diesen Gründen ist auch für das Bildungsspektrum in den Freiwilligendiensten eine Abfrage zur Möglichkeit der Erhöhung der Seminartage vorgenommen worden. Die Fragen zu dieser Thematik wurden so gestellt, dass sich die Jugendlichen entscheiden konnten, wie hoch der Anteil der Seminartage bei einer regulären Einsatzdauer in einem Freiwilligendienst von 12 Monaten sein soll. Hier wurde deutlich, dass sich 67,5 % aller Befragten vorstellen könnten, 30 Seminartage bei einer Einsatzzeit von 12 Monaten als sinnvoll zu erachten. Auch diese Abfrage wurde gekreuzt mit dem Bildungsniveau der Teilnehmer da herausgefunden werden sollte, welche Einstellungen die unterschiedlich vorqualifizierten Teilnehmer zu dieser Thematik haben. Nachfolgende Graphik verdeutlicht das Ergebnis.

Was halten Sie von folgenden veränderten Rahmenbedingungen im Freiwilligendienst? Die zeitliche Erweiterung der Bildungsseminartage von bisher 25 Tagen im Jahr auf hier: 30 Tage innerhalb von 12 Monaten Einsatzzeit?

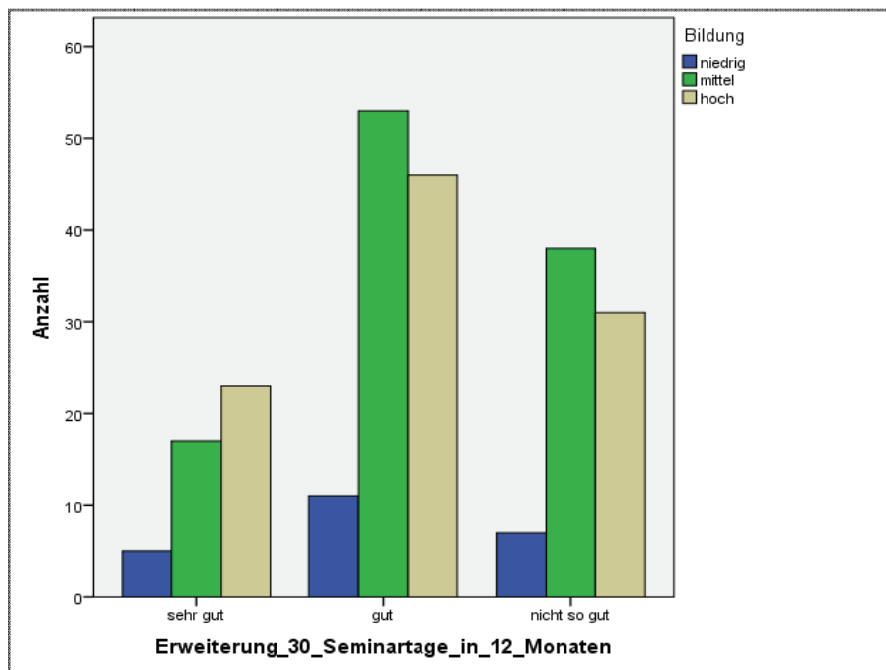


Abbildung 20: Diagramm der Kreuzung Bildungsabschlüsse und Seminartageerhöhung

Zusammenfassend kann zur Vorstellung von Kriterien für ein mögliches Modells für die Integration benachteiligter Jugendlicher in die Regelfreiwilligendienste konstatiert werden, dass eine Veränderung von bisherigen Rahmenbedingungen

notwendig wird, um der Gruppe der benachteiligten Jugendlichen einen dauerhaften Zugang zu der wertvollen Erfahrung eines Freiwilligendienstes zu gewährleisten. Die Problemlagen dieser Jugendlichen sind so vielfältig, dass sie durch eine Teilnahme an einem Freiwilligendienst nach den bisherigen Strukturen Gefahr laufen als „billige Arbeitskräfte“ zu agieren, die jedoch aus dem Erlebten keine wirklich nachhaltigen Entwicklungsmöglichkeiten schöpfen könnten. Auch im Hinblick auf die weitere berufliche Entwicklung dieser Zielgruppe sollte ein Interesse daran bestehen, sie zu Akteuren bei der Planung ihres weiteren Bildungs- und Berufsweges zu machen und nicht zu Personen, die sich nicht im Klaren darüber sind, was sie wollen, wer sie sind und welche Ziele sie haben. Nur so wäre auch eine Chancengleichheit zur Gruppe der Jugendlichen mit höheren Bildungsabschlüssen und weniger sozialen Anpassungsschwierigkeiten gegeben.

7. Zusammenfassung im Sinne der Ausgangsfrage

Im Rahmen der Diplomarbeit sollte der Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen der Integration benachteiligter Jugendlicher in die gesetzlich geregelten Freiwilligendienste nachgegangen werden. Zur Bearbeitung dieser Fragestellung wurde das Thema nach der Darlegung der institutionellen Rahmenbedingungen und der bestehenden Vorarbeiten sozialpädagogisch in theoretischer und praktischer Hinsicht ausgefaltet, lerntheoretisch fundiert, wirkungstheoretisch reflektiert sowie mit einem eigenen Fragebogen aus der betrieblichen Praxis konfrontiert bzw. unterfüttert. Dazu wurden zuerst die gesetzlich geregelten Freiwilligendienste mit ihren bisher verwirklichten Spezialprogrammen vorgestellt und anschließend ein Blick auf die Notwendigkeit der Integration der Zielgruppe der benachteiligten Jugendlicher gerichtet. Hier wurde auch unter Zuhilfenahme der Liebig-Studie (2009) „Freiwilligendienste als außerschulische Bildungsinstitution für benachteiligte junge Menschen“ und anderer Literatur deutlich, dass die Attraktivität der Freiwilligendienste durch die Aufnahme neuer Zielgruppen steigen würde und deshalb die bisher nur wenig genutzte personelle Ressource dieser Jugendlicher in Augenschein zu nehmen ist. Mit dem im Anschluss an die Studie ins Leben gerufenen ESF-Modellprojekt „Freiwilligendienste machen kompetent“ ist ein erster Versuch unternommen worden, mit benachteiligten Jugendlichen in den Freiwilligendiensten zusammen zu arbeiten. Eine Evaluation dieses Programms liegt gegenwärtig noch nicht vor, es ist jedoch zu vermuten, dass die Rahmenbedingungen in diesem Freiwilligendienstprogramm nicht ausgereicht haben, benachteiligte Jugendliche nachhaltig zu integrieren. Um die Potentiale der benachteiligten Jugendlicher nicht ungenutzt zu lassen, wurde mit der Thematik der Diplomarbeit ein Blick auf die Frage gerichtet, ob die Erweiterung der Rahmenbedingungen der regulären Freiwilligendienste und damit zusammenhängend ein gemeinsames Lernen verschiedener Zielgruppen möglich ist und damit, positive gesamtgesellschaftliche Wirkungen erzielt werden können.

Im weiteren Verlauf der Arbeit wurde theoriegeleitet die Lebensbewältigung Jugendlicher im Übergang Schule - Beruf und mit Benachteiligten analysiert und auf zwei Benachteiligungen, nämlich einerseits wegen niedrigen oder nicht vorhandenen Schulabschlusses und andererseits wegen Migrationshintergrunds

näher eingegangen. Im Ergebnis wurde herausgearbeitet, dass das informelle Setting in den Freiwilligendiensten dazu beitragen kann, benachteiligte Jugendliche aufzunehmen und ihnen die Chance zu bieten, über dieses Lernfeld für sie wichtige Kompetenzen zur persönlichen und beruflichen Entwicklung zu erwerben. In der theoriegeleiteten Betrachtung des Themas „Kompetenzerwerb in Freiwilligendiensten“ wurden zuerst Begriffe wie Kompetenz und Qualifikation voneinander abgegrenzt und im weiteren Verlauf für die Freiwilligendienste bedeutsame Kompetenzdimensionen operationalisiert und auf die Praxis übertragen. In Bearbeitung dieser Thematik wurde kritisch angemerkt, dass die Feststellung und Messung von Kompetenzen insgesamt und im Besonderen für die Zielgruppe der benachteiligten Jugendlichen ein Forschungsfeld ist, welches die Brauchbarkeit der Ergebnisse immer noch in Frage stellt, da sie nicht ausreichend an den Bedürfnissen und Defiziten der Jugendlichen ausgerichtet erschienen. Über die theoretische Vorstellung der Wirkungsforschung und die Analyse von Wirkmechanismen in den Freiwilligendiensten wurden erste Erkenntnisse herausgearbeitet, die für die Vorstellung von Kriterien des möglichen Freiwilligendienstmodells notwendig sind. Im letzten Kapitel der Diplomarbeit, der Vorstellung dieser Kriterien, wurde mit der Reflexion der Theoriekenntnisse und dem Blick auf notwendige Veränderungen bei den Rahmenbedingungen von regulären Freiwilligendiensten verschiedene Kriterien im Sinne von organisatorischen, zeitlichen und inhaltlichen Komponenten vorgestellt und begründet.

Hieraus wurde deutlich, dass das Ziel der nachhaltigen Integration von benachteiligten Jugendlichen in die Freiwilligendienste dann erreicht werden könnte, wenn der Dienst regulär auf 24 Monate Einsatzzeit ausgelegt, die Möglichkeit des Nachholens oder Verbesserns von Schulabschlüssen angeboten, ein rotierender Einsatzstellenwechsel für jeden Jugendlichen möglich gemacht, Patenschaftsmodelle zwischen den Freiwilligen arrangiert, eine individuellere Betreuung durch die pädagogischen MitarbeiterInnen der Träger von Freiwilligendiensten abgesichert und auch der erweiterte non-formale Bildungsaspekt durch eine Erhöhung von Seminartagen ermöglicht würde.

Die Auswertung der Befragungsergebnisse der empirischen Erhebung konnte die vermuteten Defizite der derzeitigen Rahmenbedingungen der Freiwilligendienste untersetzen. Es wurde deutlich, dass sich die Erbringer des freiwilligen Engagements für nutzbringende Veränderungen der Bedingungen ihres Dienstes aussprechen.

Sollten die strukturellen und personellen Rahmenbedingungen und damit einhergehend auch die finanziellen Rahmenbedingungen der Freiwilligendienste zukünftig nicht optimiert werden, darf angenommen werden, dass die Gruppe der benachteiligten Jugendlichen nicht nachhaltig integriert werden kann. Dies wäre bedauerlich, da genau diese Zielgruppe von einer Teilnahme am bürgerschaftlichen Engagement erheblich profitiert.

Literaturverzeichnis

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, verfügbar unter: http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb_2012.pdf (abgerufen am 4.6.2012)
- Brandt, Andrea, Markus Runge und Veit Hannemann (2008): Freiwilliges Engagement und gesellschaftliche Teilhabe benachteiligter Jugendlicher - Eine Expertise im Fokus der Jugendsozialarbeit. Berlin.
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Berger, Peter A., Sylvia Keim und Andreas Klärner (2010a): Bildungsverlierer – eine (neue) Randgruppe? In: Quenzel, Gudrun und Klaus Hurrelmann: Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Blasius, Jörg, Jürgen Friedrichs und Jennifer Klöckner (2008): Doppelt benachteiligt? Leben in einem deutsch-türkischen Stadtteil. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bos, Wilfried, Sabrina Müller und Tobias C. Strubbe (2010): Abgehängte Bildungsinstitutionen: Hauptschulen und Förderschulen. In Quenzel, Gudrun und Klaus Hurrelmann (Hrsg.) (2010a): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (o. J.): Ergebnisse der Evaluation des FSJ und FÖJ. Abschlussbericht des Instituts für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik. Berlin.
- Dehnbostel, Peter (2003): Informelles Lernen: Arbeitserfahrungen und Kompetenzerwerb aus berufspädagogischer Sicht. Überarbeiteter Vortrag anlässlich der 4. Fachtagung des Programms „Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben“ am 18./19. Sept. 2003 in Neukirchen/Pleiße mit dem Thema „Kompetenzen für die Berufsorientierung nach PISA – auf welche Kompetenzen kommt es an?“
- Dietzfelbinger, Hermann (1986): Aufruf zum Diakonischen Jahr, in: W. I. Gerwig und F. Sticht (Hrsg.): Das Diakonische Jahr. Ein Programm kirchlicher

- Jugendarbeit. Stuttgart: editionaei Stuttgart und Verlagswerk der Diakonie Stuttgart,.
- Ditton, Hartmut (2010): Selektion und Exklusion im Bildungssystem. In Quenzel, Gudrun und Klaus Hurrelmann (Hrsg.) (2010a): *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Düx, Wiebken, Gerald Prein u. a. (2008): *Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement: eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter*. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Düx, Wiebken und E. Sass (2008): *Lernen im freiwilligen Engagement. Ein Prozess der Kapitalakkumulation*, in: W. Lindner (Hrsg.): *Kinder- und Jugendarbeit wirkt. Aktuelle und ausgewählte Evaluationsergebnisse der Kinder- und Jugendarbeit*, Wiesbaden, S. 199-211.
- Engels, Dietrich, Martina Leucht und Gerhard Machalowski (2008): *Evaluation des freiwilligen sozialen Jahres und des freiwilligen ökologischen Jahres*. In Auftr. gegeben und hrsg. vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Erikson, Erik H (1995).: *Identität und Lebenszyklus: drei Aufsätze*. 15. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Felber, Holm (Hrsg.) (1997): *Berufliche Chancen für benachteiligte Jugendliche?: Orientierungen und Handlungsstrategien*. Bd. 2. München: DJI Verl. Dt. Jugendinst. (Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit).
- Fülbier, Paul (2000): *Benachteiligte Jugendliche: Zielgruppenbestimmung, Programme und politische Lobbyarbeit*, Dresden, verfügbar unter: http://www.arbeitslehre.uni-wuerzburg.de/uploads/media/Benachteiligte_Jugendliche_-_Zielgruppenbestimmung_Programme.pdf (abgerufen am 4.6.2012)
- Gericke Thomas, Tilly Lex u. a. (Hrsg.) (2002): *Jugendliche fördern und fordern. Strategien und Methoden einer aktivierenden Jugendsozialarbeit*. Reihe Übergänge in Arbeit, Band 1, Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Giesecke, Johannes, Christian Ebner und Dirk Oberschachtsiek (2010): *Bildungsarmut und Arbeitsmarktexklusion (S.421-438)*. In Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (Hrsg) (2010a): *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Hajdar, Andreas und Rolf Becker (2006): Bildungsexpansion – erwartete und unerwartete Folgen. In Hajdar, Andreas/ Becker, Rolf: Die Bildungsexpansion. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Haller, Dieter (2011): Wirkungsforschung zur Entwicklung der Professionalität, Identität und Legitimation Sozialer Arbeit, in: Eppler, Miethe, Schneider: Qualitative und quantitative Wirkungsforschung, S. 235-254.
- Hoorn, Alexandra, Susanne Rindt und Tina Stampfl (2010): Praxisleitfaden „Freiwilligendienste machen kompetent“ - Inklusion benachteiligter Jugendlicher in das Freiwillige Soziale Jahr und das Freiwillige Ökologische Jahr. Frankfurt a. M.: Inst. f. Sozialarbeit u. Sozialpädagogik e. V.
- Hungerland, Beatrice und Bernd Overwien (Hrsg.) (2004): Kompetenzentwicklung im Wandel: auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hurrelmann, Klaus: Lebensphase Jugend (2004): eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 7., vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Juventa-Verl.
- Hurrelmann, Klaus (2005): Lebensphase Jugend: eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 8.Auflage Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Hurrelmann, Klaus (2007): Lebensphase Jugend. 9.Auflage Weinheim: Juventa Verlag.
- Kampmeier, Anke S., Beatrix Niemeyer u. a. (2008): Das Miteinander fördern: Ansätze für eine professionelle Benachteiligtenförderung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Keupp, Heiner (2000): Eine Gesellschaft der Ichlinge?: zum bürgerschaftlichen Engagement von Heranwachsenden. München: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. München.
- Liebig, Reinhard (2009): Freiwilligendienste als außerschulische Bildungsinstitution für benachteiligte junge Menschen: Machbarkeitsstudie. In Auftr. gegeben und hrsg. vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Linten, Markus und Sabine Prüstel (2011): Auswahlbibliografie „Übergänge: Jugendliche an der ersten und zweiten Schwelle“, verfügbar unter:

http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a1bud_auswahlbibliographie-uebergaenge-erste-zweite-schwelle.pdf (abgerufen am 4.6.2012)

- Lohauß, Peter, Ricarda Nauenburg, Klaus Rehkämper u. a. (2010): Daten der amtlichen Statistik zur Bildungsarmut. In Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.) (2010a): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mansel, Jürgen und Klaus Hurrelmann (1994): Alltagsstress bei Jugendlichen: eine Untersuchung über Lebenschancen, Lebensrisiken und psychosoziale Befindlichkeiten im Statusübergang. 2. Aufl. Weinheim: Juventa-Verl.
- Molzberger, G. (2007): Rahmungen informellen Lernens: Zur Erschließung neuer Lern- und Weiterbildungsperspektiven. Springer.
- o. A. (2000): Fit für Leben und Arbeit: neue Praxismodelle zur sozialen und beruflichen Integration von Jugendlichen. München: DJI.
- o. A. (2001): Zukunftsfähigkeit sichern!: für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe; eine Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums. Hrsg. vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- o. A. [APUZ] (2011): Wehrpflicht und Zivildienst. Bundeszentrale für politische Bildung: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ 48/2011)
- o. A. [BIBB] (2011): Datenreport 2011. Hrsg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung, verfügbar unter: http://datenreport.bibb.de/tabelle_d1-1_internet.pdf (abgerufen am 4.6.2012)
- o. A. [BIBB] (2012): Ergebnisse bundesweiter Veranstaltungen zur Benachteiligtenförderung. Hrsg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung, verfügbar unter: <http://www.good-practice.de/1522.php> (abgerufen am 4.6.2012)
- o. A. [BLK] (2001): Integration benachteiligter Jugendlicher. Integrierte Jugend- und Berufsbildungspolitik, insbesondere zur Förderung der sozialen und beruflichen Integration benachteiligter Jugendlicher - Bericht der BLK. Hrsg. von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 93, verfügbar unter: <http://www.pedocs.de/volltexte/2008/205/pdf/heft93.pdf> (abgerufen am 4.6.2012]
- o. A. [BMBF] (2006): Verbesserung der beruflichen Integrationschancen von benachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen durch

Netzwerkbildung. Ergebnisse der Entwicklungsplattform 4
„Netzerkennung“. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und
Forschung, verfügbar unter:

http://www.bmbf.de/pub/band_11d_bqf_programm.pdf (abgerufen am
4.6.2012)

- o. A. [BMBF] (2008-2012): Berufsbildungsberichte, verfügbar unter:
<http://www.bmbf.de/de/berufsbildungsbericht.php> (abgerufen am 4.6.2012)
- o. A. [BMBF] (2012): Berufsbildungsbericht 2011, verfügbar unter:
<http://www.bmbf.de/de/berufsbildungsbericht.php> (abgerufen am 4.6.2012)
- o. A. [BMFSFJ] (2010): Evaluation des Programms "Freiwilligendienste machen
kompetent" der INBAS-Sozialforschung im Auftrag des Bundesministeriums
für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, verfügbar unter:
http://www.inbas-sozialforschung.de/projekte/pro_44.htm (abgerufen am
4.6.2012)
- o. A. [DRK] (2012): FSJ – Einsatz und Soziodemografie, verfügbar unter:
[http://www.drk.de/fileadmin/Presse/Downloads/Medien_Inland/
2012_05_08_BFD-Statistik/FSJ_Einsatz_und_Soziodemografie.pdf](http://www.drk.de/fileadmin/Presse/Downloads/Medien_Inland/2012_05_08_BFD-Statistik/FSJ_Einsatz_und_Soziodemografie.pdf)
(abgerufen am 4.6.2012)
- o. A. [GfiB] (2012): Gesellschaft für innovative Beschäftigungsförderung, Stand:
Mai 2012, verfügbar unter:
http://www.ib.nrw.de/service/downloads/Programmuebersicht_JuB.pdf
(abgerufen am 4.6.2012)
- o. A. [JFDG] (2008): Gesetz zur Förderung von Jugendfreiwilligendiensten vom
16.05.2008, §§ 3 und 5, verfügbar unter: [http://www.gesetze-im-
internet.de/bundesrecht/jfdg/gesamt.pdf](http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/jfdg/gesamt.pdf) (abgerufen am 4.6.2012).
- o. A. [Shell] (2010): 16. Shellstudie, verfügbar unter:
[http://jugend.ekir.de/Bilderintern/20100922_zusammenfassung_shellstudie2
010.pdf](http://jugend.ekir.de/Bilderintern/20100922_zusammenfassung_shellstudie2010.pdf) (abgerufen am 4.6.2012).
- o. A. [SPI] (2012): Abschlussbericht Stiftung SPI, verfügbar unter:
[http://www.stiftung-spi.de/download/strategien/fstj_
abschlussbericht_spi.pdf](http://www.stiftung-spi.de/download/strategien/fstj_abschlussbericht_spi.pdf) (abgerufen am 4.6.2012)
- o. A. [Statistisches Bundesamt] (2012): Pressemitteilung Nr. 117 vom 29.3.2012,
verfügbar unter:

- https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2012/03/PD12_117_211.html (abgerufen am 4.6.2012)
- o. A. [ZfzE] (2011): FSJplus – FSJ plus Realschulabschluss, verfügbar unter: <http://www.zze-freiburg.de/projekte/abgeschlossene-projekte/fsjplus/> (abgerufen am 4.6.2012).
- Oerter, Rolf (Hrsg.) (1985): Lebensbewältigung im Jugendalter. Weinheim; Deerfield Beach, FL: Edition Psychologie: Vertrieb, VCH Verlagsgesellschaft; VCH Publishers.
- Pätzold, Günter und Judith Wingels: Kooperation in der Benachteiligtenförderung, verfügbar unter: <http://www.pedocs.de/volltexte/2008/327/pdf/heft133.pdf> (abgerufen am 4.6.2012).
- Pollak, Reinhard (2010): Keine Bewegung viel Ungleichheit. Eine Studie zum sozialen Auf- und Abstieg in Deutschland. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung.
- Puhr, Kirsten, Hartmut Knopf u. a. (2001): Pädagogisch-psychologische Analysen zum Schulabsentismus: „Ich hab’ es angehalten, das Rad, das Schuleschwänzen heißt.“ Halle (Saale): Druck-Zuck-GmbH.
- Quenzel, Gudrun (2010): Das Konzept der Entwicklungsaufgaben zur Erklärung von Bildungsmisserfolg (S.123-136). In Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (Hrsg) (2010a): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Quenzel, Gudrun und Klaus Hurrelmann (Hrsg) (2010a): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Quenzel, Gudrun und Klaus Hurrelmann (2010b): Bildungsverlierer: Neue soziale Ungleichheiten in der Wissensgesellschaft (S.11-33). In Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.) (2010a): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rahrbach, Andrea, Werner Wüstendörfer und Thomas Arnold (1998): Untersuchung zum freiwilligen sozialen Jahr. Hrsg. vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ramirez-Rodriguez, Racio und Dieter Dohmen, Dieter (2010): Ethnisierung von geringer Bildung. In Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (Hrsg) (2010a): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Rauschenbach, Thomas, WiebkenDüx und Erich Sass (Hrsg.) (2006): Informelles Lernen im Jugendalter: vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte. Weinheim; München: Juventa-Verl.
- Rauschenbach, Thomas (2007): Jugendfreiwilligendienste – Lernorte zwischen Schule und Beruf, in: Unser Engagement für das Engagement - Freiwilligendienste fördern. Konferenz der SPD-Bundestagsfraktion am 20. September 2006 in Berlin. Verfügbar unter: http://www.ute-kumpf.de/fileadmin/daten/themen/Beng/Dokumente/Dokumentation4_Freiwilligendienste_und_Beng.pdf (30.10.2012).
- Rohlf, Carsten (2011): Bildungseinstellungen: Schule und formale Bildung aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern. Springer.
- Schaub, G. (2005): Der Stellenwert des informellen Lernens bei der berufsorientierten Kompetenzfeststellung für benachteiligte Jugendliche (DJI Forschungsschwerpunkt Übergänge in Arbeit, Arbeitspapier 2/2005), verfügbar unter: http://www.dji.de/bibs/389_4763_WT_2_2005_schaub.pdf (10.11.2012).
- Schmidle, Marianne (2012): Integration durch Mitmachen: FSJ für junge Menschen mit Migrationshintergrund. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Schnell, Rainer, Paul B. Hill und Elke Esser (2008): Methoden der empirischen Sozialforschung. München: Oldenbourg Verlag.
- Schreiber, Elke (Hrsg.) (2006): Chancen für Schulumüde: Reader zur Abschlusstagung des Netzwerks Prävention von Schulumüdigkeit und Schulverweigerung am Deutschen Jugendinstitut e.V.; [16. September 2005 in der GaraGe – Technologiezentrum für Jugendliche gGmbH Leipzig]. München: DJI.
- Solga, Heike, Peter Berger und Justin Powell (2009): Soziale Ungleichheit – Kein Schnee von gestern! (S.11-46). In Solga, Heike/Powell, Justin/Berger, Peter A.(Hrsg.) (2009): Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse. Frankfurt/New York: Campus.
- SPIEGEL online (2012): verfügbar unter: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/bundesbildungsbericht-opposition-kritisiert-betreuungsgeld-a-840458.html> (abgerufen am 4.6.2012)

- Spies, Anke und Dietmar Tredop (Hrsg.) (2006): „Risikobiografien“ - Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH.
- Statistisches Bundesamt (2011): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2010 – .Fachserie 1 Reihe 2.2. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. S. 22-28.
- Stockmann, Reinhard (2006): Evaluation und Qualitätsentwicklung. Eine Grundlage für wirkungsorientiertes Qualitätsmanagement.
- Wahler, Peter, Claus J. Tully und Christine Preiss (2004): Jugendliche in neuen Lernwelten: selbstorganisierte Bildung jenseits institutioneller Qualifizierung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Westphal, Manuela (2006): Sozialisations- und Integrationsprozesse von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In Spies, Anke/Tredop, Dietmar (Hrsg.) (2006): „Risikobiografien“ – Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Yollu-Tok, Aysel (2011): Lage der Türkeistämmigen auf dem Arbeitsmarkt. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 61.Jahrgang Ausgabe 43/2011 Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Abbildungsverzeichnis

- Abbildung 1: Entwicklung der Anzahl der Freiwilligendienste in Deutschland von 2001 bis 2009 (in Tausend); Quelle: BMFSFJ, Bundesamt für den Zivildienst..... 9
- Abbildung 2: Schulabschluss der TeilnehmerInnen zwischen 2001/2002 und 2003/2004 (FSJ=141 TN; FÖJ=33 TN); Quelle: ISG Trägerbefragung 2004 10
- Abbildung 3: Die TeilnehmerInnen des FSJ (nach Schulbildung; in %) Quelle: Statistik des Bundesarbeitskreises FSJ (Angaben des BMFSFJ).. 11
- Abbildung 4: Strukturebenen sozialer Ungleichheit; Quelle: Solga/Berger/Powell 2009, S. 17 20

Abbildung 5; Quelle: Berger/Keim/Klärner 2010, S. 40	22
Abbildung 6; Quelle: Pollak 2010, S. 40.....	24
Abbildung 7; Quelle: www.bmbf.de/daten-portal/bild-45	26
Abbildung 8: Das Spannungsfeld formaler, non-formaler und informeller Bildung – ein dynamisches Modell; Quelle: Rohlfs 2011, S. 41	41
Abbildung 9: Darstellung Diagramm zu den Einsatzgebieten aus Fragebogen	46
Abbildung 10; Quelle: Engels u. a. 2008, S.	76
Abbildung 11; Quelle: Befragung Teilnehmer Freiwilligendienstezyklus 2011-2012, eigene Darstellung.....	77
Abbildung 12; Quelle: Befragung Teilnehmer Freiwilligendienstezyklus 2011-2012, eigene Darstellung.....	78
Abbildung 13; Quelle: Befragung Teilnehmer Freiwilligendienstezyklus 2011-2012, eigene Darstellung.....	79
Abbildung 14; Quelle: Befragung Teilnehmer Freiwilligendienstezyklus 2011-2012, eigene Darstellung.....	81
Abbildung 15; Quelle: Befragung Teilnehmer Freiwilligendienstezyklus 2011-2012, eigene Darstellung.....	84
Abbildung 16; Quelle: Befragung Teilnehmer Freiwilligendienstezyklus 2011-2012, eigene Darstellung.....	85
Abbildung 17; Quelle: Befragung Teilnehmer Freiwilligendienstezyklus 2011-2012, eigene Darstellung.....	91
Abbildung 18; Quelle: Befragung Teilnehmer Freiwilligendienstezyklus 2011-2012, eigene Darstellung.....	92
Abbildung 19; Quelle: Befragung Teilnehmer Freiwilligendienstezyklus 2011-2012, eigene Darstellung.....	94
Abbildung 20: Diagramm der Kreuzung Bildungsabschlüsse und Seminartageerhöhung	96

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1; Quelle: Rahrach/Wüstendörfer/Arnold 1998, S. 337.....	S. 51
Tabelle 2; Quelle: Liebig 2007, S. 62.....	S. 60

Tabelle 3; Quelle: Erpenbeck/von Rosenstiel, nach Zürcher 2007, S. 68; eigene Darstellung.....	S. 62
Tabelle 4; Dux/Sass 2008, S. 200	S. 68
Tabelle 5; Quelle: Stockmann 2006, S. 103, eigene Darstellung	S. 70
Tabelle 6; Quelle: Stockmann, 2006, S. 105	S. 71

Anhang 1: Empirische Befragung betroffener Jugendlicher (N=261)

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigte sich mit der Frage nach den Integrationsmöglichkeiten von benachteiligten Jugendlichen in die regulären Freiwilligendienste und welche Rahmenbedingungen dafür anzupassen sind. Als anwendungsorientiertes Instrument sollte eine Befragung von jugendlichen Absolventen des Freiwilligendienstezyklus 2011-2012 des Deutschen Roten Kreuzes Landesverband Sachsen-Anhalt e. V. dienen. Mit der schriftlichen Befragung der Jugendlichen sollte die Möglichkeit eines Einblicks in die Erfahrungen der Jugendlichen zu den Themen des informellen Lernens, des Erwerbes von wichtigen Kompetenzen durch diesen Lernprozess und die Anregung zu Veränderungen seitens der Betroffenen gegeben werden.

Teilnehmerstruktur

An der empirischen Erhebung beteiligten sich 261 Teilnehmer des Freiwilligendienstezyklus 2011-2012 des DRK Landesverband Sachsen-Anhalt e. V. Sie wurden gruppenweise über die inhaltlichen Aspekte des Fragebogens informiert. Der Fragebogen gewährleistete eine anonymisierte Befragung der Teilnehmer zu den einzelnen Fragekomplexen. Das Alter der Befragten bewegte sich zwischen 16 und 49 Jahren, wobei von den 261 Freiwilligen 254 Personen unter 25 Jahren waren, die Freiwilligen hatten zum Zeitpunkt ihrer Befragung ihren Wohnort in Sachsen-Anhalt. Von den 261 befragten Teilnehmern waren 103 männliche und 158 weibliche Personen, die alle ihren Freiwilligendienst „Freiwilliges Soziales Jahr“ oder „Bundesfreiwilligendienst“ in verschiedenen sozialen Einrichtungen in Sachsen-Anhalt absolviert haben.

Die empirische Erhebung wurde in Form einer „schriftlichen Befragung“ in Anwesenheit eines Interviewers (pädagogischer Mitarbeiter der jeweiligen Seminargruppen) durchgeführt (vgl. Schnell/Hill/Esler 2008, S. 333).

Die Bildungsabschlüsse der Befragten variierten zwischen „niedriger Bildung“, welche sich in der Erhebung mit dem Hauptschulabschluss oder keinem

Schulabschluss darstellen soll, mit „mittlerer Bildung“, welche den Realschulabschluss oder den erweiterten Realschulabschluss darstellt und „hoher Bildung“, welche die Fachhochschulreife/fachgebundene Hochschulreife oder die allgemeine Hochschulreife darstellt. Von den 261 Befragten gaben 26 Teilnehmer an, dass sie über einen „niedrigen Bildungsabschluss“ verfügen, was im Vergleich zu den 261 Gesamtteilnehmern einen prozentualen Anteil von 10 % ausmacht. 120 Personen gaben an, einen „mittleren Bildungsabschluss“ zu haben und 110 Teilnehmer verfügen über einen „hohen Bildungsanteil“. 5 Teilnehmer beantworteten diese Frage ohne Angabe.

Aufbau des Fragebogens

Ziel des Fragebogens war es, Teilnehmer eines Freiwilligendienstes, die ihren Dienst fast absolviert hatten und mit verschiedenen Eindrücken aus dem Freiwilligendienst ausscheiden zu befragen, welche Wirkungen des informellen Lernprozesses und des Kompetenzerwerbes in der praktischen Arbeit als auch während der begleitenden Seminararbeit sie für sich erkennen, mit welchem fühlbarem Nutzen sie diese Form von bürgerschaftlichem Engagement verlassen und welche Veränderungen sie sich im Hinblick auf die nachhaltige Integration von benachteiligten Jugendlichen für die Zukunft vorstellen könnten.

Im ersten Teil des Fragebogens (Frage 1-9) wurden Informationen zur persönlichen Struktur der Freiwilligen, ihren Motiven für einen Freiwilligendienst und ihres weiteren Verbleibs im Sinne des Übergangsmangements nach Austritt aus dem Dienst eingeholt.

Die Fragen 10-17 beschäftigten sich mit Kompetenzerwerb und den Wirkungen des Freiwilligendienstes und Frage 18 betrifft die Wirkung der Methodik der begleitenden Seminare.

Im letzten Teil des Fragebogens (Frage 19-20) wurden mögliche veränderte Rahmenbedingungen für einen Freiwilligendienst abgefragt, die die Jugendlichen

durch ihre schon erworbenen Erfahrungen beurteilen konnten und bewertet haben.

Durch die gewonnenen Ergebnisse der Befragungen wurden Rückschlüsse auf die in der Diplomarbeit zu erarbeitenden Kriterien für ein mögliches Modell zur Integration benachteiligter Jugendlicher in die regulären Freiwilligendienste gezogen und die Möglichkeiten und Grenzen der Integration aufgezeigt.

Datenerfassung und Datenauswertung

Die Durchführung der Befragung zur Datenerhebung basierte auf dem vorangegangenen beschriebenen Fragebogen. Für die deskriptive Auswertung der erhobenen quantitativen Daten wurde parallel zum Fragebogen ein Codebook (siehe Anhang 3) entwickelt, um aus den Fragebögen nach der Erhebung einen Datensatz generieren zu können. Dieser wurde im Anschluss mit dem Statistik-Programm SPSS („Statistical Package for Social Sciences“) ausgewertet.

Die Ergebnisse der Befragung wurden primär durch univariate (Darstellung absoluter und relativer Häufigkeiten für einzelne Variablen) und bivariate (Erstellung ausgewählter Kreuztabellen zur Veranschaulichung von Zusammenhängen jeweils für die Kombination von zwei Variablen) Auszählungen dargestellt und partiell in Form von Diagrammen zur Veranschaulichung in die vorliegende Arbeit integriert.

An dieser Stelle wäre der Einwand berechtigt, dass die Signifikanz der betrachteten Korrelationen außen vor gelassen wurde, was jedoch aus zwei Gründen erfolgte. Zum einen wurde auf die komplexere Darstellung der betrachteten Zusammenhänge in Form eines oder mehrerer Regressionsmodelle aus pragmatischen Gründen verzichtet. Zum anderen ist aufgrund der geringen Grundgesamtheit und der noch wesentlich geringeren Fallzahl von Jugendlichen mit Benachteiligungen zu erwarten, dass die Kontrolle möglicher Einflüsse von Kovariaten und Drittvariablen auf die dargestellten Zusammenhänge in Form von Regressionsmodellen keine verwertbaren Aussagen liefern würde.

Zur umfassenderen Darstellung und Auswertung der skizzierten Zusammenhänge wäre ein standardisiertes Survey denkbar, in dem alle Teilnehmer von Freiwilligendiensten eines oder mehrerer Träger im gesamten Bundesgebiet befragt werden.

Anhang 2: Fragebogen

Befragung von TeilnehmerInnen der Freiwilligendienste (FWD) zum Ende des FWD-Zyklus 2011/2012

Träger: DRK LV Sachsen-Anhalt e. V. (Juni 2012)

1. Zu Ihren Personalien:

Alter: .

Geschlecht: weiblich männlich

Staatsangehörigkeit:

- deutsch

- andere (*welche Nationalität?*)

..

- deutsch mit ausländischer Herkunft (*welche Nationalität?*)

.....

Herkunft der Eltern:

Deutschland Ausland Deutschland/Ausland

(bitte Land der Herkunft der Eltern angeben)

Wie viele Geschwister haben Sie?

keine ein zwei drei mehr

2. Welchen Schulabschluss haben Sie?

keinen

Hauptschule

Realschule

Qualifizierten Realschulabschluss

Fachgymnasium

Abitur/Allg. Hochschulreife

anderen: ..

3. Was haben Sie vor dem FWD gemacht?

Ich habe eine Ausbildung mit Abschluss gemacht.

Ich habe eine Ausbildung abgebrochen.

Ich war bei der Bundeswehr.

Ich war Zivildienstleistender.

Ich war Schüler/in der Berufsvorbereitung.

4. Wie viele Jahre lagen zwischen der Schule und dem Beginn des FWD?

unter 1 Jahr

1 Jahr

2 Jahre

mehr als 2 Jahre

5. Wie sind Sie zum FWD gekommen bzw. wessen Idee war das?

- Ich habe selber davon gehört und mich beworben.
- Meine Eltern haben mich dazu gebracht.
- Das war ein(e) Tipp/Empfehlung von Freunden.
- über das Arbeitsamt/das Jobcenter
- über Anbieter von Freiwilligendiensten

6. Was machen Sie nach dem Ende des FWD?

- Ich habe noch nichts Konkretes .
- Ich verlängere den FWD .
- Ich beginne eine Ausbildung.
- Ich gehe noch einmal zur Schule.
- Ich beginne ein Studium.
- Ich nehme eine Arbeitstätigkeit auf .

7. Wird Ihre zukünftige Tätigkeit oder Ausbildung auf dem Gebiet Ihres ehemaligen FWD liegen?

- ja, auf dem gleichen Gebiet
- ja, aber nur ansatzweise
- nein, auf einem ganz anderen Gebiet

8. Wo haben Sie gewohnt / wohnen Sie?

- | | vor dem FWD | während des FWD | nach dem FWD |
|----------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| bei meinen Eltern | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| in meiner eigenen Wohnung | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| bei meinem Partner | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| in einer Wohnung des Jugendamtes | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| in einer Wohngemeinschaft | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

9. Im welchem der nachstehenden Bereiche hatten Sie durch Ihren Freiwilligendienst

Vorteile beim Zugang zu einer Ausbildung, einem Studium oder einer Arbeitsstelle?

- in der Anrechnung des Freiwilligendienstes als Wartesemester
- in der Anrechnung als Vorpraktikum
- als Qualifikation für eine Arbeitsstelle
- durch Vermittlung der Einsatzstelle bzw. des Trägers habe ich einen Ausbildungsplatz bekommen.
- keine Vorteile

10. Hat der Freiwilligendienst Einfluss auf Ihre weiteren beruflichen Pläne genommen?

- ja, maßgeblich
- eher ja
- eher nein
- nein, überhaupt nicht

11. Was haben Sie in Ihrer Einsatzstelle gemacht? (Mehrfachnennungen möglich)

- allgemeine Büro- und Verwaltungsaufgaben
- pflegerische Tätigkeiten
- Arbeit mit Kindern und Jugendlichen
- Fahrdienste und Ähnliches

Sonstiges (*bitte nennen*):

12. Gab es in Ihrer Tätigkeit Abwechslung oder haben Sie meist dasselbe gemacht?

- Ja, es gab häufig einen Wechsel der Tätigkeiten.
- Ja, gelegentlich gab es einen Wechsel.
- Nein, ich habe meist dasselbe gemacht.

13. Inwieweit haben sich die nachstehenden Erwartungen an den FWD bei Ihnen erfüllt?

Diese Erwartungen wurden	voll erfüllt	eher erfüllt	eher nicht erfüllt	nicht erfüllt
Verbesserung der beruflichen Chancen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Verbesserung der Chancen für ein Studium/einen Ausbildungsplatz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Verbesserung der Chancen auf einen Arbeitsplatz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Etwas Neues, Interessantes zu machen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Möglichkeit, anderen zu helfen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ein neues Berufsfeld kennenzulernen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nach der Schule praktisch zu arbeiten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Einmal von zu Hause wegzukommen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine persönlichen Fähigkeiten testen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interessante Leute kennenzulernen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Wie wichtig sind Ihnen die nachstehend aufgeführten Erfahrungen aus dem FWD?

Erfahrungen, wie ich	Erfahrungen sind für mich			
	sehr wichtig	eher wichtig	nicht so wichtig	nicht wichtig
in der Arbeit belastbar bin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mit den Klienten in der EST umgehen muss.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mit meinen Kollegen gut auskommen kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
einen vollen Arbeitstag bewältigen kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mich in eine Gruppe einbringen kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
das vermittelte Wissen und Können umsetzen kann	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Menschen besser einschätzen kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
im Beruf für andere Verantwortung übernehmen kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mein Leben eigenständig gestalten kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Andere Erfahrungen, die für Sie wichtig waren (*bitte nennen*):

..

15. Wie beurteilen Sie im Nachhinein folgende Bestandteile und Bedingungen Ihres FWD?

Fand ich	sehr gut	eher gut	eher schlecht	sehr schlecht
individuelle Betreuung durch den Träger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
fachliche Anleitung in der Einsatzstelle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
individuelle Betreuung durch die Einsatzstelle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
die durchgeführten Seminare	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Besuche und Exkursionen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
die Tätigkeit in der Einsatzstelle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
die Arbeitszeitregelung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
die KollegInnen in der Einsatzstelle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
die Anfahrtsdauer zur Einsatzstelle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
die Höhe des Taschengeldes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. Hat der Freiwilligendienst zu Ihrer persönlichen Entwicklung beigetragen?

Nein, in keiner Weise	<input type="radio"/>
Ja, aber nur in geringem Maße	<input type="radio"/>
Ja, sehr stark	<input type="radio"/>

Wenn ja, wie hat sich das ausgewirkt? (Mehrfachantworten möglich)

- Ich habe gelernt, selbständiger zu arbeiten.
- Ich fühle mich jetzt selbstsicherer.
- Ich habe gelernt, meine eigene Meinung besser zu vertreten.
- Ich lebe mein Leben jetzt bewusster.
- Ich habe gelernt, besser mit Konflikten umzugehen.
- Ich fühle mich jetzt eher bereit, Verantwortung zu übernehmen.
- Anderes (*bitte nennen*): ..

17. Hat der Freiwilligendienst zu Ihrer beruflichen Entwicklung beigetragen?

- Nein, in keiner Weise
- Ja, aber nur in geringem Maße
- Ja, sehr stark

Wenn ja, wie hat sich das ausgewirkt? (Mehrfachantworten möglich)

- Ich habe seit dem Freiwilligendienst klarere berufliche Vorstellungen.
- Ich habe im Freiwilligendienst wichtige Fachkenntnisse in meinem beruflichen Interessenfeld erworben.
- Ich habe wichtige soziale Kompetenzen für das Arbeitsleben erworben.
- Ich habe im Freiwilligendienst gelernt, mich in ein neues Arbeitsteam einzufinden.
- Ich habe durch den Freiwilligendienst meinen zukünftigen Arbeitsbereich besser kennengelernt.
- Ich weiß nun, was ich machen werde.
- Sonstiges (*bitte nennen*): ..

18. Wie haben Ihnen die Bildungsseminare während des FWD in folgender Hinsicht gefallen?

- Mein Interesse für die angebotenen Seminarthemen war
 groß eher groß eher gering gering
- Die Vermittlung der Seminarthemen fand ich
 sehr gut eher gut weniger gut gar nicht gut
- Möglichkeiten zur Mitgestaltung der Seminare gab es
 mehr als genug genug zu wenig gar nicht

19. Welche zusätzlichen Qualifikationen (*mit Ausnahme des qualifizierten Arbeitszeugnisses und des Erste Hilfe Kurses*) würden Sie während eines Freiwilligendienstes erwerben wollen?

- Erwerb eines/eines höheren Schulabschlusses
- Sprachkurse für MigrantInnen
- Führerschein
- Jugendleiterausbildung
- Fachbereichsspezifische Weiterbildungen (auf das Arbeitsfeld bezogen)
- Zertifizierte Bewerbungstrainings
- Eigene Wünsche (*bitte nennen*): ..

20. Was halten Sie von folgenden veränderten Rahmenbedingungen im Freiwilligendienst?

- mindestens 24 Monate Laufzeit/Dauer des Freiwilligendienstes
 sehr interessant interessant weniger interessant uninteressant
- Wechsel zwischen verschiedenen Einsatzgebieten während des Freiwilligendienstes
 sehr interessant interessant weniger interessant uninteressant
- während des Freiwilligendienstes den Schulabschluss nachzuholen/zu verbessern
 sehr interessant interessant weniger interessant uninteressant

stärkere individuelle Betreuung durch den Freiwilligendiensteträger (hier DRK Sachsen-Anhalt)

(z.B. Einzelgespräche, Problemlösungshilfe, Begleitung in Ausbildung/Studium)

sehr interessant interessant weniger interessant uninteressant

Die zeitliche Erweiterung der Bildungsseminartage von bisher 25 Tage im Jahr auf:

30 Tage in 12 Monaten sehr gut gut nicht so gut

50 Tage in 12 Monaten sehr gut gut nicht so gut

100 Tage in 24 Monaten sehr gut gut nicht so gut

eigene Wünsche (*bitte nennen*):

..

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Anhang 3: Codierung des Fragebogens

- | | |
|---|---------------------|
| 1. Geben Sie bitte Ihr Alter an! | V1 __
k.A. V1 99 |
| 2. Geben Sie bitte Ihr Geschlecht an! | V2 |
| Männlich <input type="checkbox"/> | V2 1 |
| Weiblich <input type="checkbox"/> | V2 2
k.A. V2 99 |
| 3. Welche Staatsangehörigkeit besitzen Sie? | V3 |
| Deutsch <input type="checkbox"/> | V3 1 |
| Andere (bitte angeben) _____ <input type="checkbox"/> | V3 2 |
| Deutsch mit ausländischer Herkunft (bitte angeben) _____ <input type="checkbox"/> | V3 3
k.A. V3 99 |
| 4. Geben Sie bitte die Herkunft Ihrer Eltern an! | V4 |
| Deutschland <input type="checkbox"/> | V4 1 |
| Ausland (bitte angeben) _____ <input type="checkbox"/> | V4 2 |
| Deutschland/Ausland (bitte angeben) _____ <input type="checkbox"/> | V4 3
k.A. V4 99 |
| 5. Wie viele Geschwister haben Sie? | V5 |
| Keine <input type="checkbox"/> | V5 1 |
| Eins <input type="checkbox"/> | V5 2 |
| Zwei <input type="checkbox"/> | V5 3 |
| Drei <input type="checkbox"/> | V5 4 |
| Mehr <input type="checkbox"/> | V5 5
k.A. V5 99 |
| 6. Welchen höchsten allgemeinen Bildungsabschluss haben Sie? | V6 |
| Kein Schulabschluss <input type="checkbox"/> | V6 1 |
| Hauptschulabschluss <input type="checkbox"/> | V6 2 |
| Mittler Reife, Realschule <input type="checkbox"/> | V6 3 |
| Qualifizierter/Erweiterter Realschulabschluss <input type="checkbox"/> | V6 4 |
| Fachhochschulreife bzw. Fachgebundene Hochschulreife <input type="checkbox"/> | V6 5 |
| Allgemeine Hochschulreife <input type="checkbox"/> | V6 6 |
| Anderen _____ <input type="checkbox"/> | V6 7
k.A. V6 99 |

- 7. Was haben Sie vor Ihrem Freiwilligendienst gemacht? V7**
- Ich habe eine Ausbildung absolviert V7 1
- Ich habe eine Ausbildung abgebrochen V7 2
- Ich war bei der Bundeswehr V7 3
- Ich war Zivildienstleistender V7 4
- Ich war Schüler/in der Berufsvorbereitung V7 5
k.A. V7 99
- 8. Wie viele Jahre lagen zwischen Ihrem Schulabgang und dem Beginn des Freiwilligendienstes? V8**
- Unter einem Jahr V8 1
- Ein Jahr V8 2
- Zwei Jahre V8 3
- Mehr als zwei Jahre V8 4
k.A. V8 99
- 9. Wie bzw. durch wen sind Sie zum Freiwilligendienst gekommen? V9**
- Ich habe selber davon gehört und mich beworben V9_1 0/1
- Meine Eltern haben mich dazu gebracht V9_2 0/1
- Das war ein Tipp/Empfehlung von Freunden V9_3 0/1
- Über das Arbeitsamt/Jobcenter V9_4 0/1
- Über Anbieter von Freiwilligendiensten V9_5 0/1
- 10. Was machen Sie nach dem Ende Ihres Freiwilligendienstes? V10**
- Ich habe noch nicht konkretes V10 1
- Ich verlängere den Freiwilligendienst V10 2
- Ich beginne eine Ausbildung V10 3
- Ich gehe noch einmal zur Schule V10 4
- Ich beginne ein Studium V10 5
- Ich nehme eine Arbeitstätigkeit auf V10 6
k.A. V10 99
- 11. Wird Ihre zukünftige Tätigkeit oder Ausbildung auf dem Gebiet ihres Freiwilligendienstes liegen? V11**
- Ja, auf dem gleichen Gebiet V11 1
- Ja, aber nur ansatzweise V11 2
- Nein, auf einem ganz anderen Gebiet V11 3
k.A. V11 99
- 12. Wo wohnten bzw. wohnen Sie ? V12**
- | | Bei meinen Eltern | Bei meinem Partner | In meiner eigenen Wohnung | In einer Wohngemeinschaft | In einer Wohnung des Jugendamtes | |
|----------------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------|---------------------------|----------------------------------|------------------|
| vor dem Freiwilligendienst | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | V12_1
1-5, 99 |
| während des Freiwilligendienstes | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | V12_2
1-5, 99 |
| nach dem Freiwilligendienst | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | V12_3
1-5, 99 |

- 13. In welchem der nachfolgenden Bereiche hatten Sie durch Ihren Freiwilligendienst Vorteile beim Zugang zu einer Ausbildung, einem Studium oder einer Arbeitsstelle? V13**
- In der Anrechnung des Freiwilligendienstes als Wartesemester V13_1 0/1
- In der Anrechnung als Vorpraktikum V13_2 0/1
- Als Qualifikation für eine Arbeitsstelle V13_3 0/1
- Durch Vermittlung der Einsatzstelle bzw. des Trägers habe ich einen Ausbildungsplatz erhalten V13_4 0/1
- Keine Vorteile V13_5 0/1
-
- 14. Hat der Freiwilligendienst Einfluss auf Ihre weiteren beruflichen Pläne genommen? V14**
- Ja, maßgeblich V14 1
- Eher ja V14 2
- Eher nein V14 3
- Nein, überhaupt nicht V14 4
k.A. V14 99
-
- 15. Was war Ihr Tätigkeitsfeld in der Einsatzstelle? V15**
- Allgemeine Büro- und Verwaltungsaufgaben V15_1 0/1
- Pflegerische Tätigkeiten V15_2 0/1
- Arbeit mit Kindern und Jugendlichen V15_3 0/1
- Fahrdienste und Ähnliches V15_4 0/1
- Sonstiges (bitte nennen)_____ V15_5 0/1
-
- 16. Gab es in Ihrer Tätigkeit Abwechslung oder haben Sie meist dasselbe gemacht? V16**
- Ja, es gab häufig einen Wechsel der Tätigkeiten. V16 1
- Ja, gelegentlich gab es einen Wechsel. V16 2
- Nein, ich habe meist dasselbe gemacht V16 3
k.A. V16 99

17.	Inwieweit haben sich die nachstehenden Erwartungen an den Freiwilligendienst bei Ihnen erfüllt?					V17
		Voll erfüllt	Eher erfüllt	Eher nicht erfüllt	Nicht erfüllt	
	Verbesserung der beruflichen Chancen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	V17_1 1-4, 99
	Verbesserung der Chancen für ein Studium/einen Ausbildungsplatz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	V17_2 1-4, 99
	Verbesserung der Chancen auf einen Arbeitsplatz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	V17_3 1-4, 99
	Etwas Neues, Interessantes zu machen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	V17_4 1-4, 99
	Die Möglichkeit anderen zu helfen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	V17_5 1-4, 99
	Ein neues Berufsfeld kennenzulernen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	V17_6 1-4, 99
	Nach der Schule praktisch zu arbeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	V17_7 1-4, 99
	Einmal von zu Hause wegzukommen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	V17_8 1-4, 99
	Meine persönlichen Fähigkeiten testen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	V17_9 1-4, 99
	Interessante Leute kennenlernen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	V17_10 1-4, 99

18.	Wie wichtig sind Ihnen die nachstehend aufgeführten Erfahrungen aus dem Freiwilligendienst? Erfahrungen					V18
		Sehr wichtig	Eher wichtig	Eher nichtwichtig	Nicht wichtig	
	in der Arbeit belastbar bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	V18_1 1-4, 99
	mit den Klienten in der Einsatzstelle umgehen muss	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	V18_2 1-4, 99
	mit meinen Kollegen gut auskommen kann	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	V18_3 1-4, 99
	einen vollen Arbeitstag bewältigen kann	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	V18_4 1-4, 99
	mich in eine Gruppe einbringen kann	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	V18_5 1-4, 99
	das vermittelte Wissen und Können umsetzen kann	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	V18_6 1-4, 99
	Menschen besser einschätzen kann	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	V18_7 1-4, 99
	im Beruf für Verantwortung übernehmen kann	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	V18_8 1-4, 99
	mein Leben eigenständig gestalten kann	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	V18_9 1-4, 99
	Andere Erfahrungen, die für sie wichtig waren					V18_10 _, 99

- 19. Wie beurteilen Sie im Nachhinein folgende Bestandteile und Bedingungen Ihres Freiwilligendienstes? V19**
- | | Sehr wichtig | Eher wichtig | Eher nichtwichtig | Nicht wichtig | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------|
| Individuelle Betreuung durch den Träger | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | V19_1
1-4, 99 |
| Fachliche Anleitung in der Einsatzstelle | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | V19_2
1-4, 99 |
| Individuelle Betreuung durch die Einsatzstelle | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | V19_3
1-4, 99 |
| Die durchgeführten Seminare | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | V19_4
1-4, 99 |
| Besuche und Exkursionen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | V19_5
1-4, 99 |
| Die Tätigkeit in der Einsatzstelle | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | V19_6
1-4, 99 |
| Die Arbeitszeitregelung | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | V19_7
1-4, 99 |
| Die KollegInnen in der Einsatzstelle | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | V19_8
1-4, 99 |
| Die Anfahrtsdauer zur Einsatzstelle | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | V19_9
1-4, 99 |
| Die Höhe des Taschengeldes | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | V19_10
1-4, 99 |
- 20. Hat der Freiwilligendienst zu Ihrer persönlichen Entwicklung beigetragen? V20**
- | | | |
|---|--------------------------|----------------------|
| Nein, in keiner Weise (weiter mit Frage 21) | <input type="checkbox"/> | V20 1 |
| Ja, aber nur in geringem Maße | <input type="checkbox"/> | V20 2 |
| Ja, sehr stark | <input type="checkbox"/> | V20 3
k.A. V20 99 |
- 21. Wie hat sich das ausgewirkt? (mehrere Antworten möglich) V21**
- | | | |
|--|--------------------------|-----------|
| Ich habe gelernt selbstständiger zu arbeiten. | <input type="checkbox"/> | V21_1 0/1 |
| Ich fühle mich jetzt selbstsicherer. | <input type="checkbox"/> | V21_2 0/1 |
| Ich habe gelernt, meine eigene Meinung besser zu vertreten. | <input type="checkbox"/> | V21_3 0/1 |
| Ich lebe mein Leben jetzt bewusster. | <input type="checkbox"/> | V21_4 0/1 |
| Ich habe gelernt, mit Konflikten besser umzugehen. | <input type="checkbox"/> | V21_5 0/1 |
| Ich fühle mich jetzt eher bereit, Verantwortung zu übernehmen. | <input type="checkbox"/> | V21_6 0/1 |
| Anderes (bitte nennen): _____ | <input type="checkbox"/> | V21_7 0/1 |
- 22. Hat der Freiwilligendienst zu Ihrer beruflichen Entwicklung beigetragen? V22**
- | | | |
|---|--------------------------|----------------------|
| Nein, in keiner Weise (weiter mit Frage 23) | <input type="checkbox"/> | V22 1 |
| Ja, aber nur in geringem Maße | <input type="checkbox"/> | V22 2 |
| Ja, sehr stark | <input type="checkbox"/> | V22 3
k.A. V22 99 |

- 23. Wie hat sich das ausgewirkt? (mehrere Antworten möglich) V23**
- Ich habe seit dem Freiwilligendienst klarere berufliche Vorstellungen. V23_1 0/1
- Ich habe im Freiwilligendienst wichtige Fachkenntnisse in meinem beruflichen Interessenfeld erworben. V23_2 0/1
- Ich habe wichtige soziale Kompetenzen für das Arbeitsleben erworben. V23_3 0/1
- Ich habe im Freiwilligendienst gelernt mich in ein neues Arbeitsteam einzufinden. V23_4 0/1
- Ich habe durch den Freiwilligendienst meinen zukünftigen Arbeitsbereich besser kennengelernt. V23_5 0/1
- Ich weiß nun, was ich machen werde. V23_6 0/1
- Sonstiges (bitte nennen): _____ V23_7 0/1
-
- 24. Wie haben Ihnen die Bildungsseminare während des Freiwilligendienstes in folgender Hinsicht gefallen? V24**
- | | Groß | Eher groß | Eher gering | Gering | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|------------------|
| Mein Interesse für die angebotenen Seminarthemen war | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | V24_1
1-4, 99 |
| | Sehr gut | Eher gut | Weniger gut | Gar nicht gut | |
| Die Vermittlung der Seminarthemen fand ich | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | V24_2
1-4, 99 |
| | Mehr als genug | Genug | Zu wenig | Gar nicht | |
| Möglichkeiten zur Mitgestaltung gab es | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | V24_3
1-4, 99 |
-
- 25. Welche Qualifikationen (mit Ausnahme des qualifizierten Arbeitszeugnisses und des Erste Hilfe Kurses) würden Sie während eines Freiwilligendienstes erwerben wollen? V25**
- Erwerb eines/eines höheren Schulabschlusses V25_1 0/1
- Sprachkurse für Migranten V25_2 0/1
- Führerschein V25_3 0/1
- Jugendleiterausbildung V25_4 0/1
- Fachbereichsspezifische Weiterbildungen (auf das Arbeitsfeld bezogen) V25_5 0/1
- Zertifizierte Bewerbungstraining V25_6 0/1
- Eigene Wünsche (bitte nennen): _____ V25_7 0/1
-
- 26. Wie beurteilen Sie im Nachhinein folgende Bestandteile und Bedingungen Ihres Freiwilligendienstes? V26**
- | | Sehr interessant | Interessant | Weniger interessant | Uninteressant | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|------------------|
| Mindestens 24 Monate Dauer/Laufzeit des Freiwilligendienstes | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | V26_1
1-4, 99 |
| Wechsel zwischen verschiedenen Einsatzgebieten während des Freiwilligendienstes | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | V26_2
1-4, 99 |
| Während des Freiwilligendienstes den Schulabschluss nachzuholen/zu verbessern | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | V26_3
1-4, 99 |
| Stärkere individuelle Betreuung durch den Träger (hier DRK Sachsen-Anhalt) (z.B. Einzelgespräche, Problemlösungshilfe, Begleitung in Ausbildung/Studium) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | V26_4
1-4, 99 |

27. Wie würden Sie die zeitliche Erweiterung der Bildungsseminartage von bisher 25 Tagen im Jahr auf beurteilen?	Sehr gut	Gut	Nicht so gut	V27
30 Tage in 12 Monaten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	V27_1 1-3, 99
50 Tage in 12 Monaten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	V27_2 1-3, 99
100 Tage in 24 Monaten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	V27_3 1-3, 99

Anhang 4: Multivariate Kreuzungen

1. Kreuzung von Bildung (V6) und Einfluss des FWD auf weitere berufliche Pläne (V14)	S. 125
2. Kreuzung von Bildung (V6) mit im FWD erworbenen Kompetenzen (V23_1-7)	S. 127
3. Kreuzung von Bildung (V6) mit gewünschter Erwerb von Qualifikationen im FWD: höherer Schulabschluss (V25_1)	S.140
4. Kreuzung von Bildung (V6) mit Beurteilung von Bestandteilen & Bedingungen des FWD (V26_1-4)	S.142
5. Kreuzung von Bildung (V6) mit Erweiterung der Bildungsseminartage (V27_1-3)	S.150
6. Kreuzung von Bildung (V6) mit Einsatzgebieten (V15_1-5)	S. 156

1. Kreuzung von Bildung (V6) und Einfluss des FWD auf weitere berufliche Pläne (V14)

1.1.1. Erstellen der neuen Variable Bildung (niedrige Besetzungszahlen, d.h. Klassifizierung).
RECODE V6 (1,2=1) (3,4=2) (5,6=3) (7,99=99) into Bildung.

1.1.2. Benennung der neuen Ausprägungen.

VALUE LABELS Bildung 1 niedrig

2 mittel

3 hoch

99 keine Angabe.

1.1.3. fehlende Werte angeben.

MISSING VALUES Bildung (99).

1.2.1. Erstellen der neuen Variable Einfluss (erwartete niedrige Besetzungszahlen bei Kreuzung, d.h. Klassifizierung).

RECODE V14 (1,2=1) (3,4=2) (99=99) into Einfluss.

1.2.2. Benennung der neuen Ausprägungen.

VALUE LABELS Einfluss 1 ja

2 nein

99 keine Angabe.

1.2.3. fehlende Werte angeben.

MISSING VALUES Einfluss (99).

1.3.1. Kreuzung Bildung und Einfluss für absolute Werte.

CROSSTABS Bildung by Einfluss.

→ **Ergebnis:**

Bildung * Einfluss FWD auf weitere berufliche Pläne Kreuztabelle

Anzahl

		Einfluss			Gesamt
		ja	nein	keine Angabe	
Bildung	niedrig	19	5	2	26
	mittel	83	35	2	120
	hoch	73	37	0	110
Gesamt		175	77	4	256

1.3.2. Kreuzung Bildung und Einfluss für relative Werte (Spaltenprozent).
CROSSTABS Bildung by Einfluss/CELLS=ROW.

→ Ergebnis:

Bildung * Einfluss FWD auf weitere berufliche Pläne Kreuztabelle

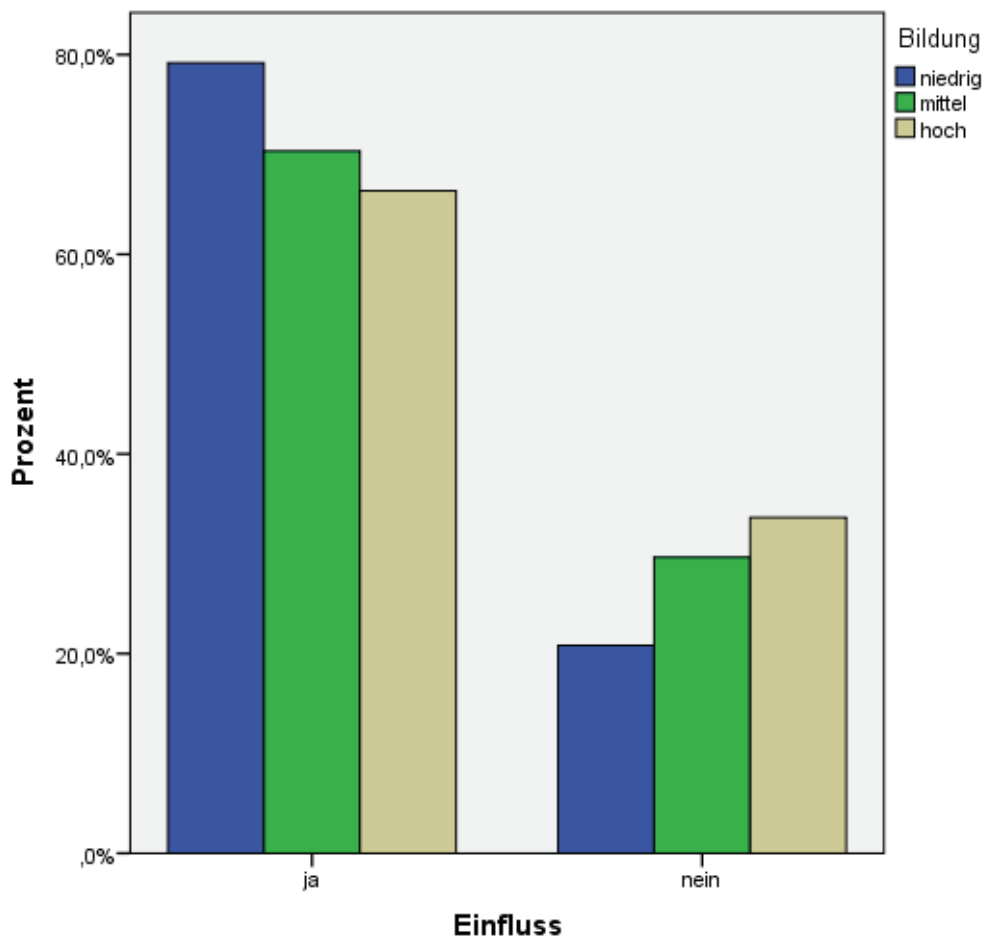
% innerhalb von Bildung

		Einfluss			Gesamt
		ja	nein	keine Angabe	
Bildung	niedrig	73,1%	19,2%	7,7%	100,0%
	mittel	69,2%	29,2%	1,7%	100,0%
	hoch	66,4%	33,6%		100,0%
Gesamt		68,4%	30,1%	1,6%	100,0%

1.4. Erstellung Balkendiagramm für Kreuzung der Variablen Bildung und Einfluss.

GRAPH

/BAR(GROUPED)=PCT BY Einfluss BY Bildung.



2. Kreuzung von Bildung (V6) mit im FWD erworbenen Kompetenzen (V23 1-7)

2.1.1. Benennung der Variable

VARIABLE LABELS V23_1 erworbene Kompetenzen im FWD: klare berufliche Vorstellungen.

2.1.2. Benennung der Ausprägungen

VALUE LABELS V23_1 0 nein

1 ja.

2.1.3. Kreuzung Bildung mit klare berufliche Vorstellungen für absolute Werte

CROSSTABS Bildung by V23_1.

→ **Ergebnis:**

Bildung * erworbene Kompetenzen im FWD: klare berufliche Vorstellungen Kreuztabelle

Anzahl

		erworbene Kompetenzen im FWD: klare berufliche Vorstellungen		Gesamt
		nein	ja	
Bildung	niedrig	10	12	22
	mittel	35	66	101
	hoch	35	58	93
Gesamt		80	136	216

2.1.4. Kreuzung Bildung mit klare berufliche Vorstellungen für relative Werte (Spaltenprozent)

CROSSTABS Bildung by V23_1/CELLS=ROW.

→ **Ergebnis:**

Bildung * erworbene Kompetenzen im FWD: klare berufliche Vorstellungen Kreuztabelle

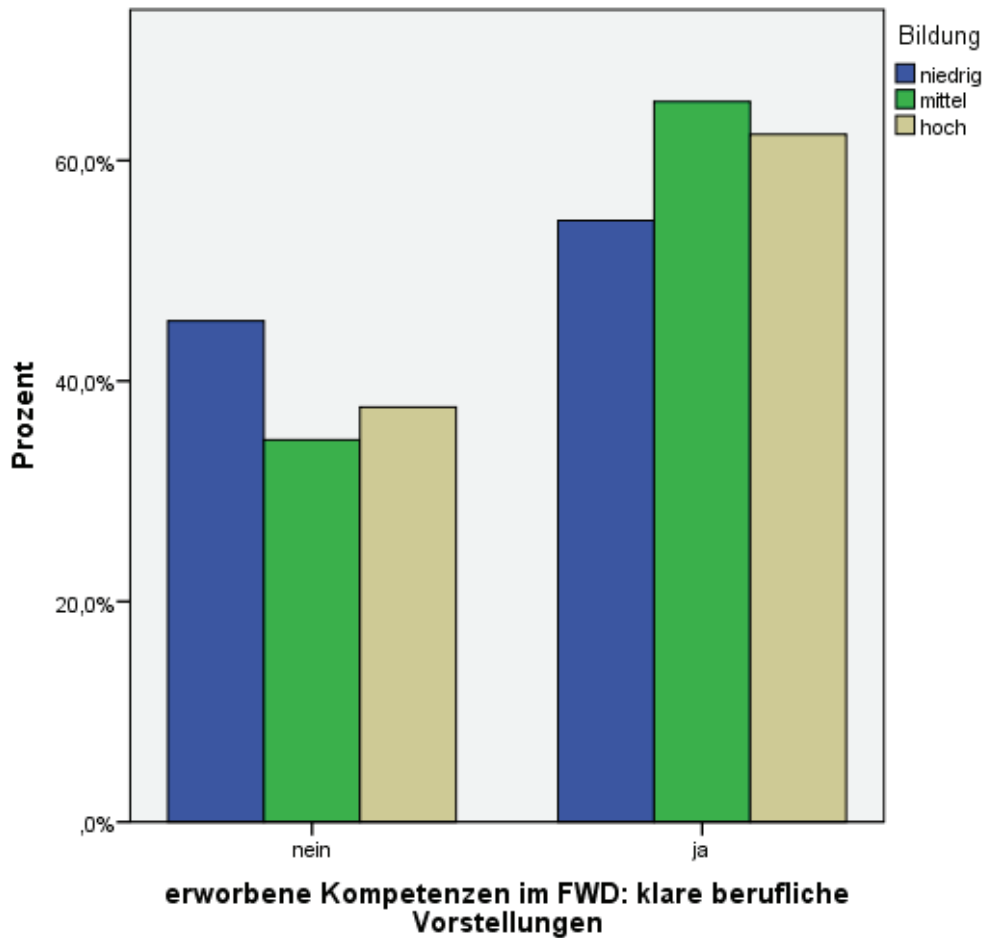
% innerhalb von Bildung

		erworbene Kompetenzen im FWD: klare berufliche Vorstellungen		Gesamt
		nein	ja	
Bildung	niedrig	45,5%	54,5%	100,0%
	mittel	34,7%	65,3%	100,0%
	hoch	37,6%	62,4%	100,0%
Gesamt		37,0%	63,0%	100,0%

2.1.5 Erstellung Balkendiagramm für Kreuzung der Variablen Bildung und klare berufliche Vorstellungen.

GRAPH

/BAR(GROUPED)=PCT BY V23_1 BY Bildung.



2.2.1. Benennung der Variable.

VARIABLE LABELS V23_2 erworbene Kompetenzen im FWD: Erwerb von Fachkenntnissen.

2.2.2. Benennung der Ausprägungen.

VALUE LABELS V23_2 0 nein

1 ja.

2.2.3. Kreuzung Bildung mit Erwerb von Fachkenntnissen für absolute Werte.
CROSSTABS Bildung by V23_2.

→ Ergebnis:

**Bildung * erworbene Kompetenzen im FWD: Erwerb von
Fachkenntnissen Kreuztabelle**

Anzahl

		erworbene Kompetenzen im FWD:		Gesamt
		Erwerb von Fachkenntnissen		
		nein	ja	
niedrig		12	10	22
Bildung	mittel	37	64	101
	hoch	51	42	93
Gesamt		100	116	216

2.2.4. Kreuzung Bildung mit Erwerb von Fachkenntnissen für relative Werte (Spaltenprozent).
CROSSTABS Bildung by V23_2/CELLS=ROW.

→ Ergebnis:

**Bildung * erworbene Kompetenzen im FWD: Erwerb von
Fachkenntnissen Kreuztabelle**

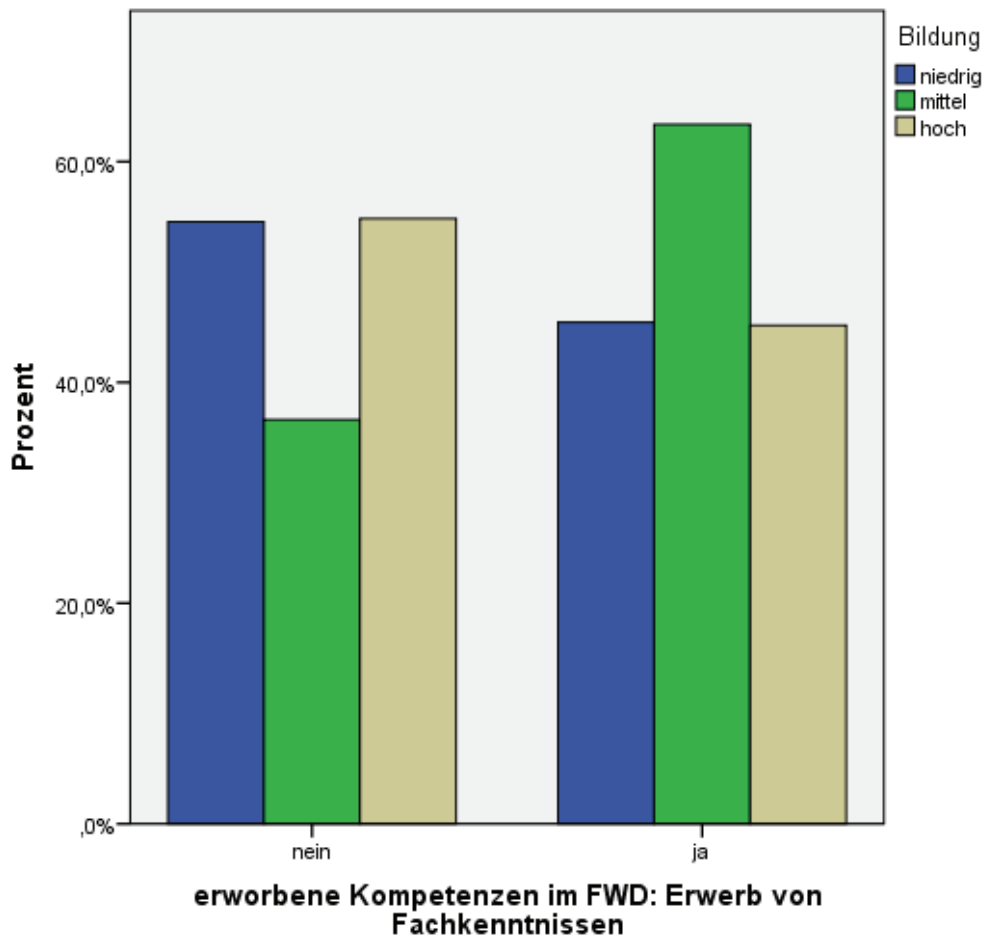
% innerhalb von Bildung

		erworbene Kompetenzen im FWD:		Gesamt
		Erwerb von Fachkenntnissen		
		nein	ja	
niedrig		54,5%	45,5%	100,0%
Bildung	mittel	36,6%	63,4%	100,0%
	hoch	54,8%	45,2%	100,0%
Gesamt		46,3%	53,7%	100,0%

2.2.5 Erstellung Balkendiagramm für Kreuzung der Variablen Bildung und Erwerb von Fachkenntnissen.

GRAPH

/BAR(GROUPED)=PCT BY V23_2 BY Bildung.



2.3.1. Benennung der Variable.

VARIABLE LABELS V23_3 erworbene Kompetenzen im FWD: soziale Kompetenzen für das Arbeitsleben.

2.3.2. Benennung der Ausprägungen.

VALUE LABELS V23_3 0 nein

1 ja.

2.3.3. Kreuzung Bildung mit Erwerb von sozialen Kompetenzen für das Arbeitsleben für absolute Werte.

CROSSTABS Bildung by V23_3.

→ **Ergebnis:**

Bildung * erworbene Kompetenzen im FWD: Erwerb sozialer Kompetenzen für das Arbeitsleben Kreuztabelle

Anzahl

		erworbene Kompetenzen im FWD: Erwerb sozialer Kompetenzen für das Arbeitsleben		Gesamt
		nein	ja	
Bildung	niedrig	12	10	22
	mittel	34	67	101
	hoch	29	64	93
Gesamt		75	141	216

2.3.4. Kreuzung Bildung mit Erwerb von sozialen Kompetenzen für das Arbeitsleben für relative Werte (Spaltenprozent).

CROSSTABS Bildung by V23_3/CELLS=ROW.

→ **Ergebnis:**

Bildung * erworbene Kompetenzen im FWD: Erwerb sozialer Kompetenzen für das Arbeitsleben Kreuztabelle

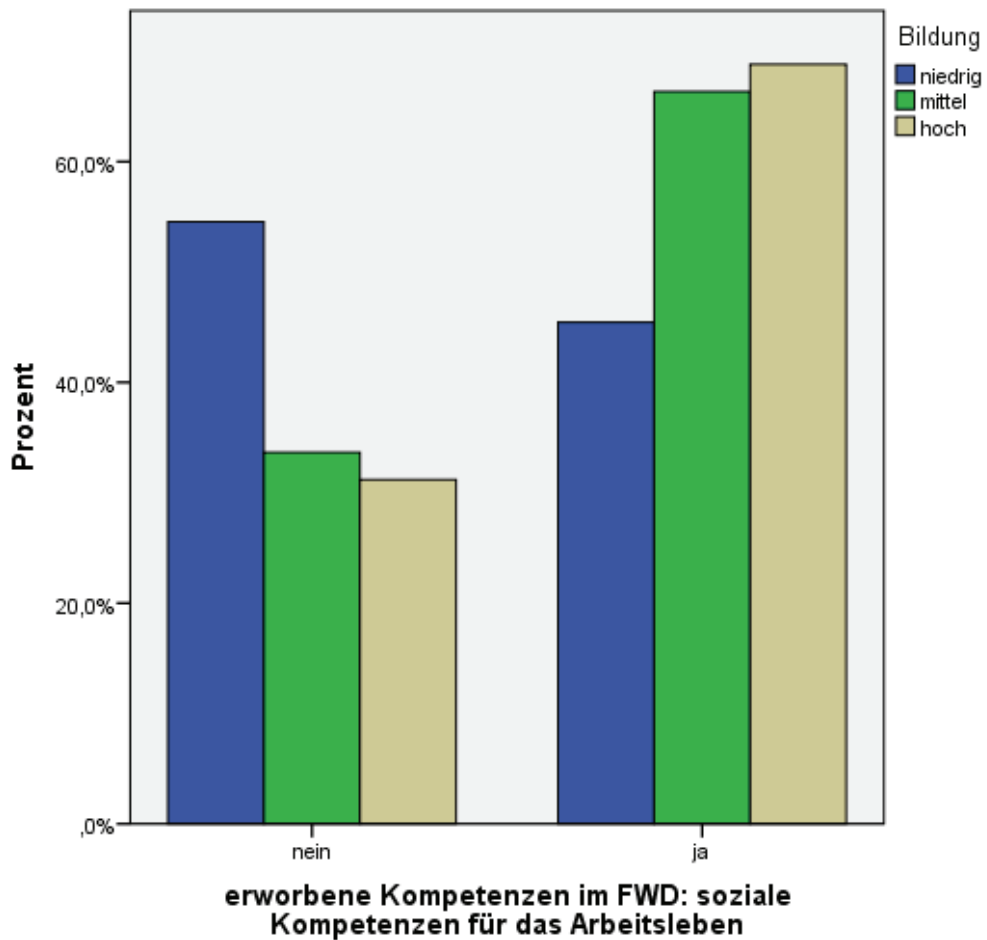
% innerhalb von Bildung

		erworbene Kompetenzen im FWD: Erwerb sozialer Kompetenzen für das Arbeitsleben		Gesamt
		nein	ja	
Bildung	niedrig	54,5%	45,5%	100,0%
	mittel	33,7%	66,3%	100,0%
	hoch	31,2%	68,8%	100,0%
Gesamt		34,7%	65,3%	100,0%

2.3.5 Erstellung Balkendiagramm für Kreuzung der Variablen Bildung und Erwerb von Fachkenntnissen.

GRAPH

/BAR(GROUPED)=PCT BY V23_3 BY Bildung.



2.4.1. Benennung der Variable.

VARIABLE LABELS V23_4 erworbene Kompetenzen im FWD: Einfinden in neues Arbeitsteam.

2.4.2. Benennung der Ausprägungen.

VALUE LABELS V23_4 0 nein

1 ja.

2.4.3. Kreuzung Bildung mit Erwerb von Kompetenzen: Einfinden in neues Arbeitsteam für absolute Werte.

CROSSTABS Bildung by V23_4.

→ Ergebnis:

Bildung * erworbene Kompetenzen im FWD: Einfinden in neues Arbeitsteam Kreuztabelle

Anzahl

		erworbene Kompetenzen im FWD: Einfinden in neues Arbeitsteam		Gesamt
		nein	ja	
Bildung	niedrig	8	14	22
	mittel	37	64	101
	hoch	38	55	93
Gesamt		83	133	216

2.4.4. Kreuzung Bildung mit Erwerb von Kompetenzen: Einfinden in neues Arbeitsteam für relative Werte (Spaltenprozent).

CROSSTABS Bildung by V23_4/CELLS=ROW.

→ Ergebnis:

Bildung * erworbene Kompetenzen im FWD: Einfinden in neues Arbeitsteam Kreuztabelle

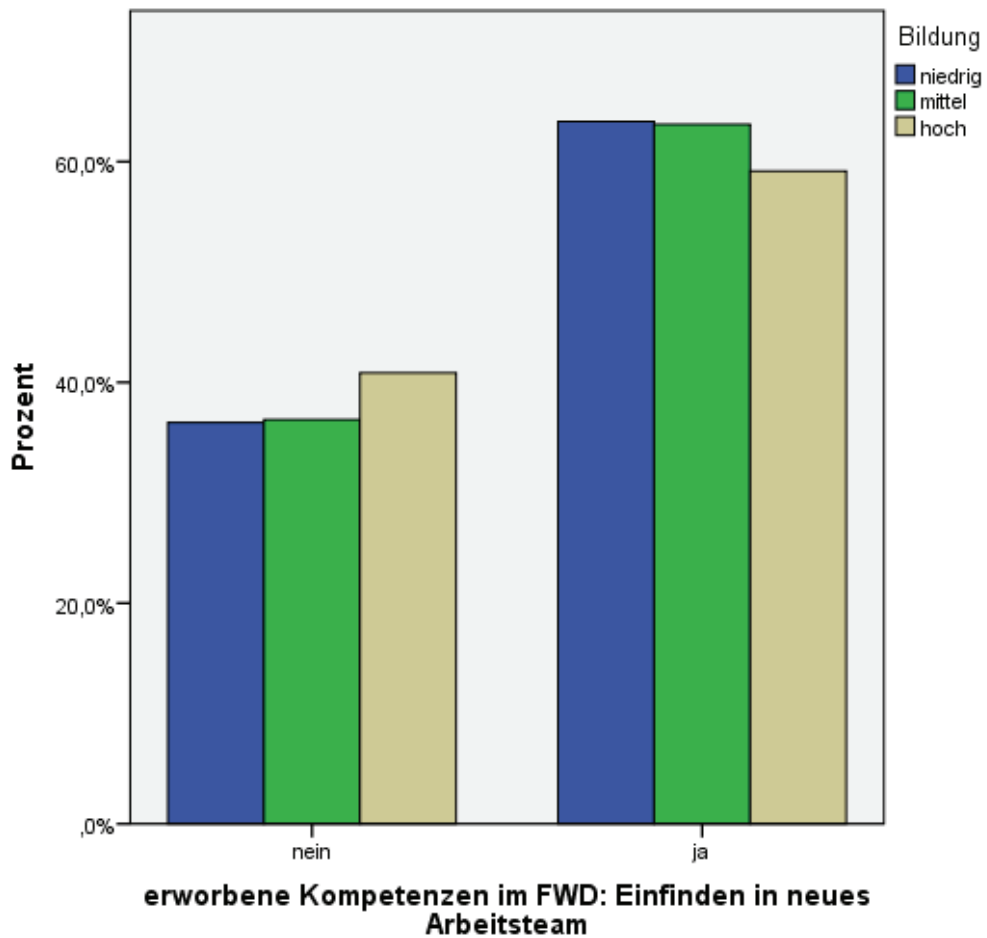
% innerhalb von Bildung

		erworbene Kompetenzen im FWD: Einfinden in neues Arbeitsteam		Gesamt
		nein	ja	
Bildung	niedrig	36,4%	63,6%	100,0%
	mittel	36,6%	63,4%	100,0%
	hoch	40,9%	59,1%	100,0%
Gesamt		38,4%	61,6%	100,0%

2.4.5 Erstellung Balkendiagramm für Kreuzung der Variablen Bildung und Einfinden in neues Arbeitsteam.

GRAPH

/BAR(GROUPED)=PCT BY V23_4 BY Bildung.



2.5.1. Benennung der Variable.

VARIABLE LABELS V23_5 erworbene Kompetenzen im FWD: Kennenlernen des zukünftigen Arbeitsbereichs.

2.5.2. Benennung der Ausprägungen.

VALUE LABELS V23_5 0 nein

1 ja.

2.5.3. Kreuzung Bildung mit Erwerb von Kompetenzen: Kennenlernen des zukünftigen Arbeitsbereichs für absolute Werte.
CROSSTABS Bildung by V23_5.

→ **Ergebnis:**

Bildung * erworbene Kompetenzen im FWD: Kennenlernen des zukünftigen Arbeitsbereichs Kreuztabelle

Anzahl

		erworbene Kompetenzen im FWD: Kennenlernen des zukünftigen Arbeitsbereichs		Gesamt
		nein	ja	
		niedrig	16	
Bildung	mittel	44	57	101
	hoch	55	38	93
Gesamt		115	101	216

2.5.4. Kreuzung Bildung mit Erwerb von Kompetenzen: Kennenlernen des zukünftigen Arbeitsbereichs für relative Werte (Spaltenprozente).
CROSSTABS Bildung by V23_5/CELLS=ROW.

→ **Ergebnis:**

Bildung * erworbene Kompetenzen im FWD: Kennenlernen des zukünftigen Arbeitsbereichs Kreuztabelle

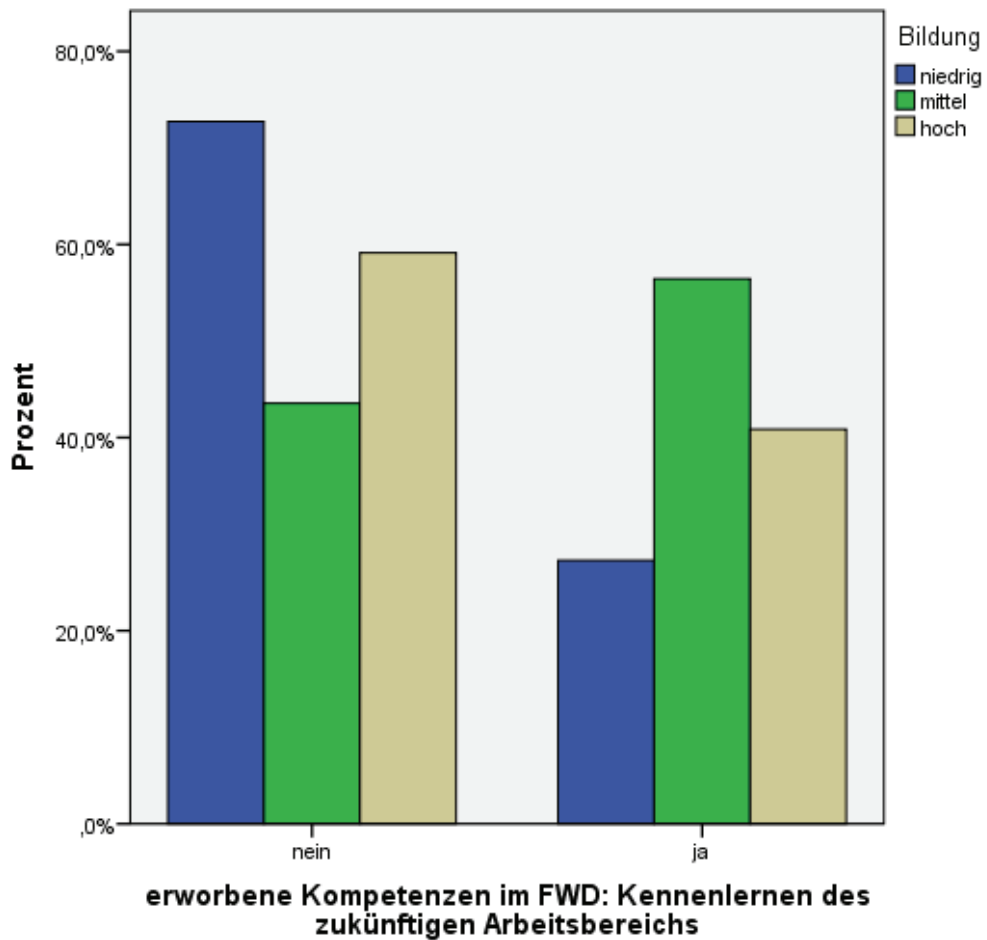
% innerhalb von Bildung

		erworbene Kompetenzen im FWD: Kennenlernen des zukünftigen Arbeitsbereichs		Gesamt
		nein	ja	
		niedrig	72,7%	
Bildung	mittel	43,6%	56,4%	100,0%
	hoch	59,1%	40,9%	100,0%
Gesamt		53,2%	46,8%	100,0%

2.5.5 Erstellung Balkendiagramm für Kreuzung der Variablen Bildung und Kennenlernen des zukünftigen Arbeitsbereichs.

GRAPH

/BAR(GROUPED)=PCT BY V23_5 BY Bildung.



2.6.1. Benennung der Variable.

VARIABLE LABELS V23_6 erworbene Kompetenzen im FWD: Gewissheit bezüglich zukünftiger Tätigkeit.

2.6.2. Benennung der Ausprägungen.

VALUE LABELS V23_6 0 nein

1 ja.

2.6.3. Kreuzung Bildung mit Erwerb von Kompetenzen: Gewissheit bezüglich zukünftiger Tätigkeit für absolute Werte.

CROSSTABS Bildung by V23_6.

→ Ergebnis:

**Bildung * erworbene Kompetenzen im FWD: Gewissheit
bezüglich zukünftiger Tätigkeit Kreuztabelle**

Anzahl

		erworbene Kompetenzen im FWD: Gewissheit bezüglich zukünftiger Tätigkeit		Gesamt
		nein	ja	
Bildung	niedrig	17	5	22
	mittel	44	57	101
	hoch	45	48	93
Gesamt		106	110	216

2.6.4. Kreuzung Bildung mit Erwerb von Kompetenzen: Gewissheit bezüglich zukünftiger Tätigkeit für relative Werte (Spaltenprozent).

CROSSTABS Bildung by V23_6/CELLS=ROW.

→ Ergebnis:

**Bildung * erworbene Kompetenzen im FWD: Gewissheit
bezüglich zukünftiger Tätigkeit Kreuztabelle**

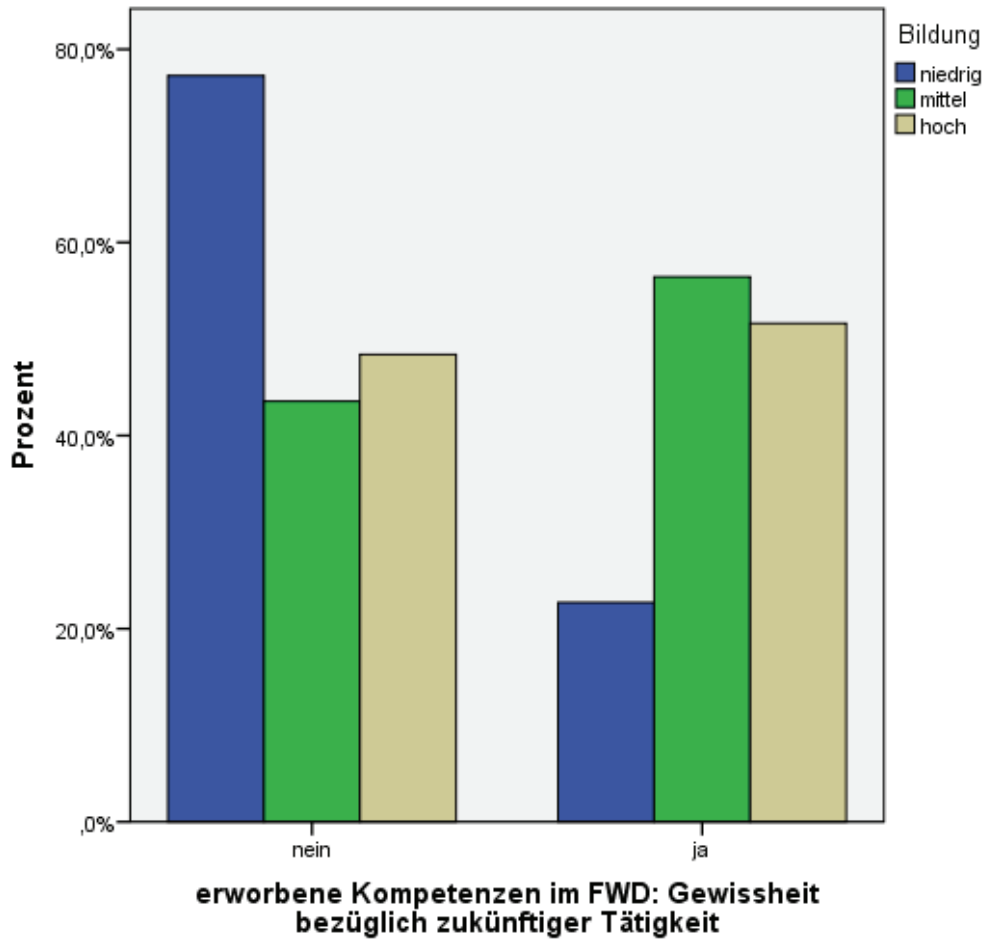
% innerhalb von Bildung

		erworbene Kompetenzen im FWD: Gewissheit bezüglich zukünftiger Tätigkeit		Gesamt
		nein	ja	
Bildung	niedrig	77,3%	22,7%	100,0%
	mittel	43,6%	56,4%	100,0%
	hoch	48,4%	51,6%	100,0%
Gesamt		49,1%	50,9%	100,0%

2.6.5. Erstellung Balkendiagramm für Kreuzung der Variablen Bildung und Kennenlernen des zukünftigen Arbeitsbereichs.

GRAPH

/BAR(GROUPED)=PCT BY V23_6 BY Bildung.



2.7.1. Benennung der Variable.

VARIABLE LABELS V23_7 erworbene Kompetenzen im FWD: Sonstiges.

2.7.2. Benennung der Ausprägungen.

VALUE LABELS V23_7 0 nein

1 ja.

2.7.3. Kreuzung Bildung mit Erwerb von Kompetenzen: Sonstiges für absolute Werte.
CROSSTABS Bildung by V23_7.

→ Ergebnis:

Bildung * erworbene Kompetenzen im FWD: Sonstiges

Kreuztabelle

Anzahl

		erworbene Kompetenzen im FWD:		Gesamt
		Sonstiges		
		nein	ja	
Bildung	niedrig	22	0	22
	mittel	98	3	101
	hoch	89	4	93
Gesamt		209	7	216

2.7.4. Kreuzung Bildung mit Erwerb von Kompetenzen: Sonstiges für relative Werte (Spaltenprozent).
CROSSTABS Bildung by V23_7/CELLS=ROW.

→ Ergebnis:

Bildung * erworbene Kompetenzen im FWD: Sonstiges

Kreuztabelle

% innerhalb von Bildung

		erworbene Kompetenzen im FWD:		Gesamt
		Sonstiges		
		nein	ja	
Bildung	niedrig	100,0%		100,0%
	mittel	97,0%	3,0%	100,0%
	hoch	95,7%	4,3%	100,0%
Gesamt		96,8%	3,2%	100,0%

3. Kreuzung von Bildung (V6) mit gewünschter Erwerb von Qualifikationen im FWD: höherer Schulabschluss (V25_1)

3.1. Benennung der Variable.

VARIABLE LABELS V25_1 gewünschter Erwerb von Qualifikationen im FWD: höherer Schulabschluss.

3.2. Benennung der Ausprägungen.

VALUE LABELS V25_1 0 nein

1 ja.

3.3. Kreuzung Bildung mit gewünschter Erwerb von Qualifikationen im FWD: höherer Schulabschluss für absolute Werte.

CROSSTABS Bildung by V25_1.

→ Ergebnis:

Bildung * gewünschter Erwerb von Qualifikationen im FWD: höherer Schulabschluss Kreuztabelle

Anzahl

		gewünschter Erwerb von Qualifikationen im FWD: höherer Schulabschluss		Gesamt
		nein	ja	
Bildung	niedrig	9	11	20
	mittel	66	39	105
	hoch	79	13	92
Gesamt		154	63	217

3.4. Kreuzung Bildung mit gewünschter Erwerb von Qualifikationen im FWD: höherer Schulabschluss für relative Werte (Spaltenprozent).

CROSSTABS Bildung by V25_1/CELLS=ROW.

→ Ergebnis:

Bildung * gewünschter Erwerb von Qualifikationen im FWD: höherer Schulabschluss Kreuztabelle

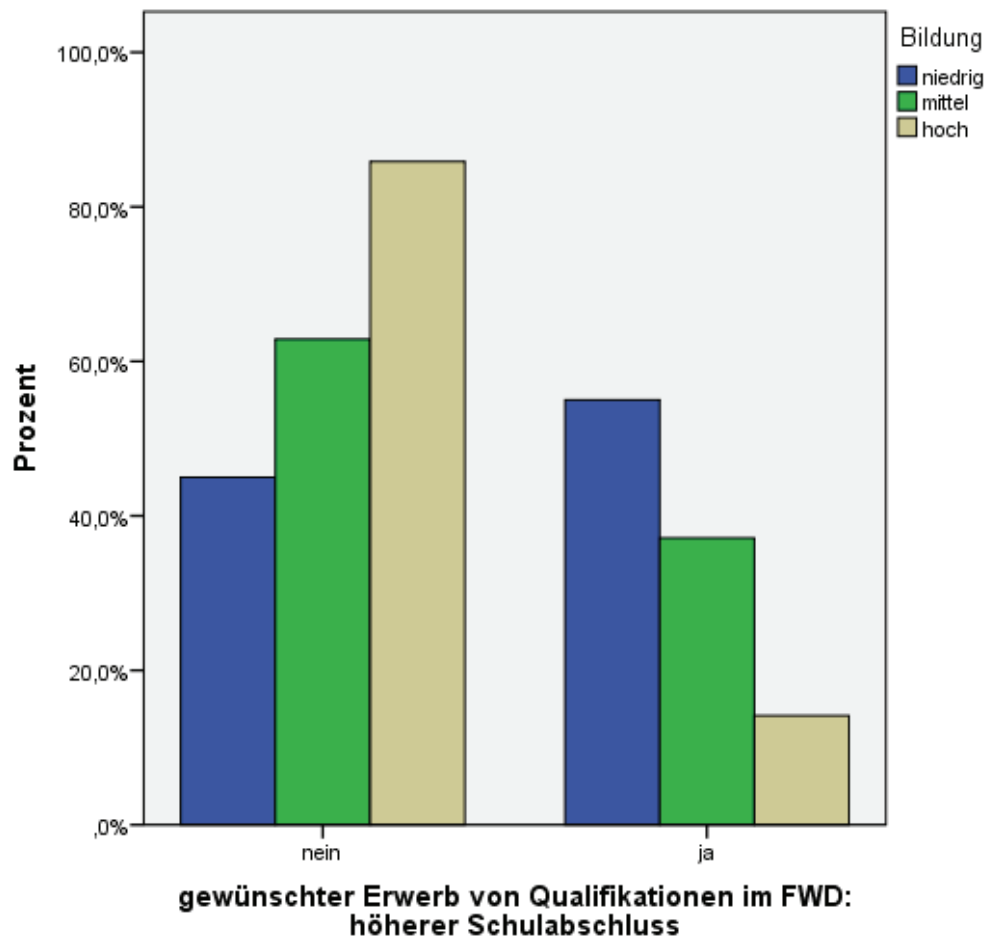
% innerhalb von Bildung

		gewünschter Erwerb von Qualifikationen im FWD: höherer Schulabschluss		Gesamt
		nein	ja	
Bildung	niedrig	45,0%	55,0%	100,0%
	mittel	62,9%	37,1%	100,0%
	hoch	85,9%	14,1%	100,0%
Gesamt		71,0%	29,0%	100,0%

3.5 Erstellung Balkendiagramm für Kreuzung der Variablen Bildung und gewünschter Erwerb von Qualifikationen im FWD: höherer Schulabschluss.

GRAPH

/BAR(GROUPED)=PCT BY V25_1 BY Bildung.



4. Kreuzung von Bildung (V6) mit Beurteilung Bestandteile & Bedingungen des FWD (V26 1-4)

4.1.1. Erstellen der neuen Variable mindestens 24 Monate Laufzeit(erwartete niedrige Besetzungszahlen bei Kreuzung, d.h. Klassifizierung).
RECODE V26_1 (1,2=1) (3,4=2) (99=99) into Laufzeit.

4.1.2. Benennung der neuen Ausprägungen.

VALUE LABELS Laufzeit 1 interessant

2 uninteressant

99 keine Angabe.

4.1.3. fehlende Werte angeben.

MISSING VALUES Laufzeit (99).

4.1.4. Kreuzung Bildung und Laufzeit für absolute Werte.

CROSSTABS Bildung by Laufzeit.

→ **Ergebnis:**

Bildung * mindestens 24 Monate Laufzeit Kreuztabelle

Anzahl

		Mindestens 24 Monate Laufzeit		Gesamt
		interessant	uninteressant	
Bildung	niedrig	24	2	26
	mittel	69	47	116
	hoch	49	61	110
Gesamt		142	110	252

4.1.5. Kreuzung Bildung und Laufzeit für relative Werte (Spaltenprozent).

CROSSTABS Bildung by Laufzeit/CELLS=ROW.

→ **Ergebnis:**

Bildung * mindestens 24 Monate Laufzeit Kreuztabelle

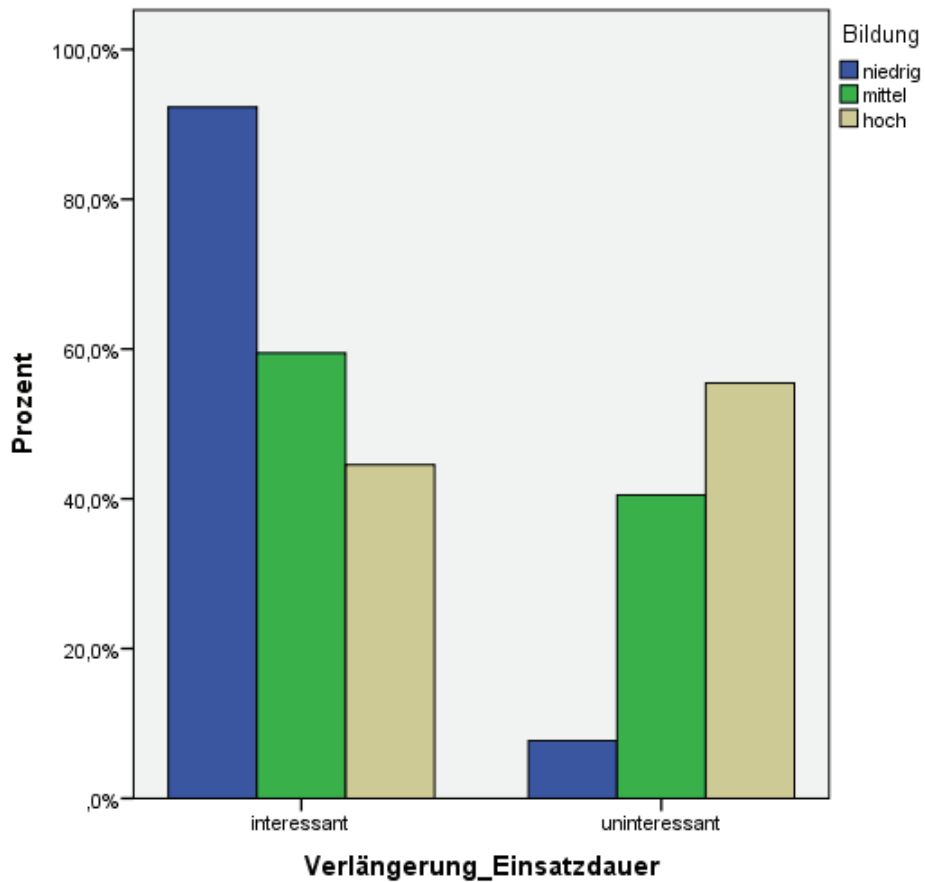
% innerhalb von Bildung

		mindestens 24 Monate Laufzeit		Gesamt
		interessant	uninteressant	
Bildung	niedrig	92,3%	7,7%	100,0%
	mittel	59,5%	40,5%	100,0%
	hoch	44,5%	55,5%	100,0%
Gesamt		56,3%	43,7%	100,0%

4.1.6. Erstellung Balkendiagramm für Kreuzung der Variablen Bildung und mindestens 24 Monate Laufzeit

GRAPH

/BAR(GROUPED)=PCT BY Laufzeit BY Bildung.



4.2.1. Erstellen der neuen Variable Wechsel zwischen Einsatzgebieten (erwartete niedrige Besetzungszahlen bei Kreuzung, d.h. Klassifizierung).

RECODE V26_2 (1,2=1) (3,4=2) (99=99) into Wechsel.

4.2.2. Benennung der neuen Ausprägungen.

VALUE LABELS Wechsel 1 interessant

2 uninteressant

99 keine Angabe.

4.2.3. fehlende Werte angeben.

MISSING VALUES Wechsel (99).

4.2.4. Kreuzung Bildung und Wechsel für absolute Werte.

CROSSTABS Bildung by Wechsel.

→ Ergebnis:

Bildung * Wechsel Kreuztabelle

Anzahl

		Wechsel zwischen Einsatzgebieten		Gesamt
		interessant	uninteressant	
Bildung	niedrig	15	10	25
	mittel	84	34	118
	hoch	82	28	110
Gesamt		181	72	253

4.2.5. Kreuzung Bildung und Wechsel für relative Werte (Spaltenprozent).

CROSSTABS Bildung by Wechsel/CELLS=ROW.

→ Ergebnis:

Bildung * Wechsel Kreuztabelle

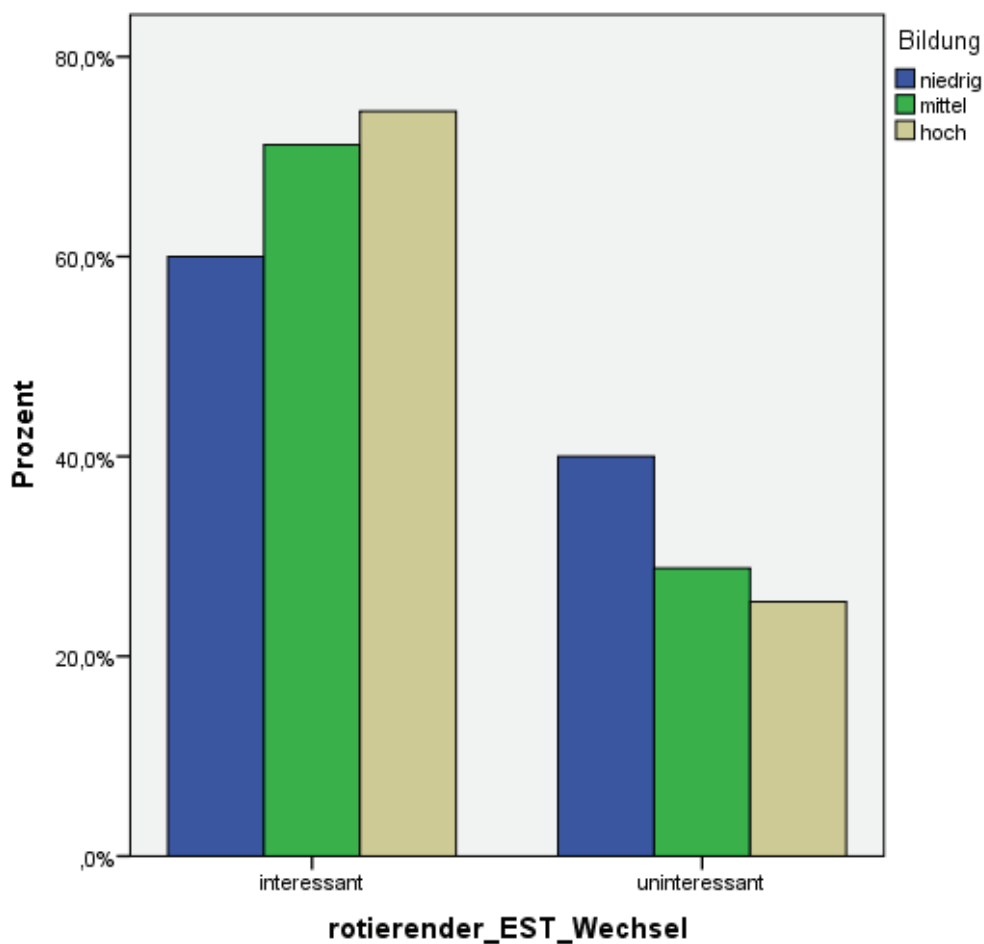
% innerhalb von Bildung

		Wechsel zwischen Einsatzgebieten		Gesamt
		interessant	uninteressant	
Bildung	niedrig	60,0%	40,0%	100,0%
	mittel	71,2%	28,8%	100,0%
	hoch	74,5%	25,5%	100,0%
Gesamt		71,5%	28,5%	100,0%

4.2.6. Erstellung Balkendiagramm für Kreuzung der Variablen Bildung und Wechsel zwischen Einsatzgebieten

GRAPH

/BAR(GROUPED)=PCT BY Wechsel BY Bildung.



4.3.1. Erstellen der neuen Variable Nachholen/Verbesserung Schulabschluss(erwartete niedrige Besetzungszahlen bei Kreuzung, d.h. Klassifizierung).

RECODE V26_3 (1,2=1) (3,4=2) (99=99) into Schulabschluss.

4.3.2. Benennung der neuen Ausprägungen.

VALUE LABELS Schulabschluss 1 interessant

2 uninteressant

99 keine Angabe.

4.3.3. fehlende Werte angeben.

MISSING VALUES Schulabschluss (99).

4.3.4. Kreuzung Bildung und Schulabschluss für absolute Werte.
CROSSTABS Bildung by Schulabschluss.

→ Ergebnis:

Bildung * Schulabschluss Kreuztabelle

Anzahl

		Schulabschluss		Gesamt
		nachholen/verbessern		
		interessant	uninteressant	
Bildung	niedrig	21	2	23
	mittel	96	22	118
	hoch	70	40	110
Gesamt		187	64	251

4.3.5. Kreuzung Bildung und Schulabschluss für relative Werte (Spaltenprozent).
CROSSTABS Bildung by Schulabschluss/CELLS=ROW.

→ Ergebnis:

Bildung * Schulabschluss Kreuztabelle

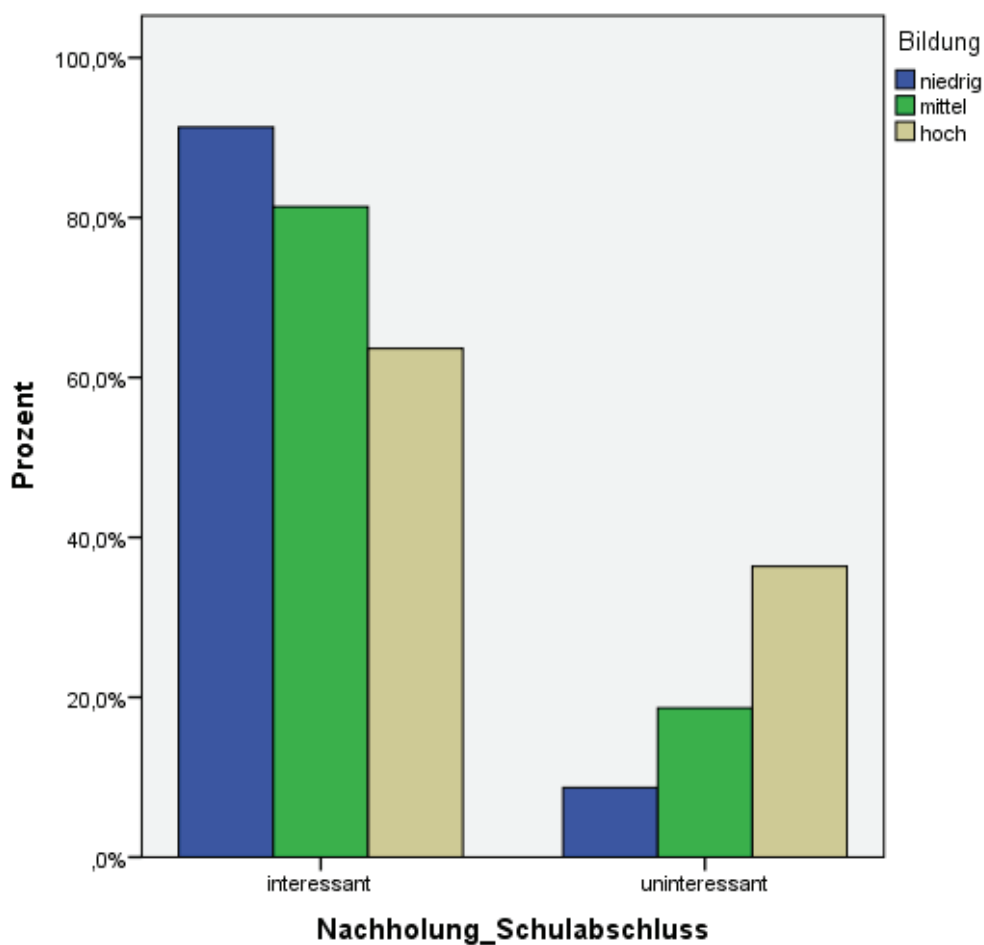
% innerhalb von Bildung

		Schulabschluss		Gesamt
		nachholen/verbessern		
		interessant	uninteressant	
Bildung	niedrig	91,3%	8,7%	100,0%
	mittel	81,4%	18,6%	100,0%
	hoch	63,6%	36,4%	100,0%
Gesamt		74,5%	25,5%	100,0%

4.3.6. Erstellung Balkendiagramm für Kreuzung der Variablen Bildung und Schulabschluss nachholen

GRAPH

/BAR(GROUPED)=PCT BY Schulabschluss BY Bildung.



4.4.1. Erstellen der neuen Variable stärkere individuelle Betreuung durch Träger(erwartete niedrige Besetzungszahlen bei Kreuzung, d.h. Klassifizierung).
 RECODE V26_4 (1,2=1) (3,4=2) (99=99) into Betreuung.

4.4.2. Benennung der neuen Ausprägungen.

VALUE LABELS Betreuung 1 interessant
 2 uninteressant
 99 keine Angabe.

4.4.3. fehlende Werte angeben.

MISSING VALUES Betreuung (99).

4.4.4. Kreuzung Bildung und Betreuung für absolute Werte.
CROSSTABS Bildung by Betreuung.

→ Ergebnis:

Bildung * Betreuung Kreuztabelle

Anzahl

		stärkere individuelle Betreuung durch den Träger		Gesamt
		interessant	uninteressant	
Bildung	niedrig	23	2	25
	mittel	106	12	118
	hoch	88	21	109
Gesamt		217	35	252

4.4.5. Kreuzung Bildung und Betreuung für relative Werte (Spaltenprozent).
CROSSTABS Bildung by Betreuung/CELLS=ROW.

→ Ergebnis:

Bildung * Betreuung Kreuztabelle

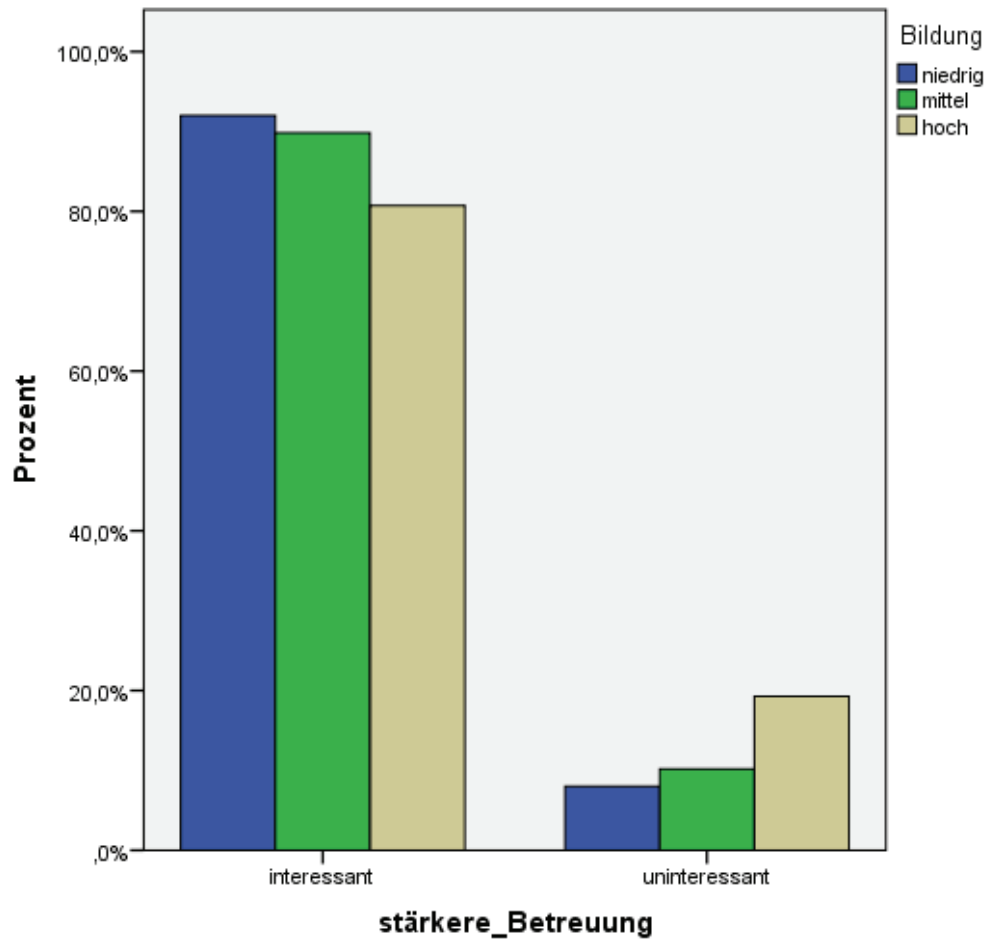
% innerhalb von Bildung

		stärkere individuelle Betreuung durch den Träger		Gesamt
		interessant	uninteressant	
Bildung	niedrig	92,0%	8,0%	100,0%
	mittel	89,8%	10,2%	100,0%
	hoch	80,7%	19,3%	100,0%
Gesamt		86,1%	13,9%	100,0%

4.4.6. Erstellung Balkendiagramm für Kreuzung der Variablen Bildung und Betreuung nachholen

GRAPH

/BAR(GROUPED)=PCT BY Betreuung BY Bildung.



5. Kreuzung von Bildung (V6) mit Erweiterung der Bildungsseminartage (V27 1-3)

5.1.1. Erstellen der neuen Variable Beurteilung zetiliche Erweiterung Seminartage auf 30 Tage in 12 Monaten.

RECODE V27_1 (1=1) (2=2) (3=3) (99=99) into Erweiterung_30_Seminartage_in_12_Monaten.

5.1.2. Benennung der neuen Ausprägungen.

VALUE LABELS Erweiterung_30_Seminartage_in_12_Monaten 1 sehr gut

2 gut

3 nicht so gut

99 keine Angabe.

5.1.3. fehlende Werte angeben.

MISSING VALUES Erweiterung_30_Seminartage_in_12_Monaten (99).

5.1.4. Kreuzung Bildung und Erweiterung auf 30 Seminartage in 12 Monaten für absolute Werte.

CROSSTABS Bildung by Erweiterung_30_Seminartage_in_12_Monaten.

→ **Ergebnis:**

Bildung * Erweiterung_30_Seminartage_in_12_Monaten Kreuztabelle

Anzahl

		Erweiterung 30 Seminartage in 12 Monaten			Gesamt
		sehr gut	gut	nicht so gut	
Bildung	niedrig	5	11	7	23
	mittel	17	53	38	108
	hoch	23	46	31	100
Gesamt		45	110	76	231

5.1.5. Kreuzung Bildung und Erweiterung auf 30 Seminartage in 12 Monaten für relative Werte (Zeilenprozent).

CROSSTABS Bildung by Erweiterung_30_Seminartage_in_12_Monaten/CELLS=ROW.

→ **Ergebnis:**

Bildung * Erweiterung_30_Seminartage_in_12_Monaten Kreuztabelle

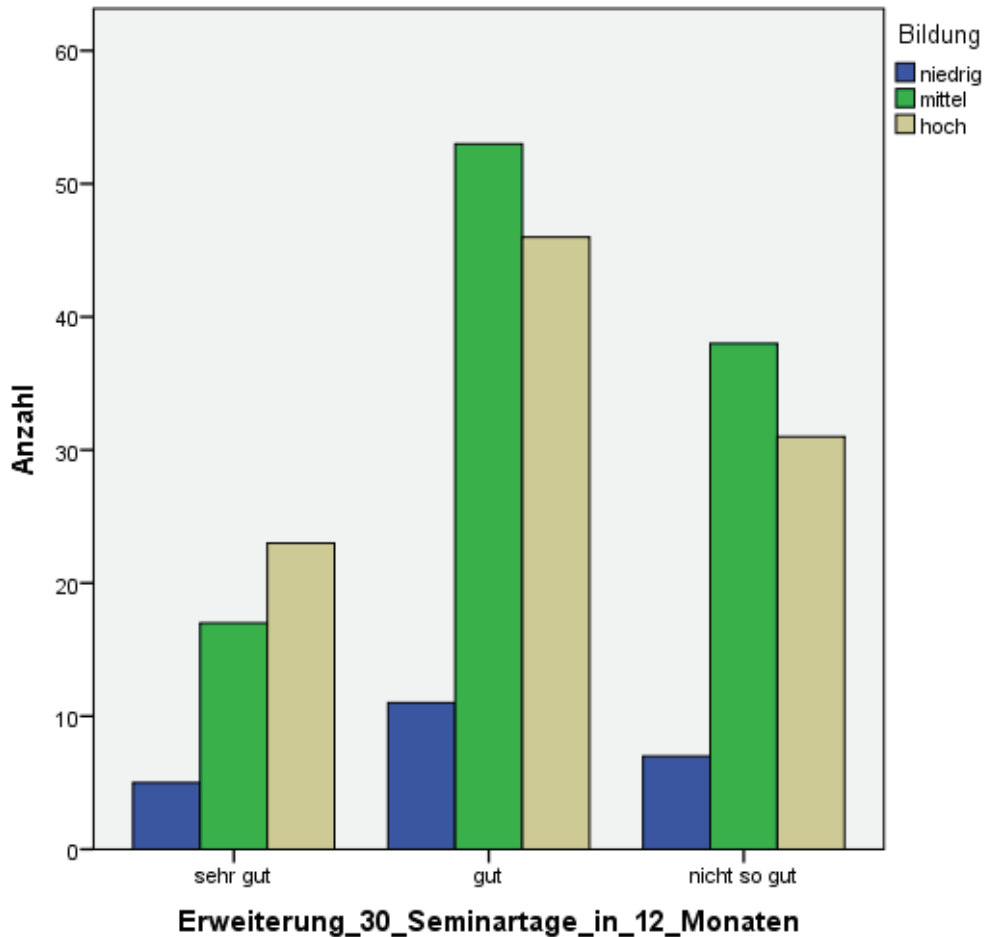
% innerhalb von Bildung

		Erweiterung 30 Seminartage in 12 Monaten			Gesamt
		sehr gut	gut	nicht so gut	
Bildung	niedrig	21,7%	47,8%	30,4%	100,0%
	mittel	15,7%	49,1%	35,2%	100,0%
	hoch	23,0%	46,0%	31,0%	100,0%
Gesamt		19,5%	47,6%	32,9%	100,0%

5.1.6. Erstellung Balkendiagramm für Kreuzung der Variablen Bildung und Erweiterung auf 30 Seminartage in 12 Monaten

GRAPH

../BAR(GROUPED)=PCT BY Erweiterung_30_Seminartage_in_12_Monaten BY Bildung.



5.2.1. Erstellen der neuen Variable Beurteilung zeitliche Erweiterung Seminartage auf 50 Tage in 12 Monaten.

RECODE V27_2 (1=1) (2=2) (3=3) (99=99) into Erweiterung_50_Seminartage_in_12_Monaten.

5.2.2. Benennung der neuen Ausprägungen.

VALUE LABELS Erweiterung_50_Seminartage_in_12_Monaten 1 sehr gut

2 gut

3 nicht so gut

99 keine Angabe.

5.2.3. fehlende Werte angeben.

MISSING VALUES Erweiterung_50_Seminartage_in_12_Monaten (99).

5.2.4. Kreuzung Bildung und Erweiterung auf 50 Seminartage in 12 Monaten für absolute Werte.
CROSSTABS Bildung by Erweiterung_50_Seminartage_in_12_Monaten.

→ Ergebnis:

Bildung * Erweiterung_50_Seminartage_in_12_Monaten Kreuztabelle

Anzahl

		Erweiterung_50_Seminartage_in_12_Monaten			Gesamt
		sehr gut	gut	nicht so gut	
Bildung	niedrig	1	7	11	19
	mittel	15	36	51	102
	hoch	20	24	59	103
Gesamt		36	67	121	224

5.2.5. Kreuzung Bildung und Erweiterung auf 50 Seminartage in 12 Monaten für relative Werte (Zeilenprozent).
CROSSTABS Bildung by Erweiterung_50_Seminartage_in_12_Monaten/CELLS=ROW.

→ Ergebnis:

Bildung * Erweiterung_50_Seminartage_in_12_Monaten Kreuztabelle

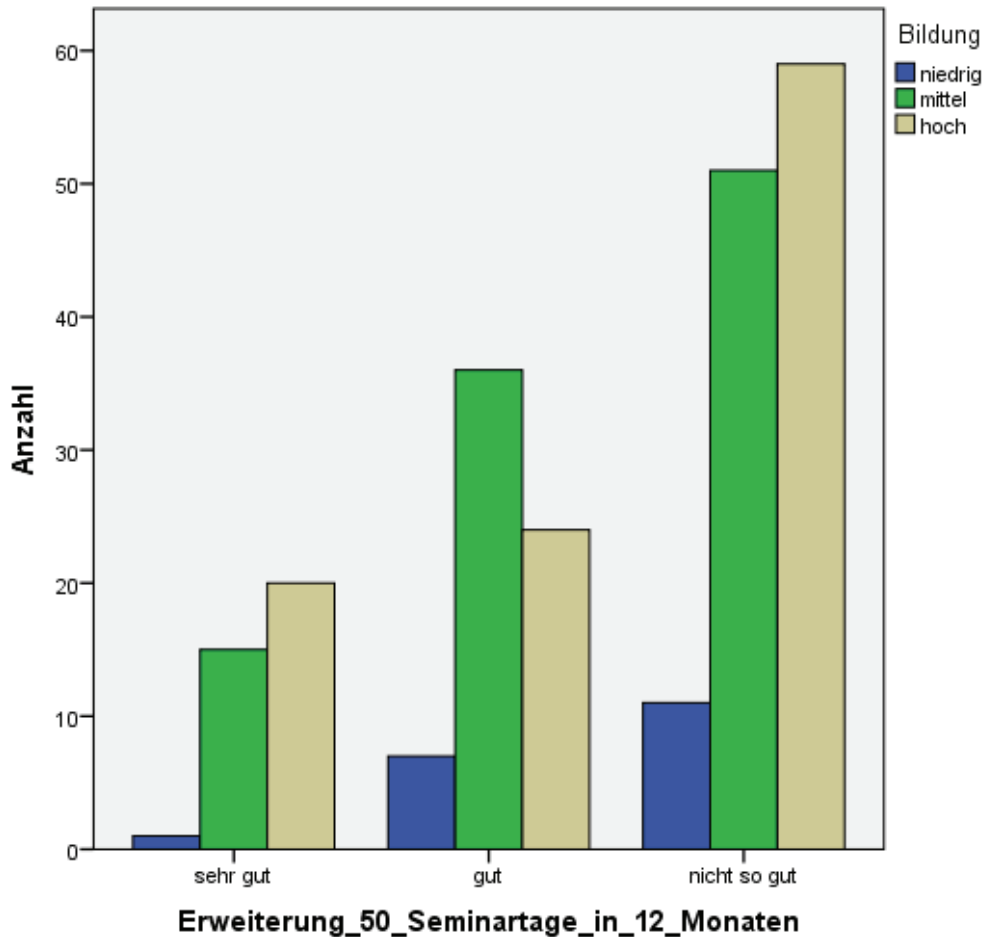
% innerhalb von Bildung

		Erweiterung_50_Seminartage_in_12_Monaten			Gesamt
		sehr gut	gut	nicht so gut	
Bildung	niedrig	5,3%	36,8%	57,9%	100,0%
	mittel	14,7%	35,3%	50,0%	100,0%
	hoch	19,4%	23,3%	57,3%	100,0%
Gesamt		16,1%	29,9%	54,0%	100,0%

5.2.6. Erstellung Balkendiagramm für Kreuzung der Variablen Bildung und Erweiterung auf 50 Seminartage in 12 Monaten

GRAPH

/BAR(GROUPED)=PCT BY Erweiterung_50_Seminartage_in_12_Monaten BY Bildung.



5.3.1. Erstellen der neuen Variable Beurteilung zetiliche Erweiterung Seminartage auf 100 Tage in 24 Monaten.

RECODE V27_3 (1=1) (2=2) (3=3) (99=99) into Erweiterung_100_Seminartage_in_24_Monaten.

5.3.2. Benennung der neuen Ausprägungen.

VALUE LABELS Erweiterung_100_Seminartage_in_24_Monaten 1 sehr gut

2 gut

3 nicht so gut

99 keine Angabe.

5.3.3. fehlende Werte angeben.

MISSING VALUES Erweiterung_100_Seminartage_in_24_Monaten (99).

5.3.4. Kreuzung Bildung und Erweiterung auf 100 Seminartage in 24 Monaten für absolute Werte.
CROSSTABS Bildung by Erweiterung_100_Seminartage_in_24_Monaten.

→ Ergebnis:

Bildung * Erweiterung_100_Seminartage_in_24_Monaten Kreuztabelle

Anzahl

		Erweiterung_100_Seminartage_in_24_Monaten			Gesamt
		sehr gut	gut	nicht so gut	
Bildung	niedrig	0	2	15	17
	mittel	14	23	66	103
	hoch	13	15	72	100
Gesamt		27	40	153	220

5.3.5. Kreuzung Bildung und Erweiterung auf 100 Seminartage in 24 Monaten für relative Werte (Zeilenprozent).

CROSSTABS Bildung by Erweiterung_100_Seminartage_in_24_Monaten/CELLS=ROW.

→ Ergebnis:

Bildung * Erweiterung_100_Seminartage_in_24_Monaten Kreuztabelle

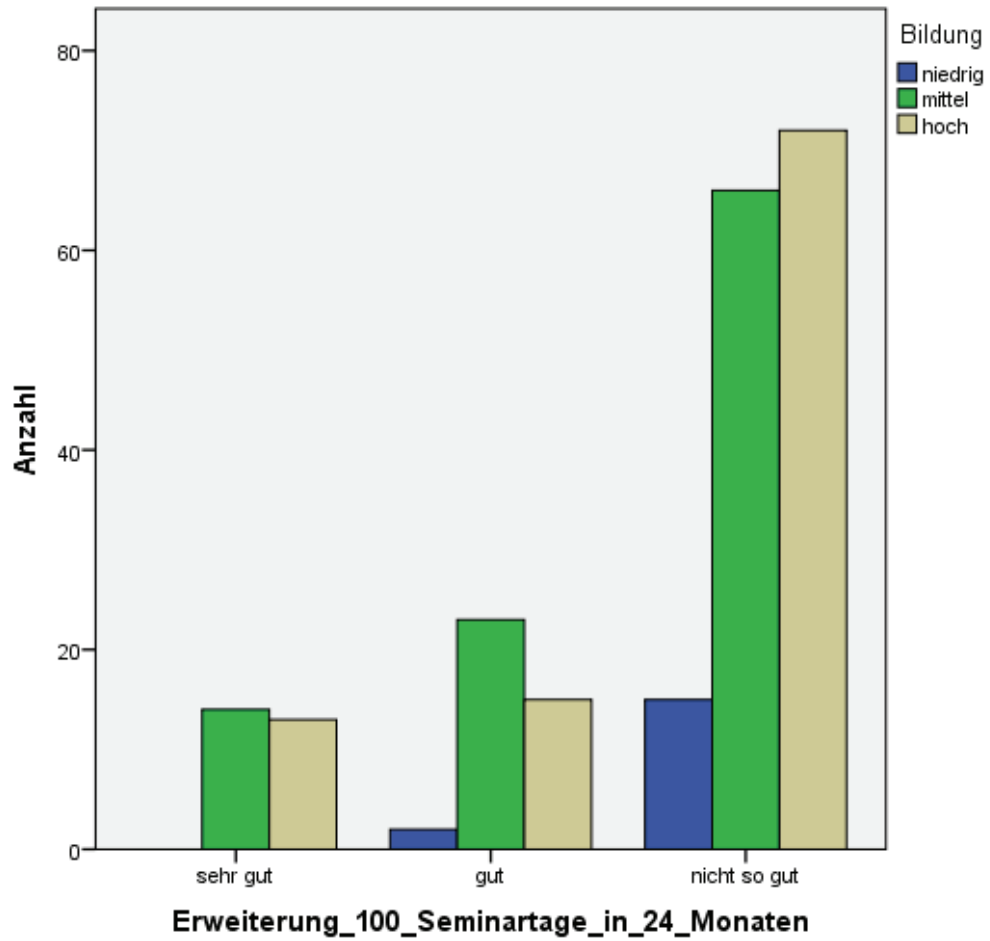
% innerhalb von Bildung

		Erweiterung_100_Seminartage_in_24_Monaten			Gesamt
		sehr gut	gut	nicht so gut	
Bildung	niedrig		11,8%	88,2%	100,0%
	mittel	13,6%	22,3%	64,1%	100,0%
	hoch	13,0%	15,0%	72,0%	100,0%
Gesamt		12,3%	18,2%	69,5%	100,0%

5.3.6. Erstellung Balkendiagramm für Kreuzung der Variablen Bildung und Erweiterung auf 100
Seminartage in 24 Monaten

GRAPH

/BAR(GROUPED)=PCT BY Erweiterung_100_Seminartage_in_24_Monaten BY Bildung.



6. Kreuzung von Bildung (V6) mit Einsatzgebieten (V15 1-5)**6.1. Vorbereitung Variable Bildung**

Zusammenfassen neuer Kategorien und Benennung der neuen Variable.
 RECODE V6 (1,2=1) (3,4=2) (5,6=3) (7,99=99) into Bildung.

Benennung der neuen Ausprägungen.
 VALUE LABELS Bildung 1 niedrig
 2 mittel
 3 hoch
 99 keine Angabe.

fehlende Werte angeben.
 MISSING VALUES Bildung (99).

* Auszählung*.
 FREQUENCIES Bildung.

Bildung

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	niedrig	26	10,0	10,2
	mittel	120	46,0	57,0
	hoch	110	42,1	100,0
	Gesamt	256	98,1	100,0
Fehlend	keine Angabe	5	1,9	
Gesamt		261	100,0	

6.2. Vorbereitung der Variablen Einsatzgebiete (jeweils)

Benennung der Variable (V15_1 -> Verwaltung).

RECODE V15_1 (1=1) (0=0) into Verwaltung.

Benennung der Ausprägungen.

Value Labels Verwaltung 0 nein

1 ja.

Auszählung

FREQUENCIES Verwaltung.

Verwaltung

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
nein	228	87,4	88,0	88,0
Gültig ja	31	11,9	12,0	100,0
Gesamt	259	99,2	100,0	
Fehlend System	2	,8		
Gesamt	261	100,0		

Benennung der Variable (V15_2 -> Pflege).

RECODE V15_2 (1=1) (0=0) into Pflege.

Benennung der Ausprägungen.

Value Labels Pflege 0 nein

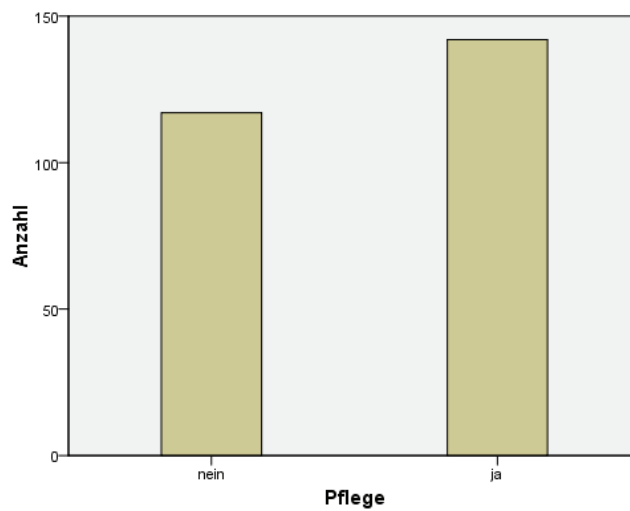
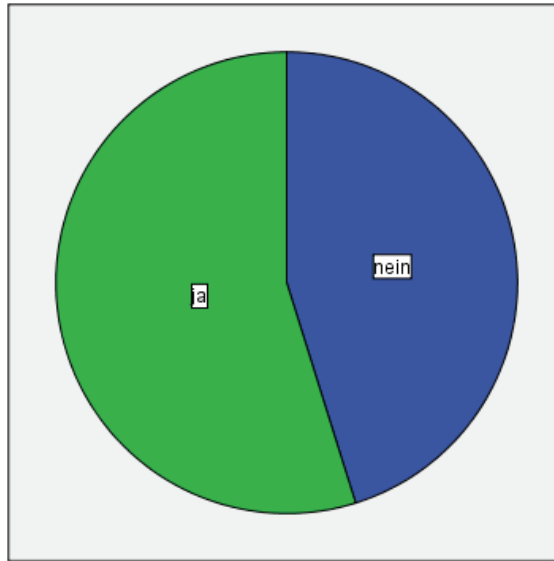
1 ja.

Auszählung

FREQUENCIES Pflege.

Pflege

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
nein	117	44,8	45,2	45,2
Gültig ja	142	54,4	54,8	100,0
Gesamt	259	99,2	100,0	
Fehlend System	2	,8		
Gesamt	261	100,0		



Benennung der Variable (V15_3 -> Pädagogik).

RECODE V15_3 (1=1) (0=0) into Pädagogik.

Benennung der Ausprägungen.

Value Labels Pädagogik 0 nein

1 ja.

Auszählung

FREQUENCIES Pädagogik.

Pädagogik

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nein	176	67,4	68,0
	ja	83	31,8	100,0
	Gesamt	259	99,2	100,0
Fehlend	System	2	,8	
Gesamt		261	100,0	

Benennung der Variable (V15_4 -> Fahrdienste).

RECODE V15_4 (1=1) (0=0) into Fahrdienste.

Benennung der Ausprägungen.

Value Labels Fahrdienste 0 nein

1 ja.

Auszählung

FREQUENCIES Fahrdienste.

Fahrdienste

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig nein	204	78,2	78,8	78,8
Gültig ja	55	21,1	21,2	100,0
Gesamt	259	99,2	100,0	
Fehlend System	2	,8		
Gesamt	261	100,0		

Benennung der Variable (V15_5 -> Sonstiges).

RECODE V15_5 (1=1) (0=0) into Sonstiges.

Benennung der Ausprägungen.

Value Labels Sonstiges 0 nein

1 ja.

Auszählung

FREQUENCIES Sonstiges.

Sonstiges

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig nein	206	78,9	79,5	79,5
Gültig ja	53	20,3	20,5	100,0
Gesamt	259	99,2	100,0	
Fehlend System	2	,8		
Gesamt	261	100,0		

6.3. Kreuzung zwischen den Einsatzgebieten und Bildung

Crosstabs Verwaltung by Bildung/ Cells=Column.

Verwaltung * Bildung Kreuztabelle

% innerhalb von Bildung

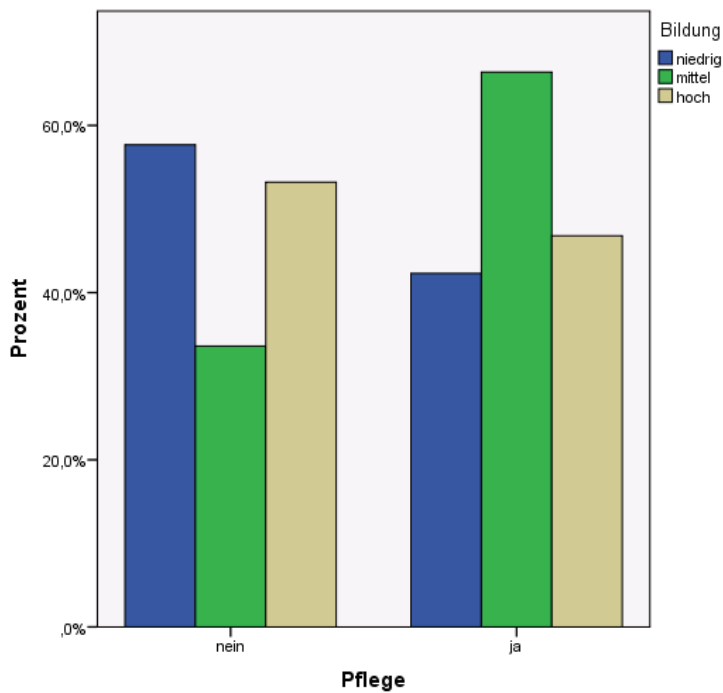
		Bildung			Gesamt
		niedrig	mittel	hoch	
Verwaltung	nein	96,2%	92,4%	83,5%	89,0%
	ja	3,8%	7,6%	16,5%	11,0%
Gesamt		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Crosstabs Pflege by Bildung/ Cells=Column.

Pflege * Bildung Kreuztabelle

% innerhalb von Bildung

		Bildung			Gesamt
		niedrig	mittel	hoch	
Pflege	nein	57,7%	33,6%	53,2%	44,5%
	ja	42,3%	66,4%	46,8%	55,5%
Gesamt		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%



Crosstabs Pädagogik by Bildung/ Cells=Column.

Pädagogik * Bildung Kreuztabelle

% innerhalb von Bildung

		Bildung			Gesamt
		niedrig	mittel	hoch	
Pädagogik	nein	80,8%	70,6%	62,4%	68,1%
	ja	19,2%	29,4%	37,6%	31,9%
Gesamt		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Crosstabs Fahrdienst by Bildung/ Cells=Column.

Fahrdienste * Bildung Kreuztabelle

% innerhalb von Bildung

		Bildung			Gesamt
		niedrig	mittel	hoch	
Fahrdienste	nein	84,6%	81,5%	73,4%	78,3%
	ja	15,4%	18,5%	26,6%	21,7%
Gesamt		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Crosstabs Sonstiges by Bildung/ Cells=Column.

Sonstiges * Bildung Kreuztabelle

% innerhalb von Bildung

		Bildung			Gesamt
		niedrig	mittel	hoch	
Sonstiges	nein	65,4%	85,7%	78,0%	80,3%
	ja	34,6%	14,3%	22,0%	19,7%
Gesamt		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%