

# Der Deutsch–Französische Freiwilligendienst

Zwischen Engagement und Interkulturalität



Nummer

**31** 2019

Arbeitstexte



Kenneth Horvath, Gabriele Weigand, Birte Egloff,  
Augustin Mutuale, Delphine Leroy, Gérald Schlemminger

# Der Deutsch-Französische Freiwilligendienst

Zwischen Engagement und  
Interkulturalität



## Autorinnen und Autoren

**Regina Bedersdorfer**, MA Bildungswissenschaften, ist Akademische Mitarbeiterin in der Graduate School der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen der Hochschulforschung und der wissenschaftlichen Nachwuchsförderung. Aktuell arbeitet sie an ihrer Dissertation, in der sie sich angesichts einer zu beobachtenden Bedeutungszunahme der Promotionsphase und der Einführung strukturierter Promotionsprogramme mit den „Promotionsbedingungen in den Bildungswissenschaften“ befasst.

**Birte Egloff**, Dr. phil., ist als Akademische Rätin am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt am Main tätig. Als Geschäftsführerin ist sie im Dekanat des Fachbereichs für den Bereich Studium und Lehre zuständig. Ihre Lehr- und Arbeitsschwerpunkte sind im Bereich der Biografieforschung, Alphabetisierung/Grundbildung, Erwachsenenbildung sowie der Schnittstelle von Hochschule und Berufsfeldern angesiedelt. Mit dem DFJW verbindet sie eine knapp zehnjährige Zusammenarbeit.

**Andreas Hensel**, MA Bildungswissenschaften, war Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Seine Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind Bildungsgerechtigkeit und Bildungsungleichheit, Antirassismus, Interkulturelle Verständigung. Aktuell ist er als Referent und Geschäftsführer für die Partei DIE LINKE tätig.

**Kenneth Horvath**, Dr. phil., ist als Oberassistent am Soziologischen Seminar der Universität Luzern tätig. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen einerseits auf dem Wechselspiel von Bildung und Ungleichheit, andererseits auf Methoden und Methodologien der Bildungs- und Sozialforschung. Aktuell forscht er zu pädagogischen Klassifikationen in migrationsgesellschaftlichen Kontexten.

**Delphine Leroy** ist Anthropologin und Dozentin für Erziehungswissenschaften an der Universität Paris 8 (Forschungszentrum Experice). Ihre Forschung konzentriert sich auf die Phänomene der Transformation, Hybridisierung und Autorenschaft durch neues Lernen und Gebräuche, die Menschen während ihrer Migrationserfahrung erleben. Sie ist derzeit an Programmen der Aktionsforschung beteiligt, die auf der Wertschätzung der Mehrsprachigkeit als Vektor von unbemerkten Fähigkeiten, sozialen Kompetenzen und Lernen von Kindern und Erwachsenen basieren.

**Augustin Mutuale**, Dr., Philosophie und Erziehungswissenschaften, ist Professor und Leiter des Doktorandenprogramms an der Pädagogischen Fakultät des Institut Catholique de Paris. Seine Forschungsinteressen richten sich auf Bildungsbeziehungen, Geistes- und Sozialwissenschaftliche Forschung sowie innerlich beteiligtes Schreiben (*Les écritures impliquées*). Derzeit arbeitet er über integrative Bildung und die akademische Gemeinschaft.

**Gérald Schlemminger**, Dr. phil. habil., ist Professor am Institut für Mehrsprachigkeit an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Er ist Leiter des Fachbereichs Französisch, Leiter der Forschungsstelle „Bilinguales Lehren und Lernen“ sowie stellvertretender Leiter des Instituts für Mehrsprachigkeit. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: interkulturelle Biographien, gesteuerter Spracherwerb und Reformpädagogik. In aktuellen Projekten befasst er sich mit Hochschuldidaktik nach reformpädagogischen Aspekten (mit der Universität Paris 8) sowie mit personenorientierter Begabtenförderung (Hector-Stiftung / Schülerakademie).

**Gabriele Weigand**, Dr. phil. habil., ist Professorin für Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe und Koordinatorin des bundesweiten BMBF-Forschungs- und Entwicklungsprojektes „Leistung macht Schule“. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Personale Anthropologie und Pädagogik, Biografieforschung, Begabungs- und Schulentwicklungsforschung, Interkulturelle und Institutionelle Pädagogik. Seit über 20 Jahren wirkt sie in verschiedenen Projekten des DFJW mit.

**Jasmin Christin Zuber**, ist als Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe tätig. Sie ist Projektkoordinatorin im vom BMBF geförderten Schul- und Unterrichtsentwicklungsprojekt „Leistung macht Schule“ (LemaS) mit den Schwerpunkten Monitoring & Gremienarbeit. In ihrer Dissertation forscht sie zum Thema Hochbegabung im Erwachsenenalter.





# Inhaltsverzeichnis

*Kenneth Horvath & Gabriele Weigand*

<b>1. Zwischen Engagement und Interkulturalität – Der Deutsch-Französische Freiwilligendienst</b>	1
---	---

*Kenneth Horvath, Augustin Mutuale & Gabriele Weigand*

<b>2. Der Freiwilligendienst als interkulturelles, soziales und politisches Projekt</b>	9
---	---

2.1 Was ist der Freiwilligendienst?	9
2.2 Was ist der DFFD? – Eine kurze Vorstellung in sieben Punkten	13
2.3 Zur leitenden Heuristik „Projekt“	14
2.4 Der DFFD als politisches Projekt	15
2.4.1 Der DFFD als politisches Projekt aus sozialwissenschaftlicher Perspektive	16
2.4.2 Der DFFD als politisches Projekt aus philosophischer Perspektive	20
2.4.3 Der DFFD als komplexes politisches, gesellschaftliches und biografisches Projekt	24

<b>3. Der Deutsch-Französische Freiwilligendienst als Forschungsprojekt</b>	27
---	----

3.1 Zur Gestaltung des Forschungsprojektes: Erkenntnisinteressen und Forschungsmethoden ( <i>Birte Egloff &amp; Kenneth Horvath</i> )	27
3.1.1 Biografische Projekte in einem vielschichtigen Gefüge – Zum Kontext unserer Fragestellung	28
3.1.2 Forschungsstrategie – Qualitative und quantitative Zugänge	30
3.1.3 Zusammensetzung der Gruppe der Forscherinnen und Forscher und die Zusammenarbeit im Projekt – Forschen als soziale Praxis	34
3.1.4 Was bleibt offen?	40

3.2 Der Deutsch-Französische Freiwilligendienst in Zahlen ( <i>Kenneth Horvath</i> )	43
3.2.1 Überblick über die Stichprobe	43
3.2.2 Sozialer Hintergrund und kulturelles Kapital	43
3.2.3 Persönliche Situation vor dem DFFD	46
3.2.4 Motive für den Freiwilligendienst	47
3.2.5 Während des Freiwilligendienstes	48
3.2.6 Entwicklung interkultureller und sozialer Kompetenzen	49
3.2.7 Interkulturalitätskonzepte	50
3.2.8 Entwicklung Sprache	51
3.2.9 Spuren des DFFD	53
3.2.10 Grobe Linien und erste Perspektiven: Ein Fazit der Befragungsergebnisse	53

## **4. Der Deutsch-Französische Freiwilligendienst als biografisches Projekt** 55

4.1 Der Sinn des Engagements: Die Frage der Motivation im Deutsch- Französischen Freiwilligendienst ( <i>Augustin Mutuale</i> )	55
4.1.1 Über den Nutzen	55
4.1.2 Das Sein im Anderswo	57
4.1.3 Die Aktivisten	60
4.1.4 Bürgerschaft, Interkulturalität und Öko-Relationalität	62
4.2 Momente des „Interkulturellen“ in Biografien von ehemaligen Freiwilligen des Deutsch-Französischen Freiwilligendienstes ( <i>Regina Bedersdorfer</i> )	66
4.2.1 Einleitung	66
4.2.2 Forschungsfrage	68
4.2.3 Die „Theorie der Momente“ von Henri Lefebvre	69
4.2.4 Interkulturelle Momente im Deutsch-Französischen Freiwilligendienst	70
4.2.5 Biografische Studie	71
4.2.6 Interkulturelle Momente in Biografien dreier ehemaliger Freiwilliger	73
4.2.7 Reflexion über ein Jahr interkultureller Freiwilligendienst	80
4.3 Interkulturelle Handlungsorientierungen bei den Teilnehmenden des Deutsch-Französischen Freiwilligendienstes ( <i>Andreas Hensel</i> )	85
4.3.1 Einleitung	85

4.3.2 Theoretischer Rahmen der Analyse	87
4.3.3 Methodisches Vorgehen	89
4.3.4 Ergebnisse	91
4.3.5 Zur Notwendigkeit der Problematisierung interkultureller Situationen	102
4.4 Teilnehmende des Deutsch-Französischen Freiwilligendienstes und ihr Bezug zu Sprachen: Begegnung mit dem „Anderen“ ( <i>Delphine Leroy &amp; Gérald Schlemminger</i> )	105
4.4.1 Die Sprache – Gegenstand der Forschung und der Transformation	105
4.4.2 Die Sprache als „Alibi“ für Veränderungen	109
4.4.3 „In all diesem Sprachenmix seinen Platz finden“	127
4.5 Heimweh – Das Gefühl des Übergangs ( <i>Birte Egloff</i> )	130
4.5.1 Einleitung	130
4.5.2 Was ist Heimweh?	133
4.5.3 „Werde ich mich im fremden Land mit der fremden Sprache nicht verloren fühlen?“ – Dimensionen von Heimweh im Kontext des DFFD	137
4.5.4 „Der verborgene Sinn allen Reisens ist es, Heimweh zu haben“	148
4.6 Begleiten und Begleitet-Werden ( <i>Delphine Leroy</i> )	152
4.6.1 Einleitung	152
4.6.2 Den Freiwilligendienst erleben: Eine gemeinsame Oase	154
4.6.3 „Die Begleitung als Kunst solidarischer Bewegungen“	158
4.6.4 Fachkräfte der Begleitung: Haltungen und Dilemmata	164
4.7 Professionell interkulturell. Teamen als professionelle pädagogische Praktik? ( <i>Jasmin Christin Zuber</i> )	172
4.7.1 Einleitung	172
4.7.2 Theoretische Bezugspunkte	173
4.7.3 Zur Auswahl der Experteninterviews und zum methodischen Vorgehen	174
4.7.4 Ergebnisse der Auswertung der Experteninterviews	176
4.7.5 Unterstützungsmöglichkeiten berufsbiografischer Professionalisierungsprozesse durch das DFJW	181
4.8 Die Auswirkungen interkultureller Erfahrungen evaluieren. Plädoyer für ein Tagebuch des interkulturellen Moments ( <i>Augustin Mutuale</i> )	185
4.8.1 Einleitung	185
4.8.2 Vom Konzept zur Erfahrung	186
4.8.3 Das Tagebuch	190
4.8.4 Ausblick	196

Gabriele Weigand

<b>5. 10 Jahre Deutsch-Französischer Freiwilligendienst Bilanz und Perspektiven: Der Freiwilligendienst – ein Projekt mit Zukunft?</b>	199
5.1 Einleitung	199
5.2 Bilanz und Perspektiven: Die wichtigsten Schwerpunkte	200
5.2.1 Freiwillig: <i>amitié sans frontières</i> . Sichtbarmachung und Vernetzung des DFFD – nach außen und nach innen	201
5.2.2 Rahmenbedingungen in Einsatzstellen des DFFD und die Rolle der Freiwilligen	206
5.2.3 „Wie, als hätte sich der Horizont der Möglichkeiten erweitert“ – Zur Anerkennung und (berufs-)biografischen Bedeutung des DFFD	210
5.2.4 „Ich möchte Teil einer Jugendbewegung sein!“ Zur gesellschaftspolitischen Dimension des DFFD	213
5.3 Fazit und Ausblick	216

Kenneth Horvath & Gabriele Weigand

# 1 Zwischen Engagement und Interkulturalität – Der Deutsch-Französische Freiwilligendienst

2017 feierte der Deutsch-Französische Freiwilligendienst (DFFD) sein zehnjähriges Bestehen. Dieses Jubiläum war Anlass für das interdisziplinäre deutsch-französische Forschungsprojekt, aus dem der vorliegende Band hervorgegangen ist. Über zwei Jahre haben sich Erziehungs- und Sozialwissenschaftler/innen aus Deutschland und Frankreich mit den Voraussetzungen, Rahmenbedingungen und Effekten des DFFD beschäftigt. Rasch hat sich die Vielschichtigkeit und vielfältige Bedeutsamkeit dieses Projekts gezeigt. Ins Leben gerufen wurde der Deutsch-Französische Freiwilligendienst im Bestreben beider Länder, Jugendlichen eine besondere Möglichkeit bürgerschaftlichen Engagements zu bieten, in Verbindung mit einer Tätigkeit im jeweils anderen Land. Es handelte sich dabei auch um eine bildungs- und sozialpolitische Antwort auf Unruhen und Prekarisierungstendenzen speziell in französischen Vorstädten. Der Deutsch-Französische Freiwilligendienst zeichnet sich dabei unter anderem dadurch aus, wie er Ideen bürgerschaftlichen Engagements und des interkulturellen Dialogs miteinander in Beziehung setzt. Gerade in unseren turbulenten Zeiten, in denen politische und soziale Polarisierungstendenzen in ganz Europa auf einen wieder erstarkenden Nationalismus treffen, gewinnt die Frage nach dem Sinn und den Potenzialen dieser kombinierten gesellschaftspolitischen Ideen neues Gewicht.

In enger Kooperation mit dem Deutsch-Französischen Jugendwerk (DFJW) hat sich das Forschungsteam auf unterschiedliche Art und Weise ein Bild vom komplexen Gesamtgefüge dieses Projekts gemacht. Neben einer Fragebogenerhebung unter allen bisherigen Teilnehmenden am DFFD haben wir an Begleitseminaren teilgenommen, haben Einzelinterviews mit den verschiedensten Akteurinnen und Akteuren und Gruppendiskussionen mit aktuellen Teilnehmenden durchgeführt. Nach und nach konnten wir so einen facettenreichen Eindruck in ein über die Jahre gewachsenes soziales

Gefüge gewinnen, das sich durch eigene Strukturen, eine ganz besondere Dynamik und nicht zuletzt durch vielfältige Kooperationen und Bezüge zwischen den in verschiedenen Bereichen involvierten Personen auszeichnet.

Schnell ist klar geworden, dass der DFFD eigentlich nicht ein Projekt, sondern mehrere Projekte gleichzeitig ist. Für die Freiwilligen markiert er ein biografisches Projekt, das natürlich sehr verschieden in Lebensläufe und Lebenswelten eingebunden sein kann – aber meist doch mit einem typischen Set an Fragen, Herausforderungen und Erwartungen einhergeht. Aus der Perspektive jener, die seit Jahren und in manchen Fällen seit Jahrzehnten interkulturelle Initiativen im deutsch-französischen Kontext setzen, ist der DFFD ebenfalls ein Projekt, das mit Zielen und Aufgaben verbunden ist, die sich an bestimmten Punkten mit jenen der Freiwilligen kreuzen. Noch einmal als ein anderes Projekt stellt sich der DFFD für die involvierten Organisationen dar, die durch das spezielle Format dieses Freiwilligendienstes in neue Handlungszusammenhänge kommen und neue Ideen in ihrem Bereich verwirklichen können. Und schließlich ist der DFFD eben auch ein politisches Projekt, in dem ein bestimmter Gestaltungswille und spezifische politische Handlungsstrategien zum Ausdruck kommen.

Aufschlussreich und auch für die zukünftige Gestaltung des DFFD spannend sind dabei vor allem die Übereinstimmungen und Spannungen zwischen diesen verschiedenen Projekten. Gerade weil er ein mehrfaches Projekt markiert, haben wir uns entschlossen, das „Projekt“ zur leitenden Heuristik dieses Buches zu machen. Im Fokus steht der DFFD als biografisches Projekt der zentralen Akteurinnen und Akteure: der Freiwilligen, der Ausbilderinnen und Ausbilder, aber auch der Beteiligten in den Einsatzstellen. Diese biographischen Projekte werden in den verschiedenen Kapiteln mal mehr, mal weniger, mal explizit, mal eher implizit zum politischen Gestaltungswillen und zu den Herausforderungen der inhaltlichen und organisatorischen Realisierung in Beziehung gesetzt. Die beiden Ideen von Engagement und Interkulturalität ziehen sich als Kernelemente durch das gesamte Buch. Sie schlagen sich in Erwartungen, Erfahrungen und Erzählungen vielfältig nieder. Vor allem erweisen sie sich als Bindeglieder, als Brücke zwischen Biografien, Institutionen und Politik und können so helfen, ein Bild vom Gesamtprojekt DFFD zu zeichnen.

## Zu den einzelnen Beiträgen

Der Band beginnt mit einem kurzen einführenden Teil von *Kenneth Horvath, Augustin Mutuale & Gabriele Weigand*, in dem der DFFD vorgestellt und das politische Projekt, das ihm zugrunde liegt, besprochen wird („*Der Freiwilligendienst als interkulturelles, soziales und politisches Projekt*“).

Daran schließt eine Vorstellung des Forschungsprojekts DFFD an. In zwei kurzen Kapiteln diskutieren wir unsere methodische Vorgehensweise (*Birte Egloff & Kenneth Horvath: „Zur Gestaltung des Forschungsprojekts: Erkenntnisinteresse und Forschungsmethoden“*) und präsentieren Kernbefunde der Fragebogenerhebung, an der sich im Frühjahr 2017 mehrere Hundert ehemalige und aktuelle Freiwillige beteiligt haben (*Kenneth Horvath: „Der Deutsch-Französische Freiwilligendienst in Zahlen“*). Der Hauptteil des Buches ist dann dem DFFD als biografischem Projekt gewidmet. Aufbauend auf vielfältigen empirischen Materialien werden Schlaglichter unter anderem auf Erwartungen, Übergänge, Formen der Begleitung, biografische Spuren des DFFD oder auch Vorstellungen von Interkulturalität geworfen.

Dieser Teil zum DFFD als biografischem Projekt startet mit dem Beitrag von *Augustin Mutuale*, der nach dem Sinn des Engagements fragt („*Der Sinn des Engagements: Die Frage der Motivation im Deutsch-Französischen Freiwilligendienst*“). Die Zielsetzungen des Deutsch-Französischen Freiwilligendienstes sind zunächst klar definiert: die Sozialkompetenzen der Freiwilligen stärken, die Allgemeinbildung vertiefen sowie interkulturelle, sprachliche und berufliche Kompetenzen erlangen. Weniger deutlich sind dagegen die unterschiedlichen Motive, die Jugendliche dazu bewegen, sich für einen Freiwilligendienst zu entscheiden. Ebenso spannend ist die Frage, welche Ziele die Freiwilligen mit ihrer Wahl verbinden und welchen Sinn sie sich davon versprechen. Der Beitrag geht diesen Fragen nach und behandelt beispielhaft eine soziale und eine existentielle Motivation: die Motivation, eine andere Kultur zu entdecken. Diese Form des Engagements wird hier als „interkulturelle Bürgerschaft in Öko-Relationalität“ bezeichnet. Dabei geht es auch um die Vergegenwärtigung der Dialektik zwischen „(An-)Erkennung“ und „Intentionalität“ oder „berücksichtigen“ und „berichten“.

Der nächste Beitrag von *Regina Bedersdorfer* beschäftigt sich mit dem Umstand, dass der Deutsch-Französische Freiwilligendienst nicht nur der Zivilgesellschaft, sondern vor allem den jungen Freiwilligen selbst zugutekommen soll. Die Regierungen in Deutschland und Frankreich sowie das Deutsch-Französische Jugendwerk gehen davon aus, dass die Teilnehmen-

den eines Freiwilligenjahres im Partnerland unter anderem interkulturelle Kompetenzen erwerben. Doch welche interkulturellen Spuren hinterlassen die Erfahrungen im Deutsch-Französischen Freiwilligendienst im Leben von ehemaligen Freiwilligen wirklich? Diese Frage steht im Mittelpunkt des Beitrags *„Momente des Interkulturellen in Biografien von ehemaligen Freiwilligen des Deutsch-Französischen Freiwilligendienstes“* und wird mit Hilfe der ‚Theorie der Momente‘ von Henri Lefebvre beantwortet. In biographischen Interviews erzählen drei ehemalige deutsche Freiwillige von ihrem Leben *vor*, *während* und *nach* dem Freiwilligenjahr und berichten abseits eines bloßen deutsch-französischen Austausches von ganz unterschiedlichen interkulturellen Erfahrungen.

Andreas Hensel befasst sich in seinem Artikel *„Interkulturelle Handlungsorientierungen bei den Teilnehmenden des Deutsch-Französischen Freiwilligendienstes“* mit der Betrachtung der interkulturellen Situationen der Freiwilligen während des Freiwilligendienstes. Im Zentrum steht der Entwurf einer Theorie interkulturellen Handelns, bei der Interkulturalität als ein dynamisches Phänomen gefasst wird, das Produkt (inter-)kultureller Erfahrungen sowie habitualisierter Denk-, Handlungs- und Wahrnehmungsweisen ist. Hierbei offenbaren sich sowohl kultursensible als auch kulturessentialistische Handlungsorientierungen bei den Freiwilligen, die sich als Ausdruck spezifischer kultureller Wissenskonstruktionen fassen lassen, welche dann in Wahrnehmungs- und Handlungsweisen münden und jeweils spezifische interkulturelle Situationen konstituieren. Interkulturelles Handeln ist somit abhängig von verborgenen habituellen Orientierungen, die interkulturelle Erfahrungen konstruktiv oder destruktiv erscheinen lassen können. Pädagogische Arbeit im DFFD sollte daher an diesen Erfahrungen der Freiwilligen ansetzen, diese problematisieren und bestenfalls zu Gunsten einer Perspektive auf das Gemeinsame auflösen.

Welche Auswirkungen der DFFD auf die Sprache hat, untersuchen Delphine Leroy & Gérald Schlemminger. In ihrem Beitrag mit dem Titel *„Freiwillige des Deutsch-Französischen Freiwilligendienstes und ihr Bezug zu Sprachen: Begegnung mit dem ‚Anderen‘“* betrachten sie Sprache als Ressource, die sich ständig weiterentwickelt. Anhand der Interviews mit aktuellen und ehemaligen Freiwilligen sowie Antworten aus den offenen Fragen des Fragebogens geht es darum, zu klären, welche Bedeutung die zweite Sprache für die Freiwilligen hat und inwiefern sie dazu beitragen kann, andere Haltungen oder Wahrnehmungen gegenüber bestehenden Stereotypen zu erzeugen. Insofern geht es auch darum, festzustellen, ob Mehrsprachigkeit zu so etwas wie einer inter- bzw. transkulturellen Identität hinführen kann.



Zweifellos löst ein Jahr im Ausland vielfältige und durchaus zwiespältige Gefühle aus. Sich als junge/r Erwachsene/r auf neue Wege zu begeben und sich dem Unbekannten zu stellen, benötigt Mut. Es verwundert daher nicht, dass die Freiwilligen in diesem Zusammenhang auch Ängste und Befürchtungen thematisieren. In ihrem Beitrag „*Heimweh – Das Gefühl des Übergangs*“ geht *Birte Egloff* der Frage nach, warum der DFFD ein Ort zu sein scheint, an dem ein Gefühl wie Heimweh besonders zum Tragen kommt. Nach einer kurzen historischen Einordnung zur wissenschaftlichen Beschäftigung mit Heimweh und dem Versuch, Charakteristika von Heimweh zu beschreiben, geht sie dann auf die besonderen Herausforderungen ein, die sich den jungen Erwachsenen im DFFD an der Schwelle vom Jugend- ins Erwachsenenalter stellen, sowie auf den DFFD als ausgewiesenen Moratorium, das vielfältige Gestaltungsmöglichkeiten eröffnet, aber eben auch von ambivalenten Gefühlen begleitet wird, die auszusprechen sich die Freiwilligen möglicherweise scheuen. Sie plädiert dafür, das Thema Heimweh stärker in der reflexiven Bearbeitung des Freiwilligenjahres zu verankern.

Anknüpfend daran beschäftigt sich der folgende Beitrag von *Delphine Leroy* unter dem Titel „*Begleiten und Begleitet-Werden*“ mit den insgesamt vier Begleitseminaren, die feste Bestandteile im DFFD, aber auch in anderen Freiwilligendiensten sind. Die Entscheidung, ins Ausland zu ziehen, um die Erfahrung eines Deutsch-Französischen Freiwilligendienstes zu machen, wird von der romantischen und politischen Symbolik der Initiation getragen. Konfrontiert mit der Einsamkeit und der Umstellung von Gewohnheiten, ist der oder die junge Freiwillige gezwungen, sich in einem nicht immer einfachen Prozess selbst neu zu definieren. Der Austausch und das Teilen während der Seminare sind sinnstiftend und begleiten die Gruppe in einer Perspektive der Solidarität und Zugehörigkeit. Basierend auf Interviews in französischer Sprache während zwei dieser Seminare, wird die Art der Begleitung und des Begleitet-Werdens hinterfragt. Die Seminare wurden als Begleitmaßnahme durchweg begrüßt. Welchen spezifischen Beitrag leisten sie? Was bedeutet der Begriff „Begleitung“ für diejenigen, die diese Begleitung erfahren?

Inwiefern das Handeln der Teamerinnen und Teamer<sup>1</sup> in den Begleitseminaren als professionelles pädagogisches Handeln gefasst werden kann, untersucht *Jasmin Christin Zuber* in ihrem Beitrag „*Professionell interkulturell. Teamen als professionelle pädagogische Praktik?*“ Sie untersucht

<sup>1</sup> Offiziell heißen die Teamerinnen und Teamer im DFJW seit 2015 „Ausbilderinnen“ und „Ausbilder“. Dennoch halten sich die Begriffe Teamerinnen und Teamer weiter. Im folgenden Arbeitstext werden wir immer wieder beide Begriffe verwenden.

die Spezifika des Teamens unter der Perspektive pädagogischer Professionalität. Hierzu werden soziologische und erziehungswissenschaftliche Professionstheorien und -konzepte herangezogen. Um die Eigenlogik des Teamens und des professionellen Handelns in den Blick zu nehmen, werden Experteninterviews mit Teamerinnen und Teamern des Deutsch-Französischen Jugendwerks (DFJW) mittels der Methode der *Grounded Theory* ausgewertet. Im Ergebnis zeigt sich, wie sich Teamer-Sein in diesem spezifischen Kontext konstituiert, welche Rolle die informelle Einführung durch das eigene Team sowie die formelle Einführung durch das DFJW spielt und wie Teamerinnen und Teamer ihr (pädagogisches) Handeln in den Begleitseminaren legitimieren. Abschließend werden Möglichkeiten der Unterstützung von Professionalisierungsprozessen auf individueller wie kollektiver Ebene durch das DFJW aufgezeigt.

Der Wert einer interkulturellen Erfahrung zeigt sich in der Evaluation ihrer Auswirkungen. Das ist Gegenstand des Beitrags von *Augustin Mutuale* mit dem Titel „*Die Auswirkungen interkultureller Erfahrungen evaluieren. Plädoyer für ein Tagebuch des interkulturellen Moments*“. Wie kann man sich dieser einzigartigen Erfahrung vergewissern, die von ganz unterschiedlichen Faktoren geprägt wird? Als geeignet erscheint Augustin Mutuale die Methode der biografischen Interviews, die während der zweijährigen Forschungsphase im Projekt angewandt wurde. Die Analyse verschiedener Interviews hat ergeben, dass es für die Jugendlichen günstig gewesen wäre, wenn sie während ihres Eintauchens in die Kultur des Anderen ein Mittel gehabt hätten, das sie darin unterstützt, ihren Weg unmittelbar zu verfolgen. Der Autor schlägt daher vor, während des gesamten Freiwilligendienstes ein Tagebuch zu schreiben. Dieses kann dazu dienen, die Wirkungen kultureller Erfahrungen nicht nach wissenschaftlichen Grundsätzen oder allgemeinen Regeln untersuchen zu müssen, sondern auf dem Weg des geteilten Sinns. Das Tagebuch erlaubt ein exaktes Vorgehen, wobei nicht eine nachweisbare Wahrheit aufgezeichnet, sondern die Frage einer gemeinsamen Bedeutung bearbeitet wird.

Im abschließenden Teil des Arbeitstextes wird der DFFD als Zukunftsprojekt zur Diskussion gestellt („*10 Jahre Deutsch-Französischer Freiwilligendienst. Bilanz und Perspektiven: Der Freiwilligendienst – ein Projekt mit Zukunft?*“). *Gabriele Weigand* analysiert hierzu umfangreiches Material, das im Rahmen der Feierlichkeiten zum 10-jährigen Jubiläum des DFFD von zahlreichen anwesenden aktuellen und ehemaligen Freiwilligen mit der Methode des *Open Space* erarbeitet und uns zur Verfügung gestellt

wurde.<sup>2</sup> Hier kommen die Freiwilligen noch einmal selbst zu Wort, die anlässlich der Erfolgsgeschichte des DFFD ihre eigenen Erfahrungen haben Revue passieren lassen und daraus zahlreiche Anregungen und Verbesserungsvorschläge entwickelt haben, die von der Autorin systematisiert dargestellt werden.

An dieser Stelle möchten wir uns im Namen der französischen und deutschen Mitglieder des Forschungsteams bei allen am Projekt beteiligten Freiwilligen, den Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern sowie allen, die aktiv an unserer Fragebogenerhebung mitgewirkt haben, bedanken. Unser Dank gilt auch den Studierenden, die uns in unterschiedlichen Phasen des Projekts unterstützt haben. Manche von ihnen haben selbst einen Beitrag in dieser Publikation verfasst, andere konnten dies aufgrund ihrer Studien- und Lebenssituation nicht mehr realisieren. Wir bedanken uns auch bei den Verantwortlichen der Seminare, bei den Ausbilderinnen und Ausbildern, die uns in ihre Seminare aufgenommen und uns dadurch besonderes Vertrauen entgegengebracht haben. Ein besonderer Dank gilt auch dem Referat *Berufsausbildung, Hochschulaustausch und Freiwilligendienst* in Paris mit seinem Leiter Karl Boudjema und den Mitarbeitenden für die wertvolle Unterstützung unseres Forschungsprojekts. Sie haben uns jederzeit mit Informationen versorgt und den Zugang zu den Freiwilligen des DFFD der letzten 10 Jahre gebahnt. Ganz besonders danken wir dem Referat für *Interkulturelle Aus- und Fortbildung* des Deutsch-Französischen Jugendwerks für die aktive Unterstützung und gute Zusammenarbeit. Elisabeth Berger und Anya Reichmann haben unser Projekt stets wohlwollend und sehr unterstützend begleitet. Schließlich bedanken wir uns für die finanzielle Unterstützung durch den Bereich *Forschung und Evaluierung*, ohne die dieses Forschungsprojekt zu zehn Jahren Deutsch-Französischer Freiwilligendienst nicht möglich gewesen wäre. Nur dadurch wurden uns die deutsch-französischen Team-Treffen in Frankreich und Deutschland, die Reisen zu den Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern und Seminaren sowie nicht zuletzt die Publikation der Ergebnisse in beiden Sprachen ermöglicht.

<sup>2</sup> Die Feier zum Jubiläum fand am 5. und 6. Oktober 2017 in der Kongresshalle in Saarbrücken in Anwesenheit der beiden damaligen Generalsekretäre des DFJW, Béatrice Angrand und Markus Ingenlath, von Leitenden und Mitarbeitenden des Referats 3 „Berufsausbildung, Hochschulaustausch und Freiwilligendienst“ und des Bereichs „Forschung und Evaluierung“ sowie zahlreicher namhafter Politikerinnen und Politiker aus beiden Ländern statt.



## 2 Der Freiwilligendienst als interkulturelles, soziales und politisches Projekt

### 2.1 Was ist der Freiwilligendienst?

Mit dem von Martin Hirsch eingebrachten Gesetz vom 10. März 2010 wurde in Frankreich der Freiwilligendienst (*Service Civique*) geschaffen. Die Maßnahme verfolgte das Ziel, freiwilliges bürgerschaftliches Engagement im Sinne des Allgemeinwohls zu fördern. Der *Service Civique* richtet sich an alle Jugendlichen zwischen 16 und 25 Jahren (ausgeweitet bis 30 Jahre für Jugendliche mit Behinderung), es werden keine Abschlüsse oder Diplome vorausgesetzt. Ausschlaggebend sind lediglich soziale Kompetenzen und Motivation. Für die Jugendlichen geht es darum, einen Auftrag im Interesse des Allgemeinwohls in einem der neun festgelegten Aufgabengebiete wahrzunehmen: Solidarität, Gesundheitswesen, Soforthilfe im Krisenfall, internationale Zusammenarbeit und humanitäre Arbeit, Umweltschutz, Erinnerungsarbeit und Bürgerschaft, Bildung für alle, Kultur und Freizeit, Sport.

In Deutschland gibt es die gesetzlich geregelten Freiwilligendienste seit über 50 Jahren. Für das Freiwillige Soziale Jahr (FSJ) wurde schon 1964 von gesetzlicher Seite der Grundstein gelegt. Seitdem wurden zahlreiche Freiwilligendienstprogramme für junge Menschen ins Leben gerufen. Hierzu gehören beispielsweise neben dem FSJ das Freiwillige Ökologische Jahr (FÖJ), das Freiwillige Soziale Jahr in der Kultur, oder der Bundesfreiwilligendienst (BFD). Auch in internationalen europäischen (EFD) und außereuropäischen Kontexten (z.B. weltwärts, kulturweit) wurden Freiwilligenprogramme geschaffen. In unterschiedlichen Freiwilligenprogrammen arbeiten heute häufig nicht oder anders qualifizierte Teilnehmerinnen und Teilnehmer in sozialen, kulturellen, ökologischen Bereichen, im Sport oder in der Freizeit (vgl. Bibisidis et al., 2015: V). Vom klassischen Ehrenamt unterscheiden sie sich durch verbindliche und formal geregelte Rahmenbedingungen, eine wöchentliche Arbeitszeit von mindestens 50 Prozent

der tariflichen Arbeitszeit pro Woche, eine Mindestdienstdauer von drei Monaten und eine pädagogische Begleitung für die Freiwilligen (vgl. Fischer, 2011: 1).

Die Aufmerksamkeit für das Thema Freiwilligendienste wuchs in Deutschland mit Beginn des 21. Jahrhunderts und besonders in den letzten Jahren ist die Nachfrage nach einem Freiwilligenplatz gestiegen. Im Jahr 2008/2009 nahmen ungefähr 45.000 Teilnehmerinnen und Teilnehmer an einem der vielen Freiwilligendienstprogramme teil (vgl. Jakob, 2014: 5). Ungefähr fünf Jahre später machten etwa sieben Prozent der altersentsprechenden Bevölkerung in Deutschland (ca. 70.000 Menschen unter 27 Jahren) einen Freiwilligendienst. Dieser ist damit zwar nicht für alle, aber für sehr viele junge Menschen Teil ihrer Biografie geworden (vgl. Rauschenbach, 2015: 210). In Frankreich stellt sich die Situation hinsichtlich des kontinuierlichen Interesses der jungen Menschen an einem Freiwilligenjahr ganz ähnlich dar. Seit der Einführung des *Service Civique* im Jahr 2010, vor allem aber seit 2015, steigt die Anzahl der Freiwilligen permanent. Während im Jahr 2010, dem Jahr der Einführung, 6000 junge Menschen ein Freiwilligenjahr absolviert haben, waren es 2016 schon mehr als 63.000, Tendenz steigend. Zwischen 2010 und 2016 haben insgesamt mehr als 182.000 junge Erwachsene einen Freiwilligendienst absolviert.<sup>1</sup> Der Deutsch-Französische Freiwilligendienst (DFFD) lässt sich im Kontext dieser Programme verorten. Seine Besonderheit und ein Alleinstellungsmerkmal bestehen darin, dass es sich um einen binationalen Austausch für Jugendliche aus Deutschland und Frankreich zwischen 18 und 25 Jahren handelt, die in der Regel jeweils ein Jahr im anderen Land leben und arbeiten. In den ersten zehn Jahren seit seiner Gründung nahm die Anzahl der teilnehmenden Freiwilligen, die sich in Institutionen und Vereinen im Partnerland für eine Dauer von zehn bis zwölf Monaten engagiert haben, kontinuierlich zu. Das erste Projektjahr verzeichnete 18 Teilnehmende, im September 2017 traten bereits rund 450 junge Freiwillige ihren Dienst an. Ob Studierende, Arbeitssuchende, ob in Anschluss an Ausbildung, Abitur oder nach erster Arbeitserfahrung – alle jungen Menschen können an einem Freiwilligendienst im Partnerland teilnehmen und sich in einem der folgenden Bereiche – Soziales, Kultur, Ökologie, Sport, Schule oder Hochschule, sowie in Gebietskörperschaften oder beim DFJW – engagieren.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Vgl. INJEP; Analyses et synthèses, N° 7: Le Service Civique au défi de son expansion, pp 1, 2. <http://www.injep.fr/boutique/injep-analyses-syntheses/le-service-civique-au-defi-de-son-expansion/501.html> [zuletzt abgerufen am 10.08.2018].

<sup>2</sup> <https://www.dfjw.org/media/programmes/pressemappe-dffd.pdf> [zuletzt abgerufen am 20.08.2018].

Im Vergleich zu den anderen Freiwilligendiensten gehört der DFFD zu den kleineren Formaten. Insgesamt haben in den ersten zehn Jahren seines Bestehens ungefähr 2.000 Freiwillige teilgenommen.

Neben der Bedeutung der Freiwilligendienste für die Zivilgesellschaft und das bürgerschaftliche Engagement werden die Bereiche des DFFD ausdrücklich auch als „Lernorte“ hervorgehoben, die Bildungsprozesse bei den Freiwilligen ermöglichen (Jakob, 2014: 5). Mit dieser Sichtweise ist die Frage verbunden, wem die Freiwilligendienste eigentlich nutzen. Besonders in internationalen Kontexten werden die Wirkungen von Freiwilligendiensten nicht nur bei den Einsatzstellen und der Gesellschaft allgemein, sondern vor allem auch bei den Freiwilligen selbst gesehen (vgl. Fischer, 2011: 1), so auch im DFFD.

Die offizielle Internetseite beschreibt den *Service Civique* als „Möglichkeit, neue Erfahrungen zu machen und sich neuen Horizonten zu öffnen, indem man einen Auftrag im Dienste der Allgemeinheit wahrnimmt“.<sup>3</sup> Durch ihr Engagement haben Jugendliche die Möglichkeit, rechtsstaatliche Werte vermittelt zu bekommen und weiterzutragen sowie den sozialen Zusammenhalt zu fördern. Es geht darum, eine Lebensphase zu fördern, in der sich junge Menschen „der Vielfalt unserer Gesellschaft bewusst werden, indem sie Freiwillige, Berufstätige, ehrenamtliche Personen, Bürgerinnen und Bürger mit unterschiedlichen sozialen und kulturellen Hintergründen begegnen“.<sup>4</sup> Außerdem bietet er jungen Menschen die Möglichkeit, sich weiterzuentwickeln oder neue Fähigkeiten zu erwerben.

Grundlage des DFFD ist eine Kooperation zwischen einer deutschen und einer französischen Partnerorganisation aus den Bereichen Soziales, Kultur, Sport, Ökologie, Schule, Hochschule und Gebietskörperschaften (vgl. DFJW, 2017). Die Bereiche Schule oder Hochschule sind im Jahr 2012 hinzugekommen und werden unmittelbar vom DFJW verantwortet. Beide Seiten entsenden eine/n oder mehrere Freiwillige für zwölf Monate in das Partnerland bzw. in eine Partnerorganisation und nehmen im Gegenzug die gleiche Anzahl Freiwilliger aus dem Partnerland auf. Folglich nehmen jeweils die gleiche Anzahl deutscher und französischer Freiwilliger teil. Ein deutscher und ein französischer Freiwilliger der gleichen Partnerkooperation bilden hierbei jeweils ein Tandem. Die teilnehmenden Freiwilligen sind in dem Entsendeland (mit einer Zusatzversicherung im Aufnahmeland) versichert und bekommen eine Aufwandsentschädigung sowie eine Zu-

<sup>3</sup> <https://www.service-civique.gouv.fr/page/pourquoi-m-engager> [zuletzt abgerufen am 20.08.2018].

<sup>4</sup> <https://www.service-civique.gouv.fr/faq-volontaire> [zuletzt abgerufen am 20.08.2018].

satzhilfe als Geld- oder Sachleistung ausgezahlt. Beginn des DFFD ist jährlich im September, die wöchentliche Arbeitszeit beträgt etwa 35 Stunden.

Der DFFD will die Mobilität zwischen Deutschland und Frankreich und die Erweiterung und Aneignung sprachlicher und kultureller Kenntnisse des Partnerlandes stärken. Er bietet den Freiwilligen die Möglichkeit, eine Reihe unterschiedlicher Lern- und Bildungserfahrungen zu sammeln, und er ist für die Einsatzstellen Gewinn und Herausforderung zugleich. Im Rahmen der Einsatzorte bzw. Dienststellen, in denen die Freiwilligen tätig sind, sollen die Freiwilligen (interkulturelle) Lernerfahrungen erwerben, die in einem Seminarzyklus während des Freiwilligenjahres in Ergänzung zur Betreuung am Einsatzort pädagogisch und didaktisch durch das DFJW begleitet und unterstützt werden. In insgesamt vier Seminaren werden die Freiwilligen im Rahmen dieses Lernprozesses vor allem in Bezug auf den Spracherwerb von sogenannten Ausbilderinnen und Ausbildern unterstützt, zudem sollen ihre staatsbürgerliche Verantwortung sowie persönliche und interkulturelle Entwicklung gefördert werden. In Bezug auf interkulturelle Bildung sollen dabei Lernerfahrungen entstehen, die „zu einer kulturellen Bereicherung und [zu] eine[m] bilateralen Blick auf die eigene Realität und Praxis“ (Müller, Perrin & Schröer, 2009: 5) führen. Daraus soll sich weiter eine dauerhafte und „vertiefte interkulturelle Kooperationspraxis [...] entwickeln“ (ebd.). Darüber hinaus ist für die Freiwilligen an weitere Kompetenzerweiterungen gedacht. So sollen sie „durch den Aufenthalt im Ausland [...] persönliche, soziale und interkulturelle Schlüsselkompetenzen entwickeln und Arbeitserfahrung gewinnen“ (ebd.), die in einen persönlichen Ausbau von „Offenheit, Toleranz und verbesserten Bildungsbeschäftigungen nach dem Dienst“ (ebd.) münden sollen.

Neben den persönlichen und interkulturellen Schlüsselkompetenzen erwerben sie im Laufe des Freiwilligendienstes auch wichtige Arbeitserfahrungen. Der Austausch ist zudem nicht nur für junge Erwachsene eine Bereicherung. Die Partnerorganisationen erhalten durch die Aufnahme von Freiwilligen ebenfalls einen anderen Blick auf ihre Praxis, sie bekommen gegebenenfalls Unterstützung bei ihren Tätigkeiten, erweitern ihr Engagement und können sich kulturell bereichern. Somit erstreckt sich der Mehrwert des Programms über mehrere Ebenen (Fresse & Schröer, 2011).



## 2.2 Was ist der DFFD? – Eine kurze Vorstellung in sieben Punkten

- Der DFFD startete 2007 als eine in vielen Hinsichten außergewöhnliche, aber auch herausfordernde bilaterale Initiative zwischen Frankreich und Deutschland.
- Rein formal ist der DFFD eine spezielle Form, einen *Service Civique* (in Frankreich) oder ein Freiwilligenjahr (in Deutschland) zu absolvieren. Er richtet sich daher an Jugendliche und junge Erwachsene im Alter von 18 bis 25 Jahren.
- Die zentrale Besonderheit ist, dass dieses Jahr „bürgerschaftlichen Engagements“ auf einen symmetrischen Austausch zwischen Deutschland und Frankreich ausgerichtet ist. Der DFFD ist daher in Tandems organisiert: Organisationen entsenden eine/n Freiwillige/n und nehmen im Gegenzug eine/n auf.
- Ein DFFD-Jahr kann in verschiedenen Bereichen absolviert werden: Kultur, Ökologie, Soziales, Sport, Gebietskörperschaften, Schule, Hochschule und beim DFJW. Je nach Bereich sehen die konkreten Tätigkeiten sehr unterschiedlich aus.
- Die Organisationsform ist auf den ersten Blick relativ komplex und umfasst: politische Instanzen, DFJW, Träger, Einsatzstellen, Freiwillige.
- Ein wichtiges Element des DFFD sind die Begleitseminare, die für die Teilnehmenden verpflichtend sind. Aktuell finden vier Seminare pro Jahr abwechselnd in Frankreich und Deutschland statt, beginnend im September und endend im Juni/August.<sup>5</sup> Die Seminare dienen einerseits der Schulung von Schlüsselkompetenzen, andererseits dem Erfahrungsaustausch und der gegenseitigen Unterstützung. Betreut werden diese Seminare von eigens vom DFJW rekrutierten Ausbilderinnen und Ausbildern.<sup>6</sup>
- Die Koordination des DFFD wird vom DFJW getragen. Es vermittelt unter anderem zwischen politischen und administrativen Vorgaben,

<sup>5</sup> <https://volontariat.ofaj.org/de/freiwilligen-aufnehmen/> [zuletzt abgerufen am 20.08.2018].

<sup>6</sup> Vgl. Fußnote 1.

Trägern, Einsatzstellen, Freiwilligen sowie Ausbilderinnen und Ausbildern. Allein der Bewerbungs- und Auswahlprozess ist aufgrund der speziellen Vorgaben und Rahmenbedingungen herausfordernd.<sup>7</sup> Pro Jahr absolvieren aktuell rund 450 Jugendliche und junge Erwachsene ein DFFD-Jahr. Im Vergleich zu den Anfangsjahren ist das eine deutliche Steigerung.

## 2.3 Zur leitenden Heuristik „Projekt“

Der Begriff des Projekts leitet sich aus dem Lateinischen Wort *proicere* ab, was so viel bedeutet wie „voraus, vorwärts werfen“. Ein Projekt meint in diesem Sinne einen Entwurf oder einen Plan, den man in einem bestimmten zeitlichen und räumlichen Rahmen zu erreichen versucht.

Ein Projekt wird in der Regel dann in Angriff genommen, wenn es darum geht, eine spezifische Frage oder ein Problem zu lösen. Es handelt sich dabei weniger um die Erreichung eines klar definierten Ziels, sondern mehr um einen Prozess, der je nach Gegebenheiten offen ist für Änderungen und Anpassungen.

In die Gestaltung und Umsetzung des DFFD sind viele Akteure involviert. Sie alle bringen ihre je eigenen Perspektiven, Anliegen und Erwartungen in das Gesamtgefüge des DFFD ein. Für die Freiwilligen selbst ist der DFFD zunächst eine Station in der eigenen Lebensplanung und Berufsbiografie. Diese Station kann aus den unterschiedlichsten Gründen angepeilt werden – in den folgenden Kapiteln werden neben dem Spracherwerb und dem Sammeln von Auslandserfahrung beispielsweise auch der Wunsch nach beruflicher Qualifikation und der Knüpfung neuer sozialer Netze eine Rolle spielen. Für die Einsatzstellen bedeutet die Arbeit mit den Freiwilligen, dass für die jungen Erwachsenen eine sinnvolle Tätigkeit definiert und in bestehende Abläufe und Strukturen integriert werden muss. Für das DFJW steht zum einen der Aufbau von binationalen Netzwerken und interkulturellem Dialog im Vordergrund; zum anderen ist es mit der Koordination zwischen allen Beteiligten und der praktischen Umsetzung des Programms sowie der Ausgestaltung der vielfältigen Vorgaben und Richtlinien befasst. Aus Sicht der Politik, auf die auf den folgenden Seiten das Augenmerk gelegt wird, ist der DFFD Ausdruck von bestimmten Formen, gesellschaftliche Entwicklungen aufzugreifen und diesen mit konkreten Handlungsstrategien zu begegnen.

<sup>7</sup> <https://www.dffd-kultur.de/bewerbung/> [zuletzt abgerufen am 20.08.2018].

In anderen Worten: Der DFFD ist ein vielfältiges und vielschichtiges soziales Phänomen, das seine lebendige und gelebte Form an der Schnittstelle von individuellen Biografien, organisatorischen Abläufen, pädagogischen Programmen und politischen Entwicklungen annimmt. Der DFFD ist somit das Ergebnis verschiedener, aufeinander bezogener Projekte. Der vorliegende Band nutzt das Bild des „Projekts“ als leitende Heuristik. Eine Heuristik ist eine Denk- und Argumentationsfigur, die es erlaubt, strukturiert und (dennoch) kreativ über ein Thema nachzudenken. Die Heuristik des Projekts lenkt den Blick darauf, wie soziale Akteure Probleme und Ziele definieren und Strategien entwickeln. In den Fokus rücken aber auch die Brüche zwischen verschiedenen Projekten, die nicht fein säuberlich aufeinander abgestimmt sein müssen, und die Spannungen, die sich zwischen gewünschten Zwecken und realen Effekten ergeben können. Diese Ambivalenzen zwischen z.B. dem individuellen und dem politischen Projekt DFFD können sich als hilfreich erweisen, um zu verstehen, warum sich in der sozialen Realität bestimmte Muster zeigen oder nicht, und wie es trotz bester Intentionen zu unerwünschten Nebenwirkungen kommen kann. Vor allem aber soll die Heuristik des Projekts helfen, die vielfältigen Aspekte zusammen zu denken, die speziell aus Sicht der Freiwilligen selbst das Absolvieren eines DFFD ausmachen.

Mit Blick auf die folgenden Ausführungen zu politischen Perspektiven auf den DFFD lässt uns die leitende Heuristik des Projekts unter anderem fragen: Welche Herausforderungen sollen oder sollten mit dem DFFD eigentlich gelöst werden? Wie wurde und wird diese Herausforderung genau definiert? Welche Strategie wurde und wird zur Lösung der so gefassten Herausforderungen vorgeschlagen? Warum wird der DFFD als adäquates Mittel gesehen? Hat das politische Projekt DFFD seine Ziele erreicht? Welche Wirkungen entfaltet es, und auf welchen (Um-)Wegen?

## 2.4 Der DFFD als politisches Projekt

Der DFFD lässt sich unter mehreren Perspektiven als ein politisches Projekt darstellen. Im Folgenden greifen wir zwei zentrale Perspektiven heraus: Die eine beruht auf einer sozialwissenschaftlichen Position, die andere argumentiert aus einer mehr philosophisch-anthropologischen Tradition. Im Unterschied zu einer sozialwissenschaftlichen Sichtweise, die aktuelle gesellschaftliche Bezüge herausstellt, verweist die anthropologisch-philosophische Perspektive auf eine normative Einbettung des DFFD als ge-

sellschaftspolitisches Projekt. Zentral erscheint dabei die Zielsetzung der gesellschaftlichen Partizipation und des sozialen Zusammenhalts in einem Staat.

#### 2.4.1 Der DFFD als politisches Projekt aus sozialwissenschaftlicher Perspektive

Der DFFD ist zu relevanten Teilen das Resultat politischer Gestaltungstätigkeit. Einschlägig aktive Organisationen hatten zwar schon in den 1980er Jahren die Idee zu dieser ganz eigenen Form eines deutsch-französischen Austauschprogramms geäußert. Aber erst als auf politischer Ebene damit begonnen wurde, die entsprechenden rechtlichen Rahmenbedingungen zu schaffen und mit gesamtgesellschaftlichen Vorstellungen zu verknüpfen, konnten die schon länger bestehenden Ambitionen auch realisiert werden.

Was war der Anlass dafür, das Projekt DFFD auf politischer Ebene anzugehen? Welche politischen Ziele wurden dabei verfolgt? Welche Prinzipien kommen in der politischen Ausgestaltung des DFFD zum Ausdruck? Worin genau besteht das deutsch-französische Element des DFFD und worin wird dessen Mehrwert gesehen? Im Folgenden werden diese Fragen skizzenhaft beantwortet. Eine weitergehende Analyse geht über den Rahmen des vorliegenden Bands hinaus. Schon die groben Linien des politischen Projekts DFFD liefern aber wichtige Hinweise für die Auseinandersetzung mit und Einordnung von Befunden und Erfahrungen, die in den weiteren Kapiteln aufgegriffen werden.

Auf der Suche nach einem unmittelbaren Motiv für die Gründung des DFFD gibt es zwei unterschiedliche Herangehensweisen. In Deutschland steht der Freiwilligendienst in der Tradition des Zivildienstes und erfreut sich auch nach Abschaffung des obligatorischen Zivil- oder Militärdienstes eines großen Zulaufs. In Frankreich stößt man unvermeidlich auf die wiederkehrenden Unruhen in französischen Vorstädten in der ersten Hälfte der 2000er Jahre. Es wäre natürlich verkürzt, diese Auseinandersetzungen zum alleinigen Anlass zu machen, dennoch ist der DFFD in Frankreich eng an die Sozial- und Integrationspolitik gebunden.<sup>8</sup>

Von Interesse ist dabei, wie diese gesellschaftliche Situation politisch als Problem definiert wurde, für das Programme wie der DFFD als angemessene Antwort gesehen wurden. Im Kern diagnostizierte die Politik fehlende soziale Integration auf Seiten der marginalisierten Jugendlichen.

<sup>8</sup> <https://www.dfjw.org/media/programmes/pressemappe-dffd.pdf> [zuletzt abgerufen am 14.06.2019].

Nicolas Sarkozy brachte die Problematik 2007 auf die Formel, „sozialen Zusammenhalt zu schaffen, die Werte der Staatsbürgerschaft zu vermitteln und das Zusammenkommen junger Franzosen aus unterschiedlichen sozialen Verhältnissen zu ermöglichen“ (Nicolas Sarkozy, zit. nach Schröder, Perrin, o.J.: 56). Das übergeordnete Anliegen, so der formulierte politische Wille, war es, Lebens- und Berufsaussichten zu verbessern.

Der Weg dorthin sollte über bürgerschaftliches Engagement gehen. Die Vorstellung, über Engagement gesellschaftliche Kohäsion zu schaffen und individuelle Lebenschancen zu verbessern, entspricht durch und durch dem politischen Zeitgeist der 2000er Jahre. Sie setzt auf Eigenverantwortung und Modelle zivilgesellschaftlicher Steuerung. Die Hintergründe und Wirksamkeit einer solchen Herangehensweise gerade für die Bearbeitung struktureller sozialer Probleme sind in den Sozialwissenschaften umstritten. Für die Beschäftigung mit dem DFFD als einer Spezialform eines solchen Programms bleibt in jedem Fall eine ganz eigene Form von Teilhabeorientierung festzustellen, die darauf abzielt, Jugendliche aus benachteiligten Verhältnissen für bürgerschaftliches Engagement zu gewinnen.

Der politische Diskurs ist in Deutschland in einigen Details anders gelaufen, die für die Zwecke dieses Bandes aber nicht relevant sind. Alles in allem waren die politischen Problemdefinitionen und strategischen Vorstellungen in Deutschland sehr ähnlich. So konnte der 7. Deutsch-Französische Ministerrat im Oktober 2006 auch gemeinsam das Ziel eines binationalen Freiwilligenprogramms darin sehen, eine „Perspektive für Integration und Chancengleichheit“ zu eröffnen.<sup>9</sup>

Diese Zielsetzung der Förderung bürgerschaftlichen Engagements ist im Fall des DFFD mit einem weiteren Politikbereich verzahnt: der Vertiefung des *Friedensprojekts* der deutsch-französischen Partnerschaft im Kontext des Nachkriegseuropas. Zum Ausdruck kommt diese Verzahnung erstens in der binationalen Gestalt des Programms, zweitens im programmatischen Anliegen, interkulturellen Austausch und Erfahrungen zu fördern. Diese spezifische Kopplung von Engagement und Interkulturalität markiert den Kern des politischen Diskurses rund um den DFFD. Diese Kombination schlägt sich auf vielfältige Art und Weise im Alltag des DFFD nieder.

Auch in den Begleitseminaren, die von den Teilnehmenden im Laufe ihres Freiwilligenjahrs zu absolvieren sind, spiegeln sich klar das Prinzip der Gegenseitigkeit sowie die doppelte Zielsetzung der Förderung von bürgerschaftlichem Engagement und Interkulturalität wider. So entsenden und empfangen zwei Vereine jeweils eine/n junge/n Freiwillige/n und stär-

<sup>9</sup> <https://www.france-allemande.fr/7-Deutsch-Franzoesischer,628.html> [zuletzt abgerufen am 14.06.2019].

ken auf diese Weise ihre bilaterale Ausrichtung. Während der vier Weiterbildungsseminare, die alle Teilnehmenden gemeinsam besuchen, werden deutsch-französische Tandems gebildet, um sich wechselseitig beim Spracherwerb unterstützen und intensiv austauschen zu können.

Diese drei Aspekte – Prinzip der Gegenseitigkeit, bürgerschaftliches Engagement und Interkulturalität – treffen in ihrer Kombination im Alltag des DFFD zusammen, wobei sie einerseits auf Ebene der Einsatzstellen und Organisationen sowie aus Sicht individueller Freiwilliger in unterschiedlicher Gewichtung wahrgenommen werden und andererseits auch in Spannung zueinander geraten können. Ganz allgemein gesprochen erfordert die interkulturelle Projektkomponente weitgehende Symmetrie und Gleichbehandlung deutscher und französischer Freiwilliger, während die bestehenden Strukturen für staatlich organisierte Formen bürgerschaftlichen Engagements Differenzierungen erfordern.

Diese Spannungen treten umso klarer hervor, je mehr wir von den abstrakten politischen Problem- und Strategiedefinitionen zur realen Umsetzung des Projekts übergehen und damit zu den konkreten juristischen Rahmenbedingungen, in die sich der DFFD fügen muss. Hier wird die Komplexität des bisher nur abstrakt gefassten politischen Projekts erst richtig greifbar. In Deutschland und Frankreich muss der DFFD auf jeweils eigene Art in bestehende Regularien eingepasst werden, wovon bei der Ausgestaltung z.B. die Anzahl der Ausbildungstage, die Höhe des Taschengelds oder die Regelung von Wohnbeihilfen betroffen sind. Der DFFD stützt sich hierbei auf die in Deutschland und Frankreich geltenden Regelungen für den Freiwilligendienst und gliedert sich so in die Systeme beider Länder ein. In Deutschland ist dies der Internationale Jugendfreiwilligendienst (IJFD).<sup>10</sup> In Frankreich steckt aktuell der sogenannte *Service Civique* den groben rechtlichen Rahmen für den DFFD ab. Der *Service Civique* ist 2010 aus dem *service civil* hervorgegangen, der seinerseits nach dem Ende der allgemeinen Wehrpflicht zu Beginn der 2000er Jahre eingeführt worden war. Es handelt sich um eine nicht verpflichtende Form eines bürgerschaftlichen Dienstes.<sup>11</sup> Bei der Umsetzung muss eine Reihe von Bestimmungen beachtet werden, was zeigt, dass schon die rechtliche Fundierung des Projekts DFFD keine triviale Angelegenheit ist.

Eine Schlüsselrolle für die Umsetzung des politischen Projekts kam von Anfang an dem DFJW zu. Dieses fand sich rasch in einer neuen Rolle wie-

<sup>10</sup> <https://www.ijfd-info.de/startseite.html> [zuletzt abgerufen am 20.8.2018].

<sup>11</sup> Näheres zur Geschichte des *Service Civique* findet sich beispielsweise unter <https://www.service-civique.gouv.fr/page/le-service-civique-depuis-2010> [zuletzt abgerufen am 14.08. 2018].

der: Statt wie bisher vor allem finanzielle Unterstützung für Jugendliche in vergleichbaren deutsch-französischen Programmen zu leisten, war das DFJW nun mit der Ausarbeitung und Umsetzung eines komplexen Vorhabens betraut. Die Realisierung der abstrakten Idee, Engagement und Interkulturalität in einem binationalen Freiwilligenprogramm zusammenzubringen, war mit zahlreichen Herausforderungen verbunden. Wie sich etwa am Beispiel der Tandems zeigt, waren dabei immer wieder Anpassungen und Kompromisse notwendig. Die ursprüngliche Idee war, direkt auf individueller Ebene je eine/n französische/n und eine/n deutsche/n Freiwilligen in intensiven Austausch zu bringen, indem sie jeweils für ein halbes Jahr gemeinsam in Deutschland und Frankreich tätig sein sollten. Das erwies sich in der Praxis als nicht umsetzbar. Als Alternative setzte sich die Tandembildung auf Ebene der Trägerorganisationen durch: Je ein französischer und ein deutscher Träger tauschen gleichsam Freiwillige aus.

Der Blick auf die konkrete Implementation und die mit ihr verbundenen Hürden kann verstehen helfen, warum bestimmte politisch formulierte Ziele erreicht werden oder nicht. In den weiteren Kapiteln des Bands kommt noch eine andere Art von Brüchen und Spannungen zum Ausdruck, die auf der Ebene der diskursiven Rahmung des politischen Projekts liegen. Bei näherer Betrachtung sind die politischen Schlagworte von Engagement und speziell Interkulturalität in vielen Hinsichten unbestimmt. Für das Gesamtprojekt DFFD – also die Summe aus biografischen, politischen, gesellschaftlichen und interkulturellen Projekten – ist das wesentlich. Ein Begriff wie Interkulturalität kann als Klammer dienen, obwohl verschiedene Akteure je nach Handlungskontext Unterschiedliches darunter verstehen und mit ihm verbinden. So findet in den Begleitseminaren regelmäßig ein Interkulturalitätsbegriff Verwendung, der Kultur im weitesten Sinne fasst und sich als dynamisch und nicht-essenzialisierend versteht. Das entspricht aktuellen Ansätzen in pädagogischen und sozialwissenschaftlichen Debatten, ist aber nicht deckungsgleich mit dem in offiziellen politischen Diskursen geprägten Interkulturalitätskonzepten.

Doch schon im politischen Diskurs alleine klingen eigentlich zwei Interkulturalitätsdebatten an, mit möglichen Konsequenzen für die Erreichung der postulierten politischen Ziele. Auf der einen Seite steht ein Begriff der Interkulturalität im Sinne eines Austauschs zwischen national gefassten und kulturell distinkt gedachten Gemeinschaften. Das ist der Interkulturalitätsbegriff des europäischen *Friedensprojekts*, der von der Grundvorstellung nationaler Souveränität ausgeht – und der somit grundlegend für die gesamte Idee des DFFD ist. Auf der anderen Seite wird mit der von Anfang an forcierten Teilhabeorientierung implizit ein zweiter Interkultura-

litätsdiskurs aufgegriffen, der stärker auf die mit sozialen Ungleichheiten verwobenen Fragen von Zugehörigkeit und Teilhabe in den Post-Migrationskontexten der Nachkriegsjahrzehnte abzielt. Die marginalisierte Vorstadtjugend wird in diesen Diskussionen zum Gegenstand pädagogischer und sozialpädagogischer Auseinandersetzung, in markantem Kontrast zum offiziell-politischen Interkulturalitätsbegriff, der eher Vorstellungen einer kosmopolitisch orientierten Elite evoziert. Die Frage ist, wie gut diese beiden Problematiken der Interkulturalität in der Praxis des DFFD aufeinander abgestimmt werden können.

#### 2.4.2 Der DFFD als politisches Projekt aus philosophischer Perspektive

Der Freiwilligendienst reagiert auf ein Bedürfnis staatlicher Politik, sich an die Gesamtbevölkerung zu richten. Es ist eine politische Maßnahme, die auf nationalen Zusammenhalt, Element eines positiven, erneuerten Zusammenlebens zielt. Dieses Zusammenleben ist Teil der „Polis“, mit ihrer Geschichte, ihrer Organisationsform und ihren Ambitionen. Gegenüber der Krise und der Angst vor einem Individualismus, in dem jeder und jede versucht, eigene Gesetze durchzusetzen und damit den Sinn einer organisierten oder politischen Gemeinschaft (einem „Wir“) zu verlieren, hat jede Generation die Aufgabe, dem von Walter Benjamin formulierten Anspruch gerecht zu werden:

*[Es] besteht eine geheime Verabredung zwischen den gewesenen Geschlechtern und unserem. [Wir] sind [...] auf der Erde erwartet worden. [Uns ist] wie jedem Geschlecht, das vor uns war, eine schwache messianische Kraft mitgegeben, an welche die Vergangenheit Anspruch hat. Billig ist dieser Anspruch nicht abzufertigen.<sup>12</sup>*

Seit Platon und ganz allgemein den griechischen Philosophen ist es die Stadt, die als erste Erzieherin auftritt, die Stadt, durch die Gesetze und Moral etabliert werden. Der Individualismus stellt eine Gefahr dar, eine Art „Primärtext“, der getrennt ist von seinem kulturellen und historischen Ursprung und der glauben machen möchte, dass es eine Denkweise geben kann, die nicht aus einer konkreten Gesellschaft hervorgeht, sondern lediglich auf Beziehungen und Interaktionen basiert. Der Dialog zwischen

<sup>12</sup> Walter Benjamin, Über den Begriff der Geschichte. In: Illuminationen – Ausgewählte Schriften I. (1920-1940): <https://www.textlog.de/benjamin-begriff-geschichte.html> [zuletzt abgerufen am 18.12.2018].



Protagoras und Sokrates über die Schöpfung, und besonders die Rollen von Prometheus und Epimetheus, vermitteln die Botschaft, wonach die Kraft der Schöpfung (das Feuer) nicht ausreichend ist, sie muss in der „Polis“ organisiert werden. Daher das Bürgerengagement, das die Bürgerschaft und Teilhabe an der Polis mit sich bringt.

Bürgerengagement bzw. Bürgersinn ist ein öffentliches Engagement, im Gegensatz zu beispielsweise der Höflichkeit, die auf Respekt in privaten Beziehungen beruht. Bürgersinn wird durch Respekt, Verbundenheit mit und Hingabe für die Gesellschaft mit ihren Normen, Prinzipien und Gesetzen ausgedrückt. Dieser Respekt für das Gemeinwohl setzt bei den als Staatsbürgerinnen und Staatsbürgern bezeichneten Personen ein „politisches Bewusstsein“ und die Kenntnis der Rechte und Pflichten gegenüber der Gesellschaft voraus.

Der *Service Civique* hat zum Ziel, den Jugendlichen diesen Bürgersinn zu vermitteln. Die Titelseite des Berichts von François Chérèque 2014 hebt als Motto „Freiheit, Gleichheit, Staatsbürgerschaft“ hervor. Es wird im Text weiter ausgeführt: „Freiheit, Gleichheit, Staatsbürgerschaft, ein Freiwilligendienst für alle, eine Utopie für morgen, die Wirklichkeit werden kann“ (ebd.: 36) und zeichnet eine Vision, die als Projekt gedacht wird und den Anspruch hat, Realität zu werden.

Der Begriff der Freiheit hebt hervor, dass nur diejenige oder derjenige Staatsbürgerin bzw. Staatsbürger wird, der oder die frei ist. Diese politische Idee bezieht sich zuerst auf die Freiheit eines jeden Individuums, sich selbst zu verwirklichen. Wie Christian Arnspurger vorschlägt, „[sollten] wir die Dimension der menschlichen Existenz als Experiment, als Selbstsuche und Suche nach Freiheit wiederbeleben“ (Arnspurger, 2011: 76). Was der Bildung nahe steht, ist diese Freiheit, die darin besteht, sich in allen Facetten des Menschenseins zu verwirklichen, die einen freien Menschen ausmachen, der das "Allgemeine" wählt, sich ihm verpflichtet und dort entfaltet.

Freiheit wird vor allem auf das Individuum bezogen. Selbst wenn Freiheit den Anderen in die Pflicht setzt, ist es der Begriff der Gleichheit, der fundamental mit dem Anderen verbunden ist. Der Begriff der Gleichheit kann nicht ohne einen Vergleich existieren. Im Bericht von François Chérèque heißt es: „Der *Service Civique* ist nicht Jugendlichen vorbehalten, die gebildet, qualifiziert und fähig sind, ein Projekt zu konzipieren und darüber hinaus aus den reichen Vierteln stammen. Er richtet sich vielmehr an alle, unabhängig der sozialen, geographischen, oder kulturellen Herkunft oder Ausbildung. Das Gesetz sah von Beginn an vor, dass die Agentur des Freiwilligendienstes (*Agence du Service Civique, ASC*) eine echte Vielfalt

unter den jungen Freiwilligen berücksichtigt und ein Dach für alle bietet“ (Cherèque, 2014: 32).

Gleichheit ist die theoretische Konzeption einer Nation, die den Anspruch hat, paritätisch zu sein. Politisch kann dies erreicht werden (bei einer Wahl oder Abstimmung beispielsweise sind alle Stimmen gleichberechtigt). In Bezug auf Lebensbedingungen ist dies weniger der Fall. Die verschiedenen Regeln, die das Leben bestimmen, betreffen nicht alle gleichermaßen: Steuern, Freizeit, Status, usw.

Es gibt politische und soziologische Widersprüche, die Begegnungen zwischen verschiedenen Milieus unwahrscheinlich machen. Wie es der Bericht ausführt, wird der Pflichtwehrdienst

*[...] von vielen unserer Mitbürger vermisst, denn er repräsentierte, zu recht oder unrecht, dieses Gefühl der nationalen Einheit und ein Moment sozialer Mischung. Der Service Civique für die größtmögliche Zielgruppe kann diese Frustration aufheben. (ebd.: 36)*

Der *Service Civique*, der den Militärdienst ersetzen wird, bleibt in der Praxis der einzige Ort, an dem die soziologische Realität der politischen Realität am nächsten kommt.

Der politische Ansatz des *Service Civique* kann wie folgt formuliert werden: Wie können Begegnungsmöglichkeiten innerhalb des politischen Systems unter Beachtung absoluter Gleichheit geschaffen werden? In Erfahrungsberichten findet man Aussagen über unwahrscheinliche Begegnungen, wo die Vergütung noch der geteilten Inkompetenz entspricht. Wie im Militärdienst gibt es eine gemeinsame Inkompetenz (der eine ist zunächst kein besserer Soldat als der andere). Alle übernehmen gleichermaßen Aufgaben, die nicht im Sozialsystem festgelegt wurden, wie z.B. einen Fluss säubern, historische Bauten reparieren. Außer Umweltexpertinnen oder -experten bewegen sich alle in einer Art Unwissenheit und Unschuld.

Alle lernen von den anderen und aus der Erfahrung.

*Indem er Jugendlichen unterschiedlichster Herkunft ermöglicht, gemeinsam für das Gemeinwohl und somit für die Nation aktiv zu werden, versöhnt der Service Civique Frankreich mit seiner Jugend und baut die Einheit von morgen mit auf. Im Rahmen der Erhöhung der Anzahl an jungen Freiwilligen muss die Agence du Service Civique diese rechtlichen Bestimmungen einhalten und vermeiden, dass der Service Civique für eine weitere Beschäftigungsmaßnahme im Kontext von Wirtschaftskrise und hoher Arbeitslosigkeit gehalten wird. Der Service Civique muss über soziale und wirtschaftliche Tendenzen hinaus be-*

*stehen und sich langfristig als wichtiger Faktor und Grundlage für den nationalen Zusammenhalt etablieren. (ebd.: 32)*

Diese Jugendlichen des *Service Civique* bleiben nicht unverändert. Dem Bericht zufolge behauptet die Mehrzahl der Ehemaligen, stärkeres Interesse für die Politik, Europa und für soziales und bürgerschaftliches Engagement entwickelt zu haben.

In Anbetracht der Bedeutung der unterschiedlichen Verhaltensweisen der Bürger hält eine große Mehrheit der ehemaligen Freiwilligen bürgerschaftliches Engagement für wichtig. Dem Bericht nach sind sie stärker für dieses Thema sensibilisiert als die Vergleichsgruppe.

*Sie interessieren sich stärker für die Welt, die sie umgibt, ob es sich um Politik (56% vs. 49%) oder das Zeitgeschehen (89% vs. 82%) handelt. Sie äußern ebenfalls ein größeres Bedürfnis, anderen zu helfen (89% vs. 83%), und fühlen sich stärker dazu in der Lage, zu handeln – u.a. dort, wo sie wohnen (80% vs. 62%). Werte wie Spenden, gegenseitiges Helfen, Ehrenamt halten sie für wichtiger – was sich durch eine größere Bereitschaft äußert, ihren Nachbarn und Bekannten zu helfen (96% vs. 89%), sowie in Vereinen aktiv zu werden (84% vs. 64%). Die Jugendlichen zeigen ein altruistisches Verhalten, das sich nicht auf ihr nächstes Umfeld begrenzt, auch wenn sie lokales Engagement bevorzugen. (ebd.: 60)*

Die politische und bürgerschaftliche Zielsetzung des *Service Civique* liegt im sozialen Zusammenhalt und in der Stärkung positiver Erfahrungen der Jugendlichen im Bereich des Persönlichen und für die eigene Lebensplanung. Sozialer Zusammenhalt in menschlichen Begegnungen soll gefördert werden, oder wie Gabriele Weigand es ausdrückt:

*Es geht um dialogische Beziehungen zwischen den Menschen, um persönliche Verantwortung sich selbst gegenüber, um soziale Verantwortung gegenüber dem Anderen und der Gesellschaft sowie moralischer Verantwortung gegenüber der Menschheit. (Weigand, 2017: 331)*

Wir werden sehen, inwiefern dieses politische Projekt sich im Rahmen des DFJW und in Bezug auf die Zielsetzungen des DFJW – Freundschaft zwischen zwei Völkern, interkulturelle Beziehungen, persönliche Entwicklung und soziales Engagement zu fördern – weiterentwickelt.

### 2.4.3 Der DFFD als komplexes politisches, gesellschaftliches und biografisches Projekt

Ein tiefgreifendes Verständnis und eine gehaltvolle Auseinandersetzung mit dem DFFD setzen voraus, dass man den Freiwilligendienst als komplexes politisches, gesellschaftliches und biografisches Projekt begreift. Dieses Projekt kombiniert mehrere Ziele und Prinzipien. So stellt sich beispielsweise die Frage, wie die skizzierte politische und gesellschaftliche Ausrichtung zu den biografischen Perspektiven und Projekten steht, die Freiwillige selbst mit der Absolvierung eines DFFD verfolgen. In den persönlichen Motivlagen der Freiwilligen mögen etwa Spracherwerb und das Erkunden neuer Horizonte größeres Gewicht haben. In anderen Fällen sind Übereinstimmungen zu erwarten, etwa, wenn an das Sammeln von Arbeitserfahrung und das Interesse an möglichen Berufsfeldern gedacht wird. Darüber hinaus und vor allem stellt sich die Frage, welches Zielpublikum der DFFD tatsächlich erreicht. Wie ähnlich sind die politisch imaginierten Subjekte den Freiwilligen, die sich für einen DFFD entscheiden? Welche biografischen Erfahrungen machen die Freiwilligen und welche gesellschaftlichen und politischen Dimensionen sind damit verbunden? Diese und weitere Fragen werden in den weiteren Beiträgen dieses Bandes immer wieder auftauchen und im abschließenden Kapitel noch einmal aufgegriffen.

## Literatur

- Arnsperger, C. (2011). *L'homme économique et le sens de la vie / Petit traité d'alter-économie*. Paris: Textuel.
- Bibisidis, T., Eichhorn, J., Klein, A., Perabo, C., & Rindt, S. (2015). Vorwort. In: Bibisidis, T., Eichhorn, J., Klein, A., Perabo, C. & Rindt, S. (Hrsg.). *Zivil – Gesellschaft – Staat. Freiwilligendienste zwischen staatlicher Steuerung und zivilgesellschaftlicher Gestaltung*. Wiesbaden: Springer VS, V-IX.
- Cherèque, F. (2014). *Liberté, égalité, citoyenneté: un Service Civique pour tous. Rapport sur l'avenir du Service Civique*. <https://www.service-civique.gouv.fr/uploads/content/files/4600034348c2f621f2b6dc095d-4f5ec1beb2b00b.pdf> [zuletzt abgerufen am 14.06.2019].
- DFJW/OFAJ. (2017). *Pädagogischer Leitfaden für den Seminarzyklus des Deutsch-Französischen Freiwilligendienstes*. Saarbrücken: DFJW/OFAJ.

- Fischer, J. (2011). Freiwilligendienste und ihre Wirkung – vom Nutzen des Engagements. *Aus Politik und Zeitgeschichte (APUZ)*. 48/2011, 54-62.
- Fresse, L., & Schröer, R. (2011). *Evaluation: Begleitung des Pilotprogramms „Deutsch-französischer Freiwilligendienst“*. Endbericht. Brüssel: BBJ Servis gGmbH.
- Jakob, G. (2014). *Ein Blick zurück in die Geschichte der Freiwilligendienste*. [http://www.b-b-e.de/fileadmin/inhalte/aktuelles/2014/04/NL06\\_Gastbeitrag\\_Jakob.pdf](http://www.b-b-e.de/fileadmin/inhalte/aktuelles/2014/04/NL06_Gastbeitrag_Jakob.pdf) [zuletzt abgerufen am 04.04. 2018].
- Müller, J., Perrin, M., & Schröer, R. (2009). *Evaluation: Begleitung des Pilotprogramms Deutsch-Französischer Freiwilligendienst. 1. Zwischenbericht, Berichtszeitraum 1.9.2007-10.2.2008*. Berlin: BBJ Servis gGmbH.
- Rauschenbach, T. (2015). Bildung in Jugendfreiwilligendiensten. In: Bibisidis, T., Eichhorn, J., Klein, A., Perabo, C. & Rindt, S. (Hrsg.). *Zivil – Gesellschaft – Staat. Freiwilligendienste zwischen staatlicher Steuerung und zivilgesellschaftlicher Gestaltung*. Wiesbaden: Springer VS, 209-224.
- Sarkozy, N. (2009). *Agir pour la jeunesse Avignon (Gard). Mardi 29 septembre 2009*. <http://www.jeunes.gouv.fr/IMG/UserFiles/Files/Discours%20PR%20Agir%20pour%20la%20jeunesse.pdf> [zuletzt abgerufen am 14.06.2019].
- Schröer, R. & Perrin M. (o.J.). *Evaluation: Begleitung des Pilotprogramms Deutsch-Französischer Freiwilligendienst. 2. Zwischenbericht, Berichtszeitraum 10.02.-20.12.2008*. Berlin: BBJ Servis gGmbH.
- Weigand, G. (2017). Postface: Pour l'école de la personne. In: Mutuale, A.: *Jeux épistémologiques et enjeux éthiques. Des débats scolaires*. Paris: Ed. Petra, 303-322.



# 3 Der Deutsch-Französische Freiwilligendienst als Forschungsprojekt

## 3.1 Zur Gestaltung des Forschungsprojektes: Erkenntnisinteressen und Forschungsmethoden

*Birte Egloff & Kenneth Horvath*

Im Fokus des Forschungsprojekts, aus dem der vorliegende Band hervorgegangen ist, steht eine grundlegende Frage: Welche (biografischen) Auswirkungen hat es, wenn deutsche und französische Jugendliche sich entscheiden, ein Jahr ihres Lebens in Frankreich oder Deutschland zu verbringen, um u.a. in kulturellen, pädagogischen oder ökologischen Einrichtungen einen Freiwilligendienst abzuleisten? Dieser übergeordneten Frage ging ein Team von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sowie Studierenden von deutschen und französischen Hochschulen/Universitäten über einen Zeitraum von knapp zweieinhalb Jahren (von März 2016 bis August 2018) aus verschiedenen Perspektiven nach.<sup>1</sup>

Mit dem folgenden Beitrag möchten wir unsere methodischen Zugänge beschreiben und einen Einblick in unsere gemeinsame Forschungspraxis geben. Ziel ist es, das Zustandekommen der in diesem Arbeitstext dokumentierten Ergebnisse offen zu legen, einer (fach-)öffentlichen Diskussion zugänglich zu machen und möglicherweise weitere Forschungen zu diesem Themenkomplex anzuregen. Wie also sind wir vorgegangen, um die eingangs formulierte Forschungsfrage zu bearbeiten?

<sup>1</sup> An dem Projekt, das von März 2016 bis zum Juni 2018 lief, wirkten folgende Personen mit: Gabriele Weigand, Gérald Schlemminger, Regina Bedersdorfer, Andreas Hensel, Nathalie Schlindwein, Jasmin Zuber (alle Pädagogische Hochschule (PH) Karlsruhe), Kenneth Horvath (Universität Luzern), Delphine Leroy, Alice Pourchet (beide Université Paris 8), Augustin Mutuale (Institut Catholique de Paris (ICP)), Birte Egloff, Selina Tschida (Goethe-Universität Frankfurt/Main).

### 3.1.1 Biografische Projekte in einem vielschichtigen Gefüge – Zum Kontext unserer Fragestellung

Anlass, über „Mehrwert“ und „Effekte“ – so die Formulierungen im Ausschreibungstext – des Deutsch-Französischen Freiwilligendienstes (DFFD) zu forschen und zu reflektieren, war dessen 10-jähriges Bestehen. Der DFFD startete 2007 mit einem Pilotprojekt und kann heute mit weit über 1.500 Teilnehmenden und insgesamt 45 Partnerorganisationen sowie 450 Einsatzstellen auf eine zahlenmäßig erfolgreiche Geschichte zurückblicken.<sup>2</sup> Die möglichen und tatsächlichen Effekte eines so komplexen sozialen Phänomens vollständig zu erforschen, war natürlich nicht möglich. Wir entschieden uns daher, die Biografien der Freiwilligen zu fokussieren – ohne aber die Bezüge zu anderen Akteuren, Institutionen und Prozessen aus dem Auge zu verlieren. Die Freiwilligen selbst, junge Menschen zwischen 18 und 25 Jahren, stellen insofern eine zentrale Gruppe im DFFD dar, als sie es sind, die dem Konzept „Leben einhauchen“, es also mit ihren individuellen Biografien und ihrem konkreten Handeln füllen. Wie sie dies tun, welche Beweggründe sie haben, mit welchen Erwartungen sie in ihr Freiwilligenjahr gehen und auch welche Auswirkungen sich daraus auf ihren weiteren beruflichen wie persönlichen Lebensweg ergeben, sind Forschungsfragen, die uns auf dieser Mikroebene des DFFD interessieren.

Für ein umfassendes Verständnis dieser biografischen Aspekte wie auch für die Einschätzung der Implikationen unserer Befunde ist es notwendig, drei weitere Ebenen zu berücksichtigen.

- Ebene der Politik: Auf dieser (gewissermaßen höchsten) Ebene rückt der DFFD als gesamtgesellschaftliches Phänomen in den Blick. Er begegnet uns hier in Verbindung mit breiten Zielsetzungen, die sich in Schlagworten wie „bürgerschaftliches Engagement“, „interkulturelle Begegnung“, „europäische Integration“, „soziale Teilhabe“ und „Toleranz“ widerspiegeln. Der DFFD ist, in anderen Worten, politisch gesehen mit hohen Erwartungen verbunden. Aussagen dazu finden sich in offiziellen Programmen, (politischen) Statements, Dokumenten, Webseiten oder auch in Gesprächen und Interviews mit Programmverantwortlichen und -organisierenden. Eine zu erforschende „Wirksamkeit“ auf dieser Ebene würde sich auf die Frage konzentrieren, inwiefern die mit dem DFFD verbundenen politischen und zivilgesellschaftlichen

<sup>2</sup> Die Zahlen stammen aus der anlässlich des 10-jährigen Jubiläums 2017 herausgegebenen Pressemappe (vgl. <https://www.dfw.org/media/programmes/pressemappe-dffd.pdf> [zuletzt abgerufen am 20.08.2018]).



Ziele tatsächlich erreicht werden (können) bzw. inwiefern ein Angebot wie der DFFD dazu beitragen kann, solche übergeordneten Ziele zu erreichen und diese „großen“ Themen erfolgversprechend zu bearbeiten. Den DFFD aus dieser Perspektive zu betrachten, ist sicherlich insbesondere für die Politik von hohem Interesse, ist für unser Forschungsprojekt jedoch vornehmlich als Hintergrundfolie bedeutsam. Gerade die Kontraste und Brüche erweisen sich dabei als wesentlich. So ergeben sich auf biografischer Ebene durchaus Diskrepanzen zur Makroebene, z.B. was die Vorstellungen zum DFFD als Ausdruck bürgerschaftlichen Engagements oder den Erwerb interkultureller Kompetenzen betrifft. Eine aufeinander bezogene Analyse beider Ebenen macht so auf vielfältige Aneignungsmöglichkeiten aufmerksam. Auch legen die politischen Zielsetzungen, mit denen der DFFD verbunden ist, nahe, nach der soziokulturellen Zusammensetzung und Herkunft der Gruppe der Freiwilligen zu fragen (vgl. zu dieser Ebene die generellen Ausführungen zu Freiwilligendiensten in Bibisidis et. al., 2015).

- Ebene der Organisationen: Auf dieser Ebene kommen die Träger aus den verschiedenen Gebieten (Schule, Hochschule, sozialer Bereich, ökologischer Bereich, Kulturbereich, Sportbereich, Gebietskörperschaften und das Deutsch-Französische Jugendwerk (DFJW) selbst) und die konkreten Einsatzstellen der Freiwilligen in den Blick. Diese organisieren die Freiwilligendienste als „Entsende- und Aufnahmeinstitutionen“ in Deutschland und Frankreich und gestalten die Rahmenbedingungen vor Ort. Sie betreuen die Freiwilligen organisatorisch und dienen als Ansprechpartner während des Auslandseinsatzes. Der DFFD arbeitet mit dem Prinzip der Gegenseitigkeit, was bedeutet, dass deutsche und französische Freiwillige gleichzeitig ins jeweilige Partnerland entsandt werden. Für die Aufnahme- und Entsendeeinrichtungen bedeutet dies, dass sie jeweils Kooperationspartner benötigen, was in einem übergeordneten Gremium, dem Lenkungsausschuss, organisiert und ausgehandelt wird. Aus einer Forschungsperspektive ist auf dieser Ebene von Interesse, wie die beteiligten Institutionen und Träger mit den von der Politik gesetzten Zielen und Erwartungen umgehen und diese operativ umsetzen, welche Erfahrungen sie mit der konkreten Organisation des Freiwilligendienstes und dem Aushandlungsprozess machen und welche Möglichkeiten zur Weiterentwicklung sich durch die Teilnahme am DFFD ergeben. Vermittelt über die Biografien und Erzählungen der Freiwilligen spiegeln sich diese und andere organisationsbezogene Fragen vielfältig in den in diesem Band präsentierten Befunden wider.

- Ebene der Programmstruktur: Als spezifisches Angebot für junge Erwachsene an der Schwelle zur Selbständigkeit ist der DFFD pädagogisch organisiert und gerahmt. Insgesamt stehen hierfür 25 Fortbildungstage, verteilt über vier Seminare zur Verfügung. Jeweils eine feste Gruppe aus deutschen und französischen Freiwilligen besucht die Seminare, die kurz vor Antritt des Dienstes, währenddessen und am Ende stattfinden und von jeweils vier deutsch-französischen Ausbilderinnen und Ausbildern – oft handelt es sich um ehemalige Freiwillige – durchgeführt werden. Zentrale Themen der Begleitseminare sind: „Pädagogische Unterstützung“, „Interkulturelle Aktivitäten“, „Spracharbeit“, „Gruppendynamik“ und „Organisatorisches“. Auch auf dieser Ebene ergibt sich eine Reihe von relevanten Fragen, die in den empirischen Analysen eine prominente Rolle spielen: Wie laufen die Seminare ab? Wie arbeiten die Ausbilderinnen und Ausbilder mit den Freiwilligen über einen längeren Zeitraum? Wie nehmen die Freiwilligen die Seminare wahr? Welche Rolle spielen diese bei der Bewältigung des Freiwilligendienstes?

### 3.1.2 Forschungsstrategie – Qualitative und quantitative Zugänge

Um der Vielschichtigkeit unseres Forschungsvorhabens gerecht zu werden, wurden im Projekt verschiedene Methoden kombiniert (zur Triangulation vgl. Schröder-Lenzen, 2010). Neben einer Fragebogenerhebung unter allen Freiwilligen der Jahrgänge 2007 bis 2016 kamen verschiedene qualitative Methoden zum Einsatz, allen voran teilnehmende Beobachtung, Interviews mit zentralen Akteurinnen und Akteuren, Einzelgespräche mit Freiwilligen sowie Gruppendiskussionen. Für die Analyse dieser verschiedenen Daten wurde unterstützend auf diverse Dokumente sowie auf wissenschaftliche Literatur zurückgegriffen. Im Folgenden werden die einzelnen Komponenten dieses Forschungsdesigns detailliert beschrieben.

Interviews mit zentralen Akteurinnen und Akteuren, Expertinnen und Experten

Für die Gestaltung des Fragebogens wie auch für die angemessene Organisation der qualitativen Projektkomponenten waren wir auf das Wissen von Expertinnen und Experten angewiesen. Der erste und grundlegende Schritt war daher, leitfadengestützte Interviews mit verschiedenen in den DFFD involvierten Akteurinnen und Akteuren zu führen (vgl. Meuser &

Nagel, 2018). Von herausragender Bedeutung waren dafür ausführliche Interviews mit Vertreterinnen und Vertretern des Deutsch-Französischen Jugendwerks (DFJW). Darüber hinaus wurden Interviews mit Ausbilderinnen und Ausbildern sowie ein erstes vorbereitendes Interview mit einer ehemaligen Teilnehmerin am DFFD geführt. Letzteres unterschied sich in seiner Funktion und seinem Ablauf deutlich von den Einzelinterviews im späteren Projektverlauf – es diente in dieser frühen Projektphase einer ersten Orientierung und der Identifizierung relevanter Aspekte und Prozesse. Die Interviews mit zentralen Akteurinnen und Akteuren wurden überwiegend zu Beginn des Forschungsprozesses geführt. Aber auch in späteren Phasen erwiesen sich vertiefende und ergänzende Interviews als sinnvoll und ertragreich. Alle Interviews wurden dokumentiert, teilweise auch transkribiert. Befunde aus den Interviews wurden in den gemeinsamen Projekttreffen reflektiert und ihre Bedeutung für die Gestaltung unserer Forschungstätigkeiten und die Interpretation anderer Daten kollektiv herausgearbeitet.

### Fragebogenerhebung

Ein Kernelement unserer Forschungsarbeiten war eine Fragebogenerhebung unter allen Freiwilligen, die ihren DFFD vor 2016 begonnen (und zum Zeitpunkt der Befragung überwiegend auch schon beendet) hatten. Die Fragebogenerhebung erfüllte für das Projekt mehrere Funktionen. Einerseits ging es darum, ein genaueres Bild unserer Zielgruppe zu gewinnen. Andererseits erforderte eine Reihe von spezifischen Fragen eine quantifizierende Herangehensweise; das gilt allen voran für die soziale Zusammensetzung der Gruppe der Freiwilligen und die Frage nach unerwünschten Selektionseffekten auf dem Weg in den DFFD.

Die Befragung wurde online durchgeführt. Die Struktur des Fragebogens folgte im Großen und Ganzen dem zeitlichen Ablauf eines Freiwilligendienstes: von der Zeit *vor*, über die Erfahrungen *während*, bis hin zu Einschätzungen und Auswirkungen *nach* dem DFFD. Zu den im Fragebogen behandelten Themenbereichen zählten der sozioökonomische Hintergrund der Befragten, deren Bildungsbiografien und Berufserfahrungen, ihre Motivation, einen Freiwilligendienst im deutsch-französischen Kontext zu absolvieren, die verschiedenen Erfahrungen, die sie während des DFFD in ihrer Einsatzstelle wie auch in ihrer Freizeit gesammelt haben, sowie die Spuren, die der DFFD in ihrem späteren Leben hinterlassen hat.

Die Befragung fand im Frühjahr 2016 statt. Insgesamt haben 324 ehemalige oder zum Zeitpunkt der Befragung noch aktive Freiwillige den

Fragebogen beantwortet. Abgesehen von dieser für eine Online-Erhebung sehr hohen Rücklaufquote fällt an den Antworten das große Engagement auf, mit dem sich viele der Freiwilligen den Fragen gewidmet haben. So konnten auch auf die offen formulierten Fragen zahlreiche ausführliche Antworten gesammelt werden. Gerade diese offenen Antworten erwiesen sich im weiteren Projektverlauf als wichtiger Bezugspunkt für die Gestaltung und Analyse der qualitativen Projektkomponenten. Insgesamt kann diese engagierte Beantwortung des Fragebogens sowohl als Zeichen einer gewissen Verbundenheit und Identifikation mit dem DFFD interpretiert werden als auch als grundlegendes Bedürfnis, eine fundierte Rückmeldung über die Zeit des Freiwilligendienstes zu geben.

Ausgewählte Ergebnisse unserer Befragung sind in Kapitel 4 dargestellt. Als einer der wichtigsten Befunde zeigt sich, dass die Freiwilligen im DFFD überwiegend aus sozioökonomisch gut positionierten Verhältnissen kommen und über relativ hohe Bildungsabschlüsse verfügen. Damit bestätigt sich das, was bereits vielfach an anderer Stelle im Hinblick auf die Beteiligung an Freiwilligendiensten bzw. freiwilligem Engagement festgestellt wurde (vgl. z.B. Stemmer, 2009: 9 ff.; Simonson & Hameister, 2017). Dieser Trend ist in Deutschland stärker zu erkennen als in Frankreich, hat aber in jedem Fall wichtige Implikationen für die zukünftige Gestaltung eines Programms, das explizit auf die Einbindung auch marginalisierter Jugendlicher und junger Erwachsener zielt.

### Teilnehmende Beobachtung

Aus den Interviews mit zentralen Akteurinnen und Akteuren geht klar die zentrale Rolle der pädagogischen Begleitseminare für das Gesamtphänomen DFFD hervor (zur Begleitung als pädagogischer Handlungsform bzw. Kernaktivität professionellen Handelns vgl. Nittel & Meyer, 2017: 1066 ff.). Die Begleitseminare haben sich im Lauf der Zeit weiterentwickelt, ihre Funktionen sind aber dieselben geblieben: den Freiwilligen einen Raum zum Erfahrungsaustausch zu geben und Schlüsselkompetenzen für das professionelle Agieren in interkulturellen Kontexten zu vermitteln. Die Begleitseminare werden von Ausbilderinnen und Ausbildern gestaltet (oft ehemalige Freiwillige, die im Rahmen des DFFD aktiv geblieben sind), erstrecken sich über mehrere Tage und finden zu Beginn, während und am Ende eines Freiwilligenjahres statt. Wie wichtig diese Seminare für die Freiwilligen sind, spiegelt sich auch klar in den Antworten auf die diesbezüglichen Fragen in unserem Fragebogen wider.

Für unser Forschungsprojekt boten die Begleitseminare einen idealen Rahmen, um mit Freiwilligen ebenso wie mit Ausbilderinnen und Ausbildern in Kontakt zu treten (die im Folgenden noch zu beschreibenden Interviews und Gruppendiskussionen konnten allesamt während der Seminare stattfinden). Darüber hinaus erlaubten die Begleitseminare aber vor allem, das Zusammenspiel von pädagogischen Inhalten und Zielsetzungen mit den alltäglichen Erfahrungen der Freiwilligen zu rekonstruieren. Es ist dieses Wechselspiel aus politischen Bestrebungen und Konzepten auf der einen und beruflichen Erfahrungen auf der anderen Seite, das den Reiz, aber auch die Komplexität des DFFD ausmacht. Die Begleitseminare vermitteln, so gesehen, zwischen politischer und biografischer Perspektive.

Wir haben uns daher entschlossen, ausgewählte Begleitseminare teilnehmend zu beobachten. Die Teilnahme erfolgte offen und in Absprache mit den verantwortlichen Ausbilderinnen und Ausbildern. Die nichtstandardisierten, offenen Beobachtungen wurden in Form von Protokollen und Memos schriftlich festgehalten, diese Daten später zur gemeinsamen Analyse genutzt (zur teilnehmenden Beobachtung vgl. z.B. Egloff, 2012).

### Einzelinterviews mit Freiwilligen

Rund um den DFFD entfalten sich heterogene und vielschichtige biografische Projekte. Um diese angemessen erfassen und nachvollziehen zu können, führten wir Einzelinterviews mit ausgewählten Freiwilligen. Interviews wurden sowohl auf Deutsch als auch auf Französisch geführt. Die interviewten Freiwilligen absolvierten ihren DFFD in verschiedenen Bereichen (Hochschule, Kultur, Ökologie, Schule, Soziales). Die Stichprobe deckt auch verschiedene berufs- und bildungsbiografische Konstellationen ab und umfasst Teilnehmende, die unmittelbar von der Schule abgingen, ebenso wie Absolventinnen und Absolventen eines Studiums sowie Freiwillige mit ersten Berufserfahrungen.

Die Interviews variierten in Länge, Inhalten und situativer Gestaltung, da auf die Rahmenbedingungen vor Ort ebenso wie auf individuelle Voraussetzungen und Erwartungen der interviewten Freiwilligen geachtet werden musste (vgl. Helfferich, 2011: 119 ff.). Alle Interviews wurden aufgezeichnet und transkribiert. Auf der Grundlage unserer gemeinsamen Diskussionen wurden Schlüsselstellen übersetzt und gemeinsam im deutsch-französischen Austausch interpretiert. Auf dieser Grundlage konnte eine Reihe von relevanten Einsichten gewonnen werden. So erschloss sich in den Interviews die Bedeutung von Übergängen oder auch die Rolle, die verschiedenen Formen der Begleitung in dieser prägenden

Lebensphase zukommt. Auch die teilweise sehr unterschiedlichen Interkulturalitätskonzepte der Freiwilligen konnten auf Basis der Interviews rekonstruiert werden.

### Gruppendiskussionen

Neben Einzelinterviews haben wir im Rahmen der Begleitseminare auch Gruppendiskussionen mit Freiwilligen geführt. Im Vergleich zu Einzelinterviews erlauben Gruppendiskussionen die gemeinsame diskursive Arbeit aller Diskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmer an einem Thema (vgl. Schäffer, 2018). Unser Interesse galt den geteilten Deutungsmustern und Problemverständnissen, die sich in diesen Diskussionen äußern. So konnten aus den Gruppendiskussionen noch einmal fundierter die Konzepte von Interkulturalität herausgearbeitet werden, die von den Freiwilligen vertreten werden. Vor allem erlauben die Gruppendiskussionen Rückschlüsse darauf, wie diese Verständnisse an die Handlungsstrategien gekoppelt sind, die Freiwillige im Umgang mit ihren alltäglichen Herausforderungen entwickeln.

### Kontextualisierung

Als letzten Baustein unserer Forschungsstrategie sind die Materialien zu erwähnen, die zur systematischen Kontextualisierung herangezogen wurden. Als besonders wichtig haben sich die Evaluationsberichte aus der Anfangsphase des DFFD erwiesen (vgl. BBJ, 2008 ff.). Diese liefern einen umfassenden Einblick in die Prozesse der Entscheidungsfindung und die ersten Schritte der Institutionalisierung des DFFD. Darüber hinaus waren politische Rahmenbestimmungen und mediale Berichte zum Freiwilligendienst relevant. Diese Materialien wurden genutzt, um Themen für die Fragebogenerhebung zu identifizieren, um eine angemessene Repräsentation der Prozesse und Strukturen des DFFD zu gewährleisten und um die Analyse der diversen Materialien aus den qualitativen Projektkomponenten zu unterfüttern (zur Dokumentenanalyse vgl. Hoffmann, 2018).

#### 3.1.3 Zusammensetzung der Gruppe der Forscherinnen und Forscher und die Zusammenarbeit im Projekt – Forschen als soziale Praxis

Der skizzierte multiperspektivische Zugang auf methodischer Ebene spiegelte sich auch auf sozialer Ebene in der „bunten“ Zusammensetzung

zung und der vielgestaltigen Zusammenarbeit unseres Forschungsteams wider. Allgemein kann dies als konstitutiv für die Forschung im Kontext des Deutsch-Französischen Jugendwerks gefasst werden, weswegen wir an dieser Stelle explizit darauf eingehen. So ist Forschung im DFJW grundsätzlich als Kooperation zwischen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus Deutschland, Frankreich und ggf. aus weiteren Ländern gestaltet. Ebenso sind an den Projekten, die in hohem Maße der Idee des forschenden Lernens verpflichtet sind (vgl. hierzu z.B. Pasternack et al., 2017), Studierende und Promovierende aus beiden Ländern beteiligt, die die Möglichkeit haben, neben der eigentlichen Mitarbeit an dem jeweiligen Forschungsprojekt ihre Qualifikationsarbeiten anzufertigen und das gemeinsam erhobene Datenmaterial hierfür zu nutzen. Ebenfalls offen sind die Projekte in der Regel für am deutsch-französischen Austausch oder an interkulturellen Veranstaltungen Interessierte.

Auch im vorliegenden Projekt zur Bedeutung des DFFD war dies der Fall: Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, Studierende in der Abschlussphase ihres Studiums sowie weitere Interessierte (z.B. Promovierende aus Mexiko; ein französischer Künstler, der sich gemeinsam mit uns Gedanken zur Art der Präsentation unserer Ergebnisse machte und noch einmal eine ganz andere Sichtweise einbrachte) waren in wechselnder Besetzung und unterschiedlicher Zeitdauer, aber immer mit großem Engagement an dem Projekt, der Erhebung sowie an den Diskussionen um die Auswertung und Darstellung der Daten beteiligt. Somit ist das Projekt durch eine prinzipielle Offenheit gekennzeichnet, die Spielraum für alle möglichen Perspektiven und Entwicklungen im Sinne des interkulturellen Austauschs zulässt (vgl. Egloff & Stock, 2010: 37f.). Das Projekt selbst bietet damit zahlreiche Anknüpfungspunkte für interkulturelle Lern- und Bildungsprozesse.

Mit einer solchen Projektkonstellation sind vielerlei Chancen verbunden, insofern der Blick auf Forschungsfragen und -design, Datenerhebung und -analyse um ein Vielfaches erweitert wird und damit gewinnbringend für den Erkenntnisprozess genutzt werden kann. Zugleich gehen damit aber auch spezifische Herausforderungen einher, insofern die Pluralität ein Vorankommen und Fortschreiten an vielen Stellen im Forschungsprozess auch verzögern kann. Dazu tragen die räumlich-geographischen Dimensionen ebenso bei wie etwa der Umstand, dass unterschiedliche fremdsprachliche Voraussetzungen vorliegen oder aufgrund unterschiedlicher wissenschaftlicher Sozialisation genutzte Konzepte und Begrifflichkeiten in ihrem jeweiligen Verständnis oder auch in ihrer wechselseitigen „Verträglichkeit“ immer wieder geklärt werden müssen.

Im folgenden Abschnitt möchten wir in reflektierender Absicht das Forschungsprojekt in seiner Sozialität und Prozesshaftigkeit skizzieren und nehmen dabei vor allem die *zeitliche*, *räumliche* und *soziale* Konstellation des Forschungsprojektes näher in den Blick. Wir gehen dabei von der Grundannahme aus, dass im Projekt mehrere Differenzlinien vorfindbar sind und es nicht alleine (national-)kulturelle Unterschiede beispielsweise zwischen „Deutschen“, „Franzosen“ oder anderen beteiligten Nationalitäten sind, die in derartigen Gruppierungen wirken und den Forschungsprozess beeinflussen (vgl. hierzu auch Egloff & Stock, 2010). Insofern würde sich ein solches Forschungsprojekt auch nicht von anderen Forschungsprojekten unterscheiden, in denen sich ebenfalls zahlreiche Differenzlinien finden, die ein Projekt zu einem Möglichkeitsraum mit Chancen und Herausforderungen machen. Insgesamt lösen wir mit diesen Überlegungen einen zentralen Anspruch sozialwissenschaftlicher Forschung ein, nämlich das eigene Handeln reflektierend aus der Distanz zu betrachten, somit den Kontext der Datengewinnung wie der Entstehung von Ergebnissen offen zu legen und für Dritte nachvollziehbar zu machen (vgl. z.B. Flick, 2017: 485 ff.; Breuer, Muckel & Dieris, 2019).

### Zeit-Raum-Konstellation des Projekts

Grundsätzlich folgen (Forschungs-)Projekte ihrer je eigenen Zeit und sind zeitlichen Spielräumen, aber auch Begrenzungen ausgesetzt – das ist das Wesen von Projekten. So war das Forschungsprojekt zum DFFD auf knapp zwei Jahre befristet und folgte damit einem relativ engen Zeitrahmen. Innerhalb dieses Zeitraumes haben wir uns als Team konstituiert, uns sowohl gemeinsam als auch individuell in die Materie bzw. das Thema „Freiwilligendienste“ anhand von Literatur und bereits vorhandenen Evaluationsberichten eingearbeitet, die Datenerhebung vorbereitet, durchgeführt sowie die gewonnenen Daten in einem ersten Durchgang analysiert und für eine abschließende Präsentation im Rahmen der 10-Jahres Feier zum DFFD im Oktober 2017 aufbereitet. Die regelmäßigen, jeweils mehrere Tage andauernden Projekttreffen der gesamten Gruppe fanden abwechselnd in Deutschland und in Frankreich statt und waren von einer intensiven Arbeitsatmosphäre geprägt. An diesen Tagen wurden neben theoriebezogenen Diskussionen etwa zu Fragen der Interkulturalität, des bürgerschaftlichen Engagements, der Einordnung unserer Projektfragen in spezifische sozialwissenschaftliche und pädagogische Diskurse vor allem zentrale methodische und forschungspraktische Fragen geklärt: Welche Daten sollen erhoben werden und wer übernimmt dabei welche Aufgabe? In welcher



Konstellation erfolgt die Datenerhebung (sollte es z.B. deutsch-französische Interview- oder Beobachter-Tandems in den pädagogischen Seminaren geben; vor welche forschungspraktischen Herausforderungen würde uns das stellen)? Wie erfolgt der Eintritt in das Forschungsfeld? Wie soll der Fragebogen konzipiert sein? Wie erreichen wir die aktuellen und ehemaligen Teilnehmenden und wie wollen wir sie ansprechen? Auf welche Schwierigkeiten bei der Datenerhebung können wir treffen und wie können wir diese lösen? Zwischen den Projekttreffen fanden kleinere Arbeitstreffen an den jeweils beteiligten Standorten statt (Paris, Karlsruhe, Frankfurt). Dort wurden erste Daten interpretiert, das weitere Vorgehen besprochen sowie die nächsten Treffen in der Gesamtgruppe geplant und vorbereitet. Man kann diese Treffen als „lokale Interpretationsgemeinschaften“ (Egloff & Stock, 2010: 41) bezeichnen, die entscheidend zum Fortschreiten des Projektes beitrugen.

Die intensiv genutzte Projektzeit stand dabei immer auch in einem Spannungsverhältnis zu der von den Auftraggebern des Projektes gesetzten Zeit – hier stand das 10-jährige Jubiläum als fester Termin fest, zu dem zumindest erste Ergebnisse präsentiert werden mussten – als auch zu den je individuell zur Verfügung stehenden Zeitfenstern der am Projekt Beteiligten: So mussten überhaupt erst einmal gemeinsame Termine gefunden werden, an denen dann alle teilnehmen konnten, die sich im Projekt engagieren wollten. Dies im Kontext von sonstigen beruflichen und privaten Verpflichtungen zu verwirklichen, stellte eine der zentralen Herausforderungen des Projektes dar.

Nach den arbeitsreichen und dichten Projekttagen galt es, die verabredeten Arbeitsschritte weiter zu verfolgen und sie nicht allzu schnell im Alltag wieder aus dem Blick zu verlieren. Bereits in anderen Projekten des DFJW konnten wir die Erfahrung machen, dass es gerade diese Übergänge vom Alltag in das Projekt und vom Projekt in den Alltag sind, die „neuralgische Punkte“ darstellen, da sie „besondere Chancen für das Vorankommen, aber auch für die Verzögerung des Projekts bieten“ (Egloff & Stock, 2010: 40), beispielsweise, weil – trotz Protokollierung der Arbeitssitzungen – sich Vorhaben, die abgesprochen worden waren, zeitlich, organisatorisch oder aus anderen Gründen nicht so wie geplant realisieren ließen. Das Projekt nutzte an solchen Stellen den sich bietenden Spielraum, fand Alternativen, sodass anstehende Aufgaben und Arbeitsschritte schließlich erledigt werden konnten.

Als Vorteil für das Projekt lässt sich die institutionelle Anbindung an das DFJW betrachten, das – neben der Bereitstellung der Gelder für die Reisetätigkeiten und die Projekttreffen – ggf. auch Räume zur Verfügung stellen

konnte. Vor allem aber bereitete es den Zugang zum Forschungsfeld auf, indem es die Kontakte zu den zentralen Personen des DFFD herstellte sowie überhaupt den Zugang zu den Freiwilligen und ehemaligen Freiwilligen der vergangenen zehn Jahre ermöglichte. In diesem Sinne waren die Mitarbeitenden des DFJW zentrale Schlüsselpersonen („Gatekeeper“), die dem Projekt einen nicht unerheblichen und üblicherweise zeitintensiven Teil der Arbeit beim Zugang zum Forschungsfeld abgenommen haben.

Gleichwohl diskutierte das Projekt in diesem Zusammenhang auch intensiv die Frage der Unabhängigkeit und die Rolle von „Auftragsforschung“. Dieser Umstand lässt sich als „Forschen im Spannungsfeld von institutionellem Auftrag und Projektautonomie“ (Egloff & Stock, 2010: 34) charakterisieren und bezieht sich beispielsweise auf die Frage, welche möglicherweise voneinander abweichenden theoretischen Konzepte von Interkulturalität dem DFJW einerseits und dem Forschungsprojekt andererseits zugrundeliegen (vgl. ebd.: 34 ff.). Auch die Frage, welchen Einfluss die Ansprache der (ehemaligen) Freiwilligen durch das DFJW und nicht durch die Gruppe der Forschenden auf das Antwortverhalten haben könnte, inwiefern also beispielsweise – trotz Anonymität – sozial erwünschte Aussagen erzeugt werden und wie dies möglicherweise verhindert werden kann, wurde diskutiert. Letztlich handelt es sich hierbei um generelle forschungspraktische und -ethische Probleme, die sich in vielen Projekten stellen, dabei nicht grundsätzlich lösbar sind, bei der Analyse der Daten aber zumindest im Bewusstsein sein sollten.

### Soziale Konstellation

Projektarbeit lebt von den an ihr beteiligten Personen. Auch an dieser Stelle lässt sich unser Projekt als heterogen charakterisieren. Die Vielfalt bezieht sich dabei – neben dem banalen und in diesem Zusammenhang nicht weiter auszuführenden Umstand, dass verschiedene Persönlichkeiten aufeinandertreffen, um über einen bestimmten Zeitraum miteinander zu arbeiten – vor allem auf die jeweiligen Rollen, die jemand innerhalb wie außerhalb des Projektes innehat. Ebenso auf bestimmte Kompetenzen und Expertisen, auf die das Projekt zurückgreifen möchte, auf die bestehenden und sich entwickelnden sozialen Beziehungen untereinander und zu den Auftraggebern der Studie.

Die Teilnehmenden unseres Projektes haben unterschiedliche Positionen im Feld der Wissenschaft inne – sie haben Professuren inne, sind wissenschaftliche Mitarbeitende oder Studierende –, sie sind unterschiedlich lange in Wissenschaft und Projektarbeit tätig, bringen also unterschiedli-

che Erfahrungen mit und sind jeweils anders sozialisiert – je nachdem, wo sie studieren, lehren, auf welche Diskurse, Theorien und Erfahrungen sie sich beziehen. Auch die Kooperation mit dem DFJW währt unterschiedlich lange und reicht von der erstmaligen Zusammenarbeit bis hin zu langjähriger Verbundenheit. Damit einher gehen unterschiedlich zugeschriebene Expertisen (z.B. bezogen auf bestimmte Forschungsmethoden, auf bestimmte Themen oder bestimmte theoretische Zugänge), die im Sinne von Synergien das Projekt voranbringen sollen. Alle diese Verschiedenartigkeiten können bei der Arbeit insofern eine Rolle spielen, als sie Einfluss darauf nehmen, „wie in der Gruppe miteinander umgegangen wird, welche hierarchischen Verhältnisse sich möglicherweise (offen oder verdeckt) etablieren, aber auch, wie etwa Interviewaussagen interpretiert werden, welche Lesarten gebildet werden [...], mit welcher ‚Brille‘ vor dem Hintergrund welcher Deutungsmuster das Datenmaterial wahrgenommen und analysiert wird“ (Egloff & Stock, 2010: 37). Das gemeinsame Analysieren der Daten und Interpretieren der Befunde hat die Aufgabe, diese Vielstimmigkeit methodisch kontrolliert zu erfassen und letztlich zu dokumentieren.

Inwiefern sich die skizzierten Unterschiede in der Gruppe auf Kommunikations- und Kooperationsstrukturen auswirken, kann am Beispiel des Umgangs mit der sprachlichen Herausforderung skizziert werden. Nicht alle Teilnehmenden am Projekt sprechen oder verstehen Französisch und Deutsch, innerhalb der Gruppe zeigen sich die Kenntnisse in der jeweils anderen Sprache auf unterschiedlichen Kompetenzniveaus. Was im ersten Moment in einem deutsch-französischen Forschungsprojekt seltsam anmuten mag, da ja eine gemeinsame Forschung auch einer gemeinsamen Sprache bedarf, stellte sich jedoch in der konkreten praktischen Arbeit als wenig problematisch dar. So gab es immer jemanden, der die Wortbeiträge in die jeweils andere Sprache übersetzte, und immer jemanden, der dies einforderte, wurde dies bei längeren Einlassungen oder kontroversen Diskussionen einmal vergessen. Interessanterweise wurde nicht auf eine gemeinsame dritte Sprache, z.B. Englisch, zurückgegriffen. An dieser Stelle gab es so etwas wie eine stille Übereinkunft, was möglicherweise mit der dezidiert deutsch-französischen Rahmung zu tun hat, die hier sehr ernst genommen wurde. Auch einzelne Transkripte von Interviews oder erste Interpretationen wurden ins Deutsche oder Französische übersetzt, um sie allen gleichermaßen zugänglich zu machen.

Bleibt die Gefahr, dass es beim wechselseitigen Übersetzen zu ‚Verlusten‘ kommen kann, etwa, weil bestimmte Dinge nicht in Gänze übersetzt, ausgelassen oder nicht differenziert genug übertragen werden (können). Mit Bruns & Zichner (2009) sahen wir darin allerdings weder „Verfäl-

schungen“ noch „methodische Mängel“ (ebd.: 27), sondern vielmehr die „Chance zur Überprüfung der eigenen Vorgehensweisen“ und mithin eine „Möglichkeit [...], jenseits aller methodischen Hinweise aus der qualitativen Sozialforschung einen Blick von außen auf die Kommunikationsprozesse in interkulturellen empirischen Forschungsprojekten zu werfen“ (ebd.). An dieser Stelle war unser Projekt insgesamt von einer großen wechselseitigen Rücksichtnahme und Geduld geprägt. Auch wenn die direkte (mündliche) Übersetzung viel Zeit in Anspruch nahm und bisweilen als anstrengend empfunden wurde, gab es nie das Gefühl, dadurch das Projektvorankommen zu verzögern. Im Gegenteil können Forscherinnen und Forscher aus unserem Team vor dem Hintergrund von Projekterfahrungen im interkulturellen Feld berichten, dass das Verlangsamte der Projektzeit durch das direkte Übersetzen durchaus dazu beitragen kann, eine besondere Tiefe herzustellen, die wiederum förderlich für das wechselseitige Verstehen ist, wobei „das Verstehen des Anderen stets seine Grenzen hat“ (Stock, Egloff & Friebertshäuser, 2013: 114 ff.). Interkulturelle Forschungsprojekte bieten jedoch die Möglichkeit, „über die Reflexion dieser Grenzen des Verstehens, die aus den eigenen nationalen, kulturellen, zeithistorischen Bezügen resultieren, gemeinsam den Horizont der Deutungen zu erweitern“ (ebd.: 116).

Deutsch-französische Forschungsprojekte im DFJW gehen gewöhnlich von einer Parität beider Seiten aus. Dies war auch in unserem Projekt am Anfang weitgehend der Fall. Im Laufe des Projekts hat sich jedoch die ursprüngliche Konstellation aus unterschiedlichen Gründen (berufsbiografische Gründe, Krankheit usw.) verschoben, sodass der Beitrag der französischen Seite gegenüber der deutschen in diesem Arbeitstext geringer ausfällt. Folgt man aber der Idee, dass die nationalen Unterschiede nicht die einzige relevante Differenzlinie innerhalb des Projekts darstellen, mag sich das Ausmaß dessen möglicherweise in Grenzen halten. Abschließend lösen lässt sich diese grundsätzliche Frage jedoch nicht, die Schwierigkeit ist uns bewusst.

#### 3.1.4 Was bleibt offen?

Soweit ein kleiner Einblick in unsere Forschungspraxis. Als Fazit lässt sich festhalten: Mit Hilfe unseres multiperspektivischen Zugangs und der zentralen Perspektive auf die Teilnehmenden konnten wir die Forschungsfrage nach der (subjektiven) Bedeutung des DFFD beantworten, damit an bereits bestehende Studien aus dem Bereich der Freiwilligendienste

anschließen, sie an einigen Punkten, etwa in Bezug auf die Frage der biografischen „Wirksamkeit“ durchaus auch ergänzen bzw. ausdifferenzieren. Als wesentlich erscheint uns die Erkenntnis, dass der DFFD – wie andere Freiwilligendienste auch – bestimmte soziale Milieus stärker anspricht und erreicht als andere, die diese Form des Bildungsangebots weniger nutzen oder gar nicht erst wahrzunehmen scheinen. An dieser Stelle wird die Diskrepanz zur Programmatik sichtbar, die sich gerade im Hinblick auf marginalisierte Gruppen und Milieus von derartigen interkulturellen Erfahrungen viel verspricht. Die Gründe hierfür wären weiter zu erforschen und bleiben als zentrale Frage offen: Wie gelingt es, mit dem DFFD stärker auch nicht-akademische Milieus zu erreichen? Inwiefern müssten hierfür Rahmenbedingungen, etwa die pädagogische Begleitung in den Einsatzstellen oder Seminaren, erweitert und angepasst werden? Diese Fragen gilt es auch zukünftig im Blick zu haben.

## Literatur

- BBJ gGmbH (2008 ff.) (Hrsg.). *Evaluation: Begleitung des Pilotprogramms „Deutsch-Französischer Freiwilligendienst“*. 1. Zwischenbericht, Berichtszeitraum 01.09.2007-10.02.2008; 2. Zwischenbericht, Berichtszeitraum 10.02.2008-20.12.2008; 3. Zwischenbericht, Berichtszeitraum 01.12.2008-20.04.2009; 4. Zwischenbericht, Berichtszeitraum 01.09.2008-01.12.2009; Endbericht (o.J.). Berlin: BBJ Servis gGmbH.
- Bibisidis, T., Eichhorn, J., Klein, A., Perabo, C. & Rindt, S. (Hrsg.) (2015): *Zivil – Gesellschaft – Staat. Freiwilligendienste zwischen staatlicher Steuerung und zivilgesellschaftlicher Gestaltung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Breuer, F., Muckel, P., & Dieris, B. (2019). *Reflexive Grounded Theory: Eine Einführung für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS.
- Bruns, B. & Zichner, H. (2009). Übertragen – Übersetzen – Aushandeln? Wer oder was geht durch Übersetzung verloren, oder kann etwas gewonnen werden? *Social Geography* 4, 25-37.
- Egloff, B. (2012). Teilnehmende Beobachtung. In: Schäffer, B. & Dörner, O. (Hrsg.): *Handbuch qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung*. Opladen: Barbara Budrich, 419-432.
- Egloff, B. & Stock, E. (2010). Von (un)sichtbaren Spuren und Standorten. Methodologische Reflexionen über ein deutsch-französisches Biografieforschungsprojekt. *Synergies. Pays germanophones*. 3, 27-49.

- Flick, U. (2017). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: rororo.
- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS.
- Hoffmann, N. (2018). *Dokumentenanalyse in der Bildungs- und Sozialforschung. Überblick und Einführung*. Weinheim: Beltz-Juventa.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2018). Experteninterview. In: Bohnsack, R., Geimer, A. & Meuser, M. (Hrsg.). *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. Opladen: Barbara Budrich, 76-78.
- Nittel, D. & Meyer, N. (2017). Pädagogische Begleitung: Handlungsform und Systemmerkmal. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21, 1063-1082.
- Pasternack, P., Wiemer, M., Reiber, K., Wulf, C., Gess, C. et. al. (Hrsg.) (2017). *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann*. Frankfurt.
- Schäffer, B. (2018). Gruppendiskussion. In: Bohnsack, R., Geimer, A. & Meuser, M. (Hrsg.). *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*, 101-107.
- Schründer-Lenzen, A. (2010). Triangulation – ein Konzept zur Qualitätssicherung von Forschung. In: Friebertshäuser, B., Langer, A., Prengel, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa, 149-158.
- Simonson, J. & Hameister, N. (2017): Sozioökonomischer Status und freiwilliges Engagement. In: Simonson, J., Vogel, C. & Tesch-Römer, C. (Hrsg.): *Freiwilliges Engagement in Deutschland: der Deutsche Freiwilligen survey 2014*. Wiesbaden: VS, 439-464.
- Stemmer, P. (2009). *Freiwilligendienste in Deutschland. Eine Expertise zur aktuellen Landschaft der Inlands- und Auslandsfreiwilligendienste in Deutschland im Auftrag des Wissenschaftszentrums Berlin für Sozialforschung (WZB)*. Freiburg.
- Stock, E., Egloff, B. & Friebertshäuser, B. (2013): Interkulturelle Spurensuche – methodische Wege zur Analyse deutsch-französischer Biografien. In: Egloff, B., Friebertshäuser, B., Weigand, G. (Hrsg.). *Interkulturelle Momente in Biografien. Spurensuche im Kontext des Deutsch-Französischen Jugendwerks*. Münster: Waxmann, 95-118.

## 3.2 Der Deutsch-Französische Freiwilligendienst in Zahlen

### *Kenneth Horvath*

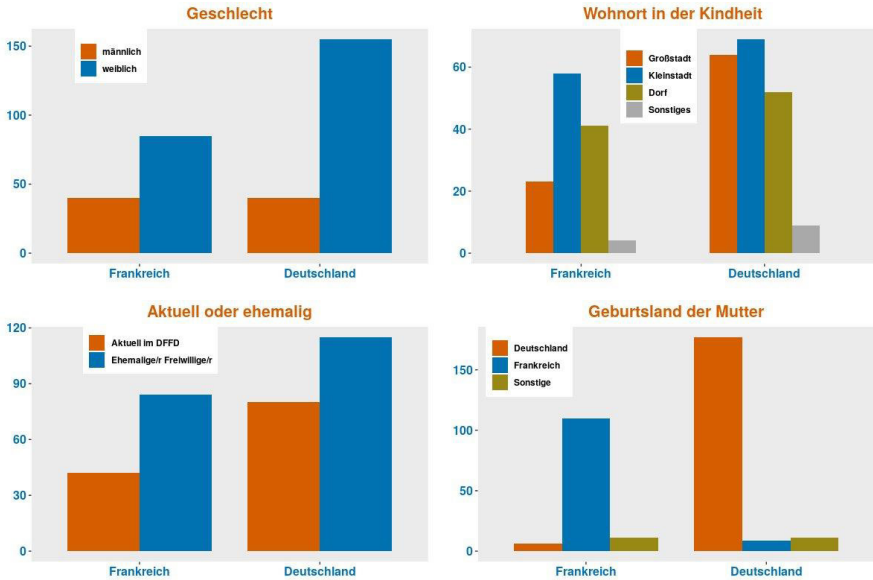
Auf den folgenden Seiten werden ausgewählte Ergebnisse der Fragebogenerhebung präsentiert, die im ersten Halbjahr 2017 unter ehemaligen und zum damaligen Zeitpunkt noch aktiven Teilnehmerinnen und Teilnehmern am DFFD durchgeführt wurde. An der Erhebung haben sich insgesamt 324 Personen beteiligt. Das entspricht einer für eine Online-Erhebung sehr hohen Rücklaufquote. Viele Befragte haben sich auch Zeit dafür genommen, die zahlreichen offenen Fragen der Erhebung ausführlich zu beantworten. In der gleichermaßen quantitativ wie qualitativ hohen Antwortbereitschaft spiegelt sich die Bedeutung wider, die der Freiwilligendienst für die Befragten hat.

#### 3.2.1 Überblick über die Stichprobe

An unserer Erhebung haben sich etwas mehr deutsche (N=197) als französische (N=127) aktuelle und ehemalige Freiwillige beteiligt. Die Gründe für diese Divergenz sind unklar, eine Rolle dürfte aber die ungleich verteilte Erreichbarkeit über dem DFJW bekannte E-Mailadressen gespielt haben. Ihrem Gesamtanteil an allen Freiwilligen entsprechend sind in der Stichprobe darüber hinaus weibliche Teilnehmende überrepräsentiert. Von den Befragten standen 122 zum Zeitpunkt der Erhebung gerade mitten in ihrem Freiwilligendienst, die übrigen Befragten waren ehemalige Teilnehmerinnen und Teilnehmer.

#### 3.2.2 Sozialer Hintergrund und kulturelles Kapital

Der überwiegende Teil der Teilnehmenden ist selbst in Frankreich bzw. Deutschland geboren, auch das Geburtsland der Eltern lautet in der Regel Frankreich oder Deutschland. Ein interessanter Unterschied zwischen dem französischen und dem deutschen Teil der Stichprobe findet sich in puncto regionaler Herkunft. Deutsche Freiwillige ordnen ihre Herkunftsorte sehr viel öfter als Großstädte ein, französische kommen laut Selbstauskunft überproportional aus Kleinstädten – darin mag ein erster Hinweis auf Unterschiede in den sozialen Hintergründen und den Wegen in den DFFD gesehen werden.



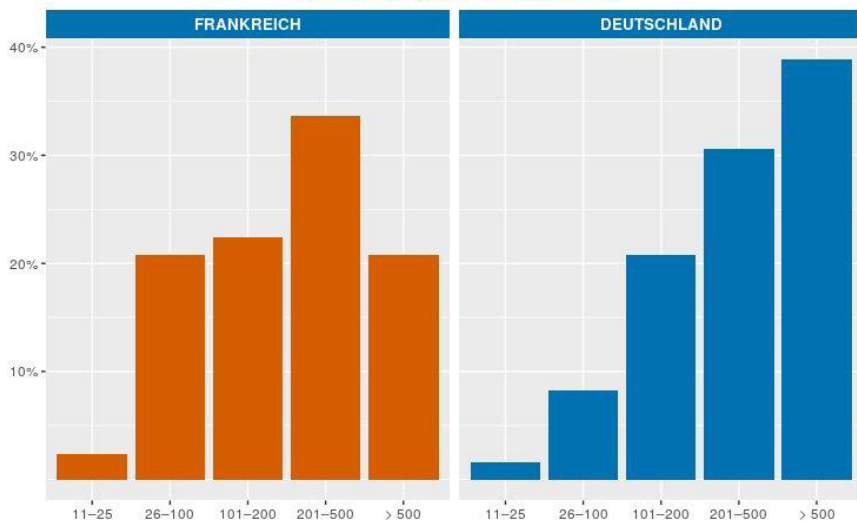
Die Teilnehmenden am Freiwilligendienst kommen überwiegend aus Familien mit relativ hohem Bildungskapital. Das zeigt sich einerseits an der Frage nach der Anzahl der Bücher im Haushalt, in dem der größte Teil der Kindheit verbracht wurde (der am weitesten verbreitete Indikator für „kulturelles Kapital“). Andererseits macht sich dieser Trend auch an den höchsten Bildungsabschlüssen der Eltern bemerkbar: Über 40 (FR) bzw. sogar über 50% (DE) der Mütter verfügen über einen tertiären Bildungsabschluss (ISCED 5/6<sup>3</sup>). Ähnliches gilt für die Väter.

Gleichzeitig zeigt sich hier wie an anderer Stelle, dass die soziale Zusammensetzung der Gruppe der Freiwilligen aus Deutschland sich von jener der Teilnehmenden aus Frankreich unterscheidet. Freiwillige aus Deutschland kommen in der Tendenz aus eher privilegierten sozialen Zusammenhängen und sind in dieser Hinsicht als Gruppe auch homogener als ihre französischen Pendanten.

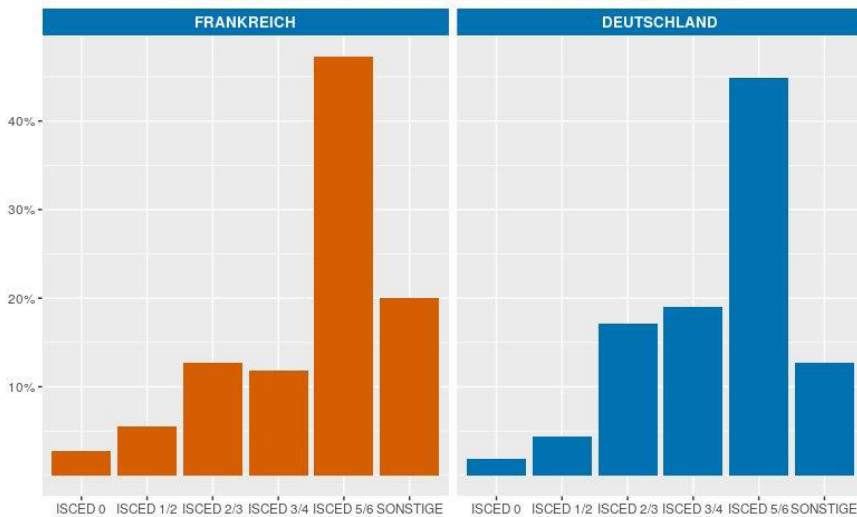
<sup>3</sup> Der ISCED (*International Standard Classification of Education*) ist der Index der UNESCO zur vergleichenden Klassifikation nationaler Schultypen und -systeme.



### BÜCHER (ELTERNHAUS)



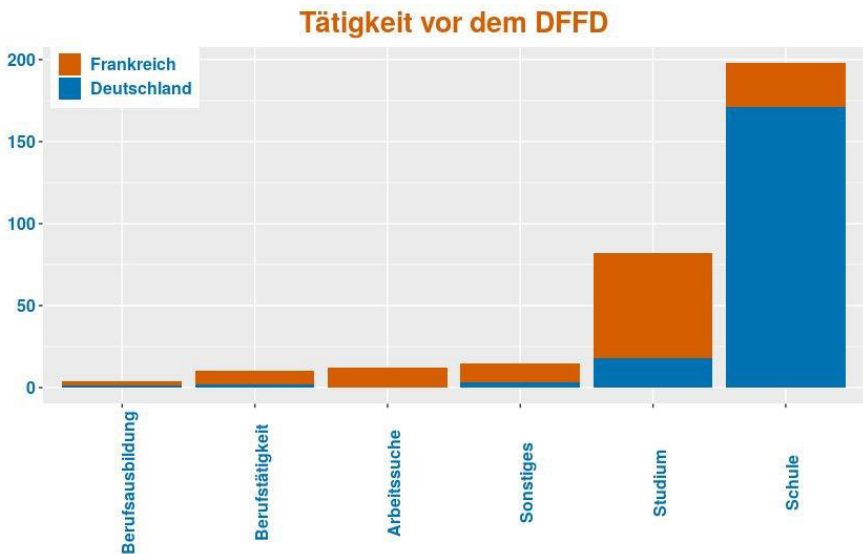
### HÖCHSTER BILDUNGSABSCHLUSS (VATER)

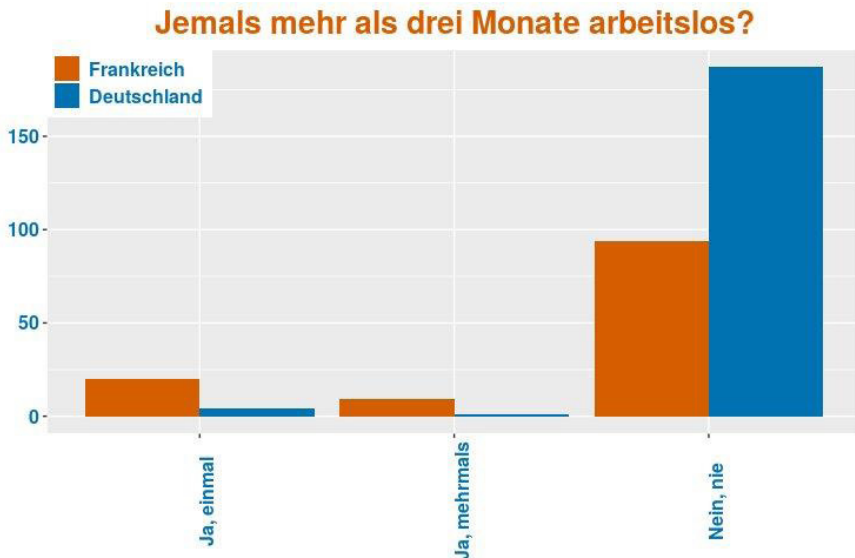


### 3.2.3 Persönliche Situation vor dem DFFD

Wenig überraschend haben die allermeisten Befragten ihren Freiwilligendienst direkt anschließend an den Abschluss ihrer Schulbildung begonnen. Von den 324 Befragten trifft das auf 198 zu. Mit 82 Teilnehmenden folgt auf Platz zwei der Tätigkeiten vor dem DFFD der Besuch einer Hochschule. Eine kleine Gruppe der Befragten war schon vor dem DFFD berufstätig oder aktiv auf Arbeitssuche. Hier zeigen sich aber auch deutliche Unterschiede zwischen Deutschland und Frankreich. Französische Freiwillige haben sehr viel häufiger als deutsche zu Beginn ihres Freiwilligendienstes mehr als nur einen Schulabschluss vorzuweisen – tatsächlich ist unter den französischen Teilnehmerinnen und Teilnehmern das Studium die häufigste Lebenssituation vor Antritt des Freiwilligendienstes.

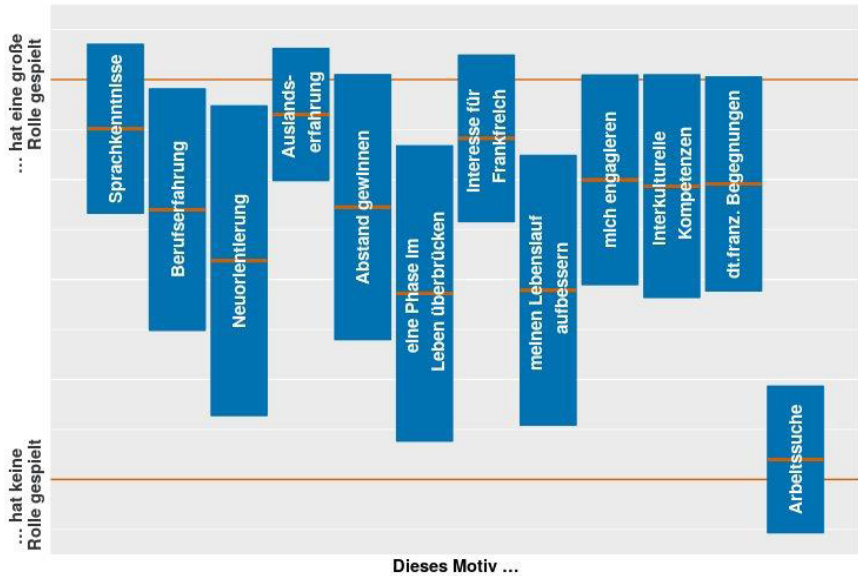
Sieht man sich speziell die Gruppe jener mit Arbeitslosigkeitserfahrungen an, fallen zwei Umstände auf. Erstens ist diese Gruppe relativ klein. Das entspricht den oben beschriebenen eher privilegierten sozialen Hintergründen und ist ein Indiz dafür, dass mit dem DFFD eher nicht Jugendliche und junge Erwachsene mit Problemen bei der Arbeitsmarktintegration angesprochen werden. Zweitens sind es auch hier wieder sehr viel häufiger französische Freiwillige, die in ihrer Biografie vor (und teilweise auch nach) dem DFFD mit Phasen der Arbeitslosigkeit umzugehen hatten.





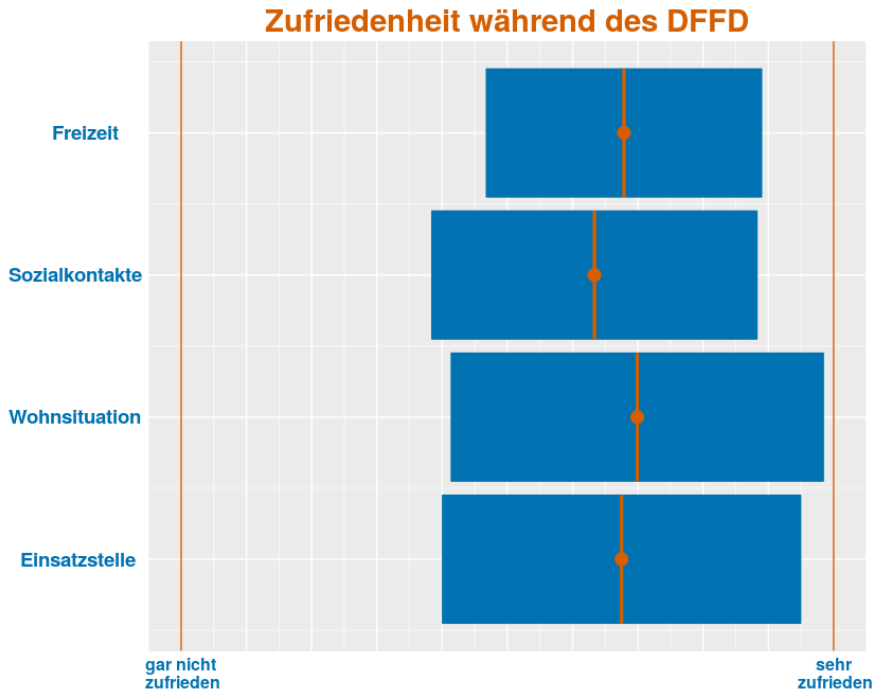
### 3.2.4 Motive für den Freiwilligendienst

Die soziale Zusammensetzung und die typischen biografischen Situationen spiegeln sich auch in den Motivlagen für die Teilnahme am DFFD: Arbeitssuche ist laut Angaben der Befragten weit abgeschlagen das am wenigsten häufig anzutreffende Motiv. Drei Motive werden häufig und einheitlich als zentral angegeben: das Anliegen, Sprachkenntnisse zu verbessern, der Wunsch nach Auslandserfahrungen sowie das Interesse für das Partnerland. Etwas weniger häufig werden „mich engagieren“, „interkulturelle Kompetenzen aneignen“ und allgemein „deutsch-französische Begegnungen“ genannt. Uneinheitlich ist das Antwortmuster schließlich im Hinblick auf Aspekte wie Neuorientierung, die Überbrückung einer Phase im Lebenslauf und das Ziel, den Lebenslauf aufzubessern. Während einige Befragte diese Aspekte zentral fanden, spielen diese für andere keine Rolle.



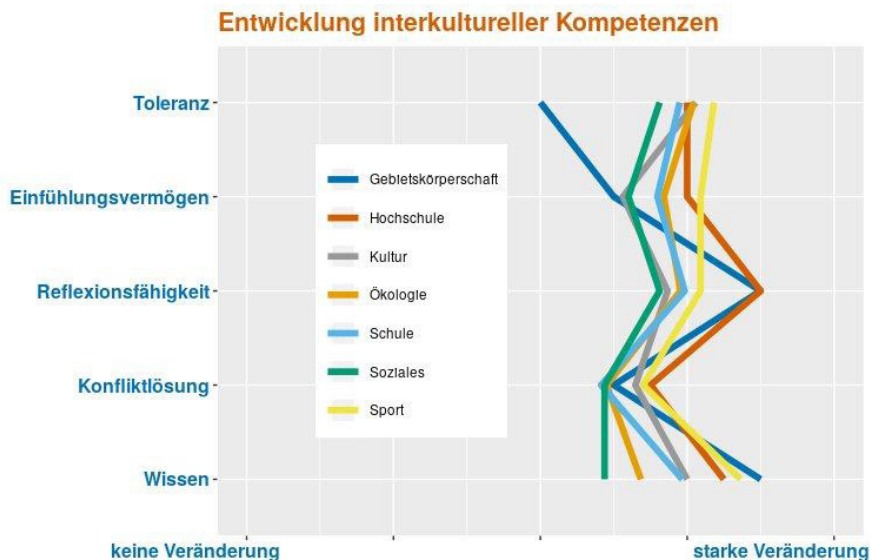
### 3.2.5 Während des Freiwilligendienstes

Der Freiwilligendienst selbst ist eine vielschichtige Erfahrung. Neben der eigentlichen Tätigkeit in der Einsatzstelle gilt es, eine neue Wohnsituation zu meistern, sich auch im Alltag in einer neuen Sprache zurecht zu finden, soziale Kontakte zu knüpfen und zu pflegen sowie ein Freizeitleben zu organisieren. Die von den befragten (ehemaligen) Freiwilligen berichteten Erfahrungen sind hier äußerst heterogen: Nicht nur die Einsatzstellen, auch die Wohnsituationen und das Leben abseits der Arbeit unterscheiden sich enorm, sodass sich keine bestimmten Einteilungen bilden lassen. Im Großen und Ganzen zeigen sich die Freiwilligen aber mit dem vieldimensionalen Erlebnis DFFD zufrieden. Am schwersten scheint im Schnitt das Knüpfen von Sozialkontakten zu fallen, allerdings sind auch hier die Zufriedenheitswerte überwiegend im positiven Bereich und nur marginal niedriger als in puncto Einsatzstelle, Wohnsituation und Freizeitgestaltung.



### 3.2.6 Entwicklung interkultureller und sozialer Kompetenzen

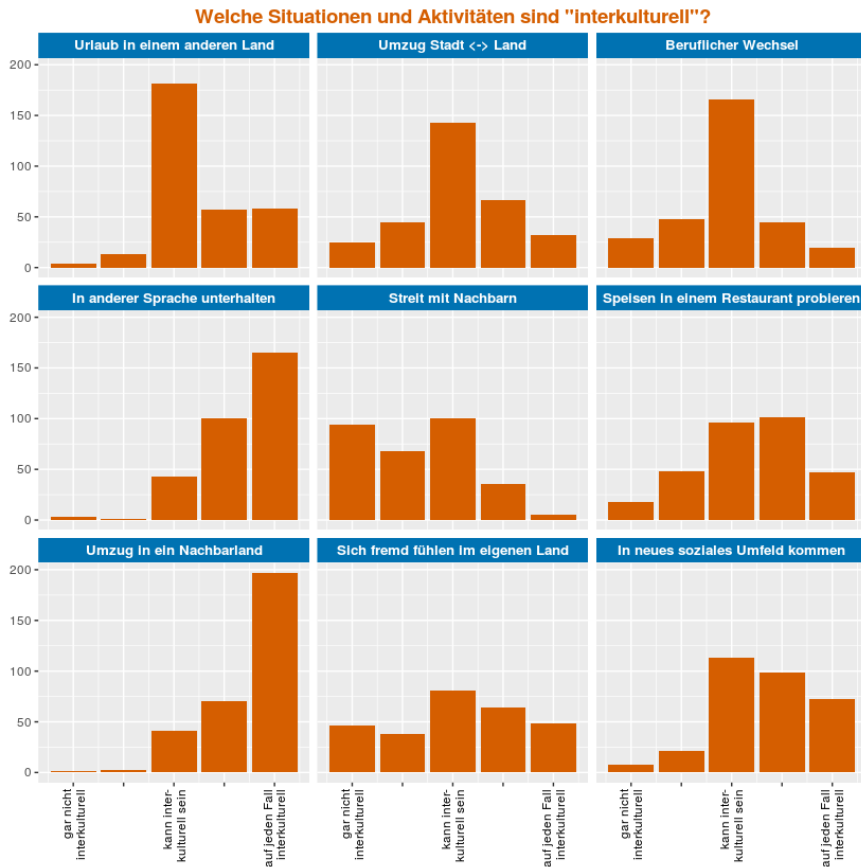
Neben dem Erwerb von Arbeitserfahrung zielt der DFFD explizit darauf ab, interkulturelle und soziale Kompetenzen zu schulen. In der Selbstwahrnehmung der Freiwilligen passiert das auch. Im Rückblick nehmen praktisch alle Freiwilligen starke Entwicklungen in den Bereichen Toleranz, Empathievermögen, Reflexionsfähigkeit, Konfliktlösungskompetenzen und (interkulturelles) Wissen an sich wahr. Interessant sind hier die Nuancen. Im Schnitt über alle Befragten sind es die Toleranz, die allgemeine Reflexionsfähigkeit und das interkulturelle Wissen, die am stärksten zunehmen. In der untenstehenden Grafik sind diese Muster nach Einsatzbereich aufgeschlüsselt. Es zeigen sich keine Indizien für systematische Unterschiede. Das kann als erster Hinweis darauf gelesen werden, dass die Entwicklung in der Grundstruktur des Programms (samt Sprachwechsel und Auslandserfahrung) angelegt ist und die bewusste Auseinandersetzung mit den so gewonnenen Erfahrungen und Einsichten in den Begleitseminaren eine



wesentliche Rolle spielt. Die konkreten Arbeitszusammenhänge wären dieser Deutung zufolge für die Schulung der genannten Kompetenzen eher zweitrangig.

### 3.2.7 Interkulturalitätskonzepte

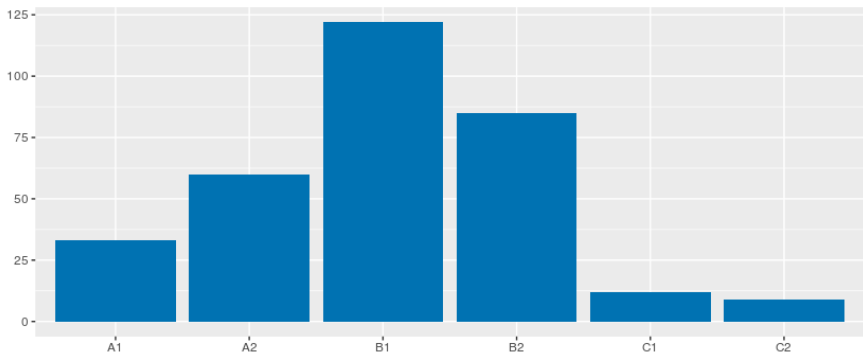
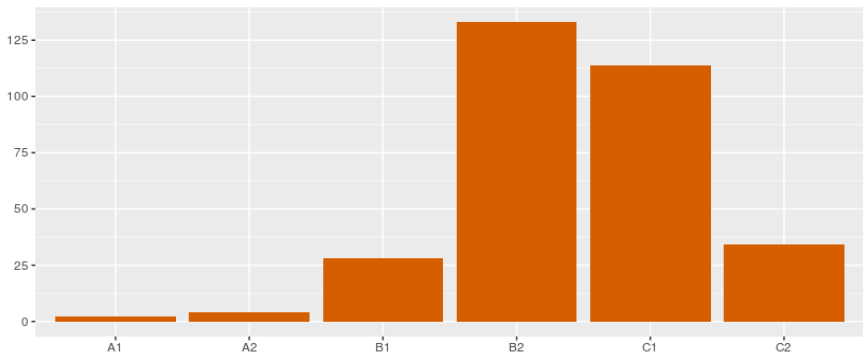
Doch was verstehen die Teilnehmenden des DFFD eigentlich unter „interkulturell“? Danach gefragt, welche Situationen oder Aktivitäten sie mit diesem Label versehen würden, betonen die Befragten zwei Arten von Erfahrung: das Unterhalten in einer anderen Sprache und der Umzug in ein anderes Land. Der Wechsel zwischen anderen kulturellen Bezugssystemen wird demgegenüber deutlich seltener als interkulturell bezeichnet. Der Wechsel zwischen urbanen und ländlichen Räumen, berufliche Veränderungen oder die Interaktion mit neuen sozialen Umfeldern werden als möglicherweise, aber nicht zwingend interkulturelle Erfahrungen eingeschätzt. Das gilt auch für den Urlaub in einem anderen Land. Als eher nicht interkulturell werden beispielsweise Nachbarschaftsstreits gesehen.



Hierbei zeigt sich noch einmal, dass „interkulturell“ von einem Großteil der Freiwilligen weniger milieuspezifisch betrachtet, als vielmehr bezogen auf Sprache und Land gedeutet wird.

### 3.2.8 Entwicklung Sprache

Es ist ein Muster, dass sich von den Motiven für den DFFD über die Interkulturalitätserfahrungen bis zu den Spuren, die der Freiwilligendienst hinterlässt, zeigt: Im Zentrum steht für die Freiwilligen die Frage des Spracherwerbs. In ihrer Selbsteinschätzung ist der DFFD dabei eine

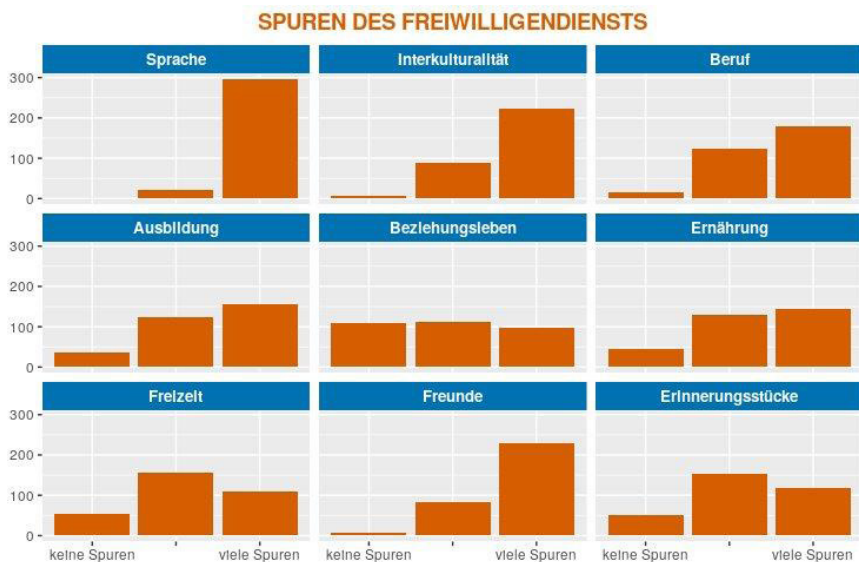
**SPRACHKENNTNISSE VORHER (SELBSTEINSCHÄTZUNG)****SPRACHKENNTNISSE NACHHER (SELBSTEINSCHÄTZUNG)**

durchaus lohnende Erfahrung. Während die Befragten ihre Kenntnisse der Sprache des Partnerlands vor Beginn ihres Freiwilligendienstes im Rückblick überwiegend auf dem Niveau B1 oder darunter einschätzen, fallen die Selbstbewertungen für die Zeit danach deutlich besser aus und liegen fast durchgängig bei B2 oder darüber.



### 3.2.9 Spuren des DFFD

Der Spracherwerb ist zugleich die zentrale Spur, die der DFFD im Leben der Freiwilligen hinterlässt. Darauf folgen, ganz im Sinne der offiziellen Programmziele, interkulturelle Kompetenzen. Auch auf der zwischenmenschlichen Ebene hinterlässt der DFFD Spuren – mehr als 200 Befragte sehen in puncto Freundschaften ein ausgeprägtes Erbe ihrer Freiwilligenzeit (für beinahe 100 Befragte gilt das auch auf der intimeren Beziehungsebene). Aber auch das Berufsleben bleibt nicht ausgespart, über 190 Befragte berichten in dieser Hinsicht von nachhaltigen Effekten.



### 3.2.10 Grobe Linien und erste Perspektiven: Ein Fazit der Befragungsergebnisse

In Summe spiegelt die Befragung der Freiwilligen die Vielschichtigkeit des biografischen Projekts DFFD wider. Von der Entscheidung für einen deutsch-französischen Freiwilligendienst bis zu den Spuren, die dieser im späteren Leben hinterlässt, zeigt sich ein Wechselspiel an sozialen und in-

stitutionellen Rahmenbedingungen und individuellen Lebensverläufen. Der DFFD ist eine (in der Regel im positivsten Sinne) einschneidende Erfahrung, die Jugendlichen in einer Phase des Übergangs neue Perspektiven eröffnet und häufig prägende Spuren in verschiedenen Lebensbereichen hinterlässt.

Klar zu Tage treten beispielsweise die Unterschiede zwischen deutsch- und französischsprachigen Freiwilligen, die letztlich Unterschiede zwischen Bildungs- und Berufssystemen widerspiegeln. Während für Freiwillige aus Deutschland der DFFD eher eine Episode des Übergangs und der Orientierung nach der Schulzeit markiert, steht für französische Teilnehmende deutlich stärker die Frage der Qualifizierung für den Arbeitsmarkt im Vordergrund. Damit gehen auch deutliche Unterschiede in den sozialen Hintergründen einher: von den homogener bildungsbürgerlichen und urbanen Kontexten, aus denen sich deutschsprachige Freiwillige rekrutieren, zu den etwas weniger privilegierten und eher kleinstädtischen Lebensumständen, aus denen ihre französischen Pendanten stammen.

Die soziale Zusammensetzung der Gruppe der bisherigen Freiwilligen verweist auch schon auf eine der zentralen Herausforderungen für die kommenden Jahre. Will der DFFD dem selbst gesteckten Ziel entsprechen, Teilhabechancen auch für marginalisierte soziale Gruppen zu ermöglichen, so müssen Strategien der sozialen Öffnung gefunden werden. Wie das gelingen kann, ist eine Frage für zukünftige Forschungs- und Entwicklungsarbeit.

Das politische Projekt, Engagement und Interkulturalität zu fördern, machen sich die Freiwilligen zu eigen und übersetzen es in individuelle biografische Projekte. Zwangsläufig verschieben sich in diesem Prozess Prioritäten und Problemverständnisse. So spielt der Spracherwerb für die Freiwilligen selbst eine deutlich prominentere Rolle als andere Aspekte, die in den politischen Rahmungen stärker in den Vordergrund treten. Die Auffassungen von Interkulturalität, die sich vor diesem Hintergrund entwickeln, sind höchst divers und gehen über Vorstellungen eines nationalstaatliche Grenzen überschreitenden Austausches in vielerlei Hinsicht hinaus. In dieser nicht unbedingt bewusst betriebenen Öffnung des Interkulturalitätsbegriffs liegt auch eine Chance, andere Differenz- und Ungleichheitslinien systematisch in den Blick zu nehmen.

# 4 Der Deutsch-Französische Freiwilligendienst als biografisches Projekt

## 4.1 Der Sinn des Engagements: Die Frage der Motivation im Deutsch-Französischen Freiwilligendienst

### *Augustin Mutuale*

*„Eine Stimme, tief wie das Gewissen, rief unendliche Veränderungen hervor, Tag und Nacht fortwährend flüsternd: ‚Etwas liegt verborgen. Geh' und finde es. Geh' und suche hinter den Bergen. Etwas hinter den Bergen Verlorenes. Verloren und auf dich wartend. Geh!'“*

Rudyard Kipling, Der Entdecker<sup>1</sup>

#### 4.1.1 Über den Nutzen

Der Nutzen ist ein archaischer oder primärer Bezug zum Anderen (vgl. Mutuale, 2011). Der Andere wird, ab dem ersten Kontakt des Kindes mit der Welt, objektiviert, verdinglicht. Der Andere existiert nicht, d.h., er hat über seinen Nutzen hinaus keine Existenz. Der Andere ist für das Kind eine Art Verlängerung seiner Membran, die ihm Zufriedenheit schafft, wie z.B. der Daumen, den es lutscht. Der Andere ist nicht eine Person für sich, sondern lediglich als Stück oder Körperteil wahrgenommen: eine Brust, ein weicher Sitz, ein beruhigender Blick... Sogar die beruhigende Anwesenheit der Mutter kann als Schatten ihrer selbst wahrgenommen werden, unsichtbar geworden, und den es wiederzufinden versucht.

Die Beziehung oder der Bezug ist das Ziel. Es ist ein Selbstbezug, in dem das Ich sich selbst Nutzen bringt. Dieses Ich wird noch nicht vollends verstanden oder beherrscht. Es ist lediglich etwas Positives, da es einen Nutzen bringt. Ohne diesen Nutzen bringt es mir nichts. Dieser Bezug ist grundlegend, doch können wir das Kind nicht darauf reduzieren, denn die

<sup>1</sup> Übersetzung von F. Schmachtel. Englischer Originaltext „The explorer“ (1898).

Präsenz ist eine Realität an sich. Es ist eine Frage des Einsatzes. Das reine Konsumieren entwickelt sich zu einem Austausch, zu Geben und Nehmen.

Das Ritual kann als eine Anerkennung seitens der Gesellschaft verstanden werden, die es erlaubt, je nach Gesellschaftsschicht, Teil eines neuen Bezugs zur Welt zu werden und eine neue Beziehung zum Anderen zu erleben. Der Andere nimmt eine immer größere Rolle im Selbstbezug ein. Ich werde „Ich“ mit und durch den Anderen. Ich stelle auch fest, dass der Andere nicht ich ist. Er ist anderswo und hat seine Anderen. Dies ist das Gebiet der Alterität, des Andersseins, in dem der Andere sich von mir unterscheidet, und des In-uns-Seins, wo ein „Wir“ aus der Begegnung heraus entsteht. Wir befinden uns auf dem Abhang der menschlichen Begegnungen mit Einschnitten (Konflikte, Versprechen, Engagement, Empfang, Unsicherheiten) und ihren gelebten, positiven oder negativen Gefühlen.

Wie jede Institution muss der Freiwilligendienst für den Anderen interessant sein. Der Andere muss einen Nutzen in dieser Begegnung finden, in Form einer Erwartung dessen, was kommen wird. Daher lautet unsere Fragestellung: Inwiefern fördert der Freiwilligendienst intellektuell, sozial, moralisch und geistig?

Die Zielsetzungen des Freiwilligendienstes im Rahmen des DFJW sind klar definiert: die Sozialkompetenzen der Freiwilligen stärken, die Allgemeinbildung vertiefen, sowie interkulturelle, sprachliche und berufliche Kompetenzen erwerben. Wenn sie sich für einen Freiwilligendienst entscheiden, wird von den Freiwilligen erwartet, diese Zielsetzungen zu kennen. Der Begriff Freiwilligendienst verdeutlicht, dass die bürgerschaftliche Dimension eine selbst gewählte Aufgabe ist.

*Léa<sup>2</sup>:*

*Aber wo ich dran denke: Ein Freiwilliger, wenn er sich freiwillig für etwas anmeldet, dann wird das für eine besondere Aufgabe sein. Und nicht für etwas. Ich glaube, ein Verein, der Ehrenamtler hat, wird ihnen irgendwann sagen, also jetzt zum Beispiel suchen wir Leute, um was weiß ich, im Wald Abfall zu sammeln, etwas ganz Bestimmtes. Und man sagt ja, da will ich dabei sein oder nicht. Und letztlich ist man ehrenamtlich, wenn man ja sagt, und man ist es nicht, wenn man nein sagt. Wohingegen hier, Freiwilliger, das ist man in beiden [Fällen], man ist drin, und man entscheidet dann, ob man das machen will oder nicht. Glaub ich. Deswegen kann man auch die Einrichtungen auswählen, die man möchte. Es ist wirklich, es ist eine persönliche Entscheidung und es ist unsere Aufgabe, in gewisser Weise zu leben, was wir leben*

<sup>2</sup> Die Namen aller Befragten wurden anonymisiert.

*wollen. Ohne unbedingt zu wissen, wohin uns das führt, aber das hat sowas von, tja, wenn du kreativ sein willst, was Neues machen willst, da geht was.*

Die Beweggründe für diese frei getroffene Wahl erweisen sich als sehr vielfältig. Die Freiwilligkeit wiederum kann ebenso gut Ausgangspunkt für Bemühungen als auch Ursache für eine schwindende Einsatzbereitschaft der Jugendlichen im Laufe der Zeit sein. Die Jugendlichen befinden sich in einem Lebensabschnitt, in dem sie sich mit sozialen und existentiellen Fragestellungen auseinandersetzen. Das liefert den Kontext, in dem sie ihre Entscheidungen treffen, die klassischen oder auch unübersichtlichen Mustern folgen können. Unser Projektziel ist nicht, diese Entscheidungen zu kritisieren, sondern sie sichtbar zu machen und anzuerkennen. Gleichzeitig gilt es, sie zu begleiten und mit den Intentionen des DFJW abzugleichen. Es geht darum, die Dialektik zwischen „(An-)Erkennung“ und „Intentionalität“ oder „berücksichtigen“ und „berichten“ zu vergegenwärtigen.

#### 4.1.2 Das Sein im Anderswo

Füllen wir den Raum des Freiwilligendienstes mit Auszügen aus Berichten von zwei Freiwilligen, einer Deutschen und einem Franzosen, die ihrem Engagement Sinn geben.

*Seraphina:*<sup>3</sup>

*Es war nach meinem Abi, [...], seit Langem, schon als ich in der Schule war, wusste ich, dass ich nicht sofort studieren, sondern einen Freiwilligendienst machen wollte, etwas machen, um von dort raus zu kommen, wo ich wohne, um andere Orte, andere Menschen kennenzulernen. Und [...] ich [...], seit ich klein bin, liebe ich die französische Sprache, es*

<sup>3</sup> Transkribiert wurde nach den TiQ-Regeln (vgl. Bohnsack, 2014: 253 ff.). Zur besseren Lesbarkeit wurden die Transkriptpassagen wieder vereinfacht. Die verwendeten Transkriptionszeichen werden nachfolgend erklärt:

(.)	Pause bis zu einer Sekunde
<u>nein</u>	betont
viel-	Wort abgebrochen
oh=nee	Wortverschleifung
nei:n	Dehnung, die Häufigkeit vom : entspricht der Länge der Dehnung
( )	unverständliche Äußerung
((stöhnt))	Anmerkungen zu nichtverbalen Verhaltensweise bzw. Ereignissen
@nein@	lachend gesprochen
@(.)@	kurzes Auflachen

*war also eine gute Entscheidung, [...], ich wollte nach Frankreich, und... Dann habe ich gesucht, was man machen kann, und wir haben den Deutsch-Französischen Ökologischen Freiwilligendienst gefunden, was ich sehr ansprechend fand. Naja, weil Ökologie, das ist immerhin eine, (.) eine (.), also das ist super wichtig, das ist, ähm, wir haben da ne Art von Mensch, sehr nett, ähm, sehr interessant, und das hat mir sehr gefallen. Und ich habe also den Freiwilligendienst im Internet gefunden, auf der Seite vom DFJW glaube ich... oder es war meine Mutter.*

*Andoni:*

*Und ich habe mein erstes Studienjahr in Medizin wiederholt und nicht bestanden. Und danach hatte ich wirklich keine Lust, das erste Jahr zum dritten Mal zu wiederholen, deswegen habe ich etwas gesucht, das ein bisschen Veränderung bringt, und da ich wirklich nicht wusste, was ich später mal machen wollte, bin ich ein bisschen zufällig auf den Freiwilligendienst gestoßen, ich habe mich nebenher darauf beworben und habe mir gesagt, dass es ja trotzdem klappen könnte, und letztlich ist es während des Auswahlgesprächs gut gelaufen und ich fand es super, diese Möglichkeit zu bekommen, weil es erlaubt, etwas Konkretes zu machen. Und ein bisschen aus dem Rahmen des Studiums heraus zu kommen, ich fand es besonders interessant, weil ich auch ein bisschen Familie in Deutschland habe, und mein Vater ist Deutscher, und doch habe ich mir nie wirklich die Zeit genommen, Deutsch zu lernen, er hat es mir auch nicht beigebracht. Und von da an war ich wirklich motiviert [...], Deutsch zu lernen.*

Für Andoni rührt der Sinn seines Engagements nicht aus einem Projekt, sondern ergibt sich aus der Reaktion auf eine Situation, die als Folge von Misserfolgen im Studium entstanden ist. Er entscheidet sich, damit aufzuhören, sich in etwas zu verbeißen, das nicht funktioniert. Nicht wissend, welche Richtung er daraufhin einschlagen soll, stößt er auf den Freiwilligendienst und knüpft so an seine Herkunft an.

Es muss hier darauf hingewiesen werden, dass der Ansatz des Freiwilligendienstes in Frankreich nicht sehr verbreitet ist. Es gibt keine Kultur der „Auszeit“ während des Studiums. Andoni nimmt an, was ihm angeboten wird, und kommt so dazu, manuelle Arbeiten in einer Universität auszuführen. Sein Interesse liegt nicht so sehr darin, sich nützlich zu machen, sondern von den anderen und sich selbst zu lernen, um im Leben voranzukommen. Für viele jungen Franzosen gehört ein Freiwilligendienst nicht in ihren studentischen „Karriereplan“ und ist nicht Teil ihres Lebenslaufes. Er wird so zu einer Wahl mangels anderer Optionen, was sie jedoch nicht

daran hindert, sich voll einzusetzen.

Das erklärt die Schwierigkeiten, die Michel Polnareff (MP)<sup>4</sup> mit der Bezeichnung „Engagement“ im folgenden Ausschnitt zum Ausdruck bringt:

*I: Also, hier sind wir nun, wir beide. Immer noch vor diesem wunderbaren Panorama. Also, Michel, was kannst du mir über deinen Werdegang in Bezug auf diese Motivation, sich zu engagieren, erzählen?*

*MP: Ähmmm... also eigentlich, ähmmm... ich finde das Wort „Engagement“, es ist etwas zu stark. Naja, es ist als ob wir, ja, ich weiß nicht. Für mich ist es eher eine Möglichkeit als ein Engagement. Es ist eher ein Geschenk als, naja, ich habe eher den Eindruck, dass die Gesellschaft mir ein Geschenk macht. So ungefähr, ich brauche nicht sofort in einem Büro zu arbeiten, ich darf das hier machen, das ist super. Ich sehe es eher so, als im Sinne von „ich engagiere mich für etwas“. Auch wenn ich letztlich meine Arbeit schenke, naja nicht umsonst, aber halt so. Ich werde doch für ziemlich wenig Geld viel arbeiten. Aber vielleicht denke ich so, weil ich am Anfang stehe. Aber gut, ich habe das gefunden, ich bin zufriedener. Und warum ich das mache? Naja weil (lacht). Aber das ist nicht der einzige Grund.*

In diesen beiden Gesprächen scheinen sich zwei Auffassungen gegenüber zu stehen.

Einerseits verweist die Einsatzbereitschaft auf die Zirkularität, auf die Subjektivität der Zusammenführung oder auf das Unbewusste. Demgegenüber beansprucht das Engagement für sich eine rationale Position, nüchtern und zielstrebig. Die Einsatzbereitschaft ist da, ich werde hineingezogen. Bereitschaft hat eine passive Komponente, wohingegen Engagement sich als aktiv, rational und zielstrebig etc. definiert. Demnach handelt es sich darum, eine Wirklichkeit zu schaffen, die jeden Akt des Verstehens, des Wissens und alles den Freiwilligendienst Betreffende determiniert, ein Unterfangen im Sinne einer Beherrschung.

Ohne eine Wertung vorzunehmen, gibt es diejenigen, die sich „zufällig“ oder „weil es sich so ergibt“ engagieren, und andere, die ein Projekt oder eine Vision mehr oder weniger engagiert verfolgen. Für letztere bietet das Programm des DFJW einen Raum, in dem sie sich mit ihren Überzeugungen konfrontieren. Sie entscheiden sich mit Lernbereitschaft und dem Willen, die Welt zu verändern, für den Freiwilligendienst.

<sup>4</sup> Die Freiwilligen haben selbst Pseudonyme gewählt.

### 4.1.3 Die Aktivisten

Aktivist zu sein, setzt ein politisches Engagement voraus. Für viele dieser Jugendlichen geht es der Welt schlecht. Die Vernunft geht Irrwege in einer Zivilisation, die sich selbst als diejenige der vernunftbringenden Vernunft bezeichnet. Hier kann auf Hannah Arendt verwiesen werden und ihre Anweisung, die Welt weiterzugeben, die wir geerbt haben. Nur ist das Erbe hier mit Blut befleckt, das sich wie bei Lady Macbeth nicht entfernen lässt.

Welches Erbe den Kindern hinterlassen? Das Erbe eines Macbeth oder eines modernen Richard III.? Der eine sagt nach dem Königsmord: „Der Wein des Lebens ist eingeschenkt, von nun an gibt es keinen Ernst mehr im Leben: Alles ist nichtig“. Der andere führte sein Volk aus Ruhmsucht in tödliche Kriege und verschenkte danach sein Königreich für ein Pferd. „Ein Pferd! Ein Pferd! Mein Königreich für ein Pferd.“

Welche Vergangenheit geben wir heute den Kindern weiter?

Diejenige, die auf zwei Gesetzen basiert, wie es für Antigone aus dem Königshaus von Theben, Schwester von Ismene, Eteokles und Polyneikes, gegenüber ihrem Onkel Kreon der Fall war (vgl. Mutuale, 2007: 30-32)? Trotz des als Verrat betrachteten Handelns von Polyneikes hat Antigone es gewagt, sich gegen die Staatsgewalt zu stellen, indem sie ihren Bruder in seiner Heimat begrub, obwohl Kreon dies verboten hatte. Der Staatsräson, dem geschriebenen Gesetz und der von Kreon eingesetzten neuen Justiz hat Antigone die ewigen, ungeschriebenen Gesetze der moralischen, familiären und religiösen Pflichten entgegengesetzt. Wer hat Recht?

Die Macht war auf Seiten von Kreon, der Antigone zum Tode verurteilte. Sie fand die Kraft, den Bewohnern von Theben zuzuschreien: „Schaut mich an, [...] was ich leide, [...] weil ich Heiliges heilig gehalten!“ (Sophokles, 2000: 42). Für Antigone stand ihr Gesetz über dem Kreons. Kreon teilte diese Ansicht unserer Meinung nach nicht. Er setzte das alte Recht nicht außer Kraft, sondern setzte ein anderes Recht durch, der Hypothese folgend, dass die Polis missachtet wurde. Die Debatte ist öffentlich, die Argumente sind für jeden verständlich, und die Sophisten können ihre Freude haben!

Dieser Konflikt unterscheidet sich in seiner wirtschaftlichen Dimension nicht vom Prozess des Sokrates. Ob man auf Seiten von Sokrates oder seines Anklägers Meletos steht, muss man anerkennen, dass die Abstimmung demokratisch war. Bei 500 Wählern gab es eine Differenz von 30 Stimmen zugunsten der Todesstrafe für Sokrates (vgl. Platon, 1950: 174). Die Entscheidung basierte auf dem Gesetz und der Vernunft.

Wie Zorgbibe verdeutlicht, handelt es sich im Falle von Antigone um „das Zögern zwischen zwei Gesetzen, das der Vorfahren und das der Le-



benden“ (Zorgbibe, 2003: 97), die wie bei Sokrates zwischen zwei Welt-sichten bezüglich des „Was“ und „Wie“ vermitteln. Die Debatte ist in der Ethik anzusiedeln.

Wie kann man dieser Tragödie, zwischen Anklage der Vergangenheit und Formulierung der Gegenwart, entfliehen? Man kann bei Kant und seiner Ankündigung des Versprechens ansetzen.

*Ein Prinzip der Pädagogik, dass Männer (und Frauen), die Erziehungs-pläne machen, vor Augen haben sollten, ist, dass Kinder nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig möglich bessern Zustande des menschlichen Geschlechts folgend erzogen werden, d.h. wie man die Menschheit als Ganzes und dessen Erziehung betrachtet.<sup>5</sup>*

*Super P:*

*Also ich möchte mich später für Jugendliche der Banlieues einsetzen, sowas, um sie aus ihrem Milieu herauszuholen und sie mit anderen Sachen bekannt zu machen. Sie anderen Welten öffnen, Möglichkeiten, die sie sich nicht vorgestellt hatten. Also ähm, dieses Jahr, naja, wollte ich einen Freiwilligendienst machen. Und ich habe im Internet gesucht, am Anfang wollte ich nicht diese Stelle. Ich wollte eine Stelle im Senegal, wo es darum ging, einen Bio-Gemüsegarten anzulegen, um die Arbeit der Frauen wertzuschätzen. Weil das auch eine Frage ist, die mich sehr beschäftigt, die Arbeit der... naja! Der Status der Frauen. Hauptsächlich. Und außerdem die Ökologie (lacht). Sie war vergeben, bevor ich meine Bewerbung geschrieben habe. Egal. Also habe ich mich ein bisschen mit Deutschland begnügt. Aber es war trotzdem, ich habe mir gesagt, dass es ziemlich gut ist, weil ich so wirklich eine andere Sprache lernen kann, eine andere Kultur kennenlernen, die direkt neben uns ist. Wo wir, wo viele Leute hingehen, nach Deutschland kommen und in Kontakt mit der Kultur kommen. Aber die große Mehrheit der Franzosen haben... kennen Deutschland nur durch die Geschichte, und nicht über die heutige Bevölkerung und über das, was heute dort geschieht. Weil Deutschland, dort sind sie sehr viel weiter fortgeschritten in allem, was Umweltfragen betrifft. Ob in der Bevölkerung oder auch auf der Ebene der Regierungen, sie sind sehr engagiert auf der Regierungsebene in Deutschland. Allein schon, naja, die Müllentsorgung oder solche Sachen, das geht viel weiter als in Frankreich. Mülltrennung und alles. Es gibt auch viel mehr Unterstützung für Leute mit Projekten (..)*

<sup>5</sup> Übersetzung von F. Schmachtel.

In diesem Interview ist es nicht die Attraktivität des Landes oder der Kultur eines anderen Landes, sondern eine soziale Motivation, die zum Entdecken einer anderen Kultur führt. Diese Form des Engagements nennen wir die *interkulturelle Bürgerschaft in Öko-Relationalität*.

#### 4.1.4 Bürgerschaft, Interkulturalität und Öko-Relationalität

Politik ist Engagement für die Gemeinschaft. Wir werden in eine Welt geboren, geworfen, abgestellt oder gelegt. Wie auch immer dieser Eintritt aussieht, wir sind Teil dieser Welt, in der die Anderen vor mir, gleichzeitig oder nach mir angekommen sind. Es gibt immer den Anderen. Wir sind Wesen der Beziehung und in Beziehung.

Bei Kant wird die Konfrontation mit *dem Anderen* als äußeres Kriterium der Wahrheit dargestellt, die auf verschiedene Weise das Gewissen strukturiert. Die Beurteilung der Anderen wird zum Prüfstein des Urteils. Sie ermöglicht es, von einer egozentrischen Logik zu einem erweiterten Denken zu gelangen. Der Andere bedeutet eine andere mögliche Sichtweise auf die Welt. Nach Husserl erlaubt es der Andere, zusammen eine gemeinsame objektive Welt zu begründen.

Die Bürgerschaft wird von Anfang an im Rahmen der Übernahme eines Vertragsverhältnisses betrachtet, das in rechtlicher und moralischer Verantwortung gegenüber der Bezugsgesellschaft umgesetzt wird. Wir haben so die Aufgabe, dem Vaterland zu dienen. Diese vertragliche Verantwortung birgt das Risiko, sich dem Anderen gegenüber zu verschließen, da sie „in“ und „durch“ ihre Gebiete begrenzt und eingesperrt wird, wie auch durch patriotische Überladenheit (vgl. Douailler 2006).

Der Ansatz der Bürgerschaft, wie er sich in der Aussage des Diogenes von Sinope wiederfindet – „Ich bin Weltbürger“ (Douailler 2003) –, öffnet die Möglichkeit eines Engagements in einer universellen Fraternität, die jede Eigenheit einlädt, sich mit ihr zu verbinden. An Derrida angelehnt geht es darum, aus der Welt ein gastfreundliches Heim zu schaffen. Diese Bemühung ermöglicht eine neue Form der Bürgerschaft, eine „existentielle Bürgerschaft“ (Wallenhorst 2016), die darin besteht, das Eigenartige im Einzelnen zu beachten, um zu einem begrifflich und in den Erfahrungen erneuerten Universellen zu gelangen. Diese Bürgerschaft bestätigt sich in den Aspekten, die unserem Leben Sinn geben, wie auch in dem, was wir als Bewohner dieser geteilten Welt, in Beziehung mit den anderen Menschen und der Natur, fühlen. Wir bezeichnen dies als ‚Öko-Relationalität‘, hier in ihrer politischen Dimension betrachtet und verstanden als die

mutige Teilnahme eines seiner Endlichkeit bewussten Menschen an der Zukunft einer geteilten Welt.

*Super P:*

*Weil ich gesehen habe, seit, seit ich ganz klein bin, in der Pariser Banlieue, z.B. in den Weihnachtsferien hatten wir manchmal 10-15 Tage lang 20 Zentimeter Schnee. Heute sind die Menschen glücklich, wenn sie eine Stunde lang einen Millimeter Schnee haben. Ich habe also in einigen Gebieten, in bestimmten Regionen, in kleinem Maßstab und einem kurzen Zeitraum, die Klimaveränderungen gesehen. Und das ist etwas, das mich am Anfang traurig gemacht hat, aber das mich nun stark motiviert, mich in diese Richtung zu engagieren, im Umweltschutz, der, glaub ich, auch sozial ist. Weil die Umwelt zu schützen auch bedeutet, sich selbst zu schützen, und unser Umfeld zu schützen. Und ich sage mir, eine Frage die ich mir oft stelle, wenn ich etwas umsetzen möchte, wenn ich in eine Aktion einsteige, ist: Was bleibt in 300 Jahren? Von dem was ich mache, was wird in 300 Jahren davon geblieben sein? Und da kann man sich sagen, naja entweder man vergisst die Frage und man sagt sich, ich mache weiter wie immer und ich werde eh nicht sehen, was in 300 Jahren ist, da bin ich tot. Sogar meine Enkelkinder werden es nicht sehen, in 300 Jahren sind sie auch tot. Aber meine Ur-Ur-Urenkelkinder? Was wird ihnen bleiben? Will ich ihnen eine Stadt voller Beton hinterlassen? Ein Leben voller Beton. Ein Leben voller Erdöl, überall. Erdöl, auf ihnen, ihren Kleidern. Erdöl in ihren Autos, auf ihren Autos, in ihren Autos! Weil alles aus Erdöl hergestellt wird. Also will ich, das ist es, ich will nicht, ich habe keine Lust, dass wir von einem Tag auf den nächsten wieder primitive Menschen werden. Aber ich glaube, dass die Evolution funktionieren kann. Wenn wir uns von primitiven Menschen zu den Menschen entwickelt haben, die wir heute sind, dann können wir uns auch vom heutigen Menschen zu einem sehr viel vernünftigeren und verantwortlicheren Menschen entwickeln. Nicht bloß verantwortlich von Mensch zu Mensch. Die Verantwortlichkeit eines lebendigen Wesens gegenüber dem Rest des Kreislaufs des Lebens. Damit, damit das weitervermittelt wird, damit die Evolution natürlich vonstatten gehen kann.*

Diese Weltbürgerschaft kann nur im Individuum oder im Subjekt vollzogen werden, also einer autonomen Person, die sich als Akteurin oder Akteur und Autorin oder Autor im Dialog und in der Handlung mit den Anderen autorisiert, um eine verantwortungsbewusste Welt zu schaffen und zu schützen. Ist es im Sinne des neuen Gesellschaftsvertrags von Marcel

Mauss? Drei Pflichten: geben, nehmen, zurückgeben (1950: 205 ff.). Ziel ist es, Beziehungen zu schaffen, die auf der Würde und dem gegenseitigen Respekt basieren, indem jedem Einzelnen die Möglichkeit gegeben wird, zu nehmen und wiederum seinerseits zu geben, um die gemeinsame Welt zu schützen.

*Malaiika:*

*Also ich, was mich hierher geführt hat, das ist wirklich dieser Aspekt der interkulturellen Begegnungen zwischen zwei Ländern, und all diese Möglichkeiten zur Diskussion, zur Horizonterweiterung bei vielen Themen zu bekommen. Das ist wirklich diese Seite, Begeisterung und Kreativität während einer Woche, hier bei den Seminaren, aber dann auch, als ich im Freiwilligendienst war, die Möglichkeit zu haben, in einem anderen Land zu leben. Also um eine Erfahrung zu sammeln und dabei begleitet zu werden. Und es ist auch deswegen, dass ich jetzt hier bin, es ist, um meine Erfahrung weitergeben zu können, und um von der anderen Seite zu sehen, wie das läuft, Freiwilliger zu sein und sie so gut wie möglich zu begleiten, und naja, auch neue Sachen vorschlagen zu können. Und ökologisch, weil es mir wichtig erscheint, mich in meinem täglichen und beruflichen Umfeld für den Umweltschutz einzusetzen, achtzugeben, sowohl auf die Menschen als auch auf die Natur. Und also so. In Bezug zu dem, was ich persönlich gerade erlebe, erscheint es mir kohärent, ein DFFD Ökologie gemacht, begleitet, bzw. daran teilgenommen zu haben.*

Das Kleine der Frau und des Mannes hat seine Welt im Universum erfunden, um darin zu überleben und darin zu leben. Es ist ein kreativer Geist. Verantwortungsbewusstsein ist sein Lebensgrundsatz, in dem Freiheit und Gestaltung im Dienste einer gemeinsamen Welt tatsächlich gewinnbringend sind, und nicht nur als operativ und effizient betrachtet werden. Eine von dieser verantwortungsvollen schöpferischen Freiheit genährte Bürgerschaft bekommt existenziellen Charakter, weil sie den Menschen, in seiner Ganzheit betrachtet, in das Verlangen um die Zukunft der Menschheit einbezieht, und dies angesichts von Tendenzen der Entmenschlichung, insbesondere des Transhumanismus und des Rückzugs in den Kommunitarismus. Die existentielle Bürgerschaft in Öko-Relationalität beinhaltet die Herausforderung, für die sich einige der Jugendlichen im Freiwilligendienst engagieren.

## Literatur

- Douailler, S. (2003). Le cosmopolitisme cynique. In: Hubert, V. (Hrsg). *Citoyen du monde: enjeux, responsabilités, concepts*. Paris: L'Harmattan.
- Douailler, S. (2006). *Le philosophe et le grand nombre. Politiques du texte en fuite*. Paris: Horlieu.
- Mauss, M. (1950). *Essai sur le don in Sociologie et anthropologie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Mutuale, A. (2007). *La question de l'autre avec Søren Kierkegaard. De la différence quantitative à la différence qualitative*. Lyon: ANRT.
- Mutuale, A. (2011). De la nécessité du sens et du désir dans une éducation à la citoyenneté européenne. In: Delory-Momberger, C., Gebauer, G., Krüger-Portratz, M., Montandon, C. & Wulf, C. (dir.). *La citoyenneté européenne. Désirs d'Europe. Regards des marges*. Paris: L'Harmattan.
- Platon (1950). Apologie de Socrate. In: *Œuvres complètes de Platon*. Paris: Gallimard.
- Sophokles (2000). *Antigone*. Stuttgart: Reclam.
- Wallenhorst, N. (2016). De la citoyenneté existentielle à la reconfiguration du politique – Les pratiques écologiques de deux jeunes professionnels. *Revue des Sciences Sociales*, 55, 116-123.
- Zorgbibe, G. (2003). *Les paradoxes de la loi. Saint-Augustin et Kierkegaard*. Paris: L'Harmattan.

## 4.2 Momente des „Interkulturellen“ in Biografien von ehemaligen Freiwilligen des Deutsch-Französischen Freiwilligendienstes

*Regina Bedersdorfer*

### 4.2.1 Einleitung

*„Durch den Aufenthalt im Ausland sollen die Freiwilligen persönliche, soziale und interkulturelle Schlüsselkompetenzen entwickeln und Arbeitserfahrung gewinnen. Dieser Lernprozess (in der Einsatzstelle, in der Tandemkooperation und in der binationalen Freiwilligengruppe) soll zu größerer Offenheit und Toleranz und verbesserter Bildungs- und Beschäftigungsfähigkeit nach dem Dienst führen.“ (Müller, Perrin & Schröer, 2009: 5)*

Diese anspruchsvollen Ziele formulierte das Deutsch-Französische Jugendwerk (DFJW) in seiner Konzeption des Deutsch-Französischen Freiwilligendienstes (DFFD). Sie wurden der eigens eingerichteten Lenkungsgruppe zur Begleitung der Pilotphase des neuen binationalen Freiwilligenprogrammes 2007 vorgelegt (vgl. ebd.). Die damit verbundenen hohen Erwartungen an Freiwilligendienste sind nicht zuletzt im Kontext eines bildungspolitischen Diskurses zu sehen, der seit Beginn des 21. Jahrhunderts vor allem in Deutschland geführt wird. Dabei spielt die Frage eine wichtige Rolle, wem ein Freiwilligen-Jahr eigentlich nutzt. Die Wirkungen von Freiwilligendiensten werden somit nicht nur bei den spezifischen Einsatzstellen oder der Gesamtgesellschaft gesehen, sondern vor allem bei den Freiwilligen selbst (vgl. Fischer, 2011). Die Teilnehmenden sollen durch den Freiwilligendienst ‚Bildung‘ erfahren. Den meisten Bildungsverständnissen im Rahmen von Freiwilligendiensten ist dabei gemeinsam, dass sie sich klar vom reinen Erwerb von Wissen in formalen Kontexten abgrenzen. In den Vordergrund rücken vielmehr der Kompetenzerwerb, die Entwicklung der gesamten Persönlichkeit und Selbstbildungsprozesse in der eigenen Lebensgestaltung. Durch die Freiwilligendienste als informelle Lernorte sollen Prozesse angestoßen werden, die eine Veränderung oder Entwicklung der gesamten Person mitbringen (vgl. Hübner & Maedler, 2015). Von internationalen Freiwilligendiensten wird im Besonderen erwartet, dass die Freiwilligen interkulturelle Kompetenzen erwerben, die sie für das angemessene Handeln in einer interkulturellen Gesellschaft

stärken sollen. Dem DFFD schreibt man diesbezüglich wegen seiner engen binationalen Kooperation ein besonders Potenzial zu (vgl. Müller, Perrin & Schröer, 2009).

Doch tragen Freiwilligendienste tatsächlich zu einer verbesserten bzw. einer differenzierteren interkulturellen Haltung und einem dementsprechenden Handeln bei? Was besagen vorliegende Forschungen dazu? Seit Jahren beschäftigen sich vor allem quantitative Studien mit diesen Fragen (z.B. Engels, Leucht & Machalowski, 2008; Hoorn, Rindt & Stampfl, 2010; Rivière, Caline & Petit, 2016 oder Aram et. al., 2015). Sie stellen insbesondere Veränderungen in interkulturellen wie auch beispielsweise in kommunikativen, sozialen und beruflichen Kompetenzen bei den Freiwilligen fest. Bei der Betrachtung dieser Studien drängt sich jedoch die Frage auf, wie solche Wirkungen überhaupt analysiert werden können. Die erwarteten Wirkungen eines Freiwilligendienstes werden als die Veränderung eines (inneren) Zustandes oder einer Verhaltensweise aufgrund einer Intervention verstanden, die sich im weiteren Leben positiv auswirken. Die meisten Evaluationsstudien, die auf diese Weise die komplexen Veränderungen von Einstellungen und Verhaltensweisen einer Person untersuchen, zeigen die Grenzen eines solchen Input-Output-Konzepts auf. Hierbei wird deutlich, dass in der Forschungslandschaft in Bezug auf diesen Bereich noch großer Entwicklungsbedarf besteht (vgl. Fischer, 2011).

Innere Zustandsänderungen können weniger als unmittelbarer *Output* definiert werden als vielmehr mit dem Begriff des *Outcomes*. Sie sind nämlich im Bereich der langfristigen Ziele anzusiedeln, die mit der Realisierung einer Maßnahme nicht unmittelbar erreicht und empirisch unmöglich vollständig erfasst werden können (vgl. Bergmüller & Paasch, 2008). Menschen können sich in ganz unterschiedlichen Lebenskontexten entwickeln, in denen verschiedene Faktoren miteinander agieren (vgl. Fischer, 2011). Phänomene der sozialen Wirklichkeit, wie sie Bildungsprozesse darstellen, können zudem nicht als objektiv gegeben gesehen, sondern müssen interpretativ erschlossen werden. In der qualitativen Sozialforschung und dort vor allem in der Biografieforschung vertritt man – in Übereinstimmung mit den klassischen Bildungstheorien – seit längerem die Auffassung, dass Bildungsprozesse keine einmaligen Vorgänge sind, sondern sich langfristig im gesamten Leben vollziehen. Nur der Einbezug der lebensgeschichtlichen Dimension eines Individuums ermöglicht also eine interpretative (Re-)Konstruktion. Erfahrungen, aus denen ein Individuum verändert hervorgeht, gewinnen im Kontext eines ganzen Lebens an Bedeutung (vgl. Koller, 2011). Diesen Annahmen folgend, wird in diesem qualitativen Beitrag innerhalb des größeren Evaluationsprojektes des

DFFD eine biografische Perspektive eingenommen. Mit Hilfe der „Theorie der Momente“ des französischen Philosophen und Soziologen Henry Lefebvre können Erlebnisse, Erfahrungen und Gedanken, die über den Freiwilligendienst hinaus für ehemalige Freiwillige bedeutsam sind, aus deren biografischen Erzählungen herausgearbeitet und so mögliche Entwicklungsprozesse aufgezeigt werden.

#### 4.2.2 Forschungsfrage

Ziel dieses Textes ist es, den Wirkungen des DFFD in Form von interkulturellen Spuren in biografischen Erzählungen von ehemaligen Freiwilligen auf den Grund zu gehen. Der Forschungsgegenstand sind folglich die Erzählungen von ehemaligen Freiwilligen, deren Freiwilligendienst zeitlich schon ein paar Monate bzw. Jahre zurückliegt. Denn gerade bei ihnen lassen sich diese Spuren retrospektiv finden.

Welche interkulturellen Spuren hinterlassen die Erfahrungen im Deutsch-Französischen Freiwilligendienst im Leben von ehemaligen Freiwilligen?

Auf der Fährte dieser Spuren benötigt man eine geeignete Analyseeinstellung, also einen geeigneten Blickwinkel. Als ein solcher Analyserahmen dient die „Theorie der Momente“ (vgl. auch Egloff, Friebertshäuser & Weigand, 2013; Hess, Mutuale & Weigand, 2013). Lefebvre hat sich in seinem Werk „Die Kritik des Alltagslebens“ mit dem Begriff des Moments ausführlich befasst. ‚Das Moment‘ bezieht sich hier auf Erlebnisse, Erfahrungen, Gedanken und Gefühle, die Spuren in der Biografie eines Individuums hinterlassen, sich dort immer wiederfinden und erkennen lassen, und so für dieses besonders bedeutsam sind. Dadurch, dass eine Person ihre Lebensgeschichte durch Erzählungen zum Ausdruck bringt, konstruiert sie ihre Momente (vgl. Dobel, Hess & Weigand, 2013). In Anlehnung an das DFJW-Forschungsprojekt zu den „Interkulturellen Momenten in deutsch-französischen Biografien“ wird auch in dem vorliegenden Text davon ausgegangen, dass es so etwas wie das interkulturelle Moment im Leben von Menschen gibt. Das präzisiertere Ziel ist es dementsprechend, interkulturelle Spuren des Freiwilligendienstes im Leben von Ehemaligen in Form von interkulturellen Momenten in deren biografischen Erzählungen zu (re-)konstruieren. Im Folgenden werden zunächst die „Theorie der Momente“, das „Interkulturelle Moment“ im Kontext des DFFD sowie das zugrundeliegende Forschungsdesign kurz vorgestellt, bevor interkulturelle Spuren in biografischen Erzählungen von drei ehemaligen Freiwilligen analysiert werden.



#### 4.2.3 Die „Theorie der Momente“ von Henri Lefebvre

Den theoretischen Rahmen dieser Arbeit bildet die „Theorie der Momente“. Ausgehend davon wird eine interkulturelle Spurensuche in biografischen Erzählungen unternommen. „Das Moment ist Teil der Geschichte eines Individuums“ (Lefebvre, 1975: 180), Teil des Prozesses des Menschwerdens. Solche Prozesse verlaufen bei Lefebvre, in Anlehnung an Karl Marx und Georg Wilhelm Friedrich Hegel (Theorie der dialektischen Bewegung), diskontinuierlich, partikular, durchaus konfliktreich und durch Rückschritte gekennzeichnet (vgl. ebd.). Das Leben eines Menschen ist komplex, von Wandel durchzogen und verläuft nicht gleichförmig und linear. Demnach tauchen Momente im Leben diskontinuierlich auf und dennoch gibt es etwas, was durch allen Wandel hindurch bestehen bleibt. „Dieses ‚Etwas‘ nennen wir hier das Moment“ (ebd.: 177). Lefebvre bezieht sich dabei nicht nur auf ein einziges Moment des Individuums, sondern auf mehrere Momente im Leben eines Menschen. Er nennt das Moment der Liebe, des Spiels, der Ruhe oder der Erkenntnis, deren Aufzählung nicht erschöpfend sein kann. Erst aus ihren verschiedenen Momenten konstruiert sich eine Person (vgl. Dobel, Hess & Weigand, 2013). Lefebvre selbst formulierte verschiedene Merkmale eines Momentes. ‚Das Moment‘ entsteht aus dem Alltag und hebt sich zugleich von diesem klar ab. Es hat eine gewisse Zeit und kann klar von einer Situation, einem Augenblick abgegrenzt werden (vgl. Lefebvre, 1975). Hier ist im Deutschen die Unterscheidung zwischen *der* Moment und *das* Moment bedeutsam. Während *der* Moment eine Situation, einen Augenblick, also etwas Einzelnes betont, wiederholt sich *das* Moment, wenn auch variierend, im Laufe der Zeit und ist für das Individuum von großer Bedeutung. Im Französischen wird nur die Bezeichnung ‚*le moment*‘ verwendet (vgl. Dobel, Hess & Weigand, 2013). Ferner existieren Momente auf unterschiedlichen Ebenen, in verschiedenen Dimensionen. Bei der Betrachtung der Biografie ehemaliger Freiwilliger spielt vor allem das individuelle Moment im persönlichen Leben von Freiwilligen eine Rolle. Neben anderen Kennzeichen des Momentes scheinen für Lefebvre Widersprüche, Brüche und Hindernisse im Leben besonders wichtig für die Entwicklung des Menschen und der Gesellschaft zu sein (vgl. Lefebvre, 1975). Er betont die Fruchtbarkeit der Bewegung zwischen Konflikten und Widersprüchen. Gerade die dialektischen Prozesse zwischen Entfremdung, Überwindung und Neuentfremdung scheinen für ihn besonders ertragreich, da die schlimmste, absolute Entfremdung der Stillstand der Bewegung, die „absolute Blockade“ ist (ebd.: 37). Die Befreiung aus der Gleichförmigkeit des Alltags durch Selbstvergewisserung und Reflexion

ist also besonders bedeutend und eine wichtige Funktion eines Moments (vgl. Dobel, Hess & Weigand, 2013). Aus dieser Perspektive heißt ‚sich bilden‘, seinen Momenten Form und Bedeutung zu geben (vgl. Hess & Weigand, 2009). Diesbezüglich können zum Beispiel konfliktreiche oder widersprüchliche Erfahrungen, Erlebnisse und Gefühle in interkulturellen Kontexten im Rahmen des Freiwilligendienstes Ausgangspunkt für Entwicklungs- und Reflexionsprozesse sein.

#### 4.2.4 Interkulturelle Momente im Deutsch-Französischen Freiwilligendienst

Momente können sich also in interkulturellen Kontexten im Leben von Menschen formen. Jeder Mensch macht dabei mit seinen unterschiedlichen Zugehörigkeiten (z.B. Geschlecht, Herkunft, Bildung, Religion, Alter etc.) eigene, besondere Erfahrungen (vgl. Mutuale, 2013). Die Begrifflichkeit der Interkulturalität und die häufig damit verbundenen Praktiken hierarchisierender Zuschreibungen und Homogenisierungen von Gruppen werden dabei oftmals durch andere Konzepte wie Transkulturalität ergänzt oder ersetzt. Mit den Bezeichnungen der „Transkulturalität“ und „transkulturellen Identitäten“ soll anerkannt werden, dass Individuen zunehmend durch unterschiedliche Kulturen geprägt sind. Es können sowohl innerhalb einzelner Identitäten als auch in Gesellschaften keine klaren kulturellen Konturen mehr vorgefunden werden (vgl. Göhlich, 2006). Da im Kontext des DFFD meist von Interkulturalität gesprochen wird, wird im Folgenden diese Begrifflichkeit verwendet. Interkulturelle Kontexte oder Begegnungen werden jedoch nicht auf den nationalen, deutsch-französischen Kontext begrenzt. Die ehemaligen Freiwilligen können während ihres Freiwilligendienstes nämlich ganz vielfältige interkulturelle Erfahrungen gemacht haben. Hierzu zählen zum Beispiel die Begegnung, Kommunikation und Interaktion mit anderen sozialen Milieus (bestimmt durch Wohnort, Beruf, Einkommen, Geschlecht etc.) und deren Lebensgestaltungen, Wertehaltungen und Beziehungsformen (vgl. Hardil, 2006), mit welchen die Freiwilligen während des Aufenthaltes möglicherweise konfrontiert werden. Weiterhin begeben sich die Freiwilligen in ein neues Tätigkeitsfeld und in eine neue Arbeitsstelle, in die sie sich einfinden müssen. Vertreter systemischer Ansätze wie Bernd Schmid sprechen von je eigenen Organisations- oder Professionskulturen am Arbeitsplatz, in welchen eine Wirklichkeit bewusst und unbewusst speziell gestaltet wird (vgl. Schmid, 2002). Einige Freiwillige leben ferner während ihres Freiwilligenjahres bei

anderen Familien mit verschiedenen Generationen und müssen hier ein Zusammenleben gestalten. In Veröffentlichungen von Baader, Götte & Groppe (2013) und anderen Publikationen historischer Familienforschung wird von eigenen Familienkulturen gesprochen. Neben staatlichen Strukturen, Gesellschaftsverhältnissen sowie milieu-, schicht- und gruppenspezifischen Besonderheiten sind Familien auch von eigenen Familientraditionen, Themen, Formen des Zusammenlebens, Ritualen, Beziehungen und Werten geprägt (vgl. Gippert, 2013). Während eines längeren Aufenthaltes in einem anderen Land, in einer neuen Region, in einer neuen Umgebung, mit Menschen aus unterschiedlichen beruflichen, sozialen und gesellschaftlichen Kontexten, können die Freiwilligen also ganz neue und vielfältige interkulturell prägende Erfahrungen machen.

Hierbei geht es nicht nur um ein Lernen über ‚das Andere‘ oder ‚das Fremde‘. Es geht nicht um bloße Erlebnisse in interkulturellen Kontexten, sondern insbesondere um Erfahrungen mit dem Anderen und nicht zuletzt mit sich selbst (vgl. Weigand & Hess, 2007; Hess & Weigand, 2006). In der folgenden Analyse wird vor diesem Hintergrund insbesondere auf Reflexionsprozesse und Veränderungen der ehemaligen Freiwilligen geachtet, die durch Begegnungen und Austauschprozesse angestoßen werden. Durch neue Herausforderungen, Konflikte, Widersprüche und Grenzgänge kann Gewohntes in Frage gestellt, verglichen und relativiert werden, bisherige Sichtweisen können verändert und bekannte Bahnen verlassen werden. Erlebnisse werden also in Beziehung zu sich selbst gesetzt und damit zu Erfahrungen, die eine Veränderung mit sich bringen (vgl. Dobel, Hess & Weigand, 2013). Im vorliegenden Beitrag werden interkulturelle Erfahrungen und Lernmöglichkeiten demzufolge dort vermutet, wo Irritationen, Widersprüche oder Widerstände entstehen. Durch die konfliktreiche Auseinandersetzung mit Ungewohntem bietet sich so die Möglichkeit von Veränderungsprozessen. Lefebvre beschreibt das ‚Andere‘ als zunächst bedrohlich, unerreichbar und deswegen auch als verführerisch und anziehend zugleich. Indem sich der Mensch dem ‚Anderen‘ näherbringt, sich diesem annähert, befreit er sich aus einer Entfremdung und entdeckt das Unbekannte oder Andere in sich selbst (vgl. Lefebvre, 1975).

#### 4.2.5 Biografische Studie

Im vorliegenden Text wird auf Grundlage von autobiografischen Erzählungen analysiert, wie sich der DFFD in die Gesamtbiografie von Individuen einfügt und an welche interkulturellen Momente die Freiwilligen mehr oder

weniger bewusst anknüpfen. In narrativ angelegten biografischen Interviews, angelehnt an Fritz Schütze, werden durch offene Fragen Stegreiferzählungen generiert, in denen die Interviewten in einem selbstgewählten Erzählstrang die eigene Lebenswelt oder Lebensgeschichte entfalten können, ohne durch Nachfragen gestört, gelenkt oder beeinflusst zu werden (vgl. Egloff, Friebertshäuser & Stock, 2013). Hierbei werden weniger Ereignisabfolgen als vielmehr subjektiv ausgewählte, nicht chronologische Erfahrungen und deren innere Verarbeitung und Deutung dargestellt (vgl. Rosenthal, 2015). In der retrospektiven Erzählung von bereits Vergangenen spielt der aktuelle Standpunkt der Erzählerin oder des Erzählers eine wichtige Rolle. Es handelt sich um einen aktuell veränderten Blick auf die Vergangenheit. Die Erzählung liefert dabei nicht nur Aufschluss über Vergangenes, sondern vor allem über die perspektivische Verankerung in der Gegenwart (vgl. Küsters, 2006). So macht es bei der Befragung von ehemaligen Freiwilligen vermutlich einen Unterschied, ob das Interview kurz nach dem DFFD oder erst Jahre später stattfindet und was die Freiwilligen in der Zwischenzeit erlebt und verarbeitet haben. Um die Einbindung des DFFD in das gesamte bisherige Leben vor und nach dem Freiwilligendienst zu ermöglichen und die Erzählungen nicht zu sehr einzuschränken, wurde die Eingangsfrage möglichst offen gehalten:

*Ich würde Dich/Sie zunächst bitten, mir zu erzählen, was bei Dir/Ihnen so im Leben vor dem Freiwilligenjahr war und welche Erfahrungen Du/Sie dann im Freiwilligenjahr gemacht hast/haben und wie es für Dich/Sie dann bis heute weiterging.*

Trotz aller Offenheit der Interviews handelt es sich gleichwohl um eine Intervention und eine spezielle, kontextgebundene Interaktionssituation (nicht zuletzt durch die Aufnahme mittels Audiogerät), was die Erzählungen beeinflussen kann (vgl. Küsters, 2006). Aus diesem Grund wurden für die in diesem Forschungsrahmen geführten Interviews sogenannte Portraits angefertigt. Hier werden sowohl die Kontaktaufnahme, die Situation vor der Tonbandaufnahme, Stimmung, Atmosphäre und Besonderheiten während des Interviews, Gespräche nach der Aufnahme sowie die ersten Eindrücke und Gedanken der oder des Interviewenden festgehalten und können entsprechend nachvollzogen werden. Ausgewertet wurden die Interviews mit dem narrations-strukturanalytischen Verfahren nach Schütze (1983), mit welchem, beruhend auf einer Textsortentrennung und einem sequenziellen Vorgehen, auch latente Sinngehalte (re-)konstruiert werden können (vgl. Schütze, 1983). Im Unterschied zu Argumentationen oder Bewertungen sind es die Erzählungen von Personen, die biografischen Er-

eignis- und Erfahrungsabläufen besonders nahestehen (vgl. Jakob, 2010). In Anlehnung an Küsters (2006) und Nohl (2005) werden außerdem argumentative und bewertende Textpassagen für die Analyse genutzt. Beispielsweise kann es sehr aufschlussreich sein, zu analysieren, an welchen Stellen und warum eine Person häufig argumentiert und wie jemand seine Handlungsweisen rechtfertigt. Besonders bei den nachträglichen Reflexionen von Erfahrungen im DFFD, von denen die ehemaligen Freiwilligen in den Interviews berichten, werden Argumentationen und Bewertungen in der Analyse berücksichtigt.

#### 4.2.6 Interkulturelle Momente in Biografien dreier ehemaliger Freiwilliger

Diesem Beitrag zugrundeliegend wurden biografische narrative Interviews mit drei ehemaligen Freiwilligen (Alter 20-25 Jahre) geführt, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten und in verschiedenen Tätigkeitsbereichen einen Freiwilligendienst absolvierten. Die Auswahl der Interviews hing dabei vor allem von einem Faktor ab: Es musste ein Zugang, ein persönlicher Kontakt zu den gewünschten Interviewpartnerinnen und -partnern möglich sein. Als Gatekeeper dienten hierfür die Verantwortlichen des Deutsch-Französischen Jugendwerkes, bei denen sich die Ehemaligen freiwillig für ein Interview melden konnten. Bei den Interviewten handelt es sich also um ehemalige Freiwillige, die ein eigenes Interesse an einem Interview hatten und sich freiwillig und selbstständig dafür zur Verfügung stellten. Es meldeten sich ausschließlich weibliche und deutsche Freiwillige, die ihren Freiwilligendienst in Frankreich verbrachten. Das Sampling umfasst somit drei ehemalige weibliche Freiwillige, die in dieser Studie auf deren eigene Anonymisierungswünsche hin Schiller, Frederike und Mo genannt werden. Das Interview mit Schiller steht für eine ‚typische‘ Freiwillige des DFFD, die nach ihrem Abitur einen Freiwilligendienst macht und direkt im Anschluss studiert. Durch den Freiwilligendienst gerät sie in eine Auseinandersetzung mit ihrer beruflichen Zukunft, welche sich nach dem Freiwilligenjahr fortsetzt. Bei der weiteren Analyse der Interviews wurde, wie von Schütze empfohlen, zunächst ein ähnlicher Fall im Sinne einer minimalen Kontrastierung herangezogen. Für diesen minimalen Vergleich diente im Folgenden das Interview mit Frederike. Dennoch existieren auch Unterschiede zwischen beiden ehemaligen Freiwilligen. Während von Schiller im Interview vor allem ihre berufliche Rolle thematisiert wird, scheint für Frederike mehr die Möglichkeit der Identifikation mit einer Gruppe wichtig.

Anschließend wurde das Interview mit Mo, im Sinne einer maximalen Kontrastierung, in die Analyse miteinbezogen. Sie steht für eine Freiwillige, die in ihrem Freiwilligenjahr mit großen Schwierigkeiten und Widerständen konfrontiert wird und schließlich den Freiwilligendienst vorzeitig abbricht. Nachfolgend werden diese ehemaligen Freiwilligen und ihre unterschiedlichen interkulturellen Momente im Kontext des DFFD vorgestellt.

### Schiller – Das Moment der Schule

Schiller wächst mit ihren Eltern in einer größeren Stadt in Deutschland auf. Dort geht sie zunächst auf eine Grundschule und besucht anschließend ein musisches Gymnasium. Die Schulzeit beschreibt sie selbst als positiv, sie geht gerne zur Schule und erzielt sehr gute Noten. Besonders gefällt ihr an der Institution Schule, dass diese einen geregelten Rahmen vorgibt. Zu einem gewissen Grad ermöglicht ihr dieser Rahmen einen geregelten Tagesablauf. Auf die Frage, was ihr an der Schule besonders gefällt, antwortet sie beispielsweise:

*Und auch, dass alles so einen gewissen Rahmen hat, dass ich weiß, was mich ungefähr erwartet. Klar ist jeder Tag und jeder Unterricht anders und so, aber ich weiß so ungefähr, wie das abläuft und hat eben einen geregelten Ablauf. Und ja. Ich glaube, das ist so was, was mich daran reizt.*

Während der Schulzeit lernt Schiller Spanisch und Französisch. Gegen Ende ihrer Schulzeit entdeckt sie schließlich zufällig den DFFD an Schulen. Die Möglichkeit, an einer Schule zu arbeiten, sagt ihr sehr zu. So bewirbt sie sich und wird angenommen. An das Abitur schließt Schiller somit direkt den DFFD im Schulbereich an, welchen sie in einer ländlichen Region in Frankreich verbringt. Sie lebt dort für zwölf Monate zum ersten Mal alleine in einem eigenen Haus. Hauptsächlich kommt sie dort im Deutschunterricht an einem *Collège* und an Grundschulen in der Umgebung zum Einsatz. Die Schulatmosphäre an diesen Schulen erinnert sie sehr an ihre eigene Schule. In Frankreich setzen sich die positiven Schulerfahrungen in ihrer Rolle als Lehrerin zunächst fort. Erstmals erzählt Schiller jedoch auch von Schwierigkeiten im DFFD, welche ihr bei der Arbeit an einer Berufsschule begegnen. Normalerweise unterrichtet sie mit anderen Lehrkräften zusammen. An der Berufsschule dagegen wird sie mit der Situation konfrontiert, alleine vor einer Klasse zu stehen. Einer Klasse, in der nur Schülerinnen sind.

*Und die hatten das aber irgendwie nicht organisiert bekommen und haben, ich bin dann alleine mit den Schülern, SchülerINNEN, nur Mädchen in einer Klasse gewesen [...] Und die fanden das TOTAL bescheuert, was ich gemacht habe und haben dann überhaupt nicht, haben sich dann rumgedreht, haben angefangen Bonbons durch die Klasse zu werfen und haben halt total geredet und irgendwie mir so gezeigt, ja das ist total bescheuert, was du hier machst, das bringt uns irgendwie gar nichts.*

Diese schwierige Unterrichtssituation steht in direktem Kontrast zu dem, was Schiller aus ihrer eigenen Schule und den anderen Schulen in Frankreich kennt. In ihrer ersten Reaktion distanziert sie sich von der Berufsschule und sie möchte dort nicht mehr unterrichten. Die Berufsschule weist für Schiller eine andere Autoritätskultur und Organisationsform auf und sie berichtet von einer ganz anderen Lehrerfahrung. Eigentlich schätzt sie die Regeln und den festen Rahmen von Schulen. In dieser Schule ist jedoch alles ein „bisschen spontan und alles ganz flexibel“, was sie als eher schwierig bewertet. Nach der ersten Irritation und Distanzierung von den Berufsschülerinnen versucht sich Schiller im Interviewverlauf jedoch in deren Perspektive hineinzusetzen, sich ihnen näherzubringen und auf diese Weise nach Gründen für das Verhalten zu suchen.

*Und das war halt ein dreiviertel Jahr vor dem Praktikum oder so, haben wir dann mal zwei, drei Stunden gemacht, für die war das so in total weiter Ferne. Mit zwei Wörtern haben sie sich nicht vorstellen können, wie ihnen das was bringen soll in Deutschland und irgendwie glaube ich, haben sie auch gedacht, ja im Praktikum brauchen sie vielleicht dann auch was ganz anderes wie das, was ich gemacht habe.*

Nach den Schulerfahrungen in Frankreich macht Schiller ihren Bachelorabschluss in einem deutsch-französischen Studiengang, der bewusst nichts mit dem Lehrerberuf zu tun hat, ihr aber nicht so gut gefällt. Sie schließt nach ihrem ersten Bachelorabschluss ein schulisches, sonderpädagogisches Bachelorstudium an, da sie eine spätere Tätigkeit als Lehrerin und die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen nach ihren Erfahrungen in Frankreich doch sehr reizt. Im Zuge dessen kommt sie während eines Praktikums mit einer weiteren Schule in Kontakt. Diese steht erneut im Kontrast zu ihren eigenen Schulerfahrungen als Schülerin und als Lehrerin an dem *Collège* und den Grundschulen in Frankreich. Schiller macht sich bewusst, dass sie gerade im sonderpädagogischen Bereich auf ganz unterschiedliche Situationen treffen wird, auf die sie sich einstellen muss,

„dass es vielleicht schwieriger ist, zu unterrichten.“ Die interkulturellen Erfahrungen mit einer anderen Schulkultur an der Berufsschule in Frankreich und an der Praktikumsschule in Deutschland führen dazu, dass sie ihr Bild über die Schule im Interviewverlauf bewusst hinterfragt. Die Schule, welche sie als Schülerin besuchte, bezeichnet sie im Nachhinein als ein „bisschen heile Welt“. Diese Gedanken beeinflussen auch die eigene Sicht auf ihre wahrscheinlich zukünftige berufliche Rolle als Lehrerin. Schiller wird bewusst, dass sie, anders als nach ihrer eigenen Schulzeit gedacht, in der Position als Lehrerin mit ganz unterschiedlichen Herausforderungen konfrontiert sein wird.

*Und auch die Hintergründe von den Kindern sind halt ganz unterschiedlich und man hat mit ganz vielen verschiedenen Kulturen oder auch mit anderen Sprachen zu tun. Und irgendwie auch, weiß nicht entweder familiäre Probleme oder einfach, dass das mit dem Schulsystem und der Familie noch nicht so ganz klappt. Oder mit dem Kind. Und dann sind das einfach ganz andere Sachen wie das, was ich von meiner Schule kenne.*

Die Bedeutung der Schule und des „Lehrerberufs“ in Schillers Leben zeigt sich im gesamten Interviewverlauf. Das interkulturelle Moment der Schule formt sie nicht nur durch positive Erlebnisse, sondern vor allem durch konfliktreiche Auseinandersetzungen mit der eigenen Rolle und schwierigen Situationen mit anderen Menschen. Dadurch reflektiert sie sich und ihr gewohntes Umfeld und kann neue Perspektiven einnehmen.

### Frederike – Das Moment der Zugehörigkeit

Frederike wächst mit ihrer Familie ebenfalls in einer größeren Stadt in Deutschland auf. Als Kind und Jugendliche besucht sie ein Gymnasium. Durch ihre Mutter erfährt Frederike von dem Ökologischen Freiwilligen Jahr in Frankreich. Ihr sagen sowohl der Einsatzort in Frankreich (gestärkt durch die vorherigen Urlaube und das Interesse an der Sprache) als auch die Anstellung in der Landwirtschaft (durch die Arbeit des Vaters im landwirtschaftlichen Bereich) sehr zu. Sie bekommt einen Platz als Freiwillige auf einem kleinen biodynamischen Bauernhof. In Frederikes Interview taucht neben dem Leben auf dem Bauernhof ein Thema sehr häufig auf, das der Begleitseminare, die die interkulturelle Komponente des DFFD unterstreichen und das interkulturelle Lernen der Freiwilligen unterstützen sollen (vgl. z.B. DFJW/OFAJ, 2017). In ihren Erzählungen und Beschreibungen zu den Seminaren tritt indes eine neue Perspektive



zum Thema Interkulturalität der Seminare hervor. Frederike erzählt nicht von interkulturellen Unterschieden oder Reibungspunkten zwischen den deutschen und französischen Freiwilligen. Stattdessen trifft sie auf eine Gruppe von Menschen mit ähnlichen Interessen, die sich mit ökologischen Themen beschäftigen und mit denen sie sich sehr gut identifizieren kann. Die Mitfreiwilligen stehen für sie im Kontrast zu ihren früheren Mitschülerinnen und Mitschülern. Sie fühlt sich wohl in dieser nicht ganz so „normalen“ Gruppe.

*Verrückte, ja also irgendwie, ich glaube so jetzt von meiner Schule zum Beispiel, was ich da erzählt habe, dass halt irgendwie so das alles so Normalos sind und wenn du dann halt dann mal einen Hut aufhättest oder so was, das wäre dann halt schon so was, da ist jemand mit einem Hut. Also so hatte ich immer so dieses Gefühl, weißt du so, dass die Leute dich so ein bisschen abstempeln. Und da waren aber dann halt irgendwie einfach super witzige Menschen da, die irgendwie (lacht), wo wir dann dem einen einfach den Kopf abrasiert haben und an so einem Abend so, komm lass mal neue Frisuren machen, ok Kopf abrasiert.*

An anderen Interviewstellen zeigt sich ebenfalls, dass für Frederike unter den Freiwilligen eine Art Gefühl der Gruppenzugehörigkeit oder Gemeinschaft entsteht, was sie als sehr wertvoll betont. „Und das war auch so was ganz Wertvolles glaube ich vom FÖJ. Diese Gemeinschaft von den Seminaren und so von den Freiwilligen.“ Dieses Gefühl der Identifikation mit anderen, welches sie während der Schulzeit in diesem Maße nicht erfahren hat, trägt auch über den Freiwilligendienst hinaus. Nach dem Freiwilligendienst beginnt Frederike ein Bachelorstudium der Landwirtschaft und hat dieses zum Zeitpunkt des Interviews fast abgeschlossen. Als Frederike ihren Studiengang beschreibt, vergleicht sie die Menschen und deren „Mentalität“ aus dem Freiwilligendienst mit ihren Mitstudierenden. Im Vergleich zur Freiwilligengruppe fühlt sie sich in dieser Gruppe erneut unwohler. Die Offenheit und Spontanität der Freiwilligen stehen in ihren Erzählungen im direkten Kontrast zu der von ihr als eher verschlossen bezeichneten „Mentalität“ der Kommilitoninnen und Kommilitonen. Besonders das Gefühl der Zugehörigkeit zu einer Gruppe, mit der sich Frederike gerne identifiziert – zur Seminargruppe der Freiwilligen – wird während des Interviews deutlich. Diese neue Erfahrung der Gruppendynamik, bei welcher sich Frederike akzeptiert fühlt, trägt zum einen dazu bei, dass sie nach eigenen Angaben selbstbewusster wird. Auf der anderen Seite sind unter den Freiwilligen andere Werte, abgesehen vom äußeren Erscheinungsbild, wichtig. Beispielsweise herrscht ein anderes

Verständnis davon, was cool ist, im Gegensatz zu den Normalos. Im Interview reflektiert Frederike ihre Schulzeit und ihren Wunsch, zu den Coolen der Schule zu gehören. Nach dem Freiwilligendienst bedeutet cool zu sein etwas anderes für sie und sie beschreibt ein gesunkenes Bedürfnis, sich in das von ihr als normal bezeichnete Leben einzufügen. Im Vergleich der Gruppe der Freiwilligen mit anderen Gruppen von Gleichaltrigen werden Frederike innere Irritationen bewusst, die sie hatte oder hat, wenn es um die Anpassung an eine Gruppe geht, mit der sie sich nicht richtig identifizieren kann und möchte.

*Aber ich glaube, es ist mir schon mehr egal, was also andere über mich denken und dass ich ein bisschen Selbstbewusstsein auch gewonnen habe dadurch. Also ich bin jetzt immer noch nicht der selbstbewussteste Mensch von allen, aber irgendwie, dass man [...], ja, dass, dadurch, dass man so viele verschiedene Sachen gesehen hat, ist einem auch klar, es kann auch einfach ganz viele verschiedenen Sachen sein. Und du musst halt nicht irgendwie so sein wie die zehn coolen Mädchen aus der Stufe, weil die sind nicht cool. Also die sind halt cool oder so aber also es war halt irgendwie in der Schule für mich immer so ein bisschen so ein Thema, so dieses warum sind das jetzt immer die Tollsten und ich bin irgendwie nur so da so oder.*

#### Mo – Das Moment des Abbruchs

Mo ist mit gerade noch 20 Jahren die jüngste Ehemalige unter den Befragten. Sie wächst mit ihren Eltern und ihrer jüngeren Schwester in einer größeren deutschen Stadt auf. Als Kind besucht Mo zunächst eine Montessori-Grundschule, wo es ihr sehr gut gefällt. Dies ändert sich schließlich in der weiterführenden Schule, einem Gymnasium. Ohne konkrete Probleme (z.B. mit Mitschülerinnen und Mitschülern, Lehrkräften oder dem Schulstoff) zu haben, gefällt es ihr dort nicht gut. Deswegen wechselt sie in der achten Klasse die Schule, was nicht viel an ihrer Situation ändert. Der Schulstoff interessiert sie nicht. Vom Deutsch-Französischen Ökologischen Freiwilligendienst erfährt Mo durch einen Flyer. Ein Jahr nach ihrem Abitur bewirbt sie sich für diesen Freiwilligendienst. Daraufhin wird sie zu einem Bewerbungsgespräch eingeladen, erhält aber ohne Angabe von Gründen eine Absage. Trotzdem bewirbt sie sich ein Jahr später erneut für den gleichen Freiwilligendienst, diesmal erfolgreich, und sie zieht auf einen kleinen Hof, der biologisches Gemüse anbaut. Schon vor Antritt des Freiwilligendienstes erfährt Mo, dass es in der zukünftigen Einsatzstelle „robust“ zugehen soll. An sich gefällt ihr der Gedanke eines anderen Lebensstils

mit der Natur und im Sinne einer ökologischen Nachhaltigkeit. Doch die Zustände auf dem Bauernhof erweisen sich für Mo als nicht tragbar.

*Und auch meine Unterkunft (lacht). Ich habe in einem Caravan gelebt, der einfach nicht gut isoliert war. Und in der XXX (Region der Einsatzstelle in Frankreich) ist es sehr feucht. Das heißt, es hat geschimmelt in meinem Caravan. Das ist ja auch einfach gesundheitlich bedenklich irgendwie. Eine Hose von mir hat angefangen zu schimmeln, meine Zahnbürste hat irgendwann angefangen zu schimmeln und DA fand ich das auch nicht mehr lustig.*

Die fehlende Unterstützung von Seiten der Organisation des DFFD – welche sie im Interviewverlauf mehrfach erwähnt – und die ihrer Chefin sowie Schwierigkeiten und verschiedene Erwartungen an das gemeinsame Zusammenleben zwischen ihr und ihrer Chefin verschlimmern die Situation für Mo.

*Und das war einfach auch das Hauptproblem glaube ich von dem Ort, weil X (Chefin des Hofes) ein Mensch ist, der auch ganz klar gesagt hat, sie ist der Meinung, man muss nicht über Probleme reden. Das löst sich alles von alleine. Und das ist natürlich schwierig, wenn man mit anderen Menschen zusammenlebt.*

Im Gegensatz zu ihrem „sehr freigeistigen und bewusst kommunizierenden Umfeld“, wie Mo ihr familiäres Umfeld zu Beginn des Interviews beschreibt, fehlt ihr eine wertschätzende Kommunikation in ihrer Einsatzstelle. Sie schreibt dies vornehmlich der Verantwortung der Chefin des Hofes zu. Mo lehnt während des Interviewverlaufs die Chefin – als Symbol für das Andere – nicht komplett ab. Im Laufe des Gesprächs macht sie sich auch positive Seiten oder Verhaltensweisen bewusst, die, wie sie selber sagt, im Interview „vielleicht zu kurz gekommen“ sind. Dennoch bleiben die großen Unterschiede, die „essenziellen Punkte“, bestehen, die dazu beitragen, dass Mo ihren Freiwilligendienst nach sechs Monaten abbricht. Die unterschiedliche Art und Bedeutung der Kommunikation und des Miteinander-Redens sowie die unterschiedlichen Lebensvorstellungen können nicht überwunden werden. Mo berichtet über die Versuche der Annäherung und Anpassung einerseits und dem Beibehalten der eigenen Lebensprinzipien und des eigenen Wohlbefindens andererseits. Obwohl sie den Freiwilligendienst abbricht, kann sie aus den Schwierigkeiten und dem Abbruch für sich und ihr Leben einen positiven Gesamteindruck mitnehmen. Schon in der Schulzeit überlegt Mo immer wieder, die Schule zu

verlassen, doch sie lässt sich von rationalen Gründen vom Abbruchgedanken abbringen. Durch die Konflikte im Freiwilligendienst traut sich Mo schließlich auch gegen äußere Widerstände, auf ihr Gefühl zu hören und das Moment des Abbruchs wird zu einem Moment des Eintretens für das eigene Wohlbefinden.

*Und als ich dann wirklich all meine Sachen genommen habe und am Bahnhof stand und wusste, ok, ich bin da jetzt weg, da habe ich mich einfach auch so erleichtert gefühlt. Und da wusste ich, ok, das war jetzt auf jeden Fall eine gute Entscheidung. Und ich habe das getan, was halt gerade in dem Moment für mich am besten war. Und ich denke auch, das ist bestimmt eine gute Erfahrung, das erlebt zu haben.*

#### 4.2.7 Reflexion über ein Jahr interkultureller Freiwilligendienst

Die Analyse der Interviews hat die (Re-)Konstruktion verschiedener interkultureller Momente bei den ehemaligen Freiwilligen ermöglicht. Für Schiller und Frederike dienen Erfahrungen während des Freiwilligendienstes, wie das Kennenlernen ähnlicher und anderer Schulkulturen oder die Zugehörigkeit zu einer neuen Gruppe als Bezugspunkte, mit der vorherige (eigene Schulzeit) und nachfolgende Lebensphasen (Studium) verglichen werden. Dadurch entstehen neue Ansichten und Bewertungen, die sich auf die eigene Lebensform auswirken. Alle drei ehemaligen Freiwilligen erleben während ihres Freiwilligendienstes Konflikte, die sie auf unterschiedliche Art und Weise bewältigen. Für Mo bedeutet diese Bewältigung der vorzeitige Abbruch des Freiwilligenjahres. Allein diese drei Interviews zeigen, in welcher vielfältiger Weise der Freiwilligendienst interkulturelle Spuren im Leben von Ehemaligen hinterlassen kann. Die interkulturelle Komponente des DFFD beschränkt sich also nicht auf den Austausch zwischen deutschen und französischen jungen Menschen. Das Interview mit Frederike zeigt sogar im Gegenteil, dass innerhalb der binationalen Freiwilligengruppen große Gemeinsamkeiten gefunden werden können, woraus ein Moment der Zugehörigkeit entsteht. Konfliktreiche Auseinandersetzungen erfahren hingegen Schiller mit verschiedenen Schulkulturen und Mo in unterschiedlichen Formen des Zusammenlebens innerhalb einer Einsatzstelle.

Die gefundenen Ergebnisse müssen allerdings unter Berücksichtigung des vorliegenden Samplings betrachtet werden. Alle drei Interviewten kommen aus privilegierten Familien, besuchten erfolgreich das Gymnasium, Frederike und Schiller absolvierten ihren Freiwilligendienst nach

ihrem Abitur und Mo zwei Jahre später. Diese Ausgangssituation teilen sie mit vielen (vor allem deutschen) Freiwilligen, welche sich für einen (Deutsch-Französischen) Freiwilligendienst entscheiden (siehe Kapitel 3.2 „Der DFFD in Zahlen“). Ferner studieren die drei Befragten im Anschluss an den Freiwilligendienst, welcher überdies nicht länger als vier Jahre zurückliegt. Hans-Christoph Koller weist darauf hin, dass alterstypische Krisenerfahrungen, die mit bestimmten Statuspassagen im Lebenslauf einhergehen, für Veränderungen der Welt- und Selbstverhältnisse verantwortlich sein können. Bestimmte Erfahrungen können also aufgrund veränderter sozialer Erwartungen und Bedingungen auftreten (vgl. Koller, 2011). Um den eigensinnigen Kern, den besonderen Nutzen des DFFD für Freiwillige, präziser herauszuarbeiten, wäre ein erweitertes Sampling mit größeren Kontrasten notwendig. So wäre es z.B. wichtig, auch Ehemalige zu interviewen, die sich in einer anderen Lebensphase für einen Freiwilligendienst entschieden haben, die andere soziale Hintergründe oder Schulverläufe aufweisen, deren Freiwilligendienst noch länger zurückliegt oder die sich zu Zeiten des Interviews in anderen Lebenssituationen befinden. Nichtsdestotrotz erhielten die Befragten in der vorliegenden Studie durch das Berichten über das eigene Leben in den Interviews die Möglichkeit, ihren interkulturellen Momenten Form und Bedeutung zu verleihen. Sie konstruieren in den Interviews mehr oder weniger bewusst ihre Momente und durchlaufen dadurch in gewisser Hinsicht Bildungsprozesse. Die biografische Erzählung ist somit nicht nur eine Erhebungsmethode, sondern zugleich ein Reflexionsinstrument für alle Beteiligten (vgl. Mutuale, 2013). Exemplarisch reflektiert Schiller im Verlaufe des Interviews ihre eigene Schulzeit und ihre bisherige Studienzeit im Vergleich zu den Erlebnissen in Frankreich und kann dies für ihre zukünftige berufliche Situation nutzen. Den drei ehemaligen Freiwilligen ist allen voran eines gemein: Sie bewerten das zurückliegende Jahr in den biografischen Erzählungen für sich und ihr Leben als wertvoll und positiv, und dies unabhängig davon, ob sie den DFFD erfolgreich absolvieren oder vorzeitig aufhören. Mo, die den Freiwilligendienst abbricht, betont ganz am Ende des Interviews:

*Außer, dass ich halt, obwohl ich das jetzt ja beendet habe und nicht zu Ende geführt habe, finde, dass das eine ganz tolle Sache ist. Und, dass ich auf jeden Fall jedem, der mich fragt, sagen würde, dass ich das ausprobieren würde, wenn es denn das ist, was man machen möchte. Weil [...] ich denke, dass das für alle Beteiligten sehr, sehr bereichernd sein kann oder ist auch, in jedem Fall (lacht).*

Vermutlich gibt es ehemalige Freiwillige, die diesen Satz unterstreichen, aber genauso Ehemalige, die dem widersprechen würden. Das zeigt auch, dass Wirkungen und Spuren von Freiwilligendiensten auf die Personen und deren Leben bis zu einem gewissen Grad davon abhängen, wie diese selbst die Erfahrungen im Nachhinein verarbeiten, reflektieren und einordnen. Das Individuum entscheidet zuletzt, ob eine Erfahrung „zum Bildungsanlass wird oder ohne Folgen bleibt“ (Hastedt, 2012: 10). Das Reflektieren der gemachten Erfahrungen ist somit nicht nur während des Freiwilligendienstes in den Begleitseminaren, sondern auch nach dem Freiwilligendienst eine wichtige Komponente, die die Wirkungen des DFFD für die Freiwilligen beeinflusst.

## Literatur

- Aram, E., Engels, D., Huth, S., Maur, C. & Wagner, S. (2015). *Abschlussbericht der gemeinsamen Evaluation des Gesetzes über den Bundesfreiwilligendienst (BFDG) und des Gesetzes zur Förderung der Jugendfreiwilligendienste (JFDG)*. Frankfurt am Main, Offenbach, Köln: INBAS-Sozialforschung; INBAS Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik; ISG Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik.
- Bergmüller, C., & Paasch, D. (2008). Evaluation von Lerneffekten in Maßnahmen entwicklungsbezogener Bildungsarbeit. Potenziale und Grenzen. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 31, 15-19.
- DFJW/OFAJ. (2017). *Pädagogischer Leitfaden für den Seminarzyklus des Deutsch-Französischen Freiwilligendienstes*. Saarbrücken: DFJW/OFAJ.
- Dobel, M., Hess, R. & Weigand, G. (2013). Die Theorie der Momente und die (Re-)Konstruktion des interkulturellen Momentes. In: Egloff, B., Friebertshäuser, B. & Weigand, G. (Hrsg.). *Interkulturelle Momente in Biografien. Spurensuche im Kontext des Deutsch-Französischen Jugendwerks*. Münster: Waxmann, 31-48.
- Egloff, B., Friebertshäuser, B. & Weigand, G. (Hrsg.) (2013). *Interkulturelle Momente in Biografien – Spurensuche im Kontext des Deutsch-Französischen Jugendwerks*. Münster: Waxmann.
- Egloff, B., Friebertshäuser, B. & Stock, E. (2013). Interkulturelle Spurensuche – methodische Wege zur Analyse deutsch-französischer Biografien. In: Egloff, B., Friebertshäuser B. & Weigand, G. (Hrsg.). *Interkulturelle*

*Momente in Biografien. Spurensuche im Kontext des Deutsch-Französischen Jugendwerks.* Münster: Waxmann, 95-120.

- Engels, D., Leucht, M. & Machalowski, G. (2008). *Evaluation des freiwilligen sozialen Jahres und des freiwilligen ökologischen Jahres.* Wiesbaden: Springer VS.
- Fischer, J. (2011). Freiwilligendienste und ihre Wirkung – vom Nutzen des Engagements. *Aus Politik und Zeitgeschichte (APUZ)*, 48, 54-62.
- Gippert, W. (2013). Familienkultur oder Kulturgeschichte des Familialen. In: Baader, M., Groppe, C. & Götte, P. (Hrsg.). *Familientraditionen und Familienkulturen. Theoretische Konzeptionen, historische und aktuelle Analyse.* Wiesbaden: Springer VS, 33-52.
- Göhlich, M. (2006). Transkulturalität als pädagogische Herausforderung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspolitik ZEP.* 29(4), 2-7.
- Hardil, S. (2006). Soziale Milieus – eine praxisorientierte Forschungspraxis. *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)* 44-45, 3-9.
- Hastedt, H. (2012). *Was ist Bildung? Eine Textanthologie.* Stuttgart: Reclam.
- Hess R. & Weigand, G. (Hrsg.) (2006). *Observation participante et intervention dans des rencontres interculturelles.* Paris: Anthropos.
- Hess, R. & Weigand, G. (2009). *Die Praxis des Tagebuchs – Beobachtung – Dokumentation – Reflexion.* Münster: Waxmann.
- Hess, R., Mutuale, A. & Weigand, G. (Hrsg.) (2013). *Le moment interculturel dans la biographie.* Paris: Téraèdre.
- Hoorn, A., Rindt, S. & Stampfl, T. (2010). *Leitfaden zur Kompetenzbilanz im Freiwilligendienst. Bundesprogramm Freiwilligendienste machen kompetent.* Berlin: Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V.
- Hübner, K. & Maedler, J. (2015). Prozesse informeller und non-formaler Bildung in Jugendfreiwilligendiensten. In: Bibisidis, T., Eichhorn, J., Klein, A., Perabo, C. & Rindt, S. (Hrsg.). *Zivil – Gesellschaft – Staat. Freiwilligendienste zwischen staatlicher Steuerung und zivilgesellschaftlicher Gestaltung.* Wiesbaden: Springer VS, 237-248.
- Jakob, G. (2010). Biographische Forschung mit dem narrativen Interview. In: Friebertshäuser, B., Langer, A. & Prengel, A. (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft.* Weinheim, München: Juventa Verlag, 219-234.
- Köhnen, R. & Weigand, G. (2010). Interkulturelle Momente in deutsch-französischen Biographien. *Synergies. Pays germanophones.* 3, 51-65.
- Koller, H.-C. (2011). Anders werden. Zur Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse. In: Breitenbauer, I. & Weiß, G. (Hrsg.). *Orte des Em-*

- pirischen in der Bildungstheorie*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 108-123.
- Küstners, I. (2006). *Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Lefebvre, H. (1975). *Kritik des Alltagslebens Band III. Grundrisse einer Soziologie der Alltäglichkeit*. München: Carl Hanser Verlag.
- Müller, J., Perrin, M. & Schröer, R. (2009). *Evaluation: Begleitung des Pilotprogramms Deutsch-Französischer Freiwilligendienst. 1. Zwischenbericht, Berichtszeitraum 1.9.2007-10.2.2008*. Berlin: BBJ Servis gGmbH.
- Mutuale, A. (2013). Unser Verständnis des Lebensberichtes. Eine historisch-philosophische Anthropologie der Person. In: Egloff, B., Friebertshäuser, B. & Weigand, G. (Hrsg.). *Interkulturelle Momente in Biografien. Spurensuche im Kontext des Deutsch-Französischen Jugendwerks*. Münster: Waxmann, 49-62.
- Nohl, A.-M. (2005). *Dokumentarische Interpretation narrativer Interviews*. <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2005-02/interview/> [zuletzt abgerufen am 30.05.2017].
- Rosenthal, G. (2015). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Schmid, B. (2002). *Organisationskultur und Professionskultur*, 58-67: <http://www.systemische-professionalitaet.de/download/schriften/47-organisations-und-professionskultur.pdf>, 58-67 [zuletzt abgerufen am 20. November 2016].
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*. 3, 283-293.
- Weigand, G. & Hess R. (Hrsg.) (2007). *Teilnehmende Beobachtungen in interkulturellen Situationen*. Frankfurt am Main, New York: Campus.



## 4.3 Interkulturelle Handlungsorientierungen bei den Teilnehmenden des Deutsch-Französischen Freiwilligendienstes

*Andreas Hensel*

### 4.3.1 Einleitung

*„Solange die pädagogische Arbeit noch nicht klar als spezifische und autonome Praxis eingerichtet ist und nur eine symbolisch strukturierte Gruppe, ein symbolisch strukturiertes Umfeld, ohne spezialisierte Agenten und spezifizierte Situationen, die anonyme und diffuse pädagogische Aktion vollziehen, überträgt sich das Wesentliche des modus operandi, worin sich die praktische Beherrschung definiert, unmittelbar auf die Praxis, wird praktisch, ohne jemals die Ebene des Diskurses zu beanspruchen.“ (Bourdieu, 1979: 189)*

Interkulturalität erfährt in einer globalisierten Welt eine immer größere Bedeutung im Kontext bildungspolitischer Maßnahmen und Konzepte – so auch durch das Deutsch-Französische Jugendwerk (DFJW) in Form des Deutsch-Französischen Freiwilligendienstes (DFFD). Das Ziel des DFFD ist es, Jugendlichen aus Deutschland und Frankreich durch eine Versendung in Partnerorganisationen der beiden Länder sprachliche und interkulturelle Kompetenzen zu vermitteln (vgl. DFJW, 2018). Da das DFJW den Begriff der interkulturellen Kompetenz nicht genauer definiert, bedarf es hier einer eigenen Annäherung, um darauf aufbauend ein theoretisches Ausgangsverständnis über interkulturelle Kompetenz zu erlangen, das als Perspektive auf das empirische Material der Studie dient. Barmeyer (2012) definiert interkulturelle Kompetenz als alle diejenigen Fähigkeiten, die es ermöglichen „Werte, Denkweisen, Kommunikationsregeln und Verhaltensmuster einer anderen Kultur zu verstehen, um in interkulturellen Interaktionssituationen kultursensibel, konstruktiv und wirkungsvoll zu handeln“ (Barmeyer, 2012: 86). Nach Barmeyer soll interkulturelle Kompetenz Jugendliche also mit Handlungsdispositionen ausstatten, die es ermöglichen, interkulturelle Interaktionen bzw. Situationen zu verstehen und zu gestalten. Nach Thimmel (2003) zeichnen sich solche interkulturellen Situationen weiterhin dadurch aus, dass „Jugendliche [...] sich in einen Sinn-, Handlungs- und Lernzusammenhang“ (Thimmel, 2003: 18) begeben, in dem „Differenzierung nach Kultur, Ethnizität bzw. Nationalität [...] kulturell

und lebensweltlich erfahren und in formellen oder/und informellen Lernprozessen reflektiert und bearbeitet“ (ebd.) wird. Davon ausgehend sollen hier Lernprozesse und Lernerfolge als abhängig von den Erfahrungen, die Individuen machen, sowie dem Verarbeitungsprozess, der sowohl selbstständig bzw. autonom durch die Freiwilligen oder begleitend durch die Ausbilderinnen und Ausbilder des DFJW stattfindet, definiert werden (vgl. Mikhail, Rekus, 2013: 228; vgl. auch den Beitrag von Jasmin Christin Zuber, Kapitel 4.7 in diesem Arbeitstext). Die Studie fokussiert demnach auf die Erfahrungen der Freiwilligen als die Produkte von Ereignissen, welche daraus ein spezifisches Wissen in Form von Kompetenzen und Fähigkeiten generieren (vgl. Bruggmann, 2000: 39). Ob und welche (interkulturellen) Kompetenzen dabei erlangt werden, scheint also sowohl abhängig von den erlebten Ereignissen und deren Verarbeitung durch die Freiwilligen, als auch von bereits vorhandenem Wissen und Erfahrungen der Freiwilligen, welches bzw. welche wiederum Grundlage für (interkulturelle) Reaktionen und Interaktionen sind. Wissen und Erfahrungen lassen sich mit Bourdieus Konzept des *Habitus* beschreiben (vgl. Gebauer & Kraus, 2014: 5). Für Bourdieu hat der *Habitus* eine primäre Bedeutung, wenn es darum geht, „unvorhergesehen und fortwährend neuartigen Situationen entgegenzutreten“ (Bourdieu, 1979: 165). Als solche Situationen sollen im Folgenden die interkulturellen Situationen der Freiwilligen im DFFD betrachtet werden, in denen nach Bourdieu individuelle Praxen zum Vorschein kommen, welche das „Produkt der dialektischen Beziehung zwischen einer Situation und einem [...] *Habitus*“ (ebd.: 169) sind.

Im Zentrum der vorgelegten Studie steht daher die Betrachtung der dialektischen Beziehung zwischen interkultureller Situation, (inter-)kulturellen Erfahrungen sowie dem Wissen, also den vorhandenen bzw. habitualisierten Denk-, Handlungs- und Wahrnehmungsweisen der Freiwilligen. Gerade das habitualisierte Wissen in Form der (interkulturellen) Praxis der Freiwilligen rückt dabei in den Fokus der Analyse. Methodisch umfasst die Studie insgesamt drei Gruppendiskussionen mit Freiwilligen in den Bereichen Schule, Kultur und Ökologie. Der Erhebung ging eine theoretische Auseinandersetzung über das Verstehen von interkulturellen Situationen als Grundlage für die spätere Analyse voraus. Diese soll im Folgenden zuerst dargestellt werden. Anschließend folgt die Vorstellung der ersten Ergebnisse aus der empirischen Erhebung, die zum Schluss noch einmal kritisch eingeordnet werden.

### 4.3.2 Theoretischer Rahmen der Analyse

#### Prozessorientiertes Kulturkonzept und Habitus Theorie

Für die theoretische Fundierung der Studie dient das prozessorientierte Kulturkonzept von Arndt Michael Nohl, auf dessen Chancen für „das Verstehen von interkulturellen Begegnungen“ bereits Simone Schmitt (2013: 76) in einem Beitrag für das Deutsch-Französische Jugendwerk verwiesen hat und auf dessen Relevanz für die Analyse hier kurz eingegangen wird.

Das prozessorientierte Kulturkonzept versteht Kultur als ein durch die kulturelle Heterogenität der Subjekte gebildetes „soziales Konstrukt“ (vgl. Schmitt, 2013: 65), nach dem Menschen immer ein Teil „kollektive[r] Zugehörigkeit[en]“ (z.B. Herkunft, Bildung, Geschlecht, sozialer Status) sind. Empirisch erfassbar sind diese kollektiven Zugehörigkeiten in der Selbst- und Fremdpräsentation der Subjekte (Nohl, 2014: 138), in der diese sich symbolisch präsentieren, um dadurch eine kollektive Zugehörigkeit nach außen darzustellen, welche „für möglichst alle erkennbar zu identifizieren“ (ebd.) sein soll. Dieser Prozess geht daher eng einher mit „kulturellen Zuschreibungen“ (ebd.) gegenüber anderen, aber auch gegenüber sich selbst, und er findet Ausdruck in den (Wert-)Orientierungen der (inter-)kulturellen Subjekte. Kulturelle Re-/Präsentationen selbst können jedoch keinen Hinweis auf die Handlungsdispositionen des Einzelnen geben, da sie, im Anschluss an Bourdieu, den Einblick in die Entstehungsbedingungen der Handlungsorientierungen selbst zu verschleiern versuchen, um ihren ideologischen Charakter nicht preiszugeben (Bourdieu, 1979: 95). Kulturelle Repräsentationen können allein daher niemals die praktische Lebensführung von Menschen und deren Entstehungsbedingungen vollständig wiedergeben (ebd.: 140), denn Kultur entspringt aus einer praktischen Lebensführung, welche „innerhalb von kollektive[n] Zugehörigkeiten“ (ebd.) zu verorten ist oder, wie Bourdieu sagen würde, sich daraus re-/produziert. In seinem 1979 erschienenen „Entwurf einer Theorie der Praxis“, in der Bourdieu die kabyllische Gesellschaft in Algerien untersucht, verweist er anhand von Beispielen aus der praktischen Lebensführung kabyllischer Bauern auf den Habitus als „Erzeugungs- und Strukturierungsprinzip von Praxisformen und Praktiken“ (Bourdieu, 1979: 165). Der Habitus tritt dabei als unbewusste Erfahrungsstruktur zu Tage, die im Zuge neu auftretender Situationen eine Praxis der Handlungsorientierungen offenbart, die damit nicht nur Praxis re-/produziert, sondern auch anhand neuer Erfahrungen die habituellen Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata restrukturiert. Das Vermögen, mit anderen kulturellen Subjekten zu in-

teragieren, ist Ausdruck einer kulturellen Kompetenz, die die kollektiven Erfahrungen eines Milieus oder einer Klasse interiorisiert – also einverleibt (Bourdieu, 1979: 181). Der Habitus lässt sich also als das Produkt sozialisierender Erfahrungen erfassen, die vornehmlich im Kontext informeller Lernsituationen gemacht wurden – wobei hier weniger ein informelles, weil grundsätzlich bewusstes und reflektiertes, sondern vielmehr ein implizites, verhaltens- und handlungsdispositionelles Lernen im Mittelpunkt der Lernerfahrung steht, das überwiegend unbewusst stattfindet (Kirchhöfer, 2004: 60). Da die Verhaltens- und Handlungsdispositionen und deren Veränderung für das Individuum selbst nicht unmittelbar wahrnehmbar sind, erschließen sich diese Habitusformen für den Forschenden zunächst auch nicht, wodurch das Verstehen interkultureller Situationen erschwert wird (ebd.: 31).

#### Die praxeologische Wissenssoziologie nach Ralf Bohnsack

Um also Zugang zu den Handlungstheorien der Freiwilligen zu erhalten, analysiert diese Studie die Denk-, Handlungs- und Wahrnehmungsweisen – also die Habitusformen – von Freiwilligen. Dazu wird die praxeologische Wissenssoziologie nach Ralf Bohnsack verwendet. Sie fragt nicht primär danach, „*was* die gesellschaftliche Realität in der Perspektive der Akteure *ist*, [sondern] *wie* diese in der Praxis hergestellt wird“ (Bohnsack, Nentwig-Gesemann, Nohl, 2001: 12). Die Handlungspraxis meint hier das Praxeologische, also die Praxis des Handelns und des Sozialen, die sich im Sprechen, Darstellen und Argumentieren – also in der Interaktion – darstellt (vgl. ebd.: 13). Die praxeologische Wissenssoziologie widmet sich der Rekonstruktion der Strukturen, die der Praxis zugrunde liegen. Es geht darum nachzuvollziehen, *wie* diese Praxis hergestellt wird, indem die Merkmale, die Aufschluss über die Herstellung bieten, untersucht werden. Diese Merkmale äußern sich in Form von impliziten Handlungs-, Denk- und Wahrnehmungsorientierungen, die, wie bereits erwähnt, auf einem spezifischen konjunktiven Wissen kultureller Akteure basieren, das sich in Form von „metaphorischen [...] Sinngehalt[en]“ (ebd.) in den Äußerungen der Freiwilligen dokumentiert. Genau hierin wird auch verständlich, dass eine Abkehr vom *Was*, welches für Bohnsack – anknüpfend an Karl Mannheim – vor allem „Theorien der Akteure *über* ihre Praxis“ (Bohnsack, 2017: 15) expliziert, hin zum *Wie* dieser Praxis nötig wird. Anhand der praxeologischen Wissenssoziologie kann also nicht nur die subjektive Seite interkultureller Situationen erfasst werden, sie gibt auch Aufschluss über die objektiven Bedingungen, die nach Bourdieu Auslöser der subjektiven,

unbewussten Handlungs- und Wahrnehmungsschemata sind. Die objektiven Bedingungen der interkulturellen Situationen werden also von den Freiwilligen unbewusst wahrgenommen und anhand von Erfahrungen, in denen sich immanente – die Grenzen dieser Erfahrung nicht überschreitende – Sinngehalte explizieren, geschildert. Die habituellen Erfahrungen hingegen sind in den tieferliegenden, unbewussten Sinngehalten zu finden.

#### 4.3.3 Methodisches Vorgehen

Aus der theoretischen Annäherung an die Analyse haben sich zunächst folgende Fragen ergeben, die zur Strukturierung der Daten beigetragen haben:

- Was und wie berichten die Freiwilligen über ihre interkulturelle/en Situation/en?
- Welche Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsorientierungen/-schemata kommen darin zum Ausdruck?
- Gibt es gemeinsame oder differente (inter-)kulturelle Praktiken, die in den Erfahrungen und Orientierungen zum Ausdruck kommen?
- Wie offenbart sich das Wechselspiel aus subjektiven und objektiven Bedingungen einer interkulturellen Situation und welche Schlüsse lassen sich daraus ziehen?

Zunächst wird nun auf das methodische Vorgehen zur Gewinnung der Erkenntnisse eingegangen, um diese dann exemplarisch darzustellen.

#### Erhebung und Auswertung der Daten

Wie eingangs erwähnt, wurde für die Erhebung der zu untersuchenden Daten das Gruppendiskussionsverfahren gewählt. Die Gruppendiskussionen wurden mit jeweils 8-10 Teilnehmenden für jeden gewählten Bereich (Schule, Kultur und Ökologie) getrennt durchgeführt. Hierbei wurden den Bereichen Gruppennamen zugeordnet. Der Bereich Schule erhielt den Gruppennamen „Meer“, der Bereich Kultur den Gruppennamen „Wald“ und der Bereich Ökologie den Namen „Wüste“. Die Analyse der Gruppendiskussionen erfolgte dann anhand der Dokumentarischen Methode nach Ralf Bohnsack. Die Dokumentarische Methode ist ein sequenzanalytisches Verfahren, das den Zugang zum vorreflexiven, impliziten Wissen von Akteurinnen und Akteuren und somit auch zu den subjektiven Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen und dem zugrundeliegenden habitualisierten

und inkorporierten Wissen offenlegt (vgl. Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2007: 9). Die Rekonstruktion dieses Wissens und der Orientierungen vollzieht sich dabei in mehreren aufeinanderfolgenden Schritten, die nun kurz dargestellt werden.

#### Auswahl der zu analysierenden Passagen – Die Suche nach den geschilderten Erfahrungen der Freiwilligen

Zunächst wurden die für die Analyse interessanten Passagen ausgewählt. Dies geschah anhand einer Sequenzierung der Themen, wie sie der Reihe nach in den Diskussionen auftauchten. Hierbei wurde neben inhaltlichen auch auf formale Merkmale der Interaktion geachtet, wie zum Beispiel auf Stellen, an denen eine „hohe interaktive und metaphorische Dichte“ (Przyborski, 2004: 52) herrscht – also in denen sich Erlebnis- und Orientierungszentren der Freiwilligen abzeichneten. Ausgewählt wurde neben der Eingangspassage, in der die Freiwilligen über interkulturelle Erfahrungen und Situationen berichteten, eine weitere Passage, in der es um die Wahrnehmung von Kultur/en während des Freiwilligendienstes ging. Die Passagen erwiesen sich dadurch als besonders geeignet, den Zugang zu den Orientierungen der Freiwilligen zu ermöglichen. Die ausgewählten Passagen wurden dann in einem nächsten Schritt detailliert transkribiert.

#### Sequenzanalyse und Komparation – Interpretation und Vergleich der dokumentierten Sinngehalte

Um an das in den Aussagen der Freiwilligen dokumentierte Orientierungswissen heranzukommen, mussten die transkribierten Passagen sequenzanalytisch untersucht werden. Zunächst wurden die Passagen auf Themen und Unterthemen hin untersucht, um die objektiven Sinngehalte analysieren zu können. Darauf aufbauend fand eine Explikation des dokumentarischen Sinngehalts statt (vgl. Przyborski, 2004: 50). Analysiert wurden hierzu vor allem beschreibende und erzählende Abschnitte von Freiwilligen, in denen sich die Bedeutungen von Äußerungen und Handlungen besonders dicht offenbarten. Im Mittelpunkt der Sequenzanalyse stand daher die Suche nach den Erfahrungen und Erzählungen, aber auch Argumentationen, die von den Freiwilligen angesprochen wurden, sowie die Interpretation der Handlungs-, Wahrnehmungs- und Denkschemata, die darin zum Ausdruck kamen. Es ging also zum einen darum zu interpretieren, wie die Freiwilligen in bestimmten Situationen handeln und denken, zum anderen darum zu rekonstruieren, wie – aufgrund welcher habituel-

len Orientierungen – dieses Handeln und Denken zustande kommt. Im nächsten Schritt bzw. noch während der Interpretation wurden die zum Vorschein gekommenen Orientierungen der Freiwilligen dann fall- bzw. gruppenintern und fall- bzw. gruppenübergreifend miteinander verglichen, um verschiedene Wissens- und Handlungstypen kategorisieren zu können.

#### 4.3.4 Ergebnisse

Auf Grundlage der aus den Analyseschritten offengelegten Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata der Freiwilligen wurde eine Rekonstruktion der interkulturellen Situation und Praxis der Freiwilligen in Form einer Typenbildung vollzogen. Die Rekonstruktion und Interpretation der Orientierungen sowie die darauf aufbauende Typenbildung soll im Folgenden anhand beispielhafter Auszüge aus den Diskussionen der jeweiligen Gruppen (Meer, Wald, Wüste) nachvollziehbar gemacht werden. Die Bezeichnungen der Typiken sind dabei das Ergebnis der interpretativen und komparativen Auswertung der jeweiligen Gruppendiskussionen. Sie stehen jeweils für die vorherrschende Handlungsorientierung, die bei den Gruppen zum Vorschein kam.

##### Gruppe Meer: eine normative und bewertende Handlungsorientierung

Die Gruppe *Meer*, deren Name aufgrund ihrer Nähe zum Meer – während des Durchführens der Gruppendiskussion – gewählt wurde, setzte sich zusammen aus neun Freiwilligen, die in Grund- und Berufsschulen sowie in Gymnasien ihren Freiwilligendienst ableisteten. Der überwiegende Teil der Freiwilligen hatte gerade sein Abitur abgeschlossen. Der Altersdurchschnitt der Gruppe lag dementsprechend bei 19-20 Jahren. Der Anteil an Freiwilligen aus Deutschland und Frankreich war ausgeglichen.

In den ausgewählten Passagen berichten vor allem die deutschen Freiwilligen von Kontakt- bzw. Integrationsschwierigkeiten und ihrem Umgang damit. Dabei schildern sie Erfahrungen, die sie im Kontext des interkulturellen Alltags gemacht haben. In der Diskussion ging es dann darum, Erklärungen für die Kontaktschwierigkeiten der deutschen Freiwilligen zu finden. Dabei offenbarte sich eine stark die Praktiken der französischen Jugendlichen bewertende und stereotype Orientierung bei den deutschen Freiwilligen, wie bereits anhand der Aussage von Max<sup>6</sup> beispielhaft ersichtlich wird:

<sup>6</sup> Die Namen aller Gruppendiskussionsteilnehmenden wurden zum Zwecke der Anonymisierung geändert.

Max: Ich habe ähm mal welche gefragt,<sup>7</sup> also letztens war ich mit zweien unterwegs und ähm wie ich zum Beispiel viele Leute kennenzulernen ist einfach, indem ich unterwegs bin mit Freunden und in ner Bar bin und dann einfach mit andern in Kontakt komme, sei es durch Alkohol aber auch einfach so weil man ir-

Lena: ((leichtes Lachen))

Max: gendwi:e in der Menge ist und halt Kneipe einfach; ähm aber dass mir gesagt wurde von den zwei Franzosen die ich getroffen habe, auch in meinem Alter, dass äh die Franzosen beziehungsweise die Franzö-sinnen ähm das eher so abschreckend finden wenn man irgendwie auf sie zugeht, und dass äh dass die Franzosen allgemein eher daran interessiert sind Leute aus ihrem eigenen Metier kennenzulernen, also sei es in der Schule oder durch irgendn Hobby als äh auf der Straße quasi in Anführungszeichen.

Er berichtet hier von seiner gewohnten Praktik, Leute kennenzulernen, die jedoch, wie er erfahren hat, in Frankreich nicht so gut ankommt oder funktioniert bzw. sogar „abschreckend“ wirken könnte. Für ihn beruht Kontaktaufnahme auf Geselligkeit, Lockerheit – aufgrund von Alkohol – und Offenheit. Sie findet eher in einem entinstitutionalisierten Rahmen statt. Im Kontrast dazu projiziert er auf französische Jugendliche eine stark zurückgezogene Haltung bezüglich der Kontaktaufnahme. In Max' Aussage dokumentiert sich eine negative Erfahrung des Kontakts, die eng einhergeht mit der Bewertung mangelnder Kontaktbereitschaft auf Seiten der französischen Jugendlichen. Lena, eine deutsche Freiwillige, stimmt Max zu:

Lena: N=ja ja (.) stimmt ich finde in Deutschland ähm merkt man öfter, wenn jemand aus dem Ausland kommt, dass viele Deutsche den

<sup>7</sup> Transkribiert wurde nach den TiQ-Regeln (vgl. Bohnsack, 2014: 253 ff.). Zur besseren Lesbarkeit wurden die Transkriptpassagen wieder vereinfacht. Die verwendeten Transkriptionszeichen werden nachfolgend erklärt:

(.)	Pause bis zu einer Sekunde
<u>nein</u>	betont
viel-	Wort abgebrochen
oh=nee	Wortverschleifung
nei:n	Dehnung, die Häufigkeit vom : entspricht der Länge der Dehnung
( )	unverständliche Äußerung
((stöhnt))	Anmerkungen zu nichtverbalen Verhaltensweise bzw. Ereignissen
@nein@	lachend gesprochen
@(.)@	kurzes Auflachen



*Kontakt suchen und sagen ja, wenn ich den Kontakt erhalte, dann kenn ich jemanden der da wohnt und dann kann ich ihn später besuchen und da umsonst Urlaub machen oder so und in Frankreich is der Gedanke irgendwie gar nicht da.*

Lena normiert und idealisiert hier das Verhalten deutscher Jugendlicher in Kontakt- und Integrationssituationen und begründet dies mit einem persönlichen Vorteil, der daraus resultiert. Für sie unterscheiden sich die Praxen deutscher und französischer Jugendlicher hinsichtlich dieses opportunistischen „Gedankens“. Der Kontakt wird von Lena als positiv und interessengeleitet betrachtet, da er einen persönlichen Nutzen beinhaltet. Ihr Kontaktverhalten ist habitualisiert, sodass es nicht bewusst wahrgenommen wird und dazu führt, dass davon abweichenden Praktiken, die nicht auf einer auf persönlichen Vorteil orientierten Kontaktsuche beruhen, mit Unverständnis begegnet wird. Dieser persönliche Nutzen wird stark in Abgrenzung und Abwertung zu einem eher sich abgrenzenden und fordernden Kontaktverhalten französischer Jugendlicher gesetzt, wie Eva empfindet:

*Eva: Und ich glaub, am Anfang is auch ganz wichtig das mit der Sprache, dass Franzosen wirklich sich richtig in ihrer Sprache unterhalten wollen, vielleicht auch so, dass man dann alle Redewendungen oder so kleine umgangssprachliche Sachen direkt versteht und vielleicht manche auch nich die Geduld mitbringen.*

Eva äußert hier eine Ablehnung der als fordernd und exklusiv wahrgenommenen sprachlichen Kommunikation seitens französischer Jugendlicher, in der diesen vermittelt über die Ungeduld in den sprachlichen Interaktionen eine gewisse Arroganz zugeschrieben wird. Diese Orientierung, dass die französischen Jugendlichen als eher abgegrenzt oder abgehoben wahrgenommen werden, ist auch in einer Aussage von Lena zu finden:

*Lena: Ich hab auch mit Franzosen geredet und die meinten auch ähm den Urlaub und den Urlaub, den ich mit meinen Eltern immer gemacht hab, der is nur in Frankreich. Also das is Frankreich und der Rest der Welt irgendwie.*

Sie schreibt französischen Jugendlichen hier eine sehr eingeeengte und auf Frankreich zentrierte Sicht auf die Welt zu. Dieses mentale Bild der heimat- und kulturverliebten Französischen und Franzosen, das hier zum Ausdruck kommt, lässt sich als ein gängiges Stereotyp über Frankreich in den Aussagen der Freiwilligen erkennen und verdeutlicht noch einmal die auf Stereotypen basierende Denk- und Wahrnehmungsweise, die sich

in dieser Gruppe als konstante Handlungsorientierung offenbart und sich gerade im Umgang mit den als unterschiedlich wahrgenommenen kulturellen Kontakt- und Kennenlernpraktiken im Freiwilligenjahr dokumentiert hat. Hinzu kommt ein sehr statisches und essentialistisches (inter-)kulturelles Verständnis, bei dem kulturelle Unterschiede stark auf eine national- und ethnisch-kulturelle Ebene fokussiert werden. Die Perspektive auf die als konfliktreich wahrgenommene interkulturelle Situation rief bei den deutschen Freiwilligen diese sehr normativen und essentialistischen Handlungsorientierungen hervor, die sich in einer divergenten kulturellen Wahrnehmung äußerten, wie die fortwährenden Verweise auf die kulturellen Unterschiede in den obigen Diskussionsausschnitten aufzeigen.

#### Gruppe Wald: eine deskriptive und rationalisierte Handlungsorientierung

Bei der Gruppe *Wald* handelte es sich um elf Jugendliche im Alter zwischen 18 und 23 Jahren. Die Kennzeichnung *Wald* ist an den Namen der Gruppe *Meer* angelehnt. Die Teilnehmenden der Gruppe *Wald* verfügen alle über einen hohen Bildungshintergrund. Die Jugendlichen leisteten ihren Freiwilligendienst im Kulturbereich ab – also in kulturellen Zentren, Theatern, Kunstgalerien oder deutsch-französischen Kulturinstituten. Das Verhältnis zwischen deutschen und französischen Freiwilligen war auch bei dieser Gruppe ausgeglichen. Im Kontrast zur Gruppe *Meer* lässt sich feststellen, dass diese Gruppe weniger bewertend und normativ orientiert ist, sondern eher den eigenen kulturellen Hintergrund reflektiert bzw. sich mit der eigenen kulturellen Identität auseinandersetzt. Zu Beginn der Diskussion wurde über die unterschiedlichen Erlebnisse und Erfahrungen während des bisherigen Freiwilligenjahres berichtet:

*Rosa: Die Arbeit ist wahnsinnig interessant ähm ich kann bei vielen kulturellen Veranstaltungen mitwirken und ähm da lernt man halt auch eben die eigene Kultur sehr kennen, weil man eben im X. ist und sich auch sehr viel mit der deutschen Kultur und dem deutschen Bild im Ausland beschäftigt und das hatt ich weniger vorher gemacht und das finde ich eben auch interessant, wie man Deutschland was man für ein Image äh im Ausland von Deutschland gibt.*

Zunächst bejaht Rosa hier eine nationalkulturelle Identität, indem sie sich zunächst eben mit dieser identifiziert. Auf der Ebene des Handelns finden sich jedoch auch erste reflexive Orientierungen, die sich mit eben dieser kulturellen Identität auseinandersetzen und eine kritische Haltung

von Rosa hierzu erahnen lassen. Diese beginnende reflexive Orientierung wird auch von einer anderen deutschen Freiwilligen beschrieben:

*Clara: Was ich sagen wollte so von meinen Erfahrungen, mir is irgendwie, ich war hab davor noch nie wirklich im Ausland gelebt ähm und mir wurde erstmal s:o bewusst meine Nationalität s:o dass ich Deutsch bin wurde mir so wirklich bewusst, als ich in Frankreich bin, wei:l man halt dann irgendwie dadurch auff:ällt=so in Deutschland fragt mich ja keiner oh woher kommst du? we:il es irgendwie offensichtlich ist und ich keinen Akzent im Deutschen hab und dann is es natürlich irgendwie klar, ähm aber in Frankreich wurd ich halt oft angesprochen ja woher kommst du ähm oder beispielsweise wurde ich auch angesprochen, ja was denken denn die Deutschen darüber, und ich so ja @also das is so n bisschen schwer@ zu sagen, was ganz Deutschland äh über über die Polit- über die Wahlen in Frankreich. was denken die Deutschen über die Wahlen in Frankreich und das war dann so auch so hm, was sage ich denn jetzt, das ist mir dann erstmal so bewusst gewo:rden die eigene Nationalität irgendwie und dass das schon auffällt wenn man im Ausland lebt (.) und ich mich auch so selber mit beschäft- also so zu beschäftigen, was ist denn auch für mich so deutsch, weil man wird ja dann schon ah du bist ja gar nicht so pünktlich wie die Deutschen und ich so @(. )@ ((räuspern)) wie sehr deutsch ist man eigentlich oder wieviel @deutsch@ bin ich oder gibts das überhaupt? und das sind so Fragen, find ich, die ich mir so gestellt hab, gerade weil ich noch nie davor so damit konfrontiert wurde, Ausländer zu se:in sozusagen, ich war immer Nicht-Ausländer.*

Clara repräsentiert zunächst noch einmal ihre national-kulturelle Gebundenheit, die sie jedoch im Verlauf der interkulturellen Situation auf der Handlungsebene zu hinterfragen beginnt. Die objektive Kultur und Identität des Deutschseins wird hier auf der Sprachebene stark in Frage gestellt zu Gunsten einer hervorgerufenen Bewusstwerdung über die eigene Subjektivität in Abgrenzung zur Objektivität. Diese Subjektivitätsorientierung stößt jedoch dann an ihre Grenzen, wenn die Freiwilligen mit der deutschen Geschichte konfrontiert werden, und sie ruft dann vor allem habitualisierte Wahrnehmungs- und Handlungsorientierungen, die einen gemeinsamen Erfahrungsraum aufweisen, hervor, wie sich anhand einer weiteren Äußerung bei Clara feststellen lässt:

*Clara: Also was mir auch aufgefallen is, ist zum Beispiel so keine Ahnung, manchmal bekomm ich so deutsche Witze gesagt, man redet*

*irgendwie über Diskriminierung keine Ah- oder irgendwie so und dann ahja, die Deutschen, die mögen ja auch keine Juden und für mich is das irgendwie noch so unangenehm.*

Sie fühlt sich durch die Witze, die über Deutsche gemacht werden, angesprochen und empfindet dabei im Kontext der Konfrontation mit den Verbrechen der Deutschen im Nationalsozialismus eine tiefe Scham, die sich spontan äußert. Der kollektive Erfahrungsraum der Schuld der Deutschen am Holocaust wird von allen deutschen Freiwilligen geteilt. Hierin äußern sich jedoch unterschiedliche Orientierungen bei den Freiwilligen, wenn sie während des DFFD damit konfrontiert werden, wie folgender Diskussionsabschnitt verdeutlicht:

*Marie: und ähm ich also was also seit ich in Frankreich bin, nehm ich des viel stärker wahr was ich so im Geschichtsunterricht gelernt hab als Deutsche, und dass diese diese sag ich mal schwarzen Jahre auch in mir stecken weil ich des als auch als in der Ich-Perspektive sehe wobei jetzt für mich Franzosen, diese Jahre sag ich mal sagen wir mal wenn wir über Sklavenhandel sprechen so das ganz anders wahrnehmen und dass eigentlich die nationale Identität sich nicht mit dem sag ich mal negativeren Aspekten befasst, was im Deutschen halt sehr stark ist.*

*Clara: Aber das is ja natürlich auch ich mein in Frankreich is halt nicht der Holocaust passiert, das muss man halt auch mal so sehn. Klar es ist ja irgendwie klar dass man da natürlich wahrscheinlich dann nochmal nen andern Umgang mit der Geschichte hat wenn einfach auch sowas Schreckliches im eigenen Land passiert ist glaub ich.*

*Marie: N=ja aber zum Beispiel es gab nen Sklavenhandel es also ich will jetzt hier keine Sachen vergleichen oder abwägen aber es is halt mit Sicher- mit Sicherheit genauso schwarz und es wird halt nicht so wahrgenommen; also ich weiß nich ich hab noch nie nen Franzosen so darüber sprechen hören dass er gesagt hat woah was da passiert is war super schlimm und es is bis heute sollte darüber gesprochen werden und des nehm ich als meine Geschichte wahr, so des is halt passiert jede Nation hat so seinen Background aber nicht als boah stimmt und wie kann man eigentlich da heute spielt des heute noch ne Rolle, weil ich mein der Reichtum auf dem die Gesellschaft basiert der ist aus solchen Dingen entstanden so ist es in Deutschland so ist es in Frankreich und ja klar.*

Die Konfrontation mit der als eigene wahrgenommenen deutschen Geschichte weckt bei Marie Assoziationen zum Holocaust, indem sie dessen Singularität durch den Vergleich mit der Kolonisationsvergangenheit Frankreichs in Frage stellt. Hierin äußert sich eine Orientierung der Schuldbewältigung im Zuge der Konfrontation damit, die in Teilen heutiger Generationen nicht unüblich ist. Gleichzeitig findet sich jedoch eine sehr geschichts- und schuldbewusste Orientierung bei Clara wieder, in der die Singularität des Holocausts sowie der besondere Umgang damit betont werden. Im weiteren Verlauf der Diskussion wird die Konfrontation mit dem Holocaust von Rosa und Luise ebenfalls sehr schuld- und schambewusst wahrgenommen und behandelt.

*Luise: Es is mir auch schon aufgefalln. Ich war in so ner jüdischen Bäckerei in Paris, und ähm ich war da mit meiner Mutter also Französin, und äh äh irgendwie wollt ich mich hinter meiner französischen Identität eher so, es is mir aufgefallen, dacht ich mir so äh das is doch auch äh ne krasse Feststellung, weil ich wollte mich eher hinter meiner französischen Identität verstecken und sagen, ich bin also meine Mutter hat halt Französisch geredet klar, ähm und ähm (.) und mir war es fast unangenehm auch zu sagen, ja wir wohnen in Deutschland und ähm ich bin auch Deutsch also, das is dann eben auch ne interessante Feststellung, wenn man eben beide Nationalitäten hat und die Wahl hätte sozusagen, sich nur auf eine Nationalität zu beschränken und dann trotzdem zu sagen, ja doch ich bin Deutsche und das is aber wirklich so, dass man irgendwie trotzdem noch so ne Scham ähm empfindet, und das is halt das is mir auch aufgefalln.*

Die Ebene der kulturellen Repräsentation bzw. Gebundenheit wird zwar auch hier nicht verlassen, dennoch finden sich darin implizite schamvolle und schuldbewusste Orientierungen, die sich in kurzfristigen Reaktionen, wie hier durch die Konfrontation mit jüdischem Leben äußern. Auch Rosa wurde während des Freiwilligendienstes mit der deutschen Geschichte konfrontiert:

*Rosa: Mir auch, also passiert jetzt nicht, aber ich war im Theater und hab nen ähm Schüler begleitet und wir ham von Bertolt Brecht das Stück ähm der aufhaltsame Aufstieg von Arturo Ui gesehen, und ähm vorher wurden wir vorgewarnt, dass da in dem Theaterstück n nackter Mann auftritt, dass die Schüler halt vorgewarnt sind, und ich saß in dem Stück und dachte mir, schieß auf den nackten Mann, ich war so schockiert, wie die das dargestellt ham und dachte mir so, ich als Deut-*

*sche sitze jetzt hier so ganz klein, total schockiert, der Schauspieler war unglaublich gut, also ich das war wirklich so, als wenn man Hitler auf die Bühne gestellt hätte mit den Gesten und (.) also ich war schwer beeindruckt von dem Stück und hinterher die Franzosen, warum warst du denn so schockiert, wegen dem nackten Mann, und ich so @ne@ eben nicht; die konnten das gar nicht s:o nachvollziehn, wie ich das dann ( ).*

Rosa offenbart hier eine Wahrnehmung dieser Situation, die sich von derjenigen der französischen Jugendlichen dahingehend unterscheidet, dass sie nicht darüber schockiert ist, dass dort ein nackter Mann zu sehen ist, sondern vielmehr von der Authentizität der Rolle und ihrer ausgelösten Scham. Hierin drückt sich das aus, was mit kollektivem Erfahrungsraum gemeint ist. Nämlich eine dezidierte Sichtweise auf etwas, hier das Theaterstück, in der sich die Wahrnehmung von und Reaktion auf etwas nur im Kontext kollektiv geteilter – nicht zwangsläufig selbst gemachter – Erfahrungen äußert. Die französischen Jugendlichen teilen nicht die Erfahrung des kollektiven Schuldbewusstseins am Holocaust, wie Rosa hier.

Die Bearbeitung der Konfrontation mit der deutschen Geschichte dokumentiert eine deskriptive, also feststellende und beschreibende Handlungsorientierung, die sehr reflektiert stattfindet und weitaus weniger habitualisiert wirkt. Die interkulturelle Situation insgesamt wurde vor allem von deutschen Freiwilligen als eine Konfrontation mit der ‚eigenen‘ Kultur und Geschichte betrachtet, die insbesondere Reaktionen der Scham, (kollektiven) Schuld und Betroffenheit auslöste. Bei dieser Gruppe stellte sich ein sehr reflektierter Umgang mit den objektiven Bedingungen der interkulturellen Situation dar, welcher zu einer sehr unvoreingenommenen und weniger ethnozentrischen Bewertung kultureller Praktiken beitrug. Gerade die Rationalisierung habitueller, kultureller Dispositionen, die die Freiwilligen hier größtenteils offenbarten, äußerte sich in den reflektierten Handlungsorientierungen – und hier gerade am Umgang mit der eigenen Identität.

### Gruppe Wüste: eine verstehende und homologe Handlungsorientierung

Die Gruppe *Wüste* setzte sich aus insgesamt neun Freiwilligen im Alter von 18 bis 25 Jahren zusammen, die ihren Freiwilligendienst auf Bauernhöfen, in naturhistorischen Museen oder in staatlichen bzw. kommunalen Anstalten im Bereich der Umwelt und Natur ableisteten und über

überdurchschnittliche Bildungsabschlüsse und eine hohe Affinität zu ökologischen Berufen und Aktivitäten verfügten. Der Gruppenname wurde auch hier wieder in Anlehnung an die anderen Namen ausgewählt. Das Verhältnis zwischen deutschen und französischen Freiwilligen war auch hier ausgeglichen. Bei dieser Gruppe zeigten die Freiwilligen sehr verstehende Orientierungen im Umgang mit den interkulturellen Situationen. Auch das Verständnis von Kultur ist hier sehr differenziert, was sich unter anderem auch damit erklären lässt, dass hier der Fokus auf ökologischen Themen lag, und hierdurch wohl nationalkulturelle Sichtweisen zu Gunsten gemeinsamer Werte und Ideale weniger stark fokussiert wurden, wie das vorliegende Material offenbart. In den ausgewählten Passagen berichten die Freiwilligen von ihren Erfahrungen im Freiwilligenjahr, die zunächst auch hier anhand der Konfrontation mit einer neuen Kultur diskutiert wurden. Élise, eine französische Freiwillige, beschreibt ihren unmittelbaren Eindruck von Deutschland:

*Élise: Für mich auch, das war nicht ein großer Kulturschock, a:ber ich finde trotz dass vielleicht gibt es mehr alternative Sache in Deutschland in Städte zum Beispiel mit äh viele vegane Restaurants in Frankreich fast keine @(. )@ und äh die Leute sind vielleicht mehr offen darüber oder auch andere Sachen und auch wie die Leute auf der Straße sich verhalten, mehr Respekt in Deutschland als in Frankreich (.) für Frauen @(. )@ und äh ja. sonst gabs nicht viele unterschiedliche Sache.*

Ausgehend von einer prinzipiellen Ähnlichkeit zwischen Frankreich und Deutschland gibt es für sie aber auch kulturelle Unterschiede. Sie fokussiert dabei auf politisch-kulturelle Ideale, die für sie wichtig sind, wie „Respekt für Frauen“ und „vegane Restaurants“ und nutzt diese als kulturelle Kategorien, die für sie wichtig sind. Ähnlich betrachtet Emilien Kultur, indem er von einem Kulturschock in Bezug auf die Essensgewohnheiten in den USA erzählt:

*Emilien: Also zum Beispiel, ich war in den USA und also des war nur zwei Wochen und das war ein großer Kulturschock, also ich fand=es komplett unterschiedlich. Ich weiß nich=also die Stadt, also wie die Leute unterhalten. Ja also also Essen Essen das ist ( ) also es ist ni:cht schlimm, sondern also sie also sie essen nicht wirklich, also es ist komplett unterschiedlich, also wie sie vorstellen sich äh essen also sie nehmen keine ( )*

*Élise: Äh Gericht?*

*Jean: Mahlzeiten.*

*Emilien: Ja ja Mahlzeiten ja sondern essen die ganze Zeit, also L@(. )@ also aber ich weiß nicht also äh die Discrimination ist ziemlich stark und komisch äh mit Schwarze äh (in Vierteln).*

Emilien beschreibt hier ein Gefühl aus einer Mischung aus Unwohlsein, Fremdheit und Unverständnis für die Essgewohnheiten in den USA. Gesunde Ernährung fungiert hierbei als habituelles Differenz- und Abgrenzungskriterium, das dabei noch eher unbewusst, im Unterschied zu der idealisierten und präskriptiven Ablehnung des diskriminierenden Umgangs mit der afroamerikanischen Bevölkerung in den USA zu Tage tritt. Die kulturelle Nähe zu Deutschland wird hierbei anhand der kulturellen Fremdheit zu den USA festgemacht – wobei Ernährung hier sinnbildlich für einen anderen Lebensstil steht. Der Lebensstil steht dann auch in einer Erfahrungsschilderung eines deutschen Freiwilligen im Mittelpunkt:

*Paul: also bei mir war des auch so, weil des isch halt auf nem Bauernhof und dann a noch in so ner ja recht äh recht abgeschiednen und äh ja, aber auch recht alternativ isch des es halt einfach so ein ganz neuer Lebensschtil und äh ja, ich lern auch ganz viel weil so vorher (.) in meinem normalen Leben als Kind oder wie soll mans sagen @(. )@ in meiner Familie, da hab ichs gar net so gekannt ja mit Bioessen oder so was und da macht man sich ja keine so Gedanken darüwer, aber jetz das isch wirklich ähm ma ja ma denkt da ganz andersch drüber nach und ja man lebt des halt auch so auf dem Hof, da lebt man des richtig und des ist eigentlich wirklich schöner des dann so selber aktiv mitzu mitzukriegen und äh dabei zu sein (.) und deshalb denk ich, dass des ja für einige von uns grad die ma auf den Bauernhöfe sin n größerer Wandel war, wie jetz für andre, die ja in de Stadt sin oder auch weil (.) ja.*

Für Paul drücken sich kulturelle Unterschiede vor allem im unterschiedlichen Leben auf dem Land und in der Stadt aus, worin sich unterschiedliche Gewohnheiten offenbaren, die er vorher nicht kannte und die für ihn daher wahrnehmbar wurden und sein Denken darüber änderten und auch sein Handeln an die neuen Umstände anpassten. Sein Verständnis von Kultur orientiert sich dabei nicht an nationalkulturellen Kategorien, sondern an einem milieukulturellen Stadt-Land-Unterschied, welches auch in folgender Aussage einer Freiwilligen aus Deutschland wiederzufinden ist:

*Maria: Ich war positiv überrascht, weil ähm mein Hof ist direkt neben ner Waldorfschule und da=es in Frankreich nicht so viele Waldorfschu-*



len gibt ähm ziehen die Leute von ganz Frankreich da hin in diese Region, deswegen sind sie dementsprechend auch sehr offen und sehr spirituell und man kann Gespräche führn, die ich jetzt zuhause gar nicht führn würde, weil die Hälfte der Menschen denken würde, ich würde spinnen, und da man lebt einfach ganz bewusst mit der Natur, man holt sich das Essen frisch aus dem Garten, dann war es eher n Kulturschock, als ich dann wieder zurück in Deutschland war und den prall gefüllten Kühlschrank gesehen hab, von dem wir auf der Farm vielleicht für nen Monat gelebt hätten @so ungefähr@ und m:ir kam in Deutschland oder mein ich kann das natürlich nicht verallgemeinern zwischen nem kleinen Bauernhof in Frankreich und nem äh ner Stadt in Deutschland, aber mir kam das dann alles sehr oberflächlich vor, also das ich hab das Gefühl, dass ich besser nach Frankreich auf diesen Hof passe.

Die kulturellen Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Menschen sind für Maria nicht in ethnischen und nationalen Kategorien zu finden, sondern primär im Denken und Handeln der Individuen. Sie fokussiert dabei auf eine transkulturelle und transnationale Orientierung, indem sie kulturelle Vermischungen unabhängig von staatlichen Grenzen wahrnimmt und sich eher auf einem Hof in Frankreich wohl fühlt, wo sie sich in ihrem Denken und Handeln akzeptiert und aufgehoben fühlt. Anhand dieser letzten Äußerung lassen sich die Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata der Gruppe *Wüste* übergreifend beschreiben. Die geschilderten interkulturellen Situationen lösten bei den Freiwilligen eher homologe Denk- und Wahrnehmungsorientierungen aus, die dann in einem offenen und sehr affinen Umgang mit den neuen Kulturen praktisch wurden. Durch dieses Denken und Handeln verliefen die interkulturellen Situationen bei dieser Gruppe harmonisch und konfliktfrei – auch weil davon auszugehen ist, dass sich hier bewusst für einen ökologischen Freiwilligendienst entschieden wurde. Der offene Umgang mit den neuen Kulturen und Erfahrungen im Freiwilligendienst gründet wohl auch auf den sehr an Idealen, wie Frauenrechte und ökologische Lebensweise, orientierten Wahrnehmungs- und Handlungsweisen, die sich zwar präskriptiv äußern, jedoch im kulturellen Handeln in Form von Negation und Normativität im Unterschied zur Gruppe *Meer* hier keine Berücksichtigung erfuhren. Vielmehr stand bei dieser Gruppe eine kulturell offene bzw. zugewandte Handlungsorientierung im Vordergrund, die sich auf die kulturellen Ähnlichkeiten fokussierte.

#### 4.3.5 Zur Notwendigkeit der Problematisierung interkultureller Situationen

Es lässt sich festhalten, dass die interkulturellen Situationen im DFFD durch eine Vielzahl an verborgenen Wahrnehmungs- und Handlungsweisen bestimmt sind und die je Ausdruck spezifischen kulturellen Wissens sind. Für die Aneignung einer konstruktiven interkulturellen Kompetenz, wie sie eingangs definiert wurde, ist dieses Wissen zunächst richtungsweisend. Denn – um auf das Eingangszitat Bourdieus zurückzukommen – Wissensaneignung und dispositionelle Verhaltens- und Handlungsveränderungen finden oft unbewusst durch alltägliche Erfahrungen statt und unterliegen dabei verborgenen sozialen, kulturellen und politischen Einflüssen, die das jeweilige Wahrnehmen, Denken und Handeln beeinflussen und konstituieren. Je nachdem, wie sich interkulturelle Situationen während des DFFD vollziehen und auf welches kulturelle Wissen sie bei den Beteiligten treffen, können hieraus konstruktive oder destruktive interkulturelle Situationen entstehen, die dann wiederum Einfluss auf die individuelle Wahrnehmung und das Konzept von Interkulturalität bei den Freiwilligen haben können. Dieser Problematik liegt zugrunde, dass es den Freiwilligen oft nicht gelingt, die interkulturellen Erfahrungen zu reflektieren bzw. diese selbst zu rationalisieren und damit ihre Rolle als unbewusste Empfänger und Träger kulturellen Wissens zu erkennen und zu hinterfragen. Hierzu kann es hilfreich sein, die (konflikthaften) Erfahrungen der Freiwilligen seitens der Ausbilderinnen und Ausbilder zu problematisieren und aufzulösen. Dies bedarf einer engen Begleitung während des Freiwilligenjahres, die sich nicht nur auf die Förderung sprachlicher Kompetenzen beschränkt, sondern vielmehr die interkulturellen Kompetenzen noch stärker als bisher im Blick hat. In den Begleitseminaren sollten hierzu verstärkt Situationen und Lernkontexte geschaffen werden, in denen die konkreten interkulturellen Erfahrungen der Freiwilligen thematisiert und reflektiert werden. Gleichzeitig bedarf es einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Begriff und dem Konzept der Interkulturalität bei den Freiwilligen. Dabei sollte nicht nur auf das kulturell Gemeinsame aufmerksam gemacht werden, vielmehr sollte auf die Vermischung und Überlappung von Lebensstilen und Lebenspraxen in einer globalisierten Welt fokussiert werden. Denn Kulturen sind keine starren, abgegrenzten Einheiten, sondern dynamische und veränderbare Konstrukte, die nicht innerhalb einzelner Staaten existieren, sondern sich global vermischen und immer wieder neu herausbilden. Auch im Rahmen des DFFD werden gemeinsame Kulturen von den Freiwilligen geschaffen – auch wenn diese den Freiwilligen nicht direkt offensichtlich

werden. Die Förderung der Reflexion dieser Vermischung von Kultur(en) ist daher grundlegend für die pädagogische Arbeit im DFFD.

## Literatur

- Barmeyer, C. (2012). *Taschenlexikon Interkulturalität*. Göttingen: UTB.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (2001). Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (Hrsg.). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*. Opladen: Leske + Budrich, 9-28.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A. M. (2007). *Die Dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Bohnsack, R., Marotzki, W. & Meuser, M. (2003). *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, R., Przyborski, A. & Schäffer, B. (Hrsg.) (2010). *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*. Opladen, Famington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Bourdieu, P. (1979). *Entwurf einer Theorie der Praxis*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bruggmann, M. (2000). *Die Erfahrung älterer Mitarbeiter als Ressource*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Deutsch-Französisches Jugendwerk (ohne Jahresangabe). *Deutsch-Französischer Freiwilligendienst*. <https://volontariat.ofaj.org/de/freiwilliger-werden> [zuletzt abgerufen am 23.03.2018].
- Friesenhahn, G. J. & Thimmel, A. (2003). Interkulturelle Handlungskompetenz in der internationalen Jugendarbeit. Begriff – Konzepte – Anwendungsbereiche. In: Internationaler Jugendaustausch- und Besucherdienst der Bundesrepublik Deutschland (IJAB) e.V. (Hrsg.). *Forum Jugendarbeit International*. Münster, Westfalen: Votum Verl., 16-35.
- Gebauer, G. & Kraiss, B. (2014). *Habitus*. Bielefeld: transcript.
- Kirchhöfer, D. (2004). *Lernkultur Kompetenzentwicklung - Begriffliche Grundlagen*. Berlin. Abrufbar unter: [http://www.abwf.de/main/publik/content/main/publik/handreichungen/begriffliche\\_grundlagen.pdf](http://www.abwf.de/main/publik/content/main/publik/handreichungen/begriffliche_grundlagen.pdf) [zuletzt abgerufen am 23.03.2018].

- Knapp, K. & Knapp-Potthoff, A. (1990). Interkulturelle Kommunikation. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 1, 62-93.
- Mikhail, T. & Rekus, J. (2013). *Neues schulpädagogisches Wörterbuch*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Müller, S. & Gelbrich, K. (2004). *Interkulturelles Marketing*. München: Vahlen.
- Nohl, A.-M. (2014). *Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Schmitt, S. (2013). Kulturstandards oder kollektive Zugehörigkeit? Eine kritische Betrachtung theoretischer Kulturkonzepte. In: Egloff, B., Friebertshäuser, B. & Weigand, G. (Hrsg.). *Interkulturelle Momente in Biografien. Spurensuche im Kontext des Deutsch-Französischen Jugendwerks*. Münster: Waxmann, 63-80.

## 4.4 Teilnehmende des Deutsch-Französischen Freiwilligendienstes und ihr Bezug zu Sprachen: Begegnung mit dem „Anderen“

*Delphine Leroy & Gérald Schlemminger*

*„In der Lage sein, sich zu verstehen, den anderen gut zu verstehen, nichts zu vermischen, Missverständnisse zu vermeiden.“ (Malaïka)*

### 4.4.1 Die Sprache – Gegenstand der Forschung und der Transformation

*Eine neue Kultur und Sprache kennenlernen, den eigenen Horizont erweitern, berufliche, persönliche und interkulturelle Erfahrungen sammeln: Das alles und viel mehr bietet der Deutsch-Französische Freiwilligendienst. Sei es durch Animationen zur Förderung der deutschen Kultur und Sprache, kulturelle oder sportliche Projekte oder durch die Organisation von wissenschaftlichen Veranstaltungen, ein Freiwilligendienst im Schul- und Hochschulbereich bietet viele Möglichkeiten, sich selbst zu engagieren und gleichzeitig neue Kompetenzen zu entwickeln. (DFJW, 2018)*

Die Ausschreibung des Deutsch-französischen Jugendwerks (DFJW) für den Deutsch-französischen Freiwilligendienst (DFFD), hier im Schul- und Hochschulbereich, greift die üblichen Vorstellungen über „Reisen von Jugendlichen“ auf, nach der die Entdeckung eines anderen Landes, anderer Lebens- und Denkweisen für das Wissen und die persönliche und berufliche Bildung von Jugendlichen nützlich und bereichernd sind. Das DFJW reiht sich ein in die Tradition der *Enzyklopädie* von 1751, die in ihrem Eintrag über die Reise die Vorzüge eines Auslandsaufenthaltes lobt: Bildung erfahren, sich neue Kenntnisse und Fähigkeiten aneignen, Erfahrungen sammeln, Vorurteile überwinden.

*Aufgeklärten Personen nach sind heutzutage Reisen in die geordneten Staaten Europas (denn hier sind nicht Reisen in die Ferne gemeint) einer der wichtigsten Bestandteile der Bildung und Erziehung für die Jugend, & ein Teil der Erfahrung für die Alten. Bei gleichen Bedingungen hat jede Nation, in der gutwillige Regierungen walten & in der Adlige und Wohlhabende reisen, große Vorteile gegenüber der Nation, in der dieser Zweig der Erziehung nicht existiert. Die Reisen erweitern den*

*Geist, erheben ihn, bereichern ihn mit Kenntnissen & heilen ihn von nationalen Vorurteilen. Sie sind eine Art des Lernens, das nicht durch Bücher oder durch Berichte anderer ersetzt werden kann; man muss selbst die Menschen, Orte & Gegenstände beurteilen. Das wichtigste Ziel, dass man sich in seinen Reisen setzen sollte, ist zweifelsohne die Sitten, Gewohnheiten und die schöpferische Kraft anderer Nationen zu untersuchen, ihre vorherrschenden Geschmäcker, ihre Künste, ihre Wissenschaften, ihre Manufakturen & ihren Handel. (Boucher d'Argis & de Jaucourt, 1751: 476f.)<sup>8</sup>*

In diesem Kontext erscheinen die Ausgangssprache (S1) und die neue Sprache (S2) wichtige Beweggründe für den Deutsch-Französischen Freiwilligendienst zu sein, und werden explizit in den Programmen der Begleitseminare des DFJW genannt. Die Jugendlichen erwähnen die Sprachen und reden oft davon als einem Schlüsselement der Veränderungen, die sie im Laufe ihres Freiwilligendienstes durchlaufen.

Als ein Fragebogen für diese Studie ausgearbeitet werden sollte, hat die Gruppe deutscher Forscherinnen und Forscher, die mit dem Fragebogen beauftragt waren, eine Reihe an Fragen zum Thema Sprachen eingefügt. Der quantitative Aspekt eines Fragebogens war Gegenstand der Methodendiskussion zwischen den Autorinnen und Autoren der Studie: Einige von uns bestanden auf der Notwendigkeit offener Fragen und äußerten Bedenken gegenüber einer statistischen Auswertung eines solchen Themas (zur Erinnerung: Biographien). Beobachtung und Schilderung schienen besser bewährten qualitativen Methoden zu entsprechen, um individuelle und Gruppenerfahrungen wiederzugeben (vgl. Catani, 1982; Ferrarotti, 2013; Le Grand, 2000; Beaud, 2018).

Im Juli 2017 hat nach Auswertung der ersten Fragebögen eine Gruppenarbeit zu bestimmten Punkten des Fragebogens, u.a. zum Thema Sprache stattgefunden. Diese Arbeitsphase offenbarte eine gewisse Diskrepanz zwischen den Antworten aus eher geschlossenen Fragen, die es erlaubten, diverse graphische Darstellungsmöglichkeiten zu nutzen, und dem Inhalt der offenen Antworten, die, obwohl sie nicht immer im Widerspruch zueinander standen, sehr signifikante Nuancen und Variablen lieferten. Daher haben wir uns dafür entschieden, die erste Analyseebene, die möglicherweise zu Missverständnissen geführt hätte, nicht zu beachten, und dafür diskursive Elemente stärker zu betrachten.

Zwei Datenquellen wurden für den vorliegenden Aufsatz benutzt und abgeglichen:

<sup>8</sup> Übersetzung von F. Schmachtel.

- Auf Französisch durchgeführte Interviews mit Freiwilligen beider Länder aus einer Gruppe des Bereichs Ökologie. Die Interviews wurden während zweier Seminare von zwei Forscherinnen durchgeführt, die dort eine ethnographische Studie durchgeführt haben (teilnehmende Beobachtung, Leitfadeninterviews, Forschungstagebuch). Die Teilnehmenden haben selbst ihr Pseudonym gewählt, das bei der Transkription verwendet wurde. Ein Interview fand außerhalb der Seminare mit einer ehemaligen Teilnehmerin statt.
- Die das Thema Sprache betreffenden (lediglich offenen) Antworten aus dem online-Fragebogen. Antworten in französischer Sprache wurden übersetzt und die Originalversion ist als Fußnote eingefügt.

Der offizielle und institutionelle Diskurs stützt eine Einstellung, die darauf basiert, einen Auslandsaufenthalt als per se für den Lebenslauf der betreffenden Person vorteilhaft darzustellen. Ein solcher Diskurs erscheint insofern verständlich und notwendig, als dass er die Institution und die interkulturelle Politik der Förderung von Begegnungen und Austausch legitimiert. Doch ergibt unsere Analyse, dass die Begegnung mit dem Anderen, der anderen Kultur und der anderen Sprache nicht so einfach war, wie wir es anfangs hätten erwarten können. Die Realität ist komplexer als manche beschönigenden Aussagen. Sprache wird als Schlüsselfaktor der Auslandserfahrung benannt, doch hat sie sehr verschiedene Bedeutungen und lässt sich nicht auf das bloße Aneignen sprachlicher Fähigkeiten reduzieren. Sie ist ein Einstieg in die Erfahrung der Alterität und als solche angesehen, doch ist Sprache selbst oft nicht das, was die Alterität ausmacht. Sie dient als Stütze, als Sicherheit gebender Anker auf dem Weg in die Ferne. In diesem Sinne wird Sprache hier nicht in Bezug auf Interkulturalität und eine Gegenüberstellung zweier Modelle gedacht, sondern als eine personenbezogene Komposition, die sich ständig weiterentwickelt und von der die Sprecherin bzw. der Sprecher während des Auslandsaufenthaltes zehrt. Der Ansatz dieses Aufsatzes ist somit transkulturell und betrachtet Sprache nicht als fertige Einheit, sondern als ein Aneinanderreihen von Möglichkeiten und eine Akkumulation von „Ressourcen“ (Jullien, 2016). In ihm wird der Unterschied bzw. die Abweichung befürwortet, jedoch nicht als statisch, unbeweglich und endgültig aufgefasst. Der Blick auf den Anderen führt dazu, die Realität neu zu entdecken oder (im Sinne von P. Ricœur) neu zu konfigurieren, in Bezug zu dem, was als Abweichung wahrgenommen wird:

*Man muss lernen, aus sich selbst und aus seinem Umfeld heraus zu treten, den Anspruch an Universalität als etwas zu verstehen, das Kulturen relativiert und nicht das Gegenteil. Man muss dem kulturalistischen Selbstbezug entfliehen und das transkulturelle Individuum fördern, das sich für alle Kulturen der Welt interessiert und sich dabei keiner von ihnen entfremdet. (Augé, 2009: 91)<sup>9</sup>*

Es sei hierbei erwähnt, dass aufgrund der Sprachkenntnisse (S2) der meisten Freiwilligen (elementare Sprachanwendung A1 bis selbständige Sprachanwendung B1/2)<sup>10</sup> die Sprache 2 für sie weniger gnoseologische (Aneignung von neuem Wissen, Konzeptualisierung neuer Vorstellungen) und meta-kognitive (meta-diskursive Reflexion) Funktionen einnimmt, sondern eher der Einordnung und der mentalen Vorstellung des anderen Landes und der Identifikation dient.

Ausgehend von Interviews, die mit einer Reihe von Freiwilligen geführt wurden, und einem Fragebogen, der an alle Freiwilligen geschickt wurde, werden folgende Fragestellungen behandelt:

- Welche Funktion(en) kann die zweite Sprache für die Freiwilligen übernehmen?
- Kann die flexible Nutzung der beiden Sprachen für unabhängige Nutzer auf eine produktive Abgrenzung der befragten Person hinweisen?
- Kann im Falle eines Sprachwechsels nachgewiesen werden, dass die Verwendung der anderen Sprache andere Haltungen, Einschätzungen, Stereotypen, Ideologien etc. vermittelt? Findet bei Bedarf eine andere Bedeutungsbildung (Symbolisierung) statt?
- Trägt beobachtete Mehrsprachigkeit, wenn überhaupt, zur Entwicklung einer interkulturellen, transkulturellen oder hybriden Identität bei?
- Wird die Frage der Sprache von den Befragten explizit angesprochen? Wird die Beziehung zwischen privaten Bedeutungen und dem ein- oder mehrsprachigen System angesprochen?

<sup>9</sup> Übersetzung von F. Schmachtel.

<sup>10</sup> Diese Aussage stützt sich auf die Selbsteinschätzung der Freiwilligen im Fragebogen.



#### 4.4.2 Die Sprache als „Alibi“ für Veränderungen

*Es gibt natürliche Grenzen (Gebirge, Flüsse, Meerengen), sprachliche Grenzen, kulturelle oder politische Grenzen. Die Grenze weist zunächst auf die Notwendigkeit hin, zu lernen, um zu verstehen. (Augé, 2009: 15)<sup>11</sup>*

##### Im Vorfeld

Ein beruhigender, teils faszinierender Rahmen

Viele Jugendliche hatten (schulische) Vorkenntnisse der Sprache oder hatten bereits (familiär) Kontakt mit ihr: „[...] ich weiß nicht, ob ich bereit gewesen wäre, an einen Ort zu gehen, wo ich nie vorher die Sprache gelernt hätte“, fragt sich Gomi. „Das ist schon noch etwas anderes.“<sup>12</sup> Die Sprache gewährt eine gewisse Sicherheit bei der Auslandserfahrung, sofern sie nicht völlig unbekannt ist.

Wie Adoni erwähnen viele, dass „die Sprache im fremden Land [...] etwas Beunruhigendes ist, aber so hat es letztlich kaum Schwierigkeiten gegeben, daher finde ich, dass mein Jahr wirklich begonnen hat... (atmet aus)“.<sup>13</sup> Die lange Atmung hat eine Bedeutung: Adoni sucht nach einem Jahr Medizinstudium, in dem er dem Konkurrenz- und Leistungsdruck und der damit verbundenen Belastung nicht standhalten konnte, im Freiwilligendienst einen Raum der Selbstbesinnung. Die deutsche Sprache, zu der er seit seiner Kindheit einen Bezug hat, ist für ihn nicht mit Angst oder Sorge, sondern vielmehr mit einer gewissen Nähe verbunden. Manchmal kann der Spracherwerb der Antrieb für den Schritt ins Ausland sein. Im Interview mit den „ehemaligen“ Freiwilligen<sup>14</sup>, erklärt eine der jungen Deutschen: „Also habe ich entschieden, ein Studium mit Bezug zur französischen Sprache zu machen. – Ja, mich französisch zu engagieren. Also haben mich das Französische und die Umgebung beeinflusst.“<sup>15</sup>

<sup>11</sup> Übersetzung von F. Schmachtel.

<sup>12</sup> [...] Je sais pas si je serais prête à partir carrément dans un endroit où j'ai jamais appris la langue. Ça c'est quand même autre chose.

<sup>13</sup> La langue dans le pays étranger... c'est un peu stressant mais y'avait vraiment pas de stress du coup je trouve que mon année a vraiment commencé... (expiration).

<sup>14</sup> Es handelt sich um Freiwillige des Vorjahres.

<sup>15</sup> Donc, j'avais, j'avais décidé de faire les études qui étaient liées avec le français. – Ouais m'engager français. Donc le français et l'environnement m'ont influencé.

Für die Deutschen hat das Nachbarland manchmal etwas Beruhigendes. Man fühlt sich auf vertrautem Boden, geographisch näher. Es ist ein Abenteuer, das, wenn es schlecht verlaufen sollte, eine schnelle Rückkehr erlaubt:

*Ich wollte sehr gerne nach Frankreich und dort leben und meine Sprachkenntnisse vertiefen. Außerdem war ich noch nicht bereit für einen Kulturschock wie den in Afrika oder Asien und ich fand es beruhigend zu wissen, dass man für alle Fälle zurück nach Deutschland kann, weil es direkt nebenan ist. (Deutscher Fragebogen Nr. 71)*

*[Es ist gut,] dass ich die Sprache schon kenne, das wird mir meine Ankunft erleichtern. (Deutscher Fragebogen Nr. 72)*

Paradoxerweise bedeutet die Nähe keinesfalls, dass weniger Faszination für die Fremde vorhanden wäre. Die Unterschiede, die viele Deutsche bemerken und spüren, sind ein erster „europäischer“ Schritt, bevor die Grenzen „in die weite Welt“ überschritten werden:

*Ich wollte gerne das Abenteuer wagen, ein Jahr alleine ins Ausland zu gehen, um so wirklich die Kultur des Landes zu entdecken und um meine Sprachkenntnisse zu verbessern. Da ich Frankreich schon immer faszinierend fand in Bezug auf die Kultur, die Sprache und die abwechslungsreiche Natur, ging es für mich also ‚nur zu unserem europäischen Nachbarn‘ und (noch) nicht hinaus in die ganz weite Welt. Außerdem finde ich es toll, an einem Programm des DFJW teilzunehmen und so die deutsch-französische Freundschaft wertzuschätzen. (Deutscher Fragebogen Nr. 73)*

Man könnte behaupten, dass das – im Vergleich zu den französischen Freiwilligen – relativ junge Alter der deutschen Teilnehmenden das Bedürfnis von Sicherheit bei einem ersten Auslandsaufenthalt verstärkt. In diesem Fall stellt die Erfahrung einen ersten Schritt der Autonomie dar, in einem bereits bekannten, vertrauten Kontext, oder zumindest einem zugänglichen Umfeld, zu dem ein persönlicher Bezug besteht. Dieses Gefühl wird von einigen französischen Teilnehmenden geteilt:

*Schon mit 16 Jahren habe ich einen einmonatigen Austausch im Juli in Deutschland gemacht, und ich habe mich in dieses Land und die Sprache verliebt. (Französischer Fragebogen Nr. 1388)<sup>16</sup>*

<sup>16</sup> Dès l'âge de 16 ans, j'ai effectué un échange d'un mois en juillet en Allemagne et

Für viele ist die Sprache des Landes, in dem sie ihren Freiwilligendienst verbringen, eine Sprache, zu der sie bereits einen Bezug geknüpft haben. Es gibt jedoch Ausnahmen.

Trotz der Sprache: „Ich habe mich ein bisschen mit Deutschland begnügt“

Einige – viel weniger zahlreich – haben keinen Bezug zu und keine Vorkenntnisse der anderen Sprache. Für „Ch’ti de la forêt“ war Deutsch ein Zufall. Vorrangig war der Wunsch, in die Ferne zu ziehen, etwas anderes kennenzulernen. Man kann sogar behaupten, dass für ihn die Wahl dieses Ziellandes gerade wegen seiner nicht vorhandenen Sprachkenntnisse interessant war. Er konnte sich selbst beweisen, dass er fähig ist, eine ihm bisher unbekannte Sprache zu lernen:

*[...] weil ich wirklich in ein anderes Land wollte, ich wollte wirklich etwas anderes entdecken. Ich wollte zum Beispiel keinen Freiwilligendienst bei mir im Norden [Frankreichs] machen, ich habe keine Lust, .. das-selbe zu sehen. [...] Anfangs hatte ich ein wenig Bedenken, weil [...] ich mir sagte, ok, ich spreche überhaupt kein Deutsch, ich habe in meinem Leben nie Deutsch gelernt, habe ich nie gemacht. Ich habe in der Schule Spanisch und kein Deutsch gelernt, und noch dazu beherrsche ich Englisch wirklich nicht gut... von daher... Aber ich habe mir gesagt, gut, ich habe noch nie versucht, eine Sprache vor Ort in einem anderen Land zu lernen. Wenn ich es jetzt nicht mache, werde ich es nie machen und nie die Motivation dafür aufbringen.<sup>17</sup>*

Für andere, wie den Freiwilligen „Super P“ oder „Kenza“, war der Inhalt der Aufgaben während des Freiwilligendienstes ausschlaggebend.

*Ich wollte Deutsch lernen, ich sprach überhaupt kein Deutsch, ich hatte noch nie einen Kurs oder irgendwas besucht, und ich wollte über*

je suis tombée amoureuse de ce pays et de cette langue [...].

<sup>17</sup> [...] Parce que moi je voulais vraiment partir dans un autre pays, je voulais vraiment découvrir autre chose, me dire je fais un Service Civique, je fais pas un Service Civique par exemple chez moi dans le nord j’ai pas envie de.. voir la même chose. [...] Au début j’avais une petite appréhension parce que [...] je me suis dit bon je connais pas du tout l’allemand, j’ai jamais fait allemand de ma vie, j’ai jamais moi. J’ai fait espagnol j’ai pas fait allemand à l’école, et encore en plus enfin en anglais je me débrouille vraiment pas.. pas bien, donc voilà. Mais je me suis dit tiens franchement j’ai jamais essayé d’apprendre une langue dans un autre pays, si je le fais pas maintenant je vais jamais le faire et je vais jamais avoir la motivation.

*Landwirtschaft lernen, das Arbeitsleben kennenlernen, viele Sachen entdecken. Ich fuhr los, ohne die Dienststelle wirklich zu kennen, ich hatte sie vorher nicht besucht. Der Wunsch sich zu verändern, etwas Neues kennenzulernen, ein bisschen in etwas Anderes einzutauchen. (Kenza)<sup>18</sup>*

Der Sinn des Engagements gibt hier die Richtung für die Wahl der Dienststelle vor. Deutschland war für „Super P“ überhaupt nicht die erste Wahl:

*Und ich habe im Internet gesucht, am Anfang wollte ich diese Stelle nicht. Ich wollte eine Stelle im Senegal, wo es darum ging, einen Bio-Gemüsegarten aufzubauen, um die Arbeit der Frauen zu fördern. [...]. Sie [die Stelle] war vergeben, bevor ich meine Bewerbungsschreiben geschrieben hatte. Egal. Also habe ich mich ein bisschen mit Deutschland begnügt. Aber es war trotzdem, ich habe mir gesagt, dass es ziemlich gut ist, weil ich so wirklich eine andere Sprache lernen kann, eine andere Kultur kennenlernen, die direkt neben uns ist. Wo wir, wo viele Leute hingehen, nach Deutschland kommen und diese Kultur anfassen. Aber die große Mehrheit der Franzosen haben... kennen Deutschland nur durch die Geschichte, und nicht über die heutige Bevölkerung und über das, was heute dort geschieht. Weil Deutschland, dort sind sie sehr viel weiter fortgeschritten in allem was Umweltfragen betrifft. Ob in der Bevölkerung oder auch auf der Ebene der Regierungen, sie sind sehr engagiert auf der Regierungsebene in Deutschland.<sup>19</sup>*

<sup>18</sup> J'avais envie d'apprendre l'allemand, je ne parlais pas du tout allemand j'avais jamais pris de cours ni de rien du tout, et j'avais envie d'apprendre sur l'agriculture, sur le travail, de découvrir plein de choses en fait, je parlais un peu sans trop vraiment connaître la structure, j'avais pas visité avant, j'avais pas... l'envie de voilà de changer de découvrir autre chose, de plonger un peu dans un truc différent. (Kenza)

<sup>19</sup> Et j'ai cherché sur internet, au début c'était pas cette mission que je voulais. C'était une mission au Sénégal sur créer un potager bio pour valoriser le travail de la femme. [...]. Elle [la mission] a été prise avant que je fasse mes lettres de motivation. Tant pis. Donc je me suis rabattu un petit peu sur l'Allemagne. Mais c'était quand même, je me suis dit c'est quand même vachement bien parce que du coup je vais vraiment pouvoir apprendre une autre langue, toucher une autre culture qui est juste à côté de nous. Où on a, où beaucoup de gens vont, viennent en Allemagne et touchent cette culture. Mais une grande majorité de français n'ont... connaissent juste l'Allemagne par l'histoire et pas par le peuple qui y vit aujourd'hui et par ce qu'il peut s'y faire aujourd'hui. Parce que l'Allemagne, ils sont beaucoup plus évolués et beaucoup plus avancés sur tout ce qui est question d'écologie. Que ce soit au niveau des populations ou aussi au niveau des gouvernements, ils sont très engagés au niveau du gouvernement en Allemagne. (Super P)

Für Super P sind der Inhalt der Stelle und das Engagement wichtig. Sprache erscheint ihm als nebensächlich im Vergleich zu Kultur und vor allem zum Umweltbewusstsein. Super P. brach seinen Freiwilligendienst relativ schnell ab, und die genannten Gründe waren (Dritten zufolge) nicht die Sprache, sondern die Einsamkeit und die Arbeitsbedingungen. Aus denselben Gründen (Einsamkeit, Arbeitsbedingungen) schloss Kenza ihr Jahr nicht ab. Es ist denkbar, dass der Freiwilligendienst im ökologischen Bereich ein Gefühl von Abgeschiedenheit bestärkt. Der Bezug zur Arbeit, u.a. auf dem Bauernhof, wird teils durch minimale Kommunikation geprägt.

*Ich habe auch Fortschritte auf Deutsch gemacht, mehr mit dem Imker, weil ich im Winter Kerzen verkaufen musste, also hatte ich nicht die Wahl, ich musste Deutsch reden. Dagegen herrscht auf dem Bauernhof eher das Schweigen... des Bauern (kurzes Lachen). [...] Ja, es wird nicht viel gesprochen. Das ist die Einsamkeit, du hast nicht viele Freunde, es ist ein raues Umfeld, man redet nicht viel. (M.P.)<sup>20</sup>*

Doch im Falle von Einsamkeit kommen auch Ängste in Bezug auf die „Fremd“-Sprache auf, die das Gefühl des Unbekannten verstärken können:

*Befürchtungen: Kann ich die körperliche Arbeit bewältigen? Werde ich mich im fremden Land mit der fremden Sprache nicht verloren fühlen? (Deutscher Fragebogen Nr. 104)*

Lernen, um nachzubessern: „Ich habe wieder Deutsch gelernt, denn es war lange her, dass ich dafür gelernt habe, auch wenn es nicht so aussah.“<sup>21</sup> (Léa)

Adoni nutzt die Erfahrung des Freiwilligendienstes an zweiter Stelle, um die Sprache zu lernen. Das Erlernen der Sprache wird zu einem stärkenden Faktor, als Chance, etwas zu verwirklichen, das er vorher nicht beachtet oder vernachlässigt hat. Doch – und es ist wichtig, dies anzumerken – ist die Sprache in seinen Aussagen nicht der erste Grund für den Schritt ins Ausland:

<sup>20</sup> J'ai fait des progrès aussi en allemand avec plus avec l'apiculteur parce que je devais vendre des bougies, en hiver, et du coup j'avais pas le choix il fallait que je parle allemand. Alors qu'à la ferme c'est plus le silence... du fermier quoi (petit rire). (...) Ouais, ça discute pas trop. C'est la solitude, t'as pas trop d'amis, c'est un milieu un peu rude, on parle pas trop. (M.P.)

<sup>21</sup> J'ai réappris l'Allemand parce que ça faisait longtemps que j'en avais pas fait mine de rien. (Léa, Gruppe der Ehemaligen)

*[...] Ich fand es cool, diese Möglichkeit zu haben, denn es erlaubt, etwas Konkretes zu machen. Und ein bisschen aus dem Rahmen des Studiums heraus zu kommen. Ich fand es besonders interessant, weil ich auch ein bisschen Familie in Deutschland habe, und mein Vater ist Deutscher, und doch habe ich mir nie wirklich die Zeit genommen, Deutsch zu lernen, er hat es mir auch nicht beigebracht. Und von da an war ich wirklich motiviert, Deutsch zu lernen.<sup>22</sup>*

Für Adoni bedeutete, Deutsch zu lernen, eine Form von Familienkultur anzunehmen, einen Teil seiner Biografie zu pflegen, die bisher brach lag oder vernachlässigt wurde. Er ändert seinen geografischen Aufenthaltsort und nähert sich so den Wurzeln seines Vaters an.

M.P. möchte die Diskrepanz zwischen den Erwartungen an sein Deutsch-Niveau, verbunden mit seinem Geburts- und Wohnort in der Grenzregion, und enttäuschenden Erfahrungen in der Schule überwinden. Hierin liegt für ihn das „Nachbessern“: „Und das Deutsch-Französische. Naja, ich habe seit der dritten Klasse Deutsch gelernt, und ich wohne im Elsass. Und ich bin eine Null in Deutsch, das ist nicht normal.“<sup>23</sup>

In beiden Fällen wird das Erlernen der deutschen Sprache als Lernerfahrung betrachtet, die aufgrund förderlicher Umstände (familiär oder geographisch) erfolgreich und einfach sein sollte. Doch der erwartete Erfolg blieb aus. Es ist denkbar, dass der Deutsch-Französische Freiwilligendienst in diesem Fall die Chance bietet, etwas zu überwinden, das als Defizit empfunden wird. Eine Revanche gegenüber einer negativ eingeschätzten Eigenschaft: „Ich bin eine Null“. Das Lernen der deutschen Sprache – der Erfolg darin wird vorausgesetzt – wird so ein Mittel, um zu reparieren und nachzubessern, was zuvor nicht erreicht worden war.

<sup>22</sup> [...] j'ai trouvé ça cool d'avoir cette possibilité parce que ça permet de faire quelque chose de concret. Et sortir un peu du cadre des études, et ça m'intéressait particulièrement aussi parce que j'ai un peu de famille en Allemagne et mon père est Allemand et pourtant j'ai jamais vraiment pris le temps d'apprendre l'allemand, il m'a pas appris l'allemand non plus. Et à partir de là, j'étais vraiment motivé – pour apprendre l'allemand. (Adoni)

<sup>23</sup> „Et le franco-allemand. Ben, j'ai, j'ai, je fais de l'allemand depuis que je suis au CE2, et j'habite en Alsace. Et je suis nul en allemand donc, c'est pas normal.“ (M.P.)

Der Kontakt zur Sprache als Motivationsfaktor: „Dann kam aber das große Interesse an der französischen Sprache.“<sup>24</sup>

Während eine gewisse Vertrautheit mit der Sprache bei der Wahl einer bestimmten Art von Freiwilligendienst den Ausschlag geben kann, scheint das Schulsystem nicht in der Lage zu sein, einen erfolgreichen Sprachunterricht anzubieten. Der Freiwilligendienst erlaubt in diesem Fall, Defizite zu kompensieren, die die Jugendlichen selbst festgestellt haben.

*Ich wollte mich nach dem Abitur ökologisch engagieren und gleichzeitig Erfahrungen im europäischen Ausland sammeln. Zudem hatte ich sieben Jahre lang in der Schule Französisch gelernt aber nicht wirklich das Gefühl, die Sprache anwenden zu können. In einem deutsch-französischen Freiwilligendienst konnte ich all das kombinieren. (Deutscher Fragebogen Nr. 56)*

Der Sprachunterricht hat in der Tat keinen guten Ruf.

*Ich hatte vor dem Freiwilligendienst Deutsch gelernt, aber ich war nicht in der Lage, einen Satz auf Deutsch zu sagen, weil ich keine Motivation hatte, Deutsch zu lernen, und außerdem waren die Lehrer nicht super [...]. (Alice)<sup>25</sup>*

Der Auslandsaufenthalt wird als Anwendungsmöglichkeit erworbener Kompetenzen oder sprachliches Versuchsfeld betrachtet. Jedoch verbirgt sich hinter dem Spracherwerb eine ganze Palette an Lernfeldern, deren Auswirkungen selbst im Nachhinein schwierig zu systematisieren sind. Die Erfahrung hat mit Sicherheit persönliche Fortschritte ermöglicht bzw. „über uns selbst zu lernen“, wie Léa es ausdrückt. Doch die Komplexität bestimmter Lernfelder und ihre Verflochtenheit konkret darzustellen, bleibt schwierig. Der Lernerfolg bei Sprache ist am einfachsten und eindeutigsten zu erklären.

*Natürlich hatten wir alle die Tatsache erwähnt, die Sprache zu lernen, die Sprache des Anderen, das war klar. Ich glaube, ja, eher im weiteren Sinn, die andere Kultur zu entdecken, Sachen in Bezug auf diese Kultur zu lernen [...] vielleicht eher im weiteren Sinn aus all dem, was wir erleben würden, etwas zu lernen, Erkenntnisse daraus zu ziehen. Ich*

<sup>24</sup> Deutscher Fragebogen Nr. 54.

<sup>25</sup> J'ai étudié l'allemand avant de faire le volontariat mais je n'étais pas capable de sortir une phrase en allemand, parce que j'avais aucune motivation pour travailler l'allemand et après les profs étaient pas géniaux [...] (Alice).

*hatte erwartet, Sachen zu lernen, die ein bisschen mehr, naja, ich habe einige inhaltliche Sachen über Umwelt gelernt, die deutsche Kultur, solche Sachen, aber ich habe auch viel über mich selbst gelernt. [...] Ich glaube, wir haben alle über uns selbst gelernt. Aber ich weiß nicht, ob es allen wirklich bewusst ist, aber ich hatte wirklich das Gefühl, dass ich mich in diesem Jahr weiterentwickelt habe. (Léa)<sup>26</sup>*

Mit den Sprachen: Vielfältige Situationen im Freiwilligendienst, individuelle Lernbedingungen

*„Zusätzlich zu seiner Muttersprache eine weitere Sprache zu lernen, ihre Syntax zu durchdringen, bedeutet, sich eine zweite Perspektive auf die Beschaffenheit des menschlichen Wesens zu öffnen. Es erlaubt, zumindest teilweise der Enge des scheinbar Offensichtlichen zu entfliehen, die unerträgliche Armut einer eingläsigen schwarz-weiß-Brille, die so tückisch ist, weil man sich ihrer nicht bewusst ist.“ (George Steiner, 2002: 114.)<sup>27</sup>*

Die Schwierigkeiten in der Handlung: verlassen, einsam sein, sich anpassen

Unter den vielfältigen Erfahrungen der Freiwilligen scheint das Gefühl der Isolation am ehesten die Hauptschwierigkeit der Freiwilligen zu charakterisieren. Einsamkeit ist nicht nur zahlenmäßig beurteilt ein Mangel an sozialen Interaktionen, sondern auch eine Art zu handeln, zu sein und sich in der Gemeinschaft zu engagieren. Vorhandene – oder fehlende – Sprachkenntnisse stehen in direktem Bezug zu der Rolle und Stellung, die man in der Gemeinschaft einnehmen kann.

Jede und jeder Jugendliche wird einen Weg finden, der zu ihm passt, um seine Sprachkenntnisse zu verbessern, sei es mit Selbstlernmetho-

<sup>26</sup> Bien sûr, on avait tous évoqué le fait d'apprendre la langue, la langue de l'autre, ça c'était sûr. Je pense ouais, plus dans un sens large, de découvrir l'autre culture, d'apprendre des choses par rapport à cette culture [...] peut-être, plus dans le sens large, de prendre un peu de tout ce qu'on allait vivre et d'apprendre des choses, de ressortir des choses de ça. Moi je m'attendais à prendre des choses un peu plus, fin' j'ai appris des choses un peu techniques sur l'environnement, la culture allemande, des choses comme ça, mais j'ai aussi appris beaucoup appris de moi-même. [...] Je pense qu'on a tous appris de nous-mêmes. Mais je sais pas si tout le monde en est vraiment conscient, mais moi j'ai vraiment senti que j'avais évolué cette année-là. (Léa).

<sup>27</sup> Übersetzung von F. Schmachtel.



den (wie z.B. die französischen Lehrbücher Assimil), auf Internetseiten, mit Büchern, im Gruppenunterricht oder auch über andere Aktivitäten mit Personen vor Ort (Sport, soziales Engagement) oder aufgrund der Lebenshaltung. Tatsächlich erwähnten mehrere Freiwillige diesbezüglich die Wohngemeinschaft als Mittel gegen Einsamkeit, aber auch als bewusst gewählte Option für einen besseren Spracherwerb. Adoni erklärt seine verschiedenen Lernweisen.

*Sagen wir, dass dermaßen viele Leute um mich herum waren, mit meinen Mitbewohnern, mit den Leuten auf der Arbeit, aber vor allem mit meinen Mitbewohnern rede ich die ganze Zeit. Und oft möchte ich meine Grammatik verbessern, ich sage mir ‚Ach, das müsste ich doch noch mal machen. Wenn ich das machen würde, und noch dazu mit der WG rede, das wäre genial‘, so könnte ich wirklich Fortschritte machen. Aber gut, das mache ich nicht, [...] aus Faulheit mache ich es nicht wirklich. Aber es ist interessant, weil dort ein zweiter Mitbewohner wohnt, der Jean heißt und auch ein Freiwilliger meiner Dienststelle ist. Er ist mein Mitbewohner, und vorher, d.h. ein Platz in der WG wurde frei, und da habe ich ihm gesagt, ‚möchtest du vielleicht in meine WG einziehen, so könntest du... naja, so könntest du mit mehr Personen Deutsch reden‘. Er war sehr interessiert. Und er las viel in Grammatikbüchern, er versuchte, Deutsch allein bei sich zu Hause zu lernen, als er noch nicht in der WG wohnte. Und jetzt, wo er in der WG ist, sehe ich ihn nie mit seinem Grammatikbuch... Er hat es ein bisschen sein gelassen, was schade ist, weil das Beste wäre, beides zu kombinieren.<sup>28</sup>*

<sup>28</sup> Disons qu’il y a tellement de monde autour de moi avec mes coloc, avec les gens du travail mais surtout avec mes coloc, je parle tout le temps avec eux et j’ai souvent envie de travailler ma grammaire, je me dis « ah faudrait quand même que je le fasse si je faisais ça et qu’en plus je parle avec mes colocs ça serait génial », je pourrais vraiment progresser, mais bon je le fais pas, j’ai quand même par fainéantise je le fais pas vraiment, et je trouve assez intéressant parce que y’a un deuxième colocataire qui s’appelle Jean et qui est aussi un volontaire de la structure, et qui est en coloc avec moi, et avant d’aller en coloc avec moi, c’est à dire y’a une place qui s’est libérée et à partir de là je lui ai dit ah peut-être tu peux venir dans ma coloc, comme ça tu pourras... enfin voilà voilà tu pourras parler l’allemand avec plus de gens, ça l’intéressait beaucoup. Et il était beaucoup sur les livres de grammaire, il essayait de travailler l’allemand tout seul chez lui, quand il était pas encore dans la coloc et maintenant qu’il est dans la coloc, je le vois jamais sur son livre de grammaire, enfin... il a un peu laissé tomber, ce qui est dommage parce que l’idéal serait de cumuler les deux. (Adoni)

Für diejenigen, die diese Wahl treffen, ist die Erfahrung des Freiwilligendienstes klar in zwei Teile geteilt: die Zeit in der Wohngemeinschaft und die Zeit vor Ankunft im anderen Land. Julien aus der Gruppe der Ehemaligen beschreibt seine anfänglichen Schwierigkeiten:

*Die Schwierigkeiten lagen eindeutig in der Anpassung. Weil ich nicht sehr gut Deutsch sprach. Es war das erste Mal, dass – ich hatte zwanzig Jahre in der Picardie verbracht – es war das erste Mal, dass ich die Picardie verließ, das bedeutete also auch, seine Verpflichtungen, den Verein zu verlassen. Alles zu verlassen, das einem in der Picardie wichtig war. Es war also nicht einfach. Vor allem, weil ich beim NABU gelandet bin, wo zwar tolle Menschen waren, aber in Wirklichkeit war ich alleine. In Landau. Es war ein sehr schönes Dorf, aber es war eine große Veränderung für mich, erst oft in Begleitung und dann plötzlich alleine zu sein. Und das war für mich am Anfang das größte Problem in Bezug auf die Sprache. Ich habe viel gearbeitet, habe Unterricht genommen, und es ist wahr, letztlich hat es gedauert, bis ich mich an die neue Kultur in diesem Land angepasst und bis ich Leute kennengelernt habe. Klar, wenn man nicht spricht – auch wenn ich Englisch sprach – dann ist es schwieriger, Diskussionen zu vertiefen, besonders, wenn man auf dem Land ist. Das ist später im Laufe des Jahres gekommen. Aber anfangs war es schwer, ich hatte vorher viele Verantwortlichkeiten – ich war Präsident meines Vereins (MRJC) auf Bezirksebene – und dort hatte ich keine mehr. Denn mit meinem Status des „Ich spreche nicht gut die Sprache“, konnte ich keine Verantwortung übernehmen, selbst in der Betreuung. Das war schwierig für mich, aber das hat sich im Laufe des Jahres verbessert, in gleichem Maße wie sich mein Sprachniveau verbessert hat. Das hat mir dann während der Camps erlaubt, und selbst schon vorher, aber während dieser Sommercamps eindeutig meinen Platz in der Betreuung einzunehmen und Spaß zu haben. Im September war das aber noch nicht unbedingt der Fall.<sup>29</sup>*

<sup>29</sup> Les difficultés ont été clairement dans l'adaptation. Parce que j'étais quelqu'un qui parlait pas très bien l'allemand. C'était la première fois que – j'avais fait vingt ans en Picardie – c'était la première fois que je quittais la Picardie, donc ça veut aussi dire aussi quitter ses engagements, quitter son association. Quitter tout ce qu'on, tout ce qu'on chérissait en Picardie. Donc ça été pas évident. Surtout je me suis retrouvé à la NABU, qui étaient des gens merveilleux mais, en fait j'étais seul. À Landau. Et donc c'était un très, très beau village mais ça m'a bien changé d'être souvent très accompagné et de là à être seul. Et du coup, ça a été ma principale difficulté par rapport à la langue, au début. J'ai beaucoup travaillé, j'ai pris des cours, et c'est vrai du coup, il m'a fallu beaucoup de temps pour m'adapter à cette nouvelle culture de pays, et à rencontrer les personnes car forcément quand on parle pas – même

Julien erwähnt ausdrücklich sein anfängliches Unwohlsein, im September, als er ein Umfeld in Frankreich verließ, in dem er verantwortungsvolle Funktionen innehatte, und er feststellt, dass sein Sprachniveau ihn in seinem Aktionsradius und seinen Möglichkeiten einschränkt. Es kann behauptet werden, dass diese – als schwierig erlebte – Feststellung ihn dazu gebracht hat, viel zu arbeiten, Unterricht zu nehmen um letztlich „eindeutig [seinen] Platz in der Betreuung einzunehmen und Spaß zu haben“. Die Sprache, in ihrer performativen Nutzung ‚sprechen ist handeln‘ (Austin, 1961), ermöglicht den Zugang zum Handeln, erlaubt es, sich zu äußern, seinen Platz zu finden. Der Lernvorgang ist daher für die betroffenen Personen entscheidend, da er ihnen das Handeln ermöglicht, um somit eigenständiger Teil der Gesellschaft bzw. des sozialen Umfeldes zu werden.

Migrantinnen und Migranten erwähnen bezüglich ihrer Ankunft in einem Land mit fremder Sprache oft das Gefühl der Einschränkung und Behinderung gegenüber der Sprache, die sie wenig oder gar nicht beherrschen. Der Bezug zur Sprache wird oft als sprachlicher „Schock“ dargestellt, der ihre Handlungsmöglichkeiten stark einschränkt.

### Eine stark genormte Zweisprachigkeit

Die Auslandserfahrung, welcher Art sie auch sei, hätte in Bezug auf Sprache vorherige Mobilitätserfahrungen einbeziehen und Kontinuität oder Kontraste mit diesen Erinnerungen an Sprachzäsuren hervorrufen können. Dies ist jedoch nicht der Fall, als vorherige Mobilitätserfahrungen werden nur Reisen – mit den Eltern oder der Klasse – in die beiden betroffenen Länder (Deutschland und Frankreich) in den Diskursen erwähnt. Die befragten Jugendlichen scheinen persönlich keinen geografisch fernen Migrationshintergrund zu haben. Daraus entsteht ein etwas eingegengtes

si je parlais anglais – et ben, c’est plus compliqué pour approfondir les discussions, surtout quand on est à la campagne. Et après, c’est venu au fur et à mesure de l’année. Mais au début ça été difficile de passer de beaucoup de responsabilités, comme j’en avais – j’étais président départemental de mon assoc’ – MRJC – et là-bas, j’en avais pas. Car en fait, avec mon statut de, ‚je ne parlais pas très bien la langue‘, je ne pouvais pas avoir des responsabilités, même dans l’animation. Ça été assez difficile pour moi, mais c’est monté en puissance tout au long de l’année, au fur et à mesure que le niveau de langue augmentait aussi. Du coup, ça m’a permis de, lors des camps, même bien avant aussi, mais ces camps d’été là, de trouver clairement ma place dans l’animation et de prendre énormément de plaisir. Mais c’est vrai que c’était pas forcément le cas en septembre. (Julien, Gruppe der Ehemaligen)

Bild der Zweisprachigkeit, da sie sich nur auf die beiden Länder des Freiwilligendienstes bezieht.

Wenn Formen der Zweisprachigkeit erwähnt werden, dann betreffen sie nur das Deutsche und das Französische. Keine andere Sprache<sup>30</sup> wird während der Interviews, die auf Französisch geführt werden, erwähnt, obwohl heute die Hälfte der Bewohnerinnen und Bewohner Frankreichs Eltern, Großeltern oder Urgroßeltern hat, die eingewandert sind. Diese Abwesenheit wirft Fragen auf, denn entweder entspricht sie nicht der Lebensrealität der Jugendlichen, die einen Migrationshintergrund haben und ihn nicht erwähnen, oder sie zeugt von einer sehr spezifischen Bevölkerungsgruppe bei dieser Art von Engagement. Im ersten Fall könnte das Schweigen zu Migrationserfahrungen in der Familie Ausdruck dafür sein, dass ein hierarchisches Sprachsystem verinnerlicht wurde. Den betroffenen Sprachen würde dabei nicht derselbe Stellenwert eingeräumt, und daher wäre eine Übertragung der Erfahrung nicht möglich. Trifft die zweite Hypothese zu – die wir für plausibler halten – verdeutlicht dies, dass in Frankreich die Bevölkerungsgruppe, die sich für den Deutsch-Französischen Freiwilligendienst, besonders im ökologischen Bereich, interessiert, nicht die Gesamtbevölkerung und noch weniger marginalisierte Stadtviertel widerspiegelt. Es ist vielmehr eine besondere Bevölkerungsgruppe betroffen, die einen direkten Kontakt (familiär, geografisch) zu Deutschland pflegt oder aus schulstrategischen Gründen Deutsch in der Schule lernt.

Die Wahl der Fremdsprachen in der Schule in Frankreich – im *collège* (Unter- und Mittelstufe) und später im *lycée* (Oberstufe) – ist noch sehr oft mit Selektion der besten Schulzweige und Lernniveaus verbunden – wenn auch für benachteiligte Bevölkerungsschichten nicht explizit so ausgedrückt. Die deutsche Sprache wird als schwierig angesehen, schwieriger als Englisch, Italienisch oder Spanisch. Deutsch auszuwählen zeichnet Schülerinnen oder Schüler aus, die als leistungsstark eingeschätzt werden, oder die zu den Mitschülern mit „gutem“ Niveau aufschließen wollen. Lange Zeit war die Wahl der Fremdsprache ein schulisches Auswahlkriterium und somit Kriterium für soziale Abgrenzung (vgl. Bourdieu & Passeron, 1964).

Heute geht die Zahl der Deutschlernenden ein wenig zurück, und einige Vereine<sup>31</sup> kritisieren einen konstanten Rückgang des Fachs (weniger Lehrkräfte, und daher weniger Unterricht). Besonders im Jahr 2016 be-

<sup>30</sup> Mit Ausnahme von Swahili, Spanisch und Englisch, als Sprachen, die die Jugendlichen lernen.

<sup>31</sup> Wie z.B. der Verein „Association pour le développement de l'enseignement de l'allemand en France“ (Adeaf).

mängelten sie einen Rückgang von 6% der Zahl der Deutschlernenden im Vergleich zum Vorjahr, ein Rückgang, der mit der Reform des Fremdsprachenunterrichts in Zusammenhang gebracht wurde.<sup>32</sup> Diese Zahlen wurden vom französischen Bildungsministerium zurückgewiesen, das jedes Jahr steigende Zahlen anführt.<sup>33</sup>

Auf jeden Fall beeinflusst die Schulpolitik die Attraktivität und Verbreitung bestimmter Sprachen. Dies wirkt sich dann wiederum auf breit angelegte internationale Programme wie die des DFJW aus, für die sich Freiwillige aufgrund ihrer Sprachkenntnisse bewerben.

Nach dem Freiwilligendienst

*„Wir brauchen eine Utopie, nicht um sie zu realisieren, aber um sich ihr zu nähern und uns dadurch die Mittel zu geben, den Alltag neu zu erfinden. Erziehung muss zuerst allen beibringen, Zeit und Raum zu verschieben, um aus der ewigen Gegenwart und ihren Bildern in Endlosschleife auszubrechen, d.h. sich im Raum fortbewegen, immer näher hinschauen, und sich nicht ausschließlich von Bildern und Nachrichten füttern lassen.“ (Augé, 2009: 90).<sup>34</sup>*

Identifikation, Alterität, Abstand gewinnen, Abweichungen

Aus vielen Antworten auf die offenen Fragen des Fragebogens ist Enthusiasmus herauszulesen. Ein Deutscher schreibt beispielsweise:

*Ich war begeistert von der Sprache und hatte Freude daran, sie zu sprechen. Ich wollte die Kultur besser kennen lernen. (Deutscher Fragebogen Nr. 6)*

<sup>32</sup> Die Reform beinhaltete weniger Unterrichtsstunden in der 6. Klasse und hat besondere Zweige (Europaklassen, zweisprachige Klassen) abgeschafft, die in Bezug auf Selektion und Prestige für Schulen sehr gepriesen wurden.

<sup>33</sup> Der Abteilung für Evaluation zufolge (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, DEPP) hätten 2016 15,6% der Schülerinnen und Schüler der 6. bis 9. Klasse (collège) Deutsch gelernt, in der 7. Klasse seien es 18,9% gewesen. 2017 hätten 16,4% der Schülerinnen und Schüler derselben Klassenstufen Deutsch als zweite und 3,2% als erste Fremdsprache gelernt. Öffentliche Quellen, herunterzuladen unter: <http://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques-2018.html> [zuletzt abgerufen am 19.07.2019].

<sup>34</sup> Übersetzung von F. Schmachtel.

Die Begegnung ermöglicht aber auch, seine Wurzeln wiederzufinden:

*Ich habe durch den Freiwilligendienst entdeckt, dass ich beruflich meine französische Seite beibehalten möchte. Sprachliche Fortschritte und das Engagement erlauben mir deswegen auch, durch Türen zu gehen, die sonst vielleicht verschlossen sein könnten. [...] Die Liebe zur eigenen Sprache ist noch gewachsen [...]. (Deutscher Fragebogen Nr. 14)*

Mit einer neu gewonnenen Gelassenheit planen einige ihre berufliche Zukunft, ausgehend von den gemachten Erfahrungen:

*Ich werde mit der Sprache und französischen Freunden in Kontakt bleiben, ich überlege ein Erasmus-Semester in Frankreich zu machen, ich hoffe meine Kenntnisse von Kultur und Sprache in meinem Beruf oder bei anderen Tätigkeiten anwenden zu können. (Deutscher Fragebogen Nr. 50)*

*Die französische Sprache werde ich hoffentlich weiterhin ausbauen und perfektionieren können. (Deutscher Fragebogen Nr. 70)*

Das Gruppeninterview mit den Ehemaligen zeigt, dass mehrere Monate danach der Kontakt zwischen Freiwilligen desselben Seminars bestehen bleibt und die Facebook-Gruppe, in der sie sich während des Freiwilligendienstes austauschten, weiterhin von einigen genutzt wird. Nicht nur neue gemeinsame Projekte – Feiern, Begegnungen usw. – stimulieren den Austausch, sondern auch der Wunsch, die Sprache weiterhin zu pflegen. Viele derjenigen, die in Kontakt bleiben, gehen beruflich oder in ihrem Studium einem Weg nach, der in engem Bezug zu dem steht, was sie ein Jahr lang verbunden hat: die deutsch-französischen Beziehungen, internationale Zusammenarbeit, Ökologie, etc. Gleichzeitig bleibt der Wille, die andere Sprache zu schreiben, zu sprechen und zu pflegen, sehr präsent und ist manchmal stark geregelt. „Wir reden über Facebook, aber über private Mitteilungen. Sie redet auf Französisch und ich antworte systematisch auf Deutsch“, erklärt Léa.<sup>35</sup>

Das Erlernen der Sprache beschränkt sich also nicht auf die Zeit des Freiwilligendienstes, sondern wird über die Entfernung und temporär ausgeweitet, und die ursprünglichen Vorstellungen wandeln sich auch hierbei.

Distanz wird nicht nur über die Lernbeziehungen geschaffen, sondern auch durch die Beobachtung der Vielfalt der Kulturen, die sich um die

<sup>35</sup> On parle via Facebook, mais en message privé. Elle me parle en français et moi je lui répons systématiquement en allemand.

Sprache ranken, die eigene oder die der anderen. So wird dank des Bewusstseins für die Vielfalt von Ursprüngen und Situationen die binäre Sicht auf Kultur hinterfragt. Für Adoni bedeutet dies eine völlig neue Erkenntnis:

*Während meines Studiums waren alle Leute um mich herum im gleichen Zweig wie ich, es war also viel ärmer, und sie hatten oft die gleichen Schulen besucht, auch weil es in derselben Region war. Und nun sind da plötzlich Leute, die nicht aus der gleichen Ecke in Frankreich kommen, Deutsche, aber die nicht aus der gleichen Region in Deutschland kommen. Bei mir, meine Mitbewohner kommen nicht unbedingt alle aus der Region, in der wir sind, und das hat mir wirklich geholfen, zu relativieren.<sup>36</sup>*

### Ein Beweggrund für Abbrüche

Während behauptet werden kann, dass Sprachschwierigkeiten ein Faktor sind, der zum Abbruch des Freiwilligendienstes führen kann, erstaunt es, dass Schwierigkeiten – besonders beim Lernen – selten als Grund für ein vorzeitiges Ende genannt wurden.

Eine Gruppe von vier jungen Französischen und Franzosen hat im Vorjahr den Freiwilligendienst abgebrochen, und Léa versucht, die Gründe für dieses gemeinsame Abbrechen zu erklären:

*Eine Sache, die sie störte, war, dass sie das Gefühl hatten, nicht wirklich Deutsch zu lernen, weil sie zum einen unter sich waren, und miteinander Französisch sprachen. Und in der Dienststelle war eine der Personen, der Verantwortliche, also ich weiß nicht mehr, ob er wirklich direkt für sie verantwortlich war oder wer anderes, der... jedenfalls der sprach eher gut Französisch. Manchmal, wenn er sah, dass sie nicht verstanden hatten, hat er einfach auf Französisch geredet, was ihnen nicht geholfen hat, ihr Deutsch zu verbessern. Daher glaube ich, dass es verschiedene Sachen, verschiedene – Unstimmigkeiten gab, in Bezug darauf wie sie [ihr freiwilliges Jahr] leben wollten.<sup>37</sup>*

<sup>36</sup> Pendant que je faisais les études, tous les gens qui étaient autour de moi ils étaient dans la même direction que moi donc c'était beaucoup plus pauvre, et ils avaient souvent/ils ont fait/ ils sont passés par les mêmes lycées parce que c'était dans la même région aussi, et là d'un coup y'a des gens qui viennent pas du même endroit dans la France, des gens qui viennent d'Allemagne mais qui viennent pas du même endroit dans l'Allemagne parce que... pour ma part j'ai mes collocs viennent pas forcément tout de la région où on se trouve, et vraiment ça m'a permis vraiment de relativiser. (Adoni)

<sup>37</sup> Et un truc aussi qui les embêtait c'est qu'ils avaient ce sentiment de pas apprendre

Die Sprache ist nicht der einzige Grund für diesen Abbruch. Meinungsverschiedenheiten mit der Dienststelle über ein Projekt, das die Jugendlichen entwickeln wollten, wurden als Hauptmotiv dargestellt. Doch der Sprachfaktor wird als wichtig für die Auslandserfahrung eingeschätzt, zumindest für diejenigen, die den Dienst fortführen. Ein bisschen später erwähnt Léa ein erstes Gespräch mit einem der vier Jugendlichen, vor seinem Abbruch, für den die Sprache der wichtigste Grund zu sein schien:

*Einer hatte gewechselt, weil er in der Nähe von Straßburg war und sich nicht unbedingt richtig in Deutschland fühlte. Er wollte wirklich die Sprache lernen und in die deutsche Kultur eintauchen. In der Nähe von Straßburg schien ihm das nicht wirklich möglich zu sein. Daher hat er mit einem anderen getauscht, der aufgehört hatte, weil er eine Arbeit in Paris gefunden hatte.<sup>38</sup>*

Für M.P. gilt jedoch das Gegenteil. Er redet wenig Deutsch, wenn er mit seiner Freundin auf dem Bauernhof ist. Doch erlaubt ihm gerade das, mit Situationen fertig zu werden, die ihn sonst zum Abbruch geführt oder den Freiwilligendienst sonst sehr unangenehm gemacht hätten:

*Wenn meine Freundin nicht bei mir wäre, würde ich sehr viel weniger Spaß haben... ich würde besser Deutsch lernen (kleines Lachen), aber ich wäre deprimiert! (Lachen).<sup>39</sup>*

vraiment l'allemand, parce que déjà ils étaient entre eux, donc ils parlaient français entre eux. Et dans la structure, il y en avait, y'avait un des personnes, à la tête, alors je sais plus s'il était vraiment la personne en charge d'eux ou une autre personne, qui parlait fran..., enfin, qui parlait plutôt bien français. Donc des fois, quand il voyait qu'ils ne comprenaient pas, bé il repassait en français, ce qui les aidait pas peut être forcément à développer l'allemand. Donc je pense qu'il y a eu voilà, différentes choses, différents – désaccords avec ce qu'eux ils voulaient vivre aussi. (Léa)

<sup>38</sup> Y'en a un qui était, qui avait changé parce qu'il était à côté de Strasbourg et il ne se sentait pas forcément assez en Allemagne. Il avait vraiment envie d'apprendre la langue et d'être dans cette culture Allemande. Et côté Strasbourg, il ne le sentait pas trop. Et du coup il avait échangé avec un autre qui avait arrêté parce que, pareil il avait trouvé un travail sur Paris. (Léa)

<sup>39</sup> Moi si je n'avais pas ma copine avec moi, je rigolerais beaucoup moins... Vu que je progresserai un peu plus en allemand (petit rire), mais je serais déprimé ! (rire). (M.P.)



Und man beherrscht die andere Sprache nicht...

Ein großer Teil der Freiwilligen hat in der Sprache 2 Vorkenntnisse, die zwischen elementarer und selbständiger Sprachanwendung (A1 bis B1/B2) liegen.<sup>40</sup> Auch aus diesem Grund gibt es mittlerweile vom DFJW finanzierte „DFFD-Sprachkurse für Anfängerinnen und Anfänger“. Die Sprache 2 nimmt, wie oben erwähnt, für sie weniger gnoseologische (Aneignung von neuem Wissen, Konzeptualisierung neuer Vorstellungen) und meta-kognitive (meta-diskursive Reflexion) Funktionen ein. Die Angst vor dem Anderen ist reell und gegenwärtig. Aus den Antworten auf die offenen Fragen des Fragebogens geht hervor, dass viele deutsche und französische Freiwillige Schwierigkeiten mit der Sprache befürchten.

Trotz dieser Befürchtungen sei daran erinnert, dass selbst bei Sprecherinnen und Sprechern mit elementarer Sprachanwendung in der S2 die referentielle und die repräsentative Funktion sowie die Funktion der Identifikation der Sprache angewendet wird. Nehmen wir das Beispiel der Phonetikkette des Wortes Brot/*pain*, und seine unterschiedlichen Transkriptionen [pɛ̃] / [bro:t]. Das Nicht-Beherrschen der Aussprache kann Angst vor Kommunikationssituationen schüren. Doch ist die Bedeutung von Brot (Signifikat) als Grundnahrungsmittel in beiden Ländern bekannt. Allerdings verweist die Referenz dieses einfachen Wortes auf sehr unterschiedliche kulturelle Eigenheiten in Bezug auf Herstellung und Verwendung von Brot. Solche Unterschiede kann jemand, der beginnt die Sprache zu lernen, erfahren.

Das Interview mit einer Deutschen bezüglich der Art und Weise, in einer anderen Sprache zu kommunizieren, verdeutlicht diesen Aspekt der unterschiedlichen Referenzen zwischen zwei kulturellen und sozialen Gemeinschaften:

*Also einfach erstmal halt in einem anderen Land und in einer anderen Sprache und so weiter sich zurecht zu finden und einzuleben und natürlich mit ganz vielen neuen Leuten in der Umgebung. Und ich denke erst mal einfach sich so an den Alltag dort zu gewöhnen, der garantiert in jeder Einsatzstelle auch nochmal unterschiedlich ist. (lacht) Und ich persönlich zum Beispiel habe ich sehr viel für mich gelernt im zwischenmenschlichen Umgang so. Gerade auch mit Leuten (lacht), die vielleicht nicht so einfach sind oder selbst irgendwie mit sich nicht so im Reinen sind und es dann vielleicht auch so ein bisschen, vielleicht nicht*

<sup>40</sup> Diese Aussage stützt sich auf die Ergebnisse der Selbsteinschätzung der Freiwilligen.

*auf den anderen übertragen, aber halt dann zum Beispiel mit anderen genauso kritisch sind wie mit sich selbst, was ihnen und andern (lacht) dann vielleicht ein bisschen Probleme macht, so was. (Joa)*

### Jenseits der Sprache

Indem der formale Spracherwerb neue Referenzen und Bezugsrahmen setzt, lässt er kontinuierlich ein neues „Ich“ entstehen, wie der folgende Ausschnitt aus einem Interview mit einer Deutschen zeigt:

*Also Französisch ist jetzt total die Alltagssprache für mich geworden und wenn jemand Französisch redet, kann ich problemlos sofort umschalten und reden. Und selbst also auch, bei mir ist das eigentlich ein bisschen getrennt, dass ich zu Hause eigentlich immer Deutsch denke und auch mit vielen Leuten Deutsch rede und dann auch mit Leuten Englisch rede in meiner Freizeit und die Arbeit ist halt auf Französisch. Aber eben auch das Einkaufen oder ist halt auch alles auf Französisch, insofern ist das für mich irgendwie auch sprachlich ja ganz cool, wie ich da so wechsle. Aber andererseits ist Französisch halt nicht die Immer-Sprache, ich bin da jetzt nicht komplett drinnen die ganze Zeit.*

Als Léa sich an die Gruppenauswertung am Ende des Freiwilligendienstes erinnert, in der der Spracherwerb hervorgehoben wurde – „natürlich hatten wir alle die Tatsache erwähnt, die Sprache zu lernen, die Sprache des anderen, das war klar“ –, versucht sie zu erklären, dass es nicht auf diesen formalen Spracherwerb reduziert werden kann. Die Sprache wird wie eine Selbstverständlichkeit erwähnt, eine erste sichtbare und wichtige Dimension der Erfahrung, die jedoch nur den sichtbaren Teil des Eisbergs widerspiegelt. Durch die Sprache nimmt eine persönliche Entdeckungsreise, ein einsamer Vorgang multipler Veränderungen Gestalt an. Die Sprache erlaubt also, sich selbst anders wahrzunehmen, egal welches Sprachrepertoire vorhanden ist. Selbst die Gespräche scheinen von Sprache zu Sprache unterschiedlich zu verlaufen. „Ch’ti de la forêt“ findet:

*Es gibt wirklich einen Unterschied zwischen zwei Sprachen, und – und für mich, wenn du so in ein fremdes Land gehst, musst du die Sprache lernen, denn genau dadurch lernt man, die Leute besser zu verstehen. Selbst wenn die Person zum Beispiel deine Sprache spricht, eine Kollegin von mir spricht Französisch, aber wenn wir Deutsch reden, drücken wir uns anders aus. Wir haben andere Gesprächsthemen.<sup>41</sup>*

<sup>41</sup> Y’a vraiment une différence entre deux langues et – et pour moi quand tu vas

Die Tatsache, dass man sich nicht in sprachlicher Leichtigkeit ausdrückt, erfordert eine gewisse Konzentration, was wiederum die Art und Weise, wie man mit dem Gesprächspartner umgeht, verändert.

*Ich finde, es bringt einen dazu, aufmerksamer zu sein, denn ich kann mir nicht erlauben, nur halb zuzuhören, wenn ich die Person verstehen möchte. D.h., wenn ich einem Deutschen nur halb zuhöre, verstehe ich nichts von dem, was er mir sagt. Also konzentriere ich mich, wenn ich mit einem Deutschen rede, auf ihn. Und ich finde das ziemlich interessant. (Adoni)<sup>42</sup>*

#### 4.4.3 „In all diesem Sprachenmix seinen Platz finden“<sup>43</sup>

*„Dem Kulturellen ist eigen, dass es mutiert und sich verändert“ (Jullien, 2016: 43)<sup>44</sup>*

Während die ersten Antworten des Fragebogens das Sprachenlernen als einen der wichtigsten Motivationsfaktoren für Freiwillige erscheinen ließen, zeichnen die Ergebnisse der Interviews ein differenzierteres und kontrastreicheres Bild. Auch wenn er unweigerlich erwähnt wird, steht der Sprachfaktor lediglich an zweiter Stelle, fast eher als Bestärkung in der Entscheidung, einen Freiwilligendienst anzutreten.

Es geht darum, sich mit einer Sprache, in der man Vorkenntnisse hat, selbst zu beruhigen, den Sprachgebrauch auszubauen, einem schlechten Spracherwerb entgegenzuwirken oder ein neues Experiment zu wagen. Ob aus Interesse für die Inhalte der Stelle oder für Entdeckungen in der „Fremde“: Die Sprache ist Teil dieses Erfahrens der Alterität, aber beschränkt sich nicht darauf. Sie ist vielmehr Bestandteil komplexer Selbsterfahrungen, die durch neuartige Situationen und Beziehungen fernab des

dans un pays étranger comme ça, il faut apprendre la langue parce que justement ça permet de mieux comprendre les gens, même si la personne elle sait parler par exemple, j’ai ma collègue qui sait parler français mais quand je lui parle allemand, on s’exprime différemment. On a d’autres sujets de conversations. (Ch’ti de la forêt)

<sup>42</sup> Je trouve que ça amène à être plus vigilant parce que je peux pas me permettre d’écouter à moitié quand j’ai vraiment envie de comprendre l’autre, c’est-à-dire si j’écoute à moitié un Allemand, j’ai rien compris de ce qu’il m’a dit. Donc quand je parle avec un Allemand, je suis concentré – dessus. Et je trouve ça, je trouvais ça assez intéressant. (Adoni).

<sup>43</sup> Malaïka in ihrem Interview.

<sup>44</sup> Übersetzung von F. Schmachtel.

gewohnten Lebensumfeldes hervorgerufen werden. Die Erfahrung von Einsamkeit und die Gesellschaft neuer Menschen gehen mit dem Gebrauch einer anderen Sprache einher.

Es ist, als ob diese zweite Sprache der Offenlegung des Nutzens und der vielfältigen Formen der ersten Sprache diene und dieser so gewöhnlichen Praxis einen Sinn gab. Einige lernen so (erneut), mit Freude, ihrem Gegenüber zuzuhören. Malaïka, eine ehemalige Freiwillige und Ausbilderin zum Zeitpunkt des Interviews, verbrachte lange Zeit in Deutschland und erklärt die größte Herausforderung dieser Erfahrung: „Es gab auch die ganz andere Dimension, die Begegnung mit dem Anderen, einer anderen Nationalität, einer anderen Kultur“, die ihr zufolge über Sprachkenntnisse ermöglicht werden, an denen sie immer wieder zweifelt:

*Aber es gibt Dinge, die einfacher zu übersetzen sind als andere. Und sobald es tiefer gehende Diskussionen und so sind. Naja, dann versucht man, seinen Platz in all diesem Sprachenmix zu finden, und die Animation, es ist nicht das Gleiche, wenn man es in beiden Sprachen macht.<sup>45</sup>*

Der Spracherwerb wird zwar nicht als erster Grund für das Abbrechen des Freiwilligendienstes genannt, doch scheint bei jedem Abbruch das Sprachenlernen eine Rolle zu spielen, sei es, weil der Lernprozess unmöglich ist, oder, weil er in einem Kontext von Abgeschiedenheit zu schwierig ist. Andererseits gibt es, wenn die Erfahrung erfolgreich verlaufen ist, einen starken Willen, diese neue kulturelle Ressource zu pflegen, die niemals ganz beherrscht werden kann, immer im Aufbau ist, im Gespräch und in einem Spannungsverhältnis mit dem Anderen. „Diesem Dialog liegt die Logik der Übersetzung zugrunde [...], die Übersetzung sollte die Sprache dieser Welt sein.“ (Jullien, 2016: 89)<sup>46</sup> Denn Sprache wird hier in Bezug auf Ressourcen und Lücken betrachtet: Lücken, die stören und verdrängen und nicht mehr Differenz, die einschließt und gegenüberstellt. Die Freiwilligen scheinen diesen Bezug zur Welt verinnerlicht zu haben und sie benutzen ihre sprachlichen Fähigkeiten, um Neues und Unerwartetes zu schaffen.

<sup>45</sup> Mais y'a des choses plus simples que d'autres à traduire. Et dès que ça part un peu dans des discussions plus approfondies ou quoi. Fin' voilà du coup c'est essayer de trouver sa place dans tout ce mélange de langues, et d'animation, qui n'est pas la même chose quand on le fait dans les deux langues. (Malaïka)

<sup>46</sup> Übersetzung von F. Schmachtel.

## Literatur

- Augé, M. (2009). *Pour une anthropologie de la mobilité*. Paris: Payot.
- Austin, J. L. (1961). *Quand dire, c'est faire* [trad.1991]. Le Seuil, Points Essais.
- Beaud, S. (2018). *La France des Belhoumi (L'envers des faits)*. La Découverte.
- Boucher d'Argis, A.-G. & de Jaucourt, L. (1751): Voyage. In: *L'Encyclopédie*. Paris, 1. Ausgabe, Bd. 17, 476-477.
- Bourdieu P. & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et leurs études*. Paris: Les Éditions de Minuit
- Catani, M. & Mazé, S. (1982). *Tante Suzanne, une histoire de vie sociale*. Paris: Librairie des Méridiens.
- Ferrarotti, F. (2013). *Histoire et Histoires de vie, la méthode biographique dans les sciences sociales* [1983]. Paris: L'Harmattan.
- Jullien, F. (2016). *Il n'y a pas d'identité culturelle*. L'Herme.
- Le Grand, J.-L. (2000). Définir les histoires de vie. Sus et insus définotionnels. *Revue internationale de psychosociologie*, Bd. VI, 14, 29-46.
- DFJW (2018). Ausschreibung Freiwillige – DFFD im Schul- und Hochschulbereich: Jetzt bewerben! Online auf der Internetseite des Freiwilligendienstes: <https://volontariat.ofaj.org/de/aktuelles/> [zuletzt abgerufen am 27.02.2019].
- Steiner, G. (2002) [1972]. *Extraterritorial. Papers on literature and the language revolution*. Faber & Faber.

## 4.5 Heimweh – Das Gefühl des Übergangs

### *Birte Egloff*

#### 4.5.1 Einleitung

Fragt man die jungen Erwachsenen nach den Motiven und Erwartungen, mit denen sie ihren Deutsch-Französischen Freiwilligendienst (DFFD) antreten bzw. angetreten haben, fallen u.a. Äußerungen wie „Neues entdecken wollen“, „ein Jahr voller Abenteuer erleben“, „Freiheit“ und „Autonomie gewinnen“, „selbständig werden“, „unabhängig sein“, „den Horizont erweitern“, „über meine Grenzen hinauswachsen“ usw.<sup>47</sup> In ihnen allen kommen Momente von Aufbruch und Bewegung, Loslösung und Emanzipation, von Neugier und Fernweh, aber auch von Mut und Selbstvertrauen zum Vorschein. Sie antizipieren im weitesten Sinne die zu erwartenden Lern- und Bildungsprozesse, die durch einen Freiwilligendienst ausgelöst werden können (vgl. Bonus & Vogt, 2018: 29 ff.) und verweisen auf das, was die (ehemaligen) Teilnehmenden ihrem Jahr im Ausland an biografischen Bedeutungen zuschreiben. Aus dieser subjektiven Perspektive heraus stellt der DFFD ein bedeutsames biografisches Projekt für jeden Einzelnen dar, das den großen, abstrakten Intentionen und Ambitionen, wie sie in der Programmatik formuliert sind (bürgerschaftliches Engagement, Demokratiebildung, interkulturelle Kompetenzen, Völkerverständigung usw.), in nichts nachsteht (vgl. Deutscher Bundestag, 2012; Simonson et al., 2017). Deutlich wird darin auch, warum sich der biografische Blick auf Freiwilligendienste, den wir in unserem Projekt eingenommen haben, lohnt und dazu beitragen kann, Forschungslücken bei deren Erforschung zu schließen (vgl. Bonus & Vogt, 2018: 35).

Beinahe ebenso häufig wie diese Aussagen rund um das Thema „Raus-von-zu-Haus“<sup>48</sup> findet sich in den Interviews und den offenen Fragen des Fragebogens allerdings das Wort „Heimweh“/*mal de pays*. Vor allem im Zusammenhang mit der Frage nach möglichen Hindernissen thematisieren die Befragten ihre „Angst vor Heimweh“ oder vor „zu viel Heimweh“, von

<sup>47</sup> Die Zitate stammen aus den Antworten zu den offenen Fragen in unserem Fragebogen, die die Motive, Erwartungen und Befürchtungen zum DFFD erhoben haben.

<sup>48</sup> So nennt sich eines der zahlreichen Internetportale, die über (Internationale) Freiwilligendienste informieren (<https://www.rausvonzuhause.de>) und das genau auf diesen Aspekt abzielt. Das Portal ist ein Projekt der Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. (IJAB) Eurodesk Deutschland [zuletzt abgerufen am 06.03.2019].

dem sie befürchten, es könne ihrem Entdecker- und Abenteuerdrang während ihres gut geplanten Projekts im Weg stehen oder es sogar regelrecht durchkreuzen – und zwar ohne, dass sie etwas dagegen tun können: Die kurzen Äußerungen zum Heimweh vermitteln oft den Eindruck des „Ausgeliefert-Seins“.

Diese darin zum Ausdruck kommende Gleichzeitigkeit von „Weg-Streben“ und „Bleiben-Wollen“, von „Loslassen“ und „Festhalten“, aber auch von „Akteur-Sein“ und „Sich-Getrieben-Fühlen“ im Rahmen des DFFD stellt somit ein interessantes Spannungsfeld dar, das beim ersten Lesen zunächst irritiert bzw. erstaunt. Schließlich – so ließe sich argumentieren – handelt es sich hierbei um ein freiwilliges Projekt, das institutionell reguliert, abgesichert, pädagogisch begleitet, zeitlich limitiert und durch eine gewisse räumlich-geographische Nähe gekennzeichnet ist.<sup>49</sup> Zudem – das zeigen unsere Daten – bestehen nicht selten bereits gewisse Affinitäten zum jeweils anderen Land, etwa durch das Erlernen der Sprache in der Schule, durch Austauschereferenzen im (außer-)schulischen Kontext oder durch Familienurlaube usw. Die Fremdheitserfahrung und eine damit einhergehende Heimwehgefahr dürften sich da doch eigentlich in Grenzen halten<sup>50</sup> – so meine Einschätzung, die man aber sofort als ahnungslos (wenn nicht gar als ignorant), zumindest als undifferenziert bezeichnen kann, sobald man sich näher mit dem Thema Heimweh befasst.

Heimweh – so stellt sich nämlich bald heraus – ist ein zeitloses, allgegenwärtiges und kulturell übergreifendes Phänomen, das die Menschen in jeder Lebensphase und in den unterschiedlichsten Situationen überkommen kann und zwar immer dann, wenn Vertrautes verlassen oder aufgegeben wird (oder werden muss), wobei weder Zeitdauer und Entfernung noch Alter eine Rolle zu spielen scheinen: Kinder bekommen Heimweh,

<sup>49</sup> Zwar grenzen Deutschland und Frankreich geographisch aneinander, die räumliche Entfernung kann natürlich je nach Herkunfts- und Einsatzort im DFFD trotzdem sehr groß sein. Andererseits haben wir auch solche Freiwilligen im Sample, die aus Baden-Württemberg kommen und im Elsass unmittelbar hinter der Grenze ihren Dienst ableisten (und umgekehrt). Eine\*r unserer Befragten äußert diesbezüglich in den offenen Fragen folgende Besorgnis: „Meine größte Befürchtung war, dass mir Frankreich und speziell das Elsass zu unexotisch ist“. Eine andere Person schrieb: „Entweder war ich zu naiv oder zu energiegeladener: ich hatte jedenfalls keine Befürchtungen, an die ich mich heute erinnern kann – immerhin war es ja Frankreich und damit immer noch Europa...“.

<sup>50</sup> Zumal im Zeitalter der Digitalisierung, in dem jederzeit über die sozialen Medien direkter Kontakt zu Freunden und Familie aufgenommen werden kann. Möglicherweise verstärkt diese ständige Verfügbarkeit aber auch gerade das Heimweh, insofern sie Distanzen aufhebt und keinen Raum für Abstand lässt?

wenn sie zum ersten Mal bei den Großeltern oder Freundinnen und Freunden alleine übernachten – auch wenn diese nur ein paar Häuser weiter wohnen; Schülerinnen und Schüler, wenn sie auf Klassenfahrt gehen – auch wenn diese maximal zwei Wochen dauert, man sie im Kreise seiner gewohnten Klassenkameradinnen und -kameraden unternimmt und viel Spaß dabei hat; Studierende, wenn sie zum Studium in eine andere Stadt oder ins Ausland gehen – auch wenn sie sich sehr bewusst dafür entschieden haben; Erwachsene, wenn sie verreisen und sich zurück nach Hause sehnen – auch wenn sie sich auf die Reise gefreut haben und sich zudem für frei von jeglichen Sentimentalitäten und rational denkend erachten; Migrantinnen und Migranten, wenn sie aus verschiedensten Gründen ihre Heimat verlassen haben oder mussten und sich auch nach Jahren im Exil vor Sehnsucht verzehren;<sup>51</sup> alte Menschen, wenn sie ihre vertraute Umgebung verlassen müssen, um beispielsweise in Pflegeheime umzuziehen und damit hadern (vgl. Schuster, 2016) usw. Heimweh hat also viele Facetten und grundsätzlich etwas mit „Veränderung“ und den damit verbundenen, mehr oder weniger konkreten bzw. diffusen Ängsten zu tun, die sich gleichermaßen auf das beziehen, was man als vertraut zurücklässt (und möglicherweise niemals mehr wiedersieht), wie auf das, was neu und ungewiss auf einen zukommt.<sup>52</sup>

So betrachtet, stellt sich Heimweh als durch und durch normale menschliche Reaktion im Kontext von „Übergängen“ dar, zu deren Charakteristika es gehört, dass sie von Abschied, Suche und Neuanfang geprägt sind, weswegen ich im folgenden Beitrag das Heimweh als „biografischen Übergängen und Statuspassagen inhärentes Gefühl“ bezeichne. Dessen Ausprägungen und Dimensionen möchte ich am Beispiel des DFFD und anhand der Äußerungen aus unserem Datenmaterial aufzeigen. Ziel des Beitrags ist es, die Bedeutung von Heimweh als ‚erlaubtes‘ Gefühl zu diskutieren und für pädagogische Prozesse im Rahmen des DFFD fruchtbar zu machen. Zunächst möchte ich dafür klären, was unter Heimweh eigentlich zu verstehen ist.

<sup>51</sup> Vgl. hierzu eine aktuelle Besucher\*innenbefragung des „Deutschen Auswandererhauses“ in Bremerhaven, die sich mit „Heimweh“ befasst: <https://dah-bremerhaven.de/heimweh-studienergebnis/> [zuletzt abgerufen am 10.06.2019].

<sup>52</sup> Und tatsächlich wird das Thema Heimweh – wenn auch eher am Rande – von Schüler\*innenaustausch-Programmen und Jugendverbänden benannt, häufig verbunden mit konkreten Tipps, wie man am besten damit umgeht (vgl. z.B. Terbeck, 2018).



#### 4.5.2 Was ist Heimweh?

*„Heidi wusste gar nie, ob es Sommer oder Winter sei, denn die Mauern und Fenster, die es aus allen Fenstern des Hauses Sesemann erblickte, sahen immer gleich aus, und hinaus kam es nur, wenn es Klara besonders gut ging und eine Ausfahrt im Wagen mit ihr gemacht werden konnte, die aber immer sehr kurz war, denn Klara konnte nicht vertragen, lang zu fahren. So kam man kaum aus den Mauern und Steinstraßen heraus, sondern kehrte gewöhnlich vorher wieder um und fuhr immerfort durch große, schöne Straßen, wo Häuser und Menschen in Fülle zu sehen waren, aber nicht Gras und Blumen, keine Tannen und keine Berge, und Heidis Verlangen nach dem Anblick der schönen gewohnten Dinge steigerte sich mit jedem Tage mehr, sodass es jetzt nur den Namen eines dieser Erinnerung weckenden Worte zu lesen brauchte, so war schon ein Ausbruch des Schmerzes nahe, und Heidi hatte mit aller Gewalt dagegen zu ringen.“<sup>53</sup>*

Ganz allgemein bezeichnet der Begriff „Heimweh“ den „sehnsüchtigen Wunsch, zu Hause, in der Heimat zu sein“.<sup>54</sup> Heimweh ist demnach ein *schmerzliches Gefühl*, ähnlich wie Liebeskummer oder Trauer, das sich einstellen kann, wenn man sich an einem fremden, anderen Ort als sonst befindet oder einer unbekanntem, unvertrauten Situation ausgesetzt ist und sich zurück an den alten Ort oder in den alten Zustand wünscht. Heimweh steht in engem Zusammenhang mit (teils schillernden) Begriffen wie Heimat, Identität, Zugehörigkeit und Vertrauen (vgl. Sommer, 2018; Vojvoda-Bongartz, 2012). Es kann lähmend wirken, beispielsweise dann, wenn man sich diesem Gefühl voll und ganz hingibt, sich der neuen Situation nicht stellt und sich von der Welt in sein Innerstes zurückzieht. Dann leidet man. Es kann aber auch aktivierend sein, insofern man es offensiv angeht, beispielsweise, indem man Elemente der Heimat in die Fremde mitnimmt und sie in das neue Leben integriert (beispielsweise bestimmte Essgewohnheiten, ‚Heimat‘-Rezepte oder vertraute Zutaten). Als Gefühl richtet sich Heimweh nicht unbedingt auf einen real existierenden Ort oder Zustand, sondern durchaus auch auf etwas, das aufgrund der zeitlichen und/oder räumlichen Distanz häufig als idealisiert erinnert und

<sup>53</sup> <https://gutenberg.spiegel.de/buch/heidis-lehr-und-wanderjahre-5611/12>; [zuletzt zugegriffen am: 15.05.2019].

<sup>54</sup> So die erste Erklärung, die man bei einer Google-Abfrage erhält. <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=W%C3%B6rterbuch#dobs=Heimweh> [zuletzt abgerufen am 09.03.2019].

folglich verzerrt wahrgenommen wird: Das kann die Sehnsucht nach der vermeintlich ‚heilen Welt‘ sein, in der man aufgewachsen ist, ein ‚Früher‘, das es so nicht mehr gibt (oder auch nie gegeben hat), nach den Menschen, mit denen man dort lebte, oder aber auch die Sehnsucht nach der unwiderruflich vergangenen (Jugend-)Zeit, wie sie oft in Gedichten der Romantik thematisiert wird.<sup>55</sup> Heimweh ist retrospektiv angelegt und neigt dabei wohl zu Verklärung.

Vermutlich hat fast jeder Mensch in seinem Leben schon einmal Heimweh empfunden oder erlitten. Es kann plötzlich auftreten, einmalig sein oder regelmäßig kommen, in Wellen, Episoden oder gar als dauerhafter Grundton mitschwingen und das Dasein bestimmen. Heimweh kann auf unterschiedliche Weise ausgelöst werden: durch bestimmte Situationen, Gedanken, Wörter, Personen, Gerüche, Bilder, Musik usw. Es kann sich individuell sehr unterschiedlich äußern und von unbestimmter Traurigkeit oder Melancholie über Nervosität bzw. Unruhe bis hin zu körperlichen Beschwerden aller Art reichen. Von außen betrachtet macht es möglicherweise einen Unterschied, aus welchen Gründen heraus man Heimweh empfindet: So erscheint vielleicht das Heimweh eines jungen Erwachsenen, der einen Freiwilligendienst im – zumal nahen – Ausland ableistet, vergleichsweise ‚banal‘ (oder sogar als ‚Luxusproblem‘) gegenüber beispielsweise dem Heimweh eines geflüchteten Menschen, der sein Zuhause, seinen Besitz, gar seine Familie verloren hat und mehr oder weniger unfreiwillig und verzweifelt in einem fremden Land zurechtkommen muss, ohne Option, jemals zurückkehren zu können. Aus der Innenperspektive eines jeden einzelnen Individuums heraus jedoch kann beides als gleichermaßen ‚schlimm‘ wahrgenommen werden, weswegen eine Bewertung von außen, in welchen Situationen man Heimweh empfinden ‚darf‘ und in welchen es als irrational gilt und man sich ‚zusammenreißen sollte‘, nicht möglich ist. Gefühle sind in dieser Hinsicht unhintergebar.

Als anthropologische Konstante scheint Heimweh tief im Menschsein verwurzelt zu sein – bereits der griechische Dichter Homer beschreibt in

<sup>55</sup> Etwa im Gedicht „Nacht“ von Hermann Hesse (1907)

*Ich habe meine Kerze ausgelöscht;  
Zum offenen Fenster strömt die Nacht herein,  
Umarmt mich sanft und läßt mich ihren Freund  
Und ihren Bruder sein.*

*Wir beide sind am selben Heimweh krank;  
Wir senden ahnungsvolle Träume aus  
Und reden flüsternd von der alten Zeit  
In unsres Vaters Haus.*

seinem Epos den Helden Odysseus als von Heimweh geplagt –, auch wenn die explizite (wissenschaftliche) Beschäftigung mit dem Heimweh erst im 17. Jahrhundert begann. Zu dieser Zeit wurde das Phänomen unter dem Begriff „Nostalgia“ zunächst als Krankheitsbild vom Schweizer Arzt Johannes Hofer erstmals beobachtet und beschrieben (vgl. Bunke, 2009: 25 ff.). Nostalgie wurde anfangs auch als „Schweizer Krankheit“ bezeichnet, was aber weniger mit der Herkunft des Arztes zu tun hatte als vielmehr mit den von ihm behandelten Schweizer Soldaten, die im Ausland stationiert waren und infolgedessen stark unter Heimweh litten (vgl. ebd.: 89 ff.). Eine andere Bezeichnung zu dieser Zeit als „tödliche Krankheit“ (so der Untertitel des Buches von Bunke (2009)) verweist auf die potentiell lebensbedrohliche körperliche Entkräftung durch Appetitlosigkeit, Fieber und Auszehrung als Folge des Schmerzes. In diesem Zusammenhang bin ich auch auf die Dissertationsschrift des Psychiaters und Philosophen Karl Jaspers aus dem Jahr 1909 gestoßen (vgl. Jaspers, 1990: 1 ff.), der die tödliche Dimension von Heimweh aus einer anderen Perspektive betrachtete, nämlich als Motiv für Verbrechen. Im Mittelpunkt seiner Arbeit stehen junge Frauen, die als Dienstmädchen in der Fremde arbeiten mussten und aus schierer Verzweiflung heraus, fern von zu Hause zu sein, Straftaten begingen (Brandstiftung, Mord).<sup>56</sup>

In den Jahrhunderten nach der erstmaligen Beschreibung als Krankheit wurde Heimweh beliebtes Sujet von Malerei, Musik, Literatur sowie später dann von Film und Fernsehen. Heimweh gehört damit nicht nur zum kulturellen Bestand der Menschheit, sondern wird dadurch als Diskurs auch aus einer kulturgeschichtlichen Perspektive heraus für Soziologie, Ethnologie/Kulturanthropologie, Literatur-, Kunst- und Musikwissenschaften und natürlich auch für die Pädagogik interessant. Aus der Fülle an Beispielen aus Liedern, Gedichten, Bildern oder Spielfilmen möchte ich an dieser Stelle lediglich auf den weltweit bekannten Kinderbuch-Klassiker hinweisen, mit dem ich bereits das Kapitel eingeleitet habe: „Heidis Lehr- und Wanderjahre“ und „Heidi kann brauchen, was es gelernt hat“ von Johanna Spyri aus den Jahren 1880 und 1881 enthalten als ein zentrales Thema das Heimweh der Protagonistin, das die Leser\*innen auf der ganzen Welt (immer noch) berührt und sie bis zum glücklichen Ende der Geschichte mitleiden

<sup>56</sup> Das Werk ist auch insofern wichtig, als Jaspers darin bereits die Bedeutung eines biografischen Zugangs zum Verstehen psychischer Erkrankungen hervorhob. Jaspers gilt als Pionier in der Entwicklung einer methodisch reflektierten und auf existenzphilosophischen Überlegungen fußenden Forschung im Bereich der Psychiatrie (vgl. Schüssler, 1995).

und mitfiebern lässt.<sup>57</sup>

Seit Beginn des 20. Jahrhunderts gilt Heimweh nicht mehr als Krankheit, auch muss man nicht mehr davon ausgehen, an Heimweh zu sterben. Heimweh wird als mehr oder weniger angemessene Reaktion gesunder Menschen in bestimmten Situationen betrachtet, als zum Repertoire menschlicher Gefühle zugehörig, so wie Freude oder Sorge. In diesem Verständnis kann Heimweh überwunden werden oder stellt zumindest einen Zustand dar, den man mit relativ einfachen Mitteln bearbeiten und somit bewältigen kann.<sup>58</sup> Das suggeriert jedenfalls die zahlreich vorhandene pädagogisch-psychologische Ratgeberliteratur für Kinder wie Erwachsene (vgl. z.B. Sonnenmoser, 2014; 2016), die für jede Lebenssituation die passenden Ratschläge zur Vermeidung oder Bewältigung von Heimweh bereit hält. Für Kinder wird das Thema oft in Form von aufmunternden Erzählungen und Bilderbüchern aufbereitet. Sie sollen sie dabei unterstützen, potentielle Heimwehsituationen (z.B. Übernachten bei einem Freund) zu überstehen (vgl. z.B. „Franz hat Heimweh“ von Marie Mewes (2017)). Die darin steckende pädagogische Botschaft vermittelt, dass man gestärkt aus dieser Situation hervorgeht, sobald man das Heimweh mit allerlei ‚Tricks‘ und kleinen Ritualen überwunden hat, beim nächsten Mal auf diese positive Erfahrung zurückgreifen kann und das Heimweh damit besser meistert. Auch (mindestens) ein Kochbuch zur Bewältigung von Heimweh im Kontext von Schüler\*innenaustauschen ist mir bei meiner Recherche begegnet (vgl. Schuldt, 2010). Im Klappentext zum Buch heißt es: „Ein längerer Aufenthalt im Ausland bedeutet vordergründig, eine neue Sprache zu lernen und sich in ungewohnter Umgebung zurechtzufinden. Sehr schnell stellen Austauschschüler und -studenten jedoch fest, dass es da noch weitaus mehr zu entdecken gibt. Und bei diesem Prozess werden sie sich unvermeidlich auch mit ihrer eigenen Kultur beschäftigen. Diesem Gedanken möchte das Buch ‚Heimweh kann so lecker sein!‘ auf kulinarischem Gebiet gerecht werden, mit vielen einfachen Rezepten, Ideen und Anregungen rund um den heimischen Herd.“ Um das Verhältnis von Essen und Heimweh geht es auch bei Max Frisch, der in seinem Buch „Fragebogen“

<sup>57</sup> Es ist nicht das einzige Thema, das in den Romanen steckt, die auch unter pädagogischen Gesichtspunkten als Bildungsromane interessant sind, stellt aber mit Heidis traumatischer Zeit in Frankfurt und der freudigen Rückkehr auf die Alm in der Schweiz einen zentralen Erzählstrang dar (zu einer differenzierten Betrachtung des Heidi-Mythos und seinem zeithistorischen Kontext vgl. Wissmer, 2014; zu Heidi als „Bildungsroman“ vgl. Müller, 1989).

<sup>58</sup> Heimweh unterscheidet sich hiermit von ernst zu nehmenden und zu behandelnden psychischen Erkrankungen wie Depressionen und Angststörungen, auch wenn Heimweh von Ängsten oder depressiver Stimmung begleitet werden kann.

(1998) Folgendes fragt: „Welche Speisen essen Sie aus Heimweh? Und fühlen Sie sich dadurch in der Welt geborgener?“ Und schließlich befasst sich auch die Ethnologin Maurer (2011) in ihrer Studie „Der Geschmack des Heimwehs: biografische Gespräche über Heimweh und Esskultur“ mit der Frage des Heimwehs, das sie als „sozial sanktioniertes Gefühl“, als „Tabu“ (ebd., aus dem Klappentext) charakterisiert.<sup>59</sup>

#### 4.5.3 „Werde ich mich im fremden Land mit der fremden Sprache nicht verloren fühlen?“<sup>60</sup> – Dimensionen von Heimweh im Kontext des DFFD

Warum ist nun der DFFD „anfällig“ für Heimweh? Oder anders gefragt: Welche Herausforderungen sind mit dem DFFD verbunden, die ein (so starkes) Gefühl wie Heimweh hervorrufen können?

In Anlehnung an Theorien und Konzepte der (pädagogischen) Übergangsforschung (vgl. z.B. Hof, Meuth & Walther, 2014; Schröer et al., 2013) sowie Untersuchungen zu Statuspassagen und Übergangsriten aus unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen (Ethnologie/Kulturanthropologie, Soziologie, Psychologie) lässt sich der DFFD als eine moderne Statuspassage mit allen spezifischen Merkmalen interpretieren.<sup>61</sup> Er fällt in eine Lebensphase, die durch den Übergang von der Jugend- in das Erwachsenenalter und zahlreiche damit verbundene Entwicklungsaufgaben<sup>62</sup> ge-

<sup>59</sup> Wie sehr Essen als Identifikationsmittel taugt, wird auch im Rahmen der den DFFD begleitenden pädagogischen Seminare deutlich: So werden die Teilnehmenden gebeten, zum ersten Seminar Spezialitäten aus ihrer jeweiligen Region mitzubringen. Diese werden gemeinsam vorgestellt und verzehrt. Die Aktion bietet Anknüpfungspunkte für interkulturellen Austausch, aber auch möglicherweise einen Anlass, um über Gefühle wie bspw. Heimweh zu sprechen.

<sup>60</sup> So eine der in unserem Fragebogen geäußerten Befürchtungen mit Blick auf den DFFD.

<sup>61</sup> Vor allem die Soziologen Glaser & Strauss (1971) haben sich mit modernen Statuspassagen befasst und sie von „archaischen“ Übergängen, wie sie insbesondere von van Gennep Anfang des 20. Jahrhunderts untersucht wurden (vgl. van Gennep, 1999), unterschieden. Während jener sich auf Übergänge innerhalb bestimmter Lebensphasen bezieht, die alle Mitglieder einer Gesellschaft durchlaufen und die dabei ritualisiert begleitet werden (*rites de passage*), gehen Glaser & Strauss von zahlreichen Übergängen im Lebenslauf aus, die weder von allen durchlaufen werden müssen noch institutionalisiert sind oder von allen als gleichermaßen bedeutsam wahrgenommen werden müssen (vgl. zum Überblick auch Friebertshäuser, 1992: 28 ff.).

<sup>62</sup> Das Konzept der „Entwicklungsaufgaben“ geht auf den Erziehungswissenschaftler und Soziologen Robert J. Havighurst zurück (vgl. dazu Quenzel, 2015).

prägt ist; zugleich bildet er ein Moratorium, eine Art zeitliche Ausdehnung dieser Phase, einem Aufschub gleichkommend, in der die Besonderheiten des Übergangscharakters, das „Nicht-Mehr“ und „Noch-Nicht“ besonders deutlich hervortreten und der folglich auch viel Raum für Experimente und somit für ambivalente Gefühle lässt. Auf diese Aspekte möchte ich in den folgenden Abschnitten näher eingehen.

### Der Übergang vom Jugend- ins Erwachsenenalter

Als eigenständiger Lebensabschnitt ist das Jugendalter erst seit etwa dem 19. Jahrhundert, mit beginnender gesellschaftlicher Modernisierung, im Fokus (vgl. Hurrelmann & Quenzel, 2012: 15f.), es gilt – ebenso wie das Seniorenalter – als „historisch neue Lebensphase“ (ebd.), die sich zudem tendenziell immer weiter sowohl Richtung Kindheit wie Richtung Erwachsenenalter ausdehnt.<sup>63</sup> Im Kontext gesellschaftlicher Entwicklungen wie einer zunehmenden Individualisierung bei gleichzeitiger Enttraditionalisierung und Neujustierung gesellschaftlicher Normen und Werte sowie einer Pluralisierung an Handlungsoptionen (vgl. Egloff, 2010) wird sie als eigene Lebensphase insofern immer wichtiger, als junge Menschen in diesem biografischen Abschnitt prinzipiell nicht nur mit einer Fülle an Wahl-Möglichkeiten konfrontiert sind,<sup>64</sup> sondern auch mit ebenso zahlreichen Entscheidungszwängen und -herausforderungen, was ihre Lebensgestaltung und ihre Zukunftsplanung angeht. Autonomiestreben und (gesellschaftlicher) Druck liegen somit insbesondere in dieser Lebensphase sehr eng beieinander.

Dem sozialisationstheoretischen Konzept von Klaus Hurrelmann folgend, kann man vier zentrale Entwicklungsaufgaben für die Jugendphase ausmachen (vgl. zum Folgenden Hurrelmann & Quenzel, 2012: 24 ff.): *Qualifizieren* (u.a. Erwerb eines Schulabschlusses, Beginn einer Ausbil-

<sup>63</sup> Und auch diese Lebensspanne wird in der Entwicklungspsychologie bzw. der Soziologie inzwischen als eigenständige Phase unter dem Begriff „emerging adulthood“ gefasst und diskutiert (vgl. Arnett, 2015; Keller, 2019). Charakteristisch für diese Phase sind „extensive Identitätserkundungen zwischen Adoleszenz und Erwachsenensein“ (Hüfner & Kreuz, 2019: 239 ff.).

<sup>64</sup> Entsprechend trägt einer der Freiwilligen in einem von mir teilnehmend beobachteten Seminar ein T-Shirt seines Abitur-Jahrgangs mit dem Motto „Alles ist möglich!“ Dennoch sollte an dieser Stelle auch darauf hingewiesen werden, dass in unseren Bildungssystemen immer noch soziale Ungleichheit herrscht, die bestimmte Gruppen hinsichtlich ihrer prinzipiellen Bildungschancen bevorzugt, während andere von diesen Möglichkeiten ausgeschlossen bleiben (vgl. zu dieser komplexen Thematik die unterschiedlichen Beiträge in Quenzel & Hurrelmann, 2019).

derung/eines Studiums, Aufnahme einer Berufstätigkeit, Befähigung zur „ökonomischen Reproduktion“ (ebd.: 27)), *Binden* (u.a. Entwicklung einer Geschlechtsidentität, emotionale Ablösung von der Herkunftsfamilie, Aufbau eigener neuer Bindungen), *Konsumieren* (u.a. Entwicklung eines eigenen Lebensstils und der Kompetenz zur eigenen Haushaltsführung, verantwortungsvoller Umgang mit Freizeit- und Konsumangeboten, Übernahme der Rolle eines kritischen „Wirtschaftsbürgers“ (ebd.)), und *Partizipieren* (u.a. Entwicklung eines Werte- und Normensystems, Einnahme der Rolle des politischen Bürgers als Teil der Zivilgesellschaft, der eigene Interessen artikulieren kann und für das Gemeinwesen eintritt). Die Entwicklungsaufgaben haben jeweils eine individuelle und eine gesellschaftliche Seite, d.h., die Jugendlichen/jungen Erwachsenen müssen sich im Kontext ihrer umfassenden, das spätere Leben prägenden Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung gleichermaßen mit den physischen und psychischen Veränderungen wie mit denen an sie in diesem Zusammenhang gerichteten gesellschaftlichen Anforderungen auseinandersetzen. Ziel ist die „persönliche Individuation“ auf der einen und die „soziale Integration“ auf der anderen Seite (ebd.: 25f.). Insgesamt stellen diese komplexen Entwicklungsaufgaben eine große Herausforderung für die jungen Erwachsenen dar.

#### „Hä? Welcher Vertrag?“ – Ein Beispiel aus dem Datenmaterial

Das Ausmaß der soeben skizzierten zu bewältigenden großen Entwicklungsaufgaben wird auch in unserem Datenmaterial an verschiedenen Stellen und zwar zunächst anhand von Details bzw. scheinbaren Kleinigkeiten deutlich. Im Folgenden möchte ich dazu eine Szene aus einem der pädagogischen Begleitseminare, an dem ich teilgenommen habe, aus meinem Beobachtungsprotokoll zitieren, um dies an einem Beispiel zu veranschaulichen.

Das von mir über einen Zeitraum von vier Tagen besuchte Seminar war das erste der insgesamt vier, die im Laufe des Freiwilligendienstes stattfinden. Die Teilnehmenden hatten zum größten Teil ihren Dienst noch nicht angetreten, waren also entsprechend erwartungsvoll und aufgeregt. Sie trafen sich in dieser Konstellation zum ersten Mal, lernten sich und die deutsch-französischen Ausbilderinnen und Ausbilder<sup>65</sup> kennen, mit denen

<sup>65</sup> Wie bereits in Fußnote 1 und weiter unten in Jasmin Zubers Beitrag erläutert, ist die offizielle Bezeichnung derjenigen, die die Begleitseminare leiten, „Ausbilderinnen und Ausbilder“. Sie bezeichnen sich selbst jedoch häufig weiter als Teamerinnen und Teamer. Diese Bezeichnungen wiederum habe ich für meine Aufzeichnungen im

sie auch in den verbleibenden Seminaren zusammen sein und arbeiten würden. Das Seminar hatte ein Programm, das sich aus einer Mischung aus Organisation und Information, Kennenlernen bzw. Teambildung, Sprache, Kommunikation und interkulturellem Verstehen, aber auch Spaß und Freizeitaktivitäten zusammensetzte (zu den pädagogischen Begleitseminaren vgl. das Kapitel 4.6 von Delphine Leroy in diesem Band). Im folgenden Ausschnitt ist eine Situation aus meinem Forschungstagebuch beschrieben, die sich innerhalb einer Einheit mit Organisationsfragen rund um den Freiwilligendienst befasste und in einer Gruppe von fünf deutschen Freiwilligen unter Anleitung einer Ausbilderin stattfand.

*In dieser ersten Runde werden Chaos, Orientierungslosigkeit, vielleicht Angst und Herausforderungen und Aufgaben sehr deutlich, mit denen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer konfrontiert sind. Die Freiwilligen durchschauen das System nicht, sind orientierungslos. Sie wissen nicht genau, wer ihre Ansprechpartner sind, können nicht zwischen Entsendede- und Aufnahmeorganisation und Träger unterscheiden, ihnen ist unklar, welche Rolle das DFJW dabei spielt. [...]*

*Die Teamerin [...] fährt aber mit ihren Fragen fort. Ob es denn mit dem Vertrag geklappt hätte. Einige schauen panisch, andere eher belustigt. Es geht ein wenig hin und her: „Hä? Welcher Vertrag?“ Es stellt sich heraus, dass einige noch keinen Vertrag haben, auf Oktober oder November vertröstet werden. Für Teilnehmerin 1 ist das ein Problem, weil sie auch erst dann Geld bekommt, jetzt aber schon eine Wohnung mieten musste. Sie hoffe, dass das Geld rechtzeitig kommt, denn sie habe sonst kein Geld, könne auch von zu Hause nicht unterstützt werden. Sie berichtet (etwas chaotisch), dass es auch keinen richtigen Ansprechpartner gibt, sie sich um alles alleine hatte kümmern müssen, auch um eine Wohnung, für die sie am letzten Tag vor der Abreise eine Zusage bekommen habe. Ihre Mutter habe sie fast nicht fahren lassen. Sie betont mehrfach, dass sie sich um alles habe alleine kümmern müssen. [...]*

*Die Teamerin erläutert noch einmal, dass jeder einen Vertrag bekomme, in dem auch wichtige Dinge wie Arbeitsstunden (die meisten arbeiten 35 Std. pro Woche), Urlaub, Bezahlung geregelt sind. Teilnehmerin 2 fragt, wie es mit Überstunden ist, da ihr Chef ihr schon angekündigt*

Rahmen der teilnehmenden Beobachtung übernommen. Daher ist in den Zitaten aus dem Forschungstagebuch von Teamerinnen und Teamern die Rede, gemeint sind die Ausbilderinnen und Ausbilder.



*habe, dass sie viel mehr arbeiten müsse. Die Teamerin erklärt, dass Überstunden in der Regel „abgefeiert“ werden können, aber wohl nicht bezahlt werden. Das sei aber auszuhandeln mit den Ansprechpartnern (man sieht an den Gesichtern, dass das Wort „abfeiern“ noch nicht im Sprachschatz der Freiwilligen ist, das kommt aber hier nicht weiter zur Sprache, erst zwei Tage später, als dieselbe Gruppe wieder zum selben Thema zusammensitzt, fragt jemand, was das heißt und die Teamerin erklärt dies). [...]*

*Teilnehmerin 1 erzählt, sie habe gleich auch nach Urlaub gefragt. Die Teamerin meint, es sei vielleicht nicht so klug, gleich am Anfang nach Urlaub zu fragen, aber Teilnehmerin 1 erklärt, dass es nicht darum ginge, dass sie schon Urlaub nehmen wolle, sondern es damit zu tun habe, dass sie einmal im Monat in [Stadt] zum Arzt müsse [...] und das müsse sie im Vorhinein wissen, damit sie günstige (Bus-)fahrkarten erwerben kann. Die Teamerin ist beruhigt und erklärt, dass man zwei Tage Urlaub pro Monat hat. Auch hier habe ich das Gefühl, dass einige etwas verwirrt schauen, so als ob man pro Monat auch zwei Tage Urlaub nehmen müsse. Aber die Teamerin erklärt weiter, dass man dann eben die Tage zu einem Urlaub summieren kann. Sie weist noch daraufhin, dass man seinen Urlaub ankündigen muss bzw. mit den anderen absprechen muss.*

*Viel Unklarheit gibt es dann noch bezogen auf die Krankenversicherung und die Frage, wie das mit dem Arztbesuch in Frankreich ist. Es gibt wohl eine empfohlene Krankenversicherung, von der einige wissen, einige nicht, einige haben es bereits gemacht, andere wissen nicht, ob sie das bereits gemacht haben. Teilnehmerin 1 erklärt, sie habe mit ihrer deutschen Krankenversicherung gesprochen, die ihr irgendwie mitgeteilt hätte, da es ja keine Meldepflicht in Frankreich gebe, wüssten sie ja nicht, wo sie ist und sie könne das normal abrechnen (oder so ähnlich), es sei so halb legal. Die Teamerin runzelt die Stirn und betont nachdrücklich, dass es wichtig sei, die Krankenversicherung abzuschließen. Jemand fragt, wie es mit der Krankmeldung ist. So wie hier, meint die Teamerin: Am dritten Tag müsse man ein Attest vorlegen (auch das ist einigen noch nicht klar). Und man müsse natürlich auf jeden Fall Bescheid sagen, wenn man krank ist (in der nächsten Einheit dazu ein paar Tage später weist sie darauf hin, dass man, falls man an Abbruch des Freiwilligendienstes denkt, natürlich auch Bescheid sagen muss und nicht einfach wegbleiben kann). (Egloff, 2016: 8f.).*

Insgesamt ist diese Seminareinheit vor dem Hintergrund, wie sich der Übergang vom Schülerinnen/Schüler-Dasein in das Erwachsenenalter darstellt, sehr aufschlussreich: Sie offenbart die großen Unsicherheiten und Unklarheiten, die bei den Freiwilligen offenbar und nachvollziehbar vorherrschen, ebenso wie jung und unerfahren sie bezogen auf bestimmte Dinge des Erwachsenenlebens sind. Sie sind eben noch lange nicht erwachsen, noch nicht auf das ‚richtige‘ Leben vorbereitet. Mit Dingen wie Verträgen, Krankenversicherung, arbeitsrechtlichen Regelungen zu Urlaub und Krankheit waren sie bislang nicht konfrontiert, natürlich auch, da es bislang keine oder nur eine geringfügige Rolle in ihrem Leben gespielt hat.<sup>66</sup> Im Zuge ihres Statuswechsels sind sie nun aufgefordert, diesbezüglich Eigenverantwortung zu übernehmen und (u.a.) auf diesem Sektor selbständig zu werden. An dieser Stelle wird nun die Bedeutung des DFFD als Moratorium deutlich, worauf ich im nächsten Abschnitt eingehen werde.

### Der DFFD als Moratorium

Der Übergang vom Jugend- ins Erwachsenenalter wurde (und wird) in zahlreichen Gesellschaften von Ritualen (Initiationsriten) begleitet und zelebriert, mit denen die Besonderheit und die große Bedeutung dieses Lebensabschnitts hervorgehoben werden. Funktion solcher Trennungs-, Übergangs- und Einfügings-Rituale ist es u.a., sich symbolisch mit den die bisherige (Lebens-)Ordnung umwälzenden Aspekten auseinanderzusetzen, neue Anregungen zu erhalten und Orientierungen zu finden, um am Ende einen anderen Status erreicht zu haben, in dem neue Ordnungen gelten, Sicherheiten und Stabilität wieder hergestellt sind.

In modernen Gesellschaften hat die Bedeutung solcher ausgewiesener Initiationsriten abgenommen, zumal der Übergang vom Jugend- zum Erwachsenenstatus heute „insgesamt fließend [erfolgt]. Er stellt sich in kleinen, kaum merklichen Schritten ein und ist den Jugendlichen selbst oft unbewusst. Er ist entsprechend offen, wenig strukturiert und kann auch kaum gezielt geplant werden.“ (Hurrelmann & Quenzel, 2012: 35f.). Trotz-

<sup>66</sup> Einschränkung möchte ich an dieser Stelle darauf hinweisen, dass es sich hierbei möglicherweise um einen „deutschen“ Blick handelt, den ich hier einnehme, da aus unseren Daten auch hervorgeht, dass die französischen Teilnehmerinnen und Teilnehmer am DFFD häufig älter als die deutschen sind. Sie nutzen beispielsweise die Zeit zwischen Bachelor und Master oder vor der Aufnahme einer Berufstätigkeit, um den Freiwilligendienst abzuleisten. Sie sind daher in vielerlei Hinsicht bereits „erwachsener“ als die deutschen Teilnehmerinnen und Teilnehmer, einfach deswegen, weil sie bezogen auf bestimmte Dinge bereits einen Wissens- und Erfahrungsvorsprung haben.

dem lassen sich auch in modernen Gesellschaften solche Initiationsriten an der Schwelle zum Erwachsenenalter finden, die allerdings stark ausdifferenziert bzw. individualisiert sind, was Ablauf, Zeitpunkt und Zeitdauer, Sichtbarkeit nach außen bzw. Begleitung durch Dritte oder subjektive Bedeutungszuschreibung angeht. Insofern haben sich Initiationsriten in modernen Gesellschaften stärker in Richtung „Selbstinitiation“, also eines eigenständigen Vollzugs der Statuspassage, verschoben.

Als bedeutsam sowohl für klassische Initiationsriten wie für Selbstinitiation stellt sich die „Zwischenphase“ dar, die durch den Prozess des Ablösens vom alten Zustand, der Suche nach der neuen Identität, nach neuem Sinn und neuer Ordnung und schließlich durch den Eintritt in die neue (Lebens-)Phase gekennzeichnet ist und Zeit und Raum dafür lässt. Sie ist als Erprobungs- und Einübungsphase zu verstehen (zur pädagogischen Praktik des Übens vgl. Brinkmann, 2011), indem sie einen zeitlichen Aufschub gewährt. Für diese Zwischenphase hat der Ethnologe Victor Turner (1989) den Begriff „liminaler Raum“ bzw. „Liminalität“ geprägt und im Kontext von Übergängen und Ritualen untersucht. Gemeint ist damit ein Schwellenzustand, in dem sich die Individuen zwischen altem Zustand, von dem sie sich gelöst haben, und neuem Zustand, den sie noch nicht endgültig erreicht haben, bewegen. Sie befinden sich in einem mehrdeutigen Zustand: Bezogen auf die hier thematisierte Übergangsphase sind die Freiwilligen damit keine Schülerinnen und Schüler mehr, aber eben auch noch keine Erwachsenen. Sie sind ‚dazwischen‘, was Turner (1964) als „betwixt and between“ bezeichnet hat.

Auch darauf machen die Ausbilderinnen und Ausbilder im pädagogischen Begleitseminar aufmerksam, etwa, wenn es um die Frage der Verantwortung geht. Dazu ein kurzer Ausschnitt aus meinem Beobachtungsprotokoll:

*Später will die Teamerin wissen, wie denn nun der Status als Freiwilliger ist. Das ist den meisten nicht klar, entsprechend wissen sie keine Antwort. Die Teamerin fragt nach: Seid ihr Studenten? Nein. Seid ihr ehrenamtlich tätig? Nein, auch nicht. Was der Unterschied sei? Man werde bezahlt und habe einen Vertrag. Man sei etwas dazwischen. Extra. Das bestätigt die Teamerin noch einmal nachdrücklich. Sie seien keine „normalen“ Arbeitskräfte, sondern eben extra. Sie seien auch nicht alleine verantwortlich. Das sei wichtig im Umgang mit Kindern und mit Behinderten. Und sie sollten auch darauf achten, dass sie nicht alleine sind, also immer jemand von den Betreuern mit dabei ist. (Egloff 2016, S. 19)*

Freiwilligendienste wie der DFFD lassen sich hervorragend als solche Zwischenphasen nutzen und stellen Paradebeispiele für eine Selbstinitiation dar (vgl. Hübner & Kreuz, 2019; Lempp, 2013). Sie bieten nicht nur Orientierung in dieser umwälzenden Lebensphase, sondern „ermöglichen den Erwerb neuen Wissens, eröffnen Zugänge zum Kennenlernen fremder Lebenswelten und für die Erschließung neuer Sinnhorizonte. Hinzu kommt ihre große Bedeutung für die berufliche Orientierung und die Klärung des Berufsziels“ (Jakob, 2002: 24). Und es ist genau ihre „spezifische Konstruktion [...] von Moratorium und Lernort einerseits sowie Tätigkeit mit konkreten Anforderungen und Verantwortlichkeiten andererseits“ (ebd.), die diese Bildungsmöglichkeit eröffnet. Der DFFD bietet in dieser Hinsicht einen Möglichkeitsraum, der ein Experimentieren und Austesten unter Realbedingungen, aber im geschützten Rahmen eröffnet<sup>67</sup> und Raum lässt auch für Träumereien, Gedankenexperimente, Zukunftsvisionen, schließlich auch einen anderen Blick auf sich selbst.

In einer aktuellen Studie haben Hübner & Kreuz (2019) zur Phase zwischen Abitur und Aufnahme eines Studiums oder einer Berufsausbildung „vier Muster der Verhandlung des ‚Dazwischen‘“ (ebd.: 245) rekonstruiert und empirisch beschrieben: als „Kompetenzerweiterung und Studien- und Berufsorientierung“ (ebd.: 246), als „persönlichkeitsprägendes Erlebnis“ (ebd.: 247), als „prekäre Zwangssituation“ (ebd.: 248) und als „Auszeit“ (ebd.: 249). Zu diesen Bedeutungszuschreibungen lassen sich aus unserem Fragebogen ebenfalls zahlreiche Beispiele anführen, von denen ich hier nur einige wiedergeben möchte. So beschreibt eine Freiwillige ihre Erwartungen an das Moratorium beinahe in einer Art Selbstbeschwörung: „Es ist ein Neuanfang und ich kann ganz viel erleben in dieser Studentenstadt! Ich werde das ausnutzen und dadurch, dass ich am Anfang alleine bin, werde ich nur offener und mutiger werden!“ Ein/e andere/r nimmt die Herausforderung an, ist sich aber auch des Schonraums bewusst: „*J'étais enthousiaste à l'idée d'avoir une expérience en autonomie à l'étranger avec le cadre sécurisant de l'OFAJ et du Service Civique!*“<sup>68</sup> Wieder ein/e andere/r formuliert eine Erwartung an die Selbsterkenntnis, nämlich sich

<sup>67</sup> Dieser Schonraum wird noch einmal anhand des von mir besuchten Seminars deutlich, in dem die Ausbilder\*innen in einer Übung zur Frage „Welche Personen sind um mich herum während des Freiwilligenjahres und welche Bedeutung haben sie?“ von den Teilnehmenden die Rolle der „Feuerwehr“, der „Notfallhelfer, die als Fallschirmspringer aus dem Flugzeug zu Hilfe eilen“ zugewiesen bekommen (vgl. Egloff, 2016: 20).

<sup>68</sup> Übersetzung: „Ich war begeistert von der Idee, eine selbständige Auslandserfahrung im sicheren Rahmen des DFJW und des Freiwilligendienstes zu machen.“

„selbst besser kennenzulernen und herauszufinden, was ich im Leben machen will.“

Es ist unmittelbar nachvollziehbar, dass im Rahmen dieser (Selbst-)Initiation in die Erwachsenenwelt und dieser dem DFFD zugeschriebenen Bedeutungen Gefühle wie „(Vor)freude“, „Bammel“, „Angst“, „Enttäuschung“, „Unsicherheit“, „Alleine-Sein“, „Niedergeschlagenheit“, „Traurigkeit“, „Überraschung“, „Enthusiasmus“, „Euphorie“, „Zuversicht“, „Langeweile“, „Versagen“ (beispielsweise bezogen auf die Sprache oder die Arbeit; oder grundsätzlich: mit dem Jahr die falsche Entscheidung getroffen zu haben), „Sorgen“ oder eben „Heimweh“ usw. – so Äußerungen aus unserem Fragebogen – dabei eine große Rolle spielen und alle während des Freiwilligenjahres gemachten Erfahrungen und stattfindenden Lern- und Bildungsprozesse in ihrem Wechselspiel, ihrer Unbestimmtheit, Unklarheit und Vergänglichkeit begleiten. Somit scheinen Gefühle und Emotionen in diesem Kontext relevant zu sein. Auf deren pädagogischen ‚Wert‘ möchte ich nun im nächsten Abschnitt kurz eingehen.

### Emotionen in der Pädagogik

„Im Nachdenken über die Bildung des Menschen waren Emotionen ein stetiger Begleiter“ (Huber & Krause, 2018: 1). Dennoch werden Gefühle und Emotionen als Gegenstandsbereiche vor allem der Psychologie, der Medizin (Neurowissenschaften) sowie der Philosophie zugeordnet und innerhalb dieser Disziplinen erforscht, während ihnen im Zusammenhang mit Lern- und Bildungsprozessen erst nach und nach (wieder) erhöhte Aufmerksamkeit zuteilwird (vgl. hierzu Arnold & Holzappel, 2008). Emotionen, verstanden als „komplexe [...] Reaktionen auf Selbst- und Weltwahrnehmungsprozesse“ (Gahleitner & Pauls, 2017: 229) sind vor allem – so vermuten Huber & Krause (2018: 1) – aufgrund ihrer „Flüchtigkeit, Subjektivität, Uneindeutigkeit, Unvorhersehbarkeit, Gleichzeitigkeit und Unberechenbarkeit“ sowie der Tatsache, dass sie „oft überwältigend sind und sich erst in nachträglichen, reflexiven Prozessen erschließen lassen“ als Forschungsgegenstand und damit als Thema schwer zu fassen. Zudem stehen sie der Vorstellung des Menschen als vernunftbegabtem Wesen entgegen – ganz so, wie ich es zu Beginn selbst im Zusammenhang mit der Entdeckung, dass Heimweh im Kontext des DFFD eine Rolle spielt, angemerkt habe. „Emotion und Gefühl wurden über lange Zeit als Gegenspieler, mindestens jedoch als hinderlich für die Ausbildung von Vernunft, Verstand, Urteilskraft und Rationalität betrachtet.“ (ebd.: 5) Nicht selten sind sie darüber hinaus mit (gesellschaftlichen) Tabus belegt: man darf,

soll oder will sie nicht zeigen, aus Scham oder Angst, eine Gefühlsäußerung könne als Schwäche ausgelegt werden.

Und dennoch – das zeigt beispielsweise der Band von Huber & Krause (2018), der sich den verschiedenen Facetten dieser Thematik widmet – ist die Pädagogik voll von Bezügen zu Emotionen und Gefühlen, die seit Jahrhunderten als Voraussetzung und (positive wie negative) Begleiter von Lern- und Bildungsprozessen von den Klassikerinnen und Klassikern der Pädagogik thematisiert worden sind und zum festen Bestandteil ihrer jeweiligen Bildungsvorstellung gehörten – Stichwort „Herzensbildung“ (vgl. Huber & Krause, 2018: 1 ff.; Frevert, 2017). Insofern sind sie also relevant in pädagogischen Kontexten. In modernen Bildungs- und Erziehungskonzepten wird dies beispielsweise mit dem Begriff der „Emotionalen Kompetenz“ in unterschiedlicher Weise und für verschiedene Zielgruppen aufgegriffen (vgl. Arnold & Pachner, 2013). Im Kern geht es dabei darum, sich seiner eigenen Gefühle (und der anderer) bewusst zu werden, sich ihrer gerade nicht zu schämen, sie als Abbild innerer Dispositionen ernst zu nehmen und in der Folge nicht zu unterdrücken, sondern sie stattdessen zuzulassen, zu artikulieren und nicht zuletzt für Lern- und Bildungsprozesse zu ‚nutzen‘ bzw. als Anlässe fruchtbar zu machen, um solche Prozesse in Gang zu setzen.

Für das hier diskutierte Heimweh im Rahmen des DFFD würde dies vor allem bedeuten, es als gegeben zu akzeptieren und damit als legitimes Gefühl in dieser spezifischen Lebenssituation zu respektieren, welches nicht nur wahrgenommen, sondern auch entsprechend artikuliert werden darf. Man kann es dabei als durchaus komplementär zum ebenfalls geäußerten Fernweh<sup>69</sup> begreifen und in diesem Zusammenhang zum Thema machen. Im Sinne eines Bewusstwerdungsprozesses können Fernweh wie Heimweh beispielsweise im Rahmen der pädagogischen Begleitseminare des DFFD explizit aufgegriffen und als Anlässe für Gespräche und Selbstreflexion genutzt werden. Ziel ist dabei, die positiven Seiten des Heimweh-Gefühls herauszuarbeiten, die ja letztlich darin bestehen, sich über sich selbst und sein Verhältnis zur Welt klarer zu werden, einen eigenen Standpunkt zu erarbeiten, von dem aus man die weiteren biografischen Schritte angehen

<sup>69</sup> Zum Begriff *Fernweh* ließe sich sicherlich ein eigener Beitrag schreiben. Laut Wikipedia-Eintrag geht der Begriff auf Fürst Hermann von Pückler-Muskau zurück (1785-1871), der ihn in seinen Reiseberichten tatsächlich als Analogie zum Heimweh kreierte. Andere (sehr ‚deutsche‘) Bezeichnungen für Fernweh sind „Wanderlust“ oder – selten – „Storch- oder Kranichgefühl“. Diese Bezeichnung spielt auf den Umstand an, dass Zugvögel kurz vor dem Abflug in ihr Winterquartier im Spätsommer eine gewisse Unruhe erfasst (<https://de.wikipedia.org/wiki/Fernweh>) [zuletzt abgerufen am 15.05.2019].

kann, neue Orientierungen und Sicherheiten zu geben und zu festigen. Eine wichtige Bestimmung des Moratoriums wäre damit bearbeitet.

Auf der methodisch-didaktischen Ebene existiert im Feld der Freiwilligenarbeit bzw. von (verbandlicher) Jugendarbeit generell eine Fülle an konkreten Ideen, wie eine solche Thematik im Sinne einer angeleiteten Selbstreflexion angegangen und umgesetzt werden kann. Eine interessante, u.a. auch in der Erwachsenenbildung und im Coaching zur Selbstreflexion gerne genutzte Methode ist beispielsweise die „Heldenreise“ aus dem Umfeld systemischer bzw. psychoanalytischer Beratung (vgl. Rebillot & Kay, 2016), die den Kerngedanken des Moratoriums auf einer Art Phantasiereise aufgreift und die/den Freiwillige/n mit einem/einer Helden/Heldin vergleicht, der/die – aufgefordert durch einen Ruf oder eine innere Berufung – einen ungewissen Weg antreten muss. Die zu bestehende Reise wird mit allen ihren Hürden, unerwarteten Wendungen, glücklichen Fügungen und sämtlichen, diese Phasen begleitenden Gefühlen nachgezeichnet und einer umfänglichen Reflexion zugänglich gemacht. Die Heldenreise, die von Aufbruch, Schwellen, Gefährten, Gegnern, Ängsten, Kämpfen mit inneren und äußeren Dämonen, Prüfungen, schließlich mit der glücklichen Rückkehr des/der an Kräften und Selbstbewusstsein gewonnenen, vielleicht auch geläuterten, in jedem Fall veränderten Helden/Heldin in die Heimat endet, ist nicht nur ein Grundmuster zahlreicher Mythen, Erzählungen, Märchen usw. in aller Welt (vgl. Campbell, 2011), sondern bietet sich als perfekte Metapher für den Bildungsweg an, der im Rahmen eines Moratoriums wie dem DFFD beschriftet wird.

Da wir im Rahmen unserer teilnehmenden Beobachtung in der Regel nur die Anfangsseminare besucht haben, haben wir leider keine empirischen Belege dafür, wie dieses oder andere Instrumente tatsächlich eingesetzt werden. Die bereits im Programm des ersten Seminars durchgeführten Elemente der Selbstreflexion lassen jedoch stark vermuten, dass sie auch in den weiteren Seminaren vorkommen – zumal die Freiwilligen dann bereits auf umfangreiche und vielfältige Erfahrungen zurückblicken und die Reflexionsübungen mit mehr Leben füllen können. Auch in den Gesprächen mit den Ausbilderinnen und Ausbildern sowie mit den Verantwortlichen in den Entsende- und Aufnahmeinstitutionen wurde deutlich, dass speziell auf diesen Selbsterkenntnisprozess großer Wert gelegt wird.

4.5.4 „Der verborgene Sinn allen Reisens ist es, Heimweh zu haben“<sup>70</sup>

Vor dem Hintergrund meiner Ausführungen erscheint Heimweh nun in einem anderen Licht oder kann zumindest differenzierter betrachtet und in seinem Bedeutungsgehalt für den Übergang vom Jugend- ins Erwachsenenalter näher bestimmt werden.

Im Heimweh – so lässt sich zusammenfassend sagen – kulminiert alles, was Übergänge und Statuspassagen an Spannungsverhältnissen bereithalten: Nähe-Distanz, Abschied-Neubeginn, Vertrautheit-Fremdheit, Verloren-Sein-Ich-Findung, Verlust-Gewinn usw. Es lässt sich sowohl als Ausdruck eines gewissen Zurückweisens der Zumutungen, die mit dem Übergang verbunden sind, als auch einer Chance zur (Selbst-)Vergewisserung, zur Sinnsuche und damit zur Identitätsbildung interpretieren – auch wenn dies nicht immer oder nicht immer sofort bewusst ist. In diesem Sinne ist Heimweh Ausdruck einer vielfachen Grenzüberschreitung und kann als Teil eines „heimlichen Lehrplans“ gesehen werden (vgl. Zinnecker, 1975), der den DFFD begleitet, ganz so, wie dies der Schriftsteller Erhart Kästner in einem seiner Reiseberichte formuliert hat:

*So schön sind die Reisen niemals gewesen, wie sie in den Augenblicken des Heimkommens sind. Da reist man und reist man und wird sich eines Tages bewusst, dass man auf Reisen ununterbrochen Heimweh aussteht. Gibt man das zu, so ist man vielleicht auch zu dem Eingeständnis bereit, dass es überhaupt der verborgene Sinn allen Reisens ist, Heimweh zu haben. Wir begeben uns in die Fremde, weil wir dort unser Unbehaustsein am reinsten dargestellt finden. (Kästner, 1953: 36 f.)*

Insofern das Gefühl des Heimwehs genutzt werden kann, um sich dieses „Unbehaustseins“ bewusst zu werden und darüber zu einem Gefühl des Zuhause-Seins und Bei-Sich-Seins zu gelangen, hat es seine Aufgabe umfassend erfüllt.

<sup>70</sup> Zitat des Schriftstellers Erhart Kästner (1904-1974) aus seinem Buch „Ölberge, Weinberge. Ein Griechenlandbuch (1953).



## Literatur

- Arnett, J. J. (2015). *Emerging Adulthood. The Winding Road from the Late Teens Through the Twenties*. Oxford: University Press.
- Arnold, R. & Holzapfel, G. (2008): *Emotionen und Lernen. Die vergessenen Gefühle in der (Erwachsenen)Pädagogik*. Hohengehren: Schneider-Verlag.
- Arnold, R. & Pachner, A. (2013). Emotion – Konstruktion – Bildung Auf dem Weg zu emotionaler Kompetenz. In: Käßlinger, B., Robak, S. & Schmidt-Lauff, S. (Hrsg.): *Engagement für die Erwachsenenbildung. Ethische Bezugnahmen und demokratische Verantwortung*. Wiesbaden: VS-Verlag, 21-28.
- Bonus, S. & Vogt, S. (2018). *Nonformale Bildung in Freiwilligendiensten. Ergebnisse aus Praxisentwicklung und Praxisforschung in kritisch-emanzipatorischer Perspektive*. Baden-Baden: Nomos-Verlag.
- Brinkmann, M. (2011). Üben. In: Kade, J., Helsper, W., Lüders, C., Egloff, B., Radtke, F.-O. & Thole, W. (Hrsg.). *Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen*. Stuttgart: Kohlhammer-Verlag, 140-146.
- Bunke, S. (2009). *Heimweh. Studien zur Kultur- und Literaturgeschichte einer tödlichen Krankheit*. Freiburg: Rombach Verlag.
- Campbell, J. (2011). *Der Heros in tausend Gestalten*. Frankfurt: Insel-Verlag.
- Deutscher Bundestag (Hrsg.) (2012). *Erster Engagementbericht – Für eine Kultur der Mitverantwortung. (Engagementmonitoring 2012). Bericht der Sachverständigenkommission und Stellungnahme der Bundesregierung*. Berlin.
- Egloff, B. (2010). Individualisierung. In: Arnold, R., Nolda, S. & Nuissl, E. (Hrsg.). *Wörterbuch Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 147-148.
- Egloff, B. (2016). *Teilnehmende Beobachtung im ersten pädagogischen Begleitseminar des deutsch-französischen Freiwilligendienstes*. (Unveröffentlichtes Manuskript).
- Frevort, U. (2017). Gefühle und Empfindungen. Vom Wandel der Erziehungsideale über die Jahrhunderte. In: *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 9, 5-7.
- Friebertshäuser, B. (1992). *Übergangsphase Studienbeginn. Eine Feldstudie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur*. Weinheim: Juventa.
- Frisch, M. (1998): *Fragebogen*. Frankfurt: Suhrkamp.

- Gahleitner, S. B. & Pauls, H. (2017). Emotionen. In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (Hrsg.). *Fachlexikon der Sozialen Arbeit*. Baden-Baden: Nomos-Verlag, 229-230.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1971). *Status passage*. London: Routledge.
- Hof, C., Meuth, M. & Walther, A. (2014) (Hrsg.). *Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2012). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Huber, M. & Krause, K. (2018). Bildung und Emotion. In: Dies. (Hrsg.). *Bildung und Emotion*. Wiesbaden: Springer VS-Verlag, 1-13.
- Hüfner, K. & Kreuz, S. (2019). Suchbewegungen nach dem Abitur. Alternative Ausgestaltungen eines ‚Dazwischen‘ von jungen Erwachsenen auf dem Weg ins Studium oder die Ausbildung. In: Krüger, H.-H., Hüfner, K., Keßler, C., Kreuz, S., Leinhos, P. & Winter, D. (Hrsg.). *Exklusive Bildungskarrieren von Jugendlichen und ihre Peers am Übergang in Hochschule und Beruf. Ergebnisse einer qualitativen Längsschnittstudie*. Wiesbaden: Springer VS-Verlag, 233-258.
- Jakob, G. (2002). Freiwilligendienste in der Bürgergesellschaft. Aktuelle Diskussion und politischer Handlungsbedarf. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* B 9, 22-30.
- Jaspers, K. (1990). *Gesammelte Schriften zur Psychopathologie*. Nachdruck der 1. Auflage von 1963. Berlin u.a.O.: Springer Verlag.
- Kästner, E. (1953). Ölberge, Weinberge. Ein Griechenlandbuch. Frankfurt: Insel-Verlag.
- Keller, B. U. (2019). „Emerging Adulthood“ - Eine Lebensphase zwischen Instabilität und maximaler Freiheit. Weinheim: Beltz Juventa.
- Lempp, T. (2013). Freiwilligendienste und Zivildienst als Übergänge. In: Schröer, W., Stauber, B., Walther, A., Böhnisch, L. & Lenz, K. (Hrsg.). *Handbuch Übergänge*. Weinheim: Beltz Juventa, 632-650.
- Maurer, E. R. (2011). *Der Geschmack des Heimwehs: biografische Gespräche über Heimweh und Esskultur*. Freiburg: Centaurus Verlag und Media.
- Mewes, M. (2017). Franz hat Heimweh. Norderstedt: BoD.
- Müller, H. (1989). Pädagogik in Johanna Spyris Heidi-Büchern: literaturgeschichtliche Koordinaten eines „Bildungsromans“. In: *Schweizer Monatshefte: Zeitschrift für Politik, Wirtschaft, Kultur* 69, S. 921-932.

- Quenzel, G. (2015). Das Konzept der Entwicklungsaufgaben. In: Hurrelmann, K., Bauer, U., Grundmann, M. & Walper, S. (Hrsg.). *Handbuch Sozialisationsforschung*. Weinheim: Beltz Juventa, 233-250.
- Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (2019) (Hrsg.). *Handbuch Bildungsarmut*. Wiesbaden: Springer VS-Verlag.
- Rebillot, P. & Kay, M. (2016): *Die Heldenreise. Das Abenteuer der kreativen Selbsterfahrung*. Wasserburg: BoD.
- Schröer, W., Stauber, B., Walther, A., Böhnisch, L. & Lenz, K. (2013) (Hrsg.). *Handbuch Übergänge*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schuldt, E. (2010). *Heimweh kann so lecker sein. Das Kochbuch für Austauschschüler*. Norderstedt: BoD.
- Schüssler, W. (1995). *Karl Jaspers zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Schuster, G. (2016). Heim und Heimweh. Zur Sehnsucht alter Menschen an einem befremdlichen Ort. Frankfurt: Mabuse-Verlag.
- Simonson, J., Vogel, C. & Tesch-Römer, C. (2017) (Hrsg.). *Freiwilliges Engagement in Deutschland. Der Deutsche Freiwilligensurvey 2014*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Sommer, H. (2018). Philosophie der Heimat. In: *Universitas*, 73, 75-99.
- Sonnenmoser, M. (2014). *Schluss mit Heimweh: Was Sie gegen Heimweh tun können. Ein Selbsthilfebuch*. Möglingen: epubli.
- Sonnenmoser, M. (2016). *Heimweh bei Kindern vorbeugen und verringern: Ein Ratgeber für Eltern, Lehrer und Betreuer*. Möglingen: epubli.
- Terbeck, T. (2018). *Handbuch Fernweh. Der Ratgeber zum Schüleraustausch*. Cappenberg: weltweiser Verlag.
- Turner, V. (1964). Betwixt and Between. The Liminal Period in Rites de Passage. In: Helm, J. (Hrsg.). *Symposium on New Approaches to the Study of Religion. Proceedings of the 1964 Annual Spring Meeting of the American Ethnological Society*, 4-20.
- Turner, V. (1989). *Das Ritual. Struktur und Anti-Struktur*. Frankfurt: Campus.
- Van Gennep, A. (1999). *Übergangsriten. Les rites de passage*. Frankfurt: Campus (erstmal erschienen 1909).
- Vojvoda-Bongartz, K. (2012). „Heimat ist (k)ein Ort. Heimat ist ein Gefühl“: Konstruktion eines transkulturellen Identitätsraumes in der systemischen Therapie und Beratung. In: *Kontext*, 43, 234-256.
- Wissmer, J.-M. (2014). *Heidi. Ein Schweizer Mythos erobert die Welt*. Basel: schwabe.
- Zinnecker, J. (1975). *Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht*. Weinheim: Beltz.

## 4.6 Begleiten und Begleitet-Werden

### *Delphine Leroy*

#### 4.6.1 Einleitung

Ein herausragender und äußerst positiver Punkt des Deutsch-Französischen Freiwilligendienstes (DFFD) im Vergleich zu anderen Freiwilligensituationen ist die Durchführung von Begleitmaßnahmen, dieser über das gesamte Jahr des zivilgesellschaftlichen Engagements verteilten Seminare. Die ganze Reichweite der Veränderungen, die von der Auslandserfahrung und dem Leben in einem neuen Kontext hervorgerufen werden, wird darin anerkannt. Diese institutionalisierten Momente der Fortbildung basieren auf den gemachten Erfahrungen und wirken auf die Entfaltung des Transformationspotenzials hin.

*Die Seminare, das ist jedes Mal: Ich fasse zusammen, was ich während der letzten drei Monate gemacht habe. Es ist eine Zusammenfassung und das erlaubt, besser zu erkennen, was man gemacht hat und was man vielleicht später machen wird [...]. Die sozialen Interaktionen in den Seminaren sind wichtig, dadurch habe ich die Deutschen, aber auch die Franzosen, die in meiner Region sind, kennengelernt. (Claude, Gruppeninterview)*

Die befragten Jugendlichen erwähnen regelmäßig die Wichtigkeit dieser über das Jahr verteilten ritualisierten Momente. Während die neuen Erfahrungen gemacht und gelebt werden, öffnen die Seminare einen gemeinsamen Raum der Reflexivität. Sie geben Situationen, die sonst als individuelle Einzelerfahrung erscheinen und zu Gefühlen von Einsamkeit führen können, eine kollektive Dimension.

*Wir werden begleitet, und uns wird wirklich bewusst, dass wir da sind, um etwas zu erleben, wofür wir uns entschieden haben, und dass wir keine manchmal blöden Aufgaben ausführen, ohne zu wissen, warum wir das machen. (Léa)*

Diese Besonderheit wird in der Beschreibung auf der Internetseite jedoch nicht sofort deutlich. Die Seminare werden lediglich als Momente der Fortbildung vorgestellt: „Neben deiner eigentlichen Tätigkeit nimmst du an vom Deutsch-Französischen Jugendwerk (DFJW) organisierten und finan-

zierten Fortbildungen teil, die deinen Aufenthalt inhaltlich und interkulturell begleiten. Für die Seminare wirst du von deinen Aufgaben freigestellt.“<sup>71</sup>

Während zwei dieser Seminare (dem ersten und dem dritten des Jahres) haben wir, zwei Forscherinnen, eine Deutsche (Regina Bedersdorfer) und eine Französin – ich selbst – den Alltag einer Gruppe geteilt, die jedes Mal über mehrere Tage an einem anderen Ort lebte, sich organisierte und an Aktivitäten teilnahm. In der Folge haben wir einige der Teilnehmenden außerhalb dieser Gruppenseminare getroffen.

Die folgenden Ausführungen basieren auf einer Reihe von Einzel- und Gruppeninterviews, die auf Französisch stattfanden (auch mit den deutschen Teilnehmenden). Die Mehrzahl der Interviews wurde während dieser Phasen der teilnehmenden Beobachtung derselben Gruppe, zwischen September 2016 und Oktober 2017 geführt. Es wurden darüber hinaus ehemalige Freiwillige befragt – einige hatten bereits vor zwei Jahren ihren Freiwilligendienst absolviert – und die Ausbilderinnen und Ausbilder derselben Gruppe. Der Ansatz entspricht dem von Stéphane Beaud (1996) und liegt an der Schnittstelle zwischen dem verstehenden Interview und der ethnographischen Methode. Er betont die autobiografische Dimension des Erfahrungsberichts (vgl. Pineau & Le Grand, 1984). Die überwiegende Mehrheit der Interviews wurde aufgezeichnet und transkribiert, manche Informationen konnten jedoch weder aufgezeichnet noch transkribiert werden. Einige wurden im Forschungstagebuch niedergeschrieben. Viele Interaktionen haben während der informellen Momente stattgefunden, und einige der Gespräche sind vertraulich geblieben. Alle Interviews wurden systematisch anonymisiert, die befragten Personen haben ihre Pseudonyme selbst ausgewählt.

Die thematische Ausrichtung der Gruppe – Ökologie – ist nicht ohne Belang, denn frühere Studien haben ergeben, dass sich Freiwillige sehr bewusst in diesem Feld engagieren. Viele sind bereits aktiv oder kennen sich zumindest gut aus und möchten ihr Wissen vertiefen und sich im Bereich Umweltschutz aktiv einbringen. Die gemeinsamen Momente in der Gruppe bedeuten daher auch Momente des Teilens einer gemeinsamen Sensibilität. In den anderen Zweigen des Freiwilligendienstes ist dies vielleicht nicht der Fall. Die Entscheidung für diese Ausrichtungen scheint nicht immer mit einem ähnlich hohen Niveau an vorhandenem Engagement einherzugehen.

Die Gruppe der Freiwilligen hat unsere Anwesenheit mit Wohlwollen aufgenommen, und nach der Vorstellung des Forschungsvorhabens haben

<sup>71</sup> <https://www.dfjw.org/programme-aus-und-fortbildungen/deutsch-franzosi-scher-freiwilligendienst.html> [zuletzt abgerufen am 14.07.2019].

sich viele freiwillig für Interviews gemeldet. Niemand hat sich geweigert, aufgenommen zu werden. Es gab ein ausdrückliches Interesse, an der Studie teilzunehmen und deren Ergebnisse zu erfahren. Aufgrund des sehr engen Zeitplans der Seminare und der vorher getroffenen Vereinbarung mit dem Team, den Ablauf nicht zu stören, war es (zeitlich) nicht immer möglich, jede Interaktion zu Ende zu führen (manchmal mussten Interviews wegen des Beginns eines Programmpunkts abrupt unterbrochen werden). Andererseits hat dies die Durchführung von Interviews in weniger starren Kontexten legitimiert (wie zum Beispiel während einer Wanderung).

Die Frage der Begleitung wurde in vielen Erfahrungsberichten spontan erwähnt, ohne dass die jeweiligen Personen darauf vorher angesprochen worden waren. Weshalb und inwiefern ist dieser Aspekt in der Praxis des Freiwilligendienstes für die Jugendlichen wichtig? Welche Besonderheiten, Interessen und Mängel nehmen sie in Bezug auf die Begleitung während des Freiwilligendienstes wahr?

#### 4.6.2 Den Freiwilligendienst erleben: Eine gemeinsame Oase

Wegziehen, verlassen, sich entfernen, entwurzeln, seinem Alltag entfliehen, das ist in Bezug auf Brüche und Veränderungen nicht unbedeutend. Wegziehen, das bedeutet unweigerlich, Hindernisse und Störungen zu riskieren. Routine, Gewohnheiten, „Selbstläufer“ werden unterbrochen. Dieses Risiko ruft sowohl Freude als auch Angst hervor, da es zu Neuem und Unbekanntem führt. Darin liegt gleichzeitig der Reiz, es bedeutet eine Herausforderung, sich selbst und dem Anderen gegenüber: Was wird in einem anderen Kontext von mir selbst bleiben? Werde ich mich an dieses neue Lebensumfeld gewöhnen? Wird es mir zusagen? Das Unbekannte ist dieses neue Umfeld, aber auch die- oder derjenige, zu der bzw. dem ich mich entwickeln werde, dieses „Ich“ in Wandlung, dessen zukünftige Form und Wesen ich noch nicht kenne. Der Freiwilligendienst im Ausland stellt die Frage der externen und sichtbaren Mobilität (geographisch, sprachlich, sozial usw.), aber auch die der weniger sichtbaren inneren, persönlichen Mobilität, die nötig ist, um sich anzupassen und auf das neue Umfeld einzustellen. Man kann dies als eine Serie von Umstellungen bezeichnen.

Über die Dauer eines Schuljahres – je nach Programm 10 oder 12 Monate – sind diese Veränderungen und Umstellungen umfangreich. Die daraus resultierende Destabilisierung ähnelt jener von Initiationsriten, wie der früheren Bildungsreisen, die im Mittelalter zur Tradition wurden. Im

18. Jahrhundert haben die dominanten Bevölkerungsschichten diese Tradition dann zum Ritus erhoben, die sich in handwerklicher Meisterleistung widerspiegelt, denen heute noch beispielsweise die *Compagnons du Tour de France* (Gesellenbruderschaft) verbunden sind.

Diese Praxis basiert jedoch auch auf einer starken Symbolik und Vorstellungswelt, die auf die mythischen Reisen von Odysseus oder auch Gilgamesch zurückzuführen sein könnten und die Weisheit der Gereisten hervorheben. In der Literatur wird die Symbolkraft der Reise als Raum für Bildung vielfältig betont. Ritterromane, die ihrem Helden oder Anti-Helden – wie Don Quichotte – auferlegen, in die Ferne und auf die Suche eines neuen Selbst zu gehen, sind ein markantes Beispiel dafür. Vincenzo Cicchelli (2010) erwähnt den Bildungsroman, der in „Wilhelm Meisters Lehrjahre“ von Goethe (1795-1796), wie auch in „L'Éducation sentimentale“ von Flaubert (1869) die literarische Figur des jungen Reisenden entstehen lässt.

Selbst wenn die betroffenen Jugendlichen im Jahr 2018 diese Werke nicht gelesen haben, gehören sie doch sozialen Welten an, in denen die Symbolik und Vorstellungen rund um Reiseerfahrungen wichtig und dauerhaft verankert sind. Es wäre im Übrigen nicht abwegig zu behaupten, dass diese Vorstellungen von Bildung und Selbstentwicklung durch die Reise in bedeutender Weise europäische Politik im Bereich der Mobilität von Jugendlichen beeinflusst haben. Heutige Erfahrungen von Auslandsaufenthalten während des Studiums oder der Ausbildung rufen unbewusst diese alten Vorstellungen hervor und konfrontieren sie oder passen sie an heutige Formen des Reisens an. In einer Studie über Erfahrungen von Jugendlichen im „Erasmusjahr“ beschreibt der Autor diese Art von Reisen der und zur Entwicklung als eine Art „kosmopolitische Bildung“:

*Durch die Stärke des Imaginären und der Vorstellungen der Reise bekommt der Kosmopolitismus der jungen Europäer einen utopischen Anstrich: Das Versprechen wird niemals bei sich, vor Ort eingelöst, sondern woanders in einem anderen Raum, der allen die Möglichkeit lässt, sich zu finden oder zu verwirklichen. (Cicchelli, 2010: 68)<sup>72</sup>*

Der Wunsch, sich zu verwirklichen und sich durch Entfernung zum Alltag und zum bekannten Umfeld „selbst zu finden“, ist ein wichtiger Gesichtspunkt in der Entscheidung für einen Freiwilligendienst. Doch die Sorge – die Einsamkeit, die Teil dieser Herausforderung ist –, das Heimweh, das sie oft begleitet, ist keine individuelle Sorge mehr. Die Gruppe ermöglicht es, vielfältige Wege zu finden, um sie zu überwinden.

<sup>72</sup> Übersetzung von F. Schmachtel.

*Anfangs war es ein bisschen schwierig, weil ich ganz alleine in einer Wohnung war. Also habe ich Leute getroffen, ich habe den ganzen Tag mit Leuten zusammengearbeitet, aber abends bin ich nach Hause gegangen und war ganz alleine. (eine Ehemalige)*

Ein anderer sagt: „Ich war.. (mit) tollen Leuten zusammen, aber in Wirklichkeit war ich alleine.“ Das Gefühl der Einsamkeit wird durch diese Momente in der Gruppe und/oder in Einzelbegleitung abgeschwächt, ihnen wird entgegengewirkt, wenn die Jugendlichen sich begleitet fühlen. „Es war ein sehr schönes Dorf, aber es war eine große Veränderung für mich, zunächst oft in Begleitung und, und dann alleine zu sein.“ (Julien)

Das Seminar erscheint so als der Raum, in dem die Einzelerfahrungen von Einsamkeit plötzlich zu einer Gruppenerfahrung werden, eine Richtung weisen, einen Rahmen bieten, in dem man aktuelle oder zukünftige Herausforderungen teilen kann:

*Und bei Ankunft im Seminar haben wir uns alle getroffen. Ach, das ist genial! Naja, wir gingen alle in dieselbe Richtung, da wir alle die Entscheidung getroffen hatten, diesen Freiwilligendienst zu machen. Und all das, es war also genial, sich auszutauschen und sich zu sagen ‚also ich bin aus diesem Grund hier‘, ‚und du, du bist deswegen hier‘, ‚und wo arbeitest du?‘, ‚ich arbeite dort‘, ‚und das möchte ich machen‘. Und wir haben uns danach alle wiedergesehen, wir waren, tja, alle zusammen und dabei, Bindungen aufzubauen. Und danach sind wir alle alleine (Lachen) in unseren Einsatzstellen, in einer anderen Stadt, an einem anderen Ort, und suchen eine Unterkunft. (aus einem Interview mit einem/einer Freiwilligen)*

Hervorgehoben werden daher die Seminare als Kontrast zwischen dem Gefühl der Einsamkeit, hervorgerufen durch die Mobilität, und dem gemeinsamen Raum:

*Die Tatsache, in ein Land zu ziehen, das man nicht kennt, und der Austausch während der Seminare. Während der Seminare haben wir wirklich dasselbe erlebt. Und selbst als wir wieder weg waren, hatten wir alle, ich weiß nicht, diese Verbindung zu, wir wissen, weshalb wir da sind, und zu dem, was wir machen, denke ich, was wir erlebt haben, [...]. Sagen wir, dass wir dieselbe Erfahrung gemacht haben, aber auf unterschiedliche Weise. (Julien, Gruppeninterview)*

Und später kann das Leben in den Einsatzstellen – vor allem in der Landwirtschaft – eine große Einsamkeit hervorrufen: „Du bist ein bisschen



einsam, du machst jeden Tag dasselbe, du bist... Das ist die Einsamkeit, du hast nicht viele Freunde, es ist ein etwas raues Umfeld, man redet nicht viel.“

Während das Seminar vor Ort dem „einsamen Reisenden“ Mut macht, hat es doch auch eine Langzeitwirkung. Indem es den Sinn des Handelns neu ausrichtet, nährt es eine Reflexion bis zur nächsten Gruppenphase. Die Bindungen bedeuten auch ein Versprechen, sich in einem absehbaren und abgesteckten Zeitfenster in derselben Gruppe wiederzufinden. Das Jahr wird auch von diesen regelmäßigen Begegnungen strukturiert, die logistisch und inhaltlich vorbereitet werden müssen (Erstellen von Facebook-Gruppen, Vorbereitung von Aktivitäten in Kleingruppen, usw.).

*Wir wissen, dass wir alle drei Monate alle anderen wiedersehen werden, wieder darüber reflektieren, wo wir stehen, über unsere Aufgaben, einen Schritt zurück treten... Und dass, wenn wir in Frankreich einen Zivildienst machen, dann werden wir losgelassen und haben niemanden dabei [...]. Hier weißt du, dass, wenn es mal schlechter geht, du die anderen sehen wirst. (Goma)*

An einem Seminar teilzunehmen, prägt oft ein Gefühl des Miteinanders, bedeutet aber paradoxerweise auch eine Abschottung, eine geteilte Abschottung, die gewünscht zu sein scheint. Diese Momente der gemeinsamen Abgeschiedenheit werden zu einem Höhepunkt einer Erfahrung, die Stück für Stück Gestalt annimmt. Julien beschreibt es als eine Oase, die DFFD-Oase:

*Diese Art von aufkommenden Glücksgefühlen zu haben, zusammen zu sein und sich auszutauschen, und ein bisschen in unserer Oase zu sein. Denn noch dazu ist es ein Ort, an dem wir wirklich vom Wald umgeben waren, wir hatten kein Internet, wir konnten kaum telefonieren. Es war wirklich, wir waren ein bisschen von der Welt abgeschnitten, in dieser DFFD-Oase, unter uns. (Lachen). Und danach sind wir alle in unsere Einsatzstellen gekommen, es gab also eine Art Bruch. Ich habe das letztlich ziemlich stark empfunden, wenn ich daran denke.*

Nicht alle hatten das Glück, in ihrer Entscheidung und vor allem bei den ersten Schritten „begleitet“ zu werden. Eine einzige junge Frau, Séraphina, eine Deutsche, erwähnt die Rolle ihrer Eltern in der Begleitung hin zum Freiwilligendienst: „Also meine Eltern haben mich wirklich ermutigt und ich fand das sehr gut, weil ich glaube, dass es andere Eltern gibt, die eher Angst haben, ihre Kinder zu verlieren. Und für mich war das über-

haupt nicht so.“ Sie sind so weit gegangen, ihren Urlaub in der Bretagne, nicht weit von der Einsatzstelle ihrer Tochter zu verbringen, damit ihre ersten Tage so gut wie möglich verlaufen. Daraufhin reagiert eine andere junge Frau, die sich um Kinder kümmert, während eines Gruppeninterviews: „Es ist immer angenehm, wenn man sichere Rahmenbedingungen hat. Selbst mit Kindern.“ Hierin könnte man einen Bedarf an Fortbildung zur Fortbildung, an Begleitung zur Begleitung erkennen. Nur weil sie eine Stelle mit Verantwortung gegenüber Kindern angetreten hat, bedeutet es nicht, dass sie keine Unterstützung braucht. Die sicheren, beruhigenden Rahmenbedingungen werden zweifellos von den erwachsenen Begleitpersonen geschaffen: „Wir sind auch da, also müssen wir auch da sein, um Vorschläge zu machen, Ideen, Lösungen für ihre Probleme finden, wenn sie welche haben. Sie jedenfalls zu orientieren, und daher können wir [sie] nicht völlig allein lassen“, sagt eine Ausbilderin.

#### 4.6.3 „Die Begleitung als Kunst solidarischer Bewegungen“<sup>73</sup>

Vorab weiß jede und jeder Jugendliche, dass sie bzw. er 25 Tage der Einsatzstelle fernbleiben wird. Das ist in den online verfügbaren Dokumenten, die den Deutsch-Französischen Freiwilligendienst vorstellen, eindeutig vermerkt. In einem etwas ausführlicheren Dokument werden die Rolle und Bedeutung des „Teilens der Erfahrungen“ mit Gleichaltrigen hervorgehoben:

*Interessante Fortbildungen. Während des Freiwilligendienstes nimmst du insgesamt 25 Tage lang an Fortbildungsseminaren teil. Du lernst andere Freiwillige aus Deutschland und Frankreich kennen, ihr teilt eure Erfahrungen und lernt durch den Austausch miteinander und mit den Seminarleiterinnen und -leitern viel dazu.<sup>74</sup>*

Doch die Seminare sind weit mehr als das. Sowohl aus Sicht der Seminarleiterinnen und Seminarleiter als auch der Jugendlichen wird ihre heuristische Dimension hervorgehoben. Das verdeutlicht, dass sie ein wichtiges Mittel sind, um aus dieser Erfahrung der Entwurzelung eine ge-

<sup>73</sup> Überschrift der Einleitung von Gaston Pineau (1998) aus seinem Werk *Accompagnement et Histoire de Vie*. (Begleitung und Lebensgeschichte. Übersetzung von F. Schmachtel).

<sup>74</sup> <https://www.dfjw.org/programme-aus-und-fortbildungen/deutsch-franzosischer-freiwilligendienst.html> [zuletzt abgerufen am 14.07.2019].

lungene Erfahrung zu machen. Indem sie sich auf die Überschneidung der Erzählungen stützen, die die Herausforderung von Distanz und Neuheit austarieren, ähnelt die Arbeit des Zuhörens und des Dialogs stark der Arbeit der Fortbildungsmaßnahmen, die sich auf die Biografie stützen:

*Das Leben wie eine gemeinsame zu vollendende Reise und ein persönlich zu schaffendes Werk zu bearbeiten, lässt die heuristische Bedeutung einer Überschneidung als eigene Kunst der Existenzenbildung und die Begleitung als Kunst der Teilnahme an Gesamtbewegungen erahnen. (Pineau, 1998: 7)<sup>75</sup>*

Diese Definition der Begleitung könnte für den DFFD geschrieben worden sein. Der Gedanke einer dauerhaften Gruppensolidarität prägt viele Gespräche. Genau wie „Ch’ti de la forêt“ (Pseudonym) sehen viele der Jugendlichen, die wir getroffen haben, darin den Sinn ihres Auslandsjahres:

*Es ist gut, unter Freiwilligen reden zu können. Es ist vor allem, den anderen Freiwilligen zu begegnen, das ist der eigentliche Sinn des DFFDs, Gruppen zu bilden, Gruppen von Freiwilligen zu bilden, und diese Gruppen von Freiwilligen werden danach vielleicht solidarisch mit neuen Freiwilligen-Jahrgängen sein, und mit der Zeit ist es... es ist super, als ob wir eine kleine Familie wären, es ist... Ich finde es toll.*

Wenn sie vollendet wird, was nicht für alle der Fall ist, kann die Erfahrung weitergeführt werden, indem man als „Ehemalige“ oder „Ehemaliger“ am ersten Seminar des Folgejahres teilnimmt, indem man mit den neuen Freiwilligen der eigenen Einsatzstelle in Kontakt tritt und indem man andere Veranstaltungen (über die sozialen Netzwerke etc.) organisiert. Es scheint nicht der Aspekt des Feierns zu sein, der die Beziehungen bestimmt:

*Mit der Zeit werden wir sehen, ob wir wirklich langfristig Kontakt halten können. Aber ich glaube, dass wir uns mit einigen wirklich treffen werden. Und dass wir längerfristig vielleicht etwas gemeinsam aufbauen. Naja, ich weiß nicht, ob in Zukunft was daraus werden könnte. Aber, ich weiß nicht, vielleicht werde ich irgendein Unternehmen gründen, und sie dann fragen, ob sie mit mir arbeiten.*

<sup>75</sup> Übersetzung von F. Schmachtel.

## Begleiten – „Mit jemandem mitgehen“

Es ist die Geschichte dieses jungen Mannes, M.P. (sein Pseudonym ist das eines französischen Yéyé-Sängers, der für seine Drogensucht bekannt war), der sich wortwörtlich von seiner Freundin Alice begleiten lässt, um diesen Moment zu erfahren:

*Ich müsste einen Moment finden, an dem das angefangen hat. Naja, ich würde sagen, dass es auch ein bisschen Alice zu verdanken ist. Ich kenne Alice schon seit Langem. [...] das war ein bisschen das Ausschlaggebende.*

Der junge Mann erwähnt seine Freundin, die mit ihm weggegangen ist und mit der er auf demselben Bauernhof angestellt werden konnte. Für beide ist die Erfahrung des Freiwilligendienstes gleichzeitig eine Erfahrung des Lebens als Paar und als Erwachsene, das sie sich tastend und testend gemeinsam aufbauen. Diese besondere Begleitung, die sie gegenseitig erfahren, gibt Alice anfangs die Rolle eines Leaders – sie ist diejenige, die die Initiative übernimmt und sich gegen die Familie des jungen Mannes stellt, die einem Freiwilligendienst in einem Agrarbetrieb eher skeptisch gegenübersteht. Doch M.P. engagiert sich stark in dem Projekt, das er zu seinem eigenen macht. Die Projekte, von denen sie und er mir erzählen, zeugen vom Willen, gemäß ihren ökologischen und solidarischen Überzeugungen zu arbeiten und zu leben. Während ihres Studiums war dies nicht der Fall, obwohl es auf diese Bereiche ausgerichtet war. Der Freiwilligendienst schreibt sich also ein als ein Moment der Neugestaltung ihres individuellen und ihres gemeinsamen Lebenswegs (zurück in die Stadt ziehen, urbane Landwirtschaft betreiben). Die Erfahrung auf dem Bauernhof wird wie eine Zeit des Übergangs zwischen einem Leben voller Desillusionen (Berufsumfeld, Langeweile, Sucht) und einem zu gestaltenden Projekt gesehen, dessen mögliche Konturen sie gemeinsam anfangen zu entwerfen.

Die Aussagen eines zweiten Paares sind weniger unerwartet, es handelt sich um ein deutsch-französisches Pärchen, das sich bei einem Seminar kennengelernt hat:

*Und es ist wahr, dass die Seminare wirklich Begegnungen ermöglichen. Also wir haben uns wirklich im Herzen getroffen, aber es ist wahr, dass wir hier auch viele Freunde gefunden haben. Weil man Jugendliche nimmt, die oft sehr engagiert sind und die dieselben Überzeugungen haben. (Julien)*

Beide betonen die Bedeutung der Gruppe und der gemeinsamen Aktivitäten. Sie begreifen ihr Abenteuer nicht als Ausgrenzung, sondern als eine stärkere Art, einander zu begegnen.

Sie haben dennoch einen Antrag auf „Öki Glück“<sup>76</sup> gestellt; die Möglichkeit, eine Woche lang an den Aufgaben einer oder eines anderen Freiwilligen in ihrer bzw. seiner Einsatzstelle mitzuarbeiten, und danach eine Rückbegegnung zu haben:

*Alle haben das Recht, das zu machen. Und auch, die Einsatzstellen sind manchmal nicht glücklich darüber, dass der Freiwillige eine Woche lang weg ist. Aber wir haben das Recht dazu, und später kommt eine andere Person, um eine Woche zu helfen, das macht also... Austausch, aber (.) Man ist zusammen mit der Person.*

Ihre Liebeserfahrung ist also in der gemeinsamen Erfahrung des Deutsch-Französischen Freiwilligendienstes verankert und entspricht vollständig der Idee des heutigen „europäischen Romans“, wie z.B. die Verantwortlichen des Erasmus-Programms ihn gerne geschrieben wüssten.<sup>77</sup>

Begleiten – „Jemandem das Geleit geben“: Die Rolle der Gruppenmitglieder

In den Interviews nehmen die anderen Freiwilligen für die Befragten einen wichtigen Platz ein, wenn es um den Nutzen der Erfahrung geht. Dabei muss erwähnt werden, dass diese Begegnung nur stattfinden kann, weil sie gemeinsam den Weg des Freiwilligendienstes einschlagen. Michel Vial (2007: 243) reflektiert über die Vorsilbe des französischen Wortes für begleiten, „accompagner“: „Die Vorsilbe ‚Ac‘ kann mehrere Darstellungsweisen und Aussprachen haben, ab, ac, etc. Es ist die Tatsache des Werdens, zu etwas hingehen, anders ausgedrückt, das, was man heute als Prozess bezeichnet.“ Es geht also darum gemeinsam zu gehen, voranzuschreiten,

<sup>76</sup> Der Begriff „Öki-Glück“ ist die Erfindung ehemaliger Freiwilliger. Er beschreibt die Möglichkeit, eines Einsatzstellentausches für eine Woche. Dieser Tausch wird als Bildungswoche gewertet.

<sup>77</sup> Die Ankündigung der Geburt von einer Million „Erasmus-Babys“ (d.h. von Paaren, die sich während eines Erasmus-Austauschprogramms kennengelernt haben), die von der Europäischen Kommission 2014 veröffentlicht und von vielen Medien gestreut wurde, war keine fundierte Hochrechnung. Die Bekanntgabe zeugt jedoch von der politischen Bereitschaft zur Neustrukturierung des europäischen Raums und die Verbreitung durch die Medien zeigt, dass ein Teil der Bevölkerung diese Meinung teilt.

und der Andere kann „der kritische Freund“ (ebd.) sein. Das ist, was Léa in einem Gruppeninterview anzudeuten scheint:

*Die Seminare waren auch Momente, in denen wir uns, weil wir uns wiedersahen und wir ein bisschen den gleichen Sachen ausgesetzt gewesen waren, mit anderen Personen ausgetauscht haben, ob es Franzosen oder Deutsche waren, darüber wie sie sich im anderen Land angepasst haben. Ich glaube, das hilft, um von sich selbst Abstand zu gewinnen und weiterzukommen. Und sich zu sagen, naja für mich war es schwierig, aber ich war nicht die Einzige, also... Das ist blöd, oder? Aber das hilft ein bisschen, um die Sachen anders zu sehen und sich noch leichter anzupassen. (Léa, Gruppeninterview)*

Denn der Austausch allein reicht nicht. Was die Qualität des Austauschs ausmacht, ist diese zurückgelegte Strecke, die alle miteinander teilen. Die gemeinsame Wahrnehmung und Gestaltung dieser Strecke, mit ihren Widersprüchen und Unwegsamkeiten, entwirft eine greifbare Realität dieser Erfahrung, die dadurch weiterlebt. In seinem Versuch, die chinesische Denkweise zu erklären, beschreibt François Jullien (1989) eine Art der Schaffung von Wirklichkeit, die nicht ohne eine Beziehung möglich ist: „Dass jede Realität als andauernder Vorgang im Rahmen einer Interaktion konzipiert wird, dass jede Realität daher nicht als einzelne Einheit analysiert werden kann, sondern als Beziehung [...]“.<sup>78</sup> Diese Interaktion erlaubt die Transformation, da sie dazu befähigt, Wahrnehmungen zu gewichten, zu verändern oder zu nuancieren.

Die Bedeutung dieser Austauschere wird daher auch vom Team hervorgehoben. Camille bezeichnet das Seminar als Luxus, um die Kostbarkeit der Zeit, die für Reflexionen vorhanden ist, hervorzuheben – im Gegensatz zum permanenten Zeit- und Leistungsdruck, der sonst den Alltag bestimmt.

*Es ist wirklich ein Luxus, diese Zeit der Seminare zu haben, und das ist wirklich etwas, das beibehalten werden muss, denn ich sehe, was es aus ihnen macht. Jedes Mal, wenn sie sich wiedersehen, sind sie super glücklich, da zu sein, und daher ist es genial, diese Momente der Reflexionen und des Zusammenlebens zu haben, das ist wirklich, wirklich wichtig. (Camille)*

<sup>78</sup> Übersetzung von F. Schmachtel.

## Begleiten als Pflege von Untergebenen, Außenseitern

Beim Durchsuchen der Bibliothekskataloge stellt man unweigerlich fest, dass der Begriff „Begleitung“ oft mit einer Zielgruppe in Verbindung gebracht wird, die als „risikobehaftet“ oder „geschwächt“ angesehen wird. So konzentriert sich ein großer Teil der Literatur auf Babys, Seniorinnen und Senioren, autistische Störungen, Alzheimer, aber auch im weiteren Sinne auf alles, was als psychische und soziale Probleme betrachtet wird (Gefängnis, Sucht, etc.). Begleitung bezieht sich auf Erziehung, Ausbildung, Lehre, aber auch auf den medizinischen Bereich, Geriatrie und psychische Krankheiten. Die Idee der Untergebenheit, des Randbereichs der Gesellschaft erscheint regelmäßig in der Literatur: Es bestehe eine absolute Notwendigkeit, labile Zielgruppen zu begleiten. Eine als gesund, verantwortungsbewusst und autonom eingestufte Person würde nicht begleitet werden.

M.P. unterstützt diese weit verbreitete Auffassung, indem er den Begriff in Bezug auf seine Drogentherapie (er war zuvor drogenabhängig) und in Opposition zu seiner eigenen, selbst erarbeiteten Autonomie setzt:

*Ich glaube, dass ich diese Anstrengung, mich selbst zu heilen, schon gemacht habe. Naja, auch wenn ich von Leuten begleitet wurde. Mich heilen, nicht im System der heutigen Schulmedizin.*

Diese Art, die Begleitung zu betrachten, bleibt nicht ohne Auswirkungen, denn sie impliziert eine Hierarchie zwischen Begleiterin oder Begleiter und begleiteter Person. Die einen benötigen die Hilfe der anderen, aufgrund eines Defizits in Bezug auf ihre Autonomie und/oder ihr Verantwortungsbewusstsein. Diese Einstellung steht im Gegensatz zu der vorher beschriebenen Einstellung, die auf einem Verständnis des Kollektivs basiert, das fähig ist, eine Situation zu verändern. Letztere steht in Einklang mit dem Ansatz von Paulo Freire, der Erziehung als Mittel und Bedingung des Zusammenlebens betrachtet, mit dem Ziel, die Welt für alle zu verbessern. „Das Ziel von Erziehung ist nicht mehr nur, seinem Gegenüber etwas beizubringen, sondern gemeinsam, mit ihm, die Mittel zu suchen, um die Welt zu verändern, in der sie leben.“ (Freire, 1974: 9).<sup>79</sup>

Der Begriff der Begleitung ist jedoch auch von dieser Top-Down-Vorstellung des Wissens oder der Kompetenzen durchzogen. Selbst Freiwillige, die sich von dieser Vorstellung losmachen wollen, meinen, den Jüngeren, weniger Wissenden, etwas zu vermitteln. Léa, die zu Beginn

<sup>79</sup> Übersetzung von F. Schmachtel.

des Freiwilligendienstes den Jüngeren (den Deutschen der Gruppe) ihre Kompetenzen vermitteln wollte, war sehr erstaunt über die Art, wie sich die Dinge gewandelt haben: Nicht nur, dass die Jüngeren nicht auf dieses Wissen zurückgegriffen haben, sondern auch, dass die gesamte Gruppe sich ausgetauscht hat.

*Letztlich glaube ich, dass ich auch viel von ihnen gelernt habe, durch den Austausch, den wir hatten und die Art und Weise, wie jeder lebt. [...] Ich habe wirklich von all diesen Leuten gelernt, von ihrer Art die Welt zu sehen. Und das alles zu sehen, und was man die Teamerinnen nennt, das waren die vier Frauen, die uns jedes Mal begleiteten, die die Seminare organisierten und all das. Sie haben uns auch viel beigebracht, und ich glaube auch, dass sie von uns gelernt haben, so wie wir von ihnen gelernt haben. Ich glaube wirklich, dass es einen Austausch in unserer gesamten Gruppe gab. (Léa)*

#### 4.6.4 Fachkräfte der Begleitung: Haltungen und Dilemmata

Viele der Seminarleiterinnen und Seminarleiter haben an DFJW-Programmen als Praktikantinnen oder Praktikanten oder als Freiwillige teilgenommen. Wie wird man Ausbilder/Ausbilderin? M.P. würde antworten: „Durch Ansteckung!“ Für ihn macht die Erfahrung des Austauschs und des Teilens Lust, seinerseits zu teilen und zu vermitteln:

*In der Tat, diese verschiedenen Personen kennengelernt zu haben, die diesen Willen hatten, zu vermitteln, das hat mich in gewisser Weise angesteckt, aber eine positive Ansteckung. Das hat mir einen sehr guten Virus übertragen, eben den, vermitteln und teilen zu wollen. Also glaube ich, naja, ich weiß nicht. Jedenfalls vermittele ich seit ziemlich langer Zeit, ich mag vermitteln, ich mag es, mein Wissen zu teilen, was ich kenne, die Erfahrungen. Unter anderem in Bezug auf die Erfahrungen, die ich gemacht habe. (M.P.)*

Malaïka, ehemalige Freiwillige, bestätigt dies. Sie ist Seminarleiterin geworden:

*Also um eine Erfahrung zu sammeln, und dabei begleitet zu werden. Und es ist auch deswegen, dass ich jetzt hier bin, es ist, um meine Erfahrung weitergeben zu können, und um von der anderen Seite zu sehen, wie das läuft, Freiwillige zu sein und sie so gut wie möglich zu begleiten, und naja, auch neue Sachen vorschlagen zu können. (Malaïka)*



## Begleiten: „Führen-Leiten-Beistehen“?

Das von Maëla Paul (2004) beschriebene Tryptichon Führen-Leiten-Beistehen beschreibt eine der Auffassungen des Begleitens. Hier hat der oder die Begleitende die Stellung der oder des Wissenden und/oder beherrscht eine gegebene Situation. Er oder sie agiert also als Experte/Expertin und wird als solche oder solcher anerkannt. Das sind sicherlich die „sicheren“ Rahmenbedingungen, von der die junge Deutsche weiter oben gesprochen hat. Eine Bezugsperson, an die man sich wenden kann, die beisteht und beschützt.

Ein wichtiger, von den Jugendlichen erwähnter Aspekt war genau diese Rolle des Leitens und der Erinnerung an den Rahmen. Der rechtliche aber auch menschliche Aspekt wird hervorgehoben, denn die Abweichungen können groß sein zwischen dem Freiwilligendienst und dem Gefühl der Ausbeutung – bis hin zu echter Ausbeutung – vor allem in den landwirtschaftlichen Betrieben. Andererseits wissen die Jugendlichen, für die es eine erste Berufserfahrung ist, nicht immer, wie sie auf die verschiedenen Aufforderungen der Einsatzstelle reagieren sollen. Léa beispielsweise traute sich nicht, *nein* zu sagen, oder aufzuhören, obwohl manche Aufgaben für sie anfangs physisch sehr anstrengend waren. Während der Seminare hat sie sehr zu schätzen gewusst,

*dass sie uns erklären, dass wir zum Beispiel das Recht haben, nein zu sagen. Das hat uns ein bisschen orientiert bezüglich, letztlich, dass wir selbst einschätzen müssen, ob das über unsere eigenen Grenzen hinausgeht. (Léa)*

Joséphine, eine der Seminarleiterinnen, erwähnt diese Rolle und ordnet es als Unterstützung ein:

*Was ich in meiner Arbeit als das Wichtigste empfinde, ist [...] die Freiwilligen zu unterstützen, die letztlich ziemlich jung sind. Sie während dieser Erfahrung, die nicht immer ganz einfach ist und die sie destabilisieren kann, zu unterstützen. Sie Sachen erleben zu lassen, die für sie nicht leicht sind, und sie zu begleiten, sie in diesen Erfahrungen zu unterstützen, das ist für mich der Kernpunkt meiner Arbeit. Und dafür mache ich es, weil es auch etwas ist, was ich gerne tue. (Joséphine)*

Kenza und Gomi, die ihren Freiwilligendienst aufgrund von Diskrepanzen zwischen ihren Vorstellungen und denen der Einsatzstellen (u.a. in Bezug auf die Arbeitsbelastung auf einem Bauernhof) vorzeitig abgebrochen haben, unterstreichen, dass

*selbst wenn es da Missstände im Freiwilligendienst gibt, [es] leicht geregelt werden [kann], ich denke, weil wir viel stärker begleitet werden. (Kenza)*

Diese „Abbrüche“ werden nicht unbedingt als Versagen für die Freiwilligen ausgedrückt, doch Joséphine gibt zu,

*viel an sich gearbeitet“ zu haben, um sich einzugestehen, „dass es gut für ihn ist [...], wenn der Jugendliche seinen Freiwilligendienst abbricht, dann heißt es, dass er gute Gründe dafür hat, persönliche Gründe, die ihm eigen sind, und [...] wer bin ich denn, das in Frage zu stellen? [...] Jemand der die Gruppe verlässt. Das ist für mich manchmal schwierig... damit umzugehen.*

Jenseits von (wahrscheinlich unbegründeten) unausgesprochenen Schuldgefühlen, scheint die Frage der Tutorinnen und Tutoren im Zentrum dieser emotionalen Rückmeldung zu sein, denn die Seminarleiterinnen und -leiter haben außerhalb der Seminare keine formale Bindung mit den Freiwilligen. Es sind die Einsatzstellen, die dieses Kontinuum sicherstellen:

*Ein oder zwei Tutorinnen bzw. Tutoren betreuen die oder den Freiwilligen während des Aufenthalts und unterstützen sie oder ihn bei den Aufgaben, die Sie ihr oder ihm übertragen. Mit diesem Programm ermöglichen Sie den Freiwilligen, eine persönlich, beruflich, interkulturell und sprachlich besonders bereichernde Erfahrung zu machen. Ein solcher Aufenthalt bietet ihnen ebenfalls die Chance, ihre Kompetenzen zu erweitern, und ist daher dank Ihrer Fachkenntnisse, von denen sie sich inspirieren lassen können, beruflich ein unleugbarer Pluspunkt.<sup>80</sup>*

Wenn der Grund für einen vorzeitigen Abbruch in schwierigen Situationen und Beziehungen zwischen der oder dem Jugendlichen und der Einsatzstelle liegt, ist es vielleicht das Gefühl der Ohnmacht, das es für Joséphine schwierig macht, den Ausstieg gelassen zu akzeptieren. Denn natürlich „redest du nicht mit deinem Tutor darüber, er ist es, der dich ausbeutet! (lacht)“. Hier äußert sich eine „Hin- und Hergerissenheit“ zwischen Joséphines Wunsch, den Freiwilligen unterstützen zu können, und dem Eindruck, nicht genügend Mittel zur Verfügung zu haben, um dies umzusetzen. Das versetzt sie in ein Spannungsverhältnis zwischen ihrem

<sup>80</sup> <https://www.dfjw.org/programme-aus-und-fortbildungen/deutsch-franzosischer-freiwilligendienst-organisatoren.html> [zuletzt zugegriffen am 14.07.2019]. Ergänzt, Übersetzung von F. Schmachtel.

Wunsch – „etwas, das ich gerne tue“ – und der „Arbeit“ an sich selbst, um bestimmte Situationen zu akzeptieren. Sie nimmt so eine kritische und reflektierte Position bezüglich ihrer Tätigkeit ein. Neben der in diesem Moment deutlichen Emotion, verdeutlicht dies ihr großes Engagement in ihrer Rolle als Begleitperson.

*Die Begleitperson analysiert die Bedingungen, die sie schafft, um der begleiteten Person zu helfen, voranzukommen. Der Begleitete oder die begleitete Gruppe macht, ausgehend von einer Selbstreflexion, einer Reflexion über die Arbeitssituation und seine Stellung darin, Fortschritte. Die Reflexivität ist grundlegend, sowohl für die Begleitperson als auch für die begleitete Person. (Charlier & Biémar, 2012: 7)*

Diese Infragestellung seiner selbst wird innerhalb des Teams weitergegeben, wodurch die Begleitungshaltung eines bzw. einer Jeden offengelegt wird. Camille beobachtet:

*Es ist nur, da wir vier im Team sind, haben wir unterschiedliche Arbeitsweisen, und das ist interessant. Man muss bloß nicht zu sehr hin- und her schwanken... naja, ein Mittelmaß zwischen: alles durchgehen lassen und alles kontrollieren, man muss ein Gleichgewicht finden, aber ich finde, dass es bis jetzt läuft, naja bisher scheint es gut zu gehen, und für die Jugendlichen läuft es auch sehr gut. (Camille)*

Begleiten: Ein existentieller Ansatz

Mehr als ein Jahr später erinnert sich Léa:

*Weil wir in gewisser Weise Schlussfolgerungen gezogen haben, beim letzten Seminar, über das, was wir erlebt hatten. Und ich habe bemerkt, dass dieser Freiwilligendienst wirklich meine Erwartungen übertroffen hatte. Und dass ich wirklich erwachsen geworden bin, und dass ich, also, bereit war, alles zu erleben und mich allem zu stellen. (Léa)*

Léa stellt demnach nicht die Summe der Kompetenzen in den Vordergrund, die sie während des Jahres erlangt hat, sondern vielmehr eine tiefe Dimension persönlicher Veränderungen. „Der Ansatz der Begleitung macht nur dann Sinn, wenn er von existentiellen Fragestellungen geleitet wird (und nicht von zu lösenden Problemstellungen), die zur Eröffnung neuer Möglichkeiten führen.“ (Paul, 2004: 314).<sup>81</sup> Es ginge also darum, der Per-

<sup>81</sup> Übersetzung von F. Schmachtel.

son zu helfen, den Sinn ihres Lebens, ihrer Handlungen zu hinterfragen, ohne jedoch fertige Antworten zu liefern. Bei einer solchen Haltung ist der oder die Begleitende nicht an den Auswirkungen der Begleitung interessiert (z.B. eine Weiterführung oder ein Abbruch des Freiwilligendienstes). Eine solche Haltung wirft jedoch die Frage auf, wie ein solcher Ansatz funktioniert. Wie passen sich Seminarleiterinnen und Seminarleiter in der Praxis an die Situationen an?

*Diese Frage der [...] Autonomiegewinnung, der Selbstverwaltung und des was lassen wir, was lassen wir nicht, was akzeptieren wir, was akzeptieren wir nicht [...], ich finde das, ja, interessant. Weil das auch Fragen aufwirft [...] naja, im Alltag muss ich, also ich arbeite in einem selbstverwalteten Kollektiv, in dem wir versuchen, viel über Partizipation, Autonomie zu arbeiten. Daher sind das Fragen, die mich ziemlich interessieren. (Camille)*

Die Konfrontation mit der Praxis scheint komplexer als die einfache Umsetzung eines allgemeinen Ziels, das von einer Maxime ausgehend problemlos Anwendung finden könnte. Camille schwankt zwischen einem selbstbestimmten Fokus und der Kontrolle über den Inhalt hin und her:

*Unsere Einstellung im Team ist, dass wir nicht einerseits das Team und andererseits die Jugendlichen auf einem Sockel haben möchten. (..) Wenn wir es sind, die das Problem organisieren, die die Inhalte festlegen, aber dafür sorgen sollen, dass junge Menschen so viel wie möglich mitnehmen, naja, wieder diese Frage der Autonomie und Selbstverwaltung, dass die Jugendlichen merken, dass es für sie ist und dass sie das Seminar in die Hand nehmen. (Camille)*

Es ist eindeutig, dass es sich lohnt, diese Fragen zwischen Fachkräften zu diskutieren.

*Um sein eigenes Spiel mit Rollen und Haltungen zu beherrschen, müssen diese natürlich reflektiert werden, aber eine andere Person muss uns auch helfen, dafür ein Bewusstsein zu entwickeln. Um eine professionelle Begleitperson zu werden, muss man an sich selbst arbeiten, und, wenn möglich, in dem Prozess der Professionalisierung begleitet werden. (Fourcade & Krichewsky, 2014: 51)<sup>82</sup>*

<sup>82</sup> Übersetzung von F. Schmachtel.

In der vorangegangenen Wiedergabe der Gespräche erscheint die Forscherin wie eine solche begleitende Person, obwohl es gerade nicht ihre Rolle ist, selbst wenn Forschung manchmal unerwartete Auswirkungen haben kann („Ich bin froh, dieses Interview gemacht zu haben, denn letztlich sag ich mir, dass es nicht nur schlecht war, ich hatte vergessen, dass es nicht nur schlecht ist!“ Gomi). Die Seminarleiterinnen und Seminarleiter haben unsere Anwesenheit etwas distanzierter aufgenommen als die Freiwilligen, sicherlich aus Sorge, wir könnten ihre Planungen und Organisation stören. Da die Studie vom DFJW beauftragt wurde, konnte sie andererseits wie ein Mittel zur Evaluation der Arbeit der Seminarleiterinnen und Seminarleiter anmuten und nicht als globale Analyse des Deutsch-Französischen Freiwilligendienstes verstanden werden (da bereits vorherige Studien zu diesem Thema unternommen worden waren). Das hatte mit Sicherheit einen Einfluss auf die getroffenen Aussagen. Daher erscheint es sinnvoll, die Ausbilderinnen und Ausbilder bei zukünftigen Studien früher einzubeziehen. Somit würde die Wichtigkeit der Studie nicht erst bewiesen werden müssen, und sie fühlten sich nicht beobachtet, sondern könnten aktiv und gelassen an diesen Fragestellungen mitarbeiten. „Nun erzieht niemand andere und niemand bildet sich selbst. Die Menschen bilden sich gemeinschaftlich, in Beziehung, vermittelt durch die Welt.“ (Freire, 1974: 62).<sup>83</sup> Die Erfahrung der unterschiedlichen, persönlichen Umstellungen, die der Deutsch-Französische Freiwilligendienst bedeutet, könnte als eine intensive, persönliche Erfahrung, eine zeitgenössische Form der Bildung, aufgefasst werden. Paradoxiertweise wird diese existentielle Dimension durch die einsame Umsiedlung hervorgerufen und durch den Austausch und das Teilen mit anderen gestützt und gespeist. Das Teilen wird wiederholt als wichtiger Nutzen dieser besonderen Momente erwähnt, mit dem Potential, Zukunftsprojekte zu beeinflussen:

*Ich weiß nicht, ich habe jetzt das Gefühl, selbstbewusster zu sein, das ist auch dank der Seminare, denke ich, ich weiß nicht, die Tatsache... ja, mit allen zu reden [...], ich weiß nicht, zu bemerken, dass man nicht sofort danach arbeiten muss und zum Beispiel [...] dass man in Wirklichkeit sehr viele verschiedene Möglichkeiten hat, zu reisen, und danach einen befristeten Vertrag anzunehmen [...]. (Alice)*

Die Anordnung, die Teilnahmepflicht an diesen Momenten wurde nie als Einschränkung dargestellt. Im Gegenteil, diese Vertragsbedingung hat

<sup>83</sup> Übersetzung: <https://www.pfz.at/article185.htm> [zuletzt zugegriffen am 09.08.2019].

es den Freiwilligen erlaubt, sich aus ihren Einsatzstellen zu entfernen und sich in einem Struktur und Sicherheit gebenden Jahresablauf einzufinden. Ihr Interesse basiert vor allem auf qualitativ hochwertigen Beziehungen und Interaktionen, die eine erhöhte Reflexivität über die gelebte Erfahrung erlauben. „Wachsen passiert nur, wenn der Mensch zu seinesgleichen in Beziehung steht; er verirrt sich, wenn kein Mitmensch da ist, um ihn zu begleiten.“ (Cifali, 1994: 257).<sup>84</sup>

Verschiedene, manchmal gegensätzliche Dimensionen der Begleitung wurden hervorgehoben, sowohl von den Jugendlichen als auch von den Ausbilderinnen und Ausbildern. Die Situation des Abbruchs des Freiwilligendienstes hat am meisten Fragen aufgeworfen, nicht über die Stichhaltigkeit der Seminare und der Begleitung, sondern über bestimmte Aspekte der praktischen Durchführung. Infolgedessen könnte über bestimmte Anpassungen nachgedacht werden, wie:

- Ein regelmäßiges Follow-up zwischen Team und Freiwilligen, um bei schwierigen Situationen in Einsatzstellen frühzeitig eingreifen zu können. Es gäbe in diesem Fall für jeden und jede Freiwillige eine Tutorin oder einen Tutor aus dem Team und eine/einen an der Einsatzstelle.
- Mit den Ausbilderinnen und Ausbildern, aber auch mit den Jugendlichen über Modalitäten/Rollen der Begleitung nachdenken – „begleiten und begleitet werden“.
- Interne Fortbildungen in Bezug auf Praktiken und Methoden der Begleitung erweitern, um Seminarleiterinnen und Seminarleiter von Schuldgefühlen und Gefühlen des Versagens zu befreien, wenn Freiwillige den Aufenthalt abbrechen.

Die Seminare erweisen sich als besonders wertvoller Aspekt für die Erlebnisbegleitung während der Auslandserfahrung. Zwischen Selbstfindung und solidarischem Handeln eröffnen sie die Möglichkeit eines beispiellosen Moments heuristischer Bildung.

<sup>84</sup> Übersetzung von F. Schmachtel.

## Literatur

- Beaud, S. (1996). L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'entretien ethnographique'. In: *Politix*, 9, Troisième trimestre Entrées en politique. Apprentissages et savoir-faire, 226-257.
- Charlier, É. & Biémar, S. (2012). *Accompagner: Un agir professionnel*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Cicchelli, V. (2010). Les legs du voyage de formation à la Bildung cosmopolite". *Le Télémaque* 2, 57-70. DOI 10.3917/tele.038.0057 [zuletzt abgerufen am 14.07.2019].
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif: contre-jour psychanalytique*. Paris: PUF.
- Fourcade, F. & Krichewsky, M. (2014). Accompagner, une pratique qui s'apprend. L'accompagnement professionnel? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative. In: *Entreprendre & Innover*, 21-22, 47-52.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*. Paris: Maspéro.
- Jullien, F. (1989). *Procès ou Création-Une introduction à la pensée des lettrés chinois*. Paris: Le Seuil.
- Pineau, G. & Le Grand J.-L. (1984). *Les Histoires de vie*. Paris: PUF.
- Pineau, G. (1998). *Accompagnements et Histoire de Vie*. Paris: L'Harmattan.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*. Paris: L'Harmattan.
- Vial, M. (2007). *L'accompagnement professionnel, une pratique spécifique*. [http://www.michelvial.com/boite\\_06\\_10/2007-L\\_accompagnement\\_professionnel\\_une\\_pratique\\_specifique.pdf](http://www.michelvial.com/boite_06_10/2007-L_accompagnement_professionnel_une_pratique_specifique.pdf) [zuletzt abgerufen am 14.07.2019].

## Internetseiten

<https://gallica.bnf.fr/dossiers/html/dossiers/VoyagesEnFrance/themes/Formation.htm> [zuletzt abgerufen am 14.07.2019].

## 4.7 Professionell interkulturell. Teamen als professionelle pädagogische Praktik?

*Jasmin Christin Zuber*

### 4.7.1 Einleitung

Teamerinnen und Teamer<sup>85</sup> des DFFD flankieren in Begleitseminaren den Freiwilligendienst. Forschung über sie sowie ihr (pädagogisches) Handeln im Kontext der Begleitseminare des DFFD liegen bislang kaum vor. Eine systematische Untersuchung ihrer Tätigkeit, dem *Teamen*, wie sie ihr Handeln selbst benennen (vgl. TIF 38; TSD 29<sup>86</sup>) erscheint gleichwohl erforderlich, um berufsbiografische Professionalisierungsprozesse zu unterstützen und somit einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Begleitseminare sowie, damit einhergehend, zur Unterstützung der deutsch-französischen Freundschaft zu leisten.

Der vorliegende Text untersucht vor dem Hintergrund professionstheoretischer Überlegungen *Teamen* als pädagogische Praktik. Im Fokus stehen insbesondere die Struktur und Eigenlogik des *Teamens* im Kontext der Begleitseminare des DFFD.

Eine erste, deskriptive Annäherung an das *Teamen* erfolgt zunächst aus soziologischer und erziehungswissenschaftlicher Perspektive. Dabei geht es auch darum, den pädagogischen Professionen vielfach anhaftenden Defizitcharakter (vgl. Koring, 1992: 171) zu überwinden, um einen wertschätzenden und unverstellten Blick auf die Eigenlogik des Teamerhandelns zu richten und die Qualität des *Teamens* als pädagogische Praktik in den Blick zu nehmen.

Im zweiten Schritt wird eine explorative, theoriegenerierende Perspektive eingenommen und das Selbstverständnis der Teamerinnen und Teamer in den Fokus gerückt. Hierzu werden Experteninterviews, die mit

<sup>85</sup> Ab dem Jahr 2015 werden Personen, die im Rahmen des DFFD Begleitseminare betreuen, offiziell nicht mehr als Teamerinnen und Teamer, sondern als Ausbilderinnen und Ausbilder bezeichnet. Die interviewten Ausbilderinnen und Ausbilder wählen gleichwohl weiterhin die Selbstbezeichnung Teamerinnen bzw. Teamer. Da in diesem Artikel die Eigenlogik ihres Handelns und ihr berufliches Selbstverständnis im Vordergrund stehen, wird die Bezeichnung Teamer/Teamerin verwendet.

<sup>86</sup> TIF: Teamer mit Schwerpunkt Interkulturalität französischsprachig; TSD: Teamer mit Schwerpunkt Sprache deutschsprachig; TSF: Teamer mit Schwerpunkt Sprache französischsprachig.



dieser Gruppe geführt wurden, ausgewertet, methodisch angelehnt an die *Grounded Theorie* nach Muckel & Breuer (2016) und Mey & Ruppel (2016).

#### 4.7.2 Theoretische Bezugspunkte

Professionalität wurde in den letzten Jahrzehnten Maßstab jeglichen beruflichen Handelns. Insbesondere in der Erziehungswissenschaft und im Bereich des praktischen pädagogischen Tuns ist Professionalität gefordert, ja zum Qualitätskriterium für die Tätigkeit in pädagogischen Handlungsfeldern geworden. Parallel dazu existiert eine breite erziehungswissenschaftliche Professions- und Professionalitätsdebatte (z.B. Ferchhoff & Schwarz, 2014). Davon ausgehend wird das Teamerhandeln im Kontext der Begleitseminare des DFFD zunächst schwerpunktmäßig aus der merkmalthereoretischen Perspektive und anschließend aus interaktionstheoretischer Perspektive beleuchtet.

Professionalisierung als individuelle Aneignung einer Berufsrolle

Nach Terhart (2011: 203) bezeichnet „Professionalisierung [...] auf kollektiver Ebene den sozialen Durchsetzungsprozess des Hinaufsteigens eines gewöhnlichen Berufs in den Status einer Profession“ und „[a]uf individueller Ebene [...] das Hineinwachsen eines Berufsnulings in die Rolle, den Status und die Kompetenz eines Professionellen (*becoming professional*)“. In diesem Text wird der Schwerpunkt auf die individuelle Ebene der Professionalisierung, auf das *becoming professional* gelegt.

In die „Entwicklung des professionellen Selbst“ (Bauer, 2009: 83) gehen einerseits berufsbezogenes Wissen und Erfahrungen aus wissenschaftlicher Auseinandersetzung und Praxis ein, gleichwohl wird durch die Aneignung von Werten und Zielen und das je individuelle Sinnerleben (vgl. ebd.: 85) deutlich, dass es sich bei der Entwicklung des professionellen Selbst um die individuelle, eigenaktive Ausgestaltung einer Berufsrolle handelt. Nittel & Dellori (2014: 459) folgend „legt der Begriff ‚Professionalität‘ eine konsequent handlungstheoretische, auf die Arbeitssituation bezogene Untersuchungsperspektive nahe“.

### Soziologisch und narrativ gewendete Auswege aus der ‚Zerredung‘ praktischer pädagogischer Professionalität

Das Konzept der Professionalität dient einerseits als Maßstab für praktisches pädagogisches Handeln, andererseits ist Professionalitätskonzepten, insbesondere merkmalthetheoretischen Konzepten, inhärent, dass sie praktische pädagogische Professionalität nicht nur in Frage stellen, sondern in letzter Konsequenz auch ‚zerreden‘. Eine mögliche Lösung für eben dieses Problem präsentiert Schütze (1992). Dieser Lösungsansatz kann als Schablone für das weitere Vorgehen bei der Analyse des Teamerhandelns herangezogen werden.

So widerlegt Schütze die Argumentation, dass es sich bei Sozialarbeit nicht um eine Profession handle (vgl. ebd.: 141 ff.) und konstatiert, „daß [!] berufliches Handeln in Sozialarbeit und Sozialpädagogik eine Reihe professioneller Merkmale [...] aufweist.“ (ebd.: 133). Gerade der Rückgriff Schützes auf die Chicago-School und den Symbolischen Interaktionismus (vgl. ebd.: 135 ff.) unterstützt die Abkehr von einer Defizitperspektive auf die Sozialarbeit und weitergedacht auch auf das Teamen. Über die Hinwendung zu „autobiographischen Selbstthematizierungen“ (ebd.: 133) kann der Blick auf die Eigenlogik der Interaktion von Sozialarbeiterinnen und -arbeitern und, wie weiter unten gezeigt, übertragen auf die Interaktion der Teamerinnen und Teamer gewendet werden. Eben dieser Perspektivwechsel Schützes weg vom Anlegen bereits vorliegender Schemata hin zur ethnographischen Fremdheitsannahme (vgl. ebd.: 134 ff.) ermöglicht es, „die empirischen Tatbestände des professionellen Handelns“ (ebd.) als solche wahrzunehmen.

#### 4.7.3 Zur Auswahl der Experteninterviews und zum methodischen Vorgehen

Im Rahmen der Feierlichkeiten zum 10-jährigen Bestehen des DFFD wurden Experteninterviews mit Teamerinnen und Teamern des DFFD durchgeführt. Diese begleiten in der Regel jeweils zu viert eine Gruppe von Freiwilligen. Ein Team setzt sich grundsätzlich aus zwei französischen und zwei deutschen Teamerinnen oder Teamern zusammen. Ein deutsch-französisches Tandem begleitet die Teilnehmenden im Bereich ‚Sprache‘ und ein weiteres beim Schwerpunkt ‚Interkulturalität‘.

Es wurden drei Experteninterviews mit zwei Teamerinnen und einem Teamer aus einem bestehenden Team geführt, eine Teamerin stand nicht

für das Interview zur Verfügung. Die Auswahl der Befragten setzt sich aus einem deutschen Teamer mit Schwerpunkt ‚Sprache‘ und den beiden französischen Teamerinnen mit Schwerpunkt ‚Sprache‘ beziehungsweise ‚Interkulturalität‘ zusammen. Sie betreuen zum Untersuchungszeitpunkt Freiwillige, die sich im sozialen Bereich engagieren. Die ausgewählten Expertinnen und Experten sind unterschiedlich lange als Teamerin bzw. Teamer für den DFFD tätig und stehen somit an unterschiedlichen Punkten ihrer Berufsbiografie. Alle Befragten haben einen akademischen Abschluss, keiner davon in erziehungswissenschaftlichen, pädagogischen oder assoziierten Feldern. Dies ist insbesondere deshalb bemerkenswert, da die Arbeit der Teamerinnen und Teamer als „sprachliche und pädagogische bzw. interkulturelle Arbeit“ (DFJW/OFAJ, 2017: 5) definiert ist, wobei von ihnen nicht im eigentlichen Sinne pädagogische, sondern eher didaktische und methodische Kenntnisse, Erfahrungen und Vorbildungen verlangt werden (vgl. ebd.: 4 f.).

Um die für eine erfolgreiche Durchführung der Seminare notwendigen Kompetenzen zu erlangen, haben die Befragten – ebenso wie alle Teamerinnen und Teamer – im Vorfeld an spezifischen Aus- und Fortbildungen teilgenommen, die den Förderkriterien des DFJW entsprechen und von Partnern des DFJW in der Vereinslandschaft in Deutschland und Frankreich angeboten werden. Auf diese Weise eignen sich die Teamerinnen und Teamer didaktische Fertigkeiten und entsprechende Werkzeuge und Methoden an, die es ihnen ermöglichen, die Seminare inhaltlich und methodisch anspruchsvoll gestalten zu können.

Als Erhebungsinstrument der vorliegenden explorativen Studie werden Experteninterviews im Sinne von Gläser & Laudel (2010: 111) verwendet. Diese zielen darauf ab „dem Forscher das besondere Wissen der in die Situationen und Prozesse involvierten Menschen zugänglich zu machen“ (ebd.: 13). Expertinnen und Experten verfügen über „Spezialwissen über die zu erforschenden sozialen Sachverhalte“ (ebd.: 12) und kommen in ihrer Rolle als Experte oder Expertin zu Wort.

Die Kombination aus Kommunikationsstil, Interaktion und Leitfragenkonzeption begünstigt neben der Adressierung als Expertin bzw. Experte narrative Interviewpassagen. Narrationen werden bei der Auswertung besonders berücksichtigt (vgl. Mey & Ruppel, 2016). Um die Eigenlogik des Teamens nachzuvollziehen, wird die *Reflexive Grounded Theorie* in Anlehnung an Muckel & Breuer (2016) verwendet. Zwar handelt es sich bei der Stichprobe nicht um ein *Theoretical Sampling* (vgl. Küster, 2009: 48), gleichwohl kann ein erster Schritt mit der *Grounded Theory*-Methode gegangen werden. Hierzu werden die vorliegenden Interviews in einem

zirkulären Prozess offen, axial und selektiv kodiert (vgl. Muckel & Breuer, 2016: 162 ff.). Zur Auswertung und Darstellung der Ergebnisse wird auf das Kodierparadigma nach Strauss & Corbin (vgl. ebd.: 164f.) zurückgegriffen.

#### 4.7.4 Ergebnisse der Auswertung der Experteninterviews

Die Auswertung der Ergebnisse ist vor dem Hintergrund der geringen Anzahl der interviewten Personen als rein explorative Studie zu betrachten. Die im Folgenden thematisierten Aspekte eröffnen dementsprechend mögliche Perspektiven für eine vertiefende Forschung, aus der heraus sich dann auch weitergehende Handlungsempfehlungen ableiten lassen.

Teamerinnen und Teamer beschreiben ihr Handeln in den Begleitseminaren als ‚teamen‘ (TIF 38; TSD 29). Dieses Kunstwort ist an sich noch nicht näher bestimmt, es ist noch keiner (pädagogischen) Profession und auch keiner pädagogischen Basiskompetenz (vgl. Bauer, 2009: 84 ff.) zuordenbar. Was Teamen und damit Teamer-Sein, Teamer-Werden, als Teamer handeln und als Teamer Praxis aus der Erfahrung heraus zu denken meint, wird im Folgenden auf Grundlage der ausgewerteten Interviews verdeutlicht.

##### Im Team Sein = Teamer-Sein

Die befragten Teamerinnen und Teamer definieren ihr Teamer-Sein über das Im-Team-Sein und nicht, wie aus Perspektiven der Professionalisierungsforschung zu erwarten wäre, anhand einer allen gemeinsamen Ausbildung oder eines gemeinsamen berufsbezogenen Trainings (vgl. Bauer, 2009: 83). Konstituierend für das Selbstverständnis als Teamerin bzw. Teamer ist die Zusammenarbeit im multiprofessionellen, bi-nationalen Team. Als verbindendes Element fungieren die gemeinsame deutsch-französische Erfahrung und der Idealismus, diese im Rahmen der Begleitseminare weiterzutragen. Ein Teamer beschreibt dies folgendermaßen:

*Und ich fand diese Seminare [die Begleitseminare in der Zeit als Freiwilliger, J.Z.] so eine gute Chance, [um] über verschiedene Aspekte also Politik, Gesellschaft, Engagement in einem interkulturellen Aspekt [...] zu sprechen. Also ich fand das war ein guter Rahmen dafür, da habe ich das irgendwie gesehen, entdeckt und dachte [für] mich: okay, ich will das dann später machen. (TIF 24)*

Teamer-Sein ereignet sich demnach exklusiv in der Zusammenarbeit im Team während der Begleitseminare und deren gemeinsamer Vorbereitung. Diese Teamerinnen und Teamer sind im Team kollegial bis freundschaftlich miteinander verbunden.

*Jetzt sind sie [die Mit-Teamerinnen und -Teamer, J.Z.] richtige Kollegen, Freunde würde ich sagen. [...] (W)ir machen ja auch privat [etwas zusammen] und so weiter. (TIF 8)*

Mit-Teamer werden nicht als Vertreter eines bestimmten Aufgabenfeldes (Interkulturalität/Sprache) oder einer Nation verstanden. Sie haben ein persönliches Verhältnis zueinander. Dieses persönliche Verhältnis steht im Kontrast zur Einschätzung ihrer Rolle gegenüber dem DFJW und den Freiwilligen. Diese wird als sachlich und neutral beschrieben:

*Der Teamer ist eine Person in der Mitte" [...]. [...] Also wir sind nicht vom DFJW, wir sind nicht von der Einsatzstelle, wir sind jemand Neutrales, wir sind vier, wir sind ein Team. Wir sehen uns viermal im Jahr und wir sind neutrale Personen, die vielleicht eine andere Perspektive bringen können und erklären und empfehlen können, orientieren können, informieren können [...]. (TIF 12)*

Teamer-Sein ereignet sich auf individueller Ebene in der Identifikation mit dem eigenen Team, eine Identifikation oder Bezugnahme der interviewten Teamer zu anderen Teamern, die in anderen Teams ebenfalls für das DFJW tätig sind, wird nicht artikuliert.

Teamer-Werden im Spannungsfeld von individueller Aneignung und institutionellen Gegebenheiten

Qualifikationsprofil und (Berufs-)Biografie der Teamerinnen und Teamer

Die drei befragten Personen schaffen sich aus den oben erwähnten, von Partnern des DFJW veranstalteten Fortbildungen und ihrem deutsch-französischen Erfahrungshintergrund heraus sowie unter Einbeziehung ihres universitären Abschlusses die Möglichkeit, als Teamer bzw. Teamerin für das DFJW tätig zu sein. Damit bringen sie sowohl ihre Expertise aus ihrem Studium und Berufsumfeld mit als auch die formal vom DFJW geforderten Qualifikationen. Verbindungen zwischen den Befragten und dem DFJW bestanden bereits vor dem Beginn ihrer Teamer-Tätigkeit. So hatten alle

drei Befragten bereits unterschiedliche individuelle deutsch-französische Erfahrungen über Programme des DFJW. Ein Teamer war früher selbst Freiwilliger und zwei Teamer waren als Mitarbeitende in Programmen des DFJW tätig. Diese Erfahrungen bilden die individuelle Ausgangslage der drei Befragten. Sie bringen somit zum Start ihrer Teamer-Tätigkeit ein hohes Maß an Erfahrung und universitärem Wissen mit. Das DFJW kann demnach auf eine akademisch geprägte, gut ausgebildete Personengruppe zurückgreifen.

Schließt man von der kleinen Stichprobe auf die Auswahl der Teamerinnen und Teamer insgesamt, so kommen diese aus dem DFJW-nahen, mehrheitlich akademisch geprägten Umfeld, darunter auch aus dem Kreis derjenigen Personen, die bereits einen Freiwilligendienst im DFJW absolviert haben. Wie eingangs bereits angesprochen, lassen sich angesichts der geringen Stichprobengröße diese Aussagen gewiss nicht verallgemeinern. Interessant und notwendig wäre insbesondere unter diesem Aspekt eine breiter angelegte Studie, um zu fundierten Schlussfolgerungen gelangen zu können. Zu hinterfragen ist, ob aufgrund der Heterogenität der Freiwilligen, die sich in Programmen des DFJW wiederfinden (DFJW/OFAJ, 2017, S. 3), nicht auch eine verstärkte Rekrutierung von Teamerinnen und Teamern aus einem dezidiert nicht akademisch geprägten Umfeld die Zugänglichkeit und das Lernen in den Begleitseminaren unterstützen könnte. Dies erscheint insbesondere für die Zielgruppe der ‚benachteiligten Jugendlichen‘ sinnvoll. Personen mit geeigneter außeruniversitärer pädagogischer Ausbildung und außerhalb des DFJW gesammelten deutsch-französischen Erfahrungen könnten gerade für Jugendliche mit erhöhtem Förderbedarf aus schwierigen sozioökonomischen Verhältnissen ein probateres Rollenmodell liefern.

### Informelle versus institutionelle Einführung von Teamerinnen und Teamern

Die Einarbeitung neuer Teamerinnen und Teamer steht im Spannungsfeld zwischen der durch die Mit-Teamerinnen und -Teamer angebotenen informellen Einführung auf der einen und der durch das DFJW finanzierten institutionell-formellen Einführung auf der anderen Seite. Richtungsweisend für die neuen Teamerinnen und Teamer ist die informelle Einführung. Die Einführung durch das DFJW spielt für ihr Selbstverständnis und Handeln eine eher untergeordnete Rolle. Die informelle Einführung durch die Mit-Teamerinnen und -teamer ist auf ihre individuelle Ausgangssituation und ihre Vorkenntnisse abgestimmt. Mit-Teamerinnen und -teamer

agieren als Mentorinnen und Mentoren, die den neuen Teamerinnen und Teamern zunehmend mehr Verantwortung übertragen. Die Strategie der handlungswirksamen informellen Einführung kann als *learning by doing* (TSD 23) beschrieben werden.

*Wenn sich ein neues Team konstituiert, weil ein Kollege, [eine] Kollegin nicht mehr dabei sein kann und es kommt jemand Neues [...], kann es entweder sein, dass die Person entweder auch schon Vorkenntnisse hat oder Vorahnung [...] hat in Bezug auf das Freiwilligenprogramm oder auch gar nicht. Und das heißt dann eben für uns andere im Team, wir coachen die dann sozusagen mit. [...] Oder auch durch Vorbereitungstreffen und [...] auch während des Seminars dann, [...] dass die Person sich dann möglichst gut mitgenommen fühlt und so, dass sie auch Fragen stellen kann [...]. Das heißt, es ist so ein bisschen learning by doing. (TSD 23)*

Das Team, welches die neue Teamerin oder den neuen Teamer aufnimmt, spielt somit eine zentrale Rolle. Die Art und Weise der Einführung neuer Teamerinnen und Teamer hängt stark mit der Qualität und dem Engagement der Mit-Teamerinnen und -teamer zusammen. Demgegenüber wird die Einführung durch das DFJW eher als Bekanntmachen mit den organisatorischen Rahmenbedingungen verstanden, „es geht ein bisschen darum, die ganze Struktur DFJW, Entscheidungsprozess... kennenzulernen.“ (TSD 24).

Als Teamer in den Begleitseminaren des DFJW handeln

Zentral für das Tätigkeitsprofil der Teamerinnen und Teamer ist ihr unmittelbares Handeln in den Begleitseminaren. Vor- und Nachbereitung nehmen in der Narration und im daraus resultierenden Rollenverständnis wenig Platz ein. Das Tätigkeitsprofil der Teamerinnen und Teamer hat sich über den zeitlichen Verlauf „auskristallisiert“ (TSD, 12), sowohl auf individueller (vgl. u.a. TSF 12) als auch auf kollektiv-institutioneller Ebene (TSD 12). Professionalisierungsprozesse finden demnach sowohl auf individueller als auch auf kollektiver Ebene statt (vgl. Terhart, 2011: 203). In der Interaktion mit Freiwilligen zeigt sich der Professionalisierungsprozess. Darüber hinaus wird seitens der Teamerinnen und Teamer eine professionelle Beziehungsgestaltung mit Freiwilligen angestrebt.

Die Teamerinnen- bzw. Teamerrolle wird nicht anhand institutionell durch das DFJW vorgegebener Erwartungen kommuniziert, sondern erfolgt in Bezugnahme auf das Handeln in den Begleitseminaren. In den

Begleitseminaren wird die Ausgestaltung der Teamerinnen- bzw. Teamerrolle auf individueller wie teaminterner Ebene ersichtlich. Die individuelle Ausgestaltung der Teamerinnen- bzw. Teamerrolle ist an einen zeitlichen Faktor gebunden. Die Bedingungen des Hineinwachsens in ein Team und der Übernahme einer je spezifischen Rolle im Team sind von der Rollenübernahme und dem gleichzeitigen Abgeben einer früheren Rolle (ehemaliger Freiwilliger; TIF 8) oder die Definition der Rolle über die spezifische durch das DFJW erteilte Rolle, zum Beispiel die des Tandemlehrers (Teamer mit Schwerpunkt Sprachvermittlung; TSF 12), abhängig. In als herausfordernd empfundenen pädagogischen Interaktionen mit Freiwilligen wird die Rückbindung an die Teamerinnen- bzw. Teamerrolle zum sicherheitsstiftenden Element. „[W]ir haben uns dann wieder in unsere Rolle versetzt.“ (TSF 14). Strategien der Rollenklärung werden durch die Teamerinnen und Teamer nicht explizit benannt – gleichwohl wird in ihren Erzählungen deutlich, dass sie ihre Rolle und ihren Status im jeweiligen Team in impliziten kommunikativen Aushandlungsprozessen klären. Rückbindungen an institutionelle ggf. vorhandene Rollenerwartungen des DFJW machen sich dabei nicht bemerkbar. In diesem Prozess wird deutlich, dass das DFJW den Teams bei der Ausgestaltung ihrer Rolle große Freiräume lässt.

Die Anstellungssituation der Teamerinnen und Teamer hat unmittelbaren Einfluss auf ihr Verhältnis zum DFJW. Diejenigen, die im Rahmen der Begleitseminare als *Freelancer* (TIF 38) arbeiten, identifizieren sich mit den Zielen des DFJW. Gleichwohl verdeutlichen sie, dass sie „nur für das DFJW arbeiten und nicht beim DFJW sind“ (TSD, 14). Sie befinden sich durch ihre Anstellung als *Freelancer* zugleich in einem Spannungsverhältnis zwischen Autonomie und (finanzieller) Abhängigkeit. Das Freelancertum ermöglicht ihnen, sich einerseits als autonome *Professionals* wahrzunehmen, andererseits bietet es auch Möglichkeiten der Rechtfertigung, wenn sie nicht auf alle Fragen der Freiwilligen antworten können: „[W]ir arbeiten zwar für die [Institution DFJW, J.Z.] aber im Grunde wissen wir nicht alles, was dazugehört.“ (TSD, 15).

Praxis aus eigenen deutsch-französischen Erfahrungen legitimieren

Teamerinnen und Teamer bauen vielfach auf deutsch-französischen Erfahrungen auf, die biografisch und berufsbiografisch relevant werden.

*Das heißt, deutsch-französische Erfahrungen bringen sie (die Teamer) mit [...]. Das heißt [...] deshalb interessieren sie sich auch für das Programm, in der Regel (heißt das), dass sie auch einen deutsch-französi-*



*schen Hintergrund [...] haben und daher schon ein bisschen wissen, wie das funktioniert. (TSD 29)*

Aufgrund der unterschiedlichen Studienabschlüsse (die bei den Befragten im deutsch-französischen Kontext angesiedelt sind) und der heterogenen Altersstruktur verfügen die Teamerinnen und Teamer über einen unterschiedlichen (berufs-)biografischen Erfahrungshintergrund. Gemeinsam ist ihnen ein stark ausgeprägtes Fortbildungsinteresse, welches auf ein weit gefächertes, durch das DFJW angebotene Fortbildungsprogramm trifft. Dieses beruht nicht ausschließlich auf dem direkten Bedarf der Nutzung in den Begleitseminaren, sondern entspringt einem ganz persönlichen Bedürfnis.

*Ich persönlich bräuchte eine interkulturelle Fortbildung, weil man als Tandemlehrer nur die sprachliche Fortbildung hat. [...] Persönlich würde ich mich [...] gerne mehr fortbilden in diesem Bereich, [...] um einfach besser zu verstehen, [...] welche Methode man anwendet, um das vielleicht auch persönlich einzusetzen. (TSF 18)*

Interaktionen der Teamerinnen und Teamer in den Begleitseminaren und die wechselseitige Unterstützung untereinander fördern die Weitergabe vorhandenen Vorwissens und der bereits erworbenen pädagogischen und didaktischen Kenntnisse. Interessant ist insbesondere, dass vorhandene Studienabschlüsse, universitäres Wissen und pädagogisch-didaktische (Vor-)Kenntnisse der Teamerinnen und Teamer zwar wichtig sind, zur Legitimation ihres Handelns vor allem aber der biografische Erfahrungsvorsprung im deutsch-französischen Kontext herangezogen wird.

#### 4.7.5 Unterstützungsmöglichkeiten berufsbiografischer Professionalisierungsprozesse durch das DFJW

Abschließend geht es um die Frage, welche Möglichkeiten der Unterstützung von berufsbiografischen Professionalisierungsprozessen durch das DFJW denkbar sind. Als Ziel gilt dabei die Erhaltung und Verbesserung der Qualität der Begleitseminare. Gleichzeitig könnte damit eine langfristige Bindung der Teamerinnen und Teamer an das DFJW einhergehen. Professionalisierungsprozesse können zum einen direkt zu Beginn der Teamer-Tätigkeit bei der Einführung neuer Teamerinnen und Teamer unterstützt werden. Zum anderen kann über diesen Zeitpunkt hinaus die Aneignung der Teamerinnen- bzw. Teamerrolle auf individueller wie auch kollektiver Ebene durch das DFJW flankiert werden.

## Begleitung neuer Teamerinnen und Teamer steuern

Wie gezeigt, ist insbesondere die informelle Einführung im Team für die jeweiligen Teamerinnen und Teamer handlungswirksam, während die formelle Einführung durch das DFJW eher im Hintergrund bleibt. Die Qualität der Einführung neuer Teamerinnen und Teamer hängt in hohem Maße von der Einführung durch das aufnehmende Team ab. Da die Qualität zentral für das Teamerinnen- und Teamer-Handeln ist, sie jedoch nicht zufällig und vom persönlichen Engagement der Mit-Teamerinnen und -Teamer abhängig sein sollte, könnte man sich eine stärkere Steuerung bei der Einführung neuer Teamerinnen und Teamer vorstellen. Möglich wäre unter anderem eine verstärkte Verbindung von formeller und informeller Einführung. Hierfür könnten praxisnahe Manuale zur Einführung neuer Teamerinnen und Teamer für das aufnehmende Team, in denen Standards für die Einführung festgelegt werden, eine Möglichkeit darstellen. Weiterhin kann sich ein Feedback über die Einführung neuer Teamerinnen und Teamer, die Evaluierung von Gelingensbedingungen und eine kontinuierliche Erhebung weiterer Bedarfe als nützlich erweisen. Einerseits kann das DFJW somit von der durch die Teamerinnen und Teamer geleisteten Einführungsarbeit profitieren und diese weiter unterstützen. Andererseits können die Einführung und Aufnahme neuer Teamerinnen und Teamer auch offiziell in deren Tätigkeitsprofil einfließen und somit das Engagement auch (gegebenenfalls monetär) honoriert werden.

## Langfristig Professionalisierungsprozesse begleiten

Möglichkeiten der Begleitung von Professionalisierungsprozessen sind auch über die Einführungsphase neuer Teamerinnen und Teamer hinaus denkbar. Eine langfristige Bindung an das DFJW kann durch bedarfsgerechte Weiterbildung von Teamerinnen und Teamern auch zwischen den von ihnen betreuten Begleitseminarzyklen erfolgen. Weiterbildungen sind insbesondere im pädagogischen Bereich denkbar und können darüber hinaus zwischen den einzelnen Teamerinnen und Teamern – über das eigene Team hinaus – die Vernetzung und die Reflexion eigener pädagogischer Praxis in den Begleitseminaren weiter unterstützen. Möglichkeiten der Professionalisierung auf kollektiver Ebene – der Aufwertung der Teamerinnen- bzw. Teamer-Tätigkeit – kann aus der durch Weiterbildungen resultierenden Vernetzung aller Teamerinnen und Teamer resultieren. Ebenso können hieraus eine Stärkung des gemeinsamen beruflichen Selbstverständnisses und somit eine verstärkte Etablierung einer überteamlichen Kollektivorien-

tierung hervorgehen. Die beständige Rückbindung an das Ziel der Weiterentwicklung und Konsolidierung der deutsch-französischen Freundschaft kann die Wertigkeit und Notwendigkeit des interkulturellen professionellen Teamerinnen- und Teamer-Handelns unterstreichen. Insbesondere diese Rückbindung kann in Zeiten zunehmender nationalistischer Tendenzen in Deutschland, Frankreich und im übrigen Europa zu einer größeren, auch monetären Wertschätzung der Teamerinnen und Teamer und ihres professionellen interkulturellen Handelns in den Begleitseminaren des DFJW beitragen.

## Literatur

- Bauer, K.-O. (2009). Professionelles Selbst und Evaluation. In: Bauer, K.-O. & Logemann, N. (Hrsg.). *Kompetenzmodelle und Unterrichtsentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 75-112.
- DFJW/OFAJ (2017). *Pädagogischer Leitfaden zu den Begleitseminaren des Deutsch-Französischen Freiwilligendienstes*. o.O.
- Ferchhoff, W. & Schwarz, M. P. (2014). Zur Genese der klassischen Professionen. In: Schwarz, M. P., Ferchhoff, W. & Vollbrecht, R. (Hrsg.). *Professionalität: Wissen – Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 28-57.
- Gläser J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Koring, B. (1992). Die Professionalisierungsfrage der Erwachsenenbildung. In: Dewe, B., Ferchhoff, W. & Radtke, F. O. (Hrsg.). *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 171-199.
- Küster, I. (2009). *Narrative Interviews. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Mey, G. & Ruppel, P. S. (2016). Narrativität in der Grounded-Theory Methodologie. In: Equit, C. & Hohage, C. (Hrsg.). *Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis*. Weinheim & Basel: Beltz, 273-289.
- Muckel, P. & Breuer, F. (2016). Die Praxis der Reflexiven Grounded Theory. In: Equit, C. & Hohage, C. (Hrsg.). *Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis*. Weinheim & Basel: Beltz, 158-179.

- Nittel, D. & Dellori, C. (2014). Die Soziale Welt der Erwachsenenbildner. Der Blick der komparativen erziehungswissenschaftlichen Berufsgruppenforschung auf die Grenzen der Professionalisierung der Erwachsenenbildung. In: Schwarz, M. P., Ferchhoff, W. & Vollbrecht, R. (Hrsg.). *Professionalität: Wissen – Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 457-499.
- Schütze, F. (1992). Sozialarbeit als „bescheidene“ Profession. In: Dewe, B., Ferchhoff, W. & Radtke, F. O. (Hrsg.). *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 132-170.
- Terhart, E (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. *Z f Päd.* 57, 202-224.

## 4.8 Die Auswirkungen interkultureller Erfahrungen evaluieren. Plädoyer für ein Tagebuch des interkulturellen Moments

### *Augustin Mutuale*

*„Ich bin überzeugt, dass die Zukunft der Gewaltlosigkeit und der Versöhnung der verschiedenen Kulturen gehört.“<sup>87</sup>*

*Stéphane Hessel, Empört euch!*

*„Wenn du dich von mir unterscheidest, mein Bruder, verletzt du mich überhaupt nicht, sondern bereicherst mich.“<sup>88</sup>*

*Antoine de Saint-Exupéry, Die Stadt in der Wüste, Citadelle*

#### 4.8.1 Einleitung

In der Debatte über unterschiedliche Herangehensweisen beim Forschen hat der deutsche Philosoph Wilhelm Dilthey die erkenntnistheoretische Unterscheidung zwischen dem wissenschaftlichen Ansatz des „Erklärens“ und dem des „Verstehens“ eingeführt. Diese Unterscheidung kann übernommen werden, wenn im Rahmen eines Diskurses über den Relativismus in Bezug auf die Schwierigkeit einer Evaluation argumentiert wird. Diese Schwierigkeit wird jedoch von den Sozialwissenschaftlerinnen und Sozialwissenschaftlern verworfen, die auf Durkheim aufbauend argumentieren, dass soziale Fakten als Dinge zu behandeln sind.

Das Problem der interkulturellen Erfahrungen stellt sich in der Evaluation ihrer Auswirkungen. Wie kann über eine einzigartige Erfahrung, die über eine Konfrontation unterschiedlicher Ursprünge erzeugt wird, berichtet werden? Die Methode der biografischen Interviews, die während der zweijährigen Forschungsperiode angewandt wurde, war unserer Meinung nach effizient. Die verschiedenen Interviews haben ergeben, dass es sich für die Jugendlichen positiv ausgewirkt hätte, wenn sie während ihres Eintauchens in die Kultur des Anderen ein Mittel zur Selbstreflexion zur Verfügung gehabt hätten.

Deshalb schlagen wir das Schreiben eines Tagebuchs während des ge-

<sup>87</sup> „Je suis convaincu que l’avenir appartient à la non-violence, à la conciliation des cultures différentes.“ Stéphane Hessel, *Indignez-vous!* (2010)

<sup>88</sup> „Si tu diffères de moi, mon frère, loin de me léser, tu m’enrichis.“ Antoine de Saint-Exupéry, *Citadelle* (1948)

samen Freiwilligendienstes vor. Ziel ist es, die interkulturellen Erfahrungen zu reflektieren und deren Auswirkungen zu evaluieren. Ein Tagebuch erlaubt eine exakte Vorgehensweise, die keine nachweisbare Wahrheit aufzeichnet, sondern die Frage einer gemeinsamen Bedeutung bearbeitet. Es handelt sich mehr um eine ethische und epistemologische Auseinandersetzung mit der interkulturellen Erfahrung, die durch eine Leidenschaft für das Kennenlernen des Anderen und die Achtung der Menschenwürde in der Begegnung vertieft wird. Das Tagebuchschreiben ermöglicht es, Zeichen für oder Hinweise auf etwas, ebenso wie die Interpretation derartiger Spuren zu erfassen, wodurch es sowohl zur Erklärung wie zum Verstehen interkultureller Erfahrungen beitragen kann.

Dabei geht es nicht darum, die Verwendung von Fragebögen gänzlich auszuschließen, sondern darum, Letzteren keine ausschließliche Aussagekraft zuzuschreiben, wenn es sich darum handelt, Forschungsergebnisse zu kulturellen Eigenheiten der Erfahrungen und deren besonderen Charakteristika zu sammeln.

#### 4.8.2 Vom Konzept zur Erfahrung

##### Über die Kultur

Erfahrung ist der Ort, an dem unsere Sensibilität durch Repräsentationen beeinflusst wird. Doch kann Wissen nur entstehen, wenn wir zum einen in der Lage sind, selbst Anschauungen zu bilden, und zum anderen unser Geist auch empfänglich dafür ist, diese Anschauungen aufzunehmen (vgl. Kant, 1950: 76f.).

Ein afrikanisches Sprichwort besagt: „Ein Mensch ohne Kultur ist wie ein Zebra ohne Streifen.“ Kultur wird nachfolgend, in Fortführung der Ansätze von Jacques Ardoino (2009) oder auch von Claude Lévi-Strauss (2011), in einem theoretischen und existenzphilosophischen Rahmen eines Stils verstanden, der den Personen innewohnt, sie inspiriert und strukturiert in einer Gesamtheit von symbolischen Systemen, die die interagierende physische und soziale Realität ausdrücken. Dies drückt Friedrich Nietzsche aus, wenn er schreibt: „Kultur ist vor allem Einheit des künstlerischen Stils in allen Lebensäußerungen eines Volkes“ (Nietzsche, 1954). Die kulturelle Dimension der Gesellschaft entfaltet sich somit in einem Raum, der durch Traditionen, Bräuche, künstlerische Werke, Geschmäcker, Studien, Spiritualität, Ethik etc. definiert wird.

Die Kenntnis der anderen Kultur ist als eine objektive Erkundung einzuordnen. Sie erfolgt im Raum der Differenz. Es geht darum, das Andere zu denken, in die erkenntnistheoretische Verständlichkeit der Besonderheiten des Anderen einzutauchen. Über die Herkunft, die Sprache, die Hautfarbe, die Kultur und die Lebensgeschichte versuchen wir zu verstehen, was uns vom Anderen unterscheidet. Wir untersuchen den Anderen. Die Kenntnis öffnet für Toleranz, Sympathie und Respekt. Doch handelt es sich noch nicht um die Nähe der interkulturellen Begegnung. Ich kann den Anderen kennen und gleichzeitig eine Distanz bewahren. Eine Art objektive Interaktion in dem, was man eine Beziehung nennt, kreieren, d.h. einen Raum, in dem jeder die richtige Distanz einhält, um den Anderen kennenzulernen. Dieser Andere schreibt sich also in einen Raum der Wahrheit ein. Es ist eine sehr gute Sache, den Anderen zu kennen und ihn zu respektieren. Dies mag zwar ausreichen, um Interkulturalität zu erfassen, doch ist es nicht das, was man als interkulturelle Beziehung bezeichnet.

Manche glauben es vielleicht, obwohl sie im Bereich der Kenntnis bleiben. Doch haben sie „den Anderen“ verloren, denn dieser ist für sie ein Konzept geworden und nicht eine Erfahrung. Sie haben einen erstarrten Bezug geschaffen, eine Idee des Anderen, anstatt sich ihm zu nähern. Wie Gilles Deleuze (1968) in „Differenz und Wiederholung“ sinngemäß schrieb, können Objekte der Anschauung die Gedanken ohne weitere Anstrengung in Ruhe lassen. Begegnungen dagegen zwingen zum Denken.

Die „gedachte“ Alterität ist, wie Jacques Ardoino es so treffend unterstreicht, die der Idee des Anderen. In der Tat tritt mir die Idee des Anderen nicht zu nahe, sie besetzt nicht meinen physischen Raum. Die „gelebte“ Alterität entspricht einer physischen und psychologischen Erfahrung mit dem als anders erlebten Anderen, dieser Andere, der aufgrund seiner Verhaltensweise und seines Namens „seltsam“ ist. Der Andere wird „benannt“. Er benennt sich „Ich heiße...“. Der Andere nennt seinen Namen, weil er sich dazu aufgefordert fühlt. Die interkulturelle Beziehung oder Begegnung ist von Beginn an ethisch. Ich heiße den Anderen willkommen, bevor ich ihn kennenlerne, und gehe das Risiko ein, Konflikte zu erleben, erstaunt zu werden. Sie kann auch tragisch verlaufen, denn es ist möglich, dass eine Begegnung nicht stattfindet. In der Tat, selbst wenn ich den Anderen betrachten kann, kann dieser sich weigern, mich als ein anderes Ich anzuerkennen. Auch das gehört zur interkulturellen Erfahrung. Diese Jugendlichen kommen nicht, um die anderen zu untersuchen oder zu analysieren, sondern um ihnen zu begegnen. Sie sind nicht auf der Suche nach dem Unterschied, sondern nach dem Teilen oder dem Dialog.

*Malaïka: Also ich, was mich hierher geführt hat, das ist wirklich dieser Aspekt der interkulturellen Begegnungen zwischen zwei Ländern, und all diese Möglichkeiten zur Diskussion, zur Horizonterweiterung bei vielen Themen zu bekommen. Das ist wirklich diese Seite, Begeisterung und Kreativität während einer Woche, hier bei den Seminaren, aber dann auch, als ich im Freiwilligendienst war, die Möglichkeit zu haben, in einem anderen Land zu leben.*

Die Begegnung findet in einer räumlichen Dimension statt. Sie besteht aus bewohnten, unbewohnten, wilden Orten, aus Wüsten etc., und aus dem Horizont. In diesem Raum begegnen wir Grenzen, Landschaften. Jede Person, der wir begegnen, kommt mit ihrer Landschaft, d.h. ihrer Kultur. Diese Begegnung offenbart sich als die der Landschaften, die harmonisieren oder in Konflikt treten können, in einer Konfrontation von Weltanschauungen.

*Malaïka: Naja, ich wusste ganz einfach, dass ich sehr große Lust hatte, Sprachanimation zu machen. Weil so, also indem ich nach Hamburg gekommen bin, habe ich wirklich entdeckt, dass es etwas anderes gab als bloße Jugendbetreuung mit Jugendlichen in Frankreich. Und dass es eine ganz andere Dimension gibt, nämlich anderen zu begegnen, einer anderen Nationalität, einer anderen Kultur. Und dadurch, dass ich dort ein Jahr war, konnte ich meine Sprachkenntnisse in Deutsch wirklich vertiefen. Und auch über Fortbildungen nachdenken, die ich nach meinem Freiwilligendienst gemacht habe. Und ja, es hat mir die Perspektive eröffnet, es wirklich zu versuchen, in die interkulturelle Jugendarbeit einzusteigen vor allem im deutsch-französischen Bereich.*

Die Begegnung geschieht auch in der zeitlichen Dimension, denn es braucht Zeit, das Zusammenleben mit dem Anderen zu lernen. Alltägliche Beziehungen, auf Würde und gegenseitigem Respekt basierend, geben den Beteiligten die Möglichkeit eines Gebens und Nehmens, das mit der Zeit geschieht. Diese Begegnung eröffnet die Möglichkeit einer besseren Selbstkenntnis. Es ist ein Wissen, das auf dem Weg in einem Erfahrungsprozess gemacht wird.

### Von der Erfahrung

Der französische Begriff „expérience“ wird im Deutschen mit zwei unterschiedlichen Wörtern übersetzt: Erlebnis und Erfahrung. Erlebnis bezieht sich auf das Er- und Gelebte. Etwas erleben verweist auf Zufall, auf einen Bezug zum Jetzt, auf Spontaneität und vor allem auf etwas Besonderes.



Erfahrung im Singular hingegen bezeichnet etwas Erworbenes, das man aus den Erfahrungen, die man gemacht hat, sammelt. Das Sammeln von Erfahrung erlaubt es, zu behaupten, man habe Erfahrung, im Sinne einer mehr oder weniger gefestigten Gewohnheit, bestehend aus Kenntnis, Können, Einstellung und Haltung (vgl. Delory-Momberger, 2014: 97 ff.).

Es ist das Problem des Erfahrens der Welt, verstanden als wissenschaftliches Erfahren, das zu Versuchen bzw. Experimenten und in manchen Fällen zu Verifizierungen führt. Es ist, was man als kulturelle Praktiken und Kenntnisse bezeichnen kann. Die Frage ist, wie die Erfahrung aus dem Erlebnis entsteht, und gleichermaßen, wie Erfahrung auch etwas Erlebtes ist. Im Kontext der schulpolitischen Debatten in Frankreich haben wir beispielsweise die Frage des Bezugs zum Wissen und der pädagogischen Beziehung behandelt (vgl. Mutuale, 2011). Die Verfechter des Bezugs zum Wissen bzw. zur Wissensaneignung betrachten sich als Wächter eines Diskurses, der dazu anhält, den Jugendlichen nicht als Jugendlichen anzusehen, sondern als Schülerin oder Schüler. Das Problem ist, dass der Bezug zum Wissen in einer existenziellen Beziehung gelebt wird. Eine Schülerin oder ein Schüler ist auch ein Jugendlicher. Die Schule selbst repräsentiert einen Versuch, einen Bezug zum Wissen innerhalb einer Selbsterfahrung und einer Geschichte zu schaffen. Das Problem rührt aus der Tatsache, dass man den Standpunkt der Erfahrung einnimmt, ohne das Erlebnis zu berücksichtigen. Das täglich Erlebte wird als eine Art Hindernis aufgefasst, das es zu überwinden oder zu vergessen gilt, da es sich um ein „Wir“ handelt, das vom „Ich“ entfernt.

In seiner Analyse des Erlebnisses situiert Kant die Erfahrung sowohl als das Einschließen in die Innerlichkeit desjenigen, der die Erfahrung erlebt, als auch als die Form aller möglichen Erfahrungen. Diese seltsame Verwendung der Formen der Sinnlichkeit könnte in einen Solipsismus einsperren, eine unkommunizierbare Erfahrung, ein Erlebnis, das nie zu einer Erfahrung wird. Was bei Kant, in der Kritik der Urteilskraft, faszinierend ist, liegt in der von ihm getroffenen Wahl, die Beurteilung des Geschmacks zu betrachten. Er versucht unter anderem zu zeigen, dass selbst in der einzigartigen Erfahrung, bei der jemand sagen kann, dass eine Sache ihm gefällt, die Person davon überzeugt ist, dass etwas, was ihr gefällt, auch anderen gefallen muss. Wenn es ihr als Mensch gefällt, wird es allgemein übertragbar. Wenn es Teil ihrer Erfahrung ist, muss es auch Teil der Erfahrung des Anderen sein. Das kann Ursache von Konflikten sein, da es eine Art Imperialismus bedeutet, wenn die Person nicht verstehen kann, dass dem Anderen möglicherweise nicht das gefällt, was ihr gefällt. Gleichzeitig zeigt dieser Imperialismus, dass sich die Einzigartigkeit in eine auf Univer-

salität abzielende Perspektive einschreibt, und nicht auf die Behauptung eingeschränkt ist, dass das, was ihr gefällt, exklusiv ist. Die Schwierigkeit der Kommunikation liegt nicht darin, sagen zu können „dies bin ich“, oder „dies bist nicht du“, sondern zu behaupten: „Das, was mir gefällt, kann dir nicht auch gefallen.“ „Meine Erfahrung ist auch eine Erfahrung, die für dich Gültigkeit hat.“

Die Wirkungen der interkulturellen Erfahrung regen verständlicherweise dazu an, den Anderen zu empfehlen, was man selbst erlebt hat.

*Ch'ti de la forêt: Und dann sagst du dir super ich bin hier, es ist einfach gut für so viele Sachen, wenn du ein neues Wort lernst, benutzt du es sofort danach, ja, schon deshalb ist es eine super Erfahrung, und... ja, es ist eine super menschliche Erfahrung, die ich vielen Leuten empfehle, ich empfehle es vielen weiter, und selbst die Seminare sind richtig gut, und selbst das DFJW, der DFFD, das FÖJ, alles das, das ist eine richtig gute Sache für die Jugendlichen für... um erwachsener zu werden und auch um sich der Welt zu öffnen. Wenn es den DFFD nicht gegeben hätte, wäre ich dann trotzdem irgendwann nach Deutschland gekommen? Das ist die Frage. Vielleicht nicht, vielleicht doch, vielleicht nicht, ich weiß es nicht, ich weiß es nicht. Aber auf jeden Fall ja, der DFFD hat mir wirklich erlaubt eine super Erfahrung zu machen, und... und ja.*

Die den Freiwilligen von den Forscherinnen und Forschern vorgeschlagenen Interviews haben geholfen, die Auswirkungen der interkulturellen Erfahrung zu evaluieren. Sie haben die Ziele dieser Forschungsarbeit des DFJW hervorgehoben: soziale Kompetenzen der Freiwilligen zu stärken, ein Mittel zur Förderung der Allgemeinbildung zu sein, interkulturelle, sprachliche und berufliche Kompetenzen zu vermitteln.

Die folgenden Ausführungen setzen sich mit der Frage auseinander, wie man die Freiwilligen dabei unterstützen kann, ihren interkulturellen Weg zu gehen, ihre Erfahrung zu verarbeiten und sie wiederzugeben. Wir schlagen vor, ein Tagebuch zu führen, um das interkulturelle Moment festzuhalten.

#### 4.8.3 Das Tagebuch

Um die Auswirkungen der interkulturellen Erfahrung zu evaluieren, ist es entscheidend, zunächst einen Gedanken von René Descartes zu unterstreichen, wonach man eine Methode benötigt, um die Vielfalt der Dinge zu erkunden (vgl. Descartes, 1948). Nach Descartes muss man dafür gewis-

sermaßen den Inhalt seines Korbs voller Äpfel begutachten, um zu prüfen und sicherzugehen, dass das, was er beinhaltet, nämlich die Äpfel, essbar ist, und vor allem, um sich ihrer Qualität zu vergewissern. Das bedeutet, innezuhalten, um nachzudenken, zu ordnen, sein Vorgehen nachvollziehbar zu machen. Wenn biografische Untersuchungen nicht einem gewissen Solipsismus verfallen, können sie nachzeichnen, wie Erfahrung gesammelt und konstruiert wird, in einem kontinuierlichen Prozess der Aufschichtung der erlebten Situationen und Erfahrungen und deren Integration in bereits gesammelte Erfahrungen.

Die Funktion eines Tagebuchs ist es, wie bei einer Biografie, das Erlebte in eine Erfahrung im eigentlichen Sinne umzuwandeln. Das Schreiben und Erzählen impliziert Reflexivität und Distanznahme zum Erlebten, das aber auch umgewandelt wird. Es ist unmöglich, sich mit Tagebüchern zu befassen, ohne auf diese Charakteristika des Schreibens einzugehen. Es ist ein Mittel, Distanz zum Erlebten zu schaffen, es zu rekonstruieren und zu teilen, ob im positiven oder negativen Sinne.<sup>89</sup>

Wofür steht das Tagebuch?

John Henry Newman spricht in seinen Universitätspredigten von „impliziter Vernunft“ und „expliziter Vernunft“. Er geht davon aus, dass zwar alle Menschen (nach-)denken, aber nicht alle ihre Denkweise reflektieren (vgl. Newman, 1955: 43f.).

Das explizite (Nach-)Denken, d.h., welches über Denkweisen reflektiert, wird als formelle Schlussfolgerung (Inferenz) bezeichnet. Die explizite Vernunft setzt Vorschläge zueinander in Beziehung, vergleicht, klassifiziert die Dinge und gelangt über eine Ausführung zu einer Schlussfolgerung. Doch muss diese Inferenz von der Zustimmung unterschieden werden, die zu einer Mitgliedschaft aufgrund einer rein persönlichen Entscheidung führt und den Schritt ins Engagement zur Folge hat. Es gibt zwei Arten, die Welt intelligent zu bewohnen. Beide müssen im Vergleich betrachtet werden, in ihrer Einfachheit und Komplexität. So ist es beispielsweise nicht dasselbe, einen Deutschen und einen Chinesen als Konzepte zu vergleichen oder sie in der realen Welt als deutschen Buddhisten und chinesischen Christen zu vergleichen. Sie haben unterschiedliche Erfahrungen von Welt, Kulturen und Zivilisationen.

<sup>89</sup> « Comment faire advenir sur la page les mots de l'expérience ? » (Cifali & André, 2007, p. 127).

*Joséphine: Ja nee, nicht unbedingt schwierig, aber die sie hinterfragt oder destabilisiert, oder die anders ist als was sie leben, weil sie immerhin in einem anderen Land sind, es gibt also natürlich Sachen... tja, die anders sind. Na gut, es ist nicht unbedingt, weil es ein anderes Land ist, aber... sie sind an Dienstorten, die sie vielleicht nicht kennen, die sie entdecken, also ist das natürlich ein anderer Rahmen, eine andere Struktur, es gibt... diese Entdeckung der Andersartigkeit, von etwas, das anders ist, etwas, das ich nicht kenne und das, in der Tat, das kann destabilisieren. Nicht unbedingt riesen Sachen, aber es kann ein bisschen verunsichern, darüber reden zu können, es mit ihnen in Worte fassen, das finde ich... für mich eigentlich eine der wichtigsten Sachen.*

Mithilfe eines Tagebuchs verschreibt sich die Person nicht einem Ansatz des Experimentierens, sondern einer erfahrungsbezogenen Position einer Beobachterin oder eines Beobachters des Alltags und im Alltag. Um dieses teilhabende Schreiben zu kontextualisieren, zitiere ich im Folgenden einige einschlägige Autorinnen und Autoren, beginnend mit Christine Delory-Momberger (2000: 7).

*Wir befinden uns in der Geschichte, ob wir uns im historischen Verlauf oder im Zufälligen identifizieren, konstruieren, erfinden, d.h. in den Formen der Repräsentationen, in dem, was unser Wissen über uns selbst bedingt und uns in unserer Kultur und Epoche zur Verfügung steht. Wir sind die Erben der Geschichte, nicht im Sinne einer Unmöglichkeit, aufgrund unserer zeitlichen und räumlichen Gebundenheit uns selbst zu sprechen und schreiben, nur in den Formen dieses Einschreibens.<sup>90</sup>*

Ich fahre fort mit Gabriele Weigand und Remi Hess (2009: 33; Hess 1998), deren Definition eines Tagebuchs sehr treffend erscheint. Sie betrachten es als ein Werkzeug für jeden, der seine Praktiken verstehen möchte, sie reflektieren, verändern und mit seinen Ideen in Einklang bringen möchte. Eines der Hauptziele des Tagebuchs besteht darin, Gedanken, die sich in permanenter Wechselwirkung von Beobachtungen und Reflexionen bilden, in Erinnerung zu behalten – für sich und möglicherweise auch für andere.

Für André Paré (1987: 8) ist das Tagebuch ein Werkzeug, das dem Verfasser oder der Verfasserin ermöglicht, „mit seiner Erfahrung der Wirklichkeit, seinem Verständnis der Ereignisse und seiner Beziehung zum

<sup>90</sup> Übersetzung von F. Schmachtel.

Universum in Kontakt zu treten.“<sup>91</sup>

Marc-Antoine Jullien hebt den Nutzen und die Effizienz des Tagebuch-Schreibens für die unterschiedlichen Lernprozesse hervor. Man schult durch das Tagebuch sein Urteilsvermögen, sein Gedächtnis und seinen Stil. Jullien führt dies am Beispiel der Soldaten vor:

*Diese Methode nützt hauptsächlich Soldaten oder Reisenden, die aufgrund ihres unsteten Nomadenlebens keinen methodischen und regelmäßigen Unterricht nehmen können und keine anderen Möglichkeiten der Bildung haben, die jedoch viele verschiedene Länder nacheinander sehen, die meiste Zeit ihres Lebens in der Gesellschaft von anderen Menschen verbringen, die sozusagen ununterbrochen viele Personen vor Augen haben; viele Völker, Ereignisse, Beobachtungen, Erscheinungen, Sitten und Gesetze, unterschiedliche und mannigfaltige Bräuche. Es gibt keinen Menschen, wie unwissend und beschränkt er auch sein mag, der nicht einem anderen in irgendeinem Punkt überlegen wäre und dem man folglich auch nicht einen mehr oder minder großen Nutzen abgewinnen könnte. (Jullien, zit. nach Hess, 2009: 59).*

Das im Projektkontext vorgeschlagene Tagebuch bezieht sich auf das interkulturelle Moment.

Wir nennen es „Tagebuch der Wanderschaft“. Von technologischer Seite entspricht der französische Begriff „itinérance“ dem englischen und eingedeutschten Begriff des „Roamings“ und bezeichnet die Fähigkeit eines Mobiltelefons, in einen anderen Funknetzbereich zu wechseln und dabei weiterhin Anrufe erhalten oder ausführen zu können. Ich betrachte diesen Begriff im Sinne einer reisenden Person, d.h. die im Rahmen ihrer Funktionen auf einer bestimmten Route reist („iter, itineris“, Weg, Route) oder im Sinne des vom Reisenden eingeschlagenen Weges, um von einem Punkt zum nächsten zu gelangen. Dieses Tagebuch der Wanderschaft ist eine Methode, die die Temporalität der interkulturellen Erfahrungen in mehr oder weniger großen Zeiträumen hervorhebt. Diese Vorgehensweise soll als verständnis-basierter Ansatz von Lernprozessen verstanden werden, d.h. als ein Ansatz, der verstehen lässt, wie das Individuum in den verschiedenen Momenten, hier den kulturellen und interkulturellen Momenten, situiert ist.

In diesem Tagebuch schreibt die Person über sich selbst, über die Fragen, die sie sich stellt, ihre Entdeckungen, Analysen, Beobachtungen etc. Das regelmäßige Schreiben gibt dem Tagebuch „eine fragmentierte,

<sup>91</sup> Übersetzung von F. Schmachtel.

dynamische Tiefe“. Die Leserin oder der Leser kann dem Schreibenden in seinen Heureka-Erlebnissen, seinen Mäandern, Spaltungen, Übergängen, Streuungen folgen, wie auch den Ausschweifungen, die die erlebten Abenteuer anstoßen oder behindern. Das Tagebuch akzeptiert Unsicherheiten, Launen, eventuelle böse Absichten, etc. Es ist der Raum spontaner und fragmentierter Notizen. Als Ort erster Überlegungen stellt es einen offenen Versuch des Denkens dar, der die flüchtigen oder starken Momente des interkulturellen Erfahrens über Beobachtungen erfasst und über Einsichten und aufmerksames Hinhören aufnimmt.

### Von der Begegnung der Erfahrungen

Das Tagebuch ermöglicht das Erarbeiten einer Begegnung interkultureller Erfahrungen. Mit dem Tagebuch geht die Leserin oder der Leser ein Stück des Weges mit der Person, die es geschrieben hat. Es ist weder eine Konfrontation noch ein Vergleich, sondern eine Begegnung. Es handelt sich um das Teilen eines Prozesses. Es handelt sich um die Eröffnung eines Prozesses, im Sinne eines Vorgangs. Es verlässt die Dimension demonstrativer Beschreibungen in Richtung eines argumentativen Verständnisses, den Weg des Anderen mit ihm beschreitend. Es ist eine Art des Begleitens, bis zur beschriebenen Erfahrung, sodass die Leserin oder der Leser die Erfahrung selbst erfährt. Welche Fragen stellt sich die Person, wie stellt sie sie? Wie überträgt sich ihre Kenntnis und ihre Unkenntnis der Kultur des Anderen in die Wirklichkeit? Was passiert? Es geht darum, die Erfahrung des Anderen zu erfahren. Das Lesen des Tagebuchs erlaubt es, die Erfahrung des Anderen zu erfahren. Meine Erfahrung steht in Bezug zu einer Erfahrung, die nicht meine eigene ist, die aber auch nicht in einem Bezug der Negativität zum Phänomen der Erfahrung selbst steht. Man tritt ein in den Prozess des Anderen. Die Begegnung ist eine Erfahrung. Sie ist insofern überraschend, als dass sie Möglichkeiten, unerwartete Ereignisse eröffnet, vergleichbar der Metapher des schwarzen Schwans (vgl. Taleb, 2011).

Als lesender Forscher bewege ich mich auf einem Weg, auf dem ich eine Person treffe. In einem bestimmten Moment wird es ein gemeinsames Erfahren und Erleben geben, der dem genauen Moment der Begegnung entspricht. Ich begegne der Geschichte des Anderen in meiner Geschichte. Er betritt meine Geschichte. Das Lesen des Tagebuchs ist Teil meiner Geschichte. Es passiert dieses Moment, in dem meine Geschichte und die Geschichte des Anderen in einer Art augenblicklicher Zusammenkunft sind. Das Tagebuch ermöglicht es, den Prozess zu verfolgen, der dazu führt,

eine Erfahrung vorzuschlagen oder zu erleben und dafür zu sorgen, dass ein Aufeinandertreffen oder eine Begegnung auf dem Weg stattfindet. Hier erfährt das Wort Erfahrung seinen Sinn. In einem anderen Register, dem des Beweises und Testens, geht es darum zu wissen, dass der Andere etwas erlebt hat. Doch wenn ich es ausgehend vom Inneren meines eigenen Weges erfahre, bekomme ich eine Erfahrung seines Erlebens.

Diese implizite Lesart eines lesenden Forschers oder des Lesens in einer Referenzgemeinschaft wird mit dem Risiko einer kontinuierlichen Debatte über Distanz und wahrheitsgetreuer Wiedergabe in der Forschung durchgeführt. Vor dem Hintergrund, dass Forschung nur möglich ist, wenn Distanz vorhanden ist, geht es darum, sich nicht mit dem untersuchten Objekt zu verwechseln, um eine kritische Analyse, Sicht- und Denkweise zu erhalten. Das ist kritisches Denken. Sein Erlebtes wird zu einem Moment meines Erlebten, doch ist es nicht meins.

In der intellektuellen Arbeit ist eine Spannung vorhanden. Wie kann ich so weit wie möglich im Verstehen, im Erkennen des Anderen vorankommen, ohne mich selbst zu verschlingen und gewissermaßen jegliche Distanz zunichte zu machen? Auch in einer wahrheitsgetreuen Wiedergabe muss Distanz aufgebaut werden. Eine wahrheitsgetreue Wiedergabe wird in der Distanz aufgebaut. Zu große Distanz birgt das Risiko der Untreue und des Verrats. Der auf das Objekt geworfene Blick muss treu sein. Daher gilt es, permanent mit Methoden und Werkzeugen zu arbeiten, die Distanz und wahrheitsgetreue Wiedergabe erlauben.

Wenn wir über den Begriff der Spur sprechen, sprechen wir über die Arbeit an Spuren und nicht über die direkte Arbeit an einer Erfahrung. Es ist eine Art der Distanzierung bei gleichzeitiger genauer Wiedergabe, da es sich um Spuren handelt, die das entsprechende Objekt selbst hinterlassen hat. Auf diese Dialektik muss geachtet werden, beim Lesen des Tagebuchs wie auch in jeder kritischen Situation. Eine treue Wiedergabe besteht aus einer Kontextualisierung, einer Analyse der Situation und des Verlaufs der gemachten Erfahrung. Es ist die Option Distanz/getreue Wiedergabe bei der Umwandlung dieses Objekts in meine Erfahrung. Der Vergleich, der nicht durch die Begegnung „befruchtet“ wurde, fällt in diese grundlegende Betrachtung der Erfahrung. Es gibt diese Idee, wonach das, was ich vergleiche, die Wahrheit zweier Erfahrungen ist. Im von der Begegnung „befruchteten“ Vergleich hingegen geht es um die Sinnfrage.

## Von der Sinnfrage

Der Andere hat eine interkulturelle Erfahrung gemacht. Ich werde einen fragilen Versuch starten: Welchen Sinn kann ich dem zuschreiben, was für ihn der Sinn ist? Diese Konfrontation ist nicht eine Art der Opposition eines Subjekts gegenüber einem Objekt, das die Wahrheit ausspricht und wonach der oder die Vergleichende es notwendigerweise besser wüsste. Damit Sinn und Sinnggebung existieren, müssen konkrete Subjekte Pluralität ausüben und artikulieren, einschließlich ihrer eigenen Pluralität. Sie müssen in der Lage sein, sich gleichzeitig auf widersprüchliche und auf heterogene Bedeutungen zu beziehen. Gemeint ist damit der Diskurs, in dessen Verlauf ein Subjekt durch Antworten auf die Fragen, die es sich selbst stellt, sucht, was ihn mit anderen, mit seiner Umwelt und sich selbst verbinden kann. Damit Sinn bestehen kann, muss es Verantwortung geben, d.h. die Möglichkeit oder die Pflicht, sich selbst und anderen gegenüber Rechenschaft abzulegen. Anders ausgedrückt kann es keinen Sinn für ein Subjekt geben, sondern der Sinn existiert „durch ein Subjekt“. Es kann Sinn nur in Bezug zu einem Subjekt oder präziser zu Subjekten geben. Der Sinn kann weder der „gesunde Menschenverstand“ noch der Gemeinsinn (bon sens/sens commun) mit universellem Anspruch sein. Ein wirklicher Gemeinsinn würde jegliche konkrete Subjektivität opfern oder der Quelle reiner organisatorischer oder formaler Rationalität entspringen.

Bei einem Vergleich, der nicht von der Begegnung genährt wird, liegt eine Form der Machtübernahme vor. Es war eine Erfahrung des Anderen, doch ich werde sie vergleichen und dadurch objektivieren und auf das Wesentliche reduzieren.

Im Versuch des „Erfahrbar-Machens“ der Erfahrung des Anderen handelt es sich um eine Konfrontation der Sinnggebungen. Es geht darum, Zugang zum Sinn zu finden und nicht zur Wahrheit. Die Erfahrung der Erfahrung ist eine Konfrontation mit der Sinnggebung.

### 4.8.4 Ausblick

Die Evaluation interkultureller Erfahrung zu denken, bedeutet, die Intelligenz eines Objekts zu suchen, um dem zu begegnen, was das Objekt zu denken vorgibt, wenn es bearbeitet ist. Man kann das Wissen betrachten, ohne sich die Frage der Reflexivität des Denkens zu stellen und im Gegenteil verstehen, dass es notwendigerweise darum geht, meine Gedanken über das Objekt zu denken. In diesem Fall übertrifft die Dimension der Re-



flexivität das Bewusstsein meiner selbst. Das Interkulturelle zu denken, in einem Kontext des Wissens, bedeutet, sich bewusst zu sein, dass es ein Akt des Denkens über dieses Objekt ist. Aber das reflexive Nachdenken macht aus dem Subjekt das Haupt-Objekt, worauf das Denken abzielt. Ein solches Vorgehen wird das Verständnis, und mehr noch, die Interpretation, kennzeichnen. Das Denken wird sich seiner selbst bewusst, nimmt ins Visier und bearbeitet sein Objekt, hier das Interkulturelle, bis es den Sinn findet.

Im ersten Fall wird es (das Denken) als „Gedanke von etwas“ bezeichnet, in dem Sinne, als dass es, um angemessen gedacht zu werden, den Regeln einer anerkannten Methode folgen muss. In diesem Sinne wird es angemessen, korrekt, und eventuell verifizierbar sein. Auf der anderen Seite gibt der Gedanke zu denken. Er produziert von sich aus. Er äußert stärker die Qualen der Komplexität, die ein Subjekt charakterisieren. Die Frage, die die Sinngebung begründet, ist „Wer bin ich?“ und nicht „Was ist es?“.

Das bezieht sich auf die klassische philosophische Fragestellung des „an-sich“ und des „für-sich“. Wenn wir uns auf das „an-sich“ konzentrieren, führt das „für-sich“ eine Relativität ein. Diese erste Bewegung des Denkens könnte ontologisch sein. In der zweiten Perspektive ist es das „an-sich“, das relativiert werden muss. Die Einführung der Qualen der Komplexität, die dem Subjekt und dem „für-sich“ innewohnen, erschiene wie eine Art Entzug des „an-sich“. Im kulturell Gesetzten, mit der Arbeit an sich selbst als Gegenstand der Reflexion, stellt sich wirklich die Frage nach dem Sinn, also die Frage nach der Erfindung, der Freiheit, der Vorstellungskraft, des Rätselhaften, der Übergänge, der Durchquerungen, der Abweichungen, der Sehnsüchte, der Revolte, der Revolution, der Widerstände, der Negativität etc. Es gilt, sich dafür zu entscheiden, diesen „Erfindungsreichtum“ oder diese „methodologische Revolution“ im Rahmen dieses teilhabenden Schreibens auszuprobieren, mit dem Tagebuch und anderen biografischen Textformen (Lebensgeschichte, Erlebnisbericht) als Werkzeuge im Dienste einer gründlichen Studie im Sinne von John Dewey. Das Tagebuch erlaubt es, den Prozess des Erlebens und der Erfahrungen hervorzuheben, zu sortieren, Querverweise im Gefüge des menschlichen Abenteuers vorzunehmen, die Ursprünge, und nicht die Wurzeln<sup>92</sup>, die vollzogenen Übergänge und Passagen, wie auch die Eigenheiten in den kulturellen und zeitlichen Räumen auszudrücken.

<sup>92</sup> „Ich mag das Wort ‚Wurzeln‘ nicht, und noch weniger seine sinnbildliche Bedeutung. Wurzeln vergraben sich im Boden, verbiegen sich im Matsch, gedeihen in der Dunkelheit; sie halten den Baum von Beginn an gefangen und ernähren ihn kraft einer Erpressung: ‚Befreist du dich, stirbst du!‘“ (Maalouf, 2004). Übersetzung von F. Schmachtel.

## Literatur

- Ardoino, J. (2009). Cultures et civilisations. In: *Revue Cahiers de psychologie politique*, 14, Universität Caen.
- Cifali, M. & André, A. (2007). *Écrire l'expérience, vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Delory-Momberger, C. (2014). *La recherche biographique en éducation. Fondements-Méthodes-Pratiques*. Paris: Téraèdre.
- Delory-Momberger, C. (2000). *Les histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation*. Paris: Anthropos.
- Descartes, R. (1948). *Le discours de la méthode in Œuvres philosophiques et morales*. Paris: Bibliothèque des lettres
- Hess, R. (1998). *La pratique du journal. L'enquête au quotidien*. Paris: Economica.
- Hess, R. & Weigand, G. (2009). *Die Praxis des Tagebuchs. Beobachtung – Dokumentation – Reflexion*. Herausgegeben. Frankfurt/New York: Waxmann.
- Jullien, F. (2010). *Le pont des singes. De la diversité à venir. Fécondité culturelle face à identité nationale*. Paris: Galilée.
- Kant, I. (1950). *Critique de la raison pure. [1781]*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Kant, I. (1846). *Critique du jugement*. Paris: Librairie philosophique De Ladrangé.
- Levi-Strauss, C. (2011). *Introduction à l'œuvre de Marcel Mauss*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Maalouf, A. (2004). *Origines*. Paris: Grasset
- Mutuale, A. (2011). *De la relation pédagogique et du rapport aux savoirs. Un journal de thèse*. Paris: Petra.
- Newman, J. H. (1955). *Sermons universitaires*. Paris: DDB.
- Nietzsche, F. (1954). *Unzeitgemäße Betrachtungen*. Werke in drei Bänden. Band 1. München: Carl Hanser.
- Paré, A. (1987). *Le journal instrument d'intégrité personnelle et professionnelle*. Québec: Centre d'intégration de la personne.
- Taleb, N. N. (2011). *Le cygne noir. La puissance de l'imprévisible*. Paris: Belles lettres.

Gabriele Weigand

# 5 10 Jahre Deutsch-Französischer Freiwilligendienst Bilanz und Perspektiven: Der Freiwilligendienst – ein Projekt mit Zukunft?

## 5.1 Einleitung

Zum Abschluss des Arbeitstextes wollen wir uns der Frage nach der Zukunft des Deutsch-Französischen Freiwilligendienstes (DFFD) widmen und auch hier wieder den Projektcharakter in den Mittelpunkt stellen: Ist der Freiwilligendienst ein Projekt, das für die Zukunft der deutsch-französischen Beziehungen und darüber hinaus für die weitere Entwicklung von Europa bedeutsam ist? Niemand wird genau die Zukunft des DFFD vorhersehen können, aber wir können aus der Analyse unserer Daten, die wir durch den Fragebogen und die Interviews gewonnen haben und aufgrund der Erfahrungen, die wir im Kontakt mit Freiwilligen und im Umfeld des DFFD gesammelt haben, auf die Zukunft schließen. Wir entwerfen, wir projektieren sie – gewissermaßen aus der Retrospektion.

Zentrale Grundlage unserer Überlegungen, die man unter dem Rahmenthema ‚Bilanz und Perspektiven‘ zusammenfassen könnte, sind die Dokumente des Open Space (*forum ouvert*), das anlässlich der Jubiläumsfeier zum zehnjährigen Bestehen des DFFD am 5. und 6. Oktober 2017 in der Kongresshalle Saarbrücken stattfand. Ergänzt und vertieft werden die folgenden Ausführungen an entsprechenden Stellen durch die Rückmeldungen aus der Fragebogenerhebung. Darin werden die zum Zeitpunkt der Befragung (2016) aktuellen und ehemaligen Freiwilligen ganz allgemein nach ihrer Einschätzung hinsichtlich der Wirkung des DFFD gefragt: „Was bleibt Ihrer Ansicht nach von dieser Zeit hängen?“ Und es lassen sich aus den offenen Fragen auch Änderungs- und Verbesserungsvorschläge

ablesen, die im Folgenden ebenfalls berücksichtigt werden. Wenn wir die Antworten insbesondere auch auf diese spezifischen Fragen nach dem „Was bleibt?“ vom DFFD und „Welche Änderungen wünschen Sie sich?“ aus dem Fragebogen in diesem Kontext auswerten, so gehen wir davon aus, dass die Rückmeldungen der Freiwilligen und ihre Einschätzung des ‚Ertrags‘ sowohl den beteiligten Institutionen als auch künftigen Freiwilligen wertvolle Hinweise geben können, um den DFFD noch interessanter und lohnenswerter zu gestalten.

Was gefällt uns am DFFD? Welche Möglichkeiten bietet der DFFD und was wünschen wir uns künftig von ihm? Was lässt sich an der aktuellen Situation noch weiter verbessern? Welche Empfehlungen können wir dem DFJW geben? Über solche und weitere Fragen haben sich die rund 350 aktuellen und ehemaligen Freiwilligen, Ausbilderinnen und Ausbilder, Tutorinnen und Tutoren sowie weitere Vertreterinnen und Vertreter der aufnehmenden Institutionen aus den unterschiedlichen Bereichen des DFFD – Kultur und Sport, Ökologie, Gebietskörperschaften, Sozialer Bereich, Schule und Universität – in kleinen Workshop-Gruppen im Rahmen des Open Space zu zwei Rahmenthemen ausgetauscht. Dabei ging es zum einen um eine „kreative Phase“, in der die Möglichkeit zum freien Austausch, zum Suchen und Finden kreativer Gedanken und Vorschläge rund um den Freiwilligendienst gegeben war. Zum zweiten stand im Rahmen der „Handlungsplanung“ die Frage nach der Planung konkreter Aktivitäten im Mittelpunkt der Diskussionen. In der „kreativen Phase“ kamen 44 kleinere und größere Gruppen zwischen vier und 15 Teilnehmenden zusammen, die sich höchst engagiert mit unterschiedlichen Themen des DFFD auseinandergesetzt haben. Zur „Handlungsplanung“ trafen sich, ebenso hoch motiviert, insgesamt 19 Gruppen mit einer Anzahl zwischen drei und 14 Teilnehmenden, die Überlegungen in Bezug auf ganz konkrete Umsetzungsmöglichkeiten angestellt und entsprechende Handlungsempfehlungen erarbeitet haben.

## 5.2 Bilanz und Perspektiven: Die wichtigsten Schwerpunkte

Als Forscherteam des DFFD waren wir während der gesamten Veranstaltung dabei und konnten das hohe Engagement, die geteilte Freude über Gelungenes, aber auch die geäußerte Kritik an Verbesserungswürdigem beobachten und in einzelnen Gesprächen vertiefen. Im Anschluss

an die Veranstaltung wurden uns vom DFJW die Kurzprotokolle der 63 Workshop-Gruppen überlassen, die im Folgenden, thematisch gruppiert, zusammenfassend dargestellt werden. Leitend ist dabei die Frage: Ist der DFFD ein Projekt mit Zukunft?

Die Anzahl der Teilnehmenden in den verschiedenen Gruppen lässt nicht unmittelbar auf die Bedeutsamkeit der Themen schließen. Auch sind die Themen zwischen der kreativen Phase und der Phase der Handlungsplanung erstaunlich ähnlich und die darin artikulierten Anregungen, Überlegungen, Vorschläge und Wünsche ganz eng beisammen, sodass die Inhalte und Themen der beiden Phasen im Folgenden zusammengenommen und ausgewertet werden.

Insgesamt wurden unter unterschiedlichen Titeln und Thesen vier große Themenkomplexe in Saarbrücken diskutiert und konkrete Vorschläge unterbreitet.

1. Sichtbarmachung und Vernetzung des DFFD nach außen und innen
2. Rahmenbedingungen im DFFD: Einbindung und Gestaltung der Begleitseminare sowie die Rolle der Tutorinnen und Tutoren
3. Anerkennung und (berufs-)biografische Bedeutung des DFFD: Sprache, Spracherwerb und Kultur des anderen Landes
4. Gesellschaftspolitische Dimension und Bedeutung des DFFD

#### 5.2.1 Freiwillig: *amitié sans frontières*. Sichtbarmachung und Vernetzung des DFFD – nach außen und nach innen

Die Vernetzung der Freiwilligen, aber auch der Ausbilderinnen und Ausbilder sowie der Tutorinnen und Tutoren aus den Einsatzstellen ist den Anwesenden ein ganz großes Anliegen. Es ist beeindruckend, wie stark hier Emotionalität und Rationalität, eigene Gefühle, aber auch der Wille zur Stärkung des DFFD und Überlegungen zu dessen Sichtbarmachung und Verbreitung zum Ausdruck kommen. Als unmittelbare Motivation für mehr Vernetzungsmöglichkeiten zeigt sich ein ausgesprochenes Bedürfnis nach Austausch und Zugehörigkeit. Man möchte gemeinsame Erlebnisse und Erfahrungen auffrischen und, darauf aufbauend, im persönlichen Umkreis, aber auch auf gesellschaftlicher Ebene weiter wirken können. Als tieferliegende Motivation können Äußerungen gewertet werden, die die eigenen Erfahrungen im DFFD widerspiegeln und die vielfach im Fragebogen zum

Ausdruck kommen. „Nur positive Aspekte!“, so lauten die Rückmeldungen in variierenden Formen. Exemplarisch seien eine deutsche und eine französische Freiwillige zitiert. Das erste Zitat vermittelt ein Bild von der beeindruckenden Mehrdimensionalität von Erfahrungen und Eindrücken, die Freiwillige im DFFD mitnehmen können:

*Der Eindruck dieser Wahnsinnsstadt Paris, das kulturelle Leben, die Eigenheiten der französischen Lebensart und vor allem die Vielfalt an Menschen aus so vielen verschiedenen kulturellen Hintergründen – für mich etwas Neues und Einzigartiges, das mir definitiv fehlen wird, wenn ich nach Deutschland zurückkehre. Aber natürlich bleibt auch die Arbeit hängen, die ja einen nicht unerheblichen Teil des Freiwilligendienstes ausmacht und bei der ich viel, sowohl auf „beruflicher“ als auch sozialer Ebene, mitnehmen konnte.*

Die französische Freiwillige betont zusätzlich zur Erfahrungsvielfalt den Doppelcharakter des DFFD, er ist anstrengend und bereichernd zugleich:

*Es war eine wundervolle Erfahrung, sehr anstrengend, aber sehr, sehr bereichernd. Ich habe sehr viel gelernt, sei es sprachlich, menschlich, geistig, aber auch praktische Fähigkeiten (einen Baum mit einer Motorsäge zu fällen, eine Gruppe von Vorschulkindern zu betreuen)!*

### Verstärkte Öffentlichkeitsarbeit und Werbung nach außen

Die Anwesenden suchen nach Möglichkeiten und Wegen, wie man für den DFFD verstärkt werben und motivieren kann, wie man den DFFD noch attraktiver, bekannter und populärer gestalten kann, um auch anderen diese Chance zu kommunizieren und ihnen eine mögliche Teilnahme zu eröffnen. Die Vorschläge beginnen mit Überlegungen zu einer verstärkten Werbung für den DFFD und reichen bis hin zu einer offensiveren Präsenz in den sozialen Medien und im Internet. In mehreren Workshops schlugen die Teilnehmenden vor, dass der Freiwilligendienst vermehrt an allen Schulformen, Hochschulen, Arbeitsagenturen, Jugendämtern und anderen einschlägigen Institutionen beworben wird, um gezielt noch mehr Interessenten zu erreichen und ihn auch noch für weitere Zielgruppen zu öffnen. Im schulischen Bereich betrifft dies in Deutschland neben den Gymnasien alle weiteren Schularten im Sekundarbereich, in Frankreich im Wesentlichen das *Collège*. Großen Anklang findet hier etwa der Vorschlag, Botschafterinnen und Botschafter auszuwählen, die entweder unter jungen Menschen gefunden oder aus den ehemaligen Freiwilligen rekrutiert

werden und die in die Schulen und andere Institutionen gehen, um dort direkt für den DFFD zu werben oder dies auch direkt über die sozialen Medien zu tun. „Die Freiwilligen sollen/können über das Internet wirkliche Botschafter werden: Austausch, Erfahrungsberichte, usw.“

Eine Gruppe schlägt einen eigenen YouTube-VFA-Kanal vor, eine andere ein LinkedIn-Netzwerk, um die im DFFD gesammelten Erfahrungen und erworbenen Kompetenzen bei Arbeitgebern bekannt zu machen und die Wertschätzung der Freiwilligentätigkeit für potenzielle Arbeitgeber zu steigern. Einige denken daran, den ‚Deutsch-Französischen Tag‘ besonders zu feiern: „22. Januar – Überall in Frankreich, Deutschland und in Europa!“, z.B. mit einem jährlichen Flashmob. Eine besonders öffentlich wirksame Unterstützung verspricht man sich von einem Slogan des DFFD. Die 15 Teilnehmenden eines Workshops haben sich auf den Slogan verständigt: *Volontaire: amitié sans frontières*. Im Deutschen reimt er sich zwar nicht, aber die Formulierung: „Freiwillig: Freundschaft ohne Grenzen“ hat durchaus auch ihren Charme.

Eine breitere Resonanz beim potenziellen Bewerberkreis erwartet man sich auch durch mehr Präsenz in den sozialen Netzwerken: „Das Internet ermöglicht es, Kontakt zu halten, Kontakte herzustellen, Informationen zu suchen, weiterzugeben, auszutauschen.“ Vorgeschlagen wird auch die Erstellung von Webinaren oder von Informationsplattformen, die von aktuellen und ehemaligen Freiwilligen gestaltet werden und den Interessierten einen lebendigen Einblick in die Arbeit des DFFD verschaffen können. Bei der Darstellung des Freiwilligendienstes wünscht man sich, dass ein authentisches, realistisches Bild des DFFD gezeichnet und durchaus auch von persönlichen, positiven wie negativen Erfahrungen berichtet wird. Dies erscheint den Teilnehmenden mehr Wirkung zu zeigen als rein sachliche Darstellungen oder solche, die schwierige Situationen ausblenden. Hierzu können wieder Beispielantworten aus dem Fragebogen herangezogen werden. Auf die Frage: Was bleibt den Freiwilligen? lauten beispielhafte Antworten: „Viele schöne, aber auch traurige Erinnerungen, Kontakte, Freunde, Französisch sprechen können“, meint eine Freiwillige. „Wie schwierig es ist, im Ausland zu leben, und dass ich nicht in einem Büro arbeiten möchte. Das Positive, ein sehr effizientes Lernen der deutschen Sprache. Das Negative, ein allgemeines Misstrauen gegenüber bestimmten menschlichen Verhaltensweisen“, kommentiert eine andere.

## Auf- und Ausbau interner Netzwerke

Aber nicht nur die Kommunikation des Freiwilligendienstes nach außen wird als wichtig erachtet. Vielmehr besteht großes Interesse auch an einem internen Netzwerk, und zwar von Freiwilligen über die jeweiligen Tätigkeitsbereiche hinweg (*rencontrer des volontaires d'autres domaines*). Ein solches internes Netzwerk diene nicht nur der Vernetzung von aktuellen, ehemaligen und zukünftigen Freiwilligen zum Austausch von Erlebnissen, Erfahrungen und Informationen. Ein regional und tätigkeitsübergreifendes Alumni-Netzwerk könnte auch die Ziele und den Mehrwert des Freiwilligendienstes in eine breitere Öffentlichkeit tragen. Konkret wird vorgeschlagen, das Netzwerk der Freiwilligen über den bestehenden Verband VFamilie zu intensivieren, jährliche Treffen zu veranstalten und die eigene Webseite weiter auszubauen. Nicht in allen Fällen führt die Vernetzung auch zu persönlichen dauerhaften Beziehungen, aber auch diese kommen vor. So erzählt eine Tutorin in Saarbrücken: „Ich habe meinen Ehemann im Alter von 18 Jahren im DFJW kennengelernt, und ich bin immer noch dort, sehr froh, dort zu sein!“ Und ein Freiwilliger bedankt sich beim DFJW, das derartige Begegnungen ermöglicht: „Dank an das DFJW, ihr habt mein Leben beeinflusst.“ (vgl. Varro & Gebauer, 1997).

In den Workshops zur Handlungsplanung wird im Hinblick auf mögliche Vernetzungen noch einmal differenzierter nach den folgenden drei Kategorien unterschieden.

### Vernetzung (ehemaliger) Freiwilliger

Viele Freiwillige setzen sich dafür ein, dass künftig regelmäßige Alumni-Treffen veranstaltet werden. Auch kann man sich gemeinsame Treffen, ob regional oder überregional, in jedem Fall tätigkeitsübergreifend, von aktuellen und ehemaligen Freiwilligen vorstellen, um Erfahrungen auszutauschen, Informationen an die Novizinnen und Novizen, etwa zu den Einsatzstellen oder Tipps, z.B. für Städte und Regionen, weiterzugeben und dadurch voneinander zu lernen. Als Idee wird ein ‚Starterpaket‘ für neue Freiwillige genannt, in dem die wichtigsten Informationen enthalten sind. Schließlich entsteht die Überlegung, eine internationale Facebook-Gruppe zu gründen.

### Vernetzung und Fortbildungen für Tutorinnen und Tutoren

Vielfach artikulieren die Freiwilligen den Wunsch nach mehr Vernetzung der Tutorinnen und Tutoren, aber auch nach regelmäßigen Fortbildungen.



Sie schlagen vor, regionale und tätigkeitsübergreifende Netzwerke zu bilden, Informationsplattformen und weitere Möglichkeiten zum Erfahrungsaustausch sowie Angebote zur kollegialen Hospitation zu schaffen.

Von einer stärkeren Vernetzung und einem kontinuierlichen Erfahrungsaustausch der Tutorinnen und Tutoren erwartet man sich vor allem auch, dass deren Professionalisierung in Bezug auf die Begleitung der Freiwilligen in den Einsatzstellen erhöht wird, dass ihre Motivation auch auf Jahre hin erhalten bleibt, um auch längerfristig mit Freiwilligen arbeiten und ein für alle Seiten ertragreiches Arbeitsumfeld gestalten zu wollen.

Betont wird auch die Notwendigkeit, sich am Beginn des Freiwilligenjahres mit den Tutorinnen und Tutoren austauschen zu können, um sich kennenzulernen, wechselseitig Erwartungen abzuklären und mögliche Ziele zu vereinbaren. In diesem Zusammenhang wünscht man sich noch mehr Vermittlung und Unterstützung durch das DFJW, sei es über die Einrichtung virtueller Plattformen, ein Informationsangebot etwa über Webinare oder die Einbindung der Tutorinnen und Tutoren in die Seminare. Von deren Teilnahme an den Seminaren verspricht man sich einen hohen Mehrwert, sei es hinsichtlich einer inhaltlichen Weiterbildung (z.B. zu den dort praktizierten und reflektierten interkulturellen Kompetenzen), aber auch bezüglich des näheren Kennenlernens mit den Freiwilligen, Ausbilderinnen und Ausbildern.

### Vernetzung der Einsatzstellen

Immer wieder werden Möglichkeiten zur Vernetzung und der Austausch der Verantwortlichen verschiedener Einsatzstellen angesprochen. Vorgeschlagen werden regionale und überregionale Vernetzungen der Einsatzstellen sowie zusätzliche Evaluationsseminare auch mit ehemaligen Freiwilligen als Teilnehmende (auf freiwilliger Basis), um gemeinsam an einer kontinuierlichen Qualitätsverbesserung der Tätigkeit in den Einsatzstellen zu arbeiten. Man plädiert für die Schaffung eines übergreifenden Netzwerks von Freiwilligen, Ausbilderinnen und Ausbildern, Tutorinnen und Tutoren sowie dem DFJW, um den Kontakt und Austausch zu vereinfachen. Vorgeschlagen wird, zu dem jährlichen, vom DFJW organisierten Informationstreffen für Tutorinnen und Tutoren ehemalige Freiwillige einzuladen.

Eine Teilnehmerin in Saarbrücken fasst das Phänomen DFFD und seine Stärken in folgendem Satz markant zusammen. „DFFD und die 10-Jahresfeier, das ist ein Puzzle, jeder ist ein Teil des Puzzles, jede Person ist wichtig in diesem Puzzle. Toll, dass ihr da wart.“

### 5.2.2 Rahmenbedingungen in Einsatzstellen des DFFD und die Rolle der Freiwilligen

Dieser Aspekt führt zu der Frage der Rolle der Freiwilligen und ihren unterschiedlichen Arbeitsbedingungen, von denen sie in Bezug auf ihre Einsatzstellen berichten. In den Workshop-Diskussionen entsteht der Eindruck, dass die Bedingungen an den Einsatzstellen und Trägerorganisationen stark variieren. Welche Rolle erfüllt man als Freiwilliger? Welche Erwartungen werden einem an der Einsatzstelle entgegengebracht? Wie geht man damit um, wenn man als Arbeitsersatz für fehlende reguläre Mitarbeitende betrachtet wird? Was macht man, wenn es wenig zu tun gibt und man sich häufig langweilt? Wie sieht es mit der Finanzierung aus? Zu diesen Fragen haben die Teilnehmenden verschiedener Workshops übereinstimmend klare Antworten parat, und sie formulieren ihre Vorstellungen und Wünsche.

Immer wieder kreisen die Diskussionen in diesem Themenbereich um die Gefahr der Ausnutzung der Freiwilligen in den Einsatzstellen oder auch der mangelnden Organisation. „Dass einige der Einrichtungen unehrlich sind und Freiwillige einstellen, um Gehälter von Angestellten einzusparen“, wie es ein ehemaliger Freiwilliger im Fragebogen auf den Punkt bringt. Oder eine weitere Stimme: „Absolut unorganisierte Arbeitsbegebenheiten, keinerlei Überlegung oder Verantwortlichkeit von Seiten der Einsatzstelle. Ich bin 8 Monate in einer unzumutbaren Räumlichkeit gesessen. Meine einzige Aufgabe war Anwesenheit.“ Deshalb wird gefordert: „Die Einsatzstellen sollten besserer Beobachtung unterliegen, und es sollte vorab geklärt werden, was die Einsatzstelle bieten kann, um einen Freiwilligen überhaupt annehmen zu können.“ (Fragebogen)

Hervorgehoben wird, dass Freiwillige meist nur wenig Erfahrung auf dem Arbeitsmarkt haben und sich oft nur schwer behaupten können, falls es zu Schwierigkeiten in ihren Einsatzstellen kommt. Deshalb werden mehrere Forderungen auch näher konkretisiert. Dazu gehört primär eine stärkere Kontrolle bezüglich der Arbeitsmarktneutralität.<sup>1</sup> Die Freiwilligen aus beiden Ländern halten eine gemeinsame Definition des Begriffs der Arbeitsmarktneutralität für sinnvoll, und sie wünschen sich die Erstellung und Kommunikation von gemeinsamen Kriterien für Arbeitsbedingungen an den unterschiedlichen Einsatzstellen in beiden Ländern.

Aber auch die Wichtigkeit der pädagogischen Betreuung wird wiederholt angesprochen. Man wünscht sich eine Vertrauensperson, geschulte Tutorinnen und Tutoren sowie insgesamt eine gute Kommunikation. In

<sup>1</sup> <https://www.fsj.bayern.de/definitionen/arbeitsmarktneutralitaet>

das verpflichtende Portfolio der Einsatzstellen gehören nach Ansicht der Freiwilligen regelmäßige Reflexionsgespräche zwischen ihnen und ihren jeweiligen Tutorinnen und Tutoren. Angemahnt wird auch eine klare Abgrenzung von Freizeit und Arbeitszeit. Vorgeschlagen wird, diese Themen in die Seminare einzubauen und dadurch auch die Ausbilderinnen und Ausbilder für diese Frage zu sensibilisieren.

Eine sehr leicht umsetzbare Maßnahme, um ungleichen finanziellen Voraussetzungen bei den Freiwilligen entgegenzuwirken, könnte die Voraus-Finanzierung der Reisekosten zu den Einsatzstellen und den Seminaren sein. Auf diese Weise wäre eine Teilnahme an den Treffen für alle möglich, unabhängig davon, ob sie von zu Hause Unterstützung erhalten oder nicht. Auch unabhängig von den Treffen wird vielfach eine finanzielle Unterstützung durch die Eltern als notwendig erachtet, genannt wird „ein Budget von mindestens 300 Euro“. Denn, so eine 22-jährige Freiwillige: „Eine Miete von 350€ bei einem Gehalt von 550€, das bedeutet Stress in Bezug auf unsere finanziellen Möglichkeiten.“

Im Folgenden werden die Forderungen und Wünsche noch einmal gebündelt und thesenartig aufgelistet:

- Die Rolle von Freiwilligen in den Einsatzstellen sollte präziser definiert und an alle Beteiligten kommuniziert werden.
- Die Freiwilligen sollten stärker in die Planung und Konzeption des eigenen Aufgabenfeldes einbezogen werden.
- Die Situation der Freiwilligen in Einsatzstellen soll verbessert und die 35-Stundenwoche nicht überschritten werden („Mindeststandards“).
- Die Freiwilligen sollen stärker davor geschützt werden, in ihren Einsatzstellen ausgenutzt zu werden.
- Die Freiwilligen sollen die Möglichkeit zu (anonymer) Kritik, Feedback und Erfahrungsaustausch haben, insbesondere bei Schwierigkeiten in den Einsatzstellen.
- Die Freiwilligen wünschen sich eine angemessenere Bezahlung, um für den eigenen Lebensunterhalt selbst aufkommen zu können.
- Eine unmittelbare Entlastung könnten Vergünstigungen darstellen, zum einen z.B. bezüglich der Benutzung von öffentlichen Verkehrsmitteln, zum anderen aber auch ein bevorzugter Zugang zu Stellenangeboten oder Studienplätzen.

- Hinsichtlich der Tutorinnen und Tutoren wünscht man sich mehr Professionalität und fordert regelmäßige Fortbildungen.
- Schließlich wünscht man sich auch mehr Austausch und Vernetzung der beteiligten Organisationen und Einsatzstellen untereinander.

Insgesamt wird man nach Einschätzung der Freiwilligen über die Schaffung gewisser Standards in den Einsatzstellen nicht umhinkommen, wenn die Qualität des DFFD zu aller Zufriedenheit gesichert werden soll. Allerdings wird gleichzeitig betont, dass dies nicht zu Normierungen führen dürfe. „Es müssen Standards geschaffen werden und trotzdem dürfen Individualität und Flexibilität nicht verloren gehen!“, fordert, stellvertretend für andere, ein Teilnehmer an einem der Kreativ-Workshops.

„...die Seminare, die sind super...!“ Einbindung und Gestaltung der Begleitseminare – Rolle der Tutorinnen und Tutoren

*Die Seminare, die sind super [...]. Es ist alles da, wir hatten dort Gruppendiskussionen, um über seine aktuelle Situation zu sprechen, über Dinge, die nicht gut laufen, Dinge, die gut laufen und so. Und es ist gut, unter Freiwilligen reden zu können. (Romain, 23 Jahre, Bereich Ökologie)*

Die Begleitseminare werden von allen Teilnehmenden einhellig begrüßt und übereinstimmend als Orte des Kennenlernens, des Austausches, der Partizipation und der Reflexion äußerst wertgeschätzt. Insbesondere werden die Zusammentreffen während der Phase des Freiwilligendienstes und die Möglichkeit der Reflexion im Hinblick auf die eigene persönliche und berufliche Zukunft, letzteres vor allem im abschließenden Seminar, hervorgehoben.

Für die Freiwilligen bilden die Seminare hoch bedeutsame Zeit-Räume der Begegnung mit anderen Freiwilligen und den Ausbilderinnen und Ausbildern, sie stellen ein strukturierendes Kontinuum während des Freiwilligendienstes dar, den die individuellen Freiwilligen, mehr oder weniger vereinzelt, mehr oder weniger zufrieden, an ganz unterschiedlichen Orten und in verschiedenen Institutionen und Dienststellen absolvieren. „Ich bin... es ist super, als ob wir eine kleine Familie wären, es ist... Ich finde es toll!“ (Marie, 22 Jahre, Kulturbereich).

*Also ich fand das schon mal total cool, die anderen Freiwilligen kennenzulernen... Und auch, dass man die ganze Woche auf Deutsch und*

*Französisch gesprochen hat, dass man so ein bisschen parallel gedacht hat. Und auch sich so auszutauschen über die Erlebnisse und oder über Probleme oder was man so für Projekte gemacht hat, das war total cool. (Schiller, 22 Jahre, Schulbereich)*

Als eine Idee wird in diesem Zusammenhang vorgebracht, noch stärker mit non-verbalen, musischen und spielerischen Elementen in den Seminaren zu arbeiten, um die Kommunikation insbesondere für jene zu erleichtern, die sich über die verbale Sprache noch nicht ausreichend verständigen können. Vorgeschlagen wird etwa ein Interkulturelles Theater, von dem man sich auch die Verbesserung der Sprachkompetenz erhofft.

Manche Freiwillige halten die Seminare für einen zentralen Ort des Zuseich-selbst-Kommens in der Begegnung mit anderen, als Möglichkeit der biografischen Vergewisserung auf dem Weg ins weitere berufliche Leben. Vor diesem Hintergrund gefallen die Dauer, die Themen und die Orte der Seminare, die dort entstehende ganz besondere Gruppendynamik und vor allem auch der Schwerpunkt des dritten Seminars („Was kommt nach dem DFFD?“) der überwiegenden Mehrzahl der Freiwilligen sehr gut.

Nur manche Freiwillige wünschen sich eine Veränderung des Zyklus der Seminare im Jahresverlauf. Einige stellen sich mehr Seminartage zu Beginn des Freiwilligendienstes vor, um die Chance eines intensiveren Kennenlernens zu haben. Andere halten insbesondere das Seminar am Ende für wichtig, um ausreichend Zeit zu haben, um über ihre weitere berufliche Zukunft zu reflektieren. Da manchen der Freiwilligendienst aufgrund seiner Distanz zum regulären Leben insgesamt als eine Art Reflexionsphase erscheint, wünschen sie sich sogar noch mehr Zeit in den Seminaren, um gemeinsam mit anderen über die eigene Zukunft zu sprechen.

Zur Auswertung der Seminarwochen und um Ideen zu teilen und gemeinsam weiterzuentwickeln, wird der Vorschlag formuliert, in regelmäßigen Abständen, etwa in Zusammenhang mit dem letzten Seminar, ein öffentliches Festival zu veranstalten, auf dem Projekte, Ausstellungen, Konzerte, Filme, Theater präsentiert werden. Ein solches Festival hätte gleichzeitig einen medialen Aspekt. Durch die Einbindung sozialer Netzwerke und anderer Medien kann es zur Repräsentation des DFFD und des DFJW gleichermaßen beitragen. Zahlreiche Freiwillige sehen sich vereint in der Bereitschaft, sich auch in der Zeit nach dem Freiwilligendienst weiter ehrenamtlich zu engagieren. Sie wünschen sich Informationen darüber, insbesondere im letzten Seminar.

Eine Gruppe von Freiwilligen hat den Vorschlag unterbreitet, Seminare für die Ehemaligen zur vertieften Förderung des deutsch-französischen

Austauschs zu veranstalten. Hierzu gab es viele kreative Vorschläge. Beginnend mit der Organisation eines halbjährlichen Treffens im Rahmen des Vereins VFamilie über ein Treffen an einem Wochenende pro Jahr für ehemalige Freiwillige bis hin zu einer Fortbildung zum Thema „Post-Volunteer-Engagement“ zur Förderung des deutsch-französischen Austausches.

Ohne Tutoren kein Freiwilligendienst!

Übereinstimmend wünschen sich die Freiwilligen die Einführung von Seminaren für Tutorinnen und Tutoren beziehungsweise deren Einbeziehung in die bestehenden Seminare. Immer wieder wird von der Erfahrung berichtet, dass Tutorinnen und Tutoren zu wenig auf ihre Aufgabe vorbereitet werden, dass man sich eine bessere Betreuung bei der Ankunft in der Einsatzstelle, aber auch während des Freiwilligenjahres wünscht. Denn, so bringt es eine Freiwillige im Open Space in Saarbrücken auf den Punkt: „Ohne Tutoren kein Freiwilligendienst!“

### 5.2.3 „Wie, als hätte sich der Horizont der Möglichkeiten erweitert“ – Zur Anerkennung und (berufs-)biografischen Bedeutung des DFFD

Die Anerkennung und hohe Wertschätzung des DFFD für die eigene Biografie ist beim überwiegenden Teil der Freiwilligen zweifellos vorhanden. Die Rückmeldungen sind fast ausnahmslos positiv, wenn nicht gar euphorisch. Äußerungen wie die folgenden sind kein Einzelfall: „Es war eine wunderbare Erfahrung, die leider nicht lang genug gedauert hat!“;

*Es war die bisher lehr- und erfahrungsreichste Zeit in meinem Leben, ich bin persönlich sehr daran gewachsen und die Seminare waren jedes Mal wie wundervolle Ferien mit pädagogischem Wert. Vieles von dem, was ich während des DFÖJs gelernt habe, ist mir nach wie vor sehr nützlich. Ich bin sehr froh, mich für das DFÖJ entschieden zu haben.*

*Es war ein ausgezeichnetes Jahr, in dem ich sprachliche und fachliche Kompetenzen erworben habe, reifer geworden bin und gelernt habe, mich anderen gegenüber zu öffnen. Ich behalte daraus wertvolle Erinnerungen und Freundschaften.*

Auffallend häufig wird von den ehemaligen Freiwilligen explizit artikuliert, dass sie sich in ihrer Tätigkeit wertgeschätzt gefühlt haben und ihr

einen tieferen Sinn abgewinnen konnten – eine sich wechselseitig verstärkende Dialektik zwischen Arbeit und Verantwortung auf der einen und Selbstwirksamkeitserfahrung und Wohlbefinden auf der anderen Seite. Die folgenden Äußerungen aus dem Fragebogen zielen in dieser Richtung:

„Ein einschneidendes Jahr, ein Jahr der persönlichen Entwicklung, in dem ich mich bei dem, was ich vollbrachte, nützlich gefühlt habe.“;

*Auf der menschlichen Ebene, aber auch in Bezug auf mein eigenes Leben habe ich Vieles aufgenommen. Ich habe gelernt, mich alleine zu recht zu finden, Reisen zu organisieren, auf mein persönliches Umfeld zu achten, mit Sprachschwierigkeiten und Problemen umzugehen, die die Interkulturalität mir bereitet hat. Ich habe Deutsch gelernt, gelernt, Freunde zu haben und frei zu sein. Ich habe gelernt, zu entdecken, Abstand zu nehmen, mit Konflikten umzugehen... Ich habe auch gelernt, zu akzeptieren, wie ich bin.*

Manche beschreiben den DFFD als „die wohl schönste Zeit meines Lebens“. Relativierend dazu äußert sich ein anderer Freiwilliger, der dies nicht auf die Struktur des DFFD zurückführt, sondern auf den gesamten Kontext, welcher vermutlich überall (auch) eine bedeutende Rolle spielt: „Dieses Jahr hat mir viele Türen geöffnet, ich habe viele neue Möglichkeiten entdeckt, aber das war überhaupt nicht dank des Freiwilligendienstes in der Einrichtung, sondern eher dank des gesamten Umfeldes.“

Und damit kommen wir zu einigen kritischen Anmerkungen, aber auch konstruktiven Vorschlägen. Der Freiwilligendienst wird zwar „arbeitsmarktneutral“ ausgestaltet, das heißt, die „Freiwilligen verrichten unterstützende, zusätzliche Tätigkeiten und ersetzen keine hauptamtlichen Kräfte“. Dennoch wünschen sich die Freiwilligen sowohl eine stärkere informelle Anerkennung und Würdigung des Freiwilligendienstes als insbesondere auch eine formale Anerkennung in Staat und Gesellschaft. Die Freiwilligen erkennen die Herausforderung, interkulturelle und transversale Kompetenzen, die sie während eines Freiwilligenjahres erworben haben, ausreichend greifbar und für Dritte transparent zu machen. Deshalb wünschen sie sich die Sichtbarmachung der erworbenen Kompetenzen durch das DFJW. Dabei sollten durchaus auch die Besonderheiten und Unterschiede, die den DFFD von einem sonstigen (nationalen oder internationalen) Freiwilligendienst unterscheiden, herausgestellt werden.

Zu diesem Zweck werden etwa ein Arbeitszeugnis oder die Erstellung einer Art *Transcript of Records* vorgeschlagen, wie es an Hochschulen im Rahmen des Studiums üblich ist. Es handelt sich dabei um eine detaillierte Aufstellung aller wichtigen, während des Freiwilligendienstes erworbenen

Kompetenzen und erbrachten Leistungen. Die Freiwilligen versprechen sich von einer besseren Sichtbarmachung ihrer erworbenen Kompetenzen (z.B. für potenzielle Arbeitgeber), dass sich ihre Chancen in Bezug auf die berufliche Zukunft, auf einen Arbeits- oder Studienplatz erhöhen. Und in der Tat werden in zahlreichen Bewerbungsverfahren an Universitäten und auf dem Arbeitsmarkt neben den offiziellen Zeugnissen Nachweise für soziale und sonstige gesellschaftliche Tätigkeiten verlangt und in die Bewerbung einbezogen. Es gibt zunehmend Studiengänge, etwa im Bildungsbereich, in denen solche Tätigkeiten nicht nur erwünscht, sondern sogar eine der Bedingungen für die Aufnahme sind. Ganz in diesem Sinn äußert sich ein Freiwilliger im Fragebogen:

*Ich denke, dass der Nachweis, ein Jahr lang im Ausland gearbeitet und gelebt zu haben (vor allem in noch relativ jungem Alter ohne berufliche Vorerfahrung) sich als durchaus positiv bei künftigen Bewerbungen erweist. Auch was die sozialen/interkulturellen Kompetenzen betrifft, ist dieser Freiwilligendienst im besten Fall natürlich ‚Zeugnis‘ dessen.*

Zur Horizonterweiterung gehören mit an vorderster Stelle das Erlernen der anderen Sprache und – wie im Fragebogen, so auch in den Workshops häufig in einem Atemzug genannt – das Eintauchen in die Kultur des anderen Landes. Der Bereich der Sprache wird zwar in einem anderen Kapitel näher beleuchtet (vgl. dazu Leroy & Schlemminger, Kapitel 4.4), er soll an dieser Stelle jedoch nicht unerwähnt bleiben, da er auch in den Workshops eine wichtige Rolle gespielt hat.

### Sprache, Spracherwerb und Kultur des anderen Landes

„Während meines Freiwilligendienstes habe ich viel über das Land, die Sprache und über mich selbst gelernt.“ Oder: „Das Leben alleine meistern zu lernen, die Sprache und Faszination für das Land und die Kultur, besondere Menschen, besondere Erlebnisse.“

So oder ähnlich fassen zahlreiche Freiwillige ihre Lernerfahrungen im Fragebogen zusammen. Bei vielen kommen viele weitere Bereiche hinzu, wie etwa die Erfahrung im Arbeits- und Berufsleben. Die Aussage eines Freiwilligen, die in der Überschrift zitiert ist: „Wie, als hätte sich der Horizont der Möglichkeiten erweitert“, stellt die Lern- und Lebenserfahrungen, die Freiwillige während ihres Einsatzes im DFFD gewinnen, insgesamt noch einmal in einen weiteren biografischen Rahmen, es handelt sich bei vielen um „eine Erfahrung für's Leben!“, wie es eine Freiwillige im Fragebogen ausdrückt.



Wie bereits aus den Antworten in der Fragebogenerhebung ersichtlich, wird die Sensibilisierung für die Sprache und Kultur des jeweils anderen Landes bis hin zum Erwerb der Sprache und dem vertieften Eintauchen in die Kultur allseits als hoch erstrebenswert erachtet und als große Chance für die eigene persönliche und berufliche Biografie erkannt. Das Erlernen der Sprache und das Eintauchen in die Kultur des anderen Landes wird auch in der Kategorie „Was bleibt“ von fast allen Freiwilligen genannt, manchmal als Selbstverständlichkeit, manchmal eigens hervorgehoben. „Und natürlich bleibt auch eine ganze Menge von der Sprache hängen.“

Die Rückmeldungen der Freiwilligen zum Spracherwerb zeigen ausnahmslos, dass das Erlernen der Sprache für sie im Lauf des DFFD, wenn nicht perfekt, so doch soweit gelingt, dass sie im anderen Land gut zu recht kommen und ihren Dienst in der Einsatzstelle gut bewältigen können. Deshalb erscheint der Hinweis der Teilnehmenden an den Workshops in Saarbrücken, bei der Aufnahme in den DFFD gegenüber allen Personen, unabhängig von ihren Sprachkenntnissen, offen zu sein, bedenkenswert. Offiziell spielen Sprachkenntnisse zwar keine Rolle bei der Aufnahme, als weiches Kriterium sind sie in der Wahrnehmung der Freiwilligen dennoch vorhanden, was die grundsätzliche Offenheit dann doch wieder fraglich erscheinen lässt. Die Freiwilligen plädieren für „eine Entdeckung der Sprache durch die Jugendlichen“ (Open Space).

Das Beherrschen der anderen Sprache sollte jedenfalls keine Voraussetzung für den Beginn des DFFD sein. Vielmehr sollte das Erlernen der jeweils anderen Sprache durch Sprachkurse vor und während des DFFD, entsprechend der Bedarfe der Jugendlichen, unterstützt werden. Für wichtig erachten die Freiwilligen auch ein wechselseitiges Verständnis für anfängliche Verständigungsprobleme in den Einsatzstellen. Einige sehen insbesondere in den vielfältigen Ausdrucksformen der Musik als einer „universellen Sprache“ Wege der interkulturellen und sprachlichen Sensibilisierung.

#### 5.2.4 „Ich möchte Teil einer Jugendbewegung sein!“ Zur gesellschaftspolitischen Dimension des DFFD

Ein Großteil der Freiwilligen sieht den DFFD eingebunden in den gesellschaftspolitischen Kontext von Deutschland und Frankreich, aber auch in Zusammenhang mit Europa. Man erkennt „Die Bedeutung der deutsch-französischen Beziehungen“ oder „die Reichhaltigkeit, den Nutzen und die Dauerhaftigkeit der deutsch-französischen Freundschaft“, oder

den Wert von „Freundschaften und die Liebe zu Europa...“ als überdauernden Gewinn des DFFD. Ausdrücklich wird betont, dass der DFFD sowohl eine Stärkung der deutsch-französischen Beziehungen als auch eine Öffnung für ganz Europa darstellt und dass er ein Zeichen „für Europa, gegen rechts“ setzen könne. Einige Freiwillige sehen den DFFD als „Best Practice-Beispiel“ für Austauschbegegnungen und als ein hervorragendes Forum zum Bearbeiten von interkulturellen Themen und Konflikten. Einige artikulieren ausdrücklich ihre pro-europäische Haltung, die im Laufe des DFFD geprägt worden sei. In einem der Workshops wird an die Jugendbewegung von vor 100 Jahren erinnert, in deren Tradition, aber auch Weiterentwicklung man den DFFD sieht. Der Ausdruck: „Ich möchte Teil einer Jugendbewegung sein!“ kündigt davon. Eine Teilnehmerin aus einem Handlungs-Workshop betont in diesem Zusammenhang die Verbindung von Deutschland und Frankreich mit Europa, sie macht auf die Bedeutung des Europäischen Freiwilligendienstes (EFD) aufmerksam: „DT und FR sind beide Flügel von Europa, ... ich arbeite für den EFD, vergesst Europa nicht! Nehmen Sie Europa mit!!“

Bemerkenswert ist die positive Emotionalität, die in zahlreichen Äußerungen auf beiden Seiten auf die Frage nach dem, was bleibt, zum Ausdruck kommt:

*Viele neue Kontakte in der deutsch-französischen Zusammenarbeit, wunderschöne Erinnerungen an Land und Leute, Sprachkenntnisse, und das Gefühl, ein bisschen nach Hause zu kommen, wenn ich nach Dijon fahre.*

Oder: „Tolle Begegnungen, ein Selbstvertrauen in der deutschen Sprache, die Motivation, mich mehr im interkulturellen Bereich zwischen Deutschland und Frankreich zu engagieren.“

Auch kritische Überlegungen werden geäußert, die aber zugleich mit konstruktiven Vorschlägen verbunden sind. So wünscht man sich zum einen eine Öffnung des DFFD für Dritte, insbesondere für Teilnehmende aus Ländern Osteuropas, zum anderen wird gefordert, dass die Anzahl benachteiligter Jugendlicher erhöht werde. Diese Forderungen entsprechen im Grunde der seit Jahrzehnten praktizierten ‚Philosophie‘ des DFJW. So sind zahlreiche, sogenannte trilaterale Programme seit den 1980er Jahren immer wieder auch für „Dritte“ geöffnet, es gibt eine Reihe von Texten zur Bedeutung des „Dritten“ (*tiers*) (vgl. z.B. Demorgon & Wulf, 2002). Auch verwirklicht das DFJW eine Vielfalt an Programmen, in denen ganz gezielt Jugendliche aus sozial benachteiligten Milieus teilnehmen (vgl. Diederichs, 2019; Ottersbach & Pierre, 2014). Trotz der besonderen Bemühungen,

Menschen aus benachteiligten Lagen für den DFFD zu gewinnen, überwiegt der Anteil der Jugendlichen und jungen Erwachsenen aus Akademikerhaushalten und mit einem höheren Schulabschluss nach wie vor (siehe auch die Ergebnisse der Fragebogenerhebung).

Mit Blick auf die besondere gesellschaftspolitische Bedeutung, welche die Freiwilligen dem DFFD beimessen, schlagen sie eine Reihe von konkreten Maßnahmen vor, die der Öffnung der Strukturen dienen und eine Vergrößerung des Kreises der Teilnehmenden am DFFD bewirken sollen. Beispielhaft wird genannt, dass

- Werbemaßnahmen für den DFFD etwa im Jugendhilfekontext verstärkt werden,
- Informationsveranstaltungen in allen Schularten, insbesondere auch an beruflichen Schulen (in Deutschland nicht nur an Gymnasien) durchgeführt werden,
- Arbeitsvermittlungsstellen über den DFFD informieren,
- das Bewerbungsverfahren vereinfacht wird,
- eine engmaschigere Betreuung im Bewerbungsprozess angeboten wird,
- fehlende Sprachkenntnisse keine Hürde darstellen,
- eigene Sprachkurse angeboten werden,
- der DFFD auch für weniger als 12 Monat angeboten wird,
- für sozial Schwächere eine bessere Finanzierung ermöglicht wird,
- der Kreis der Teilnehmenden ausgeweitet und der DFFD für Bewerberinnen und Bewerber unter 18 und über 30 geöffnet wird.

Überlegungen, die derzeit, sowohl in Deutschland als auch in Frankreich, hinsichtlich der (Wieder-)Einführung eines verpflichtenden ‚Gesellschaftsjahres‘ in der Diskussion sind (vgl. z.B. Le service METRONEWS, 2015; Maier, 2018; Michelon, 2016; Ploux-Chillès & Camus, 2017) werden von den Freiwilligen ambivalent diskutiert, tendenziell aber eher abgelehnt. Zwar knüpft man an ein obligatorisches soziales Jahr die Hoffnung, dass sich der Kreis derjenigen, die ein Freiwilligenjahr absolvieren, erweitert und durch eine Öffnung des Personenkreises etwa auch mehr Jugendliche

aus benachteiligten Milieus erreicht werden können. Skeptisch wird aber gesehen, dass die eigene Motivation für das ehrenamtliche Engagement mit der Verpflichtung des Freiwilligendienstes in den Hintergrund rücken könnte. Demgegenüber wird mehrfach geäußert, dass ernsthafte Anstrengungen, unabhängig von der Diskussion um Freiwilligkeit oder Pflicht, unternommen werden sollten, um Jugendliche und junge Erwachsene aus benachteiligten Milieus zu gewinnen. Manche der Freiwilligen fordern hierfür sogar eine Quote. Überdies wird angeregt, über einen generationsübergreifenden Freiwilligendienst nachzudenken und auch die Anwerbung von Drittstaatsangehörigen, z.B. aus Osteuropa oder den BeNeLux-Ländern, ins Auge zu fassen. „Weshalb nicht einen näheren Zusammenschluss mit dem deutsch-polnischen Freiwilligendienst?“, wird gefragt.

### 5.3 Fazit und Ausblick

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass der Freiwilligendienst für die Teilnehmenden einen großen Gewinn in (berufs-)biografischer Perspektive darstellt. Die Freiwilligen und die anderen Akteurinnen und Akteure, die Ausbilderinnen und Ausbilder, die Tutorinnen und Tutoren äußern sich größtenteils sehr zufrieden – und wenn es kritische Stimmen gibt, dann sind sie durchweg konstruktiv mit Blick auf eine Optimierung des DFFD angelegt. Empfohlen werden größere Anstrengungen, um mehr Jugendliche aus sozial schwächeren Familien zu rekrutieren. Gewünscht wird auch eine systematische Einbindung und Weiterbildung der Tutorinnen und Tutoren der Einsatzstellen sowie überhaupt eine stärkere Vernetzung aller Akteure.

Die Analyse der Äußerungen der Freiwilligen zum DFFD lässt die Frage nach dem Mehrwert des DFFD gegenüber dem nationalen Freiwilligendienst in den beiden Ländern nicht zuletzt im Hinblick auf die interkulturelle und auch die gesellschaftspolitische Dimension in den verschiedenen Facetten aufkommen. Der französische Erziehungswissenschaftler und Soziologe Jacques Ardoino (1999) hat in seinem Buch mit dem für unseren thematischen Zusammenhang programmatischen Titel „Education et Politique“ fünf Ebenen unterschieden, die – im Sinne eines zusammenfassenden Rasters genutzt – hier alle zum Tragen kommen:

- die individuelle Ebene der (berufs-)biografischen Erfahrungen der beteiligten Freiwilligen;

- die interindividuelle Ebene der vielfältigen Begegnungen zwischen Menschen im Rahmen des DFFD, zwischen Freiwilligen, Ausbilderinnen und Ausbildern, Tutorinnen und Tutoren, mit den unterschiedlichsten Menschen in den Einsatzstellen und deren Umfeld, ob während der Arbeit oder in der Freizeit;
- die Ebene der Gruppe, die insbesondere in den Seminaren, aber auch variantenreich während des DFFD in den Einsatzorten erfahren wird;
- die Ebene der Organisation, die bereits beim Bewerbungsprozess und insbesondere während des Freiwilligendienstes in den unterschiedlichen Einsatzstellen eine wichtige Rolle spielt; und schließlich
- die Ebene der Institution, die das DFJW in mehreren Hinsichten ins Spiel bringt. Das DFJW und vor allem dessen Referat „Berufsausbildung, Hochschulaustausch und Freiwilligendienst“ arbeiten zum einen eng mit den Trägerorganisationen zusammen; in den beiden Bereichen Schule und Hochschule ist das DFFD zum zweiten selbst Träger der Programme und in verantwortlicher Position tätig; das DFJW verantwortet und finanziert zum dritten die insgesamt 25 Tage umfassenden Begleitseminare, die den Freiwilligen während des DFFD angeboten werden; und schließlich und viertens hat das Referat „Interkulturelle Aus- und Fortbildung“ des DFJW die Forschung zum 10-jährigen Bestehen des DFFD finanziert und in enger Absprache mit dem Forscherteam begleitet.

Die unterschiedlichen Erfahrungen und Erlebnisse auf den genannten fünf Ebenen, das Erleben selbst vermeintlich kleiner Unterschiede hinterlassen ihre Spuren im Bewusstsein und Handeln Einzelner, sie prägen das interkulturelle Zusammenleben im eigenen wie im anderen Land, und sie beeinflussen die Perspektiven auf soziale Unterschiede und die europäische Dimension. So äußert sich ein Freiwilliger „sehr zuversichtlich, was die deutsch-französische Freundschaft in der Zukunft sein wird“. Beispielhaft seien einige weitere Äußerungen genannt: „Es hat mir die Lust, zu Reisen gegeben und Europa noch besser kennenzulernen. Ich habe festgestellt, dass man eine Fremdsprache schnell lernen kann, wenn man sich bemüht.“ Oder: „Ich habe Unterschiede zwischen Frankreich und Deutschland entdeckt. Vorher dachte ich, dass es weniger seien, dass es Europa sei und daher das Gleiche. Tja, so ist es nicht! HIER überquert man nicht bei Rot!“

Einige stellen explizit ihr künftiges Engagement heraus: „Mich noch stärker dem interkulturellen Bereich und europäischen Projekten widmen.“

Eindrucksvoll erscheinen uns die enorme Energie und die positiv aufgeladene emotionale Stimmung, die sich auf dem Jubiläum in Saarbrücken gezeigt haben. Der unbedingte Wunsch und Wille, den DFFD weiter auszubauen, ihn noch mehr jungen Menschen zugänglich zu machen, ihn mit anderen Freiwilligendiensten in der EU, aber auch international zu verknüpfen. Und selbst diejenigen Freiwilligen, die ihren Freiwilligendienst abgebrochen haben, erkennen seinen Wert an:

*Obwohl ich das jetzt ja beendet und nicht zu Ende geführt habe, finde ich, dass das eine ganz tolle Sache ist. Und, dass ich auf jeden Fall jedem, der mich fragt, sagen würde, dass ich das ausprobieren würde... Weil [...] ich denke, dass das für alle Beteiligten sehr, sehr bereichernd sein kann, in jedem Fall. (Frederike, 23 Jahre, Ökologie)*

Somit kann die eingangs gestellte Frage mit einem eindeutigen ‚Ja‘ beantwortet werden: Der DFFD ist ein Projekt mit Zukunft! Es handelt sich in vielfacher Hinsicht um ein bedeutsames Projekt – Nicht nur werden jungen Menschen interkulturelle Lern- und Erfahrungsprozesse ermöglicht und die deutsch-französischen Beziehungen im Alltag von Menschen, Organisationen und Institutionen gelebt, es geht auch um die Übernahme von Verantwortung auf ganz unterschiedlichen Gebieten und nicht zuletzt um die Gestaltung unseres Zusammenlebens in einem von Diversitäten geprägten Europa.

## Literatur

- Ardoino, J. (1999). *Education et politique*. Paris: Anthropos.
- Demorgon, G. & Wulf, C. (2002). *Binationale, trinationale und multinationale Begegnungen – Gemeinsamkeiten und Unterschiede in interkulturellen Lernprozessen*. Arbeitstext Nr. 19.
- Diederichs, B. (2019). Die Strategie „Diversität und Partizipation“ des Deutsch-Französischen Jugendwerks (DFJW). In: *Forum Jugendarbeit International 2018/2019 – „Internationale Jugendarbeit – Zugänge, Barrieren und Motive“*, IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V., Bonn.
- Eikmanns, K. & Huber, K. (2018). „Der Dienst soll ja nur zur Orientierung dienen“. In: *Süddeutsche Zeitung* vom 26./27. Mai 2018, Nr. 119, 10.

- Le service METRONEWS (2015). A quoi pourrait rassembler le service civique obligatoire? <https://www.lci.fr/politique/a-quoi-pourrait-ressembler-le-service-civique-obligatoire-1518862.html> [zuletzt abgerufen am 20.10.2018].
- Maier, L. (2018). Dienen ohne Zwang. *Süddeutsche Zeitung* Nr. 186, 14./15. August 2018, 5.
- Michelon, V. (2016). Citoyenneté. Le service civique deviendrait obligatoire pour les jeunes de 18 à 25 ans. <https://www.lci.fr/societe/citoyennete-le-service-civique-deviendrait-obligatoire-pour-les-jeunes-de-18-a-25-ans-1511858.html> [zuletzt abgerufen am 20.10.2018].
- Ottersbach, M. & Pierre, T. (Hrsg.) (2014). *Das Netzwerk „Integration und Chancengleichheit“ des DFJW*. Abschlussbericht der Evaluation: Arbeitstext Nr. 26 (französische Version: Le réseau „Intégration et égalité des chances“ de l'OFAJ. Rapport final de l'évaluation: texte travail n° 26).
- Ploux-Chillès, A. & Camus, M. (2017). *Le Service Civique au défi de son expansion*. INJEP. Analyses et synthèses. N° 7. [http://www.injep.fr/sites/default/files/documents/ias7\\_service\\_civique.pdf](http://www.injep.fr/sites/default/files/documents/ias7_service_civique.pdf) [zuletzt abgerufen am 20.10.2018].
- Varro, G. & Gebauer, G. (1997). *Zwei Kulturen – eine Familie. Paare aus verschiedenen Kulturen und ihre Kinder, am Beispiel Frankreichs und Deutschlands*. Wiesbaden: Leske + Buderich.







