



GD Bildung und Kultur

Programm „Jugend in Aktion“

# Was bewirkt Jugend in Aktion in Österreich?

Wissenschaftliche Begleitung:  
Zusammenfassung der Ergebnisse 2007 - 2009

Lynne Chisholm, Helmut Fennes, Wolfgang Hagleitner  
Redaktion: Susanne Gadinger



Erziehungswissenschaft der Generationen  
Univ.-Prof. Dr. Lynne Chisholm  
Liebeneggstraße 8, A-6020 Innsbruck  
Tel. +43 512 507 - 40 59, Fax - 28 76  
lac-professur-ezwi@uibk.ac.at  
<http://homepage.uibk.ac.at/~603207/>



# **Was bewirkt ‚Jugend in Aktion‘ in Österreich?**

## **Wissenschaftliche Begleitung: Zusammenfassung der Ergebnisse 2009**

der ersten ProjektleiterInnen-Befragung und Fallstudienreihe (Synthesebericht 2009),  
der ersten ProjektteilnehmerInnen-Befragung  
und der Befragung der II. und III. Kohorte ProjektleiterInnen  
(Ergänzungsbericht 2009)

Redaktion der Zusammenfassung  
**Susanne Gadinger**

Grundlage dieser Zusammenfassung sind Forschungsberichte von  
**Lynne Chisholm, Helmut Fennes und Wolfgang Hagleitner**  
mit **Ulrike Csisinko und Alexandra Rosenthal**

Wissenschaftliche Projektleitung  
**Lynne Chisholm**

„Jugend in Aktion“ ist ein Aktionsprogramm der Europäischen Union, durch das europäische Jugendprojekte gefördert werden. „Jugend in Aktion“ wird in Österreich durch das Interkulturelle Zentrum als Nationalagentur in koordiniert und umgesetzt.

Die wissenschaftliche Begleitung von „Jugend in Aktion“ wird in Österreich durch das Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Innsbruck durchgeführt und im Rahmen des Budgets der Nationalagentur durch Zuschüsse der Europäische Kommission und des Bundesministeriums für Wirtschaft, Familie und Jugend finanziert.

Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung (Mitteilung) tragen allein die Verfasser; die Europäische Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.



CC BY-NC-SA 3.0 by Lynne Chisholm, Helmut Fennes, Wolfgang Hagleitner, Susanne Gadinger, Ulrike Csisinko, Alexandra Rosenthal

This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 United States License. To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/us/> or send a letter to Creative Commons, 444 Castro Street, Suite 900, Mountain View, California, 94041, USA.

Version 20111017e

<http://homepage.uibk.ac.at/~c603207/projekte.html#p13>

ISBN: 978-3-9503144-6-5

# Inhalt

1. Einführung .....	3
2. Methoden .....	5
3. Ergebnisse .....	6
4. Schluss.....	10



# 1. Einführung

Der hier vorliegende Bericht fasst die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung des EU-Programms Jugend in Aktion (2007-2013) in Österreich in den Jahren 2008 und 2009 zusammen. Jugend in Aktion<sup>1</sup> ist das Nachfolgeprogramm von JUGEND<sup>2</sup> und soll zur Entwicklung von Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen von Jugendlichen beitragen, die ihnen eine aktive Teilnahme am öffentlichen Leben und am Aufbau eines gemeinsamen Europas ermöglichen sollen.

Jungen Menschen Möglichkeiten aufzuzeigen, wo, und ihnen die Mittel an die Hand zu geben, wie sie sich einbringen können, ist gerade in einer pluralen und komplexen Lebenswirklichkeit von großer Bedeutung. Ehemals verlässliche Strukturen wie die Familiengemeinschaft weichen auf bzw. können vielmals nicht mehr den Halt bieten, den junge Frauen und Männer in ihrer Entwicklung zu einer eigenständigen Persönlichkeit benötigen. Prekäre Lebensverhältnisse und Individualisierungstendenzen sind zwei weitere Aspekte der modernen Welt (unter vielen), in der Jugendliche vor die Aufgabe gestellt sind, sich zu verorten.

Gleichzeitig ist zu beobachten, dass – nach wie vor – Wissensaneignung und Bildung in erster Linie als formale Bildung angesehen werden, und dies, obwohl immer offensichtlicher wird, dass gerade formale Bildung in Schule und Ausbildung die Sicherung der Existenz nicht gewährleisten, und ein sinnerfülltes Leben schon gar nicht. Ein hervorragendes Schul-, Ausbildungs- oder Hochschulzeugnis garantiert in keiner Weise eine gut bezahlte und sichere Arbeitsstelle. Die oben beschriebenen gesellschaftlichen Verhältnisse, die angespannte wirtschaftliche Lage sowie ein großer Konkurrenzdruck rücken die Notwendigkeit lebenslangen Lernens immer stärker in den Mittelpunkt. Es gilt, Heranwachsende für ihre Potenziale zu sensibilisieren, ihre Selbständigkeit zu stärken und sie mit kreativen Lerntechniken vertraut zu machen.

Vor diesem Hintergrund gewinnt nicht-formale Bildung ihre Relevanz. Sie liegt der aktuellen Forschung zufolge auf einem Lernkontinuum zwischen formalem und informellem Lernen (Chisholm und Hoskins; Sogaard-Sorensen; Moos; Jensen 2006<sup>3</sup>; Colley; Hodkinson; Malcolm 2003<sup>4</sup>) und ist unter anderem gekennzeichnet durch eine „ausgewogene Koexistenz und Interaktion zwischen den kognitiven, affektiven und praktischen Dimensionen des Lernens“ (Chisholm 2001)<sup>5</sup> und „Verbindungen zwischen individuellem und sozialem Lernen sowie partnerschaftlichen, solidarischen und symmetrischen Lehr-/Lernbeziehungen“ (ebd.). Dadurch, sowie durch ihre Merkmale – beteiligend, lernendenzentriert, ganzheitlich und prozessorientiert –

---

<sup>1</sup> [http://ec.europa.eu/youth/youth-in-action-programme/doc74\\_de.htm](http://ec.europa.eu/youth/youth-in-action-programme/doc74_de.htm); accessed 21.03.2011

<sup>2</sup> Grundlage und Ausgangspunkt für diese Studien bildet: Chisholm, L.; Fennes, H. (2007) „Das Internationale wird Standard“ Das EU-Aktionsprogramm JUGEND (2000-2006): Evaluierung der Umsetzung in Österreich. Evaluierungsbericht für das Bundesministerium für Gesundheit, Familie und Jugend, Juni, Wien. ([http://dl.dropbox.com/u/45733110/projects/EVALYOU/EVALYOU\\_AT\\_Endbericht\\_final\\_20070627.pdf](http://dl.dropbox.com/u/45733110/projects/EVALYOU/EVALYOU_AT_Endbericht_final_20070627.pdf); Zugriff am 17.10.2011)

<sup>3</sup> Chisholm, L. with Hoskins, B.; Sogaard-Sorensen, M.; Moos, L.; Jensen, I. (2006): At the end is the beginning: training the trainers in the youth field. Advanced Training for Trainers in Europe. Volume 2 – External Evaluation. Strasbourg: Council of Europe Publishing ([http://youth-partnership-eu.coe.int/youth-partnership/documents/Publications/Training/ATTE\\_vol2\\_external\\_evaluation.pdf](http://youth-partnership-eu.coe.int/youth-partnership/documents/Publications/Training/ATTE_vol2_external_evaluation.pdf); Zugriff am 31.5.2011)

<sup>4</sup> Colley, H.; Hodkinson, P.; Malcolm, J. (2003): Informality and Formality in Learning. London: Learning and Skills Research Centre (<https://crm.lsnlearning.org.uk/user/order.aspx?code=031492&src=xoweb>; Zugriff am 31.5.2011)

<sup>5</sup> Chisholm, L. (2001): Synthesebericht zum Symposium des Europarats zum Thema nicht-formelle und informelle Bildung. Straßburg

unterstützt sie die individuelle Persönlichkeitsbildung der Lernenden und damit die Anforderung der modernen Gesellschaft, als selbstbewusstes Subjekt in ihr zu agieren. Andererseits führt nicht-formale Jugendbildung Menschen zusammen, die soziale Netzwerke bilden und sich entweder als Gruppe für bestimmte Ziele einsetzen oder als Einzelperson von dem für alle zugänglichem Wissen der einzelnen Netzwerkmitglieder profitieren. So erhalten ebenfalls junge Menschen mit geringeren Chancen, welcher Art die Benachteiligungen auch immer sein mögen, die Möglichkeit zur Partizipation – auch, wie in der europäischen Jugendarbeit, des wichtigsten Bereichs „nichtformaler Bildung innerhalb der Europäischen Union“ (Fennes; Otten 2008)<sup>6</sup> angestrebt, im Sinne einer europäischen BürgerInnenschaft (European citizenship).

Jugendlichen soll also ermöglicht werden, sowohl auf individueller als auch auf gesellschaftlicher Ebene handlungsfähig zu sein; zu letzterer ist der gesellschaftspolitische sowie wirtschaftliche Bereich und natürlich auch der Arbeitsmarkt hinzuzuzählen. Heranwachsende sollen die Kapazität erwerben, „Wissen und Können aufeinander zu beziehen und mit reflexivem Urteilsvermögen situationsadäquat einzusetzen. ... Werden/Denken und Sein/Handeln sollten sich intensiver begegnen, abgegrenzte Wissensinhalte sich vermengen und nicht zuletzt tradierte Qualifikationshierarchien mit ihren eingefahrenen Berufs- und Lebenswegen aufgebrochen werden.“ (Chisholm 2007).<sup>7</sup> Dieser Kompetenzbegriff möchte die festgefahrene Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung überwinden; dem ForscherInnenteam ist nicht nur das prozesshafte Moment des Kompetenzbegriffs wichtig; Kompetenzentwicklung soll und muss auch ergebnisorientiert sein. Diese beiden Ebenen des Kompetenzbegriffs sind auch im Rahmen des Europäischen Diskurses zu betrachten, die sich in den acht von der Europäischen Union festgelegten Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen (vgl. Amtsblatt der Europäischen Union 2006/962/EG, L 394/14) niedergeschlagen haben.<sup>8</sup>

Aus diesem Katalog soll abschließend die interkulturelle Kompetenz herausgegriffen werden, die unter der Schlüsselkompetenz ‚Soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz‘ subsumiert ist. Sie ist deswegen von enormer Bedeutung, weil die Zahl von innergesellschaftlichen Konflikten zwischen ethnischen und kulturellen Gruppen in Europa höher als je zuvor ist. Zahlreiche Publikationen belegen „die Etablierung des Themas sowohl in der Schule als auch in der Beratungsbranche für internationales Operieren in Politik, Wirtschaft und Kulturmanagement“ (Chisholm; Peterlini 2011).<sup>9</sup> Zentral ist die Frage, „wie viele kulturelle Differenzen Menschen zugemutet werden können, dass sie noch in der Lage sind, damit aktiv und positiv umzugehen,

---

<sup>6</sup> Fennes, Helmut; Otten, Hendrik (2008): Qualität, Professionalität und Kompetenz für nicht-formale Bildung und Training im Kontext europäischer Jugendarbeit. In (Hg.): JUGEND für Europa, Deutsche Agentur für das Programm JUGEND IN AKTION. documents No. 10 ([http://www.jugendfuereuropa.de/downloads/4-20-1212/Studie\\_10\\_end.pdf](http://www.jugendfuereuropa.de/downloads/4-20-1212/Studie_10_end.pdf); Zugriff am 31.5.2011)

<sup>7</sup> Chisholm, L. (2007): ‚Das Lernkontinuum und Kompetenzorientierung: neue Schnittmengen zwischen der allgemeinen und der beruflichen Bildung.‘ In: bwp@ Spezial 3 – Österreich Spezial. Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Österreich. Oder: Wer „macht“ die berufliche Bildung in AT, [bwpat-online](http://www.bwpat.de/ATspezial/chisholm_atspezial.shtml) Oktober 2007 ([http://www.bwpat.de/ATspezial/chisholm\\_atspezial.shtml](http://www.bwpat.de/ATspezial/chisholm_atspezial.shtml); ISSN 1618-8543; Zugriff am 31.5.2011)  
Vgl. auch: Chisholm, L.; Fennes, H. (2008): ‚Lernen in der zweiten Moderne: Neue Zusammenhänge denken und erkennen.‘ In: Resinger, P.; Schratz, M. (Hrsg.): Schule im Umbruch. 2. Innsbrucker Bildungstage. University of Innsbruck Press Conference Series: Innsbruck

<sup>8</sup> EUROPÄISCHE UNION (2006/962/EG): Amtsblatt. Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen (<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:DE:PDF>; Zugriff am 31.5.2011) – Muttersprachliche Kompetenz; Fremdsprachliche Kompetenz; Mathematische Kompetenz und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz; Computerkompetenz; Lernkompetenz; Soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz; Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz; Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit

<sup>9</sup> Chisholm, L.; Peterlini, H. (2011): Jugend und interkulturelle Kompetenz in Südtirol/Alto Adige. Forschungsbericht. Innsbruck. – Die AutorInnen fassen die Entwicklung dieser Kompetenzkategorie kompakt zusammen.



und was sie dafür lernen müssen. Dazu gehört auch, dass in jedem Fall ausgrenzendes und diskriminierendes Verhalten als individuell wie gesellschaftlich unakzeptabel gelten muss und Fähigkeiten wie reflektierte Ambiguitätstoleranz sehr wichtig werden. Damit erhält interkulturelle Erziehung eine zusätzliche klare politische Dimension ...“ (Fennes; Otten 2008). Neben der erwähnten reflektierten Ambiguitätstoleranz stellen Rollendistanz und Empathie wesentliche Kompetenzmerkmale dar, die bei der Konzeption entsprechender Trainings und Projekte zu berücksichtigen sind.<sup>10</sup>

## **2. Methoden**

Der Beantwortung der Frage, inwieweit Jugend in Aktion-Projekte die Zielsetzungen von Jugend in Aktion erfüllen, ist das ForscherInnen-Team mit einem Methodenmix aus quantitativen und qualitativen Erhebungen nachgegangen. Die sich ergänzenden Zugänge validieren sich gegenseitig, sie ermöglichen eine multidimensionale Erfassung nichtformaler Bildungskontexte. Auch die Hypothesenbildung und Eingrenzung künftiger Fragestellungen werden so gefördert.

Konkret bestand die erste Runde der wissenschaftlichen Begleitung 2008 aus der anonymen, online-unterstützten ProjektleiterInnen-Befragung und sechs Fallstudien<sup>11</sup>. Letztere zielten darauf ab, durch Teilnahme an und Beobachtung von Interaktion – also durch die unmittelbare Erfahrung – Aspekte des Denkens und Handelns zugänglich zu machen, die durch andere Methoden nicht in ganzheitlicher Form zu gewinnen wären. Die gewonnenen Aussagen der Fallstudien sind als Arbeitshypothesen zu betrachten. Der ProjektleiterInnen-Befragung kommt aufgrund der geringen Anzahl von 36 ausgefüllten Fragebögen Pretest-Charakter zu. Sie erfüllt klar den Anspruch, programmrelevante Informationen zu generieren, womit der Auftakt der wissenschaftlichen Begleitung als gelungen bezeichnet werden kann.

Die Befragung der II. und III. Kohorte von ProjektleiterInnen<sup>12</sup> ermöglichte durch die im Vergleich zur ersten Erhebung höhere Fallzahl deutlich validere Aussagen, vor allem bei der Differenzierung zwischen den Aktionslinien von Jugend in Aktion (Rücklauf 55 Fragebögen, 43%).

Ähnlich wie die erste ProjektleiterInnen-Befragung hat auch die erste anonyme und online-unterstützte Befragung von ProjektteilnehmerInnen (2009)<sup>12</sup> den Charakter eines Pretests. Der Rücklauf war mit 37% durchaus zufriedenstellend (62 Fragebögen); allerdings zeigte sich u.a. in vielen offenen Rückmeldungen, dass der Fragebogen als zu umfangreich empfunden wurde. Zwischenzeitlich wurde der Fragenkatalog verkürzt und in seiner Komplexität reduziert.

Mit dem Europäischen Freiwilligendienst beschäftigten sich zwei Diplomarbeiten. Die Frage nach dem Kompetenzerwerb in dieser speziellen Aktionslinie wurde in einer Diplomarbeit anhand halbstandardisiertem Interview, Beobachtung, Internetforum und Tagebuchaufzeichnung

---

<sup>10</sup> Ein Forum für Beiträge zum sowie Diskussionen über das Thema „Intercultural learning“ bietet die von Andreas Karsten gemanagte Website [www.nonformality.org](http://www.nonformality.org).

<sup>11</sup> Chisholm, L.; Fennes, H.; Hagleitner, W. mit Csisinko, U.; Rosenthal, A. (2010): Was bewirkt ‚Jugend in Aktion‘ in Österreich? – Ergebnisse der ersten ProjektleiterInnen-Befragung und Fallstudienreihe Wissenschaftliche Begleitung: Synthesebericht 2009. Innsbruck ([http://dl.dropbox.com/u/45733110/projects/YiA/JiA\\_WB\\_Synthesebericht2009.pdf](http://dl.dropbox.com/u/45733110/projects/YiA/JiA_WB_Synthesebericht2009.pdf); Zugriff am 17.10.2011)

<sup>12</sup> Chisholm, L.; Fennes, H.; Hagleitner, W. mit Rosenthal, A. (2010): Was bewirkt ‚Jugend in Aktion‘ in Österreich? – Ergebnisse der ersten ProjektteilnehmerInnen-Befragung und der Befragung der II. und III. Kohorte der ProjektleiterInnen. Wissenschaftliche Begleitung: Ergänzungsbericht 2009. Innsbruck ([http://dl.dropbox.com/u/45733110/projects/YiA/JiA\\_WB\\_Ergaenzungsbericht2009.pdf](http://dl.dropbox.com/u/45733110/projects/YiA/JiA_WB_Ergaenzungsbericht2009.pdf); Zugriff am 17.10.2011)

aufgegriffen.<sup>13</sup> In einer weiteren Diplomarbeit standen nicht-formale Lernstrukturen im Vordergrund.<sup>14</sup> Der Zugang zu Projekten von Jugend in Aktion in allen Programmlinien wurde in einer dritten Diplomarbeit<sup>15</sup> analysiert.<sup>16</sup>

### 3. Ergebnisse

Im Hinblick auf die weiter oben dargestellte Bedeutung nicht-formalen Lernens ist ein Ergebnis aus der ProjektteilnehmerInnen-Befragung höchst erfreulich: Am besten lernten TeilnehmerInnen in Bildungskontexten, die dem nicht-formalen und dem informellen Lernen zuzurechnen sind.<sup>17</sup> Auch reflexive Lernkontexte erwiesen sich als förderlich, wenn auch in etwas geringerem Maße. So wurde beispielsweise die Fähigkeit, sich ‚in einer anderen Sprache zu verständigen‘ am besten beim alltäglichen Zusammensein mit anderen TeilnehmerInnen gelernt (informelles Lernen). Die Fallstudien erbrachten ergänzend dazu, dass es vor allem während der Freizeitaktivitäten zu Begegnungen mit Jugendlichen anderer Länder und Sprachen kam. In diesen Situationen konnten sich wiederum insbesondere diejenigen Jugendlichen einbringen und integrieren, die über nicht so gute fremdsprachliche Fähigkeiten verfügten. Darüber hinaus belegen die Fallstudienprojekte eine thematische und didaktische Vielfalt und Kreativität sowohl auf kognitiver, affektiver, praktischer und reflexiver Ebene einschließlich einer Verknüpfung dieser Ebenen.<sup>18</sup> Überaus interessant zeigte sich des Weiteren die Fähigkeit, ‚bei

---

<sup>13</sup> Ganthaler, P. (2010): Aufbau und Erweiterung von Kompetenzen durch das EU-Projekt ‚Jugend in Aktion‘ am Beispiel des Europäischen Freiwilligendienstes. Diplomarbeit. Innsbruck

<sup>14</sup> Hasforter, J. (2011): Nichtformale Lernstrukturen durch das EU-Projekt ‚Jugend in Aktion‘ am Beispiel des Europäischen Freiwilligendienstes. Diplomarbeit. Innsbruck

<sup>15</sup> Rosenthal, A. (2010): Empirische Untersuchung über den Zugang zum Programm Jugend in Aktion. Diplomarbeit. Innsbruck

<sup>16</sup> Zusammenfassungen der drei Diplomarbeiten finden sich unter [http://dl.dropbox.com/u/45733110/projects/YiA/JiA\\_Diplomarbeiten\\_2009\\_2011\\_Zusammenfassung.pdf](http://dl.dropbox.com/u/45733110/projects/YiA/JiA_Diplomarbeiten_2009_2011_Zusammenfassung.pdf); Zugriff am 17.10.2011

<sup>17</sup> Vgl. auch: Chisholm L.; Larson, A.; Mossoux, A.-F. (2004): Lifelong learning: citizens` views in close up. Findings from a dedicated Eurobarometer survey. Luxembourg ([http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/4038\\_en.pdf](http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/4038_en.pdf); Zugriff am 31.5.2011 ): Dieses Ergebnis entspricht der Gesamtbewertung in der Europäischen Union. In der Eurobarometer-Studie geben die meisten EuropäerInnen an, in vielfältigen Kontexten gelernt zu haben. Neun von zehn Befragten antworten, dass sie in den vergangenen zwölf Monaten in mindestens einem nicht-formalem/informellem Bildungskontext etwas gelernt haben.

Vgl. auch: International Civic and Citizenship Education Study – Hauptergebnisse Österreich (2011; in Druck). Auch im österreichischen Bericht dieser internationale Studie zur politischen und bürgerInnenschaftlichen Bildung wird die Bedeutung pluraler Bildungs- und Lernkontexte herausgestellt. Die 13- bis 14-jährigen SchülerInnen antworten, dass sie in mehreren Settings gleichzeitig sowohl formal als auch nicht-formal und informell lernen. Die ProbandInnen sollten zu zehn verschiedenen vorgegebenen Fähigkeiten angeben, in welchem Kontext sie etwas dazu gelernt hätten. Fast die Hälfte der RespondentInnen nutzte bei jeder Fähigkeit die Möglichkeit, mehr als eine Situation als subjektiv günstig für das Erlernen der jeweiligen Fähigkeit anzugeben. „Dies deutet darauf hin, dass die jeweilige Fähigkeit nicht nur in einer, sondern in mehreren unterschiedlichen Situationen bzw. Kontexten erlernt wird und dass sich diese Lernprozesse ergänzen bzw. auch Synergien aufweisen können.“ (S. 65).

<sup>18</sup> Nach drei Erhebungsrunden kann auf die äußerst fruchtbare Kombination quantitativer und qualitativer Forschungsmethoden verwiesen werden. Als sehr wertvoll sind auch die sich ergänzenden Zugänge der Selbst- und Fremdeinschätzung zu bewerten, die sich durch die Befragung von ProjektleiterInnen einerseits und ProjektteilnehmerInnen andererseits ergeben. Im Vergleich zu einer reinen Außensicht generiert die Zusammenschau von Fremd- und Selbsteinschätzung einen bedeutsamen Erkenntnisgewinn (vgl. Kanning, U. P. (2003): Diagnostik sozialer Kompetenzen. Göttingen). „Dies gilt selbst dann, wenn die Fremdsicht höchsten Anforderungen der Objektivität genügt. Menschen handeln nicht auf der Basis der objektiven Gegebenheiten, sondern vor dem Hintergrund ihrer subjektiven Wahrnehmung und Interpretation derselben. Will man menschliches Verhalten verstehen und nicht nur ... bewerten, so ist die Messung des Subjektiven unerlässlich.“

unterschiedlichen Positionen gemeinsame Lösungen auszuhandeln‘, welche am besten bei Gruppenarbeiten oder Diskussionen erworben werden konnte (nicht-formales Lernen). Teamfähigkeit und soziale Kompetenz aller Beteiligten wurden durch die zum Teil sehr heterogene Gruppenzusammensetzung nachhaltig erprobt.

Abbildung 1 veranschaulicht, was ProjektteilnehmerInnen in welcher Situation am besten gelernt haben (Prozentangaben).

Abbildung 1

In welchen dieser Situationen konnten Sie was am besten lernen? (N=62; n=56) „Bei diesem Projekte lernte ich am besten...“	Situat. 1/8	Situat. 2/8	Situat. 3/8	Situat. 4/8	Situat. 5/8	Situat. 6/8	Situat. 7/8	Situat. 8/8	GESAMT	Prozent
	Bei der Vorbereitung und Organisation des Projekts	Beim alltäglichen Zusammensein mit anderen TeilnehmerInnen	Im Kontakt mit Leuten die keine TeilnehmerInnen waren	Bei geplanten Übungen und Aktivitäten mit anderen TeilnehmerInnen	Beim Simulieren und Nachdenken für mich selbst	Bei Gruppenarbeiten oder Diskussionen	Bei Vorträgen durch ReferentInnen	Nach dem Projekt (darüber reden, nachdenken, ...)		
	NFL/IL*	IL	IL	NFL	IL/RL	NFL	FL	IL/RL		
Maximal 2 von 8 Situationen á Zeile konnten gewählt werden. Häufigkeiten										
...meine Meinung in Diskussionen überzeugend zu vertreten	17	23	5	6	4	28	3	8	94	6,9
mit anderen Menschen zu kommunizieren, auch wenn sie anders sind als ich oder eine andere Sprache sprechen.	8	36	12	20	3	18	-	3	100	7,3
wie man in einer Gruppe zusammenarbeitet, um etwas im Interesse einer Gemeinschaft oder der Allgemeinheit zu erreichen.	12	23	6	21	-	25	4	3	94	6,9
eine gute Idee oder ein Projekt zu entwickeln und zu verwirklichen.	26	6	1	12	2	22	3	11	83	6,1
im Falle von unterschiedlichen Positionen gemeinsame Lösungen auszuhandeln.	7	17	6	20	1	30	-	4	85	6,2
logisch zu denken und entsprechende Schlüsse zu ziehen.	9	14	3	7	15	15	4	8	75	5,5
neue Medien (PC, Internet usw.) z.B. um Informationen zu finden oder selbst etwas zu gestalten.	22	5	1	7	1	10	2	11	59	4,3
Chancen für meine persönliche oder berufliche Entwicklung zu erkennen und zu nutzen.	18	21	3	4	10	8	7	10	81	5,9
wie ich besser oder mit mehr Spaß lernen kann.	6	14	1	14	5	11	5	8	64	4,7
schwierige Texte und Ausdrucksformen zu verstehen.	14	14	3	5	4	8	9	9	66	4,8
wie man politische Themen ernsthaft diskutiert.	7	14	5	12	-	24	6	4	72	5,3
über den Wert von künstlerischen und kulturellen Ausdrucksformen meiner eigenen oder einer anderen Kultur mich in einer anderen Sprache zu verständigen.	5	27	6	13	5	11	6	4	77	5,6
einen verantwortungsbewussten Umgang mit den neuen Informationstechnologien zu entwickeln.	6	40	7	10	4	19	3	3	92	6,7
meine Ausgaben entsprechend meinen finanziellen Möglichkeiten zu planen und zu tätigen.	18	9	2	5	3	7	2	10	56	4,1
mein eigenes Lernen zu planen und zu verwirklichen	23	13	1	6	6	3	-	5	57	4,2
mich selbst kreativ oder künstlerisch auszudrücken.	8	9	3	12	18	6	3	11	70	5,1
mich selbst kreativ oder künstlerisch auszudrücken.	8	11	3	23	6	12	-	2	65	4,7
mit Menschen in Österreich auszukommen, die einen anderen Hintergrund haben als ich.	7	25	12	8	6	12	3	7	80	5,8
<b>GESAMT</b>	<b>221</b>	<b>321</b>	<b>80</b>	<b>205</b>	<b>93</b>	<b>269</b>	<b>60</b>	<b>121</b>	<b>1370</b>	<b>-</b>
<b>Prozent</b>	<b>16,1</b>	<b>23,4</b>	<b>5,8</b>	<b>15,0</b>	<b>6,8</b>	<b>19,6</b>	<b>4,4</b>	<b>8,8</b>	<b>-</b>	<b>100,0</b>

\* Legende: NFL = nicht-formales Lernen; IL = informelles Lernen; RL = reflexives Lernen; FL = formales Lernen

Das obige Resultat ist nicht nur bezüglich des Bildungskontextes aufschlussreich, sondern auch im Hinblick auf das Stichwort Partizipation: Denn die Fähigkeit, ‚eine gute Idee oder ein Projekt zu entwickeln und zu verwirklichen‘ fand im Rahmen der Vorbereitung und Organisation des Projekts (nicht-formales und informelles Lernen) optimale Förderbedingungen. Untermauert von den Ergebnissen der Fallstudien und der ProjektleiterInnen-Befragungen unterstreicht dies die hohe Bedeutung von Planungs- und Vorbereitungstreffen. Dort entstand die begründete Vermutung, dass die Bereitschaft zur Partizipation mit dem Grad der Einbeziehung junger Menschen korreliert.

Ein weiteres Resultat der Untersuchungen betrifft die konstituierenden Ziele des Programms Jugend in Aktion. Zwischen ihnen und den geförderten Projekten besteht eine hohe Übereinstimmung. Dafür können alle in den drei methodischen Zugangsweisen erhobenen Wirkungen als klarer Beleg gelten; die Ergebnisse der TeilnehmerInnen-Befragung bestätigen dies validierend zu den Resultaten der ProjektleiterInnen-Befragungen und der sechs Fallstudien. In

(ebd., S. 104). Gerade auch den nicht miteinander übereinstimmenden Resultaten von Eigen- und Fremdanamnese wird eine hoher Informationsgehalt zugesprochen (vgl. Kubinger K.D. (2003): Anamnese. In Kubinger; K.D.; Jäger, R.S.(Hg.): Schlüsselbegriffe der Psychologischen Diagnostik, S. 13 – 19).

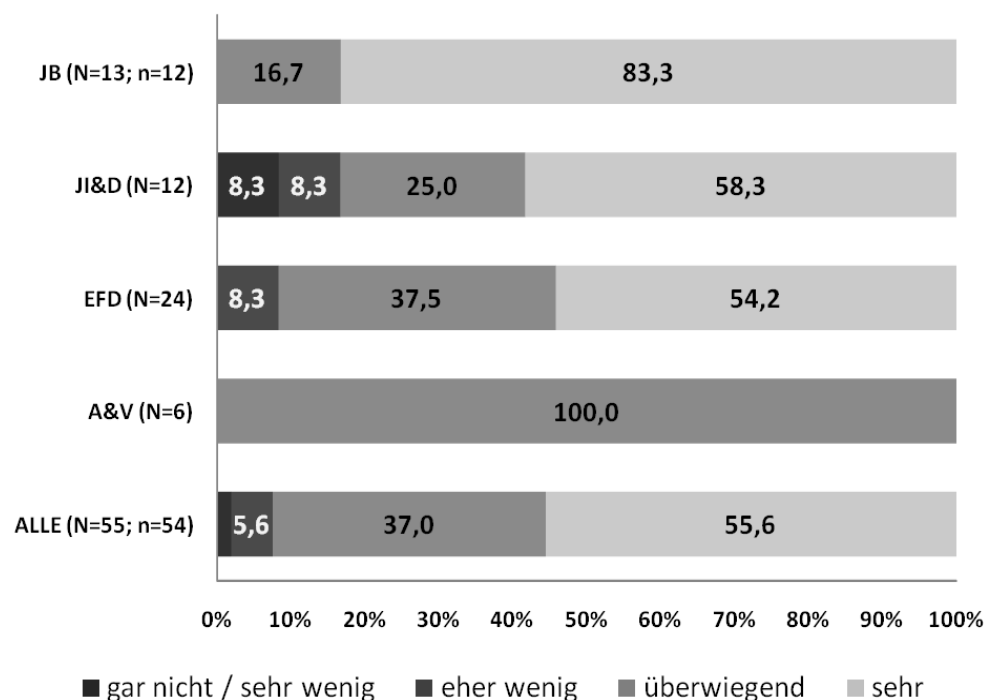
der zweiten ProjektleiterInnen-Befragung von 2009 gibt es praktisch keine Veränderungen gegenüber den Ergebnissen aus 2008. Dies spricht einerseits für die Reliabilität der Befragungsergebnisse und die Angemessenheit der Befragungsinstrumente, andererseits aber vor allem für die Stabilität und Kontinuität, mit der es den ProjektleiterInnen in den Projekten gelungen ist, dass sich junge Menschen als Teil der europäischen Gesellschaft wahrnehmen.

So sahen die ProjektleiterInnen in beiden Befragungen am deutlichsten eine Übereinstimmung der Projekte mit dem Programmziel ‚Förderung des gegenseitigen Verständnisses zwischen jungen Menschen in verschiedenen Ländern‘ und ‚Entwicklung der Solidarität und Förderung der Toleranz unter jungen Menschen‘. Und beinahe alle TeilnehmerInnen waren auch mehr als drei Monate nach dem Projektende immer noch mit Leuten in Kontakt, die sie in den Projekten kennen gelernt hatten. Damit ist es nicht nur gelungen, eine Hemmschwelle gegenüber Menschen anderer Herkunft, Sprache und Kultur abzubauen: Abgesehen davon, dass junge Menschen nun über internationale Kontakte und womöglich sogar Freundschaften verfügen, sind ihnen zugleich ‚gemeinsame europäische Werte‘ bewusst geworden, sind sie ‚für Europas Multikulturalität empfänglicher‘ geworden und es ist ihnen die ‚Wichtigkeit von Fremdsprachenkenntnissen bewusster‘ geworden. Diese beobachteten Wirkungen sind wesentliche Voraussetzungen, um eine europäische BürgerInnenschaft zu fördern, einen sozialen Zusammenhalt in der Europäischen Union auf Basis von Solidarität und Toleranz zu entwickeln oder ein gegenseitiges Verständnis von jungen Leuten in Europa zu ermöglichen.

Aufgeschlüsselt nach Projekttypen zeigt Abbildung 2, wie die II. und III. Kohorte ProjektleiterInnen die ‚Förderung des gegenseitigen Verständnisses zwischen jungen Leuten in verschiedenen Ländern‘ beurteilen.

**Abbildung 2:**

Förderung des gegenseitigen Verständnisses zwischen jungen Leuten in verschiedenen Ländern



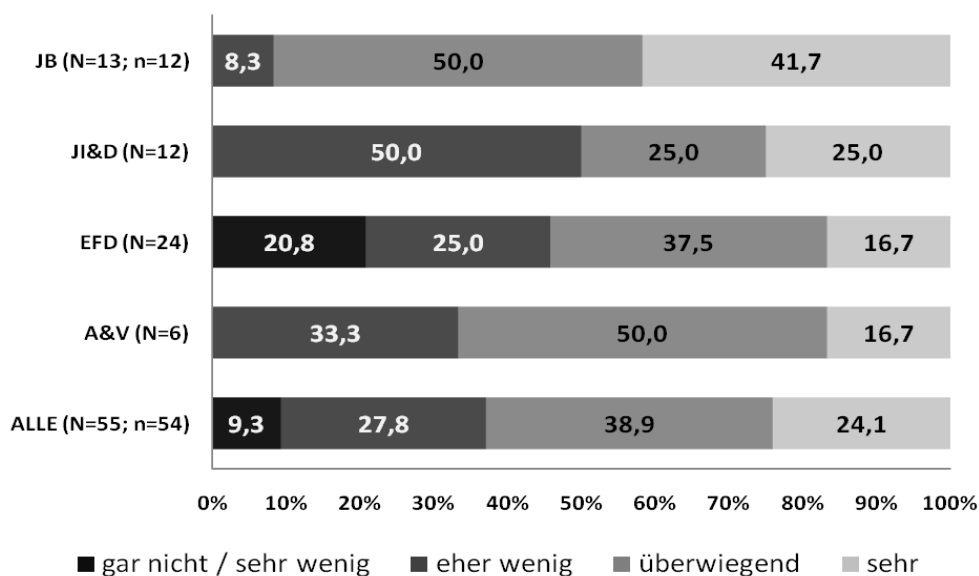
**JB (Jugendbegegnungen); JI&D (Jugendinitiativen und Jugenddemokratieprojekte); EFD (Europäischer Freiwilligendienst); A&V (Ausbildung und Vernetzung von im Jugendbereich tätigen Personen)**

Ein zentrales Ziel von Jugend in Aktion besteht darin, bei jungen Menschen das Bewusstsein zu wecken, dass sie BürgerInnen Europas sind und sich letztlich – aufgrund der Projektteilnahme – etwas mehr als EuropäerInnen fühlen. Diesbezüglich sind sich die ProjektleiterInnen in beiden

Untersuchungen deutlich weniger sicher (siehe dazu Abbildung 3 auf der Folgeseite, die die Ergebnisse der 2. und 3. Kohorte ProjektleiterInnen zum Item ‚Förderung der europäischen BürgerInnenschaft, insbesondere durch Förderung des Bewusstseins junger Menschen, dass sie BürgerInnen Europas sind und dass sie sich zu europäischen Themen einbringen‘ darstellt.). Ähnlich fällt das Ergebnis bei den ProjektteilnehmerInnen aus nur 44% stimmen diesem Item zu. Gleichzeitig sind ProjektleiterInnen überzeugt, dass die Umsetzung der ständigen Programmpriorität ‚Förderung der Wertschätzung junger Menschen für kulturelle Vielfalt, Förderung des interkulturellen Lernens und Bekämpfung von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit‘ in den Projekten besonders gut gelungen ist. Hier zeigt sich nach wie vor eine inhaltliche Dissonanz, der nachzugehen wäre: Prinzipiell stehen diese beiden Programmziele in enger Verbindung miteinander und eine projektbezogene Umsetzung der einen Zielsetzung müsste eigentlich auch die Verwirklichung der anderen implizieren.

**Abbildung 3:**

Förderung der europäischen BürgerInnenschaft, insbesondere durch Förderung des Bewusstseins junger Menschen, dass sie BürgerInnen Europas sind und dass sie sich zu europäischen Themen einbringen



**JB (Jugendbegegnungen); JI&D (Jugendinitiativen und Jugenddemokratieprojekte); EFD (Europäischer Freiwilligendienst); A&V (Ausbildung und Vernetzung von im Jugendbereich tätigen Personen)**

Es ist zu vermuten, dass bei einem erheblichen Teil der ProjektteilnehmerInnen dieses europäische Identitätsbewusstsein bereits vorhanden und mitunter ausschlaggebend für die Projektteilnahme war. Sollte sich dies im Rahmen weiterer Forschung bestätigen, stellt sich die Frage, wie es vermehrt gelingen kann, junge Menschen für die Jugend in Aktion-Projekte zu begeistern, bei denen dieses europäische Identitätsbewusstsein noch nicht so stark ausgeprägt ist – denn sie sind die wesentlichen Adressaten des Programms. Ein weiterer Erklärungsansatz könnte in die Richtung gehen, dass selbst die professionellen österreichischen Netzwerke noch keinen ausreichenden Zugang zum Thema Europa haben und/oder sich BetreuerInnen noch zu wenig mit diesen Werten identifizieren. Aufschlussreich wäre dabei eine länderspezifische Betrachtung der Zusammenhänge.<sup>19</sup> Entsprechend Überlegungen auf pädagogisch-didaktischer

<sup>19</sup> 2011 erscheint der erste transnationale Bericht der wissenschaftlichen Begleitung von „Jugend in Aktion“ in acht Ländern (<http://homepage.uibk.ac.at/~c603207/projekte.html#p14>; Zugriff am 31.5.2011). Auch im November 2010 und im Mai 2011 fanden Online-Umfragen zu „Jugend in Aktion“ in Österreich und elf weiteren europäischen Ländern statt. Für Herbst 2011 ist geplant, die quantitative Forschung um weitere qualitative Designs, u.a. auch zur Klärung der in den Berichten aufgeworfenen Fragen, zu erweitern.

Ebene wäre sehr wohl neben einer rhetorischen auch eine kognitive Identifikation mit europäischen Werten vorhanden. Allerdings funktioniert die didaktische Transmission in die Praxis aufgrund einer didaktisch-affektiven Dissonanz nicht wie gewünscht. Daraus entstehen Fragen: Wie vermittelt man (Jugendlichen) Werthaltungen? Können Werthaltungen dieser Art überhaupt gemessen werden, und wenn ja, wie?

In den Befragungen wurde auch die Entwicklung der Schlüsselkompetenzen thematisiert. Auch hier sind bei den Befragungen der ProjektleiterInnen im Jahr 2009 keine Veränderungen gegenüber der ersten Erhebung festzustellen. Mehr als die Hälfte der Befragten ist eher der Ansicht, dass die Projekte eine Entwicklung der acht durch den europäischen Referenzrahmen definierten Schlüsselkompetenzen und der vom Europäischen Parlament als wesentlich definierten Medienkompetenz fördern. Von diesen wurden nach Auskunft der ProjektleiterInnen drei Kompetenzen am stärksten gefördert: ‚Interpersonelle, interkulturelle und soziale Kompetenz sowie BürgerInnenkompetenz‘, ‚Fremdsprachliche Kompetenz‘ und ‚Kulturelle Kompetenz‘. Bei den ProjektteilnehmerInnen gaben 77% an, gelernt zu haben, ‚wie sie sich mit anderen auf lokaler, nationaler oder europäischer Ebene engagieren können‘. ‚Neues gelernt‘ wurde außerdem zu den Themen ‚Europa‘, ‚Jugend und Jugendpolitik‘ (je 40%) und ‚Kunst und Kultur‘ (34%). Zu den ProjektleiterInnen ist noch zweierlei anzumerken: In beiden Befragungen bejahen sie, dass sie auch bei sich selbst eine Förderung einzelner Schlüsselkompetenzen wahrnehmen. Und: Der Vorsprung der Aktionslinie Europäischer Freiwilligendienst hat sich in der zweiten Befragung vollständig relativiert – alle Aktionslinien bieten im gleichen Ausmaß förderliche Rahmenbedingungen.

Im Vergleich zur ersten Erhebung gab es Rückgänge was die angestrebte Zielgruppe aber auch was die Quote der jugendlichen ProjektteilnehmerInnen mit erhöhtem Förderbedarf betrifft. In den Jugendbegegnungen liegt der Anteil dieser Personengruppe unter 50%, in den Jugendinitiativen und Demokratie-Projekten unter 25% und in der Aktionslinie Europäischer Freiwilligendienst unter 10%. Nicht mehr alle sondern vier von fünf ProjektleiterInnen berichten, dass Ausbildungs- und Vernetzungsprojekte TeilnehmerInnen (also hier: JugendbetreuerInnen, TrainerInnen usw.) vorweisen, die mit benachteiligten Jugendlichen arbeiten (was allerdings noch immer einem relativ großen Anteil entspricht). Zugleich ist nach wie vor nicht sichergestellt, dass ProjektleiterInnen ein kohärentes Konzept von ‚Benachteiligung‘ bzw. ‚erhöhtem Förderbedarf‘ anwenden und unterschiedliche Ausprägungen von Benachteiligung gleichermaßen wahrnehmen und bewerten.

## **4. Schluss**

Die Darstellung der wichtigsten Ergebnisse der bisherigen Untersuchungen zu ‚Jugend in Aktion‘ in Österreich veranschaulicht, dass die von der österreichischen Nationalagentur<sup>20</sup> geförderten Projekte die Zielsetzungen des Programms zu einem großen Teil erfüllen. Auf die zentralen Programmziele (aktive BürgerInnenschaft, Partizipation am öffentlichen, politischen und demokratischen Leben, Bewusstsein für europäische BürgerInnenschaft) trifft dies wie gezeigt allerdings nicht in dem erwünschten Ausmaß zu. Die dazu angestellten Überlegungen und Vermutungen gilt es in ergänzenden und vertiefenden Erhebungen zu überprüfen. Geeignet dazu sind qualitative Forschungsdesigns.

Im Zuge der Interpretation der bisherigen Ergebnisse ergaben sich bei einigen Fragen/Items mehrere Interpretationsansätze, die im weiteren Verlauf der wissenschaftlichen Begleitung der Klärung bedürfen, beispielsweise bei der von Jugend in Aktion ausdrücklich genannten Zielgruppe junger Menschen mit erhöhtem Förderbedarf. In Bezug auf sie ergab sich bei den

---

<sup>20</sup> <http://www.jugendinaktion.at/default.asp>

ProjektleiterInnen-Befragungen ein Rückgang. In weiteren Umfragen wird ersichtlich werden, ob dieser Rückgang wirklich von Dauer ist. Zu bedenken ist auch, dass ‚Benachteiligung‘ ein sehr weit gefasster Begriff ist, mit dem ProjektleiterInnen womöglich nicht ausreichend vertraut sind.<sup>21</sup> Dies könnte zur Folge haben, dass zwar Jugendliche mit erhöhtem Förderbedarf teilnehmen, jedoch nicht als solche erkannt werden. Eine andere Erklärung wäre, dass zwar Jugendliche mit erhöhtem Förderbedarf teilnehmen, jedoch sich nicht als solche verstehen und/oder sich aus Scham nicht zu erkennen geben, denn ‚Benachteiligung‘ beinhaltet stets auch die Gefahr einer Stigmatisierung. Schließlich kann es schlicht der Fall sein, dass diese Zielgruppen nicht, nicht ausreichend oder nicht adäquat mit den Angeboten erreicht werden. Dies wiederum könnte auf eine Hemmschwelle bei den ProjektleiterInnen und BetreuerInnen hindeuten. Womöglich befürchten sie eine Überforderung bei den Jugendlichen und/oder sie fühlen sich selbst mit der Betreuungssituation überfordert. Je nach Art der Benachteiligung müssen entsprechende Ressourcen sichergestellt sein, z. B. in Form einer professionellen Betreuung oder durch die Sicherstellung einer barrierefreien Gestaltung der Projektörtlichkeiten im Falle der Teilnahme von Jugendlichen mit Behinderungen bzw. mit erhöhtem Förderbedarf. Noch im Jahr 2011 ist eine Feldstudie geplant, die diesen Themenkomplex genauer beleuchten möchte.

Die anonymen, online-unterstützten Befragungen von ProjektleiterInnen und ProjektteilnehmerInnen werden auch weiterhin durchgeführt werden. Mit zunehmender Fallzahl können Interpretationslinien überprüft, abgesichert oder verworfen werden.

---

<sup>21</sup> Das Programm-Handbuch (European Commission (2008). Youth in Action Programme Guide. Seite 8) nennt: soziale Hindernisse, wirtschaftliche Hindernisse, Behinderung, bildungsbezogene Schwierigkeiten, kulturelle Unterschiede, gesundheitliche Probleme und geographische Hindernisse. In der Fachliteratur wird im Hinblick auf benachteiligte Jugendliche zwischen sozialen, markt- oder lernbezogenen Benachteiligungen differenziert (vgl. Böhlinger, S. (2004): Der Benachteiligtenbegriff in der beruflichen Bildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 2, S. 230-241; vgl. auch Spies, A.; Tredop, D. (2006): „Risikobiografien“ – Von welchen Jugendlichen sprechen wir? In: Spies, A.; Tredop, D. (Hg.): „Risikobiografien“. Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. Wiesbaden, S. 9 – 24.

Andere Autoren unterscheiden zwischen strukturellen (z. B. Konjunktur) und individuellen Faktoren (z. B. schulische Bildung, Nationalität) (vgl. Götz, R.; Schlögl, P. (2006): Schwierige Übergänge von der Schule in die Arbeitswelt. Studie der ÖSB und des öibf. Wien. Vgl. auch: Walther, A.; Pohl, A. (2006): Lernen von Europa – Europäische Ansätze zur Benachteiligtenförderung. Eine Expertise für das Good Practice Center zur Förderung von Benachteiligten in der beruflichen Bildung des BIBB. Bonn.

ISBN: 978-3-9503144-6-5