



GD Bildung und Kultur

Programm „Jugend in Aktion“

Jugend in Aktion - Zugang und Kompetenzerweiterung

Wissenschaftliche Begleitung:
Diplomarbeiten 2009 - 2011

Petra Ganthaler, Julia Hasforter, Alexandra Rosenthal

Redaktion: Kathrin Helling; Projektleitung: Lynne Chisholm



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/>

„Jugend in Aktion“ Zugang und Kompetenzerweiterung

**Wissenschaftliche Begleitung
Diplomarbeiten 2009 – 2011**

Synthese der Diplomarbeiten von

**Petra Ganthaler
Julia Hasforter
Alexandra Rosenthal**

**Eingereicht am Institut für Erziehungswissenschaft
Universität Innsbruck**

Redaktion der Zusammenfassung:

Kathrin Helling

Wissenschaftliche Projektleitung
und Betreuung der Diplomarbeiten:

Univ.-Prof. Dr. Lynne Chisholm

Innsbruck, Mai 2011

„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, Kathrin Helling, Petra Ganthaler, Julia Hasforter, 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 20111017

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

ISBN: 978-3-9503144-1-0

Inhalt

1.	Das Programm Jugend in Aktion	5
2.	Wissenschaftliche Begleitung von Jugend in Aktion	9
3.	Empirische Untersuchung über den Zugang zum Programm Jugend in Aktion (Alexandra Rosenthal, 2009).....	11
3.1.	Einleitung	11
3.2.	Theoretischer Hintergrund	11
3.2.1.	Psychologische Ansätze	11
3.2.2.	Pädagogische Beratungskonzepte.....	13
3.3.	Fragestellungen.....	14
3.4.	Methodische Vorgehensweise	14
3.5.	Ergebnisse	15
3.6.	Diskussion und Konsequenzen	16
4.	Aufbau und Erweiterung von Kompetenzen durch das EU-Projekt „Jugend in Aktion“ am Beispiel des Europäischen Freiwilligendienst (Petra Ganthaler, 2010).....	18
4.1.	Einleitung	18
4.2.	Theoretischer Hintergrund	18
4.2.1.	Kompetenzen	18
4.2.2.	Wissens- und Kompetenzaneignung.....	20
4.3.	Fragestellungen.....	21
4.4.	Methodische Vorgehensweise	21
4.5.	Ergebnisse	22
4.6.	Diskussion und Konsequenzen	28
5.	Junge EuropäerInnen im sozialen Wandel: Nicht-formale und informelle Lernstrukturen durch das Projekt „Jugend in Aktion“ am Beispiel „Europäischer Freiwilligendienst“ (Julia Hasforter, 2011)	30
5.1.	Einleitung	30
5.2.	Theoretischer Hintergrund	30
5.3.	Fragestellungen & Hypothese	31
5.4.	Methodische Vorgehensweise	32
5.5.	Ergebnisse	32
5.6.	Diskussion und Konsequenzen	36
6.	Literatur	37

1. Das Programm Jugend in Aktion

Das Programm Jugend in Aktion (JiA) wird von der Europäischen Union im Zeitraum 2007-2013 durchgeführt. Es richtet sich an junge Menschen zwischen 13 und 30 Jahren, unabhängig von ihrer Herkunft oder dem sozio-kulturellen Hintergrund. JiA hat zum Ziel „ein Gefühl einer aktiven europäischen Bürgerschaft, Solidarität und Toleranz bei jungen Europäern/ Europäerinnen zu wecken und sie in die Zukunftsgestaltung der Union einzubinden“ (Europäische Kommission, 2010, S. 4). Zentrale Elemente im Programm sind die Mobilität der Jugendlichen in Europa, nicht-formale und informelle Lernaktivitäten und interkultureller Austausch. In diesem Zusammenhang wird JiA als Schlüsselinstrument für die Entwicklung grundlegender Kompetenzen der Jugendlichen (ebd., 2010).

Box 1 – Jugend in Aktion –Ziele

In der Rechtsgrundlage des Programms Jugend in Aktion sind folgende allgemeinen Ziele festgelegt (Europäisches Parlament und Rat der Europäischen Union, 2006, S. 32):

- Förderung der aktiven Bürgerschaft junger Menschen im Allgemeinen und ihrer europäischen Bürgerschaft im Besonderen
- Entwicklung der Solidarität und Förderung der Toleranz unter jungen Menschen, insbesondere zur Stärkung des sozialen Zusammenhaltes in der Europäischen Union
- Förderung des gegenseitigen Verständnisses zwischen jungen Menschen in verschiedenen Ländern
- Beitrag zur Entwicklung der Qualität der Unterstützungssysteme für Jugendaktivitäten und der Kompetenzen der Organisationen der Zivilgesellschaft im Jugendbereich
- Förderung der europäischen Zusammenarbeit im Jugendbereich.

Die Ziele des Programms JiA werden durch Prioritäten ergänzt, an denen sich die einzelnen JiA-Projekte orientieren sollen. Diese Prioritäten sind: Förderung der Europäischen BürgerInnenschaft (und. des Bewusstseins für eine europäische Dimension); Beteiligung junger Menschen an ihrem Alltagsleben (aktive BürgerInnen); Förderung kultureller Vielfalt (Abbau von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit); und Einbeziehung junger Menschen mit erhöhtem Förderbedarf. Diese ständigen Prioritäten werden durch wechselnde jährliche Prioritäten ergänzt. Für 2010 waren dies z.B. die Bekämpfung von Armut und sozialer Ausgrenzung, insbesondere durch die Einbeziehung von Jugendlichen mit Behinderung sowie von Jugendlichen mit Migrationshintergrund bzw. aus ethnischen, religiösen und sprachlichen Minderheiten; Auseinandersetzung mit Jugendarbeitslosigkeit; Bewusstseinssteigerung gegenüber globaler Herausforderungen (Europäische Kommission, 2010).

Das Programm JiA wird weiters durch mehrere Aspekte charakterisiert, die sich durch alle Aktionslinien (vgl. Box 2) und Projekte durchziehen. Zum einen ist dies der Kompetenzerwerb durch nicht-formales und informelles Lernen in einer europäischen Dimension, außerhalb des formalen Bildungssystems oder durch Lernprozesse, die bei der Durchführung von Alltagsaktivitäten, in der Arbeit oder Freizeit stattfinden. Die Dokumentation und Anerkennung von nicht-formal und informell erworbenen Kompetenzen erfolgt im Rahmen von JiA durch den sogenannten Youthpass, ein Zertifikat, das eine Beschreibung und Validierung der Kompetenzen beinhaltet. Weitere Aspekte des Programms JiA sind die Mehrsprachigkeit, d.h. die Nutzung der sprachlichen Vielfalt und die Ermutigung zum Erlernen von Fremdsprachen und das

Kennenlernen anderer Kulturen, sowie Antidiskriminierung und Gleichstellung von Männern und Frauen (ebd., 2010).

Die Umsetzung des Programms JiA erfolgt durch die Europäische Kommission bzw. durch die Exekutivagentur für Bildung, Audiovisuelles und Kultur (EACEA) und durch die Nationalagenturen in den Programmländern koordiniert. In Österreich bieten Regionalstellen in den verschiedenen Bundesländern zusätzlich direkten Kontakt für die teilnehmenden Organisationen, ProjektträgerInnen, JugendbetreuerInnen und Jugendliche vor Ort.

Box 2 – Jugend in Aktion – Aktionslinien

Insgesamt setzt sich das Programm Jugend in Aktion aus fünf Aktionslinien zusammen, die teilweise in weitere Unteraktionen aufgeteilt sind (vgl. Europäische Kommission, 2010).

Aktion 1 – Jugend für Europa

- 1.1 – Jugendbegegnungen
- 1.2 – Jugendinitiativen
- 1.3 – Projekte der partizipativen Demokratie für junge Menschen

Aktion 2 – Europäischer Freiwilligendienst (EFD)

Aktion 3 – Jugend für die Welt

- 3.1 – Zusammenarbeit mit benachbarten Ländern der europäischen Union
- 3.2 – Zusammenarbeit mit anderen Ländern weltweit

Aktion 4 – Unterstützungssysteme für junge Menschen

- 4.1 – Unterstützung von europäischen Nichtregierungsorganisationen im Jugendbereich
- 4.2 – Unterstützung des europäischen Jugendforums
- 4.3 – Ausbildung u. Vernetzung der in der Jugendarbeit und in Jugendorganisationen Tätigen
- 4.4 – Projekte zur Förderung von Innovation und Qualität
- 4.5 – Informationsaktivitäten für junge Menschen und die in der Jugendarbeit und in Jugendorganisationen Tätigen,
- 4.6 – Partnerschaften,
- 4.7 – Unterstützung der Programmstrukturen,
- 4.8 – Valorisierung

Aktion 5 – Unterstützung für die europäische Zusammenarbeit im Jugendbereich

- 5.1 – Begegnungen junger Menschen mit Verantwortlichen der Jugendpolitik,
- 5.2 – Unterstützung von Aktivitäten zum besseren Kennntniserwerb im Jugendbereich,
- 5.3 – Zusammenarbeit mit internationalen Organisationen

Im Folgenden werden die beiden Aktionslinien *Aktion 1 – Jugend für Europa, Unteraktion 1.1 Jugendbegegnungen* (Box 3) und *Aktion 2 – Europäischer Freiwilligendienst* (Box 4) detaillierter betrachtet, da diese für das Verständnis der nachstehenden Abschnitte relevant sind.

Box 3 – Aktion 1 – Jugend für Europa (Auszug aus dem Programmhandbuch zu Jugend in Aktion, Europäische Kommission, 2010)

Interaktion 1.1 – Jugendbegegnungen

Jugendbegegnungen bieten eine Gelegenheit für Gruppen junger Menschen aus verschiedenen Ländern, zusammenzukommen und mehr über die Kulturen der anderen zu erfahren. Die Gruppen planen ihre Jugendbegegnung auf der Grundlage eines Themas von gemeinsamem Interesse zusammen.

Ziele

Jugendbegegnungen ermöglichen einer oder mehreren Gruppen junger Menschen bei einer Gruppe aus einem anderen Land zu Gast zu sein, um zusammen an einem gemeinsamen Aktivitätenprogramm teilzunehmen. Diese Projekte beinhalten die aktive Beteiligung junger Menschen und sollen es ihnen ermöglichen, soziale und kulturelle Unterschiede zu entdecken und sich ihrer bewusst zu werden, voneinander zu lernen und ihr Bewusstsein als europäische Bürger zu stärken.

Was ist eine Jugendbegegnung?

Eine Jugendbegegnung ist ein Projekt, das Gruppen junger Menschen aus zwei oder mehreren Ländern zusammenbringt und ihnen dabei die Chance bietet, verschiedene Themen zu diskutieren und zu benennen und gleichzeitig andere Länder und Kulturen kennen zu lernen. Grundlage für eine Jugendbegegnung ist eine grenzüberschreitende (transnationale) Partnerschaft zwischen zwei oder mehreren Projektträgern/-trägerinnen aus verschiedenen Ländern. Je nach Anzahl der beteiligten Länder kann eine Jugendbegegnung bilateralen, trilateralen oder multilateralen Charakter haben. Eine bilaterale Jugendbegegnung ist insbesondere dann gerechtfertigt, wenn es das erste europäische Projekt der ProjektträgerInnen ist oder wenn es sich bei den Teilnehmern/Teilnehmerinnen um kleine oder lokale Gruppen ohne Erfahrung auf europäischer Ebene handelt. Eine Jugendbegegnung kann an verschiedenen Orten stattfinden, was impliziert, dass alle TeilnehmerInnen zur gleichen Zeit durch ein oder mehrere Länder, die an der Begegnung teilnehmen, reisen. [...]. Die Grundsätze des nichtformalen Lernens spiegeln sich in dem gesamten Projekt wider.

Box 4 – Aktion 2 – Europäischer Freiwilligendienst (Auszug aus dem Programmhandbuch zu Jugend in Aktion, Europäische Kommission, 2010)

Der Europäische Freiwilligendienst soll die Beteiligung junger Menschen an verschiedenen Arten von Freiwilligenaktivitäten innerhalb und außerhalb der Europäischen Union unterstützen. Im Rahmen dieser Aktion nehmen junge Menschen einzeln oder in Gruppen an gemeinnützigen, unbezahlten Aktivitäten teil.

Ziele

Ziel des Europäischen Freiwilligendienstes (EFD) ist es, Solidarität zu entwickeln sowie die aktive Bürgerschaft und gegenseitiges Verständnis unter jungen Menschen zu fördern.

Was ist ein EFD-Projekt?

Der Europäische Freiwilligendienst ermöglicht es jungen Menschen, einen freiwilligen Dienst für eine Dauer von bis zu 12 Monaten in einem Land, in dem sie nicht ansässig sind, zu leisten. Es fördert die Solidarität unter jungen Menschen und ist ein wirklicher ‚Lerndienst‘. Die Freiwilligen sind für örtliche Gemeinschaften von Nutzen und lernen gleichzeitig neue Fertigkeiten und Sprachen und entdecken andere Kulturen. [...]. Die Grundsätze des nichtformalen Lernens und der nichtformalen Praktiken spiegeln sich in dem gesamten Projekt wider. Ein EFD-Projekt kann auf eine Vielzahl von Themen und Einsatzgebieten ausgerichtet sein, wie z.B. Kultur, Jugend, Sport, Sozialwesen, Kulturerbe, Kunst, Katastrophenschutz, Umwelt, Entwicklungszusammenarbeit etc. [...].

EFD-Aktivität

Eine EFD-Aktivität hat drei wesentliche Bestandteile:

Der Dienst: der/die Freiwillige wird von einem/einer ProjektträgerIn in einem Land aufgenommen, in dem er/sie nicht ansässig ist, und leistet einen freiwilligen Dienst zum Wohl der lokalen Gemeinschaft. Der Dienst wird nicht bezahlt, ist nicht gewinnorientiert und wird ganztägig abgeleistet.

EFD-Begleittrainings: die an der EFD-Aktivität beteiligten ProjektträgerInnen müssen gewährleisten, dass jede/r Freiwillige an folgenden Maßnahmen teilnimmt:

- Schulung vor der Abreise
- Schulung bei der Ankunft
- Bewertung in der Projektmitte (bei einem länger als 4 Monate dauernden Dienst)
- Bewertung der Aktivität.

Ständige Unterstützung der Freiwilligen: die ProjektträgerInnen müssen jede/n an der Aktivität beteiligte/n Freiwillige/n persönlich, aufgabenbezogen, sprachlich und verwaltungstechnisch unterstützen.

2. Wissenschaftliche Begleitung von Jugend in Aktion

In einer Arbeitsgemeinschaft mit dem Interkulturellen Zentrum¹ und der ÖAR Regionalberatung GmbH² ist das Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Innsbruck Teil der österreichischen Nationalagentur für Jugend in Aktion. Unter der Leitung von Univ.-Prof. Dr. Lynne Chisholm wird seit 2007 die wissenschaftliche Begleitung des Programms JiA in Österreich durchgeführt.

In diesem Rahmen wurden am Institut für Erziehungswissenschaft bisher drei Diplomarbeiten eingereicht, die verschiedene Aktionen des Programms JiA vor dem Hintergrund der Programmziele analysieren. In den folgenden drei Kapiteln wird eine Zusammenfassung der Diplomarbeiten gegeben (siehe Box 5, 6 und 7 für einen Inhaltsüberblick).

Box 5 – Diplomarbeit Alexandra Rosenthal (2009)

Titel: Empirische Untersuchung über den Zugang zum Programm Jugend in Aktion

Eingereicht von: Alexandra Rosenthal, Dezember 2009

Betreut durch: Univ.-Prof. Dr. Lynne Chisholm, unter Mitarbeit von Dr. Helmut Fennes

In der Diplomarbeit von Alexandra Rosenthal wird untersucht, welchen Zugang Jugendzentren bzw. die dort angestellten JugendbetreuerInnen zum Programm Jugend in Aktion (JiA) haben. Der Fokus liegt auf der Aktionslinie „Jugendbegegnungen“. Neben motivationalen und informationalen Aspekten werden dissonanztheoretische Konzepte, sowie unterstützende Rahmenbedingungen thematisiert, die für eine Beteiligung der Jugendzentren bzw. JugendbetreuerInnen am Programm förderlich sind. Durch ein qualitatives Interview, sowie durch eine ergänzende Fragebogenerhebung wird die Perspektive der JugendbetreuerInnen ermittelt. Die Ergebnisse zeigen, dass Bekanntheit und Verfügbarkeit von Informationen über das Programm JiA und begleitende Beratung großteils zufriedenstellend sind. Der mit der Antragstellung und Durchführung einer Jugendbegegnung verbundene Zeitaufwand, sowie geringes Interesse auf Seite der Jugendlichen, sind Hauptgründe für eine Nicht-Teilnahme am Programm.

¹ <http://www.iz.or.at>

² <http://www.oear.at>

Box 6 – Diplomarbeit Petra Ganthaler (2010)

Titel: Aufbau und Erweiterung von Kompetenzen durch das EU-Projekt „Jugend in Aktion“ am Beispiel des Europäischen Freiwilligendienst

Eingereicht von: Petra Ganthaler, 2010

Betreut durch: Univ.-Prof. Dr. Lynne Chisholm, unter Mitarbeit von Dr. Helmut Fennes

Petra Ganthaler untersucht, inwieweit das Programm Jugend in Aktion (JiA) durch die Aktionslinie Europäischer Freiwilligendienst (EFD) zur Kompetenzentwicklung von jugendlichen TeilnehmerInnen aus Österreich im europäischen Ausland beiträgt. Mit Fokus auf interkulturelle und soziale Kompetenzen und vor dem Hintergrund formaler, nicht-formaler und informeller Lernprozesse wird mit qualitativen Interviews und durch die Analyse von Beiträgen in einem Internetforum und von Tagebüchern ermittelt, *welche Kompetenzen* von den Jugendlichen *auf welche Weise* erworben oder weiterentwickelt wurden. Zusätzlich wird die Übereinstimmung von Erwartungen an die Teilnahme am EFD mit den tatsächlichen Erfahrungen untersucht. Die Ergebnisse beruhen auf einer Selbsteinschätzung der TeilnehmerInnen. Es kann festgehalten werden, dass durch die Teilnahme am EFD eine Weiterentwicklung von Kompetenzen (z.B. interkulturelle, soziale und fremdsprachliche Kompetenz) erfolgt, insbesondere durch nicht-formale und informelle Lernprozesse, wie die Interaktion mit anderen europäischen EFD-TeilnehmerInnen und mit KollegInnen im ausgewählten Sozial- oder Umweltprojekt, sowie durch die begleitenden EFD-Trainings und Sprachkurse.

Box 7 – Diplomarbeit Julia Hasforter (2011)

Titel: Junge EuropäerInnen im sozialen Wandel: Nicht-formale und informelle Lernstrukturen durch das Projekt „Jugend in Aktion“ am Beispiel „Europäischer Freiwilligendienst“

Eingereicht von: Julia Hasforter, 2011

Betreut durch: Univ.-Prof. Dr. Lynne Chisholm, unter Mitarbeit von Dr. Helmut Fennes

Julia Hasforter analysiert die Auswirkungen des Programms Jugend in Aktion (JiA) am Beispiel des Europäischen Freiwilligendienstes (EFD) durch eine qualitative Untersuchung mit EFD-TeilnehmerInnen aus anderen europäischen Ländern in Österreich. Die Ergebnisse zeigen: *was wird wo und wie gelernt?* Insbesondere im Bereich der professionellen Kompetenz, individuellen Kompetenz und bürgerInnenschaftlichen Kompetenz zeigt sich eine positive Weiterentwicklung bei den TeilnehmerInnen; informelle Lernkontexte während der Arbeit und in der Freizeit spielen hier eine entscheidende Rolle; gemeinsame Aktivitäten und der Austausch mit TeilnehmerInnen aus anderen Ländern erweitern die Perspektive auf die eigene Kultur, auf andere Kulturen und auf Europa.

3. Empirische Untersuchung über den Zugang zum Programm Jugend in Aktion (Alexandra Rosenthal, 2009)

3.1. Einleitung

Für eine geförderte Teilnahme an der *Aktion 1.1. – Jugendbegegnungen* des Programms Jugend in Aktion (JiA) ist eine entsprechende Antragstellung bei der Nationalagentur durch die interessierten Jugendzentren erforderlich. Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Programms JiA am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Innsbruck ist aufgefallen, dass ein Großteil von Jugendzentren auf regionaler Ebene *nicht* an dem Programm teilnehmen. Dies wirft die Frage auf, welche Gründe dazu führen, dass sich JugendbetreuerInnen für oder gegen eine Antragstellung zur Durchführung eines geförderten Jugendaustausches mit ihrem Jugendzentrum entscheiden.

Die Aktivitäten der österreichischen JiA-Nationalagentur konzentrieren sich zu einem großen Teil auf die nationale Ebene. Es wird daher angenommen, dass Informationen zum Programm JiA für JugendbetreuerInnen auf lokaler und regionaler Ebene nicht ausreichend greifbar sind und der Zugang zum Programm dadurch eingeschränkt wird.

Vor dem Hintergrund von motivations-, wahrnehmungs- und sozialpsychologischen Ansätzen und pädagogischen Beratungskonzepten wird eine empirische Untersuchung durchgeführt. Es wird analysiert, inwieweit die Annahme unzureichender regionaler bzw. lokaler Informationsaktivitäten der JiA-Nationalagentur zutrifft und welche anderen Gründe die Entscheidung von JugendbetreuerInnen zur Teilnahme am Programm JiA beeinflussen. Die Ergebnisse werden Bezug auf Möglichkeiten zur Verbesserung des Zugangs von Jugendzentren zum Programm JiA diskutiert.

3.2. Theoretischer Hintergrund

In diesem Abschnitt werden motivations-, wahrnehmungs- und sozialpsychologische Ansätze vorgestellt, die eine Erklärung für Entscheidungsfindungsprozesse liefern. Weiters wird auf pädagogische Beratungskonzepte eingegangen, die bei der Entscheidungsfindung unterstützend wirken können.

3.2.1. Psychologische Ansätze

Motivations- und Entscheidungspsychologie

In Anlehnung an Rheinberg (2008) setzt sich Motivation aus verschiedenen Phänomenen und Teilprozessen zusammensetzt. Das Zusammenspiel von persönlichen, inneren Merkmalen (z.B. Trieben, Instinkten) und situationsbedingten, äußeren Merkmalen (z.B. Stimuli, Reize) motiviert die Handlungen von Personen. Der Person-Umwelt-Bezug wird von Lewin (1931, nach Rheinberg, 2008) konflikttheoretisch betrachtet, d.h. das Verhalten von Personen wird durch drei Konflikttypen beeinflusst: (1) Appetanzkonflikt (Entscheidung zwischen zwei positiven Situationen, führt zum Attraktivitätsverlust der nicht gewählten Alternative), (2) Aversionskonflikt (Entscheidung zwischen zwei negativen Situationen, führt zu Inaktivität), und (3) Appetanz-Aversionskonflikt (Situation mit positivem und negativem Aspekt, je geringer der Abstand zur Situation, desto mehr wird der negative Aspekt wahrgenommen, führt zu

Vermeidungsverhalten). Entscheidungen von Personen – d.h. die Wahl zwischen verschiedenen Möglichkeiten in einer Situation – beruhen nun nach Jungemann, Pfister & Fischer (1998) wiederum auf zwei zentralen Komponenten, den Beurteilungen (judgements) und den getroffenen Wahlen (choices). Weiters beschreibt Atkinson (1957, 1958), dass die Motivation eine Leistung zu erbringen im Zusammenhang mit der Erfolgswahrscheinlichkeit bzw. dem Erfolgsanreiz steht. Durch die Wahl eines erreichbaren Ziels (Festlegung des Anspruchsniveaus) wird die Erfolgswahrscheinlichkeit beeinflusst. Auch hier werden persönliche Merkmale und Situationsfaktoren für die Zielfestlegung berücksichtigt.

Wahrnehmungs- und Werbepsychologie

Die Informationsaufnahme wird durch den Mechanismus der selektiven Aufmerksamkeit gesteuert, d.h. wichtige Informationen werden wahrgenommen und unwichtige abgewiesen. Bei der Gestaltung von Informationsmedien, auch Werbematerial, müssen diese Prozesse berücksichtigt werden. (vgl. Mangold, 2007). Das AIDA-Modell nach Lewis (1898, nach Moser, 2002) beschreibt, wie Werbung aufgebaut sein sollte, um eine Kaufentscheidung beim potentiellen Kunden zu bewirken. Die Werbung sollte (1) Aufmerksamkeit erregen, (2) das Interesse wecken, (3) einen Drang (Motivation) zum Kauf erzeugen und (4) als Konsequenz die Aktion des Kaufens herbeiführen. Entscheidend für die Wahrnehmung von Werbung ist in jedem Fall der Reiz (physisch, kognitive, emotional), der den Wahrnehmungsprozess auslöst (vgl. Mayer, 2000).

Kognitive Dissonanz

In der Theorie der kognitiven Dissonanz beschreibt Festinger (1987), wie Dissonanz – ein psychologisch unangenehmer Zustand – durch das gleichzeitige Vorhandensein nicht zueinander passender Kognitionen (Kenntnisse, Meinungen, Einstellungen, Überzeugungen, etc.) entsteht. Beispielsweise kann es durch die Entscheidung zwischen zwei positiven Alternativen zu Dissonanz kommen, wenn eine Person sich für eine Alternative, und gegen die andere, entscheidet, obwohl ihr bewusst ist, dass auch die verworfene Alternative positiv zu bewerten ist. Als Konsequenz werden Handlungen durchgeführt, die eine Reduktion der Dissonanz herbeiführen. Hierfür ist die Veränderung der kognitiven Elemente des Verhaltens und der Umwelt notwendig, z.B. durch Vermeiden bestimmter Informationen oder Kontakt zu Personen, die bestimmte Einstellungen unterstützen. Die Veränderung kognitiver Elemente des Verhaltens wird durch bestimmte Aspekte erschwert, z.B. wenn die Veränderung mit einem Verlust verbunden ist, wenn das gegenwärtige Verhalten als befriedigend erlebt wird oder wenn man keine Möglichkeit hat, eine andere Verhaltensweise anzunehmen.

Bedeutung psychologischer Ansätze für den Zugang zu Jugend in Aktion

Die skizzierten psychologischen Ansätze liefern Erklärungen für Gründe, die den Zugang zum Programm JiA beeinflussen.

Aus motivationspsychologischer Sicht treffen JugendbetreuerInnen die Entscheidung für die Teilnahme am Programm JiA, um dadurch die Diskrepanz zwischen einem gegebenen und einem erwünschten Zustand zu überwinden (vgl. Jungemann et al., 1998). Ein positiver Aspekt, der in den Entscheidungsfindungsprozess mit einfließt, ist die Aussicht auf eine Förderung bzw. eine hohe erwartete Erfolgswahrscheinlichkeit des geplanten Jugendaustausches. Demgegenüber stehen die negativen Aspekte, die sich aus dem notwendigen Aufwand an zeitlichen Ressourcen und einer möglichen Unsicherheit im Bezug auf die Bewältigung der Anforderungen ergeben. Die Widersprüchlichkeit der Situation wird durch eine Entscheidung für oder gegen die Teilnahme am Programm JiA beendet. Als Folge der Entscheidung kann kognitive Dissonanz

entstehen: Wenn sich ein/e JugendbetreuerIn z.B. gegen die Teilnahme am Programm JiA entscheidet, den Jugendaustausch aber trotzdem, unterstützt durch eine andere Förderstelle, durchführt, so kann die entstehende Dissonanz (erzeugt durch die positiven Aspekte des abgelehnten Programm JiA) nur reduziert werden, indem die kognitiven Elemente des Verhaltens geändert werden (z.B. in dem man gezielt Informationen sucht, die für die gewählte Förderstelle und gegen JiA sprechen). Zukünftige Entscheidungen für oder gegen das Programm JiA werden hiervon beeinflusst. Eine Gestaltung von Informations- und Werbematerial für das Programm JiA auf der Basis von wahrnehmungspsychologischen Aspekten, zielgruppenspezifisch und benutzerfreundlich, kann bewirken, dass die positiven Aspekte des Programms von vornherein deutlicher wahrgenommen werden und dadurch eine Entscheidung für das Programm motiviert wird.

3.2.2. Pädagogische Beratungskonzepte

Lernberatung, Bildungsberatung

Beratung, definiert als vielschichtiger Interaktionsprozess zwischen einer beratenden und einer ratsuchenden Person, zielt auf die gemeinsame Erörterung und Reflexion eines Problems zum Zwecke der Lösungsfindung (vgl. Sauer-Schiffer, 2004). Im pädagogischen Bereich gibt es unterschiedliche Beratungskonzepte, die jeweils unterschiedliche Zielgruppen ansprechen. Nach Sauer-Schiffer (2004) bezieht sich Lernberatung dabei auf die Bewältigung von Lernschwierigkeiten und die individuellen Förderung von Lernenden. Die Beratungsaktivität verfolgt das Ziel, Lernprozesse effektiver zu gestalten, in dem den Ratsuchenden angemessene Lernmethoden an die Hand gegeben werden. Bildungsberatung fokussiert hingegen auf die Unterstützung von Personen bei der Gestaltung ihrer Bildungslaufbahn und beruflichen Weiterentwicklung. Den Ratsuchenden werden Informationen über Möglichkeiten zur Aus-, Fort- und Weiterbildung angeboten. Beratung wird zunehmen

Coaching

Coaching ist eine Form der Beratung und Betreuung, die weniger auf konkrete Lernprozesse oder Bildungsentscheidungen fokussiert, sondern in einem übergreifenden Sinn als unterstützende und präventive Maßnahme zur Problemlösung und Entwicklung von Handlungskompetenz eingesetzt wird, z.B. im Bereich der Personal- und Organisationsentwicklung. Coaching kann auch die aktive Intervention durch den Coach in das Geschehen beinhalten (vgl. Hubner, 2007).

Bedeutung pädagogischer Beratung für den Zugang zu Jugend in Aktion

Die Zielgruppe von Beratungsaktivitäten im Zusammenhang mit dem Zugang zum Programm JiA sind JugendbetreuerInnen, die sich im Entscheidungsfindungsprozess für die Teilnahme am Programm befinden. Beratungskonzepte – insbesondere das Coaching von erwachsenen Personen – sind im Rahmen des Programm JiA zu berücksichtigen, weil ein zentraler Bestandteil für die Umsetzung des Programms das bestehende Angebot an nationalen und regionalen Beratungsangeboten für JugendbetreuerInnen ist. Ein Gespräch mit einer Mitarbeiterin der regionalen JiA Beratungsstelle in Innsbruck, Tirol, hat bestätigt, dass die Bereitstellung von Informationen über das Programm zu den Hauptaufgaben der BeraterInnen gehört, d.h. die Rahmenbedingungen und formalen Kriterien des Programms zu erläutern. Zusätzlich findet eine Begleitung der interessierten JugendbetreuerInnen statt, z.B. im Hinblick auf die Unterstützung bei der Antragstellung oder Kommunikation mit der Nationalagentur. Voraussetzung für die Förderung des Zugangs zum Programm JiA durch die Beratung ist, dass die Beratung wahrgenommen wird und adäquate Informationen bereit stellt, sowohl im Hinblick auf die

Durchführung eines Jugendaustausches, als auch im Hinblick auf die Multiplikationsfunktion der JugendbetreuerInnen, die das Interesse der Jugendlichen für das Programm JiA wecken möchten.

3.3. Fragestellungen

Vor dem Hintergrund der oben beschriebenen psychologischen Ansätze und Beratungskonzepte wurde eine empirische Untersuchung konzipiert, die folgende Hypothese verfolgt:

Die Nationalagentur wirbt nur auf nationaler Ebene und nicht auf regionaler Ebene für das Programm Jugend in Aktion (JiA). Deswegen bleibt der Zugang zum Programm JiA regionalen Einrichtungen verwehrt.

Auf Basis dieser Annahme ergeben sich eine Hauptfragestellung sowie weitere ergänzende Fragestellungen:

Hauptfragestellung

„Wie ist der Zugang der Tiroler Jugendzentren zum Programm Jugend in Aktion?“

Diese Hauptfragestellung untersucht wie viele Personen und Jugendzentren einen Zugang bzw. die Möglichkeit zur Teilnahme am Programm JiA haben und welche Faktoren für eine Nicht-Teilnahme maßgeblich sind.

Weitere Fragestellungen

- Wie hoch ist der Bekanntheitsgrad des Programms Jugend in Aktion?
 - Gibt es ausreichend Informationsquellen (Informationsmaterial, Website, Beratungsangebote)?
- Welche Gründe haben Jugendzentren, keinen Antrag für die Durchführung eines geförderten Jugendaustauschs zu stellen?
 - Sind die Gestaltung des Antrags/ der Aufwand der Antragstellung bzw. die Vorgaben der Nationalagentur der Grund oder resultieren die Gründe aus anderen Faktoren?

3.4. Methodische Vorgehensweise

Forschungsdesign & Instrumente

Das Forschungsdesign für die Ermittlung des Zugangs der Tiroler Jugendzentren zum Programm JiA berücksichtigt qualitative und quantitative Aspekte. Neben einem qualitativen teilstandardisiertes Leitfadeninterview mit einer Expertin (JugendbetreuerIn als Repräsentantin der Zielgruppe) wurde eine quantitative Fragebogenerhebung mit JugendbetreuerInnen in Tirol durchgeführt. Bei der Entwicklung des Fragebogens wurden die Ergebnisse aus dem Interview für die Erstellung der Fragen berücksichtigt. Der Fragebogen wurde als Online-Befragung mit der frei zugänglichen Anwendung LimeSurvey³ umgesetzt. Die Ergebnisse der Online-Befragung wurden mit dem Statistikprogramm SPSS durch die Analyse von Häufigkeiten und Kreuztabellen ausgewertet.

³ <http://www.limesurvey.org>

Stichprobe

Die Grundgesamtheit der Studie bilden alle Jugendzentren in Tirol (N = 36). Die Zielgruppe der Befragung sind die JugendbetreuerInnen in den Zentren. Die Rücklaufquote lag über 50% (n = 19).

Das Erhebungsinstrument (Online-Fragebogen) wurde so konstruiert, dass fünf verschiedene Untergruppen der Grundgesamtheit adressiert wurden: Personen (1) die das Programm JiA kennen bzw. (2) nicht kennen, die (3) einen Jugendaustausch durchgeführt haben bzw. (4) nicht durchgeführt haben und die (5) keinen Jugendaustausch durchführen möchten.

3.5. Ergebnisse

Interesse am Jugendaustausch

Im Hinblick auf das allgemeine Interesse an einen Jugendaustausch mit den Jugendlichen in ihrem Jugendzentrum gaben 50% der befragten JugendbetreuerInnen an, dass sie schon einmal eine derartige Veranstaltung durchführen wollten. Eine differenzierte Betrachtung mittels der Fragestellung „Wurde ein internationaler Jugendaustausch mit den Jugendlichen ihres Jugendzentrums durchgeführt“ zeigt, dass 44% aller Befragten einen Jugendaustausch organisieren wollten, das Vorhaben aber nicht durchgeführt haben. Die verbleibenden JugendbetreuerInnen geben jeweils zu gleichen Teilen an, dass ein Jugendaustausch über das Programm JiA oder über ein anderes Programm durchgeführt wurde, bzw. dass kein Interesse an der Durchführung eines Jugendaustausches besteht.

Bekanntheit des Programms JiA

Mehr als die Hälfte (56%) der befragten Personen kennen das Programm JiA. Als Hauptquelle für Informationen über die Möglichkeit eines durch JiA geförderten Jugendaustausches geben 58% der JugendbetreuerInnen, die das Programm kennen, die JiA-Nationalagentur, eine Regionalstelle (z.B. Infoeck Innsbruck) oder die ÖAR Regionalberatung GmbH an. Weitere 17% haben von KollegInnen von dieser Möglichkeit erfahren. Die Medien, Freunde/Bekannte oder die Website der Europäischen Kommission spielen als Informationsquelle nur vereinzelt eine Rolle.

Gründe für die Durchführung eines Jugendaustausch (mit JiA)

Die JugendbetreuerInnen, die einen JiA-geförderten Jugendaustausch durchgeführt hatten, haben Gründe für die Wahl des Programms im Hinblick auf das Zutreffen (trifft gar nicht zu, trifft eher nicht zu, trifft eher zu, trifft völlig zu) bewertet. Positive Erfahrungen mit dem Programm und der begleitenden Beratung waren bei 100% (trifft völlig zu) der Befragten ein Grund, weitere 60% (trifft eher bzw. völlig zu) gaben an, dass die guten Aussichten auf Finanzierung die Programmwahl beeinflusst haben. Eher negativ ist der hohe Aufwand der Antragstellung zu bewerten; 67% (trifft eher nicht bzw. gar nicht zu) der Befragten sind sich einig, dass die Antragstellung mit hohem Aufwand verbunden ist. Zusätzlich wurden JugendbetreuerInnen, die einen Jugendaustausch durchführen wollten, dies aber nicht umgesetzt haben, gebeten dies zu begründen. Zu 100% (trifft eher bzw. völlig zu) waren Zeitmangel und zu 71% (trifft eher bzw. völlig zu) der mit der Durchführung des Jugendaustausches verbundene Aufwand der Grund. Desinteresse der Jugendlichen wurde ebenfalls von 71% (trifft eher bzw. völlig zu) der BetreuerInnen genannt. Informationsmangel oder Zweifel an sozial-pädagogischen Zielsetzungen eines Jugendaustausches besteht nicht.

Schwierigkeitsgrad der Durchführung eines Jugendaustausches

Alle an der Untersuchung teilnehmenden JugendbetreuerInnen wurden gefragt, ob die Durchführung eines Jugendaustausches mit Jugendlichen Ihres Zentrums einfach wäre bzw. ist. Der Schwierigkeitsgrad der Durchführung wurde mittels einer vierstufigen Skala eingeschätzt (trifft gar nicht zu, trifft eher nicht zu, trifft eher zu, trifft völlig zu; zusätzlich war die Angabe ‚keine Meinung bzw. kann ich nicht beurteilen‘ möglich). 67% der Befragten haben angegeben, dass eine einfache Durchführung eher nicht bzw. gar nicht zutreffend ist. In einer offenen Frage konnten die JugendbetreuerInnen diese Einschätzung erläutern. Neben Desinteresse und fehlender Motivation bei den Jugendlichen wurden auch strukturelle Defizite (mangelnde Ressourcen, hoher zeitlicher Aufwand, fehlende Unterstützung vom Vorstand) als Gründe für die als schwierig bewertete Durchführung eines Jugendaustausches genannt. Inwieweit der sozio-ökonomische Status der Jugendlichen hier eine Rolle spielt, bleibt zu diskutieren. Es ist jedoch darauf hinzuweisen, dass 67% der JugendbetreuerInnen in Jugendzentren arbeiten, in denen bis zu einem Viertel benachteiligte Jugendliche zum TeilnehmerInnenkreis gehören.

Ergebnisse in Stichworten

- Die Hälfte der JugendbetreuerInnen bekundet allgemeines Interesse an der Durchführung eines Jugendaustauschs.
- Mehr als die Hälfte der JugendbetreuerInnen kennt das Programm Jugend in Aktion (JiA).
- Hauptinformationsquelle für JiA sind die Nationalagentur, die Regionalstelle und die ÖAR Regionalberatungs GmbH.
- Die Durchführung eines Jugendaustauschs im Rahmen von JiA wird durch positive Erfahrungen mit dem Programm, der begleitenden Beratung und den guten Finanzierungsaussichten begründet.
- Zeitmangel und Aufwand, sowie Desinteresse der Jugendlichen sind die angeführten Hauptgründe, keinen Jugendaustausch durchzuführen.
- Gut zwei Drittel der JugendbetreuerInnen schätzen die Durchführung eines Jugendaustauschs mit den Jugendlichen in ihrem Zentrum als schwierig ein.

3.6. Diskussion und Konsequenzen

Die Hauptfragestellung der vorliegenden Untersuchung richtet sich auf den Zugang von Tiroler Jugendzentren zum Programm Jugend in Aktion (JiA). Unter der Annahme, dass Informationen über das Programm hauptsächlich auf nationaler Ebene verfügbar sind und daher nicht auf regionaler Ebene greifen, wurden die Bekanntheit des Programms JiA, sowie Gründe für eine Teilnahme bzw. Nicht-Teilnahme am Programm untersucht.

Der Bekanntheitsgrad des Programms JiA ist als mittelmäßig zu bewerten, da fast die Hälfte der JugendbetreuerInnen das Programm nicht kennt. Die forschungsleitende Hypothese der Studie kann somit teilweise verifiziert werden. Auf Grund der Verfügbarkeit von ausreichend Informationen über JiA muss angenommen werden, dass diese einigen potentiellen TeilnehmerInnen nicht zugänglich sind. Aus werbepsychologischer Perspektive ist hier zu berücksichtigen, inwieweit das Informationsmaterial zielgruppengerecht gestaltet und übermittelt wird. Zusätzlich ist zu diskutieren, inwieweit eine gezielte Marketingstrategie und kontinuierliche Public-Relations-Maßnahmen die Bekanntheit des Programms fördern können.

Im Bezug auf die Entscheidung zur Teilnahme am Programm JiA bzw. zur Durchführung eines Jugendaustauschs im Rahmen eines anderen Programms, lässt sich feststellen, dass insbesondere ein Mangel an zeitlichen Ressourcen und der erwartete Aufwand als demotivierende Faktoren wirken. Eine vereinfachte Antragstellung für den JiA-Jugendaustausch würde diesen Prozessen entgegenwirken. Ebenso ist die begleitende Beratung im Programm JiA – die von allen Befragten als angemessen und hilfreich erlebt wurde – als unterstützender Faktor zu werten. Vor dem Hintergrund der anfangs skizzierten entscheidungspsychologischen Überlegungen ist anzunehmen, dass die JugendbetreuerInnen den Gesamtaufwand einer Teilnahme an JiA als zu hoch beurteilen und sich daher gegen die Teilnahme entscheiden. Die Ausweitung des Angebots von gezielten Beratungsangeboten und Prozessbegleitung, die den JugendbetreuerInnen im Sinne des Coaching Unterstützung beim Zeit- und Ressourcenmanagement anbieten, ist in diesem Zusammenhang von besonderer Relevanz für die Erhöhung der Anzahl von Antragstellungen für Jugendaustausche im Programm JiA.

4. Aufbau und Erweiterung von Kompetenzen durch das EU-Projekt „Jugend in Aktion“ am Beispiel des Europäischen Freiwilligendienst (Petra Ganthaler, 2010)

4.1. Einleitung

Die Kompetenzentwicklung von Jugendlichen in unterschiedlichen Bereichen steht im Zentrum der vorliegenden Studie. Untersucht wird, welche Kompetenzen durch die Teilnahme am Programm Jugend in Aktion (JiA), insbesondere im Rahmen der *Aktion 2 – Europäischer Freiwilligendienst* (EFD) erworben werden. Zusätzlich wird erkundet durch welche Lernformen die Kompetenzentwicklung unterstützt wird und inwieweit die Erwartungen von TeilnehmerInnen am EFD erfüllt werden konnten. Der theoretische Hintergrund für diese Studie wird durch die Definition des Kompetenzbegriffs umrissen; es werden acht Kompetenzbereiche beschrieben: muttersprachliche Kompetenz, fremdsprachliche Kompetenz, mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen, Computerkompetenz, Lernkompetenz, soziale Kompetenz und BürgerInnenkompetenz, Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz, Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit (vgl. Europäische Union, 2006). Weiters werden formale, nicht-formale und informelle Lernformen behandelt und in ihrer Bedeutung für interkulturelle Lernprozesse erfasst.

Die Studie ist im Gesamtkonzept der wissenschaftlichen Begleitung des Programms JiA verortet, für die das Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Innsbruck verantwortlich ist. Durch die qualitative Erhebung zur Kompetenzentwicklung von EFD-TeilnehmerInnen trägt die Studie dazu bei, die Zielsetzungen des Programms JiA bzw. der *Aktion 2 – Europäischer Freiwilligendienst* zu evaluieren. Vor diesem Hintergrund werden Vorschläge zur Verbesserung der Durchführung des EFD diskutiert.

4.2. Theoretischer Hintergrund

4.2.1. Kompetenzen

In Anlehnung an verschiedene Definitionen des Kompetenzbegriffs aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Teildisziplinen (vgl. z.B. Thenort & Tippelt, 2007; Erpenbeck & v. Rosenstil, 2003; OECD, 2005; Weinert, 2002) wird in der vorliegenden Studie davon ausgegangen, „dass der Begriff Kompetenz eine unübersichtliche Situation voraussetzt, welche es zu bewältigen gilt. Kompetenzen sind somit die Gesamtheit von Ressourcen (Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissen, Einstellungen usw.), welche vom Individuum in motivationaler, volitionaler und sozialer Bereitschaft selbstorganisiert, für die erfolgsorientierte und verantwortungsvolle Handlung zur Bewältigung dieser Situationen, herangezogen werden“ (Ganthaler, 2010, S. 10). Kompetenzen (als Disposition eine Leistung zu erbringen) werden von Qualifikationen (als Ergebnis formaler und validierter Lern- und Prüfungsprozesse) unterschieden (vgl. Heyse & Erpenbeck, 2004; Gnahn, 2007): Ebenso wird in Anlehnung an Gnahn (2007) und Maag Merki (2009) zwischen fachlichen bzw. domainspezifischen Kompetenzen (z.B. mathematische Kompetenz) und überfachlichen Kompetenzen im Sinne von Methoden-, Sozial- und personaler Kompetenz unterschieden.

Acht Schlüsselkompetenzen

Der europäische Rat verfolgt im Rahmen der Lissabon-Strategie das Ziel, die Europäische Union „zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen“ (Europäischer Rat, 2000). Ein Teilziel dieses Prozesses war die Ermittlung und Definition von „Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen“, „die in einer Wissensgesellschaft für persönliche Entfaltung, aktive Bürgerschaft, sozialen Zusammenhalt und Beschäftigungsfähigkeit nötig sind“ (Europäische Union, 2006, S. L394/13). Die acht Schlüsselkompetenzen sind im Einzelnen: muttersprachliche Kompetenz, fremdsprachliche Kompetenz, mathematische und grundlegende naturwissenschaftliche Kompetenz, Computerkompetenz, Lernkompetenz, soziale Kompetenz und BürgerInnenkompetenz, Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz, Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit (ebd., 2006, S. L394/14-18).

Soziale und interkulturelle Kompetenzen

Den sozialen Kompetenzen, und der interkulturellen Kompetenz – die in Anlehnung an die acht Schlüsselkompetenzen der Europäischen Union eine spezifische Form der sozialen Kompetenzen darstellt – wird im Rahmen der Studie besondere Bedeutung beigemessen, da sie für die Fragestellung der Studien relevant sind.

Soziale Kompetenz: Die Europäische Union (vgl. Europäische Union, 2006, S. L394/16) definiert den Kern von sozialen Kompetenzen als das respektvolle, angemessene und wertfreie Verhalten gegenüber Mitmenschen in verschiedenen Situationen und Kontexten, zum persönlichen und gesellschaftlichen Wohlergehen. Ein Zusammenhang zu BürgerInnenkompetenz – im Sinne von aktiver und demokratischer Teilhabe am Gesellschaftlichen Leben – wird hergestellt (vgl. auch Faix & Laier, 1991). In Anlehnung an Kanning (2003) schlägt die Katalogisierung von sozialen Kompetenzen durch drei Dimensionen vor: perzeptiv-kognitiv, motivational-emotional und behavioral. Der perzeptiv-kognitive Bereich umfasst Selbstaufmerksamkeit, Personenwahrnehmung, Perspektivenübernahme, Kontrollüberzeugung, Entscheidungsfreudigkeit und Wissen. Der motivational-emotionalen Bereich charakterisiert sich durch Eigenschaften wie emotionale Stabilität, Prosozialität und Wertpluralismus. Im behavioralen Bereich sind Verhaltensweisen und Eigenschaften wie Extraversion, Durchsetzungsfähigkeit, Handlungsflexibilität, Kommunikationsfertigkeiten, Konfliktverhalten und Selbststeuerung angesiedelt. Soziale Kompetenzen können somit als Bündel unterschiedlicher Fähigkeiten und Verhaltensweisen verstanden werden, die nach Faix und Laier (1991) nicht theoretisch angeeignet werden können, sondern durch die Interaktion in einer Gemeinschaft entwickelt werden.

Interkulturelle Kompetenz wird ausgehend vom Kulturbegriff der Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO) definiert: „Kultur [kann] in ihrem weitesten Sinne als die Gesamtheit der einzigartigen geistigen, materiellen, intellektuellen und emotionalen Aspekte angesehen werden [...], die eine Gesellschaft oder eine soziale Gruppe kennzeichnen. Dies schließt nicht nur Kunst und Literatur ein, sondern auch Lebensformen, die Grundrechte des Menschen, Wertsysteme, Traditionen, Glaubensrichtungen“ (Deutsche UNESCO Kommission, 1982). Interkulturelle Kompetenzen wird verstanden als die Fähigkeit „kulturelle Bedingungen und Einflussfaktoren in Wahrnehmen, Urteilen, Empfinden und Handeln bei sich selbst und bei anderen Personen zu erfassen, zu respektieren, zu würdigen und produktiv zu nutzen im Sinne einer wechselseitigen Anpassung, von Toleranz gegenüber Inkompatibilitäten und einer Entwicklung hin zu synergieträchtigen Formen der Zusammenarbeit, des Zusammenlebens und handlungswirksamer Orientierungsmuster in Bezug auf Weltinterpretation und Weltgestaltung“ (Thomas, 2003, S. 143). Eine Unterteilung der

interkulturellen Kompetenzen nach Erll und Gymnich (2007) in eine kognitive Komponente (für interkulturelle Begegnungen relevantes Wissen); affektive Komponente (Einstellungen und Haltungen gegenüber Personen anderer Kulturen, Empathie und Ambiguitätstoleranz) und pragmatisch-kommunikative Komponente (geeignete Kommunikationsmuster und Problemlösungsstrategien) trägt zur weiteren Ausdifferenzierung des Kompetenzkonzepts bei. Die Aneignung von interkulturellen Kompetenzen erfolgt durch langfristige und lebensbegleitende Entwicklungsprozesse und kann in Anlehnung an Erll und Gymnich (2007) als „Lernspirale“ beschrieben werden. Durch interkulturelle Begegnungen, damit verbundene positive und negative Erfahrungen und die Reflexion vor dem Hintergrund bestehenden Wissens über andere Kulturen steigern Individuen ihr Kompetenzniveau in diesem Bereich.

Bedeutung von Kompetenzen im Rahmen des EFD

Freiwillige Tätigkeiten ermöglichen durch informelle und nicht-formale Lernprozesse (vgl. Abschnitt 4.2.2) die Erweiterung und Weiterentwicklung von beruflichen und sozialen Kompetenzen, von Solidarität und sozialen Fähigkeiten, und unterstützen die aktive bürgerInnenschaftliche Teilhabe an der Gesellschaft (vgl. Europäische Union, 2008). Das Programm JiA verfolgt mit der Aktion EFD die Zielsetzung, Jugendliche in diesen Bereichen bei der Kompetenzentwicklung zu unterstützen. Der Schwerpunkt liegt dabei auf interkulturellen Kompetenzen. Durch freiwillige Arbeit in einem Sozial- oder Umweltprojekt in einem europäischen Gastland wird die Auseinandersetzung mit anderen Kulturen ermöglicht. Die Interaktion mit Personen mit einem anderen kulturellen Hintergrund und die Reflexion der Erfahrungen in begleitenden Trainings sind zentrale Elemente in diesem Prozess. Diese können im Sinne der Spirale des interkulturellen Lernens (vgl. Erll & Gymnich, 2007) als initiiierende Faktoren angesehen werden.

4.2.2. Wissens- und Kompetenzaneignung

Wissens- und Kompetenzaneignung erfolgt durch unterschiedliche Lernformen und damit verbundene Lernprozesse. Vor dem Hintergrund der Bedeutung des lebensbegleitenden Lernens definiert das European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP) Lernen als „einen kumulativen Prozess in dessen Rahmen sich der Einzelne Kenntnisse von wachsendem Komplexitäts- und Abstraktionsgrad (Begriffe, Kategorien, Verhaltensmuster oder Modelle) und/oder Kompetenzen sukzessive aneignet. Dieser Prozess erfolgt informell, zum Beispiel in der Freizeit, und in formalen Arrangements, einschließlich des Arbeitsplatzes“ (Europäische Kommission, 2005, S. 12). Die in dieser Definition angesprochene Unterscheidung von Lernarrangements wird in Tabelle 1 in Anlehnung an die aktuelle Diskussion durch die Beschreibung von formalen, nicht-formalen und informellen Lernformen spezifiziert. Wie Molzenberger und Overwien (2004) kontrastieren, hat sich diese Dreiteilung im Rahmen der bildungspolitischen Zielsetzung der Europäischen Union durchgesetzt.

Bedeutung formaler, nicht-formaler und informeller Lernformen für den EFD

Interkulturelles Lernen bildet einen Schwerpunkt in den Zielsetzungen des EFD. Dabei spielen insbesondere nicht-formale und informelle Lernformen eine Rolle für den Kompetenzerwerb und die Weiterentwicklung bestehender Kompetenzen. Nicht-formale Lernaktivitäten, die im Rahmen des EFD stattfinden sind z.B. die begleitenden Trainings, in denen die Erfahrungen der EFD-Aktivität reflektiert werden, sowie Sprachkurse, die von den jugendlichen TeilnehmerInnen ergänzend belegt werden. Die informellen Lernprozesse beziehen sich auf die mit dem EFD-Projekt verbundenen Erfahrungen, die bei der Arbeit im Sozial- oder Umweltprojekt und durch die Interaktion mit Personen aus unterschiedlichen europäischen Kulturen gemacht werden.

Tabelle 1. Lernformen

Formales Lernen	Institutionalisierte oder organisierte Bildung; ausgerichtet auf die bewusste Vermittlung von Lerninhalten und Lernziele (Dehnbostel, 2004); findet in Einrichtungen der allgemeinen oder beruflichen Bildung durch professionelles Personal statt, wird bewertet und führt zu Zertifizierung (Europäische Kommission ⁴ ; Gnahs, 2007)
Nicht-Formales Lernen	Intentionale Lernprozesse, die außerhalb von Einrichtungen der allgemeinen oder beruflichen Bildung stattfinden, im Bezug auf strukturierte Lernziele, Lernzeiten und Lernförderung (Europäische Kommission ⁵), z.B. im Rahmen von Jugendarbeit; Bildungsprozesse zur persönlichen Entwicklung, Lernen in Gruppen und erfahrungsbasiertes Lernen sind Merkmale nicht-formaler Bildung (Fennes & Otten, 2008)
Informelles Lernen	Lernprozesse, die nicht in spezifischen Bildungsveranstaltungen und -institutionen stattfinden, sondern durch die unmittelbare Anwendung in bestimmten Situationen (Dohmen, 2001); Orte informellen Lernens sind z.B. der Arbeitsplatz, ⁵ Familien- und Freundeskreis, Freizeitaktivitäten (Europäische Kommission ⁵), die Lernprozesse können sowohl nicht-intentional als auch intentional und selbstorganisiert ablaufen (Wittwer, 2003)

4.3. Fragestellungen

Die vorliegende Untersuchung verfolgt drei zentrale Fragestellungen, die für die Ermittlung der Kompetenzentwicklung von Jugendlichen durch die Teilnahme am Europäischen Freiwilligendienst (EFD) forschungsleitend waren.

- Welche Kompetenzen werden während des Europäischen Freiwilligendienstes erworben, insbesondere im Hinblick auf interkulturelle, soziale und berufliche Kompetenzen?
- Wie werden diese Kompetenzen erworben? Welche Lernerfahrungen stehen dahinter?
- Welche Vorstellungen und Erwartungen bezüglich des Europäischen Freiwilligendienstes haben die Jugendlichen zu Beginn des Projekts? Inwiefern werden diese Erwartungen erfüllt?

4.4. Methodische Vorgehensweise

Forschungsdesign & Instrumente

Das Forschungsdesign kombiniert verschiedene qualitative Methoden zur Erfassung der Kompetenzentwicklung von EFD-TeilnehmerInnen. Durch Interviews, die Beobachtung von EFD-Begleittrainings, die Auswertung von Einträgen in einem Internetforum und in Tagebüchern wurde die Einschätzung bezüglich der Kompetenzentwicklung der EFD-TeilnehmerInnen und deren Erfahrungen mit der Kultur des Landes, in dem der freiwillige Dienst stattgefunden hat, erfasst. Die qualitativ erfassten Daten (z.B. Interviewtranskriptionen, Beobachtungsprotokolle, Forum- oder Tagebucheinträge) wurden inhaltsanalytisch ausgewertet. Ein Kategoriensystem wurde an Hand der zentralen Fragestellungen der Untersuchung entwickelt. Neben den Kompetenzkategorien (interkulturell, fremdsprachlich, sozial, eigeninitiativ/selbständig, lernen) wurden Kenntnisse über das eigene Land und Europa erfasst, sowie Vorstellungen, Aufgaben, Schwierigkeiten, Lernerfahrungen im Sozial- oder Umweltprojekt, und Motivation, Erwartungen, Bedenken, Bereicherung in Bezug auf die Teilnahme am EFD. Die Kodierung der Daten erfolgte mit dem Computerprogramm MAX.QDA 2007.

⁴ http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc52_de.htm

Interviews: Das zentrale Erhebungsinstrument waren zwei halbstandardisierte Interviews (vgl. Flick, 2007), die im Vorfeld der Teilnahme am EFD sowie nach der Rückkehr durchgeführt wurden. Der Fokus des ersten Interviews lag auf bereits vorhandenen Kompetenzen und Erfahrungen, und den Erwartungen an die EFD-Aktivität. Das zweite Interview hat nach den Kompetenzen gefragt, die sich während der Zeit der Teilnahme am Europäischen Freiwilligendienst entwickelt bzw. erweitert wurden.

Beobachtung: Ergänzend zu den Interviews wurde die Durchführung von zwei für TeilnehmerInnen des EFD verpflichtenden Trainings – das Training vor Beginn der Tätigkeit und das Abschlussseminar nach der Rückkehr nach Österreich – beobachtet. Die Beobachtung erfolgte in Anlehnung an Lamnek (1993) als wissenschaftliche, unstrukturierte, offene, zum Teil aktiv, aber auch passiv teilnehmende, direkte Feldbeobachtung.

Internetforum und Tagebücher: Ziel der Verwendung eines Internetforum und von Tagebüchern war es, während der Zeit, in der die TeilnehmerInnen der Studie im europäischen Ausland ihren Dienst verrichtet haben, Daten über die Erfahrungen der TeilnehmerInnen zu erhalten. Das Internetforum war nur für die TeilnehmerInnen der Studie zugänglich und in mehreren Threads wurden nach Erlebnissen und Erfahrungen im Sozial- oder Umweltprojekt gefragt, sowie nach der Selbsteinschätzung von Kompetenzen. Ebenso gab es die Möglichkeit über die geknüpften Kontakte und kulturellen Eindrücke zu berichten. Das Forum wurde von den TeilnehmerInnen sehr selten genutzt; es entstanden keine Diskussionen zwischen den TeilnehmerInnen. Tagebuchaufzeichnungen wurden zu Beginn der Untersuchung einmal von allen TeilnehmerInnen der Studie eingereicht (z.B. in Form von einem E-Mail-Bericht), danach trafen nur noch vereinzelt und unregelmäßig Aufzeichnungen ein.

Stichprobe

An der Untersuchung nahmen sieben TeilnehmerInnen (6 Frauen, 1 Mann; zwischen 19 und 27 Jahren) des Europäischen Freiwilligendienstes teil. Die Kontaktaufnahme erfolgte hauptsächlich während des Vorbereitungsseminars, das für all EFD-TeilnehmerInnen im Vorfeld des Auslandsaufenthalts verpflichtend ist. Die EFD-TeilnehmerInnen unterschieden sich hinsichtlich Alter, Herkunft, Berufsstatus und in Bezug auf die Dauer der freiwilligen Tätigkeit (zwischen sechs und zwölf Monate) und das europäische Land, in dem die Tätigkeit ausgeübt wurde. Das Herkunftsland der an der Studie beteiligten EFD-TeilnehmerInnen ist Österreich (sechs verschiedene Bundesländer; bei einer Person liegt ein Migrationshintergrund vor). Drei Personen gingen vor der Teilnahme am Europäischen Freiwilligendienst in die Schule, die anderen vier Personen waren bereits berufstätig. Die Stichprobe ist nicht repräsentativ für die Grundgesamtheit der österreichischen EFD-TeilnehmerInnen.

4.5. Ergebnisse

Die folgende zusammenfassende Ergebnisdarstellung orientiert sich an den für die Auswertung verwendeten inhaltsanalytischen Kategorien (vgl. Abschnitt 4.4). Basierend auf den Interviews wird die Selbsteinschätzung der TeilnehmerInnen vor und nach der EFD-Aktivität berichtet. Informationen aus den Beobachtungen und den Einträgen im Internetforum ergänzen die Beschreibung und es werden ausgewählte Beispiele aus den Ergebnissen präsentiert (jeweils in einer Box). Die Ergebnisse beziehen sich auf die in dieser Studie befragten TeilnehmerInnen und ihre Erfahrungen und können nicht für die *JiA Aktion 2 – Europäischer Freiwilligendienst* verallgemeinert werden.

Interkulturelle Kompetenz

Bei allen TeilnehmerInnen kann eine Weiterentwicklung der interkulturellen Kompetenz beobachtet werden. Aufbauend auf bereits bestehenden Erfahrungen mit anderen Kulturen und dem selbstreflexiven Abgleich der neuen Eindrücke mit diesen Erfahrungen kann eine Lernspirale (vgl. Erll & Gymnich, 2007) nachvollzogen werden. Durch das Zusammenleben mit TeilnehmerInnen des EFD aus anderen europäischen Ländern, durch die Tätigkeit im Sozial- oder Umweltprojekt, durch Ausflüge und Besichtigungen im Gastland und durch die Teilnahme am Alltagsleben im Gastland standen die TeilnehmerInnen der Studie immer wieder in Interaktion mit Menschen unterschiedlicher Kulturen. In Bezug auf die kognitive Komponente der interkulturellen Kompetenz kann berichtet werden, dass TeilnehmerInnen – jeweils in unterschiedlichem Ausmaß – Neues über die Kultur und Geschichte des Landes erfuhren (z.B. durch die Besichtigung kultureller Stätten). In Bezug auf die Mentalität der Einheimischen und Merkmale der Kulturen (z.B. Lebenseinstellung, Alltagsabläufe) wurden Unterschiede zur eigenen Kultur reflektiert. Die affektive Komponente der interkulturellen Kompetenz bezieht sich auf Einstellungen und Haltungen. Es kann berichtet werden, dass alle TeilnehmerInnen bereits vor der EFD-Aktivität eine offene Haltung gegenüber anderen Kulturen hatten, die sich während der EFD-Aktivität verstärkt hat. Widersprüche zum eigenen Werte- und Normensystem, mit denen sie im Gastland konfrontiert wurden, konnten akzeptiert werden.

Sarah, 4. Monat, Internetforum Absatz 25: „... weiters hab ich gelernt mit 11 verschiedenen Nationalitäten zusammen zu leben und zu arbeiten, ihre grenzen und Kulturen zu respektieren und schauen dass man mit jedem gut auskommt“

Im Bezug auf die pragmatisch-kommunikative Teilkompetenz ist auffallend, dass die Englischkenntnisse (und teilweise auch Französisch) wichtig für die Entwicklung von Mustern sind, die sich für die Kommunikation mit Personen aus anderen europäischen Ländern eignen. Insbesondere am Anfang der EFD-Aktivität, in der die Sprache des Gastlandes für einige TeilnehmerInnen noch völlig fremd war, stellte die Verwendung von Englisch – aber auch non-verbale Kommunikation – eine geeignete Alternativstrategie dar. Schwierigkeiten, die sich aus kulturellen Unterschieden ergeben haben, reduzierten sich weitgehend mit der Dauer der EFD-Aktivität.

Fremdsprachliche Kompetenz

Die TeilnehmerInnen der Studie haben die Sprache des Gastlands im Vorfeld ihrer EFD-Aktivität in unterschiedlichem Ausmaß beherrscht. Das Erlernen einer Fremdsprache war für einige auch ein Motivationsgrund für die Teilnahme am EFD. Drei TeilnehmerInnen hatten keine entsprechenden Sprachkenntnisse, bei den anderen waren Grundkenntnisse vorhanden, bzw. bei einer Teilnehmerin war die Sprache des Gastlandes auch ihre Muttersprache. Bis auf diese TeilnehmerIn haben alle – vorbereitend oder während der EFD-Aktivität – einen Sprachkurs besucht. Nach Ende der EFD-Aktivität berichten die meisten TeilnehmerInnen, dass sie Grundkenntnisse in der Sprache erworben haben, hauptsächlich bei der Arbeit im Sozial- oder Umweltprojekt, beim Fortgehen, bei Reisen im Gastland und im Alltag. Nur eine TeilnehmerIn hat auch am Ende der EFD-Aktivität von bestehenden sprachlichen Barrieren berichtet. Im Bezug auf die Sprachkompetenz unterscheiden sich das erworbene Niveau in den Dimensionen lesen, schreiben, sprechen und verstehen. Drei TeilnehmerInnen möchten ihre erworbenen Fremdsprachenkenntnisse zukünftig durch Sprachkurse erhalten und weiterentwickeln.

Daniel, 11. Monat, Zweitinterview Absatz 30: „relativ gut, da ich davor absolut kein spanisch konnte, bin ich zufrieden so wie es ist. Mit verstehen tue ich mir am meisten schwer, mit sprechen, lesen und schreiben ziemlich okay. Klar es fehlt zwar noch immer relativ viel an Wortschatz, aber für Kommunikation reicht es.“

Soziale Kompetenzen

Die Kategorie „soziale Kompetenzen“ wurde in Anlehnung an die Definition der Schlüsselkompetenzen der Europäischen Union (vgl. Abschnitt 4.2.1) in personale und interpersonale Aspekte unterteilt.

Auf der personalen Ebene wurde die Schüchternheit und Stärken der TeilnehmerInnen erhoben sowie das persönliche und gesellschaftliche Wohlergehen berücksichtigt. Bei der Selbsteinschätzung der Schüchternheit gaben zwei TeilnehmerInnen an, dass sie nicht schüchtern sind, die anderen gaben an, dass ihre Schüchternheit teilweise vorhanden bzw. situationsbezogen ist. Nach der EFD-Aktivität haben einige TeilnehmerInnen von einer wahrgenommenen Reduktion ihrer Schüchternheit berichtet. Dies wird mit der Erfahrung begründet, dass man mit Schüchternheit bei der Tätigkeit im EFD oft nicht die gewünschten Ziele oder Erfolge erreichen kann und daher eine extrovertierte Herangehensweise angenommen werden musste.

Eva, Zweitinterview Absatz 49: „... Weil ich in Russland gemerkt habe, wenn du was von den Leuten brauchst, es fragt dich keiner, geht es dir gut, willst du was, brauchst du was, du musst es sagen und du musst das fünf Mal sagen und da kannst du nicht schüchtern sein. Ich habe das bei anderen gesehen, ja und ja und drücken ewig lange herum und da habe ich mir gedacht, da geht es einen nicht gut dabei und dann bin ich aufgestanden und habe gesagt ich, ja okay brauche das und brauche das und also da bin ich noch mal mehr heraus gekommen, also von, noch mal bisschen mehr weggekommen von schüchtern.“

In Bezug auf vor der EFD- Aktivität vorhandene Stärken wurden von den TeilnehmerInnen vorwiegend personale und interpersonale Kompetenzen und Eigenschaften genannt. Beispiele sind Begriffe wie: gute/r ZuhörerIn, Verlässlichkeit, Anpassungsfähigkeit, Freundlichkeit, Selbstbewusstsein, Offenheit, Zielstrebigkeit, Fleiß, Kontaktfreude, Spontaneität. Die TeilnehmerInnen geben an, dass sich diese Stärken durch die EFD-Aktivität teilweise verstärkt haben. Dies war auch das Ziel einiger TeilnehmerInnen, bzw. einige wollen auch nach der EFD-Aktivität eine Weiterentwicklung in diesem Bereichen vorantreiben, z.B. durch eine Umschulung auf einen sozialen Beruf.

Maria, Zweitinterview Absatz 117: „Heute als mein Stärke bezeichnen [...] ich glaube die Offenheit, als wichtigste Stärke jetzt, also ich war schon immer offen glaube ich zumindest, aber jetzt nach dem EFD ... bin ich viel offener jetzt, im positiven Sinne (lacht).“

Abgesehen von kleinen Problemen im physischen Bereich (z.B. Zahnschmerzen, Hautausschlag) und im psychischen Bereich (z.B. Heimweh) war das gesundheitliche Wohlbefinden der TeilnehmerInnen während der Dauer des EFD nicht beeinträchtigt. Arztbesuche bzw. eine vorzeitige Rückkehr nach Österreich und die Unterstützung von MitbewohnerInnen wurden als Lösungsmöglichkeiten in Anspruch genommen.

Auf der interpersonalen Ebene wurden die Erfahrungen mit Kontakten zu anderen Personen, z.B. neue FreundInnen, MitarbeiterInnen in den Sozial- und Umweltprojekten, EFD-MentorInnen und Einheimische im Gastland erfasst. Neue Freundschaften konnten durch gemeinsames Wohnen, Feiern und Arbeiten, sowie durch die EFD-Begleittrainings im Vorfeld und während der EFD-Aktivität leicht aufgebaut werden. In Bezug auf den Kontakt zu (einheimischen) MitarbeiterInnen in den Sozial- und Umweltprojekten war die Situation teilweise schwieriger. Insbesondere in zwei Fällen entstanden Schwierigkeiten durch kommunikative Missverständnisse im Team oder kulturell differentes Verhalten bei der Kontaktaufnahme. Für die betroffenen TeilnehmerInnen stand aber jeweils eine Ansprechperson im Team zur Verfügung, zu der sie sich zurückziehen konnten. Die Kontakte zu den EFD-MentorInnen waren weitgehend positiv. Nur in einem Fall kam es zu einem Konflikt, der auch EFD-

TeilnehmerInnen aus anderen Ländern betraf. Weiters berichtete eine Teilnehmerin, dass sie eine weibliche Mentorin bevorzugt hätte, da sie sich vom männlichen Ansprechpartner oft nicht verstanden gefühlt hat. Am schwierigsten waren die Kontaktaufnahme zu Einheimischen und die Partizipation am Alltagsleben im Gastland. Dies begründete sich insbesondere durch die vorhandenen sprachlichen Barrieren. Die Situation hat sich als Folge der steigenden fremdsprachlichen Kompetenz der TeilnehmerInnen im Laufe der EFD-Aktivität verbessert. Reisen und Fortgehen, Besuche von Jugendzentren, die Teilnahme in einem Sprach- bzw. Sportclub stellten Möglichkeiten zur Kontaktaufnahme und Teilhabe dar.

Alle TeilnehmerInnen berichteten im Vorfeld der EFD-Aktivität von einer Abneigung gegenüber Konfliktsituationen, die sie im Falle des Auftretens durch Diskussionen oder durch mediative Verhaltensweisen zu klären versuchen. Bei fast allen TeilnehmerInnen kam es während der EFD-Aktivität zu kleineren, in zwei Fällen auch schwerwiegenden Konflikten mit anderen Personen, z.B. mit MitarbeiterInnen im Sozial- oder Umweltprojekt, MitbewohnerInnen oder dem/der MentorIn. Trotz der bevorzugten Konfliktlösungsstrategien kam es in den beiden starken Konfliktfällen nicht zu einer Aussprache; eine betroffene Teilnehmerin hat ihre Strategie angepasst und es für die Situation als passender empfunden, Selbstbeherrschung zu wahren und die Situation als aussichtslos zu akzeptieren.

Eigeninitiative und selbständiges Arbeiten

Die Mehrheit der befragten EFD-TeilnehmerInnen hatte während der EFD-Aktivität die Möglichkeit eigene Ideen in kleinen und größeren Projekten selbständig umzusetzen. Dabei konnten TeilnehmerInnen auf bereits bestehende Kompetenzen zurückgreifen. Bei der Ausführung wurden Kompetenzen in anderen Bereichen erworben und erweitert, insbesondere interkulturelle Kompetenz durch die Zusammenarbeit mit Menschen aus unterschiedlichen Kulturen, fremdsprachliche Kompetenz durch die Kommunikation in der Sprache des Gastlandes, soziale Kompetenz durch zwischenmenschliche Interaktion und berufliche Kompetenzen durch die Tätigkeit in einem bestimmten Arbeitsfeld. Beispiele für kleinere Projekte, die von den TeilnehmerInnen selbständig durchgeführt wurden sind ein Österreich-Abend im Jugend- und SeniorInnenverein, die Planung, Durchführung und Dokumentation eines JiA-Jugendaustauschs (Aktion 1.1), die Organisation von Festen und Outdoor-Aktivitäten sowie die Gestaltung von Bastelstunden für Kinder.

Eva, Zweitinterview Absatz 19: „Ach ja, das basteln war von mir selbständig, weil ich weiß, wenn man die Sprachbarriere hat ist es einfach besser handwerklich dann zu arbeiten, da brauchst du nicht so viel Sprache, das kannst du vorher vorbereiten und du kommst auch mit den Kindern gut in Kontakt und sie haben dann auch feine Sachen und Erinnerungen und ich habe dann auch immer selbständig zur Thematik, Muttertag, Ostern, Ferien, Sommer, so Sachen vorbereitet oder österreichisches Material mitgebracht oder so Sachen und da bin ich hingegangen und habe gefragt, ob das in Ordnung ist, ob ich das machen kann und dann haben sie gesagt ja, nein, das passt, so dass sie sich einstellen haben können, ja es war eigentlich alles Selbständig.“

Im privaten Bereich wurde beispielsweise durch die Ausübung alltäglicher Verpflichtungen und die Organisation von Reisen und Ausflügen eigeninitiativ und selbständig agiert.

Sarah, 4. Monat, Internetforum Absatz 25: „wenn ich so zurück denke was ich bis jetzt so gelernt habe, dann fällt mir mal spontan und mit sicherheit ein, ich habe gelernt für mich selbst zu sorgen ... klingt zwar komisch vllt. aba hier muss ich einfach alles selber tun, fangt bei wohnungsputzen und einkaufen an und hört bei kochen usw. auf ... ich muss schauen wie ich mit dem (teils wenigem) geld "um die runden" komme und einfach alles selbstständig tun.“

Europa

Während der EFD-Aktivität haben die TeilnehmerInnen Wissen über das Gastland und Europa erworben und erweitert. Sie lernten verschiedene Möglichkeiten kennen, die von der Europäischen Union zur Förderung von Jugendlichen angeboten werden, z.B. andere Aktionslinien des Programms JiA. Durch das Zusammenleben und -arbeiten mit Menschen aus unterschiedlichen europäischen Ländern konnten die TeilnehmerInnen die kulturelle Vielfalt Europas kennenlernen. Durch Ausflüge und Reisen hatten sie die Möglichkeit Teile des kulturellen Erbes Europas kennen und schätzen zu lernen. Die TeilnehmerInnen haben auch ihr Wissen über Österreich erweitern können. Dies wurde von einer TeilnehmerIn besonders hervorgehoben. Sie wurde in Gesprächen mit Menschen aus anderen Ländern und durch Recherchen über Österreich angeregt, die Verhältnisse im eigenen Land zu reflektieren und Unterschiede zum Gastland zu thematisieren.

Sarah, Zweitinterview Absatz 53: „Also so gerade beim Nachmittagskaffee oder beim Mittagessen oder so haben wir eigentlich schon so ziemlich viel über verschiedene Sachen, wie Schulsystem, Politik oder so gesprochen und ich bin drauf gekommen, dass ich in Griechenland auch über Österreich selbst sehr viel gelernt habe, weil manche Sachen, die habe ich einfach nie hinterfragt, die waren einfach so und da hast du schon angefangen im Internet recherchieren oder wenn sie fragen gehabt haben, wo ich einfach keine Ahnung gehabt habe, weil es mich nicht interessiert hat oder wie auch immer, also man hat selbst vom eigenen Land viel erfragt.“

Lernkompetenz

Im Bezug auf das Lernen, das im Projekt stattgefunden hat, werden nicht-formale und informelle Formen der Wissensaneignung genannt. Durch diese Lernprozesse wurde neues Wissen ebenso erworben, wie vorhandene Kompetenzen sukzessive erweitert. Einige TeilnehmerInnen möchten die Lernprozesse auch nach Ende des EFD durch Weiterbildungen gezielt fortsetzen. Im Bereich des nicht-formalen Lernens sind die Sprachkurse, an denen die TeilnehmerInnen im Vorfeld bzw. während des EFD teilgenommen haben, sowie die begleitenden EFD-Trainings, zentrale Elemente für die Wissensentwicklung. Die Selbstreflexion und Evaluation der Tätigkeit im Sozial- und Umweltprojekt – sowie des Trainings an sich – sind Schwerpunkt in allen EFD Begleittrainings. In einem Fall mussten sich die EFD-TeilnehmerInnen eines Gastlandes durch eine Unterschriftenaktion für die Durchführung eines derartigen Trainings in der Mitte ihrer EFD-Aktivität einsetzen. Dem gegenüber stehen die Äußerungen von TeilnehmerInnen die an der Sinnhaftigkeit der EFD Begleittrainings zweifeln. Als Begründung wird zum einen das Fehlen konkreter Inhalte genannt, ebenso wie sich wiederholenden Inhalte. Dies war zum Beispiel der Fall, wenn EFD-TeilnehmerInnen eines anderen Landes kein Vorbereitungsseminar hatten und daher im ersten Training nach der Ankunft im Gastland Inhalte aus dem Vorbereitungsseminar erneut thematisiert wurden.

Verena, Zweitinterview Absatz 88: „Mid Term Training ja, ja, das hätten sie sich sparen können, finde ich, weil das waren zwei Tage, bei einem Tag haben wir eigentlich, sie haben uns nur gefragt was wir eigentlich in unserem Projekt machen und sonst eigentlich nix. Und am zweiten und dann sind wir in das Dorf in das alte, mit den Holzkirchen gefahren und das war es.“

Informelles Lernen fand bei den meisten TeilnehmerInnen in unmittelbaren Anforderungssituationen statt, z.B. bei Alltagsaktivitäten, in der Arbeit, in der Freizeit, durch den Kontakt mit anderen Freiwilligen und Freunden etc.

Sarah, Zweitinterview Absatz 9: „Und einen Fleißigen hat es echt gegeben, der hat uns

griechisch voll motiviert beibringen wollen, der hat Sachen gesagt, die haben wir sagen müssen, der hat gesagt das heißt das, wiederhole es und ja. (lacht) Der war fünf Jahre, von dem her, ja. [...]“

Um die Dokumentation und Anerkennung der während des EFD erworbenen Kompetenzen zu ermöglichen, wird den TeilnehmerInnen der sogenannte Youthpass ausgestellt. Der Youthpass gibt Auskunft über persönliche Daten der TeilnehmerInnen und informiert über den Europäischen Freiwilligendienst (oder andere JiA-Aktionen, an denen die Jugendlichen teilgenommen haben). Zusätzlich enthält der Pass eine Beschreibung und Bewertung der Lernergebnisse.

Sozial- oder Umweltprojekt

Der EFD zielt auch auf die Förderung der sozialen und beruflichen Eingliederung junger Menschen. Die Suche nach einem hierfür geeigneten Projekt wird durch eine umfassende Datenbank sowie durch die JiA-Regionalstelle unterstützt. Die meisten TeilnehmerInnen äußerten vor Beginn ihrer Tätigkeit im EFD Unsicherheiten bezüglich der Aufgaben, die sie in ihrem Projekt erwarten; während der Dauer des EFD wurden die Aufgaben aber als klar definiert, realistisch und ausgewogen wahrgenommen. Die TeilnehmerInnen konnten dabei auch auf bereits vorhandene Kompetenzen zurückgreifen, z.B. in Bezug auf die Anwendung von fachspezifischem beruflichem Wissen. Teilweise entsprachen die Aufgaben jedoch nicht den Erwartungen.

Daniel, 11. Monat, Zweitinterview Absatz 11: „Tja, mehr oder weniger schon. Da ich ja eine Ausbildung zum Tischler und Holztechniker habe, war es manchmal hilfreich im Center, wenn verschiedene Kleinarbeiten zum Durchführen waren, Sachen lackieren, Schloesser montieren, Regale anschrauben, ... wichtig aber auch, die Kompetenz meiner Offenheit und logisches Denken, da man manchmal gut improvisieren muss, wenn man die Sprache nicht versteht.“

Verena, Zweitinterview Absatz 12: „Ja, nicht nur. Ich habe mir eigentlich mehr gedacht, dass ich auch was über Pflanzen lerne, über spezifische, die da wachsen, über die Aufzucht, nicht nur ausrupfen, dass ich mit den Leuten auch was mache und dass ich Exkursionen, dabei, aktive Gestalte von solchen Führungen, für die Leute, die dort hin kommen und sich das anschauen, dass ich einfach mehr involviert bin in den ganzen Prozess.“

Die Aufgaben, die von den TeilnehmerInnen in den Projekten übernommen wurden, unterstützten großteils – wie in der EFD-Aktion vorgesehen – den Kontakt der TeilnehmerInnen zur lokalen Gemeinschaft des Gastlandes. Wirkungen, die sich aus der Teilnahme am EFD ergeben, waren nicht auf die Jugendlichen beschränkt, sondern wurden z.B. in einem Fall durch gezielte Disseminationsmaßnahmen in Schulen und Jugendzentren des Gastlandes publik gemacht.

Da die Arbeit in den Sozial- und Umweltprojekten freiwillig erfolgt, gibt es keine Entlohnung, sondern nur ein geringes Taschengeld. Die TeilnehmerInnen berichteten teilweise von Lernerfahrungen bezüglich der Einteilung des Geldes.

Europäischer Freiwilligendienst

Die meisten TeilnehmerInnen haben durch Bekannte oder Freunde vom EFD erfahren, einige haben aber auch konkret nach einer geförderten Möglichkeit für einen Auslandsaufenthalt gesucht. Die Hauptmotivation für die Teilnahme war bei vielen der Wunsch eine Auslandserfahrung zu machen und eine Fremdsprache zu erlernen. Zur Teilnahme am EFD

gehören drei verpflichtende Trainings – vor, während und nach dem Auslandsaufenthalt. Im Vorbereitungsseminar wurden Bedenken und Erwartungen besprochen. Zu den Bedenken zählen Verständigungsprobleme, Unsicherheit über die Aufgaben im Sozial- oder Umweltprojekt, inwieweit neue Kontakte geknüpft werden können und der Umgang mit Krisen oder Enttäuschungen. Eine zentrale Erwartung an die EFD-Aktivität ist der Erwerb von Kompetenzen, insbesondere im Bereich Fremdsprachen, sowie im sozialen, interkulturellen und beruflichen Bereich. Die Mehrzahl der TeilnehmerInnen ist der Meinung, dass die Teilnahme am EFD für ihre berufliche Zukunft nützlich ist. Der EFD wird als Chance gesehen, Eindrücke und Erfahrungen in einem bestimmten beruflichen Bereich zu sammeln.

Maria, Zweitinterview Absatz 111: „Meine berufliche Karriere auf jeden Fall. Also ich habe gemerkt, dass es viel einfacher für mich ist und viel angenehmer mit Menschen zu arbeiten, als wie im Büro zu sitzen 24 Stunden am Computer irgendwelche Kalkulationen zu machen und ich glaube es hat mich einfach auf einen anderen Zweig gebracht, ich, mein EFD. Und dass ich vielleicht, das was ich jetzt mach, doch nicht das richtige für mich ist, dass ich viel mehr Spaß habe an meiner Arbeit wenn ich mit Menschen zu tun habe und ja.“

Nach der Rückkehr nach Österreich wurden in einem Abschlussseminar die Erlebnisse und Erfahrungen, die während des EFD gemacht wurden, reflektiert. Erworbene Kompetenzen wurden thematisiert und im Hinblick auf die Darstellung in einer Bewerbung für eine berufliche Tätigkeit besprochen. Die Rückkehr erlebten alle TeilnehmerInnen unterschiedlich. Während einige sich sehr gut darauf vorbereiten konnten, fiel anderen die Abreise und Rückkehr eher schwer. Die TeilnehmerInnen sprechen sich dafür aus, dass eine längere Dauer des EFD – mindestens ein Jahr – sinnvoll erscheint, da insbesondere am Anfang noch vieles neu ist und chaotisch wirkt und Sprachbarrieren bestehen.

4.6. Diskussion und Konsequenzen

Der EFD ist für die Jugendlichen eine sehr intensive Zeit, in denen sie mit vielen neuen Anforderungssituationen konfrontiert werden. Die Ergebnisse der Studie deuten darauf hin, dass die Jugendlichen durch die Teilnahme am EFD die Möglichkeit hatten ein Bündel an Kompetenzen zu erwerben bzw. bestehende Kompetenzen zu erweitern. Die Kompetenzentwicklung steht im Einklang mit den von der Europäischen Union definierten acht Schlüsselkompetenzen (siehe 4.2.1). Es ist darauf hinzuweisen, dass es stark auf die individuellen Persönlichkeiten der TeilnehmerInnen ankommt, inwieweit die Teilnahme am EFD langfristige und nachhaltige Auswirkungen zeigt. Durch die Aktionslinie EFD des Programms JiA wird lediglich ein Rahmen gesetzt. Die TeilnehmerInnen sind selbst verantwortlich innerhalb dieses Rahmens zu agieren. Dies fängt bei der Auswahl eines geeigneten Sozial- oder Umweltprojekts und geht über die Wahl des Gastlandes bis hin zum Verhalten während des Aufenthalts, wie z.B. Beteiligung am öffentlichen Leben. Da es nicht möglich ist, dass alle Jugendlichen in Europa am EFD teilnehmen, ist über Möglichkeiten zur Kompetenzentwicklung in inländischen Lernkontexten nachzudenken, wie z.B. durch ein Praktikum oder eine ehrenamtliche Tätigkeit in einer Einrichtung mit interkulturellem Hintergrund und ergänzende Sprachkurse. In jedem Fall sind Motivation und Eigeninitiative der Jugendlichen ein zentrales Element für das Gelingen derartiger Programme. Dafür ist es jedoch wichtig, dass die entsprechenden Möglichkeiten an die Jugendlichen kommuniziert werden.

Die Studie hat unter anderem auch Schwachstellen der JiA *Aktion 2 – Europäischer Freiwilligendienst* aufgezeigt. Diese beziehen sich auf die spezifischen Erfahrungen der TeilnehmerInnen mit der Gesamtkonzeption des EFD und die Rahmenbedingungen im Gastland. Es hat sich gezeigt, dass es wichtig ist, alle Beteiligten und AkteurInnen im Gastland, die mit den EFD-TeilnehmerInnen zusammenarbeiten werden, rechtzeitig und angemessen über das Programm JiA und die

Aktionslinie EFD zu informieren, um Missverständnissen vorzubeugen und den TeilnehmerInnen den Start zu erleichtern. Dies sollte durchgehend durch die Verfügbarkeit eines/einer MentorIn im Gastland, sowie die Erreichbarkeit von BetreuerInnen im Heimatland, unterstützt werden. Die Personen sollten den TeilnehmerInnen persönlich bekannt sein und wenn möglich während der Dauer des EFD nicht wechseln. Weiters kann der Start in die Tätigkeit im EFD durch Sprachkurse erleichtert werden, die gezielt auf den Aufenthalt im Ausland ausgerichtet sind, d.h. ein Schwerpunkt sollten Themen der alltäglichen Verständigung sein. Bezüglich der begleitenden EFD-Trainings wäre es wünschenswert, eine vergleichbare inhaltliche Gestaltung in allen teilnehmenden Ländern zu erreichen, insbesondere um Überschneidungen zwischen dem Vorbereitungstraining und den Trainings im Gastland vorzubeugen. Im Rahmen der vorliegenden Studie war der Anteil an Personen mit höheren Bildungsabschlüssen überwiegend. Dies kann ein Hinweis auf die Struktur der TeilnehmerInnengruppe im Allgemeinen sein. Dies wäre zu überprüfen, bzw. im Gesamten sollte bei der Auswahl von TeilnehmerInnen für den EFD und bei der Verbreitung von Informationen über die Möglichkeiten zur Teilnahme am EFD gezielter auf die Zielgruppe benachteiligte Jugendliche eingegangen werden.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass die Rückmeldungen, die von den TeilnehmerInnen der Studie in den Interviews und Einträgen im Forum und Tagebuch gemacht wurden vorwiegend positiv ausfallen; alle TeilnehmerInnen würden den EFD weiterempfehlen.

5. Junge EuropäerInnen im sozialen Wandel: Nicht-formale und informelle Lernstrukturen durch das Projekt „Jugend in Aktion“ am Beispiel „Europäischer Freiwilligendienst“ (Julia Hasforter, 2011)

5.1. Einleitung

Die Teilnahme an der *Aktion 2 – Europäischer Freiwilligendienst (EFD)* soll jungen Menschen in Europa die Entwicklung von Kompetenzen zur aktiven BürgerInnenschaft ermöglichen. Durch grenzüberschreitende Mobilität in Europa und Vernetzung mit jungen Menschen aus verschiedenen europäischen Ländern und Kulturen wird die Förderung eines solidarischen Zusammengehörigkeitsgefühls und europäischen Bewusstseins angestrebt. Kompetenzentwicklung – im Sinne der von der Europäischen Union definierten acht Schlüsselkompetenzen (Europäische Union, 2006, S. L394/13) – ist zunehmend erforderlich, damit Jugendliche sich den veränderten gesellschaftlichen Anforderungen stellen können. Die von Hurrelmann (1994) beschriebenen Veränderungen gesellschaftlicher Individualisierungsprozesse und zunehmende Heterogenität von Statusübergängen und Lebensstilen tragen zur Komplexitätssteigerung der Anforderungen bei. Mobilität ist eines dieser Erfordernisse; sie geht einher mit der Chance zu Lernerfahrungen in interkulturellen Kontexten und der Notwendigkeit in der Vielfalt der Möglichkeiten nicht die Orientierung zu verlieren. Nach Alheit (1992) sind biographische Erfahrungen notwendig, um gesellschaftliche Strukturen durch die Beobachtung alltäglicher Phänomene zu erfahren. Im Folgenden werden Lernstrukturen in der „Gesellschaft der zweiten Moderne“ – über den Zugang zu einzelnen Lernsubjekten und vor dem Hintergrund des bildungspolitischen Konzepts des lebenslangen Lernens – betrachtet, unter Berücksichtigung von formalen und insbesondere nicht-formalen und informellen Lernkontexten, wie diese im Rahmen des EFD gegeben sind.

5.2. Theoretischer Hintergrund

Sozialer Wandel in seiner Bedeutung für die Jugend von Europa hängt mit den institutionellen Veränderungen von Jugendphase und Lebenslauf zusammen, und den damit verbundenen Auswirkungen auf Handlungsweisen in Übergangphasen und die Ausgestaltung von Lebensläufen. Nach Kohli (1985; vgl. Dommermuth, 2009; Sackmann, 2007) sind Lebensläufe ein soziales Phänomen, welches insbesondere durch drei Institutionen geprägt ist: dem Bildungssystem, dem Arbeitsmarkt und Sozialversicherungssystemen. Zugleich ist der Normallebenslauf selbst eine gesellschaftliche Institution, bestehend aus zeitlichen Phasen, an der Individuen ihre Lebensführung orientieren können. Aus der sozialwissenschaftlichen Jugendforschung (vgl. Chisholm, 1996) ist bekannt, dass eine zunehmende Verschiebung der Phasen stattfindet und insbesondere die Jugendphase sich zeitlich ausgedehnt und sich mit Kindheit und Erwachsenenalter überschneidet; Übergangsmuster weiten sich aus und sind zunehmend individualisiert (vgl. Chisholm & Kovacheva; 2003). Sennet (2005) weist darauf hin, dass strategische Planung von Lebensläufen zunehmen schwieriger wird und verstärkt durch Zufälle und Desorientierung geprägt ist. Vertrauen in Institutionen ist ein Faktor, der dem entgegenwirkt. Dies stellt vor dem Hintergrund prekärer Verhältnisse auf den globalen Arbeitsmärkten eine Herausforderung dar; die kontinuierliche Weiterbildung und Erwerb von Qualifikationen wird unerlässlich. Nach Weymann (2004) kommt Bildung eine veränderte Rolle im Lebenslauf zu: während in der Vormoderne Wissen und Fähigkeiten – oft innerhalb der

Familie – von der älteren Generation an die jüngere Generation weitergegeben wurden, zeichnet sich die moderne Gesellschaft durch komplexere Strukturen aus, in denen die Anforderungen an die Individuen rasant ansteigen und wechseln. Insbesondere im technologischen Bereich ist das Wissen der älteren Generation oftmals überholt ist – lebenslanges Lernen und Weiterbildung sind die notwendige Konsequenz (vgl. auch Chisholm, 2005).

Nicht-formale und informelle Lernprozesse spielen in diesem Zusammenhang eine entscheidende Rolle. Nach Colley, Hodkinson und Malcolm (2003) ist eine Abgrenzung informeller Lernprozesse von formalem Lernen weniger auf der begrifflichen Ebene, sondern vielmehr im Hinblick auf die verschiedenen Lernkontexte möglich. Die Validierung von informellen Lernprozessen und deren individueller Nutzen werden betrachtet. Im Folgenden werden die Definition der Europäischen Kommission (2001) verwendet, und zwar zum formalen Lernen (d.h. zielgerichtetes und strukturiertes Lernen in Bildungseinrichtungen, mit abschließender Zertifizierung), nicht-formalen Lernen (d.h. systematisches, zielgerichtetes Lernen außerhalb von Schulen und Berufsbildungseinrichtungen; Lernort- und Dauer sind nicht vorgeschrieben; der Lernprozess wird mit einem Befähigungsnachweis abgeschlossen) und informellen Lernen (d.h. nicht intendiertes, ungeplantes, situatives, unstrukturiertes Lernen im Alltag und Berufsleben und außerhalb von Bildungseinrichtungen; vgl. auch Zürcher, 2007). Die Bildungs- und Jugendpolitik der Europäischen Union (vgl. Europäische Kommission, 2001; Europäisches Parlament und Rat der Europäischen Union, 2006) unterstützt die Befähigung von BürgerInnen zur Nutzung nicht-formaler und informeller Lernsituationen, um den kontinuierlichen Kompetenzerwerb für die Teilhabe am Leben in einer globalisierten Gesellschaft zu ermöglichen. Aufbauend auf eine Reflexion zu den Kompetenzbegriffen von Chomsky (1969), Habermas (nach Brödl, 1992), und Rychen (2004), wird im Kontext dieser Studie die Definition der Europäischen Kommission (2005) zur weiteren Verwendung herangezogen: *„Kompetenzen sind hier definiert als eine Kombination aus Wissen, Fähigkeiten und kontextabhängigen Einstellungen. Schlüsselkompetenzen sind diejenigen Kompetenzen, die alle Menschen für ihre persönliche Entfaltung, soziale Integration, aktive Bürgerschaft und Beschäftigung benötigen“* (S. 15). In Anlehnung an Zürcher (2007) wird die Wechselwirkung zwischen Lebenslauf und nicht-formalen und informellen Lernorten in ihrer Bedeutung für den Kompetenzerwerb betrachtet: (über)regionale Lernorte müssen flexibel gegenüber individuellen Biographien sein und Handlungsfreiheiten bieten; Übergänge zwischen Bildungs- und Arbeitsverhältnissen werden erleichtert. Vor diesem Hintergrund und im Rahmen einer europaweiten ExpertInnengruppe formulierte die Europäische Kommission (2007) acht Schlüsselkompetenzen, die in der heutigen Gesellschaft eine zentrale Bedeutung für die BürgerInnen in Europa haben: (1) muttersprachliche Kompetenz, (2) fremdsprachliche Kompetenz, (3) mathematische Kompetenz und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz, (4) Computerkompetenz, (5) Lernkompetenz, (6) soziale Kompetenz und BürgerInnenkompetenz, (7) Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz, (8) Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit (vgl. auch Kapitel 4.2).

5.3. Fragestellungen & Hypothese

Hasforter (2011) äußert folgende Fragen zum empirischen Forschungsgegenstand: Welche Vorteile bringt die „Entwicklung eines Europäischen Bewusstseins“ – als Ziel des EFD – für ein Individuum mit sich? Inwieweit geht es um die Entwicklung eines Bewusstseins, das keine geopolitische Gebundenheit impliziert und eine „relative Ent-Nationalisierung“ beinhaltet? In welchem Zusammenhang steht dies zu den Zielen des EFD, die auf die Schaffung interkultureller Lernkontexte ausgerichtet sind, in denen Jugendliche aus Europa emanzipative Kompetenzen erlernen, im Sinne der Entwicklung einer Persönlichkeit als aktive BürgerInnen außerhalb regionaler Beschränkungen? Welche Bedeutung hat eine einjährige freiwillige Tätigkeit im europäischen Ausland für junge Menschen in diesem Zusammenhang? Vor dem Hintergrund formaler, nicht-formaler und informeller Lernstrukturen stellt sich daher die Forschungsfrage:

Welche Fähigkeiten und Fertigkeiten werden durch die Teilnahme am EFD gefördert? *Was* wird *wie* und *wo* gelernt?

Hypothese: Es wird angenommen, dass die Konfrontation mit fremden Kulturen Jugendliche dazu bringt, ihren eigenen kulturellen Hintergrund in einem neuen Kontext zu reflektieren. Ein Prozess der Auseinandersetzung des eigenen Ichs mit der neuen Umgebung wird initiiert, der im Idealfall in der Erkenntnis mündet, dass ein Mensch trotz seiner emotionalen Verankerung in der Heimat tolerant, solidarisch und neugierig gegenüber anderen Kulturen ist und vielfältige Möglichkeiten zur Lebensgestaltung hat. Einstellungen, Wissen und Fähigkeiten werden weiter entwickelt.

5.4. Methodische Vorgehensweise

Forschungsdesign & Instrumente

Für die Beantwortung der Forschungsfrage wurde ein qualitativer Ansatz herangezogen. Durch die Kombination von teilnehmender Beobachtung und die ergänzende Durchführung von Fokusgruppen wurde relevantes Datenmaterial zusammengetragen. Im Fall der Fokusgruppen erfolgte eine Übersetzung ins Deutsche (in solchen Kontexten wird in den meisten Fällen das Englische als *lingua franca* verwendet).

Bei der teilnehmenden Beobachtung erleichterte der geringe Altersunterschied zwischen Forscherin und der Zielgruppe (EFD-TeilnehmerInnen) den Zugang; gleichzeitig war es notwendig, eine gewisse Distanz zu wahren um die wissenschaftliche Integrität nicht zu beeinträchtigen. Die Feldnotizen wurden in Anlehnung an die Methodik von Emerson, Fretz und Shaw (1995) erstellt: aktive Partizipation und Beobachtung wurde von der Phase der Notizerstellung getrennt.

Die Fokusgruppen wurden anhand eines strukturierten Leitfadens bzw. Fragenkatalogs mit interessierten TeilnehmerInnen durchgeführt; die Videoaufzeichnungen der Diskussion wurden transkribiert und einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (1993) unterzogen.

Stichprobe

Die Stichprobe setzte sich aus Jugendlichen aus dem Ausland zusammen, die eine freiwillige Tätigkeit im Rahmen des EFD in Österreich absolvierten. Der Zugang zu dieser Zielgruppe erfolgte während zwei dreitägigen, für die EFD-TeilnehmerInnen verpflichtenden Trainings. Das erste Training (On-Arrival-Training, OAT) fand zu Beginn der EFD-Teilnahme statt und war auf das Kennenlernen der anderen TeilnehmerInnen, sowie die Klärung von offenen Fragen ausgerichtet. Beim zweiten Training – welches zeitlich in der Mitte der EFD-Dauer liegt (Mid-Term-Meeting, MTM) – erfolgt ein Austausch über die bisherigen Erfahrungen. Die Weiterentwicklung der TeilnehmerInnen zwischen den beiden Trainings (z.B. hinsichtlich ihrer Sichtweisen) wurde in den Analysen berücksichtigt. Die Teilnahme der Forscherin an den Trainings wurde durch die österreichische Nationalagentur von Jugend in Aktion ermöglicht.

5.5. Ergebnisse

Die Analyse der Daten aus den teilnehmenden Beobachtungen und den Fokusgruppen induziert drei zentrale Kompetenzbereiche, deren Entwicklung bei den TeilnehmerInnen durch den EFD unterstützt wird: professionelle Kompetenz, individuelle Kompetenz und bürgerInnenschaftliche

Kompetenz. Die Ergebnisse der Analyse gliedern sich an Hand der Forschungsfrage: 1) Was wird gelernt und 2) wie und wo wird gelernt.

Was wird gelernt?

Professionelle Kompetenz umfasst Fähigkeiten, die für erfolgreiche berufliche Tätigkeiten relevant sind. Sie steht in Zusammenhang mit den acht Schlüsselkompetenzen (vgl. Europäische Kommission, 2007) – insbesondere mit fremdsprachlicher Kompetenz, mathematischer und grundlegend naturwissenschaftlich-technischer Kompetenz, Computerkompetenz, sowie Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz – aber auch Aspekte anderer Kompetenzen können einfließen. Die Entwicklung der professionellen Kompetenz erfolgt zielgerichtet und die TeilnehmerInnen erwarten sich durch den EFD einen positiven Nutzen für ihre zukünftige berufliche Tätigkeit.

Fokusgruppe, MTM: „Ich habe mich in erster Linie für eine Teilnahme am europäischen Freiwilligendienst entschieden, weil ich jetzt mein Studium beendet habe und etwas Erfahrung im Berufsleben machen muss. [...] Und ein Freiwilliger zu sein ist auch ein gutes Gefühl. Man tut Gutes. Win-win-Situation, weißt du.“

Eine Weiterentwicklung der professionellen Kompetenz im Zeitverlauf der EFD-Tätigkeit konnte zwischen den beiden Trainings festgestellt werden, die Beobachtung zeigte, dass die Mehrheit der TeilnehmerInnen einen positiven Nutzen aus den Erfahrungen in den Projekten ziehen kann, z.B. im Hinblick auf spezifische Tätigkeiten, wie die sozial-pädagogische Arbeit mit Kindern oder Jugendlichen, den Umgang mit dem Computer, Tätigkeiten in der Landwirtschaft. Eine besonders starke Entwicklung konnte im Bereich der fremdsprachlichen Kompetenz festgestellt werden, u.a. durch die Erfordernis im Projekt Deutsch zu sprechen, um sich zu verständigen und so eine angenehme Arbeitsatmosphäre zu erreichen.

Fokusgruppe, MTM: „Wenn ich mich an das OAT zurückerinnere, dann denke ich an das schwarze Loch der deutschen Sprache. Ich konnte sagen: ja, nein, bitte, danke. Ich kann es nicht glauben, dass ich jetzt hier sitze und in ganzen Sätzen sprechen kann auf Deutsch.“

Individuelle Kompetenz bezieht sich auf die Fähigkeiten von Menschen zur bewussten Steuerung von Gedanken und Handeln. Durch individuelle Kompetenz werden Situationen mit persönlichen Werten belegt, erfolgt strategische und sinnhafte Bedürfnisbefriedigung und realistische Zielsetzung und deren Erreichung. Nach Klieme (2003) ist die individuelle Kompetenz eine „Disposition, die eine Person befähigt, konkrete Anforderungssituationen bestimmten Typs zu bewältigen, und äußert sich in der Performanz, also der tatsächlich erbrachten Leistung“ (S. 72). Insbesondere die soziale Kompetenz und BürgerInnenkompetenz aus den acht Schlüsselkompetenzen (vgl. Europäische Kommission, 2007) stehen in Zusammenhang mit der individuellen Kompetenz.

Die Erfahrungen, die von den TeilnehmerInnen in den ersten Wochen ihrer EFD-Tätigkeit gemacht wurden, entsprechen weniger dem „Traum“, den sie vor Beginn der Zeit im Ausland hatten; sie werden sich bewusst, dass Veränderung in einem längeren Prozess erfolgt. Am Anfang (während des OAT) wurde daher eine gewisse Desorientierung beobachtet, die oft auch mit der fehlenden Kenntnis der deutschen Sprache einher ging und die TeilnehmerInnen an Ihre persönlichen Grenzen brachte. Insbesondere bei Konflikten waren sie gezwungen, sich selbstbewusst in einer ihnen fremden Sprache verständlich zu machen. Während des MTM zeigte sich, dass die TeilnehmerInnen ihre Deutschkenntnisse im Zeitverlauf verbessern konnten und zunehmend in soziale Netzwerke eingegliedert waren. Ebenso zeigt ein Beispiel, dass die Eingliederung in soziale Netzwerke und die damit verbundene positive Einstellung gegenüber

einer Person, die sich selbst als schüchtern bezeichnet, im Zeitverlauf zu einer gesteigerten Selbstsicherheit im Umgang mit anderen Menschen führt und zur Überwindung introvertierter Verhaltensweisen beiträgt.

Fokusgruppe, OAT: „Ich habe das Gefühl, dass alles so langsam vor sich geht. Ich kann erst drei Sätze Deutsch, habe noch niemanden kennen gelernt. Ich fühle mich oft sehr allein. Aber ich genieße meine Spaziergänge und die Umgebung und das Essen. Es ist alles sehr neu für mich, aber ich weiß, dass ich einfach noch etwas Zeit brauche bis ich wirklich angekommen bin.“

Gruppendiskussion, MTM: „Ich dachte immer, dass ich eine sehr, sehr schüchterne Person bin. [...] Ich habe jetzt aber das Gefühl, dass ich lockerer bin. ... Ich habe mir alles selber organisiert und darauf bin ich stolz.“

Im Zusammenhang mit diesen Prozessen kann ein positiver Einfluss auf die individuelle Kompetenz angenommen werden, insbesondere auf das Selbstbewusstsein, aber auch in Bezug auf Flexibilität, Selbstvertrauen und berufliche Leistungen werden positive Entwicklungsverläufe wahrgenommen. Die Entwicklung der individuellen Kompetenz erfolgt in großem Ausmaß durch informelles Lernen, während der Arbeit ebenso wie im täglichen Umgang mit anderen EFD-TeilnehmerInnen oder bei der Organisation von Freizeitaktivitäten.

Die positive Entwicklung wird von den TeilnehmerInnen über das Ende des EFD hinaus erwartet und sie beschreiben ein Gefühl von gesteigerter Selbstwirksamkeit (vgl. Bandura, 1997) im Hinblick auf das, was sie sich zukünftig zutrauen und schaffen können. Die Erfahrung der eigenen Fähigkeiten in einem konkreten Tätigkeitsumfeld während des EFD unterstützt diese Wahrnehmung – auch für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf.

Feldnotizen, MTM: „Ich weiß nicht genau, aber ich habe schon das Gefühl ich kann mir jetzt mehr zutrauen. Ich denke an zukünftige Vorstellungsgespräche in meiner Heimat, davor habe ich keine Angst mehr. Ich glaube auch, dass der EFD eine gute Referenz ist um einen Job zu kriegen.“

BürgerInnenschaftliche Kompetenz steht mit dem Begriff aktive BürgerInnenschaft (*active citizenship*) in Verbindung, und ihre Förderung ist in den Zielen des EFD explizit vorgesehen (vgl. Europäisches Parlament und Rat der Europäischen Union, 2006; Europäische Kommission, 2010). Aktive BürgerInnenschaft bezieht sich auf demokratiepolitischen Bildung und umfasst in einem erweiterten Verständnis das solidarische Zusammenleben in einer Gemeinschaft, den Ausbau zwischenmenschlicher Beziehungen und einer kollektiven Identität⁵. Auch geht es um politische Teilhabe und Mitgestaltung, auf staatlicher Ebene und im europäischen Raum, durch die Beteiligung an politischen gemeinnützigen Initiativen – auf der Basis von Handlungskompetenz zum multikulturellen Zusammenleben und einem toleranten Umgang miteinander (Europäische Kommission, 2010; Jütting, 2003).

Die EFD-TeilnehmerInnen – alle aus unterschiedlichen Ländern – entwickeln durch gemeinsame Aktivitäten ein Zusammengehörigkeitsgefühl, das von der Nationalität unabhängig ist. Europa als eine Region wird dadurch greifbar.

Feldnotizen, MTM: „Wir waren fünf Freiwillige als wir mit einem Auto eines österreichischen Freundes einen Trip in die Slowakei machten. An der Grenze wurden wir aufgehalten. Die Männer bei der Passkontrolle schauten sehr verwirrt, weil jeder aus einem anderen Land stammte. Das fühlte sich irgendwie toll an.“

⁵ <http://www.politische-bildung.at>

Wie und wo wird gelernt?

Professionelle Kompetenz wird am Arbeitsplatz entwickelt, an dem die EFD-TeilnehmerInnen zwischen 24 und 40 Stunden wöchentlich ihre Aufgaben erfüllen. Die Kompetenzentwicklung wurde bei der Mehrheit der TeilnehmerInnen durch eine/n MentorIn unterstützt, der/die als direkte Ansprechperson am Arbeitsplatz fungiert und in die Tätigkeiten – was ist zu tun, was fällt nicht in den Aufgabenbereich der EFD-TeilnehmerIn – einführt.

Fokusgruppe, MTM: „Wenn ich mir nicht sicher bin was ich zu tun habe, weil ich es zum Beispiel nicht verstanden habe, weil mein Deutsch nicht so gut ist, dann frage ich Anita [Name geändert], meine Mentorin. Sie verbessert mich auch immer wenn ich etwas falsch auf Deutsch sage. Das finde ich gut, weil ich die Sprache lerne. Wir reden viel, ich fühle mich wohl und kann daher auch besser arbeiten.“

Die Entwicklung der professionellen Kompetenz findet auf nicht-formaler und informeller Ebene statt. Die EFD-Projekte und verpflichtenden Trainings bilden dabei ein nicht-formales Lernarrangement, in dem die TeilnehmerInnen zum einen Arbeitsanweisungen befolgen und größtenteils eigenständig ausführen und zum anderen ihre Tätigkeiten und Entwicklung mit KollegInnen und anderen TeilnehmerInnen reflektieren. Zusätzlich erfolgt Reflexion mit Bekannten und FreundInnen in der Freizeit – dies kann vorwiegend dem Bereich des informellen Lernens zugeschrieben werden.

Fokusgruppe, MTM: „Was wir hier im Training lernen, ich glaube am OAT nicht so viel, aber im MTM. Wir sind in den Projekten und tun dies und das ohne es zu bemerken, wir tun es einfach. Aber hier wirst du gezwungen die positiven Aspekte deiner Arbeit niederzuschreiben, die wir getan haben, deine Probleme niederzuschreiben, und in verschiedenen Übungen darüber zu sprechen, sprechen, sprechen, ... über das was du getan hast und wie du gelernt hast und manchmal hast du etwas getan und du hast aber nicht darüber nachgedacht, dass das jetzt eigentlich großartig war, und wenn du es hier jemandem erzählst, dann kommt die Antwort: Wow du hast wirklich einen guten Job getan, und dann verstehst du: Ja, vielleicht wirklich! [...]“

Individuelle Kompetenz wird vorwiegend durch informelles Lernen entwickelt, d.h. in alltäglichen Zusammenhängen im beruflichen und privaten Bereich, während der Arbeit oder der Organisation und Durchführung von Freizeitaktivitäten.

„Am Anfang war jeder Tag ein Erlebnis. Alles war neu. Jetzt ist es auch noch so, aber anders. Es ist nicht mehr so anstrengend für mich, weißt du, du musst nicht mehr darüber nachdenken was du heute tust. Und mit wem. Das ist jetzt automatisch. Ich habe schon einige Freunde gefunden.“

BürgerInnenschaftliche Kompetenz entwickelt sich nicht nur in den EFD-Projekten – viele der TeilnehmerInnen haben sich über die EFD-Tätigkeit hinaus an weiteren Projekten in ihrer sozialen Umgebung beteiligt oder diese initiiert (z.B. Umweltgruppe, Chor, BegräbnishelferIn). Diese Aktivitäten unterstreichen die hohe Bereitschaft der TeilnehmerInnen zur aktiven Partizipation in der sie umgebenden Gemeinschaft. Auch unterstützen die engen Freundschaften zwischen den EFD-TeilnehmerInnen aus den unterschiedlichen europäischen Ländern die multikulturellen Erfahrungen, z.B. bei gemeinsamen Städtereisen innerhalb Österreichs.

Fokusgruppe, OAT: „In Wien kenne ich mehr Plätze, Museen und Lokale als in meiner Heimatstadt und ich bin erst zwei Monate hier. Wenn man irgendwo für begrenzte Zeit lebt, dann muss man alles sehen, so schnell wie möglich. Und ich will die Kultur fühlen.“

In den Fokusgruppen wurden von den TeilnehmerInnen auch politische Hintergründe diskutiert, die mit ihrer zukünftigen Rolle als junge europäische BürgerInnen in Zusammenhang stehen und die kulturelle Diversität innerhalb Europas berücksichtigen. Der Grundgedanke der Europäischen Union wird reflektiert.

Fokusgruppe, MTM: „Das ist die neue Idee von der Europäischen Union, das ist sehr neu, und diese Programme sind Strategien, die Länder der Europäischen Union und andere zu vereinen. Ich weiß nicht, ob die erste Idee das zu tun wirklich echt war. Ich meine sie haben sehr viel Geld für dieses Programm hergegeben, und ich frage mich immer ob dies für die Politik ist, die Strategie einige Länder stärker zu machen, oder ob es wirklich eine Idee ist, Leute zusammen zu bringen, aber ich denke dass vor 20 oder 40 Jahren dieser Gedanke noch nicht so stark war, aber ich denke es ist gut die Horizonte der Leute zu erweitern [...].“

5.6. Diskussion und Konsequenzen

Veränderte, komplexe gesellschaftliche Anforderungen und Arbeitsmarktstrukturen, und damit verbundene individuelle Lebensläufe und Übergangsmuster, erfordern zusehends lebenslanges Lernen und Kompetenzentwicklung von BürgerInnen in Europa. Programme der Europäischen Kommission zielen auf die Unterstützung von Kompetenzerwerb, insbesondere durch Angebote im nicht-formalen und informellen Bildungsbereich. Konkret konnte aufgezeigt werden, dass die Teilnahme am Europäischen Freiwilligendienst (EFD) den Erwerb professioneller Kompetenz, individueller Kompetenz und bürgerInnschaftlicher Kompetenz unterstützt, insbesondere im Hinblick auf die Reflexion der eigenen Wertvorstellungen und kulturell bedingten Gewohnheiten und Strukturen. Kulturelle Diversität wird als Bereicherung erlebt, im Austausch mit EFD-TeilnehmerInnen aus anderen Ländern; ein europäischer Kontext und Solidarität wird vermittelt und erlebt. Sozial benachteiligte Jugendliche, deren Übergänge zwischen Bildungssystem und Arbeitsmarkt problematisch verlaufen, erfahren durch die Teilnahme Hilfestellung und Motivation für die weitere Lebensplanung.

6. Literatur

- Alheit, P. (1992). *Leben Lernen?/ Bildungspolitische und bildungstheoretische Perspektiven biographischer Ansätze* (Werkstattberichte des Forschungsschwerpunkts Arbeit und Bildung, Bd. 16). Universität Bremen.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risktaking behavior. *Psychological Review*, 64, S. 359-372.
- Atkinson, J. W. (1958). *Motives in fantasy, action, and society*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Brödel, R. (2002). Relationierungen zur Kompetenzdebatte. In E. Nuissl, C. Schiersmann, H. Siebert, Horst (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? Report Nr. 49*. Verfügbar unter http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/nuissl02_02.pdf (31.5.2011).
- Chisholm, L. (1996). Graffiti Life: Junge Erwachsene zwischen Phantom und Realität. In A. Walter (Hrsg.), *Junge Erwachsene in Europa. Jenseits der Normalbiographie?* (S. 39-52). Opladen: Leske+Budrich.
- Chisholm, L. (2005.). *Generationen des Wissens, Wissensgenerationen und Wissensgenerierung*. Leopold-Franzens Universität Innsbruck.. Verfügbar unter <http://www.uibk.ac.at/fakultaeten/bildungswissenschaften/bildungstage/downloads/chisholm.pdf> (1.6.2011).
- Chisholm, L. & Kovacheva, S. (2003). *Exploring the European youth mosaic. The social situation of young people in Europe*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Colley, H., Hodkinson, P.& Malcolm, J. (2003). *Informality and formality in learning: a report for the Learning and Skills Research Centre*. University of Leeds, Lifelong Learning Institute. Verfügbar unter http://www.cedefop.europa.eu/etv/Information_resources/EuropeanInventory/publications/concept/lsrc_informality_formality_learning.pdf (1.6.2011).
- Dehnbostel, P. (2004). Kompetenzentwicklung in der Arbeit als Alternative zum organisierten Lernen. In B. Hungerland & B. Overwien (Hrsg.). *Kompetenzentwicklung im Wandel. Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur* (S. 51-67). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deutsche UNESCO Kommission. (1982): *Erklärung von Mexico-City über Kulturpolitik. Weltkonferenz über Kulturpolitik*. Verfügbar unter www.unesco.de/2577.html?&L=0 (1.6.2011).
- Dohmen, G. (2001). *Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller*. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). Bonn: BMBF Publik.
- Dommermuth, L. (2008). *Wege ins Erwachsenenalter in Europa – Italien, Westdeutschland und Schweden im Vergleich*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Emerson, R.M., Fretz, R. I. & Shaw, L. L. (1995). *Writing Ethnographic Fieldnotes*. Chicago: University of Chicago Press.
- Erl, A. & Gymnich, M. (2007): *Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen*. Stuttgart: Klett.
- Erpenbeck, L. & v. Rosenstiel, L. (2003). *Handbuch Kompetenzmessung, Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

- Europäische Kommission. (2001). Mitteilung der Europäischen Kommission. *Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen*. KOM(2001) 678. Brüssel. Verfügbar unter <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:DE:PDF> (25.05.2011).
- Europäische Kommission. (2005). *Arbeitsunterlage der Kommissionsdienststellen. Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*. Verfügbar unter http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation_eqf_de.pdf (31.5.2011).
- Europäische Kommission. (2007). *Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen – Ein europäischer Referenzrahmen*. Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, Luxemburg. Verfügbar unter http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_de.pdf (31.5.2011).
- Europäische Kommission. (2010). *Jugend in Aktion Programmhandbuch*. Verfügbar unter http://www.jugendinaktion.at/images/doku/handbuch_2010_de_final.pdf (1.6.2010).
- Europäische Union. (2006/962/EG). *Amtsblatt der Europäischen Union. Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen*. Verfügbar unter <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:de:PDF> (1.6.2011).
- Europäische Union. (2008/C319). *Amtsblatt der Europäischen Union. Empfehlung des Rates vom 20. November 2008 über die Mobilität junger Freiwilliger innerhalb der Europäischen Union*. Verfügbar unter: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:319:0008:0010:DE:PDF> (1.6.2011).
- Europäischer Rat. (2000). *23. und 24. März 2000. Schlussfolgerungen des Vorsitzes*. Verfügbar unter: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm (1.6.2011).
- Europäisches Parlament und Rat der Europäischen Union. (2006). *Beschluss Nr. 1719/2006/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 15. November 2006 über die Einführung des Programms Jugend in Aktion im Zeitraum 2007-2013*. Verfügbar unter <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:327:0030:0044:DE:PDF> (1.6.2011).
- Faix, W. G. & Laier, A. (1991). *Soziale Kompetenz. Das Potential zum unternehmerischen und persönlichen Erfolg*. Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler.
- Fennes, H. & Otten, H. (2008). *Qualität, Professionalität und Kompetenz für nicht-formale Bildung und Training im Kontext europäischer Jugendarbeit*. Deutsche Agentur für das Programm Jugend in Aktion (Hrsg.). Bonn. Verfügbar unter: http://www.jugendfuereuropa.de/downloads/4-20-1212/Studie_10_end.pdf (31.5.2011)
- Festinger, L. (1987). *Theorie der Kognitiven Dissonanz*. Bern: Huber.
- Flick, U. (2007). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Ganther, P. (2010). *Aufbau und Erweiterung von Kompetenzen durch das EU-Projekt „Jugend in Aktion“ am Beispiel des Europäischen Freiwilligendienst*. Diplomarbeit. Innsbruck.
- Gnahn, D. (2007). *Kompetenzen - Erwerb, Erfassung, Instrumente. Studententexte für Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Hasforter, J. (2011). *Junge EuropäerInnen im sozialen Wandel: Nicht-formale und informelle Lernstrukturen durch das Projekt „Jugend in Aktion“ am Beispiel „Europäischer Freiwilligendienst“*. Diplomarbeit. Innsbruck.
- Heyse, V., & Erpenbeck, J. (2004). *Kompetenztraining. 64 Informations- und Trainingsprogramme*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

- Hubner, M. (2007). *Coaching als Aufgabe der Erwachsenenbildung*. Münchner Studien zur Erwachsenenbildung. Band 3. Berlin: Lit.
- Hurrelmann, K. (1994). *Lebensphase Jugend: Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Jungemann, H., Pfister, H.-R. & Fischer, K. (1998). *Die Psychologie der Entscheidung. Eine Einführung*. Heidelberg, Berlin: Spektrum.
- Jütting, H. (2003). *Freiwilliges Engagement von Jugendlichen. Eine empirische Fallstudie über AbsolventInnen des European Voluntary Service*. Münster, Hamburg, London: LIT Verlag.
- Kanning, U. P. (2003). *Diagnostik sozialer Kompetenzen*. Göttingen, Bern: Hogrefe.
- Klieme, E. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Berlin. Verfügbar unter http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf (1.6.2011).
- Kohli, M. (1985). Die Institutionalisierung des Lebenslaufs – Historische Befunde und theoretische Argumente, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Nr. 37.
- Lamnek, S. (1993). *Qualitative Sozialforschung. Methoden und Techniken*. 2., überarbeitete Aufl. Weinheim: Beltz.
- Maag Merki, K. (2009). Kompetenz. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee, J. Oelkers, (Hrsg.), *Handwörterbuch. Erziehungswissenschaft* (S. 492-506). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Mangold, R. (2007). *Informationspsychologie*. München: Elsevier.
- Mayer, H. O. (2000). *Einführung in die Wahrnehmungs-, Lern- und Werbepsychologie*. München, Wien: Oldenbourg.
- Mayring, P. (1993). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Erweiterte Auflage. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Molzberger, G. & Overwien, B. (2004). Studien und empirische Untersuchungen zum informellen Lernen. In B. Hungerland & B. Overwien (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung im Wandel. Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur* (S. 69–85). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Moser, K. (2002). *Markt- und Werbepsychologie. Ein Lehrbuch*. Göttingen, Bern: Hogrefe.
- OECD (2005). *Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung*. Verfügbar unter www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf (1.6.2011).
- Rheinberg, F. (2008). *Motivation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rosenthal, A. (2009). *Empirische Untersuchung über den Zugang zum Programm Jugend in Aktion*. Diplomarbeit. Innsbruck.
- Rychen, D. S. (2004). Key Competencies for all: An overarching conceptual frame of reference. In D. S. Rychen & A. Tiana (Hrsg.), *Developing keycompetencies in education: Some lessons for international and national experience*. UNESCO International Bureau of Education, Paris.
- Sackmann, R. (2007). *Lebenslaufanalyse und Biographieforschung. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sauer-Schiffer, U. (2004). Beratung in der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung. In Sauer Schiffer, U. (Hrsg.), *Bildung und Beratung. Beratungskompetenz als neue Herausforderung für Weiterbildung und außerschulische Jugendbildung* (S. 9-65). Münster: Waxmann.
- Sennett, R. (2005). *Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin: Berlin Verlag

- Tenorth, H.-E. & Tippelt, R. (Hrsg.) (2007). *Beltz Lexikon Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Thomas, A. (Hrsg.) (2003): *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation*. Göttingen.
- Weinert, F. E. (2002). *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*.
In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 15-31). Weinheim, Basel: Beltz.
- Weymann, A. (1998). *Sozialer Wandel: Theorien zur Dynamik der modernen Gesellschaft*. Weinheim, München: Juventa.
- Weymann, A. (2004). *Individuum-Institution-Gesellschaft, Erwachsenensozialisation im Lebenslauf*.
Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH.
- Zürcher, R. (2007). Informelles Lernen und der Erwerb von Kompetenzen. Theoretische, didaktische und politische Aspekte. *Materialien zur Erwachsenenbildung, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Nr.2*.

ISBN: 978-3-9503144-1-0