

Welche Schlüsselkompetenzen erwerben die jugendlichen Teilnehmenden in Europaprojekten – und wie?

Gerhard Christe

Das Thema hat viele Aspekte, die ich im Folgenden gar nicht alle behandeln kann. Letztlich ist es die *konkrete* Praxis selbst, die entscheidend ist für das, was Jugendliche in Europaprojekten an Schlüsselkompetenzen erwerben können.

Aber was sind überhaupt Schlüsselkompetenzen? Die Antwort auf diese Frage ist deshalb nicht eindeutig zu geben, weil der Kompetenzbegriff nicht nur in der Alltagssprache eine enorme Bedeutungsvielfalt aufweist (Hartig 2008: 23), sondern auch in vielen wissenschaftlichen Kontexten ganz unterschiedlich verwendet wird. Eine Untersuchung von Weinert (2001) zeigt, dass auch in wissenschaftlichen Kontexten der Kompetenzbegriff teilweise widersprüchlich, ja sogar mit sich gegenseitig ausschließenden Bedeutungen verwandt wird (Hartig 2008: 16).

Auch die Unterscheidung von Schlüsselkompetenzen und Schlüsselqualifikationen ist nicht so ganz eindeutig (vgl. Beck 1993). Bereits in den 1970er Jahren hat Dieter Mertens, der legendäre erste Direktor des IAB (1967-1987), jene Qualifikationen als Schlüsselqualifikationen bezeichnet, die als „Schlüssel“ zur Erschließung von sich schnell änderndem Fachwissen dienen können. Mit anderen Worten: Nicht die Fachkompetenz selbst, sondern die Fähigkeit zur Adaption und zum Transfer von Fachkompetenzen ist die Schlüsselqualifikation. Etwas leichter verständlich ist die von der Bildungskommission NRW (1995) vorgenommene Definition: „Schlüsselqualifikationen sind erwerbzbare allgemeine Fähigkeiten, Einstellungen und Strategien, die bei der Lösung von Problemen und beim Erwerb neuer Kompetenzen in möglichst vielen Inhaltsbereichen von Nutzen sind.“

Wir haben uns angewöhnt, den Begriff „Kompetenzen“ sehr inflationär zu gebrauchen, oftmals sogar als Synonym für Fähigkeiten und Fertigkeiten, die dann mitunter sogar hinunter dekliniert werden bis zum Beherrschen von bestimmter Software wie Excel, Word, Photoshop oder Powerpoint. Dies wird dann als methodische Kompetenz bezeichnet. Auch den von der Kultusministerkonferenz für die schulische Bildung definierten Bildungsstandards (z.B. KMK 2004) und den Rahmenlehrplänen für die berufliche Bildung (z.B. KMK 2000) liegt ein ähnliches Verständnis zugrunde; hier wird von Kompetenzen gesprochen, die den Schülern und Auszubildenden vermittelt werden sollen.

In der deutschen Alltagssprache ist der Begriff „Kompetenz“ inzwischen ein geläufiges Wort. Überall schießen so genannte Kompetenzzentren aus dem Boden, und in Zeiten von Wahlkämpfen und demoskopischen Umfragen ist Kompetenz

eines der am häufigsten gebrauchten Wörter; bezeichnet wird damit das, was Parteien oder Politiker nach Auffassung ihrer Wähler angeblich am besten können. Unter den 5.000 am häufigsten verwendeten Wörtern rangiert Kompetenz noch vor „Freizeit“, „Unterhaltung“, „Leidenschaft“ oder „Witz“. Das ist kein Witz, sondern Ergebnis einer wissenschaftlichen Untersuchung durch das „Projekt Deutscher Wortschatz“ aus dem Jahr 2006 (Hartig 2008: 15).

Nichtsdestotrotz finden wir in der wissenschaftlichen Diskussion eine *Arbeitsdefinition*, die mir sehr sympathisch ist, weil sie auf die Herkunft des Kompetenzbegriffs aus der Linguistik (Chomsky) zurückgeht. Danach versteht man unter Kompetenzen „erlernbare und vermittelbare kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen“ (Klieme/Leutner 2006: 4).

Kompetenzen sind also nicht zu verstehen als ein Kanon von klassifizierten Fähigkeiten, sondern sie sind erlernbare Dispositionen, die erst den Erwerb bestimmter Fähigkeiten möglich machen, also deren Voraussetzung sind.

Ich möchte aber noch eine zweite Vorbemerkung machen. Wenn wir von Kompetenzen sprechen, denken wir zumeist an Bildung oder noch enger gefasst an berufliche Bildung bzw. an berufliche Handlungskompetenz, die in dafür eigens vorgesehenen Institutionen vermittelt wird. Aber „nicht alles, was in Bildungsinstitutionen und Bildungsprozessen vermittelt werden soll und vermittelt wird, (muss) unbedingt ‚eine Kompetenz‘ sein (...). Auch bestimmte Werthaltungen und Einstellungen – beispielsweise hinsichtlich sozialer Regeln und gesellschaftlicher Partizipation – stellen wichtige Bildungsziele dar“ (Hartig 2008: 24), ohne dass sie als kognitive Leistungsdispositionen gefasst werden könnten. Mit anderen Worten: Bildungsinstitutionen sind nicht auf Kompetenzvermittlung begrenzt wie umgekehrt Kompetenzen nicht nur in entsprechenden institutionalisierten Bildungsprozessen erworben werden.

Diese vielleicht etwas kompliziert anmutende Vorrede war mir wichtig, um Sie darauf vorzubereiten, dass Sie nicht erwarten sollten oder befürchten müssen, in meinen weiteren Ausführungen ein Kompendium bzw. eine Auflistung von mehr oder weniger präzise definierten Schlüsselkompetenzen vorgeführt zu bekommen, die benachteiligte Jugendliche in Europaprojekten erwerben dürfen, können oder sollen. Dies würde auch meinem Verständnis von Kompetenz widersprechen.

Doch was für Schlüsselkompetenzen erwerben Jugendliche nun in Europaprojekten? Die Beantwortung dieser Frage stellt mich vor ein Problem, da ich solche Projekte, an denen benachteiligte Jugendliche teilnehmen, viel zu wenig kenne? Bin ich wirklich der Richtige, diese Frage zu beantworten? Hier sind doch so viele

Fachleute versammelt, die eigene praktische Erfahrungen mit Europaprojekten für und mit Jugendlichen haben. Viele von Ihnen haben solche Projekte konzipiert, selbst durchgeführt und ausgewertet; Sie kennen diese Projekte viel besser als ich. Deshalb bin ich ganz sicher, dass Sie sich dabei unter anderem auch folgende Fragen gestellt haben:

- *Warum* machen wir solche Projekte? Ist es überhaupt sinnvoll, solche Projekte zu machen?
- *Was* sollen sie den Jugendlichen bringen? Welche Ziele werden damit verfolgt?
- *Wie* müssen die Projekte gestaltet sein, dass die Jugendlichen *konkret* etwas davon haben?
- Was bringen sie den Jugendlichen wirklich?

Auf diese Fragen gibt es vermutlich bereits viele erfahrungsgesättigte Antworten. Auch das Tagungsprogramm gibt darauf schon eine Antwort, wenn dort steht: „Jugendliche profitieren in ihrer Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung in besonderem Maße. Das Lernen am anderen Ort in internationalen Projekten trägt zur Entwicklung eines europäischen Horizonts und zur Förderung ausbildungs- und berufsbezogener Schlüsselkompetenzen bei.“

Was kann ich also zum Thema bieten?

Beim Nachdenken darüber habe ich mich erinnert, dass ich selbst vor über 40 Jahren (1967) als Student selbst schon Europaprojekte mit benachteiligten Jugendlichen – man nannte sie damals nur noch nicht so – durchgeführt habe, und zwar im Rahmen von „Student für Europa – Student für Berlin“.

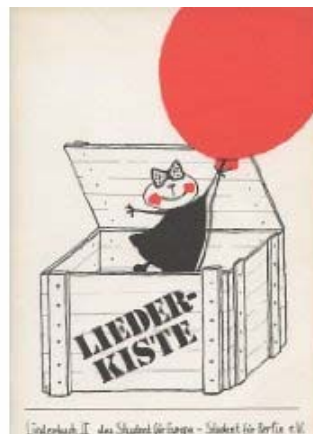
Ich habe damals zwei jeweils dreiwöchige Ferientaufenthalte in Deutschland (Münsterland) mit französischen und deutschen Mädchen im Alter zwischen 12 und 16 Jahren und in Belgien mit deutschen und belgischen Jungen (Bouillon) aus sozial unterprivilegierten Familien geleitet. Was haben wir in den Projekten gemacht? Wir haben Ausflüge und Besichtigungen gemacht, Spiele und Wettbewerbe organisiert, gesungen und kleine Theaterstücke eingeprobt. Und die schöne Zeit in für alle völlig neuer Umgebung und in einer bislang nicht gekannten Zusammensetzung von Personen genossen.

Die Erfahrungen, die ich dort gesammelt habe, habe ich in den folgenden Jahren dann gemeinsam mit einem Mitstudenten weitergegeben. Wir haben zusammen Teamer (Studenten) für solche Projekte vorbereitet bzw. ausgebildet. Es ging um pädagogische, rechtliche, organisatorische und musikalische Themen, die für solche Projekte relevant waren.

Ein Erbe aus diesen Zeiten kennen wahrscheinlich die meisten von Ihnen: die Liederbücher mit dem roten Luftballon. Diese beiden Liederbücher sind aus den Liedern, die wir gesammelt, in den Projekten und Vorbereitungskursen gesungen haben und dann auf Spiritusmatrizen festgehalten und weitergegeben haben, entstanden. Sie gehörten zur Grundausrüstung der Teamer in den Sommerlagern. Wer die Liederbücher kennt, weiß, sie enthalten Lieder aus vielen europäischen und außereuropäischen Ländern. Diese Lieder zu singen war von kaum zu überschätzender Bedeutung. Dies war praktizierter europäischer Horizont.



Liederbuch I



Liederbuch II

Was hat dies mit unserem Thema zu tun?

„Student für Europa – Student für Berlin“ ist eine Organisation (ich weiß nicht, ob es sie noch gibt), die wenige Jahre nach Gründung des deutsch-französischen Jugendwerkes (1963) von sozial engagierten Studenten in Berlin ins Leben gerufen wurde. Sie wurde gegründet mit der Absicht, für Kinder und Jugendliche aus sozial unterprivilegierten Familien, die in ihrem ganzen Leben noch nie aus der Großstadt herausgekommen waren und vielleicht auch niemals herausgekommen wären, im Sommer Ferien außerhalb von Berlin (das ja damals noch eine „Insel“ war) zu organisieren.

Sehr schnell erweiterte sich die Perspektive dann aber über Berlin hinaus auf Europa, genauer gesagt: Westeuropa. Und das drückte sich dann auch im Namen aus: „Student für Europa – Student für Berlin e.V.“. Ziel dieser von Studenten gegründeten, von Studenten getragenen und maßgeblich durch sie selbst eingeworbene Spenden finanzierten Organisation war es, für Kinder und Jugendliche aus sozialökonomisch unterprivilegierten, also armen Familien aus verschiedenen europäischen Ländern, Ferienaufenthalte zu organisieren und dabei Begegnungen von Jugendlichen verschiedener Nationalitäten zu ermöglichen.

Um was ging es dabei?

Die Jugendlichen sollten Spaß haben, gute Luft atmen, regelmäßig und gesund essen, in angenehmer Umgebung Gleichaltrige kennen lernen, die aus einem anderen Land kamen und eine andere Sprache sprachen, ihren geographischen Horizont erweitern, vielleicht neue Freunde gewinnen und interessante Erfahrungen machen können, die für ihr weiteres Leben vielleicht eine Bereicherung sind.

Vielleicht vermissen Sie bei dieser Beschreibung jetzt Schlüsselbegriffe aus der Benachteiligtenförderung oder den europaspezifischen Fachjargon? Es gab keine formulierten Lernziele, zumindest keine, die annähernd dem vergleichbar waren, die wir heute für solche Projekte definieren. Vielleicht denken Sie auch, was haben solche Projekte bzw. Ferienlager mit unserem Thema zu tun? Aber die Frage ist doch:

- Haben die Jugendlichen in diesen Projekten etwas gelernt und wenn ja, was ist es genau?
- Haben sie Schlüsselkompetenzen erworben oder etwas anderes mit nach Hause genommen, das für ihr weiteres Leben wichtig war? „Kompetenzerwerb“ war in der pädagogischen Praxis jedenfalls nicht im Blick, auch nicht das Ziel; und im Übrigen, wer kannte damals schon den Begriff „Evaluation“?

Ich habe soeben kurz skizziert, um was es in diesen Projekten ging. Man kann hieran meines Erachtens sehen, dass es Dimensionen des Erfahrungen-Machens jenseits des mehr oder weniger intendierten und zielgerichteten Lernens oder – wenn man so will – des Kompetenzerwerbs gibt, die auch heute noch relevant sind. Vielleicht sind diese Erfahrungen sogar von zentraler Bedeutung. Sie geraten aber im Kontext der ökonomischen Wettbewerbslogik im Sinne von „Behauptung des europäischen Wirtschaftsraums in einer globalisierten Welt“ leicht in Vergessenheit oder werden vielleicht auch im Hinblick auf ökonomische Zwecke funktionalisiert.

Was meine ich damit?

Ich möchte noch einmal kurz auf die Projekte zu sprechen kommen, an denen ich aktiv beteiligt war. Sie haben rd. 20 Jahre nach Ende des Zweiten Weltkriegs stattgefunden, also in relativ kurzem Abstand zu einer Zeit, in der die europäischen Nachbarn der Deutschen als Feinde galten, in der die meisten europäischen Nachbarstaaten von Deutschland besetzt waren und wo die deutsche Wehrmacht und die SS barbarisch gewütet haben. Nun galt es wieder Vertrauen aufzubauen. Gemeinsame Projekte dienten der Versöhnung mit den ehemaligen Feinden, die nachwachsende Generation sollte für den Frieden erzogen werden. Friedenserziehung war hierfür ein Schlüsselbegriff.

Der – zumindest damals noch – parteiübergreifend gültige Leitsatz, „von deutschem Boden soll nie wieder Krieg ausgehen“, sollte keine hohle Phrase bleiben.

Insbesondere die nachwachsende Generation sollte sich dies zu eigen machen; sie sollte davon überzeugt sein, dass Gewalt – international, aber auch bis hin zum engeren persönlichen Umfeld – kein Mittel der Konfliktlösung sein kann; dass die Fähigkeit zur Toleranz und zum Kompromiss unverzichtbar ist für ein friedliches Zusammenleben. Die Begegnung mit Menschen anderer Nationalität, anderer Sprache, anderen Sitten und anderer Kultur wurde hierfür als ein kaum zu überschätzender Faktor angesehen. Auch die Musik – siehe das bereits erwähnte Liederbuch – spielte hierbei eine wichtige Rolle.

Solche Zielsetzungen sind auch heute nicht überholt. Auch im SGB VIII wird in §11, Abs. 3 die internationale bzw. interkulturelle Jugendarbeit als Teil der Jugendhilfe angesprochen; sie richtet sich mit ihren Angeboten und Programminhalten in der Jugendverbandsarbeit, Jugendfreizeitaktivitäten und Jugendbildungsarbeit an alle Jugendlichen und umfasst auch Ansätze interkultureller Bildung zur Gestaltung einer multikulturellen Gesellschaft. Auch die in § 13 SGB VIII explizit hervorgehobene Förderung sozial benachteiligter und individuell beeinträchtigter Jugendlicher kann hierzu gezählt und auf die Initiierung neuer interkultureller Bildungsprozesse durch Begegnungen ausgeweitet werden.

Die klassischen bildungsakzentuierten Formen internationaler Jugendarbeit wie Workcamps, Gedenkstättenreisen und internationale Jugendbegegnungen könnten durchaus eine größere Bedeutung – gerade auch für benachteiligte Jugendliche – erhalten. Man weiß doch, dass internationale Jugendbegegnungen mit ihren handlungsorientierten Ansätzen – sei es durch Theater-, Film- oder CD-Produktion, Sport, Segeln oder andere Aktivitäten, kurz: ihre Erlebnis- und Freizeitorientierung – eine wichtige Rolle spielen bei der Persönlichkeitsbildung, für die Entwicklung von Toleranz und auch für die Motivation, den eigenen Horizont zu erweitern.

Anders klingen, zumindest in meinen Ohren, die Zielsetzungen und Begründungen, die wir aus Veröffentlichungen der EU kennen. Dort werden zwar auch diese Schlüsselbegriffe genannt und das Erlernen grundlegender sozialer und bürgerlicher Werte wie Gleichheit, Toleranz, Respekt und Bürgersinn für wichtig erachtet; auch wird betont, dass die Bildungs- und Berufsbildungssysteme allen jungen Menschen die Möglichkeit bieten müssten, angemessene Schlüsselkompetenzen zu entwickeln, die sie für das Erwachsenenleben rüsten und eine Grundlage für das weitere Lernen sowie das Arbeitsleben bilden (vgl. Europäische Union 2006: 10). Ja, es wird sogar verlangt, dass „angemessene Vorkehrungen getroffen werden sollen für diejenigen jungen Menschen, die aus persönlichen, sozialen, kulturellen oder wirtschaftlichen Gründen unter Bildungsbenachteiligung leiden und deshalb besondere Unterstützung benötigen, um ihr Bildungspotential

auszuschöpfen“ (Europäische Kommission 2005: 13). Und doch sind diese, für sich genommen durchaus sinnvollen Zielsetzungen, subsumiert unter das Oberziel der employability (Berufs- bzw. Beschäftigungsbefähigung) bzw. den Erhalt der Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Wirtschaftsraums im globalen Wettbewerb. Die optimale Qualifizierung des lebendigen Arbeitsvermögens wird in den Mitgliedstaaten der EU vor allem unter dem Gesichtspunkt gesehen, ein entscheidender Standortfaktor in der sich globalisierenden Ökonomie zu sein (Europäische Kommission 2005 und 2007).

Dieser stark ökonomisch ausgerichteten Begründung wird nun verschiedentlich entgegen gehalten, dass die technisch-ökonomische Entwicklung ja selbst eine Nachfrage nach solchen Qualifikationen erzeuge und deshalb eine umfassende Förderung der Entfaltung individueller Kompetenzen und lebenslanges Lernen erforderlich sei (vgl. Forum Bildung 2001). So betont z.B. selbst das Bundesjugendkuratorium (2002a), das in seinen Leipziger Thesen festgestellt hat, dass Bildung mehr sei als Schule: „Bildung ist Schlüssel einer zukunfts-offenen, sozial und ökonomisch erfolgreichen Entwicklung von Gesellschaft und Individuum“ (Bundesjugendkuratorium 2002b: 179). Eine umfassende Bildung aller sei nicht nur für die Individuen selbst von Bedeutung, sondern zugleich gesellschaftlich, insbesondere ökonomisch, nützlich und unverzichtbar.

Diese These halte ich jedoch für äußerst fraglich. Trifft es wirklich zu, dass eine umfassende und freie Entfaltung individueller Fähigkeiten so ohne weiteres den ökonomischen Erfordernissen der so genannten Wissensgesellschaft entspricht? Sicher ist doch, dass „es auf absehbare Zeit nur bestimmte, quantitativ begrenzte Arbeitsmarktsegmente (sind), in denen überwiegend nicht disziplinierte Routinearbeit, sondern wissensbasierte kreative Problemlösungskompetenzen in kooperativen, nicht-hierarchisierten Arbeitsgruppen nachgefragt werden (siehe dazu Willke 2001: 21-29). Zum anderen fördern selbst hochqualifizierte Teilarbeitsmärkte keineswegs die umfassende und freie Entfaltung der individuellen Subjektivität. Individueller Eigensinn, etwa im Sinne der Weigerung, gewachsene Lebenszusammenhänge und einen darauf bezogenen Lebensentwurf nicht den Erfordernissen zeitlicher und räumlicher Flexibilität zu opfern, ist ersichtlich keineswegs ökonomisch funktional (siehe dazu Sennett 1998). Insofern genügt es nicht, für die Begründung der Aktualität einer Programmatik der Subjekt-Bildung primär auf ökonomisch-technische Erfordernisse zu verweisen“ (Scherr 2008: 138).

Gesellschaftspolitische Relevanz kann die Programmatik der Subjekt-Bildung dann beanspruchen, wenn danach gefragt wird, welches eigentlich die Bedingungen der gesellschaftlichen und individuellen Bewältigung derjenigen Herausforde-

rungen sind, die sich z.B. aus den Erosionstendenzen der Demokratie, aus sozialer Spaltung und Armut, aus Rechtsextremismus und Rassismus, aus dem Strukturwandel der Geschlechterverhältnisse und der Familie oder aus den Krisen der privaten Lebensführung angesichts unsicherer Arbeitsbedingungen und Zumutungen in Bezug auf Flexibilität ergeben (vgl. Scherr 2008: 138). Diese hier nur stichwortartig genannten gesellschaftlichen Probleme gehen mit widersprüchlichen Anforderungen, Umbrüchen und Krisen einher, deren Bewältigung auf Individuen angewiesen ist, „die in der Lage sind, sich mit ihren gesellschaftlichen Lebensbedingungen sowie mit den Brüchen und Verwerfungen ihrer eigenen Lebensgeschichte bewusst auseinanderzusetzen. (...) Eine zentrale und gesellschaftspolitisch hoch relevante Aufgabe einer nicht ökonomisch verstandenen Subjekt-Bildung besteht folglich darin, zu solchen Prozessen beizutragen, in denen Individuen zu einer bewussten Auseinandersetzung mit demokratischen und menschenrechtlichen Prinzipien und den Erfordernissen einer sozial und ökologisch verantwortbaren Gesellschaftsgestaltung, mit fremdenfeindlichen, nationalistischen und rassistischen Ideologemen und Ideologien sowie mit den Möglichkeiten und Schwierigkeiten der Entwicklung eines verantwortlichen Lebensentwurfs unter den Bedingungen der Gegenwartsgesellschaft befähigt werden“ (Scherr 2008: 139).

An dieser Stelle ist es nun erforderlich, nochmals einen Blick auf das deutsche Bildungssystem zu werfen. Ich möchte das im Folgenden nicht unter der Perspektive seiner hohen sozialen Selektivität tun, die der programmatisch behaupteten freien Entfaltung des Individuums entgegensteht, ja sogar als Menschenrechtsverletzung (Munoz) angesehen werden kann (vgl. Christe/Reisch/Wende 2009; Christe/Reisch 2009; Overwien/Prengel 2007), sondern unter der Perspektive dessen, was dort gelernt bzw. vor allem nicht gelernt wird.

Die Schule ist sicherlich die wichtigste Bildungsinstanz für Kinder und Jugendliche, sie prägt die zentrale Phase des Aufwachsens und überstrahlt als zentraler Bildungsort alle anderen Bildungssettings. „Sämtliche Bildungsorte und Lernwelten jenseits der Schule oder im Schatten der Schule schrumpfen in Anbetracht der Prägekraft dieser Instanz zu marginalen, fast zu vernachlässigenden Bildungsepisoden“ (Rauschenbach 2007: 441). Die Herausbildung von eigenständigen Bildungsorten hat zu einer Art ‚Taylorisierung‘ der Bildung geführt bzw. zu einer ausdifferenzierten Spezialisierung einzelner Bildungsinstanzen, die jeweils eigene Sonderwelten darstellen. Konsequenz hiervon ist, „dass die impliziten Zusammenhänge zwischen diesen Welten ebenso aus dem Blick geraten wie der Zusammenhang zum Lernen in der Alltagspraxis“ (ebd.).

Dies hat jedoch seinen Preis; dies führt dazu, „dass andere Formen der Weltaneignung, der Erschließung des Weltwissens, dass andere Orte, Formen und Modalitäten der Bildung gar nicht mehr ins Blickfeld gerückt, dass diese mehr oder wenig systematisch unterbelichtet und unterschätzt worden sind“ (Rauschenbach 2007: 442).

Dabei wäre bei näherem Hinsehen durchaus zu erkennen, dass informelle und zufällige (inzidentelle) Bildung eine wichtige, wenn nicht vielleicht sogar *die* entscheidende Bildungsform ist. Dies setzt allerdings einen kompetenzbasierten und Institutionen übergreifenden Bildungsbegriff voraus.

Für diese anderen Formen der Erschließung des Wissens hat Rauschenbach den Begriff der „Alltagsbildung“ vorgeschlagen. Er unterscheidet dabei drei Dimensionen:

- Andere Bildungsorte jenseits des Bildungssystems.
- Andere Modalitäten des Lernens, d.h. Wege der Kompetenzaneignung jenseits standardisierter Lehr-Lernprozesse: implizit statt explizit; nicht intendiert statt intendiert; indirekt statt direkt; zufällig statt geplant; Lernen im Vollzug durch konkretes Handeln mit Ernstcharakter statt curricular gestaltetes, hoch standardisiertes Lernen.
- Andere Inhalte der Bildung: soziale oder personale Kompetenzen, politische Bildung, Verantwortungsübernahme, Selbständigkeit. Man könnte auch sagen: alles was in der Schule, zumindest in den Kernfächern, nicht vorkommt und zumeist mit „weichen“ Themen in Verbindung gebracht wird (2007: 444f.).

Diese „andere Seite der Bildung“ muss deutlicher ins Bewusstsein gerückt werden, das darin liegende verschüttete Potential neu ausgelotet werden. Eine so verstandene Bildung könnte bezüglich des Abbaus von sozialer Ungleichheit und Bildungsarmut von entscheidender Bedeutung sein.

Und hier schließt sich nun wieder der Kreis zu unserem Thema, hier sind wir wieder unmittelbar bei der Frage, welche Schlüsselkompetenzen Jugendliche in Europaprojekten erwerben können oder einfacher ausgedrückt: was sie ihnen bringen. Dazu möchte ich noch einmal auf die Kernthese von Rauschenbach zurückkommen.

Dass die Bedeutung der Alltagsbildung bislang so stark aus den offiziellen Bildungsdebatten ausgeblendet wurde – egal, ob aus ideologischen oder aus funktionalen Gründen –, ist eine wesentliche Ursache für deren eminent folgenreiche Wirkung, die sich unbemerkt hinter dem Rücken der Betroffenen entfalten kann (2007: 444). Nicht die formale Bildung, sondern die bislang unbeachteten Formen der Alltagsbildung erzeugen die eigentliche Kluft zwischen den Privilegierten

und den sozial Benachteiligten, zwischen den sozialen Schichten und Milieus, zwischen den Bildungsgewinnern und den Bildungsverlierern (ebd.).

Zugespißt kann man auch sagen, dass Bildungsprozesse jenseits der Schule, dass Alltagsbildung auf den Bildungserfolg der Kinder und Jugendlichen eine größere Wirkung hat als die Schule selbst. Ausdauer, Konzentration, Aufmerksamkeit und vieles mehr gelernt oder eben nicht gelernt zu haben, ist selbst ein wichtiges Bildungsgut (vgl. auch Düx et al. 2008; Overwien 2008).

Diese „andere Seite der Bildung“ wird als eigener Modus der Bildung jedoch gar nicht richtig wahrgenommen. Dabei gibt es so viele Bildungsgüter, die vor allem außerhalb der Schule erworben werden und dennoch für das spätere berufliche Leben von elementarer Bedeutung sind. „Spitzensportler, brillante Musiker, Künstler, Computerspezialisten, Angehörige sozialpflegerischer Berufe und viele andere Berufsgruppen haben ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten, ihre entscheidenden Impulse und einen Großteil ihrer ‚Grundausstattung‘ meist außerhalb der etablierten Bildungsorte erhalten“ (Rauschenbach 2007: 449).¹ Dies weist darauf hin, dass die Alltagsbildung und die informellen Lerngelegenheiten für erfolgreiche Bildungsprozesse sehr viel wichtiger sind als bislang angenommen. Empirische Untersuchungen zeigen, „dass außerschulische Bildungsaktivitäten in der Regel die ohnehin Bildungsbeflissenen zusätzlich unterstützen und stabilisieren, auch wenn diese oft mit dem Anspruch der Kompensation schulischer Bildungsbenachteiligung auftreten“ (ebd.).

Um es bildhaft auszudrücken: In manchen Familien wird den Kindern ein gut gepolstertes Konto, ein Guthaben an „sozialem und kulturellem Kapital“ vererbt, in andere Familien müssen die Kinder von Anfang an die Hypotheken und Schulden der Elterngeneration mit sich schleppen. Das von Bourdieu so bezeichnete kulturelle, soziale und ökonomische Kapital ist äußerst ungleich verteilt. „Es wirkt sich von Anfang an auf die Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern aus und prägt deren Lebenschancen. So hat schon in den frühesten Jahren allein die Art, wie Eltern mit ihren Kindern umgehen und auf sie eingehen, einen Einfluss auf die Qualität frühkindlicher Bindungs- und Bildungserfahrungen. Die Art und Weise, wie Erwachsene mit Kindern interagieren und kommunizieren, vermittelt den Kindern ab den ersten Lebenstagen etwas über ihre kulturelle, gegenständliche und soziale Welt. Und auch in dieser Hinsicht sind die Ressourcen, Kompetenzen und Möglichkeiten der Eltern und des sozialen Umfeldes ausgesprochen ungleich verteilt“ (Rauschenbach 2007: 450).

¹ Siehe dazu auch die Untersuchung des IAJ zur Ausbildung von Sozialpädagogen an Fachhochschulen zur Vorbereitung auf eine Tätigkeit in der Benachteiligtenförderung (Christe/Enggruber/Fülbier/Mergner 2002).

Was bedeutet dies nun für Europaprojekte?

Unter *individueller* Perspektive, d.h. aus der Perspektive der Jugendlichen betrachtet, können solche Projekte deren „verschüttetes“ Potential an die Oberfläche bringen, anregen und weiterentwickeln helfen, denn der Modus des Lernens ist hier, anders als in Schule, Berufsschule oder Fördermaßnahme, gekennzeichnet vor allem durch informelles und eher beiläufiges (inzidentelles) Lernen. Etwas pathetisch gesprochen: Europaprojekte können zur Subjektbildung, zur Entwicklung der Persönlichkeit in einem umfassenderen Sinne beitragen. Sie können damit eine kompensatorische Funktion übernehmen. Und sie können den Jugendlichen ganz einfach auch Freude und Spaß bereiten.

Dadurch können Europaprojekte unter *gesellschaftlicher* Perspektive betrachtet zum Abbau von Bildungsarmut und sozialer Ungleichheit beitragen. Hierfür benötigen sie allerdings zum einen die entsprechenden Rahmenbedingungen, zum anderen eine Schwerpunktsetzung, die nicht primär bestimmt ist von der Unterordnung von Bildung unter ökonomische Interessen.

Wenn Europaprojekte so gestaltet sind, dass sie an Alltagsbildung orientiert sind und sie Schlüsselkompetenzen nicht primär unter dem Gesichtspunkt der beruflichen Verwertbarkeit sehen, dann können Jugendliche etwas davon mitnehmen, das für ihr ganzes weiteres Leben von Bedeutung ist.

Literatur

- Beck, H. (1993): Schlüsselqualifikationen. Bildung im Wandel. Darmstadt.
- Bildungskommission NRW (1995): Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Berlin.
- Bundesjugendkuratorium (2002a): Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte. Bonn.
- Bundesjugendkuratorium (2002b): Zukunftsfähigkeit sichern! Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe. In: Münchmeier, R./Otto, H.-U./Rabe-Kleberg, U. (Hg.): Bildung und Lebenskompetenz. Opladen, S. 159-174.
- Christe, G./Enggruber, R./Fülbier, P./Mergner, U. (2002): Benachteiligtenförderung und Fachhochschulen. Eine empirische Studie zur Vorbereitung von Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen an Fachhochschulen für eine Tätigkeit in der Benachteiligtenförderung. Hrsg. IAJ, Oldenburg.
- Christe, G./Reisch, R. (2009): Bildungsgerechtigkeit – aber wie? In: DREIZEHN. Zeitschrift für Jugendsozialarbeit, Nr. 3, S. 4-11.
- Christe, G./Reisch, R./Wende, L. (2009): Zur Leistungsfähigkeit des Bildungssystems bei der Integration benachteiligter Jugendlicher. Expertise. Hrsg. AWO Bundesverband. Schriftenreihe Theorie und Praxis 2009. Berlin.

- Düx, W./Sass, E./Prein, G. (2008): Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter. Wiesbaden.
- Europäische Kommission (2001): Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Brüssel.
- Europäische Kommission (2005): Integrierte Leitlinien für Wachstum und Beschäftigung (2005-2008). Luxemburg.
- Europäische Kommission (2007): Integrierte Leitlinien für Wachstum und Beschäftigung (2008-2010). Brüssel.
- Europäische Union (2006): Empfehlungen des europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen. Amtsblatt der Europäischen Union Nr. L 394.
- Expertengruppe Forum Bildung (2001): Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation. Bericht der Expertengruppe des Forums Bildung. Bonn.
- Hartig, J. (2008): Kompetenzen als Ergebnisse von Bildungsprozessen. In: Jude, N./Hartig, J./Klieme, E. (Hg.): Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden. Bildungsforschung Band 26. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.), Bonn/Berlin, S. 15-25.
- Klieme, E./Leutner, D. (2006): Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Überarbeitete Fassung des Antrags an die Deutsche Forschungsgemeinschaft auf Einrichtung eines Schwerpunktprogramms. [Abruf 24.09.2009].
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland) (2000): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der KMK für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Stand: 15.09.2000. Bonn/Berlin.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland) (2004): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Beschluss vom 15.10.2004. Neuwied.
- Overwien, B. (2008): Informelles Lernen. In: Coelen, T./Otto, H. U. (Hg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden, S. 128-136.
- Overwien, B./Prenzel, A. (Hg.) (2007): Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland. Opladen.
- Rauschenbach, T. (2007): Im Schatten der formalen Bildung. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, Heft 4, S. 439-453.
- Scherr, A. (2008): Subjekt- und Identitätsbildung. In: Coelen, T./Otto, H. U. (Hg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden, S. 137-145.
- Sennet, R. (1998): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin.
- Weinert, F. E. (2001): Concept of competence: a conceptual clarification. In: Rych, D.S./Salganik, L.H. (Hg.): Defining and selecting key competencies. Seattle, S. 56-66.
- Willke, H. (2001): Systemisches Wissensmanagement. Stuttgart.