



Das Lernkontinuum und Kompetenzorientierung: neue Schnittmengen zwischen der allgemeinen und der beruflichen Bildung

Lynne Chisholm

Universität Innsbruck, Institut für Erziehungswissenschaften

Abstract

Binäre Gegensätze sichern symbolische und konkrete Grenzen. Der Bildungsbereich der ersten Moderne liefert ein klassisches Exemplar, während die Herausforderungen der zweiten Moderne Synergien über Bildungsterrains hinweg bedürfen. Hier gewinnt die Überwindung der Bruchlinie zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung eine Schlüsselrolle. Dieser Beitrag geht auf die Grenzverwischungen ein, die mit der verstärkten Wahrnehmung des Kontinuums zwischen formaler, nichtformaler und informeller Bildung sowie des Verhältnisses zwischen Denken und Handeln einhergehen. Neue Schnittmengen, die hieraus entstehen, lassen sich mithilfe des Beispiels grenzüberschreitender Jugendarbeit bzw. außerschulischer Jugendbildung abzeichnen.

Binäre Gegensätze sind prägender Bestandteil der Tiefenstruktur europäischer Denkmuster. Dieses Prinzip sichert und legitimiert sowohl symbolische als auch konkrete Grenzen, die uns vermitteln, was wohin gehört und wie die Zuordnungen zu deuten sind – vor allem in der Gegenüberstellung von Inhalten und Deutungszusammenhängen. Der Bildungsbereich ist ein klassisches Beispiel für das binäre Denken und Handeln; die formellen Bildungssysteme der ersten Moderne wurden zu hoch institutionalisierten Knäueln mit streng vorgezeichneten Durchgängen und ausgetüftelten Qualifikationshierarchien. Die Herausforderungen der zweiten Moderne bedürfen weit eher Synergien über Bildungsterrains hinweg, um sich rasch wandelnden und komplexen Aufgaben problemlösungs- und aktiv handlungsorientiert zu begegnen. Die vieldiskutierten Entgrenzungstendenzen zwischen Bildung und Arbeit verbergen sowohl Risiken als auch Chancen, wenngleich im fachwissenschaftlichen Diskurs häufiger auf die Probleme eingegangen wird.

Die institutionalisierten binären Gegensätze, die den Bildungsbereich durchziehen, eignen sich für die Herausforderungen der heutigen Komplexität privater und öffentlicher Lebensgestaltung immer weniger. Damit nimmt die Überwindung der Bruchlinie zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung eine Schlüsselstellung ein. Auf der Systemebene ist diese Bruchlinie konkret fassbar: Sie drückt sich in unterschiedlichen Sekundarschulformen und tertiären Bildungsstätten sowie Qualifikationslogiken und Zugangsregelungen aus. In vielen europäischen Ländern – nicht zuletzt in Österreich – ist diese Bruchlinie eindeutig gesetzlich geregelt und besitzt zudem eine hohe normative Tragkraft. Auf der Deutungsebene gewinnt die Bruchlinie eine durchaus schillernde Symbolik, die den kulturellen Gegensatz zwischen sakral/profan bzw. rein/befleckt widerspiegelt (BERNSTEIN 2000; DOUGLAS 2001). Dieser symbolischen Optik nach ist Bildung – also allgemeine Bildung – edel, sie verkörpert die freie Entfaltung der Persönlichkeit und ist der uneingeschränkten Wissens- und Sinnsuche verpflichtet. Demgegenüber ist Spezialbildung – also berufliche Bildung – dem Boden verhaftet, der fachgerecht und in der Regel doch fremd gesteuert zu beackern ist. Werden und Sein, Denken und Handeln sind hier zumindest symbolisch, für viele Menschen nicht selten auch in der Lebenswirklichkeit, getrennt.

Nicht zuletzt aufgrund dessen trifft der Begriff Kompetenzorientierung bei nicht wenigen FachvertreterInnen der allgemeinen Erziehungswissenschaft bzw. Pädagogik vor allem im deutschsprachigen Raum auf Misstrauen und Skepsis (vgl.



CHISHOLM/SPANNRING/MITTERHOFER 2007). Was immer auch sonst unter Kompetenz zu verstehen sein mag, geht es auf jeden Fall um die Handlungsfähigkeit, oder präziser um die Kapazität, Wissen und Können aufeinander zu beziehen und mit reflexivem Urteilsvermögen situationsadäquat einzusetzen. Die Anerkennung von Kompetenz gründet sich dann im sichtbaren und situierten Verhalten und im Handlungsergebnis. Die Tiefenproblematik liegt jedoch in erster Linie nicht in einer Verschiebung der Aufmerksamkeit vom Werden/Denken zum Sein/Handeln – wenngleich damit eine Neugewichtung des kulturellen Stellenwerts zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung je nach Interessenslage befürchtet bzw. erhofft wird.

Vielmehr erweist sich die Grenzverwischung an sich als beunruhigend: Nüchtern verstanden, zielt die Kompetenzorientierung auf ein Gleichgewicht zwischen generellen und speziellen Bildungsprinzipien, das auf konstruktiven Verbindungen und Synergien beruht. Werden/Denken und Sein/Handeln sollten sich intensiver begegnen, abgegrenzte Wissensinhalte sich vermengen und nicht zuletzt tradierte Qualifikationshierarchien mit ihren eingefahrenen Berufs- und Lebenswegen aufgebrochen werden. Spätestens an dieser Stelle kommt ein gewisses Unbehagen auch bei nicht wenigen FachspezialistInnen der beruflichen Bildung auf, und dies insbesondere in denjenigen Ländern Europas, deren berufliche Bildungssysteme eine hohe Legitimationskraft besitzen und entsprechend fest institutionalisierte berufliche Qualifikationshierarchien entwickelt haben.

In solchen Kontexten – dazu gehört Österreich (vgl. SCHNEEBERGER/SCHLÖGL/NEUBAUER 2007) – wirkt das Konzept des Lernkontinuums zugleich beunruhigend, weil auch dieser Begriff Grenzen verwischt. Hier handelt es sich (unter anderem) um die Anerkennung von Lernleistungen – sowohl Wissen als auch Können – ungeachtet des Lernkontexts bzw. der Lehr-/Lernmethoden, die sie hervorbringen, und ungeachtet der Bildungs- und Qualifikationsbiografie bzw. der persönlichen Attribute (Alter, Geschlecht ...) der jeweils Lernenden (vgl. CHISHOLM/HOSKINS/GLAHN 2005; OTTO/RAUSCHENBACH 2004). Der Haken besteht wiederum in der Legitimation: Die erste Bildungsmoderne schuf flächendeckende formale Systeme, die zur Bereitstellung von anererkennungsfähigen Lernmöglichkeiten (gesetzlich) berechtigt sind. Diese Systeme nehmen auch die Zertifizierung und Akkreditierung von Lernleistungen direkt oder indirekt wahr, die gesellschaftlich und auf dem Arbeitsmarkt gerade deshalb Anerkennung finden, weil eben diese Lernleistungen im Rahmen des formalen Bildungssystems stattfinden. Das Konzept des Lernkontinuums – das keineswegs neu erfunden, sondern bildungspolitisch wiederentdeckt wurde – setzt diese alleinige Legitimation prinzipiell außer Kraft, weil es die Gleichwertigkeit von nichtformalen und informellen Kontexten, Methoden und Lernergebnissen postuliert.

Nichtformale und informelle Lehr-/Lernschauplätze genießen nicht das Systemprivileg, als Anerkennungsinstanzen Lernergebnisse zu beglaubigen. Zugleich tendieren ihre pädagogischen AkteurInnen dazu, die Bewertung von Lernleistungen abzulehnen, mit der Begründung, solche Verfahren zerstören im Voraus das wirkliche Bildungspotential. Diese Haltung kommt am ehesten auf den Feldern der außerschulischen Jugendbildung sowie der allgemeinen Erwachsenenbildung vor. Sie ist weitaus weniger im beruflichen Weiterbildungsbereich zu registrieren: Hier geht es vielmehr und erstens um die Förderung von konkret wirksamen Anerkennungsverfahren für das tagtägliche, integrierte bzw. beiläufige Lernen am Arbeitsplatz, damit Beschäftigte für ihren Einsatz (materiell oder immateriell) ‚etwas sehen‘ und motiviert werden, im Interesse von Qualität und Innovation sich weiter zu investieren. Zweitens geht es um das Sichtbarmachen von Wissen und Können, damit Individuen und nicht zuletzt diejenigen, die am Arbeitsmarkt strukturell benachteiligt sind (z. B. Frauen, die nach einer Familienpause wieder in die Erwerbstätigkeit einsteigen oder auch einen Karrieresprung planen), ihre Beschäftigungschancen zumindest prinzipiell verbessern.



An dieser Stelle wird es ersichtlich, wie sehr sich die ideologischen Terrains der allgemeinen und beruflichen Bildung unterscheiden: In der Tendenz lehnen sie sich gegenseitig ab, sie sind sich fremd. Dennoch: das Konzept des Lernkontinuums in Form einer pragmatisch orientierten Bildungspolitik, die erweiterte Möglichkeiten zur Anerkennung nichtformal und informell erworbener Kompetenzen voranbringen will, hat in den letzten sieben Jahren seit dem Auftakt zu ‚ET2010‘ im Rahmen der EU-Lissabonner-Strategie an Akzeptanz rasant gewonnen. Mit anderen Worten sind hier Annäherungen zwischen den Terrains der allgemeinen und der beruflichen Bildung politisch und praktisch deutlich wahr zu nehmen. Nichtformalen und informellen Lernschauplätzen wird noch relativ wenig Beachtung geschenkt, aber weitaus mehr als vor zehn Jahren. AkteurInnen der beruflichen Bildung und nicht zuletzt auch Arbeitgeber fragen sich, ob denn die Kompetenzen, die auf nichtformalem/informellem Wege erworben und anhand innovativer Anerkennungsverfahren validiert wurden, tatsächlich vorhanden sind, d. h. es mangelt noch an Vertrauen. Diejenigen, die in der außerschulischen Jugendbildung und Erwachsenenbildung tätig sind, sehen eher das Risiko einer Formalisierung dieser Bereiche – also weniger eine konstruktive Überwindung von Gegensätzen und mehr eine zweckrational bestimmte Kolonisierung eines humanistischen Bildungsethos, das sich bisher aufgrund der Distanz zum formalen Bildungssystem erfolgreich behaupten konnte. Diese Bereiche verfügten und verfügen über weitaus weniger Ressourcen, aber ihre schwache Legitimationskraft hatte den Vorteil einer weitgehenden pädagogischen Handlungsfreiheit.

Im Vergleich zur Bildung in der ersten Moderne beschreibt KIRCHHÖFER (2000, 31) das entgrenzte Lernen der zweiten Moderne als extensiver (lebensbegleitend), spezialisierter (lebensnahe), differenzierter (lebensumfassend), flexibler, individualisierter und mit Kontingenz behaftet. Weiter unterstreicht er die Verankerung eines solchen Lernparadigmas im Prozess des Sozialen selbst sowie in selbstgesteuerter Bildungsbeteiligung und Strukturierung von Lernbiographien. Bildungswirklichkeiten beziehen ihre Selbstverständnisse jedoch weiterhin aus der Quelle der Einzigartigkeit und aus ganz spezifischen Bedingungen ihrer jeweiligen Zuständigkeiten für bestimmte Bildungssektoren und -ebenen mitsamt den ‚eigenen‘ Inhalten und darauf abgestimmten Didaktiken. Diese Argumente untermauern den Bestand an theoretischen Besonderheiten und institutionellen Trennungen zwischen hoch spezialisierten Praxisgemeinschaften, also nach WENGER (1999) gut eingespielten *communities of practice*.

Nur: Abgrenzungsnarrative stimmen mit den Wirklichkeiten von Lernverläufen und -biographien in der zweiten Moderne nicht überein, während sich barrierefreie Architekturen weit eher für die Lebensgestaltung in fließenden Netzwerkgesellschaften (vgl. CASTELLS 2001) eignen. In solchen Kontexten erweisen sich persönliche, soziale und berufliche Laufbahnen (so wie diese sich entfalten und gesellschaftlich wahrgenommen werden) als zunehmend ausdifferenziert und individualisiert – zumindest werden sie subjektiv so empfunden und zum Teil sind sie objektiv so zu bezeichnen. Als Beispiel dient die Selbst-Einordnung von Bildungsmotivationen, -bedürfnissen und -präferenzen. Einzelpersonen sortieren diese nicht in getrennte Schubladen mit den Aufschriften ‚allgemeine Bildung‘ und ‚berufliche Bildung‘. Vielmehr überschneiden sich diese Kategorien in der Lebenspraxis und angesichts der Anwendung von Wissen und Kompetenz quer durch das Alltagsleben ist diese pragmatische Verwobenheit wohl begründet.

Folglich bezeichnet TULLY (2004) die Informalisierung des Lernens als unumgängliche Konsequenz der gesellschaftlichen Pluralisierung und der zunehmenden Fluidität von normativen Systemen. In der Folge lässt sich informelle Bildung in zunehmend selbstgesteuerte und gleichzeitig sozial eingebettete Lernformen und -inhalte integrieren, die sich nicht primär in die Kategorien ‚allgemeine‘ und ‚berufliche‘ Bildung einordnen lassen. Nach DOHMEN (2001) befähigt informelles Lernen dazu, besser zu handeln, jedoch nicht unbedingt, das Handeln besser zu verstehen. Daher ist informelles Lernen alleine unzureichend, wenngleich es den Anforderungen des heutigen Lebens gut entspricht. Wie



SFARD (1998) betont, sind sowohl induktiv erzeugtes als auch deduktiv erzeugtes Wissen notwendig, d. h. Lernen durch Beteiligung und Lernen durch Aneignung.

Solche Ansichten stimmen mit der von CULLEN u. a. (2002) bezeichneten ‚neuen Pädagogik‘ überein, die auf konstruktivistische Theorien und Praxen Bezug nimmt. Wesentlich ist hier ein Grundverständnis von Wissen als kontextbezogen, mit Kontingenz behaftet und in der Regel unmittelbar anwendbar. Folglich ergibt sich eine Akzentverschiebung weg von vorwiegend deduktiv erzeugtem Wissen – das in der ersten Moderne prägend wirkte – und hin zu einer stärkeren Profilierung von induktiv erzeugtem Wissen (vgl. YOUNG 2004). Vom Standpunkt des erfahrungsbezogenen Wissens betrachtet sind Lernprozesse und Lernergebnisse für die Wissensproduktion und das informierte Handeln ebenbürtig und somit erklärt sich das wachsende Interesse für innovative Ansätze der formativen Bewertungsverfahren (lernprozessorientierte Instrumente wie z. B. Portfolio-Systeme) im Gegensatz zu der klassischen summativen Leistungsbeurteilung (lernergebnisorientierte Verfahren wie Abschlussprüfungen).

In der Praxis nimmt die Mehrheit der über 15jährigen in der heutigen EU an irgendeiner Form von organisiertem Lernen nicht teil. Viele derjenigen, die doch teilnehmen, verkünden ihr geringes Interesse daran bzw. geben an, ihre Teilnahme sei nicht freiwillig. Fast überall bringt eine wesentliche Minderheit jenseits des Pflichtschulalters klar zum Ausdruck, dass sie keine Lust überhaupt hat, Aktivitäten jeglicher Art nachzugehen, welche bewusst als Lernen zu bezeichnen wäre. Gleichermaßen gibt die Mehrheit an, aus ihrer Sicht am besten in nichtformalen und informellen Kontexten zu lernen (egal, ob zu Hause, in der Arbeit oder bei Freizeitaktivitäten), und es wird von einer beträchtlichen Vielfalt von selbstgesteuerten Lernaktivitäten berichtet (CHISHOLM/MOSSOUX/LARSON 2004; KAILIS/PILOS 2005; PONT 2004; spezifisch für Österreich s. LASSNIGG/VOGTENHUBER/STEINER 2006; SCHLÖGL/SCHNEEBERGER 2003). Ganz wenige glauben, ausschließlich in formalen Kontexten zu lernen bzw. gelernt zu haben, während nur zwei Fünftel meinen in Kontexten zu lernen, die das ganze Lernkontinuum (formal, nichtformal und informell) umfassen – jedoch erkennen die Jüngsten (15-24jährige) am ehesten, dass sie diesbezüglich lebensumfassend lernen bzw. schon lernten. Hochqualifizierte in allen Altersgruppen nehmen am ehesten das Lernkontinuum wahr und nehmen aktiv und vielfältig an Lernangeboten und -möglichkeiten teil. Bei den Niedrigqualifizierten erzielen nichtformales und informelles Lernen relativ mehr Aufmerksamkeit in der Wahrnehmung ihrer Lernbeteiligung, jedoch in erster Linie aufgrund der Tatsache, dass formales Lernen nach der Pflichtschule einfach nicht mehr vorkommt.

Die Hypothese, die hieraus zu ziehen ist, lautet: Aktiv Lernende nutzen das Lernkontinuum intensiver, greifen auf ein breiteres und ausdifferenziertes Angebot von Lernressourcen zurück und beteiligen sich zudem an vielfältigen sozialen und politischen Aktivitäten. Sie leben eine Art von ‚verknüpfter Bildung‘, die in der Gegenüberstellung zum eher negativ besetzten Entgrenzungsbegriff als positive Grenzenlosigkeit (*positive borderlessness*, vgl. CHISHOLM/FENNES 2008) bezeichnet werden könnte. Das, was sie lernen, können solche Subjekte sicherlich flexibler einsetzen: was als Wissen zählt, was zusammengehört und wie es zur Anwendung kommt – das findet zunehmend in Eigenregie und reflexiv statt, also kompetenzorientiert.

Solche Bildungsprozesse können auch gezielt gefördert werden, um eine aktive Lernorientierung herauszubilden und zu stärken. Die Jugendarbeit bzw. außerschulische Jugendbildung liefert in diesem Zusammenhang ein Beispiel für institutionell eher offen gestaltete Arbeitsumgebungen, die gleichzeitig nichtformale und informelle Lernchancen für Jugendliche und junge Erwachsene gezielt bereitstellen. Große öffentliche und gemeinnützige sowie (seltener) privatwirtschaftliche Trägerorganisationen sind zwar vorhanden, die Trägerlandschaft wäre allerdings als ein heterogenes, kleinformatiges Mosaik treffender zu beschreiben. Typisch sind Verbände und Vereine, also NGOs, die als gemeinnützige ‚KMU‘ im Dritten Sektor angesiedelt sind. Ehrenamtliche Mitarbeit kommt



weiterhin vor, aber heute ist das Feld weitgehend professionalisiert, wenngleich die beruflichen Zugangswege vielfältig sind und die Beschäftigungsbedingungen selten als vorteilhaft gelten können.

Personen, die in diesem Sektor arbeiten, sind in der Regel bereit, an diversen Fortbildungen teilzunehmen und hier Zeit und Geld selbst zu investieren; sie sind aktiv Lernende (vgl. CHISHOLM 2006). Was lernen sie im Verlauf ihrer Arbeit, also am Arbeitsplatz und im Arbeitsprozess – der darin besteht, erfahrungszentrierte Lernschauplätze für junge Menschen zu gestalten und zu betreuen? Welche Auswirkungen sehen sie für sich und für ihre Organisationen? Und welche ergeben sich für die jungen Menschen, die an den angebotenen Aktivitäten teilnehmen, zumal diese Aktivitäten häufig auch einen Arbeitscharakter (gemeinnützige Projekte, Freiwilligenarbeit) aufweisen? Es handelt sich um Kontexte und Abläufe, in welchen Arbeit und Lernen gleichzeitig und integriert stattfinden, sowohl für die JugendbetreuerInnen (JugendarbeiterInnen, JugendbildungsreferentInnen, ehrenamtliche MitarbeiterInnen) als auch für die TeilnehmerInnen (Jugendliche und junge Erwachsene, aus freier Entscheidung und in ihrer freien Zeit). Indem viele dieser Lernschauplätze auch episodisch strukturiert sind, da die Aktivitäten häufig Projektcharakter besitzen – können diese nachhaltig wirken?

Es gibt sehr wenige Studien, die sich mit diesem Sektor beschäftigen, und so gut wie keine, die systematisch der Frage der Kompetenzaneignung in solchen Kontexten nachgeht. Die Evaluation der Umsetzung des EU-Aktionsprogramms JUGEND in Österreich (CHISHOLM/FENNES u. a. 2007) ermöglichte eine erste Bestandsaufnahme, die Fragen für zukünftige Forschung in diesem Bereich aufwirft. Im Rahmen des JUGEND-Programms (ab 2007 das Nachfolge-Programm ‚Jugend in Aktion‘) werden mittels Antrags- und Auswahlverfahren multilaterale Jugendbegegnungen, lokale Jugendinitiativen und Fortbildungskurse für JugendbetreuerInnen gefördert sowie der Europäische Freiwilligendienst mitsamt Folgeaktivitäten („Zukunftskapitalprojekte“) organisiert und finanziert.

Bei der Evaluationsstudie standen Faktoren wie Auswirkungen und Nachhaltigkeit im Mittelpunkt: einen Schwerpunkt auf Kompetenzentwicklung in nichtformalen und informellen Lernkontexten zu legen, bietet sich an. Festzuhalten ist, dass die Studie sich auf die Einschätzungen der ProjektleiterInnen und TeilnehmerInnen zuzüglich am Programm beteiligter ExpertInnen stützt. Sie gaben Auskunft über Aktivitäten und Erfahrungen, die schon stattgefunden hatten und die nicht anhand externer Beobachtung bzw. objektiverbarer Validierung bestätigt wurden – unter der Annahme, dies wäre prinzipiell möglich, doch zumindest bei *soft-skills* fraglich. Die Studienergebnisse sollten daher in erster Linie als Aussagen, die sich mehr auf Kompetenzförderung (das, was eine Aktivität potentiell erzielen kann) und weniger auf Kompetenzgewinn (das, was konkret und nachweislich erzielt wurde) beziehen. Diese Aussagen entstanden mittels einer Online-Umfrage an ProjektleiterInnen (N = 155; entspricht einer Rücklaufquote von 39%), 29 ExpertInnen-Interviews, 122 Projektbericht-Analysen (entspricht einer 6,5% Stichprobe), 6 unterschiedlich zusammengesetzter Fokusgruppen (vor allem auch mit jungen TeilnehmerInnen) und der statistischen Daten zu den Projekten, die routinemäßig in die Programmdatenbank eingegeben werden müssen.

Seitens der jungen TeilnehmerInnen (überwiegend zwischen 16 und 25 Jahre alt) stehen im Allgemeinen sowohl der Gewinn an Selbstvertrauen und Orientierung als auch eine verstärkte Empfänglichkeit für Europas Multikulturalität im Vordergrund. Besonders hervorzuheben ist der Kompetenzgewinn, insbesondere hinsichtlich der *soft-skills* der Wissensgesellschaft, aber auch eine Reihe von *hard-skills* (Sprach-, IT- und [sozial]pädagogische Kompetenzen), die besonders bei den TeilnehmerInnen des Europäischen Freiwilligendienstes (EFD) zu konstatieren sind. Die Daten liefern zahlreiche Hinweise auf die allgemeine Horizonterweiterung, die sich dann in positiveren Einstellungen zu ‚Europa‘ im generellen Sinne sowie zur vermehrten Mobilitätsbereitschaft für Bildung und



Beruf niederschlägt. Die Projektteilnahme hatte offenbar eine starke Förderwirkung im Sinne des informellen und nichtformalen Lernpotentials bei jungen Menschen, und dies ganz eindeutig bei drei der acht Schlüsselkompetenzen des Europäischen Referenzrahmens, nämlich bei interpersoneller, interkultureller, sozialer und Bürgerkompetenz; bei kultureller Kompetenz; und bei der Fremdsprachenkompetenz. Wir können nicht wissen, ob sich dieses Förderpotential bei der faktischen Kompetenzentwicklung tatsächlich niederschlägt, weil keine entsprechenden *Follow-Up*-Studien vorgenommen wurden. In der Annahme, dass die Inputs zu entsprechenden Outputs führten, müsste davon ausgegangen werden, dass viele junge Menschen aus ihrer Teilnahme einen handfesten Nutzen bezogen. Folglich muss von einem gesamtgesellschaftlichen Nutzen gesprochen werden: Dieser Kompetenzgewinn dient dem Gemeinwohl, im sozialen und auch im wirtschaftlichen Sinne.

Vor allem der EFD erzeugt einen hohen Grad an Nachhaltigkeit bezüglich Kompetenzgewinn und Lebensorientierung: Die TeilnehmerInnen erweitern ganz eindeutig ihre Lernhorizonte und ihr Kompetenzspektrum – auch und gerade bezüglich Bildung und Beruf. Allerdings eher als Zuwachs an Schlüsselkompetenzen und weniger in der Beschäftigungsfähigkeit, d. h. letztere kann nicht eindeutig beurteilt werden, weil *Follow-Up*-Information fehlt. Sowohl ProjektleiterInnen als auch Jugendliche TeilnehmerInnen bestätigen die besonders starken Auswirkungen des EFD in Bezug auf Selbstständigkeit, Kompetenzförderung und Arbeitserfahrung, die allseits als wesentliche Impulse für eine neu überdachte Studiums- und Berufswahl gepriesen werden. Somit fungiert der EFD als persönlich-professionelles Kapital im Übergang zwischen Bildung und Beruf. Ganz generell zeigt sich der EFD als geschlechtspezifisch relevant (in Österreich wird dieses Angebot zu fast 80% von jungen Frauen in Anspruch genommen) und zwar einerseits im Sinne der Konsequenz vieler junger Frauen heute, ihre Beschäftigungschancen zu steigern und ihre Lebensplanung insgesamt aktiv in die Hand zu nehmen. Andererseits aber dient der EFD – der das soziale Engagement fördert und die Mitarbeit in sozialen bzw. sozialpädagogischen Projekten ermöglicht – der Wiederherstellung traditioneller geschlechtspezifischer Arbeitsteilung, die als weniger erfreulich einzustufen ist. Insgesamt ist die herausragende Stellung des EFD nicht zu leugnen: Durch die Bank wird der hohe Wert dieser Aktionslinie gelobt und ganz offensichtlich trägt sie nicht nur zur persönlichen und kompetenzbezogenen Entwicklung junger Erwachsener – vor allem junger Frauen – bei, sondern die EFD-TeilnehmerInnen tragen nicht weniger zum Wandel der Organisationskulturen bei, in denen sie arbeiten.

Gleichzeitig leistet das Programm einen Beitrag zur Professionalisierung der Jugendarbeit bzw. Jugendbildungsarbeit. Jugendorganisationen/-einrichtungen profitieren insbesondere durch die Verdichtung und Vertiefung von internationalen Kontakten und Partnerschaften; hier wird seitens der Akteure die Nachhaltigkeit bestätigt. Die Auswirkung auf die Qualität der Arbeitsleistung, welche die Trägerorganisationen erzielen, wird stets unterstrichen: Sie fangen vermehrt an, lernende Organisationen zu werden. Sie lernen, wie sie Strukturen und Abläufe gestalten müssen, um mit Organisationen anderswo effektiv zusammenzuarbeiten; durch den Austausch mit KollegInnen anderswo fließt neues Handlungswissen in das eigene Arbeitsumfeld ein und es wird verstärkt kritisch über das eigene Handeln reflektiert. Rückmeldungen enthalten viele Hinweise auf den Wert des arbeitsplatzintegrierten Lernens für professionelle Kompetenzentwicklung in folgenden Bereichen: Projektmanagement und Teamarbeit, Organisation und Menschenführung, Fremdsprachen und interkulturelle Kommunikation. Bei den *hard-skills* führen sie Fremdsprachenkenntnisse, IT-Kenntnisse, Büro-/Verwaltungsarbeitskenntnisse und sozial-/pädagogisches Handlungswissen auf. Bei allen Datenquellen steht damit die Professionalisierung der Jugendarbeit durch das formale, nichtformale und informelle Lernen – also durch den Einsatz des gesamten Lernkontinuums – mit an oberster Stelle des Nutzwertes: Einerseits ein erweitertes berufliches Weiterbildungsangebot, andererseits die Projektleitung bzw. -begleitung als eine vorzügliche Spielart des informellen Lernens am Arbeitsplatz.

Solche Auswirkungen wiederum wurden bei den EFD-Aufnahmeorganisationen als besonders umfangreich beschrieben. Ihre VertreterInnen berichten nicht nur über die



angenehme Aufstockung der Personalressourcen, die EFD-TeilnehmerInnen konkret bedeuten, sondern auch über die positiven Impulse, die Freiwillige hervorrufen: neue Sichtweisen auf die alltägliche Arbeit sowie andere, kulturell bedingte Einstellungen zu den Themen und Aufgaben der Trägerorganisationen. Diese Impulse fördern einen allseits geschätzten Wandel der Organisationskultur hin zu mehr Offenheit und mehr Internationalität. Insofern zeichnet sich Nachhaltigkeit in Richtung einer Internationalisierung der Jugendarbeit und außerschulischer Jugendbildung ab und dies kann als Paradigmenwechsel mit Auswirkungen auf individuelle Kompetenzprofile, auf Berufsbilder im Jugendsektor und auf Organisationskulturen im Dritten Sektor gedeutet werden.

Insgesamt lässt sich zumindest die Hypothese aufstellen, dass die Aufmerksamkeit, die der Kompetenzförderung in nichtformalen und informellen Lernkontexten zunehmend beigemessen wird, neue Schnittmengen zwischen der allgemeinen und der beruflichen Bildung sichtbar werden lassen. Interessant ist dabei unter anderem die Interaktion zwischen persönlicher Kompetenzentwicklung und Organisationslernen, wobei die Nachhaltigkeitsfrage zurzeit eher offen bleiben muss – entsprechende Daten sind nicht vorhanden. Des Weiteren ist über das Verhältnis zwischen intentionalen und expliziten gegenüber beiläufigen und impliziten Lernprozessen und -ergebnissen nachzudenken: Nicht wenige JugendarbeiterInnen und NGO-VertreterInnen sehen sich einem wie immer spezifizierten Bildungsauftrag ausdrücklich nicht verpflichtet, weil sie eben nicht ‚pädagogisch‘ wirken wollen. Ob jugendliche TeilnehmerInnen sich (verwertbare) Kompetenzen durch die Teilnahme an für sie konzipierte Aktivitäten, ob nun grenzüberschreitend oder auf lokaler Ebene, aneignen – das ist ihnen nicht unbedingt wichtig. Darüber hinaus ergeben sich etliche lohnende Forschungsfragen, die in Zusammenarbeit mit SpezialistInnen anderer Terrains aufzugreifen wären: Wie ist zu klären, was unterschiedlich positionierte Individuen nichtformal bzw. informell lernen, wenn sie gleichzeitig lernend und arbeitend zusammen kommen und gemeinsam handeln? Wie wird Kompetenz zwischen Individuen und Organisationen reziprok vermittelt? Führt das ‚jugendspezifische persönlich-professionelle Kapital‘, das infolge des gesellschaftlichen Engagements entsteht, tatsächlich zu verbesserten Beschäftigungs- und Karrierechancen? Und nicht zuletzt: Wie verhalten sich Geschlecht und Kompetenz zueinander – zum Beispiel anhand des Lernens/Arbeitens in einem Sektor, der vor allem durch die Entwicklung und die Ausübung von *soft-skills* gekennzeichnet ist, und schlussendlich in der Praxis vornehmlich mit weiblichen Beschäftigten besetzt ist?

Literatur

BERSTEIN, B. (2000): *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique.* London: Taylor & Francis, 2nd revised edition.

CASTELLS, M. (2001): *Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft. Das Informationszeitalter Band 1*, Opladen: Leske + Budrich/UTB.

CHISHOLM, L. (2006): *At the end is the beginning. Advanced Training for Trainers in Europe. Volume 2 – External evaluation.* Strasbourg: Council of Europe Publications.

CHISHOLM, L./ FENNES, H. (2008): *Lernen in der zweiten Moderne: neue Zusammenhänge denken und erkennen.* In: SCHRATZ, M. (Hrsg.): *Schule im Umbruch.* Tagungsband der 2. Innsbrucker Bildungstage 2007, Innsbruck: Innsbruck University Press (i. D.).

CHISHOLM, L./ FENNES, H. u. a. (2007): *„Das Internationale wird Standard.“ Das EU-Aktionsprogramm JUGEND (2000-2006): Evaluierung der Umsetzung in Österreich.* Projektbericht für das Bundesministerium für Gesundheit, Familie und Jugend, Juni, Wien (pdf-download:

http://www.uibk.ac.at/ezwi/forschung/bgl/projects/evalyou_oes_endbericht_final_20070626.pdf).



CHISHOLM, L./ HOSKINS, B./ GLAHN, Ch. (2005): Trading Up: potential and performance in non-formal learning. Strasbourg: Council of Europe Publications.

CHISHOLM, L./ MOSSOUX, A.-F./ LARSON, A. (2004): Lebenslanges Lernen: Die Einstellungen der Bürger in Nahaufnahme. Luxemburg: EUR-OP.

CHISHOLM, L./ SPANNRING, R./ MITTERHOFER, H. (2007): Competence development as workplace learning: research review for German-speaking countries. In: CHISHOLM, L./ FENNES, H./ SPANNRING, R. (eds.): Competence Development as Workplace Learning. Innsbruck: University of Innsbruck Press, 99-122.

CULLEN, J./ HADJIVASSILIOU, K./ HAMILTON, E./ KELLEHER, J./ SOMMERLAD, E./ STERN, E. (2002): Review of current pedagogic research and practice in the fields of post-compulsory education and lifelong learning. Final report to the Economic and Social Research Council, London: Tavistock Institute.

DOHMEN, G. (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn: BMBF publik.

DOUGLAS, M. (2001): Implicit Meanings. London: Routledge, 2nd revised edition.

KAILIS, E./ PILOS, S. (2005): Lebenslanges Lernen in Europa. Statistik kurzgefasst: Bevölkerung und soziale Bedingungen 8/2005, Luxemburg: EUR-OP.

KIRCHHÖFER, D. (2000): Informelles Lernen in alltäglichen Lebensführungen. Chancen für berufliche Kompetenzentwicklung. QUEM-report, Schriften zur beruflichen Weiterbildung, Heft 66, Berlin.

LASSNIGG, L./ VOGTENHUBER, S./ STEINER, P. M. (2006): Weiterbildung in Österreich. Studie im Auftrag der Arbeiterkammer Wien, Institut für Höhere Studien, November, Wien.

OTTO, H.-U./ RAUSCHENBACH, Th. (2004): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Opladen: VS-Verlag.

PONT, B. (2004): Improving access to and participation in adult learning in OECD countries. In: European Journal of Education, 39, 1, 31-45.

SCHLÖGL, P./ SCHNEEBERGER, A. (2003): Erwachsenenbildung in Österreich. Hintergrundbericht zur OECD Länderprüfung 1, Materialien zur Erwachsenenbildung, 1/2004, Wien.

SCHNEEBERGER, A./ SCHLÖGL, P./ NEUBAUER, B. (2007): Praxis der Anerkennung von nicht-formalem und informellem Lernen in Österreich und deren Relevanz für einen künftigen NQR. Projektbericht. In: LANGAUER, S./ LUOMI-MESSERER, K./ MARKOWITZ, J./ NEUBAUER, B./ LASSNIGG, L./ SCHLÖGL, P./ SCHNEEBERGER, A./ VOGTENHUBER, S.: Entwicklung eines Nationalen Qualifikationsrahmens – Vertiefende Analysen. Projektbericht für das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Institut für Höhere Studien, Wien, 69-95.

SFARD, A. (1998): On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. In: Educational Researcher 27, 2, 4-13.

TULLY, C. J. (2004): Nutzung jenseits systematischer Aneignung – Informalisierung und Kontextualisierung. In: TULLY, C. J. (Hrsg.): Verändertes Lernen in modernen technisierten Welten. Organisierter und informeller Kompetenzerwerb Jugendlicher. Wiesbaden: VS Verlag, 27-56.

WENGER, E. (1999): Communities of practice: learning, meaning and identity. New York: Cambridge University Press.

YOUNG, M. F. D. (2004): Bringing knowledge back in. London/New York: RoutledgeFalmer.