

documents No. 10

Helmut Fennes, Hendrik Otten

Qualität, Professionalität und Kompetenz
für nicht-formale Bildung und Training im
Kontext europäischer Jugendarbeit

Impressum

Die vorliegende deutschsprachige Fassung der Studie **“Helmut Fennes, Hendrik Otten: Quality in in-formal education and training in the field of European youth work”** vom September 2008 wird im Rahmen der Schriftenreihe „documents – Materialien zum EU-Programm JUGEND IN AKTION“ als Nummer 10 veröffentlicht.

Herausgeberin der deutschsprachigen Ausgabe:

JUGEND für Europa
Deutsche Agentur für das Programm JUGEND IN AKTION
Godesberger Allee 142-148
D-53175 Bonn
Tel.: +49 (0)228 9506-220
Fax: +49 (0)228 9506-222

E-Mail: jfe@jfemail.de
Internet: www.webforum-jugend.de

Verantwortlich:
Hans-Georg Wicke

Endredaktion:
Frank Peil

Übersetzung:
Gudrun Kütke mit anschließender Endredaktion durch die Autoren

Die Realisierung dieser Studie wurde gefördert durch:



Die in dieser Studie wiedergegebenen Auffassungen unterliegen der alleinigen Verantwortung der Autoren und spiegeln nicht notwendigerweise die offizielle Politik des Europarates oder der Europäischen Kommission wider.

Die Übersetzung ins Deutsche wurde gefördert durch:



Die Studie gibt nicht notwendigerweise den Standpunkt des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) oder der Deutschen Agentur JUGEND für Europa wieder.

Bonn, Dezember 2008

Nachdruck – außer zu kommerziellen Zwecken – mit Quellenangabe gestattet.

JUGEND für Europa setzt das EU-Programm JUGEND IN AKTION (2007 – 2013) als verantwortliche Nationalagentur in Deutschland um und arbeitet im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) und der EU-Kommission. In diesem Zusammenhang fördert JUGEND für Europa Jugendbegegnungen, Jugendinitiativen, den Europäischen Freiwilligendienst sowie Qualifizierungsmaßnahmen für Fachkräfte der nicht formalen Bildung im Jugendbereich. JUGEND für Europa ist der deutsche Partner eines europäischen Netzwerkes von 33 nationalen Agenturen in momentan 31 Ländern Europas und ist die nationale Ausgabestelle des Europäischen Youthpass-Zertifikats

Qualität, Professionalität und Kompetenz für nicht-formale Bildung und Training im Kontext europäischer Jugendarbeit

Helmut Fennes und Hendrik Otten

Dezember 2008

Inhaltsverzeichnis

<i>EINLEITUNG</i>	4
Zielsetzung, Rahmen und Struktur der Studie	4
Hintergründe und Erläuterungen	6
Jugendarbeit im europäischen Kontext	8
Nicht-formale Bildung und Lernen im Jugendbereich	10
<i>QUALITÄT IN DER NICHT-FORMALEN BILDUNG UND AUSBILDUNG IM JUGENDBEREICH..</i>	15
Pädagogische Ansätze und Prinzipien für das Training von JugendbetreuerInnen	15
Prinzipien des Trainings im Jugendbereich	16
Beziehungen zwischen TrainerInnen und Lernenden	18
Pädagogischer Ansatz und Methodik	19
Teamarbeit	20
Qualität in der nicht-formalen Bildung und Ausbildung in Europa	22
Qualität in der Bildung	23
Qualitätskriterien und -standards für die nicht-formale Bildung sowie Aus- und Weiterbildung	26
<i>KOMPETENZPROFIL FÜR TRAINER IN DER EUROPÄISCHEN JUGENDARBEIT</i>	29
Kontext	29
Europäische Jugendarbeit als Beruf	30
Definition von Kompetenz und Interpretation der Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen	31
Dimensionen eines professionellen Kompetenzprofils	34
Interkulturelle Orientierung und interkulturelle Diskursfähigkeit	35
Neuer Ansatz für interkulturelles Lernen	38
Schlussfolgerungen	39
<i>ANHANG A QUALITÄT IN DER BILDUNG</i>	42
Schulbildung	42
Berufliche Bildung und Ausbildung (VET)	44
Hochschulbildung	45
Erwachsenenbildung und (berufliche) Weiterbildung	45
<i>ANHANG B QUALITÄTSKRITERIEN UND -STANDARDS FÜR DIE NICHT-FORMALE BILDUNG SOWIE AUS- UND WEITERBILDUNG</i>	48
<i>BIBLIOGRAPHIE</i>	57

Einleitung

Im Juni 2007 trafen sich in Budapest auf Einladung des Partnerschaftsprogramms im Jugendbereich der Europäischen Kommission und des Europarates sowie des SALTO Training and Co-operation Resource Centre dreißig Akteure unterschiedlichster Funktion, die aber in der Vergangenheit mit der Aus- und Fortbildung von Trainerinnen und Trainern im Jugendbereich auf europäischer Ebene Erfahrungen gesammelt haben. Ziele des Treffens waren u.a. der Austausch bewährter Praxis sowie Schritte einzuleiten im Hinblick auf die Absicht, die Akteure in diesem Bereich zu einer verstärkten Kooperation und Entwicklung gemeinsamer Standards und einer gemeinsamen Strategie zur Aus- und Fortbildung von TrainerInnen anzuregen. Eine der konkreten ersten Folgen dieser Budapester Veranstaltung ist die hier vorgelegte Studie über die Qualität nicht-formaler Bildung und Ausbildung¹ im Jugendbereich und zu einem Kompetenzprofil für Personen mit pädagogischer Verantwortung, insbesondere für Trainerinnen und Trainer.

In einem ersten Konsultationsschritt mit verschiedenen Akteuren im Frühling 2008 erhielten wir Rückmeldungen zum ursprünglichen Dokumententwurf. Wann immer angebracht, wurden diese Anmerkungen in dieser überarbeiteten Version berücksichtigt. Gleichwohl soll diese Studie Gegenstand weiterer Konsultationen sein mit dem Ziel, zukünftig als auf breitem Konsens beruhendes Referenzdokument bei der Ausbildung von Trainerinnen und Trainern dienen zu können. Weitere Informationen über das Treffen, geplante Initiativen und die hier im Text verwendeten Quellen finden sich unter <http://www.salto-youth.net/totstrategy/>.

Zielsetzung, Rahmen und Struktur der Studie

Das ursprüngliche Ziel dieser Studie bestand in der Definition erforderlicher Kompetenzen für Ausbildung und Training auf europäischer Ebene im Jugendbereich, die hernach als Grundlage für entsprechende Ausbildungskurse für Trainerinnen und Trainer auf europäischer Ebene dienen sollten.

Zu Beginn der Arbeit an dieser Studie wurde den Autoren schnell die Notwendigkeit deutlich, zunächst einige Punkte ansprechen zu müssen, die auf die eine oder andere Weise die Kompetenzen dieser Trainerinnen und Trainer bestimmen: Jugendarbeit im europäischen Kontext und entsprechend Situationen und Bedürfnisse derjenigen, die ausgebildet werden sollten – JugendbetreuerInnen und JugendleiterInnen; Ansätze, Grundlagen und Methodik nicht-formaler Bildung, insbesondere im Jugendbereich und im europäischen Kontext; Verständnis und Konzepte von Qualität in der Bildung und vor allem Qualitätsstandards für nicht-formale Bildung im Jugendbereich. Erst danach konnte es möglich sein, die Frage der zur Erfüllung dieser Qualitätsstandards erforderlichen jeweiligen Kompetenzen von Trainerinnen und Trainern zu behandeln.

¹ In der englischen Originalversion wird hier der Begriff „non-formal education and training“ verwendet. In der vorliegenden deutschen Version wird der Begriff „training“ zum Teil mit „Aus- und Weiterbildung“ übersetzt, zum Teil wird jedoch auch der Begriff „Training“ verwendet, der auch insbesondere in der außerschulischen Jugendarbeit gebräuchlich ist. Analog dazu wird der Begriff „Trainer“ bzw. „Trainerinnen“ für AusbilderInnen im Jugendbereich verwendet.

Es wurde ebenfalls deutlich, dass viele der angesprochenen Punkte nicht nur für die Ausbildung im Jugendbereich auf europäischer Ebene zutreffend sind², sondern gleichermaßen für nicht-formale Bildung und Training auf nationaler, regionaler und lokaler Ebene gelten, ebenso wie für Jugend- und Jugendsozialarbeit und nicht-formale Bildung allgemein.

Viele Aspekte nicht-formaler Bildung gelten daher sowohl für JugendbetreuerInnen und JugendleiterInnen, die ihre Arbeit mit Jugendlichen als nicht-formale Bildung anlegen und deshalb über bestimmte pädagogische Kompetenzen verfügen müssen, als auch für Trainerinnen und Trainer, die in der Ausbildung im Jugendbereich tätig sind. Gleichzeitig muss klar sein, dass zwischen den Kompetenzprofilen von JugendbetreuerInnen, Trainerinnen und Trainern von JugendbetreuerInnen und Trainerinnen und Trainern in der Trainerausbildung im Jugendbereich zwar Unterschiede bestehen, diese sich aber in gewissem Umfang überschneiden.

Aus diesem Grund behandelt die hier vorgelegte Studie die Frage der Qualität in der nicht-formalen Bildung und Ausbildung im Kontext der europäischen Jugendarbeit aus ganzheitlicher Sicht. Das bedeutet nicht, dass sämtliche Aspekte abgedeckt werden. Wir haben jedoch versucht, alle relevanten europäischen Dokumente, themenbezogene Studien aus den letzten Jahren und die jüngste Entwicklung der Diskussion auf europäischer Ebene zu berücksichtigen. Es obliegt der Leserschaft, der vorgeschlagenen Struktur des Dokuments zu folgen oder sich für eine selektivere Lektüre zu entscheiden, einschließlich der Anhänge zu Qualität in der Bildung und zu Qualitätsstandards für nicht-formale Bildung.

Die Studie teilt sich in folgende Abschnitte auf:

Die **Einleitung** beinhaltet *Rahmen und Struktur* dieser Studie, *Hintergründe und Erläuterungen* im Kontext der europäischen Politik im Bereich Bildung, Training und Jugend, eine Einführung in die *Jugendarbeit im europäischen Kontext* einschließlich ihres institutionellen Rahmens und eine Einführung in *nicht-formale Bildung und Lernen im Jugendbereich* (Seiten 3-11).

Das Kapitel **Qualität in der nicht-formalen Bildung und Ausbildung im Jugendbereich** behandelt *pädagogische Ansätze, Grundlagen und Methodik* nicht-formaler Bildung mit besonderem Augenmerk auf dem Bereich Jugend und mit besonderem Bezug auf nicht-formale Bildung und Ausbildung im Kontext der europäischen Jugendarbeit. Basierend auf den Prinzipien nicht-formaler Bildung, pädagogischer Praxis und bestehenden *Qualitätskonzepten* im nicht-formalen Bildungssektor wie auch in anderen Bildungsbereichen wird ein Überblick über eine Reihe von *Qualitätsstandards für nicht-formale Bildung und Ausbildung* gegeben. Während sich diese Standards auf die nicht-formale Bildung im Jugendbereich,

² Zu beachten ist dabei, dass die Autoren die in diesem Dokument beschriebenen Qualitätsstandards und das Kompetenzprofil für nicht-formale Bildung und Ausbildung im Jugendbereich grundsätzlich unabhängig davon betrachten, ob die entsprechenden Trainingsaktivitäten innerhalb der Jugendprogramme der Europäischen Union oder des Europarates organisiert oder auch von anderen Einrichtungen durchgeführt werden. Gleichzeitig könnten in Abhängigkeit von dem entsprechenden Programm Unterschiede im Hinblick auf das verlangte Fachwissen bestehen.

insbesondere im europäischen Kontext, konzentrieren, könnten sie teilweise auch generell auf nicht-formale Bildung angewendet werden (Seiten 12-23).

Das Kapitel **Kompetenzprofil für Trainerinnen und Trainer in der europäischen Jugendarbeit** wird verschiedene *Kompetenzdimensionen* entwickeln und rechtfertigen, die wir *für die Entwicklung eines Kompetenzprofils für Trainerinnen und Trainer in der europäischen Jugendarbeit als verpflichtend* ansehen. Es wird diskutiert, dass Europäische Jugendarbeit als Berufsbild betrachtet werden sollte und somit Kriterien zur qualitativen Bewertung der Berufsausübung erforderlich werden. Beginnend mit einer Interpretation der acht Schlüsselkompetenzen im Kontext des Programms Lebenslanges Lernen werden Schlüsseldimensionen eines professionellen Kompetenzprofils entwickelt, wobei der *Schwerpunkt auf interkultureller Orientierung und interkulturellem Diskurs* liegt. Hernach werden einige Überlegungen zu einem neuen Ansatz für interkulturelles Lernen vorgestellt, gefolgt von zusammenfassenden Schlussfolgerungen (Seiten 24-35).

Anhang A bietet einen Einblick in Politiken (Policies), Konzepte und Entwicklungen im Hinblick auf *Qualität in den verschiedenen Bereichen von Bildung* (Seiten 36-40).

Anhang B beschreibt detailliert *Qualitätsstandards für nicht-formale Bildung und Ausbildung*, die im Kapitel über Qualität in der nicht-formalen Bildung und Ausbildung im Jugendbereich angesprochen werden (Seiten 41-48).

Das **Literaturverzeichnis** beinhaltet alle Dokumente, die von den Autoren beim Verfassen dieser Studie berücksichtigt wurden.

Helmut Fennes ist der Autor des ersten Kapitels zu nicht-formaler Bildung und Qualität in Bildung und Training im Jugendbereich sowie der Anhänge zu Qualität in der Bildung.

Hendrik Otten verantwortet das Kapitel zum Kompetenzprofil von Trainern.

Beide Autoren verantworten die Einleitung und teilen gemeinsam die grundsätzlichen inhaltlichen Positionen dieses Beitrages.

Udo Teichmann hat diese Studie initiiert und mit großer Geduld ihren Entstehungsprozess kritisch begleitet.

Die Autoren widmen die Studie ihrem Freund und Kollegen **Peter Lauritzen**, der über mehr als 35 Jahre seines Berufslebens hinweg zu vielen in diesem Text vorgestellten Ideen und Konzepten beigetragen hat. Er hat uns zu früh verlassen, um an seiner Fertigstellung mitwirken zu können – die er vermutlich als „work in progress“ bezeichnet hätte.

Hintergründe und Erläuterungen

Seit den ersten Ansätzen Ende der 1980er und zu Beginn der 1990er Jahre, das damals „junge“ *Jugend für Europa* Programm eindeutig als nicht-formales, gleichwohl strukturiertes interkulturelles Bildungsprogramm einzurichten, sind Aspekte der Qualitätsentwicklung und -sicherung in der europäischen Jugendarbeit und Nachdenken darüber, was professionelles Handeln pädagogisch Verantwortlicher

bedeuten und dazu beitragen kann, in der pädagogischen Diskussion auf europäischer Ebene nicht mehr wegzudenken. Mit den Programmen JUGEND und JUGEND IN AKTION sowie der mittlerweile etablierten Partnerschaft zwischen Europäischer Kommission und Europarat im Kontext europäischer Jugendarbeit und Jugendforschung hat diese Diskussion eine neue Dynamik erhalten, nicht zuletzt auch durch die Verpflichtung, systematisch über Verfahren und Konzepte zur Dokumentation und Validierung von Qualifikationen, Kompetenzen und Kenntnissen nachzudenken, die durch nicht-formale und informelle Bildung gefördert und erworben werden.

Politisch aufgenommen und aufgewertet wurde diese Debatte vor allem durch den Lissabon-Prozess, begonnen im März 2000, der vorsieht, bis 2010 ... *„die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen – einem Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen.“* (Schlussfolgerungen des Europäischen Rates von Lissabon, Absatz 5).

Um dieses sehr ambitionierte Ziel zu erreichen, werden verschiedene Strategien verfolgt. Die wesentlichen, auf Bildung und Erziehung abzielenden sind:

- *die Ratsentscheidung zum Lebenslangen Lernen vom Mai 2002 sowie das 2006 verabschiedete Aktionsprogramm (LLP), die die Notwendigkeit lebenslangen Lernens als Leitprinzip für die Entwicklung der allgemeinen und beruflichen Bildung auf europäischer Ebene akzeptieren, weil in diesem Konzept auch große Möglichkeiten zur Entwicklung und Nutzung individuellen Potentials gesehen werden und aktive Bürgerschaft³, soziale und gesellschaftliche Integration und Beschäftigungsfähigkeit positiv befördert werden können;*
- *die Kopenhagener Erklärung des Europäischen Rates vom Dezember 2002, in der unter anderem für gemeinsame Prinzipien im Hinblick auf eine Validierung nicht-formalen und informellen Lernens optiert wird, um unter Berücksichtigung der vielfältigen und unterschiedlichen Verfahren in den einzelnen Mitgliedstaaten und angesichts des dieser Lernform zugesprochenen Potentials eine größere Kompatibilität zwischen den verschiedenen Ansätzen herstellen zu können. Im Mai 2004 wurden diese gemeinsamen Prinzipien vom Europäischen Rat angenommen;*
- *der sogenannte Brügge Prozess von 2002, der neben einer Vereinbarung über stärkere Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung die besonderen Chancen nicht-formalen Lernens für junge Menschen herausstellt und der für unseren Diskussionszusammenhang hier nach wie vor besonders wichtig ist;*
- *das Weißbuch Neuer Schwung für die Jugend Europas vom November 2001, mit dem die Europäische Kommission einen Rahmen für eine intensivere jugendpolitische Zusammenarbeit innerhalb der Europäischen Union geschaffen hat. Vor allem die offene Methode der Koordinierung in der Zusammenarbeit zwischen den für Jugendfragen zuständigen Ministerien in den EU-Mitgliedstaaten und der Kommission hat Bewegung in eine bis dahin eher unmerkliche europäische Jugendpolitik gebracht und außerdem ein Bewusstsein dafür*

³ In der englischen Version wird hier „citizenship“ verwendet und von den Autoren mit „Bürgerschaft“ übersetzt. In deutschen Übersetzungen der Europäischen Union wird hingegen häufig der Begriff „Bürgersinn“ verwendet.

geschaffen, dass Jugendfragen auch auf andere Politikbereiche einwirken. Die heutige jugendpolitische Diskussion auf europäischer Ebene im Kontext von JUGEND IN AKTION ist Ausdruck dieses Fortschritts.

Als ein vorrangig zu bearbeitendes Thema werden in allen Dokumenten lebenslanges Lernen, Mobilität, Beschäftigungsfähigkeit, soziale Integration, Kampf gegen Rassismus und Fremdenfeindlichkeit sowie Autonomie Jugendlicher genannt. Politisch aufgewertet wurde die Qualifizierungsdebatte zuletzt durch den Europäischen Pakt für die Jugend.

Europäische Jugendarbeit ist trotz des Primats „Ausbildung und Beschäftigung“ heute vor allem auch bildungspolitisch sehr viel komplexer verortet und es sind Anforderungen und Erwartungen mit ihr verbunden, die über punktuelle pädagogische und isolierte jugendpolitische Aktionen weit hinausgehen. Europäische Jugendarbeit, die auch nur annähernd ernsthaft an diesen Intentionen ausgerichtet ist, bedarf eines klaren Qualitätskonzeptes und professionellen Profils im Sinne einer Beschreibung bestimmter Standards für notwendige Kompetenzen und Qualifikationen pädagogisch Verantwortlicher.

Europäische Jugendarbeit ist quantitativ und qualitativ der wichtigste Bereich nicht-formaler Bildung innerhalb der Europäischen Union und außerdem der Motor im Hinblick auf die Herausbildung eines Bewusstseins einer europäischen Bürgerschaft (European citizenship) sowie in Bezug auf Nachdenken darüber, wie eine funktionsfähige, demokratische europäische Zivilgesellschaft gefestigt werden kann und was sie ausmachen sollte. Deshalb ist es mit Blick in die Zukunft angebracht, unter Nutzung der verschiedenen europäischen Programme Qualifizierung und Professionalisierung europäischer Jugendarbeit systematisch anzugehen und jugendpolitisch weiter zu diskutieren.

Die Frage der für qualitativ hochwertige nicht-formale Bildung und Ausbildung auf europäischer Ebene im Jugendbereich erforderlichen Kompetenzen (nachfolgend bezeichnet als „TrainerInnenkompetenzen“) ist stark verzahnt mit Prinzipien, Ansätzen, Methodik und Methoden nicht-formaler Bildung, ebenso wie mit einer Definition von Qualität in der nicht-formalen Bildung und Ausbildung. *Diese Studie muss sich daher mit allen drei Aspekten beschäftigen – nicht-formale Bildung, Qualität und Trainerkompetenzen* – um adäquate Empfehlungen zur Professionalisierung auf diesem Gebiet abgeben zu können.

Jugendarbeit im europäischen Kontext

Jugendarbeit im europäischen Kontext hat eine lange Tradition. Verschiedene europäische Jugendorganisationen – vornehmlich Dachorganisationen nationaler Nichtregierungsorganisationen aus dem Jugendbereich – wurden im Laufe der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts ins Leben gerufen, unter anderem um der Jugendarbeit eine europäische Dimension zu verleihen und Plattformen für Zusammenarbeit und Austausch im Jugendbereich auf europäischer Ebene einzurichten. Daneben zielten sie auch auf die Anerkennung von Jugendfragen und die Teilhabe⁴ von Jugendlichen am öffentlichen und politischen Leben ab.

⁴ In der englischen Version wird hier der Begriff „participation“ verwendet. In der vorliegenden deutschen Version werden je nach Kontext die Begriffe „Teilhabe“, „Beteiligung“ sowie auch „Partizipation“ verwendet.

Das Europäische Jugendforum, eine 1996⁵ gegründete internationale Organisation, ist mit über 90 Mitgliedsorganisationen – nationale Jugendräte und internationale Nichtregierungsjugendorganisationen in Europa – die größte europäische Plattform für Jugendorganisationen.

In den 1970er Jahren errichtete der Europarat einen institutionellen Rahmen zur Förderung europäischer Jugendarbeit und Jugendkooperation durch die Gründung der Europäischen Jugendzentren in Straßburg 1972 und Budapest 1995, ebenso wie durch die Gründung des Direktorats für Jugend und des Europäischen Jugendwerks (European Youth Foundation; beide 1972), die für dieses Gebiet entsprechende Programme und Fördermöglichkeiten entwickelten.

In den späten 1980er Jahren führte die **Europäische Kommission** das Programm Jugend für Europa ein (drei Phasen zwischen 1989 und 1999, ergänzt durch den Europäischen Freiwilligendienst 1996 und gefolgt vom Programm JUGEND im Jahr 2000 sowie dem Programm JUGEND IN AKTION im Jahr 2007) und richtete außerdem eine Jugend-Abteilung in der Europäischen Kommission ein.

1998 wurde das Partnerschaftsabkommen zwischen dem Europarat und der Europäischen Kommission zur „Förderung aktiver europäischer Bürgerschaft und der Zivilgesellschaft durch Training von JugendleiterInnen und JugendarbeiterInnen auf europäischer Ebene“ unterzeichnet. Dieses Abkommen wurde seitdem auf Menschenrechtserziehung, interkulturellen Dialog, Qualität in der Jugendarbeit und in der Weiterbildung, Anerkennung der Jugendarbeit, ein besseres Verständnis von und mehr Wissen über die Jugend (Jugendforschung) sowie Entwicklung von Jugendpolitik ausgedehnt⁶.

Jugendorganisationen in Europa, der Europarat und die Europäische Union teilen weitgehend die folgenden Werte und Ziele im Jugendbereich und darüber hinaus⁷:

- die Förderung von Teilhabe und demokratischer Bürgerschaft aller Jugendlichen, insbesondere die Teilhabe von Jugendlichen an der Zivilgesellschaft sowie am öffentlichen und politischen Leben;⁸
- die Förderung von Demokratie, Menschenrechten, gesellschaftlicher Gerechtigkeit, Toleranz und Frieden;
- die Förderung von gleichen Rechten und Gleichberechtigung in allen Bereichen der Gesellschaft;
- die Stärkung der Solidarität unter Jugendlichen und Förderung der gesellschaftlichen Integration,

⁵ Das Europäische Jugendforum ist die Nachfolgeorganisation des Europäischen Jugendrates [Council of European National Youth Committees (CENYC)] und European Co-ordination Bureau of International Non-Governmental Youth Organisations (ECB), die seit den 1960er Jahren die Interessen der Jugend vertreten hatten.

⁶ Siehe http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/Youth/6_Partners_and_co-operation/default.asp#TopOfPage (letzter Zugriff am 10.01.2008)

⁷ Siehe Europäisches Jugendforum (<http://www.youthforum.org/>, letzter Zugriff 10.01.2008); Programme und Zielsetzungen des Europarates im Bereich Jugend 2006 bis 2008 (http://www.coe.int/t/e/cultural_co-operation/youth/2_Priorities/Priorities_2006_2008_all_en.asp#TopOfPage, letzter Zugriff 10.01.2008); Entscheidung Nr. 1719/2006/EC des Europäischen Parlaments und des Rates über die Einführung des Programms „JUGEND IN AKTION“ im Zeitraum 2007 bis 2013 (<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:327:0030:0044:EN:PDF>, letzter Zugriff 10.01.2008)

⁸ Die Europäische Union legt darüber hinaus besonderen Wert auf die Förderung der europäischen Bürgerschaft.

- insbesondere im Hinblick auf benachteiligte Jugendliche;
- das Verständnis für und Wertschätzung von kultureller Vielfalt, Toleranzentwicklung und Handlungsfähigkeit in einer kulturell vielfältigen Gesellschaft;
 - die Bekämpfung von Rassismus, Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit.

Die oben dargestellten Zielsetzungen geben der Jugendarbeit im europäischen Kontext eine bedeutsame Bildungsdimension, da sie die Entwicklung spezifischer Kompetenzen Jugendlicher beinhalten, darunter auch Schlüsselkompetenzen⁹. Im Kontext der Jugendarbeit beinhaltet dies nicht-formale Bildung, Training und Lernen von Jugendlichen (Definitionen siehe weiter unten).

Nicht-formale Bildung und Lernen im Jugendbereich

Nicht-formale Bildung und nicht-formales Lernen¹⁰ haben auf allen Ebenen der Jugendarbeit eine lange Tradition, auch wenn sie nicht immer ausdrücklich als solche bezeichnet wurden. Persönliche Entwicklung, Lernen in Gruppen, interaktives, partizipierendes und erfahrungsbasiertes Lernen sind seit langem bestehende Merkmale nicht-formaler Bildung und nicht-formalen Lernens im Jugendbereich. Dies steht in direkter Verbindung mit den oben beschriebenen Zielen, welche die Entwicklung persönlicher und zwischenmenschlich-sozialer Kompetenzen ebenso wie die Entwicklung humanistischer und demokratischer Werte, Einstellungen und Verhaltensweisen über den Erwerb reinen Wissens hinaus erfordern. Persönliche Interaktion und eine Kombination kognitiven, affektiven und praktischen Lernens sind unentbehrlich zur Erreichung dieser Ziele.

Zwar hat der Jugendbereich bei der Betonung von Relevanz und Bedeutung nicht-formaler Bildung und bei der Entwicklung entsprechender Ansätze, Konzepte, Methodik und Methoden eine wesentliche Rolle gespielt hat, doch handelt es sich bei nicht-formaler Bildung weder um eine neue Bildungsform noch um eine, die ausschließlich im Jugendbereich zu finden wäre: auch andere Bildungs- und Gesellschaftsbereiche verwenden bereits seit langem Ansätze nicht-formaler Bildung in ihrer Arbeit – oftmals implizit und nicht ausschließlich.

Im vergangenen Jahrzehnt haben nicht-formale Bildung und nicht-formales Lernen angesichts gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Forderungen danach, Lernen als einen lebenslangen Prozess in allen Lebensbereichen anzusehen, zunehmende Aufmerksamkeit in Praxis, Politik und Forschung erfahren.

Dies spiegelt sich insbesondere wider in der Strategie für lebenslanges Lernen, dem Programm „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“, dem Programm Lebenslanges Lernen, dem Programm JUGEND IN AKTION sowie anderen Politiken und

⁹ Kompetenzen werden hier als eine Kombination aus Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen definiert, die an den jeweiligen Kontext angepasst sind (siehe Europäisches Parlament und Rat: 2006). Schlüsselkompetenzen stellen ein übertragbares, multifunktionales Bündel von Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen dar, die alle Menschen für ihre persönliche Verwirklichung und Entwicklung, soziale Integration und Beschäftigung benötigen (siehe Europäische Kommission: 2004).

¹⁰ Der Begriff „Bildung“ wird durch „Lernen“ ergänzt, was einen Terminologiewechsel widerspiegelt, der in den letzten Jahren in Dokumenten aus den Bereichen der Forschung und Politik stattgefunden hat. „Lernen“ bezieht sich sowohl auf Aktivitäten wie auch auf individuelle und Gruppenprozesse, während „Bildung“ stärker mit Systemen und Ergebnissen verbunden ist.

Programmen der Europäischen Kommission,¹¹ in den Politiken, Programmen und Zielsetzungen des Europarats für den Jugendbereich¹², in einem gemeinsamen Arbeitspapier der Europäischen Kommission und des Europarats, in Konzepten und Politiken von Nichtregierungsorganisationen, insbesondere aus dem Jugendbereich¹³, und in aktuellen Forschungsarbeiten zu Bildung und Ausbildung in Europa und darüber hinaus¹⁴.

Besondere Bedeutung wird der Anerkennung und Validierung von Kompetenzen beigemessen, die im Allgemeinen mittels nicht-formaler und informeller Bildung und im Besonderen im europäischen Jugendbereich erworben wurden.¹⁵ In diesem Zusammenhang wurden zwei besondere Werkzeuge entwickelt: Im Jugendbereich ergänzt der Youthpass den Europass und ist im Programm JUGEND IN AKTION zu einem Standardinstrument für die Anerkennung der Teilnahme von Jugendlichen an Jugendprojekten mit nicht-formaler Bildungsdimension geworden¹⁶. Das europäische Portfolio für JugendleiterInnen und JugendbetreuerInnen¹⁷ stellt ehrenamtlichen und hauptamtlichen MitarbeiterInnen in diesem Bereich ein Werkzeug zur Verfügung, das ihnen beim Erkennen sowie bei der Bewertung und Beschreibung ihrer Kompetenzen helfen kann.

Die aktuelle Forschung sieht nicht-formales Lernen in einem Lernkontinuum zwischen formalem und informellem Lernen, wo eine Bildungs- bzw. Lernaktivität eine Reihe von Elementen verbinden kann, von denen einige für formale Lernumgebungen typischer sind als für nicht-formale und umgekehrt¹⁸. Colley, Hodkinson und Malcolm (2003) haben zur Unterscheidung zwischen formal und informell eine Liste von zwanzig Kriterien entwickelt und diese in vier Felder gruppiert (Prozess, Ort und Setting, Absichten und Ziele, Inhalt).

In ihrem Bewertungsbericht des Projekts ATTE (Advanced Training for Trainers in Europe), nehmen Chisholm et al. (2006) eine Umformulierung dieser Unterscheidungskriterien vor und ordnen jedes Kriterium demjenigen der vier Felder zu, dem es am nächsten steht, um dieses spezielle Trainingsprogramm mit Hinblick auf seinen Platz im Lernkontinuum zu analysieren.

¹¹ Siehe Europäische Kommission 2000, 2001a, 2001b), Europäisches Parlament und Rat (2004, 2006a, 2006b)

¹² Siehe Europarat (2003) und http://www.coe.int/t/e/cultural_co-operation/youth/2._Priorities/Priorities_2006_2008_all_en.asp#TopOfPage, letzter Zugriff 10.01.2008

¹³ Der nichtstaatliche Jugendbereich hat für die nicht-formale Bildung große Beiträge geleistet, insbesondere auch durch das Europäische Jugendforum (siehe http://www.youthforum.org/Downloads/policy_docs/learner-centred_education/0618-03.pdf; http://www.youthforum.org/Downloads/policy_docs/learner-centred_education/0716-05.pdf; http://www.youthforum.org/Downloads/policy_docs/learner-centred_education/0009-08_NFE_FINAL.pdf, letzter Zugriff 16.08.2008)

¹⁴ Siehe Chisholm und Hoskins/ Sjøgaard-Sorensen/Moos/Jensen (2006), Chisholm/Hoskins und Glahn (2005), Colley/Hodkinson/Malcolm (2003), Dohmen (2001), Dubois (2005)

¹⁵ Siehe Rat der Europäischen Union (2004, 2006)

¹⁶ Siehe <http://www.youthpass.eu/en/youthpass/> and <http://www.salto-youth.net/youthpass/>, letzter Zugriff 16.08.2008

¹⁷ http://www.coe.int/t/dg4/youth/Resources/Portfolio/Portfolio_en.asp, letzter Zugriff 18.08.2008

¹⁸ Siehe Chisholm und Hoskins/ Sjøgaard-Sorensen/Moos/Jensen (2006), Colley/ Hodkinson/Malcolm (2003)

Das Lernkontinuum wie oben beschrieben umfasst drei Arten von Lernkontexten. Diese werden im unten stehenden Kasten 1 näher beschrieben:

Kasten 1: Das Lernkontinuum**Formales Lernen**

Lernen, das üblicherweise in einer Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung stattfindet, strukturiert ist (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit und Lernförderung) und zur Zertifizierung führt. Formales Lernen ist aus Sicht der Lernenden zielgerichtet.

Nicht-formales Lernen

Lernen, das nicht in einer Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung stattfindet und üblicherweise nicht zu einer Zertifizierung führt. Gleichwohl ist es systematisch (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung). Aus Sicht der Lernenden ist es zielgerichtet.

Informelles Lernen

Lernen, das im Alltag, Am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet. Es ist nicht strukturiert (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) und führt üblicherweise nicht zu einer Zertifizierung. Informelles Lernen kann zielgerichtet sein, ist jedoch in den meisten nicht-intentional (oder inzidentell/beiläufige).

Quelle: Glossar, Mitteilung zum Lebenslangen Lernen (Europäische Kommission: 2001), unter Hinzuziehung des Memorandums über Lebenslanges Lernen (Europäische Kommission: 2000).

Diese drei Arten des Lernens sind im Endeffekt weder vollständig verschieden noch schließen sie sich gegenseitig aus. Ebenso wenig gibt es klare Abgrenzungen zwischen ihnen. Sie stellen vielmehr archetypische Konstruktionen zwischen Formalität und Informalität entlang des Kontinuums dar¹⁹. Die große Zahl an Definitionen von nicht-formaler Bildung, die sich in bestimmten Facetten im Hinblick auf Prozess, Ort und Rahmenbedingungen, Zielsetzungen und Inhalt voneinander unterscheiden, ist daher nicht verwunderlich²⁰. Es darf bezweifelt werden, ob es wünschenswert oder möglich wäre, eine allgemein anerkannte Definition von nicht-formaler Bildung/nicht-formalem Lernen aufzustellen.

Der Abschlussbericht zum Symposium des Europarats zu nicht-formaler Bildung 2001²¹ zeigt gemeinsame Elemente in bestehenden Definitionen von nicht-formaler Bildung sowie wesentliche Merkmale und Methoden in der nicht-formalen Bildung und Ausbildung auf und betrachtet dabei insbesondere den Jugendbereich. Somit wird ein Bereich im Lernkontinuum beschrieben, den man als „nicht-formale Bildung und nicht-formales Lernen im Jugendbereich“ bezeichnen könnte (siehe nachfolgenden Kasten 2). Während einige dieser Eigenschaften spezifisch für den Bereich Jugend sind, spiegeln sich doch viele davon auch in anderen nicht-formalen Bildungsbereichen wider, z.B. in der Erwachsenenbildung und in der Community Education.

¹⁹ Siehe Chisholm, L./Fennes, H. (2008)

²⁰ Siehe Europarat (2001: Anhang) und Colley/Hodkinson/Malcolm (2003)

²¹ Siehe Europarat (2001)

Kasten 2: Merkmale des nicht-formalen Lernens im Jugendbereich**Gemeinsame Elemente in bestehenden Definitionen des nicht-formalen Lernens**

- zielgerichtetes Lernen
- vielfältige Kontexte
- unterschiedliche und ‚leichtere‘ Organisation des Angebots und der Durchführung
- alternative/komplementäre Lehr- und Lernstile
- weniger entwickelte Anerkennung der Ergebnisse und der Qualität

Kernmerkmale des nicht-formalen Lernens

- ausgewogene Koexistenz und Interaktion zwischen den kognitiven, affektiven und praktischen Dimensionen des Lernens
- Verbindungen zwischen individuellem und sozialem Lernen sowie partnerschaftlichen, solidarischen und symmetrischen Lehr-/Lernbeziehungen
- beteiligend und lernendenzentriert
- ganzheitlich und prozessorientiert
- dem Alltagsleben nahe, erfahrungs- und handlungsbezogen, verwendet interkulturellen Austausch und interkulturelle Begegnung als pädagogische ‚Hauptplatine‘ (‚Mainboard‘)²²
- freiwillig und (im Idealfall) für alle offenstehend
- zielt vor allem auf die Vermittlung und Erprobung demokratischer Werte und Kompetenzen ab.

Nicht-formale Lehr- und Lernmethoden

- kommunikationsbasierte Methoden: Interaktion, Dialog, Mediation
- handlungsorientierte Methoden: Erfahrung, Praxis, Experimentieren/Ausprobieren
- sozialzentrierte Methoden: Partnerschaft, Teamwork, Netzwerkarbeit
- selbstgesteuerte Methoden: Kreativität, Entdeckung, Verantwortung

Quelle: Symposium des Europarats zu nicht-formaler Bildung: Bericht (2001)

Es darf angenommen werden, dass dieses Verständnis nicht-formaler Bildung und nicht-formalen Lernens in der Jugendarbeit und in der nicht-formalen Jugendbildung auf europäischer Ebene weithin geteilt wird. Es stellt die Basis für die Überlegungen im nächsten Kapitel dar.

Eine zentrale Rolle in diesem europäischen Bildungsprozess spielen Trainerinnen und Trainer von nicht-formalen Bildungsangeboten. Als eine logische Konsequenz entsteht deshalb seit einigen Jahren eine neue Profession auf europäischer Ebene, die über das ehrenamtliche Engagement von erfahrenen JugendleiterInnen früherer Tage in diesem Bereich weit hinaus geht. Trainerinnen und Trainer haben heute eine

²² Im englischen Originaltext „learning devices“

wichtige MultiplikatorInnenfunktion auf verschiedensten Ebenen, die sie zumeist als Auftragsarbeit für institutionelle Einrichtungen und Nichtregierungsorganisationen ausüben. Die nachhaltige Qualifizierung dieser Trainerinnen und Trainer zur Durchführung qualitativ hochwertiger nicht-formaler Bildungsangebote muss somit auch im Interesse der AuftraggeberInnen liegen; eine systematische und auf Grund mangelnder Ressourcen möglichst gemeinsame Weiterentwicklung und Durchführung einer Qualifizierungsstrategie für Trainerinnen und Trainer ist dieser Aufgabe adäquat und deshalb empfehlenswert. Diese Studie soll ein erster Schritt dazu sein.

Qualität in der nicht-formalen Bildung und Ausbildung im Jugendbereich

Pädagogische Ansätze und Prinzipien für das Training von JugendbetreuerInnen²³

Ein Hauptziel des Trainings auf europäischer Ebene im Jugendbereich²⁴ besteht in der Entwicklung von Kompetenzen von JugendbetreuerInnen, JugendleiterInnen und MultiplikatorInnen im Jugendbereich²⁵, die sie in die Lage versetzen, nicht-formale Bildungsaktivitäten mit Jugendlichen unter Berücksichtigung der Werte und Ziele der Jugendarbeit im europäischen Kontext durchzuführen (siehe Einleitung) – auch wenn viele Aktivitäten in der Jugendarbeit nicht primär oder explizit als Bildungsaktivitäten deklariert werden.

Es wird angenommen, dass pädagogische Ansätze und Grundlagen innerhalb eines Bildungssystems kohärent und konsistent sein müssen. Wenn JugendbetreuerInnen durch Aus- und Weiterbildung Kompetenzen für die nicht-formale Bildung und Lernaktivitäten mit Jugendlichen erwerben, müssen die Ansätze und Prinzipien, die im Training dieser JugendbetreuerInnen angewendet werden, kohärent mit dem Trainings-/Lernansatz sein, wie er in der nicht-formalen Bildung zum Tragen kommt – dies ist evident, wird jedoch nicht notwendigerweise deutlich gemacht oder beachtet.

In Bezug auf die in Kasten 2 genannten gemeinsamen Elemente in bestehenden Definitionen nicht-formaler Bildung impliziert Training im Jugendbereich zielgerichtetes Lernen (mit expliziten, klaren Zielsetzungen und Lernzielen, die es somit zur Lernaktivität erklären) in unterschiedlichen Kontexten im Hinblick auf Themen, Inhalte, angesprochene Ebenen (lokal, regional, national und europäisch) und Zielgruppen. Der Organisationsgrad der Lernaktivitäten ist geringer als in der formalen Bildung, doch wegen der (expliziten) Zielorientierung sind diese oftmals stärker strukturiert als in der unmittelbaren Jugendarbeit. Letzteres ist nicht notwendigerweise zwingend; es scheint jedoch eine (implizit) angenommene

²³ Im Bereich der nicht-formalen Bildung, einschließlich der Jugendarbeit und Erwachsenenbildung, wird der Begriff „Training“ allgemein für pädagogische Aktivitäten und Bildungsprozesse verwendet. In ähnlicher Weise wird die Bezeichnung „Trainer“ bzw. „Trainerinnen“ für diejenigen benutzt, die Bildungsaktivitäten (Trainingsaktivitäten) mit und für Jugendliche oder Erwachsene entwerfen und umsetzen. Gleichwohl kann ein Großteil des hier Geschriebenen auch in der formalen Bildung, und somit auf LehrerInnen und Unterricht angewendet werden, ebenso wie auch ganz generell auf pädagogische Ansätze, Grundlagen und Methodologien in der Bildung.

²⁴ Auch wenn sich diese Studie auf Training im Jugendbereich auf *europäischer Ebene* konzentriert, kann doch ein großer Teil des Inhalts auf nicht-formale Bildung sowie Aus- und Weiterbildung im Jugendbereich auf nationaler, regionaler und lokaler Ebene übertragen werden. Nicht-formale Bildung mag zwar nicht primär oder explizit Ziel bzw. Inhalt einer (Trainings-) Aktivität im Jugendbereich sein, ist jedoch auf gewisse Weise – wenigstens implizit – ein integraler Bestandteil. Daher beziehen sich die folgenden Überlegungen nicht immer ausdrücklich auf Training auf *europäischer Ebene*, sondern auf Training im Jugendbereich allgemein.

²⁵ Aus Gründen der Einfachheit wird im Folgenden die Bezeichnung „JugendbetreuerIn“ zur Beschreibung einer großen Bandbreite von MultiplikatorInnen im Bereich der Jugendarbeit gewählt – JugendbetreuerInnen, JugendleiterInnen, ehrenamtliche und angestellte MitarbeiterInnen in Jugendgruppen, Jugendorganisationen und anderen Jugendeinrichtungen. Ebenso wird die Bezeichnung „Training im Jugendbereich“ für die Ausbildung dieser weit gefassten Zielgruppe verwendet.

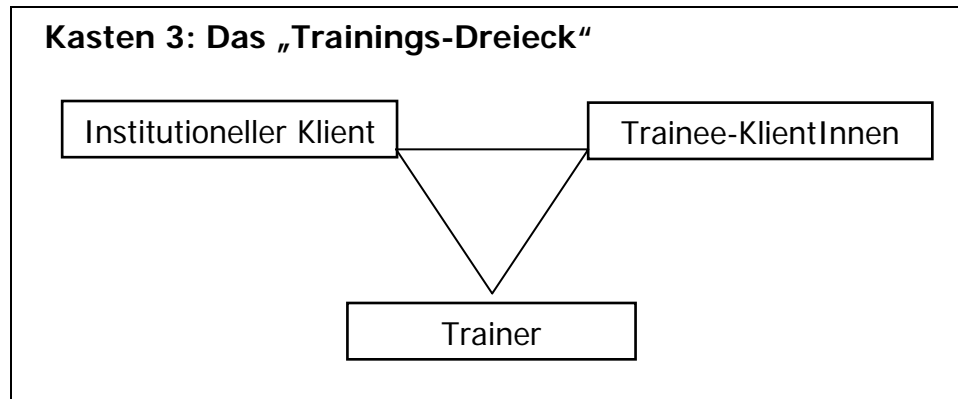
Korrelation zwischen Zielorientierung und Struktur zu geben. Es gibt keine eigentlichen Unterschiede von Trainings- und Lernstilen im Jugendbereich und der Jugendarbeit als solcher – auch wenn sich die Modalitäten und konkreten Methoden auf Grund verschiedener Zielgruppen unterscheiden können. Im Hinblick auf die Anerkennung von Ergebnissen und Qualität liegt Training im Jugendbereich wiederum zwischen der formalen Bildung und der Jugendarbeit: Während Ergebnisse nur selten formell anerkannt werden, kann es dennoch eine Rolle spielen (z.B. bei einer Bewerbung/in einem Auswahlverfahren), ob jemand an einem bestimmten Kurs einer bestimmten Einrichtung teilgenommen hat, wo de facto in Abhängigkeit von der Reputation des Anbieters ein bestimmtes Qualitätsniveau mit einer Trainingsaktivität assoziiert werden kann.

Zwar gibt es Unterschiede bei den Schwerpunkten und in der Ausrichtung, dennoch treffen essenzielle Merkmale sowie Trainings- und Lernmethoden nicht-formaler Bildungs- und Lernformen ebenso auf Training im Jugendbereich zu. Die folgenden Abschnitte gehen stärker in die Tiefe und darüber hinaus und umreißen Grundlagen, Ansätze, Methodiken und Methoden für das Training im Jugendbereich.

Prinzipien des Trainings im Jugendbereich

Lernendenorientierung und *Lernenden-/Personenzentrierung* sind die Hauptprinzipien des Trainings im Jugendbereich. Diese Grundlage steht in enger Verbindung zu dem in Kasten 2 genannten Merkmal, dass nicht-formales Lernen sich eng an Alltagsthemen orientieren sollte: Themen, Inhalte und Lernziele müssen auf dem Bedarf und Interesse der Lernenden aufbauen. Methodiken, Methoden und Lernschauplätze müssen für die Lernenden geeignet sein und Zeiträume müssen so organisiert werden, dass für die Zielgruppen maximale Zugangsmöglichkeiten und Partizipation möglich sind. Alles in allem: Menschen lernen nur, was sie lernen wollen – und sie lernen umso besser, je mehr das Angebot ihren Neigungen, Fähigkeiten und Möglichkeiten entspricht.

Lernendenzentrierung beinhaltet auch, dass die Lernenden/Auszubildenden die primären KlientInnen der TrainerInnen sind. Die Einhaltung dieses Prinzips ist nicht immer einfach: TrainerInnen können mit einer Diskrepanz zwischen den Interessen ihrer institutionellen Klienten (Auftraggeber/Geldgeber) und ihrer Auszubildenden konfrontiert werden. Der institutionelle Klient kann z.B. an hohen Teilnehmerzahlen und schneller Erreichung der durch ihn festgelegten Ziele interessiert sein (was einem „Top-Down-Ansatz“ entspricht), während die Lernenden als KlientInnen andere Zielsetzungen haben können und möglicherweise eher an ihrer persönlichen Entwicklung oder der Entwicklung von Kompetenzen interessiert sind, ebenso wie an einer Veränderung der Strukturen, des Systems, der Machtverhältnisse usw. (was einem „Bottom-Up-Ansatz“ entspricht). Demzufolge müssen die unterschiedlichen Interessen in diesem Trainings-Dreieck verhandelt werden (siehe nachfolgender Kasten 3). Hierzu ist eine besondere Kompetenz der TrainerInnen erforderlich. Die kann zu einer „Mission Impossible“ führen, falls die Interessen des institutionellen Klienten und der Lernenden in gegenseitigem Konflikt stehen und Verhandlungen zu keiner Einigung führen. Danach müssten TrainerInnen die Ablehnung eines entsprechenden Bildungsauftrags unter solchen Umständen in Betracht ziehen.



In enger Verbindung mit der Lernendenzentrierung stehen *Transparenz* und *Vertraulichkeit*: Transparenz impliziert vor allem, dass die Ziele einer Trainings-/Lernaktivität, die geplante Methodik, der erwartete Lernprozess sowie die schlussendlichen Bewertungs- und Evaluierungsprozesse explizit und bekannt sind und von den Lernenden Zustimmung erfahren.

Das schließt Methoden, bei denen den Lernenden nicht von Beginn an alle Variablen bekannt sind, nicht aus, wie dies für viele Simulationen der Fall ist, die auf den Dimensionen des Unbekannten oder Unerwarteten aufbauen: es muss nur klar sein, dass dies so sein wird und dass die Lernenden nicht gezwungen werden, an dieser Einheit teilzunehmen (siehe weiter unten zum Prinzip der Freiwilligkeit).

Vertraulichkeit bedeutet, dass alles, was in einer Trainings-/Lernaktivität geschieht (einschließlich der Evaluation), vertraulich ist und an niemanden weitergegeben wird, der nicht unmittelbar an dem jeweiligen Prozess beteiligt ist. Insbesondere beinhaltet Vertraulichkeit, dass institutionelle Klienten (z.B. Arbeitgeber von Auszubildenden) nicht ohne Einwilligung der Betroffenen oder ihre vorherige Zustimmung (siehe Transparenz) darüber informiert werden, was jemand im Rahmen einer Lernaktivität gesagt oder getan hat. Letzteres könnte auch für eine schriftliche Beurteilung oder für praktische oder andere Trainingselemente der Fall sein, die über die Trainees hinaus einer größeren Gruppe von Personen zugänglich sind.

Freiwillige Teilnahme trifft auf alle nicht-formalen Arten von Bildung und Lernen zu und somit auch für nicht-formale Trainingsaktivitäten. Die Anbieter von Training und die TrainerInnen selbst können dennoch Bedingungen für eine bestimmte Trainingsaktivität formulieren, z.B. kann die vollständige Teilnahme an einer bestimmten Einheit Bedingung für die Teilnahme an einer weiteren Einheit sein. Angesichts des Transparenzprinzips muss dies selbstverständlich von Beginn an klar sein, ebenso wie die Konsequenzen bei Nichteinhaltung dieser Bedingung.

Die *Partizipation der Lernenden* schließt zwei Seiten ein: auf der einen Seite impliziert sie eine Verpflichtung der Lernenden zur aktiven Teilnahme und Beteiligung an den von den Trainern initiierten und angebotenen Lernaktivitäten und -prozessen. Auf der anderen Seite beinhaltet sie die Möglichkeit für die Lernenden, sich an der Gestaltung einer Trainings-/Lernaktivität im Verlauf des Prozesses zu beteiligen. Dies schließt auch Änderungen an Zielsetzungen, Inhalten und Methodiken ein. Natürlich kann dies zu heiklen Situationen führen, falls es dadurch zu Konflikten mit den

Interessen und dem Engagement von TrainerInnen, institutionellen Klienten und Stakeholdern (wie z.B. Geldgebern) kommt. Falls keine Einigung erreicht wird, kann eine solche Situation zur Beendigung einer Trainingsaktivität führen. Dennoch trägt dieses Prinzip dazu bei, dass sich bei den Lernenden selbst das Gefühl eines *eigenen Beitrags und eine Identifikation mit dem Lernprozess und dessen Ergebnissen* („ownership“) einstellt – ein wesentliches Prinzip zur Sicherstellung der Motivation von Lernenden und der Nachhaltigkeit von Lernergebnissen.

All diese Prinzipien sind mit *demokratischen Werten und Praktiken* verbunden, die wiederum ein inhaltliches Herzstück der Jugendarbeit und -bildung im europäischen Kontext sind: Demokratie kann nur auf demokratische Weise vermittelt und erlernt werden – der pädagogische Ansatz und Prozess muss mit dem Inhalt kompatibel und kohärent sein. Dies ist eine der größten Herausforderungen in Bildung und Lehre allgemein – und sie trifft auch auf die nicht-formale Bildung und Ausbildung im Jugendbereich zu.

Kasten 4: Prinzipien des Trainings im Jugendbereich

- Lernendenzentrierung
- Transparenz
- Einvernehmen zwischen TrainerInnen und Lernenden in Bezug auf Lernziele, Inhalt und Methodik
- Vertraulichkeit
- Freiwilligkeit der Lernenden
- Partizipation der Lernenden
- Identifikation der Lernenden mit dem Lernprozess und -ergebnis („ownership“)
- Demokratische Werte und Praktiken

Beziehungen zwischen TrainerInnen und Lernenden

TrainerInnen und Lernende sind *Partner im Lernprozess*, wobei sie unterschiedliche Rollen und Verantwortlichkeiten übernehmen. Zusammen identifizieren sie Lernbedarf und -ziele, sie einigen sich auf eine pädagogische Herangehensweise und Methodik, die üblicherweise von den TrainerInnen vorgeschlagen wird. Diese sind verantwortlich für die Gestaltung eines angemessenen Rahmens und geeigneter Bedingungen für produktive Lernprozesse. Die Lernenden sind dafür verantwortlich, diese bestmöglich zu nutzen und ihr volles Lernpotenzial einzubringen. Dies impliziert *symmetrische Lehr-Lern-Beziehungen*, die sich durch *Kooperation, Respekt, Vertrauen, Wertschätzung, Gerechtigkeit und Gleichwertigkeit* zwischen TrainerInnen und Lernenden auszeichnen. TrainerInnen und Lernende anerkennen, respektieren und würdigen ihre jeweiligen Qualitäten, Expertise und Kompetenzen auf den entsprechenden Gebieten – die pädagogischen Kompetenzen der TrainerInnen und die Kompetenzen der Lernenden in ihren jeweiligen Arbeitsbereichen und Kontexten.

Es gibt auch eine Dimension der *Wechselseitigkeit*, in der TrainerInnen auch Lernende sind; auf der einen Seite lernen sie vom jeweiligen Fachwissen und den Kompetenzen der Lernenden, auf der anderen Seite lernen sie im erfahrungsbasierten Lernprozess der Trainingsaktivität selbst. Letzterer beinhaltet

auch die Reflexion, Evaluierung und Analyse von Trainingsaktivitäten und -prozessen, einschließlich des Feedbacks von Lernenden und KollegInnen.

Kasten 5: Beziehungen zwischen TrainerInnen und Lernenden

- Gerechtigkeit und Gleichwertigkeit – PartnerInnen mit unterschiedlichen Rollen, Verantwortlichkeiten und Kompetenzen
- Respektvoll, anerkennend, wertschätzend
- Vertrauensvoll
- Kooperativ
- Wechselseitigkeit – TrainerInnen sind auch Lernende; Trainees sind auch Fachleute auf ihrem jeweiligen Gebiet

Pädagogischer Ansatz und Methodik

Eines der Hauptziele für das Training im Jugendbereich liegt in der *Entwicklung von Kompetenzen*, die für die Jugendarbeit notwendiges Wissen, Einstellungen und Fähigkeiten beinhalten. Der pädagogische Ansatz impliziert daher eine *Mischung von kognitiven, affektiven und praktischen Lerndimensionen* und führt zu einer Methodenvielfalt. Wegen des multidimensionalen Charakters der notwendigen Kompetenzen – vgl. das entsprechende Kapitel dieses Dokuments – muss dieser Ansatz notwendigerweise *ganzheitlich und prozessorientiert* sein.

Er verbindet *individuelles Lernen* und selbstgesteuertes Lernen – was wiederum mit dem Prinzip der Lernendenzentrierung verbunden ist und durch die Entwicklung von Lernkompetenz gefördert werden sollte – durch *Lernen in Gruppen* und mit Peers, basierend auf sozialer Interaktion und *sozialzentrierten Methoden* – Lernen von- und miteinander – einschließlich des *Arbeitens in Teams, Partnerschaften und Netzwerken*. Letzteres trifft gleichermaßen auf TrainerInnen zu, die beim Training für JugendbetreuerInnen auf europäischer Ebene normalerweise im Team arbeiten und ihre Kompetenzen in diesem Kontext und durch die Praxis entwickeln.

Die persönliche, zwischenmenschliche, soziale und interkulturelle Dimension der zu erwerbenden Kompetenzen erfordert einen *erfahrungsbasierten Lernansatz*: ‚Learning by doing‘, wobei die praktische Erfahrung reflektiert und analysiert wird und das so Erlernte in der zukünftigen Praxis angewendet wird.

Erfahrungsbasiertes Lernen beinhaltet die Konfrontation mit neuen und unbekanntem Situationen, in deren Folge zuweilen Ambiguität, Spannungen oder sogar Krisen auftreten, die gleichzeitig neue Lernmöglichkeiten eröffnen können. Dies trifft insbesondere auf *interkulturelle Begegnungen* zu, die in der Jugendarbeit und im Training in einem europäischen Kontext eine wichtige Rolle spielen und häufig als pädagogische ‚Hauptplatte‘ (‚Mainboard‘) genutzt werden.

Ein solcher pädagogischer Ansatz zieht eine Methodik nach sich, die selbstgesteuerte, sozialzentrierte, interaktive und handlungsorientierte Methoden beinhaltet.

Kasten 6: Pädagogischer Ansatz und Methodik

- ausgerichtet auf Kompetenzentwicklung
- vielfältige Methoden, Kombination von kognitiven, affektiven und praktischen Dimensionen des Lernens
- ganzheitlich und prozessorientiert
- Verbindung von individuellem Lernen und Lernen in Gruppen
- erfahrungsbasiertes Lernen
- Ambiguität oder Krisen als Lernmöglichkeit
- interkulturelle Begegnungen als pädagogische ‚Hauptplatinen‘ (‚Mainboard‘)
- selbstgesteuerte, sozialzentrierte, interaktive und aktivitätsbasierte Methoden

Teamarbeit

Trainingsaktivitäten im Jugendbereich auf europäischer Ebene sind normalerweise sehr intensive Seminare oder Seminarreihen mit Unterbringung am Seminarort und mit multikulturellen Gruppen von TeilnehmerInnen/Trainees mit unterschiedlichem Hintergrund. Es handelt sich um hochkomplexe Aktivitäten, die in ihrem speziellen Format oft nur ein einziges Mal (oder vielleicht jährlich) organisiert werden und die großen Einsatz sowie eine große Bandbreite an Kompetenzen für die qualitativ hochwertige Erfüllung verschiedenster anspruchsvoller Aufgaben auf interkulturell einfühlsame Weise erfordern. In der Folge ist die Entwicklung und Umsetzung durch ein multikulturelles TrainerInnenteam zum Standard solcher Trainingsaktivitäten geworden – insbesondere derjenigen, die vom Europarat oder innerhalb des Programms JUGEND IN AKTION der Europäischen Kommission organisiert werden.

Die Arbeit zu zweit oder im TrainerInnenteam findet nicht exklusiv nur beim Training im Jugendbereich statt, sondern auch auf anderen Gebieten der nicht-formalen Bildung und Ausbildung, z.B. in der Erwachsenenbildung, im Management- und Wirtschaftstraining usw. Ausbildung und Training durch Teams findet zunehmend auch den Weg in die formale Bildung an Schulen, z.B. in multikulturellen oder mehrsprachigen Klassen oder in Klassen mit unterschiedlichen Kompetenzniveaus im Hinblick auf das unterrichtete Fach oder Thema.

Gründe für Teamarbeit bei nicht-formalen Bildungs- und Trainingsaktivitäten im Jugendbereich und darüber hinaus sind:

Nicht-formale Bildungs- und Trainingsaktivitäten – insbesondere solche, die multikulturelle Gruppen von TeilnehmerInnen/Trainees einbeziehen – fordern von den jeweiligen Trainern ein großes Kompetenzspektrum: pädagogische, methodische und Methodenkompetenzen zur Entwicklung, Umsetzung und Evaluierung einer nicht-formalen Bildungsaktivität in Übereinstimmung mit den oben beschriebenen Ansätzen, Prinzipien und Methodiken; Kompetenz in einem potenziell breit gefächerten Spektrum an Themen, die bei einer Aktivität behandelt werden; Mentoringkompetenz; fremdsprachliche und interkulturelle Kompetenz (soweit zutreffend); organisatorische und Managementkompetenz usw. Ein

TrainerInnenteam mit sich gegenseitig ergänzenden Kompetenzen ist eher in der Lage, diese Anforderungen zu erfüllen als ein Trainer allein.

Methoden in der nicht-formalen Bildung sind häufig interaktiv, handlungsorientiert, erfahrungsbasiert und prozessorientiert. Sie verbinden individuelles Lernen und Lernen in Gruppen. Konflikte oder Krisen sind ein regelmäßig auftretendes Phänomen. Dies setzt die Arbeit mit Individuen und Kleingruppen voraus, ebenso wie die genaue Beobachtung von individuellen und Gruppenprozessen durch die TrainerInnen und – falls notwendig – Konfliktverhandlungen. All dies lässt sich durch eine höhere Anzahl von TrainerInnen im Verhältnis zu den Trainees (,trainer-trainee-ratio') besser erreichen.

In ähnlicher Weise kann ein TrainerInnenteam einen lernendenzentrierten Ansatz besser umsetzen und besser auf individuelle Bedürfnisse der TeilnehmerInnen eingehen. Ganz besonders wichtig ist dies für heterogene Gruppen mit unterschiedlichen Hintergründen, Erfahrungen, Wissen usw., jedoch auch, wenn individuelles Mentoring zur Unterstützung des Lernprozesses und des selbstgesteuerten Lernens geleistet wird.

Es scheint offensichtlich, dass ein multikulturelles TrainerInnenteam gegenüber multikulturellen TeilnehmerInnen-/Traineegruppen besser auf die jeweiligen Situationen und Bedürfnisse eingehen kann, weil das TrainerInnenteam einer ähnlichen Situation ausgesetzt ist wie die TeilnehmerInnen und entsprechend Empathie für die TeilnehmerInnen entwickeln kann. Darüber hinaus sollte ein multilinguales TrainerInnenteam besser in der Lage sein, mit einer multilingualen Gruppe von TeilnehmerInnen zu kommunizieren.

Die Zusammenarbeit im Team erlaubt einem oder mehreren TrainerInnen die Beobachtung der Gruppe und des Prozesses, während ein oder mehrere andere TrainerInnen mit der Gruppe arbeiten: TrainerInnen, die etwas vortragen oder ein Gespräch leiten, sind in gewisser Weise in der Wahrnehmung eingeschränkt – im Gegensatz zu TrainerInnen, deren Hauptaufgabe in einer bestimmten Situation die Beobachtung ist.

Das heißt nicht, dass nicht-formale Bildung und Ausbildung notwendigerweise Teamwork verlangen: in Abhängigkeit von den jeweiligen Zielen, dem Kontext und dem Setting ist es auch für eine/n einzelne/n TrainerIn möglich, eine Trainingsaktivität in Übereinstimmung mit den Ansätzen, Prinzipien und der Methodik wie oben beschrieben zu entwerfen und durchzuführen. Die Arbeit zu zweit oder in einem Team kann jedoch in vielen Fällen wertvolle Vorteile bieten. Für Training im Jugendbereich auf europäischer Ebene kann sie als Grundvoraussetzung betrachtet werden.

Qualität in der nicht-formalen Bildung und Ausbildung in Europa

Qualität in der nicht-formalen Bildung und Ausbildung in Europa im Jugendbereich ist seit langem ein Anliegen der beteiligten AkteurInnen und Stakeholder:

- für TeilnehmerInnen/Lernende²⁶ in Trainings und nicht-formalen Bildungsaktivitäten, die ein qualitativ hochwertiges Lernangebot wünschen;
- für TrainerInnen, OrganisatorInnen und Organisationen, die eine Anerkennung der Qualität ihres Angebots auf dem Gebiet der nicht-formalen Bildung und Ausbildung wünschen;
- für Geldgeber und öffentliche Einrichtungen, die an der effektiven Nutzung ihrer Finanzmittel und Unterstützung auf diesem Gebiet interessiert sind;
- für politische EntscheidungsträgerInnen zur Sicherstellung einer effektiven Ausführung der entsprechenden politischen Ziele und Absichten (siehe „Jugendarbeit im europäischen Kontext“);
- für alle Beteiligten im nicht-formalen Bildungssektor zur Erreichung einer Anerkennung des Sektors als Ganzes, insbesondere der Angebote und Anbieter in diesem Bereich – TrainerInnen, Organisatoren, usw.

Aus diesem Grund sind sowohl in der Arbeit als auch in den Dokumenten der zentralen AkteurInnen und Stakeholder in diesem Bereich die Erhaltung und Weiterentwicklung von Qualität in der nicht-formalen Bildung und im Training im Jugendbereich auf europäischer Ebene thematisiert worden. Dabei handelt es sich insbesondere um die Europäische Kommission, den Europarat, das Partnerschaftsprogramm im Jugendbereich der Europäischen Kommission und des Europarats, die Nationalagenturen des Programms JUGEND IN AKTION, die SALTO Resource Centres, das Europäische Jugendforum, TrainerInnen-Pools und -Foren, sowie andere in diesen Bereich eingebundene Organisationen, Einrichtungen und Fachleute. Zu den wichtigsten politischen Dokumenten mit Bezug auf Qualität in der nicht-formalen Bildung sowie Aus- und Weiterbildung im Jugendbereich auf europäischer Ebene gehören:

- Das Weißbuch „Neuer Schwung für die Jugend Europas“ (Europäische Kommission: 2001)
- Der Bericht der „Curriculum and Quality Development Group“ (Europäische Kommission und Europarat: 2001)
- Die Empfehlung des Ministerkomitees des Europarats über die Förderung und Anerkennung der nicht-formalen Bildung und des nicht-formalen Lernens junger Menschen (Europarat: 2003)
- Das Arbeitspapier „Pathways towards validation and recognition of education, training and learning in the youth field“ („Wege zur Validierung und Anerkennung von Bildung, Training und Lernen im Jugendbereich“) (Europäische Kommission und Europarat: 2004)
- Die Entscheidung über das Programm „JUGEND IN AKTION 2007-2013“ (Europäisches Parlament und Rat: 2006)
- Die Entschließung des Rates der Europäischen Union über die Anerkennung

²⁶ Im Folgenden werden in Abhängigkeit vom Kontext beide Bezeichnungen verwendet. Die Bezeichnung TeilnehmerInnen wird beim Bezug auf die allgemeine Rolle in einer Trainingsaktivität benutzt, die sich von der Trainerrolle unterscheidet. Die Bezeichnung Lernende wird beim Bezug auf den Bildungsprozess in einer Trainingsaktivität benutzt, bei der TeilnehmerInnen die hauptsächlich Lernenden sind - wobei Trainer selbstverständlich in solchen Prozessen ebenfalls lernen, ohne dass dies jedoch der Hauptzweck ist.

des Wertes nicht-formaler und informeller Lernerfahrungen im europäischen Jugendbereich (Rat der Europäischen Union: 2006)

Der Diskurs zur Qualität ist auch in der Praxis des Training und der nicht-formalen Bildung im Kontext europäischer Jugendarbeit nicht neu: Qualitätsstandards und -kriterien sind explizit und implizit diskutiert worden und werden in der Praxis auf diesem Gebiet bereits seit vielen Jahren angewendet, wenn auch nicht immer unter der Überschrift „Qualität“. Sie sind Teil von Förderkriterien, insbesondere der Jugendprogramme der Europäischen Kommission, des Europäischen Jugendwerks (European Youth Foundation) des Europarats und anderer Förderprogramme. Bisher scheint es jedoch keine kohärente und allgemein anerkannte Beschreibung dessen zu geben, wodurch sich Qualität auf diesem Gebiet auszeichnet und wie sie bewertet wird.

Der Diskurs zur Qualität in der nicht-formalen Bildung sowie in der Aus- und Weiterbildung wird auch durch die Befürchtung – hauptsächlich von Seiten der PraktikerInnen – charakterisiert, dass Maßnahmen und Instrumente zur Qualitätssicherung und -kontrolle die nicht-formale Bildung formalisieren und ihr somit einen der bedeutendsten Qualitätsaspekte (sic) nehmen könnten. Das potenzielle Dilemma – das Anerkennungsstreben der nicht-formalen Bildung durch Qualitätssicherung könnte die spezifische Eigenart der nicht-formalen Bildung gefährden – erfordert zu seiner konstruktiven Lösung von allen Beteiligten ein vorsichtiges, sensibles und kreatives Vorgehen.

Qualität in der Bildung

Qualität ist ein unscharfer und meist subjektiver Begriff, für den jeder Mensch eine eigene Definition hat. In der allgemeinen Sprachverwendung beschreibt er die Eigenschaft oder den Wert von Dingen, Leistungen oder Personen. Er wird häufig in wirtschaftlichen Zusammenhängen gebraucht, wo er die Eigenschaften eines Produkts oder einer Dienstleistung im Hinblick darauf beschreibt, ob damit spezifizierte oder implizierte Bedürfnisse befriedigt werden können. In diesem Kontext bezieht sich die Qualität eines Produkts/einer Leistung hauptsächlich auf die Wahrnehmung, in welchem Maße das Produkt/die Leistung die Erwartungen der KundInnen erfüllt. „Qualität beschreibt die Gesamtheit von Merkmalen einer Einheit (ein Produkt, eine Dienstleistung) bezüglich ihrer Eignung, festgelegte und vorausgesetzte Erfordernisse zu erfüllen“ (Definition nach ISO 8402).

Im Bereich *Qualitätsmanagement* wurde ein System von Instrumenten und Mechanismen etabliert, welches sicherstellt, dass alle Aktivitäten zu Entwurf, Entwicklung und Umsetzung eines Produkts/einer Dienstleistung in Bezug auf das System und seine Leistung effektiv und effizient sind: Qualitätskontrolle (zur Entdeckung von Fehlern und Mängeln), Qualitätssicherung (zur Vorbeugung von Fehlern und Mängeln) und Qualitätsverbesserung. Dies wurde zu einem *umfassenden Qualitätsmanagement* ausgeweitet – einer auf die Einbettung von Qualitätsbewusstsein in alle Organisationsabläufe und somit auf langfristigen Erfolg durch Kundenzufriedenheit abzielenden Strategie –, das seinen Weg in die Produktion, den Dienstleistungssektor, die Regierung und auch die Bildung gefunden hat.

Die Frage muss gestellt werden, ob die Interpretation von Qualität wie oben beschrieben tatsächlich auf den Bereich der Bildung übertragen werden kann. Bildungsarbeit kann in der Tat als Dienstleistung begriffen werden, jedoch als Dienstleistung mit ganz besonderen Merkmalen: Jede Bildungsaktivität ist einzigartig auf Grund ihres speziellen Kontextes und ihrer Verortung, der spezifischen Zusammensetzung von TrainerInnen/LehrerInnen²⁷ und Lernenden und der daraus folgenden Unvorhersagbarkeit des von diesen Personen durchlaufenen Prozesses. Bildungsprozesse werden ebenfalls bestimmt durch die Interaktion zwischen den TrainerInnen/LehrerInnen und den Lernenden. Dabei hat die aktive Beteiligung der Lernenden einen großen Einfluss auf den Erfolg einer Bildungsaktivität: Der Lernerfolg ergibt sich nicht automatisch aus Training oder Lehre. Ebenso kann eine Bildungsaktivität für verschiedene Lernende unterschiedliche Ergebnisse haben (siehe Gruber, E./Schlögl/P.: 2007). Selbst wenn daher die Qualität von *Training/Lehre* gesichert werden kann, so ist dies für die Qualität des *Lernens* kaum möglich.

Angesichts dessen kann festgestellt werden, dass die Messung der Qualität einer Bildungsaktivität als solcher sehr schwierig ist, da einige ihrer Aspekte kaum oder gar nicht messbar sind, insbesondere die Qualität des Prozesses oder der Ergebnisse, z.B. in Bezug auf die so genannten „Soft Skills“. Der Nutzen einer Bildungsaktivität in ihrer Gänze kann folglich nicht ausschließlich wirtschaftlich gemessen werden. Auf der anderen Seite gibt es sehr wohl Aspekte, für die Qualität beschrieben und gemessen werden kann, z.B. Aspekte, die sich auf die *Organisation* von Lernprozessen beziehen.

Im Rahmen dieses Dokuments war eine umfassende Untersuchung von Qualitätskonzepten in der Bildung im Allgemeinen nicht möglich. Die nachfolgenden Überlegungen beschränken sich auf Entwicklungen auf europäischer Ebene und dabei hauptsächlich auf die deutschsprachigen Länder.

Qualitätskriterien für die Bildung ganz allgemein werden in Europa häufig gefordert. Bisher scheinen sich jedoch nur wenige Qualitätskonzepte in einem größeren Zusammenhang durchgesetzt zu haben. Folgende Qualitätskonzepte bzw. -systeme wurden in einer Recherche gefunden:

- *Europäische Qualitätsstandards für die berufliche Bildung und Ausbildung;*
- *Europäische Qualitätssicherungsstandards für die Hochschulbildung und eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates über die verstärkte europäische Zusammenarbeit zur Qualitätssicherung in der Hochschulbildung (2006);*
- *Einige Qualitätsprogramme für bestimmte Gebiete, Sektoren und Aspekte der Bildung in individuellen Ländern oder Regionen, z.B. für die Erwachsenenbildung, berufliche Bildung und Ausbildung, E-Learning/Onlinekurse, Fernbildung, Chancengleichheit in der Bildung, Kompetenzbewertung, usw.;*
- *Verschiedene Qualitätsstandards, die durch bestimmte Einrichtungen und Organisationen für ihre eigenen Aktivitäten definiert wurden und angewendet*

²⁷ Was hier dargelegt wird, trifft auf alle Bereiche der Bildung zu und gilt somit für LehrerInnen in der formalen Bildung ebenso wie für Trainer in anderen Bildungsbereichen. In ähnlicher Weise wird in diesem Kontext die Bezeichnung „Lehre/Training“ verwendet.

werden, wobei jede Einrichtung/Organisation ihre jeweils eigenen Standards besitzt.

Ein detaillierterer Überblick über Qualitätskonzepte in der europäischen Bildung und in den deutschsprachigen Ländern findet sich im Anhang.

Die untersuchten Konzepte und Programme zeigen, dass Qualität in der Bildung auf drei verschiedenen Ebenen zu betrachten ist:

- *auf der Makroebene, womit die Ebene der Bildungssysteme und der Bildungspolitik auf regionaler, nationaler und europäischer Ebene gemeint ist;*
- *auf der Mesoebene, womit die Ebene der einzelnen Bildungseinrichtungen und -organisationen gemeint ist;*
- *und auf der Mikroebene, womit die Ebene der Lehr-Lern-Prozesse gemeint ist.*

Mit Bezug auf die Strukturen von Qualitätskonzepten und -programmen konnten die folgenden wesentlichen Modelle identifiziert werden:

- *Strukturqualität (auch bezeichnet als „Kontextqualität“): die allgemeinen Bedingungen, unter denen Bildungseinrichtungen und -organisationen arbeiten (rechtlicher, organisatorischer und sozialer Rahmen); Personalausstattung, einschließlich der Kompetenzen von LehrerInnen/ TrainerInnen und der Personalweiterbildung; Bildungsressourcen, finanzielle, infrastrukturelle, technische und andere Ressourcen usw.*
- *Prozessqualität: die Art und Weise, wie Bildungsorganisationen ihre Ziele zu erreichen versuchen – Auswahl, Gestaltung und Organisation von Inhalten und Methoden, Berücksichtigung der Bedürfnisse der Lernenden, Anleitung der Lernenden, Beziehungen zwischen LehrerInnen/TrainerInnen und Lernenden usw.*
- *Ergebnis- und Wirkungsqualität: der Einfluss des Bildungsprozesses, wie z.B. der Erwerb und die Entwicklung von Wissen, Kompetenzen, Motivation, Einstellungen, Werten usw., wie auch die Fähigkeit, Motivation und das Engagement, die erworbenen Kompetenzen zukünftig beim Lernen und bei der Arbeit anzuwenden (siehe Gruber, E./Schlögl, P.: 2007).*

Das zweite Modell gliedert sich anhand der Chronologie einer Bildungsaktivität:

- *Input-Qualität: ein explizites und begründetes Konzept; bedarfsgerechte, lernendenorientierte, forschungsgestützte Planung mit Zugangsgarantie; ein transparentes Angebot;*
- *Throughput-Qualität: eine dem intendierten Lernprozess adäquate Infrastruktur, welche die notwendigen Serviceleistungen erbringt; professionelles Personal mit fachspezifischen und pädagogischen Kompetenzen; motivierende, den Lernenden angemessene, erfahrungs- und handlungsorientierte Didaktik mit der Möglichkeit zum reflektierenden Lernen;*
- *Output-Qualität: Erreichen und Anwendbarkeit von Lernzielen; Zufriedenheit mit den erworbenen Kompetenzen, beruflicher Entwicklung und Kontext; persönliche Entwicklung (siehe Arnold, R.: 1997).*

Faktoren mit offensichtlichem Einfluss auf die in den obigen Schemata beschriebenen Qualitätsaspekte sind:

- der Kontext der Bildungsaktivität;
- die Relevanz der Lernziele im Hinblick auf die Bedürfnisse der Gesellschaft und

- der Lernenden;
- die Umsetzung der Aktivität (inklusive der Vor- und Nachbereitung) durch die Organisatoren und LehrerInnen/TrainerInnen sowohl in bildungsbezogener als auch organisatorischer Hinsicht, einschließlich der Bereitstellung entsprechender Ressourcen;
 - das Format der Aktivität (Dauer und Geschwindigkeit, Ort, Lehr-/Trainings-/Lernmodalitäten, Anzahl der LehrerInnen/TrainerInnen und Lernenden usw.);
 - der pädagogische Ansatz und die pädagogischen Prinzipien;
 - die pädagogische Gestaltung (Programm/Curriculum mit Beschreibung der Methodik, Methoden und „Lernarchitektur“ – Lernorte und Lernaktivitäten einschließlich der dafür veranschlagten Zeit und Reihenfolge – mit Bezug zu Inhalten/Lernzielen, Lernenden und LehrerInnen/TrainerInnen)
 - die Lernumgebung (Lernräume, Infrastruktur, Ausstattung, Unterstützung)
 - die Beziehung zwischen Lernenden und LehrerInnen/TrainerInnen
 - die Nachbereitung und Evaluierung der Aktivität (für zukünftige Entwicklungen)

Qualitätskriterien und -standards für die nicht-formale Bildung sowie Aus- und Weiterbildung

Es mag zwar nur wenige explizite und umfassende Konzepte oder Schemata für Qualitätskriterien und -standards in der nicht-formalen Bildung sowie Aus- und Weiterbildung geben. Dennoch werden Qualitätskriterien und -standards in der nicht-formalen Bildung bereits eingesetzt, manchmal explizit, häufig nur bruchstückhaft und oftmals implizit. Um zur Qualität im Bereich der nicht-formalen Bildung und Ausbildung beitragen zu können, müssen sie transparent gemacht und auf systematische, kohärente und geeignete Weise organisiert werden. Die Schwierigkeit besteht dabei darin, dass die Kriterien und Standards teilweise relativ, kontext- oder situationsabhängig und manchmal schwer oder gar nicht messbar sind.

Im Kontext der nicht-formalen Bildung und des Trainings im Jugendbereich auf europäischer Ebene sind einige Vorschläge und Konzepte für Qualitätskriterien und -standards aufgesetzt worden (siehe auch Europäische Kommission und Europarat: 2001, 2003; Europarat: 2007).

Die nachfolgende Darstellung (Kasten 7 auf der nächsten Seite) bezieht sich auf einige dieser Konzepte und stellt einen Rahmen für Qualitätskriterien und -standards in teilweise generischer Art bereit, der in Abhängigkeit vom Kontext und der besonderen Situation einer Trainingsaktivität spezifiziert werden muss.

Während diese Qualitätsstandards für Trainingsaktivitäten im Jugendbereich auf europäischer Ebene vorgeschlagen wurden, können sie teilweise gleichermaßen auf das Training im Jugendbereich auf nationaler, regionaler und lokaler Ebene angewendet werden, ebenso wie auf nicht-formale Bildung allgemein.

Kasten 7: Qualitätsstandards**Qualitätsstandards für nicht-formale Bildung und Training**

- Die Aktivität wird durch die Grundprinzipien und Praktiken der nicht-formalen Bildung untermauert.
- Die Aktivität entspricht den im Umfeld identifizierten Bedürfnissen.
- Die Aktivität ist bewusst so konzipiert und gestaltet, dass sie identifizierten und angemessenen Zielsetzungen entspricht und gleichzeitig unerwartete Ergebnisse zulässt.
- Die Aktivität ist sowohl in bildungsbezogener als auch organisatorischer Hinsicht gut aufgebaut, geplant und durchgeführt.
- Die Aktivität verfügt über angemessene Ressourcen.
- Die Aktivität nutzt ihre Ressourcen nachweislich effektiv und effizient.
- Die Aktivität wird im Sinne von Monitoring überwacht und ausgewertet.
- Die Aktivität erkennt ihre Ergebnisse und Resultate an und macht diese sichtbar.

Qualitätsstandards für nicht-formale Bildung und Training im Jugendbereich auf europäischer Ebene

- Die Aktivität integriert die Prinzipien und Praktiken interkulturellen Lernens.
- Die Aktivität trägt zu den politischen Zielen im Jugendbereich auf europäischer Ebene bei.

Diese Qualitätsstandards beziehen sich hauptsächlich auf den Trainings-Lern-Prozess (Mikroebene) und haben daher, wie im folgenden Kapitel ausgeführt wird, einen Einfluss auf das Kompetenzprofil von TrainerInnen im Jugendbereich; teilweise beziehen sie sich außerdem auf die Ebene der Anbieter von nicht-formalen Bildungs- und Trainingsaktivitäten. Letztere müssen ebenso erfüllt werden, um die notwendigen Bedingungen zu schaffen, damit kompetente TrainerInnen effektiv arbeiten können und den Qualitätsstandards entsprechen, für die sie verantwortlich sind.

Mit Bezug auf die Strukturen der oben vorgestellten Qualitätskonzepte konnten die folgenden Zuordnungen vorgenommen werden:

	Qualität von			Qualität von		
	Strukturen	Prozessen	Ergebnisse	Input	Throughput	Output
Die Aktivität wird durch die Grundprinzipien und Praktiken der nicht-formalen Bildung untermauert.		■		■		
Die Aktivität entspricht den im Umfeld identifizierten Bedürfnissen.			■			■
Die Aktivität ist bewusst so konzipiert und gestaltet, dass sie identifizierten und angemessenen Zielsetzungen entspricht und gleichzeitig unerwartete Ergebnisse zulässt.		■		■	■	
Die Aktivität ist sowohl in bildungsbezogener als auch organisatorischer Hinsicht gut entworfen, geplant und durchgeführt.		■		■	■	
Die Aktivität verfügt über angemessene Ressourcen.	■				■	
Die Aktivität nutzt ihre Ressourcen nachweislich effektiv und effizient.	■	■	■	■	■	■
Die Aktivität wird im Sinne von ‚Monitoring‘ überwacht und ausgewertet.		■	■		■	■
Die Aktivität erkennt ihre Ergebnisse und Resultate an und macht diese sichtbar.			■			■
Die Aktivität integriert die Prinzipien und Praktiken interkulturellen Lernens.		■		■	■	
Die Aktivität trägt zu den politischen Zielen im Jugendbereich auf europäischer Ebene bei.			■			■

Die obige Tabelle veranschaulicht einen recht differenzierten Prozess und zeigt dabei sowohl Qualität beim Input als auch beim Throughput und Output: dies demonstriert die mehr oder weniger gleichwertige Bedeutung und gegenseitige Abhängigkeit all dieser Dimensionen. Hier geht es nicht um eine Entscheidung zwischen Prozessqualität **oder** Ergebnisqualität – hier ist Prozessqualität auch eine wichtige Voraussetzung für Ergebnisqualität – und es wird deutlich, dass es um Prozess- **und** Ergebnisqualität geht.

Die oben aufgeführten Qualitätsstandards werden in Anhang B, der ein integraler Bestandteil dieses Dokuments ist, detailliert ausgeführt: Die Spezifikationen in Anhang B sind essenziell, da die oben genannten zehn Standards sehr allgemein formuliert und daher für sich allein bedeutungslos sind.

Kompetenzprofil für Trainer in der europäischen Jugendarbeit

Wir haben im vorherigen Teil dargestellt, was im Kontext europäischer Bildungs-, Beschäftigungs- und Jugendpolitik und der entsprechenden europäischen Programme im Augenblick unter Qualität verstanden werden kann und welche Erwartungen mit dieser Debatte zur Qualitätsverpflichtung seitens der europäischen Institutionen verbunden sind. Daraus haben wir einige Schlussfolgerungen für europäische Jugendarbeit im engeren Sinn und vor allem in Bezug auf Qualitätsstandards von Trainingsaktivitäten gezogen.

Im folgenden geht es nun in einem weiteren Schritt darum, ein Kompetenzprofil für diejenigen zu entwickeln und zu begründen, die Verantwortung für europäische Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen und -projekte mit JugendarbeiterInnen und JugendbetreuerInnen tragen, also durch ihr professionelles Handeln dazu beitragen sollen, dass Qualität auf allen Ebenen europäischer Jugendarbeit – auch der lokalen – ein nachweisbares Merkmal wird, das die bereits angesprochenen nachhaltigen Validierungsabsichten rechtfertigt.

Wenn wir von einem **Kompetenzprofil** sprechen, soll damit deutlich gemacht werden, dass es uns in diesem Text **nicht** um eine möglichst vollständige **Liste** abzufragender Einzelkompetenzen für die Profession „europäischer Trainer“ geht, sondern um die Erarbeitung eines Sets von miteinander korrespondierenden grundlegenden Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie physischen, psychologischen und mentalen Dispositionen, die wir im Hinblick auf eine subjekt-, objekt- und situationsadäquate Ausführung der jeweils übertragenen Aufgaben als Trainerin und Trainer in der europäischen Jugendarbeit im Kontext der Maßnahmen der Europäischen Kommission und des Europarates als notwendigerweise vorhandenes und situativ auch zu nutzendes Potenzial voraussetzen.

Ein solches Kompetenzprofil mit im weiteren Text noch zu erläuternden verschiedenen Dimensionen drückt ein hohes Anspruchsniveau aus. Es provoziert Fragen wie: wer denn in dieser Perspektive bisher tatsächlich so zielorientiert ausgebildet worden ist, warum dies der richtige Weg sein soll und wie und wodurch gegebenenfalls ein solches Profil erreicht werden kann? Oder die Frage etwas anders gestellt: Welche Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen auf europäischer Ebene führen denn zum Erwerb welcher Kompetenzen und womit werden deren notwendiges Vorhandensein jeweils begründet? Mit diesen Fragen soll kein Streit, vor allem keine Rechtfertigungsdebatte ausgelöst, sondern auf die Notwendigkeit hingewiesen werden, dass wir zur Begründung eines Kompetenzprofils, das als europäisches Referenzsystem dienen könnte, uns auch auf ein entsprechend klares europäisches Aufgabenfeld beziehen können müssen, das von diesen auf europäischer Ebene tätigen Trainerinnen und Trainern kompetent bearbeitet wird.

Kontext

Dieser Text ist kein Curriculum für ein neues Trainingsmodul, sondern der Versuch, ein solches noch zu erarbeitendes Curriculum gedanklich vorzubereiten und vorzustrukturieren, ohne stets gleich eine mögliche Operationalisierung mitzudenken.

Insofern ist die potenzielle Wirkung einer „konstruktiven“ Frustration durchaus beabsichtigt: sich mit möglicherweise zunächst fern liegenden oder unbekanntem gedanklichen Zugängen auseinanderzusetzen, ist kein unüberwindbares Hindernis und sollte deshalb auch nicht zu irgendeiner „negativen“ Frustration führen – Autoren wie Leser befinden sich, bezogen auf den Gegenstand dieser Studie, am Beginn neuer individueller wie kollektiver Lernprozesse.

Mit Verweis auf den in der Einleitung skizzierten europapolitischen Kontext und die Ausführungen zur Qualitätsdiskussion im vorangegangenen ersten Teil formulieren wir als zumindest politischen Konsens im Hinblick auf ein europäisches Aufgabenfeld für in qualitative europäische Trainingsmaßnahmen Involvierte:

Sie sollen durch ihre Arbeit direkt und indirekt (Multiplikatoreneffekt) dazu beitragen, dass nicht-formale Bildung und Ausbildung im Jugendbereich qualifizierende Effekte auf die Beteiligten ausübt – auf Trainer, JugendarbeiterInnen und JugendbetreuerInnen und in letzter Konsequenz vor allem für Jugendliche einen möglichst biographierelevanten Mehrwert in Bezug auf neue Erfahrungen, Erkenntnisse und Handlungsoptionen hervorbringt.

Mit **qualifizierenden Effekten nicht-formaler Jugendarbeit** sind im Zusammenhang der europäischen Programme vor allem folgende gemeint: Jugendarbeit soll effizient sein, Chancengleichheit fördern, den Dialog zwischen den Kulturen anregen, persönliche Entfaltung und soziale Integration ermöglichen, aktives bürgerschaftliches Engagement initiieren und begleiten, Beschäftigungsfähigkeit verbessern und zur Entwicklung einer europäischen Dimension im Denken und Handeln beitragen.

Daraus eine erste Schlussfolgerung mit Konsequenzen für ein Kompetenzprofil der verantwortlichen Akteure: Qualitative Jugendarbeit beinhaltet die Verpflichtung zur aktiven Begleitung und Unterstützung junger Menschen. Sie hat allerdings auch die zusätzliche Aufgabe, bestimmte Ziele wie Partizipation, Solidarität und demokratische Teilhabe im Kontext interkulturellen Lernens so zu vermitteln, dass Merkmale und Verhaltensweisen wie reflektierte Toleranz und aktives Eintreten für Menschenwürde entstehen können – so trägt qualifizierte Jugendarbeit zum Entstehen einer lebhaften europäischen Bürgerschaft bei.

Europäische Jugendarbeit als Beruf

Auch wenn es noch nicht in einem offiziellen europäischen Dokument formuliert ist, besteht weitgehend Konsens unter denjenigen, die für Aus- und Weiterbildung verantwortlich zeichnen, darüber, dass **qualifizierende und damit qualitative Jugend- und Bildungsarbeit entsprechend qualifiziertes Personal braucht**. Weniger Konsens wahrscheinlich zu der Frage, was qualifiziertes Personal ist, und noch weniger Konsens vermuten wir, wenn wir formulieren: Angesichts der dargelegten Anforderungen und Erwartungen an europäische Jugendarbeit sind im Hinblick auf pädagogisches Personal bestimmte professionelle Bedingungen zu fordern und Ansprüche zu formulieren. Beispielsweise: eine der Arbeit dienliche (fach-)wissenschaftliche Ausbildung und eigene einschlägige Felderfahrungen; Organisationseingebundensein oder zumindest Zugehörigkeit zu einer Struktur;

gewisse Permanenz und Kontinuität; finanzielle und soziale Absicherung; gesicherte Weiterbildung; kollegialer Diskurs etc.

Wenn solche (und weitere) professionelle Standards nicht gefordert werden können, sind auch Qualität und Nachhaltigkeit dieser Arbeit kaum einzufordern. (Die Diskussion um diese Fragen hat kürzlich neuen Antrieb erfahren durch ein Dokument des Europäischen Jugendforums: Policy Paper on Non-Formal Education: A framework for indicating and assuming quality (9/08)).

Unabhängig von dieser möglicherweise provozierenden Schlussfolgerung und auch davon, ob sie geteilt wird oder nicht: Es ist festzustellen, dass **der professionelle Anspruch** an diejenigen **wächst**, die nicht nur punktuell in europäische Jugendarbeit eingebunden sind, sondern diese mehr und mehr zu ihrer Profession machen, und zwar in einer doppelten Perspektive: zum einen, dass sie über die entsprechenden Kompetenzen verfügen, damit die jeweils spezifischen programmimmanenten Ziele systematisch verfolgt und der qualifizierende Bildungsauftrag so weit wie möglich umgesetzt werden können; und zum anderen im Hinblick auf europaweit einzuhaltende **Qualitätsstandards** in ihrer Aus- und Weiterbildung, die diese als **professionelle Qualifizierung** im Sinne einer Voraussetzung für eine zukünftige Beschäftigung anerkennt.

Auch wenn letzteres noch eine erhebliche Herausforderung darstellt, sind deutliche Trends in diese Richtung erkennbar und gerade auch im Kontext der institutionalisierten Zusammenarbeit zwischen Europäischer Kommission und Europarat im Jugendbereich sind kaum umkehrbare Richtungen eingeschlagen worden. Nicht zuletzt soll auch diese Studie zur Diskussion über Qualifizierung und Professionalisierung der europäischen nicht-formalen Bildung und Ausbildung beitragen.

Definition von Kompetenz und Interpretation der Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen

Ehe wir uns einigen von uns als notwendig erachteten Dispositionen, Potenzialen und Kenntnissen im Sinn eines Kompetenzprofils zuwenden, zunächst einige Anmerkungen zum **Begriff „Kompetenz“** selbst. Trotz vieler unterschiedlicher Definitionen kennzeichnet den Begriff Kompetenz, dass nicht einzeln abrufbares und überprüfbares Wissen und Können gemeint sind, sondern unter Kompetenzen ein **Gesamtsystem von Dispositionen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen verstanden wird, mit dessen Hilfe komplexe Situationen und Aufgaben erfolgreich bewältigt werden können.**

Im Kontext der beruflichen Bildung findet man häufig noch eine Unterscheidung in personale, soziale, methodische und fachliche Kompetenzen, unter denen dann alle weiteren Einzelkompetenzen subsumiert werden. Nicht zuletzt wegen der Verbindungen zwischen diesen Kompetenzdimensionen und fehlender Trennschärfe zwischen formalen und nicht-formalen Bildungs- und Lernformen gibt es heute andere Strukturierungsvorschläge zur Erfassung von Kompetenzen.

So die Europäische Union mit ihrer Definition von **acht Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen** und der generellen Definition von Kompetenz im Kontext der „Allgemeinen und Beruflichen Bildung 2010“ mit den Dimensionen: Selbstständigkeit und Verantwortlichkeit; Lern- respektive Selbstlernkompetenz; soziale (kommunikative) Kompetenz und berufsbezogene (professionelle) Kompetenz.

Eine intensivere Befassung mit dem **Aktionsprogramm zum Lebenslangen Lernen** und den damit verbundenen Texten der Kommission und des Rates – einschließlich der Begründungen zur Einbindung der Schlüsselkompetenzen in diesen politischen Zusammenhang – ist auch für unseren Diskussionszusammenhang der Begründung eines Kompetenzprofils unerlässlich, weil sonst die Gefahr besteht, dass europäische Jugendarbeit immer selbstverständlicher nur noch im Zusammenhang des integrierten Politikrahmens „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ gesehen wird. Dass dies nicht ausreicht, sollen folgende kurze Hinweise verdeutlichen.

In Erwägung der Gründe für den Gemeinsamen Standpunkt des Rates vom 24.7.2006 über das Aktionsprogramm im Bereich des Lebenslangen Lernens wird Bildung in vier Bereiche gegliedert: Schulbildung, Hochschulbildung, Berufsbildung und Erwachsenenbildung – Jugendbildung als Teil der nicht-formalen Bildung fehlt. Begründungen zur Wirtschaftsförderung, Arbeitsmarkt- und Beschäftigungsförderung dominieren. Die Kommission selbst hat diese Richtung vorgegeben, indem die Begründungen für die Notwendigkeit lebenslangen Lernens in erster Linie im Kontext der Lissabon-Strategie und im besonderen des Arbeitsprogramms „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ angesiedelt sind.

Die Schwerpunktverschiebung von bisheriger Wissensvermittlung hin zu übertragbaren Kompetenzen ist gewollt, die Ökonomisierung von Wissen schreitet voran.

Alle Erwähnungen, dass die Schlüsselkompetenzen und lebenslanges Lernen notwendig sind, damit auch soziale Kohäsion und bürgerschaftliches Engagement entstehen, sind Ableitungen aus dieser Priorität und ökonomischen Orientierung. Es muss deshalb in der öffentlichen Diskussion klar gemacht werden, dass europäische Jugendarbeit zwar in einem sehr begrenzten Rahmen und bezogen auf das Individuum (z.B. Information und Motivation, Unterstützung und Begleitung) zur Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit Jugendlicher und zum sozialen Zusammenhalt beitragen kann, sie aber kein arbeitsmarkt- oder wirtschaftspolitisches Instrument ist. Gerade deshalb müssen Gedanken zur Entwicklung eines Kompetenzprofils für Trainer in der europäischen Jugendarbeit daraufhin geprüft werden, inwieweit sie mit geltenden europäischen Vorgaben übereinstimmen und warum und wo es möglicherweise Abweichungen gibt. Dazu in der gebotenen Kürze hier eine **Betrachtung der acht Schlüsselkompetenzen in Bezug auf Kompatibilität mit unserem vorgeschlagenen Profil.**

Muttersprachliche Kompetenz und fremdsprachliche Kompetenz (1. und 2. Schlüsselkompetenzen) sind grundlegende Aspekte jedweden kommunikativen Handelns und Verhaltens mit besonderer Relevanz im interkulturellen Kontext. Interkulturelle Diskursfähigkeit, die wir im weiteren Text als zentrale Kompetenzdimension definieren, kann ohne hoch entwickelte (fremd)sprachliche Kompetenz nicht entstehen, diese **bedarf aber als zusätzliches Element eines**

adäquaten Wissens – Eloquenz ersetzt nicht Wissen, aber Wissen muss zielgruppen- und situationsangemessen vermittelt werden können. Zusätzlich basieren die Überlegungen in diesem Dokument auf der folgenden Überzeugung, die von der tatsächlichen Praxis untermauert wird: Das ausschließliche oder vorherrschende Vorhandensein sozialer Kompetenzen ohne inhaltliche Kompetenzen muss ebenso abgelehnt werden wie die umgekehrte Situation, d.h. das ausschließliche oder vorherrschende Vorhandensein von inhaltlichen Kompetenzen ohne relevante soziale Kompetenzen. Nur das Vorhandensein beider Arten von Kompetenz und der Fähigkeit, diese auf eine für die Bildungsaktivität relevante Weise zu verknüpfen, sollte als überprüfbares Qualitätsmerkmal betrachtet werden.

Die dritte – **mathematische/grundlegend naturwissenschaftlich-technische Kompetenz** – erschließt sich mittelbar für unser Profil im Hinblick auf die steigende Notwendigkeit, Jugendliche bei der Erschließung einer komplexer werdenden Welt zu unterstützen, indem sie mit verschiedenen Erkenntniszugängen und Erklärungsmodellen lernen umzugehen. Wir würden diese Schlüsselkompetenz für unseren Zusammenhang als die einer **an Moral gebundenen undogmatischen kritischen Vernunft** definieren und die vierte – Computerkompetenz – darunter als eine eher „technische“ Vermittlungsvariante subsumieren.

Die fünfte Schlüsselkompetenz - **Lernkompetenz** - ist auch zentral für unser Kompetenzprofil; wir **erweitern sie aber um den Aspekt der Vermittlung der Lernkompetenz**: Trainerinnen und Trainer befinden sich selbst in einem lebenslangen Lernprozess, müssen aber in der Lage sein, jeweils ihrem eigenen Erkenntnis-, Erfahrungs- und Wissenszuwachs entsprechend andere zu motivieren, sich auf neue Lernprozesse einzulassen und sie dabei zu unterstützen, Lernen gegenüber eine grundsätzlich positive Haltung zu entwickeln.

Die sechste Schlüsselkompetenz, die vier Aspekte zusammenfasst – **interpersonelle, interkulturelle, soziale und bürgerschaftliche** – findet sich in unserem Kompetenzprofil wieder, allerdings gehen wir auch hier gedanklich zum Teil weiter in Bezug auf **Anforderungen an Einstellungen, Wahrnehmung und Verhalten** und die Notwendigkeit, im Kontext interkultureller Lernprozesse nicht nur über Empathie, sondern gleichermaßen über Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz verfügen zu müssen. Insgesamt ist diese sechste Schlüsselkompetenz sicher die wichtigste Referenz für europäische Jugendarbeit und entsprechend zu nutzen.

Die siebte, **unternehmerische Kompetenz**, übersetzen wir als diejenige, die unsere **Gedanken zur Professionalität** berücksichtigt (professionelle Kompetenz), gerechtfertigt vor allem durch die Begründungen zu den damit implizierten Fähigkeiten und Einstellungen.

Die letzte Schlüsselkompetenz – **kulturelle Kompetenz** – bedarf im Hinblick auf ihre Adaption im Zusammenhang unseres Profils sicher weiterer Diskussionen. Eine erste Interpretation des Autors kennzeichnet kulturelle Kompetenz als Profilvermerkmal der im europäischen Kontext tätigen Trainerinnen und Trainer im Sinn der Fähigkeit zur Imagination und bezieht den Begriff „Kreativität“ mit ein, indem kreatives Handeln als verbindendes Element zwischen Person und Umwelt verstanden wird. Oder in anderen Worten: Kulturelle Kompetenz als die **Fähigkeit**, im Sinne ganzheitlichen Lernens und Lebens **sich auch seiner Sinnesorgane bewusst**

bedienen zu können, ästhetisches Empfinden vermitteln und die psychosozialen Funktionen von Kultur, z.B. in Bezug auf die Merkmale Sprache, Kunst und geschichtliches Handeln, **in Lernprozessen nutzen** zu können.

Als Schlussfolgerung aus diesem kurzen Exkurs: Unsere Überlegungen für eine zukünftige Trainingstrategie angesichts eines erweiterten Kompetenzprofils für europäische Jugendarbeit stehen nicht im Widerspruch zu den Zielen, die als europäischer Standard für die Schlüsselkompetenzen im Kontext lebenslangen Lernens formuliert worden sind, sondern erweitern diese durch zusätzliche sozialwissenschaftliche Erwägungen und korrespondierende Profilm Merkmale.

Dimensionen eines professionellen Kompetenzprofils

Vor diesem Hintergrund nun weitere Präzisierungen zum Kompetenzprofil. Im Kontext verschiedener Studien und Texte aus den letzten Jahren haben wir für die Beschreibung eines professionellen Kompetenzprofils folgende Dimensionen benutzt: eine kognitiv-intellektuelle, eine moralisch-ethische, eine emotionale und eine handlungsorientierte, die ein ganzes Bündel von Einzelkompetenzen einschließt wie Fach- und Feldkompetenzen, Methoden- und strategische Kompetenzen (Otten:2003; Otten/Lauritzen:2004). Ohne diese Dimensionen aufzugeben, wählen wir für unseren Zusammenhang hier eine etwas andere Systematik und verstehen unter **Kompetenzprofil all das, was Art und Inhalt unseres professionellen Handelns und Verhaltens ausmacht**, wobei die Grundsätze / Prinzipien / ethisch-moralischen Kategorien, denen wir dabei bewusst wie unbewusst folgen, ausdrücklich eingeschlossen und damit auch einer potentiellen Kritik zugänglich sind.

Letzteres ist insofern wichtig, als dass in der Diskussion über Kompetenzen allzu oft entweder personale Aspekte weitgehend ausgeblendet werden (allein das Fachliche zählt) oder personale Aspekte überhöht werden (charismatische Person, „Guru“) und fachliche Defizite milde nachgesehen werden. Mit unserer Definition von **Kompetenz als Handlungs- und Verhaltenskompetenz** steht das „**Was ich tue**“ im Fokus, aber mit dem gleichzeitigen Einbezug des „**Wie ich es tue**“, verstanden als Interpretationsergebnis meiner persönlichen Auseinandersetzung mit situativen, auch kulturspezifischen Handlungsprinzipien, Normen, Regeln und sonstigen psycho-emotionalen Einflussfaktoren, werden neben Handeln und Verhalten auch Wahrnehmungsgewohnheiten und Einstellungen im Hinblick auf angemessene Kompetenzentwicklung diskutierbar – ausdrücklich betonen wir: nicht im Sinn von tiefenpsychologischen Persönlichkeitsmerkmalen, sondern verstanden als individuelle Merkmale professionellen Handelns.

Professionelles Handeln und Verhalten sowie die jeweiligen dieses Handeln und Verhalten beeinflussenden bzw. auslösenden Einstellungen und Wahrnehmungsprozesse bilden die Parameter, mit deren Hilfe Aussagen über ein Kompetenzprofil erst Sinn ergeben, weil sie zum einen erläutern, was dieses berufliche Handeln kennzeichnet und zum anderen den Entwicklungsgrad dieses Handelns bewerten (wie kompetent / qualifiziert / professionell übe ich meinen Beruf aus), – also das Was und Wie unserer Kompetenzdefinition beschreiben.

Übertragen wir die eingangs dargelegte Was-Definition von europäischer Jugendarbeit auf die Kompetenzebene, könnte folgende generalisierende Definition der Trainerkompetenz in qualitativen europäischen Trainingsmaßnahmen den weiteren Überlegungen dienen:

Subjekt-, objekt- und situationsadäquater Umgang mit Kommunikation (einschließlich Knowledge) und Interaktion im interkulturellen Kontext, damit die Teilnehmenden ihren eigenen Bedürfnissen und Voraussetzungen entsprechend und den jeweiligen programm-immanenten Zielen folgend nachhaltig lernen und damit optimalen Nutzen im Hinblick auf einen Transfer des Gelernten in ihren Arbeitsalltag aus der Teilnahme ziehen können.

Diese Definition erlaubt Bezüge zur Diskussion über die Relevanz des Europäischen Qualifizierungsrahmens für den Kontext europäischer Jugendarbeit und zielt nicht nur auf die Teilnehmenden, die dies lernen sollen, sondern ausdrücklich auch auf die Trainerinnen und Trainer. Subjekt-, objekt- und situationsadäquates Handeln und Verhalten in einem interkulturellen Kontext beinhalten als weitere individuelle Kompetenzmerkmale professionellen Handelns Selbstreflexion, analytische Fähigkeiten und durch aufgearbeitete Selbsterfahrung gewonnene differenzierte Selbst- und Fremdwahrnehmungsmöglichkeiten.

Interkulturelle Orientierung und interkulturelle Diskursfähigkeit

Im Hinblick auf den Entwicklungsgrad dieser Kompetenzen wären sie dann als entwickelt vorhanden anzusehen, wenn eine praxisrelevante, überprüfbare **interkulturelle Orientierung im Denken, Wahrnehmen und Handeln** gegeben ist. Praxisrelevant überprüfbar drückt sich diese Orientierung in interkultureller Diskursfähigkeit aus, die wir als die zentrale Kompetenz im Zusammenhang eines Profils definieren. Dazu im Folgenden einige Erläuterungen.

Zunächst zur Erinnerung, dass europäische Jugendarbeit, wie sie in den entsprechenden Programmen der Europäischen Kommission und den Aktionen des Europarates heute verstanden wird, den engeren Schonraum als pädagogisches oder sozialpädagogisches Arbeitsfeld seit längerem verlassen hat. Ein kritischer Rückblick auf Entstehung und Umsetzung von **Konzepten zum interkulturellen Lernen** – ein auch institutionalisierter Schlüsselbegriff dieser europäischen Jugendarbeit seit dem ersten *Jugend für Europa* Programm - beweist, dass eine inhaltlich und perspektivisch wenig differenzierte, dafür **stark sozialpädagogisch intendierte und methodenorientierte Ausrichtung dieser Konzepte** dominierte.

Theorieansätze, die auf einer ethisch-politischen Reflexion über den Zusammenhang von Gesellschaft und Bildung in einem multikulturellen Kontext beruhen und interkulturelle Jugendarbeit, verstanden als gesellschaftspolitische Aufgabe, curricular versucht haben umzusetzen, waren die **Ausnahme**.

Auch heute ist noch zu beobachten, dass sich manche in der europäischen Jugendarbeit Verantwortliche schwer tun zu akzeptieren, dass pädagogische Konzepte ohne Mitbedenken der gesellschaftlichen Aspekte keine alltagsbezogene Handlungsrelevanz haben und damit im Kontext eines Konzepts zur Europäischen Bürgerschaft (European citizenship)untauglich sind.

Damit soll keineswegs gesagt werden, dass Interkulturelles Lernen nicht mehr wichtig wäre, sondern deutlich gemacht werden, dass sowohl pädagogische als auch sozialpsychologische Problematisierungen von Missständen multikulturellen Zusammenlebens und ausschließlich darauf beruhende Konzepte interkulturellen Lernens nicht ausreichen, um einen rational begründeten und gesellschaftliche Praxis prägenden Konsens darüber zu erzielen, wie das **prinzipiell Konfliktpotential beinhaltende Verhältnis zwischen individueller Freiheit und gesellschaftlicher Gerechtigkeit in einem multikulturellen Setting** derart aufgelöst werden kann, dass sich die Menschen auf der Grundlage von Einsicht diesem Setting adäquat verhalten, also subjekt-, objekt- und situationsadäquat handeln.

Auch wenn dieses Ziel mit letzter Konsequenz nur dann erreicht werden kann, wenn es als Querschnittsaufgabe in allen Sozialisationsinstanzen systematisch verfolgt wird (was nicht der Fall ist), **fällt europäischer Jugendarbeit dabei eine herausragende Rolle zu**, denn eine adäquate Vorbereitung **auf Leben und Arbeiten in multikulturellen Gesellschaftsstrukturen** ist ein integraler Aspekt des Konzeptes zur Europäischen Bürgerschaft und findet sich entsprechend differenziert in den europäischen Programmen als Zielsetzung wieder. Deshalb müssen diejenigen, die für diese Jugendarbeit ausgebildet werden, auch lernen, diskursiv mit gesellschaftlichen Widersprüchen umzugehen, ohne sich in einer Wertebeliebigkeit zu verlieren.

Europäische Bürgerschaft beinhaltet die Verpflichtung und das Vermögen, an der Herstellung und dauerhaften Umsetzung eines gesellschaftlichen Minimalkonsens zur demokratisch legitimierten Sicherung der individuellen und gesellschaftlichen Rechte und Pflichten aktiv mitzuwirken. Es geht um den notwendigen Balanceakt, einerseits zu ermöglichen, dass ein hohes Maß an individueller und damit auch kultureller Identität entstehen und gelebt werden kann und andererseits Europa einen auf Rechtsnormen basierenden politischen Rahmen schafft, der zusätzlich eine gemeinsame politische Identität anbietet. Im europäischen Kontext kann dieser notwendige gesellschaftliche Minimalkonsens nur über die Menschenrechte hergestellt werden, weil Achtung und Durchsetzung der Menschenwürde dann nicht nur eine individuelle Pflicht, sondern auch Ausdruck einer **Gerechtigkeitskonzeption** dieses politischen Rahmens Europa sind.

Nachfolgend Schlussfolgerungen aus diesem Begründungszusammenhang für **interkulturelle Diskursfähigkeit als zentrale Dimension eines Kompetenzprofils für Trainerinnen und Trainer in der europäischen Jugendarbeit**: Sie müssen sich mit der entstehenden europäischen Zivilgesellschaft, mit den implizierten unterschiedlichen Interessen und den daraus resultierenden Wertekonflikten aktiv auseinandersetzen. Sie **müssen wissen**, was heute bestimmende Problemlagen von Jugendlichen in Europa sind, warum emotional strukturierte Wir-Gefühle so häufig mit Ab- und Ausgrenzungsphänomenen anderen gegenüber einhergehen, warum dogmatisches Gedankengut bei bestimmten Gruppen auf entsprechende Dispositionen stößt und warum ethno-nationalistisch motivierte Konflikte in Europa eher zu- und nicht abnehmen. Sie **müssen aber auch wissen**, wie Zugänge zu Bildung, Ausbildung, Beschäftigung und Partizipation

möglich werden und was die europäischen Initiativen und Programme unter welchen Bedingungen bieten. Aber sie **sollten auch wissen**, wo ihre Grenzen liegen: Europäische Jugendarbeit kann nicht alle gesellschaftlichen Defizite ausgleichen, wohl aber diese aufweisen.

Wir haben schon sehr früh auf die Notwendigkeit hingewiesen, dass Trainer zukünftig auch in der Lage sein müssen, als „**Wissensmanager**“ zu fungieren (Otten: 2003). Diese Forderung leitete und leitet sich weniger aus der europapolitischen Zielvorgabe (Lissabon Prozess – Europa als wichtigster wissensbasierter Wirtschaftsraum) ab, sondern vor allem aus der Notwendigkeit, den Begriff des Wissensmanagements, wie er im betrieblichen und unternehmerischen Kontext heute verwendet wird (Wissen als Produktionsfaktor), deutlich in Bezug auf Interpretationen und Implikationen im Kontext europäischer Jugend- und Bildungsarbeit begründet zu unterscheiden. Dazu sei zunächst in Erinnerung gerufen, dass Wissen und Informationen verschiedene Sachverhalte sind und die umgangssprachliche häufige Gleichsetzung von Wissens- und Informationsgesellschaft irreführend ist.

Informationen zu haben bedeutet noch nicht, etwas zu wissen oder über Erkenntnisse zu verfügen. Schon Hegel hat in seiner „Phänomenologie des Geistes“ nachgewiesen, dass **Bekanntes keineswegs Erkanntes ist**, gleichwohl meist eine Gleichsetzung erfolgt, die er als die „gewöhnlichste“ Selbsttäuschung und Täuschung anderer bezeichnet.

Wissen bzw. Wissenserwerb ist notwendig an einen Erkenntnis- und Verstehensprozess gebunden und beinhaltet das individuelle Ziel, jeweils eine „Wahrheit“ finden zu wollen. Deshalb muss Wissen auch nicht unbedingt an ein unmittelbares Verwertungsinteresse in einem Handlungskontext gebunden sein - im Unterschied zur Information, die ich für einen bestimmten Zweck unter Nützlichkeitsgesichtspunkten besorge und dann entsprechend verwende. Unabhängig davon, ob Europa nun eher auf dem Weg zur Informations- oder tatsächlich zur Wissensgesellschaft ist – die europäischen Programme zur Unterstützung von Jugend- und Bildungsarbeit erlauben trotz dominierender ökonomischer Orientierung beides: Besserer Zugang zu zielgerichteten Informationen und notwendige Unterstützung zur Transformation von Informationen in Wissen in der Perspektive der Herstellung erweiterter Handlungsmöglichkeiten. Dieser Aspekt ist in unserem Diskussionszusammenhang eines Kompetenzprofils sehr wichtig: **Wissen muss vermittelt und erworben werden, damit Jugendliche lernen, sich in komplexen Gesellschaften zurecht zu finden, indem sie eigene Erkenntnisse gewinnen, sich selbst und ihr sozio-politisches und sozio-kulturelles Umfeld verstehen und auf dieser Grundlage dann befähigt sind, ihre Gegenwart und Zukunft zu gestalten.**

Für JugendarbeiterInnen, JugendbetreuerInnen, Trainerinnen und Trainer und alle anderen, die in der europäischen Jugend- und Bildungsarbeit Verantwortung tragen, bedeutet die Funktion „Wissensmanager“ dann vor allem, den Jugendlichen als möglicher Initiator, Unterstützer und Begleiter ihrer jeweiligen Erkenntnis- und Verstehensprozesses (Lernprozesses) zur Verfügung zu stehen. Dieser Zusammenhang gehört sicher in den Kanon notwendiger Diskussionspunkte zu

unserem Kompetenzprofil. Das heißt, sie müssen dieses Wissen derart kommunizieren können, dass Lernen möglich wird und zu qualitativ neuem Verhalten und Handeln führt.

Das führt zu einem veränderten Verständnis von **interkulturellem Lernen: Lernprozesse, in denen der Zusammenhang von Kognition, Moral, politischem Bewusstsein und politischem Handeln systematisch aufgenommen und reflektiert werden.**

Daraus sind Schlussfolgerungen für Trainingselemente zu ziehen, die dieses veränderte Verständnis interkulturellen Lernens vermitteln und dazu befähigen, entsprechende interkulturelle Lernprozesse zu initiieren, zu gestalten und zu begleiten und vor allem im Hinblick auf den notwendigen Transfer in das Alltagsleben der Jugendlichen zu unterstützen.

Neuer Ansatz für interkulturelles Lernen

Wir können im Zusammenhang dieses Textes zur Begründung eines Kompetenzprofils nicht im einzelnen auf die Aspekte eingehen, die wir im Zusammenhang eines weiterzuentwickelnden Konzeptes interkulturellen Lernens als wichtige ansehen (der Europarat / Europäisches Jugendzentrum Budapest gibt eine völlig überarbeitete Fassung der „10 Thesen zum Zusammenhang von europäischen Jugendbegegnungen, interkulturellem Lernen und Anforderungen an haupt- und nebenamtliche Mitarbeiter in diesen Begegnungen“ von H. Otten aus 1997 und früher heraus – das Dokument befindet sich derzeit in der Fertigstellung).

Die Kernthesen zur Begründung der Notwendigkeit eines weiterzuentwickelnden Konzeptes interkulturellen Lernens lauten: Interkulturelle Erziehung muss noch zwingender als vor 10 oder 15 Jahren im eigenen Alltag ansetzen und über andere Vermittlungsformen nachdenken, denn wir haben in Europa mehr innergesellschaftliche Konflikte zwischen ethnischen Gruppen als je zuvor. Wir haben keine „Nach dem Zweiten Weltkrieg“ Situation mehr, in der Verständigung und Versöhnung primäre Anliegen waren und interkulturelle Lernprozesse sich daran ausrichteten. Heute haben wir eine „Vor dem innergesellschaftlichen Krieg“ Situation, die u.a. auf die Frage reagieren muss, wie viele kulturelle Differenzen Menschen zugemutet werden können, dass sie noch in der Lage sind, damit aktiv und positiv umzugehen, und was sie dafür lernen müssen. Dazu gehört auch, dass in jedem Fall ausgrenzendes und diskriminierendes Verhalten als individuell wie gesellschaftlich unakzeptabel gelten muss und Fähigkeiten wie **reflektierte Ambiguitätstoleranz** sehr wichtig werden. **Damit erhält interkulturelle Erziehung eine zusätzliche klare politische Dimension** und sollte so angelegt sein, dass sie für jedwede Erziehung in multikulturellen Gesellschaftsbedingungen einen Beitrag leisten kann – als selbstverständlicher Teil jeder Sozialisation. Der Begriff des **interkulturellen Dialogs**, wie er im Weißbuch des Europarats verwendet wird, konzentriert sich auf diese politische Dimension und muss somit im Kontext eines solchen neuen interkulturellen Lernkonzeptes berücksichtigt werden. Er ist in unser Kompetenzprofil als **Fähigkeit zum interkulturellen Diskurs** eingebunden.

“Die Diskursethik ordnet ethischen und moralischen Fragen verschiedene Formen der Argumentation zu, nämlich Selbstverständigungsdiskurse auf der einen,

Normenbegründungs- (und Anwendungs-)diskurse auf der anderen Seite. Dabei reduziert sie aber Moral nicht auf Gleichbehandlung, sondern trägt beiden Aspekten, der Gerechtigkeit wie der Solidarität, Rechnung. Ein diskursiv erzieltes Einverständnis hängt gleichzeitig von dem nicht-substituierbaren ‚Ja‘ oder ‚Nein‘ eines jeden Einzelnen wie auch von der Überwindung der egozentrischen Perspektive ab, die eine aufs gegenseitige Überzeugen zugeschnittene Argumentationspraxis allen auferlegt. Wenn der Diskurs aufgrund seiner pragmatischen Eigenschaften eine einsichtsvolle Willensbildung ermöglicht, die beides garantiert, können die rational motivierten Ja-/Nein-Stellungnahmen die Interessen jedes Einzelnen zum Zuge bringen, ohne dass jenes soziale Band reißen müsste, das die an Verständigung orientierten Teilnehmer in ihrer transsubjektiven Einstellung vorgängig miteinander verknüpft“ (Jürgen Habermas, Die Einbeziehung des Anderen. Studien zur politischen Theorie. 5. Auflage. Frankfurt: 2003, S. 50).

Um die bisherige Argumentation aus einer gewohnteren Perspektive nachvollziehen zu können, verweisen wir hier nochmals auf die **Kompetenzmerkmale Rollendistanz, Empathie und reflektierte Ambiguitätstoleranz**, deren entwickeltes Vorhandensein unabdingbar für konstruktive Kommunikation und Interaktion in multikulturellen Situationen ist und unmittelbar die jeweiligen Wahrnehmungsstrukturen, sozialen Einstellungen und daraus folgenden Verhaltensweisen prägt und damit auch den Grad des kompetenten professionellen Handelns von Trainerinnen und Trainern kennzeichnet. Begründungen und Erklärungen zu diesen drei Begriffen liegen vielfältig vor, ihre Relevanz wird in der Regel auch nicht mehr bestritten. Deshalb verzichten wir auf weitere Ausführungen an dieser Stelle und verweisen lediglich nochmals auf deren besondere Bedeutung im Zusammenhang interkultureller Diskursfähigkeit, weil es ohne Empathie, Rollendistanz und reflektierte Ambiguitätstoleranz nicht möglich ist, interkulturelle Lernprozesse initiieren und begleiten zu können.

Schlussfolgerungen

Wir haben eingangs erwähnt, dass wir in diesem Text auf die Auflistung einzeln abfragbarer Kompetenzmerkmale verzichten und uns stattdessen **auf wenige zentrale Dimensionen eines Kompetenzprofils für die in der europäischen nicht-formalen Bildung und Ausbildung arbeitenden Trainerinnen und Trainer konzentrieren**. Selbst wer bis hierhin unserer Argumentation gefolgt ist, könnte nun den Einwurf machen, es sei sehr schwierig einzuschätzen, wann denn ein solches Kompetenzprofil in welcher Ausprägung erreicht sei. Wir können im Rahmen dieser Studie keine weitere Ausdifferenzierung vornehmen – dann müssten wir wieder einzelne Gruppen von Kompetenzen abarbeiten und Wiederholungen mit anderen Texten wären unvermeidlich (Otten 2003; 2006; 2007). Daher verweisen wir den Leser auf die Dokumente zur **Anerkennung und Validierung** und insbesondere auf die ersten entsprechenden Instrumente, wie den **Youthpass** und das **Portfolio**.

Im folgenden listen wir einige wenige exemplarische Beispiele auf, woran sich das hier begründete **Kompetenzprofil** bezogen auf **Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Dispositionen** konkret festmachen ließe. Wichtig ist eine Einordnung dieser Beispiele in den gesamten Kontext dieser Studie: Qualifizierende

nicht-formale Bildung und qualifizierendes nicht-formales Lernen in der europäischen Jugendarbeit durch qualifiziertes Personal – Ergebnis einer qualifizierenden Aus- und Weiterbildung durch kompetente Trainerinnen und Trainer.

Mittlerweile selbstverständliche Kompetenzmerkmale wie verbale und non verbale Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Initiative, Kreativität, Flexibilität, soziale Verantwortung sowie methodisch-didaktisches Handwerkszeug und Managementfähigkeiten führen wir nicht mehr weiter aus. Diejenigen Kompetenzmerkmale, die **selbstreflexive Autonomie** und **undogmatische kritische Vernunft** kennzeichnen, haben wir bereits im Text entwickelt.

Weitere Beispiele:

- Kenntnis über den Zusammenhang von Einstellungen und Verhaltensmöglichkeiten
- Kenntnis über die soziale Determination von Wahrnehmung
- Fähigkeit, kritische Distanz zur eigenen Rollenfixierung einzunehmen (Rollendistanz)
- Bereitschaft und Fähigkeit, neue Rollen einzunehmen (Rollendistanz)
- Fähigkeit zum Umgang mit unterschiedlichen Denkstilen, Sprechgewohnheiten, Bewertungssystemen sowie affektiven Äußerungsformen (Empathie)
- Fähigkeit zu und Einsicht in gruppendienliches Verhalten im multikulturellen Kontext und Kenntnisse über dessen Voraussetzungen und Bedingungen
- Situationsadäquate Interpretationsfähigkeit anders-kultureller Verhaltensweisen (Empathie)
- Fähigkeit, mit Macht- und Statusunterschieden rational und ohne ethnozentristische Bewertung umzugehen (Ambiguitätstoleranz, interkultureller Diskurs)
- Bereitschaft, Vielfalt als Normalität anzunehmen
- Fähigkeit, Vieldeutigkeit auszuhalten und daraus synergetische Handlungskonzepte zu entwickeln (Ambiguitätstoleranz).

Auch diese Kennzeichnungen ließen sich weiter konkretisieren, wenn Trainingssituationen im Hinblick auf die konkrete Umsetzung im Handeln und Verhalten der eingangs geforderten **Kompetenz subjekt-, objekt- und situationsadäquaten Umgangs mit Kommunikation (einschließlich Knowledge) und Interaktion im interkulturellen Kontext** aufgearbeitet werden. Für unseren Zusammenhang hier sollen diese Beispiele reichen.

Es sollte deutlich geworden sein, dass ein **Kompetenzprofil**, wie wir es für Trainerinnen und Trainer für notwendig halten, weit **mehr beinhaltet als einige pädagogische Kenntnisse, Animationsmethoden und Moderationstechniken**, weil Aus- und Weiterbildung letztendlich zur einer weiteren Qualifizierung europäischer Jugendarbeit führen sollen, die wir als gesellschaftspolitische Aufgabe im Hinblick auf die Entwicklung einer lebhaften europäischen Bürgerschaft definiert haben.

Deshalb sollte bei weiteren Diskussionen über ein adäquates Kompetenzprofil von Trainerinnen und Trainern auch darüber nachgedacht werden, über welche Wissensbestände diese verfügen müssen, wie dieses Wissen aufgabenfeldorientiert

aktualisiert oder vermehrt werden kann, wie es konsequent eingesetzt werden kann und unter welchen Bedingungen ein Wissenstransfer optimal gestaltet und gesichert werden kann – zur Funktion „Wissensmanager“ haben wir einige Hinweise gegeben. Damit würden **Ansätze** aus jüngerer Zeit, **im Trainingskontext über andere und neue Lernformen nachzudenken (selbstgesteuertes Lernen, Lernen lernen)**, sinnvoll ergänzt. Spätestens seit dem Lissabon-Prozess kann die **Notwendigkeit zu lebenslangem Lernen und zielgerichtetem Umgang mit Wissen** nicht mehr ignoriert werden.

Folglich muss auch europäische Jugendarbeit daraufhin überprüft werden, in wieweit sie Jugendlichen nicht nur zweifelsfrei wichtige Sozialkompetenzen, sondern auch diejenigen inhaltliche Kompetenzen vermittelt, die sie brauchen, um überhaupt eine Chance zu haben, im Sinn der Europäischen Bürgerschaft an Europa aktiv teilzuhaben. Dazu bedarf es eines längeren Prozesses des Umdenkens – am Beispiel der notwendigen Veränderung von Konzepten zum interkulturellen Lernen haben wir bereits darauf hingewiesen. Anstöße können nur aus **qualifizierter Aus- und Weiterbildung** im Rahmen eines inhaltlichen Kontextes kommen. Deshalb ist es richtig, prioritär an **Entwicklung und Förderung eines Kompetenzprofils** derjenigen zu arbeiten, die in der europäischen Jugendarbeit diese Anstöße geben können - die Trainerinnen und Trainer, die mit den europäischen Institutionen oder in deren Auftrag tätig sind. Gleichzeitig muss darüber nachgedacht werden, mit welchen Verfahren und unter Nutzung welcher Instrumente die Entwicklung eines solchen Kompetenzprofils begleitet, dokumentiert und validiert werden kann, sodass eine auch formale oder zumindest de facto professionelle Anerkennung gegeben ist. Youthpass und Portfolio sind erste Versuche – wir sollten offen bleiben, mit weiterer Konkretisierung des Kompetenzprofils möglicherweise auch andere oder zusätzliche Notwendigkeiten zu sehen.

Anhang A

Qualität in der Bildung

Die Frage der Qualität ist in der Bildungsdiskussion nicht neu, wenn auch nicht unter dieser Überschrift. Der Begriff „Qualität“ wurde erst in den letzten Jahrzehnten aus dem wirtschaftlichen Kontext übernommen. Was man heute als Qualitätskriterien bezeichnen würde, wurde beispielsweise in der Erwachsenenbildung bereits in den 1960er Jahren unter dem Stichwort der Mindestanforderungen in bestimmten Institutionen der Erwachsenenbildung diskutiert (siehe Gruber/Schlögl: 2007).

Der Diskurs hat durch die zunehmende Globalisierung und Mobilität neue Anstöße erhalten. Insbesondere hat die europäische Integration zu der allgemeinen Forderung nach Vergleichbarkeit der Bildungssysteme und Qualifikationen geführt, die durch eine bestimmte Bildungsform oder das Erreichen eines bestimmten Bildungsniveaus erworben werden, z.B. durch einen bestimmten Kurs, Studien- oder Schulabschluss. Dies führte zu der Entwicklung und Verabschiedung des Europäischen Qualifikationsrahmens EQR (Europäisches Parlament und Rat: 2008), der als Referenz für von den EU-Mitgliedsstaaten zu entwickelnde Nationale Qualifikationsrahmen dienen soll und insbesondere die berufliche Bildung und Ausbildung sowie die Hochschulbildung abdeckt.

Als Ergebnis der Kostensenkung in allen Bereichen der öffentlichen Förderung einschließlich aller Bildungssektoren und des steigenden Kostenbewusstseins der für Bildungsleistungen zahlenden Menschen (Schul- und Studiengebühren, kostenpflichtige Angebote der Erwachsenen-, Aus- und Weiterbildung) führt die zunehmende Ökonomisierung der Bildung zu einer erhöhten Bedeutung der Bildungsqualität im Sinne der Forderung nach einem guten Preis-Leistungs-Verhältnis. Eine bisher hauptsächlich in wirtschaftlichen Zusammenhängen gebräuchliche Terminologie – Qualitätssicherung und -management, Kundenorientierung, Service, Leistungsstandards usw. – ist einschließlich der ihr zugrunde liegenden Ideologien in den Bildungsdiskurs übernommen worden. Diese Dynamik führte von inputorientierten Qualitätskriterien (Bedingungen, unter denen Bildung stattfindet) zu outputorientierten Qualitätskriterien (anerkannte Zeugnisse, Qualifikationen und erworbene Kompetenzen usw.) (siehe Gruber/Schlögl: 2007; Schratz: 2003).

Im Folgenden wird ein Einblick in Qualitätskonzepte und entsprechende Entwicklungen in den verschiedenen Bildungssektoren gegeben. Um den Rahmen dieses Dokuments nicht zu sprengen, beschränkt er sich auf europäische Entwicklungen sowie hauptsächlich auf die deutschsprachigen Länder.

Schulbildung

Die Lissabon-Strategie hat zu einer entsprechenden Bildungs- und Ausbildungsstrategie der Europäischen Union geführt, die sich in dem Programm „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ widerspiegelt. Dieses Programm bezieht sich – teilweise implizit – auf Qualitätsfragen in der allgemeinen und beruflichen Bildung insgesamt, aber nur in geringem Maße speziell auf die Qualität in der

Schulbildung. Letzteres ist jedoch beim Ziel der Verbesserung von Bildung und Ausbildung von Lehrkräften und AusbilderInnen der Fall.

Entsprechende Qualitätskriterien sind enthalten in den gemeinsamen europäischen Grundsätzen für Kompetenzen und Qualifikationen von Lehrkräften (Europäische Kommission: 2005) und in den Schlussfolgerungen zur Verbesserung der Qualität der LehrerInnenausbildung (Rat der Europäischen Union: 2007). Diese Politik ist hauptsächlich auf Output-Qualität ausgerichtet, hat jedoch auch Auswirkungen auf die Input- und Prozessqualität.

Auf nationaler Ebene ist der Diskurs zur Qualität und entsprechenden Entwicklung von Qualitätskonzepten und -mechanismen durch die folgenden Faktoren beeinflusst worden:

- *die oben beschriebenen Entwicklungen auf internationaler und europäischer Ebene, die auch auf nationaler Ebene zu qualitätsbezogenen Standards geführt haben;*
- *internationale Vergleichsstudien wie PISA und TIMSS mit weit reichenden Konsequenzen wie beispielsweise einem erhöhten Kostenbewusstsein im Bereich der Bildung (Input-Output-Verhältnis, Wirtschaftlichkeit, usw.) und Wettbewerb zwischen nationalen Bildungssystemen, vor allem im Hinblick auf den Arbeitsmarkt (Beschäftigungsfähigkeit, Standortfaktoren usw.);*
- *die Dezentralisierung der Schulsysteme und somit zunehmende Autonomie von Schulen in einigen Ländern (z.B. Österreich) mit nachfolgend verringerter zentraler Inputkontrolle und erhöhtem Wettbewerb zwischen Schulen (z.B. Schulranking).*

In Österreich und Deutschland hat sich der Diskurs über Qualität in der Schulbildung erst in den 1980er und 1990er Jahren intensiviert – bis zu diesem Zeitpunkt musste das Schulsystem offensichtlich seine Qualität noch nicht rechtfertigen: der Schulbesuch war und ist Pflicht. Die SchülerInnen mussten völlig unabhängig von der organisatorischen Qualität und der Qualität des Lehr- und Lernprozesses anwesend sein. In der jüngeren Diskussion liegt der Fokus in Bezug auf Qualität hauptsächlich auf dem Output und den Ergebnissen. Dies zeigt sich auch in der Bedeutung, die der Entwicklung von Bildungsstandards²⁸ beigemessen wird, die eine Beschreibung der Kompetenzen (Wissen, Verständnis und Fähigkeiten) darstellen, welche von SchülerInnen in einem bestimmten Stadium oder auf einer bestimmten Stufe ihrer Schullaufbahn (Schulstufe) erworben worden sein sollten und die üblicherweise mit dem Erreichen oder Abschluss einer bestimmten Phase schulischer Bildung (Grund-/ Volksschule, Sekundarstufe 1, Sekundarstufe 2) einhergehen. Sie sind normalerweise fachspezifisch, z.B. für Mathematik/Naturwissenschaften, Muttersprache (Sprechen, Lesen, Schreiben) und Fremdsprachen. Sie nehmen keinen Bezug auf eine bestimmte Pädagogik und beschreiben Qualität nicht im Hinblick auf Lehr- und Lernprozesse. Häufig wird auch auf Qualitätsmanagement in Schulen und Bildungsbehörden verwiesen, was sich jedoch eher auf die Schulorganisation, die Information aller Beteiligten, die Arbeitssituation von LehrerInnen und SchulleiterInnen, Qualifikationen und Kompetenzen des Personals, Bewertungsverfahren, die

²⁸ Für Deutschland siehe <http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/bildungsstandards-neu.htm>, für Österreich siehe <http://www.bifie.at/content/view/64/66/#kap1> (letzter Zugriff auf beide Seiten 21.03.2008)

Unterstützung von SchülerInnen, die Beteiligung von Eltern usw. bezieht – also vornehmlich auf die Qualität von Kontext, Strukturen und Input. Dies spiegelt sich z.B. im Österreichischen Weißbuch „Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulsystem“ wider; siehe

<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/10093/Weissbuch.pdf>, letzter Zugriff 21.03.2008)

Wenig Wert wird auf die Prozessqualität und die Throughput-Qualität gelegt. Nur wenige Dokumente konnten zu diesem Thema ausfindig gemacht werden, darunter z.B. eine Webseite „Qualität in der Schule“ (siehe

<http://www.qis.at/impressum.asp?impr=heraus>, letzter Zugriff 21.03.2008), die auf die fünf Qualitätsbereiche eingeht (Lehren und Lernen, Lebensraum Klasse und Schule, Schulpartnerschaft und Außenbeziehungen, Schulmanagement, Professionalität und Personalentwicklung) und die beispielsweise die Prinzipien und Merkmale von gutem und erfolgreichem Unterricht beschreibt (siehe

http://www.qis.at/material/astleitner_unterrichtsqualität.pdf,

<http://www.qis.at/material/merkmale%20erfolgreichen%20unterrichts.pdf>, letzter Zugriff 21.03.2008), die sich auf Prozess- und Throughput-Qualität konzentrieren.

Berufliche Bildung und Ausbildung (VET)

In Abhängigkeit von der länderspezifischen Situation kann sich dieser Bildungsbereich mit anderen Bereichen überschneiden, insbesondere dort, wo die berufliche Bildung und Ausbildung an Schulen stattfindet.

Die europäische Zusammenarbeit zur Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung und Ausbildung wurde im Jahr 2002 durch den Kopenhagen-Prozess ins Leben gerufen. In der Folge wurde auf europäischer Ebene eine Reihe von gemeinsamen Grundprinzipien und Bezugsinstrumenten für die Qualitätssicherung entwickelt und verabschiedet, insbesondere der Gemeinsame Bezugsrahmen für die Qualitätssicherung (siehe <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/qualitynet/cqaf.pdf>, letzter Zugriff 24.03.2008), um so die Entwicklung und Reform der Qualität und der beruflichen Bildung und Ausbildung auf der System- und Anbieterebene zu unterstützen. Dieser Rahmen bezieht sich vorwiegend auf die Qualität von Strukturen, Kontext, Input und Output bzw. Ergebnissen und stellt daneben einige Querverbindungen zur Prozessqualität her (Aus- und Weiterbildung von TrainerInnen und didaktisches Material auf der Anbieterebene). Qualitätskriterien betreffen hauptsächlich die Makro- und Mesoebenen. Um diesen Rahmen und seine Umsetzung zu fördern, richtete die Europäische Kommission im Juni 2005 das European Network on Quality Assurance in Vocational Education and Training (ENQA-VET) ein.

Das Europäische Zentrum für die Förderung der Berufsbildung in der Europäischen Union, Cedefop, spielt bei der Entwicklung von Qualitätssicherungskonzepten und -systemen eine herausragende Rolle. Die ETV-Webseite (European Training Village) des Cedefop bietet einen umfassenden Überblick über dieses Gebiet und stellt auch wichtige Dokumente, Studien und Publikationen zur Verfügung (siehe http://www.trainingvillage.gr/etv/projects_networks/quality/, letzter Zugriff 24.03.2008). Einige der dort bereitgestellten Dokumente behandeln Qualitätsindikatoren in der Berufsbildung (siehe:

http://www.trainingvillage.gr/etv/Information_resources/Bookshop/publication_details.asp?pub_id=469, letzter Zugriff 24.03.2008), insbesondere für Kontext, Input, Output und Ergebnisse. Scheinbar sind Qualitätskonzepte in diesem Bildungsbereich am weitesten entwickelt. Das könnte als Ergebnis des starken Interesses der Wirtschaft interpretiert werden, hoch qualifizierte Arbeitskräfte für den Arbeitsmarkt effizient und effektiv auszubilden.

Hochschulbildung

In diesem Sektor scheint die europäische Zusammenarbeit und europaweite Mobilität der Entwicklung von Qualitätssicherungskonzepten auf europäischer Ebene einen besonders starken Impuls gegeben zu haben. Der Ausgangspunkt für diesen Prozess war die Bologna-Erklärung, die auf die Entwicklung eines Systems vergleichbarer Studienabschlüsse, die Einrichtung eines Leistungspunktesystems (ECTS) und die Förderung der europäischen Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung im Hinblick auf die Entwicklung vergleichbarer Kriterien und Methodiken gerichtet war (siehe http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/990719BOLOGNA_DECLARATION.PDF, letzter Zugriff 24.03.2008) und so zu größerer Mobilität von Studierenden und Anerkennung der erreichten Hochschulqualifikationen in den EU-Mitgliedsstaaten und den Staaten des EWR führen sollte.

Die Frage der Qualitätssicherung wurde durch die Konferenz von Bergen (2005) wieder aufgegriffen, bei der Normen und Richtlinien zur Qualitätssicherung im europäischen Hochschulraum verabschiedet wurden (siehe http://www.bologna-bergen2005.no/EN/BASIC/050520_European_Quality_Assurance_Standards.pdf, letzter Zugriff 18.03.2008), ebenso durch die Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates über die verstärkte europäische Zusammenarbeit zur Qualitätssicherung in der Hochschulbildung (Europäisches Parlament und Rat: 2006c). Die Normen und Richtlinien zur Qualitätssicherung im europäischen Hochschulraum sind vornehmlich auf die Makro- und Mesoebene ausgerichtet und somit hauptsächlich auf die Qualität von Strukturen, Input und Output.

Die Bezüge auf Prozess- und Throuput-Qualität – mit Ausnahme von qualifiziertem und kompetentem Personal (thematisches Fachwissen und Lehrkompetenz), Programmgestaltung und Unterstützung der Studierenden – sind gering. Andere Standards beziehen sich auf externe Qualitätssicherungsprozesse und externe Qualitätssicherungsagenturen.

Erwachsenenbildung und (berufliche) Weiterbildung²⁹

Die Erwachsenenbildung scheint hinsichtlich des Strebens nach Qualitätsentwicklung auf der Meso- und Mikroebene die längste Tradition zu haben. Dies könnte mit der

²⁹ Im Folgenden wird nur der Begriff „Erwachsenenbildung“ verwendet, da er in vielen Ländern das Konzept der (beruflichen) Weiterbildung bereits beinhaltet. Es wird darauf hingewiesen, dass die in diesem Dokument angesprochene Ausbildung von JugendbetreuerInnen prinzipiell auch in diese Kategorie fällt: JugendbetreuerInnen sind häufig Erwachsene oder junge Erwachsene, die sich in keiner Vollzeit-Ausbildung befinden, und das angebotene Training dient häufig der beruflichen Bildung. In dieser Hinsicht kommt dieser Bereich dem Sektor der nicht-formalen Bildung und des Trainings im Jugendbereich, auf den sich dieses Dokument bezieht, sehr nahe.

Tatsache zusammenhängen, dass die Teilnahme an Maßnahmen der Erwachsenenbildung größtenteils freiwillig aber gleichzeitig kostenpflichtig ist und Anbieter von Bildungsaktivitäten ihre TeilnehmerInnen schon immer mittels ansprechender Angebote mit bestimmten Eigenschaften umwerben mussten: es musste sich um interessante und für die Lernenden hilfreiche Angebote handeln, bei denen die Bildungsziele effektiv erreicht wurden und die gleichzeitig effizient im Hinblick auf die Investition (Zeit und Geld) und den Nutzen (Preis-Leistungs-Verhältnis) waren.

In vielen Ländern laufen Angebote der Erwachsenenbildung über zahlreiche Einrichtungen und Organisationen auf lokaler, regionaler und nationaler Ebene, die nicht notwendigerweise in eine starke bzw. kohärente nationale Struktur eingebunden sind. Folglich bleibt die Entwicklung von Qualitätskonzepten meist auf die Ebene der Bildungseinrichtungen (Mesoebene) und – weniger ausgeprägt – auf die Ebene des Lehr-Lern-Prozesses (Mikroebene) beschränkt. Dies könnte sich angesichts der Strategie des lebenslangen Lernens möglicherweise verändern, welche der Erwachsenenbildung eine sehr viel stärkere Rolle als in der Vergangenheit zuweist und zu einem konzertierten Ansatz zur Förderung der Erwachsenenbildung führen könnte.

Eine Untersuchung der Qualität der Erwachsenenbildung in Österreich und Deutschland brachte folgende Ergebnisse:

- *Qualität in der Erwachsenenbildung ist ein recht präsent Thema. Das zeigt sich auch in der relativ hohen Anzahl von Dokumenten und Webseiten, die sich mit der Materie auseinandersetzen (siehe z.B. http://wiki.pruefung.net/Wiki/Erwachsenen-_und_Weiterbildung#head-ed3b92b45a03b7be56989431af99e71f93a71361, letzter Zugriff 18.03.2008). Dies lässt sich als Reaktion auf die zunehmende Anforderung an Organisationen der Erwachsenenbildung interpretieren, ihre Kosten als relevant und effektiv im Hinblick auf das lebenslange Lernen zu rechtfertigen.*
- *Eine Reihe von Einrichtungen (z.B. Fördereinrichtungen) haben Anforderungskriterien für Anbieter der Erwachsenenbildung entwickelt, die auch Qualitätsfragen beinhalten (siehe z.B. http://www.arbeitsagentur.de/nn_27908/zentraler-Content/A05-Beruf-Qualifizierung/Weisungen/Dokument/Weisungssammlung-FbW/DA-FbW-2008-02-P84.html, <http://dvv.vhs-bildungsnetz.de/servlet/is/13942/?highlight=kriterien,qualitätssicherung> oder <http://www.checklist-weiterbildung.at/>, <http://www.iwwb.de/aktuelles/qualitaet/>, letzter Zugriff auf diese Dokumente 18.03.2008).*
- *Ein konkretes Beispiel für das Qualitätsmanagement in der Erwachsenenbildung heißt „Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung“ und beschreibt (implizit) 12 Qualitätsstandards für Anbieter von Bildungsaktivitäten (siehe <http://www.artset-lqw.de/cms/index.php?id=lqw-verfahren>, letzter Zugriff 24.11.2008). Diese Standards könnten insgesamt auch für nicht-formale Bildungsorganisationen im Jugendbereich angenommen werden.*
- *Die zunehmende Notwendigkeit, adäquate Kompetenzen von TrainerInnen in der Erwachsenenbildung nachzuweisen, zeigt sich auch in neu aufgesetzten Ausbildungskursen für TrainerInnen in der Erwachsenenbildung, mit deren Hilfe geeignete soziale, persönliche und pädagogische Kompetenzen ebenso wie Bildungs- und Managementkompetenzen entwickelt werden sollen, über die eine entsprechende Bescheinigung ausgestellt wird (siehe z.B. <http://www.wba.or.at/studierende/kompetenzen.php>, letzter Zugriff 18.03.2008)*

- *Mit der Beschreibung eines Trainingskonzepts (das grundlegende Prinzipien und Ansätze der nicht-formalen Bildung wie im Kapitel „Qualität in der nicht-formalen Bildung und Ausbildung im Jugendbereich“ dargelegt widerspiegelt), einer Beschreibung von Qualitätsmerkmalen für TrainerInnen und von Bildungsangeboten hinsichtlich Inhalt, Methoden, TrainerInnen, TeilnehmerInnen, Aktivitätsformat und -aufbau, Organisation, Unterstützung und Qualitätssicherung konnte ein konkretes Beispiel für Qualitätskriterien in der Erwachsenenbildung gefunden werden (siehe <http://qu-er.at/cms/qualitaetsstandards>, letzter Zugriff 18.03.2008). Interviews mit TrainerInnen in der Erwachsenenbildung bestätigen, dass solche Ansätze weit verbreitet sind, jedoch der Öffentlichkeit gegenüber nur selten deutlich gemacht und kommuniziert werden.*
- *Es gibt eine Reihe von Checklisten für (mögliche) TeilnehmerInnen an Angeboten der Erwachsenenbildung, die – implizit – Qualitätskriterien enthalten, welche sich auf alle Aspekte der Aktivität beziehen, d.h. auf die Beziehung zwischen Lernenden und Anbietern, den pädagogischen Ansatz, Kompetenzen und Qualifikationen von TrainerInnen, Einrichtungen, Bescheinigungen usw. (siehe z.B. <http://www.bibb.de/de/checkliste.htm> oder http://www.eduqua.ch/002alc_07_de.htm, letzter Zugriff 18.03.2008)*

Ein interessantes Modell bietet das "Common Inspection Framework for inspecting education and training" des Office for Standards in Education in Großbritannien (siehe <http://www.ofsted.gov.uk/publications/2434>, letzter Zugriff 18.03.2008), das die auf die Qualitätsprüfung von Bildungs- und Ausbildungsangeboten außerhalb der Hochschulbildung für über Sechzehnjährige anwendbaren Prinzipien darlegt. Dieses Rahmenwerk beinhaltet eine Reihe von in Qualitätskriterien übersetzbare Evaluierungsfragen, die eine große Bandbreite von Qualitätsaspekten in der Bildung abdecken:

Gesamteffektivität:

- *Wie effektiv und effizient entsprechen das Angebot und die damit verbundenen Dienstleistungen den Bedürfnissen der Lernenden insgesamt und warum?*
- *Welche Schritte müssen unternommen werden, um das Angebot noch weiter zu verbessern?*

Leistung und Standards

- *Wie gut sind die von den TeilnehmerInnen erbrachten Leistungen?*

Qualität des Angebots

- *Wie effektiv sind Unterricht, Ausbildung und Lernen?*
- *Wie gut decken Programme und Aktivitäten die Bedürfnisse und Interessen der Lernenden ab?*
- *Wie gut werden die Lernenden angeleitet und unterstützt?*

Leitung und Management

- *Wie effektiv sind Leitung und Management bei der Leistungssteigerung und Unterstützung aller Lernenden?*

Abschließend kann gesagt werden, dass im Bereich der Erwachsenenbildung größerer Wert als in den anderen Bildungsbereichen auf die Prozess- und Throughput-Qualität mit besonderer Betonung der Lernenden-Orientierung gelegt wird. In dieser Hinsicht lassen sich Gemeinsamkeiten mit dem Sektor der nicht-formalen Bildung und Ausbildung im Jugendbereich finden.

Anhang B

Qualitätskriterien und -standards für die nicht-formale Bildung sowie Aus- und Weiterbildung

Im Folgenden wird auf die Qualitätskriterien und -standards eingegangen, wie sie auf Seite 27 im Kapitel über die Qualität in der nicht-formalen Bildung und Ausbildung im Jugendbereich zusammengefasst werden. Es sollte beachtet werden, dass einige der unten näher bezeichneten Standards spezifisch für die Formate, Lernschauplätze und Strukturen von Bildung und Training im Jugendbereich sind. Es handelt sich dabei vornehmlich um Seminare mit Unterbringung am Seminarort, in manchen Fällen auch um Langzeitkurse, bestehend aus zwei oder mehr Seminaren und ergänzt durch andere Elemente, wie z.B. praktische Arbeiten, Peergruppen, Mentoring, E-Learning/computergestütztes kollaboratives Lernen (CSCL) usw.

In Abhängigkeit von der Entwicklung dieser Trainingsformate kann die Überarbeitung oder Abänderung der nachfolgenden Qualitätskriterien notwendig werden.

[Zur Beachtung: *Spezifische Qualitätsstandards sind kursiv gehalten*. Weitere Erörterungen der 10 allgemeinen Qualitätsstandards sind in der Schriftart nicht gesondert gekennzeichnet.]

Die Aktivität wird durch die Grundprinzipien und Praktiken der nicht-formalen Bildung untermauert.

Diese Prinzipien und Praktiken werden in den Abschnitten „Nicht-formale Bildung und Lernen im Jugendbereich“ (Seite 10) und „Pädagogische Ansätze und Prinzipien für das Training von JugendbetreuerInnen“ (Seite 15) detailliert beschrieben. Entsprechende spezifische Qualitätskriterien und Standards lassen sich aus den oben vorgestellten Kästen 2, 4, 5 und 6 ableiten.

Die Aktivität entspricht den im Umfeld identifizierten Bedürfnissen.

Dies bezieht sich auf

- *gesellschaftspolitische (inkl. kultureller und bildungsbezogener) Bedürfnisse von BürgerInnen und dem entsprechenden sozialen Umfeld, einschließlich der Bedürfnisse, die sich aus den spezifischen Anforderungen des sozialen Umfelds oder Gemeinwesens ergeben;*
- *berufliche und persönliche Entwicklungsbedürfnisse von Zielgruppen und potenziellen TeilnehmerInnen;*
- *Prioritäten und Bedürfnisse, die in der Bildungs- und Ausbildungspolitik zum Ausdruck gebracht werden.*

Die Aktivität ist so konzipiert und gestaltet, dass sie den durch eine adäquate und fortdauernde Bedarfsanalyse auf allen Ebenen identifizierten Bedürfnisse entspricht, wobei folgende Kriterien erfüllt werden:

- *erklärte wertebezogene Position der die Bedarfsanalyse durchführenden Personen;*
- *vorgegebener Umfang;*

- *systematisch aufbauend auf verfügbaren Informationen zum Wissen über die betreffende Fragestellung, einschließlich Wissen aus Forschung, Praxis und der Erfahrung der Beteiligten;*
- *Berücksichtigung latenter und manifester Bedürfnisse;*
- *Einbeziehung einer Beschreibung und Interpretation der Ergebnisse sowie einer Empfehlung für nachfolgendes Handeln;*
- *Zugang zu und Transparenz bezüglich der Ergebnisse für alle relevanten Beteiligten bzw. Stakeholder.*

Die Aktivität ist bewusst so konzipiert und gestaltet, dass sie identifizierten und angemessenen Zielsetzungen entspricht und gleichzeitig unerwartete Ergebnisse zulässt.

Dies bezieht sich auf die folgenden Aspekte: Definition der sozialen und bildungsbezogenen Zielsetzungen; TeilnehmerInnenprofil und Zusammensetzung der TeilnehmerInnengruppe; Aktivitätsformat und -architektur; pädagogischer Ansatz.

Soziale und bildungsbezogene Zielsetzungen:

- *sind explizit und klar, und angesichts der verfügbaren Ressourcen auch realistisch und erreichbar*
- *sind so formuliert, dass sie evaluiert werden können*
- *beziehen sich auf identifizierte Bedürfnisse der TeilnehmerInnen (siehe obigen Abschnitt zur Bedarfsanalyse)*
- *beinhalten Veränderungen der Situation und des Verständnisses der TeilnehmerInnen und/oder zu solchen Veränderungen führende Handlungen, insbesondere durch die Entwicklung und Anwendung bestimmter Kompetenzen*
- *stimmen mit der Bedarfsanalyse überein*
- *stimmen mit den erwarteten Ergebnissen überein*
- *ermöglichen Kommunikation und Interaktion zwischen den Lernenden*

TeilnehmerInnen/Lernende:

- *Das Teilnehmerprofil ist klar definiert und berücksichtigt die Bedarfsanalyse sowie die gesellschaftlichen und bildungsbezogenen Zielsetzungen*
- *Die Zusammensetzung der TeilnehmerInnengruppe (Gruppenprofil) ist so definiert, dass sich ein gutes Gleichgewicht von Gemeinsamkeiten und Unterschieden im Aktivitätskontext ergibt (Zusammensetzung im Hinblick auf Geschlecht, Alter, Bildungsstand, Beruf, sozioökonomischer Status, kultureller/ethnischer Hintergrund, Sprache, Nationalität, Wohnsitzstaat, themenbezogene Erfahrungen und Kompetenzen, Motivation usw.)*

Die Gestaltung von Aktivitätsformat und -architektur bezieht sich auf die Dauer und Geschwindigkeit (Anzahl der Tage, Phasen/Module), Ort (Unterbringung zu Hause oder am Seminarort, ggf. notwendige An-/Abreise), Unterrichts-/Lernmodalitäten (von Angesicht zu Angesicht/ ‚face-to-face‘ vs. Fernlehre, gemischte Lernformen/ ‚blended learning‘), Klassifikation und Rahmenbedingungen (Grad der Strukturierung, Rhythmus, Gestaltung der Rollenbeziehungen), Anzahl der Lernenden/TeilnehmerInnen, Trainerteamprofil.

Gestaltung von Aktivitätsformat und -architektur:

- *Die pädagogischen Rahmenbedingungen werden angesichts der zu erreichenden Ziele bewusst geplant und begründet: Dauer und Tempo, Lernort, Unterrichts-/Lernmodalitäten, Klassifikation und Rahmen, Anzahl der TeilnehmerInnen/Lernenden. Die pädagogischen Rahmenbedingungen sind in Bezug zu allen anderen in diesem Qualitätsschema beschriebenen Kriterien und Parametern angemessen.*
- *Die Rollen von und Beziehungen zwischen den verschiedenen AkteurInnen (d.h. TeilnehmerInnen, TrainerInnen, OrganisatorInnen usw.) sind geklärt und transparent.*
- *Die im Trainerteam vorhandenen Erfahrungen, Qualifikationen und Kompetenzen erfüllen die zur Erreichung der Ziele und Umsetzung der pädagogischen Rahmenbedingungen notwendigen Anforderungen.*

Der *pädagogische Ansatz* stimmt mit den Prinzipien der nicht-formalen Bildung (siehe oben) überein. Daneben:

- *reflektiert er die soziale und politische Wirklichkeit;*
- *ist er kohärent, vertrauenswürdig und glaubhaft;*
- *stellt er die Autonomie von TrainerInnen und Lernenden/TeilnehmerInnen sicher;*
- *fordert er die Lernenden, ohne sie zu überfordern;*
- *ermutigt er zur Infragestellung und Kritik von „alten“ und „neuen“ Konzepten;*
- *bietet er Unterstützung bei der Lösungsfindung;*
- *stellt er die Grundlage für die Methodik zur Verfügung, die an die Situationen und den Prozess angepasst wird.*

Die Aktivität ist sowohl in bildungsbezogener als auch organisatorischer Hinsicht gut aufgebaut, geplant und durchgeführt.

Dies bezieht sich auf das Management der Aktivität, Information der und Kommunikation mit AntragstellerInnen, TeilnehmerInnen und anderen relevanten AkteurInnen, Rollen und Beziehungen aller AkteurInnen, Anwerbung und Zusammenstellung des pädagogischen Teams/TrainerInnenteams, Vorbereitung und Umsetzung des pädagogischen Programms.

Management:

- *Der gesamte vorbereitende Prozess und die Durchführung werden angemessen geplant, zeitlich festgelegt, umgesetzt und im Sinne eines Monitoring überwacht (Entwicklung der Aktivität, Anwerbung der TrainerInnen, Ankündigung der Trainingsaktivität/Aufruf an BewerberInnen, Bewerbung und Auswahl der TeilnehmerInnen, Kommunikation mit TeilnehmerInnen, TrainerInnen und anderen AkteurInnen, organisatorische Aufgaben einschließlich technischer und administrativer Unterstützung während der Aktivität, Vorbereitung der Programmeinheiten, Format und Gestaltung der Evaluierung, Dokumentation, Planung der Nachbereitung, Finanzmanagement usw.).*
- *Rechtzeitige und adäquate Kommunikation mit allen AkteurInnen wird sichergestellt.*
- *Ein angemessener Veranstaltungsort mit geeigneten Einrichtungen für Training, Unterbringung, Verpflegung (falls zutreffend) einschließlich der erforderlichen Ausstattung wird rechtzeitig ausgewählt. Dabei muss die sozioökonomische Wirklichkeit der Region berücksichtigt werden, in der die Aktivität stattfindet.*

- Falls zutreffend, wird eine geeignete virtuelle Lernumgebung für computergestütztes kollaboratives Lernen (CSCL) eingerichtet.
- Eine Beschreibung der Aktivität (Hintergrundinformationen, Kontext und Begründung; angesprochene Bedürfnisse; Absicht und Ziele; TeilnehmerInnenprofil; pädagogischer Ansatz und Methodik; technische, finanzielle und administrative Informationen; Informationen zu den Organisatoren, Geldgebern und anderen Beteiligten/Stakeholders usw.) und ein Bewerbungs-/Anmeldeformular (persönliche Daten; Motivation für die Bewerbung/Anmeldung; Fragen zum Teilnehmerprofil usw.) in elektronischer, Papier- oder Onlineform werden erstellt und der Zielgruppe (in einer von der Zielgruppe verstandenen Sprache) zugänglich gemacht. Für einen angemessenen zeitlichen Rahmen zur Verbreitung der Information und einen angemessenen Bewerbungs- bzw. Anmeldezeitraum wird gesorgt.
- Der Zugang zur Aktivität für benachteiligte Menschen wird durch entsprechende Teilnahmekriterien, Kommunikationsmittel und -kanäle sichergestellt.
- Die Auswahl der TeilnehmerInnen (falls zutreffend) ist transparent und konsistent mit der Gestaltung der Aktivität und den Werten der Jugendarbeit im europäischen Kontext (siehe entsprechendes Kapitel).
- TrainerInnen, andere Fachleute, externe GutachterInnen, DolmetscherInnen und andere DienstleisterInnen (falls zutreffend) werden rechtzeitig und mit klar definierten Aufgaben, Verantwortlichkeiten und Rollen verpflichtet.
- Geeignete technische und administrative Unterstützung während der Trainingsaktivität, auch für computergestütztes kollaboratives Lernen (CSCL), wird sichergestellt.
- Die Gestaltung der Aktivität ermöglicht etwaige Folgemaßnahmen.
- Die Aktivität wird zeitgerecht dokumentiert, so wie dies für die Zielerreichung, Berichtslegung (z.B. für Geldgeber) und Folgemaßnahmen erforderlich ist.

Die Information der und Kommunikation mit den AntragstellerInnen und TeilnehmerInnen gewährleistet, dass:

- Anforderungen für Bewerbung, Teilnahme und Follow-up bei dieser Aktivität (Zeit, Energie, Engagement, Mobilität, IKT-Zugang usw.) deutlich gemacht werden;
- soziale und bildungsbezogene Zielsetzungen von den TeilnehmerInnen verstanden werden;
- TeilnehmerInnen rechtzeitig über die erwartete Vorbereitung vor der Aktivität, die Logistik und finanzielle Angelegenheiten informiert werden;
- TeilnehmerInnen die Dokumentation/den Bericht über die Aktivität und andere als Ergebnis der Aktivität erstellte Dokumente erhalten.

Rollen und Beziehungen:

- Verschiedene Rollen und Verantwortlichkeiten werden mit allen Beteiligten geklärt und an alle Betroffenen kommuniziert, mit dem Ziel, dass alle AkteurInnen sich mit ihrer Rolle wohl fühlen und diese kompetent ausfüllen können.
- Die Verantwortlichkeiten für politische, administrative und bildungsbezogene Rollen sind klar und transparent und werden von allen respektiert.
- Die Kommunikationskanäle zwischen allen AkteurInnen sind klar.
- Rollen und Beziehungen sind gekennzeichnet durch Verantwortungsgefühl.

Das TrainerInnen-Team:

- *wird durch geeignete Einladungs- und Auswahlverfahren auf transparente Weise rekrutiert, wobei alle Bedürfnisse und Anforderungen der Aktivität berücksichtigt werden, insbesondere im Hinblick auf die notwendigen Kompetenzen, einschließlich der Fähigkeit zur Teamarbeit („team as a team“ – als Team zusammenarbeiten);*
- *ergänzt sich gegenseitig (vor allem in Bezug auf die erforderlichen Kompetenzen) in einer ausgewogenen Zusammenstellung (insbesondere im Hinblick auf Geschlecht, kulturellen/ethnischen Hintergrund, Nationalität usw.) im Kontext der Aktivität;*
- *weiß um die Teamprozesse und baut eine Kultur der Zusammenarbeit auf, basierend auf gegenseitigem Vertrauen, Respekt, Unterstützung, Offenheit und Ehrlichkeit, und fühlt sich diesen Grundsätzen verpflichtet;*
- *kommt mindestens einmal rechtzeitig vor Beginn der Aktivität zu einem Arbeitstreffen aller Teammitglieder zusammen, um die Aktivität angemessen vorzubereiten (Teamentwicklung; detaillierter Programmwurf und Besprechung der Methodik in Übereinstimmung mit dem pädagogischen Ansatz und den zu erreichenden Zielen; Klärung der Trainings- und Arbeitsmethoden, Verantwortlichkeiten und individuellen Vorbereitung der TrainerInnen; Gestaltung der internen Evaluierung);*
- *führt die Aktivität in Übereinstimmung mit den anderen Qualitätskriterien des vorliegenden Qualitätsrahmens durch;*
- *trifft sich regelmäßig im Verlauf von aus mehreren Modulen und/oder Phasen bestehenden Langzeit-Trainingsaktivitäten;*
- *implementiert eine interne Evaluierung der Aktivität unter Einbeziehung der Lernenden.*

Die Aktivität verfügt über angemessene Ressourcen.

Dies bezieht sich auf personelle, bildungsbezogene, finanzielle, infrastrukturelle, technische und umgebungsbezogene Ressourcen (TrainerInnen, Fachleute, ManagerInnen, technisches und Verwaltungspersonal, Trainings-/Lerneinrichtungen und Ausrüstung (einschließlich CSCL), Unterkunft, Verpflegung, Ausstattung, Service, Material, Kommunikationsmittel, Räumlichkeiten, Ort und Umgebung, soziales und kulturelles Umfeld usw.)

Eine Aktivität mit angemessenen Ressourcen:

- *hat ein transparentes und umfassendes Budget, das alle direkten und indirekten Kosten (Zeit und Geld) beinhaltet und zwischen ihnen differenziert, einschließlich der Kosten für Evaluierung und Follow-up wie auch der erwarteten Einnahmen/Einkünfte (Personalkosten für Entwicklung, Vorbereitung, Umsetzung, Evaluierung, Übersetzung/Verdolmetschung, Administration, Kommunikation, Verbreitung, technische Unterstützung; (anteilige) Kosten für Infrastruktur, Büroräume, Materialbedarf, Kopien, Druck, IKT; direkte Kosten für An- und Abreise, Verpflegung, Unterkunft, Trainingseinrichtungen und Ausrüstung);*
- *gewährleistet, dass insbesondere die Ausstattung mit Personal alle notwendigen Komponenten und Aufgaben im Vergleich zu geeigneten*

Bezugsgrößen (Benchmarks) pro Trainingstag abdeckt – d.h. Arbeitstage (von TrainerInnen, Leitungs- und Verwaltungspersonal) je Trainingstag und in Relation zur Anzahl der TeilnehmerInnen. Diese Bezugsgrößen (Benchmarks) hängen ab von Format und Komplexität der Aktivität (z.B. Innovationsgrad, pädagogischer Ansatz, Anzahl der Arbeitssprachen, Anzahl der beteiligten Länder, Kombination von Lernformen usw.). Dennoch sollte ein Arbeitsaufwand von mindestens zwei Tagen je TrainerInnenteam und Trainingstag vorgesehen werden.

- *gewährleistet insbesondere eine angemessene Relation zwischen der Anzahl von TrainerInnen und der Anzahl der TeilnehmerInnen, die in Abhängigkeit von der Art, den Zielsetzungen und dem pädagogischen Ansatz der Aktivität zwischen 1:6 und 1:12 liegen sollte;*
- *stellt sicher, dass die Ausstattung mit finanziellen, infrastrukturellen, technischen und umgebungsbezogenen Ressourcen kohärent ist mit dem Bedarf, der sich aus den Zielsetzungen, dem pädagogischen Ansatz, dem pädagogischen Design und der Methodik der Aktivität ergibt;*
- *stellt dem bildungs- und marktbezogenen Wert der angebotenen und durchgeführten Trainingsaktivität entsprechend angemessene finanzielle Ressourcen bereit (z.B. Höhe des Entgelts für die TrainerInnen, Standard der Trainingseinrichtung usw.);*
- *hat die Gewissheit, dass die Geldgeber transparente, einfache, effektive und effiziente Verwaltungsverfahren für die Antragstellung, Bezahlung, Abrechnung und Berichterstattung anwenden.*

Die Aktivität nutzt ihre Ressourcen nachweislich effektiv und effizient.

Eine Aktivität, die ihre Ressourcen nachweislich effektiv und effizient nutzt:

- *ist so aufgebaut und wird so umgesetzt, dass Absichten und Ziele effektiv und effizient erreicht werden, auch unter Berücksichtigung des Einsatzes von Zeit, personellen und materiellen Ressourcen (Kosten-Nutzen-Abwägung);*
- *orientiert sich bei der Kalkulation des Budgets einer Aktivität an geeigneten Bezugsgrößen (Benchmarks) für die Kosten pro TeilnehmerIn und Tag; solche Bezugsgrößen können je nach Land und Standard für vergleichbare Aktivitäten variieren;*
- *bemüht sich nach Kräften, alle potenziellen direkt und indirekt verfügbaren Ressourcen auf effektive und effiziente Weise zu identifizieren und zu nutzen;*
- *wird an ihren Ergebnissen, Folgen und Auswirkungen im Vergleich zu ihren Absichten und Zielsetzungen gemessen;*
- *legt einen Bericht über den effizienten und effektiven Einsatz der Ressourcen, der den Beitrag zu den Ergebnissen und dem Nutzen der Aktivität deutlich macht.*

Die Aktivität wird im Sinne eines Monitoring überwacht und ausgewertet.

Überwachung bzw. Monitoring ist ein kontinuierlich während des Vorbereitungs- und Umsetzungsprozesses zur Steigerung der Effektivität und Effizienz der Aktivität und zur Verhinderung von Misserfolgen eingesetztes Instrument. Beim Monitoring handelt es sich um eine kontinuierliche Aufgabe in folgender Hinsicht:

- *Vorbereitung, Umsetzung, Evaluierung und Follow-up der Aktivität gemäß den aufgestellten Arbeitsplänen, Fristen, Bezugsgrößen (Benchmarks), Verantwortlichkeiten, Budgets usw.;*
- *Umsetzung des pädagogischen Ansatzes, Programms, Methodik und Methoden;*
- *Erreichen von (Zwischen-)Zielen, Ergebnissen und Erfolgen.*

Die Evaluierung beinhaltet:

- *eine Ex-ante-Evaluierung bezüglich der Ziele und Gestaltung der Aktivität;*
- *eine laufende, regelmäßig durchgeführte Evaluierung der Aktivität bezüglich ihrer Programmbestandteile;*
- *eine abschließende Evaluierung am Ende der Aktivität mit den TeilnehmerInnen, einschließlich Feedback der TeilnehmerInnen an die TrainerInnen;*
- *eine Ex-post-Evaluierung nach Abschluss der Aktivität bezüglich ihrer Auswirkungen.*

Die Evaluierung bezieht sich auf das Design und die Konzeption der Aktivität, den Trainings- und Lernprozess, die Zielerreichung sowie unerwartete Ergebnisse, die Leistung und Arbeitsweise der TrainerInnen, die Organisation der Aktivität, die Trainingseinrichtung und den Nutzen für die Organisatoren, Geldgeber und den entsprechenden Sektor.

Der Evaluierungsprozess involviert die TeilnehmerInnen, TrainerInnen und – optional – externe EvaluatorInnen. Evaluierungsmethoden entsprechen geeigneten Standards aus den Bereichen Bildungs- und Sozialforschung.

Die Evaluierungsergebnisse sind darauf gerichtet:

- *zum Lernen aller beteiligten AkteurInnen und Einrichtungen im Sinne der „lernenden Organisation“ beizutragen*
- *zur Kompetenzentwicklung von TrainerInnen und OrganisatorInnen beizutragen*
- *zur Verbesserung der Entwicklung und Umsetzung zukünftiger Trainingsaktivitäten genutzt zu werden*
- *Geldgebern und Fördereinrichtungen zur Evaluierung und – falls angebracht – zur Überarbeitung ihrer Förderpolitik zugänglich gemacht zu werden*
- *PraktikerInnen, politischen EntscheidungsträgerInnen („Policy Makers“) und ForscherInnen zugänglich gemacht zu werden, damit diese zur Qualitätsentwicklung im gesamten Sektor beitragen können*

Die Aktivität erkennt ihre Ergebnisse und Resultate an und macht diese sichtbar.

- *Die Ergebnisse und Resultate der Aktivität werden dokumentiert und allen beteiligten AkteurInnen, Geldgebern und Fördereinrichtungen, sowie interessierten ForscherInnen und (optional) politischen EntscheidungsträgerInnen zugänglich gemacht.*
- *Falls relevant, werden Ergebnisse und Resultate veröffentlicht und einem größeren Publikum mitgeteilt.*
- *Die TeilnehmerInnen erhalten für ihre Teilnahme an der Aktivität ein Zertifikat mit einer Beschreibung des Programms, der Ergebnisse und anderer relevanter Aspekte.*

- *Die TeilnehmerInnen werden ermutigt, das Gelernte anzuwenden und Folgemaßnahmen zu entwickeln und umzusetzen.*
- *Den TeilnehmerInnen wird angeboten, bezüglich Folgemaßnahmen mit dem Anbieter der Trainingsaktivität in Kontakt zu bleiben und Informationen zu erhalten.*

Die Aktivität integriert die Prinzipien und Praktiken interkulturellen Lernens.

Die Aktivität ist so gestaltet und wird so umgesetzt, dass TeilnehmerInnen

- *ermutigt und unterstützt werden, mit TeilnehmerInnen mit anderem kulturellen Hintergrund in Kontakt zu treten und in Interaktion zu treten;*
- *ermutigt werden, das soziokulturelle Umfeld zu entdecken, in dem die Aktivität stattfindet;*
- *kulturelle Unterschiede erleben und daraus lernen;*
- *eine Wertschätzung der kulturellen Vielfalt entwickeln;*
- *Empathie und Verständnis für andere Kulturen entwickeln;*
- *eine positive Haltung gegenüber den Menschenrechten und Ablehnung gegenüber Rassismus, Antisemitismus, Fremdenfeindlichkeit und Intoleranz entwickeln;*
- *interkulturelle Kompetenzen entwickeln.*

Weitere Qualitätskriterien sind wie folgt:

- *Die Aktivität wird von einem TrainerInnenteam (mindestens zwei TrainerInnen) mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund durchgeführt, der die kulturelle, sprachliche und gesellschaftliche Wirklichkeit in der Gruppe der Lernenden widerspiegelt.*
- *Jede/r TrainerIn muss interkulturelle Kompetenz besitzen, insbesondere interkulturelle pädagogische Kompetenz sowie Kompetenz zur Verhandlung von Konflikten mit interkultureller Dimension. Jede/r TrainerIn muss mindestens eine der während der Aktivität verwendeten Arbeitssprachen fließend beherrschen.*
- *Die Gestaltung und Umsetzung der Aktivität folgt den Prinzipien interkulturellen Lernens, berücksichtigt die kulturellen Dimensionen von Bildung und Ausbildung sowie entsprechende Konzepte und legt Wert auf bi- und multilinguale Trainings-/Lernformen.*
- *Die Gestaltung und Umsetzung der Aktivität berücksichtigt den Bedarf an Übersetzungen und Verdolmetschungen.*

Die Aktivität trägt zu den politischen Zielen im Jugendbereich auf europäischer Ebene bei.

- *Die Zielsetzungen der Aktivität spiegeln europapolitische Absichten und Zielsetzungen im Jugendbereich wider oder beinhalten diese (siehe Abschnitt „Jugendarbeit im europäischen Kontext“ auf Seite 8).*
- *Die Gestaltung und Umsetzung der Aktivität ist kohärent mit den Werten und Prinzipien der europapolitischen Absichten und Zielsetzungen im Jugendbereich.*
- *Die Aktivität wird unter Bezugnahme auf die Erreichung dieser und verwandter Ziele und Absichten der Politik evaluiert.*
- *Relevante Ergebnisse und Resultate der Aktivität, einschließlich der Folgemaßnahmen, werden der interessierten Öffentlichkeit, insbesondere auch*

politischen EntscheidungsträgerInnen in der Jugendpolitik aller Ebenen sowie JugendforscherInnen zugänglich gemacht.

Bibliographie

Arnold, R. (1997): Qualität durch Professionalität – zur Utilität und Zweckfreiheit in der Qualität betrieblicher Weiterbildung. In: Arnold, R. (Ed.) Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen

Balfe, Walter et al. (2006): Quality in Education and Training. Cases of Good Practice in Vocational Education and Training and Higher Education. Federal Ministry of Education, Science and Culture: Vienna

(http://eu2006.bmbwk.gv.at/veranst/qual/study_quality_in_education_and_training_march2006.pdf, accessed 18.03.2008)

Chisholm, L./Fennes, H.(2008, to be published): Lernen in der zweiten Moderne: neue Zusammenhänge denken und erkennen. In Reisinger, P. and Schratz, M. (eds.) Schule im Umbruch. Innsbruck: Innsbruck University Press

Chisholm, Lynne (2008, to be published): Recontextualising learning in second modernity. In: Bendit, René & Hahn, Marina (Eds.) (2008): Youth Transitions: Processes of Social Inclusion and Patterns of Vulnerability in a Global World. Contributions to education – employment, participation, democratic citizenship and youth cultures in different world regions. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich

Chisholm, L. with Hoskins, B./Søgaard-Sorensen, M./Moos, L./Jensen, I. (2006): At the end is the beginning: training the trainers in the youth field. Advanced Training for Trainers in Europe. Volume 2 – External Evaluation. Strasbourg: Council of Europe Publishing (download at http://www.youth-partnership.net/export/sites/default/youth-partnership/documents/Publications/Training/ATTE_vol2_external_evaluation.pdf; accessed 25.01.2008)

Chisholm, L./Hoskins, B. with Glahn, Ch. (eds.) (2005): Trading Up: potential and performance in non-formal learning. Strasbourg: Council of Europe Publishing (download at http://www.youth-partnership.net/export/sites/default/youth-partnership/documents/Research/2005_trading_up_NFL_coepub.pdf; accessed 25.01.2008)

Colley, H./Hodkinson, P./Malcolm, J. (2002): Non-formal learning: mapping the conceptual terrain. University of Leeds. (http://www.infed.org/archives/e-texts/colley_informal_learning.htm, accessed 10.01.2008)

Colley, H./Hodkinson, P./Malcolm, J. (2003): Informality and Formality in Learning. London: Learning and Skills Research Centre
(<http://www.lsda.org.uk/pubs/dbaseout/download.asp?code=1492>; accessed 10.01.2008).

Council of Europe (2007): Quality standards in education and training activities of the Directorate of Youth and Sport of the Council of Europe (DJS/G (2007) 12 E). Strasbourg

(http://www.coe.int/t/dg4/youth/Source/Training/Study_sessions/2007_Quality_standards_educ_training_en.pdf, accessed 28.01.2009)

Council of Europe (2005): Advanced Training for Trainers in Europe. Volume 1 – Curriculum Description. Strasbourg: Council of Europe Publishing (download at http://www.youth-partnership.net/export/sites/default/youth-partnership/documents/Publications/Training/ATTE_vol1_curriculum_description.pdf, accessed 25.01.2008)

Council of Europe (2003): Recommendation Rec (2003)8 of the Committee of Ministers to member states on the promotion and recognition of non-formal

education/learning of young people. Strasbourg.

(<https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=21131&BackColorInternet=9999CC&BackColorIntranet=FFBB55&BackColorLogged=FFAC75>, accessed 24.11.2008)

Council of Europe (2001): Symposium on non-formal education, Strasbourg (EYC), 13-15 October 2000. Report (Sympo/Edu (2000)rap.) Strasbourg (http://www.youth-partnership.net/export/sites/default/youth-partnership/documents/EKCYP/Youth_Policy/docs/Symposium_on_Non-Formal_E_part1.pdf and http://www.youth-partnership.net/export/sites/default/youth-partnership/documents/EKCYP/Youth_Policy/docs/symposium_on_Non-Formal_E_part2.pdf, accessed 31.03.2008)

Council of the European Union (2007) Draft conclusions of the Council and of Representatives of the Governments of the Member States, meeting with the Council, on improving the quality of teacher education. Brussels (<http://register.consilium.europa.eu/pdf/en/07/st14/st14413.en07.pdf>, accessed 21.03.2008)

Council of the European Union (2006): Resolution of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, on the recognition of the value of non-formal and informal learning within the European youth field (2006/C 168/01) (<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2006:168:0001:0003:EN:PDF>, accessed 10.01.2008)

Council of the European Union (2004): Draft Conclusions of the Council and of the representatives of the Governments of the Member States meeting within the Council on Common European Principles for the identification and validation of non-formal and informal learning (9175/04 EDUC 101 SOC 220) (http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/validation2004_en.pdf, accessed 10.01.2008)

Council of the European Union (1999): Resolution of the Council and the Ministers of Youth meeting with the Council of February 1999 on youth participation (1999/C 42/01) (<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:1999:042:0001:0002:EN:PDF>, accessed 10.01.2008)

Dohmen, Günther (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn: BMBF publik (pdf-download at <http://www.bmbf.de>).

Du Bois-Reymond, M. (2005): What does learning mean in the "Learning Society"? In: Chisholm, L./Hoskins, B. with Glahn, Ch. (eds.): Trading Up: Potential and Performance in Non-formal Learning. Strasbourg; Council of Europe Publications, pp. 15-24 (download at http://www.youth-partnership.net/export/sites/default/youth-partnership/documents/Research/2005_trading_up_NFL_coepub.pdf; accessed 25.01.2008)

Du Bois-Reymond, M. (2004): Youth – Learning – Europe. Ménage à trois? In: Young: Nordic Journal of Youth Research 12, 3, pp. 187-204.

Du Bois-Reymond, M. (2003): Study on the links between formal and non-formal education. Strasbourg: Council of Europe, Directorate of Youth and Sport (http://www.youth-partnership.net/export/sites/default/youth-partnership/documents/BGKNGE/COE_formal_and_nonformal_education.pdf; accessed 25.01.2008)

European Association for Quality Assurance in Higher Education (2005): Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Helsinki (http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050221_ENQA_report.pdf, accessed 17.03.2008)

- European Commission and Council of Europe (2004): Working paper: Pathways towards validation and recognition of education, training and learning in the youth field. Brussels and Strasbourg (http://www.youth-partnership.net/export/sites/default/youth-partnership/documents/Research/2004_validation_and_recognition.pdf, accessed 18.03.2008)
- European Commission and Council of Europe (2003): Expert Group on Quality Standards, Evaluation and Validation: Meeting Reports. Brussels and Strasbourg
- European Commission and Council of Europe (2001): Curriculum and Quality Development Group: Draft Final Report. Brussels and Strasbourg (http://www.youth-partnership.net/export/sites/default/youth-partnership/documents/BGKNGE/2001_cqdg_report.pdf, accessed 28.01.2008)
- European Commission (2005) Common Principles for Teacher Competences and Qualifications. Brussels (http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf, accessed 21.03.2008)
- European Commission (2004): Key competences for lifelong learning. A European reference framework (<http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf>, accessed 10.01.2008)
- European Commission (2003): Common principles for validation of non-formal and informal learning (http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/non-formal-and-informal-learning_en.pdf, accessed 24.11.2008)
- European Commission (2001a): European Commission white paper: A new impetus for European youth (COM(2001) 681 final). Brussels, 21.11.2001 (http://ec.europa.eu/youth/whitepaper/download/whitepaper_en.pdf, accessed 10.01.2008)
- European Commission (2001b): Making a European area of lifelong learning a reality. Communication from the Commission, COM(2001)678 final, Brussels, 21.11.2001 (http://ec.europa.eu/education/policies/III/life/communication/com_en.pdf, accessed 10.01.2008)
- European Commission (2000): A memorandum on lifelong learning. Commission Staff Working Paper, SEC(2000)1832, Brussels, 21.11.2000 (<http://ec.europa.eu/education/policies/III/life/memoen.pdf>, accessed 10.01.2008)
- European Parliament and Council (2008) Recommendation of the European Parliament and of the Council on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning (2006/0163) (http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/rec08_en.pdf, accessed 24.03.2008)
- European Parliament and Council (2006a): Decision No. 1719/2006/EC of the European Parliament and of the Council establishing the 'Youth in Action' programme for the period 2007 to 2013 (<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:327:0030:0044:EN:PDF>, accessed 10.01.2008)
- European Parliament and Council (2006b): Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC) (<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:EN:PDF>, accessed 10.01.2008)
- European Parliament and Council (2006c): Recommendation of the European Parliament and of the Council of 15 February 2006 on further European co-operation in quality assurance in higher education (2006/143/EC) (http://europa.eu.int/eur-lex/lex/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_064/l_06420060304en00600062.pdf, accessed 18.03.2008)

European Youth Forum (2008): Policy Paper on Non-Formal Education: A framework for indicating and assuring quality (http://www.youthforum.org/Downloads/policy_docs/learner-centred_education/0009-08_NFE_FINAL.pdf, accessed 17.08.2008)

Faulstich, P. (1991): Qualitätskriterien für die Erwachsenenbildung als Fokus der Berufsbildungsforschung. In: Melfort, B. and Sauter, E. (Eds.) Qualität in der beruflichen Weiterbildung. Ergebnisse eines Workshops des Bundesinstituts für Berufsbildung. Berlin

Gruber, E. and Schlögl, P. (2007): Qualitätsentwicklung und -sicherung in der Erwachsenenbildung in Österreich – wohin geht der Weg? Materialien zur Erwachsenenbildung Nr. 1/2007. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (download at http://www.oeibf.at/_TCgi/Images/oeibf/20070809095204_Qualit_tsentwicklung%20und%20sicherung%20in%20der%20Erwachsenenbildung.pdf, accessed 29.01.2008)

Otten, H. 2003: Study on trainers' competences necessary for developing and implementing high-quality European level training activities in the youth field. Strasbourg: Council of Europe (http://www.youth-partnership.net/export/sites/default/youth-partnership/documents/EKCYYP/Youth_Policy/docs/Study_training_competencies_Otten_final_eng.pdf, accessed 31.03.2008)

Otten, H., Lauritzen, P., Hrsg. (2004): Jugendarbeit und Jugendpolitik in Europa. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Otten, H. 2006: Jugendarbeit in Europa. Anregungen zur Qualifizierung pädagogisch Verantwortlicher und zur Professionalisierung pädagogischen Handelns im interkulturellen Kontext vor dem Hintergrund der Erfahrungen mit JUGEND und in der Perspektive von JUGEND IN AKTION. Documents n° 9. JUGEND für Europa. Deutsche Agentur JUGEND

Otten, H. 2007: Europäische Jugendarbeit unter Qualifizierungsdruck. Plädoyer für mehr Einsicht in die Notwendigkeit. IJAB, Forum Jugendarbeit International 2006/07

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

Schratz, M. (2003) Standard – das neue bildungspolitische Heilswort? In: Lernende Schule. Für die Praxis pädagogischer Schulentwicklung. Seelze: Friedrich