

Hendrik Otten

Zehn Thesen zum Zusammenhang von europäischer Jugendarbeit, interkulturellem Lernen und Anforderungen an haupt- und nebenamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Hinblick auf ihre Qualifizierung und Professionalisierung ihrer Arbeit

Vorbemerkung

1990 habe ich im Handbuch „Internationale Jugendarbeit. Interkulturelles Lernen“¹ eine erste Version der „Zehn Thesen zum Zusammenhang von europäischen Jugendbegegnungen, interkulturellem Lernen und Anforderungen an haupt- und nebenamtliche Mitarbeiter“ veröffentlicht. Danach erfolgten einige Ergänzungen und Veröffentlichungen in englischer und französischer Sprache. Ab 1997 erneut Veröffentlichungen einer überarbeiteten Fassung in vielen Sprachen, inhaltlich blieb die Version von 1997 aber bis heute unverändert.

Im November 2007 führte der Europarat im Europäischen Jugendzentrum Budapest ein Seminar durch zum Thema: „Intercultural Learning in European Youth Work: Which Ways Forward?“. Der Autor hatte den Auftrag, dort einen Vortrag zu halten über „The role of Intercultural Learning in European Youth Work today“ und dabei die Thesen von 1997 kritisch auf die heutige Situation zu beziehen.

Der folgende Text ist nun der Versuch, die „alten“ Thesen² vor dem Hintergrund der Entwicklungen der letzten Jahre zu überprüfen und den aus meiner Sicht heute notwendigen Anforderungen an qualitative und professionelle interkulturelle Jugendarbeit auf europäischer Ebene gemäß zu verändern oder neu zu formulieren, ohne den Thesencharakter aufzugeben - keine leichte Aufgabe angesichts der Entwicklungen der letzten fast 20 Jahre auf europäischer Ebene. Dazu in aller Kürze einige kennzeichnende Faktoren³.

Europäische Jugendarbeit ist heute sehr viel mehr als Jugendbegegnungen. Anforderungen an diese Jugendarbeit sind in den Kontext nicht-formaler Bildung eingebunden; Erwartungen beziehen sich auf einen deutlichen Mehrwert für die Jugendlichen und eine Anerkennung der in diesen nicht-formalen Lernsituationen gewonnenen Erkenntnisse und Erfahrungen, auch im Hinblick auf soziale Integration und verbesserte Beschäftigungsfähigkeit sowie die Entwicklung einer aktiven europäischen Bürgerschaft. Europäische Jugendarbeit muss sich platzieren und profilieren im Zusammenhang der Strategie für Lebenslanges Lernen und zur Erreichung der definierten Schlüsselkompetenzen beitragen.

¹ Oberste-Lehn, H., Wende, W., Hrsg., Handbuch Internationale Jugendarbeit. Interkulturelles Lernen. Düsseldorf:1990

² Eine PDF Version dieser Fassung von 1997 kann in englisch, französisch und deutsch heruntergeladen werden unter: www.ikab.de

³ Siehe dazu: Otten, Hendrik, 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 in Aktion. Deutsche Agentur JUGEND. Bonn:2006 www.jugendfuereuropa.de

Dies alles spielt sich in einem gegenüber 1990 deutlich veränderten europapolitischen Umfeld ab: eine erweiterte Gemeinschaft mit Mitgliedstaaten sehr unterschiedlicher demokratischer Tradition und daraus resultierender Auffassungen hinsichtlich demokratischer Beteiligungsformen, die sich auch in den jeweiligen Konzepten von Jugendpolitik und Jugendarbeit manifestieren. Nachdenken über neue jugendpolitische Strategien und entsprechende Bildungs- und Erziehungskonzepte verpflichtet deshalb zu einer Auseinandersetzung mit diesen Veränderungen und Entwicklungen – positiven wie negativen. Die Diskussionen in Budapest haben mir für die Überarbeitung der Thesen viele Denkanstöße gegeben, deshalb ein Dank an den Europarat und die Teilnehmerinnen und Teilnehmer dieses Symposiums.

These 1: Pluralismus ist heute eine angemessenere Beschreibung der multikulturellen Wirklichkeit in Europa als kulturelle Vielfalt!

In Europa⁴ haben wir es, wenn auch in unterschiedlicher Ausprägung, heute überall mit gesellschaftlichen Strukturen zu tun, die durch kulturelle Vielfalt gekennzeichnet sind. Versuche einer nationalkulturellen Abschottung scheitern über kurz oder lang und öffentliche Diskussionen darüber, ob ein Staat ein Einwanderungsland sei oder nicht, sind wenig hilfreich, um den Herausforderungen, die mit der zunehmenden multikulturellen Prägung einhergehen – auch hier gibt es einen Globalisierungseffekt –, adäquat und konstruktiv zu begegnen. Entsprechend immer noch beobachtbar: emotional geführte Diskussionen über den Verlust kultureller Identität und Klassifizierungen ethnischer Gruppen unter Wiederverwendung des Rassenbegriffs.

Auch wenn zugestanden wird, dass sich die Erscheinungen sozialer Alltäglichkeit, in denen sich kulturelle Vielfalt ausdrückt, mittlerweile in den europäischen Gesellschaften sehr komplex und teilweise auch widersprüchlich zeigen, ist in Vergessenheit geraten, dass der Begriff Kultur einen dynamischen Prozesscharakter beinhaltet, der in Bezug auf eine notwendigerweise zu definierende und anzuwendende Gerechtigkeitskonzeption für kooperative gesellschaftliche Lebensgestaltung Gegenstand des öffentlichen Diskurses sein müsste. Dieses Versäumnis hat Folgen: Es macht heute keinen Sinn mehr, zwischen Mehrheits- und Minderheitenkulturen zu differenzieren und interkulturelles Lernen als zwischen ihnen ausgleichendes pädagogisches Konzept im Sinn gutgemeinter Integrationsmodelle zu propagieren. Diese Idee ist gescheitert, weil es in der Vergangenheit keinen systematischen Bezug zwischen Politik, Pädagogik und öffentlicher Kommunikation hierzu gegeben hat – wir haben genügend Beispiele ehemaliger „Vorzweigestaaten“ in Europa, die eher hilflos-resignativ als konstruktiv-perspektivisch vor dem Scherbenhaufen eindimensionaler Integrationskonzepte stehen.

In Fortführung der ursprünglichen These müssen heute andere Antworten gefunden werden auf die Fragen: Wie müssen wir mit dem in unserem Alltag sehr präsenten Wertpluralismus – einschließlich religiöser Praxis – umgehen, damit eine Gerechtigkeitskonzeption zur Anwendung kommt,

⁴ Europa geopolitisch verstanden im Kontext EU und Europarat

die sowohl als Ordnungsprinzip der ganzen (multikulturellen) Gesellschaft dient als auch die Rechte des und der Einzelnen garantiert?

Eine zweite, noch schwierigere Frage: Wie können wir diese Notwendigkeit durch Bildung und Erziehung so vermitteln, dass kritische Vernunft und nicht Ausgrenzung, Diskriminierung und andere Gewaltformen den Umgang mit Konflikten kennzeichnen?

Gelebter Wertepluralismus beinhaltet eine Vielzahl möglicher Konflikte und verlangt, mit auch individuell nicht immer zufrieden stellenden Kompromissen leben zu müssen. Dazu sind mentale Mobilität und interkulturelle Diskursfähigkeit⁵ erforderlich. Europäische Jugendarbeit kann unter bestimmten Voraussetzungen die für diese Diskursfähigkeit notwendigen Kompetenzen vermitteln und zu einem handlungsrelevanten Bewusstsein der Menschenrechte beitragen. Die Thesen wollen dazu einige Anregungen geben.

These 2: Interkulturelles Lernen muss sich mit der alltäglichen sozialen und politischen Realität in Europa befassen!

Wenn, wie bereits in der alten These dargelegt, objektiv vorhandene vielfältige Kontaktmöglichkeiten im Alltag zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen in der Vergangenheit nachweislich nicht zu einem substanzial besserem und den gegenseitigen personalen wie gesellschaftlichen Umgang kennzeichnenden Verständnis geführt haben und zunehmend Menschen offensichtlich zunächst mit diesen permanent präsenten anders-kulturellen Reizen im Hinblick auf eine angemessene Interpretation und Einordnung überfordert sind, müssen wir zielgerichteter als in der Vergangenheit darüber nachdenken, wie bisherige Versäumnisse in Bildung und Erziehung beseitigt werden können: "Erziehung muss in die Gesellschaft einüben und gegen sie immunisieren, wo diese zwingen will, Stereotypen des Denkens und Handelns zu folgen statt kritischer Einsicht"⁶.

Da die Probleme stereotypen Denkens und Handelns sich vor allem auf der Ebene des Alltags zeigen, müssen Lösungsansätze im Hinblick auf eine systematische interkulturelle Orientierung auch dort gesucht werden. Sie liegen nicht in plakativ-politischen Parolen, sondern in Bildungskonzepten und einer entsprechenden Erziehungspraxis, die den nationalstaatlichen – oder besser national-kulturellen Horizont endgültig aufgeben und als Basisreferenz zumindest die Orientierung an einer „European citizenship“ nutzen: Europa als Werterahmen (die fixierten Werte der Europäischen Union ebenso wie die des Europarates) und als Rechtsrahmen in Verbindung mit vielen bereits existierenden, das Gemeinwesen ordnenden gesetzlichen Grundlagen. Damit wird die alte Forderung, dass interkulturelles Lernen in unserem Alltagsleben stattfinden muss und deshalb interkulturelle Bildung solche Situationen aufnehmen und nutzen muss, noch eindringlicher als damals.

⁵ Siehe hierzu These 6.

⁶ Alexander Mitscherlich, Die dialektische Funktion, die Erziehung erfüllen sollte. In: H. Haase, Hrsg., Alexander Mitscherlich, Gesammelte Schriften. Band III: Sozialpsychologie I. S.33 Frankfurt:1983

Wir verzeichnen heute in Europa weit mehr innergesellschaftliche und grenzüberschreitende Konflikte zwischen Ethnien als 20 Jahre zuvor⁷: "Der verheißungsvollen Perestroika folgte 1989 der Fall der Berliner Mauer, das sowjetische Imperium löste sich auf, der jugoslawische Völkerstaat zerfiel, doch aus den Trümmern krochen die dunklen Energien behaupteter ethnischer Identitäten und alter territorialer Ansprüche. Die Flitterwochen einer postideologischen Globalisierung in universeller Freiheit wichen bald der Ernüchterung angesichts der Wiederkehr vergangen geglaubter Konflikttypen. In Europa wurde wieder Krieg geführt, Minderheiten wurden vertrieben und der Kontinent stand hilflos vor diesem Geschehen"⁸.

Wir befinden uns also nicht mehr in der „Nach-dem-Zweiten-Weltkrieg-Situation“, in der Verständigung und Versöhnung primäre Anliegen waren und interkulturelle Lernprozesse sich daran ausrichteten, sondern eher in einer Art „innergesellschaftlicher Vorkriegssituation“, weil es bis heute nicht gelungen ist, einen Minimalkonsens über jene Normen und Werte herzustellen, die das prinzipiell Konfliktpotential beinhaltende Verhältnis zwischen individueller Freiheit und gesellschaftlicher Gerechtigkeit in einem multikulturellen Setting regeln und damit die Individuen in die Lage versetzen, sich diesem Setting entsprechend situations-, subjekt- und objektadäquat verhalten zu können. Damit ist ein Verhalten gemeint, das sowohl der eigenen Situation und den eigenen Bedürfnissen entspricht als auch übergeordnete gesellschaftliche Ziele wie soziale Gerechtigkeit gleichermaßen berücksichtigt und einbezieht⁹. Um dies zu erreichen, müssen wir zu einem veränderten Verständnis von interkulturellem Lernen kommen: Lernprozesse, in denen der Zusammenhang von Kognition, Moral, politischem Bewusstsein und politischem Handeln aufgenommen und reflektiert werden¹⁰.

⁷ Lesenswert in diesem Zusammenhang: Lettre international, N° 81: So leben wir jetzt. Künstler, Dichter, Denker zur Lage der Welt. Berlin: 2008.

⁸ Frank Berberich, Gruss an die Leser. In: Anmerkung 7, Seite 13

⁹ In diesem Zusammenhang sei ein folgenreiches Defizit erwähnt: dass die Diskussionen zu Interkulturellem Lernen sich in der Vergangenheit zu wenig systematisch mit dem Islam als kulturell sehr unterschiedlicher und dennoch Anknüpfungspunkte bietender Lebensform auseinandergesetzt haben, obwohl er mittlerweile alltägliche Interaktionssituationen in nahezu allen europäischen Ländern prägt und teils auch substantiell verändert. Die vorherrschend isolierte Betrachtung einzelner Aspekte oder die Fokussierung auf fundamentalistische Aktionen haben dazu beigetragen, den Islam auf ein politisch zu bekämpfendes Unrechtssystem zu reduzieren und die hervorgebrachten großen kulturellen Leistungen in Vergessenheit geraten zu lassen im Hinblick auf die Möglichkeit, als verbindende Elemente für die gemeinsame Verständigung über eine Gerechtigkeitskonzeption in den Vordergrund zu treten (siehe dazu u.a. : Hendrik Otten, Multikulturelle Gesellschaften und interkulturelle Bildung und Erziehung – Plädoyer für einen Perspektivenwechsel. In: Hendrik Otten, Peter Lauritzen, Hrsg., Jugendarbeit und Jugendpolitik in Europa. S. 18ff. Wiesbaden: 2004)

¹⁰ Siehe hierzu: Hendrik Otten, Menschenrechte. Grundwerte und Menschenrechte als normativer Rahmen politischer Bildung. In: Bundeszentrale für politische Bildung, Hrsg., Grundlagen unserer Demokratie. Bonn: 1988

These 3: Die Chance, dass Mobilität zu Verhaltensänderungen führt, ist dann größer, wenn die Wahrnehmung von Unterschieden bereits im Alltagsleben ständig hinterfragt wird und Bereitschaft für veränderte Interpretation besteht!

Die ursprüngliche These behandelte den Aspekt möglicher Veränderung von Einstellungen und Verhaltensweisen anderskulturellen Situationen und Ereignissen gegenüber durch größere Mobilität - Reisen. Erinnern wir uns: 1990 gab es gerade das erste *Jugend für Europa* Programm der damaligen Europäischen Gemeinschaft, das zum Teil in dieser Perspektive entwickelt wurde und kulturelle Nähe durch Begegnungen in einem anders-kulturellen Kontext ermöglichen und damit zu Einstellungsveränderungen beitragen sollte. Mobilität wurde zwar von einigen Mitgliedstaaten primär als physische gesehen, aber bereits dieses erste Programm ging in seinen Zielsetzungen und Aktionen davon aus, dass gleichzeitig auch mentale Mobilität entwickelt und gefördert werden müssen, also auch etwas gelernt werden muss, über sich selbst und die anderen – die ersten Anfänge, ein Konzept interkulturellen Lernens in ein Mobilitätsprogramm einzuführen.

Es ist heute weitgehend Konsens, dass kulturelle Nähe alleine weder automatisch Verständnis für Anderssein entstehen lässt noch Ethnozentrismus verhindert. Auch Reisen an sich löst nicht prinzipiell Veränderungen aus – sonst hätten wir angesichts des Massentourismus heute eine bessere Welt. Stattdessen treffen immer noch auf viele Menschen sozialwissenschaftliche Untersuchungsergebnisse der 70er und frühen 80er Jahre über Einstellungswandel durch Tourismus zu: Touristische Auslandsaufenthalte bewirken in der Regel keine dauerhaften Einstellungsänderungen; sie tragen eher im Gegenteil zu einer Verstärkung vorhandener negativ besetzter Vor-Urteile bei, weil lediglich die bereits vorhandenen Wahrnehmungsgewohnheiten zur Interpretation anders-kultureller Reize zur Verfügung stehen, die auch im „heimischen“ Umfeld den Blick auf Anderssein leiten.

Deshalb sind neue Lernprozesse notwendig – prinzipiell auch interkulturelle – und zwar immer wieder und lebenslang. Daraus die Forderung in These 2 nach der Verankerung im Alltagsleben; wenn wir hier weiter sind, lässt sich das Potential, das zweifellos in ausgeübter Mobilität, im Reisen liegt, auch effektiver nutzen.

These 4: Europäische Jugendarbeit ist weit mehr als Austausch und verlangt deshalb andere und neue Kompetenzen der Akteure!

In Aufnahme dieser Argumentation bezog sich die alte These auf Austauschmaßnahmen mit Jugendlichen aus verschiedenen Ländern: Pädagogisch sinnvolle Alternative zu touristischen Aktivitäten, wenn bestimmte Faktoren gegeben sind, die dauerhafte Wirkungen einer internationalen Begegnung für den jeweiligen eigenen Alltag ermöglichen. Fehlen diese Faktoren, ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass auch solche Jugendbegegnungen oberflächlich im Sinn situationsbezogener Harmonie bleiben. Auch hier zunächst die Erinnerung des historischen Kontextes: Europäische Jugendbegegnungen, vor allem multilaterale und gefördert durch ein europäisches Programm, waren Ende der 1980er Jahre noch Neuland – im Hinblick auf pädagogische Anforderungen wie europapolitische Begründungen Subsidiaritätsprinzip).

Entsprechend wurde um jede einzelne Formulierung in den Durchführungsbestimmungen für die einzelnen Aktionen des damaligen *Jugend für Europa* Programms gerungen. Die erste Arbeitsstelle der Kommission für dieses Programm hieß entsprechend schlicht *European Community Youth Exchange Bureau*¹¹. Jugendbegegnungen und damit verbundene Aus- und Fortbildungen wurden seinerzeit als die wichtigste Möglichkeit zur Entwicklung europäischer Jugendarbeit gesehen¹².

Heute ist europäische Jugendarbeit weit mehr als Jugendaustausch, auch wenn dieser immer noch eine wichtige Aktion im aktuellen EU-Programm *Jugend in Aktion* darstellt, vor allem im Zusammenhang der Beteiligung von benachteiligten Jugendlichen, der neuen Mitgliedstaaten und der Beziehungen zur übrigen Welt. Deshalb ist es weiterhin sinnvoll, dieser Form von europäischer Jugendarbeit besondere Beachtung zu widmen.

In der Vorbemerkung sind bereits einige, die heutigen Anforderungen kennzeichnende Elemente genannt. Deshalb nur noch kurz einige zusätzliche Gedanken. Die wichtigste Veränderung in den letzten 20 Jahren liegt darin, dass durch die Aufwertung und die Anerkennung des Stellenwertes nicht-formaler und informeller Bildung der Bereich europäischer Jugendarbeit (EU-Kontext) mittlerweile auch in einem politischen Kontext gesehen wird – der Weißbuchprozess hat dazu wesentlich beigetragen¹³. Die Arbeiten des Europarates und im Zusammenhang der Partnerschaft zwischen Europarat und Europäischer Kommission in Bezug auf Anerkennung und Validierung nicht-formaler Bildung sind in gleichem Maß Einfluss nehmend gewesen. Folglich verfügen wir mittlerweile über einen auf Konsens beruhenden gemeinsamen werteorientierten Zielkatalog für nicht-formale Bildung¹⁴.

Fassen wir diese jugendpolitischen Entwicklungen aus den letzten Jahren zusammen, so haben wir es heute mit Erwartungen an europäische Jugendarbeit zu tun, die über punktuelle pädagogische und isolierte jugendpolitische Aktionen weit hinausgehen: Sie soll effizient sein, Chancengleichheit fördern, den Dialog zwischen den Kulturen anregen, persönliche Entfaltung und soziale Integration ermöglichen, aktives europäisches Engagement initiieren und begleiten und Beschäftigungsfähigkeit verbessern – kurz: europäische Jugendarbeit als qualifizierende nicht-formale Bildung mit für die Involvierten biographierelevanter öffentlicher Anerkennung.

Wenn die Praxis in der Zukunft diesen Ansprüchen auch nur annähernd gerecht werden will, muss sie sich gewaltig verändern und unter professionellen Bedingungen qualifiziert betrieben werden, was viele Konsequenzen im Hinblick auf bisherige Routinen und Selbstverständliches haben wird – bis hin zu Fragen wie:

¹¹ Der Autor dieser Thesen war von 1987 an für rund 10 Jahre in Brüssel in den Leitungsgremien dieses und der Nachfolgebüros tätig und vor allem für die pädagogische Qualität der Programme einschließlich Aus- und Weiterbildung sowie Evaluationsfragen verantwortlich.

¹² Allerdings nur von denjenigen, die eine europäische Orientierung von Jugendarbeit für wichtig und notwendig hielten, was weder in pädagogischen, noch in politischen und auch nicht in Jugendverbandskreisen selbstverständlich war.

¹³ Weißbuch der Europäischen Kommission: Neuer Schwung für die Jugend Europas. 2001

¹⁴ Stichworte dafür sind z.B.: demokratisches bürgerschaftliches Engagement / Partizipation; antirassistisches Denken und Handeln; Menschenrechtsorientierung im Alltag

Wer wird in diesem Feld zukünftig unter welchen Bedingungen arbeiten können, was wird warum gefördert, wer kontrolliert nach welchen Standards Prozess- und Outputqualität¹⁵. In den Thesen 9 und 10 wird auf diese Aspekte näher eingegangen.

These 5: Interkulturelles Lernen sollte die Verpflichtung formulieren, Menschenrechtsverletzungen gegenüber intolerant zu sein!

Diese These beschäftigte sich mit dem Phänomen „Vorurteil“ im Kontext internationaler Jugendarbeit. Da sie auch aus meiner heutigen Sicht von zentraler Bedeutung in unserem Diskussionszusammenhang ist, zunächst hier die ursprüngliche Version: „Abbau von Vorurteilen ist eine der meist verbreiteten Forderungen im Zusammenhang internationaler Jugendarbeit. Ein Ergebnis ist, dass viele Menschen sich beeilen zu versichern, sie hätten keine Vorurteile. Wo wir bei anderen welche entdecken, erheben wir gerne den Vorwurf.

Internationale Jugendarbeit muss im Zusammenhang des Problems "Vorurteile" andere Akzente setzen. Vor allem muss sie dazu beitragen, von moralisierender Belehrung wegzukommen: „Es gibt keinen Menschen ohne Vorurteile, und wenn einer behauptet, er habe keine Vorurteile, dann ist diese Behauptung wohl das größte Vorurteil“¹⁶.

Wir müssen lernen zu akzeptieren, dass wir niemals alles wissen und deshalb stets Vor-Urteile im Sinne vorläufiger Urteile haben werden und diese in bestimmtem Umfang auch brauchen zur Erreichung von Umweltstabilisierung und Verhaltenssicherheit, sie sind bis zu einem gewissen Grad "psycho-ökonomisch" notwendig zur Herstellung der eigenen Identität durch Abgrenzung von anderen¹⁷.

Dies ist jedoch kein Plädoyer dafür, sich mit seinen Vorurteilen zu arrangieren. In der Begegnung mit anderen Menschen, auch des eigenen Kulturkreises, unterliegen solche Vor-Urteile einer möglichen Veränderung. Ob und in welchem Umfang aus z.B. negativ besetzten Vorurteilen "objektivere" Urteile werden können, hängt auch ab von den Bedingungen, unter denen diese Begegnungen stattfinden. Hinzu kommt die Notwendigkeit, dass der Einzelne bestimmte Qualifikationen erwerben muss, wenn Interkulturelles Lernen im Zusammenhang internationaler Jugendbegegnungen chancenreich sein soll: Wir müssen uns beschäftigen mit unseren Wahrnehmungsgewohnheiten, stereotypen Interpretationsmustern und schematischen Interaktionsregeln. Vor allem die Bedeutung selektiver Wahrnehmung muss uns klar werden: wenn wir ein Vorurteil über ein bestimmtes Verhalten haben, so werden wir zunächst immer wieder nur dieses Verhalten beobachten.

¹⁵ Siehe dazu ausführlich und aktuell (September 2008) folgende Studie: Helmut Fennes and Hendrik Otten, Quality in non-formal education and training in the field of European youth work. Eine Download-Version in Englisch ist erhältlich unter: <http://www.salto-youth.net/trainercompetencestudy/> - Die Download-Version in deutsch ist als documents N° 10 unter www.jugendfuereuropa.de erhältlich.

¹⁶ John Dewey, zitiert nach R. Bergler, Vorurteile und Stereotypen. In: A. Heigel-Evers, Hrsg., Sozialpsychologie. Band I: Die Erforschung der zwischenmenschlichen Beziehungen. S. 238. Weinheim / Basel: 1984

¹⁷ Entwickelt in: G. W. Allport, Die Natur des Vorurteils. Köln: 1971

Das Problem für interkulturelle Erziehung liegt darin, dass solche Vorurteile kaum rein rational-argumentativ behoben werden können, sondern der Aufarbeitung in neuen konkreten Situationen bedürfen: Veränderung von negativ besetzten Vorurteilen durch reflektierte neue Erfahrungen in anderskulturellem Kontext.

Ohne intendierte und geplante interkulturelle Lernerfahrungen können internationale Jugendbegegnungen zwar auch interkulturelle Lerneffekte haben, diese sind aber eher zufällig, unvollständig und bei weitem den formulierten generellen Zielen nicht adäquat.“

Die in dieser These angesprochene Problematik hat sich über die letzten Jahre verschärft: Angesichts zunehmender Komplexität multikultureller Gesellschaften und wachsender Anforderungen an das Individuum haben wir immer weniger die Möglichkeit, zu allen Aspekten gesellschaftlicher Entwicklung gut begründete und gerechtfertigte Urteile zu entwickeln. Ob wir es wollen oder nicht: Wir werden mit immer mehr ersten Eindrücken / vorläufigen Urteilen leben müssen, wobei die Herausforderung sein wird, dass diese vorläufigen Urteile keine diskriminierenden oder ausgrenzenden Effekte gegenüber Anderen und Anderssein haben.

Das Vorhandensein interkultureller Kompetenz im Zusammenspiel mit entwickelten personalen und sozialen Kompetenzen - und komplementär zu den Schlüsselkompetenzen im Kontext Lebenslangen Lernens - ist meines Erachtens die einzige Möglichkeit, ambivalenz-bedingten Verunsicherungen und Ängsten zu begegnen und Diskriminierung, Rassismus und jede andere Form von Ausgrenzung zu vermeiden.

Dazu gehört ein weiterer Aspekt: Wir brauchen einen veränderten gesellschaftlichen Konsens über den Toleranzbegriff, weil er immer seltener pro-aktiv und eher neutral bis gleichgültig verwendet wird. Um es deutlich zu sagen: Indifferent zu sein bedeutet nicht, tolerant zu sein, weil keine Position bezogen sondern etwas einfach zugelassen wird, auch wenn es gegen ethische Prinzipien und Menschenrechte verstößt. Daher die Notwendigkeit, Grenzen des Toleranzgebotes im Sinn eines „Gebots der Intoleranz“ und für aktives Eintreten zu formulieren, wenn die Menschenrechtskonzeption als in Europa vorherrschendes ethisch-politisches Selbstverständnis einer historisch gewachsenen Interpretation von Gerechtigkeit missachtet wird. In der nächsten These zum Konzept interkulturellen Lernens und der Notwendigkeit einer Weiterentwicklung einige zusätzliche Erläuterungen.

These 6: Interkulturelles Lernen ist immer politisches Lernen!

1990 habe ich diese These folgendermaßen eingeleitet: “Interkulturelles Lernen ist der zusammenfassende Begriff für die bewusste pädagogische Planung und Realisierung von europäischen Jugendbegegnungen (als quantitativ größtem Teil internationaler Jugendarbeit), die den Anspruch haben, dem Einzelnen angemessen und in einem positiven Sinn auf Lebens- und Arbeitsbedingungen in einer multikulturellen Gesellschaft vorzubereiten“.

Zum Schluss hatte ich formuliert: „Inhalte interkulturellen Lernens sind unabhängig von anderen Themen stets auch die jeweiligen aus der nationalen Tradition rührenden Verhaltensmuster, deren Aufeinandertreffen in konkreten Begegnungssituationen von Jugendlichen problematisiert und reflektiert werden müssen im Hinblick auf zugrunde liegende kulturspezifische Denk- und Wahrnehmungsgewohnheiten.“

Zu dieser Definition gibt es auch heute keinen ernsthaften inhaltlichen Widerspruch¹⁸, aber sie reicht natürlich nicht aus, um der Vielfältigkeit nicht-formaler Lern- und Bildungssituationen mit Relevanz für interkulturelle Lernprozesse in einem (multikulturellen) gesellschaftspolitischen Kontext gerecht zu werden¹⁹. Deshalb: Interkulturelles Lernen ist immer auch politisches Lernen, und zwar in einem normativen Kontext – der Erziehung zur Achtung und Anwendung der Menschenrechte.

Interkulturelles Lernen muss dazu beitragen, dass ein notwendiger Minimalkonsens über die Menschenrechte als Gerechtigkeitskonzeption zur Sicherung der individuellen und gesellschaftlichen Rechte und Pflichten in einer multikulturellen europäischen Zivilgesellschaft entstehen kann. Erst dann kann man zu Recht interkulturelles Lernen auch definieren als notwendige Voraussetzung und pädagogischen Ansatz, um interkulturelle Dialogfähigkeit herzustellen²⁰, weil beide Begriffe in einem unauflösbaren Zusammenhang stehen und damit interkultureller Dialog nicht als Alternative oder Ersatz zu interkulturellem Lernen missbraucht wird. Interkultureller Dialog ohne konkreten Bezug zu dieser Gerechtigkeitskonzeption initiiert keine Lernprozesse und führt zu keinen gesellschaftlichen Veränderungen.

Ich ziehe wegen Eindeutigkeit den Begriff *interkultureller Diskurs* vor und interpretiere ihn im Kontext der Diskursethik von Habermas²¹, weil damit zum einen die meines Erachtens notwendige Verknüpfung ethischer und moralischer Aspekte mit kognitiven politischen gegeben ist und zum anderen alle Facetten interkulturellen Lernens angesprochen sind – die pädagogischen, gesellschaftlichen und politisch-orientierenden²².

Daraus meine vorläufigen Schlussfolgerungen im Hinblick auf Attribute eines zu erweiternden Konzepts für interkulturelles Lernen:

¹⁸ Teresa Cunha und Rui Gomes haben einen lesenswerten Artikel zu der Entwicklung des Begriffs „Interkulturelles Lernen“ geschrieben mit dem Titel: Against the waste of experiences in intercultural learning. In: Coyote N° 13. Strasbourg: 2008

¹⁹ In der Fassung der 10 Thesen von 1990/1997 ging es explizit um europäische Jugendbegegnungen, deshalb die entsprechenden Formulierungen, aber ich selbst habe den Begriff stets weiter gefasst und fühle mich auch in kritischer Rückschau darin bestätigt: Hendrik Otten, Intentionen politischer Pädagogik im interkulturellen Bereich (1985) Interkulturelles Lernen als politische Bildung in der europäischen Zivilgesellschaft (2003). In: G.J. Friesenhahn, A. Thimmel, Hrsg., Schlüsseltexte. Engagement und Kompetenz in der internationalen Jugendarbeit. Seite 158ff. Schwalbach/Ts: 2005

²⁰ Siehe Anmerkung 18

²¹ Jürgen Habermas, Die Einbeziehung des Anderen. Studien zur politischen Theorie. 5. Auflage. Frankfurt: 2003

²² Siehe hierzu ausführlich: Hendrik Otten in Anmerkung 9, Seite 23 ff

- Interkulturelles Lernen kennzeichnet die lernende multikulturelle Gesellschaft, weil diese Lernprozesse die aktive demokratische Bürgerschaft (citizenship) zum Ziel haben
- Interkulturelles Lernen schafft die Voraussetzungen dafür, dass die Menschen in die Lage versetzt werden, die prinzipielle Integrität aller kulturellen Lebensformen mit den in These 5 aufgezeigten Grenzen zu tolerieren und Auseinandersetzung und Dissens über diese Lebensformen mit demokratisch legitimierten und an politischer Gerechtigkeit ausgerichteten Verfahren zu führen
- Interkulturelles Lernen ist ein lebenslanger Lernprozess zur Entwicklung und Stabilisierung der Akkulturationsbereitschaft und –fähigkeit aller Bürgerinnen und Bürger
- Interkulturelles Lernen ist Teil politischer Sozialisation in einer europäischen Zivilgesellschaft²³.

Ehe These 7 entwickelt wird, zunächst eine Vorbemerkung. In der Fassung von 1997 behandelten die Thesen 7 bis 10 die Aspekte: interkulturelles Lernen als soziales Lernen; Praxisrelevanz und Reichweite interkulturellen Lernens; der Stellenwert von Rollendistanz, Empathie und Ambiguitätstoleranz in Bezug auf interkulturelles Lernen und abschließend einige Überlegungen im Hinblick auf Aus- und Weiterbildung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in der internationalen Jugendarbeit. Ich nutze die Überarbeitung für eine etwas andere Strukturierung und deutlichere Akzentsetzung der verbleibenden vier Thesen.

Im folgenden adaptiere ich zunächst die damaligen Ausführungen zu den drei Begriffen Rollendistanz, Empathie und Ambiguitätstoleranz, weil sie nach wie vor zentral sind in meinem Verständnis von interkulturellem Lernen, häufig benutzt und dennoch nicht immer verstanden werden. In These 8 folgen einige Anmerkungen zum Kontext europäische Jugendarbeit und europäischer Jugendpolitik. Thesen 9 und 10 werden sich dann als Schlussfolgerungen mit Professionalität, Qualität und Kompetenzen sowie Validierung und Anerkennung nicht-formaler interkultureller Bildung und Erziehung befassen.

These 7: Empathie, Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz – notwendiger denn je!

Unser Alltag besteht zum großen Teil aus Interaktionssituationen. Jede Interaktion – verstanden als handlungsbezogener kommunikativer Akt – wird vor allem durch Rollenbeziehungen gesteuert und reguliert. Geschieht nichts Außergewöhnliches, hinterfragen wir unsere Rollen nicht mehr, wir haben sie internalisiert und handeln danach. Je komplexer diese Rollenübernahme als Ergebnis unbewusster Sozialisationsprozesse ist, je sicherer fühlen wir uns (Ich-Stärke) und glauben, uns der jeweiligen Interaktionssituation gegenüber angemessen zu verhalten. Deshalb denken wir auch nicht mehr darüber nach, dass dieser Vorgang der Rollenübernahme keineswegs irgendwann einmal abgeschlossen ist, sondern stets auch Rollen in unterschiedlicher Konsistenz und Konkretheit vorliegen, die sich durch bestimmte Situationen oder Ereignisse verändern können.

²³ ebenda, S.26

Ohne diese prinzipielle Veränderbarkeit der Rollenübernahme (soziale Ich-Identität) gäbe es kaum Aussicht auf interkulturelle Lernerfolge, denn unsere Interaktionen finden mehr und mehr in einem multikulturellen Umfeld statt, indem gewohntes Rollenverhalten immer weniger die beabsichtigte Wirkung zeigt und deshalb die Notwendigkeit der Rollenveränderung bis hin zu „Rollenneuschöpfung“ zunimmt (role-taking und role-making). Um neue Rollen erlernen und andere akzeptieren zu können, ist Rollendistanz vonnöten. Damit ist die individuelle Fähigkeit gemeint, die eigenen Einstellungen, Wahrnehmungsgewohnheiten und Denkmuster vor dem Hintergrund eigen-kultureller Normen zu sehen und relativieren zu können. Sie ist deshalb so wichtig, weil ohne diese Relativierung anders-kulturelle Reize nicht als positive Lernreize angenommen werden, sondern eher eine Verfestigung vorhandener Vor-Urteilsstrukturen und eine Fixierung auf bestehende Rollenmuster bewirken. Die Fähigkeit zur Rollendistanz ist deshalb eine wesentliche Voraussetzung für interkulturelles Lernen.

Das Neu-Verstehen einer alten oder einer bisher nicht bekannten Rolle setzt die Fähigkeit voraus, sich in neue Situationen hineinzusetzen: Ohne Empathie bleibt Wahrnehmung auf den jeweils eigen-kulturellen Kontext beschränkt; damit bleibt auch das generelle Alltagshandeln unreflektiert. Empathie ist also eine wichtige Bedingung zur Entwicklung von Interaktionsfähigkeit und erweiterter Handlungskompetenz – wichtige Merkmale einer interkulturellen Diskursfähigkeit im beschriebenen Sinn.

Interkultureller Diskurs zielt darauf ab, weitgehende Übereinstimmung zwischen Inhalts- und Beziehungsaspekt von Kommunikation und damit auch zwischen den Interaktionspartnern herzustellen.

Dies kann ohne Empathie, ohne Hineindenken und Einfühlen in den anderen nicht gelingen, denn eine für alle Beteiligten neue Situation bedarf einer gemeinsamen Interpretation dessen, was als Wirklichkeit dieser Situation erfasst wird, um neue Handlungskompetenz entwickeln zu können. Angesichts der Komplexität alltäglicher kultureller Überschneidungssituationen beinhaltet Empathie auch ein vorweg gedachtes Überprüfen dessen, was sich anderen mitteilen lässt oder durch Handeln erfahrbar gemacht werden kann.

Damit ist Ambiguitätstoleranz angesprochen: die Fähigkeit, unterschiedliche Interessen, Erwartungen und Bedürfnisse zu tolerieren (mit den in These 5 dargelegten Grenzen) und sie in Interaktionssituationen zu berücksichtigen. Außerdem kennzeichnet Ambiguitätstoleranz auch das Maß, in dem ertragen werden kann, dass man die eigenen Vorstellungen und Erwartungen nicht wie geplant realisieren kann. Interkulturelles Lernen kann helfen zu vermeiden, dass in diesen Situationen dann auf miteinander konkurrierende Stereotype zurückgegriffen wird, um die eigene Position doch zu behaupten und durchzusetzen – auf politischer Ebene erleben wir dieses Verhalten leider immer noch viel zu oft.

In der europäischen Jugendarbeit sollte dies überwunden sein, weil Ambiguitätstoleranz dort in der Regel in Verbindung mit Rollendistanz und Empathie als eine wesentliche Grundqualifikation sozialen Handelns in einer europäischen Zivilgesellschaft verstanden wird²⁴.

These 8: Europäische Jugendarbeit muss professionell werden. Dazu ist eine umfassende Strategie zur weiteren Entwicklung europäischer Jugendpolitik erforderlich!

Europäische Jugendarbeit ist heute quantitativ und qualitativ der wichtigste Bereich nicht-formaler Bildung in Europa. Sie ist außerdem der Motor im Hinblick auf die Herausbildung eines Bewusstseins einer europäischen Staatsbürgerschaft (zumindest im politischen Kontext der EU) sowie in Bezug auf Nachdenken darüber, wie eine funktionsfähige, demokratische europäische Zivilgesellschaft entstehen kann und was sie kennzeichnen sollte. Europäische Union und Europarat bestimmen heute im Wesentlichen mit ihren jeweiligen Programmen, Aktionen und Förderinstrumenten das Feld europäischer Jugendarbeit. Mit dem Programm *Jugend in Aktion* und vorbereitet durch das Weißbuch *Neuer Schwung für die Jugend Europas* ist auch auf EU-Ebene die Einsicht gewachsen, dass europäische Jugendarbeit keine isolierte pädagogische Aktion sein kann, sondern in ein koordiniertes europäisches jugendpolitisches Konzept eingebunden sein muss²⁵.

Instrumente wie die *Offene Methode der Koordinierung* (OMK) oder der *Strukturierte Dialog*²⁶, die erste Schritte auf diesem Weg sind, sollen keineswegs klein geredet werden – sie haben sowohl wichtige Impulse auf der Ebene einzelner Mitgliedstaaten gesetzt als auch zu qualitativ besseren Informationen auf europäischer Ebene geführt. Dennoch lässt sich nicht leugnen, dass mit Beginn des Lissabon-Prozesses (2000) und seinem ambitionierten Ziel, Europa zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen, Jugendpolitik unter das Primat Beschäftigung und soziale Integration gestellt wird.

Das ist grundsätzlich nicht falsch, kann aber nicht alles sein angesichts des großen Orientierungs- und Unterstützungsbedarfs, den Jugendliche, vor allem benachteiligte, heute haben im Hinblick auf Vorbereitung und Übergang ins Erwachsenenleben – sie sind keine kleiner werdende Gruppe.

²⁴ Diesen Zusammenhang habe ich erstmalig ausführlich dargelegt in: Hendrik Otten, Zur politischen Didaktik interkulturellen Lernens. Opladen: 1985. Vor allem das Kapitel *Kommunikative Didaktik als methodisches Prinzip* (S.40 ff) erklärt das Zusammenwirken von Rollendistanz, Empathie und Ambiguitätstoleranz im Hinblick auf die Entwicklung personaler und sozialer Ich-Identität und interkultureller Interaktionsfähigkeit und Handlungskompetenz. Auch aus heutiger Sicht halte ich diese Publikation im Hinblick auf generelle Zielbestimmungen interkulturellen Lernens, dessen politische Legitimation und wissenschaftstheoretische Begründung für angemessen; die didaktischen Operationalisierungen würden heute gemäß den beschriebenen Anforderungen an europäische Jugendarbeit und des stärkeren Fokus auf das Politische natürlich andere sein.

²⁵ Siehe hierzu auch Anmerkung 3

²⁶ Der Strukturierte Dialog ist ein Instrument der Offenen Methode der Koordinierung im Jugendbereich (OMK). Siehe hierzu auch Anmerkung 13.

Deshalb braucht europäische Jugendarbeit eine neue konzertierte Aktion im Hinblick auf systematische Nutzung aller möglichen nicht-formalen Lern- und Bildungssituationen, die europäische Programme vorsehen. Das muss jedoch politisch gewollt sein (Finanzierung) und administrativ (Zugang und Verfahren) ermöglicht werden – europäische Jugendarbeit als Feld wenigen „schlagkräftigen“ Organisationen zu überlassen, reicht nicht aus.

Europäische Jugendarbeit muss sich neu platzieren, auch im Kontext des Programms zum Lebenslangen Lernen und in Bezug auf die Aufnahme der Schlüsselkompetenzen, die durchaus kompatibel sind mit den generellen Zielsetzungen interkultureller politischer Bildung.

Europäische Jugendarbeit braucht auch ein neues Selbstverständnis auf der Grundlage einer verarbeiteten Auseinandersetzung, zum einen mit den gesellschaftlichen Herausforderungen im Kontext der entstehenden europäischen Zivilgesellschaft (verändertes Verständnis von interkulturellem Lernen mit gesellschaftspolitischen Visionen und neben den pädagogischen Implikationen auch als politisches Lernen verstanden); zum anderen mit den Anforderungen und Ansprüchen, die aus den jugend-, bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Eckdaten auf europäischer Ebene abzuleiten sind – einige habe ich in der Vorbemerkung zu den Thesen genannt.

Hier gibt es noch deutliche Defizite und deshalb Diskussions- und Handlungsbedarf. Professionalität und Kompetenzen, Qualität, Validierung und Anerkennung nicht-formaler Lernerfahrungen sind die entsprechenden Schlüsselbegriffe. Dazu mehr in den folgenden beiden Thesen²⁷.

These 9: Keine Angst vor einer Professionalisierung europäischer Jugendarbeit!

Die zumindest in den europäischen Programmen ausgedrückte Anerkennung der Bedeutung nicht-formaler und informeller Bildung für das Heranwachsen junger Menschen sowie die Anerkennung des komplementären Wertes zu im formalen Bildungsbereich gewonnenen und erworbenen Erfahrungen, Einsichten, Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten bringt es mit sich, dass europäische Jugendarbeit ein klares professionelles Profil entwickeln muss, um im Vergleich zur formalen Bildung im Hinblick auf Wirkungen, überprüfbare Ergebnisse und Effizienz die besonderen Chancen und Effekte nicht-formaler Bildung praxisrelevant nachweisen zu können.

Neben entsprechenden finanziellen und organisatorischen Rahmenbedingungen ist dazu vor allem qualifiziertes Personal vonnöten. Der professionelle Anspruch an diejenigen, die im Kontext europäischer Jugendarbeit verantwortlich tätig sind, wird weiter zunehmen, und zwar in einer doppelten Perspektive:

²⁷ Dabei beziehe ich mich eng auf eigene Arbeiten in den Anmerkungen 3 und 9 sowie: Hendrik Otten, Europäische Jugendarbeit unter Qualifizierungsdruck – Plädoyer für mehr Einsicht in die Notwendigkeit. In: IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. Hrsg., Qualität zeigt Wirkung – Entwicklung und Perspektiven. Forum Jugendarbeit International. Bonn: 2007

zum einen, dass sie über die entsprechenden Qualifikationen und Kompetenzen verfügen, damit die jeweils programm-immanenten Ziele (EU wie Europarat) systematisch verfolgt und der qualifizierende Bildungsauftrag so weit wie möglich umgesetzt werden können. Diese Qualifikationen und Kompetenzen erwirbt niemand, der nur gelegentlich und „nebenbei“ eine europäische Jugendbegegnung durchführt oder einmal an einem Trainingskurs teilgenommen hat.

Zum anderen wird es darum gehen, zukünftig über europaweit einzuhaltende Standards im Hinblick auf ein Kompetenzprofil der jeweiligen Akteure zu verfügen, das soziale Sicherheit und zukünftige Beschäftigung ermöglicht - eine Profession kennzeichnet. Obwohl europäische Jugendarbeit heute de facto bereits viel weiter eine Profession ist, als dies jugendpolitisch relevant einen Niederschlag gefunden hat, wird sie zu einem großen Teil noch durch das Engagement ehrenamtlich Tätiger bestimmt.

Angesichts der von der Politik formulierten Anforderungen und der Erwartungen Betroffener sehe ich deshalb die Notwendigkeit, für die Zukunft entschieden professionellere Bedingungen zu fordern. Das meint nicht Verzicht auf Ehrenamtlichkeit, sondern Ergänzung und konzeptionelle Einbindung in ein professionelles Milieu. Kennzeichnungen für ein solches professionelles Milieu sind zum Beispiel: Organisationseingebundenheit bzw. Zugehörigkeit zu einer Struktur; gewisse Permanenz und Kontinuität; finanzielle und soziale Absicherung; geregelte Weiterbildung und kollegialer Diskurs – dass es auch professionelle Bedingungen in Planung, Organisation, Durchführung und Administration geben muss, sei der Vollständigkeit halber hinzu gefügt.

Die Forderung nach größerer Professionalisierung bezieht sich natürlich nicht nur auf das Arbeitsfeld an sich, sondern in erster Linie auf das professionelle Profil derjenigen, die in der europäischen Jugendarbeit pädagogisch tätig sind. Dazu gehören meines Erachtens prinzipiell eine der Tätigkeit dienliche (fach-)wissenschaftliche Ausbildung und eigene, einschlägige Felderfahrungen.

Sodann sind diejenigen Kompetenzen (Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten) zu erwerben, die Voraussetzungen dafür sind, dass nicht-formale Jugendarbeit in der interkulturellen Ausrichtung auch qualifizierende Effekte auf die Beteiligten ausüben kann: auf Trainerinnen und Trainer; auf alle, die direkt pädagogisch tätig sind und vor allem auf die involvierten Jugendlichen.

Im Hinblick auf ein solches europaweit akzeptiertes Kompetenzprofil (zumindest, was ein gemeinsames Set von Standards betrifft) sind wir erst am Anfang und mit vielen Widerständen konfrontiert, weil es bisher kaum einen öffentlichen Diskurs darüber gibt, was genau europäische Jugendarbeit zu der Entwicklung einer europäischen Zivilgesellschaft beitragen soll und kann. Wir basteln stattdessen an spezifischen, auf ein konkretes Programm oder eine Aktion zugeschnittenen Profilen – besser als nichts, aber im Hinblick auf das, was geleistet werden muss, absolut unzureichend.

Die nun initiierte öffentliche Diskussion auf europäischer Ebene über Qualität in nicht-formaler Bildung und in Bezug auf Training im Kontext europäischer Jugendarbeit ist deshalb ein wichtiger Schritt in die richtige Richtung, weil er von der Europäischen Kommission (SALTO) wie dem Europarat (youth partnership) mitgetragen wird²⁸.

These 10: Europäische Jugendarbeit verlangt wie jede andere Tätigkeit im Bildungs- und Erziehungsbereich ein klares Berufsprofil mit entsprechender professioneller Aus- und Weiterbildung!

Qualität ist ein Schlüsselbegriff in der Jugendarbeit geworden, generell in der nationalen wie der internationalen, aber vor allem in der europäischen Jugendarbeit, die durch Programme und Aktionen der Europäischen Union und des Europarates gefördert werden. Der Druck auf die Träger nicht-formaler Bildung nimmt zu, einen formalen Nachweis darüber zu erbringen, dass sie für diese Arbeit qualifiziert sind; andernfalls wird es für sie immer schwieriger bis unmöglich, öffentliche Förderung in Anspruch zu nehmen. Daran ist grundsätzlich nichts auszusetzen und hier ist auch die Verbindung mit These 9 zu sehen: Wenn keine professionellen Standards gefordert werden können, sind auch Qualität und Nachhaltigkeit europäischer Jugendarbeit kaum einklagbar.

Neu ist die Verbindung der Qualitätsanforderung an nicht-formale Bildung mit der Forderung nach einer Validierung und Anerkennung (Zertifizierung/Zertifikat) ihrer Ergebnisse. Das *Jugend in Aktion* Programm der EU hat mit dem Youthpass (verpflichtend für einzelne Aktionen) bereits den Anfang gemacht, der Europarat hat mit dem Portfolio (freiwillig) für Jugendbetreuerinnen und –betreuer und Trainerinnen und Trainer ebenfalls ein Instrument vorgelegt.

Absehbare Folge ist: Europäische Jugendarbeit wird mehr und mehr formalisiert werden müssen, denn die geforderte öffentliche Anerkennung dieser im nicht-formalen Lernkontext gewonnenen Erfahrungen und Kenntnisse kann nur dann erfolgen, wenn diese Lernergebnisse bewertet werden können und einem Vergleich mit im formalen System erworbenen Erfahrungen und Kenntnissen standhält. Vor allem im Hinblick auf benachteiligte Jugendliche wird dieses Validierungs- und Anerkennungsverfahren gefordert, damit sie Defizite aus dem formalen Bildungssystem ausgleichen können.

Daraus die Herausforderung: Wie kann der besondere Charakter nicht-formalen und informellen Lernens bewahrt werden bei gleichzeitiger Erfüllung der Erwartung bezüglich einer externen Bewertung (Validierung) der Lernergebnisse, damit die Teilnehmenden über einen nachweisbaren Mehrwert für ihre weitere Lebensplanung verfügen, der gleichwertig ist mit denjenigen Zertifikaten und Nachweisen, die das formale Bildungs- und Ausbildungssystem ausstellt? Ist dieser Spagat zu schaffen?

²⁸ Siehe Anmerkung 15. Die Studie enthält im ersten Teil und in zwei Anhängen detaillierte Ausführungen zu Qualitätsstandards, im zweiten Teil zu notwendigen Kompetenzelementen für ein solches Profil

Wenn an den didaktischen Prinzipien und methodischen Verfahren nicht-formaler Bildung nicht gerüttelt werden soll – wofür ich ausdrücklich einstehe -, kann dieser Herausforderung nur durch die geforderte Professionalisierung begegnet werden: Europäische Jugendarbeit ist Arbeit und wie für jeden anderen Job auch ist ein spezielles Beschäftigungsprofil notwendig. Pädagogische Arbeit mit jungen Menschen ist ein besonders sensibler Bereich und hat weitreichende Auswirkungen auf deren Sozialisation. Deshalb ist überall dort, wo es um Erziehung, Bildung und Ausbildung geht, eine professionelle Ausbildung der dort Tätigen Voraussetzung für ihre Beschäftigung: vom Kindergarten über Schule und Universität bis zur Berufsausbildung – warum also nicht auch in der europäischen Jugendarbeit?

Beginnen wir mit dem Versuch einer Verständigung über einige Kompetenzen, deren Anwendung die Qualität einer Aktivität kennzeichnet; berücksichtigen wir dabei den interkulturellen und politischen Kontext der entstehenden europäischen Zivilgesellschaft und haben wir den Mut, auch bestimmte persönliche Merkmale in ein Kompetenzprofil einzubeziehen, denn: Europäische Jugendarbeit ist auch Arbeiten mit Werten, mit normativen Prinzipien, bedeutet Arbeiten mit Wahrnehmung und Einstellungen und erfordert eigene entwickelte moralische Urteilsfähigkeit. In Verbindung mit den genannten anderen Elementen eines Kompetenzprofils kommen wir so zu professionellen Standards.

Dann kann auch Qualität eingefordert und nachgewiesen werden, dann haben auch Validierung und Anerkennung im nicht-formalen Bildungsbereich ihren eigenständigen Wert auf gleichem Niveau mit dem formalen System. Dazu müssen wir allerdings immer wieder Antworten suchen auf einige wesentliche erkenntnisleitende Fragen: „Welchen Umwälzungen sind wir heute ausgesetzt? Lieben wir das Leben noch? Können wir noch überschauen, was geschieht? Woran sollten wir arbeiten? Worauf kommt es an? Welche Haltung, welche Moral, welches Wissen brauchen wir?“²⁹

© Dr. Hendrik Otten
Februar 2009

²⁹ Frank Berberich in Anmerkung 7