



„Die nächste Generation in Europa“. Aufgaben der außerschulischen Jugendbildung

Klaus Schleicher

Universität Hamburg

Abstract

European developments are dominated by markets, media and politics. They change much faster than attitudes and competences of the citizens. Moreover, formal education systems tend to follow socio-economic developments with great delay, so that young people largely rely on informal learning to cope with the present challenges. Nevertheless 75 Mio young Europeans will soon decide on the European future. Here, extra-mural youth education and voluntary agencies could step in to decrease the knowledge and competence gap. But limited research is still available, to what extent and with which effect courses, projects, exchange programmes etc. are offered, to encourage European views and attitudes. Therefore it is analysed with a German focus: How the working contexts of the extra-mural youth institutions influence such opportunities; in which way the previous socialisation and formal education of the young limit an European outlook; why informal learning may be an important although neglected dimension; whether the clientele gets support; and finally to what extent at least sporadic courses, projects and networks are available. A brief outlook summarizes the ongoing challenges.

Einleitung

Bald entscheiden 75 Mio. 15- bis 25-Jährige über die Zukunft Europas. Über zwei Drittel von ihnen wünschen sich mehr Informationen über die EU oder gar Möglichkeiten, den Integrationsprozess mitzugestalten (Rappenglück, 2006, S. 3 ff.). Gleichwohl ist ihr *Wissensstand* zu europäischen Themen begrenzt und er ist bei den Bildungsbenachteiligten am geringsten. Eine europäische Orientierung – ohne Fixierung auf die EU – hängt allgemein vom Elternhaus und den Gleichaltrigen, aber auch vom Bildungsniveau, dem politischen Interesse, den Sprachkompetenzen und dem Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit ab (Gaiser, Gille, de Rijke & Sardei-Biermann, 2006, S. 18 ff.).

Anregungen für Einstellungsveränderungen bietet u.a. die außerschulische politische Jugendarbeit. Sie beruht auf dem Prinzip der Freiwilligkeit, des Eigenengagements sowie der Interaktion und ist auf eine Lebenswelt- wie Lebensraumorientierung bezogen. Im Unterschied zur schulischen Bildung erlaubt sie einen flexiblen Umgang mit Bildungsinhalten und Projekten bzw. eine Ausrichtung an Alltagsanforderungen. Gleichzeitig ist sie oft sporadisch und punktuell bzw. in einigen Ländern Europas kaum entwickelt (z.B. in Polen und Tschechien).

Schwierigkeiten ergeben sich bei der außerschulischen Jugendbildung durch die Vielfalt an ‚settings‘, Angebotsformen und Organisationsstrukturen. Tendenziell beruht sie mehr auf informellen und situativen als formellen Angeboten, d.h., es gibt mehr bedarfsspezifische als systematisch ausgerichtete Angebote. Ein Teilziel ist immerhin, der jüngeren Generation das Leben im europäischen Kultur- und Wirtschaftsprozess zu erleichtern. Doch die Jugendlichen leben – wie auch wir – in mehreren überlappenden, zum Teil konkurrierenden Welten, Europa ist nur eine davon.

Welchen Zuspruch können *europaspezifische Ansätze* in dieser Bildungsarbeit aber finden, wenn die Zielgruppe weithin alterspezifisch, lokal und national nach Identität sucht bzw. wenn sie erst beginnt, sich beruflich und sozial zu integrieren. Hinzu kommt, dass in Europa die kulturelle und soziale Integration der wirtschaftlichen und politischen Systemvernetzung zeitlich nachläuft und bis heute eine europäische Gesellschaft fehlt. Unzureichend geklärt ist zudem: Was, von wem, wie und wofür ‚gelernt‘ werden soll; ferner, welche alters-, bildungs-, kultur- und regionalspezifische Bedeutung die europäische Dimension bei der außerschulischen Jugendbildung hat bzw. wie sich Angebots- und Akzeptanzprobleme didaktisch überbrücken lassen.

1. Kontexte einer außerschulischen politischen Jugendbildung

Viele Deutsche sind für Europa, wissen aber kaum etwas darüber. Französische und niederländische Politiker inszenierten europäische Abstimmungen, fanden aber kaum Zuspruch bei ihren Bevölkerungen. Und in der Öffentlichkeit werden europäische Reglements vielfach kritisiert, obwohl letztlich die Regierungen deren Ursache sind, etc. Welche Ansprache und welcher Zuspruch können in diesem Kontext hilfreich sein, um die Europaperspektive von Jugendlichen zu erweitern?

Unser ‚*mapping Europas*‘ ist generell nichts geographisch, kulturell oder politisch Homogenes. Vielmehr ist es seit der Antike – teils symbolisch, teils kartographisch oder auch in Bildern präsentiert – in stetigem Wandel begriffen. Europa ist ein Begriff, der sich erst nach der Entdeckung Amerikas mit der humanistischen Renaissance durchsetzte (Grüner, 2005, S. 172). Auch heute sind unsere öffentlichen ‚Vorstellungen‘ von Europa teils real und teils virtuell, d.h., es fehlen noch klare Konturen für ein übergreifendes Bewusstsein. Aber – wie hätte Europa nach dem Zweiten Weltkrieg inszeniert werden können, wenn es nicht vorher schon bestanden und über Jahrhunderte erlernte Gemeinsamkeiten gegeben hätte.

Inzwischen hat die *westeuropäische Einigung* mehr als ein halbes Jahrhundert Frieden in dieser Region ermöglicht bzw. zu mehr Demokratie, Wohlstand und Solidarität in der Europäischen Union geführt. Zudem kommen etwa 84 % der Gesetze aus Brüssel, auch wenn die Öffentlichkeit und Jugendlichen kaum darüber informiert sind, weil die nationale Politik und Massenmedien den Europäisierungsprozess auf vielfältige Weise ausbremsen. Immerhin ist das ‚politische Interesse‘ bei den Deutschen im europäischen Vergleich zwischen 1952 und 2002 überdurchschnittlich hoch, wenn auch stark nach Bildung, Einkommen, gesellschaftlicher Stellung etc. differenziert (vgl. Deth, 2004, S. 279 ff.). Insgesamt gilt es jedoch als eine Überlebensfrage der Union: „Getting Europe ‚closer to the citizens‘“ (European Commission, 1999); denn eine europäische Integration lässt sich nur mit den Bürgern realisieren. Allerdings ist Europa hochkomplex und daher schwer zu vermitteln.

Wo und wie kann eine außerschulische, politische Jugendbildung aber bei ihrer *Europabildung* ansetzen, wenn es kaum ein entsprechend öffentliches Bewusstsein gibt und die nationalen Politiken es nicht stützen? Immerhin hat der Europarat (vgl. Council of Europe & Committee of Ministers, 1983) „the promotion of an awareness of Europe in secondary schools“ befürwortet (Recommendations R (83) 4) und der Rat der europäischen Bildungsminister mit Hilfe der ‚europäischen Dimension in der Bildung‘ (1988) eine Stärkung der europäischen Identität versucht (European Union, 1988).¹ Der Vertrag von Maastricht wollte sogar eine ‚Citizenship of the Union‘ sichern, so dass das Grünbuch zur europäischen Dimension betonte: „Education systems should educate for citizenship; and here Europe is not a dimension which replaces others, but one that enhances them ...“ (Commission of the European Communities, 1993). Doch versuchte die EU mit ihren Aktionsprogrammen im Jugendbereich lange nur zaghaft, die politische Bildung zu fördern, z.B. durch den Jugendaustausch oder Freiwilligendienste. Eine intensivere Förderung bahnt sich erst in jüngster Zeit an, u.a. mit dem Programm ‚Jugend in Aktion‘, das eine Teilnahme an Diskussions- und Entscheidungsprozessen in sozialen, interkulturellen und ökologischen Bereichen fördert (vgl. Brokmeier, 2007, S. 12 ff.). Entsprechend verfolgt auch das COMENIUS Programm der EU (Action I, School Partnerships/European Education Projects) die Absicht, die Wahrnehmung von europäischen Gemeinsamkeiten sowie der Kultur- und Sprachenvielfalt zu steigern (Mackenzie, 1999, S. 325). Aktuell bietet der Aufruf der EU zum ‚Jahr des interkulturellen Dialogs in Europa 2008‘ einen neuen Impuls zur wechselseitigen Akkulturation in Europa.²

Vor diesem Hintergrund wird seit einiger Zeit diskutiert, ob der europäische Einigungsprozess mehr *kulturelle Identität* als Fundament braucht oder genau dies nicht haben dürfe (Buchheim, 2000, S. 17), weil ein verordneter Identitätszwang – ähnlich wie bei der Konstruktion der Nationalstaaten und Kulturnationen – auch zusätzliche Verwerfungen mit sich bringen kann.

2. Schwierigkeiten bei einer europäischen Orientierung

Eine europäische Orientierung von Jugendlichen erfolgt im Rahmen gesellschaftlicher, medialer und biographischer Parameter, die mit kurzfristigen und formalen Bildungsmaßnahmen nur wenig beeinflusst werden können. Die ‚*kulturelle Reproduktion*‘ ist vielmehr ein langfristig informeller Bildungsprozess. Durch diesen Prozess wurde und wird bei den Jugendlichen meist aber eher ein nationales als ein europäisches Selbstverständnis angelegt.

Nationalismus führte seit der französischen Revolution zu einer verstärkten Abgrenzung der Kulturen, sei es über soziale Organisationen (Theater, Museen etc.), sei es durch kulturell einflussreiche Personen (Dichter, Musiker, Architekten etc.) oder infolge der militärischen Ausbildung. Bis heute bekräftigten nationale Feste, Hymnen und Briefmarken etc. solche Einstellungen bei vielen Jugendlichen. Ein kulturelles ‚in-grouping‘ führt tendenziell aber zu einem ‚out-grouping‘ anderer Nationen und Kulturen (Gelber, 2001, S. 53 ff.).³

Doch Nationalismus ist nichts Natürliches, sondern etwas historisch und staatlich seit gut 200 Jahren kultiviertes (Uhl, 2005, S. 141 ff.). Keiner wird bei seiner Geburt schließlich gefragt, welcher Nation er künftig angehören bzw. in welche er hineinerzogen werden möchte (vgl. schon Piaget & Weil, 1951). Insofern ist europäische Bildungsgeschichte letztlich eine Geschichte nationaler Bildungspolitik. Europäisches Bewusstsein setzt einen Vergleich nationaler Geschichtsbilder und Identitäten voraus und erfordert gemeinsame Bezugspunkte, *Traditionen, Werte und Verpflichtungen* (Riketta & Wakenhut, 2002, S. 39 ff.). Immerhin scheint sich nach Meinungsumfragen eine latente europäische ‚Identität‘ anzubahnen. Sie setzt sich aus einer Vielzahl von informell erlebten, adaptierten und konstruierten Sinn- und Gesellschaftsbezügen zusammen. Zwar empfanden sich Ende der 1990er Jahre etwa 45 % der europäischen Bürger *nur* als national bzw. *nur* 5 % primär als Europäer, aber die restlichen als beides (Europäische Kommission, 1997). Einerseits fürchtete mehr als die Hälfte der Bürger im Jahr 2006, dass die EU zu einem „Verlust unserer nationalen Identität und Kultur“ beiträgt (ebd., S. 65), andererseits waren fast zwei Drittel der Bürger der Ansicht, „dass es Elemente einer europäischen Kultur gibt“.⁴

Doch, angesichts der regionalen und nationalen Vorsozialisation und schulischen Orientierung kann es in der außerschulischen politischen Bildung nicht ganz einfach werden, den Jugendlichen mehr Europaorientierung und -verständnis nahe zu bringen.

Der Einfluss der *Medien* ist ähnlich ambivalent. Ohne Medien ist Demokratie kaum möglich. Doch ist die massenmediale Berichterstattung teils national, teils regional adressatenorientiert und europäische Ausrichtungen sind selten (vgl. Vollberg, 1998). Kann es verwundern, dass sich einerseits 40 % der europäischen Bürger durch die Medien zu wenig über die EU informiert fühlen (Europäische Kommission, 2003, S. 26 f.), wenn sich kaum europäische Massenmedien (abgesehen von Minderheiten-

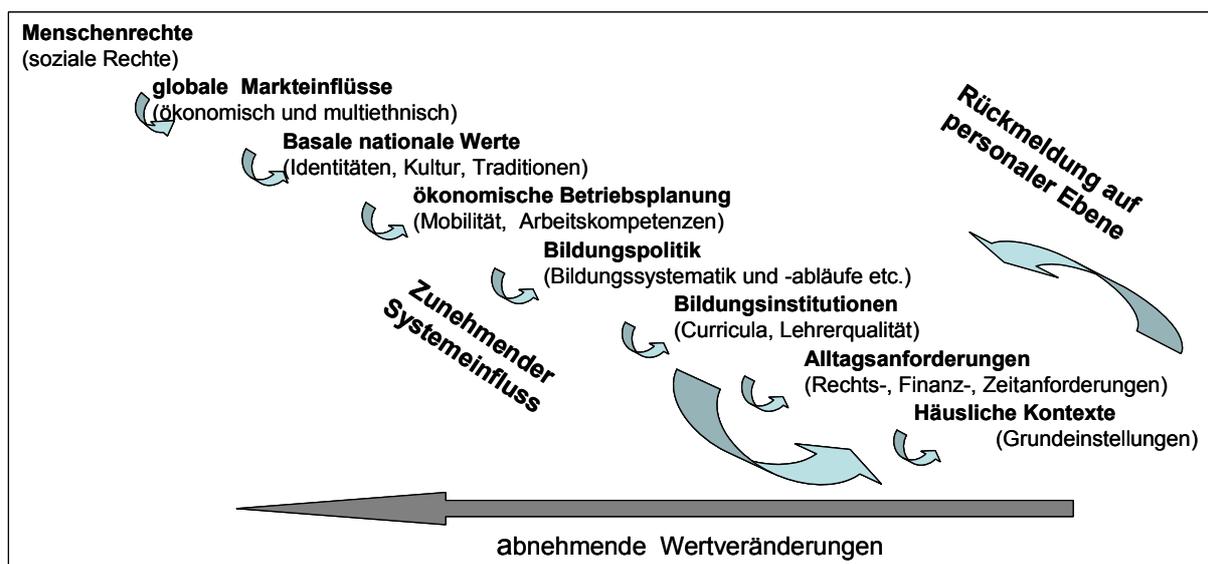
programmen wie ‚The European‘, ARTE etc.) etablieren und zu einem europäischen Bewusstsein beitragen konnten.

Nichtdestotrotz hat sich durch die *multimediale Entwicklung* das informelle, selbstgesteuerte Lernen stark erweitert. Durch Multimedia haben sich nutzerfreundliche ‚Mensch-Maschine-Schnittstellen‘ entwickelt, die sowohl die Berufs- und Beschäftigungsfelder (vgl. Telearbeit) als auch die Sozialkontakte (z.B. Chatten im globalen Stil) veränderten. Allerdings tritt allzu oft eine Diskussion über Bits und Bytes an die Stelle von Bemühungen über eine verbesserte Orientierungsfähigkeit.

Auch in der außerschulischen Jugendbildung kommt diese Entwicklung zum Tragen. Nicht selten eilt dabei die jüngere, experimentierfreudige Jugend in medialer Sachkenntnis und Kompetenz ihren Lehrern und Beratern voraus.

Schließlich sind auch die *Bildungsabläufe* zu beachten: Und zwar wird Lernen durch Bedürfnisse und Einstellungen gelenkt, zunächst durch physische und soziale Grundbedarfe (vgl. die Bedürfnishierarchie von Maslow, 1973),⁵ dann durch selektive Wahrnehmungen und überlappende Wertvorstellungen, und schließlich aufgrund einer handlungsbezogenen Zielverfolgung (was ist mir wann und warum wichtig). Weshalb sich zwischenmenschliche Beziehungen eher als europäische ändern, resümiert die Übersicht in Abbildung 1.

Abbildung 1: Überlappende Wertebenen im Erziehungsprozess



Die skizzierten Kontexte tangieren die politische außerschulische Jugendbildung in entscheidender Weise: Etwa ein Drittel der Teilnehmer in der politischen Jugendbildung sind zwischen 18 und 27 Jahren und fordern reale *Mitsprache*- und Erprobungsräume (vgl. den Hinweis zu einer aktiven Bürgerschaft der Jugendlichen im Europäischen Weißbuch zur Jugendpolitik der European Commission, 2001). Dabei wird *politische Bildung* für Jugendliche allgemein nicht als ‚politische Kunde‘, son-

dern eher auf Umwegen interessant, z.B. durch internationale Erlebnisangebote (Auslandsreisen) oder Kultureinbindungen (Musik, Theater, Graffiti etc.). Auch kulturelle Aspekte dienen oft als lebensweltnahe Zugänge zu einer ganzheitlich informellen politischen Bildung. Aber, ein Erfahrungstransfer für ein größeres politisches Kontextverständnis und Verantwortungsgefühl ist bisher kaum belegt. Zumindest werden auf diese Weise in Deutschland auch bildungsfernere Schichten erreicht (19 % Hauptschüler, 15 % Berufstätige und 4 % Auszubildende) (vgl. Schröder, Balzter & Schroedter, 2004, S. 44 ff.).

Insgesamt bestehen in Europa erhebliche Schwierigkeiten in der politischen Jugendarbeit bei der Einbeziehung ihrer Vorsozialisation und schulischen Orientierung; denn die Grundlage für eine demokratische Partizipation wird oft im Grundschulalter gelegt. Zum anderen gibt es intergenerative Kommunikationsprobleme beim transnationalen Kulturaustausch, weil offene Grenzen für die Jüngeren bereits selbstverständlich, ihre demokratischen Beteiligungsmöglichkeiten aber gering sind, und eine europäische Öffentlichkeit weithin fehlt.

3. Potentiale von informellen und formalen Lernprozessen

Informelle Lernprozesse sind zu Beginn des Lebens dominant (so beim Erlernen der Muttersprache oder von alltagspraktischen Kompetenzen). Auf diese Weise werden auch Interessen, Verhaltensrepertoires, Wertmuster und Fähigkeiten angeeignet (vgl. Dehnbostel, 2005, S. 116 ff.).⁶ Tendenziell werden lebensrelevante Orientierungs- und Handlungsfähigkeiten zu etwa 70 % informell vermittelt. Die Bedeutung des informellen Lernens ist nicht zuletzt beim E-Learning offensichtlich (vgl. Röll, 2005, S. 13). Durch all diese Lernprozesse verändern sich auch das Rollenverständnis, die Qualifikationsprofile, die kollektiven Erinnerungsprozesse sowie die politischen Orientierungen.

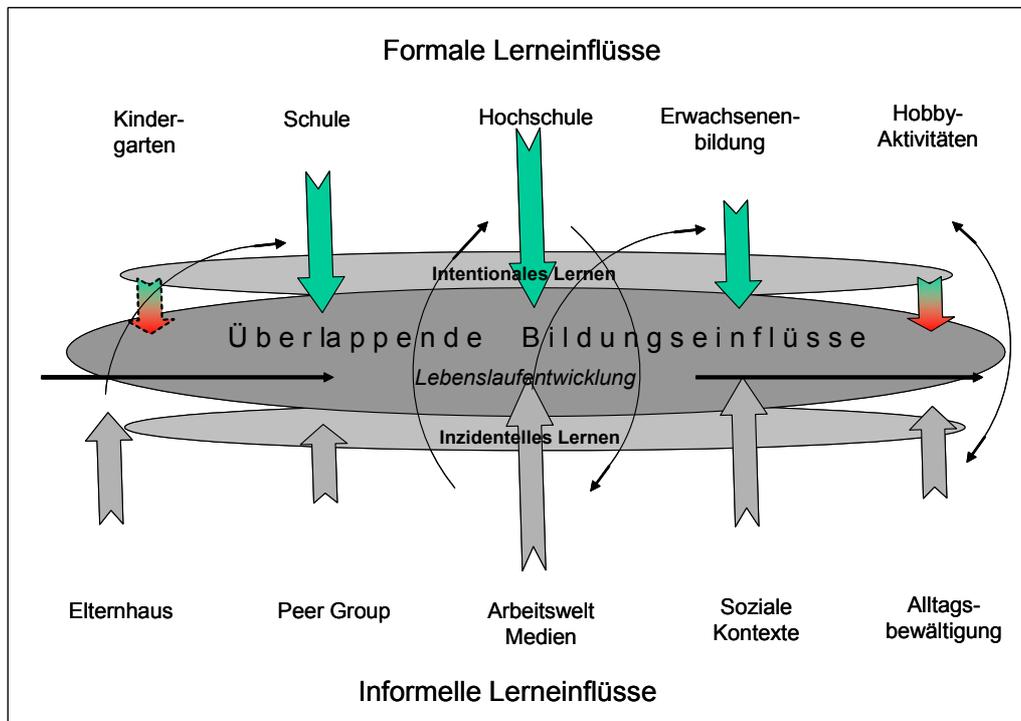
Man erinnere sich: Wie haben wir selbst während unserer Jugend *Hobbys* gefunden, ob Malen, Internetsurfen oder Tanzen etc.? Und die erste Freundin oder der erste Freund, welcher Lehrer hatte uns bei dieser Suche angeleitet? Dann die Berufswahl, durch welchen zielgerichteten Kurs erhielten wir Entscheidungshilfen, oder auch wie man Kinder erzieht?

In der außerschulischen Jugendbildung hat die informelle Bildung besondere Relevanz, auch wenn PISA die Aufmerksamkeit nur beiläufig auf informell erworbene Lebensfähigkeiten lenkt (Treptow, 2004, S. 109 ff.). Dennoch gewinnen außerschulische Kontakte gegenüber der schulischen Bildung an Bedeutung, weil sich durch Freiräume und altersübergreifende Sozialerfahrungen bzw. über spezifische Projekte neue Lehr- und Lernprozesse ergeben (vgl. Faulde, 1996).

Zu den informellen Lernprozessen treten zweifelsohne *formal vermittelte Kenntnisse* hinzu, die beim informellen Lernen genutzt und weiterentwickelt werden (so durch Nutzung von theoretischen Erkenntnismustern, sei es im Handels-, Rechts-, Kommu-

nikations- oder künstlerischen Bereich; vgl. Schleicher, 2007). Wie sich der europäische Entwicklungsprozess dabei in einer Dialogik von informeller und formaler Bildung erschließen lässt, illustriert die Übersicht in Abbildung 2.⁷

Abbildung 2: Potentiale formaler und informeller Bildungsprozesse



Die Pfeillänge deutet auf die Einflussstärke und die Pfeilspitze darauf hin, wie stark Überlappungseffekte sind.

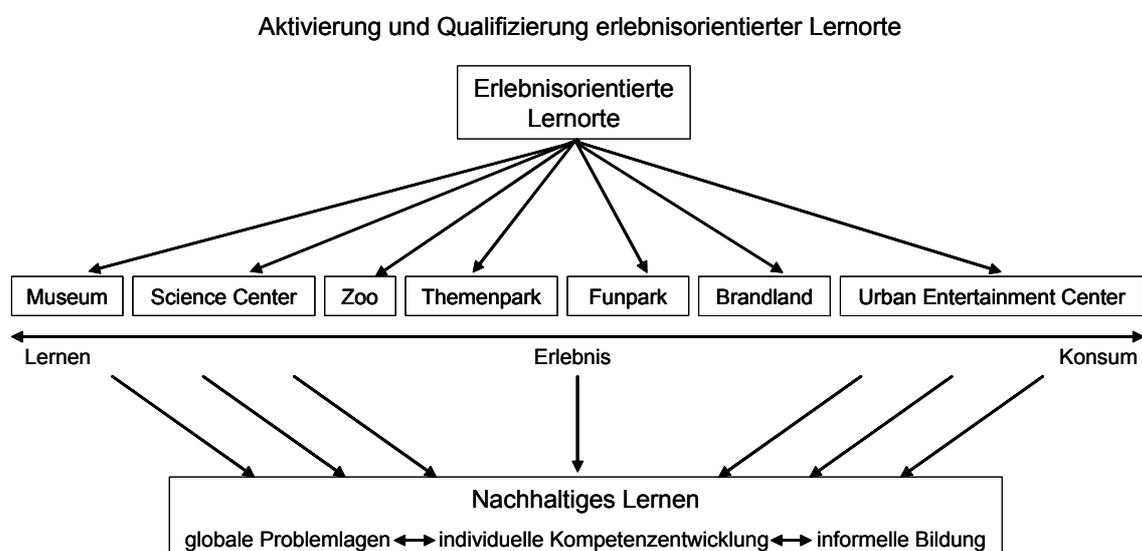
Europäisches Verständnis und *europäische Identität* sind primär kein Medien- oder schulisches Problem (Beierwaltes, 2000), und Europa kann auch nicht staatlich oder über identitätsstiftende Mythen und Symbole kurzfristig konstruiert werden. Europa muss vielmehr als langfristig veränderbare Erfahrungs-, Gedächtnis- und politische Willensgemeinschaft verstanden werden (vgl. Ogris & Westphal, 2006, S. 12 ff.).

Bezeichnend für ein informell angeeignetes *Europaverständnis* ist, dass Europa von den Bürgern tendenziell bejaht wird (vgl. Europäische Kommission, 2004, B.19 ff., C.29 ff., 137 ff.), auch wenn nur ein begrenzter Bevölkerungskreis detailliertere Europakennnisse besitzt und von seinem europäischen Wahlrecht Gebrauch macht (Schleicher, 2000, S. 411 ff.; Jobst, 2005, S. 386 ff.). Immerhin erwarten heute über 80 % der Bürger eine europäische Bewältigung internationaler Konflikte, eine gemeinsame Außen-, Einwanderungs- und Asylpolitik sowie eine Garantie der Menschenrechte. Das Vertrauen in das Europäische Parlament ist dabei größer als in die Kommission oder gar den Rat (vgl. Europäische Kommission, 2007, S. 74, 94), bzw. in die EU wesentlich größer als in die nationalen Parlamente und Regierungen.

Politisches Bewusstsein und Bildung im Sinne einer europäischen Bürgerschaft und europäischen Integration wird aber nur möglich, wenn statt der nationalen Stereotypisierungen eine lebensnahe oder zumindest virtuelle Erfahrung und Akzeptanz von nationaler Verschiedenartigkeit möglich wird, so dass sich Konflikte ertragen und bewältigen lassen. Diese Herausforderungen potenzieren sich bei Jugendlichen aufgrund ihrer Identitätssuche und Erarbeitung eines eigenen Wert- und Einstellungssystems; denn hinreichendes Fremdverständnis setzt Selbstverständnis voraus.

Wie aber lassen sich derartige Herausforderungen bewältigen und reduzieren, wenn Jugendliche stark altersspezifisch verortet sind und in Deutschland ca. 80.000 Jugendliche die Schule ohne Abschluss verlassen bzw. in einigen westeuropäischen Ländern eine Jugendarbeitslosigkeit von mehr als 20 % besteht.⁸ Zweifellos stellen Jugendverbände sehr unterschiedliche Bildungsangebote zur Verfügung, aber was machen die Jugendlichen aus diesen Angeboten, welche Bedeutung messen sie ihnen bei einer Auseinandersetzung mit der europäischen Kultur, Wirtschaft und Politik im Alltag zu (Rauschenbach et al., 2004, S. 229 ff., 248 f., 257 f.). Diskutiert werden Möglichkeiten von Erlebnisparks in Verbindung mit Online-Plattformen (so Outdoor-Aktivitäten, Museums- oder Zoopädagogik, Science-Centers etc.; vgl. Abb. 3 nach Brinkmann, 2003, S. 78). Die Resultate sind bisher noch nicht hinreichend evaluiert.

Abbildung 3: Erlebniselwelten vernetzen verschiedene Lernformen



Letztlich lässt sich informelles Lernen als ein „Modellfall kulturellen und historischen Verstehens“ begreifen, um kulturelle Orientierungen, Werkzeugfunktionen und selbstbezügliche Interessen in Einklang zu bringen. Das Konstrukt des informellen Lernens mit seinen lebensweltlichen Praxisbezügen erlaubt dabei vielfältige Übergänge zu intentionalen und Prozesswahrnehmungen (Künzel, 2005, S. XII ff.). Tendenziell gewinnt das informelle Lernen – insbesondere im beruflichen Bereich – an Bedeutung,

wie an den Bemühungen um Portfolio- und Kompetenzbilanzen im Rahmen einer lebenslangen Lernkultur deutlich wird. Auch in der außerschulischen Jugendbildung gibt es durchaus *Ansätze zu lebensnahen und -relevanten Kontakt- und Austauschmöglichkeiten* (vgl. Europaschulen oder europäische Kooperations- bzw. Austauschprojekte von Erasmus bis Tempus und von Comett II bis Helios etc.). Gleichwohl fehlt noch eine differenzierte Analyse der Bedeutung von informellen Bildungsprozessen in der Jugendbildung. Kaum untersucht ist z.B., in welchem Maße und auf welche Weise Jugendliche ‚Europa‘ kennen gelernt haben bzw. wo und wie man sie bei ihrer Europawahrnehmung bzw. in ihrem Erleben, Handeln und Denken erreichen kann. Bekannt sind meistens nur Organisationsprozesse, so dass schon in den 1950er Jahren der Deutsche Bundesstudentenring, die Deutsche Gesellschaft für internationalen Jugendaustausch, bzw. seit Mitte der 1960er Jahre der Bundesjugendplan und das Deutsch-Französische Jugendwerk etc. Jugendreisen förderten, ferner, dass 1978 schon zwei Drittel aller 14- bis 19-Jährigen und Anfang der 1990er Jahre bereits vier Fünftel der 20- bis 29-Jährigen jährlich Ferien im Ausland machten. Im Durchschnitt hatten Anfang der 1990er Jahre die 17- bis 19-Jährigen mindestens sieben fremde Länder besucht. Natürlich ist fraglich, ob dieser Massentourismus wirklich zu einer europäischen Völkerverständigung beiträgt, auch wenn er vielleicht eine europäische Jugendkultur begünstigt (Schildt, 2006, S. 150).

4. Europaorientierung der außerschulischen Klientel

Eine erfolgreiche außerschulische Jugendarbeit muss einkalkulieren: Vorangegangen ist eine *Sozialisation*, in der lokale, regionale und nationale Orientierungen wie Vorurteile fixiert wurden (vgl. Hofstede, 1980). Ergänzt werden diese Identifikationen durch Kultur-, Bildungs- und Geschichtstraditionen, in die europäische Dimensionen meist nur punktuell einbezogen werden (z.B. auf Initiative des Europarats, des Braunschweiger Schulbuchinstituts oder über einzelne Schulbuchansätze). Auch in den nationalen Massenmedien, Politiken und öffentlichen Meinungen kommt Europa nur ein begrenzter Stellenwert zu. Dennoch haben junge Menschen meist mehr Vertrauen in die EU als ältere, generell aber solche mit geringen *Bildungshorizonten* die geringsten Europabezüge (Europäische Kommission, 2007, S. 71). Auch die jungen Deutschen fühlen sich –wie in anderen Ländern der EU – mehr mit ihrem Land als Europa verbunden, und dies vor allem in den alten Bundesländern (Tab. 1 vgl. Gaiser et al., 2006, S. 20).

Kann es vor diesem Hintergrund wundern,⁹ wenn *Europa im jugendlichen Bewusstsein* nur begrenzt vorkommt, sofern frühere Lebenserfahrungen in Frage gestellt werden. Auf solche Einflussfaktoren hat die außerschulische Jugendbildung nur begrenzten Einfluss, zumal noch institutionelle, adressatenspezifische und kontinuierliche Angebotsprobleme zu bewältigen sind. Entsprechend sind die strukturellen Dis-

kontinuitäten in der politischen Bildung erheblich (Abb. 4, Fritz, Maier & Böhnisch, 2006, S. 23 unter Bezug auf Shell Studien, 1997).

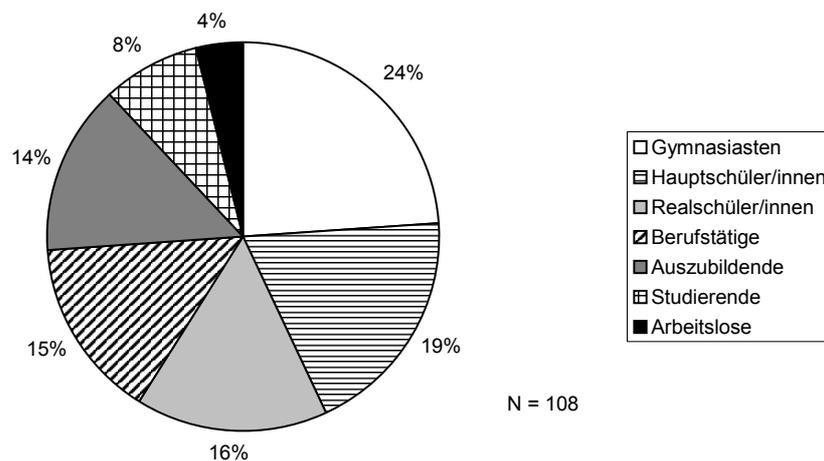
Tabelle 1: Jugendliche Verbundenheit mit der BRD und Europa

Starke oder ziemliche Verbundenheit 16- bis 29-Jähriger mit Deutschland als Ganzem und mit der Europäischen Union 1992, 1997 und 2003 nach West- und Ostdeutschland (in Prozent)	West			Ost		
	1992	1997	2003	1992	1997	2003
Verbundenheit mit ...						
Deutschland als Ganzem	53	52	71	54	55	64
der Europäischen Union	37	26	40	21	19	31

Quelle: DJI Jugendsurvey, 1992, 1997, 2003 zitiert nach Gaiser et al., 2006, S. 20.

Europa ist derzeit kein wirklich bedeutendes Thema der Jugendbildung (vgl. Europäische Kommission, 2007, S. 56, 106 ff., 139). Doch bietet sie einige *Chancen*, wenn einerseits die biographischen und sozialen Kontexte berücksichtigt und andererseits emotionale Dimensionen mit kognitiven verschränkt werden. Da ‚political skills‘ am ehesten informell erworben werden, ergeben sich überall Ansatzmöglichkeiten, wo ein Lernen voneinander (u.a. der ‚peer group‘), eine Entwicklung eigener Lerninteressen (Selbststeuerung) oder der Erwerb von Alltagskompetenzen (z.B. wo begegnet mir Europa im Alltag, sei es praktisch oder virtuell) im Vordergrund stehen und sich emotionale Dimensionen über Begegnungen oder Planspiele etc. einbeziehen lassen.

Abbildung 4: Ausbildungsstatus der Besucher von Jugendzentren



Personen-, alltags- und handlungsbezogene Ansätze werden von *europäischen Gremien* seit langem und verstärkt seit 2001 unterstützt. Zu den Hauptträgern einer außerschulischen europäischen Jugendpolitik gehören der Europarat (seit 1972) und die EU-Kommission.¹⁰ Letztere fördert sowohl durch die Ausbildung von Jugendbetreuern als auch den Jugendaustausch neue Zugänge zu Europabeziehungen. In dem Weißbuch

„Neuer Schwung für die Jugend Europas“ (European Commission, 2001) plädiert die Kommission u.a. für eine umfassende europäische Jugendpolitik und fordert eine europaweite Partizipation, soziale Integration und interkulturelle Erziehung in außerschulischen und informellen Kontexten (u.a. durch Austauschprogramme, Freiwilligendienste etc.).¹¹ Entsprechend wurde den Einstellungen von Jugendlichen größere Aufmerksamkeit gewidmet (so bei den Eurobarometeranalysen) und wurde 2005 eine Jugendwoche „Youth takes the floor“ organisiert, um zu debattieren: wie sich die Jugend die europäische Zukunft vorstellt, wie eine aktive Bürgereinstellung gefördert werden könne etc. (vgl. European Commission, 2005). Ziel einer neuen Generation von Bildungsprogrammen war es (ab 2007), eine „aktive europäische Bürgerschaft“ zu fördern, u.a. durch Teilnahme jedes 20. Schülers an Comenius-Aktivitäten bis 2013, ferner durch die Teilnahme 3 Mio. Studierender und jährlich 150.000 Beschäftigter oder Auszubildender an Austauschprogrammen. Über das Programm „Jugend in Aktion“ sollen außerschulische Jugendaktivitäten immerhin mit 885 Mio. Euro gefördert werden.

Der informellen, außerschulischen Bildung wird inzwischen größere Beachtung geschenkt, weil das formale Bildungswesen nur begrenzt imstande sei, die Lernmotivation der Jugendlichen gezielt zu aktivieren. Eher sei es möglich, jungen Bürgern europäisches Bewusstsein auf freiwilliger Basis nahe zubringen (Du Bois-Reymond, 2004, S. 101 ff.), zumal wenn die Jugendpolitik in ein lebenslanges Lernen eingebettet würde.

Letztlich geht es bei allen Sensibilisierungen für Europa (Beobachtung, Vergleich, Kooperation etc.) aber nur begrenzt um Informationen über eine facettenreiche Faktizität Europas. Größere Bedeutung kommt einer informellen, erfahrungsgeleiteten, langfristigen Auseinandersetzung und Identifizierung mit europäischen Grunderfahrungen zu.

5. Ansätze zu einer außerschulischen Europabildung

Die Zugänge zur Europabildung müssen je nach Kontext, Standpunkt und Erfahrung unterschiedlich akzentuiert werden.¹² Entsprechend differieren die Ansatzpunkte, Prioritäten, Strategien und didaktische Folgerungen. Stets aber kommt es bei Jugendlichen auf einen *Umgang mit Unsicherheit, Unwissen und Komplexität* an, wenn das Befremden über das Fremde verringert, die Verständigungsbereitschaft erhöht und eine kooperative Handlungskompetenz gefördert werden soll (vgl. Hofstede & Hofstede, 2006, S. 247–288).

Praktische Modellerfahrungen gelten als eine wichtige Orientierungshilfe, weil sich damit eine fachübergreifende und alltagsrelevante Simulation ermöglichen lassen, z.B. bei einer Fokussierung auf Kooperationsmöglichkeiten mit Immigranten oder Ausländern, bei einer Auseinandersetzung mit Verkehrs-, Handels- und Kommunikationsnetzen oder bei einer Vorteilsabschätzung der europäischen Mobilität in Ausbil-

dung und Beruf etc. (Huwendiek & Datow, 1994, S. 229 ff.). Erleichtert wird auf diese Weise ein ‚peer learning‘, bei dem persönliche Einstellungen und Informationen bedeutsam werden, Kenntnisse und Erfahrungen sich wechselseitig korrigieren, vor allem aber freiwillige Lernprozesse stattfinden. Anlässe finden sich über Chats und Gruppenkontakte, aber auch in gemeinsamen Arbeitsprozessen. Bei einer alltagsrelevanten Einbindung werden dabei auch Schulbuch-, Presse- und öffentliche Einstellungsvergleiche möglich.

Als einflussreich gelten *Kooperationsprojekte* (Jugendaustausch oder europäische Arbeitsprojekte), obgleich damit nur geringe Teilnehmerzahlen erreicht werden. Doch die unmittelbare Erfahrung europäischer Gemeinsamkeit ermöglicht eine größere Selbstreflexion und Kooperationsbereitschaft trotz nationaler Andersartigkeit.

Organisatorisch bietet sich eine breite Palette von Veranstaltungen – von Kulturtreffs und Studienfahrten bis zu Seminaren – an. Beispielsweise eignen sich europabezogene Planspiele, kulturelle Vergleiche sowie Auseinandersetzungen mit europäischen Vernetzungen, um Methoden- und Kommunikationskompetenzen zu fördern. Durch die Rollen- oder Perspektivübernahme wird dabei nicht nur Wissen angeeignet und ein kultureller Wahrnehmungswechsel angeregt, sondern auch eine Konfliktbewältigung erleichtert. Auch Studienfahrten können (bei gezielter Vorbereitung) zu mehr Europahäufigkeit, -verständnis und -kompetenz führen, sofern es nicht bei alters-, bildungs- und berufshomogenen Gruppierungen bleibt (vgl. die Aktivitäten von Europahäusern etc.). Ferner bieten transnationale Jugendprojekte (sei es der Kirchen, Gewerkschaften, Parteien etc.) durchaus Chancen zu einer europäischen Erfahrungserweiterung. All solche Treffen lassen sich über Internetplattformen zudem gut vorbereiten (Egger, 2006, S. 40 ff.).

Fördermöglichkeiten für derartige Kooperationen gibt es z.B. durch das Austauschprogramm ‚Jugend für Europa‘ (seit 1988) oder über den ‚Europäischen Freiwilligendienst für Jugendliche‘ (seit 1998), die darauf abgestellt sind, Jugendliche (18–25 Jahre) ‚für die europäische Realität zu sensibilisieren‘.

Inhaltlich sind unterschiedliche Akzentuierungen möglich: Beim Alltagshandeln (z.B. in Restaurants, beim Kauf ausländischer Produkte, durch Kontakte mit Immigranten oder vertragliche Vereinbarungen etc.) lässt sich eine handlungsleitende Weitergabe wertrelevanter, sozialer, beruflicher Kompetenzen anbahnen (z.B. in Form von Arbeitsprozesswissen, Problemlösestrategien oder sozialen Handlungskompetenzen). Beachtenswert ist auch die Ökonomisierung des formalen und non-formalen Bildungsbereichs durch die Liberalisierung des europäischen Dienstleistungssektors, weil sich dadurch leichter neue Initiativen anbahnen und realisieren lassen. Beispielsweise setzen sich aufgrund einer Europäisierung der Berufsbildung und einer verstärkt marktorientierten Bildungspolitik allmählich marktrelevante Angebots- und Nachfragekriterien durch. Hierauf vorzubereiten, ist zweifellos eine wichtige Aufgabe der außerschulischen Jugendbildung.

Aber nicht nur praktische Modellerfahrungen sind ein wichtiger pädagogischer Zugang zu einer europäischen Verständigung. Auch die Entwicklung so genannter *Community-Bildung* (d.h. eines kommunalen Bildungsraums) bietet interessante Möglichkeiten. Durch sie können verschiedene Stränge des Bildungswesens leichter gebündelt bzw. Jugendhilfe, Kommunen und Arbeitswelt etc. vielseitiger verschränkt werden. Beispielsweise lassen sich auf diese Weise jugendpolitische Erwartungen, Meinungen, Erfahrungen und Resolutionen in übergreifende Alltagszusammenhänge (Arbeit, Leben, Wohnen, Toleranz) integrieren (Hafenecker, 1985, S. 141 ff.).

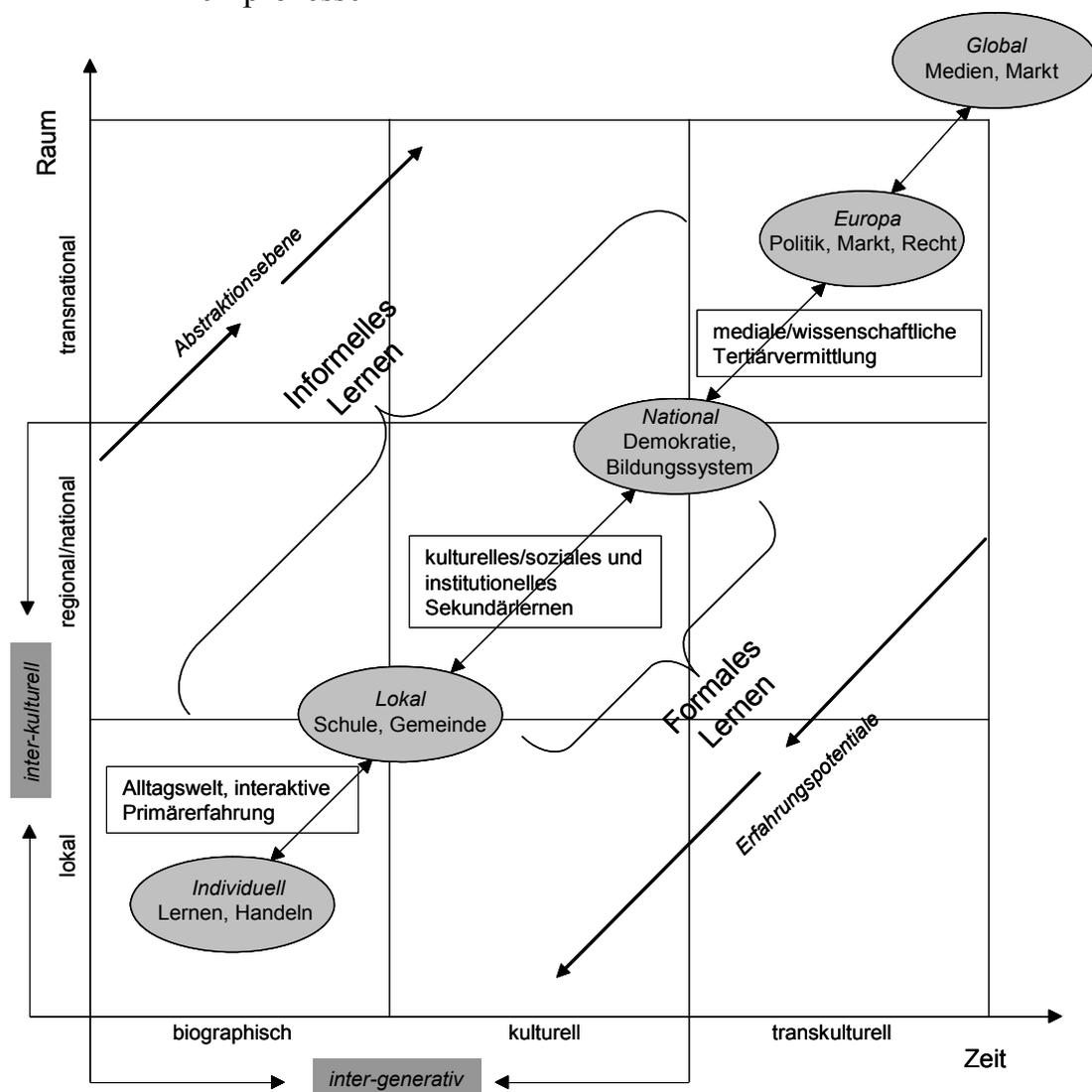
Neben solchen Kooperationsprojekten bieten die *Medien* (z.B. das Internet mit einem Zugriff auf Suchmaschinen, Fachliteratur, Chats, Blogs, Wikis und Podcasts etc.) große Potentiale für informelle Lernprozesse, sofern man den Informationsüberfluss zu handhaben weiß.¹³ Genau dies gilt es zu lernen; denn Qualifikationen bestehen heute weniger darin, Wissen zu sammeln, als zu wissen, was man damit anfangen kann. Generell betrachten Jugendliche die neuen Medien als ein wichtiges Element ihres Kommunikationsverhaltens, zumal da sie damit keine kontinuierlichen Verpflichtungen eingehen, sondern immer Möglichkeiten zum Ausstieg haben.

Dass neue Medien in der *außerschulischen Jugendarbeit* sowohl zur regionalen Kommunikation und zum selbstgesteuerten Lernen als auch zur Erhöhung der Lernmotivation und Reflexion bzw. zur Entwicklung einer neuen Lernkultur und Europaorientierung genutzt werden können, zeigen Beispiele seit Anfang der 1990er Jahre. Verständlicher Weise müssen europaorientierte Projekte bedürfnisorientiert ausgerichtet sein. Auch wenn sie zum Teil nur kleine Gruppen erreichen, erlauben sie immerhin ein Experimentieren mit neuen sozialen Rollen und Kompetenzen. Interessant mag sein, dass derartige Jugendnetze (z.B. Frankfurt/Offenbach) von Zugriffszahlen bis zu 120.000 (HTML-Seiten) pro Monat bzw. von 19.000 Surfern berichten (Schindler, Bader & Eckmann, 2001). Beispielsweise haben arbeitslose Migranten-Jugendliche im Evangelischen Jugendtreff in Nürnberg ein Miniweb aufgebaut und eine CD produziert bzw. wurde in München ein internetgestütztes Jugend-Netzwerk etabliert (Netcommunity). Das Medium setzte etliche Jugendzentren (mit Anbandeln, gemeinsamen Events, Chatten etc.) in direkten Bezug. Oder, eine Berliner Gruppe entwickelte und verwaltete über ein Cyberland-Jugendchat eine virtuelle Gemeinschaft, die auch nach Abschluss des Projekts noch weiterbestand. Ferner wurde auch ein virtuelles Jugendhaus eingerichtet, in dem man sich nach eigenen Regeln und Grenzen entfalten bzw. neue Erfahrungen aneignen, die Generierung von Wissen und Kontakten mitbestimmen, aber auch an realen medienpädagogischen Veranstaltungen in Jugendhäusern teilnehmen konnte (ebd.).

Grundsätzlich lässt sich über ein exploratives Medienverhalten die Europaorientierung und Problemlösefähigkeit der Jugendlichen erhöhen. Jugendliche lernen dabei den *Umgang mit Unbestimmtheit und die Konstruktion von Handlungswissen*. Zudem können sie in einer ‚online community‘ sozialen Anschluss gewinnen bzw. einen Aus-

tausch der Kulturen erleben und erleichtern (sei es über Datenbanken, Foren etc.). Tendenziell geht es bei solchen Initiativen einerseits um ein Lernen voneinander und die Entwicklung eigener Lerninteressen (zwischen Schule, Beruf, Familie etc.), andererseits um den Erwerb von Kompetenzen, die in der Gesellschaft oder seitens der Politik erwartet werden. Viel wäre schon erreicht, wenn sich der Anteil von Mediennutzern mit kritischem Verstand (Breit, 2004, S. 104 ff.) und der Bürger mit europäischem Urteilsvermögen und Engagement erweitern ließe. Wie sich dabei informelle und formale Lernprozesse überlagern und ergänzen, ferner wie eine Vernetzung von individuellen Alltagserfahrungen und formalen Informationsprozessen möglich wird, illustriert Abbildung 5.

Abbildung 5: Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Kommunikations- und Lernprozessen



Didaktisch sind die skizzierten Möglichkeiten bisher nicht hinreichend reflektiert und aufgearbeitet (Ansätze z.B. bei Forschungsgruppe Jugend und Europa, 2007). Da informelles Lernen ein immanenter Bestandteil aller Lernarrangements – auch der formalen Bildung – ist, müssten seine Potentiale, Elemente und Prozesse noch genauer analysiert, teilweise einbezogen oder auch formalisiert werden. In der Politikdidaktik wird man im Hinblick auf den eigenen Erfolg u.a. beachten müssen, dass eine häufige Informationsnutzung der Medien bei europäischen und deutschen Frauen geringer ist als bei Männern, dass Jugendliche (bis 29 Jahre) nicht zu den besonders politikinteressierten Vielnutzern der Medien gehören bzw. dass Jugendliche (15–24) in den neuen EU-Ländern am stärksten für die Entwicklung einer politischen Union in Europa plädieren (77 % unter ihnen gegenüber 58 % der europäischen Gesamtbevölkerung) oder dass das Vertrauen der Bevölkerungen in regulative Institutionen (Polizei und Rechtssystem) weitaus höher ist als in die Parlamente oder schließlich Politiker. All diese Einschätzungen dürften kaum auf formale, sondern eher informelle Lernprozesse zurückgehen (vgl. die Ergebnisse der European Social Survey, Zmerli, 2004, S. 234 ff., 270 f.; Neller, 2004, S. 356 ff., European Commission, 2005). Die informell erworbenen Vorstellungen wird man didaktisch bei formalen Lernprozessen stärker berücksichtigen müssen, wenn erworbene Erfahrungen durch ein systematisches Denken ergänzt, geordnet und gewichtet werden sollen.

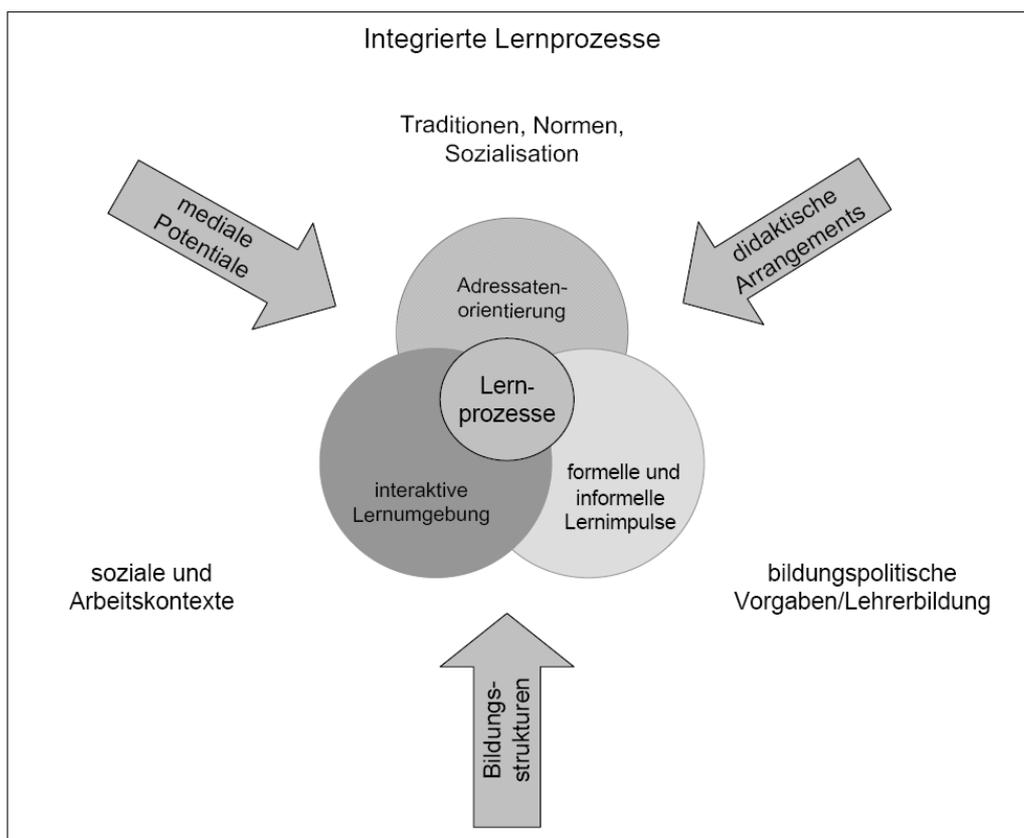
Wie sich durch eine Wechselwirkung beider Dimensionen *Identifikationsprozesse* verändern können, zeigt der ‚Heimatbezug‘. Aufgrund informeller Bildung erweist sich die Heimat-/Nationalorientierung allgemein als politisch dominant. Jedoch lässt sich ‚Heimat‘ bei lebensrelevanter Reflexion nicht mehr ausschließlich als eingegrenztes, kulturelles Umfeld verstehen, sondern sie wird zunehmend als offener, multikultureller Erfahrungsraum erlebt. Andersartigkeit verliert damit im Alltag einen Teil ihrer Bedrohlichkeit. Ein früher favorisierter didaktischer Ansatz – vom ‚Nahen zum Fernen‘ – ist aufgrund der Mobilität und Migration in Europa insofern zu überdenken, als eine europäische Multiperspektivität unumgänglich geworden ist.

Informelles Lernen muss didaktisch mithin noch vielschichtiger reflektiert werden, bevor eine *Vernetzung von formalen und informellen Bildungsprozessen* anvisiert werden kann. Dabei geht es sowohl um ein zielorientiertes Lernen zur Bewältigung von aktuellen und künftigen Lebensherausforderungen als auch um eine Förderung mündiger Selbstbestimmung, letztlich also um einen Erwerb mehrerer europäischer Schlüsselqualifikationen (Dohmen, 2001, S. 42 ff.). Hilfreich wäre eine Ergänzung der traditionellen Lehrkultur durch eine *interaktive Lernkultur* mit stärkerem Anregungs- und Selbststeuerungscharakter. Denn dann würden eher fachübergreifende Orientierungen, eine Reflexion von eigenen Leitbildern und handlungsbezogenen Wertungen möglich, bzw. es würden eher kontroverse Positionen zugelassen. Gegenüber einem schulischem Unterricht bietet die außerschulische Jugendbildung mithin folgende Ergänzungspotentiale: Das Prinzip der Freiwilligkeit (als Motivationsträger), eine inter-

aktive Partizipation (durch gemeinsames Planen), eine soziale Integration (sei es von Alter, Bildungsniveau, Milieu etc.), ferner eine Lebensweltorientierung (Prioritäten je nach Zeit, Ort und Adressaten) und auch eine flexible Lerngestaltung (z.B. Projektarbeit ohne Zeittakt). Genau hier aber könnte eine Verbindung beider Lernoptionen für eine europäische Orientierung der Jugendlichen hilfreich werden.

Erste Bestandsaufnahmen zur politischen Bildung in der außerschulischen Jugendbildung und im lebensbegleitenden Lernen machen deutlich (Weißeno, 2005, S. 88 ff.), welche Vielfalt an Aktivitäten bereits vorhanden ist. Die sollte künftig vielfältiger genutzt werden. Außerdem ist die Kooperation von Bildungsträgern und -personal zur Vernetzung von formalen und informellen Lernpotentialen noch zu präzisieren. Hinweise, wie ein Zusammenwirken verschiedener Lernprozesse aussehen kann, bieten die erwähnten Praxisbeispiele und einige theoretische Modelle (z.B. Straka, 2005, S. 33). Hilfreich wäre dabei, wenn anvisierte zielgruppenspezifische Lernprozesse ins Zentrum gerückt würden (vgl. Abb. 6) und dann von hier aus thematisiert würde, wie didaktische Arrangements, mediale Potentiale und Bildungsstrukturen abzustimmen sind.

Abbildung 6: Integrierte adressatenorientierte Lernprozesse



Allerdings werden sich auch in Zukunft nicht allzu viele Jugendliche im Rahmen der traditionellen politischen Strukturen für Europa engagieren, da sie die geringe politi-

sche Wirksamkeit ihres Handelns angesichts der Dominanz von Erwachsenen und der politischen Systeme erkennen. Immerhin zeigen Beispiele, dass Jugendliche immer wieder zu punktuellen Beteiligungen in der europäischen Kommunikation bereit sind, wenn die institutionellen oder hierarchischen Strukturen dies zulassen (Petermann, 2007, S. 73 ff.).

6. Aufgaben

Europäische ‚Identität‘ und ‚Vielfalt‘ setzen sich aus einem Bündel von informell erlebten, adaptierten und konstruierten Sinn- und Gesellschaftsbezügen zusammen, die sich teils überlagern, teils ergänzen und partiell auch widersprechen.¹⁴

Eine *reflektierte Beachtung* solch konkurrierender Lern-, Kultur- und Bildungsdimensionen ist von europäischem Belang, weil sich deren Entwicklung oft dynamischer vollzieht als das pädagogische bzw. institutionelle Bewusstsein von ihnen. Umgekehrt zeigt sich angesichts von deren nachhaltiger Wirkung und emotionaler Stabilität, wie begrenzt der Einfluss formaler und rationaler Kritiken – z.B. seitens des Schulwesens – auf Lebenseinstellungen, Verhaltensmuster oder Stereotypisierungen bis heute ist. Offensichtlich reicht es nicht, die europäische Entwicklung als Macht-, Wirtschafts- und Kriegsgeschichte (wie in den meisten Geschichtsbüchern und entsprechende Akzentuierungen im Ploetz) aufzubereiten. Mindestens ebenso sollte Europa als Kultur-, Kommunikations- und vor allem als Bewusstseinsgeschichte erlebbar, in seinen Gegenwartsfolgen erkennbar und im Hinblick auf die Zukunftsanforderungen im Rahmen der Globalisierung vermittelt werden (vgl. Jobst, 2005, S. 386 f.). In wechselseitiger Ergänzung und Abklärung von informeller und formaler Bildung ließe sich z.B. aufzeigen, wie sich ‚europäische Kultur‘ und ‚europäische Selbstwahrnehmung‘ je nach Zeit-, Raum-, Interessen- und/oder Bildungsperspektiven präsentierte bzw. wie sie heute für jugendliche Selbstorientierungen alltagsrelevant wird.

Wie aber lassen sich in Europa größere außerschulische *Teilnehmergruppen erreichen*, die den stärksten Bedarf an politischer Bildung haben. Hier gilt es, neue Formen der Teilnehmeransprache zu erproben (z.B. von Arbeitslosen, Migranten, Hauptschülern und Lehrlingen), deren politische Bildung durch schulische Organisationen zu wenig betreut und gefördert wird. Eine hilfreiche Dienstleistungsform mögen die so genannten ‚Learning Centres‘ (bzw. Selbstlernzentren) als Lernorte mit offenen Lernangeboten sein, die – je nach Bedarf teils trägerorientiert, teils als Gemeindezentren – adressatenorientierte Lern- und Beratungsangebote (so genannte Supportangebote) ermöglichen (Strang & Hesse, 2006).¹⁵

Welche *kulturellen Zugänge* bieten sich an? Einerseits erfordert die ethnische, sprachliche und kulturelle Vielfalt in Europa vermehrte Bemühungen um ein wechselseitiges Verstehen und vielfältig abgestimmte Kooperationsstrukturen (vgl. die erwähnten Ansätze). Auf der anderen Seite sind europäübergreifende Strukturen z.B. in

der Stadtentwicklung, im Rechtsdenken, der Architektur oder bei der Gewerbeentwicklung leicht mit Praxisbezügen zu erarbeiten etc. Auf solche Weise lassen sich im Lebensalltag und bei der Arbeit leicht europäische Kommunikations-, Handlungs- und Kulturmuster erschließen, nämlich was z.B. eine innerstädtische Marktgestaltung, Menschenrechte, barocke Baustile, Berufsqualifikationen oder auch eine zweijährige EU-Garantie bedeuten (vgl. Schleicher, 2007).

Jede Europaorientierung – und speziell eine kulturelle Debatte über sie – wird sich dabei mit *Wertaspekten*, die überwiegend informell vermittelt werden, befassen müssen. Denn „die Quellen unserer mentalen Programme liegen im sozialen Umfeld, in dem wir aufgewachsen sind und unsere Lebenserfahrungen gesammelt haben“ (Hofstede & Hofstede, 2006, S. 3). Insofern wird bei einer bildungspolitischen Selbstorganisation (ob in Projektinitiativen, Kampagnen oder beim europäischen Austausch etc.) ebenso wie bei einer Erschließung informeller Lernprozesse (z.B. in Form von situativem Engagement) eine intensivere, personenbezogene Auseinandersetzung mit Europa stattfinden als durch traditionelle, politische Bildungsangebote. Je breiter und komplexer aber der Diskussionsrahmen wird, desto kleiner wird auch die Personen- gruppe, die daran teilnehmen wird.

Wer die langfristigen Akkulturationsprozesse in Europa und die nachhaltigen Lebensausrichtungen der ‚Europäer‘ durch informelle Lernprozesse ignoriert und nur in der medialen und politischen Gegenwart lebt, wird aktualisierten National- und Parteiinteressen erliegen. Schon morgen dürfte er mit seinen ‚Anschauungen‘ der Vergangenheit angehören. Wenn *Bildungspolitiker und Pädagogen* ihren Blick auf die Zukunft richten, dann sollten sie die Wege bedenken, auf denen die Menschen und Europa hierher gekommen bzw. wie die je eigenen Zielsetzungen entstanden sind.

Letztlich bedingt jeder *Kultur- einen Bildungswandel* (so auch vom Nationalismus zum europäischen Verständnis) und jeder Lernwandel (so im Rahmen der neuen Informationstechniken) einen Kulturwandel. Diese Veränderungen erfordern zum einen eine zielstrebig bewusste Ergänzung von informeller und formaler Bildung (wie sie in der beruflichen Bildung mit Portfolio- und Kompetenzbilanzen am weitesten entwickelt ist).¹⁶ Zum anderen könnte eine veränderte Ausbildung der außerschulischen Jugendbildner hilfreich sein.¹⁷

Anmerkungen

1. Hier ging es u.a. um eine ‚Stärkung des Bewusstseins der jungen Menschen für die europäische Identität und Verdeutlichung des Wertes der europäischen Kultur sowie um Grundlagen‘ für die weitere demokratische Entwicklung.
2. Vgl. die Entscheidungen der EU Nr. 1904/2006 vom 12.12.06 und Nr. 1720/2006 vom 15.11.06.
3. Ausdruck dieser Entwicklung sind Regierungsgebäude (in Rom wie Paris), nationale Dichtungen (z.B. Dostojewski’s Panslawismus), oder Musik (z.B. Wagner’s Opern) und philosophische Schriften (so Fichte’s ‚Reden an die Deutsche Nation‘), aber auch die Presse (z.B. das irische Wochenblatt ‚The Nation‘ bzw. später ‚The United Irishman‘).

4. Beispielsweise „halten 88 % der Bürger den kulturellen Austausch für wichtig und fordern die Europäische Union auf, Angebote des kulturellen Austausches für Europäer zu unterstützen“ (EU: vgl. <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/07/1410&format=HTML&aged=1&language=DE&guiLanguage=en>; vgl. <http://ec.europa.eu/culture> [11.12.07]).
5. Basale Bedürfnismuster und informelle Orientierungen haben zunächst immer Vorrang.
6. Wie neue Kompetenzen im Alltag realisiert und traditionelles Wissen erweitert werden, das wird bei Entrepreneurs, Beratern und Künstlern etc. deutlich, da sie stets über das vermittelbare und anlernbare Wissen hinausgreifen. Zum neugierigen und forschenden Geist gehört, dass man die traditionellen Grenzen sprengt, d.h. den Kopf ein wenig aus der Traditionsglocke herausstreckt.
7. Eine Verbindung der unterschiedlichen Lernprozesse ist unter Bezug auf frühere *Empfehlungen der KMK* zum Teil durchaus möglich, z.B. wenn es um einen Abbau von Vorurteilen, eine kulturübergreifende Aufgeschlossenheit, eine Achtung von europäischen Rechtsbindungen etc. gehen soll. Nur gelte es, die europäische Thematik dort aufzugreifen, „wo der Erlebnis- und Erfahrungshorizont der Schüler (bzw. Jugendlichen) dies erlaubt oder neue Erfahrungsfelder ... eröffnet werden“ können (KMK, 1991, S. 5 f.).
8. So Ende 2003 in Italien, Griechenland, Spanien, Belgien, Finnland und Frankreich (Hoof & Bradley, 2005, S. 1; vgl. OECD, 2004).
9. Veränderungen im politischen und Geschichtsbewusstsein sind kurzfristig offensichtlich schwierig, wenn frühere Lebenserfahrungen in Frage gestellt werden. Dies zeigen nicht nur zurückprojizierende Legitimationsversuche der DDR und die Zustimmung zur so genannten ‚Linken‘ in den neuen Ländern, sondern auch frühere Untersuchungen (Leo, 2003, S. 27 ff.).
10. Das ‚Europäische Jugendzentrum‘ in Straßburg, in dem Jugendvertreter aus den Mitgliedsländern vertreten waren, ist 1972 ein wichtiger Einstieg gewesen. Die 1992 eingerichteten Jugendabteilung (Youth Directorate) und Jugendberichte versuchen seither eine europäisch integrierte Jugendpolitik zu fördern (Du Bois-Reymond, 2004, S. 91 ff.). Daneben akzentuiert das EU-Programm ‚Jugend für Europa‘ seit 1987 den europäischen Jugendaustausch sowie die Ausbildung von Jugendbetreuern (Treuheit, Janssen & Otten, 1990, S. 28 ff.).
11. Im ‚Europäischen Jugendportal‘ wird auf entsprechende Partizipations- und Arbeitsmöglichkeiten sowie auf Freiwilligendienste verwiesen, die (seit 1998) darauf abgestellt sind, Jugendliche (zwischen 18 und 25 Jahre) informell ‚für die europäische Realität zu sensibilisieren‘ (vgl. hierzu http://europa.eu/youth/index.cfm?l_id=de oder http://europa.eu/youth/volunteering_-_exchanges/index_eu_de.html [21.10.07]).
12. Die Bürger sehen politische Aufgaben der EU vor allem im Umweltbereich und wo es um ihre Rechte oder die Beschäftigungspolitik geht. Weitaus weniger Bedeutung wird dagegen den Bildungs-, Fortbildungs- und auch Jugendmaßnahmen zuerkannt (Europäische Kommission, 2006, S. 92 f., 2004, C.29).
13. Wissen ist zum öffentlichen Gut geworden, das immer zugänglicher wird. Die Internetbibliothek Gutenberg macht z.B. über 200.000 Bücher zugänglich; zudem gibt es im Netz über 1.000 Zeitschriften mit Fachliteratur, und online kann man auch an der Gestaltung etlicher Informationsmittel (z.B. der Enzyklopädie Wikipedia) teilnehmen etc. (Metz, 2007). Zum didaktischen Potential von Podcasts vgl. Evers, 2007, S. 66 ff.
14. Einseitige Fokussierungen können durchaus zu problematischen Abgrenzungen oder auch zur Überschätzung der je eigenen Kultur bzw. Nation führen (Schleicher, 2008).
15. Aktuelle Hinweise bieten eine Bestandsaufnahme im Auftrag der Europäischen Kommission 2004 und eine noch unveröffentlichte Studie (Buiskool et al., 2005, zitiert nach Strang & Hesse, 2006; vgl. <http://www.servicelearning.de> [21.10.07]).

16. Verstärkt wurde die Zusammenarbeit (inkl. der Beitrittskandidaten) durch den so genannten Kopenhagen-Prozess von 2002, in dem die europäische Dimension betont, interkulturelle Kompetenzen gefördert und eine Beratung über das lebenslange Lernen ergänzt wurden.
17. Beispielsweise ist eine 18-monatige berufsbegleitende Ausbildung im Bereich ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung an Ganztagschulen‘ seitens der Evangelischen Akademie Loccum 2008 vorgesehen (vgl. <http://www.bne-ganztagschule.de>).

Literatur

- Beierwaltes, A. (2000). *Demokratie und Medien. Der Begriff der Öffentlichkeit und seine Bedeutung für die Demokratie in Europa*. Baden-Baden: Nomos.
- Breit, G. (2004). „Politikunterricht hat schon viel geleistet, wenn aus ihm Zeitungsleser mit kritischem Verstand hervorgehen“. In K. Pohl (Hrsg.), *Positionen der politischen Bildung. Bd. 1: Ein Interviewbuch zur Politikdidaktik* (S. 104–121). Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Brinkmann, D. (2003). Der Freizeitpark als Lebenswelt – informelles Lernen als Erlebnis. In W. Wittwer & St. Kirchhof (Hrsg.), *Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung* (S. 73–106). München: Luchterhand.
- Brokmeier, B. (2007). Alles anders – nichts gleich. Politische Jugendbildung in Europa. *kursiv – Journal für Politische Bildung*, 4, 12–17.
- Buchheim, Th. (2000). Einigung oder Assimilation? – Zwei Bilder von europäischer Integration. In Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg (Hrsg.), *Europa und Europabilder* (Sammelband der Vorträge des Studium Generale der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg im Sommersemester 1991) (S. 9–24). Heidelberg: Ruprecht-Karls-Universität.
- Commission of the European Communities. (1993). *Green paper on the European dimension of education COM(93) 457 final*. Brussels: Commission.
- Council of Europe & Committee of Ministers (1983). *Recommendation no. R (83) 4 of the Committee of Ministers of the Member States concerning the promotion of an awareness of Europe in secondary schools*. Strasbourg: Council of Europe.
- Dehnbostel, P. (2005). Lernen – Arbeiten – Kompetenzentwicklung: Zur wachsenden Bedeutung des Lernens und der reflexiven Handlungsfähigkeit im Prozess der Arbeit. In G. Wiesner & A. Wolter (Hrsg.), *Die lernende Gesellschaft* (S. 111–126). Weinheim: Juventa.
- Deth, J. van (2004). Politisches Interesse. In J. van Deth (Hrsg.), *Deutschland in Europa. Ergebnisse des European Social Survey 2002–2003* (S. 275–292). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dohmen, G. (2001). *Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bislang vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller*. Bonn: BMBF.
- Du Bois-Reymond, M. (2004). *Lernfeld Europa. Eine kritische Analyse der Lebens- und Lernbedingungen von Kindern und Jugendlichen in Europa*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Egger, J. (2006). Europa in der politischen Jugendbildung. *Außerschulische Jugendbildung*, 36 (1), 40–45.
- Europäische Kommission (Hrsg.). (1997). *Eurobarometer. Die öffentliche Meinung in der Europäischen Union, Bericht Nr. 47*. Brüssel: Kommission.
- Europäische Kommission (Hrsg.). (2003). *Eurobarometer. Die öffentliche Meinung in der Europäischen Union, Bericht Nr. 58*. Brüssel: Kommission.

- Europäische Kommission (Hrsg.). (2004). *Eurobarometer Frühjahr 2004. Die öffentliche Meinung in der Europäischen Union. Gemeinsamer Bericht der Eurobarometer 61 und CC Eurobarometer 2004.1*. Brüssel: Kommission.
- Europäische Kommission (Hrsg.). (2006). *Eurobarometer 64. Die öffentliche Meinung in der Europäischen Union*. Brüssel: Kommission
- Europäische Kommission (Hrsg.). (2007). *Eurobarometer 65. Die öffentliche Meinung in der Europäischen Union*. Brüssel: Kommission.
- European Commission. (1999). *Governance and citizenship in Europe – some research directions. EUR 19313*. Verfügbar unter: <http://www.cordis.lu/improving/scr/hpser.htm> [18.02.08].
- European Commission. (2001). *A new impetus for European youth / Neuer Schwung für die Jugend Europas (White Paper / Weißbuch)*. Luxemburg: Amt für Amtliche Veröffentlichungen.
- European Commission. (2005). *Youth takes the floor*. Verfügbar unter: http://europa.eu.int/comm/public/index_en.htm [18.02.08].
- European Union. (1988). Council resolution of 24 May 1988 on the European dimension in education.
- Evers, N. (2007). Podcasting – Neue Perspektiven für die politische Bildung? *kursiv – Journal für Politische Bildung*, 4, 66–73.
- Faulde, J. (1996). *Schule und außerschulische Jugendbildung. Eine Untersuchung zu institutionellen Aspekten der Kooperation*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Forschungsgruppe Jugend und Europa beim Zentrum für angewandte Politikforschung an der Uni München*. (2007). Verfügbar unter: http://europa.eu.int/comm/public_opinion/archives/notes/back_note_en.pdf [29.11.07].
- Fritz, K., Maier, K. & Böhnisch, L. (2006). *Politische Erwachsenenbildung. Trendbericht zur empirischen Wirklichkeit der politischen Bildungsarbeit in Deutschland*. Weinheim: Juventa.
- Gaiser, W., Gille, M., de Rijke, J. & Sardei-Biermann, S. (2006). Zukunft Europa im Blick der Jugend. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 47, 18–26.
- Gelber, H. (2001). *Nations out of Empires. European nationalism and the transformation of Asia*. New York: Palgrave.
- Grüner, W. (2005). Mapping Europe: Europa in der Kartographie. In V. Öhner, A. Pribersky, W. Schmale & H. Uhl (Hrsg.), *Europa-Bilder* (S. 167–188). Innsbruck: Studien Verlag.
- Hafeneger, B. (1985). Leben mit ausländischen Jugendlichen. In B. Hafener (Hrsg.), *Politisches Lernen in Jugendverbänden. Anregungen und Beispiele für Gruppenleiter, Bildungsreferenten, ehrenamtliche Mitarbeiter* (S. 141–147). Reinheim: Jugend & Politik.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences. International differences in work-related values*. Beverly Hills: Sage.
- Hofstede, G. & Hofstede, G. J. (2006). *Lokales Denken, globales Handeln. Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management*. München: dtv.
- Hoof, J. & Bradley, H. (2005). Introduction. In H. Bradley & J. Hoof (Eds.), *Young people in Europe. Labour markets and citizenship* (pp. 1–12). Bristol: Policy Press.
- Huwendiek, V. & Datow, W. (1994). Berichte über das Projekt ‚Europa‘ und ‚Umwelterziehung‘. In W. Wölfling & V. Strittmatter (Hrsg.), *Bildung und Erziehung in Europa. Heidelberger Pädagogischer Kongress, Pädagogische Hochschule Heidelberg 5. bis 9. Oktober 1992* (S. 329–349). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Jobst, S. (2005). Europäisches Bewusstsein: Zur Definition eines vielschichtigen Begriffes und seiner bildungstheoretischen Bedeutung. *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 51 (5/6), 385–402.
- KMK. (1991). Europa im Unterricht. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 8.6.1978 i.d.F. vom 7.12.1990. In KMK (Hrsg.), *Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD*. Neuwied: Luchterhand.

- Künzel, K. (2005). Informelles Lernen – Selbstbildung und soziale Praxis, eine thematische Einführung. In K. Künzel (Hrsg.), *Informelles Lernen – Selbstbildung und soziale Praxis* (Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 31/32) (S. IX–XVII). Köln: Böhlau.
- Leo, A. (2003). Keine gemeinsame Erinnerung. Geschichtsbewusstsein in Ost und West. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 53, 27–32.
- Mackenzie, R. (1999). Expertise 5x5: Citizenship and COMENIUS in 25 European schools. In A. Ross (Ed.), *Young citizens in Europe. Proceedings of the First Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network* (pp. 325–331). London: CiCe.
- Maslow, A. (1973). *Psychologie des Seins*. München: Kindler.
- Metz, J. (2007, 20. August). Freier Zutritt für alle. Open Content Wissen als öffentliches Gut, frei zugänglich für jeden – diese Idee gewinnt immer mehr Anhänger. Doch die Kritik verstummt nicht. *Das Parlament*, S. 11.
- Neller, K. (2004). Mediennutzung und interpersonale politische Kommunikation In J. van Deth (Hrsg.), *Deutschland in Europa. Ergebnisse des European Social Survey 2002–2003* (S. 339–369). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- OECD. (2004). *Employment outlook 2004*. Paris: OECD.
- Ogris, G. & Westphal, S. (2006). Politisches Verhalten Jugendlicher in Europa. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 47, 7–17.
- Petermann, H. (2007). *Globales Lernen und Jugend. Chancen einer Bildung zur Weltbürgerlichkeit in der Jugendarbeit*. Hamburg: Diplomica.
- Piaget, J. & Weil, A. (1951). The development in children of the idea of the homeland and of relations with other countries. *International Social Science Bulletin*, 3 (3), 561–578.
- Rappenglück, St. (2006). Jugend in der Europäischen Union. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 47, 3–7.
- Rauschenbach, T., Leu, H. R., Lingenauber, S., Mack, W., Schilling, M., Schneider, K. & Züchner, I. (2004). *Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht* (Bildungsreform, Bd. 6) (2. Aufl.) (hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung). Berlin: BMBF.
- Riketta, M. & Wakenhut, R. (2002). *Europabild und Europabewusstsein. Bestandsaufnahme der empirischen Forschung und sozialpsychologischen Forschungsperspektiven*. Frankfurt a.M.: IKO.
- Röll, M. (2005). Corporate E-Learning mit Weblogs und RSS. In A. Hohenstein & K. Wilbers (Hrsg.), *Handbuch E-Learning* (12., ergänzte Lieferung) (S. 1–20). Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst.
- Schildt, A. (2006). Across the border: West German youth travel to Western Europe. In A. Schildt & D. Siegfried (Hrsg.), *Between Marx and Coca-Cola. Youth cultures in changing European societies, 1960–1980* (pp. 149–160). New York: Berghahn.
- Schindler, W., Bader, R. & Eckmann, B. (Hrsg.). (2001). *Bildung in virtuellen Welten. Praxis und Theorie außerschulischer Bildung mit Internet und Computer*. Frankfurt a.M.: Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik, Abt. Verlag.
- Schleicher, K. (2000). Notwendigkeit einer gebildeten Öffentlichkeit für ein demokratisches Europa. In K. Schleicher & P. J. Weber (Hrsg.), *Zeitgeschichte europäischer Bildung 1970–2000. Bd. 1: Europäische Bildungsdynamik und Trends* (Umwelt – Bildung – Forschung, Bd. 4) (S. 411–482). Münster: Waxmann.
- Schleicher, K. (2007). *Zur Biographie Europas. Identität durch Alltagshandeln*. Hamburg: Krämer.
- Schleicher, K. (2008). Education and nationalism till 1870. In G. H. Herb & D. H. Kaplan (Eds.), *Nations and nationalism. A global historical overview, vol I* (pp. 29–42). Santa Barbara: Academic, ABC-CLIO.
- Schröder, A., Balzter, N. & Schroedter, Th. (2004). *Politische Jugendbildung auf dem Prüfstand. Ergebnisse einer bundesweiten Evaluation*. Weinheim: Juventa.

- Strang, R. & Hesse, C. (Hrsg.). (2006). *Learning Centres. Neue Organisationskonzepte zum lebenslangen Lernen in Europa*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Straka, G. (2005). Informal learning: Genealogy, concepts, antagonisms and questions. In K. Künzel (Hrsg.), *Informelles Lernen – Selbstbildung und soziale Praxis* (Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 31/32) (S. 27–45.). Köln: Böhlau.
- Treptow, R. (2004). Verpasste Chancen, neue Chancen? Konsequenzen für die Jugendhilfe im Blick auf die OECD. In H.-U. Otto & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen* (S. 107–114). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Treuheit, W., Janssen, B. & Otten, H. (1990). *Bildung für Europa. Interkulturelles Lernen in Jugendbegegnungen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Uhl, H. (2005). Europa kommunizieren – Europa visualisieren. In V. Öhner, A. Pribersky, W. Schmale & H. Uhl (Hrsg.), *Europa-Bilder* (S. 141–166). Innsbruck: Studien Verlag.
- Vollberg, S. (1998). Kultur im europäischen Fernsehen. Geschichte, Präsentation und Funktion von Kulturmagazinen. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Weißeno, G. (2005). Wie können Lern- und Testaufgaben die Anforderungen der Bildungsstandards für die politische Bildung erfüllen? In Redaktion Politische Bildung & Journal für die politische Bildung (Hrsg.), *Bildungsstandard – Evaluation in der politischen Bildung. Für Schule, Jugend- und Erwachsenenbildung* (S. 88–102). Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Zmerli, S. (2004). Politisches Vertrauen und Unterstützung. In J. van Deth (Hrsg.), *Deutschland in Europa. Ergebnisse des European Social Survey 2002–2003* (S. 299–255). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.