

# Beiträge internationaler Jugendbegegnungen zur politischen Bildung am Beispiel von Generation Europe

*Thesis zur Erlangung des Bachelorgrads*

*Autorin:* **Manuela Hees**

Evangelische Hochschule Ludwigsburg  
Studiengang: Soziale Arbeit



Gefördert vom:



## Vorwort

Die vorliegende Bachelorarbeit „Beiträge internationaler Jugendbegegnungen zur politischen Bildung am Beispiel von Generation Europe“ von Manuela Hees wurde vom bundesweiten Netzwerk [Forschung und Praxis im Dialog – Internationale Jugendarbeit](#) (FPD) im Rahmen der [AIM-Förderung für Studierende](#) gefördert.

FPD setzt sich dafür ein, das Arbeitsfeld der Internationalen Jugendarbeit in Lehre und Forschung stärker und nachhaltiger an Hochschulen zu verankern. Mit der AIM-Förderung, die sich sowohl an Studierende im Bachelor- als auch im Masterstudium richtet, möchte FPD das allgemeine Interesse für die Internationale Jugendarbeit als Forschungsfeld erhöhen und Studierende dazu motivieren, sich in ihren Abschlussarbeiten mit diesem Feld auseinanderzusetzen. Auf diese Weise trägt FPD zur Stärkung der Internationalen Jugendarbeit bei und ermöglicht dem Arbeitsfeld neue empirische Erkenntnisse.

Neben der finanziellen Unterstützung für anfallende Forschungskosten bietet die AIM-Förderung den Studierenden auf inhaltlicher Ebene Zugang zum bundesweiten Netzwerk von Forscher:innen und Praktiker:innen.

Manuela Hees hat sich in ihrer Abschlussarbeit am Beispiel des Projekts *Generation Europe* mit der Frage auseinandergesetzt, welche Beiträge Internationale Begegnungen zur politischen Bildung, die Demokratie als Bildungsgegenstand, -struktur und -erfahrung begreift, leisten (können) und damit wertvolle Erkenntnisse für die Dimension der politischen Bildung/Demokratiebildung in internationalen Jugendbegegnungen generiert.

**Wir gratulieren ihr herzlich zur bestandenen Bachelorprüfung!**

## Abstract

Die Forderung nach Demokratiebildung ist im Kontext aktueller gesellschaftspolitischer Entwicklungen in aller Munde. Demokratie muss gelernt werden, weil Menschen nicht einfach als Demokrat:innen geboren werden.

Die vorliegende Arbeit stellt sich diesbezüglich die Frage, wie junge Menschen die demokratische Partizipation in einem Angebot der Internationalen Jugendarbeit erleben und welche Entwicklungspotenziale sich daraus ergeben. Diese Arbeit fragt im Verständnis von politischer Bildung als Demokratiebildung, inwiefern Bildungserfahrungen in internationalen Begegnungen selbst als demokratische Interaktions-, Austausch- und Aushandlungsprozesse von Wissen, Fähigkeiten und Werteorientierung verstanden werden können. Welche Beiträge leisten dadurch Internationale Jugendbegegnungen zur politischen Bildung, die Demokratie als Bildungsgegenstand, -struktur und -erfahrung begreift? Im Forschungsteil wird dazu das Praxisprojekt Generation Europe – Democracy in Action als Beispiel für ein Projekt der Internationalen Jugendarbeit, welches explizit zur politischen Bildung beitragen will, durch qualitative Interviews ausgewertet. Das erforschte Programm wird vom Internationalen Bildungs- und Begegnungswerks e.V. in Dortmund angeboten und fördert eine aktive Zivilgesellschaft, motiviert zum Aufbau von internationalen Jugendnetzwerken und zu aktivem gemeinsamen politischen Handeln. Dabei möchte es sich an alle jungen Menschen unabhängig von Herkunft, Einkommen der Eltern oder formalem Bildungserfolg richten.

Die Ergebnisse konnten zeigen, dass die Internationale Jugendarbeit große Potenziale zur politischen Bildung als Demokratiebildung aufweist. Die Jugendlichen konnten sich im Projekt als aktive und mündige Bürger:innen erleben, die gesellschaftliche Einflussnahmemöglichkeiten haben. Zudem sprachen über zahlreiche andere soziale und interkulturelle Lernerfahrungen. Die Projektstruktur war auf Ebene der Projektumsetzung durch demokratische Partizipationsformen geprägt, was zu einer subjektorientierten und aktivierenden Selbstbildung der Jugendlichen führte. Allerdings ist unklar, ob die Jugendlichen auch auf organisationaler Ebene Einfluss nehmen konnten. Das Sample dieser Arbeit enthielt hoch engagierte und sozial orientierte Jugendliche. Weitere Forschungsvorhaben könnten sich daher auf die "Nicht-Teilnehmer:innen" und "Abbrecher:innen" und ihre Hinderungsgründe beziehen. Auch die Deutung ihres politischen Lernens und ihre Wahrnehmung als Demokrat:innen wäre interessant und könnte Potenziale und Anknüpfungspunkte für die (internationale) Kinder- und Jugendarbeit bieten.

## Inhalt

<b>Vorwort.....</b>	<b>1</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>2</b>
<b>1. Einleitung .....</b>	<b>5</b>
<b>2. Politische Theorie – begriffliche Festlegungen .....</b>	<b>8</b>
2.1. Politik und Demokratie .....	9
2.2. Politische Bildung als Demokratiebildung .....	12
<b>3. Internationale/Europäische Jugendarbeit.....</b>	<b>16</b>
3.1. Ziele und Themen Internationaler Jugendarbeit.....	18
3.2. Internationale Jugendbegegnungen – Charakteristika und Zugänge.....	22
<b>4. Beiträge der Internationalen Jugendarbeit zur politischen Bildung .....</b>	<b>25</b>
4.1. Analysen des Handlungsfeldes .....	26
4.1.1. Strukturmerkmale der Kinder- und Jugendarbeit und politischen Bildung .....	26
4.1.2. Strukturmerkmale der Internationalen Jugendarbeit und politische Bildung .....	29
4.2. Wirkungsstudien zur Internationalen Jugendarbeit .....	31
4.2.1. Langzeitwirkungen von Internationalen Begegnungen .....	31
4.2.2. Research-based Analysis of European Youth Programs.....	33
4.3. Wirkungsstudien zur politischen Jugendbildung.....	35
4.3.1. Praxisforschung nutzen, politische Bildung weiterentwickeln .....	35
4.3.2. Wie politische Bildung wirkt.....	36
<b>5. Zusammenfassende Hypothesenbildung .....</b>	<b>37</b>
<b>6. Projektbeschreibung – Generation Europe .....</b>	<b>38</b>
6.1. Ziele und Selbstverständnis.....	38
6.2. Projektablauf und Inhalte.....	41
6.3. Erfolg des Projekts .....	43
<b>7. Methodik und Untersuchungsaufbau .....</b>	<b>43</b>
7.1. Durchführung .....	45
7.2. Analyseverfahren.....	46
7.3. Darstellung und Analyse des Datenmaterials .....	46

<b>8. Diskussion der Ergebnisse .....</b>	<b>56</b>
<b>9. Fazit und Ausblick.....</b>	<b>65</b>
<b>Literaturverzeichnis.....</b>	<b>67</b>
<b>Anhang.....</b>	<b>73</b>

## 1. Einleitung

Seit der Jahrhundertwende ist das „Lernen und Leben“ von Demokratie immer mehr in den Vordergrund der gesellschaftlichen und pädagogischen Aufmerksamkeit gerückt (Richter u.a. 2017: 9). Die Notwendigkeit hierfür wird aus der derzeitigen Situation der Demokratie in Deutschland und Europa abgeleitet, die weitläufig als eine „Krise“ beschrieben wird. Besorgniserregend sind hierbei der Rechtsruck der Gesellschaft in großen Teilen Europas, die zunehmende Politik- und Politiker:innenverdrossenheit und die Politikdistanz von Jugendlichen. Die Shell-Jugendstudien (2019 und 2015) zeichnen dementsprechend ein gemischtes Bild von Jugend und Politik. Sichtbar sind eine geringe Parteienbindung, punktueller und sporadischer politischer Engagement und ein abnehmendes Vertrauen in „die Politik“. Auffällig ist zudem, dass die politische Teilhabe und Zufriedenheit mit der Demokratie mit Schichtunterschieden zusammenhängen. So neigen einige der 15- bis 25-Jährigen zu national-populistischen Meinungen (Schneekloth und Albert 2019: 47–51). Daraus erwächst der Wunsch, diese Jugendliche zu erreichen, bevor sie sich zum Beispiel in Teilöffentlichkeiten in Sozialen Medien weiter radikalisieren<sup>1</sup> (vbw 2020: 11–14).

Gleichzeitig ist aber das Interesse an Politik im Vergleich zu 2015 eher gestiegen (Schneekloth und Albert 2019: 52). Darüber hinaus lässt sich an von Jugendlichen organisierten Protesten und sozialen Bewegungen, wie *Fridays for Future*, durchaus der Wille erkennen, sich politisch zu artikulieren und auf die Politik Einfluss zu nehmen (BMFSFJ 2020: 55–57). Zudem wird hier die Notwendigkeit deutlich, den Altersvorbehalt von 16 bzw. 18 Jahren bei Wahlen grundlegend zu überdenken (wie es auch aktuell im Koalitionsvertrag der neu gewählten Bundesregierung geschieht, vgl. SPD, BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN und FDP 2021: 11). Denn Jugendlichen wird durch das bisherige Wahlrecht eine Partizipation an sie betreffenden Entscheidungen verwehrt (Richter u.a. 2016: 106–107).

Daraus lässt sich bereits ableiten, dass „Ausgangspunkt der politischen Bildung [...] reale Fragen von Jugendlichen sein [müssen]“, damit sie auf ein reales Interesse stößt (Krüger und Herbold 2021: 13). Und sie braucht reale Einflussnahme- und Partizipationsmöglichkeiten.

Der 16. Kinder- und Jugendbericht<sup>2</sup> identifiziert gesellschaftliche „Schlüsselprobleme“ (vgl. hierzu Klafki 1990), denen jungen Menschen gegenüberstehen, die zu einem ambivalenten Verhältnis zu „Politik“ und Politiker:innen führen. Sogenannte „Megatrends“ (vgl. hierzu Naisbitt 1982)

---

<sup>1</sup> Daraus resultiert auch die hohe Relevanz von Medienpädagogik in der Politischen Bildung und allem pädagogischen Handeln der Kinder- und Jugendarbeit. So meinen Krüger und Herbold: „Die politische Bildung muss sich den veränderten Wahrnehmungsweisen der Jugendlichen anpassen und sich zu einer kritischen politischen Medienbildung entwickeln! Jugendliche müssen befähigt werden, Inhalte kritisch zu beleuchten und Meinungspluralität wahrzunehmen und wertzuschätzen.“ Krüger und Herbold (2021: 13).

<sup>2</sup> Wenn nicht ausdrücklich anders hervorgehoben, bezieht sich diese Arbeit auf den 16. Kinder- und Jugendbericht.

verursachen derzeitig eine besondere Komplexität der Jugendphase und der Bewältigung der damit verbundenen Entwicklungsaufgaben<sup>3</sup>. Diese sind: „Ambivalenzen der Globalisierung; Klimawandel und Umweltzerstörung; die Corona-Pandemie und ihre Bewältigung; Flucht und Migration; Ambivalenzen der Digitalisierung; Folgen des demografischen Wandels und Aufrüstung und Krieg(sgefahr)“ (BMFSFJ 2020: 45).

Die Erosion eines gesellschaftlichen und politischen Konsenses bezüglich Fragen von Demokratie, sozialem Zusammenhalt, Gerechtigkeit, Akzeptanz und Durchsetzung der Menschen- und Verfassungsrechte stellt auch eine Herausforderung für die Kinder- und Jugendarbeit dar. Die Schaffung von Förderprogrammen in Deutschland, wie das Modellprogramm „Demokratie lernen und leben“ (2002-2007) und der Berichtsauftrag des aktuellen Kinder- und Jugendberichts der Bundesregierung zur „Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter“ (BMFSFJ 2020: 1) zeugen davon. Die Programme fordern nachdrücklich zum Abbau sozialer Ungleichheit und Benachteiligung, zur Stärkung des sozialen Zusammenhalts und zur Förderung gesellschaftlicher Teilhabe, in letzter Zeit auch explizit zur Demokratieförderung und Extremismusprävention auf.

„Politische Bildung ist jedoch eine schulische und außerschulische Daueraufgabe, deren Angebote langfristig, nachhaltig und flächendeckend vorhanden sein müssen. Sie ist kein Löschfahrzeug, das man aus der Garage holt, wenn irgendwo Flammen hochschlagen“ (Krüger und Herbold 2021: 13). So betont auch der Kinder- und Jugendbericht, dass „politische und demokratische Bildung grundsätzlich als zentrale und dauernde Aufgaben in der Demokratie zu verstehen“ (BMFSFJ 2020: 117) und somit mehr als Extremismusprävention sind. Böttcher, Frech und Thimmel (2016: 9) konstatieren dazu, dass die Krise (inzwischen) das Normale sei und Demokratien sich grundsätzlich immer wieder bewähren müssen. Oskar Negt meint dazu treffend: „Eine demokratisch verfasste Gesellschaft ist die einzige Gesellschaftsordnung, die gelernt werden muss, alle anderen Gesellschaftsordnungen bekommt man so“ (Negt 2010: 27).

In der Jugendphase positionieren sich Jugendliche in der Gesellschaft (Selbstpositionierung). Daher kommt dieser Zeit eine besondere Bedeutung in der Entwicklung politischer Interessen zu. Demnach ist die Kinder- und Jugendarbeit (§ 11 SGB VIII) ein wichtiges Handlungsfeld für die politische Bildung<sup>4</sup>. So analysiert der Kinder- und Jugendbericht nach dem Raumkonzept von Löw (2015) und unter Berücksichtigung des Aneignungskonzepts nach Deinet (2014) die sozialen Räume, in denen sich

---

<sup>3</sup> ausgeführt im 15. Kinder- und Jugendbericht: „Qualifizierung, Verselbstständigung und Selbstpositionierung“ (BMFSFJ 2020: 8).

<sup>4</sup> „Politische Bildung“ wird in dieser Arbeit groß geschrieben, wenn es um eine Profession und ein Handlungsfeld geht. Wenn der Begriff klein geschrieben wird, bezeichnet er die demokratische/politische Bildungspraxis, das Lernen an sich.

Kinder- und Jugendliche am meisten aufhalten und lernen und untersucht sie nach ihren politischen Dimensionen und Potenzialen zur politischen Bildung.

Dabei zielt politische Bildung, „[...] auf Mündigkeit, d. h. auf politische Analyse-, Urteils- und Handlungsfähigkeit [...]. Junge Menschen werden im Rahmen politischer Bildung deshalb als politisch mündige Subjekte [...] angesprochen, die ihre soziale Positionierung und ihre gesellschaftlichen Interessenlagen verstehen und Politik mitgestalten können. Politische Bildung versteht sich dabei [...] als Aufgabe für die ganze Schule und jegliche Bildungsinstitutionen (durch Achtung von Kinder- und Menschenrechten sowie von partizipatorischen und subjektorientierten Lehr-Lern-Umgebungen)“ (BMFSFJ 2020: 118). In dieser Definition kommen bereits einige grundlegende Kriterien politischer Bildung zum Ausdruck: die Mündigkeit, damit verbundene Kompetenzen und ein Bildungsverständnis, das vom Subjekt und der Selbstbildung ausgeht (BMFSFJ 2020: 117).

Die Kinder- und Jugendarbeit bietet mit ihren Strukturmerkmalen besondere Voraussetzungen, Kindern und Jugendlichen bedeutsame (Erfahrungs-) Räume zur Verfügung zu stellen, um Demokratie zu leben und zu lernen, wie in Kapitel 3.1 weiter ausgeführt wird.

Insbesondere die Internationale Jugendarbeit ist durch ihre historischen Ursprünge, internationale Einbettung und Ausrichtung von einer hohen Politikimmanenz geprägt und bietet dadurch zahlreiche Anknüpfungspunkte für politisches/demokratisches Lernen (Widmaier 2016: 49). Ihre Angebote sind meist gruppenbezogene, multinationale und thematisch gestaltete Reisen, Jugendbegegnungen oder Workcamps, die von Jugendverbänden, kommunaler Jugendarbeit, Jugendbildungswerken oder -stätten oder Trägern politischer und kultureller Jugendbildung ausgebracht werden (BMFSFJ 2020: 345).

Diese Arbeit fragt im Verständnis von politischer Bildung als Demokratiebildung, inwiefern Bildungserfahrungen in internationalen Begegnungen selbst als demokratische Interaktions-, Austausch- und Aushandlungsprozesse von Wissen, Fähigkeiten und Werteorientierung verstanden werden können. Welche Beiträge leisten dadurch Internationale Jugendbegegnungen zur politischen Bildung, die Demokratie als Bildungsgegenstand, -struktur und -erfahrung begreift?

Zu Beginn werden dafür die zugrundeliegenden zentralen Begriffe der politischen Bildung und der Internationalen Begegnungen bzw. Internationalen Jugendarbeit dargestellt und diskutiert. Anschließend wird das Handlungsfeld der Internationalen Jugendarbeit hinsichtlich dessen Beiträge zur politischen Bildung analysiert. Dabei werden politische Dimensionen herausgearbeitet und einschlägige Studien hinzugezogen. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse werden dann in Kapitel 5



in forschungsleitenden Hypothesen zusammengeführt. Davon ausgehend wird im Forschungsteil das Praxisprojekt *Generation Europe – Democracy in Action* als Beispiel für ein Projekt der Internationalen Jugendarbeit, welches explizit zur politischen Bildung beitragen will, durch qualitative Interviews ausgewertet. Das Programm wird vom Internationalen Bildungs- und Begegnungswerks e.V. in Dortmund angeboten und fördert eine aktive Zivilgesellschaft, motiviert zum Aufbau von internationalen Jugendnetzwerken und zu aktivem gemeinsamen politischen Handeln. Dabei möchte es sich an alle jungen Menschen unabhängig von Herkunft, Einkommen der Eltern oder formalem Bildungserfolg richten (IBB e.V. o.J.).

In der Forschung über die Wirkungen von Internationaler Jugendarbeit wurde bisher ein starker Fokus auf die individuellen Kompetenzen gelegt, die durch die Angebote gefördert wurden. Es gibt hierbei eine Forschungslücke dazu, ob sie auch zu gesellschaftlichem und politischen Engagement anregt (Widmaier 2016: 55) und inwiefern die Bildungsprozesse in der Internationalen Jugendarbeit zur Politischen Bildung beitragen. Diese Arbeit versucht daher durch ein qualitatives Vorgehen, Einblicke in die Deutungen der Jugendlichen zu ihrem politischen Lernen zu bekommen.

## 2. Politische Theorie – begriffliche Festlegungen

Diese Arbeit thematisiert die Beiträge zur „politischen Bildung“. Dieser Begriff wird in Anlehnung an den 16. Kinder- und Jugendbericht, der im Oktober 2020 von der Sachverständigenkommission der Öffentlichkeit vorgestellt wurde, verwendet. Zudem nutzt auch das Projekt *Generation Europe* diesen Terminus (A4: 2, 9).

In der Wissenschaft und Praxis sind die Begriffe „politische Bildung“ und „Demokratiebildung“ nicht eindeutig zu unterscheiden. Politik- und bildungstheoretische, erziehungswissenschaftliche, konzeptionelle und inhaltliche Vorannahmen bewirken eine Vielfalt von Definitionen und semantischen Varianten, wie Demokratielernen, Demokratiepädagogik oder andere. Eine endgültige Festlegung über die wesentlichen Kerne und Eigenwerte der „Politischen Bildung“ und der „Demokratiebildung“ steht daher noch aus (Wohning 2021: 15). Aus der Vielfalt der Begriffe resultiert gleichzeitig die Notwendigkeit, die Begriffe und Konzepte für diese Arbeit klar zu bestimmen. Dafür ist die Rückbindung an die Begriffe „Politik“, „Demokratie“ und „Bildung“, welche ebenfalls in ihren Bedeutungen sehr stark ausdifferenziert werden können, wesentlich.

## 2.1. Politik und Demokratie

Grundlegend ist eine Auseinandersetzung mit dem Begriff der „Politik“. Dieser geht auf den Begriff „Polis“ aus dem antiken Griechenland zurück. Dieser bezeichnete die Gesamtheit der Bürger:innen eines Stadtstaates und lässt sich am ehesten als „Gemeinwesen“ ins Deutsche übertragen. Das zugrunde liegende Menschenbild geht davon aus, dass der Mensch ein „*Zoon politikon*“ (politisches bzw. gesellschaftliches Wesen) sei, so beschreibt es Aristoteles. Im Kern sei der Mensch auf andere Menschen angewiesen und könne sich nur im Zusammenleben mit ihnen entfalten, wozu es allgemeingültiger Regelungen bedürfe (Reheis 2016: 8).

Politik wird entsprechend im Kinder- und Jugendbericht und mit Anlehnung an Meyer (2003) als „die Gesamtheit der Aktivitäten und Strukturen, die auf die Herstellung, Durchsetzung und Infragestellung allgemein verbindlicher und öffentlich relevanter Regelungen in und zwischen Gruppierungen von Menschen abzielt“ (BMFSFJ 2020: 108), verstanden. Zentral ist hierbei der enge Zusammenhang zur Bedeutung von Macht(verhältnissen) (wie bei Hannah Arendt, vgl. dazu Lösch 2020: 81 ff.) und das zugrunde liegende Verständnis vom und Orientierung am Gemeinwohl (wie bei Meyer 2003: 15). Daher ist Politik „immer auch die Bearbeitung sozialer Konflikte“ (BMFSFJ 2020: 108), in der die Interessen der Akteur:innen und des „Gemeinwohls“ ausgelotet werden. Die Kommission betont, dass der Inhalt von Politik, das bedeutet, die Grenze von privat und öffentlich Diskutiertem und Geregelter, immer Resultat von Aushandlungsprozessen ist (BMFSFJ 2020: 108). Somit ist der von der Kommission entfaltete Politikbegriff konfliktorientiert und ungleichheitssensibel. Diese Perspektive eröffnet die Möglichkeit, Mechanismen von Macht- und Herrschaftsverhältnissen, die politischen Anteile von Alltagserfahrungen und die Frage, was als „politisch“ gelten kann, in den Blick zu nehmen und zu diskutieren. In der Fachdiskussion werden drei Dimensionen von Politik unterschieden, die auch zur Analyse politischer Bildungsprozesse dienen können: Die Form (*Polity*, d.h. die institutionellen Strukturen und rechtliche Basis), die Aushandlungsprozesse der Akteur:innen (*Politics*) und der Inhalt (*Policy*) von Politik (BMFSFJ 2020: 108).

Auch der Demokratiebegriff ist in seiner Bedeutung sehr vielfältig. Demokratiebegriffe kann man nach der Beschränkung auf den im engeren Sinne politischen Bereich (enger Demokratiebegriff) oder der Ausweitung auf möglicherweise alle Lebensbereiche (weiter Demokratiebegriff) einteilen (BMFSFJ 2020: 109).

Als ein früher Vertreter eines weiten Verständnisses der *Demokratie* gilt in den letzten Jahren der in der Fachdiskussion über politische Bildung bzw. Demokratiebildung viel zitierte US-amerikanische

Philosoph und Pädagoge John Dewey. Er differenziert in seiner Theorie (vor allem im Werk „Demokratie und Erziehung“ 1993) Demokratie als Regierungsform und Lebensform und postuliert damit, dass Demokratie auch in nichtstaatlichen Institutionen praktiziert werde. Diese sei als „embryonic community life“ zu verstehen (Neubert 2006: 229). Deweys Ansatz wird in der aktuellen Zeit vor allem in beteiligungszentrierten Demokratietheorien rezipiert (Schmidt 2008: 236ff.), weil darin zum Ausdruck kommt, dass Demokratie sich nicht in einem bloßen Abstimmungsmechanismus erschöpft.

Die Kommission des Kinder- und Jugendberichts stützt sich ebenso auf die Ausführungen Deweys und hat sich auf ein „erweitertes prozeduralen Verständnis“ (BMFSFJ 2020: 47,110) von Demokratie verständigt. In Anlehnung an die Dreiteilung des Politikbegriffs geht sie von einer „formalen“, „substanziellen“ und „prozesshaften“ Dimension von Demokratie aus. Damit bringt sie zum Ausdruck, dass es bei Demokratie um die Prozesse der Aushandlung, um den „unhintergehbaren Kern“ in Form von fundamentalen Prinzipien<sup>5</sup> (BMFSFJ 2020: 110) und die Vorläufigkeit und historisches Gewachsensein von Demokratie geht. Darin zeigen sich erneut deutliche Bezüge zu einem konfliktorientierten Begriff, der auf „Konflikthaftigkeit demokratischer Politik sowie die Offenheit und Gestaltbarkeit politischer Prozesse und Entscheidungen“ (BMFSFJ 2020: 118) verweist. Die Kommission hält in Bezug auf die Weite des Begriffs fest: „Der Begriff ist offen für einen breiten Blick auf unterschiedliche Formen der politischen Teilhabe von der Wahrnehmung formaler Partizipationsrechte bis hin zu sozialen Bewegungen und Protest und einer kritischen Auseinandersetzung damit, wie Partizipationsformen real genutzt werden und so Einflusschancen und Einflussnahmen in der Gesellschaft ungleich verteilt sind“, so die Kommission (BMFSFJ 2020: 110). Zudem öffnet sie den Blick dafür, wie sich der politische Prozess bzw. die „Demokratie“ in formellen Institutionen und in informellen Verhandlungen vollzieht. Bewusst legt sich die Kommission dabei nicht auf ein Idealverständnis von Demokratie mit deliberativer, republikanischer, radikaldemokratische oder anderer Ausrichtung fest (BMFSFJ 2020: 112). Sie führt dabei aus: „Vor dem Hintergrund aktueller Entwicklungen bleibt die Frage, wie Demokratien partizipativer werden können, ohne zugleich den Kern menschen- und grundrechtlicher Werte zur Disposition zu stellen“ (BMFSFJ 2020: 114).

Als wichtiger Vertreter eines modernen Demokratiebegriffs zwischen liberaler und republikanischer Demokratiegestaltung gilt Habermas. Er postuliert eine deliberative (eine aktiv beratende)

---

<sup>5</sup> hiermit sind u.a. die Grundrechte (Gleichwertigkeit aller Menschen, die Grundfreiheit und die demokratische Gestaltung der politischen Institutionen) Artikel 1-19 des Grundgesetzes gemeint. Dies bildet, in der Sprache von Ernst Fraenkel, den „nicht kontroversen“ Teil der Demokratie.

Politikgestaltung. Darin ist die Demokratie auf eine Öffentlichkeit bezogen, in der die Bürger:innen über Themen öffentlich verhandeln und so ggf. die Entscheidungen der repräsentativen Gremien vorbereiten. Es werden „[...] die demokratischen Grundsätze der Beteiligung und Entscheidung unter Berücksichtigung einer argumentativ abwägenden, verständigungsorientierten Beratschlagung auf alle gesellschaftlichen Bereiche [...]“ angewendet, „[...] um so zu gewährleisten, dass sich die Adressaten von Rechtsnormen zugleich als ihre Urheber verstehen dürfen“ (Habermas 1992: 52).

In Habermas Gesellschaftstheorie unterscheidet er zwischen den Bereichen „System“ und „Lebenswelt“. Sie unterscheiden sich dabei in ihren zugrunde liegenden Ausrichtungen. Das System (staatliche Verwaltung und Markt) ist von Erfolgs- und Machtorientierung geprägt, wodurch Diskurse unter zweckrationalen Gesichtspunkten geführt werden. Die Lebenswelt (Familie und zivilgesellschaftliche Institutionen) hingegen ist von einer Verständigungsorientierung geprägt, sodass Diskurse auf die Zustimmung aller Beteiligten und Betroffenen hin geführt werden (Habermas 1982). Verbindet man nun das Demokratieverständnis von Dewey als Regierungs- und Lebensform mit dem Begriff der deliberativen Demokratie, so sind die Rahmenbedingungen für Demokratie in einer sozialpädagogischen Institution dann gegeben, wenn darin die Herstellung von Herrschaft durch demokratische Verfahren auf der Grundlage deliberativer Interaktionsformen stattfindet. Dadurch wird demokratische Partizipation als Mitgestaltung und Mitverantwortung institutionell verankert (Richter u.a. 2016: 113; Schwerthelm und Sturzenhecker 2016: 10). Zu den Gelingensbedingungen von deliberativer Demokratie in der Jugendarbeit macht Schwerthelm (2016: 193–194) deutlich, dass es einer verbindliche Entscheidung der Beteiligten bedürfe, die gemeinsamen Entscheidungen mitzutragen und zu verantworten, damit die Urheber:innen sich auch als die Adressat:innen wahrnehmen würden, sonst bestünde die Gefahr der Unverbindlichkeit.

An dieser Stelle ist eine kurze Diskussion und Abgrenzung des Partizipations- und Demokratiebegriffs sinnvoll. Dazu haben Richter u.a. 2016 im Anschluss an ihr Forschungsprojekt zur Demokratiebildung in Kindertageseinrichtungen eine Operationalisierung des Demokratiebegriffs vorgenommen. Unter Partizipation (lat.: Teilhabe) wird aus einer allgemeinen politiktheoretischen Sicht „die aktive Beteiligung der Bürger und Bürgerinnen (Bürger/Bürgertum) bei der Erledigung der gemeinsamen (politischen) Angelegenheiten bzw. der Mitglieder einer Organisation, einer Gruppe, eines Vereins etc. an den gemeinsamen Angelegenheiten [verstanden]“ (Schubert und Klein 2020).

In sozialpädagogischen Kontexten meint Partizipation oft informelle Formen, bei denen sich die jungen Menschen an den Entscheidungen der Erwachsenen beteiligen. Je nach Arbeitsweise und Satzung werden die meisten Entscheidungen den pädagogischen Fachkräften überlassen. Sie gelten

als Expert:innen und treffen als solche die Entscheidungen für die Klient:innen, „das Volk“ (griech.: *demos*). In dieser Expert:innendemokratie (Regierungsform) haben die Jugendlichen die Möglichkeit durch ihre freiwillige Teilnahme an den Angeboten den Entscheidungen der Expert:innen zuzustimmen oder diese abzulehnen. Die Expert:innen müssen daher zugleich auf die Wünsche der Jugendlichen eingehen, damit eine Teilnahme stattfindet. In Expert:innendemokratien können Jugendliche also nur in bestimmten Maßen partizipieren (Richter u.a. 2016: 108–110). „Kinder- und Jugendpartizipation ist das aktive und nachhaltige Mitwirken und Mitbestimmen von jungen Menschen an Planungen und Entscheidungen, die ihre Lebenswelt betreffen“, so lautet dementsprechend eine Definition von Reinhard Fatke (2007: 27).

Demokratische Partizipation bezeichnet demgegenüber keine punktuelle oder sogar nur scheinbare Teilhabe an Entscheidungsprozessen: „Präziser wäre es [...], von demokratischer Partizipation zu sprechen, wenn Mitbestimmung und Mitgestaltung (von Kindern und Jugendlichen) als Recht kodifiziert und – in pädagogischen Einrichtungen sowie außerpädagogischen (internen und externen) Öffentlichkeiten – durch direkte und repräsentative Entscheidungsgremien gewährleistet wird“ (Schwerthelm 2016: 191).

Nach der Auseinandersetzung mit den Adjektiven „politisch“ und „demokratisch“ und den zugrundeliegenden Implikationen, soll nun die theoretische Festlegung einer Arbeitsdefinition von „politischer Bildung“ erfolgen. Im Zuge dessen wird der verwendete Bildungsbegriff beschrieben.

## **2.2. Politische Bildung als Demokratiebildung**

„Politische Bildung“ ist ein Begriff, der stark vom schulischen Kontext geprägt ist. Dabei galt lange Zeit der Dreischritt politischer Bildung, der in – Wissen vermitteln, Urteilsbildung ermöglichen und zu Mitwirkung anregen – besteht, als Grundkonsens. Das Konzept geht auf Wolfgang Hilligens didaktischen Dreischritt zurück. Dieser gilt mittlerweile bezüglich der Abfolge als überholt, aber bildet nach wie vor ein wichtiges Grundkonzept der Politischen Bildung. Vor allem die außerschulische Jugendbildung macht die Handlungs-, Erlebnis- und Gefühlsebene der Lernenden zum Ausgangspunkt (politischer) Lernprozesse (Balzter, Ristau und Schröder 2014: 20–21).

Auch der 16. Kinder- und Jugendbericht geht von einem Konzept der erfahrungsbasierten politischen Bildung, als politische Selbstbildung aus: „Politische Bildung ist ein von Subjekten – in diesem Kontext von Kindern und Jugendlichen – getragener Prozess der Herausbildung von Mündigkeit, der sich an demokratischen Grundwerten wie Menschenwürde, Gerechtigkeit, Gleichheit, Frieden, Solidarität, Emanzipation und Freiheit orientiert. Politische Bildung fördert das Vermögen, die politische

Wirklichkeit im Hinblick auf die Durchsetzung demokratischer Prinzipien kritisch und reflektiert zu beurteilen. Sie entwickelt die Fähigkeiten zur politischen Partizipation und zur Gestaltung von Demokratisierungsprozessen. Im Unterschied zu anderen Formen politischer Erziehung ist politische Bildung damit weder affirmativ noch neutral“ (BMFSFJ 2020: 527). Dieses Zitat macht deutlich, dass politische Bildung im Verständnis der Kommission zugleich Demokratiebildung ist (BMFSFJ 2020: 128ff.). Sie nutzt den im deutschen wissenschaftlichen und fachpraktischen Diskurs am weitesten verbreiteten Begriff und macht dazu deutlich, dass politische Bildung demokratischen Prinzipien verpflichtet sein sollte. Damit vertritt die Kommission das Anliegen, die Zerteilung von demokratischer Bildung und politischer Bildung auf der Ebene der Praxis aufzulösen. Sie bezieht sich dabei auf die Theorie des Erfahrungslernens in der Demokratie als Demokrat:innen nach John Dewey (Dewey 1993; Neubert 2006: 229–230). Demokratie wird demnach auch in der eigenen Lebenspraxis durch demokratisches Handeln erlebbar (Schwerthelm und Sturzenhecker 2016: 10).

Das heißt politische Bildung fördert Bildungsprozesse, die die Voraussetzung für die Bearbeitung von sozialen Konflikten schaffen, nämlich Mündigkeit. Mündigkeit ist hierbei die Gewinnung von politischer Analyse-, Urteils- und Handlungsfähigkeit (BMFSFJ 2020: 118). Ergänzt werden kann an dieser Stelle das Konzept der kritischen politischen Bildung. Darin sind die Analyse und die Kritik von Demokratieverwirklichung und die Reflexion von demokratischen Werthaltungen zentral (BMFSFJ 2020: 126; Lösch und Thimmel 2011: 9). Korrespondierend geht die Definition von einem kritisch-emanzipatorischen Bildungsverständnis, worin Bildungsprozesse „nicht allein als ‚Vermittlungsprozesse‘ von Wissen, Kompetenzen und Werten durch ‚Expertinnen und Experten‘ an ‚ungebildete‘ Laiinnen und Laien, sondern immer auch als Aneignungsprozesse politischer Selbstbildung verstanden“ (BMFSFJ 2020: 129) werden. Mit Rückbezug auf klassische Bildungsverständnisse (zum Beispiel nach Humboldt) sind Lernprozesse als eine Auseinandersetzung mit Erfahrungen in der Umwelt und deren subjektiven Deutungen zu verstehen. Dabei bildet (konstruiert) der Mensch die Welt und kann aber gleichzeitig nicht ohne sie existieren. Bildung ist darin als Selbstbildung zu verstehen, die durch pädagogische Interventionen gefördert werden kann. Die kritische Bildungstheorie wird zusätzlich durch den Gedanken geprägt, dass Aneignungsprozesse erst „Bildung“ sind, wenn das Subjekt sich selbst und die aktuelle gesellschaftliche Eingebundenheit in eine kritische Auseinandersetzung bringt. Daraus resultiert auch das Bewusstsein für die Verantwortung, sich selbst und die Welt zu gestalten/ zu verändern. Somit hat die kritische Bildungstheorie eine politische und emanzipatorische Dimension (Becker 2020: 14).

„Politische Bildung beginnt bei den Kindern und ist für alle Menschen“ (BMFSFJ 2020: 567). Sie soll demnach prinzipiell allen Menschen jeder sozialen Herkunft zugänglich sein. Daher nimmt politische Bildung auch in besonderer Weise Erkenntnisse aus der Bildungssoziologie wahr, die Aneignungsprozesse immer in Wechselwirkung mit sozialen Prozessen, Voraussetzungen des kulturellen und sozialen Kapitals, Zugängen und Teilhabemöglichkeiten analysiert (vgl. hierzu Bourdieu 1983: 183–198). Darin ist der zugrunde liegende konfliktorientierter Politikbegriff anschlussfähig an konfliktorientierte Konzepte politischer Bildung, worin aktuelle politische, gesellschaftliche und ökonomische Konflikte, die die Bildungssubjekte betreffen, analysiert werden, eine fundierte Urteilsbildung stattfindet und zu politischer Partizipation befähigt wird (Wohning 2021: 15–16; Lösch und Thimmel 2011: 8).

Politische Bildung für Kinder und Jugendliche unterliegt „einer eigenen Fachlichkeit, die von den Besonderheiten des Aufwachsens geprägt ist“ (BMFSFJ 2020: 568). Dabei besteht die Herausforderung, die Demokratie altersgerecht immer wieder neu erlebbar, erfahrbar und erlernbar zu machen. Da Demokratie sich letztlich immer wieder neu beweisen und erlernt werden muss.

Gerhard Himmelmann (2004) entwickelte mit Rückgriff auf den Demokratiebegriff bei Dewey ein Stufenmodell (ursprünglich für die Schulpädagogik), welches das Verhältnis von Demokratie zur politischen Bildung abbildet und analysierbar macht. In seiner Stufenfolge wird in der Grundschule das soziale Lernen geübt, in der Sekundarstufe I findet eine Beteiligung an der Gesellschaftsform statt und in der Sekundarstufe II können die Schüler:innen bei manchen Entscheidungen in der Herrschaftsform mitentscheiden (Richter u.a. 2016: 112; Himmelmann 2004: 18). Er nennt: Demokratie als Bildungsgegenstand (a), als Bildungsstruktur (b) und als Erfahrung (c). Die drei Aspekte werden dabei nicht separiert betrachtet, sondern ergänzen sich idealerweise (Himmelmann 2004: 18). Die Kommission des Kinder- und Jugendberichts hat diese Unterscheidung der Demokratie übernommen und zur Grundlage der Analysen von politischer Bildung in den jeweiligen Räumen bzw. Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendarbeit gemacht (BMFSFJ 2020: 130-131, 232-234). In dieser Arbeit bildet es eine Analysevorlage des Projektes *Generation Europe*. Daher wird dieses Modell ausführlich dargestellt. Der genaue Wortlaut des Modells und dessen Fragerichtungen findet sich im Anhang 1.

- (a) Demokratie als Bildungsgegenstand: In dieser Dimension geht um die vermittelten Inhalte, das Wissen und Angebote der politischen Bildung. Dabei wird zudem danach gefragt, welches Alltagswissen die Teilnehmenden bereits einbringen und welche Kompetenzzaneignung stattfindet.

- (b) Demokratie als Bildungsstruktur: Dabei wird nach den Rahmenbedingungen und Bildungsstrukturen des sozialen Raums gefragt. Gleichzeitig geht es auch um die Interaktionen, die sozialen Beziehungen und das professionelle Selbstverständnis der Anleitenden. Dies wird wiederum durch „formale“ (z.B. Förderprogramme und deren Richtlinien, Gesetze, Trägerstrukturen und Kriterien der Gemeinnützigkeit), „substanzielle“ (z.B. Debatten über die Grundwerte, wie das Recht auf Bildung oder die Ungleichheit von Teilhabechancen und deren Zielkonflikte in der Umsetzung) und „prozesshafte“ (z.B. die historisch entstandene Rolle von NGOs oder Religionsgemeinschaften) Dimensionen beeinflusst.
- (c) Demokratie als Erfahrung: In dieser Dimension beziehen sich die Leitfragen auf die konkreten Aneignungserfahrungen, die die Teilnehmenden in sozialen Räumen machen. Diesbezüglich wird nach der politischen Subjektwerdung, nach der Selbstwahrnehmung als politische Subjekte, nach Barrieren und Zugängen und nach kollektiven und individuellen Lernerfahrungen geforscht (BMFSFJ 2020: 130).

Neben den Inhalten der Bildungsprozesse sind in der Analyse der Gelingensbedingungen werden auch Gütekriterien politischer Bildung diskutiert. Diese stammen meist aus dem schulischen Kontext. Zu grundlegenden didaktische Prinzipien und Gütekriterien politischer Bildung bietet Sander (2013: 190) eine gute Übersicht. Er nennt: die Subjektorientierung, exemplarisches Lernen, Problemorientierung, Kontroversität, Handlungsorientierung und die Wissenschaftsorientierung (BMFSFJ 2020: 122). Diese Prinzipien gelten in der Politischen Bildung so oder in abgewandelter Form neben dem Beutelsbacher Konsens, der ein Überwältigungsverbot in Bildungskontexten festsetzt (BMFSFJ 2020: 120–121).

Vor allem im formalen Kontext wird die Qualität politischer Bildungsprozesse darüber hinaus unter dem Gesichtspunkt der Anbahnung von Kompetenzen (Zielerreichung) bewertet (BMFSFJ 2020: 124). Allerdings können diese Formulierungen den Schwerpunkt politischen Bildung fälschlicher Weise auf die reine Wissensvermittlung verschieben. In der außerschulischen Bildung wird in diesem Zusammenhang ein Kompetenzbegriff diskutiert, der zum einen die Prinzipien non-formaler Bildung und zugleich den emanzipatorischen Ansatz politischer Bildung und Jugendarbeit berücksichtigt. Dazu meint Becker, „macht [es] einen Unterschied, ob eine Definition von Kompetenzen den Bildungssettings als vordefiniertes Ergebnis (Zielerreichung) vorangestellt wird oder ob sie als Grundlage (Intention) für ein pädagogisch arrangiertes Setting politischer Bildung dient, das Gelegenheiten bietet, bestimmte Kompetenzen zu zeigen und damit auch zu stärken und zu entwickeln“ (2017: 127–128).



Die Intention politischer Bildung liegt nicht in der Vermittlung politischen Wissens, sondern in der „Mündigkeit der zukünftigen Bürgerinnen und Bürger [...]. Mündigkeit lässt sich in diesem Zusammenhang auch nicht [...] in Vorstellungen von Kenntnisreichtum in der Domäne reformulieren“, so die Kommission des Kinder- und Jugendberichts (BMFSFJ 2020: 125). Im Vordergrund steht der „Anspruch und die Fähigkeit von Lernenden, die soziale Welt zu verstehen, zu beurteilen, zu kritisieren und zu verändern. Nicht die Domäne, sondern die aktuellen Herausforderungen von Mündigkeit und demokratischer Selbstbestimmung bestimmen die Lerngegenstände“ (BMFSFJ 2020: 125). Diesem Verständnis schließt sich diese Arbeit an.

### 3. Internationale/Europäische Jugendarbeit

„Jungen Menschen und Fachkräften der Kinder- und Jugendhilfe eine Auseinandersetzung mit anderen Ländern ermöglichen - das ist das Ziel der internationalen Jugendarbeit“ (BMFSFJ 2021).

So überschreibt die Bundesregierung die Internationale Jugendarbeit und ihre Förderbemühungen, die auch im Kinder- und Jugendplan in Deutschland festgehalten sind (BMFSFJ Oktober 2016: 813–814). Sie führt weiter aus: „Die europäische und internationale Jugendarbeit ist integraler Bestandteil der Kinder- und Jugendhilfe und gleichzeitig Teil der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik. Internationale Jugendarbeit ermöglicht die Begegnung junger Menschen aus verschiedenen Ländern, den Erfahrungsaustausch von Fachkräften sowie die Zusammenarbeit von Trägern der Kinder- und Jugendhilfe über nationale Grenzen hinaus“ (BMFSFJ Oktober 2016: 813–814).

Dieses Zitat beinhaltet zum einen die grundsätzliche Ausrichtung der Angebote an der Zielgruppe. Zum anderen betont es das Charakteristikum Internationaler Jugendarbeit, nämlich den internationalen Austausch. Hunderttausende junger Menschen gehen jährlich einzeln oder als Gruppe ins Ausland, um sich freiwillig, unentgeltlich und häufig außerhalb von Schule und Ausbildung mit fremden Ländern und deren Kulturen auseinanderzusetzen (Becker u.a. 2021: 16).

Rechtlich ist die Internationale Jugendarbeit dabei als Teil der Kinder- und Jugendhilfe im Sozialgesetzbuch VIII verankert. Der Paragraph § 11 SGB VIII bringt die allgemein geltenden Grundsätze der Jugendarbeit auf den Punkt:

- (1) *Jungen Menschen sind die zur Förderung ihrer Entwicklung erforderlichen Angebote der Jugendarbeit zur Verfügung zu stellen. Sie sollen an den Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden, sie zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen. Dabei sollen die Zugänglichkeit und*

*Nutzbarkeit der Angebote für junge Menschen mit Behinderungen sichergestellt werden.*

Internationale Jugendarbeit orientiert demnach ihre Angebote und Einrichtungen an der Entwicklung/Bedürfnissen und den Interessen junger Menschen (12-27-Jährige nach Abs. (4) § 11 SGB VIII). Sie soll zur Selbstbestimmung befähigen und die Persönlichkeitsentwicklung fördern. Dabei regt sie zu Teilhabe an der Gestaltung der Programme und der Gesellschaft und gesellschaftlicher Mitverantwortung an. Gleichzeitig wird sie vom Grundsatz her inklusiv gedacht. Sie richtet sich an alle jungen Menschen, unabhängig von ihrer Herkunft, ihrer Bildung oder individuellen Beeinträchtigungen (Becker u.a. 2021: 16-17, 20). Auch im Kinder- und Jugendplan wird ausdrücklich der Anspruch formuliert, die internationale Jugendarbeit für junge Menschen, die sonst kaum Möglichkeiten für entsprechende Erfahrungen haben, zu öffnen und Hindernisse abzubauen (BMFSFJ Oktober 2016: 814).

Die Ausgangslage der internationalen Jugendarbeit in Deutschland stellt sich im weltweiten Vergleich als sehr umfassend dar, was sich in den Ressourcen der Finanzierung, Information und Beratung zeigt. Einen Überblick über die Trägerlandschaft in Deutschland ist bei der Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. (IJAB), die schon seit 40 Jahren die Qualifizierung und Koordination von Projekten unterstützt und vom Maß der Professionalisierung der internationalen Jugendarbeit in Deutschland zeugt, im Mitgliederverzeichnis zu finden (IJAB 2021).

Die große Zahl staatlicher und kommunaler Förderprogramme zeigt, dass es ein hohes öffentliches Interesse an der Förderung der internationalen Jugendarbeit gibt. Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) hat sogar ein eigenes Referat für die europäische und internationale Jugendpolitik eingerichtet (BMFSFJ 2021). Ein wichtiges und langfristiges öffentliches Förderprogramm ist der Kinder- und Jugendplan des Bundes (KJP) (BMFSFJ Oktober 2016). Darüber hinaus haben mehrere Bundesländer und Kommunen Fachstellen und eigene Förderprogramme (Thimmel 2016: 63). Verbände der freien Kinder- und Jugendhilfe und Jugend- und Wohlfahrtsverbände sind ebenfalls beteiligt (Widmaier 2016: 51; Thimmel 2020: 1221).

Neben den öffentlichen Trägern wird die Arbeit auch durch private Stiftungen und Spender:innen und durch die Teilnehmendenbeiträge und Einnahmen der Projektträger finanziert. Eine Herausforderung, die mit der Finanzierung verbunden ist, ist die Rechenschaftspflicht der Jugendarbeitsträger gegenüber den Geldgeber:innen. Dadurch werden die Angebote auch immer durch die Interessen und Ziele des Bundes, der Kommune, usw. beeinflusst und müssen ggf. „Ergebnisse“ nachweisen können (Becker u.a. 2021: 22–23; Böttger, Frech und Thimmel 2016: 7).

Zwei sehr wichtige und langfristige öffentliche Förderprogramme auf europäischer Ebene sind das Europäische Solidaritätskorps und Erasmus+ von JUGEND für Europa. Das Europäische Solidaritätskorps hat seinen Schwerpunkt auf dem Austausch von Jugendlichen und Youth Workern, auf der Förderung von Jugend-Demokratie-Projekten, auf Aktivitäten mit Regionen außerhalb der EU, auf Kooperationen mit den formalen Bildungseinrichtungen und auf der Etablierung von Unterstützungssystemen in den Bereichen von Youth Work und jugendpolitischer Lobbyarbeit. Ein weiteres großes Programm ist Erasmus+ von JUGEND für Europa, welches die persönliche und berufliche Entwicklung und die aktive Bürgerschaft von jungen Menschen fördert. Deren Leitaktionen sind: Lernmobilität von Einzelpersonen; Zusammenarbeit zur Förderung von Innovation und zum Austausch von bewährten Verfahren; Politikunterstützung (unter anderem durch den Strukturierten Dialog<sup>6</sup>) (ERASMUS+ o.J.).

Die beiden europäischen Förderprogramme sind Teil der EU-Jugendstrategie, die für 2019 bis 2025 drei Aktionsbereiche der Youth Work vorgesehen hat und eine stärkeren Ausrichtung auf Demokratie- und Partizipationsförderung hat als zuvor (Thimmel 2020: 1225):

- **Beteiligung:** Förderung der Beteiligung der Jugend am demokratischen Leben.
- **Begegnung:** Ermöglichung von Jugendbegegnungen in der gesamten EU und darüber hinaus, um freiwilliges Engagement, Lernmobilität, Solidarität und interkulturelles Verständnis zu fördern.
- **Befähigung:** Förderung der Befähigung der Jugend durch Qualität, Innovation und Anerkennung von Jugendarbeit (Europäische Union 2018).

### 3.1. Ziele und Themen Internationaler Jugendarbeit

Non-formale Jugendbildung/ -arbeit kann man nach dem Raumkonzept von Löw (2015), welches Analysegrundlage des Kinder- und Jugendbericht ist, als einen sozialen Raum bezeichnen, der sich in viele Teilräume aufgliedert, aber durch gemeinsame Strukturprinzipien gestaltet ist. Diese kommen in der rechtlich festgeschriebenen Aufgabenbeschreibung in §11 SGB VIII zum Ausdruck. Darin ist zum einen festgelegt, was durch die Jugendarbeit allgemein erreicht werden soll (Wirkungsziele) und in welcher Form die Mitarbeitenden der Kinder- und Jugendarbeit diese Wirkungen erzielen sollen (Handlungsziele), wie Schwerthelm und Sturzenhecker in der Tabelle übersichtlich aufgeschlüsselt haben.

---

<sup>6</sup> Der „Strukturierte Dialog“ ist ein Projekt, das durch die EU-Jugendstrategie gefördert ist und Zusammentreffen und den Austausch von Jugendlichen mit Politiker:innen ermöglicht (Deutscher Bundesjugendring- Jugend Dialog 2021).

<b>Wirkungsziel</b>	<b>Handlungsziel</b>	<b>Konzeptionelle Grundorientierung</b>
Selbstbestimmung der Kinder und Jugendlichen	Angebote zur Verfügung stellen, die an den Interessen der Kinder und Jugendlichen anknüpfen	<i>Subjektorientierung und Selbstbildung</i>
Gesellschaftliche Mitverantwortung und soziales Engagement der Kinder und Jugendlichen	Mitbestimmung und Mitgestaltung ermöglichen	<i>Partizipation und Demokratiebildung</i>

*Tabelle 1: konzeptionelle Grundorientierung der Kinder- und Jugendarbeit nach § 11 (Schwerthelm und Sturzenhecker 2016: 3)*

„Das Ziel von Jugendarbeit als Befähigung zu Selbstbestimmung, gesellschaftlicher Mitverantwortung und sozialem Engagement entwirft ein mündiges Individuum, das sich in einer zivilgesellschaftlichen Demokratie einbringt“, so formuliert Schwerthelm (2016: 188) es treffend zum allgemeinen Ziel von Kinder- und Jugendarbeit.

Die Internationale Jugendarbeit hat darüber hinaus spezifische Ziele, die sich unter anderem aus der Geschichte heraus begründen lassen. Sie ist in Folge der zwei Weltkriege durch die US-amerikanische Re-education-Politik entstanden und daher von Beginn an stark von politischen und gesellschaftlichen Motiven der Aussöhnung und Völkerverständigung zwischen Nachkriegsdeutschland und den Kriegsgegner:innen geprägt. So war und ist die Internationale Jugendarbeit ein wichtiges Instrument von Außenpolitik. Die Trägerstruktur in Deutschland, die häufig aus bilateralen Kulturabkommen entstanden ist (z.B. Deutsch-Polnisches Jugendwerk oder Deutsch-Französisches Jugendwerk), zeugt von dieser Ausrichtung (Becker u.a. 2021: 17; Hänsch und Müller 2021: 31–55; Böttger, Frech und Thimmel 2016: 6–7).

Die Ziele der internationalen Jugendarbeit haben sich im Verlaufe der Geschichte gewandelt. Gab es in den 1950er-60er-Jahren einen Fokus auf die „Völkerverständigung und Versöhnung“, so geriet diese Ausrichtung in den 70er Jahren in die Kritik und wurde durch das interkulturelle Lernen als zentrales Ziel ergänzt (Widmaier 2016: 48–51). Unter interkulturellem Lernen wurde und wird dabei die Wahrnehmung von ethnischen und kulturellen Differenzen, die Auseinandersetzung mit und Infragestellung von Einteilungen in „wir“ und „die Anderen“ und die Reflexion der Emotionen, die aus kognitiven Überzeugungen resultieren, verstanden. Im Letzteren liegt auch die Forderung begründet, sich mit Macht- und Herrschaftsprozessen zu beschäftigen und diese nicht sofort zu „kulturalisieren“, sondern reflexiv zu thematisieren (Böttger, Frech und Thimmel 2016: 7–8).

In jüngerer Zeit wird die internationale Jugendarbeit nach einer Phase ökonomischer und arbeitsmarktpolitischer Ausrichtung durch das Paradigma der Diversität geprägt. Unterschiede

gesellschaftlicher oder individueller Natur werden nunmehr nicht nur als Folge von Kultur, Ethnie oder Religion gesehen, sondern durch die Faktoren Geschlecht/Gender, Klasse, Status ergänzt. Die Bildungsarbeit orientiert sich daher stark am Subjekt und nimmt die intersektionalen Bezugspunkte in sozialen Interaktionen wahr. Es wird demnach versucht, alle jungen Menschen unabhängig von Herkunft oder individueller Einschränkung stärker zu erreichen (Böttger, Frech und Thimmel 2016: 6–9; Widmaier 2016: 53–55).

Aus diesen Motiven folgen programmatische Ausrichtungen der internationalen Jugendarbeit: Das Prinzip der Gegenseitigkeit, interkulturelles Lernen, der Umgang mit Vielfalt, Themen der Globalisierung, Migration und die Bedeutung der Europäischen Union (Becker u.a. 2021: 17). „Sie sollen Vorurteile hinterfragen, andere Gesellschaftsmodelle, Kulturen, Religionen verstehen und ein kritisches Verständnis der eigenen politischen, kulturellen und religiösen Wurzeln entwickeln können. Dabei lernen sie auch etwas über globale Zusammenhänge [...]“, so die Autor:innengruppe des Dachverbandes in der Internationalen Jugendarbeit IJAB (Becker u.a. 2021: 17). Wichtige angestrebte Grundkompetenzen sozialen Handelns sind hierbei Empathie, Rollendistanz und die Ambiguitätstoleranz, um mit widersprüchlichen Interessen, Erwartungen und Erfahrungen umgehen zu können (Böttger, Frech und Thimmel 2016: 9). internationale Jugendarbeit wirkt dabei auf individueller, fachlicher und gesellschaftlicher Ebene (Becker u.a. 2021: 18–19).

Auf europäischer Ebene gehört Internationale Jugendarbeit zur Youth Work. Sie meint alle Formen der in der Regel gruppenbezogenen Aktivitäten von und für junge Menschen im Freizeitbereich, im non-formalen Bildungsbereich (inklusive der Jugendsozialarbeit), im Freiwilligen- und Engagementbereich und Angebote der Hilfe bei der Lebensbewältigung für Jugendliche.

Eine Aussage über „die“ Ziele von Youth Work zu treffen ist nicht einfach möglich, weil es unterschiedliche Bedeutungen und Konzepte des Begriffs in den verschiedenen Ländern gibt. Daher mangle es auch an einer vergleichenden, breiten und langfristigen Youth Work Forschung auf europäischer bzw. internationaler Ebene, obwohl bereits einige Diskurse über Europa hinaus mehr oder weniger intensiv verknüpft werden, wie Thimmel (2020: 1219, 1221) erklärt.

In den letzten 10 Jahren haben Youth Work und Youth Policy auf europäischer Ebene an Bedeutung und Profilierung gewonnen. Ursache hierfür ist unter anderem die institutionelle Zusammenarbeit im Jugendbereich von EU-Kommission und Europarat in der sogenannten Youth Partnership<sup>7</sup>.

Im Kontext der Etablierung von Youth Work sind zudem die Youth Work Conventions zur Erarbeitung einer „Europäischen Agenda für die Jugendarbeit“ (2010, 2015 und 2020) zu nennen. Diese fanden zur Stärkung des eigenen Profils und gegen die wirtschaftspolitische Indienstnahme von Jugendarbeit (Förderung der employability) statt (Thimmel 2016: 63; Thimmel 2020: 1220). Ein besonderer Schwerpunkt wurde auf die Charakteristika der Jugendarbeit gelegt, um sich von den Implikationen der EU-Jugendstrategie und der Strategie Europa 2020 abzugrenzen, welche die Jugendarbeit unter anderem zur Lösung von Sozialproblemen begründen (gegen Risikoverhalten, Devianz oder Arbeitslosigkeit) (Becker 2016: 79). Die Ergebnisse der Conventions in Form von Zielformulierungen sind jeweils Empfehlungen an den Europarat und sollen in eine Ratsentschließung der EU münden. So sollen sie auch politische Wirkung auf europäischer Ebene entfalten. Zudem orientiert sich die Youth Policy einzelner Mitgliedstaaten und multilateraler Organisationen an der gemeinsam entwickelten Linie (Thimmel 2020: 1227).

Zentrale Ziele in der Youth Work sind nunmehr Empowerment, soziales Lernen und politische Bildung (Thimmel 2020: 1219–1220). Teil der politischen Bildung ist auch die Förderung der aktiven Bürgerschaft, so betont es auch die Strategie zum lebenslangen Lernen in der EU (EU Kommission 2000: 6).

Die aktive Beteiligung als Bürger:in, die Partizipation, ist neben der Vermittlung von politischem Wissen und der politischen Urteils- und Handlungskompetenz ein Kernziel politischer Bildung in der Europäischen Jugendarbeit. Das private Engagement der Bürger:innen für das Gemeinwohl soll dem staatlichem Handeln vorausgehen. Nach Widmeier kann „Aktive Bürgerschaft [...] deshalb als zentrales Paradigma und wichtigstes Ziel sowohl der politischen Bildung als auch der internationalen Jugendarbeit beschrieben werden“ (Widmaier 2016: 52). Das zeigt sich auch darin, dass im Kontext der Internationalen Jugendarbeit über die Wichtigkeit derselben diskutiert wurde (Widmaier 2016: 52). Die verstärkte Erwähnung der Aktiven Bürgerschaft und Zivilgesellschaft ist ein Beispiel für die Stärkung der politischen Dimension in der Internationalen Jugendarbeit. Sie sollte allerdings nicht zu einer unreflektierten Übernahme von scheinbar klaren Begriffen führen. Das Ziel der „Europäischen

---

<sup>7</sup> vgl. <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership> [02.11.2021]

Bürgerschaft“ oder „Aktiven Bürgerschaft“ ist nämlich stark definitionsbedürftig. Daher können und müssen sie zum Diskussionsanlass für politische Bildung in der internationalen Jugendarbeit werden (Becker 2016: 80).

Die Wirkungsweisen von internationaler Jugendarbeit werden seit einigen Jahren auch von Wissenschaftler:innen differenziert überprüft, wie in dieser Arbeit noch ausführlicher dargestellt wird. Zentrales Ergebnis ist, dass sie sowohl individuell auf die persönlichen Fähigkeiten der Teilnehmenden (soziale Kompetenz, Selbstsicherheit, interkulturelles Wissen u.a.), als auch auf die beteiligten Fachkräfte und indirekt auf die Gesellschaft durch die Förderung von Toleranz, Verständnis und demokratische Strukturen im In- und Ausland wirkt (Becker u.a. 2021: 19).

### **3.2. Internationale Jugendbegegnungen – Charakteristika und Zugänge**

Die begriffliche Verwendung der Internationalen Begegnungen oder Austausche wird in der Literatur nicht trennscharf und einheitlich umgesetzt. Es werden verschiedene Austauschformate darunter verstanden. Die Zugangsstudie hat dazu eine Systematik etabliert, die den so genannten „Kernbereich“ Internationaler Begegnungen/Austausche (vgl. Anhang 2) bezeichnen. Dazu gehören der individuelle und gruppenbezogene Schüler:innenaustausch, sowie das Praktikum im Ausland, die Freiwilligendienste und internationale Jugendbegegnungen sowie Workcamps (Thimmel 2018: 7).

Internationale Jugendbegegnungen sind in der Regel Austauschformate, bei denen sich Gruppen mit jungen Menschen zwischen 12 und 30 Jahren verschiedener Länder bis zu drei Wochen treffen und gemeinsam ein Projekt umsetzen oder sich mit einem Thema auseinandersetzen und die jeweilige Kultur kennenzulernen. Zudem gibt es Raum für Freizeitaktivitäten und das intensive gegenseitige Kennenlernen (Becker u.a. 2021: 20; Borgstedt 2019: 44). Die Teilnehmer:innen sind üblicherweise in Gruppenunterkünften untergebracht (Müller 2001: 53).

Die Frage, wer an Angeboten der Internationalen Jugendarbeit (nicht) teilnimmt, stellte sich die Zugangsstudie (Becker und Thimmel 2019), welche vom FPD mit Förderung des BMFSFJ und der Robert-Bosch-Stiftung durchgeführt wurde. In einer Kombination mehrerer Forschungsmethoden aus einer repräsentativen Befragung, einer Sonderauswertung einer Panelstudie des Forschungsverbunds Freizeitevaluation und qualitativer Interviews näherten sie sich der Problemstellung (Becker 2021:91; Thimmel 2018: 3-5). Durch den Blick auf die individuellen Perspektiven und strukturellen Bedingungen wurden Zusammenhänge sichtbar. Im Folgenden werden zentrale Ergebnisse der Studie in Hinblick auf Internationale Begegnungen und deren (Nicht-

)Teilnehmer:innen aufgezeigt, um das Projekt *Generation Europe* auf diesem Hintergrund einordnen zu können.

Insgesamt haben 26 Prozent aller Befragten bereits an Angeboten des internationalen Jugendaustausches teilgenommen (aktuelle Zielgruppe). Weitere 26 Prozent haben bereits an organisierten Auslandsaufenthalten teilgenommen und beschreiben sich als interessiert an Angeboten des internationalen Jugendaustausches (interessierte Gruppe 1). 11 Prozent sind noch Auslands unerfahren, wären aber interessiert daran (interessierte Gruppe 2) und 37 Prozent haben kein Interesse daran. So gehören also insgesamt 63 Prozent der jungen Menschen zu der Gruppe der Teilnehmenden oder potenziell Teilnehmenden. Das Interesse der Jugendlichen ist dabei milieuübergreifend (Thimmel 2018: 9; Borgstedt 2019: 36). Insbesondere die interessierte Gruppe 2 ist aus Sicht der Forscher:innen von besonderer Bedeutung. Warum nehmen diese Jugendlichen nicht an internationalen Jugendaustauschen teil, wenn sie doch nach eigener Aussage interessiert daran sind? Auffällig ist also, dass nicht alle Jugendlichen mit Angeboten der Internationalen Jugendarbeit erreicht werden, obwohl sie grundsätzlich inklusiv ausgerichtet ist und auch persönliches Interesse besteht (Thimmel 2018: 9–10; Borgstedt 2019: 36).

In Bezug auf die Teilnehme:innen aller Formate hat die Studie die These bestätigt, dass formal niedrig gebildete junge Menschen den kleinsten Anteil der Teilnehmenden bilden. Auch das Bildungsniveau der Eltern hat einen Einfluss (je höher das Bildungsniveau, desto wahrscheinlicher die Teilnahme der Kinder). Zu begründen ist dieser Zusammenhang damit, dass das am meisten genutzte Angebot (52%) des organisierten internationalen Austausches die Schüler:innenaustausche sind, die meistens von Gymnasien durchgeführt werden. Auch hat die Finanzierung, die zu zwei Dritteln (genau 75%) von den Angehörigen gestellt werden muss, nach Beurteilung der Befragten darauf einen Einfluss (Becker: 96–97). Schaut man auf die Internationalen Jugendbegegnungen, so ist dieser Zusammenhang weniger deutlich erkennbar. 6 Prozent der Befragten haben bisher bereits an einer Internationalen Jugendbegegnung teilgenommen. 28 Prozent davon gaben an, aus einem „eher armen“ und 1 Prozent aus einem „armen“ Umfeld zu kommen (auf einer Skala von „arm“ bis „wohlhabend“). Das entspricht fast dem gleichen Anteil der sozioökonomisch Benachteiligten an der Gesamtstichprobe. Ein Grund dafür kann hier wieder die Finanzierung sein, die nur zu 43 Prozent durch die Angehörigen getragen werden musste. Im Vergleich zum Schüler:innenaustausch (11% niedriges, 47% mittleres und 43% hohes Bildungsniveau) nahmen auch deutlich mehr junge Menschen mit niedriger Bildung an Internationalen Begegnungen teil (18%; mittleres 38% und hohes 44% Bildungsniveau) (Becker: 96–97).



Neben den Selbstaussagen zum sozioökonomischen Hintergrund und der Bildung wurde auch das SINUS-Modell genutzt, um herauszufinden, aus welcher Lebenswelt die Befragten stammen. Insgesamt sind am meisten die „Expeditiven“ bei Schüler:innenaustauschen vertreten (zu 25%). In der interessierten Gruppe 1 sind die „Adaptiv-Pragmatischen“ und in der interessierten Gruppe 2 die Jugendlichen aus dem „prekären“ Milieu zu einer Mehrheit vertreten (Borgstedt 2019: 62). Bei den Jugendbegegnungen sind die vertretenen Milieus breiter gestreut. Die meisten waren „Experimentalistische Hedonist:innen“ und die „Sozialökologischen Jugendlichen“ (Borgstedt 2019: 62). Die Teilnahmemotive aller Jugendlichen wurden durch Fragebögen weiter ausdifferenziert. Darin wurde deutlich, dass 90 Prozent teilnehmen, um Spaß und eine gute Zeit zu haben. Ähnlich wichtig ist ihnen neue Erfahrungen und Eindrücke zu sammeln (89%). Fast drei Viertel der Teilnehmenden wollen eine andere Kultur und 74 Prozent neue Freund:innen kennenlernen. 96 Prozent haben das Motiv, ihre Sprachkenntnisse zu verbessern und 68 Prozent wollen selbstständiger werden. 58 Prozent geht es bei einer Teilnahme darum, etwas Sinnvolles bzw. Soziales zu tun. Die Motive sind bei den eher weniger privilegierten jungen Menschen sehr ähnlich. Allerdings gibt es vier Motive, die abweichen. Ihre Teilnahme wurde deutlich häufiger durch den Elternwunsch (39 % im Vergleich zu 49 %), Pflicht (25 % im Vergleich zu 45 %), den Zufall (34 % im Vergleich zu 48 %) oder durch das zeitweise Wegkommen von der Familie (30 % im Vergleich zu 18 %) motiviert (Becker: 97).

Im Kontrast zu den Ergebnissen der Teilnahmemotiven stehen die Hinderungsgründe der Austauschenerfahrungen, welche vermutlich ausschlaggebend für die Nicht-Teilnahmen sind. Darunter sind die Ängstlichkeit vor der Erfahrung, Sorgen zur Finanzierung und die Konstruktion, dass Internationale Jugendarbeit „Luxus“ sei. Dazu kommt die dem entgegen stehende Konstruktion der jugendlichen Nicht-Teilnehmenden als „Benachteiligte“ (Thimmel 2018: 9). Sprachbarrieren waren entgegen der Erwartung kein relevanter Hinderungsgrund. Die Jugendlichen haben sich durch nonverbale Alternativen bei der Kommunikation zu helfen gewusst (Thimmel 2018: 11). Die formal niedrig gebildeten und unterrepräsentierten jungen Menschen gaben deutlich häufiger Hinderungsgründe an als die Gesamtgruppe. Darunter waren die Finanzierung, die als struktureller Hinderungsgrund für die Teilnehmenden, aber auch für die Träger gelten kann, Unwissenheit über die Angebote (40 %) oder die fehlende Unterstützung der Eltern bezüglich der Teilnahme (32 %) (Abt 2019: 68–99; Thimmel 2018: 12).

Durch die Auswertung von Daten aus der Online-Plattform i-Eval konnten die Zugangswege systematisiert werden. Die wichtigste Rolle spielte hierbei die non-formale Jugendarbeit (24%), danach folgte die Schule (19%), die nach Thimmel ein wichtiger Kooperationspartner im „Mobilitäts-

Puzzle“ in der internationalen Jugendarbeit ist, die Eltern/Familie (19%) und die Freunde (14%). Auch die sozialen Medien wurden ähnlich oft genannt (14%) (Ilg und Dubiski 2019: 135). Bei den Nicht-Teilnehmenden zeigte sich, dass zum Teil die Informationen zu internationalen Angeboten fehlten. Daher sollte das Internationale stärker in der lokalen Jugendarbeit etabliert und eine Kooperation angestrebt werden. Dadurch kann zudem eine höhere biografische Passung der Formate an die Lebenswelt der Jugendlichen erreicht werden (Becker 2019: 199–200; Thimmel 2018: 13–16).

Die Studie konnte zeigen, dass Jugendliche milieuübergreifend Interesse an Internationaler Jugendarbeit haben, es aber individuelle und biografisch bedingte Hinderungsgründe gibt, die manche von einer Teilnahme abhalten. Gleichzeitig wird durch das Narrativ, dass internationale Jugendarbeit kein Feld für „benachteiligte Jugendliche“ sei, auch eine strukturelle Hürde errichtet. Die Forschungsgruppe wirbt daher für einen Abbau von Teilnahmehürden und für eine Etablierung des Internationalen in der lokalen Jugendarbeit, um eine bessere Einbindung in die jugendliche Lebenswelt zu erreichen (Becker: 100).

#### **4. Beiträge der Internationalen Jugendarbeit zur politischen Bildung**

In dieser Arbeit wird der Begriff „Beiträge“ zur politischen Bildung verwendet. Dies soll darauf hinweisen, dass politische und demokratische Bildung ein nicht endender Lernprozess ist, wie es auch Oskar Negt bezüglich einer demokratischen Gesellschaftsform betont (Negt 2010: 27). Zudem soll dieser Begriff eine Abgrenzung zu dem Begriff „Wirkungen“ darstellen. Die Frage nach der Wirksamkeit von Maßnahmen in der Kinder- und Jugendarbeit ist in der Forschung umstritten. Manche gehen davon aus, dass sich Kinder- und Jugendarbeit grundsätzlich nicht messen oder evaluieren ließe, andere behaupten, die Wirkweisen eindeutig empirisch erfassen zu können (Dubiski 2021: 29). Eine ausführliche Diskussion kann an dieser Stelle nicht erfolgen. Aus der aufgezeigten Gegenüberstellung ist für diese Arbeit die Annahme, dass sich die Prozesse der Kinder- und Jugendarbeit durch ihre pädagogischen Grundanliegen nicht in Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge bringen lassen, allerdings ein relevanter Impuls (Dubiski 2021: 31). Eine (qualitative) Forschung muss sich vielmehr bewusst sein, dass sich Wirkungseffekte ergeben, die nicht vom Angebot intendiert waren und sich auch nicht standardisieren lassen. Somit bleibt jede Forschung in diesem Bereich letztlich ein „Beitrag“.

Im Folgenden werden die Beiträge der internationalen Jugendarbeit zur politischen Bildung dargestellt. Dabei wird zu Beginn nach historischen, theoretischen und programmatischen

Überschneidungen der beiden Felder gefragt. Anschließend folgt die Zusammenfassung und Analyse von zentralen Studien und ihren Ergebnissen hinsichtlich politischer Beiträge.

## **4.1. Analysen des Handlungsfeldes**

### **4.1.1. Strukturmerkmale der Kinder- und Jugendarbeit und politischen Bildung**

In der Forschungsliteratur wird immer wieder deutlich, dass Kinder- und Jugendarbeit aus ihrer Morphologie heraus als sozialer Raum ein großes Potenzial als möglicher Reflexionsraum zur politischen Bildung aufweist. Dazu tragen die Prinzipien der Kinder- und Jugendarbeit, welche die Offenheit, Freiwilligkeit, Partizipation und Lebenswelt- und Sozialraumorientierung sind (BMFSFJ 2020: 330–331), bei. Sie bieten hervorragende Anknüpfungspunkte, weil sie Bedingungen für reale Demokratieerfahrungen schaffen können.

Die Kinder- und Jugendarbeit orientiert sich mit ihren Angeboten an den Interessen der jungen Menschen und hat dabei einen subjektorientierten Ansatz. Dabei soll sie die Möglichkeit geben, die Angebote und Bildungsprozesse selbst mitzugestalten und zu steuern (Selbstbildung). Dadurch fördert sie die Selbstbestimmung der Kinder und Jugendlichen (Schwerthelm und Sturzenhecker 2016: 3, 9). Die rechtliche Definition bildet dabei zugleich den Fachdiskurs über die Theorien der Jugendarbeit zwischen Bildungs- und Subjektorientierung ab (Schwerthelm 2016: 189).

Eine subjektorientierte Jugendarbeit unterstützt die Jugendlichen „im Prozeß der Subjektwerdung“, damit sie ein selbstbewusstes und selbstbestimmtes, emanzipiertes Leben in der Gesellschaft führen können, so Scherr (Scherr 1997: 54). Die Bildungsprozesse sind durch die Ausrichtung am Subjekt nicht plan- oder steuerbar, können dennoch pädagogisch begünstigt werden (Schwerthelm und Sturzenhecker 2016: 3). Daher geschieht hier eine (politische) Selbstbildung, welche zu einer gesellschaftlichen „Mitverantwortung“ der selbstbestimmungsfähigen Subjekte führt. Mitverantwortung impliziert auch die Mitgestaltung und das Mittragen von gesellschaftlich getroffenen Entscheidungen (Schwerthelm 2016: 189).

Das Prinzipien der Freiwilligkeit und der Offenheit für alle Kinder und Jugendlichen und die thematische und inhaltliche Offenheit ermöglichen, im Sinne eines Rechts auf politische Bildung eines jeden Menschen, eine inklusiv angelegte Auseinandersetzung mit eigenen Interessen. Die Freiwilligkeit garantiert „eine Freiheit und Offenheit der Teilnehmenden, Anliegen und Engagement in dem jeweils vorgegebenen konzeptionellen Rahmen selbst zu wählen“ (BMFSFJ 2020: 331). Dabei besteht immer die Möglichkeit, das Angebot nicht mehr wahrzunehmen und den Fachkräften in der

Kinder- und Jugendarbeit so (wie Arendts es bezeichnet; Lösch 2020: 91) die Macht zu entziehen. Daher bestehen im Vergleich zur Schule nur sehr geringe institutionelle Machtmittel (Schwerthelm und Sturzenhecker 2016: 5). Dieses Charakteristikum ist eine wichtige Voraussetzung für Bildungsprozesse im Sinne der in der politischen Bildung angestrebten emanzipatorischen Selbstbildung. Allerdings liegt hierin auch eine Gefahr für deliberativ-demokratische Prozesse. Demokratie braucht eine Verbindlichkeit der gemeinsam erarbeiteten Entscheidungen. Die Jugendlichen können sich aber Konflikten und Auseinandersetzungen, die in demokratischen Aushandlungsformen immer vorkommen können, leicht entziehen und sich somit auch der Mitverantwortung und der Verbindlichkeit entziehen (Schwerthelm 2016: 192–193).

Aus der Offenheit lässt sich auch die Forderung einer „strukturellen Diskursivität“ (Schwerthelm und Sturzenhecker 2016: 5) ableiten. In den Aushandlungsprozessen und Entscheidungen verhilft diese zu Gelegenheiten demokratischer Partizipation und Demokratiebildung, worin sich die Jugendlichen als Adressat:innen und Gestalter:innen erleben können (Schwerthelm und Sturzenhecker 2016: 5; Schwerthelm 2016: 192). In diesen diskursiven Aushandlungsprozessen sind dabei die Beziehungen bestimmend. Wenn diese in Achtung, Gewaltfreiheit, und Kooperation gestaltet werden, sind wichtige Grundlagen für gelebte Demokratie gegeben (Schwerthelm 2016: 192). „Kinder und Jugendliche können in non-formalen pädagogischen Arrangements Selbst- und Weltdeutungen sowie soziale Umgangsweisen lernen und ausprobieren, die im vermeintlich Fremden das Gemeinsame zu entdecken ermöglichen, ohne die eigene Autonomie und Identität gefährdet zu sehen“ (Thole und Simon 2021: 32). Darin kommt auch die enge Verbindung von politischer Bildung und sozialem Lernen bzw. den sozialen Kompetenzen zum Ausdruck (Balzter, Ristau und Schröder 2014: 124). „Demokratie kann in der Kinder- und Jugendarbeit somit in Beziehungen zwischen Subjekten – als Lebensform (vgl. Dewey 2011/1916) – erfahrbar werden und würde sich dann nicht als Herrschaftsstruktur abgelöst von den Lebenswelten Jugendlicher – als Regierungsform – vollziehen (vgl. ebd.)“ (Schwerthelm und Sturzenhecker 2016: 5).

Charakterisiert man diese Aushandlungsprozesse nach gesellschaftstheoretischen Handlungstypiken nach Jürgen Habermas so lässt sich die Kinder- und Jugendarbeit als „lebensweltlich“ beschreiben. Die Akteur:innen verfolgen „ihre individuellen Ziele unter der Bedingung, daß sie ihre Handlungspläne auf der Grundlage gemeinsamer Situationsdefinitionen aufeinander abstimmen können. Insofern ist das Aushandeln von Situationsdefinitionen ein wesentlicher Bestandteil der für kommunikatives Handeln erforderlichen Interpretationsleistungen“ (Habermas 1982: 385).

Nicht bloß durch den hohen Stellenwert der Beteiligung und Selbstorganisation (und die damit verbundenen demokratischen Entscheidungsformen), sondern auch durch die dadurch stattfindende Artikulation von Interessen werden die Jugendlichen Akteur:innen von Jugendpolitik. Im SGB VIII wird der Anspruch formuliert, „Anliegen und Interessen junger Menschen zum Ausdruck [zu] bringen und [zu] vertreten“ (§12 Abs.2 SGB VIII). So können sich Träger und Angebote in Verbände, Dach- und Fachverbände einbringen und (jugend)politisch tätig werden. Gleichzeitig befähigen sie ihre Adressat:innen dazu, sich selbst politisch auszudrücken (BMFSFJ 2020: 331–332).

Zudem ist ein politischer Bildungsauftrag (obwohl manchmal nicht explizit benannt) zumeist in den zugrundeliegenden Förderprogrammen festgeschrieben und in den Zielformulierungen der Träger aufgegriffen (Thimmel 2016: 62–67).

Im Rahmen des 16. Kinder- und Jugendberichts erhob die Studie „Demokratiebildung und politische Bildung in den Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendarbeit (SGB VIII § 11-13)“ (Becker 2020) auf Grundlage von Expert:inneninterviews und einer umfassenden Dokumentenanalyse die derzeitige Umsetzung von politischer Bildung in den verschiedenen Feldern. Dabei entwickelte sie drei Kategorien, in die sich die Handlungsfelder hinsichtlich der politischen Aktivitäten einordnen lassen: Erstens kann politische Bildung konzeptionell geplant und durch die Themensetzung initiiert werden. Ein Beispiel wäre ein Projekt zum Thema Rassismus. Zweitens können auch politische Bildungsprozesse durch ungeplante Anlässe während Projekten oder in offenen Situationen entstehen, wo die Thematisierung von politischen Inhalten nur sekundäres Handlungsziel ist (wie es zum Beispiel in der internationalen Jugendarbeit oft der Fall ist) oder situativ aufkommt (Offene Kinder- und Jugendarbeit oder Sportarbeit) (Becker 2020: 37). Drittens werden durch die handlungsleitenden Prinzipien in der Kinder- und Jugendarbeit „demokratisch bildende Situationen [geschaffen], in dem sie strukturelle, organisations- oder einrichtungsinhärente (z.B. Selbstorganisation im Jugendverband oder in einer Jugendeinrichtung) sowie politische (bezogen z.B. auf das Staatswesen oder die Kommune) Beteiligungsmöglichkeiten bieten“ (Becker 2020: 38). Zu unterscheiden sind die jeweiligen Handlungsfelder zudem anhand ihrer rechtlichen, förderpolitischen, finanziellen und pädagogischen Rahmungen, die einen erheblichen Einfluss auf die Ausgestaltung von politischer Bildung haben.

Politische Bildung wird in der Studie allerdings als eine Grundsatzaufgabe von Kinder- und Jugendarbeit angesehen, welches zugleich ein spezifisches Handlungsfeld (u.a. politische Jugendbildung) sein kann.

Zusammenfassend kategorisiert die Becker die unterschiedlichen Ausgestaltungen von politischer Bildung/Demokratiebildung als...

- anlassbezogene Auseinandersetzung mit politischen Themen.
- handlungsfeld- und systeminhärente Erfahrungsmöglichkeit (Politische Bildung/Demokratiebildung als Querschnittsthema oder Teil des Bildungsverständnisses)
- als gesondert arrangiertes, sachbezogenes Angebot (Becker 2020: 70).

Dabei sei deutlich geworden, dass es „eine hohe konzeptionelle Anschlussfähigkeit zwischen den Handlungsfeldern gibt. Die potentielle Vielfalt der Settings und Ansätze, die dadurch gegebene potentiell breite Erreichbarkeit der Jugendlichen in ihrer Freizeit sowie der von den Befragten formulierte Qualifizierungsbedarf legen nahe, dass eine engere Zusammenarbeit [...] für alle Handlungsfelder gewinnbringend sein könnte“ (Becker 2020: 71).

#### 4.1.2. Strukturmerkmale der Internationalen Jugendarbeit und politische Bildung

In der Darstellung der Internationalen Jugendarbeit (Kapitel 3.1) wurde bereits deutlich, dass sie von ihren historischen Ursprüngen bereits als politisches Mittel gedacht ist und zahlreiche Anlässe zur Aushandlung politische Themen bietet. Ihre Ursprünge teilt sie mit der politischen Bildung in der Re-education-Politik der US-Amerikaner:innen, bei dem der Aufbau einer demokratischen Zielgesellschaft im Vordergrund stand. Durch den internationalen Kontext ist sie in besonderer Weise von einer so genannten „Politikimmanenz“ geprägt (Widmaier 2016: 49).

Allerdings bleibt die politische Dimension häufig nur eine „Hintergrundfolie“ (Böttger, Frech und Thimmel 2016: 12). In der Praxis wird das Potenzial zur politischen Bildung und zur Gewinnung politischer Urteilsfähigkeit oft noch nicht genutzt und der Fokus liegt auf der Begegnung und dem Austausch auf individueller Ebene und dem interkulturellen Lernen. Die Rahmenbedingungen in den beteiligten Ländern (politisch, ökonomisch und sozial) werden aber selten thematisiert (Böttger, Frech und Thimmel 2016: 12). Es ist erwiesen, „dass die ‚bloße‘ Begegnung mit Menschen anderer Länder noch keine gegenseitigen politischen Lernprozesse zeitigt. Vielmehr – und das weiß die internationale Bildungsarbeit spätestens seit den 1970er Jahren – müssen Begegnungen professionell vorbereitet, begleitet und nachbereitet werden, um die Bedingung zu erfüllen, einen Reflexionsraum für persönliche Begegnung und zugleich Internationalität, Interkulturalität und ‚das Politische‘ zu ermöglichen“ (Böttger, Frech und Thimmel 2016: 6).

Die Internationale Jugendarbeit lässt sich nach einer Einteilung von Transfer für Bildung e.V. (2021) am ehesten zum Handlungsfeld der politischen Jugendbildung innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe

zählen. Damit ist sie der bildungsorientierten Jugendarbeit zuzuordnen. Andreas Thimmel identifiziert in diesem Handlungsfeld auf anschauliche Weise Dimensionen politischer Bildung. Diese Dimensionen sollen dazu dienen, „politische Denkprozesse bei den Teilnehmenden auszulösen und damit einen Beitrag zur politischen Bildung zu leisten“ (Thimmel 2016: 67).

- *„Anerkennung, Gleichwertigkeit und Demokratie“*: Diese Grundannahmen sind in der Zusammenarbeit der Beteiligten konstitutiv. Hiermit ist auch die Forderung nach demokratischer Partizipation unter den Zielrichtungen der Subjektorientierung und Demokratiebildung verbunden. Partizipation ist sogar verpflichtend im Diskurs über Jugendfragen und Youth Work zwischen der EU und dem Europarat gesetzt worden (Thimmel 2016: 68).
- *„Reflexion kultureller und nationalstaatlicher Einbettung“*: Die Internationale Jugendarbeit bietet die Möglichkeit sich reflexiv mit den beteiligten Kulturen und deren nationale Einbindungen auseinander zu setzen. Darin liegt der Auftrag zum interkulturellen Lernen begründet. Dieses darf aber nicht bei der bloßen Wahrnehmung der Einbindungen bleiben. Sondern dieselben sollen reflektiert und die zugrundeliegenden Macht- und Herrschaftsverhältnisse hinterfragt werden (Thimmel 2016: 68).
- *„Reflexiver Umgang mit Differenzproduktion“*: Das Konzept der „reflexiven Internationalität“ beinhaltet den Umgang und die Auseinandersetzung mit der Relevanz von Differenzlinien zwischen den beteiligten Ländern, Gesellschaften, Ländern usw. und orientiert sich am Konzept der diversitätsorientierten Bildungsarbeit (Thimmel 2016: 68).
- *„Bearbeitung politischer Themen“*: Durch die Auslandsmobilität kann es zur kritischen Hinterfragung von Politik- und Gesellschaftsgestaltung im eigenen und „fremden“ Land kommen. Abhängig vom Format und der Zielgruppe werden (auch im engeren Verständnis von Politik) politische Themen, wie Bildung, Religion, Wirtschafts- oder Sozialpolitik oder Demokratie thematisiert und bearbeitet. Dabei wird Wissen über die politischen und gesellschaftlichen Systeme aufgebaut (Thimmel 2016: 69).
- *„Bi- und multinationale Partnerschaftsorientierung“*: Grundlegend zur demokratischen Zusammenarbeit auf Augenhöhe ist ein gemeinsames Verständnis von Jugendarbeit. Zudem gehört das Bewusstsein dazu, dass in vielen Ländern Nichtregierungsorganisationen Partner der Internationalen Jugendarbeit in Deutschland sind und daher eine finanziell schwächer ausgebaute Infrastruktur haben. Auch hier sind die impliziten Machtverhältnisse zu reflektieren (Thimmel 2016: 69–70).

- „*Diplomatie und verantwortungsvolle Kommunikation*“: Dazu gehört auch eine von Diplomatie und Verantwortung geprägte Kommunikation, die die Partnerorganisationen und alle beteiligten Mitarbeiter:innen oder Teilnehmer:innen als gleichwertig anerkennt. Zudem sollte bei der Themenfindung von Programmen auf die (nationale) Relevanz/Betroffenheit in den beteiligten Ländern geachtet und ggf. Kompromisse gefunden werden (Thimmel 2016: 70).
- „*Internationale Jugendarbeit als Ermöglichungsstruktur*“: Zuletzt bietet die Internationale Jugendarbeit auch eine Struktur, um benachteiligten Jugendlichen Mobilität zu ermöglichen (Thimmel 2016: 70).

Thimmel fasst zusammen: „Das Internationale bietet dabei einen Bildungs-, Lern- und Freizeitraum, der eine differenzierte Thematisierung von Staaten, kulturellen Praxen, Lebensweisen, Werten und Normen sowie Macht und Herrschaft ermöglicht“ (2016: 71)

Ähnlich wie Thimmel identifiziert auch Helle Becker Dimensionen der politischen Bildung und legt in ihren Ausführungen einen besonderen Schwerpunkt auf den europäischen Kontext. Die vier Dimensionen sollen hier nur ergänzend aufgeführt werden: „Europäische Jugendarbeit als Plattform für die Gestaltung von Jugendpolitik, als Anlass zur Politisierung der Träger, als Freiraum für politische Bildung und als Gelegenheit für politische Bildungseffekte“ (Becker 2016: 75).

Anhand dieser beiden theoretischen Analysen des Handlungsfelds der Internationalen Jugendarbeit wird deutlich, dass es darin zahlreiche Anknüpfungspunkte für politische Bildung gibt, die sich auf die verschiedenen Ebenen von Projekten beziehen. Bei der Analyse von *Generarion Europe* sind daher (im Bereich Demokratie als Bildungsstruktur) auch diese Ebenen zu differenzieren.

## 4.2. Wirkungsstudien zur Internationalen Jugendarbeit

Zu den Beiträgen bzw. Wirkungen von Internationaler Jugendarbeit und politischer Bildung liegen bisher nur wenige Studien vor.

Im Folgenden sollen eine zentrale Studie zu den Langzeitwirkungen von internationalen Begegnungen und eine Begleitstudie zu Europäischer Jugendarbeit dahingehend untersucht und dargestellt werden. Daraus werden im Anschluss forschungsleitenden Hypothesen abgeleitet.

### 4.2.1. Langzeitwirkungen von Internationalen Begegnungen

In der Internationalen Jugendarbeit wird die Studie zu den "Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungen auf die Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmenden" häufig zur Grundlage genommen, um zu zeigen, dass sie nicht nur subjektiv etwas bewirkt. Die Studie



untersuchte durch Literaturanalysen, Dokumentenanalyse, Expert:innenbefragungen, qualitative Interviewforschung und Fragebogenerhebungen die Fragen zu beantworten, welche Langzeiteffekte nach zehn Jahren bei ehemaligen Teilnehmer:innen noch feststellbar waren und welche (u.a. entwicklungspsychologischen) Prozesse diesen Effekten zugrunde liegen. Auch der Zusammenhang zu den verschiedenen vertretenen Programmtypen wurde dabei untersucht (Thomas, Chang und Abt 2007: 69–85).

Zum Hintergrund der Studie ist zu beachten, dass von den 532 Befragten 66 Prozent weiblich waren und 86,3 Prozent auf ein Gymnasium gingen. Das Durchschnittsalter betrug bei der Teilnahme etwa 17 Jahre. Die Teilnahmemotive ähneln recht stark den in der Zugangsstudie (vgl. Kapitel 3.2) erhobenen. Daher werden sie hier nicht weiter aufgeführt. Die Antworten waren sehr stark vom Programmtyp abhängig (Thomas, Chang und Abt 2007: 95)

In den 133 Interviews erinnerten sich die Befragten noch sehr klar an die Erlebnisse in den Auslandserfahrungen und gaben gerne darüber Auskunft. Sie brachten viele Auslöser in den internationalen Begegnungen mit Langzeitwirkungen in Verbindung. Aus entwicklungspsychologischer Sicht wurden wichtige Themen für die Jugendphase angesprochen, wie die Beschäftigung mit der eigenen nationalen Identität oder Themen wie der Alkoholkonsum. Auch andere Entwicklungsaufgaben kamen zur Sprache. Manchmal wurde auch das Gesamterlebnis als Auslöser für bestimmte Wirkungen genannt.

Die Interviews ergaben eine Vielzahl an Langzeitwirkungen, die von den Befragten selbst in einen kausalen Zusammenhang mit den Internationalen Begegnungen gebracht wurden:

- Faktor 1: Selbstbezogene, bereichsübergreifende Eigenschaften und Kompetenzen: Selbstbezogene Eigenschaften und Kompetenzen; Offenheit, Flexibilität, Gelassenheit; Selbsterkenntnis/Selbstbild; Soziale Kompetenz.
- Faktor 2: Interkulturelle Kompetenz: Interkulturelles Lernen; Kulturelle Identität; Beziehungen zum Gastland/Gastregion; Fremdsprache.
- Faktor 3: Bereichsspezifische, handlungsorientierte Aktivitäten und Kompetenzen: Aufbauende Aktivitäten, wie weiter Austauscherefahrungen und ehrenamtliches Engagement; Ausbildung und Beruf; Kontakte.

Die Kategorien wurden als Items in Fragebögen genauer untersucht. Dabei wurde ersichtlich, dass das Programmformat keinen direkten Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung in Hinblick auf die Förderung selbstbezogener Kompetenzen und Eigenschaften hatte (Faktor 1). Das bedeutet, alle

Programme förderten diesen Bereich. Im Bereich Faktor 2 ließ sich ein leichter Vorteil bei den schulischen Austauschprogrammen und Jugendgruppenbegegnungen feststellen. Die Programmformate förderten auch unterschiedlich stark die bereichsspezifischen und handlungsorientierten Kompetenzen. Daraus folgt, dass die Formate unterschiedliche Wirkungsprofile haben. Zudem hängen die Ergebnisse stark von den Teilnahmemotiven der Jugendlichen ab. Je größer das Eigeninteresse an dem Faktorenbereich, desto größer die Wirkung in dem Bereich. Außerdem ließ sich erkennen, dass das Diskrepanzerleben und die Erfahrungsreflexion einen entscheidenden Einfluss hatten (Thomas, Chang und Abt 2007: 135–137). Insgesamt lässt sich festhalten, dass Internationale Begegnungen einen positiven Effekt auf die Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen haben und dabei zur Steigerung des Selbstbewusstseins, der sozialen, interkultureller Kompetenzen und Fremdsprachenkompetenzen und den beruflichen Werdegang beitragen, wie in der Tabelle zu den Langzeitwirkungsbereichen (vgl. Anhang 3) aufgeschlüsselt ist (Thomas, Chang und Abt 2007: 140–141).

Die Bedeutung der Begegnungserfahrung wurde im Nachhinein von 71 Prozent als persönlich sehr wichtig eingeschätzt und sogar 75 Prozent lehnten die Aussage ab, dass die Begegnung keinen Einfluss auf ihre Biografie gehabt hätte. Auch die hohen Zahlen der Folgeaktivitäten deutet auf einen positiven Effekt hin (53% nahmen durch die Teilnahme an anderen Austauschprogrammen teil; 26% nahmen die Teilnahme als Anstoß für einen Langzeiteinsatz im Ausland auf; 31% bezeichneten die Teilnahme als Auslöser für weitere Aktivitäten und Entscheidungen in ihrem Leben). Hierzu ist noch interessant, dass 19 Prozent der Befragten angaben, dass der Austausch sie zu mehr ehrenamtlichen Engagement angeregt habe. Weitere 21 Prozent haben mit mittlerer Zustimmung darauf geantwortet (Thomas, Chang und Abt 2007: 119–123).

#### 4.2.2. Research-based Analysis of European Youth Programs

Ähnliche Ergebnisse wurden durch die RAY-Studie („Research-based Analysis of European Youth Programs“) erfasst. Diese bezieht sich auf die grenzüberschreitende Lernmobilität innerhalb der EU-Jugendstrategie (2019-2025). Die Jugendstrategie beinhaltet das Ziel der EU, jungen Menschen Beteiligung, Befähigung und Begegnung zu ermöglichen und damit zur Teilhabe, zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen und zur Aktiven Bürgerschaft beizutragen (Europäische Union 2018).

Seit 2009 werden die Wirkungen des Programmes JUGEND IN AKTION und seit 2019 auch die Wirkungen des Europäischen Solidaritätskorps (ESK) auf die Teilnehmer:innen und Organisationen in einem europäischen Forschungsnetzwerk wissenschaftlich ausgewertet. Die RAY-Studie wird in

Kooperation mit der Nationalen Agentur JUGEND für Europa und IKAB (Institut für angewandte Kommunikationsforschung in der Außerschulischen Bildung IKAB- Bildungswerk e.V.) und mit dem Centrum für angewandte Politikforschung (CAP) in München durchgeführt. Die hier dargestellten Daten beziehen sich auf die Online-Erhebungen 2017 und 2020. Die teilnehmenden Projekte führten ihre letzten Aktivitäten zwischen 2017 und 2019 statt und fanden ausschließlich in Deutschland statt oder wurden von der deutschen nationalen Agentur gefördert. Es wurden 2593 Teilnehmer:innen befragt (Feldmann-Wojtachnia und Tham: 187–188).

Im RAY-Online Survey wurden die gewonnen Fähigkeiten in Anlehnung an die acht europaweit definierten Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen<sup>8</sup> erhoben. In fast allen Kompetenzbereichen wurden dabei Lernerfolge angegeben. Besonders häufig wurden aber die Stärkung der sozialen und interkulturellen Kompetenzen, der Bürgerkompetenzen, der Eigeninitiative und die Verbesserung der Sprachkenntnisse genannt (Feldmann-Wojtachnia und Tham: 194).

Die jungen Menschen entwickeln in den Projekten nachweislich Partizipationskompetenzen, indem sie ihr eigenes Interesse an gesellschaftspolitischen Inhalten entdecken und die nötigen Ressourcen erhalten, ihre selbstgewählten Projekte umzusetzen. Darin wird demokratische und inklusive Teilhabe erlebt (Feldmann-Wojtachnia und Tham: 198). Auch auf die Fachkräfte wirkten die Projekte positiv. Sie trugen zur Aus- und Weiterbildung und Entwicklung von Qualität, Innovation, Vernetzung und Anerkennung der Internationalen Jugendarbeit bei.

So erleben die jungen Menschen in den Projekten Partizipation und politische Ausdruckskraft, wobei Raum für inhaltlichen Austausch und gesellschafts- und umweltpolitisches Engagement ist. Insbesondere die europäische Dimension wird durch das Programm für die jungen Menschen greifbarer. Hilfreich sind laut der Studie dabei Alltags- und Lebensweltbezüge, die emotionalen Anknüpfungspunkte, die strukturelle Freiwilligkeit, Wertschätzung, der Austausch mit anderen Jugendlichen, Peer-Learning und das praktische Gestalten eigener Projekte (Feldmann-Wojtachnia und Tham: 195–197). Offensichtlich bietet hier die Europäische Jugendarbeit aus Sicht der Teilnehmenden einen Lern- und Erfahrungsraum, der zur Beteiligung, Begegnung und Befähigung beiträgt (Feldmann-Wojtachnia und Tham: 198–199).

---

<sup>8</sup> Diese sind laut der EU Kommission (2019: 5): “Literacy competence; Multilingual competence; Mathematical competence and competence in science, technology and engineering; Digital competence; Personal, social and learning to learn competence; Citizenship competence; Entrepreneurship competence; Cultural awareness and expression competence.”

### 4.3. Wirkungsstudien zur politischen Jugendbildung

In der non-formalen politischen Jugendbildung wird die Perspektive der Jugendlichen auf ihr Lernen meist durch die Selbstevaluation und Teilnehmendenbefragungen der Träger, durch Programmförderungen oder wissenschaftliche Begleitungen erfasst. Daher sind diese Daten auf spezielle Projektkontexte bezogen. Breit und langfristig angelegte Forschung zur Wirkung von non-formaler politischer Bildung fehlt allerdings noch. So gibt es bisher vor allem qualitative Studien, die die individuellen und biografischen Perspektiven der Lernenden auf die politische Bildung fokussieren (BMFSFJ 2020: 352).

#### 4.3.1. Praxisforschung nutzen, politische Bildung weiterentwickeln

Unter dem Titel „Praxisforschung nutzen, politische Bildung weiterentwickeln – Studie zur Gewinnung und Nutzbarmachung von empirischen Erkenntnissen für die politische Bildung in Deutschland“ wurde versucht, ein Überblick über die empirische Forschung zur außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung in Deutschland der Jahre 2001- 2011 zu geben. Es wurden dabei Befunde zu den Teilnehmenden der politischen Bildung aus den Trägern des Bundesausschuss politische Bildung (bap) und zu Effekten der politischen Bildungsarbeit recherchiert und vergleichend analysiert (Becker 2011: 5–10).

Intendierte Bildungseffekte zeigten sich in allen beteiligten politischen Maßnahmen. Die Befragten berichten von einem Zuwachs an Information über Politik und Gesellschaft, über die Gewinnung von einem eigenen Standpunkt und das Überdenken von bisherigen Sichtweisen (z.B. Vorurteilen), über eine stärkere Aufmerksamkeit und Interesse für politische Themen und die Stärkung des vorhandenen oder neuen Engagements. Der Dreischritt politischer Bildung ließ sich deutlich nachweisen (Wissen vermitteln, die eigene Meinung bilden und Handeln lernen) (Becker 2011: 157).

Die Effekte sind in ihrer Intensität sehr individuell ausgeprägt. Scheinbar hingen sie nicht von der Dauer einer Maßnahme ab, sondern eher von der biografischen Passung zu den Beteiligten. „Sie [sind] vielmehr ein `Mosaikstein´ der Persönlichkeitsentwicklung und Gesamtbiografie, ggf. als Verstärker vorhandener Kompetenzen und Bereitschaften oder vorhandenen Interesses, sie können Initialzündung und Wendepunkt sein und eine biografische Richtungsänderung anregen – oder sie bestätigen vorhandenes Wissen, reichern Meinungen oder Einstellungen an“ (Becker 2011: 157).

Dabei vermittelt politische Bildung auch Schlüsselkompetenzen und trägt auf diese Weise zur Persönlichkeitsbildung bei, „so zeigen die empirischen Befunde, dass sie nicht von den

Kernintentionen politischer Bildung zu trennen sind“ und zugleich eine Voraussetzung für politische Bildung sind (Becker 2011: 157).

Einen wesentlichen Einfluss auf die Effekte haben die Qualitäten non-formaler Bildung: Subjektorientiertes Lernen, Partizipation und Erleben von Selbstwirksamkeit, ressourcenorientierte und partizipative Lernformen. Daraus erwachsen der Wunsch nach gemeinsamem Erleben (Spaß und Gruppenzusammenhalt) und nach Veränderung (Beeinflussung der Umwelt). Außerdem spielen die Qualifikation der pädagogischen Begleiter:innen als Unterstützer:innen im Prozess eine erhebliche Rolle (Becker 2011: 157–158).

#### 4.3.2. Wie politische Bildung wirkt

Die Studie „Wie politische Bildung wirkt“ (Balzter, Ristau und Schröder 2014) ist eine träger- und verbandsübergreifende Wirkungsstudie, die durch biografisch-narrative Interviews erforscht hat, wie Jugendliche die zum Zeitpunkt fünf Jahre zurückliegenden Lernerfahrungen aus Aktivitäten der politischen Bildung in ihrem weiteren Leben nutzen konnten (Balzter, Ristau und Schröder 2014: 8–10).

Zentrale Ergebnisse waren die Wissenserweiterung und die Stärkung der persönlichen und sozialen Handlungsfähigkeit. Die Jugendlichen beschrieben, dass sie zum einen politische Haltungen kennen und bewerten (Urteilsfähigkeit) gelernt haben und zum anderen neue Erfahrungen gemacht haben. Die Zieldimensionen politischer Bildung – Wissen vermitteln, Urteilsbildung ermöglichen, zur Mitwirkung anregen – konnten in den Interviews nachgewiesen werden (Balzter, Ristau und Schröder 2014: 212). „Die politische Bildung regt an, [...] über den Sinn des eigenen Tuns und dessen Einbettung in die gesellschaftlichen Lebenszusammenhänge zu reflektieren. Dazu sind Motivation und Freiwilligkeit des Lernens eine Grundvoraussetzung“, so resümiert die Forschungsgruppe (Balzter, Ristau und Schröder 2014: 212–213).

Die Studie entwickelte in der Auswertung vier Typen von Fällen, wie politische Jugendbildung wirkt:

- „ein politisches Engagement letztendlich maßgeblich befördernd,
- vor allem eine berufliche Orientierung induzieren,
- eine politisch aufgeklärte Haltung unterstützen oder hervorbringen,
- basale soziale Grundfähigkeiten vermitteln, die für eine politische Aktivierung unerlässlich sind“ (Balzter, Ristau und Schröder 2014: 214).

Die berufliche Orientierung wurde von der Studie als überraschend empfunden, weil sie nicht intendiert wurde. Eine Kausalität von Methoden und Wirkung ließ sich nicht eindeutig feststellen,

weil die Aufnahmefähigkeit und der Aufnahmewillen sehr biographisch vorgeprägt sind. Wichtige Bedingungen waren aber subjektorientierte Anregungen und vielfältige Angebote, die eine Verbindung vom Einzelnen zum Gemeinwesen herstellten. „Die Aktivitäten, die Personen und Inhalte müssen ein Klima herstellen, in dem sich der Mut zur eigenen Meinung entfalten kann. Dazu bedarf es einer Vielzahl an Methoden und dessen flexiblem Einsatzes, um eine biographische Passung zu erzielen und die jeweiligen Gruppendynamiken einzubeziehen“ (Balzter, Ristau und Schröder 2014: 214–215). Entscheidenden Einfluss hatten zudem die pädagogischen Personen, die durch ihre Versiertheit und persönliche Zugewandtheit ermutigend wirkten (Balzter, Ristau und Schröder 2014: 215). Auch der Lernort entfaltete eine anregende Wirkung.

Mit Blick auf sogenannte bildungsbenachteiligte Jugendliche erwies die politische Bildung eine äußerst starke Wirkung. Sie hat in den betroffenen Biographien einen Einfluss auf die berufliche Orientierung (damit einher geht oft auch ein Bildungsaufstieg), das ehrenamtliche Engagement, Bewusstwerdungsprozesse und auch die Grundfähigkeiten. Die erworbenen Fähigkeiten lassen sich in soziale und politische Kompetenzen voneinander abgrenzen, obwohl ein Mindestmaß an Selbstbewusstsein, Selbstwirksamkeitsgefühl und sozialer Schlüsselkompetenzen für das politische Lernen notwendig ist (Balzter, Ristau und Schröder 2014: 216–217).

## 5. Zusammenfassende Hypothesenbildung

In der Analyse des Handlungsfeldes der Internationalen Jugendarbeit zeigen sich hervorragende Anknüpfungspunkte für die politische Bildung. Allerdings müssen diese aktiv genutzt und reflektiert werden, damit sie zu bewussten „politischen“ Bildungserfahrungen führen. Besonders für „benachteiligte“ Jugendliche hat die Internationale Jugendarbeit einen stark bildenden Effekt. Das Lernen wird dabei stark von der Expertise und den Beziehungsqualitäten der Fachkräfte und durch die Biografien der Lernenden beeinflusst. Zudem werden Alltags- und Lebensweltbezüge, emotionale Anknüpfungspunkte, strukturelle Freiwilligkeit, Wertschätzung, der Austausch mit anderen Jugendlichen, Peer-Learning und das praktische Gestalten eigener Projekte und die demokratische Partizipation als fördernde Faktoren des (politischen) Lernen angenommen.

In den beschriebenen qualitativen und quantitativen Studien zeigen sich zudem positive Effekte auf die Persönlichkeitsentwicklungen, das interkulturelle Lernen, das politische/gesellschaftliche Engagement und die berufliche Weiterentwicklung. Ähnliche Ergebnisse werden für diese Arbeit erwartet.

Die Auseinandersetzung mit der Forschungsliteratur konnte zeigen, dass demokratische Interaktions-, Austausch- und Aushandlungsprozesse von Wissen, Fähigkeiten und Werteorientierung besonders förderlich für die Gewinnung von Mündigkeit, d.h. politischer Urteils- und Handlungsfähigkeit sind.

In der qualitativen Forschung wird daher analysiert, inwiefern im Projekt *Generation Europe* demokratische Interaktions-, Austausch- und Aushandlungsprozesse stattgefunden haben und welche Beiträge es zur politischen Bildung bei den beteiligten Jugendlichen geleistet hat. Dabei wird davon ausgegangen, dass Demokratie als Bildungsgegenstand, -struktur und -erfahrung verstanden werden kann.

## 6. Projektbeschreibung – Generation Europe

### 6.1. Ziele und Selbstverständnis

Bevor auf forschungsbezogene Aspekte eingegangen werden soll, wird im Folgenden das Projekt *Generation Europe - Democracy in Aktion* vorgestellt. Dabei wird zum einen die Projektbeschreibung aus dem September 2017 einbezogen. Diese zeigt die ursprüngliche Konzeption und das Selbstverständnis von Generation Europe auf.

Zum anderen wird ein Interview von Katharina Teiting, die die Gesamtleitung des Projektes auf der Ebene des Internationalen Bildungs- und Begegnungswerks e.V. hat, aus dem März 2020 genutzt (Brüßler und Jugend für Europa 2020). Das Interview gibt aufgrund des Zeitpunkts der Veröffentlichung bereits erste Einblicke in die Umsetzung des Projekts (z.B. in die bearbeiteten Themen). Weitere Informationen und Projektergebnisse sind auf dem Youtube-Kanal<sup>9</sup> des Projekts einzusehen, werden aber in der Darstellung nicht mit einbezogen.

Das Pilotprojekt *Generation Europe- Democracy in Aktion* ist ein Programm des Internationalen Bildungs- und Begegnungswerks e.V. „als Element in der internationalen non-formalen Jugendbildungsarbeit unter Einbeziehung heterogener Zielgruppen“ (A4: 1)<sup>10</sup> gewesen und war das Nachfolgeprojekt von ewoca<sup>3</sup> (2008-2018)<sup>11</sup> (A4: 2-4), welches sich mit den vier Dimensionen von Nachhaltigkeit beschäftigt hat und in der Struktur und den Zielgruppen ähnlich aufgebaut war (A4: 2-4). „Ziel des ewoca<sup>3</sup>-Programms war, Jugendliche für Europa und eine europäische Gesellschaft zu begeistern. Durch die persönliche Begegnung mit jungen Menschen aus anderen Ländern werden

---

<sup>9</sup> Link zum Kanal:

<https://www.youtube.com/watch?v=LEVNYPFvboI&list=PLop7M3g4U8TU1YUg6L8KpiCKhpekOrkI8&index=20> [30.11.2021]

<sup>10</sup> Im Folgenden wird die Projektbeschreibung wie folgt zitiert: A4: Seitenzahl im Dokument

<sup>11</sup> Weitere Informationen sind auf der Projektwebseite zu finden: <http://ewoca.org/> [29.11.2021]

Vorurteile abgebaut und die Bereitschaft zur Mobilität wird erhöht.“, so der Projektbericht (A4: 2). Auf das daraus entstandene, stabile internationale Netzwerk der Kooperationspartner konnte in *Generation Europe* zurückgegriffen werden (A4: 7).

*Generation Europe* ist vom Selbstverständnis her ausdrücklich ein Projekt der Politischen Bildung und fördert Teilhabe und Partizipation von Jugendlichen. Dabei liegt der inhaltliche Schwerpunkt auf der Beschäftigung mit Themen wie den Menschenrechten und Demokratie. Das Ziel begründet sich unter anderem aus antidemokratischen Bewegungen und rechtspopulistischen Tendenzen in Europa. Daneben soll es explizit Jugendliche ansprechen, die sonst deutlich in der Internationalen Jugendarbeit unterrepräsentiert sind und von denen selten politisches Engagement erwartet wird. Dies wird in der Projektbeschreibung wissenschaftlich mit der Shell-Studie (A4: 6-7) und einer Zwischenauswertung von Erasmus+ (A4: 4) belegt. Die Projektbeschreibung hebt hervor, dass das Interesse an Politischem weiterhin vom Bildungsabschluss abhängig sei. Genauso ordnen sich Jugendliche mit geringem Bildungsabschluss politisch stärker rechts ein und seien gleichzeitig unzufriedener mit der Politik. Durch die Vorgängerprojekte sei bei den Teilnehmenden, die sich vorher als politisch uninteressiert beschrieben haben, aber durchaus ein politisches Interesse entstanden und sie hätten ihre Meinung artikulieren können (A4: 5). Wichtig sei hierbei der niederschwellige Ansatz und die Verknüpfung der politischen Themen mit der Lebenswelt der Jugendlichen. „Um ein offenes und friedliches Europa, dessen Gesellschaften ihre Vielfalt als Stärke verstehen, auch in Zukunft zu ermöglichen, ist es wichtig, auch der kommenden Generation von Bürgerinnen und Bürgern Werte des demokratischen Miteinanders und ein positives Verständnis von Vielfalt zu vermitteln. Darüber hinaus muss der Dialog zwischen den jungen Menschen und den Personen, die politische Entscheidungen treffen, deutlich angeregt werden, sodass ein Austausch zwischen verschiedenen Perspektiven möglich wird. Europäische und politische Bildung kann hier eine entscheidende Rolle spielen.“ (A4: 2)

Somit hat das Projekt zum Ziel, internationale Mobilität zu ermöglichen und dadurch „[i]nternationale Kontakte, Fremdsprachenkenntnisse und Auslandserfahrungen“ (A4: 4) zu fördern. Aufgrund der Erfahrungen aus dem ewoca<sup>3</sup>- Projekt, habe sich gezeigt, „dass internationale Begegnungen besonders für die benachteiligten Jugendlichen von großer Bedeutung für ihre Persönlichkeitsentwicklung und ihre Lebensplanung sind“ (A4: 4). Auch wird in der Projektbeschreibung auf die Langzeitstudie zu internationalen Begegnungen (Thomas, Chang und Abt 2007) und die Grundlagenstudie (Ilg und Dubiski 2011) verwiesen. Diese habe die positiven Effekte auf die Entwicklung von Kompetenzen und den beruflichen Werdegang belegt.



Zielgruppen sind daher insgesamt „Jugendliche, Jugendliche, die wenig erfolgreich im formalen Bildungssystem sind, Jugendliche mit Migrations- und Fluchterfahrung; Jugendliche aus ländlichen Regionen und Jugendliche aus besonders benachteiligten Stadtteilen / Regionen“ (A4: 9). Hindernisse, warum heterogene Zielgruppen bisher nicht teilgenommen haben, sind dem Dokument zufolge, das Nicht-Wissen über entsprechende Angebote und die Skepsis der Träger, die mögliche Hürden in der Einbeziehung von sogenannten benachteiligten Jugendlichen sahen (wie Unzuverlässigkeit, Probleme mit Visa-Beantragungen, usw.) und daher ihre Projekte daher bisher nicht aktiv für diese Zielgruppe geöffnet haben (A4: 4, 8).

„Die beteiligten Jugendlichen erfahren durch das Engagement auf lokaler Ebene die eigene politische Wirksamkeit. Ziel ist es, dass sie sich selber als (aktiven) Teil des demokratischen Prozesses wahrnehmen und nachhaltig zu politischem Engagement angeregt werden“ (A4: 10) Die Jugendlichen sollten dadurch erfahren, dass „Politik“ und die Europäische Union mit ihrer eigenen Lebenswirklichkeit in Verbindung steht. „Durch den regelmäßigen Austausch in europäischen Gruppen (digital über die Plattform und im persönlichen Treffen auf den Jugendbegegnungen) sollen die Jugendlichen die lokale Situation reflektieren und darüber die europäische Dimension des Problems erkennen“ (A4: 10-11). Dadurch wird ein politisches und europäisches Bewusstsein hergestellt (A4: 11):

*„[...] [D]ie Jugendlichen [sollen] dazu befähigt werden, sich im öffentlichen Raum am politischen Diskurs zu beteiligen und insbesondere auch die von ihnen identifizierten Problemlagen zu benennen. Das Projekt wirkt aktiv darauf hin, die jungen Menschen hinsichtlich politischer Partizipation zu empowern, sodass sie sich auch im täglichen Leben und über den Zeitraum des Projektes hinaus gegenüber Familie und Freunden für Menschenrechte, Demokratie und die Akzeptanz von Unterschiedlichkeit einsetzen. Die beteiligten Jugendlichen werden zu MultiplikatorInnen für demokratische und europäische Werte.“ (S.11)*

Zudem ist sich *Generation Europe* bewusst, dass „ein großer Teil der (politischen) Meinungsbildung in den sozialen Medien statt[findet]“ (A4: 11). Daher „[...] sollen wichtige Kompetenzen zur Kommunikation über Soziale Medien vermittelt werden.“

Da diese Arbeit ihren Fokus auf der Zielgruppe der Jugendlichen hat, wird hier nur kurz die Zielsetzung für die Gruppe der Fachkräfte und der jugendpolitischen Ebene erwähnt: Das Projekt soll dazu qualifizieren, Europäische/Internationale Jugendarbeit mit sogenannten benachteiligten Jugendlichen durchzuführen und „auf den internationalen Aktivitäten auch Inhalte der politischen Demokratiebildung mit ihrer Zielgruppe zu bearbeiten“ (A4: 12). Dazu werden Methoden angewandt,

die die Auseinandersetzung mit dem Thema Europäische Bürgerschaft/Active Citizenship möglich machen. Gleichzeitig steht die Vernetzung und der Austausch von unterschiedlichen Trägern der Jugendarbeit im Vordergrund, wodurch auch die Kooperation von non-formaler und formaler Bildung in der internationalen Jugendarbeit gestärkt werden soll. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist der fachliche Diskurs auf europäischer Ebene, um „von Konzepten und Erfahrungen aus den beteiligten europäischen Ländern zu lernen“ (A4: 13). Dabei liegt der Fokus ebenfalls auf der „Betrachtung und Auswertung von Methoden der Aktiven Bürgerschaft für und in Europe“ (A4: 13).

Auch die jugendpolitische Ebene wird mitbedacht. Das Projekt wirkt auf Landes-, Bundes-, und europäischer Ebene zusammen und versucht dadurch eine eigenständige Jugendpolitik und die politische Bildung zu stärken. (A4: 14) Das Projekt will dadurch einen Beitrag zur Umsetzung der EU-Jugendstrategie leisten (A4: 14). Die Jugendlichen sollen darüber hinaus durch den Strukturierten Dialog konkret mit politischen Vertreter:innen in Kontakt treten (A4: 12).

## 6.2. Projektablauf und Inhalte

*Generation Europe* bestand aus 20 Jugendeinrichtungen aus 14 europäischen Ländern, die eine aktive europäische Zivilgesellschaft und gemeinsames politisches Handeln fördern wollten und so ein internationales Netzwerk bildeten. In Deutschland waren Organisationen der Jugendarbeit in unterschiedlicher Trägerschaft aus Nordrhein-Westfalen, Thüringen, Schleswig-Holstein und Brandenburg beteiligt (A4: 10).

In einer Partnerschaft trafen sich Jugendliche aus jeweils drei Ländern über drei Jahre kontinuierlich, um politisch aktiv zu werden: „Zu diesem Zweck werden in der gesamten Projektlaufzeit Problemstellungen im Mittelpunkt stehen, die von den Jugendlichen auf lokaler Ebene identifiziert, auf europäischer Ebene in trilateralen Partnerschaften rückgekoppelt und mit demokratischen Mitteln bearbeitet werden“ (A4: 10), so die Projektbeschreibung. Entsprechend entwickelten die Jugendlichen in ihrer lokalen Gruppe zum einen also eigene Projekte, die Probleme in ihrer Gemeinde betrafen und die sie verändern wollten, und traten dann mit politischen Entscheidungsträger:innen in Verbindung. Zum anderen trafen sich die Lokalgruppen jeden Sommer (mit Ausnahme von 2020<sup>12</sup>) in internationalen Begegnungen mit den jeweils anderen zwei Ländergruppen, um in den europäischen Austausch und eine gegenseitige Beratung zu kommen. Ziel war es, dass die beteiligten

---

<sup>12</sup> Anmerkung der Verfasserin: Zum Zeitpunkt des Interviews war noch nicht klar, dass im Sommer 2020 keine Jugendbegegnung in Präsenz stattfinden konnte.

Gruppen relativ konstant aus denselben Teilnehmenden bestehen. Die Gesamtprojektleitung resümiert dazu, dass das überwiegend gut geklappt habe und sogar manche Lokalgruppen über den Projektverlauf angewachsen seien (Teiting in Brüßler und Jugend für Europa 2020).

Das Projekt versuchte dabei die Projektprozesse partizipativ zu gestalten und begründet dies aus der Zielstellung der Aktiven Bürgerschaft: „Eine starke Demokratie braucht eine engagierte Zivilgesellschaft, daher beschäftigt sich *Generation Europe* mit dem Thema der aktiven Europäischen Bürgerschaft. Unter Aktiver Bürgerschaft versteht das Projekt, Bürgerinnen und Bürger, die sich aktiv in die Gesellschaft einbringen.“ (A4: 17) „Wichtig ist bei diesem Konzept, dass der Prozess des aktiven Wirkens von inhaltlichen Angeboten zu Themen wie Ausgrenzung, Demokratie, Menschenrechte begleitet werden. Nachhaltige Aktive Bürgerschaft von jungen Menschen kann nur dann erreicht werden, wenn direkte Partizipationserfahrungen mit dem Erlernen von Fähigkeiten und neuem Wissen kombiniert werden. Das Konzept der Aktiven Bürgerschaft unterstützt den demokratischen Diskurs so wie das demokratische System an sich und basiert auf der Akzeptanz von Menschenrechten sowie der Wertschätzung von Vielfalt.“ (A4: 17-18)

Im ersten Jahr haben sich die Teilnehmenden daher mit der Themenfindung in ihrer Region beschäftigt. In manchen Lokalgruppen wurden dafür auch Befragungen durchgeführt. Ende 2018 wurden dann die Themen und ein Aktionsplan zur Durchführung bis 2020 festgelegt. Dieses Vorgehen wird in der Projektbeschreibung genauer ausgeführt: Die Methodik folgte einem Modellprojekt „Project Citizen“<sup>13</sup> aus den USA, welches wie *Generation Europe* die Stärkung der aktiven Bürgerschaft anstrebte und sich nach sechs Projektschritten gliedert: Problemidentifikation (1); Erarbeiten verschiedener Problemlösungsansätze (2); Auswahl eines Problemlösungsansatzes (3); Entwicklung eines Aktionsplans (4); Umsetzung des Aktionsplans (5) und Reflexion des Prozesses (6) (A4: 18). Gleichzeitig kombiniert *Generation Europe* die lokale, lebensweltliche Ebene immer mit der europäischen Ebene, wodurch die Einflussmöglichkeiten deutlich werden (A4: 18).

Inhaltlich wurden die Themen nicht im Projektplan vorgeschrieben. Es ging vielmehr um die Identifikation relevanter Themen und Probleme der Jugendlichen. Die Projektleitung resümiert 2019, dass die Themen „Umwelt“ und „Mobilität“ stark thematisiert wurden und das auch so bleiben werde. Dies begründet sie damit, „weil da keine klaren, schnellen Lösungen von politischer Seite

---

<sup>13</sup> Weitere Informationen finden sich auf der Projektwebseite unter „Center of Civic Education’s“ [www.civiced.org/programs/project-citizen](http://www.civiced.org/programs/project-citizen) [30.11.2021]

kommen“. Zudem seien „Gleichberechtigung bzw. gleiche Rechte für alle, gerade für Minderheiten“ und „die Problematik um Flucht und Migration“ oft thematisiert worden. Dies sei eine Folge daraus, dass in den ersten zwei Jahren des Projekts viele Geflüchtete beteiligt waren und enge Kontakte und auch Freundschaften entstanden seien. Die ersten Abschiebungen hätten „eine stark politisierende Wirkung“ bei den Jugendlichen entfaltet. Zusammenfassend meint sie: „Insgesamt arbeiten wir auch viel zu europäischen Werten und ich könnte mir, gerade in der jetzigen Situation, vorstellen, dass das auch ein Klammerthema von uns als Organisation wird“ (Teiting in Brüßler und Jugend für Europa 2020).

### **6.3. Erfolg des Projekts**

Katharina Teiting meint, dass sich vor allem am Anfang viele der Jugendlichen als unpolitisch bezeichnet hätten und das wahrscheinlich nach wie vor tun würden, obwohl sie sich ja im Projekt engagieren und politisch aktiv sind. Sie begründet das damit, dass viele Jugendliche „politisch sein“ mit Engagement in Parteien oder mit Kandidaturen bei Wahlen assoziieren. Ihr Engagement werde eher als lokales Engagement wahrgenommen. Umso wichtiger seien die internationalen Begegnungen, bei denen auch die Überregionalität der eigenen Probleme sichtbar geworden seien (Teiting in Brüßler und Jugend für Europa 2020).

Das Gesamtprojekt wurde insgesamt positiv bewertet, was sich unter anderem in der Fortführung desselben zeigt (Brüßler und Jugend für Europa 2020).

## **7. Methodik und Untersuchungsaufbau**

Im Folgenden werden zum einen die Forschungsmethode und die Durchführung derselben begründet und dargestellt. Hierbei werden die methodischen Entscheidungen, die Erhebungsweise, die Verschriftlichung und die forschungsethischen Grundsätze offengelegt.

Die schon dargelegte Auseinandersetzung mit den Forschungen zum Bereich politische Bildung und Internationaler Jugendarbeit haben gezeigt, dass der bisherige Fokus der Forschung auf den Wirkungsweisen von Internationaler Jugendarbeit auf die Persönlichkeitsentwicklung von jungen Menschen lag. Politische Bildung als Demokratiebildung in der Internationalen Jugendarbeit wurde bisher nur selten in der empirischen Sozialforschung bearbeitet.

Da die individuellen Sichtweisen junger Menschen in einem Projekt non-formaler Bildung in der Internationalen Jugendarbeit auf das politische Lernen und ihre Erfahrungen für diese Arbeit von Interesse sind, wurde in dieser Arbeit ein qualitativer Ansatz mit seinem besonderen Fokus auf die

Erhebung von subjektiven Wahrheiten gewählt (Gläser und Laudel 2010: 24; Helfferich 2019: 671). Dieses Vorgehen bietet eine große Offenheit für die Deutungen der Jugendlichen. Diese können im Anschluss systematisch dargestellt und nach wissenschaftlichen Gesichtspunkten ausgewertet und möglicherweise verallgemeinert werden (Akremi 2019: 313; Kruse 2015: 15; Gläser und Laudel 2010: 3).

Bei Interviews handelt sich um eine Erhebungsmethode, in der die Kommunikationssituation bewusst gestaltet wird, damit die Datenerhebung nicht negativ beeinflusst und dadurch die Brauchbarkeit der Daten in Frage gestellt wird (Helfferich 2019: 669). Interviews sind Interaktions- und Kommunikationssituationen, „in der unter den konkreten Bedingungen des Settings, der Interaktionsdynamik und des persönlichen Verständigungsprozessen zwischen den am Interview Beteiligten eine spezifische, kontextgebundene Version einer symbolischen Welt erzeugt wird“ (Helfferich 2019: 671). Qualitative Forschung legt daher die Entstehungsbedingungen der konkreten Interaktion offen, um so eine hohe Transparenz der erhobenen Daten zu erreichen. Dies gehört zu den Gütekriterien von Forschung (Flick 2019: 474).

Die Gesprächssituation sollte zudem so offen wie möglich gestaltet sein („So offen wie möglich, so strukturierend wie nötig“ Helfferich 2019: 670), damit die interviewten Personen ihre subjektiven Wahrheiten offenlegen können. Ziel ist es, den Verstehenshorizont der interviewten Personen nachzuvollziehen und nicht die eigenen Deutungen als Maß des Verstehbaren zu setzen (Helfferich 2019: 672–673).

Um ein hohes Maß an Offenheit zu gewährleisten, wurden teilstandardisierte Leitfadenterviews (Helfferich 2019: 670) mit vier Jugendlichen geführt. Der Interviewleitfaden folgt nicht streng einer Interviewform. Er enthält Fragearten verschiedener Interviewformen (Kruse 2015: 105). In dieser Arbeit wird daher keine eindeutige Zuordnung vorgenommen, sondern beschrieben, „*was*<sup>14</sup> man genau *wie* gemacht hat, sprich: wie man die Interviews hinsichtlich spezifischer Kommunikationsmuster prozessual gestaltet hat“ (Kruse 2015: 105).

Der Leitfaden folgt vier Phasen: Zu Beginn werden Informationen ausgetauscht zum Untersuchungsgegenstand und Datenschutz. Anschließend werden persönliche Fragen und Einstiegsfragen in der Aufwärmphase gestellt, um dann zum Hauptteil zu gelangen, der stärker auf

---

<sup>14</sup> Kursive Hervorhebung im Original

überpersönliches und problemzentriertes Wissen abzielt. Zum Abschluss können die Befragten noch persönlich Stellung zum Thema der Arbeit zu nehmen ggf. Ergänzungen einbringen.

Die Fragen sind möglichst offen formuliert, damit die Jugendlichen „ins Erzählen“ kommen und ihre Perspektiven einbringen können. Die Reihenfolge und Anzahl der Fragen und die Formulierungen wurden dann an die Interviewpartner:innen angepasst. Der Interviewleitfaden ist in Anhang 5 einzusehen.

### **7.1. Durchführung**

„Das entsprechende Gütekriterium im Qualitativen besteht [...] darin, die Kontextgebundenheit der Textgenerierung einzubeziehen, also den Kontext der Interviewsituation nicht nur sorgfältig zu gestalten, sondern auch in der Auswertung die spezifische kommunikative Entstehung des Textes aufzugreifen“ (Helfferich 2019: 683). Daher wird an dieser Stelle die Durchführung der Interviews transparent gemacht.

Insgesamt wurden vier Interviews mit Jugendlichen durchgeführt, die am Projekt *Generation Europe-Democracy in Action* (2017-2020) teilgenommen haben. Eine Person ist erst etwas später zur Gruppe dazugestoßen. Sie hat den ersten Austausch in Polen nicht miterlebt (Person A). Ziel des Samplings war, eine möglichst große Heterogenität hinsichtlich des Geschlechts, Bildungsstands und Folgeengagements der Befragten zu erreichen (Akremi 2019: 325–326). Dies Ziel konnte nur in geringem Maße aufgrund der verfügbaren Ressourcen erreicht werden, wie später in der Auswertung deutlich wird.

Ein Kontakt zu den Jugendlichen wurde durch eine Leiterin der Lokalgruppe hergestellt. Umgesetzt werden konnten drei Interviews über Online-Videotelefonate und ein Interview auf Wunsch der interviewten Person per Telefon. So war ein Gespräch mit Blickkontakt und der Wahrnehmung der Körpersprache in drei von vier Fällen möglich. Die Gespräche wurden nach schriftlicher (vgl. Anhang 5) und mündlicher Zustimmung der Teilnehmer:innen mit einem Aufnahmegerät aufgenommen.

Zur Transkription wurde die Software happy scribe verwendet. Personenbezogene Daten sowie Aussagen über Dritte wurden aus Datenschutzgründen, auf Wunsch der Befragten pseudonymisiert. Eine vollständige Anonymität ist aufgrund der Projektgebundenheit nicht vollständig herzustellen.

Die Sprache wurde im Zuge der Verschriftlichung an die bessere Lesbarkeit angepasst und ins normale Schiftdeutsch übertragen. Dabei wurde darauf geachtet, dass es zu keiner inhaltlichen Veränderung kommt (Mayring 2016: 91, Kruse 2015: 369). Falls die Bedeutung einer Aussage sich

nicht aus dem Kontext erschlossen hat, wurde keine Anpassung vorgenommen. Deutliche Pausen, Lachen oder Stimmungen wurden kommentierend in Klammern kenntlich gemacht. Allerdings wurden Pausenlaute (wie zum Beispiel „Ähm“) nicht verschriftlicht (Mayring 2016: 94). Die transkribierten Interviews können im Anhang (Anhang 7.1-7.4) eingesehen werden.

## 7.2. Analyseverfahren

Das erhobene Datenmaterial wird durch eine qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet (Mayring 2016: 114–116). Diese kommunikationswissenschaftliche Technik hat „die [Analyse von] Häufigkeit von bestimmten Motiven, das Auszählen, Bewerten und Inbeziehungsetzen von Textelementen“ (Mayring 2016: 114) zum Ziel. Dabei wird das Datenmaterial zusammengefasst (Zusammenfassung), wo notwendig durch Erklärung (Explikation) ergänzt und strukturiert (Strukturierung) (Kötter und Yvonne Kohlbrunn o.J.).

In der qualitativen Inhaltsanalyse werden Daten in Textform systematisch kodiert und in Kategorien eingeordnet. Dabei kann die Kategorienbildung induktiv und deduktiv vorgenommen werden (Mayring 2016: 114–115). In dieser Arbeit wurde aus der Analyse der Forschungsliteratur bereits Oberkategorien herausgearbeitet und zur Erstellung des Interviewleitfadens angewandt. Diese Kategorien werden bei der Analyse des Datenmaterials weiter ausdifferenziert und ergänzt. Somit werden die Kategorien sowohl deduktiv hergeleitet, als auch induktiv aus dem Datenmaterial heraus ergänzt, um Überlappungen zu vermeiden und eine Beantwortung der forschungsleitenden Fragestellung zu gewährleisten (Mayring 2016: 117).

Das so entstandene Kode- und Kategoriensystem der Auswertung und Interpretation der Interviews kann aus Gründen der Transparenz in Anhang 8 nachvollzogen werden.

## 7.3. Darstellung und Analyse des Datenmaterials

Das Datenmaterial wird in diesem Kapitel entlang der Kodes (Anhang 8), des Interviewleitfadens (Anhang 6) und inhaltlichen Überschneidungen dargestellt und analysiert. Daraus entsteht die Grundlage für den Kodemanager mit Hauptkategorien (Anhang 8), die zur Beantwortung der Forschungsfrage dienen.

Zugangswege und Teilnahme-Intention<sup>15</sup>:

---

<sup>15</sup> Kodes: Intention, Zugangswege, Zielgruppenansprache

Zu *Generation Europe* kamen drei der vier Befragten über die persönliche Werbung der Projektleiter:innen in der Schule. Person A wurde über einen persönlichen Kontakt im familiären Kontext angefragt. Sie ist die einzige, die damals eine andere Schulform (Gymnasium) besuchte als die anderen (Realschule).

Mit Blick auf die Teilnahme-Intention der Jugendlichen beschreiben sich alle als politisch interessiert (A7.1: 17- 32; A7.2: 13-23; A7.3: 22-26; A7.4: 62-63)<sup>16</sup>, sie wollten Neues kennenlernen und kostenlos an den Austausch teilnehmen. Person A merkt kritisch an, dass sich vor allem Jugendliche für das Projekt interessieren würden, die eh schon politisch interessiert seien. Um auch weniger Interessierte zu erreichen, schlägt sie eine stärkere Werbung über Social Media vor (A7.1: 315-355).

Person A (A7.1: 30-32), B (A7.2: 19-21) und C (A7.3: 23-24) nannten explizit die Ermöglichung von Mobilität als Teilnahme-Intention. Das deutet bereits auf die Wichtigkeit dieser Möglichkeit hin. Person D (A7.4: 210-229) wollte ursprünglich an einem anderen kürzeren Projekt teilnehmen, welches einen stärkeren Fokus auf der Mobilitätserfahrung hatte. Aufgrund von organisatorischen Schwierigkeiten war aber eine Teilnahme letztlich nicht möglich und sie bekam den Alternativvorschlag, bei *Generation Europe* teilzunehmen. Auch hier lässt sich der persönliche Wunsch der internationalen Mobilität erkennen.

#### Inhalte von *Generation Europe*<sup>17</sup>:

In den Interviews wurde nach Inhalten von *Generation Europe* gefragt. Aufgrund der offen gehaltenen Formulierung der Frage kann davon ausgegangen werden, dass darauf mit ersten Assoziationen und Erinnerungen geantwortet wurde. Diese Frage hatte nicht das Ziel, eine vollständige Projektbeschreibung zu generieren, sondern sollte als Einstieg in das Gespräch dienen und erste Einblicke in das persönliche Erleben der Jugendlichen ermöglichen.

Zunächst lassen sich hier die Häufigkeiten der genannten inhaltlichen Themen aufzeigen: Umweltbewusstsein und -schutz (4 mal; A und C); Rassismus, Diskriminierung und Ungleichheiten (8 mal; A, B und C); Kulturelle oder religiöse Unterschiede (4 mal A, B, C); Flucht und Migration (4 mal; A und B); Bildung (1 mal; C); Menschenrechte (3 mal; A, C, D) und explizit Wissen über Politik (11 mal; alle).

---

<sup>16</sup> Im Weiteren wird auf die Interviewtranskripte in Anhang 7.1-7.4 wie folgt verwiesen: A7.1-4: Zeilennummern.

<sup>17</sup> Kodes: Inhalte, Methoden, demokratisches Gestalten (der Inhalte)



Beispiele, die genannt wurden, sind: Die hohen Mieten in München (D); Frauenrechte in Afrika (B); Fluchtgeschichten (A) und Diskriminierungserfahrungen; (politische) Unterschiede zwischen Deutschland und Polen (D); ein Konsumtagebuch (A); Umweltschutz (C) usw.

Die Themen wurden dabei diskursiv und aus der Praxis heraus erarbeitet. Die Jugendlichen durften selbstständig recherchieren und Probleme wurden nicht nur einseitig betrachtet, sondern im europäischen Vergleich und aus verschiedenen Perspektiven (A7.4: 95-106; A7.4: 229-238; A7.3: 33-36).

Mit Blick auf die Themen können alle Themen als „politisch“, d.h. am Gemeinwohl orientiert beschrieben werden. Diese sind zum einen durch die Workshops (A7.1: 245-259) und zum anderen durch die heterogene Zusammensetzung und somit durch die unterschiedlichen kulturellen und religiösen Hintergründe der Gruppe in der gemeinsamen Erarbeitung von Projekten entstanden (A7.1: 235-251; A7.2: 31-49, 118-125; A7.3: 29-39). Man war „am gleichen Tisch“ und hat sich in der Praxis miteinander ausgetauscht, wie Person D meint (A7.4: 251).

Besonderes Highlight des Projekts war das gemeinsam entwickelte Theaterstück beim Jugendfestival „Rampenlichter“ in München. Dies kann aus der häufigen Nennung abgeleitet werden. Von Person A wurde es als ein „Erfolgs Erlebnis“ beschrieben (A7.1: 117). Auch die Erlebnisse in den Jugendbegegnungen wurden als besondere Erfahrungen hervorgehoben (A; D; C).

Exemplarisch soll an dieser Stelle eine Äußerung von Person A stehen: *„Also ich würde sagen, das Highlight [...] war halt schon der Austausch in Polen dann selber und da dann auch noch mal besonders unsere Aufführung, [...] ein Theaterstück. [...] Aber in Polen wars nochmal was ganz anderes. Weil man wirklich dann zusammen so mit noch mehr mit den Leuten aus nochmal ganz anderen Ländern einfach so ein Projekt auf die Beine gestellt hat. Und dann diese Aufführung vor diesen fremden Leuten auf der Straße und halt eben auch so das Gefühl danach. So ein Gefühl von Zusammenhalt. Das war schon ein Highlight“* (A7.1: 39-45).

#### (Demokratische) Gestaltung des Projekts<sup>18</sup>:

Bei der Gestaltung des Projekts wurde nach der Art der Themenfindung gefragt. Von allen Befragten wurde bestätigt, dass die Projekte und Themen gemeinsam in der Gruppe festgelegt wurden (A7.1: 227-242; A7.2: 25-38, 118-125; A7.3: 24-39). B meint dazu: *„Ja, am meisten Jugendliche. Aber wir*

---

<sup>18</sup> Kodes: demokratische Gestaltung (der Inhalte), Methoden, Ressourcen, Feedback

*haben auch Hilfe von unseren Teamleitern bekommen, wenn wir nicht selber auf etwas drauf gekommen sind. Aber meistens haben wir das Projekt gestaltet und uns; wir haben auch gesagt, wofür wir uns interessieren, was wir alles machen wollen. Und so ist auch dieses Theater- Projekt angefangen. Wir haben uns da beworben, an Rampenlichter hieß es, und wir wurden da aufgenommen und eigentlich haben wir das als Jugendliche selber gestaltet“ (A7.2: 45-49).*

A führt dazu das genaue Vorgehen (Methoden) in der Lokalgruppe aus. Jede Person konnte Themen und Projektideen einbringen, die dann auf einer Tafel visualisiert wurden, und dann wurde gemeinsam darüber abgestimmt, welche Projekte durchgeführt werden sollten und welche „die drei wichtigsten Themen“ (A7.1: 143) waren. Auch Person C beschreibt das Vorgehen, bei dem die Ideen auf Plakaten gesammelt wurden und dann abgestimmt wurde, welche umgesetzt werden sollen (A7.3: 44-59).

Person D erklärt auch, dass Themen je nach Aktivität festgelegt waren und nennt ein Beispiel, wo die Gruppen gemeinsam in das Münchner Rathaus gegangen sind und sich mit den Politiker:innen ausgetauscht haben: *„Und wir hatten die Möglichkeit, ein paar bestimmte Fragen zu stellen, wieso das hier in München so ist. Positive Sachen gefragt, wie die dazu kamen. Und wir haben auch negative Sachen gefragt, die eigentlich nicht so gut laufen. Was kann man dagegen machen? Oder warum ist es halt so? Ein Tag bevor wir das gemacht haben, ist es dieser Ausflug nach dem Rathaus haben wir einfach darüber ein Thema gemacht und wir haben uns in Gruppen aufgeteilt. Und wir haben geschaut, was für Fragen kann man denn stellen? Wieso ist es so? Wir haben uns auch selber Sachen beigebracht. Wir hatten auch das Internet, also Zugang zum Internet [...]. Wir hatten auch die Möglichkeit, halt auch andere Leute zu fragen, die einfach halt mehr Ahnung hatten und dann zum Beispiel als nächste Aktion zum Rathaus gegangen und dann könnten. Wir hatten dann bestimmte Themen, die wir eigentlich vorbereitet haben oder bestimmte Fragen. Und die konnten wir einfach den stellen und dann haben wir auch immer eine Antwort auf unsere Frage bekommen.“ (A7.4: 45-56)*

In dem Zitat zeigt sich zudem, dass es Hilfsmittel zur Umsetzung der Projekte gab (hier das Internet und Personen, die gefragt werden konnten). Auch gab es aus Sicht der Jugendlichen weitere Anregungen durch die Projektleiterinnen, wenn die Teilnehmer:innen mal nicht mehr in der Projektumsetzung weiterwussten (A7.1: 153-160; A7.2: 52-54). Exemplarisch meint Person B: *[...] sie haben uns zum Beispiel andere Quellen gegeben, wo wir recherchieren können oder einfach ein Tipp gegeben, wie wir weiterkommen können. Oder uns korrigiert, wenn wir einen Fehler hatten in unserer*

*Recherche oder so*“ (A7.2: 52-54). Auf diesem Weg hat die Leitung den Jugendlichen eine Art Feedback gegeben.

Die Projektleiterinnen hatten *„natürlich immer schon auch so ein bisschen eine Vorstellung“* (A7.1: 153-154) von möglichen Projektinhalten und -methoden. Person A begründet das damit, dass sie als Leiterinnen auch die Ressourcen (finanziell, personell, örtlich, Kontakte usw.) zur Verfügung gestellt haben (A7.1: 157-160).

Person D ist überzeugt davon, dass die Projektleiterinnen in der Umsetzung des Projekts auch das halten, was sie vorher versprechen. Sie bewertet die Projektleitung als sehr positiv und kontrastiert ihr Verhalten mit dem Negativbeispiel der Werbungen, die versprechen, *„deine Stimme zählt“* oder *„dein Amt zählt“* (A7.4: 81) und es aber nicht wirklich umsetzen (A7.4: 81-85).

Auf die direkte Frage hin, ob es eine wirkliche Mitbestimmung im Projekt gab, antworten alle Befragten positiv (A7.1: 161-167; A7.2: 91-92; A7.3: 57-59; A7.4: 75-98). Person A bindet diese allerdings auch an die Art der Persönlichkeit, ob jemand *„seine Meinung halt immer sehr vertritt oder viel sagt“* (A7.1: 163-167). Grundsätzlich konnte aber *„ein Teil von einem selbst oder von seiner eigenen Meinung in das Projekt mit rein[kommen]“* (A7.1: 163-167).

Auch durch Feedback konnte die eigene Meinung geäußert werden. In der Lokalgruppe wurde bei jedem Treffen eruiert, wie am Projekt weitergearbeitet werden soll. Diese Form von mündlicher Evaluation in der Gruppe wurde von Person A als Form des Feedbacks genannt (A7.1: 181-185). Auch untereinander gab es Rückmeldungen: *„[S]o zum Beispiel [...] in unserem Theaterstück dann gab es natürlich Feedback im Sinne von, dass man halt sich gegenseitig so verbessern wollte, weil wir auch alle keine geübten Schauspieler waren“* (A7.1: 193-195). Auch nach den Begegnungen im Sommer konnten sie jedem ein schriftliches Feedback geben. *„Das war dann halt mega schön, wenn man dann am Ende noch mal von jedem so eine kleine Nachricht bekommen hat“*, meint sie (A7.1: 198-199). Auf lokaler Ebene erinnert sie sich nicht an konkrete Feedbackformen (A7.1: 199-200).

Ferner erwähnt Person C das mündliche Feedback in jeder Sitzung und, dass die Leiterinnen *„immer nach Feedback gefragt“* (A7.3: 71) haben.

Gegenüber den Leiterinnen gab es zudem aus Sicht von Person D eine Offenheit, Dinge anzusprechen, die ggf. noch nicht so gut funktionierten (A7.4: 128-142). Auch Person C hebt hervor, dass die Leiterinnen *„[...] immer sehr offen“* gegenüber den Jugendlichen waren (A7.3: 63). Hilfreich war dabei, dass es *„diesen Abstand zwischen Alter oder so bei und nicht [gab], da wir uns alle geduzt haben“* (A7.3: 62-63). Die Kommunikation fand *„auf Augenhöhe“* (A7.3: 64) statt und es konnte

innerhalb von Grenzen über alles und immer gesprochen werden (A7.3: 64-73) (auf Nachfrage meint sie, dass es immer Themen gebe, über die jemand nicht sprechen wolle).

Im Rahmen der internationalen Begegnungen gab es jeden Abend eine anonyme Feedbackmöglichkeit durch Zettel, die beschrieben und in eine Box geworfen werden konnten. Die Rückmeldungen wurden dann vorgelesen und, wenn möglich, umgesetzt (A7.2: 62-68).

#### Lernerfahrungen der Jugendlichen<sup>19</sup>:

Bei der Darstellung des Sprechens über die eigenen Lernerfahrungen erscheint es aufgrund der hohen Individualität sinnvoll, zuerst die einzelnen Sichtweisen personenweise darzulegen und im Anschluss auf Gemeinsamkeiten hinzuweisen. Dabei werden mehrere Codes miteinander kombiniert, da sie in unmittelbarer Verbindung zueinander stehen.

**Person A** wurde herausgefordert sich in die Lokal- und die Austausch-Gruppe, die sich schon etwas vorher kannte und wo sie selbst niemanden kannte, „zu integrieren“ (A7.1: 219). Daher musste sie lernen, „aufgeschlossen für andere [zu sein und] [...] andere deren Geschichten erzählen zu lassen“ (A7.1: 211-212).

Sie hat gelernt, dass Projektarbeit große zeitliche und motivatorische Ressourcen braucht, sonst könne man es gleich lassen (A7.1: 220-227).

Zuletzt kam es bei ihr zu einer Wissenserweiterung „über die Welt und über das Leben von anderen“ (A7.1: 230). Als Ursache nennt sie den Austausch mit den anderen.

Im internationalen Austausch kamen Themen wie das Jugendarbeits- und Schulsystem in Polen, politische Unterschiede oder auch Fluchterfahrungen auf. Sie fasst dazu zusammen: „Das sind [...] so Geschichten, die bleiben einem halt im Kopf hängen und die, weiß nicht, [...] was man eigentlich direkt daraus lernt, aber [...] es prägt ein halt und lässt ein halt so ein bisschen mit einem anderen Blick auch schauen auf Leute, die geflüchtet sind, weil man wirklich junge Leute getroffen hat, die irgendwie 12 13 waren, als sie geflüchtet sind und die einem dann die Geschichte so erzählen. Das ist halt einfach, ja, das war schon sehr krass, sag ich jetzt auch mal“ (A7.1: 246-251).

---

<sup>19</sup> Codes: Lerninhalte, Inhalt-Meinungsbildung, Inhalt- Politik/Demokratie, Inhalt- Mitbestimmung, Menschen kennenlernen

Auf die Frage hin, ob auch etwas über Demokratie, Mitbestimmung oder Meinungsbildung gelernt wurde, antwortet sie mit einer klaren Zustimmung. Sie führt aus, dass sie durch die Workshops und die Vorträge, wo Bildungsreferent:innen kamen, die jeweils „mit dem allen was zu tun haben“ (A7.1: 267), viele Sachen über Politik und anderes gelernt habe. Es fällt ihr aber schwer die konkreten Inhalte zu verbalisieren: „Aber ich kann dir schwer sagen, was genau ich gelernt habe. Auf jeden Fall viel“ (A7.1: 266). Sie nennt aber ein praktisches Beispiel, woran sie sich gut erinnern kann: An den Besuch einer Diskussion mit Politiker:innen in Polen, wo ein direkter Austausch mit diesen möglich war. Zu dieser Erfahrung fasst sie zusammen: „Ja, das würde ich sagen, bringt dann noch mal am meisten“ (A7.1: 264-265).

Das Projekt hat bei ihr die Auswirkung, dass das Interesse an Europa und dem europäischen Zusammenhalt intensiviert wurde. Sie kann sich sogar vorstellen, in dem Bereich einen Beruf zu ergreifen (A7.1: 272-278). Sie findet europäisch ausgerichtete und geförderte Projekte sehr positiv und hat durch Generation Europe auch ein Interesse an weiteren europäischen Projekten gewonnen. Daher macht sie unter anderem auch am Folgeprojekt von Generation Europe mit (A7.1: 279-285).

Sie betont darüber hinaus, dass ihr politisches Interesse durch den Meinungsaustausch/Meinungsbildung mit den anderen angeregt worden sei: „Das ist auch einfach sehr interessant, weil es halt einem auch lehrt, wie man halt eben mit anderen Meinungen auch umgehen kann.[...] Ja, also es prägt einen, dass man halt andere Meinungen sich anhört und auch, es lehrt einen, einfach besser zu diskutieren oder seine eigene Meinung irgendwie [...] vokal zu machen, ich weiß nicht. I: zu verbalisieren? A: Ja, genau“ (A7.1: 285-293).

**Person B** spricht ihre Lernerfahrung bereits im Einstieg auf die Frage nach positiv erlebten Aspekten des Projekts an. Sie sagt: „Ich habe auch neue Leute kennengelernt, also Menschenkontakt einfach. Es hat Spaß gemacht, [ich] habe viel auch Neues gelernt, ja ich habe gelernt, so ein bisschen meine Meinung offen zu sagen. [...] Ja also wir hatten richtig viele Workshops. Was hab ich da gelernt? [...] Also obwohl wir verschiedene Meinungen haben, habe ich es gelernt zuzuhören und dann meine Meinung auch auszutauschen und es sozusagen zu akzeptieren, was die anderen denken“ (A7.2: 25-34). Als Beispiel führt sie unterschiedliche Ehevorstellungen der nigerianischen und deutschen Kultur an (A7.2: 36-42).

Sie habe gelernt, dass Deutschland ein demokratisches Land sei. Aber sie habe realisiert, dass es nicht überall auf der Welt selbstverständlich sei, dass man seine Meinung frei sagen, wählen,

demonstrieren oder Parteien gründen kann. Das habe sie durch den Erfahrungsaustausch mit den anderen Jugendlichen aus anderen Ländern gelernt (A7.2: 91-107).

**Person C** hat am Projekt gefallen, dass es Spaß gemacht hat, *„über diese ganzen Themen zu diskutieren, Probleme zu lösen, allgemein über Probleme zu reden und so weiter“* (A7.3: 25-26). Und sie nennt einige Themen, die besprochen wurden (A7.3: 29-39).

Sie meint, dass vieles über Demokratie und Mitbestimmung gelernt wurde und macht das an einem Beispiel deutlich: *„Es gab sowas nicht, wie zum Beispiel: ich sage wir machen jetzt dies und alle müssen da mitmachen, sondern wir hatten immer diese Abstimmung, das heißt, wer ist dafür und wer nicht. Und wenn die Personen nicht dafür waren, dann hatten wir auch diese Meinungsfreiheit. Das heißt, jeder konnte sagen, warum gefällt mir diese Idee nicht, was würde ich an der Idee ändern und vielleicht seine Vorschläge selber vorstellen. Und dann wurde [...] die Abstimmung nochmal wiederholt mir einem besseren Vorschlag oder mit beiden Vorschlägen“* (A7.3: 44-49).

An anderer Stelle betont sie, wie wichtig Generation Europe für sie war: *„Ich würde sagen, durch Generation Europe habe ich sehr viele tolle Menschen kennengelernt [...] Und das hat mit sozusagen die Augen geöffnet, an so vielen verschiedenen Bereichen wie zum Beispiel die Gleichberechtigung von Mann und Frau, weil ich da viele Sachen nicht wusste. Da habe ich dann auch später selber nachgeforscht. Und mittlerweile kann ich auch nachvollziehen, [...] was manche Frauen so erreichen möchten“* (A7.3: 114-120). Sie habe durch Generation Europe zudem gelernt, wie wichtig Politik *„für einen ist, was Politik in einem Land bewirken kann. Was für Vor- und Nachteile es hat“* (A7.3: 123-124). Anschließend erklärt sie ihre Meinung damit, dass z.B. manche Parteien sehr lang an der Macht seien und erst nach dem Machtwechsel klar werde, welche schlechten Sachen es auch gab (A7.3: 126-130).

Über Demokratie habe sie gelernt, dass es diese *„in vielen anderen Ländern gar nicht gibt. Und dass [...] dort Menschen ihre Meinung bzw. ihre Wünsche nicht so äußern können. Und Demokratie, egal [...] ob wir jetzt von einem kompletten großen Land sprechen oder vielleicht von einer kleinen Gruppe, dass Demokratie sehr wichtig ist, weil sich da jeder selber äußern kann und selber sagen kann, was man möchte, was man nicht möchte“* (A7.3: 132-136).

**Person D** bewertet ihre Teilnahme insgesamt als sehr positiv (A7.4: 11-13) und bringt bereits zu Beginn an, dass sie durch Generation Europe *„viele Erfahrungen sammeln [konnte] und auch andere Menschen vielleicht besser verstehen [kann], weil die Gruppe auch sehr gemischt war“* (A7.4: 15-16) bspw. bezüglich der Herkunft und Religion. Dadurch habe man die Meinungen der anderen

kennengelernt und es wurden „sehr krasse Themen“ (A7.4: 22) besprochen, wie Politik, Religion oder Menschenrechte. Dabei sei die Diskussionskultur sehr gut gewesen, weil jede:r leise gewesen sei und sich gemeldet habe, wenn etwas unklar gewesen sei. Außerdem habe es keinen Streit gegeben und nach der Diskussion hätte man auch wieder Spaß miteinander gehabt: *„Also es geht hier nicht [darum], wer ist besser als der andere? Sondern wir erklären und, wie unsere Sicht zu diesem Thema ist und hören auch auf die anderen, die die auch darüber denken“* (A7.4: 28-30). Das habe das „Selbstbewusstsein“ (A7.4: 24) gestärkt, auch mutig über „krasse Themen“ zu sprechen. Sie meint: *„Ich hatte irgendwie starken Mut, über verschiedene Themen zu reden und mich auch für verschiedene Themen zu interessieren, für Sachen, für die ich mich früher nie interessiert habe“* (A7.4: 35-37).

Zum Gelernten zählt Person D auch Wissen über Kulturen und Länder (A7.4: 117-127), die erste Erfahrung in einem Projekt mit politischem Inhalt und den Umgang mit Menschen. Dadurch, dass man *„in die Praxis“* (A7.4: 40) reingekommen sei, viel Neues gemacht habe und mit *„Leuten, die wieder aus komplett anderen Kulturen halt sind, am gleichen Tisch [gesessen habe]“* (A7.4: 250-251), habe man viel gelernt und verstehe die anderen Sichtweisen leichter. Ihrer Meinung nach, *„pusht“* das auch die Persönlichkeitsentwicklung (A7.4: 42).

Auch Person D empfand, dass sie etwas über Demokratie und Mitbestimmung gelernt hat: *„Man hat wirklich bei diesem [...] Projekt eine Stimme“* (A7.4: 80), durch den Austausch über die Themen und den realen Zugang zu Politiker:innen (*„die zu erreichen“*; A7.4: 79). Das Projekt sei zudem eine Möglichkeit, kreativ eigene Ideen umzusetzen. *„[...] dann arbeitet wirklich das ganze Team mit dir und du bekommst wirklich sehr gute Ergebnisse“* (A7.4: 85-86). Darin zeigt sich auch, dass es eine Selbstwirksamkeitserfahrung und eine Gruppenerfahrung für sie war.

Zusammenfassen lässt sich, dass alle Befragten ihr dazu gewonnenes Wissen über verschiedene politische und persönliche Themen erwähnen und dieses aus den Workshops und Programmmethoden, aber vor allem aus dem gemeinsamen Austausch in den Gruppen gewonnen haben. Sie entwickelten dabei Respekt und Verständnis für die Sichtweisen der anderen und lernten ihre eigene Meinung zu artikulieren. Das nennen alle Befragten in verschiedenen Formen.

Die Methoden haben dabei zu Selbstwirksamkeitserfahrungen (auch in der politischen Ausdruckskraft), politischem Interesse und vor allem zur Entwicklung neuer Kontakte geführt.

### Auswirkungen des Projekts:<sup>20</sup>

In den Interviews wurde deutlich, dass drei von den vier Befragten nach *Generation Europe* beim Folgeprojekt *Generation Europe - Academy* aktiv sind. *Generation Europe - Academy* bildet die jungen Erwachsenen zu Gruppenleiter:innen und somit zu Multiplikator:innen aus und führt das Projekt mit ihnen erneut durch.

Person A interessiert sich aufgrund von *Generation Europe* für weitere politische Projekte und nimmt daher weiter teil (A7.1: 272-285). Person B meint auch, dass sie *Generation Europe* gut fand und sich daher gerne weiter engagieren möchte. Außerdem erhofft sie sich neue Erfahrungen und dass es sich positiv im Lebenslauf auswirkt (A7.2: 138-141). Person D ist zudem bei einem kirchlichen Träger engagiert. Ihre Motivation ist die persönliche Dankbarkeit. Sie möchte etwas zurückgeben und fühle sich dadurch zufrieden (A7.4: 184-207). Die persönliche Werthaltung dieser Person ist auch an andere Stelle ersichtlich, wenn sie sagt, dass man dankbar für das Leben in Deutschland sein solle und es kein Grund sich zu beklagen gebe (A7.1: 279-283).

Somit engagieren sich diese drei noch weiterhin, was sie selbst unter anderem auf *Generation Europe* zurückführen. Eine befragte Person ist aus zeitlichen Gründen nicht mehr gesellschaftlich aktiv (A7.3: 106-109). Das erscheint generell ein wichtiger Faktor für ein freiwilliges Engagement zu sein, weil es auch von Person A als eine wichtige Voraussetzung erwähnt wurde, um ein Projekt erfolgreich durchzuführen (A7.1: 220-227). Auf die Frage hin, warum manche Teilnehmer:innen bei *Generation Europe* früher aufgehört hätten, vermutet sie auch, dass es vor allem um fehlende zeitliche Ressourcen gegangen ist (A7.1: 182-189).

Interessanterweise gehen alle Teilnehmer:innen derzeit einer Ausbildung in einem sozialen Bereich nach. Drei machen derzeit die Fachhochschulreife im sozialwissenschaftlichen Zug. Eine Person studiert nun Soziologie und Politik. Im Gespräch mit ihr wurde direkt nachgefragt, ob die Ausbildungswahl auch mit *Generation Europe* zusammengehangen habe. "Unterbewusst" habe es eine Rolle gespielt, so die Befragte (A7.1: 320-322). Zudem möchte sie auch gerne einen Beruf im europäischen Kontext, in der europäischen Zusammenarbeit ergreifen (A7.1: 274-280). Aus den genannten Gründen lässt sich ableiten, dass die vier Jugendlichen grundsätzlich sozial orientiert und politisch interessiert sind.

---

<sup>20</sup> Kodes: Engagement, zeitlicher Aufwand, Einfluss auf Entwicklung/Beruf



### Hindernisse im Projekt:<sup>21</sup>

Neben der schon erwähnten fehlenden Zeit wurde auch die Corona-Pandemie als ein Hindernis im Projekt erlebt. Diese sorgte dafür, dass die dritte internationale Begegnung nicht in Präsenz stattgefunden hat. Stattdessen fanden auf lokaler und internationaler Ebene digitale Formate statt, welche aber einen wirklichen Austausch behinderten. Person A beschreibt z.B., dass die informellen Gespräche im Digitalen gefehlt habe (A7.1:47-60). Auch konnten Aktionen, die geplant waren (u.a. ein Begegnungsraum), aufgrund der Abstandsregelungen nicht umgesetzt werden (A7.3: 95-103). Auf diese Weise blieben auch die Erfolgsergebnisse aus. Interessanterweise hatten die Jugendlichen Schwierigkeiten, Aktivitäten aus dem Jahr 2020 zu beschreiben (A7.1:82-100; A7.3: 95-103; A7.4: 33). Dies lässt vermuten, dass die Erfahrungen keinen bewussten langfristigen Erinnerungswert für die Jugendlichen hatten.

## 8. Diskussion der Ergebnisse

Nach der Analyse der Ergebnisse werden diese nun mit Blick auf die Forschungsfragen und vor dem Hintergrund der Forschungsliteratur interpretiert und dargestellt. Dabei werden die Aussagen der Jugendlichen mit dem Selbstverständnis des Projektes in Verbindung gesetzt. Hierbei wird zudem insbesondere auf das Modell der „Dimensionen der Demokratie, Schwerpunkte politischer Bildung“ aus dem Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2020: 130) und die darin enthaltenden Analyserichtungen zurückgegriffen (vgl. hierzu Anhang 1) und die Kodes dahingehend zusammenfassend interpretiert (vgl. Anhang 8).

### **Demokratie als Bildungsgegenstand- Inhalte**

Zu Beginn ist es grundlegend, die Interaktions-, Austausch- und Aushandlungsprozesse im Projekt entlang der Inhalte des Angebots und des vermittelten Wissens zu erfassen. In der politischen Bildung wird der Wissenserwerb über Politik und Gesellschaft als ein wichtiger Schritt gesehen (Balzter, Ristau und Schröder 2014: 20–21). Die Jugendlichen nennen zahlreiche Themen, die in *Generation Europe* bearbeitet wurden. Es hat sich gezeigt, dass alle Dimensionen von Politik (Polity, Politics und Policy) (BMFSFJ 2020:108) in den Themen eine Rolle gespielt haben. Also wurde auch über die formale Dimension von Demokratie (BMFSFJ 2020: 110), das heißt, über die verbindlichen gesellschaftlichen Aushandlungsprozesse und Repräsentation in Deutschland, aber auch in den

---

<sup>21</sup> Kodes: Corona, Hindernisse/ negative Aspekte

anderen Ländern, wie die Person A (A7.1: 246-251) oder Person C (A7.3: 123-136) zum Ausdruck bringen, gesprochen.

Darüber hinaus wurden auch Inhalte thematisiert, die sich eher auf den substanziellen Kern von Demokratie, also die Menschenrechte, den Minderheitenschutz usw. beziehen. Zuletzt wurden Themen bearbeitet, wie der Umweltschutz, kulturelle und religiöse Differenzen, Bildungsunterschiede und andere, die selbst nicht auf den ersten Blick als „politisch“ gelten, denen aber eine politische Dimension zu eigen ist. Genau in der Bewusstmachung dieser politischen Dimension in alltäglichen Themen lag der Anspruch des Projekts (A4: 10). So wurden die Themen mit dem Umfeld/dem Sozialraum der Jugendlichen verknüpft und hatten unmittelbar etwas mit dem Leben der Jugendlichen zu tun (z.B. die hohen Mieten in München oder die kulturellen und bildungsbezogenen Unterschiede). Dadurch, dass die Themen durch die Jugendlichen selbst festgelegt wurden, boten sie ein hohes Maß an Identifikations- und subjektorientierten Selbstbildungsmöglichkeiten (Schwerthelm 2016: 189), die für die politische Bildung zentral sind (vgl. hierzu Kapitel 3).

Dafür war auch die sehr heterogene Zusammensetzung der Gruppe förderlich. Die Jugendlichen brachten ihr Alltagswissen und ihre persönlichen Erfahrungen mit den politischen/gesellschaftlichen Themen wie Rassismus, Diskriminierung, Kultur und Religion ein. Dadurch sind zahlreiche Reflexionsanlässe der eigenen Haltung, Erfahrung und gesellschaftlichen/politischen Ebene entstanden. Es lässt sich vermuten, dass bei informellen Gesprächen miteinander noch viele weitere Themen aufgekommen sind. Anzunehmen ist zudem, dass alle befragten Jugendlichen bereits in manchen Themen Vorwissen hatten, weil sie sich als politisch interessiert beschreiben. In den Interviews wurde dazu aber nicht ausführlicher nachgefragt.

Aus den Interviews wurde ersichtlich, dass die Themen nicht nur einseitig betrachtet wurden. Kulturunterschiede usw. wurden diskursiv erarbeitet und z.B. die Jugendarbeit oder auch das Schulsystem in Polen mit dem in Deutschland verglichen. Der Einbezug der europäischen und der persönlichen Ebene führten zu einem Wissenszuwachs bei den Jugendlichen und zu einem Bewusstsein über die Relevanz von Differenzlinien. Deshalb kann hier von einer „reflexiven Internationalität“ und interkulturellem Lernen gesprochen werden (Thimmel 2016: 68-69).

Daher kann zusammengefasst werden, dass Wissen erarbeitet wurde, wie es in der politischen Bildung vorgesehen ist. Auch von Projektseite aus, war das durch die Festlegung auf die Methode der Aktiven Bürgerschaft ausdrücklich gewünscht.

Eine politische Dimension von Internationaler Jugendarbeit ist nach Thimmel (2016: 69-70) die kritische Auseinandersetzung mit Machtstrukturen in der Zusammenarbeit auf organisatorischer und konzeptioneller Ebene und der Umgang mit verschiedenen Verständnissen von Jugendarbeit. Wie demokratisch und international reflexiv dort vorgegangen wurde, lässt sich in dieser Arbeit nicht abschließend analysieren. Allerdings lässt zumindest die Selbsterklärung des Projekts die Vermutung zu, dass die Austauschformate, Fortbildungen der Fachkräfte und der Diskurs über Jugendarbeit auf internationaler Ebene Möglichkeiten geboten haben, Machtverhältnisse, (finanzielle, ressourcenbezogene) Unterschiede, Professionsverständnisse der Jugendarbeit usw. zu reflektieren (A4: 12-16, 22-25). Auch war es erklärtes Ziel, die Methoden in den verschiedenen Ländern mit der betroffenen Zielgruppe zu erproben, um kontextuelle Besonderheiten in der Weiterentwicklung des Projekts berücksichtigen zu können (A4: 22-23).

### **Demokratie als Bildungsgegenstand**

Zur Analyse des Bildungsgegenstandes gehört auch die Kompetenzzaneignung (BMFSFJ 2020: 130). Wie schon die qualitativen und quantitativen Studien in Kapitel 4 vermuten ließen, fanden zahlreiche Bildungserfahrungen bei *Generation Europe* statt und „Kompetenzen“ wurden dadurch angebahnt. Die Jugendlichen sprechen die verschiedenen Bildungsbereiche direkt oder indirekt an. Wichtig ist bei der Aufzählung der Kompetenzen, dass sie nicht als vollständig verstanden werden sollte. Zudem ist mit dem Wirkungsbegriff hier vorsichtig umzugehen. Die Lernerfahrungen sind in hohem Maße individuell und biografisch geprägt (Balzter, Ristau und Schröder 2015: 214-215), wodurch die Herstellung eindeutiger und verallgemeinerbarer Wirkungszusammenhänge nur schwer möglich ist. Insbesondere das informelle Lernen lässt sich nicht funktionalisieren. Auch eine Aussage über die Effektstärke bezüglich der Zielgruppe der so genannten benachteiligten Jugendlichen (Balzter, Ristau und Schröder 2015: 214-215) lässt sich aufgrund der qualitativen Herangehensweise und der kleinen Stichprobe nicht treffen.

### **Soziales Lernen<sup>22</sup>**

Zu Beginn sollen nun soziale Kompetenzen aufgezeigt werden. Sie lassen sich nicht vollkommen trennscharf von den danach folgenden politischen/demokratischen Kompetenzen abgrenzen. Sie sind oft sogar Voraussetzung für ein demokratisches Miteinander. Andersherum führt nicht jedes soziale Lernen in den politischen Bereich und die Reflexion von gesellschaftlichen Zusammenhängen (Balzter, Ristau und Schröder 2014: 214).

---

<sup>22</sup> Vgl. hierzu Faktor 1 bei Thomas, Chang und Abt (2007: 140-141), Feldmann-Wojtachnia und Tham (: 194), Becker (2011: 157) und Balzter, Ristau und Schröder (2014: 214).

Alle Jugendlichen beschreiben, dass sie bei *Generation Europe* etwas gelernt haben. Sie sprechen von dem positiven Gefühl, gemeinsam etwas zu schaffen und positives Feedback zu bekommen. Das kann als Selbstwirksamkeitserfahrung gewertet werden, die auch vom Projekt intendiert wurde (A4:11). Gleichzeitig kann daraus geschlossen werden, dass planvolles Umsetzen von Projekten gefördert wurde. Insbesondere Person A meint, dass man viel Zeit in Projekte investieren muss, um es erfolgreich abzuschließen.

Das Projekt wurde entscheidend durch die Begegnungen geprägt. Das Kennenlernen von neuen Leuten wurde von allen Beteiligten als positiv und Lernerfahrung genannt. Das Projekt provozierte durch die Gruppenzusammensetzung zahlreiche Diskussionen und Auseinandersetzungen über verschiedene Themen. Die Kommunikation und der respektvolle Austausch auf Augenhöhe über die (sehr persönlichen) Themen war daher ein großer Lernbereich. Person D meint, dass auch diskutiert wurde, aber danach auch freundschaftlich miteinander umgegangen werden konnte.

Dabei haben sich die Jugendlichen selbst in ihren Meinungen und Erfahrungen hinterfragt und gelernt, sich in die anderen hineinzusetzen, deren Sicht nachzuvollziehen und zu beurteilen. Die Perspektivübernahme und Meinungsbildung wurden gefördert.

#### Interkulturelles Lernen<sup>23</sup>

Darüber hinaus wurde interkulturelles Miteinander eingeübt durch den Kulturkontakt. Person D findet dafür den Begriff, dass man „am gemeinsamen Tisch“ war und sich in der Praxis über Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Bezug auf Kultur, Religion, usw. ausgetauscht habe. Daraus resultierte ein Verständnis füreinander. Auch Person A meint, dass die Geschichten der anderen stark berührt hätten. Durch *Generation Europe* hat sie Personen kennengelernt, die sie sonst nicht getroffen hätte.

Was nicht ausdrücklich als Lernfeld genannt wurde, ist die Mehrsprachigkeit im internationalen Austausch. Das kann daran liegen, dass nicht explizit danach gefragt oder es als kein Problem/Lernfeld wahrgenommen wurde.

Im Bereich des sozialen und interkulturellen Lernen erfüllt sich, was Thole und Simon (2021: 32) treffend beschreiben: „Kinder und Jugendliche können in non-formalen pädagogischen Arrangements Selbst- und Weltdeutungen sowie soziale Umgangsweisen lernen und ausprobieren,

---

<sup>23</sup> Vgl. hierzu Faktor 2 bei Thomas, Chang und Abt (2007:140-141)

die im vermeintlich Fremden das Gemeinsame zu entdecken ermöglichen, ohne die eigene Autonomie und Identität gefährdet zu sehen“.

Zudem können hier die Hypothesen aus Kapitel 5 bestätigt werden.

#### Politisches/demokratisches Lernen

Wie schon erwähnt lässt sich erkennen, dass die Meinungsbildung und das Urteilsvermögen geschult wurden. Das haben die Jugendlichen häufig genannt. Dies ist ein weiterer wichtiger Schritt in der politischen Bildung (Baltzer, Ristau und Schröder 2014: 214–215).

Gleichzeitig wurde auch die Handlungsfähigkeit (dritter Bereich im politischen Lernen) geschult. Durch die Erstellung eines Aktionsplans (Schritt 4 im Konzept zur Aktiven Bürgerschaft, A4: 18) und die gemeinsame Umsetzung der Ideen wurde eine aktive Teilhabe und politische Ausdruckskraft erlebbar, die sich nicht in scheinbaren Partizipationsmöglichkeiten erschöpfen (Schwerthelm 2016: 191). Dieser Punkt wird bei der Kategorie der Demokratie als Erfahrung weiter ausgeführt.

Das politische Handeln und der Einsatz für demokratische Grundwerte sollten nach Projektintention (A4: 11) auch über das Engagement über das Projekt hinaus in das tägliche Leben hineinwirken. In der Analyse der Interviews zeigte sich bereits, dass drei der vier Befragten ein Folgeengagement bei *Generation Europe- Academy* beginnen wollen. Für sie schien die Erfahrung bei *Generation Europe* so wichtig gewesen zu sein, dass sie nun zu *Ambassadors*, d.h. zu Teamer:innen ausgebildet werden wollen. Auch Person C lehnt ein Folgeengagement nicht grundsätzlich ab, aber sie hat keine zeitlichen Kapazitäten dafür. Interessanterweise gehen die Jugendlichen alle einer Ausbildung im sozialen Bereich nach. Daher lässt sich vermuten, dass das Projekt sie (zumindest indirekt) zu mehr ehrenamtlichen Engagement, Einsatz für die Nächsten und berufliche Orientierung angeregt hat, wie die Ergebnisse von Thomas, Chang und Abt (2007: 119–123) und Feldmann-Wojtachnia und Tham (2021: 194) und Baltzer, Ristau und Schröder (2014: 214) vermuten ließen.

#### Demokratie als Bildungsstruktur

Das Projekt gehört zur Jugendarbeit und ist daher auch von den Strukturmerkmalen dieses Raumes geprägt (Becker 2020: 38). Die Teilnahme war freiwillig. Somit hatten die Jugendlichen immer die Möglichkeit aufzuhören, was auch Einzelne tatsächlich gemacht haben. Person A vermutet, dass es dabei um fehlende zeitliche Ressourcen ging. Genauere Informationen konnten aufgrund des Samplings nicht erhoben werden.

Grundsätzlich lässt sich im Merkmal der Freiwilligkeit eine demokratische Struktur erkennen, da die Jugendlichen dadurch ihre Zustimmung zum Projekt und den darin getroffenen Entscheidungen indirekt entziehen konnten (Schwerthelm 2016: 192–193; Richter u.a. 2016: 119). Auch die Methoden und Grundhaltungen waren sehr demokratisch ausgelegt. Die Festlegung des Projekts auf die Methode der Aktiven Bürgerschaft bot die Möglichkeit für eine selbstgesteuerte, von der Jugendlichen aus gedachte Auseinandersetzung mit Themen, die die Jugendlichen auch betreffen, wie es auch in §11 SGB VIII vorgegeben ist (Wirkungs- und Handlungsziele) und in Kapitel 4.1.1 ausführlich dargestellt wurde.

Für die Festlegung der Themen wurden demokratische Abstimmungen durchgeführt und alle Meinungen und Ideen gehört. Dabei hat es eine Meinungsfreiheit gegeben, so Person C (A7.3: 46). Das heißt, es gab das Gefühl, auch die Meinung frei äußern zu können. Der respektvolle Austausch wurde von allen als eine wichtige Erfahrung benannt. Die Perspektiven der anderen kennenzulernen, sich eine eigene Meinung zu bilden und diese zu verbalisieren, sind zugleich wichtige Lernerfahrungen gewesen (A7.1: 285-293; A7.2: 25-42); A7.3: 44-49; A7.4: 24-30, 250-251).

Die gemeinsame demokratische Aushandlung der Themen hat die Jugendlichen zu Adressat:innen ihrer Entscheidungen gemacht, wie es im deliberativen Demokratieverständnis nach Habermas postuliert wird (vgl. Habermas 1982). Die Jugendlichen hatten gleichzeitig auch die Möglichkeit, ihre Ideen und Themen durch die nötigen Ressourcen und Unterstützung real umzusetzen. Somit gab es nicht nur eine scheinbare Mitbestimmung/Partizipation an den Entscheidungen der Fachkräfte (Schwerthelm 2016: 191).

Auch gab es immer wieder Feedbackmöglichkeiten, die für eine dauerhafte und geregelte Mitbestimmung gesorgt haben, wie es in allen Interviews deutlich wurde. Zudem gab es in den internationalen Begegnungen regelmäßige schriftliche Feedbackformen. Es kann resümiert werden, dass dieses Projekt eine demokratische Partizipation (in der Struktur der Methoden und Feedbackmöglichkeiten) umgesetzt hat. Somit wurde die demokratische Partizipation als Mitgestaltung und Mitverantwortung institutionell verankert und auch nach Ansicht der Befragten umgesetzt (Richter u.a. 2016: 113; Schwerthelm und Sturzenhecker 2016: 10).

Eine offene Frage ist, ob aufgrund des hohen organisatorischen Aufwands im Internationalen Austausch die Jugendlichen zu jeder Zeit mitbestimmen konnten. Dazu kann in dieser Forschung allerdings keine Aussage getroffen werden.

Der soziale Raum der internationalen Jugendarbeit ist grundsätzlich von einer Offenheit für alle Jugendliche geprägt (BMFSFJ 2020: 331). Allerdings zeigen die empirischen Forschungen, dass längst nicht alle Jugendlichen teilnehmen (können), die gerne an einem internationalen Austausch teilnehmen wollen (Thimmel 2018: 9–10; Borgstedt 2019: 36). Die Zugangsstudie hat als Hinderungsgründe das fehlende Wissen über Angebote, finanzielle Aspekte oder das Narrativ als „Luxus“ aufzeigen können (Thimmel 2018a: 9).

*Generation Europe* hat es sich zur Aufgabe gemacht, die politische Bildung aller Jugendlicher zu fördern. Daher hat es explizit Jugendliche angesprochen, die statistisch gesehen weniger Zugang haben. Angeworben wurden die Jugendlichen über die Schule. Die Zugangsstudie zeigt, dass das ein geeigneter Weg für die betroffene Zielgruppe ist, weil benachteiligte Jugendliche oft kein soziales Umfeld besitzen, welches auf internationale/politische Jugendarbeit hinweist (Ilg und Dubiski 2019: 135; Thimmel 2018: 13–16).

Ein weiterer Punkt war die Niederschwelligkeit der Mobilitätserfahrung durch die kostenlose Teilnahme für alle. So erwähnt Personen A (A7.1: 30-32), B (A7.2: 19-21) und C (A7.3: 23-24), dass sie auch deshalb am Programm teilgenommen haben. Zu hinterfragen wäre hier, welche Selektionsmechanismen durch die Werbung an den ausgewählten Schulen auch hier schon stattgefunden haben. Zudem ist die Frage, wonach entschieden wurde, wer teilnehmen darf und ob es dabei demokratische Formen mit Beteiligung der betroffenen Zielgruppe gegeben hat. Auch hierzu lässt sich aus den Interviews heraus keine Antwort geben.

### **Demokratie als Erfahrung**

Hier steht die Frage im Vordergrund, welche Bildungserfahrungen politischer Subjektwerdung die Jugendlichen gemacht haben. Das meint, ob sie zum einen Subjekte ihres eigenen Lern- und Bildungsprozesses waren und ob sie auch als politische Akteur:innen wahrgenommen wurden und gehandelt haben (BMFSFJ 2020: 130).

Die Projektbeschreibung macht dazu deutlich: „Ziel ist es auch Jugendliche mit niedrigen (oder ohne) Bildungsabschlüssen und/ oder aus den unteren gesellschaftlichen Schichten dazu zu motivieren und zu befähigen sich in den öffentlichen politischen Diskurs aktiv mit einzubringen. Dies soll auf verschiedenen Ebenen passieren, zum einen über die oben erläuterte Rolle als MultiplikatorInnen, zum anderen aber auch durch Aktionen in der lokalen Öffentlichkeit und schließlich durch den direkten Dialog mit Abgeordneten“ (A4: 12). Daraus wird ersichtlich, dass die Jugendlichen als

politische Subjekte ernst genommen wurden und sie politische/demokratische Erfahrungen auf verschiedenen Ebenen machen sollten.

Es wurde bereits deutlich, dass die Jugendliche sehr selbstgesteuert in der Lokalgruppe zusammengewirkt haben. Sie haben eigene Themen und Ideen entwickelt und aus ihrer Umwelt heraus identifiziert, wie auch durch die Projektleitung vorgegeben: „Die beteiligten Jugendlichen erfahren durch das Engagement auf lokaler Ebene die eigene politische Wirksamkeit. Ziel ist es, dass sie sich selber als (aktiven) Teil des demokratischen Prozesses wahrnehmen und nachhaltig zu politischem Engagement angeregt werden. Durch die Arbeit an konkreten Problemen, die ihre Lebenswirklichkeit betreffen, soll gezeigt werden, dass „Politik“ weit mehr als Parlamentarismus und das Engagement in Parteien sein kann“ (A4: 10). Dabei haben die Leiterinnen begleitend und durch Ressourcen unterstützend gewirkt. Sie haben geholfen, wenn die Jugendlichen die nächsten Projektschritte nicht mehr wussten (A7.1: 153-160; A7.2: 52-54). Die Unterstützung der Fachkräfte wurde dabei als sehr positiv bewertet (A7.4: 135-159). Sie schien förderlich für das Vorankommen des Projekts gewesen zu sein. Diese Erfahrungen mit der Wertschätzung und Unterstützung ähneln den Erkenntnissen aus der Studie von Baltzer, Ristau und Schröder (2014: 214).

Bezüglich der Workshops, in denen Bildungsreferent:innen eingeladen waren, ist in den Interviews offen geblieben, inwiefern dort die Themen und Methodenpräferenzen der Jugendlichen mit berücksichtigt wurden und selbst gesteuert werden konnten. Hier gab es eine Äußerung von Person B (A7.2: 77-82), dass man manchmal im internationalen Austausch lange zuhören musste und sie mehr Pausen gebraucht hätte. Das könnte darauf hinweisen, dass das Lernen nicht so stark selbstgesteuert war. Allerdings gab es sowohl auf lokaler, als auch auf internationaler Ebene Feedbackmöglichkeiten, um auf die Gestaltung der Lernprozesse Einfluss zu nehmen. So meint Person B, dass dann auch ihr Feedback einbezogen wurde.

Im Projekt wurden die Jugendlichen als politische Akteur:innen ernst genommen. Das Konzept der Aktiven Bürgerschaft geht davon aus, dass die Jugendlichen als Bürger:innen durch das Handeln in der Zivilgesellschaft für das Gemeinwohl dem staatlichen politischem Handeln zuvorkommen. Darin liegt eine Art des politischen Ausdrucks und die Selbstwirksamkeitserfahrung als politische Subjekte, konkret etwas im eigenen Umfeld verändern zu können und „MultiplikatorInnen für demokratische und europäische Werte“ (A4: 11) zu werden.

In diesem Zuge wurden verschiedene politische Ausdrucks- und Artikulationsformen für die Jugendlichen erlebbar: Besonders eindrücklich war das gemeinsam entwickelte Theaterstück über



die Migrations- und Rassismuserfahrungen der Jugendlichen, welches auch vor einer großen Öffentlichkeit auf einem Festival aufgeführt wurde. Dazu gab es Pressearbeit über die Zeitung. Person D (A7.4: 88-89) meint auch, dass die Jugendlichen immer auch Sachen an die Presse geben konnten. Eine weitere Ausdrucksmöglichkeit bot der öffentliche Raum, wie zum Beispiel Person C (A7.3: 78-81) ausführt. So konnten sich die Jugendlichen „im öffentlichen Raum am politischen Diskurs [...] beteiligen und insbesondere auch die von ihnen identifizierten Problemlagen [...] benennen“ (A4: 11).

Sehr zentral ist zudem die Teilnahme an einer Diskussion von Politiker:innen in Polen und das Gespräch mit Politiker:innen im Münchner Rathaus, wo die Jugendlichen erfahren haben, dass sie gehört werden und auf ihre Fragen Antworten bekommen (Strukturierter Dialog). Person D meint dazu, dass im Projekt erlebbar geworden sei, dass man eine Stimme habe (A7.4: 80).

*Generation Europe* will jugendpolitisch tätig sein und auf eine Stärkung des Profils von Jugendpolitik hinwirken, wie es die Projektbeschreibung formuliert (A4: 17). Dadurch werden die Anliegen der Jugendlichen durch die Fachkräfte artikuliert. Durch die europäische Zusammenarbeit bekommt das Projekt dabei zusätzliche Ausdruckskraft in der Jugendpolitik, wie es auch Thimmel als eine politische Dimension der Internationalen Jugendarbeit identifiziert (Thimmel 2016: 68-69).

Daneben haben sich die Jugendlichen ähnlich wie in den Ergebnissen der RAY-Studie (Feldmann-Wojtachnia und Tham: 196) durch den Einbezug der europäischen Ebene als kollektive, als europäische Subjekte wahrgenommen. Eine Verbundenheit ist entstanden, welche sich in den noch bestehenden Kontakten fortsetzt. Es war für Person A besonders hart, als sie sich 2019 im internationalen Austausch voneinander verabschieden mussten und sie sich nicht mehr wieder persönlich gesehen haben (A7.1: 47-60).

Zuletzt soll noch ein Blick auf hindernde Faktoren für die politische Subjektwerdung geworfen werden. Die Jugendlichen nennen dabei die Auswirkungen der Corona-Pandemie, die die Motivation sinken ließ, reale Begegnungen behinderte und dadurch auch reale Erfahrungen im Umsetzen von Projekten verhinderte.

Als weiterer Hinderungsgrund sind die zeitlichen Ressourcen zu nennen. Manche Jugendliche haben aufgrund dessen vorzeitig das Projekt beendet (A7.1: 182-189). Für die Umsetzung von Projekten, die wöchentlichen Zeitaufwand brauchen, braucht es demnach ein zeitliches Investment. Wenn Jugendliche neben der Schule noch arbeiten und Aufgaben im Haushalt übernehmen, kann eine regelmäßige Teilnahme somit in Gefahr sein. Person C (A7.3: 105-111) engagiert sich daher auch

nicht mehr weiter gesellschaftlich/politisch. Projekte der politischen Jugendbildung in der Form müssen sich dieser Probleme bewusst sein und ggf. ein flexible Zeitgestaltung im Vorhinein einplanen.

## 9. Fazit und Ausblick

Die vorliegende Arbeit hat sich die Fragen gestellt, inwiefern Bildungserfahrungen in internationalen Begegnungen selbst als demokratische Interaktions-, Austausch- und Aushandlungsprozesse von Wissen, Fähigkeiten und Werteorientierung verstanden werden können. Welche Beiträge leisten Internationale Begegnungen dadurch zur politischen Bildung, die Demokratie als Bildungsgegenstand, -struktur und -erfahrung begreift?

*Generation Europe* hat als Projekt der Internationalen Jugendarbeit zahlreiche Lernerfahrungen im sozialen/persönlichkeitsbezogenen, interkulturellen und politische/demokratischen Bereich ermöglicht, wie es in der qualitativen Forschung gezeigt werden konnte. Dies entspricht auch den zuvor dargestellten Studien.

Politische Bildung als Demokratiebildung fragt hierbei nicht nur nach Bildungseffekten, sondern auch inwiefern diese Erfahrungen selbst demokratisch gerahmt und gestaltet wurden. Dies kann aus Sicht der Jugendlichen bejaht werden (A7.1: 161-167; A7.2: 91-92; A7.3: 57-59; A7.4: 75-98).

In der vorausgegangenen Analyse der Interviews konnte gezeigt werden, dass die Aushandlungsprozesse im Projekt von demokratischen Strukturen und realer demokratischer Partizipation geprägt waren. Die verwendete Methode der Aktiven Bürgerschaft geht von den Jugendlichen als politische Subjekte aus, die ihr eigenes politisches Lernen und Handeln selbst steuern können (A4: 18). In den Interviews hat sich dementsprechend gezeigt, dass die behandelten Themen von den Jugendlichen selbst festgelegt wurden und die Projekte selbstgesteuert umgesetzt werden konnten. Die Teilnehmenden hatten das Gefühl, dass sie dabei von den Leitenden durch Ressourcen und Rat unterstützt worden sind, ohne bestimmt worden zu sein. So konnten sie sich als Urheber:innen und Adressant:innen ihrer gemeinsam getroffenen Entscheidungen und Handlungen erleben (Habermas 1992: 52).

Besonders positiv wurde der Austausch mit den anderen Jugendlichen hervorgehoben. Durch die heterogene Zusammensetzung der Gruppe waren verschiedene Werthaltungen und Erfahrungshintergründe in Bezug auf Kultur, Religion und Ungleichheitserfahrungen in der Gesellschaft vertreten. Daraus sind zahlreiche Austauschprozesse über diese Themen angestoßen

worden. Auch die Begegnungen mit den anderen europäischen Gruppen hatten diese Wirkung. Somit waren die selbstgewählten Themen stark persönlich und lebensweltlich geprägt, was für die in der Jugendarbeit angestrebte Selbstbildung förderlich ist (Schwerthelm und Sturzenhecker 2016: 3, 9; Scherr 1997: 54).

Aufgrund der Heterogenität haben die Jugendlichen auf einer Seite im *peer-learning* sehr viel über den respektvollen Austausch miteinander gelernt. Auf der anderen Seite wurden die Themen auch in den Methoden reflektiert, durch Workshops mit Wissen „unterfüttert“ und pädagogisch begleitet. Die Jugendlichen machen in den Interviews deutlich, dass sie dadurch viel (u.a. politisches) Wissen erworben haben. Daneben haben sie auch gelernt, mit den verschiedenen Perspektiven und Werthaltungen umzugehen, Verständnis zu zeigen, sich eine eigene Meinung zu bilden und sie zu verbalisieren. Die Sprachfähigkeit und Urteilsfähigkeit, die in der Politischen Bildung zentrale Zieldimensionen auf dem Weg zu Mündigkeit sind, konnten hier eingeübt werden. Die Interaktionsformen waren dabei von dem gemeinsamen Respekt und der Meinungsfreiheit geprägt, wodurch demokratische Werte (substanzieller Kern der Demokratie) erfahrbar wurden.

Im Projekt wurden zudem verschiedene politische Ausdrucks- und Artikulationsformen für die Jugendlichen erlebbar. Sie konnten ihre Anliegen durch öffentlich stattfindende Aktionen, Pressearbeit und durch den Strukturierten Dialog mit Politiker:innen einer breiteren Öffentlichkeit präsentieren. Besonders durch den Strukturierten Dialog wurde merkbar, dass politische Verantwortungsträger:innen ansprechbar sind und die Jugendlichen eine Stimme haben, die etwas bewirken kann.

Person A bringt zur politischen Aktivität zum Ausdruck: *„Aber ich glaube, es ist halt noch cooler, wenn noch mal Leute bei sowas motiviert werden, die sich erstmal vielleicht erst auf den ersten Blick gar nicht viel dafür erstmal begeistern können, weil man dann erstmal merkt, dass man auch gar kein besonders großes politisches Wissen oder so braucht, um halt politisch aktiv zu werden. Man muss sich einfach nur für gewisse Themen irgendwie begeistern können oder auch gewisse Vorstellungen haben, was man machen könnte, damit sagen wir mal die Welt besser wird. Und dann wenn es jetzt halt noch mehr solche Projekte geben würde, dann hätten wir auf jeden Fall schneller eine bessere Welt, sage ich mal“* (1: 319-326). Hierin zeigt sich, dass ein zentrales Ziel des Projektes, eine politische Handlungsfähigkeit wahrzunehmen, erreicht worden ist. Auch die große Engagementbereitschaft der Befragten in der Zukunft und das gesteigerte politische Interesse, deuten darauf hin, dass das Projekt eine aktivierende Wirkung hatte. Zu berücksichtigen ist hier allerdings, dass das befragte Sample aus bereits politisch Interessierten und auch hoch engagierten

Jugendlichen bestanden hat. Die Perspektiven der Nicht-Teilnehmer:innen und der „Abbrecher:innen“ wären für weitere Forschungen interessant, vor allem, weil das Projekt bereits versucht, möglichst niederschwellige Zugangswege zu eröffnen und Barrieren abzubauen (A4: 4). Auch konnte in dieser Forschung keine ausführliche Darstellung der Interaktions- und Entscheidungsformen auf anderen Projektebenen erhoben werden. Für eine institutionell verankerte demokratische Rahmung von Jugendarbeit ist die Reflexion dieser Projektebenen ebenfalls wichtig.

Das Projekt *Generation Europe* kann insgesamt als ein *best-practice*-Projekt der politischen Bildung als Demokratiebildung in der Internationalen Jugendarbeit gelten, weil es auf verschiedenen Ebenen politisch aktiv ist und die politische/demokratische Mündigkeit und Ausdruckskraft der Jugendlichen stärkt. Dabei ermöglicht es Jugendlichen die bisher noch wenig von der Internationalen Jugendarbeit erreicht wurden, Mobilitätserfahrungen und strebt damit auch die Erfüllung des inklusiven Anspruchs der Jugendarbeit aus §11 SGB VIII an.

In dieser Arbeit konnte auch gezeigt werden, dass die Strukturmerkmale der Internationalen Jugendarbeit hervorragende Anknüpfungspunkte und Erfahrungsräume für politisches/demokratisches Lernen bieten (Becker 2020: 38), diese aber erst einen nachhaltigen Beitrag zur politischen Bildung leisten, wenn diese auch reflektiert werden.

Auf diesem Wege können aus bloßen Begegnungen, demokratisch gerahmte und demokratisch bildende Erfahrungen werden, die Jugendlichen ihre politische Handlungsfähigkeit nahebringen und zum Erhalt einer gelebten Demokratie beitragen.

## Literaturverzeichnis

- ABT, Heike, 2019. An den Jugendlichen liegt es nicht. Ergebnisse der Interviewbefragung von jungen Menschen zu den Gründen ihrer Nicht-Teilnahme am internationalen Jugendaustausch. In: Helle BECKER und Andreas THIMMEL, Hrsg. *Die Zugangsstudie zum internationalen Jugendaustausch: Zugänge und Barrieren*. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag, 68-99.
- AKREMI, Leila, 2019. Stichprobenziehung in der qualitativen Sozialforschung. In: Nina BAUR und Jörg BLASIUS, Hrsg. *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. 2.*, vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, 313-331.
- ALBERT, Mathias, Klaus HURRELMANN und Gudrun QUENZEL, Hrsg., 2015. *Jugend 2015: Eine pragmatische Generation im Aufbruch*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.
- ALBERT, Mathias, Klaus HURRELMANN und Gudrun QUENZEL, Hrsg., 2019. *Jugend 2019- Eine Generation meldet sich zu Wort: Zusammenfassung*. Weinheim: Beltz.

- BALZTER, Nadine, Yan RISTAU und Achim SCHRÖDER, 2014. *Wie politische Bildung wirkt: Wirkungsstudie zur biographischen Nachhaltigkeit politischer Jugendbildung*. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.
- BECKER, Helle und Andreas THIMMEL, Hrsg., 2019. *Die Zugangsstudie zum internationalen Jugendaustausch: Zugänge und Barrieren*. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.
- BECKER, Helle, 2011. *Praxisforschung nutzen, politische Bildung weiterentwickeln* [Online-Quelle]: *Studie zur Gewinnung und Nutzbarmachung von empirischen Erkenntnissen für die politische Bildung in Deutschland [Zugriff am 10.11.2021]*. Verfügbar unter: [https://www.adb.de/download/publikationen/01\\_Teil%20-%20Auswertungsbericht.pdf](https://www.adb.de/download/publikationen/01_Teil%20-%20Auswertungsbericht.pdf)
- BECKER, Helle, 2016. Wir können auch anders. In: Gottfried BÖTTGER, Siegfried FRECH und Andreas THIMMEL, Hrsg. *Politische Dimensionen internationaler Begegnungen*. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, 74-86.
- BECKER, Helle, 2017. Der einseitigen Ausdeutung entreißen.: Zur fehlenden Kompetenzdebatte in der außerschulischen politischen Bildung. In: Sabine ACHOUR und Thomas GILL, Hrsg. *Was politische Bildung alles sein kann: Einführung in die politische Bildung*. Schwalbach (Taunus): Wochenschau Verlag, 127-140.
- BECKER, Helle, 2019. Aus der Praxis für die Praxis: Die Ergebnisse der Studie in der Diskussion. In: Helle BECKER und Andreas THIMMEL, Hrsg. *Die Zugangsstudie zum internationalen Jugendaustausch: Zugänge und Barrieren*. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag, 194-211.
- BECKER, Helle, 2020. *Demokratiebildung und politische Bildung in den Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendarbeit (SGB VIII § 11-13): Studie*. München.
- BECKER, Helle, Kerstin GIEBEL, Dirk HÄNSCH, Christian HERRMANN, Daniel POLI, Svenja KARRENSTEIN und Bettina WISSING, 2021. Internationale Jugendarbeit: Ziele, Themen, Wirkungen und Strukturen. In: IJAB-FACHSTELLE FÜR INTERNATIONALE JUGENDARBEIT DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND E. V. und FORSCHUNG UND PRAXIS IM DIALOG-INTERNATIONALE JUGENDARBEIT (FPD)), Hrsg. *Internationaler Jugendaustausch wirkt: Forschungsergebnisse und Analysen im Überblick*. Bonn, 16-23.
- BECKER, Helle. Kein Mangel an Interesse.: Zugänge Jugendlicher zu Internationaler Jugendarbeit. In: *IJAB, Forschung und Praxis im Dialog- Internationale Jugendarbeit (FPD) (Hg.) 2021 – Internationale*, 90-100.
- BORGSTEDT, Silke, 2019. Warum nicht? Wer macht mit und wer (noch) nicht?: Ergebnisse der Repräsentativbefragung. In: Helle BECKER und Andreas THIMMEL, Hrsg. *Die Zugangsstudie zum internationalen Jugendaustausch: Zugänge und Barrieren*. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag, 31-67.
- BÖTTGER, Gottfried, Siegfried FRECH und Andreas THIMMEL, 2016. Einführung: Internationale Jugendarbeit und politische Bildung. In: Gottfried BÖTTGER, Siegfried FRECH und Andreas THIMMEL, Hrsg. *Politische Dimensionen internationaler Begegnungen*. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, 5-15.
- BOURDIEU, Pierre, 1983. "Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital". In: Reinhard KRECKEL, Hrsg. *Soziale Ungleichheiten*. Göttingen: Schwartz, 183-198.
- BRÜßLER, Lisa und JUGEND FÜR EUROPA, 2020. *Strategische Partnerschaft: Generation Europe* [Online-Quelle] [Zugriff am 29.11.2021]. Verfügbar unter: <https://www.jugendfuereuropa.de/news/10913-strategische-partnerschaft-generation-europe/>

- BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND, 2021. *Internationale Jugendarbeit* [Online-Quelle] [Zugriff am 11.11.2021]. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/internationales/internationale-jugendpolitik/internationale-jugendarbeit/internationale-jugendarbeit-86848>
- BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND, Oktober 2016. *RL v. 29.9.16, Richtlinie über die Gewährung von Zuschüssen und Leistungen zur Förderung der Kinder- und Jugendhilfe durch den Kinder- und Jugendplan des Bundes (KJP)* [Online-Quelle]. Berlin [Zugriff am 11.11.2021]. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/111964/2f7ae557daa0d2d8fe78f8a3f9569f21/richtlinien-kjp-2017-data.pdf>
- BUNDESMINISTERIUMS FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND, 2020. *16. Kinder- und Jugendbericht: Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter.*
- DEINET, Ulrich, 2014. *Das Aneignungskonzept als Praxistheorie für die Soziale Arbeit* [Online-Quelle] [Zugriff am 12.11.2021]. Verfügbar unter: <https://www.sozialraum.de/das-aneignungskonzept-als-praxistheorie-fuer-die-soziale-arbeit.php>
- DEUTSCHER BUNDEJUGENDRING- JUGEND DIALOG, 2021. *Strukturierter Dialog* [Online-Quelle] [Zugriff am 22.11.2021]. Verfügbar unter: <https://jugenddialog.de/ueber-uns/rueckblick/strukturierter-dialog/>
- DEWEY, John, 1993. *Demokratie und Erziehung: Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik (engl. Erstausgabe 1916 als „Democracy and Education“; Nachdruck der 3. Dt. Auflage).* Weinheim: Beltz.
- DUBISKI, Judith, 2021. Evaluation und Wirkungsforschung: Überschneidungen und Abgrenzungen am Beispiel von Jugendgruppenfahrten. In: Judith DUBISKI, Claudia HERMENS, Stefan SCHÄFER und Andreas THIMMEL, Hrsg. *Praxisforschung in der non-formalen Bildung: Zum Zusammenhang von Bildung Politik und Forschung.* Frankfurt: Wochenschau Verlag, 28-40.
- ERASMUS+, [o.J.]. *JUGEND IN AKTION* [Online-Quelle] [Zugriff am 22.11.2021]. Verfügbar unter: <https://www.erasmusplus.de/erasmus/jugend-in-aktion>
- EU KOMMISSION, 2000. *Memorandum über Lebenslanges Lernen* [Online-Quelle] [Zugriff am 22.11.2021]. Verfügbar unter: [https://www.hrk.de/uploads/tx\\_szconvention/memode.pdf](https://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/memode.pdf)
- EU KOMMISSION, 2019. *KEY COMPETENCES FOR LIFELONG LEARNING* [Online-Quelle]. Luxembourg [Zugriff am 12.11.2021]. Verfügbar unter: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en>
- EUROPÄISCHE UNION, 2018. *EU-Jugendstrategie* [Online-Quelle] [Zugriff am 22.11.2021]. Verfügbar unter: [https://europa.eu/youth/strategy\\_de](https://europa.eu/youth/strategy_de)
- FATKE, Reinhard, 2007. Kinder- und Jugendpartizipation im wissenschaftlichen Diskurs. In: BERTELSMANN STIFTUNG, Hrsg. *Kinder- und Jugendbeteiligung in Deutschland: Entwicklungsstand und Handlungsansätze.* Gütersloh: Verl. Bertelsmann-Stiftung, 19-38.
- FELDMANN-WOJTACHNIA, Eva und Barbara THAM. Beteiligung, Begegnung, Befähigung: Individuelle Wirkungen und Effekte des Programms Erasmus+ JUGEND IN AKTION. In: *IJAB, Forschung und Praxis im Dialog- Internationale Jugendarbeit (FPD) (Hg.) 2021 – Internationaler Jugendaustausch wirkt*, 187-199.
- FLICK, Uwe, 2019. Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In: Nina BAUR und Jörg BLASIUS, Hrsg. *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage.* Wiesbaden: Springer VS, 473-488.
- GLÄSER, Jochen und Grit LAUDEL, 2010. *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen.* 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.

- HABERMAS, Jürgen, 1982. *Theorie des kommunikativen Handelns: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- HABERMAS, Jürgen, 1992. *Faktizität und Geltung: Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- HÄNSCH, Dirk und Werner MÜLLER, 2021. Chronologie wichtiger Meilensteine und Wegmarken des internationalen Jugend- und Schüleraustauschs in der Bundesrepublik Deutschland. In: IJAB-FACHSTELLE FÜR INTERNATIONALE JUGENDARBEIT DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND E. V. und FORSCHUNG UND PRAXIS IM DIALOG- INTERNATIONALE JUGENDARBEIT (FPD)), Hrsg. *Internationaler Jugendaustausch wirkt: Forschungsergebnisse und Analysen im Überblick*. Bonn, 31-55.
- HELFFERICH, Cornelia, 2019. Leitfaden- und Experteninterviews. In: Nina BAUR und Jörg BLASIUS, Hrsg. *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, 669-686.
- HIMMELMANN, Gerhard, 2004. *Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu?* [Online-Quelle]. Berlin: BLK [Zugriff am 22.11.2021]. Verfügbar unter: DOI: 10.25656/01:216
- IBB E.V., [o.J.]. *GENERATION EUROPE* [Online-Quelle]: *Unser neues Projekt* [Zugriff am 22.11.2021]. Verfügbar unter: <https://ibb-d.de/europa-erfahren/generation-europe/>
- IJAB-FACHSTELLE FÜR INTERNATIONALE JUGENDARBEIT DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND E. V., 2021. *Mitgliederverzeichnis* [Online-Quelle] [Zugriff am 06.10.2021]. Verfügbar unter: <https://ijab.de/ueber-uns/mitglieder>
- ILG, Wolfgang und Judith DUBISKI, 2011. *Begegnung schafft Perspektiven: Empirische Einblicke in internationale Jugendbegegnungen ; eine Publikation des Deutsch-Französischen Jugendwerks (DFJW) und des Deutsch-Polnischen Jugendwerks (DPJW)*. Berlin.
- ILG, Wolfgang und Judith DUBISKI, 2019. Die Panelstudie zu internationalen Jugendbegegnungen: Hintergründe zum Aufbau einer empirischen Dauerbeobachtung. In: Helle BECKER und Andreas THIMMEL, Hrsg. *Die Zugangsstudie zum internationalen Jugendaustausch: Zugänge und Barrieren*. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag, 119-145.
- KLAFKI, Wolfgang, 1990. Allgemeinbildung für eine humane, fundamental-demokratisch gestaltete Gesellschaft. In: Will CREMER und Ansgar KLEIN, Hrsg. *Umbrüche in der Industriegesellschaft: Herausforderungen für die politische Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 297-310.
- KÖTTER, Julius und Yvonne YVONNE KOHLBRUNN, [o.J.]. *Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring* [Online-Quelle] [Zugriff am 22.11.2021]. Verfügbar unter: <https://methodenzentrum.ruhr-uni-bochum.de/e-learning/qualitative-auswertungsmethoden/qualitative-inhaltsanalyse/qualitative-inhaltsanalyse-nach-mayring/>
- KRÜGER, Thomas und Astrid HERBOLD, 2021. „Politische Bildung muss sich zu einer kritischen politischen Medienbildung entwickeln“. *dji Impulse*. 1(125), 10-13.
- KRUSE, Jan, 2015. *Qualitative Interviewforschung: Ein integrativer Ansatz*. 2., überarb. und erg. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa.
- LÖSCH, Bettina und Andreas THIMMEL, 2011. Einleitung. In: Bettina LÖSCH, Hrsg. *Kritische politische Bildung: Ein Handbuch*. Lizenzausg. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 7-10.
- LÖSCH, Bettina, 2020. Zum Begriff des Politischen in der politischen Bildung - Grundelemente deliberativer Politik im Werk von Hannah Arendt. In: Tonio OEFTERING, Waltraud MEINTS-STENDER und Dirk LANGE, Hrsg. *Hannah Arendt: Lektüren zur politischen Bildung*. Wiesbaden: Springer, 73-91.

- LÖW, Martina, 2015. *Space Oddity* [Online-Quelle]: *Raumtheorie nach dem Spatial Turn* [Zugriff am 22.11.2021]. Verfügbar unter: <https://www.sozialraum.de/space-oddy-raumtheorie-nach-dem-spatial-turn.php>
- MAYRING, Philipp, 2016. *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. 6., überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.
- MEYER, Thomas, 2003. *Was ist Politik?* 2., überarb. und erw. Aufl. Opladen: Leske + Budrich.
- MÜLLER, Werner, 2001. Programmformate des internationalen Jugendaustauschs. In: Günter J. FRIESENHAHN, Hrsg. *Praxishandbuch internationale Jugendarbeit: Lern- und Handlungsfelder rechtliche Grundlagen Geschichte Praxisbeispiele und Checklisten*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 53-54.
- NAISBITT, John, 1982. *Megatrends: Ten new directions transforming our lives*. New York: Warner Books.
- NEGT, Oskar, 2010. *Der politische Mensch: Demokratie als Lebensform*. Göttingen: Steidl.
- NEUBERT, Stefan, 2006. John Dewey (1859-1952): Erziehung zur Demokratie. In: Bernd DOLLINGER, Hrsg. *Klassiker der Pädagogik: Die Bildung der modernen Gesellschaft*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, 221-246.
- REHEIS, Fritz, 2016. *Politische Bildung: Eine kritische Einführung*. 2. Aufl. 2016. Wiesbaden: Springer VS.
- RICHTER, Elisabeth, Helmut RICHTER, Benedikt STURZENHECKER, Theresa LEHMANN und Moritz SCHWERTHELM, 2016. Bildung zur Demokratie: Operationalisierung des Demokratiebegriffs für pädagogische Institutionen. In: Raingard KNAUER und Benedikt STURZENHECKER, Hrsg. *Demokratische Partizipation von Kindern*. Weinheim: Beltz Juventa, 106-129.
- SANDER, Wolfgang, 2013. *Politik entdecken - Freiheit leben: Didaktische Grundlagen politischer Bildung*. 4. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- SCHERR, Albert, 1997. *Subjektorientierte Jugendarbeit: Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik*. Weinheim: Juventa-Verlag.
- SCHMIDT, Manfred G., 2008. *Demokratiethorien: Eine Einführung*. 4., überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- SCHNEEKLOTH, Ulrich und Matthias ALBERT, 2019. Jugend und Politik: Demokratieverständnis und politisches Interesse im Spannungsfeld von Vielfalt, Toleranz und Populismus. In: Mathias ALBERT, Klaus HURRELMANN und Gudrun QUENZEL, Hrsg. *Jugend 2019- Eine Generation meldet sich zu Wort: Zusammenfassung*. Weinheim: Beltz, 47-101.
- SCHUBERT, Klaus und Martina KLEIN, 2020. *Partizipation* [Online-Quelle] [Zugriff am 01.10.2021]. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/politiklexikon/17998/partizipation>
- SCHWERTHELM, Moritz und Benedikt STURZENHECKER, 2016. *Die Kinder- und Jugendarbeit nach § 11 SGB VIII Erfahrungsraum für Subjekt- und Demokratiebildung* [Online-Quelle]. Verfügbar unter: <https://www.ew.uni-hamburg.de/einrichtungen/ew2/sozialpaedagogik/files/schwerthelm-sturzenhecker-2016-jugendarbeit-nach-p11.pdf>
- SCHWERTHELM, Moritz, 2016. Demokratie ist machbar: gerade in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Raingard KNAUER und Benedikt STURZENHECKER, Hrsg. *Demokratische Partizipation von Kindern*. Weinheim: Beltz Juventa, 187-203.
- SPD, BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN und FDP, 2021. *Mehr Fortschritt wagen* [Online-Quelle]: *Bündnis für Freiheit, Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit - Koalitionsvertrag 2021-2025* [Zugriff am



- 29.11.2021]. Verfügbar unter:  
[https://www.spd.de/fileadmin/Dokumente/Koalitionsvertrag/Koalitionsvertrag\\_2021-2025.pdf](https://www.spd.de/fileadmin/Dokumente/Koalitionsvertrag/Koalitionsvertrag_2021-2025.pdf)
- THIMMEL, Andreas, 2016. Die politische Dimension in der internationalen Jugendarbeit. In: Gottfried BÖTTGER, Siegfried FRECH und Andreas THIMMEL, Hrsg. *Politische Dimensionen internationaler Begegnungen*. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, 61-73.
- THIMMEL, Andreas, 2018. *Zusammenfassung der Ergebnisse der Zugangsstudie & Schlussfolgerungen, Kurzfassung: Öffentliches Manuskript der Abschlusskonferenz "Ergebnisse der Zugangsstudie" in Köln-Bernsberg am 07. und 08. Juni 2018* [Online-Quelle] [Zugriff am 14.11.2021]. Verfügbar unter: [https://zugangsstudie.de/wp-content/uploads/2018/07/180702-Zusammenfassung-der-Ergebnisse-der-Zugangsstudie\\_final2.pdf](https://zugangsstudie.de/wp-content/uploads/2018/07/180702-Zusammenfassung-der-Ergebnisse-der-Zugangsstudie_final2.pdf)
- THIMMEL, Andreas, 2020. Jugendbildungsarbeit in Europa. In: Petra BOLLWEG, Jennifer BUCHNA, Thomas COELEN und Hans-Uwe OTTO, Hrsg. *Handbuch Ganztagsbildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 1219-1232.
- THOLE, Werner und Stephanie SIMON, 2021. Kein Platz für rechte Ideologien. *dji Impulse*. 1(125), 28-32.
- THOMAS, Alexander, Celine CHANG und Heike ABT, 2007. *Erlebnisse, die verändern: Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- TRANSFER FÜR BILDUNG E.V., 2021. *Topografie der Praxis politischer Bildung* [Online-Quelle] [Zugriff am 29.11.2021]. Verfügbar unter: [https://transfer-politische-bildung.de/fileadmin/user\\_upload/Fotos/Transfermaterial/Topografie-der-Praxis-politischerBildung\\_Copyright\\_Transfer-fuer-Bildung-web.jpg](https://transfer-politische-bildung.de/fileadmin/user_upload/Fotos/Transfermaterial/Topografie-der-Praxis-politischerBildung_Copyright_Transfer-fuer-Bildung-web.jpg)
- VEREINIGUNG DER BAYERISCHEN WIRTSCHAFT E. V., 2020. *Bildung zu demokratischer Kompetenz* [Online-Quelle]. Münster: Waxmann Verlag GmbH. Verfügbar unter: DOI: 10.31244/9783830941811
- WIDMAIER, Benedikt, 2016. Internationale Jugendarbeit und non-formale politische Bildung. In: Gottfried BÖTTGER, Siegfried FRECH und Andreas THIMMEL, Hrsg. *Politische Dimensionen internationaler Begegnungen*. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, 48-60.
- WOHNING, Alexander, 2021. Klärungsversuche: Zum Begriff "politische Bildung" im Bericht. *Politische Bildung- Journal für politische Bildung*. 11(3), 14-19.

## Anhang

### Anhang 1- Dimensionen der Demokratie, Schwerpunkte politischer Bildung

Schwerpunkte politischer Bildung	<i>Demokratie als Bildungsgegenstand</i>	<i>Demokratie als Bildungsstruktur</i>	<i>Demokratie als Erfahrung</i>
Dimensionen der Demokratie	<ul style="list-style-type: none"> <li>Inhalte der Angebote (Alltags-)Wissen</li> <li>Kompetenzaneignung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Wie demokratisch (hierarchisch) sind die sozialen Räume?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>politische Selbstbildung</li> <li>Aneignungsperspektive</li> <li>Kinder und Jugendliche als (kollektive) politische Subjekte und Akteurinnen und Akteure</li> </ul>
<b>(1) Formale Dimension</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Art der allg. verbindlichen Regelung von Konflikten durch Partizipation, Repräsentation, Wettbewerb</li> <li>Dissens, Infragestellung dieser Regelungen</li> </ul>	Demokratie (Politik, Gesellschaft) als Inhalte formaler, non-formaler und informeller Bildung thematisiert alle drei Dimensionen des Demokratiebegriffs.  <i>Leitfragen:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>Was wird in diesem Raum an Bildungsangeboten gemacht, die Politik zum Gegenstand haben?</li> <li>Welches Wissen wird vermittelt bzw. angeeignet?</li> <li>Welches Alltagswissen bringen Kinder und Jugendliche mit ein?</li> <li>Welche Kompetenzaneignungen finden statt?</li> </ul> Die Aneignung von Wissen und Kompetenzen vollzieht sich in allen drei Dimensionen, ebenso wie die kontroversen fachlichen Debatten über deren Schwerpunkte, z. B. die Entscheidungen über Curricula, Bildungs-, Lehrpläne, Empfehlungen, Bildungsmaterialien etc.	Strukturen und Rahmenbedingungen werden ebenso durch alle drei Demokratiedimensionen beeinflusst, z. B. Gesetze, Förderprogramme, Träger, Kriterien der Gemeinnützigkeit (Dimension 1); Zielkonflikte und Debatten über Grundwerte (Recht auf Bildung; Zugänge, Ausschlüsse, Chancen; Dimension 2); Historisch gewachsene Strukturen (Schulsystem, Kirchen, Verbände) oder auch selbstorganisierte Bildungsformate und informelles Lernen in Jugendkulturen, sozialen Bewegungen (Dimension 3)  <i>Leitfragen:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>Wie demokratisch sind die Bildungsstrukturen?</li> <li>Wie demokratisch sind die Strukturen des sozialen Raums?</li> <li>Wo sind sie eher hierarchisch und funktional strukturiert?</li> </ul>	Kinder und Jugendliche eignen sich soziale Räume an und gestalten diese. Alle drei Dimensionen der Demokratie sind dabei von Relevanz.  <i>Leitfragen:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>Wie eignen sich Kinder und Jugendliche den (jeweiligen) sozialen Raum an?</li> <li>Welche Bildungserfahrungen politischer Subjektwerdung machen sie in dem Raum?</li> <li>Inwiefern nehmen sich Kinder und Jugendliche als kollektive politische Subjekte wahr?</li> <li>Was fördert, was behindert die politische Subjektwerdung?</li> <li>Wo erfolgt die politische Subjektwerdung in kollektiven Lernprozessen (Rahmungen), wo eher individuell?</li> </ul>
<b>(2) Substanzliche Dimension</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Unhintergebarer Kern</li> <li>Gleichheit, Pluralismus, Rechtsstaatlichkeit, Gewaltenteilung, Menschenrechte, Minderheitenschutz</li> </ul>			
<b>(3) Prozesshafte Dimension</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Historisch konkrete Erscheinungsformen</li> <li>Aushandlungsprozesse</li> <li>Veränderbarkeit</li> <li>Demokratie als Gestaltungsaufgabe und kollektiver Lernprozess</li> </ul>			

Tabelle 1: Dimensionen der Demokratie, Schwerpunkte politischer Bildung (BMFSFJ 2020: 130)

### Anhang 2- Kernbereich der Zugangsstudie

	Individuell unterwegs	In der Gruppe unterwegs	
Im Kontext formaler Bildung organisiert	Auslandsemester im Studium	Auslandsfahrt mit der Schulklasse	Begrifflicher Kernbereich <i>Internationaler Jugendaustausch</i>
	Schüler*innenaustausch individuell	Schüler*innenaustausch Gruppe	
	Praktikum im Ausland (berufliche Bildung)		
Im Kontext non-formaler und informeller Bildung organisiert	Freiwilligendienst	Internationale Jugendbegegnung, Workcamp	
	Work & Travel	Jugendfreizeit im Ausland, Auslandsfahrten (mit Chor/Orchester, Sportverein, Jugendverband, Jugendzentrum, Kirche/religiöser Organisation u.a.)	
	Au Pair		

Abbildung 1: Kernbereich der Zugangsstudie aus Thimmel (2018: 7)

### Anhang 3- Langzeitwirkungsbereiche

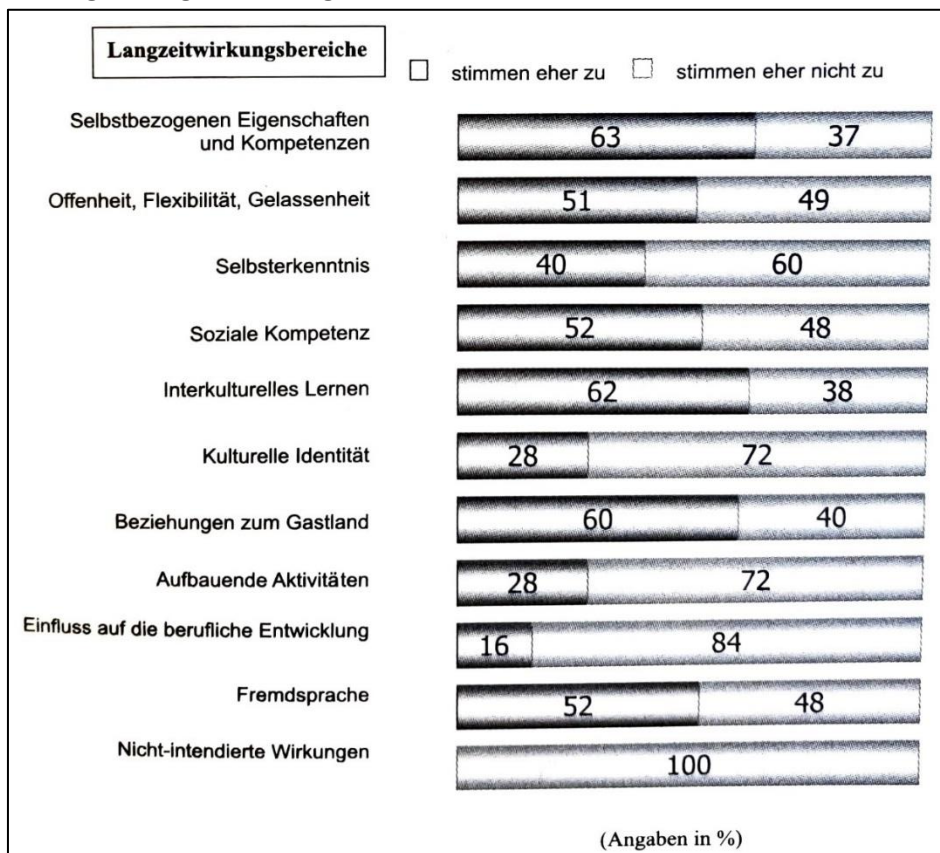


Abbildung 2: Darstellung der Langzeitwirkung in Prozent der Zustimmung (Thomas, Chang und Abt 2007: 115)

Weitere Anhänge stehen aus datenschutzrechtlichen Gründen nur auf Anfrage zur Verfügung.  
 Kontakt zur Verfasserin: [manuela.hees@web.de](mailto:manuela.hees@web.de)



**„Forschung und Praxis im Dialog“ (FPD)**

ist ein bundesweit agierendes Netzwerk, das seit 1989 den interdisziplinären und trägerübergreifenden Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis im Handlungsfeld der Internationalen Jugendarbeit und auch des Kinder- und Jugendreisens unterstützt.

Das Netzwerk wird von transfer e.V. koordiniert.

Fact Sheets informieren über Projekte, Forschung(-sergebnisse) und innovative Konzepte, die relevant für die Weiterentwicklung Internationaler Jugendarbeit und das Kinder- und Jugendreisen sind.



transfer e.V.  
Buchheimer Str. 64  
51063 Köln  
Tel +49 221 959219-0  
Fax +49 221 959219-3  
[www.transfer-ev.de](http://www.transfer-ev.de)  
[fpd@transfer-ev.de](mailto:fpd@transfer-ev.de)