

Hochschule Merseburg
University of Applied Sciences

Fachbereich Wirtschaftswissenschaften
Fachgebiet Unternehmensprozesse

Bachelorarbeit
Zum Erlangen des Grades Bachelor of Arts (B.A.)

**Fördert die Teilnahme an einer internationalen Jugendbegegnung den
Aufbau Interkultureller Kompetenz bei Jugendlichen?**

vorgelegt bei

Prof. Dr. Tobias Ringeisen

Zweitprüferin: Dr. Anika Bürgermeister

eingereicht von:

Soma Said
Freiimfelder Straße 6
06112 Halle (Saale)
Tel.: 0176 / 457 734 75
E-Mail: soma.sa@gmx.de

Matrikel: BBW11
Kennnummer: 19118

Abgabetermin: 24.03.2017

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis.....	2
Abkürzungsverzeichnis.....	4
Abbildungsverzeichnis.....	5
Tabellenverzeichnis.....	5
1. Einleitung.....	6
2. Kultur und Interkulturelle Kompetenz	10
2.1. Kultur.....	10
2.2. Interkulturelle Kompetenz.....	13
3. Das interkulturelle Lernen und die Lebensphase Jugend	16
3.1. Interkulturelles Lernen	16
3.2. Lebensphase Jugend.....	17
3.3. Rolle der Seminarleitung	21
4. Internationale Jugendbegegnungen.....	23
4.1. Voraussetzung und Kriterien für Begegnungen	23
4.2. Die Bedeutung internationaler Jugendarbeit und ihre Programmformate	24
4.3. Programmformate der internationalen Jugendbegegnung.....	26
5. Forschungsergebnisse der internationalen Jugendbegegnung.....	27
5.1. Langzeitwirkung der Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungen.....	28
5.2. Internationale Workcamps und ihre Wirkung auf die Teilnehmer*innen.....	32
5.3. Ergebnisse der Wirkungsforschung zum internationalen Schüler*innenaustausch....	34
5.4. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung „JiVE. Jugendarbeit internationale – Vielfalt erleben“.....	35

5.5. Gesamtbetrachtung der Studien	38
6. Fazit und Ausblick	40
7. Literaturverzeichnis	43
8. Eidesstattliche Erklärung	49

Abkürzungsverzeichnis

bzw.	beziehungsweise
d.h.	das heißt
S.	Seite
s.	siehe
ebd.	eben derselbe (zitierte Quelle zuvor)
z.B.	zum Beispiel
vgl.	vergleiche
Abb.	Abbildung
sog.	sogenannt(en)
Prof.	Professor*in
Dipl.-Psych.	Diplom-Psycholog*in
i.B.	in Bezug
evtl.	eventuell
u.U.	unter Umständen
IJA	Internationale Jugendarbeit

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Kontraproduktives Alltagsverständnis von Kultur 11

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Komponenten interkultureller Kompetenz nach Leiprecht 15

Tabelle 2: Kategorien der Langzeitwirkungen und ihre Ergebnisse 30

1. Einleitung

„Wenn man versucht, sich einen Überblick über die Diskussion zum Thema interkulturelle Kompetenz zu verschaffen [...], so kann einen die Fülle des [...] Materials ratlos machen“ (Auernheimer 2003b, S. 183).

Interkulturelle Kompetenz ist heutzutage ein Themenfeld, welches in nahezu allen Disziplinen diskutiert und als wichtig bemessen wird. Neben der großen Menge unterschiedlicher Ansätze lässt sich verzeichnen, dass „sich bislang kein Modell als unisono akzeptiertes [hat] durchsetzen können“ (Bolten 2006, S. 165). Gründe dafür liegen sicherlich in der von Bolten beschriebenen „Multidisziplinarität der Debatte“ (Bolten 2006, S. 165), aber auch in grundsätzlichen Definitionsunterschieden des Konstruktes Interkultureller Kompetenz. Es gibt grundlegende Differenzen im Verständnis davon, wofür Interkulturelle Kompetenz eigentlich dienlich ist und in welchen Begegnungen sie Relevanz hat. Diese Tatsache führt zwangsläufig zu verschiedenen Antworten in Bezug auf die Fragestellung, aus welchen Teilkompetenzen Interkulturelle Kompetenz sich zusammensetzt, bzw. ob und wie sie vermittelt oder erlernt werden kann. So gibt es auf Grundlage diverser Konzepte und Zielstellungen unzählige Tagungen, Trainings, Fortbildungen und Maßnahmen, um diese sogenannte Schlüsselkompetenz auszubilden. Neben dem allgemein ausbildenden Schul- und Hochschulsystemen sind besonders die betrieblichen und staatlichen Weiter- und Fortbildungsinstitutionen, die Erwachsenenbildung, der Vorschulbereich und die Jugendaustauschbegegnungen zu nennen, die in den letzten Jahren durch verschiedene Konzepte Aufmerksamkeit auf sich zogen. Für ein präziseres Verständnis Interkultureller Kompetenz und eine passendere Förderung ist ein Einsatz wirkungsvoller, auf die jeweilige Zielgruppe abgestimmter Werkzeuge unabdingbar.

So soll es in dieser Arbeit um eine Betrachtung der Zielgruppe *Jugendliche im Rahmen internationaler Jugendbegegnungen* gehen und daher wird eine diversitätsbewusste, pädagogische Perspektive in diesem Zusammenhang eingenommen. Es soll verdeutlicht werden, dass es dabei eine andere Auffassung als die im Unternehmensbereich unter „diversity management“ benannten Ansätze verfolgt. „Gerade in pädagogischen Arbeitsfeldern kommt es darauf an, das besondere Verhältnis der Individuen zu ihrer Geschichte, ihren Zugehörigkeiten zu

möglicherweise verschiedenen kulturellen Gruppen, ihren kulturellen Hintergründen [...] ernst zu nehmen. Es wäre völlig verfehlt, die einzelnen Menschen mit dem inhaltlichen Bild und/oder mit dem Modell, das man u.U. über eine andere Kultur und/oder über die Wirkung von Kultur im Kopf hat [...] festlegen zu wollen“ (Leiprecht 2004, S. 12). Das Ziel einer diversitätsbewussten Pädagogik ist, ein Wechsel und eine Erweiterung der Perspektive: der diversitätsbewusste Ansatz möchte für das Existieren oder die Eventualität unterschiedlicher Perspektiven sensibilisieren, sie möchte mögliche oder vorhandene Heterogenität aufzeigen sowie die oft selbstverständliche und unbewusste Annahme hinterfragen, dass die eigene Lebensrealität die einzig mögliche ist (vgl. Müller 2012, S. 2). Hierdurch werden vielförmige Differenzen betrachtet. „Eine Wahrnehmung der sehr heterogenen Lebensformen und Alltagsrealitäten in jedem Land oder der sehr heterogenen Positionierungen innerhalb einer nationalen Teilgruppe in einem internationalen Setting kann helfen, die Fokussierung auf national oder kulturell konstruierte Differenzen zu überwinden und dem Bedürfnis nach Sortierung entgegen zu wirken“ (ebd.)

In den letzten Jahrzehnten hat sich die internationale Jugendarbeit als ein Praxisfeld etabliert, in dem sich globale, bi- und transnationale sowie interkulturelle Bildungs- und Lernprozesse vollziehen (vgl. Friesenhahn und Thimmel 2001, S. 9). Auch als öffentlich gefördertes Instrument hat sie sich zur Entwicklung und Erfahrung Interkultureller Kompetenzen erfolgreich begründet. Diese Begegnungen haben unter anderem das Ziel, Jugendliche verschiedener Länder so zusammenzubringen, dass sie sich kennenlernen und angeregt werden, diese neuen Kontakte zu erhalten (vgl. ebd., S. 9). Außerdem haben sie das Ziel einer „Verbesserung des gegenseitigen Verständnisses, de[n] Abbau von Vorurteilen und eine[r] kritische[n] Reflexion des eigenen Standpunktes“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2012, S. 1). Ab den 1980er Jahren ist das Praxis- und Diskursfeld der internationalen Jugendarbeit dominiert und begleitet durch die Idee und die Zielsetzung des interkulturellen Lernens (vgl. Eisele et al. 2008, S. 13). Diese Prozesse finden jedoch nicht selbstverständlich und automatisch bei jeder internationalen Jugendbegegnung statt, da Begegnungen komplex und vielschichtig sind und internationale Jugendarbeit im Kontext gesellschaftlicher Veränderungsprozesse stattfindet.

Ziel dieser Arbeit ist es, zu untersuchen, ob und inwiefern eine Teilnahme an einer internationalen Jugendbegegnung die Interkulturelle Kompetenz bei Jugendlichen fördert. Wie Thomas und Abt schreiben, gab es zwar „organisierte, private und nichtorganisierte internationale Jugendbegegnungen in Form von internationalem Schüler[*innen]austausch, internationalem Jugendaustausch, Jugendfreizeit im Inland mit ausländischen Teilnehmer[*inne]n und im Ausland mit Teilnehmer[*inne]n des Gastlandes oder internationaler Zusammensetzung, internationalen Workcamps in Deutschland und in Drittländern etc.[...] und [sie] gehörten immer schon zum unverzichtbaren Bestandteil des Bildungsangebots in unserer Gesellschaft“ (Thomas und Abt 2007, S. 17), aber welche Rahmenbedingungen zu einer internationalen Jugendbegegnung gehören, die tatsächlich das interkulturelle Lernen der Teilnehmer*innen fördern, wird von ihnen nicht benannt. Diese Frage soll in dieser Arbeit beantwortet werden. Es gibt diverse Angebote auf diesem Gebiet, jedoch führen nicht alle zum gewünschten Ziel des interkulturellen Lernens, worauf in dieser Arbeit in Kapitel 2 und 3 eingegangen wird. In dieser Arbeit werden zunächst die Schlüsselbegriffe *Kultur* und *Interkulturelle Kompetenz* geklärt, diese Definitionen bilden die Grundlage der weiteren Arbeit. Im nächsten Schritt wird das *interkulturelle Lernen* betrachtet und eine Abgrenzung zum Altersabschnitt *Jugend* vorgenommen, um die Zielgruppe dieser Arbeit klar zu benennen. Bei der Verortung der Lebensphase *Jugend* wird auch der Frage nach Identitäten nachgegangen, da Jugendliche in dieser Phase neuen Aushandlungsprozessen gegenüberstehen und sich neu positionieren müssen (vgl. Eisele et al. 2008, S. 27). In dieser Auseinandersetzung wird auch auf die Bedeutung von (Mehrfach-) Zugehörigkeit für die Identitätsarbeit von Jugendlichen eingegangen. Außerdem wird in diesem Teil beleuchtet, welche Rolle die Seminarleitung bei internationalen Jugendbegegnungen hat und was sie mitbringen sollte, wenn sie eine solche Begegnung leiten möchte¹. Im dritten Kapitel wird auf die Bedeutung internationaler Jugendarbeit eingegangen und welche Ziele dazu gehören. Es wird beleuchtet, welchen Stellenwert Internationale Jugendarbeit hat und welche

¹ Hierbei ist es wichtig zu erwähnen, dass die im weiteren Verlauf aufgeführten Aspekte der Qualifikation keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Es werden lediglich einige Anregungen gegeben, was es zu beachten gilt, da eine vollständige Untersuchung in Bezug auf die Seminarleitung den Rahmen dieser Arbeit übersteigen würde.

Ebenen dabei eine Rolle spielen. Auch einige möglichen Programmformate im Bereich internationale Jugendarbeit werden vorgestellt.

Im Hauptteil werden Forschungsergebnisse der internationalen Jugendarbeit vorgestellt, um aufzuzeigen, welche konkrete Wirkung diese Begegnungen tatsächlich auf die Jugendlichen haben können. Die Fachstelle für internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. hat in Kooperation mit dem „Forscher-Praktiker-Dialog“ 2012 einen Reader herausgebracht, in dem „für Deutschland erstmals eine Übersicht zu den wichtigsten Forschungsarbeiten der letzten fünfzig Jahre in der internationalen Jugendarbeit“ bereitgestellt wurde (IJAB - Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. 2013, S. 9). In der vorliegenden Arbeit werden die Forschungsergebnisse vorgestellt, die eine Relevanz für die Zielgruppe Jugendliche im Kontext der internationalen Jugendbegegnungen haben, um die leitende Forschungsfrage der Arbeit beantworten zu können. Die Studien werden auch in Hinblick auf die gewählten Definitionen für *Interkulturelle Kompetenz* und den Kulturbegriff in dieser Arbeit betrachtet. Somit ist es möglich, die zentralen Ergebnisse dieser Studien auf die Wirkung zu untersuchen und gleichzeitig zu betrachten, ob die gewählten Verständnisse von *Interkultureller Kompetenz* und *Kultur* mit denen dieser Arbeit übereinstimmen oder Aspekte fehlen und Ergänzungen möglich sind. Das Fazit und ein Ausblick werden den Schluss dieser Arbeit bilden.

2. Kultur und Interkulturelle Kompetenz

Viele Wissenschaftler*innen aus verschiedenen Disziplinen haben sich in den vergangenen Jahrzehnten mit der Forschung und Klärung des Konstrukts *Interkultureller Kompetenz* beschäftigt. Unter anderem hat die Betrachtung aus unterschiedlichen Fachrichtungen gerade dazu geführt, dass es für diesen Begriff keine einheitliche Definition gibt, sondern je nach Forschungsfeld neue Ansätze gefunden wurden und weitere Versuche einer Festlegung dazu kamen. Die umfangreiche Diskussion um eine einheitliche Definition von Interkultureller Kompetenz hängt auch mit den Schwierigkeiten eines gewandelten Kulturbegriffs zusammen. In diesem Abschnitt wird es um die Klärung der Begriffe *Kultur* und *Interkulturelle Kompetenz* gehen. Die vorgestellten Definitionen werden später die Grundlage für die Untersuchungen betreffend der empirischen Forschungsergebnisse in Kapitel 5 bieten.

2.1. Kultur

Indem sich Interkulturelle Kompetenz auf die Lebenswelt bezieht, in der wir uns bewegen, die wir uns durch unser Zusammenleben geschaffen haben und ständig neu schaffen, kann sie nur unter Anwendung des „erweiterten“ Kulturbegriffs bestimmt werden (vgl. Bolten 2007, S. 13). In vielen Wissenschaftsdisziplinen gibt es etliche Versuche Kultur zu definieren. Dennoch wird der Begriff häufig noch sehr einseitig betrachtet: „›Kultur‹ wird nach wie vor als statisch vorgestellt und verhilft konsequenterweise zur Grenzziehung zwischen einem ›Wir‹ und den ›Anderen‹“ (Castro Varela, María do Mar 2009, S. 173). Auch bei Auslandsvorbereitungen wird immer noch mit dem Strickmuster „Do's & Dont's“ gearbeitet oder mensch² befasst sich lediglich mit kulturspezifischen Gewohnheiten, statt die kulturunabhängigen Gesichtspunkte Interkultureller Kompetenz auszubilden (vgl. Bolten 2007, S. 5). Wie Leiprecht ausführt, ist zu beobachten, dass ein bestimmtes Verständnis von *Kultur* im Alltag gebräuchlich ist: „‘Kulturen’ werden dabei als eine Art von Großkollektiven betrachtet, deren Synonyme ‘Länder’, ‘Gesellschaften’, ‘Staaten’, ‘Völker’ oder ‘Nationen’ sind. Diese Großkollektive werden zudem als homogen und statisch

² In dieser Arbeit wird statt des Pronomens „man“ das Pronomen „mensch“ verwendet, um alle Menschen gleichermaßen miteinzubeziehen.

vorgestellt; und es wird weiterhin davon ausgegangen, dass die einzelnen Menschen, die als Angehörige solcher Großkollektive eingeordnet werden, durch diese Zugehörigkeit bestimmte psycho-soziale Eigenschaften und Fähigkeiten aufweisen und in ihrem Denken, Fühlen und Handeln determiniert sind“ (Leiprecht 2004, S. 9). Er führt weiter aus, dass *die Anderen* somit als Marionetten wahrgenommen werden, die lediglich an den Fäden ihrer Kultur hängen. Die Zugehörigen der eigenen Gruppe werden als Individuen angesehen, während den Mitgliedern des anderen Großkollektivs vielmehr ein gruppenspezifisches und gruppentypisches Verhalten zugeschrieben wird (vgl. Leiprecht 2004, S. 9).

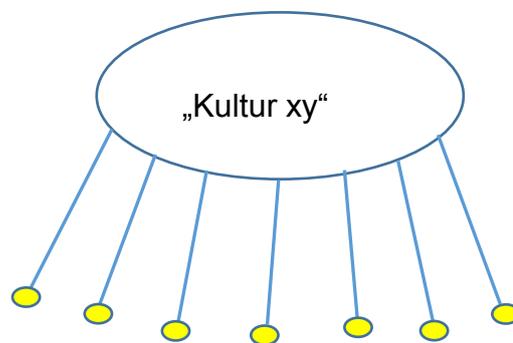


Abbildung 1: Kontraproduktives Alltagsverständnis von Kultur (Leiprecht 2004, S. 10)

Personen, die der „Kultur xy“ zugeordnet werden:

- Kultur erscheint als statische, einheitliche und verdinglichte Größe
- diejenigen, die der 'Kultur xy' zugeordnet werden, werden als durch die 'Kultur xy' festgelegt betrachtet
- ihre Lebensäußerungen werden auf die Wirkung der 'Kultur xy' reduziert
- Kultur kann auf diese Weise als 'Nationalkultur' (als naturhafte Größe) konstruiert werden.

Merkmale eines angemessenen Kulturbegriffs

Berücksichtigt mensch die verschiedenen Kritikpunkte und Ausführungen von Leiprecht, so kann folgendes zum Kulturbegriff festgehalten werden:

Kulturen sind dynamisch:

Die sozialwissenschaftliche Perspektive versucht mit dem Begriff Kultur „die besonderen Lebensweisen und die entsprechenden Bedeutungsmuster und Zeichensysteme einer Gruppe oder einer Gesellschaft zu fassen“ (Leiprecht 2004, S. 11). Diese Zeichensysteme und Bedeutungsmuster sind unter anderem in Werten und Normen, Traditionen, Überzeugungen, Ritualen und Auffassungen enthalten. *Kultur* besteht dementsprechend aus verschiedenen Elementen, die eine Orientierungsfunktion für Menschen haben (vgl. Eisele et al. 2008, S. 15). Diese

Elemente sind dabei nicht als unflexibel und statisch zu begreifen. Vielmehr wird Kultur mit allen Bedeutungsmustern und Zeichensystemen als ein dynamischer und sich fortwährend in Veränderung befindlicher Prozess verstanden, in dem Menschen Bestandteile verändern, aufgreifen oder uminterpretieren können. Die Orientierungsfunktion der Kulturelemente behalten nur dann ihre Wirksamkeit, wenn diese sich mit gesellschaftlichen Veränderungen mit und weiterentwickeln (vgl. Leiprecht 2004, S. 11). Das bedeutet auch, dass Kultur niemals Menschen determiniert, sondern sie (je nach Lebensumständen) einen Einfluss auf *Kulturen* haben. Umgekehrt haben auch Kulturen im gewissem Maße Wirkung auf Menschen (vgl. ebd.)

Kulturen sind vielfältig:

Wie eingangs erwähnt, werden Kulturen im Alltag eher als nationale und ethnische Kulturen verstanden. In diesem Zusammenhang darf aber nicht vergessen werden, dass auch innerhalb von ethnischen Gruppen oder Ländern eine erhebliche kulturelle Vielfalt existiert: Kulturelle Elemente unterscheiden sich zum Beispiel nach Regionalität. Gleichzeitig bestehen auch immer verschiedene Subkulturen wie Musikkulturen, Jugendkulturen, Familienkulturen, Organisationskulturen, welche sich entscheidend voneinander abgrenzen können. Zwischen diesen unterschiedlichen Kulturen bestehen auch solche, die als dominant benannt werden können und von einer Mehrheit dieser Gruppenmitglieder gelebt werden, und auch solche Elemente, die von einer Minderheit geteilt werden. Es kann also nicht von „der“ arabischen, „der“ niederländischen oder „der“ deutschen Kultur gesprochen werden. Vielmehr werden Menschen immer von unterschiedlichen kulturellen Kontexten in unterschiedlichem Maße beeinflusst (vgl. ebd.).

„Meine“ Kultur:

Der Mensch ist nicht durch den jeweiligen kulturellen Zusammenhang im Handeln und Denken gänzlich gebunden. Gleichzeitig steht er in Beziehung zum Kontext. Diese Beziehung darf nicht allein aus der Angehörigkeit zu einer gesellschaftlichen Gruppe oder einer Gesellschaft abgeleitet werden (vgl. Lutz und Leiprecht 2003, S. 121). Mensch kennt die einzelnen Mitglieder von Kulturen recht wenig, wenn nur die regionale Herkunft bekannt ist. Zusätzlich sind Kulturelemente häufig doppelsinnig und werden von unterschiedlichen Individuen und Gruppen verschieden interpretiert. Die

Bedeutung von Kulturelementen und Kultur differenziert sich somit nicht ausschließlich nur von Gruppe zu Gruppe, sondern vielmehr von Mensch zu Mensch, und ist stark abhängig von den Lebensumständen der Menschen (vgl. Eisele et al. 2008, S. 16).

Diese Überlegungen zum Kulturbegriff beinhalten wichtige Schlussfolgerungen für die pädagogische Arbeit. Denn speziell in diesem Arbeitsfeld muss darauf geachtet werden, das persönliche Verhältnis der Menschen zu ihren Zugehörigkeiten zu womöglich diversen kulturellen Gruppen, zu ihrer Geschichte, ihren kulturellen Hintergründen usw. ernst zu nehmen (vgl. Leiprecht 2004, S. 12).

2.2. Interkulturelle Kompetenz

In dieser Arbeit wird der Begriff *Interkulturelle Kompetenz* weder als eine messbare Leistung verstanden, noch wird der Ansatz nach einem eher ökonomisch orientierten Konzept verfolgt, das vor allem Effizienzgesichtspunkte in den Vordergrund stellt (vgl. Rathje 2006, S. 4). Wie Leiprecht ausführt, kann dieser Begriff tatsächlich unter Umständen dazu verleiten lassen, messbare Leistungsziele erfassen zu wollen, die verbunden sind mit einigen Beurteilungskriterien (vgl. Leiprecht 2001, S. 16). Dieser Umstand kann evtl. bei den kognitiven Zielen in Teilen noch denkbar sein. Im Hinblick auf die Bereiche, die mit sozialen Werten, Kompetenzen und Handlungen zu tun haben und „bei pädagogischen Prozessen die Frage nach Verhaltens- und Einstellungsänderungen (und) Persönlichkeits- und Identitätsentwicklungen aufwerfen, sollte man sich davor hüten“ (ebd., S.16). Auf der Basis der Vorüberlegungen von Leiprecht zum Alltagsverständnis von *Kultur* ist es sinnvoll, bei der Definition von *Interkultureller Kompetenz*, die Nachfrage nach denkbaren Störungsquellen interkultureller Kommunikation in den Vordergrund zu stellen (vgl. Auernheimer 2003a, S. 184 ff.). Dieser Betrachtungsweise liegt zu Grunde, dass im Allgemeinen weder die Beziehungen zwischen Ländern noch die innergesellschaftlichen Beziehungen zwischen Minderheiten und Mehrheiten „durch eine Symmetrie in Bezug auf gesellschaftliche Handlungsmöglichkeiten, politischen Einfluss und ökonomisch-soziale Lebensbedingungen bestimmt sind“ (Leiprecht 2001, S. 14). Wenn solche Asymmetrien in der Reflexion unbedacht bleiben, kommt es sehr schnell zu ethnisierenden und kulturalisierenden Zuschreibungen, die vorhandene Benachteiligungen, Ungleichgewichte und „entsprechende Differenzen mit kulturellen Eigenschaften oder Mentalitätsunterschieden zu erklären und oft auch zu rechtfertigen suchen“ (Leiprecht 2001, S. 14). Auernheimer führt aus, dass zusätzlich die Neigung

besteht, existierende Auseinandersetzungen kulturell deuten zu wollen (Kampf der Kulturen) und somit politische, ökonomische und soziale Faktoren vernachlässigt werden (vgl. Auernheimer 1999, S. 57). Daher bekräftigt er, dass ein wesentlicher Beitrag zum angebrachten Umgang mit Unterschieden auch die Aufdeckung von Ethnisierungstendenzen und die Aufklärung über kulturalisierende Konfliktdeutungen sein muss (vgl. ebd.). Nimmt mensch diese Ausführungen ernst, so wird klar, dass in dem Rahmenbegriff von *Interkultureller Kompetenz* die Fertigkeit, sich selbst kritisch in Bezug auf Ethnisierung und Kulturalisierung verhalten zu können, miteinfließen muss (siehe Tabelle 1). Dieser Ausgangspunkt schließt auch die Aufforderung mit ein, bei Vorhaben und Konzeptionierung von Austausch- und Begegnungsprojekten sowie bei Weiter- und Ausbildungen der Fachkräfte die Alltagsvorstellungen von Kultur und ihre Auswirkung unter einer kritischen Perspektive einzubeziehen und nach Optionen zu suchen, diese zu überwinden (vgl. Leiprecht 2001, S. 15). Diese Auffassung geht davon aus, dass allgemeine soziale Kompetenzen, wie Multiperspektivität, Ambiguitätstoleranz, Empathie, Selbstreflexivität, Flexibilität, Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit, etc. sowie die kognitiven Komponenten - wie zum Beispiel landeskundliches Wissen - freilich erforderliche Teilelemente sind, jedoch keinesfalls ausreichen, um die Tragweite Interkultureller Kompetenz entsprechend erfassen zu können (vgl. ebd.). Es ist ebenfalls wichtig, die allgemeinen sozialen Kompetenzen auszurichten auf besondere Probleme interkultureller Kommunikationen, sowie die Empathie für erfahrene Ausgrenzungen und Diskriminierungen (vgl. Ledoux et al. 2001, S. 180 ff.).

Interkulturelle Basiskomponenten: Kritisch gegenüber Kulturalisierung und Ethnisierung				
Allgemeine soziale Komponenten	Interkulturell ausgerichtete soziale Komponenten	Handlungsbezogene interkulturelle Komponenten	Wissensbezogene interkulturelle Komponenten	Wertbezogene interkulturelle Komponenten
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Empathie ❖ Multiperspektivität ❖ Selbstreflexivität ❖ Ambiguitätstoleranz ❖ Flexibilität ❖ Kommunikationsfähigkeit ❖ Konfliktfähigkeit ❖ 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Empathie gegenüber erfahrener Diskriminierung u. Ausgrenzung bei Angehörigen anderer kultureller Gruppen ❖ Multiperspektivität i. B. auf verschiedene kulturelle Positionierungen ❖ Selbstreflexivität i. B. auf unhinterfragte und offenbar selbstverständliche Handlungs- und Deutungsmuster der eigenen kulturellen Gruppe ❖ 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Handlungsfähigkeit bei asymmetrischen Konstellationen in Bezug auf Wohlstand, Macht ... ❖ Handlungsfähigkeit in kulturellen Überschneidungssituationen ❖ ❖ 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Kenntnisse über die Heterogenität von kulturellen Gruppen ❖ Wissen über die soziale Konstruktion von Rassifizierungen, Ethnien, Nationen ❖ Wissen über soziale Bedeutung und Funktion von Stereotypen und Vorurteilen (images, Fremdbildern, ...) ❖ landeskundliches und kulturelles Wissen ❖ ❖ 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Achtung von Menschenrechten ❖ Soziale Gerechtigkeit ❖ Achtung demokratischer Grundregeln ❖ Respekt für die fremde Kultur ❖ ❖

Tabelle 1: Komponenten interkultureller Kompetenz nach Leiprecht (Leiprecht 2001, S. 18)

3. Das interkulturelle Lernen und die Lebensphase Jugend

In diesem Abschnitt wird der Vorgang des interkulturellen Lernens betrachtet. Auch hier ist es wichtig zu erwähnen, dass es keine einheitliche Definition gibt, was unter interkulturellem Lernen zu verstehen ist. In dieser Arbeit wird eine mögliche Definition aus der diversitätsbewussten pädagogischen Perspektive gewählt und fortwährend damit gearbeitet. Darüber hinaus wird die Lebensphase *Jugend* betrachtet. Welche Faktoren spielen in dieser Lebensphase eine Rolle in Bezug auf das interkulturelle Lernen? Wie in der Einleitung erwähnt, wird bei der Verortung der Lebensphase *Jugend* auch der Frage nach Identitäten nachgegangen. Jugendliche stehen in diese Phase neuen Aushandlungsprozesse gegenüber und müssen sich neu positionieren. In dieser Auseinandersetzung wird auch auf die Bedeutung von (Mehrfach-) Zugehörigkeit für die Identitätsarbeit von Jugendlichen eingegangen. Außerdem wird im vorliegenden Teil auch beleuchtet, welche Rolle die Seminarleitung bei internationalen Jugendbegegnungen hat und was sie mitbringen sollte, wenn sie eine solche Begegnung leiten möchte.

3.1. Interkulturelles Lernen

Die Problematik bei der Betrachtung des Konzepts *Interkulturelle Kompetenz* ist die hiermit verknüpfte Assoziation, diese Fähigkeit in einem bestimmten Zeitraum ein für alle Mal zu erlernen (vgl. Kalpaka, 1998, S. 9) Darüber hinaus nimmt der Reiz zu, entsprechende Fähigkeiten bzw. Kompetenzen als messbare und berechenbare Leistungsziele fassen zu wollen. Dazu kommen womöglich auch bestimmte Beurteilungskriterien dazu (vgl. Leiprecht, 2002, S. 9). Umso mehr ist es wichtig zu bedenken, „dass interkulturelles Lernen eine im Grunde lebenslange Aufgabe darstellt, die nicht mit dem Erreichen eines bestimmten Lernziels als ein- und allemal abgeschlossen betrachtet werden kann“ (Leiprecht, 2002, S. 9). Die populären Formen der Komponentenlisten, die in diesem Zusammenhang die verschiedenen Facetten Interkultureller Kompetenz aufführen, vermitteln oft den Anschein, dass ihr gänzlich Erlernen dazu befähigt, in interkulturellen Situationen kompetent handeln zu können. Auernheimer geht von der Annahme aus, dass interkulturelles Lernen mehrere verschiedene Phasen durchläuft, die immer wieder „Rückschritte“ erfahren werden.

Er nimmt Bezug auf Leenen und Grosch, die folgende Stufen im Prozess des interkulturellen Lernens aufführen (Auernheimer 2012, S. 125):

- 1) „Erkenntnis der generellen Kulturgebundenheit
- 2) Identifikation fremdkultureller Muster, Dezentrierung
- 3) Identifikation eigener Kulturstandards, Einsicht in Auswirkungen auf die Kommunikation
- 4) Erweitertes Deutungswissen über bestimmte Fremdkulturen
- 5) Verständnis und Respekt für fremdkulturelle Muster
- 6) Erweiterung der eigenen kulturellen Optionen (normative Flexibilität, etc.)
- 7) Aufbau interkultureller Beziehungen, konstruktiver Umgang mit interkulturellen Konflikten.“

Auernheimer kritisiert dabei, dass in diesem Zusammenhang die Problematik der Stereotype und Machtsymmetrien ausgeblendet werden (vgl. ebd., S. 125). Im Hinblick dieser Aspekte macht er folgenden Alternativvorschlag (vgl. ebd.):

- 1) Anfangs geht es schlicht um Neugier, Offenheit, ehrliches Interesse, Respekt und gegenseitige Anerkennung.
- 2) Im nächsten Schritt geht es vor allem um Sensibilisierung für Stereotypisierungstendenzen und strukturelle Diskriminierungen, die in der Gesellschaft stattfinden. Zusätzlich sollten die eigenen Vorurteile reflektiert werden.
- 3) Nun soll sichtbar werden, dass Handeln und Verhalten allgemein von Kultur beeinflusst werden. Es soll befähigt werden, mit der Angst umzugehen, das eigene Befremden einzugestehen und ein Prozess der Dezentrierung soll angegangen werden.
- 4) In dieser Phase soll interkulturelles Kommunizieren und Verstehen erreicht werden und zwar im Bewusstsein um Ungleichheiten und Machtsymmetrien.
- 5) Dialogfähigkeit

All diese Stufen sind nicht eindeutig voneinander zu trennen. Der Lernprozess ist eher als fließend zu begreifen und es kann Verschiebungen und Asymmetrien geben. Interkulturelles Lernen ist nicht detailliert planbar. Aus der Zielperspektive des interkulturellen Lernens können Alltagserfahrungen durchaus „Rückschritte“ bewirken.

3.2. Lebensphase Jugend

Um den Prozess des interkulturellen Lernens auch bei Jugendlichen fördern zu können, ist es zunächst wichtig zu wissen, welche besonderen Bedürfnisse in dieser

Lebensphase eine Rolle spielen und welche Verhaltensweisen damit zusammenhängen. Es ist auch hilfreich, diese Altersspanne zeitlich abzugrenzen. In diesem Abschnitt wird ein kurzer Abriss davon gegeben, welche Prozesse und Veränderungen Jugendliche in dieser Lebensphase durchgehen.³ Elementar ist auch die Frage nach Identitätsbildung und -arbeit, da Jugendliche mit etlichen Aushandlungsprozessen von Identitätsentwürfen konfrontiert werden. Dabei wird Identität begriffen als ein Vorgang des Verhandels im Hinblick auf das Gesamtwirken mehrerer selbst- und fremdbestimmter zugeschriebener Zugehörigkeiten und die damit verbundenen Wichtigkeiten entlang unterschiedlicher Differenzlinien (vgl. Eisele et al. 2008, S. 27).

Heute sind sich Wissenschaftler*innen einig, dass es zwischen der Kindheit und dem Erwachsenenalter eine abgeteilte Phase *Jugend* gibt, die unter soziologischen (gesellschaftliche Erwartungen wie z.B. Berufsauswahl) und entwicklungspsychologischen Aspekten (wie z.B. Identitätsfindung) zu betrachten ist (vgl. Desch 2001, S. 11). Zwischen dem 12. und dem 15. Lebensalter wird der Begriff Pubertät benutzt und verweist darauf, dass Veränderungen am Körper bevorstehen und zusätzlich, dass das Ende der Kindheit begonnen hat (vgl. ebd., S. 11). Speziell die körperlichen Veränderungen machen einige Probleme für die Jugendlichen sichtbar, mit denen sie psychisch konfrontiert werden:

- durch ein verändertes Erscheinungsbild werden vor allem Mädchen als Menschen mit sexueller Ausstrahlung angesprochen und wahrgenommen
- die aufkommenden sexuellen Bedürfnisse bringen die Frage mit sich, was verboten ist und was erlaubt ist
- durch das sich schnell verändernde Erscheinungsbild werden/müssen Selbstbilder korrigiert werden. Hier ist der Vergleich mit Menschen im gleichen Alter besonders wichtig (vgl. Tillmann 2010, S. 191).

Sie werden zudem auch gesellschaftlichen Erwartungshaltungen gegenübergestellt, z.B. dem Ausbildungs- oder Berufseintritt sowie möglichen Partnerschaften, die eine

³ Eine gründliche Analyse der Lebensphase Jugend kann nicht vorgenommen werden, da es den Rahmen dieser Arbeit übersteigen würde. Es werden lediglich einige Aspekte beleuchtet, die für den weiteren Verlauf der Arbeit wichtig sind.

soziale Integration gewährleisten sollen. Es findet ein Prozess der inneren Loslösung von ihren Erziehungsberechtigten statt und der Drang nach eigener Autonomie überwiegt, wodurch sich eine „Anti-Haltung“ gegenüber den Erziehungsberechtigten ableiten lässt, d.h. die Einstellungen, der Lebensstil u.a., was von ihnen kommt, wird abgelehnt (vgl. Desch 2001, S. 12). Die Phase der Pubertät ist also mit der Suche nach einer Neufindung und Orientierung verbunden. Hier werden neue Idole und Ideale gesucht, die Kindheitsidentifikationen genügen nicht mehr und es müssen andere, neuere Identitäten gefunden werden. Laut dem Entwicklungspsychologen Erikson ist das die „Ich-Identität“ (vgl. Erikson und Hügel 2015, S. 138). Hier werden die Kindheitsidentifikationen miteingeschlossen und es kann als eine Verknüpfung aller Kindheitsidentifikationen aufgefasst werden (vgl. ebd.). Erikson erfasst unter „Identität“ ein „stabiles Muster der Selbstwahrnehmung und zugleich der Zugehörigkeit zu bestimmten sozialen Einheiten“ (Hamburger 1998, S. 128). Er nimmt an, dass Identität während der Kindheit und in der Jugend erworben wird und „relativ konstant ein Leben lang handlungsleitend“ bleibt (ebd.). Nimmt man an, dass Identität und Kultur stark miteinander verflochten sind (vgl. Auernheimer 2012, S. 64; Poole 1999, S. 69), kann davon ausgegangen werden, dass Erikson eher eine statische Annahme von Kultur hat, da auch die Identität relativ unveränderlich von ihm beschrieben wird. Kampmanns Kritik an Eriksons Modell ist, dass Individuen durch so einen „Begriff der Identität“ auf „einen festen, inhaltlich definierten Platz in einem Sozialsystem“ festgelegt werden (Thimmel 2001, S. 264). Die Prozesse der eigenen Identitätsentwicklung werden hierbei nicht bedacht. Krappmann beschreibt Identität als eine „Leistung, die das Individuum immer wieder von neuem bei der Interaktion mit anderen erbringen muß“ (ebd., 265). Auch der Psychologe Keupp spricht von der „*Fähigkeit zum Aushandeln*“ im Hinblick auf Identität. Er verwendet die Bezeichnung der „Patchworkidentität“. Er geht davon aus, dass Identität aus mehreren verschiedenen Teilaspekten gebildet wird (vgl. ebd., 70). Ähnlich wie Keupp und Krappmann betont auch Leiprecht das „Aushandeln von Identitätswürfen“ (Leiprecht 2002, S. 87), wovon gewählte Aspekte in verschiedenen Interaktionssituationen betont werden könnten. Zum Beispiel ist es möglich, dass je nach Situation unterschiedliche Teile der sozialen Identität, wie die Zugehörigkeit zum Freund*innenkreis, Familienzugehörigkeit oder zu einem Tanzverein, im Vordergrund sind. Hierbei ist es jedoch notwendig, die Kapazitäten, die einer Person dafür zur Verfügung stehen, zu bedenken (vgl.

Auernheimer 2012, S. 69). So kann festgehalten werden, „dass ein Verständnis von eindeutigen Zugehörigkeiten nicht ausreich[t] [...] und stattdessen Mehrfachzugehörigkeiten besonders relevant werden“ (Eisele et al. 2008, S. 29).

Die Eingrenzung der Jugendzeit stellt sich als sehr schwierig dar, denn der Beginn ist mit dem Anfang der Pubertät zwar festgelegt, jedoch ist das Ende weniger präzise (vgl. Tillmann 2010, S. 192). Hier spielen die gesellschaftlichen und individuellen Lebenslagen der Jugendlichen eine große Rolle. Mit großer Vorsicht und wenig Aussagewert kann festgehalten werden, dass die Phase der Jugend oder Adoleszenz bis zum 24. Lebensjahr geht und sich daran die Postadoleszenz oder Nach-Jugendzeit anschließt (vgl. Hurrelmann und Quenzel 2016, S. 18). Bei diesen Betrachtungsweisen muss auch erwähnt werden, dass zum Beispiel⁴ geschlechtsspezifische (wie z.B. Cis-männlich, Cis-weiblich⁵, Queer, Trans*menschen) und klassenspezifische (Unter-, Mittel oder Oberschicht) Aspekte, die sexuellen Orientierungen (z.B. homosexuell, heterosexuell) und die Geschlechterrollen einen gravierenden Einfluss auf die Entwicklung und Gestaltung der Adoleszenzkrise, wie diese Phase ebenfalls benannt wird, haben. Daher und auch weil Teilnehmer*innen aus anderen Ländern an den internationalen Jugendbegegnungen beteiligt sind, ist auch der Aspekt der Sozialisation zu benennen. Eine abgrenzende Formulierung für den Begriff *Sozialisation* aus dem „Handbuch für Sozialforschung“ wird vorgenommen, um den Begriff näher zu bestimmen: „Sozialisation ist zu verstehen als der Prozess der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt. Vorrangig thematisch ist dabei [...], wie sich der Mensch zu einem gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt bildet.“ (Hurrelmann et al. 2015). Im Hinblick auf internationale Jugendbegegnungen, die vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert werden, ist folgende Altersgrenze in den Teilnahmevoraussetzungen festgelegt: „Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an den Programmen des außerschulischen Jugendaustauschs sollen mindestens 12 und

⁴ Im Folgenden werden nur einige Aspekte benannt, die einen Einfluss auf die Entwicklung und Gestaltung der Adoleszenzkrise haben.

⁵ Menschen, die sich mit dem ihnen bei der Geburt zugewiesenen Geschlecht identifizieren, werden als cis-geschlechtlich bezeichnet. Cis-geschlechtlich Menschen entsprechen, im Gegensatz zu trans*geschlechtlich Personen, der Norm. (vgl. Jugendnetzwerk Lambda Berlin-Brandenburg e.V.).

höchstens 26 Jahre alt sein.“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2012, S. 3). Daher sind die meisten Jugendbegegnungen, die staatlich gefördert sind in ihrer Altersgrenze durch diesen Rahmen festgelegt und auch in dieser Arbeit wird mit dieser Eingrenzung gearbeitet.

Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass in dieser Lebensphase Jugendliche mit entwicklungspsychologischen und soziologischen Aspekten konfrontiert werden. Selbstbilder werden korrigiert, wobei hier der Vergleich mit Menschen im gleichen Alter als besonders wichtig erscheint. Es werden neue Identifikationsmensen gesucht, da die Kindheitsidentifikationen nicht mehr ausreichen, um sich neu verorten zu können. Ein „Aushandeln von Identitätsentwürfen“ (Leiprecht 2002, S. 87)“ beginnt, wobei je nach Situation die Zugehörigkeit zu einem bestimmten Identitätsteil im Vordergrund steht. Bei der Betrachtung der eigenen Selbstfindung darf nicht außer Acht gelassen werden, dass geschlechtsspezifische und klassenspezifische Aspekte, die sexuelle Orientierungen, die Geschlechterrollen sowie die entsprechende Sozialisierung einen gravierenden Einfluss auf die Entwicklung und Gestaltung der Adoleszenzkrise haben.

3.3. Rolle der Seminarleitung

Die komplexen und diversen Aufgaben und Bedürfnisse, die aus den vorherigen Abschnitten resultieren, können von der Seminarleitung nur dann akzeptabel erfüllt werden, wenn zwei wichtige Voraussetzungen gegeben sind:

- 1) Sie sollte Interkulturelle Kompetenzen selbst erwerben und für die Probleme und Herausforderungen eines statischen Kulturverständnisses sowie die hiermit verbundenen Auswirkungen für das interkulturelle Lernen sensibilisiert sein.
- 2) Sie sollte professionelle Kompetenzen aus- und weiterbilden, damit sie theoretische Erkenntnisse mit dem praktischen Handeln in ihrer Funktion als Seminarleitung verknüpfen kann (vgl. Gebbert 2007, S. 97).

Es ist daher erforderlich, dass sowohl das Reflexions- und Handlungsvermögen der Seminarleitung als auch interkulturelle Lernprozesse in der Ausbildung bzw. durch Weiter- und Fortbildung gefördert werden (vgl. Goethe-Institut Inter Nationes 2002; vgl. Altrichter 2000, S. 210 ff.). Mit Unterstützung eines professionellen Handelns der Seminarleitung werden Praxis und Theorie miteinander verbunden. Die Seminarleitung sollte in anschaulichen Praxissituationen stets wieder den Zusammenhang zwischen den grundlegenden Theorien betreffend dem

Kulturverständnis und des interkulturellen Lernens herstellen. Das ist gerade dann nötig, wenn Teilnehmer*innen in gegebenen Situationen nicht eigenständig dazu in der Lage sind und wiederholt auf einen möglichen statischen Kulturbegriff und damit verbundene homogenisierende und kulturalisierende Tendenzen zurückfallen - auch wenn es im Vorfeld mögliche Lernentwicklungen gab. „In einem solchen Fall wird die stellvertretende Deutung durch professionell Handelnde wichtig, die den Teilnehmer*innen wieder zu einer Reflexion eigener Einstellungen und dadurch zu mehr Autonomie verhelfen soll“ (Gebbert 2007, S. 97). Erst wenn die verantwortliche Seminarleitung für interkulturelle Lernprozesse selbst sensibilisiert ist und hierüber Fachwissen entwickelt hat, kann sie überhaupt in der Praxis Situationen konkret erkennen und wahrnehmen, in denen Potential für interkulturelle Lernprozesse für die Teilnehmer*innen möglich sind. Eine „Reflexion-in-der-Handlung“ (ebd.) kann der Seminarleitung schnell dazu verhelfen - noch in der gegebenen Situation - auf ein Fallwissen differenziert zurückzugreifen und hieraus verwendbare Konsequenzen abzuleiten. Sie können zum Beispiel in Konflikt- und Kommunikationssituationen unvermittelt die Metakommunikation einleiten und wissen hier, dass „man die andere und die eigene Gruppe nicht homogenisieren und versuchen [sollte], Empathie und Selbstreflexion zu unterstützen“ (Leiprecht und Winkelmann 2003, S. 18). So können sie die Prozesse und Situationen demzufolge gestalten und die Teilnehmer*innen in ihren Lernprozessen gezielt unterstützen und fördern. Ebenso großen Einfluss hat hier auch eine „Reflexion-über-die-Handlung“ (Gebbert 2007, S. 97) bezüglich des professionellen Handelns. Gerade kritische Situationen müssen mit Abstand reflektiert werden, damit die weitere Projekt- und Prozessgestaltung auf diese Einsichten abgestimmt werden kann. Die zunehmende Erfahrung in Bezug auf den professionellen Umgang in Praxissituationen kann der Seminarleitung einerseits dazu verhelfen ihr Fallwissen weiter auszudifferenzieren. Auf der anderen Seite wird so ihr Handeln in darauffolgenden Situationen dadurch zunehmend im ersten Handlungstyp, und zwar den Routinehandlungen, erfolgen. Die an internationalen Jugendbegegnungen beteiligte und verantwortliche Seminarleitung ist also nicht lediglich für viele organisatorische Aufgaben zuständig, sondern im besonderen Maße auch dafür, „die Begegnung als möglichst produktiven interkulturellen Lernraum“ für die Teilnehmer*innen zu gestalten (Grau et al. 2003, S. 10).

4. Internationale Jugendbegegnungen

Laut den beiden Mitgliedern des Netzwerkes „Forscher-Praktiker-Dialog“⁶ (FPD) Professor Friesenhahn (FH Koblenz) und Professor Thimmel (FH Köln) hat sich die internationale Jugendarbeit seit Jahrzehnten als ein Praxisfeld etabliert, in dem sich globale, bi- und transnationale sowie interkulturelle Bildungs- und Lernprozesse vollziehen (vgl. Friesenhahn und Thimmel 2001, S. 9). Auch als öffentlich gefördertes Instrument hat sie sich zur Entwicklung und Erfahrung Interkultureller Kompetenzen erfolgreich begründet (vgl. ebd.). Die Definition des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2012) fasst unter internationale Jugendarbeit folgende Teile: „Die internationale Jugendpolitik fördert und unterstützt Programme der Begegnung und Zusammenarbeit von Jugendlichen und Fachkräften der Jugendarbeit. Sie ermöglicht das Kennenlernen anderer Länder und Kulturen. Ziel ist die Verbesserung des gegenseitigen Verständnisses, der Abbau von Vorurteilen und eine kritische Reflexion des eigenen Standpunktes.“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2012, S. 1). Dieses Vorhaben wird jedoch nicht ganz automatisch bei einer internationalen Begegnung erreicht, denn diese Begegnungen finden im Kontext diverser gesellschaftlicher Veränderungsprozesse statt (vgl. Müller 2001a, S. 32; Eisele et al. 2008, S. 10).

In diesem Kapitel wird zunächst auf die Voraussetzungen und Kriterien für Begegnungen eingegangen, danach werden die Bedeutung internationalen Jugendarbeit skizziert und die möglichen Programmformate in diesem Bereich vorgestellt.

4.1. Voraussetzung und Kriterien für Begegnungen

„Wir sehnen uns nach Begegnungen, denn der Mensch ist ein soziales Wesen, das von der Kommunikation mit anderen Menschen abhängig ist“ (Desch 2001, S. 51). Menschen suchen zwar die Interaktion mit anderen Menschen, jedoch ist eine Begegnung auch ein Vorgang des neuen Entdeckens und daher auch mit möglichen Spannungen verbunden. Begegnungen sind komplex und vielschichtig, der Ablauf ist abhängig von dem Verhalten und den Einstellungen der beteiligten Personen.

⁶ Zum Forscher-Praktiker-Dialog ausführlicher im 5. Teilabschnitt

Wirtschaftliche, politische und gesellschaftliche Strukturen und Machtverhältnisse der Akteur*innen spielen dabei ebenso eine Rolle wie die personalen Interaktionen (vgl. ebd., S. 52). Nur wenn das Gegenüber als ein Subjekt mit der ganzen Persönlichkeit (wie er*sie ist) akzeptiert und nicht aufgrund von kulturellen Standards bewertet wird, kann von einer Begegnung auf Augenhöhe gesprochen werden. Wie Desch ausführt, ist es oft der Fall, dass sich Menschen aus den sog. Industrieländern in der Begegnung mit Menschen aus den sog. Entwicklungsländern aufwerten und somit die Person gegenüber automatisch abwerten. Die eigene Aufwertung findet statt, weil die Menschengruppe aus den benannten Industrieländern einen technischen Fortschritt hat, um ein Beispiel zu nennen. Diese Ausgangssituation führt nicht zu einer Begegnung gleichwertiger Partner*innen und wird auch nicht zum interkulturellem Lernen führen (vgl. ebd., S. 53).

Da die internationale Begegnung jedoch eine Situation bietet, die losgelöst ist von den regelmäßigen Abläufen und Schemata des Alltags, erweist sie sich auch gleichzeitig als großes Potential. Es besteht die Chance, in einer ungewohnten, neuen Umgebung mit noch unbekanntem, anderen Jugendlichen zusammen neue Erfahrungen zu machen sowie neue Kontakte zu knüpfen und ein Gefühl von Solidarität und Kollektivität zu erleben (vgl. ebd.).

4.2. Die Bedeutung internationaler Jugendarbeit und ihre Programmformate

Jugendliche stehen in der heutigen Welt mehr denn je der Herausforderung gegenüber, die Komplexität der gesellschaftlichen Verhältnisse zu bewältigen, die durch Prozesse wie Migration, Globalisierung und europäische Integration beeinflusst werden. Sie befinden sich vermehrt in einer Welt, die von Heterogenität, verflochtenen Lebensverhältnissen und unterschiedlichen Lebensrealitäten gekennzeichnet ist. Diese gesellschaftlichen Entwicklungsprozesse bieten zusätzlich ein breites Feld diverser Positionierungen und Zugehörigkeiten an, in dem Jugendliche ihre Teilidentitäten aushandeln können und sich gleichzeitig verorten müssen (vgl. Eisele et al. 2008, S. 10). Die bisherigen Hauptziele wie „Völkerverständigung“, „Verbesserung bilaterale Beziehungen“, „Versöhnung“ und „Frieden“ (vgl. Thimmel 2001, S. 63) gilt es daher unter einer erweiterten Sichtweise kritisch zu überprüfen und neu zu besetzen. Denn es ist wichtig, im Kontext internationaler Jugendbegegnungen diese gesellschaftlichen Veränderungen und die Bedeutungen für die Identitätsfindung von Jugendlichen mitzufassen (vgl. Winkelmann 2006, S. 28 ff.).

Betrachtet mensch die jugendpolitische, außenpolitische und jugendpädagogische Ebene im Rahmen internationaler Jugendarbeit, dann sind mehrere Wirkungsfelder auszumachen (vgl. Friesenhahn und Thimmel 2005, S. 298). Auf der jugendpädagogischen Ebene werden Ziele gefasst, welche die Jugendlichen selbst anbelangen. Hier sind besonders die Weiterentwicklung der gesellschaftlichen Mitverantwortung und die Förderung der eigenen persönlichen Entwicklung zu nennen. Internationale Jugendarbeit umfasst ein diverses Bildungs- und Lernpotential und ermöglicht Jugendlichen ein breites Erfahrungsfeld außerhalb eingespielter und vertrauter Gruppierungen und gesellschaftlichen Zuschreibungen. „Die IJA bietet also in besonderer Form die Chance, eine konstruktive Irritation auf verschiedensten Ebenen auszulösen und auch aufzufangen und weiterzutragen“ (Winkelmann 2006, S. 120). Ausgehend von der Annahme, lebenslanges Lernen bezüglich Handlungskompetenzen und Wissen gehöre heute zur „Normalbiographie“ und das finde vermehrt abseits der Schule statt, bietet internationale Jugendarbeit wichtige Möglichkeiten, non-formale Bildungsprozesse zu bewirken (vgl. Eisele et al. 2008, S. 10). Auf der jugendpolitischen Ebene werden die transnationalen und zivilgesellschaftlichen Perspektiven angesprochen: gemeint ist hierbei die Kooperation der entsprechenden Jugendgruppen und die kommunale Jugendarbeit (vgl. Friesenhahn und Thimmel 2005, S. 298). Zu berücksichtigen ist jedoch auch der geringe institutionalisierte, kontinuierliche Austausch zwischen den jeweiligen Ländern durch Einzelne, was von der Transnationalität geprägter Lebenswelten kommt, wenn unter Transnationalität „der länderübergreifende Aufbau von Migrationsbeziehungen, Netzwerken und Identitäten“ (Leiprecht und Vogel 2008, S. 26) verstanden wird. Außerdem hat die internationale Jugendarbeit betreffend der außenpolitischen Ebene ebenfalls eine Wirkung. Viele Praxisberichte belegen, dass sie einen wichtigen Anteil zur transnationalen Kooperation zwischen Nationen, Ländern und Regionen leistet (vgl. ebd.). Internationale Jugendarbeit kann somit auf unterschiedlichen Ebenen als wirkungsvoll und wertvoll beschrieben werden. Die Bedeutsamkeit für die individuelle Weiterentwicklung der Teilnehmer*innen an konkreten internationalen Jugendbegegnungen zeigen auch Erkenntnisse empirischer Forschungen, die im nächsten Kapitel thematisiert werden.

4.3. Programmformate der internationalen Jugendbegegnung

In diesem Teilabschnitt werden die verschiedenen Möglichkeiten vorgestellt, die eine Jugendbegegnung haben kann. Müller (2001b) unterscheidet drei Programmformate der Jugendbegegnung, die folgend näher vorgestellt werden und viele Begegnungen miteinschließen:

I. **Klassische Begegnung**

Jugendliche aus unterschiedlichen Nationen leben für eine bestimmt definierte Zeit zusammen und arbeiten gemeinsam an einem Projekt. Dies können Projekte sein, die freizeitorientiert sind, wie z.B. Feste, sportliche Aktivitäten, Ausflüge etc. Auch seminarfokussierte Aufenthalte, die sich ein festes Thema gesetzt haben, sind möglich, z.B. Kunst, Theater, workcamps, Politik etc. (vgl. Müller 2001b, S. 53).

II. **Der binationale Jugendaustausch**

In der binationalen Jugendbegegnung besucht eine Jugendgruppe aus einem Land A eine andere Gruppe aus Land B in einem der Länder. Während dieser Besuchszeit wird ein gemeinsames Programm durchlaufen. Die Jugendlichen werden bei dieser Form meistens bei Gastfamilien untergebracht, wodurch ein intensiveres Bild des Gastlandes entstehen kann. Ein Jahr später findet ein Gegenbesuch der Jugendgruppe B im Land der Gruppe A statt. Die Beteiligung trinationaler Programme nahm in den letzten Jahren vermehrt zu, d.h. es finden hierbei gegenseitige Besuche Jugendlicher aus drei Nationen statt (vgl. ebd., S. 52).

III. **Die länderkundlich orientierte Auslandsfahrt**

Bei dieser Form reist eine Jugendgruppe A in ein anderes Land und trifft nicht immer auf die Gruppe B, sondern versucht durch das Reisen das Gastland kennenzulernen (vgl. ebd., S. 53).

Alle drei Formen haben ihre Pluspunkte, es gilt nun mit der Begegnungsorganisation auszumachen, für welchen der drei Formate Mensch sich entscheidet. Dabei müssen immer die Zielgruppen berücksichtigt werden (vgl. ebd., S. 53).

5. Forschungsergebnisse der internationalen Jugendbegegnung

„Internationale Jugendarbeit wirkt.“ (Müller et al. 2013, S. 10) - die Fachstelle für internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. hat in Kooperation mit dem Forscher-Praktiker-Dialog 2011 eine Reihe an Forschungsstudien herausgebracht, die die Wirkung von internationalen Jugendbegegnungen untersucht haben. Der Anspruch des Forscher-Praktiker-Dialogs ist es, eine Plattform zu bieten, auf der Praktiker*innen aus der Alltagsrealität der internationalen Jugendbegegnung und Wissenschaftler*innen der internationalen Jugendbegegnung gemeinsam diskutieren, wie all die Facetten der internationalen Jugendbegegnung qualifiziert werden können, welche vorhandenen wissenschaftlichen Befunde dazu benutzbar sind, welche Teile aus den verschiedenen Praxiserfahrungen gewinnbringend sind und was noch methodisch-systematisch und theoretisch beleuchtet werden muss (vgl. Thomas 2013b, S. 18 f.)⁷. In diesem Teilabschnitt werden Studien vorgestellt, die verschiedene Ausgangssituationen einer internationalen Jugendbegegnung wissenschaftlich begleitet haben. Es wird betrachtet, welche Langzeitwirkungen die Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungen haben (vgl. Thomas 2013a), welche Wirkungen Internationale Workcamps auf ihre Teilnehmer*innen haben (vgl. Chang et al. 2013), welche Ergebnisse bei internationalen Schüler*innenaustausch festgehalten wurden (vgl. Zeuschel 2013) und zu welchen wissenschaftlichen Erkenntnissen das Projekt „JiVE. Jugendarbeit international – Vielfalt erleben“ (vgl. Thimmel 2013a) führen konnte. Die Ergebnisse dieser Studien werden darüber hinaus auch im Hinblick auf die gewählten Definitionen dieser Arbeit für „Kultur“ und „Interkulturelle Kompetenz“ betrachtet. Es wird darauf verzichtet zu beschreiben, wie die einzelnen Untersuchungen durchgeführt wurden. Es wird lediglich auf die Zielgruppen, die Ziele und die Ergebnisse eingegangen.⁸

⁷ Die Koordinationsgruppe des Forscher-Praktiker-Dialogs hat aktuell noch folgende Mitglieder: Dr. Werner Müller (transfer e.V., Köln), Uli Zeuschel (AJA - Arbeitskreis gemeinnütziger Jugendaustauschorganisationen), Marie-Luise Dreber (IJAB e.V., Bonn), Prof. Günter J. Friesenhahn (Fachhochschule Koblenz), Ulrich Ballhausen (AdB – Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten), Prof. Andreas Thimmel (TH Köln), Dennis Peinze (BundesForum Kinder- und Jugendreisen) sowie Prof. Dr. Alexander Thomas (Müller et al. 2013, S. 11). Weitere Infos zu dem Projekt sind auf der folgenden Seite zu finden: <http://www.forscher-praktiker-dialog.de/index.html>

⁸ Für eine ausführliche Betrachtung der Studien verweise ich auf die Ausarbeitung der Forschungsergebnisse im Buch „Internationale Jugendarbeit wirkt“.

5.1. Langzeitwirkung der Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungen

Unter der wissenschaftlichen Leitung von Prof. Dr. Alexander Thomas, Dipl.-Psych. Celine Chang und Dipl.-Psych. Heike Abt wurde das Forschungsprojekt „Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungen auf die Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmer*innen“ von Dezember 2002 bis Juli 2005 an der Universität Regensburg durchgeführt (vgl. Thomas 2013a, S. 90)⁹. Das vorrangige Ziel war es, zu ermitteln, inwiefern die Teilnahme an einer internationalen Jugendbegegnung im Formattyp „Kurzzeitprogramme in Gruppen“¹⁰ Auswirkungen hat, die Jahre später beachtenswert und anhaltend sind sowie zu Entwicklungen führten, die einen Einfluss auf die weitere Biografie hatten (vgl. ebd., S. 90). In dieser Arbeit werden lediglich die Ergebnisse vorgestellt, die wichtig sind im Zusammenhang mit Interkultureller Kompetenz. Das Durchschnittsalter der insgesamt 532 Teilnehmer*innen lag bei 17 Jahren während der Jugendbegegnung und die Teilnahme lag bei 90 % der 532 Befragten mindestens zehn Jahre zurück (vgl. ebd., S. 94). Die Beteiligten waren sich einig, dass durch die Auswahl der untersuchten Programmformate ein breites Feld der Begegnungsaktivitäten im Gruppenbereich der Kurzzeitformate abgedeckt wurde. In die Studie wurden folgende Programmformate integriert (vgl. ebd., S. 92):

- I. Schüler*innenaustausch mit Unterkunft in Gastfamilien (dem binationalen Jugendaustausch zuzuordnen)
- II. Jugendgruppenbegegnung auf Gegenseitigkeit am jeweiligen Ort der Partner*innen (dem binationalen Jugendaustausch zuzuordnen)
- III. Projektorientierte Jugendkulturbegegnung mit Gemeinschaftsunterkunft (der klassischen Jugendbegegnung zuzuordnen)
- IV. Multinationales Workcamp (der klassischen Jugendbegegnung zuzuordnen)

⁹ In Kooperation mit der Bundesvereinigung Kultureller Kinder- und Jugendbildung, dem Deutschen Bundesring, Bayerischen Jugendring, den Internationalen Jugendgemeinschaftsdiensten

¹⁰Da die „Jugendbegegnungsmaßnahmen [...] grundsätzlich mindestens 5 Tage und höchstens 30 Tage dauern“ sollen, handelt es sich um den Formattyp „Kurzzeitprogramme in Gruppen“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2012, S. 3)

Ergebnisse der Studie:

Motivation an einer internationalen Jugendbegegnung teilzunehmen:

- „Menschen aus anderen Kulturen kennenlernen zu wollen (56 %)
 - Generell neue Menschen kennenlernen (36 %)
 - Internationale Erfahrungen zu machen (33 %)
 - Etwas Neues kennenlernen (32%)
 - Interesse an einem bestimmten Land (31 %)
 - Eine Kultur/ein Land nicht als typischer Tourist kennenlernen (30 %)
- (n = 532, Mehrfachnennungen möglich)“ (ebd., S. 95)

Diese Zahlen verdeutlichen, dass es vielen Teilnehmer*innen darum geht, etwas Neues kennenzulernen, neue Menschen zu treffen und neue „Kulturen“ kennenzulernen. Es wird deutlich, dass hier nach Leiprecht (vgl. Leiprecht 2004, S. 9) ein kontraproduktives Alltagsverständnis von Kultur vertreten wird. Land und Kultur wird gleichgesetzt und die Schlussfolgerung findet statt, dass Menschen aus einem Land anscheinend eine „gleiche“ Kultur leben oder vertreten, ohne zu berücksichtigen, welche gesellschaftlichen Gruppen in der Jugendbegegnung tatsächlich vertreten sind und welche Gruppen gar nicht auftauchen. Das heißt, welche normativen Aspekte und damit verbunden auch Machtmechanismen und Normalisierungszwänge dahinterstehen. Denn bei der befragten Gruppe handelte es sich um eine relativ homogene Gruppe: Von den 532 Befragten waren 66 % weiblich (34% männlich), 86,3 % besuchten zur damaligen Zeit das Gymnasium und besaßen einen deutschen Pass (vgl. ebd., S. 94). Diese Gruppe spiegelt nicht die Perspektive von Menschengruppen wieder, die keinen deutschen Pass haben, die sich nicht entweder als Frau oder Mann identifizieren oder die eine andere Schulform neben dem Gymnasium besuchen, nur um einige Menschengruppen zu nennen, die nicht zu normativen Gruppen gehören. Da die Beteiligten ihrer Einschätzung nach durch die Auswahl der Begegnungsaktivitäten im Gruppenbereich der Kurzzeitformate ein breites Feld abdeckten, ist die Homogenität der Gruppe bemerkenswert. Denn im Kern soll sich die internationale Jugendarbeit als öffentlich geförderte Maßnahme als ein Angebot an alle Kinder und Jugendlichen verstehen, die in der Bundesrepublik Deutschland ihren Lebensmittelpunkt haben (vgl. Thimmel 2013b, S. 231). Der Zugang „sollte nicht durch geschlechtsspezifische, ökonomische, sprachliche, institutionelle oder thematischer

Barrieren behindert werden“ (ebd., S. 231). Diese Begegnungen decken diesen zentralen Aspekt und Anspruch nicht ab.

Kategorien der Langzeitwirkungen:

Die zehn Skalen der Langzeitwirkungen beinhalteten folgende Kategorien und lieferten folgende Ergebnisse (vgl. Thomas 2013a, S. 96):

Konstrukt	Stimme eher zu (in %)	Stimme eher nicht zu (in %)
Selbstbezogene Eigenschaften und Kompetenzen	62,9	37,1
Offenheit, Flexibilität, Gelassenheit	51,0	49,0
Selbsterkenntnis	39,7	60,3
Soziale Kompetenz	51,8	48,2
Interkulturelle Kompetenz	62,3	37,7
Kulturelle Identität	28,1	71,9
Beziehungen zum Gastland	59,7	40,3
Aufbauende Aktivitäten	27,9	72,1
Fremdsprache	52,0	48,0

Tabelle 2: Kategorien der Langzeitwirkungen und ihre Ergebnisse (Thomas 2013a, S. 98)

Erläuterungen zu den Kategorien (vgl. ebd., S. 97):

Selbstbezogene Eigenschaften und Kompetenzen: Wirkungen zu Bereichen Selbstwirksamkeit, Selbstvertrauen, Selbstbewusstsein, Selbstsicherheit

Offenheit, Flexibilität, Gelassenheit: Änderungen in dieser Kategorie führen dazu, dass Menschen in neuen Situationen flexibler und gelassener reagieren und generell offener diesen Situationen gegenüber eingestellt ist

Selbsterkenntnis: Auseinandersetzung und Selbstreflexion mit dem eigenen Selbstbild. Menschen lernen sich besser einzuschätzen

Soziale Kompetenz: Meint Gruppensituationen und schließt Konflikt- und Teamfähigkeit mit ein

Interkulturelle Kompetenz: Perspektive einer anderen Person einnehmen können, Bewusstmachung um Unterschiede in Kulturen und Wissen über Fremd- und Eigenkultur

Kulturelle Identität: „Förderung der kulturellen Identitätsentwicklung durch Bewusstwerdung der eigenen kulturellen Prägung, Auseinandersetzung mit dem eigenen Deutsch-Sein und dessen Vor- und Nachteilen“ (ebd., S. 97)

Beziehungen zum Gastland: Fortschritt an Interesse an der Gastregion/Gastland und anderen Kulturen sowie die Förderung der positiv besetzten emotionalen Beziehung zum Gastland

Aufbauende Aktivitäten: Nach der Begegnung Aufsuchen von anderen interkulturellen Kontexten einschließlich ehrenamtliches Engagement

Aus der Tabelle geht hervor, dass die Studie sichtbar einige bedeutsame Wirkungen hatte. Mit Bezug auf die Tabelle „Komponenten Interkultureller Kompetenz nach Leiprecht“ (s. Kapitel 2.2) sind viele Aspekte der Säule „Allgemeine soziale Komponenten“ abgedeckt, wie Flexibilität, Kommunikationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit. Auch in Bezug auf die Säule „Handlungsbezogene interkulturelle Komponenten“ ist erschießbar, dass das Teilergebnis „kulturelle Identität“ einige Aspekte abgedeckt hat. Die „Förderung der kulturellen Identitätsentwicklung durch Bewusstwerdung der eigenen kulturellen Prägung, Auseinandersetzung mit dem eigenen Deutsch-Sein und dessen Vor- und Nachteilen“ (Thomas 2013a, S. 97) verhelfen durchaus den Teilnehmer*innen, sich bewusst zu machen, welche asymmetrischen Konstellationen in Bezug auf Wohlstand, Macht und Zugängen in einer Gesellschaft vorhanden sind.

Welche Aspekte der Tabelle nicht auftauchen, sind die Säule „Interkulturell ausgerichtete soziale Komponenten“. Das bedeutet, die allgemeinen sozialen Kompetenzen auszurichten auf besondere Probleme interkultureller Kommunikationen sowie die Empathie für erfahrene Ausgrenzungen und Diskriminierungen. Denn bei dem Teilergebnis „Interkulturelle Kompetenz“ werden diese Aspekte, die den Rahmen dieser Arbeit darstellen, nicht aufgeführt. Es werden Teilaspekte davon aufgegriffen, wie Perspektivwechsel, Bewusstmachung um Unterschiede in Kulturen, was mit dem Punkt „Kenntnisse über die Heterogenität von kulturellen Gruppen“ in der Tabelle in Verbindung stehen. Jedoch gibt es lediglich die Unterscheidung zwischen „Fremd- und Eigenkultur“, was darauf schließen lässt, dass auch hier „Kulturen“ gleichgesetzt

werden mit „Großkollektiven“ (vgl. Leiprecht 2004, S. 9). Mit Bezug auf die gewählte Definition in dieser Arbeit bringt dies die Gefahr, dass es sehr schnell zu ethnisierenden und kulturalisierenden Zuschreibungen kommen kann. Auch ein Perspektivwechsel kann in so einer Gruppenkonstellation nur bedingt erfolgen, denn, wie schon zuvor erwähnt, handelt es sich um eine recht homogene Gruppe, die lediglich aus einer mehrheitsgesellschaftlichen Perspektive über Gruppenprozesse, Ausgrenzungen, Diskriminierungen und einer „Auseinandersetzung mit dem eigenen Deutsch-Sein und dessen Vor- und Nachteilen“ (Thomas 2013a, S. 97) reflektieren kann.

5.2. Internationale Workcamps und ihre Wirkung auf die Teilnehmer*innen

Die Studie „Internationale Workcamps und ihre Wirkung auf die Teilnehmer[*innen]“ wurde von Juni bis September 2004 unter der wissenschaftlichen Leitung von Celine Chang, Daniela Van Adelberg und Arno Thomas in Kooperation mit dem internationalen Jugendgemeinschaftsdienst e.V. (ijgd) durchgeführt. Die Zielgruppe bestand aus Workcampteilnehmer*innen, die ihren Wohnsitz in Deutschland hatten. Die Befragten waren im Durchschnitt 20,4 Jahre alt, 74 % weiblich (26 % männlich), 42 % waren Schüler*innen des Gymnasiums, 49 % waren Studierende und 94 % waren in Deutschland geboren und aufgewachsen (vgl. Chang et al. 2013, S. 109). Das Ziel war es, systematisch zu ermitteln, welche Wirkungen eine Teilnahme an einem internationalen Workcamp hat (vgl. ebd., S. 108). „Die Forschungsfrage war, ob sich durch die Teilnahme an internationalen Workcamps Veränderungen von Selbstschemata ergaben, also Veränderungen darin, wie wir uns in bestimmten Bereichen selbst wahrnehmen und verstehen, beschreiben und bewerten“ (Chang et al. 2013, S. 108). Die Ergebnisse der Studie zeigten, dass die Veränderungen von Selbstschemata in folgenden Bereichen zu verzeichnen waren (vgl. ebd., S. 112):

Allgemeine Selbstwirksamkeit: Nach dem Workcamp waren die Teilnehmer*innen überzeugter, schwierige und herausfordernde Situationen durch ihre eigenen Kompetenzen gelungen meistern zu können.

Offenheit gegenüber unterschiedlichen und unbekanntem Menschen: Nach dem Workcamp gaben die Teilnehmer*innen eine bedeutsam höhere Aufgeschlossenheit, Bereitschaft und Interesse an, mit unterschiedlichen und unbekanntem Menschen in Kontakt zu kommen, sie kennenzulernen und sich dabei auch wohl zu fühlen.

Umgangs- und Kontaktfähigkeit: Nach dem Workcamp schätzen sich die Teilnehmer*innen sicherer und fähiger ein, mit anderen Menschen umzugehen, in Kontakt zu kommen und auch die Kommunikation zu erhalten.

Nationale Identität: Die Verbundenheit und Identifikation hatte am Ende des Workcamps bei den Teilnehmer*innen mit Deutschland zugenommen.

Einschätzung der Wirkung durch die Teilnehmer*innen: Im Rahmen dieser Studie wurden die Teilnehmer*innen befragt, ob sie der Workcamperfahrung eine Wirkung zuschreiben. Die Auswertungen ergaben, dass 62 % eine veränderte Sichtweise auf die Eigenkultur und 81 % auf die die Fremdkultur benannten (vgl. Chang et al. 2013, S. 114). Diese Einschätzung ist durchaus relevant, da hieraus zu lesen ist, dass die Teilnehmer*innen eine Wirkung in Bezug auf Kultur erlebt haben und Prozesse angeregt wurden. Die Tatsache, dass die Frage lediglich die Unterscheidung in „Eigenkultur“ und „Fremdkultur“ vorgenommen und darauf verzichtet hat, die verschiedenen Zugehörigkeiten zu unterschiedlichen Kulturen mitaufzunehmen, zeigt jedoch, dass auch hier „Kulturen“ gleichgesetzt werden mit „Großkollektiven“ (vgl. Leiprecht 2004, S. 9). Mit Verweis auf die Definition zu Interkultureller Kompetenz in dieser Arbeit besteht somit wieder die mögliche Gefahr der Ethnisierungs- und Kulturalisierungsfallen. Dennoch ist aus den aufgelisteten Wirkungsfeldern ersichtlich, dass die Workcamps eine eindeutige Auswirkung auf die Teilnehmer*innen zu haben scheinen. Es wurden wichtige Eigenschaften weitergebildet, wie zum Beispiel Umgangs- und Kontaktfähigkeit, Offenheit gegenüber unterschiedlichen und unbekanntem Menschen sowie eine Auseinandersetzung mit der eigenen kulturellen Identität. In dieser Arbeit gibt es ein weiter gefassteres Verständnis von Interkultureller Kompetenz und Kultur als die allgemeinen sozialen Kompetenzen, wie Multiperspektivität, Ambiguitätstoleranz, Empathie, Selbstreflexivität, Flexibilität, Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit, etc. (s. Kapitel 2). Es wird hier deutlich, dass Internationale Workcamps durchaus das Potential haben, auch diese weitergefassteren Verständnisse von Interkulturelle Kompetenz und Kultur zu vermitteln, wenn eine entsprechende Auseinandersetzung auf den Workcamps stattfindet.

5.3. Ergebnisse der Wirkungsforschung zum internationalen

Schüler*innenaustausch

Im Auftrag von AFS Intercultural Programs wurde von Mai 2002 bis Februar 2004 unter der wissenschaftlichen Leitung von Dr. Mitchell R. Hammer und den Mitarbeitenden die „Educational Results Study“ durchgeführt¹¹. Bei dieser Studie „handelt es sich um eine theoriebasierte Wirkungsstudie im Schüler*innenaustausch mit globaler Beteiligung“ (Zeuschel 2013, S. 136). Das Ziel war die Evaluation der Wirkungen verschiedener Faktoren von AFS-Jahresprogrammen, unter anderem Wissen über „fremde“ Kulturen, Interkulturelle Kompetenz und Fremdsprachenkenntnisse (vgl. ebd., S. 136). Im Programmjahr nahmen insgesamt 1300 AFS-Schüler*innen aus den Partnerländern sowie 500 Schüler*innen als eine Kontrollgruppe aus den beteiligten Ländern teil.

Zentrale Ergebnisse:

Laut der Studie erreichten die Austauschschüler*innen eine deutlich höhere Bewertung im Faktor Interkulturelle Kompetenz im Vergleich zur Kontrollgruppe. Speziell große Fortschritte waren bei denjenigen, die zu Beginn große Widerstände zeigten. Nach dem Austauschjahr hatten sie in der Regel einen weniger wertenden-polarisierenden Umgang in Bezug auf kulturelle Unterschiede (vgl. ebd., S. 137).

Nach dem Jahr im Ausland sprachen 47 % der Austauschschüler*innen die Sprache des Gastlandes nahezu fließend und 12 % sogar auf bilinguaalem Niveau. Sechs Monate nach dem Austausch hatte sich der Anteil von Freund*innenschaften im eigenen Land zu Menschen anderer Kulturen mit 23 % mehr als verdoppelt im Vergleich zum Anteil vor dem Austauschjahr, gleichzeitig blieb er bei der Kontrollgruppe konstant. Unsicherheit und Angst anderer Kulturen gegenüber waren bei den*die Austauschschüler*innen auch vor dem Austauschjahr weniger ausgeprägt als bei der Vergleichsgruppe und nahm während des Auslandsaufenthaltes im Vergleich zu der Kontrollgruppe deutlich ab (vgl. ebd., S. 137). Als ein einflussreicher Aspekt wird auch das Alltagserleben in der Gastfamilie aufgeführt sowie die Dauer des

¹¹ Kooperationspartner*innen waren AFS – Partnerorganisationen in Costa Rica, Hongkong, Japan, Österreich, USA, Deutschland, Brasilien und Ecuador (vgl. Zeuschel 2013, S. 136)

Aufenthaltes. Je länger die Programmdauer der Teilnehmer*innen war, desto größer war auch das Wirkungspotential (vgl. ebd., S. 140).

Die Ergebnisse dieser Studie sind mit Vorsicht für diese Arbeit zu verwenden. Es wird die Aussage getroffen, dass der Faktor der Interkulturellen Kompetenz gestiegen sei und der Anteil von Freund*innenschaften im eigenen Land zu Menschen anderer Kulturen sich verdoppelt hat im Vergleich zum Anteil vor dem Austauschjahr. Es ist nicht transparent, welches Verständnis von Interkultureller Kompetenz vorliegt oder welche Menschen gemeint sind, wenn „Menschen anderer Kulturen“ genannt werden. Darüber hinaus wird auch der Aspekte „Alltagssituationen in den Gastfamilien“ nicht weiter aufgeführt. Es bleibt offen, warum diese ein einflussreicher Faktor für die Teilnehmer*innen sind und welche Auswirkungen sie letztendlich haben.

5.4. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung „JiVE. Jugendarbeit internationale – Vielfalt erleben“

Unter der wissenschaftlichen Begleitung von Andreas Thimmel, Yasmine Chehata und Katrin Reiß wurde zwischen 2008 und 2010 das Forschungs- und Praxisprojekt „JiVE. Jugendarbeit international – Vielfalt erleben“¹² durchgeführt. Das Ziel dieses Projektes war es, die Partizipation für Jugendlichen zu ermöglichen, denen der Zugang an Aktivitäten internationaler Jugendarbeit aufgrund von strukturellen und institutionellen Barrieren oft versperrt bleibt (vgl. Thimmel 2013a, S. 141). Es legte aus integrations- und politischer Sicht einen Fokus auf die Beteiligung von Jugendlichen mit Migrationsgeschichte und -erfahrung an der internationalen Jugendarbeit.¹³ Das gesamte Projekt unterteilte sich in drei Teilprojekten, welche mit drei Hauptbereichen der internationalen Jugendarbeit korrespondierten – Fachkräfteprogramme, Jugendbegegnungen und Freiwilligendienste. In dieser Arbeit wird nur der Teil für die Jugendbegegnungen thematisiert werden.

¹² Im weiteren Verlauf kurz JiVE genannt.

¹³ In dieser Arbeit wird bewusst darauf verzichtet „Migrationserfahrung“ als Identifikation für eine Menschengruppe zu benutzen, da solche Begriffe häufig als ausgrenzend empfunden werden und zusätzlich verkennen, dass Menschen mit Migrationserfahrung keine soziokulturell homogene Gruppe darstellen (vgl. Thimmel 2013a, S. 156).

InterKulturell on Tour:

Jugendliche aus verschiedenen Ländern begegneten sich für die Dauer zwischen 7 bis 21 Tagen meistens in den Schulferien und lernten und arbeiteten gemeinsam.¹⁴ Vereine von Jugendlichen mit Migrationsgeschichte und -erfahrung waren beteiligt, die sich im Rahmen der „interkulturellen Öffnung des Jugendverbandssystems als Jugendverbände etablierten, Organisationen aus dem Bereich der Migrationsarbeit mit Jugendlichen, die bisher kaum Kontakt zum jugendpolitischen System hatten sowie Jugendmigrationsdienste (Jugendsozialarbeit), die bisher selten gruppenbezogene Mobilitätsaktivitäten durchführten, bzw. von ihrem Regelwerk her auch nur schwer durchführen konnten“ (Thimmel 2013a, S. 142).

Ergebnisse:

Die Ergebnisse sind sowohl auf der individuellen als auch auf der strukturellen Ebene aussagekräftig und zeigen auf die Dringlichkeit der jugend- und förderpolitischen Anpassung sowie auf das große Bildungspotential für Jugendliche mit und ohne Migrationsgeschichte und -erfahrung in internationalen Jugendbegegnungen (vgl. ebd., S. 154).

Identität: Es findet eine Auseinandersetzung mit der eigenen Geschichte und Identität statt. Beim Besuch in einem anderen Land erleben sich die Teilnehmer*innen als „Botschafter*innen“ der eigenen Stadt und erfahren somit in dieser ungewohnten Rolle Wertschätzung und Anerkennung (vgl. ebd., S. 154).

Kompetenzgewinnung: Soziale und Interkulturelle Kompetenzen sowie Sprachkenntnisse werden entwickelt (vgl. ebd., S. 154).

„Migrationshintergrund“: Die Selbstbestimmung und Selbstdefinition spielt hier eine wichtige Rolle. Jugendliche möchten selbst entscheiden, wann und ob ihre Migrationsgeschichte für sie wichtig ist. Im Rahmen der Jugendbegegnungen waren Geschlecht, Alter und gemeinsame Interessen oft wichtiger (vgl. ebd., S. 154).

¹⁴ Die Zielgruppe ist nicht genauer beschrieben. Für genauere Infos siehe: Thimmel, Andreas; Chehata, Yasmine; Reiß, Katrin (2011): Interkulturelle Öffnung der Internationalen Jugendarbeit. Gesamtbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Modellprojekt „JiVE. Jugendarbeit internationale – Vielfalt erleben“, S. 4-22 (vgl. ebd., S. 141).

Migrationsland Deutschland: Jugendliche mit und ohne Migrationsgeschichte und -erfahrung werden in Jugendbegegnungen oft mit nationalen Stereotypen konfrontiert mit denen sich die meisten nicht identifizieren. Hier werden Denkanstöße und -prozesse über ein vielfältiges Deutschland angeregt. Jugendliche ohne Migrationsgeschichte und -erfahrung werden hierfür sensibilisiert und es wird deutlich, dass auch sie einen relevanten Beitrag in der Migrationsgesellschaft leisten können (vgl. ebd., S. 154).

Die Teilergebnisse „Migrationsland Deutschland“, „Migrationshintergrund“ und „Identität“ sind im Zusammenhang mit Interkultureller Kompetenz wichtig, wie sie in dieser Arbeit verstanden wird. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität führt dazu, sich den eigenen Bildern und Stereotypen bewusst zu werden und zu beleuchten, welche Teil- und Mehrfachzugehörigkeiten die Jugendlichen mit sich bringen. Gerade im Rahmen dieser Studie mit der bewussten Fokussierung von Jugendlichen mit und ohne Migrationsgeschichte und -erfahrung hat das Spektrum der möglichen subjektiven Zugehörigkeiten eine wichtige Bedeutung. In Migrationsgesellschaften gilt für „natio-ethno-kulturelle“¹⁵ Kontexte besonders stark, dass eine Auffassung von eindeutigen Zugehörigkeiten nicht genügt und daher Mehrfachzugehörigkeiten entscheidend sind (vgl. Eisele et al. 2008, S. 29). Zusätzlich werden die Komplexität von den Lebensverhältnissen durch Prozesse von Migration, europäische Integration, Modernisierung und Individualisierung erweitert, in deren Kontext Jugendliche sich heute verorten müssen. Es kann demzufolge vermehrt davon ausgegangen werden, dass Identifikationen auf nationalkultureller Ebene in Anbetracht subjektiv bedeutender Beziehungen, Zugehörigkeiten und Bindungen auf anderer Ebene in den Hintergrund geraten. So ist im „Spannungsverhältnis von Selbstverortung und Zuschreibung, von subjektiven Zugehörigkeiten und kollektiven Identitätsangeboten [...] eine unendliche Vielfalt subjektiv begründeter Selbstverhältnisse“ auszumachen (Winkelmann 2006, S. 41).

Eine Einordnung des Teilergebnisses „Kompetenzgewinnung“ ist in dieser Arbeit nicht möglich, da nicht bekannt ist, welches Verständnis den Konstrukten „Interkulturelle Kompetenz“ und „soziale Kompetenz“ zu Grunde liegen.

¹⁵ Zum Gebrauch des Begriffs „natio-ethno-kulturell“ vgl. Mecheril 2003, S. 9 ff.

5.5. Gesamtbetrachtung der Studien

Insgesamt lässt sich für alle Studien festhalten, dass internationale Jugendbegegnungen sichtbar einen Einfluss auf die Teilnehmer*innen haben und durchaus Aspekte im Hinblick auf Interkulturelle Kompetenz fördern. Die Studie „Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungen auf die Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmer*innen“ stärkte die Aspekte Flexibilität, Kommunikationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit. Die „Förderung der kulturellen Identitätsentwicklung durch Bewusstwerdung der eigenen kulturellen Prägung, Auseinandersetzung mit dem eigenen Deutsch-Sein und dessen Vor- und Nachteilen“ (Thomas 2013a, S. 97) verhilft durchaus den Teilnehmer*innen sich bewusst zu machen, welche asymmetrischen Konstellationen in Bezug auf Wohlstand, Macht und Zugänge in einer Gesellschaft vorhanden sind. Auch diese Auseinandersetzung gehört im Rahmen dieser Arbeit zu Interkultureller Kompetenz. Durch die Studie „Internationale Workcamps und ihre Wirkung auf die Teilnahme Teilnehmer[*innen]“ wurde aufgezeigt, dass die Merkmale Umgangs- und Kontaktfähigkeit, Offenheit gegenüber unterschiedlichen und unbekanntem Menschen sowie eine Auseinandersetzung mit der eigenen kulturellen Identität durch die Teilnahme gefördert wurde (vgl. Chang et al. 2013, S. 127). Die Ergebnisse der Studie „Wirkungsforschung zum internationalen Schüler*innenaustausch“ zeigen, dass der Faktor der Interkulturellen Kompetenz bei den Teilnehmer*innen gestiegen ist (vgl. Zeuschel 2013, S. 137), wobei nicht transparent ist, aus welchen Teilaspekten im Rahmen dieser Studie Interkulturelle Kompetenz definiert wurde. Das Forschungs- und Praxisprojekt „JiVE. Jugendarbeit international – Vielfalt erleben“ förderte bei den Jugendlichen eine aktive Auseinandersetzung mit der eigenen Identität. Dies führte dazu, dass sich die Jugendlichen mit den eigenen Bildern und Stereotypen beschäftigten und sich bewusst wurden, welche Teil- und Mehrfachzugehörigkeiten sie mitbringen (vgl. Thimmel 2013a, S. 154).

In dieser Arbeit ist das Verständnis von Interkultureller Kompetenz und Kultur weiter gefasst als die allgemeinen sozialen Kompetenzen, wie Multiperspektivität, Ambiguitätstoleranz, Empathie, Selbstreflexivität, Flexibilität, Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit, etc. (s. Kapitel 2). Es wird ebenfalls davon ausgegangen, dass es bedeutsam ist, die allgemeinen sozialen Kompetenzen auszurichten auf besondere Probleme interkultureller Kommunikationen, sowie die Empathie für

erfahrene Ausgrenzungen und Diskriminierungen (vgl. Ledoux et al. 2001, S. 180 ff.). Mit Blick auf die Ergebnisse der Studien ist festzustellen, dass lediglich das Forschungs- und Praxisprojekt „JiVE. Jugendarbeit international – Vielfalt erleben“ diesen Aspekt zu Teilen mitaufgenommen hat. Durch die bewusste Fokussierung von Jugendlichen mit Migrationsgeschichte und -erfahrung wurde versucht, die Partizipation für Jugendliche zu ermöglichen, denen der Zugang zu Aktivitäten internationaler Jugendarbeit aufgrund von strukturellen und institutionellen Barrieren oft versperrt bleibt (vgl. Thimmel 2013a, S. 141). So war es möglich, gerade Aspekte wie „nationale Identität“ aus der Perspektive der Migrationsgesellschaften zu betrachten, da es für „natio-ethno-kulturelle“ Kontexte bedeutsam ist, dass eine Auffassung von eindeutigen Zugehörigkeiten nicht genügt und daher Mehrfachzugehörigkeiten entscheidend sind (vgl. Eisele et al. 2008, S. 29). Aus allen anderen Studien geht hervor, dass die Gruppe der Teilnehmer*innen recht homogen besetzt waren, d. h. es gab eine binäre Geschlechterordnung und deutschpässige Menschen, die entweder studierten oder das Gymnasium besuchten (vgl. Thomas 2013a; vgl. Zeuschel 2013; vgl. Chang et al. 2013).

Die ledigliche Unterscheidung von „Fremd- und Eigenkultur“ lässt darauf schließen, dass „Kulturen“ gleichgesetzt wurden mit „Großkollektiven“ (vgl. Leiprecht 2004, S. 9), was mit Bezug auf die gewählte Definition in dieser Arbeit oft die Gefahr mit sich bringt, dass es sehr schnell zu ethnisierenden und kulturalisierenden Zuschreibungen kommt, die vorhandene Benachteiligungen, Ungleichgewichte und „entsprechende Differenzen mit kulturellen Eigenschaften oder Mentalitätsunterschieden zu erklären und oft auch zu rechtfertigen suchen“ (Leiprecht 2001, S. 14). Auch ein Perspektivwechsel, welcher laut der Studie „Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungen auf die Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmer*innen“ gefördert wurde, kann in so einer Gruppenkonstellation nur bedingt erfolgen, denn, wie schon zuvor erwähnt, handelt es sich um eine recht homogene Gruppe, die lediglich aus einer mehrheitsgesellschaftlichen Perspektive über Gruppenprozesse, Ausgrenzungen, Diskriminierungen und einer „Auseinandersetzung mit dem eigenen Deutsch-Sein und dessen Vor- und Nachteilen“ (Thomas 2013a, S. 97) reflektieren kann.

6. Fazit und Ausblick

In dieser Arbeit ging es um eine Betrachtung der Zielgruppe *Jugendliche im Rahmen internationaler Jugendbegegnungen* und es wurde untersucht, ob und inwiefern eine Teilnahme an einer internationalen Jugendbegegnung die Interkulturelle Kompetenz bei Jugendlichen fördert. Dafür wurde in diesem Zusammenhang eine diversitätsbewusste, pädagogische Perspektive eingenommen. Es sollte verdeutlicht werden, dass dabei eine andere Auffassung als die im Unternehmensbereich unter „diversity management“ benannten Ansätze verfolgt wird und für diesen Bereich und die Zielgruppe sogar verfolgen muss. In Anbetracht der gesellschaftlichen sozialen Heterogenität und vorhandenen Asymmetrien in der Gesellschaft wurde dargestellt, dass Interkulturelle Kompetenz nicht lediglich auf kognitive Komponenten - wie zum Beispiel landeskundliches Wissen - beschränkt werden darf. Emotionale Aspekte und verantwortungsvolles Handeln müssen ebenfalls erfasst werden, und daher bei einer Förderung Interkultureller Kompetenz mitbedacht werden. „Grundsätzlich sollte es dabei weniger darum gehen, den Blick auf das ‚Fremde‘ zu richten, um dadurch zu mehr Verständnis zu gelangen. Vielmehr sollte eine kritische Reflexion eigener kulturalisierender und ethnisierender Einstellungen und Verhaltensweisen im Vordergrund stehen“ (Gebbert 2007, S. 96). Mit Hilfe eines entsprechenden Menschenbildes, welches sich aus der Würde der Person und der Individualität zusammensetzt, wurden im zweiten Kapitel die Grundlagen Interkultureller Kompetenz und ein angemessenes Kulturverständnis formuliert. Ausschlaggebend ist hierbei ein dynamisches Begreifen von Kultur, das den Ansatz des interkulturellen Lernens bestimmt. Im dritten Kapitel wurde das interkulturelle Lernen, die Lebensphase Jugend und die Rolle der Seminarleitung thematisiert. Das interkulturelle Lernen ist ein Selbstbildungsprozess, der keineswegs erzwungen stattfinden kann und der eine lebenslange Aufgabe darstellt. Es ist jedoch möglich, den Prozess durch begünstigende Bedingungen von außen zu fördern. Daher gehört es zu den Aufgaben der Seminarleitung, zum einen eine konkrete Konzeption des Projekts vorzunehmen - unter Rücksichtnahme der hier aufgeführten Grundlagen - und zum anderen ihr eigenes professionelles Handeln zu reflektieren und zu entwickeln. Beide Teile sind erforderlich, damit Theorie in die Praxis umgesetzt werden kann, und somit eine Förderung interkultureller Lernprozesse in internationalen Jugendbegegnungen gezielt und bewusst verbessert werden kann. In der Praxis internationaler

Jugendbegegnungsprojekte ist es nötig, sich an diesen theoretischen Ausgangspunkten zu orientieren. Im Teilabschnitt „Rolle der Seminarleitung“ wurde aufgeführt, dass eine Konfrontation der beteiligten Seminarleitung mit unterschiedlichen Kulturbegriffen sowie Modellen im Hinblick auf das interkulturelle Lernen sowie eine Auseinandersetzung mit weiteren konzeptionellen Rahmenbedingungen unerlässlich sind, damit interkulturelle Lernprozesse gezielt begünstigt werden können. Auch aufgrund von weit verbreiteten kontraproduktiven Alltagsvorstellungen von interkulturellem Lernen und Kultur ist das besonders zu betonen. Nicht alles ist vor der Begegnung planbar und viele Situationen und Entwicklungen können nicht im Vorfeld vorhergesehen werden. Gerade weil Jugendliche aus verschiedenen Kontexten kommen und im Hinblick auf die eigene Selbstfindung verschiedene Bedürfnisse im Vordergrund stehen, ist es wichtig, die Programmplanung flexibel und offen zu gestalten sowie in realen Situationen spontan auf den eigenen theoretischen Wissensstand zurückgreifen zu können.

Im Rahmen dieser Arbeit hat sich herausgestellt, dass es bei vielen internationalen Jugendbegegnungen ein einseitiges Verständnis von Interkultureller Kompetenz gibt (vgl. Kapitel 5). Der Fokus liegt auf den allgemeinen sozialen Kompetenzen, wie Multiperspektivität, Ambiguitätstoleranz, Empathie, Selbstreflexivität, Flexibilität, Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit, etc., während die Auseinandersetzung und die Empathie für erfahrbare Diskriminierungen kaum bis gar nicht miteinbezogen werden sowie der Blick hauptsächlich auf „die Anderen“ gelegt ist. Es sollte mehr um ein Sichtbarmachen von Herrschafts- und Machtverhältnissen gehen und nicht um das Kennenlernen der „Anderen“. In diesem Zusammenhang sind unter anderem Erinnerungspraxen unerlässlich, um ein kritisches Erinnern zu gewährleisten (vgl. Castro Varela, María do Mar 2009, S. 167). Die „Intensivierung interkultureller Kompetenz ist dagegen immer gefährdet [...], Technologiemodelle zu favorisieren und vornehmlich individuelles Handeln zu fokussieren“ (Mecheril 2008, S. 33).

Wir müssen uns positionieren, sagte Stuart Hall (vgl. Hall 1999, S. 95), ansonsten wird ein Handeln unmöglich. Ein relevantes und politisches Sprechen fordert daher eine klare Positionierung und Verortung. Die Auseinandersetzung mit interkultureller Praxis und Theorie darf die Machtfrage nicht ignorieren, sondern müsste sie zentral thematisieren, damit die häufig angeführten Ethnisierungs- und Kulturalisierungsfallen gemieden werden können. Interkulturelles Tun kann und sollte nicht mit „Faustregel“

verfahren, sondern braucht vielmehr politische Sensibilität. Somit ist eher eine Komplizierung im Hinblick auf die Praxis internationaler Jugendbegegnungen angebracht. Damit ist ein Prozess gemeint, der sich verantwortungsvoll gegen die Simplifizierungen von beispielsweise rassistischen Praxis- und Denkmustern einsetzt. Eine problematisierende Perspektive, die berücksichtigt, wie Diskurse sich überlappen, was sie betrachten und was sie zurückhalten, betont sehr schnell, dass der eingegrenzte Diskurs um Kultur und Interkulturelle Kompetenz ebenfalls als ein Spiegelbild der gesellschaftlichen Diskurse zu sehen ist (vgl. Castro Varela, María do Mar 2009, S. 168). So wird es auch nötig werden, die maximale Konsensorientierung sowie die technokratische Sprache kritisch zu hinterfragen, da in Anbetracht „der wachsenden Komplexitäten [...] wir heute mit einer Situation konfrontiert [werden], in der entscheidend ist, über eine Form des Zusammenlebens nachzudenken, die den Konflikt als eine Art von produktiver Auseinandersetzung ermöglicht“ (Milevska, zitiert nach Castro Varela, María do Mar 2009, S. 168).

Die untersuchten Studien zeigen zwar, dass Interkulturelle Kompetenz bei internationalen Jugendbegegnungen gefördert werden kann, jedoch unter Einbeziehung eines erweiterten Konzeptes im Hinblick auf Interkultureller Kompetenz, wie es in dieser Arbeit verstanden wird, noch nicht. Dafür ist es wichtig die bestehende Heterogenität und unterschiedlichen Differenzlinien bei den Jugendlichen miteinzubeziehen und eine diskriminierungskritische und machtkritische Pädagogik in der Praxis zu verfolgen. Für die weitere Forschung in diesem Bereich ist es konkret wichtig folgende Fragen zu beleuchten: wie lässt sich eine diversitätsbewusste, pädagogische Perspektive in die Praxis implementieren? Welche Konsequenzen haben die gezeigten theoretischen Überlegungen zu Diskriminierung, Kultur, Identität und Differenzen für eine pädagogische Haltung? Welche Zielsetzungen sind in diesem Zusammenhang wichtig?

Für eine zufriedenstellende und umfassende Beantwortung dieser Fragen bedarf es eine begründete Praxisforschung, welche internationale Jugendbegegnungen beobachtet und begleitet, mit den Jugendlichen in Dialog und Diskussion tritt und die Bedürfnisse, Erfahrungen und zukunftsweisenden Gedanken und Überlegungen der beteiligten Multiplikator*innen internationaler Jugendbegegnungen sichert.

7. Literaturverzeichnis

- Altrichter, Herbert (2000): Handlung und Reflexion bei Donald Schön. In: Georg Hans Neuweg (Hg.): Wissen - Können - Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen. Innsbruck, Wien, München: Studien Verlag, S. 201–222.
- Auernheimer, Georg (1999): Interkulturelle Bildung als politische Bildung. In: *Politisches Lernen 3 – 4/99*, Hg. Göttingen: Wieland Ulrichs. (3 – 4), S. 57–71.
- Auernheimer, Georg (2003a): Interkulturelle Kompetenz – ein neues Element pädagogischer Professionalität? In: Georg Auernheimer (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Reihe, 13), S. 183–205.
- Auernheimer, Georg (Hg.) (2003b): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Reihe, 13). Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-322-93251-8>.
- Auernheimer, Georg (2012): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. 7., überarbeitete Auflage. Darmstadt: WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft) (Einführung Erziehungswissenschaft). Online verfügbar unter <http://site.ebrary.com/lib/alltitles/docDetail.action?docID=10845818>.
- Bolten, Jürgen (2006): INTERKULTURELLE KOMPETENZ. In: L.R.Tsvasman (Hg.): Das grosse Lexikon Medien und Kommunikation, S. 163–166. Online verfügbar unter http://www2.uni-jena.de/philosophie/IWK-neu/typo3/fileadmin/team/juergen.bolten/interkulturelle_kompetenz_bolten.pdf.
- Bolten, Jürgen (2007): Interkulturelle Kompetenz. [Online-Ausg.]. Erfurt: Landeszentrale für Politische Bildung Thüringen. Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:gbv:27-20100511-134918-7>.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2012): Internationale Jugendpolitik und Jugendarbeit. Online verfügbar unter <https://www.bmfsfj.de/blob/90536/b38d98b5aba674cc2e8f127c743e0ed0/international-e-jugendarbeit-data.pdf>, zuletzt geprüft am 24.03.2017.
- Castro Varela, María do Mar (2009): Interkulturelle Kompetenz, Integration und Ausgrenzung. In: Matthias Otten, Alexander Scheitza und Andrea Cnyrim (Hg.): Interkulturelle Kompetenz im Wandel. Berlin: LIT-Verl. (SIETAR Deutschland - Beiträge zur interkulturellen Zusammenarbeit, 1), S. 155–170.
- Chang, Celine; van Adelberg, Daniela; Thomas, Arno (2013): Internatinale Workcamps und ihre Wirkungen auf die Teilnehmer. In: IJAB - Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. (Hg.): Internationale Jugendarbeit wirkt. Forschungsergebnisse im Überblick. 2. Auflage. Bonn: IJAB, S. 108–115.

- Desch, Armin (2001): Pädagogik interkulturellen Lernens. Theorie und Praxis am Beispiel von internationalen Jugendbegegnungen. Marburg: Tectum Verl. (Wissenschaft im Tectum-Verlag).
- Eisele, Elli; Scharathow, Wiebke; Winkelmann, Anne Sophie (2008): Ver-vielfältig-ungen. Diversitätsbewusste Perspektiven für Theorie und Praxis internationaler Jugendarbeit. Jena: GlauX (Weimarer Beiträge zur politischen und kulturellen Jugendbildung, 4).
- Erikson, Erik H.; Hügel, Käte (2015): Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze. 27. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 16).
- Friesenhahn, Günter J.; Thimmel, Andreas (2001): Einleitung. In: Günter J. Friesenhahn (Hg.): Praxishandbuch internationale Jugendarbeit. Lern- und Handlungsfelder, rechtliche Grundlagen, Geschichte, Praxisbeispiele und Checklisten. 3. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl., S. 9–11.
- Friesenhahn, Günter J.; Thimmel, Andreas (2005): Internationale Jugendarbeit: Rückblick und Ausblick. In: Günter J. Friesenhahn, Andreas Thimmel und Wolfgang Berg (Hg.): Schlüsseltexte. Engagement und Kompetenz in der internationalen Jugendarbeit. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl., S. 292–315.
- Gebbert, Heidi (2007): Ansätze internationaler Schülerbegegnungsprojekte und interkulturelles Lernen. Oldenburg: BIS-Verl. der Carl-von-Ossietzky-Univ (Schriftenreihe des Interdisziplinären Zentrums für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM) an der Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg, 27). Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn=urn:nbn:de:gbv:715-oops-8711>.
- Goethe-Institut Inter Nationes (2002): Module zur Aus- und Fortbildung von Fremdsprachenlehrkräften. München: ILTIS-Projektpartner (Sprachen lernen, interkulturelles Lernen in Schülerbegegnungen / hrsg. von den ILTIS-Projektpartnern: Goethe-Inst. Inter Nationes, Deutschland).
- Grau, Maike; Biechele, Markus; Müller-Hartmann, Andreas (2003): Alte und neue Herausforderung: Schülerbegegnung über Grenzen. Ein Plädoyer für den institutionalisierten Schüleraustausch. In: *Fremdsprache Deutsch* (Heft 29), S. 5–12.
- Hall, Stuart (1999): Ethnizität: Identität und Differenz. In: Jan Engelmann (Hg.): Die kleinen Unterschiede. Der cultural studies-reader. Frankfurt/Main: Campus Verl., S. 83–98.
- Hamburger, Franz (1998): „Identität“ und interkulturelle Erziehung. In: Ingrid Gogolin, Marianne Krüger-Potratz und Meinert A. Meyer (Hg.): Pluralität und Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE)), S. 127–152.
- Hurrelmann, Klaus; Bauer, Ullrich; Grundmann, Matthias; Walper, Sabine (Hg.) (2015): Handbuch Sozialisationsforschung. 8., vollständig überarbeitete Aufl. Weinheim, Bergstr: Beltz J (Beltz Handbuch). Online verfügbar unter http://content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783407294340.

- Hurrelmann, Klaus; Quenzel, Gudrun (2016): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 13., überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Grundlagentexte Soziologie). Online verfügbar unter <http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-2619-1>.
- IJAB - Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. (Hg.) (2013): Internationale Jugendarbeit wirkt. Forschungsergebnisse im Überblick. IJAB - Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland. 2. Auflage. Bonn: IJAB.
- Jugendnetzwerk Lambda Berlin-Brandenburg e.V.: queer@school. Das Demokratieprojekt des Jugendnetzwerk Lambda Berlin / Brandenburg e.V. Hg. v. Jugendnetzwerk Lambda Berlin-Brandenburg e.V. Online verfügbar unter <http://queer-at-school.de/>, zuletzt geprüft am 15.01.2017.
- Kalpaka, Annita: Interkulturelle Kompetenz. Kompetentes sozialpädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft. In: Interkulturelle Kompetenz Anmerkungen zur Reflexion bisheriger Ansätze in Theorie und Praxis. Eine Analyse ausgewählter Fachliteratur im Hinblick auf die Begrifflichkeit interkulturelle Kompetenz und Ansätze ihrer Vermittlung an Professionelle pädagogischer Arbeit, S. 9.
- Ledoux, Guuske; Leeman, Yvonne; Leiprecht, Rudolf (2001): Von kulturalistischen zu pluriformen Ansätzen. Ergebnisse des niederländischen Forschungsprojekts „Interkulturelles Lernen in der Klasse“. In: Georg Auernheimer, Rolf Dick, Thomas Petzel und Ulrich Wagner (Hg.): Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Interkulturelle Studien, 8), S. 177–196.
- Leiprecht, Rudolf: Interkulturelle Kompetenz als Schlüsselqualifikation aus der Sicht von Arbeitsansätzen in pädagogischen Handlungsfeldern. In: Interkulturelle Kompetenz Anmerkungen zur Reflexion bisheriger Ansätze in Theorie und Praxis. Eine Analyse ausgewählter Fachliteratur im Hinblick auf die Begrifflichkeit interkulturelle Kompetenz und Ansätze ihrer Vermittlung an Professionelle pädagogischer Arbeit.
- Leiprecht, Rudolf (2001): Internationale Schüler- und Jugendbegegnungen als Beitrag zur Förderung interkultureller Kompetenz.
- Leiprecht, Rudolf (2002): Interkulturelle Kompetenz als Schlüsselqualifikation aus der Sicht von Arbeitsansätzen in pädagogischen Handlungsfeldern. In: *IZA – Zeitschrift für Migration und soziale Arbeit* (Heft 3/4).
- Leiprecht, Rudolf (2004): Kultur – Was ist das eigentlich? In: *Arbeitspapiere IBKM No.7 - Oldenburg*. Online verfügbar unter https://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/paedagogik/personen/rudolf.leiprecht/Kulturtextveoeffentl.pdf.

- Leiprecht, Rudolf; Vogel, Dita (2008): Transkulturalität und Transnationalität als Herausforderung für die Gestaltung Sozialer Arbeit und sozialer Dienste vor Ort. In: Hans Günther Homfeldt, Wolfgang Schröer und Cornelia Schweppe (Hg.): Soziale Arbeit und Transnationalität. Herausforderungen eines spannungsreichen Bezugs. Weinheim, München: Juventa Verlag, S. 25–44.
- Leiprecht, Rudolf; Winkelmann, Anne (2003): Begegnung am „dritten Ort“. In: *Fremdsprache Deutsch* (Heft 29), S. 13–20.
- Lutz, Helma; Leiprecht, Rudolf (2003): Heterogenität als Normalfall. Eine Herausforderung für die Lehrerbildung. In: Ingrid Gogolin (Hg.): Pluralismus unausweichlich? Blickwechsel zwischen vergleichender und interkultureller Pädagogik. Münster: Waxmann, S. 115-128.
- Mecheril, Paul (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann Verlag GmbH (Interkulturelle Bildungsforschung, Band13). Online verfügbar unter http://ebooks.ciando.com/book/index.cfm/bok_id/46424.
- Mecheril, Paul (2008): »Kompetenzlosigkeitskompetenz«. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Georg Auernheimer (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden (Interkulturelle Studien, 13), S. 15–34.
- Müller, Werner (2001a): Internationale Jugendbegegnung, -austausch und -reisen - worum geht's? In: Günter J. Friesenhahn (Hg.): Praxishandbuch internationale Jugendarbeit. Lern- und Handlungsfelder, rechtliche Grundlagen, Geschichte, Praxisbeispiele und Checklisten. 3. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl., S. 32–33.
- Müller, Werner (2001b): Programmformate des internationalen Jugendaustausches. In: Günter J. Friesenhahn (Hg.): Praxishandbuch internationale Jugendarbeit. Lern- und Handlungsfelder, rechtliche Grundlagen, Geschichte, Praxisbeispiele und Checklisten. 3. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl., S. 53–54.
- Müller, Werner (2012): Diversitätsbewusste Jugendarbeit. Hg. v. Forscher-Praktiker-Dialog. Online verfügbar unter http://www2.transfer-ev.de/uploads/factsheet_text_testweise_in_fpd_factsheet.pdf, zuletzt geprüft am 24.03.2017.
- Müller, Werner; Hänisch, Dirk; Thomas, Alexander (2013): Von der "Völkerverständigung" über das "Interkulturelle Lernen" zum "Diversity-Ansatz" - eine Einführung zu diesem Band. In: IJAB - Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. (Hg.): Internationale Jugendarbeit wirkt. Forschungsergebnisse im Überblick. 2. Auflage. Bonn: IJAB, S. 10–16.
- Poole, Ross (1999): Nation and identity. London, New York: Routledge (Ideas). Online verfügbar unter <http://site.ebrary.com/lib/academiccompletetitles/home.action>.

- Rathje, Stefanie (2006): Interkulturelle Kompetenz—Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. Online verfügbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/396>.
- Thimmel, Andreas (2001): Pädagogik der internationalen Jugendarbeit. Geschichte, Praxis und Konzepte des interkulturellen Lernens. Zugl.: Mannheim, Univ., Diss., 1999. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl. (Studien zu Politik und Wissenschaft).
- Thimmel, Andreas (2013a): JiVE. Jugendarbeit international - Vielfalt erleben. Erkenntnisse der wissenschaftlichen Begleitung. In: IJAB - Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. (Hg.): *Internationale Jugendarbeit wirkt. Forschungsergebnisse im Überblick*. 2. Auflage. Bonn: IJAB, S. 141–156.
- Thimmel, Andreas (2013b): Konzepte in der internationalen Jugendarbeit. In: IJAB - Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. (Hg.): *Internationale Jugendarbeit wirkt. Forschungsergebnisse im Überblick*. 2. Auflage. Bonn: IJAB, S. 219–235.
- Thomas, Alexander (2013a): Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungen auf die Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmer/-innen. In: IJAB - Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. (Hg.): *Internationale Jugendarbeit wirkt. Forschungsergebnisse im Überblick*. 2. Auflage. Bonn: IJAB, S. 90–107.
- Thomas, Alexander (2013b): Wozu Forscher-Praktiker-Dialog in der internationalen Jugendarbeit? In: IJAB - Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. (Hg.): *Internationale Jugendarbeit wirkt. Forschungsergebnisse im Überblick*. 2. Auflage. Bonn: IJAB, S. 18–19.
- Thomas, Alexander; Abt, Heike (2007): Internationale Jugendbegegnung als Möglichkeit der Persönlichkeitsbildung. Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungen auf die Persönlichkeitsentwicklung. In: *Forum Jugendarbeit International 2006/2007*, S. 16–33. Online verfügbar unter https://www.ijab.de/fileadmin/user_upload/documents/PDFs/Forschungsaufsaeetze/fji_2006_07_Thomas-Abt_16-33.pdf, zuletzt geprüft am 10.11.2016.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2010): Sozialisierungstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Orig.-Ausg., vollst. überarb. und erw. Neuausg., [16. Aufl.]. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl. (Rororo Rowohlt's Enzyklopädie, 55707).
- Winkelmann, Anne Sophie (2006): Internationale Jugendarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Auf dem Weg zu einer theoretischen Fundierung. Zugl.: Oldenburg, Univ., Diplomarbeit, 2004. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl. (Wochenschau Wissenschaft).
- Zeuschel, Ulrike (2013): Ergebnisse der Wirkungsforschung zum internationalen Schüleraustausch. In: IJAB - Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik

Deutschland e.V. (Hg.): Internationale Jugendarbeit wirkt. Forschungsergebnisse im Überblick. 2. Auflage. Bonn: IJAB, S. 136–140.

8. Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die Bachelorarbeit selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken als solche kenntlich gemacht habe. Die Arbeit habe ich bisher keinem anderen Prüfungsamt in gleicher oder vergleichbarer Form vorgelegt. Sie wurde bisher auch nicht veröffentlicht. Ich erkläre mich damit einverstanden, dass die Arbeit mit Hilfe eines Plagiatserkennungsdienstes auf enthaltene Plagiate überprüft wird.

(Ort, Datum)

(Unterschrift)