

Peer-Projekte in der Internationalen Jugendarbeit

Impulse der Zugangsstudie für die Gestaltung eines lokalen
Jugendprojekts

Thesis zur Erlangung des Bachelorgrads

Autorin: **Julia Elben**

Evangelische Hochschule Ludwigsburg
Studiengang: Internationale Soziale Arbeit (B.A.)



Staatlich anerkannte Hochschule
für Angewandte Wissenschaften
der Evangelischen Landeskirche in Württemberg
Protestant University of Applied Sciences

FDP wird gefördert vom:



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

Vorwort

Die vorliegende Bachelorarbeit „Peer-Projekte in der Internationalen Jugendarbeit – Impulse der Zugangsstudie für die Gestaltung eines lokalen Jugendprojekts“ von Julia Elben wurde vom bundesweiten Netzwerk [Forschung und Praxis im Dialog – Internationale Jugendarbeit](#) (FPD) im Rahmen der [AIM-Förderung für Studierende](#) gefördert.

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

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

Julia Elben hat sich in ihrer Abschlussarbeit mit den Erkenntnissen der Zugangsstudie auseinandergesetzt und wertvolle Erkenntnisse für lokale Jugendarbeit erzeugt.

Wir gratulieren ihr herzlich zur bestandenen Bachelorprüfung!

Abstract

Jugendliche, die nicht das Abitur anstreben, sind in der internationalen Jugendarbeit (IJA) deutlich unterrepräsentiert. Als Teil der Kinder- und Jugendhilfe muss IJA jedoch für alle Jugendlichen zugänglich sein. Diese Zugänge können unter anderem durch die Beteiligung von Peers geschaffen werden. In dieser Arbeit wird deshalb in die Struktur der IJA eingeführt und ein Überblick über die Ergebnisse der Zugangsstudie zum internationalen Jugendaustausch und verschiedene Peer-Ansätze gegeben, um diese in einer Analyse dreier Peer-Projekte in der IJA zu verknüpfen. Ziel ist es, Hinweise für die Gestaltung eines lokalen Jugendprojekts zu geben. Dieses Pilotprojekt des JugendSozialwerks Nordhausen e.V. will Schüler*innen einer staatlichen Oberschule für die IJA begeistern und sie mit Studierenden dazu befähigen, ein eigenes internationales Projekt zu entwickeln. Um die Forschungsfrage zu beantworten, wird eine qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring durchgeführt. Das verwendete Kategoriensystem wird deduktiv aus den Erkenntnissen der Literaturrecherche zur IJA, der Zugangsstudie, Peer-Ansätzen und den Rahmenbedingungen in Nordhausen erstellt. Aus der Analyse der Peer-Projekte ‚Jugendauslandsberater*innen‘, ‚Fernwehlots*innen‘ und ‚wir weit weg‘ ergeben sich vier Impulse für das Nordhäuser Projekt. Erstens sind Peers Schlüsselpersonen, die Jugendliche nicht für die IJA interessieren, sie aber begleiten, informieren und beraten müssen, um den Zugang zu öffnen. Zweitens wird eine mittelfristige Qualifizierung der Studierenden und Schüler*innen benötigt, damit diese selbstbestimmt über ihr Projekt entscheiden können. Drittens soll der Ansatz des Projektes sein, alle Teilnehmenden in größtmöglichem Maße partizipieren zu lassen, um vor allem die Schüler*innen in der Rolle als Initiator*innen eines internationalen Projekts zu stärken. Viertens muss das Verhältnis von formaler und non-formaler Bildung bei dieser lokalen Kooperation reflektiert werden und braucht eine starke Orientierung an den Prinzipien der Jugendarbeit. Über die Erkenntnisse zum Nordhäuser Projekt hinaus sind eine stärkere theoretische Fundierung und Ausdifferenzierung von Peer-Ansätzen für den Bereich der IJA wünschenswert.

Inhalt

Vorwort	1
Abstract	2
Abkürzungsverzeichnis	5
1. Einführung	6
2. Internationale Jugendarbeit in Deutschland	8
2.1. Begriffsklärung und Eingrenzung	8
2.2. Einordnung in die Jugendarbeit in Deutschland.....	10
2.3. Geschichtlicher Kontext.....	12
2.4. Politischer Kontext der Internationalen Jugendarbeit.....	13
2.4.1. EU-Jugendpolitik.....	13
2.4.2. Nationale Jugendpolitik	14
2.4.3. Thüringer Jugendpolitik.....	15
2.5. Vernetzung	15
2.6. Wirkung.....	16
2.7. Kooperation mit Schulen.....	18
3. Zugangsstudie zum internationalen Jugendaustausch	20
3.1. Grundlagen.....	20
3.2. Forschungsstränge	21
3.3. Zentrale Ergebnisse.....	23
3.3.1. Teilnehmende.....	23
3.3.2. Informationen und Beratung.....	24
3.3.3. Peers als Schlüsselpersonen	25
3.3.4. Schule und internationale Jugendarbeit.....	27
3.4. Resonanzen der Studie.....	28
4. Peer-Ansätze	29
4.1. Bedeutung von Peers in der Jugendphase	30
4.2. Bedeutung von Peers in der Schule.....	31
4.3. Peers-Involvement.....	33
4.3.1. Peer-Information.....	35
4.3.2. Peer-Education	36
4.3.3. Peer-Counselling.....	37
4.3.4. Peer-Ansätze im Vergleich.....	38

5. Lokales Jugendprojekt an der Petersbergschule Nordhausen.....	39
5.1. Petersbergschule Nordhausen	39
5.2. JugendSozialwerk Nordhausen e.V.	40
5.3. Peer-Pilotprojekt.....	40
6. Analyse von Peer-Projekten.....	43
6.1. Qualitative Inhaltsanalyse	43
6.2. Fernwehlots*innen	45
6.2.1. Analysematerial Fernwehlots*innen	45
6.2.2. Analyseergebnisse Fernwehlots*innen	45
6.3. Jugendauslandsberater*innen Baden-Württemberg	48
6.3.1. Analysematerial Jugendauslandsberater*innen.....	48
6.3.2. Analyseergebnisse Jugendauslandsberater*innen.....	49
6.4. ‚Wir weit weg‘	51
6.4.1. Analysematerial ‚Wir weit weg‘	51
6.4.2. Analyseergebnisse ‚Wir weit weg‘.....	52
6.5. Ergebnisinterpretation	54
6.5.1. Projektrahmen.....	55
6.5.2. Projektdurchführung	56
6.5.3. Rolle der Peers.....	57
6.5.4. Rolle der Schulen.....	59
6.6. Formulierung der Impulse für Nordhausen	59
6.7. Reflexion des Forschungsvorgehens	60
7. Resümee und Ausblick.....	61
Literaturverzeichnis.....	63
Anhang.....	72
ANHANG 1: Abbildung 2 – Peer Education Diagram.....	72

Abkürzungsverzeichnis

BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
EPTO	European Peer Training Organisation
ERYICA	European Youth Information and Counselling Agency
EU	Europäische Union
FPD	Forschung und Praxis im Dialog
IJA	Internationale Jugendarbeit
IJAB	Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V.
IKO	Institut für Kooperationsmanagement
IKUS	Interkulturelles Lernfeld Schule
JAB	Jugendauslandsberater*in
JiVE	Jugendarbeit international – Vielfalt erleben
JuSoWe	JugendSozialwerk Nordhausen e.V.
KJP	Kinder- und Jugendplan
SALTO	Support, Advanced Learning and Training Opportunities for Youth Network
SGB	Sozialgesetzbuch
UNFPA	United Nations Population Fund
Y-PEER	Youth Peer Education Network

1. Einführung

„Grenzüberschreitende Mobilität sollte von einer Chance für wenige zu einem Angebot für alle jungen Menschen werden“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2019: 148) (BMFSFJ). Die erste Jugendstrategie der Bundesregierung greift die aktuelle Situation der internationalen Jugendarbeit (IJA) in Deutschland auf. Sie bietet vielfältige Chancen für Jugendliche, erreicht aber nur bestimmte Gruppen. Die IJA ist jedoch laut §11 SGB VIII einer der sechs Handlungsschwerpunkte der Jugendarbeit und damit für alle Jugendlichen als „integraler Bestandteil“ (BMFSFJ 2016: 813) in die Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland verankert.

Eine der Grundlagen für die zitierte Aussage der Jugendstrategie sind die Ergebnisse einer im Sommer 2019 erschienenen Studie. „Die Zugangsstudie zum internationalen Jugendaustausch“ (Becker und Thimmel 2019b) belegt die Feststellung der Unterrepräsentation gewisser Gruppen mit empirischen Daten und trifft darüber hinaus Aussagen über die Teilnehmenden, Zugänge und Barrieren der IJA, die im Kontext nonformaler und formaler Jugendbildung organisiert ist. Die Studie beantwortet so die Frage „Wer macht mit und wer (noch) nicht?“ (Borgstedt 2019: 31) und verknüpft dafür vier Forschungsstränge. Ein Augenmerk liegt dabei auch auf der Rolle von Peers, die zu Maßnahmen der IJA motivieren, informieren, beraten und Zugangshürden verringern. Mit der Schlussfolgerung der Studie, sich wieder vermehrt auf die Prinzipien der Jugendarbeit wie Partizipation zu konzentrieren, schließt sie an weitere, die IJA und insbesondere Peer-Projekte in der IJA betreffende Entwicklungen an.

Zum einen wurde ebenfalls 2019 die Jugendstrategie der Europäischen Union (EU) verabschiedet. Sie setzt mit den drei Handlungsfeldern ‚Beteiligung, Begegnung und Befähigung‘ unter anderem Impulse für eine veränderte Gestaltung der Angebote, Informationszugänge und Partizipation junger Menschen in der IJA (Europäische Kommission 22.05.18). Zum anderen förderte der Innovationsfonds des Kinder- und Jugendplans des Bundes (KJP) von 2017-2019 14 Projekte der IJA unter dem Titel „Mehr Austausch und Begegnung - Jugend gestaltet Information und Beratung“ (IJAB o.J.a). Diesen Projekten war gemein, dass Jugendliche gegenüber Peers eine Multiplikator*innenrolle einnehmen. Ebenso startete in Nordhausen am Harz im Herbst 2019 ein Projekt, das auf den Einsatz von Peers baut, um Zugänge zur IJA zu schaffen. Angesiedelt beim JugendSozialwerk Nordhausen e.V. (JuSoWe) beteiligt das Pilotprojekt Studierende der Hochschule Nordhausen sowie Schüler*innen der örtlichen Oberschule. Ziel ist, dass mit dem ‚Virus‘ der IJA infizierte junge Menschen ihre Peers anstecken, sie begeistern und zur Teilnahme an einem Peer-Projekt motivieren. Den Jugendlichen soll die Möglichkeit gegeben werden, ihre eigenen Ideen in einem selbstentwickelten internationalen Projekt umzusetzen (Gast 09.10.2019). Teil des Projekts ist damit auch die Entscheidung über den zu verfolgenden Peer-

Ansatz und den Umgang mit den Ergebnissen der Zugangsstudie. Die vorliegende Arbeit unterstützt diesen Prozess mit ihren Ergebnissen.

Das Peer-Projekt in Nordhausen, die Veröffentlichung der Zugangsstudie, verschiedene bereits erprobte Peer-Ansätze und politische Vorgaben stehen so nebeneinander und bilden den Rahmen dieser Arbeit. Hier werden die genannten Bereiche in Beziehung gesetzt, um Aussagen für die Gestaltung des Jugendprojekts in Nordhausen treffen zu können. Da zwar Peer-Projekte in der IJA in den letzten Jahren gefördert, diese jedoch noch nicht aus Perspektive der Zugangsstudienresultate betrachtet wurden, wird darüber hinaus eine Projekt-Analyse dreier Peer-Projekte der IJA durchgeführt. Daraus ergibt sich die Forschungsfrage der Arbeit: Welche Impulse gibt die Zugangsstudie und die darauf basierende Analyse dreier bestehender Peer-Projekte in der internationalen Jugendarbeit für die Gestaltung eines lokalen Jugendprojekts in Nordhausen? Ziel der Arbeit ist die Verbindung der Zugangsstudie mit Erkenntnissen aus der Analyse von Peer-Projekten, um Impulse für die Gestaltung des Nordhäuser Pilotprojekts zu geben.

Hierfür gliedert sie sich in die Schwerpunkte internationale Jugendarbeit, Peer-Ansätze und Analyse von Peer-Projekten. Da das lokale Jugendprojekt an eine Schule angebunden ist, wurde diese Kooperation in den jeweiligen Themenschwerpunkten besonders aufgegriffen. Zu Beginn steht das Kapitel internationale Jugendarbeit in Deutschland, in dem zunächst die verwendeten Begriffe geklärt und eingegrenzt werden. Es folgt eine Einführung in die geschichtlichen und politischen Kontexte, sowie in die Vernetzung der IJA. Ein Augenmerk liegt dabei auf Bezügen zu Thüringen und zur Kooperation mit Schulen, um sie später in das lokale Jugendprojekt einordnen zu können. Ein zweites Kapitel der IJA behandelt die schon erwähnte 2019 erschienene Zugangsstudie zum internationalen Jugendaustausch. Einige Ergebnisse, die in Beziehung zur Forschungsfrage stehen, werden ausführlicher vorgestellt. Danach folgt ein Theorieteil zur Bedeutung von Peers für Jugendliche sowie Einblicke in die unterschiedlichen Ansätze, Peers in der Jugendarbeit zu involvieren. Mit diesen Grundlagen wird die Analyse des Peer-Projekts in Nordhausen eingeleitet, indem dieses und seine Rahmenbedingungen genauer vorgestellt werden. Abschließend führt die Analyse dreier Peer-Projekte in der internationalen Arbeit die theoretischen Erkenntnisse zusammen. Die Projekte ‚Fernwehlots*innen‘, ‚Jugendauslandsberater*innen Baden-Württemberg‘ und ‚wir weit weg‘ werden auf ihren Projektrahmen, die Qualifizierung der Peers, deren Rolle im Projekt und die Rolle von Kooperationen zu Schulen hin mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring untersucht. Die Ergebnisse werden zueinander und zum Theorieteil in Beziehung gesetzt und eine Antwort auf die Forschungsfrage gegeben. Die Arbeit schließt mit einem Ausblick auf weitere Entwicklungen in Bezug auf Peer-Projekte in der IJA in Deutschland.

2. Internationale Jugendarbeit in Deutschland

Im Begriff ‚Internationale Jugendarbeit‘ finden sich verschiedene Elemente, die einer Erklärung bedürfen. Daher wird in den nächsten Kapiteln der Begriff definiert, eingegrenzt und in die Jugendarbeit in Deutschland eingeordnet. Die politischen Vorgaben aus Europa, Deutschland und Thüringen werden durch eine vorherige geschichtliche Einführung verständlicher. Das Kapitel Vernetzung stellt einige Hauptakteur*innen der IJA in Deutschland vor, während sich das darauffolgende Kapitel mit den Ergebnissen der Langzeitwirkungsstudie befasst. Zuletzt wird der Fokus auf Kooperationen zwischen IJA und Schule gelegt. Damit wird die Grundlage für eine Einordnung der Arbeit in das Feld der IJA und in die Diskurse um Zugänge und Peer-Ansätze gelegt.

2.1. Begriffsklärung und Eingrenzung

Der Begriff ‚Internationale Jugendarbeit‘ wird in unterschiedlichen Kontexten verschieden weit gefasst. Von Thimmel (2013: 185) wird er einmal als ein „Oberbegriff für alle Maßnahmen und Initiativen der Jugendarbeit und angrenzender Bereiche im Kontext des Internationalen“ benutzt. In dieser Verwendung geht er über die Eingrenzung in §§ 11 des SGB VIII¹ (siehe Kapitel **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**) hinaus, um weitere Maßnahmen wie z.B. den Fachkräfteaustausch und den sich unterscheidenden Strukturen ausländischer Partnerorganisationen gerecht zu werden. IJA im weiten Sinne ist damit nicht ausschließlich Jugendarbeit, sondern fungiert „als Querschnittsbereich des Internationalen für alle Felder der Kinder- und Jugendhilfe einschließlich der Kooperationsbereiche“ (Thimmel 2013: 186). Sie besteht aus drei Bereichen. Erstens der Bereich der Gruppenaustausche bzw. Jugendbegegnungen mit thematischer Orientierung und Gegenseitigkeit, zweitens der Bereich „Fachkräfteaustausch und die jugendpolitische Zusammenarbeit von Jugendverbänden und Institutionen aus dem Bereich der Kinder- und Jugendarbeit“ und als dritter Bereich „Einzelaustausch im Rahmen der Freiwilligenarbeit“ (Thimmel und Abt 2016: 17).

Die Zugangsstudie (Becker und Thimmel 2019b) sammelt unter dem Begriff ‚Internationaler Jugendaustausch‘ verschiedene Formate, die im formalen oder nonformalen beziehungsweise informellen Bildungsbereich organisiert sind. Die Unterscheidung von formaler und nonformaler Bildung meint auch „eine strukturbezogene Zweiteilung in schulisch-außerschulisch“ (Becker und Thimmel 2019a: 21). Der formale Bildungsbereich ist gekennzeichnet von strukturierter, ergebnis- und produktorientierter sowie oft verpflichtender Bildung, die zertifiziert wird. Nonformale Bildung ist weniger strukturiert, aber dennoch intendiert. Sie ist bestimmt von

¹ Alle in den folgenden Kapiteln genannten Paragraphen beziehen sich auf das Achte Sozialgesetzbuch – Kinder- und Jugendhilfe.

Freiwilligkeit, Partizipation und Prozessorientierung. Mit informeller Bildung werden eher beiläufige Bildungsprozesse bezeichnet, die keinen speziellen Bildungsort umfassen. Sie sind jedoch systematisch schwer von nonformalen Bildungsprozessen abzugrenzen.

Die Bereiche können zwar nicht absolut mit Institutionen oder Organisationen gleichgesetzt werden, der Schwerpunkt der Schule liegt jedoch im formalen, der der Jugendarbeit im nonformalen Bildungsbereich (Coelen und Gusinde 2011: 92, Ahmed und Höblich 2015: 43, Thimmel 2019: 179). In der Zugangsstudie wurde der untersuchte Kernbereich der Formate internationaler Jugendaustausche grafisch dargestellt (Becker und Thimmel 2019a: 22).

Formateklassifikation		
	Individuell unterwegs	In der Gruppe unterwegs
Im Kontext formaler Bildung organisiert	Auslandssemester im Studium	Auslandsfahrt mit der Schulklasse
	Schüler*innenaustausch (individuell) Praktikum im Ausland (Berufliche Bildung)	Schüler*innenaustausch (Gruppe)
Im Kontext nonformaler und informeller Bildung organisiert	Freiwilligendienst	Internationale Jugendbegegnung, Workcamp
	Work & Travel Au pair	Jugendfreizeit im Ausland, Auslandsfahrten (mit Chor/Orchester, Sportverein, Jugendverband, Jugendzentrum, Kirche/religiöser Organisation)

Kernbereich für die Zugangsstudie

© Wochenschau Verlag

Abbildung 1 Formateklassifikation

Im Kernbereich der Zugangsstudie finden sich Schüler*innenaustausche (individuell und in der Gruppe) sowie Praktika im Ausland, die im Kontext formaler Bildung organisiert sind. Internationale Jugendbegegnungen, Workcamps, Freiwilligendienste sind im nonformalen Bildungsbereich lokalisiert (Becker und Thimmel 2019a: 22f). Damit werden in der Studie aus dem oben verwendeten weiten Begriff der internationalen Jugendarbeit nur die Formate des Jugendaustausches und seine Teilnehmenden behandelt. Darüber hinaus werden auch Formate im Kontext von formaler Bildung untersucht.

Mit dem Wort ‚Jugend‘ wird die gemeinte Altersgruppe nach §7 SGB VIII auf Jugendliche (14-17 Jahre) und junge Volljährige (18-26 Jahre) definiert, wobei die am häufigsten an internationaler Jugendarbeit teilnehmende Altersgruppe die der 14-17-Jährigen ist (Pothmann 2019: 119f).

„Austausch“ weist darauf hin, dass in der Regel Hin- und Rückbegegnungen von Gruppen oder Einzelpersonen stattfinden und inhaltlich ein Austausch zwischen den Teilnehmenden geschieht (Thimmel 2013: 189). Weiterhin sind mit ‚international‘ derzeit diejenigen Länder gemeint, die laut dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) in den Förderbereich der IJA fallen. Dazu gehören die Länder der EU, Russland, Türkei, Israel, USA und auch China, Japan, Brasilien und Indien. Austausche mit Ländern des Globalen Südens werden vom Ministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit gefördert und sind der Entwicklungsarbeit zuzuordnen, wobei eine Annäherung zwischen den Praxisfeldern vonstattengeht (ebd.: 188f). Dies erklärt auch die primäre Fokussierung dieser Arbeit auf EU-Politik und Programme. Schwerpunkt der bisherigen empirischen Forschung und Konzeptualisierung im Bereich der Internationalen Jugendaustausche sind bi-, tri-, oder multinationale Jugendbegegnungen. Damit sind ein- bis dreiwöchige thematische Treffen junger Menschen gemeint, deren Ziel unter anderem das Kennenlernen der jeweiligen Kultur und der eigenen Person ist. Themen der Begegnung können gesellschaftlicher, politischer, historischer, beruflicher, sportlicher oder religiöser Art sein (Borgstedt 2019: 44).

Schwierigkeiten der Begriffsklärung, abgesehen von den genannten Eingrenzungen, ergeben sich aus der in der Literatur teilweise synonymen Verwendung der Begriffe ohne Festlegung auf bestimmte Bereiche. In dieser Arbeit wird in Bezug auf die Zugangsstudie deren Eingrenzung auf internationale Jugendaustausche übernommen, während in der weiteren Arbeit internationale Jugendarbeit als Sammelbegriff dient. Das Verständnis von IJA bezieht sich dabei, wenn nicht anders beschrieben, vor allem auf den ersten der drei von Timmel und Abt (2016: 17) beschriebenen Bereiche. Dies geschieht aus einer deutschen Perspektive heraus, die im internationalen Kontext immer wieder reflektiert und auf ihre Verallgemeinerbarkeit hin überprüft werden sollte.

2.2. Einordnung in die Jugendarbeit in Deutschland

„Die europäische und internationale Jugendarbeit ist integraler Bestandteil der Kinder- und Jugendhilfe“, wie es im Kinder- und Jugendplan des Bundes (BMFSFJ 2016: 813) festgelegt ist. Allgemein soll die Jugendhilfe gemäß § 1 „junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördern und dazu beitragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen.“ Jugendarbeit im Speziellen hat laut § 11 Abs. 1 den Auftrag, die Entwicklung junger Menschen zu fördern. Sie soll interessenorientiert sowie partizipativ sein, „zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen“. Jugendarbeit richtet sich laut § 7 an alle Personen unter 27 Jahren und hat sechs Arbeitsschwerpunkte, die in der Praxis ineinander übergehen.

1. „außerschulische Jugendbildung mit allgemeiner, politischer, sozialer, gesundheitlicher, kultureller, naturkundlicher und technischer Bildung,
2. Jugendarbeit in Sport, Spiel und Geselligkeit,
3. arbeitswelt-, schul- und familienbezogene Jugendarbeit,
4. internationale Jugendarbeit,
5. Kinder- und Jugendberholung,
6. Jugendberatung“ (§ 11 Abs. 3)

IJA ist so ein „wichtiges sozial- und jugendpädagogisches Handlungsfeld und Teil des Sozialisations-, Erziehungs- und Bildungsangebotes für alle Jugendlichen und jungen Erwachsenen“ (Thimmel 2015: 14). Durch die Nennung in § 11 sind für die IJA als Teil der Kinder- und Jugendarbeit Förderrichtlinien, Konzeptionen und Rahmenbedingungen im KJP sowie der Bundesländer und Kommunen vorgegeben. Weiterhin wirken die bilateralen Jugendwerke und die EU mit Regeln bzw. Leitlinien auf die IJA ein (Thimmel 2013: 190f). So entsteht eine komplexe Fördermittel- und Antragssystematik für Projekte und Maßnahmen der IJA. Die Träger IJA in Thüringen finanzieren ihre Arbeit unter anderem aus Mitteln des KJP, durch Fördergelder der EU, des Landesjugendförderplans sowie durch Stiftungen (Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport 2016: 118). Der in dieser Arbeit verwendete Projektbegriff definiert Projekt als „ein einmaliges, bereichsübergreifendes, zeitlich begrenztes, zielgerichtetes und interdisziplinäres Vorhaben“ (Kuster u.a. 2019: 4). Ein Projekt wird außerhalb der normalen Abläufe organisiert, da es in seiner Bedeutung komplex ist und Erfahrungen im Bereich des Projekts fehlen (ebd.: 4). In der IJA finden sich viele Träger, deren internationale Maßnahmen in Projekten organisiert sind, da eine Förderung oft nur projektbezogen und kurzfristig stattfindet. Eine Verstetigung und Breitenwirkung der Arbeit ist damit eingeschränkt (Thimmel 2019: 191, Becker 2019: 206). Im weltweiten Vergleich gesehen hat die IJA in Deutschland durch ihre rechtliche Verankerung jedoch sehr gute Voraussetzungen im Sinne der öffentlichen Förderung, Beratung und dem Umfang der Angebote (Müller 2019a: 9, Thimmel 2013: 190).

Einen umfassenden statistischen Überblick zum IJA im Sinne der Kernbereiche der Zugangsstudie gibt es nicht, jedoch sind Daten der Kinder- und Jugendhilfestatistik sowie der Panelstudie (Ilg und Dubiski 2019) verfügbar. Die Kinder- und Jugendhilfestatistik gibt erstmals seit 2015 Aufschluss über Veranstaltungen und Projekte der IJA und ermöglicht so auf politischer Ebene Sichtbarkeit (Pothmann 2019: 113). 2017 waren ca. drei Prozent² aller Freizeiten, Aus-, Fort-, und Weiterbildungen, Seminare, Projekte, Feste, Sportveranstaltungen etc. der IJA zuzuordnen. Knapp die Hälfte davon fand in Kooperation mit Ländern der EU statt. Insgesamt haben 155.527 Personen an Projekten und Veranstaltungen der IJA teilgenommen, was einem

² Laut Kinder- und Jugendhilfestatistik sind 2.685 der insgesamt 98.390 Veranstaltungen und Projekte im Jahr 2017 der IJA zugeordnet.

Gesamtanteil an Projekten und Veranstaltungen von ca. zwei Prozent³ entspricht (Statistisches Bundesamt 2019: 27,36,38, eigene Berechnung). Volberg und Pothman (2018: 28) geben als mögliche Erklärung der niedrigen Zahlen eine Untererfassung an. In Thüringen fanden 2017 165 Veranstaltungen und Projekte der IJA statt, an denen 7937 Jugendliche teilnahmen. Dies entspricht ebenfalls jeweils einem Gesamtanteil von ca. drei Prozent (Thüringer Landesamt für Statistik 2017, eigene Bechnung). Weitere Daten zu den Teilnehmenden werden in Kapitel **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** in Zusammenhang mit der Zugangsstudie vorgestellt.

2.3. Geschichtlicher Kontext

Die IJA hatte in der Nachkriegszeit den Auftrag, die „Völkerverständigung und Wiedergutmachung durch Begegnung“ (Thimmel 2013: 192) Deutschlands voranzutreiben, nachdem schon in der Weimarer Republik IJA stattfand. Die Begegnungen bei Workcamps oder Kriegsgräberarbeit standen unter der Vorgabe von politischen Zielen, dazu passende pädagogische Überlegungen waren nur in geringem Ausmaß vorhanden. Der reine Kontakt (Kontakthypothese) sollte zunächst persönlich (Mikroebene) wirken und weitergehend positiven Einfluss auf die Organisation (Mesoebene) sowie das politische Verhältnis (Makroebene) der ehemals verfeindeten Staaten haben (Thimmel und Abt 2016: 16). Die Grundlagen der IJA in Deutschland wurden in dieser Zeit mit der Gründung des Deutsch-Französischen Jugendwerks 1963 und weiteren Vereinbarungen des Bundesjugendministeriums mit ausländischen Partnern geschaffen. Die Kontakthypothese und dahinterstehende Ziele der Wiedergutmachung, europäischer Einheit, Friedenspolitik und Versöhnung erwiesen sich spätestens in den 70er Jahren als nicht erreichbar. Das ungehörte Bedürfnis der Teilnehmenden nach Freizeit und Spaß anstatt diplomatischer Repräsentation ihres Landes führte zu sinkender Attraktivität der IJA. Seit den 1970er Jahren, auch durch die von der Breitenbach-Studie (1979) angestoßene pädagogische Neuausrichtung hin zum interkulturellen Lernen, lag der Fokus der IJA dann auf der persönlichen Wirkung.

Ab der Jahrtausendwende entwickelte sich eine diversitätsorientierte IJA, die weniger ein auf Nationalstaaten beschränktes Kulturkonzept als vielmehr die Globalisierung und transkulturelle Lebenswirklichkeiten von Jugendlichen ansprechen wollte. Weiterhin geriet die politische und gesellschaftliche Dimension der IJA wieder vermehrt in den Fokus. Die Forderung nach einer (Wieder-)Belebung der europäischen Idee, Populismus, Migrationsbewegungen und die Wirtschaftskrise spiegeln sich auch in den aktuellen Diskursen der IJA wider. Müller (2019b: 47) sagt deshalb einen erneuten Paradigmenwechsel hin zur Repolitisierung der IJA voraus, der auch

³ Von den 2017 gezählten 6.779.045 Projekt- und Veranstaltungsteilnehmenden nahmen 155.527 Personen aus Deutschland und dem Ausland an solchen der IJA teil.

in der neuen EU-Jugendstrategie und auf nationaler Ebene sichtbar wird. Ein Beispiel dafür ist die jugendpolitische Initiative ‚JiVE. Jugendarbeit international – Vielfalt erleben‘, die von IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit in Deutschland e.V. koordiniert wird. Zudem liegt der Schwerpunkt von Projekten der IJA, wie zum Beispiel ‚IKUS‘ (Interkulturelles Lernfeld Schule) auf dem Erreichen einer größeren Zielgruppe von Jugendlichen durch spezifische Angebote (Müller 2019b: 44–47, Thimmel 2013: 192–197). Einen weiteren Impuls setzt das Modell des Mobilitätspuzzles nach Thimmel und Schäfer (2017: 1), in dem „konzeptuelle Überlegungen zum Zusammenspiel zwischen Kinder- und Jugendreisen, Internationaler Jugendarbeit und Schüleraustausch gemacht werden“. Die bisher voneinander getrennt betrachteten Arbeitsbereiche des formalen und nonformalen Bildungsbereiches werden, unabhängig von ihrer Zuordnung, als Teile eines zusammengehörigen Mobilitätspuzzles aufgefasst. Damit sollen passende Mobilitätsformate für alle jungen Menschen aufgezeigt und benachteiligte Zielgruppen besser erreicht werden. Die Zugangsstudie knüpft ab 2016 an diesem Zusammendenken der Formate, den Erfahrungen aus Projekten und (Wirkungs-)Forschungen der IJA an.

2.4. Politischer Kontext der Internationalen Jugendarbeit

Die Förderung und Konzeption der IJA ist wesentlich an politische Vorgaben und Zielsetzungen gebunden. Die IJA befindet sich so im Spannungsfeld von Gesetzen und politischen Strategien, träger- und fachspezifischer Zielsetzungen sowie den Interessen der jungen Menschen. Auch aus diesem Grund wird immer wieder auf die Gefahr der Instrumentalisierung der Jugendarbeit, Stichwort ‚Employability‘, hingewiesen (Thimmel und Friesenhahn 2015: 96–102, Naddaf 2019: 159). Die IJA in Deutschland wird gleichzeitig von europäischer und (inner-)deutscher Politik beeinflusst. Deshalb werden relevante Aspekte der europäischen Jugendpolitik und anschließend die politische Verortung im deutschen beziehungsweise Thüringer Kontext dargestellt, um später die lokale Arbeit in Nordhausen einordnen zu können. Anzumerken ist, dass „nur vereinzelt Leitlinien zur IJA im Sinne einer konzeptionellen Verschränkung von Aktivitäten auf EU-Ebene, Bundesebene, regionaler und kommunaler Ebene“ (Thimmel 2013: 191) existieren. Außerdem bleibt fraglich, wer in den Zielsetzungen die letztliche Definitionsmacht besitzt und inwieweit sie von den jeweils aktuellen politischen Gemengelagen anstatt jugendlicher Interessen abhängen (Thimmel und Schäfer 2019: 244f).

2.4.1. EU-Jugendpolitik

Von 2019-2027 wird die jugendpolitische Zusammenarbeit der EU-Länder von der Strategie „Beteiligung, Begegnung und Befähigung: eine neue EU-Strategie für junge Menschen“ (Rat der Europäischen Union 2018: 3) gerahmt. Eine erste EU-Jugendpolitik wurde mit dem Weißbuch

(Europäische Kommission 25.07.2001) entwickelt und mit der EU-Jugendstrategie 2010-2018 weitergeführt. Die Arbeit der neuen Strategie soll sektorübergreifend in den drei Handlungsfeldern ‚Beteiligung, Begegnung und Befähigung‘ junger Menschen geschehen. Im Feld ‚Beteiligung‘ soll soziales und bürgerschaftliches Engagement junger Menschen gefördert und die Partizipation an Entscheidungsprozessen etabliert werden. Der Bereich ‚Begegnung‘ soll mithilfe der EU-Programme Erasmus+, Europäisches Solidaritätskorps Jugendmobilität fördern und für Erfahrungsaustausch, Begegnungen und Vernetzung im europäischen Kontext sorgen. Junge Menschen sollen die Möglichkeit zur Mitentscheidung über EU-Förderprogramme erhalten und in ihrem Engagement Anerkennung und Förderung erfahren. ‚Befähigung‘ soll durch eine höhere Anerkennung des nonformalen Lernens stattfinden, um junge Menschen beim Erwachsenwerden zu unterstützen (Europäische Kommission 22.05.18: 3–9).

Neben der Strategie wurden 2018 mit Entscheidungsträger*innen, Forscher*innen, jungen Menschen und anderen Akteur*innen elf europäische Jugendziele entwickelt. Sie sind rechtlich nicht bindend, sondern sollen „im Einklang mit den nationalen Rechtsvorschriften und denen der Union sowie entsprechend den nationalen Umständen behandelt“ (Rat der Europäischen Union 2018: 11) und in die Arbeit der Mitgliedsstaaten sowie der Kommission als Vision miteinbezogen werden. Maßgeblich für den Zugang zu Internationaler Jugendarbeit ist das elfte Ziel, das Jugendorganisationen und europäische Jugendprogramme betrifft. Die Zielvorgabe lautet:

„Gleichberechtigten Zugang für alle jungen Menschen zu Jugendorganisationen und europäischen Jugendprogrammen sicherstellen – für eine Gesellschaft, die sich auf europäische Werte und eine europäische Identität gründet“ (ebd.: 16)⁴.

Als Einzelziele sollen unter anderem die Bekanntheit von Jugendorganisationen und europäischen Jugendprogrammen und die Verfügbarkeit qualitativer Informationen zu diesen sowie eine bessere Vernetzung mit den Bildungssystemen sichergestellt werden. Der Zugang soll verbessert, der Verwaltungsablauf jugendgerecht gestaltet und Unterstützung bereitgestellt werden. Gezielt sollen gesellschaftlich benachteiligte junge Menschen zur Teilhabe aktiviert werden. Die Partizipation an Entscheidungsprozessen, die Erweiterung der geförderten Formate und die generelle Sicherstellung der Mittel sind außerdem Teil dieses Zieles (ebd.: 16f).

2.4.2. Nationale Jugendpolitik

Da die Kompetenzen für die Umsetzung der Jugendpolitik bei den EU-Mitgliedsstaaten liegen, entwickelte das BMFSFJ unter Einbindung verschiedener Akteur*innen eine eigenständige Jugendstrategie (BMFSFJ 25.10.18). Im Handlungsfeld „Europa & die Welt“ sieht sie auf

⁴ Der Titel der Quelle wurde am 12.04.19 im Amtsblatt der EU (C136/31) berichtigt, da die EntschlieÙung fälschlicherweise als Entwurf betitelt wurde. (<https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/f9916220-5cf8-11e9-9c52-01aa75ed71a1/language-en> abgerufen am 23.09.19)

nationaler Ebene Handlungsbedarfe unter anderem darin, allen jungen Menschen die Möglichkeit zu geben, Europa zu erfahren, interkulturelle Kompetenzen zu erwerben und im internationalen Kontext „selbstbestimmte und selbstorganisierte Freiräume zu ermöglichen“ (BMFSFJ 2019: 148) Dafür werden verschiedene Maßnahmen, darunter auch Peer-Education-Programme, eine Jugendkampagne zu Information und Beratung von IJAB und lokale Projekte in der Vernetzung mit Schulen gefördert (BMFSFJ 2019: 150–153). Eine grundlegende Orientierung für IJA Aspekte in der Politik der Bundesregierung bieten seit 2001 die Weimarer Leitlinien, die sie in den gesellschaftlichen, zeitlichen und rechtlichen Kontext einordnet, ihre Ziele, Zielgruppen, Methoden und Träger vorstellt, sowie regionale Schwerpunkte legt (BMFSFJ 2001). Im 2009 veröffentlichten Eckpunktepapier für Internationale Jugendpolitik des BMFSFJ wird neben einer stärkeren Koordination der nationalen und europäischen Ebene „eine Vereinfachung des Zugangs zu internationaler Jugendarbeit“ (BMFSFJ 2009a: 2) beabsichtigt. Daneben ist im Kinder- und Jugendplan die „Stärkung europäischer und internationaler Begegnungen und Erfahrungen“ (BMFSFJ 2016: 813f) eines der Leitziele, in dessen Rahmen der internationale Jugend- und Fachkräfteaustausch gefördert wird.

2.4.3. Thüringer Jugendpolitik

Der Landesjugendförderplan von 2017-2021 stellt die Thüringer Zielsetzung für Maßnahmen der IJA dar und will so die Umsetzung der EU-Jugendstrategie auf Landes- und Kommunalebene fördern. Inhaltlich legt das Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport den Schwerpunkt auf eine „diversitätsbewusste Angebotsgestaltung“, um alle jungen Menschen erreichen zu können. Explizit sollen zielgruppenspezifische Angebote Teil der Förderung werden. Ein weiterer Fokus ist die Stärkung der politischen Dimension, womit sich die Vermutung der Repolitisierung von IJA bekräftigen lässt. Weiterhin sollen zur Umsetzung und Vorbeugung der Gefahr der Kulturalisierung in der IJA, Fortbildungsangebote für Fachkräfte finanziert werden. Der Landesjugendförderplan sieht die Entwicklung von Qualitätsstandards und einer Interessenvertretung der IJA in Thüringen vor, um fachliche Standards zu setzen und die öffentliche beziehungsweise politische Wahrnehmung zu stärken. Ein Aspekt soll die „Förderung der Zusammenarbeit von Schule und internationale[r] Jugendarbeit“ (Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport 2016: 118f) sein.

2.5. Vernetzung

Die geschichtliche Entwicklung internationaler Jugendarbeit und die Einbindung in die Kinder- und Jugendhilfe sorgt für eine Vielfalt und Ausdifferenziertheit an Trägern.

Aktiv sind „Jugendverbände, öffentliche Träger der kommunalen Jugendarbeit, Jugendbildungswerke, Jugendbildungsstätten, Träger der politischen und

kulturellen Jugendbildung, Vereine und andere gemeinnützige Träger sowie auf IJA spezialisierte Organisationen“ (Thimmel 2013: 189).

In Thüringen treten „Träger der freien Jugendhilfe [...] insbesondere als Anbieter internationaler Jugendarbeit auf“ (Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport 2016: 118). Die Träger sind, abgesehen von ihrer lokalen Verankerung oder der Einbindung in Netzwerke der Kinder- und Jugendhilfe, oftmals in bundesweiten Netzwerken der IJA vertreten. Die Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. bietet seit 1967 Kontakte, Informationen und Beratung. Weiterhin fördert IJAB die IJA durch Fachkräfteprogramme und Fortbildungen, Konzeptentwicklung, internationale Projektarbeit sowie Publikationen und Lobbyarbeit (IJAB o.J.b). So begleitete IJAB zum Beispiel die 14 Projekte des Innovationsfonds von 2017-2019 fachlich. Bei IJAB angesiedelt ist die Nationale Agentur JUGEND für Europa, die für die Umsetzung der EU-Programme Erasmus+ und Europäisches Solidaritätskorps zuständig ist. Die Nationale Agentur fördert Projekte finanziell und unterstützt die jugendpolitische Zusammenarbeit in Europa. Die Fachaufsicht der Nationalen Agentur hat das BMFSFJ mit seinem Referat für „europäische und internationale Jugendpolitik“ (JUGEND für Europa o.J.). Im Bereich der Wissenschaft vernetzt ‚Forschung und Praxis im Dialog – Internationale Jugendarbeit‘ (FPD) seit 1989 den Austausch von Forschung und Praxis, um die Qualität der IJA zu sichern und deren Angebote weiterzuentwickeln. Aktuelle Projekte sind unter anderem die Zugangsstudie, deren Weiterführung, Fachveranstaltungen und Forschung zu Peer-Ansätzen und neuen Formaten der IJA (FPD o.J.). Koordiniert wird FPD vom Verein transfer e.V., der „Beratungs-, Qualifizierungs- und Vernetzungsangebote für Fachkräfte und Organisationen der Jugend- und Bildungsarbeit“ durchführt (transfer e.V. o.J.). Weiterhin ist europaweit das Informationsnetzwerk Eurodesk aktiv, das die Hauptquelle der Jugendinformationen über europäische Politik und Mobilitätsmöglichkeiten darstellt. Eurodesk arbeitet mit über 1100 ausgebildeten Multiplikator*innen und ist so europaweit in Jugendzentren, Vereinen, Ämtern etc. vertreten (eurodesk o.J.), beispielsweise auch über das Peer-Projekt Fernwehlots*innen. In Baden-Württemberg nimmt die Jugendstiftung Baden-Württemberg diese Vernetzungsrolle ein, deren Projekt Jugendauslandsberater*innen (JABs) ebenfalls Teil der Projektanalyse ist.

2.6. Wirkung

Die Wirkungsforschung in der IJA resultiert aus „der in den 90er Jahren immer lauter werdenden Forderung nach einem wissenschaftlich fundierten Nachweis des Nutzens der vielfältigen Austauschangebote“ (Thomas, Chang und Abt 2007: 27). Seitdem haben zahlreiche Studien die

Wirkung untersucht, wobei die Ergebnisse der Langzeitstudie in der Fachöffentlichkeit die größte Aufmerksamkeit erzeugt haben.

Im Interesse der Studie lag die Langzeitwirkung von internationalen Jugendbegegnungen auf jugendpädagogischer Ebene. Untersucht wurde unter anderem die Wirkung auf Emotionen, Wahrnehmung, Persönlichkeitsentwicklung und Verhalten der Teilnehmenden (ebd.: 62-64). Mit internationalen Jugendbegegnungen sind in der Studie Begegnungen und Workcamps, aber auch der Schüler*innenaustausch gemeint. Die Studie fand Langzeitwirkungen in elf Bereichen heraus. Internationale Jugendbegegnungen wirken bestärkend auf die Selbstwirksamkeit und das Selbstvertrauen, führen zu einer größeren Offenheit gegenüber fremden Menschen und zum Aufbau von sozialen Kompetenzen. Interkulturelles Lernen, eine höhere Fremdsprachenkompetenz sowie das Finden der eigenen kulturellen Identität werden ebenfalls gefördert. Dazu kommen langanhaltende persönliche Kontakte, während negative Auswirkungen nicht gefunden wurden (ebd.: 112-125). Außerdem gaben 31 Prozent an, dass der Austausch einen ‚Domino-Effekt‘ für weitere Auslandsaufenthalte oder Begegnungen hatte. Sieben Prozent empfanden den Austausch als Wendepunkt, an dem eine biographische Richtungsänderung stattfand (ebd.: 130-132). Auf Interesse stieß auch, dass die Einschätzung der Bedeutung als hoch unabhängig von der Länge der Austauscherfahrung war (ebd.: 127f). Ebenfalls Ergebnis der Studie und einer der Anstöße für die Zugangsstudie war, dass 96 Prozent der Teilnehmenden Gymnasiast*innen sind (ebd.: 277), woraus zwei Forderungen gestellt wurden. Erstens soll die Förderung für ungewöhnliche Programmformate geöffnet werden, um die Vielfalt internationaler Begegnungen und Lebensrealitäten junger Menschen aufgreifen zu können. Zweitens wurde die Erweiterung der Zielgruppe gefordert.

„Neben Gymnasiast(inn)en und Student(inn)en müssen Schüler/-innen anderer Schulformen, Auszubildende und junge Berufstätige noch stärker an internationalen Jugendbegegnungen beteiligt werden, um breiteren Gesellschaftsschichten diese Form des interkulturellen Lernens zu ermöglichen.“
(IJAB 2013: o.S.)

Die Ergebnisse der Langzeitwirkungsstudie liefern den Nachweis des Nutzens internationaler Jugendbegegnungen und sind unerlässlich, um die Förderung und den Ausbau von IJA zu plausibilisieren. Die Wirkungsforschung sieht sich jedoch der Kritik ausgesetzt, dass die Orientierung an Politik und Fördergeber*innen dem Interesse an pädagogischen Erkenntnissen überwiegt (Thimmel und Schäfer 2019: 236). Über gesellschaftliche Auswirkungen von IJA gibt es noch keine empirischen Nachweise (ebd.: 235). Ebenso sollte aus Perspektive der kritischen Sozialen Arbeit die Wirkung internationaler Jugendarbeit nicht nur national, sondern auch im

Verhältnis der (EU)-Staaten zueinander beleuchtet werden. Dies wird hier nicht weiter ausgeführt, Hinweise gibt beispielsweise die MOVE Studie (Samuk u.a. 2018).

2.7. Kooperation mit Schulen

Sowohl das IJAB Projekt ‚Interkulturelles Lernfeld Schule‘ als auch die Initiative ‚Austausch macht Schule‘⁵ sind Beispiele aufkommender Kooperationen von IJA und Schule, wie sie beim Pilot-Projekt in Nordhausen ebenfalls stattfinden wird.

Die Notwendigkeit für Kooperationen zwischen IJA und Schule ergeben sich laut Thomas aus den Anforderungen, die eine globalisierte Welt an junge Menschen stellt. Organisationen und Institutionen, die bisher oft unabhängig voneinander internationale Jugendaustausche im nonformalen oder formalen Bereich organisierten, sollen unter anderem in Ganztagsschulangeboten kooperieren, um der „Bildungs- und Ausbildungsverantwortung unserer Gesellschaft“ (Thomas 2012a: 16) gerecht zu werden. Sie sollen dabei, wie im 15. Kinder- und Jugendbericht betont, nicht als Konkurrenz hinsichtlich ihres Bildungseffekts gegenübergestellt werden (BMFSFJ 2017: 399). Ebenso soll die „Wahrung der Eigenständigkeit und Beachtung der Gleichberechtigung“ wechselseitige Kompensationsfunktionen zwischen Jugendhilfe und Schule ausschließen, aber deren Synergieeffekte nutzen (Ministerium für Soziales, Familie und Gesundheit 16.04.2008: Thüringen). Synergieeffekte sind laut Kiilakoski (2015: 35f) die Möglichkeit eines holistischen Ansatzes der Bildung, den formale Settings allein nicht leisten können. Kooperationen bergen die Chance, neue Methoden für die veränderte, globalisierte Themenwelt entwickeln zu können. Wie in der EU-Jugendstrategie gefordert, sollen Kooperationen den Rahmen dafür bieten, Anerkennungsmöglichkeiten für nonformale und informelle Bildung zu schaffen. So soll der gesamte Wissens- und Erfahrungsumfang einer Person sichtbar gemacht werden.

Diese Möglichkeiten, von Kooperation zu profitieren, werden konkretisiert durch Gelingensbedingungen, die IKUS in seiner Handlungsempfehlung für eine erfolgreiche Kooperation vorschlägt. IKUS war ein dreijähriges bundesweites Modellprojekt, bei dem IJA und Schule zusammenarbeiteten, um neue Ansätze zu erproben und interkulturelles Lernen im Unterricht und in der offenen Ganztagschule für viele Jugendliche zu ermöglichen (Thomas 2012a: 15, 24f). Als Gelingensbedingung für Kooperationen wurde festgestellt, dass in der Schule eine Bereitschaft zur Öffnung für externe Expert*innen vorhanden sein muss, um Vernetzung mit lokalen Partner*innen entstehen zu lassen. Für eine nachhaltige Wirkung benötigt es die

⁵ <https://www.austausch-macht-schule.org/> (abgerufen am 22.10.19).

ganzheitliche und strukturelle Einbindung interkultureller Elemente in den Schulalltag. Im Voraus geklärte Bezugsmaßstäbe der formalen und nonformalen Bildung tragen weiterhin dazu bei, dass IJA in ihrer Eigenständigkeit mit den Prinzipien der Jugendarbeit bestehen bleibt. Außerdem sind sowohl die Vernetzung solcher Kooperationen untereinander, als auch die „Einbettung in die lokale Bildungslandschaft“ (Poli 2012: 169) Gelingensbedingungen. Wichtige Aspekte sind dazu die Sicherstellung der Fördermittel und eine ausreichende, möglichst langfristig gesicherte Finanzierung. Ebenso müssen politische Rahmenbedingungen verbessert sowie vereinheitlicht und Kooperationsvereinbarungen geschlossen werden (Thomas 2012b: 111–119, Poli 2012: 168–170). In der Zugangsstudie werden solche Kooperationen kritisch reflektiert, gleichzeitig aber IKUS und ‚Austausch macht Schule‘ als positive Beispiele hervorgehoben.

Die Gelingensbedingungen auf politischer Ebene werden anhand der Thüringer Gesetze und Vereinbarungen zur Kooperation von Schule und Jugendarbeit verdeutlicht. Eine Herausforderung ist die gesetzliche Verankerung der Bezugspartner auf unterschiedlichen Ebenen. Die Schul- und Bildungsgesetze einzelner Bundesländer stehen neben dem für die Träger der IJA relevanten SGB VIII. Daraus können Hürden unterschiedlicher Rechtsvoraussetzungen, Unklarheiten bei Fragen der Finanzierung und verschiedentlich gelagerte Interessen resultieren. Die Kooperation von Jugendhilfe und Schule ist in Thüringen sowohl in §55a Thüringer Schulgesetz als auch in § 14 Thüringer Kinder- und Jugendhilfe-Ausführungsgesetz festgelegt. Örtliche Jugendhilfeträger sollen ihre Aufgaben, also auch IJA, gemeinsam mit Schulen erfüllen, sich abstimmen und dafür Strukturen im Sozialraum schaffen. Näher bestimmt ist die Kooperation in einer Vereinbarung des Thüringer Ministeriums für Soziales, Familie und Gesundheit, dem Thüringischen Kultusministerium, dem Thüringischen Landkreistag und dem Gemeinde- und Städtebund Thüringen (16.04.2008: 1–3). Es soll „auf der Basis des jeweils eigenständigen gesetzlichen Handlungsauftrages gleichberechtigt und verlässlich“ (ebd.: 1) gehandelt werden, damit junge Menschen von der Angebotsverbindung bestmöglich profitieren. Laut Vereinbarung sollen „Projekte der schulbezogenen Jugendarbeit [...] die Öffnung und Vernetzung der Schule mit externen Partner*innen unterstützen und u. a. von anerkannten Trägern der freien Jugendhilfe durchgeführt werden“ (ebd.: 2). Deutlich wird der häufig vorliegende Schwerpunkt von Kooperationsmaßnahmen auf jugendsozialarbeiterischen und präventiven Themen. Die IJA kann ihn mit globalen, interkulturellen Themen erweitern.

Konkret können Schulen durch Kooperationen mit Trägern der IJA in ihrem Unterricht von Methoden und Inhalten der Jugendarbeit profitieren, auf schon bestehende, qualifizierte Angebote zurückgreifen und das Schulprofil stärken. IJA kann sich pädagogisch und strukturell

weiterentwickeln und ihre Angebote einer breiteren Zielgruppe zugänglich machen. Jugendarbeit und Schule müssen so nicht unabhängig voneinander agieren, sondern können, unter Beachtung und Wahrung der jeweiligen Handlungsaufträge, Kooperationen eingehen (Giebel und Poli 2012: 32f). Der 15. Kinder- und Jugendbericht konstatiert jedoch in Bezug auf Kooperationen von Jugendarbeit und Schule im Rahmen der Ganztagschule, dass „bis heute nicht eindeutig geklärt ist, welche Rolle die Kinder- und Jugendhilfe im Kontext der Ganztagschulen einnehmen soll, welche strukturelle Rahmung dabei sinnvoll ist, wie die damit zusammenhängenden Ressourcenfragen gelöst werden könnte und welchen strukturellen Status sie in der Ganztagschule haben soll“ (BMFSFJ 2017: 360). Im Gegenzug wird in dieser Arbeit in der Projektanalyse die Rolle der Schulen für die untersuchten Peer-Projekte geklärt.

Festzuhalten ist, dass IJA mit ihren unterschiedlichen Formaten und Begriffen gesetzlicher Bestandteil der deutschen Jugendarbeit ist, statistisch gesehen jedoch eine geringe Rolle spielt. Im geschichtlichen und politischen Kontext wird deutlich, welcher Bedeutung IJA dennoch zugesprochen wird und welche Erwartungen an sie gestellt werden. Für die Durchführung und Weiterentwicklung internationaler Jugendarbeit sind auf verschiedenen Ebenen angesiedelte Netzwerke zuständig, die zwischen jugendlichen, außenpolitischen und Trägerinteressen vermitteln müssen. Ihre ‚Daseinsberechtigung‘ in der politischen Welt erhält IJA nicht zuletzt durch die in der Langzeitstudie festgestellte Wirkung auf die Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmenden. Neue, noch zu reflektierende Wege öffnen sich mit der Kooperation von Schule und IJA. Im nächsten Kapitel sollen nun die Ergebnisse der Zugangsstudie, die Erkenntnisse über die bisher (nicht) erreichten Jugendlichen, aber vor allem über strukturelle Hürden und zu schaffende Zugänge der IJA liefert, vorgestellt werden.

3. Zugangsstudie zum internationalen Jugendaustausch

Die 2019 veröffentlichte Studie ‚Warum nicht? Studie zum internationalen Jugendaustausch: Zugänge und Barrieren‘ (kurz Zugangsstudie) ist, nach der Breitenbach-Studie (1979) und Langzeitwirkungsstudie (Thomas, Chang und Abt 2007), die dritte große Studie im Bereich Internationale Jugendarbeit. Während im Folgenden die Studie in ihren Grundzügen erklärt wird, werden sowohl bei der Vorstellung der Forschungsstränge als auch bei der Ergebnisdarstellung die Informationszugänge der Teilnehmenden, Anknüpfungspunkte zu Peer-Ansätzen und die Diskussion der Kooperation von Jugendarbeit und Schule in den Blick genommen. Damit soll die Bedeutung der Forschung zu Peer-Ansätzen Kapitel **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** begründet, und die notwendige Spezifizierung zur Beantwortung der Forschungsfrage erreicht werden.

3.1. Grundlagen

Die Zugangsstudie entstand vor dem Hintergrund einiger Modellprojekte wie IKUS zur spezifischen Zielgruppenerreichung in den Jahren 2007-2014. Die daraus gezogenen Schlüsse sowie Erkenntnisse der Forschung zur Langzeitwirkung (vgl. Kapitel **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**), sozialpädagogischen Jugendforschung (Thimmel und Chehata 2015) und Freizeitevaluation (Ilg und Dubiski 2015) bilden die Grundlage für den Entwurf der Zugangsstudie. Das Netzwerk ‚Forschung und Praxis im Dialog‘ entwickelte, finanziert und unterstützt vom BMFSFJ und der Robert Bosch Stiftung, das Projekt und setzte es von 2016-2018 um. Entsprechend der Namensgebung von FPD war ein ständiger Austausch zwischen Forschenden, Förder*innen, Praktiker*innen, Expert*innen der IJA und der schulischen Austauscharbeit Teil der Durchführung (Becker und Thimmel 2019a: 14–17). Dabei verfolgte die Zugangsstudie einen interdisziplinären Ansatz, indem sie vier verschiedene Forschungsstränge und Perspektiven verband. Die Verknüpfung dieser qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden setzte eine vorherige Einigung auf „den Forschungsgegenstand, Begrifflichkeiten, Fragestellungen und Forschungsmethoden“ (ebd.: 20) voraus.

Grundlegende Annahme der Studie ist, dass Jugendliche, die kein Gymnasium besuchen, Migrationshintergrund haben und oder aus sogenannten bildungsfernen Familien stammen, in internationalen Maßnahmen stark unterrepräsentiert sind (ebd. 2019a: 14). Wie oben beschrieben, hat internationale Jugendarbeit als „integraler Bestandteil der Kinder- und Jugendhilfe“ (BMFSFJ 2016: 813) jedoch grundsätzlich den Auftrag, alle jungen Menschen einzubinden. Da belastbare Zahlen und empirische Beweise der (Nicht)Teilnahme fehlen, soll die Zugangsstudie herausfinden, wer (potentielle) Teilnehmende sind, wer nicht erreicht wird, welche Faktoren dies beeinflussen und welche Hürden vorliegen (Becker 2019: 196). Die Eingrenzung der Begrifflichkeit auf Formate des internationalen Jugendaustauschs wurde in Kapitel **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** beschrieben. Damit und durch den vielschichtigen Ansatz konnte der Blick von den individuellen Beweggründen der Jugendlichen auf strukturelle Hindernisse, mögliche Zugänge und politische Bedingungen ausgeweitet werden (Becker und Thimmel 2019a: 19f). Die resultierenden Positionen und Kritiken an bestehenden Ordnungen verstehen „sich eindeutig in der theoretischen und praktischen Vertretung der Jugendarbeit“ (Thimmel 2019: 177). Der zugrundeliegende Bildungsbegriff orientiert sich an den pädagogischen Traditionen von Humboldt und Herder. Ziel von Bildung ist Mündigkeit und die Emanzipation der Lernenden. Er widerspricht so einem ökonomisch geprägtem Bildungsverständnis, das sich an den Zielen formaler Bildung, also Funktion und direkte Verwertung des Gelernten, orientiert (ebd.: 177-179).

3.2. Forschungsstränge

Die vier Forschungsstränge der Zugangsstudie werden nun nacheinander mit ihrem Ansatz, ihrer Verortung und den verantwortlichen Personen kurz vorgestellt.

Ziel der Repräsentativbefragung des SINUS Instituts, namentlich durch Silke Borgstedt, war es erstens herauszufinden, wer an internationalen Jugendaustauschen (nicht) teilnimmt. Zweitens sollte herausgefunden werden, welche Motivationen dahinterstehen und drittens die Exklusionsthese, also die vermutete Unterrepräsentation eines großen Teils der jungen Menschen in Maßnahmen der IJA, verifiziert oder falsifiziert werden. Sowohl mittels einer Onlinebefragung (N=2000) als auch einer persönlichen Befragung (N=380) wurden die Daten erhoben, um ein repräsentatives Sample der 14-27-Jährigen in Deutschland zu erhalten. Die Befragten wurden anhand ihrer Werteorientierung und ihres Lebensstils den SINUS-Milieus der unter 30-Jährigen in Deutschland zugeordnet. Gefragt wurde bei vorliegender Erfahrung nach Zugangswegen, vorrausgehenden Schwierigkeiten, Erwartungen und Erfahrungen. Wenn keine Erfahrungen vorlagen, wurden nach dem Interesse, Erwartungen und bisherigen Hinderungsgründen gefragt (Borgstedt 2019: 31–33).

Die Literaturanalyse und Interviewbefragung des Instituts für Kooperationsmanagement (IKO, Heike Abt) knüpfte an die SINUS-Befragung und die Gruppe der Nicht-Teilnehmenden an. Mithilfe der Literaturanalyse wurde eine Kategorisierung der Barrieren erstellt und weitere Arbeitshypothesen entwickelt. Die Interviews mit 49 (bisher) Nicht-Teilnehmenden, die repräsentativ für diese Gruppe sind, fokussierten die wahrgenommenen und vermuteten Teilnahmebarrieren (Abt 2019: 68–72).

Im Unterschied dazu konnte der Forschungsverbund Freizeitevaluation auf Daten von Jugendbegegnungen von 2005-2017 zurückgreifen. Die durch eigenständige Evaluation mittels standardisierter Fragebögen gesammelte Datenbasis wurde auf Unterschiede im Antwortverhalten der Jugendlichen je nach Bildungsweg analysiert. Diese Sonderauswertung nahm die unterrepräsentierten Teilnehmenden (auf Haupt-, Förder-, oder Berufsschulen, arbeitslos oder in Ausbildung) in den Blick. Da die Datensätze keinen Anspruch auf Repräsentativität der Trägervielfalt und regionale Verteilung erheben können, wurde 2017 eine Panelstudie etabliert. Durch eine feste Auswahl von Trägern werden über die nächsten Jahre verlässliche Daten zu internationalen Jugendbegegnungen gewonnen (Ilg 2019: 105f, Ilg und Dubiski 2019: 119).

Zijad Naddaf von der TH Köln führte 40 Expert*inneninterviews und darüber hinaus eine Gruppenerhebung mit Jugendlichen durch, um aus differenztheoretischer Perspektive auf bestehende Strukturen blicken zu können. So sollten (strukturelle) Zugangsbarrieren

identifiziert, relative Grenzziehungen verhandelt und Annahmen über internationale Maßnahmen sichtbar gemacht werden (Naddaf 2019: 146,149f).

3.3. Zentrale Ergebnisse

Laut Schwarz (2019: 55) macht die Zugangsstudie drei zentrale Aussagen. Erstens, Jugendliche, unabhängig von ihrem Milieu, sind an internationalen Jugendaustauschen interessiert. Zweitens, „Internationale Jugendarbeit muss (wieder!) Teil von Jugendarbeit werden“ (ebd.: 55). Drittens, bestehende Programmformate und Strukturen sowie die Trennung zwischen Jugendarbeit und Schule müssen reflektiert und verändert werden (ebd.: 55). Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse zu den Teilnehmenden, ihren Informationszugängen, der Rolle von Peers und schulischen Kooperationen dargestellt. Die vielfältigen weiteren Ergebnisse, beispielsweise zum Zielgruppendifferenzial der ‚benachteiligten Jugendlichen‘, zur Notwendigkeit lokaler Netzwerke insgesamt oder zur Narrative der IJA-Fachkräfte können nur angedeutet werden, um dem Umfang der Arbeit und der Forschungsfrage gerecht zu werden.

3.3.1. Teilnehmende

In Bezug auf die Teilnehmenden wurde in der Panelstudie 2017 festgestellt, dass bei internationalen Jugendbegegnungen die Gruppe der Gymnasiast*innen mit 50 Prozent die größte ist. Weitere 13 Prozent der teilnehmenden Personen studieren und unter einem Viertel sind auf der Haupt-, Real-, oder Berufsschule oder in Ausbildung. Dazu sind 61 Prozent der Teilnehmenden aus dem In- und Ausland weiblich (Ilg und Dubiski 2019: 126f). Im Vergleich zu den Zahlen der Schulabgänger*innen in Deutschland 2014⁶ wird eine deutliche Überrepräsentation sichtbar. In der Sonderauswertung der Daten zu Jugendbegegnungen wurde auch die Zusammensetzung der Jugendlichen nach Schulart analysiert. Während die Wahrscheinlichkeit, dass man einzige*r Vertreter*in der eigenen Schulart ist, bei Gymnasiast*innen bei 16 Prozent lag, war diese bei Hauptschüler*innen bei 37 Prozent, bei Berufsschüler*innen/ Auszubildenden 45 Prozent. Über 80 Prozent der Begegnungen finden ohne Förderschüler*in statt, zwei Drittel ohne Beteiligung von Hauptschüler*innen. Mögliche Strategie zur ausgeglichenen Repräsentation der Schularten könnte deshalb sein, Jugendliche mit ihren Freund*innen anzusprechen und zur gemeinsamen Teilnahme zu motivieren. So könnte der sich selbst reproduzierende Effekt der Nichtteilnahme nicht akademisch orientierter Jugendlicher mangels teilnehmender Peers angegangen werden (Ilg 2019: 116-118).

Die SINUS-Befragung fand heraus, dass ca. zwei Drittel aller 14-17-Jährigen in Deutschland milieübergreifend an internationalen Jugendaustauschen interessiert sind. 26 Prozent der

⁶ 2014 erwarben 18 Prozent der Schulabgänger*innen in Deutschland einen Hauptschulabschluss, 46 Prozent die Mittlere Reife und 35 Prozent die Allgemeine Hochschulreife. (BMFSFJ 2017: 161).

Jugendlichen sind als aktuelle Zielgruppe bereits austauscherfahren in Bezug auf internationale Jugendaustausche. Weitere 26 Prozent haben Interesse und schon einmal an organisierten Auslandsaufenthalten (nicht Jugendaustausche) teilgenommen, 11 Prozent sind interessiert, aber ohne Vorerfahrung. Bezogen auf die unterschiedlichen Formate zeigt sich, dass über die Hälfte der jungen Menschen schon einmal an einer Klassenfahrt ins Ausland teilgenommen hat sodass dies, vor dem Schüler*innenaustausch mit Gruppen, das bekannteste Format ist. Beim Schüler*innenaustausch mit Gruppen sind die formal hoch Gebildeten noch mehr als bei anderen Formaten überrepräsentiert, da das Format an die Schule gekoppelt ist und in Gymnasien oft einen festen Platz im Unterrichtsjahr hat. Im Kontrast dazu weisen die Teilnehmendendaten der internationalen Jugendbegegnungen „eine weniger starke sozioökonomische Verengung“ auf (Borgstedt 2019: 46; 42-44). Weiterhin lässt die Analyse einzelner Formate bestimmte Präferenzen von Jugendlichen mit ähnlicher Werteorientierung erkennen. Eine zielgruppengerechte Ansprache, passende Zugangsmöglichkeiten und Formate können durch dieses Wissen gestaltet werden. Insgesamt ergibt sich ein Bild der Unterbeziehungsweise Überrepräsentation einzelner Gruppen bei großem, milieuunabhängigem Interesse an organisierten Auslandsaufenthalten.

3.3.2. Informationen und Beratung

Der Informationszugang wurde sowohl in der SINUS-Befragung, als auch der Befragung von Abt und in der Evaluation von Jugendbegegnungen 2017 zum Thema gemacht. Laut der Repräsentativbefragung werden vielfältige Informationskanäle abgegriffen. 63 Prozent der jungen Menschen, die mindestens ein Format kennen, wurden über ihr Umfeld, also Familie und Freunde informiert. 60 Prozent erfuhren innerhalb der Schule über Angebote des organisierten Auslandsaufenthalts, 43 Prozent über das Internet, vor allem über eigene soziale Netzwerke, was Peer-Kommunikation als zentralen Faktor ausweist (Borgstedt 2019: 40). Bei der Befragung von 49 Nicht-Teilnehmenden wurden 22 von keinerlei Information bezüglich organisierter Auslandsaufenthalte erreicht. In der nichtteilnehmenden Gruppe besteht die klare, aber nicht erfüllte Erwartungshaltung, Informationen zu internationalen Jugendaustauschen im formalen Bildungsbereich zu erhalten (Abt 2019: 82f).

Demgegenüber stehen die Antworten der Teilnehmenden von Jugendbegegnungen. Fast ein Viertel gab an, von Bereichen der nonformalen Bildung auf die Begegnungen aufmerksam gemacht worden zu sein. Die Schule mit 19 Prozent und das Umfeld, also Familie / Eltern mit 19 beziehungsweise Freunde mit 14 Prozent spielen ebenfalls eine gewichtige Rolle. Die Diskrepanz zu den Ergebnissen von Abt könnte laut Ilg und Dubiski (2019: 136) damit erklärt werden, „dass Jugendliche ohne bisherige Teilnahmeerfahrung oftmals das Feld der Jugendarbeit nicht als

potenziellen Trägerkreis internationaler Jugendbegegnungen einschätzen“. Daraus wird gefolgert, dass örtliche Träger der IJA ihre Informationspolitik erweitern und eine Multiplikator*innenrolle einnehmen sollen. Inwiefern Informationen und Angebote im formalen Bildungsbereich platziert werden sollen, wird in der Diskussion um Schulkooperationen in Kapitel **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** besprochen.

Insgesamt kristallisiert sich der „Mangel an konkreten Angeboten, Informationen über unterschiedliche Austauschmaßnahmen und vertiefender Unterstützung/Beratung“ (Abt 2019: 84) als größte Zugangsbarriere heraus, die vor allem von Mittel-, beziehungsweise Berufs- und Realschüler*innen angesprochen wurde (ebd.: 96). Starke Bindungen zur Familie, Partner*in oder Freund*innen und daraus begründete Trennungsschwierigkeiten stellen ebenfalls Barrieren da. Weitere Hürden, beispielsweise gesundheitliche Probleme und fehlende Zeit sind persönlich begründet, weisen aber teilweise auf mangelnde Kenntnis der Formate und damit auf strukturelle Bedingungen hin. Der Bedarf an (Peer-)Beratung, Information und Motivation wird unter anderem bei Ängstlichkeit als Hinderungsgrund deutlich (ebd.: 91). Ein weitere Feststellung Abts (2019: 98) ist die Existenz von „Geisterhypothesen“, die als „vorgeschaltete Abbruchkriterien fungieren“. Für die Information und Beratung ergibt sich der Auftrag, diese Vorannahmen, wie zum Beispiel „Das machen nur Gymnasiast*innen“, aufzugreifen und zu berichtigen. Zusammenfassend betont Abt, dass Gründe für die Nichtteilnahme in der Informations-, Beratungs- und Angebotspolitik sowie im individuellen Bereich festgestellt werden können, nicht aber bei der Motivation der Jugendlichen (ebd.: 98f). Naddaf (2019: 172-174) fügt hinzu, dass die finanzielle Hürde weder individuell noch anhand der Fördermittel erklärt werden sollte, sondern die zugrunde liegende soziale Ungleichheit thematisiert werden muss.

3.3.3. Peers als Schlüsselpersonen

Peers haben in Bezug auf den Zugang zu internationalen Austauschen zwei Rollen als Schlüsselpersonen inne. Erstens treten sie als Motivator*innen und zweitens als Multiplikator*innen auf, wobei dies nicht immer klar voneinander zu trennen ist (Abt 2019: 83). Eine dritte Rolle als Initiator*innen wird angestrebt. Peers werden hier als etwa gleichaltrige, derselben sozialen Gruppe angehörige junge Menschen verstanden (United Nations Population Fund und Youth Peer Education Network 2005: 13) und in Kapitel **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** näher definiert.

Wie auch bei der Informationsvermittlung nimmt das Umfeld als Motivator*in zur Teilnahme eine gewichtige Rolle ein. Mehr als die Hälfte der vom IKO befragten bisherigen Nicht-Teilnehmenden wurde von Freund*innen, Familie und Bekannten auf die Möglichkeit

hingewiesen und dahingehend motiviert teilzunehmen. Elf der 49 Personen wurden unsystematisch von Peers motiviert, die schon teilgenommen hatten oder dies noch wollten. Auf eine systematisch durchgeführte Motivation in Schulen, Betrieben oder in der Jugendarbeit ließ sich aus den Interviews nicht schließen (Abt 2019: 83f). Bezüglich der Motivationsrolle stellt Borgstedt (2019: 50) in der Repräsentativbefragung ähnliche Ergebnisse vor. Von fast 60 Prozent der austauscherfahrenen jungen Menschen wurden die jeweils teilnehmenden Freund*innen als „Impulsgeber*in“ bezeichnet. Bei der Hälfte entstand durch die Teilnahme von Freund*innen sogar Nachahmungsdruck.

In der Rolle als Multiplikator*innen, also als Personen, die „bereits in der Internationalen Jugendarbeit tätig sind und aus dem (etablierten) System heraus agieren“ nehmen Peers neben Fachkräften eine Schlüsselrolle ein. Im Expert*inneninterview beschreibt eine Person der Leitungsebene einer Dachorganisation der IJA Multiplikator*innen als die einzigen, die in der Lage seien, „wiederum Zugänge für Jugendliche zu ermöglichen“ (Naddaf 2019: 164). Junge Menschen können ihre Peers spezifisch und authentisch ansprechen, Insiderwissen weitergeben und Bedenken auf Augenhöhe begegnen (ebd.: 165). Diesbezüglich geben Aussagen der formal niedrig gebildeten Teilnehmenden in der Repräsentativbefragung Hinweise auf ein strukturelles Problem. Ihnen zufolge waren fast 40 Prozent lange nicht über internationale Jugendaustausche informiert, während nur 20 Prozent der Teilnehmenden dies angaben. Das fehlende Wissen in der unterrepräsentierten Zielgruppe und bei deren Eltern führt zu unzureichender Aktivierung durch Vorbilder und häufigerer Ablehnung durch die Eltern. Die Unterrepräsentation wird reproduziert, weil Schlüsselpersonen fehlen (Borgstedt 2019: 54, Becker 2019: 199). Dieses Defizit stellt die „am schwierigsten zu überwindende Barriere“ (Naddaf 2019: 166) für den ersten Zugang dar.

Als Initiator*innen oder maßgeblich Mitbestimmende von Angeboten der IJA fungieren Peers bislang wenig, obgleich diese Rolle, wie oben erläutert, in den europäischen Jugendzielen, deren Verankerung in nationalen und kommunalen Strategien und in § 11 SGB VIII festgelegt wurde. In der Panelstudie beantwortete ein Drittel der Jugendlichen die Frage, ob sie das Programm der Begegnung mitgestalten konnten, nicht mit ‚Ja‘ (Ilg und Dubiski 2019: 130). In den Schlussfolgerungen der Zugangsstudie wird von Thimmel (2019: 180) kritisiert, dass eine Selbstorganisation junger Menschen durch die Überbürokratisierung, administrative Hürden und komplexe Abläufe in der IJA „im Gegensatz zu den Prinzipien der Jugendarbeit [...] nahezu ausgeschlossen“ wird. Daraus formulieren die Praktiker*innen und Unterstützer*innen in den Auswertungsrunden ein Plädoyer für einen Perspektivwechsel hinsichtlich der Angebotspolitik. Statt vordefinierter Angebote soll eine Bedarfsorientierung stattfinden. Entstehen sollen partizipative Formate, die von Jugendlichen (mit)entworfen, geplant und durchgeführt werden.

Ein solcher Perspektivwechsel benötigt die Flexibilisierung antragsfähiger Formate. Ebenfalls richtet sich diese Forderung gegen die Entwicklung zielgruppenspezifischer Formate für ‚benachteiligte Jugendliche‘, bevor nicht tieferliegende hindernde Strukturen angegangen wurden (Becker 2019: 203).

Wichtig für diese Rollen als Brückenpersonen sind dabei „adäquate Formate im Sinne von Peer-to-Peer- und Multiplikator*innenschulungen“ (ebd.: 168), die an der Lebenswelt der Jugendlichen ausgerichtet sind und Brückenpersonen zur Weitergabe von Wissen qualifizieren. Daraus kristallisiert sich für die interviewten Fachkräfte „die Wichtigkeit von Netzwerkarbeit durch persönliche Kontakte, den Aufbau von langfristigen Kooperationen, das Einzelengagement von Fachkräften und Multiplikator*innen sowie durch Beziehungsarbeit“ (ebd.: 168).

3.3.4. Schule und internationale Jugendarbeit

Da der Kernbereich der Zugangsstudie auch Austauschformate der formalen Bildung in den Blick nimmt und Kooperationen mit lokalen Partner*innen wie Schulen zum Beispiel durch Projekte wie IKUS vorangetrieben wurden, wird dies in der Studie kritisch diskutiert. Die Zugangsstudie stellt fest, dass in der Schule ein wichtiger Teil der Informationsweitergabe über IJA stattfindet, besonders Nicht-Teilnehmende hier Informationen erwarten, an Schulen die bekanntesten Austauschformate angesiedelt sind und zwischen Schulart und Teilnahme ein Zusammenhang besteht. Außerdem sind vorhandene Zeitfenster durch das jeweilige Format und die Schulart determiniert, was eine Einschränkung der Angebotsbreite zur Folge hat (Borgstedt 2019: 66).

In Bezug auf den Bildungsbegriff wird eine zunehmende Einbindung des nonformalen Bildungsbereichs in ein funktionalistisches, Forschung und Praxis der (internationalen) Jugendarbeit einschränkendes Bildungsverständnis kritisiert. Besonders die Jugendarbeit hat, in Anbetracht ihrer Grundprinzipien der Offenheit, Freiwilligkeit und Partizipation, das Potenzial für ein demokratisch-emanzipatorisches Bildungsverständnis einzutreten. Sie kann nonformale Bildungsprozesse orientiert an den einzelnen Jugendlichen und ihrer Lebenswelt ermöglichen (Thimmel 2019: 179f).

Naddaf (2019: 172) bestreitet aus differenztheoretischer Perspektive, dass Schule der Ort ist, an dem alle Jugendlichen erreicht werden können. Er sieht durch Kooperationen die Gefahr der Verdichtung auf „Leistungs- und Optimierungsfragen“ und damit einen „Übergang von einem hochschwelligen System zu einem anderen, ebenso hochschwelligen“ (ebd.: 172), wobei Benachteiligungen reproduziert werden. Wenn die Teilnahme an internationalen Maßnahmen, besonders dem individuellen Schüler*innenaustausch, als Belohnung dargestellt wird, was aus den Interviews teilweise hervorging, werden die Maßnahmen instrumentalisiert. Im Sinne der

gesetzlichen Grundlage sind sie jedoch für alle jungen Menschen ohne Zugangsregulation gedacht (ebd.: 156). In den Schlussfolgerungen der Zugangsstudie beschreibt Thimmel (2019: 191) ebenfalls die „Vereinnahmungstendenz zu Ungunsten der Jugendarbeit“, denen IJA im Schulkontext begegnet. Er sieht an Schulen nur selten eine Legitimierung von internationalen Gruppenmaßnahmen durch jugendpädagogische Argumente, ohne Berufs- oder Leistungsorientierung mit ein zu beziehen. Auch in den Auswertungsrunden der Zugangsstudie wurde die Frage der Kooperation mit Schulen diskutiert (Becker 2019: 204f). Uneinigkeit herrschte bei der Frage nach Informationsangeboten an Schulen, die nur gut überlegt durchgeführt werden sollen, um eben genannte Bedenken zu umgehen.

Da die (internationale) Jugendarbeit im bildungspolitischen Kontext eine schwache Ausgangsposition hat, werden weitere Untersuchungen der Zugänge zu IJA im Kontext der verschiedenen Schularten benötigt. Außerdem wurde darauf hingewiesen, dass internationale Maßnahmen in die jugendliche Lebenswelt eingebunden werden müssen, um „die Maßnahmen stärker zur Sache der Jugendlichen“ zu machen (ebd.:205). Dies bedarf dem Ausbau von Peer-Formaten, Beziehungsarbeit und eine Bedarfs- und Interessenorientierung statt utilitaristischer Argumente für die Teilnahme an IJA.

Zusammenfassend soll sich eine grundsätzliche Forderung der Zugangsstudie, nämlich „Internationale Jugendarbeit von den Prinzipien der Jugendarbeit zu denken“ (Thimmel 2019: 191), auch im Kontext Schule realisieren. Dies benötigt eine vorausgehende Reflexion der Rahmenbedingungen, theoretischer Begründungen und Zielsetzungen, mit denen Kooperationen eingegangen werden. Bereits im Mobilitätspuzzle sind Thimmel und Schäfer (2017) auf die Relevanz der Kenntnis vielfältiger Formate, Zugänge und Verortungen eingegangen. Angebote an der Schule zu verankern ist so, wie auch beim Projekt IKUS festgestellt, ein gewichtiger, aber kritisch zu reflektierender Weg, IJA einer breiteren Zielgruppe zugänglich zu machen.

3.4. Resonanzen der Studie

Die Zugangsstudie wird seit der Veröffentlichung erster Ergebnisse auf Fachtagen, in Netzwerken und Fachzeitschriften diskutiert. In im Buch beschriebenen Auswertungsrunden von Praktiker*innen und Multiplikator*innen werden die Ergebnisse als „Aufforderung zum Perspektivwechsel“ (Becker 2019: 201) gewertet. Vorannahmen, wie dass Jugendliche „interessiert werden müssen“ (ebd.: 200), sollen in Diskussionen über strukturelle und diskursive Anlagen, die am Zugang hindern, umgewandelt werden. Ebenso sollen die Erkenntnisse nicht nur von Trägern und Fachkräften der IJA diskutiert werden, sondern auch bei Fördergeber*innen, in Netzwerken und in den verschiedenen Verwaltungsebenen adressiert

werden (ebd.: 200f). Im Rahmen der ‚Zugangsstudie+‘ werden zehn regionale Fachtage im In- und Ausland durchgeführt, an denen die Studie auch in ihrer örtlichen Verankerung diskutiert und transnationaler Austausch angestoßen wird. Aufgrund der Breite der Ergebnisse und der unterschiedlichen Ausrichtung der Forschungsstränge ist eine Verknüpfung der Einzelergebnisse mitunter anspruchsvoll (Müller 2019b: 49f). Die starke politische Relevanz der Studie wird durch deren Behandlung in einer Kleinen Anfrage des Bündnis 90/die Grünen zur „Niedrigschwellige[n] Ermöglichung des internationalen Jugend- und Schüleraustauschs“ (Deutscher Bundestag 11.06.2019) oder der Bezugnahme auf die Ergebnisse in der Jugendstrategie der Bundesregierung (BMFSFJ 2019: 146) deutlich. Damit zeigt sich die Wichtigkeit der Zugangsstudie für die Praxis und weitere Forschung der internationalen Jugendarbeit. Aus ihren Ergebnissen werden weitreichende jugendpolitische Forderungen formuliert, Diskussionen weiter angestoßen und neue Forschungsdesiderate entwickelt.

Die dargestellten Ergebnisse der vier Forschungsstränge zu Teilnehmenden, ihren Informationszugängen, der Rolle der Peers und Kooperationen mit Schulen zentrieren sich auf eine in der Studie formulierte Schlussfolgerung. „Internationale Jugendarbeit von den Prinzipien der Jugendarbeit denken“ (Thimmel 2019: 191). Das Wissen um die Über- und Unterrepräsentation der bisherigen Teilnehmenden und unzureichende Informations- und Beratungszugänge führt zur Forderung der Entwicklung neuer Formate und Informationswege, um alle interessierten Jugendlichen zu erreichen. Die Bedeutung von Peers, aber auch die Schwierigkeit der Kooperation mit Schulen bei Beibehaltung jugendarbeiterischer Prinzipien werden in der folgenden Darstellung von Peer-Ansätzen mitgeführt. Die Analyse der Peer-Projekte verbindet danach die Impulse der Zugangsstudie für die Gestaltung eines solchen an einer Schule angesiedelten lokalen Jugendprojekts der IJA.

4. Peer-Ansätze

Diskussionen um den Einfluss von Peers und Peer-Ansätze werden schon seit langem in den unterschiedlichsten Kontexten geführt. Die European Peer Training Organisation (EPTO) definiert Peer als eine Person, „who belongs to the same social group as another person or group. Peers are individuals who share related values, experiences and lifestyles and who are approximately the same age“ (EPTO 2016: 17f). Verbindend können auch andere Aspekte der persönlichen Identität, physische oder persönliche Eigenschaften oder die Herkunft sein. Nörber (2013: 339) legt fest, dass eine Peergroup beziehungsweise Peers ein „mehr oder weniger organisierte[r] Zusammenschluss von Personen, die sich gegenseitig beeinflussen“ ist. Er weist darauf hin, dass die Verwendung von ‚gleichaltrig‘ als Synonym in Anbetracht der ursprünglichen Semantik ‚gleichsein‘ zu kurz greift. Um Peerbeziehungen zu beschreiben, ist laut Köhler, Krüger

und Pfaff (2016: 12f) zu spezifizieren, welche der genannten Aspekte verbindend wirken, in welcher Form der Kontakt stattfindet, inwieweit die Peerbeziehung freiwillig gewählt ist, ob sie auf Sympathie oder Antipathie fußt und wie intensiv und kontinuierlich sie geführt wird.

Als zentrales Teilgebiet der Kinder- und Jugendforschung ist die Peerforschung geprägt von großer Interdisziplinarität. Sie hat ihre Wurzeln im 19. Jahrhundert, wobei zentrale Themengebiete die Peerbeziehungen am Ort Schule, deviante Verhaltensweisen, persönliche Beziehungen, Freundschaften sowie Jugendkulturen sind (Köhler, Krüger und Pfaff 2016: 14f). Da das in dieser Arbeit behandelte Peer-Projekt im Kontext Schule stattfindet, wird neben einer kurzen allgemeinen Darstellung auf die Rolle von Peers am Ort Schule eingegangen. Das Peer-Involvement wird mit drei seiner Ansätze dargestellt, um während der Projektanalyse darauf zurückgreifen zu können. In dieser Arbeit wird der Begriff Peers beziehungsweise Peer-Involvement nur für die Zielgruppe der internationalen Jugendaustausche, also junge Menschen verwendet, was sowohl dem Thema der Arbeit, als auch dem Schwerpunkt der Peerforschung entspricht. Peer-Involvement ist genauso im weiteren Sinne der Multiplikator*innen IJA denkbar, wenn sich beispielsweise Eltern, Lehrer*innen oder Fachkräfte jeweils gegenseitig informieren und beraten. Anwendungsgebiete wie Präventionsarbeit oder Beratung von Menschen mit Behinderung sind strukturell anders gelagert und werden nicht behandelt.

4.1. Bedeutung von Peers in der Jugendphase

Über die Bedeutung von Peers in der Jugendphase gibt es zahlreiche Veröffentlichungen und Studien, deren Erkenntnisse sich auch in Ergebnissen der Zugangsstudie spiegeln. Sie sind sich einig, dass im Jugendalter eine Zunahme der Bedeutung der Peergroup bei gleichzeitiger psychischer und sozialer Ablösung von den Eltern stattfindet. Mit der befreundeten Gruppe von Gleichaltrigen und der oder dem besten Freund*in werden vertrauensvolle Beziehungen eingegangen, neue Verhaltensweisen erkundet und Krisen überwunden. Das Eingehen tragfähiger Peerbeziehungen und die Einbindung in eine Peergroup sind Hinweise „für die erfolgreiche Bewältigung der Entwicklungsaufgaben im Jugendalter“ (Hurrelmann und Quenzel 2012: 173f). Peers sind damit eine der zentralen Lebenswelten (neben Familie und Schule), die im Laufe des Jugendalters unterschiedlich starke Wirkung auf eine Person haben. Dabei geraten Familie und Peers in der Regel nicht in Konflikt, sondern haben je nach Situation mehr oder weniger Einfluss (Nörber 2003: 10f). Wie hoch die Einbindung in Peergroups ist und welcher Bedeutung diesen Beziehungen zugedacht wird, zeigt sich in der Shell-Jugendstudie. Auf die Frage, wie wichtig es ist, dass man gute Freunde hat, die einen anerkennen, antworteten 97 Prozent der befragten 12 bis 25-jährigen mit ‚wichtig‘ (Wolfert und Quenzel 2019: 157). In welcher Weise und Intensität die Wirkung geschieht, kann nicht verallgemeinert werden,

sondern hängt von der Zusammensetzung und Art der Peerbeziehungen ab. Es wird aber davon ausgegangen, dass eine Gleichaltrigenbeziehung, je persönlicher sie ist, stärker in der Jugendphase wirkt. Freundschaftsbeziehungen wirken so stärker als Cliques in ihren unterschiedlichen Ausformungen (Reinders 2015: 397f).

Die zentrale, sozialisierende Rolle der Peergroup beinhaltet nicht nur die Vermittlung und Entwicklung von sozialen Kompetenzen, sondern auch von Sach- und Fachkompetenzen. Der positive Einfluss von Peers auf die Entwicklung der Sozialkompetenzen ist mehrfach nachgewiesen und wird vor allem durch die Freiwilligkeit und Statusgleichheit innerhalb der Gruppe möglich. Hier findet soziales Lernen⁷ durch Beobachtung, Nachahmung und Ausprobieren von Verhaltensweisen statt, genauso wie die Regulation von Emotionen und das Eingehen von Kompromissen geübt werden können. Ebenso gibt es durch Peergroup die Möglichkeit, deviantes Verhalten zu übernehmen oder sich durch den dauerhaften (gewalttätigen) Ausschluss von Personen negativ auf die soziale Entwicklung auszuwirken. Beziehungen zu Peers erfordern, auch durch die Verknüpfung realer und digitaler Kommunikation, Organisationsfähigkeiten. Sie bieten die Möglichkeit, Rat und Unterstützung im Ablösungsprozess zu den Eltern, im Eingehen von Paarbeziehungen etc. einzuholen. Beim Erwerb beispielsweise von Medienkompetenz bieten Interaktionen mit Peers Anknüpfungspunkte, den Umgang mit sich schnell wandelnden digitalen Möglichkeiten zu erlernen, was Eltern beziehungsweise Schulen nicht leisten können (Haring u.a. 2010: 9–15, Reinders 2015: 404f). Bois-Reymond führt hier den Begriff Peerkapital in Anlehnung an Bourdieus soziales Kapital ein. Jugendliche sammeln dieses Kapital in informellen Kontexten an und erlernen Fähigkeiten, die formelle Bildungskontexte und eine Lehrbeziehung Schüler*in-Lehrer*in nicht bieten können (Du Bois-Reymond 2000: 241f). Kritisch ist die Verwendung dieses Begriffes, wenn Leistungsorientierung und eine Verzweckung der Peer-Ansätze damit einhergehen.

4.2. Bedeutung von Peers in der Schule

Das Nordhäuser Peer-Projekt baut auf eine feste Gruppenzusammensetzung, die sich im Raum Schule trifft, auf. Eine solche formalisierte Gruppe ermöglicht das Knüpfen von Beziehungen, grenzt die Auswahl an Teilnehmenden jedoch durch die Verankerung in der Schule und einer bestimmten Altersgruppe ein. Die resultierende Homogenität von Peergroups wird durch die zunehmend eingeführte ganztägige Ausweitung der Schule noch verstärkt. Sie erfährt kaum eine Vermischung von schulischen und außerschulischen Kontakten (Grunert 2016: 491f). In

⁷ Die Theorie des Sozialen Lernens beziehungsweise Lernen am Modell wurde von Albert Bandura (1963) entwickelt. Demnach lernen Menschen durch das Beobachten von Personen, mit denen sie sich identifizieren und der Speicherung und Einübung wahrgenommener Verhaltensweisen.

zugeteilten Schulklassen entstehen oftmals freiwillige Zusammensetzungen von Peers oder Freundschaften, die über den Schulkontext hinauswirken. Eine formalisierte Gruppe kennzeichnet sich durch das Vorliegen einer gemeinsamen Interessenslage, wie beispielsweise an Sprachen, sportlichen oder musischen Aktivitäten oder interkulturellem Interesse. Die Entscheidung zur Teilnahme ist, falls freiwillig gefällt, in großem Maße von sozialen Gründen – der Teilnahme eine*r Freund*in oder ähnlichem abhängig (BMFSFJ 2009b: 116). Jugendliche, die in sozialen und ökonomischen Risikolagen leben und/oder Migrationshintergrund haben, sind vermehrt der Gefahr ausgesetzt, nur in die Schulklasse als formalisierte Gruppe eingebunden zu sein. Damit bleibt ihnen die positive Wirkung der Erfahrung sozialer Teilhabe und der Zugriff auf erweiterte soziale Netzwerke unzugänglich (BMFSFJ 2017: 208).

Die Peerbeziehungen in der Schule befinden sich so im Spannungsfeld von frei gewählten Beziehungszusammensetzungen und der zugeteilten Klassenzugehörigkeit, was einen Balanceakt erfordert. Das Handeln der Jugendlichen muss den Unterrichtsanforderungen, gleichzeitig aber auch den Peererwartungen gerecht werden (Harring und Peitz 2019: 371f). In einer Längsschnittuntersuchung zu Jugendlichen und ihren Peers wurde unter anderem festgestellt, dass Schüler*innen über einen längeren Zeitraum in solchen Peergruppen verweilen, die nicht mit den eigenen „Bildungsambitionen“ in Konflikt stehen. Weiterhin nutzen Jugendliche, je älter sie werden, die Lebenswelt Peers zunehmend als „Kompensationsraum“ zur Schule. Die von Beginn der Studie an festgestellte soziale Homogenität der Gruppen verändert sich zwischen elf und 15 Jahren kaum und ist besonders intensiv an Hauptschulen (Krüger, Deinert und Zschach 2012: 61–63).

Harring und Peitz (2019: 378) konstatieren zum Abschluss ihrer Zusammenstellung der Peerforschung im (außer-)schulischen Kontext, dass die Auswirkungen der zunehmenden Verlagerung der Lebensphase Jugend in den Ort Schule bisher nur begrenzt erforscht sind. Das Unwissen über Wirkungen „gilt erst recht, wenn man die im Ganztags schulbereich angebotenen Freizeiträume und die damit zu erwartenden Lernprozesse [...] mit einem Legitimations- und Evaluationsdruck besetzt“ (Harring und Peitz 2019: 378). Daran schließt eine Befragung von Jugendlichen zur Peer-gerechten Ganztagschule an. Peer-gerecht heißt, dass in der Schule Peerbeziehungen entstehen und vertieft werden können. Schmalfeld fand heraus, dass von Lehrkräften angebotene außerunterrichtliche Aktivitäten die Befragten wenig ansprechen, während für eine peer-gerechte Schule Angebote mit außerschulischen Partnern sinnvoll sind (Schmalfeld 2013: 185,189). Ebenfalls in Bezug auf Ganztagschulen und die damit einhergehende Öffnung für externe Kooperationspartner stellt Grunert (2016: 488, 493) fest, dass Schule ein institutionalisierter Ort bleibt, der das Ausleben von Peerbeziehungen einschränkt. Sie fordert mit Blick auf Partizipationsmöglichkeiten eine Öffnung innerhalb der

Schule. Diese Thematik soll auf Grundlage der Ergebnisse der Zugangsstudie in der Peer-Projektanalyse weiter aufgegriffen werden.

4.3. Peers-Involvement

Wenn in der Literatur Peer-Ansätze beschrieben werden, wird zumeist Peer-Education als Sammelbegriff benutzt. Hier soll, in Anlehnung an Kästner (2003: 50), der Begriff Peer-Involvement diese Klammerfunktion übernehmen, während Peer-Education als einer der Ansätze in einem Unterkapitel vorgestellt wird. Peer-Involvement als Mitwirkung oder Beteiligung von Peers macht den Grundgedanken, mit dem gearbeitet wird, deutlich. Der Begriff umschließt Peer-Education als Erziehung und Bildung von Peers, Peer-Mediation als Vermittlung durch Peers und Peer-Counselling als Beratung durch Peers (ebd.: 52). Dem hinzuzufügen ist Peer-Information, was in Kapitel **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** erläutert wird. Peer-Involvement kann an jedem Ort, an dem sich junge Menschen wohlfühlen, stattfinden und ist "a non-formal learning process that gives empowerment, confidence and independence to young people" (SALTO o.J.: 2). Es findet statt, wenn junge Menschen über einen gewissen Zeitraum hinweg informelle oder organisierte Aktivitäten mit ihren Peers durchführen, ihre Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen weiterentwickeln und dadurch befähigt werden, verantwortungsvoll gegenüber sich selbst und anderen zu handeln (UNFPA und Y-PEER 2005: 13). Die Begründungen der Ansätze finden sich in Lerntheorien und Entwicklungspsychologie. Grundannahmen des Peer-Involvements sind die beschriebene Theorie des sozialen Lernens nach Bandura (1963), sowie, dass die Interaktion von Peers glaubwürdiger, altersgerechter und mit einer niedrigeren Hemmschwelle geschieht als mit Nicht-Peers. Das Prinzip der Augenhöhe ändert das Verhältnis zwischen Beratendem und Beratenem, Lehrenden und Lernendem im Vergleich zu sonstigen, ‚professionellen‘ Angeboten grundlegend. Peer-Involvement ist damit ein horizontaler Prozess des gemeinsamen Lernens. Fachkräfte stehen eher im Hintergrund, sie wirken teilweise initiierend und fördern die jungen Menschen durch Qualifizierung, Beratung, Begleitung und Sicherstellung förderlicher Rahmenbedingungen (Nörber 2003: 11).

Die Ziele von Peer-Involvement Ansätzen sind auf die Erweiterung von Wissen durch Sachinformation gerichtet. Auf der einen Seite sollen diejenigen jungen Menschen, die beratend, bildend oder vermittelnd wirken, sich selbst erfahren können und dadurch in ihrer Persönlichkeitsentwicklung unterstützt werden. Sie sollen durch ihre Rolle ein von ihren Peers verstärktes positives Selbstkonzept entwickeln, kommunikative und soziale Kompetenzen erwerben, sowie Selbstvertrauen gewinnen. Andererseits erhalten die erreichten Peers Beratung sowie Unterstützung und werden zu Verhaltens- und Handlungsmodifikationen

motiviert (Kästner 2003: 52f, Heyer 2010: 410f). Damit wird intentional auf das sonst im informellen Kontext erworbene Peer-Kapital zurückgegriffen und dessen Entwicklung in einem nonformalen Bildungssetting unterstützt.

Peer-Involvement als sozialpädagogischer Ansatz wird seit den 70ern in den Vereinigten Staaten und England verwendet, um Präventionsprogramme sowie Gesundheits- und Sexualerziehung zu vermitteln. Die Fachliteratur bezieht sich deshalb oft auf die verhaltensmodifizierende, präventive Wirkung von Peer-Ansätzen. Das Prinzip der gegenseitigen Vermittlung von Inhalten und Unterstützung von Jugendlichen und der beigemessenen Bedeutung hat jedoch eine bis in die Antike zurückreichende Tradition. Auch Tutoring- oder Mentoringprogramme werden seit langer Zeit im universitären und schulischen Bereich durchgeführt. Zwischenzeitlich waren diese durch den scheinbar nachgewiesenen schlechten Einfluss Jugendlicher auf ihre Peers und der Professionalisierung des Bildungsbereichs größer werdendem Legitimationsdruck unterworfen. Sie sind nun, durch die empirisch bewiesene positive Wirkung von Peers, wieder wichtiger Teil des Bildungssystems. Noch immer finden sich Peer-Ansätze in Deutschland oft im Bereich der gesundheitlichen Aufklärung und Präventionsarbeit, mittlerweile aber auch im schulischen Kontext als Peer-Mediation. Im außerschulischen Bereich, beispielsweise in Sportvereinen oder kirchlicher Jugendarbeit ist der Einsatz von Peers in Deutschland ebenfalls seit Langem etabliert (Kästner 2003: 50f). Im Bereich der IJA werden Peer-Ansätze seit einigen Jahren in Projekten zur Information und Beteiligung von Peers genutzt, wie sie später vorgestellt werden.

Peer-Involvement wird besonders zum Thema Gruppenzwang und Überforderung von Peers kritisch gesehen. Heyer (2010: 410, 418f) sieht die Grenzen in zu wenig thematisierten hierarchischen Strukturen von Gruppen. Weder in wissenschaftlichen Veröffentlichungen noch in Handreichungen spielen diese, gerade in Bezug auf die Entwicklungsaufgaben, eine große Rolle. Die Gefahr, Gruppendynamiken nicht ausreichend zu kennen und negativen Druck oder Manipulationen auszulösen, muss reflektiert werden. Auch darf Peer-Involvement nicht als Ersatz für Professionelle genutzt und deshalb nicht in allen Situationen eingesetzt werden. Die Übernahme der Rolle als Educator, Counselor⁸ etc. setzt Kompetenzen voraus, die nicht bei jeder Person ausgeprägt sind. Weiterhin ist zwar empirisch gesichert, dass die Beteiligten vom Peer-Involvement profitieren. Ob der Wissens- und Kompetenzerwerb höher ist als in traditionellen Lehrsettings, ist jedoch nicht belegt. Aus dem oben erläuterten emanzipatorischen

⁸ Die englischen Begriffe beschreiben sowohl die weibliche als auch die männliche Form.

Bildungsverständnis heraus betrachtet orientiert sich diese Frage jedoch stark an Leistung und ist für die Jugendbildung zur Mündigkeit nicht essentiell.

Trotz der beschriebenen Grenzen gibt es zahlreiche Argumente für Peer-Involvement, die in einer Veröffentlichung des Europarats zu den vier wichtigsten Begründungslinien zusammengefasst wurden. Erstens sind junge Menschen Expert*innen ihrer Lebenswelt, „they [...] can often ‘make things happen’ if encouraged and resourced“ (Europarat 2005: 16). Sie können zweitens als Vorbilder ihrer Peers effektive Kommunikationsweisen vorleben. Drittens werden sie zu Multiplikator*innen und können eine große Anzahl an Jugendlichen erreichen, wofür sonst keine Ressourcen zur Verfügung stehen. Durch diesen Dominoeffekt können neue Impulse in die Gemeinden vor Ort getragen werden. Viertens können junge Menschen, wenn sie unterstützt und ermutigt werden, Bildungsprozesse und Informationsaustausche kontrollieren. Peer-Involvement kann so die Partizipation junger Menschen in Programmen der formalen und nonformalen Bildung begünstigen (ebd.: 16). Diese Rolle betont auch EPTO, wenn sie hervorhebt, dass Peer-Involvement nicht neutral, sondern gesellschaftliches und politisches Handeln ist. Es verankert die Beteiligung junger Menschen in der Gesellschaft und kann so gesellschaftlichen Wandel hin zu mehr Partizipation inspirieren (EPTO 2016: 21f). Hinweise darauf gibt die beschriebene europäische und deutsche Jugendpolitik, die Beteiligung junger Menschen als zentrales Handlungsfeld sieht. Peer-Involvement entfaltet seine Wirkung damit nicht nur auf der persönlichen Ebene, sondern auch im nahen Umfeld und in der Gesellschaft (Kästner 2003: 52). Im Folgenden werden drei der Peer-Ansätze zur Sprache kommen, die für die Analyse der Peer-Projekte der IJA wichtig erscheinen. In der Praxis findet sich in der Regel Überschneidungen der hier, auch tabellarisch in Kapitel **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** voneinander abgegrenzten Ansätze.

4.3.1. Peer-Information

Ogleich in der Aufstellung von Kästner (2003: 52) Peer-Information nicht aufgezählt, sondern im Ansatz der Peer-Education mitgedacht ist, wird sie hier als eigenständiger Ansatz und Teil der Jugendinformationsarbeit dargestellt.

Zentrales Ziel von Jugendinformation ist „to help guide young people in all aspects of their lifes and in their autonomous decision-making“ (Rapalaite und Godfroid 2019: 8). Sie deckt alle Themen ab, die Jugendliche interessieren (ERYICA 2018: 1). Es werden verlässliche und verständliche Informationen zur Verfügung gestellt sowie verschiedene Informationszugänge und Quellen aufgezeigt. Ebenso wird ein Überblick über betreffende Themen gegeben beziehungsweise an passende Stellen weitergeleitet und Hilfe angeboten, um die Informationsflut ordnen und bewerten zu können. Die bereitgestellten Informationen sollen

sicherstellen, dass junge Menschen ihre Rechte und Möglichkeiten kennen (Rapalaite und Godfroid 2019: 8f). Der Einsatz von Peers in der Jugendinformation, auch zu Themen der IJA, ist Teil der Umsetzung der Europäischen Charta der Jugendinformation. Hier wird unter dem Stichwort ‚Partizipativ‘ festgelegt, dass junge Menschen „an der Erstellung, Verbreitung und Bewertung von Jugendinformation beteiligt“ sind. Die Informationsdienste sollen Peer-to-Peer-Aktivitäten eine Plattform bieten.

Weiterhin sollen, laut dem Prinzip ‚zugänglich‘ Jugendinformationen für alle jungen Menschen gleich erreichbar, verständlich, attraktiv und sichtbar sein (ERYICA 2018: 2). Eurodesk ist ein Beispiel eines solchen Informationsdienstes, der in Deutschland aktiv ist und, wie später ersichtlich, ebenfalls auf die Arbeit mit Peers baut. Da in der Charta auch festgelegt ist, dass die Arbeit von Jugendinformationsdiensten professionell geschieht, müssen Peers ausreichend qualifiziert werden. Sie können so selbst profitieren, eine größere Reichweite erreichen als die Fachkräfte und anderen jungen Menschen einen niederschweligen, authentischen Zugang zu Informationen bieten (Karim und Widén 2018: 7).

4.3.2. Peer-Education

Die diversen Begriffsverwendungen von Peer-Education führen zu unterschiedlichen Verständnissen. Für die hier vorgenommene Unterteilung von Peer-Involvement und Peer-Education ist die Definition des United Nations Population Fund (UNFPA) und Youth Peer Education Networks (Y-PEER) passend. „[P]eer education is the process whereby well-trained and motivated young people undertake informal or organized educational activities with their peers“ (UNFPA und Y-PEER 2005: 13). Education wird hier übersetzt mit Bildung und mit dem oben erläuterten Bildungsverständnis der Zugangsstudie genutzt.

Peer-Education findet oftmals in Projektform statt. Zentrale Figuren dieser Projekte sind ausgebildete Peers, die ‚Educators‘ (Heyer 2010: 410). Kästner (2003: 57) definiert als Ziel „nicht nur die Weitergabe von Wissen, sondern auch de[n] Erwerb von Fertigkeiten und Verhaltensmodifikationen“. Peer-Education wird von EPTO⁹ und im Handbuch des Europarates mit verschiedenen Arbeitsprinzipien in unterschiedliche Bildungssettings eingeordnet. Sie wird erstens ‚banal‘ als informelle Wissensweitergabe zwischen Peer A und Peer B an beliebigen Orten bezeichnet. Im formalen Bildungssetting, beispielsweise im Schulunterricht, wird Peer-Education zweitens initiiert von der Lehrkraft durchgeführt. Dabei zielt die Lehrkraft darauf ab, die Verantwortung des Projekts schrittweise an die Schüler*innen abzugeben und nur noch

⁹ Für die grafische Darstellung siehe Anhang 1 Abbildung 2 Peer Education Diagram.

moderierend oder beratend aktiv zu sein. Ebenso kann Peer-Education in nonformalen Bildungssettings stattfinden. In Peer-Education Projekten in der (internationalen) Jugendarbeit wird ebenfalls die Abgabe der Kontrolle der*des Initiator*in beabsichtigt. Den Projekten wird erlaubt, sich neben den existierenden, strukturierten Angeboten zu entwickeln. Dadurch haben sie das Potential, eine größere Reichweite als die Mitglieder und Mitarbeitenden der Institutionen und Organisationen zu haben, sie mit Ideen zu bereichern und zu verwandeln. Außerdem können Peer-Education Projekte drittens als ‚Grass Roots Initiative‘ von jungen Menschen selbst initiiert und durchgeführt werden. In der Publikation des Europarats wird dies als die ‚wahre‘ Peer-Education ohne jeglichen Einfluss von Erwachsenen bezeichnet. Eine übergreifende Arbeitsweise ist das Schneeballprinzip, bei dem „Peer trainers train other peer trainers who will train other peer trainers“ (EPTO 2016: 21, Europarat 2005: 17). Peer-Education hat so den idealtypischen Ablauf, dass junge Menschen eine Idee oder ein Anliegen haben, sich dazu organisieren, Inhalte erarbeiten und im Zuge dessen auf das Wissen einer größeren Gruppe, auch von Erwachsenen, zurückgreifen. Hier werden mit ‚Nicht-Peers‘ zusammen Treffen initiiert, Erfahrungen ausgetauscht, Konzepte erarbeitet, Kontakte geknüpft und die Beteiligten jungen Menschen geschult. Wie beschrieben ist das Ziel der hinzugezogenen Erwachsenen, die Verantwortung schrittweise abzugeben und nur bei Bedarf das nun eigenständig laufende Projekt weiter zu unterstützen sowie zu evaluieren (Heyer 2010: 408). Inwiefern dies in der IJA möglich ist, kann in Anbetracht der herausgearbeiteten Anforderungen und Tätigkeiten der Coaches in Kapitel **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** und den Forderungen der Zugangsstudie nach einer Vereinfachung der Förderstrukturen (Thimmel 2019: 180) bezweifelt werden.

Die Kernelemente, wie Peer-Education gelingen kann, wurden in einem multilateralen Peer-Education Projekt zusammengestellt. Auch hier wird ein demokratisch-emanzipatorisches Bildungsverständnis sichtbar. Essenziell ist, dass Educators und Lernende sich auf Augenhöhe begegnen und ihre Beiträge als gleichwertig zählen. Der Rahmen soll sicher und vertrauensvoll gestaltet sein. Der Fokus liegt auf sozialen Interaktionen und dem Austausch zwischen Educators und Peers. Das Peer-Projekt ist bedürfnis- und interessenorientiert und baut auf vorhandene Kenntnisse, Fähigkeiten und Erfahrungen der Beteiligten auf. Peer-Education ist Beziehungsarbeit, um die Personen in ihrer Persönlichkeit annehmen, motivieren und in ihrer Entwicklung unterstützen zu können. Grundsatz der Peer-Education ist, dass der Bildungsprozess dasselbe Gewicht hat wie seine Ergebnisse (The Young Foundation 2016: 7).

4.3.3. Peer-Counselling

Peer-Counselling findet auf individueller, persönlicher Ebene zwischen zwei Jugendlichen statt. Als Gesprächsinhalte werden in der Literatur Drogenkonsum, sexuelle Entwicklung und persönliche Probleme aufgezählt (Kästner 2003: 56). In Bezug auf die IJA können in der Zugangsstudie herausgefundene individuelle Gründe der Nicht-Teilnahme als Beratungsthemen angesehen werden. Ziele des Peer-Counselling sind das Bieten eines niederschweligen, vertrauensvollen Beratungsangebots und psychosozialer Unterstützung. Dafür werden Handlungsmöglichkeiten erarbeitet, Wissen vermittelt und Selbstvertrauen gestärkt. Es wird angenommen, dass der Rückgriff auf Erfahrungswerte des Counselors und/oder das Peersein allein eine größere Nähe zur beratenen Person ermöglicht, als dies durch Nicht-Peer-Counselors geschehen kann. Hier wird die Wichtigkeit kommunikativer Kompetenzen einerseits und der Schulung und fachlichen Begleitung der Counselors andererseits ersichtlich. So kann qualitative Arbeit sichergestellt und Überforderung oder das Entstehen eines Machtgefälle vorgebeugt werden (Kästner 2003: 55–57).

4.3.4. Peer-Ansätze im Vergleich

Zur Übersicht der Differenzen der Ansätze dient die Tabelle des ‚Youth Peer Education Toolkit‘ (UNFPA und Y-PEER 2005: 157, eigene Darstellung).

	Peer-Information	Peer-Education	Peer-Counselling
Ziele	Eigenständige Entscheidungsfindung Aufmerksamkeit Wissenserwerb Quelleneinordnung Aufklärung	Aufmerksamkeit Wissenserwerb Kompetenzerwerb Handlungsmodifikation Verantwortungsübernahme	Information Aufzeigen von Handlungsmöglichkeiten Selbstvertrauen Bewältigung von Herausforderungen Psychosoziale Unterstützung
Format	Informationsaufbereitung und Vermittlung an Peers	Thematische Auseinandersetzung mit Gruppe von Peers	Weitergabe von Erfahrungswissen an Peer
Reichweite	Hoch	Mittel	Gering
Intensität	Gering	Mittel/Hoch	Hoch
Vertraulichkeit	Gering	Wichtig	Essenziell
Fokus	Große Gruppen, alle Peers	Kleine Gruppen	Einzelpersonen

Benötigtes Training	Kurzfristige Aus- oder Weiterbildung	Mittelfristige Aus- und Weiterbildung	Langfristige Aus- und Weiterbildung Regelmäßige Betreuung
---------------------	--------------------------------------	---------------------------------------	--------------------------------------------------------------

Tabelle 1 Peer-Ansätze

In der Überschneidung beziehungsweise Differenz der Ziele werden die Schwerpunkte der Ansätze nochmal deutlich, wobei die Aufteilung hier idealtypisch ist. Peer-Information ist an der Ermöglichung eigenständiger Entscheidungsfindung, Peer-Education an Kompetenzerwerb und Peer-Counselling an psychosozialer Unterstützung orientiert. Es geht um eine kurze Informationsaufbereitung, längerfristige, projektförmige thematische Auseinandersetzung oder regelmäßige Beratungsangebote. Die Reichweite sowie der Personenfokus wird von der Peer-Information über Peer-Education bis zum Peer-Counselling immer geringer. Umgekehrt verhält sich die Intensität der Maßnahmen. Das benötigte Training und die Stufe der Vertraulichkeit wird ebenfalls von Information über Education und Counselling intensiver. In der Projektanalyse in Kapitel **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** werden die Peer-Projekte in die Tabelle eingeordnet.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass der Einsatz von Peer-to-Peer-Ansätzen die Kenntnis der Bedeutung von Peers in der Lebensphase Jugend voraussetzt. Ihr großer Einfluss auf Jugendliche, ihre Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung und ihr gleichrangiger Zugang zu ihren Peers weisen auf die Chancen von Peer-Involvement hin. Wenn dies im Kontext Schule geschieht, ist die homogene Gruppenzusammensetzung, der Widerspruch zwischen schulischem und jugendarbeiterischem Bildungsverständnis und den gegebenen Möglichkeiten zur Partizipation zu beachten. In Bezug auf die Internationale Jugendarbeit stellt Peer-Involvement mit seinen unterschiedlichen Ansätzen so eine sinnvolle Ergänzung zu Beratungs-, Informations- und Bildungsangeboten dar. Obwohl die Ansätze unterschiedliche Zielsetzungen haben, ist ihnen gemein, dass Beteiligte in ihrer Persönlichkeitsentwicklung unterstützt werden und dies selbst bei ihren Peers anregen können.

5. Lokales Jugendprojekt an der Petersbergschule Nordhausen

Wie in der Einleitung beschrieben startet an der Petersbergschule Nordhausen in Thüringen im Herbst 2019 ein Peer-Pilotprojekt der IJA. Ziel des Projektes, das vom JugendSozialwerk Nordhausen e.V. (JuSoWe) getragen wird, ist es, Jugendliche für die IJA zu begeistern und gemeinsam mit ihnen ein internationales Projekt zu entwerfen, zu planen und durchzuführen (Gast o.J.). Hier werden die Rahmenbedingungen des lokalen Jugendprojekts in Nordhausen erläutert, um später die Forschungsfrage detailliert bezogen auf das Projekt beantworten zu

können. Die rechtlichen Aspekte einer Kooperation von Schule und Jugendarbeit in Thüringen wurden bereits in Kapitel **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** beschrieben.

5.1. Petersbergschule Nordhausen

Die Petersbergschule Nordhausen befindet sich nahe der Altstadt der Kreisstadt Nordhausen am Harz. Diese hat ca. 42 000 Einwohner*innen und liegt am nördlichen Rand Thüringens (Thüringer Landesamt für Statistik 2018). Sie ist zudem Standort der Hochschule Nordhausen mit ca. 2 500 Studierenden der Fachrichtungen Ingenieur-, Wirtschafts-, und Sozialwesen (Hochschule Nordhausen o.J.). Die Petersbergschule Nordhausen unterrichtet als Regelschule knapp 300 Schüler*innen der fünften bis zehnten Klasse. Im Leitbild der Schule ist das Lernen mit- und voneinander Grundsatz, um „bestmöglich auf das Leben vorbereitet [zu] werden“ (Petersbergschule Nordhausen o.J.). Ebenfalls ist das Profil als berufswahlfreundliche Schule und die Einbeziehung außerschulischer Partner*innen inner- und außerhalb des Unterrichts aufgeführt (ebd.), wie sie in der Thüringer Vereinbarung (siehe Kapitel **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**) vorgesehen ist. Das Bemühen darum, jede Schüler*in in den individuellen Fähigkeiten zu unterstützen, wird unter anderem in speziellen Praxis- und Sprachklassen der Klassenstufen sieben bis neun sichtbar. Zum JuSoWe gibt es seit den 90er Jahren zahlreiche Verbindungen. Der dortige Schulsozialarbeiter ist über das JuSoWe angestellt und Mitinitiator mehrerer Projekte zwischen Petersbergschule und JuSoWe. So bestehen Schnittstellen auch bei einem vom europäischen Sozialfond geförderten Projekt zur „Schule der Vielfalt“ und dem inklusiven Programm zur „Bildung und Teilhabe für alle“ (Glashagel 09.01.2019: 1f).

5.2. JugendSozialwerk Nordhausen e.V.

Der 1992 gegründete Verein JugendSozialwerk Nordhausen ist Träger eines Großteiles der sozialen Einrichtungen in Nordhausen und Umgebung. Zum JuSoWe gehören verschiedene Kindertageseinrichtungen, Schulen, Einrichtungen der Hilfen zur Erziehung und Altenhilfe mit über 1 100 haupt- und ehrenamtlichen Mitarbeitenden. Die Arbeit international und interkulturell zu gestalten ist Teil des Leitbildes des JuSoWe. Dabei sollen vielfältige Formate eingesetzt werden, um den Prozess der Globalisierung aktiv mitzugestalten und seine positiven wie negativen Auswirkungen zu thematisieren. Offenkundig wird dieser Fokus zum Beispiel durch die Angliederung des Europahaus Nordthüringens und der Eurodesk-Informationsstelle Nordhausen an das JuSoWe. Konkrete Maßnahmen des internationalen und interkulturellen Bereichs sind unter anderem Workshops, Studienreisen, Fachkräfteaustausche und internationale Jugendbegegnungen (JuSoWe 2019). Aus einer 2018 durchgeführten multilateralen Jugendbegegnung in Nordhausen, ihrer Fortführung 2019 in Italien und dem

geplantem Abschluss 2020 in Lettland ist die Idee für das jetzt startende Projekt entstanden. Fünf der Teilnehmenden aus Nordhausen sind Schüler*innen der Petersbergschule. Die Begeisterung dieser Jugendlichen, die 2020 ihren Schulabschluss machen, soll dafür genutzt werden, an der Petersbergschule neue Schüler*innen für ein Projekt der IJA zu gewinnen (Gast o.J.).

5.3. Peer-Pilotprojekt

Die hier dargestellten Inhalte zum Projekt speisen sich aus unveröffentlichten Dokumenten des Theorie-Praxis-Projekts der Hochschule Nordhausen, einem Besuch beim JuSoWe¹⁰ und elektronischem Schriftverkehr zur Projektinitiatorin Ines Gast. Zum Zeitpunkt des Besuchs Ende Oktober 2019 befand sich das Projekt in der Initialisierungsphase. Da wesentliches Ziel des Peer-Projekts ist, dass die Jugendlichen selbst entscheiden, welchen Inhalt ihr Projekt haben soll, können nur Rahmenbedingungen, Meilensteine und Ziele der Projektpartner*innen beschrieben werden. Die inhaltliche Ausgestaltung wird mit den Schüler*innen ab Januar 2020 erarbeitet.

Das Peer-Projekt des JuSoWe in Kooperation mit der Petersbergschule ist durch die Beteiligung von Studierenden zeitlich begrenzt auf das Semesterende Februar 2020. Eine Fortführung ist fest eingeplant. Ziel ist, eine Gruppe von motivierten Schüler*innen darin zu unterstützen, ein von ihnen entwickeltes Projekt der IJA im Schuljahr 2019/20 durchzuführen. Die Projektbezeichnung lautet „Aufbau eines Peerprojekts an der Petersbergschule Nordhausen zur Motivation für Internationale Austausch-erfahrungen als Modellprojekt für weitere Schulen“ (Gast o.J.). Damit ist das Nordhäuser Projekt über die oben genannte Definition hinaus ein Pilotprojekt und soll damit „einen ersten Eindruck der erwarteten Lösung vermitteln und die Entscheidung, ob ein Projekt überhaupt zu initiieren ist, objektiv beurteilbar machen“ (Ries 2019: 160). In diesem Falle bedeutet das, dass bei erfolgreicher Implementierung eine Ausweitung und Vervielfältigung der Projektidee auf weitere Schulen angestrebt wird.

Beteiligt ist als Träger und Projektinitiator das JugendSozialwerk Nordhausen e.V. Ines Gast, dort Leiterin des Fachbereichs Kinder, Jugend und Familie Nordhausen, ist Projektauftraggeberin. Eine Studentin, die im fünften Semester Gesundheits- und Sozialwesen an der Hochschule Nordhausen studiert, betreut das Projekt im Rahmen ihres Praxissemesters beim JuSoWe. Weiterhin sind vier Studierende aus dem dritten beziehungsweise fünften Semester der Fachrichtung Gesundheits- und Sozialwesen oder Sozialmanagement der Hochschule

¹⁰ Siehe Anhang 2 Gedächtnisprotokoll Nordhausen.

Nordhausen beteiligt. Ihre Mitarbeit basiert auf einer von Ines Gast geleiteten wöchentlichen Lehrveranstaltung, eines Theorie-Praxis-Projekts (TPP) mit dem Titel „Internationale Jugendarbeit und Pädagogisches Kinder- und Jugendreisen“ (Gast und Witzel 17.10.2019). Im Rahmen des TPP werden weitere vier Praxisprojekte des JuSoWe aus dem Feld der IJA und der pädagogischen Kinder- und Jugendreisen unter Mitarbeit von Studierenden umgesetzt. Das TPP basiert auf einem Pilotprojekt von IJAB, transfer e.V. und der Fachhochschule Köln. Weiterer Projektpartner des TPP ist FPD (ebd.: 1). Darüber hinaus ist der Schulsozialarbeiter der Petersbergschule Kontakt- und Verbindungsperson zum JuSoWe. Wichtigster Bestandteil des Projekts sind die Schüler*innen, die schon an der internationalen Begegnung in Nordhausen teilgenommen haben und diejenigen, die sich von ihnen begeistern lassen. Diese neue Gruppe von Schüler*innen sollte aus ca. sieben bis zehn Personen bestehen. Die vorliegende Arbeit wird mit ihren Ergebnissen ebenfalls in den Aufbau des Projekts einbezogen.

Zum Peer-Projekt wird das Projekt in zweifacher Hinsicht. Erstens werden die neuen Schüler*innen von ihren Peers, Schüler*innen der Petersbergschule, angesprochen und zur Partizipation motiviert. Hier findet, je nach Gestaltung des ‚Dissemination Events‘ vor allem Peer-Information statt. Zweitens fungieren die Studierenden als Peers. Sie sind zwar definitionsgemäß nicht im direkten Sinne Peers, da sie weder gleichaltrig sind, noch sich in der gleichen Lebenswelt wie die Schüler*innen bewegen. Dennoch sind verbindende Aspekte das gemeinsame Interesse an IJA, ein vergleichsweise geringer Altersunterschied, der Wohnort in ähnlicher Umgebung und die geringe Erfahrung in der IJA. Sie sind deshalb, im Unterschied zu Fachkräften des JuSoWe, wesentlich näher an der Lebenswelt der Schüler*innen. Außerdem befindend sie sich ebenfalls, auch als Studierende, in der Rolle der Projektteilnehmenden. Die Finanzierung des von den Schüler*innen zu entwickelnden Projekts wird ebenfalls von ihnen organisiert. Entsprechend des Projekts können dann unterschiedliche Fördermittel beantragt werden. Die bisher im Projektauftrag (Gast o.J.) und an den Terminen des TPP¹¹ festgelegten Meilensteine des Projekts sind in eigener Darstellung:

Meilensteine	Zeitraum	Beteiligte
Gewinnung der Studierenden aus dem TPP, die sich für das Projekt interessieren	17. – 24.10.19	Ines Gast Studentin im Praxissemester
Verschriftlichung Projektziele und -rahmen, Festlegung der Verantwortlichkeiten	24.10 – 14.11.19	Studierende

¹¹ Siehe Anhang 2 Gedächtnisprotokoll Nordhausen.

Treffen mit Schüler*innen, die dabei waren, um Dissemination Event zu planen	30.10.19	Studentin im Praxissemester Schulsozialarbeiter ,alte' Schüler*innen
Fahrt nach Leipzig zur Kindervereinigung e.V., um Projekt ,wir weit weg' kennen zu lernen	19.11.19	Studierende
Dissemination Event am ,Tag der offenen Türchen' in der Petersbergschule, um Schüler*innen zu begeistern	26.11.19	Studierende ,alte' Schüler*innen
Regelmäßige Treffen mit neuen Schüler*innen zum Kennenlernen, zur Peer-Education über IJA, Ideenentwicklung, Planung, etc.	Ab Dezember 2019 / Januar 2020	Studierende ,neue' und eventuell ,alte' Schüler*innen
Ende des TPP und des Praktikums, mögliche weitere Beteiligung der Studierenden oder Übergabe an Studierende des TPP im Sommersemester 2020	Februar 2020	Ines Gast Studierende ,neue' Schüler*innen

Tabelle 2 Meilensteine des Peer-Projekts Nordhausen

6. Analyse von Peer-Projekten

Das Nordhäuser Projekt ist inspiriert von verschiedenartigen bereits bestehenden Peer-Projekten in der IJA. Drei davon werden im Folgenden analysiert. Erstens das Projekt ,Fernwehlots*innen' des Eurodesk Netzwerkes, zweitens die ,Jugendauslandsberater*innen Baden-Württemberg' (JAB) der Jugendstiftung Baden-Württemberg und drittens ,wir weit weg' der Kindervereinigung Leipzig e.V. Die Auswahl der zu analysierenden Projekte erfolgte aufgrund der Rahmenbedingungen in Nordhausen, einer Recherche im Zwischenbericht der Peer-Bestandaufnahme von FPD (Roever 2017) und der Empfehlung der Projektauftraggeberin in Nordhausen. Sie sind für die Analyse passend, da sie auf mindestens zwei Jahre Laufzeit zurückblicken und jeweils mit Schulen verknüpft sind. Das Projekt ,EuroPeers', welches das am längsten existierende Peer-Projekt in der IJA ist, wird nicht analysiert (JUGEND für Europa 2016: 4). Sein Ansatz ist von den Peers zu frei gestaltbar, um die Inhalte hier systematisch analysieren und in die Forschungsfragen einordnen zu können. Durch die strukturelle und inhaltliche Differenz der Projekte ist eine Abdeckung der Peer-Projekte in der IJA angestrebt. Die Projekte werden mithilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) analysiert. Zunächst wird die Forschungsmethodik erläutert, die Analysematerialien und die Analyseergebnisse beschrieben. Abschließend wird die Forschungsfrage anhand von vier Impulsen beantwortet und das Forschungsvorgehen reflektiert.

6.1. Qualitative Inhaltsanalyse

Die qualitative oder kategoriengeleitete Inhaltsanalyse will fixierte Kommunikation analysieren und dabei systematisch, also regel- und theoriegeleitet vorgehen. Ziel als sozialwissenschaftliche Methode ist es, objektive, reliable und valide „Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation“ (Mayring 2015: 13, 53) zu ziehen. Die Methode ist durch verschiedentlich einsetzbare Verfahrensmöglichkeiten immer auf den Untersuchungsgegenstand ausgerichtet (ebd.: 52). Die Methode wird hier verwendet, da das schriftliche Material auf bestimmte, aus der Theorie entwickelte Gesichtspunkte hin analysiert werden kann. So soll eine Vergleichbarkeit der unterschiedlichen Materialformen hergestellt und die theoretischen Erkenntnisse der vorherigen Kapitel auf die Projekte angewendet werden können.

Der Aufbau des Kapitels ist dem allgemeinen inhaltsanalytischen Ablaufmodell der qualitativen Inhaltsanalyse nachempfunden. Zunächst wird das Analysematerial festgelegt, danach Richtung, theoretische Fragestellung und die Analysetechnik mit dem Kategoriensystem. Nach der Analyse folgt die Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse (ebd.: 62). Analysiert werden als kleinster Textbestandteil, als Kodier-einheit, Spiegelstriche mit Halbsätzen und als größter Teil, als Kontexteinheit, ein vollständiger Absatz (ebd.: 61). Die Analyse wurde mit den gängigen Office-Programmen durchgeführt.

Ziel der Analyse ist es herauszufinden, welche Ansätze drei exemplarisch ausgewählte Peer-Projekte in der IJA verfolgen und daraus Rückschlüsse für das Jugendprojekt in Nordhausen zu ziehen. Richtung der Analyse ist es, eine Aussage über die jeweilige Herangehensweise des Projekts an die Arbeit mit Peers zu treffen. Diese Fragestellung ergänzt die Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit um die konkrete Darstellung von Peer-Projekten in der IJA. Die herausgearbeiteten Ergebnisse der Zugangsstudie können damit abschließend mit dem Nordhäuser Peer-Projekt verknüpft werden. Begründen lässt sich die Forschung durch das Fehlen vergleichbarer Materialien zu Peer-Projekten in der IJA. Die weitere Relevanz, Projekte der IJA in Bezug zur Zugangsstudie zu setzen, ergibt sich aus deren Aktualität und beschriebenen Resonanz in der Fachdiskussion.

Als Analysetechnik wird die inhaltliche Strukturierung verwendet. Sie ist hier passend, da das unterschiedliche Material strukturiert nach Kategorien extrahiert und zusammengefasst werden kann. So werden zunächst Kategorien deduktiv aus dem Theorieteil und der Beschreibung des Nordhäuser Projekts erstellt. Diese werden jeweils mit Definitionen, Beispielen und Regeln versehen. Darauf folgen Materialdurchläufe, bei denen das Material regelkonform extrahiert wird und eine Anpassung der Kategorien noch möglich ist. Das extrahierte Material wird anschließend paraphrasiert und pro Kategorie zusammengefasst (Mayring 2015: 97-99, 104). In

dieser Analyse wurde an einigen Stellen neben dem Inhalt auch dessen Positionierung im Text in die Analyse einbezogen.

Das entwickelte Kodiersystem¹² besteht aus vier Hauptkategorien, die die Herangehensweise des Projekts im jeweiligen Bereich erläutern. Zuerst steht die Kategorie ‚Projektrahmen‘, um a) Ziel, b) Peer-Ansatz, c) Rahmenbedingungen, d) Kooperationspartner*innen und e) Gruppe der Peers des Projekts einordnen zu können. Hier kann bei der Interpretation Bezug auf die tabellarische Differenzierung der Peer-Ansätze, den Zielgruppendifferenzierung im Rahmen der Zugangsstudie und die Einordnung in die IJA im Allgemeinen genommen werden. In der zweiten Kategorie ‚Projektdurchführung‘ soll a) die Gewinnung der Peers, b) ihre Qualifizierung und Begleitung und c) daran beteiligte Personen herausgearbeitet werden. Anknüpfungspunkt zur Zugangsstudie sind die Ergebnisse zum Informationszugang der Jugendlichen. Weiterhin werden die vorgestellten Peer-Ansätze einbezogen. Die dritte Hauptkategorie behandelt a) die ‚Rolle der Peers‘. Es werden b) Erwartungshaltungen an sie, c) ihre Tätigkeiten und d) Partizipationsmöglichkeiten betrachtet. Partizipation im genauen Sinn bezeichnet die bewusste „Beteiligung der AdressatInnen und meint dabei Teilnahme, teilhaben lassen, Mitgestaltung, Mitwirkung, Mitbestimmung, Mitverantwortung, *Selbstorganisation*, Koproduzentschaft“ (Gintzel 2013: 650). Auch hier ist die Brücke zur Theorie der Peer-Ansätze zu schlagen, aber auch zur Rolle der Peers laut der Zugangsstudie und jugendpolitischen Strategien. Die vierte Kategorie betrifft die ‚Rolle der Schulen‘ und umfasst sowohl die Bedeutung der Institution Schule für das Projekt, als auch die konkrete Platzierung dessen im schulischen Kontext. Dies schließt an die Diskussion der Zusammenarbeit von Schule und (internationaler) Jugendarbeit und die Verortung des Nordhäuser Projekts an der Petersbergschule an.

6.2. Fernwehlots*innen

Das Peer-Projekt Fernwehlots*innen ist ein Projekt des Eurodesk-Netzwerkes Deutschland. Hier werden das analysierte Material und die Zusammenfassung der inhaltlichen Strukturierung¹³ vorgestellt.

6.2.1. Analysematerial Fernwehlots*innen

Das Eurodesk-Projekt Fernwehlots*innen wird anhand eines 2018 erschienenen Schulungscurriculum (Eurodesk Deutschland und Eurodesk Gelsenkirchen c/o aktuelles forum e.V. 2018) analysiert. Dieses befindet sich noch bis Ende 2019 in der Erprobungsphase und wird danach als revidiertes Schulungskonzept dem Eurodesk-Netzwerk zur Verfügung gestellt. Bis dorthin dient es den Eurodesk-Partnern als Orientierung und stellt die Qualität der Schulung für

¹² Siehe Anhang 3 Kodiersystem der qualitativen Inhaltsanalyse.

¹³ Siehe Anhang 4 Analysetabelle 1 Fernwehlots*innen.

Fernwehlots*innen sicher. Die Nutzungserlaubnis des Materials, das nur in Papierform erhältlich war, liegt vor. Für die Analyse verwendet wurden neben dem Hauptteil (S.1-16), das angehängte „Einladungsschreiben für Schulleiter/-innen“ des Eurodesk Hamburg/ Europa Jugend Büro (S.18-20) und das „Arbeitsblatt – Und wie geht es weiter?“ (S.47). Das Einladungsschreiben ist von anderen Autor*innen und mit einer anderen Intention verfasst als das restliche Curriculum, durch die Aufnahme darin wird jedoch von einer repräsentativen Funktion ausgegangen. Die übrigen Seiten, bestehend aus Methodenanleitungen, Vordrucken und Flyern wurden nach Einsicht nicht analysiert. Sie beschreiben vor allem einzelne Schulungsmethoden, die nicht im Forschungsfokus liegen oder beinhalten im Wortlaut kaum veränderte Textteile des Hauptteils.

6.2.2. Analyseergebnisse Fernwehlots*innen

Projektrahmen

Ziel des Projekts ist es, mit der Eurodesk-Fernwehlots*innen-Schulung Jugendlichen „einen einfachen Zugang zu qualitativ hochwertigen Informationen und eine neutrale und trägerübergreifende Beratung durch Vertrauenspersonen in ihrem unmittelbaren Umfeld“ (Eurodesk 2018: 2) zur Verfügung zu stellen.

Die Fernwehlots*innen sollen informieren, aber nicht detailliert beraten oder begleiten. Sie sollen ermutigen und motivieren, aber auch Bedenken ernst nehmen. Ihr Auftrag ist es, ihre Peers an passende Stellen zu „lotsen“, Orientierung über das Informationsangebot zu geben sowie eigene Informationsveranstaltungen zu initiieren.

Das Projekt ist Teil des vom Bund geförderten Innovationsfonds 2017-2019 und wird von Eurodesk Gelsenkirchen / aktuelles forum e.V. getragen. Damit sind die Fernwehlots*innen „Teil eines öffentlich geförderten und bundesweiten Eurodesk-Projekts“ (Eurodesk 2018: 19). Kooperationspartner*innen des Projekts sind an erster Stelle Schulen sowie Partner*innen und Infopunkte aus dem Eurodesk-Netzwerk über persönlichen Kontakt. Weiterhin sind Kooperationen mit Jugend- oder anderen Bildungseinrichtungen, städtische oder kommunale Einrichtungen, Vereine und Verbände und deren Mitarbeitenden möglich.

Zielgruppe des Projekts sind Jugendliche ab 15 Jahren. Es können Schüler*innen aller weiterführenden Schulen, Jugendliche aus Jugendgruppen, Rückkehrer*innen, Studierende und sonstige interessierte Jugendliche teilnehmen. Gruppen können sich gemischt zusammensetzen oder schon untereinander bekannt sein.

Projektdurchführung

Die Teilnehmenden werden über zwei Wege akquiriert. Einerseits findet eine direkte Ansprache von Jugendlichen durch den Eurodesk-Partner und andererseits eine indirekte Ansprache über

die Kooperationspartner statt. Die Kooperationspartner werden im Vorfeld über das Programm informiert. Für die Akquise stehen Werbemittel wie Flyer und Postkarten bereit.

Die Anmeldung zur Schulung und Beschaffung sonstiger Dokumente findet über den Eurodesk-Partner statt. Die kostenlose Schulung besteht aus Gruppen von sechs bis 15 Teilnehmenden und kann in verschiedenen zeitlichen Formaten durchgeführt werden, zum Beispiel auch als regelmäßige Schul-AG. Mindeststandard sind sieben Stunden inhaltlicher Arbeit, dazu kommt Zeit für den Einsatz verschiedener Methoden und einen obligatorischen Erfahrungsbericht eines auslandserfahrenen Peers. Lernprozesse können durch den spielerischen Einsatz eines Stempelhefts beziehungsweise digitalen „Learning Badges“ während und nach der Schulung nachvollzogen werden. Nach dem Abschluss einer Schulung wird ein Zertifikat ausgehändigt. Danach soll die Kommunikation von Eurodesk-Partner zu Fernwehlots(inn)en durch verschiedene Formen und Aktivitäten aufrecht erhalten werden, um langfristige Bindungen und eventuell auch Entlastung der Beratungsstellen zu erreichen. Die jeweiligen Ansprechpersonen sollen bei Veranstaltungen unterstützen. Die Schulung wird von ausgebildeten Eurodesk-Trainer*innen durchgeführt, die (Auslands-)Erfahrungen mitbringen. Begleitet werden die Jugendlichen durch „Fachkräfte der Jugendarbeit oder des Bildungsbereiches“ (Eurodesk 2018: 3) oder andere Personen, die möglichst als Eurodesk-Mobilitätslots*in ausgebildet sind.

Rolle der Peers

Erwartungen an Jugendlichen, die Fernwehlots*innen werden wollen, sind, dass sie interessiert sind und Zeit investieren. Sie sollen selbst eine Auslandserfahrung anstreben oder schon haben. Nach der Schulung sollen sie Zugänge auch selbst suchen, um ihr erworbenes Wissen weitergeben, als „Lotsen“ auftreten und selbständig Veranstaltungen initiieren zu können. Ihre Kommunikationsweise gegenüber Peers wird als jugendgerecht und auf Augenhöhe erwartet.

Fernwehlots*innen können nach der Schulung vielfältige Informationsangebote durchführen. Beispiele dafür sind Vorträge, Informationsstände, Infosprechstunden, Aushänge, Auslegen von Flyern, Vorstellungen im Schulunterricht, bei schulischen Veranstaltungen oder während der Pausen, begleitete Online-Recherchen und ähnliches. Dies kann auch in Zusammenarbeit zum Beispiel mit Lehrkräften geschehen.

Partizipationsmöglichkeiten innerhalb der Schulung sind durch die Teamer*innen bestimmt. Im Rahmen der Mindestanforderungen werden Inhalte und zeitliche Abläufe zielgruppenspezifisch angepasst und interaktive Methoden eingesetzt. Der Erfahrungsbericht und eine anschließende Diskussion können ebenfalls in einem festgelegten Rahmen frei gestaltet werden. Das Vorgehen nach der Schulung erarbeiten die Jugendlichen innerhalb der Schulung selbst. Die Schulung wird

von Teamer*innen und Teilnehmende reflektiert. Danach entscheiden die Fernwehlots*innen, welche Zugänge zu Institutionen sie nutzen und suchen, wen sie ansprechen, in welchem Zeitraum dies geschieht und welche Art von Aktivität sie durchführen. Eine von Eurodesk initiierte App und Website wird von Fernwehlots*innen mitgestaltet, um sie für deren Arbeit nutzbar zu machen.

Rolle der Schulen

Schulen sind lokale Kooperationseinrichtungen des Projekts, mit denen persönlicher Kontakt aufgebaut wird. Durch sie werden Informationen zu Schulungen weitervermittelt. Sie sind erstgenannter Ort sowie Ansprechpartner für die Veranstaltungen der Fernwehlots*innen und stellen die erstgenannte Zielgruppe dieser.

Wenn die Schulung im Kontext Schule stattfindet, gibt es dort eine informierte Person, die nach der Schulung Ansprechperson für die Fernwehlots*innen bleibt. Die Schulung kann eine Ergänzung zu den Lehrinhalten sein, zum Beispiel für die Berufsorientierung, internationales Lernen und soziales Engagement. Voraussetzung ist, dass die Schule die Schulung mit Informationsweiterleitung, Unterrichtsfreistellung, Anerkennung des Engagements und Personal unterstützt. Sie bietet Möglichkeiten der Informationsweitergabe und Öffentlichkeitsarbeit inner- und außerhalb des Unterrichts, die auch in Kooperation mit Lehrkräften stattfinden können.

6.3. Jugendauslandsberater*innen Baden-Württemberg

Die Jugendauslandsberater*innen sind ein Projekt der Jugendstiftung Baden-Württemberg. Nach der Beschreibung des Analysematerials und seiner Erstellung folgt das Ergebnis der inhaltlichen Strukturierung¹⁴.

6.3.1. Analysematerial Jugendauslandsberater*innen

Da zu den Jugendauslandsberater*innen kaum verschriftlichtes Material zugänglich ist, war eine Interviewführung mit einer Vertreterin des Projekts notwendig, um spezifischere Informationen zu erhalten. Das Projekt wird deshalb anhand eines Gedächtnisprotokolls¹⁵ (Fritz 13.11.2019) eines telefonisch geführten leitfadengestützten Expert*inneninterviews und eines Zeitschriftenartikels der Interviewten als Ko-Autorin (Fitik und Fritz 2019) analysiert. Als Expertin wurde Iris Fritz ausgewählt, die den Fachbereich Jugendbildung International der Jugendstiftung Baden-Württemberg repräsentiert und für das dort angesiedelte Projekt der Jugendauslandsberater*innen zuständig ist. Der auf Hinweis von Iris Fritz ausgewählte Zeitschriftenartikel (ebd.) ist im Jahresheft der Jugendstiftung Baden-Württemberg 2018

¹⁴ Siehe Anhang 5.3 Analysetabelle 2 Jugendauslandsberater*innen.

¹⁵ Siehe Anhang 5.2 Gedächtnisprotokoll Jugendauslandsberater*innen.

veröffentlicht und erklärt das Projekt allgemein für eine breite Gruppe von Interessierten. Die Verwendung der Materialien findet in Absprache mit Iris Fritz statt.

In Leitfadeninterviews als primärem empirisches Vorgehen wird die Kommunikation „mittels eines Interviewleitfadens strukturiert, sodass der Interviewverlauf einem bestimmten vorgegebenen Themenweg“ (Kruse 2015: 203). entspricht. Expert*inneninterviews sind eine besondere Art von Leitfadeninterviews, die mit Repräsentant*innen einer bestimmten Gruppe oder eines Fachgebiets geführt werden. Grundsätzlich haben sie die Funktion „mündlicher Gutachten, Stellungnahmen oder Expertisen“ (ebd.: 166). Um spezifisches Wissen abzufragen hat der Leitfaden im Expert*inneninterview eine besonders steuernde Funktion. Die hier verwendete Interviewform ist explorativ, sie möchte Informationen zu noch wenig dokumentiertem Wissen generieren und setzt ihren Schwerpunkt auf Monologe der interviewten Person (ebd.:168). Die oder der Expert*in ist eine Person, die ‚Sonderwissen‘ besitzt, das vom spezifischen Forschungsinteresse definiert wird (ebd.: 173f). Die Fragen des verwendeten Leitfadens¹⁶ sind offen gestellt, um dem explorativen Charakter eines Interviews gerecht zu werden. Sie sind an die vier entwickelten Kategorien angelehnt. Das Gedächtnisprotokoll wurde während des Gesprächs handschriftlich verfasst, danach vervollständigt und zur Durchsicht an Iris Fritz versandt. Auf eine Audioaufnahme wurde auf Bitten der Interviewten verzichtet.

6.3.2. Analyseergebnisse Jugendauslandsberater*innen

Projektrahmen

„Ziel ist es, möglichst viele Jugendliche über Angebote internationaler Jugendbildung zu informieren und ihnen Zugänge zu ermöglichen“ (Fitik und Fritz 2019: 11). Dieses Ziel des Projekts der Jugendauslandsberater*innen äußert sich in zwei Unterzielen, die sich konkret auf die Schulung der Jugendlichen beziehen. Erstens sollen sie einen umfassenden Überblick über die Möglichkeiten der Auslandserfahrungen erhalten. Zweitens sollen ihnen rhetorische Kompetenzen vermittelt werden, um dieses Wissen mit Selbstsicherheit an ihre Peers weitergeben zu können. Die dabei vermittelten Informationen sollen „gute, sichere und neutrale Informationen über IJA und Recherchemöglichkeiten“ (Fritz 13.11.2019: Z.129f) sein.

Die Aufgabe der JABs ist es, Informationen weiter zu vermitteln, zu lotsen und zu beraten. Ihr Einfluss als Peers soll dafür genutzt werden, eine niedrigere Hemmschwelle dafür zu erzeugen, als Jugendliche*r Fragen zu stellen und Beratung in Anspruch zu nehmen. Ausdrücklich geschieht keine detaillierte Beratung, sondern Orientierung, Weiterleitung und Unterstützung

¹⁶ Siehe Anhang 5.1 Interviewleitfaden.

bei der Recherche zu Möglichkeiten von Auslandserfahrungen. Sie sollen davon profitieren, Wissen mithilfe von verschiedenen Materialien als Peers weiterzugeben und für sich selbst zu reflektieren. Das Peer-Involvement wird als „Erziehung zur gleichberechtigten Mitarbeit“ (Fritz 13.11.2019: Z.29) gesehen, dass Lehrkräfte entlastet und gleichzeitig Schüler*innen vermittelt, dass sie eine Beratungsfunktion übernehmen können.

Das Projekt der Jugendauslandsberater*innen gehört zum Fachbereich Jugendbildung International „Sprung ins Ausland“ der Jugendstiftung Baden-Württemberg. Die Mitarbeitenden dieses Fachbereiches koordinieren die zwei verschiedenen Seminarformate, die für die Teilnehmenden kostenlos sind. Kooperationspartner*innen des Projekts sind vor allem Schulen, aber auch Jugendhäuser.

Die Zielgruppe der JAB-Seminare sind Schüler*innen ab der 9. Klasse. Das Konzept ist nicht auf eine Schulart ausgelegt, obwohl der Großteil der Teilnehmenden die Sekundarstufe II besucht. Die „JAB-vorOrt“ Seminare zielen auf jüngere Schüler*innen, die oft die Realschule besuchen. Durch deren dezentrale Durchführung werden besonders Jugendliche im ländlichen Raum erreicht. Auch Jugendliche, die nicht aus dem Schulkontext von den Seminaren erfahren haben, können teilnehmen.

Projektdurchführung

Die Jugendlichen, die JAB werden möchten, werden vor allem über die Schule akquiriert. Die Informationen zu den Seminaren werden über den Schulamtsverteiler an die einzelnen Schulen weitergeleitet. Oft werden die Schüler*innen direkt von ihren Lehrer*innen auf eine Teilnahme angesprochen. Teilweise werden die Seminare von Lehrkräften initiiert, die dann Teilnehmende akquirieren. Umgekehrt wurde die Durchführung von JAB-Seminaren auch schon von Schüler*innen angeregt. Weitere Informationswege sind befreundete Personen, die Familie oder Bekannte. Ebenso liegen Flyer in Jugendhäusern aus und ein Newsletter wird verschickt.

Die JABs werden in ein- beziehungsweise zweitägigen Seminaren mit verschiedenen Bausteinen ausgebildet. Das eintägige Seminar „JAB-vorOrt“ findet direkt an Sekundarschulen statt, ist aber konzeptionell auch für andere Orte geeignet. Das zweitägige Seminar findet zentral als außerschulisches Angebot in einem Tagungshaus statt. Sie erhalten einen Überblick über Auslandsprogramme und ihnen zur Verfügung stehendes Informationsmaterial. Dazu findet eine rhetorische Schulung statt, um das erhaltene Wissen weitergeben zu können. Nach absolvierter Schulung und der Durchführung einer Tätigkeit als JAB erhalten die Teilnehmenden ein Qualipass-Zertifikat¹⁷. Eine weitere Begleitung in Form von Schulbesuchen oder Nachtreffen

¹⁷ Der Qualipass ist ein Zertifikat für soziales Engagement, das dem Zeugnis beigelegt wird (Fritz 13.11.2019: Z.98-100).

findet nicht statt, eine Rückmeldung von Seiten der JABs über ihre Tätigkeit ist erwünscht. Die Seminare werden von dafür geschulten Referent*innen durchgeführt, die erwachsen und meistens pädagogische Fachkräfte sind.

Rolle der Peers

Erwartung an teilnahmeinteressierte Jugendliche ist es, Interesse zu haben. Sie benötigen kein Vorwissen, aber eine Auffassungsgabe für das während der Schulung vermittelte abstrakte Wissen. Weiterhin ist es Erwartung an die JABs, dass sie das erhaltene Wissen an ihre Mitschüler*innen weitergeben und in Form von Beratung oder Projekten als JAB tätig werden. Dabei ist die Erwartung nicht, dass die Jugendlichen alles wissen, sondern, dass sie die ihnen zur Verfügung gestellten Mittel und Informationen nutzen und dies dokumentieren.

Beispiele für dokumentierte Tätigkeiten der Jugendauslandsberater*innen sind Homepageeinträge, Infoabende, Beratungsgespräche, Schulzeitungsartikel, Plakataushänge, Klassenbesuche, Vorträge oder ähnliches.

Das Seminar ist in seinen Inhalten ohne Beteiligung der Teilnehmenden geplant, kann aber von Schüler*innen selbst initiiert werden und wird im Anschluss evaluiert. Die Jugendlichen können während des Seminars Bedarfe äußern, bei den verschiedenen Methoden mitwirken und sich mit Erfahrungsberichten einbringen. In der Ausgestaltung ihrer Tätigkeit als JAB und deren Dokumentation sind die Jugendlichen frei, sie können das erhaltene Wissen in jeglicher Form weitervermitteln und sammeln dafür während des Seminars Ideen.

Rolle der Schulen

Das Projekt insgesamt ist auf den Einsatz an Schulen ausgerichtet und wird von diesen mitorganisiert, könnte aber auch an anderen Orten stattfinden. Schulen sind Seminarorte und der Ort, an dem die Jugendauslandsberater*innen meistens tätig werden. Hier werden Informationen über die Möglichkeit von JABs-Seminaren verteilt und Teilnehmende akquiriert. Bei eintägigen Seminaren werden auch die Anmeldeformalitäten von der Schule übernommen.

Die Seminare sind Qualitätsmerkmal für die Schulen und zeigen, dass sie über den Auftrag der Wissensvermittlung hinaus ihre Schüler*innen unterstützt. Die Seminare können sowohl während der Unterrichtszeit, als auch in Projektwochen stattfinden.

6.4. ‚Wir weit weg‘

‚Wir weit weg‘ ist ein Peer-Projekt der Kindervereinigung Leipzig e.V. Auch hier wird zunächst das Analysematerial vorgestellt, um dann die Ergebnisse der Analyse¹⁸ aufzuzeigen und zu interpretieren.

6.4.1. Analysematerial ‚Wir weit weg‘

Das Projekt ‚wir weit weg‘ wird anhand zweier Webartikel (Kindervereinigung Leipzig e.V. o.J.b, Schmidt-Rost 2019) und eines PDF-Dokuments der Kindervereinigung Leipzig e.V. (o.J.a) analysiert¹⁹. Da die Beschreibung online sehr ausführlich ist, wird von einer Vergleichbarkeit des Materials zu den anderen Projekten ausgegangen. Das Material teilt sich in eine Projektvorstellung, die ‚Geschichte eines Projektdurchlaufs‘ und eine Ausschreibung für Coaches. Diese wurden möglichst genau entsprechend ihrer Online-Darstellung übernommen, um nicht nur Inhalt, sondern auch Anordnung des Materials in die Analyse einbeziehen zu können. Als online verfügbare Texte sprechen sie mit dem Projekt verbundene Personen, Kooperationspartner und Förderer sowie Interessierte an der IJA in Leipzig an. Die Ausschreibung ist als Aufruf an Personen zu verstehen, die Coach werden könnten und stellt das Projekt aus deren Sicht auf möglichst ansprechende Art und Weise vor.

6.4.2. Analyseergebnisse ‚Wir weit weg‘

Projektrahmen

„[W]ir weit weg ist ein Projekt, das die internationale Mobilität und interkulturelle Kompetenz Jugendlicher fördert, die nicht das Abitur anstreben“ (B 2f). Ziel ist es, durch „maximale Partizipation am Prozess“ (C 59) der Entwicklung einer Jugendbegegnung die Teilnehmenden für IJA und außerschulische Bildungsangebote zu begeistern.

Das Projekt „ist ein Format der Jugendbildungsarbeit, das internationale Jugendarbeit mit Elementen der politischen Bildung, der kulturellen Bildung sowie der Erlebnis- und der Medienpädagogik kombiniert.“ (C 107-111) Die Coaches sollen die Jugendlichen möglichst viel einbinden und bestimmte Lernziele verfolgen. So soll gemeinsam mit Methoden der non-formalen Bildung eine internationale Jugendbegegnung geplant, durchgeführt und ausgewertet werden.

Projektträger ist die Kindervereinigung Leipzig e.V., die alles Organisatorische im Hintergrund und die Öffentlichkeitsarbeit übernimmt. Finanziert wird das Projekt von 2017 bis 2019 aus dem Innovationsfond des Kinder- und Jugendplans des BMFSFJ und seit 2014 ganz oder teilweise

¹⁸ Siehe Anhang 6.3 Analysetabelle 3 wir weit weg.

¹⁹ Siehe Anhang 6.1 PDF Ausschreibung Coach A, Anhang 6.2 Webartikel Projektvorstellung Bund Anhang 6.3 Webartikel Projektdurchlauf C. Bei Zitaten wird der dem jeweiligen Dokument zugeordnete Buchstabe und die Zeilennummer angegeben.

auch aus Mitteln der Stadt Leipzig. Die Förderung der verschiedenen Jugendbegegnungen, die alle in Europa stattfinden, wird bei den EU-Mobilitätsprogrammen oder bilateralen Jugendwerken beantragt. Kooperationspartner sind die vier beteiligten Oberschulen in Sachsen und verschiedene ausländische Partnerorganisationen und lokale Einrichtungen außerschulischer Bildung.

Als Peers fungieren in diesem Projekt Personen über 18, die jedoch keinen zu großen Altersabstand zur Teilnehmenden-Gruppe haben sollten und Coaches genannt werden. Sie sind meistens Studierende. Teilnehmende sind 10-20 Schüler*innen der Klassenstufen 7, 8 und 9, die nicht das Abitur anstreben.

Projektdurchführung

Das Angebot, Coach zu werden, ist auf der Website ausgeschrieben. Die Öffentlichkeitsarbeit des Projekts hat eine lokale, sachsen- und bundesweite Reichweite. Die meisten Coaches sind Studierende, für die die Möglichkeit besteht, persönlich Kontakt zu den Projektträgern aufzunehmen. Die Jugendlichen werden über eine Projektvorstellung und Berichte der Coaches während des Unterrichts akquiriert.

Die Coaches werden von der Kindervereinigung Leipzig e.V. an zwei Wochenenden dafür geschult, eine Jugendbegegnung organisieren zu können und werten diese auf einem dritten Wochenende aus. Themen sind die Projektziele und -management, Teambuilding, interkulturelles Lernen und Partizipation, die durch Methoden der non-formalen Bildung vermittelt werden. Außerdem kann die Jugendleitercard innerhalb des Projekts erworben werden. Während des Projektdurchlaufs finden Erfahrungsaustausche und weitere Schulungen statt. Die Projektkoordination unterstützen bei der Projektpartnersuche und den Förderanträgen, der Programmerstellung und organisatorischen Fragen. Die Coaches erhalten vom Projekt vielseitige internationale Erfahrungen, sowie Kompetenzen, Netzwerkzugänge und eine Aufwandsentschädigung. Die Teilnehmenden treffen sich über ein Jahr hinweg wöchentlich mit den Coaches, um die internationale Jugendbegegnung zu entwickeln. Sie lernen dabei Felder der außerschulischen Bildung, Projektmanagement, gruppenpädagogische Maßnahmen und Partizipationsmöglichkeiten kennen. „Die Jugendlichen erfahren Selbstwirksamkeit und erlernen grundlegende demokratische Entscheidungstechniken“ (C 117f). Sie knüpfen internationale Kontakte und bereiten die Begegnung nach.

Ein hauptamtliches Koordinationsteam der Abteilung Internationale Arbeit der Kindervereinigung Leipzig e.V. schult und begleitet die Coaches bei allen Arbeitsschritten. Am Schulungswochenende bilden sich zweier Coach-Teams. Diese haben eine*n Ansprechpartner*in an der jeweiligen Schule und treffen sich in der Vorbereitung mit dem

Coach-Team der Partnerorganisation(en). Die Teilnehmenden werden von den Coaches begleitet und unterstützt.

Rolle der Peers

Erwartung an die Coaches ist es „Erfahrungen in der Jugendarbeit und/oder künstlerische und methodische Skills“ (A 24f) sowie möglichst eigene internationale Mobilitätserfahrung und, falls schon vorhanden, eine Jugendleitercard mitzubringen. Sie sollen selbständig, mit Spaß und auf Augenhöhe mit den Jugendlichen arbeiten. Die Coaches müssen verlässlich und verantwortungsvoll sein und Deutsch- und Englischkenntnisse mitbringen. Ihr zeitlicher Aufwand beträgt ca. fünf Stunden pro Woche, drei Wochenenden und mehrere Tage Jugendbegegnung über ein Schuljahr hinweg. Sie sollen als Team und auf Augenhöhe arbeiten, die erlernten Methoden in der Arbeit mit den Jugendlichen einsetzen und deren größtmögliche Partizipation als Ziel haben. Erwartung an die Jugendlichen ist es, sich in das Projekt einzubringen, Teile der Gruppentreffen vorzubereiten und das Projekt mit auszuwerten.

Tätigkeiten der Coaches sind die Teilnehmendenakquise in den Schulen, Vor- und Nachbereitung sowie Durchführung der wöchentlichen Gruppentreffen und die Anleitung der Jugendlichen bei der gemeinsamen Entwicklung der internationalen Jugendbegegnung. Hierfür stehen sie in Kontakt zur Projektleitung, schreiben den Förderantrag, organisieren die Programmerstellung, die Auswahl der Methoden, des Ziellandes und der Partnerorganisation(en) und beteiligen die Jugendlichen in größtmöglichem Maße. Sie halten die Gruppe zusammen, verfolgen verschiedene Lernziele, führen Gruppenaktivitäten und Workshops gemeinsam mit den Jugendlichen durch. Während der Begegnung wirken sie als Sprachmittler*innen und passen das Programm an die Stimmung der Gruppen an. Danach werten sie sie mit der Gruppe aus und reflektieren die Begegnung, sodass diese „einen Beitrag zur Erstellung des Nachweises für die Förderer und die Öffentlichkeitsarbeit“ (C 101f) leistet.

Die Coaches arbeiten selbständig und sind verantwortlich für ihre Gruppe, die Gruppentreffen und die internationale Jugendbegegnung. Sie stehen in Rücksprache mit der Projektkoordination. Geschult werden sie mit Methoden der non-formalen Bildung, die sie selbst einsetzen sollen. Sie haben Gestaltungsräume, zum Beispiel bei der Wahl der Methodik für Entscheidungsfindungen, verfolgen aber auch Lernziele. Die Coaches beteiligen die Jugendlichen im größtmöglichen Rahmen und respektieren deren Entscheidungen, partizipieren aber ebenso an allen Entscheidungen.

Rolle der Schulen

Als Kooperationspartner bilden vier Oberschulen eine der vier Beteiligengruppen des Projekts, sind aber nicht an der inhaltlichen Arbeit beteiligt. Das Projekt hängt insofern an Schulen, als

dass die Teilnehmenden Schüler*innen sind, das Schuljahr den zeitlichen Rahmen vorgibt und Schulräume benutzt werden. Schulen geben untereinander Informationen zum Projekt weiter. Zu Beginn sind schulische Strukturen für das Projekt wichtig, um einen verbindlichen Rahmen der Teilnahme zu schaffen.

Die Gruppentreffen finden in den Räumen der jeweiligen Schule, aber außerhalb der Unterrichtszeiten statt. Bei Interesse können die Lehrkräfte einen pädagogischen Tag zum Thema wahrnehmen.

6.5. Ergebnisinterpretation

In diesem Kapitel werden die Kategorieergebnisse der drei Projekte miteinander in Beziehung gesetzt und Verknüpfungen zu Ergebnissen des Theorieteils hergestellt.

6.5.1. Projektrahmen

Sowohl die Fernwehlots*innen, als auch das JABs Projekt wollen durch eine Schulung Jugendlicher Information über Angebote der IJA vermitteln. Sie werden, auch rhetorisch, dazu befähigt, dies an Peers weiterzugeben. Damit soll der Zugang zu Angeboten der IJA möglichst vielen Jugendlichen geöffnet werden. ‚Wir weit weg‘ hat dazu zum Ziel, „die internationale Mobilität und interkulturelle Kompetenz Jugendlicher“ (B 2f) zu fördern, indem sie an der Entwicklung und Durchführung einer internationalen Jugendbegegnung partizipieren. Anhand der Ziele der Fernwehlots*innen und JABs wird klar, dass sie kein Format des internationalen Austausch, wie durch die Zugangsstudie klassifiziert, darstellen, sondern über diese informieren. Sie gehen damit die in der Zugangsstudie bestätigte Hürde der mangelnden Information an. Währenddessen führt ‚wir weit weg‘ nicht nur ein Format durch, sondern beteiligt die Teilnehmenden auch an dessen Entwicklung. Hier kann an die in der Zugangsstudie geforderte Flexibilisierung und Orientierung der Angebote an der Lebenswelt der Jugendlichen angeknüpft werden. Beide Projektausrichtungen finden sich in den politischen Strategien zur IJA wieder.

JABs und Fernwehlots*innen sind dem Ansatz der Peer-Information zuzuordnen. Beide bauen auf die Informationsvermittlung an Peers, eine kurzfristige Ausbildung und eine hohe Reichweite. Die Beratung, die zwischen den Peers stattfindet, ist ausdrücklich nicht so detailliert und intensiv beabsichtigt, dass sie als Counselling eingeordnet werden könnte. Der Ansatz von ‚wir weit weg‘ ist Peer-Education. Es geht um die thematische Auseinandersetzung mit einer Gruppe von Peers und hat damit eine kleinere Reichweite bei höherer Intensität und vielfältigerem Kompetenzerwerb. Die Information, wie sie bei JABs und Fernwehlots*innen geschieht, deckt sich mit den beschriebenen Aspekten der Peer-Information. Im JABs Projekt wird dieser Ansatz als „Erziehung zur gleichberechtigten Mitarbeit“ (Fritz 13.11.2019: Z.29)

bezeichnet. Peer-Education wird bei ‚wir weit weg‘ zwar nicht, wie idealtypisch gedacht, von Jugendlichen selbst initiiert, baut aber stark auf deren Verantwortungsübernahme.

‚Wir weit weg‘ und die Fernwehlots*innen sind von 2017 bis 2019 über den Innovationsfonds des BMFSFJ finanziert worden, während die JABs dauerhaft über die Jugendstiftung Baden-Württemberg finanziert sind. ‚Wir weit weg‘ beantragt dazu für die Jugendbegegnungen Gelder bei Jugendwerken und den EU-Jugendprogrammen. Hier spiegelt sich die in der Zugangsstudie kritisierte projektbezogene Förderung, die eine Verstetigung und Breitenwirkung der Projekte behindert. Aus dem Schulungscurriculum der Fernwehlots*innen (Eurodesk Deutschland und Eurodesk Gelsenkirchen c/o aktuelles forum e.V. 2018: 2) und der Website von wir weit weg (Pohle 27.11.2019) geht hervor, dass die Finanzierung der Projekte strukturell verankert werden soll. Für das Pilotprojekt in Nordhausen ist bei einer Bewährung des Vorgehens ebenfalls eine Verstetigung und Ausweitung geplant.

Kooperationspartner der Fernwehlots*innen sind, wie bei den anderen Projekten auch, vorwiegend Schulen. Außerdem greift dieses Projekt auf das Netzwerk der Eurodesk-Partner zurück und betont die Möglichkeit der Kooperation mit anderen Einrichtungen. JABs kooperieren zurzeit mit Schulen, andere Orte sind auch möglich. ‚Wir weit weg‘ hat neben den Oberschulen noch ausländische Partner. In den Ergebnissen der Zugangsstudie wird aus den Informationszugängen der Jugendlichen gefolgert, dass besonders lokale Träger zu Multiplikator*innen werden sollen. Die Bildung lokaler Netzwerke, um internationalen Austausch bekannter zu machen und stärker in der Jugendarbeit vor Ort zu verankern, setzt dies um. Wie bei den JABs konzeptionell möglich, sollten als Kooperationspartner*innen folglich nicht nur Schulen involviert sein, sondern notwendigerweise auch andere lokale Träger der Kinder- und Jugendarbeit.

Die Zielgruppen der Fernwehlots*innen und JABs sind mit Schüler*innen ab 15 Jahren gleich. Die JABs sind meistens ältere Gymnasiast*innen. Dagegen fungieren bei ‚wir weit weg‘ volljährige Personen als Peers oder Coaches, während die Zielgruppe der Teilnehmenden 13-15 Jahre alt ist und ausdrücklich kein Abitur anstrebt. Laut Zugangsstudie liegt in der IJA eine Unterrepräsentation Jugendlicher vor, die nicht das Abitur anstreben. Neben anderen Hürden wird ihr Zugang durch fehlende Informationen, aber auch fehlende Peers als Vorbilder erschwert. ‚Wir weit weg‘ schafft dagegen „Schlüsselpersonen“ in den schulischen Bereichen, die bisher zu wenig repräsentiert sind. Bei den JABs wird einer der Gründe des sich reproduzierende Effekts dieser Unterrepräsentation deutlich. Indem die meisten Teilnehmenden Gymnasiast*innen sind, werden die Information dort gestreut und es nehmen wiederum mehr ihrer Peers an den Maßnahmen teil. Hier lässt sich auch der Ursprung der

„Geisterhypothesen“ verorten. Als Forderung der Zugangsstudie ist die zielgruppenspezifische Ansprache sowie die zeitliche und inhaltliche Flexibilisierung der Formate zu nennen, ohne ausgewiesene Angebote für ‚benachteiligte Jugendliche‘ zu schaffen.

6.5.2. Projektdurchführung

Alle Projekte nutzen die persönliche Ansprache dafür, Teilnehmende zu gewinnen. Dies geschieht über unterschiedliche Kanäle, die sich meistens im Schulkontext befinden, aber auch öffentliche Ausschreibungen in anderen Kooperationseinrichtungen oder online sein können. Bei den JABs wurden Schulungen auch schon von Interessierten selbst initiiert. Über die Gewinnung von Teilnehmenden im Schulkontext herrscht in der Zugangsstudie Uneinigkeit. Während viele Jugendliche genau dort Informationen erwarten, ist umstritten, inwieweit die Verknüpfung mit dem System Schule bestehende Benachteiligungen reproduziert. Den Ergebnissen der Zugangsstudie zufolge ist eine systematische Information und Motivation Jugendlicher durch örtliche Träger der Kinder- und Jugendhilfe anzustreben. Eine grundlegende Erkenntnis ist auch, dass ein großer Teil der Jugendlichen nicht ‚interessiert‘, sondern ‚nur‘ von passenden Angeboten und Ansprachen erreicht werden muss.

Die Qualifizierungen unterscheiden sich in Intensität, Format und Inhalten. Bei allen Projekten ist der zeitliche Rahmen festgelegt. ‚Wir weit weg‘ hat, entsprechend des Peer-Ansatzes, einen längeren Schulungszeitraum für die Coaches. Auch die Schulungsinhalte unterscheiden sich bei ‚wir weit weg‘ am meisten, da sie auf die Entwicklung einer internationalen Jugendbegegnung in Gruppentreffen fokussiert sind. Die Fernwehlots*innen und JABs konzentrieren sich in den Schulungen auf die Schaffung eines Überblicks über Angebote der IJA und die Vermittlung von rhetorischen Kompetenzen oder Erfahrungsberichten. Für die letzteren beiden Schulungen gibt es ein Zertifikat. Wie beim Peer-Involvement erläutert und in der Zugangsstudie beschrieben, verlangt der Einsatz von Peers eine adäquate Qualifizierung und Vernetzung derselben. ‚Wir weit weg‘ kann mit seinen langfristigen Gruppentreffen die Wirkung der Peers aufeinander gestalten, während die anderen Projekte diese nur anstoßen können. Die Ausgabe von Zertifikaten steht im Spannungsfeld einer geforderten Anerkennung nonformaler Bildung im formalen Bildungsbereich und einer wahrgenommenen „Vereinnahmungstendenz“ der Jugendarbeit durch einen leistungsorientierten schulischen Rahmen.

Bei allen drei Projekten sind die schulenden Personen Fachkräfte aus dem pädagogischen Bereich. Die Begleitung nach der Schulung ist unterschiedlich. Die Eurodesk-Stelle der Fernwehlots*innen strebt eine langfristige Zusammenarbeit an und organisiert Ansprechpersonen an den Schulen. Die ausgebildeten JABs werden von der Jugendstiftung nicht mehr weiter begleitet. Das Projekt ‚wir weit weg‘ baut aufgrund der Aufgaben der Coaches und

beteiligten Jugendlichen auf eine enge Begleitung der Peers. Diese Beziehungs- und Netzwerkarbeit, die langfristige Kooperationen aufbauen sollte, wird auch von der Zugangsstudie betont. Der Ablauf bei ‚wir weit weg‘ bestätigt damit darüber hinaus, dass die vorgesehene Rolle der Peers als Initiator*in in der IJA kaum ohne intensive Begleitung durch Professionelle geschehen kann.

6.5.3. Rolle der Peers

Die Erwartungshaltung ist bei Fernwehlots*innen, JABs und den teilnehmenden Jugendlichen von ‚wir weit weg‘ nahezu identisch. Voraussetzungen sind Interesse und zeitlicher Einsatz, aber kein Vorwissen. Nach der Schulung sollen JABs und Fernwehlots*innen ihr Wissen weitergeben und die Schüler*innen bei ‚wir weit weg‘ sich in die Gruppentreffen und Jugendbegegnung einbringen. Der Zugang zur Rolle des Coaches bei ‚wir weit weg‘ ist dagegen durch einige Anforderungen beschränkt. Das Projekt fordert einen hohen zeitlichen Aufwand über einen langen Zeitraum, während JABs und Fernwehlots*innen den Umfang ihrer Tätigkeiten selbst bestimmen. Die Erwartungshaltung der drei Projekte an ihre Teilnehmenden zeichnet sie als Jugendarbeit aus, die sich an den Interessen Jugendlicher orientiert und sie gleichzeitig zu sozialem Engagement ermutigt. Die Rolle der Coaches bei ‚wir weit weg‘ ist anders gelagert, da sie nur im weiteren Sinne Peers sind und damit eine Brückenposition zwischen Projekt und Jugendlichen einnehmen.

Die Tätigkeiten der ausgebildeten Fernwehlots*innen und JABs ähneln sich sehr, wobei Fernwehlots*innen ihre Tätigkeiten ausdrücklich auch zusammen mit schulischen Mitarbeitenden durchführen können. Die Tätigkeiten sind kurzfristig und auf eine offene Zielgruppe ausgerichtet. Die ‚wir weit weg‘ Coaches führen ebenso Tätigkeiten mit ihren Peers, also ihrer fest gebildeten Teilnehmendengruppe, durch. Als Coaches haben sie die längerfristige Verantwortung für eine Gruppe Jugendlicher. Im Unterschied zu den anderen Projekten beziehen sich ihre Tätigkeiten auf die gemeinsame Entwicklung der Jugendbegegnung sowie die Planung und Durchführung gruppenpädagogischer Angebote in Kooperation mit der Projektleitung. ‚Wir weit weg‘ kann mit seinen langfristigen Gruppentreffen die Wirkung der Peers aufeinander gestalten. Die Wirkung der anderen beiden Projekte hängt letztlich vom Einsatz und der Beziehung der Fernwehlots*innen beziehungsweise JABs zu ihren Peers ab. Durch die Tätigkeiten der Jugendlichen als Multiplikator*in und Motivator*in wird ein Ansprechen auf Augenhöhe, die Senkung von Hemmschwellen für die Beratung und Information sowie die Stärkung des Selbstwertgefühls für die Jugendlichen möglich.

Bei allen drei Projekten sind die Schulungen inhaltlich und in den Rahmenbedingungen festgelegt, werden aber von den Teilnehmenden mitgestaltet. Fernwehlots*innen und JABs sind

in der Gestaltung ihrer Tätigkeiten nach der Schulung frei. Die Coaches von ‚wir weit weg‘ haben ebenso Gestaltungsräume bei den Gruppentreffen, die jedoch durch Lernziele und das Ziel der Entwicklung einer Jugendbegegnung eingeschränkt sind. Die Coaches beteiligen die Jugendlichen in größtmöglichem Rahmen und setzen die gemeinsamen Entscheidungen mit um. Die Zugangsstudie erinnert hier an die gesetzlich festgelegte partizipative und interessenorientierte Gestaltung der Angebote IJA, die nicht in allen Angeboten verfolgt wird. Die Grenzen der möglichen Partizipation an der Gestaltung eines Formates werden bei ‚wir weit weg‘ deutlich. Außerdem verweist die Peer-Forschung auf das Peer-Kapital, das durch die Beteiligung Jugendlicher aus derselben sozialen Gruppe bei solchen Projekten gesammelt werden kann.

6.5.4. Rolle der Schulen

Die Schulen als Kooperationspartner sind bei den JABs am stärksten involviert, da sie auch organisatorische Aufgaben und die Teilnehmendenakquise übernehmen. Die Fernwehlots*innen sind ebenfalls auf Schulen als Veranstaltungsort ausgelegt, mit dem intensiver Kontakt besteht. Dagegen bilden die beteiligten Schulen für ‚wir weit weg‘ lediglich den Rahmen, auf den das Projekt aber angewiesen ist, während die beiden anderen Projekten auch an anderen Orten stattfinden (können). Bei JABs und Fernwehlots*innen werden die Schulungen für die Schule als Ergänzung der Lehrinhalte gesehen und finden in Verbindung zu schulischen Mitarbeitenden statt. ‚Wir weit weg‘ benutzt die Räume der Schule außerhalb des Unterrichts und bietet ergänzend einen pädagogischen Tag für die Lehrkräfte an.

Wie in der Zugangsstudie und Peerforschung herausgefunden, kann die Verortung nonformaler Bildungsangebote im Raum Schule eine bessere Erreichung unterrepräsentierter Zielgruppen und peer-gerechtere Schulen bedeuten. Sie kann aber auch die vorhandenen strukturellen Hürden der IJA noch verstärken, indem weder eine Vermischung zu außerschulischen Kontakten stattfindet, noch die „Geisterhypothesen“ oder Gründe der Nichtteilnahme angegangen werden. Aus Sicht der Zugangsstudie müssen Kooperationen formaler und nonformaler Bildungsbereiche deshalb reflektiert und mit einer starken jugendarbeiterischen Position eingegangen werden. Nur so können in Kooperationsvereinbarungen vorgesehene Synergieeffekte entstehen. Wie im Mobilitätspuzzle vorgesehen, können Kooperationen dieser Art einer der vielfältigen Zugänge zu IJA sein.

6.6. Formulierung der Impulse für Nordhausen

Welche Impulse geben nun die Analyse, deren Verknüpfung mit Peer-Ansätzen und vor allem den Ergebnissen der Zugangsstudie zu internationalen Jugendaustauschen?

1. Die Jugendlichen müssen nicht „interessiert werden“ (Becker 2019: 200), aber von ihren Peers, hier den Studierenden, bei der Beteiligung am Projekt begleitet, informiert und beraten werden. Nur die Peers können als Schlüsselperson überzeugend und auf Augenhöhe den Zugang zu Angeboten der IJA öffnen.
2. Das Projektziel ist auf Peer-Education ausgerichtet und benötigt somit eine mittelfristige Qualifizierung der Studierenden und Schüler*innen. Darin benötigt es Platz für soziale Interaktionen und eine Orientierung an Lebenswelt, Kenntnissen und Fähigkeiten der Teilnehmenden. Die ‚Education‘ muss damit das Ziel haben und den Raum dafür bieten, dass die Schüler*innen selbstständig Entscheidungen treffen können. Dafür werden auch Elemente des Peer-Counselling und der Peer-Information benötigt.
3. Ansatz des Projekts, ähnlich wie bei ‚wir weit weg‘, sollte es sein, die Schüler*innen und Studierende im größtmöglichen Maß partizipieren zu lassen. Damit wirken sie nicht nur als Multiplikator*innen und Motivator*innen, sondern initiieren ein Format, das ihren Interessen und ihrer Zielgruppe entspricht. Wo die Partizipation der Schüler*innen aufgrund der Förderbestimmungen der IJA an ihre Grenzen gerät, brauchen die Teilnehmenden Unterstützung von der Projektleitung.
4. Die Kooperation mit der Petersbergschule dient zur Zielgruppenerreichung einer bisher unterrepräsentierten Gruppe und verstärkt die Einbindung der IJA in lokale Netzwerke. Sie muss im Verhältnis von formaler und nonformaler Bildung immer wieder reflektiert werden und braucht eine starke Orientierung an den Prinzipien der Jugendarbeit.

6.7. Reflexion des Forschungsvorgehens

Die Ergebnisse der Projekt-Analyse und Beantwortung der Forschungsfrage müssen vor dem Hintergrund ihrer Erstellung betrachtet werden. Die Beschaffung vergleichbarer und digital auswertbarer Analysematerialien gestaltete sich herausfordernd. Wünschenswert wären drei in Richtung und Adressat*innen vergleichbare Materialien gewesen. Durch den vorliegenden Mix von Materialformaten ist die inhaltliche Strukturierung in ihrer Aussagekräftigkeit zwar beschränkt, deckt sich aber mit der vorgestellten Literatur. Um zu vermeiden, dass Erinnerungen des JABs-Interviews an Erwartungen angepasst und die Interviewinhalte unvollständig erfasst werden, wäre eine Transkription erforderlich gewesen (Kruse 2015: 325). Die Überprüfung des erstellten Gedächtnisprotokolls durch die Interviewte wirkte dem in anderer Form entgegen.

Weiterhin erwies sich das Kategoriensystem zwar geeignet für die Projekte Fernwehlots*innen und Jugendauslandsberater*innen. Für ‚wir weit weg‘ mit dem sehr unterschiedlichen Ansatz waren aber Anpassungen notwendig, die sich jedoch gut in die vorhandene Systematik einarbeiten ließen. Die Interpretation der Ergebnisse hatte die Schwierigkeit, dass das

Nordhäuser Projekt an ‚wir weit weg‘ orientiert ist, während die anderen Projekte kein Format des internationalen Austauschs im Sinne der Zugangsstudie haben. Als Peer-Projekte, die auf die IJA ausgelegt sind, konnten aus den drei Projekten dennoch je eigene Antwortmöglichkeiten auf die Forschungsfrage ausgearbeitet werden.

Zum Abgleich der Ergebnisse war das Heranziehen des Abschlussberichts eines Projekts zur Bestandsaufnahme der Peer-Ansätzen der IJA²⁰ geplant, zum Zeitpunkt des Verfassens lag noch nur der Zwischenbericht vor. Ungeachtet dessen konnten Impulse formuliert werden, die die Rahmenbedingungen in Nordhausen, die verschiedenen literaturbasierten Erkenntnisse und die drei Projekte zusammenbringen. Für diese Formulierung wäre ein detaillierteres Analyseziel hilfreich gewesen. In der vorhandenen Form können die Impulse jedoch sowohl als Impulse für die weitere Entwicklung des Projekts, als auch als Bestätigung bereits vorhandener Planungen gesehen werden.

7. Resümee und Ausblick

Die übergreifende Fragestellung der Arbeit war, welche Impulse die Zugangsstudie und die darauf basierende Analyse dreier bestehender Peer-Projekte in der internationalen Jugendarbeit für die Gestaltung eines lokalen Jugendprojekts in Nordhausen gibt. Als Ziel wurde die Verbindung dieser Teile zu Impulsen für das Nordhäuser Pilotprojekt festgelegt.

Zunächst wurde dafür die IJA in Deutschland vorgestellt und dabei herausgearbeitet, dass sie durch ihre gesetzlichen Verankerung stark politisch mitbestimmt wird, zwischen verschiedenen Interessen vermitteln muss und mit Schulen neue, zu reflektierende Formen der Kooperation entwickelt werden. Die dargestellten Ergebnisse der Zugangsstudie führen zur Schlussfolgerung, dass eine Über- beziehungsweise Unterrepräsentation bestimmter Zielgruppen vorliegt. Gründe dafür sind vor allem struktureller Art und können durch veränderte Informationszugänge, Vernetzung auf lokaler Ebene und partizipativen, der Lebenswelt der Jugendlichen entsprechende Formate angegangen werden. Passend dazu zeigt die Peer-Forschung die große Bedeutung von Peers sowohl innerhalb als auch außerhalb des Schulkontextes, wobei die verschiedenen Rollen, die Jugendliche je nach Situation in der Schule annehmen (müssen) beachtet werden müssen. Aus der Recherche zu den Peer-Ansätzen ergibt sich, dass geschulte Peers auf Augenhöhe beraten, informieren und bilden können und dabei sowohl selbst profitieren, als auch ihre Peers unterstützen. Das Projekt in Nordhausen ist geprägt von dessen Beteiligten an der Petersbergschule, den Studierenden und dem JugendSozialwerk Nordhausen e.V. Da es schon angelaufen ist, steht die Zielsetzung als Peer-Pilotprojekt mit Beteiligung von

²⁰Peer-Multiplikator*innen für die IJA, <https://www.forschung-und-praxis-im-dialog.de/aktuelle-projekte/> (abgerufen am 29.11.19).

Schüler*innen an einem internationalen Projekt fest. Auf diesen Ergebnissen aufbauend ergibt die Analyse der drei Projekte, dass ‚wir weit weg‘ eine andere Konzeption in Bezug auf Peers, deren Beteiligung und das Projektziel hat, als die Fernwehlots*innen beziehungsweise JABs. Dies deckt sich mit der erstellten Tabelle der Peer-Ansätze und begründet verschiedene Arten der Qualifizierung, Begleitung und Tätigkeiten der Peers. Gemein ist den Projekten, dass sie für die IJA begeistern und Zugänge schaffen wollen und dafür Kooperationen mit Schulen nutzen.

So wurden, als Antwort auf die Forschungsfrage, vier Impulse für das lokale Jugendprojekt in Nordhausen formuliert. Erstens sind Peers Schlüsselpersonen, die Jugendliche nicht für die IJA interessieren, sie aber begleiten, informieren und beraten müssen, um den Zugang zu öffnen. Zweitens wird eine mittelfristige Qualifizierung der Studierenden und Schüler*innen benötigt, damit diese selbstbestimmt über ihr Projekt entscheiden können. Drittens soll der Ansatz des Projektes sein, alle Teilnehmenden in größtmöglichem Maße partizipieren zu lassen, um vor allem die Schüler*innen in der Rolle als Initiator*innen eines internationalen Projekts zu stärken. Viertens muss das Verhältnis von formaler und nonformaler Bildung bei dieser lokalen Kooperation reflektiert werden und braucht eine starke Orientierung an den Prinzipien der Jugendarbeit.

Aus der Diskussion über Kooperationen mit Schulen wurde deutlich, dass eine weitere Auseinandersetzung der IJA über Art und Weise, aber auch den Zweck solcher Kooperation nötig ist. Schon in der Zugangsstudie wird die Notwendigkeit weiterer empirischer Forschung dazu und Auseinandersetzung mit Praxiserfahrungen bekräftigt. In Bezug auf das Projekt in Nordhausen und ‚wir weit weg‘ sollte erforscht werden, inwieweit die Ergebnisse der Peerforschung auf Peers im weiteren Sinne, also Studierende, aber eventuell auch Lehrkräfte, Eltern, etc. auszuweiten sind. Außerdem sind unter dem Stichwort Inklusion Zugänge weiterer Zielgruppen zu untersuchen. Obwohl die Arbeit die IJA behandelt, stützt sie sich in großen Teilen auf Aussagen deutscher Autor*innen. Eine Internationalisierung und Verknüpfung der Auswirkungen deutscher IJA auf andere Länder sollte deshalb angestrebt werden. Zudem wurde im Bereich des Peer-Involvement oft auf methodische Handreichungen zurückgegriffen. Eine stärkere theoretische Fundierung und Ausdifferenzierung der Peer-Ansätze speziell für den Bereich der IJA sind daher wünschenswert.

Den Studierenden, der Projektleitung sowie der sich bildenden Gruppe von Schüler*innen in Nordhausen werden sich in den nächsten Monaten viele praktische Fragen der Umsetzung ihres Peer-Projekts stellen. Um ihr Ziel, die ‚Infizierung‘ der Jugendlichen mit dem ‚Virus‘ der internationalen Jugendarbeit zu erreichen, bleibt die Konzentration auf das gemeinsame Peersein.

„Weil nur Multiplikatoren den Zugang zur Internationalen Jugendarbeit haben, durch welche Gründe auch immer, durch welche Zufälle oder Schulungen oder Angebote oder Motivatoren auch immer, nur diejenigen sind in der Lage, tatsächlich auch so ein komplexes Geschäft anzugehen und wiederum Zugänge für Jugendliche zu ermöglichen“ (Leitungsebene, Dachorganisation IJA zitiert in Naddaf 2019: 164).

Literaturverzeichnis

- Abt, Heike, 2019. An den Jugendlichen liegt es nicht. Ergebnisse der Interviewbefragung von jungen Menschen zu Gründen ihrer Nicht-Teilnahme am internationalen Jugendaustausch. In: Helle Becker und Andreas Thimmel, Hrsg. *Die Zugangsstudie zum internationalen Jugendaustausch: Zugänge und Barrieren*. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, 68-99.
- AHMED, Sarina und Davina HÖBLICH, 2015. Bildung, formale, non-formale, informelle. In: Werner THOLE und Viviane SCHACHLER, Hrsg. *Taschenwörterbuch Soziale Arbeit*. 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 43-45.
- BANDURA, Alber und Richard H. WALTERS, 1963. *Social Learning and Personality Development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- BECKER, Helle und Andreas THIMMEL, 2019a. Die Zugangsstudie. Einordnung in den Forschungskontext. In: Helle BECKER und Andreas THIMMEL, Hrsg. *Die Zugangsstudie zum internationalen Jugendaustausch: Zugänge und Barrieren*. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, 14-28.
- BECKER, Helle und Andreas THIMMEL, Hrsg., 2019b. *Die Zugangsstudie zum internationalen Jugendaustausch: Zugänge und Barrieren*. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- BECKER, Helle, 2019. Aus der Praxis für die Praxis – Die Ergebnisse der Studie in der Diskussion. In: Helle BECKER und Andreas THIMMEL, Hrsg. *Die Zugangsstudie zum internationalen Jugendaustausch: Zugänge und Barrieren*. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, 194-211.
- BORGSTEDT, Silke, 2019. Warum nicht? Wer macht mit und wer (noch) nicht? Ergebnisse der Repräsentativbefragung. In: Helle BECKER und Andreas THIMMEL, Hrsg. *Die Zugangsstudie zum internationalen Jugendaustausch: Zugänge und Barrieren*. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, 31-67.
- BREITENBACH, Diether, Hrsg., 1979. *Kommunikationsbarrieren in der internationalen Jugendarbeit: E. Forschungsprojekt im Auftr. d. Bundesministeriums für Jugend, Familie u. Gesundheit*. Saarbrücken: Breitenbach.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND, 2001. *Leitlinien der Internationalen Jugendpolitik und Jugendarbeit von Bund und Ländern* [Online-Quelle] [Zugriff am 22.09.2019]. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/blob/90292/f989214a2979bb289d689f230d432bd0/leitlinien-intern-jugendpolitik-data.pdf>.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND, 2009a. *Eckpunkte Internationale Jugendpolitik des BMFSFJ* [Online-Quelle]: *Begegnung fördern Erfahrungen nutzen gemeinsam gestalten* [Zugriff am 22.09.2019]. Verfügbar unter: <https://www.internationale-katholische-jugendarbeit.de/fileadmin/jugendarbeit/2-Eckpunkte-Begegnungen-Foerdern.pdf>.

- BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND, 2016. Kinder- und Jugendplan des Bundes (KJP): Leitbild. *Gemeinsames Ministerialblatt*. **67**(41), 809-816.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND, 25.10.18. *Jugend beteiligen, Jugend sichtbar machen* [Online-Quelle]: *Interministerielle Arbeitsgruppe Jugend* [Zugriff am 24.09.2019]. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/jugend-beteiligen-jugend-sichtbar-machen/130136>.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND, Hrsg., 2009b. *Hauptbericht des Freiwilligen surveys 2009: Ergebnisse der repräsentativen Trenderhebung zu Ehrenamt, Freiwilligenarbeit und Bürgerschaftlichem Engagement*. Berlin.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND, Hrsg., 2017. *15. Kinder- und Jugendbericht: Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder und Jugendhilfe in Deutschland*. Berlin.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND, Hrsg., 2019. *In gemeinsamer Verantwortung: Politik für mit und von Jugend.: Die Jugendstrategie der Bundesregierung*. Berlin.
- COELEN, Thomas und Frank GUSINDE, 2011. Jugendbildung und Schule. In: Benno HAFENEGER, Hrsg. *Handbuch außerschulische Jugendbildung: Grundlagen - Handlungsfelder - Akteure*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 87-102.
- DEUTSCHER BUNDESTAG, 11.06.2019. *Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Beate Walter-Rosenheimer, Claudia Roth (Augsburg), Dr. Anna Christmann, weiterer Abgeordneter und der Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN – Drucksache 19/10414 –* [Online-Quelle]: *Drucksache 19/10807*. Niedrigschwellige Ermöglichung des internationalen Jugend- und Schüleraustauschs [Zugriff am 26.10.2019]. Verfügbar unter: <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/19/108/1910807.pdf>.
- DU BOIS-REYMOND, Manuela, 2000. Jugendkulturelles Kapital in Wissensgesellschaften. In: Heinz-Hermann KRÜGER und Hartmut WENZEL, Hrsg. *Schule zwischen Effektivität und sozialer Verantwortung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 235-254.
- ERYICA, 2018. *Europäische Charta der Jugendinformation: Angenommen in Cascais (Portugal) am 27. April 2018 auf der 29. Vollversammlung der Europäischen Agentur für Jugendinformation und Jugendberatung (ERYICA)*. Cascais.
- EURODESK DEUTSCHLAND und EURODESK GELSENKIRCHEN C/O AKTUELLES FORUM E.V., Hrsg., 2018. *Fernwehlotzin/ Fernwehlotse: Schulungscurriculum by eurodesk*.
- EURODESK, o.J. *About Eurodesk* [Online-Quelle] [Zugriff am 01.10.2019]. Verfügbar unter: <https://eurodesk.eu/about/today/>.
- EUROPÄISCHE KOMMISSION, 22.05.18. *Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen: Beteiligung, Begegnung und Befähigung: eine neue EU-Strategie für junge Menschen COM(2018) 269*.

- EUROPÄISCHE KOMMISSION, 25.07.2001. *Weißbuch der Europäischen Kommission - Neuer Schwung für die Jugend Europas: 52001DC0681*.
- EUROPARAT, 2005. *Domino: A manual to use peer group education as a means to fight racism, xenophobia, anti-semitism and intolerance*. 3. Aufl. Straßburg: Council of Europe Publishing.
- EUROPEAN PEER TRAINING ORGANISATION, 2016. *Toolkit for Quality Peer Education*. Brüssel.
- FITIK, Besim und Iris FRITZ, 2019. Zwischen Sersheim und Sao Paulo: Internationale Jugendarbeit trifft den ländlichen Raum. In: JUGENDSTIFTUNG BADEN-WÜRTTEMBERG, Hrsg. *Das Land: ProjektArbeit 2019*. Sersheim, 11-12.
- FORSCHUNG UND PRAXIS IM DIALOG, o.J. *Aktuelle Projekte* [Online-Quelle] [Zugriff am 01.10.2019]. Verfügbar unter: <https://www.forschung-und-praxis-im-dialog.de/aktuelle-projekte/>.
- FRITZ, Iris, 13.11.2019. Jugendauslandsberater*innen. Gedächtnisprotokoll.
- GAST, Ines und Carmen WITZEL, 17.10.2019. *Einführung zum Theorie-Praxis-Projekt: „Internationale Jugendarbeit und Pädagogisches Kinder- und Jugendreisen“*. Nordhausen.
- GAST, Ines, 09.10.2019. Thesis in der internationalen Jugendarbeit. E-Mail.
- GAST, Ines, o.J. *Projektauftrag Peerprojekt PBS*.
- GIEBEL, Kerstin und Daniel POLI, 2012. Interkulturelle Kompetenzvermittlung als Querschnittsaufgabe ganzheitlicher Bildung. In: IJAB – FACHSTELLE FÜR INTERNATIONALE JUGENDARBEIT DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND E. V., Hrsg. *Interkulturelles Lernfeld Schule: Handlungsempfehlungen und Perspektiven einer erfolgreichen Kooperation von internationaler Jugendarbeit und Schule*. Bonn, 29-33.
- GINTZEL, Ulrich, 2013. Partizipation. In: Dieter KREFT und Ingrid MIELENZ, Hrsg. *Wörterbuch Soziale Arbeit: Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*. 7. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 650-654.
- GLASHAGEL, Angelo, 09.01.2019. Die Stärken der Schwächeren hervorheben: Petersbergschule und Jugendsozialwerk. *Neue Nordhäuser Zeitung Online* [Zugriff am 07.11.2019]. Verfügbar unter: https://www.nnz-online.de/news/news_lang.php?ArtNr=248163.
- GRUNERT, Cathleen, 2016. Ganztägige Bildung und verschulte Freizeit als gewandelte Kontakträume. In: Sina-Mareen KÖHLER, Heinz-Hermann KRÜGER und Nicolle PFAFF, Hrsg. *Handbuch Peerforschung*. Leverkusen-Opladen: Budrich, 483-496.
- HARRING, Marius und Julia PEITZ, 2019. Peers. In: Marius HARRING, Carsten ROHLFS und Michaela GLÄSER-ZIKUDA, Hrsg. *Handbuch Schulpädagogik*. Münster: Waxmann, 369-382.
- HARRING, Marius, Oliver BÖHM-KASPER, Carsten ROHLFS und Christian PALENTIEN, 2010. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen - eine Einführung in die Thematik. In: Marius HARRING, Oliver BÖHM-KASPER, Carsten ROHLFS und Christian PALENTIEN, Hrsg. *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen: Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 9-19.

- HEYER, Robert, 2010. Peer-Education: Ziele, Möglichkeiten und Grenzen. In: Marius HARRING, Oliver BÖHM-KASPER, Carsten ROHLFS und Christian PALENTIEN, Hrsg. *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen: Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 407-421.
- HOCHSCHULE NORDHAUSEN, o.J. *Porträt* [Online-Quelle]. Verfügbar unter: <https://www.hs-nordhausen.de/hochschule/portraet/>.
- HURRELMANN, Klaus und Gudrun QUENZEL, 2012. *Lebensphase Jugend: Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. 11. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.
- IJAB – FACHSTELLE FÜR INTERNATIONALE JUGENDARBEIT DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND E. V., 2013. *Ergebnisse der Studie „Langzeitwirkungen internationaler Jugendbegegnungen“* [Online-Quelle]: *Infos für Politik und Verwaltung* [Zugriff am 02.10.2019]. Verfügbar unter: https://www.ijab.de/uploads/tx_ttproducts/datasheet/studie-folderA-politik-130227-web.pdf.
- IJAB – FACHSTELLE FÜR INTERNATIONALE JUGENDARBEIT DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND E. V., o.J.a. *Fachliche Begleitung der Innovationsfondsprojekte* [Online-Quelle] [Zugriff am 18.10.2019]. Verfügbar unter: <https://www.ijab.de/was-wir-tun/weiterentwicklung/innovationsfondsprojekte/>.
- IJAB – FACHSTELLE FÜR INTERNATIONALE JUGENDARBEIT DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND E. V., o.J.b. *IJAB fördert die Internationale Jugendarbeit und jugendpolitische Zusammenarbeit* [Online-Quelle] [Zugriff am 27.09.2019]. Verfügbar unter: <https://www.ijab.de/was-wir-tun/>.
- ILG, Wolfgang und Judith DUBISKI, 2015. *"Wenn einer eine Reise tut": Evaluationsergebnisse von Jugendfreizeiten und internationalen Jugendbegegnungen*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- ILG, Wolfgang und Judith DUBISKI, 2019. Die Panelstudie zu internationalen Jugendbegegnungen. Hintergründe zum Aufbau einer empirischen Dauerbeobachtung. In: Helle BECKER und Andreas THIMMEL, Hrsg. *Die Zugangsstudie zum internationalen Jugendaustausch: Zugänge und Barrieren*. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, 119-145.
- ILG, Wolfgang, 2019. Vieles erlebt – trotz Barrieren. Die Rückmeldung von Teilnehmenden aus unterrepräsentierten Gruppen (Sonderauswertung). In: Helle BECKER und Andreas THIMMEL, Hrsg. *Die Zugangsstudie zum internationalen Jugendaustausch: Zugänge und Barrieren*. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, 100-118.
- JUGEND FÜR EUROPA, 2016. *EuroPeers: Sharing Europe*. Bonn.
- JUGEND FÜR EUROPA, o.J. *Wer ist JUGEND für Europa?* [Online-Quelle] [Zugriff am 01.10.2019]. Verfügbar unter: <https://www.jugendfuereuropa.de/ueber-jfe/profil/>.
- JUGENDSOZIALWERK NORDHAUSEN E.V., 2019. *Leitbild* [Online-Quelle] [Zugriff am 08.11.2019]. Verfügbar unter: <https://www.jugendsozialwerk.de/jugendsozialwerk/infos/>.

- KARIM, Muhaimin und Gunilla WIDÉN, 2018. *future youth information and counselling: building on information needs and trends*: European Youth Information and Counselling Agency (ERYICA).
- KÄSTNER, Mandy, 2003. Peer-Education - ein sozialpädagogischer Arbeitsansatz. In: Martin NÖRBER, Hrsg. *Peer Education: Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige*. Weinheim: Beltz, 50-64.
- KIILAKOSKI, Tomi, 2015. Youth work and non-formal learning in Europe's education landscape and the call for a shift in education. In: EUROPÄISCHE KOMMISSION, Hrsg. *Youth work and non-formal learning in Europe's education landscape: A quarter of a century of EU cooperation for youth policy and practice* [Online-Quelle]. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 26-38.
- KINDERVEREINIGUNG LEIPZIG E.V., o.J.a. *Coach International gesucht!* [Online-Quelle] [Zugriff am 27.11.2019]. Verfügbar unter: <https://www.leipziginternational.de/wp-content/uploads/2017/07/Ausschreibung-Coach-International.pdf>.
- KINDERVEREINIGUNG LEIPZIG E.V., o.J.b. *wir weit weg – Das Projekt stellt sich vor* [Online-Quelle] [Zugriff am 27.11.2019]. Verfügbar unter: <https://www.kvleipzig-international.de/wir-weit-weg/>.
- KÖHLER, Sina-Mareen, Heinz-Hermann KRÜGER und Nicolle PFAFF, 2016. Peergroups als Forschungsgegenstand - Einleitung. In: Sina-Mareen KÖHLER, Heinz-Hermann KRÜGER und Nicolle PFAFF, Hrsg. *Handbuch Peerforschung*. Leverkusen-Opladen: Budrich, 11-33.
- KRÜGER, Heinz-Hermann, Aline DEINERT und Maren ZSCHACH, 2012. Mikroprozesse sozialer Ungleichheit im Überschneidungsbereich von Schule und Peerkultur vom Beginn bis zum Ausgang der Sekundarstufe I. In: Heinz-Hermann KRÜGER, Aline DEINERT und Maren ZSCHACH, Hrsg. *Jugendliche und ihre Peers: Freundschaftsbeziehungen und Bildungsbiografien in einer Längsschnittperspektive*. Opladen: Budrich, 33-63.
- KRUSE, Jan, Hrsg., 2015. *Qualitative Interviewforschung: Ein integrativer Ansatz*. 2. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa.
- KUSTER, Jürg, Christian BACHMANN, Eugen HUBER, Mike HUBMANN, Robert LIPPMANN, Emil SCHNEIDER, Patrick SCHNEIDER, Urs WITSCHI und Roger WÜST, 2019. *Handbuch Projektmanagement: Agil - Klassisch - Hybrid*. 4. Aufl. Berlin: Springer Gabler.
- MAYRING, Philipp, 2015. *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 12. Aufl. Weinheim: Beltz.
- MINISTERIUM FÜR SOZIALES, FAMILIE UND GESUNDHEIT, 16.04.2008. *Vereinbarung zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Freistaat Thüringen zwischen dem Thüringer Ministerium für Soziales, Familie und Gesundheit, dem Thüringer Kultusministerium, dem Thüringischen Landkreistag und dem Gemeinde- und Städtebund Thüringen*.
- MÜLLER, Werner, 2019a. Die Zugangsstudie im Kontext der Entwicklung Internationaler Jugendarbeit. In: Helle BECKER und Andreas THIMMEL, Hrsg. *Die Zugangsstudie zum*

internationalen Jugendaustausch: Zugänge und Barrieren. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, 9-13.

MÜLLER, Werner, 2019b. Stellenwert und historische Einordnung der Zugangsstudie für die Internationale Jugendarbeit. In: IJAB – FACHSTELLE FÜR INTERNATIONALE JUGENDARBEIT DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND E. V., Hrsg. *Forum Jugendarbeit International 2016–2018: Internationale Jugendarbeit - Zugänge, Barrieren und Motive*. Bonn, 42-51.

NADDAF, Zijad, 2019. Zugänge und Barrieren in der Internationalen Jugendarbeit – differenztheoretische Überlegungen. In: Helle BECKER und Andreas THIMMEL, Hrsg. *Die Zugangsstudie zum internationalen Jugendaustausch: Zugänge und Barrieren*. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, 146-174.

NÖRBER, Martin, 2003. Peers und Peer-Education: Vorwort. In: Martin NÖRBER, Hrsg. *Peer Education: Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige*. Weinheim: Beltz, 9-14.

NÖRBER, Martin, 2013. Peer Education in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Ulrich DEINET und Benedikt STURZENHECKER, Hrsg. *Handbuch offene Kinder- und Jugendarbeit*. 4. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, 339-346.

PETERSBERGSCHULE NORDHAUSEN, o.J. *Leitbild* [Online-Quelle] [Zugriff am 07.11.2019]. Verfügbar unter: <https://www.petersbergschule-nordhausen.de/seite/317119/leitbild.html>.

POHLE, Babette, 27.11.2019. *Fünf Jahre wir weit weg - das war die Geburtstagsfeier* [Online-Quelle] [Zugriff am 05.12.2019]. Verfügbar unter: <https://www.kvleipzig-international.de/fuenf-jahre-wir-weit-weg/>.

POLI, Daniel, 2012. Internationale Mobilität erhöhen, interkulturelle Kompetenz stärken!: Jugendpolitische Schlussfolgerungen aus dem IKUS-Projekt. In: IJAB – FACHSTELLE FÜR INTERNATIONALE JUGENDARBEIT DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND E. V., Hrsg. *Interkulturelles Lernfeld Schule: Handlungsempfehlungen und Perspektiven einer erfolgreichen Kooperation von internationaler Jugendarbeit und Schule*. Bonn, 168-171.

POTHMANN, Jens, 2019. Angebote der Internationalen Jugendarbeit: Vergewisserungen und Irritationen auf Basis amtlicher Daten. In: IJAB – FACHSTELLE FÜR INTERNATIONALE JUGENDARBEIT DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND E. V., Hrsg. *Forum Jugendarbeit International 2016–2018: Internationale Jugendarbeit - Zugänge, Barrieren und Motive*. Bonn, 112-126.

RAPALAITE, Agne und Julie GODFROID, 2019. *Peer-To-Peer In Youth Information: Training manual for youth information workers, trainers and peer educators*. Vilnius: Creativitas.

RAT DER EUROPÄISCHEN UNION, 2018. Entwurf einer Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten zu einem Rahmen für die jugendpolitische Zusammenarbeit in Europa: die EU-Jugendstrategie 2019-2027. *Amtsblatt der Europäischen Union* [Online-Quelle]. 61(C456), 1-22.

- REINDERS, Heinz, 2015. Sozialisation in der Gleichaltrigengruppe. In: Klaus HURRELMANN, Ulrich BAUER, Matthias GRUNDMANN und Sabine WALPER, Hrsg. *Handbuch Sozialisationsforschung*. 8. Auflage. Weinheim: Beltz, 393-413.
- RIES, Antje, 2019. *Projektmanagement Schritt für Schritt: Arbeitsbuch*. München: UVK Verlag.
- ROEVER, Michel, 2017. *Jugendliche als Peer-Multiplikator*innen für die Internationale Jugendarbeit: Bestandsaufnahme bestehender Ansätze: Zwischenbericht 2017* [Online-Quelle]. Köln [Zugriff am 27.11.2019]. Verfügbar unter: <https://www.forschung-und-praxis-im-dialog.de/app/download/7643396956/Zwischenbericht%20Bestandsaufnahme%20Peerprojekte%2015.01.2017.pdf?t=1551277984>.
- SALTO YOUTH CULTURAL DIVERSITY RESOURCE CENTRE, o.J. *PEERing In PEERing Out: Peer Education Approach in Cultural Diversity Projects*. o.O.
- SAMUK, Sahizer, Birte NIENABER, Jutta BISSINGER und Volha VYSOTSKAYA, Hrsg., 2018. *Mapping mobility - pathways, institutions and structural effects of youth mobility: Deliverable N° 6.7 - Final Public Project Report*. Luxembourg.
- SCHMALFELD, Annegret, 2013. *Peer-gerechte Ganztagschule?: Eine qualitative Befragung von Jugendlichen zu ihren Freundschaften und Peerbeziehungen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- SCHMIDT-ROST, Christian, 2019. *wir weit weg – Geschichte eines Projektdurchlaufs* [Online-Quelle] [Zugriff am 27.11.2019]. Verfügbar unter: <https://www.kvleipzig-international.de/wir-weit-weg-geschichte-eines-projektdurchlaufs/>.
- SCHWARZ, Michael, 2019. Die Zugangsstudie im Diskurs mit Jugendarbeit und Jugendpolitik. In: IJAB – FACHSTELLE FÜR INTERNATIONALE JUGENDARBEIT DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND E. V., Hrsg. *Forum Jugendarbeit International 2016–2018: Internationale Jugendarbeit - Zugänge, Barrieren und Motive*. Bonn, 52-62.
- STATISTISCHES BUNDESAMT, 2019. *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe* [Online-Quelle]: *Angebote der Jugendarbeit 2017* [Zugriff am 23.09.2019]. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kinderhilfe-Jugendhilfe/Publikationen/Downloads-Kinder-und-Jugendhilfe/angebote-jugendarbeit-5225301179004.pdf?__blob=publicationFile.
- THE YOUNG FOUNDATION, 2016. *Share to Know: Furthering peer-to-peer and collaborative learning methods*. London.
- THIMMEL, Andreas und Günter J. FRIESENHAHN, 2015. Reflexive Interkulturalität und Internationalität als Rahmungen für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen. In: Andreas THIMMEL und Yasmine CHEHATA, Hrsg. *Jugendarbeit in der Migrationsgesellschaft: Praxisforschung zur interkulturellen Öffnung in kritisch-reflexiver Perspektive*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 95-107.
- THIMMEL, Andreas und Heike ABT, 2016. Ziele und Programmangebote zur internationalen Jugend- und Schülerbegegnung. In: Alexander THOMAS, Heike ABT und Celine CHANG, Hrsg. *Internationale Jugendbegegnungen als Lern- und Entwicklungschance: Erkenntnisse und*

Empfehlungen aus der Studie "Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendaustauschprogrammen auf die Persönlichkeitsentwicklung". Bergisch Gladbach: Thomas-Morus-Akademie Bensberg, 15-30.

THIMMEL, Andreas und Stefan SCHÄFER, 2017. *Mobilitätspuzzle* [Online-Quelle]: *Konzeptuelle Überlegungen zum Zusammenspiel zwischen Kinder- und Jugendreisen, Internationaler Jugendarbeit und Schüleraustausch* [Zugriff am 18.10.2019]. Verfügbar unter: <https://www.forschung-und-praxis-im-dialog.de/publikationen/fact-sheets/>.

THIMMEL, Andreas und Stefan SCHÄFER, 2019. Wirkungsforschung in der internationalen Jugendarbeit. In: Maik-Carsten BEGEMANN, Christian BLECK und Reinhard LIEBIG, Hrsg. *Wirkungsforschung in der Kinder- und Jugendhilfe*. Weinheim: Juventa, 234-252.

THIMMEL, Andreas und Yasmine CHEHATA, Hrsg., 2015. *Jugendarbeit in der Migrationsgesellschaft: Praxisforschung zur interkulturellen Öffnung in kritisch-reflexiver Perspektive*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

THIMMEL, Andreas, 2013. Internationale Jugendarbeit. In: Thomas RAUSCHENBACH und Stefan BORRMANN, Hrsg. *Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendarbeit*. Weinheim: Beltz Juventa, 185-210.

THIMMEL, Andreas, 2015. Reflexive interkulturelle und internationale Jugendarbeit: Konzepte der Jugendarbeit in der Migrationsgesellschaft. In: Andreas THIMMEL und Yasmine CHEHATA, Hrsg. *Jugendarbeit in der Migrationsgesellschaft: Praxisforschung zur interkulturellen Öffnung in kritisch-reflexiver Perspektive*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 11-24.

THIMMEL, Andreas, 2019. Zugangsstudie zur Internationalen Jugendarbeit. Zusammenfassung der Ergebnisse und Schlussfolgerungen. In: Helle BECKER und Andreas THIMMEL, Hrsg. *Die Zugangsstudie zum internationalen Jugendaustausch: Zugänge und Barrieren*. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, 177-193.

THOMAS, Alexander, 2012a. Einführung. In: IJAB – FACHSTELLE FÜR INTERNATIONALE JUGENDARBEIT DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND E. V., Hrsg. *Interkulturelles Lernfeld Schule: Handlungsempfehlungen und Perspektiven einer erfolgreichen Kooperation von internationaler Jugendarbeit und Schule*. Bonn, 15-28.

THOMAS, Alexander, 2012b. Zentrale Erkenntnisse. In: IJAB – FACHSTELLE FÜR INTERNATIONALE JUGENDARBEIT DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND E. V., Hrsg. *Interkulturelles Lernfeld Schule: Handlungsempfehlungen und Perspektiven einer erfolgreichen Kooperation von internationaler Jugendarbeit und Schule*. Bonn, 111-119.

THOMAS, Alexander, Celine CHANG und Heike ABT, 2007. *Erlebnisse, die verändern: Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

THÜRINGER LANDESAMT FÜR STATISTIK, 2017. *Angebote der Jugendarbeit nach ausgewählten Merkmalen in Thüringen* [Online-Quelle] [Zugriff am 18.10.2019]. Verfügbar unter: <https://statistik.thueringen.de/datenbank/Portrait->

Zeitreihe.asp?tabelle=ZR001515%7C%7CAngebote+der+Jugendarbeit+nach+ausgew%E4hlt en+Merkmale.

THÜRINGER LANDESAMT FÜR STATISTIK, 2018. *Gemeinde: Nordhausen, Stadt* [Online-Quelle]: *Bevölkerung nach Geschlecht* [Zugriff am 07.11.2019]. Verfügbar unter: <https://statistik.thueringen.de/datenbank/portrait.asp?auswahl=gem&nr=62041&vonbis=&TabelleID=gg000102>.

THÜRINGER MINISTERIUM FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT, 2016. *Landesjugendförderplan 2017 bis 2021*. Erfurt.

TRANSFER E.V., o.J. *Unser Auftrag* [Online-Quelle]: *Förderung eines gelingenden Aufwachsens junger Menschen* [Zugriff am 01.10.2019]. Verfügbar unter: https://docs.wixstatic.com/ugd/342593_62451500617b44da9823ebdeaa2fe1ac.pdf.

UNITED NATIONS POPULATION FUND UND YOUTH PEER EDUCATION NETWORK, 2005. *Youth Peer Education Toolkit: Training of Trainers Manual*. New York.

VOLBERG, Sebastian und Jens POTHMANN, 2018. *Die Internationale Jugendarbeit im Spiegel der Kinder- und Jugendhilfestatistik* [Online-Quelle]: *Analysen auf Basis der amtlichen Daten 2015* [Zugriff am 23.09.2019]. Verfügbar unter: http://www.forschungsverbund.tu-dortmund.de/fileadmin/Files/Aktuelles/Publikationen/Datenreport_1.0_IJAB.pdf.

WOLFERT, Sabine und Gudrun QUENZEL, 2019. Vielfalt jugendlicher Lebenswelten: Familie, Partnerschaft, Religion und Freundschaft. In: Mathias ALBERT, Klaus HURRELMANN und Gudrun QUENZEL, Hrsg. *Jugend 2019: 18. Shell-Jugendstudie*. Weinheim: Beltz, 133-161.

Anhang

ANHANG 1: Abbildung 2 – Peer Education Diagram

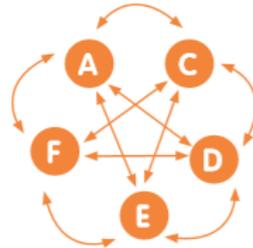
Die grafische Darstellung verschiedener Arten der Peer-Education (European Peer Training Organisation 2016: 21).

Toolkit FOR QUALITY PEER EDUCATION - Chapter 1 - Understanding Peer Education

PEER EDUCATION DIAGRAM

Peer education in informal settings:

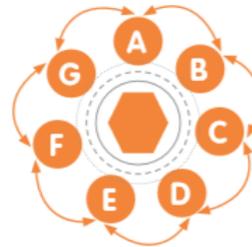
PEER A teaches something (how to knit) to PEER B



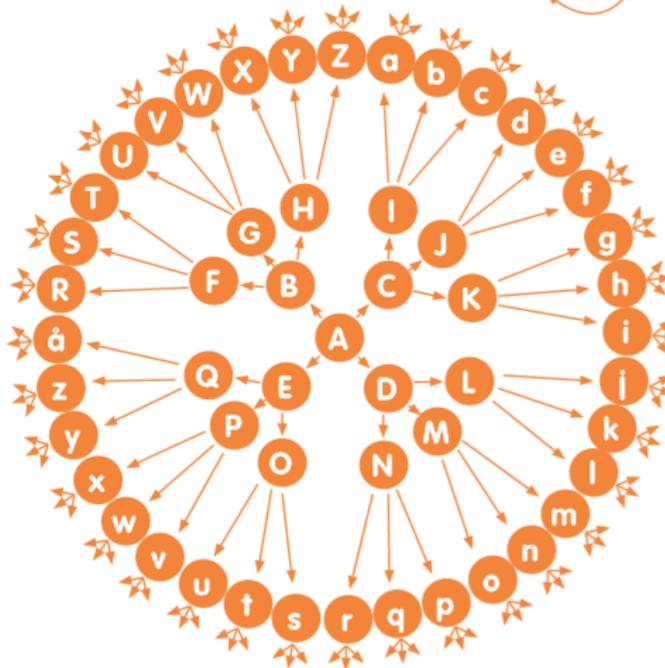
Peer educator developing a project with its peers: PEER A is organising an exhibition with PEERS C, D, E, F

UNDERSTANDING PEER EDUCATION

A youth worker encouraging peer exchanges, peer education between members of a youth groups: Someone who's not a peer for the group (a 50 years-old youth worker) encouraging peer exchanges, peer education



Peer trainers train other peer trainers who will train other peer trainers: PEER A trains PEERS B, C, D, E to become peer trainers who then train other peers, etc. = Snowball effect



You may have heard of a variety of peer-related approaches. In most of them there is some form of education involved, so "Peer Education" is a big umbrella term into which we can fit many other approaches: Peer Training, Peer Information, Peer Review, Peer Leadership...

Abbildung 2 Peer Education Diagram



„Forschung und Praxis im Dialog“ (FPD)

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

Das Netzwerk wird von transfer e.V. koordiniert.

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



transfer e.V.
Buchheimer Straße 64
51063 Köln
Tel +49 221 959219-0
Fax +49 221 959219-3
www.transfer-ev.de
fpd@transfer-ev.de