

Wie kann Erlebnispädagogik in der Internationalen Jugendarbeit die Kompetenzentwicklung der Jugendlichen unterstützen?

Thesis zur Erlangung des Bachelorgrads

Autorin: Victoria Scheuner

Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig
Studiengang: Soziale Arbeit (B.A.)

HITWK

Hochschule für Technik,
Wirtschaft und Kultur Leipzig

Gefördert vom:



Vorwort

Die vorliegende Bachelorarbeit „Wie kann Erlebnispädagogik in der Internationalen Jugendarbeit die Kompetenzentwicklung von Jugendlichen unterstützen?“ von Victoria Scheuner 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.

Victoria Scheuner hat sich in ihrer Abschlussarbeit mit der Verknüpfung von Erlebnispädagogik und Internationaler Jugendarbeit auseinandergesetzt und wertvolle Erkenntnisse für die Einbindung erlebnispädagogischer Methoden in Programme Internationaler Jugendarbeit generiert.

Wir gratulieren ihr herzlich zur bestandenen Bachelorprüfung!

Abstract

Nach Auffassung der Bundesregierung hat die Internationale Jugendarbeit die Aufgabe, Jugendlichen ein gelingendes Aufwachsen zu gewährleisten, worauf die Bewältigung der Jugendentwicklungsaufgaben und der Erwerb verschiedener Kompetenzen einen maßgeblichen Einfluss haben. Im Gegensatz zur Internationalen Jugendarbeit wird die Erlebnispädagogik nicht namentlich im achten Sozialgesetzbuch als Schwerpunkt der Jugendarbeit genannt. Dennoch stimmen die Ziele der Jugendhilfe mehrheitlich mit den Zielvorstellungen der Erlebnispädagogik überein. Aus diesem Grund wird in der vorliegenden Arbeit geprüft, welche Potentiale in der Verknüpfung dieser beiden Fachgebiete liegen, um Jugendliche in der Praxis bestmöglich in ihrer (Kompetenz-)Entwicklung unterstützen zu können.

Inhalt

| | |
|---|-----------|
| Vorwort..... | 1 |
| Abstract..... | 2 |
| Abbildungsverzeichnis | 4 |
| Tabellenverzeichnis | 4 |
| 1 Persönliche Motivation und Relevanz des Themas..... | 5 |
| 2 Entwicklungsaufgaben der Jugend und der Kompetenzbegriff..... | 7 |
| 2.1 Entwicklungsaufgaben der Jugend..... | 7 |
| 2.2 Kompetenzbegriff..... | 9 |
| 3. Internationale Jugendarbeit..... | 12 |
| 3.1 Definition | 12 |
| 3.2 Geschichtliche Entwicklung (Zeitform überarbeiten)..... | 14 |
| 3.3 (Bildungs-)Ziele Internationaler Jugendarbeit | 16 |
| 3.3.1 Allgemeine (politische) Ziele | 16 |
| 3.3.2 Persönliche Ziele (Kompetenzentwicklung) | 17 |
| 3.4 Studie: Erlebnisse, die verändern | 18 |
| 4 Grundlagen der Erlebnispädagogik | 21 |
| 4.1 Wurzeln und Grundgedanken der Erlebnispädagogik..... | 22 |
| 4.2 Definitionen | 24 |
| 4.2.1 Erlebnis..... | 24 |
| 4.2.2 Erlebnispädagogik | 25 |
| 4.3 Zielgruppen und Lernziele | 26 |
| 4.3.1 Zielgruppen | 26 |
| 4.3.2 Lernziele | 27 |
| 5 Rechtliche Einordnung und gesetzlicher Auftrag der Jugendarbeit..... | 30 |
| 6 Methoden der Internationalen Jugendarbeit und der Erlebnispädagogik..... | 31 |
| 6.1 Bewährte Methoden der Internationalen Jugendarbeit | 31 |
| 6.1.1 Sprachanimation | 32 |
| 6.1.2 Simulationsspiel | 33 |
| 6.1.3 Youthpass..... | 34 |

| | | |
|------------|--|-----------|
| 6.2 | Erlebnispädagogische Methoden in der Internationalen Jugendarbeit | 36 |
| 6.2.1 | Reflexion und Transfer in den Alltag..... | 36 |
| 6.2.2 | Unterwegssein | 39 |
| 6.2.3 | LandArt..... | 44 |
| 7 | Fazit..... | 49 |
| | Literaturverzeichnis | 53 |

Abbildungsverzeichnis

| | |
|--|----|
| Abbildung 1: Darstellung der Langzeitwirkungen in Prozent (<i>Thomas</i> 2013, S. 98) | 19 |
| Abbildung 2: Waage der Erlebnispädagogik (vgl. <i>Michl</i> 2020, S. 10) | 25 |

Tabellenverzeichnis

| | |
|---|----|
| Tabelle 1: Eigene Darstellung der Kompetenzbereiche mit entsprechend erlernten/verbesserten Fähigkeiten | 20 |
| Tabelle 2: Eigene Darstellung der Lerndimensionen und Lernziele nach <i>Galuske</i> und <i>Reiners</i> | 27 |

1 Persönliche Motivation und Relevanz des Themas

Bereits vor meinem Studium der Sozialen Arbeit engagierte ich mich auf freiwilliger Basis viel im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit. In meiner Freizeit plante und veranstaltete ich Kinderzeltlager und Kinderferienprogramme ohne ein tiefergehendes Verständnis der pädagogischen Ansätze dahinter zu haben. Was jedoch damals lediglich ein Ehrenamt war, konnte ich durch die Belegung pädagogisch orientierter Seminare und Wahlfächer im Rahmen meines 2017 begonnenen Studiums zunehmend wissenschaftlich fundieren. Auf diese Weise erlangte ich Grundlagenwissen zur Erlebnispädagogik einschließlich ihrer Methoden und entschied mich letztlich für ein Praktikum in einem Outdoor- und Wildniszentrum in Finnland, das auf Jugendarbeit im erlebnispädagogischen Sektor spezialisiert ist. Dort kam ich erstmals mit der Internationalen Jugendarbeit in Kontakt und konnte im Jugendzentrum als Austragungsort für Jugendbegegnungen an einem „International Camp“ – wie wir es nannten – teilnehmen. Obwohl ich im Praktikum viele finnische Jugendgruppen betreute, beeindruckte mich dieses eine Camp nachhaltig: Ich konnte beobachten, wie junge Menschen aufeinander trafen, Freundschaften knüpften, gemeinsam besondere Erfahrungen machten, über sich selbst hinauswuchsen und innerhalb kürzester Zeit Zukunftsperspektiven und Pläne entwickelten, die sie voller neuer Motivation umzusetzen planten. Zugleich lernte ich viel über mich selbst, meine Kompetenzen und die verschiedenen Rollen, in denen ich mich bewege. Nach nunmehr über einem Jahr Distanz kann ich sagen, dass mich der Aufenthalt in Finnland in meiner professionellen Haltung stark beeinflusst hat. Nach dem Praktikum beschäftigte ich mich gleichermaßen intensiv mit der Erlebnispädagogik und der Internationalen Jugendarbeit, belegte an der Hochschule entsprechend Module, nahm sowohl an einem internationalen Jugendaustausch als auch an verschiedenen erlebnispädagogischen Expeditionen teil und besuchte zwei Jahre in Folge den Fachkongress „Jugend unterwegs“. Mit Blick auf die gesetzliche Grundlage von Internationaler Jugendarbeit fiel mir auf, dass die Ziele der Jugendhilfe mehrheitlich mit den Zielvorstellungen der Erlebnispädagogik übereinstimmen. Daraus ergab sich für mich die Frage, ob und inwiefern die Kombination dieser Interessengebiete die Kompetenzentwicklung von Jugendlichen unterstützen kann. Da ich außerdem ab Oktober 2021 den Masterstudiengang „Abenteuer- und Erlebnispädagogik (M.A.)“ an der Philipps-Universität Marburg studieren möchte und mir langfristig vorstellen kann, in der Internationalen Jugendarbeit tätig zu werden, sehe ich großes Potential darin, beide Fachgebiete miteinander zu verknüpfen, um Jugendliche in der Praxis bestmöglich in ihrer Entwicklung unterstützen zu können. Bei der ersten Literaturanalyse stellte ich jedoch bereits fest, dass die Suche nach Literatur, die beide Bereiche miteinander verbindet, spärlich ausfällt. Ebenso erfolglos war die Anfrage bei der „Fachstelle für

Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V.“ (IJAB), was mich noch mehr motivierte, dieser Frage auf den Grund zu gehen. Denn im Praktikum fiel mir regelmäßig auf, wie vielseitig anwendbar erlebnispädagogische Methoden sind und dass sie einige Vorteile für die Internationale Jugendarbeit mit sich bringen.

Zunächst werden in der vorliegenden Arbeit die verschiedenen Bereiche, aus denen sich die konkrete Fragestellung zusammensetzt, einzeln betrachtet:

Zuerst wird auf die Entwicklungsaufgaben der Jugend eingegangen, deren adäquate Bewältigung eine Grundvoraussetzung für den Kompetenzerwerb darstellt (vgl. *Hurrelmann/Quenzel 2013, S. 38*). Auch der Kompetenzbegriff wird anfangs eingegrenzt und zudem diejenigen Kompetenzen definiert, die für diese Arbeit von Bedeutung sind.

Danach wird die Internationale Jugendarbeit thematisiert. Hierfür wird vorab eine Annäherung an die zentralen Begrifflichkeiten vorgenommen, die historische Entwicklung aufgezeigt und (Bildungs-)Ziele benannt. Es folgt die Vorstellung der Studie „Erlebnisse, die verändern – Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungen“ unter der Leitung von *Thomas, Chang und Abt*.

Das nächste Kapitel bezieht sich auf die Erlebnispädagogik und stellt somit den dritten Aspekt der Fragestellung dar. Auch ihre Wurzeln werden betrachtet und sowohl signifikante Begriffe als auch Zielgruppen und Lernziele definiert. Da sich aufgrund der historischen Entwicklung die meisten erlebnispädagogischen Angebote vor allem an Kinder und Jugendliche richten (vgl. *Paffrath 2013, S. 192*) und viele erlebnispädagogische Methoden auch in der Jugendarbeit Anwendung finden, stellen die gesetzlichen Grundlagen einen gemeinsamen Bezugspunkt beider Bereiche dar. Die juristische Fundierung der Jugendarbeit wird daher in einem eigenen Kapitel behandelt.

Exemplarisch wird daran anschließend anhand von zwei ausgewählten Methoden der Internationalen Jugendarbeit (Sprachanimation und Simulationsspiel) konkret gezeigt, wie die zuvor definierten Kompetenzen vermittelt werden. Außerdem wird im Anschluss auf den Youthpass eingegangen, ein etabliertes Instrument, um die Wirkungen internationaler Begegnungen dokumentierbar und nachweisbar zu machen (*Bergstein 2012, S. 317ff.*).

Im nächsten Schritt soll der eigentlichen Forschungsfrage nachgegangen werden: Wie können Jugendliche mit Hilfe von erlebnispädagogischen Methoden in ihrer Kompetenzentwicklung unterstützt werden? Zur Beantwortung der Frage wird mittels zweier beispielgebender Methoden der Erlebnispädagogik (Unterwegssein und LandArt) aufgezeigt, welche Kompetenzen gefördert

werden und welche Potentiale, aber auch Schwierigkeiten ihre Anwendung im internationalen Jugendarbeitssektor mit sich bringen. Darüber hinaus werden Reflexion und Transfer in den Alltag behandelt, da im Rahmen der Messbarkeit bzw. Sichtbarwerdung von Wirkungen in der Erlebnispädagogik vor allem Evaluationen und Selbstauskünfte der Teilnehmenden eine wichtige Rolle spielen (vgl. *Wahl 2018*, S. 31). Das Fazit am Ende dieser Arbeit fasst die zentralen Erkenntnisse der Einzelkapitel prägnant zusammen, reflektiert den Entstehungsprozess der Arbeit und weist auf offene Fragen sowie Handlungsempfehlungen für die Praxis hin.

In dieser Arbeit werden direkte Zitate genutzt, in denen das generische Maskulinum verwendet wird. Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird darauf verzichtet, diese geschlechtsneutral umzuschreiben. Es impliziert jedoch keine Benachteiligung weiblicher und anderweitiger Geschlechteridentitäten. In allen von der Autorin verfassten Texte wird auf eine gendergerechte Sprache geachtet.

2 Entwicklungsaufgaben der Jugend und der Kompetenzbegriff

2.1 Entwicklungsaufgaben der Jugend

„Jugend als Begriff wird im alltäglichen und wissenschaftlichen Sprachgebrauch flexibel und keinesfalls einheitlich verwendet“ (*Sander/Witte 2018*, S. 697), sodass der Begriff bspw. aus biografischer, pädagogischer, gesellschaftlicher oder juristischer Perspektive betrachtet werden kann (vgl. *Sander/Witte 2018*, S. 697). Weitgehend ist „Jugend“ eine Bezeichnung für die Lebensphase „zwischen der Kindheit und dem Erwachsenenalter“ (*Quenzel 2015*, S. 9), beginnt in den westlichen Industriestaaten etwa im Alter von 12 Jahren und dauert circa 10 bis 15 Jahre an. Dieser Lebensabschnitt ist sowohl durch den physischen als auch psychischen Veränderungsprozess des Körpers, den Einstieg in die Berufswelt und auftretende Selbstverwirklichungs- sowie Familiengründungskonflikte geprägt. Zugleich soll die Formulierung von Entwicklungsaufgaben der Jugend diejenigen Normen und Werte konkretisieren, die eine Gesellschaft erwartet (vgl. *Quenzel 2015*, S. 9).

In der interdisziplinären Forschung bezeichnen Entwicklungsaufgaben „die für die verschiedenen Altersphasen *konstitutiven gesellschaftlichen Erwartungen*, die an Individuen der verschiedenen Altersgruppen herangetragen werden“ (*Hurrelmann/Quenzel 2013*, S. 28). Für die Lebensphase „Jugend“ definiert *Havighust* erstmals 1948 sein Konzept der psychosozialen Entwicklungsaufgaben, das er in den 1950er Jahren erweitert. Danach ist die Entwicklungsphase der Jugend unter anderem mit dem Erreichen der Unabhängigkeit von den Eltern, der Ausbildungs-

und Berufswahl und dem Aufbau von Peer- und Partnerschaftsbeziehungen verbunden. Hinzu kommen die Bildung eines Wertesystems, die Entwicklung von sozialverantwortlichem Verhalten und der Erwerb intellektueller Fähigkeiten (vgl. *Quenzel* 2015, S. 28).

Den altersbezogenen Entwicklungsaufgaben wird eine hohe Allgemeingültigkeit zugeschrieben, denn sie spiegeln lediglich die gesellschaftlichen Erwartungen an ein Individuum wider. Sobald die individuellen Zielvorstellungen einer Person von den sozialen Erwartungen der Gesellschaft abweichen und sich durch den Zusammenschluss vieler gleichgesinnter Personen eine neue Mehrheit bildet, verändern sich im Umkehrschluss die Erwartungen an eine bestimmte Altersgruppe (vgl. *Quenzel* 2015, S. 30). Seit der Definition der Entwicklungsaufgaben vor rund 70 Jahren hat sich die gesellschaftliche und wissenschaftliche Betrachtung der Jugend in vielerlei Hinsicht gewandelt. Die Altersspanne wird weiter gefasst, der Bewältigungszeitpunkt von Entwicklungsaufgaben hat sich verschoben und die altersspezifischen Aufgaben sind umformuliert und ergänzt worden. *Hurrelmann* und *Quenzel* unterscheiden aus diesem Grund heute vier zentrale Entwicklungsaufgaben der Jugend (vgl. *Hurrelmann/Quenzel* 2013, S. 28):

1. „*Qualifizieren*“: Darunter verstehen sie die Entwicklung von sozialen und intellektuellen Kompetenzen, um einerseits mit Leistungs- und Sozialanforderungen adäquat umgehen zu können und andererseits den schulischen und beruflichen Anforderungen gewachsen zu sein.
2. „*Binden*“: Gemeint sind der Aufbau einer Körper- und Geschlechtsidentität, die Erreichung der Unabhängigkeit vom Elternhaus und der Aufbau partnerschaftlicher Beziehungen.
3. „*Konsumieren*“: Dieser Begriff beschreibt die Kompetenz, als Konsument*in kontrolliert und bedürfnisorientiert mit wirtschaftlichen, freizeitlichen und medialen Angeboten umgehen und soziale Kontakte aufbauen zu können. Konsum und Freundschaften stellen Entlastungsstrategien zum Alltag dar.
4. „*Partizipieren*“: *Hurrelmann* und *Quenzel* definieren hierunter die Aneignung eines persönlichen Normen- und Wertesystems als Lebensorientierung und die Entwicklung eines politischen Interesses, um an gesellschaftlichen Prozessen partizipieren zu können.

Wie die Bewältigung dieser Herausforderungen gestaltet wird, ist abhängig von „der körperlichen und psychischen Konstitution eines Jugendlichen ebenso [...] wie von den sozialen, ökonomischen und kulturellen Lebensbedingungen“ (*Albert/Hurrelmann/Quenzel* 2015, S. 33).

Es lässt sich zusammenfassen, dass

Menschen – bedingt durch ihre körperliche Entwicklung und aufgrund von altersspezifischen sozialen Erwartungen – in bestimmten Altersphasen mit ähnlichen Herausforderungen konfrontiert werden und zu ähnlichen Bewältigungsstrategien greifen. Zum anderen, dass sie im Idealfall durch die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben Kompetenzen erwerben, die sie befähigen, eine stabile und autonome Ich-Struktur aufzubauen und damit die Aufgabe der Individuation zu erfüllen und sich gleichzeitig als Mitglied einer Gesellschaft in die soziale Umwelt zu integrieren. (Albert/Hurrelmann/Quenzel 2015, S. 39, zitiert nach Hurrelmann/Quenzel 2013, S. 36)

2.2 Kompetenzbegriff

Die erfolgreiche Bewältigung der Entwicklungsaufgaben ist folglich eine Voraussetzung des Kompetenzerwerbs. Da die Bezeichnung „Kompetenzentwicklung“ „[o]ftmals begrifflich unscharf und bisweilen allzu alltagssprachlich [verwendet wird,] verliert sich der Terminus in der Vielfalt darauf rekurrierender Themen und Forschungskontexte“ (Rohlf/Harring/Palentin 2014, S. 15). Häufig werden Kompetenz, Bildung, Qualifikation, Fähigkeit oder Wissensvermittlung äquivalent verwendet (vgl. Wischmeier/Macha 2012, S. 110), weshalb vielfach auch in der einschlägigen Fachliteratur auf eine Definition verzichtet wird (vgl. Grunert 2012, S. 38ff.). In dieser Arbeit werden Kompetenzen grundlegend als „übergreifende und dynamische personengebundene Fähigkeiten, Stärken und Dispositionen“ (Kreher 2008, S. 110) verstanden.

Kompetenzen lassen sich in die sogenannten „hard skills“ und „soft skills“ unterteilen. Unter hard skills werden allgemein fachliche Kompetenzen definiert, die etwa im Rahmen der Schule oder einer (Berufs-)Ausbildung erlernt werden können. Soft skills beschreiben überfachliche charakterliche Eigenschaften und Fähigkeiten, wie „Teamfähigkeit, Kompromissbereitschaft, Kooperationsfähigkeit, Flexibilität, emotionale Belastbarkeit [oder] (interkulturelle) Kommunikationsfähigkeit“ (Rohlf/Harring/Palentin 2014, S. 14). Darüber hinaus existieren je nach Kontext viele weitere Unterkategorisierungen. Klassisch werden z. B. die vier Bereiche der Fach-, Methoden-, Sozial- und Handlungskompetenzen unterschieden (vgl. Wischmeier/Macha 2012, S. 111, zitiert nach Heyse/Erpenbeck 1997). Im *Beltz Lexikon Pädagogik* wird im Vergleich dazu eine weitaus umfangreichere Differenzierung in berufliche, fachliche, fremdsprachliche, kognitive, kommunikative, moralische, operative und pädagogische Kompetenz vorgeschlagen (vgl. Tenorth/Tippelt 2007, S. 413f.). Von Interesse für diese Arbeit sind vor allem die persönlichen, sozialen und interkulturellen Kompetenzen, da sie in Bezug auf die Internationale Jugendarbeit von zentraler Bedeutung sind (siehe Kapitel 3.3.2).

Persönliche Kompetenzen sind in allen Lebensbereichen von Bedeutung, da Menschen durch ihre Aneignung leistungsfähig werden und Aufgaben selbstverantwortlich bewältigen können:

Persönliche Kompetenzen bzw. Selbst- oder Persönlichkeitskompetenzen umfassen die Bereitschaft sowie alle Fähigkeiten, die wir benötigen, um uns weiterzuentwickeln und das eigene Leben eigenständig im jeweiligen sozialen, kulturellen bzw. beruflichen Kontext zu gestalten. In diesen Fähigkeiten und Einstellungen spiegelt sich unsere persönliche Haltung zu unserer Umwelt und insbesondere zu unserer Arbeit wider. (Becker/Ebert/Pastoors 2018, S. 43)

Unter anderem werden Wertebewusstsein, Zielorientierung, Verantwortungsbewusstsein, Selbstreflexion, Veränderungsbereitschaft, Flexibilität und Eigeninitiative zu den persönlichen Kompetenzen gezählt (vgl. Becker/Ebert/Pastoors 2018, S. 43).

Ebenso wie die persönlichen Kompetenzen ist die Sozialkompetenz entscheidend für ein gelingendes gesellschaftliches Zusammenleben, da sie die Grundvoraussetzung für Kooperation und Kommunikation mit Mitmenschen darstellt. Die Basis, überhaupt soziale Beziehungen eingehen zu können, liegt im Selbstvertrauen und dem Vertrauen in andere Menschen bzw. Institutionen. Um dieses Vertrauen aufzubauen, benötigt es Aufmerksamkeit gegenüber Gesprächspartner*innen, aber auch gegenüber der eigenen Gefühlslage. Die Wahrnehmung der eigenen Gefühle und die korrekte Interpretation der Emotionen anderer wird „emotionale Intelligenz“ genannt und zeichnet sich durch Empathie und den bedachten Umgang mit den Gefühlen anderer aus. Somit werden bspw. Teamfähigkeit, gemeinsame Konfliktbewältigung und Veränderungsprozesse in Gruppen möglich (vgl. Becker/Ebert/Pastoors 2018, S. 9ff.).

Die interkulturelle Kompetenz ist eine sogenannte „Querschnittskompetenz“ (Becker/Ebert/Pastoors 2018, S. 219) und umfasst daher verschiedene persönliche und soziale Fähigkeiten, wie:

- Neugierde, Offenheit und Interesse, sich auf Menschen aus anderen Kulturen einzulassen
- Empathie für die Interessen und Bedürfnisse anderer
- Kenntnisse und Erfahrungen betreffend anderer Kulturen, Personen, Verhaltensweisen etc.
- Selbstbewusstsein (die Person macht sich ihr eigenes Verhalten bewusst und reflektiert eigene kulturelle Prägungen)
- Selbstreflexion sowie Kenntnis der eigenen Stärken, Schwächen und Bedürfnisse
- kritischer Umgang mit eigenen Vorurteilen bzw. Stereotypen gegenüber anderen Kulturen, Personen, Verhaltensweisen etc.

- überlegtes Handeln (die Person trifft überlegt Entscheidungen und lässt sich durch Widersprüche nicht verunsichern)
- Flexibilität (die Person kann sich gut auf neue Situationen einstellen und ist nicht auf bestimmte Reaktionsmuster festgelegt) (Becker/Ebert/Pastoor 2018, S. 220)

Interkulturell kompetent zu handeln bedeutet demzufolge, möglichst vorurteilsfrei in Zusammenarbeit „mit Menschen aus fremden Kulturen deren spezifische Konzepte der Wahrnehmung, des Denkens, Fühlens und Handelns“ (Becker/Ebert/Pastoor 2018, S. 219) zu erfassen und zu begreifen. Damit hängt auch die verbale und nonverbale Verständigung zwischen Menschen aus verschiedenen kulturellen Kontexten zusammen, deren Sprache und Kommunikationsregeln sich möglicherweise von den eigenen unterscheiden. Um Missverständnisse oder gar ein Scheitern interkultureller Kommunikation zu vermeiden, sollte auf gegenseitigen Respekt, Aufmerksamkeit und Solidarität geachtet werden (vgl. Becker/Ebert/Pastoor 2018, S. 221f.).

Bei genauerer Betrachtung der drei definierten Kompetenzbereiche fällt auf, dass es Überschneidungen zwischen diesen und den Entwicklungsaufgaben der Jugend (siehe Kapitel 2.1) gibt. Die Persönlichkeitskompetenz beinhaltet die Fähigkeit, ein eigenes Wertesystem zu entwickeln, was explizit zur Entwicklungsaufgabe „Partizipieren“ gehört. Allgemein werden persönliche Kompetenzen benötigt, um das eigene Leben selbstständig gestalten und sich in den verschiedenen gesellschaftlichen Rollen bewegen zu können. Diese Rollenanforderungen sind ebenso in allen Entwicklungsaufgaben der Jugend wiederzufinden. So ist das „Qualifizieren“ mit Anforderungen an Berufstätige verbunden, während das „Binden“ die Kompetenzen von Familiengründer*innen erfordert. Bei „Konsumieren“ und „Partizipieren“ stehen die gesellschaftlichen Mitgliedsrollen der Konsument*innen und Bürger*innen mit den jeweils benötigten Qualifikationen im Mittelpunkt. Die Sozialkompetenz ist für soziale Beziehungen und ein gesellschaftliches Miteinander maßgebend. Sie wird genauso bei den Entwicklungsaufgaben „Binden“ und „Konsumieren“ für das Knüpfen von sozialen und partnerschaftlichen Kontakten benötigt. Hinzukommend wird beim „Qualifizieren“ ausdrücklich von der Notwendigkeit einer sozialen Kompetenz gesprochen, um Sozialanforderungen bewältigen zu können. Da die interkulturelle Kompetenz als Querschnittskompetenz sowohl die bereits genannten persönlichen als auch sozialen Fähigkeiten beinhaltet, werden ihre Parallelen zu den Entwicklungsaufgaben an dieser Stelle nicht noch einmal detailliert aufgeschlüsselt.

Wie unter Anwendung erlebnispädagogischer Methoden im Bereich der Internationalen Jugendarbeit die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben und letztlich der Erwerb bzw. die Stärkung von Kompetenzen unterstützt werden kann, wird in den folgenden Kapiteln näher erläutert.

3. Internationale Jugendarbeit

„Die meisten Angebote der internationalen Jugendarbeit richten sich an Jugendliche im Alter von 12 bis 27 Jahren, da die entsprechenden Förderprogramme auf sie zugeschnitten sind“ (IJAB 2015, S. 11). Orientiert am Konzept der Entwicklungsaufgaben findet Internationale Jugendarbeit also in einem Lebensabschnitt statt, in dem wichtige Prozesse der Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung stattfinden. „Es kann angenommen werden, dass die Austausch Erfahrung für den Jugendlichen einen besonderen Anforderungsgehalt zur Bearbeitung seiner Entwicklungsaufgaben bietet“ (Thomas/Chang/Abt 2007, S. 47). Denn während des Auslandsaufenthalts sind die Jugendlichen (räumlich) von ihrer Familie getrennt, wodurch sie in ihrer Selbstständigkeit gefördert werden. Außerdem wird der Kontakt zu Peers im Vergleich zum schulischen Setting intensiviert, die Jugendlichen stehen vor neuen Gruppenherausforderungen und trainieren so ihre sozialen Kompetenzen. Die Entscheidung zur Teilnahme an einem internationalen Pro-gramm kann beruflich motiviert sein oder die berufliche Perspektive prägen und trägt schließlich zum Erwerb bzw. zur Erweiterung sprachlicher und interkultureller Kompetenzen bei (vgl. Thomas/Chang/Abt 2007, S. 46).

Auf eine Annäherung an den Begriff der Internationalen Jugendarbeit, ihre historische Entwicklung und die Frage, inwiefern sie die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben unterstützt, wird in diesem Kapitel im Detail eingegangen.

3.1 Definition

Zunächst wird das non-formale¹ Lern- und Bildungsfeld der Jugendarbeit allgemein betrachtet, bevor eine spezifische Definition der Internationalen Jugendarbeit erfolgt.

In Anlehnung an die gesetzliche Grundlage fasst *llg* folgende Grundprinzipien der Jugendarbeit zusammen: Die Angebote der Jugendarbeit basieren grundlegend auf einer freiwilligen Teilnahme und sollen partizipativ von den Jugendlichen mitorganisiert und mitgestaltet werden. Überdies soll Jugendarbeit gruppenorientiert sein, an der Lebenswelt und dem Sozialraum der Jugendlichen

¹ „Non-formale Bildungsorte stellen strukturierte und rechtlich geregelte Institutionen dar, deren Nutzung und Inanspruchnahme freiwillig geschieht und die durch ein hohes Maß an individuellen Gestaltungsmöglichkeiten gekennzeichnet sind. Sie müssen sich nicht vorrangig und ausschließlich als Bildungsinstanzen verstehen, sind jedoch wesentliche Vermittlungsinstanzen vor allem in Fragen der politischen, der sozialen und der Persönlichkeitsbildung.“ (BMBF 2004, S. 32)

anknüpfen und einen ganzheitlichen Bildungsansatz verfolgen. Als weitere Prinzipien nennt *Ilg* sowohl Werteorientierung, Subjektorientierung und geschlechterbezogene Arbeit als auch politische Bildung (vgl. *Ilg* 2013, S. 16ff.). Diese Prinzipien sind „je nach Arbeitsfeld unterschiedlich stark gewichtet, [gelten] insgesamt aber für die gesamte Jugendarbeit“ (*Ilg* 2013, S. 16).

Die Internationale Jugendarbeit stellt wiederum „ein Praxis-, Lern- und Forschungsfeld der Jugendarbeit“ (*Thimmel* 2013, S. 219) dar. In der Fachliteratur wird „Internationale Jugendarbeit“ je nach Definition oft synonym mit den Termini „internationaler Jugendaustausch“ oder „internationale Jugendbegegnung“ genutzt.

Im weitesten Sinne wird darunter das Feld der Begegnungsmaßnahmen auf internationaler Ebene verstanden, bei denen Jugendliche aus unterschiedlichen Nationen aufeinander treffen, eine gemeinsame Zeit miteinander verbringen und bei der die Interaktionen und Kommunikationen untereinander im Vordergrund steht [sic]. (*Winkelmann* 2006, S. 19)

Im Vergleich zu dieser verallgemeinerten Begriffsannäherung von *Winkelmann* liefert *Thimmel* eine aktuellere und konkretere Definition der Internationalen Jugendarbeit. Sie basiert auf den acht von *Thimmel* analysierten Konzeptionen der Internationalen Jugendarbeit, orientiert sich aber hierneben an bereits bestehenden Definitionen und an den empirischen und historischen Entwicklungen:

Internationale Jugendarbeit ist der Oberbegriff für alle pädagogischen Maßnahmen und Settings in der Kinder- und Jugendarbeit, die mit Internationalität in Verbindung gebracht werden können. Kinder und Jugendliche aus verschiedenen, nationalstaatlich organisierten Gesellschaften begeben sich in einen Sinn-, Handlungs-, und Lernzusammenhang, für den eine Differenzierung nach nationaler Zugehörigkeit konstitutiv ist. Diese Differenz wird kulturell und lebensweltlich erfahren und in formellen oder/und non-formellen/informellen Lernprozessen reflektiert und bearbeitet. (*Thimmel* 2013, S. 230)

Weiter kann zwischen verschiedenen Programmformen innerhalb dieses heterogenen Forschungs- und Diskursfeldes differenziert werden, die sich besonders „in der Freiwilligkeit, in der Dauer und in der Intensität der Vor- und Nachbereitung des Projektes“ (*Winkelmann* 2006, S. 19) unterscheiden. Die Formate variieren zwischen Kurz- und Langzeitformaten, Gruppen- und Individualangeboten, sowie der Anzahl der Herkunftsorte. Internationale Jugendbegegnungen, Workcamps, Freiwilligendienste, transnationale Jugendinitiativen, europäische und internationale Seminare bzw. Trainings, Fachkräfteaustausche und Job Shadowing zeigen die Bandbreite der freiwilligen Möglichkeiten auf (vgl. *IJAB* 2015, S. 12f.).

In dieser Arbeit wird die Internationale Jugendarbeit im Allgemein behandelt. Falls sich Informationen, Studien oder Anwendungsmethoden ausdrücklich auf bestimmte Programmformate beziehen, werden diese in den jeweiligen Kapiteln namentlich benannt.

3.2 Geschichtliche Entwicklung (Zeitform überarbeiten)

Insbesondere seit den 1950er Jahren und mit Beginn der staatlichen Förderung gewinnt die Internationale Jugendarbeit an politischer, aber auch an gesellschaftlicher und wissenschaftlicher Bedeutung. Um jedoch einen umfassenden Überblick über die historische Entwicklung der Internationalen Jugendarbeit zu erlangen, wird in diesem Kapitel bereits im späten 19. Jahrhundert mit der geschichtlichen Darstellung begonnen.

Die Anfänge der Internationalen Jugendarbeit in Deutschland sind auf das Ende des 19. Jahrhunderts zurückzuführen, da zu dieser Zeit ein organisierter Briefkontakt von Schüler*innen des Deutschen Kaiserreiches ins Ausland besteht (vgl. *Winkelmann* 2006, S. 19ff.). Auf diese Weise entwickelt sich eine Schüler*innenkorrespondenz, die zum Fremdsprachenunterricht beiträgt (vgl. *Thimmel* 2001, S. 12). „Nach der Feindschaft während des ersten Weltkriegs werden die internationalen Kontakte in den 1920er Jahren ausgeweitet“ (*Winkelmann* 2006, S. 20) und internationale Personenaustausche etabliert, indem z. B. im Jahr 1925 mit staatlicher Unterstützung der „Deutsche Akademische Austauschdienst“ (DAAD) gegründet wird. Dieser organisiert internationale Mobilität auf studentischer Ebene. Weiterhin sorgt in vielen Ländern die Einrichtung von Vermittlungsstellen unter anderem in Schulen dafür, internationale Austausche und Briefpartnerschaften zu koordinieren. Auf politischer Ebene werden in der Weimarer Republik Austauschmaßnahmen durchgeführt, die sich auf die Stärkung eines nationalen Zugehörigkeitsgefühls fokussieren, während im deutschen Nationalstaat die kollektive Identität im Vordergrund steht. Nur wenige Jahre nach dem Zweiten Weltkrieg wird Deutschland² aus politisch-strategischen Gründen wieder in die internationale Mobilität integriert: In der Bundesrepublik Deutschland finden internationale Jugendsommerlager statt, die das Ziel verfolgen, die Jugend

² Die Rede ist hier ausschließlich von der BRD, da die Entwicklungen der Internationalen Jugendarbeit in der DDR bis heute noch nicht adäquat aufgearbeitet worden sind (vgl. *Thimmel/Schäfer* 2019, S. 234)

politisch zu bilden, ihre (geistige) Isolierung aufzubrechen und gemeinsames demokratisches Handeln zu lehren (vgl. *Winkelmann* 2006, S. 20).

Seit den 1950er Jahren ist mit der Verabschiedung des „Bundesjugendplanes“³ eine (finanzielle) Förderung durch den Staat möglich, gleichzeitig verändert sich die Idee, die hinter den Jugendreisen steckt (vgl. *Winkelmann* 2006, S. 20f.):

Anfang der 50er Jahre kann von einer inhaltlichen und strukturellen Einheit zwischen den Fahrten und Reisen der Jugendverbände mit dem Ziel der Völkerverständigung einerseits und den Reisen von Gruppen zu Erholungszwecken ins Ausland andererseits gesprochen werden. (*Thimmel* 2001, S. 24)

Neben dem rein politischen Gedanken der Völkerverständigung und der internationalen Begegnung entwickelt sich eine touristische Motivation für Jugendreisen, sodass parallel zu den politischen und pädagogischen Angeboten auch solche entstehen, die die Freizeitinteressen der Jugendlichen vertreten (vgl. *Thimmel* 2001, S. 29). Im Laufe der 1960er Jahre werden beide Bereiche – bedingt durch ihre Ziele, ihre institutionelle Verankerung und ihre Finanzierung – grob voneinander getrennt und ausschließlich die gemeinnützigen Jugendreisen staatlich subventioniert. Es entsteht eine bis heute anhaltende Diskussion rund um den Widerspruch, der sich aus den teils konkurrierenden pädagogisch-politischen Interessen der Träger und Veranstalter von internationalen Mobilitätsangeboten und den persönlichen Bedürfnissen der Jugendlichen ergibt (vgl. *Winkelmann* 2006, S. 22f.). 1963 wird das „Deutsch-Französische Jugendwerk“ (DFJW) und im Jahr 1967 IJAB⁴ gegründet, wodurch eine „bundeszentrale Einrichtung für die Internationale Jugendarbeit und die jugendpolitische Zusammenarbeit“ (*Thimmel* 2001, S. 27f.) entsteht.

Bis in die 1970er Jahre hinein wird von vielen Autor*innen und Veranstalter*innen kritisiert, es finde keine ausreichende Auseinandersetzung in Bezug auf die pädagogischen Aufgaben und die Konzeptentwicklung statt. Das „Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit“⁵ reagiert auf diese Kritik 1975 mit der „Breitenbach-Studie“, die zahlreiche neue Aspekte der Internationalen Jugendarbeit aufzeigt und so ihre Weiterentwicklung maßgeblich fördert (vgl. *Winkelmann* 2006, S. 24). Außerdem fokussiert sie sich auf den Begriff des „Interkulturellen Lernens“, der seitdem ein obligatorisches Element der Internationalen Jugendarbeit darstellt (vgl. *Müller* 2001, S. 18).

³ Heute: „Kinder- und Jugendplan des Bundes“ (KJP)

⁴ Damals noch „Internationaler Jugendaustausch- und Besucherdienst des Bundesrepublik Deutschland e.V.“

⁵ Heute: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)

Die Jahre von 1980 bis 1999 bringen praktische, konzeptionelle und institutionelle Veränderungen für die Internationale Jugendarbeit mit sich (vgl. *Thimmel* 2001, S. 40): Einerseits ist eine stark friedenspolitische Ausrichtung⁶ bspw. an der internationalen Gedenkstättenpädagogik erkennbar, andererseits kristallisiert sich eine verstärkte europäische Orientierung heraus. Zudem bilden sich Trägerstrukturen, der „Forscher-Prak-tiker-Dialog“ (F-P-D) wird etabliert und das EU-Programm „JUGEND für Europa“ wird umgesetzt (vgl. *Winkelmann* 2006, S. 25f.). Weitere Themen wie „die Einbeziehung der jugendlichen Wohnbevölkerung mit Migrationshintergrund [...], die Erprobung tri- und multilateraler Maßnahmen und die Konzeptentwicklung der internationalen Jugendarbeit für Einzelne“ (*Thimmel* 2001, S. 41) als auch die berufliche Orientierung von Jugendlichen (vgl. *Müller* 2001, S. 19) rücken zunehmend ins Blickfeld. Parallel nimmt die Zahl der wissenschaftlichen Publikationen zu. Exemplarisch sind hier „Interkulturelles Lernen in Theorie und Praxis“ (1994) von *Hendrik Otten*, „Pädagogik in der Internationalen Jugendarbeit“ (2001) von *Andreas Thimmel*, „Schlüsseltexte zur internationalen Jugendarbeit“ (2005) von *Günter Friesenhahn* und *Andreas Thimmel* und „Internationale Jugendarbeit in der Einwanderungsgesellschaft“ (2006) von *Anne Winkelmann* zu nennen (vgl. *Müller* 2013, S. 15).

Die Internationale Jugendarbeit in Deutschland hat sich aufgrund der globalen, politischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen ständig gewandelt. Von der stark politisch motivierten Völkerverständigung, über die Etablierung des „Interkulturellen Lernens“, entwickelt sich die Internationale Jugendarbeit zu einem Arbeitsfeld, das seit 2009 auch eine diversitätsbewusste Perspektive einnimmt. „Tendenziell zeichnet sich ab, ‚Diversity‘ als sinnvolle Ergänzung und Weiterentwicklung der bisherigen Kerninhalte Völkerverständigung und Interkulturelles Lernen zu betrachten – nicht aber als deren Ablösung“ (*Müller* 2013, S. 15f.).

3.3 (Bildungs-)Ziele Internationaler Jugendarbeit

In Bezug auf die Fragestellung dieser Arbeit werden die (Bildungs-)Ziele der Internationalen Jugendarbeit in allgemeine bzw. überwiegend politisch basierte Zielvorstellungen unterteilt und solche, die sich auf die Kompetenzentwicklung und -förderung von Jugendlichen beziehen.

3.3.1 Allgemeine (politische) Ziele

Nach wie vor stellt die Internationale Jugendarbeit ein wichtiges Instrument der Außen- und Innenpolitik in Deutschland dar. Besonders in Folge der zwei Weltkriege wird sie genutzt, um jungen Menschen einen Einblick in andere kulturelle Kontexte und Lebensweisen zu ermöglichen, ein

⁶ „Bezüglich der Entwicklung von begründeten Konzepten gewinnt Mitte der 1980er Jahre die psychologische Austauschforschung verstärkt an Bedeutung, wodurch sich die Orientierung an den kulturellen Differenzen und das Konzept des interkulturellen Lernens weiter durchsetzt [sic].“ (*Winkelmann* 2006, S. 25f.)

positives Bild des Nachkriegsdeutschlands zu vermitteln (vgl. *IJAB* 2015, S. 6) und die nationalsozialistischen Verbrechen in Form von „Erinnerungsarbeit“ zu reflektieren (vgl. *Thimmel* 2013, S. 221). Darüber hinaus werden heute „die zunehmende Globalisierung, Einwanderung und die politische und lebensweltliche Bedeutung der Europäischen Union“ (*IJAB* 2015, S. 6) thematisiert, um Jugendlichen globale Zusammenhänge zu vermitteln und sie darin zu motivieren, Verantwortung für die aktive Mitgestaltung „eines gemeinsamen Europas und einer kleiner werdenden Welt“ (*IJAB* 2015, S. 6) zu übernehmen.

3.3.2 Persönliche Ziele (Kompetenzentwicklung)

Laut *Thimmel* liegen die Zielsetzungen der Internationalen Jugendarbeit ergänzend bei der Förderung verschiedener Kompetenzen:

Im Zentrum der internationalen Jugendarbeit stehen die persönlichen Erfahrungen im Kontext der eigenen Identitätsbildung sowie Interaktions-, Kommunikations- und Verstehensprozesse mit den am Lernprozess beteiligten Jugendlichen oder anderen Menschen aus anderen Nationen. Dabei werden Bildungs- und Lernprozesse über die jeweils als kulturell fremd empfundene Umwelt angestoßen. Die Reflexion bezieht sich auf die eigene Identität und hat die Entwicklung einer interkulturellen und komparativen Kompetenz als Ziel. (*Thimmel* 2001 S. 278f.)

Weiter wird zusammengefasst, dass die Partizipation an einer internationalen Begegnung sowohl die Selbstsicherheit als auch das (Selbst-)Vertrauen der Jugendlichen stärkt und ihre persönlichen, sozialen und interkulturellen Kompetenzen weiterentwickelt (vgl. *IJAB* 2015, S. 8).

Mit Blick auf die in Kapitel 2.2 definierten Kompetenzen bedeutet das konkret, Internationale Jugendarbeit möchte auf persönlicher Ebene bestimmte Werte und Zielorientierungen vermitteln, Jugendliche zu Verantwortungsbewusstsein und Eigeninitiative verhelfen und sie in ihrer Flexibilität stärken. Zugleich sollen auf sozialer Ebene Kommunikation, Interaktion und Kooperation mit anderen Jugendlichen trainiert werden. Drittens will die Internationale Jugendarbeit die Vorurteilsfreiheit, Offenheit und Neugierde gegenüber anderen Menschen und kulturellen Kontexten ansprechen, auf die Stärkung des Selbstbewusstseins und der Empathiefähigkeit abzielen und die interkulturelle Kommunikation fördern, indem bspw. Fremdsprachenkenntnisse verbessert werden.

Die Studie „Erlebnisse, die verändern“ gibt Aufschluss darüber, ob diese Ziele in der Praxis der Internationalen Jugendarbeit tatsächlich erreicht werden und stellt somit den Gegenstand des nächsten Teilkapitels dar.

3.4 Studie: Erlebnisse, die verändern

Internationale Jugendarbeit selbst ist kein eigenes Forschungsfeld, sondern bedient sich anderer interdisziplinärer Forschungsbereiche, wie der Psychologie, Sozialforschung, Bildungsforschung, Gedächtnis- und Biografieforschung oder der Wirkungsforschung. Seit etwa zehn Jahren stellt der Wirkungsbegriff einen zentralen Bestandteil der bildungspolitischen Debatte in Deutschland und Europa dar. In verschiedenen Studien werden Wirkungen „auf der individuellen, persönlich-biographischen Ebene vermutet und [...] in Form von Kompetenzzuwächsen operationalisiert und nachzuweisen versucht“ (Thimmel/Schäfer 2019, S. 235). Im Folgenden wird die Studie „Erlebnisse, die verändern – Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungen“ unter der Leitung von Thomas, Chang und Abt unter Konzentration auf Rahmenbedingungen und Forschungsergebnisse kurz vorgestellt.

Das Forschungsprojekt „Erlebnisse, die verändern“ erstreckte sich über den Zeitraum von Dezember 2002 bis Juli 2005 und ging der Frage nach, ob internationale Jugendbegegnungen einen Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmer*innen haben und ob die Wirkungen auch noch Jahre später spürbar sind (vgl. Thomas/ Chang/Abt 2007, S. 8). Erforscht wurden vier internationalen Kurzzeitprogramme⁷: Schüleraustausch, internationale Jugendgruppenbegegnung, internationale Workcamps und internationale Jugendbegegnungen mit künstlerischem Projekt (vgl. Thomas/Chang/Abt 2007, S. 56ff.). Sowohl mit qualitativen als auch quantitativen Forschungsmethoden (vgl. Thomas/Chang/Abt 2007, S. 67ff.) sind ehemalige Teilnehmende der verschiedenen Formate aus Deutschland und zu einem kleinen Teil aus dem Ausland befragt und interviewt worden, um erstmals systematisch umfassende Ergebnisse zum Forschungsgegenstand zu erhalten (vgl. Thomas/Chang/Abt 2007, S. 8). Die bisher lediglich auf Erfahrungen und Beobachtungen basierende Aussage „Internationale Jugendarbeit wirkt“ (Müller/Hänisch/Thomas 2013, S. 10), konnte mit dieser Studie wissenschaftlich belegt werden:

Die Befragten erinnerten sich genau an die Austausch Erfahrung, schilderten eine Vielzahl an detaillierten Situationen im Austausch, konnten über ihre damaligen Gefühle, Gedanken und Handlungen Auskunft geben und in vielen Fällen sogar mit Wirkungen in Verbindung bringen, die bis heute andauern. (Thomas 2013, S. 94)

⁷ Die vier Formate werden sowohl im Forschungsprojekt als auch in der vorliegenden Arbeit als „internationale Jugendbegegnungen“ zusammengefasst.

Zentrale Ergebnisse, die sich auf die Kompetenzentwicklung der Jugendlichen beziehen und daher von besonderer Relevanz für diese Arbeit sind, gehen hauptsächlich aus den Ergebnissen der qualitativen Inhaltsanalyse zu den Langzeitwirkungen hervor.

| Konstrukt | Stimmen eher zu (in %) | Stimmen eher nicht zu (in %) |
|--|---------------------------|---------------------------------|
| Selbstbezogene Eigenschaften und Kompetenzen | 62,9 | 37,1 |
| Offenheit, Flexibilität, Gelassenheit | 51,0 | 49,0 |
| Selbsterkenntnis | 39,7 | 60,3 |
| Soziale Kompetenz | 51,8 | 48,2 |
| Interkulturelles Lernen | 62,3 | 37,7 |
| Kulturelle Identität | 28,1 | 71,9 |
| Beziehungen zum Gastland | 59,7 | 40,3 |
| Ausbauende Aktivitäten | 27,9 | 72,1 |
| Einfluss auf die berufliche Entwicklung | 16,1 | 83,9 |
| Fremdsprache | 52,0 | 48,0 |

Abbildung 1: Darstellung der Langzeitwirkungen in Prozent (Thomas 2013, S. 98)

Rund 63 Prozent der Befragten gaben an, auch Jahre nach der internationalen Intervention Wirkungen im Bereich der selbstbezogenen Eigenschaften und Kompetenzen zu spüren, die sich z. B. auf das Selbstbewusstsein, die Selbstständigkeit und die Selbstwirksamkeit beziehen. Mehr als die Hälfte äußerte, gelassener im Umgang mit ungewohnten Situationen zu sein, mit mehr Offenheit und Flexibilität auf neue Menschen und Situationen zuzugehen und sowohl Team- als auch Konfliktfähigkeit entwickelt zu haben. Von einer besseren Selbsteinschätzung berichteten fast 40 Prozent der ehemaligen Teilnehmer*innen, während sogar zwei Drittel der Befragten Verbesserungen im Bereich der Perspektivübernahmefähigkeit und dem kulturellem Verständnis feststellten. Bei 28,1 Prozent ist die kulturelle Identitätsentwicklung durch die Auseinandersetzung mit der eigenen kulturellen Prägung nachhaltig gefördert worden und 52 Prozent der Befragten fühlten sich durch die Auslandserfahrung langfristig sicherer im Gebrauch einer Fremdsprache (vgl. Thomas 2013, S. 96ff.). Insgesamt ist es nicht zu negativen bzw. nicht-intendierten Langzeitwirkungen gekommen (vgl. Thomas/Chang/Abt 2007, S. 258),

Die Ergebnisse aus Abbildung 1 werden folgend den drei Kompetenzbereichen zugeordnet, deren Förderung die Internationale Jugendarbeit verfolgt. Dabei kommt es zu Überschneidungen und Doppelungen, da die Bereiche nicht immer trennscharf voneinander zu differenzieren sind (siehe Kapitel 2.2).

Tabelle 1: Eigene Darstellung der Kompetenzbereiche mit entsprechend erlernten/verbesserten Fähigkeiten

| Kompetenzbereich | Entsprechend erlernte/verbesserte Fähigkeiten |
|-----------------------|--|
| Persönlich | <ul style="list-style-type: none"> • Selbstbewusstsein, Selbstständigkeit, Selbstvertrauen, Selbstsicherheit, Selbstwirksamkeit • Offenheit, Flexibilität, Gelassenheit • Selbsterkenntnis, Auseinandersetzung mit dem Selbstbild • Fremdsprachenkenntnisse • eigene kulturelle Prägung • berufliche Entwicklung |
| Sozial | <ul style="list-style-type: none"> • (Selbst-)Vertrauen • Team- und Konfliktfähigkeit • Kontaktaufbau und –erhaltung |
| Interkulturell | <ul style="list-style-type: none"> • Offenheit, Flexibilität, Gelassenheit • Fremdsprachenkenntnisse • positive Beziehung zum Gastland • Interkulturelles Lernen (Perspektivübernahme, kulturelles Bewusstsein) |

Durch die Forschungsergebnisse der Studie „Erlebnisse, die verändern“ ist nicht nur belegt worden, dass die Teilnahme an einem Mobilitätsprogramm Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen hat und die Wirkungen noch Jahre nach der Intervention spürbar sind. Die Studie gab zudem Aufschluss darüber, dass durch die Auslandserfahrung unterschiedliche Kompetenzen von Jugendlichen entwickelt und gefördert werden. Die ausgearbeitete Tabelle visualisiert im Detail, welche Fähigkeiten durch internationale Programme trainiert werden und wie sich diese den drei Bereichen der persönlichen, sozialen und interkulturellen Kompetenzen zuordnen lassen.

Interessant ist es jedoch auch, die Stimmen derjenigen zu reflektieren, die keine Verbesserungen der einzelnen Kompetenzen verspürten und daher den jeweiligen Langzeitwirkungen (eher) nicht

zustimmten. Auffällig ist hier das beinah ausgeglichene Ergebnis in den Bereichen „Offenheit, Flexibilität, Gelassenheit“, „soziale Kompetenz“ und „Fremdsprache“, die jeweils wichtige Eigenschaften von sozialer und interkultureller Kompetenz darstellen (siehe Kapitel 2.2). Denn dieses Ergebnis bedeutet praktisch, dass fast die Hälfte der befragten Teilnehmer*innen langfristig nicht gelassener und flexibler in neuartigen Situationen geworden ist und jene durch die Auslandserfahrung keine Verbesserung in Bezug auf ihre Gruppenfähigkeit und Fremdsprachenkompetenz rückmelden konnten. Gravierender ist die Diskrepanz im Bereich „kulturelle Identität“. Hier gaben rund 70 Prozent der Befragten an, sich der eigenen kulturellen Prägung (eher) nicht bewusst geworden zu sein und das, obwohl die interkulturelle Kompetenz ein hohes Ziel der Internationalen Jugendarbeit darstellt (siehe Kapitel 3.3.2). Entsprechend liegt der Schluss nahe, die vorgestellte Studie beweise, dass Internationale Jugendarbeit nicht bzw. nicht für alle gleichermaßen wirkt. Es ist anzumerken, dass aus den Forschungsergebnissen nicht ersichtlich wird, auf welchem Stand sich die Teilnehmenden vor der Auslandsmaßnahme befanden. Möglicherweise konnten einige Teilnehmer*innen bereits vor dem Austausch ein vergleichsweise hohes Fremdsprachenniveau vorweisen. Oder sie waren ohnehin schon immer sehr offen neuen Situationen und Menschen gegenüber, weshalb die internationale Maßnahme keinen erheblichen Einfluss auf die entsprechende Kompetenzentwicklung hatte.

An dieser Stelle würde es sich lohnen, noch einmal im Detail zu schauen, welche Personen (eher) nicht zugestimmt haben und wie sie dies begründen, um ggf. eine Handlungsempfehlung für die Praxis abzuleiten. Eventuell könnten neue Methoden entwickelt oder aus anderen Fachbereichen hinzugezogen werden, um im Endeffekt auch die Kompetenzentwicklung derjenigen Jugendlichen angemessen zu unterstützen, die mit den herkömmlichen Methoden der Internationalen Jugendarbeit bisher nicht zu erreichen waren.

4 Grundlagen der Erlebnispädagogik

Eine sich anbietende Möglichkeit zur Erweiterung der Methodenvielfalt in der Begegnungspraxis stellt die Erlebnispädagogik dar. Sie ist niedrigschwellig und mit beinah jeder Zielgruppe durchführbar (vgl. *Michl/Seidel* 2018, S. 277ff.). Insbesondere richtet sie sich an die gleichen Adressat*innen wie die Internationale Jugendarbeit: Kinder und Jugendliche (vgl. *Paffrath* 2013, S. 192). Vorteilhaft für die Anwendung im internationalen Sektor ist außerdem, dass ihr Schwerpunkt nicht unmittelbar auf der reinen Sprachkompetenz liegt, sondern auch weitere Kompetenzen angesprochen werden (vgl. *Reiners* 1995, S. 33). Dieses Kapitel beschäftigt sich daher mit der

historischen Einordnung, den Grundgedanken, Zielgruppen und Zielvorstellungen der Erlebnispädagogik.

4.1 Wurzeln und Grundgedanken der Erlebnispädagogik

Obwohl die Wurzeln weit bis in die Antike zurückführen (vgl. *Paffrath* 2018, S. 107), werden als „Urväter“ der Erlebnispädagogik für gewöhnlich die Namen von Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) und David Henry Thoreau (1817-1862) genannt. *Heckmair* und *Michl* fassen Rousseaus Gedanken folgendermaßen zusammen:

Rousseau postuliert ein Eigenrecht auf die Lebensphase Kindheit. Erlebnis, Erfahrung und Abenteuer sind notwendige Lernprinzipien. Das unmittelbare Lernen über die Sinne und nicht belehren und unterrichten entspricht der Lebenswelt des Kindes. Wer handelt, lernt besser und mehr, und wer gut handelt, wird ein guter Mensch, so die einfache Logik Rousseaus. (*Heckmair/Michl* 2018, S. 18)

Dieser Entwurf einer natürlichen Erziehung, den Rousseau in einem seiner Hauptwerke „Émile ou De l'éducation“ (1762) festhält (vgl. *Michl* 2020, S. 24), bleibt jedoch seinerzeit lediglich ein Gedankenexperiment und wird erst zu einem späteren Zeitpunkt von anderen Pädagog*innen der Aufklärung realisiert (vgl. *Paffrath* 2018, S. 108). Beispielhaft kann dafür David Henry Thoreau genannt werden, der 1845⁸ für zweieinhalb Jahre in eine selbstgebaute Waldhütte unweit seiner Heimatstadt Concord zieht. Dieser Rückzug in die Natur wird von *Heckmair* und *Michl* als ein „psychologisches Experiment“ beschrieben, das auf einem komplexen Gedankenkonstrukt aufbaut. Die starke Reduktion sei der psychologische und praktische Gegenentwurf zum „American Dream“, mit dem sich Thoreau während der Zeit des Rückzugs intensiv auseinandergesetzt habe. In keiner Weise sei diese Zeit in der Natur als ein romantischer Aufenthalt aufzufassen. Denn Thoreau versteht die Natur als „die große Erzieherin und Lehrmeisterin“ (*Heckmair/Michl* 2018, S. 18) und liefert mit seinem Selbstexperiment eines der ersten praktischen Beispiele für die Umsetzung einer erlebnispädagogischen Maßnahme (vgl. *Heckmair/Michl* 2018, S. 18f.).

Diese pädagogischen Ideen und neuen Erziehungsprinzipien beeinflussten weitere Pädagog*innen des 20. Jahrhundert und sind somit von maßgeblicher Bedeutung für die moderne Erlebnispädagogik (vgl. *Paffrath* 2018, S. 109). Aufbauend auf dem Handlungslernen („Learning by Doing“), das Anfang der 1920er Jahre durch den Reformpädagogen John Dewey (1859-1952) wissenschaftlich begründet wird (vgl. *Wendt* 2017, S. 261f.), wird Mitte der 1930er Jahre von Kurt

⁸ Das Experiment begann am 04. Juli 1845, am amerikanischen Unabhängigkeitstag. Thoreau suggeriert zwar, das Datum zufällig ausgewählt zu haben, dennoch wird ihm ziviler Ungehorsam nachgesagt (vgl. *Heckmair/Michl* 2018, S. 18). Sowohl Rousseau als auch Thoreau gelten als „Denker gegen den Zeitgeist und wollen einen neuen Menschen schaffen“ (*Heckmair/Michl* 2012, S. 17).

Hahn (1886-1974) der pädagogische Ansatz der „Erlebnistherapie“ entworfen. Hahn vertritt eine psychotherapeutische Herangehensweise und wählt daher bewusst den Begriff „Therapie“ (vgl. *Knoll* 2018, S. 114). Mit seinem gruppenbezogenen und handlungsorientierten Bildungsprogramm will er dem Verfall und den Mängeln der Zivilgesellschaft begegnen und sieht im körperlichen Training, im Projekt, in der Expedition und im sozialen Dienst eine praktische Vorgehensweise für kind- und jugendgerechte Charakterbildung (vgl. *Wendt* 2017, S. 261f.). Sein Konzept verwirklicht er zunächst am „Schloss Salem“, einer von ihm gegründeten reformpädagogischen Internatsschule (vgl. *Knoll* 2018, S. 114), doch mit der Gründung von „Outward Bound Schools“ (sog. Kurzschulen) und „United World Colleges“ (zweijährige Oberstufenkollegs) kommen weitere Bildungseinrichtungen hinzu. Ansonsten etabliert Hahn ein Leistungsabzeichen⁹, das weltweit „von Jungen und Mädchen mit Behinderung (bis 24 Jahren) individuell und ohne Schulabschluss erworben werden kann“. So weiten sich Hahns pädagogische Gedanken und Ideen international aus (*Knoll* 2018, S. 115), wodurch er das „didaktisch-organisatorische Fundament der modernen Erlebnispädagogik“ (*Baig-Schneider* 2018, S. 116) legt. Durch die Implementierung neuer Inhalte¹⁰ erfährt die pädagogische Arbeit in den 1960er und 1970er Jahren eine Weiterentwicklung, die sich auch auf die Erlebnispädagogik auswirkt. Verstärkt rücken die Persönlichkeitsentwicklung und die Förderung der soft skills in den Fokus, Handlungsfelder differenzieren sich bzw. werden neu erschlossen und die Zahl der Angebote und Organisationen steigt. Mit dem wachsendem Interesse an der Erlebnispädagogik steigt zeitgleich der Bedarf nach fachlichem Austausch, für den seit den 1980er und 1990er Jahren wissenschaftliche Foren und öffentliche Kongresse eine Plattform bieten. Parallel werden fachspezifische Buchverlage, Zeitschriften und Bundesverbände gegründet, die zusätzlich zum wissenschaftlichen Diskurs beitragen (vgl. *Baig-Schneider* 2018, S. 117f.). „Wenn auch nicht alle Institutionen und Initiativen bis heute Bestand hatten, trugen sie alle wesentlich zum Entstehen der ‚modernen Erlebnispädagogik‘ bei“ (*Baig-Schneider* 2018, S. 118). Infolgedessen wird die Erlebnispädagogik seither zunehmend mit einer Methodenvielfalt angereichert, die weit über die klassischen Ansätze hinaus geht: Von Kennenlern- und Vertrauensübungen über Interaktions- und Kooperationsspiele bis hin zu Reflexionsmethoden füllt sich der Methodenkatalog stetig (vgl. *Baig-Schneider* 2018, S. 117f.).

⁹ Das in Bronze, Silber und Gold zu vergebene Abzeichen heißt „International Award for Young People“ (*Knoll* 2018, S. 115)

¹⁰ „humanistische Ansätze, kommunikative Ansätze der Therapieformen, Gruppendynamik, soziales Lernen, kritisch-emanzipative Pädagogik, neue Managementtheorien [...], systemische Ansätze“ (*Baig-Schneider* 2018, S. 119)

4.2 Definitionen

4.2.1 Erlebnis

Der Begriff „Erlebnis“ stammt nicht aus der pädagogischen, sondern aus der psychologischen Fachsprache:

Das Erlebnis wird in der Regel verbal mitgeteilt, der Eindruck durch Sprache als Erlebnis geschildert. Aufgrund der Selektion unserer Sinnesorgane dringt nur ein Bruchteil unserer Wahrnehmung ins Bewusstsein ein, und auch davon beeindruckt uns nur wenig und scheint uns dann berichtenswert zu sein. (Heckmair/Michl 2018, S. 106)

Folglich ist Erleben „etwas ganz Persönliches und es lässt sich nur genauer beschreiben, indem man in sich geht, also reflektiert, und sich darüber mit anderen Menschen austauscht.“ (Michl/Seidel 2018, S. 17). Erlebnisse sind individuelle Momentaufnahmen, gekennzeichnet durch „emotionale Tiefe, Aktualität und Subjektivität“ (vgl. Reiners 1995, S. 14). Michl vergleicht das Verhältnis von Ereignis, Erlebnis und Transfer mit einer Waagschale (siehe Abbildung 2). In der linken Schale liegt das Ereignis, das ein Individuum – angeleitet durch Pädagog*innen – erfährt. Das Standbein der Waage ist das Individuum selbst mit seiner Biografie, Persönlichkeit und Stimmung. Es verarbeitet die Eindrücke zu Erlebnissen, die wiederum durch die Pädagog*innen, symbolisiert durch die rechte Waagschale, zu Lerneffekten gemacht werden. Dies geschieht durch die intensive Reflexion des Erlebten und durch den Transfer in den Alltag (vgl. Michl 2020, S. 9), was in Kapitel 6.2.1 noch einmal genauer thematisiert wird.

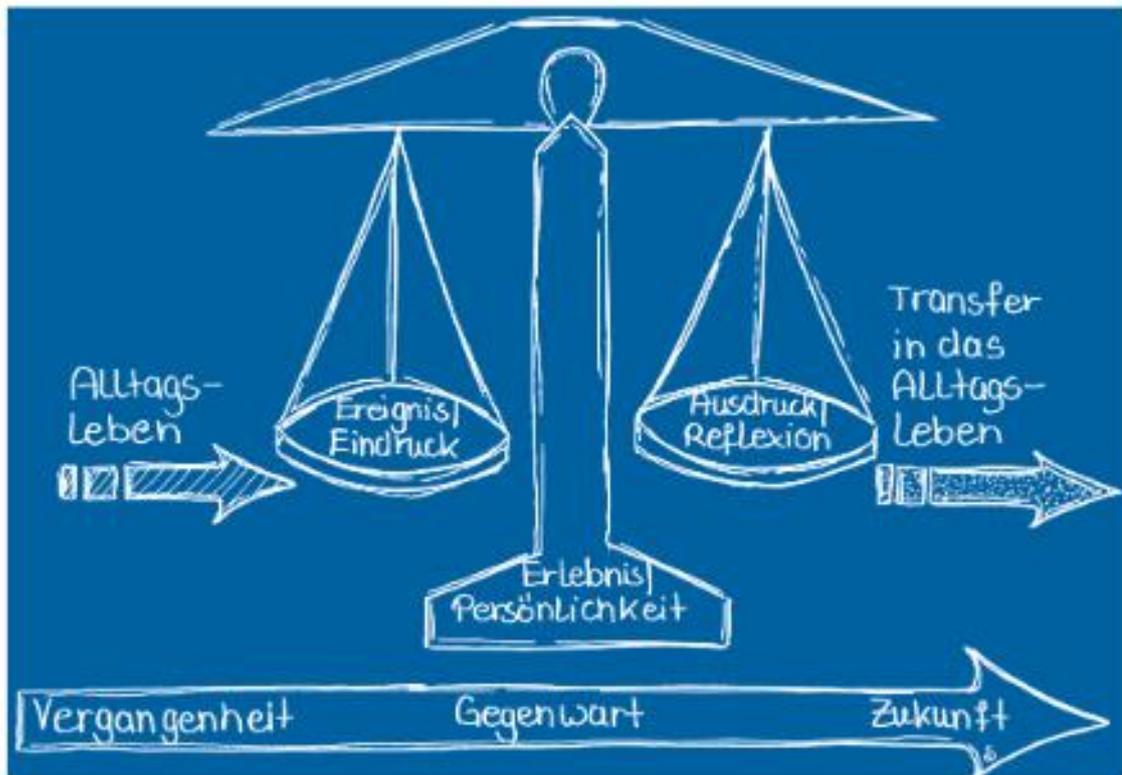


Abbildung 2: Waage der Erlebnispädagogik (vgl. Michl 2020, S. 10)

4.2.2 Erlebnispädagogik

Noch vor der starken Ausweitung der erlebnispädagogischen Bewegung hätte Erlebnispädagogik als Natursport erklärt werden können, der zur Bildung der Persönlichkeit beitragen will. Doch seit der Theoriediskussion in den 1990er Jahren, fällt eine Definition zusehends schwerer (vgl. Michl 2020, S. 14). Ein Definitionsversuch stammt vom Heckmair und Michl:

Das Konzept der Erlebnispädagogik will als Teildisziplin der Pädagogik¹¹ junge Menschen durch exemplarische Lernprozesse und durch bewegtes Lernen vor physische, psychische und soziale Herausforderungen – vornehmlich in der Natur – stellen, um sie in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu fördern und zu befähigen, ihre Lebenswelt verantwortlich zu gestalten. (Heckmair/Michl 2018, S. 108)

Durch die zunehmende Vielfalt erlebnispädagogischer Methoden kann eine Definition von Erlebnispädagogik heutzutage die Bandbreite jedoch kaum noch abdecken. Eine weitere Schwierigkeit stellen Bezeichnungen wie Abenteuerpädagogik, Reisepädagogik oder Aktionspädagogik dar, die zum Teil synonym zur Erlebnispädagogik genutzt werden, zum Teil aber

¹¹ Heckmair und Michl definieren in der 8. Auflage die Erlebnispädagogik als „Teildisziplin der Pädagogik“ ihres Werkes „Leben und Erleben – Einführung in die Erlebnispädagogik (2018), während noch in der 7. Auflage von einer „handlungsorientierten Methode“ (vgl. Heckmair/Michl 2012, S. 115) berichtet worden ist. Ob es sich um eine Methode oder Teildisziplin der Pädagogik handelt, ist in der Erlebnispädagogik umstritten.

auch in Konkurrenz zu ihr stehen (vgl. *Galuske* 2013, S. 255). Einige Autor*innen verzichten daher auf eine Definition und versuchen, die Erlebnispädagogik mit Hilfe bestimmter Eigenschaften und Kriterien zu beschreiben: „Erst wenn alle oder die meisten dieser Kriterien erfüllt sind, kann man von Erlebnispädagogik sprechen“ (*Michl* 2020, S. 15.). Diese festgelegten Kriterien sind in Listenform von *Schad* zusammengetragen worden:

- Sie findet in der Regel unter freiem Himmel statt.
- Sie verwendet häufig die Natur als Lernfeld.
- Sie hat eine hohe physische Handlungskomponente.
- Sie setzt auf direkte Handlungskonsequenzen der verwendeten Aktivitäten.
- Sie arbeitet mit Herausforderungen und Grenzerfahrungen.
- Sie benutzt als Medien eine Mixtur von klassischen Natursportarten, speziellen künstlichen Anlagen sowie eine Palette von Vertrauensübungen und Problemlöseaufgaben.
- Die Gruppe ist ein wichtiger Katalysator der Veränderung.
(*Schad* 2004, S. 23)

Erlebnispädagogik ist also nicht zu verwechseln mit einer unplanbaren „Abenteurpädagogik“ (*Güthler* 2018, S. 200). Im Grunde sollte sie als eine Erziehungslehre verstanden werden, die „die Elemente Natur und Erlebnis ganzheitlich mit Kopf, Herz und Hand verbindet und durch die selbstbestimmte Auseinandersetzung mit der Natur Lerneffekte erzielt“ (*Güthler* 2018, S. 200).

4.3 Zielgruppen und Lernziele

4.3.1 Zielgruppen

Aufgrund der historischen Entwicklung richten sich die meisten erlebnispädagogischen Angebote vor allem an Kinder und Jugendliche (vgl. *Paffrath* 2013, S. 192). Mit dem „Boom“ der Erlebnispädagogik in den 1980er Jahren nimmt die Anzahl der Träger und Anbieter von erlebnispädagogischen Programmen jedoch immens zu (vgl. *Galuske* 2013, 254ff.). Infolgedessen richten sich die Angebote an immer mehr Zielgruppen, worunter fortan auch Auszubildende, (junge) Menschen mit Behinderung, Führungskräfte und Teams, Studierende und Jugendliche bzw. Erwachsene im Breiten- und Leistungssport fallen (vgl. *Michl/Seidel* 2018, S. 277ff.). Daneben werden sowohl im Zusammenhang mit Resozialisierungs- und Rehabilitationsmaßnahmen als auch im Bereich der Gesundheitsförderung vermehrt Programme für Erwachsene und ältere Menschen entwickelt (vgl. *Paffrath* 2013, S. 192). Eine noch umfangreichere Auflistung der Adressat*innen von Erlebnispädagogik bietet *Hufenus* an:

Schüler, Familien, Frauengruppen, Mitarbeiter von Institutionen, Manager, religiöse Gruppierungen, alte Menschen, Problemjugendliche, Drogenabhängige,

Alkoholiker, Invaliden, Arbeitslose, psychisch Kranke, chronisch bzw. unheilbar Kranke, straffällige Erwachsene, sexuell Missbrauchte. (Hufenus 1997, S. 88)

Trotz des weiten Zielgruppenspektrums macht *Paffrath* darauf aufmerksam, dass nicht willkürlich mit den verschiedenen Zielgruppen gearbeitet werden kann. Denn „um therapeutisch handeln zu können, benötigen Erlebnispädagogen entsprechende Fachkompetenzen, wie umgekehrt Therapeuten eine erlebnispädagogische Qualifikation, wenn sie solche Elemente in ihre Arbeit einbeziehen“ (*Paffrath* 2013, S. 20).

4.3.2 Lernziele

Nach *Hufenus* (vgl. *Fengler* 2009, S. 43ff., zitiert nach *Hufenus* 1997, S. 87) kann in der Erlebnispädagogik grundsätzlich zwischen zwei Lernchancen erlebnispädagogischer Interventionen unterschieden werden: Einerseits bietet sie die Möglichkeit zur **Diagnose** und andererseits die zur **Modifikation**. Durch erlebnispädagogische Maßnahmen können sowohl auf der individuellen als auch auf der gruppenbezogenen Ebene „Situationen, Prozesse, Strukturen, Begrenzungen und Potentiale erkannt“ (*Fengler* 2009, S. 43) und somit diagnostiziert werden. Gleichwohl kann auf beiden Ebenen das Erleben und Verhalten von Individuen oder Gruppen durch gezielte Impulse modifiziert und Potentiale gefördert werden. In Bezug auf diesen Modifikationsanspruch in der Erlebnispädagogik unterscheidet *Reiners* (vgl. *Reiners* 1995, S. 31ff.) verschiedene Arten von Zielen: Erziehungsziele, Handlungsziele, Praxisziele und Lernziele. Wesentlich für die Kompetenzentwicklung und somit bedeutend für diese Arbeit sind vorrangig die Lernziele, auf die nun präziser eingegangen wird.

Die Lernziele der Erlebnispädagogik unterteilt *Reiners* in die „Entwicklung individueller Persönlichkeitsmerkmale“, die „Förderung sozialer Kompetenzen“ und das „Wachsen eines systematisch, ökologischen Bewusstseins“ (vgl. *Reiners* 1995, S. 33). *Galuske* formuliert zusätzlich die „sachliche“ Lerndimension. In Anlehnung an *Reiners* (1995) und *Galuske* (2013) lassen sich unter Betrachtung der vier Lerndimensionen exemplarisch folgende konkrete Lernziele festhalten:

Tabelle 2: Eigene Darstellung der Lerndimensionen und Lernziele nach *Galuske* und *Reiners*

| Lerndimension | Lernziel |
|--------------------|--|
| Individuell | <ul style="list-style-type: none"> • Selbstständigkeit / Eigenständigkeit / Eigeninitiative erlangen • Spontaneität und Kreativität entfalten • eigene Grenzen / Ressourcen entdecken und fördern bzw. aufbauen • Gefühle wahrnehmen, ausdrücken und den Umgang damit lernen |

| | |
|-------------------|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Selbstbewusstsein / Selbstwahrnehmung stärken <ul style="list-style-type: none"> ○ Entscheidungen treffen und verantworten (auch in Unsicherheit) ○ eigene Bedürfnisse erkennen und äußern • Ausdauer / Durchhaltewillen / Kontinuität üben • Handlungsfähigkeit des eigenen Körpers erleben • Persönlichkeitsentwicklung <ul style="list-style-type: none"> ○ soziale / individuelle Handlungskompetenzen erlernen ○ Selbsterkenntnis erlangen ○ Realistisches Selbstbild entwickeln ○ Wertesystem überprüfen |
| Sozial | <ul style="list-style-type: none"> • Fähigkeit zur Integration in Gruppenzusammenhänge <ul style="list-style-type: none"> ○ Rollenverhalten wahrnehmen und einüben ○ kooperatives Handeln trainieren ○ soziale Erfahrungen in einer Gruppe machen bzw. auf diese angewiesen sein • Kommunikationsfähigkeit steigern <ul style="list-style-type: none"> ○ z.B. durch offene und direkte Kommunikation • weitere Kompetenzen / Fähigkeiten <ul style="list-style-type: none"> ○ z.B. Rücksichtnahme, Teamarbeit, Kooperationsfähigkeit, Hilfsbereitschaft, Konfliktbewältigung, Empathie etc. |
| Ökologisch | <ul style="list-style-type: none"> • ökologisches Bewusstsein erlangen <ul style="list-style-type: none"> ○ z.B. Naturverständnis / Naturschutz • ökologische Zusammenhänge sinnlich wahrnehmen und entdecken • umweltschonendes Verhalten einüben • Verantwortung für die Umwelt übernehmen |
| Sachlich | <ul style="list-style-type: none"> • fachliche Kompetenzen erlangen <ul style="list-style-type: none"> ○ z.B. Techniken in (Extrem-)Sportarten, Segeln, Klettern etc. |

Werden die in Tabelle 2 dargestellten Lerndimensionen und die entsprechenden Lernziele mit den drei Kompetenzbereichen (siehe Kapitel 2.2) abgeglichen, werden auch hier Parallelen erkennbar. Die Dimensionen „individuell“ und „sozial“ weisen primär Überschneidungen zu den persönlichen und sozialen Kompetenzen auf. Als Beispiele können die Bildung bzw. Überprüfung des Wertesystems, die Entwicklung von Eigeninitiative und die (Selbst-)Reflexion eigener Bedürfnisse, Grenzen und Ressourcen aufgezählt werden. Auch die soziale Handlungskompetenz, das kooperative Handeln, die Teamfähigkeit und die Kommunikationsfähigkeit werden durch erlebnispädagogische Interventionen gefördert. *Wahl* fasst zusammen, dass die Erlebnispädagogik „[i]n dezidierter Distanz zum formellen Lernen [...] in erster Linie auf die personale und soziale Seite der Bildung“ (*Wahl* 2018, S. 29) zielt. Da die interkulturelle Kompetenz wiederum viele Fähigkeiten der persönlichen und sozialen Kompetenz umfasst, wird in Teilen auch diese durch Erlebnispädagogik ausgebaut, bspw. das Selbstbewusstsein und das Treffen bewusster eigenverantwortlicher Entscheidungen. Was in der Erlebnispädagogik jedoch (bisher) gänzlich fehlt, ist die Ausrichtung auf den interkulturellen Kontext an sich, also das Interesse an anderen Kulturkreisen bzw. das Wissen darüber, das Bewusstwerden der eigenen kulturellen Prägung und der kritische Umgang mit Vorurteilen bzw. Stereotypen.

Weiter deuten diese Überlappungen darauf hin, dass erlebnispädagogische Interventionen auch Zielsetzungen der Internationalen Jugendarbeit verfolgen (können). Speziell sind hier die persönlichen Ziele und die daraus resultierende Vermittlung bzw. Verbesserung bestimmter Kompetenzen zu nennen (siehe Kapitel 3.3.2). Inwiefern der interkulturelle Aspekt im Rahmen der erlebnispädagogischen Methoden verstärkt aufgegriffen werden kann und wie die praktische Umsetzung der Zielvorstellungen von Internationaler Jugendarbeit aussieht, wird in Kapitel 6.2 diskutiert.

In der erlebnispädagogischen Literatur sind darüber hinaus unzählige weitere Zielsetzungen zu finden, die jedoch zumeist stark verallgemeinert sind oder unterschiedlich interpretiert werden können (vgl. *Galuske* 2013, S. 258):

Mit der Ausweitung der Handlungsfelder und Adressatengruppen differenzieren sich gleichzeitig auch die Zielsetzungen der modernen Erlebnispädagogik. Sie reichen von basaler Entwicklungsförderung, spezifischen Erziehungshilfen, der Vermittlung von Selbst-, Sozial-, Sach- und Methodenkompetenzen bis hin zu ganzheitlicher Persönlichkeitsentwicklung [...]. (*Paffrath* 2013, S. 74)

5 Rechtliche Einordnung und gesetzlicher Auftrag der Jugendarbeit

In den vorangegangenen (Unter-)Kapiteln 3.3 sowie 4.3.2 ist detailreich auf die unterschiedlichen (Bildungs-)Ziele der Internationalen Jugendarbeit bzw. (Lern-)Ziele der Erlebnispädagogik eingegangen worden. Die Überschneidungen dieser Zielsetzungen sind daraufhin deutlich gemacht worden. Dieses Kapitel beleuchtet die entsprechende juristische Grundlage der Kinder- und Jugendhilfe und stellt einen Zusammenhang zwischen deren gesetzlichem Auftrag und den Jugendentwicklungsaufgaben her.

Der Bereich der Kinder- und Jugendhilfe fällt rechtlich unter das 1990 reformierte „Kinder- und Jugendhilfegesetz“ (KJHG), das im achten Sozialgesetzbuch (SGB VIII) verortet ist. Im ersten Paragraphen wird das „Recht auf Erziehung“ festgehalten, das gemäß §1 Abs. 1 SGB VIII folgendermaßen spezifiziert wird: „Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“. Unter Berücksichtigung der Tatsache, „dass mehr denn je Kinder andere Kinder brauchen [...] fördert das SGB VIII die Erziehung durch die Gruppe der Gleichaltrigen“ (Heckmair/Michl 2018, S. 128). So sollen etwa pädagogische Einrichtungen gefördert, aber auch Angebote für Kinder und Jugendliche geschaffen werden, die an deren Lebenswelt anknüpfen. Gemäß §11 Absatz 3 SGB VIII wird Internationale Jugendarbeit unter den Schwerpunkten der Jugendarbeit gelistet. Diese hat laut §11 Abs. 1 SGB VIII die Aufgabe, junge Menschen in ihrer Entwicklung zu fördern, sie partizipativ in die Gestaltung der Angebote einzubeziehen und sie zu sozialem Engagement anzuregen.

Im Gegensatz zur Internationalen Jugendarbeit wird die Erlebnispädagogik nicht namentlich im Gesetzestext erwähnt, dennoch erfüllt sie viele der juristischen Anforderungen. Die erlebnispädagogischen Ansätze der Naturkunde, Sport, Spiel, Geselligkeit und Erholung finden sich z. B. in §11 Abs. SGB VIII wieder. Unter §13 der Jugendsozialarbeit wird festgehalten, dass die Jugendhilfe zur sozialen Integration beitragen soll, was die Erlebnispädagogik unterstützen kann. Auch im Rahmen der Hilfen zur Erziehung, die in §§27 bis 35 zu finden sind, können erlebnispädagogische Maßnahmen genutzt werden. Vorrangig sind hier §29 (Soziale Gruppenarbeit), §30 (Erziehungsbeistand), §34 (Heimerziehung, sonstige betreute Wohnform) und §35 (Intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung) zu nennen (vgl. Heckmair/Michl 2018, S. 128).

2009 hat sich das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) als Ziel gesetzt, die Jugendarbeit im internationalen Kontext auszubauen (vgl. BMFSFJ 2013, S. 19), denn

die Bundesregierung sieht in der internationalen Zusammenarbeit ein notwendiges Angebot für die adäquate Entwicklung von Jugendlichen:

Die Öffnung aller Bereiche der Kinder- und Jugendhilfe für Impulse aus der europäischen und internationalen Jugendarbeit stellt nach Auffassung der Bundesregierung einen wichtigen Beitrag dar, um umfassende Bildungs- und Teilhabegerechtigkeit und damit ein gelingendes Aufwachsen sicherzustellen. (BMFSFJ 2013, S. 20)

Im Detail heißt das, Jugendaustausche durch größere finanzielle Förderungen zu intensivieren, (neue) kommunale Strukturen und Arbeitsweisen zu entwickeln und „mobilitätsfördernde Ansätze unter dem Aspekt der Kompetenzsteigerung“ (BMFSFJ 2013, S. 19) zu erproben. Ein „gelingendes Aufwachsen“ (BMFSFJ 2013, S. 20) kann mit der erfolgreichen Bewältigung der Jugendentwicklungsaufgaben und dem damit verbundenen Kompetenzerwerb (siehe Kapitel 2.1) gleichgestellt werden. Das bedeutet mit Blick auf die Studienresultate von „Erlebnisse, die verändern“, dass die Internationale Jugendarbeit neue Ansätze und Methoden schaffen muss, um Kinder und Jugendliche noch besser in ihrer Entwicklung unterstützen zu können.

Ein möglicher neuer Ansatz im Bereich der Internationalen Jugendarbeit stellt aus Sicht der Autorin die Erlebnispädagogik dar: Beide Fachbereiche agieren im rechtlichen Rahmen des Kinder- und Jugendhilfegesetzes, auch wenn die Erlebnispädagogik im Gegensatz zur Internationalen Jugendarbeit nicht explizit im SGB VIII genannt wird. Außerdem ist in den Kapiteln 3.3.2 und 4.3.2 herausgearbeitet worden, dass beide Bereiche den Zuwachs von bestimmten Kompetenzen verfolgen. Für die Internationale Jugendarbeit steht primär die Förderung von persönlichen, sozialen und interkulturellen Kompetenzen im Fokus, was nicht nur durch die Nutzung von etablierten Methoden der Internationalen Jugendarbeit unterstützt werden kann, sondern auch durch erlebnispädagogische Angebote. Das nächste Kapitel befasst sich daher mit praktischen Methoden beider Tätigkeitsfelder und der Frage, wie diese konkret zum Kompetenzerwerb beitragen.

6 Methoden der Internationalen Jugendarbeit und der Erlebnispädagogik

6.1 Bewährte Methoden der Internationalen Jugendarbeit

Bisher kann festgehalten werden: Die Internationale Jugendarbeit hat die Vermittlung bzw. Förderung bestimmter Kompetenzen zum Ziel. Die ausgewählte Studie liefert den wissenschaftlichen Nachweis dafür, dass viele Jugendliche tatsächlich Kompetenzen in den

verschiedenen Bereichen (persönlich, sozial, interkulturell) erlangen und trainieren. Dementsprechend stellt sich nun die Frage, wie es zur Kompetenzentwicklung kommt und welche Methoden in der Internationalen Jugendarbeit Anwendung finden.

Theater, Sport, Musik, Tanz, Videos, Fotografie, Politik, Geschichte, Umwelt und Beteiligung geben Anlässe für Diskussionen, Planspiele, gemeinsame Projekte, kulturelle Aktivitäten oder Medienarbeit. Egal, was es ist, es darf und soll Spaß machen und bietet immer Stoff für gemeinsame und individuelle Erfahrungen. (IJAB 2015, S. 7)

So beschreibt IJAB die Herangehensweise an die verschiedenen Thematiken. In diesem Kapitel werden beispielhaft zwei Methoden, die sich im Rahmen internationaler Jugendmobilität etabliert haben, beschrieben und deren Beitrag zur Kompetenzbildung von Jugendlichen erläutert. Außerdem wird der Youthpass vorgestellt, der ein Instrument zur Sichtbarmachung und Dokumentation dieser erworbenen Kompetenzen ist.

6.1.1 Sprachanimation

Die Methode der Sprachanimation stammt ursprünglich vom DFJW, das im Rahmen von bilateralen Begegnungen in den 1990er Jahren beobachtet hat, welche Mittel die Jugendlichen nutzen, um miteinander kommunizieren zu können. Es kam heraus, dass Strategien wie Nachahmung oder das Anfertigen von Notizen und Zeichnungen entwickeln werden, um eine funktionierende Kommunikation mit den Jugendlichen aus dem jeweils anderen Land zu ermöglichen (BDP 2009, S. 18f.). Dementsprechend wurden spielerische Aktivitäten erarbeitet, die zum Ziel haben, „die Kommunikation in Jugendbegegnungen zu fördern und junge Menschen zu motivieren, eine andere Sprache zu lernen, passive Kenntnisse zu aktivieren und neue zu erwerben“ (BDP 2009, S. 5). Die Durchführung von Methoden zur Sprachanimation kann in drei Phasen differenziert werden. In der ersten Phase geht es darum, die Partizipierenden zur Nutzung einer neuen Sprache zu motivieren, indem statt der verbalen Sprache selbst das Miteinander in der Gruppe im Vordergrund steht. Dabei bietet es sich an, die Gruppenkommunikation mit einzelnen alltagsnahen Vokabeln anzuregen, da diese in alltäglichen Situationen angewendet und geübt werden. Die zweite Phase dreht sich um den kreativen Umgang mit der Fremdsprache. Die Teilnehmenden können versuchen, ihren gelernten Wortschatz anzuwenden und erste Sätze zu bilden, wobei es keinesfalls auf Fehlerfreiheit, sondern vielmehr auf das Kommunizieren an sich ankommt. Inhaltlich können auch kulturelle Bezüge zu den jeweiligen Ländern hergestellt werden, um das gegenseitige interkulturelle Interesse zu wecken. Die dritte Phase ist der Systematisierungsprozess, der das Ziel

verfolgt, das zuvor erlernte Vokabular zu strukturieren und in unterschiedlichen Kontexten anzuwenden (vgl. *Bojanowska* 2010, S. 222).

Es wird erkennbar, dass die Methode neben dem rein sprachlichen Zweck weitere Ziele verfolgt, die sich auf die persönlichen, sozialen und interkulturellen Kompetenzen beziehen: Sprachanimation weckt die Neugierde und Offenheit fremden Menschen und Situationen gegenüber, stärkt das Selbstvertrauen in die Nutzung einer Fremdsprache, trainiert Gruppendynamiken und Interaktion, baut Hemmschwellen gegenüber anderen Lebensweisen ab und sensibilisiert sowohl für die Wahrnehmung der eigenen kulturellen Prägung als auch für andere Kulturräume, um nur einige Beispiele zu nennen (vgl. *BDP* 2009, S. 20). Folglich hat sich Sprachanimation „als wichtiges pädagogisches Instrument in Jugendbegegnungen bewährt und ist für viele ein unabdingbares Hilfsmittel geworden“ (*BDP* 2009, S. 5).

6.1.2 Simulationsspiel

Simulationsspiele bieten die Möglichkeit, in einer ungefährlichen und zeitlich begrenzten Situation neue Handlungsweisen zu trainieren und mit neuen Sichtweisen zu experimentieren. TeilnehmerInnen können so innerhalb eines vergleichsweise kurzen Zeitraums kognitive und affektive Lernerfahrung sammeln. (*Hellert* 2001, S. 135)

Die Besonderheit von Simulationsspielen liegt darin, reale Prozesse und Rahmenbedingungen ohne den Ernstcharakter einer Situation zu imitieren, da eventuelle Fehlentscheidungen der Partizipierenden keine realen Konsequenzen haben. Mehr noch steht der Spaß am Spiel im Vordergrund, wodurch gleichzeitig wichtige Verhaltensweisen und Kompetenzen erprobt und gelernt werden (vgl. *Hellert* 2001, S. 135). *Hellert* fokussiert sich bei der Betrachtung der Simulationsspiele auf das „Interkulturelle Lernen“ und das Kennenlernen anderer kultureller Räume, Werte und Normen. Ebenso hält sie aber fest, dass gleichzeitig persönliche (Aufbau von Werte- und Kommunikationssystemen, Selbst- und Fremdwahrnehmung, Bewältigung von Problemsituationen) und soziale Kompetenzen (Kommunikation, Interaktion, Gruppenbildungsprozesse, Reflexion von Unterschieden und Gemeinsamkeiten zwischen den Teilnehmenden) gefördert werden.

Die beiden vorgestellten Methoden sind Beispiele dafür, wie die praktische Vermittlung derjenigen Kompetenzen aussehen kann, deren Weiterentwicklung IJAB als fundamental in der Internationalen Jugendarbeit sieht. Um den Kompetenzzuwachs durch internationale Begegnungen dokumentierbar und nachweisbar zu machen, bedarf es allerdings eines Instruments zur

Sichtbarmachung dieser Wirkungen. Ein etabliertes Verfahren dafür ist die Erstellung eines Youthpass-Zertifikats, auf das im nächsten Teilkapitel Bezug genommen wird.

6.1.3 Youthpass

In den letzten Jahren hat sich die Diskussion rund um die Anerkennung und Validierung informell erworbener Kompetenzen aufgrund der europäischen Einflüsse, aber auch wegen der Bedeutungssteigerung des „Lebenslangen Lernens“ verschärft (vgl. *Münchhausen/Seidel* 2016, S. 587). Im Kern geht es um die Frage, wie die erlangten Fähigkeiten dokumentier- und nutzbar gemacht werden, da es bisher „keine rechtliche bzw. gesetzliche Anerkennung informell erworbener Kompetenzen“ (*Münchhausen/Seidel* 2016, S. 596) gibt. „Ein Verfahren, das zur Anerkennung von auf unterschiedlichen Wegen erworbenen Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissensbeständen oder umfassenden Kompetenzen führt, ist die Validierung von Lernleistungen“ (*Münchhausen/Seidel* 2016, S. 590). Der Rat der Europäischen Union empfiehlt, die Validierung in vier Phasen (Identifizierung, Dokumentation, Bewertung und Zertifizierung) durchzuführen. Je nach Bedürfnislage können diese Einzelschritte separat genutzt oder miteinander kombiniert verwendet werden (vgl. *Münchhausen/Seidel* 2016, S. 591, zitiert nach *Rat der Europäischen Union* 2012).

„Der Youthpass [ist] die Europäische Strategie zur Validierung und Anerkennung von nicht-formalem Lernen“ (*Bergstein* 2009, S. 13) im internationalen Jugendarbeitsbereich. Die Begriffsbestimmung auf der Website von „JUGEND für Europa“ lautet wie folgt:

1. Youthpass ist ein Zertifikat, das die Lernergebnisse von TeilnehmerInnen in Projekten beschreibt.
2. Youthpass ist ein Prozess, der das gesamte Projekt unter dem Gesichtspunkt der Förderung von Lernen betrachtet, das Lernbewusstsein aller Beteiligten fördert und dazu beiträgt, eine Lernkultur in EU-geförderten Jugendprojekten zu entwickeln.
3. Youthpass ist eine Strategie zur Anerkennung von Jugendarbeit sowie informellem und nicht formalem Lernen im Jugendbereich. (www.jugendfuereuropa.de)

Im Jahr 2007 ist der Youthpass vom Programm-Komitee „JUGEND IN AKTION“ eingeführt worden. Er dient dazu, die Lernergebnisse und Kompetenzentwicklungen von internationalen Mobilitätserfahrungen nachweisen und dokumentieren zu können. Zunächst konnte das Youthpass-Zertifikat nur für einzelne Formate ausgestellt werden (vgl. *Bergstein* 2012, S. 317f.), doch mit den Jahren wurde das Instrument weiterentwickelt und die Zertifizierung für weitere Programmtypen von „JUGEND IN AKTION“, „Erasmus+“ und dem „Europäischen Solidaritätskorps“ möglich. Ende 2019, also rund zwölf Jahre nach der Einführung des Zertifikats, sind mehr als eine

Million Pässe ausgestellt worden (vgl. www.youthpass.eu), was als Beleg für eine erfolgreiche Einführung und Implementierung des Instruments gewertet werden kann (vgl. *Bergstein 2012, S. 327*). Mittlerweise stehen die Youthpass-Zertifikate in mehr als 20 Sprachen zur Verfügung und werden individualisiert für die Teilnehmenden ausgestellt (vgl. *Bergstein 2012, S. 322f.*).

Im Grunde besteht der Pass aus drei Elementen: An erster Stelle steht die Teilnahmebestätigung mit der Beschreibung des jeweiligen Programmformats. Es folgt eine detaillierte Beschreibung des Projekts mit seinen Zielen und Aktivitäten bzw. eine Schilderung der Gesamtmaßnahme. Im dritten Teil werden die Lernerfahrungen der Teilnehmenden anhand der „Europäischen Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen“¹² benannt. Zur Erstellung eines Youthpass-Zertifikats können die Youthpass-Website und der dort zur Verfügung stehende „Youthpass-Guide“ zur Hilfe genommen werden (vgl. *Bergstein 2012, S. 318*). Obwohl dem Ansatz der Selbsteinschätzung in der Kinder- und Jugendarbeit großes Gewicht zugetragen wird, wird im Rahmen des Youthpass-Zertifikats auf einen gemeinsamen Dialog zwischen Anleitenden und Teilnehmenden gesetzt. Der Austausch soll einerseits ein Gleichgewicht zwischen Selbsteinschätzung und Feedback gewährleisten und andererseits Raum bieten, überhaupt die Kompetenz zu entwickeln, den eigenen Lernprozess reflektieren zu können (vgl. *Markovic 2011, S. 17*).

In einer ausführlichen Evaluation des „Nachweises International“, einem zweiten Instrument zur Sichtbarmachung und Dokumentation von Kompetenzzuwächsen, kam heraus, dass sich etwa zwei Drittel der befragten Jugendlichen positiv gegenüber den Teilnahme- und Kompetenznachweisen äußern. Diese seien ihnen „wichtig bis sehr wichtig“ (*Groth 2009, S. 12*) und sie befürworteten eine möglichst umfassende Dokumentation ihrer gezeigten Kompetenzen.

Letztendlich hat sich der Youthpass aufgrund seiner Individualität und flexiblen Nutzungsmöglichkeiten in der Praxis der Internationalen Jugendarbeit etabliert und ist im Kontext der Bildungs- und Jugendpolitik ein unverzichtbarer Bestandteil zur Anerkennung von non-formalen und informellen Bildungsangeboten (vgl. *Bergstein 2012, S. 321*). Dennoch existiert bisher keine rechtskräftige Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen (vgl. *Münchhausen/Seidel 2016, S. 596*). Hinzu kommt, dass die Erstellung dieses Zertifikats sehr zeitaufwändig ist, da sie an

¹² siehe auch: *von Hebel, Manfred (2011): Sie halten die Schlüssel zu Lebenslangem Lernen in der Hand. In: Salto Training and Co-operation Resource Centre bei JUGEND für Europa – Deutsche Agentur JUGEND IN AKTION (Hrsg.): Youthpass macht mehr aus Ihrem Lernen : Youthpass-Handbuch. 2. überarbeit. Aufl. Bonn. S. 20-27.*

tiefere Gespräche zur Selbst- und Fremdeinstützung gekoppelt ist (vgl. *Bergstein* 2012, S. 321), was besonders bei größeren Gruppen zu Schwierigkeiten bezüglich des Zeitmanagements führen kann.

Abschließend kann zusammengefasst werden, dass die für Austauschprogramme anerkannten Methoden wie die Sprachanimation oder das Simulationsspiel grundsätzlich darauf ausgelegt sind, die Zielsetzung von Internationaler Jugendarbeit zu erfüllen. So sind sie insbesondere auf die Förderung und Weiterentwicklung der persönlichen, sozialen und interkulturellen Kompetenzen und Fähigkeiten ausgelegt. Trotzdem ergab die Studie „Erlebnisse, die verändern“, dass diese bewährten Methoden bisher nicht bei allen Jugendlichen gleichermaßen zur Kompetenzverbesserung beitragen. Eine Konsequenz daraus kann sein, den Methodenkatalog zu erweitern und bspw. Methoden anderer Fachgebiete zu nutzen. In dieser Arbeit werden nun erlebnispädagogische Methoden dahingehend geprüft, ob auch diese zur Erreichung der Zielsetzungen im internationalen Sektor beitragen und inwiefern sie somit eine Bereicherung für die Internationale Jugendarbeit darstellen.

6.2 Erlebnispädagogische Methoden in der Internationalen Jugendarbeit

Zunehmend wird in der Begegnungspraxis auf erlebnispädagogische Ansätze zurückgegriffen, wobei die Anwendung von Problemlöseaufgaben, Vertrauensübungen und weiteren kleinen Spielen im Fokus des Interesses steht. Allerdings werden die Methoden zumeist allein dafür genutzt, die Gruppenfindung, die Entwicklung von Gruppendynamiken und die Bildung sozialer Umgangsformen zu beschleunigen (vgl. *Schirp* 2013, S. 355). Darüber hinaus stecken aber noch weitere Potentiale für die Internationale Jugendarbeit und dem Ziel der Kompetenzentwicklung in den erlebnispädagogischen Maßnahmen, die in diesem Kapitel im Detail hervorgehoben werden. Beginnend mit Reflexion und Transfer in den Alltag wird zunächst dargestellt, wie Erlebnispädagogik einen längerfristigen Einfluss auf die Teilnehmenden haben kann. Im Anschluss werden zwei erlebnispädagogische Methoden vorgestellt und gleichwohl ihre Möglichkeiten sowie Grenzen am Beispiel einer internationalen Jugendbegegnung beleuchtet. Weiter wird erläutert, wie Reflexionen und Transfer in den Alltag der Jugendlichen aussagekräftig gestaltet werden können, um nachhaltig zur Kompetenzförderung beizutragen.

6.2.1 Reflexion und Transfer in den Alltag

Vor allem seit der Veröffentlichung der ersten PISA-Studie im Jahr 2001 erfährt die empirische Bildungsforschung einen Aufschwung und der Kompetenzbegriff gewinnt an Bedeutung. Fortan versuchen vermehrt auch Erlebnispädagog*innen, „die kompetenzfördernden Wirkungen

erlebnispädagogischer Maßnahmen wissenschaftlich nachzuweisen“ (*Wahl* 2018, S. 27). Obwohl bereits zahlreiche nationale und internationale Studien bestätigen, dass Erlebnispädagogik zum Kompetenzerwerb beiträgt, kann oft nicht nachvollzogen werden, wie genau dies funktioniert. Denn die Forschungen basieren rein auf Selbstauskünften von Teilnehmenden sowie der Auswertung schriftlicher Befragungen (vgl. *Wahl* 2018, S. 31). Das heißt folglich:

Man weiß zwar, dass Erlebnispädagogik wirkt, wie und auf welche Weise erlebnispädagogische Aktivitäten Prozesse des Kompetenzerwerbs bei den Teilnehmern in Gang setzen, darüber ist aber noch relativ wenig bekannt. (*Wahl* 2018, S. 31)

Reflexionen sind nicht gleichzustellen mit Evaluationen oder Feedback, da statt einer bloßen Bewertung das Verstehen von Gefühlen, Gedanken und Handlungen im Fokus steht (vgl. *Gilsdorf* 2018, S. 38). Vor diesem Hintergrund bringt laut *Michl* eine erlebnispädagogische Einheit nur dann einen Mehrwert und Lerneffekt für die Partizipierenden mit sich, wenn gezielt eine Reflexion der Übung und ein Transfer in den Alltag der Teilnehmenden stattfinden.

Wir sprechen erst dann von Erlebnispädagogik, wenn nachhaltig versucht wird, die Erlebnisse durch Reflexion und Transfer pädagogisch nutzbar zu machen. Klettern, Schlauchbootfahren oder Segeln sind Natursportarten, die viel Freude und Sinn vermitteln. Sie bleiben aber lediglich eine Freizeitbeschäftigung, wenn sie um ihrer selbst willen durchgeführt werden. (*Michl* 2020, S. 13)

Obwohl hier von Erlebnispädagogik in Form von Natursportarten gesprochen wird, trifft diese Aussage im Wesentlichen auch auf andere erlebnispädagogische Methoden zu. Um den gewünschten Lerneffekt zu erzielen, haben sich in den vergangenen Jahren unzählige Reflexionsmethoden entwickelt. „Kein anderes praktisches Feld [...] hat eine solche Vielzahl von Methoden zur Reflexion kreiert wie die Erlebnispädagogik“ (*Michl* 2020, S. 57). Es wird empfohlen, Reflexionen in einen geeigneten Kontext einzubetten und idealerweise Bezüge zu (Lern-)Zielen herzustellen, die sich die Teilnehmenden selbst setzen, denn durch die Verknüpfung von persönlichen Zielen mit der Reflexion werden die Reflexionsimpulse erfahrungsgemäß als sinnvoller erachtet. Dennoch folgt die Erlebnispädagogik keinem linearen Prozess, durch den gezielt bestimmte Kompetenzen vermittelt werden können, sodass sich infolge von erlebnispädagogischen Maßnahmen des Öfteren unvorhersehbare Wendungen ereignen können. „Gerade diesen aber liegt oft das größte Lernpotential zugrunde“ (*Gilsdorf* 2018, S. 40). Die Herausforderung für Anleitende liegt dabei in der Wahl des Themenschwerpunkts¹³ und der Formulierung der

¹³ „Zentrale Themenkomplexe sind Kommunikation, Kooperation, Ausdruck von Gefühlen, Zuhören, Vertrauen, Verantwortung, Führung, Einfluss, Rollenverteilung, Planung, Entscheidungsfindung, Problemlösung, Umgang mit Zeit,

Fragestellung, um die Partizipierenden durch gezielte Impulse zur Reflexion anzuregen (vgl. *Gilsdorf* 2018, S. 40).

Scholz geht weiter von einer individuellen Vorprägung¹⁴ aus, mit der die Teilnehmenden in eine erlebnispädagogische Intervention kommen. Je nach Zielgruppe ist es möglicherweise genau diese Prägung, die bearbeitet bzw. modifiziert werden soll, weshalb sie für die Betroffenen zunächst sichtbar werden muss. Dafür bietet es sich an, ein effektives Programm zu gestalten, das gezielt diejenigen (Gruppen-)Prozesse anregt, die die angesprochene Vorprägung deutlich erkennbar werden lassen, bspw. durch die Arbeit mit Metaphern (vgl. *Scholz* 2018, S. 49ff.). In der Erlebnispädagogik können drei Ansätze des metaphorischen Lernens unterschieden werden:

Erstens wird durch eine Strukturgleichheit im erlebnispädagogischen Setting Gelerntes auf den privaten, schulischen oder beruflichen Alltag unbewusst oder durch Reflexion übertragen. Zweitens verstärken Anekdoten, Geschichten, Mythen und Märchen, besondere Orte wie z. B. der Berggipfel das Lernen und die Übertragung des Gelernten in den Alltag. Drittens entwickeln Erlebnispädagogen aufgrund sprachlicher Metaphern der Teilnehmer besondere Lernsettings, in den Stärken und Schwächen der Teilnehmer angesprochen werden. (*Scholz* 2018, S. 49)

Problematisch ist dabei jedoch, dass die Gruppen oft sehr heterogen sind und die Erlebnispädagog*innen zu wenig über sie wissen, um angemessene Rückschlüsse zum persönlichen Alltag der Teilnehmenden ziehen zu können (vgl. *Scholz* 2018, S. 52f.). Daraus resultiert die weitere kritische Frage, ob erlebnispädagogische Kurzzeitprogramme aufgrund der räumlichen und zeitlichen Entfernung zum Alltag überhaupt Änderung im Alltagshandeln hervorrufen können, „[d]enn in der Distanz zum Alltag liegt zwar die Chance, aber gleichzeitig auch die Grenze“ (*Raithel/Dollinger/Hörmann* 2009, S. 220). Dazu stellt *Michl* die Behauptung auf, dass Lernerfolge im Moment der Reflexion noch gar nicht feststellbar seien, die Übungen selbst aber zum Nachdenken anregen und langfristig eine Wirkung aufweisen würden (vgl. *Michl* 2020, S. 54f.). Außerdem betrifft „[d]as Transferproblem [...] alle kurzzeitpädagogischen Maßnahmen, letztlich das gesamte pädagogische Handeln“ (vgl. *Heckmair/Michl* 2018, S. 233). Die große Auswahl an Reflexionsmethoden kann als Indiz dafür gewertet werden, dass Erlebnispädagog*innen sich dieser Kritik bewusst sind. Zusehends werden sowohl Publikationen für Übungen, Reflexion und Transfer

menschliche Unterschiede und Gemeinsamkeiten und Transferbezüge zu verschiedenen Lebensbereichen.“ (*Gilsdorf* 2018, S. 38)

¹⁴ „Damit sind z. B. Vorurteile, bestimmte Verhaltensweisen, Vorerfahrungen, persönliche Kompetenzen, soziale Strukturen, Arbeitsweisen u. Ä. gemeint.“ (*Scholz* 2018, S. 49)

als auch empirische Studien veröffentlicht, die die Wirksamkeit der Erlebnispädagogik belegen (vgl. *Michl* 2020, S. 55).

Resümierend wird festgehalten, dass der Anspruch der Erlebnispädagogik zwar darin besteht, „Lernprozesse in den Bereichen der personalen, sozialen, instrumentellen und kulturellen Kompetenzen anzustoßen [...]“ (*Wahl* 2018, S. 31), dazu aber die Schritte der Reflexion und des Transfers in den Alltag entscheidend sind. Um aus dem reinen Erleben einen langfristigen Lernerfolg zu erzielen und perspektivisch auf die Förderung bestimmter Kompetenzen einzuwirken, bedarf es der Nutzung geeigneter Reflexionsmethoden sowie die Expertise der Anleitenden.

6.2.2 Unterwegssein

Zu einer der ganz ursprünglichen Formen der Erlebnispädagogik gehört das klassische Unterwegssein. Ob es sich dabei namentlich um eine Abenteuerwanderung, eine Hiking-Tour oder ein Rucksackerlebnis handelt, macht keinen Unterschied: „Eine Gruppe Jugendlicher ist mit dem Rucksack über mehrere Tage draußen – gemeinsam unterwegs“ (*Flader* 2018, S. 196). Das Gepäck bei einer solchen Tour¹⁵ ist auf das Wesentliche reduziert und beinhaltet nur das, was an unverzichtbarer Kleidung, Verpflegung und Schlafutensilien benötigt wird (vgl. *Flader* 2018, S. 196). Sowohl die notwendige Ausrüstung als auch die vergleichsweise geringen physischen Voraussetzungen¹⁶ stellen nach *Heckmair* und *Michl* „in den meisten Fällen kein großes Problem dar“ (*Heckmair/Michl* 2018, S. 185). Prinzipiell sind erlebnispädagogische Touren „mit allen Zielgruppen und zu unterschiedlichsten Zielen durchführbar“ (*Streicher* 2018, S. 192). Dennoch liegt gerade in der Einfachheit zugleich die besondere Herausforderung des Unterwegsseins, denn sowohl der (alpine) Naturraum als auch die Wanderung selbst bieten ein Kontrastprogramm zum schnelllebigen Alltag und versprechen „im Gegensatz zum Segeln, Klettern und Raften wenig Spektakuläres und wenig Spannung“ (*Heckmair/Michl* 2018, S. 183).

Zusätzlich bietet das Unterwegssein in Gebirgslandschaften Situationen mit hoher Ernsthaftigkeit in dem Sinne, dass das eigene Handeln oder Unterlassen reale Konsequenzen hat: Schlechte Planung oder sorglose Orientierung kann dazu führen, dass eine Gruppe sich verläuft; mangelnde Ausrüstung oder Vorbereitung dazu, dass man friert, hungert oder sein Ziel nicht erreicht. (*Streicher* 2018, S. 192)

Bei etwaigen Fehlentscheidungen oder Fehlverhalten können die Teilnehmenden sich nicht von den Folgen distanzieren, wie es im gewohnten sozialen Umfeld oft möglich ist. Sich nicht unmittelbar aus einer Situation zurückziehen zu können, täglich mit dem sozialen Gruppengefüge konfrontiert

¹⁵ „Es muss nicht gleich eine mehrwöchige Trekkingtour sein.“ (*Heckmair/Michl* 2018, S. 182)

¹⁶ Reflektierend betrachtet ist diese Behauptung von *Heckmair* und *Michl* nicht inklusiv etwa Menschen mit Behinderung gegenüber. Diese können nicht oder nur bedingt an einer Tour teilnehmen.

zu sein und die eigenen Kräfte richtig einzuteilen, bildet die Grundlage dafür, vielfältige Erfahrungen zu machen und in erster Linie persönliche und soziale Kompetenzen zu erwerben: Während einer Tour kommt es weniger auf die Kraft und Leistung an als auf Ausdauer und Geschwindigkeit (vgl. *Heckmair/ Michl* 2018, S. 185), sodass die Wahrnehmung des eigenen Körpers und die Auseinandersetzung mit persönlichen Stärken und Grenzen zentrale Bestandteile einer Wanderung ausmachen. Zudem muss nicht nur eigenverantwortlich, sondern zugleich sensibel gegenüber der Gruppe und der Umwelt gehandelt werden (vgl. *Streicher* 2018, S. 192f.).

Die Rahmenbedingungen einer Tour werden in der Regel von den Leitenden geplant, dennoch ergeben sich während der Wanderung viele Partizipationsmöglichkeiten für die Teilnehmenden, wie die Planung der Wegstrecke, Lagerplätze, Einkäufe und Mahlzeiten. „Fast alles entscheidet sich also unterwegs; durch die Gruppe und angepasst an die Gegebenheiten und aktuellen Einflüsse, wie bspw. das Wetter“ (*Flader* 2018, S. 196).

Neben den persönlichen und sozialen Kompetenzen, die zu den konkreten Lerndimensionen der Erlebnispädagogik zählen (siehe Kapitel 4.3.2), wird ferner die interkulturelle Kompetenz gefördert. Im Auftrag von „JUGEND für Europa“ fand im Jahr 2002 das Seminar „Kulturen er-leben“ statt, das sich mit erlebnispädagogischen Methoden befasste, die sich besonders für die Arbeit mit internationalen Jugendgruppen eignen. In der Dokumentation des Seminars werden vier Grundthesen festgehalten, auf denen die Ausgangsidee zur Konzeption des Seminars basiert:

1. Erlebnispädagogische Methoden beschleunigen Gruppenprozesse! [...]
2. Erlebnispädagogische Methoden fördern die Bereitschaft sich auf Unbekanntes einzulassen und Herausforderungen anzunehmen! [...]
3. Bei erlebnispädagogische [sic!] Aktionen werden die unterschiedlichen Fähigkeiten Einzelner in der Gruppe gezielt und effektiv eingesetzt! [...]
4. Erlebnispädagogische Methoden unterstützen in besonderem Maße die Kommunikationsfähigkeit in der Gruppe. Nonverbale Kommunikation wird als verbindendes Mittel erlebt! [...] (*Hornig* 2002, S. 1)

Von besonderem Interesse für die Bildung und Förderung der interkulturellen Kompetenz sind vorrangig die zweite und die vierte These. Das „Unbekannte“ hinsichtlich des Unterwegsseins bedeutet, dass die Jugendlichen durch die Wanderung vor immer neue Herausforderungen gestellt werden, die sie gemeinsam als Gruppe bewältigen müssen:

Der Lernraum Natur bringt Authentizität von Aufgaben und Herausforderungen mit sich. Die Natur lässt sich nicht planen und erscheint zuweilen widerständig. Sie fordert alle Beteiligten auf, ihre Planung an den sich verändernden

Gegebenheiten anzupassen, situativ zu handeln und sich mit Fragen von Risiko und Sicherheit auseinanderzusetzen. (*Kamer 2017, S. 15*)

Das Setting, als Mitglied einer internationalen Jugendgruppe, die sich ggf. gerade erst kennenlernt, in der Natur unterwegs zu sein, erfordert demnach Eigenschaften der interkulturellen Kompetenz. In Anlehnung an die Begriffseingrenzung in Kapitel 2.2 können dafür Neugierde und Offenheit, sich auf ein solches Unterfangen einzulassen, überlegtes Handeln, um mit den unbekanntem Situationen und Gruppenmitgliedern umzugehen und Flexibilität zur Anpassung an die sich wandelnden Umstände genannt werden. Durch die gemeinsamen Absprachen bezüglich der Mahlzeiten, Wegfindung, Rastplätze und weiteren Partizipationsmöglichkeiten (vgl. *Flader 2018, S. 196*) muss die Gruppe zwangsläufig miteinander interagieren und kommunizieren – unabhängig davon, ob dafür eine Fremdsprache genutzt wird oder die Jugendlichen eine Strategie entwickeln, sich nonverbal zu verständigen. Es existiert eine Reihe moderner Ansätze über das Erlernen einer Fremdsprache. Konstruktivistisch betrachtet sind „optimale Lernumgebungen praktisch nur durch ein komplettes, begrenztes oder modelliertes Eintauchen (Immersion) in die zielsprachige Kultur gegeben“ (*Roche 2020, S. 24*). Im Schulunterricht wird daher durch bilinguale Klassenzusammensetzungen, Immersionsschulen oder Schüleraustausche versucht, eine natürliche Lernumgebung herzustellen, in der sich die Schüler*innen aktiv mit der jeweiligen Fremdsprache auseinandersetzen können. Weiter wird davon ausgegangen, dass durch die gemeinsame Bearbeitung einer gestellten Aufgabe

der Spracherwerb in reichen Lernumgebungen weitestgehend als Teil einer Handlung nebenbei erfolgt, damit also viel komplexer und differenzierter ablaufen kann als in einem strikt geplanten und vorstrukturierten Unterricht. Man spricht hier von inzidentellem Lernen. (*Roche 2020, S. 25*)

Diesem konstruktivistischen Ansatz zufolge stellt das erlebnispädagogische Setting des Unterwegsseins mit Jugendgruppen aus verschiedenen Ländern vielfältige Möglichkeiten dar, sich in einem geeigneten Lernraum aktiv mit einer Fremdsprache auseinanderzusetzen und diese im Gruppengeschehen „als Teil einer Handlung nebenbei“ (*Roche 2020, S. 25*) anzuwenden. In jedem Fall wird die Kommunikationsfähigkeit und somit ein weiterer Aspekt der interkulturellen Kompetenz trainiert.

Auch die „Beschäftigung mit Flora, Fauna oder geologischen bzw. kulturellen Besonderheiten kann die Tour besonders interessant machen“ (*Fürst/Ruck-Salbeck 2012, S. 138*). Um die Motivation der Gruppe zu erhöhen, können ihr während der Wanderung weitere Beobachtungs- oder Gruppenaufgaben zugetragen werden (vgl. *Fürst/Ruck-Salbeck 2012, S. 138*), die sich speziell auf

den interkulturellen Aspekt beziehen, gleichzeitig aber die Aufgeschlossenheit und Kommunikation provozieren: So können je nach Sprachlevel Interviews zwischen den Jugendlichen der verschiedenen Teilnahmeländer geführt werden, die sich kritisch mit der Reproduktion von Vorurteilen und Stereotypen beschäftigen. Niedrigschwelliger können Initiativübungen eingebaut werden, die mit einem weitaus geringeren Wortschatz auskommen, wie die „Vertrauenswanderung“ (Kölsch/Wagner 2004, S. 68ff.). Dafür teilt sich die Gruppe paarweise auf, wobei idealerweise ein Team von zwei Jugendlichen aus verschiedenen Herkunftsländern gebildet wird. Einer Person des Teams werden die Augen verbunden, sodass diese nun vom jeweils anderen Teammitglied mit Hilfe von Signalen¹⁷ durch das Gelände geführt wird. Die Wahrnehmung der fremden Umgebung erfolgt somit ebenso auf Vertrauensbasis zu anderen wie durch den Tast-, Geruchs- und Geschmackssinn.

Doch „[e]rst die reflexiven Prozesse machen aus dem Erleben ein Lernen“ (Kamer 2017, S. 100), sodass Gruppenerlebnisse wie „Handlungen innerhalb der Gruppe, die Interaktionen zwischen den Teilnehmenden und ihrer Umwelt [und] die damit verbundenen Emotionen“ (Kamer 2017, S. 100) eingeordnet, verstanden und gedanklich durchdrungen werden müssen. Die Erlebnisse während des Unterwegsseins bieten unterschiedliche metaphorische Bezüge zum Kompetenzerwerb. So kann eine Wanderung als Sinnbild für das eigene Leben dienen, wobei das physische Auf und Ab für persönliche Höhen und Tiefen steht, während die weiten Aussichten in Küstenregionen bildhaft als (Un-)Endlichkeit angesehen werden können (vgl. Kölsch/Wagner 2004, S. 148). Teamfähigkeit, kooperatives Handeln und gegenseitige Rücksichtnahme können bspw. für die Partizipierenden sichtbar werden, indem persönliche Stärken reflektiert werden:

Viele erlebnispädagogische Aktivitäten erfordern Mut, Sportlichkeit, Geschicklichkeit oder Teamfähigkeit. Bei einer solchen Tour steht diese Teamfähigkeit im Vordergrund und wird durch ganz individuelle Stärken betont und gefördert. Ein Gruppenmitglied ist sehr robust und kann dadurch anderen Gepäck abnehmen, jemand anderes kann sich gut orientieren und mit der Karte den Weg zeigen. Es wird Gruppenmitglieder geben, die sehr geschickt beim Zeltaufbau sind, manche können gut kochen oder das Lagerfeuer anzünden und wieder jemand anderes kann abends Musik machen, Spiele anleiten oder Geschichten erzählen. (Flader 2018, S. 198)

¹⁷ verbal oder non-verbal durch z.B. Körperkontakt (vgl. Kölsch/Wagner 2004, S. 68)

Durch Beobachtungsaufgaben und die daraus resultierende Auseinandersetzung mit den Eigenarten eines Landes können sowohl die Reflexion der eigenen Identität als auch die „Bildungs- und Lernprozesse über die jeweils als kulturell fremd empfundene Umwelt“ (Thimmel 2013, S. 230) angestoßen bzw. „Kenntnisse und Erfahrungen betreffend anderer Kulturen, Personen, Verhaltensweisen etc.“ (Becker/Ebert/Pastors 2018, S. 220) gesammelt werden. Weiterführend kann im Rahmen der Reflexion „der Schwerpunkt darauf gelegt werden, dass es auch beim „Interkulturellen Lernen“ eine wichtige Voraussetzung ist, sich auf Unbekanntes (neue Kulturkontexte, andere Regeln) einzulassen“ (Hornig 2002, S. 1).

Das erlebnispädagogische Unterwegssein bietet zusammenfassend weitaus mehr Potentiale als ein reines Kontrastprogramm zur Schnelllebigkeit unseres modernen Lebensstandards (vgl. Heckmair/Michl 2018, S. 183). Es stellt die Jugendlichen vor persönliche und soziale Herausforderungen, regt zum Austausch in der Gruppe an und kann durch gezielte Aufgabenstellung und Fachkenntnisse der Anleitenden maßgeblich zur Förderung der kulturellen Kompetenz beitragen.

Doch genau diese nötige Expertise der Anleitenden kann gleichzeitig zu einem Problem werden, denn für Wanderungen und insbesondere Mehrtagestouren ist eine kompetente Anleitung nötig. Sie muss sich mit den örtlichen Gegebenheiten, gesetzlichen Grundlagen zum Übernachten im Freien, Naturschutz, Erste-Hilfe und weiteren Sicherheitsaspekten auskennen (vgl. Büchner 2012, S. 146) und die Gruppe „in Bezug auf Kondition, Sensomotorik sowie psychische Belastbarkeit einschätzen“ (Fürst/Ruck-Salbeck 2012, S. 138) können. Da zudem spezielle Fachkenntnisse¹⁸ nötig sind, ist zur Leitung einer solchen Tour „eine entsprechende Ausbildung zum Beispiel zum Erlebnispädagogen [...] erforderlich“ (Fürst/Ruck-Salbeck 2012, S. 139). Es ist daher empfehlenswert, einen der mittlerweile circa 300 freien erlebnispädagogischen Anbieter in Deutschland (vgl. Schuh 2018, S. 190) in Anspruch zu nehmen, auch wenn diese Beanspruchung möglicherweise einen zusätzlichen Kostenfaktor darstellt. Außerdem finden Wanderungen vorzugsweise in zivilisationsfernen Naturräumen wie einem Mittelgebirge oder alpinen Regionen statt (vgl. Fürst/Ruck-Salbeck 2012, S. 138), sodass geeignete Austragungsorte für die Gruppen oft mit weiten Strecken verbunden und nur mit Bus oder Bahn zu erreichen sind. Hinzu kommt die Abhängigkeit vom Wetter. Bis zu einem gewissen Grad liegt es bei der Gruppe, wie mit einer

¹⁸ z.B. zur Bedienung eines GPS-Geräts (vgl. Fürst/Ruck-Salbeck 2012, S. 138)

Veränderung der Wetterlage umgegangen wird. Doch insbesondere bei sich plötzlich ändernden Witterungen oder unvorhersehbaren Gewittern muss die anleitende Person intervenieren und ggf. die Wanderung unterbrechen oder gänzlich absagen (vgl. *Huber* 2018, S. 23). Ein weiteres Problem könnte sich aus der Gruppengröße ergeben, denn je nach Gelände ist beim Trekking eine Gruppenstärke von bis zu zwölf Jugendlichen mit zwei Begleiter*innen üblich (vgl. *Büchner* 2012, S. 146). Internationale Jugendbegegnungen hingegen variieren in der Zahl der Teilnehmenden und Anleitenden. Die reguläre Gruppengröße setzt sich aus ungefähr 25 bis 30 Teilnehmer*innen und etwa fünf Anleiter*innen zusammen (vgl. *Ilg/Dubiski* 2015, S. 1), was zwar zu einer vergleichbaren Verhältnismäßigkeit führt, jedoch die herkömmliche Zahl von Teilnehmenden für eine Wanderung in der Summe erheblich überschreitet. Auf der Website des „Erasmus+“ geförderten Programms „JUGEND IN AKTION“ wird ergänzend dazu erläutert, dass eine Jugendbegegnung mit mindestens 16 Jugendlichen durchgeführt wird (www.jugend-in-aktion.de), sodass eine Wanderung mit 16 Teilnehmer*innen und zwei bis drei Begleiter*innen durchaus realistisch erscheint.

Das erlebnispädagogische Unterwegssein kann folglich unter Berücksichtigung diverser potentieller Schwierigkeiten durchaus den gestellten Anforderungen gerecht werden. Sowohl der Anspruch, persönliche, soziale und interkulturelle Kompetenzen zu vermitteln, als auch die Eignung für die entsprechende Zielgruppe belegen, dass diese erlebnispädagogische Methode im Kontext von internationalen Jugendbegegnungen und ferner in der Internationalen Jugendarbeit allgemein eine Bereicherung darstellen kann.

6.2.3 LandArt

Erstmals ist der Begriff „LandArt“ in den 1960er Jahren in den USA als Bezeichnung einer Kunstrichtung verwendet worden, worunter eine erhebliche Umgestaltung einer meist unberührten Landschaft bspw. durch Betonelemente verstanden wurde (vgl. *Güthler* 2018, S. 200). LandArt sollte ein „radikaler Gegenentwurf zur zunehmend kommerzialisierten Kunst des Bildungsbürgertums“ (*Güthler* 2018, S. 200) sein.

Auch im Deutschen hat sich die Bezeichnung „LandArt“ durchgesetzt, wird jedoch hierzulande anders verstanden: Es bedeutet „Kunst in der Natur und mit Naturmaterialien“ (*Hildmann* 2017, S. 54), entsprechend werden natürliche Materialien in der näheren Umgebung gesammelt und in einem Kunstwerk neu arrangiert. Als eine*r der wichtigsten Vertreter*innen der LandArt gilt Andy Goldworthy (vgl. *Paffrath* 2013, S. 140). LandArt-Kunstwerke sind jedoch nicht von Dauer, sondern permanent natürlichen Veränderungsprozessen ausgesetzt. Aufgrund von Witterungsbedingungen, Wind, Gezeiten, wechselnden Lichtverhältnissen und Temperaturen sind

sie stetig im Wandel (vgl. *Hildmann 2017, S. 54*). Seit einigen Jahren ist LandArt auch im erlebnispädagogischen Bereich zu finden, wobei aus erlebnispädagogischer Sicht vor allem das Erleben und die Naturverbundenheit im Vordergrund stehen:

Es geht weniger darum, beeindruckende Kunstwerke zu schaffen, und schon gar nicht darum, die Natur umzugestalten. Viel wichtiger ist der Prozess, das intensive Erleben bei der Gestaltung und die völlige Verschmelzung mit der Natur im Hier und Jetzt. (*Güthler 2018, S. 200, zitiert nach Güthler/Lacher 2005*)

LandArt stellt somit eine Schnittstelle zwischen Kunst und Natur dar. *Paffrath* betont ergänzend, dass gerade LandArt „unentwickelte oder verschüttete Zugänge zur Natur“ (*Paffrath 2013, S. 140*) wieder fördern kann. Darüber hinaus bietet sie „ein enormes Potential für selbstbestimmtes und kreatives Lernen“ (*Güthler 2018, S. 200*). Durch die vielen verschiedenen LandArt-Projekte werden Schlüsselkompetenzen für die Persönlichkeitsentwicklung (wie Kreativität, Kommunikationsfähigkeit und Planungskompetenz), der Bezug zur Natur und das Umweltbewusstsein gefördert. Während des Gestaltungsprozesses erfahren viele Menschen das Gefühl von persönlicher Entschleunigung, innerer Ruhe und Gelassenheit. Die Vergänglichkeit der Werke stellt zudem einen Kontrast zur Konsumgesellschaft dar, bei dem es mehr um intensive Erlebnisse geht als um die bloße Ansammlung von Dingen (vgl. *Güthler 2018, S. 200*). Zusätzlich lässt sich der Aspekt der Vergänglichkeit „vielseitig für die Bearbeitung und Auswertung von Themen nutzen“ (*Hildmann, 2017, S. 54*). Für welche Themen und Anwendungsbereiche sich LandArt eignet, fasst *Hildmann* folgendermaßen zusammen:

Im erlebnispädagogischen Methodenkoffer ist LandArt ein Tausendsassa, da sie sich sehr vielfältig einsetzen lässt: in einfachen oder aufwendigen Projekten, für Einzelpersonen oder Gruppen, zur Wahrnehmungsförderung, zur Bearbeitung von Sachthemen sowie zur Auswertung kleinerer oder größerer Einheiten. (*Hildmann, 2017, S. 54*)

LandArt kann als ruhiger thematischer Einstieg oder als Wahrnehmungs- und Achtsamkeitsübung genutzt werden, bei der der Fokus auf der Schärfung der Detailwahrnehmung liegt. Des Weiteren kann LandArt als Kooperationsaufgabe gestaltet werden, bei der eine Kleingruppe zusammen an einem Kunstwerk arbeitet, miteinander interagiert, kommuniziert und gemeinsam Entscheidungen trifft. LandArt kann jedoch auch zur persönlichen Themenbearbeitung z. B. im Bereich der Trauerarbeit genutzt werden. In einem stillen Setting können die Teilnehmenden ein kreatives Kunstwerk gestalten und nach einigen Stunden oder Tagen dahin zurückkehren. Durch die natürlichen Veränderungen (wie das Welken) entstehen oft wertvolle neue Betrachtungsweisen auf das gewählte Thema (vgl. *Hildmann 2017, S. 54ff.*).

Die Möglichkeiten der LandArt sind demzufolge vielseitig und bieten auch für die internationale Begegnungspraxis mit Jugendlichen diverse Vorteile. Ebenso wie andere Methoden der Erlebnispädagogik wird mit LandArt die Förderung verschiedener Fähigkeiten beabsichtigt, die Parallelen zu den allgemeinen Definitionen von persönlichen, sozialen und interkulturellen Kompetenzen aus Kapitel 2.2 aufweisen: Eigeninitiative und Flexibilität sind Schlüsselkompetenzen für die Persönlichkeitsentwicklung (vgl. *Güthler* 2018, S. 200) und nach *Becker, Ebert und Pastoors* Teil der persönlichen Kompetenz (vgl. *Becker/Ebert/Pastoors* 2018, S. 43). Bei der Gestaltung eines Gruppenbildes entscheiden die Teilnehmenden selbst, an welcher Stelle in der Umgebung ihr Kunstwerk entstehen soll, welche Materialien dafür genutzt werden und ob es sich bspw. um eine bewegliche Installation, ein flaches Bild oder ein Mandala handeln wird (vgl. *Hildmann* 2017, S. 55). Außerdem müssen die Teilnehmer*innen initiativ ihre persönlichen Wünsche und Ideen in den Gestaltungsprozess einbringen, um ein Gemeinschaftswerk zu kreieren. Das erfordert Flexibilität und Kompromissbereitschaft, da möglicherweise die gewünschten Materialien in der Umgebung nicht auffindbar sind oder sich die Vorstellungen der unterschiedlichen Gruppenmitglieder ggf. widersprechen. Überdies kann beim Gestalten „die eigene Schöpferkraft (wieder) erlebt und Selbstvertrauen gewonnen werden“ (*Güthler* 2018, S. 201).

Hinsichtlich der sozialen Kompetenz sieht *Güthler* allein im gemeinsamen Erleben einer LandArt-Aktion bereits eine teamfördernde Wirkung (vgl. *Güthler* 2018, S. 202). *Hildmann* erwähnt zudem, dass die „Absprachen in der Gruppe [...] gewisse Gesprächsregeln und Umgangsformen [erfordern] und die praktische Umsetzung der Ideen [...] eine kooperative Zusammenarbeit [begünstigt]“ (*Hildmann* 2017, S. 55). Zusätzlich wird die Verbesserung der „Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit sowie Problemlöse- und Planungskompetenz“ (*Güthler* 2018, S. 200ff.) unterstützt, da idealerweise die Ideen aller einbezogen und in das Gesamtkunstwerk eingearbeitet werden. *Bestle-Körper* und *Stollenwerk* fassen zusammen, dass langfristig Kreativität und erfinderisches Denken bedeutend für ein gesellschaftliches Zusammenleben sind, denn „[d]ie Stärkung kreativ denkender und handelnder Menschen ist für die Gesellschaftssysteme überlebenswichtig. Menschen mit kreativen Denkansätzen, Erfindergeist und assoziativem Denken werden gebraucht“ (*Bestle-Körper/Stollenwerk* 2009, S. 12).

Die Förderung der interkulturellen Kompetenz erfolgt insofern, als dass die „Absprachen in der Gruppe“ (*Hildmann* 2017, S. 55) zum allgemeinen Verständnis auf einem gemeinsamen Kanal stattfinden müssen. Die Verständigung kann entweder verbal durch die Nutzung einer Fremdsprache stattfinden oder nonverbal ablaufen. Falls die Kommunikation in der Gruppe

schwierig ist, sind Abwandlungen der Aufgabenstellung und Umsetzung möglich, indem beispielhaft die Aufgabe zweigeteilt wird: „Zuerst sucht jeder für sich einen Gegenstand bzw. Material [...]. In einem zweiten Schritt wird aus dem gesammelten Material ein Gemeinschaftsbild erstellt [...]. Da bei dieser Variante mehr Struktur vorgegeben ist, ist die Aufgabe leichter zu bewältigen“ (Hildmann 2017, S. 55). Bei einer weiteren Variation findet die Kommunikation ausschließlich über eine nicht am Schaffungsprozess beteiligte Person statt (vgl. Güthler 2018, S. 202), die bei internationalen Jugendgruppen eine dolmetschende Funktion einnehmen kann. Zudem tragen kreative Aufgaben dazu bei, neue und unbekannte Situationen zu bewältigen (vgl. Güthler 2018, S. 201). Um zusätzlich auf die natürlichen Gegebenheiten, die lokale Umgebung und heimische Gewächse aufmerksam zu machen, kann LandArt als Achtsamkeitsübung fungieren. Dafür muss die Aufgabenstellung so formuliert werden, „dass [sie] eine bewusste und detaillierte Wahrnehmung von kleinsten Details anregt“ (Hildmann 2017, S. 54).

Durch gezielte Reflexion und Transfer in den Alltag können diese Kompetenzen für die partizipierenden Jugendlichen sichtbar und auf diese Weise nachhaltig pädagogisch nutzbar gemacht werden. Nachstehend wird kurz erläutert, wie durch Reflexion und Transfer Bezüge zwischen den Erlebnissen und dem Ziel der Kompetenzbildung hergestellt werden können: „Viele Landartwerke wirken faszinierend, weil sie so waghalsig ausbalanciert sind, dass der Betrachter meint, sie müssten jeden Moment zusammenstürzen“ (Güthler 2018, S. 201f.). Mit dieser bildlichen Darstellung kann den Teilnehmenden verdeutlicht werden, dass beinahe jede Person ihr eigenes Können und ihre individuellen Fähigkeiten unterschätzt, da im Alltag die persönlichen Stärken und Grenzen nicht getestet werden. Außerdem kann ein ausbalanciertes Kunstwerk mit der Notwendigkeit der inneren Balance verglichen werden. Um die Kooperation und Zusammenarbeit in der Gruppe zu reflektieren, können durch die Anleitenden gezielt Fragen gestellt werden, die sich auf den Schaffungsprozess beziehen. Die Fragen können sich etwa auf die Aufgabenverteilung, die Kommunikation, die Arbeitsweise sowie persönliche Erfahrungen und Beobachtungen während der Intervention beziehen. Die Reflexion dieser Fragen kann Rückschlüsse über Schwierigkeiten in der Gruppe geben und bildet somit einen Ausgangspunkt, um die weitere Vorgehensweise zu erarbeiten (vgl. Güthler 2018, S. 202). Weiterführend kann im Rahmen der Reflexion „der Schwerpunkt darauf gelegt werden, dass es auch beim interkulturellen Lernen eine wichtige Voraussetzung ist, sich auf Unbekanntes (neue Kultur, andere Regeln) einzulassen“ (Hornig 2002, S. 1). Zuletzt eignet sich LandArt selbst ideal als Reflexionsmethode, indem bspw. zur Abschlussrunde Naturgegenstände zur symbolischen Beantwortung der entsprechenden Reflexionsfrage mitgebracht werden. In der Gruppe können die gesammelten Materialien

gegenseitig vorgestellt, zu einem Gemeinschaftsbild zusammengefügt und als Transferunterstützung mit nach Hause genommen werden (vgl. *Hildmann* 2017, S. 56).

Neben diversen Chancen für die Internationale Jugendarbeit weist LandArt bestimmte Grenzen auf, die sich hauptsächlich aus der Gruppengröße und dem Materialangebot in der Umgebung ergeben. Trotz ihrer umfassenden Einsatzmöglichkeiten und der Tatsache, dass Übungen zum Thema LandArt das ganze Jahr über stattfinden können, ist sie nicht beliebig einsetzbar, sondern an bestimmte Rahmenbedingungen gebunden (vgl. *Paffrath* 2013, S. 142). Vorzugsweise eignen sich ländliche Gegenden mit einer ausreichenden Vielfalt an Naturmaterialien, denn „Landarkünstler gestalten ihre Werke in der Natur“ (*Güthler* 2018, S. 200). Die Suche nach geeigneten Gegenständen gestaltet sich dahingehend in der Stadt schwieriger. Doch „[d]ie Auswirkungen des demografischen und strukturellen Wandels im ländlichen Raum führen zu einer stärkeren Verinselung kindlicher und jugendlicher Lebenswelten“ (*Deinet/Janowicz* 2013, S. 150) und somit zu folgender Problematik: Die Zahl der Angebote in ländlichen Regionen ist aufgrund der Abwanderung von jungen Menschen oft gering und mit dem Zurücklegen von großen Distanzen verbunden, sodass Jugendliche auf öffentliche Verkehrsmittel oder den Transport durch ihre Eltern angewiesen sind, um überhaupt Angebote der (Internationalen) Jugendarbeit erreichen zu können (vgl. *Deinet/Janowicz* 2013, S. 150ff.). Jugendarbeit ist also vermehrt in Städten vorzufinden, was die Etablierung von naturbasierten Interventionen (wie die der LandArt) erschwert, da sie auf eine naturbelassene Umgebung angewiesen ist.

Hildmann räumt ergänzend dazu ein, dass dennoch auch Urban LandArt¹⁹ provokativ als Denkanstoß eingesetzt werden kann, um z. B. den eigenen Stand in der Gesellschaft kritisch zu hinterfragen. Die Betonung und Betrachtung von Kontrasten kann nicht zuletzt auch für internationale Jugendbegegnungen insbesondere die Förderung der interkulturellen Kompetenz hilfreich sein (vgl. *Hildmann* 2017, S. 57).

Obwohl LandArt gegenüber anderen erlebnispädagogischen Angeboten mit vergleichsweise wenig (physischen) Risiken verbunden ist, kann sich in Bezug auf Gefahrenquellen und Sicherheit eine weitere Schwierigkeit ergeben. Den Anleitenden kommt die anspruchsvolle Aufgabe zu, stets alle Teilnehmenden im Blick zu haben, auch wenn diese sich in größerer Entfernung zueinander befinden, um Material zu sammeln und ihre Kunstwerke zu bauen. Besonders bei größeren

¹⁹ „LandArt in der Stadt“ (*Hildmann* 2017, S. 57)

Gruppen wie es bei tri- oder multilateralen Programmen schnell der Fall sein kann, ist diese Aufgabe ggf. mit Herausforderungen wie der Kommunikation über größere Distanzen oder der Beobachtung der einzelnen Teilnehmer*innen verbunden.

Zusammenfassend verspricht die Anwendung von LandArt-Einheiten in der Internationalen Jugendarbeit die Förderung von persönlichen, sozialen und interkulturellen Kompetenzen. Durch die kreative Gestaltung von Gruppenkunstwerken werden konkrete Fähigkeiten wie Eigeninitiative, Flexibilität, Kompromissbereitschaft, Planungs- und Problemlösekompetenz, Kommunikation und Kooperation trainiert. Ergänzend lernen die Teilnehmenden Kreativität, Selbstvertrauen, Detailwahrnehmung und Achtsamkeit sich selbst und ihrer Umgebung gegenüber. Dennoch sollten die Gruppen insbesondere für die Anleitenden eine überschaubare Größe haben, um einerseits Gruppendynamiken beobachten zu können und andererseits die Teilnehmenden im Blick zu haben, auch wenn diese nicht unmittelbar nebeneinander arbeiten. Des Weiteren hat die LandArt trotz ihrer vielseitigen Anwendungsmöglichkeiten ihre Grenzen dort, wo ein ausreichend großer Fundus an Naturmaterialien nicht gegeben ist, wie dies in der Stadt als bevorzugtem Austragungsort von (Internationaler) Jugendarbeit oft der Fall ist.

7 Fazit

„Wie kann Erlebnispädagogik in der Internationalen Jugendarbeit die Kompetenzentwicklung von Jugendlichen unterstützen?“ Dieser Frage ging die Autorin der vorliegenden Arbeit nach.

Zur Beantwortung der Fragestellung sind zunächst die Entwicklungsaufgaben der Jugend und der Kompetenzbegriff thematisiert worden. Orientiert an *Hurrelmann* und *Quenzel* steht die angemessene Bewältigung der heutigen vier Jugendentwicklungsaufgaben (Qualifizieren, Binden, Konsumieren und Partizipieren) in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Erwerb von Kompetenzen. Weil der Terminus „Kompetenz“ jedoch in der Fachliteratur nicht einheitlich definiert ist, sind ausschließlich die drei für diese Arbeit relevanten Kompetenzbereiche (persönlich, sozial und interkulturell) aufgegriffen und begrifflich eingegrenzt worden. Nach Auffassung der Bundesregierung hat die Internationale Jugendarbeit die Aufgabe, Jugendlichen ein gelingendes Aufwachsen zu gewährleisten, worauf die Bewältigung der Jugendentwicklungsaufgaben und der Erwerb verschiedener Kompetenzen einen maßgeblichen Einfluss haben.

Aus diesem Grund folgte die nähere Betrachtung der Internationalen Jugendarbeit. Abgesehen von ihrer Definition und historischen Entwicklung sind insbesondere ihre (Bildungs-)Ziele herausgearbeitet und deren praktische Erreichung durch die Vorstellung der Studie „Erlebnisse, die

verändern“ reflektiert worden sind. Neben den politischen Zielen, die sich weitgehend aus der historischen Entwicklung der Internationalen Jugendarbeit heraus ableiten lassen, wird die Entwicklung von persönlichen, sozialen und interkulturellen Kompetenzen als weiteres Ziel festgeschrieben. Die Forschungsergebnisse der ausgewählten Studie zeigten, dass durch die Teilnahme an einem Mobilitätsprogramm zwar verschiedene Kompetenzen aus den drei definierten Kompetenzbereichen trainiert werden, diese Fortschritte jedoch nicht flächendeckend bei allen Jugendlichen gleichermaßen auftreten. Die Unwissenheit darüber, warum mit den herkömmlichen Methoden der Internationalen Jugendarbeit lediglich ein Teil der Jugendlichen erreicht wird, kann als Appell an die Praxis gewertet werden, sich zunehmend mit den Ursachen dafür zu beschäftigen und praktische Handlungsempfehlungen zu erarbeiten. Da es möglicherweise eine Erweiterung des Methodenkatalogs bedarf, ist in dieser Arbeit folgend geprüft worden, inwiefern erlebnispädagogische Methoden den Anforderungen an den Kompetenzerwerb gerecht werden und ob sie sich für das Begegnungssetting als geeignet erweisen.

Demzufolge sind weiter die Grundlagen der Erlebnispädagogik mit besonderem Augenmerk auf Zielgruppen und Lernziele angeführt worden. Es ist herausgearbeitet worden, dass die Lerndimensionen der Erlebnispädagogik (individuell, sozial, ökologisch und sachlich) Parallelen zu den drei relevanten Kompetenzbereichen aufweisen. Das bedeutet, dass auch erlebnispädagogische Angebote die Zielsetzungen der Internationalen Jugendarbeit verfolgen (können). Eine weitere Überschneidung lässt sich von der Gesetzgebung ableiten. Denn obwohl die Erlebnispädagogik im Gegensatz zur Internationalen Jugendarbeit nicht als Schwerpunkt der Jugendarbeit genannt wird, agieren beide Fachbereiche im juristischen Rahmen des Kinder- und Jugendhilfegesetzes und verfolgen die Entwicklungsförderung sowie die Sicherstellung des gelingenden Aufwachsens von Jugendlichen.

Wie die Vermittlung von Kompetenzen in der Begegnungspraxis bzw. in der Erlebnispädagogik konkret verläuft, wird durch die Vorstellung ausgewählter Methoden aus beiden Fachgebieten diskutiert. Sowohl die Sprachanimation als auch das Simulationsspiel sind bewährte Methoden der Internationalen Jugendarbeit, die insbesondere auf den Erwerb persönlicher, sozialer und interkultureller Kompetenz ausgelegt sind. Um den entsprechenden Kompetenzzuwachs einerseits sichtbar zu machen und ihn andererseits nachweisen und dokumentieren zu können, ist der Youthpass entwickelt worden.

Im Vergleich dazu verfolgt die Erlebnispädagogik in erster Linie die Förderung von persönlichen und sozialen Kompetenzen. Da jedoch die interkulturelle Kompetenz eine Querschnittskompetenz ist

und sowohl persönliche als auch soziale Kompetenzen enthält, können erlebnispädagogische Angebote durch angemessene Expertise der Anleitenden, aussagekräftige Reflexionen und Transfer in den Alltag auch die interkulturelle Kompetenz fördern. Zu Schwierigkeiten kann es in Bezug auf die Gruppengröße kommen, da vor allem internationale Jugendbegegnungen in der Regel die empfohlene Gruppenstärke für erlebnispädagogische Interventionen von bis zu zwölf Teilnehmenden überschreiten. Außerdem sind Angebote der Jugendhilfe mehrheitlich in städtischen Regionen zu finden, während die Nähe zur Natur für viele erlebnispädagogische Angebote obligatorisch ist. Trotz eines finanziellen Mehraufwands ist es empfehlenswert, sich an einen erfahrenen erlebnispädagogischen Anbieter zu wenden, um weiteren gesetzlichen und örtlichen Risiken vorzubeugen.

Allgemein betrachtet kann die Erlebnispädagogik bzw. die Etablierung von kleineren erlebnispädagogischen Interventionen einen Mehrwert für die Internationale Jugendarbeit darstellen. Die Methoden sind auf die Zielgruppe der Jugendlichen zugeschnitten und verfolgen vorrangig den Erwerb verschiedener Kompetenzen.

Diese Differenzierung zwischen „Erlebnispädagogik“ und „erlebnispädagogischen Methoden“ betrachtend und den Schreibprozess reflektierend wäre es sinnvoll gewesen, auch im Titel der Arbeit ausschließlich von letzteren Methoden zu sprechen. Denn nach der neuen Definition von *Heckmair* und *Michl* ist Erlebnispädagogik nicht mehr nur eine handlungsorientierte Methode, sondern eine ganze Teildisziplin der Pädagogik. Das Thema der Arbeit könnte dahingehend missverstanden werden, als dass ein Programm der Internationalen Jugendarbeit ausschließlich aus Erlebnispädagogik besteht. Der Inhalt dieser Arbeit konzentriert sich aber vielmehr auf die Findung und Etablierung geeigneter erlebnispädagogischer Methoden.

Offen geblieben ist die Frage, inwiefern die Durchführenden der Studie „Erlebnisse, die verändern“ mit den Informationen darüber umgehen, dass eben nicht alle Partizipierenden von einem internationalen Austauschprogramm zu profitieren scheinen. Hier müsste die Internationale Jugendarbeit Ursachenforschung betreiben, um herauszufinden, wie auch diejenigen Jugendlichen in ihrer Kompetenzbildung gefördert werden können, die bisher (eher) nicht erreicht worden sind. Außerdem gilt es herauszufinden, ob die Antworten der Partizipierenden eventuell von ihrer aktuellen persönlichen Lebenslage abhängen und eine erneute Befragung zu einem späteren Zeitpunkt ähnlich oder gänzlich anders ausfallen würde. Zudem fehlt angesichts des Alters der Studie von circa 15 Jahren der Aktualitätsbezug zur heutigen Sachlage. Es handelt sich jedoch um eine der größten und umfangreichsten ihrer Art, weshalb sie als Referenzstudie für die vorliegende

Arbeit ausgewählt worden ist. Möglicherweise haben sich Methoden und Strukturen bereits dahingehend weiterentwickelt, dass die Forschungsergebnisse einer aktuellen Studie mit vergleichbarer Fragestellung neue Erkenntnisse aufzeigen würden. Nur so ist es möglich, dass die Internationale Jugendarbeit ihrer Aufgabe nachkommt, ein gelingendes Aufwachsen sicherzustellen.

Des Weiteren könnte das Angebot im Rahmen der Jugendarbeit in ländlichen Regionen ausgeweitet und bspw. an (Sport-)Vereine oder schulische Einrichtungen angegliedert werden, um einerseits auch Jugendliche aus nicht-urbanen Gegenden einzubeziehen und andererseits naturnahe erlebnispädagogische Interventionen niedrigschwelliger zu ermöglichen. Außerdem müssten erlebnispädagogische Gruppenangebote hinsichtlich ihrer Durchführbarkeit mit größeren Gruppen erprobt und ggf. modifiziert werden, um optimal und nachhaltig Anwendung in der Internationalen Jugendarbeit zu finden.

Seit April 2020 beschäftigte ich mich mit der Themenfindung und der Literaturrecherche für diese Bachelorarbeit und habe mich seitdem umfangreich mit der Fragestellung und den Unterthemen dieser Arbeit auseinandergesetzt. Während der Schreibphase habe ich mehrmals die Gliederung umgestellt und Themenbereiche neu arrangiert, bis die Arbeit letztlich die aktuelle Form angenommen hat. Perspektivisch möchte ich mit meinen Erkenntnissen zum Forschungsstand der Internationalen Jugendarbeit beitragen und dafür plädieren, mehr Raum für erlebnispädagogische Angebote in der internationalen Begegnungspraxis zu schaffen.

Literaturverzeichnis

- Albert, Matthias/Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun* (2015): "Jugend 2015: Eine neue Generationsgestalt? In: *Shell Deutschland Holding* (Hrsg.): *Jugend 2015: Eine pragmatische Generation im Aufbruch*. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag. S. 33-46.
- Baig-Schneider, Rainald* (2018): Was nach 1945 kam - Die Entwicklung zur modernen Erlebnispädagogik. In: *Michl, Werner/Seidel, Holger* (Hrsg.): *Handbuch Erlebnispädagogik*. München: Ernst Reinhardt. S. 116-119.
- Becker, Joachim H./Ebert, Helmut/Pastors, Sven* (2018): *Praxishandbuch berufliche Schlüsselkompetenzen: 50 Handlungskompetenzen für Ausbildung, Studium und Beruf*. Berlin: Springer.
- Bergstein, Rita* (2009): Der Youthpass – die Europäische Strategie zur Validierung und Anerkennung von nicht-formalem Lernen im Programm JUGEND IN AKTION : Aktuelle Entwicklungen und neue Angebote. In: *IJAB - Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V.* (Hrsg.): *IJAB Journal: Internationale Jugendarbeit / Internationale Jugendpolitik / Jugendinformation*, 3. JG. Bonn. S. 13.
- Bergstein, Rita* (2012): Youthpass wirkt! Qualitätselemente und Lern- und Bildungswirkungen von Youthpass. In: *IJAB - Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V.* (Hrsg.): *Forum Jugendarbeit International*. 2011-2012. Bonn. S. 317-328.
- Bestle-Körfer, Regina/Stollenwerk, Annemarie* (2009): *Sinneswerkstatt Landart: Naturkust für Kinder* Münster: Ökopedia Verlag.
- Bojanowska, Joanna* (2010): *Methodenkurzdarstellung: Sprachanimation*. In: *Hiller, Gundula Gwenn/Vogler-Lipp, Stefanie* (Hrsg.): *Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen: Grundlagen, Konzepte, Methoden*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 222-223.
- Büchner, David* (2012): Erlebnisfeld "Auf Tour" : Biwakieren. In: *Mastalerz, Daniel/Brünner, Almud* (Hrsg.): *Sicherheit und Risiko in der Erlebnispädagogik*. Freiburg im Breisgau: Lambertus. S. 146-150.
- Bund Deutscher PfadfinderInnen (BDP)* (Hrsg.) (2009): *Sag was! Ein Leitfaden zur Sprachanimation in trinationalen Begegnungen*. Frankfurt am Main: Platzhalter.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)* (Hrsg.) (2004): *Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht: Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und*

Jugendalter. Bildungsreform. Band 6. Berlin: BMBF.
d-nb.info/971374708/34 [22.01.2021]

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2013): 14. Kinder- und Jugendbericht: Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin: BMFSFJ.
www.bmfsfj.de/blob/93146/6358c96a697b0c3527195677c61976cd/14-kinder-und-jugendbericht-data.pdf [06.10.2020]

Deinet, Ulrich/ Janowicz, Michael (2013): Jugendarbeit auf dem Land. In: *Rauschenbach, Thomas/Borrmann, Stefan* (Hrsg.): Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendarbeit. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 146-161.

Fengler, Janne (2009): Erlebnispädagogik und Selbstkonzept: Eine Evaluationsstudie. 2. unveränd. Aufl. Berlin: Logos.

Flader, Torsten (2018): Tour und Unterwegssein. In: *Michl, Werner/Seidel, Holger* (Hrsg.): Handbuch Erlebnispädagogik. München: Ernst Reinhardt. S. 196-199.

Fürst, Walter/Ruck-Salbeck, Angelika (2012): Erlebnisfeld "Auf Tour" : Wandern und Trekking. In: *Mastalerz, Daniel/Brünner, Almud* (Hrsg.): Sicherheit und Risiko in der Erlebnispädagogik. Freiburg im Breisgau: Lambertus. S. 138-145.

Galuske, Michael (2013): Methoden der Sozialen Arbeit: Eine Einführung. 10. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Gilsdorf, Rüdiger (2018): Reflexion - Nachdenken, Suchen und Erkennen in der Erlebnispädagogik. In: *Michl, Werner/Seidel, Holger* (Hrsg.): Handbuch Erlebnispädagogik. München: Ernst Reinhardt. S. 27-32.

Güthler, Andreas (2018): Naturwerkstatt – Landart. In: *Michl, Werner/Seidel, Holger* (Hrsg.): Handbuch Erlebnispädagogik. München: Ernst Reinhardt. S. 200-203.

Groth, Kathrin (2009): Nachweis International: Kompetenzen sichtbar machen. In: *IJAB - Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V.* (Hrsg.): IJAB Journal: Internationale Jugendarbeit / Internationale Jugendpolitik / Jugendlinformation. 3. JG. Bonn. S. 12.

Grunert, Cathleen (2012): Bildung und Kompetenz: Theoretische und empirische Perspektiven auf außerschulische Handlungsfelder. Zentrum für Schul- und Bildungsforschung (ZSB), Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Band 44. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Heckmair, Bernd/Michl, Werner (2012): Erleben und Lernen: Einführung in die Erlebnispädagogik. 7. aktual. Aufl. München: Ernst Reinhardt.

- Heckmair, Bernd/Michl, Werner* (2018): Erleben und Lernen: Einführung in die Erlebnispädagogik. 8. überarb. Aufl. München: Ernst Reinhardt.
- Hellert, Ina Benigna* (2001): Interkulturelle Spiele zwischen Simulation und Alltag. In: *Friesenhahn Günther J.* (Hrsg.): Praxishandbuch Internationale Jugendarbeit: Lern- und Handlungsfelder, rechtliche Grundlagen, Geschichte, Praxisbeispiele und Checklisten. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag. S. 135-140.
- Hildmann, Jule* (2017): Simple things – einfach wirkungsvoll: Erlebnispädagogisch arbeiten mit Alltagsmaterial. München, Basel: Ernst Reinhardt.
- Hornig, Heike* (2002): Erlebnispädagogische Methoden für die internationale Jugendarbeit: Dokumentation zum Seminar "Kulturen er-leben" www.oimi.de/images/pdfs/kulturen_erleben_2002.pdf [30.12.2020]
- Huber, Manfred* (2018): Erlebnispädagogische Interventionen. In: *Michl, Werner/Seidel, Holger* (Hrsg.): Handbuch Erlebnispädagogik. München: Ernst Reinhardt. S. 23-26.
- Hufenus, Hanspeter* (1997): Erlebnispädagogik: Grundlagen. In: *Herzog, Fridolin* (Hrsg.): Erlebnispädagogik: Schlagwort oder Konzept? 2., unveränd. Aufl. Luzern: Edition SZH/SPC. S. 85-99.
- Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun* (2013): Lebensphase Jugend: Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 12., korrig. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- IJAB - Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V.* (Hrsg.) (2015): Internationale Jugendarbeit: #BILDUNG #VIELFALT #TEILHABE. Bonn.
- Ilg, Wolfgang* (2013): Jugendarbeit - Grundlagen Prinzipien und Arbeitsformen. In: *Rauschenbach, Thomas/Borrmann, Stefan* (Hrsg.): Arbeitsfelder der Kinder und Jugendarbeit. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 12-32.
- Ilg, Wolfgang/Dubiski, Judith* (2015): "Wenn einer eine Reise tut...": Evaluationsergebnisse von Jugendfreizeitreisen und internationalen Jugendbegegnungen. www.forschung-und-praxis-im-dialog.de/publikationen/fact-sheets [12.01.2021]
- JUGEND für Europa - Nationale Agentur Erasmus+ JUGEND IN AKTION und Europäisches Solidaritätskorps*
www.jugendfuereuropa.de/ueber-jfe/projekte/youthpass [12.11.2020]
www.jugend-in-aktion.de/foerderung/leitaktion-1/jugendbegegnungen [12.01.2021]
- Kamer, Tobias* (2017): Abenteuer planen? Didaktisches Handeln in Erlebnispädagogik und Outdoortraining. München: Ernst Reinhardt.

- Knoll, Michael* (2018): Kurt Hahn: Erlebnispädagogik als "Erlebnistherapie". In: *Michl, Werner/Seidel, Holger* (Hrsg.): Handbuch Erlebnispädagogik. München: Ernst Reinhardt. S. 113-115.
- Kölsch, Hubert/Wagner, Franz-Josef* (2004): Erlebnispädagogik in der Natur: Praxisbuch für Einsteiger. 2. Aufl. München: Ernst Reinhardt.
- Kreher, Thomas* (2008): Jugendverbände, Kompetenzentwicklung und biografische Nachhaltigkeit. In: *Lindner, Werner* (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit wirkt: Aktuelle und ausgewählte Evaluationsergebnisse der Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 109-123.
- Markovic, Darko* (2011): Per Anhalter zur Anerkennung nichtformalen Lernens im Jugendbereich. In: *SALTO Training and Co-operation Resource Centre bei JUGEND für Europa – Deutsche Agentur JUGEND IN AKTION* (Hrsg.): Youthpass macht mehr aus Ihrem Lernen: Youthpass-Handbuch. 2. überarbeit. Aufl. Bonn. S. 13-19. www.youthpass.eu/downloads/13-62-97/Youthpass%20Guide%20DE.pdf [30.12.2020]
- Michl, Werner* (2020): Erlebnispädagogik. 4., aktual. Aufl. München: Ernst Reinhardt.
- Michl, Werner/Seidel, Holger* (2018): Erlebnis und Pädagogik. In: *Michl, Werner/Seidel, Holger* (Hrsg.): Handbuch Erlebnispädagogik. München: Ernst Reinhardt. S. 17-19.
- Müller, Werner* (2001): Eine kurze Reise in die Geschichte (Deutschland West). In: *Friesenhahn, Günter J.* (Hrsg.): Praxishandbuch Internationale Jugendarbeit: Lern- und Handlungsfelder, rechtliche Grundlagen, Geschichte, Praxisbeispiele und Checklisten. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag. S. 18-19.
- Müller, Werner* (2013): Chronologie der Entwicklung wichtiger konzeptioneller Grundlagen der internationalen Jugendarbeit in der Bundesrepublik Deutschland. In: *IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e. V./Forscher-Praktiker-Dialog Internationale Jugendarbeit* (Hrsg.): Internationale Jugendarbeit wirkt: Forschungsergebnisse im Überblick (Reader). 2. Aufl. Köln: IJAB, transver e.V. S. 14-16.
- Müller, Werner/Hänisch, Dirk/Thomas, Alexander* (2013): Von der 'Völkerverständigung' über das 'Interkulturelle Lernen' zum 'Diversity-Ansatz' – eine Einführung zu diesem Band. In: *IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e. V./Forscher-Praktiker-Dialog Internationale Jugendarbeit* (Hrsg.): Internationale Jugendarbeit wirkt: Forschungsergebnisse im Überblick (Reader). 2. Aufl. Köln: IJAB, transfer e.V. S. 14-16.
- Münchhausen, Gesa/Seidel, Sabine* (2016): Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. In: *Rohs, Matthias* (Hrsg.): Handbuch Informelles Lernen. Wiesbaden: Springer VS. S. 587-607.

- Paffrath, Fritz Hartmut* (2013): Einführung in die Erlebnispädagogik. Augsburg: ZIEL.
- Paffrath, Fritz Hartmut* (2018): Wegbereiter der Erlebnispädagogik von Rousseau bis zur Reformpädagogik. In: *Michl, Werner/Seidel, Holger* (Hrsg.): Handbuch Erlebnispädagogik. München: Ernst Reinhardt. S. 107-109.
- Quenzel, Gudrun* (2015): Entwicklungsaufgaben und Gesundheit im Jugendalter. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Raithe, Jürgen/Dollinger, Bernd/Hörmann, Georg* (2009): Einführung Pädagogik: Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reiners, Annette* (1995): Erlebnis und Pädagogik: Praktische Erlebnispädagogik - Ziele, Didaktik, Methodik, Wirkungen. München: Verlag Prof. Dr. Jürgen Sandmann.
- Roche, Jörg* (2020): Fremdsprachenerwerb - Fremdsprachendidaktik. 4., überarb. u. erw. Aufl. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Rohlf, Carsten/Harring, Marius/Palentien, Christian* (2014): Bildung, Kompetenz, Kompetenz-Bildung. In: *Rohlf, Carsten/Harring, Marius/Palentien, Christian* (Hrsg.): Kompetenz-Bildung: Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. 2., überarb. u. aktual. Aufl. Wiesbaden: Springer VS. S. 11-19.
- SALTO Training and Co-operation Resource Centre
www.youthpass.eu/de/about-youthpass/about [12.11.2020]
- Sander, Uwe/Witte, Matthias D.* (2018): Jugend. In: *Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans/Treptow, Rainer/u.a.* (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit. 6., überarb. Aufl. München: Ernst Reinhardt. S. 697-707.
- Schad, Nico* (2004): Outdoor-Training - Regenwürmer oder Spanferkel? In: *Schad, Nico/Michl, Werner* (Hrsg.): Outdoor-Training: Personal- und Organisationsentwicklung zwischen Flipchart und Bergseil. 2. Aufl. München, Basel: Ernst Reinhardt. S. 19-57.
- Schirp, Jochem* (2013): Abenteuer- und erlebnispädagogische Ansätze in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: *Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt* (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 4. überarb. u. aktual. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 347-358.
- Scholz, Martin* (2018): Metaphorisches Lernen in der Erlebnispädagogik. In: *Michl, Werner/Seidel, Holger* (Hrsg.): Handbuch Erlebnispädagogik. München: Ernst Reinhardt. S. 49-53.
- Schuh, Sven* (2018): Freie Träger. In: *Michl, Werner/Seidel, Holger* (Hrsg.): Handbuch Erlebnispädagogik. München: Ernst Reinhardt. S. 187-1900.

- Streicher, Bernhard* (2018): Alpine Erlebnispädagogik. In: *Michl, Werner/Seidel, Holger* (Hrsg.): Handbuch Erlebnispädagogik. München: Ernst Reinhardt. S. 192-195.
- Tenorth, Heinz-Elmar/Tippelt, Rudolf* (2007): Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Thimmel, Andreas* (2001): Pädagogik der internationalen Jugendarbeit: Geschichte, Praxis und Konzepte des Interkulturellen Lernens. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Thimmel, Andreas* (2013): Konzepte in der internationalen Jugendarbeit. In: *IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e. V./Forscher-Praktiker-Dialog Internationale Jugendarbeit* (Hrsg.): Internationale Jugendarbeit wirkt: Forschungsergebnisse im Überblick (Reader). 2. Aufl. Köln: IJAB, transver e.V. S. 219-235.
- Thimmel, Andreas/Schäfer, Stefan* (2019): Wirkungsforschung in der internationalen Jugendarbeit. In: *Begemann, Maik-Carsten/Bleck, Christian/Liebig, Reinhard* (Hrsg.): Wirkungsforschung zur Kinder- und Jugendhilfe: Grundlegende Perspektiven und arbeitsfeldspezifische Entwicklungen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 234-252.
- Thomas, Alexander* (2013): Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungen auf die Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmer/-innen. In: *IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e. V./Forscher-Praktiker-Dialog Internationale Jugendarbeit* (Hrsg.): Internationale Jugendarbeit wirkt: Forschungsergebnisse im Überblick (Reader). 2. Aufl. Köln: IJAB, transver e.V. S. 219-235.
- Thomas, Alexander/Chang, Celine/Abt, Heike* (2007): Erlebnisse, die verändern: Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Wahl, Wolfgang* (2018): Bildung und Kompetenzerwerb. In: *Michl, Werner/Seidel, Holger* (Hrsg.): Handbuch Erlebnispädagogik. München: Ernst Reinhardt. S. 27-32.
- Wendt, Peter-Ulrich* (2017): Lehrbuch Methoden der Sozialen Arbeit. 2., überarb. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Winkelmann, Anne* (2006): Internationale Jugendarbeit in der Einwanderungsgesellschaft: Auf dem Weg zu einer theoretischen Fundierung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Wischmeier, Inka/Macha, Hildegard* (2012): Außerschulische Jugendbildung: Eine Einführung. München: Oldebourg Verlag.



„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