

Internationaler Jugendaustausch

Auswirkungen von Auslandsbegegnungen auf
Identitätskonstruktionen von jungen Menschen

Masterarbeit zur Erlangung des akademischen Grades Master of
Arts (M.A.)

Autorin: **Sabrina Schaal**

Hochschule für angewandte Wissenschaften Würzburg-Schweinfurt

Angewandte Sozialwissenschaften

Institut für Angewandte Sozialwissenschaften (IFAS)

Gefördert vom:



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

Vorwort

Die vorliegende Masterarbeit „Internationaler Jugendaustausch – Auswirkungen von Auslandsbegegnungen auf Identitätskonstruktionen junger Menschen“ von Sabrina Schaal 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.

Sabrina Schaal hat sich in ihrer Abschlussarbeit mit der Fragestellung auseinandergesetzt, welchen Beitrag Austauschereignisse in der Internationalen Jugendarbeit auf die Identitätskonstruktionen junger Menschen haben und wertvolle Erkenntnisse für das Arbeitsfeld der Internationalen Jugendarbeit erzeugt.

Wir gratulieren ihr herzlich zur bestandenen Masterprüfung!

Abstract

Die gesellschaftlichen Entwicklungen der letzten Jahre bieten immer mehr Möglichkeiten, Meinungen und Orientierungen, zwischen denen man sich selbst positionieren und finden muss. Das gilt für Themen wie Vielfalt, Rassismus, Toleranz u.v.m. und besonders für die Positionierung der eigenen Person. Besonders Jugendliche befinden sich in einer Umbruchphase des Lebens, in der sie solche Themen für sich selbst sortieren, justieren und neu ausrichten müssen. Der Jugend kommt damit eine wichtige Bedeutung für die Herausbildung einer eigenen Identität zu.

Diese Arbeit stellt in Verbindung mit den Angeboten der Internationalen Jugendarbeit die Frage nach dem Beitrag von Austauschfahrten zu Identitätskonstruktionen junger Menschen. Dabei werden biografische Prozesse von ehemaligen Austauschteilnehmer:innen in den Blick genommen und die gemachten Erfahrungen auf die subjektive Bedeutung und Verankerung in der Identität untersucht.

Social developments of recent years steadily present more possibilities to take up position on and find oneself in. This applies to various topics such as diversity, racism and tolerance, among others, and especially to one's own personal placement. Particularly young people are in a phase of continual life changes, in which they have to sort, adjust and realign such issues for themselves. With this, adolescent individuals are faced with the development of their own identity.

In connection with the offers of international youth work, this thesis poses the question on how the experience of exchange contributes to the youth's identity construction. The biographical processes of former exchange participants are taken into account and the experiences made are examined for their subjective meaning and how they are anchored in their identity.

Inhalt

Vorwort.....	1
Abstract	2
Tabellenverzeichnis	5
Abkürzungsverzeichnis	5
1. Einleitung	6
2. Identitätsbildung bei Jugendlichen	8
2.1. Die Lebensphase Jugend nach Quenzel und Hurrelmann (2022)	8
2.2. Identitätsbildungsprozesse.....	10
2.2.1. Symbolischer Interaktionismus nach Mead	11
2.2.2. Psychosoziale Entwicklungsaufgaben nach Erikson	11
2.2.3. Entwicklungsaufgaben nach Havighurst	12
2.2.4. Identitätsentwicklung nach Marcia.....	13
2.2.5. Identität in der Kindheit und Jugend nach Hurrelmann	14
2.2.6. Die fünf Säulen der Identität nach Petzold	15
2.2.7. Identitätsentwicklung im Laufe der Biografie – empirische Erkenntnisse von Müller 15	
2.3. Zusammenfassung	16
3. Internationale Jugendarbeit	18
3.1. Ziele Internationaler Jugendarbeit.....	18
3.2. Angebote Internationaler Jugendarbeit	20
3.3. Internationale Jugendbegegnungen.....	21
3.4. Konzepte Internationaler Jugendarbeit.....	23
3.4.1. Kultur.....	23
3.4.2. Interkulturelles Lernen.....	24
3.4.3. Reflexive Internationalität.....	25
4. Aktuelle Forschungserkenntnisse	27
4.1. Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungen (Thomas, Chang, Abt).....	27
4.2. Zugangsstudie zum internationalen Jugendaustausch (Becker und Thimmel).....	29
4.3. Evaluationsergebnisse von Jugendfreizeiten und internationalen Jugendbegegnungen / Panelstudie (Ilg, Dubiski)	30
5. Forschungsdesign	32

5.1. Methode der Datenerhebung und der gewählte Ansatz	33
5.2. Research Design / Sampling / Datenerhebung	34
5.3. Forschungstheoretische Aspekte	36
5.4. Gütekriterien und Strategien der Qualitätssicherung	37
5.5. Auswertungsmethode.....	38
6. Analyse und Auswertung.....	39
6.1. Wissensanalyse.....	39
Wissensanalyse Person A	39
Wissensanalyse Person B	41
Wissensanalyse Person C	44
Wissensanalyse Person D	46
6.2. Kontrastive Fallvergleiche	48
Zugang und Entscheidung zur Teilnahme am Austausch	48
Subjektive Erkenntnisse und Persönlichkeitswachstum	50
Auswirkungen des Austauschs auf die Biografie und Identität	53
Die Rolle der eigenen Herkunft beim Austausch.....	54
Engagement nach dem Austausch	55
Einordnung der Austauscherfahrungen in die Biografien	56
7. Diskussion der Ergebnisse	58
8. Fazit und Ausblick.....	60
9. Literaturverzeichnis.....	63

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Klassifikation von Formaten organisierter Auslandsaufenthalte.	21
Tabelle 2 Zustimmungswerte von Jugendlichen zur bei Evaluation von internationalen Jugendbegegnungen.	31
Tabelle 3 Übersicht Interviewpartner:innen	35

Abkürzungsverzeichnis

BJR	<i>Bayerischer Jugendring</i>
BMFSFJ	<i>Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend</i>
DFJW	<i>Deutsch-Französisches Jugendwerk</i>
DGJW	<i>Deutsch-Griechisches Jugendwerk</i>
DPJW	<i>Deutsch-Polnisches Jugendwerk</i>
EU	<i>Europäische Union</i>
IJAB	<i>Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V.</i>
SGB	<i>Sozialgesetzbuch</i>

1. Einleitung

Für das Jahr 2022 hat die Europäische Union (EU) das Europäische Jahr der Jugend ausgerufen. Damit wird die junge Generation auf EU-, Bundes- und Kommunalebene in den Fokus gerückt. Die Belange und Themen der rund 47 Millionen jungen Menschen (zwischen 15 und 24 Jahren), die in Europa leben, sollen ihren Platz und ihre Aufmerksamkeit bekommen. Besonders vor dem Hintergrund, dass die Generation in der Corona-Pandemie auf Vieles verzichten musste (Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), 2022; Schmitt, 2022, S. 36).

In Deutschland ist das Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) Koordinationsstelle und wirbt für das Europäische Jahr der Jugend unter der Mitmachkampagne „Dein Europa – Dein Jahr!“. Im Aktionszeitraum werden vielfältige Aktionen und Aktivitäten angeboten und finanziell unterstützt (BMFSFJ, 2022; Schmitt, 2022, S. 36). Ziele sind dabei unter anderem, die Förderung gesellschaftlichen Engagements und der politischen Partizipation, der Einbezug von Perspektiven der Jugendlichen in verschiedene Politikbereiche und die Sichtbarmachung der Angebotsvielfalt der verschiedenen Träger der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, Jugendsozialarbeit sowie Kinder- und Jugendhilfe (BMFSFJ, 2022).

Das BMFSFJ sieht das Jugendalter in diesem Zusammenhang als eine Lebensphase, in der es darum geht, „selbstständig zu werden, sich zu qualifizieren und einen Platz in der Gesellschaft zu finden“ (BMFSFJ, 2022). Dies liest sich auch aus dem gesetzlichen Auftrag der Kinder- und Jugendarbeit heraus, der dem „Jugendarbeitsparagrafen“ (Sturzenhecker & Deinet, 2017, S. 695) zu entnehmen ist:

„Jungen Menschen sind die zur Förderung ihrer Entwicklung erforderlichen Angebote der Jugendarbeit zur Verfügung zu stellen. Sie sollen an den Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden, sie zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und sozialem Engagement anregen und hinführen. Dabei sollen Zugänglichkeiten und Nutzbarkeit der Angebote für junge Menschen mit Behinderung sichergestellt werden“ (Sozialgesetzbuch Achtes Buch (SGB VIII), 1990, §11, Abs. 1).

Die besonderen Charakteristika der Kinder- und Jugendarbeit sind dabei die Freiwilligkeit der Teilnahme sowie die Offenheit für alle Zielgruppen (Sturzenhecker & Deinet, 2017, S. 695f.). Letzteres zeigt sich vor allen Dingen in der vielfältigen Trägerlandschaft an Jugendverbänden, die

sich verschiedenen Interessens- und Altersgruppen widmen. Als ein Schwerpunkt der Kinder- und Jugendarbeit wird zudem die Internationale Jugendarbeit gezählt (SGB VIII, 1990, §11, Abs. 3).

Durch internationalen Austausch soll - ergänzend zum Jugendarbeitsparagrafen - jungen Menschen das Öffnen von Wissenshorizonten, die Erweiterung von Handlungskompetenzen in einer globalisierten Welt, die Stärkung von Freiheit und sozialer Gerechtigkeit, die Befähigung zum Umgang mit Diversität ermöglicht werden sowie die Reflexion eigener Ansichten durch die Begegnung mit anderen Menschen und Kulturen angeregt werden (BMFSFJ, 2021a).

Besonders in Zeiten der unendlich erscheinenden Wahlmöglichkeiten, Globalisierung und einer Multioptionsgesellschaft sind junge Menschen herausgefordert, sich zu entscheiden, ihren Weg zu gehen, ihren Platz in der Gesellschaft und damit vor allem sich selbst zu finden.

Die vielfältigen Angebote der Internationalen Jugendarbeit scheinen hierfür ein wichtiges Lernfeld zu bieten, das Möglichkeitsräume eröffnet, in denen sich junge Menschen ausprobieren können und durch die Konfrontation mit anderen Menschen, Kulturen und Ländern in ihrer Persönlichkeitsentwicklung gefordert und gefördert werden.

In der folgenden Forschungsarbeit steht daher die Frage nach dem Beitrag von Austauschfahrten im Rahmen der Internationalen Jugendarbeit auf die Identitätskonstruktionen junger Menschen im Fokus.

Die Forschung zielt dabei darauf ab, biografische Prozesse und Identitätswürfe zu identifizieren, die sich im Hinblick auf verschiedene Austauschbegegnungen entwickelten und manifestierten. Dabei sollen diejenigen Erfahrungen in den Blick genommen werden, die bereits einige Jahre zurückliegen und bei Personen stattfanden, die den größten Teil der Jugend und damit Identitätsfindung bereits hinter sich haben. Zudem soll eine gewisse Distanz zur Austauschfahrt vorhanden sein und damit Zeit, in der Reflexion mit Blick auf langfristige Veränderungen geschehen konnte, die zur Konstruktion einer Identität beitragen.

Der erste Teil der Arbeit befasst sich zunächst mit Theorien und Prozessen der Identitätsbildung bei Jugendlichen. Dies umfasst einen soziologischen Umriss der Lebensphase Jugend (vgl. Abschnitt 2.1) sowie Theorien aus der Entwicklungspsychologie, Biografieforschung und Psychotherapie in Bezug auf die Identitätsentwicklung eines Menschen (vgl. Abschnitt 2.2). Als zweiter Schwerpunkt der theoretischen Recherche sind Themen rund um die Internationale Jugendarbeit, deren Ziele (vgl. Abschnitt 3.1), Angebote (vgl. Abschnitte 3.2 und 3.3) und theoretischen Konzepte (vgl.

Abschnitt 3.4) aufgenommen. Ergänzt wird dieser Teil durch aktuelle Forschungserkenntnisse aus dem Kontext der Internationalen Jugendarbeit (vgl. Kapitel 4).

Der Bearbeitung der Forschungsfrage wird sich anschließend im zweiten Teil der Arbeit gewidmet, indem zunächst das Vorgehen des Forschungsprozesses dargelegt wird (vgl. Kapitel 5). Die Untersuchung soll mittels biografischer Forschung Aufschluss über identitäre Strukturen geben, die sich aus Erfahrungen bei internationalen Jugendaustauschbegegnungen herauskristallisieren. Dabei liegt das Hauptaugenmerk auf den subjektiven Bewertungen von ehemaligen Austauschteilnehmer:innen, woraus sich die Entscheidung für eine qualitative Biografieforschung ergab. Diese fand in Form von narrativen Interviews und einer nachfolgenden Narrationsanalyse statt. Hauptinhalt waren dabei die Erfahrungen der Interviewpartner:innen, die bei der Teilnahme an verschiedenen Formaten der Jugendaustauschbegegnungen gemacht wurden.

Als Kern der Arbeit kann die Analyse und Auswertung der Interviews (vgl. Kapitel 6) sowie die daraus folgende Interpretation und Diskussion der Ergebnisse (vgl. Kapitel 7) gesehen werden, bevor mit einem Fazit und Ausblick (vgl. Kapitel 8) geschlossen wird.

2. Identitätsbildung bei Jugendlichen

Rechtlich gesehen gilt nach §7 Abs. 1 Satz 1 SGB VIII als Jugendliche:r, wer bereits 14 aber noch keine 18 Jahre alt ist und als „junger Volljähriger“, wer bereits 18 und noch nicht 27 Jahre alt ist. Dies bildet auch die Altersspanne ab, für die Jugendarbeit vorgesehen ist und die sich zum großen Teil mit theoretischen Überlegungen zur Lebensphase Jugend deckt. Wesentlicher Inhalt dieser Lebensphase ist die Erarbeitung und Entwicklung einer eigenen Identität. Auf welche Weise und durch welche Prozesse dies geschieht, soll in diesem Kapitel ausgeführt werden.

Neben soziologischen und entwicklungspsychologischen Perspektiven auf die Lebensphase Jugend, fließen aktuelle Erkenntnisse aus der Shell Jugendstudie (2019) ein. Da sich die vorliegende Arbeit im Kern mit Identitätsbildungsprozessen beschäftigt, soll ein Überblick über wesentliche Theorien dazu gegeben werden. Abschließend sollen Gemeinsamkeiten und Themenschwerpunkte der ausgeführten Theorien zusammengefasst werden.

2.1. Die Lebensphase Jugend nach Quenzel und Hurrelmann (2022)

Aus rein biologischer Sicht wird der Eintritt in die Jugend vor allem durch den Beginn der Pubertät flankiert, in der die körperliche und psychische Entwicklung im Vordergrund stehen (Hurrelmann, 2012, S. 71; Jungbauer, 2017, S. 171). Dass es eine eigenständige Lebensphase Jugend gibt, hat sich

erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts allmählich entwickelt und ausdifferenziert. Heute ist diese eigenständige Lebensphase zu einer Selbstverständlichkeit und einem immer größer werdenden Abschnitt im Lebenslauf geworden. Dieser kann teilweise bis zum 30. Lebensjahr andauern (Quenzel & Hurrelmann, 2022, S. 44).

Junge Menschen stehen im Zuge der Pluralisierung der Gesellschaft vor der Aufgabe, den eigenen Lebenslauf zu gestalten und finden dafür ein weites Spektrum an Möglichkeiten vor. Gleichzeitig bekommen Jugendliche in dieser Phase einen eigenständigen Status im Sinne eines Schonraums zugesprochen, da noch keine vollen gesellschaftlichen Verantwortungen übernommen werden müssen und die Entwicklung von Kindern zu Erwachsenen im Vordergrund steht (Jungbauer, 2017, 185f.; Quenzel & Hurrelmann, 2022, 17f.).

Die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit findet zwischen den eigenen körperlichen und psychischen Anforderungen in Wechselwirkung zu den sozialen Anforderungen und Erwartungen der Gesellschaft statt (Quenzel & Hurrelmann, 2022, 22f.). Quenzel und Hurrelmann (Quenzel & Hurrelmann, 2022, S. 23) ziehen hier das Konzept zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben nach Havighurst (1976) (vgl. Abschnitt 2.2.3) heran. Diese Aufgaben stellen sich in verschiedenen Lebensphasen und müssen in konkretes Verhalten umgesetzt werden. Neben der Weiterentwicklung und Ausbildung von intellektuellen und sozialen Kompetenzen, der Geschlechtsfähigkeit, einem eigenen Lebensstil und der Erweiterung von sozialen Kontakten, stehen Jugendliche vor allen Dingen vor der Aufgabe ein eigenes Werte- und Normensystem zu entwickeln (Quenzel & Hurrelmann, 2022, 25ff.). Unterstützung finden Jugendliche bei diesen Aufgaben durch verschiedenliche Sozialisierungsinstanzen, bei denen neben wichtigen Bezugspersonen inner- und außerhalb der Familie auch Angebote der Sozialen Arbeit eine wichtige Rolle spielen können. Abgeschlossen ist die Lebensphase mit dem Eintritt in die Phase des Erwachsenenalters und der damit erfolgreich ausgebildeten Selbstbestimmungsfähigkeit, wobei sich dieser Übergang eher fließend gestaltet (Quenzel & Hurrelmann, 2022, S. 28–33).

Eine Kernaufgabe der Jugendphase stellt die Entwicklung einer eigenen Identität dar. Quenzel und Hurrelmann definieren Identität dann als erfolgreich entwickelt, „wenn ein junger Mensch über verschiedene Handlungssituationen und über unterschiedliche lebensgeschichtliche Einzelschritte der Entwicklung hinweg eine Kontinuität des Selbsterlebens wahr“ (Quenzel & Hurrelmann, 2022, S. 35). Damit ist unter anderem die Fähigkeit der Eigenwahrnehmung und die Verfügbarkeit von Wissen über sich selbst und die eigenen Überzeugungen gemeint (Quenzel & Hurrelmann, 2022, 35f.).

Die Erkenntnisse aus der 18. Shell-Jugendstudie (2019) geben einen Überblick über Einstellungen, Werte und Verhalten von Jugendlichen in Deutschland und sollen das bereits Dargestellte ergänzen. Die Ergebnisse zeigen, dass sich das Leben von Jugendlichen zu einem großen Teil in der digitalen Welt abspielt: Kommunikation findet hauptsächlich über Social-Media-Plattformen statt und der Zugzwang und Druck der Selbstdarstellung und -inszenierung, der sich durch die tägliche Mediennutzung ergibt, ist für viele Quelle der Anerkennung und damit großer Bestandteil der gegenwärtigen jugendlichen Lebenswelt und der Identitätskonstruktionen junger Menschen (Albert, Hurrelmann & Quenzel, 2019, 40f.).

Diese Einführung der soziologischen und entwicklungspsychologischen Gesichtspunkte, denen Jugendlichen heutzutage begegnen, macht deutlich, dass vor allen Dingen die Herausbildung einer Identität und das Persönlichkeitswachstum in diesem Lebensabschnitt im Vordergrund stehen. Da sich das Forschungsprojekt mit Identitätskonstruktionen junger Menschen auseinandersetzt, sollen im Folgenden Theorien zu Prozessen der Identitätsbildung betrachtet werden.

2.2. Identitätsbildungsprozesse

Der Begriff „Identität“ stammt aus dem lateinischen „idem“ und bedeutet „die-/derselbe“ (Dudenredaktion, o.J.). Definiert wird Identität im Duden (o.J.) als „völlige Übereinstimmung mit jemandem, [...] Gleichheit“ und im Kontext der Psychologie als eine „‘Selbst‘ erlebte innere Einheit der Person“ (Dudenredaktion, o.J.), was durch das Synonym „Ichbewusstsein“ unterstrichen wird (Dudenredaktion, o.J.).

Die Frage, was Identität ist und welche Prozesse sich bei der Identitätsentwicklung vollziehen, wird sich schon seit vielen Jahren gestellt. Das zeigt sich unter anderem in der vielfältigen Theorienlandschaft dazu. Die bisherige Identitätsforschung versucht einen empirischen Zugang zu Prozessen von Identitätskonstruktion zu erhalten. Allerdings müssen die Forschungserkenntnisse auf diesem Gebiet kritisch eingeordnet werden, da diese oft ausschließlich Identitätsbildung von Menschen in Industrieländern in den Blick nehmen. Der kulturelle Kontext muss im Umgang mit den Ergebnissen berücksichtigt werden (Arnett, 2016, 57ff.). Dennoch sollen wesentliche Theorien, die die Identitätsforschung beeinflusst haben, in dieser Arbeit Platz finden, um sich der Beantwortung der Forschungsfrage – auch durch interdisziplinäre Perspektiven – anzunähern.

Neben klassischen Theorien sollen in den folgenden Abschnitten auch neuere Betrachtungsweisen von Identitätsprozessen ausgeführt werden, um so ein möglichst umfassendes Bild zu verschiedenen Ansätzen zu erhalten. Neben entwicklungspsychologischen, philosophischen,

soziologischen und (psycho-) therapeutischen Ansätzen sollen zudem empirische Erkenntnisse aus einer biografischen Forschungsarbeit herangezogen werden.

2.2.1. Symbolischer Interaktionismus nach Mead

Nach Mead (Mead, 1968, S. 177) ist wesentlicher Gegenstand von Identitätsbildung die Wechselwirkung des Individuums mit dessen materieller und sozialer Umwelt. Gelingensbedingung für die erfolgreiche Identitätsbildung eines Individuums ist die Fähigkeit, sich in andere Menschen hineinzusetzen und dadurch abschätzen zu können, wie diese wiederum das Individuum wahrnehmen (Mead, 1968, S. 180). Durch Interaktion und lebenslang gesammelte Erfahrung mit anderen Menschen, wird sich das Subjekt seinen verschiedenen sozialen Rollen in unterschiedlichen sozialen Kontexten bewusst. Die ständige Interaktion mit anderen Menschen führt im Laufe der Kindheit und Jugend zur Sozialisation, die wiederum eigene Bewertungen im Vorhinein einer Interaktion ermöglicht (Mead, 1968, 181f., 196-205). Damit orientiert sich Mead an der Theorie des symbolischen Interaktionismus.

Entscheidend für das Erlernen dieser Interaktion ist der Erwerb von Sprache, die als Medium für den Austausch fungiert, da hierbei Symbole, Perspektiven, Erwartungen und Intentionen geklärt und ausgedrückt werden. Das Erlernen der Sprachen beginnt für Mead mit den körperlichen Gesten im Säuglingsalter, über das Erlernen einzelner vokaler Gesten bis hin zum ersten Sprechen und dessen Ausbau (Jörissen, 2010, 97ff.; Mead, 1968, S. 187–191).

Die sozialen und von außen an das Individuum herangetragenen Erwartungen werden als das „Me“ übernommen (Mead, 1968, 217f.). Das „I“ stellt die innere Seite des Ichs dar und agiert spontan und kreativ (Mead, 1968, 218f.). Beide Komponenten stehen in ständigem Austausch miteinander und bilden sich durch eine dauerhafte Haltung zum „Self“, der Identität, die „Me“ und „I“ vereint (Jörissen, 2010, 92ff., 97f.). So ist Identität, nach Überlegungen von Mead, das Resultat aus Erfahrungen und Interaktionen mit anderen Menschen, durch die ein Stück Gesellschaft in das „Self“ integriert wird (Mead, 1968, 243, 246ff.).

2.2.2. Psychosoziale Entwicklungsaufgaben nach Erikson

Mit dem Ansatz zur Bewältigung von psychosozialen Krisen, die sich in verschiedenen Lebensphasen stellen, lieferte Erikson (1966) eine wichtige Grundlage für viele weitere Theorien, die sich mit der Entwicklung und Bildung von Identität beschäftigen.

Das Durchlaufen verschiedener psychosozialer Krisen und Aufgaben in verschiedenen Alters- und Entwicklungsstufen, ist Kern von Eriksons Theorie, der diesen Prozess als einen Grundplan sieht,

„dem die einzelnen Teile folgen, [...] bis alle Teile zu einem funktionierenden Ganzen herangewachsen sind“ (Erikson, 1966, S. 57). Der Prozess erstreckt sich über das gesamte Leben eines Menschen und vollzieht sich vor allem unterbewusst (Erikson, 1966, S. 141). In der zentralen Lebensphase Jugend, steht vor allem die Ausbildung einer sogenannten „Ich-Identität“ (Erikson, 1966, S. 107) im Vordergrund. Neben körperlichen Veränderungen gilt es, sich der Auseinandersetzung mit möglichen gesellschaftlichen Rollen, eigenen Zielen, Werten und Überzeugungen zu stellen, indem Identifikationen aus der Kindheitsphase übernommen, angeglichen oder abgelegt werden (Erikson, 1966, 106f., 140). Wichtige Instanzen sind dabei die Gemeinschaft mit Peers, innerhalb derer konkurriert oder nach Gemeinsamem gesucht werden kann, um so feste Entscheidungen für das zukünftige Leben, mögliche Rollen und eine Selbstdefinition treffen zu können (Erikson, 1966, 136f.). Ist diese Zeit des Experimentierens erfolgreich, so kann ein wertvoller Beitrag zur Identitätsbildung geleistet werden. Scheitern junge Menschen an dieser Identitätsbildung, kommt es zu einer „Identitätsdiffusion“, in der Jugendliche nicht mit den gesellschaftlichen Rollenerwartungen zurechtkommen und starke Zweifel an der eigenen „ethnischen und geschlechtlichen Identität“ aufkommen (Erikson, 1966, S. 110).

Eine sichere Identität entgegen ist laut Erikson (1966, S. 114) die Voraussetzung für Intimität, deren Erwerb er als Aufgabe des jungen Erwachsenenalters definiert. Der Übergang in das Erwachsenenleben ist geprägt und gekennzeichnet von Beruf, Heirat, Familiengründung und der Distanzierung von Menschen, die für das Individuum eine Gefahr darstellen können (Erikson, 1966, S. 115).

2.2.3. Entwicklungsaufgaben nach Havighurst

Die psychosozialen Krisen im Modell von Erikson wurden durch Havighurst (1976) weiter ausdifferenziert und definiert. Die Aufgaben, die sich in den verschiedenen Lebensphasen stellen, erstrecken sich über den gesamten Lebenslauf eines Menschen. Die erfolgreiche oder erfolglose Bewältigung der Aufgaben wirkt sich wiederum auf den Umgang nachfolgender Aufgaben aus (Havighurst, 1976, S. 2). Nach Havighurst speisen sich die Entwicklungsaufgaben aus der körperlichen Reifung eines Menschen, dem Druck des kulturellen Prozesses auf ihn oder den persönlichen Wünschen, Zielen und Werten. Diese drei Quellen können in ihrer Wirkung zumeist nicht trennscharf voneinander betrachtet werden (Havighurst, 1976, S. 2).

In den Charakteristika der Entwicklungsaufgaben zeigen sich vor allem die Unterschiede zum Ansatz von Erikson. So ist das Entwicklungsgeschehen äußerst komplex, was sich daran zeigt, dass die Entwicklungsaufgaben Interdependenzen zwischen und innerhalb der einzelnen Stufen aufzeigen.

Zudem können Aufgaben einmalig oder mehrfach innerhalb eines Lebenslaufs auftreten und weisen kulturelle Abhängigkeit auf: Manche Entwicklungsaufgaben sind kulturspezifisch, andere in jeder Kultur gleichermaßen zu bewältigen, was den Einfluss von kulturellen Normen, Werten und Überzeugungen in der Entwicklung hervorhebt (Havighurst, 1976, S. 36–42).

Für die Phase der Adoleszenz und des frühen Erwachsenenalters zählt Havighurst (1976, S. 83–94) ähnliche Entwicklungsaufgaben auf, die sich mit denjenigen aus den vorherigen Kapiteln decken (Übernahme sozialer und gesellschaftlicher Verantwortung, Entwicklung eines eigenen ethischen Werte- und Normensystems, Vorbereitung auf eigenes Ehe- und Familienleben u.v.m.).

2.2.4. Identitätsentwicklung nach Marcia

Auch Marcia (1980) bediente sich am Modell von Erikson und entwickelte es durch empirische Analysen weiter, indem er ein Modell zur Messung von Identitätszuständen entwarf (B. Müller, 2011, S. 160).

Zunächst arbeitete er zwei Dimensionen des Identitätsstatus heraus: „Crisis“ (Erkundung, Durchleben von Krisen) und „Commitment“ (innere Verpflichtung) (Marcia, 1980, S. 161). Ersteres meint die bewusste Auseinandersetzung und das Experimentieren mit den eigenen (beruflichen) Zielen, der eigenen Person, verschiedenen Meinungen und Verhaltensweisen. Unter „Commitment“ wird die persönliche Sicherheit und Stabilität über getroffene Entscheidungen sowie der eigenen Person verstanden, beispielsweise in Hinblick auf die berufliche Wahl und inwiefern dies in die Realität umgesetzt wird (Jungbauer, 2017, S. 191).

Erweitert werden die Dimensionen durch die vier Identitätsentwicklungstypen, die durch unterschiedliche kognitive Reflexionsfähigkeiten gekennzeichnet sind:

- 1) „Identity Achievement“ (gelungene, erarbeitete Identität): Das Individuum hat bereits Entscheidungen getroffen und strebt nach den eigens erarbeiteten beruflichen und ideologischen Zielen.
- 2) „Foreclosure“ (übernommene Identität): Das Individuum hat unter großem Einfluss von Anderen (z.B. Eltern) zwar Entscheidungen getroffen, diese wurden aber nicht eigenständig erarbeitet.
- 3) „Identity Diffusions“ (Identitätsdiffusion): Egal ob eine Phase der Krise oder Erkundung bereits erfolgte, wurden noch keine Entscheidungen getroffen.

- 4) „Moratorium“ (Moratorium): Das Individuum befindet sich in einer Identitätskrise, in der es möglicherweise noch zu einer Entscheidungsfindung kommt (Jungbauer, 2017, 191f.; Marcia, 1980, S. 161; B. Müller, 2011, 160f.).

Auch Marcia arbeitet die Besonderheiten der Lebensphase Jugend heraus, die durch körperliche Veränderungen, die Erweiterung kognitiver Fähigkeiten und sozialen Erwartungen geprägt ist. Von jungen Menschen wird in diesem Zeitraum erwartet, die Identifikationen aus der Kindheit (neu) zu sortieren und zu überarbeiten, damit ein stabiles Erwachsensein durch die Ausbildung einer Ich-Identität ermöglicht wird. Eine schlechte Identitätsentwicklung kann zu Verwirrung führen mit der Konsequenz, dass der Selbstwert überwiegend an externen Faktoren festgemacht werden muss (Marcia, 1980, 159f.).

2.2.5. Identität in der Kindheit und Jugend nach Hurrelmann

Hurrelmann (2012) sieht für die Ausbildung einer eigenen Identität vor allem die erfolgreiche Selbstbildentwicklung als zentral an. Die Theorien von Erikson und Havighurst erweitert er um diesen Ansatz. Um das Ziel des entwickelten Selbstbildes zu erreichen sind die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben in den verschiedenen Lebensphasen – vor allem aber im Jugendalter – notwendig (Hurrelmann, 2012, S. 73). Die Auseinandersetzung mit sozialen Rollenbildern und einer zunehmend geforderten Selbstständigkeit, also einer Auseinandersetzung mit der Umwelt und der eigenen, inneren Welt des Individuums ist wesentliche Aufgabe. Darin liegt die Chance, ein reflektiertes Selbstbild herzustellen, durch das das Individuum handlungsfähig wird und in der Lage ist, die eigene Persönlichkeit zu entfalten (Hurrelmann, 2012, S. 73).

Resultat eines kontinuierlich positiven Selbstbilds und Selbsterlebens über die verschiedenen Lebensphasen hinweg ist eine stabile Identität. Die Störung des Selbstbildes führt vor allem zu mangelnder Übereinstimmung der gesellschaftlichen Erwartungen und der eigenen Bedürfnisse, was zu sozial unangepasstem Verhalten führen kann (Hurrelmann, 2012, S. 74). Die erfolgreiche Ausbildung einer stabilen Identität wird in engem Zusammenhang zur Persönlichkeitsentfaltung eines Individuums gesehen. Hurrelmann (2012, S. 74) vertritt darüber hinaus die These, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund eine schwierigere Ausgangslage als Einheimische haben, die sich jedoch durch den Trend der Internationalisierung der Gesellschaft im Laufe der Jahre verringern wird.

2.2.6. Die fünf Säulen der Identität nach Petzold

Für die Psychotherapie entwickelte Petzold (2012) das Modell der Identitätssäulen als Hilfestellung für die Diagnostik. Therapeut:innen sollen dadurch einen Eindruck von der persönlichen Stabilität eines Menschen in den Teilbereichen oder der Gesamtheit des Lebens erhalten (Petzold, 2012, S. 520).

Die Basis einer stabilen Identität setzt sich aus fünf Säulen zusammen, die alle gleichermaßen relevant sind:

- 1) Die Leiblichkeit: Gesundheit, Wohlbefinden, Leistungsfähigkeit,
- 2) Die sozialen Beziehungen: Soziale Netzwerke wie Familie, Freund:innen und Kolleg:innen,
- 3) Arbeit und Leistung, Freizeit: Anforderungen und Rolle im Beruf, Balance zwischen Erholung und Arbeit,
- 4) Materielle Sicherheit: Finanzen, Wohnung, Kleidung, Berufstätigkeit als Freiheit,
- 5) Werte: Sinnfragen, religiöse Themen, Quelle für Sinn und Kraft, Zugehörigkeit zu Gruppen, Verhalten i.S.v. Engagement, negative Attribute wie Stigmatisierung (Petzold, 2012, S. 521–525).

Fällt oder schwankt eine oder mehrere der fünf Säulen durch Veränderungen verschiedenster Arten, kann die Identität ins Wanken geraten. Auch wenn das Modell vorrangig für den therapeutischen Kontext entwickelt wurde, erfreut es sich großer Beliebtheit, vor allem als Teil von Persönlichkeitstests. Das ist möglicherweise auf die sehr greifbare Beschreibung von Identität mit ihren verschiedenen Teilbereichen zurückzuführen, auf die Petzold den Fokus legt.

2.2.7. Identitätsentwicklung im Laufe der Biografie – empirische Erkenntnisse von Müller

Aktuelle Forschungserkenntnisse zur Identitätsentwicklung im Laufe der menschlichen Biografie liefert eine Dissertation von Müller (2011). Sie geht unter anderem den Fragen nach, was die Befragten unter dem Wort Identität verstehen, inwieweit sie sich ihrer eigenen Identität bewusst sind und mit welchen Merkmalen sie sich beschreiben würden (B. Müller, 2011, S. 124). In 38 Interviews geht sie sowohl allgemeinen Aspekten der Identität (soziale Beziehungen, Beruf, Körper, Geschlecht) als auch relevanten Erfahrungen (Kindheit, Körper, Geschlecht, Selbstkonstruktion der Identität und Lebenskrisen) und der aktuellen Handlungs- und Zukunftsrelevanz der Identität (Alter und Tod, Lebenssinn, Wünsche, Pläne, Hoffnung und Sorgen) nach (B. Müller, 2011, S. 131–133).

Die Ergebnisse zeigen, dass noch im Erwachsenenalter ein Wandel des Selbstbildes vollzogen wird und dieser vor allen Dingen auf die gemachten Erfahrungen während des Älterwerdens, den

Kontakt mit Familien und Freunden, der bewussten Selbstreflexion, dem Arbeitsleben, Krankheiten, Auslandsaufenthalte, Psychotherapien und das Finden eines religiösen Glaubens zurückgeführt wird. Die Konsequenz aus diesen Erfahrungen war die Veränderung der eigenen Einstellungen, Werte, Weltanschauungen, des Selbstwertgefühls und des Selbstbildes (B. Müller, 2011, S. 203–207).

Trotz dessen, dass im Erwachsenenalter die Identität schon weit ausgereift ist, zeigt sich, dass hier besonders die berufliche Identität als ein wichtiger Teil der gesamten Identität hervortritt und einer ständigen Anpassung bedarf, die auch auf andere Bereiche der Identität Einfluss hat (B. Müller, 2011, S. 177–182).

2.3. Zusammenfassung

Die Ausführungen der verschiedenen theoretischen Ansätze und der kurze Umriss der Forschungsergebnisse zeigen auf, dass das Formen und Entwickeln einer Identität ein Prozess ist, der über alle Lebensphasen hinweg andauert. Menschen sind immer wieder herausgefordert, sich mit den sich verändernden Bedingungen und Werten einer Gesellschaft neu auseinanderzusetzen. Die soziale Rollenfindung, die durch die Entwicklungsaufgaben in den Lebensphasen immer wieder neu notwendig wird, verstärken dies. An dieser Stelle ist jedoch die Aktualität der Modelle zu Entwicklungsaufgaben und psychosozialen Krisen zu hinterfragen. Die Stufenmodelle weisen zwar klare Rangabfolgen auf, jedoch können die klaren Abgrenzungen nicht mehr passgenau auf die heute wahrnehmbaren Lebensphasen Jugend, Adoleszenz und junges Erwachsenenalter übertragen werden, weil sich diese über Jahre hinweg ausbreiten können und in unterschiedlichen Geschwindigkeiten durchlaufen werden.

Dennoch lassen sich aus den verschiedenen Theorien vier Kernaspekte herausfiltern, die für Prozesse einer Identitätsbildung und damit auch des Forschungsgegenstandes dieser Arbeit relevant und hilfreich erscheinen:

- 1) Die Lebensphase Jugend stellt einen wichtigen Lebensabschnitt dar, in der durch experimentelles Verhalten soziale Rollen erprobt werden und in der die individuelle Auseinandersetzung mit Einstellungen, Werten und Normen zentral wird. Auch wenn die Identitätsfindung ein Thema ist, das Menschen lebenslang beschäftigt, sehen die Mehrheit der Theorien die Jugendphase als wichtige Grundsteinlegung für die Persönlichkeitsentwicklung im Sinne der Herausbildung einer eigenen Identität.

- 2) Identität basiert laut den Theorien auf wichtigen Prozessen der Persönlichkeitsbildung in der Jugendphase. Wirklich abgeschlossen ist der Prozess danach aber nicht, da er durch verschiedene Lebensereignisse immer wieder beeinflusst und mal stärker und schwächer in den Vordergrund rückt. Besonders das Fünf-Säulen-Modell knüpft hier an einem eingängigen Verständnis von Identität an, indem es verschiedene Teilbereiche des Lebens integriert, die eine wichtige Rolle einnehmen. Alle Theorien betonen immer wieder die Auseinandersetzung mit Werten und Normen als wichtigen Teil von Identität.
- 3) Die Gesellschaft, das soziale Umfeld und die Kultur werden in allen angeführten Theorien als wesentlicher Einflussfaktor für Prozesse der Identitätsbildung genannt. An das Individuum werden soziale Erwartungen und Rollen herangetragen und vorgelebt. Schlussendlich soll das darin resultieren, selbst soziale Verantwortung zu übernehmen und eine für sich passende Rolle in der Gesellschaft einzunehmen. In der Ausbildung einer Identität kommt damit der Auseinandersetzung mit sozialen Erwartungen eine wichtige Rolle zu.
- 4) Das Individuum ist in Prozessen der eigenen Identitätsbildung mit der eigenen Persönlichkeitsentwicklung, seinem Selbstbild und dem Lösen von Entwicklungsaufgaben beschäftigt. Gleichzeitig steht es unter dem Einfluss gesellschaftlicher Erwartungen. Besteht eine große Diskrepanz zwischen den gesellschaftlich gestellten Anforderungen und des Selbstbildes, kann es zu einem gestörten Verhältnis zu sich selbst und der Umwelt kommen, was von der Mehrheit als abweichendes Verhalten wahrgenommen wird.

Diese Kernaspekte sollen für die vorliegende Forschungsarbeit eine wichtige Orientierung im Hinblick auf die Konstruktion von Identität bei jungen Menschen bieten. Die empirischen Untersuchungen haben hauptsächlich aufgezeigt, dass Erlebnisse im Lebenslauf als wichtiger Aspekt für die Ausbildung und Neuausrichtung der eigenen Identität bewertet werden. Das lässt die Vermutung zu, dass auch internationale Austauschbegegnungen im Kontext der Internationalen Jugendarbeit solche Erlebnisse sein können. Da diese Austauschereignisse zudem in der prägenden Lebensphase Jugend stattfinden, wird diese These durch die ausgeführten Annahmen der Bedeutsamkeit der Jugend unterstützt.

Bevor diese Thesen empirisch untersucht werden sollen, gilt es das Handlungs- und Angebotsfeld der Internationalen Jugendarbeit zu umreißen und sich über dort vorhandene Konzepte und Theorien einen Überblick zu verschaffen.

3. Internationale Jugendarbeit

Internationale Jugendarbeit ist in §11 SGB VIII als ein Schwerpunkt von Jugendarbeit aufgeführt und hat damit die Stärkung gesellschaftlicher Mitverantwortung, Selbstbestimmung und sozialem Engagement von Jugendlichen zur Aufgabe. Ergänzend zu schulischen und beruflichen Bildungsmaßnahmen werden Angebote der Jugendarbeit von öffentlichen und freien Trägern durchgeführt. Hierbei zeigt sich im non-formalen Bildungskontext eine Vielfalt an verschiedenen Ausrichtungen, Methoden, Strukturen, Inhalten und Werten dieser Träger (IJAB e.V., 2002, S. 178).

3.1. Ziele Internationaler Jugendarbeit

Der Bedarf und die Begründung Internationaler Jugendarbeit ergab sich aus historischen Ereignissen: Vor allem nach dem Zweiten Weltkrieg bis in die Mitte der 1970er Jahre wollte man den negativen und separierenden Erfahrungen während und nach dem Krieg und deren Folgen mit „Völkerverständigung“ entgegenwirken (W. Müller et al., 2013, S. 13; Thimmel, 2001, S. 18, 2021). Durch Austauschbegegnungen – besonders unter den europäischen Ländern – sollten Jugendliche freundschaftliche Beziehungen knüpfen und durch Austausch Vertrauen schaffen. Ab Mitte der 1970er Jahre stand und steht bis heute das interkulturelle Lernen als ein wichtiges Ziel der internationalen Austauscherfahrungen im Vordergrund. Die voranschreitenden gesellschaftlichen Entwicklungen wie Migration und Globalisierung lassen die Ausrichtung der Völkerverständigung etwas in den Hintergrund geraten, sie bleibt aber nach wie vor – insbesondere im Hinblick auf den interreligiösen Dialog – ein wesentliches Ziel Internationaler Jugendarbeit. Hinzu gekommen sind in den 2000er Jahren zudem Ansätze und Ziele im Sinne von Diversität/Diversity (Becker et al., 2015, 6f.; IJAB e.V., 2002, 178ff.; W. Müller et al., 2013, S. 13).

Heutzutage sollen sich Jugendliche und Fachkräfte mit anderen Ländern und Kulturen auseinandersetzen (BMFSFJ, 2021b). Auf europäischer Ebene soll jungen Menschen die Möglichkeit geboten werden, aktive Beteiligung auf der Ebene der Europäischen Union zu erleben und sich dadurch als europäische Bürger:innen zu identifizieren. Auch Fachkräften soll die Gelegenheit zum Austausch und der Zusammenarbeit mit Kolleg:innen aus anderen Ländern angeboten werden, um voneinander zu lernen. (IJAB e.V., 2002, S. 180–184).

Die Veränderungen in einer sich immer weiter pluralisierenden Gesellschaft birgt Gefahren, der die Internationale Jugendarbeit vorbeugen möchte. Junge Menschen sollen diversitätsbewusstes Denken und Vielfalt schätzen lernen, sowie Sensibilität für Diskriminierung, Ausschluss und Hierarchisierungen entwickeln (Bayerischer Jugendring (BJR), 2017). Darüber hinaus sollen

Handlungskompetenzen wie Toleranz und Verständnis für Andere erweitert werden, welche in einer globalisierten Welt immer wichtiger sind (IJAB e.V., 2002, S. 178).

Unterstützt werden die genannten Ziele durch das Angebot individueller Lernerfahrungen für Einzelne, die auf das Eröffnen neuer Wissenshorizonte, dem Erwerb interkultureller Kompetenz und Kommunikationsfähigkeit und der Förderung von Persönlichkeit und Identitätsbildung abzielen (Dreber & Müller, 2013, S. 8; IJAB e.V., 2002, S. 178).

Eng verbunden ist die Internationale Jugendarbeit mit dem Anliegen der politischen Bildung, wie im Konzept der „Reflexiven Internationalität“ nach Thimmel (2021) (vgl. Abschnitt 3.4.3) gezeigt wird. Dem Praxisfeld sind politische Dimensionen zu eigen, die an dieser Stelle kurz dargestellt werden sollen, da diese sich wie theoretische Leitlinien lesen lassen und wichtige Impulse für die Praxis liefern.

- 1) Grundannahme der Internationalen Jugendarbeit sind die Anerkennung und Gleichwertigkeit der Beteiligten am Austausch.
- 2) Gegenstand Internationaler Jugendarbeit ist die Auseinandersetzung mit der kollektiven nationalen Identität.
- 3) Von Seiten der Teamer:innen ist eine sensible Haltung und ein reflexiver Umgang mit der Thematisierung von Differenzen (z.B. Nation oder Staat) zu erwarten.
- 4) Politische Themen sind Teil von Mobilitätsangeboten im internationalen Austausch, da die Politik des eigenen oder des Partnerlands thematisiert werden.
- 5) Die Ausgestaltung einer bi- oder multinationalen Partnerschaft beinhaltet eine außenpolitische Dimension.
- 6) Im Austausch ist die gegenseitige Anerkennung von Fachkräften wesentlich und von Diplomatie geprägt. Längere Prozesse gemeinsamer Erfahrungen und Kommunikation können hierbei eine gewinnbringende Atmosphäre schaffen.
- 7) Internationale Jugendarbeit ermöglicht non-formale Bildung Jugendlichen unterschiedlichen Alters und Milieus. Daher ist es wichtig (finanzielle) Förderungen zu gewährleisten (Thimmel, 2021, S. 371).

Die genannten Ziele und Rahmenbedingungen der Internationalen Jugendarbeit spiegeln sich in der breiten Palette verschiedener Angebotsarten, über die der nächste Abschnitt informiert. Wie zuvor in den Identitätsbildungstheorien (vgl. Kapitel 2) deutlich wurde, ist in der Jugendphase die Auseinandersetzung mit den eigenen Wertehaltungen elementar. Die politischen Dimensionen können hierzu einen Beitrag leisten.

3.2. Angebote Internationaler Jugendarbeit

Angebote der Internationalen Jugendarbeit können auf unterschiedliche Weise voneinander differenziert werden: So werden Kurz- und Langzeitformate, Gruppen- und Individualprogramme sowie bi-, tri- oder multilaterale Begegnungen angeboten (Becker et al., 2015, S. 12; BMFSFJ, 2016, S. 807; Drücker, 2010, S. 76; Eurodesk Deutschland, 2021, S. 1). Formate der Internationalen Jugendarbeiten sind internationale Jugendbegegnungen und Workcamps, Freiwilligendienste, transnationale Jugendinitiativen, europäische und internationale Seminare und Trainings, Fachkräfteaustausch und Job Shadowing¹ (Becker et al., 2015, 12f.). Weitere Möglichkeiten, die im Feld der internationalen Jugendarbeit verortet werden können, sind Auslandsaufenthalte in Form von Praktika, Sprachkursen, einem langfristigen und individuellen Schüleraustausch, Au-Pair oder Aufenthalte, die im Rahmen von Ausbildung und Studium stattfinden (Becker et al., 2015, S. 13). Eine differenzierte Betrachtung dieser Angebote ergibt sich unter anderem durch die Berechtigung und die Voraussetzungen von finanziellen staatlichen Förderungen.

Eine systematische Zuordnung und geordneten Überblick über die verschiedensten Angebotsarten wurde von Becker und Thimmel (2019b, S. 22) vorgenommen. Unter anderem fand dabei eine Zuordnung zu Angeboten in der formalen, non-formalen und informellen Bildung einerseits und die Einteilung in Individual- oder Gruppenerfahrungen andererseits statt (s. Tabelle 1).

¹ Austauschform bei der eine Fachkraft im Berufsalltag hospitiert und beobachtet, um einen Einblick in die Arbeit der Fachkraft im Ausland zu erhalten (Becker et al. (2015, S. 13).

Tabelle 1 Klassifikation von Formaten organisierter Auslandsaufenthalte.

	Formateklassifikation	
	Individuell unterwegs	In der Gruppe unterwegs
Kontext formale Bildung	<ul style="list-style-type: none"> • Auslandssemester (Studium) • Schüler:innenaustausch (individuell) • Praktikum im Ausland (berufliche Bildung) 	<ul style="list-style-type: none"> • Auslandsaufenthalt mit Schulklasse • Schüler:innenaustausch (Gruppe)
Kontext non-formale/informelle Bildung	<ul style="list-style-type: none"> • Freiwilligendienst • Work & Travel • Au-Pair 	<ul style="list-style-type: none"> • Internationale Jugendbegegnung • Workcamp • Jugendfreizeit im Ausland • Auslandsfahrten (mit Vereinen, Jugendverbänden, religiösen Organisationen)

Anmerkung. In Anlehnung an Die Zugangsstudie zum internationalen Jugendaustausch, von Becker & Thimmel, 2019b, S. 23.

Da sich das vorliegende Forschungsprojekt auf internationale Jugendbegegnungen und Schüler:innenaustausch (Gruppe) fokussiert, werden die vielen Angebote mit ihren Unterschieden im Einzelnen nicht näher ausgeführt. Die Darstellung des Spektrums soll lediglich ein umfassendes Bild über die Internationale Jugendarbeit ermöglichen und die Einordnung von internationalen Jugendbegegnungen erleichtern. Konzepte internationaler Jugendbegegnungen und dem Schüler:innenaustausch sollen daher im folgenden Abschnitt gesondert in den Blick genommen werden.

3.3. Internationale Jugendbegegnungen

Nach Drücker (2010) können internationale Jugendaustauschbegegnungen als Kernstück der Internationalen Jugendarbeit gesehen werden, „sowohl konzeptionell als auch in Bezug auf die zur Verfügung stehenden Fördermittel“ (Drücker, 2010, S. 76). Jugendbegegnungen können beispielsweise internationale Workcamps, Workshops oder Austauschbegegnungen mit

Teilnehmer:innen aus zwei oder mehr Ländern sein, die in Deutschland oder anderen Ländern stattfinden (Drücker, 2010, S. 76; Eurodesk Deutschland, 2021, S. 1).

Im Vordergrund steht dabei das gegenseitige Kennenlernen der jungen Menschen und der interkulturelle Austausch (Eurodesk Deutschland, 2021, S. 1). Wichtige Grundprinzipien der Jugendaustauschbegegnungen sind:

- 1) Die Gegenseitigkeit, die den Austauschcharakter insofern hervorhebt, dass mehrmalige Begegnungen in den jeweiligen Austauschländern stattfinden,
- 2) die Ausgewogenheit bei der Gruppengröße und damit verbunden der Begegnungscharakter, der sich im gemeinsamen Programm oder der Unterbringung (Gästehaus, Jugendherberge, Campingplatz, Gastfamilien) äußert.
- 3) Formale Rahmenbedingungen werden vor allem auch durch den Förderer gestellt (Drücker, 2010, S. 76). In den Richtlinien zu der Förderung internationaler Jugendbegegnungen beinhaltet dies beispielsweise die Bezuschussung von Kosten für Teilnehmer:innen, Teamer:innen, Gruppenleiter:innen und Fachkräften (BMFSFJ, 2016, S. 807).
- 4) Hier wird unter anderem die pädagogische Begleitung als ein Aspekt von internationalen Jugendbegegnungen deutlich.

Das Programm einer solchen Jugendbegegnung enthält neben der gemeinsamen Bearbeitung eines politischen, geschichtlichen, kulturellen oder religiösen Projekts und Themas die gemeinsame und frei gestaltbare Freizeit der jungen Menschen. In der Regel findet die Kommunikation über eine einheitliche Arbeitssprache statt (Eurodesk Deutschland, 2021, S. 1).

Zu internationalen Jugendbegegnungen kann unter anderem der Schüler:innenaustausch in Gruppen gezählt werden, der zwischen einer deutschen Schule und ihrer Partnerschule stattfindet (BJR, o.J.; Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, o.J.). Unterstützungs- und Vermittlungsangebote liefern beispielsweise das Deutsch-Polnische- (DPJW), Deutsch-Griechische- (DGJW) oder Deutsch-Französische Jugendwerk (DFJW) (DFJW, o.J.; DGJW, o.J.; DPJW, o.J.). Dabei findet in den meisten Fällen eine Hin- und Rückbegegnung mit der jeweils gleichen Gruppe statt. Lehrkräfte können dies im Rahmen von Fremdsprachenfächern oder auch zu fächerübergreifenden Themen organisieren (DFJW, o.J.; DPJW, o.J.). Neben rein schulischen Austauschmöglichkeiten ist auch eine Zusammenarbeit zwischen Jugendarbeit und Schule und der gemeinsamen Organisation und Planung einer Begegnung möglich.

Die Ziele eines Schüler:innenaustauschs sind vor allem die Motivation für Fremdsprachen, das Erlernen von interkultureller Kompetenz und Kommunikation wie auch das Persönlichkeitswachstum. Kinder und Jugendliche sollen die Möglichkeit haben, den Schul-, Familien- und Freizeitalltag der Austauschfamilie kennenzulernen. Zudem sollen Schüler:innen ihren eigenen Alltag mit ihren Austauschpartner:innen leben und die gemeinsame Freizeit und das Programm mitorganisieren und planen. (Austausch macht Schule, o.J.; DFJW, o.J.; DPJW, o.J.).

Das Feld der Internationalen Jugendarbeit mit den dahinterstehenden Zielen und der kurze Umriss zu internationalen Austauschbegegnungen lassen die Vielfältigkeit und Möglichkeiten, die sich aus den genannten Rahmenbedingungen ergeben, erahnen. Ergänzend liefert die Theorie, die sich mit Prozessen und Konzepten im Feld der Internationalen Jugendarbeit auseinandersetzt, weitere wichtige Ansätze zur Auswirkung von Persönlichkeitsbildung durch Austauschbegegnungen.

3.4. Konzepte Internationaler Jugendarbeit

Über die Jahre hinweg wurde das Feld der Internationalen Jugendarbeit auf theoretischer, pädagogischer und konzeptioneller Basis weiterentwickelt. Wichtige Ansätze, die in der Literatur und aktuellen Diskursen der Internationalen Jugendarbeit zu finden sind, sollen daher im Folgenden kurz angerissen werden. Neben Ausführungen zu den Verständnissen von Kultur und interkulturellem Lernen soll vor allen Dingen das Konzept der „Reflexiven Internationalität“ nach Thimmel (2021) mitaufgenommen werden.

3.4.1. Kultur

Thomas (2003) prägte lange Zeit das Kulturverständnis Internationaler Jugendarbeit. Kultur verstand er als ein „Orientierungssystem“, das die Wahrnehmung, das Denken, Bewerten und Handeln Einzelner beeinflusst und damit ihre Zugehörigkeit zu einer Gesellschaft, Organisation oder Gruppe festlegt. Innerhalb dieser Einheiten existieren spezifische Symbole, werden reproduziert und verfestigt (Thomas, 2003, S. 112). Zentrale Merkmale für Kulturen definiert er als „Kulturstandards“, in denen sich das weitestgehend kollektive Wahrnehmen und Handeln, die Norm und das für die Mitglieder der Kultur Typische und Selbstverständliche ausdrückt. Kulturstandards sind somit auch Grundlage für die Wahrnehmung einer Kultur durch Nicht-Mitglieder dieser Kultur (Thomas, 2003, S. 112).

Winkelmann (2006, S. 62–65) kritisiert dieses Kulturkonzept vor allem in Hinblick auf die Internationale Jugendarbeit: Das Verständnis von Kultur beanstandet er als starr, weil es als abgeschlossenes System gedacht wird und individuelle Verhältnisse und Bedeutungen von

Kulturzugehörigkeit stark begrenzt. Abweichungen werden direkt als kulturuntypisch gesehen und lassen keine Einblicke darüber zu, wie mit Widersprüchen umgegangen wird. Durchaus bestehen viele weitere Ansätze zum Begriff der Kultur, die diskussionswürdig sind, jedoch den Rahmen dieser Arbeit übersteigen würden. Diese zwei Perspektiven zeigen jedoch bereits, wie wichtig ein kritischer und reflektierter Umgang mit dem Kulturbegriff ist.

Ein unmittelbarer Zusammenhang zum Begriff der Kultur wird zum interkulturellen Lernen und dessen Verständnis hergestellt. Wie bereits erwähnt sind interkulturelle (Lern-)Erfahrungen zu einem wesentlichen Ziel Internationaler Jugendarbeit geworden.

3.4.2. Interkulturelles Lernen

Viele Definitionen, die sich dem Begriff des interkulturellen Lernens annähern, führen indirekt das starre Verständnis von Kulturen als klar voneinander abgrenzbare Systeme fort. Thomas (1988, S. 83) definiert den interkulturellen Lernprozess als Absicht, ein fremdes Orientierungssystem einer anderen Kultur in das eigene zu integrieren sowie im eigenen Denken und Handeln anzuwenden. Handrichs Ansatz (1996, S. 242) ist dazu nahe deckungsgleich, begrenzt die Übernahme eines anderen Orientierungssystems allerdings auf die Fähigkeit, sich darin hineindenken und -fühlen zu können. Eine Lernsituation kann jedoch nur dann stattfinden, wenn gegensätzliche Erfahrungen aufeinandertreffen. Hier wird das Bild von Kultur und der kulturellen Zugehörigkeit als zwei abgeschlossene und abgetrennte Einheiten verdeutlicht. Risiko eines solchen Verständnisses ist die Vernachlässigung von Diversität, da Kulturen mit Rückgriff auf Nationalitäten simplifiziert und gefestigt werden. Andere Differenzlinien erhalten hier keine oder nur wenig Aufmerksamkeit (Winkelmann, 2006, S. 68–74).

Ein etwas weiter gefasstes Verständnis liefert Müller (1987, S. 81–90), der interkulturelles Lernen als „Sensibilisierungsprozess“ sieht. Dieser hat das bessere Verstehen anderer Kulturen und den Abbau von bestehenden Vorurteilen zum Ziel und trägt damit zur internationalen Verständigung bei. Er beinhaltet unter anderem das Herausarbeiten der eigenen kulturellen Identität sowie die Begründung von Konflikten inner- und außerhalb der eigenen Kultur.

In einer Publikation zum interkulturellen Lernen an Schulen vereint Thomas (2012) die bis dahin verschiedenen Aspekte der Definitionen zum interkulturellen Lernen. Darin hebt er hervor, dass im Umgang mit Menschen einer anderen Kultur Bestrebungen vorhanden sein müssen, das spezifisch kulturelle Orientierungssystem zu verstehen und in das eigene integrieren zu wollen. Das schließt zudem dessen Anwendung im fremdkulturellen Handlungsfeld, also dem eigenen Denken und

Handeln sowie die Reflexion des eigenen kulturellen Orientierungssystems mit ein (Thomas, 2012, 18f.). Erfolgreiches interkulturelles Lernen zeigt sich dann, „wenn eine handlungswirksame Synthese zwischen kulturdivergenten Orientierungssystemen erreicht ist, die erfolgreiches Handeln der eigenen und in der fremden Kultur erlaubt“ (Thomas, 2012, 18f.).

Ein sehr aktuelles Konzept für die Praxis der internationalen Jugendarbeit liefert Thimmel (2021) mit der „Internationalen Reflexivität“. Er kritisiert in diesem Zuge die Zuordnung Einzelner zu einer Kultur, aufgrund von Nationalitäten oder gesellschaftlicher Konstruktionen. Dem Individuum bleibt kaum eine Möglichkeit, sich zu diesen zugeschriebenen nationalen Identitäten zu verhalten oder zu entziehen (Thimmel, 2021, S. 368). Thimmel bemerkt positiv, dass durch den Wandel der Internationalen Jugendarbeit hin zum interkulturellen Lernen die Perspektive der Teilnehmer:innen stärker in den Fokus rückt. Gleichzeitig werden dabei aber die kulturellen Unterschiede hervorgehoben. Sein Konzept geht von einem dynamischen Verständnis von Kulturen und einem sensiblen Umgang mit konstruierten Differenzen aus (Thimmel, 2021, S. 369).

Im Folgenden soll dieses Konzept aufgrund der Wichtigkeit in dieser Arbeit im Detail betrachtet werden.

3.4.3. Reflexive Internationalität

Das Konzept der „Reflexiven Internationalität“ ordnet Thimmel (2021) spezifisch für die Internationalen Jugendarbeit zu, da die dort vorhandenen Angebote in pädagogische Settings eingeordnet sind und jungen Menschen eine Konfrontation mit „kulturellen Wertevorstellungen, nationalen Bezügen und landesspezifischen Denkweisen“ ermöglicht (Thimmel, 2021, S. 367). Daraus ergibt sich das Nachdenken darüber, welche Bedeutung oder auch Nicht-Bedeutung die Individuen diesen Aspekten und Kategorien zuschreiben. Da in internationalen Austauschbegegnungen die Auseinandersetzung mit Nationen, Nationalitäten, Kulturen, kulturellen Praktiken, Staaten und Institutionen in inter-, transnationalen und europäischen Kontexten stattfindet, ist Internationale Jugendarbeit nicht ohne politische Dimension im Sinne der politischen Bildung zu denken (Thimmel, 2021, S. 368).

Reflexive Internationalität kritisiert die eben ausgeführten Konzepte von „Kulturstandards“ und „Kultur“, da diese als ein Instrument der Zuordnung einzelner Personen zu nationalen und gesellschaftlich konstruierten Systemen gesehen werden. Kritisch betrachtet wird daran, dass sich Individuen diesen Zuschreibungen nicht entziehen können (Thimmel, 2021, 368f.; Thimmel & Friesenhahn, 2015, S. 96).

Daher appelliert das Konzept an einen reflexiven Umgang mit Kategorien wie Nationalität und der Zuordnung zu einer bestimmten kulturellen Gesellschaft. Begriffe wie ‚Staat‘, ‚Nation‘ und ‚Kultur‘ werden als heterogen und dynamisch gesehen und in den Mittelpunkt des Konzeptes gerückt (Thimmel, 2021, 368ff.; Thimmel & Friesenhahn, 2015, S. 96). In der konkreten Praxis heißt das, die bewusste Reflexion über die Anwendung, gegebenenfalls die Überwindung und das Abschwächen von den soeben genannten Kategorien (Thimmel, 2021, S. 371). Dies richtet sich vor allen Dingen an Hauptamtliche und Teamer:innen, die Austauschbegegnungen begleiten und so vor Stereotypisierung oder „Othering“ bewahren können (Thimmel & Friesenhahn, 2015, S. 97).

Die Angebote der Internationalen Jugendarbeit werden für junge Menschen als Chance gesehen, Reflexionsprozesse über die Relevanz und Irrelevanz von Differenzlinien durch das Aufeinandertreffen unterschiedlicher Denk- und Handlungsweisen zu beginnen (Thimmel, 2021, S. 369).

Aus den ausgeführten Konzepten geht hervor, dass wesentliche Begrifflichkeiten und deren Verständnisse über die Jahre weiterentwickelt wurden. Für die vorliegende Arbeit erscheint es sinnvoll, mit Kategorien reflektiert umzugehen, wie es die Reflexive Internationalität fordert. Auch das Verständnis von Kultur und Ansätze des interkulturellen Lernens sollen als Hintergrundfolie dienen. Vor allem auch deshalb, weil gesellschaftliche Kategorien, wie bereits gezeigt (vgl. Kapitel 2), einen großen Einfluss auf Identitätsbildungsprozesse haben und ebenso als eine Art „Orientierungssystem“ verstanden werden können.

Die Internationale Jugendarbeit kann durch die pädagogische Begleitung bei internationalen Jugendbegegnungen und Schüler:innenaustauschen als chancenreich und gewinnbringend für eine erfolgreiche Ausbildung einer Identität gesehen werden. Dies ergibt sich aus den Zielsetzungen der Internationalen Jugendarbeit und der Ausrichtung des Angebots für Jugendliche und junge Erwachsene, bei denen persönlichkeitsbildende Prozesse eine wesentliche Entwicklungsaufgabe ihrer Lebensphase sind. Internationale Jugendarbeit bietet von ihren Strukturmerkmalen her gute Voraussetzungen, um jungen Menschen die Möglichkeit zu geben, sich selbst kennenzulernen, zu positionieren, Positionen anderer kennenzulernen und den eigenen kulturellen Kontext zu reflektieren. Um dies nachzuweisen, wurden bereits unterschiedliche Wirkungsstudien im Bereich der Internationalen Jugendarbeit durchgeführt. Da die Erkenntnisse auch für die hier durchgeführte Forschung relevante Informationen liefern können, soll eine Auswahl an Forschungsarbeiten ausgeführt werden.

4. Aktuelle Forschungserkenntnisse

Um einen Überblick darüber zu bekommen, was über die (Nach-) Wirkung von Erlebnissen, die bei internationalen Jugendbegegnungen gemacht wurden, bekannt ist und welche Erkenntnisse darüber vorliegen, werden in diesem Kapitel drei Studien mit dieser Fragerichtung vorgestellt. Bei den Forscher:innen handelt es sich oftmals um Autor:innen, die in der Literatur zur Internationalen Jugendarbeit wichtige Beiträge leisten. Zunächst soll die Studie zu Langzeitwirkungen an internationalen Jugendbegegnungen ausgeführt werden, da diese unter anderem die Entwicklungen der Erfahrungen in Hinblick auf die Biografie ins Auge fasst. Weiter wird die Zugangsstudie zum internationalen Jugendaustausch miteinbezogen, um eine weitere Perspektive über die Bekanntheit zu den Angeboten miteinzubeziehen. Zuletzt gibt eine quantitative Studie zu internationalen Jugendfreizeiten einen Einblick, wie dieses Angebot von Jugendlichen bewertet wird.

4.1. Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungen (Thomas, Chang, Abt)

Als wichtige und wesentliche Studie für die Forschung in der Internationalen Jugendarbeit wird die Studie „Erlebnisse, die verändern“ von Thomas, Chang und Abt (2007) gesehen. Untersucht wurde, welche Wirkungen internationale Jugendbegegnungen Jahre nach der Teilnahme haben und welche davon zu bedeutsamen biografischen geführt haben.

Befragt wurden Teilnehmer:innen aus dem Ausland (N=40) und Deutschland (N=93), bei denen der einmalige Austausch sechs Jahre zurückliegt und sich auf Kurzzeit- und Gruppenformate bezieht. Einbezogen wurden Programme wie Schüler:innenaustausch mit Unterbringung in Gastfamilien, Jugendgruppenbegegnungen bei den jeweiligen Partnerländern, projektorientierte Jugendgruppenbegegnungen mit Unterbringung in einer Gemeinschaftsunterkunft sowie multinationale Workcamps (Thomas et al., 2007, 74ff.). Die Forschung umfasste neben Expert:innenbefragungen (N=17), den Interviews mit den ehemaligen Teilnehmer:innen und einer Fragebogenuntersuchung von ehemaligen Teilnehmer:innen (N=532) auch eine vorausgehende Literatur- und Dokumentenanalyse (Thomas et al., 2007, 70f. u. 79-86).

Die Befragten erinnerten sich genau an ihre Austauscherfahrung und konnten Situationen detailliert darstellen sowie ihre damals empfundenen Gefühle, Gedanken und Handlungen wiedergeben und eine Verbindung zu diesen in die Gegenwart herstellen. Themen, die dabei oft betont wurden, waren zum einen abhängig von den Programminhalten, zum anderen spielten die

bilateralen Beziehungen, die deutsche Geschichte und einzelne Personen eine wichtige Rolle (Thomas et al., 2007, S. 103–111). Motive für die Teilnahme waren oftmals inhaltliche Spezifikationen des Programms (Musik, Theater, politisches Thema usw.), aber auch das Kennenlernen von Menschen im Allgemeinen (36%) und Menschen einer anderen Kultur (56%). Weitere Motive für die Teilnahme war der Erwerb internationaler Erfahrungen (33%), das Kennenlernen von etwas Neuem (32%), das Interesse an einem bestimmten Land (31%) und das Land aus einer anderen, nicht-touristischen Perspektive kennenzulernen (30%) (Thomas et al., 2007, 94f.).

Aus entwicklungspsychologischer Sicht spiegelten sich Entwicklungsaufgaben des Jugendalters in der Auseinandersetzung mit der eigenen nationalen Identität oder anderen Themen wie beispielsweise dem Umgang mit Alkoholkonsum wider (Thomas et al., 2007, 96, 258f.).

Themen und Langzeitwirkungen, die sich laut der Befragten noch Jahre nach der Austausch Erfahrung zeigten, konnten identifiziert und in folgende Bereiche aufgeteilt werden:

- Selbstbezogene Eigenschaften und Kompetenzen
- Offenheit, Flexibilität, Gelassenheit
- Selbsterkenntnis und Selbstbild
- Soziale Kompetenz
- Interkulturelles Lernen
- Kulturelle Identität
- Beziehung zu Gastland/-region
- Fremdsprache
- Aufbauende Aktivitäten
- Ausbildung und Beruf
- Kontakte

(Thomas et al., 2007, 114f.).

Insgesamt wurde die Bedeutung der internationalen Jugendaustauschbegegnung als „wichtig“ eingestuft. Die Forscher:innen konnten zudem verschiedene Typen der biografischen Integration von Auslandsbegegnungen erarbeiten. Diese liegen oftmals in Mischformen vor, da sich in unterschiedlichen Lebensbereichen andere Effekte durchsetzen:

- 1) „Nice to have“ (12%): Befragte bezeichnen den Austausch als eine nette Zeit, die jedoch nicht sonderlich geprägt hat oder mit großen Veränderungen ihres Lebens in Beziehung gesetzt wird.

- 2) „Mosaik“ (51%): Als ein Ereignis von vielen fügt sich die Austausch Erfahrung als ein Stein eines großen Mosaiks in die Gesamtbiografie ein. Der Austausch ist in eine Kette von Ereignissen eingebettet, die davor schon begonnen hat und weitergeführt wird.
- 3) „Wendepunkt“ (7%): Der Austausch hat lebensverändernde Folgen und das Leben geht in eine komplett andere Richtung weiter; eine biografische Kehrtwende.
- 4) „Domino“ (31%): Hierbei war der Austausch wesentlicher Anstoß für eine Kette aufbauender Ereignisse und Aktivitäten. Die Begegnung war also eine Art Initialzündung, Impulsgeber, Anstoß, Grundstein, usw. (Thomas et al., 2007, S. 129–132).

Auch zwischen den verschiedenen Programmformaten konnten Unterschiede festgestellt werden, die für dieses Forschungsprojekt jedoch nicht allzu relevant sind. Wichtige Prozesse für Langzeitwirkungen sind vor allem die Motive für die Teilnahme, die Lernerfahrungen an Diskrepanzerlebnissen und die persönlichen Reflexionsprozesse.

4.2. Zugangsstudie zum internationalen Jugendaustausch (Becker und Thimmel)

Ausgehend davon, dass die Angebote Internationaler Jugendarbeit zugänglich für alle Jugendlichen sein sollten, wurde eine umfassende und methodenreiche Studie durchgeführt. Diese verbindet die bis dato empirischen Erkenntnisse zu den positiven Wirkungen von Auslandsaufenthalten mit dem Ziel, Zugangsbarrieren zur Internationalen Jugendarbeit zu lokalisieren und die Situation unterrepräsentierter Gruppen einzuschätzen, um so begründete Maßnahmen für die Ermöglichung einer Teilnahme zu fordern. Kern der untersuchten Formate waren Workcamps, internationale Jugendbegegnungen und individuelle Freiwilligendienste (Becker & Thimmel, 2019a, S. 19–22).

Die Erkenntnisse basieren auf vier verschiedenen Studien zum Thema. Das SINUS-Institut führte eine Repräsentativbefragung mit jungen Menschen von 14 - 27 Jahren durch. Neben einer Literaturanalyse führt das Institut für Kooperationsmanagement (IKO) 49 Interviews mit Nicht-Teilnehmer:innen an internationalen Austauschformaten durch, die aus der SINUS-Gruppe generiert wurden (Becker & Thimmel, 2019a, S. 23). Der Forschungsverbund „Freizeitenevaluation“ führte zudem eine Auswertung von Fragebögen hinsichtlich Unterschieden in den Rückmeldungen von Jugendlichen mit Blick auf ihre Bildungswege durch. Hierzu wurden Datensätze ehemaliger Teilnehmer:innen von internationalen Jugendbegegnungen über zwölf Jahre (2005-2017) analysiert und ausgewertet (Becker & Thimmel, 2019a, S. 23; Ilg, 2019, S. 105). Des Weiteren führte der Forschungsschwerpunkt non-formale Bildung der Technischen Hochschule Köln 40 Expert:innenbefragungen zu strukturellen Rahmenbedingungen der internationalen Jugendarbeit

sowie Gruppengespräche mit Jugendlichen durch (Becker & Thimmel, 2019b, S. 23; Naddaf, 2019, 151f.).

Zu den wesentlichen Erkenntnissen gehört unter anderem die Formatklassifikation der Angebote Internationaler Jugendarbeit (vgl. Abschnitt 3.1) und deren Zuordnung in formale und non-formale Formate sowie Gruppen- und Individualerfahrungen (vgl. dazu Abschnitt 3.1 und Tabelle 1) (Becker & Thimmel, 2019a, S. 21–23). Die Befragung der Jugendlichen zeigte, dass insgesamt großes Interesse an internationalen Jugendbegegnungen vorhanden ist (63%), das sich in drei Gruppen unterteilt:

- 1) Jugendliche, die bereits Austausch Erfahrung haben (26%) würden potenziell nochmals an einem Austausch teilnehmen,
- 2) Jugendliche ohne Austausch Erfahrung innerhalb der untersuchten Angebote (26%) der Formateklassifikation, jedoch mit Erfahrungen in anderen Formaten (z.B. Aupair) und
- 3) Jugendliche ohne Austausch Erfahrung (11%), die sich die Teilnahme an einem Austausch vorstellen können (Borgstedt, 2019, S. 34–36).

Ein weiteres wichtiges Ergebnis der Studie ist, dass die relevanten Faktoren für eine Teilnahme unabhängig vom sozioökonomischen Status und Milieu der Jugendlichen sind. Die Teilnahme ist zu 90% aus intrinsischen Motiven heraus motiviert, da Spaß und neue Erfahrungen (mit anderen Kulturen) im Vordergrund stehen. Weitere Motive sind die Verbesserung von Karrierechancen oder die Erfüllung des elterlichen Willens (Borgstedt, 2019, 49ff.).

Als Hindernisse und Barrieren wurden vor allen Dingen fehlende Informationen und wenig Bekanntheit über Programme identifiziert (Abt, 2019, 81ff.). Besonders wesentlich sei hierfür das soziale Umfeld. Gleichzeitig besteht die Fehlannahme, dass Austauschprogramme oftmals mit hohen Kosten verbunden sind (Abt, 2019, 85f.).

4.3. Evaluationsergebnisse von Jugendfreizeiten und internationalen Jugendbegegnungen / Panelstudie (Ilg, Dubiski)

Eine weitere wichtige Studie im Feld der internationalen Jugendarbeit liefern Ilg und Dubiski (2015) mit ihrer Analyse von Evaluationsergebnissen von Jugendfreizeiten und internationalen Jugendbegegnungen. Seit 2005 werden in diesem Kontext anonymisiert Daten gesammelt - seit geraumer Zeit mit dem Online-Evaluations-Tool „i-Eval“. Dort sind wissenschaftlich entwickelte Fragebögen zur Auswertung von Jugendgruppenfahrten hinterlegt und bieten so Veranstaltern eine niederschwellige aber wissenschaftlich fundierte Art der Evaluation ihrer Freizeiten und

Begegnungen (Ilg & Dubiski, 2015, S. 11). Der Studie „Wenn einer eine Reise tut“ liegen Daten aus den Jahren 2005-2013 zugrunde und sollen hier mit den Daten der Panelstudie (Ilg, 2021) aus den Jahren 2019-2020 ergänzt und verglichen werden. Um dem Umfang und Interesse dieser Arbeit gerecht zu werden, beschränkt sich die Darstellung auf die wesentlichen Ergebnisse der internationalen Jugendbegegnungen.

Insgesamt konnten aus der erstgenannten Studie über 25.000 Teilnehmer:innen- Fragebögen und über 3.000 Mitarbeiter:innen- Fragebögen aus über 1.000 Jugendgruppenfahrten in die Analyse einbezogen werden, wovon 43% internationale Jugendbegegnungen waren. Die aktuelleren Daten liefern Auswertungen aus über 1.000 Teilnehmer:innen- Fragebögen und über 150 Mitarbeiter:innen- Fragebögen, die jedoch ausschließlich aus internationalen Jugendbegegnungen stammen.

Das Alter der Jugendlichen liegt in beiden Fällen um die 17 Jahre (Ilg, 2021, S. 29; Ilg & Dubiski, 2015, S. 50). Generell sind Teilnehmer:innen zufrieden mit der Gestaltung der Begegnung und bewerten vor allem den Spaß, die Mitarbeiter:innen, die Gruppe und Atmosphäre äußerst positiv (Ilg, 2021, S. 37; Ilg & Dubiski, 2015, S. 62). In Tabelle 2 wurden mögliche, für diese Arbeit relevante Items und deren Zustimmungswert aufgenommen. Die Werte aus den zwei Studien sind zu großen Teilen deckungsgleich und weisen kaum Veränderungen vor.

Tabelle 2 Zustimmungswerte von Jugendlichen zur bei Evaluation von internationalen Jugendbegegnungen.

Item	Studie 2015	Panelstudie 2021
Ich habe neue Seiten und Fähigkeiten bei mir entdeckt.	54%	62%
Ich habe mich bei dieser Freizeit/Begegnung mit gesellschaftlichen/politischen Themen auseinandergesetzt.	48%	69%
Ich habe bei dieser Freizeit/Begegnung neue Freunde gefunden.	90%	92%
Ich habe bei dieser Freizeit/Begegnung neue Interessen und Hobbies entdeckt.	51%	61%
Ich habe meine Fremdsprachenkenntnisse verbessert.	74%	78%
Ich habe Lust bekommen, die andere/n Sprache/n zu lernen.	78%	79%
Ich habe Alltag und Kultur der Gastregion kennen gelernt (z.B. Essen, Musik, Traditionen, ...).	84%	82%
Die Begegnung hat meine Vorstellung vom Partnerland verändert.	57%	69%
Ich habe Lust bekommen, selbst einmal Betreuer/in bei einer solchen Freizeit/Begegnung zu sein.	57%	67%

Anmerkung. Ausgewählte Items und ihre Zustimmungswerte aus der Studie zu Evaluationsergebnissen von internationalen Jugendbegegnungen (Ilg & Dubiski, 2015, S. 66–79) und der Panelstudie (Ilg, 2021, S. 51–55).

Die Ergebnisse zeigen die hohe Bedeutung der gemeinschaftlichen Aspekte von internationalen Jugendbegegnungen und welche motivationale Wirkung das Programmformat und der Austausch auf das Sprachenlernen und das mögliche eigene Engagement haben.

Weiter zeigen die Ergebnisse, dass die Mitarbeiter:innen im Verlauf der Begegnung zu Vertrauenspersonen werden (2015: 73%; 2021: 84%). Damit wird die Qualität der Beziehungen und des pädagogischen Settings hervorgehoben, in der das Erlebte beispielsweise gemeinsam reflektiert wird (Ilg & Dubiski, 2015, S. 120). Schlussfolgernd stellen Ilg und Dubiski (2015, S. 121) eine gute Infrastruktur und Finanzierung, adäquate Konzepte und eine hohe jugendpädagogische Kompetenz von haupt- und ehrenamtlichen Mitarbeiter:innen als wichtige Aspekte für gelingende internationale Jugendbegegnungen fest.

5. Forschungsdesign

Im Folgenden Kapitel werden die empirischen Forschungsinteressen weiter ausgeführt, die auf dem theoretisch Erarbeiteten aufbauen. Zunächst steht dabei das Forschungsdesign, das den Ablauf und grundlegende Überlegungen zum Untersuchungsprozess darstellt, im Vordergrund. Neben methodischen Überlegungen sollen dabei forschungsethische Aspekte, die Auswahl der Interviewpartner:innen, die Dokumentation der Durchführung der Interviews, die Strategien zur Qualitätssicherung und die Wahl der Auswertungsmethode Platz finden.

Die vorliegende Forschungsarbeit folgt der qualitativen Sozialforschung. Leavy (2015, S. 2) beschreibt diesen Forschungsansatz als „way of learning about social reality“, der es ermöglicht soziale Phänomene zu entdecken, zu beschreiben und zu erklären. Des Weiteren bietet qualitative Forschung die Chance, Deutungen von Menschen im Alltag zu erfahren, um so weitere Erkenntnisse über Teilbereiche des sozialen Lebens zu erlangen (Leavy, 2015, S. 2; Flick, 2017, S. 26). Kennzeichnend für die qualitative Sozialforschung ist das Erschließen des Datenmaterials mittels Interpretation und Verstehen durch die Forschenden mit dem Ziel, Neues zu entdecken und Hypothesen über den Gegenstand der Forschung zu generieren (Flick, 2017, 27f.; Strübing, 2018, 4ff.).

Gegenstand der Untersuchung waren die Auswirkungen von internationalen Jugendaustauschbegegnungen auf die Identitätskonstruktionen von jungen Menschen. Durch die Gespräche mit ehemaligen Teilnehmer:innen sollte erörtert werden, welche Erfahrungen gemacht

wurden, was durch die Austauschbegegnung gelernt wurde und welche Bedeutung all das noch heute für die Befragten hat. Besonders im Fokus stand dabei das Erlebte und Gelernte sowie dessen subjektive Einordnung in die heutige Identität und Biografie.

Internationale Jugendaustauschbegegnungen in Hinblick auf die Konstruktion und Ausbildung von Identität zu betrachten, fand in der bisherigen Forschung der Internationalen Jugendarbeit nicht statt. Oftmals beschäftigen sich Studien im Feld der Internationalen Jugendarbeit mit Wirkungen und Lernprozessen der Erfahrungen und deren Bedeutung für die Persönlichkeit. Daher wird mit der hier vorliegenden Forschung eine neue Perspektive eingenommen, die zur Erkenntniserweiterung der Internationalen Jugendarbeit beitragen kann.

5.1. Methode der Datenerhebung und der gewählte Ansatz

Für das vorliegende Forschungsprojekt wurde für die Erhebung des Datenmaterials die Methode des narrativen Interviews gewählt. Dieses Erhebungsinstrument findet Anwendung in der Identitäts- und Biografieforschung, da es „autobiografische Stegreiferzählungen“ (Schütze, 1983, S. 285) ermöglicht. Die persönlichen Perspektiven und subjektiven Interpretationen lebensgeschichtlicher Ereignisse werden mithilfe der nachfolgenden Analyse genauer betrachtet. Sie sind Grundlage für die Rekonstruktion von biografisch zusammenhängenden Prozessen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 82; Schütze, 1983, S. 284, 1987, 14f.).

Die methodischen Ausführungen orientieren sich dabei an dem von Schütze (1983, 1987) erarbeiteten Verfahren. Die Entwicklung des narrativen Interviews basiert für ihn auf Meads Theorie des symbolischen Interaktionismus (s. Abschnitt 2.2.1), wodurch Kommunikationsprozessen eine wesentliche Rolle in der Konstruktion sozialer Wirklichkeit und der Bildung von Identität zukommt (Schütze, 1987, 139f.). Wesentlich ist dabei die Annahme, dass in der Struktur der Erzählung die Struktur der Erfahrung vom Subjekt reproduziert wird und dabei subjektiv wesentliche Details und Relevanzen miteinbezogen werden (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, 80f.; Schütze, 1987, 68-72; 95-97). Dadurch werden Daten gewonnen, die „Ereignisverstrickungen und die lebensgeschichtliche Erfahrungsaufschichtung des Biographieträgers lückenlos reproduzieren“ (Schütze, 1983, S. 285) und so Einblicke über Prozesse der „inneren“ Verarbeitung des Ereignisses mit dem Resultat subjektiver Deutungsmuster ermöglichen (Schütze, 1983, 285f., 1987, S. 72). Somit kann die gewählte Methode in Hinblick auf die Forschungsfrage und das Herausarbeiten von Identitätskonstruktionen durch internationale Jugendaustauschbegegnungen ein großer Gewinn sein. Dieser verdeutlicht sich zudem in der konkreten Vorgehensweise des narrativen Interviews.

Die Durchführung eines solchen Interviews folgt einem klar strukturierten Ablauf und beginnt mit einer Erzählaufforderung der:des Interviewenden, die sich entweder auf den gesamten Lebenslauf oder für das Forschungsinteresse relevante Lebensphase im Lebenslauf bezieht (Schütze, 1983, S. 285, 1987, S. 238). In der ersten Phase ist die:der Befragte frei in der Gestaltung der autobiografischen Erzählung, die durch einen offen gestalteten Erzählimpuls (vgl. Anhang 1.I) seitens der Interviewenden Person ausgelöst wird. Darauf folgt die zweite Phase, in der Nachfragen und Verständnisfragen gestellt werden, die möglichst weitere Erzählmomente auslösen sollten. Die letzte Phase gibt Raum für die subjektiven Theorien und Beschreibungen der:des Befragten in den zuvor geschilderten Zusammenhängen, gleichzeitig können hier forschungsspezifische Themen eingebracht werden (Küsters, 2009, S. 54–66; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 85–87; Schütze, 1983, S. 285, 1987, S. 239–241).

Darüber hinaus bestehen auf beiden Seiten der Interviewpartner:innen bestimmte Rollen und Voraussetzungen für ein erfolgreiches Interview. So liegt die wichtige Aufgabe der:des Interviewenden darin, mit einer qualitativ guten Erzählaufforderung die Erzählung in Gang zu bringen, zu halten und Nachfragen erst in den vorgesehenen Phasen zu stellen. Voraussetzung für die Auswahl der Befragten ist immer, dass jede:r Handelnde:r des Ereignisses gewesen sein muss und sich dazu retrospectiv äußern kann (Küsters, 2009, 30-40,60; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 87).

Mögliche Hindernisse für ein ergiebiges Interview könnten in einer fehlenden vertrauensvollen Atmosphäre liegen oder der Angst vor Äußerungen zu stark tabuisierten Themen, dem Nichtzustandekommen einer Stehgreiferzählung oder einer unzureichend formulierten Erzählaufforderung (Küsters, 2009, 31,66; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 87).

5.2. Research Design / Sampling / Datenerhebung

Im Zuge des Forschungsprozesses wurden vier narrative Interviews mit zwei weiblichen und zwei männlichen Interviewpartner:innen geführt. Kontakte wurden sowohl durch Partnerorganisationen von transfer e.V. wie auch über den CVJM Bayern per E-Mail hergestellt.

Die zwei wesentlichen Kriterien für die Auswahl der Interviewpartner:innen waren, dass die Teilnahme sich auf eine internationalen Jugendaustauschbegegnung mit pädagogischer Begleitung bezog und diese bereits vor 5-10 Jahren stattgefunden hat. Damit sollte sichergestellt werden, dass die Reflexion und Beschäftigung mit der eigenen Biografie bereits zu großen Teilen abgeschlossen ist. Im weiteren Auswahlprozess wurde auch festgelegt, dass es sich um Gruppenbegegnungen (vgl.

Tabelle 1) handeln sollte, um eine gewisse Vergleichbarkeit zwischen den Fällen herstellen zu können.

Mit den Interviewpartner:innen wurden telefonisch Termine vereinbart und in diesem Zuge über das Forschungsanliegen und den groben Ablauf des Interviews informiert. Alle Interviews wurden im Zeitraum Juni bis Juli 2022 durchgeführt. Aufgrund räumlicher Distanzen konnten zwei Interviews in Präsenz stattfinden, zwei wurden online geführt. Die Anzahl der Interviews wurde im Vorhinein festgelegt, um dem Umfang der Forschungsarbeit gerecht zu werden. Soziodemografische Eckdaten sind in Tabelle 3 aufgeführt.

Tabelle 3 Übersicht Interviewpartner:innen

Befragte:r	Alter	Geschlecht	Jahr der Teilnahme	Art des Formats
Person A	22	Weiblich	ca. 2013/14	Schüler:innenaustausch
Person B	27	Weiblich	ca. 2011, ca. 2012/13	Jugendbegegnung, Freiwilliges Soziales Jahr
Person C	24	Männlich	ca 2014/15, 2021/22	Schüler:innenaustausch, Pädagogischer Austauschdienst
Person D	27	Männlich	ca 2011/12, 2013-15	Jugendbegegnung, Freiwilliges Soziales Jahr I und II

Die beiden Interviews mit Person A in Wiesbaden (28.06.2022) und Person C in Nürnberg (20.07.2022) wurden jeweils in persona geführt. Aufgezeichnet wurden beide Interviews mit einem Mobiltelefon, wobei sich die Aufnahme des Interviews mit Person A auf ca. 55 Minuten und Person C auf ca. 35 Minuten beliefen. Die Interviews mit Person B und D wurden über die Online-Videoplattform Zoom geführt und aufgezeichnet. Die Länge der Aufnahmen beläuft sich bei Person B auf ca. 55 Minuten und bei Person D auf ca. 33 Minuten.

Den Gesprächspartner:innen wurde vor den Interviews lediglich die Information gegeben, zu welcher Forschungsfrage geforscht wird, um so spontane Äußerungen und auf Gedanken im Interview eingehen zu können.

In Vorbereitung auf die Auswertung wurde von den Interviews ein Transkript erstellt, das sowohl das Gesagte, dessen lautliche wie auch nicht-lautliche Gestaltung beinhaltet. Aufgrund des Forschungsziels wurden die Transkriptionsregeln nach Kallmeyer und Schütze (1976) und Kuckartz (2010) angewendet (siehe Anhang 1.II). Mit der Transkriptionsfunktion des Programms MAXQDA

wurden die Transkripte computergestützt erstellt (vgl. Anhang 1.IV). Neben den Transkripten wurden jeweils vor und nach den einzelnen Interviews von der Forscherin ein Prä- und Postskript verfasst (vgl. Anhang 1.IV).

5.3. Forschungstheoretische Aspekte

Narrative Interviews und Biografieforschung dringen in äußerst intime und sensible Lebens- und Wissensbereiche der Interviewpartner:innen vor. Daher ist eine vorherige Reflexion forschungsethischer Aspekte unabdingbar, um Schädigungen von Personen zu vermeiden (Strübing, 2018, 218ff.).

Bezogen auf die als Datengrundlage dienenden Interviews bedeutet dies zum einen, dass ebendiese ausschließlich auf freiwilliger Basis und ohne Druck oder Zwang geführt werden dürfen. Daher wurden die Interviewpartner:innen vor Beginn der Befragung darüber informiert, was genau erforscht wird, welchen Zweck und welches Ziel die Forschung verfolgt, mit welchen Methoden gearbeitet wird und warum gerade sie geeignete Interviewpartner:innen darstellen. Zudem fand eine Aufklärung über den Ablauf des Interviews und die Verwendung des Datenmaterials statt und die Möglichkeit, dass die Einwilligung jederzeit ohne entstehende Nachteile zurückgezogen werden kann (s. Anhang 1.III).

Für das Interview erachtete die Forscherin vor allen Dingen eine vertrauensvolle Atmosphäre als wesentlich. Um dies zu erreichen, sollen sich die Interviewpartner:innen respektiert fühlen und ihnen in allen Forschungsschritten mit Offenheit und Unvoreingenommenheit begegnet werden. Dass die Bereitschaft und Zeit aufgebracht werden, sensible Einblicke in die Lebensbiografie zu geben, soll große Wertschätzung finden. Zudem gilt es im Sinne des narrativen Interviews, dass das Gespräch nicht von der Forscherin gesteuert wird und aber gleichzeitig der Erzählfluss aufrechterhalten wird, ohne zu sehr thematisch einzugreifen.

Einer besonderen Reflexion die Nähe der Forscherin zum Feld. Zu nennende Aspekte sind beispielsweise die große Ähnlichkeit des Alters und der Lebensphase sowie die große Nachvollziehbarkeit durch ähnlich gemachte (Auslands)Erfahrungen zwischen Forscherin und Interviewpartner:in. Darin liegt sowohl Chance als auch Herausforderung, beispielsweise im gegenseitigen Verständnis. Gleichzeitig kann dies jedoch zu Objektivitätsverlust führen. Dem kann entgegengewirkt werden, indem die Forscherin darauf achtet, sich ihre Rolle mit einem objektiven und forschenden Blick bewusst zu machen. Dies gilt sowohl im Interview selbst als auch im Auswertungsprozess danach.

5.4. Gütekriterien und Strategien der Qualitätssicherung

Für die Bewertung und Einschätzung der Forschungsarbeit sind Gütekriterien hilfreich. Besonders im Feld der qualitativen Forschung müssen hierbei die jeweilige Fragestellung, Methodik, das Forschungsfeld und der Untersuchungsgegenstand berücksichtigt werden (Steinke, 2019, 323f.). Für die Beurteilung der vorliegenden Forschung soll sich an den Kernkriterien zur Beurteilung qualitativer Studien nach Steinke (Steinke, 2019, S. 319–331) bedient werden.

Um die Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses für die Leser:innen herzustellen, liegt eine umfassende Dokumentation über die Erhebungs- und Auswertungsmethode inklusiver Prä- und Postskripts (vgl. Anhang 1.IV), der Auswahl von Interviewpartner:innen und die Reflexion forschungsethischer Aspekte vor.

Die Anwendung von kodifizierten Verfahren bei der Analyse und Auswertung des Datenmaterials, fordert ein regelgeleitetes und einheitliches Vorgehen. Im Sinne der Forschungsfrage, die ein Verfahren im Sinne der Biografieforschung nahelegt, ist die Methodenwahl zur Erhebung und Auswertung dem Forschungsgegenstand angemessen.

Zwar liegen im Feld der Internationalen Jugendarbeit bereits einige Studien vor (vgl. Kapitel 4), die sich mit ähnlichen Fragestellungen auseinandersetzen, allerdings werden dabei Identitätskonstruktionen junger Menschen nur bedingt in den Blick genommen. Dies erlaubt es der hier durchgeführten Forschung bisherige Erkenntnisse zu erweitern.

Bei der Auswahl der Interviewpartner:innen lag zudem keine freie Wahlmöglichkeit vor. Hier bestand ein starkes Abhängigkeitsverhältnis der Forscherin zu der Freiwilligkeit und Bereitschaft der Interviewpartner:innen.

Grenzen der Arbeit liegen zweifelsohne in der starken Subjektivität der Forscherin, sowohl bei Literatursauswahl als auch der Analyse und Interpretation des Datenmaterials. Dem soll durch ständige Reflexion der eigenen Rolle begegnet werden (vgl. Abschnitt 5.3), was jedoch die Vorteile eines Forschungsteams nicht gänzlich ersetzt. Der kollegiale Austausch mit der Betreuerin und Kommiliton:in, der im Zuge des Forschungszeitraums stattgefunden hat, kann dem jedoch Abhilfe schaffen.

5.5. Auswertungsmethode

Zur Auswertung des Datenmaterials wurde sich der Narrationsanalyse nach Schütze (1983) bedient. Dabei wurde aufgrund des begrenzten Umfangs der Forschung ein pragmatischer Analyseleitfaden mit deduktivem Vorgehen entwickelt:

Zunächst wurden die Transkripte in Erzählsegmente eingeteilt und dem jeweiligen Typus Erzählung, Beschreibung oder Argumentation zugeordnet. Nicht-narrative Textstellen wurden dabei eliminiert (Schütze, 1983, S. 286). In einem weiteren Schritt erfolgte die inhaltlich-strukturelle Beschreibung der Erzählsegmente, auf die der Hauptfokus gelegt wurde. Anschließend wurden diese den vier heuristischen Mitteln nach Schütze zugeordnet, die vier Grundtypen des Handelns unterscheiden:

- 1) Biografische Handlungsmuster: Erzähler:in handelt nach eigenen biografischen Zielen,
- 2) Verlaufskurve: Erzähler:in verliert Handlungsmacht, Situation entgleitet,
- 3) Institutioneller Rahmen: Erzähler:in übergibt biografische Steuerung an Institution,
- 4) Biografische Wandlungsprozesse: Erzähler:in lernt neue Seiten an sich kennen. (Heiser, 2018, 184f.).

Die Sequenzierung der Erzählsegmente mit der inhaltlich-strukturellen Beschreibung und der Zuordnung der Heuristik sind im Anhang zu finden (vgl. Anhang 1.V).

In einem weiteren Schritt wurden die einzelnen Segmente und Prozesse der Lebensläufe auf eine weitere abstrahierende Ebene gehoben, um daraus eine biografische Gesamtformung (vgl. Anhang 1.V) herauszuarbeiten. Der Überblick über die biografischen Gesamtprozesse diente dazu, die vier Fälle der sogenannten „Wissensanalyse“ (vgl. Abschnitt 6.1) zu unterziehen, in der die Argumentationen der lebensgeschichtlichen Ereignisse und Zusammenhänge miteinbezogen wurden (Schütze, 1983, 286f.). Der vorletzte Schritt der Narrationsanalyse beinhaltet dann die Fälle untereinander zu vergleichen (Schütze, 1983, 287f.). Die Vergleiche wurden zu unterschiedlichen Themenbereichen durchgeführt, die sich während des Forschungsprozesses herauskristallisierten (vgl. Abschnitt 6.2). Innerhalb dieser Themen wurden dann nach dem Prinzip des minimalen und maximalen Vergleichs die Einzelfälle einander gegenübergestellt, um so Unterschiede und Gemeinsamkeiten herauszufiltern und gegebenenfalls daraus Typen bilden zu können.

Als letzten Schritt der Analyse wurden die Vergleiche der Fälle in ihrer Gesamtschau betrachtet (vgl. Abschnitt 6.2) und mit der vorher erarbeiteten Theorie zur Identitätsbildung bei Jugendlichen in Beziehung gesetzt (vgl. Kapitel 7).

6. Analyse und Auswertung

Das hier vorliegende Kapitel umfasst die drei abschließenden Schritte in der eben beschriebenen Methodik der Narrationsanalyse. Die vorausgehenden Analyseschritte sind im Anhang durch ausführliche Tabellen und Grafiken für die Nachvollziehbarkeit und Vollständigkeit zu finden.

Die hier aufgeführten Wissensanalysen der einzelnen Fälle geben jedoch bereits ein umfassendes Bild der biografischen Gesamtabläufe im Hinblick auf die Austausch Erfahrungen der Interviewpartner:innen. Die kontrastiven Fallvergleiche betrachten dann im Weiteren die entdeckten Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Fälle und münden in den abschließenden Analyseschritt, in dem verschiedene Typen und Prozessmodelle herausgearbeitet wurden.

6.1. Wissensanalyse

Nach der Gesamtformung der Biografie folgt in der Narrationsanalyse die Wissensanalyse für jeden einzelnen Fall. Dabei werden die biografischen Prozesse und Stationen mit den genannten Argumentationen in Zusammenhang gebracht und weiter abstrahiert.

Wissensanalyse Person A

Die Erzählung wird von Person A mit einem Bericht darüber begonnen, was sie während des Schüler:innenaustauschs mit der Partnerschule aus Griechenland erlebt hat und welche Erfahrungen sie gemacht hat.

Als herausfordernd schildert sie die Planung des Aufenthalts und die Begleitung der Austauschpartnerin. Dies war eine Aufgabe der Schüler:innen während des Austauschs und wurde seitens der pädagogischen Fachkräfte als diese kommuniziert. In der Rückschau empfand Person A dies als gewinnbringend, da sie dadurch persönliche Stärken entdeckte, sie vieles über sich selbst lernte und Gaben bestätigt wurden (Spaß an der Begleitung der Austauschpartnerin, Organisationsfähigkeit, Verantwortung, Gefühle zeigen, Geduld). Ihre griechische Herkunft äußerte sich in der Anwendung der Sprache und als Übersetzungshilfe für ihre Mitschüler:innen. Sie berichtet, dass sie dadurch vor allem ihre Griechischkenntnisse verbessern konnte. Bereits zu Anfang des Interviews wurden subjektive Perspektiven aufgezeigt, was der Austausch bewirkt hat und was sie davon auch heute noch auf diese Erfahrung zurückführt.

Der Austausch war Teil eines Wahl-Pflicht-Seminars der Schule, das die Vorbereitung auf die Begegnung mit einschloss. Für sie stand sehr schnell fest, dass die Wahl auf diesen Griechenland-Kurs fallen würde, was mit ihrer Herkunft und der starken Identifikation als Griechin

zusammenhängt. Während des Austauschs habe sie dadurch Vorteile gegenüber ihren Mitschüler:innen gesehen. Dies zeigt sich vor allem in der Rückbegegnung in Griechenland, was sie selbst als Heimat beschreibt und sich selbst als Expertin der Sprache und Kultur sieht. Den Austausch nimmt sie als Chance wahr, Vorurteile über Griechenland bei ihren deutschen Mitschüler:innen abzubauen und ihnen einen Teil ihres Lebens, ihrer Herkunft und ihres Landes zu zeigen. Sie sieht es als gewinnbringend an, dass ihre Mitschüler:innen auf leichte Art und Weise ihr Wissen erweitern konnten (konkretes Beispiel: Schulsystem). Sie hoffte darauf, dass dies ein Multiplikatoreneffekt mit sich bringt und die Mitschüler:innen weiteren Menschen das „richtige Griechenland“ näherbringen können.

In einem weiteren Segment erzählt Person A, dass sie nach dem Austausch über die Unterschiedlichkeiten und die Vielfalt der Menschen nachdenken musste, was durch die Begegnung mit den verschiedenen Menschen während des Austauschs ausgelöst wurde. Ihr vorheriges Bild über Menschen erweiterte und änderte sich. Diese Erfahrung schildert sie als etwas, das sie reifer gemacht habe und ihre Menschenkenntnis verbesserte.

Ihre griechische Herkunft wird vor allem untermauert als sie davon erzählt, dass ihre Mutter die Eltern ihrer Austauschpartnerin kannte, da sie aus der gleichen Stadt in Griechenland kommen. Bis heute stehen die beiden damaligen Austauschpartnerinnen im Kontakt und treffen sich bei entsprechenden Gelegenheiten. Für den Austausch bedeutete dies vor allem aber einen sprachlichen Vorteil gegenüber den Mitschüler:innen zu haben und schneller verantwortungsvollere Aufgaben zugeteilt zu bekommen. Hier führt sie das Beispiel an, dass die pädagogische Begleitung sie darum bat, eine Rede auf Griechisch zu halten, was für sie eine neue und herausfordernde Aufgabe war, an der sie jedoch wachsen konnte. Gleichzeitig fungierte sie für Viele als Übersetzerin, was sie jedoch oftmals als herausfordernd erlebte und für sie negative Seiten hatte.

Biografische Wandlungsprozesse äußern sich in den Schilderungen von Person A wiederholt in den Learnings, die sie durch und während des Austauschs hatte. Vieles davon kann sie heute in ihrem beruflichen Umfeld nutzen und ist wichtige Voraussetzung für ihre beruflichen Aufgaben. Die Stärken und Fähigkeiten, die sie unter anderem bei diesem Austausch entdeckte, spielten für sie bei der Berufswahl eine wichtige Rolle (Organisation, Verantwortung, Teamfähigkeit). Als subjektive Einschätzung äußert Person A die Annahme, dass sie, auch ohne den Austausch diese Learnings gehabt hätte, jedoch war es im Austauschsetting leichter, diese zu erfahren und zu erkennen. Eine Rolle spielten dabei auch Grenzerfahrungen.

Durch die positive Austauscherfahrung wurde Person A vom Schulsozialarbeiter für die Begleitung und Unterstützung weiterer Austauschbegegnungen angefragt. Da sie ihre positiven Erfahrungen auch anderen ermöglichen möchte, ist sie bis heute dort engagiert und sieht die Anfragen als Kompliment an.

Der institutionelle Rahmen „Schule“ forderte die Auswahl eines Wahl-Pflicht-Unterrichts, der gleichzeitig verschiedene Angebote für Austauschbegegnungen, Themen und Fächer beinhaltete. Aufgrund der Herkunft und Identifikation mit dem Land Griechenland, wurde dieser Kurs gewählt, was als selbstgewähltes biografisches Handlungsmuster eingestuft werden kann. Während des Austauschs stand die Organisation der Freizeit und die Aktivitäten mit den Austauschpartnern als Aufgabe der Schüler:innen im Vordergrund. Person A nimmt dies rückblickend als etwas gewinnbringendes für das Entdecken ihrer Persönlichkeit und Stärken wahr, welche sie bis heute in ihrem Beruf benötigt. Durch den Austausch mit ihrem Heimatland konnte sie ihre Sprache verbessern, was ein wesentlicher Teil der Begegnung war. Welche Auswirkungen dieser Teil des Austauschs auf ihr heutiges Leben hat wurde nicht erzählt. Das Kennenlernen des Landes durch die Mitschüler:innen war für sie von großer Bedeutung, da sie ihnen ihre Kultur zeigen konnte und auf den Abbau von Vorurteilen hoffte.

Insgesamt sieht sie den Austausch als bereichernde Erfahrung, bei der sie viel gelernt hat, vor allem über sich persönlich. Viele Erkenntnisse davon sind in die berufliche Orientierung und Entscheidung eingeflossen. Die Positivität des Austauschs zeigt sich auch in der Bereitschaft, sich auch heute noch für Projekte dieser Art zu engagieren und einzubringen.

Wissensanalyse Person B

Ihre Erzählung leitet Person B mit der ersten Austauscherfahrung und der besonderen persönlichen Bedeutung ein. Die besondere Bedeutung der Teilnahme wird durch die Herkunft aus „nicht den reichsten Verhältnissen“ begründet. Wichtiger Ereignisträger für den Beginn der Austauscherfahrungen ist das Jugendzentrum, in dem Person B sich in ihrer Freizeit oft aufhält und Bauchtanz betreibt. Dadurch erhielt sie die Anfrage der pädagogischen Fachkräfte, ob sie nicht an einem Austausch mit China teilnehmen möchte, in dem es hauptsächlich um Tanzen geht. Sie äußert große Begeisterung mit gleichzeitiger Frage nach der Finanzierung, was die Mutter jedoch direkt klären konnte und ermöglichte.

Es zeigt sich, dass durch biografische Handlungsmuster, nämlich der selbstständigen Entscheidung die Freizeit im Jugendzentrum zu verbringen, der Zugang zu einer Austauschbegegnung möglich

wurde. Es kann vermutet werden, dass wenn keine Zeit im Jugendzentrum verbracht worden wäre, diese Möglichkeit nicht entstanden wäre. Dadurch kann die Zeit und Anfrage des Jugendzentrums als institutioneller Rahmen betrachtet werden, der die biografische Laufbahn maßgeblich beeinflusst hat.

Die Zeit in China war trotz körperlichen Beschwerden (Jetlag) dennoch begeisternd für Person B, die sich auf das Programm einlassen konnte und fasziniert von der Begegnung mit den Chines:innen berichtet. Die Basis des Austauschs war Hip-Hop und sie berichtet davon, dass sprachliche Barrieren und kulturelle Unterschiede beim gemeinsamen Tanzen keine Rolle mehr spielten. Das vorbereitete Programm kann im Sinne der heuristischen Mittel als Verlaufskurve gesehen werden, ebenso wie die Erfahrung, dass kulturelle Unterschiede nebensächlich werden können.

Die nächste Austauscherfahrung wird eingeführt mit der Begeisterung für Sprachen und Kulturen, die sich schon in der Schule bemerkbar machen und mit näher rückendem Schulabschluss eine Rolle in der beruflichen Ausrichtung spielen. Begründet wird diese Motivation vor allem auch durch das bilinguale Aufwachsen (deutsch-polnisch) von Person B. Inwiefern das Erlernen von Sprachen durch den China-Austausch beeinflusst wurde, wird nicht erzählt.

Die Begeisterung für Sprachen konnte dann wieder durch eine Anfrage des Jugendzentrums (mittlerweile Stadtteilzentrum), zur Begleitung einer deutsch-polnischen Theaterbegegnung eingesetzt werden. Dort wurden polnisch sprechende Übersetzer:innen gesucht. In der Zeit ihrer Berufsorientierung begleitete Person B diesen Austausch und setzte sich damit auseinander, ob sie Dolmetscherin werden möchte oder Soziale Arbeit studieren sollte. Letzteres setzte sich durch, da sie durch die Austauschbegegnungen ein positives Bild von den Sozialpädagogen bekam (biografisches Handlungsmuster). Dies mündet jedoch in eine Verlaufskurve, die sich aus dem geforderten guten Notendurchschnitt für die Aufnahme zum Studium ergibt. Wieder ist es der Sozialarbeiter, der ihr vorschlägt, einen europäischen Freiwilligendienst in Polen zu beginnen, bei dem sie erneut die polnische Sprache bei Auslandsbegegnungen anwenden kann.

In einem nächsten Erzählsegment findet eine Reflexion der verschiedenen Austauscherfahrungen statt. Besonders betont wird, dass alle Austauschbegegnungen gewinnbringend für sie waren und immer eine neue Stufe der Reife erreicht wurde. Von einer ungezwungenen Teilnahme in China, über den Job als Begleiterin und vorwiegend Dolmetscherin bis hin zum Freiwilligendienst, den sie in der Rückschau als Persönlichkeitsschule für sich selbst betrachtet.

Den Freiwilligendienst wollte Person B gerne verlängern, was zeigt, dass sie viel Freude an ihren Aufgaben dort hatte. Jedoch ließen es die Rahmenbedingungen nicht zu und das biografische Handlungsmuster mündete erneut in eine Verlaufskurve. Diese beinhaltet auch sich neuen Möglichkeiten zu stellen, die in diesem Falle die Rückkehr nach Deutschland bedeutete. Dort begann die Ausbildung zur Hotelfachfrau, die sich aus der Begeisterung für Sprachen und der Zusammenarbeit mit Menschen als Berufsziel für Person B ergab. Nachdem diese abgeschlossen war und eine Arbeitsphase folgte, beschreibt Person B einen erneuten Drang Deutschland zu verlassen und für ein paar Monate im Ausland zu arbeiten. Durch den Arbeitgeber wurde ihr ermöglicht, nach Teneriffa, Spanien zu gehen. Dabei stand die Motivation Spanisch zu lernen und in die Kultur einzutauchen im Vordergrund. Jedoch wurden diese Erwartungen schnell enttäuscht und führten schließlich zum Abbruch des Aufenthaltes.

Zwischen der Aufnahme eines neuen Jobs und der Rückkehr aus Spanien hielt sich Person B bei den Großeltern in Polen auf und widmete sich Bewerbungen. Ein Angebot aus Polen bot attraktive Aufgaben, die Bezahlung empfand sie jedoch als zu niedrig. Daher wurde die Entscheidung getroffen, nach Berlin zu gehen, wo sie die Multikulturalität und Größe der Stadt reizte. Den Schritt, wieder nach Deutschland zu gehen beschreibt Person B als Wagnis, woraus sich schließen lässt, dass für sie dieser Schritt mit einer Überwindung verbunden war. Möglicherweise haben die Auslandsaufenthalte die Begeisterung und Liebe für andere Länder geweckt und die Rückkehr nach Deutschland erschwert.

Bis zum Arbeitsaufenthalt in Spanien engagierte sich Person B weiterhin bei Austauschbegegnungen und stand mit ihrem Engagement zur Verfügung. Die Motivation dahinter sind positive Selbsterfahrungen, die auch anderen ermöglicht werden sollen. Auch heute noch würde sich Person B engagieren, wenn sie gefragt werden würde und die Möglichkeit dazu bekäme.

Was gelernt wurde, musste zunächst nachgefragt werden, jedoch beschreibt Person B, dass sie unbewusst viel gelernt habe, was zeigt, dass das non-formale Setting hohe Chancen für die Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen birgt. Sie konnte für sich selbst durch interkulturelle Lernerfahrungen viel mitnehmen und betont, dass sich ihre Wahrnehmung von Menschen in Bezug auf die Vielfalt und Unterschiedlichkeit erweitert hat. Zudem spricht sie von ihrer eigenen Unabhängigkeit und Selbstständigkeit, die sich auch darin äußert, dass sie sich überall wohlfühlen könne.

Ihre Herkunft thematisiert Person B hauptsächlich bei der Anwendung der Sprache bei polnischen Austauschbegegnungen, die auch während ihres Freiwilligendienstes stattfanden. Dass eine

Verbindung zu Polen besteht, zeigt sich auch in den Überlegungen, sich dort Arbeit zu suchen und dass der Aufenthalt bei ihren Großeltern scheinbar ein wichtiges Zwischenziel zwischen Spanien und Deutschland war.

Der institutionelle Rahmen, der Person B durch regelmäßige Besuche des Jugendzentrums geboten wurde, ermöglichte den Zugang zum Austausch. Durch ihre Herkunft und die engeren Beziehungen zu den Sozialpädagog:innen des Austauschs wurde sie für die Begleitung weiterer Austauschbegegnungen angefragt. Der Kontakt zu den Sozialpädagog:innen spielten besonders in ihren Überlegungen zu ihrer beruflichen Ausbildung eine Rolle. Jedoch wurden ihre Pläne durch eine Verlaufskurve gekreuzt, was jedoch zu einem weiteren positiven bewerteten Auslandsaufenthalt in Polen führte. Dort konnten berufliche Überlegungen weitergeführt werden, die schließlich in der Ausbildung der Hotellerie mündeten, für die vor allem die Begeisterung für Menschen und Sprachen ausschlaggebend waren. Der Arbeitsaufenthalt in Spanien ging mit einer Enttäuschung einher, da hier die Sprache nicht so erlernt werden konnte, wie ursprünglich erwünscht und erwartet. Sprache und Kultur spielen in der Biografie für Person B eine wichtige Rolle. Es bleibt zu fragen, inwiefern sich beides ohne die erste Austausch Erfahrung und die folgenden entwickelt hätte. Schließlich berichtet auch sie davon, einiges unbewusst aus den Austauschbegegnungen mitgenommen zu haben.

Wissensanalyse Person C

Person C berichtet von seinem Schüler:innenaustausch mit einer französischen Partnerschule. Die Teilnahme daran ergab sich als Angebot im Rahmen des Französischunterrichts und dem Engagement der damaligen Lehrer:innen dies zu organisieren.

Die erste Begegnung fand in Deutschland statt, bei der die Schüler:innen in die Planungen teilweise miteinbezogen wurden. Jedoch berichtet Person C besonders von sprachlichen Schwierigkeiten, da das eigene Französischniveau noch nicht sehr fortgeschritten war. Dadurch war gemeinsames Zusammensitzen und sich dabei auszutauschen schwierig. Dies führte dazu, dass seine Freunde und er eine Notwendigkeit darin sahen, für die Freizeit nach der Schule Aktivitäten zu planen und zu organisieren. Dies sei eine neue Herausforderung gewesen und der erste Kontakt zu Tätigkeiten, die selbständiger Organisation und Planung bedurften.

Während des Austauschs machte Person C die Erfahrung kultureller Missverständnisse und Unterschiedlichkeiten zwischen der deutschen und französischen Kultur (z.B. Abendbrot und

Trinkgeld). Jedoch beschreibt er diese Erfahrung rückblickend als etwas, das ihn dafür sensibilisiert habe, dass selbst zu einem Nachbarland differente Alltagsgewohnheiten bestehen.

Nach dem ersten Austausch in der 9. Klasse ergab sich die Möglichkeit an einem weiteren Austausch im Folgejahr teilzunehmen. Die Teilnahme beim zweiten Austausch waren durch fortgeschrittene Französischkenntnisse motiviert sowie der Vorerfahrungen aus dem ersten Austausch und damit der Kenntnis über das, was ihn erwarten wird.

Die zwei Austauschbegegnungen stuft Person C als Motivation für das weitere Erlernen der Sprache ein und äußert gewachsenes Interesse und eine Art Verbundenheit zum Land. Letzteres ergibt sich durch Kontakte, die nach den Austauschen weiterhin bestanden und gepflegt wurden. Generell bewertet Person C die Schüler:innenaustauschbegegnungen als prägender im Vergleich zu anderen Aktivitäten der Schule (z.B. Schullandheim usw.).

Aus den vielen Faktoren, die zum Schüler:innenaustausch geführt haben und daraus resultierten, entschied sich Person C für ein Lehramtsstudium in Französisch. Das konkrete Anwenden der Sprache während den Austauschbegegnungen könnte man als eine wichtige Erfahrung deuten, in der mehr Sinnhaftigkeit gesehen wird als in einem reinen Unterrichtssetting. Auch die zuvor angesprochenen Aspekte, wie Kontakte nach Frankreich und weitere Frankreichbesuche außerhalb der Schule waren Motivationsfaktor für die Sprache und das Studium dazu.

Besonders positiv spricht Person C zudem von den Lehrer:innen, die den Austausch organisierten und die er dadurch außerhalb der Schule und des Unterrichts von einer anderen Seite kennenlernen konnte. Besonders das Engagement und die Bedeutung davon, wie zeitintensiv die Austauschorganisation sein kann, honoriert und schätzt er im Nachhinein und nimmt dies für sich und seine eigene berufliche Rolle als Lehrkraft als Vorbild.

Im Rahmen des Studiums folgt dann die Teilnahme am Pädagogischen Austauschdienst in Paris. Er berichtet davon, dass er durch die zwei Austauscherfahrungen bereits Vorteile gegenüber den Kommiliton:innen hatte. Diese zeigen sich in der Kenntnis über kulturelle Unterschiede und teilweise des französischen Schulsystems. Zudem kannte er den Schulablauf aus der Schüler:innenperspektive, die nun durch die Lehrer:innenperspektive erweitert werden konnte. Trotz dieser Vorkenntnisse spricht Person C von einem Perspektivwechsel, der als Auseinandersetzung mit den Unterschieden der Kulturen, bezeichnet werden kann. Dort werden beispielsweise Prioritäten angesprochen, die in Deutschland oftmals auf Luxusgütern liegen, in Frankreich jedoch eher auf Genuss. Person C verdeutlicht, dass er dadurch viel von der

französischen Denk- und Lebensweise übernommen habe und für sich persönlich eher weniger Wert auf Materielles legt.

Auch heute existieren weiterhin Kontakte nach Frankreich, die durch verschiedentliche Aufenthalte entstanden sind. Durch das Lernen der Sprache als Teil des späteren Berufes liegt das nahe und zeigt, dass eine Bindung zum Land und den Leuten gewachsen ist.

Person C bekam über die Institution Schule die Möglichkeit und den Zugang zum Schüler:innenaustausch. Hierbei konnte durch die Anwendung die Sprache außerhalb des unterrichtenden Settings gelernt werden. Zudem konnte die Landeskultur, der Schulalltag der Austauschpartner:innen kennengelernt werden und der eigene diesen nähergebracht werden. Dies motivierte, die Sprache weiterhin zu lernen und das Französischstudium aufzunehmen. Im Rahmen dieser Ausbildung fand mit dem Pädagogischen Austauschdienst eine weitere Austausch Erfahrung statt, bei der die Vorerfahrungen hilfreich waren. Für Person C war die Teilnahme am Austausch prägend für seine persönlichen Werte, die sich durch die Reflexion der kulturellen Unterschiede ergaben - vor allen Dingen aber auch Wegbereiter für seine berufliche Entscheidung.

Wissensanalyse Person D

Person D nahm an seiner ersten Austauschbegegnung bei einem externen Bildungsträger teil, der über die Schule das Angebot zur China-Schüler:innenreisen verbreitete. Das Interesse an der chinesischen Kultur teilte Person D mit seinem Vater, weshalb eine grundsätzliche Offenheit gegenüber den Angeboten der Austauschbegegnungen bestand.

Während des ersten Austauschs, der viel kulturelles Programm beinhaltete, nahm das Interesse und die Faszination für Land und Leute zu, weshalb die Teilnahme an einem weiteren Austausch außer Frage für Person D stand.

Beim zweiten Austausch (im Rahmen eines Wahlkurses) bereiste die Gruppe einen anderen Teil des Landes und der Fokus des Programms lag dabei vermehrt auf dem zwischenmenschlichen Austausch, was Person D sehr erfreute und das positive Bild der Menschen dort verstärkte. In diesem Zuge lernte er seine aktuelle Ehefrau kennen, die ebenfalls Teilnehmerin des Austauschs der chinesischen Partnerorganisation war.

Im Anschluss an diesen Austausch absolvierte Person D zwei Freiwilligendienste in China. Diese Möglichkeit ergab sich durch eine konkrete Anfrage der Organisation vor Ort, die sich direkt an ihn richtete. Weitere Anreize waren zudem die räumliche Nähe zu seiner Partnerin und dem anhaltenden Interesse und der Begeisterung für die chinesische Kultur, das Land und die Menschen.

Einen Freiwilligendienst zu leisten war für Person D außerdem ein Teil seiner religiösen Überzeugung, nach der er sein Engagement als Dank für Gott einsetzte.

Besonders stark betont er die (Lern-) Erfahrungen, die er im Freiwilligendienst gemacht hatte. Vor allem redet er dabei von Überforderung, was sich aus dem Zusammenspiel aus vier Aspekten ergibt: Zum einen erlebte er ein unterschiedliches Verständnis von Arbeitsmoral, was er auf kulturelle Unterschiede zurückführt. Auf der anderen Seite nahm die Partnerin und Beziehung Zeit ein. Des Weiteren war das Ankommen und die Neuorientierung in der chinesischen Kultur für ihn eine intensive Umstellung und aktive Auseinandersetzung. Als weiteren Aspekt benennt Person D das erstmalige Selbstständig-Sein als etwas, das ebenso seinen Beitrag zum Gefühl der Überforderung leistete. Dennoch entschied sich Person D nach dem ersten Freiwilligendienst einen weiteren in einer anderen Stadt anzuschließen, bei der von ähnlichen Erfahrungen der Überforderung berichtet.

Gleichzeitig berichtet Person D davon, dass ihm durch diese Grenzerfahrungen und insbesondere in der Auseinandersetzung der eigenen und chinesischen Kultur viel über sich selbst klar wurde. So erzählt er beispielsweise davon, dass er gemerkt habe, dass sich in dieser Zeit für ihn herauskristallisierte, was ihm selbst wichtig sei, welche Werte, Einstellungen, aber auch was er für ein gutes Leben brauche (z.B. Leben in China kaum vorstellbar).

Auch die Rückkehr nach Deutschland bildete sich als Herausforderung für Person D heraus. Diese erfolgte zum einen mit seiner chinesischen Freundin und zum anderen stellt Person D dar, dass das Finden eines neuen Freundeskreises, der Aufbau eines eigenen Haushalts und das Zusammenleben mit der Partnerin ebenso zu Überforderungen führte. Dies habe auch gesundheitliche Folgen gehabt, die jedoch nicht näher ausgeführt werden.

Auch heute noch engagiert sich Person D bei Austausch, die im CVJM regelmäßig stattfinden, in Form von Begleitung und Organisation bei Besuchen der chinesischen Austauschpartner:innen und dem Engagement in einem Gremium.

Die ecuadorianische Herkunft des Vaters spielt für Person D im ganzen Verlauf der Austauschgeschichte nur eine kleine Rolle: Er führt zu Beginn seine Offenheit für andere Kulturen darauf zurück. Danach wird dies nicht weiter thematisiert.

Die subjektive Einordnung der Schüler:innenaustausche, die Person D vornimmt ist folgende: Durch den ersten Austausch und das allgemeine Interesse an China hätte er sich nicht unbedingt für das Wahlseminar China in der Oberstufe entschieden, dass den zweiten Austausch mit sich brachte, bei

der er seine jetzige Ehefrau kennenlernte. Daher können diese beiden Erfahrungen als äußerst prägend eingeordnet werden. Es erwuchs eine zunehmende Vertiefung seines Interesses am Land und eine Bindung die für ihn durch die Heirat lebenslang besteht und das Leben maßgeblich beeinflusst.

Der institutionelle Rahmen Schule bewegte hier zur Teilnahme und förderte das Interesse am Land und der Kultur. Die Austauschbegegnungen vertieften dies und hatten große Auswirkungen auf das Leben, vor allem gekennzeichnet durch die Heirat seiner chinesischen Frau.

6.2. Kontrastive Fallvergleiche

Der Analyse- und Interpretationsschritt der Fallvergleiche wurde in der vorliegenden Forschungsarbeit in unterschiedliche Themenbereiche, die sich während des Forschungsprozesses abzeichneten, unterteilt. Wesentliche Kategorien waren der Zugang und die Entscheidung für den Austausch, die persönlichen Lernprozesse in Bezug auf die eigene Persönlichkeit, Folgen und Auswirkungen des Austauschs, die eigene Herkunft und ihre Rolle bei der Austausch Erfahrung, das Engagement nach dem Austausch sowie abschließend die Betrachtung der Einordnung der Austauschbegegnungen in die Biografie.

Zugang und Entscheidung zur Teilnahme am Austausch

Unter dieser Kategorie sind diejenigen Prozesse und Aussagen zusammengefasst, die darüber Auskunft geben, wie die Interviewpartner:innen von der Möglichkeit des Austauschs erfahren haben und welche Beweggründe oder Motivation sie für die Teilnahme daran hatten.

In den vier Fällen ergab sich die Möglichkeit zur Teilnahme an den jeweiligen Austauschbegegnungen durch Angebote der jeweiligen Institutionen wie Schule (Person A,C,D) und Jugendzentrum (Person B). Bei Personen A und C war der Austausch im Rahmen des Unterrichts eingeplant (I1, Z. 237; I3, Z. 6; Z. 67-70; Z. 81-83), bei Person D war dies beim zweiten Austausch der Fall (I4, Z. 260-266).

Der Zugang zum Austausch ergab sich unter anderem durch die Werbung externer Träger für Austauschbegegnungen an den Schulen, wie es beim ersten Austausch von Person D (I4, Z. 4ff.; Z. 160) der Fall war. Durch den Besuch des Jugendzentrums fand auch Person B Zugang zu ihrer ersten Teilnahme an einer Tanz-Austauschbegegnung (I2, Z. 10-19).

Die Entscheidung, das Austauschangebot anzunehmen, wurde in den Biografien durch institutionelle Rahmen gefördert und forderte zusätzlich die eigene Entscheidung für die Teilnahme

daran. Die Motivationen für eine Teilnahme waren in den vier Fällen unterschiedlicher Natur. Dabei spielte die eigene Herkunft bei Person A eine wichtige Rolle, sich für den Wahlpflicht-Unterricht mit Themenschwerpunkt Griechenland zu entscheiden (I1, Z. 70-75). Auch bei Person D spielte das Interesse an der chinesischen Kultur, das vor dem ersten Austausch bestand und durch ihn gestärkt wurde für die Wahl des Wahlpflicht-Unterrichts China eine wichtige Rolle (I4, Z. 258-266). Beide Wahlpflicht-Seminare waren so konzipiert, dass eine Austauschbegegnung im Curriculum eingeplant war. Auch Person C nahm im Rahmen seiner schulischen Laufbahn an einem Schüler:innenaustausch teil, jedoch war dieser mit dem Sprachenunterricht verbunden (I3, Z. 81-84). Die Organisation davon war jedoch maßgeblich vom Engagement der Lehrkräfte abhängig.

Die Rahmenbedingungen des Austauschs war in den schulischen Kontexten von Person A und C mit einer Hin- und Rückbegegnung sowie der Zuteilung von Austauschpartner:innen-Tandems sehr ähnlich (I1, Z. 16-19; Z.40f.; I3, Z.72f.). Beide erzählen davon, dass sie als Schüler:innen im Rahmen des Austauschs die aktive Organisation der Freizeit mit den Austauschpartner:innen zur Aufgabe hatten. Für beide war diese Aufgabe teilweise herausfordernd, aber auch ein erster Kontakt für eigenständige, planerische Aktivitäten (I1, Z. 19-23; I3, Z. 135f.), die als persönlichen Gewinn gesehen wurden und in der Biografie als Wandlungsprozesse gesehen werden können. Dies vor allen Dingen, weil besonders Person A davon erzählt, dass sie dadurch viel über sich selbst lernen konnte und sie durch die ersten Erfahrungen mit organisatorischer Verantwortung sich ihrer eigenen Stärken bewusst wurde, die in ihrem beruflichen Alltag von Nutzen sind und in die Berufswahl miteingeflossen sind (I1, Z. 269-286).

Die ersten Austauschbegegnungen von Person B und D waren außerschulisch organisiert und die Programmgestaltung fokussiert auf das Kennenlernen der Kultur, des Landes und der Menschen. Die Teilnehmer:innen konnten sich durch diesen freizeitähnlichen Charakter daher etwas passiver auf das vorbereitete Programm einlassen. Besonders Person D berichtet davon, dass dadurch sein Interesse an der chinesischen Kultur gestiegen ist, was ein Anstoß einer Ereigniskette für die Teilnahme an weiteren Austauschformaten war und prägende biografische Wandlungsprozesse mit sich brachte. Person B berichtet ebenso von der Begeisterung für fremde und neue Kulturen, die sie bei der ersten Austauschbegegnung verspürte, misst der ersten Austauschbegegnung an sich jedoch wenig Bedeutung zu. Die Ersterfahrung war eher ein wichtiges Ereignis, das den Zugang zu nachfolgenden Austauschbegegnungen, die sie subjektiv als mehrbedeutend einstuft, eröffnet hat.

Subjektive Erkenntnisse und Persönlichkeitswachstum

Wie bereits ausgeführt war der Schüler:innenaustausch für Person A und C der erste Kontakt zu selbständigen Organisationsaufgaben, die das Freizeitprogramm mit den Austauschpartner:innen betrafen. Bewertet wird das als ein Learning, das auf den Austausch zurückgeführt wurde und als erstes Wachstum an persönlicher Reife genannt wird. Besonders Person A betont dies als prägend in der eigenen Biografie, da hierdurch eigene Stärken und Fähigkeiten entdeckt werden konnten, die für die berufliche Ausrichtung eine wichtige Rolle spielten (I1, Z. 257-290). Es kann dabei davon ausgegangen werden, dass für Person A der Schüler:innenaustausch ein wichtiges Ereignis im Lebenslauf war, der – man könnte fast sagen als Nebenwirkung - das Kennenlernen der eigenen Person und des eigenen Charakters förderte.

Person C misst diesen planerischen Verpflichtungen weniger Gewicht bei. Für ihn ergab sich dies aus den mangelnden sprachlichen Kenntnissen, die es erforderten aktiv etwas zu unternehmen, da so die rein sprachliche Kommunikation mit den Austauschschüler:innen erleichtert werden konnte (I3, Z. 17-23). Gleiches zeigt sich auch bei Person B, die davon spricht, dass es bei ihrem ersten Austausch zwar sprachliche Barrieren gab, jedoch beim gemeinsamen Tanzen und den Unternehmungen die vermeintlichen (sprachlichen) Unterschiede in den Hintergrund rückten und an Relevanz verloren (I2, Z. 44-48).

Lernzuwachs in einem solchen Ausmaß, wie es Person A und C schildern, erwähnen Person B und D bei ihren späteren Austausch Erfahrungen wie den weiteren Begegnungen und vor allem während den Freiwilligendiensten (I2, Z. 112-121; I4, Z. 51-57).

Bei Person B rückt zunächst das Interesse an der fremden Kultur und den Menschen in den Vordergrund. Bei weiteren Austauschbegegnungen konnte sie zudem ihre Begeisterung für Sprachen vertiefen. Möglich wurde dies durch die Begleitung einer Austauschbegegnung, in der sie das Dolmetschen zur Aufgabe hatte, aber auch dem Spaß am Fremdsprachenunterricht in ihrer Schulzeit. Zusätzlich ist an dieser Stelle zu erwähnen, dass ihre Herkunft und damit ihre polnische Muttersprache eine wesentliche Rolle einnahmen, durch die Person B eine Anfrage der pädagogischen Fachkräfte des Jugendzentrums die Begleitung der Austauschbegegnungen erhielt (I2, Z. 68-80). Offensichtliche Lernerfahrungen, die durch die Austausche ausgelöst werden, benennt sie nicht von selbst. Aus heutiger Sicht würde sie dazu ihre Selbständigkeit und die Erfahrung, dass sich Person B fast überall wohlfühlen kann, zählen.

Auch bei Person D ist auffallend, dass prägende Lernerfahrungen in der subjektiven Bewertung bei dem ersten (und zweiten) Austausch kaum eine Rolle spielen. Viel öfter wird darüber geredet, dass die Freiwilligendienste hier eine weitreichendere Tragweite hatten: Besonders in der Zeit der beiden Freiwilligendienste erlebte Person D einige biografische Wandlungsprozesse durch die Auseinandersetzung mit sich selbst, seiner Herkunft, den kulturellen Unterschieden und Gegebenheiten. Bis heute sind die Erkenntnisse und Ergebnisse dieser Prozesse Bestandteil seiner Identität. Dass solch prägende Erlebnisse während der ersten Austauschbegegnungen stattfanden, ist durch die Erzählungen auszuschließen. Dennoch müssen auch diese Austausch Erfahrungen als wichtige Komponente in der Biografie im Fall D gesehen werden: Das vororganisierte Programm bei den beiden Schüler:innenreisen ermöglichten ihm, dass Interesse an der chinesischen Kultur, dem Land und den Menschen auszubauen, was eine wichtige Voraussetzung für die weiteren Besuche und das Absolvieren der Freiwilligendienstes dort waren. Dadurch entstand eine fokussierte Ausrichtung auf das Land und die Kultur. Nicht zu vergessen als wichtige Folge ist die Bekanntschaft zu seiner jetzigen Ehefrau, die sich beim zweiten Austausch ergab und sein Leben stark verändert hat und prägt.

Auffallend ist in den Fällen A,B und C, dass Folgen der Austauschbegegnungen unmittelbar mit der damaligen Berufswahl und dem jetzigen Beruf verknüpft sind. Im Fall A sind es die Stärken und Fähigkeiten, die im beruflichen Alltag gefordert sind und deren Entdeckung teilweise auf den Austausch zurückgeführt werden. Auch für Person B spielten bei der Wahl des Berufs die Erkenntnisse über die eigenen Eigenschaften, die aus den Austauschbegegnungen hervorgingen, eine wichtige und ausschlaggebende Rolle. Bei Person C zeigt sich der Einfluss des Schüler:innenaustauschs wohl am deutlichsten, da sich daraus die Motivation ergab, weiterhin Französisch zu lernen und die Sprache schließlich zu studieren. Damit zeigen diese drei Fälle, dass die persönlichen Lernerfahrungen zum Wachstum der Persönlichkeit und der eigenen Identität beitragen können. Die Erkenntnisse, die die Teilnehmer:innen dadurch gewonnen haben, spielen bei der Berufswahl eine wichtige Rolle, aus der sich in weiteren Schritten die berufliche Identität eines Menschen bildet.

Weitere Unterstützung findet die Persönlichkeitsentwicklung durch das Lernen an kulturellen Diskrepanzerlebnissen. Dies wird besonders deutlich im Fall von Person C, der kulturelle Missverständnisse mit seinem Austauschpartner im Alltag erlebt. Die wahrnehmbaren Unterschiede zwischen den Kulturen veranlassen ihn dazu, seine eigenen Gewohnheiten, Werte und Einstellungen zu hinterfragen, zu reflektieren und neu auszurichten. Auch in den anderen Fällen werden kulturelle Unterschiede sowie deren Verarbeitung angesprochen und unterstützen das

eben ausgeführte, dass das Kennenlernen und die Konfrontation mit einer anderen Kultur die Persönlichkeitsentwicklung durch die Wahrnehmung neuer oder anderer Einstellungen und Werte voranbringen kann.

Für Person A war die Kombination des eigenen Herkunftslandes und dem Austausch in das Heimatland im Vergleich zu ihren Mitschüler:innen ein klarer Vorsprung. Ihre Erfahrung beim Austausch war geprägt von sprachlichem Vorteil und vorhandenem Wissen über Traditionen und Kultur. Einer besonders großen Bedeutung misst sie der Chance bei, dass sich so die Gelegenheit ergab, ihren Mitschüler:innen ein Teil ihrer Herkunft, Kultur und Heimat zu zeigen sowie zur Aufklärung der vorherrschenden Vorurteile über ihr Land etwas beizutragen.

Person B schildert das Wahrnehmen von kulturellen Unterschieden, jedoch auch die persönliche Erkenntnis darüber, dass diese überwindbar sind, weshalb diese insgesamt als Nebensächlichkeiten eingestuft werden. In einer abschließenden Bewertung äußert sie, dass sie durch die Austauschereignisse gelernt und gemerkt habe, dass sie sich an vielen Orten wohlfühlen kann, was neben der geografischen Lage auch die kulturellen Rahmenbedingungen miteinschließt (I2, Z. 242-252).

Für Person D waren es vor allen Dingen die Arbeitsmoral und -anforderungen in China, welche ihm als Unterschiede zur bisher gekannten – also deutschen – auffielen, was sich in der Quantität und dem Zeitaufwand für seine Aufgaben zeigte. Zudem lösten die Art der Aufgaben bei ihm Überforderung aus, die er auf mangelnde Erfahrung zurückführt und als „Schwimmen im Wasser“ (I4, Z. 93f.) bezeichnet. Dies zeigt, dass bei Person D das Lernen über die Kultur immer im Vergleich zur eigenen Kultur stattgefunden hat. Zusätzlich tun sich die Lernerkenntnisse nicht in der unmittelbaren Situation auf, sondern oftmals verzögert und versetzt durch spätere und nachfolgende Reflexion und Auseinandersetzung. Das zeigt sich auch bei Person C und seinen Erfahrungen mit kulturellen Unterschiedlichkeiten während seines Schüler:innenaustauschs und späteren Pädagogischen Austauschdienstes.

Während des Aufenthalts der Austauschpartner:innen in Deutschland erlebt Person C zwei Situationen, in der konkrete Missverständnisse aufgrund der unterschiedlichen kulturellen (Alltags-) Gewohnheiten aufkommen (I3, Z. 23-48). Durch das Eintreten und die Aufklärung dieser Missverständnisse wurde Person C klar, dass trotz der geografischen Nähe der Nachbarländer auch andere Formen des bisher Gewohnten und Gekannten existieren. Lernen fand durch die Diskrepanz simpler alltäglicher Abläufe statt, was eine Horizont- und Wissenserweiterung zur Folge hatte. Besondere Vorteile verschaffte er sich damit für den zweiten Schüler:innenaustausch und dem

Pädagogischen Austauschdienst, da er deutsch-französisch, kulturelle Unterschiede bereits kannte. Dies merkte er vor allen Dingen im Unterschied zu seinen Kolleg:innen, die mit anderem Vorwissen in den Pädagogischen Austauschdienst starteten und dort ähnliche Erlebnisse hatten. Das Erkennen und Erleben dieser unterschiedlichen Alltagsabläufe, Werte und Einstellungen wurden von Person C selbstständig reflektiert und mit den eigenen kulturellen Gewohnheiten verglichen. Dabei wurde manche Einstellung und mancher Wert, der bis dahin persönlich gegolten hat, überdacht und ausgetauscht.

Auswirkungen des Austauschs auf die Biografie und Identität

In den beiden Fällen von Person B und D folgten auf die erste Austauschbegegnung weitere Teilnahmen an Austauschformaten wie einer weiteren Schüler:innenreise und der Begleitung einer Jugendaustauschbegegnung. Beide absolvierten zudem einen Freiwilligendienst im Ausland. Bis heute haben alle Auslandserfahrungen die Biografie in unterschiedlicher Weise und Prägnanz beeinflusst.

Person B entdeckte über die Teilnahme an den Austauschangeboten ihre Fähigkeiten und Begeisterung für Sprachen, Kultur und Menschen, die sie in ihren Beruf integrieren wollte und bei der beruflichen Orientierung konkret in die Überlegungen miteinbezog (I2, Z. 68f.). Daraus ergab sich der starke Wunsch nach einem weiteren Auslandsaufenthalt, was schließlich in Verbindung mit der Arbeitsstelle realisiert werden konnte. Auch heute sind Überlegungen, für eine Zeit ins Ausland zu gehen, vorhanden und geplant. Die Austauschereifahrungen hatten also zur Folge, dass eine Kette von Ereignissen ausgelöst wurde, die bis heute die Begeisterung für internationale Begegnungen in verschiedensten vorstellbaren Formen beinhaltet. Vor allem für die berufliche Identität spielten die Folgen und Learnings aus den Begegnungen für Person B eine zentrale Rolle.

Welche Auswirkungen die Austauschereifahrungen von Person D auf die berufliche Entscheidung hatten wird im Gegensatz zu den anderen drei Fällen nicht erwähnt. Vielmehr steht hier das besonders hervorstechende Ereignis im Vordergrund, dass die Begegnung während des zweiten Austauschs das Kennenlernen der jetzigen Ehefrau zur Folge hatte. Es ist nicht von der Hand zu weisen, dass dies die Biografie enorm beeinflusste und weiterhin tut. Dies zeigt sich auch in der Aussage von Person D, dass der Austausch und die folgenden Erfahrungen einen „richtig gute[n] rote[n] Faden“ (I4, Z. 258) bilden und für die weitere Biografie von besonderer Tragweite sind.

In beiden Biografien (Person B und D) zeichnet sich ab, dass der erste Austausch Anstoß für die weiteren Handlungsmuster und Entscheidungen waren. Zusätzlich waren diese geprägt durch

konkrete Anfragen, Vorschläge durch Personen, die beide über die Austauschbegegnungen kennengelernt haben. Vor allem bei Person D war ein nicht zu vernachlässigender Motivationsaspekt die (geografische) Nähe zur damaligen Freundin, die ihn mitunter dazu veranlasste, den Freiwilligendienst in China zu absolvieren.

Auch die Biografie von Person C wurde durch den Austausch geprägt, jedoch liegt hier der Fokus vor allem auf der beruflichen Ausrichtung. Dies zeigt sich auch in der Aussage, dass das Engagement der eigenen Lehrer:innen, die den Austausch organisiert haben, als Vorbild für die eigene spätere Tätigkeit genutzt werden möchte (I3, Z. 170-173). Doch auch persönliche Auswirkungen spielten bei ihm eine Rolle, die insbesondere aus den Auseinandersetzungen mit den kulturellen Unterschieden resultieren.

Person A äußert vor allen Dingen, dass sie viel über sich selbst und ihre Persönlichkeit gelernt habe, das Ausmaß davon ist jedoch weniger prägend als man es bei Person D bewerten würde. Dennoch war die Auseinandersetzung mit sich selbst und der eigenen Herkunft gewinnbringend für die eigene Reife und das persönliche Wachstum.

Die Rolle der eigenen Herkunft beim Austausch

Personen A, B und D weisen Migrationshintergrund auf, der gesondert betrachtet werden soll, besonders in Hinblick darauf, inwiefern dieser bei den Austausch Erfahrungen aus der subjektiven Sichtweise eine Rolle einnimmt.

Auffallend ist, dass Person D seinen Migrationshintergrund zu Beginn erwähnt, als er das bereits bestehende Interesse an der chinesischen Kultur anspricht, das er mit seinem ecuadorianischen Vater teilt. Auf seine Bi-Kulturalität führt er die grundsätzliche Offenheit für andere Kulturen zurück, die als begünstigende Grundeinstellung für sein Interesse an Austauschbegegnungen zu sehen sind (I4, Z. 6-19). In weiteren Erzählungen und Argumentationen taucht die Herkunft des Vaters als wichtige Begründung für bestimmte Handlungen und Ereignisse nicht mehr auf.

Auch Person B erwähnt ihre polnische Herkunft eher als Nebensächlichkeit im Zusammenhang ihrer sprachlichen Begeisterung, Begabung und im Kontext der Anfrage für eine polnische Austauschbegegnung, bei der ihre Muttersprachenkenntnisse eine wesentliche Rolle für die Aufgabe zum Dolmetschen spielen (I2, Z. 67-85). Ob sich jedoch die Wahl für den Freiwilligendienst in Polen aus ihrer Herkunft ergibt, wird von Person B nicht erwähnt. Vielmehr spielt hier der Vorschlag des Sozialpädagogen diesen zu absolvieren in Kombination mit dem Umstand, dass das Wunschstudium nicht zustande kam eine ausschlaggebendere Rolle. Zudem können hier die bereits

bestehenden Verbindung der vorausgehenden Austauschbegegnungen, bei denen Person B Übersetzerin war nicht außer Acht gelassen werden.

Viel bedeutender ist bei Person A die Herkunft aus Griechenland im Zusammenhang mit dem Austausch (11, Z. 295-338). Zunächst fiel die Entscheidung auf den Wahlpflicht-Unterricht Griechenland und im weiteren Verlauf stellt sich heraus, dass sie besonders die Aufklärung ihrer Mitschüler:innen, was ihre Heimat angeht, als hohe Wichtigkeit und gewinnbringend (für sich selbst) bewertet. Ganz konkret äußert sich die Herkunft an ihren sprachlichen Vorteilen und dem Wissen über griechische Kulturen und Traditionen. Daraus kann geschlossen werden, dass eine Auseinandersetzung mit kulturellen Unterschieden bereits durch die Bi-Kulturalität im Laufe ihrer Kindheit und Jugend passierte, was bei den Mitschüler:innen beim Schüler:innenaustausch eher im Vordergrund stand. Dieser Vorsprung verschafft ihr den Zugang zu besonderen Aufgaben und anderen Verantwortungen während des Austauschs, die sie als prägend beschreibt, da sie viel mehr Auswirkungen auf ihr Persönlichkeitsentwicklung hatten.

Auch wenn die Interviewpartner:innen Migrationshintergrund haben, kann dies wenig Auskunft darüber geben, ob dies grundsätzlich eine Rolle bei einem Austausch spielt. Dies zeigt das Spektrum der aufgeführten Fälle und dem unterschiedlichen und individuellen Umgang damit. Bei Person D spielte es keine Rolle, bei Person B kann vermutet werden, dass eine grundlegende Verbindung zum Heimatland zwar vorherrschte, jedoch nicht bewusst in eigene Entscheidungen miteinbezogen wurden. Vielmehr sahen hier andere Personen diese Verbindung und stellten Anfragen, die dann wahrgenommen wurden. Eine subjektive Bewertung der Herkunft, die in den Austauschbegegnungen eine wichtige Rolle spielen, findet jedoch nicht statt. Dies zeigt sich bei Person A auf andere Weise, bei der sich eine starke Identifikation mit dem Heimatland herausarbeiten ließ. Besonders deutlich wird das darin, dass der Aufklärung von Vorurteilen und die Freude darüber, den Peers ein Teil ihrer Kultur näherzubringen, eine hohe Wichtigkeit beigemessen wird.

Engagement nach dem Austausch

In allen vier Fällen kommt das Engagement für Austauschbegegnungen zur Sprache. Hier jedoch in unterschiedlichen Weisen. Person C spricht von der Vorbildfunktion der eigenen Lehrkräfte, die für die Organisation des Austauschs Engagement zeigten. Für seine spätere Tätigkeit als Lehrkraft möchte er sich dies in Erinnerung behalten und kann sich vorstellen, sich ebenso für einen Schüler:innenaustausch zu engagieren, um auch anderen Schüler:innen die Möglichkeit für ähnliche Erlebnisse zu geben (13, Z.170-173).

Person A und B wurden nach den Austauschbegegnungen von den pädagogischen Fachkräften für aktive Unterstützung bei nachfolgenden Jugendbegegnungen angefragt (I1, Z. 402-414; I2, Z. 189-202). Wie bereits öfter zur Sprache kam, war es bei Person B eine polnisch-deutsche Jugendaustauschbegegnung, bei der sie aufgrund ihrer Muttersprache als Dolmetscherin angefragt wurde. Jedoch war sie bei den Sozialarbeiter:innen des Jugendzentrums durch ihre Aufenthalte dort und den gemeinsam erlebten Austausch mit chinesischen Jugendlichen bekannt. Person A wurde ebenfalls vom Sozialarbeiter, der ihren Austausch begleitete und den Wahlpflicht-Unterricht leitete, angefragt. Im Rahmen des Unterrichts half sie ihm bei nachfolgenden Austauschbegegnungen in der Vorbereitung mit. Beide sprechen davon, dass ihnen das Engagement viel Freude bereitet und die Beweggründe für das Engagement sich aus den eigenen positiven Erfahrungen rührt, da solche auch anderen Kindern und Jugendlichen ermöglichen werden sollen. An dieser Stelle muss der Vollständigkeit halber angemerkt werden, dass sich beide Personen aktuell nicht aktiv engagieren, was unter anderem das Verschulden der COVID-19-Pandemie und ihren Einschränkungen ist.

Auch Person D engagiert sich bei Austauschbegegnungen, die auf einer Partnerschaft der Organisationen beruhen, bei der er seine beiden Freiwilligendienste absolviert hat. Dies beinhaltet einerseits die Mitgliedschaft in einem für die Partnerschaft eingerichteten Gremium und andererseits die Programmorganisation, -gestaltung und -durchführung bei Besuchen der chinesischen Besuchsgruppe (I4, Z. 160-176). Dieses Engagement lässt zudem darauf schließen, dass Person D die Partnerschaft der Organisationen wichtig ist und er durch den Aufenthalt im Rahmen seines Freiwilligendienstes eine Bindung aufgebaut hat, die sich heute in Form des Engagements äußert.

Einordnung der Austauscherfahrungen in die Biografien

Die eigenen Einordnungen in der Biografie fallen unterschiedlich aus. Jedoch können bei Person A und C Gemeinsamkeiten festgestellt werden, die besonders die Wahl des Berufes betreffen. Person A erwähnt im Zusammenhang mit der subjektiven biografischen Einordnung, dass durch den Austausch das Entdecken der eigenen Charaktereigenschaften und Stärken erleichtert wurde. Gleichzeitig beinhaltet diese Einschätzung, dass sie davon ausgeht, diese auch ohne den Austausch gefunden haben zu können. Die Einordnung in die eigene Biografie wird vor allem in der Relevanz für die Berufswahl deutlich und dem Wissen darum, was im beruflichen Alltag gefordert wird. Durch das Kennenlernen der eigenen Stärken und Fähigkeiten, wurde der Abgleich von persönlicher Eignung mit den beruflichen Anforderungen vereinfacht.

Auch für Person C war der Austausch vor allem Motivation, weiterhin die französische Sprache zu lernen, dadurch Kontakte und Verbindungen zum Land zu behalten und das Französischstudium zu beginnen. Er bezeichnet die Schüler:innenaustauscherfahrung daher für ihn als wegweisend, vor allen Dingen in Bezug auf die Berufswahl. Direkte Verbindungen zur eigenen Persönlichkeit und dem Einfluss darauf, äußert er in der eigenen biografischen Einschätzung jedoch nicht, sondern bleibt hierbei eng an der beruflichen Identität und Ausrichtung als bedeutende Folge des Schüler:innenaustauschs.

Für Person B war ihre erste Austauschbegegnung gleichzeitig der Zugang zu ihrer Offenheit und ihrem Interesse gegenüber anderen Kulturen, dass sie ohne die Erfahrungen möglicherweise nicht entdeckt und nachfolgend gefördert hätte – so weit die eigene Einordnung. Dass dieser Türöffner sowohl berufliche als auch persönliche Konsequenzen für Person B hatte, sieht man in der Gesamtschau auf ihre Biografie. Auch heute noch ist für sie das Thema Ausland, Sprachen und die Begierde, andere Kulturen kennenzulernen ein wichtiger Teil im Leben und Charakter.

Die interkulturelle Ehe wäre laut Person D ohne seine beiden Freiwilligendienste nicht zustande gekommen, weshalb er all seine Austauscherfahrungen als wichtig und von großer Bedeutung für seine Biografie einordnet. Neben der Heirat waren jedoch auch die persönlichen Erfahrungen der Kompetenz- und Persönlichkeitserweiterungen für ihn „lebensentscheidend“ und ein Zugewinn. Diese fanden jedoch vor allen Dingen in der Zeit der Freiwilligendienste und weniger den Schüler:innenreisen statt. Das zeigt vor allen Dingen, dass die Langzeitaufenthalte womöglich mehr Effekt und Wirkung zeigen als Kurzzeitformate, die jedoch Zugänge zu weiteren Austauschformen ermöglichen.

In drei von vier Fällen zeigt sich, dass die gemachten Erfahrungen zum einen die berufliche Identität beeinflusst haben, die aufgrund des Entdeckens von Charaktereigenschaften und Persönlichkeitswachstum zustande kommen. Letzteres war auch für das Kennenlernen der eigenen Person, der eigenen Persönlichkeit und dem Wachstum der eigenen Reife wesentlich.

Zieht man abschließend die Typen der biografischen Integration von Auslandserfahrungen aus der Langzeitstudie zur Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungen (vgl. Abschnitt 4.1) heran, können die einzelnen Interviewpartner:innen wie folgt eingeordnet werden: Für Person A fügt sich der Austausch wie ein Mosaikstein in den Lebenslauf ein. In der Biografie von Person B kann die Auslandsbegegnung als Dominostein betrachtet werden, durch den andere Prozesse angestoßen wurden und sich bis heute in der eigenen Identität und Lebensweise zeigen. Für Person C ist eine eindeutige Zuordnung erschwert, die Aufnahme der Erfahrungen in seine Biografie schwankt

zwischen einem Mosaik- und Dominostein, da bei ihm vor allem die berufliche Laufbahn entscheidende Folge ist. Person D sticht besonders durch die Heirat seiner (chinesischen) Frau hervor, die er während eines Austauschs kennenlernte, für ihn war die Ereigniskette an Austauschereignissen schließlich ein maßgeblicher Wendepunkt für seine Biografie.

7. Diskussion der Ergebnisse

Dieses Kapitel soll die oben dargestellten Ergebnisse der narrativen Interviews mit der Forschungsfrage verbinden. Ziel der Forschung war es die Beiträge von Austauschereignissen der Internationalen Jugendarbeit auf die Identitätskonstruktionen junger Menschen hin zu untersuchen. In die Diskussion fließen zudem Erkenntnisse aus dem Theorieteil mit ein.

Für den Zugang zu internationalen Austauschbegegnungen sind Institutionen der formalen und non-formalen Bildung, in denen sich Kinder und Jugendliche aufhalten, wichtige Anbieter. Durch sie können Jugendliche von den Angeboten, die die Internationale Jugendarbeit bereitstellt, erfahren und daran teilnehmen. Eine wesentliche Komponente kann hierbei die vorausgehende Beziehungsarbeit zum pädagogischen Personal sein, die konkrete Anfragen an Jugendliche stellen können. Es zeigte sich zum anderen, dass das Interesse für einen Austausch nach einer ersten Teilnahme bestehen bleibt und Teilnahmen an anderen Austauschformaten zur Folge haben kann.

Die vier unterschiedlichen Fälle zeigen, dass die Teilnahme an Austauschbegegnungen Einflüsse unterschiedlicher Art und Stärke auf biografische Prozesse haben können. Neben einer Erfahrung, die für die Personen in einer Lebensphase als positiv und wichtig bewertet werden kann, jedoch im Rückblick als nicht allzu prägend gesehen wird, konnten auch schwerwiegende Folgen, die die Biografie bedeutend verändert haben und einen dauerhaften Einfluss auf das Leben haben, ausgemacht werden. Besonders aber sticht hervor, dass Auswirkungen der Austauschereignisse sich oftmals in den beruflichen Entscheidungen und Orientierungen niederschlagen. Das äußert sich darin, dass Charaktereigenschaften, Stärken und Fähigkeiten entdeckt werden, also die Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit stattfindet. Bei der Wahl des Berufs werden diese Erkenntnisse miteinbezogen, was die Vermutung zulässt, dass Austauschereignisse sich auf die Bildung der Identität auswirken und dies ferner die berufliche Wahl und damit auch berufliche Identität beeinflussen und prägen kann. Durch die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung werden die Bewältigung der Aufgaben, die besonders im Jugendalter anstehen, vereinfacht und erleichtert. Das Austauschformat scheint hierbei eine nicht zu vernachlässigende Rolle zu spielen,

wobei das Alter, die Lebensphase und die Intensität der individuellen Umbruchsituation wesentlich sind.

Zudem zeigt sich, dass während der Teilnahme an Austauschbegegnungen Lernen außerhalb des formalen Bildungskontextes stattfindet. Die Chancen, die sich daraus ergeben sind neben der Wissenserweiterung durch konkrete Erfahrungen und Erlebnisse das Finden und Entdecken eigener Stärken und Schwächen, interkulturelles Lernen und damit auch die Reflexion der eigenen Werte und Einstellungen. Wie soeben bereits genannt können erste Austausch Erfahrungen eine Ereigniskette für weitere Teilnahmen auslösen, die Interessen vertiefen und die persönliche Entwicklung weiter begünstigen. Dabei werden Prozesse der Identitätsfindung durch die Auseinandersetzung mit der eigenen und fremden Kultur, ferner dem sozialen Umfeld und den gesellschaftlichen Erwartungen angestoßen.

Die bi- oder multikulturelle Herkunft spielte je nach subjektiver Bewertung – neben den multilingualen Kenntnissen - eine wichtigere oder nebensächliche Rolle. Das meint im Hinblick auf die Identität den Grad der Übernahme und des Selbstverständnisses der Bi-Kulturalität oder des Migrationshintergrundes und inwiefern diese an Unterschieden zu Menschen ohne solchen Hintergrund gemessen werden. Dadurch fließt die Herkunft mit unterschiedlichem Gewicht in die eigene Identität ein und tut sich bei Austausch Erfahrung in unterschiedlicher Intensität auf.

Folgen einer Austauschbegegnung können das ehrenamtliche Engagement in ähnlichen Kontexten sein. Gründe und Bereitschaft für ein solches Engagement sind oftmals selbst gemachte positive Erfahrungen, die gerne an und für andere weitergegeben und möglich gemacht werden sollen. Diese Haltungen bergen die Chance, dass auch andere junge Menschen, die Erfahrungen bei Austauschbegegnungen gesammelt haben, eine höhere Bereitschaft zeigen, sich zu engagieren. Dies könnte zur Folge haben, dass sich die Rollenfindung in der Gesellschaft für junge Menschen vereinfacht gestaltet und damit ein weiterer Teil, der zur Identitätsfindung gehören kann, gefördert wird. Bürgerschaftliches Engagement ist immer auch Abbild von Partizipation in einer Demokratie und kann Erfahrungen der Selbstwirksamkeit fördern.

Die Einordnungen der Austauschbegegnungen in die Biografien zeigten, dass diese die Entwicklung der Persönlichkeit junger Menschen fördern und erleichtern kann. Dies zeigt sich unter anderem auch im non-formalen Charakter, der neben der Schulbildung eine wichtige Ergänzung für die Persönlichkeitsfindung aber auch Wissens- und Horizonterweiterung sein kann. Zum anderen zeigen die subjektiven Einordnungen und die biografisch rekonstruierten Prozesse und Strukturen, dass die gemachten Erfahrungen das Leben maßgeblich beeinflussen, ob im Privaten oder

Beruflichen, und ihnen aus subjektiver Sicht eine hohe Bedeutung beigemessen wird. Damit werden Identitätsfindungsprozesse beeinflusst und vorangebracht. Insbesondere für die Phase der Jugend kann eine solche Erfahrung wichtiger Teil des „Ausprobierens“ sein und Anregungen zur Auseinandersetzung mit den eigenen Werten, Einstellungen und Normen geben. Umso wichtiger ist es, möglichst vielen jungen Menschen den Zugang zu solchen Erfahrungen zu ermöglichen.

Zusammenfassend kann für die Beantwortung der Forschungsfrage festgehalten werden, dass Austauscherfahrungen der Internationalen Jugendarbeit in unterschiedliche Weise Einfluss auf biografische Prozesse nehmen. Grundsätzlich werden die Erfahrungen als positiv und gewinnbringend eingestuft. Dies bezieht sich vor allen Dingen auf die Persönlichkeitsentwicklung, die durch bestimmte Aufgaben, Herausforderungen und dem Lernen an fremden Kulturen gefördert wird. Damit wird an eine wesentliche Aufgabe im Jugendalter angeknüpft, seine eigene Person mit ihren Stärken, Schwächen, Fähigkeiten und der eigenen Identität zu finden. Dazu gehört es, die Rolle und den individuellen Standpunkt in der sozialen und gesellschaftlichen Umwelt zu erörtern. Das kann durch Austauscherfahrungen begünstigt werden, da das Kennenlernen fremder Kulturen und mit der Reflexion von Unterschieden einhergeht sowie die Motivation für nachfolgendes Engagement entfacht wird. Besonders durch den non-formalen Charakter, den viele Austauschformate mit sich bringen, wird das Kennenlernen der eigenen Person als schleichender und unbewusster Prozess wahrgenommen, trägt aber dennoch zur Findung und Konstruktion der eigenen Identität bei.

8. Fazit und Ausblick

In dieser Forschungsarbeit wurde untersucht, welche Beiträge Austauscherfahrungen der Internationalen Jugendarbeit auf die Identitätskonstruktionen junger Menschen haben. Die Untersuchung hat gezeigt, dass die Erfahrungen mit Austauschbegegnungen verschiedentlich Einfluss auf biografische Prozesse nehmen. Dies ist insbesondere abhängig davon, wie die Erfahrung oder mehrere Erfahrungen subjektiv bewertet und gewichtet werden. Jedoch leisten sie einen wesentlichen Beitrag zu Identitätskonstruktionen, indem der Zugang zur Persönlichkeitsentwicklung erleichtert wird. Die Angebote der Internationalen Jugendarbeit bergen die Chance, die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben junger Menschen zu erleichtern, was sich unter anderem durch den non-formalen und freiwilligen Charakter und dem damit unbewusst erscheinenden Lernen ergibt. Darüber hinaus spielt die eigene Entscheidung an einem Austausch teilzunehmen für die Reflexion der Erlebnisse eine wichtige Rolle. Im Gegensatz zu formalen, nicht-freiwillig wählbaren Angeboten werden Lernfortschritte auf andere Weise wahrgenommen.

Erkenntnisse über eigene Stärken, Schwächen, Fähigkeiten, Interessen und Charaktereigenschaften werden beispielsweise in die berufliche Orientierung miteinbezogen. Auch die Motivation, sich nach der Erfahrung selbst für internationale Austauschangebote zu engagieren, kann durch die Teilnahme an solchen Angeboten gestärkt werden. Damit werden zwei weitere Aufgaben, die das Jugendalter und den Weg zur eigenen Identitätsfindung beinhalten, abgedeckt und erleichtert: Die Findung und der Einstieg in das Berufsleben sowie die selbstständige Einordnung der eigenen Person in die Gesellschaft.

Um all dies zu ermöglichen, gilt es, jungen Menschen den Zugang zu Angeboten Internationaler Jugendarbeit zu ermöglichen. Es zeigte sich im Hinblick darauf, dass hierbei Institutionen, in denen sich Jugendliche aufhalten, eine wichtige Rolle spielen. Denn auf erste Austauscherfahrungen können weitere folgen, die den Prozess der Identitätsfindung weiter voranbringen und die Biografie maßgeblich beeinflussen können.

Damit leisten Austauscherfahrungen der Internationalen Jugendarbeit wesentliche und teilweise lebensentscheidende Beiträge zu Identitätskonstruktionen junger Menschen. Diese Beiträge umfassen besonders die erleichterte Persönlichkeitsentwicklung, die Findung der sozialen und gesellschaftlichen Rolle sowie der beruflichen Identität. All diese Aspekte sind wichtige Teile einer Identität eines Menschen. Aufgrund dessen, dass Identitätsprozesse in der Biografie immer wieder aufkommen, können Austauscherfahrungen dazu beitragen, diese Entwicklungsaufgabe im Jugendalter erfolgreich zu bewältigen und damit den Weg für weitere erfolgreiche Bewältigungen von Entwicklungsaufgaben in nachfolgenden biografischen Umbruchsituationen zu ebnen.

Die Ergebnisse der Forschungsarbeit decken sich mit aktuellen Erkenntnissen aus der Forschung der Internationalen Jugendarbeit. Die Langzeitwirkungen, die in der vorliegenden Arbeit nach Jahren der Teilnahme festgestellt werden konnten, sowie deren Relevanz in der Biografie, deckt sich mit dem Ergebnis der Studie von Thomas (vgl. Abschnitt 4.1). Dabei werden vor allem Erfahrungen genannt, die sich auf die selbstbezogenen Eigenschaften und Kompetenzen beziehen, die Erweiterung des Selbstbildes, Prozesse des interkulturellen Lernens und die Auseinandersetzung mit der kulturellen Identität. Darüber hinaus zeigt auch diese Studie auf, dass die Austauscherfahrungen Auswirkungen auf Ausbildungs- und Berufsentscheidungen hatten.

Ähnliche Ergebnisse weist zudem die Panelstudie von Ilg und Dubiski (vgl. Abschnitt 4.3) auf, bei der Teilnehmende immer wieder angeben, neue Fähigkeiten entdeckt zu haben sowie die Fremdsprachenkenntnisse erweitert zu haben. Zudem geben viele eine Horizonterweiterung durch das Kennenlernen eines anderen Landes mit seiner Kultur an, aus der das Interesse wächst, weitere

Länder und Kulturen kennenzulernen. Die Ergebnisse dieser Arbeit bestätigen, dass die Motivation und Vorstellung sich im Kontext von Internationaler Jugendarbeit zu engagieren nach einer Austausch Erfahrung erhöht ist und sich auf einer weiteren Ebene auf die Identität eines Menschen auswirken kann.

Die Erkenntnisse der Zugangsstudie (vgl. Abschnitt 4.2) zeigen auf, dass Zugangsbarrieren für die Teilnahme an Angeboten der Internationalen Jugendarbeit verringert werden müssen. Besonders dahingehend, dass junge Menschen über diese Angebote Bescheid wissen. Die Ergebnislage der hier vorliegenden Forschung kann diese Forderung nur unterstützen, da klar gezeigt wurde, dass eine Teilnahme an einer Austauschbegegnung wichtige biografische und entwicklungsbegünstigende Prozesse für die Zielgruppe haben kann. Außerdem konnte ebenso gezeigt werden, dass das Interesse an Austauschbegegnungen hoch ist und dieses nach einer Teilnahme weiterhin besteht und weitere Teilnahmen nach sich ziehen kann.

Im Hinblick auf weitere Forschungen wäre es interessant die Integration der Erfahrungen in die eigene Identität längerfristig in den Blick zu nehmen. Dabei könnten die verschiedenen Einflüsse über Jahre hinweg näher betrachtet werden und Erkenntnisse über die Intensität der Bewertung der Erfahrungen bei weiteren biografischen Umbrüchen fokussiert werden. Des Weiteren wäre es interessant, die Forschung mit einer größeren Gruppe an Personen durchzuführen. So könnten die hier erworbenen Erkenntnisse möglicherweise untermauert werden.

Insgesamt bieten Angebote der Internationalen Jugendaustauschbegegnungen jungen Menschen in einer wichtigen Lebensphase vielfältige Möglichkeiten, die Prozesse der eigenen Identitätsfindung zu erleichtern und zu unterstützen. Darüber hinaus können sie von geringer bis maßgeblicher Tragweite für die (nachfolgende) Biografie eines jungen Menschen sein

9. Literaturverzeichnis

- ABT, H: *An den Jugendlichen liegt es nicht. Ergebnisse der Interviewbefragung von jungen Menschen zu Gründen ihrer Nicht-Teilnahme am internationalen Jugendaustausch*, in: BECKER, Helle/ THIMMEL, Andreas (Hrsg.): *Die Zugangsstudie zum internationalen Jugendaustausch. Zugänge und Barrieren*, Frankfurt am Main, Wochenschau Verlag, 2019, S. 68-99
- ALBERT, M., HURRELMANN, K. & QUENZEL, G. (2019). *Jugend 2019: Zwischen Politisierung und Polarisierung*. In M. ALBERT, K. HURRELMANN, G. QUENZEL, U. SCHEENKLOTH, I. LEVEN, H. UTMANN & S. WOLFERT (Hrsg.), *Jugend 2019: Eine Generation meldet sich zu Wort* (S. 35–46). Beltz.
- ALBERT, M., HURRELMANN, K., QUENZEL, G., SCHEENKLOTH, U., LEVEN, I., UTMANN, H. & WOLFERT, S. (Hrsg.). (2019). *Jugend 2019: Eine Generation meldet sich zu Wort*. Beltz.
- ARNETT, J. J. (2016). *Identity Development from Adolescence to Emerging Adulthood: What We Know and (Especially) What We Don't Know*. In K. C. MCLEAN & M. SYED (Hrsg.), *Oxford library of psychology. The Oxford handbook of identity development* (1. Aufl., S. 53–64). Oxford University Press.
- AUSTAUSCH MACHT SCHULE. (o.J.). *Aktuelle Herausforderungen für den internationalen Schüleraustausch*. Abgerufen 21.08.2022 von <https://www.austausch-macht-schule.org/initiative/bildungspolitisches-programm/aktuelle-herausforderungen-fuer-den-internationalen>
- BAYERISCHER JUGENDRING. (o.J.). *Schulaustausch*. Abgerufen 21.08.2022 von <https://www.bjr.de/themen/internationales/schulaustausch.html>
- BAYERISCHER JUGENDRING. (2017, 23. Oktober). *Internationale Jugendarbeit*. Abgerufen 25.04.2022 von <https://www.bjr.de/nc/service/beschluesse/details/internationale-jugendarbeit-1866.html>
- BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS. (o.J.). *EU-Programm Erasmus+ für Bildung, Jugend und Sport*. Abgerufen 21.08.2022 von <https://www.km.bayern.de/lehrer/international/erasmus.html>
- BECKER, H., GIEBEL, K., HÄNISCH, D., HERRMANN, C., POLI, D., SCHUMACHER, S. & WISSING, B. (2015). *Internationale Jugendarbeit: #Bildung #Vielfalt #Teilhabe*. Abgerufen 13.05.2022 von https://ijab.de/fileadmin/redaktion/PDFs/Shop_PDFs/wasistija.pdf

- BECKER, H. & THIMMEL, A. (2019a). *Die Zugangsstudie: Einordnung in den Forschungskontext*. In H. BECKER & A. THIMMEL (Hrsg.), *Wochenschau Wissenschaft. Die Zugangsstudie zum internationalen Jugendaustausch: Zugänge und Barrieren* (1. Aufl., S. 14–30). Wochenschau Verlag.
- BECKER, H. & THIMMEL, A. (Hrsg.). (2019b). *Wochenschau Wissenschaft. Die Zugangsstudie zum internationalen Jugendaustausch: Zugänge und Barrieren* (1. Aufl.). Wochenschau Verlag.
- BMFSFJ (2016). *Richtlinien über die Gewährung von Zuschüssen und Leistungen zur Förderung der Kinder- und Jugendhilfe durch den Kinder- und Jugendplan des Bundes (KJP)*. *Gemeinsames Ministerialblatt*, 67(41), 801–824. Abgerufen 13.05.2022 von <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/111964/2f7ae557daa0d2d8fe78f8a3f9569f21/richtlinien-kjp-2017-data.pdf>
- BORGSTEDT, S. (2019). *Warum nicht? Wer macht mit und wer (noch) nicht? Ergebnisse der Repräsentativbefragung*. In H. BECKER & A. THIMMEL (Hrsg.), *Wochenschau Wissenschaft. Die Zugangsstudie zum internationalen Jugendaustausch: Zugänge und Barrieren* (1. Aufl., S. 31–67). Wochenschau Verlag.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIEN, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND. (2021). *Internationale Jugendarbeit*. Abgerufen 28.09.2022 von <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/internationales/internationale-jugendpolitik/internationale-jugendarbeit/internationale-jugendarbeit-86848>
- DEUTSCH-FRANZÖSISCHES JUGENDWERK. (o.J.). *Schüler*innenaustausch am Ort des Partners: Organisieren Sie einen deutsch-französischen Austausch mit Aufenthalt in Gastfamilien!* Abgerufen 21.08.2022 von <https://www.dfjw.org/programme-aus-und-fortbildungen/schuleraustausch-am-ort-des-partners.html>
- DEUTSCH-GRIECHISCHES JUGENDWERK. (o.J.). *Jugendbegegnungen*. Abgerufen 13.05.2022 von <https://dgjw-egin.org/jugendbegegnungen/>
- DEUTSCH-PLNISCHES JUGENDWERK. (o.J.). *Schulaustausch mit Polen!* Abgerufen 13.05.2022 von https://dpjw.org/wp-content/uploads/2021/09/Schulaustausch-mit-Polen_Allgemein.pdf
- DREBER, M.-L. & MÜLLER, W. (2013). *Vorwort*. In IJAB – FACHSTELLE FÜR INTERNATIONALE JUGENDARBEIT IN BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (Hrsg.), *Internationale Jugendarbeit wirkt: Forschungsergebnisse im Überblick* (2. Aufl., S. 8–9). IJAB [u.a.]. Abgerufen

17.05.2022 von https://www.austausch-macht-schule.org/system/files/document/ijab_reader_neuauflage_-_seiten001-280.pdf#page=219

DRÜCKER, A. (2010). *Internationale Jugendarbeit*. In A. DRÜCKER & M. ATA (Hrsg.), *Leitfaden InterKulturell on Tour: internationale Jugendbegegnungen - Schauplatz neuer Kooperationen zwischen Migrantenjugend(selbst)organisationen und Internationaler Jugendarbeit* (S. 75–122). Wochenschau Verlag.

DUDENREDAKTION. (o.J.). *Identität, die*. Abgerufen 04.05.2022 von <https://www.duden.de/rechtschreibung/Identitaet>

ERIKSON, E. H. (1966). *Identität und Lebenszyklus: Drei Aufsätze (Sonderausg)*. Suhrkamp.

EURODESK DEUTSCHLAND. (2021). *Jugendbegegnungen und Workcamps*. Abgerufen 13.05.2022 von <https://www.rausvonzuhause.de/fileadmin/media/PDFs/Bestellservice/eurodesk-info-jugendbegegnungen-workcamps-0721.pdf>

FLICK, U. (2017). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung* (10. Aufl.). Rororo Rowohlt's Enzyklopädie: Bd. 55694. rowohlt's enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag.

HANDRICH, T. (1996). *Here Ziele - ernüchternde Wirklichkeit: Internationales Lernen im deutsch-polnischen Jugendaustausch*. In H. MARBURGER (Hrsg.), *Interdisziplinäre Studien zum Verhältnis von Migrationen, Ethnizität und gesellschaftlicher Multikulturalität: Bd. 7. Jugend und deutsch-polnische Nachbarschaft: Bilder vom Anderen, Austausch- und Migrationserfahrungen, grenzüberschreitende Projekte und Kooperationen* (S. 241–251). IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

HAVIGHURST, R. J. (1976). *Developmental Tasks and Education* (4th print). David McKay Company, Inc.

HEISER, P. (2018). *Meilensteine der qualitativen Sozialforschung: Eine Einführung entlang klassischer Studien. Studentexte zur Soziologie*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18557-2>

HURRELMANN, K. (2012). *Kindheit, Jugend und Gesellschaft Identität in Zeiten des schnellen sozialen Umbruchs - soziologische Perspektiven*. In H. G. PETZOLD (Hrsg.), *Identität* (S. 57–75). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93079-4>

- IJAB e.V. – FACHSTELLE FÜR INTERNATIONALE JUGENDARBEIT IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND E.V. (2002). *Leitlinien der Internationalen Jugendpolitik und Jugendarbeit von Bund und Ländern*. In INTERNATIONALER JUGENDAUSTAUSCH- UND BESUCHERDIENST DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (IJAB) E.V. (Hrsg.), *Forum Jugendarbeit International 2002: Qualitätsentwicklung in der internationalen Jugendarbeit* (S. 176–194). Votums-Verlag. Abgerufen 25.04.2022 von https://ijab.de/fileadmin/redaktion/PDFs/Forum_Jugendarbeit_Aufsaeetze/fji_2002_seite_n_176-194_Dokumentation_Leitlinien.pdf
- ILG, W. (2019). *Vieles erlebt - trotz Barrieren: Die Rückmeldung von Teilnehmenden aus unterrepräsentierten Gruppen (Sonderauswertung)*. In H. BECKER & A. THIMMEL (Hrsg.), *Die Zugangsstudie zum internationalen Jugendaustausch: Zugänge und Barrieren* (S. 100-118). Wochenschau Verlag.
- ILG, W. (2021). *Panelstudie internationale Jugendbegegnungen: Datenanalyse 2019 + 2020*. Abgerufen 18.05.2022 von www.panelstudie.de
- ILG, W. & DUBISKI, J. (2015). "Wenn einer eine Reise tut": *Evaluationsergebnisse von Jugendfreizeiten und internationalen Jugendbegegnungen*. Wochenschau Verlag.
- JÖRISSEN, B. (2010). *George Herbert Mead: Geist, Identität und Gesellschaft aus der Perspektive des Sozialbehaviorismus*. In B. JÖRISSEN & J. ZIRFAS (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Identitätsforschung* (1. Aufl., S. 87–108). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- JUNGBAUER, J. (2017). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters: Ein Lehrbuch für Studium und Praxis sozialer Berufe*. Beltz Juventa.
- KALLMEYER, W. & SCHÜTZE, F. (1976). *Konversationsanalyse*. Studium Linguistik.
- KUCKARTZ, U. (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92126-6>
- KÜSTERS, I. (2009). *Narrative Interviews*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91440-4>
- LEAVY, P. (2015). *Introduction*. In P. LEAVY (Hrsg.), *Oxford handbooks. The Oxford handbook of qualitative research* (S. 1–13). Oxford University Press.

- MARCIA, J. E. (1980). *Identity in Adolescence*. In J. ADELSON (Hrsg.), *Wiley series on personality processes. Handbook of adolescent psychology* (S. 159–187). Wiley.
- MEAD, G. H. (1968). *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. Suhrkamp Verlag.
- MÜLLER, B. (2011). *Empirische Identitätsforschung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92676-6>
- MÜLLER, W. (1987). *Von der "Völkerverständigung" zum "interkulturellen Lernen": Die Entwicklung des internationalen Jugendaustauschs in der Bundesrepublik Deutschland*. Studienkreis für Toursimus e.V. (Hrsg.), Starnberg.
- MÜLLER, W., HÄNISCH, D. & THOMAS, A. (2013). *Von der 'Völkerverständigung' über das 'Interkulturelle Lernen' zum 'Diversity-Ansatz' - eine Einführung zu diesem Band*. In IJAB - FACHSTELLE FÜR INTERNATIONALE JUGENDARBEIT IN BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (Hrsg.), *Internationale Jugendarbeit wirkt: Forschungsergebnisse im Überblick* (2. Aufl., S. 10–13). Abgerufen 17.05.2022 von https://www.austausch-macht-schule.org/system/files/document/ijab_reader_neuauflage_-_seiten001-280.pdf#page=219
- NADDAF, Z. (2019). *Zugänge und Barrieren in der Internationalen Jugendarbeit - differenztheoretische Überlegungen*. In H. BECKER & A. THIMMEL (Hrsg.), *Wochenschau Wissenschaft. Die Zugangsstudie zum internationalen Jugendaustausch: Zugänge und Barrieren* (1. Aufl., S. 146–176). Wochenschau Verlag.
- PETZOLD, H. G. (2012). *"Transversale Identität und Identitätsarbeit": Die Integrative Identitätstheorie als Grundlage für eine entwicklungspsychologisch und sozialisationstheoretisch begründete Persönlichkeitstheorie und Psychotherapie - Perspektiven "klinischer Sozialpsychologie"*. In H. G. PETZOLD (Hrsg.), *SpringerLink Bücher. Identität: Ein Kernthema moderner Psychotherapie – Interdisziplinäre Perspektiven* (1. Aufl., S. 407–603). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- PRZYBORSKI, A. & WOHLRAB-SAHR, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch* (4. Aufl.). Lehr- Und Handbücher Der Soziologie. De Gruyter.

- QUENZEL, G. & HURRELMANN, K. (2022). *Lebensphase Jugend: Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung* (14. Aufl.). Grundlagentexte Soziologie. Beltz Juventa.
- SCHÜTZE, F. (1983). *Biographieforschung und narratives Interview*. *Neue Praxis*, 13(3), 283–293. Abgerufen 11.05.2022 von <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-53147>
- SCHÜTZE, F. (1987). *Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien I: Studienbrief der Fernuniversität Hagen*.
- STEINKE, I. (2019). *Gütekriterien qualitativer Forschung*. In U. FLICK, E. von KARDORFF & I. STEINKE (Hrsg.), *Rororo: Rowohlt's Enzyklopädie. Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (13. Aufl., S. 319–331). Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- STRÜBING, J. (2018). *Qualitative Sozialforschung: Eine komprimierte Einführung für Studierende* (2. Aufl.). *Soziologie kompakt*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110529920>
- THIMMEL, A. (2001). *Pädagogik der internationalen Jugendarbeit: Geschichte, Praxis und Konzepte des interkulturellen Lernens*. Wochenschau Verlag.
- THIMMEL, A. (2021). *Reflexive Internationalität - ein Konzept für die Praxis der Internationalen Jugendarbeit*. In *Internationaler Jugendaustausch wirkt: Forschungsergebnisse und Analysen im Überblick* (3. Aufl., S. 367–373). IJAB. Abgerufen 25.04.2022 von https://www.th-koeln.de/mam/downloads/deutsch/hochschule/fakultaeten/f01/ijab_reader_aufgabe_03_-_seiten367-373_-_beitrag_thimmel_mit_bibliogr_hinweis.pdf
- THIMMEL, A. & FRIESENHAHN, G. J. (2015). *Reflexive Interkulturalität und Internationalität als Rahmung für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen*. In A. THIMMEL & Y. CHEHATA (Hrsg.), *Jugendarbeit in der Migrationsgesellschaft: Praxisforschung zur interkulturellen Öffnung in kritisch-reflexiver Perspektive* (S. 95–107). Wochenschau Verlag.
- THOMAS, A. (Hrsg.). (1988). *SSIP-Bulletin: No. 58. Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch*. Breitenbach.
- THOMAS, A. (Hrsg.). (2003). *Psychologie interkulturellen Handelns* (2., unveränd. Aufl.). Hogrefe, Verlag für Psychologie.

THOMAS, A. (2012). *Einführung*. In *IJAB - Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland* (Hrsg.), INTERKULTURELLES LERNFELD SCHULE: *Handlungsempfehlungen und Perspektiven einer erfolgreichen Kooperation von internationaler Jugendarbeit und Schule* (S. 15-28). IJAB.

THOMAS, A., CHANG, C. & Abt, H. (2007). *Erlebnisse, die verändern: Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungen; mit 101 Tabellen*. Vandenhoeck und Ruprecht.

WINKELMANN, A. S. (2006). *Internationale Jugendarbeit in der Einwanderungsgesellschaft: auf dem Weg zu einer theoretischen Fundierung*. Wochenschau 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