

Internationale Narrative internationaler Jugendarbeit (2022–2023)

Bericht I: Die Professionalisierung europäischer (globaler) Normen
- Vorläufige Version -

Autor:

Dr. Benjamin Bunk

*Wissenschaftlicher Mitarbeiter, an der Professur
Erziehungswissenschaft mdS Pädagogik des Jugendalters, JLU Gießen*

Jena, den 05.04.2024, im Auftrag von:

transfer e.V.

Buchheimer Straße 64

51063 Köln

Fon: +49(0)221 9592190

Fax: +49(0)221 9592193

www.forschung-und-praxis-im-dialog.de

www.transfer-ev.de

Gefördert vom:



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

Vorbemerkung: Auftragsforschung 2022 & 2023

Das empirisch angelegte Projekt „Internationale Narrative der internationalen Jugendarbeit“ hatte zum Anliegen, diese europäische/globale pädagogische Praxis in anderen Ländern vergleichend besser zu verstehen. Im Sommer 2022 wurden daher zunächst Expert:innen des Arbeitsfeldes internationaler Jugendarbeit aus der Türkei, den USA und Polen ausfindig gemacht. In einem weiteren Schritt wurde eine Auswahl angefragt, entweder mündlich (online) an Interviews teilzunehmen oder aber einen analog gestalteten, offenen Fragebogen zu beantworten (Details nachfolgend).

Die im Herbst 2022 durchgeführten Interviews bestanden aus einer einleitenden berufsbiografischen, narrativen Erzählung der Lebensgeschichte (Teil I) sowie offenen Fragen entlang sieben Dimensionen zur pädagogischen, politischen und soziokulturellen Einbettung von internationaler Jugendarbeit in den jeweiligen Ländern (Teil II). Letztlich fanden 8 (von 9) mündlichen Interviews à 1,5 bis 2,5 Stunden statt. Der Rücklauf der schriftlichen Interviews fiel gering aus 2 (von 9). Im Anschluss wurden die Interviews mit Hilfe von KI transkribiert und etwa die Hälfte von ihnen im Anschluss korrigiert. Für die Projektkoordination war Johannes Eick verantwortlich, mit tatkräftiger Unterstützung von Rosaria Picone sowie Nina Festing. Die Interviews wurden in der Regel auf Englisch geführt.

Darauf aufbauend, wurde die Studie 2023 unter dem Titel „Internationale Begründungsnarrative der internationalen Jugendarbeit“ fortgesetzt. Einem ähnlichen Vorgehen und Aufbau folgend, wurden weitere 4 Interviews (online) mit Expert:innen aus Portugal und Tansania à 1,5 bis 2,5 Stunden geführt und anschließend KI-gestützt transkribiert. Für die Projektkoordination war Peter Menne verantwortlich, erneut mit tatkräftiger Unterstützung von Rosaria Picone und Nina Festing.

Im Rahmen der Arbeit von Forschung und Praxis im Dialog – Internationale Jugendarbeit (FPD) stellen beide Projekte eine Fortführung der Expertisen zu „Systemischen Wirkungen internationaler Jugendarbeit“ dar (Helle Becker 2020, Danica Finger 2021, Oliver Dimbath & Michael Ernst-Heidenreich 2020, Wolfgang Ilg 2020; abrufbar [hier](#)).

Neben der Konzeption dieser Explorationsstudie, sowie der Erhebung der Daten (Intervieworganisation und Durchführung), liegt die weitere Aufbereitung der Daten und insbesondere deren Auswertung in meiner Verantwortung (Dr. Benjamin Bunk, wiss. Mitarbeiter im Bereich Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Pädagogik des Jugendalters an der Justus-Liebig-Universität Gießen).

Allerdings sind die erhobenen Daten ebenso umfangreich wie reichhaltig (die Transkripte der 12 Interviews umfassen ca. 350 Seiten). Geplant ist eine Auswertung der berufsbiografischen Erzählungen in Anlehnung an die Narrationsanalyse nach Schütze (1983) und der Expert:inneninterviews aus einem hermeneutisch-systematische Erkenntnisinteresse heraus in Anlehnung an Klafki (1985) sowie orientiert an der qualitativ ausgerichteten Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). An Maßstäben der wissenschaftlichen Drittmittelforschung gemessen, würde diese Auswertung eine Vollzeitstelle auf drei Jahre rechtfertigen, also die bestehende Drittmittelförderung um etwa das 100-Fache sprengen. Insofern dient die Erhebung möglicherweise als Vorbereitung eines weiterführenden wissenschaftlichen Forschungsprojektes. Oder aber die weitere Auswertung

erfolgt ehrenamtlich bzw. aus engagierter Neugier heraus im Rahmen von Seminaren (z.B. WiSe 2023–2024, JLU Gießen), forschungsorientierter Praktika oder studentischer Abschlussarbeiten (Master Außerschulische Bildung, JLU Gießen).

Gleichzeitig ist die erziehungswissenschaftliche, qualitative Forschungslandschaft zum Phänomen internationale Jugendbildung übersichtlich bzw. unterrepräsentiert in Anbetracht der Verbreitung des Phänomens unter Jugendlichen und jungen Erwachsenen einerseits, sowie der gesellschaftlichen Bedeutung auf nationaler, europäischer wie globaler Ebene andererseits. Dies gilt mehr noch für einen international-vergleichenden Zugang. Ich danke Forschung und Praxis im Dialog (FPD) und dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) daher sehr für die wertschätzende Begleitung ebenso wie für die Förderung – und damit die Möglichkeit, weitere Schritte hin zu einer angemessenen Forschungslandschaft zu gehen.

Dieser I. Projektbericht stellt insofern einen Zwischenstand dar. Zum einen dahingehend, dass der notwendige Fokus nachfolgend auf Fragen der Professionalisierung liegt. Es handelt sich also um eine Auswahl der bisherigen Ergebnisse. Zum anderen dahingehend, dass die sehr spannenden Interviews aus Tansania in die Darstellung bisher nicht einbezogen wurden, da sie eine viel grundlegendere Reflexion der bestehenden Fachdiskurse, der Praktiken und ihrer gesellschaftlichen Bedeutung einfordern (was bereits etwas über den Stand international-vergleichender Perspektiven auf internationale Jugendarbeit aussagt). Sechs weitere Interviews liegen bisher lediglich als Audiodatei vor, bzw. als überarbeitungsbedürftige Ki-Übersetzung. Diese haben bisher nur rudimentär Eingang in diesen Bericht gefunden. Letztlich erfolgt eine Darstellung der Ergebnisse nachfolgend auch nur auf einer inhaltsanalytischen Ebene – die Rekonstruktion weiterer Sinnebenen sowie die Interpretation auf weiteren Vergleichsebenen erfolgtn diesem Rahmen nicht (siehe 4. Ausblick). Eine eingehendere Auswertung der im Projekt erhobenen empirischen Daten, insbesondere der berufsbiografischen Erzählungen und bezogen auf eine sozialwissenschaftliche Fachdiskussion, ist angedacht.

Inhalt

| | |
|--|----|
| Vorbemerkung: Auftragsforschung 2022 & 2023 | 2 |
| 1. Einleitung und Fragenstellung(en) | 5 |
| 1.1 Zur Notwendigkeit eines international vergleichenden Zugangs | 7 |
| 1.2 Die Frage nach der Professionalität | 7 |
| 2. Forschungsdesign: Explorative Studie „Internationale Narrative“ | 9 |
| 3. Zusammenfassung der Ergebnisse: Die Professionalisierung europäischer/globaler Normen | 11 |
| 3.1 Begründungszusammenhänge und die Einbettung in makrosoziale Zusammenhänge und Zeitdiagnosen | 11 |
| Völkerverständigung und gesellschaftlicher Wandel im Kontext globaler Ungleichheiten..... | 11 |
| Anderen Lernformen im Kontext von Jugend, Bildungskritik und Sozialpädagogik | 14 |
| 3.2 Wege in das Arbeitsfeld und die Strukturlogik professionellen Handelns | 18 |
| Soziales Engagement..... | 18 |
| (Un-)Gerechtigkeit | 19 |
| Interkultureller Begegnung und das eigene Erleben zwischen Kulturen..... | 20 |
| Kulturelles Organisieren und jugendliches Miteinander | 20 |
| Neue Lernformen und die Freude an Sprache und anderen Arbeitsweisen | 21 |
| Gestalten können und Selbstverwirklichung | 21 |
| 3.3 Herausforderungen und widersprüchliche Handlungsanforderungen | 23 |
| 4. Zusammenfassung und Ausblick: Die lokale Pädagogisierung europäischer/globaler Normen | 27 |
| 5. Literatur | 31 |

1. Einleitung und Fragenstellung(en)

Bei temporärer Auslandsmobilität handelt es sich um ein sowohl zunehmendes als auch sich ausdifferenzierendes pädagogisches Phänomen. Immer mehr Mobilitätsprogramme in Deutschland und Europa fördern in unterschiedlichen Lebensphasen temporäre Auslandserfahrungen junger Menschen: als Schüleraustausch der Klasse oder individuelles Auslandsjahr, als außerschulische Jugendarbeit oder interkulturelle Begegnungsreise, als wahlweise europäischer oder globaler Freiwilligendienst, oder als kompetenzbezogene Studierendenmobilität. Realisiert wird diese Idee aber auch eigeninitiativ, per Bahn oder als Backpacker in Südostasien. ‚Erfahrungen im Ausland‘ zu machen, gilt als *wirkmächtiges pädagogisches Werkzeug*. Gerade für Jugendliche und junge Erwachsene wird temporäre Auslandsmobilität von zivilgesellschaftlichen, kommunalen, nationalen und europäischen Institutionen finanziell gefördert (Thimmel 2021: 709f) sowie in kleinen, aber mannigfaltigen erziehungswissenschaftlichen Fachdiskursen befördert: Im deutschsprachigen Raum mal als internationale Jugendarbeit, mal als Bildungs- oder Sprachreise, als Globales oder interkulturelles Lernen, als kompetenzorientierte Internationalisierung, mitunter auch im Rahmen politischer Bildung, offener Jugendarbeit oder neuer Lernformen.

Die *pädagogische Intention* – oder besser: die vielen, mit dieser sehr *offenen, unbestimmten Form* verbundenen Erwartungen – scheint ja auch unmittelbar plausibel. Wer würde nicht gerne: sich an einem anderen Ort in ferne Kulturen verwickeln; jenseits der gewohnten Sozialbeziehungen und des vorgegebenen (schul- und berufs-)biografischen Hamsterrades neugierig fremde Lebenswelten kennenlernen; sich in Selbstbestimmung erproben; europäischen Zusammenhalt erfahren; freiwillig soziale Verantwortung in der Einen Welt übernehmen; intensive Eindrücke sammeln, sich durch Differenzerfahrungen irritieren lassen oder schlicht die Begegnung mit anderen netten Menschen genießen? So zumindest der Duktus der Narrative, in die temporäre Auslandsmobilität in Deutschland eingebettet ist.

Solche *individuellen Erfahrungen im Ausland* in diesem *Möglichkeitsraum* durch temporäre Aufenthalte sind heute nicht nur integraler Bestandteil von Jugendarbeit in Deutschland (JMK 2001, KJP 2016)¹ und der Europäischen Union (EU 2018/C 456/01), sondern zugleich *politisches Instrument* auswärtiger Kulturpolitik und Hochschul-Bildungspolitik, etwa als Weg, um den europäischen Zusammenhalt zu stärken und Globalisierungsprozesse zu gestalten. Neben der deutlich älteren Praxis, internationale Solidarität durch Jugendbegegnung quer zu Nationalstaaten zu pflegen; etwa aus der Arbeiter-, Frauen- oder Ökumenebewegung heraus – etabliert insbesondere nach den erschütternden Erfahrungen des Ersten Weltkrieges.

In spezifischer Weise haben in Deutschland die Gräuere des Zweiten Weltkrieges wesentlich dazu beigetragen, diese Praxis als staatliche Aufgabe der Völkerverständigung zu institutionalisieren (z.B.

¹ Internationale Jugendarbeit ist seit 1950 Teil des Bundesjugendplans. Das wegweisende (weil erste) Deutsch-Französische Jugendwerk wurde 1963 gegründet (DFJW 1963). Die Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e. V. (IJAB) besteht seit 1967. Als aktuelle Rechtsgrundlage für die ca. 50 Mio. Euro im Haushalt ([BMFSFJ Web](#)) dienen die „Leitlinien der Internationalen Jugendpolitik und Jugendarbeit von Bund und Ländern“ (JMK 2011, 17.5./18.5.2001, Weimar) sowie der „Kinder- und Jugendplan“ (GMBI 2016 Nr. 41, 809-813). Hinzu kommen weitere Fördermöglichkeiten, u. a. durch das Auswärtige Amt (AA), das Bildungsministerium (BMBF) und insbesondere die Europäische Union (EU) sowie Stiftungen und private Quellen.

DFJW 1963). Dies in enger Anbindung, aber nicht ausschließlich, an die staatlich verantwortete Soziale Arbeit bzw. im Sinne einer auf Selbstbestimmung ausgerichteten außerschulischen Jugendarbeit (SGB VIII, § 11 und § 12, mitunter § 13). Weitere wesentliche Quellen der Institutionalisierung in Deutschland waren der Zivildienst, was sich aktuell (nach der Abschaffung des allgemeinen Militärdienstes) in mannigfaltigen Formen des sozial-ökologischen Freiwilligendienstes äußert – und mitunter auch als Art „Gap Year“, mit der Intention einer Auszeit zwischen Schule und Ausbildung/Studium, angestrebt wird. Eine wirtschaftsnahes, auf sprachliche Kompetenzen bezogenes Begründungsnarrativ ist unter dem Begriff Internationalisierung in Teilen des Arbeitsfeldes aktuell ebenso relevant wie der Bezug auf Traditionen politischer wie interkultureller Bildung (u. a. Bunk 2024).

Näher soll dieses „Mobilitätspuzzle“ in diesem Beitrag nicht beschrieben oder diskutiert werden (vgl. [hier](#)) – auch weil Deutschland hier im internationalen Vergleich einen absoluten Sonderfall darstellt. Die angedeutete Heterogenität (Form, Träger, Lebensphase) sowie die *charakteristische Unschärfe* dieses doch „eigenständigen Arbeits- und Diskursfeldes“ (Thimmel 2021), das *quer* zu gängigen, institutionsbezogenen Ordnungen der Disziplin liegt, verleitet dazu, *den Gegenstand näher zu bestimmen*. Betont man eher die Strukturen und institutionellen Rahmenbedingungen, steht im deutschsprachigen Raum für dieses Bemühen der Begriff *Jugendarbeit*. Rückt man hingegen individuelle Lern- und biografische Bildungsprozesse sowie deren organisationale Rahmenbedingungen in den Vordergrund (u. a. Krogull/Scheunpflug 2013, Ernst-Heidenreich 2019), findet eher der weiter gefasste Begriff *internationaler Jugendbildung* Anwendung.

Solcherlei Gegenstandsbestimmungen sind wichtig: Etwa um die finanzielle Förderung zu legitimieren – oder den ungleichen Zugang zu problematisieren (Thimmel 2018, Becker & Thimmel 2019, Ilg 2021). Sie ermöglichen aber auch, sich daraufhin von *erziehungswissenschaftlichen wie sozial- und kulturwissenschaftlichen Perspektiven* kritisch abzugrenzen, also eine *notwendige Entgrenzung* und so zugleich *Konsolidierung* der Fachdebatte voranzutreiben. Aktuell werden in Deutschland aus postkolonialer Perspektive oder aus der Migrationsforschung neue Fragen gestellt (Kontzi 2015, König 2021, Ress et al. 2021, Krannich & Hunger 2021, Peters 2022) und eine jugend- wie bildungstheoretische Perspektive hervorgehoben (Bunk & Wiezorek 2024). Auch wird der „Schüleraustausch“ als „familiale Selbstzumutung“ beforscht (im Anschluss an Wernet 2020) oder Dilemmata berufsbezogener und zugleich interkultureller Auslandserfahrungen problematisiert (Juul-Wiese 2023). Da es sich hier um einen Forschungsbericht handelt, wird auf eine weitere Einordnung in den aktuellen Forschungsstand verzichtet (zur Vertiefung des europäischen Fachdiskurses u. a. Cairns et al. 2018; Cuzzocrea 2019a/b; im deutschsprachigen Raum zu erscheinen: Eick, Rakhochkine & Schäfer 2024).

Nachfolgend möchte ich in diesem Zwischenbericht dieses empirischen Forschungsprojektes eine *international (insbesondere europäisch) vergleichende Perspektive in den Dialog zwischen Forschung und Praxis* einbringen. In diesem 1. Bericht stehen die *Gemeinsamkeiten* im Vordergrund, welche in ein gemeinsames Narrativ gegossen werden. Um diesen vergleichenden Zugang zu ermöglichen, fasse ich das Phänomen bewusst weit, zwischen „temporärer Auslandsmobilität“ einerseits und „Erfahrungen im Ausland“ andererseits, wobei ich pragmatisch die Formulierung *internationale Jugendbildung* (IJB) bzw. im Englischen „international youth work“

wähle, obgleich dies auf institutionelle Bezüge verweist, die nicht in vergleichbarer Weise vorausgesetzt werden können.²

Zudem liegt der Fokus auf dem *professionellen Selbstverständnis der Durchführenden* und damit implizit auch auf der *Frage nach der lokalen Pädagogisierung europäischer/globaler Normen*. Im Wesentlichen waren dafür zwei Beobachtungen ausschlaggebend:

1.1 Zur Notwendigkeit eines international vergleichenden Zugangs

Zum einen wissen wir überraschend wenig über IJB in anderen Ländern. Das ist insofern paradox, da gerade der Austausch mit anderen Ländern – das Kennenlernen des Fremden und die Reflexion des Eigenen – den Kern dieser Praxis darstellt. Oft werden auch internationale Projekte gemeinsam umgesetzt. Inwiefern sind die gesellschafts- und jugendbezogenen Deutungen, pädagogischen Intentionen und gesellschaftlichen Zusammenhänge eigentlich dieselben? Zumal in den meisten Ländern Europas internationale Jugendbildung im Grunde erst mit dem Prozess der EU-Erweiterung bzw. der finanziellen Förderung über Erasmus+ entsteht. Und ‚unsere‘ deutsche Tradition und Förderlandschaft ein Sonderfall. Welche Rolle oder Funktion erfüllt also internationale Jugendbildung in unterschiedlichen Ländern? Inwiefern knüpft sie an bestehende sozio-kulturelle Praktiken an und wird daher plausibel – und nicht alltagsfremd? Daher stellt sich die Frage: *In welche lokalen pädagogischen wie politischen Narrative ist diese Praxis aus Sicht der lokalen Expert:innen eingebettet?*

Insofern fordert der Gegenstand selbst, eine international-vergleichende Perspektive sowie eine international orientierte Auseinandersetzung darüber, wie IJB in anderen Ländern diskutiert wird, um Strukturen und Handlungslogiken vergleichend sichtbar zu machen. Zugleich ermöglicht ein solcher Vergleich, sich in aller Unterschiedlichkeit auch über Gemeinsamkeiten zu verständigen – sich als Forscher:innen und Praktiker:innen zu begegnen.

1.2 Die Frage nach der Professionalität

Zum anderen wird facettenreich in allen Programmlinien, Trägerdarstellungen und Angeboten damit geworben, was für ein wirkmächtiges pädagogisches Werkzeug IJB ist. In der Datenanalyse der i-EVAL-Befragung 2021 werden etwa die Antworten der Teilnehmenden neben jene der Mitarbeiter:innen gelegt, um doppelt zu betonen, „wie“ internationale Jugendbegegnung „wirkt“. Liest man diese Erhebung *quer*, ist das eigentlich Erstaunliche aber, dass die Jugendlichen und Betreuer:innen in ihrer Einschätzung übereinstimmen – während in formalen Settings wie der Schule die Diskrepanz zwischen dem, was einerseits vermittelt wird, und dem, was andererseits angeeignet wird, groß ist.

Liegt dies daran, dass die *Situation*, im Ausland zu sein, derart außergewöhnlich und irritierend ist, dass die Jugendlichen dankbar jede Orientierung annehmen (oder eben auf grundlegende

² In den Anschreiben an die zu Interviewenden wurde die Formulierung „Internationale Jugendarbeit – oder auch Auslandsmobilität junger Erwachsener“ gewählt. In Frage IV kam auch die Formulierung vor: „We apply a very broad understanding of ‚International Youth Work‘, being aware of the quite different circumstances in each country. Which kind of ‚International Youth Work‘ are you involved in, and what other ‚ways‘ or ‚forms‘ do you see in your country?“

kulturalistische Stereotype zurückgreifen und diese eher stabilisieren als dekonstruieren). Oder liegt es daran, dass die *dynamische Gruppeninteraktion* so intensiv ist, dass die Verarbeitungstiefe und somit Übernahme von angebotenen Orientierungen befördert wird? Oder liegt es daran, dass *Formen außerschulischer Bildung* (informal learning) gerade davon profitieren, nur temporär zu sein, sodass lernverhindernde Prozesse nicht zum Tragen kommen (u. a. Parson 1968)? IJB ist eben *nur* temporäre Mobilität und nicht Sozialisationsinstanz – sie moderiert oder interveniert jugendliches Aufwachsen, aber sie gestaltet dieses nicht.

Ohne diese Fragen alle hier beantworten zu können, lenken diese doch den Fokus auf die Professionellen im Feld: *Welches professionelle Selbstverständnis, welche pädagogischen Haltungen und Gesellschaftsdiagnosen pflegen jene, die in diesem weiten Feld tätig sind, die Veranstaltungen organisieren und deren Orientierung von den Teilnehmenden übernommen werden?*

Ob es sich bei Internationaler Jugendbildung bereits um eine Profession handelt ist dabei mehr als fraglich (dies steht auch bei der Sozialen Arbeit zur Diskussion). Zweifellos aber findet irgendeine Professionalisierung statt, dort wo ein Arbeits- und Diskursfeld wächst und sich ausdifferenziert. Eine ungerichtete Professionalisierung die es auch wissenschaftlich zu begleiten gilt. Die Professionalisierung im Bereich Internationaler Jugendbildung wird aktuell besonders um ERASMUS+, das SALTO Training and Cooperation Ressource Centre und die YouthPass-Initiative vorangetrieben – wenn auch eher exklusiv für die Erasmus-Welt. Unspezifische Trainings und Fortbildungen, ob in den Bereichen Jugendbildung, kultureller Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung – oder zu Projektmanagement und Buchhaltung, gib es lokal vielerorts. Von einheitlichen Qualitätsstandards, zertifizierten Ausbildungsgängen oder einem einheitlichen Berufsbild ist der Bereich aber noch weit entfernt; erst Recht auf europäischer oder internationaler Ebene. Immerhin sind diese Personen und Projekte ja in sehr unterschiedlichen nationalen wie lokalen Kontexten aktiv. Bis zu welchem Grad eine Vereinheitlichung überhaupt möglich oder notwendig ist, ist eine andere Frage? Muss es für jedes Arbeitsfeld eine eigens zertifizierte Fortbildung geben? Aber würden sich alle auf Soziale Arbeit als übergeordnete Bezugsdisziplin einigen wollen? In diesem Arbeitsfeld gibt es keinen klaren Ausbildungsweg und die Verantwortlichen im Feld kommen aus unterschiedlichen universitären Disziplinen (mein subjektiver Eindruck: mehr Sprach- und Kulturwissenschaft als Erziehungswissenschaft, Soziale Arbeit). Ist es im Kern eine pädagogische Arbeit? Vielleicht findet die Professionalisierung auch durch das Feld selbst statt, vermittelt durch die Art der Tätigkeit? Aber könnte Professionalisierung nicht auch weniger Intervention und mehr Begleitung bedeuten? Außerdem werden die konkreten Projekte (zumindest in Deutschland) oft von jungen Ehrenamtlichen umgesetzt. So vollzieht sich die Ausbildung bisher vor allem über eigene Erfahrungen als Teilnehmern:in. Inwiefern hat das mit Professionalisierung zu tun? Diese Fragen kann weder ich beantworten, noch können sie alleine beantwortet werden. Aber ich möchte mich der Frage nähern, inwiefern sich ein gemeinsames bzw. geteiltes Professionsverständnis im Feld finden lässt?

Ohne in diesem Rahmen auf die vielschichtige Professionsdebatte – gerade in der Sozialen Arbeit – eingehen zu wollen, verweisen Helsper, Krüger & Kleberg (2000: 8) auf *drei Merkmale*, die in unterschiedlichsten Professionstheorien den „Strukturkern professionellen Handelns“

kennzeichnen. An diesen orientiere ich mich um die Aussagen aus den Interviews nachfolgend zu vergleichen und zusammenzufassen:

- Begründungszusammenhänge und die *Einbettung in makrosoziale Zusammenhänge* (systemische Wirkungen)
- Wege in die Profession und die *Konstitutive Strukturlogik professionellen Handelns*
- Herausforderungen und *widersprüchliche Handlungsanforderungen*

2. Forschungsdesign: Explorative Studie „Internationale Narrative“

Wie in der Vorbemerkung bereits ausführlicher angemerkt, wurden im Rahmen des *empirischen Projektes* „Internationale Narrative der internationalen Jugendarbeit“ (2022) und „Internationale Begründungsnarrative internationaler Jugendarbeit“ (2023) schriftliche, aber vor allem Online-Interviews mit Expert:innen des professionellen Arbeitsfeldes internationaler Jugendarbeit aus der Türkei, den USA und Polen sowie Portugal und Tansania durchgeführt. *Im Kern stand das Anliegen, die gesellschaftliche Bedeutung von IJB kontrastiv-vergleichend zu verstehen, anhand deren narrativer Einordnung in die jeweiligen historischen, jugendtheoretischen, pädagogischen, institutionellen, sozialen, kulturellen wie politischen Kontexte.*³ Zitatbelege aus diesen Interviews verweisen auf das Akronym sowie die Zeilenzahl der Transkripte, oder ggf. die Nummer der Frage bei schriftlichen Interviews. Ortsangaben wurden ebenso weggelassen wie Namen von Trägern.

Die geplante Rekonstruktion anhand der berufsbiografischen Narrationen erfolgt in Anlehnung an die Narrationsanalyse nach Fritz Schütze (Schütze 1983, Kleemann et al. 2009). Die bisherige Auswertung der offenen Expert:inneninterviews folgt einem hermeneutisch-systematischen Erkenntnisinteresse in Anlehnung an Wolfgang Klafki (1985) und der qualitativ orientierten Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring (2015). Alle Namen wurden anonymisiert sowie in zitierten Passagen auf Orts- und (wenn möglich) Länderbezüge verzichtet.

Die Interviews bestanden je aus einer narrativen, berufsbezogenen Erzählung der Lebensgeschichte sowie immanenten Nachfragen: *Please tell me the story of your life. What brought you to „international youth work“ and the place XXX you’re now?* Im zweiten Teil folgten offene Fragen entlang eines Interviewleitfadens zu sieben Dimensionen der pädagogischen, politischen und soziokulturellen Einbettung von internationaler Jugendarbeit in den jeweiligen Ländern.⁴

³ Das Vorgehen und die Fragen wurden im Vorfeld im Rahmen von FPD diskutiert. Hier danke ich vor allem Michael Ernst-Heidenreich sowie Helle Becker, Andreas Thimmel, Johannes Eick und Nina Festing für die wichtigen Rückmeldungen aus der Arbeitsgruppe Systemische Wirkungen heraus.

⁴ Alle Interviews wurden online geführt (via Zoom), was zuvor Skepsis (meinerseits) ausgelöst hatte, sich aber als unproblematisch herausstellte. Alle Beteiligten waren in der Folge der Corona-Pandemie mit einem onlinebasierten internationalen Austausch vertraut. Kommunikative Fertigkeiten wie auch Offenheit für unbekannte Situationen gehören wohl zum professionellen Handwerkszeug in diesem Feld. Was bei der Reflexion der Interviewsituationen auffällt (aber hier nicht ausgebaut werden soll), ist, dass diese Interviews durchweg gut geklappt haben und allesamt von einer ‚sympathischen‘, meist ‚persönlichen‘ Atmosphäre getragen waren. Gleiches kann ich aus anderen interviewbasierten Forschungsprojekten nicht berichten. Zudem hatte ich mehr institutionelle, förmliche Antwortmuster erwartet, was aber nur in einem Fall gegeben

- I. In Germany, there are different traditions, justifications and aims. Why does „international youth work“ exist in your country? And furthermore, have these reasons changed in the light of current challenges?
- II. What role does international youth work play for young people growing up? And from the point of view of the young people, what is it about?
- III. What are your expectations, what should young people learn or what experiences should be made possible through „international youth work“?
- IV. We apply a very broad understanding of „international youth work“, being aware of the quite different circumstances in each country. Which kind of „international youth work“ are you involved in, and what other „ways“ or „forms“ do you see in your country? How is it founded?
- V. To be pragmatic: What challenges do you see? If you could change something about „international youth work“, how should it look like?
- VI. And rather general: To what extent is mobility of adolescents and young adults discussed beyond the field of work „international youth work“? What other debates are involved?
- VII. Towards the end, a perhaps curious question: Where do you see international youth work in 30 years?

Nicht alle diese Fragedimensionen waren in den unterschiedlichen Kontexten fruchtbar (insbesondere II und VI) und wurden bisweilen je Interview angepasst. Gerade in den Interviews mit Tansania wurde deutlich, dass dem Leitfaden, bei aller versuchter Offenheit gegenüber unterschiedlichsten Formen ‚temporärer Mobilität‘, doch eine sehr europäisch-angloamerikanische Praxis vor Augen steht bzw. dies letztlich doch ein Beitrag zu einer ‚Northern Theory‘ ist (Connell 2006).⁵ Tatsächlich spielen – mit Ausnahme Tansanias – Post-Kolonialität oder Migration in keinem der Interviews als relevantes Narrativ für IJB eine Rolle; im Falle Portugals ist dies beispielsweise überraschend.

war. Rückblickend haben die Fragen mehr zu abstrahierenden Antworten eingeladen und weniger erzählgenerierend.

⁵ Siehe auch den Umstand, dass die sehr spannenden Interviews aus Tansania in die Darstellung bisher nicht einbezogen wurden, da sie eine viel grundlegendere Reflexion der bestehenden Fachdiskurse, der Praktiken und ihrer gesellschaftlichen Bedeutung einfordern (was an sich schon eine Aussage zur mangelhaften vergleichenden Perspektive auf internationale Jugendarbeit ist).

3. Zusammenfassung der Ergebnisse: Die Professionalisierung europäischer/globaler Normen

Sobald unterschiedliche Länder ins Spiel gebracht werden, gehen damit nicht nur unterschiedliche Kontexte, sondern in der Regel auch unterschiedliche Formen temporärer Auslandserfahrungen einher. Etwa weil diese in bestimmten Ländern historisch etabliert sind oder aktuell besonders gefördert werden: der Family Stay (USA), Gruppenfreizeiten aus bestehenden außerschulischen Sportvereinen heraus (Polen), individuelle Aufenthalte an Begegnungsorten oder Teilnahmen an Projektwochen im Ausland (Portugal; Türkei). Die organisationalen Rahmenbedingungen, die wesentlich die möglichen (Differenz-)Erfahrungen im Zuge von Auslandsaufenthalten bedingen, interessieren nachfolgend jedoch nicht. Aber auch hier wäre ein international-vergleichender Blick spannend: Beispielsweise ist der Austausch in der polnisch-deutschen Grenzregion gerahmt durch Arbeitsmigration, einen grenzübergreifenden Immobilienmarkt oder transnationale Familienbeziehungen. Das bilaterale deutsch-polnische Jugendwerk unterstützt so eine bereits bestehende, enge Verflechtung, welche prägend für eine grenzüberschreitende Region ist (vgl. PPI: 44f.) – weshalb sich Erfahrungen von Jugendlichen dort nicht ohne Weiteres vergleichen lassen mit jenen, die etwa in Portugal zum ersten Mal ins Ausland reisen und dabei die Familientradition brechen. Auch wenn die Projektwoche im Ausland didaktisch ähnlich aufgebaut ist.

Doch in diesem Forschungsbericht interessiert nur indirekt, was möglicherweise gelernt werden kann. Der Fokus liegt auf professionellen Selbstverständnissen der Expert:innen, welche mittelbar zwar auf nationale Traditionen rekurrieren oder in lokalen Begründungsfiguren narrativ verortet sind. Dennoch treten diese nachfolgend in den Hintergrund. Ich zielen eher darauf, Gemeinsamkeiten – statt Differenzen – eines Professionsverständnisses in diesem geteilten Arbeitsfeld aufzuzeigen. Aussagen aus unterschiedlichen Kontexten in eine gemeinsame Erzählung verwickeln.

3.1 Begründungszusammenhänge und die Einbettung in makrosoziale Zusammenhänge und Zeitdiagnosen

Im deutschsprachigen Raum wird gerne auf die historischen Traditionen der IJB verwiesen (siehe: internationale Solidarität, Völkerverständigung, außerschulische Jugendarbeit, freiwilliges soziales Jahr, politische Bildung bzw. Globales und interkulturelles Lernen). In welche Traditionen oder gegenwärtigen makrosozialen Zusammenhänge (auch Zeitdiagnosen) wird diese Praxis andernorts eingeordnet?

Völkerverständigung und gesellschaftlicher Wandel im Kontext globaler Ungleichheiten

Der Verweis auf die Idee der Völkerverständigung findet sich in allen Interviews und Kontexten. Doch sind die damit einhergehenden Zusammenhänge bei genauerer Hinsicht unterschiedlich. Für die Institutionalisierung von IJB in den USA ist etwa die Idee der Völkerverständigung vor allem im „Post-World-War-II“-Sinne als ‚Bemühen um Aussöhnung‘ prägend (wenn auch anders als in Deutschland). Spannend ist, dass dieses Feld dort weitgehend ohne staatliche Förderung auskommt bzw. nicht als staatliche Aufgabe betrachtet wird. Statt etwa als Form Sozialer Arbeit oder Strategie auswärtiger Politik gerahmt zu werden (bspw. EU/Erasmus+), ist in den Interviews von einer

exchange industry die Rede. Der „Family Stay“ ist ein ökonomisches Gewerbe.⁶ Dennoch wird diese Praxis von aufnahmewilligen, engagierten Familien getragen, genießt also eine hohe Plausibilität und Akzeptanz zumindest in bestimmten Bevölkerungsteilen.

„I do think that the, the motivations for exchanges, in many ways grow out of, you know, World War Two, as well in the United States. That’s, in the nineteen fifties, that’s when high school exchange programs the, you know, if you want to call them the original programs, the first programs, really began with an idea that we need to repair our relationships.“ [NU: 358]

Wobei mit dieser Idee, zumindest dort, auch ein gewisses westliches Sendungsbewusstsein verbunden ist (fortschrittlicher in Fragen der Technik, Demokratie...).

„(...) sharing what we know, there’s definitely a, you know, sort of a, one could always call it, you know, patriarchal mindset that we have skills and ideas that we want to bring to your country //Mhh// and what can we do to help with the skills that we have.“ [NU: 407]

Bezeichnend ist dahingehend auch, dass Austausch vor allem ‚Inbound‘ statt ‚Outgoing‘ organisiert wird, womit implizit diese Fortschrittsdifferenz reproduziert und vermittelt wird. Fern von zu Hause (homeland / away from home) ist es unsicher (ein Motiv in vielen Kontexten, siehe später), ebenso ist von ‚hier‘ mehr zu lernen als von ‚dort‘.⁷ Paradoxerweise ist die Idee, eine andere Kultur kennenzulernen, im Selbstverständnis dieser Form, im Vergleich zu anderen, zutiefst verankert – aber eben einseitig (one way).

„So, while they’re doing that to make it feasible for students of all different, you know focus areas and interests in exchange, those students are not all getting a fully immersive experience. You know, most, many of them are having still more sort of a touristy experience, but it’s something. It’s better than nothing, I think. But I do think that the high school experience where you live with the family, you have that day-to-day routine and you’re part of that community, is different than the university experience where you might be surrounded by a bunch of other American students in a program that is sort of superimposed (...).“ [YU: 513]

Stellvertretend für die meisten europäischen Länder, war der EU-Beitritt der Türkei der Beginn von IJB:

„So, in in Turkey, we have international youth work because somehow, we became the part of Erasmus plus program, actually.“ [CT:373]. Oder in Portugal: *„But for me, at least, it came a lot with all these Erasmus fundings (...).“* [AP:557]

Zugleich wird die EU-finanzierte Praxis, die ein strategisches wie subventioniertes Instrument ist, um sowohl Zusammenhalt als auch Jugendpolitik voranzutreiben, zwar als gut gemeinte, aber

⁶ Anmerkung: Diese ökonomische Angebotslandschaft an Austauschorganisationen gibt es in Deutschland ebenso, vgl. etwa die „Jugendbildungsmessen“, auf denen 171 (!) Träger bzw. Aussteller und Angebote vertreten sind [<https://jugendbildungsmesse.de/ausstellerverzeichnis/>; 4.4.2024]. Diese ökonomische Bedeutung spiegelt sich aber nicht im Diskurs wider.

⁷ So weist etwa Thilde Juul-Wiese im dänischen berufsbezogenen Kontext (Lehramtsstudierende, die ins Ausland gehen) darauf hin, dass negative Erfahrungen mit einer als ‚minderwertig‘ eingeordneten Berufspraxis auch zu einer generellen Abwertung des anderen kulturellen Kontextes verführen können (Juul-Wiese 2023).

mitunter fremde, lebensweltferne Praxis wahrgenommen (bspw. Portugal, Türkei). Die dabei zu vermittelnden Verständnisse von Jugend(-Partizipation) und europäischer Identität scheinen (noch) inkompatibel.

Auch hier geht mit dieser Praxis eine Idee der Völkerverständigung einher, aber eher im Sinne von ‚Öffnung zur Welt‘. Zugleich wird deutlich, dass diese Öffnung, bzw. diese Idee von Interkulturalität, zum einen mit unterschiedlichen Formen (vergangenen wie fortwährenden) gesellschaftlichen Wandels verwoben ist (im Unterschied zur Wahrnehmung in den USA/Deutschland). Zum anderen wird sie als ein Wohlstandsphänomen betrachtet, das zunehmend einer breiteren Bevölkerungsschicht zugänglich ist – dessen Ausbreitung also eine egalitäre Dimension hat. Darüber hinaus muss diese Idee gegen unterschiedliche Ängste argumentieren, welche mit einer ‚Öffnung zur Welt‘ verbunden sind.

„(...) when I was a child, in my primary school process, which is early nineties, what I knew the, the meaning of the world, geopolitical importance of the country, which was in the first grade. Can you imagine that? Bec- we [Turkey] have the enemy in the West, the enemy in the east. So, we where raised like that. So, we just thought that everybody wants to kill us.“ [CT: 446]

„I think that the first voluntary service in Portugal started in ninety-six like the first people working going like to do voluntary work outside. So, I think it's quite new, this idea of interculturality because Portugal is still it's a very, it's a very poor country, you know like that's it. Everyone, the most, most of the people that are now in big cities, all their grandfathers and fathers came from villages like this one. So, like the, the social context is changed very much in a very fast movement. (...) before only like the wealthy, wealthiest people could think about this.“ [AP:562]

„Wir waren immer ängstlich, dass die Deutschen nach Polen kommen und unsere Grundstücke kaufen. Aber es hat sich herausgestellt, dass die Mehrheit von Polen nach Deutschland umgesiedelt ist und dort Grundstücke gekauft hat und Häuser bewohnt. Und in diesen Grenzregionen, in den kleinen Orten, da sind fast die Hälfte Polen, die dort entweder leben und in Polen arbeiten oder hier leben und dort arbeiten. Auch wenn wir solche Projekte und Teilnehmerlisten prüfen, stehen auf den deutschen Teilnehmerlisten polnische Namen und die Nationalität wird als deutsch-polnisch bezeichnet. Also das hat sich wirklich in diesen 20 Jahren sehr geändert.“ [PPI:44]

Auch in diesen Zusammenhängen taucht immer wieder eine Fortschrittsvorstellung auf, die mit dieser Praxis verbreitet wird – aber eher als Minderwertigkeitsnarrativ der Peripherie. Austausch zielt weniger auf die ‚Begegnung mit anderen Kulturen auf Augenhöhe‘ (vgl. den Diskurs in Deutschland). Vielmehr ist es die Chance, auf diesem Wege von fortschrittlicheren Orten ‚für zu Hause‘ zu lernen (unterschiedliche Facetten: ökonomische Ideen, Kulturtechniken, pädagogische Angebote, Demokratie, Jugendpartizipation, nachhaltige Entwicklung). Den gesellschaftlichen Wandel, in welchen diese Praxis national eingebettet ist, gilt es, gut zu gestalten: durch internationale Jugendbildung als strategisches Instrument einer progressiven Zivilgesellschaft in diesen Angebotsstrukturen. Dies verweist auf die Idee, „das Soziale“ durch pädagogische Angebote zu gestalten – eine Idee, die zumindest in Deutschland eng mit dem Feld „Soziale Arbeit“ verknüpft wird (also nicht nur Wissen vermitteln). Dieser Wandel wird von jenen, die im Feld tätig sind, begrüßt (woraus nicht auf ganze Gesellschaften geschlossen werden darf).

Allerdings gibt es einen wiederkehrenden negativen Aspekt solcher gesellschaftlichen Wandlungsprozesse, der von den Interviewpartner:innen gleichermaßen problematisiert wird. Mit diesen Wandlungsprozessen geht eine Landflucht in die urbanen Räume (oder in andere Länder) einher, insbesondere von der jungen Generation. Aber, um dem etwas entgegenzusetzen, kann ‚Lernen im Ausland‘ andere Perspektiven auf zu Hause eröffnen: die Fortschrittsarbeit am Sozialen. Internationalisierung ist nicht die Ursache, sondern die Antwort auf diese Entwicklung; diese nicht verwehrte Möglichkeit eröffnet der jungen Generation die Chance, neue Dinge zu lernen, Erfahrungen mit anderen Jugendlichen zu sammeln und sich bewusst für zu Hause zu entscheiden.

„I think it’s more like this idea that’s that you really you can go outside and I think learn from other places what they are doing wrong or they are doing right and bring back and try to put it in practice, you know and also be amazed and surprised on how things that you do are doing are being done in other places and, and, and how they work.“ [AP: 634]

„Today, I would add one more thing – young people need to learn how to develop their local communities and local youth work by the experiences, networks and inspirations coming from the international youth work.“ [MPi: F4]

„Und es ist auch sehr oft, dass die jungen Leute für ein paar Jahre ins Ausland fahren und dann kommen sie bewusst nach Hause oder in ihr eigenes Land. Sie sammeln Erfahrungen, sie reisen gern. Früher durften sie es nicht, und es ist noch bewusst bei uns, dass die Eltern nicht durften oder es sich nicht leisten konnten.“ [PPi : 701]

Gerade in der „Peripherie“ gibt es (die andere Seite des Sendungsbewusstseins) die Idee einer regionalen, oft ländlichen Entwicklung, welche (auch) durch partizipative Lernformen, jugendlichen Austausch und überhaupt Offenheit für Neues befördert werden kann. Bezeichnend ist, dass der Gegen-Internationalisierungs-Diskurs in Deutschland, der zudem nicht durch jenes Fortschritts- und Minderwertigkeitsnarrativ geprägt ist, andersherum geführt wird: Internationalisierung verführt die Jugend, die Heimat zu verlassen (vgl. den Hintergrund von Fragedimension VI).

Anderen Lernformen im Kontext von Jugend, Bildungskritik und Sozialpädagogik

Eine weiteres, fast durchweg vorfindliches Narrativ setzt IJB in Bezug zu neuen Lernformen (Reformpädagogik, non-formelle Bildung, außerschulische Jugendbildung). An der Schnittstelle zum eben ausgeführten Anspruch, gesellschaftlichen Wandel in der (globalen/europäischen) Peripherie gut zu gestalten, wird sowohl der Zusammenhang zu neuen Lernformen als auch zu jugendbezogenen Begründungsfiguren hergestellt.

„We were very curious about all which comes from the West. Inspired by all non-formal education formats and activities.“ [MPi: F2]

„Young people should expect to learn more about themselves and how they can affect change in the world around them.“ [CU: F2]

„Wie sie sich selbst gestalten als Menschen, vielleicht ist es so eine Rolle, also die Leute sind neugierig. Sie wollen sich treffen. Sie wollen entdecken, wie die Anderen leben. Wie die Anderen arbeiten, was für eine Musik sie hören, wie Konzerten aussehen. Also die Neugier bleibt. Und ich glaube, unsere Rolle ist diese Dinge einfach zu ermöglichen und sowas zu machen oder entdecken.“ [PPI:728]

Das strategische Ziel der EU ist, unter anderem über Erasmus+, sowohl eine explizierte Jugendpolitik als auch eine Idee von Jugendarbeit und Demokratiebildung in den EU-Ländern anzustoßen: *„a focus on young people, personal development and voluntary participation“* (European Commission 2014: 4). Überraschenderweise wurde in den Interviews aber der inhärente Zusammenhang zwischen der Jugend als Lebensphase, selbstbestimmten Lernformen und demokratischer Partizipation eben nicht explizit formuliert. Jugendtheoretische Begründungsnarrative scheinen nicht allorts verbreitet (evident) zu sein.⁸ Mitunter wurde die diesbezügliche Frage II schwer verstanden („What do you mean?“) oder ausweichend beantwortet. In wenigen Fällen gab es eine lebensphasenbezogene Deutung von Jugend, in welcher auch ein Bewusstsein um eine Generationendifferenz mitschwingt:

„I have a fourteen year old brother and but but I think that’s that’s an answer that could only come from a from a younger young person. But what I see, normally, it’s a very big eagerness to travel.“ [SP: 468]

Diese Deutung ‚von‘ Jugend als von Neugier bestimmt wird zudem in den Zusammenhang eines zunehmend globalisierten Selbstverständnisses ‚als‘ Jugend gesetzt:

„(...) this desire to, to travel and see, see other countries, knowing that we were not going to do it alone.“ [SP: 478]

Nur in einem Fall gab es eine Antwort, die just diese Praxis der IJB als pädagogische Antwort auf Dilemmata ‚jugendlichen Aufwachsens‘ explizierte:

„So, I I see it’s very connected to to self-esteem to increase confidence in because I I don’t think anyone is ever completely comfortable when they are many of us not even comfortable at home. As young people, we always, there’s always something about ourselves that’s not good enough. And I think when you go abroad, everyone, regardless of where, but either you don’t think you speak good enough English or you don’t fit with the group or this or that. There’s always these fears. And once you are abroad and you actually experience things and you are able to conquer these fears or see that you could do it.“ [SP: 510]

Mitunter wird die Erfahrung im Ausland auch als Herausforderung betrachtet, die Unabhängigkeit, Reflexivität oder Belastbarkeit (coping skills) befördert – was ‚gegenüber‘ Jugend ein anstrebenswertes pädagogisches Ziel (Intention) ist, neben anderen:

„It’s led to amazing connections, wonderful world perspectives, a lot of I think developing of, you know, independence and coping skills, open mindedness and and the ability, I think, one of the

⁸ In Deutschland hat diese Argumentation Eingang in die Sozialgesetzgebung des SGB VIII gefunden. Inwiefern dieses auch in anderen Ländern manifest ist kann hier nicht ausgeführt werden (zur Vertiefung Walther et Al 2019 & 2021).

most important things for me, about being an exchange student, is being able to see the the country, the community, the world that I grew up in a little bit from the outside.“ [YU: 84]

„I think that’s, you know, I think that’s a really important point, that it- it can be really challenging. It can be really hard. And yes, there are families, and this is something I was sensitive to, there are families who send their children on exchange, either because they they had such an amazing experience or they think their child needs it and it’s not. I actua-, I don’t think that’s an appropriate motivation, but but ultimately, I think in many, many situations where there are a lot of challenges, the lessons are not necessarily learned then, but they do come later in life.“ [YU: 330]

An dieser Stelle ließen sich nun viele unterschiedliche *pädagogische Intentionen* anführen, welche mit dieser offenen, unscharfen Praxis temporärer Auslandsmobilität assoziiert werden. Hier geht es aber darum, in welche nationalen bzw. lokalen Begründungszusammenhänge diese verwoben sind. In Bezug auf Jugend wird temporäre Auslandsmobilität – in der Form begleiteter, non-formaler Bildungsangebote – vor allem mit einer reformpädagogischen Idee anderer Lernziele und neuer Lernformen verwoben. Damit einher wird meist auch eine Kritik der formalen Bildung verbunden. Diese ist zunächst eingebettet in die Idee, von besseren Praktiken zu lernen. Nachfolgend im Blick auf die Jugendarbeit und der Dominanz formalisierter Bildung verglichen mit anderen Ländern.

„Bei uns gibt es sehr selten solche Strukturen. Meistens sind da schon organisierte Gruppen. (...) Es gibt, es gibt keine Jugendtreffen, wo kann man sich frei einfach treffen. Bei uns muss man sich eintragen. Entweder diesen Kreis besuchst du (Schach, ein Orchester, den Ballettkurs oder Gitarrenkurs). Es gibt keinen, ja... offene, offene Treffpunkt... deswegen wegen sich in diese Jugendeinrichtungen treffen.“ [PPi: 438]⁹

„Nein, also wir haben keine Einrichtungen, die spezifisch nur auf internationalen Austausch oder dem gewidmet sind. (...) So was haben wir in XXX nicht. Die [einzelnen] Teilnehmer haben die Wahlfreiheit (...). Bei uns, ja, melden sie sich schon als feste Gruppe.“ [PPi: 516]

Dass diese pädagogischen Formate auch einen anderen Raum jugendlichen Aufwachsens konstituieren, ist bewusst – was wiederum eine Lerngelegenheit der ‚hiesigen‘ Jugend ist, von den anderen Jugendlichen zu lernen bzw. ein spezifisches gemeinsames Verständnis von Jugend auszubilden.

„Die deutschen Schüler funktionieren ganz anders als bei uns in XXX. Noch. Dort ist es viel wert, wenn du eigene Stimme hast. Wenn du eigene Meinung hast und du darfst dich äußern. Bei uns ist es nicht so üblich //Hm//. Und wenn die sich in solchen Projekten treffen und dann sehen, dass die deutschen Jugendlichen eine Meinung äußern, den Mut haben, so was zu sagen, dann lernen sie auch, so was selbst zu machen.“ [PPi: 557]

Oft wird diese pädagogische Peripherie auch stärker auf *gesellschaftlichen Wandel* bezogen. Wobei die von der EU propagierte Praxis als ‚zu‘ fremd wahrgenommen wird. Sei es bezogen auf die Plausibilität von Ideen wie „Partizipation“ in lokalen soziokulturellen Zusammenhängen, mehr jedoch in Bezug auf die beteiligten staatlichen Institutionen. Darin klingt zunächst eine Kritik der

⁹ Das bezieht sich als Kontrast auf das Format ‚offene Jugendarbeit‘ in Deutschland. Im Kern handelt es sich um Einrichtungen, die Orte darstellen, an denen sich Jugend treffen kann, um dann möglichst selbstbestimmt, als Jugendliche, entscheiden zu können, was sie dort gemeinsam machen wollen.

eigenen ‚rückständigen‘ Gesellschaft an, aber es schwingt auch eine Kritik der ‚von oben‘ entwickelten EU-Formate durch. Für jene Professionellen, die in dem Bereich mit dem Anspruch tätig sind, Gesellschaft positiv zu gestalten, mag dies frustrierend sein.

„We created lots of solutions according, I mean, between young people, and how much of them reached the real authorities? I don’t think that much. And then this activity didn’t mean anything.“ [CT: 668]

„In XXX, we still don’t have a youth policy, which is created by participatory approach. So that’s a huge shame. We are in the program for fifteen years and we had, we, we hosted thousands of young people in the projects and we made thousands of solutions, we provided thousands of creations in those projects. How many of those have been adopted by the national government? None. So, then why did we do that?“ [CT: 686]

Seltener, aber durchaus explizit vorhanden, ist in dem Zusammenhang das explizite Selbstverständnis, durch internationale Jugendbildung *Soziale Jugendarbeit* zu leisten:

„(...) because I realized that my place was in social work.“ [AP: 234] Oder: *„So, it’s also a social work because suddenly I’m sending two youngsters from here, but I have to talk with their mother, their sister, their grandmother, just to convince them that it’s okay, that it’s free because it’s from the European funding and he’s not going to die.“* [AP: 279]

Ein eher *zeitdiagnostischer Zusammenhang* wird dort expliziert, wo diese neuen Lernformen entweder noch nicht als selbstverständlich anerkannt sind oder das Entwicklungsnarrativ nicht diskursiv bedient wird und die Kritik der Bildung sich eher auf einen negativen gesellschaftlichen Wandlungsprozess bezieht: zum Beispiel auf eine zunehmende Neoliberalisierung von Bildung. Während in der wohlstandsgeprägten Moderne die Möglichkeiten der Individuierung zunehmen (ich bspw. nicht werden muss was meine Eltern waren, sondern mich fragen kann, was ich werden was ich will, nimmt paradoxerweise auch die Standardisierung von Bildungs- und Lebensläufen zu:

„(...) because (XXX) schools want the students to finish this particular academic track, to strengthen their chances to go, to be accepted into university and, which I think is a shame, and I think it’s a trend that may change, but that (was a) frustration for me, seeing how my children and their peers... in some ways it’s easier to be accepted into an exchange program these days, than it was in the nineteen, you know, seventies and eighties, but it’s also more challenging to step away from t- the very vigorous and very predictable academic track that the you- that the (XXX) schools are setting for the students. It’s harder to step away from that and say, I’m going to do something different, because I see the benefits in doing something different for me, and I will be fine in the end. (...) I will achieve, you know, my university or [XXX] program that I want to achieve, and I will be, you know, better for it by having done this exchange.“ [YU: 69]

Die Motivation der Jugendlichen zur Teilnahme an solchen temporären Auslandsaufenthalten ist oft der Spracherwerb (dies findet sich in den meisten Interviews). Wobei zunächst fraglich ist, ob dies mehr über Jugend aussagt oder auf die familiär vermittelten Deutungsmuster verweist, welche diesen ökonomisch-karrierebezogenen Begründungszusammenhang bemühen:

„And so, I think while that motivation to learn another language is part of why some students go on exchange, they’re generally going on exchange without a lot of those skills, you know, already under their belt.“ [YU: 430]

Bei den befragten Expert:innen spielt dieses Legitimationsmuster für Austauschformate aber keine nennenswerte Rolle. Auch wenn das eigene Interesse an anderen Sprachen oft ein Weg in die Profession war.

3.2 Wege in das Arbeitsfeld und die Strukturlogik professionellen Handelns

Wie geschrieben: Ob es sich bei IJB um eine Profession handelt, ist eher fraglich. Aber eine Professionalisierung des Arbeitsfeldes findet statt – in der Regel vermittelt durch eine vielgestaltige Praxis, in der Expert:innen seit Jahren professionell handeln. Daher stellt sich die Frage, welche biografischen Erfahrungen prägend für das Professionsverständnis sind? Zieht dieses Feld einen spezifischen Typus an Personen an? Oder gibt es ähnliche biografische Dispositionen und Vorerfahrungen, welche die Beteiligten im Feld teilen, und die dazu führen, dass man sich zu diesem Arbeits- und Diskursfeld berufen fühlt?

Aus den geführten Interviews, insbesondere den berufsbiografischen Erzählungen, kristallisieren sich verschiedene Facetten heraus, die als Begründung aufgeführt werden, weshalb jemand in diesem Feld tätig ist. Eine fallbezogene Rekonstruktion (des Falls an und für sich) im Sinne der Narrationsanalyse erfolgt hier nicht. Aspekte, die allgemein für die Projektarbeit in zivilgesellschaftlichen Einrichtungen gelten, expliziere ich hier ebenso wenig.

Aber ich werte diese Facetten als Verweise auf die Strukturlogik dieses professionellen Handlungsfeldes. Zugleich bin ich mir bewusst, dass diese Auflistung noch keine umfassende professionstheoretische Analyse etwa aus systemtheoretischer Perspektive ist. Auch wären daraus, in einem weiteren Schritt, die paradoxen Anforderungen und widersprüchlichen Vermittlungsanforderungen erst noch herauszuarbeiten, die konstitutiv für dieses professionelle Handeln sind und somit zwar unaufhebbar sind, aber reflexiv gehandhabt werden müssen.

Soziales Engagement

Das Narrativ des eigenen gesellschaftspolitischen Engagements [12] taucht im Grunde in jeder biografischen Erzählung prominent auf – in Variation:

„Since I remember I was a very participative creature, active already in the village and in the primary school either by supporting other students or representing us in different ,school bodies“ [MPi: F1]

„And on the local level, also around the country, I used to engage in this volunteering activities in the summer where we would go and work with groups of young people, although I was of course very young myself.“ [SP: 25]

„I did some voluntary work, and I was quite active also in the university itself. We had like what’s called a students’ nucleus, that would be, I don’t know, the student, not council, but group of students of my, my degree. (...) We were like ten and so we started doing some activities, I don’t

know, so movie, movie clubs and some book clubs and, well, some parties. So, I started getting involved in, in the, all these, you know, like cultural movement and cultural organization.” [AP: 96]

„And I have started to be interested in youth work when I was eighteen or seventeen, because I was always kind of leader characteristic in school. So when there is a social work to do I was always volunteered and I was always in different (lines) and like, I had a spirit of activism and I was always, li-, in talk and tell people something to get in action, so, after that when I was in the college, I was a member of some groups, in school groups, and that was mostly about right-based activities, social work.“ [CT: 10]

(Un-)Gerechtigkeit

Was im Zusammenhang mit Engagement ebenfalls oft aufgeführt wird, ist ein „Gerechtigkeitssinn“ oder auch ein Gespür für „Ungerechtigkeit“. Zum einen anknüpfend an eigene Ausschlusserfahrungen (Culture, Race, Class, Gender): Dies steht mit IJB in einem engen Zusammenhang, da (kulturelle) Differenzerfahrungen einen Kern von Auslandserfahrungen darstellen, was den Möglichkeitsraum eröffnet, Formen von Inklusion und Exklusion im Allgemeinen zu problematisieren.

„So I was very interested in this kind of (things) since I was born, let’s say, because I was also very interested in intercultural learning, discovering different cultures, discovering different languages, so I had lots of friends from different countries, I was always, let’s say, an international person.“ [CT: 16]

Und zum anderen aufgrund der gesellschaftlich gegebenen Chancenungleichheit (Reisen oder Partizipation als Wohlstandsphänomen): Hier bietet die Organisation von Austauschformaten die Möglichkeit, gesellschaftliche Ungleichheit konkret zu bearbeiten.

„And for me it’s very clear that the lack of opportunities that I experienced as as a teenager.“ [SP: 172]

Diese erfahrene Chancenungleichheit geht nicht unmittelbar mit eigenen Ausschlusserfahrungen einher. Mitunter ist es auch die wahrgenommene Chancenungleichheit der anderen, die einen antreibt, während man selbst das Glück hatte, privilegiert aufzuwachsen.

„So, I never experienced like a exclusive situation because of the color of my skin or because of... I mean, of course there were things that I would have liked to have done if my parents were richer, but I never experienced like individual exclusion per se, but yeah, just the fact that I was there, it doesn’t... .“ [SP: 195]

„I felt a strong need to shape the reality around me, be active, engaged and have an impact on my life and life of others, especially of those, who had more challenging start in life.“ [MPi: F1]

Interkultureller Begegnung und das eigene Erleben zwischen Kulturen

Frühe interkulturelle Erfahrungen – ob nun mit Fremden als Gästen im Elternhaus, Eltern, die ins Ausland ziehen, das Aufwachsen bei (getrennten) Eltern aus unterschiedlichen Kulturkreisen oder durch eigene Reisen und organisierte Auslandsaufenthalte im Zuge der Schullaufbahn – sind positive Erlebnisse, die eine solche interkulturelle Berufsbiografie entscheidend prägen. Diese Neugierde, die Beziehung mit dem Fremden oder auch das Dilemma, sich zu unterschiedlichen Kulturen zugehörig zu fühlen (oder zu keiner so richtig), wird zur bestimmenden Orientierung für die weitere Biografie. Wichtig: Nicht alle Jugendlichen und jungen Erwachsenen erleben den Auslandsaufenthalt als positiv (manchmal gar als traumatisch), was aber schlicht dazu führt, diese internationale Ausrichtung bzw. Orientierung nicht weiterverfolgt wird. Im Feld landen nur Personen, die durch positive Auslandserfahrungen sozialisiert wurden.

„it really started with my parents, when I was about twelve years old, my parents decided to host an exchange student and that began a long series of many different exchange students who, you know, entered our family as family members. And my parents did this, you know. I thought it was sort of a bold move with the first student that they hosted, because they were curious and they wanted to, they saw this as a way to bring the world to our family. We didn't have the the means to to travel outside of the country.“ [YU: 3]

„So well, when I was five, I moved to Spain, so when I moved to Spain with my parents and then I only, I was in Majorca and then in Galicia. (...) And when I was thirteen, I moved back to Portugal with my parents and we I was living near to Porto in a, in a city called XXX.“ [AP: 58]

„So, actually, I think it is the story of my life. I already, as a kid, I was going from time to time abroad, mostly to the Netherlands when I was a like a six, seven years old and I really liked from the very beginning this international setting and another country and of course it was a bit obvious at that time, because XXX was, you know, this (grey) country that you couldn't actually cross. (...) But still, I was feeling very well, even though I had to communicate in, tried to communicate in in another language or in other ways and this is I think, when I had this feeling that (I don't know) my life would be somehow connected with this international experience. (...) And when I was in high school, I was very lucky, because we were the first class learning French and every year for (four) years, we had two weeks exchange, actually a month exchange, because two weeks the French people were coming to XXX and were hosted by us and then I was going to to France and this first French guy that came to my family, and we had really challenges to communicate (...) but still we managed to to become friends and so. (...) I went when I was sixteen, I think my parents sent me for one month to to be in his village, with his family and this is where I really learnt French very well and and I was feeling so great.“ [JP: 8]

Kulturelles Organisieren und jugendliches Miteinander

Soziales Engagement ist aber nicht nur nach außen, auf die Gestaltung von Gesellschaft gerichtet. Der Spaß daran, gemeinsam mit anderen öffentliche, kulturelle Aktivitäten zu planen und umzusetzen, ist eine weitere oft genannte Quelle dieses Feldes, welche eine Spur vorgibt, der in den Beruf hinein gefolgt werden kann. Etwa:

„So, I started getting involved in, in the, all these, you know, like cultural movement and cultural organization.“ (AP: 102) Oder auch: „We were around seven and we also help with the with the cultural organization. So, you paid like a lower price and then you also you could create some events so you could, you could help with the events that were happening in the organization. So

that was already another work. I don't know in the in the world of the cultural, cultural organization. (...) And while I was living there, I got my first job paid in the, in a youth organization (XXX) and I did an internship and I was basically working as an Erasmus, in the Erasmus world.“
[AP: 140]

In diesem Sinne knüpfen auch diese Formen von Projektarbeit an eindrücklich erlebte Formen des jugendlichen Miteinanders in Peergroups an, wo Neugierde, die wechselseitige Stabilisierung von Werthaltungen sowie kollektive Gruppendynamiken eine Rolle spielen, ebenso wie die Arbeit mit anderen Menschen.

„It was so extraordinary to sit in the circle, to have all energizers, to meet people from all over the world and to feel a part of a bigger and highly motivated community. To create projects together.“
[MPi: F2]

Mitunter gründet die persönliche Bedeutung dieser Form jugendhaften Handelns auch darin, an die eigene Jugend anzuknüpfen und das Lebensgefühl dieser Lebensphase auszudehnen.

„So, I start going with these mobilities, the youth exchanges, training courses and, well, as, because of financial needs that was a way to travel also and to and to get to know the world, you know, and to get to know like for a week a whole country like good eating their foods, knowing the people from there. So, I was very interested about this this international work, this working with the youngsters, being one myself.“ [AP: 89]

Neue Lernformen und die Freude an Sprache und anderen Arbeitsweisen

Mit diesem gemeinschaftlichen Erleben geht die Erfahrung mit non-formalen Lernformen einher. Auch wenn man mit dieser Quelle erst im Feld in Berührung kommt, ist es eine wesentliche Begründung bei allen Interviewten dafür, weshalb man dort verbleibt und diesen Weg weiterverfolgt – trotz Widrigkeiten oder auch, obwohl man etwas vermisst, jetzt wo man eher übergeordnete Steuerungsaufgaben im Arbeitsfeld übernommen hat.

„So that it already gave me a contact with the non-formal education, so how to learn about a topic without being seated down in the classroom, you know, learning from, from the teacher. And so I went to several weeks of that with different topics and then with the very influenced by my sister, because she also studied English and Spanish. I went to to the university to have a degree in the foreign language.“ [AP: 70]

„I was a teacher but I was not a teacher and I got to to use non-formal education methods to to work with young people on the (skill), the skills and more than the skills, maybe the the life hacks and the trust that they needed to have on themselves to engage in such experiences.“ [SP: 49]

Gestalten können und Selbstverwirklichung

Mit diesen neuen Lernformen geht auch die Erfahrung einher, pädagogische Prozesse von Menschen gestalten zu können. Wie geschildert, gibt keinen klaren Ausbildungsweg in dieses unscharfe Arbeitsfeld, sodass sich niemand mit einer geradlinigen Berufsbiografie findet, der internationale Jugendbildung als Ausbildung, Berufsziel oder strategischen Karriereweg geplant hat. Man rutscht in diese Arbeit eher zufällig hinein, kommt in Berührung und verbleibt. Was andererseits heißt, dass Berufsbiografien in diesem Feld in der Regel unstet, gar gebrochen sind und die Entscheidung für dieses Arbeitsfeld als bewusste Entscheidung für eine bedeutungsvolle Arbeit formuliert wird. Manchmal auch als Alternative zu einem weniger sinnstiftenden Beruf

jenseits des zivilgesellschaftlichen Bereichs oder zum formalisierten pädagogischen Arbeitsfeld Schule. Mitunter wird die Möglichkeit, Lernprozesse anderer kreativ gestalten zu können und neue Projektkonzepte gemeinsam zu entwickeln, die zudem mit dem normativen Anspruch der positiven Gestaltung von Gesellschaft verknüpft sind, als Form der Selbstverwirklichung dargestellt. Hieran knüpft auch die Praxis, sich in diesem Arbeitsfeld beständig aus- und weiterzubilden, ob nun hinsichtlich neuer Themen oder anderer Lernformen. Im Anschluss an eine reformpädagogische Tradition geht gute Arbeit in diesem Feld mit Gestaltungsfreiraum einher. Dafür spricht auch die durchweg hohe Zufriedenheit mit dem eigenen Job in den Interviews, trotz prekärer Projektarbeit oder finanzieller Einschnitte – wenngleich hierzu anhand der Interviews keine empirisch-repräsentative Aussage möglich ist. Nur dort, wo sich diese Arbeit schwer mit dem Familienleben vereinbaren lässt, ist dies anders. Exemplarisch, auch wenn diese Deutung auf längeren Erzählpassagen beruht:

„Ich bin sehr damit zufrieden. Ich bin Lehrerin von Beruf. Ich unterrichtete fünf Jahre an Gymnasium, aber das war polnische Sprache. Ich bin Polin. Aber ich hatte zwei Leidenschaften noch dazu. Das eine davon, das ist Sport, und die andere, das war deutsche Sprache. Und es gab sich eine Möglichkeit, sich weiterzubilden, und da habe ich deutsche Sprachkenntnisse erworben. Und dann das war einfach Zufall. Es wurde mir vorgeschlagen die Arbeit in der Organisation. Ich hatte kein Wissen über internationale Jugendzusammenarbeit. Über Strukturen gar nicht. Ich hatte nur sprachliche Kompetenzen, und das war vor 20 Jahren, vor 23 Jahren.“ [PPI: 6]

„I was working for a market research company and started a volunteer initiative for the company and found that I really wanted to work in the nonprofit sector.“ [DU: F1]

„So, I went to see the international relations and very soon I found out that the kind of international cooperation that I was interested in was not the one that happens in the private secret rooms of people in positions of power. But I was really more interested in human aspect of it.“ [SP: 12]

„So, there’s a lot of things to do. So, that was also exciting. So, we started doing some social projects like direct interaction with the, what is, what were our neighbors and bring in a lot of the artistic world that we wanted to bring here.“ [AP: 202]

„(...) because we are all working @(.)@ in, in with the objective of doing something that we like.“ [AP: 266]

„So, there’s a lot of, there’s a lot of nice work to do here, like, and really nice impact to do around here that you see it happening.“ [AP: 316]

Insofern spiegeln sich der normative Anspruch und die offene, gestaltbare pädagogische Form der IJB in einem hohen Sinngehalt und einer starken berufsbiografischen Identifikation der im Feld professionell Handelnden wider.

3.3 Herausforderungen und widersprüchliche Handlungsanforderungen

Abschließend möchte ich noch auf die Herausforderungen eingehen, welche in den Interviews benannt wurden. Auch hier wäre ein zweiter Schritt, daraus antinomische Handlungsanforderungen abzuleiten. Also Anforderungen, die dem Handeln in diesem Arbeitsfeld unter variierenden Bedingungen inhärent sind und professionell bearbeitet oder ausgehalten werden müssen, die ein professionelles Handeln einfordern und nicht in routinierten Verwaltungsakten aufgehen oder sich durch bessere Organisation, neue Technologien oder Management auflösen lassen. Im Rahmen dieses Projektberichtes werde ich vorerst jedoch nur Herausforderungen benennen können – also nur den ersten Schritt in Richtung der antinomischen, widerspruchsvollen bzw. paradoxen Spannungen gehen, welche professionelles Handeln im Feld internationale Jugendbildung charakterisieren.

Die Dimension der *Herausforderungen* wurde in den Interviews in zwei offenen Fragen adressiert.¹⁰ Zunächst in einer Frage nach den konkreten, alltäglichen Herausforderungen (Frage IV) sowie in abstrahierender Weise (Frage VI),¹¹ Letzteres mittels der ‚kuriösen‘ Frage, wo internationale Jugendbildung nach Meinung der Befragten in 30 Jahren steht. Diese Form der Frage zielt nur vordergründig auf eine ferne Zukunft. Ein Zeitraum von 30 Jahren ist im Grunde zu abstrakt und nicht konkret vorstellbar (fünf oder zehn Jahre wären in politischen Prozessen gewohnte, greifbare Kategorien; 30 Jahre wären möglicherweise vorstellbar mit Blick auf Familienbilder). Formuliert in einem Arbeitszusammenhang, öffnet dieser nicht(begreifliche) Zeitrahmen den Raum für abstrakte, deliberative, spekulative Problematisierungen, die sich nichtsdestotrotz auf die unmittelbare Gegenwart beziehen. In den Antworten wird eine implizite Tiefenebene an aktuellen Herausforderungen expliziert, die jenseits praxisnaher, alltäglicher Diskurse zu verorten ist. Was treibt die professionell Handelnden im Feld aktuell um, neben den alltäglichen Widrigkeiten? Ich greife bei diesen Überlegungen auf die Arbeiten von Cuzzocrea und Mandich (2016) zurück.

Die benannten Herausforderungen werden nachfolgend lediglich aufgelistet. Eine systematische Plausibilisierung anhand von Transkriptzitate würde den Rahmen dieses Projektberichts sprengen (mehr noch die dann notwendige Interpretation der spezifischen Begründungszusammenhänge in lokalen Kontexten). Manche Herausforderungen, die für ein projektfinanziertes Arbeitsfeld oder zivilgesellschaftliche Trägerstrukturen im Allgemeinen gelten, habe ich weggelassen. Womöglich lassen sich diese auch erweitern. Diese Auflistung dient zunächst als Grundlage für einen Dialog zwischen Forschung und Praxis – möglicherweise zur Vorbereitung des zweiten Schritts (antinomische Handlungsanforderungen).

¹⁰ V. To be pragmatic: What challenges do you see? If you could change something about „international youth work“, how should it look like? VII. Towards the end, a perhaps curious question: Where do you see international youth work in 30 years?

¹¹ Auch Frage V war ursprünglich dahingehend gedacht, in offener Weise jene gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zu problematisieren, welche über den alltagsbezogenen, institutionellen Rahmen hinausweisen: VI. And rather general: To what extent is mobility of adolescents and young adults discussed beyond the field of „international youth work“? What other debates are involved? Dies hat nur bedingt funktioniert. Die Antworten auf diese Frage haben eher in die „Einbettung in makrosoziale Zusammenhänge“ Eingang gefunden, da es zudem eine sehr lokale, kontextgebundene Einordnung braucht, um sie zu verstehen. Die Darstellung hier zielt auf Gemeinsamkeiten und Verallgemeinerungen.

- *Der ungleiche/exklusive Zugang zu Bildungsangeboten.* Wie lässt sich eine gerechte, statusgruppenbezogene Diversität der Teilnehmer:innen in der internationalen Jugendbildung gewährleisten, angesichts von Heterogenität und gesellschaftlichen Ungleichheitsstrukturen (und bei begrenzten staatlichen Fördermitteln, aufgrund der Kopplung an ungleiche Bildungssysteme, Stadt-Land-Dichotomien, elterlichen Bildungshintergrund etc.)? Diese Debatte wird im deutschsprachigen Raum auch wissenschaftlich intensiv geführt; auf europäischer Ebene beginnt sie. Gleiche Bildungschancen für alle können nie erreicht werden, es bleibt ein fortwährender Maßstab dieses Prozesses.
- *Die soziale und familiäre Dimension von Inklusion bzw. Partizipation.* Der Zugang zu Angeboten spielt vor allem auch auf Trägerebene eine Rolle. Ein Bereich, der wesentlich über Programmlinien, Projekte und Anträge finanziert wird, setzt Informationen und Zugänge zu diesen voraus, womit andere Regionen oder Bereiche ausgeschlossen werden (siehe unten). Zum Ausdruck kommt diese Herausforderung auch in der Debatte um Projekt- vs. Strukturförderung. Der ungleiche Zugang zu Bildungsangeboten ist keine rein finanzielle Frage. Selbst dort, wo Teilnehmer:innen den Zugang zu Ressourcen haben, gibt es andere, persönliche wie soziale Grenzen, die verhindern, von diesen Angeboten Gebrauch zu machen (Bildungsaufsteiger, sozial-psychologische Probleme in der Familie, Status der Eltern, mangelndes Selbstbewusstsein). An diesen Grenzen zu arbeiten und in individuellen wie gruppenbezogenen Fällen den Zugang zu ermöglichen, setzt aber ein Verständnis von IJB als ‚Soziale Arbeit‘ voraus. Wie erreiche ich die Personen, die nicht eh schon inkludiert sind? Wie auf dem Land? Wie in der Stadt? Bildungsangebote reproduzieren jegliche Form struktureller Ungleichheit, wobei sich diese auch darüber bearbeiten lassen. Damit einher geht auch die Frage, wie sich solche Angebote, die jenseits Deutschlands oft über die EU finanziert sind, in lokale Jugendarbeit integrieren und Synergien bilden?
Die andere Seite dessen sind Normierungen (Standardisierungen) jugendlichen Aufwachsens, etwa die Erwartung (von anderen oder auch an sich selbst), solch einen Auslandsaufenthalt vollziehen zu müssen. Daran nicht teilzuhaben und dies nicht im Lebenslauf nachweisen zu können, führt aus einer Karriereperspektive zu einem doppelten Ausschluss.
- *Die Anerkennung von non-formaler Bildung gegenüber etablierten formalen Bildungsangeboten.* Hierbei spielen mangelnde Ressourcen (staatlich, privat) ebenso eine Rolle wie die soziokulturelle (Nicht-)Akzeptanz ‚alternativer‘ Lernformen etwa in Familien, die paradoxen Normierungsprozesse der Jugendphase, die Neoliberalisierung der Bildungssysteme oder gesellschaftliche Entwicklungen wie individuelle Optimierung. Damit einher geht auch, dass außerschulische *Bildungsangebote nicht unabhängig von Entwicklungen im formalen Bildungssystem* gedacht werden können. Veränderungen dort, etwa eine zunehmend Neoliberalisierung im Sinne von Kompetenzorientierung und des Fokusses auf Bildungsabschlüsse, prägt wesentlich die Wahrnehmung wie Wirkmöglichkeiten von ‚alternativen‘ Angeboten.

- *Die Konkurrenz mit anderen alternativen Freizeit- und Bildungsangeboten.* Nicht nur Internationale Jugendbildung selbst differenziert sich zunehmend aus. Auch jenseits formaler Settings nehmen die Individuierungsmöglichkeiten von Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu, etwa durch ein zunehmendes Angebot an anderen Freizeitangeboten (informelles Lernen, Musik, Sport), oder durch neuer medialer Sozialräume (neue Medien).
- *Finanzierungs- und Organisationsdefizit.* Die internationale Jugendbildung hat mit einem strukturellen Finanzierungs- und Organisationsdefizit zu kämpfen. Sie kann nur begrenzt ehrenamtlich geleistet werden, sondern erfordert immer hinreichend finanzielle Mittel, um temporäre Mobilität von Ort zu Ort zu realisieren.
Damit geht zunächst eine *Bürokratisierung komplexer Verfahren* einher ebenso wie eine förderstrukturbezogene Professionalisierung. Gerade Letzteres steht wiederum in Konflikt mit dem Zugang zu Bildungsgelegenheiten (siehe oben) und verhindert eine Professionalisierung in pädagogischer Hinsicht – sei es, weil sich Maßstäbe verschieben bzw. nicht-pädagogische Maßstäbe in den Vordergrund rücken, sei es, weil die Verwaltung und Organisation mehr Zeit in Anspruch nimmt als die pädagogische Begleitung. In den meistens Interviews kommt aber zum Ausdruck, dass die Antragsverfahren immer aufwendiger werden. Projekte gemäß den Drittmittelanforderungen schreiben und abrechnen zu können, sagt nur bedingt etwas über die Qualität der organisierten Bildungsgelegenheiten aus und geht mit Ausschlüssen lokaler Träger und Regionen einher, welche in diesem Aspekt weniger professionalisiert sind.
- *Diskrepanz zwischen pädagogischen Formaten und Lebenswelt.* Staatlich geförderte Bildungsangebote, die Gesellschaft gestalten oder strategisch Probleme zu lösen versuchen, stehen immer vor der Herausforderung, inwiefern sie an lebensweltliche Praktiken anknüpfen können, die sie zugleich befördern wollen. Für einen wechselseitig befruchtenden Prozess darf diese Diskrepanz nicht zu groß sein. Dies ist besonders für eine EU-Jugendpolitik eine Herausforderung. Ein damit einhergehendes Problem ist die Diskrepanz zwischen offiziellen Beschlüssen und deren Umsetzung. So mag die EU-Youth-Work-Strategie zwar dazu führen, dass (über Erasmus+) Jugendpolitiken in den Ländern formal eingeführt werden. Die Umsetzung dieser Beschlüsse jedoch oder dass bspw. Jugendparlamente tatsächlich Einfluss ausüben können, ist damit nicht garantiert.
- *Inkompatibilität von Person und Struktur.* Die Konzeption sowie die Umsetzung von guten Angeboten internationaler Jugendbildung erfordern ein Zusammenspiel individueller Kenntnisse, (meist personenbezogener) Beziehungsnetzwerke und den kontinuierlichen Aufbau von Angebotsstrukturen. Zugleich befördert eine Projektfinanzierung prekäre Beschäftigungsverhältnisse und einen häufigen Wechsel von Verantwortlichen. Damit einher geht immer ein *Verlust von Wissen und Netzwerken*. Professionalisierung braucht insofern eine Strukturförderung. Auch der Anspruch gleicher Bildungschancen erfordert den kontinuierlichen Aufbau von Angeboten in angebotsfernen Einrichtungen und Milieus – der Versuch, jene zu erreichen, die bisher nicht erreicht wurden, statt die Förderquoten dort zu befriedigen, wo die Nachfrage bereits besteht.

- *Veranstaltung (Struktur) und Biografie.* Ein Teilaspekt dessen bezieht sich auch auf die Veranstaltungsteilnehmer:innen. In der Regel haben Fördergeber, Träger und Organisator:innen die einzelnen Veranstaltungen im Blick. Aus einer biografischen Perspektive bauen diese jedoch aufeinander auf, mag die Erfahrung mit der ersten Veranstaltung weitere verhindern oder befördern. In der Regel ist eine internationale Orientierung bzw. eine weltoffene Haltung ein Selbst- wie Weltverhältnis, das Biografien jugendlichen Aufwachsens und Berufswege beeinflusst. Daran schließt sich auch das beständige Dilemma an, wie *über und mit Jugend* gute Angebote zu gestalten – und diese dann auch in politischen Prozessen oder der Gestaltung von Förderrichtlinien angemessen zu berücksichtigen.
- *Lernende Organisationen und Förderstrukturen.* Ein erster Schritt ist, Probleme zu erkennen. Ein zweiter ist, diese zu bearbeiten. Gerade ein Bereich, der so plural organisiert wie finanziert ist und zudem noch international aufgestellt, ist zugleich überwiegend Output-orientiert. Im Bereich internationale Jugendbildung haben sich bisher kaum reflexiv ausgerichtete Strukturen ausgebildet (siehe FPD-Anliegen), welche die lokalen Begründungszusammenhänge und Herausforderungen in angemessener Weise in einen Policy-Prozess einzuspeisen vermögen. Die Frage der möglichen Reflexivität (und deren Berücksichtigung) äußert sich auch in dem Problem, dass dieser Bereich beständig mit seiner *Selbstvermarktung und Legitimation* beschäftigt ist. Internationale Jugendbildung ist begründungsbedürftig, gegenüber Geldgebern, in politischen Prozessen sowie Teilnehmenden und deren Eltern. Das Arbeitsfeld (nicht nur dieses) ist daher geprägt durch einen Duktus der positiven Selbstdarstellung, welcher verhindert sich auch mit den Ambivalenzen und Paradoxien auseinanderzusetzen. Nicht jeder Auslandsaufenthalt ist ‚great‘ – na und?
- *Chancen und Risiken der Pädagogisierung.* Erfahrungen im Ausland leben von Zufällen, Irritationen, Herausforderungen. Eine Zunehmende Pädagogisierung, welche in Vor- und Nachbereitungen oder in der Begleitung zu orientieren versucht, welche Erfahrungen mit Differenz gemacht werden, beschränkt jenen Aspekt, die Intensität und Eindringlichkeit das Andere/Fremde zu erleben und damit eine Beziehung einzugehen. Gleichzeitig birgt eine solche Erfahrung, ohne Begleitung, das Risiko Stereotype zu verfestigen, oder als zu Belastend und Schockierend abgelehnt zu werden. Ebenso ist in vielen Ländern (wo das Format noch nicht so etabliert ist) ‚Sicherheit‘ ein großer Aspekt, gerade gegenüber Eltern. Wie kann man jemanden überzeugen, sein Kinde ‚gehen zu lassen‘, wenn nicht durch eine umfassende Betreuung und Begleitung (siehe auch oben, Begründungsmuster?). Mit diesem Dilemma ist professionell umzugehen.

4. Zusammenfassung und Ausblick: Die lokale Pädagogisierung europäischer/globaler Normen

[Stand 15. April 2024: Eine finale Überarbeitung erfolgt nach der gemeinsamen Diskussion mit Interviewpartner:innen, Praktiker:innen und Kolleg:innen im Rahmen der „1. Digitalen und Internationalen Netzwerkveranstaltung 2024“ von „FPD – Forschung und Praxis im Dialog Internationale Jugendarbeit“ unter dem Titel „Internationale Begründungsnarrative für die Internationale Jugendarbeit“, am 19. April 2024.]

Methodologisch, führt dieser *I. Bericht* aus dem Projekt *Internationale Begründungsnarrative Internationaler Jugendarbeit 2022-2023* die geführten Interviews zu einem geteilten Narrativ zu diesem Arbeitsfeld zusammen. Diese Denkbewegung zielt darauf ab Gemeinsamkeiten, Schnittstellen und Facetten der Interviews mit Expert:innen aus den USA, der Türkei, Portugal und Polen im Blick auf eine notwendige Professionsdebatte herauszuarbeiten.

Ausgangspunkt war die Annahme, dass die Reflektion der stattfindenden Professionalisierung im Bereich internationale Jugendbildung auch besonders deshalb relevant ist, da der Einfluss der Betreuenden (Begleitenden, Durchführenden) bei diesen außergewöhnlichen, irritierenden, offenen Bildungspraktiken oftmals bedeutsamer ist als in formalen, routinisierten Settings. Damit kein Missverständnis aufkommt: Professionalität meint nicht zwingend intensiver Erziehen: durch mehr Vor- und Nachbereitung, mehr Energizer, didaktische Spiele, thematischen Input sowie höhere normative Erwartungen. Beispielsweise äußert sich Professionalität in der Sozialen Arbeit eher in Zurückhaltung: als geduldige Begleitung und reflektierte Moderation.

Die grundlegenden Bildungserfahrungen mittels welcher IJB – aus meiner Sicht – wirkt, also einerseits Erfahrungen im Ausland (egal ob nun eher durch Begegnung oder Differenz) und andererseits temporärer Mobilität (fern der gewohnten Normalität), finden ja gerade beiläufig oder zufällig statt,. Dennoch muss gerade dieser internationale, ungewohnte Möglichkeitsraum durch professionelles Handeln finanziert, organisiert, strukturiert, begleitet und moderiert werden. Was bereits auf eine erste Antinomie gerade dieses Arbeitsfeldes verweist.

Rückt man die Professionellen in den Vordergrund, stellt sich zunächst die Frage, *in welche pädagogischen wie politischen Narrative diese Praxis aus deren Sicht eingebettet ist?* Mal explizit, mal implizit, werden diese Narrative mittels informeller Lernformen vermittelt und in nicht-alltäglichen Praktiken subtil wirkmächtig. Aber: Gibt es überhaupt ein gemeinsames professionelles Selbstverständnis dieser ‚unserer‘ internationalen Praxis? Oder ist da nur Fremdheit und es sind je spezielle Praktiken die nur vermeintlich unter einen gemeinsamen Rahmen subsumiert werden? Und wenn, inwiefern lässt sich methodisch ein gemeinsames Verständnis aus den individuellen Erzählungen von Expert:innen unterschiedlicher Länder ableiten? Eine persönliche Antwort auf die erste Frage kann ich als derjenige geben, welcher die vielen Interviews geführt hat: Alle Interviews waren durch eine verbindliche, ja sympathische Atmosphäre getragen – da war kein Gefühl von Fremdheit und es lohnt sich danach zu forschen und in Dialogen zu explizieren, was ‚uns‘ verbindet! Dieser Beitrag kann dies nicht allein beantworten, aber möglicherweise erste Impulse zu einer notwendigen Debatte über professionelles Handeln in der Internationalen Jugendbildung geben.

Im Anschluss an eine (deutschsprachige) Professionsdebatte, habe ich das Arbeitsfeld über drei Dimensionen aufgespannt: Gesellschaft (horizontal), Biografie (vertikal) und Handlung (tiefe).

Im Wesentlichen kristallisieren sich zwei Begründungszusammenhänge für IJB heraus, mittels welcher diese Praxis narrativ *in gesellschaftliche Zusammenhänge* eingebettet wird. Zum einen ist dies ein politischer Rahmen, in welchem die Verständigung über nationale Grenzen hinweg mit der nationalstaatlichen Entwicklung verwickelt wird. Angesichts globaler Ungleichheiten, bzw. der (wahrgenommenen) peripheren Position oder Diagnose des nationalen Transformationsbedarfs, unterscheidet sich zunächst die Relevanz dieses Begründungsnarratives. Es ändern sich aber auch die Ziele dessen, was mittels temporärer Auslandsmobilität vermittelt werden soll. Zum anderen findet sich ein pädagogischer Begründungszusammenhang ausgehend von neuen Lernformen und alternativen Bildungsgelegenheiten. Je nach Kontext, wird diese pädagogische Argumentation wahlweise mit der Situation von Jugend, der Kritik am bestehenden Bildungssystem oder – seltener – mit Sozialer Arbeit oder gar Demokratiebildung in Bezug gesetzt. Insgesamt ist dieser pädagogische Begründungszusammenhang aber weniger ausgeprägt und ausdifferenziert als die Verortung in politischen makrosozialen Zusammenhängen.

Wendet man den *Blick auf die Berufsbiografie*, bzw. die Wege in die Profession der Beteiligten, so finden sich verschiedene Quellen quer zu den Ländern wieder. Diese scheinen zentral für die *professionelle Handlungslogik*, werden sie doch von jenen aufgeführt, welche sich offensichtlich längerfristig im Feld verorten. Zusammengefasst lassen sich vier, eng miteinander verbundene Quellen benennen: a) Soziales: Die Betonung von eigenem Engagement und (Un-)Gerechtigkeit legt eine Verortung im Rahmen der Sozialen Arbeit dieser Praxis tatsächlich nahe – wird aber von den Beteiligten kaum explizit benannt. b) Kultur: Interkulturelle Begegnung, mitunter auch die Bewältigung der eigenen biografischen, multiplen (nicht) Zugehörigkeit, geht mit einem grundsätzlichen Interesse an der Auseinandersetzung mit Kultur einher, sowie der Neugierde auf Fremdes und Freude für andere Sprachen. c) Offenheit: Jugendliches Miteinander lässt sich durch Unbestimmtheit, Ambivalenz und kollektives Ringen um Selbstbestimmung charakterisieren, und spiegelt sich im Feld in dynamischen Gruppeninteraktionen und Projektarbeitsformen wider. d) Gestalten: Letztlich ist das Sprechen über IJB immer mit Normativität, Sinnhaftigkeit oder Bedeutung verknüpft. Weshalb der eigene Gestaltungsspielraum, die Möglichkeit neue Ideen einzubringen oder auch die beständige persönliche Weiterentwicklung der Beteiligten nicht zu unterschätzen.

Letztlich gibt es *Handlungsherausforderungen*, welche in diesem Arbeitsfeld geteilt werden, trotz verschiedener Formen und Kontexte. Diese verweisen auf Spannungen, Widersprüche und Paradoxien, welche dem Handlungsfeld unter variierenden Bedingungen inhärent sind und professionell bearbeitet oder ausgehalten werden müssen. Diese Herausforderungen lassen sich nicht in routinisierten Verwaltungsakten auflösen oder durch bessere Organisation und neue Technologien beseitigen. Hieraus antinomische Handlungsanforderungen abzuleiten, wäre ein nächster, erst noch zu leistender Schritt. Als Herausforderung benannt wurden: a) Inklusiver Zugang in einer ungleichen Welt (Wobei Teilhabe keine rein finanzielle Frage ist, sondern ein komplexes Zusammenspiel von den familiären, lokalen und sozialen Ausgangsbedingungen einfordert); b) Anerkennung und Abgrenzung gegenüber formalen Bildungsangeboten; c) Konkurrenz mit anderen jugendlichen Individuierungsmöglichkeiten (Freizeit, Sport, Medien); d) Finanzierungs- und Organisationsdefizit internationaler Mobilität. e) Gestaltungsanspruch vs. Bürokratisierung; f) Förderstrukturen vs. lernende Organisationen; g) Diskrepanz zwischen strategischer Intervention (z.B. Jugendpolitik) und Lebenswelt; h) Komplexe Veranstaltungsformen vs. fragile Gelingensbedingungen (Netzwerke und Strukturen der Träger; Biografien der Teilnehmenden; h) Chancen vs. Risiken der Pädagogisierung.

Statt Gemeinsamkeiten zusammenzufassen, eröffnet eine vergleichende Herangehensweise auch die Möglichkeit kontrastive Unterschiede zu betonen. Dies wäre aber ein anderer Bericht, und kann hier nur, als Ausblick formuliert werden.

In den Interviewzitate zeigt sich auch, wie sehr diese Praxis Internationaler Jugendarbeit in lokale Zusammenhänge eingebettet ist – welche es zu beachten gilt, um die professionellen Selbstverständnisse und die systemischen Wirkungen zu verstehen. Die lokale Umsetzung dieser europäischen/globalen Norm vollzieht sich unter unterschiedlichen Bedingungen und ist bisweilen deutlich prekärer als Andernorts. Während auf die letzte Frage nach der Zukunft von IJB in 30 Jahren, meist abstrakte Antworten kommen, wird beispielsweise im Blick auf die Türkei sehr konkret formuliert:

“I cannot imagine. (...) Yeah, yeah. I cannot imagine two years from now in this country. @(.)@ (...) Anything can happen. Thirty years from now, if this country would still exist, @(.)@ @we can still talk about, if we can still talk about international youth work in the country@. Well, actually, that's a very very tough question, really, because latest development of the country, I mean, latest () of the country is very tense.” [u.a. CT.: 844]

Die aktuelle, stark praxisnahe Fachdebatte ist von der Programmatik im Arbeitsfeld geprägt. Sie versucht zu begründen warum IJB „gut“ ist und nachzuweisen, dass die proklamierte Intention erfolgreich ist. Dabei steht die förderfähige Praxis an-und-für-sich im Vordergrund. Ein skeptischer, sozialwissenschaftlicher Blick wäre hier angebracht, welcher die Wirkung in unterschiedlichen pädagogischen, soziokulturellen wie politischen Wirkungszusammenhängen hinterfragt (um sie dann zu verbessern). Gut gemeint ist nicht immer gut – und die Antworten ‚wie‘ diese europäische/globale Norm lokal pädagogisiert und politisiert wird, mögen höchst unterschiedlich sein. IJB braucht Maßstäbe und Perspektiven von ‚außerhalb‘ des Feldes.

“So what I what I've seen and this is also being very analytical in the I'd say the past at least for the past five years I've been looking very closely at what kind of discussions are promoted around actually and people in general, youth policies, youth participation, youth exchange, whatever. And what I see is that the the dialogues are very it's again the bubble. You know we have people who do youth work. Talking to the people who want to promote youth work or promote want to promote youth work might be a strong a strong image.” [SP:755]

Letztlich sei hier nochmal darauf verwiesen, dass IJB, aufgrund seiner Tradition als außenpolitische Strategie (WW II; Europa), eher in einem politischen Begründungszusammenhang diskutiert wird, als in einem Pädagogischen (man muss ja auch nicht Pädagog:in sein, um im Feld tätig zu werden). Die politische Perspektive bleibt aktuell, gerade angesichts nationalistischer Tendenzen allerorts. Dennoch sollte sich die Fachdebatte – meiner Meinung nach – etwas von den politischen, förderstrukturbezogenen Narrativen lösen und stärker pädagogische Zusammenhänge in den Vordergrund rücken. Die Art und Weise der Antworten, fällt im Blick auf pädagogische Zusammenhänge jugendlichen Aufwachsens in der Regel deutlich unschärfer aus, etwa so:

„You know, I don't, I don't have a clear vision of that and I think, because of sort of, you know, where we are now, as I said, I think both figuring out what does it mean, for example, what (has) the pandemic done to our educational system? Is it going to make us more open to different opportunities, different ways to learn, moving forward, is it going to push us back to no, there's only one way to do it.” [YU: 928]

Abschließend sei hier daher ein kleines Plädoyer erlaubt, stärker die Pädagogisierung solcher europäischer/globaler Normen in lokalen Kontexten zu reflektieren. Wie wirkt IJB?: im Zusammenspiel mit nationalen Bildungssystemen, gerade dort, wo informelles Lernen einen anderen Stellenwert hat; wo die Struktur außerschulischer Freizeitangebote unterschiedlich ist; wo der Blick auf jugendliches Aufwachsen ein anderer ist (auch zwischen Stadt und Land); wo eher über Jugend als mit Jugend diskutiert wird; wo Migration eine größere Rolle spielt...

Punktuell gibt es pädagogische Reflektionen, klar, ohne Frage, aber – meiner Meinung nach - diese werden zu wenig als systematischen Zusammenhang reflektiert.

5. Literatur

- Becker, H., Thimmel, A. (Hg.): Die Zugangsstudie zum internationalen Jugendaustausch. Zugänge und Barrieren. Frankfurt a. M.: Wochenschau Wissenschaft.
- Becker, H. (2020): Systemische Wirkungen der Internationalen Jugendarbeit / des Internationalen Jugendaustauschs. Expertise und Literaturstudie. Auf: Forschung und Praxis im Dialog. Internationale Jugendarbeit. [<https://www.forschung-und-praxis-im-dialog.de/publikationen/expertisen-und-analysen/>; 30.03.2024]
- Bunk, B. (2024, *im Erscheinen*): Erfahrungen im Ausland. Begründungsnarrative und Irritationen temporärer Auslandsmobilität von Jugendlichen und jungen Erwachsenen. In: Eick, J., Rakochkin, A. & Schäfer, S. (Hg.) (2024): Interdisziplinäre Perspektiven auf internationalen Jugendaustausch. Weinheim: Beltz Juventa.
- BMFSFJ (2016): Richtlinie über die Gewährung von Zuschüssen und Leistungen zur Förderung der Kinder- und Jugendhilfe durch den Kinder- und Jugendplan des Bundes (KJP). In: Gemeinsames Ministerialblatt (G3191 A), 41(67), Berlin: 12.10.20216: 803-822.
- Cairns, D., Krzaklewska, E., Cuzzocrea, V. & Allaste, A. A. (2018). Mobility, Education and Employability in the European Union: Inside Erasmus. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Cuzzocrea, V., Mandich, G. (2016): Students' narratives of the future: Imagined mobilities as forms of youth agency? In: Journal of Youth Studies, 19(4): 552–567.
- Cuzzocrea, V. (2019a): Youth, peripherality and the mobility discourse in Europe. in S. Duggan, E. Gray, P. Kelly, K. Finn & J. Gagnon (Hg.): Social Justice in Times of Crisis and Hope: Young People, Wellbeing and the Politics of Education, New York: Peter Lang:129–141.
- Cuzzocrea, V. (2019b): Moratorium or waithood? Forms of time-taking and the changing shape of youth. In: Time & Society, 28(2): 567-586.
- Connell, R. (2006): The Northern Theory of Globalization. In: Sociological Theory (4)25: 368-385.
- DFJW (1963). Gründungsdokument des Deutsch-Französischen Jugendwerks [<https://www.dfjw.org/media/accord-ofajabkommen-dfjw-1963.pdf>].
- Dimbath, O., Ernst-Heidenreich, M. (2020): Systemische Wirkungen der Internationalen Jugendarbeit. Sozialtheoretische Fundierung. [<https://www.forschung-und-praxis-im-dialog.de/publikationen/expertisen-und-analysen/>; 30.03.2024]
- Eick, J., Rakochkin, A. & Schäfer, S. (Hg.) (2024, *im Erscheinen*): Interdisziplinäre Perspektiven auf internationalen Jugendaustausch. Weinheim: Beltz Juventa.
- European Commission (2014): Working with young people: the value of youth work in the European Union (by Dunne, A., Ulicna, D., Murphy, I., & Golubeva). Luxemburg: Publications Office of the European Union. [https://ec.europa.eu/assets/eac/youth/library/study/youth-work-report_en.pdf; 30.03.2024]

- EU (2018/C 456/01). EU-Jugendstrategie 2019-2027 (Europäischer Rat). In: Amtsblatt der Europäischen Union, 18.12.2018, C 456/01. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.C_.2018.456.01.0001.01.DEU&toc=OJ%3AC%3A2018%3A456%3AFULL; 25.3.2024]
- Ernst-Heidenreich, M. (2019): Irritationen des Selbstverständlichen. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Soziologie situativer Nichtalltäglichkeit. Wiesbaden: Springer VS.
- Finger, D. (2021): Ergebnisbericht der digitalen Gruppendiskussionen im Projekt "Systemische Wirkungen der Internationalen Jugendarbeit". Eine kritische Auseinandersetzung mit Erkenntnissen aus der Praxis. [<https://www.forschung-und-praxis-im-dialog.de/publikationen/expertisen-und-analysen/; 30.03.2024>]
- Helsper W., Krüger H.H. & Kleberg U. (2000): Professionstheorie, Professions und Biographieforschung – Einführung in den Themenschwerpunkt. In: ZBBS, (1)2000: 5-19.
- Ilg, W. (2020): Panelstudie internationale Jugendbegegnungen. Datenanalyse 2017 + 2018. [<https://www.forschung-und-praxis-im-dialog.de/publikationen/expertisen-und-analysen/; 30.03.2024>]
- Ilg, Wolfgang (2021): Panelstudie internationale Jugendbegegnungen: Datenanalyse 2019 + 2020 [<https://freizeitenevaluation.de/wp-content/uploads/Datenanalyse-Panelstudie-internationale-Jugendbegegnungen-20192020.pdf, 25.03.2024>].
- JMK (2001): Leitlinien der Internationalen Jugendpolitik und Jugendarbeit von Bund und Ländern. Verabschiedet auf der Jugendministerkonferenz, 17.5./18.5.2001 in Weimar. [<https://www.bmfsfj.de/resource/blob/90292/f989214a2979bb289d689f230d432bd0/leitlinien-intern-jugendpolitik-data.pdf; 25.3.2024>]
- Juul-Wiese, T. (2023b): Imagined geographies of learning: student perceptions of what can be learned where. In: Globalisation Societies and Education. o.A. [<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14767724.2023.2283713?src=; 25.03.2024>]
- KJP (2016). Richtlinien des Kinder- und Jugendplans des Bundes (KJP). In: Gemeinsames Ministerialblatt (GMBL), 12.10.2016, 67(41): 803-822. [<https://www.bmfsfj.de/resource/blob/111964/2f7ae557daa0d2d8fe78f8a3f9569f21/richtlinien-kjp-2017-data.pdf; 25.03.2024>].
- Kleemann, F., Krähnke, U. & Matuschek, I. (2009): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens. Wiesbaden: Springer VS: 64-108.
- Klafki, W. (1985/2007): Bildung im Medium des Allgemeinen: Konzentration auf epochaltypische Schlüsselprobleme. In: Ders.: Neue Studien zuer Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz: 56-68.
- Kontzi, K. (2015): Postkoloniale Perspektiven auf "weltwärts". Ein Freiwilligendienst in weltbürgerlicher Absicht. Baden-Baden: Nomos.

- König, D. (2021): Von gekreuzten Blicken und fremden Welten. Eindrücke einer deutsch-französischen Forschungsreise. In: DFJW (Hg.): Die "DFJW-Schule" - Aufgaben und Perspektiven der internationalen deutsch-französischen Forschung.
[<https://www.dfjw.org/forschung-und-evaluierung/die-dfjw-schule/texte-uber-die-dfjw-schule.html>, 25.03.2024]
- Krannich, S. & Hunger, H. (2021): Studierendenmigration und Entwicklung. Eine Fallstudie am Beispiel des KAAD. Wiesbaden: Springer VS.
- Krogull, S. & Scheunpflug, A. (2013): „Organisation“ als Kategorie des Lernens über Globalisierung in Begegnungen im Nord-Süd-Kontext, in: Göhlich et al. (Hrsg.): Organisation und kulturelle Differenz. Diversity, Interkulturelle Öffnung, Internationalisierung. Wiesbaden: Springer VS: 239-251.
- Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.
- Parsons, T. (1968): Die Schulklasse als soziales System: Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft In: Ders.: Sozialstruktur und Persönlichkeit. Frankfurt a. M.: Europäische Verlagsanstalt: 161–193.
- Schütze, F. (1983). Die Fallanalyse: zur wissenschaftlichen Fundierung einer klassischen Methode der Sozialen Arbeit. In: T. Rauschenbach, F. Ortmann, & M.-E. Karsten (Hrsg.), Der sozialpädagogische Blick: lebensweltorientierte Methoden in der Sozialen Arbeit (S. 191-221). Weinheim: Juventa Verl.: 191-221.
- Thimmel, A (2018): Zusammenfassung der Ergebnisse der Zugangsstudie & Schlussfolgerungen. Kurzfassung (Öffentliches Manuskript der Abschlusskonferenz „Ergebnisse der Zugangsstudie“ in Köln-Bensberg, am 7./8. Juni 2018).[https://zugangsstudie.de/wp-content/uploads/2018/07/180702-Zusammenfassung-der-Ergebnisse-der-Zugangsstudie_final2.pdf, 25.3.2024]
- Thimmel, A. (2021): Internationale Jugendarbeit in der Offenen Jugendarbeit. In: U. Deinet et al. (Hg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit, Wiesbaden: Springer VS: 707-720.
- Walther, A., Batsleer, J., Loncle, P., & Pohl, A. (Hg.) (2019): The Struggle of Participation and Young People. Contested Practices, Power and Pedagogies in Public Spaces. London: Routledge.
- Walther, A., Lüküslü, D. G., Loncle, P., & Pais, A. (2021): Regimes of Youth Participation? Comparative Analysis of Youth Policies and Participation across European Cities. In: Young 29 (2): 191–209.
- Peters, M. (2022). (Selbst-)Bildungsprozesse in der Migrationsgesellschaft: Über postkoloniale Mobilitäten junger Erwachsener. Bielefeld: transcript.
- Wernet, A. (2020): Der Schüleraustausch als familiäre Selbstzumutung. In: D. Funcke (Hg.): Rekonstruktive Paar- und Familienforschung, Wiesbaden: Springer VS: 261-290.



„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.

Expertisen und Analysen 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