

Grenzenloses Lernen

**Konzepte und Auswirkungen europäischer Jugendpolitik
am Beispiel von Jugend in Aktion**

Masterarbeit

zur Erlangung des akademischen Titels
einer Magistra der Philosophie

an der Karl-Franzens-Universität Graz

vorgelegt von
Verena WAGNER

am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaften
Begutachter: Ao.Univ.-Prof. Mag.rer.nat.Dr.phil. Arno Heimgartner

Graz, 2010

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	8
I. Theoretischer Teil	11
2. Grundlagen der europäischen Jugendpolitik	12
2.1. Der Versuch einer Begriffsklärung	12
2.2. Grundprobleme	13
2.3. Stellenwert von Jugendpolitik in den europäischen Ländern	15
2.4. Ursprung und Entwicklungsprozess	18
2.5. Entwicklung europäischer Jugendprogramme	21
3. Orientierungen in der europäischen Jugendpolitik	23
3.1. Partizipation	23
3.1.1. Definition	24
3.1.2. Die Fähigkeit zur Partizipation	25
3.1.3. Der Schlüssel zur Partizipation	27
3.2. Freiwilligkeit/Engagement	28
3.2.1. Begriffsbestimmung	30
3.2.2. Bedeutung von freiwilligem Engagement von jungen Menschen . .	30
3.2.3. Engagement österreichischer Jugend	33
3.3. Informelles Lernen	34
3.3.1. Begriffsabgrenzung von formalem und nicht-formalem Lernen . . .	34
3.3.2. Lernvoraussetzungen	37
3.4. Interkulturalität	39
3.4.1. Begriffsfindung	39
3.4.2. Interkulturelles Lernen	39
3.4.3. Interkulturelle Konflikte	41
3.4.4. Wirksamkeit interkultureller Erfahrungen	42

4. Jugend in Aktion	44
4.1. Programmbeschreibung	44
4.1.1. Ziele	44
4.1.2. Prioritäten	45
4.1.3. Merkmale	48
4.2. Aktionen	51
4.2.1. Aktion 1 – Jugend für Europa	52
4.2.2. Aktion 2 – Europäischer Freiwilligendienst	58
4.2.3. Aktion 3 – Jugend in der Welt	61
4.2.4. Aktion 4 – Unterstützungssysteme für junge Menschen	64
4.2.5. Aktion 5 – Unterstützung für die europäische Zusammenarbeit im Jugendbereich	64
4.3. Statistische Daten zu Jugend in Aktion	67
4.3.1. Verteilung der einzelnen Aktionen	67
4.3.2. Eingereichte Projekte	68
4.3.3. Budget	68
4.4. Umsetzung	70
4.4.1. Europäische Kommission	70
4.4.2. Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur	71
4.4.3. Nationalagenturen	71
4.4.4. Andere Strukturen	71
4.5. Unterstützung	73
4.5.1. Die Trainingsstrategie von JiA	73
4.5.2. Die Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur	74
4.5.3. Die Nationalagenturen	74
4.5.4. Die SALTO Resource Centres	75
4.5.5. Das Eurodesk-Netzwerk	75
4.5.6. Die Partnerschaft zwischen der Kommission und dem Europarat	75
4.5.7. Das Euro-Med Jugendprogramm	76
4.6. Teilnahmebedingungen	76
4.6.1. Förderfähige TeilnehmerInnen	76
4.6.2. Förderfähige ProjektträgerInnen	76
4.6.3. Förderfähige Länder	77

II. Empirischer Teil	79
5. Stand der Forschung zu Auswirkungen internationaler Begegnungen	80
5.1. Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungen	80
5.2. Synthesebericht 2009	83
5.3. Qualitative Impact of the Youth in Action Programme	84
5.4. Gesamtbetrachtung	86
6. Ziel des Forschungsvorhabens und Fragestellungen	87
7. Design	89
7.1. Untersuchungsmethode	89
7.2. Instrument	89
7.3. Transkription	90
7.4. Stichprobe	91
7.5. Durchführung der Untersuchung	91
7.6. Kritische Reflexion	92
7.7. Auswertungsmethode	93
8. Darstellung der Ergebnisse mit Diskussion	94
8.1. TeilnehmerInnen	94
8.1.1. Teilnahme und Erfahrungen mit JiA	94
8.1.2. Mitgestaltung bei der Vorbereitung	94
8.1.3. Verwendung des Youth Pass	96
8.1.4. Auswirkungen	97
8.2. Experten	113
8.2.1. Position	113
8.2.2. Jugendpolitik	113
8.2.3. Pädagogische Orientierungen	116
8.2.4. Auswirkungen	120
8.2.5. Akzeptanz und Annahme	122
8.2.6. Bedeutung	124
8.2.7. Bewertung	126
8.2.8. Kritische Auseinandersetzung mit JiA	127
9. Zusammenfassung der Ergebnisse und Ausblick	130
Anhang: Interviewleitfäden	142

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere hiermit, die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung fremder Hilfe verfasst zu haben.

Alle wörtlich und sinngemäß aus veröffentlichten oder unveröffentlichten Quellen entnommenen Stellen sind als solche gekennzeichnet.

Weiters bestätige ich, dass diese Arbeit noch keiner anderen Prüfungskommission vorgelegt wurde.

Graz, am 30. Juli 2010

Verena Wagner

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich herzlich bei Arno Heimgartner für die ständige Motivation, die hilfreichen Anregungen und die ansteckende Begeisterung bedanken.

Weiters gilt mein Dank meinen acht InterviewpartnerInnen, die ihr Wissen und ihre Erfahrungen mit mir geteilt haben: Helmut Fennes, Pascal Lejeune, Gerhard Moßhammer, Artur Payer sowie den TeilnehmerInnen Bernadette, Gábor, Gabriele und Jennifer.

Besonderen Dank möchte ich Andrea Hollenstein aussprechen, die mir hilfreich zur Seite gestanden ist und mir wichtige Kontakte vermittelt hat.

Einen wertvollen Beitrag zum Gelingen dieser Arbeit lieferten Dorit Kraft und Stefan Walter, die mich während des gesamten Arbeitsprozesses auf verschiedenste Art unterstützt und begleitet haben.

Meinen LektorInnen Dorit Kraft, Irene Mihatsch, Lisa Wagner und Stefan Walter möchte ich für ihre aufschlussreichen und gewissenhaften Korrekturen danken.

Schlussendlich danke ich noch meinen Eltern, die meine Entscheidungen und meine Arbeit während des Studiums stets unterstützt haben.

Abstract

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit Konzepten und Auswirkungen europäischer Jugendpolitik anhand des ausgewählten Programms *Jugend in Aktion*. Im theoretischen Teil erfolgt zunächst eine Einführung zur europäischen Jugendpolitik, gefolgt von einer Auseinandersetzung mit den vier ausgewählten pädagogischen Orientierungen *Partizipation*, *Engagement/Freiwilligkeit*, *Informelles Lernen* und *Interkulturalität*. Danach wird das Programm *Jugend in Aktion* vorgestellt. Zur Erforschung der Auswirkungen europäischer Jugendpolitik wurden acht Leitfaden-Interviews durchgeführt (je vier mit Experten und TeilnehmerInnen). Das Ziel der Untersuchung war in erster Linie, Veränderungen der TeilnehmerInnen aufgrund ihrer Erfahrungen sowie die Bedeutung des Programmes zu erheben. Bei der empirischen Erhebung stellte sich heraus, dass die Teilnahme am Programm deutliche Veränderung bei den ProbandInnen auslöst. Verbesserungspotenzial besteht unter anderem bei der Umsetzung der Partizipation und der Ausbildung der JugendbetreuerInnen.

In this Master Thesis concepts and effects of European Youth Policy are investigated using the example of the EU youth programme *Youth in Action*. The theoretical part comprises an introduction to European Youth Policy as well as a discussion of four selected pedagogical key aspects (*Participation*, *Voluntariness*, *Informal Learning*, and *Interculturality*) followed by a description of the *Youth in Action* programme. For an indepth study of the effects of European Youth Policy eight semi-structured guided interviews (four with both experts and participants, respectively) have been carried out. The main aim of the study was to investigate changes in the participants resulting from their experience as well as the importance of the programme. The empirical investigation showed that the programme causes changes in the participants. The implementation of participation and training of youth tutors still bear potential for improvement.

1. Einleitung

„Die meisten Leute, denen man erzählt, dass man Franzosen von La Réunion getroffen hat, die können sich nur vorstellen, dass man sich mit denen sicher nicht verstehen kann. Aber man kann mit jedem befreundet sein, auch wenn er von der anderen Seite der Welt kommt. Und sie sind auch alle nett gewesen.“ (I: Jennifer, Abs. 18).

„Perchè io sono convinto che non ci sono paesi buoni o paesi cattivi. Possono esserci politiche buone o politiche cattive dentro i paesi. Ma ci sono persone intelligenti e persone stupide dappertutto, come ci sono i belli, ci sono i brutti, come ci sono le grandi menti e ci sono gli stupidi dappertutto. Sono assolutamente convinto di questo.“ (I: Gabriele, Abs. 110–112).

Diese beiden Zitate verdeutlichen die Wichtigkeit, jungen Menschen die Möglichkeit zu geben, andere Länder zu bereisen und mit fremden Kulturen in Kontakt zu kommen. Die junge Generation muss so früh wie möglich lernen, ein Bewusstsein, das auf Respekt und Toleranz baut, für die kulturelle Vielfalt Europas zu entwickeln. Die Voraussetzung dafür ist eine Jugendpolitik, die auf europäischer Ebene einen Rahmen dafür schafft. Das EU-Programm *Jugend in Aktion* fungiert als ein solcher Rahmen, in dem Jugendpolitik umgesetzt wird.

Im Jahr 2008 kam ich das erste Mal mit *Jugend in Aktion* in Kontakt, indem ich mit einer informellen Gruppe eine *Jugendbegegnung* (Aktion 1.1) organisierte. Das 10-tägige multilaterale Projekt fand in September 2008 in Deutschlandsberg in der Weststeiermark statt. Die 20 teilnehmenden Jugendlichen waren zwischen 20 und 26 Jahre alt und kamen aus Italien, Österreich, der Türkei und Ungarn. Dieses interkulturelle Treffen hinterließ einen tiefen Eindruck und bewirkte auch einige persönlichkeitsrelevante Veränderungen in mir.

Aus dieser Motivation heraus beschloss ich, meine Masterarbeit dem Thema der europäischen Jugendpolitik, im Besonderen *Jugend in Aktion*, zu widmen. Mein vordergründiges Ziel war es dabei, herauszufinden, ob sich auch andere junge Menschen durch ihre Erfahrungen bei *Jugend in Aktion* verändert haben. Aufgrund der Tatsache, dass

1. Einleitung

Interkulturalität bei dieser Thematik eine große Rolle spielt, beschloss ich, nicht nur österreichische TeilnehmerInnen zu befragen, sondern meine persönlichen Kontakte, die ich durch die *Jugendbegegnung* knüpfen konnte, zu nutzen. Aus diesem Grund wurden neben den zwei Österreicherinnen auch ein Ungar und ein Italiener befragt.

Die persönlichen Erfahrungen sollen zunächst theoretisch untermauert werden. Bei den *Grundlagen der europäischen Jugendpolitik* stehen die Definitionssuche, die Probleme der Jugendpolitik, deren Stellenwert in den verschiedenen europäischen Ländern und ihre Entwicklung im Mittelpunkt. Als Überleitung zu den *Pädagogischen Orientierungen der europäischen Jugendpolitik* und in weiterer Folge auch des Programmes *Jugend in Aktion* wird dessen Entstehungsgeschichte kurz präsentiert. Danach folgt die Auseinandersetzung mit den vier ausgewählten Orientierungen *Partizipation*, *Engagement/Freiwilligkeit*, *Informelles Lernen* und *Interkulturalität* – bei jedem Schwerpunkt wird versucht, den Begriff einzugrenzen bzw. zu definieren. Im Zusammenhang mit *Partizipation* wird zuerst die Frage geklärt, ob Jugendliche bereits dazu fähig sind – anschließend wird nach Möglichkeiten gesucht, Partizipation zu fördern. Nach der Begriffsbestimmung von *Engagement und Freiwilligkeit* wird der Fokus auf deren Bedeutung bei jungen Menschen gelegt. Weiters werden ausgewählte Ergebnisse einer Studie zum Engagement der österreichischen Jugend präsentiert. In der Diskussion um informelles Lernen geht es vor allem um die Abgrenzung zu nicht-formalem und formalem Lernen, weiters werden einige Lernvoraussetzungen erläutert. Im weitläufigen Feld der *Interkulturalität* wird neben einer Begriffsfindung auf interkulturelles Lernen und auf Konflikte im interkulturellen Kontext eingegangen. Abschließend wird die Wirksamkeit von interkulturellen Begegnungen kritisch beleuchtet.

Nach dem Einblick in die Jugendpolitik und der Diskussion der darin relevanten Orientierungen erfolgt jener Teil der Arbeit, auf welchen der Schwerpunkt gelegt wird – das Programm *Jugend in Aktion*. Nach den allgemeinen Fakten zu Zielen, Merkmalen und Prioritäten werden die fünf Aktionslinien mit ausgewählten Aktionen vorgestellt. Danach folgt ein statistischer Überblick zur Verteilung der einzelnen Aktionen und zu den eingereichten Projekten – hierbei werden Zahlen aus Österreich jenen der EU gegenübergestellt. Zu guter Letzt wird noch die budgetäre Verteilung auf die Aktionen dargestellt. Die nächsten beiden Unterkapitel widmen den Fragen, wer an der Umsetzung beteiligt ist und wer den TeilnehmerInnen vor und während des Projektes Unterstützung bietet. Abschließend werden noch die Teilnahmebedingungen erklärt.

Der empirische Teil beginnt mit dem Stand der Forschung, gefolgt von den Zielen und Fragestellungen. Im Unterkapitel *Design* wird auf die Untersuchungsmethode, das Instrument, die Transkription, die Stichprobe sowie die Durchführung der Untersuchung

1. Einleitung

eingegangen. Es folgt eine kritische Reflexion der Erhebung, zuletzt wird auf die Auswertungsmethode eingegangen. Um möglichst umfangreiche Ergebnisse in Bezug auf die Veränderungen von TeilnehmerInnen zu erzielen, wurden neben diesen auch vier Experten, die in Verbindung zu *Jugend in Aktion* stehen, befragt. Für diese beiden Gruppen wurden zwei separate Leitfäden in den Sprachen Deutsch, Englisch und Italienisch erstellt. Bei der Darstellung der Ergebnisse mit der Diskussion wurden zuerst die TeilnehmerInnen und dann die Experten behandelt. Im Zuge der kritischen Auseinandersetzung mit dem Programm wurden die Aussagen der Experten und der TeilnehmerInnen mit der Literatur in Verbindung gebracht.

Teil I.

Theoretischer Teil

2. Grundlagen der europäischen Jugendpolitik

2.1. Der Versuch einer Begriffsklärung

Kann man im Jahr 2010 in Europa bereits von einer europäischen Jugendpolitik sprechen? Verglichen mit der Wirtschafts- oder Verkehrspolitik nimmt die Jugendpolitik in der Tat eine geringe Rolle ein – in der Öffentlichkeit schafft sie es kaum, die mediale Aufmerksamkeit auf sich zu lenken oder wenigstens wahrgenommen zu werden. Die Gründe dafür werden im niedrigen Stellenwert vermutet, den Jugend und Bildung auf internationaler Ebene haben (vgl. Hornstein 1999, S. 410).

Auf den ersten Blick ist unklar, was man nun tatsächlich unter ‚europäischer Jugendpolitik‘ versteht. Dieser Begriff setzt sich aus vielen Facetten zusammen, welche man unterschiedlich gewichten kann, was je nach Betrachten ein anderes Verständnis impliziert. Meint man mit europäischer Jugendpolitik etwa ein einheitliches, starres System oder sieht man darin eher ein ungezwungenes Zusammenlaufen einzelner nationaler Jugendpolitiken auf europäischer Ebene (vgl. Hornstein 1999, S. 410)?

Im Diskurs über diese wenig etablierte Thematik ist es notwendig, stets die Sozialpolitik mit einzuschließen, da diese stark mit der Jugendpolitik korreliert. Diese bringt die Frage nach den Mindeststandards mit sich: Die einzelnen europäischen Länder befinden sich in ihrer sozialstaatlichen Entwicklung auf unterschiedlichen Niveaus – das kann zu Divergenzen führen. Während eine Angleichung auf ein einheitliches europäisches Niveau in einigen Staaten Befürchtungen über soziale Rückstände aufkommen lässt, stellt diese in anderen Ländern oftmals eine unüberwindbare finanzielle und ideologische Hürde dar (vgl. Hornstein 1999, S. 410). Man erahnt an diesem Beispiel, dass bei der Beantwortung der Frage nach einer europäischen Jugendpolitik auch andere Bereiche herangezogen werden müssen: Nur unter Berücksichtigung verschiedener Teilbereiche der Politik werden Zusammenhänge deutlich und lassen sich Rückschlüsse auf einen Teilbereich ziehen.

2. Grundlagen der europäischen Jugendpolitik

Eine mögliche Definition nach Hornstein (Hornstein 1999, S. 411) ist:

„Unter Jugendpolitik versteht man im Allgemeinen das Ensemble von Maßnahmen, Aktivitäten, Programmen, mit deren Hilfe Gesellschaft gezielt, und auf gewisse Dauer gestellt, die Lebensbedingungen der nachwachsenden Generation durch Schutz vor Risiken oder durch Schaffung von ‚Chancen‘, von *opportunities* fördern [sic. fördert].“

In welcher Form die Maßnahmen, von denen Hornstein spricht, umgesetzt werden, hängt vom Stellenwert und der Bedeutung der Jugend in einer Gesellschaft ab bzw. davon, wie dieser Begriff verstanden wird. An diesem Zitat wird der starke Zusammenhang von Jugend- und Sozialstaatlichkeit nochmals deutlich (vgl. Hornstein 1999, S. 411).

In einer groben Einteilung gliedert Hornstein (1999, S. 411) die Inhalte von Jugendpolitik in drei Bereiche:

- Die Förderung von beruflicher Qualifikation bzw. Integration der jungen Generation.
- Die Gewährleistung von Schutz vor Gefährdung und Risiken.
- Die Unterstützung einer ganzheitlichen Integration auf politischer, sozialer und kultureller Ebene.

Walzel (2007) hingegen nimmt von einer klaren Einteilung der Inhalte Abstand – er vertritt vielmehr die Meinung, dass Jugendpolitik in den verschiedenen Ländern Schnittbereiche hat, die in den meisten Ländern Thema dieses Ressorts sind. Dazu zählen beispielsweise Arbeitsmarkt, Bildungspolitik, Wohnbaupolitik für junge Erwachsene, Gesundheit, Freizeitgestaltung, Jugendverbände usw. (vgl. Walzel 2007, S. 9).

Stellt man sich nun die Frage nach den Möglichkeiten einer europäischen Jugendpolitik, muss man sich zuerst ihre Grundprobleme, mit denen sie konfrontiert ist, vergegenwärtigen. Diese werden im Anschluss erläutert.

2.2. Grundprobleme

Die meisten Politikressorts haben *Bereiche* zum Gegenstand, wie zum Beispiel die Außenbeziehungen in der Außenpolitik. Die Jugendpolitik fokussiert sich hingegen auf ein *Objekt*, das aus einer Zielgruppe – den jungen Menschen – besteht. Diese soziale Gruppe ist durch verschiedenste Bezüge mit anderen Bereichen verbunden – dieses Phänomen wird *Querschnittspolitik* genannt. In anderen Worten bedeutet dies, dass noch bevor

2. Grundlagen der europäischen Jugendpolitik

eine eigene Jugendpolitik in Kraft tritt, die Lebensumstände junger Menschen bereits durch Bestimmungen anderer Bereiche, zum Beispiel Bildungs- und Schulpolitik, geprägt sind (vgl. Hornstein 1999, S. 411). Walzel (vgl. 2007, S. 10) betont, dass Jugendpolitik neben einer politischen auch eine rechtliche Querschnittsmaterie ist und somit in mehrere rechtliche Kompetenzbereiche der EU fällt. Eine andere Problematik wird von Du Bois-Reymond (2007) aufgegriffen: Sie schreibt, dass die Qualität der Querschnittspolitik verbessert werden müsse. Das bedeutet, dass Jugendangelegenheiten nicht nur in einigen, sondern in *allen* Ressorts Beachtung finden sollten. Bisher erscheint Jugend nur in einigen Diskursen in den EU-Politik, welche jedoch nach Du Bois-Reymond noch keine richtige Querschnittspolitik ergeben (vgl. Du Bois-Reymond 2007, S. 57). Grob zusammengefasst sind dies folgende Bereiche:

- Diskurse, die sich mit dem Arbeitsmarkt und der Beschäftigungspolitik auseinandersetzen: Hier spielen die Themen Jugendarbeitslosigkeit und mangelnde Bildungschancen eine Rolle.
- Diskurse, die sich mit dem Begriff des Lernens (lebenslanges, informelles, nicht-formales Lernen) beschäftigen: Diese zielen auf formale Bildungseinrichtungen und deren Schwierigkeiten ab.
- Diskurse, die sich auf jugendpolitische Themen wie Partizipation und bürgerschaftliches Engagement konzentrieren.
- Diskurse, die soziale Integration thematisieren: Dabei geht es darum, latenten Gefahren, die einen gesellschaftlichen Ausschluss zur Folge haben, entgegenzuwirken (vgl. Du Bois-Reymond 2007, S. 57f.).

Ausgehend von dieser Erkenntnis stellt sich daher die Frage, welche Bereiche nun letztendlich in die Jugendpolitik fallen. In einem Feld, in dem gewisse Bereiche anderweitig schon ‚besetzt‘ sind, bleiben die Möglichkeiten des Einflusses gering. Vielmehr muss Jugendpolitik, wenn sie bestehen will, die unterschiedlichen Ansprüche (ökonomische, sozialstaatliche usw.) ausbalancieren und sogar Probleme, Versäumnisse und Defizite anderer Einflüsse kompensieren. Diese Aufgaben verleihen der Jugendpolitik von vornherein das Etikett ‚nachrangig‘ (vgl. Walzel 2007, S. 9).

Ob die europäische Jugendpolitik nun ihren Ansprüchen gerecht wird, ist schwer zu beantworten. Mithilfe einiger Maßstäbe kann man jedoch versuchen, sich der Frage anzunähern – messbar ist zum Beispiel das Ausmaß der sozialen Entwicklung im Bereich Jugend (vgl. Hornstein 1999, S. 412). Für Hornstein kann die „Problemlösungskapazität eines jugendpolitischen Systems“ (Hornstein 1999, S. 412) ein solcher Maßstab sein.

2.3. Stellenwert von Jugendpolitik in den europäischen Ländern

Um den Stellenwert von Jugendpolitik auf nationaler Ebene bestimmen zu können, muss man zwei Dinge genauer betrachten: die Auffassung von Jugend und die Institutionalisierungsform. Nach Walzel gibt es zwei unterschiedliche Betrachtungsweisen des Begriffs Jugend: *Jugend als Ressource* und *Jugend als Problem*. Diese beiden Auffassungen sind jedoch nicht widersprüchlich, wie man vielleicht vermuten möchte, sondern in den meisten Staaten ergänzen sie sich sogar, das heißt, man geht von einem problem- und von einem ressourcenorientierten Ansatz aus (vgl. Walzel 2007, S. 8f.).

In Bezug auf die Institutionalisierungsformen bilden die europäischen Länder ein äußerst heterogenes Feld: Während einige Nationen staatliche Jugendpolitik in Form eines Ministeriums mit eigenem Zuständigkeitsbereich institutionalisiert haben, gibt es Länder, in denen jugendspezifische Angelegenheiten von anderen Ressorts mitbearbeitet werden. Des Weiteren gibt es Nationen, die eine Art Mischform anwenden. Italien hat zum Beispiel seit 2006 ein eigenes Ministerium für Jugendpolitik, Griechenland verfügt über ein Generalsekretariat, das sich ausschließlich mit Jugendthemen auseinandersetzt und auch in Irland gibt es seit 2005 ein eigenes Ministerium für Kinder- und Jugendangelegenheiten. Viele Staaten hingegen (Österreich, Bulgarien, Estland, Finnland, Deutschland, Malta, Luxemburg und einige andere) haben weder ein eigenständiges Ministerium noch eine Agentur, die sich ausschließlich mit der Thematik Jugend beschäftigt – in der Regel wird dieser Bereich gemeinsam mit anderen Ressorts, wie zum Beispiel Sport, Kultur oder Familie abgedeckt (vgl. Interarts 2008, o. S.). Es ist naheliegend, dass diese diversen Grade der Institutionalisierung nicht zufällig entstanden sind – sie korrelieren stark mit nationalen Traditionen sowie deren Zusammenhang mit der Struktur des politischen Systems, mit der Relation zwischen Staat und gesellschaftlichen Gruppen, mit Fragen von Subsidiarität, Zentralismus und Dezentralität und dem Verhältnis zwischen staatlichem und nichtstaatlichem Sektor (vgl. Hornstein 1999, S. 412f.).

In Österreich gibt es ein Ministerium für die Ressorts Jugendpolitik, Wirtschaft und Familie. Für den Bereich der Jugendpolitik sind aufgrund des föderalistischen Staatsaufbaus sowohl der Staat als auch die Bundesländer zuständig. Das österreichische Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend definiert Jugendpolitik folgendermaßen:

„Jugendpolitik wird in Österreich durch ihre Ziele, Absichten und Wege beschrieben: So soll Jugendpolitik junge Menschen einerseits unterstützen, um mit der Vielfalt an Anforderungen in der Lebensphase Jugend zu Recht zu kommen. Vor allem soll sie aber allen Jugendlichen die Möglichkeiten einer selbstbestimmten Lebensführung bieten und die jungen Menschen zum

2. Grundlagen der europäischen Jugendpolitik

Aufbau erreichbarer und anstrebenswerter Lebensperspektiven befähigen.“
(Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend 2009, S. 6).

Die außerschulische Jugendarbeit, welche als traditioneller Bereich der Jugendpolitik gilt, wird als Ergänzung zur Familie sowie zur schulischen und beruflichen Bildung gesehen – sie beinhaltet Freizeitangebote wie Sport, Bildung und Kultur in Form von Verbänden und Offener Jugendarbeit. Diese Kompetenzen haben in der Regel die Landesjugendreferate der Bundesländer inne (vgl. Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend 2009, S. 6). Neben der außerschulischen gibt es auch eine internationale Jugendarbeit. Im Praxisfeld der internationalen Jugendarbeit stehen seit Jahrzehnten Lern- und Bildungsprozesse im Mittelpunkt; dabei wird der Fokus vor allem auf Lernerfahrungen gerichtet, die über die nationalen Grenzen hinausgehen und sich in einem transnationalen und interkulturellen Kontext abspielen (vgl. Friesenhahn und Thimmel 2001, S. 9). Die Pädagogik betrachtet dies als „Lern- und Erprobungsfeld“ (Friesenhahn und Thimmel 2001, S. 9) für junge Menschen. Die internationale Jugendarbeit erfüllt – im Gegensatz zur Jugendpolitik, die gewissermaßen auf einer strategischen Ebene tätig ist – vor allem eine operative Aufgabe. Zusammengefasst kann man demnach sagen, dass Jugendpolitik eine Struktur schafft, die von der internationalen Jugendarbeit danach ausgeführt wird (vgl. Friesenhahn und Thimmel 2001, S. 9).

Dies zeigt, dass Jugendpolitik mit unterschiedlicher Gewichtung in den diversen Nationen vorhanden ist, es lassen sich jedoch auch länderübergreifende Übereinstimmungen finden, zum Beispiel in Bezug auf die Ziele. Die Kommission der Europäischen Gemeinschaft hat in ihrem Bericht ‚Jugendliche in der europäischen Gemeinschaft‘ (1991) einen Vergleich in der Zielsetzungen nationaler Jugendpolitik aufgestellt. Der portugiesische Prioritätenkatalog für die 90er-Jahre des 20. Jahrhunderts beinhaltet unter anderem die Förderung von Beschäftigung junger Menschen, mehr Unterstützung in der Berufsberatung oder Forcierung ihrer Teilnahme am gesellschaftlichen Leben in Form von Vereinen (vgl. Hornstein 1999, S. 413). Für ein umfassendes Verständnis des jugendpolitischen Terrains der verschiedenen europäischen Länder ist es nun förderlich, sich sowohl der Unterschiede bewusst zu werden, als auch Gemeinsamkeiten zu finden, um so abschätzen zu können, welche Möglichkeiten der Realisierung einer *europäischen* Jugendpolitik vorhanden sind (vgl. Hornstein 1999, S. 413).

Die Kommission der Europäischen Gemeinschaft hat in ihrem vorher erwähnten Bericht eine Übersicht erstellt, welche Nationen welche jugendpolitischen Prinzipien, Strategien und Ziele verfolgen. Im Folgenden sollen diese überblicksmäßig wiedergegeben werden:

2. Grundlagen der europäischen Jugendpolitik

Das Prinzip des sozialen Fortschrittsdenkens wird in den Niederlanden und Portugal angewandt. Dort bemüht man sich, die Vorbereitung auf eine chancengleiche, sich verändernde und aufgeschlossene Gesellschaft zu forcieren.

Das Prinzip der Solidarität und der sozialen Gerechtigkeit kommt in Frankreich, Belgien und Irland zum Einsatz – hinter diesem Prinzip steckt die Bekämpfung hartnäckiger Ungerechtigkeiten.

Das Prinzip der aktiven Staatsbürgerschaft wird in Belgien, Frankreich, Portugal und Dänemark als maßgeblich angesehen – hierbei geht es um die Förderung der sozialen und wirtschaftlichen Entwicklung.

Das Prinzip der sozialen Integration wird in Deutschland, Spanien, Dänemark und den Niederlanden gefördert, indem man versucht Mechanismen und Prozesse, welche in den Übergangsphasen im Leben von Bedeutung sind, zu optimieren (vgl. Hornstein 1999, S. 413f.).

Anhand dieses kurzen, etwas abstrakten Überblicks kann man erkennen, dass es verschiedene jugendpolitische Tendenzen, jedoch keine maßgeblichen Bestrebungen zu einer Vereinheitlichung europäischer Jugendpolitik gibt. An dieser Stelle muss man sich jedoch die Frage stellen, ob dies überhaupt anstrebenswert bzw. möglich ist. Es ist anzumerken, dass es mittlerweile in der Europäischen Kommission eine Generaldirektion für Erziehung und Kultur gibt, die wiederum in mehrere Direktionen unterteilt ist. Eine Abteilung der Generaldirektion beschäftigt sich mit Jugendpolitik, eine andere beispielsweise mit dem Programm *Jugend in Aktion* (JiA) (siehe dafür Kapitel 4). Die Kommission befindet sich gerade in einem Umstrukturierungsprozess, daher sind Änderungen in naher Zukunft nicht ausgeschlossen, wenn auch nicht sehr wahrscheinlich (vgl. Interarts 2008, o. S.). Hornstein schreibt 1999, dass es noch keinen sichtbaren politischen Willen gibt, eine europäische Jugendpolitik zu etablieren – die Ursache dafür sieht er in der Tatsache, dass einige Mitgliedstaaten zu diesem Zeitpunkt Jugendpolitik noch nicht institutionalisiert hatten. Als dafür verantwortliche Gründe nennt Hornstein die Angst vor Kompetenzverlust, vor zusätzlichen Finanzausgaben sowie vor der Installierung immer neuer Gremien (vgl. Hornstein 1999, S. 414).

In Anbetracht der oben erwähnten Situation muss die EU daher einen Rahmen für Diskussion, Absprache und Austausch für all jene schaffen, die mit Jugendpolitik in Kontakt sind. Der Bericht ‚Jugendliche in Europa‘, von dem bereits mehrfach gesprochen wurde, besagt, dass dieser Informationsaustausch auf internationaler Ebene noch nicht in dem gewünschten Ausmaß stattfindet. Hornstein schreibt weiter, dass besagte Zusammenar-

beit sogar noch äußerst problematisch verläuft (vgl. Hornstein 1999, S. 414f.). Bevor nun spezifisch auf die Entwicklung der europäischen Jugendprogramme eingegangen wird, erfolgt noch ein allgemeiner Überblick über den Entwicklungsprozess der Jugendpolitik in Europa.

2.4. Ursprung und Entwicklungsprozess

Da Jugendpolitik als Querschnittsmaterie zu sehen ist und daher in vielen anderen Ressorts implizit schon immer vorhanden war, ist ihr exakter Entstehungszeitpunkt schwer zu definieren. In den ersten Nachkriegsjahrzehnten begann sich in Europa langsam eine Jugendpolitik zu etablieren, jedoch erst um 1970 entstanden feste Einrichtungen, in denen jugendpolitische Arbeit geleistet wurde. Gegen Ende jenes Jahrzehnts hatte sich schon ein handlungsbezogenes europäisches jugendpolitisches Bewusstsein gebildet; Abseits der Schule unterstützte der Europarat Austauschprogramme und es fanden Begegnungen und Treffen von jungen Menschen und BetreuerInnen aus dem Osten und Westen statt. Wichtige Eckpfeiler in dieser Entwicklung waren die Gründung des Europäischen Jugendwerkes im Jahr 1972 und ein Jahr danach die Eröffnung des Europäischen Jugendzentrums in Straßburg. Das europäische Jugendwerk, welches aus gleichberechtigten JugendvertreterInnen und nationalen JugendministerInnen besteht, war schon sehr früh aktiv und unterstützte Jugendprojekte lange vor der Europäischen Kommission. Der Europarat förderte aber nicht nur Begegnungen und direkten Austausch, sondern organisiert seit 1985 europäische Konferenzen für JugendministerInnen, was zur damaligen Zeit ein außergewöhnlicher Fortschritt war. Daraus entwickelte sich 1988 der europäische Lenkungsausschuss für Jugend; JugendvertreterInnen wurden hier als gleichberechtigt angesehen. Vier Jahre später schuf der Europarat das Direktorat Jugend und Sport, welches sich um jugendpolitische Richtlinien kümmerte (vgl. Du Bois-Reymond 2007, S. 54f.; Walzel 2007, S. 18f.).

Mit dem Fall des Eisernen Vorhangs 1989 wurde der Rat aktiver und führte mehr Aktivitäten durch. Der Vertrag von Maastricht trug dazu bei, dass die EU 1993 ihren Aufgabenbereich der EU-Politik ausdehnte und integrierte – dank Artikel 149 § 2 – den Bereich *Jugend* in den Aufgabenbereich der EU. Die Errichtung eines zweiten Jugendzentrums 1995 in Budapest verdeutlichte den Versuch, auch die ehemaligen Ostblock-Länder sowie die Balkanregion zu unterstützen. Ähnlich wie in Straßburg wurden auch in der Hauptstadt Ungarns Jugendkonferenzen, Sprachkurse, Fachtagungen und Trainingskurse für Jugend(sozial)arbeiterInnen abgehalten. Im Laufe der Jahre hat sich ein großes Netzwerk rund um die zwei Jugendzentren und das Europäische Jugendwerk gebildet:

2. Grundlagen der europäischen Jugendpolitik

Heute arbeiten diese mit über 200 Organisationen und Netzwerken zusammen und jährlich nehmen ungefähr 10.000 Personen, die eine Position in einer jeweiligen nationalen Jugendvereinigung innehaben, an den Aktionen teil (vgl. Du Bois-Reymond 2007, S. 55; European Commission Youth 2009, o. S.).

Vor 2001 gab es hauptsächlich Bemühungen, spezielle EU-Programme wie *Jugend für Europa* (1988 entwickelt) umzusetzen und zu berücksichtigen. Die Europäische Kommission beschloss jedoch, dass diese Aktionen und Kooperationen weiter ausgebaut und gefördert werden müssten, um junge Leute noch mehr in die Gesellschaft einzubinden und sie partizipieren zu lassen. Um eine politische Debatte sicherzustellen, welche über bereits existierende EU-Programme hinausgeht, forcierte die Europäische Kommission eine nachhaltige Kooperation für die nächsten Jahrzehnte (siehe dazu Kapitel 2.5; vgl. European Commission Youth 2009, o. S.).

Ein wesentlicher Teil dieser Kooperation wurde im Jahr 2001 mit dem Erscheinen des Weißbuches¹ ‚Neuer Schwung für die Jugend Europas‘ von der Europäischen Kommission umgesetzt. Darin wird erstmals in der Geschichte der EU die Absicht einer integrierten Jugendpolitik in Europa erwähnt. Die Mitgliedsstaaten setzten sich zum Ziel, die gegenseitige Kooperation in den Bereichen Partizipation, Information, Freiwilligendienst und Wissensstand sowie Verständnis über die Jugend zu verbessern. Mit diesem Dokument wurden die Jugendpolitik des Europarates und die Bildungspolitik der EU einen Schritt näher zusammengeführt. Im Weißbuch wird dafür plädiert, jugendpolitische Themen ernster zu nehmen und diese noch mehr mit anderen Politikbereichen zu verbinden. In Form eines intensiven Arbeitsprozesses arbeiteten viele Hundert Jugendliche und ihre VertreterInnen zusammen und schufen so ein Werk, in dem Themen und Ziele definiert wurden, welche für die Europäische Jugendpolitik von Bedeutung sind. Die elementaren Prinzipien *Partizipation* und *Europäische Bürgerschaft*, auf denen das Weißbuch aufbaut, wurden so bei seiner Erstellung gleich in die Tat umgesetzt. Um die Zusammenführung von Jugend- und Bildungspolitik weiter zu forcieren, wird im Weißbuch darauf plädiert, formale, nicht-formale und informelle Bildung (siehe dazu Kapitel 3.2) ineinander zu verzahnen – so nähern sich sozialpädagogische Jugendarbeit und (Aus-)Bildung einander an. Jugendarbeit und Bildung, die außerhalb der Schule stattfindet, werden dabei aufgewertet, die AkteurInnen der formalen Bildung werden aufgefordert, sich informelle Lernkontexte zum Vorbild zu nehmen – dabei wird besonders auf die Nähe zu Jugendlichen gesetzt. Das Weißbuch kann daher auch als Antwort

¹In einem Weißbuch werden Vorschläge zu einem ausgewählten Thema, zum Beispiel zu politischen Vorgehensweisen, gesammelt. Auch wenn es keine direkte Empfehlung ist, kann ein Weißbuch eine Entwicklungsrichtung aufzeigen (vgl. Interview: Payer, Abs. 12).

2. Grundlagen der europäischen Jugendpolitik

auf die offensichtliche Unzufriedenheit junger Menschen in Bezug auf traditionelle Formen von Partizipation im öffentlichen Leben gesehen werden und stellt gleichzeitig eine Aufforderung an junge Menschen dar, aktive europäische BürgerInnen zu werden. Auf der Basis dieses Weißbuches entwickelte der Rat der Europäischen Union einen Rahmen für eine europäische Kooperation im Bereich Jugend (vgl. Du Bois-Reymond 2007, S. 55; European Commission Youth 2009, o. S.).

Neben dieser EU-weiten Aktion wurde jedoch auch in Österreich im Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend eine Beratungsgruppe gebildet, welche diese Themen aus österreichischer Sicht bearbeiteten. Die Gruppe besteht aus VertreterInnen, welche für die (inter-)nationale Jugendpolitik zuständig sind (VertreterInnen der Bundesländer, die ARGE österreichischer Jugendinfos, die Bundes-Jugendvertretung usw.) sowie aus einem/einer TeilnehmerIn des Europäischen Freiwilligendienstes (siehe dafür Kapitel 4.2.2). Diese nationale Arbeitsgruppe, welche sich sowohl mit der Erarbeitung als auch der Umsetzung der jugendpolitischen Themen auseinandersetzt, wird vom zuständigen österreichischen Ministerium regelmäßig über die Entwicklungen der EU zum Weißbuch informiert (vgl. Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend 2009, S. 6).

Heute zählen neben der Förderung von Jugendmobilität und -partizipation auch Informationspolitik in den Bereichen Arbeit, Bildung und Freizeit sowie die Bürgerschaftliche Erziehung zu den Aufgaben des Europarates bzw. seiner Organe. Bei der Umsetzung dieser Themengebiete spielen vor allem außerschulische Bildung und nicht-formales Lernen eine große Rolle. Mit diesen Bausteinen soll eine Jugendpolitik geschaffen werden, die jungen Menschen Raum und Möglichkeit gibt, zu weltoffenen, engagierten und mobilen BürgerInnen werden, die sich für Europa interessieren (vgl. Du Bois-Reymond 2007, S. 55).

Äquivalent zu den verbindlichen Leitlinien für die Bildungspolitik der EU stellte der Europarat ebensolche auch für die nationale Jugendpolitik auf. Zusätzlich zu den bereits erwähnten Begegnungen in den zwei Jugendzentren und Konferenzen werden diese Leitlinien in Form von Länderevaluierungen realisiert, bei denen eine ExpertInnengruppe die Umsetzung der Jugendpolitik sowie deren Praxis in einem Mitgliedsland des Rates kontrolliert. Der Unterschied zur Bildungspolitik der EU ist jedoch, dass die Teilnahme an der Evaluierung freiwillig ist – somit sind die Leitlinien der EU weitaus strikter. Eine mögliche Erklärung dafür könnte die unterschiedliche Anzahl der Mitgliedsländer sein: Die Staatengemeinschaft der EU zählt derzeit 27 Nationen, der Europarat hingegen umfasst mit seinen 46 Mitgliedern weitaus mehr. Ziel ist es jedoch auf lange Sicht, eine gemeinsame, verbindliche Jugendpolitik mit fixen Leitlinien zu schaffen, die auch für

2. Grundlagen der europäischen Jugendpolitik

Länder gilt, welche noch keine EU-Mitglieder sind, wie zum Beispiel die Türkei. Bisher kann man erkennen, dass immer mehr Nationen diese Richtlinien freiwillig anerkennen (vgl. Du Bois-Reymond 2007, S. 56). Neben diesen allgemeinen Entwicklungen im Bereich der Jugendpolitik sind im Laufe der Jahre auch verschiedene Jugendprogramme in Europa entstanden, die sich nacheinander ablösten.

2.5. Entwicklung europäischer Jugendprogramme

Gründer der europäischen Jugendprogramme ist der Brite Hywel Jones. Im Zuge seiner Arbeit in der Europäischen Kommission entwickelte er 1988 die Idee, Jugendliche auf eine ganz neue Art ins gesellschaftliche Leben miteinzubeziehen. In einem ersten Schritt entstand die *Jugendinitiative*, die jungen Menschen die Gelegenheit geben sollte, selbst die Initiative zu ergreifen, zusammenzuarbeiten und Verantwortung zu übernehmen. Jones ging es vor allem darum, eine bestehende Lücke im System zu schließen und SchulabgängerInnen direkt anzusprechen. Das Programm richtete sich jedoch nicht nur an diese Zielgruppe, sondern wollte insbesondere junge Menschen mit schlechteren (Lern-)Voraussetzungen einbeziehen (vgl. Education and Culture DG 2008, o. S.).

Zu den grundsätzlichen Zielen der europäischen Jugendprogramme zählen neben Partizipation und der Förderung des Interkulturellen Dialogs auch die Entwicklung von Respekt anderen Kulturen gegenüber. In einem informellen Rahmen sollen Lernen und Vergnügen miteinander verknüpft werden. Es geht vorwiegend darum, den Horizont junger Menschen zu erweitern und sie zu ermutigen, aktiv am Aufbau einer besseren und toleranteren Gesellschaft inner- und außerhalb Europas mitzuarbeiten, um so ihre eigene und die Zukunft Europas mitzugestalten (vgl. Education and Culture DG 2008, o. S.).

In einem weiteren Schritt wurde 1988 das Programm *Jugend für Europa* entwickelt, bei dem es zunächst darum ging, Kulturen einander anzunähern, internationale Freundschaften zu bilden und den Ideenaustausch zu fördern. In Form von Reisen wollte man Europa für junge Menschen (zwischen 18 und 25 Jahren) sichtbarer machen. Es folgte der Fall der Berliner Mauer, der eine Annäherung von West und Ost mit sich brachte und so auf einen Schlag ein großer Teil Europas erstmals miteinbezogen werden konnte. Dadurch entstanden in weiterer Folge auch mehr Kooperationen zwischen den europäischen Ländern (vgl. Education and Culture DG 2008, o. S.; Generaldirektion Bildung und Kultur 2009a, S. 5).

Mitte der 90er-Jahre des letzten Jahrhunderts rief die Europäische Kommission den *Europäischen Freiwilligendienst* ins Leben, bei dem junge Menschen einige Zeit im Aus-

2. Grundlagen der europäischen Jugendpolitik

land leben und arbeiten – siehe dazu Kapitel 4.2.2 (vgl. Education and Culture DG 2008, o. S.).

Im Jahr 2000 entstand das neue Programm *JUGEND*, welches die Einbindung junger Menschen in die Gestaltung Europas weiterhin als primär betrachtete. Ein Jahr später entwickelten StudentInnen aus mehreren europäischen Ländern das erste mehrsprachige Online-Magazin zu europäischen Themen. Auf cafebabel.com finden Jugendliche Interessantes über Musik, Kunst und Politik (vgl. Education and Culture DG 2008, o. S.).

Seit 2007 gibt es das aktuellste Programm, *Jugend in Aktion* (JiA), welches auf den Erfahrungen der europäischen Jugendarbeit der letzten 20 Jahre basiert – dieses Programm wird es bis 2013 geben, an einem Nachfolgeprogramm wird bereits gearbeitet. Für Jan Figel, EU-Jugendkommissar, ist das Europa von heute bereits wesentlich jugendfreundlicher und richtet sich mehr an Jugendliche, als dies noch vor 20 Jahren war (vgl. Education and Culture DG 2008, o. S.).

Pascal Lejeune arbeitet seit 1995 für europäische Jugendprogramme, heute ist er der Leiter von JiA. Seiner Meinung nach bietet das Programm eine gute Chance, hautnah zu erleben, was *Europa* bedeutet. Junge Menschen hätten somit die Möglichkeit, sich mit ihrer europäischen Bürgerschaft, der kulturellen Vielfalt und Solidarität auseinanderzusetzen und könnten durch Teamwork Selbstvertrauen gewinnen, meint Lejeune. Er ist der Meinung, dass die vielen erworbenen Kompetenzen auch für den beruflichen Werdegang nützlich sein können (vgl. Education and Culture DG 2008, o. S.).

In den 20 Jahren von 1988 bis 2008 haben insgesamt 1,5 Millionen Jugendliche und Jugend(sozial-)arbeiterInnen an europäischen Jugendprogrammen teilgenommen (vgl. Education and Culture DG 2008, o. S.). Über das Nachfolgeprogramm von JiA gibt es noch keine genaueren Informationen, derzeit wird noch darüber verhandelt. Fest steht, dass José Barroso, der Präsident der Europäischen Kommission, das Thema *Jugend* als ein wichtiges ansieht und diesem in der europäischen Politik einen Platz einräumt.

3. Orientierungen in der europäischen Jugendpolitik

Ausgehend von den Überlegungen zu Jugendpolitik und unter Einbeziehung des derzeitigen EU-Jugendprogramms JiA wurden vier Konzepte ausgewählt, die hier als ‚Orientierungen‘ bezeichnet werden. Einen ganz besonderen Stellenwert in der europäischen Jugendpolitik sowie bei den -programmen nimmt *Partizipation* ein: In jugendpolitischen Diskursen geht es stets darum, wie junge Menschen vermehrt in das gesellschaftliche Leben eingebunden werden können. Die Beteiligung dieser Gruppe ist eine ständige Priorität von JiA (siehe dazu Kapitel 4.1.2).

Ebenso wichtig wie Partizipation ist *Freiwilligkeit* und *Engagement* – diese beiden Orientierungen werden in der vorliegenden Arbeit zusammen bearbeitet. Im Handbuch von JiA werden Freiwilligkeit und Engagement weder als Merkmal noch als Priorität formuliert, dennoch sind sie ein wesentliches Element des Programms – dies verdeutlicht die Aktionslinie 2, der Europäische Freiwilligendienst (siehe dazu Kapitel 4.2.2).

Lernen abseits von formalen Bildungseinrichtungen ist eine weitere wichtige Thematik, die sowohl in der europäischen Jugendpolitik, als auch im Speziellen bei JiA von großer Bedeutung ist. Im Handbuch des Programms stellt *informelles Lernen* ein Merkmal dar. JiA schafft einen Rahmen für informelle Lernprozesse und leistet auf diesem Weg einen wesentlichen Beitrag zur Umsetzung – aus diesem Grund wurde die Orientierung ausgewählt.

Die letzte Thematik, die er in der europäischen Diskussion um Jugendpolitik und ihre Programme erwähnenswert erscheint, ist jene der *Interkulturalität*. Im Umgang mit Menschen anderer Herkunft spielt interkulturelles Lernen bzw. die darin erworbenen Kompetenzen eine große Rolle. JiA setzt auf kulturelle Vielfalt und formuliert dies als Priorität des Programms (siehe dazu Kapitel 4.1.2).

3.1. Partizipation

Politische Partizipation und gesellschaftliche Integration von jungen Menschen sind heute in demokratischen Ländern nicht nur wesentliche Bestandteile – eine aktive und an

3. Orientierungen in der europäischen Jugendpolitik

sozialen wie politischen Prozessen interessierte Jugend stellt ein wertvolles Element für die Aufrechterhaltung, Akzeptanz und die Weiterentwicklung einer modernen Demokratie dar. Kinder und Jugendliche nehmen daher im Gesamtdiskurs über Partizipation eine besondere Rolle ein (vgl. Godewerth-Pollmann 2007, S. 95; Moser 2010, S. 74).

3.1.1. Definition

Partizipation ist ein wesentliches Merkmal einer demokratischen bzw. republikanischen Gesellschaftsform – wörtlich bedeutet es *Teilnahme* oder *Teilhabe*. Schnurr (vgl. 2005, S. 1330) unterscheidet diese beiden Begriffe folgendermaßen: Im gegenwärtigen Sprachgebrauch wird vorwiegend *Teilnahme* verwendet, diese meint die Beteiligung von BürgerInnen an politischen Beratungen und Entscheidungen. *Teilhabe* wird hingegen seltener benutzt: Darunter versteht man die „Teilhabe an den Politikresultaten, etwa im Sinne einer Partizipation an Freiheit, gesellschaftlicher Macht, Reichtum, Wohlstand und Sicherheit“ (Schnurr 2005, S. 1330).

Moser (2010) spricht in Zusammenhang mit Partizipation weder von Teilhaben noch Teilnehmen, für sie ist das *Mitwirken* an einer Entscheidung, welche das Leben eines Individuums bzw. das der Gesellschaft betrifft, von Bedeutung. (Lebensverändernde) Entscheidungen sind ein normaler Teil des Alltags – daher betrifft Partizipation sämtliche Generationen in allen Lebensbereichen. Im vorangehenden Kapitel wurde Jugendpolitik als Querschnittsmaterie bezeichnet. Für Moser ist Partizipation auch ein Bereich, der querschnittsmäßig in allen Lebenslagen verankert ist. Ein Kontext, mit welchem Partizipation oft in Verbindung gebracht wird, ist die Politik – Partizipation wird hier als BürgerInnenbeteiligung verstanden. Zu Beginn des 21. Jahrhunderts geht es dabei vor allem um die Integration diverser Gruppen auf gesellschaftlicher Ebene: Zum einen möchte man Kinder, Jugendliche und ältere Menschen mehr beteiligen, zum anderen sind auch MigrantInnen eine Zielgruppe, die es vermehrt zu integrieren gilt. Dabei wird stets von der Frage ausgegangen, wie man diese Menschen auf die beste Weise in das gesellschaftlich-politische Leben einbinden kann (vgl. Moser 2010, S. 71; Schnurr 2005, S. 1330).

Obwohl Urban (2005) aufgrund des früheren Erscheinungsjahres keinen Bezug auf Moser nehmen konnte, vereint ihre Definition sowohl Teile von Schnurr als auch von Moser. Partizipation heißt für Urban *Beteiligen*, das laut Duden die gleiche Bedeutung wie *teilhaben* (siehe Schnurr) hat. Die Beteiligung steht für sie – wie für Moser – im Kontext von Entscheidungsprozessen von Individuen oder Gruppen. Neben der Wichtigkeit von partizipativen Verhaltensmustern der BürgerInnen selbst betont Urban, dass die Rahmenbedingungen dafür bereitgestellt werden müssen – alle Menschen müssen die

Möglichkeit zur Partizipation haben. Auf der Basis des „Selbstbestimmungsrecht[s] der menschlichen Würde“ (Urban 2005, S. 1) sieht sie es als grundlegendes Menschenrecht an (vgl. Urban 2005, S. 1).

3.1.2. Die Fähigkeit zur Partizipation

Im Zusammenhang mit Partizipation und Jugend taucht in der Literatur immer wieder die provokante Frage auf, ob junge Menschen bereits die Fähigkeit haben, zu partizipieren. Im Folgenden sollen verschiedene Herangehensweisen vorgestellt werden, wie mit dieser Frage umgegangen werden kann.

Sünker et al. (2005) nähern sich der Beantwortung zunächst aus entwicklungspsychologischer Sicht: Es wird versucht zu klären, ab welchem Alter Kinder psychisch in der Lage sind, politische Prozesse mitzugestalten und sich zu beteiligen.¹ Forschungen sowie Untersuchungen von bekannten Entwicklungspsychologen wie Piaget, Kohlberg, Erikson und Tomasello geben über die Entwicklung von Moral und Kompetenz Auskunft – in Bezug auf die Partizipationsmöglichkeit lassen sich jedoch keine eindeutigen Aussagen finden. Daher stellen sich Sünker et al. die Frage, ob die Entwicklungspsychologie überhaupt bei der Beantwortung vonnöten ist. Was macht die Fähigkeit zur Partizipation nun aus? Neben Verhaltensweisen und Einstellungen, die erzeugt, entwickelt und zum Ausdruck gebracht werden müssen, bedarf es auch eines Bewusstseins für diverse Handlungsmöglichkeiten. Weiters müssen Kinder und Jugendliche, um partizipieren zu können, über gewisse Kompetenzen, wie zum Beispiel Urteilsvermögen oder Entscheidungsfähigkeit verfügen und sie müssen im Stande sein, Rollen zu übernehmen. Für all das muss ein bildungsförderlicher Rahmen geschaffen werden, welcher die Entwicklung von emanzipiertem und demokratiebewusstem Verhalten von Kindern und Jugendlichen forciert (vgl. Sünker et al. 2005, S. 11f.). Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass man mit all diesen Fähigkeiten die eigene Zukunft beeinflussen kann.

Die Frage, ob Kinder über ihre Zukunft entscheiden können, beantwortet der Entwicklungspsychologe Oerter (1992) eindeutig. Warum Kinder meist trotzdem wenig eingebunden werden, wenn es um ihre Zukunft geht, begründet Oerter damit, dass erstens Erwachsene Kindern die Fähigkeit, richtig denken zu können, absprechen und zweitens nicht davon überzeugt sind, dass Kinder die Folgen ihrer Handlungen abschätzen können. Oerter bezeichnet diese Annahmen jedoch als Irrtum, den es zu revidieren gilt (vgl.

¹Bei der Auseinandersetzung mit dieser Thematik nehmen die AutorInnen hauptsächlich auf Kinder und weniger auf Jugendliche Bezug, dennoch ist dies auch für die vorliegende Arbeit von Relevanz. Wenn bereits Kinder die Fähigkeit zu partizipieren zugesprochen bekommen, sind demnach auch Jugendliche dazu in der Lage.

3. Orientierungen in der europäischen Jugendpolitik

Frädrich und Jerger-Bachmann 1995, S. 106 zit.n. Sünker et al. 2005, S. 12). Vorschulkinder sind bereits in der Lage, Dinge selbst zu entscheiden. Mit Eintritt in die Schule lernen Kinder, logisch zu denken bzw. logische Schlüsse zu ziehen. Ab diesem Alter, meint Oertner, sollte man Kinder an Entscheidungen, die sie betreffen, teilhaben lassen (vgl. Oertner 1992, o. S. zit. n. Sünker et al 2005, S. 13). Die meisten Partizipationsmöglichkeiten haben Kinder im Alter von zehn bis vierzehn Jahren in Form von Kinderparlamenten bzw. -foren (vgl. Sünker et al. 2005, S. 13).

Anhand dieses Ergebnisses lässt sich deutlich erkennen, dass Sünker et al. zu dem Ergebnis gelangt sind, dass Kinder aufgrund ihrer psychischen Entwicklung durchaus in der Lage sind zu partizipieren. Im Kontext der kinder- und jugendpolitischen Diskussion stellt sich daher nicht mehr die prinzipielle Frage nach der Fähigkeit, sondern vielmehr, *wie* und *wo* Kinder und Jugendliche an gesellschaftspolitischen Prozessen mitwirken können (vgl. Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend 2009a, o. S.).

Urban widmet sich in ihrem Artikel ‚Demokratiebaustein: Partizipation‘ auch der Frage, ob Kinder und Jugendliche schon in der Lage sind zu partizipieren. Dazu stellt sie zwei Überlegungen an: Erstens, welcher individuellen Voraussetzungen bedarf es, um partizipieren zu können und zweitens, darf man Menschen, bei denen man glaubt, dass sie diese Fähigkeiten nicht erfüllen, das Recht zu partizipieren verweigern (vgl. Urban 2005, S. 4)?

Im Sinne einer Annäherung an diese Fragen formuliert Urban in Anlehnung an Kriener vom Verein ‚Kinder haben Rechte‘ folgende drei Argumente (vgl. Urban 2005, S. 5):

1. Partizipieren selbst wird als Prozess angesehen, bei welchem der Mensch lernt und Erfahrungen sammelt – man entwickelt sich praktisch erst durch die Partizipation, daher kann es niemanden geben, der unfähig ist, zu partizipieren. Nicht durch die Vorbereitung auf das Beteiligen, sondern erst durch das Partizipieren selbst erfährt man dessen Bedeutung. Selbst bei der Betrachtung von Partizipation als Prozess, tritt das Problem auf, dass Menschen manchmal unfähig dazu erscheinen. Daher stellt Urban eine weitere Behauptung auf:

2. „Beteiligung braucht Empowerment“ (Urban 2005, S. 5): Urban folgt dem Prinzip von Brumlik, das in ungleichen Beziehungen Transparenz in Bezug auf die Entscheidungsstruktur und eine Machteingrenzung fordert. Des Weiteren besagt es, dass stellvertretende Handlungen nur dann akzeptabel sind, wenn sie zur Förderung der Mündigkeit der ‚schwächeren‘ Person beitragen. Pädagogisch gesehen ist daher anzustreben, dass die Entscheidungsmacht auf den Unterlegenen übertragen wird.

3. Orientierungen in der europäischen Jugendpolitik

3. Partizipieren sollte stets im Kontext von Demokratisierung betrachtet werden. Professionelle Erziehung und Bildung basiert auf der Achtung der Menschenrechte und auf demokratischen Werten. Vonseiten der Pädagogik ist daher gegen eine strukturell ungleiche Verteilung der Machtverhältnisse anzukämpfen und eine Demokratisierung zugunsten der schwächeren Person anzustreben.

In Betrachtung der Ergebnisse der beiden AutorInnen lässt sich feststellen, dass sowohl für Sünker et al. als auch für Urban im Endeffekt die Frage nach der Fähigkeit nicht mehr relevant erscheint. Sünker et al. fragen nicht mehr nach dem prinzipiellen Vorhandensein, sondern lediglich nach *Art* und *Ort* von partizipativen Handlungen. Für Urban ist der Prozess der Partizipation gleichgesetzt mit der Ansammlung von Erfahrung und Wissen – und dazu ist jeder Mensch fähig. Einwände, welche die geistige Voraussetzung von Jugendlichen bezweifeln, sind demnach beseitigt. Interessant scheint nun die Frage, wie man junge Menschen motivieren kann, sich am gesellschaftlichen Leben zu beteiligen.

3.1.3. Der Schlüssel zur Partizipation

Das Weißbuch, welches bereits in Kapitel 2.4 erwähnt wurde, sieht Information von jungen Menschen als wichtigsten Baustein der Europäischen Jugendpolitik an. Der Weg des Informierens, um an junge Leute heranzukommen, bekommt immer mehr Bedeutung und wird zunehmend als Schlüssel für den Zugang zu sozialer und bürgerlicher Beteiligung angesehen. Im Jahr 2006 haben bereits zwölf Mitgliedsstaaten der EU (Österreich, Belgien, Spanien, Finnland, Frankreich, Luxemburg, Malta, Portugal, Slowenien, Slowakei, die Niederlande und Tschechien) eine leicht verständliche Jugend-Informationen-Strategie entwickelt und präsentiert. Einige Länder wollten den Jugendlichen den Informationszugang nochmals erleichtern und richteten ein Jugendportal im Internet ein. Zu diesen Staaten gehören alle zuvor genannten bis auf die Slowakei und zusätzlich Deutschland, Dänemark, Estland, Griechenland, Italien, Lettland und Großbritannien (vgl. Commission of the European Communities 2009, S. 42).

Im Zusammenhang, wie man junge Menschen bestmöglich erreichen und für partizipatives Verhalten begeistern kann, stellt sich auch die Frage nach der Motivation. Welcher Umstände bedarf es, dass bei Jugendlichen der Wunsch geweckt wird, sich aktiv am gesellschaftlichem Leben zu beteiligen? Sünker et al. zitieren an dieser Stelle Busse und Nelles, die von drei individuumsabhängigen Faktoren sprechen, die sich auf politische Partizipation auswirken (vgl. Sünker et al. 2005, S. 41):

3. Orientierungen in der europäischen Jugendpolitik

- Nehmen junge Menschen Probleme und Mängel in der Gesellschaft wahr, kann dies das Bedürfnis wecken, aktiv zu werden und in Form von Teilnahme etwas zu ändern. Das Erkennen von Missständen wird als „eine(r) der wesentlichen Voraussetzungen politischer Beteiligung“ (Sünker et al. 2005, S. 14) vermutet. Busse und Nelles betonen jedoch, dass eine bloße Information zu wenig sei – im Gegensatz zur Europäischen Kommission, welche *Informieren als Schlüssel* zur Partizipation betrachtet. Die beiden Autoren begründen dies dadurch, dass unterschiedliche soziale Gruppen (zum Beispiel Kinder im Gegensatz zu Erwachsenen) Informationen auf andere Weise wahrnehmen. Individuen sollten Probleme nicht nur aus der Zuschauerperspektive beobachten, sondern sich dieser wirklich bewusst werden.
- Eine wichtige Voraussetzung, um zu partizipieren, ist das Artikulieren der eigenen Interessen, Bedürfnisse und Wünsche. Im geschichtlichen Kontext hat sich gezeigt, dass die Entstehung eines kollektiven Bewusstseins bei Missständen (und der dazugehörigen Organisiertheit in Form von Gewerkschaft oder Bürgerinitiativen) große Bedeutung für die Fähigkeit zur Artikulation hat.
- Besondere Bedeutung für Kinder und Jugendliche hat jedoch die Frage nach der Belohnung bei politischer Beteiligung. Ist kein angemessener Gewinn zu erwarten, bleibt die Motivation meist eher gering. Busse und Nelles sprechen auch von einer „negativen Gratifikation“ (Busse und Nelles 1978a, S. 56 zit.n. Sünker et al. 2005, S. 15). Dies bedeutet eventuelle negative Auswirkungen von politischer Partizipation, zum Beispiel ein Berufsverbot.

Verbindet man nun die Präferenz der EU (in Bezug auf Jugend und Partizipation) mit jenen der Literatur, stellt sich heraus, dass eine Zusammenführung der beiden Seiten sinnvoll wäre. In die Informationsstrategie der EU sollten die eben genannten Faktoren, welche den Motivationsgrad bestimmen, einfließen – nur unter Berücksichtigung sämtlicher relevanten Einflüsse kann nachhaltig an einer Erhöhung der Partizipation gearbeitet werden.

3.2. Freiwilligkeit/Engagement

Freiwilligkeit ist ein vielfältiges gesellschaftliches Phänomen, das unterschiedliche Herangehensweisen zulässt. Die Bandbreite der Meinungen reicht von ‚reine Zeitverschwendung‘ bis zu ‚karriereförderliche Maßnahme‘. Freiwilligkeit sollte hingegen vielmehr als Grundlage für eine funktionierende Gesellschaft gesehen werden, in welcher die Versäumnisse eines Sozialstaats nicht durch Engagement gelindert, aber auch nicht als außerge-

3. Orientierungen in der europäischen Jugendpolitik

wöhnliches Zusatzaktivität – als ‚Fleißaufgabe‘ – betrachtet werden soll. Bei Menschen, die sich jahrelang freiwillig engagieren, stellt sich nun die Frage, welche Motivation sie haben, sich in einer Gesellschaft, die immer mehr auf Leistung, Erfolg, Statussymbole und Besitz aufbaut, unentgeltlich zu betätigen. In diesem Kontext ist es wichtig, die Beweggründe dafür genau zu analysieren (vgl. Themeßl 2010, S. 4; Kreuzeder 2010, S. 5; Bitterer 2010, S. 6; Opielka 2005, S. 600).

Freiwilligenarbeit kann den Zweck haben, den eigenen Selbstwert zu stärken und die Aufstiegschancen in der Karriere zu verbessern. Unentgeltliches Arbeiten verspricht eine Aufwertung des Lebenslaufes und ein besseres Ansehen in der Gesellschaft. Engagement kann jedoch auch als ungeschriebene gesellschaftliche Pflicht betrachtet werden, die es zu erfüllen gilt (vgl. Themeßl 2010, S. 4; Kreuzeder 2010, S. 5).

Ein anderes Erklärungsmodell besagt, dass idealistische Gründe der Antrieb für freiwilliges Arbeiten sein können. Hierbei stehen das Gefühl, helfen zu wollen, und die Freude an der Tätigkeit selbst im Vordergrund. Lebensplanung oder ein perfektes Studium sind in diesem Zusammenhang meist nicht von großer Bedeutung. Auch wenn die Überzeugung, etwas Sinnvolles zu tun, der Hauptgrund ist, darf nicht außer Acht gelassen werden, dass *jedes* freiwillige Engagement zu einem gewissen Teil auch eigennützig ist. Kreuzeder vertritt jedoch die Meinung, dass dies nicht von Bedeutung sei, vielmehr gehe es um die grundsätzliche Motivation (vgl. Bitterer 2010, S. 6; Kreuzeder 2010, S. 5). Heimgartner und More-Hollerweg berichten von einer Erhebung über die Motive von freiwilligem Engagement im Jahr 2006, in welcher die Faktoren ‚Spaß haben‘ und ‚anderen helfen‘ mit 93 % die meiste Zustimmung haben. Etwa die Hälfte gibt ‚gesellschaftliche Anerkennung‘ (53 %) als Beweggrund an – ‚Vorteile im Beruf‘ (22 %) sind eher von geringerer Bedeutung (vgl. Heimgartner und More-Hollerweger 2009, S. 53).

Nach den unterschiedlichen Beweggründen bleibt noch die Frage zu klären, *wer* sich freiwillig engagiert. Dazu muss man einige Voraussetzungen in Betracht ziehen: In erster Linie sind die finanziellen und zeitlichen Rahmenbedingungen entscheidend: Nur wessen Existenz gesichert ist und genügend Freizeit hat, kann es sich leisten, unentgeltlich zu arbeiten. Des Weiteren spielen Alter, Geschlecht und Bildungsstand eine entscheidende Rolle. Bei aller gesellschaftlicher Notwendigkeit und dem Nutzen von Freiwilligenarbeit darf jedoch das Verhältnis zur Erwerbsarbeit nicht außer Acht gelassen werden. Unentgeltliche Tätigkeiten dürfen bezahlte Arbeit niemals ersetzen oder verdrängen, da sonst das gesellschaftliche Gleichgewicht nicht gewährleistet bleibt (vgl. Themeßl 2010, S. 4).

3.2.1. Begriffsbestimmung

In der Literatur werden die beiden Begriffe Engagement und Freiwilligkeit oft in Kombination verwendet – häufig wird von *freiwilligem Engagement* gesprochen. Dieser Ausdruck wird auch weitgehend mit *bürgerschaftlichem Engagement* gleichgesetzt. Betätigt sich jemand bürgerschaftlich, impliziert dies die Freiheit, die Entscheidung dafür selbst getroffen zu haben und nicht nach gesetzlichen, kulturellen, sozialen oder politischen Regelungen zu handeln (vgl. Moser 2010, S. 76). Hansen (2008) sieht die Gemeinsamkeit von *freiwillig* und *bürgerschaftlich* darin, dass sich beide Begrifflichkeiten auf jenes Bürgerrecht beziehen, welches besagt, dass über die Teilnahme an einer gemeinnützigen Tätigkeit selbst entschieden werden kann. So wird zum einen die *Freiwilligkeit* und zum anderen der Status als *BürgerIn* betont (vgl. Hansen 2008, S. 25). Der Begriff *bürgerschaftliches Engagement* wird in erster Linie von AutorInnen verwendet, die von einer gemeinwohlorientierten Motivation ausgehen. Was jedoch genau unter dem Gemeinwohl verstanden wird, darüber herrscht in der Literatur keine Einigkeit. Von *freiwilligem Engagement* hingegen sprechen jene, die darauf hinweisen wollen, dass dabei nicht das Wohl der Gemeinschaft im Vordergrund steht, sondern individuelle Erwartungen und Beweggründe wie Beschäftigung, Interesse oder die Suche nach dem Sinn bzw. nach der Zugehörigkeit zu einer speziellen Gruppe ausschlaggebend sind (vgl. Hansen 2008, S. 25). Heimgartner und More-Hollerweger merken im Diskurs zur Freiwilligenarbeit noch an, dass dieser Begriff im deutschen Sprachraum bei weitem nicht so gängig ist, wie das englische *Volunteering* (vgl. Heimgartner und More-Hollerweger 2009, S. 3).

Jakob (2007) differenziert im Gegensatz zu Hansen oder Moser nicht, sondern verbindet die beiden Begriffe und spricht von *freiwilligem bürgerschaftlichem Engagement* als Bildungsthema. Diese Thematik beinhaltet zwei wesentliche Aspekte, zum einen das Bildungsziel und zum anderen den Bildungsort (vgl. Jakob 2007, S. 8). Versteht man freiwilliges bürgerschaftliches Engagement als *Bildungsziel*, impliziert dies die Bereitschaft, engagiertes Handeln zu erlernen. Jakob vertritt die Meinung, dass sich jede Generation aufs Neue darauf einlassen muss, gesellschaftliche Verantwortung zu übernehmen. Eine aktive Beteiligung kann aber auch als *Bildungsort* gesehen werden, an dem man sich soziale Kompetenzen aneignet, die für das weitere bildungspolitische Leben von Bedeutung sind (vgl. Jakob 2007, S. 8).

3.2.2. Bedeutung von freiwilligem Engagement von jungen Menschen

Der Lerneffekt von freiwilligem Engagement ist in keiner Gruppe von Menschen so groß wie bei jungen Menschen. Bei einer Studie von Picot zu diesem Thema aus dem Jahr

3. Orientierungen in der europäischen Jugendpolitik

2006 stellte sich heraus, dass 58 % der Jugendlichen von 14 bis 24 Jahren von ihren Erfahrungen bei freiwilliger Arbeiten profitieren. Hierbei spielen vor allem die Bereiche soziales und informelles Lernen (siehe dazu Kapitel 3.3) eine große Rolle. Auch wenn Wissenserwerb und fachliche Kenntnisse für junge Menschen durchaus von Bedeutung sind, haben Lernerfahrungen, welche die persönliche Entwicklung fördern, mehr Einfluss, wie die Studie zeigte. Jugendliche eignen sich Kompetenzen im Umgang mit komplexen Situationen an, sie sammeln Erfahrungen bei der Bewältigung von belastenden Situationen, sie müssen Herausforderungen annehmen, ihr eigenes Organisationstalent unter Beweis zu stellen, sie haben die Möglichkeit, ihre sozialen Kompetenzen zu erweitern, sie werden mit hoher Einsatzbereitschaft konfrontiert und probieren ihre Führungsqualitäten aus (vgl. Jakob 2007, S. 13f.).

Eine Studie der Universität Dortmund zu informellen Lernprozessen in Vereinen, Organisationen und Verbänden bestätigt diese Ergebnisse (vgl. Dux 2007, o. S. zit.n. Jakob 2007, S. 13). Der Erwerb von sozialen und persönlichkeitsbildenden Kompetenzen findet überall statt – unabhängig vom Rahmen, in welchem dieser institutionalisiert ist. Schlüsselkompetenzen in Bezug auf Kommunikation, Teamarbeit und Verantwortungsbewusstsein sowie die Stärkung von Selbstbewusstsein und Selbstständigkeit werden entweder erlernt oder erweitert, so das Ergebnis der Untersuchung von Dux. Eine wesentliche Erkenntnis der Studie besagt weiters, dass durch freiwilliges Engagement bürgerschaftliches Lernen gefördert wird. Neben den bereits erwähnten Kompetenzen entwickeln junge Menschen auch ein Verantwortungsgefühl der Gesellschaft gegenüber und machen sich mit der Rolle als aktive/r BürgerIn vertraut (vgl. Jakob 2007, S. 13f.).

Bei der Untersuchung zur Bedeutung von freiwilligem Engagement sind neben der Dortmunder Studie und jener von Picot noch zwei weitere zu nennen: Die Trenderhebung zu den Themen Ehrenamt, Freiwilligkeit und bürgerschaftliches Engagement von Gensicke, Picot und Geiss aus dem Jahr 2005 erfragte das Ausmaß des Lernens bei jungen Menschen. Vorwegnehmend kann bestätigt werden, dass freiwilliges Engagement an sich ein Lernfeld darstellt. 12 % der Befragten gaben an, in einem sehr hohen Ausmaß Kompetenzen erworben zu haben, für 32 % war es ein hoher Gewinn, 45 % sprachen davon, in einem gewissen Umfang gelernt zu haben und lediglich 11 % konnten gar keinen Nutzen daraus ziehen (vgl. Gensicke, Picot, Geiss 2005, S. 144, zit.n. Hansen 2008, S. 38). Die Befragten gaben zu 68 % an, dass sie im Umgang mit anderen Menschen etwas gelernt hätten, 53 % sahen Verbesserungen bei ihrer Einsatzbereitschaft, 36 % hatten das Gefühl, ihr Fachwissen erweitert zu haben, 38 % nahmen eine positive Veränderung ihres Organisationstalentes wahr und 32 % waren der Meinung, sich in Bezug auf ihre

3. Orientierungen in der europäischen Jugendpolitik

Belastbarkeit entwickelt zu haben (vgl. Gensicke, Picot, Geiss 2005, S. 144, zit.n. Hansen 2008, S. 38).

Die zweite in diesem Kontext interessante Studie wurde vom Deutschen Jugendinstitut (Düx 2006; Düx und Sass 2005a) durchgeführt und erhob auf qualitativer Ebene den Lernprozess im freiwilligen Engagement von jungen Menschen in Jugendverbänden, Initiativen und Jugend- bzw. Schülervertretungen. Diese Studie konzentrierte sich auf die erworbenen Kompetenzen und unterschied dabei die sachbezogenen von den personenbezogenen. Erstere beinhalten wiederum vier Unterkategorien:

1. Organisatorisch-methodische Kompetenzen: Damit sind hauptsächlich Fähigkeiten in Bezug auf Gestaltung, Mitbestimmung, Lernfähigkeit, Organisation, Informationsbeschaffung, Öffentlichkeitsarbeit usw. gemeint.

2. Handwerklich-technische Kompetenzen: Der Umgang mit schweren technischen Geräten, handwerkliche Fertigkeiten usw. werden vor allem durch Üben in der Praxis angeeignet.

3. Kreativ-musisch-sportliche Kompetenzen: Sportliches Können erlernt man beispielsweise bei der Freizeitarbeit mit Kindern, Kreativität entwickelt sich beim Theaterspielen, Texte Schreiben, Spiele Entwerfen, Komponieren usw.

4. Kognitive Kompetenzen: Die Untersuchung ergab, dass sich junge Menschen bei jeglicher Art von freiwilligem Engagement kognitive Fähigkeiten aneignen.

Unter personenbezogenen Kompetenzen versteht man Veränderungen im Selbstbewusstsein, in der Selbstständigkeit, in der Offenheit und Flexibilität, in der Verantwortungsbereitschaft, in der Reflexionsfähigkeit und im Organisationsvermögen (vgl. Düx 2006, S. 210ff.).

Neben all dem Kompetenzgewinn, der in den diversen Studien belegt wird, gibt es jedoch noch einen weiteren Aspekt, der in diesem Zusammenhang von Bedeutung ist. Freiwilliges Engagement bietet jungen Menschen die Möglichkeit, eine Welt kennenzulernen, mit der sie vorher wenig bis keinen Kontakt hatten. Das Arbeiten in einem Sozialstaat ist im Großen und Ganzen Erwachsenen vorbehalten: In der Regel herrscht in einer Gesellschaft – bedingt durch die Schule – eine Alterssegregation. Durch freiwilliges Engagement treten Jugendliche mit Erwachsenen in Kontakt, ohne dass diese eine Erziehungsrolle einnehmen, wie es sonst der Fall ist. Durch die Arbeit mit marginalisierten Menschen (ältere, obdachlose oder behinderte Personen) lernen Jugendliche, Verantwortung für ihre Handlungen zu übernehmen. Im Rahmen der Konfrontation mit den Randgruppen müssen sie sich mit Facetten der sozialen Wirklichkeit auseinandersetzen, die ihnen bisher meist verborgen geblieben sind. Sie bekommen einen Einblick in Probleme der Gesellschaft. Dies kann einen Reflexionsprozess auslösen und so zur

3. Orientierungen in der europäischen Jugendpolitik

Entwicklung eines moralisch-politischen Bewusstseins beitragen (vgl. Krettenauer 2006, S. 98f.).

Interessant erscheint auch der Aspekt der Motivation, der bereits am Anfang des Kapitels 3.2 besprochen wurde. Krettenauer (2006) sieht weder ausschließlich instrumentelle Gründe, wie Ausbildungschancen oder Berufsplanung, noch erlebnisorientierte Motive als ausreichende Erklärung für Freiwilligkeit. Für ihn spielt die Erweiterung des eigenen Horizontes auf individueller und gesellschaftlicher Ebene eine große Rolle – das schulisch basierte Erfahrungsrepertoire von Jugendlichen wird dadurch in mehrfacher Hinsicht erweitert. Der Begriff *Gesellschaft* wird in einer Dimension fassbar gemacht, welche über die alltäglichen Interaktionserfahrungen hinausgeht. Weiters bekommen Jugendliche das Gefühl, gebraucht zu werden, nützlich zu sein und es erfordert eine Motivation, die über individuelle und persönliche Bedürfnisbefriedigung hinausgeht (vgl. Krettenauer 2006, S. 98f.).

Allgemein gültige Schlüsse in Bezug auf die Entwicklung von jungen Menschen lassen sich jedoch nur schwer festmachen. Das Absolvieren einer freiwilligen Arbeit kann durchaus ein Anstoß zu einer persönlichen Veränderung sein – die Richtung dabei kann individuell unterschiedlich sein. Manchen Jugendlichen fällt es danach leichter, sich beruflich zu orientieren, bei anderen erhöht sich möglicherweise die Bereitschaft zur politischen Partizipation. Eine generelle Aussage zur Entwicklung ist demnach nicht möglich (vgl. Krettenauer 2006, S. 98f.).

3.2.3. Engagement österreichischer Jugend

Das österreichische Institut für Jugendforschung führte 2004 im Auftrag der Bundesjugendvertretung eine Studie zur „Einstellung von Burschen und Mädchen zu Freiwilligendiensten in Österreich“ durch. Befragt wurden 1.200 Jugendliche zwischen 12 und 24 Jahren mit Internetzugang. Aus diesem Grund ist es genau genommen eine Studie über jugendliche InternetnutzerInnen. Die wichtigsten Ergebnisse sollen an dieser Stelle vorgestellt werden.

Über die Hälfte der 1.200 jungen Menschen gaben als interessanten Bereich für Engagement Kinder und Jugendliche an, politische Arbeit nahm mit 13% den letzten Platz ein, wobei die 18- bis 19-Jährigen noch am ehesten daran interessiert waren. Die bekannteste Freiwilligentätigkeit war mit 98% eindeutig die Feuerwehr, gefolgt von den Rettungsdiensten. An dritter Stelle wurde das Freiwillige Soziale Jahr genannt, das gewissermaßen das nationale Pendant zum Europäischen Freiwilligendienst (*EFD*) von JiA ist (siehe dazu Kapitel 4.2.2). Wie auch die oben erwähnte Studie der Universität Dortmund zeigt, sind viele Jugendliche davon überzeugt, dass Freiwilligenarbeit die

3. Orientierungen in der europäischen Jugendpolitik

Persönlichkeitsbildung fördert – bei der Studie des Instituts für Jugendforschung waren dies immerhin 42%, nur ein geringer Anteil (3%) sah darin keinerlei Nutzen. Die häufigsten Beweggründe für Engagement sehen österreichische Jugendliche in der Erfahrungssammlung (74%) und im Gefühl, etwas Sinnvolles zu tun (70%). Über die Hälfte der Jugendlichen würden sich in Zeiten, in denen sie arbeitslos sind, freiwillig engagieren. In Bezug auf die Dauer von freiwilliger Arbeit gibt ein Drittel ‚bis zu drei Monate‘ an (vgl. Zuba und Milovanovic 2004, S. 4).

3.3. Informelles Lernen

Im deutschsprachigen Raum war der Begriff des Informellen Lernens bis vor einigen Jahren kaum verbreitet – im Gegensatz zu den anglophonen Ländern. In den USA spricht man schon seit der Bildungsdebatte am Anfang des 20. Jahrhunderts von *informal learning* und *informal education*. In letzter Zeit hat sich dies jedoch stark verändert – auch in Österreich und Deutschland wurde der Begriff in die Diskussion rund um Bildung und Erziehung aufgenommen. Der Grund dafür liegt in gesellschaftlichen Prozessen und Veränderungen und wird vor allem durch den Wandel der Arbeitswelt bedingt. Firmen und Betriebe erwarten heute von ihren MitarbeiterInnen Kompetenzen, die mit formaler Bildung alleine nicht mehr erlernbar sind. In diesem Zusammenhang stellt sich nun die Frage, welcher Lernsettings es bedarf, um am Arbeitsmarkt des 21. Jahrhunderts bestehen zu können (vgl. Overwien 2005, S. 339f.; Overwien 2006, S. 35).

3.3.1. Begriffsabgrenzung von formalem und nicht-formalem Lernen

Beim Versuch, eine einheitliche, allgemein gültige Definition von informellem Lernen zu finden, stößt die Wissenschaft auf mehrere Probleme. Zum einen wird informelles Lernen teilweise als Synonym für selbstgesteuertes Lernen verwendet, manche AutorInnen lehnen diese Vermischung wiederum grundlegend ab. Ebenso werden die Begriffe *informelles Lernen* und *informelle Bildung* unscharf verwendet. Overwien (2006) versucht, diese zwei Termini klar zu trennen: Bildung passiert seiner Meinung nach überwiegend beabsichtigt – informelles Lernen hingegen muss nicht unbedingt intentional sein. Von informeller Bildung spricht man demnach dann, wenn die Lernumgebung so gestaltet ist, dass informelles Lernen möglich ist (zum Beispiel in der Museumspädagogik) (vgl. Overwien 2005, S. 339f.; Overwien 2006, S. 39). Nach diesen kontroversen Begriffsklärungen wird klar, dass nur scheinbar über denselben Begriff diskutiert wird. Da es keinen begrifflichen Konsens gibt, werden nun an dieser Stelle einige Herangehensweisen genauer vorgestellt.

3. Orientierungen in der europäischen Jugendpolitik

Livingstone, ein kanadischer Wissenschaftler, beschäftigte sich ausgiebig mit der Thematik des informellen Lernens und publizierte Ende der 90er-Jahre des 20. Jahrhunderts viel in diesem Fachgebiet – von ihm stammt die bisher umfangreichste Studie. Er unterscheidet diese Art des Lernens von der formalen Schulbildung bzw. der darauf folgenden freiwilligen Weiterbildung durch die Tatsache, dass sie nicht an formale Organisationen, welche auf die Vermittlung von Bildung und Wissen abzielen, gebunden sind. Informelles Lernen bedeutet laut Livingstone das selbstinitiierte Lernen von neuen Inhalten in jeglichem sozialen Rahmen (Familie, Arbeit, Freizeit, Freunde, Haushalt etc.). Dazu gibt es weder Anleitung noch Regeln, das Lernziel wird vom Individuum selbst festgelegt – die Aktivität wird bewusst vollzogen (vgl. Overwien 2005, S. 50; Hansen 2008, S. 50).

Nach den beiden Wissenschaftlerinnen Watkins/Marsick (2000) variiert der Grad des Bewusstseins jedoch: Informelles Lernen beinhaltet laut ihnen Lernprozesse, die unbewusst bzw. unbeabsichtigt geschehen. Dieses Lernen, das begleitend mit einer Tätigkeit geschieht, wird *inzidentelles* Lernen genannt (vgl. Hansen 2008, S. 50). Inzidentelles Lernen unterscheidet sich demnach von informellem durch den Grad der Absicht. Informelles Lernen kann somit beabsichtigt und selbstgesteuert sein oder aber es erfolgt beiläufig. Ein hoher Grad an Autonomie und Empowerment – wie auch bei der Partizipation – sowie die Bereitschaft, die Initiative zu ergreifen, erhöhen die Chancen von jungen Menschen, informelle Lernerfahrungen zu machen (vgl. Overwien 2005, S. 343).

An dieser Stelle wird der Unterschied zu Livingstone gut sichtbar, denn für ihn ist inzidentelles Lernen kein Teil von informellem Lernen. Anhand dieser zwei Beispiele wird die Uneinigkeit, welche in der Wissenschaft in Bezug auf die Zielgerichtetheit herrscht, deutlich sichtbar.

Wiewohl bei einer gemeinsamen Diskussion von *formaler*, *nicht formaler* und *informeller* Bildung in der Literatur Einigkeit über die Klassifizierung seitens der Europäischen Union besteht, bleibt die Definition von informellem Lernen alleine Gegenstand kontroverser Diskussionen. Die Europäische Kommission definiert diese drei Arten des Lernens folgendermaßen:

Formales Lernen: „Lernen, das üblicherweise in einer Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung stattfindet, (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) strukturiert ist und zur Zertifizierung führt. Formales Lernen ist aus der Sicht des Lernenden zielgerichtet.

Nicht-formales Lernen: Lernen, das nicht in Bildungs- oder Berufsausbildungseinrichtungen stattfindet und üblicherweise nicht zur Zertifizie-

3. Orientierungen in der europäischen Jugendpolitik

rung führt. Gleichwohl ist es systematisch (in Bezug auf Lernziele, Lerndauer und Lernmittel). Aus Sicht der Lernenden ist es zielgerichtet.

Informelles Lernen: Lernen, das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet. Es ist (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) nicht strukturiert und führt üblicherweise nicht zur Zertifizierung. Informelles Lernen kann zielgerichtet sein, ist jedoch in den meisten Fällen nicht intentional (oder ‚inzidentell’/beiläufig).“ (Europäische Kommission 2001, S. 33f.).

Obwohl informelles und nicht-formales Lernen in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen haben, möchte die Europäische Kommission deren Anerkennung und Identifizierung noch weiter forcieren. Bei der vorangehenden Definition ist allerdings kritisch anzumerken, dass es hier an Trennschärfe mangelt und eine nachvollziehbare Kategorisierung nur eingeschränkt möglich ist. Beispielsweise kann das Absolvieren eines Kurses in der Erwachsenenbildung zertifiziert werden, dies ist jedoch nicht zwingend der Fall. Laut der Europäischen Kommission können gleichwertige Kurse demnach sowohl der formalen als auch der nicht-formalen Bildung zugeordnet werden (vgl. Overwien 2005, S. 346). Unabhängig von der exakten Definition ist zu sagen, dass niemals nur auf eine Art gelernt wird – die verschiedenen Modi wechseln einander ständig ab. Selbst in formalen Bildungseinrichtungen wie der Schule laufen informelle Lernvorgänge ab – vorherige Erfahrungen prägen nachkommende. Deshalb ist für Du Bois-Reymond eine exakte Abgrenzung nicht möglich, für sie verschwimmen die Grenzen, sobald der Blick auf die Lernsubjekte gerichtet wird. Du Bois-Reymond hält es daher für angebrachter, von *Lernbiografien* zu sprechen (vgl. Du Bois-Reymond 2007, S. 87).

Neben der vielverwendeten Definition der Europäischen Kommission gibt es auch eine von Mocker und Spear (1982), in welcher sie die Begriffe genauer beschreiben wollen und auf vier Kategorisierungen zurückgreifen. Für die Beschreibung sind hier größtenteils andere Komponenten von Bedeutung.

Formal Learning: „the institution controls both the objectives and the means of learning.

Nonformal Learning: the learners control the objectives but not the means.

Informal Learning: the learners control the means but not the objectives.

Self-Directed Learning: the learners control both the objectives and the means“ (Moecker und Spear 1982, o. S. zit.n. Overwien 2006, S. 40).

3. Orientierungen in der europäischen Jugendpolitik

Im Gegensatz zur Europäischen Kommission liegt bei Moecker und Spear der Fokus auf dem Grad der Kontrolle des Lernens. Der (Aus-)Bildungsort hat keinerlei Bedeutung, des Weiteren wird auch nicht auf eine mögliche Zertifizierung eingegangen. Vergleichbar ist jedoch, ob das Individuum über die Lernziele bestimmen kann bzw. wann es sich dessen bewusst ist. Die Europäische Kommission definiert formale Bildung aus der Sicht des Lernenden als zielgerichtet, bei Moecker/Spear hat hingegen die Institution die Kontrolle über das Lernziel. Bei nicht-formalem Lernen bestimmt bei beiden Definitionen der/die Lernende das Lernziel. Einen weiteren Widerspruch findet man bei der Definition des informellen Lernens: Während Moecker und Spear hier Zielgerichtetheit ausschließen, hält sie die Europäische Kommission zumindest für möglich – meist ist es jedoch inzidentell (vgl. Overwien 2005, S. 40). Damit sind bereits drei verschiedene Zugänge aufgetaucht: Informelles Lernen wird bewusst erlebt (Livingstone), erfolgt teilweise beabsichtigt, teilweise inzidentell (Watkins und Marsick und die Europäische Kommission) und ist keinesfalls zielgerichtet (Moecker und Spear).

3.3.2. Lernvoraussetzungen

Versucht man die Frage zu klären, ob junge Menschen im informellen Rahmen tatsächlich leichter und schneller lernen als in formalen Institutionen, muss man zuerst die Voraussetzungen näher betrachten, unter denen Lernprozesse erfolgreich sind. Sowohl lernpsychologische als auch neurobiologische Forschungen (vgl. Sass 2006, S. 252) ergaben, dass die Parameter *Aufmerksamkeit*, *Emotionen* und *Motivation*, die untereinander eng in Zusammenhang stehen, sich in großem Ausmaß auf die Qualität von Lernprozessen auswirken. In weiterer Folge sind der Handlungs- und der Lebensweltbezug ebenso von Bedeutung, auch wenn diese nicht so grundlegend erscheinen wie die drei erstgenannten.

Aufmerksamkeit Die wesentliche Voraussetzung für einen erfolgreichen Lernprozess ist ein gewisser Grad an Aufmerksamkeit, meint Sass (2006). Obwohl diese Erkenntnis banal erscheinen mag, erkennt man bei Betrachtung des Schulalltages doch ihren Wahrheitsgehalt. In welchem Ausmaß junge Menschen aufmerksam sind, hängt vor allem von äußeren Einflussgrößen ab – zum einen von der unmittelbaren Lernumgebung inklusive Störfaktoren, von den Lerninhalten und von der Lehrperson, zum anderen aber auch von der/dem Lernenden selbst. Das bedeutet, dass junge Menschen bereit sein müssen, sich neue Inhalte anzueignen. Die Studie von Dux und Sass (2005a), welche unter anderem in Form von Interviews durchgeführt wurde, ergab, dass alle Aussagen von freiwilligem Engagement in Bezug auf fehlende Aufmerksamkeit sich auf schulähnliche Situationen bezogen. Aus diesem Grund stellt sich die Frage, ob fehlende Aufmerksamkeit bei frei-

3. Orientierungen in der europäischen Jugendpolitik

willigem Lernen überhaupt ein relevantes Problem ist. Sass begründet dieses Phänomen damit, dass sich die Aufmerksamkeit bei beiläufigen Lernsituationen von selbst einstellt und dies daher keinen zusätzlichen Energieaufwand bedeutet. Ein besonders interessanter Effekt in Bezug darauf scheint bei der Übernahme einer verantwortungsvollen Rolle zu entstehen: Übernehmen junge Menschen eine Aufgabe mit viel Verantwortung, zum Beispiel die Leitung einer Kindergruppe, vergrößert sich der Lerneffekt durch die selbstständige Auseinandersetzung mit den Lerninhalten und die didaktische Aufbereitung derselben (vgl. Sass 2006, S. 252ff.).

Emotionale Beteiligung Der größte Unterschied zwischen formalem und informellem Lernen ist laut Interviewbefragten der Spaß und die Freiwilligkeit. Letzteres ordnet man eher der motivationalen Ebene zu, unter Spaß verstehen WissenschaftlerInnen jedoch eine positive emotionale Beteiligung an einer Aktivität oder einer Tätigkeit. Ganz exakt sprechen NeurobiologInnen von einem biochemischen Vorgang, bei dem Endorphine, welche für ein Stimmungshoch sorgen, in großer Anzahl ausgeschüttet werden. Dies geschieht unter anderem auch bei intellektuellen Erfolgen oder bei Kontakt mit Personen, die mit einer positiven Emotion besetzt sind. Dies bedeutet, dass junge Menschen leichter lernen, wenn die Lernprozesse in Kombination mit positiven Ereignissen oder sympathischen Personen geschehen. Ein weiteres Ergebnis der Studie, das dafür spricht, dass Lernen im informellen Kontext leichter fällt, war der positive persönlichere Kontakt der jungen Menschen zu Erfahreneren. Die Interviewten berichteten, dass ihre Beziehung zu denjenigen, die ihnen etwas beibrachten, weitaus enger und positiver war als jemals zu LehrerInnen in der Schule (vgl. Sass 2006, S. 254ff.).

Motivation Wie bereits erwähnt ist die Bereitschaft, sich neue Inhalte anzueignen, eine wesentliche Voraussetzung für Lernprozesse. Nicht nur in der Schule hat man jedoch mit mangelnder Motivation zu kämpfen, die durch Langeweile und fehlende Anregung bedingt ist, sondern auch im freiwilligen Engagement gibt es Situationen, in denen sich junge Menschen langweilen. Der Unterschied zwischen Schule und Freiwilligentätigkeit liegt – wie der Name bereits verrät – in der Freiwilligkeit. Das bedeutet weiter, dass man langweiligen Situationen in der Schule eigentlich nicht entkommen kann, bei einer freiwilligen Tätigkeit hingegen zumeist schon. Die Studie hat noch zwei weitere interessante Aspekte herausgefunden: Erstens ist es für junge Menschen von großer Bedeutung, dass sie die Entscheidung sich zu engagieren selbst treffen. Zweitens kann der Aufgabenbereich der Tätigkeit nach den eigenen Interessen gewählt werden – beim Lehrplan in der Schule

ist dies größtenteils nicht möglich. Dies ist der entscheidende Punkt, denn Aufgaben, die man freiwillig wählt, werden motivierter erledigt, meint Sass (vgl. 2006, S. 258).

3.4. Interkulturalität

3.4.1. Begriffsfindung

Interkulturalität ist ein dynamisches Konzept, bei dem der Austausch und die Vermittlung *zwischen* den Kulturen im Mittelpunkt stehen, wie anhand des Präfix *inter-* zu erkennen ist. *Kultur* bedeutet in diesem Kontext nicht nur Literatur, Kunst oder Musik – dieser Begriff beinhaltet vielmehr Wertvorstellungen, Normen, Haltungen, Denkansätze und Ideen, die eine Kultur auszeichnen und ausmachen. Im Gegensatz dazu ist Multikulturalität eher die Beschreibung eines Zustandes, da es hierbei um Leben und Bestehen vieler Kulturen nebeneinander geht – der Begriff drückt jedoch nicht aus, wie die Kulturen zueinander stehen (vgl. Nieke 2005, S. 811; Jagusch 2002, S. 2; Friesenhahn und Thimmel 2001, S. 70). Interkulturalität setzt im Vergleich zu „Ausländerpädagogik“ (Jagusch 2002, S. 2), bei der von einem defizitären Ansatz ausgangen wird, auf Andersartigkeit und trotzdem Gleichwertigkeit von MigrantInnen (vgl. Jagusch 2002, S. 2). In der Literatur herrscht im Zusammenhang mit Interkulturalität eine gewisse Begriffsheterogenität – fast scheint es, als wäre dies in den letzten Jahrzehnten zu einem ‚Modewort‘ geworden, das in beliebigen Kombinationen verwendet wird: Interkulturelles Kochen, interkulturelle Stadtteilstefen usw. sind Begriffe, die längst im bürgerlichen Alltag verankert sind (vgl. Friesenhahn 2001a, S. 56). Aber auch in Fachkreisen ist dies nach wie vor ein vielverwendeter Ausdruck – man liest von interkultureller Erziehung, interkultureller Pädagogik, interkultureller Kommunikation, interkulturellen Konflikten. Besonders häufig wird jedoch von interkulturellem Lernen gesprochen – aus diesem Grund ist genau das ein Schwerpunkt dieses Abschnittes.

3.4.2. Interkulturelles Lernen

Boos-Nünning schrieb im Jahr 1991, dass trotz jahrzehntelanger Ausländerbeschäftigung in Europa noch keine ausreichende Integration stattgefunden hat. Assimilation wird als adäquate Antwort auf Fragen der Einwanderungspolitik gesehen – diese Vorgehensweise bleibt sowohl im schulischen, als auch im außerschulischen Bereich ohne Erfolg. Boos-Nünning beruft sich dabei auf Studien, die ergeben haben, dass inländische Kinder und MigrantInnen den Kontakt zueinander kaum suchen, sondern maximal nebeneinander leben. Die verschiedenen ethnischen Gruppen bevorzugen es, unter sich zu bleiben

3. Orientierungen in der europäischen Jugendpolitik

(vgl. Boos-Nünning 1991, S. 110f.). Beinahe 20 Jahre nach dieser Erkenntnis steht die österreichische Politik immer noch vor denselben Problemen – Menschen mit Migrationshintergrund haben es auch am Ende der ersten Jahrzehnte des 21. Jahrhunderts noch immer schwer, Anschluss im Bildungs- und Arbeitssektor zu finden (vgl. Tirnthal und Prager 2010, o. S.; Schubert 2010, o. S.). Nachdem die unabdingbare Notwendigkeit interkulturellen Lernens aufgezeigt wurde, gilt es nun, Charakteristika des interkulturellen Lernens zu suchen.

Es liegt auf der Hand, dass die unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen andere Zugangsweisen zu und Definitionen von interkulturellem Lernen haben. Dennoch ist ein gemeinsames Leitmotiv erkennbar: Es dreht sich alles um die Frage, wie Menschen unterschiedlicher kultureller Hintergründe gleichwertig und in Frieden zusammenleben können. Der prozessorientierte Ansatz geht davon aus, dass man nicht von vornherein über Interkulturalität verfügt, sondern diese erlernen und sich interkulturelle Kompetenzen aneignen muss.

„Unter interkultureller Kompetenz wird ein Set von Fähigkeiten verstanden, die es einer Person ermöglichen, in einer kulturellen Überschneidungssituation unabhängig, kultursensibel und wirkungsvoll zu handeln.“ (Grosch et al. 2000, S. 8 zit.n. Jagusch 2002, S. 3)

Die Voraussetzung, um sich diese als „Schlüsselkompetenz“ (vgl. Friesenhahn 2001b, S. 65) bezeichneten Fähigkeiten anzueignen, ist ein bewusster Umgang mit der eigenen Kultur bzw. Identität. Interkulturelle Kompetenz entsteht durch die Auseinandersetzung mit dem eigenen Inneren und der (äußeren) Realität. Eine wichtige Rolle bei der Identitätsbildung spielt auch die Abgrenzung des ‚Ichs‘ von anderen und das bewusste Erleben seiner eigenen Persönlichkeit. Das bedeutet, dass man sich zuerst der *eigenen* Identität bzw. Kultur bewusst sein muss, um sich dann auf die fremde Kultur einlassen zu können. Aufgabe des interkulturellen Lernens ist es demnach, einen Rahmen zu schaffen für die Anerkennung und die Akzeptanz des *Fremden*, welches als gleichwertig angesehen werden und dem man mit Interesse, Neugier und Verständnis begegnen soll (vgl. Jagusch 2002, S. 3; Hamburger 1999, S. 98; Jordan-Ecker 2002, S. 129).

Die Ziele des interkulturellen Lernens lassen sich etwa folgendermaßen skizzieren: Das wichtigste Element ist die Auseinandersetzung mit der neuen Kultur bzw. das Interesse der Lernenden daran – dies soll Offenheit, Verständnis und Respekt fördern. Darauf basierend sollen Kenntnisse und Wissen über die andere Kultur erworben und in den eigenen Alltag übernommen werden. Ausgehend von der entstandenen Akzeptanz erfolgt eine Reflexion über persönliche oder gesellschaftliche Vorurteile, ein wesentliches

3. Orientierungen in der europäischen Jugendpolitik

Ziel ist es, fremde Kulturen wertfrei (weder positiv noch negativ) zu betrachten. Zum interkulturellen Lernen gehört jedoch nicht nur eine Auseinandersetzung mit dem Fremdem – auch die eigene Kultur soll hinterfragt und kritisch beleuchtet werden, dies kann unter Umständen eine Veränderung in der Persönlichkeit hervorrufen. Schlussendlich ist es auch wichtig, kulturbedingte Spannungen zu ertragen und zu akzeptieren, da dies ein Zeichen von Toleranz ist (vgl. Jagusch 2002, S. 3f.). Für Sander ist es beim interkulturellen Austausch weiters von Bedeutung, dass trotz der persönlichen Bereicherung die eigene kulturelle Identität erhalten bleibt. Bei Konflikten, welche den Austausch behindern, dürfen kulturelle Unterschiede nicht nivelliert werden. Das oberste Ziel bei Sander ist die Dialog- und Verhandlungsfähigkeit zwischen den einzelnen Kulturen (vgl. Sander 2007, S. 1). Wie bei Jagusch ist es auch für sie Voraussetzung, das „Wesen der jeweiligen Kultur [zu] erkennen“ sowie „den gegenseitigen Vergleich [zu] ermöglichen“ (Sander 2007, S. 1).

3.4.3. Interkulturelle Konflikte

Bei interkulturellen *Jugendbegegnungen* treffen unterschiedliche Wertvorstellungen, Orientierungen, Handlungsmuster und Denkweisen aufeinander, welche für die einzelnen jungen Menschen bereits zur Routine geworden und nicht mehr Gegenstand bewusster Gedanken sind, dies führt zu einer sozialen Interaktion unter besonderen Umständen. Auch wenn jedes Individuum in der Regel über eine gewisse Toleranz in Bezug auf Einstellungen verfügt, kann abweichendes Verhalten als eine mehr oder weniger große Bedrohung – abhängig vom Grad der Irritation – der eigenen Normen bzw. der eigenen Identität verstanden werden. Lernt man Umgangsformen kennen, die außerhalb des eigenen Toleranzbereiches liegen und die mit „eigenen kulturspezifischen Konzepte[n]“ (Jordan-Ecker 2002, S. 121) nicht mehr erklärbar sind, nennt Thomas dies „Diskrepanzerfahrungen“ (Thomas et al. 2007, S. 40). Dieses Erlebnis führt zu Verunsicherungen der eigenen Einstellungen, Werte und Anschauungen.

Je introvertierter, distanzierter und verschlossener ein Mensch ist, desto mehr wird er ungewohntes Verhalten als störend empfinden und es ergibt sich eine „kritische Interaktionssituation“ (Thomas 1996, o. S., zit. n. Thomas 2007, S. 41). Darunter versteht man Interaktionen zwischen zwei Menschen verschiedener Kulturen, die entgegen den Erwartungen verlaufen und einen positiven oder negativen Ausgang haben können. In letzterem Fall entstehen Schwierigkeiten, indem das Verhalten als personenbedingt angesehen und nicht als situativ betrachtet wird. Das bedeutet, dass man seinem Gegenüber Fehler und Schwächen zuschreibt – der kulturelle Kontext wird dabei jedoch vollkommen ausgeblendet. Oftmals führt dies dazu, dass man den kulturell bedingten Unterschied als

3. Orientierungen in der europäischen Jugendpolitik

Gefahr wahrnimmt. Wie im vorigen Abschnitt erklärt bedarf es hier interkultureller Kompetenzen, um personenbedingte Zuschreibungen aufzubrechen und den kulturellen Hintergrund mit zu berücksichtigen (vgl. Thomas et al. 2007, S. 41).

Erfolgt die Auseinandersetzung mit einer anderen Kultur jedoch im Zuge einer Reflexion, sprechen Thomas et al. (vgl. 2007, S. 41) vom transformativen interkulturellen Lernen. Für diesen Prozess der Annäherung ist der Kontakt mit Personen, die mit beiden Kulturen vertraut sind, hilfreich. Auf diese Weise können junge Menschen kulturelle Differenzen bewusst wahrnehmen, diese respektieren und in ihrem Handeln berücksichtigen. Prinzipiell ist zu Diskrepanzerlebnissen zu sagen, dass diese nicht zu häufig auftreten dürfen, da sonst der Verlust der eigenen Identität droht (vgl. Thomas et al. 2007, S. 40ff.; Jordan-Ecker 2002, S. 121; Müller 2001, S. 116).

Um interkulturelle Konflikte vermeiden zu können, bedarf es neben einer kritischen Beleuchtung der eigenen und einer bewussten Auseinandersetzung mit der anderen Kultur auch der Bereitschaft zur Veränderung im Sinne eines gegenseitigen Entgegenkommens (vgl. Thomas 1996, S. 24ff. zit.n. Müller 2001, S. 116f.). Weiters ist es wichtig, bei jungen Menschen ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass jede Kultur von einem anderen Wertesystem ausgeht und demnach viele verschiedene Systeme nebeneinander existieren. Daher gilt es, sich von der Vorstellung zu lösen, das eigene Wertesystem sei *normal* – vielmehr soll es als normal betrachtet werden, dass unterschiedliche kulturelle Zugänge aufeinanderstoßen. Müller plädiert daher wie Jagusch dafür, dass Irritationen einige Zeit ertragen werden, ohne dass sich sofort ein Konflikt daraus ergibt (vgl. Müller 2001, S. 115ff.).

3.4.4. Wirksamkeit interkultureller Erfahrungen

Bereits in den 50er- und 60er Jahren des letzten Jahrhunderts wurde in den diversen Fachgebieten viel zum Thema Einstellungsveränderung von TeilnehmerInnen bei interkulturellen *Jugendbegegnungen* geforscht. Dennoch beschäftigt sich die Wissenschaft aufgrund immer größer werdender Probleme im Bereich Rassismus und Fremdenfeindlichkeit auch noch in den letzten zwei Jahrzehnten zunehmend mit der Frage, welche Gewinne man aus interkulturellen Lernerfahrungen ziehen kann. Insbesondere Träger von internationalen *Jugendbegegnungen* sind daran interessiert, Antworten darauf zu finden, um ihre Arbeit rechtfertigen zu können (vgl. Jordan-Ecker 2002, S. 77f.).

Jordan-Ecker berichtet, dass die ForscherInnen von heute die Wirkungen von Austauschprogrammen eher skeptisch betrachten und sie beruft sich unter anderem auf Winter (1974, 1988), der zur Thematik ‚Einstellungsänderung durch interkulturelles Lernen‘ zahlreiche Untersuchungen durchführte: Winter zeigte auf, dass sich Vorurteile nicht

3. Orientierungen in der europäischen Jugendpolitik

ohne weiteres in Toleranz umwandeln lassen. Das bloße Aufeinandertreffen zweier Jugendgruppen mit verschiedenen kulturellen Hintergründen fördert noch lange nicht das gegenseitige Verständnis. Dennoch kann durch bewusstes pädagogisches Intervenieren die Basis für interkulturelles Lernen gelegt werden, was zum Abbau von Vorurteilen beiträgt. Jordan-Ecker schreibt weiters, dass viele Programme, die auf ein solches Verständnis ausgelegt sind, kontraproduktiv wirken, da nicht richtig an das Problem herangegangen wird. Vorurteile inhaltlich zu hinterfragen, hält sie nicht für zielführend, dies bewirkt eher das Gegenteil. Ihr Vorschlag wäre es, vorgefertigte Meinungen zu identifizieren und sich durch pädagogische Methoden damit auseinanderzusetzen (vgl. Jordan-Ecker 2002, S. 77f.).

Diesen kritisch eingestellten AustauschforscherInnen widersprechen die Ergebnisse von Thomas, Chang und Abt, die 2007 eine Studie zu den Langzeitwirkungen bei einer Teilnahme an internationalen *Jugendbegegnungen* durchführten. Die drei WissenschaftlerInnen konzentrierten sich auf mögliche Lern- und Handlungsfelder sowie auf dadurch entstandene Lernprozesse und die Auswirkungen auf die Persönlichkeit. Die genauen Ergebnisse werden im unter *Stand der Forschung* in Kapitel 5.1 präsentiert.

4. Jugend in Aktion

4.1. Programmbeschreibung

Im Jahr 2006 haben der Rat und das Parlament der Europäischen Union entschieden, das Programm JiA für den Zeitraum von 2007 bis 2013 einzuführen. JiA basiert auf den Erfahrungen der vorherigen Programme *Jugend für Europa* (1989-1999), *Europäischer Freiwilligendienst* (1996-1999) und *JUGEND* (2000-2006). Auf Basis dieser gesetzlichen Rahmenbedingungen soll die nicht-formale Lernaktivität von jungen Menschen in Europa gefördert werden. Das übergeordnete Ziel des Programmes ist es, auf die Bedürfnisse der jungen EuropäerInnen einzugehen und sie beim Übergang von der Jugend ins Erwachsenenwerden zu unterstützen. Der Erwerb von Kompetenzen steht hierbei im Mittelpunkt; JiA fungiert somit als Schlüsselinstrument für informelles und nicht-formales Lernen auf europäischer Ebene. Des Weiteren wird die Stärkung der aktiven Bürgerschaft in Europa forciert. Im Folgenden werden unter anderem diese Ziele, aber auch andere wesentliche Merkmale und Prioritäten des Programmes genauer erläutert (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 5).

4.1.1. Ziele

Ein wesentliches Anliegen von JiA ist es, das wechselseitige Verständnis von jungen Menschen verschiedener Länder zu fördern. Werte wie Solidarität und Toleranz unter jungen EuropäerInnen sollen gestärkt werden, da insbesondere diese den sozialen Zusammenhalt in der Europäischen Union ausmachen. Jugendliche sollen ermutigt werden, sich als aktive BürgerInnen im Allgemeinen und als europäische BürgerInnen im Besonderen zu betätigen. Das Programm soll sowohl einen Beitrag in der Entwicklung der Qualität von Unterstützungssystemen für Jugendaktivitäten leisten als auch die Kompetenzen von Organisationen der Zivilgesellschaft im Jugendbereich fördern. Insgesamt soll die europäische Zusammenarbeit im Bereich Jugend forciert werden. Diese allgemein gehaltenen Ziele sollen in Kombination mit den im Folgenden genannten ständigen und jährlichen Prioritäten auf der Ebene der Aktionen verwirklicht werden (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 6).

4.1.2. Prioritäten

Europäische Bürgerschaft Wie bereits bei den Zielen erwähnt ist die Stärkung der Bürgerschaft ein zentrales Element von JiA und gehört zu den ständigen Prioritäten.

Das Programm soll in jungen Menschen das Bewusstsein wecken, europäische BürgerInnen zu sein. Dazu gehört, dass sie sich mit europäischen Themen beschäftigen und sich in Diskussionen über die Zukunft der Europäischen Union einbringen. Einen wesentlichen Bestandteil des Programms bildet demnach die *Europäische Dimension*, die auf Projektebene verwirklicht werden soll. Anstatt kulturelle oder sprachliche Unterschiede zu definieren, sollen gemeinsame Werte, die als Basis für ein gemeinsames Europa fungieren, herausgefunden werden. Neben der Vermittlung der wesentlichen Merkmale der europäischen Gesellschaft trägt auch die Ermunterung, eine aktive Rolle in der Gemeinschaft zu übernehmen, dazu bei, dass sich junge Menschen ‚europäisch‘ fühlen und ihnen bewusst wird, dass sie im Europa der Gegenwart mitbestimmen und dessen Zukunft mitgestalten können (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 6).

Beteiligung junger Menschen Eine weitere Priorität von JiA besteht darin, Bedingungen zu schaffen, unter denen Partizipation gefördert wird. Dies beinhaltet sowohl Raum für die Interaktion zwischen den TeilnehmerInnen anzubieten – passives Zuhören soll eher vermieden werden – als auch individuelle Fähigkeiten und Stärken hervorzuheben. Ein besonderes Ziel des Programmes ist es aber, junge Menschen nicht nur einzubeziehen, sondern ihren direkten Einfluss auf die Projekte zu garantieren. Partizipation soll demnach als Lernprozess sowie als Resultat verstanden werden (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 6f.).

Der partizipatorische Ansatz beruht auf einigen Verhaltensprinzipien: Zum einen sollen Ideen und Informationen gemeinsam besprochen werden; junge Menschen sollen die Möglichkeit haben, selbstständig zu diskutieren und zu analysieren. Zum anderen soll durch ernannte ModeratorInnen ein selbstkritisches Bewusstsein geschaffen werden, um so dem traditionellen Rollenbild von außenstehenden ExpertInnen entgegenzuwirken. Partizipation ist somit nicht nur ein Werkzeug, sondern auch eine innere Haltung und eine Art des Denkens (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 6f.).

Kulturelle Vielfalt Ein Grundelement des Programms ist es, die kulturelle Vielfalt zu wahren, um so einen wesentlichen Beitrag im Kampf gegen Xenophobie und Rassismus leisten zu können. Auf diesem Weg bekommen junge Menschen die Möglichkeit, selbst zu erfahren, was interkulturelles Miteinander bedeutet. Es wird ein Bewusstsein dafür geschaffen, das Projekt in seiner gesamten interkulturellen Dimension wahrzunehmen – die

4. Jugend in Aktion

Jugendlichen werden angeregt, über die Gründe von Unterschieden in Bezug auf Werte nachzudenken. Bei diesem Reflexionsprozess sollen sie unterstützt werden, um Sensibilität im Umgang mit anderen Kulturen zu entwickeln. Weiters sollen sie lernen, jene Standpunkte respektvoll zu hinterfragen, die Vorurteile und Diskriminierung möglich machen und weiter bestehen lassen (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 7).

Einbeziehung junger Menschen mit erhöhtem Förderbedarf Neben der Bewusstseinsentwicklung einer europäischen Bürgerschaft, der aktiven Beteiligung von jungen Menschen und der Achtung der kulturellen Vielfalt ist es eine weitere Priorität, *allen* jungen Menschen die Chance zu geben, an verschiedenen Programmen teilzunehmen – hierbei wird besonders auf Menschen mit erhöhtem Förderbedarf Rücksicht genommen. Die genauen Kriterien, wie diese Zielgruppe zu beschreiben ist, die im Vergleich zu Gleichaltrigen benachteiligt und aus verschiedenen Gründen am Zugang zu informeller Bildung gehindert wird, sind vielschichtig (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 7):

- Soziale Hindernisse sind oftmals ein Grund, warum junge Menschen keinen Zugang zu informeller Bildung haben. Neben Diskriminierung aufgrund von Geschlecht, Religion, ethischer Zugehörigkeit oder sexueller Orientierung können von der Norm abweichende Verhaltensweisen sowie eine kriminelle oder eine von Suchtverhalten geprägte Vergangenheit hinderlich sein. Auch die familiäre Situation (AlleinerzieherInnen, Waisen, Kinder aus zerrütteten Verhältnissen...) kann den Zutritt erschweren.
- Haben junge Menschen einen niedrigen Lebensstandard, ein geringes Einkommen und müssen von Sozialhilfe leben, sind sie obdachlos, verschuldet oder armutsgefährdet, können das auch Gründe sein, die sie daran hindern, informelle Bildungsangebote in Anspruch zu nehmen.
- Neben den sozialen und wirtschaftlichen Barrieren können auch eine geistige, körperliche oder sensorische Beeinträchtigungen den Zugang erschweren.
- Zu den Menschen mit erhöhtem Förderbedarf zählen auch jene, die schulische bzw. bildungsbezogene Schwächen haben. Jugendliche, die bereits mit formaler Bildung Probleme in Form von Lernschwierigkeiten und/oder schlechten Leistungen in der Schule haben und in vielen Fällen die Schule vorzeitig beenden, haben es besonders schwer, Zugang zu informeller Bildung zu bekommen.

4. Jugend in Aktion

- Migrationsbedingte, kulturelle Unterschiede können ebenso Hindernisse sein. Junge Flüchtlinge, ImmigrantInnen oder Nachkommen derselben zählen aufgrund von sprachlichen Schwierigkeiten, Problemen bei der kulturellen Integration und der Tatsache, zu einer ethischen oder nationalen Minderheit zu gehören, auch zur Risikogruppe jener Personen, für die informelles Lernen nicht zugänglich ist.
- Chronische Erkrankungen, schwerwiegende gesundheitliche Probleme sowie psychische und psychiatrische Störungen können sehr belastend sein und sich negativ auf die Zugangschancen zu informeller Bildung auswirken.
- Das letzte Hindernis, das in dieser Liste kurz erwähnt werden soll, ist durch örtliche Gegebenheiten bedingt. Junge Menschen aus entlegenen, schlecht erschlossenen, strukturschwachen Gegenden, von abgelegenen Inseln und aus städtischen Problemvierteln haben es rein geografisch schwerer, Bildungsangebote über die Pflichtschule hinaus in Anspruch zu nehmen (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 7f.).

JiA soll Jugendgruppen sowie -organisationen ermutigen, Bedingungen zu schaffen, damit diese Zielgruppen nicht ausgeschlossen werden. Es wird nicht nur darauf geachtet, dass alle jungen Menschen die gleichen Chancen haben, an Aktionen und Projekten teilzunehmen, sondern es wird besonderes Augenmerk darauf gelegt, dass Menschen mit erhöhtem Förderbedarf speziell einbezogen werden. Das übergeordnete Ziel dahinter ist es, wesentlich zur Vermittlung dieser jungen Menschen am Arbeitsmarkt beizutragen (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 8).

Neben den *ständigen* Prioritäten der europäischen Bürgerschaft, der Beteiligung junger Menschen, der kulturellen Vielfalt und der Einbeziehung junger Menschen mit erhöhtem Förderbedarf gibt es aber auch *jährliche* Prioritäten, die JiA festgelegt hat. Für das Jahr 2009 lauten diese wie folgt:

- In diesem Jahr stehen Innovation und Kreativität im Zentrum.
- Junge Menschen sollen dazu ermutigt werden, aktiv an den Wahlen zum Europäischen Parlament teilzunehmen.
- Der Kampf gegen Gewalt gegen Frauen soll forciert werden.
- Sport soll als Unterstützung zur aktiven Bürgerschaft und zur sozialen Integration verwendet werden.

4. Jugend in Aktion

- Ein gesunder Lebensstil basierend auf körperlichen Aktivitäten soll gefördert werden.
- Menschen mit jeder Art von Behinderung sollen in diesem Jahr besonders involviert werden.
- Für Herausforderungen wie den Klimawandel oder Nachhaltigkeit mit der Umwelt soll ein spezielles Bewusstsein geschaffen werden.
- Kooperationen auf jugendpolitischer Ebene sollen unterstützt werden.
- Die letzte jährliche Priorität ist die Förderung des interkulturellen Dialogs (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 8).

4.1.3. Merkmale

Nicht-formales und informelles Lernen JiA bietet den TeilnehmerInnen die Möglichkeit, sich abseits von formalen Situationen im europäischen Kontext Kompetenzen und Fähigkeiten anzueignen. Nicht-formales Lernen stellt das Pendant zu formalen Lernsituationen, das heißt zu Schule und Unterricht, dar. Diese nicht-formalen Aktivitäten basieren auf Freiwilligkeit und liegen einer sorgfältigen, aber keiner konventionellen Planung zugrunde, um die soziale und persönliche Entwicklung junger Menschen optimal zu fördern. Informelles Lernen geschieht nach dem Prinzip *Learning by Doing* – dies findet man überwiegend in Alltagssituationen, wie zum Beispiel im Familienverband, in der Freizeitgestaltung oder bei der Arbeit. Jugendliche lernen auf diese Art und Weise meist während Jugend- und Freizeitinitiativen, in Peer-Groups und bei freiwilligen Aktivitäten.

In nicht-formalen und informellen Lernsituationen eignen sich (junge) Menschen wichtige Kompetenzen an, welche die persönliche Entwicklung und die soziale Integration fördern und die aktive Bürgerschaft unterstützen – dies kann unter Umständen ihre Beschäftigungssituation verbessern (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 8f.).

Youth Pass Alle TeilnehmerInnen der Aktionen 1.1 (Jugendbegegnungen), 2 (EFD) und 4.3 (Trainingskurse) (siehe dazu Kapitel 4.2) haben Anspruch auf ein Youth Pass-Zertifikat, welches eine Beschreibung und eine Validierung der informellen und nicht-formalen Lernerfahrungen während des Projektes nachweist. Jedes Zertifikat ist einheitlich und übersichtlich aufgebaut und beinhaltet die persönlichen Daten des Teilnehmers/der Teilnehmerin, eine allgemeine Beschreibung der Aktion, wichtige Infor-

4. Jugend in Aktion

mationen über das Projekt, von dem/der TeilnehmerIn realisierte Aktionen und eine Beschreibung sowie eine Bewertung seiner/ihrer Lernergebnisse. Der Youth Pass gilt als Bestätigung der Europäischen Kommission über die Teilnahme an einer informellen bzw. nicht-formalen Lernerfahrung. Das offizielle Zertifikat über diese spezielle Bildungserfahrung kann in der weiteren Ausbildung bzw. im Beruf der TeilnehmerInnen von großem Vorteil sein. Für die Ausstellung des Youth Pass sind die FörderempfängerInnen verantwortlich – sie sind verpflichtet, die TeilnehmerInnen darüber zu informieren und allen, die es wünschen, einen solchen auszustellen (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 9).

Sichtbarkeit des Programms Bei jedem Projekt, das im Rahmen von JiA gefördert wird, müssen Maßnahmen getroffen werden, welche die Sichtbarkeit des eigenen Projektes sowie jene von JiA erhöhen. Hierbei sind vor allem Kreativität und Innovation der ProjektträgerInnen und der TeilnehmerInnen gefragt. Die meisten Maßnahmen werden vor oder während des Projektes gesetzt. Diese sind beispielsweise Flyer, Plakate, Artikel in Zeitschriften, lokalen Zeitungen sowie Magazinen oder Pressemitteilungen. Das Internet bietet ebenso zahlreiche Möglichkeiten, JiA bzw. das eigene Projekt öffentlich zu machen, zum Beispiel in Newslettern, auf eigens erstellten Homepages oder Blogs, auf Fotogalerien etc. Wichtig dabei ist, dass die Unterstützung durch die Europäische Union deutlich erwähnt wird (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 10).

Verbreitung und Verwendung der Ergebnisse Ein weiteres Merkmal von JiA ist es, dass die Resultate des Projektes in irgendeiner Form weiter verwendet, verwertet oder sogar praktisch angewandt werden. Die Projektgruppe soll sich darüber im Klaren sein, welche Personen von ihrem Projekt profitieren sollen. Bereits bei der Planung und Vorbereitung soll auf die Bedürfnisse dieser Zielgruppe geachtet werden. Die Ergebnisse können entweder auf individueller (*Multiplikation*) oder auf politischer (*Mainstreaming*) Ebene verwendet werden. Eine Multiplikation der Resultate wird erzielt, indem man Ergebnisse eines früheren Projektes in ihrer ursprünglichen Form nutzt oder indem man diese in einem anderen Kontext verwendet. Mainstreaming bedeutet, dass erfolgreiche Ergebnisse aus speziellen Projekten auf gut strukturierte Art und Weise genutzt und in lokale, regionale, nationale oder europäische Systeme eingebunden werden (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 10).

Um eine systematische Verbreitung und Verwendung der Projektergebnisse zu gewährleisten, hat die Europäische Kommission eine Strategie entwickelt, die auf verschiedensten Ebenen ausgerichtet ist. Dabei spielen alle AkteurInnen, wie zum Beispiel die Europäi-

4. Jugend in Aktion

sche Kommission, die Exekutivagenturen, die Nationalagenturen usw. (siehe dazu Kapitel 4.4) eine eigene Rolle. Die Aufgabe der ProjektträgerInnen¹ ist es, durch speziell ausgeführte Aktivitäten, welche die Ergebnisse sichtbar machen, für Nachhaltigkeit zu sorgen. Demnach sollen die Resultate auch nach Ende des Projektes weiter verwendet und einer möglichst großen Anzahl von Menschen zugänglich gemacht werden. Eine erfolgreiche Verbreitung und Verwendung der Ergebnisse wird als Qualitätserhöhung des Projektes gesehen (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 10).

Antidiskriminierung Da sich das Programm für Völkerverständigung im Allgemeinen und ein näheres Zusammenrücken der europäischen Länder im Speziellen einsetzt, erklärt es sich von selbst, dass Antidiskriminierung ein wesentlicher Bestandteil ist. Alle jungen Menschen sollen an den Projekten von JiA teilnehmen können, ohne wegen ihres Geschlechts, ihres ethischen Hintergrundes, ihrer religiösen Einstellung, ihrer Weltanschauung, ihrer sexuellen Orientierung oder einer Behinderung diskriminiert bzw. benachteiligt zu werden (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 10).

Gleichstellung von Männern und Frauen Die Gleichstellung der Geschlechter ist im Vertrag von Amsterdam verankert und leistet einen wichtigen Beitrag bei der Schaffung von Arbeitsplätzen in der EU. Wie sämtliche Mitgliedsstaaten der EU wurde auch für das Programm JiA festgelegt, die Gleichstellung von Männern und Frauen in allen Bereichen zu forcieren. Konkret bedeutet dies, dass darauf geachtet wird, dass die Anzahl von männlichen und weiblichen Teilnehmern im gesamten Programm, aber auch in den einzelnen Unteraktionen ausgewogen ist. Strukturell gesehen achtet man bei Aktionen, bei denen ein Geschlecht deutlich schwächer vertreten ist, darauf, Maßnahmen zu ergreifen, dieses speziell zu fördern.

Des Weiteren unterstützt das Programm diese Thematik auch auf inhaltlicher Ebene – Projekte, die sich schwerpunktmäßig oder im weiteren Sinne mit dem Gender-Sujet (zum Beispiel Gleichstellung der Geschlechter, geschlechtsspezifische Klischees/Gewalt, Gleichstellungsansätze etc.) beschäftigen, werden besonders unterstützt (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 10f.).

Jugendschutz und Sicherheitsvorkehrungen für die TeilnehmerInnen Ein besonders wichtiger Grundsatz ist die Gewährleistung des Jugendschutzes und der Sicherheit der jungen TeilnehmerInnen. Das bedeutet, dass ihre Rechte respektiert werden und ihr

¹Die ProjektträgerInnen fungieren als VertreterInnen der TeilnehmerInnen und stellen den Antrag für das Projekt.

4. Jugend in Aktion

Wohlergehen sichergestellt wird. Der Schutz, für welchen die ProjektträgerInnen verantwortlich sind, bezieht sich auf sexuelle sowie moralische Belästigung, Versicherungs-, Alkohol und Drogenmissbrauch, Unfälle, Feuer, Vernachlässigung, rücksichtsloses Verhalten, Bestrafung etc. Jede/r, der im Rahmen von JiA mit jungen Menschen zusammenarbeitet, ist verpflichtet, diesen Schutz sicherstellen. Daher ist es ratsam, sich im Vorfeld Strukturen und Maßnahmen dafür zu überlegen, denn das Gefühl der Sicherheit ist eine Voraussetzung, damit sich die Lernerfahrungen junger Menschen so effektiv und angenehm wie möglich gestalten.

Alle TeilnehmerInnen müssen für die Dauer des Projektes gegen sich eventuell ergebende Risiken versichert sein. JiA gibt kein einheitliches Versicherungsformat vor, es wird auch kein Träger speziell empfohlen. Den ProjektträgerInnen obliegt es, eine passende Versicherung zu finden. Grundsätzlich sollte diese aber eine Reise-, eine Rechts- und eine Haftpflichtversicherung sowie eine Gewährleistung der medizinischen Versorgung bieten. Weiters sollten Unfälle, Todesfälle und Krankheiten abgedeckt und wenn nötig (bei Outdooraktivitäten) auch eine Spezialversicherung inkludiert sein. Für TeilnehmerInnen unter 18 Jahren benötigen die ProjektträgerInnen eine Ermächtigung der Erziehungsberechtigten (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 11).

Mehrsprachigkeit Ein wesentliches Ziel der Europäischen Kommission ist es, mithilfe ihrer Programme die Mehrsprachigkeit zu fördern. Konkret bedeutet dies, dass die Gesellschaft dazu ermutigt werden soll, von ihrer eigenen sprachlichen Vielfalt zu profitieren und dass alle Menschen beim Erlernen von Fremdsprachen unterstützt werden.

JiA ist im eigentlichen Sinne kein Sprachprogramm, es bietet jedoch durch das Zusammentreffen von TeilnehmerInnen aus verschiedenen Ländern die Möglichkeit, mit anderen Sprachen und Kulturen in Kontakt zu kommen. Das Programm soll dadurch bei den jungen Menschen das Interesse wecken, Fremdsprachen zu erlernen (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S.11f.).

4.2. Aktionen

Das Programm JiA besteht aus fünf Aktionslinien (Aktion 1 – Jugend für Europa, Aktion 2 – Europäischer Freiwilligendienst, Aktion 3 – Jugend in der Welt, Aktion 4 – Unterstützungssysteme für junge Menschen und Aktion 5 – Unterstützung für die europäische Zusammenarbeit im Jugendbereich), die wiederum verschiedene Unteraktionen haben. In dieser Arbeit werden die zahlreichen Unteraktionen jedoch nur auszugswei-

4. Jugend in Aktion

se dargestellt – es wurden dafür jene ausgewählt, welche in Bezug auf Häufigkeit und finanzielle Unterstützung die größte Relevanz haben.

4.2.1. Aktion 1 – Jugend für Europa

Die erste Kategorie *Jugend für Europa* soll vor allem das Bewusstsein für eine aktive europäische Bürgerschaft wecken, um so junge Menschen *aller* Gesellschaftsschichten näher an Europa bzw. an die Europäische Union heranzuführen. Dabei wird darauf geachtet, die Bedürfnisse und Erwartungen von jungen Menschen in den Mittelpunkt zu stellen. Es gibt drei Unteraktionen, welche hier im Anschluss erläutert werden: *Jugendbegegnungen*, *Jugendinitiativen* und *Projekte der partizipativen Demokratie* für junge Menschen. Mithilfe internationaler Begegnungen soll das Verständnis junger Menschen für andere Länder und Kulturen verbessert werden. *Jugendinitiativen* zielen darauf ab, den Unternehmungsgeist sowie die Kreativität zu fördern und *Projekte der partizipativen Demokratie* sollen junge Menschen auf allen Ebenen aktiv an demokratischen Prozessen beteiligen (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009a, o. S.; European Commission Youth 2009, o. S.). Neben einer allgemeinen Beschreibung jeder Aktion werden auch deren Ziele sowie Bewertungskriterien erklärt. Zum Abschluss wird noch darauf eingegangen, was man bei der Planung eines guten Projektes beachten soll.

Aktion 1.1 Jugendbegegnungen

Ziele *Jugendbegegnungen* bieten einer oder mehreren Gruppen verschiedener Nationalitäten die Möglichkeit, bei einer Gruppe in einem anderen Land Gast zu sein und bei einem Aktivitätenprogramm mitzumachen, das spezifisch für dieses Thema entwickelt wurde. Die jungen TeilnehmerInnen haben die Möglichkeit, aktiv mitzugestalten und entdecken dabei kulturelle und soziale Unterschiede. Sie sollen sich dieser Verschiedenartigkeit bewusst werden, um so voneinander zu lernen. Letztendlich geht es darum, sie in ihrem Bewusstsein als europäische BürgerInnen zu stärken (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 26).

Beschreibung Eine *Jugendbegegnung* ist ein grenzüberschreitendes Projekt, bei dem sich zwei oder mehrere (nach teilnehmender Länderzahl bi-, tri- oder multilateral) Gruppen treffen, um sich mit diversen Themen auseinanderzusetzen und darüber zu diskutieren – nebenbei lernen die Jugendlichen andere Kulturen und Länder kennen. Es ist möglich, dass eine *Jugendbegegnung* an verschiedenen Orten stattfindet: Dies bedeutet, dass alle TeilnehmerInnen gemeinsam von einem Land ins nächste reisen. Das ganze Pro-

4. Jugend in Aktion

jekt ist in drei Phasen gegliedert: Planung und Vorbereitung, Umsetzung der Aktivität sowie Bewertung einschließlich Reflexion. Wie bei den Merkmalen bereits erwähnt, spielt nicht-formales und informelles Lernen eine wichtige Rolle (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 26).

Wichtig zu betonen ist, dass eine *Jugendbegegnung* weder eine Studien- oder Urlaubsreise, ein Sprachkurs, eine Tournee, ein Festival noch ein Schüleraustausch ist. Auf keinen Fall darf ein Projekt dieser Art eine gewinn- oder tourismusorientierte Austauschaktivität sein, es darf nicht als Sportwettkampf, als Workcamp oder als parteipolitische Veranstaltung missbraucht werden (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 26f.).

Bewertungskriterien einer Jugendbegegnung Alle Jugendlichen, die an einem Projekt teilnehmen, müssen förderfähig sein – was dies genau bedeutet wird in Kapitel 4.6.1 erläutert. Es muss eine Entsendeorganisation (TeilnehmerInnen werden in ein anderes Land entsendet) und eine Aufnahmeorganisation (diese Projektgruppe fungiert als Gastland der *Jugendbegegnung*) geben. Wie im vorigen Punkt *Beschreibung* erwähnt, gibt es bi-, tri- und multilaterale *Jugendbegegnungen*, die aus zwei, drei oder mindestens vier Teilnehmerländern bestehen. Wichtiges Detail dabei ist, dass stets mindestens ein Projektland der EU angehört. Bei einer bilateralen *Jugendbegegnung* muss jede Gruppe aus mindestens acht Personen bestehen, bei einer trilateralen müssen mindestens sechs Jugendliche pro Gruppe teilnehmen und bei einer multilateralen braucht man lediglich vier TeilnehmerInnen aus jeder Nation – bei allen Projekten braucht man pro Land eine/n GruppenleiterIn. Diese ist eine erwachsene Person, die für den Schutz und die Sicherheit ihrer Gruppe verantwortlich ist. Die Jugendlichen müssen zwischen 13 und 25 Jahren alt sein, ein geringer Prozentsatz darf auch zwischen 25 und 30 Jahren alt sein, sämtliche TeilnehmerInnen müssen jedoch einen Wohnsitz in einem Programmland (siehe dazu Kapitel 4.6.3) haben. Die maximale Anzahl der TeilnehmerInnen ist 60 – die Mindestanzahl (exklusive GruppenleiterInnen) beträgt 16 Jugendliche. Die Aktivität selbst muss in einem oder mehreren der Länder der ProjektteilnehmerInnen stattfinden. *Jugendbegegnungen* müssen zwischen 6 und 21 Tagen dauern (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 27ff.).

Bei der Entscheidung der Nationalagentur, welche *Jugendbegegnungen* unterstützt werden, sind folgende Kriterien von entscheidender Bedeutung: 50 % der Entscheidung hängen von der Qualität der Inhalte, der Methodik und dem gesamten Projektentwurf ab. Inwiefern die Ziele und Prioritäten des Programme JiA berücksichtigt werden, ist zu 30 % ausschlaggebend. Die letzten 20 % beziehen sich auf die involvierten Personen – hier-

4. Jugend in Aktion

bei sind die Anzahl und Ausgewogenheit (in Bezug auf Geschlecht und Gruppengröße) der AntragstellerInnen sowie der TeilnehmerInnen von Bedeutung (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 29).

Entwicklung eines guten Projektes Wie eben erwähnt, ist die Qualität des Projektentwurfes ein wichtiges Kriterium, ob eine *Jugendbegegnung* als ‚gut‘ eingestuft wird. Nicht nur die reibungslose Zusammenarbeit zwischen den AntragstellerInnen ist entscheidend, sondern auch jene mit den PartnerInnen sowie deren vollkommene Einbeziehung in die Projektverwirklichung. Entscheidend für den Erfolg einer *Jugendbegegnung* ist die Vorbereitungsphase. Die Gruppe soll sich in Bezug auf das Thema einig sein, die Aufgaben sollen gut verteilt werden und es soll darauf geachtet werden, dass alle gleichermaßen einbezogen werden (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 35).

Es wird empfohlen, einen Vorbereitungsbesuch, einen Advanced Planning Visit (APV), zu planen, da man diese zwei Tage dazu nützen kann, sich vorab einmal persönlich kennenzulernen. Bei einem APV treffen sich die GruppenleiterInnen vor dem Projekt im Gastland und besprechen all die eben genannten Dinge. Das Aktivitätenprogramm der Begegnung soll mit den Zielen von JiA abgestimmt sein, es sollen unterschiedliche Arbeitsmethoden verwendet werden – dabei soll die Interkulturalität im Mittelpunkt stehen. Es wird von den TeilnehmerInnen erwartet, Maßnahmen zu ergreifen, welche die Bewertung des Projektes vorsehen, um so die Nachhaltigkeit des Projektes zu erhöhen. Vorher festgelegte Lernziele und Erwartungen sollen hinsichtlich ihrer Realisierung überprüft werden (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 35).

Wie schon unter 4.1.3 erwähnt, ist die Gewährleistung von Sicherheit und Schutz der TeilnehmerInnen ein wichtiges Element von JiA. Die Maßnahmen dafür müssen für die Nationalagentur, welche die Projekte bewertet, gut nachvollziehbar sein (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 35).

Inhaltlich gesehen soll eine *Jugendbegegnung* den Interessen und Bedürfnissen der TeilnehmerInnen entsprechen und sowohl die interkulturelle als auch die europäische Dimension widerspiegeln. Weiters sollen junge Menschen die Möglichkeit haben, sich in sozialer und persönlicher Hinsicht zu entwickeln. In Bezug auf die Methode spielen aktives Mitgestalten sowie nicht-formale Lernmethoden eine wichtige Rolle (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 36).

Wie anfangs bereits erwähnt ist es ein wichtiges Ziel von JiA, das Programm zu verbreiten und bekannt zu machen. Daher wird mit dem Programm die Forderung gestellt, dass die Auswirkungen der *Jugendbegegnung* nicht allein auf die TeilnehmerInnen beschränkt bleiben – oftmals kann dies mit Folgeaktivitäten realisiert werden. Obwohl auch dies

4. Jugend in Aktion

in Kapitel 4.1.3 schon genannt wurde, sei noch auf die Sichtbarkeit des Projektes und des Programmes sowie auf die Verbreitung und Verwendung der Ergebnisse hingewiesen, welche wichtige Ziele von JiA darstellen (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 35ff.).

Beispiel: Jetzt reicht's – stoppt Rassismus! Drei junge Menschen aus Österreich beschlossen aufgrund der ausländerfeindlichen Wahlkampagnen und dem wachsenden Erfolg rechtsextremer Parteien eine *Jugendbegegnung* zum Thema „Jetzt reicht's – stoppt Rassismus!“ zu organisieren. Per Internet wurde je eine interessierte Gruppe aus Spanien, Italien und Bulgarien gefunden, die mitmachen wollten. Die GruppenleiterInnen trafen sich zum APV in Wien und erstellten einen Aktivitätenprogramm. In Form von Workshops und Diskussionsrunden beschäftigten sich die 21 Jugendlichen mit Selbst- und Fremdwahrnehmung, Ausländerfeindlichkeit, Propaganda usw. (vgl. Hämmerle 2008, S. 6).

Aktion 1.2 Jugendinitiativen

Ziele Junge Menschen sollen dazu ermutigt werden, sich – als HauptakteurInnen – aktiv und direkt an Projekten zu beteiligen, die sie selbst entwickelt haben. Dies soll die Eigeninitiative, die Kreativität und den Unternehmungsgeist wecken und fördern (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 39).

Beschreibung Bei *Jugendinitiativen* steht die Initiative von jungen Menschen im Vordergrund. Es geht darum, Projekte selbst zu planen und durchzuführen, um so eine eigene Idee verwirklichen zu können. Die Mitarbeit an einer Jugendinitiative leistet einen wichtigen Beitrag im Prozess des informellen und nicht-formalen Lernens. Da diese Projektart auf lokaler, regionaler und auf nationaler Ebene stattfinden kann, unterstützen *Jugendinitiativen* auch die Entwicklung der europäischen Bürgerschaft. Diese Projekte können entweder nur von einer einzigen Gruppe in ihrem eigenen Land (national) oder von mindestens zwei *Jugendinitiativen* aus unterschiedlichen Nationen – wobei ein EU-Land dabei sein muss (transnational) – verwirklicht werden (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 39).

Bewertungskriterien einer Jugendbegegnung Im Normalfall können junge Menschen zwischen 18 und 30 Jahren mit Wohnsitz in einem Programmland (siehe dazu Kapitel 4.6.3) an *Jugendinitiativen* teilnehmen – Jugendliche zwischen 15 und 17 Jahren können mitarbeiten, wenn sie einen Coach an ihrer Seite haben, der sie begleitet. Ein Coach ist

4. Jugend in Aktion

eine Person, die mit Jugendarbeit Erfahrung hat und Minderjährige bei der Entwicklung ihrer Initiative unterstützt. Er übernimmt gewisse Aufgaben und hilft bei Bedarf – wichtig dabei ist jedoch, dass der Coach außerhalb der Jugendinitiative bleibt. Ältere TeilnehmerInnen, die bereits bei *Jugendinitiativen* dabei waren, können ebenso jüngere Menschen bei ihren Projekten unterstützen und sie an ihren Erfahrungen teilhaben lassen (*Peer-Coaching*). Anders als bei *Jugendbegegnungen* gibt es hier keine maximale TeilnehmerInnenbeschränkung, bei nationalen Initiativen müssen mindestens vier Jugendliche mitarbeiten, bei transnationalen Projekten benötigt man acht Jugendliche (mindestens vier pro Land), um die Förderkriterien zu erfüllen. *Jugendinitiativen* erstrecken sich über einen längeren Zeitraum – die Projektdauer beträgt zwischen 3 und 18 Monate. In Bezug auf Schutz und Sicherheit sowie die Förderkriterien der Nationalagentur gelten hier die gleichen Bestimmungen wie bei Jugendbegegnungen (siehe dazu Kapitel 4.2.1) (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 39ff.).

Entwicklung eines guten Projektes Hierbei gelten ähnliche Qualitätskriterien wie bei *Jugendbegegnungen*: Die Zusammenarbeit innerhalb der Projektgruppe, die Einbeziehung aller TeilnehmerInnen (nur bei transnationalen Initiativen) sowie die Vorbereitungsphase haben die gleiche Wichtigkeit wie bei *Jugendbegegnungen*. Anstatt eines Aktivitätenprogramms wird bei einer Jugendinitiative jedoch ein Programmkonzept erstellt, welches klar formuliert, ausgewogen und realistisch sein soll. Projekte dieser Art werden nicht *bewertet*, sondern *ausgewertet* – dieser Phase wird besondere Bedeutung beigemessen (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 45ff.).

Die Bewertungskriterien bei *Jugendinitiativen* auf inhaltlicher und methodischer Ebene stimmen ebenso größtenteils mit jenen bei *Jugendbegegnungen* überein, lediglich innovative Kreativität und Unternehmergeist werden hier noch hinzugefügt. In Bezug auf die Qualität der Reichweite des Projektes sind die Kriterien sogar ident, weshalb sie an dieser Stelle nicht noch einmal erwähnt werden (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 45ff.).

Beispiel: Jugendzentrum im Exil Vier junge Wiener wollten einen Raum ‚zum Abhängen‘ schaffen, in dem weder Konsumzwang noch Überwachung herrscht, da es so einen Ort in ihrer Wohngegend nicht gab. Als Schauplatz für ihre *Jugendinitiative* wählten sie einen Park aus, um den AnrainerInnen und PolitikerInnen zu zeigen, dass sie sich nicht vertreiben lassen. An vier Wochenenden veranstalteten sie verschiedene Workshops, zum Beispiel einen Selbstverteidigungskurs. Die Organisatoren haben das Gefühl, mit ihrer

4. Jugend in Aktion

Initiative auf die Bedürfnisse von jungen Menschen aufmerksam gemacht zu haben (vgl. Hämmerle 2008, S. 14).

Aktion 1.3 Projekte der partizipativen Demokratie für junge Menschen

Ziele Bei Projekten dieser Art steht die Teilnahme am demokratischen Leben im Mittelpunkt. Junge Menschen bekommen bei der Aktion 1.3 die Möglichkeit, auf lokaler, regionaler und (inter-)nationaler Ebene aktiv zu partizipieren (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 48).

Beschreibung *Projekte der partizipativen Demokratie* basieren auf einer europäischen Partnerschaft und entstehen durch den Austausch von Ideen, Erfahrungen und methodischen Vorgehensweisen aus anderen Projekten oder Aktionen. Ebenso wie bei *Jugendbegegnungen* bzw. -initiativen liegen auch diesen Projekten die drei Phasen Planung und Vorbereitung, Umsetzung der Aktivität sowie Auswertung inklusive Reflexion zugrunde. Das Ziel des nicht-formalen Lernens bzw. Arbeitens spielt, wie bei allen Aktionen, eine zentrale Rolle. *Projekte der partizipativen Demokratie* dürfen nicht für parteipolitische Veranstaltungen oder Vereinsversammlungen missbraucht werden. Im Rahmen dieser Aktion können beispielsweise Netzwerke für die Arbeit mit Jugendlichen und Erhebungen zum Thema (demokratische) Partizipation von jungen Menschen gemacht werden oder man versucht ihre Bedürfnisse und Wünsche in Bezug auf die Beteiligung am demokratischen Leben aufzuzeigen (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 48).

Bewertungskriterien Bei einem Projekt der partizipativen Demokratie müssen mindestens zwei verschiedene Programmländer (siehe dazu Kapitel 4.6.3) beteiligt sein, eine Nation davon muss ein EU-Mitglied sein. Pro Land muss es zumindest 2 ProjektteilnehmerInnen geben, insgesamt beträgt die MindestteilnehmerInnenzahl 16. Die Jugendlichen müssen zwischen 13 und 20 Jahren alt sein und einen rechtmäßigen Wohnsitz in einer Programmation haben, um teilnehmen zu können. Für ExpertInnen, die in das Projekt eingebunden sind, gelten keinerlei Herkunfts- oder Altersbeschränkungen. Der Ort der Aktivität muss im Land eines Projektträgers/einer Projektträgerin sein. Diese Aktionen dauern – gleich wie *Jugendinitiativen* – 3 bis 18 Monate. Eine Person der planenden Projektgruppe muss die Rolle des Koordinators/der Koordinatorin übernehmen. Wichtige Auswahlkriterien sind die Sicherstellung finanzieller Unterstützung (neben der Förderung durch das Programm JiA) sowie das Vorhandensein von ausreichend Motivation und der entsprechenden Kompetenzen, um das Projekt erfolgreich durchführen zu können (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 49f.).

4. Jugend in Aktion

Die prozentuelle Verteilung der Förderkriterien ist im Vergleich zu *Jugendbegegnung* bzw. -initiative um eine Komponente erweitert. Neben der Relevanz in Bezug auf Ziele und Prioritäten des Programms (30 %), der Projekt- und Methodenqualität (30 %) und dem Profil der TeilnehmerInnen (20 %) zählt bei Projekten der partizipativen Demokratie auch die Qualität des thematischen Konzeptes (20 %) (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 50).

Entwicklung eines guten Projektes Die Parameter, wie man ein gutes Projekt entwickelt, decken sich mit jenen der Aktionen 1.1 und 1.2, weshalb sie hier nicht noch einmal besprochen werden (siehe dazu Kapitel 4.2.1 und 4.2.1).

Beispiel: Zukunftsstadt Tirol Jugendliche aus Stuttgart, Mindelheim, Innsbruck und Ainet schlüpfen für drei Wochen in die Rolle von PolitikerInnen, StadträtInnen, Bankangestellten oder FleischerInnen und erprobten das ‚Leben‘. Die jungen Menschen mussten sich Gedanken zur Stadtgestaltung, zu Sponsorengeldern, zu einer möglichen Währung, zu einem Wahlsystem, zum Klimaschutz, zu Migration usw. machen – kurzum, zu allem, was eine Stadt ausmacht. Die Kinderfreunde Tirol starteten dieses *Jugenddemokratieprojekt* gemeinsam mit einer Jugendgruppe aus Osttirol sowie zwei deutschen Partnerorganisationen (vgl. Hämmerle 2008, S. 18).

4.2.2. Aktion 2 – Europäischer Freiwilligendienst

Bei der Aktion 2 geht es vor allem darum, anderen freiwillig zu helfen und sein persönliches Engagement unter Beweis zu stellen. Im Rahmen des Europäischen Freiwilligendienstes (*EFD*) können junge Menschen zwischen 18 und 30 Jahren bis zu zwölf Monate in ein anderes Land (europa- oder weltweit) gehen und dort unbezahlt einer vollzeitigen sozialen Arbeit nachgehen. Man betätigt sich nicht nur sinnvoll für eine Gemeinschaft, sondern erwirbt auch neue Fähigkeiten in Bezug auf Sprache und fremde Kulturen (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009a, o. S.; European Commission Youth 2009, o. S.).

Ziele Junge Menschen, die den Europäischen Freiwilligendienst leisten, sollen dadurch die Möglichkeit haben, ein gewisses Maß an Solidarität zu entwickeln, um so ein Gefühl für eine aktive Bürgerschaft zu entwickeln. Ein weiteres wesentliches Ziel ist es, das gegenseitige Verständnis der (jungen) Menschen untereinander zu verbessern (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 57)).

4. Jugend in Aktion

Beschreibung Die Aktion 2 bietet jungen Menschen die Möglichkeit, einen freiwilligen Dienst in einem Land, in dem sie selbst nicht ansässig sind, zu absolvieren – dieser kann bis zu zwölf Monate dauern. Wie bereits in den Zielen erwähnt, unterstützt diese Arbeit die Entwicklung der Solidarität und wird als „wirklicher Lerndienst“ (Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 57) bezeichnet. Neben der lokalen Gesellschaft, die einen direkten Nutzen daraus ziehen kann, hat der/die Freiwillige die Chance, sich neue Fertigkeiten anzueignen und eine andere Sprache bzw. Kultur kennenzulernen. Wie bei allen bisher beschriebenen Aktionen besteht auch der Europäische Freiwilligendienst aus drei Phasen: der Planung und Vorbereitung, der Umsetzung der Aktivität und der Auswertung, die eine Reflexion über Folgeaktivitäten beinhaltet. Das nicht-formale Lernen spielt hierbei im Zusammenhang mit der Entwicklung von Solidarität eine bedeutende Rolle. Die Einsatzbereiche eines/einer Freiwilligen sind breit gefächert, diese können zum Beispiel Projekte mit kulturellem, sportlichem, jugendbezogenem, künstlerischem oder umweltbezogenen Rahmen sein. Die TeilnehmerInnen können sich auch im Sozialwesen, im Kulturerbe, im Katastrophenschutz oder in der Entwicklungszusammenarbeit betätigen – gefährliche Kriseneinsätze sind jedoch ausgeschlossen (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 57).

Die Teilnahme am *EFD*-Programm beinhaltet drei Komponenten: Erstens den Dienst selbst, welchen der/die Freiwillige in einem Land absolviert, in dem er/sie selbst nicht ansässig ist, wo er/sie von einem Projektträger aufgenommen wird. Die Arbeit ist unentgeltlich, nicht gewinnbringend orientiert, ist zum Wohl der lokalen Gemeinschaft und wird ganztägig verrichtet. Zweitens die *EFD*-Begleitseminare, welche unbedingt den Richtlinien und Qualitätsstandards der Europäischen Kommission entsprechen müssen. Diese Trainings werden über den ganzen Zeitraum des Dienstes verteilt angeboten: Vor Antritt des Dienstes gibt es ein „Ausreiseseminar“, im neuen Land angekommen ein „Einführungstraining“; dauert der Aufenthalt länger als vier Monate, folgt ein „Zwischentreffen“ und vor der Heimreise gibt es ein „Rückkehrseminar“ (Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 57). Der dritte wesentliche Bestandteil dieser Aktion ist die ständige Unterstützung der jungen Menschen. Dies beinhaltet nicht nur persönliche und aufgabenbezogene Hilfestellung, sondern auch Unterstützung auf sprachlicher und verwaltungstechnischer Ebene. Für Menschen mit besonderen Bedürfnissen sind zusätzliche unterstützende Elemente vorgesehen. Je nach Anzahl der Freiwilligen kann ein *EFD*-Projekt als Einzel- oder als Gruppenaktivität definiert sein. Bei zweiterem können bis zu 100 Freiwillige involviert sein – dies geschieht meist im Zusammenhang mit Veranstaltungen, hierbei stehen gruppenzentrierte Lernprozesse im Vordergrund (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 57f.). Die Stadt Graz organisierte 2003

4. Jugend in Aktion

im Rahmen des Kulturhauptstadtjahres ein Gruppen-*EFD*-Projekt mit ca. 30 Freiwilligen aus aller Welt.

Wie bei jedem Projekt legt JiA genau fest, was das *EFD*-Programm *nicht* ist: Diese Arbeit soll kein Praktikum in einem Unternehmen sein, sie soll weder einen bezahlten Arbeitsplatz ersetzen, noch selbst entlohnt sein, aber auch keine Ausbeutung darstellen. Der Europäische Freiwilligendienst ist kein Sprachkurs, kein Erholungs- oder Touristenprogramm und soll auch nicht als Studien- oder Ausbildungszeit im Ausland angesehen werden (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 57f.).

Bewertungskriterien Der Projektträger, der eine/n Freiwilligen aufnimmt, muss eine gemeinnützige bzw. Nichtregierungsorganisation, eine lokale oder regionale öffentliche Einrichtung oder eine internationale Regierungsorganisation sein. Wenn der Träger ein Projekt im Bereich von Jugend, Sport und Kultur veranstaltet, kann dieser auch eine gewinnorientierte Organisation sein. Alle Projektträger müssen in einem Programm-land, einem benachbarten Land oder in einer anderen Partnerschaft ansässig sein (siehe dazu Kapitel 4.6.3). Alle jungen Menschen zwischen 18 und 30 Jahren können sich – unabhängig von ihrem Hintergrund – als Freiwillige melden, wenn sie im Land der Entsendeorganisation gemeldet sind, Menschen mit erhöhtem Förderbedarf können bereits ab 16 Jahren teilnehmen. Wie bereits erwähnt können an einer Einzelaktivität eine Person und an einer Gruppenaktivität zwischen 2 und 100 junge Freiwillige teilnehmen. Nimmt bei einer Aktion eine Gruppe mit weniger als zehn Freiwilligen teil, kann diese zwischen 2 und 12 Monaten dauern, bei mehr als zehn Personen liegt die Dienstdauer zwischen 2 Wochen und 12 Monaten – die gleiche Zeitspanne gilt für Menschen mit besonderen Bedürfnissen (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 58ff.). Ob ein *EFD*-Projekt genehmigt wird, hängt zu 50 % von der Qualität des Projektes und den Methoden ab, zu 30 % sind der Grad der Übereinstimmung mit den Zielen und Prioritäten von JiA ausschlaggebend und zu 20 % wird die Entscheidung vom Profil der Freiwilligen beeinflusst (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 61).

Entwicklung eines guten Projektes Die Kriterien, um ein gutes Projekt zu entwickeln, unterscheiden sich in einigen Punkten von den vorherigen Aktionen, weshalb sie hier wieder etwas ausführlicher erläutert werden: Die Qualität des Projektentwurfes hängt zum einen (wie auch bei den anderen Aktionen) von der Partnerschaft zwischen den ProjektträgerInnen und den TeilnehmerInnen ab, zum anderen sind die Auswahlprozesse für die Freiwilligen sowie die Gestaltung der Vorbereitungsphase entscheidend. Die Aufgabe der Freiwilligen sowie deren Unterstützung und Trainings sind ebenso Kriterien, wel-

4. Jugend in Aktion

che die Wahl, ob das Projekt angenommen wird, beeinflussen. Weiters sind die Qualität der Bewertungsphase, die Maßnahmen zur Risikoprävention und für das Krisenmanagement sowie die vorhin erwähnten speziellen Elemente für Menschen mit besonderen Bedürfnissen entscheidend (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 75f.).

In Bezug auf die Qualität von Inhalt und Methodik des Projektes ist, ebenso wie bei den anderen Aktionen auch, die Einbeziehung der Freiwilligen in die Aktivität und ihre persönliche und soziale Entwicklung zu fördern. Neben der Einbeziehung der interkulturellen und europäischen Dimension ist die Rolle des Tutors/der Tutorin, welche/n die Freiwilligen während der Projektzeit an ihrer Seite haben, besonders wichtig, (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 67ff.).

Die Parameter für die Qualität der Reichweite eines Projektes werden hier nicht extra erwähnt, da sie sich mit jenen einer *Jugendbegegnung* decken.

Beispiel: EFD in Mandresa Rupert war 20 Jahre alt, als er beschloss, seine Arbeit als Einzelhandelskaufmann für ein Jahr zu unterbrechen und in Spanien den Europäischen Freiwilligendienst zu leisten. In der Tagesstätte für Menschen mit Behinderungen konnte er erstmals seine soziale Ader ausleben, seine Arbeit zuhause hat dies nicht zugelassen. Er lernte viele neue Leute kennen und fand auch zahlreiche FreundInnen. Neben seiner Arbeit in der Tagesstätte besuchte er Spanischkurse, erkundete die Stadt und reiste durch Katalonien (vgl. Hämmerle 2008, S. 22).

4.2.3. Aktion 3 – Jugend in der Welt

Die Aktion 3, *Jugend in die Welt*, soll junge Menschen dazu ermutigen, über die Grenzen von Europa hinauszublicken und den eigenen Horizont zu erweitern. Deshalb finden diese Projekte mit Partnerländern auf der ganzen Welt, besonders jedoch mit den (süd-) östlichen Nachbarstaaten der EU sowie Ländern vom Kaukasus und jenen am Mittelmeer statt. Neben dem Austausch und der Ausbildung geht es auch um Vernetzung über die Grenzen der Europäischen Union hinaus – dies soll das gegenseitige Verständnis und den Interkulturellen Dialog fördern (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009a, o. S.; European Commission Youth 2009, o. S.).

Aktion 3.1 Zusammenarbeit mit den benachbarten Partnerländern der Europäischen Union

Ziele Das Ziel dieser Unteraktion ist es, die Kooperation zwischen den Nationen der Europäischen Union und den benachbarten Partnerländern zu verbessern (siehe dazu

4. Jugend in Aktion

Kapitel 4.6.3). Durch die Zusammenarbeit soll das Verständnis der Völker untereinander verbessert werden. Weiters unterstützt diese Unteraktion die Zusammenarbeit und verbessert die Kapazität der Nicht-Regierungsorganisationen, die im Bereich Jugend tätig sind. Das Besondere hierbei ist, dass Personen gefördert werden, die bereits selbst in der Jugendarbeit tätig sind; es wird ihnen die Möglichkeit gegeben, sich in Bezug auf ihre Erfahrungen und ihr Fachwissen auszutauschen. Dies kann unter Umständen der Beginn einer qualitativ hochwertigen Kooperation oder Partnerschaft sein. Die Zusammenarbeit mit den benachbarten Partnerländern der Europäischen Union beinhaltet zwei Arten von Projekten, zum einen *Jugendbegegnungen* mit benachbarten Partnernationen und zum anderen Training und Vernetzung mit denselben (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 80).

Beschreibung Der Unterpunkt *Jugendbegegnungen mit benachbarten Partnernationen* der Aktion 3.1 unterscheidet sich von der Aktion 1.1 nur in den Partnerländern. Bei der Aktion 3.1 können nicht nur junge Menschen aus Programmländern teilnehmen, sondern zusätzlich auch jene von benachbarten Partnerländern.

Neben den *Jugendbegegnungen mit benachbarten Partnerländern* gibt es bei der Aktion 3.1 aber auch Trainings- und Vernetzungsprojekte. Hierbei muss man zwischen zwei Arten differenzieren: Erstens jenen, die Unterstützung in der Jugendarbeit in Form von Begegnungen, Kooperationen und Trainings bieten. Bei diesen stehen – wie bereits erwähnt – der Erfahrungsaustausch von im Jugendbereich Tätigen und die Erhöhung des Innovationsgrades von Projekten im Mittelpunkt; und zweitens jenen, welche das Entstehen weiterer Projekte im Rahmen von JiA aktiv fördern. Diese Trainings- und Vernetzungsprojekte haben für zukünftige Projekte eine vorbereitende Funktion, indem sie Kenntnisse, Wissenswerte und Tipps vermitteln, sowie Werkzeuge für die praktische Umsetzung anbieten. Der dreiphasige Aufbau ist gleich wie bei *Jugendbegegnungen* (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 87).

Die Trainings- und Vernetzungsprojekte können die Ausgangsbasis für verschiedenste Aktivitäten bilden, wie zum Beispiel für *Job Shadowing*. Darunter versteht man eine kurze Reise zu einer Partnerorganisation in eine andere Nation, bei welcher die teilnehmende Beobachtung und der Erfahrungsaustausch von guten Beispielen im Mittelpunkt stehen. *Projektvorbereitende Besuche* fallen ebenfalls in die Kategorie der Trainings- und Vernetzungsprojekte: Diese beinhalten ein kurzes Treffen zwischen zukünftigen ProjektpartnerInnen, um eine internationale Aktion zu planen oder zu prüfen – dies geschieht vor allem, um die Kooperation untereinander zu verbessern. Eine andere Möglichkeit einer solchen Aktivität ist ein *Studienbesuch* im Rahmen eines kurz andauernden Studienprogramms,

4. Jugend in Aktion

welches zum Ziel hat, Leistungen der Jugendpolitik und -arbeit eines anderen Landes kennenzulernen. Ein drittes Beispiel stellt ein *Trainingskurs* dar, welcher eine Kompetenzsteigerung der TeilnehmerInnen verfolgt und das Ziel der Qualitätssteigerung in der Jugendarbeit im Allgemeinen und bei JiA im Speziellen hat. *Auswertungstreffen* dienen dazu, vorherige Treffen oder Trainingskurse auszuwerten. Als Vernetzungsaktivität kann auch eine Veranstaltung bezeichnet werden, die für den *Aufbau von Partnerschaften* organisiert wird. Bei diesen Aktivitäten können sich ProjektpartnerInnen finden und zukünftige Aktionen besprochen werden (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 87).

Bewertungskriterien Die Bewertungskriterien für eine *Jugendbegegnung* mit benachbarten Partnerländern decken sich exakt mit jenen der Aktion 1.1 (siehe dazu Kapitel 4.2.1), daher werden sie hier nicht noch einmal erläutert. Einzige Ausnahme bildet der Projektort: Die Begegnung darf nicht in einem Partnerland im Mittelmeerraum abgewickelt werden (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 81f.).

Bei Trainings- und Vernetzungsprojekten hingegen sind größtenteils andere Bewertungskriterien von Bedeutung. Es werden die gleichen ProjektträgerInnen gefördert wie bei einer *Jugendbegegnung* – bei der Anzahl gibt es jedoch Unterschiede: Bei einem *Job Shadowing* muss ein/e ProjektträgerIn aus einem EU-Staat und eine/r aus einem benachbarten Partnerland sein. Dasselbe gilt für projektvorbereitende Besuche, es werden mindestens zwei ProjektträgerInnen benötigt. Bei *Studienbesuchen*, *Trainingskursen*, *Auswertungstreffen* und einem *Aufbau von Partnerschaften* können bis zu 50 junge Menschen involviert sein, dies beinhaltet bereits ModeratorInnen und TrainerInnen. Sämtliche Trainings- und Vernetzungsprojekte müssen im Land einer Projektträgerin/eines Projektträgers stattfinden, ausgenommen davon sind die Mittelmeerstaaten. Die Dauer der Aktivitäten reicht von zwei bis drei Arbeitstagen (bei einem projektvorbereitenden Besuch) bis zu 10 bis 20 Arbeitstagen (bei *Job Shadowing*) (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 88).

Entwicklung eines guten Projektes Die Kriterien für eine gute Entwicklung eines Projektes decken sich größtenteils mit jenen einer ‚normalen‘ *Jugendbegegnung*. Bei der Qualität des Projektentwurfs ist hier jedoch die Qualität des Programmkonzepts (und nicht jene des Aktivitätenprogramms) wichtig. Bei den übrigen Parametern (Qualität von Inhalt und Methodik des Projektes sowie Qualität der Reichweite des Projektes) gibt es keine Unterschiede zur Aktion 1.1 (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 69ff.).

4.2.4. Aktion 4 – Unterstützungssysteme für junge Menschen

Die Hauptzielgruppe von JiA sind junge Menschen. Das Programm unterstützt mit der Aktion 4 jedoch auch alle Menschen, die für und mit Jugendlichen arbeiten, das heißt Jugend- und Nichtregierungsorganisationen. Sozialpädagogische BetreuerInnen haben hier die Gelegenheit zu kooperieren, miteinander in Austausch zu treten, um so Netzwerke aufzubauen und Ausbildungen zu absolvieren. Bei diesen Projekten stehen vor allem Innovation, Qualität und Partnerschaft im Vordergrund (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009a, o. S.; European Commission Youth 2009, o. S.).

Aktion 4.3 Training und Vernetzung der in der Jugendarbeit und in Jugendorganisationen Aktiven

Diese Unteraktion deckt sich weitgehend mit den Trainings- und Vernetzungsprojekten der Aktion 3.1 *Zusammenarbeit mit den benachbarten Partnerländern* der Europäischen Union. Der einzige Unterschied liegt darin, welche Länder teilnehmen können: 4.3-Aktionen finden ausschließlich mit *Programmländern* statt, bei Aktionen der Kategorie 3.1 können die *Partnerländer* beteiligt sein (siehe dazu Kapitel 4.6.3). Die Ziele, die Beschreibung, die Bewertungskriterien sowie die Entwicklung eines guten Projektes sind mit jenen der Trainings- und Vernetzungsprojekte der Aktion 3.1 ident, deshalb werden sie an dieser Stelle nicht noch einmal extra angeführt (siehe dazu Kapitel 4.2.3) (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 100ff.).

4.2.5. Aktion 5 – Unterstützung für die europäische Zusammenarbeit im Jugendbereich

Die letzte Aktionslinie soll Jugendpolitik auf europäischer Ebene fördern – sie beinhaltet Projekte, die darauf abzielen, die Jugend zu verstehen. Um das zu erreichen, wird in Form von Jugendseminaren ein Rahmen für politikgestaltende Debatten und für einen *Strukturierten Dialog*² mit politischen EntscheidungsträgerInnen geschaffen. Des Weiteren werden alle Aktivitäten gefördert, die zu einem verbesserten Verständnis von Jugend beitragen. Die Zusammenarbeit von internationalen jugendorientierten Organisationen,

²Der *Strukturierte Dialog* ist ein Instrument um junge Menschen aktiv in die Diskussion um europäische Jugendpolitik miteinzubeziehen. Dieses Vorhaben ist im Weißbuch festgehalten. Die JugendministerInnen der EU haben daher auf Initiative der Europäischen Kommission eine Resolution verabschiedet, welche „die Entwicklung einer koordinierten horizontalen Jugendpolitik und deren praktischen Umsetzung durch einen besseren Strukturierten Dialog zwischen relevanten Akteuren im Jugendbereich fordert.“ (Deutsche Agentur für das EU-Programm Jugend in Aktion / Deutscher Bundesjugendring (DBJR) 2009, o. S.)

4. Jugend in Aktion

wie zum Beispiel dem Europarat und den Vereinten Nationen, ist ebenso ein Schwerpunkt der Aktion 5 (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009a, o. S.; European Commission Youth 2009, o. S.).

Aktion 5.1 Begegnung junger Menschen mit Verantwortlichen der Jugendpolitik

Ziele Bei diesen Begegnungen wird die Zusammenarbeit zwischen in der Jugendarbeit bzw. in Jugendarbeitsorganisationen Tätigen und Verantwortlichen der Jugendpolitik unterstützt – dies geschieht vornehmlich in Form von strukturierten Dialogen und Seminaren (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 111).

Beschreibung Der dreiphasige Aufbau dieser Projekte ist derselbe, der auch die meisten anderen Aktionen auszeichnet. Im Rahmen der Aktion 5.1 gibt es zwei mögliche Aktivitäten: Dies sind zum einen *Nationale Jugendtreffen*, welche lokal, regional oder national in einem Programmland durchgeführt werden und vier Funktionen beinhalten: Erstens schaffen sie die Möglichkeit, in einen Diskurs zu treten und bieten so die Chance, Fragen zu europäischen Themen und Politik zu klären. Zweitens bieten diese Treffen die Gelegenheit, die offizielle Jugendveranstaltung zu planen, welche jeweils das EU-Mitgliedsland mit dem Ratsvorsitz organisiert. Drittens können Aktivitäten für die Europäische Jugendwoche organisiert und geplant werden und viertens bieten diese Projekte Raum für sektorenübergreifende Diskussionen in Bezug auf formale und nicht-formale Bildung. Begegnungen junger Menschen mit Verantwortlichen in der Jugendpolitik können aber auch mehr als eine dieser vier Funktionen haben – es ist auch eine Kombination mehrerer möglich (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 111).

Zum anderen gibt es bei der Aktion 5.1 auch die Möglichkeit von *Transnationalen Jugendseminaren*. Darunter versteht man Begegnungen von jungen Menschen mit politischen EntscheidungsträgerInnen, die darauf abzielen, Vorschläge und erprobte Praktiken zu diskutieren und gewisse Themen hervorzuheben (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 111).

Auch hier legt die Europäische Kommission fest, was eine Begegnung junger Menschen mit Verantwortlichen der Jugendpolitik *nicht* ist: Diese Treffen sind weder Studien- bzw. Urlaubsreisen, gewinnorientierte Austauschaktivitäten oder Schüleraustausche noch Festivals, Tourneen oder Sprachkurse. Des Weiteren fungieren sie auch nicht als Sportwettkämpfe, Gründungsversammlungen von Organisationen oder politische Veranstaltungen (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 111).

4. Jugend in Aktion

Bewertungskriterien Sowohl bei *Nationalen Jugendtreffen* als auch bei *Transnationalen Jugendseminaren* müssen alle ProjektträgerInnen aus einem Programmland stammen – diese können gemeinnützige bzw. Nichtregierungsorganisationen, lokale oder regionale öffentliche Einrichtungen sowie eine europäische Nichtregierungsorganisation im Jugendbereich sein. Bei *Nationalen Jugendtreffen* gibt es nur eine/n einzige/n ProjektträgerIn (bestehend aus mindestens 15 TeilnehmerInnen) aus einem Programmland, bei *Transnationalen Jugendseminaren* braucht man mindestens fünf ProjektträgerInnen (mindestens 30 TeilnehmerInnen) aus verschiedenen Programmländern. Die jungen TeilnehmerInnen, die bei zweiterem Treffen dabei sind, müssen zwischen 15 und 30 Jahre alt sein, für die politischen EntscheidungsträgerInnen gibt es abgesehen von ihrer Tätigkeit keine alters- oder herkunftsspezifischen Vorgaben. Bei beiden Projektarten muss der Veranstaltungsort im Land einer Projektträgerin/eines Projektträgers sein. Während es bei nationalen Treffen keine spezifische Dauer gibt, müssen transnationale Seminare zwischen ein und sechs Tage dauern (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 112).

Entscheidend, ob ein solches Projekt von der Europäischen Kommission gefördert wird, ist in erster Linie die Qualität desselben und die Umsetzung der Merkmale (40 %). Die übrigen Kriterien, die Relevanz für die Ziele und Prioritäten von JiA, die Relevanz für die Ziele der EU-Jugendpolitik sowie das Profil und die Anzahl der TeilnehmerInnen und ProjektträgerInnen haben zu gleichen Teilen (jeweils 20 %) Einfluss auf die Entscheidung (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 113).

Entwicklung eines guten Projektes Die Entwicklung eines guten Projektes erfolgt nach den exakt selben Qualitätsmaßstäben wie bei einer *Jugendbegegnung*, daher werden sie an dieser Stelle nicht nochmals erläutert (siehe dazu Kapitel 4.2.1).

Beispiel: Rollentausch Jugendliche, ExpertInnen und Verantwortliche aus der Jugendpolitik tauschten fünf Tage lang die Rollen und lernten so die jeweils anderen Sichtweisen kennen. Die erste Tageshälfte berichteten die Jugendlichen und die PolitikerInnen hörten zu, am Nachmittag war es umgekehrt, da erzählten die PolitikerInnen von ihrer Arbeit, aktuellen Entwicklungen und Entscheidungsprozessen. Dieser Rollentausch diente dazu, die Kommunikation und den Kontakt zwischen den beiden Gruppen zu intensivieren und den Austausch zu fördern (vgl. Hämmerle 2008, S. 34).

4.3. Statistische Daten zu Jugend in Aktion

4.3.1. Verteilung der einzelnen Aktionen

Nachdem die einzelnen Aktionen des Programmes nun vorgestellt wurden, soll nun auch grafisch dargestellt werden, wie diese verteilt sind (siehe Abb. 4.1). Um hierbei einen Vergleich zu erzielen, werden die Aktionen von Österreich jenen der gesamten EU gegenübergestellt. An dieser Stelle ist anzumerken, dass auf die größtmögliche Aktualität Wert gelegt wird – die Zahlen aus Österreich sind von 2009, zur Gesamtverteilung in der EU liegen aus diesem Jahr allerdings noch keine Daten vor, es werden daher jene aus dem Jahr 2008 verwendet.

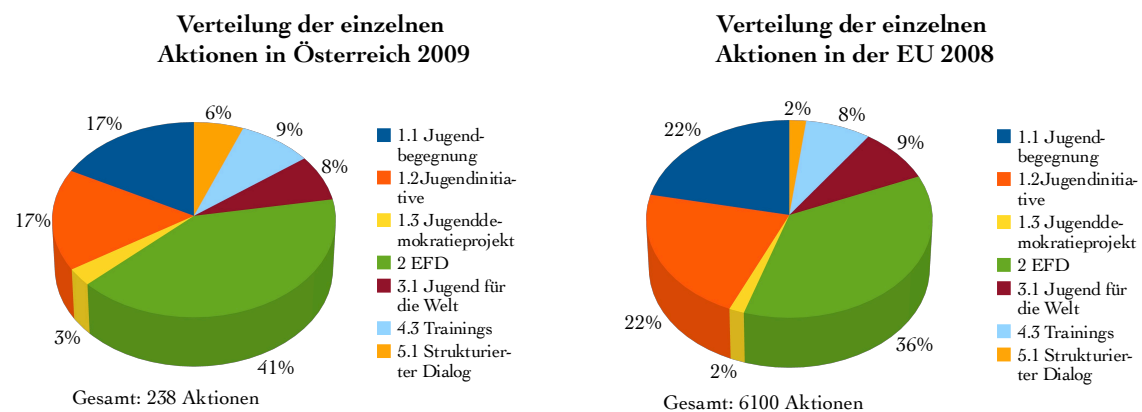


Abbildung 4.1.: Verteilung der einzelnen Aktionen
(Quelle: siehe Fußnote³)

Der größte Anteil der genehmigten Anträge in Österreich wird von *EFD*-Projekten gestellt – 41 % (97 der 238 Aktionen) wurden im Rahmen des *Freiwilligendienstes* abgewickelt. Die zweitgrößte Gruppe waren die *Jugendbegegnungen* (Aktion 1.1) mit 17 % (41), gefolgt von der Aktion 1.2, den *Jugendinitiativen* mit ebenfalls 17 % (40). 21 Aktionen, also 9 % der im Jahr 2009 stattgefundenen Aktionen waren *Trainings- und Vernetzungsprojekte* (Aktion 4.3), 8 % (18 der Projekte) waren von der Aktion 3.1, *Zusammenarbeit mit den benachbarten Partnerländern*, und 6 % (14 Projekte) waren *Begegnungen jun-*

³Interkulturelles Zentrum (2009): Genehmigte Projekte im Jahr 2009. In: <http://www.jugendinaktion.at/images/doku/deadline01112009.xls>, <http://www.jugendinaktion.at/images/doku/deadline01092009.xls>, <http://www.jugendinaktion.at/images/doku/deadline01062009.xls>, <http://www.jugendinaktion.at/images/doku/deadline01042009.xls>, <http://www.jugendinaktion.at/images/doku/deadline01022009.xls> European Commission (2009): Youth in Action Programme. Activity Report 2008. Annexes.

4. Jugend in Aktion

ger Menschen mit Verantwortlichen der Jugendpolitik. Schlusslicht bildeten mit 3 % (7 Aktionen) die *Projekte der partizipativen Demokratie*.

Im Vergleich mit den EU-weiten Daten von 2008 ergeben sich kleine Unterschiede. Die *EFD*-Freiwilligen aller Mitgliedsstaaten machten 36 % der gesamten 6100 Aktionen aus. Der zweite Platz wurde – wie in Österreich – von den Aktionen 1.1 und 1.2 mit jeweils 22 % eingenommen, im EU-Durchschnitt lagen die *Jugendinitiativen* jedoch knapp vor den Begegnungen (1.324 zu 1.323). Weiters folgten die Projekte der Aktionen 3.1 mit 9 % (539) sowie jene der Aktion 4.3 mit 8 % (470). Am seltensten fanden die Aktionslinien 5.1 mit 2 % (120) sowie 1.3 mit ebenfalls 2 % (101) statt.

4.3.2. Eingereichte Projekte

Möchte man als Verein oder informelle Jugendgruppe ein Projekt einreichen, braucht man dafür einen umfangreichen Antrag, für den die genaue Planung und eine detaillierte Beschreibung notwendig sind. Thema, Arbeitsmethoden, Ort, Unterkunft, Ausgaben, TeilnehmerInnen usw. müssen angegeben und ausführlich dargestellt werden. Es gibt fünf Antragsfristen im Jahr, an denen Projekte eingereicht werden können. Aufgrund des begrenzten Budgets können jedoch nicht alle Anträge bewilligt werden. Abhängig von verschiedenen Qualitätskriterien (siehe dafür Bewertungskriterien in Kapitel 4.2) entscheidet die Nationalagentur, welche Aktionen genehmigt und in welchem Ausmaß sie unterstützt werden. Wie bei der Verteilung der einzelnen Aktionen soll auch an dieser Stelle ein Vergleich zwischen österreichischen und EU-weiten Daten gezogen werden (siehe Abb. 4.2). In Bezug auf die Aktualität der Daten gilt das gleiche wie oben.

Auffallend bei diesem Vergleich ist die große Differenz der genehmigten Projekte: In Österreich wurden 2009 von 238 eingereichten Projekten 181 (76 %) genehmigt und lediglich 57 (24 %) abgelehnt. EU-weit wurde hingegen beinahe die Hälfte der Projekte abgelehnt – von den 12.012 Anträgen im Jahr 2008 wurden 5912 (49 %) nicht unterstützt. Nur etwas mehr als die Hälfte, 6.100 (51 %) wurde genehmigt. Hier ist zu vermuten, dass es in Österreich im Verhältnis insgesamt weniger Anträge gibt und daher im Endeffekt weniger abgelehnt werden müssen.

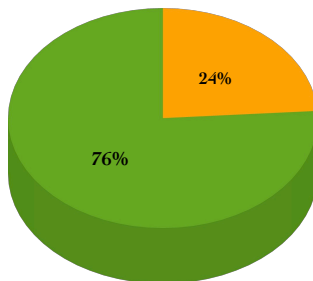
4.3.3. Budget

Die Europäische Kommission hat für den Zeitraum von 2007 bis 2013 ein Gesamtbudget von 885 Millionen Euro für das europäische Programm JiA zur Verfügung. Das Jahresbudget wird vom Europäischen Parlament und vom Europäischen Rat festgelegt. Österreich bekommt im Jahr 2010 2,27 Millionen Euro (siehe dazu Abb. 4.3). Das meiste

4. Jugend in Aktion

Eingereichte Projekte in Österreich 2009

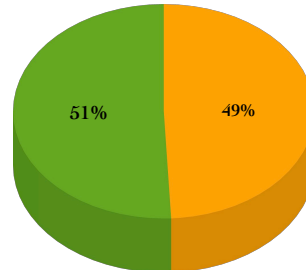
Genehmigte Projekte Abgelehnte Projekte



Gesamt: 238 Projekte

Eingereichte Projekte in der EU 2008

Genehmigte Projekte Abgelehnte Projekte



Gesamt: 12.012 Projekte

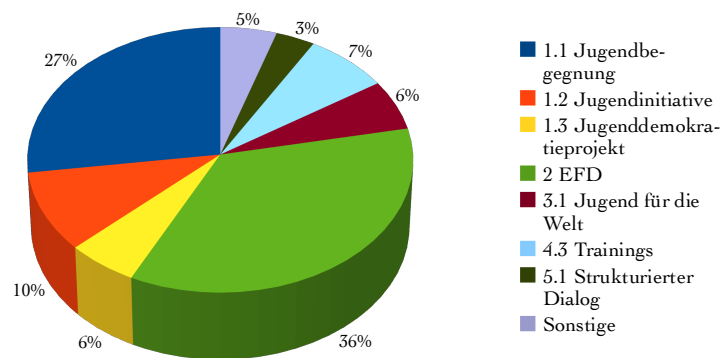
Abbildung 4.2.: Eingereichte Projekte

(Quelle: siehe Fußnote⁴)

Geld wird zur Unterstützung des Europäischen Freiwilligendienstes und für *Jugendbegnungen* verwendet – die Aktion 2 bekommt in diesem Jahr 34 % des Gesamtbudgets (808.171 Euro), für die Aktion 1.1 wird beinahe gleich viel ausgegeben, nämlich 32 % (617.751 Euro). An dritter Stelle stehen Projekte von *Jugend für die Welt* mit 9 % (138.382 Euro) sowie die *Jugendinitiativen* mit ebenfalls 9 % (222.437 Euro). Für die Trainings- und Vernetzungsprojekte werden 7 % (167.995) des Budgets verwendet, weitere 5 % (130.328) kommen den Jugenddemokratieprojekten zu und die letzten 4 % (77.686) fallen dem Strukturierten Dialog zu. Der Rest (111.997) wird für andere Projekte der Aktion 4.3 verwendet, dazu liegen jedoch keine näheren Informationen vor. (vgl. European Commission 2009; Generaldirektion Bildung und Kultur 2009).

⁴Interkulturelles Zentrum (2009): Genehmigte Projekte im Jahr 2009. In: <http://www.jugendinaktion.at/images/doku/deadline01112009.xls>, <http://www.jugendinaktion.at/images/doku/deadline01092009.xls>, <http://www.jugendinaktion.at/images/doku/deadline01062009.xls>, <http://www.jugendinaktion.at/images/doku/deadline01042009.xls>, <http://www.jugendinaktion.at/images/doku/deadline01022009.xls> European Commission (2009): Youth in Action Programme. Activity Report 2008. Annexes.

4. Jugend in Aktion



Gesamtbudget: 2.274.746

Abbildung 4.3.: Budgetzuteilung in Prozent zu den einzelnen Aktionen in Österreich 2010

(Quelle: Programm Committee (2009): Implementation of the Youth in Action Programme – Workplan for 2010)

4.4. Umsetzung

Auf der Ebene der Umsetzung gibt es mehrere Instanzen, die an der Verwirklichung des Programmes JiA beteiligt sind. Neben der Europäischen Kommission, der Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur sowie den Nationalagenturen gibt es aber auch noch andere Strukturen – alle sollen hier kurz Erwähnung finden.

4.4.1. Europäische Kommission

Diese Struktur trägt die meiste Verantwortung in Bezug auf die gesamte Abwicklung des Programms JiA. Die Überwachung der allgemeinen Umsetzung, der Bewertung des Programms sowie der Folgeaktivitäten fallen ebenso in die Verantwortung der Europäischen Kommission wie die Verwaltung der Haushaltsmittel. Weiters werden die Prioritäten, Ziele, Merkmale und Kriterien von JiA von dieser Instanz festgelegt. Die Europäische Kommission ist auch für die Koordination der Nationalagenturen (für eine genaue Definition bzw. Beschreibung siehe Kapitel 4.4.3) zuständig und kontrolliert deren Vorgehensweisen und Handeln. Die zentralisierte Verwaltung des Programms delegiert die Europäische Kommission an die Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 16).

4.4.2. Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur

Diese Agentur entstand im Jahr 2005 auf Initiative der Europäischen Kommission. Die Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur ist besonders für das Abwickeln der zentralisierten Aktionen und Projekte während derer gesamten Laufzeit zuständig. Dies beinhaltet alle Schritte von der Durchsicht der Förderanträge bis zur Überwachung der einzelnen Projekte. Ein weiterer wichtiger Schwerpunkt ihrer Arbeit ist der Europäische Freiwilligendienst – dabei ist die Agentur vor allem für die Versicherung der Freiwilligen zuständig. Im Übrigen beteiligt sie sich beim Finanzierungsmanagement einiger anderer Strukturen, die das Programm mitumsetzen, zum Beispiel dem Eurodesk-Netzwerk oder dem Euro-med Jugendprogramm (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 16).

4.4.3. Nationalagenturen

In jedem Programmland (siehe dazu Kapitel 4.6.3) von JiA gibt es eine Nationalagentur, welche für die Abwicklung und Förderung der Aktionen im nationalen Kontext zuständig ist. Sie nimmt eine vermittelnde Position zwischen Europäischer Kommission, den ProjektträgerInnen auf den diversen Ebenen und den TeilnehmerInnen ein. Die Nationalagentur stellt Informationen über das Programm zur Verfügung, führt die Auswahlverfahren der Förderanträge durch, stellt Verwaltungsverfahren bereit und kontrolliert die Umsetzung und Bewertung der einzelnen Aktionen. Neben der Kooperation mit anderen Nationalagenturen und der Kommission versucht sie auch mit externen Strukturen, welche die Umsetzung des Programmes fördern, zusammenzuarbeiten. Im Sinne der Sichtbarkeit ist jede Nationalagentur darum bemüht, JiA – unter anderem mithilfe der Ergebnisse des Programmes – bekannter zu machen. Des Weiteren übernimmt sie eine wichtige Funktion in der Förderung der Jugendarbeit: Durch die verschiedenen Aktionen geben sie jungen Menschen die Möglichkeit, gemeinsame Erfahrungen, vor allem im nicht-formalen Kontext, zu sammeln sowie soziale Integration, kulturelle Vielfalt und aktive Bürgerschaft auf internationaler Ebene zu erleben. Bestehende Jugendstrukturen werden animiert, sich gemeinsam zu aktivieren, ganz besonders werden jedoch auch informelle Gruppen junger Menschen unterstützt (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 16f.).

4.4.4. Andere Strukturen

Neben der Europäischen Kommission, der Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur sowie den Nationalagenturen gibt es aber noch weitere Strukturen, die zur Um-

4. Jugend in Aktion

setzung des Programmes fachlich beitragen. Diese sind die SALTO Youth Resource Centres, das Eurodesk-Netzwerk, das Euro-Med Jugendprogramm und die Strukturen für ehemalige EFD-Freiwillige.

SALTO Youth Resource Centres

SALTO steht für *Support for Advanced Learning and Training Opportunities* und bietet Fortbildungsmöglichkeiten in Form von Trainings. Hierbei stehen Qualitätsverbesserung der Projekte und die Anerkennung des nicht-formalen Lernens im Mittelpunkt. Die folgende Vorstellung einiger SALTO Youth Resource Centres stellt lediglich einen Auszug dar:

Das *SALTO Youth Resource Centre für kulturelle Vielfalt* hat seinen Sitz in Großbritannien. In Trainings und Schulungen werden Inhalte zu den Themen Identität, Glaube, ethnische Zugehörigkeit etc. bearbeitet – es geht um die Entwicklung eines Bewusstseins in Bezug auf kulturelle Unterschiede und wie man damit umgehen kann.

Das *SALTO Youth Ressource Centre Partizipation* ist in Belgien ansässig. Dieses Zentrum hat es sich zur Aufgabe gemacht, Raum für reflektierten Austausch von Praktiken und Ideen zu schaffen. Dadurch soll die Qualität der einzelnen Projekte auf partizipativer Ebene gesteigert werden.

Das *SALTO Youth Resource Centre Training und Kooperation* mit Sitz in Deutschland arbeitet hauptsächlich an der Verbesserung von Trainingsstrategien und -kursen. Dies geschieht in Zusammenarbeit mit europäischen Fortbildungseinrichtungen sowie TrainerInnen. Des Weiteren kümmert sich das deutsche Zentrum um die Entwicklung und Umsetzung des Youthpass (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 17).

Das Eurodesk-Netzwerk

Dieses Netzwerk ist für die Verbreitung der Inhalte des Programms JiA zuständig und leitet allgemeine Informationen im Jugendbereich an die zuständigen nationalen, regionalen und lokalen Stellen weiter. Die Dienstleistungen des Eurodesk-Netzwerkes umfassen generelle Auskünfte (persönlich, aber auch telefonisch, via E-Mail usw.), Beratung und Unterstützung, es werden Konferenzen und Seminare veranstaltet sowie Schulungen angeboten. Weiters sorgt das Netzwerk für einen gesicherten Zugang zu europäischen In-

4. *Jugend in Aktion*

formationen im Internet und stellt die Informationen für das Europäische Jugendportal sowie Kontaktdaten bereit (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 17f.).

Das Euro-Med Jugendprogramm

Diese Struktur ist in erster Linie für die Jugendorganisationen aus den Mittelmeerländern zuständig. Das Euro-Med Jugendprogramm vernetzt diese und unterstützt ihren Austausch und ihre Zusammenarbeit. Besondere Hilfestellung leistet diese Struktur bei der Suche nach KooperationspartnerInnen, weiters werden Diskussionsforen angeboten und man erhält Informationen zur Finanzierung von *Jugendinitiativen* (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 18).

Strukturen für ehemalige EFD-Freiwillige

Hierbei stehen die Themen *Jugend* und *Freiwilligkeit* im Zentrum. Zum einen werden *EFD*-Freiwillige unterstützt, zum anderen wird den ‚Ehemaligen‘ Raum für Austausch und Vernetzung in Form von Plattformen geboten – dies soll vor allem die Möglichkeit geben, gemeinsam über Erfahrungen zu reflektieren (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 18).

4.5. Unterstützung

Das Programm JiA sieht vor, dass die AntragsstellerInnen in allen Phasen des Projektes (Kontaktaufnahme, Antragsverfahren, Durchführung und Bewertung) unterstützt werden. Die Prinzipien der Transparenz und Fairness beim Auswahlverfahren dürfen davon jedoch nicht beeinträchtigt werden. An dieser Stelle wird noch einmal auf das Bestreben hingewiesen, *allen* jungen Menschen die gleichen Chancen zu geben – dies bedeutet, dass gewisse Gruppen stärker unterstützt werden, um auf eventuelle Beeinträchtigungen oder besondere Bedürfnisse adäquat zu reagieren. Aus diesem Grund sind unterstützende Angebote wie Beratung und Fortbildung wesentliche Elemente im Entwicklungsprozess eines Projektes (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 23).

4.5.1. Die Trainingsstrategie von JiA

Ausgehend von der Europäischen Kommission verfolgt die Trainingsstrategie das Ziel, die Qualität der Projekte ständig zu verbessern und die ProjektträgerInnen bestmöglich vorzubereiten und fortzubilden. Die Trainings sind Kernelemente des Programmes, um

4. Jugend in Aktion

die Qualitätssicherung zu garantieren und fokussieren sich auf die Themen Kommunikation, nicht-formales Lernen und Zusammenarbeit aller Beteiligten. Speziell JugendbetreuerInnen haben die Gelegenheit, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten auszubauen und zu entwickeln (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 23).

Die wesentlichen Bereiche der Trainingsstrategie sind:

- Durch Trainings- und Kooperationspläne kann die Nationalagentur in ihrer Rolle als Vermittler die Qualität gewährleisten.
- Die Trainings für die MitarbeiterInnen der Nationalagenturen und anderer involvierter Strukturen sind essentielle Elemente.
- Die SALTO Resource Centres unterstützen die Nationalagenturen, Organisationen sowie Individualpersonen und bieten inhaltliche Unterstützung.
- Die Ressourcen der Partnerschaft zwischen der Europäischen Kommission und dem Europarat im Jugendbereich sind auch Teil der Trainingsstrategie.
- Bei der Aktion 4.3 geht es um Training und Vernetzung von Menschen, die in der Jugendarbeit und in Jugendorganisationen tätig sind (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 23).

4.5.2. Die Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur

Die Exekutivagentur unterstützt die Sicherung hoher Qualitätsstandards im Projektmanagement in Form des Informationsdienstes Jugend-Helpdesk. Dabei konzentriert sie sich vor allem auf Länder ohne Nationalagentur (Nationen in (Süd-)Ost-Europa, im Kaukasus, in Lateinamerika usw.). Dieser Informationsdienst ist für die Beantwortung spezieller Fragen zuständig, hilft bei der Ausstellung von Visa-Anträgen und unterstützt in Krisensituationen (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 23).

4.5.3. Die Nationalagenturen

Die Nationalagenturen (NAs) veranstalten Trainings, Seminare und Workshops zur Fort- und Weiterbildung für Interessierte. Sie beraten, informieren und helfen allen Beteiligten eines Projektes, weiters fördern sie den Aufbau und die Entwicklung von transnationalen Partnerschaften. Die NAs fungieren als Informationsdrehscheibe des gesamten Programmes für alle Ebenen. Dafür organisieren sie Veranstaltungen, um potenzielle TeilnehmerInnen über JiA zu informieren (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 24).

4.5.4. Die SALTO Resource Centres

Die Aufgabe dieser Zentren ist es, die Qualität von JiA-Projekten zu verbessern – dies geschieht mithilfe ihrer Ressourcen, Trainings, die von ihnen angeboten werden und bereitgestellten Informationen. Neben Trainings organisieren sie auch Studienbesuche, Foren und verschiedenste Aktivitäten, um Partnerschaften aufzubauen. Die dafür notwendigen Methoden und Werkzeuge entwickeln und dokumentieren die Resource Centres selbst. Des Weiteren stellt SALTO alle Trainingsaktivitäten in einem Europäischen Übersichtskalender dar, um so den TeilnehmerInnen einen möglichst einfachen Zugang zu gewähren und verwaltet eine Datenbank für TrainerInnen. Neben der Koordination des Youth-Pass-Systems stellen die Zentren auch aktuelle Informationen über europäische Jugendarbeit zu Verfügung (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 24).

4.5.5. Das Eurodesk-Netzwerk

Dieses Netzwerk ist ein weiterer Anbieter von Informationen sowie Auskünften in Bezug auf Finanzierung, Veranstaltungen und Publikationen. Die Serviceleistung kann sowohl von jungen Menschen selbst, als auch von all jenen, die auf europäischer Ebene in den Bereichen (Aus-)Bildung und Jugend tätig sind, in Anspruch genommen werden (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 24).

4.5.6. Die Partnerschaft zwischen der Kommission und dem Europarat

Die Partnerschaft dieser beiden Institutionen im Bereich Jugendpolitik bildet einen wichtigen Eckpfeiler in der fortlaufenden Entwicklung einer einheitlichen Strategie. Auch die Kommission und der Europarat führen Trainingskurse, Seminare und Netzwerktreffen mit allen möglichen Beteiligten durch – dies soll als Beitrag zum strukturierten Dialog dienen. Bei diesen Aktivitäten stehen die aktive europäische Bürgerschaft, Menschenrechtserziehung, der interkulturelle Dialog und die Qualität der Jugendarbeit sowie der Ausbildung im Mittelpunkt. Weiters konzentriert sich diese Partnerschaft auf Anerkennung und Sichtbarkeit von Jugendarbeit sowie auf die Entwicklung der Jugendpolitik, sie bemüht sich um ein verbessertes Verständnis und bessere Kenntnisse über junge Menschen sowie um den Respekt für kulturelle Vielfalt. Im Rahmen der Partnerschaft zwischen der Kommission und dem Europarat wurde das *European Knowledge Centre für Jugendpolitik* (EKCYP) gegründet, welches den Schwerpunkt auf Forschung über die Lebenswelt von jungen EuropäerInnen setzt. Das Zentrum unterstützt den Informationsaustausch, den Dialog zwischen politischen EntscheidungsträgerInnen, Fachkräften

und ForscherInnen im Bereich Jugend (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 24f.).

4.5.7. Das Euro-Med Jugendprogramm

Dieses Programm unterstützt junge Menschen und Jugendorganisationen im europäischen Raum und im Mittelmeergebiet – hierbei geht es vor allem um den Austausch von guten Beispielen, Vernetzungsarbeit und Kooperationen. Um diese Ziele zu erreichen, wurden einige Netzwerkeinrichtungen entwickelt: Dazu gehört beispielsweise eine Datenbank für die Suche von ProjektpartnerInnen, ein Online-Forum für freie Diskussionen, Länderprofile zur Situation von jungen Menschen oder ein Magazin in Online- und Print-Version (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 25).

4.6. Teilnahmebedingungen

JiA soll in erster Linie junge Menschen und JugendbetreuerInnen ansprechen. Um ein Projekt zu realisieren, braucht man ProjektträgerInnen und TeilnehmerInnen, wobei erstere oftmals Organisationen sind. Im Anschluss soll erläutert werden, welche ProjektträgerInnen und TeilnehmerInnen gefördert werden können bzw. welche Nationen am Programm teilnehmen können (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 19).

4.6.1. Förderfähige TeilnehmerInnen

Am Programm JiA können alle jungen Menschen zwischen dem 13. und 30. Lebensjahr teilnehmen bzw. Menschen, die in der Jugendarbeit oder in Jugendorganisationen tätig sind und einen Sitz in einem Programm- oder Partnerland haben. In Bezug auf die Altersbeschränkung ist zu beachten, dass das Mindestalter beim Ablauf der Antragsfrist erreicht sein muss, dasselbe gilt für die obere Altersgrenze. Diese beiden Beschränkungen variieren jedoch bei den einzelnen Aktionen (siehe dazu Kapitel 4.2)(vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 19).

4.6.2. Förderfähige ProjektträgerInnen

Die ProjektträgerInnen fungieren als VertreterInnen der TeilnehmerInnen und stellen den Antrag für das Projekt. Diese Gruppe kann sowohl gemeinnützig sein, eine Nichtregierungsorganisation oder eine öffentliche Einrichtung darstellen als auch ein einfacher informeller Zusammenschluss einiger junger Leute sein. Des Weiteren akzeptiert die Europäische Kommission Anträge von europäischen Nichtregierungsorganisationen

4. Jugend in Aktion

(ENRO)⁵, die im Jugendbereich tätig sind, von internationalen gemeinnützigen Regierungsorganisationen sowie von gewinnorientierten Organisationen, die sportliche oder kulturelle Veranstaltungen für Jugendliche organisieren. Wird das Projekt eines Vereins, einer Gruppe oder einer Organisation dieser Art ausgewählt, werden die ProjektträgerInnen zu FörderempfängerInnen und schließen einen Vertrag ab, der die Realisierung des Projektes sicherstellt (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 19).

4.6.3. Förderfähige Länder

Zu den förderfähigen Ländern zählen zum einen Programmländer und zum anderen (benachbarte) Partnerländer. Junge Menschen aus Programmländern können an sämtlichen Aktionen teilnehmen und auch Projekte einreichen. Jene aus den benachbarten Partnerländern können bei den Aktionen 2 und 3.1 sowohl TeilnehmerInnen als auch ProjektträgerInnen sein. Bei den Aktionen 2 und 3.2 können dies auch junge Menschen aus den weltweiten Partnerländern (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 20).

Die Programmländer sind neben den 27 Mitgliedsstaaten der EU⁶ auch jene der Europäischen Freihandelsassoziation (EFTA) und des Wirtschaftsraumes (Island, Liechtenstein, Norwegen) sowie Nationen, die Kandidaten für eine Aufnahme in die Europäische Union sind (zum Beispiel Türkei) (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 20).

Sowohl die benachbarten als auch die weltweiten Partnerländer werden hier aus Platzgründen nur auszugsweise erwähnt. Zu den benachbarten Partnerländern zählen unter anderem südosteuropäische Nationen wie Albanien, Kroatien, Montenegro und Serbien, Länder aus Osteuropa und dem Kaukasus wie Armenien, Aserbaidschan, die Ukraine oder Weißrussland sowie Nationen aus dem Mittelmeerraum wie Ägypten, Algerien, Israel, Marokko, Syrien. Weltweite Partnerländer sind zum Beispiel Äquatorialguinea, Benin, Eritrea, Fidschi, Kirgisien, Mikronesien, Niue, Osttimor, Samoa, Tuvalu und Vanatu (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 21).

⁵Eine ENRO muss für mindestens ein Jahr einen rechtlichen Status besitzen, junge Menschen aktiv in die Aktivitätendurchführung einbinden und gemeinnützig sein. Die Tätigkeit auf europäischer Ebene (die Zusammenarbeit mit anderen Organisationen ist allerdings fakultativ) sowie Sitz und Aktivitäten in mindestens acht Programmländern sind neben der Einhaltung der Grundsätze der Gemeinschaftsaktivität im Jugendbereich Voraussetzungen, um als Europäische Nichtregierungsorganisation zu gelten (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 19).

⁶Belgien, Bulgarien, Dänemark, Deutschland, Estland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Irland, Italien, Lettland, Litauen, Luxemburg, Malta, Niederlande, Österreich, Polen, Portugal, Rumänien, Schweden, Slowakische Republik, Slowenien, Spanien, Tschechische Republik, Ungarn, Vereinigtes Königreich, Zypern

4. Jugend in Aktion

TeilnehmerInnen aus Ländern, die keine Mitglieder der Europäischen Union sind, benötigen für die Einreise bzw. für einen legalen Aufenthalt ein Visum. Es fällt in den Aufgabenbereich der ProjektträgerInnen, sich gemeinsam um den Erhalt der Visa zu kümmern (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 22).

Teil II.

Empirischer Teil

5. Stand der Forschung zu Auswirkungen internationaler Begegnungen

An dieser Stelle sollen drei ausgewählte empirische Untersuchungen vorgestellt werden, die sich mit Auswirkungen von internationalen Begegnungen auf jungen Menschen beschäftigen: Die erste Studie wurde von Thomas, Chang und Abt im Jahr 2007 durchgeführt und fokussiert sich auf das Thema *Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungen auf die Persönlichkeitsentwicklung*. Chrisholm, Fennes und Hagleitner leiteten unter der Mitarbeit von Csisinko und Rosenthal die zweite hier erwähnte Untersuchung dem Titel *Was bewirkt Jugend in Aktion in Österreich? Wissenschaftliche Begleitung: Synthesebericht 2009*. Die dritte Erhebung *Qualitative Impact of the Youth in Action Programme. Report of the 2010 Survey* wurde von der Education and Culture DG ¹ durchgeführt.

5.1. Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungen

Das Forschungsziel von Thomas et al. (2007) war es, Lern- und Handlungsfelder von jungen TeilnehmerInnen internationaler Kurzzeit-Austauschprojekte zu erheben und dadurch entstandene Lernprozesse sowie deren Auswirkungen auf das Leben und die Persönlichkeit aufzuzeigen (siehe Abb. 5.1). Die in der Studie berücksichtigten Begegnungen wurden in vier Kategorien unterteilt: *Schüleraustausch bei Gastfamilien*, *Jugendgruppenbegegnungen*, *Projektorientierte Jugendkulturbegegnungen mit Gemeinschaftsunterkunft* und *Multinationale Workcamps*. Die befragten ProbandInnen nahmen im Durchschnitt zehn Jahre zuvor an einer der ausgewählten Programmarten teil. Zuerst wurden 93 deutsche und 38 nicht-deutsche TeilnehmerInnen mittels teilstrukturiertem Interview befragt – dies sollte einen spezifischen Einblick in die Erfahrungen, die mit diesem Programm gemacht wurden, gewährleisten und Langzeitwirkungen aufzeigen. In einem zweiten Schritt

¹,Education and Culture DG‘ ist die englische Übersetzung von ‚Generaldirektion Bildung und Erziehung‘.

5. Stand der Forschung zu Auswirkungen internationaler Begegnungen

wurde ein Fragebogen, der anhand der qualitativen Ergebnisse erstellt wurde, verfasst und 532 ehemaligen TeilnehmerInnen vorgelegt (vgl. Perl und Heese 2008, S. 69f.).

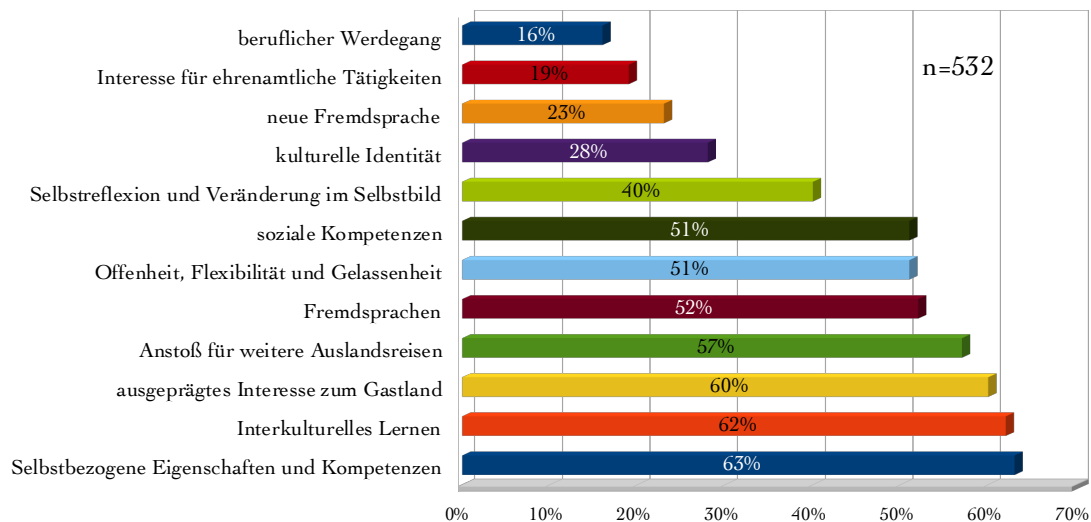


Abbildung 5.1.: Langzeitauswirkungen

(Quelle: Perl und Heese 2008, S. 70ff.)

Neben dem Ziel, Langzeitwirkungen zu erfassen, ging es auch darum, Auslöser für diese zu finden – diese hingen vielfach von den Inhalten der Programme ab. Die Langzeitauswirkungen, von denen die TeilnehmerInnen berichteten, wurden in mehrere Kategorien eingeteilt, die hier auszugsweise vorgestellt werden sollen: Wirkungen bei *Selbstbezogenen Eigenschaften und Kompetenzen* machten sich in Veränderungen der Bereiche Selbstbewusstsein, Selbstvertrauen, Selbstständigkeit und Selbstwirksamkeit (Überzeugung der eigenen Fähigkeiten) bemerkbar – 63 % der Befragten gaben einen Zuwachs in diesem Gebiet an. Bei 62 % der ehemaligen TeilnehmerInnen hinterließen die Erfahrungen Wirkungen im *interkulturellen Lernen* – dies beinhaltet unter anderem die Fähigkeit, eine andere Perspektive übernehmen zu können oder über profundes Wissen über die eigene sowie die andere Kultur zu verfügen. Im besten Fall führt dies zu einer Erweiterung im Werte- und Verhaltensrepertoire. Der intensive Kontakt mit Menschen anderer Herkunft ermöglicht Erfahrungen, die im Rahmen einer privaten Reise üblicherweise nicht gemacht werden können. Für 60 % der TeilnehmerInnen entwickelte sich eine enge Beziehung und ein *ausgeprägtes Interesse zum ‚Gastland‘*. Häufig setzt sich dieses Interesse auch anderen Kulturen gegenüber fort. Über die Hälfte aller befragten ProbandInnen nahmen die internationalen Treffen als Anstoß für weitere Auslandsreisen, längere -aufenthalte oder nochmalige Teilnahmen an *Jugendbegegnungen*. Etwa die Hälfte (52 %) der Befragten be-

5. Stand der Forschung zu Auswirkungen internationaler Begegnungen

stätigten, dass sich etwas im Bereich *Fremdsprachen* verändert hat: Zum einen beinhaltet dies eine Kompetenzsteigerung der Fremdsprache(n) und zum anderen die gesteigerte Bereitschaft, eine Fremdsprache anzuwenden. In Bezug auf *Offenheit, Flexibilität und Gelassenheit* berichteten 51 % der ProbandInnen von einer positiven Veränderung, die jungen Menschen reagierten offener und gelassener unbekannten Situationen sowie Personen gegenüber. Knapp über die Hälfte der Befragten (51 %) waren überzeugt, dass sie ihre *sozialen Kompetenzen* in Form von Team- und Konfliktfähigkeit erweitern konnten. Bei 40 % der interviewten TeilnehmerInnen entwickelte sich durch die Zusammenkunft unterschiedlicher Kulturen eine Zunahme der *Selbstreflexion* und eine *Veränderung im Selbstbild*. Ein relativ geringer Prozentsatz der Befragten (28 %) berichtete von einem lang anhaltenden Einfluss auf die *kulturelle Identität*. Darunter versteht man unter anderem die Wertschätzung der eigenen Kultur. Des Weiteren wurden 23 % der TeilnehmerInnen dazu ermutigt, eine neue Fremdsprache (zum Beispiel Hebräisch oder Polnisch) zu lernen 19 % der jungen Menschen interessierten sich in Folge der Austausch Erfahrung (mehr) für *ehrenamtliche Tätigkeiten* – der größte Bereich hierbei waren *Kinder und Jugendliche* mit 39 % und *Politik* mit 29 %. Obwohl die Projekte generell von kurzer Dauer waren, gaben 16 % an, dass die Erfahrung sie in ihrem *beruflichen Werdegang* beeinflusst hatte (vgl. Perl und Heese 2008, S. 70ff.).

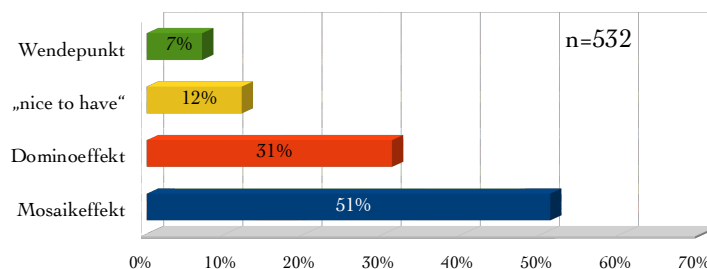


Abbildung 5.2.: Verarbeitungstypen

(Quelle: Perl und Heese 2008, S. 70ff.)

Thomas, Chang und Abt erhoben weiters, in welcher Form die Erlebnisse verarbeitet bzw. in das eigene Leben integriert wurden (siehe dazu Abb. 5.2). Bei den Interviews formierten sich einige ‚Verarbeitungstypen‘ heraus: Für 12 % der TeilnehmerInnen waren die Erfahrungen „nice to have“ (Perl und Heese 2008, S. 73f.), ohne jedoch nennenswerte Auswirkungen auf die Biografie hinterlassen zu haben. Etwa die Hälfte (51 %) der ProbandInnen beschrieb einen „Mosaikeffekt“ (Perl und Heese 2008, S. 73f.), bei dem die Teilnahme neben einigen anderen Ereignissen für eine bestimmte biografische Entwicklung ausschlaggebend war. Für knapp ein Drittel (31 %) der TeilnehmerInnen war

5. Stand der Forschung zu Auswirkungen internationaler Begegnungen

die internationale Begegnung ein Auslöser für gewisse Aktivitäten oder Erlebnisse – Perl und Heese (2008) sprechen von einem „Dominoeffekt“ (Perl und Heese 2008, S. 73f.). Besonders hervorgehoben in der Studie wird der „Wendepunkt“ (Perl und Heese 2008, S. 73f.). 7 % geben trotz der Kürze der *Jugendbegegnungen* an, durch diese Erfahrungen eine Kehrtwende in ihrem Leben erfahren zu haben. Abschließend ist zu bemerken, dass auch gleichzeitig mehrere Formen der Verarbeitung erlebt wurden, in keinem Fall kam es zu negativen Auswirkungen (vgl. Perl und Heese 2008, S. 73f.).

5.2. Was bewirkt Jugend in Aktion in Österreich?

Wissenschaftliche Begleitung: Synthesebericht 2009

Die zweite Studie, die für diese Arbeit von Relevanz ist, ist der Synthesebericht, der vom Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Innsbruck durchgeführt wurde, welches für die wissenschaftliche Begleitung von JiA zuständig ist. Unter der Leitung von Chisholm, Fennes und Hagleitner wurden 2009 zum ersten Mal ProjektleiterInnen befragt und sechs Fallstudien gemacht. Die Anzahl der Fragebögen betrug 36 (bei einer Rücklaufquote von 50 %) – durch diese relativ geringe Anzahl an ProbandInnen müssen die Ergebnisse jedoch mit Vorsicht betrachtet werden. Für die Fallstudien wurde mit einer teilnehmenden Beobachtung gearbeitet (vgl. Chisholm et al. 2009, 4ff.).

Die Untersuchung konzentrierte sich unter anderem auf die Umsetzung der Programmziele (siehe dazu Kapitel 4.1.1 und Abb. 5.3) bei den Projekten, die Angaben entsprechen stets dem Durchschnittswert folgender Kategorien: *Jugendbegegnungen* (1.1, 3.1), *Jugendinitiativen* und *Demokratieprojekte* (1.2, 1.3), *EFD* (2) und *Ausbildung und Vernetzung* (4.3, 3.1). Ein besonders hohes Ergebnis erzielte die Frage nach der *Förderung des gegenseitigen Verständnisses* – 94 % waren der Meinung, dass dieses Ziel *überwiegend* oder *sehr* erfüllt wurde. Betrachtet man die Auswertung der einzelnen Aktionen, sieht man bei den *Jugendbegegnungen* sowie den *Jugendinitiativen/Projekten der partizipativen Demokratie* (die beiden Unteraktionen wurden zusammengefasst) sogar eine Zustimmung von 100 % (*überwiegend* oder *sehr*) zur Erfüllung des Zieles. 80 % der Befragten waren der Ansicht, dass die Erfüllung des Ziels *Förderung der aktiven Bürgerschaft junger Menschen im Allgemeinen und ihre europäische Bürgerschaft im Besonderen* *überwiegend* oder *sehr* gewährleistet wird. Das zweite Ziel von JiA ist die *Entwicklung der Solidarität und Förderung der Toleranz unter jungen Menschen, insbesondere zur Stärkung des sozialen Zusammenhaltes in der Europäischen Union*: 77 % der ProbandInnen empfanden die Projekte als *überwiegend* oder *sehr* im Einklang mit diesem Ziel. Niemand gab an, dass er oder sie dies überhaupt nicht verwirklicht sah. Die

5. Stand der Forschung zu Auswirkungen internationaler Begegnungen

Förderung der europäischen Zusammenarbeit im Jugendbereich wurde von der Hälfte der ProbandInnen (50 %) als *überwiegend* oder *sehr* umgesetzt beurteilt. Ein eher geringer Prozentsatz (41 %) war überzeugt, dass die Projekte einen *Beitrag zur Entwicklung der Qualität von Unterstützungssystemen für Jugendaktivitäten und der Kompetenzen von Organisationen der Zivilgesellschaft im Jugendbereich* lieferten. Auffallend ist hierbei, dass die ProbandInnen der Aktion *Ausbildung und Vernetzung der in der Jugendarbeit und in Jugendorganisationen Tätigen* dieses Ziel zu 100 % (*überwiegend* oder *sehr*) als erfüllt sehen (vgl. Chisholm et al. 2009, 30ff.).

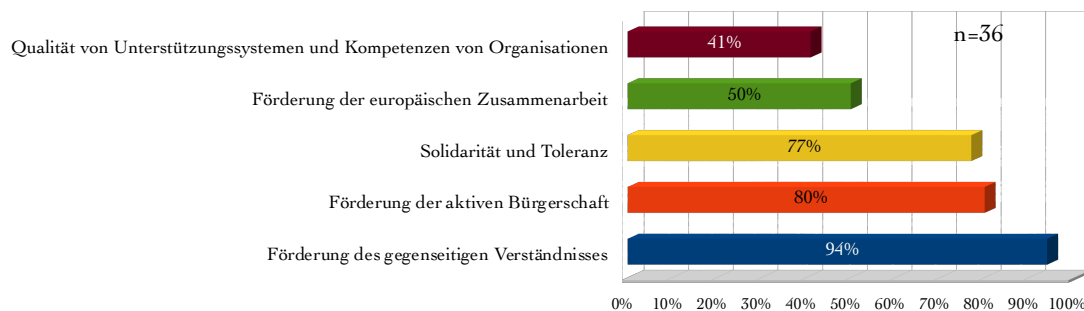


Abbildung 5.3.: Programmziele

(Quelle: Chisholm et al. 2009, S. 30ff.)

Neben der Untersuchung der Programmziele wurden auch zwei ständige Prioritäten auf ihre Umsetzung überprüft: zum einen die *Förderung der Wertschätzung junger Menschen für kulturelle Vielfalt, Förderung des interkulturellen Lernens und Bekämpfung von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit* und zum anderen die *Einbeziehung benachteiligter junger Menschen in das Programm JiA*. Die erste Priorität sahen 88 % in den Projekten verwirklicht, insbesondere die ProbandInnen der *Jugendbegegnungen*, der *Jugendinitiativen/Demokratieprojekte* und des *EFD* beurteilten dies als gut verwirklicht (100 % stimmten hier mit *überwiegend* oder *sehr*). Weitaus weniger Zustimmung bekam die zweitgenannte Priorität: Nur 55 % gaben an, dass dies in den Projekten *überwiegend* oder *sehr* erfüllt wurde – 45 % reagierten sogar mit Ablehnung und sahen dies *gar nicht/sehr wenig* oder *eher wenig* umgesetzt (vgl. Chisholm et al. 2009, 39f.).

5.3. Qualitative Impact of the Youth in Action Programme

Die dritte Studie, die hier Erwähnung finden soll, wurde von der Generaldirektion Bildung und Erziehung durchgeführt. Die Ergebnisse des Reports wurden erst im Mai

5. Stand der Forschung zu Auswirkungen internationaler Begegnungen

2010 veröffentlicht. Es wurden 2797 Fragebögen an europäische TeilnehmerInnen des JiA-Programmes verschickt, 1083 davon wurden ausgefüllt und zurückgeschickt. Diese quantitative Untersuchung ist sehr umfangreich – die Ergebnisse werden daher nur auszugsweise dargestellt (siehe dazu Abb. 5.4):

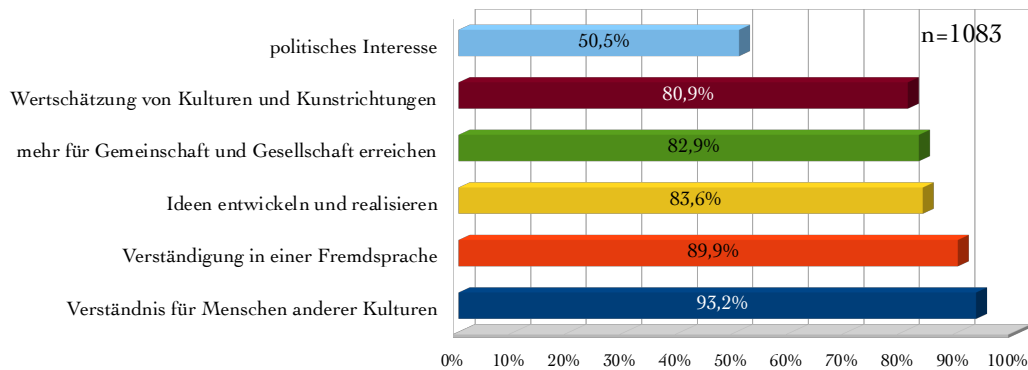


Abbildung 5.4.: Veränderungen der TeilnehmerInnen

(Quelle: Education and Culture DG 2010, S. 2ff.)

Bei den ersten Fragen gab es vier Antwortkategorien: *definitely*, *to some extent*, *not so much* und *not at all*. Für die Ergebnispräsentation werden die ersten beiden zusammengefasst, die ungültigen Antworten werden nicht dargestellt. Die ersten Angaben betreffen Aussagen zur Partizipation. 83,6 % der ProbandInnen sind der Meinung, dass sie durch die Teilnahme am JiA-Programm besser gelernt haben, Ideen zu entwickeln und zu realisieren. Beinahe gleich viele junge EuropäerInnen (82,9 %) gaben an, nun mehr für die Gemeinschaft bzw. die Gesellschaft erreichen zu können. In Bezug auf politisches Interesse glaubten nur etwa die Hälfte (50,5 %), dass die Erfahrung bei JiA dazu beigetragen hat, nun lieber über Politik zu diskutieren. Weiters wurden Items zur kulturellen Vielfalt formuliert: 80,9 % der Befragten können durch ihre Teilnahme verschiedene Kulturen und Kunstrichtungen mehr wertschätzen als vorher. Ein sehr großer Teil (93,2 %) der Jugendlichen kommt nun besser mit Leuten anderer Kulturen zurecht. Beinahe genauso viele (89,9 %) haben gelernt, sich in einer Fremdsprache verständlich zu machen (vgl. Education and Culture DG 2010, S. 2ff.).

Die nächsten Ergebnisse beziehen sich auf die Zeit nach der Projektteilnahme (siehe dazu Abb. 5.5) – es gelten dieselben Antworten wie oben: Bei 86,7 % der ProbandInnen hat sich danach eine vermehrte Reiselust bemerkbar gemacht. 77,4 % wollen nun bestimmt oder im gewissen Maße im Ausland studieren, arbeiten oder gar leben – 15,8 % können sich dies eher nicht oder gar nicht vorstellen. 90,1 % sind davon überzeugt, dass

5. Stand der Forschung zu Auswirkungen internationaler Begegnungen

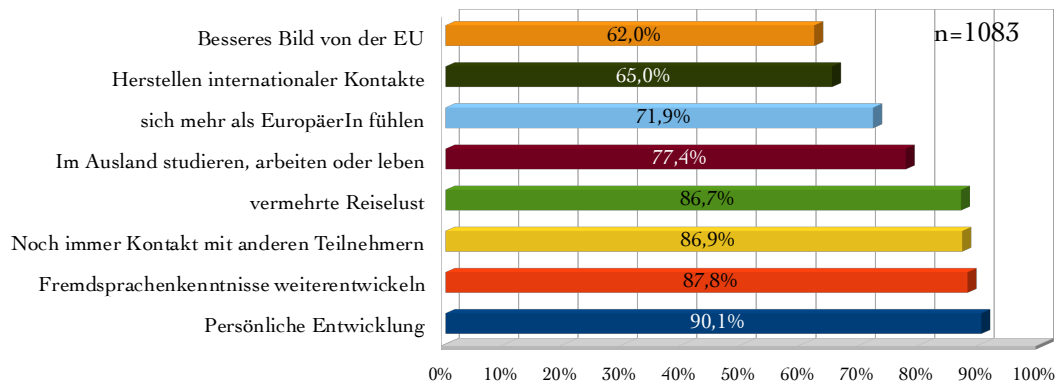


Abbildung 5.5.: Nach der Projektteilnahme
(Quelle: Education and Culture DG 2010, S. 4ff.)

die Erfahrungen bei JiA zu ihrer persönlichen Entwicklung beigetragen haben – lediglich 4,2 % sehen dies nicht so. 87,8 % der Befragten möchten aufgrund der Erfahrungen ihre Fremdsprachenkenntnisse weiterentwickeln. In Bezug auf das Knüpfen bzw. Halten von Kontakten berichten 86,9 %, dass sie mit anderen TeilnehmerInnen noch in Kontakt sind und 65 % konnten internationale Kontakte herstellen, die sie in ihrer beruflichen Laufbahn unterstützen. 71,9 % fühlen sich nach der Erfahrung mehr als EuropäerIn und 62 % der Befragten haben nun von der EU ein besseres Bild (vgl. Education and Culture DG 2010, S. 4ff.).

5.4. Gesamtbetrachtung

Bei den beiden Untersuchungen zu JiA muss abschließend kritisch hinterfragt werden, *wer* die ProbandInnen sind bzw. *wer* an den Umfragen teilgenommen hat. Mit hoher Wahrscheinlichkeit sind dies Leute, die an dem Programm Gefallen gefunden haben, ansonsten würden sie sich vermutlich nicht die Mühe machen, an einer Studie teilzunehmen. Dies erklärt unter Umständen die weitgehend positive Bewertung. Auch wenn sich die Auftraggeber der Problematik teilweise bewusst sind, ist dieser schwer entgegenzuwirken.

Die Abgrenzung zur vorliegenden Arbeit erfolgt durch die Methodenwahl: Während die eben vorgestellten Erhebungen größtenteils quantitativ sind (mit Ausnahme der sechs Fallstudien), wurde diese Untersuchung qualitativ in Form von Interviews mit Experten und TeilnehmerInnen durchgeführt. Mit dieser Vorgehensweise werden zwei unterschiedliche Sichtweisen aufgezeigt, die – zusammengeführt – zu aufschlussreichen Ergebnissen führen sollen.

6. Ziel des Forschungsvorhabens und Fragestellungen

Ziel dieser empirischen Erhebung ist es, die europäische Jugendpolitik anhand des Programmes JiA zu beleuchten. In Form von qualitativen Interviews mit Experten und TeilnehmerInnen soll JiA aus zwei verschiedenen Blickwinkeln untersucht werden. Diese beiden Sichtweisen sollen möglichst unterschiedliche Wahrnehmungen aufzeigen. Es gäbe viele interessante Gesichtspunkte zu erforschen, der Fokus liegt jedoch auf den Auswirkungen und Effekten des Programmes auf die TeilnehmerInnen.

Im Theorie-Teil wird bereits auf die Frage **„Welche pädagogischen Orientierungen stehen hinter JiA?“** Bezug genommen (siehe dazu Kapitel 3). Ausgehend von diesen Erkenntnissen wird in der Empirie nach den pädagogischen Orientierungen in der europäischen Jugendpolitik gefragt bzw. ob es eine gesetzliche Grundlagen oder Papiere der EU dazu gibt. Aus diesen Antworten soll der Stellenwert der einzelnen Orientierungen auf europäischer Ebene deutlich gemacht werden. Die Forschungsfrage lautet daher:

„Welchen Stellenwert haben die pädagogischen Orientierungen in der europäischen Jugendpolitik?“

Weiters soll diese Arbeit Antwort darauf liefern, ob ein Programm, das Anfang des 21. Jahrhunderts junge Menschen in andere Länder schickt, noch eine besondere Bedeutung hat oder ob Auslandsaufenthalte bereits zur Normalität für die junge Generation geworden sind. In diesem Kontext erscheint es interessant, welche Möglichkeiten und Chancen sich für Jugendliche durch einen Auslandsaufenthalt ergeben. Die Forschungsfrage konzentriert sich demnach auf die Bedeutung:

„Welche Bedeutung hat das Programm für junge Menschen?“

Von der Bedeutung klar abzugrenzen ist die Frage nach der Wirkung des Programmes. Hier geht es im Unterschied zu vorhin nicht um die Gelegenheit, ins Ausland zu gehen, sondern um mögliche Auswirkungen eines Aufenthaltes in einem anderen Land. Die dazugehörige Frage lautet:

„Welche Wirkung hat das Programm JiA?“

6. Ziel des Forschungsvorhabens und Fragestellungen

Da diese allgemein gehaltene Frage recht schwer zu beantworten bzw. die generelle Wirkung nicht gut messbar ist, wurden verschiedene Ebenen festgelegt. Anhand dieser spezifischen Kategorisierung sollen Veränderungen in den verschiedensten Bereichen, die durch die Erfahrung bei einem JiA-Projekt bedingt sind, erfragt werden. Zum einen sind hier persönlichkeitsbezogene Entwicklungen von Interesse – dies bedeutet unter anderem Veränderungen im Selbst- und Fremdbild sowie im Selbstbewusstsein oder eine eventuelle Interessenserweiterung in Bezug auf andere Kulturen und Länder. Zum anderen geht es um Auswirkungen auf sozialer Ebene: Das betrifft Entwicklungen im Knüpfen bzw. Halten von Kontakten sowie Einstellungsveränderungen zu MigrantInnen in der Heimat. Weiters soll überprüft werden, ob das eigene Land nun reflektierter betrachtet wird und ob dadurch eine engere Verbundenheit mit der Heimat oder eine größere Distanz zu dieser entstanden ist.

Zu guter Letzt soll noch herausgefunden werden, ob die Teilnahme an einem JiA-Projekt die Einstellung der jungen Menschen zur Europäischen Union bzw. zu Europa verändert hat – dies könnte sich beispielsweise durch ein vermehrtes Interesse an EU-politischen Themen äußern. Die Subfrage, die all dies beinhaltet, lautet daher:

„Welche Veränderungen bewirkt das Programm (auf persönlichkeitsbezogener, sozialer, kultureller und europäischer Ebene)?“

7. Design

7.1. Untersuchungsmethode

Die empirische Vorgehensweise, die für diese Erhebung am sinnvollsten erscheint, ist bei den qualitativen Forschungsmethoden einzuordnen. Da Ja/Nein-Antworten keinen Raum für ausführlichere Erzählungen lassen, wäre zu befürchten, dass bei einem Fragebogen mit Rasterantworten nicht die gewünschten Ergebnisse erzielt werden können. Auch narrative Interviews wären in diesem Fall keine ideale Erhebungsmethode, da die Vergleichbarkeit verloren ginge. In diesem Fall erscheint es daher von Vorteil, dass die ProbandInnen selbst zu Wort kommen und von ihren Erfahrungen, Begegnungen und Erlebnissen erzählen können. Aus diesem Grund wurden halbstrukturierte Leitfaden-Interviews durchgeführt.

7.2. Instrument

Da zu erwarten war, dass die beiden befragten Personengruppen (Experten und TeilnehmerInnen) unterschiedliche Zugänge haben würden, wurden zwei Interview-Leitfäden erstellt. Die Interviews wurden auf Deutsch, Englisch und Italienisch geführt (siehe dazu Kapitel 7.5). Beim Experten-Leitfaden wurden folgende fünf Dimensionen festgelegt:

Zugang zu JiA/zur Jugendpolitik: Diese Dimension erfragte die Position der Experten.

Europäische Jugendpolitik: Hierbei geht es um die Bedeutung von europäischer Jugendpolitik bzw. von JiA.

Wirkung von JiA: Diese Kategorie bezieht sich auf sämtliche Auswirkungen des Programmes, welche die Experten beobachten können.

Akzeptanz von JiA: Auch hier steht die Frage nach der Bedeutung im Mittelpunkt, diesmal mit dem Fokus auf JiA und Jugendliche.

Kritische Auseinandersetzung mit JiA: Diese Fragen werden für die Verwendung einer kritischen Diskussion gebraucht.

7. Design

Aus diesen Dimensionen entwickelten sich elf Haupt- und sieben Subfragen. Dabei wurde darauf geachtet, die Antwortmöglichkeiten nicht vorzugeben.

Der Leitfaden der TeilnehmerInnen setzte sich aus sechs Dimensionen zusammen, die hier kurz vorgestellt werden sollen:

Teilnahme und Erfahrung mit JiA: Eingangs sollen die Erfahrungen der ProbandInnen mit JiA aufgezeigt werden.

Persönliche Ebene: Bei dieser Dimension werden Veränderungen in der Persönlichkeit bedingt durch die Teilnahme an JiA erfragt.

Soziale Ebene: Hier interessieren Veränderungen von sozialen Aspekten.

Eigene(s) Land/Kultur: Diese Kategorie beinhaltet Fragen zum *eigenen* Land und zur *eigenen* Kultur.

Andere Länder/Kulturen: Veränderte Einstellungen zu *anderen* Ländern und Kulturen werden bei dieser Dimension erfragt.

EU-Ebene/Europa: Die letzte Dimension fokussiert sich auf Einstellungsänderungen anderer europäischer Länder bzw. der EU gegenüber.

Ausgehend von diesen sechs Dimensionen haben sich 13 Haupt- und 19 Subfragen entwickelt, die ebenfalls möglichst wertfrei gestellt wurden. Die beiden Interview-Leitfäden sind im Anhang zu finden.

7.3. Transkription

Die Transkription der Interviews erfolgte mit Unterstützung des Programmes F4. Um eine bessere Lesbarkeit zu erreichen, wurden die Interviews geglättet. Die TeilnehmerInnen-Interviews in Englisch und Italienisch wurden in der jeweiligen Sprache transkribiert. Das englischsprachige Experten-Interview wurde auf Wunsch des Probanden nicht aufgenommen, sondern lediglich mit der Hand mitgeschrieben. Zu diesem Interview wurde das dazugehörige Protokoll nur in deutscher Sprache verfasst, da die händische Mitschrift teilweise auf Deutsch und teilweise auf Englisch ist. Aus diesem Grund war es einfacher, ein deutsches Protokoll zu verfassen.

7.4. Stichprobe

Die Stichprobe besteht aus acht ProbandInnen (vier Experten und vier TeilnehmerInnen), die aus vier europäischen Ländern kommen. Die Expertengruppe setzt sich aus folgenden Personen zusammen: Dem Geschäftsführer der Nationalagentur Österreich, Gerhard Moßhammer, dem Chef von JiA in Brüssel, Pascal Lejeune, einem Mitarbeiter des Bereiches Jugendpolitik aus der Europäischen Kommission, Artur Payer und einem Mitarbeiter des Institutes, das die wissenschaftliche Begleitung von JiA an der Universität Innsbruck durchführt, Helmut Fennes¹. Der Zugang zu den Experten gestaltete sich relativ einfach und erfolgte durch persönliche Kontakte.

Die Gruppe der jüngeren ProbandInnen setzt sich aus zwei männlichen und zwei weiblichen Teilnehmern zusammen. Gabriele, ein Italiener, ist 25 Jahre alt und Gábor ist ein 26 Jahre alter Ungar. Die beiden Mädchen kommen aus Österreich: Bernadette ist 23 und Jennifer 16 Jahre alt. Die beiden männlichen Teilnehmer haben bereits ein Studium abgeschlossen und arbeiten derzeit im Ausland. Bernadette studiert noch und Jennifer hat gerade eine Lehre angefangen.

Die beiden Teilnehmer aus Italien und Ungarn kannte ich bereits durch meine eigene *Jugendbegegnung* – den Kontakt zur Älteren der beiden Österreicherinnen bekam ich durch eine Studienkollegin. Die vierte Interviewpartnerin fand ich mithilfe der Regionalstelle Steiermark².

7.5. Durchführung der Untersuchung

Im Zuge der Vorbereitungen für die Interviews fanden zwei Probe-Interviews statt – eines mit einer Teilnehmerin von JiA und eines mit einer Expertin einer großen Jugend-NGO (Non-Governmental Organization). Bei diesen Probedurchläufen wurde ich auf kleine Formulierungsfehler und ein paar Unklarheiten im Leitfaden aufmerksam gemacht, welche im Anschluss korrigiert wurden.

Die Interviews wurde zwischen Februar und April 2010 durchgeführt. Das erste Experten-Interview fand mit Gerhard Moßhammer in Wien im Büro der Nationalagentur statt. Für die nächsten beiden Interviews reiste ich nach Brüssel, im Gebäude der Europäischen Kommission sprach ich dann mit Pascal Lejeune und Artur Payer. Das erste Gespräch fand auf Englisch statt, das zweite auf Deutsch. Das erste TeilnehmerInnen-Interview (mit Jennifer) fand in Seiersberg statt, Bernadette, die zweite Teilnehmerin, konnte ich

¹Es hätte noch ein fünftes Experten-Interview stattfinden sollen, dies war jedoch aus gesundheitlichen Gründen seitens der Expertin nicht möglich.

²Die Regionalstelle Steiermark LOGO! unterstützt und berät junge Leute beim Programm JiA.

in Graz befragen. Danach folgte das erste Interview per Skype mit Gabriele auf Italienisch und kurz darauf das zweite, ebenfalls per Skype mit Gábor auf Englisch. Zum Abschluss meiner Interview-Reihe reiste ich noch nach Innsbruck, um dort mit Helmut Fennes zu sprechen.

Sechs der acht InterviewpartnerInnen baten darum, den Leitfaden bereits im Vorfeld zu sehen, um sich besser darauf vorbereiten zu können. Zwei ProbandInnen antworteten spontan auf meine Fragen. Zwei Experten und zwei TeilnehmerInnen wollten die Transkription ihres Interviews nochmals durchlesen, um eventuelle Korrekturen vornehmen zu können.

7.6. Kritische Reflexion

Um nicht von Nebengeräuschen abgelenkt zu werden, wurden die Interviews, wenn es möglich war, in einem abgeschlossenen, ruhigen Raum durchgeführt. Bei jenen mit den Experten gelang dies in allen Fällen, da stets ein Büro oder ein Besprechungsraum zur Verfügung stand. Bei drei der TeilnehmerInnen war dies ebenso kein Problem, das vierte Interview fand jedoch in einem Einkaufszentrum statt, in dem der Lärmpegel relativ hoch war, was sich auf die Qualität der Aufnahme auswirkte.

Bei der Auswahl der jugendlichen Interview-PartnerInnen war es mir wichtig, nicht nur Leute mit höherer Bildung zu befragen, sondern auch Jugendliche mit einem Hauptschulabschluss bzw. einer Lehre. Dies gestaltete sich schwieriger als erwartet, deshalb nahm ich letztendlich die Tatsache, dass die vierte Probandin erst 16 Jahre alt war, in Kauf. Dieser Altersunterschied – die anderen TeilnehmerInnen waren zwischen 23 und 26 Jahre alt – brachte einige Probleme mit sich. Einige Fragen waren für die jüngste Probandin nicht altersadäquat. Ebenso im Grad der Reflexionsfähigkeit waren die Befragten unterschiedlich weit entwickelt.

Aufgrund der unterschiedlichen Erfahrungen der TeilnehmerInnen waren in manchen Fällen gewisse Fragen nicht passend. Eine Teilnehmerin hat zum Beispiel in Österreich an einer bilateralen *Jugendbegegnung* teilgenommen (das zweite Land befindet sich außerhalb Europas, aber in der EU). In diesem Fall erscheint es daher nicht sinnvoll, nach einem veränderten Bild der anderen europäischen Länder zu fragen. Der unterschiedliche Erfahrungsschatz der ProbandInnen (zwei hatten an einer einzigen *Jugendbegegnung* teilgenommen, eine hatte den *EFD* sowie einige *Jugendbegegnungen* und Seminare gemacht und einer war bereits bei vier der fünf Aktionslinien dabei) wirkte sich ebenfalls stark auf die Länge der Antworten aus.

7.7. Auswertungsmethode

Für die Auswertung der Untersuchung wurde eine qualitative Inhaltsanalyse durchgeführt. Im Zuge dessen wurde das Programm MaxQda verwendet, mit dem je ein Codebaum für die beiden Leitfäden erstellt wurde. Eine erste Kategorienbildung erfolgte anhand der Dimensionen der Leitfäden (deduktiv), diese wurde jedoch während der Auswertung ergänzt und verfeinert (induktiv). Bei den TeilnehmerInnen ergaben sich dadurch 209 Codings, eingeteilt in 6 Haupt- und 47 Subkategorien. Der Codebaum der Experten besteht aus 196 Codings – diese wurden in 15 Haupt- und 78 Subkategorien unterteilt.

8. Darstellung der Ergebnisse mit Diskussion

8.1. TeilnehmerInnen

8.1.1. Teilnahme und Erfahrungen mit JiA

Die vier jugendlichen InterviewpartnerInnen haben unterschiedlich viele Erfahrungen mit JiA gemacht. Bernadette war ein Jahr in Griechenland und absolvierte den *EFD*-Dienst (Aktion 2) inklusive der damit verbundenen Seminare (näheres dazu siehe Kapitel 4.2.2). Während dieses Jahres nahm sie an drei *Jugendbegegnungen* (1.1; in Litauen, Libanon und Griechenland) sowie an zwei Seminaren teil. Jennifer nahm an einer bilateralen *Jugendbegegnung* (1.1) in Österreich (mit der Réunion) teil, aus den beiden Ländern waren 24 Jugendliche beteiligt. Gabriele war ebenso nur bei einer *Jugendbegegnung* (1.1) dabei – diese war jedoch multinational, das heißt, es trafen sich 20 TeilnehmerInnen aus vier Ländern (Österreich, Ungarn, Italien und Türkei). Gábor hat mit Abstand die meiste JiA-Erfahrung: Er nahm an *Jugendbegegnungen* (1.1), *Jugendinitiativen* (1.2), *Projekten partizipativer Demokratie* (1.3), *Projekten mit benachbarten Partnerländern* (3.1) sowie *Nationen weltweit* (3.2) und an *Projekten zu Ausbildungen und Vernetzungen in der Jugendarbeit und in Jugendorganisationen Tätigen* (4.3) teil. Weiters absolvierte er in Spanien den *Europäischen Freiwilligendienst* (2) für ein Jahr. Seine Erfahrungen sammelte Gábor in ganz Europa, zum Beispiel in Österreich, der Türkei, Italien, Spanien und Finnland.

8.1.2. Mitgestaltung bei der Vorbereitung

Ein Hauptschwerpunkt der ständigen Prioritäten von JiA ist Partizipation. Das Programm soll junge Menschen involvieren und diese mitgestalten und mitentscheiden lassen. All diese Dinge sollen bei einer Projektverwirklichung umgesetzt werden. Im Handbuch von JiA wird dies folgendermaßen formuliert: „Einfluss auf Projektentscheidungen sicherstellen, nicht nur Einbeziehung“ (Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 6).

8. Darstellung der Ergebnisse mit Diskussion

Bei den Interviews wurden die TeilnehmerInnen gefragt, in welchem Ausmaß sie an den Vorbereitungen beteiligt waren. Gábor berichtete, dass er bei einigen Projekten sehr stark involviert war, da er des Öfteren Gruppenleiter war. Er reiste zu den APVs (Advanced Planning Visits), bei denen sich die GruppenleiterInnen der einzelnen Länder im Vorfeld trafen und über das Programm sprachen. In der Rolle als gewöhnlicher Teilnehmer wurde er in wichtige Entscheidungen jedoch nicht miteinbezogen. Gabriele und Jennifer erzählten, dass sie bei ihren *Jugendbegegnungen* einzelne kleine Aufgaben vorbereiteten, zum Beispiel den Abend, an welchem das eigene Land vorgestellt wurde oder ein paar Lieder zu einem bestimmten Thema, die Teil eines Workshops waren.

„Cioè ho preparato il commento di una canzone di Eminem che trattava la tematica della violenza domestica sulle donne. Poi ho preparato qualche canzone siciliana da proporre agli altri, insieme a due mie amiche siciliane.“
(I: Gabriele, Abs. 12)¹

An der Projektentwicklung selbst waren die beiden jedoch nicht beteiligt. Bernadette musste bei den *Jugendbegegnungen* im Libanon und in Litauen kleine Präsentationen zur griechischen Tradition vorbereiten. Dies gestaltete sich jedoch als schwierig, da sie aufgrund ihrer österreichischen Wurzeln wenige Informationen zu dieser Thematik hatte. Die *Jugendbegegnung* in Griechenland wurde im Großen und Ganzen von der Hosting-Organisation ihres EFD-Dienstes übernommen, daher war sie ebenfalls nicht sehr involviert. Bernadette berichtete noch von einem weiteren Problem bei den Vorbereitungen:

„Es war ein bisschen schwierig in der griechischen Gruppe, weil die griechische Gruppe sehr griechisch war und alles auf den letzten Abdruck gemacht hat und ich glaube, wir haben das dann überhaupt erst dort vor Ort vorbereitet und ich war dann ein bisschen angefressen, weil das alles nicht so funktioniert hat, wie ich mir das vorgestellt habe. Also, da war ich nicht so involviert.“
(I: Bernadette, Abs. 10)

Die Informationen der TeilnehmerInnen lassen darauf schließen, dass der „Einfluss auf Projektentscheidungen“ (Generaldirektion Bildung und Kultur 2009, S. 6) nur sichergestellt ist, wenn man selbst OrganisatorIn, GruppenleiterIn oder Ähnliches ist. In der Rolle als TeilnehmerIn konnten sich die ProbandInnen im Zuge einzelner kleiner Präsentationen einbringen, bei wichtigen Entscheidungen in Bezug auf das Projekt wurden sie jedoch nicht miteinbezogen. Die Definitionen von *Partizipation* im Kapitel 3.1.1 von Schnurr, Moser und Urban besagen, dass Individuen an *Entscheidungen* beteiligt sein

¹Die Absatzangabe beinhaltet, sofern nicht anders vermerkt, stets nur den angegebenen Absatz.

müssen. Urban meint weiters, dass die Rahmenbedingungen dafür bereit gestellt werden müssen (vgl. Urban 2005, S. 1). Obwohl JiA großen Wert darauf legt, Jugendliche nicht nur partizipieren zu *lassen*, sondern sie dazu sogar aktiv zu *ermutigen*, scheiterte dieses Vorhaben in den betrachteten Fällen. An tatsächlichen Entscheidungen konnte nur Gábor in der Rolle als Gruppenleiter teilnehmen, nicht jedoch die anderen drei.

8.1.3. Verwendung des Youth Pass

Der Youth Pass ist ein Zertifikat über die nicht-formalen und informellen Lernerfahrungen, welches TeilnehmerInnen der Aktionen 1.1, 2 und 4.3 bekommen. „Dieses Dokument kann für die weitere Ausbildung oder den beruflichen Werdegang des Teilnehmers/der Teilnehmerin von großem Nutzen sein.“ (Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 9). Im Zuge der Interviews wurde versucht herauszufinden, in welchem Ausmaß dieses Merkmal in der Realität umgesetzt wird.

Bernadette erhielt für das Seminar in Ungarn sowie für ihren *EFD*-Dienst einen Youth Pass, für die anderen Projekte, an denen sie teilgenommen hat, erhielt sie Zertifikate. Bei einer Bewerbung für einen Arbeitsplatz hat sie diese Dokumente noch nicht gebraucht. Als sie sich jedoch für eine TrainerInnen-Ausbildung bei JiA beworben hat, legte sie diese ihrem Lebenslauf bei. Gábor bekam bei manchen Aktionen einen Youth Pass ausgestellt, zum Beispiel bei der *Jugendbegegnung* in Österreich oder bei den Trainingskursen. Jenen für den *EFD*-Dienst hatte er zum Zeitpunkt des Interviews noch nicht bekommen. Auf die Frage, ob er seine Youth Passes bereits verwendet hatte, antwortete er:

„Yes, for example for my application to the Commission for this traineeship position I used the Youth Passes as well with my recommendation and of course with my application form. I attached my Youth Passes.“ (I: Gábor, Abs. 15)

Gábor meint, dass ihm seine Erfahrungen bei JiA geholfen haben, das Praktikum bei der Europäischen Kommission in Brüssel zu bekommen, das er derzeit absolviert. Jennifer hat ihren Youth Pass von der *Jugendbegegnung* noch nicht bekommen. Sie weiß aber, dass sie ihn erhalten wird, sobald sie ihren Betreuer das nächste Mal trifft. Gabriele hat seinen Youth Pass bereits erhalten. Auch wenn er ihn noch nie aktiv benutzt hat, hat er ihn bereits in seinen Lebenslauf eingefügt, da er überzeugt ist, dass ihm dieses Zertifikat beruflich nützlich sein kann.

„Penso che sia una cosa importante, che possa servire anche durante un colloquio di lavoro. Uno Youth Pass è un certificato che attesta un'attività svolta e

8. Darstellung der Ergebnisse mit Diskussion

penso che il progetto Youth in Action sia stata un'attività importante perchè mi ha permesso di conquistare molte competenze.“ (I: Gabriele, Abs. 24)

Zwei der ProbandInnen haben den Youth Pass demnach bereits aktiv verwendet – Bernadette für eine Bewerbung als Trainerin bei JiA und Gábor, um ein Praktikum bei der Europäischen Kommission zu bekommen. Anzumerken ist hier, dass das Zertifikat von den TeilnehmerInnen noch nicht außerhalb des Rahmens von JiA benutzt wurde. Auch wenn Gabriele den Youth Pass noch nicht verwenden konnte, ist er von der Nützlichkeit überzeugt, Jennifer hätte ihn ebenfalls noch nicht – vermutlich wegen ihres niedrigen Alters – benutzen können.

8.1.4. Auswirkungen

Wie bereits im *Stand der Forschung* und im theoretischen Teil vorgestellt gibt es eine Menge Studien und Forschungen zu freiwilligem Engagement, informellem Lernen und interkulturellen Erfahrungen. In der empirischen Untersuchung dieser Arbeit geht es um jede Art von Auswirkung, welche die JiA-Erfahrung bei den TeilnehmerInnen verursacht hat. Um diese übersichtlich präsentieren zu können, wurden fünf Kategorien bestimmt: Persönliche Ebene, Soziale Ebene, Eigenes Land/eigene Kultur, Andere Länder/Kulturen und EU-Ebene/Europa. Bevor nun diese Spezifizierung der Auswirkungen erfolgt, sollen einleitend ein paar allgemeine Aussagen vorgestellt werden:

- „Ja, ich hätte gedacht, dass die mich nicht mögen werden, weil sie mich nicht kennen, oder mich nicht verstehen. Aber das hat sich dann ganz anders ergeben.“ (I: Jennifer, Abs. 24)
- „I guess or I feel that I totally changed because of the Youth in Action programme since I started to take part in this kind of international and intercultural projects (...) – you basically change.“ (I: Gábor, Abs. 19)
- „Wenn man im Ausland ist, hat das keine Relevanz im Endeffekt, welche Musik du hörst. Nun ja, schon, aber man wird anders wahrgenommen. Man wird vielmehr als die Persönlichkeit gesehen, die man ist und nicht so sehr ob man die richtigen Schuhe hat oder ob man die richtige Sonnenbrille auf hat oder welche Musik man hört oder welche Hobbies man hat oder so. Das war dann im Endeffekt einfach nicht so wichtig. Diesbezüglich nehme ich diese Dinge nicht mehr so wichtig. Also, das hat sich wahrscheinlich geändert.“ (I: Bernadette, Abs. 25)

8. Darstellung der Ergebnisse mit Diskussion

– „Sì, sì, sono cambiato. . . È scattato qualche meccanismo in più dentro di me, nel senso che ho imparato a stare di più insieme a persone totalmente estranee a me, quindi a sapermi relazionare con loro, a creare un contatto con loro, a creare le basi per passare diversi giorni insieme.“ (I: Gabriele, Abs. 32)

Wie man anhand dieser vier Zitate gut erkennen kann, berichten alle TeilnehmerInnen von Veränderungen in ihrer Einstellung oder ihrer Persönlichkeit. Jennifer war überrascht darüber, dass man sich mit Leuten, die man vorher nicht kennt, verstehen kann. Gábor hat das Gefühl, dass er sich, seit er am JiA-Programm teilnimmt, vollkommen verändert hat. Bernadette hat gelernt, weniger auf Oberflächlichkeiten zu achten und mehr die Menschen dahinter zu sehen. Gabriele ist auch überzeugt, dass er sich verändert hat, er hat gelernt, auf völlig fremde Menschen zuzugehen und Zeit mit ihnen zu verbringen.

Persönliche Ebene

Die Änderungen auf persönlicher Ebene beziehen sich auf das Selbst- und Fremdbild sowie auf das eigene Auftreten und Verhalten in Gruppen. In Bezug auf die Offenheit anderen Jugendlichen gegenüber berichtet vor allem Jennifer von einer Entwicklung, die sie während des Projektes erfahren hat. Obwohl sie bereits vorher offen und kontaktfreudig war und gerne auf Menschen zugegangen ist, war sie unsicher, wie die jungen Leute aus dem anderen Land auf sie reagieren würden.

„Ja, wie schon gesagt, ich habe gelernt, dass man sich mit jedem gut verstehen kann, auch wenn sie von einer anderen Gegend kommen, aber sie sind auch alle nett und ich bin fast mit jedem gut ausgekommen.“ (I: Jennifer, Abs. 38)

Jennifer lernte, dass man sich mit Menschen, die man nicht kennt und deren Sprache man nicht spricht, anfreunden kann. Diese Erfahrung war für sie neu, da sie kaum mit Jugendlichen aus anderen Ländern in Kontakt kommt. Ihre Auslandserfahrungen beschränken sich auf südliche Urlaubsdestinationen – die Berührungspunkte zu Menschen anderer Herkunft sind daher rar. Das Zusammentreffen mit der Jugendgruppe aus La Réunion hat ihr gezeigt, dass sprachliche Barrieren für eine Annäherung kein Hindernis sind. Diese sorgen im Gegenteil eher für Unterhaltung, wenn es zu sprachlichen Missverständnissen kommt, wie Jennifer berichtete:

„Auf Englisch, weil sie sonst ja nichts verstanden hätten. Ich hatte zwei Mädchen aus La Réunion in meinem Zimmer, wir haben oft am Abend geredet. Einmal habe ich eine halbe Stunde gebraucht, um zu verstehen, dass sie hinuntergehen wollten, um Karten zu spielen (lacht).“ (I: Jennifer, Abs. 20).

8. Darstellung der Ergebnisse mit Diskussion

JiA versteht sich dezidiert nicht als Sprachprogramm, wenngleich junge Menschen durch den Kontakt mit anderen Kulturen und Ländern dazu animiert werden sollen, Fremdsprachen zu erlernen. Weiters forciert die Kommission die Entwicklung, dass sich die europäische Gesellschaft ihrer sprachlichen Vielfalt bewusst wird und diese auch nützt (Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 11). Sprachhemmnisse sollen nebenbei abgebaut werden. Dieser Lernprozess wird im nächsten Zitat gut veranschaulicht:

„My English now is much better because of this kind of projects. So I don't afraid any more to say incorrect grammar things or incorrect words. I mean if somebody can understand – that's the most important thing.“ (I: Gábor, Abs. 22)

Diesen Lernerfolg bestätigt auch die in Kapitel 5.3 vorgestellte Studie der Education and Culture DG (2010), die herausgefunden hat, dass 89,9 % durch ihre JiA-Erfahrungen unterstützt wurden, sich in einer Fremdsprache verständlich auszudrücken (vgl. Education and Culture DG 2010, S. 2ff.). JiA soll unter anderem, wie bereits im theoretischen Teil ersichtlich wurde, Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt fördern. Das übergeordnete Ziel dabei ist es, dass junge Menschen ein Bewusstsein für ein respektvolles und friedliches Leben nebeneinander entwickeln. Dafür gilt es, sich sowohl mit seiner eigenen Persönlichkeit auseinanderzusetzen, als auch andere Menschen aktiv wahrzunehmen. Diese Reflexionsprozesse sind Teil der Projekte und gehen weit über die Aktionsdauer selbst hinaus. Gabriele beschreibt das folgendermaßen:

„Mi accorgo che tante volte il cambiamento avviene sulla lunga distanza, nel lungo periodo, cioè possibilmente qualcosa che ho imparato due anni fa, per esempio al progetto, la capisco bene soltanto dopo un anno, dopo un anno e mezzo, dopo un po' di tempo, nel momento in cui la stessa situazione si presenta. O una situazione simile e quindi posso fare il paragone fra una situazione e un'altra e posso capire se quello che ho fatto nella situazione precedente era giusto o sbagliato. Quindi non so se posso dire se mi ha cambiato, però posso dire che mi ha dato tante occasioni per riflettere e per modificare il mio comportamento dopo tanto tempo. Non so, forse sto dicendo (indirettamente) che mi ha cambiato, non lo so... Sicuramente ha fatto scattare qualche meccanismo nella mia testa.“ (I: Gabriele, Abs. 56).

Gabriele hat viele Erlebnisse während des Projektes erst im Nachhinein verarbeitet. Er ist davon überzeugt, dass man gewisse Ereignisse erst Jahre später richtig versteht, wenn man zufälligerweise eine ähnliche Situation nochmals erlebt – erst dann kann man

8. Darstellung der Ergebnisse mit Diskussion

feststellen, ob man richtig gehandelt hat. Auch wenn er sich während der zehntägigen *Jugendbegegnung* nicht von Grund auf verändert hat, denn dafür reichte die Zeit nicht, glaubt Gabriele doch, dass diese Erfahrung einen „meccanismo“ (I: Gabriele, Abs. 56) in seinem Kopf ausgelöst hat – einen Reflexionsprozess, den er in dieser Form vorher nicht gekannt hat. Diese Empfindung deckt sich mit der Untersuchung von Thomas et al. (2007), die ergab, dass 40 % der Befragten eine Zunahme der Selbstreflexion bemerkten (vgl. Perl und Heese 2008, S. 71). Bewirkt wurde dieser Vorgang bei Gabriele durch theater- und erlebnispädagogische Spiele, mit denen während des Projektes viel gearbeitet wurde:

„Quando abbiamo fatto l'improvvisazione teatrale. Perchè soltanto con i gesti abbiamo fatto l'improvvisazione muta e l'improvvisazione parlata. L'improvvisazione muta mi ha permesso di capire che si può esprimere tutto o quasi tutto anche senza parlare, anche soltanto con il movimento del viso (...) La comunicazione è fatta da tanti altri elementi che prima di fare quest'esperienza dell'improvvisazione al progetto di Youth in Action non avevo mai fatto.“ (I: Gabriele, Abs. 48)

Für einen Tag wurde ein Theaterpädagoge eingeladen, erzählt Gabriele, der mit den TeilnehmerInnen Übungen und Spiele durchführte, damit sie sich kennenlernten und Vertrauen aufbauen konnten – diese Methoden dienen dazu, Distanzen und Berührungsängste abzubauen. Gabriele hat durch die Spiele erkannt, dass man nicht immer nur auf die Sprache angewiesen ist, um kommunizieren zu können. Ihm sind dabei vor allem die Vertrauensspiele in guter Erinnerung geblieben. Für Gabriele hatten diese Übungen großen Wert, vieles von dem, was er gelernt hat, kann er in seinem Alltag anwenden:

„Sì, perchè durante il progetto sono stato messo di fronte a tante situazioni diverse. E sicuramente posso trarre spunto da queste diversità di situazione per ripeterle nella mia vita tutti i giorni.“ (I: Gabriele, Abs. 48).

Neben den Spielen, die aktive Beteiligung erfordern, soll JiA die TeilnehmerInnen aber auch dazu ermutigen, bei den Workshops mitzuarbeiten und an den Diskussionen teilzunehmen. Das Handbuch formuliert dies folgendermaßen: „Raum für Interaktion zwischen den TeilnehmerInnen anbieten, passives Zuhören vermeiden.“ (Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 6). Viele Themen werden in Kleingruppen erarbeitet, wie man am nächsten Beispiel gut erkennen kann:

8. Darstellung der Ergebnisse mit Diskussion

„Ja, es hat Gruppenarbeiten gegeben, wo man dann vor der ganzen Gruppe erzählt hat, was man vorher herausgefunden hatte. Da haben eigentlich alle interessiert zugehört.“ (I: Jennifer, Abs. 28)

Das Sprechen vor einer Gruppe von Menschen kann sich positiv auf das Selbstbewusstsein auswirken. Wie im vorigen Absatz durch ein Zitat belegt wird bei den Projekten von JiA großer Wert darauf gelegt, dass die TeilnehmerInnen selbst aktiv mitarbeiten – dazu gehören Gruppenarbeiten, Präsentationen und Diskussionen.

„I’m definetly more sure about myself (...). So my selfconfidence changed.“
(I: Gábor, Abs. 22)

„I can say that I’m more confident now due to this kind of project if I need to talk in front of people. I had no problem before either but now I would say it’s better. Especially with an intercultural group I can talk easily.“ (I: Gábor, Abs. 68)

Gábor erzählt davon, dass sich bei den Projekten, an denen er teilgenommen hat, oft notwendig war, vor der Gruppe zu sprechen. Viele sind anfangs dabei schüchtern, überwinden sich dann nach kurzer Zeit. Gábor hatte damit schon vor seinen unzähligen JiA-Erfahrungen kein Problem, die häufige Konfrontation mit diesen Situationen hat dies vor allem im interkulturellen Kontext noch weiter verbessert. Auch Bernadette ist sich bewusst, dass sich ihre Selbstsicherheit durch ihr *EFD*-Jahr weiterentwickelt hat. Sie berichtet davon, insgesamt ruhiger geworden zu sein und Dinge gelassener betrachten zu können.

„Ich bin in meinen Entscheidungen, glaube ich, sicherer geworden. Insofern, dass ich früher bei jedem Problem jemanden angerufen habe. Das ist natürlich im Ausland nicht gegangen. Und es dauert ja, bis man Freundschaften bildet, also ich glaube, ich bin jetzt einfach ruhiger geworden, also ich bekomme nicht gleich eine große Panikattacke, wenn irgendetwas nicht so läuft, wie ich gerne will.“ (I: Bernadette, Abs. 25)

Diese Angaben decken sich mit der Studie von Thomas et al. (2007), die herausfand, dass 63 % der Befragten einen Zuwachs im Bereich Selbstbewusstsein, Selbstvertrauen, Selbstständigkeit und Selbstwirksamkeit erlangt haben – letztgenanntes ist die Überzeugung von den eigenen Fähigkeiten in allen Lebenslagen (vgl. Perl und Heese 2008, S. 70ff.). Bernadette berichtet von so einem Zuwachs: Sie hat gelernt, sich auch in schwierigen Situationen auf sich selbst zu verlassen und ihren eigenen Entscheidungen zu vertrauen – ihre Selbstwirksamkeit ist während ihres *EFD*-Jahres gestiegen.

Soziale Ebene

Die Einstellung zu MigrantInnen im eigenen Land hat sich bei den meisten ProbandInnen wenig geändert. Jennifer hatte ein paar KlassenkollegInnen mit Migrationshintergrund, mit denen sie sehr gut zurechtkam. Ansonsten kommt sie nicht oft in Kontakt mit Menschen anderer Herkunft, daher macht sie sich eher wenige Gedanken zu diesem Thema (vgl. I: Jennifer, Abs. 38–40). Gábor setzt sich ebenfalls nicht viel mit MigrantInnen auseinander, da es in Ungarn sehr wenige gebe (vgl. I: Gábor, Abs. 32). Gabriele hat seine Meinung so gut wie nicht geändert: Er kennt die schwierigen Umstände der MigrantInnen in seiner Heimat, hatte jedoch schon vor dem Projekt Respekt und Verständnis für die Menschen und ihre Situation (vgl. I: Gabriele, Abs. 72). Die einzige Probandin, die von einer merkbaren Einstellungsänderung spricht, ist Bernadette. Auf die Frage, ob sich durch ihre Erfahrung bei JiA ihre Einstellung zu MigrantInnen in ihrer Heimat verändert hat, antwortete sie:

„Ja, hat sich auf alle Fälle verändert. Ich war vorher auch schon sehr tolerant, glaube ich. Aber ich glaube, dass ich mich jetzt einfach besser reinversetzen kann und dass ich jetzt viel besser argumentieren kann, also ich merke in Gesprächen mit anderen, welche Argumente da oft in der Gegend herum-schwirren, wo ich mir oft denke, he, ihr wart noch nie im Ausland, ihr könnt das gar nicht beurteilen. Zum Beispiel weiß ich jetzt, wie schwierig es ist, eine Fremdsprache zu lernen. Ich habe es nicht geschafft, wirklich gut Griechisch zu lernen.“ (I: Bernadette, Abs. 48)

Während ihres *EFD*-Dienstes in Griechenland war Bernadette in der Situation, eine Fremde in einem anderen Land zu sein, in dem sie der Sprache nicht mächtig war. Das hat ihr gezeigt, wie schwierig es wirklich ist, alleine zurechtzukommen, wenn man zum Beispiel Informationen erfragen möchte. Durch die Organisation, die sie dabei unterstützt hat, wurde ihr bewusst, wie hilflos man alleine in einem anderen Land ist (vgl. I: Bernadette, Abs. 52). Diese teilweise sehr schwierigen Situationen haben es Bernadette erlaubt, interkulturelle Lernerfahrungen zu machen. Aufgrund ihrer Erlebnisse kann sie sich nun leichter in Menschen, die in einem Land fremd sind, hineinversetzen. Die Fähigkeit, eine andere Perspektive zu übernehmen, ist ein wichtiger Teil im Prozess des interkulturellen Lernens (vgl. Perl und Heese 2008, S. 71f.).

Im Rahmen des JiA-Programmes lernen die TeilnehmerInnen sehr viele andere junge Leute kennen. Das Kontakthalten mit den vielen neuen Bekanntschaften ist in Zeiten von sozialen Netzwerken im Internet leichter geworden – dies kann man bei allen ProbandInnen erkennen und das wird auch bei der Studie der Education and Culture DG

8. Darstellung der Ergebnisse mit Diskussion

(2010, S. 5) bestätigt. Jennifer ist durch ihren Betreuer ein Mitglied von Facebook geworden und tritt nun mit den Leuten aus der Réunion hin und wieder in Kontakt (vgl. I: Jennifer, Abs. 42–48). Gábor ist der Meinung, dass er durch die Teilnahme am JiA-Programm internationale Freunde gefunden hat. Er ist noch mit verschiedenen Leuten durch E-Mail oder Facebook in Kontakt. Bei seinem derzeitigen Praktikum in Brüssel hat er zufällig ein Mädchen wieder getroffen, das er ein Jahr zuvor in Portugal bei einem Projekt kennengelernt hat (vgl. Gábor, Abs. 34). Gabriele kommuniziert ebenso noch mit einigen Leuten des Projektes in regelmäßigen Abständen via E-Mail, Skype, Messenger oder Facebook (vgl. I: Gabriele, Abs. 76). Jedoch auch an jene, mit denen er nicht mehr in Kontakt ist, hat er eine gute Erinnerung:

„Ma so che se un giorno decidessi di chiamarli si ricorderebbero di me e probabilmente farebbe loro piacere parlare con me e viceversa. Ciò vuol dire che abbiamo costruito qualcosa, una specia d'amicizia anche se non ci vediamo mai e non ci sentiamo mai. Questo è una bella cosa.“ (I: Gabriele, Abs. 76)

Gabriele ist überzeugt davon, dass die gemeinsamen Erfahrungen und die geteilten Erlebnisse ein Band zwischen ihm und einigen anderen TeilnehmerInnen entstehen ließen und dass diese Verbindung auch für einen längeren Zeitraum halten wird. Bernadette berichtet von vielen Kontakten, die sie immer noch pflegt: Mit ihren besten Freundinnen aus Deutschland und Südtirol hat sie sich schon mehrmals getroffen, ihr Mentor aus Griechenland hat sie einmal besucht, ebenso eine griechische Freundin – sie selbst war einmal zu Gast bei einer Freundin auf Zypern. Ansonsten ist sie mit mehreren Leuten per Facebook und E-Mail in Verbindung geblieben (vgl. I: Bernadette, Abs. 37–40).

Eigenes Land und eigene Kultur

Bei allen vier ProbandInnen entwickelte sich durch ihre internationalen Erfahrungen ein Bewusstsein für die eigene Heimat, womit die meisten nicht gerechnet hatten. Das Aufeinandertreffen mit anderen Kulturen löste bei ihnen einen Reflexionsprozess über das eigene Land aus. Jennifer ist der Meinung, dass sie stolz darauf sein kann, Österreicherin zu sein – sie findet, dass jeder auf seine Heimat stolz sein sollte (vgl. I: Jennifer, Abs. 50).

„Das hat mir bewiesen, dass ich am richtigen Fleck lebe. (...) Ja, man sollte viele Erfahrungen sammeln, bevor man etwas Falsches sagt oder Vorurteile hat. Dass man sich zuerst einmal umschaun soll und einmal nachdenken soll, wie man eigentlich selbst lebt und wie gut es uns geht.“ (I: Jennifer, Abs. 52–54)

8. Darstellung der Ergebnisse mit Diskussion

Auch Gábor ist davon überzeugt, dass sich durch die Erfahrungen im Ausland die Einstellung zu seinem Heimatland Ungarn verändert hat. Dadurch, dass er in westlicheren und östlicheren Ländern gewesen ist und verschiedenste Kulturen gesehen hat, wurde ihm bewusst, dass jede Nation Vor- und Nachteile hat. Aus diesem Grund kann er seine Heimat mehr schätzen und ist auch auf seine Kultur, seine Sprache und seine Wurzeln stolz. Es hat sich bei ihm eine wertschätzende Haltung für Ungarn gebildet und obwohl er sich nun mit seiner Heimat verbundener fühlt, betrachtet er sie auch kritisch und objektiv und blickt unter die Oberfläche (vgl. I: Gábor, Abs. 40–48). Bei Gábor und Jennifer hatten die Erfahrungen mit Menschen anderer Länder nach der Studie von Thomas et al. (2007) demnach eine Auswirkung auf ihre kulturelle Identität – dies bedeutet die Wertschätzung der eigenen Kultur (vgl. Perl und Heese 2008, S. 72). Gabriele betrachtet seine Heimat Italien sehr kritisch und bemängelt viele Missstände. Er ist der Meinung, dass in seinem Land wirtschaftliche Interessen zu sehr im Vordergrund stehen – davon distanziert er sich (vgl. I: Gabriele, Abs. 88). Diese kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Identität und Kultur, die Gabriele erlebt hat, wird in der Literatur ebenfalls als interkulturelles Lernen bezeichnet (vgl. Jagusch 2002, S. 3; Hamburger 1999, S. 98; Jordan-Ecker 2002, S. 129). Die Beziehung zu seiner Heimat drückt er folgendermaßen aus:

„Ma non mi sento più attaccato al mio paese, mi sento ancora più internazionale.“ (I: Gabriele, Abs. 88)

Bernadette hat begonnen, sich durch die Konfrontation mit einer anderen Kultur stärker mit ihrer eigenen auseinanderzusetzen – das kam ziemlich überraschend für sie:

„Ich war nämlich immer sehr Anti-Österreich, bevor ich weggegangen bin, ich war sehr kritisch und hätte niemals in meinem Leben zum Beispiel ein Dirndl-Kleid angezogen, ich meine, das würde ich auch jetzt noch nicht machen. Aber ich habe an Österreich eigentlich immer nur die negativen Dinge gesehen.“ (I: Bernadette, Abs. 22)

Im Ausland wurde Bernadette oft mit Vorurteilen ihrer Heimat gegenüber konfrontiert, zum Beispiel ‚Österreich ist ein Nazi-Land‘. Da begann sich nach einiger Zeit ein Widerstand zu bilden und sie fing an, dagegen anzukämpfen. Dies machte sie in erster Linie, indem sie sich über ihre Kultur informierte und viel über die Geschichte Österreichs las. Auf diesem Weg setzte sich Bernadette reflexiv mit ihrer Heimat auseinander, um so anderen ein Bild fernab von Klischees und Vorurteilen vermitteln zu können (vgl. I: Bernadette, Abs. 22). Auch bei Bernadette haben die Erfahrungen im Ausland Spuren

8. Darstellung der Ergebnisse mit Diskussion

in ihrer kulturellen Identität hinterlassen. Auch wenn dies nicht unbedingt eine uneingeschränkte Wertschätzung der Heimat gegenüber ausgelöst hat, brachte es doch eine bewusste Auseinandersetzung mit ihrer Kultur. Wie bereits erwähnt ist das Aneignen von Wissen über die eigene Kultur Teil des interkulturellen Lernens (vgl. Perl und Heese 2008, S. 71).

Andere Länder und Kulturen

Genauso wie sich die Einstellung der Befragten zur Heimat verändert hat, sehen sie auch andere Länder nun mit anderen Augen. In welchem Ausmaß diese Veränderung passierte, hing vor allem von der Anzahl der internationalen Kontakte ab: Jennifer begegnete lediglich Menschen *einer* anderen Nation, während Bernadette mit *mehreren* fremden Kulturen in Berührung kam. Je mehr Länder die ProbandInnen im Zuge ihrer Erfahrungen kennenlernten, umso mehr änderte sich ihr Bild der anderen Nationen. Drei der vier ProbandInnen berichteten von vorgefassten Meinungen in Bezug auf andere Länder vor ihren Projektteilnahmen (vgl. I: Bernadette, Abs. 22, I: Jennifer, Abs. 24):

„To be honest, of course all of us have a kind of prejudices and stereotypes against other cultures (...). Of course all of us, if we want to be honest, we all have such kind of stereotypes – I guess it’s normal, that’s the fact. Due to this project I guess I’m not so stereotypical than before.“ (I: Gábor, Abs. 52)

In der Auseinandersetzung mit und dem Kennenlernen von anderen Kulturen haben sich die Meinungen jedoch teilweise verändert: Gábor erzählt, dass sich nun – dank seiner internationalen Erfahrungen – das Bild vieler Länder relativiert hat (vgl. I: Gábor, Abs. 58). Auch Jennifer ist durch das Projekt mit der Réunion mit Menschen in Berührung gekommen, die sie vorher nicht kannte und von denen sie sich nicht vorstellen konnte, gemocht zu werden. Ihre Haltung hat sie nach dem Treffen geändert. Auf die Frage, ob sie nun manche Länder anders sieht, antwortet sie:

„Eigentlich schon, nämlich dass man weiß, dass es in anderen Ländern nette Menschen gibt. Wenn andere Menschen von La Réunion hören, wissen sie sicher nicht, wo das ist und was sie dort machen, interessiert sie vielleicht nicht. Aber wenn man die Leute kennt, dann ist es schon interessant, einmal hinzufahren und zu schauen, was sie dort machen.“ (I: Jennifer, Abs. 60)

Aus ihrer anfänglichen Skepsis und Unsicherheit entwickelte sich sogar Interesse für die fremde Kultur. An der Folgeveranstaltung hätte sie gerne teilgenommen, mit ihren 15

8. Darstellung der Ergebnisse mit Diskussion

Jahren war sie zum damaligen Zeitpunkt jedoch noch zu jung. Jennifer hofft aber, dass es noch weitere Projekte geben wird, bei denen sie mitfahren kann, denn ihre bisherigen Auslandserfahrungen beschränken sich auf Sommerurlaubsdestinationen (vgl. I: Jennifer, Abs. 32, 36, 56). Bei Jennifer und Gábor kann man anhand der letzten beiden Zitate gut erkennen, dass sie sich anderen Kulturen gegenüber geöffnet und Interesse dafür entwickelt haben. Dieser Prozess, der mit einer Wissensanhäufung verbunden ist, ist – ebenso wie die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme – ein Teil des interkulturellen Lernens (vgl. Perl und Heese 2008, S. 71).

Auch Bernadette hatte Vorurteile anderen Ländern gegenüber, sie berichtet im Gegensatz zu den anderen ProbandInnen jedoch von einer umgekehrten Reaktion.

„Was andere Kulturen betrifft, war es eigentlich eher so, dass ich mir gedacht habe, ich werde Vorurteile abbauen und eigentlich war es eher so, dass die sich alle bestätigt haben. Ich würde nicht sagen, dass ich intoleranter geworden bin, aber ich weiß, dass gewisse Klischees schon auch ihren Hintergrund haben.“ (I: Bernadette, Abs. 22)

Besonders in der Beziehung zu ihrer spanischen Mitbewohnerin sah Bernadette viele Klischees verwirklicht. Durch deren hyperaktive und impulsive Art begann sie ihre eigenen rationalen Entscheidungen infrage zu stellen. In einem darauf folgenden Reflexionsprozess wurde ihr bewusst, dass diese Charaktergrundzüge kulturell bedingt sind und sie lernte dies zu akzeptieren. Aus diesem Grund wurden für Bernadette manche Vorurteile eher bestätigt als abgebaut (vgl. I: Bernadette, Abs. 54). Trotzdem hat das ihr Interesse an anderen Kulturen stark vergrößert und ihre Reiselust gesteigert. Das Kennenlernen verschiedener bis dahin fremder Kulturen, wie zum Beispiel jener im Nahen Osten, war ein spannender Prozess für sie. Erst durch den Kontakt mit TeilnehmerInnen aus Palästina, dem Libanon, Israel oder Jordanien war es für Bernadette möglich, sich ein Bild dieser Länder zu machen. Hierbei war es vor allem das Frauenbild, das sie überraschte – von einem palästinensischen Mädchen erzählt sie (vgl. I: Bernadette, Abs. 32, 59):

„(...) Wir haben dann mit ihr geredet und es war schon ganz spannend zu sehen, dass sie ein ‚ganz normales Mädels‘ war (...), wenn man jetzt 20 Mädels in einer Reihe aufgestellt hätte, dann hätte man sicher nicht sagen können, also, die darf jetzt keinen Sex haben vor der Ehe haben. Man sieht das von Außen nicht (...).“ (I: Bernadette, Abs. 59)

Der Kontakt mit der jungen Palästinenserin hat Bernadette Sichtweisen vor Augen geführt, die sie bis dahin noch nicht kannte. Sie fand dadurch heraus, dass viele vorgefasste negative Meinungen keine Legitimation hatten.

8. Darstellung der Ergebnisse mit Diskussion

Gabriele war immer schon neugierig auf andere Länder und deren Menschen – das Projekt mit jungen Leuten aus vier verschiedenen Nationen hat dies noch verstärkt. (Zum Zeitpunkt des Interviews befand er sich gerade in Frankreich, wo er als Sprachassistent in einer Schule unterrichtet.) Wie Bernadette sieht auch er nach seiner Erfahrung manche Länder anders – ein ganz anderes Bild hat er von der Türkei bekommen. Der Kontakt mit den türkischen TeilnehmerInnen hat ihm erlaubt, Einblicke in deren Religion, Politik und Kultur zu erlangen. Dabei wurde ihm bewusst, dass die Türkei genauso pluralistisch ist und aus ebenso vielen Facetten besteht wie zum Beispiel Italien. Ein Land hat stets mehr zu bieten als das Paradebild, das man vorher im Kopf konstruiert hat. Die vielen Informationen, die er durch Gespräche und Diskussionen gesammelt hat, haben sein Bild über die Türkei im großem Maße bereichert. Auch wenn Gabriele eine gewisse Schüchternheit beim Großteil der türkischen Gruppe wahrgenommen hat, war er letztendlich doch von der Offenheit der jungen TürkInnen überrascht: Obwohl ihr Englisch nicht gut war, probierten sie doch, zu kommunizieren und sich verständlich zu machen (vgl. I: Gabriele, Abs. 32, 60, 64, 68, 92). Die entdeckten Charakterunterschiede zwischen den ‚orientalischeren‘ und den ‚westlicheren‘ Ländergruppen, wie Gabriele sie bezeichnet, führten jedoch zu keinen Problemen, wie er berichtete:

„Però la cosa importante da dire è che queste piccole differenze che ci sono fra l’apertura del carattere più occidentale fra Italiani e anche Austriaci in fin dei conti e i gruppi più orientali, l’Ungheria e la Turchia, non hanno impedito la comunicazione, la realizzazione del progetto fra tutti i membri del gruppo, tra tutte le persone. Quindi questo è un obiettivo, un risultato importante.“
(I: Gabriele, Abs. 104).

Gabriele hat durch die Konfrontation mit ‚orientalischeren‘ Ländern, wie er sie nennt, gelernt, dass kulturelle Unterschiede nicht zwangsläufig zu Schwierigkeiten führen müssen. Von dieser Wirkung im interkulturellen Lernen – die Aneignung von Wissen über andere Kulturen – berichteten auch 62 % der ProbandInnen der Studie von Thomas et al. (2007) (vgl. Perl und Heese 2008, S. 71).

Neben der Relativierung von Vorurteilen berichtet Gábor von einem unglaublichen Lerneffekt, den er durch die Projektteilnahmen erfahren hat. Im Zuge der Gespräche und des Kontakts zu Menschen anderer Herkunft lernte er viel über deren Länder und Kulturen und traf auf andere Sichtweisen. Für ihn als Geschichtelehrer sind diese Informationen besonders interessant. Auch wenn Gábor bereits vorher sehr offen anderen Ländern gegenüber war, haben seine internationalen Erfahrungen dies noch verstärkt. Das fünfmonatige Praktikum, das er gerade in Brüssel bei der Europäischen Kommission

8. Darstellung der Ergebnisse mit Diskussion

macht, zeigt weiters sein gesteigertes Interesse, fremde Kulturen zu erleben (vgl. I: Gábor, Abs. 19, 26, 28, 30). Durch die vielen Kontakte, die Gábor geknüpft hat, wurde ihm bewusst, dass man stets die Person als Individuum sehen und sie nicht nach ihrem kulturellen Hintergrund einordnen sollte.

„I’m really opened to other countries and I don’t see them like German, English, Spanish, Slovakian or Rumanian – I just see them as a person, every kind of people – and it doesn’t matter from where they are. I realized that I can find people who are similiar or sympatic to me from all over Europe. And I can find unfriendly people everywhere also in my own country. So it doesn’t matter from where people are, that’s the point.“ (I: Gábor, Abs. 56)

Gabriele fasst dies noch ein wenig weiter: Für ihn sind es nicht nur die Menschen selbst, die man nicht als Ganzes einem Land zuordnen kann – er spricht von ganzen Ländern, die nicht global bewertet werden sollen:

„(...) perchè io sono convinto che non ci sono paesi buoni o paesi cattivi. Possono esserci politiche buone o politiche cattive dentro i paesi. Ma ci sono persone intelligenti e persone stupide dappertutto, come ci sono i belli, ci sono i brutti, come ci sono le grandi menti e ci sono gli stupidi dappertutto. Sono assolutamente convinto di questo.“ (I: Gabriele, Abs. 112)

Gábor und Gabriele haben gelernt zu differenzieren – dank ihrer Erfahrungen im Ausland haben sie gemerkt, dass es überall gute und schlechte Gesetze, Entwicklungen und Regelungen bzw. Menschen gibt. Generelle Vorurteile einer Völkergruppe oder einem Land gegenüber lehnen sie daher ab.

Auf die Frage, ob sie eine Ost-West-Grenze im Kopf hätten, antworteten die ProbandInnen ganz unterschiedlich: Jennifer war mit dieser Frage sichtbar überfordert, die europäischen Länder kennt sie nur vom Geografieunterricht, somit hat sie zu den einzelnen Nationen keine genauere Vorstellung (vgl. I: Jennifer, Abs. 56). Gabriele und Gábor meinten, sie hätten *keine* Grenze im Kopf (vgl. I: Gabriele, Abs. 96), Gábor erklärt dies damit, dass er zu jung dafür sei:

„No, I don’t think so because in our generation we don’t have this kind of things, I hope so at least. So, we all were very young when the system changed when appeared this east and west side in Europe, I was only six years old, so I don’t think that it is such important in my life because I was only six years old when the Communism ended.“ (I: Gábor, Abs. 54)

8. Darstellung der Ergebnisse mit Diskussion

Bernadette ist die einzige, die Europa vor ihrer Erfahrung gedanklich in Ost und West teilt – durch ihr *EFD*-Projekt begann sie auch nördliche von südlichen Ländern zu unterscheiden. Wie vorhin erwähnt, hat sie die Menschen aus den südlicheren Ländern eher impulsiv, hyperaktiv und gefühlvoll erlebt, während nördlichere EuropäerInnen eher rational auf sie wirkten. In Bezug auf eine Ost-West-Grenze würde sie Österreich mittig einordnen – zwischen dem Balkan und Westeuropa. Sie ist der Meinung, dass ihr Heimatland in Bezug auf Bräuche und Traditionen mehr mit Slowenien oder Ungarn gemeinsam hat als mit Deutschland (vgl. I: Bernadette, Abs. 56, 58, 70).

Europäische Ebene/EU

Bei zwei der drei ProbandInnen, die Erfahrungen mit mehreren europäischen Ländern gemacht haben, hat sich eine Art *europäische Identität* entwickelt. Die eigene Nationalität von Gábor und Gabriele ist in den Hintergrund gerückt – der Kontakt mit Menschen aus anderen europäischen Ländern hat ihnen ein Gefühl für das vereinte Europa gegeben. Die beiden jungen Europäer haben erfahren, was es bedeutet, wenn viele verschiedene Nationen auf engem Raum beisammenliegen. Der Austausch mit jungen Menschen anderer Kulturen – die interkulturelle Erfahrung – hat eine gewisse Verbindung entstehen lassen, die sie vor JiA nicht kannten (vgl. Nieke 2005, S. 811; Jagusch 2002, S. 2; Friesenhahn und Thimmel 2001, S. 70; I: Gábor, Abs. 46; I: Gabriele, Abs.88).

– „Yes, I’m feeling closer to the European Union, I feel European, not just Hungarian.“ (I: Gábor, Abs. 62)

– „Io mi sento molto Europeo, molto internazionale. ... Ma non mi sento più attaccato al mio paese, mi sento ancora più internazionale.“ (I: Gabriele, Abs.88)

An diesen beiden Zitaten sieht man das Ziel von JiA, die europäische Bürgerschaft, gut verwirklicht (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 6). Bei Gábor und Gabriele wurde ein Bewusstsein dafür geweckt, *Europäer* und nicht nur Ungar oder Italiener zu sein. Beide sind sehr offen für europäische Themen, Gábor fühlt sich sehr mit der EU verbunden, Gabriele betont seine internationale Identität (I: Gábor, Abs. 19; I: Gabriele, Abs. 88).

In Bezug auf die Wertigkeit der Europäischen Union haben die Befragten sehr unterschiedliche Meinungen: Für Jennifer hat die EU auch nach ihrer Teilnahme am Projekt keine andere Bedeutung bekommen, da sie nichts mit den ‚klassischen‘ EU-Ländern zu tun hatte (vgl. I: Jennifer, Abs. 64). Bernadette hingegen kann die Vorteile der Staatengemeinschaft sehr schätzen, sie ist begeistert davon, dass sie als EU-Bürgerin überall

8. Darstellung der Ergebnisse mit Diskussion

studieren, arbeiten und auch überallhin reisen kann. Während ihres *EFD*-Dienstes hat sie aber auch negative Aspekte kennengelernt: All jene, die von ‚außerhalb‘ kommen, haben es unglaublich schwer, Zugang zu einem EU-Staat zu bekommen. Bernadette lernte ein Paar kennen, bei dem das Mädchen aus Mazedonien und der Junge aus Italien kamen. Für diese beiden gestaltete es sich äußerst schwierig, sich für längere Zeit gemeinsam in einem Land aufzuhalten, da nur eine Person aus einem EU-Mitgliedsland kam. In einem anderen Beispiel erzählt sie von einem jungen Tunesier, der unerlaubt aus der EU ausreiste und danach nicht mehr zurück durfte. Mit Bestimmungen dieser Art hat sich Bernadette vorher nicht auseinandergesetzt – erst im Kontakt mit Menschen aus Drittstaaten wurde ihr deren prekäre Situation bewusst (vgl. I: Bernadette, Abs. 66–68,70).

„Nun ja, ich als EU-Bürgerin habe natürlich einen Vorteil, ich kann studieren, reisen, arbeiten wo ich will. Also das Programm JiA finde ich voll super. (...) Dass sich die EU jedoch nach außen hin so sehr abschottet gegenüber Migranten finde ich negativ.“ (I: Bernadette, Abs. 72)

Obwohl Bernadette die Vorteile, welche ihr die EU bietet, schätzen kann, begann sie sich auch kritisch damit auseinanderzusetzen. Sie lernte auf informellem Weg, Dinge zu hinterfragen und sich reflexiv mit ihnen zu beschäftigen.

Für Gábor und Gabriele bekam die EU eine durchwegs positive Wertigkeit. Gabriele sieht dies zum einen pragmatisch, für ihn ist die EU ein Fördermittelgeber, mit dessen Unterstützung die Begegnung und der Kontakt von jungen Menschen möglich gemacht wird. Zum anderen unterstützt er aber auch das Ziel der EU, Personen aus weit entfernten Ländern miteinander kommunizieren zu lassen. Die Idee, Menschen, zwischen denen 4000 Kilometer liegen, miteinander in Kontakt zu bringen und so einen Austausch zu fördern, findet er wunderbar (vgl. I: Gabriele, Abs. 120; I: Gábor, Abs., 62).

„Secondo me la cultura nasce dallo scambio di idee e Youth in Action è stato un ottimo modo per scambiare idee e per creare una cittadinanza comune europea, dei valori in comune fra persone diverse ma che sono uguali alla fine.“ (I: Gabriele, Abs. 120)

Für Gabriele hat dieses Zusammentreffen verschiedener Menschen bzw. Kulturen eine besondere Konsequenz: Er sieht Europa als eine eng verbundene Gemeinschaft an, in der es – vor allem in der jungen Generation – viele Gleichgesinnte gibt, die kommunizieren und sich austauschen wollen (vgl. I: Gabriele, Abs. 116).

8. Darstellung der Ergebnisse mit Diskussion

„Nella mia vita ho conosciuto tantissime persone come i ragazzi che hanno partecipato al progetto di Youth in Action. Quindi significa che l'Europa giovane, diciamo l'Europa unita, è questo: lo scambio d'idee, la partecipazione, lo stare insieme – questo è l'Europa. Youth in Action è stato una piccola Europa riunita a Deutschlandsberg.“ (I: Gabriele, Abs. 116)

Bernadette hat zu diesem Bild vom vereinigten Europa eine ganz andere Meinung: Im Laufe ihrer Erfahrungen wurde ihr immer bewusster, wie unterschiedlich die einzelnen Kulturen Europas sind. Dieses Erkennen der kulturellen Vielfalt wird im Handbuch von JiA als eine Priorität formuliert. Das bewusste Wahrnehmen von kulturellen Unterschieden und das Nachdenken über unterschiedliche Werte werden als ein wesentlicher Baustein im Kampf gegen Xenophobie und Rassismus gesehen (Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 7).

„Und die Aussage ‚Europa ist ein Volk‘ finde ich vollkommen irre. Es gibt kein europäisches Volk, die Unterschiede sind sogar noch viel krasser als ich bisher angenommen habe. Zum Beispiel Finnland und Spanien als Einheit zu sehen – das geht einfach nicht. Also mir ist durch meine Erfahrungen im Ausland bewusst geworden, wie viele komplett verschiedene Kulturen es gibt.“ (I: Bernadette, Abs. 70)

Gábor sieht neben der Einigung noch eine weitere Wirkung der Begegnung von jungen Menschen. Er glaubt, dass sich die EuropäerInnen erst durch Austauschprogramme wie zum Beispiel JiA für die Europäische Union zu interessieren begonnen haben. Gleichzeitig mit dem Interesse ist auch das Wissen der Menschen über die EU gestiegen (vgl. I: Gábor, Abs. 62). Gábor beschreibt seine eigene Öffnung folgendermaßen:

„I wasn't so interested, now I'm much more. So, it wasn't so important for me before. Actually I was at the University, in my own country and I had my own small life, my own small world. I didn't take care about this kind of big issues, big topics. But now as a European citizen I think each day about this kind of things.“ (I: Gábor, Abs. 66)

Er hat bei sich selbst auch bemerkt, dass sich sein Wissen über europäische Themen durch sein großes Interesse vermehrt hat und dass er nun – dank seines Praktikums bei der Europäischen Kommission – viel näher am europäischen Geschehen ist (vgl. I: Gábor, Abs. 64). Jennifers Interesse für politische Vorgänge auf europäischer Ebene hat sich in keinsten Weise intensiviert (vgl. I: Jennifer, Abs. 62). Auch Bernadette gibt zu, dass sie sich eher schlecht mit der europäischen Politiklandschaft auskennt – sie interessiert sich

8. Darstellung der Ergebnisse mit Diskussion

nun jedoch mehr dafür als vor ihrem *EFD* (vgl. I: Bernadette, Abs. 74). Gabriele war schon vor der Projektteilnahme an politischen Themen interessiert, die interkulturellen Erfahrungen haben dies jedoch noch verstärkt (vgl. I: Gabriele, Abs. 128).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Bestreben von JiA, bei jungen Menschen ein grundsätzliches Interesse für Europa und die europäische Politik zu wecken bzw. weiter zu forcieren,² in zwei von vier Fällen gut funktioniert hat. Eine Probandin hatte relativ wenig Kenntnisse über die europäische Politik, durch ihre Erfahrung bei JiA hat sich jedoch ein gewisses Interesse gebildet. Die vierte Teilnehmerin interessiert sich nach wie vor nicht für das politische Geschehen auf europäischer Ebene.

Schwierigkeiten

Bernadette ist die einzige Probandin, die auch über Schwierigkeiten spricht, mit denen sie während ihres *EFD* konfrontiert war. Zum einen kämpfte sie mit der griechischen Mentalität, den ungewohnten Sitten und dem chaotischen Lebensstil.

„Und in Griechenland habe ich das ungefähr auch ein dreiviertel Jahr versucht und bin immer gescheitert, weil ich die Kultur dort einfach nicht verändern kann. Also, da bin einfach ich diejenige, die sich fügen muss und hab dann einfach gelernt, dass es Umstände gibt, an denen man nichts ändern kann.“
(I: Bernadette, Abs. 25)

Bernadette musste mühsam lernen, was es heißt, eine andere Kultur zu akzeptieren und zu tolerieren, ohne sie verändern zu können. Differenzen zwischen der eigenen und einer fremden Kultur können zu Reibungspunkten werden, die wiederum Spannungen erzeugen können. Jagusch plädiert, wie in Kapitel 3.4.2 besprochen, dafür, diese Spannungen zu ertragen, da dies Toleranz ausdrückt (vgl. Jagusch 2002, S. 3f.). Bernadette hat gelernt, diese kulturbedingten Differenzen zu akzeptieren.

Zum anderen berichtete Bernadette davon, dass ihr Projekt nicht gut funktionierte. Ihre Aufgabe wäre es gewesen, griechische Jugendliche über JiA zu informieren. Da sie aber kein Griechisch konnte bzw. ihr Sprachkurs erst sechs Monate nach ihrer Ankunft begann, konnte sie diese Arbeit nicht gut ausführen und hatte die meiste Zeit nicht viel zu tun.

Zusammenfassend lässt sich zu Bernadettes Herausforderungen sagen, dass interkulturelle Konflikte bei einem so intensiven Erleben einer anderen Kultur relativ normal sind.

² „Aktive Teilnahme junger Menschen an den Wahlen zum Europäischen Parlament.“ (Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 8)

In Kapitel 3.4.3 wurde bereits erläutert, wie es beim Aufeinandertreffen von verschiedenen Wertvorstellungen, Handlungsmustern oder Denkweisen zu Irritationen kommen kann (vgl. Jordan-Ecker 2002, S. 121). Das zweite Problem, mit dem sich Bernadette auseinandersetzen musste, ist auf organisatorische Schwierigkeiten des Programmes zurückzuführen. Dies wäre zu verhindern gewesen, hätte man eine Tätigkeit gefunden, die von den Freiwilligen gut durchführbar ist.

8.2. Experten

8.2.1. Position

Die vier Interviewpartner stehen alle in irgendeiner Weise mit dem Programm JiA in Verbindung. Gerhard Moßhammer ist der Geschäftsführer des Interkulturellen Zentrums, welches ein Teil der Nationalagentur von JiA in Wien ist, deren Direktor er ebenfalls ist (vgl. I: Moßhammer, Abs. 4). Der zweite Experte, Helmut Fennes, arbeitet ebenfalls für die Nationalagentur. Er ist Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaften an der Universität Innsbruck und betreut die wissenschaftliche Begleitung von JiA Österreich (neben dem Interkulturellen Zentrum und dem Institut für Erziehungswissenschaften gehört auch noch die ÖAR Regionalberatung GmbH zum Konsortium der Nationalagentur) (I: Fennes, Abs. 4). Das dritte Interview wurde mit Pascal Lejeune geführt: Er ist der Chef des Referates JiA in der Europäischen Kommission (I: Lejeune, Abs. 4). Der letzte Proband, Artur Payer, ist nicht im Jugendprogramm der Europäischen Kommission, sondern im Bereich der Jugendpolitik für Jugendkonferenzen zuständig. Er hat jedoch vor einiger Zeit bei JiA in der Aktion 5 gearbeitet (I: Payer, Abs. 2–6).

8.2.2. Jugendpolitik

Die in der Literatur gewonnene Erkenntnis, dass Jugendpolitik eine Querschnittsmaterie ist, konnte im Zuge der Interviews bestätigt werden. Für Fennes und Moßhammer fallen in den Bereich der europäischen Jugendpolitik viele andere Politikfelder, wie zum Beispiel Bildungs-, Sozial-, Wirtschafts- und Gesundheitspolitik, aber auch Fragen zur Prävention, Familie, Gewalt, Freizeit sowie zur Arbeitsmarktsituation. Europäische Jugendpolitik umfasst somit ein breites Spektrum verschiedenster (Politik-)Bereiche und greift dabei die Generation *Jugend* besonders heraus. Ein erstes Erkennen, dass man mit dieser Thematik sorgfältig und sensibel umgehen muss, hat bereits stattgefunden, eine weitere Forcierung wäre jedoch wünschenswert (vgl. I: Fennes, Abs. 12, Moßhammer, Abs. 8, 12).

8. Darstellung der Ergebnisse mit Diskussion

Bei der Frage nach dem Stellenwert von europäischer Jugendpolitik nimmt nur einer der vier Befragten explizit Bezug auf die zunehmende Wichtigkeit: Payer ist der Meinung, dass es in den letzten Jahren einen starken Bedeutungszuwachs in Richtung Jugendpolitik gegeben hat. Barroso, der Kommissionspräsident, hat nach seiner Wiederwahl im Jahr 2009 ein Dokument verfasst, indem er explizit von der Jugend spricht (vgl. I: Payer, Abs. 12, 50). Lejeune fordert nur in manchen Ländern mehr Aufmerksamkeit für die Jugendpolitik. Durch seine Position in der Europäischen Kommission hat er einen relativ guten Einblick in die verschiedensten nationalen Politiksysteme. Er meint, dass in gewissen Ländern das Thema Jugendpolitik noch verstärkt bearbeitet werden muss (I: Lejeune, Abs. 21). Moßhammer und Fennes teilen diese Meinung nicht ganz – sie betrachten dieses große Feld differenzierter. Durch die Rolle der Europäischen Kommission, diverser Ausschüsse im Parlament oder des Jugendministerrates wird der Jugendpolitik als Querschnittsmaterie auf europäischer Ebene eine ausreichende Bedeutung zugestanden. Im nationalen Kontext gibt es jedoch in den einzelnen Ländern bei Weitem nicht soviel Lobbying für die Jugend wie auf europäischer Ebene, ist Fennes überzeugt (vgl. I: Fennes, Abs. 16; I: Moßhammer, Abs. 12). Obwohl sich alle Verantwortlichen der Bedeutung bewusst sind, geschieht derzeit noch zu wenig, um diesem wichtigen Feld der Politik das entsprechende Gewicht zu geben. Der Direktor der Nationalagentur drückt dies folgendermaßen aus:

„Wenn man mit Jugend und Jugendpolitik arbeitet, dann sagt man natürlich, das hat einen viel zu geringen Stellenwert und das ist auch so. Es ist schon so, dass die Politik sich gerne auf die Fahnen schreibt, wir müssen etwas für die Jugend tun und die Jugend ist so wichtig, die Jugend ist unsere Zukunft und solche Schlagwörter, hört man. Prinzipiell ist es natürlich so, dass Jugendpolitik gegenüber anderen Politikfeldern immer eine kleine und meistens auch eine untergeordnete Rolle spielt.“ (I: Moßhammer, Abs. 12)

Dies wird auch bei der Ressortverteilung der Ministerien deutlich. Fennes erzählt, dass der Bereich *Jugend* in Österreich stets ein Anhängsel an andere Ressorts war: Schon seit langem war *Jugend* an *Familie* gekoppelt – wobei zweiteres die wesentlich größere Rolle spielt. Bisher wurden diese beiden Ressorts meist mit noch einem bedeutsameren verknüpft, wie zum Beispiel Umweltschutz, Soziale Sicherheit, Soziales, Konsumentenschutz – derzeit ist es Wirtschaft (siehe dazu Kapitel 2.2). Dem Anschein nach hat die Wirtschaft dabei viel mehr Gewicht. Man kann also bereits an der Ressortverteilung erkennen, dass der Jugendpolitik in Österreich recht wenig Bedeutung zukommt (vgl. I: Fennes, Abs. 16). Diese Erkenntnis deckt sich mit jener aus der Literatur (siehe dazu Kapitel 2.3).

8. Darstellung der Ergebnisse mit Diskussion

Der Unterschied zwischen dem Stellenwert der Jugendpolitik auf EU-Ebene und in Österreich wird aber nicht nur durch das Lobbying, sondern auch bei Gesetzen und offiziellen Schriftstücken sichtbar. Während es in Österreich nur zwei entsprechende Dokumente (das Bundesjugendförderungsgesetz und das Bundesjugendvertretungsgesetz) gibt, ist auf EU-Ebene viel mehr dazu formuliert, unter anderem die Resolution zur Förderung der Anerkennung der *Recognition of Nonformal Education and Learning in the Youth Field*. Diese Resolution besagt, dass informelles und nicht-formales Lernen besser anerkannt werden sollen – das Instrument dazu ist der *Youth Pass* von JiA (vgl. Fennes, Abs. 20).

In Kapitel 2.3 *Stellenwert von Jugendpolitik in den europäischen Ländern* wurde bereits die duale Betrachtungsweise *Jugend als Ressource* und *Jugend als Problem* vorgestellt (vgl. Walzel 2007, S. 8f.) – Moßhammer nimmt ebenfalls auf den zweiten Ansatz Bezug. Er beklagt, dass dies die vorherrschende gesellschaftliche Meinung widerspiegelt und die Jugend sehr oft ausschließlich defizitär betrachtet wird. Moßhammer befürwortet daher die Ansicht, Jugend als innovative und kreative Ressource der Zukunft wahrzunehmen (vgl. I: Moßhammer, Abs. 12).

Fennes sieht zwei wesentliche Schwerpunkte in der europäischen Jugendpolitik: Zum einen sind dies die Lissabon-Ziele 2010, in denen angestrebt wird, dass die EU – unter Berücksichtigung jugendspezifischer Maßnahmen – die wettbewerbsfähigste Wirtschaftskraft der Welt wird. Zum anderen ist dies Partizipation, welche ebenso ein Teil der Lissabon-Strategie ist (vgl. I: Fennes, Abs. 12).

„(...) wie können junge Menschen teilhaben und sich beteiligen und sich engagieren in der Gesellschaft, in allen gesellschaftlichen Bereichen – dazu gehört auch der Arbeitsbereich – aber auch besonders in Fragen der Politik, aber nicht nur der Politik im engeren Sinn, sondern der gesellschaftlichen Teilhabe und Mitbestimmung und Partizipation in der Zivilgesellschaft im Alltag, aber auch durchaus in Bereichen der Familie und des Privatlebens.“
(I: Fennes, Abs. 12)

Auch Fennes spricht im Zuge von Partizipation unter anderem von ‚Mitbestimmung‘. Dies deckt sich mit den Definitionen von Schnurr, Moser und Urban im Kapitel 3.1.1, die auch schon bei der Diskussion der TeilnehmerInnen zitiert wurden.

8.2.3. Pädagogische Orientierungen

In diesem Zusammenhang geht es vor allem um die Meinung der Experten, in welchem Ausmaß sie die vier ausgewählten pädagogischen Orientierungen, die im Theorie-Teil behandelt wurden, in der europäischen Jugendpolitik vertreten sehen.

Partizipation

Wie soeben erwähnt ist für Fennes Partizipation einer von zwei Schwerpunkten der Jugendpolitik – er räumt dieser Orientierung demnach relativ viel Platz ein. Auf europäischer Ebene – beim Europarat und der EU – gibt es dazu eine weit zurückreichende Politik. In diesem Kontext muss jedoch erwähnt werden, dass die Europäische Kommission in ihren Papieren vermehrt von *Active Citizenship* spricht – Partizipation wird lediglich als ein Teil davon gesehen. Unter dem Begriff *Learning for Active Citizenship* versteht man auch das Leben in einer multikulturellen Gesellschaft und deren Gestaltung bzw. das Sich-Einbringen in andere Kulturen. All das zusammen fällt unter den Terminus *Active Citizenship*. In diesem Zusammenhang spricht Fennes eine wichtige Problematik an: Wie bereits bekannt formuliert das Handbuch von JiA *Europäische Bürgerschaft* als eine ständige Priorität. Fennes ist jedoch der Meinung, dass das für viele junge Menschen ein nicht nachvollziehbares Konstrukt ist. Wodurch wird man europäische/r BürgerIn? Reicht die Tatsache, dass man in Europa lebt? Einfacher ist es hingegen, die EU-Bürgerschaft zu definieren (vgl. I: Fennes, Abs. 12, 21–22, 70).

Die Meinung, dass Partizipation in der EU von großer Bedeutung ist, wird auch von Payer vertreten, für ihn ist das Thema „stark im Aufwind“ (I: Payer, Abs. 16). Im Lissabon-Vertrag 2009 wird explizit auf Partizipation von Jugendlichen Bezug genommen – es geht darum, diese in Europa weiter zu forcieren. Payer ist überzeugt, dass der derzeitige Schwerpunkt noch weiter ausgebaut wird. Für ihn besteht Partizipation aus bestimmten Kernthemen (vgl. I: Payer, Abs. 16):

„Partizipation in repräsentativer Demokratie, Partizipation von Jugendlichen bei Wahlen, Partizipation von Jugendlichen auf lokaler Ebene. Wir versuchen Jugendliche – „*learning to participate*“ heißt das – näher an die Partizipation heranzuführen. Ihnen erklären, wie sie Partizipation auf lokaler, nationaler und europäischer Ebene verwirklichen können. Unsere Hauptansprechpartner waren bisher vor allem die Mitgliedsstaaten, zunehmend wird das auch die Tendenz haben, dass wir mit den Regionen sprechen und, wo es angebracht ist, auch mit den Gemeinden.“ (I: Payer, Abs. 16)

8. Darstellung der Ergebnisse mit Diskussion

Moßhammer vertritt in Bezug auf die Wichtigkeit von Partizipation dieselbe Meinung wie Fennes und Payer. Er versteht darunter das Einbringen in die Gesellschaft, das Vertreten der eigenen Ansichten und ein gewisses Maß an Engagement. Verwirklichen lässt sich das in seinen Augen durch Empowerment, das heißt, man schafft einen Rahmen, in welchem jungen Menschen Recht und Macht zugestanden wird. Diese Räume können in Form von Gremien und Jugendparlamenten, aber auch einfach in Firmen mit einem Jugendbeirat geschaffen werden. An letzterem Fall wird deutlich, dass es nicht nur in der Hand des Staates liegt, sondern auch Organisationen und Firmen Jugendliche selbstständig partizipieren lassen können. Besonders positiv hebt Moßhammer das Wahlalter in Österreich hervor, denn für ihn bedeutet partizipieren, *teilhaben* und *mitbestimmen* lassen. Durch die Möglichkeit, ab 16 Jahren wählen zu gehen, wird jungen Menschen der Platz dafür zugestanden. Für Moßhammer hängt das Teilnehmen und Einbringen in die Gesellschaft sehr stark mit Freiwilligkeit zusammen (vgl. I: Moßhammer, Abs. 16–17). Diese enge Verbindung wurde auch immer wieder in der Literatur in Kapitel 3 sichtbar.

Engagement/Freiwilligkeit

Freiwilligkeit und Engagement werden von den Experten Moßhammer, Fennes und Payer als ein ebenso wichtiges Thema eingeschätzt. Auf europäischer Ebene wird dies zum Beispiel in Form einer EU-Resolution zum *Volunteerism* sichtbar. Ein weiteres Zeichen versucht man mit dem Jahr 2011, dem *Jahr der Freiwilligenarbeit*, zu setzen (vgl. I: Fennes, Abs. 21; I: Moßhammer, Abs. 17).

Die drei Befragten sind sich jedoch auch einig, dass diese Thematik nicht überall auf vorbehaltlose Zustimmung stößt. Hierbei ist der Stellenwert, den freiwilliges Engagement in den einzelnen Nationen hat, von Bedeutung. Arbeitsrechtlich gesehen haben europäische Länder unterschiedliche Standards, es gibt auch keine Einigung, wie Freiwilligenarbeit honoriert ist. Dies beinhaltet unter anderem Fragen zur Kinderbeihilfe sowie Kranken- und Unfallversicherung. Ein weiterer Aspekt, der in diesem Zusammenhang wichtig erscheint, ist die Gefahr des Missbrauchs: Manche Länder sehen bei Freiwilligenarbeit ein erhöhtes Risiko von Ausbeutung. Für andere, darunter Österreich, bedeutet dies die Mitarbeit bei einer NGO. So stehen sich auf europäischer Ebene zwei Parteien gegenüber: Die eine möchte das Thema weiter forcieren, die andere steuert dem entgegen (vgl. I: Moßhammer, Abs. 17; I: Fennes, Abs. 22). Trotz dieser Uneinigkeit ist Payer davon überzeugt, dass in diesem Bereich in den nächsten Jahren viel weiterentwickelt wird (vgl. I: Payer, Abs. 18). Das europäische Jugendprogramm JiA hat bereits einen Schwerpunkt auf Freiwilligkeit und Engagement gesetzt, die Aktion 2, der *Euro-*

8. Darstellung der Ergebnisse mit Diskussion

päische Freiwilligendienst, gibt jungen Leuten die Möglichkeit, sich ohne Bezahlung für die Gesellschaft zu engagieren. Moßhammer gibt jedoch zu bedenken:

„Es soll ja nicht unbedingt ein Gratis-Arbeitsersatz sein. Man kann natürlich auch über freiwillige und unbezahlte Arbeit billige und junge Arbeitskräfte heranziehen und das ist gar nicht der Sinn von Freiwilligenarbeit – der Sinn sollte sein, dass man sich freiwillig für etwas Soziales oder Allgemeines engagiert und schon dazu einen Beitrag leistet.“ (I: Moßhammer, Abs. 17)

Die Zertifizierung des freiwilligen Engagements erfolgt bei JiA, wie bereits erwähnt, über den *Youth Pass* (siehe dafür Kapitel 4.1.3). Moßhammer versucht in seiner Funktion als Direktor der Nationalagentur, in der Öffentlichkeit Lobbying zu betreiben, um so Firmen überzeugen zu können, dass dieses Dokument qualitativ ist. Er ist sich aber der Tatsache bewusst, dass hier bis jetzt noch zu wenig erreicht wurde. Die Fähigkeiten und Kompetenzen, die am *Youth Pass* festgehalten sind, können den TeilnehmerInnen einen Vorteil im Wettbewerb mit anderen BewerberInnen verschaffen (vgl. I: Moßhammer, Abs. 34, 38) .

Informelles Lernen

Auch bei dieser Orientierung sind sich die Experten einig, dass sie sowohl national als auch international eine sehr wichtige Rolle spielt. Es gibt hier beim Europarat und der EU genauso entsprechende Dokumente, welche die Wichtigkeit des informellen Lernens unterstreichen (I: Fennes, Abs. 21). Für Payer ist das Lernen abseits formaler Rahmenbedingungen sogar eines der Schlagworte, die er mit JiA verbindet. Einige Mitgliedsstaaten sind von einer relativ hohen Drop-Out-Rate in der Schule betroffen. Gerade für junge Menschen ohne Schulabschluss kann es sehr hilfreich und sinnvoll sein, durch informelle und nicht-formale Prozesse wieder an das Lernen herangeführt zu werden. Dadurch können sie wieder Selbstvertrauen gewinnen und in weiterer Folge auch eine Perspektive. Die Studie von Thomas et al. (2007) ergab, dass 16 % der Befragten durch die internationalen Erfahrungen in ihrem beruflichen Werdegang beeinflusst wurden. Auch wenn diese Prozentzahl relativ gering ist, besteht immerhin die Möglichkeit einer beruflichen Orientierung. Payer gibt jedoch auch zu bedenken, dass sich der Großteil der Bevölkerung unter Begrifflichkeiten wie informelles oder nicht-formales Lernen nichts vorstellen kann (vgl. I: Payer, Abs. 20).

In Bezug auf die Definition richtet sich Fennes nach jener der Europäischen Kommission (vgl. I: Fennes, Abs. 21): Diese versteht informelles Lernen als beiläufigen Prozess, während nicht-formales Lernen beabsichtigt ist (Europäische Kommission 2001, S. 33f.).

8. Darstellung der Ergebnisse mit Diskussion

Moßhammer plädiert dafür, dass ein umfangreiches Bildungsangebot für junge Menschen formale, nicht-formale und informelle Lernprozesse beinhalten soll: Nur wenn sich diese wechselseitig ergänzen, kann eine optimale Förderung gewährleistet werden. Das Problem sieht er im Stellenwert des formalen Lernens: Die Schule hat einen national festgelegten Rahmen, der aus Lehrplan, Lehrpersonal und Ministerium besteht. Reformen dauern aufgrund bürokratischer Gegebenheiten lange – die Institution Schule kann daher nicht flexibel auf Bedürfnisse reagieren. Außerschulische Lern- und Bildungsangebote können dies im Gegensatz dazu sehr wohl. Weiters können bei Programmen wie JiA andere Inhalte und Kompetenzen als in der Schule vermittelt werden, wie zum Beispiel Werte des interkulturellen Zusammenlebens – durch diese andere Art der Erfahrung kann ebenso Wissen vermittelt werden. Auch wenn die Schule diese *Möglichkeiten* hat, kann in der außerschulischen Bildung auf andere *Methoden* zurückgegriffen werden (vgl. I: Moßhammer, Abs. 18).

Interkulturalität

Die Frage, warum Interkulturalität für Europa ein wesentliches Thema ist, versucht Payer zu erklären:

„Weil Europa aus meiner Sicht, aber auch aus der Sicht der Kommission, sehr stark auf zwei Elementen beruht: auf *competition*, also auf Wettbewerb und auf *cohesion*, also auf dem sozialen Zusammenhalt. Beide Elemente werden meistens von der Kommission aber auch von den Mitgliedsstaaten immer komplementär zueinander gesehen. Für den Zusammenhalt ist es sehr wichtig, dass sehr großer Wert auf die Interkulturalität gelegt wird.“ (I: Payer, Abs. 24)

Interkulturalität wird auf EU-Ebene als Teil der *Active Citizenship* gesehen, daher gibt es wenig spezielle Schriftstücke hierzu. Trotzdem unterstreicht Fennes die Wichtigkeit dieser Thematik (vgl. I: Fennes, Abs. 21–22):

„Interkulturalität an sich und Menschenrechte und friedliches Zusammenleben von Menschen und alle diese Dinge spielen in den Europaratpolitiken eine gewichtige Rolle und da kommt auch immer die Jugend vor. Wenn man jetzt fragt, wo gibt es etwas zur Interkulturalität, dann sage ich, besonders bei der Jugend.“ (I: Fennes, Abs. 21)

Für ihn ist die Interkulturalität demnach sehr eng mit der Jugend verbunden. Diese Ansicht teilt auch Moßhammer, er fügt jedoch noch hinzu, dass Interkulturalität kein

8. Darstellung der Ergebnisse mit Diskussion

ausgewiesenes Jugendthema ist. Er sieht diese Orientierung als „Selbstrenner“ (I: Moßhammer, Abs. 30), da Europa aus vielen verschiedenen Kulturen besteht, die neben- bzw. miteinander leben. Aus diesem Grund muss man sich Gedanken darüber machen, wie dieses Zusammenleben gestaltet werden kann, meint der Experte (vgl. I: Moßhammer, Abs. 30). Lejeune streicht die Wichtigkeit des Themas im Programm JiA besonders hervor:

„2008 war das Jahr des Interkulturellen Dialogs, es ist auch eine Priorität des Programmes. 34% aller Projekte beschäftigten sich in diesem Jahr mit dem Thema der Interkulturalität. Wenn sich Jugendliche mit verschiedenen Hintergründen treffen, ist das per se bereits Interkulturalität.“ (I: Lejeune, Abs. 25)

Für Lejeune wurde Interkulturalität bei einer *Jugendbegegnung* von zehn Ländern zum Thema *Religionsdialog* sichtbar. Er ist davon überzeugt, dass so ein Treffen lang anhaltende Auswirkungen hat, da man diese Erfahrungen nicht vergessen kann. Von einem Zusammentreffen verschiedener Kulturen können alle nur profitieren, ist Lejeune überzeugt. Schon wenige Personen aus einem anderen Land in einer Gruppe junger Menschen können bereichernd für jede/n einzelne/n sein (vgl. I: Lejeune, Abs. 25).

8.2.4. Auswirkungen

In der bisherigen Arbeit wurden bereits einige Studien zitiert, die ganz klare Auswirkungen von internationalen Begegnungen aufzeigen: So berichten Thomas et al. (2007) von erhobenen Langzeitwirkungen, Chisholm et al. (2009) untersuchten unter anderem die Programmziele und Prioritäten von JiA und in der Studie der Generaldirektion Bildung und Erziehung wurden ehemalige TeilnehmerInnen von JiA nach Einstellungsänderungen der Persönlichkeit in allen möglichen Bereichen gefragt (vgl. Perl und Heese 2008, S. 67ff.; Chisholm et al. 2009, S. 4ff.; Education and Culture DG 2010, S. 2ff.). Die Aussagen der vier Experten decken sich größtenteils mit den Ergebnissen der Studien.

Lejeune ist davon überzeugt, dass junge Menschen auf vielen Ebenen profitieren. Viele Jugendliche sind das erste Mal von Zuhause weg, sie sammeln Erfahrungen, bauen ihre Sprachkenntnisse aus und eignen sich zukunftsbedeutsame Fähigkeiten an. Der Direktor von JiA ist sich jedoch der Tatsache bewusst, dass Errungenschaften wie Freundschaft, Selbstvertrauen, die Fähigkeit, alleine zurechtzukommen, oder den eigenen Horizont zu erweitern, sehr schwer messbar sind. Er glaubt jedoch, dass nicht nur die jungen TeilnehmerInnen davon profitieren können, sondern auch SozialarbeiterInnen. Durch Trainings

8. Darstellung der Ergebnisse mit Diskussion

oder das *Job Shadowing* können sich Menschen, die mit Jugendlichen arbeiten, fortbilden und auf diesem Weg ihre Professionalität und die Qualität ihrer Arbeit steigern. Eine wichtige Frage bei den Aktionen für in der Jugendarbeit Tätige ist, wie man junge Menschen motivieren kann. Die Tatsache, dass Motivation eine der wichtigsten Lernvoraussetzungen ist, wurde bereits in Kapitel 3.3.2 deutlich (vgl. Sass 2006, S. 252). Es ist daher positiv zu bewerten, dass die Praxis dort anknüpft, wo die Theorie aufhört. Lejeune sieht auch einen Gewinn für NGOs, da JiA eine Europäisierung und eine Öffnung hin zu Europa forciert (vgl. I: Lejeune, Abs. 34–35).

Auch Moßhammer berichtet von vielen sichtbaren Auswirkungen, denen er im Alltag begegnet:

„Ich glaube, das Programm hat einen sehr hohen Anteil an Selbsterfahrung, an selbst Kennenlernen, wie man als Mensch in der Gruppe mit anderen umgeht, mit anderen Situationen, mit neuen Erfahrungen.“ (I: Moßhammer, Abs. 34)

Wie vorhin bei den Orientierungen besprochen kann eine internationale Erfahrung ein Ansporn für eine Jobsuche oder eine Orientierungshilfe sein. Es kann aber auch ein Motivationsschub sein, eine neue Sprache lernen zu wollen. Moßhammer sieht wie Lejeune die Änderungen auch auf verschiedenen Ebenen (persönlich, sozial, beruflich) verwirklicht (vgl. I: Moßhammer, Abs. 34).

Payer besuchte im Zuge seiner Tätigkeit immer wieder *Jugendbegegnungen* und kam auf diese Weise in Kontakt mit den TeilnehmerInnen. Er war von den Erlebnissen mit den jungen Menschen beeindruckt, viele hatten durch JiA erstmals die Möglichkeit, ins Ausland zu reisen. Er erzählt von einer Begegnung, bei der ein 17-jähriger Jugendlicher ein Theaterstück in Reykjavík geschrieben und das Londoner Symphonieorchester davon überzeugt hat, die Musik dafür zu komponieren und zu spielen. Von diesem Engagement und der Begeisterung war Payer sehr überrascht (vgl. I: Payer, Abs. 28). Berücksichtigt man die Studie des Deutschen Jugendinstituts (Düx 2006; Düx und Sass 2005b) und deren Einteilung der Kompetenzen, die sich junge Leute im freiwilligen Engagement aneignen, kann man vermutlich davon ausgehen, dass sich der junge Mann Kompetenzen auf drei Ebenen angeeignet hat: Durch das Inszenieren des Theaterstückes musste er wahrscheinlich viel organisieren (organisatorisch-methodische Kompetenzen) – das Schreiben und Entwickeln des Stückes hat seine kreativen und musischen Fähigkeiten gefördert. Die kognitiven Kompetenzen werden laut Düx (2006) bei jeder Art von freiwilligem Engagement entwickelt (vgl. Düx 2006, S. 210ff.).

8. Darstellung der Ergebnisse mit Diskussion

„Bei dem gleichen Island-Besuch war zum Beispiel eine Gruppe aus Deutschland mit behinderten Jugendlichen, die Musik gemacht haben und sie haben dort ganz spontan, als wir hingekommen sind, einfach weil es Spaß gemacht hat, ihre Instrumente ausgepackt und haben dort ein kleines Rock-Konzert gegeben. Manchmal kann man sich die Dynamik, die die Jugendlichen haben, für die Leute, die sich mit dem Aktions-Programm beschäftigen, in der gleichen Art und Weise nur wünschen.“ (I: Payer, Abs. 28)

Demnach appelliert Payer, von den *Jugendbegegnungen* zu lernen. Seiner Meinung nach haben die jungen Menschen aus seinen zwei Beispielen eine Vorbildwirkung, die man auch anerkennen sollte (vgl. I: Payer, S. 28).

Obwohl Fennes nun im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung nur bei qualitativen Untersuchungen mit ehemaligen TeilnehmerInnen in Kontakt kommt, stand er früher, als er als Leiter der Nationalagentur Trainings, Seminare und *Jugendbegegnungen* organisierte, in enger Beziehung zu jungen Menschen. Er konnte an ihren Lernprozessen teilhaben und hat teilweise bis heute ihre Biografien verfolgt. Die Auswirkungen, von denen er berichtet, betreffen soziale, interkulturelle, organisatorische, partizipative sowie Fremdsprachen-Kompetenzen. Dennoch hält Fennes fest, dass nicht *alle* Jugendlichen und auch nicht alle *gleich viel* lernen (vgl. I: Fennes, Abs. 30, 34).

Aus der Sicht eines Evaluierenden gibt Fennes auch einige kritische Aspekte zu bedenken: Die befragten Personen *behaupten* alle, sie hätten Veränderungen gemäß der Programmziele durchgemacht. Diese Aussagen beruhen jedoch stets auf Selbst- und Fremdeinschätzungen. Des Weiteren darf man die Tatsache nicht außer Acht lassen, dass die Befragten zumeist wissen, welche Antworten gewünscht werden. Wie bereits im *Forschungsstand* erwähnt, darf man bei freiwilligen Evaluierungen zu guter Letzt nicht vergessen, *wer* die ProbandInnen sind. Im Normalfall füllen dies nur TeilnehmerInnen aus, die hochmotiviert und vom Programm begeistert sind. Diese Faktoren gilt es in Bezug auf die Repräsentativität der Studien zu berücksichtigen. Trotz dieser Einschränkungen ist Fennes überzeugt, dass JiA positive Auswirkungen in Richtung Toleranz, Gerechtigkeit, Solidarität, Menschenrechte und politisches Bewusstsein hat (vgl. I: Fennes, Abs. 26, 30).

8.2.5. Akzeptanz und Annahme

Die Experten sind sich einig, dass das Interesse der Jugendlichen an derartigen Programmen sehr unterschiedlich sein kann. Kinder wohlhabender Eltern haben für gewöhnlich andere Möglichkeiten, ins Ausland zu gehen: Sprachkurse, Erasmus-Aufenthalte, Aus-

8. Darstellung der Ergebnisse mit Diskussion

tauschprogramme in der Schule etc. Die Angebote sind demnach nicht für alle Jugendlichen gleich attraktiv. Moßhammer berichtet, dass ein Teil der jungen Menschen das Programm immer wieder nutzt und viele Erfahrungen sammelt. Ein Großteil nimmt jedoch teil, ohne zu wissen, was JiA ist oder wer das Projekt unterstützt. Es wäre daher empfehlenswert, innerhalb der Projekte noch größeren Wert auf die Sichtbarkeit von JiA zu legen (vgl. I: Fennes, Abs. 42; Moßhammer, Abs. 46).

In Bezug auf die einzelnen europäischen Länder liegt laut Experten durchaus eine unterschiedlich starke Nutzung vor. Die Untersuchung von Fennes lieferte zum Zeitpunkt des Interviews noch keine genauen Daten dazu – die Vermutung länderspezifischer Unterschiede bei der Annahme der einzelnen Aktionslinien liegt jedoch nahe. Payer erklärt dies mit einer unterschiedlichen Schwerpunktsetzung: In manchen Ländern wird die Aktion 1 sehr stark genutzt, andere Länder verzeichnen einen richtigen *Run* bei der Aktion 2. Dies kann durch länderspezifische alternative Angebote erklärt werden (vgl. I: Payer: 26, 33; I: Fennes, Abs. 46).

Die Aussagen der Experten zur Geschlechterverteilung widersprechen sich teilweise: Während Payer und Moßhammer davon ausgehen, dass es knapp mehr Frauen als Männer gibt, berichtet Lejeune davon, dass letztes Jahr 49 % der TeilnehmerInnen Mädchen waren, beim *EFD* waren es genau 50 %. Im Großen und Ganzen dürfte sich der Anteil der Geschlechter die Waage halten. Dies ist vor allem dadurch zu erklären, dass eine diesbezügliche Ausgewogenheit eine Richtlinie bei der Projektvergabe ist (vgl. I: Moßhammer, Abs. 50; I: Lejeune, Abs. 41; I: Payer, Abs. 40).

Die kritische Frage, ob das Programm nicht hauptsächlich von Jugendlichen ‚aus gutem Hause‘ genutzt wird und daher jene mit erhöhtem Förderbedarf nicht so stark vertreten sind, wurde von Payer und Fennes verneint. Wie soeben erwähnt haben junge Menschen mit hohem Bildungsgrad oftmals auch andere Möglichkeiten als JiA, Erfahrungen im Ausland zu sammeln. Am ehesten wird der *EFD* von dieser Gruppe in Anspruch genommen, da er eine gewisse elitäre Komponente ausdrückt. Wie in Kapitel 3.2 angemerkt, muss man sich freiwilliges Engagement sowohl zeitlich als auch finanziell leisten können.

Bei der Problematik der Einbeziehung von Menschen mit erhöhtem Förderbedarf herrscht kein einheitlicher Konsens unter den Experten. Fest steht, dass dieser Faktor sehr schwer zu erheben ist, da sich niemand gerne als ‚unterstützenswert‘ bezeichnen lässt. Weiters herrscht in Bezug auf die Definition dieser Gruppe Uneinigkeit, da auch länderspezifische Gegebenheiten mit einbezogen werden müssten. Payer berichtet jedoch, dass in den letzten Jahren ein Schwerpunkt auf die Einbeziehung von Menschen mit erhöhtem Förderbedarf gesetzt wurde und daraufhin ein Anstieg zu verzeichnen war.

8. Darstellung der Ergebnisse mit Diskussion

Lejeune meint, dass diese ein Drittel der TeilnehmerInnen ausmachen würden (vgl. I: Moßhammer, Abs. 50; I: Lejeune, Abs. 41; I: Payer, Abs. 26, 39; Fennes, Abs. 50).

Geht man von der Ausschüttung der Fördermittel aus, ist der Direktor der Nationalagentur der Meinung, dass JiA im Rahmen der Möglichkeiten gut genutzt wird. Mit anderen Worten bedeutet dies, dass das zur Verfügung stehende Geld verbraucht wird. In manchen Bereichen könnte weitaus mehr Geld ausgeschüttet werden und in manchen halten sich Nachfrage und mögliche Unterstützung die Waage (vgl. I: Moßhammer, Abs. 46). Prinzipiell ist aber festzuhalten, dass viele Anträge nicht genehmigt werden. Wie anhand der Grafik 3.2 in Kapitel 4.3.2 ersichtlich ist, muss sowohl europa- als auch österreichweit jedes Jahr ein Teil der Projekte aufgrund des begrenzten Budgets abgelehnt werden. Lejeune sieht dies daher als ein gutes Zeichen und ist der Meinung, dass das Programm sehr gut angenommen wird (vgl. I: Lejeune, Abs. 34). Fennes betrachtet die Akzeptanz von JiA etwas kritischer:

„Zuerst einmal ist zu sagen, dass es vielen jungen Menschen nicht bewusst ist, dass das eine Maßnahme der europäischen Jugendpolitik ist, wenn man das realistisch betrachtet. Wir haben in einer Alterskohorte meines Wissens in Österreich 80.000 Menschen, also zwischen 15 und 25 Jahren hätten wir dann 800.000 junge Menschen (...) jedes Jahr nehmen in Österreich etwa 2000 Jugendliche teil. Was sagt uns das? Das Programm ist ja ein Tropfen auf den heißen Stein für das, was an Jugend da ist. Wir sprechen hier vom Prozent-Bereich, ca. 0,25 Prozent der Jugendlichen nehmen teil.“ (I: Fennes, Abs. 38)

Selbst wenn sich die Anzahl der Anträge verdoppeln würde, wäre erst ein Bruchteil der österreichischen Jugendlichen involviert. Fennes kommt daher zu dem Fazit:

„(...) gut angenommen, würde ich daher nicht sagen. Sonst hätten wir ja tausende Bewerber, müssten wir ja 20 Mal so viele Bewerber haben wie bisher.“ (I: Fennes, Abs. 38).

Im Grunde gelangt er dadurch zur gleichen Ansicht wie Moßhammer: Die Nachfrage orientiert sich am Angebot. Mehr Öffentlichkeitsarbeit würde zwar den Bekanntheitsgrad von JiA ändern, bei gleichem Budget müssten prozentuell gesehen jedoch viel mehr Anträge abgelehnt werden – dies wäre wiederum nicht zielführend (vgl. I: Fennes, Abs. 42).

8.2.6. Bedeutung

Um die Forschungsfrage nach der Bedeutung von JiA für junge Menschen beantworten zu können, werden ausgewählte Zitate der Experten herangezogen und mit Aussagen der

8. Darstellung der Ergebnisse mit Diskussion

TeilnehmerInnen untermauert. Lejeune ist vom Programm JiA begeistert: Er ist von der positiven Wirkung überzeugt und sieht die Programm-Ziele verwirklicht.

„130.000 Jugendliche fühlen sich jedes Jahr besser, das ist einfach großartig!“
(I: Lejeune, Abs. 37)

Die Richtigkeit dieser Aussage lässt sich aus verschiedenen Zitaten der TeilnehmerInnen herauslesen. Jennifer hätte gerne an der Folgeaktivität mit der Réunion teilgenommen (vgl. I: Jennifer, Abs. 32). Dies beweist, dass die Erfahrung in Österreich für sie schön war und es ihr gefallen hat. Gábor berichtet davon, dass er sich vollkommen verändert hat, er ist selbstbewusster geworden, hat seine Sprachhemmungen verloren und hat Vorurteile abgebaut. Er hat bereits an sehr vielen Projekten von JiA teilgenommen. Diese Tatsache sowie die positiven Veränderungen lassen darauf schließen, dass es ihm gut gefallen hat (vgl. I: Gábor, Abs. 19, 22). Gabriele berichtet ebenso von vielen Lerneffekten, einer Bewusstseinsentwicklung und neuen Sichtweisen (vgl. I: Gabriele, Abs. 48, 56, 104) – auch das lässt eine positive Veränderung vermuten. Bernadette erzählt davon, dass sie nun wesentlich reflektierter und selbstsicherer ist und viel über andere Kulturen gelernt hat (vgl. I: Bernadette, Abs. 25, 72). Alle vier InterviewpartnerInnen sind demnach von den positiven Effekten überzeugt und glauben, sich weiterentwickelt zu haben.

Lejeune berichtet weiters, dass JiA für manche der Auslöser ist, in Europa mobil zu werden:

„Ich kenne zwei Jugendliche, einer aus Irland, einer aus dem Baltikum, die haben durch Jugend in Aktion das erste Mal ihr Heimatland verlassen.“ (I: Lejeune, Abs. 30)

Bei den in dieser Arbeit durchgeführten Interviews mit den ProbandInnen stellte sich bei niemandem heraus, dass er oder sie durch JiA das erste Mal das Heimatland verlassen hat. Dennoch ist es bemerkenswert, dass es derartige Fälle gibt. Für diese Jugendlichen war die Teilnahme am Programm die erste Chance, ein anderes Land zu sehen. Es ist anzunehmen, dass dieses Ereignis eine große Bedeutung im Leben der beiden von Lejeune genannten jungen Menschen gehabt hat. Zu den Befragten dieser Studie ist noch die Situation von Jennifer anzumerken: Die *Jugendbegegnung*, an der sie teilgenommen hat, fand in ihrem Heimatland Österreich statt – es war daher kein Auslandsaufenthalt für sie. Ihre Erfahrungen in anderen Ländern sind eher beschränkt, wie sie berichtete. Es ist jedoch ihr Wunsch, an zukünftigen Projekten außerhalb Österreichs teilzunehmen. Es ist das Programm JiA, welches ihr die Chance bietet, andere Länder zu sehen. In ihrem Fall verlässt sie dank JiA zwar nicht zum ersten Mal ihre Heimat, im Vergleich zu den

8. Darstellung der Ergebnisse mit Diskussion

wenigen Reisen, die sie zuvor unternommen hatte, ist jedoch ein deutlicher Unterschied im Interesse an anderen Kulturen zu bemerken.

„Für viele, nicht nur in Österreich, ist JiA ein Start, sich mit anderen Ländern, internationalen Jugendgruppen, (...) anderen Kulturen (...), anderen Sprachen (...), [und] mit anderen Lebensumständen von Jugendlichen (...) auseinanderzusetzen.“ (I: Moßhammer, Abs. 34)

Im eigentlichen Sinne sind dies natürlich Auswirkungen von Teilnahmen an internationalen Begegnungen. Aus den hier angeführten Auswirkungen kann daher, zumindest für die befragten TeilnehmerInnen, auf eine große Bedeutung von JiA geschlossen werden.

8.2.7. Bewertung

Alle vier Experten bewerten das Programm als sehr gut. Moßhammer schätzt JiA sehr, die Arbeit als Direktor der Nationalagentur gefällt ihm außerordentlich gut (vgl. I: Moßhammer, Abs. 4, 66). Payer unterstreicht besonders die Tatsache, dass JiA ein ausgezeichnetes Mittel ist, die Mobilität von Jugendlichen zu fördern, damit sie so andere Länder kennenlernen und mehr Verständnis füreinander entwickeln können. Er bewertet es äußerst positiv, dass die Projektvergabe nach objektiven Regeln ohne persönliche Bevorzugung erfolgt. Hierbei kann er jedoch in erster Linie für den geringen Prozentsatz an Projekten sprechen, dessen Vergabe in Brüssel beschlossen wird, die meisten Projekten werden von den Nationalagenturen genehmigt. Insgesamt ist er sehr zufrieden mit dem Weg, den das Programm einschlägt (vgl. I: Payer, Abs. 42, 50–51). Auch der europäische Chef von JiA ist von ‚seinem‘ Programm sehr begeistert:

„Ich würde sagen sehr gut. Wir setzen alles daran, das Maximum zu geben, wir setzen auf Qualität und auch auf Quantität. Dieses Jahr haben wir 15% mehr Anträge als letztes Jahr. Das spricht für uns.“ (I: Lejeune, Abs. 53).

Fennes bezieht in die Bewertung den mittlerweile 21-jährigen Entstehungsprozess des europäischen Jugendprogramms mit ein: Im Jahr 1989 waren 12 Länder daran beteiligt, diese hatten ein Gesamtbudget von ungefähr 15 Millionen Euro jährlich. Das Aktionsangebot beschränkte sich auf die heutige Aktion 1, die *Jugendbegegnungen* und ein paar kleine Teilprogramme. Über 20 Jahre später gibt es ein differenziertes Programm mit einem Volumen, das ca. zehnmal so groß ist und bei dem jedes Jahr 100.000 Jugendliche in Europa in Aktion treten. Im Vergleich zum Anfang ist dies demnach ein enormer Fortschritt. Fennes bewertet es als ein tolles Programm, das viele Möglichkeiten bietet – und „wenn es das nicht gäbe, müsste man es erfinden.“ (I: Fennes, Abs. 74).

8.2.8. Kritische Auseinandersetzung mit JiA

In den empirischen Begleituntersuchungen, die Fennes durchführte hat sich gezeigt, dass eine Effizienzsteigerung der Projekte möglich wäre. Fennes berichtet, dass die Ausführenden hoch motiviert sind, es jedoch manchmal bei der Umsetzung Schwierigkeiten gäbe. Er führt dies auf einen Mangel an pädagogischen Kompetenzen der JugendbetreuerInnen im nicht-formalen Bildungsbereich zurück. Es ist eine durchaus herausfordernde Aufgabe, junge Menschen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung optimal zu fördern, ohne dass dieser Prozess als Lernen wahrgenommen wird. Leitet man zum Beispiel eine multilaterale *Jugendbegegnung* mit jungen Menschen, die vorwiegend zurückhaltend und schüchtern sind, bedarf dieses Problem besonderer Aufmerksamkeit und entsprechend schneller Reaktion darauf. Mithilfe spielerischer Methoden muss gleich am Anfang versucht werden, die einzelnen Ländergruppen und das Gefühl der gegenseitigen Fremdheit aufzulösen. Dafür braucht man ein gewisses *Know How*. Fennes sieht anhand seiner Studien, dass diese pädagogischen Fähigkeiten oftmals nicht vorhanden sind und plädiert dafür, JugendarbeiterInnen, BetreuerInnen und ProjektleiterInnen in Form von Weiterbildungen diese Kompetenzen anzueignen (vgl. I: Fennes, Abs. 62, 66). Auch Payer (vgl. I: Payer, Abs. 54) vertritt die Meinung, dass man mehr in die Ausbildung von JugendarbeiterInnen investieren muss, um so sachpolitische Inhalte und Jugendprojekte noch näher aneinander heranzuführen. Er legt den Fokus darauf, so viel Leuten wie möglich ein Verständnis für den Jugendbereich zu vermitteln. Die Ansicht der beiden Experten deckt sich mit der kritischen Haltung, von der Jordan-Ecker (2002) berichtet. Sie zitiert dabei Winter, der bewies, dass das bloße Aufeinandertreffen von zwei kulturell unterschiedlichen Gruppen noch kein interkulturelles Lernen bewirkt. Erst durch bewusstes pädagogisches Intervenieren, wofür man fundiertes Wissen benötigt, können Erfolge, zum Beispiel im Abbau von Vorurteilen, erzielt werden (vgl. Jordan-Ecker 2002, S. 77f.).

Teilweise sind sich die Experten bewusst, dass das Programm JiA auf zu bürokratischen Strukturen basiert und einen hohen Verwaltungsaufwand mit sich bringt (vgl. I: Moßhammer, Abs. 70; I: Fennes, Abs. 74). Wer einmal um die Förderung eines Projektes angesucht hat, weiß, wie aufwändig und langwierig das Ausfüllen dieser Dokumente ist. Das Handbuch ortet Einbeziehung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf als eine Priorität (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 2009b, S. 7f.). Wie sollen junge Menschen, die in einem geografisch abgelegenen Gebiet wohnen, die Hilfe der Regionalstelle (meist in der Hauptstadt) in Anspruch nehmen? Wie jedoch sollen junge SchulabbrecherInnen, die möglicherweise Defizite in ihrer Muttersprache oder in Mathematik haben, eine detaillierte Projektbeschreibung inklusive Kostenaufstellung verfassen? Hindernisse dieser Art schrecken ab – daher stellt sich die Frage, inwiefern Jugend-

8. Darstellung der Ergebnisse mit Diskussion

liche mit besonderem Förderbedarf tatsächlich erreicht werden. Alle Experten sind sich einig, dass diese Zielgruppe bereits involviert ist, auch wenn manche (vg. I: Payer, Abs. 50; I: Moßhammer, Abs. 70) eine noch stärkere Bemühung in diese Richtung für wichtig erachten.

Fennes stellt im Zusammenhang mit der Zielgruppe der Jugendlichen mit erhöhtem Förderbedarf folgende Überlegung an: Er berichtet von einem Jugendzentrum mit 80 % Roma-Anteil, bei dem sich die BetreuerInnen jedoch aufgrund ihres schwierigen Klientels nicht trauen, einen Antrag zu stellen oder an einer *Jugendbegegnung* teilzunehmen. Die Jugendlichen würden der Zielgruppe entsprechen, das Angebot erscheint in diesem Fall jedoch nicht als passend. Daher stellt Fennes die Frage, ob das Programm mit seinen derzeitigen Angeboten durch zu idealistisches Denken vielleicht nicht zielgruppenadäquat entwickelt ist (vgl. I: Fennes, Abs. 54).

Lejeune sieht Verbesserungsbedarf im Budget. Der Direktor ist sich bewusst, dass dieses seit der Entstehung der Jugendprogramme bereits unglaublich gewachsen ist, dennoch kann mit mehr finanziellen Mitteln eine größere Menge an Jugendlichen unterstützt werden. Fennes würde mit einem Zuschuss den Ressourcenmangel, der seiner Meinung nach besteht, teilweise bekämpfen. Aufgrund seiner Begleitforschung ist er zum Ergebnis gekommen, dass für eine gute Vorbereitung, Begleitung und genügend Personal zu wenige Ressourcen vorhanden sind. Er merkt an, dass die Projektausführenden zu schlecht bis gar nicht bezahlt werden und dass dies mit ein Anlass zur Weiterentwicklung ist (vgl. I: Fennes Abs. 70, 74).

Wie bereits in der Ergebnispräsentation und Diskussion der TeilnehmerInnen ersichtlich wurde, liegen gewisse Differenzen zwischen der Definition von Partizipation nach dem Handbuch von JiA und der tatsächlichen Umsetzung vor. Diese Problematik hat auch Fennes erkannt:

„Was teilweise auch mangelhaft ist, ist eine echte Einbeziehung und eine Beteiligung der Jugendlichen in die Projektentwicklung und die Gestaltung. Hier schlägt noch immer sehr stark die hierarchische Struktur der Bildungsarbeit in Schulen, aber auch im außerschulischen Bereich durch, wo halt die Betreuer oder die Projektverantwortlichen bestimmen, wie es gemacht wird.“
(I: Fennes, Abs. 70)

Im Endeffekt wird den TeilnehmerInnen das verwehrt, was sie eigentlich lernen sollten – Partizipation. Fennes ist sich jedoch aufgrund seiner eigenen Erfahrungen bewusst, dass ein tatsächliches Mitgestaltenlassen mitunter relativ schwierig umzusetzen ist. Die Lösung für dieses Problem sieht er, wie auch bei anderen Kritikpunkten, in einer ent-

8. Darstellung der Ergebnisse mit Diskussion

sprechenden Begleitung in Form einer Aus- oder Weiterbildung der BetreuerInnen (vgl. I: Fennes, Abs. 70).

Im Zuge der Interviews mit den TeilnehmerInnen und den Experten wurde ersichtlich, wo das Programm Verbesserungspotenzial bietet. Im Fall von Bernadettes *EFD* stellte sich heraus, dass nicht alle Projekte der Aktion 2 gut funktionieren. Dieses Organisationsdefizit wurde an einem einzigen Fall belegt, daher bleibt die Frage offen, ob es sich um ein größeres strukturelles Problem handelt. Gábor berichtete nichts dergleichen von seinem *EFD* in Spanien. Möglich wäre es demnach, dass es nur in gewissen Ländern Probleme dieser Art gibt. Das Problem in Bezug auf mangelnde Umsetzung der Partizipation wurde sowohl bei den Experten, als auch bei den TeilnehmerInnen ersichtlich. Die vorgeschlagene Lösung wäre in diesem Fall, verstärkt auf Weiterbildungsmaßnahmen zu setzen, um den Beteiligten die nötigen Kompetenzen vermitteln zu können. Weiters wurde von Expertenseite eine Ressourcenknappheit festgestellt, welche mit einer Verstärkung der Finanzierung zu beheben wäre. Im Zuge einer kritischen Reflexion tauchte ebenfalls von einem Experten die Frage nach dem Zusammenhang zwischen der Zielgruppe und einem adäquaten Angebot auf. Diese Überlegungen könnte man durch eine Überprüfung der Aktionslinien verwirklichen. Verbesserungspotenzial gäbe es weiters durch die Senkung des Verwaltungsaufwandes. Dies würde bedeuten, weniger Kontrollen in Bezug auf die Verwendung des Geldes durchzuführen und den AntragsstellerInnen mehr Vertrauen entgegenzubringen. Die letzte kritische Anmerkung bezieht sich auf eine Effizienzsteigerung der Projekte in Form von verstärkten Weiterbildungen der JugendbetreuerInnen.

9. Zusammenfassung der Ergebnisse und Ausblick

Welchen Stellenwert haben die pädagogischen Orientierungen in der europäischen Jugendpolitik?

Die Experten sind sich einig, das *Partizipation* als Teil von *Active Citizenship* auf der europäischen Ebene einen besonderen Stellenwert hat. Diese Orientierung ist ein Schwerpunkt der Jugendpolitik, zu der es entsprechende Papiere in der EU gibt. Im Lissabon-Vertrag werden explizit *Jugend* und *Partizipation* erwähnt – das lässt vermuten, dass dieses Thema in den kommenden Jahren weiter forciert werden soll. Die Definitionen der Experten decken sich teilweise mit jenen der Literatur, bei denen das *Teilhabe* und *mitbestimmen Lassen* im Zentrum stehen. Moßhammer hob besonders das österreichische Wahlalter von 16 Jahren positiv hervor, denn darin sieht er die Schaffung von Rahmenbedingungen zur Partizipation umgesetzt. Im Diskurs dieser Orientierung auf europäischer Ebene tauchte jedoch auch eine wichtige Problematik auf: Für viele junge Menschen ist die Bedeutung der europäischen Bürgerschaft, welche Partizipation impliziert, ein Konstrukt, dessen Gehalt oftmals nicht nachvollziehbar ist.

Auf europäischer Ebene ist die zweite pädagogische Orientierung, *Engagement/Freiwilligkeit*, von großer Bedeutung und nach der Meinung von Payer auch weiter im Vormarsch. Dies wird an verschiedenen offiziellen Papieren (zum Beispiel der EU-Resolution zum Volunteerism) oder Schwerpunktsetzungen (2011 ist das Jahr der Freiwilligkeit) sichtbar. Jedoch werden auch hier Probleme aufgezeigt: Die Experten sind sich bewusst, dass Freiwilligkeit und Engagement nicht in allen europäischen Ländern positiv gesehen und gefördert werden. Manche Nationen sehen bei ehrenamtlichen Tätigkeiten die Gefahr von Ausbeutung und Missbrauch. Moßhammer unterstreicht an dieser Stelle den Sinn von ehrenamtlichem Engagement: Freiwillige sind nicht als billige Arbeitskräfte zu sehen, sondern verrichten soziale Arbeit im Dienste der Gesellschaft. National unterschiedliche Standards in Bezug auf die Versicherung von Freiwilligen führen jedoch zu Problemen und wirken sich weiters negativ auf eine europäisch einheitliche Anerkennung

9. Zusammenfassung der Ergebnisse und Ausblick

aus. Die Europäische Kommission versucht den *Youth Pass* von JiA, welcher freiwilliges Engagement zertifiziert, zu einem anerkannten Instrument am Arbeitsmarkt zu machen.

Informelles Lernen spielt im Gegensatz zu *Engagement/Freiwilligkeit* sowohl in der europäischen Jugendpolitik, als auch auf nationaler Ebene eine wesentliche Rolle. Im Europarat und der EU liegen zu diesem Thema entsprechende Papiere vor. Ein besonders wichtiges Element beim Programm JiA ist das Lernen abseits formaler Rahmenbedingungen. Hierbei haben besonders Länder mit hoher Drop-Rate großes Interesse. Für junge SchulabbrecherInnen können informelle Lernerfahrungen ein erster Schritt zurück zu Bildung und Lernen sein.

Durch die beiden Schwerpunkte Europas, *competition* und *cohesion*, wird der Stellenwert von *Interkulturalität* verdeutlicht. Im Zuge des sozialen Zusammenhalts ist Interkulturalität auf europäischer Ebene ein unverzichtbares Element, welches wiederum mit *Active Citizenship* und in weiterer Folge mit Partizipation verbunden ist. Daher gibt es es wenig Papiere der EU, die sich ausschließlich dem Thema der Interkulturalität widmen. Auch im europäischen Jugendprogramm JiA ist es von großer Bedeutung; 2008 war zum Beispiel das Jahr des interkulturellen Dialogs.

Welche Bedeutung hat das Programm für junge Menschen?

Die Ergebnisse zur Bedeutung von JiA für junge Menschen wurden durch die Aussagen der Experten und der TeilnehmerInnen gewonnen. Im Zuge der Forschungsfragen wurde die Überlegung angestellt, ob ein Programm, das Jugendlichen die Möglichkeit bietet, andere Länder kennenzulernen, am Anfang des 21. Jahrhunderts überhaupt noch eine Bedeutung für junge Menschen hat. Bei den Experten-Interviews stellte sich heraus, dass JiA nicht für *alle* jungen Menschen ansprechend erscheint, viele haben auch anderweitig die Möglichkeit, Auslandserfahrungen zu sammeln. Lejeune berichtete jedoch auch von Jugendlichen, die mit JiA das erste Mal im Ausland waren. Eine Schätzung, wie viele junge Menschen davon betroffen sind, kann an dieser Stelle nicht vorgenommen werden. Fest steht allerdings, dass es junge Menschen gibt, für die das Programm eine einmalige Chance ist und die auf anderem Wege nicht die Möglichkeit dazu hätten. Obwohl die befragten TeilnehmerInnen bereits vor JiA in anderen Ländern waren, hatten diese Erfahrungen durchaus eine besondere Bedeutung für sie, von welcher sie viel gelernt und profitiert hatten.

Welche Wirkung hat das Programm JiA? Welche Veränderungen bewirkt das Programm (auf persönlichkeitsbezogener, sozialer, kultureller und europäischer Ebene)?

Die Auswirkungen, von denen die TeilnehmerInnen und Experten berichteten, wurden gemäß der Dimensionen des Leitfadens in verschiedene Ebenen eingeteilt. Auch wenn die Experten teilweise ebenso von Auswirkungen erzählt haben, werden hier vorzugsweise jene der Interview-TeilnehmerInnen erwähnt, da diese persönlicher und konkreter sind.

Persönliche Ebene Gefragt wurde hier nach Veränderungen im Selbst- und Fremdbild sowie im eigenen Auftreten bzw. Verhalten in der Gruppe. Jede/r TeilnehmerIn erzählte von anderen Auswirkungen: Jennifer wurde durch den Kontakt mit Menschen einer fremden Kultur zunehmend offener, sie konnte ihre Sprachkenntnisse verbessern bzw. -hemmnisse abbauen. Auch Gábor gewann in Bezug auf seine Fremdsprachenkenntnisse an Selbstsicherheit, durch das häufige Kommunizieren in englischer Sprache verlor er die Scheu davor, Fehler zu machen. Gabriele begann durch seine Teilnahme an der *Jugendbegegnung*, vieles reflektierter zu betrachten. Auch Jahre später lernt er noch aus bestimmten Erfahrungen und Situationen, die sich während der *Jugendbegegnung* ergaben. Weiters erwarb er Fähigkeiten, die ihm den Umgang mit fremden Menschen erleichterten. Gábor konnte durch die vielen Erfahrungen im Ausland sein Selbstbewusstsein stärken, besonders in Kontakt mit Menschen anderer Kulturen wurde sein Auftreten sicherer. Die Fähigkeit, vor Gruppen zu sprechen, konnte er weiter ausbauen. Bernadette wurde im Laufe ihres *EFD*-Jahres ruhiger und gelassener und lernte Sachverhalte sowie Gegebenheiten zu akzeptieren. Kämpfte sie anfangs noch gegen die kulturellen Unterschiede an, lernte sie diese mit der Zeit zu tolerieren. Im Kontakt mit jungen Menschen anderer Herkunft wurde ihr weiters ihre oberflächliche Sichtweise bewusst und sie begann, die inneren Werte vermehrt zu betrachten.

Soziale Ebene Die Fragen zur sozialen Ebene beinhalteten Themen wie den Umgang mit MigrantInnen sowie das Knüpfen und Pflegen von internationalen Kontakten. In Bezug auf die Meinung zu MigrantInnen in der Heimat hat sich bei drei ProbandInnen nicht viel geändert: Jennifer erzählt, dass sie auch schon vor der *Jugendbegegnung* sehr offen war, mit den SchülerInnen mit Migrationshintergrund kam sie in ihrer Klasse stets gut zurecht. Für Gábor ist dieses Thema ebenfalls nicht von großer Bedeutung, da es in Ungarn relativ wenige MigrantInnen gibt. Gabriele hatte schon vor seiner Teilnahme Verständnis für die schwierige Situation dieser Menschen. Einzig Bernadette konnte sich nach der Erfahrung im Ausland besser in Menschen, die in einem Land ‚fremd‘ sind, hin-

9. Zusammenfassung der Ergebnisse und Ausblick

einversetzen. Diese Übernahme der Perspektive erlaubte es Bernadette, sich interkulturelle Kompetenzen anzueignen. Alle vier TeilnehmerInnen berichteten, mit verschiedenen Menschen, die sich durch JiA kennengelernt hatten, noch im Kontakt zu stehen.

Eigenes Land und eigene Kultur Hier wurde überprüft, inwiefern sich die Ansicht der ProbandInnen zu ihrem eigenen Land verändert hatte. In allen vier Fällen lösten die internationalen Erfahrungen einen Reflexionsprozess aus: Jennifer lernte durch die Konfrontation mit einer anderen Kultur, ihre eigene mehr zu schätzen. Auch Gábor wurden im Vergleich mit anderen die Vorteile seines eigenen Landes bewusst. Gabriele hingegen distanzierte sich mehr von seiner Heimat und begann sich durch den Kontakt mit anderen Kulturen stärker als europäischer Bürger zu fühlen. Bernadette begann sich bewusst mit ihrer Heimat und deren Geschichte auseinanderzusetzen, da sie sich gegen Vorurteile zur Wehr setzen wollte. Der Prozess des Aneignens von Wissen über Kulturen wird als Teil des interkulturellen Lernens betrachtet.

Andere Länder und Kulturen Ebenso wie sich die Beziehung bzw. Einstellung zur Heimat verändert hatte, sahen die ProbandInnen nach ihren Erfahrungen auch manche der anderen europäischen Länder mit anderen Augen. Zwei ProbandInnen konnten ihre Vorurteile und Ängste im Kontakt mit Menschen anderer Herkunft abbauen und bekamen ein anderes Bild von gewissen Nationen. Eine Teilnehmerin wurde in ihren gefassten Meinungen jedoch bestätigt. Die zwei männlichen Interviewpartner haben gelernt, Menschen bzw. Länder nicht zu kategorisieren und ihnen keine globale Eigenschaften zuzuordnen. Alle vier Befragten eigneten sich im Zuge ihrer internationalen Kontakte Wissen über die fremden Kulturen an. In Bezug auf eine eventuelle Ost-West-Einteilung der europäischen Länder gab es unterschiedlichste Ergebnisse: Für Gabriele und Gábor existierte diese Grenze nicht und für Jennifer war die Frage nicht passend. Bernadette jedoch versuchte als einzige nördliche, südliche, östliche und westliche Länder von einander zu unterscheiden. Durch ihre Erfahrungen wurden ihr die großen kulturellen Unterschiede innerhalb Europas bewusst. Das Interesse andere Kulturen zu sehen und verschiedene Länder zu bereisen ist bei allen vier ProbandInnen gestiegen.

Europäische Ebene/EU Auf europäischer Ebene ergaben sich unter den TeilnehmerInnen ebenso konträre Ergebnisse. Jennifer änderte ihr Bild von Europa oder der EU in keinsten Weise – dazu muss jedoch erklärend hinzugefügt werden, dass sich das Land, mit dem sie in Kontakt kam, außerhalb Europas befindet. Bei den beiden männlichen Probanden entstand im Laufe ihrer interkulturellen Erfahrungen eine Art *europäische*

9. Zusammenfassung der Ergebnisse und Ausblick

Identität – nicht mehr das eigen Heimatland, sondern Europa als Einheit rückte für sie in den Mittelpunkt. Das Ziel von JiA, die Bildung der europäischen Bürgerschaft, wurde bei diesen beiden Teilnehmern erreicht. Bernadette veränderte sich auf einem anderen Gebiet: Sie begann sie reflexiv mit den Vor- und Nachteilen der EU auseinanderzusetzen.

Ausblick

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich auf beinahe jeder Ebene bei allen ProbandInnen Veränderungen in Bezug auf die Einstellungen, Ansichten und Meinungen ergeben haben. Viele der Programmziele von JiA wurden bei den vier TeilnehmerInnen erreicht. Es stellte sich jedoch heraus, dass bei der Umsetzung einiger Prioritäten, zum Beispiel bei der Einbeziehung junger Menschen, noch Verbesserungsbedarf besteht. Im Zuge der kritischen Auseinandersetzung mit JiA wurden auch noch andere Themen diskutiert, unter anderem die Senkung des bürokratischen Aufwandes oder die Effizienzsteigerung der Projekte. Ein wesentlicher Punkt, der verbesserungswürdig erscheint, ist jener der fehlenden Partizipation der TeilnehmerInnen. In diesem Sinne bleibt zu hoffen, dass bei der bereits fortgeschrittenen Planung des nachfolgenden Programmes ab 2013 die durchgeführten Evaluierungen und Untersuchungen zu JiA berücksichtigt werden, um so die Qualität nicht nur weiterhin zu gewährleisten, sondern auch auszubauen.

Literaturverzeichnis

- Bitterer, Bernhard (2010): Ehrenamt=Bürdenamt? In: Fakultätsvertretung Umwelt-, Regional- und Bildungswissenschaften der HochschülerInnenschaft an der Uni Graz (Hrsg.): Engagement: freiwillig und unbezahlt. Darum tun wir uns das an. Graz, S. 6.
- Boos-Nünning, Ursula (1991): Interkulturelles Lernen. In: Anzengruber, Grete; Bisovsky, Gerhard; Bolijs, Uwe; Eybl, Susanne; Hajek, Anton; Kutalek, Norbert; Peterlik, Herwig; Pirchner, Heidrun; Pirstinger, Susanne; Reiterer, Edda; Renner, Elke; Saadat, Lydia; Sertl, Michael; Walter, Karl-Heinz; Zeilinger, Reinhard (Hrsg.): Praxishandbuch internationale Jugendarbeit: Lern- und Handlungsfelder, rechtliche Grundlagen, Geschichte, Praxisbeispiele und Checklisten. Jugend und Volk, Wien, München, S. 110–126. Schulheft 62.
- Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (2009): Politik und Engagement. In: Schriftenreihe zur Jugendpolitik. Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend.
- Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (2009a): Jugendpolitik. In: <http://www.bmwfj.gv.at/JUGEND/JUGENDPOLITIK/Seiten/default.aspx>. [04.06.2010].
- Chisholm, Lynne; Fennes, Helmut; Hagleitner, Wolfgang (2009): Was bewirkt Jugend in Aktion in Österreich? Wissenschaftliche Begleitung: Synthesebericht 2009. In: http://www.jugendinaktion.at/images/doku/jia_wb_bericht_20100208final.pdf. [21.06.2010].
- Commission of the European Communities (2009): EU Youth Report. In: http://ec.europa.eu/youth/news/doc/new_strategy/youth_report_final.pdf. [04.06.2010].
- Deutsche Agentur für das EU-Programm Jugend in Aktion / Deutscher Bundesjugendring (DBJR) (2009): Konzept für die Umsetzung des Strukturierten Dialogs in Deutschland. In: [http://www.jugend-in-aktion.de/downloads/4-20-1230/Umsetzung%20SD%20JfE-DBJR%20edg%20\(2\).pdf](http://www.jugend-in-aktion.de/downloads/4-20-1230/Umsetzung%20SD%20JfE-DBJR%20edg%20(2).pdf). [30.06.2010].

- Du Bois-Reymond, Manuela (2007): Europas neue Lerner. Ein bildungskritischer Essay. Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills.
- Düx, Wiebken (2006): „Aber so richtig für das Leben lernt man eher bei der freiwilligen Arbeit.“ Zum Kompetenzgewinn Jugendlicher in freiwilligem Engagement. In: Rauschenbach, Thomas; Düx, Wiebken; Sass, Erich (Hrsg.): Informelles Lernen im Jugendalter. Juventa Verlag, Weinheim. München, S. 205–240.
- Düx, Wiebken; Sass, Erich (2005a): Lernen in informellen Kontexten. Lernpotenzial in Settings des freiwilligen Engagements. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3. S. S. 394–411.
- Düx, Wiebken; Sass, Erich (2005b): Lernen in informellen Kontexten. Lernpotenzial in Settings des freiwilligen Engagements. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3, S. 394–411.
- Education and Culture DG (2008): 20 Years of European Programmes for Youth. DVD. [10.03.2010].
- Education and Culture DG (2010): Qualitative Impact of the Youth in Action Programme. Report of the 2010 Survey. In: http://ec.europa.eu/youth/focus/doc/monitoring_survey/report_monitoring_survey.pdf. [20.06.2010].
- European Commission Youth (2009): Youth in Action programme. In: http://ec.europa.eu/youth/youth-in-action-programme/doc74_en.htm. [21.05.2010].
- Europäische Kommission (2001): Mitteilung der Kommission: Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. In: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:DE:PDF&ei=UAH4S671NoWNOM63iJUM&usg=AFQjCNGChpqfawLY_J1lWe1vzq5cWdix7A&sig2=HdR26YKJC08rKUApFa14hg. [04.05.2010].
- Friesenhahn, Günther J. (2001a): Interkulturelles Lernen – ein Begriff macht Karriere. In: Friesenhahn, Günther J. (Hrsg.): Praxishandbuch internationale Jugendarbeit: Lern- und Handlungsfelder, rechtliche Grundlagen, Geschichte, Praxisbeispiele und Checklisten. Wochenschau-Verlag, Schwalbach, S. 56–57.
- Friesenhahn, Günther J. (2001b): Merkmale und Profil interkultureller Kompetenz. In: Friesenhahn, Günther J. (Hrsg.): Praxishandbuch internationale Jugendarbeit: Lern- und Handlungsfelder, rechtliche Grundlagen, Geschichte, Praxisbeispiele und Checklisten. Wochenschau-Verlag, Schwalbach, S. 65–66.

- Friesenhahn, Günther J.; Thimmel, Andreas (2001): Einleitung. In: Friesenhahn, Günther J. (Hrsg.): Praxishandbuch internationale Jugendarbeit: Lern- und Handlungsfelder, rechtliche Grundlagen, Geschichte, Praxisbeispiele und Checklisten. Wochenschau-Verlag, Schwalbach, S. 9–11.
- Generaldirektion Bildung und Kultur (2009a): Jugend in Aktion. Das Potenzial junger Europäer mobilisieren.
- Generaldirektion Bildung und Kultur (2009b): Jugend in Aktion Programm-Handbuch. In: http://www.jugend-in-aktion.de/downloads/4-20-1234/Handbuch09DE_neu.pdf. [30.06.2010].
- Godewerth-Pollmann, Thelse (2007): Jugend und Politik: Wie können Parteien die Partizipation fördern? In: http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?idn=98324121x&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=98324121x.pdf. [03.05.2010].
- Hamburger, Franz (1999): „Identität“ und interkulturelle Erziehung. In: Aluffi-Pentini, Anna; Gstettner, Peter; Lorenz, Walter; Vladimir, Wakounig (Hrsg.): Antirassistische Pädagogik in Europa. Theorie und Praxis. Drava Verlag, Klagenfurt, S. 93–106.
- Hansen, Stefan (2008): Lernen durch freiwilliges Engagement. Eine empirische Studie zu Lernprozessen in Vereinen. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Heimgartner, Arno; More-Hollerweger, Eva (2009): 1. Bericht zum freiwilligen Engagement in Österreich. In: http://www.bmsk.gv.at/cms/site/attachments/5/1/4/CH0139/CMS1218445655316/zusammenfassung_fwb.pdf.
- Hornstein, Walter (1999): Jugendforschung und Jugendpolitik. Entwicklung und Strukturen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Juventa Verlag, Weinheim und München.
- Hämmerle, Barbara (2008): Das geht ab! Jugend in Aktion, entdecke Europa, entdecke die Welt! Wien.
- Interarts (2008): Access of young people to culture. Unveröffentlichte Studie. Brüssel.
- Jagusich, Birgit (2002): Interkulturelles Lernen in internationalen Jugendbegegnungen – aber wie? In: http://www.idaev.de/html/Interkulturelles_Lernen. [03.05.2010].
- Jakob, Gisela (2007): „Früh übt sich...“ Zugänge und Facetten freiwilligen Engagements junger Menschen. In: Schriftenreihe der Landesstiftung Baden-Württemberg, 31. Landesstiftung Baden-Württemberg GmbH, S. 8–21. In:

- http://www.landesstiftung-bw.de/publikationen/files/sr-31_doku_badboll_fruehuebtsich_web.pdf. [04.05.2010].
- Jordan-Ecker, Ute (2002): Interkulturelle Kommunikation in internationalen Jugendaustauschmaßnahmen unter besonderer Berücksichtigung von Hauptschülern. In: <http://miless.uni-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-11162>. [03.05.2010].
- Krettenauer, Tobias (2006): Informelles Lernen und freiwilliges Engagement im Jugendalter aus psychologischer Sicht. In: Rauschenbach, Thomas; Düx, Wiebken; Sass, Erich (Hrsg.): Informelles Lernen im Jugendalter. Juventa Verlag, Weinheim. München, S. 93–120.
- Kreuzeder, Andreas (2010): Engagement: Hop oder Flop? In: Fakultätsvertretung Umwelt-, Regional- und Bildungswissenschaften der HochschülerInnenschaft an der Uni Graz (Hrsg.): Engagement: freiwillig und unbezahlt. Darum tun wir uns das an. Graz, S. 5.
- Moser, Sonja (2010): Beteiligt sein. Partizipation aus der Sicht von Jugendlichen. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Müller, Werner (2001): „Die Fettnäpfchen“: Kulturkonflikte und Konflikt zwischen Kulturen. In: Friesenhahn, Günther J. (Hrsg.): Praxishandbuch internationale Jugendarbeit: Lern- und Handlungsfelder, rechtliche Grundlagen, Geschichte, Praxisbeispiele und Checklisten. Wochenschau-Verlag, Schwalbach, S. 115–117.
- Nieke, Wolfgang (2005): Interkulturelle Arbeit. In: Otto, Hans-Uwe; Hans, Thiersch (Hrsg.): Handbuch. Sozialarbeit Sozialpädagogik. Ernst Reinhard Verlag, München, S. 811–815.
- Opielka, Michael (2005): Freiwilliges soziales Engagement. In: Otto, Hans-Uwe; Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch. Sozialarbeit Sozialpädagogik. Ernst Reinhard Verlag. München, S. 600–609.
- Overwien, Bernd (2005): Stichwort: Informelles Lernen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3. S. 339–355.
- Overwien, Bernd (2006): Informelles Lernen – zum Stand der internationalen Diskussion. In: Rauschenbach, Thomas; Düx, Wiebken; Sass, Erich (Hrsg.): Informelles Lernen im Jugendalter. Juventa Verlag, Weinheim. München, S. 35–62.

- Perl, Daniela; Heese, Anna (2008): Mehr als nur ein schöner Urlaub: Langzeitwirkungen von internationalen Jugendbegegnungen auf die Persönlichkeitsentwicklung der TeilnehmerInnen. In: Lindner, Werner (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit wirkt. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden, S. 67–79.
- Sander, Aleksandra (2007): Interkulturelles Lernen in einem „Workshop“ aus der Sicht von Studierenden. In: http://www1.dipf.de/publikationen/tibi/tibi15_sander.pdf. [04.05.2010].
- Sass, Erich (2006): „Schule ist ja mehr als Theorie ...“ Lernen im freiwilligen Engagement und in der Schule aus der Sicht freiwillig engagierter Jugendlicher. In: Rauschenbach, Thomas; Düx, Wiebken; Sass, Erich (Hrsg.): Informelles Lernen im Jugendalter. Juventa Verlag, Weinheim. München, S. 241–270.
- Schnurr, Stefan (2005): Partizipation. In: Otto, Hans-Uwe; Hans, Thiersch (Hrsg.): Handbuch. Sozialarbeit Sozialpädagogik. Ernst Reinhard Verlag, München, S. 1330–1345.
- Schubert, Margarita (2010): Integrationsindex: Österreich im EU-Ranking an vorletzter Stelle. In: <http://diepresse.com/home/panorama/integration/537085/index.do?from=simarchiv>. [02.05.2010].
- Sünker, Heinz; Swiderek, Thomas; Richter, Erika (2005): Der Beitrag partizipativer Handlungsansätze in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen zur Bildung und Erziehung – unter Berücksichtigung interkultureller Konzepte. Expertise zum 8. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW. In: <http://www.callnrw.de/broschuerenservice/download/1212/Druckfertige%20Version.pdf>. [3.5.2010].
- Themeßl, Susanne (2010): Das Ehrenamt jenseits vom Idealismus. In: Fakultätsvertretung Umwelt-, Regional- und Bildungswissenschaften der HochschülerInnenschaft an der Uni Graz (Hrsg.): Engagement: freiwillig und unbezahlt. Darum tun wir uns das an. Graz, S. 4.
- Thomas, Alexander; Chang, Celine; Abt, Heike (2007): Erlebnisse, die verändern. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.
- Tirnthäl, Johanna; Prager, Alicia (2010): „Haben Thema Zuwanderung zu lange ignoriert“. In: <http://derstandard.at/1271374816692/Interview-Haben-Thema-Zuwanderung-zu-lange-ignoriert>. [3.5.2010].

Literaturverzeichnis

- Urban, Ulrike (2005): Partizipation. Einführung. In: <http://www.pedocs.de/volltexte/2008/310/>. [3.5.2010].
- Walzel, Benedikt (2007): Die Bedeutung des Gemeinschaftsrechts im Bereich der Jugendpolitik. Karl-Franzens-Universität, Graz, Unveröffentlichte Diplomarbeit.
- Zuba, Reinhard; Milovanovic, Sonja (2004): Einstellung von Burschen und Mädchen zu Freiwilligendiensten in Österreich. Eine Studie im Auftrag der österreichischen Bundesjugendvertretung. In: http://www.oeij.at/site/article_list.siteswift?so=all&do=all&c=download&d=article%3A161%3A1. [3.5.2010].

Abbildungsverzeichnis

4.1. Verteilung der einzelnen Aktionen	67
4.2. Eingereichte Projekte	69
4.3. Budgetzuteilung in Prozent zu den einzelnen Aktionen in Österreich 2010	70
5.1. Langzeitauswirkungen	81
5.2. Verarbeitungstypen	82
5.3. Programmziele	84
5.4. Veränderungen der TeilnehmerInnen	85
5.5. Nach der Projektteilnahme	86

Anhang: Interviewleitfäden

Interviewleitfaden ExpertInnen

Zugang zu Jugend in Aktion (JiA)/Jugendpolitik

- (1) In welcher Position sind Sie beschäftigt?
In welcher Beziehung stehen Sie zu JiA?

Europäische Jugendpolitik (Jp)

- (2) Was bedeutet europäische Jp für Sie?
(3) Welchen Stellenwert hat Jp Ihrer Meinung nach in der europäischen Gesellschaft?
Welchen sollte sie Ihrer Meinung nach haben?
(4) In welchem Ausmaß werden pädagogische Orientierungen in der europ. Jp umgesetzt?
Beantworten Sie diese Frage bitte in Bezug auf die vier Orientierungen: Partizipation, Freiwilligkeit, Informelles Lernen und Interkulturalität.

Wirkung von JiA/Programmen europäischer Jp

- (5) Zeigt das Programm JiA (oder allgemein Programme eur. Jp) Ihrer Meinung nach eine Wirkung?
Welche Auswirkungen können Sie sehen?
(6) Kennen Sie persönlich jugendliche TeilnehmerInnen von JiA, die von Auswirkungen erzählt hätten?

Akzeptanz von JiA

- (7) Wie gut wird JiA von jungen Menschen angenommen?
Gibt es hier länderspezifische Unterschiede?
(8) Welche Jugendliche nehmen diese Angebote an?
Gibt es zum Beispiel Unterschiede in Geschlecht, Bildungsgrad, soziale Schichten, ... unter den TeilnehmerInnen?
Sind bei den einzelnen Aktionen immer wieder neue Jugendliche dabei oder nehmen im Großen und Ganzen stets die gleichen daran teil?

Qualität von JiA

- (9) Werden die Ziele und Merkmale ausreichend umgesetzt? (Einbeziehung junger Menschen mit erhöhtem Förderbedarf, Beteiligung junger Menschen, Europäische Bürgerschaft...)

Kritische Auseinandersetzung mit JiA

- (10) Wie bewerten Sie das Programm JiA?
(11) Wo sehen Sie Verbesserungspotenzial?

Guideline Experts

LeJeune

Affiliation to Youth in Action (YiA)/Youth Policy

- (1) In which position are you employed?
In which relation to YiA do you work?

European Youth Policy

- (2) What does European Youth Policy mean for you?
(3) What do you think, which significance does youth policy have in the European society?
What significance should it have?
(4) To what extent are pedagogic orientations being implemented in European Youth Policy?
Please answer the question in reference to the four orientations: Participation,
Commitment/Voluntariness, Informal Learning and Interculturality

Effect of YiA/programmes of European Youth Policy

- (5) Do you think that the programme YiA has a (visible) effect?
Which kind of effect do you notice?
(6) Do you know juvenile participants of YiA who report any effects?

Acceptance of YiA

- (7) How well are measures of European Youth Policy being perceived in general?
Are there country-specific differences?
(8) Which kind of youngsters participate on the programme?
Are there differences e.g. concerning sex, level of education, social circumstances...?
Do the participants to the single Actions change frequently or do you rather notice the
same participants returning again and again?

Quality of YiA

- (9) Do you think that the aims and the features of the programme are being implemented sufficiently? (inclusion of disadvantaged young people, participation of young people, European Citizenship...)

Critical discussion about YiA

- (10) How do you assess the programme YiA?
(11) Where do you see room for improvement?

Interviewleitfaden TeilnehmerInnen

Teilnahme und Erfahrung mit JiA

- (1) An welchen Aktionen von JiA hast du bereits teilgenommen?
Wann fanden diese statt?
- (2) Inwieweit warst du bei der Vorbereitung/Gestaltung der Aktion involviert?
- (3) Hast du einen Youth-Pass bekommen?
Hast du diesen schon genutzt?

Persönliche Ebene (erfragt Auswirkungen, Veränderungen)

- (4) Hast du dich durch die Erfahrungen, die du bei JiA gemacht hast, verändert?
Inwiefern?
Hat sich dein Selbstbild verändert? Finden deine Freunde/Familie, dass du dich verändert hast?
Hast du dich in deinem persönlichen Auftreten oder Verhalten verändert?
(z.B. in deinem Selbstbewusstsein)
- (5) Hat sich dein Interesse andere Kulturen und Länder kennenzulernen verändert?
Inwiefern?
Warst du seit deiner JiA-Erfahrung wieder im Ausland? Wo und wie oft?

Soziale Ebene (erfragt Auswirkungen, Veränderungen)

- (6) Hat sich nach deiner JiA-Erfahrungen deine Einstellung zu MigrantInnen in deiner Heimat verändert?
Inwiefern hat sie sich hier verändert?
- (7) Bist du mit den Leuten, die du bei JiA kennengelernt hast noch in Kontakt?
Hast du durch die Erfahrung mit JiA internationale Freunde?

Eigene Land/Kultur (erfragt Auswirkungen, Veränderungen)

- (8) Hat sich die Sichtweise zu deinem eigenen Land verändert?
Fühlst du dich mit deinem eigenen Land/deiner eigenen Kultur nun mehr verbunden oder weniger verbunden?
Bist du nun patriotischer oder stolz auf deine Heimat?

Andere Länder/Kulturen (erfragt Auswirkungen, Veränderungen)

Vor deiner Erfahrung mit JiA:

- (9) Wie war dein Bild von den europäischen Ländern?
Gab es eine Ost-West-Grenze in deinem Kopf?
Waren gewisse Länder negativ konnotiert?
Welche Länder waren das?

Nach deiner Erfahrung mit JiA:

- (10) Was hat sich in Bezug auf die Einstellung zu anderen europäischen Ländern geändert?
Siehst du nun manche Länder anders?

EU-Ebene/Europa (erfragt Auswirkungen, Veränderungen)

- (11) Hat sich durch deine JiA-Erfahrung dein Bild von Europa geändert?
Wie hat es sich verändert?
- (12) Hat die EU nun eine andere Bedeutung oder Wertigkeit für dich bekommen?
- (13) Interessierst du dich für europäische Themen?
Wenn ja, wie war das vorher?

Questionario per i partecipanti

Partecipazione e esperienze con Youth in Action (YiA)

- (1) Ai quali "azioni" di Youth in Action hai partecipato?
Quando erano?
- (2) In quale maniera hai partecipato alla preparazione e alla realizzazione del progetto?
- (3) Hai ricevuto un Youth-Pass?
L'hai già usato?

Livello personale

- (4) Come hai cambiato dopo la partecipazione all'azione? Dopo la tua esperienza al progetto sei cambiato(l'immagine di te stessa)?
I tuoi amici oppure la tua famiglia pensano che tu sia cambiato?
È cambiato il tuo atteggiamento personale di fronte ad altre persone, davanti a un gruppo? (sei diventato più sicuro di te stesso?)
- (5) Dopo il progetto, sei stato più interessato o incuriosito di conoscere altre culture e altri paesi?
Come?
Sei stato all'estero dopo il progetto di YiA?

Livello sociale

- (6) È cambiato il tuo atteggiamento verso i migranti nel tuo paese?
Come?
- (7) Sei ancora in contatto con le persone che hai conosciuto durante il progetto?
Hai amici internazionali grazie all'esperienza con YiA?

Proprio paese e cultura

- (8) È cambiato l'idea che hai del tuo paese rispetto a prima?
Ti senti più o meno legato all'Italia?
Sei più patriottico oppure più scettico?

Altri paesi/altre culture

Prima della tua esperienza con YiA:

- (9) Com'era la tua opinione sugli altri paesi europei?
Per esempio, i paesi dell'est ti interessavano di meno? C'era una frontiera fra ovest-est nella testa?
C'erano paesi che avevano una connotazione negativa per te?
Quali?

Dopo la tua esperienza con YiA:

- (10) È cambiato la tua idea su certi paesi? Li vedi in maniera diversa?

UE/Europa

- (11) È cambiato la tua idea grazie alla tua esperienza di YiA?
In quale maniera?
- (12) L'unione europea ora ha più valore per te?
- (13) Sei interessato in argomenti europei/di politica europea?
Se sì, com'era prima?

Interview Guideline Participants

Participation and experiences with YiA

- (1) Which actions of YiA did you take part in?
When was that?
- (2) In which way did you take part in the preparation and the organisation of this action(s)?
- (3) Did you get a Youth-Pass?
Have you already used it?

Personal level

- (4) In which way did the experience of YiA change you?
Has your self-perception changed? Does your family, do your friends think that you changed?
- (5) In which way did the experience of YiA change your interest in other cultures and countries?
Have you been abroad since your last YiA experience? Where and how often?

Social level

- (6) Has your attitude towards migrants in your country changed?
In which way?
- (7) Are you still in contact with people from your YiA experience?
Do you have international friends thanks to the YiA programme?

Own culture/country

- (8) Has your opinion towards your own country changed?
Are you more patriotic or proud of your country?
Do you feel now more connected to your own country/culture?
Has your attitude towards your country become more critical?

Other cultures/countries

Before your YiA experience:

- (9) How was your attitude towards other European countries?
Was there an east-west border in your head ('iron curtain')?
Did certain countries have a negative connotation?
Which countries and how?

After your experience with YiA:

- (10) How did your attitude concerning other European countries change?
Do you now have a different opinion of some countries?

EU level/Europe

- (11) Did your image of Europe change after your YiA experience?
In which way did it change?
- (12) Has the value of the EU changed for you?
- (13) Are you interested in European topics?
If yes, how was it before your YiA experience?