

Gottfried Böttger Siegfried Frech
Andreas Thimmel (Hrsg.)

Politische Dimensionen internationaler Begegnungen

NON-FORMALE
POLITISCHE BILDUNG



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

© Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.

NON-FORMALE POLITISCHE BILDUNG BAND 10

Gottfried Böttger, Siegfried Frech,
Andreas Thimmel (Hrsg.)

Politische Dimensionen internationaler Begegnungen



**WOCHEN
SCHAU
WISSENSCHAFT**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Die Reihe „Non-formale politische Bildung“ wird herausgegeben von Ina Bielenberg, Benno Hafeneger, Klaus-Peter Hufer, Barbara Menke, Wibke Riekman, Klaus Waldmann und Benedikt Widmaier.

Der Beirat der Reihe besteht aus Helle Becker, Peter Brandt, Helmut Bremer, Klaus Brülls, Stephan Bundschuh, Mike Corsa, Siegfried Frech, Daniel Grein, Lothar Harles, Michaela Köttig, Jens Korfkamp, Dirk Lange, Yvonne Niekrenz, Bernd Overwien, Melanie Piepenschneider, Albert Scherr, Achim Schröder, Benedikt Sturzenhecker, Andreas Thimmel, Matthias Witte und Christine Zeuner.

© WOCHENSCHAU Verlag
Dr. Kurt Debus GmbH
Schwalbach/Ts. 2016

www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Umschlaggestaltung: Ohl Design
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
ISBN 978-3-7344-0275-3 (Buch)
ISBN 978-3-7344-0276-0 (E-Book)

Inhalt

<i>Gottfried Böttger, Siegfried Frech, Andreas Thimmel</i> Einführung: Internationale Jugendarbeit und politische Bildung	5
<i>Monika Oberle</i> Internationaler Schüleraustausch und politische Bildung: Anforderungen und Potenziale	16
<i>Janina Jasper, Hermann Josef Abs</i> Analyse von interkulturellen Bildungsprozessen in Schüleraustauschprogrammen	31
<i>Benedikt Widmaier</i> Internationale Jugendarbeit und non-formale politische Bildung	48
<i>Andreas Thimmel</i> Die politische Dimension in der internationalen Jugendarbeit	61
<i>Helle Becker</i> Wir können auch anders	74
<i>Gottfried Böttger</i> Wie politisch sollen Schulbegegnungen sein?	87
<i>Anna Veigel</i> Sind Freiwilligendienste unpolitisch?	96
<i>Vera Philipps</i> Einblicke in die Förderpraxis internationaler Schüler- und Jugendbegegnungs- sowie Austauschprogramme aus Sicht einer Stiftung	102
<i>Knut Möller</i> Langfristiger Jugendaustausch und politische Bildung	111
<i>Ulrich Ballhausen</i> Politische Bildungsprozesse in internationalen Jugendbegegnungen ermöglichen. Ein Plädoyer	130
Autorinnen und Autoren	139

Einführung: Internationale Jugendarbeit und politische Bildung

1. Bilden Reisen und Begegnungen?

„Bildet“ die Ferne wirklich? Bekanntlich hat ja Max Weber sein Hauptwerk „Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus“ im Süden konzipiert, nachdem er nach einem klassischen Burn-out durch Italien reiste und in Rom Quartier bezog (vgl. Schoeps 2014: 7 ff.). Allerdings war die Idealisierung des Südens nicht gleichbedeutend mit dem Abbau von Vorurteilen und Fehleinschätzungen. Deshalb ist es zu einfach gesprungen, pauschal zu behaupten, dass Bildungsreisen ein besseres gegenseitiges Verständnis zwischen Personen, Personengruppen und Menschen unterschiedlicher Subkulturen, Kulturen oder Staaten hervorbringen. Sie können stattdessen auch kontraproduktiv wirken und zur Verfestigung von Vorurteilen beitragen. (Manchmal werden auf der „pädagogischen Bühne“ die Drehbücher eben woanders geschrieben!) Schon Goethe merkte bei seiner Italienreise an, dass rund um die antiken Altertümer eine „arme und primitive“ Gesellschaft existiere (Schoeps 2014: 20).

„Tausend Kilometer zu reisen, ist besser als tausend Bücher zu lesen.“ – Dieser Satz zierte unlängst den Jahresbericht einer Bildungseinrichtung, zu deren Formaten auch Studienreisen gehören. Skeptiker werden angesichts dieser Plattitüde einwenden, dass es beim Bildungswert wohl auf die Art der Bücher respektive die Orte und die zurückgelegte Strecke ankomme. Grundsätzlich stellt sich aber die Frage, ob die an Bildungsreisen oder internationale Begegnungen gerichteten hehren Absichten sich tatsächlich erfüllen. Häufig wird unterstellt, dass durch direkte und unmittelbare Begegnungen mit Menschen anderer Kulturen, wie sie im Rahmen von Bildungsreisen und internationalem Austausch stattfinden, Lernprozesse initiiert werden, die zum Abbau von Stereotypen und Vorurteilen beitragen. Die Austausch- und Begegnungsforschung hat längst Belege erbracht, dass auch das genaue Gegenteil eintreten kann und die reine Kontakthypothese als falsch bzw. unterkomplex bezeichnet werden muss (vgl. Krogull 1999: 34 ff.)

Häufig wird im Zusammenhang mit dem Konzept der Begegnungen der Begründer der Dialogphilosophie, Martin Buber, bemüht. Laut Buber sind die Voraussetzungen für einen erfolgreichen Dialog – für wahre „Be-

gegnung“ – das Gespräch und die Bereitschaft der Gesprächspartner, das jeweilige Gegenüber in seinem Anderssein zu akzeptieren (vgl. Buber 1983). In Begründungen für die Relevanz der internationalen Jugendarbeit und der schulbezogenen Austauschaktivität sowie der politischen Bildung wird der Begriff „Begegnung“ oftmals inflationär und oberflächlich benutzt, bzw. als formaler Begriff für ein spezifischer Format verwendet und seiner normativen Kraft enthoben. Das zum Allgemeingut gewordene Zitat „Alles wirkliche Leben ist Begegnung“ (Buber 1983: 18) kennt auch einen Gegenpol: nämlich die „Vergegnung“ (vgl. Schiele 1988: 2 ff.). Wird die „wirkliche“ Begegnung verfehlt, kann sich die Interaktion ins Gegenteil dessen umkehren, was eigentlich damit angeregt werden sollte. Überträgt man diesen Gedankengang auf die politische Bildung, wird offensichtlich, dass die „bloße“ Begegnung mit Menschen anderer Länder noch keine gegenseitigen politischen Lernprozesse zeitigt. Vielmehr – und dies weiß die internationale Bildungsarbeit spätestens seit den 1970er Jahren – müssen Begegnungen professionell vorbereitet, begleitet und nachbereitet werden, um die Bedingung zu erfüllen, einen Reflexionsraum für persönliche Begegnung und zugleich Internationalität, Interkulturalität und „das Politische“ zu ermöglichen (Thimmel 2001). Zudem ist in der Bildungsarbeit Konsens darüber zu erlangen, dass Kategorien wie Akteure, Interessen, Macht, Herrschaft, Einfluss, Legitimation, Recht, Partizipation notwendig und relevant sind, um das Politische fassbar zu machen (vgl. den Beitrag von Monika Oberle in diesem Band).

2. Gemeinsamkeiten von internationaler Jugendarbeit und politischer Bildung

Internationale Jugendarbeit und (non-formale) politische Bildung haben ihre Wurzeln in der US-amerikanischen Re-education-Politik nach 1945 (vgl. die Beiträge von Andreas Thimmel und Benedikt Widmaier in diesem Band). In den Folgejahren war die internationale Jugendarbeit von wechselnden Paradigmen geprägt: Standen die 1950er und 1960er Jahre unter der Überschrift „Völkerverständigung und Versöhnung“, waren die nachfolgenden Dekaden – beginnend Mitte der 1970er Jahre – vom Leitbegriff des interkulturellen Lernens gekennzeichnet. Seit geraumer Zeit hat sich nach einer Phase ökonomischer und arbeitsmarktpolitischer Ausrichtung ein erneuter Wechsel vollzogen hin zu einer diversitätsbewussten internationalen Jugendarbeit.

Nach dem Zweiten Weltkrieg entwickelte sich die Begegnungsreise oder ökumenische Lernreise mit dem ausdrücklichen Ziel, durch Begegnung

mit Menschen des bereisten Landes zur Völkerverständigung zwischen „kollektiven Einheiten“ beizutragen. Wiedergutmachung und Sühne gegenüber den Bevölkerungen jener Länder, die unter der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft leiden mussten, waren tragende Motive westdeutscher internationaler Jugendarbeit. Internationale Jugendarbeit war daher schon in ihren Anfängen nach 1945 immer auch politische Bildung: Ging es doch um die Aussöhnung mit den Staaten, die Opfer des vom nationalsozialistischen Deutschland ausgehenden Kriegs und Terrors geworden waren. Dabei wurde die historische Schuld der nationalsozialistischen Vergangenheit anerkannt und die Aufgabe übernommen, dafür vermeintlich Sühne zu leisten. Aus heutiger Sicht ist der Begriff der Wiedergutmachung als verharmlosend zu kritisieren, da die Verbrechen nicht wieder gut zu machen sind. Von nicht unerheblichem Einfluss für die Entwicklung der Demokratie in der Bundesrepublik Deutschland waren seit den 1950er Jahren Austauschprogramme, die zahlreiche Jugendliche und Multiplikatoren, aber auch Wissenschaftler in die USA brachten. Insofern war die internationale Jugendarbeit bereits seit den 1950er Jahren in das Kalkül der deutschen Außen- und Kulturpolitik eingebunden (vgl. die Beiträge von Andreas Thimmel und Gottfried Böttger in diesem Band). Deutlich wird ebenfalls, dass Idee und Praxis der internationalen Jugendarbeit stets einen friedenspädagogischen Anspruch hatten und haben (vgl. Gruber 2008). Wegweisend war 1963 die auf einer Initiative von Bundeskanzler Konrad Adenauer und Staatspräsident Charles de Gaulle fußende Gründung des Deutsch-Französischen Jugendwerks (DFJW), um die Aussöhnung zwischen Deutschland und Frankreich zu besiegeln und die Begegnung der Jugend beider Länder zu fördern. Zeitgleich zeichnete sich eine zunehmende Professionalisierung der internationalen Jugendarbeit ab, die institutionell – z. B. durch die Gründung des Internationalen Jugendaustausch- und Besucherdienstes der Bundesrepublik Deutschland e. V. (IJAB) im Jahr 1967 – abgesichert wurde. Nicht nur die Westintegration, auch Begegnungsprogramme mit Israel – als Folge der diplomatischen Annäherung im Jahre 1965 sowie als Reaktion auf den Ende der 1960er Jahre anwachsenden Antisemitismus in Deutschland – waren (und sind) eine zentrale Aufgabe internationaler Jugendarbeit. Offenkundig werden auch hier die Gemeinsamkeiten von internationaler Jugendarbeit und politischer Bildung. So war es nach der historischen Zäsur von 1989/90 nur folgerichtig, 1991 ein Deutsch-Polnisches Jugendwerk (DPJW) ins Leben zu rufen.

Mitte der 1970er Jahre etablierte sich das Konzept des interkulturellen Lernens als neues Paradigma. Es setzte sich die Erkenntnis durch, dass internationale Jugendarbeit ein Praxisfeld ist, innerhalb dessen sich interkul-

turelle und internationale Bildungs- und Lernprozesse ereignen. Kritisch anzumerken ist, dass der Begriff „interkulturelles Lernen“ rasch zu einem vielseitig strapazierten Trendbegriff mutierte, der auch in anderen Diskursfeldern, nämlich in den Bereichen Ausländer, Interkulturalität, Multikulturalität, Migration, Flüchtlinge seit den 1970er Jahren im bundesdeutschen Diskurs reüssierte. Interkulturelles Lernen wurde in emotional geführten Debatten über Zuwanderung und Integration bis zur Anerkennung Deutschlands als Einwanderungsgesellschaft im Jahr 2005 unpräzise und häufig inhaltsleer verwendet. Wenn man die analytische Schärfe des Begriffs nicht verwässern will, ist die Besinnung auf grundlegende (didaktische) Kategorien wichtig: (1) Interkulturelles Lernen heißt, dass ethnische und kulturelle Differenzen überhaupt wahrgenommen und mit ihren je unterschiedlichen Deutungsmustern interpretiert und akzeptiert werden. (2) Der kritische Gehalt interkulturellen Lernens ist darin zu sehen, dass Dichotomien des Einteilens von Menschen in „wir“ und „die Anderen“ hinterfragt und problematisiert werden. Zu achten ist hierbei auf die Spiegelbildlichkeit der Fragestellungen (vgl. Frech/Windischbauer 2011). Dies kann auch eine Infragestellung von scheinbar sicheren Positionen der Mehrheitsgesellschaft bedeuten (vgl. Holzbrecher 2009). Hierzu hat sich auch immer wieder Franz Hamburger mit seinem Konzept der „interkulturellen Reflexivität“ geäußert. (3) Zur Morphologie interkulturellen Lernens gehören auch emotionale Komponenten. Begegnungen mit den bzw. dem Fremden vollziehen sich nicht ausschließlich auf der kognitiven Ebene (vgl. den Beitrag von Janina Jasper und Hermann Josef Abs in diesem Band). Interkulturelle Lernprozesse sind auf die Reflexion der eigenen Gefühle – die oftmals quer zu kognitiv vermittelten Einsichten liegen können – angewiesen. Darüber hinaus wird gerade in der Kritik an Konzepten des interkulturellen Lernens eine stärkere Inblicknahme von Macht- und Herrschaftsprozessen eingefordert, die nicht „kulturalisiert“ werden dürfen, sondern als Teil einer politischen Dimension von internationaler Jugendarbeit im Sinne der politischen Bildung reflexiv zu thematisieren sind (vgl. Thimmel/Chehata 2015).

Seit geraumer Zeit erlebt der Terminus „Diversität“, der sich als neues Paradigma der internationalen Jugendarbeit abzeichnet, eine erstaunliche wissenschaftliche Konjunktur. „Diversity“ und „Heterogenität“ sind zentrale Schlüsselbegriffe im jüngsten sozialwissenschaftlichen und pädagogischen Diskurs (vgl. Holzbrecher 2009: 266 ff.). Diversity-Ansätze basieren auf einem differenzierten Verständnis von sozial bedeutsamen Unterschieden zwischen Individuen und sozialen Gruppen (vgl. Hormel/Scherr 2004: 205 ff.). Individuell und gesellschaftlich relevante Unterschiede werden

nicht als bloßer Ausdruck oder als Folge ethnischer, religiöser oder nationaler Kulturen gesehen (vgl. Friesenhahn 2013). Akzentuiert wird vielmehr, dass Klasse, Status, Geschlecht/Gender sowie Ethnizität und Nationalität, Religion, Sprache usw. wichtige Bezugspunkte für Identität und Lebensstile sind. Je nach Situation und Kontext verlangt dies von Individuen einen aktiven Part bei der Interpretation und Konstruktion sozialer Situationen. Diesem Verständnis ist eine subjektorientierte und dialogische Bildungspraxis angemessen, die von den Fragestellungen und Wissensbeständen der Adressaten ihren Ausgang nimmt. Eine solcherart verstandene Bildungsarbeit beinhaltet diskursive Elemente. Gefordert sind das Aushalten von Konflikten und dissonanten Perspektiven sowie der konstruktive Umgang damit, d. h. eine „Dissenskultur“ ist unumgänglich (vgl. den Beitrag von Janina Jasper und Hermann Josef Abs in diesem Band). Ebenfalls gefordert sind Grundqualifikationen sozialen Handelns: Empathie, Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz, d. h. die Fähigkeit, sich widersprechende Interessen, Bedürfnisse und Erwartungen aushalten zu können und bei der Herstellung einer möglichen Übereinkunft zu berücksichtigen (vgl. Krappmann 1975). Hinzu kommt, dass Austauschprogramme und internationale Begegnungen für alle Beteiligten einen „dynamischen Charakter“ haben: Das Einlassen auf neue Situationen und Fremdes fördert Lernprozesse, gerade weil bisherige Verhaltensmuster und Einstellungen im Rahmen einer internationalen Begegnung hinterfragt werden können.

3. Internationale Bildungsarbeit in unsicheren Zeiten – Die Krise ist (inzwischen) das Normale

Politik beginnt bekanntlich mit dem Betrachten der Wirklichkeit – so eine viel und gern zitierte, dem sozialdemokratischen Politiker Kurt Schumacher zugeschriebene politische Weisheit. Und diese Wirklichkeit sieht gegenwärtig alles andere als rosig aus. Es hat den Anschein, dass die Krise das Normale geworden ist. Als das 20. Jahrhundert zu Ende ging, keimte für kurze Zeit die Hoffnung auf, das „Zeitalter der Extreme“ (Eric Hobsbawm) sei vorüber. Nach dem Ende der Ost-West-Konfrontation schien ein neues Zeitalter der Demokratie und des Friedens angebrochen zu sein. Mit dieser historischen Zäsur und der so genannten „Dritten Welle“ der Demokratisierung (vgl. Huntington 1991) keimte die Hoffnung auf eine gerechtere Welt auf. Francis Fukuyama orakelte 1992 gar das „Ende der Geschichte“ herbei und vertrat die These, dass die Verbindung von Demokratie und kapitalistischer Wirtschaftsordnung alternativlos sei. Ein aktueller Blick auf die Weltkarte hingegen zeigt, dass autoritäre politische Systeme im

21. Jahrhundert – im Gegensatz zu optimistischen Erwartungen einer zukünftigen weltweiten Verbreitung von Demokratie und Menschenrechten – eine politische Konstante sind (vgl. Albrecht u. a. 2011). Schlimmer wiegt jedoch ein anderes Phänomen. Die Rede von „Friedensdividenden“ ist längst widerlegt und Krieg als Fortsetzung der Politik mit anderen Mitteln (Clausewitz) ist wieder zur Option geworden.

Spätestens seit der Pleite von Lehman Brothers, dem russischen Einmarsch auf der Krim, der Griechenlandkrise und dem Verlust jeglicher politischen Stabilität im Nahen und Mittleren Osten setzte sich die Erkenntnis durch, dass wir längst nicht mehr in einer Ausnahmephase leben. Nachdem sich Deutschland endlich damit abgefunden hatte, ein Einwanderungsland zu sein (vgl. Frech/Meier-Braun 2007), gerät nun angesichts der Flüchtlingskatastrophe im Mittelmeer sowie in Europa und dem offenkundigen Versagen der Europäischen Union (EU) das Projekt eines geeinten Europa ins Wanken. Die innen-, außen- und weltpolitischen Parameter haben sich in den vergangenen Jahren mit wachsender Geschwindigkeit grundlegend verändert.

Wenn schon die Politik zunehmend den Eindruck erweckt, die Krisen nicht beherrschen und lösen zu können, wie sollen dann internationale Jugendarbeit und politische Bildung reagieren? Ist es mit bloßen Proklamationen getan, die hehre Ziele beschwören und Friedenssicherung auf dem Wege einer Stärkung demokratischen Handelns anmahnen? Führen aktuelle Zeitdiagnosen und deren unbedachte Rezeption im Bildungssektor zu einer moralisierenden und lähmenden „Katastrophendidaktik“ (Walter Gagel)? Haben politische Bildung und internationale Jugendarbeit eine „Feuerwehrfunktion“, die politisch verursachte Probleme pädagogisch abmildern sollen? Ist nicht vielmehr Vorsicht gegenüber dem Zeitgeist und den Ansprüchen der aktuellen Politik geboten? Sind komplexe Probleme und Krisen nicht eine kontinuierliche Bedingung von Politik und damit per se ein Gegenstand politischer Bildung und internationaler Jugendarbeit? Sollte die internationale Jugendarbeit angesichts wechselnder politischer Konstellationen andernorts auch „unbequeme“ Partnerländer in den Blick nehmen (vgl. die Beiträge von Knut Möller und Vera Philipps in diesem Band)? Oder gilt es vielmehr, sich zunächst auf einer normativen Ebene an den Terminus der „epochaltypischen Schlüsselprobleme“ (Wolfgang Klafki) zu erinnern und sich damit in einem ersten Zwischenschritt pädagogische Gewissheit zu verschaffen?

4. Zur (immer noch aktuellen) Relevanz der Schlüsselprobleme

Wolfgang Hilligen hat bereits Mitte der 1950er Jahren Zeitdiagnosen und fundamentale Herausforderungen benannt und der fachdidaktischen Reflexion zugeführt (vgl. Gagel 1994: 103 ff.). Hilligen dachte dabei weder in Untergangsszenarien, noch schwelgte er in Geschichtsoptimismus. Dreh- und Angelpunkt seines didaktischen Ansatzes war, eine begrenzte Zahl von fundamentalen politischen Problemen zu identifizieren, von deren Bewältigung die menschliche Zukunft abhängt. Diese fundamentalen Herausforderungen (z. B. die globale Interdependenz, die wissenschaftlich-technische Entwicklung bzw. Massenproduktion, die Zerstörung der Lebensgrundlagen durch Massenvernichtungswaffen, Umweltzerstörung und die Dominanz medialer Erfahrungen) nannte Hilligen später Schlüsselprobleme, auf die sich die politische Bildung konzentrieren müsse (Hilligen 1990; vgl. auch May 2011: 126 ff.). Politische Bildung könne einen wesentlichen Beitrag zum Verständnis eben dieser Schlüsselprobleme leisten. Diesen Denkansatz hat der Pädagoge Wolfgang Klafki in seinem Aufsatz „Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzeptes“ 1985 fortgeführt (vgl. Klafki 1985). Klafki hat diese epochaltypischen Schlüsselprobleme 1990 erneut verdichtet und folgende benannt: die Friedensfrage, die Umweltfrage, die gesellschaftlich produzierte Ungleichheit, die Gefahren und Möglichkeiten der neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien und schließlich das Verhältnis zwischen den Geschlechtern (vgl. Klafki 1991). Klafki argumentiert nun, dass zwar kein Konsens über mögliche Lösungen dieser Probleme zu erzielen sei, man diese Problemstellungen aber zum Gegenstand der (politischen) Bildung machen solle. Aus heutiger Sicht drängt sich der Eindruck auf, als wären – infolge der Ideologie des aktivierenden Sozial- und Bildungsstaates und westlicher Dominanz in der Politik – diese Überlegungen Klafkis nicht weitergeführt und aktualisiert worden. Anders formuliert: Eine Re-Formulierung im Anschluss an Klafki und andere ist notwendiger denn je.

Wenn die Relevanz epochaltypischer Schlüsselprobleme gestiegen ist, kann die Rückbesinnung auf das „Politische“ dieser Zeitdiagnosen ein Ausgangspunkt der (didaktischen) Reflexion sein (vgl. den Beitrag von Benedikt Widmaier in diesem Band). Die unbestreitbare Leistung von Zeitdiagnosen ist die Benennung von zentralen Problemen der „Weltrisikogesellschaft“ (Ulrich Beck). Umstritten ist allerdings die Frage, ob die Weltdeutung, die darin enthalten und die in aller Regel kontrovers ist, zum Ausgangspunkt schulischer und außerschulischer Bildungsanstrengungen gemacht werden darf. Zeitdiagnosen sind nicht wertneutral. Macht man

Zeitdiagnosen zum Inhalt und Gegenstand politischer Bildung, benötigt man normative Kriterien (z. B. den Beutelsbacher Konsens) und eine ethische Rückbindung (z. B. die Universalität der Menschenrechte), anhand derer die Relevanz der daraus abgeleiteten Schlüsselprobleme eingeschätzt werden kann. Bloße Cassandra-Rufe über das Gefahrenpotenzial der „Weltrisikogesellschaft“ führen nicht auf unmittelbarem Wege zum Gebrauch praktischer Vernunft. Unter dem Gesichtspunkt pädagogisch verantwortlichen Handelns kommt ein weiterer Aspekt hinzu: Komplexe (politische) Probleme erfordern nicht den „Befreiungsschlag“, sondern das lösungsorientierte Kleinarbeiten, d. h. die sorgfältige Analyse des Problems, die Aufklärung über und Verdeutlichung von Handlungsfolgen und letztlich die an Kriterien (z. B. Gemeinwohl, Legitimität) orientierte politische Urteilsbildung (vgl. den Beitrag von Monika Oberle in diesem Band).

5. Die politische Dimension der internationalen Jugendarbeit

Und wie ist es schließlich um die politische Dimension der internationalen Jugendarbeit bestellt? Bei Begegnungen, die im Rahmen internationaler Austauschprogramme stattfinden, ist die politische Dimension zwar eine relevante Hintergrundfolie, die in der Praxis jedoch nicht immer für eine kritische Reflexion zur Gewinnung politischer Urteilsfähigkeit der Teilnehmenden genutzt wird (vgl. den Beitrag von Gottfried Böttger in diesem Band). Das Potenzial der politischen Bildung „schwingt also nur am Rande mit“ (vgl. Thimmel 2010, 2013). Im Mittelpunkt binationaler und internationaler Veranstaltungen stehen allzu oft (nur) Begegnung und Austausch auf individueller Ebene sowie interkulturelles Lernen. Politische, soziale und ökonomische Bedingungen in den Ländern der beteiligten Partnerorganisationen hingegen werden dabei selten thematisiert.

Wie kann dieser „Verlust des Politischen“ im konzeptionellen Arrangement der internationalen Jugendarbeit korrigiert werden? Welche konzeptionellen Formen müssen entwickelt werden, um den sozialen und touristischen Ansprüchen an eine Jugendbegegnung gerecht zu werden und die vermeintlich „unpolitischen“ Inhalte angemessen zu würdigen, andererseits jedoch die angesichts der weltweiten politischen Veränderungen notwendigen Thematisierungen des Politischen und die politischen Bildungsmöglichkeiten, die sich in einer Jugendbegegnung eröffnen, nicht zu vernachlässigen?

Eine wichtige Aufgabe der internationalen Jugendarbeit bzw. der Träger wäre es, die politische Dimension auf der konzeptionellen und praktischen Ebene zu entfalten und zu reflektieren. Insofern verstehen sich mehrere

Beiträge des Bandes als Best Practice-Beispiele, die die politische Dimension explizit benennen und in der Bildungspraxis realisieren (vgl. die Beiträge von Helle Becker, Knut Möller, Vera Philipps, Anne Veigel und Ulrich Ballhausen in diesem Band).

Insgesamt hätte sich die internationale Jugendarbeit zu fragen, welchen politischen Bedingungen sie unterliegt, welchen Einfluss sie selbst in Bezug auf die Gestaltung der Rahmenbedingungen entfalten kann. Sie muss sich darüber hinaus die Frage stellen, welche Wissensbestände notwendig sind, um internationale Jugendbegegnungen zu planen und durchzuführen. Weiterhin hätte sie sich zu fragen, wie sich politische Bildung als Querschnittsthema stärker in das Lern- und Bildungskonzept integrieren lässt.

Literatur

- Albrecht, Holger/Frankenberger, Rolf/Frech, Siegfried (Hrsg.) (2011): *Autoritäre Regime. Herrschaftsmechanismen – Legitimationsstrategien – Persistenz und Wandel*. Schwalbach/Ts.
- Beck, Ulrich (2007): *Weltrisikogesellschaft. Auf der Suche nach der verlorenen Sicherheit*. Frankfurt/M.
- Buber, Martin (1983): *Ich und Du*. 11. Auflage, Heidelberg.
- Ciupke, Paul (2014): *Reisend lernen: Studienreise und Exkursion*. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): *Handbuch politische Bildung*. 4., völlig überarbeitete Auflage, Schwalbach/Ts., S. 501-509.
- Frech, Siegfried/Windischbauer, Elfriede (2011): *Didaktische Leitprinzipien vorurteilssensiblen Unterrichtens*. In: Sir Peter Ustinov Stiftung (Hrsg.): *Kompetenz im Umgang mit Vorurteilen*. Schwalbach/Ts. 2011, S. 35-47.
- Frech, Siegfried/Meier-Braun, Karl-Heinz (Hrsg.) (2007): *Die offene Gesellschaft. Zuwanderung und Integration*. Schwalbach/Ts.
- Friesenhahn, Günter J. (2013): *Diversitätsbewusst – Diversity – Umgang mit Vielfalt und Differenz*. In: IJAB/Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e. V. (Hrsg.): *Internationale Jugendarbeit wirkt. Forschungsergebnisse im Überblick*. 2. Auflage, Bonn, S. 236-240.
- Fukuyama, Francis (1992): *The End of History and the Last Man*. London.
- Gagel, Walter (1994): *Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1989*. Opladen.
- Gruber, Bettina (2008): *Internationale Jugendbegegnungen*. In: Grasse, Bettina/Gruber, Bettina/Gugel, Günther (Hrsg.): *Friedenspädagogik. Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven*. Reinbek bei Hamburg, S. 140-154.
- Hilligen, Wolfgang (1990): *Gewandelte Legitimationsmuster und Perspektiven der politischen Bildung*. In: Cremer, Will/Klein, Ansgar (Hrsg.): *Umbrüche in der Industriegesellschaft. Herausforderungen für die politische Bildung*. Opladen 1990, S. 329-349.

- Holzbrecher, Alfred (2009): Heterogenität – Diversität – Subjektorientierung. Zur Didaktik interkultureller Bildung. In: Frech, Siegfried/Juchler, Ingo (Hrsg.): *Dialoge wagen. Zum Verhältnis von politischer Bildung und Religion*. Schwalbach/Ts., S. 266-298.
- Hobsbawm, Eric (1995): *Das Zeitalter der Extreme. Weltgeschichte des 20. Jahrhunderts*. München, Wien.
- Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (2004): *Bildung für die Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden.
- Huntington, Samuel P. (1991): *The Third Wave. Democratization in the Late Twentieth Century*. London.
- Klafki, Wolfgang (1990): Allgemeinbildung für eine humane, fundamental-demokratisch gestaltete Gesellschaft. In: Cremer, Will/Klein, Ansgar (Hrsg.): *Umbrüche in der Industriegesellschaft. Herausforderungen für die politische Bildung*. Opladen 1990, S. 297-310.
- Klafki, Wolfgang (1985): Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. In: ders.: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim, S. 12-30.
- König, Helmut (1999): *Orientierung Politikwissenschaft. Was sie kann, was sie will*. Reinbek bei Hamburg.
- Krappmann, Lothar (1975): *Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen*. Stuttgart.
- Krogull, Susanne (1999): Bildungsreisen als Lernmöglichkeiten. In: Hufer, Klaus-Peter (Hrsg.): *Lexikon der politischen Bildung. Band 2: Außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung*. Schwalbach/Ts., S. 33-36.
- May, Michael (2011): Existenzielle Probleme – Unterricht als Sicherung des „guten Lebens“ bei Wolfgang Hilligen. In: May, Michael/Schattschneider, Jessica (Hrsg.): *Klassiker der Politikdidaktik neu gelesen. Originale und Kommentare*. Schwalbach/Ts., S. 114-141.
- Schiele, Siegfried (1988): Begegnungen im Rahmen politische Bildung. In: Schiele, Siegfried (Hrsg.): *Politische Bildung als Begegnung*. Stuttgart, S. 2-17.
- Rohe, Karl (1994): *Politik. Begriffe und Wirklichkeiten. Eine Einführung in das politische Denken*. 2. Auflage, Stuttgart.
- Schoeps, Sebastian (2014): *Mehr Süden wagen. Oder wie wir Europäer wieder zueinander finden*. Frankfurt/M.
- Thimmel, Andreas (2015): Reflexive interkulturelle und internationale Jugendarbeit – Konzepte der Jugendarbeit in der Migrationsgesellschaft. In: Thimmel, Andreas/Chehata, Yasmine (Hrsg.): *Jugendarbeit in der Migrationsgesellschaft. Praxisforschung zur interkulturellen Öffnung in kritisch-reflexiver Perspektive*. Schwalbach/Ts., S. 11-26.
- Thimmel, Andreas (2014): Politische Dimension im Kontext Internationaler Jugendarbeit. In: IJAB/Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. (Hrsg.): *Politische Dimension der Internationalen Jugendarbeit*. Bonn, S. 6-13.
- Thimmel, Andres (2013): Konzepte in der internationalen Jugendarbeit. In: IJAB/Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland