

INSIDE RESEARCH REPORTS

Research Domain: Generations and Development across the Life Span

Daniel Weis & Christiane Meyers
Prof. Dr. Helmut Willems (Projektleitung)

Lernprozesse und Lernerfahrungen in Jugendprojekten. Eine Studie zu Aspekten non-formaler Bildung in den Projekten von „Jugend in Aktion“ in Luxemburg



UNIVERSITY OF
LUXEMBOURG

INSIDE | INTEGRATIVE RESEARCH UNIT
ON SOCIAL AND INDIVIDUAL
DEVELOPMENT

**Lernprozesse und Lernerfahrungen
in Jugendprojekten.
Eine Studie zu Aspekten non-formaler Bildung
in den Projekten von „Jugend in Aktion“
in Luxemburg**

Research Domain: Generations and Development across the Life Span

Daniel Weis & Christiane Meyers
Prof. Dr. Helmut Willems (Projektleitung)

**Lernprozesse und Lernerfahrungen
in Jugendprojekten.
Eine Studie zu Aspekten non-formaler Bildung
in den Projekten von „Jugend in Aktion“
in Luxemburg**

Die Studie wurde durchgeführt von der Forschungsgruppe „Jugend“ innerhalb der Forschungseinheit INSIDE (Integrative Research Unit on Social and Individual Development) an der Universität Luxemburg unter Leitung von Prof. Dr. phil. habil. Helmut Willems und unter Mitarbeit von Patrice Joachim und Jean-Philippe Décieux



im Rahmen des Netzwerks „RAY“ (Research based Analysis of Youth in Action)



mit der finanziellen Unterstützung des Ministère de la Famille et de l'Intégration



unter Mitarbeit des Service National de la Jeunesse (SNJ)

© Universität Luxemburg und die Autoren, Dezember 2013

ISBN 978-2-87971-825-5

Bibliographical reference :

Weis, D., & Meyers, C. (2013). *Lernprozesse und Lernerfahrungen in Jugendprojekten. Eine Studie zu Aspekten non-formaler Bildung in den Projekten von "Jugend in Aktion" in Luxemburg. INSIDE Research Reports - Research Domain: Generations and Development across the Life Span*. Walferdange.

This document and additional material can be retrieved from orbilu.uni.lu

Cover Layout: apart.lu

Printed by: Reka print+, Ehlerange, Luxembourg

Inhaltsverzeichnis

I. SUMMARY	9
1. Introduction	10
2. Summary of conclusions	10
3. Effects on participants and project leaders	11
4. Project designs	12
5. Learning of participants in YiA projects.....	13
6. Learning of project leaders in YiA projects.....	14
7. Country-specific aspects	15
 II. ERGEBNISBERICHT.....	 17
1. Einleitung.....	18
1.1 Partner	18
1.2 Vorgehensweise und Methoden.....	19
2. Kontextbeschreibung: Projekte und Akteure	21
2.1 Projekttypen und -merkmale	21
2.2 Akteure	24
2.2.1 Projektleiter und Institutionen.....	24
2.2.2 Zusammensetzung der Teilnehmer	25
2.2.3 Einbezug benachteiligter Jugendlicher	26
2.2.4 Motive für die Teilnahme.....	28
3. Was wird gelernt? Lerneffekte und Kompetenzgewinne bei Projektteilnehmern und Projektleitern	30
3.1 Was lernen die Projektteilnehmer?	31
3.1.1 Soziale Kompetenzen.....	35
3.1.2 Personale Kompetenzen und Entwicklung der Persönlichkeit	37
3.1.3 Interkulturelle Kompetenzen	38
3.1.4 Politische Bildung und Sicht auf Europa.....	41
3.2 Nutzen und Anerkennung des Gelernten	43
3.2.1 Beruflicher Nutzen	43
3.2.2 Zertifizierung der Kompetenzen	45

3.2.3 Anerkennung im Umfeld	46
3.3 Was lernen die Projektleiter?	47
3.3.1 Berufliche Kompetenzen.....	47
3.3.2 Organisationsentwicklung.....	49
4. Wie wird gelernt? Die Bedeutung von Strukturen, Methoden und Prozessen für das Lernen in den Projekten	51
4.1 Wie lernen die Projektteilnehmer?	51
4.1.1 Jugend in Aktion als andere Form des Lernens.....	51
4.1.2 Methoden und Aktivitäten.....	53
4.1.3 Effektive Lerngelegenheiten	54
4.1.4 Peer Learning und Gruppenprozesse.....	57
4.1.5 Die Rolle des Projektleiters	59
4.2 Wie lernen die Projektleiter?	60
4.2.1 Lernen aus Erfahrung.....	61
4.2.2 Methodisches Know-how	63
4.2.3 Lernen im Netzwerk.....	64
4.2.4 Informelles Lernen	65
5. Spezifika für Luxemburg	66
6. Zusammenfassung und Reflexion: Die unterschätzte Bedeutung der Lern- und Entwicklungspotenziale von Jugendprojekten	68
7. Literatur	71
8. Abbildungsverzeichnis	73

I. SUMMARY

1. Introduction

This report summarises the results of a study on the learning effects in the projects of the European Union “Youth in Action” programme (YiA). This national study is part of a European study into non-formal learning and takes an academic look at the learning and educational processes within the scope of the projects. The main area of interest here are projects financed by the Luxembourg Agency for the YiA programme. By incorporating them into the European study, which is being carried out by the international RAY Network¹, the results can also be compared to those of other countries.

In Luxembourg, the study is being financed by the Ministry of Family and Integration (MFI). The YiA-programme is being implemented by the “Service National de la Jeunesse” (SNJ), which is responsible for the information about the programme and its administration. The study was carried out for Luxembourg by the “Youth” research group within the INSIDE research unit (Integrative Research Unit on Social and Individual Development) at the University of Luxembourg.

The special study on the learning of the participants and leaders in the YiA projects took place during 2012/2013 and consisted of a quantitative and qualitative survey.

The quantitative online survey was centrally coordinated by the Institute of Educational Science at the University of Innsbruck (IEUI) and supported by the national partners. In the process stakeholders in the projects from all fields of action funded by Luxembourg were surveyed. The sample for Luxembourg comprised a total of 136 project participants and 77 project leaders.

Within the scope of the qualitative survey, a total of nine Luxembourg projects from the four most important fields of action (youth exchanges, youth initiatives, European Voluntary Service and training and networking projects) were subject to a more detailed study. In total, 11 project leaders² and 17 project participants were interviewed within the scope of the qualitative survey. The main topics of the interviews were the learning and skills acquisition by the stakeholders (what was learned and how it was learned) as well as the recognition of skills and non-formal learning. The interviews were partially standardised, i.e. the questions were based on guidance notes, but were also situational over the course of the interview (ad-hoc questions). The interviews were recorded and transcribed. The transcribed interviews were assessed with the aid of the ATLAS.ti analysis program and following the content analysis they were analysed according to Mayring and Flick.

2. Summary of conclusions

The aim of this study into informal learning processes in the YiA projects was to supply answers to the questions as to what and how the participants and leaders learned. The appraisals by the stakeholders themselves were in the foreground here. The analysis brings two essential findings to light.

1. YiA projects contribute to the acquisition of various skills and personal development

The findings show that YiA projects contribute in diverse ways to the development of the stakeholders’ skills since participants and leaders alike were convinced that they had learned new skills, acquired new knowledge and gained new experiences through participation in or leadership of the projects. These skills acquired in a non-formal setting have an effect on other areas of life, according to the stakeholders, and are also of great use, especially in a professional context. The reported positive experiences relate firstly to personal development and personal advancement through the development of personal and professional skills. Secondly, the projects also contribute to supporting young people on their way to becoming mature, politically interested, responsible and

¹ RAY stands for “Research-based Analysis of Youth in Action”.

² Since the participants in training and networking projects were project leaders in terms of their functions, we include them with the project leaders in the study rather than the participants.

active citizens by conveying social, intercultural, civil society and political skills. Overall it can be recorded that the project experiences promote personal development, skills and the image that the participants have of themselves and thereby increase the chance of successful participation of young people in occupations and civil society.

2. The specific combination of different methods focussing on the participants forms the strength of the projects

A combination of different methodical and didactic approaches as well as different learning opportunities leads to the acquisition of knowledge and skills. This mixture exists to a high degree in YiA projects according to the findings. It appears to be particularly important to take the stakeholders seriously as experts and to give them plenty of opportunities to participate. In this way, they can experience themselves as self-efficient actors which has a positive effect on their learning. Great importance must also be attached to peer learning and dynamic group effects, which have a big influence on the learning of young people. And last but not least, the behaviour of the project leaders impacts the learning success and lays the foundations for later learning through the project design. The project leaders themselves gain experience through their activities which will be useful in their professional activities and from which they derive great benefit in similar contexts. They also have the opportunity to develop professionally and receive further education through the training and networking programmes arranged for them. Alongside this, professional exchanges in networks and on an informal basis play an important role in learning. At the same time, the institutions for which they work benefit from the experiences in the sense that they can further develop themselves as learning organisations. Overall the results demonstrate that non-formal and informal learning in the YiA projects provide big opportunities. The projects constitute effective learning opportunities and promote the development of skills, which in other contexts are focussed on to a lesser extent. The YiA projects can therefore be regarded as a valuable and important addition to school, occupational and general everyday learning for the stakeholders.

3. Effects on participants and project leaders

3.1 PROJECT PARTICIPANTS

Within the scope of the quantitative survey, the adolescents and young adults were asked what they had learned by taking part in the project. The analysis demonstrated high to very high approval ratings regarding the individual, specified skills, which leads to the conclusion that there was a very wide range of acquired skills and learning effects in different skill dimensions. Noteworthy here is the high degree of consensus in the appraisals of both project participants and leaders. Accordingly, considerable development and skills acquisition by the participants are ascertained in terms of social skills (e.g. communication and inter-personal), personal skills (e.g. independence, ability to learn), intercultural, civil society and language skills as well as cultural awareness and creative expression.

Using factor analysis, three skill dimensions can be identified, both in terms of content and statistics, which are also found in the qualitative analysis:

- ***Social skills:*** The acquisition of social skills is regarded as a result of project participation by almost all respondents. These include, in particular, the ability to work together in a team, to work out common solutions, discussion skills, tolerance and the ability to deal with conflict. The projects also serve to achieve something in the interests of the community or society and to develop a good idea and put it into practice.
- ***Personal skills and development of personality:*** Most project participants learned through the projects to recognise opportunities for their personal or professional future, to increase the ability to learn and the pleasure of learning, to plan and implement their own learning independently and to think logically and draw conclusions. In the qualitative survey, additional reference is made to

the improvement of self-confidence. In the projects the young people developed the conviction that they could make things happen successfully and achieve objectives, whilst also acquiring a realistic self-appraisal of their own skills.

- **Intercultural skills:** The significant majority of project participants and leaders are of the opinion that participating in the projects contributes to better relationships with people from different cultural backgrounds. The qualitative analysis confirms that the projects contribute in a number of different ways to the dismantling of prejudices through personal experiences, to an awareness of existing reservations, to a change in attitudes, to a discussion and debate on other convictions and to the respect of people from different origins and of their cultures. Intercultural understanding also includes the ability to communicate verbally with people of different origins. In the qualitative survey, project leaders and participants alike identify the opportunity to improve their communication skills in other languages in the projects as a great asset.

In addition to the above skill dimensions, it becomes clear in the qualitative survey that YiA projects also contribute to expanding political interest and involvement and developing European knowledge and awareness.

As far as the benefits of what has been learned are concerned, the results prove that the participants have in particular developed soft skills, regarded as indispensable in the employment market and from which they benefit in their professional and personal lives. Another positive effect of YiA projects, in particular those that take place over a longer period of time, is the assistance in deciding which (professional) route to take afterwards. The young people who have received a “Youthpass” enclose it with job applications, but are sceptical as to whether it is read or whether it achieves anything. Certificates and written confirmations that are created by many project leaders themselves are on the other hand ranked as very useful and valuable by the respondents, especially with regard to job applications.

3.2 PROJECT LEADERS

According to the findings, the leadership and organisation of projects in the YiA programme also contribute to a large extent to the training and further development of social, personal, intercultural and creative skills. Just like the participants, the project leaders can also accordingly refer to personal development processes and skills acquisition in various areas, such as improved cooperative skills, discussion skills, persuasive ability, ability to compromise, civil-social involvement, foreign language and intercultural skills, etc. As a result the project leaders acquire a very wide range of skills and learning results across the various skills dimensions so that overall a professionalization of the stakeholders as well as to the organisations involved can be assumed.

Training and networking projects in particular which mainly focus on conveying knowledge and dealing with specific content areas, contribute considerably to the development of professionally-relevant skills. Learning new methods and acquiring new skills enables these to be used directly in professional life. Project leaders in the other fields of action, where their own training was not the prime aim, can also point to newly acquired skills and experience, which are of use in their work. These include, for example, empathy, patience, knowledge relating to communications psychology and group dynamics, systematic action, awareness of teamwork and overall motivation for ongoing work.

4. Project designs

In reviewing the methodical design of the projects it is clear that a very diverse spectrum of exercises, methods and activities were used covering more formal (presentations, lectures) and traditional (discussions, reflections) approaches as well as explorative (investigations, experimental), creative (theatre, role plays) and active (sports or outdoor activities) elements. In the estimation of both participants and project leaders the planned non-formal activities (including their preparation) took up

the biggest space at around 40 to 50 percent of the project time. This apportionment of time did, however, vary according to the project type. For example, projects focusing on “training and networking” had a higher proportion of formal activities, whilst the informal learning took up the least amount of space here. In contrast, informal learning time was most marked in the youth exchange projects and voluntary services, whereas the youth initiatives had the biggest share of planned activities and exercises.

The findings also revealed that, as well as the actual project activities and their preparation, it was precisely the free and informal times that had a particularly positive influence on skills development. These phases are very useful primarily for the development of intercultural skills – about half the participants in the online survey agree that the free time and informal experiences contributed to better foreign language and intercultural communication with people from foreign origins.

About three quarters of the participants state that the exercises, methods and games used were new to them, addressed important subjects and awakened their interest. These methods were very well received by the participants and can be regarded as successful learning arrangements, which had a positive influence on skills acquisition. The majority found these methods to be helpful and also regarded them as suitable learning methods in schools and universities.

Whilst mainly “traditional” methods were used in the training and networking projects studied, new methods were used more especially in youth exchange and youth initiative projects – possibly also because of the greater time resources and lower “learning pressure”.

5. Learning of participants in YiA projects

In the analysis of the question as to which conditions and contexts favour the learning and skills acquisition by the participants, five aspects proved to be central both in the quantitative and the qualitative surveys.

- **Different learning:** YiA projects are different from other – especially more formal – learning opportunities in diverse ways. They pick up on the positive effect of informal and non-formal learning opportunities, which are also established in everyday learning, by providing appropriate learning arrangements. Moreover, the projects focus on other skills than those in the participants’ everyday lives. They therefore constitute not only an effective way of learning, but at the same time a meaningful addition to “everyday learning”, by promoting those very skills for which fewer learning opportunities are available in everyday life. The qualitative survey primarily revealed the distinction from learning in schools as a positive highlight. The projects offer a framework within which the participants learn without negative consequences and where they can develop their potential and boost their self-confidence.
- **Combination of different methods and activities:** YiA projects are characterised by a variety of different methods and activities, which also have a positive effect on learning. According to the findings, specific skills and abilities are normally not developed through one single activity but rather through many. The combination of non-formal, informal and formal learning settings, as found in the YiA projects, contribute to skills development in the view of the respondents.
- **Effective learning opportunities:** The analysis revealed that different learning opportunities and situations were regarded as especially effective by the project stakeholders. Throughout it is shown that a high degree of personal responsibility of the participants has a positive effect on their learning, for example when they were actively involved in the preparation of the project and were able to participate in the shaping of the project. The participants also acquire self-confidence and associated learning success in the implementation of the actual project activities through the experience of self-efficacy and the usefulness of their actions. Moreover, it appears that even difficulties, adverse conditions and unforeseen events prove to be effective learning opportunities through which the young people grew and matured.

- **Peer learning and group processes:** The group processes played a decisive role in learning in all of the projects covered. Above all, the aforementioned social skills are predominantly ascribed to the socialising and the interaction in heterogeneous groups. In the process the participants benefited from a cooperative, open and respectful atmosphere amongst themselves, which gave them confidence and courage and thus contributed greatly to the positive learning effects. The participants also learn from one another. Other positive effects of the group interaction mentioned were a greater openness, tolerance and understanding, a greater interest in other countries and political topics as well as the resulting wider general knowledge.
- **Role of the project leader:** Because they design the projects and make decisions regarding the methods used and the opportunities for the participants to participate, the project leaders also play an important role in the skills acquisition by the participants. Through their pedagogic actions they can have a positive influence on the group processes. The qualitative analysis shows that project leaders interpret their role in different ways. By the participants, they are particularly seen as contact persons, supporters and enablers. As well as the project leaders the inclusion of external experts is also considered to be beneficial.

6. Learning of project leaders in YiA projects

Those responsible for YiA projects tackle a wide range of tasks within the scope of their leadership activities, which include the design and planning of the content and methods of the project, organisation and administration, implementation of project activities with the participants, cooperation with colleagues and/or partners from other countries in the preparation, execution and evaluation of the project, gathering information, reflection of experiences and not least informal exchanges with other project stakeholders. Project leadership is very time consuming with three quarters of the respondents professing to having been directly involved in project events for most of the time.

This wide range of activities also has a positive effect on the development of the project leaders' skills. Similarly to the participants, project leaders also believe that specific skills are not developed through individual situations, but rather that the combination of various activities contributes to certain skills developing. Conceptual, organisational, administrative and cooperative activities had a particularly positive influence here in their opinion.

Four aspects of learning, which emerge from the qualitative analysis as especially significant, are particularly relevant for the professionalization of the project leaders.

- **Learning from experience:** Almost all project leaders were able to draw on previous experiences in the design, organisation and execution of the projects, some of which were acquired in previous YiA projects and which helped them in this assignment. Concerning the methodical design of the projects, the project leaders stated that they drew on previous experiences in their projects and also used the opportunity to try out new things. A mixture of routine and exploration therefore becomes apparent here. The frequent use of new methods demonstrates the constant interest of the project leaders in their own further development.
- **Methodical know-how:** Especially in the training and networking projects, the project leaders acquired didactic and methodical know-how through a combination of traditional and innovative forms of learning, changing social forms and different methods. Input and presentations from external speakers were perceived to be particularly positive. It was reported repeatedly that methods they became acquainted with within the scope of the projects gave them new incentives and motivation and were taken up in their own pedagogic repertoire.
- **Learning in the network:** The professional exchanges amongst the participants from different institutions and often different countries were highlighted as a benefit of cooperation with partner organisations. In the process, the majority of project leaders had learned by their own admission to discuss, cooperate and get along with people from different cultural backgrounds and to

communicate in a foreign language. Moreover, numerous synergies could be used as a result of networking.

- **Informal learning:** As well as the formal and non-formal learning periods, the informal times were also of great importance. In projects where only a few or limited phases of informal exchange were foreseen due to a dense programme, the lack of this unplanned time was regretted by the participants since these times are regarded as just as important as the "learning time". They comprise both a socially communicative and an intercultural aspect and thereby contribute greatly to better mutual acquaintance. This is seen simultaneously as a basic prerequisite for constructive cooperation, so that the informal phases also make an important contribution to the success of the project. Moreover, the project leaders exchange suggestions and ideas during the informal phases from which they can profit in their own respective work.

7. Country-specific aspects

When comparing the findings from the Luxembourg study with those of the European study, several differences appear. Certain findings have a particular emphasis in Luxembourg or are particularly important in Luxembourg. The reasons for this could presumably be the international orientation of the country, the language situation, the political and social situation and the experiences of young people in Luxembourg.

- Intercultural learning is a central objective of all YiA projects, which is borne out particularly strongly in Luxembourg. As a multicultural society where the coexistence of different nationalities and cultures is a daily reality and challenge and requires appropriate skills, Luxembourg provides a particularly good learning environment here.
- With regard to language, a distinctive feature is that the participants in projects funded by Luxembourg have greater foreign language skills than participants in the European comparison. This is due to the fact that many participants from Luxembourg excel in this respect because of trilingual education in Luxembourg.
- For Luxembourg, located at the centre of a transnational greater region with a transnational job market and a European population structure, "Europe" is the normality. Accordingly, Europe is a self-evident category for those young people who take part in YiA projects. The participants have, however, been made aware that the European idea does not enjoy the same self-evidence in all countries as it does here.
- Looking at the age structure of the participants, it is striking that a significantly higher proportion of the youngest age group (15 to 17 years of age) took part in the projects funded by Luxembourg and accordingly a higher proportion of school pupils than in the European comparison. In particular, the youth exchanges and youth initiatives presented an attractive offer for younger adolescents.

Another finding indicates that the inclusion of disadvantaged young people in projects funded by Luxembourg is less successful than in other countries. A possible explanation is that there is no need to take this target group into consideration in Luxembourg due to the low level of "competition" between different YiA projects and the large number of other financing opportunities for projects.

II. ERGEBNISBERICHT

1. Einleitung

Kern des vorliegenden Berichts ist eine Studie zu den Lerneffekten in den Projekten des Programms der Europäischen Union „Jugend in Aktion“ (JiA). Sie stellt eine eigenständige Studie dar, die einen wissenschaftlichen Blick auf die Lern- und Bildungsprozesse im Rahmen der Projekte wirft. Im Fokus unseres Interesses stehen dabei die Projekte, die von der luxemburgischen Agentur für das JiA-Programm finanziert wurden. Gleichzeitig können die Ergebnisse dieser Studie auch mit jenen anderer Länder verglichen werden, da sie in eine europäische Untersuchung eingebunden ist.

Zunächst wird in *Kapitel 1* erläutert, wie die luxemburgische Studie und die europäische Untersuchung miteinander verbunden sind, welche Partner bei den Studien beteiligt waren und wie wir bei der Durchführung der Luxemburger Studie vorgegangen sind.

In *Kapitel 2* wird der Kontext der Studie beschrieben: Die unterschiedlichen Projekttypen und -merkmale sowie die im Rahmen der qualitativen Erhebung analysierten Projekte werden vorgestellt. Daten und Kennzahlen dienen darüber hinaus der Charakterisierung und Einordnung der untersuchten Projekte sowie der Beschreibung der Projektleiter und -teilnehmer³, die sich an der Studie beteiligt haben.

Kapitel 3 befasst sich mit der Frage, was in den Projekten gelernt wurde, d.h. welche Effekte die Projekte auf das Lernen und den Kompetenzerwerb der Teilnehmer und Leiter hatten. Daneben werden auch der Nutzen und die Anerkennung des Gelernten für die Projektteilnehmer beschrieben.

Kapitel 4 untersucht, wie in den Projekten gelernt wird und wodurch Kompetenzen erworben werden, stellt also die Frage nach den pädagogischen Methoden der Projekte sowie den Bedingungen und Kontexten des Lernens.

Kapitel 5 stellt einige Aspekte heraus, die spezifisch für Luxemburg sind.

Kapitel 6 bildet mit einer Zusammenfassung und Reflexion der Ergebnisse den Abschluss des Berichts.

1.1 Partner

Die vorliegende Studie ist Teil einer europäischen Untersuchung zu non-formalem Lernen in den Projekten des Europäischen Programms „Jugend in Aktion“. Im Rahmen der europäischen Untersuchung sind zwei Organisationsebenen von Bedeutung.

a) europäische Ebene:

Auf europäischer Ebene wird die Untersuchung vom RAY-Netzwerk⁴ durchgeführt. Das Netzwerk wurde 2008 gegründet auf Initiative von Österreich und anderen europäischen Ländern. Ziel des Netzwerkes war und ist die zeitnahe Evaluation der Projekte, die im Rahmen des JiA-Programms durchgeführt werden. Zum Zeitpunkt der Studie bestand das Netzwerk aus 16 europäischen Ländern; aus jedem Land waren die jeweiligen nationalen Agenturen des JiA-Programms und ihre wissenschaftlichen Partner vertreten. Die Koordination des Netzwerkes liegt bei der österreichischen Nationalagentur bzw. für den wissenschaftlichen Bereich bei dem österreichischen Forschungspartner, dem Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Innsbruck. Seit Oktober 2009 haben die RAY-Partner zwei Mal pro Jahr die Teilnehmer und Leiter aller Projekte in den teilnehmenden Ländern angeschrieben mit der Bitte, ihre Erfahrungen mit den JiA-Projekten in einem Online-Fragebogen zu dokumentieren.

³ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird im Bericht auf eine Genderschreibweise verzichtet; die Bezeichnung von Personengruppen bezieht die weibliche Form jeweils mit ein.

⁴ RAY steht für „Research-based Analysis of Youth in Action“.

b) nationale Ebene:

In Luxemburg wird die Studie durch das Familien- und Integrationsministerium (MFI) finanziert. Das JiA-Programm wird vom „Service National de la Jeunesse“ (SNJ) umgesetzt, der zuständig ist für die Information über das Programm und dessen Verwaltung. Die Studie für Luxemburg wurde durchgeführt von Forschern der Universität Luxemburg innerhalb der Forschungseinheit INSIDE (Integrative Research Unit on Social and Individual Development). Luxemburg hat im November 2011 zum ersten Mal an einer Umfrage des RAY-Netzwerkes teilgenommen.

1.2 Vorgehensweise und Methoden

Für das Jahr 2012/2013 hat das RAY-Netzwerk entschieden, nicht die bis dahin durchgeführte Standard-Umfrage, sondern eine spezielle Studie zum Lernen der Teilnehmer und Leiter in den Projekten von JiA durchzuführen. Diese spezielle Studie sollte neben einer quantitativen auch eine qualitative Erhebung umfassen. Um vergleichbare Ergebnisse zu erhalten, wurde eine Online-Umfrage (ähnlich wie die Standard-Umfrage) jeweils für Projektleiter und -teilnehmer in 14 Sprachen entwickelt. Die Umfragen fanden zu zwei Terminen im Mai und November 2012 statt, an denen Akteure jener Projekte befragt wurden, die 3 bis 9 Monate vor dem Umfragetermin abgeschlossen wurden. Komplementär zu der quantitativen Datenerhebung konnten die Länder mit Hilfe einer gemeinsam entwickelten qualitativen Vorgehensweise Daten erheben, um Fragestellungen zum non-formalen Lernen detaillierter zu untersuchen. Dieser zusätzliche qualitative Teil der Studie wurde von einem Teil der Länder in der ersten Hälfte von 2013 umgesetzt.

Quantitative Erhebung

Die quantitative Online-Umfrage wird zentral vom Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Innsbruck (IEUI) koordiniert, während die Partner in den Ländern verschiedene Aufgaben übernehmen. Eine dieser Aufgaben besteht in der Übersetzung der Fragebögen in die jeweiligen nationalen Sprachen. So konnten die Teilnehmer aus Luxemburg die Umfrage auf Französisch, Deutsch oder einer der anderen verwendeten Sprachen ausfüllen. Eine weitere Aufgabe der nationalen Partner umfasst die Erhebung der Kontaktdaten der Projektleiter und -teilnehmer. Zur Erleichterung dieser Arbeit werden zuerst von der deutschen Nationalagentur die Daten zu den Projektleitern und den Jugendlichen, die einen Europäischen Freiwilligendienst durchgeführt haben, aus der europäischen Datenbank „Youthlink“ herausgezogen und an die nationalen Agenturen geschickt. Diese überprüfen und ergänzen die Kontaktdaten mit den eigenen Informationen, bevor sie an das IEUI zurückgeschickt werden. Im November 2012 konnte die luxemburgische Nationalagentur aus Ressourcengründen die Kontaktdaten der „Youthlink“-Datenbank nicht überprüfen, so dass nur ein kleiner Teil der Projektteilnehmer befragt werden konnte. Deshalb wurde die Umfrage von November 2012 für die entsprechenden luxemburgischen Projekte im Mai 2013 wiederholt. Die Daten der Projektleiter und -teilnehmer, die im November 2012 nicht angeschrieben wurden, wurden von Mitarbeitern der Universität Luxemburg mit Unterstützung der nationalen Agentur erhoben. So wurden in Luxemburg für die quantitative Studie zum non-formalen Lernen drei Umfragetermine durchgeführt.

Die Stichprobe der quantitativen Umfrage für Luxemburg umfasst insgesamt 140 Projektteilnehmer (33 im Mai 2012, 14 im November 2012 und 93 im Mai 2013) und 82 Projektleiter (23 im Mai 2012, 34 im November 2012 und 25 im Mai 2013). In dieser Stichprobe befinden sich Personen, deren Herkunftsland Luxemburg ist, deren Projekt in Luxemburg stattfand oder deren Projekt von Luxemburg finanziert wurde. Da diese Gruppe jedoch zu heterogen ist, wurden für diesen Bericht nur die Daten der Teilnehmer und Leiter ausgewertet, die an Projekten teilnahmen, die von Luxemburg finanziert wurden (136 Teilnehmer und 77 Projektleiter).

Qualitative Erhebung

Zur Vorbereitung der qualitativen Erhebung wurden zunächst die zentralen Befunde der „Interim Transnational Analysis: Results from the surveys with project participants and project leaders in May 2012“ (Fennes, Gadinger, Hagleitner, & Lunardon, 2013) gesichtet und zusammengefasst. Auf Basis der Befunde sowie der inhaltlichen Vorgaben des RAY-Netzwerks wurden Gesprächsleitfäden für die Interviews mit den Projektleitern und für die Gruppendiskussionen mit den Projektteilnehmern erstellt. Hauptthemen der Gespräche waren das Lernen und der Kompetenzerwerb der Akteure (was wurde gelernt und wie wurde gelernt) sowie die Anerkennung von Kompetenzen und non-formalem Lernen.

Zielvorgabe des RAY-Netzwerks war es, mindestens jeweils vier Interviews bzw. Gruppendiskussionen (jeweils eine aus den JiA-Aktionsbereichen 1.1, 1.2, 2 und 4.3⁵) mit Projektleitern und -teilnehmern durchzuführen. Die Auswahl der Projekte sollte dabei nach bestimmten Kriterien erfolgen, um der Vielfalt der JiA-Projekte gerecht zu werden: erfahrene und neue Projektleiter, Projekte aus verschiedenen Regionen Luxemburgs, Projekte von verschiedenen Organisationen, Projekte in denen Jugendliche mit weniger Chancen teilgenommen haben. Eine erste Auswahl von Projekten wurde mit Hilfe der Verantwortlichen des JiA-Programmes der luxemburgischen Agentur erstellt. Bei den Gruppendiskussionen sollte eine Mindestteilnehmerzahl von insgesamt 25 erreicht werden (4-8 je Gespräch). Die Projekte sollten im Zeitraum von 6 bis 18 Monaten vor der Befragung abgeschlossen worden sein. Bei der Rekrutierung von Gesprächsteilnehmern zeigte sich die Schwierigkeit, dass zahlreiche Teilnehmer sich im Befragungszeitraum nicht in Luxemburg aufhielten oder keine Zeit, teilweise auch kein Interesse hatten, an der Befragung teilzunehmen. Eine geplante Gruppendiskussion musste ausfallen, da zum vereinbarten Termin keiner der angemeldeten Teilnehmer am vereinbarten Ort war. Die Mindestteilnehmerzahl konnte somit von uns nicht erreicht werden. Insgesamt wurden im Rahmen der qualitativen Erhebung 11 Projektleiter⁶ und 17 Projektteilnehmer aus 9 Projekten befragt.

Die Gespräche wurden jeweils von zwei Mitarbeitern des Projektteams geführt. Zur Vorbereitung wurden die Projektabschlussberichte bzw. weitere verfügbare Dokumente gesichtet. Die Interviews erfolgten teilstandardisiert, d.h. die Fragen orientierten sich an den Leitfäden, aber auch situativ am Gesprächsverlauf (Ad-hoc-Fragen). Die Gespräche wurden aufgezeichnet und transkribiert. Die transkribierten Interviews wurden mit Hilfe des Analyseprogramms ATLAS.ti ausgewertet und nach der zusammenfassenden bzw. strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2008) bzw. Flick (2004) analysiert. Das Kategoriensystem wurde teilweise vorab festgelegt (deduktives Vorgehen), d.h. die Gesprächsaussagen wurden zunächst anhand von Kategorien, die sich aus der Struktur des Leitfadens ergeben, kodiert. Ergänzt und erweitert wurde dieses Kategoriensystem während des Auswertungsprozesses durch die Ableitung weiterer für die Fragestellung relevanter Codes, die sich aus dem Datenmaterial ergaben (induktives Vorgehen).

⁵ Eine Erläuterung der einzelnen Aktionsbereiche findet sich im folgenden Kapitel.

⁶ Da die Teilnehmer an Trainings- und Vernetzungsprojekten von ihrer Funktion her Projektleiter waren, zählen wir sie in der Studie zu den Projektleitern und nicht zu den Teilnehmern. 6 der Projektleiter wurden in Einzelinterviews befragt, an einem Interview nahmen 2 Projektleiter teil und 3 Projektteilnehmer von T&N-Projekten nahmen an einer Gruppendiskussion teil.

2. Kontextbeschreibung: Projekte und Akteure

Das Land Luxemburg hat im Rahmen des JiA-Programms in den vergangenen Jahren eine Vielzahl unterschiedlicher Projekte gefördert.⁷ Gemeinsam ist ihnen das Anliegen, Bürgersinn, Solidarität und demokratisches Engagement von jungen Menschen zu stärken, ihre Mobilität zu erhöhen und die europäische Zusammenarbeit zu fördern (vgl. z.B. www.europe.snj.lu; www.jugend-in-aktion.de). Ferner wollen sie junge Menschen beim Erwerb von Schlüsselkompetenzen für ihre persönliche Entwicklung unterstützen. Dabei unterscheiden sie sich in Konzept, Zielsetzung, Zielgruppe, Vorgehensweise und Zeitrahmen.

Ziel dieses Kapitels ist es, jene Projekte und Akteure genauer zu beschreiben, die in die vorliegende Studie einbezogen wurden. Anhand der Dokumentenanalyse ausgewählter Projektabschlussberichte bzw. -anträge sowie der qualitativen und quantitativen Daten werden in Kap. 2.1 unterschiedliche Projekttypen und -merkmale vorgestellt, die in die Erhebung eingegangen sind. Je nach Projekt unterschiedlich sind auch die beteiligten Akteure. Auf Grundlage der quantitativen und qualitativen Daten wird in Kap. 2.2 beschrieben, wie sich die Projektleiter und -teilnehmer charakterisieren lassen.

2.1 Projekttypen und -merkmale

Das Programm Jugend in Aktion fördert Projekte unterschiedlicher Art. Je nach inhaltlicher Ausrichtung und Zielsetzung sind JiA-Projekte unterschiedlichen Aktionsbereichen zugeordnet (vgl. www.europe.snj.lu; www.jugend-in-aktion.de/aktionsbereiche):

Jugendbegegnungen (Aktionsbereich 1.1) bringen junge Menschen im Alter von 13 bis 30 Jahren aus verschiedenen Ländern im Rahmen eines Austauschs für die Dauer von 6 bis 21 Tagen zusammen. Sie setzen auf eine starke aktive Beteiligung der Teilnehmer, die dadurch insbesondere kooperative und interkulturelle Kompetenzen erwerben sollen.

Jugendinitiativen (Aktionsbereich 1.2) sind selbstorganisierte Projekte (3 bis 18 Monate) von jungen Menschen zwischen 15 und 30 Jahren, die sich in ihrem lokalen Umfeld engagieren. Dadurch sollen sie vor allem Eigenverantwortung und soziale Kompetenzen erlernen. Jugendinitiativen können auch grenzüberschreitend von Partnerorganisationen durchgeführt werden.

Projekte partizipativer Demokratie (Aktionsbereich 1.3) sind Jugenddemokratieprojekte, durch die junge Menschen zwischen 13 und 30 Jahren im Rahmen einer europäischen Partnerschaft (mindestens je 2 Partnergruppen aus mindestens 2 Ländern) ihre Belange vertreten. Durch die aktive Beteiligung der Jugendlichen an demokratischen Prozessen soll die Übernahme einer aktiven Bürgerrolle unterstützt werden.

Der *Europäische Freiwilligendienst (Aktionsbereich 2)* ermöglicht es jungen Menschen zwischen 18 und 30 Jahren, sich in einem 2- bis 12-monatigen gemeinnützigen Projekt im Ausland zu engagieren. Durch die Tätigkeit sollen interkulturelle Verständigung, soziales Lernen, Solidarität, Kreativität und Eigeninitiative gefördert werden.

Die *Zusammenarbeit mit benachbarten Partnerländern (Aktionsbereich 3.1)* umfasst Jugendbegegnungen (1.1) und Trainings- und Vernetzungsprojekte (4.3), an denen Länder aus dem Mittelmeerraum, Osteuropa bzw. Südosteuropa beteiligt sind. Ziel ist der Aufbau langfristiger Partnerschaften und Projekte.

⁷ Jährlich werden von Luxemburg etwa 60 Projekte gefördert, wobei diese Zahl in den letzten Jahren angestiegen ist. Waren es 2008 48 Projekte, so wurden 2011 70 Projekte finanziert. (vgl. http://www.europe.snj.lu/sites/europe.snj.lu/files/publications/25ansJeA_brochure-finale.pdf, S.10; <http://www.europe.snj.lu/publications/2008>; <http://www.europe.snj.lu/publications/2011>)

Trainings- und Vernetzungsprojekte (Aktionsbereich 4.3) stellen Fortbildungsmöglichkeiten für Fachkräfte der Jugendarbeit dar, die den europäischen Erfahrungsaustausch fördern. Sie bieten die Möglichkeit, sich grenzüberschreitend zu vernetzen und konkrete Projekte zu entwickeln.

Begegnungen junger Menschen mit Verantwortlichen für Jugendpolitik (Aktionsbereich 5.1) geben jungen Menschen im Alter von 15 bis 30 Jahren die Möglichkeit, sich durch den strukturierten Dialog mit Verantwortlichen für Jugendpolitik an politischen Prozessen und der Gestaltung europäischer Politik zu beteiligen.

In der quantitativen Erhebung wurden Akteure von Projekten aus allen Aktionsbereichen befragt. In den Blick genommen werden dabei ausschließlich Projekte, die von Luxemburg gefördert wurden. Die meisten von ihnen fanden auch in Luxemburg statt: Von den 136 Teilnehmern, die bei der quantitativen Studie befragt wurden, beziehen sich 110 auf Projekte, die in Luxemburg selbst stattgefunden haben; die übrigen 26 haben an Projekten in 7 Ländern im europäischen Ausland teilgenommen. Von den 77 Projektleitern, die bei der quantitativen Studie befragt wurden, beziehen sich 50 auf Projekte, die in Luxemburg stattgefunden haben; 27 waren in Projekte in 9 Ländern im europäischen Ausland involviert.

Von den unterschiedlichen Projekttypen konnten Jugendbegegnungsprojekte die meisten Teilnehmer (44%) verzeichnen, die übrigen Teilnehmer verteilen sich auf Projekte der anderen Aktionsbereiche. Auch auf Seiten der Projektleiter waren die meisten (62%) für ein Jugendbegegnungsprojekt verantwortlich.

Im Rahmen der qualitativen Studie wurden insgesamt neun luxemburgische Projekte aus den vier wichtigsten Aktionsbereichen (Jugendbegegnungen, Jugendinitiativen, Europäischer Freiwilligendienst und Trainings- und Vernetzungsprojekte) mit je eigenen Charakteristika und unterschiedlichen Methoden einer genaueren Betrachtung unterzogen. Diese bilden die Grundlage und den Rahmen für die in den weiteren Kapiteln folgende Analyse. Da in der Analyse immer wieder auf sie verwiesen wird, werden sie im Folgenden steckbriefartig und anonymisiert vorgestellt:

YE_1 (Jugendbegegnung)

Jugendaustauschprojekt bestehend aus touristischen Inhalten und sozialen Projekten in einem südosteuropäischen Land.

Ziele: interkulturelles Verständnis, Partizipation, kulturelle Vielfalt, soziales Engagement, Kooperation

Dauer: ca. 2 Wochen

Teilnehmer: ca. 45 Jugendliche aus Luxemburg und dem Partnerland. Die Teilnehmer aus Luxemburg waren überwiegend weiblich und bereits vorher sozial engagiert und höher gebildet.

Interviewpartner: 1 Projektleiter; 5 Projektteilnehmer (19-25 Jahre, Studenten/"Gap Year"/Volontariat, schulischer Abschluss jeweils „Première“, d.h. klassischer Sekundarschulabschluss)

YE_2 (Jugendbegegnung)

Jugendaustauschprojekt in einer deutschen Großstadt, um Europa und die europäische Geschichte kennenzulernen und aus erster Hand (z.B. durch Berichte von Zeitzeugen, den Besuch historischer Orte und die Begegnung mit anderen Kulturen) zu erleben.

Ziele: Europäisches Verständnis und Bewusstsein, interreligiöser Dialog, historisches Wissen, Erleben von Gemeinschaft, sich wohlfühlen, andere Erfahrungen ermöglichen, (Lebens-)Möglichkeiten aufzeigen

Dauer: ca. 1 Woche

Teilnehmer: ca. 30 Jugendliche und junge Erwachsene aus Luxemburg und einem Nachbarland

Interviewpartner: 1 Projektleiter; 3 Projektteilnehmer (17-20 Jahre, Schüler bzw. Studenten, schulischer Abschluss „Première“ bzw. „enseignement secondaire technique“, d.h. der technischen Sekundarschule)

YI_1 (Jugendinitiative)

Jugendinitiative; Praxisworkshop mit anschließender öffentlicher Präsentation sowie weiteren Folgeaktivitäten

Ziele: interkulturelles Verständnis, Partizipation, kulturelle Vielfalt, Einbezug von benachteiligten Jugendlichen

Dauer: mehrere Tage

Teilnehmer: ca. 25 Jugendliche und junge Erwachsene, darunter zahlreiche Teilnehmer aus benachteiligten Familien mit gleichermaßen emotionalen wie finanziellen Schwierigkeiten

Interviewpartner: 1 Projektleiter

YI_2 (Jugendinitiative)

Kreativprojekt, das sich kritisch mit gesellschaftlich relevanten Themen auseinandersetzt und diese kreativ bearbeitet.

Ziele: Kreativität fördern, Kooperation, Werte vermitteln, Partizipation, Demokratie, politisches und soziales Interesse fördern, Diskussionsanstöße liefern

Dauer: ca. 1 Jahr, fortlaufend

Teilnehmer: ca. 30 Jugendliche und junge Erwachsene aus Luxemburg

Interviewpartner: 2 Projektleiter; 7 Projektteilnehmer (20-24 Jahre, alle mit Abschluss „Première“, 4 Studenten, 3 im „Gap Year“

EVS (Europäischer Freiwilligendienst)

Europäischer Freiwilligendienst, in dessen Rahmen sich junge Menschen in einem gemeinnützigen Projekt im Ausland engagieren.

Ziele: Solidarität fördern, europäische Bürgerschaft fördern, gegenseitiges Verständnis unter jungen Menschen fördern, Selbstständigkeit, neue Länder und Kulturen kennenlernen, Sprachen lernen, soziales Engagement, Kreativität und Eigeninitiative

Dauer: zwischen 2 Monaten und 1 Jahr

Teilnehmer: junge Erwachsene zwischen 18 und 30 Jahren

Interviewpartner: 1 Projektleiter; 2 Projektteilnehmer (23 und 26 Jahre, Student bzw. berufstätig, schulischer Abschluss „Première“ bzw. „enseignement secondaire technique“). Sowohl das „Hosting“ als auch das „Sending“ sind in die Studie eingegangen: Befragt wurden der Verantwortliche einer Organisation, die Jugendliche aus fremden Ländern aufnimmt, sowie zwei junge Erwachsene, die einen Freiwilligendienst im Ausland abgeleistet haben.

T&N_1 (Training und Vernetzung)

Austauschseminar, um das bestehende Netzwerk von Partnern aus mehreren Nationen zu intensivieren und die bisherige informelle Zusammenarbeit zu strukturieren und zu systematisieren.

Ziele: Qualitätsentwicklung, Organisationsentwicklung, interkultureller Austausch, Professionalisierung, Kooperation, grenzüberschreitende Vernetzung, Verwirklichung eines konkreten Projekts, europäischer Erfahrungsaustausch

Dauer: mehrere Tage

Teilnehmer: ca. 5 Jugendarbeiter, die sich über eine Kooperation bereits kannten, sowie 2 externe Trainer

Interviewpartner: 1 Projektleiter

T&N_2 (Training und Vernetzung)

Training zum Kennenlernen und zur Anwendung einer neuen Methode unter Anleitung eines professionellen Trainers.

Ziele: Kennenlernen einer neuen Methode, Fortbildung, Weiterqualifizierung, interkultureller Austausch,

Professionalisierung

Dauer: mehrere Tage

Teilnehmer: ca. 20 hauptamtliche Jugendarbeiter, Ehrenamtliche und Freiwillige aus unterschiedlichen Organisationen und Ländern, die sich über eine Kooperation bereits kannten.

Interviewpartner: 1 Projektleiter

T&N_3 (Training und Vernetzung)

Projektvorbereitender Besuch bei einer Partnerorganisation in Südosteuropa zur Planung eines Jugendaustauschprojektes.

Ziele: grenzüberschreitende Vernetzung, Vorbereitung eines JiA-Folgeprojekts, europäischer Erfahrungsaustausch

Dauer: mehrere Tage

Teilnehmer: ca. 10 Ehrenamtliche aus Luxemburg und einem Partnerland

Interviewpartner: 1 Projektleiter

T&N_4 (Training und Vernetzung)

Seminar zur Erstellung einer gemeinsamen Konzeption für eine Maßnahme der Kinder- und Jugendarbeit.

Ziele: grenzüberschreitende Vernetzung, Vorbereitung eines JiA-Folgeprojekts, europäischer Erfahrungsaustausch

Dauer: mehrere Tage

Teilnehmer: ca. 10 Erzieher aus 5 Ländern

Interviewpartner: 2 Projektleiter

2.2 Akteure

Im Folgenden werden die im Rahmen der Studie relevanten Akteure anhand der vorliegenden Daten beschrieben. Dazu gehören auf der einen Seite die Projektleiter bzw. deren Institutionen. Auf der anderen Seite sind die Teilnehmer und deren Zusammensetzung, der Einbezug benachteiligter Jugendlicher sowie die Motive für die Teilnahme von Interesse.

2.2.1 Projektleiter und Institutionen

Von den 77 schriftlich befragten Personen, die ein von Luxemburg gefördertes Projekt geleitet haben, stammen 26 aus Luxemburg, 7 aus Deutschland; die übrigen 44 verteilen sich auf 23 weitere europäische Länder. Unter ihnen sind sowohl in der nationalen als auch in der internationalen Stichprobe mehr Frauen (je ca. 60%) als Männer (je ca. 40%).

Mehr als drei Viertel (77%) der Projektleiter haben einen *Universitäts- oder Fachhochschulabschluss*; ein noch höherer Anteil (84%) möchte einen solchen erreichen. Diese Tendenz, dass Projektleiter eher hoch gebildet sind, zeigt sich in allen Aktionsbereichen und ebenso in der europäischen Stichprobe.

Etwa 95% der befragten Projektleiter können neben ihrer Muttersprache in zwei oder mehr weiteren *Sprachen* kommunizieren; 15% sogar in vier oder mehr. Im Vergleich zur europäischen Stichprobe verfügen die Projektleiter der von Luxemburg geförderten Projekte über mehr Sprachkenntnisse.

Die meisten Projektleiter verfügen über spezifische *Qualifikationen* in der Jugend-, Sozial- oder Bildungsarbeit. Diese Qualifikationen wurden gleichermaßen durch formale wie non-formale Bildungsprozesse erworben. Ebenso kann die Mehrheit der Projektleiter bereits vor dem von ihnen durchge-

fürten Projekt Erfahrung im Rahmen von JiA oder eines vergleichbaren EU-Programms vorweisen: jeder zweite (52%) durch die Leitung anderer Projekte, ein Viertel (27%) als Teilnehmer an JiA-Projekten (v.a. in den Bereichen Jugendaustausch und Ausbildung/Vernetzung).

Die **Institution**, die das Projekt durchführte, war in drei Vierteln der Fälle eine gemeinnützige oder nicht-staatliche Organisation (auf europäischer Ebene 67%), knapp ein Fünftel (19%) der Projekte wurde von einer lokalen öffentlichen Institution durchgeführt, einzelne Projekte von informellen Jugendgruppen. Das Spektrum der Organisationen reicht von verbandlicher Jugendarbeit über offene Jugendarbeit und außerschulische Jugendbildung bis zu gesellschaftspolitischer oder kultureller Arbeit. Die Hälfte der Projektleiter (51%, und damit mehr als im Vergleich zur europäischen Stichprobe) war im Rahmen des durchgeführten Projekts auf Vollzeit- oder Teilzeitbasis angestellt, die andere Hälfte führte es auf ehrenamtlicher Basis durch (europaweit 62%).

2.2.2 Zusammensetzung der Teilnehmer

Von den 136 befragten Teilnehmern, die an einem von Luxemburg geförderten Projekt teilgenommen haben, stammen 41 aus Luxemburg, 28 aus Deutschland; die übrigen 67 verteilen sich auf 21 weitere europäische Länder.

Knapp zwei Drittel der Teilnehmer (63%) sind weiblich, 37% männlich. Diese ungleiche Verteilung der **Geschlechter** hinsichtlich der Projektteilnahme ist in der transnationalen Stichprobe sogar noch geringfügig stärker ausgeprägt (65% vs. 35%). Besonders ausgeprägt scheint der Geschlechterunterschied in der Beteiligung beim Europäischen Freiwilligendienst (82,4% weibliche gegenüber 17,6% männlichen Teilnehmern) zu sein.⁸ Interessant ist die Beobachtung, dass in der jüngsten Altersgruppe (15 bis 17 Jahre) das Geschlechterverhältnis noch ausgewogen ist, wohingegen mit zunehmendem Alter die Teilnahme an Projekten für junge Frauen attraktiver zu sein scheint als für junge Männer. Europaweit ist hingegen auch in der jüngsten Altersgruppe ein starker Geschlechterunterschied zu konstatieren.

Die geschlechtsspezifischen Unterschiede in der Beteiligung wurden auch in der qualitativen Umfrage angesprochen. Der Projektleiter eines Jugendbegegnungsprojekts (YE_1) vermutet im Interview, dass Mädchen zu sozialen Themen mehr Zugang haben als Jungen und das Ungleichgewicht daher gerade bei Projekten mit sozialem Schwerpunkt dadurch erklärbar sei. Viele Teilnehmerinnen waren hier bereits vorher sozial engagiert und in unterschiedlichen Bereichen ehrenamtlich aktiv. Bei einem weiteren Jugendbegegnungsprojekt (YE_2) mit einem anderen Schwerpunkt waren Jungen und Mädchen gleichermaßen vertreten.

Etwa jeder vierte Teilnehmer (24%) der Online-Erhebung war zum Zeitpunkt des Projekts zwischen 15 und 17 Jahre alt, die meisten (60%) befanden sich in der **Altersgruppe** zwischen 18 und 25, und etwa jeder Sechste (16%) war älter als 26. Im Vergleich zur transnationalen Analyse ist bei den von Luxemburg geförderten Projekten die jüngste Altersgruppe überproportional stark vertreten (europaweit nur ca. 7%). Während die jüngste Altersgruppe fast ausschließlich an Jugendaustauschprojekten und Jugendinitiativen teilnimmt, werden die beiden anderen Altersgruppen von allen Projekttypen angesprochen.

Auf die Frage, welchen **Bildungsabschluss** sie anstreben, geben mehr als vier von fünf Teilnehmern (82%) einen universitären Abschluss an – ein Indiz dafür, dass die Teilnehmer von JiA-Projekten überwiegend höher gebildet sind. Noch stärker zeigt sich dies in den internationalen Zahlen: mehr als 92% der Befragten streben hier einen Hochschulabschluss an. Überdurchschnittlich hoch ist auch die Bildung der Eltern der Befragten: nahezu jeder Zweite gibt an, dass der Vater (49%) bzw. die Mutter

⁸ Ausgeglichen ist das Geschlechterverhältnis lediglich bei den Trainings- und Vernetzungsprojekten sowie beim Projekttyp „Strukturierter Dialog“, auf den im Rahmen der Analyse nicht näher eingegangen wird. In der europäischen Stichprobe zieht sich die ungleiche Verteilung der Geschlechter über alle Projektbereiche hinweg.

(45%) über einen universitären Abschluss verfügen; diese Daten decken sich im Wesentlichen mit den transnationalen Vergleichsdaten.

Im Interview charakterisiert der Projektverantwortliche des EVS die Freiwilligen als „aus der Mittelschicht“ kommend, weltoffen und gebildet:

Und die kommen eigentlich alle, nachdem sie Abitur gemacht haben und bevor sie studieren gehen, die wissen alle, ich will nachher studieren gehen, sie kommen alle nach dem Abitur. Und dann welche Jugendliche sind das? Das müssen weltoffene Jugendliche sein. Die haben sich ja schon Gedanken gemacht. (...) Also von daher kann man sie in dem Sinn alle in einen Topf schmeißen und sagen, das sind Leute, die erwarten mehr von ihrem Leben als nur Schule. (PL, EVS, 2:22)⁹

Ein junger Mann, der selbst einen Freiwilligendienst absolviert hat, bestätigt diese Einschätzung:

Et ware Lait déi gebilt waren an dunn einfach an eng Phase koumen, ech wëll lo net einfach doheem sëtze bleiwen an näischt maachen, wat steet zur Auswahl. (PP2, EVS, 9:55)

Dies zeigt sich auch in der Zusammensetzung der Teilnehmer an den Gruppendiskussionen. Fast alle waren Schüler bzw. Studenten oder befanden sich im „Gap Year“ bzw. absolvierten gerade ein Volontariat. Die deutliche Mehrheit gab als schulischen Abschluss „Première“ an.

Die Mehrheit der Teilnehmer in der quantitativen Befragung (57,4%) befand sich zum Zeitpunkt des Projekts in Aus- oder Weiterbildung, die Hälfte davon als Schüler, ein Drittel als Student. Lediglich 12% hatten ein **Beschäftigungsverhältnis** (international ein Drittel), 10% waren als Freiwillige tätig (international 19%). Vergleicht man diese Daten mit der europäischen Stichprobe, so zeigt sich, dass an den von Luxemburg geförderten Projekten ein höherer Schüleranteil teilgenommen hat.

Die Mehrheit der quantitativ Befragten hat zum ersten Mal an einem JiA- oder vergleichbaren Projekt teilgenommen. Knapp 40% der Teilnehmer verfügen dagegen schon über teils umfangreiche **Projekterfahrung**. Jugendliche bzw. junge Erwachsene, die an JiA-Projekten teilnehmen, verfügen jedoch in der Regel schon vor der Projektteilnahme über teils umfangreiche **Auslandserfahrung**: Ein Drittel aller Teilnehmer (33%) war zuvor bis zu fünfmal in einem fremden Land, die deutliche Mehrheit sogar schon weitaus häufiger. Nahezu jeder Vierte (23%) gibt an, schon mehr als 20mal im Ausland gewesen zu sein. Bei knapp der Hälfte der Befragten handelte es sich dabei um eher kurze Aufenthalte von bis zu vier Wochen; die andere Hälfte kann hingegen bereits längere Auslandsaufenthalte vorweisen. Knapp ein Drittel gibt an, mehr als ein halbes Jahr ununterbrochen im Ausland gewesen zu sein (ein doppelt so hoher Anteil wie in der internationalen Vergleichsgruppe). Anlässe für Auslandsreisen waren in den meisten Fällen Urlaube oder Schulfahrten, die Hälfte der Befragten war im Rahmen eines Jugendaustauschs im Ausland. Daneben waren auch Auslandssemester oder -schuljahre, Sprachkurse, Praktika oder Arbeitsstellen Anlässe für Auslandsaufenthalte. Insgesamt untermauern diese Daten die Vermutung, dass JiA-Projektteilnehmer in der Regel weltoffen und reisefreudig sind.

Mehr als 90% der befragten Teilnehmer können neben ihrer Muttersprache in zwei oder mehr weiteren **Sprachen** kommunizieren; ein Viertel sogar in vier oder mehr. International sind es „nur“ 76%, die zwei oder mehr Sprachen und ca. 10%, die vier oder mehr Sprachen beherrschen. In vier von zehn Herkunftsfamilien wird (auch) eine Sprache gesprochen, die nicht offizielle Landessprache ist; international ist dies in drei von zehn Fällen der Fall.

2.2.3 Einbezug benachteiligter Jugendlicher

Eine Zielgruppe, die von JiA-Projekten besonders angesprochen werden soll, sind benachteiligte Jugendliche bzw. solche mit besonderem Förderbedarf. Im Programm sind damit Jugendliche gemeint,

⁹ Erläuterung zur Kennzeichnung der Zitate: „PL“ bzw. „PP“ steht für „Project Leader“ bzw. „Project Participant“; das zweite Kürzel (hier „EVS“) bezeichnet das Projekt, auf das sich die Aussage bezieht; die Zahl gibt das Zitat im Interviewtranskript an.

die aus sozialen, wirtschaftlichen, bildungsbezogenen, kulturellen, gesundheitlichen oder geographischen Gründen bzw. aufgrund einer Behinderung gegenüber ihren Gleichaltrigen/Peers benachteiligt sind. Deren Einbezug fördert das Programm u.a. durch finanzielle Unterstützung. So zeigt sich in der quantitativen Befragung, dass die Teilnahme an den Projekten von JiA für die wenigsten Jugendlichen mit finanziellen Schwierigkeiten verbunden war. Für knapp die Hälfte (46%) der Projektteilnehmer (und damit mehr als in der europäischen Vergleichsgruppe, hier ein Drittel) war die Teilnahme mit keinerlei Kosten verbunden, ebenfalls für knapp die Hälfte (47%) stellte es kein Problem dar, die Projektkosten zu tragen. Im Vergleich zur europäischen Stichprobe zeigt sich somit, dass die von Luxemburg geförderten Projekte für die Teilnehmer eine geringere finanzielle Barriere darstellen.

Von den befragten Teilnehmern der von Luxemburg geförderten Projekte sehen sich 14% als benachteiligt insofern, dass sie im Vergleich zu anderen Menschen in ihrem Land „weniger bekommen, als gerecht wäre“.¹⁰ In der europäischen Vergleichsgruppe sind 23% dieser Ansicht. 18% sehen sich mit Schwierigkeiten beim Zugang zu Bildung, 30% beim Zugang zu Arbeit bzw. Beschäftigung, 14% beim Zugang zur aktiven Teilhabe an Politik und Gesellschaft und 20% beim Zugang zu Mobilität konfrontiert – das ist jeweils ein weitaus geringerer Anteil als in der internationalen Vergleichsgruppe. 9% der Befragten und damit deutlich weniger als im internationalen Vergleich (16%) geben an, in ihrem Land zu einer kulturellen, ethnischen, religiösen oder sprachlichen Minderheit zu gehören. Insgesamt deuten die Daten darauf hin, dass nur relativ wenige Teilnehmer an von Luxemburg geförderten Projekten Indikatoren einer eigenen Benachteiligung aufweisen.

Demgegenüber geben 42% der befragten Projektleiter an, dass benachteiligte Jugendliche bzw. Jugendliche mit erhöhtem Förderbedarf am Projekt teilgenommen haben. Dies ist ein etwas geringerer Anteil als in der europäischen Stichprobe, wo mehr als die Hälfte der Projektleiter eine Beteiligung Benachteiligter berichten.¹¹

Die Erkenntnisse der qualitativen Studie bestätigen diese Angaben eines vergleichsweise häufigen Einbezugs dieser Zielgruppe nur bedingt. Lediglich in zwei Projekten wurden explizit benachteiligte Jugendliche angesprochen und zur Teilnahme motiviert: In einem Jugendinitiativprojekt (YI_1) gelang es den Verantwortlichen durch die direkte Ansprache über ein Jugendhaus, junge Menschen mit sozial-emotionalen sowie finanziellen Schwierigkeiten zur Teilnahme zu motivieren. In einem Jugendbegegnungsprojekt (YE_2) bezeichnet der Projektleiter die Teilnehmer als benachteiligt aufgrund ihrer regionalen Herkunft und der damit einhergehenden eingeschränkten Mobilität und Möglichkeiten; die Jugendlichen selbst sehen ihre regionale Herkunft jedoch nicht als Nachteil. Auch in diesem Projekt wurden einzelne sozial und finanziell benachteiligte Jugendliche über die direkte Ansprache zur Teilnahme gewonnen; für diese stellte die Teilnahme aufgrund des günstigen Preises eine einmalige Lerngelegenheit dar.

Einzelne Projektverantwortliche berichten von der erfolgreichen Integration von Menschen mit Behinderung ins Projekt; in einem Jugendbegegnungsprojekt (YE_1) fand ein Austausch mit benachteiligten Menschen auf Seiten des Partnerlandes statt.

Von diesen Beispielen abgesehen, gab es in den übrigen Projekten allerdings kaum Bemühungen, gezielt benachteiligte Jugendliche anzusprechen.

Mee jo voilà ech hunn einfach déi Jonk geholl déi sech gemellt hunn. (PL, YE_1, 5:5)

Ein Projektleiter (TN_2) spricht einen weiteren Aspekt an, der den Einbezug von benachteiligten Jugendlichen beschränkt: Aufgrund der geringen „Konkurrenz“ in Luxemburg zwischen unterschiedlichen Projekten sei bei der Antragsstellung keine Notwendigkeit gegeben, Benachteiligte

¹⁰ Zu beachten ist bei der Interpretation jedoch, dass 63 von 136 Personen diese Frage nicht oder mit „Ich kann diese Frage nicht beantworten“ beantwortet haben.

¹¹ Es ist jedoch darauf hinzuweisen, dass gut ein Drittel der Befragten diese Frage nicht oder mit „Ich kann diese Frage nicht beantworten“ beantwortet hat.

als Zielgruppe anzugeben. Wenn diese jedoch nicht explizit angesprochen würden, sei bei dieser Gruppe die Wahrscheinlichkeit einer Teilnahme schon aufgrund der Barrieren (Kommunikation, Information, wenig Partizipationserfahrung, geringeres Selbstbewusstsein) gering. Um diese Zielgruppe zu erreichen, müsse man dies explizit als Ziel ausgeben und die Vorbereitung darauf abstimmen.

Ja eben dadurch dass die Barriere größer ist, dass wenige die Gewohnheit haben, die Informationen nicht immer bekommen und dann sich nicht immer unbedingt angesprochen fühlen davon, ist auch eine Frage von Sprache, so wie kommuniziert man die Sache. (PL, T&N_2, 3:42)

Zwei Jugendliche, die ein EVS-Jahr gemacht haben, plädieren ebenfalls dafür, mit diesem Angebot verstärkt an benachteiligte Jugendliche heranzutreten und diese zu motivieren, von dieser Möglichkeit Gebrauch zu machen, da diese von den positiven Erfahrungen, Kompetenzzuwächsen und der Persönlichkeitsentwicklung ganz besonders profitieren würden. Ein Jugendlicher berichtet in diesem Zusammenhang von Erfahrungen mit französischen Jugendlichen im Rahmen des Freiwilligendienstes:

Déi d'Schoul ofgebrach hunn oder sou Saachen. Déi wierklech, déi dat wierklech brauchen. (PP2, EVS, 9:54)

Dunn sinn si komm an do hunn se och eng Zäit gemaach an dacks wei si fäerdeg waren dann haten si och eng aner Liewensmentalitéit, si wollten do zréck goen an d'Saachen ëmänneren an rappen an soen ech hunn dat gemaach. Si ware sécher vun sech, si wossten si konnte Saache maachen. (PP2, EVS, 9:56)

Gleichzeitig wird von den Freiwilligen kritisiert, dass faktisch aber kaum benachteiligten Jugendlichen die Gelegenheit geboten wird, an diesem Angebot teilzunehmen – nicht zuletzt auch deshalb, weil aufnehmende Organisationen häufig an qualifizierten „Arbeitskräften“ interessiert seien.

Angesprochen und auf die Projekte aufmerksam gemacht wurden die Jugendlichen nach den Aussagen in der qualitativen Befragung häufig über Social Media-Plattformen, teilweise auch über die direkte Ansprache in Schulen. Naheliegend ist, dass dadurch bereits eine Vorselektion stattfindet dahingehend, dass bestimmte Gruppen auf diese Weise nicht erreicht werden und gar nicht von den Projekten erfahren. Hier ist noch Potenzial im Hinblick auf eine stärkere Partizipation insbesondere benachteiligter Jugendlicher zu vermuten.

2.2.4 Motive für die Teilnahme

An Motiven zur Teilnahme an JiA-Projekten nennen die Jugendlichen den Wunsch, sich sozial zu engagieren, neue Erfahrungen zu machen, Interesse am jeweiligen Angebot und nicht zuletzt den günstigen Preis, der vielen Jugendlichen eine Möglichkeit eröffnet, die sie sonst nicht hätten. Eine Besonderheit hinsichtlich der Motivlage stellen die Teilnehmer am Europäischen Freiwilligendienst (EVS) dar, da sie für einen längeren Zeitraum in ein fremdes Land gehen. Motive hierfür sind den Gesprächsaussagen zufolge u.a. die Verbesserung von sprachlichen Kompetenzen, ein neues Land und neue Kulturen kennenlernen, etwas Neues anzufangen, Neues ausprobieren sowie die Erfahrung zu machen, auf eigenen Beinen zu stehen und sich eigenständig sein Leben zu organisieren.

(...) mee alleng d'Experienz, alleng wunnen an all déi Saache managen, op d'Läit zougoen, nei Läit kenne-léieren, sech intégréieren an all déi Szenen wou eben zoukomme wann s de ganz alleng do bass. (PP1, EVS, 9:4)

Implizites, teilweise aber auch explizites Ziel eines solchen Austauschjahres ist es darüber hinaus häufig, sich Klarheit zu verschaffen über den weiteren Lebensweg. Da ein Freiwilligendienst häufig nach Abschluss der schulischen Ausbildung angetreten wird, dient er in vielen Fällen auch als Zeit der Entscheidungsfindung.

Da gibt es Jugendliche, die sagen, ich will noch schauen was mache ich nachher, was stelle ich mir vor als Beruf oder aber ganz was anderes als jetzt. (PL, EVS, 2:6)

In der quantitativen Studie wurden die Jugendlichen ebenfalls nach ihren Motiven zur Teilnahme an weiteren JiA-Projekten in der Zukunft befragt. Für die Befragten steht hier vorrangig der Ausbau von „soft skills“ wie soziale (für 80% der Befragten relevant), interkulturelle (79%), kulturelle (66%), unternehmerische (43%) und zivilgesellschaftliche (38%) Kompetenz; auch personale Kompetenzen wie Eigeninitiative (63%) oder „Lernen lernen“ (39%) spielen für viele eine wichtige Rolle. Anwendungsbezogene Fähigkeiten wie mathematische, technische oder Medienkompetenzen stehen hingegen weniger im Vordergrund; eine Ausnahme stellt der Wunsch nach fremdsprachlicher Kompetenz dar, der für 88% zentral und damit für die Teilnehmer die wichtigste Kompetenz ist.

Den Befunden zufolge decken sich die Motive der Teilnehmer im Großen und Ganzen mit den Zielen, die die Projektleiter bzw. -organisatoren selbst mit einem Projekt verfolgen. Genannt wurden beispielsweise das Erleben von Gemeinschaft, soziales Miteinander, das Vermitteln positiver Erfahrungen und das Aufzeigen neuer Möglichkeiten. Gemeinsames Anliegen aller Projekte ist die Ermöglichung authentischer Begegnungen mit anderen Menschen. Die vielfältigen Ziele, die mit einem JiA-Projekt verfolgt werden können, fasst ein Projektleiter folgendermaßen zusammen:

Also d'Ziel vum Projet war jonke Leit een sozialen Instinkt ze erméiglechen, dat heescht dass se kenne sozial Erfahrungsge maache mat Mënschen déi manner gutt dru sinn wéi si selwer an dass si dat awer als Jugendlecher zesumme maachen déi sech duerch de Projet kenneléieren, dat heescht d'Idee war déi vun enger Jugendbegéierung déi net nëmmen iwwert theoretesch Kenneléiere geet, also soe ween een ass an bëssen erziele wat een sou mécht, mee dass jonk Leit sech virun allem kenneléieren, sech schätze léieren, sech vertraue léiere wann se zesummen eppes maache wou se eng Responsabilitéit, och vis-à-vis vun anere Mënschen hunn a well mir als [Organisatioun] ebe mat Mënschen zesummeschaffen déi a schwierige Situatiounen sinn, a prekäre Situatiounen war et fir eis kloer, mir maachen de Raum vun deene Leit mat deene mir zesummeschaffen op a mir ginn dem Jonke Geleeënheet mat deene Leit zesummen ze schaffen. (PL, YE_1, 5:1)

Inwiefern die aufgeführten Ziele und Motive in den Projekten tatsächlich realisiert werden konnten, ist Gegenstand des folgenden Kapitels.

3. Was wird gelernt? Lerneffekte und Kompetenzgewinne bei Projektteilnehmern und Projektleitern

Seit einigen Jahren hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass Bildung und Kompetenzerwerb nicht nur in formalen Kontexten (Schule, Universität etc.) erfolgen und es werden verstärkt Lernprozesse außerhalb der klassischen Bildungsinstitutionen in den Blick genommen (vgl. z.B. Biewers, 2011; BMBFSJ, 2005; Bodeving, 2009; Grunert, 2005; Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006; Rauschenbach et al., 2004; Willems et al., 2010). Es wird davon ausgegangen, dass Bildungsprozesse sich durch ein Zusammenwirken unterschiedlicher Lerngelegenheiten ereignen. Von Bedeutung ist daher neben dem strukturierten und in der Regel zertifizierten formalen Lernen in Schule und Universität auch das non-formale und informelle Lernen. Während informelles Lernen als bewusstes oder unbewusstes Lernen außerhalb formalisierter Bildungseinrichtungen definiert wird, das eher beiläufig, ungeplant und selbstgesteuert erfolgt (vgl. z.B. Dohmen, 2001, S. 18ff; Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2001), wird non-formale Bildung zwischen dem formalen und informellen Lernen verortet: Darunter werden Bildungsprozesse verstanden, die zwar in institutionalisierten Kontexten erfolgen und somit meist geplant, zielgerichtet und intendiert sind, aber durch Freiwilligkeit und individuelle Gestaltungsmöglichkeiten charakterisiert sind und in der Regel nicht geprüft werden (vgl. z.B. Rauschenbach et al., 2004, S. 32f; Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2001). Nach ihrem Grad der Formalisierung und Institutionalisierung kann demnach formales Lernen als stark formalisiert und institutionalisiert, non-formales Lernen als teilformalisiert und -institutionalisiert und informelles Lernen als nicht formalisiert und institutionalisiert beschrieben werden (vgl. Willems et. al., 2010, S. 43). Dem entspricht ein weit gefasstes, umfassendes Bildungsverständnis, welches sich nicht auf schulische Bildung beschränkt, sondern vielfältige Lernorte und -gelegenheiten im Alltag und in der Lebenswelt der Akteure als gleichermaßen relevant ansieht. Diese bieten jeweils „einen spezifischen Erfahrungs-, Erlebnis- und Erkenntnisraum und dienen der allgemeinen Förderung junger Menschen“ (Ministère de la Famille et de l'Intégration, 2012, S. 6).

Eine dieser Lerngelegenheiten stellt das Europäische Programm „Jugend in Aktion dar“. Durch seine Anlage ist es im Bereich der überwiegend non-formalen Bildung zu verorten, da es außerhalb formaler Bildungsinstitutionen stattfindet, auf der anderen Seite aber klare Lernziele verfolgt. Ein zentrales Ziel der Studie ist es daher herauszustellen, welche Effekte JiA-Projekte auf die Akteure haben, d.h. was diese gelernt haben und welche Kompetenzen sie erworben haben. Einschätzungen der Akteure, in welcher Weise die Projekte die Teilnehmer weitergebracht haben, sollen darüber Aufschluss geben. Anhand der quantitativen und qualitativen Daten wird diese Frage zunächst für die Projektteilnehmer (Kap. 3.1) beantwortet, anschließend wird der (langfristige) Nutzen und die Anerkennung des Gelernten beleuchtet (Kap. 3.2). Kap. 3.3 widmet sich dem Kompetenzerwerb der Projektleiter.

Methodisch ist darauf hinzuweisen, dass „Effekte“ lediglich anhand von Selbst- und Fremdeinschätzungen (Projektteilnehmer) bzw. Selbsteinschätzungen (Projektleiter) bemessen werden können. Eine unabhängige Messung der tatsächlichen Projekteffekte und Kompetenzveränderungen im Sinne eines Vorher-Nachher-Designs liegt nicht vor. Bei der Interpretation der Daten ist somit zu berücksichtigen, dass diese nicht im Sinne eines Ursache-Wirkung-Zusammenhangs zu sehen sind, sondern die von den Akteuren an- bzw. wahrgenommenen Auswirkungen widerspiegeln. Zudem kann vermutet werden, dass die befragten Akteure möglicherweise ein eigenes Interesse daran haben, möglichst „positive“ Evaluationsergebnisse zu befördern, was ebenfalls Einfluss auf deren Einschätzungen haben könnte. Weiterhin ist davon auszugehen, dass sowohl die Teilnehmer an JiA-Projekten als auch die Verantwortlichen bereits Vorannahmen hatten, was in den Projekten gelernt werden sollte; auch diese können sich auf das Antwortverhalten auswirken. Ferner muss zur Aussagekraft der Ergebnisse hinsichtlich der Wirkung von JiA-Projekten einschränkend angemerkt werden, dass in der Studie keine Kontrollgruppe von jungen Menschen, die nicht an den Projekten teilgenommen haben, eingesetzt wurde, mit denen die Befunde kontrastiert werden könnten.

Trotz dieser methodologischen Einschränkungen haben sowohl die quantitative als auch die qualitative Erhebung interessante Befunde und wertvolle Hinweise bezüglich der Lerneffekte von JiA-Projekten zutage gebracht, die im Folgenden dargestellt werden.

3.1 Was lernen die Projektteilnehmer?

Über die Lerneffekte der Projektteilnehmer liegen Selbst- und Fremdeinschätzungen sowohl aus den quantitativen als auch aus den qualitativen Daten vor.

Im Rahmen der quantitativen Erhebung wurden die Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen gefragt, was sie durch die Projektteilnahme hinzugelernt haben. Dazu wurden ihnen verschiedene Kompetenzen (z.B.: „Durch meine Projektteilnahme lernte ich besser, im Team zusammenzuarbeiten.“) vorgegeben, zu denen sie einschätzen sollten, inwiefern die Projektteilnahme zu deren Entwicklung beigetragen hat. In der Analyse zeigen sich überwiegend hohe bis sehr hohe Zustimmungswerte zu den einzelnen vorgegebenen Kompetenzen, was auf einen sehr weit gefächerten Kompetenzerwerb und Lerneffekt in unterschiedlichen Kompetenzdimensionen schließen lässt. Bemerkenswert ist dabei die hohe Übereinstimmung in der Einschätzung zwischen Projektteilnehmern und -verantwortlichen. Danach befragt, welche Kompetenzen die Teilnehmer in den Projekten in welchem Ausmaß erworben bzw. weiterentwickelt haben, antworten die beiden Befragten Gruppen in der Tendenz sehr ähnlich, so dass Selbst- und Fremdeinschätzung hier stark übereinstimmen. Es fällt aber auf, dass die Projektleiter insgesamt noch positiver hinsichtlich der Ausprägung der einzelnen Kompetenzen urteilen: Während die Projektteilnehmer die Ausbildung der meisten Kompetenzen durch das Projekt als „eher zutreffend“ erachten, trifft dies aus Sicht der Projektleiter häufig „vollkommen zu“.

Erhebliche Entwicklungen und Kompetenzzuwächse der Teilnehmer werden demnach bei interpersonalen bzw. sozialen (v.a. kommunikativen und kooperativen), personalen (z.B. Eigenständigkeit, Lernkompetenz), interkulturellen, zivilgesellschaftlichen und sprachlichen Kompetenzen sowie bei kulturellem Bewusstsein und kreativem Ausdruck festgestellt, wie die beiden folgenden Grafiken verdeutlichen.

Abbildung 1: Selbsteinschätzung der Teilnehmer: „Durch meine Projektteilnahme lernte ich besser...“

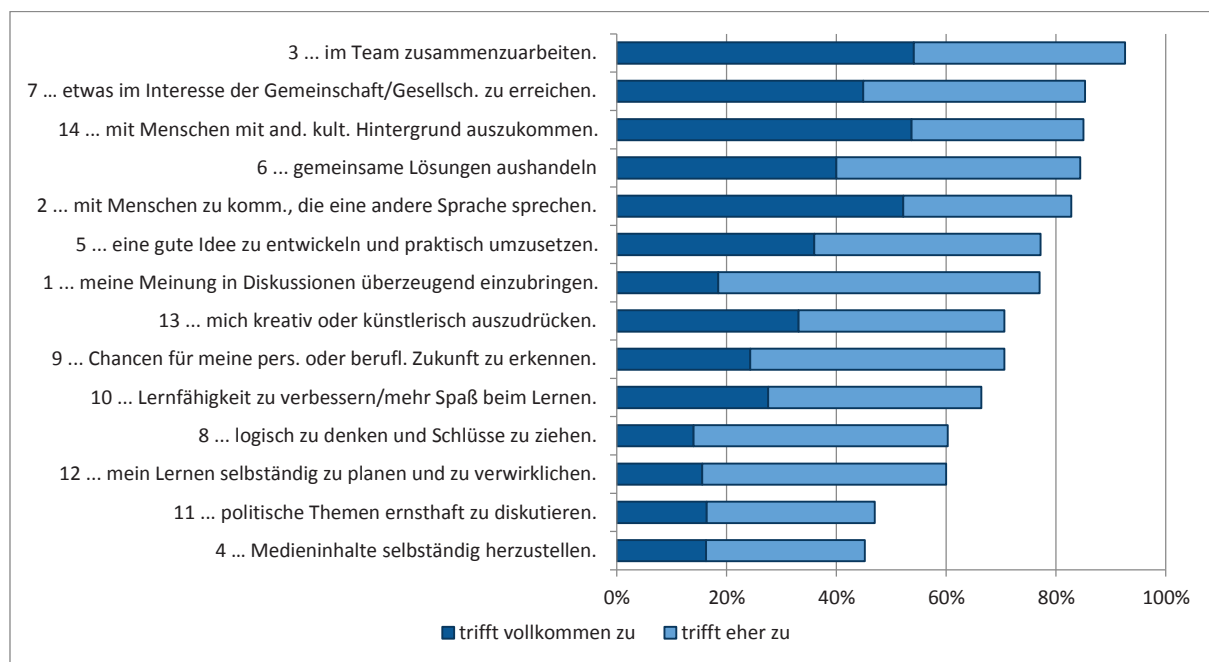
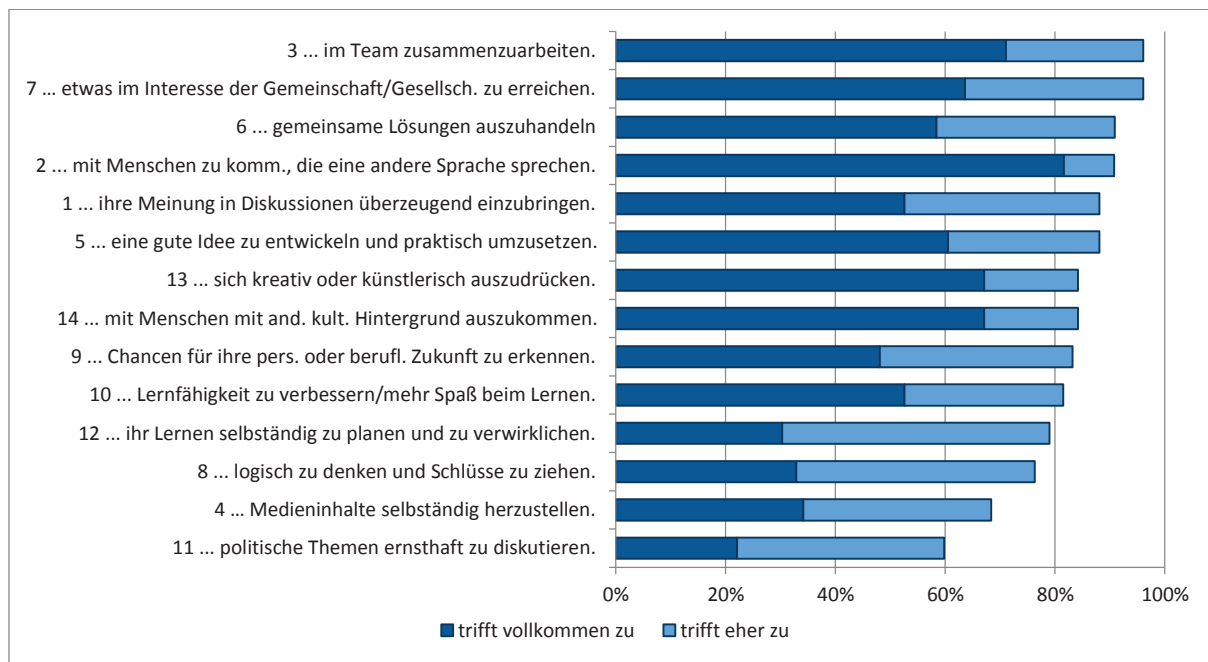


Abbildung 2: Fremdeinschätzung durch die Projektleiter: „Die Teilnehmer haben gelernt...“



Die Teilnahme an Projekten des JiA-Programms trägt demzufolge in hohem Maße zur Ausbildung bzw. Weiterentwicklung von unterschiedlichen Kompetenzen bei. Deutlich wird dadurch gleichzeitig, dass neben den durch das Programm unmittelbar intendierten Effekten insbesondere hinsichtlich einer stärkeren zivilgesellschaftlichen Teilhabe und Partizipation auch weitere positive Auswirkungen feststellbar sind, die nicht explizit Ziel des Programms waren.

Ein weiteres Indiz für den positiven Effekt der JiA-Projekte auf die Entwicklung junger Menschen ist deren überaus positive Gesamtbeurteilung: Eine deutliche Mehrheit von drei Vierteln der befragten Teilnehmer (74%) beabsichtigt, in den nächsten Jahren an einem ähnlichen Projekt erneut teilzunehmen, um weitere Kompetenzen zu entwickeln. Auch wenn der Wert in der internationalen Vergleichsgruppe noch höher ist, deutet er auf eine hohe Zufriedenheit der Teilnehmer mit den Projekten hin. Unterstützt wird dies durch die Aussage von 88% der Befragten, dass sie bereits anderen Menschen die Teilnahme an solch einem Projekt empfohlen haben.

Mittels einer Faktorenanalyse wurden die in der quantitativen Befragung vorgegebenen Kompetenzen einer genaueren Betrachtung unterzogen. Ziel der Faktorenanalyse war es, mögliche Zusammenhänge und Strukturen zwischen den einzelnen Kompetenzen zu identifizieren und Erklärungsansätze zu generieren. Es wurde vermutet, dass sich die einzelnen Kompetenzen zu unterschiedlichen Kompetenzdimensionen zusammenfassen lassen. Als Extraktionsmethode wurde die Hauptkomponentenanalyse, als Rotationsmethode die Varimax-Methode mit Kaiser-Normalisierung gewählt. Abb. 3 zeigt das Ergebnis der Faktorenanalyse:

Abbildung 3: Explorative Faktorenanalyse

Rotierte Komponentenmatrix				
Durch meine Projektteilnahme lernte ich besser ...	Komponente			
	1	2	3	4
... gemeinsame Lösungen auszuhandeln, wenn es verschiedene Standpunkte gibt.	,736			
... eine gute Idee zu entwickeln und praktisch umzusetzen.	,736			
... etwas im Interesse der Gemeinschaft oder Gesellschaft zu erreichen.	,727			
... politische Themen ernsthaft zu diskutieren.	,593			
... meine Meinung in Diskussionen überzeugend einzubringen.	,564			
... Medieninhalte selbständig herzustellen (gedruckt, audiovisuell, elektronisch).	,539			
... im Team zusammenzuarbeiten.	,515			
... meine Lernfähigkeit zu verbessern oder beim Lernen mehr Spaß zu haben.		,755		
... Chancen für meine persönliche oder berufliche Zukunft zu erkennen.		,691		
... mein Lernen selbständig zu planen und zu verwirklichen.		,675		
... logisch zu denken und Schlüsse zu ziehen.		,586		
... mit Menschen zu kommunizieren, die eine andere Sprache sprechen.			,876	
... mit Menschen mit einem anderen kulturellen Hintergrund auszukommen.			,831	
... mich kreativ oder künstlerisch auszudrücken.				,851
KMO ¹² , .816; Bartlett, .000				

Anhand der Hauptkomponentenanalyse konnten die 14 Ausgangsvariablen, die sich auf verschiedene Bereiche der Selbsteinschätzung über Kompetenzveränderungen beziehen, auf vier Dimensionen reduziert werden. Die Variablen (Kompetenzen) innerhalb eines Faktors sind somit Ausdruck einer übergeordneten Dimension. Die Angaben, die die Teilnehmer hinsichtlich ihres wahrgenommenen Kompetenzgewinns in verschiedenen Bereichen gemacht haben, korrelieren innerhalb der jeweiligen Dimensionen stark miteinander, wobei die Korrelation umso stärker ist, je höher die Ladung ist.¹³ Das bedeutet, dass Teilnehmer, die den Erwerb einer Kompetenz bestätigen, die einer bestimmten Dimension

¹² Das Kaiser Meyer-Olkin Kriterium (KMO) ist das zentrale Eignungskriterium für die Durchführung einer explorativen Faktorenanalyse. Für die hier durchgeführte Analyse liegt dieses bei 0.816; laut Backhaus et al. (2010, S. 336) ist die Eignung zwischen „verdienstvoll“ und „erstaunlich“ einzuordnen. Somit kann von einer sehr guten Eignung gesprochen werden.

¹³ Als Untergrenze für die Darstellung des Ladungskoeffizienten wurde 0,5 genommen.

zugehörig ist, mit hoher Wahrscheinlichkeit auch den Erwerb weiterer zu dieser Dimension gehörender Kompetenzen ähnlich beurteilen. Wenn also die Kompetenzbereiche A und B innerhalb derselben Dimension zusammengefasst werden konnten, haben Befragte, die angeben, im Bereich A eine Steigerung ihrer Kompetenz erfahren zu haben, auch für den Bereich B eine ähnliche Feststellung gemacht. Somit erfolgt auf induktive Weise eine Dimensionalisierung der Kompetenzbereiche, die sich inhaltlich wie folgt interpretieren lässt:

Dimension 1 besteht aus sieben Variablen: Dazu gehören die Fähigkeiten, gemeinsame Lösungen auszuhandeln, eine gute Idee zu entwickeln und umzusetzen, etwas im Interesse der Gemeinschaft oder Gesellschaft zu erreichen, politische Themen ernsthaft zu diskutieren, die eigene Meinung in Diskussionen überzeugend einzubringen, Medieninhalte selbstständig herzustellen sowie im Team zusammenzuarbeiten. Diese Fähigkeiten hängen inhaltlich insofern zusammen, dass sie sich auf interaktives, kommunikatives und kooperatives Handeln beziehen. Zwei Variablen, die Entwicklung bzw. Umsetzung einer Idee sowie die selbstständige Herstellung von Medieninhalten, passen inhaltlich auf den ersten Blick nicht hinein, lassen sich jedoch aus der Anlage der Projekte erklären, die durch die kooperative Erarbeitung und Umsetzung innerhalb einer Gruppe gekennzeichnet sind. Somit können die diesem Faktor zugehörigen Variablen als *soziale Kompetenzen* zusammengefasst werden.

Dimension 2 besteht aus vier Variablen: Dazu gehören die Fähigkeiten, das eigene Lernen zu verbessern und die Lernfreude zu erhöhen, Chancen für die persönliche oder berufliche Zukunft zu erkennen, das eigene Lernen selbstständig zu planen und umzusetzen sowie logisch zu denken und zu schlussfolgern. Diese Fähigkeiten hängen inhaltlich insofern zusammen, dass sie sich auf die eigene Person, das eigene Lernen und die eigene Weiterentwicklung beziehen. Somit können die diesem Faktor zugehörigen Variablen als *personale Kompetenzen* zusammengefasst werden.

Dimension 3 besteht aus zwei Variablen: Dabei geht es um die Fähigkeiten, mit Menschen zu kommunizieren, die eine andere Sprache sprechen sowie mit Menschen mit einem anderen kulturellen Hintergrund auszukommen. Diese Fähigkeiten hängen inhaltlich insofern zusammen, dass sie sich auf die interkulturelle Kommunikation und Verständigung beziehen. Somit können die diesem Faktor zugehörigen Variablen als *interkulturelle Kompetenzen* zusammengefasst werden.

Dimension 4 besteht aus einer einzigen Variable: Hier geht es um die Fähigkeit, sich kreativ oder künstlerisch auszudrücken. Da zur kreativ-künstlerischen Kompetenz keine weiteren Daten vorliegen, wird diese im weiteren Verlauf der Analyse nicht als gesonderte Dimension berücksichtigt.

Folgende Kompetenzdimensionen lassen sich demzufolge aus der Faktorenanalyse ableiten:

- Soziale Kompetenzen (Dimension 1)
- Personale Kompetenzen (Dimension 2)
- Interkulturelle Kompetenzen (Dimension 3)

Ergänzend zu der oben dargestellten quantitativen Analyse lassen sich aus den Interviewdaten der qualitativen Erhebung zahlreiche Angaben zu den drei Dimensionen wiederfinden, die eine detailliertere Beschreibung und Kontextualisierung der Einschätzungen der Teilnehmer über die Entwicklungen ihrer Kompetenz im Rahmen der Projekte erlauben. Die identifizierten Kompetenzdimensionen dienen daher im Folgenden als Rahmen für die Analyse. Ergänzend wird die Dimension „Politische Bildung und Sicht auf Europa“, die in der quantitativen Befragung nicht abgebildet ist, in der qualitativen Erhebung aber explizites Thema war, als weitere Kategorie hinzugenommen. Im Folgenden werden die Entwicklungen und Lerneffekte in den unterschiedlichen Kompetenzdimensionen beschrieben.

3.1.1 Soziale Kompetenzen

Der Erwerb sozialer Kompetenzen wird von nahezu allen Befragten als Effekt der Projektteilnahme angesehen. 93% der Teilnehmer und 96% der Projektleiter sind der Ansicht, dass die jungen Menschen in den Projekten gelernt haben, im Team zusammenzuarbeiten, und für 84% bzw. 91% haben die Projekte dazu beigetragen, gemeinsame Lösungen auszuhandeln, wenn es verschiedene Standpunkte gibt. Ebenso dienen die Projekte dazu, etwas im Interesse der Gemeinschaft oder Gesellschaft zu erreichen (dies wird von 85% der Teilnehmer und 96% der Projektleiter bestätigt) und eine gute Idee zu entwickeln und praktisch umzusetzen (77% bzw. 88% stimmen dem zu).

Die qualitativen Daten geben Aufschluss darüber, dass soziale Kompetenzen in den Projekten insbesondere durch das Bewusstsein für Teamarbeit sowie den Umgang mit Diversität erworben bzw. aufgebaut werden. Die Gruppenprozesse und -kommunikation spielen dabei eine wichtige Rolle.

Ech denken dat jiddereen an deene ganze Gruppenprozesser vill geléiert huet in punkto Kommunikatioun an een dem aneren nolauschteren an och Meenungen zesummebréngen. (PL, T&N_2, 3:18)

An eben, jo, ganz grouss mat der Gruppendynamik, einfach wéi... wéi ee mat deenen aneren eenz gëtt an wéi een och mat... also och aschätzen ze kënnen wéi ee mat wéi engem schwätze kann, also wat lo... wat lo ubruecht ass einfach. (PP3, YI_2, 12:15)

In allen Projekten ging es darum, als Gruppe zu funktionieren, für eine bestimmte Zeit zusammenzuleben und an einem gemeinsamen Ziel zu arbeiten, wofür unterschiedliche soziale und kommunikative Kompetenzen unabdingbar sind. Die Weiterentwicklung entsprechender Fähigkeiten wurde folglich in allen Gesprächen als zentraler Effekt thematisiert. Die Kooperation und auch Auseinandersetzung innerhalb einer Gruppe brachte nach Einschätzung aller Beteiligten u.a. die Herausforderung mit sich, Kompromisse zu finden, unterschiedliche Meinungen zusammenzubringen und ausdiskutieren, nachzugeben, eigene Überzeugungen in Frage zu stellen und andere Sichtweisen zu akzeptieren. Anpassungsfähigkeit, Flexibilität, Toleranz und Geduld waren demzufolge häufig genannte Lerneffekte.

An da fir da mol einfach dee Prozess, fir ze léieren: Ok, et ass besser et si vill Leit sou eenegermoossen ze fridden, wéi dass een lo wierklech seng absolut... seng Virstellung duerchgeboxt kritt. (...) Dass een einfach e bëssen e Gespier dofir huet, wat d'Interesse si vun deenen eenzelne Leit an dass jiddereen iergendwéi probéiert bësse Kompromësser anzegoen. Dass ee sech och bewusst ass, dass jiddereen am Fong ëmmer eppes... also, wann eng Léisung fonnt gëtt huet jiddereen am Fong eppes dozou bäigedroen. (PP1, YI_2, 12:18)

Mee och am allgemengen einfach sou mat deenen aneren eenz ze ginn a Konflikter ze léisen, dat ass eben och eppes wat ëmmer rëm gefuerdert gëtt, wat ee muss ausdiskutéieren a wat sech vu selwe klärt oder... einfach wat relevant ass, wou et derwäert ass sech driwwer opzereegen a wou net, dat ass och eppes wat... wat ech fir mech selwer geléiert hunn einfach. (PP2, YI_2, 12:9)

Gleichzeitig unterstützte die Zusammenarbeit in einer Gruppe die einzelnen Akteure aber auch dabei, sich eine eigene Meinung zu bilden, diese zu formulieren und einzubringen. 77% der Teilnehmer und 88% der Projektleiter stimmen daher in der schriftlichen Befragung der Aussage zu, dass die Projektteilnehmer gelernt haben, ihre Meinung in Diskussionen überzeugend einzubringen – ein Befund, der auch in den Gesprächen bestätigt wird.

Well een eben hei muss op Diskussiounen agoen an jo, seng Meenung verteidegen. (PP6, YI_2, 12:17)

Die Projektteilnahme und das Zusammensein mit ganz unterschiedlichen Menschen und Charakteren förderten auch einen produktiven Umgang mit Heterogenität und führte zu der Fähigkeit, sich auf andere Menschen einzustellen und mit ihnen konstruktiv zusammen zu sein bzw. zusammenzuarbeiten.

(...) also eppes wat mir direkt opfällt ass dass si ebe geléiert hunn sech op aner Mënsche voll anzustellen, sou ënnerschiddlech déi och sinn, also do ass, ech weess net op d'A jeemools géif mam B an d'Disco goen, dat sinn einfach Leit déi am Privatlieuwe méi...ganz aner Welte bedéngen awer hei dat war einfach „wow“

jo si hunn sech geléiert openeen anzestellen, mateneen ze schaffen (...) sech drop astellen op aner Mënschen an mat deenen eenz ginn a mat deenen als Grupp zesummen ze fonctionnéieren. (PL, YE_1, 5:30)

Von einem anderen Projekt (YI_1), an dem zahlreiche Jugendliche mit sozialen Schwierigkeiten teilgenommen haben und die untereinander teilweise zerstritten waren, berichtet der Projektleiter, dass die konstruktive Zusammenarbeit im Team dazu beigetragen hat, Streit aufzulösen, aufeinander zuzugehen und sich gemeinsam in den Dienst der Sache zu stellen. Als Haupteffekt macht der Interviewpartner daher aus, dass die Jugendlichen positiver und offener anderen Menschen gegenüber geworden sind. Während sie vorher „Einzelkämpfer“ waren, haben sie durch das Projekt gelernt, zusammenzuarbeiten und gemeinsam etwas auf die Beine zu stellen. Der Zusammenhalt innerhalb der Gruppe, der von vielen Akteuren unterschiedlicher Projekte herausgestellt wurde, bestand oftmals noch weit über das jeweilige Projektende hinaus.

In besonderer Weise waren auch diejenigen gefordert, die im Rahmen eines europäischen Freiwilligendienstes für längere Zeit im Ausland lebten und in einer fremden Umgebung mit fremden Menschen klarkommen und offen auf diese zugehen mussten. Sowohl die Betroffenen selbst als auch ein für den Freiwilligendienst Verantwortlicher betonen, dass dies enorm zur Ausbildung sozialer Kompetenzen beigetragen hat.

Soziale Kompetenzen wurden insbesondere auch durch den direkten Kontakt und die Interaktion mit fremden Menschen, die in prekären Situationen leben, ausgebildet. Der Projektleiter einer Jugendbegegnung (YE_1) war beeindruckt, wie sich die Jugendlichen in diesen Begegnungen verhalten haben und auf diese Menschen vorbehaltlos zugegangen sind. Die innerhalb der Gruppe feststellbare Toleranz zeigte sich somit auch gegenüber anderen:

An dann natierlech hir sozial Kompetenzen am direkte Kontakt mat Mënschen déi an enger prekärer oder spezieller Situatioun sinn, wéi si sech behuelen, am Kontakt mat Behënnerten, mat [défavoriséierte] Kanner, mat eelere Leit, (...) also wierklech an der Aarmut matten an enger developpéierter Gesellschaft eigentlech, (...) wéi si sech do beholl hunn a wéi se do och op déi Leit duergaange sinn a wéi se och déi Sensibilitéit do verstan hunn, (...) den Ëmgang mat Mënschen déi net sou gutt dru sinn, wat jo pädagogesch och net ganz sou evident ass (...). (PL, YE_1, 5:32)

In der Gruppendiskussion bestätigen die Projektteilnehmer diese Einschätzung: Sie berichten im Gespräch, dass sie am meisten in den Bereichen soziales Engagement, Zusammenarbeit und Toleranz gelernt haben. Als Konsequenz aus der eindrucksvollen Begegnung mit alten Menschen im Rahmen eines Austauschprojekts hat sich eine Teilnehmerin vorgenommen, ihre Großmutter im Altenheim häufiger zu besuchen und dabei auch andere Bewohner anzusprechen, die dort einsam sind. Die meisten befragten Teilnehmer waren bereits vor dem Projekt sozial engagiert und sie beteuerten, sich auch weiterhin in Luxemburg ehrenamtlich zu engagieren. Soziales Engagement war nach Darstellung des Projektleiters somit gleichzeitig Ziel und Resultat des Projekts.

Als weitere erworbene Kompetenz nennen die Teilnehmer Konfliktfähigkeit, insbesondere die Fähigkeit, Konflikte gleich anzusprechen und somit gar nicht erst entstehen zu lassen.

Was die Kommunikation untereinander betrifft, haben mehrere Projektleiter und -teilnehmer Entwicklungen einzelner Gruppenmitglieder festgestellt. So haben einige, die zunächst eher zurückhaltend und ruhig waren, gelernt offener zu werden und stärker auf andere zuzugehen; gleichzeitig haben diejenigen, die eher dominant und Wortführer innerhalb der Gruppe waren, gelernt sich zurückzunehmen und andere zu Wort kommen zu lassen. Dominante Persönlichkeiten, die aufgrund ihres Auftretens und ihres Stellenwerts in der Gruppe die Möglichkeit hatten, eigene Interessen durchzusetzen, haben eigene Bedürfnisse im Interesse der Gesamtgruppe zurückgestellt.

(...) mee dass jo een Lerneffekt dass een seet ech weess meng Virdeeler, mäin Charisma, meng Talenter anzusetzen au profit de tous, t'ass jo een Lerneffekt fannen ech. (PL, YE_1, 5:24)

Mehrere Projektverantwortliche berichten zudem von der erfolgreichen Integration von Menschen mit Behinderung ins Projekt. Dabei wurde die Beobachtung gemacht, dass davon auch die anderen Jugendlichen immens profitieren – nicht nur im Sinne von Toleranz und Respekt, sondern auch für die Entwicklung sozialer Kompetenzen, indem sie sich um diejenigen mit Schwierigkeiten gekümmert und sie an der Hand genommen haben.

Zusammenfassend beschreibt ein Projektleiter die Entwicklung der Projektteilnehmer dahingehend, dass sie als solidarische, sozial engagierte Menschen weiter gereift sind:

Also ech fannen, ech hunn herno geduecht si sinn iergendwou...entweder hunn se scho gewisen dass se scho ganz räf waren oder si hunn wierklech sech gehéift während dëser Zäit, a si hunn eppes erlebt wou si selwer geléiert hunn, u sech selwer ze gleewen, als Mënschen an als solidaresch, sozial engagéiert Mënschen. Dat ass natierlech elo d'ideal Formulierung, mee mir waren no drun. (PL, YE_1, 5:35)

3.1.2 Personale Kompetenzen und Entwicklung der Persönlichkeit

Neben den interpersonalen und eher gemeinschaftsbezogenen werden den Befunden zufolge in den Projekten auch solche Kompetenzen gefördert, die eher die eigene Person und das eigene Lernen betreffen. Nach den Ergebnissen der quantitativen Befragung hat die Mehrheit der Projektteilnehmer durch die Projekte gelernt, Chancen für die persönliche oder berufliche Zukunft zu erkennen, die Lernfähigkeit und -freude zu erhöhen, das eigene Lernen selbstständig zu planen und umzusetzen sowie logisch zu denken und Schlüsse zu ziehen. Jeweils zwischen ca. 60 und 70% der Teilnehmer sowie ca. 80% der Projektleiter stimmen diesen Items zu.

In der qualitativen Erhebung werden weitere positive Entwicklungen der Persönlichkeit und der personalen Kompetenzen deutlich. In erster Linie wird sowohl von Projektleiter- als auch von Teilnehmerseite auf das größere Selbstvertrauen hingewiesen. Die Jugendlichen entwickeln in den Projekten die Überzeugung, Dinge erfolgreich gestalten und Ziele erreichen zu können, wie die folgenden Aussagen verdeutlichen:

Jo, wat trotzdem vill Jonker mat wech huelen, dat ass wierklech dat Selbstvertrauen. (...) Mee dorausser zéien si awer vill an dat mierkt een och nach duerno, also wann een se vergläicht, wann een se da kenneléiert, wann d'Préparatiounen ufänken an een se da no dem Projet gesäit, do mierkt een einfach dass se sech entwéckelt hunn a fir si eng Erfahrung och ass. (PL, T&N_3, 10:45)

Dann nach sou flott Erlebnisser wéi wann ech zeréck kucke wa mir do engem vun de Kanner oder de Jugendlecher ee Mikro an den Grapp ginn hunn fir viru fënnf Leit ze schwätzen an dann hunn se een Fläppchen an d'Box gemaach, een dee vun deenen déi Zäit och den Fläppchen hatt, den bréngt et awer fäerdeg zu S. op d'Bühn ze goe fir virun 1000 Leit een Quiz ze animéieren an t'ass wou ech mir och soen „dat do war eng gutt Entwécklung“ bon si maachen natierlech net alleguer déi Entwécklung mee et sinn der awer ëmmer puer dobäi. (PL1, T&N_4, 10:51)

Die Jugendlichen sind ja auch selbstbewusster, wenn ich einfach ein Jahr lang mein Leben selbst organisiert habe, mein Zimmer selbst geputzt habe, im Haus für Ordnung gesorgt habe, meine Aufgaben erledigt habe, neue Ideen umgesetzt habe, dann komme ich verändert zurück (PL, EVS, 2:68)

Gerade durch die intensiven Erfahrungen eines europäischen Freiwilligendienstes lernen die jungen Menschen – sowohl nach eigener Einschätzung als auch nach der Beobachtung eines Verantwortlichen – „sie selbst zu sein“, sich zu hinterfragen, zu wissen wer sie sind und was sie wollen. Sie lernen eine realistische Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten.

Ich glaube sie lernen, Ich zu sein. (...) Und das ist glaube ich beides, sowohl im Privaten also ganz Persönlichen als auch im Team zu sagen, ich möchte das oder ich möchte das nicht. Also das ist meine Idee, Ich sein. Und auch sich selbst in Frage stellen. Nicht sein Leben umkrempeln, aber sich selbst in Frage stellen. Viele Selbstverständlichkeiten werden aufgebrochen. (PL, EVS, 2:63)

Insgesamt stellt der Verantwortliche ein sehr starkes Wachstum der Persönlichkeit und der Kompetenzen fest. Er berichtet von einem Freiwilligen, dessen Freiwilligendienst überhaupt nicht funktioniert, der sich dann aber eigenständig darum gekümmert hat, dass er Aufgaben bekommt und das Jahr für sich sinnvoll nutzen konnte. Nach seiner Erfahrung lernen die Jugendlichen, bei Schwierigkeiten nicht aufzugeben, sondern dadurch zu reifen. Diesen Reifeprozess fasst er so zusammen, dass man als Jugendlicher geht und als junger Erwachsener zurückkommt.

Ein Freiwilliger bestätigt das, betont dabei aber auch die Eigenverantwortung der jeweiligen Person:

Et war einfach eng Liewenserfarung, t'ass komplizéiert ze erkläre mee et huet mech op alle Fall a villen Hi-sichten ee Schratt weiderbruecht, well een einfach sou vill kenneléiert op emol, well een einfach sou vill matkritt. Ob et negativ oder positiv ass, et kritt een einfach vill mat, duerno ass et mengen ech perséinlech wat een draus mécht. (PP2, EVS, 9:35)

Während manche Kompetenzen eher beiläufig und durch längerfristige Erfahrungen erworben werden, werden andere dadurch erworben, dass sie gezielt vermittelt bzw. konkret von den jungen Menschen abverlangt werden. Dazu gehören praktische und technische Fertigkeiten, die in den Projekten in unterschiedlichem Maße gefragt sind, professionelles Wissen (z.B. als Freiwilliger an seiner Arbeitsstelle) oder Organisation und Selbstorganisation. Ein Projektleiter (EVS) stellt im Gespräch die Bedeutung von Verbindlichkeit und Verantwortung heraus, die er von den Jugendlichen einfordere und die er ihnen häufig erst vermitteln müsse.

Eine offensichtliche und häufig festgestellte Auswirkung der JiA-Projekte ist, dass die Teilnehmer glücklich zurückkehren – sei es von einem kurzen Jugendaustauschprojekt, sei es von einem mehrmonatigen oder ganzjährigen Austausch. Übereinstimmend stellen etwa die Teilnehmer einer Jugendbegegnung (YE_1) fest, dass sie nach dem Austausch glücklichere Menschen gewesen seien. Auch der Projektleiter einer Jugendinitiative (YI_1) hat beobachtet, dass die Teilnehmer (Jugendliche mit sozialen und familiären Problemen) im Anschluss glücklicher und dadurch auch motivierter und offener waren und mehr Ziele hatten.

Sie sind glücklicher, weil der ganze Hass weg ist irgendwie, weil sie gehen immer glücklich aus dem Camp raus, voller Motivation, um mehr Eigenes vielleicht zu machen. (PL, YI_1, 4:35)

Weitere Beobachtungen, die einzelne Teilnehmer an sich selbst gemacht haben, waren, dass sie gelassener, freundlicher, geduldiger, zufriedener, reflektierter, besonnener waren und eine positivere Einstellung erlangten. Insgesamt seien es viele kleine Dinge, die sich durch das Projekt in einem verändert haben, die man nicht so ohne weiteres erklären könne.

Villäicht ass et och dowéinst, ech hunn dat lo alles ugeholl an sacke gelooss, ech sinn lo villäicht, oh een anere Mënsch ass e bëssi krass geschwat, einfach e bëssi een aneren (...) ech weess dat ech mech an Villes geännert hunn (PP1, EVS, 9:32)

(...) dat heescht, ech sinn och déck zefridden, bereien näischt, jo et huet mir offensichtlech eppes bruecht. (PP1, EVS, 9:13)

3.1.3 Interkulturelle Kompetenzen

Ein zentrales Ziel des Programms Jugend in Aktion ist es, zu interkulturellem Austausch und interkultureller Verständigung beizutragen und durch entsprechende Gelegenheiten den Horizont der jungen Menschen zu erweitern.

Die Kompetenzdimension interkultureller Austausch und interkulturelle Verständigung wird in der quantitativen Befragung abgebildet durch zwei Aspekte: ein Item bezieht sich auf die Interaktion mit Menschen mit anderem kulturellem Hintergrund, eines auf die Kommunikation in einer fremden Sprache. Jeweils die deutliche Mehrheit von 85% der Projektteilnehmer und 84% der Projektverantwortli-

chen ist der Ansicht, dass die Projektteilnahme einen Beitrag dazu leistet, mit Menschen mit einem anderen kulturellen Hintergrund besser auszukommen.

Die qualitative Studie unterstreicht dieses Ergebnis und zeigt, dass dieses Anliegen in allen untersuchten Projekten erreicht wurde – je nach Projekttyp und -design auf unterschiedlichen Ebenen. Die Gespräche mit den Projektleitern und -teilnehmern bestätigen übereinstimmend, dass die Projekte in vielfältiger Weise dazu beitragen, Vorurteile durch persönliche Erfahrungen abzubauen bzw. sich bestehende Vorbehalte bewusst zu machen, Einstellungen zu ändern, sich mit anderen Überzeugungen auseinanderzusetzen sowie Menschen anderer Herkunft und deren Kulturen zu respektieren.

Eine Voraussetzung hierfür ist der Erwerb von Wissen und das Kennenlernen von Hintergründen. In einem Jugendbegegnungsprojekt (YE_2) stand genau dies im Mittelpunkt: durch die Begegnung und das Gespräch mit Menschen unterschiedlicher religiöser Ausrichtung und unterschiedlicher Kulturen lernten die Teilnehmer das breite Spektrum und die verschiedenen Facetten einer multikulturellen Großstadt kennen. Dies half den Teilnehmern, neues Wissen zu erwerben und Verständnis beispielsweise für bislang wenig nachvollziehbare Bräuche zu entwickeln, so die Jugendlichen in der Gruppendiskussion. Den Nutzen von größerem Wissen über fremde Länder stellt auch ein Teilnehmer am europäischen Freiwilligendienst heraus:

An dann eben och déi interkulturell Austausch déi... et weess een méi iwwert aner Länner, t'ass een sech vill méi bewosst well wann een d'Saachen iwwert den Fernseher héiert, an Ungarn ass hei an dat, du héiers et an da sees de, oh an dann ass et egal, mee wann s de Kollegen do hues an déi dann do sinn an déi wierklech betraff sinn... (PP1, EVS, 9:21)

Junge Menschen im europäischen Freiwilligendienst haben in der Regel besonders viel Gelegenheit, Menschen unterschiedlicher Herkunft kennenzulernen durch das tägliche Miteinander mit anderen jungen Menschen aus verschiedenen Ländern. Auch bei ihrer Arbeit lernen sie die Mentalität des jeweiligen Landes kennen und stellen Unterschiede zur eigenen Mentalität fest, die oftmals dazu führte, eigene Ansichten und Selbstverständlichkeiten in Frage zu stellen. So erlebte ein Freiwilliger bei seiner Arbeit in einer Bildungseinrichtung den direkten Vergleich zwischen zwei Bildungssystemen, reflektierte in der Gruppendiskussion die Unterschiede und zeigte Kritikpunkte am luxemburgischen System auf. Die gemachten interkulturellen Erfahrungen beschreibt er als äußerst gewinnbringend:

Jo mee ech mengen dat war dat Flottst (...) dee Kontext, déi Lait, op emol souz een an engem Raum mat engem Türk, mat engem Belge, mat engem Fransous an dann nach mat puer [aus dem Land] déi do sinn déi den Projet... an dat war dann eben sou... an dat sinn déi Erfahrungs wou ech mir denken, do wann ech zeréckdenken da muss ech laachen, dat ass dat wat mech och markéiert huet. (PP2, EVS, 9:17)

Effekte brachte nicht nur der Umgang mit kulturellen, sondern auch mit finanziellen oder infrastrukturellen Unterschieden in unterschiedlichen Ländern mit sich. Nicht zuletzt führte er zu einem anderen Blick auch auf sein Heimatland. So berichten Teilnehmer am europäischen Freiwilligendienst, dass der hohe Lebensstandard in Luxemburg ihnen viel bewusster wurde und sie diesen auch nun besser zu schätzen wissen. Gleichzeitig haben sie den Umgang mit begrenzten finanziellen Mitteln während des Freiwilligendienstes selbst kennengelernt und dadurch gelernt, mit wenig auszukommen. Sie seien bescheidener geworden und es falle ihnen leichter, auf Luxusartikel wie teure Kleidermarken zu verzichten.

Et huet een et gutt hei (...). Well ech zréck komm sinn ass well ech weess dat hei an verschidde Saachen, eben d'Bildung, oder d'Gesondheet, et sinn einfach héich Standingen an dat keen anert Land méi (...) Et muss een net am Dreck liewen hei am Land, während an aner Länner villäicht den Risiko do ka bestoen. An jo, do ginn ech der Recht, et fänkt een un d'Land anescht ze schätzen. (PP2, EVS, 9:38)

Ebenso stellen die Teilnehmer an einem Jugendaustauschprojekt in Südosteuropa fest, dass sie ein Bewusstsein für Menschen von dort, die in Luxemburg leben, entwickelt bzw. überhaupt erst bemerkt haben, wie viele Flüchtlinge von dort in Luxemburg leben. Dafür seien sie durch das Projekt sensibilisiert worden.

Ein Verantwortlicher für den Freiwilligendienst in Luxemburg („hosting“) stellt die Chance heraus, die ein längerer Aufenthalt gerade in Luxemburg für die interkulturelle Verständigung bietet:

Und auch was einige Jugendliche mir wirklich gesagt haben, das ist der Kontakt mit den Ausländern, weil das ist in Luxemburg doch die Möglichkeit. Da lernt man doch so viel bei uns, muss man doch... wenn man bei uns nicht mit den Ausländern lernt dann weiß ich nicht wo noch. Das macht viel aus, mir haben einige Jugendliche gesagt, dass sie es, innerlich hatten sie doch eine Vorhaltung, also keine Ausländerfeindlichkeit, sondern wie soll ich sagen, sie haben hier auch gelernt Ausländer ernst zu nehmen, mit ihrer eigenen Kultur, nicht darüber zu urteilen sondern einfach zu lernen was es bedeutet eine andere Kultur zu haben, einen anderen Hintergrund zu haben. (PL, EVS, 2:47)

Aus Sicht eines Projektverantwortlichen einer Jugendinitiative relativiert sich das Thema Fremdheit bzw. Herkunft ohnehin dann, wenn viele Menschen aus unterschiedlichen Nationen zusammen sind:

Ich glaube wenn viele Ausländer auf einen Haufen sind, gibt es das nicht das Problem kommt mir immer so vor, (...) also da war gar kein Problem, so vom Ausland...wurde nicht mal thematisiert. (PL, YI_1, 4:21)

Besonders intensive Erfahrungen interkultureller Verständigung haben diejenigen Jugendlichen gemacht, die im Rahmen eines Jugendaustauschprojektes für mehrere Wochen ein fremdes Land bereist und dort Aktivitäten mit Einheimischen durchgeführt haben. Davon haben nicht nur die luxemburgischen Projektteilnehmer profitiert, sondern gleichzeitig die von ihnen besuchten Menschen. Ein Projektleiter beschreibt hier wechselseitige gewinnbringende Erfahrungen dahingehend, dass auch den Einheimischen während der gemeinsamen Aktivitäten bewusst wurde, dass „tatsächlich sou puer, sou gedruddelt Lëtzebuerger aus engem ganz klengen Land (...) dohinner kommen“ (PL, YE_1, 5:37) und eben nicht nur als Touristen das Land bereisen, sondern sich für die Menschen dort – insbesondere auch für solche, die mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen und Benachteiligungen zu kämpfen haben – interessieren, mit ihnen Zeit verbringen und sie schließlich auch zum Gegenbesuch nach Luxemburg einladen.

Eine der Leiterinnen berichtet davon, wie die Projektteilnehmer bei Jugendaustauschprojekten auch selbst zum interkulturellen Dialog beitragen, indem sie neutrale Projekte unterstützen und über nationale, ethnische und religiöse Zugehörigkeiten hinaus zusammenarbeiten, was vor allem als symbolischer Akt große Bedeutung hat. Mit solchen und vergleichbaren Aktionen tragen Jugendliche im Rahmen von JiA-Projekten somit auch selbst unmittelbar zur Völkerverständigung bei.

Trotz des immensen Beitrags der JiA-Projekte zur interkulturellen Verständigung soll nicht ausgeblendet werden, dass diese auch ihre Grenzen hat, wie von einzelnen Projektakteuren bemerkt wurde. Bei manchen Themen sei man an die Grenzen der eigenen Toleranz gestoßen und habe für sich festgestellt, dass man für bestimmte Einstellungen kein Verständnis aufbringen könne, etwa hinsichtlich der Rolle der Frau in muslimisch geprägten Ländern.

(...) Toleranz bis zu engem gewësse Mooss an awer och deng eege Grenze wou s du sees, hei do sinn ech net méi mat, do ass elo meng pädagogesch oder meng moralesch oder wéi och ëmmer Grenz erreecht an do kënnt dir sou vill an ärer Traditioun, speziell elo als Framësch, kënnt dir sou vill un ärer Traditioun hale wéi dir wëllt, entweder mir maachen dat oder ech kommen net mat. (PL, T&N_3, 10:31)

Letztlich lerne man aber auch durch solche Erfahrungen viel über sich selbst und die eigenen moralischen und kulturellen Vorstellungen, wie man diese mit anderen Einstellungen in Einklang bringt, aber eben auch, wo Grenzen der eigenen Toleranz liegen und man von seinen Überzeugungen nicht abrücken möchte.

Zur interkulturellen Verständigung gehört auch, sich sprachlich mit Menschen anderer Herkunft verständigen zu können. 83% der Projektteilnehmer und 91% der Projektleiter sind in der quantitativen Befragung der Meinung, dass in den Projekten gelernt wurde, mit Menschen zu kommunizieren, die eine andere Sprache sprechen. Ebenso zeigen die Daten, dass die sprachliche Verständigung für die Projektteilnehmer ein geringeres Problem darstellte als in der europäischen Vergleichsgruppe. Nur in

Einzelfällen traten aus sprachlichen Gründen Schwierigkeiten bei der Teilnahme auf. Ein möglicher Grund kann darin gesehen werden, dass insbesondere die in Luxemburg aufgewachsenen Teilnehmer aufgrund ihrer mehrsprachigen Ausbildung über größere sprachliche Kompetenzen verfügen als Gleichaltrige in anderen Staaten. Gleichzeitig tragen aber auch die Projekte zum Ausbau der (fremd)sprachlichen Kompetenz bei. In zwei von drei Projekten (68%) gab es eine gemeinsame Sprache, die von allen Teilnehmern genutzt wurde. In einem Drittel der Projekte (36%) konnten sich die Teilnehmer in ihrer Muttersprache verständigen, was im Umkehrschluss bedeutet, dass dies in zwei von drei Projekten nicht möglich war. Vier von fünf Jugendlichen (81%) kommunizierten in einer anderen als ihrer Muttersprache.

Die Teilnehmer an der qualitativen Studie (Projektleiter ebenso wie -teilnehmer) stellen den Erwerb von Fremdsprachenkenntnissen und die erworbene Fähigkeit, sich in einer fremden Sprache mit anderen Menschen zu verständigen, ebenfalls als wesentliche Lerneffekte heraus. Dies betrifft insbesondere die Jugendlichen, die im Rahmen eines Freiwilligendienstes für einen längeren Zeitraum in einem fremden Land waren, aber auch diejenigen, die im Rahmen eines internationalen Austauschprojektes gefordert waren, in einer fremden Sprache zu kommunizieren. Projektleiter und -teilnehmer gleichermaßen sehen diese Möglichkeit, in den Projekten ihre Kommunikationsfähigkeit in anderen Sprachen zu verbessern, als großen Gewinn.

Oder sech an der Friemsprouch do op Englesch ze ënnerhalen, an also wierklech do mat deene Leit mussen eenz ginn op Englesch, t'ass och net sou evident fannen ech, also déi Saachen... (PL, YI_1, 5:34)

3.1.4 Politische Bildung und Sicht auf Europa

JiA-Projekte sollen dazu beitragen, dass sich Jugendliche stärker als Europäer fühlen und ihr Wissen über Europa erweitern. Eine Studie mit deutschen Projektteilnehmern bestätigt dieses Ziel: Es zeigt sich, dass mehr als vier Fünftel der Befragten nach dem Projekt ein stärkeres Bewusstsein für gemeinsame europäische Werte haben und sich mehr für europäische Themen als vorher interessieren (vgl. www.jugend-in-aktion.de/jia_wirkungen/). Insbesondere bei ohnehin schon weltoffenen jungen Menschen, so die Sicht eines Projektleiters, sei der „europäische Gedanke“ jedoch nicht so ausgeprägt, da sie sich als Teil der Welt und weniger als Teil Europas mit seinen Grenzen begreifen.

(...) mee si sinn souvill an der Welt ënnerwee, ech weess net op si sou denken nach „ech war elo an Europa, ech war ausserhalb vun Europa“ ech weess et net also mee dat ass jo eigentlech och een positiven Effekt, Europa ass fir si eng Selbstverständlechkeet, fir si ass Europa selbstverständlech eng Plaz wou et sech gutt liewe muss loossen an wou mir zesumme gehéieren. (PL, YI_1, 5:36)

Gleichzeitig machten die Projektteilnehmer im Rahmen ihres Jugendaustauschs in einem Land, welches nicht der EU angehört, die Erfahrung, dass Europa nicht für alle auf diesem Kontinent lebenden Menschen eine solche Selbstverständlichkeit ist und das Europäisch-Denken-und-Fühlen für diese eine ganz andere Dimension hat: Während für luxemburgische Jugendliche Europa Normalität ist, fühlen sich andere Menschen zwar stark als Europäer und würden gerne ein selbstverständlicher Teil davon sein, sind es als Nicht-EU-Mitglied faktisch jedoch nicht. Diese Erkenntnis hatte auch für die Luxemburger Jugendlichen nachhaltige Wirkung; im Gespräch gaben sie an, nun anders über Europa zu denken, mehr für das Thema sensibilisiert worden zu sein und sich darüber bewusst geworden zu sein, welche Möglichkeiten die EU eigentlich bietet.

Eine eher im Bereich geographisches Wissen anzusiedelnde interessante Erfahrung beschreibt der Teilnehmer eines Training-und-Vernetzung-Projekts: in vier nach Herkunftsland unterteilten Gruppen sollten die Teilnehmer die Europakarte zeichnen. Dabei zeigte sich, dass jede Gruppe ihr Heimatland und die angrenzenden Nachbarländer gut lokalisieren konnten, doch je weiter entfernt ein Land war, desto ungenauer wurde die geographische Einordnung. Im Gesamtteam konnte so aus den einzelnen

Gruppenarbeiten die korrekte Europakarte zusammengesetzt werden. Der Befragte erklärt dieses Phänomen folgendermaßen:

Und das war auch schon was Spezielles, das hätte ich nicht gedacht dass... jeder sagt, Europa, ja ich weiß wo alles in Europa ist, aber je weiter weg es ist, umso weniger interessiert man sich vielleicht dafür oder das Wissen nimmt dann doch ab, seine Gegend kennt man ziemlich gut und indem wir die vier Gruppen da so beieinander gesetzt haben, haben wir die komplette europäische Karte, das war schon beeindruckend. (PL, T&N_1, 6:20)

Der Erwerb von Wissen und kognitiven Lerninhalten war in der Regel kein explizites Lernziel in den Projekten; gleichwohl wurde von den Teilnehmern aber häufig beiläufig neues Wissen angeeignet. In den Projekten, die außerhalb Luxemburgs stattfanden, erfuhren die Teilnehmer – teils im Austausch mit Einheimischen, teils durch eingeladene „Experten“ – viele Informationen über die Stadt bzw. das Land, die Kultur und Geschichte.

Einen Zugewinn an europäischem Wissen und Bewusstsein beschreiben auch die befragten Teilnehmer am europäischen Freiwilligendienst, die durch den Kontakt und Austausch mit anderen Freiwilligen bzw. jungen Menschen aus unterschiedlichen Ländern viel über deren Herkunftsland erfahren haben. Als weiterer positiver Aspekt wird ein gestiegenes Interesse an den Geschehnissen in anderen Ländern und damit einhergehend eine höhere Allgemeinbildung berichtet: Durch die Gespräche mit Gleichaltrigen aus anderen Ländern wisse man mehr über diese Länder und interessiere sich heute weitaus stärker als früher beispielsweise für Medienberichte aus diesen Ländern, da man nun etwas mit diesen Ländern verbinde. Deutlich wird in den Gesprächen auch ein hohes Interesse an Europapolitik. Übereinstimmend wird der europäische Gedanke und die Entscheidung für eine Europäische Union – trotz mancher Probleme – befürwortet und eine europäische Verbundenheit herausgestellt.

Mee ech gleewen awer duerch den Projet wéi den EVS dass dat soziaalt méi dat Gefill op alle Fall dat mir schlussendlech all an engem Dëppe sinn, trotzdem mat eisen Ënnerscheeder, mat eiser Kultur, mee trotzdem awer well mer dat selwecht... bréngt vill. (PP2, EVS, 9:23)

Mee soubal een mat puer Volontären ass da kritt dat wierklech dat europäesch Gefill ouni dass een do pusht, dat kënnt dann einfach well jiddferee vun sech matdeelt an et gëtt natierlech Partye gemaach an da kritt een einfach déi eng oder déi aner Kultur mat, déi eng oder déi aner Problemer, déi eng oder déi aner Diskussiounen an dann huet een do den Sport dee souvill Saachen adaptéiert am Gespréich, jo en mécht scho säi Sënn. (PP2, EVS, 9:25)

Ein Projektleiter stellt einen aus seiner Sicht enormen Nutzen des JiA-Programms heraus, nämlich dass es intensive europäische Erfahrungen ermöglicht: Als solche beschreibt er die Tatsache, dass sich Menschen aus zwei europäischen Ländern solidarisch erklären und eine Gemeinschaft bilden.

Also dat war fir mech eng europäesch Erfahrung mat hinen zesumme wat dat heescht sou een Programm, wat sou een Programm eigentlech erméiglecht an dass hannert dem Programm eigentlech eng genial Idee steet, nämlech, Europa ass net nëmmen eng politesch Gréisst, t'ass net nëmmen eng wirtschaftlech Gréisst, mee et ass, virun allem eng Gréisst vu Mënschen déi sech solidaresch erklären an déi soen, hei mir wunnen zesummen op dem selwechte Stéck Land, komm mir kucken dass mir eis verstinn an net nëmmen dass mir gutt laanschteneen komme mee dass mir iergendwéi eng Gemeinschaft bilden. Dat war ganz intensiv mat den Workshopen, ganz intensiv. (PL, YI_1, 5:37)

In verschiedenen Projekten fand darüber hinaus ein informeller Austausch über politische und gesellschaftliche Themen statt, der nach Aussage der Teilnehmer zu einem verstärkten Interesse an Politik und gesellschaftspolitischen Themen führte. Auch in der quantitativen Befragung bekundeten 47% der Teilnehmer (und 60% der Projektleiter), in den Projekten gelernt zu haben, politische Themen ernsthaft zu diskutieren. Ein in der qualitativen Studie näher beleuchtetes Projekt setzte sich durch unterschiedliche Inhalte mit gesellschaftlich relevanten Themen (Arbeitsmarkt, Bildungssystem etc.) auseinander und wollte damit Diskussions- und Denkanstöße geben. Effekte davon waren, so die Teilnehmer an der Gruppendiskussion, ein kritischerer Blick auf Medien und gesellschaftliche Themen sowie eine andere Vorstellung von bestimmten Sachverhalten. Des Weiteren, so die Gesprächsteilnehmer,

begannen vormals unpolitische Jugendliche, sich für Politik zu interessieren und sich politisch zu engagieren.

Ech mengen ebe grad net dat d'Politik nach Zougang huet zu de Leit an dat quasi iwwerhaupt éischt eng nei Zort vu Politikinteresse opgebaut gi muss, wat net vun der politescher Säit aus komme kann. An datt quasi eise Grupp dofir ... also, net just eise Grupp, mee einfach Konscht a Medien (...) dofir eigentlech en ... e wichtegt Instrument sinn, wat mir och stärke kënnen. (PL2, YI_2, 11:14)

Daneben war auch demokratisches Lernen ein ganz konkretes Anliegen des besagten Projekts, welches die Teilnehmer vor die Herausforderung stellte, den basisdemokratischen Ansatz ohne hierarchische Struktur zunächst zu verinnerlichen. Hier beschreiben die Projektleiter deutliche Entwicklungen bei den Teilnehmern, die sich schnell daran gewöhnten, selbst Verantwortung zu übernehmen und Entscheidungen zu treffen, anstatt dies einem „Verantwortlichen“ zu überlassen. Dadurch, so die befragten Projektleiter, hat sich auch deren Rolle innerhalb des Projekts gewandelt, da sie sich immer mehr zurücknehmen und die Teilnehmer selbst entscheiden lassen konnten.

3.2 Nutzen und Anerkennung des Gelernten

Neben der Frage, was gelernt wurde, war auch die Frage nach dem (langfristigen) Nutzen und der Anerkennung des Gelernten Gegenstand der qualitativen Erhebung. Da dieser Aspekt in der quantitativen Erhebung nicht thematisiert wurde, liegen hierzu ausschließlich qualitative Daten vor. Dabei kristallisierte sich zum einen ein Nutzen im beruflichen Kontext heraus. Zum anderen zeigte sich, dass das Gelernte auch auf unterschiedliche Weise Anerkennung findet – sowohl im direkten Umfeld der Akteure als auch durch eine Zertifizierung.

3.2.1 Beruflicher Nutzen

Wie in Kap. 3.1 dargestellt, teilen die qualitativ und quantitativ befragten Akteure die Überzeugung, dass die Teilnehmer an den verschiedenen Projekten zwar nicht unbedingt direkt verwertbare berufliche Kompetenzen und Fähigkeiten erworben haben, etwa im Sinne von technischen oder Computerfertigkeiten, aber in den Bereichen soziale, personale und interkulturelle Kompetenz sowie politische Bildung enorm viel dazugewonnen haben – sogenannte „soft skills“, die auch auf dem Arbeitsmarkt als unverzichtbar angesehen werden. Auch in weiteren Aspekten zeigt sich ein Nutzen der Projekte im beruflichen Kontext:

Eine für den weiteren Lebensweg bedeutsame positive Auswirkung von JiA-Projekten, insbesondere von solchen mit längerer zeitlicher Dauer, ist die Hilfe bei der Entscheidung, welchen (beruflichen) Weg man im Anschluss einschlagen möchte. Viele Jugendliche absolvieren in der Zeit zwischen dem Schulabschluss und der Aufnahme eines Studiums oder einer Berufsausbildung einen Freiwilligendienst oder ein Projekt und nutzen diese Zeit zur Orientierung, um herauszufinden, was sie möchten. Das kann auch bedeuten, ursprüngliche Pläne zu verwerfen und sich umzuentcheiden.

Das ist ein Jahr der Entscheidungsfindung, auf jeden Fall. Und was ich auch schön finde ist wenn man merkt dass sie sich im Laufe des Jahres einfach umentscheiden. Es gibt welche die kommen her mit ihrem festen Berufswunsch und dann gehen weg und studieren was anderes. (PL, EVS, 2:26)

Teilweise wird der Wunsch nach Orientierung auch explizit von den jungen Menschen als Motiv und Ziel angegeben. Ein Teilnehmer am europäischen Freiwilligendienst war mit seiner beruflichen Situation unzufrieden und wollte etwas Neues ausprobieren. Die Erfahrungen des Auslandsaufenthalts und seiner dortigen Tätigkeit haben ihn nach seiner Rückkehr dazu bewogen, sich in seinem Beruf weiterzuqualifizieren und eine etwas andere Richtung einzuschlagen.

An datt ech mech eben och wollt professionell weiderentwéckelen, dat war och een Choix duerch den EVS. Eng Bestätegung krut ech och datt ech och weiderhinn wollt mat Mënsche schaffen, dat war och duerch den EVS komm. (PP2, EVS, 9:34)

An och wéi ech lo meng Schoul maachen, ech maachen se sérieux an sou, dat hänkt och alles mam EVS zesammen, dat ass kloer. (PP2, EVS, 9:44)

Ein anderer Teilnehmer befand sich ebenfalls in einer Phase des Umbruchs und wollte den Freiwilligendienst als Phase der Überbrückung und der Orientierung nutzen.

(...) an d'Zil vun der EVS war einfach d'Zäit ze iwwerbrécken an, an där Zäit rausfanne wat s de wëlls an epes Neies ze gesinn, den Horizont ze erweideren, eben déi Szenen déi een oft héiert an dat war bei mir och den Fall. (PP1, EVS, 9:12)

Dass die Teilnahme an solch einer Maßnahme einen unmittelbaren Nutzen für die spätere Berufswahl und den Übergang in die Arbeitswelt hat, bestätigt auch ein Verantwortlicher für den Freiwilligendienst aus seiner Erfahrung:

Aber da merkt man einfach, bei den Jugendlichen da geht keiner verschüttet, da ist keiner verloren gegangen. Also bei denen mit denen ich noch Kontakt habe. Oder eine die sich bei uns für interkulturelle Arbeiten interessiert hat die hat das später als Beruf gewählt und die hat da sehr viel in dem Bereich gearbeitet. (PL, EVS, 2:42)

Die von sozialen Aspekten gekennzeichneten Jugendaustauschprojekte haben offenbar ebenfalls prägenden Charakter für die Teilnehmer. Soziales Engagement bleibt bei ihnen, so der Eindruck eines Projektleiters (YE_1), ein zentraler Lebensinhalt und die Erfahrungen haben Einfluss auf Folgeentscheidungen – ob Studiums- oder Berufswahl oder einen anschließenden Freiwilligendienst.

Dat Drëtt ass am Bezug op si, dass ech den Androck hunn, dass si op Grond vun der Erfahrung vum leschte Summer, den wierklech intensiv war, sech elo bei deene Choixen déi se elo musse maachen, der sinn der elo eng Rei op Première do gewiecht, nach eng Kéier un déi Saachen do erënneren. (PL, YI_1, 5:53)

An dann aner Leit déi einfach déi doten Erfahrung integréieren an hire Liewensstil a soen: OK dat bleift fir mech mäin Liewensstil – offen, interesséiert, engagéiert (PL, YI_1, 5:54)

Auch die Teilnehmer dieses Jugendaustauschs (YE_1) halten die durch das Projekt erworbenen Kompetenzen für sehr hilfreich für das weitere (berufliche) Leben. Die meisten Arbeitgeber erwarteten von Bewerbern bereits Berufserfahrung. Wenn man noch keine Berufserfahrung habe, sei der Nachweis von solchen Austauschprojekten und sozialem Engagement sicher ebenso hilfreich, da die Arbeitgeber wüssten, dass man dort sehr viel lernt. Für die berufliche Zukunft, so die Überzeugung der Befragten, bringt ihnen das Lernen in solch einem Projekt daher sehr viel. Auch seien sie dadurch klarer in der eigenen Berufswahlentscheidung geworden. Für eine Teilnehmerin hat sich die Teilnahme unmittelbar ausgezahlt: Sie möchte, motiviert durch die Projekterfahrungen, im Anschluss einen Freiwilligendienst in Afrika leisten und ist überzeugt, dass die betreffende Organisation sie nicht zuletzt wegen ihres freiwilligen Engagements im Rahmen des Projekts angenommen hat.

Bei einzelnen Projektteilnehmern (YE_2) hat der Besuch einer Stadt im Rahmen eines Austauschprojekts auch die Entscheidung für den Studienort beeinflusst.

Aus der Erfahrung einer Projektleiterin (T&N_3) nutzen auch junge Menschen, die sich in der Jugendarbeit und der Leitung von Projekten engagieren, diese Tätigkeit häufig zur Orientierung und wollen beispielsweise herausfinden, ob eine erzieherische oder handwerkliche Tätigkeit das Richtige für sie ist. Sie werden dann entweder gestärkt in ihrem Berufswunsch oder überdenken ihre berufliche Orientierung.

Einen eher indirekten bzw. nicht sofort ersichtlichen Nutzen im beruflichen Kontext haben die Projekte auch bei den übrigen Teilnehmern. Ein möglicher Pluspunkt ist nach Auffassung eines Projektleiters (EVS) die Tatsache, dass man „mehr gemacht hat als nur ein Abi und Studium“. Dies gewichtet er weit-

aus höher als messbare Kompetenzen, etwa ob jemand eine Tabelle erstellen könne. „Der hat noch irgendetwas, der hat eine Leidenschaft.“ Aus diesem Grund sei es aus seiner Sicht zweitrangig, was man während des Projekts genau gemacht hat oder ob diese oder jene Aktivität ein Erfolg war.

3.2.2 Zertifizierung der Kompetenzen

Ein Anliegen des JiA-Programms ist es, erworbene Kompetenzen zu dokumentieren und nach außen sichtbar zu machen. Hierfür wurde das Instrument Youthpass entwickelt. Dieser orientiert sich an den europaweit definierten Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen, dokumentiert die non-formalen und informellen Lernerfahrungen junger Menschen und beschreibt, was diese im Rahmen von JiA-Projekten gemacht haben. Er wird von den Teilnehmern mit Unterstützung eines Projektverantwortlichen selbst ausgefüllt und soll damit gleichzeitig der Kompetenzreflexion dienen (vgl. Baumbast et al., 2012, S. 32; www.youthpass.eu/en/youthpass).

Auch in den Gesprächen mit den Projektakteuren wird betont, dass eine Dokumentation des Gelernten als sinnvoll erachtet wird. Das dafür vorgesehene Instrument wird den Befunden zufolge jedoch kaum dazu genutzt. Neben dem Freiwilligendienst wurden lediglich in einem weiteren Projekt Erfahrungen und Kompetenzen im Youthpass dokumentiert. Wohl aber wurden in allen untersuchten Projekten Zertifikate, Urkunden oder Teilnahmebestätigungen ausgestellt.

Dat heescht mir hunn certifiéiert dass si dobäi waren an dass si eppes können, mee net iwwert den Youthpass. (PL, YI_1, 5:58)

Ein Projektleiter (T&N_2) vermutet, dass der Youthpass auch bei Bewerbungen nicht hilfreich sein wird, weil er aufgrund seines Umfangs nicht gelesen würde. Als Instrument zur Selbstreflexion für die Jugendlichen sieht er es aber als sinnvoll an, sofern man sich ausreichend Zeit nimmt, ihn gewissenhaft auszufüllen. Als Reflexionstool könne er helfen, die eigenen Schlüsselkompetenzen zu identifizieren und somit auch beim Schreiben des Lebenslaufs und beim Herausstellen der eigenen Stärken hilfreich sein. Für ihn selbst sei aber der hohe Zeitaufwand der Grund gewesen, ihn nicht auszufüllen.

Nett halt auch vom Potenzial her aber es ist halt sehr ausführlich und nimmt halt noch mal extra Zeit sozusagen, es ist fast ein Training im Training oder eine Aktivität in der Aktivität, wenn man es halt wirklich macht. Und um es halt nach... wir haben es ja angesprochen von der Nachhaltigkeit und so, würde es halt wirklich diese Zeit brauchen. (PL, T&N_2, 3:35)

Ein Projektleiter (EVS) schätzt die positiven Auswirkungen der JiA-Projekte auf die Persönlichkeit als weitaus wichtiger ein als die durch das Programm intendierten Kompetenzzuwächse „für den Arbeitsmarkt“. Die persönliche Entwicklung oder Reife eines Menschen werde jedoch nicht abgefragt. Die Zertifizierung in Form des Youthpasses hält er daher für überflüssig und er stellt in Frage, ob die erworbenen Kompetenzen dokumentiert werden müssen. Der Youthpass sei zudem zu universell und stelle zu wenig heraus, was eine Person ausmacht. Die dokumentierten Kompetenzen seien bei allen Jugendlichen gleich, sodass diese bei potentiellen Arbeitgebern dadurch keine Vorteile hätten, da der Youthpass inflationär verwendet werde.

Ich mache eine Wette, wenn sie die alle in einen Umschlag tun um zu verteilen, werden alle passen. Die werden passen. (PL, EVS, 2:62)

Außerdem ließen sich viele Kompetenzen, gerade im Hinblick auf die Persönlichkeitsentwicklung, nicht messen und somit auch nicht dokumentieren. Er ist aber überzeugt, dass die erworbenen Kompetenzen und die Weiterentwicklung der Persönlichkeit im direkten Umfeld der Jugendlichen anerkannt werden.

Die Jugendlichen, die einen Youthpass erhalten haben (EVS), legen ihn bei Bewerbungen bei, sind aber skeptisch, ob er gelesen wird und etwas bringt. Die von den Projektverantwortlichen eigens erstellten

Zertifikate und Bescheinigungen werden hingegen von den Befragten als sehr nützlich und wertvoll eingestuft, gerade im Hinblick auf Bewerbungen.

3.2.3 Anerkennung im Umfeld

Nicht nur durch schriftliche Zertifizierungen, sondern auch durch direktes Feedback aus dem unmittelbaren Umfeld erhalten die Akteure Rückmeldungen über die Projektteilnahme und -effekte. Überwiegend, so die Gesprächsteilnehmer in der qualitativen Befragung, seien diese positiv und anerkennend. Teilnehmer einer Jugendinitiative (YI_2) berichten, dass ihr Engagement trotz des hohen damit verbundenen Zeitaufwands gewürdigt und anerkannt wird. Ein Teilnehmer erzählt, dass seine Familie beeindruckt vom Resultat des Projekts und überrascht vom Geleisteten gewesen sei und das Engagement voll und ganz unterstütze.

(...) hu se mir gesot dat se wierklech beandrockt waren an iwwerrascht ware vun der Leeschtung a vum Message a vun... zu deem wat mir fähig waren an eben lo och zimlech dohannert stinn an och hëllef an och Saache léinen an sech bereet erklären eenzel Saachen eventuell demnächst ze maachen. (PP3, YI_2, 12:28)

Andere Teilnehmer der gleichen Jugendinitiative machten die Erfahrung, dass von anderen ein vielseitigeres Interesse, vor allem ein verstärktes politisches Interesse festgestellt wurde. Die selbst genannten Auswirkungen des Projekts, dass man sich mehr informiert, mehr diskutiert und seine Einstellung zu verschiedenen Themen ändert, werde auch von anderen bemerkt und positiv registriert.

Ein Teilnehmer am europäischen Freiwilligendienst berichtet von positiven Rückmeldungen bezüglich seines Auftretens und seiner Persönlichkeit:

Jo wat bei mir vill ass... wéi ech riwwer kouw op d'Läit, méi positiv an méi oppen, dat krut ech oft gesot an ech weess wat ech well... (PP2: Méi zefridden.) Jo dat och. (...) Jo mee dach, et kritt een scho Kommentaren, positiver natierlech. (PP1, EVS, 9:44)

Ein anderer ist überzeugt, dass die Eltern, auch wenn sie es vielleicht nicht so äußern, stolz auf ihre Kinder sind, die nach einem Jahr im Ausland reifer und verantwortungsvoller zurückkehren.

Mat den Kollegen, wei ech ëmmer soen, déi gutt Kollege bleiwen an léieren dat schätze souguer, eng Erfahrung méi an bei den Elteren, jo d'Eltere ware frou wann ech zrëck sinn mee och si hunn och gemierkt, gutt dee gött do alleng eenz. An indirekt mengen ech awer och sinn d'Eltere stolz drop wann een, een Joer fort ass an et kënnt een zrëck, mierkt een t'ass näischt Negatives, au contraire, et ass een vill méi grouss ginn, méi verantwortlech. Si soen et villäicht net mee et mierkt een awer dass do een kleng Stolz do ass. (PP2, EVS, 9:45)

Gleichwohl gibt es auch Eltern, so die Erfahrung eines Verantwortlichen, die den Freiwilligendienst als verlorenes Jahr empfinden und denen auch keine alternative Sicht vermittelbar sei. In der Regel, so seine Einschätzung, werde es von den Eltern aber anerkannt und geschätzt. In anderen Familien kommt es nach seiner Erfahrung zu – aus seiner Sicht notwendigen und hilfreichen – Konflikten nach der Rückkehr aus dem Freiwilligendienst, da sich die Interaktion zwangsläufig verändere. Der Jugendliche habe sich im Laufe seines EVS-Jahres erheblich weiterentwickelt und verändert, komme aber in ein weitgehend unverändertes Umfeld mit überkommenen Rollenerwartungen zurück – ein Umstand, der aus Sicht des Befragten zwangsläufig zu Konflikten führt:

Da knirscht es zu Hause, das muss ja auch so sein, man geht als Jugendlicher und kommt als Erwachsener, vielleicht nicht als Erwachsener aber als junger Erwachsener zurück. (PL, EVS, 2:70)

Die Teilnehmer einer Jugendbegegnung (YI_1) haben bei anderen Menschen, die vom Projekt gehört haben, festgestellt, dass diese neugierig wurden, Interesse zeigten und viel nachgefragt haben. Daraus sei bei manchen die Motivation entstanden, selbst an einem vergleichbaren Projekt teilzunehmen. Andererseits gebe es auch Leute, die den Sinn und Nutzen eines solchen Projekts nicht verstehen und

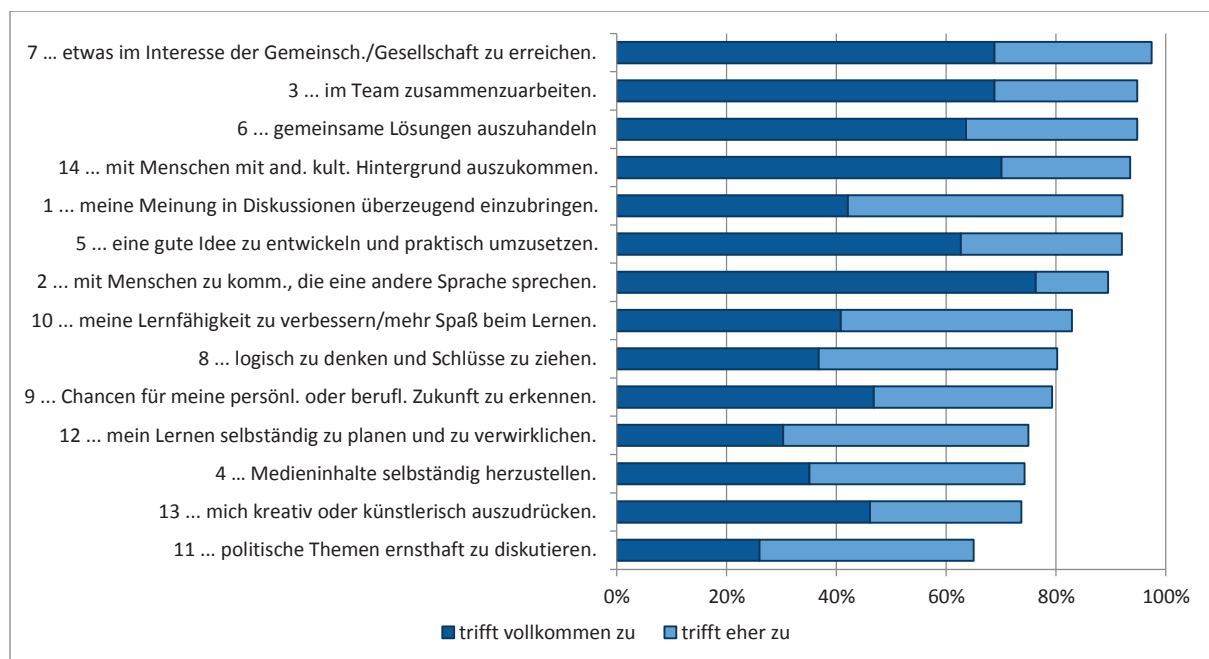
anmerkten, dass man beispielsweise soziale Projekte doch auch zu Hause durchführen könne. Diesen entgegen sie, dass die Erfahrungen und Eindrücke in einem fremden Land ganz andere seien und der Lerneffekt somit wesentlich größer sei.

3.3 Was lernen die Projektleiter?

Im Rahmen der quantitativen Erhebung wurden auch die Projektleiter danach gefragt, was sie durch ihre Tätigkeit im Projekt hinzugelernt haben. Dazu wurden ihnen verschiedene Kompetenzen vorgegeben, zu denen sie den Lernbeitrag des Projekts einschätzen sollten. Den Befunden zufolge trägt auch die Leitung bzw. Organisation von Projekten des JiA-Programms in hohem Maße zur Ausbildung bzw. Weiterentwicklung von sozialen, personalen, interkulturellen und kreativen Kompetenzen bei.

In der Analyse zeigen sich bei allen vorgegebenen Kompetenzen hohe bis sehr hohe Zustimmungswerte der Projektleiter, die somit der Überzeugung sind, auch selbst in hohem Maße von ihrem Engagement profitiert zu haben. Ebenso wie die Teilnehmer können demnach auch die Projektleiter auf erhebliche Entwicklungen und Kompetenzzuwächse in unterschiedlichen Bereichen verweisen: Dazu zählen insbesondere Kooperationsfähigkeit, Diskussionsfähigkeit, Überzeugungsfähigkeit, Kompromissfähigkeit, zivilgesellschaftliches Engagement, fremdsprachliche und interkulturelle Kompetenz, Lernkompetenzen, kreativer bzw. künstlerischer Ausdruck. Auch bei den Projektleitern zeigen sich somit ein sehr weit gefächter Kompetenzerwerb und Lerneffekte in den unterschiedlichen Kompetenzdimensionen, so dass insgesamt von einer Professionalisierung der Akteure resp. der beteiligten Organisationen ausgegangen werden kann. Die folgende Grafik illustriert, in welchem Ausmaß die Projektleiter nach eigener Einschätzung Kompetenzen erworben haben.

Abbildung 4: Selbsteinschätzung der Projektleiter: „Ich lernte besser...“



3.3.1 Berufliche Kompetenzen

Insbesondere die Trainings- und Vernetzungsprojekte, die meist ausdrücklich durch die Vermittlung von Wissen bzw. die Auseinandersetzung mit bestimmten Inhalten charakterisiert sind, trugen maßgeblich zum Ausbau beruflich relevanter Kompetenzen bei. Der Erwerb von neuem Wissen lag hier in der Natur der Sache und wurde von den Befragten auch entsprechend bestätigt. Durch das Kennen-

lernen neuer Methoden und den Erwerb neuer Kenntnisse war hier eine unmittelbare berufliche Verwertbarkeit gegeben. Erwähnenswert ist hierbei jedoch, dass sich der Wissenserwerb bei den untersuchten Projekten nicht auf das intendierte Ziel beschränkte, sondern durch den Austausch mit den anderen Teilnehmern sowie durch den Input durch Experten auf unterschiedlichen Gebieten neue Erkenntnisse gewonnen wurden – beispielsweise in den Bereichen Kommunikationspsychologie, Netzwerkarbeit oder methodisches Know-how. Dieser Nutzen wird von ausnahmslos allen Teilnehmern und Verantwortlichen von Projekten der Kategorie Training und Vernetzung bestätigt und sie bekunden, vom Gelernten auch nach wie vor bei ihrer Arbeit zu profitieren.

Eine Projektleiterin erzählt, dass verschiedene Situationen sie auch an ihre Grenzen gebracht haben, wodurch sie ebenfalls gereift sei. Man lerne, eigene Grenzen zu erkennen und zu respektieren sowie Kommunikationsschwierigkeiten zu überwinden.

Perséinlech bréngt mengen ech all vun deene Projete (...) et bréngt dech un deng perséinlech Grenzen an du léiers ëmmer erëm eppes bäi iwwert d'Zesummenaarbecht an iwwer Kommunikatioun an iwwer...och Kommunikatiouns-Enkpäss ze iwwerwannen an iergendwéi och erëm an eng positiv Kommunikatioun ze kommen, also einfach grondsätzlech d'Diskussiounsfähegkeet an Toleranz bis zu engem gewësse Mooss an awer och deng eege Grenze (...). (PL, T&N_3, 10:31)

Auch die Leiter von Projekten der anderen Aktionsbereiche, in denen nicht die eigene Weiterbildung im Vordergrund stand, können auf neu erworbene Kompetenzen und Erfahrungen verweisen, die für ihre Arbeit von Nutzen sind. Ein Projektverantwortlicher für den europäischen Freiwilligendienst etwa ist überzeugt, dass ihm die jahrelange Arbeit mit Freiwilligen viel gebracht hat. Zu den Fähigkeiten, die er dadurch weiterentwickelt hat, zählt er u.a. Geduld, Empathie und Verständnis. Die Erfahrungen und Einblicke, die er durch die Betreuung der Freiwilligen erhält – als Beispiel nennt er das Problem der Perspektivlosigkeit vieler Jugendlicher – helfen ihm nach eigenem Bekunden auch in anderen Arbeitsbereichen.

Da lerne ich doch viel bei den Jugendlichen, dass man dieses Glück doch selten hat, mit Menschen so ein Jahr lang einen intensiven Kontakt hat. Ich arbeite im [...] und sehe jeden Tag oder fast jeden Tag Jugendliche, aber wo ist es schon so ausgeprägt, ich meine so intensiv? Ich lerne von daher auch viel für meine anderen Arbeitsfelder, die nichts mit Freiwilligendienst zu tun haben. (PL, EVS, 2:49)

Ein anderer Projektleiter (YI_1) gibt an, insbesondere durch die zahlreichen im Rahmen des JiA-Programms anfallenden formalen Aufgaben (Antrag, Bericht etc.), in denen er vorher keine Übung hatte, gelernt zu haben. Zudem hat er aus den Erfahrungen und dem Feedback des ersten Camps dazugelernt, was er in den Folgeaktivitäten berücksichtigte. Ähnliche Lerneffekte hatte ein anderer Projektleiter (YI_2), der auf seine Kompetenzentwicklung in den Bereichen Organisation, Koordination und Verwaltung verweist. Als positiv für die eigene Weiterentwicklung beschreibt ein Projektleiter (YE_2), sich neuen Herausforderungen zu stellen. Besonders viel gelernt habe auch er durch die Planung und Organisation der Aktion. Als ein Ergebnis nennt er, dass er gelernt habe, Schwerpunkte zu setzen. Die Projekterfahrungen trugen bei zwei Projektleitern (YI_2) auch dazu bei, bei der Umsetzung von Vorhaben vom Perfektionismus zum Realismus überzugehen und die Machbarkeit je nach den gegebenen Voraussetzungen im Fokus zu haben anstelle einer Idealvorstellung.

Ein weiterer Projektleiter (YE_1) hat vor allem die Erkenntnis mitgenommen, dass die Idee, die hinter einem Projekt steht, sich auch real umsetzen lässt.

An mir perséinlech huet dat einfach bruecht dass ech verstan...also déi Idee, dat Konzept wat mir als [Organisatioun] hunn, huet all Mënsch geduecht „Zut, dat fonctionnéiert tatsächlech“ dass net sou sécher, et ka jo sinn dass dat eng super Idee ass an an der Realitéit guer näischt bréngt, et fonctionnéiert tatsächlech. (PL, YI_1, 5:43)

Ebenso hat er viel darüber gelernt, wie Jugendliche denken und wie sie die Welt sehen. Insgesamt, so sein Fazit, hat ihm die Erfahrung viel Motivation für seine weitere Arbeit gegeben.

An weiteren Kompetenzen auf professioneller Ebene, die durch die Projekte ausgebaut wurden, berichten die Projektleiter ein strategischeres und systematischeres Vorgehen bei der eigenen Arbeit, ein größeres Bewusstsein für die Arbeit im Team sowie die Erfahrung, dass Diversität und Heterogenität mehr Chancen als Probleme darstellen. Durch Gruppenprozesse, Meinungsaustausch, den Umgang mit unterschiedlichen Vorstellungen und die Notwendigkeit, Absprachen und Kompromisse zu treffen, wurden somit auch soziale und kommunikative Kompetenzen durch die Leitungstätigkeit gefördert. Ein Projektleiter (YI_2) berichtet, dass er den größten Lernprozess in Sachen Teambuilding durchgemacht habe und durch die Herausforderung, dauerhaft die Übersicht über die Gruppenprozesse zu behalten, um rechtzeitig steuernd eingreifen zu können. Die Lerneffekte bezüglich der Gruppendynamik sieht er als sehr nachhaltig und effektiv für das weitere Berufsleben an, da diese immer von Bedeutung sei.

Ebenso wie die Teilnehmer profitieren auch die Projektleiter darüber hinaus besonders vom internationalen, interkulturellen Austausch. Fast alle Projektleiter bekunden in der quantitativen Befragung, dass die Projekte dazu beitrugen, mit Menschen mit einem anderen kulturellen Hintergrund auszukommen (94%) sowie mit Menschen zu kommunizieren, die eine andere Sprache sprechen (90%). Dies bestätigt sich ebenfalls in den Befunden der qualitativen Interviews.

An dann einfach jo Toleranz an Bewusstsein dass d'Welt net iwwerall Lëtzebuerg ass an dass et ganz vill Länner ginn a ganz vill Leit deenen et net gudd geet oder deenen et net sou gudd geet wéi et eis geet, déi trotzdem iergendwéi probéiere frëndlech ze sinn a glécklech ze sinn an net permanent ze mosern, ze mau-len an... (PL, T&N_3, 10:47)

Die in die qualitative Erhebung einbezogenen Projekte des Typs „Training und Vernetzung“ waren schon von der Zusammensetzung der Teilnehmer so ausgelegt, dass ein internationaler Austausch stattfand, da hier jeweils Jugendarbeiter aus verschiedenen Ländern über mehrere Tage gemeinsam an einem inhaltlichen Schwerpunktthema arbeiteten. In manchen Projekten bestand eine mehr oder weniger konstante Gruppe auch bereits über Jahre hinweg, die sich zu verschiedenen Seminaren jeweils an einem anderen Ort in den jeweiligen Teilnehmerländern traf. Auch dies trug dazu bei, einen Einblick in die Heimatländer der Projektpartner zu erhalten, indem die jeweiligen „Gastgeber“ ihr Land den übrigen Teilnehmern näherbrachten. Dadurch konnten der Horizont erweitert und Vorurteile bzw. Unwissenheit abgebaut werden, wie ein Projektverantwortlicher betont (T&N_1).

3.3.2 Organisationsentwicklung

Mit einer Professionalisierung der Projektleiter kann auch eine Weiterentwicklung der ganzen Organisation einhergehen. Dies war insbesondere in Trainings- und Vernetzungsprojekten zu beobachten. In der Regel fehlte den befragten Projektleitern zwar ein detaillierter Einblick in alle beteiligten Partnerorganisationen, um mit Sicherheit sagen zu können, dass das Erlernte auch tatsächlich Einzug in die Arbeit der jeweiligen Organisationen gehalten hat. Von der eigenen Einrichtung sowie von einigen anderen Institutionen können sie aber berichten, dass die Methoden und Inhalte sich auf die praktische Arbeit auswirken und dort Anwendung finden. Einschränkend wird von einzelnen Projektleitern aber angemerkt, dass die Weitergabe der Erkenntnisse natürlich stark personenabhängig sei. Gerade bei einem Wechsel des Personals sei es schwierig, die Neuerungen auch tatsächlich in den Institutionen zu verankern. Hier sei der Nutzen dann eher auf der individuellen Ebene zu sehen, wo auf jeden Fall eine Professionalisierung stattgefunden habe.

Also was man bei den Teilnehmern beobachten konnte, das war halt einfach dass sie über die Organisation halt mit einer gemeinsamen Sprache reden konnten. (...) stößt man immer wieder auf unterschiedliche Verständnisse von, was heißt Vision zum Beispiel. Und das hat sich bei den Teilnehmern auf jeden Fall entwickelt dass es ne gemeinsame Sprache gibt über diese Sachen und man halt ziemlich... und auch eine Kohärenz und eine Abstimmung entstanden ist über die eigene Organisation über das gemeinsame Projekt sich wirklich ein gemeinsames Verständnis entwickelt hat unter den Teilnehmern. (PL, T&N_2, 3:14)

Die Trainings- und Vernetzungsprojekte stellen durch den intensiven Austausch zwischen den Akteuren unterschiedlicher Institutionen auch eine gute Gelegenheit dar, sich bei anderen Organisationen Anregungen für die eigene Arbeit zu holen. Dies betrifft nicht nur inhaltliche Aspekte, sondern beispielsweise auch die Bereiche Öffentlichkeitsarbeit und Dokumentation, wie ein Projektleiter (T&N_1) berichtet.

Auch in den übrigen Aktionsbereichen können die jeweiligen Organisationen von der Projektdurchführung profitieren. Eine Organisationsentwicklung findet hier zum einen dadurch statt, dass die jeweiligen Projektleiter ihre Erfahrungen aus unterschiedlichen Projekten teilen, zum anderen dadurch, dass jeder Mitarbeiter Wissen und Erfahrungen dazugewinnt und damit der Wissens- und Erfahrungsschatz der Organisation als Ganzes steigt. Die Vorerfahrungen aus anderen Projekten helfen zudem der Organisation bei der Konzeption und Durchführung weiterer Projekte, da sich Lerneffekte nutzen lassen und sich Routinen ergeben. Zudem, so die Erfahrung von zwei Projektleitern (EVS, YI_1), bringe auch ein qualifiziertes Feedback der Teilnehmer eine Organisation weiter.

Ein Beispiel zeigt, dass sich durch ein Projekt die Arbeitsweise einer ganzen Organisation ändern kann. Die Verantwortlichen einer Maßnahme der Kinder- und Jugendarbeit haben festgestellt, dass sich durch die Teilnahme am Projekt (T&N_4) ihre Einstellung bzw. Vorstellung gegenüber der Arbeit mit Kindern geändert hat. In der Folge haben sie ihre eigene Arbeitsweise hinterfragt und umgestellt dahingehend, dass sie verstärkt auf Partizipation setzen und den Teilnehmern mehr Mitspracherecht einräumen wollen. Die daraus resultierenden positiven Erfahrungen führten schließlich auch zu einer höheren Arbeitszufriedenheit. Das Training hat ihnen zudem die Angst genommen, dass die Maßnahme scheitern kann, weil sie im Austausch mit den anderen Teilnehmern erfahren haben, dass die Umsetzung auf sehr verschiedene Weisen möglich ist. Es hat ihnen Mut gemacht, sich selbst mehr zurückzunehmen und den Teilnehmern mehr zuzutrauen.

(...) wou mir als Begleeder fonctionnéiere fir Kanner dass si méiglech vill kënne selwer decidéieren, méiglech vill kënne selwer d'Saachen kënnen an d'Hand huelen an dass dat wat mir am Fong net geléiert hunn an eiser Ausbildung, mir hunn ëmmer geléiert dass mir fir d'Kanner Decisiounen huelen an dass mir de Kanner fäerdeg Offere presentéieren an dass mir de Kanner sou vill wéi méiglech Problemer aus dem Wee raumen an dat huet sech ganz vill geännert, do hunn mir ëmmer méi Leit déi bei eis schaffen déi net nëmme bereet sinn mat op den Wee ginn mee déi et och lues a lues léiere fir d'Kanner ëmmer méi wäit mat eran ze bezéien, (...) an dem Sënn huet sech ganz vill geännert. (PL1, T&N_4, 10:34)

4. Wie wird gelernt? Die Bedeutung von Strukturen, Methoden und Prozessen für das Lernen in den Projekten

Nach der Frage danach, was in den Projekten gelernt wurde, sind auch die Bedingungen und Kontexte, welche das Lernen und den Kompetenzerwerb begünstigen, von besonderem Interesse. In diesem Kapitel werden diejenigen Faktoren herausgearbeitet, die aus Sicht der Akteure in besonderem Maße dazu beitragen, Lernen und die Entwicklung von Kompetenzen zu ermöglichen. Aufschluss darüber geben sowohl die quantitativen Daten als auch die Aussagen aus der qualitativen Erhebung. In Kap. 4.1 wird untersucht, wie die Projektteilnehmer lernen und welche Faktoren für ihren Kompetenzerwerb von Bedeutung sind. Kap. 4.2 beschreibt, wie die Projektleiter in den Projekten lernen und Kompetenzen entwickeln.

4.1 Wie lernen die Projektteilnehmer?

Darüber, wie bzw. wodurch die Projektteilnehmer sich Kompetenzen und Wissen angeeignet haben, liegen Selbst- und Fremdeinschätzungen sowohl aus den quantitativen als auch aus den qualitativen Daten vor. Die Analyse fokussiert dabei folgende Aspekte, die sich in der Studie als zentral erwiesen haben: das Projektlernen im Unterschied zu anderen Lerngelegenheiten, die eingesetzten Methoden und Aktivitäten, die Identifizierung besonders effektiver Lerngelegenheiten, die Bedeutung der Gruppenprozesse und die Rolle des Projektleiters.

4.1.1 Jugend in Aktion als andere Form des Lernens

JiA-Projekte sind für Jugendliche und junge Erwachsene eine Möglichkeit des überwiegend non-formalen Lernens und Kompetenzerwerbs. Non-formales Lernen ist durch folgende Lernprinzipien gekennzeichnet, die auch die JiA-Projekte prägen: entdeckendes, prozessorientiertes und partnerschaftliches Lernen, Offenheit, Lernerzentriertheit, Partizipation und Freiwilligkeit (vgl. Ministère de la Famille et de l'Intégration, 2012). Damit unterscheiden sich JiA-Projekte auf vielfältige Weise von anderen – insbesondere formaleren – Lerngelegenheiten.

Doch auch in den diversen Settings des alltäglichen Lebens lernen die Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen: sowohl im formalen Rahmen (Schule bzw. Universität, Arbeit, Schulungen und Weiterbildungen) als auch in non-formalen (soziale oder politische Tätigkeiten, im Arbeitsumfeld, Nutzung non-formaler Bildungsangebote) und informellen Kontexten (in der Familie, im Freundeskreis, bei Freizeitaktivitäten, Reisen etc.) haben die Projektteilnehmer in den vergangenen zwölf Monaten etwas gelernt, wie sie in der Online-Erhebung bestätigen. Ein interessanter Befund ist hierbei, dass die Projektteilnehmer zwar alle Kontexte gleichermaßen als „Lernorte“ ansehen, den informellen Lerngelegenheiten im Alltag jedoch die höchsten Zustimmungswerte geben und am häufigsten als Orte erachten, an denen sie etwas gelernt haben. Lediglich das Lernen in Schule bzw. Universität kann annähernd so hohe Zustimmungswerte vorweisen. Das gleiche Resultat zeigt sich auch in der transnationalen Untersuchung.

Diesen offenbar besonders positiven Effekt informeller und non-formaler Lerngelegenheiten greifen die JiA-Projekte auf, indem sie entsprechende Lernarrangements zur Verfügung stellen. Gleichzeitig ermöglichen sie aber auch ein anderes Lernen als im Alltag der Teilnehmer. Darüber gibt eine Analyse, welche unterschiedlichen Kompetenzen in welchen Situationen erworben bzw. weiterentwickelt werden, Aufschluss: Hierzu wurden die Teilnehmer sowohl danach befragt, welche Alltagssituationen als auch welche Situationen innerhalb des Projekts dazu beigetragen haben, bestimmte Kompetenzen zu fördern. So zeigt sich beispielsweise beim Lernen im Alltag, dass das Zusammensein mit Freunden und Familie in hohem Maße zur Entwicklung von Diskussions- und Kompromissfähigkeit beiträgt, während

z.B. auf Reisen fremdsprachliche und interkulturelle Kompetenzen und im schulischen bzw. universitären Kontext logisches Denkvermögen gefördert werden. Ebenso tragen im Rahmen der Projekte verschiedene Situationen in unterschiedlichem Maße zum Erwerb der jeweiligen Kompetenzen bei: Während etwa die Kooperationsfähigkeit vor allem während der Projektvorbereitung (52% der Teilnehmer und 54% der Projektleiter stimmen dem zu) und während gemeinsamer Aktivitäten (64% bzw. 75% Zustimmung) gefördert wird, sind für das interkulturelle Lernen insbesondere auch die informellen Phasen relevant. Spezifische Kompetenzen werden demzufolge in der Regel nicht durch eine einzige, sondern durch mehrere Aktivitäten ausgebildet. Zur Kompetenzentwicklung trägt aus Sicht der Befragten also eine Kombination aus non-formalen, informellen und formalen Lernsettings bei, wie sie in den JiA-Projekten gegeben ist.

Deutlich wird darüber hinaus, dass in den Projekten andere Kompetenzen im Vordergrund stehen als im Alltag der Teilnehmer: Die drei Kompetenzen, für deren Erwerb die Projekte aus Sicht beider Befragtengruppen die meisten Lerngelegenheiten bereitstellen, spielen im alltäglichen Leben der Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen eine weniger wichtige Rolle. Die effektivsten Lerngelegenheiten stellen die JiA-Projekte nach Einschätzung der Akteure für die Kommunikation in einer Fremdsprache, interkulturelle Kompetenz und Kooperationsfähigkeit zur Verfügung. In den unterschiedlichen Settings des Alltags lernen die Befragten hingegen am ehesten, ihre Meinung in Diskussionen überzeugend einzubringen, Chancen für ihre persönliche oder berufliche Zukunft zu erkennen sowie logisch zu denken und Schlüsse zu ziehen. Die JiA-Projekte stellen somit nicht nur eine wirkungsvolle Art des Lernens dar, sondern gleichzeitig eine sinnvolle Ergänzung zum „Alltagslernen“, indem gerade solche Kompetenzen besonders gefördert werden, für die im alltäglichen Leben weniger Lerngelegenheiten bereitstehen.

Auch in der qualitativen Erhebung wird deutlich, dass die Projekte in vielerlei Hinsicht ein anderes Lernen ermöglichen und fördern, als es die Teilnehmer aus anderen Kontexten kennen. Herausgestellt wird von den Befragten besonders die als positiv empfundene Abgrenzung zum schulischen Lernen. Jugendliche, die an einer Jugendbegegnung (YE_1) teilgenommen haben, stellen als wichtigsten Unterschied zum formalen Lernen in der Schule heraus, dass man sich dort Wissen aneigne, während man hier etwas „über sich“ lerne und sich weiterentwickle. Das Lernen im Projekt erfolgt aus ihrer Sicht vor allem unbewusst. Die Jugendlichen machen ihre eigenen Lernerfahrungen im praktischen Erleben und nach eigenen Interessen und bekommen nicht, wie in der Schule, vorgegeben, was sie lernen sollen. Insgesamt sei diese Art von Lernen auch für das Selbstbewusstsein sehr förderlich. Die Projekte bieten einen Rahmen, in dem die Teilnehmer ohne negative Konsequenzen lernen und sich entfalten können. Dies kann dann – wie ein Interviewpartner berichtet – dazu führen, dass schulische Scheiternerfahrungen durch Erfolgserlebnisse im Projekt kompensiert werden können:

Oder et sinn anerer déi, (...) wou een wierklech gesäit dass déi an der Schoul permanent Echecen hunn an dann awer geduecht dass se am Handwierk Verschiddenes kënne maachen, an eng ganz aner Unerkennung kréie wéi se dat bis elo kannt hunn an sech dann och ufänken ze interesséiere fir Handwierk zum Beispill. (PL, T&N_3, 10:53)

Ein Projektleiter (YI_2) sagt, dass man das Lernen im Projekt mit dem Lernen an anderen Orten (Schule, Universität) schlecht vergleichen könne, da die Zielsetzung eine ganz andere sei; gleichwohl gebe es viele Aspekte, die man so bei anderen Lerngelegenheiten nicht habe. Insbesondere die Möglichkeit des non-formalen Lernens in Abgrenzung zu den formalen Lernsettings wird von den Projektleitern hervorgehoben:

Dat léieren dat kann op ganz vill Plaze mengen ech stattfannen t'ass éischer d'non-formell Bildung déi wierklech eng privilegiert Plaz ass fir dat Léiere fir déi Persounen ze favorisieren. (PL, T&N_2, 3:45)

(...) klar ich muss meine Ziele ganz anders fassen aber die Methoden die sind sehr sehr unterschiedlich bei der non-formalen Bildung. (PL, YE_2, 1:22)

Jugend in Aktion ermöglicht Erfahrungen, die in der alltäglichen Lebenswelt nicht oder nicht in dem Maße gemacht werden können. So war es für manche Jugendliche das erste Mal, dass sie in einer vergleichbaren Umgebung (Millionenstadt, fremdes Land etc.) waren. Durch lebendig und authentisch vermitteltes Wissen, z.B. durch Einheimische und Zeitzeugen, haben die Jugendlichen eindrucksvoll und realitätsnah und gänzlich anders als im schulischen Kontext gelernt, wie der Projektleiter (YE_2) erläutert. Er umschreibt das Lernen mit schauen, erleben und auf sich wirken lassen anstelle von lesen, verstehen und rezipieren; es sei ein Lernen aus Erfahrungen statt aus Büchern.

Als weiterer Vorteil bei den Austauschprojekten, die in einem anderen Land stattfanden, wird von einem Projektleiter (YE_1) herausgestellt, dass man auf Reisen einen ganz anderen Zugang zu den Jugendlichen findet, als dies in der formalen Bildung der Fall ist. Effekte davon seien beispielsweise tiefere Gespräche, ein intensiverer Austausch und ein engeres Vertrauensverhältnis.

Nach Meinung jugendlicher Teilnehmer an einem internationalen Austausch sind die Lerneffekte weit- aus größer, wenn man die Erfahrungen fernab der Heimat in einer fremden Umgebung macht. Als Beispiel nennt eine Teilnehmerin (YE_1) die Begegnung mit alten Menschen in einem Seniorenheim. Es ist ihnen zwar bekannt, dass es auch in Luxemburg alte Menschen gibt, die in Altenheimen leben und dort einsam sind, weil sie kaum Besuch bekommen. Durch die intensive Begegnung dort ist es ihnen aber erst richtig bewusst geworden und hatte den eigenen Wunsch nach verstärktem sozialem Engagement zur Folge. Einen weiteren wichtigen Aspekt, den der Aufenthalt in einer fremden Um- gebung mit sich bringt, spricht ein Absolvent des europäischen Freiwilligendienstes an:

Ech denken dass och d'Ëmgegigend bedéngt. Wann een an enger ganz neier Ëmgegigend ass da kann een och en ganz Neie sinn, wann een lo an eng Géigend zréck kënnt wou d'Läit scho wosste wéi een war, da sinn d'Erwaardungen do déi da missten theoretesch erfëllt ginn oder sollen. (PP1, EVS, 9:33)

Auch durch die Umgebung tragen die Projekte demnach zu Veränderung und Weiterentwicklung bei. Voraussetzung dafür ist eine Offenheit der Teilnehmer Neuem gegenüber. Diese ist bei den Gesprä- chen immer wieder festgestellt und herausgestellt worden; der Wunsch der jungen Menschen, den Horizont zu erweitern, ist durchgängig vorhanden.

Mee do hunn ech geduecht, ok dofir hues du jo och dee Projet geholl fir Saachen einfach elo mol ze maachen, looss et op dech duerkommen an maachen. An ech sinn extrem positiv iwwerrascht gi well... (PP2, EVS, 9:36)

4.1.2 Methoden und Aktivitäten

Bei der Betrachtung des methodischen Designs der Projekte zeigt sich, dass ein sehr vielfältiges Spek- trum an Übungen, Methoden und Aktivitäten zum Einsatz kam. Sowohl in der Wahrnehmung der Teil- nehmer als auch der Projektleiter zeigt sich ein „Methoden-Mix“ aus eher formalen (Präsentationen, Vorträge), eher klassischen (Diskussionen, Reflexionen), explorativen (Erkundungen, Ausprobieren), kreativen (Theater, Rollenspiele) und aktiven (sportliche bzw. Outdooraktivitäten) Elementen. Nach einer Schätzung sowohl der Teilnehmer als auch der Projektleiter nahmen die geplanten non-formalen Aktivitäten (einschließlich deren Vorbereitung) dabei mit etwa 40 bis 50 Prozent der Projektzeit den größten Raum ein. Jeweils etwa 20 Prozent der Zeit waren für eher formales Lernen (z.B. Zuhören bei Vorträgen) sowie für informelles Lernen (z.B. spontane bzw. individuelle Aktivitäten, Mahlzeiten, Frei- zeit) vorgesehen. Diese Zeitanteile variierten jedoch je nach Projekttyp: Die Projekte mit dem Schwer- punkt „Training und Vernetzung“ wiesen einen höheren Anteil formaler Aktivitäten auf, wohingegen das informelle Lernen dort den Daten zufolge den geringsten Raum einnahm. Informelle Lernzeiten waren demgegenüber bei Jugendbegegnungsprojekten sowie Freiwilligendiensten am stärksten aus- geprägt, während die Jugendinitiativen den größten Anteil an geplanten Aktivitäten und Übungen hatten.

Weitere Zahlen unterstreichen die Variation von unterschiedlichen Methoden: 73% der Projektteilnehmer und 71% der Projektleiter bestätigen in der schriftlichen Befragung, dass das Zuhören bei Präsentationen oder Vorträgen von Experten oder Mitgliedern des Projektteams Bestandteil des Projekts war. Zwei Drittel der Teilnehmer hatten nach eigener Darstellung Gelegenheit, über die Projekterfahrungen zu sprechen bzw. diese zu reflektieren; 81% der Projektleiter bestätigen dies. 56% der Teilnehmer und 78% der Projektleiter bekunden, dass die Teilnehmer das Gelernte anwenden konnten. Und dass informelle Phasen ebenfalls großen Raum einnahmen, bestätigen etwa 70% der Projektteilnehmer und etwa 80% der Projektleiter.

Neben den eigentlichen Projektaktivitäten bzw. deren Vorbereitung haben den Befunden zufolge gerade diese freien und informellen Zeiten besonders positiven Einfluss auf die Kompetenzentwicklung. Vor allem für den Ausbau interkultureller Kompetenzen sind diese Phasen den Daten zufolge sehr nützlich: Etwa die Hälfte der Teilnehmer an der Online-Befragung stimmt zu, dass Freizeit und informelle Erfahrungen zur besseren fremdsprachlichen und interkulturellen Verständigung mit Menschen fremder Herkunft beigetragen haben.

Jeweils etwa drei Viertel der Teilnehmer geben an, dass im Projekt Übungen, Methoden und Spiele zum Einsatz kamen, die neu für sie waren und die gleichzeitig wichtige Themen angesprochen und ihr Interesse geweckt haben. Diese Methoden wurden von den Teilnehmern sehr gut angenommen und können als erfolgreiche Lernarrangements angesehen werden, die den Kompetenzerwerb positiv beeinflussten: 62% empfanden die Methoden als hilfreich, leichter als sonst etwas zu lernen, und 65% sahen sie auch als geeignete Lehrmethoden in Schule und Universität an.¹⁴ Auf je mehr Projekte die Teilnehmer ihre Einschätzung stützen, d.h. an je mehr Projekten sie teilgenommen haben, umso positiver fallen ihre diesbezüglichen Urteile aus.

Während in den untersuchten Trainings- und Vernetzungsprojekten überwiegend „klassische“ Methoden zum Einsatz kamen (vgl. Kap. 4.2), wurden insbesondere in Jugendaustausch- oder Jugendinitiativprojekten – möglicherweise auch aufgrund der größeren Zeitressourcen und geringerem „Lern- druck“ – verstärkt auch neue Methoden angewendet.

Dach wat tatsächlech nei war, elo muss ech nodenken, mee wat nei war, dat war sou mol eng Kéier eng ongeplangten, net duerchgeplangten Aktivitéit...net sou am Detail duerchgeplangten Aktivitéit eran ze geheien an mech selwer mat derhannert ze geheien (...). Dat war eng Method déi ech bis elo ni ugewannt hat an dat huet awer dank dem Grupp an dank dem Encadrement huet dat super fonctionnéiert. (PL, YE_1, 5:48)

Solche Projekte, in denen soziale Aspekte und Begegnungen mit anderen Menschen im Vordergrund standen, seien ohnehin dafür prädestiniert, kreative und weniger formale Methoden anzuwenden. Schließlich, so der Projektleiter, habe man hier mit Menschen zu tun, mit denen man gemeinsam etwas entdecken könne und wodurch man sich auch selbst als Mensch entdecke, weshalb sich hier kreative Methoden eher anbieten. Dieses soziale Erleben und die damit verbundenen Erfahrungen interessieren und faszinieren die Jugendlichen sehr, so seine Einschätzung.

An dofir fonctionnéiert hei déi kreativ Method, déi offe Method vill besser, well si selwer d'Zil schonn eigentlech verstanen hunn wéi et geet. (PL, YE_1, 5:50)

4.1.3 Effektive Lerngelegenheiten

Bei der Analyse kristallisierten sich unterschiedliche Lerngelegenheiten und Situationen heraus, die von den Projektakteuren als besonders effektiv erachtet wurden. Einige dieser Faktoren, die offenbar besonders zum Kompetenzerwerb beigetragen haben, werden im Folgenden beschrieben.

¹⁴ Diese Daten beziehen sich aufgrund unterschiedlicher Fragestellungen lediglich auf die Befragungen von November 2012 und Mai 2013.

Durchgängig zeigt sich, dass eine hohe Eigenverantwortung der Teilnehmer sich positiv auf deren Lernen auswirkt. Die Eigenaktivität und individuelle Verantwortung für das Gelingen und den Erfolg eines Projekts im Sinne eines persönlichen Nutzens wird insbesondere im Rahmen des europäischen Freiwilligendienstes betont. Hier sind die Teilnehmer aufgrund der besonderen Situation am stärksten gefordert, Verantwortung für ihr Projekt zu übernehmen. Die Tatsache, auf sich allein gestellt zu sein und mit fremden Menschen in Kontakt treten zu müssen, wird von den Befragten gewissermaßen als „Pflicht“ zur Offenheit und Weiterentwicklung gesehen, was sich für diese als gewinnbringend erweist:

Also et geet einfach ëm e friemt Land wéi gesot, et kennt een keen an wann s de dech selwer net doduerch kämpfs da brauchs de et guer net ze maachen, da kanns de direkt rëm Heem fueren, an dat weess ech net, also déi meescht wëssen dat schonn an dass déi meescht Lait sech dat bewosst sinn, du muss Deeler auspaken an op Lait duergoen. An du muss weise ween s du bass an wat s de kanns, jo du muss een Krees do opbauen, een Freundeskrees soss ginn déi zwielef Méint ganz laang Méint. (PP1, EVS, 9:15)

Do muss een och schonn e bëssi preparéiert sinn, soen hei ech ginn hei fort, ech muss oppe sinn, ech muss selwer déi Saache maache goen an opbauen an... automatesch kritt een da selwer Selbstsicherheit an da gëtt een an allen Hisiichte grouss (PP2, EVS, 9:16)

In kürzeren Projekten hat der Aspekt der Eigenverantwortung meist nicht ganz so viel Gewicht, doch auch bei zeitlich begrenzten Aktivitäten legten manche Projektleiter Wert darauf, dass die Jugendlichen nicht bloß Teilnehmer sind, sondern aktive Gestalter des Projekts. Entsprechend wurden Aufgaben häufig delegiert und die Jugendlichen ganz gezielt in die Verantwortung genommen:

(...) d'konzept ass et gëtt gesot, mir maachen elo eppes wat ongeféier an déi dote Richtung geet an dir Jonker dir hutt dat an der Hand, bereet eppes vir, mee dir sidd Kreateure vun der Aktivitéit, dir sidd et, dir sidd Owner vun der Aktivitéit, an dat heescht well dir déi Kreativ sidd, gitt dir och domat eenz wann et anescht geet (...) (PL, YE_1, 5:14)

Verantwortung übernehmen und aktiv an der Gestaltung des Projekts partizipieren konnten Teilnehmer vor allem dann, wenn sie in die Vorbereitung des Projekts eingebunden waren. Dies war in der Mehrzahl der Projekte der Fall, wie aus den Zahlen der Online-Erhebung hervorgeht: 56% der Teilnehmer und 70% der Projektleiter geben an, dass die Teilnehmer an der Vorbereitung bzw. Organisation des Projekts beteiligt waren. In knapp der Hälfte der Projekte war dies aus Sicht der Teilnehmer demzufolge nicht gegeben. Auch in der qualitativen Studie wird deutlich, dass Ausmaß und Art der Partizipation von Projekt zu Projekt unterschiedlich waren. Während in einem Jugendbegegnungsprojekt (YE_2) das Vorbereitungstreffen in erster Linie dem gegenseitigen Kennenlernen diente und den Teilnehmern ein mehr oder weniger fertiger Programmvorschlag präsentiert wurde, waren die Teilnehmer einer anderen Jugendbegegnung (YE_1) von Beginn an umfassend in die Vorbereitung eingebunden. Ebenso konnten sie das Programm mitgestalten und Ideen für den Ablauf einbringen. Die Teilnehmer haben in Gruppen verschiedene Bereiche selbst organisiert und vorbereitet, wobei sie durch den Projektleiter unterstützt, motiviert und teilweise auch korrigiert wurden. Manche von ihnen berichteten, dass sie dabei einen Bereich gewählt haben, in dem sie sich schon auskannten (ein Mädchen, das Tourismus studiert, hat sich auch um den Bereich Tourismus gekümmert), andere haben bewusst ein Thema gewählt, bei dem sie noch keine Erfahrung hatten, um etwas Neues zu lernen. So erzählte ein Mädchen, welches sich um das Sponsoring des Projekts gekümmert hat, dass sie dies noch nie vorher gemacht habe und ihr diese Aufgabe, z.B. Kontakte zu Sponsoren zu knüpfen, sehr viel gebracht hat. Durch den starken Einbezug in die Vorbereitung wurde den Jugendlichen auch von Anfang an das Ziel des Austauschs klar: er sollte kein Selbstzweck sein, sondern es ging darum, sich mit anderen und für andere zu engagieren.

Dat heescht, si waren also ech menge vum Gefill hir an och vun der Realitéit hir, waren si tatsächlech vun Ufank un déi berühmten Owneren vun dem Projet, dat war hire Projet. (PL, YE_1, 5:26)

Ähnliches berichten die Teilnehmer einer Jugendinitiative (YI_2), die ebenfalls von Beginn an in die Vorbereitung und Planung des Projekts bzw. der Projektidee einbezogen waren. Auch hier wurden

Aufgaben teils nach Interesse und Präferenzen gewählt und teils bewusst solche Aufgaben gesucht, die eine Herausforderung darstellten und bei denen etwas Neues erlernt werden konnte.

Der Projektleiter einer weiteren Jugendinitiative (YI_1) räumt ein, dass er die Projektteilnehmer entgegen seiner Absicht kaum in die Vorbereitung eingebunden hat, da zahlreiche Aufgaben für die Organisatoren selbst neu waren und sie daher selbst erst versuchen wollten, diese zu bewältigen. Bei einem Folgeprojekt im Jahr darauf, bei dem auf die Erfahrungen der Erstaufgabe zurückgegriffen werden konnte, wurden die Teilnehmer dann stärker in die Vorbereitung eingebunden.

Ein Projektleiter, der bereits zahlreiche JiA-Projekte geleitet hat, kann bei aktuellen Projekten jeweils auf ehemalige Teilnehmer zählen, die ihn ehrenamtlich unterstützen. Er bindet Jugendliche nach eigenen Angaben „von der Entstehung bis zum Produkt“ ins Projekt mit ein, was er für die Motivation, das Selbstbewusstsein und den Lernerfolg der jungen Menschen als Erfolgsfaktor ansieht.

Die Leute sagen nämlich immer „die Jugend von heute“, das war schon damals so, als ich jünger war, aber es sind sehr viele Leute, wenn man denen anspruchsvolle und interessante Projekte bietet, wo die auch wirklich so das Bottom-up-Prinzip wieder... wo die mitwirken können und mitentscheiden können, dann macht es denen auch Spaß und dann kriegt man die auch mobilisiert, das ist so meine Erfahrung auf... wenn ich jetzt zurückblicke auf die letzten vier, viereinhalb Jahre. (PL, T&N_1, 6:38)

Selbstvertrauen und damit verbundene Lernerfolge erwerben die Teilnehmer nach Einschätzung von Projektleitern auch bei der Umsetzung der eigentlichen Projektaktivitäten. Sowohl in Jugendinitiativen als auch in Jugendbegegnungen oder im Freiwilligendienst können junge Menschen durch praktische Arbeit und die Erfahrung, etwas geschafft und auf die Beine gestellt zu haben, neue Kompetenzen erwerben, die Nützlichkeit ihres Tuns erfahren und ihr Selbstbewusstsein ausbauen.

Wenn sie einfach merken, da entsteht was... Das Feedback, da haben sie viel mit anderen Jugendlichen zu tun und wenn sie merken, was ich mach ist nützlich, das trägt zum Gelingen bei. Wir hatten... ein Ausflug wurde organisiert, den haben unsere zwei Freiwillige zum größten Teils selbst auf die Beine gestellt. Das war der beste Ausflug den wir jemals hatten, da kam auch so viel rüber. (PL, EVS, 2:35)

Wenn auch nicht von den Projekten als solche intendiert, erweisen sich immer wieder auch Schwierigkeiten, widrige Umstände und unvorhergesehene Ereignisse als effektive Lerngelegenheiten. Die in den unterschiedlichen Projekten befragten Akteure berichten von diversen Problemen und Widrigkeiten, die plötzlich auftraten, von den Betroffenen aber jeweils gemeistert wurden und an denen sie letztlich gewachsen und gereift sind. In diesem Zusammenhang betont ein Verantwortlicher für den Freiwilligendienst die Wichtigkeit, ein Scheitern unbedingt zu vermeiden; vielmehr könnten die Teilnehmer lernen, auch mit Rückschlägen und Misserfolgen umzugehen, beispielsweise wenn eine Aktion nicht so läuft wie geplant oder in der Umsetzung etwas schiefgeht.

Ja auf jeden Fall, also bei dem, den wir entsendet haben, der hat ein unheimliches Wachstum hingelegt. Der kam in eine Aufnahmeorganisation wo vieles nicht geklappt hat und er hat sich nach zwei Monaten die Frage gestellt, komme ich jetzt nach Hause oder nehme ich das selbst in die Hand. Und er hat das alles selbst in die Hand genommen, also ich gebe zu, ich hätte es nicht geschafft, in dem Alter hätte ich das nicht geschafft, weil da vieles nicht funktioniert. Die Aufgaben konnten nicht gemacht werden, weil die Infrastruktur nicht stand, aber er hat dann angefangen. Also Hut ab. Es gibt schon eine Erfolgsgeschichte. (PL, EVS, 2:39)

Ein Absolvent des Freiwilligendienstes selbst erzählt, wie er zunächst auf der Arbeit Schwierigkeiten hatte, als Mann in einer von Frauen dominierten Einrichtung akzeptiert zu werden, sich aber beweisen wollte und sich somit letztlich Respekt verschafft hat.

Auch der Leiter einer Jugendbegegnung (YE_1) berichtet von Aktivitäten und Begegnungen mit anderen Menschen, die völlig anders abliefen als geplant und durchaus hätten scheitern können. Er war davon beeindruckt, wie die Teilnehmer auf solch unvorhergesehene Situationen reagierten und diese – je nach Typ auf ganz unterschiedliche Weise – meisterten. Die Jugendlichen hätten sich hier keineswegs frustriert gezeigt, dass Aktionen nicht wie geplant umsetzbar waren, sondern im Gegenteil große

Kreativität, Spontaneität und Flexibilität bewiesen und die eigentlich ungünstigen Umstände somit als effektives Lernfeld genutzt. Daran hatte laut den Teilnehmern wiederum auch der Projektleiter seinen Anteil, der die Jugendlichen von Beginn an zur Kreativität und Eigenverantwortung aufgerufen hatte.

4.1.4 Peer Learning und Gruppenprozesse

Eine ganz entscheidende Rolle für das Lernen spielten in allen herangezogenen Projekten die Gruppenprozesse. Vor allem die in Kap. 3.1 beschriebenen sozialen Kompetenzen, die die Teilnehmer im Rahmen der Projekte erworben haben, werden überwiegend auf das soziale Miteinander und die Interaktion in heterogenen Gruppen zurückgeführt.

Das Funktionieren als Gemeinschaft war dabei nicht nur Notwendigkeit aufgrund der Projektkonzeption, sondern auch explizites Ziel aufgrund der Möglichkeiten, die das Zusammensein in einer Gruppe bietet.

Also ech hat hine gesot dat do ass Deel vum Projet, dass mir als Grupp an dass dir herno mat deene (...) zu 40 Leit zesommen als Grupp fonctionnéieren, dat ass Deel vum Projet, dat ass net een Zoufall deen ech gär herno hätt, dat ass fir eis, fir dese Projet, ass dat een Zil. (PL, YE_1, 5:18)

In einer über einen längeren Zeitraum bestehenden Jugendinitiative (YI_2) wurde der Bedeutung der Gruppenprozesse dadurch Rechnung getragen, dass das Zusammenwachsen als Gruppe durch eine Teambuilding-Maßnahme gezielt gefördert wurde. In einem gemeinsamen dreitägigen Camp während des Projekts sollte die Gruppe sich besser kennenlernen, zusammenfinden, Erwartungen und Ziele abklären und lernen, „an einem Strang zu ziehen“.

Mir hunn och (...) sou ee SummercampTREFF quasi gehat, wou mir dann dräi Deeg op enkste Raum matenee müssen eenz ginn. An, jo, natierlech entstinn och ëmmer Konflikter, mee dat ass wat dat Ganzt mengen ech och interessant mécht, dass een ebe léiert och mol nozeginn oder mol seng eegen Iwwerzeegung eng kéier ze hannerfroen oder bereet ze sinn iwwert déi ze schwätzen. (PP2, YI_2, 12:12)

Für den weiteren Projektverlauf erwies sich diese Maßnahme als äußerst gewinnbringend, wie die beiden Projektleiter betonen. Von der kooperativen, offenen und respektvollen Atmosphäre untereinander haben die Teilnehmer insofern stark profitiert, dass sie erheblich zu den positiven Lerneffekten beigetragen hat. Die Gruppenmitglieder berichten, dass das erlebte Vertrauen in der Gruppe ihnen Sicherheit und Mut gab, neue Aufgaben anzupacken. Das betraf auch Mitglieder, die sich der Jugendinitiative neu anschlossen und so integriert wurden, so dass auch sie sich schon nach kurzer Zeit mit ihren Erfahrungen und Argumenten einbringen konnten und gehört wurden.

(...) well e gewëssent Vertrauen oder eng gewësse Méiglechkeet eben do besteet, neie Leit d'Chance ze ginn sech ze beweisen, kann een vun Ufank un mengen ech scho Saache maachen, déi eng gewësse Wichtigkeet schonn hunn an och séier weisen: Ech interesséiere mech dofir, ech si bereet dat ze maachen, ech si bereet déi Zäit ze opferen an déi Aufgaben ze iwwerhuelen. An ech mengen dat gött engem och séier zimlech vill Selbstvertrauen, well een eben... also, ech war zimlech séier zimlech gutt an de Grupp integriert, mengen ech. (PP2, YI_2, 12:10)

Die Projektleiter berichten im Gespräch von ihrer Beobachtung, dass sich verschiedene soziale und personale Kompetenzen, die zunächst bei einigen noch fehlten, im Laufe des Projekts durch die Zusammenarbeit im Team entwickelt haben. Ferner trug die gute Gruppenatmosphäre auch dazu bei, sich gegenseitig zu motivieren und das gemeinsame Ziel nicht aus den Augen zu verlieren.

Gelernt haben die Teilnehmer auch durch die Art und Weise, wie im Projekt zusammengearbeitet wurde. Ein zentrales Anliegen der genannten Jugendinitiative war es, als demokratisches Team ohne hierarchische Strukturen auszukommen, weshalb die Projektleiter auf die Eigenverantwortung und Partizipation aller Akteure Wert legten. Dazu wurden u.a. autonom agierende Arbeitsgruppen mit unterschiedlichen Schwerpunkten etabliert. Hier berichten sowohl die Projektleiter als auch die

Teilnehmer von einem erheblichen Lernprozess. Das Miteinander ohne Hierarchien war für viele ungewohnt und es musste erst gelernt werden, selbst Entscheidungen zu treffen und Verantwortung zu übernehmen. Die demokratische Struktur führte bei den Gruppenmitgliedern auch zu der Einsicht, dass Kompromisse gefunden werden und Gruppeninteressen über individuellen Interessen stehen müssen.

Mee, vue dass mir ebe grad wierklech demokratesch fonctionnéieren, dass wann méi Leit dofir sinn an wierklech d'Majoritéit do ass, da geet een einfach mat, t'kuckt ee wat dorausser gëtt. Et muss een och léieren am Grupp ze schaffen. (PP5, YI_2, 12:19)

Handlungsleitend war daher der Wunsch, einen Konsens im Gespräch zu finden und nur, wenn dies nicht möglich war, durch Abstimmung eine Mehrheitsentscheidung herbeigeführt wurde. Da es bei einer Abstimmung jedoch immer eine Minderheit gibt, die mit dem Ergebnis nicht einverstanden ist, wurde eine zusätzliche Hürde eingeführt: Zunächst wurde darüber abgestimmt, ob es zu einer Abstimmung kommen soll; wenn eine Zwei-Drittel-Mehrheit dafür war, konnte dann über das eigentliche Thema abgestimmt werden, wobei wiederum eine Zwei-Drittel-Mehrheit erforderlich war. Auch diese Maßnahmen trugen dazu bei, den Teamgedanken zu stärken.

Die Teilnehmer einer Jugendbegegnung (YE_1) berichten von der eindrucksvollen Erfahrung, dass alle Gruppenmitglieder offen kommunizierten, wenn sie etwas störte, sodass es gar nicht erst zu Konflikten kam. Begünstigt wurde das ihrer Einschätzung nach durch die regelmäßigen täglichen Gespräche mit dem Projektleiter, in denen alle die Gelegenheit hatten, Dinge offen anzusprechen. Insgesamt waren sie sehr beeindruckt von den sehr positiven gruppenspezifischen Prozessen, die sie beobachteten und miterlebten, und den emotionalen Momenten in der Gruppe. Sie bekundeten, dass sie gegenseitig stark voneinander profitiert haben. Laut Projektleiter besteht diese Gruppe noch weit über das Projektende hinaus und er bestätigt den großen Gewinn, den die Mitglieder aus diesen Bekanntschaften ziehen:

Dat zweet ass, dass se eigentlech do een neie Grupp kennegeléiert hunn, den ëmmer nach fonctionnéiert an wou déi Leit sech ëmmer nach firenauer interesséieren. An déi sinn an enger interessanter Phase vun hirer Entwécklung, dat heescht si inspiréieren sech och géigesäiteg, erzielen sech Saachen, ginn sech Ideeën an sou weider an sou virun. (PL, YE_1, 5:52)

Ähnliche Erfahrungen wurden im europäischen Freiwilligendienst gemacht. Im Gespräch berichten ehemalige Freiwillige von den wertvollen Erfahrungen, die sie durch den Austausch mit Freiwilligen aus anderen Ländern gemacht haben und die sie auf unterschiedlichen Ebenen weitergebracht haben. An positiven Auswirkungen werden eine größere Offenheit, Toleranz, Verständnis, ein stärkeres Interesse an anderen Ländern und politischen Themen sowie ein dementsprechend größeres Allgemeinwissen genannt. Aus seiner langjährigen Erfahrung in der Betreuung und Begleitung von ausländischen Freiwilligen in Luxemburg kann ein Verantwortlicher für den Freiwilligendienst diese positiven Effekte des Peer Learnings voll und ganz bestätigen:

Was mir wichtig erscheint ist auch dieser Kontakt, das Netzwerk mit den anderen Freiwilligen. Es gibt ja immer rund dreißig Freiwillige in Luxemburg und ich glaub da läuft sehr viel. Da kriegen sie auch viel mit wie andere auch arbeiten, also auf jeden Fall ändert sich da was. (PL, EVS, 2:27)

Das schätze ich, einer unserer Freiwilligen konnte auch persönliche Erfahrungen was er auch früher schon erlebt hat mit einbringen und das war einfach wunderbar, das macht sehr viel aus, dieser Kontakt mit anderen Jugendlichen. Ich glaube zehren sie auch davon und ich glaube da baut sich ein Netzwerk, ich meine die verbringen auch die Freizeit viel miteinander und dann klappt das und ich glaube da lernen sie auch viel. (PL, EVS, 2:36)

Von eindrucksvollen positiven Gruppeneffekten berichtet auch der Projektleiter einer Jugendinitiative (YI_1) mit „schwierigerer“ Gruppenzusammensetzung: Die Gruppe bestand laut Projektleiter aus zahlreichen Teilnehmern mit erheblichen familiären und emotionalen Problemen, die teilweise untereinander zerstritten waren. Die Zusammenarbeit am gemeinsamen Projektziel hat hier seinen Schilde-

rungen zufolge dazu geführt, dass diese im Laufe der Interaktion ihre vorherrschenden Klischees und Vorurteile abgelegt haben, offener aufeinander zugegangen sind und letztlich miteinander statt gegeneinander agiert haben. Die Teilnehmer dieses Projekts haben offenbar enorm von den positiven Gruppenerfahrungen profitiert, die auch über das Projektende hinaus noch Bestand hatten, was sich darin zeigt, dass die Jugendlichen von sich aus ein gemeinsames Folgeprojekt initiierten.

4.1.5 Die Rolle des Projektleiters

Anzunehmen ist, dass auch die Projektleiter eine bedeutende Rolle für den Kompetenzerwerb der Teilnehmer und mithin den Erfolg der Projekte haben. Indirekt dadurch, dass sie das Projekt konzipieren und organisieren, direkt durch pädagogische und didaktische Entscheidungen bezüglich der eingesetzten Methoden, der Partizipationsmöglichkeiten der Teilnehmer uvm.

Die Analyse zeigt, dass es „den“ Projektleiter nicht gibt und somit auch keine klare Aussage darüber getroffen werden kann, welche Bedeutung für das Lernen der Teilnehmer ihm zukommt. Vielmehr wird in der qualitativen Erhebung deutlich, dass die befragten Projektleiter ihre Rolle sehr unterschiedlich interpretieren. Zu den häufig genannten Aufgaben gehört neben der Organisation und Vorbereitung, als Ansprechpartner (sowohl für die Teilnehmer als auch für externe Partner) zu fungieren, die Teilnehmer zu motivieren, sie einzubeziehen und bei den anfallenden Aufgaben zu unterstützen. Ein Projektleiter definiert seine Funktion in erster Linie als „Ermöglicher“:

Also sécher gesinn ech meng Roll als (...) Facilitator, een den Saache méi einfach mécht an erméiglecht. (...) Schaf eng Spillwiss, een Forum wou déi Jonk sech kënne mat hire Kompetenzen austoben, sou dass et engem Konzept, enger Idee entsprécht, dass et net einfach sou een blannt Austoben ass, mee dass et wierklech...t'ass eng Idee dohannert. (PL, YE_1, 5:38)

Einfluss auf den Erfolg eines Projekts können die Projektleiter auch durch ihr pädagogisches Handeln nehmen. Oben wurde die Bedeutung der Gruppenprozesse für den Kompetenzerwerb beschrieben; dieser Bedeutung sind sich die Projektleiter offenbar bewusst und versuchen, durch entsprechende Methoden die Gruppendynamik positiv zu beeinflussen. Neben einmaligen Teambuilding-Aktionen (s.o.) werden an Maßnahmen u.a. genannt, das Gespräch mit den Teilnehmern zu suchen, Raum zu schaffen für Aussprachen und zum Austausch, Reflexionsrunden einzubauen, danach zu schauen, dass sich alle in der Gruppe wohlfühlen und integriert sind, alle zu Wort kommen zu lassen, Konflikte zu klären, und nicht zuletzt Wortführer in der Gruppe gezielt anzusprechen und auf deren besondere Rolle innerhalb der Gruppe und somit für das Gelingen des Projekts hinzuweisen.

Meng Erfahrungs mat Jugendgruppen ass: géff hine Geleeënheet iwwert d'Saachen ze schwätzen, besonnesch wann s du gären häss dass ee Grupp wéi eng Famill oder wéi ee Grupp fonctionnéiert. Déi Saache musse geschwat gi soss forméieren sech op emol Cliquen a fir mech ass et kloer, dat war iergendwou mäin Zil, wat ech hinen awer vun Ufank un gesot hunn, ech hunn gesot, ech géif mir wënschen dass mir als Grupp, ee Grupp sinn, dofir komm mir schwätzen driwwer. (PL, YE_1, 5:17)

Ein noch weiteres Aufgabenfeld beschreibt der befragte Verantwortliche für den europäischen Freiwilligendienst, da er ganzjährig mit dieser Aufgabe betraut ist und junge Menschen über einen entsprechend langen Zeitraum begleitet. Neben der Auswahl der Freiwilligen und dem Abklären von Motiven, Interessen und Erwartungen beinhaltet seine Funktion auch, den jungen Menschen Feedback in Form von Lob und Kritik zu geben, den Arbeitseinsatz zu überwachen und darauf zu achten, dass Regeln und Absprachen eingehalten werden; er schreibt sich selbst dabei auch eine erzieherische Aufgabe zu.

Von einer Projektleiterin (T&N_3) wird die Verantwortung für die Gruppenmitglieder betont. Exemplarisch erwähnt sie in diesem Zusammenhang die Konfrontation mit dem Thema Krieg im Rahmen eines Austauschprojekts. Hier sei große Sensibilität gefragt gewesen, da im Vorhinein unklar war, was bestimmte Erlebnisse bei den Teilnehmern auslösen. Gleichzeitig räumt sie ein, dass man auch viel Ver-

trauen in die Gruppe haben müsse, da man nicht alles kontrollieren und nicht alles im Blick haben könne.

Die befragten Teilnehmer sehen die Rolle ihrer Projektleiter im Großen und Ganzen ähnlich wie diese selbst. Sie werden als Ansprechpartner und Verantwortliche beschrieben, die Fragen beantworten, integrativ wirken, unterstützen und Konflikte ansprechen. Insgesamt wird die Rolle der Projektleiter sehr positiv beschrieben. Die Teilnehmer einer Jugendbegegnung (YE_1) sagen, dass der Leiter sie viel eigenständig machen ließ und ein offenes Ohr für die Ideen der Teilnehmer hatte, sie aber gleichzeitig auch, wenn notwendig, korrigiert hat. Dabei habe er ihnen nicht vorgegeben, was das Ziel des Projekts sein sollte, sondern die Teilnehmer dahin geführt, von sich aus das Ziel zu erkennen. Erst im Nachhinein ist ihnen bewusst geworden, dass das, was die Teilnehmer unter Anleitung des Projektleiters eigenständig geplant und vorbereitet hatten, von Anfang an dem Projektziel entsprach. Trotz der Eigenverantwortung der Jugendlichen fanden die Teilnehmer es gut, mit dem Projektleiter einen Verantwortlichen zu haben, der letztlich dafür Sorge trägt, dass alles funktioniert.

Die beiden Projektleiter einer langfristig angelegten Jugendinitiative (YI_2) setzten entsprechend der basisdemokratischen Grundidee des Projekts ebenfalls stark auf die Eigenverantwortung der Teilnehmer, geben aber an, den Prozess dahingehend gesteuert zu haben, dass sie zunächst die entsprechenden Strukturen geschaffen haben, um demokratisches Handeln zu ermöglichen. Sie haben sich bewusst von hierarchischen Strukturen distanziert und stellten den Team- und Projektgedanken in den Vordergrund, um so einen Gegenentwurf zur Arbeitswelt zu kreieren. Um die Projektaktivitäten auf institutioneller Ebene weiterzuführen und besser organisieren zu können, haben sie einen Verein gegründet, unter dessen Namen die Projekte nun laufen.

Die befragten Teilnehmer am europäischen Freiwilligendienst hatten mit ihren direkten Ansprechpartnern keinerlei Probleme. Ein Austausch fand anlassbezogen statt. Einer von ihnen berichtet, dass er von seinem Ansprechpartner bei der Arbeit viel gelernt und dieser ihn sehr unterstützt habe.

An dat hunn ech och matkritt wéi een dat organiséiert, dat sinn sou Saachen déi ech... ech hunn dat och dohanne gesot, ech sinn frou dass si mir dat gewisen hunn well dat motivéiert mech och fir da wann ech hei am Land sinn an ech hunn d'Méiglechkeet sou eppes op d'Been ze maachen an datt ech dat dann och géif maachen. (PP1, EVS, 9:29)

Dass eine direkte Beratung oder Betreuung durch ein Mitglied des Projektteams Projektbestandteil war, wird in der Online-Erhebung von 54% der Teilnehmer und 61% der Projektleiter bestätigt. Darüber hinaus beschreiben die Projektteilnehmer in den Gruppendiskussionen als überaus positiv und gewinnbringend, wenn neben den Projektleitern auch externe „Experten“ einbezogen waren – sei es ein professioneller Trainer wie in einer Jugendinitiative, der den Jugendlichen direkt etwas beigebracht hat, sei es ein Muslim, der im Rahmen einer Jugendbegegnung eine Moscheeführung angeboten, Fragen beantwortet und den Jugendlichen so seine Religion nähergebracht hat.

4.2 Wie lernen die Projektleiter?

Aufschluss darüber, wie und wobei die Projektleiter im Rahmen der von ihnen durchgeführten Projekte Kompetenzen bzw. Wissen erwerben, geben die quantitativen Befunde sowie die qualitativen Interviews mit den Projektverantwortlichen.

Die Verantwortlichen von JiA-Projekten bewältigen im Rahmen der Leitungstätigkeit ein sehr vielfältiges und breit gefächertes Aufgabenspektrum. Dieses variiert je nach Aktionsbereich und Projekttyp leicht, ist aber insgesamt für alle Projekttypen zutreffend: Es beinhaltet die inhaltliche und methodische Konzeption und Planung des Projekts, die Organisation und Administration, die Umsetzung der Projektaktivitäten mit den Teilnehmern, die Zusammenarbeit mit Kollegen bzw. mit Partnern aus anderen Ländern zur Vorbereitung, Durchführung und Auswertung des Projekts, das Einholen von Informationen, die Reflektion von Erfahrungen sowie nicht zuletzt den informellen Austausch mit anderen

Projektleitenden. In der Online-Befragung beschreibt gut die Hälfte der Projektleiter (54%) die eigene Funktion im Projekt als gleichermaßen pädagogisch und organisatorisch, eine Minderheit (19%) als überwiegend pädagogisch. Mit der Projektleitung ist zudem ein recht hoher Zeitaufwand verbunden: drei Viertel der Befragten bekunden, die meiste Zeit direkt ins Projektgeschehen eingebunden gewesen zu sein.

Ein solch breites Spektrum an Aufgaben und Tätigkeiten bei der Organisation, Durchführung und Nachbereitung der Projekte wirkt sich bei den Projektleitern positiv auf die Kompetenzentwicklung aus. Wie bei den Teilnehmern, werden spezifische Kompetenzen auch aus Sicht der Projektleiter nicht durch einzelne Situationen ausgebildet, sondern eine Kombination vielfältiger Tätigkeiten trägt dazu bei, dass sich bestimmte Fähigkeiten entwickeln. Konzeptionelle, organisatorische, administrative und kooperative Tätigkeiten hatten ihrer Meinung nach dabei besonders positiven Einfluss, wie die quantitative Analyse zeigt. Als Beispiel kann die Fähigkeit zur Teamarbeit und Kooperation angeführt werden, die nach Einschätzung von jeweils mehr als der Hälfte der Projektleiter gleichermaßen bei der Vorbereitung des Projekts, der Organisation bzw. Administration, der Durchführung der Aktivitäten mit den Teilnehmern sowie durch die Zusammenarbeit mit Kollegen aus der eigenen Organisation oder mit Jugendarbeitern aus anderen Ländern gefördert wird.

Vier Aspekte des Lernens, die sich insbesondere in der qualitativen Analyse als bedeutsam herauskristallisierten, werden im Folgenden näher erläutert: das Lernen aus Erfahrung, die Aneignung von methodischem Know-how, das Lernen durch Austausch in professionellen Netzwerken sowie die Bedeutung des informellen Lernens.

4.2.1 Lernen aus Erfahrung

Fast alle Projektleiter konnten bei der Konzeption, Organisation und Durchführung der Projekte auf Vorerfahrungen zurückgreifen, die teilweise ebenfalls in früheren JiA-Projekten erworben wurden und die ihnen bei dieser Aufgabe halfen. Die Ergebnisse der Online-Befragung zeigen, dass die Mehrheit der Projektleiter bereits vor dem von ihnen durchgeführten Projekt über Erfahrung im Rahmen von Jugend in Aktion verfügte: gut die Hälfte (52%) durch die Leitung anderer Projekte, gut ein Viertel (27%) als Teilnehmer an JiA-Projekten (v.a. in den Bereichen Jugendbegegnung und Training/Vernetzung). Die meisten Projektleiter verfügen darüber hinaus über spezifische Qualifikationen in der Jugend-, Sozial- oder Bildungsarbeit. Diese Qualifikationen wurden gleichermaßen durch formale wie durch non-formale Bildung erworben.

Ein Projektleiter (YE_2) erläutert, dass er durch weniger positive Erfahrungen in Bezug auf Projektpartnerschaften gelernt habe, sich im Vorfeld mehr abzustimmen, um tatsächliche Partnerschaft unter Einbezug aller Beteiligten sicherzustellen. Auch was die Art der Kommunikation und Abstimmung betrifft, konnte aus zurückliegenden Erfahrungen gelernt werden; im aktuellen Projekt wurde beispielsweise auf neue Medien (z.B. Skypekonferenz) zurückgegriffen (T&N_1). Personen, die mit der Leitung eines Trainings- und Vernetzungsprojekts betraut waren, sahen sich in erster Linie als Teilnehmer; die Leitungsfunktion beschränkte sich überwiegend auf Arbeiten im Vorfeld (Planung, Organisation, Kontakte herstellen, Erwartungsabklärung, Logistik) und zur Nachbereitung (Auswertung, Abschlussbericht). Da die befragten Projektverantwortlichen bereits an mehreren solcher Projekte teilgenommen hatten, waren ihnen die Abläufe weitgehend vertraut.

Nein, die Organisation war jetzt schon Routine (...). Also wir hatten da schon Abläufe, die da waren und auf die wir zurückgreifen konnten. (PL, T&N_2, 3:24)

Aufgrund der umfangreichen Vorerfahrungen, über die die befragten Projektleiter bereits verfügten, scheint der Wissens- und Kompetenzzuwachs durch die im Erhebungszeitraum durchgeführten Projekte den qualitativen Daten zufolge eher gering zu sein. Diese Aussage schmälert den Nutzen von JiA-Projekten auch für Projektleiter jedoch keineswegs. Da Projektverantwortliche sehr häufig nicht nur

ein einziges, sondern mehrere Projekte im Rahmen des JiA-Programms leiten und durchführen, hatten sie schon in den Jahren davor Gelegenheit, Kompetenzen zu erwerben und weiterzuentwickeln, von denen sie heute profitieren, wie folgende Aussage unterstreicht:

Mee allgemeng also fir datt mer dat iwwerhaupt op Been setzen also dat hu mir, hunn ech just duerch aner Projekte geléiert also quasi just och vu Programme de Jeunesse Projekte geléiert, zu achtzeg Prozent. (PL, T&N_2, 3:30)

Was die methodische Gestaltung der Projekte betrifft, bekunden die Projektleiter, in ihren Projekten sowohl auf ihre Vorerfahrungen zurückzugreifen, als auch die Gelegenheit zu nutzen, Neues auszuprobieren. Hierüber gibt die quantitative Untersuchung Aufschluss: Die Mehrheit der befragten Projektleiter¹⁵ gibt an, im Projekt Methoden erstmalig (ca. 60%) bzw. erst zum zweiten oder dritten Mal (ca. 70%) angewendet zu haben. Ebenso haben viele (ca. 60%) aber auch auf solche Methoden zurückgegriffen, die sie schon öfters eingesetzt haben, und eine deutliche Mehrheit (87%) gibt an, Methoden eingesetzt zu haben, die sie gut anwenden können. Deutlich wird hier also eine Mischung aus Routine und Exploration. Viele Projektleiter haben die angewandten Methoden durch Jugendprojekte bzw. durch Weiterbildungen in der Jugendarbeit kennengelernt. Überraschend ist der Befund, dass auch Projektleiter mit reichhaltiger Erfahrung (Leitung von mehr als fünf Jugendprojekten) mehrheitlich angeben, nach wie vor auch neue, für sie unbekannte Methoden einzusetzen. Dies spricht für ein stetiges Interesse der Projektverantwortlichen an Weiterentwicklung und den Wunsch nach lebenslangem Lernen – Ziele, die auch durch das JiA-Programm unterstützt werden.

Auch für Folgeprojekte erwies es sich als äußerst nützlich, von den positiven wie negativen Erfahrungen vorangegangener Projekte und dem Feedback der Teilnehmer zu lernen. Ein Projektleiter (YI_1) berichtet, dass bei der Zweitauflage seines Projektes im Folgejahr kaum etwas zu organisieren und zu beachten gewesen sei, weil das Teilnehmerfeedback, das systematisch ausgewertet und berücksichtigt wurde, so konstruktiv und hilfreich gewesen sei. Neben dem Feedback im direkten Austausch wurden die Teilnehmer auch um eine schriftliche internetbasierte Rückmeldung gebeten.

Generell erachten es mehrere Projektleiter als enorm hilfreich, von den Teilnehmern Feedback zu erhalten. Durch diese unmittelbare Rückmeldung erfahren sie Aspekte, die ihnen sonst verborgen bleiben. Daraus lernen sie nicht nur für vergleichbare Projekte, sondern auch für andere Arbeitskontexte.

Viel, also das hat mir wirklich viel gebracht weil zum einen... Also die Freiwilligen, die können mir oft ein qualifiziertes Feedback geben von dem was wir hier machen. Wenn wir eine Veranstaltung haben, natürlich frage ich Leute nachher, wie hat es Ihnen gefallen und so was, aber die Freiwilligen die sind ja länger da, die haben das auch nochmal anders erlebt, die stehen ja dann da zwischen den Welten sag ich jetzt mal, also als Organisator und als... sie sind auch den Teilnehmern viel näher als ich. Und das bringt unheimlich viel uns als Aufnahmeorganisation einfach zu schauen, wie wirkt die Arbeit die wir machen, weil wir mit Jugendlichen zu tun haben. (PL, EVS, 2:48)

Routine erhalten die Projektleiter auch bei Tätigkeiten im Bereich der Dokumentation und Verschriftlichung, etwa durch die Erstellung von Projektanträgen und -abschlussberichten. Zwei Drittel der Projektleiter geben in der Online-Befragung an, dass Organisation oder Verwaltung zu ihren Aufgaben im Rahmen ihrer Leitungstätigkeit zählten. Auch durch diese Arbeiten hätten sie viel gelernt, bekunden einige Projektleiter in den Interviews. Geholfen habe ihnen dabei die klare Struktur und Systematik in den vorgegebenen Dokumenten. In der quantitativen Erhebung zeigt sich, dass bei diesen Tätigkeiten u.a. kommunikative und kooperative Kompetenzen sowie logisches Denkvermögen ausgebildet werden; jeweils etwa die Hälfte der befragten Projektleiter bestätigt entsprechende Lerneffekte.

¹⁵ Die folgenden Daten beziehen sich aufgrund unterschiedlicher Fragestellungen lediglich auf die Befragungen von November 2012 und Mai 2013.

4.2.2 Methodisches Know-how

Trainings- und Vernetzungsprojekte unterscheiden sich in Zielsetzung und Design von anderen JiA-Projekten dadurch, dass sie ganz konkrete und explizite Lernziele haben. Sie bieten die Möglichkeit, sich grenzüberschreitend zu vernetzen und helfen, konkrete Projekte zu entwickeln. Durch ihren Charakter einer Fortbildungsmaßnahme spielen bei diesen Projekten Methodik und Didaktik eine noch stärkere Rolle. In den insgesamt vier untersuchten Projekten des Aktionsbereichs Training und Vernetzung zeigten sich zwar unterschiedliche methodische Herangehensweisen, aber auch ein vergleichsweise höherer Anteil an „schulischen“ oder „klassischen“ Lernformen. Diese wurden in Kombination mit wechselnden Sozialformen (z.B. Plenums- und Gruppenarbeit) und Methoden (z.B. Diskussion, Erarbeitung, Präsentation, Reflexion, Input, Coaching) eingesetzt. Der so entstandene „Methoden-Mix“ wurde von allen befragten Teilnehmern als wirkungsvoll und effizient eingestuft. In den Gesprächen wird zwar durchaus deutlich, dass prinzipiell weniger formale oder auch innovative Lernformen favorisiert werden. Hingewiesen wird aber häufig auf den höheren Zeitfaktor, den solche Lernformen mit sich bringen:

Ech menge wat een nach hätt kéinte maachen dass een méi vun der non-formeller Educatioun (...) mee et muss en awer och soen dass dat vill méi Zäit géif brauchen, wann een do méi interaktiven Exercicer do mécht an sou da wäert dat och méi Zäit huelen. Well dat ass fir d'Method ze erléieren, dat ass, am Fong hunn mer do net genuch Deeg geholl fir dat ze maachen. (PL, T&N_2, 3:13)

Also das ist aber jetzt ganz persönlich, habe ich immer das Gefühl... wenn es sehr gut vorbereitet ist, und das war es in diesem Fall, dann sinn déi klassesch Methoden einfach méi schnell, während wann du méi een kreative Prozess hues, wann et wierklech méi drëm geet iergendeppes ze léieren oder et drëm geet eppes ze erfueren oder villäicht eppes ganz Neies ze kreéieren, da sinn oft méi innovativ Methoden och méi einfach, mee wann et wierklech drëm geet fir zum Schluss mat engem konkreten Ausbildungsplang oder an eise Fall mat engem konkrete Konzept inhaltlech, methodologesch, praktesch, logistesesch fir een Camp do ze stoen, da sinn heiansdo déi klassesch Methoden einfach méi zielgeriicht an méi adaptéiert. (PL, T&N_3, 10:15)

Trainings- und Vernetzungsprojekte wurden in der Regel durch einen Moderator und/oder Referenten bzw. Trainer geleitet. Dies wurde von den Befragten als sehr sinnvoll und motivierend empfunden. Durch kompetente Inputs konnten sie von deren Wissen und Erfahrung profitieren. Besonders positiv fanden es die Teilnehmer, wenn zwei Personen ein Projekt gemeinsam geleitet bzw. moderiert haben, da deren unterschiedliche Methoden und Herangehensweisen als produktiv und bereichernd wahrgenommen wurden; dadurch habe man methodisch viel gelernt für die eigene Arbeit. Ein wichtiger Gelingensfaktor war dabei, dass die externen Referenten bzw. Trainer eine positive Beziehung zu den Teilnehmern aufgebaut haben.

Nicht nur in Bezug auf die direkten Lernziele der Projekte, sondern auch darüber hinaus profitierten die Teilnehmer von der in den Projekten erfahrenen methodischen Vielfalt. Mehrfach wurde berichtet, dass die im Rahmen der Projekte kennengelernten Methoden neue Impulse und Anregungen gaben und ins eigene pädagogische Repertoire übernommen wurden. Ein Teilnehmer eines Trainings- und Vernetzungsprojekts erläutert detailliert unterschiedliche Methoden mit unterschiedlichen Zielen und Effekten, die der Trainer im Projekt angewendet hat. Obwohl dies schon mehr als ein Jahr zurücklag, waren ihm insbesondere die interaktiven Übungen noch sehr präsent und er beschreibt diese als eindrucksvolle und überaus wirkungsvolle Lerngelegenheiten.

Also es war schon sehr interessant, wir haben da auch mehr über die anderen Teilnehmer herausgefunden. (PL, T&N_1, 6:2) Das war einfach so die Idee vom Vermischen, also bildlich dargestellt, Vermischen vom Network (PL, T&N_1, 6:11). Das war einfach um zu zeigen, dass auch wenn man an einem gemeinsamen Ziel arbeitet, dass dann manchmal die Ausführung etwas anders sein kann, dass man das eben verstehen und auf einen eingehen sollte. (PL, T&N_1, 6:11) Wir haben sehr viel über Kommunikation gesprochen und ich denke auch, ich nehme das heute noch als Basis (...) und das nütze ich jetzt noch. (...) Das war einfach so die Offenbarung, so funktioniert es, das ist die Struktur, und sehr viele Leute haben sich daran auch im Nachhinein gehalten. (PL, T&N_1, 6:11) Genau und das war auch eigentlich bildlich um darzustellen dass

jeder ein anderes Wissen ins Netzwerk mit einbringen kann und wenn man das kombiniert, so funktioniert es im Netzwerk dann eben auch, weil jeder eine andere Expertise hat. (PL, T&N_1, 6:21)

4.2.3 Lernen im Netzwerk

Insbesondere in den Trainings- und Vernetzungsprojekten wird immer wieder auf den Nutzen von Netzwerken hingewiesen. Teilweise entstehen diese erst durch ein Projekt, das aufgrund eines gemeinsamen Anliegens kooperativ durchgeführt wird. Teilweise bestehen die Netzwerke aufgrund kontinuierlicher Zusammenarbeit auch bereits seit mehreren Jahren und finden sich zu unterschiedlichen Anlässen – etwa, um eine inhaltliche Fragestellung gemeinsam zu erörtern – in unregelmäßigen Abständen zusammen. Als Vorteil der Kooperation mit Partnerorganisationen, die sich in ihrer Arbeit mit ähnlichen Themen beschäftigen und mit ähnlichen Problemen konfrontiert sind, wird vor allem der professionelle Austausch unter den Teilnehmern aus unterschiedlichen Institutionen und oftmals unterschiedlichen Ländern (58% der schriftlich befragten Projektleiter haben mit Jugendbetreuern von Partnern in anderen Ländern zusammengearbeitet) hervorgehoben. Die Zusammenarbeit mit Jugendarbeitern aus unterschiedlichen Ländern scheint sich besonders positiv auf die Kompetenzentwicklung auszuwirken, wie ein Blick in die quantitativen Daten zeigt: Jeweils etwa 55 bis 60% der Projektleiter haben dabei nach eigenem Bekunden gelernt zu diskutieren, zu kooperieren, mit Menschen mit anderem kulturellem Hintergrund zurechtzukommen und sich in einer fremden Sprache zu verständigen.

In den gemeinsamen Zusammenkünften im Rahmen von Projekten profitieren die unterschiedlichen Akteure davon, dass alle ihre Erfahrungen einbringen, sich gegenseitig motivieren, Mut machen und Tipps geben, Ideen austauschen sowie Probleme und Lösungen gemeinsam ausdiskutieren. Dabei werden, so die Befragten in den Interviews, auch unterschiedliche Ressourcen eingebracht, beispielsweise, indem Infrastrukturen von Partnern innerhalb des Netzwerks für Jugendprojekte genutzt werden können oder als Anregung zur Nachahmung dienen. Insgesamt können so zahlreiche Synergien genutzt werden.

Als besonders positive Erfahrung wird in diesem Kontext von einem Projektleiter betont, dass alle Partner, unabhängig vom Grad ihrer Vorerfahrungen, voneinander lernen und sich gegenseitig etwas beibringen können:

Wat mech am Fong ganz impressionéiert huet an t'ass wahrscheinlech och da Léierprozess wat dat mat sech bruecht huet, t'ass ze gesinn dass den klengen Lëtzebuerger vu J. och dem groussen M. den drësseg Joer Erfahrung huet nach Saache ka soe wou een seet „ah jo sou kann een et och maachen“ an ëmgedréint natierlech och, mee wéi mir an den ganzen Netzwierk era komm sinn, war eis Erwaardung am Fong éischer an déi Richtung dass mir géife vill vun den anere léieren, wat och geschitt ass mee et geet eben och den anere Wee, an t'ass dat wat och flott ass an och gutt deet, muss ech soen. (PL1, T&N4, 10:32)

Weiterhin berichtet er, dass er bei einem akuten Problem während der Projektumsetzung, für das innerhalb seines Teams keine Lösung gefunden werden konnte, spontan zu einem Partner aus dem bestehenden Netzwerk nach Deutschland geflogen sei. Dort habe er bei der praktischen Arbeit hosi-
tiert und so die Lösung des Problems entdeckt.

Bei sehr heterogener Gruppenzusammensetzung mit ganz unterschiedlichen Voraussetzungen hat sich die Zusammenarbeit mitunter auch als schwierig erwiesen, da die Erwartungen, Vorstellungen und Bedürfnisse nicht immer übereinstimmten. Auch diese Konstellation sieht ein Projektleiter aber als durchaus fruchtbar an, da unterschiedliche Blickwinkel und Sichtweisen auch gewinnbringend sein können:

Natürlich ist es einfacher, mit Klonen von mir selbst zu reden, aber das Resultat wird nicht so interessant sein, weil ich nicht nur mit Klonen von mir selbst arbeiten werde nachher. (PL, T&N_2, 3:21)

Bei Trainings- und Vernetzungsprojekten traten vereinzelt Hemmnisse hinsichtlich des langfristigen Nutzens der Projekte auf. In drei untersuchten Projekten berichteten Akteure von unterschiedlichen

Schwierigkeiten bezüglich der langfristigen Umsetzung. Hemmende Faktoren sind beispielsweise eine zu große Heterogenität in der Gruppenzusammensetzung, ein Wechsel der Personen innerhalb der Institutionen oder eine veränderte inhaltliche Ausrichtung von langjährigen Partnerorganisationen, so dass eine Zusammenarbeit irgendwann nicht mehr passt. Die Arbeit im Netzwerk hat zwar den Vorteil, Aufgaben und Verantwortungen aufteilen zu können, bringt aber den Nachteil mit sich, dass das Gesamtprojekt ins Stocken gerät, wenn einzelne Personen ihren Aufgaben nicht nachkommen. Ein Projektleiter (T&N_1) erklärt das Scheitern eines Projekts damit, dass manche Partner sich ihrer Rolle und Verantwortung im Gesamtprozess des Projekts nicht bewusst waren, worunter die gesamte Gruppe zu leiden hatte. Als positiven Lerneffekt betrachtet er aber, dass er auch aus solchen Erfahrungen lernen könne und in Zukunft anders mit solchen Schwierigkeiten umgehen würde.

4.2.4 Informelles Lernen

Neben den durch die jeweiligen Projekte vorgesehenen Phasen formalen und non-formalen Lernens waren auch die ungeplanten informellen Zeiten von hoher Bedeutung, wie von allen Befragten in den Interviews übereinstimmend betont wird.

Ech mengen dass déi immens wichteg sinn well ech denken dass och ganz oft och sou Owes beim lessen, dass do op emol awer sou Bemierkunge kommen, sou Ideeën era geheet ginn, déi do guer net ausdiskutiert gi mee déi awer matgeholl ginn an den aneren Dag dann hei opgeschafft ginn. Déi sinn heiansdo méi kreativ wéi déi...wann een iwwert een Dësch setzt mam Block virdrun (...). (PL, T&N_4, 10:17)

In den Trainings- und Vernetzungsprojekten war den Interviewaussagen zufolge aufgrund des vollen Programms teilweise wenig Zeit zum informellen Austausch vorgesehen. Dennoch werden auch hier die wenigen gemeinsamen „freien“ Zeiten, beispielsweise während des Essens, am Abend oder auf Fahrten, als enorm wichtig und bereichernd angesehen. Der dort stattfindende Austausch wird von einem Befragten sogar als „das A und O von der Gruppe“ (PL, T&N_1, 6:16) bezeichnet, da dieser informelle Rahmen die Gelegenheit bietet, sich gegenseitig über die eigenen Aktivitäten und Projekte zu berichten. Das dient den Akteuren als Anregung und Ansporn für die eigene Arbeit. Ein Trainings- und Vernetzungsprojekt hatte daher von Anfang an reichlich Raum für informelle (kulturelle und soziale) Aktivitäten eingeplant, um den interkulturellen Austausch zu fördern.

(...) man hört eigentlich nicht auf zu arbeiten, man networked andauernd weiter und da kommen dann auch... ist man vielleicht auch freier, dass man denkt jetzt müssen wir nicht arbeiten und dann kommen dann eine ganze Menge Ideen noch, so bei einem Brainstorm, bei einem Bierchen oder wie auch immer und ja das ist dann auch nachher ins Projekt mit eingeflossen. (PL, T&N_1, 6:15)

Deutlich wird in nahezu allen Projekten, dass insbesondere das Essen weit mehr ist als Nahrungsaufnahme bzw. Pause, sondern zudem sowohl einen gesellig-kommunikativen als auch einen interkulturellen Aspekt beinhaltet und somit erheblich zum besseren gegenseitigen Kennenlernen beiträgt. Dies wird gleichzeitig als Grundvoraussetzung für eine konstruktive Zusammenarbeit gesehen, so dass die informellen Phasen auch dadurch einen wichtigen Beitrag zum Gelingen des Projekts leisten. Auch in der quantitativen Studie wird der positive Effekt von informellem Lernen vor allem hinsichtlich der Weiterentwicklung von kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen deutlich, die von jeweils etwa der Hälfte der Projektleiter bestätigt wird.

Insgesamt knapp 80% der Projektleiter geben in der schriftlichen Befragung an, informelle Zeit und Erfahrungen mit Projektteilnehmern, dem Projektteam oder anderen Menschen im Projektumfeld verbracht zu haben. In Projekten, die aufgrund eines dichten Programms nur wenige oder sehr begrenzte Phasen informellen Austauschs vorsahen, wird das Fehlen dieser ungeplanten Zeiten von den Befragten bedauert, da diese Zeiten als ebenso wichtig wie die „Lernzeiten“ angesehen werden.

5. Spezifika für Luxemburg

Beim Vergleich der Ergebnisse aus der luxemburgischen Studie mit denen der europäischen Untersuchung zeigen sich in einigen Aspekten Unterschiede. Bestimmte Befunde haben in Luxemburg eine besondere Ausprägung bzw. sind in Luxemburg besonders relevant. Als Gründe können die internationale Ausrichtung des Landes, die Sprachsituation, die politische bzw. soziale Lage sowie die Erfahrungen der Jugendlichen in Luxemburg vermutet werden.

Im Folgenden werden einige Spezifika der von Luxemburg geförderten Projekte herausgestellt.

Interkulturelles Lernen

Interkulturelles Lernen ist ein zentrales Ziel aller JiA-Projekte, welches in Luxemburg besonders stark zum Tragen kommt. Als multikulturelle Gesellschaft, in der das Zusammenleben verschiedener Nationalitäten und Kulturen tägliche Realität und Herausforderung ist und entsprechende Kompetenzen erfordert, bietet Luxemburg hier ein besonders gutes Lernfeld. Einerseits kommen Menschen aus anderen europäischen Ländern, die hier ein Projekt oder einen Freiwilligendienst absolvieren, mit Menschen unterschiedlicher Nationalität und Kultur in Kontakt und erleben diese Heterogenität als Normalität. Dies trägt dazu bei, Vorbehalte abzubauen und Offenheit für unterschiedliche Hintergründe und Kulturen zu entwickeln. Andererseits entwickeln auch junge Menschen aus Luxemburg, die im Rahmen eines Projekts ein anderes Land kennenlernen, ein stärkeres Bewusstsein für die Multikulturalität im eigenen Land einschließlich der damit verbundenen Probleme, etwa der Flüchtlingsproblematik.

Sprachkompetenz

Hinsichtlich der Sprache zeigt sich die Besonderheit, dass Teilnehmer an von Luxemburg geförderten Projekten über größere fremdsprachliche Kompetenzen verfügen als Teilnehmer im europäischen Vergleich. Dies ist v.a. darauf zurückzuführen, dass viele luxemburgische Teilnehmer aufgrund der dreisprachigen Erziehung in Luxemburg sich hier besonders positiv hervortun. Damit leistet bereits die mehrsprachige Ausbildung luxemburgischer Jugendlicher zugleich einen Beitrag zur interkulturellen Verständigung. Diese fällt ihnen infolgedessen auch in den Projekten leichter als Gleichaltrigen aus anderen Herkunftsländern. Die Kompetenz, sich mit anderen Menschen in einer fremden Sprache zu verständigen, wird im Rahmen von Jugend in Aktion noch weiter ausgebaut und intensiviert, sodass die Teilnehmer ebenso wie die Projektleiter ihre Kommunikationsfähigkeit in fremden Sprachen als großen Gewinn der Projekte herausstellen.

Europäisches Bewusstsein

Im Zentrum einer transnationalen Großregion gelegen mit einem transnationalen Arbeitsmarkt und einer europäischen Bevölkerungsstruktur ist „Europa“ für Luxemburg Normalität. Als Vorreiterstaat in der Europapolitik und Förderer der europäischen Zusammenarbeit unterstreicht der Staat die europäische Ausrichtung auch in seinem politischen Handeln. Dementsprechend ist Europa auch bei den jungen Menschen, die an JiA-Projekten teilnehmen, eine selbstverständliche Kategorie, sodass sie ein europäisches Bewusstsein haben. Zu diesem gehört aber auch die Erkenntnis, dass der europäische Gedanke nicht in allen Ländern eine derartige Selbstverständlichkeit ist wie hier, sondern vielfach ein noch nicht realisierter Wunsch. Auch hierfür wurden Teilnehmer in den Projekten sensibilisiert.

Teilnehmerstruktur

Beim Blick auf die Altersstruktur der Teilnehmer fällt auf, dass an den von Luxemburg geförderten Projekten ein deutlich höherer Anteil der jüngsten Altersgruppe (15 bis 17 Jahre) sowie dementsprechend ein höherer Schüleranteil teilgenommen hat als im europäischen Vergleich. Insbesondere Jugendbegegnungen und Jugendinitiativen stellten für jüngere Jugendliche ein attraktives Angebot dar.

Zielgruppe „Benachteiligte“

Ein weiteres Ergebnis deutet darauf hin, dass der Einbezug benachteiligter Jugendlicher in von Luxemburg geförderten Projekten weniger gut gelingt als in anderen Ländern. Eine mögliche Erklärung ist darin zu sehen, dass die Notwendigkeit, diese Zielgruppe bei der Konzeption und Beantragung von Projekten zu berücksichtigen, in Luxemburg aufgrund der geringen „Konkurrenz“ zwischen unterschiedlichen JiA-Projekten und der Vielzahl anderer Finanzierungsmöglichkeiten von Projekten nicht gegeben ist. Zudem sind die bislang praktizierten Wege der Teilnehmerakquise offenbar wenig geeignet, diese Zielgruppe zu erreichen, sondern sprechen primär gebildete Jugendliche an.

6. Zusammenfassung und Reflexion: Die unterschätzte Bedeutung der Lern- und Entwicklungspotenziale von Jugendprojekten

Ziel des vorliegenden Berichts war es, Antworten auf die Fragen zu liefern, *was* und *wie* die Teilnehmer und Verantwortlichen in den Projekten von Jugend in Aktion gelernt haben. Hierzu wurde eine eigene Studie mit dem Schwerpunkt auf non-formale Lernprozesse durchgeführt, in der die Einschätzungen der Akteure selbst im Vordergrund standen.

Die Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Studie zeigen, dass sowohl die Projektleiter als auch die Teilnehmer eine reflektierte und differenzierte Sicht auf das Gelernte und dessen Auswirkungen haben. In besonderer Weise wird in den Aussagen der qualitativen Studie deutlich, dass die Akteure sehr kompetent, fundiert und mitunter auch kritisch über ihre Erfahrungen berichten und diese einzuordnen vermögen. Aber auch die quantitative Analyse lässt den Schluss zu, dass die Befragten, die sich an der umfangreichen Online-Erhebung beteiligt haben, die Fragen gewissenhaft und differenziert beantwortet haben. Darauf weisen u.a. die Abstufungen hinsichtlich der erworbenen Kompetenzen hin. Die hohe Kongruenz in den Einschätzungen von Projektteilnehmern und -verantwortlichen ist ein weiteres Indiz für die Validität der Ergebnisse. Trotz der erwähnten methodologischen Einschränkungen hinsichtlich der Aussagekraft (vgl. Kap. 3) lassen sich aus den Einschätzungen der Befragten somit begründete Schlussfolgerungen und Erkenntnisse ziehen.

JiA-Projekte tragen zum Erwerb unterschiedlicher Kompetenzen und zur persönlichen Entwicklung bei

Insgesamt deuten die im Bericht vorgestellten Befunde darauf hin, dass JiA-Projekte auf vielfältige Weise zur Kompetenzentwicklung der Akteure beitragen: Teilnehmer ebenso wie Verantwortliche sind in hohem Maße und mit großer Übereinstimmung davon überzeugt, dass sie durch die Projektteilnahme bzw. -leitung neue Fähigkeiten erlernt, neues Wissen erworben und neue Erfahrungen gesammelt haben. Diese im non-formalen Rahmen erworbenen Kompetenzen wirken sich, so die Überzeugung der Akteure, auch auf andere Lebensbereiche aus und sind insbesondere auch für den beruflichen Kontext von großem Nutzen.

Die berichteten positiven Erfahrungen betreffen zum einen die persönliche Weiterentwicklung und das individuelle Vorankommen durch den Ausbau personaler sowie berufsbezogener Kompetenzen. Zum anderen tragen die Projekte durch die Vermittlung von sozialen, interkulturellen, zivilgesellschaftlichen und politischen Kompetenzen auch dazu bei, junge Menschen auf dem Weg zu mündigen, politisch interessierten, verantwortungsbewussten und engagierten Bürgern zu unterstützen.

Damit werden die Zieldimensionen angesprochen, die bereits das „Forum Bildung“ 2002 in seinen Empfehlungen für ein zukunftsfähiges Bildungssystem als zentral für ein lebenslanges Lernen herausgestellt hat: Entwicklung der Persönlichkeit, Teilhabe an der Gesellschaft und Beschäftigungsfähigkeit (vgl. Arbeitsstab Forum Bildung, 2002, S. 2). Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Projekterfahrungen die individuelle Entwicklung, Kompetenzen und Selbstkonzepte der Teilnehmer fördern und damit die Chance auf eine erfolgreiche berufliche und zivilgesellschaftliche Partizipation junger Menschen erhöhen.

Die spezifische Kombination aus unterschiedlichen teilnehmerorientierten Methoden bildet die Stärke der Projekte

Weiterhin macht die Analyse der quantitativen und insbesondere der qualitativen Studie deutlich, dass es verschiedene Gelingensbedingungen und förderliche Faktoren für den Kompetenzerwerb und das Lernen sowohl von Projektteilnehmern als auch -leitern gibt. Festzuhalten ist, dass es nicht die eine

erfolgreiche Methode gibt, sondern eine Kombination aus unterschiedlichen methodischen und didaktischen Herangehensweisen sowie verschiedenen Lerngelegenheiten zum Erwerb von Wissen und Kompetenzen führt. Diese Mischung ist den Befunden zufolge in den JiA-Projekten in hohem Maße gegeben. Besonders wichtig erscheint es, die Akteure als Experten ernst zu nehmen und möglichst umfassend einzubeziehen. So können sie sich als selbstwirksame Gestalter erfahren, was sich positiv auf ihr Lernen auswirkt. Hohe Bedeutung muss auch dem Peer-Learning und den gruppendynamischen Effekten beigemessen werden, die großen Einfluss auf das Lernen der jungen Menschen haben. Nicht zuletzt wirkt sich auch das Handeln der Projektleiter auf den Lernerfolg aus, die bereits durch die Konzeption des Projekts die Grundlage für die späteren Lerneffekte legen.

Die Projektleiter selbst sammeln durch ihre Tätigkeit vor allem Erfahrung, die ihnen bei ihrer beruflichen Tätigkeit nützt und von der sie in ähnlichen Kontexten sehr profitieren. Durch die für sie bereitgestellten Trainings- und Vernetzungsprojekte haben sie zudem die Möglichkeit, sich professionell weiterzuentwickeln und fortzubilden. Daneben spielt der professionelle Austausch in Netzwerken sowie im informellen Rahmen eine wichtige Rolle für ihr Lernen. Gleichzeitig profitieren die Institutionen, in denen sie tätig sind, von ihren Erfahrungen, indem sie sich im Sinne von lernenden Organisationen weiterentwickeln können.

Insgesamt, so zeigen die Ergebnisse, bieten das non-formale und auch das informelle Lernen der JiA-Projekte große Chancen. Sie stellen effektive Lerngelegenheiten dar und fördern die Ausbildung von Kompetenzen, die in anderen Kontexten weniger stark im Fokus stehen. Die JiA-Projekte können somit als wertvolle und wichtige Ergänzung zum schulischen, beruflichen und zum Alltagslernen der Akteure gesehen werden.

Anregungen für Praxis, Forschung und Politik

Folgende Anregungen und Empfehlungen für die beteiligten Akteure in Praxis, Forschung und Politik lassen sich aus den vorgestellten Befunden ableiten:

Praxis

Im Bericht wurden unterschiedliche Gelingensfaktoren für die erfolgreiche Vermittlung von Kompetenzen, Wissen und Erfahrungen in den Projekten herausgestellt. Diese gilt es in den weiteren JiA-Projekten zu beachten. Besondere Verantwortung kommt hierbei den Projektleitern und durchführenden Institutionen zu. Diese sollten bereits bei der Konzeption und Planung diejenigen Faktoren berücksichtigen, die sich für das Gelingen der Projekte als zentral erwiesen haben. Hierzu gehört insbesondere, umfassende Partizipationsmöglichkeiten für die Teilnehmer bereitzustellen und deren Eigenverantwortung zu fördern, indem sie aktiv in die Vorbereitung und Umsetzung eingebunden werden.

Wünschenswert wäre es, wenn in Zukunft auch solche Zielgruppen stärker von den Möglichkeiten der JiA-Projekte profitieren könnten, die bislang offenbar nur wenig davon angesprochen werden. Dies betrifft vor allem die Gruppe der sogenannten benachteiligten Jugendlichen, die aufgrund ihrer bildungsbezogenen, sozialen oder kulturellen Herkunft über weniger Chancen verfügen. Während JiA-Projekte den Ergebnissen zufolge vor allem für gebildete, weltoffene junge Menschen attraktiv sind, werden sie von der im Programm als besondere Zielgruppe ausgewiesenen Gruppe der jungen Menschen mit besonderen Bedürfnissen bzw. erhöhtem Förderbedarf weniger nachgefragt. Hier sollte nach Möglichkeiten gesucht werden, die Partizipation von jungen Menschen mit geringeren Chancen stärker zu fördern. Dazu sollte diese Zielgruppe gezielt angesprochen und für eine Teilnahme motiviert werden. Zum anderen machen die Ergebnisse deutlich, dass männliche Teilnehmer in den Projekten

bislang stark unterrepräsentiert sind. Es sollte daher versucht werden, verstärkt auch bei männlichen Jugendlichen Interesse für eine Teilnahme an den Projekten zu wecken.

Ein großes Potenzial ist zudem im vergleichsweise hohen Anteil junger Teilnehmer zu sehen. Dadurch können bereits während der Schulzeit wichtige Kompetenzen außerhalb des formellen Rahmens vermittelt werden, von denen die Akteure langfristig profitieren. Diese Chance sollte auch in Zukunft aufgegriffen werden, indem beispielsweise in Schulen auf das Angebot des JiA-Programms aufmerksam gemacht wird.

Deutlich wurde, dass dem Aspekt der Anerkennung des Gelernten und des Engagements in den Projekten große Bedeutung zukommt. Teilnehmer wie Projektleiter profitieren nicht nur vom Zuwachs an Kompetenzen und Erfahrungen, sondern auch von deren Dokumentation und Zertifizierung. Anerkennung für ihr Engagement wünschen sich die Projektbeteiligten darüber hinaus auch von den nationalen Akteuren. Von deren Seite könnte möglicherweise noch mehr Interesse für die vielfältigen Projekte durch verstärkte Präsenz und Vor-Ort-Einblicke gezeigt werden.

Forschung

Die Studie hat non-formale und informelle Lernprozesse und -effekte auf der Basis von subjektiven Einschätzungen der Akteure untersucht. Zukünftige Forschungen zu diesem Thema sollten darüber hinaus versuchen, Effekte und Bedingungsfaktoren non-formalen Lernens noch präziser zu untersuchen. Zu denken wäre hier an einen Vorher-Nachher-Vergleich sowie den Einbezug einer Kontrollgruppe von jungen Menschen, die nicht an JiA-Projekten teilgenommen haben.

Um fundierte Aussagen sowohl über die Partizipation von jungen Menschen mit geringeren Chancen als auch über deren Lernen bei einer Projektteilnahme treffen zu können, wäre zudem eine Studie, die sich speziell mit dieser Zielgruppe beschäftigt, sinnvoll. Bei der Konzeption einer solchen Studie wäre insbesondere auch zu berücksichtigen, die Hemmschwelle für eine Beteiligung an einer Befragung niedriger zu legen als in den bislang durchgeführten Online-Erhebungen, die möglicherweise schon aufgrund der Länge des Fragebogens und der Formulierung der Fragen bestimmte Zielgruppen vom Ausfüllen abgehalten haben.

Politik

Bei den Akteuren erfreut sich das Programm Jugend in Aktion großer Beliebtheit und stößt auf hohe Zustimmung. Entsprechend seinen Zielen trägt es nicht nur zur individuellen Weiterentwicklung bei, sondern fördert einen länderübergreifenden europäischen Austausch. Damit ermöglicht es Erfahrungen, die viele Teilnehmer ansonsten nicht oder nicht in dem Maße machen können. Zahlreiche Teilnehmer an den Interviews und Gruppendiskussionen zeigten sich dankbar, dass ihr Projekt finanziell so gut unterstützt wurde und dadurch die wertvollen Erfahrungen überhaupt erst möglich gemacht wurden. Übereinstimmend wird daher der Wunsch geäußert, das Programm in dieser oder ähnlicher Form auch in Zukunft fortzuführen, um jungen Menschen weiterhin solch wichtige, effektive und das Alltagslernen ergänzende Lernerfahrungen zu ermöglichen.

7. Literatur

- Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.). (2002). *Empfehlungen und Einzelergebnisse des Forum Bildung*. Bonn.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W., & Weiber, R. (2010). *Multivariate Analysemethoden: Eine anwendungsorientierte Einführung*. 11. Aufl., München: Springer.
- Baumbast, S., Hofmann-van de Poll, F., & Lüders, C. (2012). *Non-formale und informelle Lernprozesse in der Kinder- und Jugendarbeit und ihre Nachweise*. München.
- Biewers, S. (2011). Jugendarbeit als Bildungsort. *Forum für Politik, Gesellschaft und Kultur*, (312), S. 44-47.
- Bodeving, C. (2009). Das Profil der Jugendarbeit. In H. Willems, G. Rotink, D. Ferring, J. Schoos, M. Majerus, N. Ewen, et al. (Hrsg.), *Handbuch der sozialen und erzieherischen Arbeit in Luxemburg*, S. 745-757. Luxemburg: Éditions Saint-Paul.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2005): *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht: Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Berlin.
- Da Silva Santos, C. (2010). *Évaluation intermédiaire du programme «Jeunesse en action» (2007-2013) au Luxembourg. INSIDE Reports - 2 Contexts and Structures of Growing Up*. Luxembourg: Université du Luxembourg.
- Dohmen, G. (2001). *Das informelle Lernen – Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller* (BMBF PUBLIK). Bonn.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften. (2001). *Mitteilung der Kommission: Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen*. Brüssel.
- Fennes, H., Gadinger, S., Hagleitner, W., & Lunardon, K. (2013). *Learning in Youth in Action. Results from the surveys with project participants and project leaders in May 2012. Interim Transnational Analysis*. Innsbruck. Online-Ressource:
http://www.researchyouth.net/documents/ray_specialsurvey_learning.pdf
- Flick, U. (2004). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (2. Aufl.). Reinbek: Rowohlt.
- Grunert, C. (2005). Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen in außerunterrichtlichen Sozialisationsfeldern. In Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.), *Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht, Bd. 3: Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter* (S. 9-94). München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Heinen, A., Meyers, C., & Willems, H. (2011). Freiwilliges Engagement von Jugendlichen als Lernfeld. *Forum für Politik, Gesellschaft und Kultur*, (312), S. 41-43.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2006). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (10. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Ministère de la Famille et de l'Intégration (Hrsg.). (2012). *Non-Formale Bildung im Kinder- und Jugendbereich: Lernen im außerschulischen Kontext*. Online-Ressource: http://egmj.lu/wp-content/uploads/2012/06/depli-non-formale-Bildung-mail2_0.pdf

Overwien, B. (2006). Informelles Lernen – zum Stand der internationalen Diskussion. In T. Rauschenbach, W. Düx, & E. Sass (Hrsg.), *Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte*, S. 35-62. Weinheim/München: Juventa.

Rauschenbach, T., Leu, H. R., Lingenauber, S., Mack, W., Schilling, M., Schneider, K., & Züchner, I. (2004). *Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht* (Bildungsreform Band 6).

Rauschenbach, T., Düx, W., Sass, E. (Hrsg.) (2006). *Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte*. Weinheim: Juventa.

Service National de la Jeunesse. (2013). *Flashback: 25 ans Jeunesse en Action*. Luxembourg. Online-Ressource: http://www.europe.snj.lu/sites/europe.snj.lu/files/publications/25ansJeA_brochure-finale.pdf

Willems, H. (2011). Die neue Bedeutung lebenslangen Lernens. *Forum für Politik, Gesellschaft und Kultur*, (312), S. 21-24.

Willems, H., Heinen, A., Meyers, C., Biewers, S., Legille, S., Milmeister, P., et al. (2010). Zentrale Aspekte zur aktuellen Lebenssituation der Jugendlichen in Luxemburg. In Ministère de la Famille et de l'Intégration, Luxembourg (Hrsg.), *Rapport national sur la situation de la jeunesse au Luxembourg. Nationaler Bericht zur Situation der Jugend in Luxemburg* (S. 1–377). Luxembourg: Ministère de la Famille et de l'Intégration.

Zeimet, J. C. (2011). Informelles Lernen in Cliquen und Jugendszenen. *Forum für Politik, Gesellschaft und Kultur*, (312), S. 37-40.

8. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Selbsteinschätzung der Teilnehmer.....	31
Abbildung 2: Fremdeinschätzung durch die Projektleiter.....	32
Abbildung 3: Explorative Faktorenanalyse.....	33
Abbildung 4: Selbsteinschätzung der Projektleiter	47

INSIDE

INTEGRATIVE RESEARCH UNIT
ON SOCIAL AND INDIVIDUAL
DEVELOPMENT

Université du Luxembourg
Campus Walferdange
Route de Diekirch
L-7220 Walferdange

www.uni.lu/recherche/flshase/inside