

Fachhochschule Köln
Cologne University of Applied Sciences

Institut für Kindheit,
Jugend, Familie und Erwachsene

Evaluationsbericht

zum Projekt „SchulBrücke Europa“

Juni 2011

Thorsten Merl B.A.

(thorsten.merl@fh-koeln.de)

Projektleitung: Prof. Dr. Andreas Thimmel

(andreas.thimmel@fh-koeln.de)

Autoren: Thorsten Merl B.A.
(thorsten.merl@fh-koeln.de)
Prof. Dr. Andreas Thimmel
(andreas.thimmel@fh-koeln.de)

Projektleitung: Prof. Dr. Andreas Thimmel

Mitarbeit: Annika Heise, Gregor Mink

Auftraggeber: Deutsche Nationalstiftung

INHALTSVERZEICHNIS:

1	EINLEITUNG	3
2	EVALUATIONSDESIGN UND DATENBASIS	4
3	PROJEKTEVALUATION	7
3.1	Systematische Verortung	7
3.1.1	Politische Bildung	8
3.1.2	Internationale Jugendarbeit	9
3.1.3	Kooperation Jugendarbeit und Schule	11
3.2	Verlauf des Gesamtprojektes	12
3.2.1	Die Vorbereitung	12
3.2.2	Das Begegnungsseminar	13
3.2.3	Die Nachbereitung	15
3.3	Zielgruppe und TeilnehmerInnen	15
3.4	Ziele und ihre Wirkungsebenen	18
3.4.1	Ebene der SchülerInnen (Mikroebene)	18
3.4.2	Ebene der LehrerInnen (Mikroebene)	22
3.4.3	Ebene der Institutionen (Mesoebene)	22
3.4.4	Politische Ebene (Makroebene)	24
4	DIE PÄDAGOGISCH-DIDAKTISCHE UMSETZUNG DES PROGRAMMS	26
4.1	Das lernende Projekt	26
4.2	Europa im Fokus	28
4.3	Verständnis und Umsetzung interkulturellen Lernens	31
4.4	Die Arbeitssprache und ihre Auswirkungen	34
4.5	Es beginnt, bevor es beginnt. Die Vorbereitung der SchülerInnen	37
4.6	Auswertung der Zukunftsgeschichten	38
5	NACHHALTIGKEIT: EIN JAHR SPÄTER	43
5.1	Die europäische Dimension bei den SchülerInnen	43
5.2	Perspektiverweiterung im Austausch	47
5.3	Die Wahrnehmung der ‚Anderen‘ und das Aufbrechen von Eindeutigkeit	49
6	FAZIT	53
	LITERATURVERZEICHNIS	56
	ANHANG	60

1 Einleitung

Das Projekt SchulBrücke Europa ist ein Projekt der deutschen Nationalstiftung. Es wird in Kooperation mit der Robert Bosch Stiftung und der Europäischen Jugendbildungs- und Jugendbegegnungsstätte Weimar (EJBW) durchgeführt. Inhaltlich bearbeitet die SchulBrücke Europa das Thema „nationale oder europäische Identität – die falsche Alternative“. Zu diesem Thema finden Seminare in Form internationaler Jugendbegegnungen von SchülerInnen aus ganz Europa statt. Nation und Europa als Thema der Zusammenkunft der SchülerInnen sind dabei so aktuell wie nie zuvor. Immer weiter schreitet die sogenannte Europäisierung des Alltags voran. Im Gegensatz dazu steht Europa für viele als ein fernes politisches Gebilde.

Dieser Bericht stellt eine Zusammenstellung aller relevanten Informationen hinsichtlich des Designs, der Durchführung und der Ergebnisse der Evaluation der SchulBrücke Europa dar.

Dazu findet sich neben der Darstellung des Evaluationsdesigns in **Kapitel 2** auch eine ausführliche Projektevaluation in **Kapitel 3**. In dieser werden sowohl die Vielschichtigkeit des Projektes, in Bezug auf seine systematische Verortung, und seine unterschiedlichen Wirkungsebenen als auch auf den Ablauf einer Begegnung und die Darstellung der Zielgruppe herausgestellt. Auf der Grundlage dieser Darstellungen wird innerhalb des **Kapitel 4** der Blick auf die pädagogisch-didaktische Umsetzung des Projektes gerichtet.

Die Analyse und Erarbeitung von Erinnerungen der SchülerInnen im Nachgang einer SchulBrücke bezieht sich auf einzelne Themen und es wird deutlich, wie bestimmte Erlebnisse während des Seminars langfristig gewirkt haben. Dieser retrospektive Blick wird in **Kapitel 5** bearbeitet.

Bei der vorliegenden Evaluationsstudie handelt es sich um eine qualitativ angelegte Studie. Ziel ist es, mit Hilfe der wissenschaftlichen Erkenntnisse in einem gemeinsamen Diskurs der beteiligten Akteure die Qualität der Begegnung / des Seminars zu verbessern. Dazu bietet der vorliegende Bericht das empirische Material und ist die Ausgangslage für weitergehende Überlegungen, die das Projekt SchulBrücke Europa betreffen.

2 Evaluationsdesign und Datenbasis

Die Funktion wissenschaftlicher Begleitung lässt sich mit der Aufgabe beschreiben, „Konzepte und Vorstellungen zu entwickeln, die Fähigkeit von Organisationen zur Problemwahrnehmung und -bewältigung zu stärken, mitzuwirken retrospektiv und prospektiv Politikfelder zu strukturieren“ (Kromrey 2001: 115). Die wissenschaftliche Begleitung des Projekts versteht sich als eine Prozessbegleiterin, deren vorrangiges Ziel es ist, der Praxis externe Beobachtungs- und Reflexionskapazitäten zur Verfügung zu stellen. Diesem Evaluationsverständnis zufolge sieht sie ihre Aufgabe in erster Linie darin, als methodisch geleitete Instanz zu einer reflektierten Dokumentation und Thematisierung von Aspekten beizutragen, die den Beteiligten aufgrund ihrer Involviertheit erschwert ist. Partizipative Evaluation versteht sich so im Kern als demokratische Vorgehensweise, die soziales Geschehen aus der Perspektive der Beteiligten rekonstruiert (Ulrich/Wenzel 2003).

Ziel der wissenschaftlichen Begleitung ist es Forschungsfragen zu formulieren und anhand der Praxis empirisch zu bearbeiten. Die wissenschaftliche Begleitung dient in einem ersten Schritt der strukturierten Beschreibung der Ziele, des Inhalts und des pädagogischen Konzepts des Projektes SchulBrücke Europa. Außerdem werden die potenziellen Wirkungsebenen aller Beteiligten am Projekt untersucht.

Ein weiterer Fokus liegt auf der pädagogisch-didaktischen Umsetzung des Projektes. Das Augenmerk richtet sich hier vor allem auf die zweite Hälfte einer im März 2011 durch eine teilnehmende Beobachtung betrachteten SchulBrücke. Dadurch wird zum einen beschrieben wie sich die Umsetzung des Programmes in einer konkreten Begegnung gestaltet. Zum anderen wird rekonstruiert wie die Jugendlichen mit den explizit bearbeiteten Themen – speziell bezogen auf die Erstellung sogenannter Zukunftsgeschichten - umgehen und diese interpretieren. Die Evaluation versucht, diese Prozesse herauszuarbeiten und zu beschreiben.

Die Ergebnisse der Befragung der SchülerInnen geben Informationen darüber, was den SchülerInnen im Nachgang eines halben bzw. ganzen Jahres nach der Teilnahme von der SchulBrücke „bleibt“, bzw. „hängen geblieben“ ist. Dabei werden bestimmte Themenfelder fokussiert betrachtet. Vor allem wird hierbei darauf eingegangen, wie und in welchem Umfang politische und interkulturelle Lernprozesse bzw. international orientierte politische Bildungsprozesse bei den Jugendlichen angestoßen wurden.

Aufgrund der genannten Fragestellungen ist die vorliegende Evaluation qualitativ angelegt. Die Erkenntnisse können, insbesondere diejenigen im Themenfeld der pädagogisch-didaktischen

Umsetzung, an die Beteiligten zurück gespiegelt und so zum thematischen Kern fachlicher Diskurse gemacht werden.

Die ausgiebige Datenbasis der Evaluation umfasst zum einen sechs telefonisch durchgeführte Interviews mit Jugendlichen, die bereits am Projekt SchulBrücke Europa teilgenommen haben. Sie wurden frühestens sechs Monate, maximal ein Jahr im Nachgang des Seminars zu der SchulBrücke befragt. Vier der interviewten Jugendlichen sind dabei SchülerInnen aus Deutschland, eine Schülerin kommt aus Polen und eine Schülerin aus den Niederlanden.

Das im Projektdesign angestrebte Verhältnis von nur zwei SchülerInnen aus Deutschland wurde revidiert, da die Bereitschaft der SchülerInnen (aus den anderen Ländern) sich interviewen zu lassen, sehr gering war. Von den sechs interviewten Jugendlichen haben vier Probanden bereits zweimal an der SchulBrücke teilgenommen.

Für die weitere Auswertung wurden ein den SchülerInnen vorab zugesandter Reader, ausgefüllte Evaluationsbögen der Referenten, offizielle Websites des Projektes und soziale Netzwerke als zusätzliches Material herangezogen. Auch wurden die innerhalb des Seminars in Form von Kleingruppenarbeiten verfassten Zukunftsgeschichten der SchülerInnen zweier SchulBrücken ausgewertet.

Das methodische Vorgehen der wissenschaftlichen Begleitung orientiert sich an den Kriterien und Methoden qualitativer Sozialforschung. Als Instrumente der Datengewinnung wurden die Befragungen der beteiligten SchülerInnen in Form von problemzentrierten Leitfadeninterviews nach Witzel durchgeführt. In diesen wird das Geschehen aus der jeweiligen Perspektive der Befragten rekonstruiert. Bei dieser Art von Interview „geht (der Forscher) zwar mit einem theoretischen Konzept ins Feld, wobei aber die Dominanz der Konzeptgenerierung durch den Befragten erhalten bleibt“ (Lamnek 2010, 332). Über die SchülerInneninterviews hinaus wurde ein ausführliches „leitfadengestütztes, offenes“ (Meuser/Nagel 1992, S. 58) Experteninterview mit den Seminarreferenten des Projektes SchulBrücke Europa durchgeführt, mit dem Ziel das Expertenwissen der Befragten zu extrahieren und dieses Wissen zu strukturieren. Die in der teilnehmenden Beobachtung gewonnenen Einblicke wurden vor Ort in Form von Beobachtungsprotokollen festgehalten und flossen als zusätzliches Material in die Evaluation mit ein. Die teilnehmende Beobachtung kann im Einklang mit Siegfried Lamnek als offene, unstrukturierte und aktive Beobachtung charakterisiert werden (vgl. Lamnek, S. 508 ff.). In Form einer Gruppendiskussion mit den verantwortlichen LehrerInnen innerhalb der beobachteten SchulBrücke wurde weiteres, zusätzliches Datenmaterial gewonnen.

Alle SchülerInneninterviews sowie das Experteninterview wurden dabei vollständig mit einem Audiogerät aufgenommen und transkribiert. Die mit den LehrerInnen durchgeführte

Gruppendiskussion wurde lediglich teiltranskribiert und zur Erhärtung und Fokussierung spezifischer Fragestellungen hinzugezogen. Die Auswertung aller Interviews erfolgte dabei mit Hilfe der Auswertungssoftware MAXQDA. Mit dieser Methode konnte zunächst eine thematische Gliederung der Interviews vorgenommen werden. Die Zukunftsgeschichten wurden mithilfe der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philip Mayring analysiert und ausgewertet. Dementsprechend wurden zunächst gemäß einer induktiven Kategorienbildung aus dem Material heraus übergreifende Kategorien festgelegt und definiert. Bei einem Durchgang des gesamten Materials wurden diese Kategorien abermals überarbeitet und nochmals detaillierter definiert (vgl. Mayring 2007, 114 ff.).

3 Projektevaluation

Das Projekt SchulBrücke Europa entstand vor dem Hintergrund eines Vorläuferprojektes – der SchulBrücke Weimar - in der Kooperation der deutschen Nationalstiftung mit der EJBW.

In diesem ersten Konzept fanden in Weimar, angestoßen von der Idee der politischen Kooperation des Weimarer Dreiecks, Jugendbegegnungen zwischen SchülerInnen aus Deutschland, Polen und Frankreich zum Thema Weimar statt. Hinter der Entwicklung der SchulBrücke Europa stand die Idee, mehr Schulen aus weiteren Ländern an einer internationalen Begegnung teilhaben zu lassen. Gleichzeitig sollte sich der thematische Schwerpunkt auf das Thema Europa beziehen. Dabei übernahm und übernimmt die EJBW sowohl die Konzeptionierung als auch die Koordination und Durchführung der einzelnen SchulBrücken.

Aktuell versteht sich die SchulBrücke Europa als „ein Netzwerk von Schülerinnen und Schülern sowie von Schulen aus Europa“.¹ Dabei sind zentraler Aspekt dieses Netzwerks internationale Begegnungen für die Dauer von neun Tagen in einer deutschen Stadt. Innerhalb dieser Tage arbeiten SchülerInnen gemeinsam unter Anleitung von Referenten der EJBW zum Themenfeld Nation und Europa. Hierbei finden sie einen „europapolitischen Zugang über die Auseinandersetzung mit der Geschichte der europäischen Nationalstaaten, mit dem europäischen Einigungsprozess und zentralen Themenfeldern europäischer Politik“ (ebd.). In dieser Begegnung treffen pro SchulBrücke jeweils acht SchülerInnen aus sechs verschiedenen Schulen aufeinander.

Das folgende Kapitel versucht dieses Projekt in einem ersten Schritt in der vorherrschenden Systematik der Jugendbildung² der Bundesrepublik zu verorten. Daraufhin wird der Verlauf des Begegnungsseminares geschildert und in einem dritten Schritt werden Zielgruppe bzw. Teilnehmende beschrieben und deren Motivation zur Teilnahme herausgearbeitet. In einem vierten Schritt erscheinen schließlich die unterschiedlichen Wirkungsebenen, welche sich aus den spezifischen Charakteristika des Projektes ergeben.

3.1 Systematische Verortung

Das Projekt SchulBrücke Europa weist unter systematischen Gründen einige Besonderheiten auf, die sich aus der Verknüpfung von unterschiedlichen Formaten der Jugendarbeit ergeben. Aus systematischer Perspektive handelt es sich bei dem Projekt um die Verknüpfung außerschulischer,

¹ Vgl. den Internetauftritt des Projektes (<http://www.schulbruecke-europa.de>).

² Vgl. (Hafeneger 2011).

politischer Jugendbildung mit dem Praxisfeld der internationalen Jugendarbeit. Gleichzeitig stellt es eine Kooperation von Jugendarbeit und Schule auf mehreren Ebenen dar. Die unterschiedlichen Praxisfelder sollen in ihrer Systematik kurz auf ihre Besonderheiten hin dargestellt werden, um so die Vielschichtigkeit des Projektes aufzeigen zu können.

3.1.1 Politische Bildung

Politische Jugendbildung ist Teil der Jugendarbeit wie sie innerhalb des § 11 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (SBG VIII) formuliert wird. Dabei soll Jugendarbeit „zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen“ (§11). Mit dem Konzept der SchulBrücke: „Nationale und europäische Identität – die falsche Alternative“ und dessen Inhalten gilt das Projekt systematisch betrachtet somit als ein Seminar non-formaler³ politischer Bildung. Als Ziele politischer Bildung gelten im klassisch humanistischen Bildungsverständnis Autonomie und Mündigkeit.⁴ Politische Bildung, gemäß den Vorgaben des Kinder- und Jugendplanes, „soll jungen Menschen Kenntnisse über Gesellschaft und Staat, europäische und internationale Politik einschließlich der politisch und sozial bedeutsamen Entwicklungen in Kultur, Wirtschaft, Technik und Wissenschaft vermitteln. Sie soll die Urteilsbildung über gesellschaftliche und politische Vorgänge und Konflikte ermöglichen, zur Wahrnehmung eigener Rechte und Interessen ebenso wie der Pflichten und Verantwortlichkeiten gegenüber Mitmenschen, Gesellschaft und Umwelt befähigen sowie zur Mitwirkung an der Gestaltung einer freiheitlich-demokratischen Gesellschafts- und Staatsordnung anregen“ (BMFSFJ 2009, 786). Diese Zielformulierung politischer Bildung lässt sich auf drei Teilziele subsumieren: Wissensvermittlung, Urteilsbildung ermöglichen und zur Mitwirkung anregen (vgl. Schröder, Balzter et al. 2004).

Als zentrale Aspekte einer außerschulischen politischen Jugendbildung sind folgende zu nennen:

- Subjektbildung als Ziel einer subjektorientierten Jugendarbeit meint die Unterstützung Jugendlicher „ein selbstbewußteres und selbstbestimmteres Leben zu führen, als es ohne eine Teilhabe an der Praxis der Jugendarbeit“ und an politischer Bildung als Teil von ihr möglich wäre

³ Zur Unterscheidung der Begrifflichkeiten: Für den Begriff der formalen Bildung im Jugendalter steht insbesondere die Schule. Als non-formale Bildung gilt die „pädagogisch intendierte Förderung (...) informeller Prozesse der Selbstbildung und zwar soweit sie außerhalb von formalen Bildungsveranstaltungen (...) stattfindet“ (Müller 2008, S. 12). Weiterhin wird in Abgrenzung zu formaler Bildung die „eigenständige Qualität von Bildung (...) einer modernen Kinder- und Jugendarbeit (...) als subjektbezogener, prozessorientierter und eigensinniger Kompetenzerwerb und als Selbstbildung verstanden“ (Hafeneger 2007, 292). Mit informeller Bildung sind nach Müller „die Prozesse jugendlicher Selbstbildung gemeint, die sich unabhängig und außerhalb von pädagogischen Bildungsangeboten und Absichten abspielen. Sie betreffen das, was gewöhnlich als Sozialisation bezeichnet wird, mit dem Unterschied, dass informelle Bildung die Aneignung der Subjekte (und nicht, wie der Begriff Sozialisation die Art der Einflüsse auf sie) in den Blick nimmt.

⁴ Vgl. exemplarisch Hafeneger (2008).

(Scherr 1997: 45). Scherr konkretisiert dies mit den Begriffen der „Subjektwerdung“, „Selbstbewusstsein“ und „Selbstbestimmung“. Dies schließt die Orientierung an den TeilnehmerInnen als einen Aspekt mit ein.

- Das Prinzip der Partizipation und Demokratie, als eine logische Konsequenz des Ideals der Mündigkeit und einer Subjektorientierung sowie als eine Staats- und Lebensform, welches die Jugendlichen gerade in der politischen Bildung in die Lage versetzen soll, aktiv Prozesse, insbesondere außerhalb der Jugendarbeit, mitzugestalten (active citizenship).

- Kontroversität als Prinzip besagt, dass Inhalte und Themen, die in Wissenschaft und Politik als kontrovers eingestuft werden, auch in der Bildungsarbeit mit den Teilnehmenden kontrovers behandelt werden müssen. Der einschlägige Beutelsbacher Konsens beinhaltet weiterhin das Überwältigungsverbot, welches besagt, dass es nicht zulässig ist, TeilnehmerInnen mit einseitigen, erwünschten Meinungen zu überrumpeln bzw. zu indoktrinieren (vgl. Landeszentrale für politische Bildung Baden- Württemberg 2010, Widmaier 2010).

3.1.2 Internationale Jugendarbeit

Das Projekt SchulBrücke lässt sich gleichzeitig als eine Maßnahme der Internationalen Jugendarbeit (IJA) verstehen. Innerhalb dieser Einordnung gilt es als multinationale Jugendbegegnung. Ziele internationaler Jugendarbeit sind das Kennenlernen anderer Kulturen und Gesellschaftsordnungen, internationaler Zusammenhänge, die Entwicklung von Toleranz und Verständnis für andere MitbürgerInnen, die Bewusstwerdung der Mitverantwortung für die Sicherung und Ausgestaltung von Frieden, Freiheit und sozialer Gerechtigkeit. „Jugendpädagogisch stehen die persönlichen Erfahrungen der Teilnehmenden, ihre Identitätsbildung sowie Interaktions-, Kommunikations- und Verstehensprozesse mit den am Lernprozess beteiligten Personen aus anderen Nationen im Mittelpunkt“ (Thimmel 2010a, 502). Dabei sind vor allem folgende zentrale Aspekte der IJA zu nennen:

„- die Anerkennung, Gleichheit und Gleichrangigkeit als Paradigma für Personen, Gruppen und Nationen.

- Aushandlungsprozesse als Prinzip. Dies hat zur Folge, dass keine pädagogische oder politische Tradition dominieren kann, sondern immer Kompromisse gefunden und gelebt werden.

- Der Partizipation der Jugendlichen und jungen Erwachsenen kommt eine große Bedeutung zu, bei deren konkreter Ausgestaltung im Sinne des Anerkennungsparadigmas die unterschiedlichen pädagogischen Traditionen der anderen Länder berücksichtigt werden müssen.

- Die an der Begegnung Beteiligten sind als konkrete „Andere“ eine Anregung für die Reflexion über nationale, kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten sowie andere Differenzlinien wie Alter, Gender, sozioökonomische Ressourcen, Bildung usw.
- Lern- und Bildungsgelegenheiten ergeben sich aus der Mobilitätserfahrung, persönlichen Grenzerfahrungen, interkulturellen bzw. gruppenpädagogischen Konflikten und der Erfahrung und Reflexion von Differenzen.
- Methodisch-didaktisch ist die „freie“ d.h. die unregelmäßige Zeit als Bildungsmöglichkeit neben dem offiziellen Programm von zentraler Bedeutung. IJA stellt so ein hohes Anregungspotenzial für Bildungsprozesse zur Verfügung, das von den Einzelnen in der vermeintlich „freien Zeit“ genutzt wird, so dass damit gerade in der persönlichen Ausgestaltung dieser unverplanten Zeitfenster sehr gute Bildungsergebnisse zu erzielen sind“ (Chehata, Riß, Thimmel 2011, 69).

Begegnung unter Fachkräften

Die Verortung der SchulBrücke Europa als eine Begegnung unter pädagogischen Fachkräften aus unterschiedlichen Ländern und unterschiedlichen pädagogischen Professionen ist eine zusätzliche Besonderheit dieses vielschichtigen Projektes. Sie ähnelt in einigen Bereichen dem bi- und multinationalen Fachkräfteaustausch in der außerschulischen Bildungsarbeit und Sozialen Arbeit. Der Fachkräfteaustausch stellt eine besondere Mischung aus Praxiserfahrung, Austausch, Reflexion und Gruppenerfahrung dar, in welchem Fachkräfte unterschiedlicher Länder aufeinander treffen und miteinander in Austausch treten. „Lernen im Fachkräfteaustausch ist eine Kombination von positivem persönlichem Erleben, Verunsicherung durch Neues, Anknüpfen an eigenen Arbeits- und Lebenserfahrungen, Notwendigkeit von Weiterentwicklung und der Erweiterung des Wissens durch Fachinformationen und der gemeinsamen Reflexion dieser Erfahrungen und neuen Wissensbeständen. Es handelt sich um ein spezifisches Format lebenslangen, beruflichen Lernens“ (Thimmel/Riß 2011: 51).

Die SchulBrücke Europa schafft ein Setting, in welchem LehrerInnen und Referenten der außerschulischen Jugendbildung aus unterschiedlichen Ländern als pädagogische Fachkräfte aufeinander treffen und eine gewisse Zeit gemeinsam miteinander arbeiten und leben. Dabei sind die LehrerInnen in die inhaltliche Arbeit mit den SchülerInnen nicht eingebunden, was Raum für den Austausch untereinander ermöglicht. Zudem wird ein Austausch auch zwischen LehrerInnen und Referenten der außerschulischen Jugendbildung ermöglicht. Eine fachliche und thematisch-professionelle Auseinandersetzung, wie sie im Idealfall innerhalb der genuinen Fachkräfteaustausche üblich ist, findet innerhalb der SchulBrücken jedoch nur bedingt statt.

3.1.3 Kooperation Jugendarbeit und Schule

Über die Bereiche außerschulische Jugendbildung und internationale Jugendarbeit hinaus gilt das Projekt systematisch betrachtet als ein Kooperationsprojekt zwischen Jugendarbeit und Schule. Der Ausbau dieser Kooperationen zwischen formaler und non-formaler Bildung findet in den letzten Jahren vermehrt Beachtung und wird politisch durch die Initiierung verschiedenster Projekte vorangetrieben. Die unterschiedliche Tradition beider Sozialisationsinstanzen beispielsweise im Umgang mit Freiwilligkeit und Leistungsbewertungen, gilt dabei als Herausforderung für die Kooperation. Im Zuge bisheriger Begleitforschungen wurde auf die Notwendigkeit einer selbstbewussten, sich ihrer Stärken im Klaren seienden Institution auf Seiten der non-formalen Bildung hingewiesen, um die eigenen Maxime in der Kooperation mit Schulen aufrecht erhalten zu können.⁵

Exkurs: Kooperation mit Selbstbewusstsein

Die Aufrechterhaltung der eigenen Prinzipien gelingt der EJBW innerhalb des Projektes SchulBrücke Europa aufgrund verschiedener Aspekte sehr gut. So tritt sie selbstbewusst mit einem ausgearbeiteten Projekt gegenüber Schulen bzw. LehrerInnen auf. Dabei versteht sich das Projekt eben nicht als einmaliges Angebot, sondern als ein Netzwerk von Schulen und SchülerInnen. Über dies hinaus stellt die SchulBrücke klare Anforderungen an die Schulen bzw. LehrerInnen, welche sich innerhalb der formulierten Qualitätskriterien wieder finden. Hier wird unter anderem die Verantwortungsübernahme einer konkreten Kontaktperson, welche die Vor- und Nachbereitung der jeweiligen Begegnungen koordiniert sowie die Verbreitung von Informationen über das Projekt an die Schulleitung, an das LehrerInnenkollegium, an Schulsprecher und an Schulgremien erwartet. Darüber hinaus wird laut der Qualitätskriterien erwartet, dass kooperierende Schulen „auch außerhalb der SchulBrücke Europa den Aufbau und die Pflege von Kooperationen untereinander fördern.“ Dieses Selbstbewusstsein im Auftreten gegenüber Schulen und LehrerInnen garantiert eben jene angestrebte Nachhaltigkeit und das Entstehen eines Schulnetzwerkes. (siehe Kapitel 3.4.3).

Des Weiteren hinaus gelingt es der außerschulischen Jugendarbeit, die ihr konstitutiven Maximen, innerhalb der Kooperation mit Schulen aufrecht zu erhalten. So findet die Teilnahme aller SchülerInnen auf freiwilliger Basis statt. Die Vorauswahl und endgültige Entscheidung über die Teilnahme der SchülerInnen wird hierbei jeweils von den betreuenden LehrerInnen der jeweiligen Schule übernommen, verpflichtend ist sie jedoch nicht. Wie hoch aber die Motivation zur freiwilligen Teilnahme tatsächlich ist, zeigt sich insbesondere daran, dass sowohl SchülerInnen als auch

⁵ vgl. hierzu insbesondere die Evaluation des Kooperationsprojektes PIG – Politische Bildung und Qualität im Ganztage (Chehata/Thimmel 2010) sowie für eine Darstellung der Maxime Thole (2000, 259f).

LehrerInnen bereits an SchulBrücken innerhalb der Schulferien teilnahmen und einige SchülerInnen bereits ein zweites Mal an der SchulBrücke partizipierten. Neben der Aufrechterhaltung von Freiwilligkeit in der Kooperation mit Schulen verwehrt sich das Projekt zudem – aus Sicht der Jugendbildung - jeglicher Einbindung in den schulischen Bewertungsprozess.

3.2 Verlauf des Gesamtprojektes

Die wissenschaftliche Evaluation des Projektes bezieht sich auf den Projektzeitraum der Jahre 2010 und 2011. Innerhalb dieses Zeitraumes fanden im Jahr 2010 vier SchulBrücken Europa statt. Ebenso fanden bzw. finden in 2011 vier weitere Begegnungen statt.

Jede einzelne der stattfindenden Begegnungen lässt sich aus einer systematisierenden Perspektive heraus in drei Phasen (Vorbereitung, Durchführung, Nachbereitung) beschreiben. Da sich die SchulBrücke Europa jedoch darüber hinaus als dauerhaftes Kooperationsprojekt bzw. Netzwerk versteht, müssen parallel zu diesen Phasen einer einzelnen Begegnung immer auch weitere Abläufe des Gesamtprojektes in der Evaluation mitgedacht werden. So werden außerhalb dieser Begegnungen regelmäßige Informationen über Neuigkeiten der SchulBrücke und andere Projekte in Form eines Newsletters an die Kontaktpersonen versandt.

Der Ablauf der stattfindenden Begegnungen soll nun modellhaft beschrieben werden, um zu einem späteren Zeitpunkt auf diese Grobdarstellung als eine Grundlage für die Gesamtanalyse zurückgreifen zu können.

3.2.1 Die Vorbereitung

Die Vorbereitungen innerhalb der Schulen werden durch die KontaktlehrerInnen übernommen. Sie koordinieren im Vorhinein sowohl die Auswahl (siehe auch Kapitel 3.3) der SchülerInnen als auch die Vorbereitung dieser auf die SchulBrücke. Die Konzeption der SchulBrücke sieht eine thematische Vorbereitung der ausgewählten SchülerInnen vor, für deren Umsetzung die koordinierende Lehrkraft verantwortlich ist. So finden in den einzelnen Schulen gemeinsame Vortreffen in unterschiedlicher inhaltlicher Intensität zusammen mit SchülerInnen und betreuender Lehrkraft sowie Elternabende zur organisatorischen Vorbereitung statt.

Über die Informationen hinaus erhalten die SchülerInnen eine Materialsammlung im Umfang von ca. 60 Seiten (Reader) mit Texten zur Geschichte Europas, welche sie vor Beginn der Begegnung lesen sollen. Es handelt sich hierbei um Texte in deutscher Sprache. Zusätzlich sollen die SchülerInnen sich darüber Gedanken machen, was für sie Heimat bedeutet und diese Überlegungen für eine Präsentation während der Begegnung aufbereiten. Ein weiterer Punkt in der Vorbereitungsphase ist

die Vorarbeit für ein internationales Büffet, bei dem erwartet wird, dass von den SchülerInnen jeder Schule regionale Spezialitäten mitgebracht werden.

3.2.2 Das Begegnungsseminar

Der Ablauf⁶ der neuntägigen Begegnung lässt sich wiederum in Phasen unterteilen, welche holzschnittartig als ‚vom gegenseitigen Kennenlernen über die Geschichte zur Zukunft‘ beschrieben werden können.

Der Nachmittag und Abend des Anreisetages der Begegnung wird von den ReferentInnen mit kooperativen Kennenlernspielen und dem Erstellen eigener Steckbriefe mit teilweise inhaltlichen Fragestellungen zu Europa gestaltet. Zu Beginn des zweiten Tages findet eine Vorstellung der drei kooperierenden Institutionen des Projektes, nämlich Deutsche Nationalstiftung, Robert Bosch Stiftung sowie Europäische Jugendbildungs- und Jugendbegegnungsstätte Weimar statt. Daran anschließend besteht für die SchülerInnen die Möglichkeit sich in Arbeitsgruppen einzuteilen, welche über die Dauer der gesamten Begegnung bestehen bleiben. Diese Gruppen erstellen bspw. eine SchulBrückenzeitung, ein Video über die SchulBrücke oder kümmern sich um andere Formen der Öffentlichkeitsarbeit. Im Verlauf des Vormittages finden weiterhin die vorbereiteten Präsentationen der einzelnen Schulen zu ihrem Verständnis von Heimat statt. Im Verlauf des Nachmittags findet selbstorganisiert eine inhaltlich vorbereitete Stadterkundung, in der die Leitung eingeteilten Kleingruppen mit je einer Person aus einer Schule, statt. Hier werden auch alle LehrerInnen gemeinsam zur Erkundung der Stadt und gegenseitigem Kennenlernen eingeladen. Die Ergebnisse dieser Erkundung werden im Plenum vorgestellt. Es folgt ein gemütlicher Übergang in den Abend an welchem die SchülerInnen in Form eines internationalen Büffets die mitgebrachten Speisen präsentieren, gemeinsam verzehren und gleichzeitig die bisher nicht gehaltenen Präsentationen ihres Heimatverständnisses vorstellen.

Nach dieser ersten Phase des Kennenlernens, welche sich über den Anreisetag sowie den zweiten Tag erstreckt, beginnt die Bearbeitung des Themas „Europäische oder Nationale Identität“. Dieses wird methodisch in Form einer Vorlesung mit der Dauer von ca. zweieinhalb Stunden umgesetzt.

„Ich sage den Schülern auch ganz bewusst, das ist ‘ne Vorlesung, sie lernen jetzt also die akademische Form der Vorlesung kennen, sie sollen mitschreiben, es wird ihnen nicht gesagt, wann sie jetzt mitschreiben müssen. (...) in den Zusammenhang von Nation und Europa und ...

⁶ Der Ablaufplan jeder SchulBrücke Europa findet sich auf der Internetseite des Projektes. Exemplarisch ist der Ablaufplan der von der teilnehmenden Beobachtung in den Blick genommenen Begegnung im Anhang dieses Berichtes angefügt.

in die europäische Geschichte eingeführt wird, wo der Begriff Europa diskutiert wird und der Begriff Nation diskutiert wird in seiner Problematik" (Experte 1, 00:23:54).

Nach der Einführungsvorlesung in die Thematik zu Nation und Europa sollen die SchülerInnen jeder Schule die aus ihrer Sicht acht wichtigsten Meilensteine ihrer nationalen Geschichte an einem, in den folgenden Tagen weiter zu bearbeitenden, Zeitstrahl anbringen und den anderen Teilnehmenden erklären. *„Das ist ihre eigene Geschichte und es ist die letzte Übung, die in der nationalen Gruppe überhaupt stattfindet (...) jetzt ist das letzte Mal, dass sie das Nationale thematisieren, und jetzt soll das europäische...“ (Experte 1, 00:32:37)* im Mittelpunkt der Auseinandersetzung stehen. Die Methodik des Zeitstrahls stellt die Visualisierung des Zeitraumes von der Antike bis in die Gegenwart anhand einer über zwölf Meter langen Stellwand überdimensional dar. An diesem Zeitstrahl soll von diesem Zeitpunkt im Seminarverlauf nun in thematisch und multinational aufgeteilten Untergruppen zu Europa gearbeitet werden. Die Untergruppen werden dabei thematisch eingegrenzt auf die Bereiche Demokratie/Menschenrechte, Ökonomie/Ökologie, Krieg/Frieden, Bildung/Werte. Am Abend dieses dritten Tages findet zudem eine Kooperationsübung (Leonardo Brücke) statt, in der jeweils zwei der thematisch aufgeteilten Kleingruppen gemeinsam, lediglich aus Holzstäben, eine Brücke bauen müssen. Die TeilnehmerInnen sollen sich im weiteren Verlauf forschend anhand der Auseinandersetzung mit den zur Verfügung gestellten, thematisch unterteilten Materialpaketen den gewählten Themen nähern und ihre erarbeiteten Zwischenergebnisse sukzessive an dem Zeitstrahl anbringen.

„wenn sie dann an dieser Zeitarbeit sind, dass sie wirklich mit Büchern arbeiten, dass also nicht am Internet primär. Sie haben also Arbeitsmaterialien, die Ordner, wo diese Texte drin sind, Texte in unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden, es ist also ein Text von Kant genauso wie Augustinus, aber auch Wikipedia so dass da unterschiedliche Materialien drin sind, 'ne genaue Aufgabenbeschreibung und dann sollen sie kreativ also dieses Thema für sich erschließen, 'n Überblick herstellen über dieses Thema, in der Entwicklung der Geschichte, gleichzeitig aber in einzelne Themen tiefer reingehen, das legen sie selber fest, und dabei sollen sie aber mit auch mit diesen traditionellen Arbeitsmedien arbeiten" (Experte 1, 00:42:06).

Diese forschende Auseinandersetzung findet innerhalb eines Zeitraumes von zwei Tagen von den Kleingruppen selbstverantwortet statt und endet mit einer Präsentation der wichtigsten Ergebnisse der jeweiligen Arbeitsgruppen, in welchen diese die für sie relevantesten Aspekte vortragen.

Nach dieser Beschäftigung mit der Geschichte Europas bis zum fünften Tag der Begegnung folgt am sechsten Tag eine Stadtbesichtigung einer nahegelegenen historisch relevanten Stadt. Der Nachmittag und Abend dieses Tages stehen dann zur freien Verfügung der SchülerInnen.

Für die folgenden Tage sieben und acht ist die Auseinandersetzung der SchülerInnen mit der Zukunft Europas vorgesehen. Dafür findet zunächst eine Überleitung statt, in deren Rahmen der Zusammenhang von Geschichte und Zukunft noch einmal verdeutlicht wird und die SchülerInnen aufgefordert werden sich fünf Stationen ihrer persönlichen Biografie bis in die Jahre ca. 2035 zu überlegen. Einige der Überlegungen zur eigenen Biografie werden von den SchülerInnen vorgestellt. Es folgt die Aufgabe, in einer neuen Zusammensetzung der thematischen Kleingruppen, eine Zukunftsgeschichte, bezogen auf das Thema Europa 2030, zu verfassen (siehe Kapitel 4.6, sowie Aufgabenstellung im Anhang). Einige dieser Geschichten werden am darauffolgenden achten Tag vor der Gruppe vorgetragen. Die SchulBrücke endet nach einer schriftlichen Auswertung mit einer Abschlussfeier am Abend des achten Tages.

Parallel zu diesem Ablauf finden an unterschiedlichen Abenden freiwillige thematische Diskussionsrunden statt, welche von den Referenten geleitet werden.

3.2.3 Die Nachbereitung

In der Nachbereitung der SchulBrücke soll im Rahmen von Öffentlichkeitsarbeit auf die Teilnahme der Schule an der SchulBrücke Europa aufmerksam gemacht werden. LehrerInnen sollen dies u.a. in Form von Berichten oder im Rahmen von Tagen der offenen Tür oder Elternabenden übernehmen. Dieser Ablauf ist innerhalb der Qualitätskriterien festgelegt. SchülerInnen schreiben beispielsweise einen journalistischen Artikel über ihre Teilnahme an der SchulBrücke und veröffentlichen diesen in der entsprechenden Schülerzeitung. Schließlich ist zukünftig vorgesehen, dass die Deutsche Nationalstiftung im Nachgang jeder SchulBrücke allen betreuenden LehrerInnen sowie deren SchulleiterIn ein Dankeschreiben für die Mitarbeit und Unterstützung des Projektes zusendet.

3.3 Zielgruppe und TeilnehmerInnen

Die Zielgruppe⁷ des Projektes SchulBrücke sind SchülerInnen des elften und zwölften Jahrgangs der weiterführenden Schulen bzw. Oberschulen, Sprachschulen oder Berufsoberschulen des jeweiligen Landes. Sie sollen aufgrund ihres Alters schon eine gewisse Grundlage aus den Schulfächern Geschichte, Ethik bzw. Religion haben sowie die deutsche Sprache, wenn dies eine Fremdsprache ist, auf einem guten Niveau sprechen können. In den von der SchulBrücke Europa zugrunde liegenden Qualitätskriterien wird als Auswahl von den LehrerInnen „die systematische Werbung für

⁷ Mit Zielgruppe sind hier die potenziellen TeilnehmerInnen einer SchulBrücke gemeint, welche von der Konzeption der SchulBrücke für eine Teilnahme gesucht werden und sich auf gemeinsame sozialstrukturelle Merkmale hin beschreiben lassen. Der Begriff der TeilnehmerInnen bezeichnet die tatsächlich an der SchulBrücke teilnehmenden Jugendlichen (Zu Zielgruppen allgemein: vgl. Hippel/Tippelt 2009).

die Teilnahme unter potentiell geeigneten Schüler/innen, sowie die Auswahl von acht Teilnehmer/innen mit guten bis sehr guten Deutschkenntnissen“ (Qualitätskriterien) erwartet. Die Auswahl genau dieser Gruppe wird wie folgt begründet:

„perspektivisch, sind es die Leute, die in Europa in verschiedensten Funktionen tätig sein werden, also auch vielleicht Entscheidungsträger sein werden, eventuell zukünftige Entscheidungsträger, äh, das ist also durchaus beabsichtigt. Wenn die dann studieren und an verschiedenen Themen dran sind, dass sie egal wo sie arbeiten diesen Blick auf Europa immer mit dabei haben, Nation und Europa“(Experte 1, 00:01:30).

Die potentiellen TeilnehmerInnen werden – so die Experten - demnach als zukünftige Entscheidungsträger dargestellt, deren Verständnis von Nation und Europa aufgrund ihrer beruflichen Positionen in besonderer Weise einen Einfluss auf die Zukunft Europas haben könnte. Von der pädagogischen Arbeit mit dieser Zielgruppe wird sich so ein Multiplikatoreneffekt für die grundsätzliche Bedeutung Europas bzw. der europäischen Idee und Realität erhofft.

Dabei sollen finanzielle Aspekte auf Seiten der SchülerInnen bzw. ihrer Herkunftsfamilien keinerlei Hindernis für die potentielle Teilnahme darstellen, so dass es erklärtes Ziel aller Akteure ist, dass auch Jugendliche mit geringen ökonomischen Ressourcen an dem Programm partizipieren können sollen.

Die konkrete Auswahl der TeilnehmerInnen durch die KontaktlehrerInnen in je unterschiedlichen Schulen gestaltet sich dabei in ihren Verfahren sehr heterogen. In einigen Schulen werden SchülerInnen gezielt durch ihre LehrerInnen angesprochen. In einer kooperierenden Schule führt der koordinierende Lehrer ein Auswahlverfahren mit einem Test, in welchem politische und geschichtliche Aspekte abgefragt werden sowie ein Bewerbungsgespräch u.a. zur Motivation der Teilnahme, durch. Auch die Kriterien der Auswahl unterscheiden sich. So gilt das Sprachniveau der SchülerInnen mit Deutsch als Fremdsprache oder die Note im Unterrichtsfach Geschichte in einer Schule als Kriterium. In einer anderen Schule findet eine Auswahl darüber statt, dass alle SchülerInnen, die ein deutsches Sprachdiplom erreichen möchten, möglichst einmal in Deutschland gewesen sein sollen. Das Geschichtsinteresse zeigt sich hier hingegen als nicht relevant. Inwieweit durch die jeweiligen Verfahren doch eine Selektion nach Herkunft bzw. sozio-ökonomischer Ressourcen der Herkunftsfamilien vonstatten geht, bleibt zumindest aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung eine weiter zu verfolgende Frage.

Exkurs: Motivation zur Teilnahme

Die Motive der Interviewten zur Teilnahme an der SchulBrücke sind häufig ähnlich. Auffällig sind Überschneidungen innerhalb der deutschsprachigen TeilnehmerInnen und innerhalb der TeilnehmerInnen der ausländischen Ländergruppen. Während die Deutschsprachigen als einer der Hauptgründe das Kennenlernen anderer Menschen – vor allem aus anderen Ländern und Kulturen – angeben, geben die interviewten TeilnehmerInnen aus den nicht deutschsprachigen Ländern vor allem den Wunsch an, ihre Deutschkenntnisse zu verbessern.

„wir waren alle da, weil wir, ähm, neugierig waren auf eben auf andere, auf andere Leute aus andern Ländern, aus anderen Kulturen“ (Martin 00:56:58)

„Deutsch sprechen lernen ... deswegen habe ich, äh, damit teilgenommen und auch eine Freundin war mit von mir“ (Caroline 00:02:39).

Das unter anderem in der SchulBrücke bearbeitete Feld der europäischen Geschichte stellte für fünf der sechs interviewten TeilnehmerInnen kein offensichtliches Motiv zur Teilnahme dar. Die TeilnehmerInnen gaben an, dass Geschichte sie nur wenig interessiere.

„Ja, also Geschichte ist immer so´n Thema. Ähm, also ich finde es schon nicht unwichtig, aber auch nicht megawichtig [...] im Geschichtsunterricht kriegt man jetzt immer wieder gesagt, dass die Geschichte wichtig ist, denn man muss ja wissen, woher man kommt und zu wissen, wohin man geht und so weiter, aber für mich persönlich und für andere Leute in meinem Alter, sag´ich mal, für mich ist das nicht so wichtig... dass man die Geschichte jetzt kennt.“ (Katrin 00:47:42).

Es wird in dieser Interviewszene deutlich, dass der Schülerin eine gewisse Relevanz historischer Kenntnisse theoretisch bewusst ist, sie dies jedoch subjektiv (und mit Hinweis auf grundsätzlich andere Interessen im Lebensalter Jugend) als nicht relevant erachtet. Möglicherweise bedeutet dies, dass ihr selbst nicht bewusst ist, wie genau geschichtliches Wissen dafür relevant ist, „wohin man geht“. Unabhängig dieser subjektiv geäußerten Irrelevanz bezüglich eines inhaltlich stark gewichteten Aspekts in der SchulBrücke haben Katrin und drei weitere TeilnehmerInnen bereits zweimal an der SchulBrücke teilgenommen, was zunächst widersprüchlich scheint oder aber die thematische Schwerpunktsetzung in ihrer Bedeutung relativiert. Als Motive zur erneuten Teilnahme lassen sich aber vor allem die positiven Erfahrungen der vorherigen SchulBrücke nennen.

„die Mädchen haben geweint und die Atmosphäre war sehr traurig und wir ha, wir waren, äh, sehr, ähm, ähm ... wir waren sehr traurig, dass die SchulBrücke schon zum Ende, ähm, zum Ende sind und wir müssen schon nach Hause kommen. Und daran wollte, äh, deswegen wollte ich das zweite Mal an SchulBrücke teilnehmen, äh, um diese Erlebnisse noch einmal zu erleben, ja, und diese Erfahrung ne noch einmal zu genießen“ (Juliane 00:21:15).

Aufgrund solcher positiven Erlebnisse besteht der Wunsch einer erneuten Teilnahme, obwohl ein quantitativ betrachtet hoher Zeitaufwand für die Bearbeitung von geschichtlichen Inhalten vorgesehen ist und aus Sicht der Schülerin auch in Kauf genommen wird.

3.4 Ziele und ihre Wirkungsebenen

Das Kooperationsprojekt SchulBrücke Europa kann – dies zeigen die bisherigen Informationen - als vielschichtig beschrieben werden. Ähnlich verhält es sich mit den durch das Projekt intendierten Zielen. Auch diese lassen sich auf verschiedenen Ebenen systematisieren. Zunächst lässt sich die Ebene der SchülerInnen von der Ebene der Institutionen unterscheiden.

In der internationalen Jugendarbeit werden drei Dimensionen unterschieden auf denen sich Wirkungsebenen systematisieren lassen (vgl. Thimmel 2001 sowie Thimmel/Friesenhahn 2005, 298). Erstens eine jugendpädagogische Dimension, welche die persönlichen Erfahrungen der TeilnehmerInnen betrifft. Zweitens eine jugendpolitische Dimension, welche die Zusammenarbeit verschiedener Institutionen beinhaltet. Und drittens eine außenpolitische Dimension, bei der es in einem weiterführenden Sinne auch um einen Beitrag zur transnationalen Zusammenarbeit der beteiligten Länder geht. Diese inhaltlichen Dimensionen der internationalen Jugendarbeit lassen sich in der folgenden systematischen Beschreibung wiederfinden.

Im Folgenden werden auf dem Hintergrund der beschriebenen Systematik die konzeptionellen Ziele und intendierten Wirkungsmöglichkeiten, die aufgrund des besonderen Formates der SchulBrücke Europa bestehen oder durch die SchülerInneninterviews hervorschielen, beschrieben.

3.4.1 Ebene der SchülerInnen (Mikroebene)

Auf der Ebene der SchülerInnen lassen sich die intendierten Wirkungen des Projektes zunächst einmal in zwei unterschiedliche Elemente aufteilen. Zum einen geht es in der SchulBrücke um *„die inhaltliche Fragestellung, um Problemstellungen, zum zweiten sollen Begegnungen stattfinden“* (Experte 1, 00:07:51). Bezüglich der thematischen Elemente sollen als Ergebnis *„die Schüler ein vertieftes Verständnis für die Ideen und Konzepte der eigenen Nation sowie der anderen beteiligten Nationen in Europa erlangen. Außerdem sollen sie Perspektiven für ein vereintes Europa entwickeln und zur aktiven Mitgestaltung als Bürger motiviert werden“*, wie es innerhalb des Konzeptes lautet. Den Zugang zur Entstehungsgeschichte und Entwicklung der einzelnen Nationen sowie die Wechselwirkung zwischen Nation und Europa sollen die TeilnehmerInnen forschend anhand der Auseinandersetzung mit zur Verfügung gestellten Materialpaketen in thematisch unterteilten Kleingruppen erarbeiten. In dieser Arbeit wird das Ziel für die SchülerInnen verfolgt, *„in der*

nationalen Geschichte eine europäische Geschichte erkennbar werden zu lassen“ (Konzept, 5)⁸. Mit einem forschenden Zugang zielt das Projekt dabei auch darauf,

„Jugendliche zu animieren, zu motivieren ... zu hinterfragen und nicht alles als gegeben, demokratisch gegeben, Gott gegeben, wie auch immer, sondern das Ganze auch hinter die Fassaden zu schauen und ihnen damit auch Handwerkszeug mit unserer Arbeit ans, ähm, an die Hand zu geben, zu wissen, wie man fragt, und wie man an die Informationen, die ein selbstbestimmtes Leben ausmachen, auch heran kommt“ (Experte 2, 00:05:34-8).

Neben dem Ziel der selbstständigen kritischen Aneignung intendiert die Präsentation des erarbeiteten Materials somit auch eine Handlungsdimension,

„dass die Schüler auch motiviert werden, nicht nur sich jetzt alles zu verstehen, sondern dass sie dann auch Mut bekommen, was zu tun. Und deswegen ist es auch wichtig, dass sie hier vor der Gruppe sprechen, weil das fängt damit an, dass ich mich vor eine Gruppe stelle und was sage und meine Position kund tue“ (Experte 1, 00:06:35).

Eben diesen Mut, vor einer multinationalen Gruppe zu sprechen und aus dieser Erfahrung Selbstbewusstsein zu erhalten nennen auch die SchülerInnen. *„Ich hatte Angst davor und bin auch eigentlich immer ein bisschen nervös ... mit diesem Projekt habe ich es gelernt vor ein ganz große Gruppe zu sprechen“ (Caroline 00:31:07).*

Dies gilt besonders auch für die SchülerInnen, die eine Präsentation in Deutsch als Fremdsprache halten.

Über diese Erfahrung, vor einer Gruppe zu sprechen hinausgehend, zeigt sich in der Beschreibung der Arbeit in den Kleingruppenphasen eines Schülers auch die Erfahrung, die eigenen Stärken kennen zu lernen. *„stolz, dass, äh, ich mich relativ gut einbringen konnte in den Gruppen, ... das ist natürlich auch schön, wenn man merkt, dass man da, ähm, ja, gut ist, sag´ich mal“ (Martin 00:45:42).*

Das Erleben der eigenen Fähigkeiten in der Auseinandersetzung mit Anderen kann als ein Prozess der Bewusstwerdung der eigenen Person über sich selbst betrachtet werden (vgl. Scherr 1997, 54). Hiermit einher geht als Ziel sozialen Lernens, die Intention in den Kleingruppenarbeiten das Einfühlungsvermögen und die Kooperationsfähigkeit zu stärken. Hinweise über die Wirksamkeit solcher Situationen finden sich in den Interviews, wenn die SchülerInnen beschreiben, wie sie die Präsentation ihrer Kleingruppenarbeiten miteinander aushandeln oder insbesondere in

⁸ Vgl. hierzu auch Kapitel 5.1 – Die europäische Dimension.

Beschreibungen der SchülerInnen mit deutscher Muttersprache, in denen sie erklären, dass sie aufgrund ihres Sprachvorteils auf andere Gruppenmitglieder Rücksicht genommen haben.⁹

Über dies hinaus verfolgt die SchulBrücke das für die internationale Jugendarbeit genannte Ziel des Kennenlernens anderer Kulturen und Gesellschaftsordnungen (vgl. zu den unterschiedlichen Konzeptionen, insbesondere das Informationskonzept Thimmel 2001 sowie Thimmel 2011a) wie folgt:

wir setzen uns mit der Kulturgeschichte Europas, der verschiedenen Länder, wirklich auseinander. ... das Wissen darum gehört auch dazu" (Experte 1, 00:10:47).

Dabei zielen die Vorlesung und das selbstständige Erarbeiten der SchülerInnen der Geschichte Europas anhand des Zeitstrahls auf jene kognitive Auseinandersetzung bei den SchülerInnen. Diese Auseinandersetzung findet sich auch in der Darstellung der SchülerInnen wieder. Sie nennen in Verbindung mit Europa die gemeinsame Geschichte Europas, deren Kriege und die Überwindung dieser feindlichen Perspektive hin zu einem gemeinsamen Projekt.

Ebenso zielt das Projekt darauf, dass diejenigen SchülerInnen mit nicht deutscher Muttersprache durch die Gespräche (face-to-face, Untergruppen, Plenum) unter- und miteinander auch auf der sprachlichen Ebene Verbesserungen im Umgang mit der deutschen Sprache erlangen:

Ich habe gelernt zu sprechen vor ein große Gruppe, aber man lernt nicht viel besser Deutsch, man lernt nur, ähm, man.. ja, man lernt nur, wie es ist um einander, äh, wirklich zu sprechen. Aber nicht die Grammatik oder so" (Caroline 00:34:14).

Das Erlangen von Sicherheit im Umgang mit einer Fremdsprache geschieht dabei auch bei SchülerInnen mit deutscher Muttersprache. Sie erleben das Sprechen anderer in einer Fremdsprache und vergleichen es mit ihren eigenen Fremdsprachenkenntnissen. Für einen Schüler resultiert hieraus die Perspektive, sich international zu bewerben.

„das hätte ich vor der Schulbrücke auf keinen Fall gewagt, weil ich da einfach, äh, nie das Gefühl hatte, dass ich mich, ähm, selber in anderen Sprachen gut vermarkten könnte oder in anderen Ländern" (Magnus 00:29:46).

Exkurs: Aus den persönlichen Beziehungen der Begegnung wird ein Netzwerk

„Europa erfahre ich nur, wenn ich andere Europäer kenne, andere Mentalitäten kenne, andere Historien kenne, andere Sichtweisen kenne, und dazu ist es wichtig, dass genauso viel Begegnung stattfindet, dass sie untereinander reden, dass sie untereinander ins Gespräch kommen" (Experte 1, 00:08:38).

⁹ vgl. dazu Kapitel 4.4 – Die Arbeitssprache und ihre Auswirkungen.

Mit der Begegnung der SchülerInnen verfolgen die Referenten das Ziel, Europa nicht nur theoretisch zu bearbeiten, sondern in der Person der anderen TeilnehmerInnen zu erfahren. Dieses Konzept knüpft an erprobten Erkenntnissen der internationalen Jugendarbeit an. (Friesenhahn/Thimmel 2005). Hierdurch entsteht ein Netzwerk von Kontakten in Europa, welches nachhaltig von den SchülerInnen aufrecht erhalten wird.

Unter den Motiven zur Teilnahme benannten die SchülerInnen das Kennenlernen anderer SchülerInnen aus anderen Ländern. Sie beschreiben, dass sich im Laufe des Seminars die nationalen Kleingruppen immer mehr aufgelöst haben, ohne dass dies von der Leitung „erzwungen“ gewesen wäre und damit von den SchülerInnen als aufgesetzt empfunden worden wäre. Dabei bleiben den SchülerInnen Erfahrungen aus Gesprächen und Erlebnissen, die in der Freizeit stattgefunden haben, besonders in Erinnerung.

„was hängen bleibt ist... , naja, also wir waren.. da war ein Schwimmbad zum Beispiel in der Nähe, da waren wir dann auch mal mit allen zusammen - also nicht mit Allen, aber mit Vielen - und das war superlustig, denn da sind wir dann da in den Schnee, das war März oder da lag noch 'n bisschen Schnee, und dann draußen, da sind wir dann mit Badehose in den Schnee gesprungen, das bleibt natürlich einfach hängen, weniger als jetzt, äh, Herder oder Goethe oder sonst irgendwas“ (Martin 00:33:04).

„die Leute kennen zu lernen war ja, ähm, auch für mich jetzt persönlich das große Thema. Und, am Anfang kannte man ja Keinen und am Ende kommt man raus und hat wirklich Freunde gefunden. Äh, des da ist so, man hat das auf einer Seite das Faktenwissen und auf der anderen Seite auch, äh, diese Freunde, die man wirklich.. mit denen man immer noch Kontakt hat“ (Magnus 00:27:03).

Aus der gemeinsam gemachten Erfahrung entstehen Freundschaften, die von den SchülerInnen auch nach der SchulBrücke noch aufrecht erhalten werden. Als Medium für den Austausch nutzen die Jugendlichen soziale Netzwerke wie Facebook. Hierüber findet nicht nur die Möglichkeit des Austauschs von Kontaktdaten statt, sondern es werden so auch Fotos der SchulBrücke verbreitet. Die SchülerInnen nicht-deutscher Muttersprache nutzen die entstandenen Kontakte und die Kommunikation auch dafür weiterhin in deutscher Sprache zu kommunizieren oder bei der Vorbereitung von Referaten auf die Hilfe von MuttersprachlerInnen zurück zu greifen. Innerhalb dieses virtuellen Netzwerks werden auch nach der SchulBrücke noch Beiträge in Foren geschrieben, welche sich mit politischen Themen beschäftigen.¹⁰ Es finden auch private Wiedersehens-Treffen

¹⁰ Nachzulesen in einer öffentlichen Gruppe eines sozialen online Netzwerks.

zwischen den SchülerInnen statt oder werden bei einem Urlaub in der jeweiligen Gegend in Erwägung gezogen.

Bedenkt man, dass dies lediglich die der wissenschaftlichen Begleitung bekannten Aktivitäten beschreibt, so kann davon gesprochen werden, dass tatsächlich ein Netzwerk zwischen den SchülerInnen in Europa entsteht. Es ist auch zu vermuten, dass gerade durch das gegenseitige Kennenlernen in einem Kontext politischer Bildung dieses Netzwerk ebenfalls als Ressource für zukünftige Austausche politischer Themen genutzt bzw. gesehen wird.

3.4.2 Ebene der LehrerInnen (Mikroebene)

Die Konzeptuierung des Projektes zielt auch auf Wirkungen bei den begleitenden LehrerInnen. Neben der Chance, innerhalb der neun Tage Begegnung die eigenen SchülerInnen besser kennen zu lernen, besteht vor allem die Möglichkeit selbst eine internationale LehrerInnenbegegnung bzw. eine Art Fachkräfteaustausch zu erleben. Begegnungen unter Fachkräften ermöglichen es selbst in den Austausch mit anderen LehrerInnen zu treten, hierbei unter Umständen durch „neues“ verunsichert zu werden, positive persönliche Erfahrungen im Austausch zu sammeln und die eigene Praxis mit anderen KollegInnen anderer Länder zu vergleichen (vgl. Thimmel, Riß 2011).

„Wann hab ich schon mal die Chance mich mit slowakischen, bulgarischen, französischen und italienischen Lehrern zu unterhalten und auch mal zu gucken wie funktioniert das, wie ticken da die Schulsysteme“ (Lehrer 00:23:03).

Gleichzeitig erleben die betreuenden LehrerInnen innerhalb der Begegnung die Arbeitsweise von den Referenten der außerschulischen Jugendbildung, ihre kreativen Methoden sowie ihren Umgang mit den SchülerInnen aus einer beobachtenden Rolle.

„Ich kann auch sehr viel von den drei {Referenten; tm} lernen, was sie wie machen, wie sie die Themen bearbeiten oder wie sie die Schüler die Themen bearbeiten lassen, das ist für mich sehr positiv, also das ist das Interessanteste“ (Lehrerin 00:03:13).

Dies bietet ihnen auch eine Reflexionsmöglichkeit für die eigene Arbeitsweise durch die Konfrontation einer anderen pädagogischen Fachlichkeit. Somit können Lernprozesse bei den LehrerInnen sowohl in einer fachlichen als auch in interkultureller Dimension angestoßen werden.

3.4.3 Ebene der Institutionen (Mesoebene)

Das Projekt zielt neben den direkten Lernerfahrungen der LehrerInnen auf die Entstehung eines europäischen Netzwerkes von Schulen, wie es auch in den Qualitätsstandards des Projektes genannt wird. Dabei betiteln die Referenten des Projektes die Art der Entstehung des Netzwerkes als sogenannten *Graswurzelsatz*. Dieses Konzept eines Aufbaus von Netzwerken von unten

erscheint aus unserer Perspektive als adäquat für die Heterogenität von Bildungsinstitutionen. (vgl. Thimmel in: Forschungsschwerpunkt non-formale Bildung an der FH Köln 2011, Selbstverständnis).

„Wenn es hingegen gelingt, von uns Kontakt zu Lehrern zu finden, und dort an der Basis eine enge Zusammenarbeit entsteht, wirklich dieses Graswurzelhafte oder wenn Lehrer uns an andere Lehrer weiter empfehlen, an andere Schulen weiter empfehlen, die Kontakt mit uns aufnehmen, dann führt es in der Regel wirklich zu einer produktiven Zusammenarbeit. Und das passiert die gesamte Zeit und diese, graswurzelähnliche Kooperation, da entsteht sukzessive ein Netzwerk, weil die kennen wieder die Schule, die kennen jene Schule...“ (Experte 1, 00:20:52).

Dieser Zugang lässt sich auch als „bottom-up“ oder „von der Graswurzel zum stabilen Netzwerk“ bezeichnen, welcher sowohl aufgrund der persönlichen Netzwerke der Referenten als auch der Dauerhaftigkeit des Projektes sowie der selbstbewusst formulierten Erwartungen möglich wird. Bisher sind Schulen aus Deutschland, Italien, Niederlande, Frankreich, Slowakei, Polen, Bulgarien, Russland, Estland, Großbritannien, Rumänien und Dänemark in das Netzwerk eingebunden. Kommunikation in diesem Netzwerk soll nicht nur mit und über die koordinierende EJBW stattfinden, sondern im Sinne der angestrebten Nachhaltigkeit auch zwischen den Schulen außerhalb der SchulBrücke aufgebaut werden. Die Konzeptionierung gestaltet deshalb bewusst ‚unverplante Zeit‘ für die betreuenden LehrerInnen, in der ein intensives Kennenlernen untereinander möglich wird.

„Also das Wichtigste für mich war, tatsächlich so, dass die Chemie zwischen mir und dieser Lehrerin die damals dabei war vor vier Jahren wirklich stimmte, das war Sympathie und wir haben auch wirklich die Woche Zeit gehabt uns kennen zu lernen und wie ich das jetzt so beobachte ... es funktioniert nur so, wenn die Lehrer sich auch gut verstehen, denn du machst das in deiner Freizeit und du brauchst irgendeine Motivation“ (Lehrerin 00:20:04).

So entstehen direkte Schulpartnerschaften, aus der persönlichen Begegnung entstehen strukturelle Verbindungen und aus diesen resultierend u.a. Schüleraustausche außerhalb des Projektes SchulBrücke Europa. Wie die Kooperationen zwischen der EJBW und den einzelnen Schulen von der „Graswurzel zum stabilen Netzwerk“ wächst, so wachsen auch die Schulpartnerschaften von dem persönlichen Kontakt hin zu einer fest in der Schule institutionalisierten Partnerschaft. Dies zeigt sich vor allem daran, dass die Kommunikation des Projektes in der Schule und der regionalen Öffentlichkeit durch eine/n KontaktlehrerIn sowie die Einbindung der Schulleitung von den Kooperationspartnern erwartet werden. Damit zielt das Projekt SchulBrücke auch auf Veränderungsprozesse in der Selbstwahrnehmung der Schule, welche sowohl über die LehrerInnen als auch über die SchülerInnen innerhalb der Schule stattfinden soll. Als Beispiele können bereits

durchgeführte Schüleraustausche zwischen zwei Schulen genannt werden. Auch stellten bereits Schulen, deren LehrerInnen sich über die SchulBrücke kennengelernt haben, einen gemeinsamen Projektantrag im europäischen Comenius Projekt.

Die partizipierenden Schulen können sich als Teil eines europäischen Schulnetzwerkes verstehen, das sich im Aufbau befindet, und dessen Strukturen nicht von oben, d.h. von den jeweiligen Bildungsverwaltungen, festgelegt werden.

Positive Auswirkungen auf Seiten der EJBW sind vorhanden, aber schwieriger konkret zu fassen. Sie kann als ein Teil des entstehenden Netzwerks betrachtet werden. Fest steht zudem: Die EJBW verschafft sich über die SchulBrücke auch Kontakte für weitere Angebote im europäischen Feld und leistet damit und ebenfalls über das Projekt hinausgehend einen Beitrag zur Vernetzung auf der Mesoebene.

3.4.4 Politische Ebene (Makroebene)

Mögliche politische Wirkungsdimensionen gestalten sich indirekt über Prozesse bei SchülerInnen sowie LehrerInnen und insbesondere auf der Ebene der Institutionen. Insofern kann die hier durch die Strukturierung der Darstellung suggerierte Trennschärfe der Ebenen nicht vollends gegeben sein. Aus Sicht der Forschungen zur internationalen Jugendarbeit / Jugendbildung sind folgende Aspekte zu beachten (vgl. Thimmel 2011b).

Das Projekt SchulBrücke arbeitet im Gegensatz zu den uns bekannten internationalen Jugendbegegnungen mit der deutschen Sprache als alleiniger Arbeitssprache. Dies kann nicht nur als ein Alleinstellungsmerkmal verstanden werden, sondern stärkt auch die nachhaltige Auseinandersetzung mit der deutschen Sprache über die nationalen Grenzen, in welchen Deutsch als Muttersprache gilt, hinaus. Kulturelle Vielfalt in Europa, so die Äußerung eines Projektreferenten, spiegelt sich auch in einer Sprachenvielfalt wider. Sprache, als bedeutender Teil einer Kultur, ermöglicht das Kennenlernen eben diesen Aspektes von Kultur. *„wir machen damit auch die deutsche Sprache in gewisser Weise in den Partnerschulen attraktiv“* (Experte 2, 1:10:54). Aus Sicht der politischen Bildung ist die Wahl der deutschen Sprache als Arbeitssprache im Kontext der Bundesrepublik Deutschland, die sich seit 1999 offiziell als Einwanderungsland versteht, nicht als eine Deutschtümelei zu bewerten (vgl. Thimmel 2001).

Auf einer politischen Ebene kann zudem als außenpolitische Dimension internationaler Jugendarbeit als Ziel der SchulBrücke konstatiert werden, einen Beitrag „in den jeweiligen Partnerländern und der Bundesrepublik zum Diskurs über zivilgesellschaftliche Strukturen, die Zivilgesellschaft und die ‚Gestaltung des Sozialen‘“ (Thimmel, Chehata, Riß 2011, 7) sowohl über die LehrerInnen als auch über die SchülerInnen zu leisten.

Das auf der Ebene der SchülerInnen und der Ebene der Institutionen intendierte Ziel der Generierung eines Netzwerks in Europa muss gerade wegen der angestrebten Nachhaltigkeit hierdurch als eine politische Zieldimension des Projektes betrachtet werden. Zu diesem Ziel eines europäischen Netzwerks und damit zu einem Schritt näher in Richtung eines vereinten Europas leistet das Projekt auf politischer Ebene einen Beitrag.

4 Die pädagogisch-didaktische Umsetzung des Programms

Eine Perspektive der wissenschaftlichen Begleitung des Projektes SchulBrücke zielt auf die Darstellung der Umsetzung des Projektes, insbesondere auf die pädagogisch-didaktische Umsetzung. Es kann hier aufgrund des begrenzten Umfangs des Berichts nur eine Fokussierung auf bestimmte Aspekte, welche sich als besonders beachtenswert erwiesen, stattfinden. Um diese jedoch einordnen zu können, wird in einem ersten Schritt die stetige Entwicklung des Projektes beschrieben.

4.1 Das lernende Projekt

Bevor die derzeitige pädagogisch-didaktische Umsetzung des Projektes der Jahrgänge 2010 und 2011 genauer betrachtet wird, ist es sinnvoll darauf einzugehen, welchen Prozess das Projekt in den vergangenen Jahren durchlaufen hat.

Die SchulBrücke Europa ist als ein lernendes und sich entwickelndes Projekt zu verstehen. Dies von Beginn als Teil des Konzeptes zu verstehen, ist aus unserer Sicht, ein Element des Erfolgs. Dabei wird das Projekt immer wieder aufgrund der eigenen Erfahrungen der Akteure angepasst und verändert. Es wird auf Rückmeldungen der SchülerInnen in Gesprächen und Auswertungsbögen eingegangen und auch Anstöße der LehrerInnen werden von den Referenten in das Projekt eingebunden. Ferner werden Anregungen der auftraggebenden Deutschen Nationalstiftung in die sich stetig verändernde Konzeption eingearbeitet. Neben diesen Anregungen werden fachwissenschaftliche Beiträge¹¹ für die Einflechtung in die SchulBrücke Europa genutzt. Hieran zeigt sich zudem die Erfahrung der EJBW als Jugendbildungsträgerin. Jugendbildungsstätten präsentieren sich bewusst als lernende Institutionen und stellen damit u.a. einen relevanten Unterschied zu Schulen dar, die (als starke Organisationen) strukturell gesehen stärkeren Einschränkungen unterliegen.

Einige kurze Beispiele sollen verdeutlichen, wie sich das Projekt zu seiner heutigen Form entwickelt hat.

In der ersten SchülerInnenbegegnung der SchulBrücke in 2006 stand das Projekt noch unter dem Namen: „Heimat Europa? Wurzeln und Perspektiven einer gemeinschaftlichen Kultur“. Hier *„war der Akzent sehr stark auf Heimat, was bei den Schülern schwierig umzusetzen war, zu vermitteln, und 2007*

¹¹ Beispielsweise diente der Artikel von Susanne Popp (2004): Auf dem Weg zu einem europäischen „Geschichtsbild“ als Anregung für die Einbindung in die Arbeit mit dem Zeitstrahl.

dann stark der Akzent auf Verhältnis von Europa und Heimat oder Europa und Nation und die historische Verankerung" (Experte₁, 00:05:33). Die Konzeption änderte sich hiermit stärker auf das Verhältnis Nation und Europa sowie deren geschichtliche Betrachtung. Mit dieser Veränderung wurde der bereits genannte Zeitstrahl eingeführt. Zuvor fand zudem noch keine Vorlesung durch einen Referenten zum Thema Nation und Geschichte statt.

„wir hatten's ganz zu Anfang nicht, die erste SchulBrücke, und da kam von den Schülern, es fehlt an Input. Also sie.. es fehlten Sachen, die auch von außen kommen, nicht alles in spielerischer Form selbst erarbeiten und deswegen haben wir gesagt, wir machen diese Einheit" (Experte 1, 00:27:22).

Diese Vorlesung wurde dann aber didaktisch eingebunden und aufgrund der hiermit gemachten Erfahrungen und Rückmeldungen auf die Länge einer Vormittageinheit (09:00 Uhr bis 12:00 Uhr) gekürzt.

Ein anderer Aspekt ist die stetige Verlängerung der Mittagspause *„mit dem Ziel, dass die Schüler nachmittags entweder einkaufen gehen können, wir bieten aber auch an Sport und Spiel, Wanderungen zu machen, auch Schlafen gehen können, dass sie sich wirklich regenerieren in der Mittagspause" (Experte 1, 00:29:12).* Dem Bedarf der SchülerInnen nach „unverplanter Zeit“ wurde so Rechnung getragen. Seit den Ergebnissen der Breitenbachstudie (1980) gehört das Wissen um die Bildungswirkung unverplanter Zeit zum methodisch-didaktischen Kerncurriculum jeglicher Aktivitäten in der internationalen Jugendarbeit (vgl. Breitenbachstudie in Friesenhahn / Thimmel 2005, 65ff.).

Über die pädagogische Konzeption der eigentlichen Begegnung hinaus entwickelte sich aufgrund der gewachsenen Kooperationsstrukturen auch die immer bessere Vorbereitung der SchülerInnen mit ihren LehrerInnen auf die SchulBrücke.

Weitere Veränderungen, wie die Reduzierung der TeilnehmerInnenzahl oder die Entwicklung von der Zukunftswerkstatt zur Zukunftsgeschichte seien hier nur erwähnt, ohne ergänzend ausgeführt zu werden.

Die heutige geronnene Konzeption ist also aus vielen Erfahrungen und Rückmeldungen gespeist. Sie ist vor allem auf die Bereitschaft und Motivation der Referenten zu einer stetigen Verbesserung, die Flexibilität der auftraggebenden Stiftung und die Dauerhaftigkeit des Projektes zurückzuführen. Eine solche Konzeption hebt sich wohltuend von kurzfristigen Modellprojekten ab, bei denen genau diese Nachjustierungsprozesse nicht möglich sind.

4.2 Europa im Fokus

Eine erste Frage, die bei der Betrachtung der pädagogischen Umsetzung in den Blick genommen werden soll, lautet: Worauf richtet das Projekt SchulBrücke Europa seinen Fokus in der pädagogischen Arbeit mit den SchülerInnen? In der bisherigen Darstellung des Projektes wurde die Frage nach Europa und seinem Verhältnis zur Nation bereits aufgrund seines Formates systematisch verortet und es wurden die möglichen Ziele und damit möglichen Schwerpunkte herausgearbeitet. Doch welche wurden konkret in der Umsetzung der pädagogischen Arbeit mit den SchülerInnen gesetzt?

Um diesen Schwerpunkt zu analysieren, hilft ein Blick auf den Ablauf einer Begegnung. Der Ablauf einer SchulBrücke Europa¹² lässt sich – wie ausführlicher in der Projektbeschreibung dargestellt - auf drei Phasen hin verkürzt zusammenfassen: Vom (1) gegenseitigen Kennenlernen der SchülerInnen über (2) die Geschichte Europas zur (3) Zukunft Europas.

Schon quantitativ betrachtet lässt sich ein Hinweis auf den Fokus der pädagogischen Arbeit innerhalb der Arbeitseinheiten finden. Die explizite Thematisierung des Nationalen bzw. der eigenen Heimat findet zu Beginn der Begegnung in der Einheit der Heimatpräsentationen, dem internationalen Buffet und der Präsentation der Meilensteine statt. *„Aber jetzt [bei den Meilensteinen; T.M.] ist das letzte Mal, dass sie das Nationale thematisieren, und jetzt soll das Europäische...“* (Experte 1, 00:31:05) thematisiert werden. Die Auseinandersetzung mit Europa findet in den Einheiten der Vorlesung, der ca. zweitägigen Arbeit anhand des Zeitstrahles und der eineinhalb Tage überdauernden Einheit der Zukunftsgeschichten statt. Versteht man die methodisch variierende Auseinandersetzung mit Europa als Elemente politischer Jugendbildungsarbeit und die explizite Arbeit an und mit der durch die Zusammensetzung der Gruppe gegebenen Vielfalt (Heimatpräsentation, Meilensteine, Buffet) als Elemente des interkulturellen Lernens, so zeigt sich der Schwerpunkt, der in den Arbeitseinheiten fokussiert wird. Er liegt auf der politischen Bildung zum Thema Europa.

Weiterhin lässt sich anhand der Wahl der Methoden und deren Durchführung analysieren, wie die pädagogisch-didaktische Umsetzung politische Bildungsarbeit versteht und umsetzt. Die Wahl der Methoden in der SchulBrücke Europa, wie exemplarisch das Element der Vorlesung als akademische Arbeitsweise oder die selbstständige Be- und Erarbeitung bestimmter Themenbereiche anhand von Bücherpaketen darstellen, zielt dabei auf eine stark kognitive Auseinandersetzung der SchülerInnen mit der Thematik Europa. Dabei werden die ausgewählten Methoden den didaktischen Prinzipien

¹² Siehe auch den Ablaufplan im Anhang.

des Kontroversitätsgebotes sowie in besonderer Weise der Zukunfts- und Wissenschaftsorientierung gerecht (vgl. Rappenglück 2007).

Der Fokus der SchulBrücke Europa lässt sich so zusammenfassend als **kognitiv ausgerichtete außerschulische politische Jugendbildung zu Europa** verstehen. Diesem Fokus, so die These der wissenschaftlichen Begleitung, wird in der SchulBrücke Vorrang eingeräumt, andere Inhalte und Elemente werden nachrangig behandelt.

Dies zeigt sich auch an weiteren Indikatoren, von welchen hier zwei zur Verdeutlichung herangezogen werden:

Partizipation:

Betrachtet man die pädagogisch-didaktische Umsetzung der SchulBrücke auf ihre partizipativen und prozessorientierten Elemente hin, so fällt zunächst auf, dass der Ablauf der SchulBrücken bereits im Voraus fest steht. Sowohl die zeitliche Einteilung, also welche Elemente wann in der SchulBrücke stattfinden, als auch die Eingrenzung der zu bearbeitenden Themen stehen für die SchülerInnen nicht zur Disposition. Dies entspricht im Gegensatz zum Selbstverständnis der Jugendbildung einem schulorientierten Curriculum. Partizipation ist hier auf der Ebene der Subjekte als pädagogische Partizipation gemeint, nicht aber auf einer Strukturebene, die auch die Mitbestimmung von Inhalten einschließt.³³ Wenn die SchülerInnen am Ende der SchulBrücke in Form von Evaluationsbögen Einfluss auf Veränderungen der zukünftigen SchulBrücken nehmen können, so erleben sie selbst hieraus nicht die eigene Selbstwirksamkeit wie es u.a. das Ziel pädagogischer Partizipation (u.a. nach Scherr 1997 sowie Bundesjugendkuratorium 2009) in der Jugendbildung ist.

Dies bedeutet aber nicht, dass partizipative Elemente nicht vorgesehen seien oder Anregungen der SchülerInnen nicht durch die Referenten aufgegriffen und unterstützt würden. Kritik und Partizipation finden Platz in Diskussionsrunden am Abend sowie in der Freizeit und in der Wahl der thematischen Kleingruppe für die Arbeit am Zeitstrahl und den Zukunftsgeschichten. Auch über die Inhalte, die in der jeweiligen Kleingruppe konkret bearbeitet werden, entscheiden die SchülerInnen relativ frei. Die Vorrangigkeit der Auseinandersetzung innerhalb der Arbeitseinheiten mit dem Thema Europa bleibt hierbei jedoch immer bestehen, wie es sich auch in einer Darstellung des Verständnisses von Partizipation der Referenten zeigt:

„Also ich würde es so sagen, dass dieses Projekt sehr stark darauf angelegt ist, dass die Schüler ein sehr klar strukturiertes Programm bekommen, aber innerhalb dieses Programmes müssen

³³ Vgl. Bundesjugendkuratorium (2009).

sie es eigentlich dann - Passepartout, was du vorhin sagtest - sehr viel ausfüllen und das selbstbestimmt ausfüllen“ (Experte 1, 00:29:55-0).

Das „Passepartout“ stellt in diesem Sinne die thematische Eingrenzung auf Europa und das Verhältnis zur Nation dar, welche von den SchülerInnen nicht mitbestimmt wurde. Partizipation, als eine der Handlungsmaxime der Kinder- und Jugendarbeit¹⁴, findet innerhalb der SchulBrücke nur in dem eingegrenzten Passepartout statt - somit nachrangig hinter der Auseinandersetzung mit der Thematik Europas.

Anordnung des Plenums:

Ein weiterer Indikator für die Vorrangigkeit der thematischen politischen Bildungsarbeit vor anderen Elementen der Begegnung zeigt sich in der Bedeutung und Anordnung des Plenums. In der von der teilnehmenden Beobachtung begleiteten SchulBrücke waren die Stühle durchgehend in Stuhlreihen in Richtung Zeitstrahl oder Rednerpult angeordnet. Die SchülerInnen sitzen nicht - wie es eine gegenseitige Betrachtung aller Gruppenmitglieder ermöglichen würde - im Stuhlkreis sondern ähnlich einer Vorlesung in Stuhlreihen. Die Anordnung der Stühle in Reihen in Richtung des zu bearbeitenden Themas und nicht in Blickrichtung der anderen SchülerInnen symbolisiert eben jene Vorrangigkeit des Themas in der pädagogischen Arbeit mit den SchülerInnen sehr deutlich.

Aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung geht es nicht darum, die zum Ausdruck gebrachte Fokussierung a priori zu bewerten. Eine Bewertung des Fokus kann nur in Relation stattfinden. Deshalb soll aufgezeigt werden, wie sich diese methodisch-didaktische und thematische Schwerpunktsetzung auswirkt.

Die SchulBrücke ist – zu unserer Vorannahme – zugleich ein Seminar außerschulischer, politischer Jugendbildung und eine internationale Jugendbegegnung. Darin liegen ihre Besonderheit und ihr großes Bildungspotential. Eines der beiden Eckpfeiler, – ein Seminar politischer Jugendbildung - zu fokussieren, bedeutet immer auch den anderen Eckpfeiler – die Begegnung - nachrangig zu betrachten. Gemeint sind hiermit vor allem jene Elemente, welche das gestaltete Setting als Ressource arrangiert.

Eine Gruppe aus sechs verschiedenen Schulen und zumeist fünf verschiedenen Nationen bringt die unterschiedlichsten Perspektiven, Fähigkeiten und Fertigkeiten mit sich. Diese Ressource ermöglicht anhand des ‚konkreten Anderen‘ in einen Erfahrungsaustausch zu treten und so persönliche und thematische Bildungsprozesse anzuregen.

¹⁴ Vgl. Thole (2000, 259f.)

Eine Konkretisierung der pädagogisch-didaktischen Umsetzung im Hinblick auf interkulturelles / internationales Lernen soll im folgenden Abschnitt gesondert stattfinden. Es geht dabei nicht darum, die angesprochene Fokussierung europapolitischer Bildung weiter zu konkretisieren. Die Abschnitte stehen vielmehr als einzelne, in der wissenschaftlichen Begleitung aufkommende Aspekte, für sich. Eine Bezugnahme auf den angesprochenen Fokus Europa wird punktuell geschehen.

4.3 Verständnis und Umsetzung interkulturellen Lernens

Als wichtige Aspekte der Betrachtung der pädagogisch-didaktischen Arbeit gelten das Verständnis und die Umsetzung interkulturellen Lernens. Die Referenten verstehen interkulturelles Lernen (im Rahmen der internationalen Jugendarbeit) als ein Zusammenspiel aus Kognition und Emotion:

„wir setzen uns mit der Kulturgeschichte Europas, der verschiedenen Länder, wirklich auseinander. ... das Wissen darum gehört auch dazu. Also, wir dürfen über dies Kognitive nicht das Emotionale vergessen, aber über das Emotionale auch nicht das Kognitive, beides muss in Parallelität zueinander gebracht werden. Und das ist eigentlich das, was wir versuchen, ähm, zu praktizieren“ (Experte 1, 00:10:47).

Neben der kognitiven Bearbeitung der Geschichte durch die genannte Vorlesung und die selbstständige thematische Einarbeitung anhand des Zeitstrahls erachten die Referenten die Begegnung als wichtiges emotionales Element:

„Europa erfahre ich nur, wenn ich andere Europäer kenne, andere Mentalitäten kenne, andere Historien kenne, andere Sichtweisen kenne, und dazu ist es wichtig, dass genauso viel Begegnung stattfindet, dass sie untereinander reden, dass sie untereinander ins Gespräch kommen“ (Experte 1, 00:08:38).

Das gegenseitige sich Erleben der SchülerInnen findet de facto sowohl innerhalb der Arbeitseinheiten als auch in der Freizeit statt. Von zentraler Bedeutung ist methodisch-didaktisch zu diesem Zweck vor allem die „freie“, d.h. die unverplante Zeit als Bildungsmöglichkeit neben dem offiziellen Programm zu sehen. Internationale Jugendarbeit stellt so ein hohes Anregungspotential für Bildungsprozesse zur Verfügung, welches gerade in der persönlichen Ausgestaltung dieser unverplanten Zeitfenster als Ausgangspunkt informeller Selbstbildungsprozesse fungiert. Die mittlerweile in der SchulBrücke integrierte längere Mittagspause ist solch eine Gelegenheit informeller Selbstbildungsprozesse für die SchülerInnen. Die Verlängerung der Arbeitsphasen in diese Mittagspause und in Abendeinheiten, wie es innerhalb der teilnehmenden Beobachtung festgestellt wurde, nimmt den SchülerInnen jedoch genau diese Gelegenheiten. Eine Ausdehnung von Arbeitseinheiten in die Freizeit kann in einem solchen Setting jedoch nicht lediglich als eine

Ausdehnung von Elementen politischer Bildung verstanden werden. Sie muss vielmehr als eine Erweiterung von kognitiven Arbeitselementen auf Kosten einer Eingrenzung von Begegnungselementen und den daraus möglichen Bildungsgelegenheiten verstanden werden. Diese Verschiebung zeigt erneut eben jene angesprochene Vorrangigkeit der europäischen Thematik vor anderen möglichen Elementen der SchulBrücke. Die Vorrangigkeit ist nicht als einzelnes Element, sondern nur im Hinblick auf die Ganzheitlichkeit, d.h. auf die Ausgewogenheit der beiden Eckpfeiler, des potentiellen Lern- und Bildungsprozesses zu kritisieren.

Die Gestaltung interkultureller Lernmöglichkeiten wird von den Referenten wie folgt beschrieben:

„was wir zwei, mit unseren Kooperationspartnern liefern, ist der Rahmen und das Passepartout und das kann eigentlich, und das ist interkulturelles Lernen. Und was die Jugendlichen daraus machen, das ist dann das eigentliche Bild, das erfüllen sie mit Leben. (Experte 2, 00:10:10).

Eben aufgrund des von den Referenten beschriebenen Rahmens und des Passepartouts ergeben sich Lern- und Bildungsgelegenheiten. Sie zeigen sich in darin entstehenden persönlichen Grenzerfahrungen, interkulturellen bzw. gruppenpädagogischen Konflikten und der Erfahrung von Differenzen. Sie finden in der Freizeit und in den Arbeitseinheiten statt. Sie ergeben sich jedoch vor allem dann, wenn diese konkreten Erfahrungen und Geschehnisse in der Begegnung durch die professionelle Reflexion mit Hilfe der Referenten betrachtet werden. Ansonsten laufen solche Erfahrungen Gefahr, bereits bestehende und unbewusste Stereotype sowie kulturelle Zuschreibungen zu reproduzieren.

Die angeleitete Reflexion konkreter Erfahrungen innerhalb der SchulBrücke konnte jedoch in der durch die wissenschaftliche Begleitung beobachteten Begegnung nicht festgestellt werden. Hierfür bedürfte es einer stärker prozessorientierten Sensibilität in der Wahrnehmung der Gruppe und entsprechender Vorgehensweisen der Referenten.

Auch die Möglichkeit, anhand der Begegnung mit dem ‚konkreten Anderen‘ angeregt zu werden, über das Nationale kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten sowie andere Differenzlinien wie Alter, Gender, sozio-ökonomische Ressourcen, Bildung usw. zu reflektieren, bedarf einer professionellen Unterstützung durch die Referenten.

Die SchülerInnen werden „als Repräsentant(inn)en ihrer Kultur wahrgenommen. (...) Gerade der gedachte, aber nicht reflektierte ‚diplomatische‘ Charakter des Austauschs befördert typisierende und repräsentierende Selbstdarstellungen“ (Reiberg z.n. Thimmel 2006, 356).¹⁵ Die Fokussierung der pädagogischen Umsetzung auf Europa muss deshalb darauf achten, die in der Begegnung aufscheinenden Themen, Erfahrungen und Erlebnisse interkultureller Art nicht außer Acht zu lassen.

¹⁵ Vgl. hierzu Kapitel 5.3 – Die Wahrnehmung der ‚Anderen‘.

Solche Aspekte sind als Querschnittsaufgabe zu verstehen und in der je konkreten Situation aufzugreifen. Ein stärkerer Fokus hierauf bedarf deshalb auch nicht zwingend expliziter Arbeitseinheiten zu interkultureller Thematik, sondern der entsprechenden Sensibilisierung der Teamer bzw. Referenten.¹⁶

Um es in der zitierten Metapher fortzuführen: Das von den Jugendlichen innerhalb des Passepartout mit Leben gefüllte Bild gilt es zu reflektieren, um gemeinsam unklare Konturen zu schärfen oder vermeintlich harte Konturen weich zu zeichnen.

Exkurs: Internationales Büffet

Die Auseinandersetzung mit der Kultur und Kulturgeschichte der einzelnen Länder findet in der pädagogischen Umsetzung auch in Form eines internationalen Büffets statt.

„dann abends, ist das internationale Buffet, in der die Heimatpräsentation fortgesetzt wird und gleichzeitig wird präsentiert, was haben wir von zu Hause, was sind Spezialitäten unserer Heimat, was verbirgt sich hinter dem Salat, was hinter der Wurst oder hinter dem Käse, hinter der Süßigkeit, und dann wird gemeinsam gegessen, gemeinsam getrunken ... Da haben wir die Hoffnung, dass sie in gewisser Weise zusammen gekommen sind. Schon allein die Neugier, was ist denn da bei euch auf dem Tisch und was ist'n das und das führt zu, so, smalltalk Atmosphäre, wo sie sich untereinander austauschen“ (Experte 1, 00:18:40).

Die Möglichkeit, aufgrund dieser Methode in eine „smalltalk Atmosphäre“ zu gelangen und ein gemeinsames Gesprächsthema aufgrund der Speisen zu initiieren, ist hier eng mit der Gefahr der Stereotypisierung verbunden. Ein Schüler beschreibt dies wie folgt:

„auch bei dem bei dem, ähm, Buffet bei dem internationalen, ist klar, dass da natürlich Klischees auf den Tisch kommen, ist klar, dass die Franzosen da Käse und Baguette mitbringen und die Holländer bringen ihren Gouda mit, ähm, das sind natürlich auch so Klischees, ist klar“ (Martin 01:01.37).

Was für Martin hier klar als Klischee gilt, steht in der Gefahr als unhinterfragt stehen zu bleiben. Hierauf weist die Aussage einer anderen Schülerin hin:

„die Menschen sind eigentlich alle sehr toll und es ist alles sehr toll um zu sehen, wie, äh, jeder Kultur ist und das es auch ein bisschen anders ist und das ist auch gut. Weil man so von jeder

¹⁶ Natürlich wäre die Erweiterung expliziter Arbeitseinheiten zu interkultureller Thematik auch möglich. Dies birgt aber die Gefahr künstlich zu wirken. Was vorhanden ist und was hervor tritt gilt es als Grundlage für die pädagogische Bearbeitung zu nutzen. Deshalb ist der Gedanke von interkultureller Pädagogik als Querschnittsgedanke so bedeutend.

Kultur etwas lernen kann und auch mit das Essen zum Beispiel, Ähm, ja, das Essen ist auch ganz anders in Niederland und wir hatten auch das, äh, geprüft, oder wie man sagt das, gegessen" (Caroline 00:38:58).

Die Durchführung solch einer Methode ist deshalb kritisch zu betrachten. Sie benötigt zumindest eine kritische Reflexion, um nicht kulturalistische Vorurteile zu (re-)produzieren.¹⁷

4.4 Die Arbeitssprache und ihre Auswirkungen

In der SchulBrücke wurde die Sprache Deutsch für die Kommunikation in den Arbeitseinheiten gewählt. Dies bedingt ein gewisses Sprachniveau der deutschen Sprache. Dabei nehmen ausländische SchülerInnen beispielsweise aus bilingualen Schulen mit der Hauptsprache Deutsch teil. Gleichzeitig nehmen auch SchülerInnen teil, die Deutsch als zweite Fremdsprache in ihrer Schule lernen. Wie bereits dargelegt, nehmen immer mindestens zwei Schulen aus Deutschland (Ost- und Westdeutschland) teil. Neben ihnen gibt es jedoch auch SchülerInnen bspw. aus Südtirol / Italien und Dänemark, welche dort als Mitglied einer sprachlichen Minderheit Deutsch als Familien-Muttersprache sprechen. Das deutsche Sprachniveau der Gruppe variiert also erheblich innerhalb einer SchulBrücke bzw. auch in den unterschiedlichen SchulBrücken. In der von der Evaluation teilnehmend beobachteten SchulBrücke sprachen beispielsweise die SchülerInnen von drei der sechs Schulen Deutsch als Muttersprache. Die jeweilige Konstellation im Hinblick auf die Anzahl der SchülerInnen, die Deutsch als Muttersprache sprechen, hat unterschiedliche Auswirkungen.

Gerade in der inhaltlichen Arbeit stellte das geforderte Sprachniveau unterschiedliche Herausforderungen an die TeilnehmerInnen. War für MuttersprachlerInnen die inhaltliche Arbeit kognitiv herausfordernd, so stellte sich für Nicht-MuttersprachlerInnen zusätzlich das Sprachverständnis bei Texten und Vorträgen, sowie deren Artikulation innerhalb der Arbeitsgruppe und bei Präsentationen als äußerst herausfordernd und anspruchsvoll dar. Dies wirkte sich auch auf die Rollenverteilung in der Gruppe aus.

„Ähm, also erst mussten wir nur halt lesen über dein eigenen Thema ... in ein sehr großes Buch mit viel Informationen und das war sehr schwierig, aber in jeder Gruppe war, äh, ein Kind, ein zwei, drei Ausländer und zwei deutsche Kinder ... und die deutsche Kinder mussten die Ausländer damit helfen" (Caroline 00:13:15)

Die Aufgabe der SchülerInnen deutscher Muttersprache wurde vor allem in den Arbeitsphasen als die der HelferInnen erlebt. Dies beschreiben auch deutschsprachige Jugendliche:

¹⁷ Für die Betrachtung von Möglichkeiten und Schwierigkeiten sogenannter Länderabende vergleiche Schulz (2010, 412ff.).

... aber es ist halt manchmal auch ein bisschen schwierig, weil, für mich ist das ja nun auch schon anstrengend so Texte zu lesen, weil es wirklich.. so wissenschaftliche Texte teilweise sind und weil ich mir dann überlege, dass dann so Deutsche, die die Sprache noch nicht mal was richtig hundertprozentig können, das dann lesen müssen, und da irgendwie Informationen rauskriegen müssen, war das schon manchmal schwierig, also dann ... wir waren dann praktisch automatisch so der Gruppenleiter als derjenige, der das alles versteht. (...) Ich hab' eigentlich immer.., ich hab' zum Beispiel immer versucht, irgendwie auch so'n bisschen Verständnis zu haben und dann irgendwie jetzt noch mal ne Pause.. aber gleich müssen wir echt noch ein bisschen was machen oder ich hab' auch natürlich auch mehr gemacht als die Anderen, weil es eben ziemlich.. einfacher war, aber ich denk' auch, dass in manchen Gruppen dann, äh, das auf Seiten der, äh, äh, anders Sprachigen, nicht deutsch Sprachigen, halt es auch ein bisschen, äh, schlecht ankam, dass wir 'n bisschen genervt haben ... (Katrin oo:14:34-2).

Deutlich wird, dass Katrin die Beschreibung ihrer Funktion als „Gruppenleiterin“ auf die Sprachkompetenz „als diejenige, die alles versteht“ zurück führt. Die Rollenverteilung wird hier somit anhand der Differenzlinie der Sprachkompetenz deutlich beeinflusst, nicht anhand der Nation, wie es innerhalb des vorherigen Interviewausschnittes scheint. Dabei findet dies nicht automatisch Zuspruch bei den Teilnehmenden. Katrin übernimmt neben der Rolle der HelferInn auch die Aufgabe der Motivation sowie einen größeren Arbeitsanteil. Sie begründet diese Verteilung zum einen mit ihrem Sprachniveau, zieht zur Erläuterung jedoch – ebenso wie Caroline - auch die Wissenschaftlichkeit der Texte heran. Es finden sich weiterhin auch Aussagen in welchen „die deutschen Mädchen“ bei einem Konflikt „zwischen den niederländischen Mädchen“ geholfen haben. Die Rollenverteilung der Deutschen als HelferInnen, so scheint es zumindest, wirkt sich somit auch über die Arbeitseinheiten in die Freizeit hinein aus. Ein Ungleichgewicht bei der Beteiligung an Diskussionen zeigte sich auch innerhalb der von der wissenschaftlichen Begleitung beobachteten Plenen. Eben dieses Zusammenspiel von unterschiedlicher Sprachkompetenz und sehr hoher Anforderung aufgrund der niveauvollen Aufbereitung des Arbeitsmaterials begünstigen die in den Zitaten geschilderte Rollenverteilung zusätzlich, nicht jedoch ausschließlich. Bekanntermaßen geht es nicht ausschließlich um die Kompetenz des Verstehens, denn „die Sprachkompetenz, die ausreicht, um Sätze zu bilden, kann völlig unzureichend sein, um Sätze zu bilden, auf die gehört wird, Sätze, die in allen Situationen, in denen gesprochen wird, als rezipierbar anerkannt werden können. ... Sprecher ohne legitime Sprachkompetenz sind in Wirklichkeit von sozialen Welten, in

denen diese Kompetenz vorausgesetzt wird, ausgeschlossen oder zum Schweigen verurteilt“ (Bourdieu 1990 z.n. Dirim, Mecheril 2010, 101).¹⁸

Es kann jedoch nicht die einzige Konsequenz sein, das geforderte Sprachniveau zu senken oder die Auswahl der TeilnehmerInnen auf ein höheres Sprachniveau einzuschränken. Das durch die unterschiedliche Sprachkompetenz bzw. die unterschiedliche Sprachlegitimation entstehende Ungleichgewicht in den Möglichkeiten sich einzubringen kann als sogenannte Machtasymmetrie (Auernheimer 2010) bezeichnet werden und ist pädagogisch zu bearbeiten.

Von den SchülerInnen wird die unterschiedliche Rollenverteilung sowohl als Nachteil in Verbindung mit einem erhöhten Arbeitsaufwand aber auch als Vorteil wahrgenommen.

„Ich hab’ feststellen können, dass wer die Sprache kann, der ist dann, äh, so was von im Vorteil und konnte sich dann auch lautstark durchsetzen, obwohl die Anderen vielleicht bessere Ideen hatten ... dass wir ja schon dann da so.. das bestimmen konnten, was wir jetzt so gemacht hätten, weil wir lauter waren, weil wir, äh, sprachlich gewandter waren ... und das erklären konnten, was wir meinten, und so im Nachhinein, wenn man, so über die Ideen der Anderen nachdenkt, die dann schlechter und nicht ganz so, ähm, ausführen konnten ... waren die, hätten die vielleicht auch schon eher zum Ziel geführt... dass man da auch, ja, mehr Rücksicht, äh, auf die Anderen nimmt ... (Leon 00:29:24)

Der durch die Sprachkompetenz entstandene „Vorteil“ bedingt somit auch, dass die MuttersprachlerInnen darauf achten, inwiefern sie sich zurücknehmen oder einbringen. Gleiches gilt analog für die Nicht-Muttersprachler. Es zeigt sich aber auch, dass die Heterogenität der Sprachkompetenz kooperatives Lernen, bei welchem sich die Jugendlichen gegenseitig in Lernprozessen unterstützen, ermöglicht.¹⁹ Es bedarf, wie dargestellt, zum einen der Rücksicht durch die MuttersprachlerInnen, zum anderen des sich Einbringens trotz Sprachunterschieden seitens der Nicht-Muttersprachler. Dieses Verhältnis von Einbringen und Zurücknehmen ist voraussetzungsvoll und bedarf eines hohen Maßes an Sensibilität bei den Teilnehmenden.

Um einerseits dies zu ermöglichen und um den Teilnehmenden andererseits die o.g., durch Sprache entstehende, Machtasymmetrie (Auernheimer 2010) bewusst zu machen ist eine regelmäßige

¹⁸ Neben der Beobachtungen der Teilnahme an Diskussionen in Plenen kann als ein weiterer Indikator hierfür die Bereitschaft zur Interviewteilnahme von SchülerInnen mit Deutsch als Fremdsprache herangezogen werden. Obwohl im Verhältnis weitaus mehr SchülerInnen nicht-deutscher Muttersprache angeschrieben wurden, meldeten sich lediglich vier SchülerInnen für ein Interview. Im Gegensatz hierzu meldeten sich zwölf SchülerInnen mit deutscher Muttersprache zurück.

Siehe auch die Beobachtung zur Entstehung einer Zukunftsgeschichte (Kapitel 4.6 – Auswertung der Zukunftsgeschichten).

¹⁹ vgl. Huber (2004).

Reflexion der ablaufenden Prozesse in der Gruppe zwingend notwendig. Die Teilnehmenden können in diesem Prozess nicht auf sich selbst und ihre eventuell vorhandene Sensibilität im Umgang miteinander zurück gestellt werden. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass bei den Jugendlichen ein Bewusstsein über Machtasymmetrien und deren Auswirkungen durch unterschiedliche Sprachkompetenzen vorhanden ist. Die deshalb so nötige Reflexion von Gruppenprozessen, insbesondere aufgrund der Sprachkompetenz, konnte jedoch durch die teilnehmende Beobachtung nicht festgestellt werden.²⁰ Damit soll nicht gesagt werden, dass diese nicht stattgefunden hat, sondern nur, dass im Rahmen der gewählten Beobachtungs- und Befragungsmethoden dazu keine Hinweise gefunden wurden.

4.5 Es beginnt, bevor es beginnt. Die Vorbereitung der SchülerInnen

Die pädagogisch-didaktische Umsetzung der SchulBrücke Europa beginnt faktisch schon vor der eigentlichen Begegnung mit einer Vorbereitung der SchülerInnen in ihrer jeweiligen Heimat. In den geführten Interviews wurde formuliert, welche Auswirkungen diese Vorbereitung aus Sicht der SchülerInnen bereits hat.

Das in einer Schule geführte Bewerbungsverfahren durch einen Lehrer wirkte sich auf die Erwartungen der SchülerInnen aus, „weil eben, wenn man das Gefühl hat, man muss was dafür tun, dass man da reinkommt, hat man ja auch das Gefühl, dass das was Wichtiges ist“ (Katrin 00:04:19).

Neben dieser Wahrnehmung von der SchulBrücke aufgrund des Auswahlverfahrens zur Teilnahme wirken sich auch die weiteren Vorbereitungen der SchülerInnen auf die Erwartungen an die SchulBrücke aus:

„waren beim ersten Mal auch noch, äh, relativ viele Sachen vorher zu erledigen, also man muss ja den Reader lesen und, ähm, die Dokumenten, 'ne Power Point Präsentation vorbereiten zur deutschen Geschichte und dann mussten wir noch 'n Meilenstein vorbereiten und Sachen von zu Hause mitbringen und deswegen hatte ich schon, ähm, die Erwartung, dass das Ganze auch sehr, sehr anspruchsvoll wird... Also man fährt da schon hin und denkt, also, das ist keine Spaßveranstaltung“ (Martin 00:05:15).

Die Art der Vorbereitung der SchulBrücke schafft es somit, den SchülerInnen vor Beginn der eigentlichen Begegnung zu vermitteln, dass die SchulBrücke keine reine internationale

²⁰ Als Indikator kann eine in der teilnehmenden Beobachtung betrachtete Kooperationsübung (Stabkreis/Stab-Wanderung) betrachtet werden, in welcher eine deutschsprachige Schülerin die Anleitung der Gruppe zur Lösung der Aufgabe übernahm und es lediglich Wortbeiträge weiterer deutschsprachiger SchülerInnen gab, alle Nicht-MuttersprachlerInnen jedoch schweigend mitwirkten. Diese Übung wurde von der Leitung nicht reflektiert, obwohl sie Anlass zur Betrachtung der Kommunikationsroutinen in der eigenen Gruppe gegeben hätte.

Ferienfreizeit darstellt, sondern dass es sich vor allem um ein Seminar mit politischen Bildungsinhalten handelt. Der Umfang und die Komplexität des zu lesenden Readers bergen aber auch die Gefahr der Angst vor Überforderung, insbesondere bei Nicht-MuttersprachlerInnen.

„ich kann mich daran erinnern, dass, wenn wir, dass wenn wir den Reader bekommen haben, wir waren alle alle, ähm, wir hatten alle Angst davor, also weil wir haben fast nichts, äh, davon, ähh, verstanden. ... für uns war sehr sehr schwierig, der Reader war so mit soo fremden Wortschatz, ähm, eingeschrieben, dass wir hatten Angst davor, dass wir sollen diese diese Fachwortschatz kennen und dass wir, können das nicht mit den Gruppen schaffen, also wir wussten schon, dass wir in den Gruppen arbeiten werden und hatten wir Angst davor, dass wir das nicht schaffen werden. ... wenn wir dort angekommen sind und mit den anderen Leuten gesprochen haben, die alle Leute haben uns gesagt, dass die auch den Reader nicht verstehen, auch die auch die Deutschen haben uns gesagt, dass der Text sehr schwierig war und , äh, die, bewundern sich nicht, dass die Fremd, äh, dass die Leute für den Deutsch, äh, eine Fremdsprache ist, dass die das nicht, verstehen, weil es war für die Deutschen schon schwierig, um den Text zu verstehen“ (Juliane 00:29:48).

Die Angst vor einer Überforderung während der Begegnung sollte vermieden werden. Es ist zu beachten, dass sich der Umgang mit vermeintlichen Überforderungssituationen familien- und schichtspezifisch unterschiedlich ausgestalten kann. Konkret bedeutet das, dass diese „Angst“ eine Barriere für begabte Jugendliche aus nicht-privilegierten oder bildungsfernen Milieus sein kann, sich die Teilnahme an der SchulBrücke nicht zu zutrauen. Der hohe wissenschaftliche Anspruch des Projektes birgt diese Gefahr unnötiger Ängste vorab. Es zeigte sich zudem in den Interviews, dass einige SchülerInnen den Reader aufgrund der Länge und aufgrund von Erfahrungsberichten anderer ehemaliger TeilnehmerInnen nicht gelesen haben.

Es gilt, die richtige Balance zwischen Anspruch und Anspruchslosigkeit zu finden, um im Voraus weder zu über- noch zu unterfordern.

Zu Beginn der Begegnung übernimmt der Reader jedoch die wertvolle Funktion den SchülerInnen ein Gesprächsthema zu ermöglichen. Wie sich in den Interviews zeigt, ist er das verbindende Glied bzw. die erste gemeinsame Erfahrung mit der SchulBrücke, die alle SchülerInnen unabhängig ihrer Herkunft schon gemacht haben.

4.6 Auswertung der Zukunftsgeschichten

Die Zukunftsgeschichten stellen den letzten großen inhaltlichen Programmpunkt im Seminar / in der Begegnung der SchulBrücke Europa dar. Nachdem die SchülerInnen also innerhalb von drei Tagen die europäische Geschichte mittels eines Zeitstrahls rekonstruiert und dargestellt haben,

richtet sich diese Aufgabe auf die Zukunft Europas. Bevor die TeilnehmerInnen des Seminars in einer Gruppenarbeit verschiedene Zukunftsszenarien entwickeln, werden sie zunächst dazu aufgefordert, ihre eigene Zukunft bis zum Jahre 2030 zu entwerfen. Die leitende Fragestellung ist hier: „Wie wird unsere Zukunft sein? Wie gestalten wir sie?“

Nachdem die Teilnehmenden im Folgenden über ihre persönliche Zukunft nachgedacht haben, finden sie sich in Gruppen zusammen, um nun die Zukunft Europas im Jahre 2030 unter Beachtung der Geschichte zu entwerfen, wie es von Seiten der Seminarleitung in der Aufgabenstellung erklärt wird.

Die Themenfelder, um die sich die Zukunftsgeschichten drehen sollen, sind diejenigen, zu denen bereits der Zeitstrahl entwickelt wurde: Demokratie/Menschenrechte, Ökonomie/Ökologie, Krieg/Frieden, Bildung/Werte. In den jeweiligen Gruppen wird darauf geachtet, dass die vertretenen Nationen gleichmäßig verteilt sind. Die Gruppen erhalten im Folgenden ein Aufgabenblatt, welches die einzelnen Arbeitsschritte nochmals spezifiziert (s. Anhang). Die Gruppen bekommen bis zu fünf Stunden Zeit, um ihre Geschichten gemeinsam zu schreiben. Drei dieser Geschichten werden im Plenum vorgestellt.

Das Material, welches für die Inhaltsanalyse verwendet wurde, besteht aus 15 Zukunftsgeschichten einer SchulBrücke Europa aus dem Jahr 2010 und aus sechs Zukunftsgeschichten aus einer SchulBrücke des Jahres 2011. Hierbei ist zu beachten, dass in der Letztgenannten lediglich positive Zukunftsszenarien geschrieben werden sollten, währenddessen die Teilnehmer der SchulBrücke 2010 sowohl positive als auch negative Zukunftsszenarien erstellen sollten.

Mithilfe von aus dem Material gewonnenen Kategorien wurden im Folgenden relevante Textstellen näher betrachtet und daraufhin Thesen über die möglichen hier stattfindenden Lern- und Verarbeitungsprozesse über das im Seminar Vermittelte generiert. Das Ziel dieser Auswertung ist es, im Rahmen einer Inhaltsanalyse herauszufinden, wie die Teilnehmer ihre Erlebnisse während des Seminars verarbeiten (und anwenden), genauer gesagt, wie sie es im Rahmen der Entwicklung von Zukunftsgeschichten tun.

Die Kategorien:

Beim Durchgang des gesamten Materials fielen bestimmte, immer wiederkehrende Aspekte in den Zukunftsgeschichten auf. Darauf basierend wurden nun fünf Kategorien entwickelt, welche im Folgenden dargestellt und erläutert werden.

Die erste Kategorie beinhaltet formale Aspekte, wie das Sprachniveau, also Wortwahl, Ausdruck und auch die Verwendung von fachspezifischer Terminologie. Hierbei entstanden Vermutungen

über die Entstehung des Textes in der Gruppe und auch das Vorhandensein und das Maß an Identifikation mit den behandelten Themen.

Die am häufigsten genutzte Form der Zukunftsgeschichten war die des Briefes. Hier fällt auf, dass manche Gruppen in der ersten Person Singular schreiben und manche in der kollektiven Form des „wir“. Bei Sätzen wie „Schritt für Schritt machen wir es uns leichter“, wird ein klares Zusammengehörigkeitsgefühl deutlich, dass sich sowohl auf die Arbeitsgruppen als auch auf ein gemeinsames Europa bezieht. Zusätzlich wird hierdurch sowie durch zahlreiche Appelle und Handlungsanweisungen deutlich, dass die Teilnehmenden die Möglichkeit sehen, sich aktiv an politischen und auch sozialen Prozessen in Europa zu beteiligen: „ich glaube, dass ihr diese Welt verändern könnt“.

Dies leitet gleich zur nächsten Kategorie über, die das Bild beschreiben soll, das die TeilnehmerInnen von Europa vermitteln/besitzen. Welches Bild von Europa lässt sich durch die Zukunftsgeschichten herausarbeiten?

Hier wird mehrmals deutlich, dass die TeilnehmerInnen eine Verantwortung für ihr eigenes Land und auch für Europa empfinden. Die Gruppe, die eine positive Zukunftsgeschichte über die Demokratie in Europa 2030 geschrieben hat, empfindet es sogar als ihre Pflicht, „Initiative (zu) ergreifen“ und in Europa mitzuwirken. Eine andere Gruppe schreibt: „Europa zieht an einem Strang“ und betont die Bedeutung der Gleichberechtigung aller europäischen Länder.

Die gleichberechtigte Zusammenarbeit der europäischen Nationen nimmt in fast allen Zukunftsgeschichten eine dominante Stellung ein. Eine These ist hier, dass die Jugendlichen während des Seminars mit Teilnehmenden aus verschiedenen europäischen Ländern eben diese gleichberechtigte Zusammenarbeit erlebt und als positiv empfunden haben und sich dies für ihre Zukunft wünschen (siehe auch Kapitel 5.1).

Die nächste Kategorie richtet ihren Blick auf die Themen, welche die Jugendlichen in ihren Geschichten ansprechen, also auf ihre Lebenswelt. Was ist den Jugendlichen für ihre Zukunft und die Zukunft Europas wichtig?

Hier fällt erneut die Dominanz des internationalen Miteinanders - der „Zusammenarbeit und gegenseitigen Hilfe“ - auf. Neben dieser Zusammenarbeit spielt auch die Gleichheit aller Länder eine große Rolle. „Alle fühlen sich als Europäer“. Auch die Erhaltung der Demokratie und das damit verbundene Wahlrecht wird vielfach erwähnt und als eine wichtige Grundlage für die Erhaltung der Menschenrechte und des Friedens angesehen: „Wenn ihr diese Zukunft verhindern wollt, dann müsst ihr unbedingt wählen gehen.“ Die Arbeit am Zeitstrahl der Geschichte hat den TeilnehmerInnen hier scheinbar die Bedeutung einer demokratischen Staatsform vor Augen gebracht. Sie übertragen Gelerntes (aus Schule und Seminar) in die Zukunftsgeschichten. Auch

zeigt sich ein teilweise sehr stark ausgeprägtes Wissen über demokratische Grundlagen und Prozesse in vielen Zukunftsgeschichten.

Die nächste Kategorie stützt sich auf die Anforderungen des Aufgabenblatts. In diesem wird ein Bezug auf die Geschichte gefordert. Hier liegt das Augenmerk also auf der Transferleistung von (historischem) Wissen, das die TeilnehmerInnen im Seminar erlangt haben, auf zukünftige Ereignisse. Die Frage ist hier, ob die Jugendlichen das, was sie nun über die Geschichte Europas wissen, auch auf andere Sachverhalte in der Zukunft projizieren und weiterdenken können.

In diesem Zusammenhang fällt auf, dass einige Gruppen die Vergangenheit als positiv empfinden und, beispielsweise im Themengebiet der Ökologie, als vorbildlich. Um die Umwelt zu schonen, soll die Zukunft Europas sich also nach den energiesparenden Lebensweisen des Mittelalters ausrichten. Vor allem bei den Gruppen, die sich mit dem Thema Demokratie beschäftigt haben, wird eine positive Entwicklung hin zu einer stabilen und gefestigten Regierungsform deutlich, die sich über viele Jahrhunderte entwickelt habe. Doch in diesem Zusammenhang war oft eine Unterscheidung zwischen einem utopischen Zukunftsszenario und einer realen Vergangenheit schwer. Viele Geschichten lehnten sich sehr stark an gegenwärtige Prognosen über die Zukunft an. So zum Beispiel eine Gruppe mit dem Thema Demokratie, deren Vorstellungen über die Struktur der EU 2030 weitestgehend den Vorstellungen von heute entsprechen. Auch die Gruppe Ökologie radikalisiert Prognosen über die Entwicklung der Umwelt aus ihrer Zeit.

Daraus ergibt sich, dass sich die Jugendlichen sehr stark an historischen und gegenwärtigen Ereignissen orientieren, um eine Zukunftsgeschichte zu entwickeln. Das vorhergehende Arbeiten an einem Zeitstrahl über die Vergangenheit und der damit verbundene Umgang mit Daten, Personennamen und Jahreszahlen scheint den Umgang mit dieser neuen Aufgabenstellung stark zu beeinflussen. Möglich ist, dass der Bruch zwischen der Phase der Erarbeitung von geschichtlichem Faktenwissen und der darauffolgenden Aufgabe, utopisch zu denken, dieses Rekurren auf Vergangenheit und Gegenwart verstärkt.

Exkurs: Beobachtungen zur Entstehung einer Zukunftsgeschichte:

Die Erstellung einer Zukunftsgeschichte in einer Kleingruppe wurde auch bei einer teilnehmenden Beobachtung durch die wissenschaftliche Begleitung betrachtet.

Trotz des Hinweises der Leitung, dass die Zukunftsgeschichten ernsthaft sein sollen, beginnen die Jugendlichen zunächst, eine Art Telenovela zu schreiben. Zu beobachten ist zu Beginn der Gruppenarbeit, dass die SchülerInnen die relative Freiheit der Aufgabe nutzen, um ein Märchen zu schreiben, was zunächst vom Thema Ökologie wegführt. Die Stimmung ist heiter und ausgelassen, es wird viel über die Idee einer Hamsterplantage zur Energiegewinnung gelacht. Es fällt außerdem

auf, dass die TeilnehmerInnen mit deutscher Muttersprache für die Entstehung der Geschichte maßgeblich verantwortlich waren. Die fremdsprachigen Teilnehmenden meldeten sich selten zu Wort und wenn nur dann, wenn sie Verständnisprobleme hatten. Eine aktive Mitarbeit der Nicht-Muttersprachler bei der Entstehung der Geschichte wurde in dieser Kleingruppe nicht beobachtet. Es kommt außerdem hinzu, dass die Aufgabenstellung, die sich auf dem Aufgabenblatt wiederfindet, auf hohem Sprachniveau formuliert ist und möglicherweise schon hier Verständnisprobleme auf Seiten der Nicht-muttersprachler auftreten.

Am nächsten Morgen befinden sich die im Spaß entstandenen Ideen nicht mehr in der Geschichte wieder. Die SchülerInnen haben sich stattdessen dazu entschlossen, eine Nachrichtensendung nachzuspielen. Auf Nachfrage bei einer beteiligten Jugendlichen, wie es zu dieser Veränderung gekommen sei, antwortet diese, dass es klar geworden sei, dass die Geschichten im Plenum vorgetragen werden und dass die anderen Gruppen im Raum die Aufgabe ernsthafter aufgefasst hätten.

In dieser Gruppe zeigt sich deutlich, dass die Umsetzung der kleinschrittigen Aufgabenstellung zunächst eine untergeordnete Rolle spielt. Die SchülerInnen nutzen den Freiraum der Kleingruppenarbeit, um miteinander über die Zukunft zu fantasieren. Dabei denken sie utopisch, wie die Idee der Hamsterplantage zeigt. Das gestaltete Setting lässt Ihnen eben diesen Erprobungsfreiraum, bringt sie aber auch dazu, wieder auf eine ernsthaftere Ebene zurückzukehren. Für die Auswertung spielt dies eine wichtige Rolle. Aufgrund der teilnehmenden Beobachtungen der Gruppe wird deutlich, dass die vorliegenden Zukunftsgeschichten lediglich ein Endprodukt dieser Gruppenarbeit sind. Es ist also auch von Bedeutung den Kontext der Entstehung der Geschichten zu betrachten. Die Teilnehmenden als Sender konstruieren ihre Geschichten letztendlich für einen bestimmten Empfänger (vgl. Mayring 2007, 468 ff.), das Plenum, das aus TeilnehmerInnen, LehrerInnen und der Seminarleitung besteht.

5 Nachhaltigkeit: Ein Jahr später

Zum Zeitpunkt der Interviews lag die Teilnahme an einer SchulBrücke bei fünf SchülerInnen ca. ein ganzes Jahr, bei einem Schüler ca. ein halbes zurück. Aus dieser Perspektive heraus lässt sich der Frage nachgehen, wie die SchülerInnen sich an die in der Begegnung behandelten Themen erinnern. Konkretisiert auf die Thematik europäischer politischer Bildung und interkulturellen Lernens lässt sich fragen, wie die SchülerInnen diese beiden Themen zum Zeitpunkt des Interviews beschreiben. Eingeschränkt lässt sich darüber hinaus aussagen, wie bestimmte Erlebnisse diese heutige Darstellung angestoßen haben. Ein direkter Wirkungszusammenhang zwischen der Teilnahme an der SchulBrücke und den Aussagen der SchülerInnen kann aus methodologischen Gründen nicht bzw. nur teilweise behauptet werden. Zudem muss die Darstellung der folgenden Themen als unabgeschlossen gelten. Es gibt höchstwahrscheinlich weitaus mehr beachtenswerte Aspekte, welche hier nicht ausgearbeitet wurden.

5.1 Die europäische Dimension bei den SchülerInnen

Betrachtet man die SchülerInneninterviews im Hinblick auf das Verständnis der SchülerInnen zu Europa hin, so lassen sich die Aussagen aufgrund einer theoretischen Dimensionierung europabezogenen Lernens hin darstellen. Die theoretische Gliederung wird dabei als eine Möglichkeit der konkreten Betrachtung einzelner Aspekte fungieren. Dabei soll kein direkter Wirkungszusammenhang zwischen der Teilnahme an der SchulBrücke und den Aussagen der SchülerInnen suggeriert werden. Wo dieser zu vermuten ist, findet es jedoch gesondert Erwähnung.

Der Begriff der europäischen Dimension lässt sich auf verschiedene Aspekte hin als Zieldimension konkretisieren (Janssen 1994 z.n Rappenglück 2007). Zum einen darin, ein europäisches Bewusstsein zu entwickeln. Dies meint erstens, „Prozesse der zunehmenden politischen, wirtschaftlichen, sozialen Einigung und Entzweiung in Europa wahrzunehmen“ und zweitens „wahrzunehmen, dass er persönlich in seinem Alltag und für seine Zukunft unmittelbar von diesem betroffen ist“ (ebd. 458f.). Weiterhin besteht eine Zieldimension in der Entwicklung einer europäischen Identität, was laut Janssen bedeutet, sich als dazugehörig zu identifizieren (ebd.). Vorwegzunehmen ist an dieser Stelle, dass die Frage der Identität und Zugehörigkeit der SchülerInnen im Rahmen dieses Berichtes nicht umfassend beantwortet werden kann. Eine Darstellung dieses Aspekts findet deshalb nicht statt. Zudem geht es als weitere Zieldimensionen darum, Orientierungswissen zu erwerben, sich auf der Grundlage dieses Wissens reflektiert auseinandersetzen und eine Entscheidung über eine ‚aktive Einmischung‘ für sich zu finden (vgl. ebd.).

Ein europäisches Bewusstsein, hier verstanden als ein kognitives Verständnis von Europa, findet sich in den Interviews der SchülerInnen wieder.

„dass Nationen, die sich irgendwie vor paar Jahren, vor paar Jahrzehnten, von mir aus, äh, sich noch auf's bitterste bekriegt haben, sich jetzt so eng bei einander stehen und auch so ähnlich sind.(...) da denk' ich auch sofort, wie einfach es ist mal eben, äh, nach Frankreich oder so zu fahren, oder mal eben für'n Tag nach Holland ans Meer. (...) die Europäer haben sich, äh, ganz ganz gut zusammen getan innerhalb von, äh, 30, 40 Jahren, da ist ganz gut was gewachsen“ (Leon 00:42:35).

Es besteht bei Leon – einem der Befragten - ein Bewusstsein über den Prozess des Zusammenwachsens von Europa. Ihm sind die entstandenen Resultate, wie die Öffnung der Grenzen, bewusst. Auch in anderen Interviews wird der Prozess der Einigung an solchen Indikatoren wie die Öffnung der Grenzen oder die gemeinsame Währung festgemacht. Drei SchülerInnen bezeichnen in den Interviews Europa als eine Einheit mit verschiedenen Kulturen:

„ein Kontinent, in dem total viele unterschiedliche Kulturen zusammenleben, was, finde ich, gerade diesen Reiz von Europa ausmacht, dass man praktisch ein Kontinent ist, eine Gemeinschaft“ (Katrin 46:21)

Die SchülerInnen – wie auch bei Leon deutlich wird - nehmen dabei ebenso ihre persönliche Betroffenheit im aktuellen Alltag wahr, was gemäß Janssen als ein zweiter Aspekt eines europäischen Bewusstseins verstanden werden kann. Auch wird von zwei SchülerInnen die Möglichkeit gesehen, zukünftig in einem anderen Europäischen Land als ihrem Heimatland zu arbeiten. Neben einem kognitiven Verständnis zählt zu einem Europabewusstsein auch die emotionale Bedeutsamkeit dieses Wissens (vgl. Jobst 2005, 390ff.).

In den Interviews finden sich solche Darstellungen, die eine emotionale Bindung an Europa vermuten lassen:

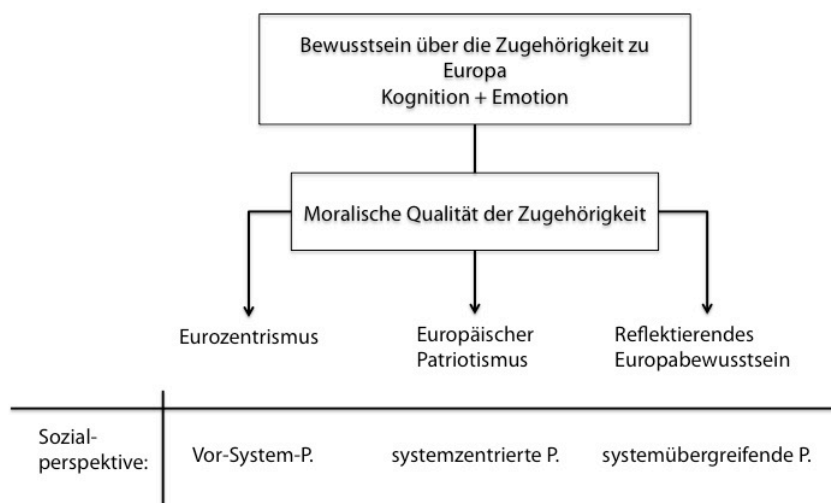
„ich hätte mir das nie vorstellen können, dass das so' ne schöne Gemeinschaft ist, dass man da so viel Spaß haben kann. ... dass man.. einfach mit den Leuten zusammen ist und so das Gefühl halt, äh, eben, in Europa irgendwie zusammen zu sein“ (...)

die Erfahrung, die am wichtigsten ist, für mein weiteres Leben, die ich auf jeden Fall immer mitnehmen werde, irgendwie habe ich das Gefühl, in Europa zu Hause zu sein“ (Katrin 00:40:15).

Katrin beschreibt dieses Gefühl von Europa als Heimat in Verbindung mit den Erfahrungen, die sie in der Begegnung mit den SchülerInnen gemacht hat. Die als schön empfundene Gemeinschaft in der

SchulBrücke verbindet sie mit dem Gefühl, in Europa zusammen zu sein, bzw. in Europa zu Hause zu sein. Diese Dimension emotionaler Zugehörigkeit findet sich nicht in allen Interviews wieder.

Europäisches Bewusstsein lässt sich nach Jobst (2005) in drei unterschiedliche moralische Qualitäten einordnen. Diese sind „eine eurozentristische, eine patriotische oder eine reflektierende Bewusstseinsqualität“ (ebd. S.394), wobei der Beitrag der Pädagogik in der Vermittlung eines reflektierenden Europabewusstseins bestehen müsse.



Strukturelemente von Europabewusstsein (in Anlehnung an Jobst 2005, 394)

Ein eurozentristisches Bewusstsein meint eine begrenzte soziale Perspektive, welche durch eine Diskriminierung der Fremdgruppe die eigene Dominanz zu demonstrieren und das eigene Selbstbild aufzuwerten versucht. Als europäischer Patriotismus ist die systemzentrierte Perspektive und eindimensionale Orientierung Europas gemeint. Als eine dritte Qualität bezeichnet Jobst das reflektierende Europabewusstsein, in welchem eine systemübergreifende Perspektive über Europa hinaus auf der Basis universal-ethischer Prinzipien stattfindet (vgl. ebd. S.395).

Eine trennscharfe Zuordnung der SchülerInnen in die theoretisch ausgearbeiteten Qualitäten ist nicht das Ziel, sie helfen aber bei einer Analyse des Interviewmaterials. So finden sich Aussagen, welche auf eine eher systemzentrierte Perspektive eines Jugendlichen hindeuten. Dieser beschreibt Europa als

„ein Vorbild für andere Länder, Regionen oder für die ganze Welt, dass man sagt, irgendwann sollte vielleicht ein Status erreicht werden, dass alle Länder, so ein ähnliches Bündnis zusammen haben, dass man sagt, ähm, wir, wir arbeiten zusammen für .. für unsere eigenen Interessen, für eine bessere Welt“ (Martin 00:38:17).

Das eigene System wird zum Maßstab der Bewertung, was als europäischer Patriotismus gedeutet werden kann. Eine weitere Aussage eines anderen Jugendlichen zeigt eine ähnliche systemzentrierte Sozialperspektive.

„Europa ist Europa.. kann man vielleicht noch ´n bisschen ausweiten. Von mir aus auch in ´n Osten, ja, muss man gucken, wie weit man das treiben kann und wie viel man unter einen Hut bringen kann. Ich bin da natürlich erst mal offen für alles und offen für jede Version. Nur, gerade kommen dann so was, Beispiel Türkei, Menschenrechte, dass es da schwer wird, darf nicht außen vorgelassen werden, um der wirtschaftlichen Vorteile willen. Also solche Grundsätze, demokratische Grundsätze, die muss man schon beachten (Leon 00:50:34).

Es findet zwar eine kritische Auseinandersetzung bezüglich der europäischen Ursprungsidee wirtschaftlicher Zusammenarbeit als Friedenssicherung statt, die Ausdehnung Europas wird aber als ein Anpassen an Europa und nicht eine Öffnung Europas verstanden, was eben jene Zentrierung auf das eigene System meint. Gleichzeitig wird aber eine reflektierende Bewertung anhand universeller Prinzipien, wie solchen der Demokratie, vorgenommen. Auch eine kritische Reflexion über Europa, in welcher auf der Grundlage der theoretischen Betrachtung von Machtzentralisation eine Bewertung vorgenommen wird, findet statt.

„über die Zentralisierung von, äh, von Mächten in Europa ... ob das so viel wie möglich verteilt sein sollte oder ob das doch besser alles zentral geregelt ist und wie gut das wäre, wenn, äh, wenn jetzt irgendein zentraler Aufsichtsrat von mir aus in Brüssel irgendwas über irgend´ne kleine französische Provinz sagen würde zum Beispiel. Wir hatten das Beispiel Rauchverbot, ob man das wirklich so für alle Kulturkreise umsetzen kann“ (Leon 00:49:09).

Wie reflektiert ein europäisches Bewusstsein bei den Jugendlichen nach einer SchulBrücke ist, lässt sich weder zusammenfassen, noch kann dies in einem direkten Wirkungszusammenhang mit der Teilnahme an der SchulBrücke betrachtet werden.

Die Ergebnisse einer Studie von Jens Mester über Internationale Jugendarbeit unterstützen die Unterschiedlichkeit der Auswirkungen solcher Maßnahmen noch einmal (vgl. Mester 1996 z.n. Thimmel 2001, 220ff.). Mester konstatiert aufgrund der Betrachtung europäischer Jugendwochen und der daraus resultierenden Einstellungsveränderung zur europäischen Union zwei unterschiedliche Kohorten. Demnach sehen eher unpolitische Jugendliche „Europa nach Beendigung der Maßnahme positiver als früher, da sie nunmehr nicht nur die politisch-wissenschaftliche, sondern auch die kulturelle und alltagsbezogene Dimension erfassen. Demgegenüber stehen politisch engagierte Jugendliche am Ende der Maßnahme der EU kritischer gegenüber als zu Beginn“ (Thimmel 2001, 221).

Die europäische Dimension in der politischen Bildung zielt ferner auf die Mitwirkung der BürgerInnen in Europa. Was die EU mit der Überschrift aktive Staatsbürgerschaft (active citizenship) beschreibt, meint dabei Partizipation in der Gemeinschaft und zivilgesellschaftliches Engagement, und nicht hauptsächlich politische Partizipation (vgl. Brixius 2010). Von den sechs interviewten SchülerInnen engagierten sich vier bereits vor der SchulBrücke ehrenamtlich, unter anderem als SchulsprecherInnen oder JugendleiterInnen.

In den Interviews zeigt sich bei den SchülerInnen die Bereitschaft bzw. die schon getroffene Entscheidung, sich politisch in ihrer Kommune, ihrem Land oder in Europa engagieren zu wollen. Häufig wird dies in Verbindung mit parteipolitischem Engagement gedacht. Die SchülerInnen nennen aber auch als Möglichkeit der Einflussnahme die Mitarbeit in Gremien der eigenen Schule.

Als Möglichkeit einen eigenen Beitrag zu Europa zu leisten, nennen die SchülerInnen vor allem ihre Einflussmöglichkeiten auf ihr privates Umfeld.

„beitragen kann ich natürlich, mein Interesse, mein, Sprachtalent, mich mit den anderen Leuten zu befassen, den anderen eigentlich zu zeigen, was ich unter Europa verstehe, was Europa wirklich sein kann, die anderen Leute vielleicht, für Europa noch zu entfachen“ (Magnus 00:50:23).

Die Möglichkeiten, ihre Meinung in Gesprächen zu vertreten und so einen Beitrag zu leisten, anderen mit Toleranz zu begegnen, möglichst wenige Vorurteile zu haben und Kontakte zu anderen Menschen in Europa zu halten, werden als möglicher eigener Beitrag zu Europa von den SchülerInnen in Betracht gezogen.

Als eine These aus den Aussagen der SchülerInnen lässt sich formulieren, dass die SchülerInnen eine politische Einflussnahme auf europäische Themen potenziell für möglich erachten und sich auch – jetzt nach der SchulBrücke – in der Lage hierzu sehen. Sie sind sich ihrer eigenen unmittelbaren Mitwirkungs- und Einflussmöglichkeiten als aktive Staatsbürger auch in ihrem direkten Umfeld bewusst, sehen also Einflussmöglichkeiten vor Ort.

5.2 Perspektiverweiterung im Austausch

In zwei weiteren Darstellungen wird exemplarisch aufgezeigt, wie durch den Austausch unterschiedlicher Perspektiven in der SchulBrücke die Meinungsbildung der SchülerInnen angestoßen wird.

Eine Schülerin beschreibt die Arbeit am Zeitstrahl und die Vorbereitung auf eine Präsentation in ihrer Kleingruppe. Als Präsentationsform hatte sich die Gruppe eine Debatte überlegt, in welcher sie die Eurowährung vorstellen. Juliane ist aus Polen. In ihrer Heimat ist der Euro bisher nicht

eingeführt, sie hört von diesem Thema aber über die Medien. In der Präsentation hat die Untergruppe dann eine Konferenz über die Euroeinführung geführt.

„und jeder von uns hat das vorgestellt, die wie es im seinen Land aussieht und, wie er und seine Eltern und die ganz normale Bürger, äh, das Euro Währung finden“ (Juliane 00:27:39).

„es war auch für mich interessant um die Erfahrungen sammeln, wie es aussehen wird wenn in zum Beispiel in der Slowakei, in Deutschland Eurowährung eingeführt war. Und ich konnte nicht von den Medien hören, dass das ja in Deutschland alles so schön geklappt hat, dass in Polen wir sollten kein Angst davor haben, und ich konnte die Empfindungen der Leuten sammeln, was sie, davon finden, und wie es auf die Lebensbedingungen der normalen Bürger beeinflusst hat. Und das war für mich wichtig, weil ich kann meine persönliche Meinung, auf Grund diesen Meinungen von den Personen, ich meine Meinung bilden kann, dass ich weiß wie es aussieht von der Seite der normalen Bürger“ (Juliane 00:59:26).

Die SchülerInnen aus Deutschland oder der Slowakei nutzt Juliane hier als Ressource für unterschiedliche neue Perspektiven. Dabei knüpfen die Meinungen der anderen SchülerInnen an einem Thema an, von dem Juliane bisher nur über die Medien gehört hat. Die anderen Perspektiven der SchülerInnen ermöglichen eine zusätzliche Grundlage, um auf dieser eine reflektiertere Wertung und Meinungsbildung vornehmen zu können als es ohne die Meinung der anderen möglich wäre.

In einem weiteren Interview erzählt eine Schülerin, dass in ihrer Heimat in den Niederlanden viele Menschen aus Polen arbeiten und ‚Witze‘ darüber gemacht werden, ob man in Polen kein Geld bekomme. Sie hat in der SchulBrücke daraufhin andere SchülerInnen aus Polen gefragt, wie viel Geld sie verdienen und erfahren, dass diese ca. einen Euro Stundenlohn erhalten. Zu einem späteren Zeitpunkt im Interview erklärt sie dann:

„ich wohne hier in einem Blumenort und in Sommer sind viele Menschen aus Polen hier um zu arbeiten und, ja, jedermann sagt, Ja, kann man nicht in Polen arbeiten und , ja jetzt wissen wir auch, dass die Kinder sehr wenig Geld, bekommen da mit Arbeiten und auch die Eltern bekommen sehr wenig Geld und dann können wir auch verstehen, dass sie hier in der Niederlande arbeiten wollen, und das war auch sehr.. ja, das war eine neue Erfahrung für uns“ (Caroline 00:37:44).

Sie erzählt im weiteren Verlauf des Interviews wie sie dieses Verständnis aufgrund der Begegnungserfahrung auch in einem Gespräch gegenüber ihrem Großvater vertritt. Auch an diesem Beispiel wird deutlich, wie die Perspektiven anderer SchülerInnen ein erweitertes Verständnis ermöglichen und aufgrund dieser Perspektiverweiterung eine reflektiertere Betrachtung möglich wird.

Beide SchülerInnen beschreiben Szenen der SchulBrücke, in welchen sie die Perspektive bzw. das Wissen oder die Erfahrung anderer SchülerInnen kennen lernen. Sie beschreiben weiterhin Szenen, in welchen die genannten Inhalte an Themen aus der Heimat bzw. der Lebenswelt der SchülerInnen anknüpfen. Sie verknüpfen die Perspektiven der anderen mit ihrer Lebenswelt und bilden sich so eine eigene Meinung. Dabei werden gerade dort nachhaltige Bildungsprozesse angestoßen, wo es den SchülerInnen ermöglicht wird, weitere Perspektiven zu derjenigen, die in ihrer eigenen Lebenswelt dominiert, hinzuzuziehen. Meinungs-Bildung, wie sie hier geschieht, ist mehr als das Lernen von Wissen. Bildung ist Aneignung von Welt und „zielt auf die Ausbildung eines reichen, in sich stimmigen Bildes von Welt“ (Thiersch 2008, 110), wie es hier in Auseinandersetzung mit anderen geschieht. „Bildung meint die Kraft zum Widerstand“ (ebd.,109), wie sie zum Ausdruck kommt, wenn Caroline ihre neue abweichende Meinung gegenüber der ihres Großvaters vertritt.

5.3 Die Wahrnehmung der ‚Anderen‘ und das Aufbrechen von Eindeutigkeit

In diesem Kapitel wird herausgearbeitet, welche Bedeutung für die SchülerInnen der Begriff der Kultur hat, wie sie die Gruppe im Nachhinein wahrnehmen und wie sich zumindest teilweise eine Ausdifferenzierung von bisheriger Eindeutigkeit vollzieht.

In der Analyse der SchülerInneninterviews erschien das Wort Kultur immer wieder als ein „Containerbegriff“ auf. Häufig wird der Begriff von den SchülerInnen mit Nation gleichgesetzt.

„Europa ist für mich, äh, ein Staatenverbund aus verschiedenen Kulturen ... ,aber grundsätzlich die, äh, vielen verschiedenen Kulturen, was zum Beispiel Amerika nicht hat. Amerika ist, die USA ist ein Land und da ist es einmal die selbe Kultur, aber zum Beispiel haben wir Deutschen ne andere Kultur als die Norweger oder als die Griechen und das ist das, was für mich Europa ausmacht ...“ (Magnus 00:38:56).

Kultur wird hier - und auch in weiteren Interviews - verstanden als ein starrer Begriff von Nationalkultur. Aus sozialwissenschaftlicher Perspektive wird der Kulturbegriff jedoch als ein dynamischer Begriff bezeichnet, der einem ständigen Wandel unterliegt und nicht mit Ländergrenzen zusammenfällt. Derzeit wird der Kulturbegriff häufig sowohl gesellschaftlich als auch in den SchülerInneninterviews genutzt, um gesellschaftliches Leben zu deuten bzw. sich selbst (scheinbare) Differenzen zu erklären.²¹ Wenn auch der Begriff der Kultur nicht eindeutig von den SchülerInnen verwendet wird, so lässt sich sagen, dass Europa in den Darstellungen als kulturell vielfältig betrachtet wird. Die SchülerInnen beschreiben eben diese Vielfalt u.a. mit „was gerade

²¹ Vgl. Mecheril, Castro Varela et al. (2010).

diesen Reiz von Europa ausmacht“ (Katrin 46:21). Kulturelle Vielfalt wird also durchaus in allen Interviews als positiv und bereichernd aufgefasst und dargestellt.

Unabhängig dieser selbst geäußerten positiven Konnotationen in den SchülerInneninterviews, finden sich zum Teil auch Stereotype und Vorurteile wieder, welche teilweise mit dem Begriff der Kultur der vermeintlich ‚Anderen‘ erklärt werden. Stereotype sollen hier verstanden werden als „ein vereinfachtes und standardisiertes Bild einer Fremdgruppe bzw. eine vorgefasste Idee über die Merkmale einer Gruppe, welche die Wahrnehmung und Würdigung individueller Merkmale verhindert“ (Auernheimer 2010, 84). Vorurteile sind darüber hinaus mit einer Abwertung der Fremdgruppe verbunden.

„Wir waren schon unterschiedliche Charaktere dabei, das merkte man auch den Nationalitäten an, also die Polen, die waren alle so, ja, ich beschreib ‘das mal als konservativ, eher so die Ruhigen, die Stillen, die Lieben also das ist ja auch in Polen mit der Erzkathole.. Katholizismus und so weiter haben sie ja da. Die Holländer, die waren praktisch genauso wie wir...“ (Leon, 00:11:35).

Internationale Begegnungen führen nicht grundsätzlich zu einem Abbau von nationalen Vorurteilen (vgl. Thimmel 2001; Winkelmann 2006), aber sie haben – unter bestimmten Bedingungen - das Potential zur reflexiven Auseinandersetzung mit Vorurteilen anzuregen. Aber allein durch den Ausgleich von Informationsdefiziten und der Reflexion eigener Vorurteile lassen sich fest verankerte Vorurteile nicht abbauen. „Die Entstehung und Funktion von Vorurteilen gilt es in der IJA in diesem Sinne immer unter Einbezug der gesellschaftlich-strukturellen Dimension zu thematisieren“ (Winkelmann 2006, 86). Zudem hat Alexander Thomas, immer wieder auch aus sozialpsychologischer Sicht auf die grundsätzliche Notwendigkeit von Vorurteilen zur Orientierung in der Welt hingewiesen.

Deutlich wird innerhalb des oben genannten Zitates nun, wie die einzelnen SchülerInnen auf ihre Nation hin reduziert werden und bereits bestehende Vorurteile sich in den Erlebnissen mit anderen SchülerInnen vermeintlich erneut zeigen. In fast allen Interviews finden sich Aussagen über ‚die Slowaken‘ etc. Die einzelnen Personen bleiben im Nachhinein der SchulBrücke als Zugehörige einer Nation in Erinnerung. Dass eine Differenzierung nach nationaler Zugehörigkeit stattfindet ist gewissermaßen durch das Setting der Begegnung vorherbestimmt. Bemerkbar ist dies auch daran, dass in der SchulBrücke immer eine Schule aus West- und eine Schule aus Ostdeutschland teilnimmt. Allein diese Konstellation birgt auch das Risiko einer Differenzwahrnehmung zwischen den SchülerInnen.

„aber ich hatte auch gesehen, das fällt mir jetzt ein, dass, äh, dass Unterschied zwischen Ost- und West-Deutschland doch noch immer merkbar ist. Die, ähm, Kinder aus Westdeutschland

sind viel mehr, ja, gleich wie uns, sie hatten viel mehr die gleichen, äh, Ideen oder so und aus Osten war das doch ein bisschen anders, aber es kann auch, sein, weil, die zwei Jungen aus Deutschland ein bisschen sozial nicht gut waren" (Caroline, 00:42:07).

Als Bildungsziel ist zu formulieren, dass das Spannungsverhältnis zwischen der Zugehörigkeit zu einer nationalen Gruppe und der Wahrnehmung der einzelnen SchülerInnen als Individuen produktiv gewendet wird, wie es in der Darstellung von Caroline ansatzweise geschieht, wenn sie sich fragt, ob ihre eigene Beschreibung Ostdeutschlands nicht eher dem individuellen Verhalten der konkreten Schüler einer Schule aus Ostdeutschland zuzuschreiben ist. Hiermit stellt sie ihre eigene Aussage selbst in Frage und bezieht für die Deutung des Verhaltens auch eventuelle individuelle Faktoren mit ein. Sie kommt also zu einer Ausdifferenzierung in der Darstellung und verbleibt nicht in einer scheinbaren Eindeutigkeit. Mester weist in seiner Forschung bezüglich des Abbaus von Vorurteilen nach, dass diese zwar nicht abgebaut werden, es aber zu eben solch einer Ausdifferenzierung von Vorurteilen kommt (1996; z.n. Thimmel 2001, 221).

In verschiedenen Aussagen der SchülerInnen lassen sich zudem weitere Prozesse herausarbeiten, die sich auf die Ausdifferenzierung von Eindeutigkeit beziehen. Hierzu exemplarisch zwei Interviewausschnitte derselben Schülerin:

„so große kulturelle Unterschiede hat man eigentlich gar nicht gemerkt, find ich also so.. was man ansonsten vielleicht denkt, dass die Einen irgendwie konservativer sind oder so , also, hat man irgendwie gar nicht gemerkt, find' ich. Denn wir waren uns doch alle irgendwie ziemlich ähnlich" (Katrin, 00:29:51).

„Europa für mich ist eben meine Heimat, ein Kontinent, in dem total viele unterschiedliche Kulturen zusammenleben, was, finde ich, gerade diesen Reiz von Europa ausmacht, dass man praktisch ein Kontinent ist, eine Gemeinschaft, aber, falls jetzt, äh, dreißig Kilometer nach Holland und hab' schon total andere Leute, die wieder ein bisschen ganz... wieder ein bisschen anders drauf sind als ich irgendwie..(Katrin, 00:46:21).

Die beiden Aussagen von Katrin über die Gemeinsamkeiten und Unterschiede, wie sie sie einerseits bei den SchülerInnen in der SchulBrücke erlebt hat und sie andererseits für Europa sieht, stellen sich als widersprüchlich dar. Bildung, verstanden als ein Prozess, führt zu einer Umgestaltung und Neuorientierung der eigenen Welt- und Selbstentwürfe (vgl. Chehata 2011). So stellen solche Widersprüchlichkeiten einen Ausdruck der Veränderung der eigenen Selbst- und Weltdeutung dar. Bildung ist ein Prozess der Auseinandersetzung mit Welt.²² Die dargestellten Interviewausschnitte sind deshalb nicht als eine endgültige Widersprüchlichkeit zu verstehen, sondern als ein Prozess der

²² Vgl. Thiersch (2008).

Neuorientierung. Etwas, was bisher als eindeutig wahrgenommen wurde, wird in Frage gestellt und durch ambivalente Deutungen abgelöst (vgl. Chehata 2011, 68). Dieser Prozess zeigt sich sehr deutlich in dem ausgewählten Interviewausschnitt. Die Eindeutigkeit, die sich in der Aussage „*total andere Leute*“ darstellt, wird sofort wieder mit den Worten „*die wieder ein bisschen ganz... wieder ein bisschen anders drauf sind als ich irgendwie*“. Der konstruktivistische Erziehungswissenschaftler Horst Siebert beschreibt genau solche Prozesse interkultureller Bildung wie folgt: „In der Regel werden nicht alte Deutungen durch neue ersetzt. Allenfalls werden verfestigte Sichtweisen aufgelockert und durch neue Aspekte ergänzt. Oft existieren unterschiedliche Ansichten nebeneinander, konkurrieren miteinander, bis vielleicht irgendwann die neue Deutung die Oberhand gewinnt und allmählich eine ‚Umdeutung‘ stattfindet“ (1993; z.n. Auernheimer 2010, 126).

Solche Unsicherheiten und Widersprüchlichkeiten in der Darstellung von Unterschieden und Gemeinsamkeiten finden sich sowohl in der Beschreibung der Gruppe in der SchulBrücke als auch in der Beschreibung Europas bei anderen SchülerInnen wieder. Sie können als - möglicherweise durch die SchulBrücke angestoßener - Bildungsprozess verstanden werden.

Ob eine ‚Umdeutung‘ auf Dauer stattfindet kann hier nicht ausgesagt werden. Dies wäre auch vermessen und entspräche nicht dem Charakter von Bildungsprozessen. Eine Umdeutung kann aber möglicherweise durch eine pädagogisch begleitete Nachbereitung noch einmal gestützt werden.

6 Fazit

Die SchulBrücke Europa zeigt sich als ein mehrdimensionales Bildungs-Projekt. Sie vereint Elemente der außerschulischen, politischen Bildung in seminaristischer Form mit Elementen der internationalen Begegnung von SchülerInnen aus verschiedenen Ländern Europas. Sie bringt über dies hinaus LehrerInnen aus den unterschiedlichsten Ländern des Kontinents zusammen. Sie bewältigt die so häufig als schwierig empfundene Kooperation von Jugendarbeit als non-formaler Bildung und Schule. Die SchulBrücke Europa lässt sich so mehrdimensional systematisch verorten. In dieser Vielschichtigkeit schafft sie nachhaltige Beziehungen zwischen SchülerInnen, LehrerInnen, Schulen und der außerschulischen Jugendbildung. So wächst, angefangen von der Graswurzel einzelner Kontakte, ein Netzwerk in Europa.

Ähnlich der vielfältigen systematischen Verortung ist auch die Vielfalt der Ziel- und Wirkungsdimensionen des Projektes zu sehen. Die Aktivitäten zielen vor allem auf der Mikroebene bei den einzelnen SchülerInnen auf spezifische kognitive, emotionale und soziale Wirkungen durch die SchulBrücke. Dies kommt gerade deshalb besonders zur Geltung, da die SchulBrücke ein Seminar politischer Bildung und eine internationale Begegnung zugleich ist. Auf der Mikroebene werden jedoch ebenso Wirkungen bei den beteiligten LehrerInnen intendiert und festgestellt. Die zur Verfügung stehende unverplante Zeit wird zur Begegnung mit PädagogInnen aus den beteiligten Ländern und für den persönlichen und fachlichen Austausch unter Fachkräften genutzt.

Das angestrebte Netzwerk in Europa beschreibt insbesondere Wirkungsdimensionen auf der Mesoebene - also für die unterschiedlichen Schulen und die EJBW. Die Schulen knüpfen Schulpartnerschaften und organisieren SchülerInnenaustausche. Jede durchgeführte SchulBrücke verändert dabei auch die Selbstwahrnehmung der teilnehmenden Schulen sich stärker als Teil eines europäischen Netzwerkes zu sehen.

Schließlich intendiert das Projekt, in einem angemessenen und bescheidenen Rahmen, Wirkungen auch auf der politischen Ebene im Sinne einer auswärtigen Kulturpolitik (Makroebene). Zu nennen sind der Bereich der deutschen Sprache sowie ein Beitrag zum Diskurs über zivilgesellschaftliche Strukturen in Europa.

Die neuntägigen Seminare bilden das Kernelement dieses mehrdimensionalen Projektes und können aufgrund der intensiven Erfahrungsräume, die das kurzzeitpädagogische Setting bietet, als Grundlage des entstehenden Netzwerkes betrachtet werden. Die pädagogisch-didaktische Umsetzung der SchulBrücken entwickelt sich dabei, ähnlich wie das Netzwerk, immer ein Stück weiter und kann deshalb selbst als lernendes Projekt beschrieben werden. Neben der Bereitschaft der Referenten zur stetigen Weiterentwicklung sind auch die strukturellen Bedingungen, wie die

Dauerhaftigkeit des Projektes und die Finanzierung professioneller Fachkräfte eine Grundlage des Gelingens solcher Projekte.

Im Fokus der seminaristischen Begegnung stehen Europa sowie das Verhältnis zwischen Nation und Europa. Forschend nähern sich die SchülerInnen den unterschiedlichen Feldern Demokratie/Menschenrechte, Ökonomie/Ökologie, Krieg/Frieden, Bildung/Werte an. Die wissenschaftliche Bearbeitung findet anhand innovativer und ebenfalls teils wissenschaftlich fundierter Methoden statt. Durch die Beschäftigung mit der gemeinsamen europäischen Geschichte soll sich Europa als politisches und alltagsrelevantes System genähert werden, um so ein Bewusstsein von und über Europa zu erlangen. Politische Bildung zielt dabei ab auf Partizipation und hat damit die aktive Mitgestaltung der BürgerInnen in ihrer Nation und in Europa als Ziel (active citizenship). Dies bedeutet Demokratie als Regierungs- und Lebensform zu betrachten, die auch Partizipation in pädagogisch arrangierten Settings mit einbezieht und es den Jugendlichen ermöglicht, die eigene Selbstwirksamkeit zu erleben. Dieser Aspekt der Mitgestaltung an einer europäisch arrangierten und gelebten Begegnung ist, neben dem Fokus der kognitiven Auseinandersetzung zu Europa, zentral für das Gelingen und die weitreichende Wirkung. Dies gilt auch für die durch das pädagogisch geschaffene Setting vorhandenen internationalen und interkulturellen Perspektiven der Jugendlichen als Ressource für die gemeinsame Arbeit. Interkulturelles Lernen wird hier als ein Querschnittsthema verstanden, das Lernen und Bildungsprozesse anhand in der Praxis auftretender Themen ermöglicht.

Die Sprache spielt bei der gemeinsamen Begegnung in der SchulBrücke eine besondere Rolle. Sie schafft Lerngelegenheiten für jeden Einzelnen sich im Spannungsfeld von ‚*sich Einbringen*‘ und ‚*sich Zurücknehmen*‘ zu erproben sowie im Erlangen von Sicherheit im Umgang mit der eigenen Mutter- bzw. Fremdsprache. Sprache ist aber auch ein entscheidender Einflussfaktor in der Formung der Gruppe und sie bedingt Machtasymmetrien im gegenseitigen Umgang. Dies fordert in Konsequenz eine sensible Beachtung und unter Umständen eine Bearbeitung solcher Prozesse durch die Seminarleitung.

Die Evaluation des Projektes zeigt zudem auf, wie bei einigen SchülerInnen die Begegnung mit ‚Anderen‘ mit einem Gefühl von Europa emotional verknüpft wird. Europa wird dabei von den Teilnehmenden teilweise idealisiert und teilweise kritisch reflektiert betrachtet.

Es zeigt sich, dass in der internationalen Begegnung miteinander vielfältige Bildungsprozesse angestoßen werden. Der Austausch ermöglicht für die teilnehmenden SchülerInnen, LehrerInnen und Referenten die Erweiterung der eigenen Perspektiven. Nicht immer enden solche Prozesse jedoch unmittelbar in der Erlangung von Eindeutigkeit, wie die scheinbare Widersprüchlichkeit von Aussagen über Unterschiede und Gemeinsamkeiten gezeigt hat. Angestoßen werden kann jedoch

ein Prozess des Aufbrechens von Eindeutigkeit hin zu einer vorerst ambivalenten Deutung subjektiver Wirklichkeit.

Literaturverzeichnis

- Auernheimer, Georg (2010): Einführung in die interkulturelle Pädagogik, Darmstadt.
- Brixius, David (2010): Active Citizenship. Expertise im Rahmen der Verbundprojekte im Forscher Praktiker Dialog für Internationale Jugendarbeit, Heppenheim.
- Bundesjugendkuratorium (2009): Partizipation von Kindern und Jugendlichen – Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. http://www.bundesjugendkuratorium.de/pdf/2007-2009/bjk_2009_2_stellungnahme_partizipation.pdf, Stand: 02.06.2011.
- Bundesministerium für Familie, Senioren Frauen und Jugend: Leitlinien der Internationalen Jugendpolitik und Jugendarbeit von Bund und Ländern. <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/leitlinien-intern-jugendpolitik,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf>.
- Bundesministerium für Familie, Senioren Frauen und Jugend (2009): Richtlinien über die Gewährung von Zuschüssen und Leistungen zur Förderung der Kinder- und Jugendhilfe durch den Kinder- und Jugendplan des Bundes (KJP), Berlin. <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/kjp-richtlinien-2009,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf>.
- Chehata, Yasmine (2011): Europa ermöglichen. „Für mich, über mich und für das Leben gelernt“. Bericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Europäischen Freiwilligendienst, im Rahmen von JiVE „Jugendarbeit international - Vielfalt erleben“. in: Thimmel, Andreas / Chehata, Yasmine / Riß, Katrin (Hrsg.). Interkulturelle Öffnung der Internationalen Jugendarbeit. Gesamtbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Modellprojekt JiVE „Jugendarbeit international - Vielfalt erleben“, Köln, S.165–245.
- Chehata, Yasmine / Thimmel, Andreas (2010): Politische Jugendbildung und Schule. Voraussetzungen und Wege gelingender Kooperation. http://www.arbeitundleben.de/pig/index.php?option=com_content&view=article&id=13&Itemid=6
- Chehata, Yasmine / Riß, Katrin / Thimmel, Andreas (2011): Vielfalt on tour – Internationale Jugendbegegnungen in der Migrationsgesellschaft Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprojekts „InterKulturell on Tour“. in: Thimmel, Andreas / Chehata, Yasmine / Riß, Katrin (Hrsg.). Interkulturelle Öffnung der Internationalen Jugendarbeit. Gesamtbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Modellprojekt JiVE „Jugendarbeit international - Vielfalt erleben“, Köln, S.60–164.
- Dirim, Inci / Mecheril, Paul (2010): Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. in: Mecheril, Paul /

- Castro Varela, Mario do Mar / Dirim, Inci / Kalpaka, Annita / Melter, Claus (Hrsg.). Migrationspädagogik, Weinheim, S.99–120.
- Friesenhahn, Günther / Thimmel, Andreas (2005): Internationale Jugendarbeit: Rückblick und Ausblick. in: Friesenhahn, Günther / Thimmel, Andreas (Hrsg.). Schlüsseltex-te. Engagement und Kompetenz in der internationalen Jugendarbeit, Schwalbach, S.292–316.
 - Hafeneger, Benno (2007): Politische Bildung in der außerschulischen Bildung. in: Sander, Wolfgang (Hrsg.). Handbuch politische Bildung, Bonn, S.282–299.
 - Hafeneger, Benno (2008): Politische Bildung. in: Coelen, Thomas / Otto, Hans-Uwe (Hrsg.). Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch, Wiesbaden, S.349–357.
 - Hafeneger, Benno (Hrsg.) (2011): Handbuch Außerschulische Jugendbildung. Grundlagen, Handlungsfelder, Akteure. Schwalbach am Taunus.
 - Hippel, Aiga / Tippelt, Rudolf (2009): Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppen- forschung. in: Tippelt, Rudolf / Hippel, Aiga (Hrsg.). Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Wiesbaden, S.801–812.
 - Jobst, Solvejg (2005): Europäisches Bewusstsein: Zur Definition Eines Vielschichtigen Begriffes und Seiner Bildungstheoretischen Bedeutung, in: International Review of Education 56, S.385–402.
 - Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (2010): Beutelsbacher Konsens. <http://www.lpb-bw.de/beutelsbacher-konsens.html>, Stand: 25.05.2011.
 - Lösch, Bettina / Thimmel, Andreas (Hrsg.) (2010): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch, Schwalbach/Ts.
 - Mayring, P.: (2002) Einführung in die qualitative Sozialforschung. 5. Auflage. Beltz: Weinheim. S. 114 – 121.
 - Mayring, P.: (2007) Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, U(Hg.): Qualitative Forschung, Reinbeck.
 - Mecheril, Paul (2010): Die Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in der Migrationsgesellschaft. in: Mecheril, Paul / Castro Varela, Mario do Mar / Dirim, Inci / Kalpaka, Annita / Melter, Claus (Hrsg.). Migrationspädagogik, Weinheim, S.54–76.
 - Mecheril, Paul / Castro Varela, Mario do Mar / Dirim, Inci / Kalpaka, Annita / Melter, Claus (Hrsg.) (2010): Migrationspädagogik, Weinheim.
 - Müller, Burkhard / Schmidt, Susanne / Schulz, Marc (2008): Wahrnehmen können. Jugendarbeit und informelle Bildung, Freiburg im Breisgau.
 - Popp, Susanne (2004): Auf dem Weg zu einem europäischen "Geschichtsbild", in: Aus Politik und Zeitgeschichte, S.23–31.
 - Rappenglück, Stefan (2007): Europabezogenes Lernen. in: Sander, Wolfgang (Hrsg.). Handbuch

politische Bildung, Bonn, S.456–468.

- Scherr, Albert (1997): Subjektorientierte Jugendarbeit. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik, Weinheim.
- Schröder, Achim / Balzter, Nadine / Schroedter, Thomas (2004): Politische Jugendbildung auf dem Prüfstand. Ergebnisse einer bundesweiten Evaluation, Weinheim.
- Schulz, Marina (2010): Länderabende - Eine sinnvolle Praxis zur Thematisierung von Kultur und Nationalität? Eine exemplarische Analyse. in: IJAB - Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. (Hrsg.). Forum Jugendarbeit International 2008-2010. Internationale Jugendarbeit und Chancengleichheit, Bonn, S.412–421.
- Thiersch, Hans (2008): Bildung als Zukunftsprojekt der Sozialen Arbeit. Eine essayistische Skizze. In: Soziale Arbeit nach dem Sozialpädagogischen Jahrhundert. Positionsbestimmungen Sozialer Arbeit im Post-Wohlfahrtsstaat, Opladen, S.107–126.
- Thimmel, Andreas (2001): Pädagogik der internationalen Jugendarbeit. Geschichte, Praxis und Konzepte des Interkulturellen Lernens, Schwalbach/Ts.
- Thimmel, Andreas (2010a): Internationale Jugendarbeit und kritische politische Bildung. in: Lösch, Bettina / Thimmel, Andreas (Hrsg.). Kritische politische Bildung. Ein Handbuch, Schwalbach/Ts., S.497–508.
- Thimmel, Andreas (2010b): Internationale Jugendarbeit - Pädagogik in weltbürgerlicher Absicht? in: Widmaier, Benedikt (Hrsg.). Weltbürgertum und Kosmopolitisierung. Interdisziplinäre Perspektiven für die politische Bildung, Schwalbach/Ts, S.150–164.
- Thimmel, Andreas (2011a). Internationale Jugendarbeit. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO). Fachgebiet Jugendarbeit hrsg. v. Rauschenbach, Thomas / Borrmann Stefan. Weinheim: Juventa
- Thimmel, Andreas (2011b): Andreas Thimmel: Internationale Bildung – Internationale Jugendbildung. in: Hafener, Benno (Hrsg.). Handbuch Außerschulische Jugendbildung. Grundlagen, Handlungsfelder, Akteure, Schwalbach am Taunus.
- Thimmel, Andreas (2011c): Zusammenfassende Erkenntnisse der wissenschaftlichen Begleitung. in: Thimmel, Andreas / Chehata, Yasmine / Riß, Katrin (Hrsg.). Interkulturelle Öffnung der Internationalen Jugendarbeit. Gesamtbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Modellprojekt JiVE „Jugendarbeit international - Vielfalt erleben“, Köln, S.4–22.
- Thimmel, Andreas / Chehata, Yasmine / Riß, Katrin (2011): Interkulturelle Öffnung der Internationalen Jugendarbeit. Gesamtbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Modellprojekt JiVE „Jugendarbeit international - Vielfalt erleben“, Köln.
- Thimmel, Andreas / Friesenhahn, Günther (2004): Mobilität. Interkulturalität und internationale Jugendarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. <http://www.jive-international.de/downloads/4->

20-1469/Thimmel_Friesenhahn_Mobilit%C3%A4t.pdf.

- Thimmel, Andreas / Friesenhahn, Günther (2005): Internationale Jugendarbeit: Rückblick und Ausblick. in: Friesenhahn, Günther / Thimmel, Andreas (Hrsg.). Schlüsseltex-te. Engagement und Kompetenz in der internationalen Jugendarbeit, Schwalbach, S.292–316.
- Thimmel, Andreas / Riß, Katrin (2011): Binationaler Fachkräfteaustausch zum Thema Migration im deutsch-spanischen und deutsch-türkischen Fachkräfteprogramm. Teilbericht im Projekt JiVE – Jugendarbeit international. in: Thimmel, Andreas / Chehata, Yasmine / Riß, Katrin (Hrsg.). Interkulturelle Öffnung der Internationalen Jugendarbeit. Gesamtbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Modellprojekt JiVE „Jugendarbeit international - Vielfalt erleben“, Köln, S.23–59.
- Thole, Werner (2000): Kinder- und Jugendarbeit. Eine Einführung, Weinheim ;, München.
- Widmaier, Benedikt (2010): Non-formale politische Bildung in Deutschland. in: Lösch, Bettina / Thimmel, Andreas (Hrsg.). Kritische politische Bildung. Ein Handbuch, Schwalbach/Ts., S.471–482.
- Winkelmann, Anne (2006): Internationale Jugendarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Auf dem Weg zu einer theoretischen Fundierung, Schwalbach.

Anhang

Αναμνηστική Schulbrücke Europa
 „Europäische oder nationale Identität – die falsche Alternative“ 24.03. - 01.04.2011 in Heidelberg

1.Tag – Do 24.03.2011	2.Tag – Fr 25.03.2011	3.Tag – Sa 26.03.2011	4.Tag – So 27.03.2011	5.Tag – Mo 28.03.2011	6.Tag – Di 29.03.2011	7.Tag – Mi 30.03.2011	8.Tag – Do 31.03.2011	9.Tag – Fr 01.04.2011
Anreise	8.00 - 9.00 Frühstück Übung: „Über tausend Brücken sollst du gehen...“	8.00 - 9.00 Frühstück Meine Einstellung zum Thema: Nation und Europa	8.00 - 9.00 Frühstück Gemischt-nationale AG's arbeiten mit dem Materialpaket und dem Reader zu Schwerpunkthemen Demokratie/Mensch erreichte Ökonomie/Ökologie Sicherheit Bildung/Werte	8.00 - 9.00 Frühstück Gemischt-nationale AG's arbeiten mit dem Materialpaket und dem Reader zu Schwerpunkthemen Demokratie/Mensch erreichte Ökonomie/Ökologie Sicherheit Bildung/Werte	8.00 - 9.00 Frühstück Exkursion nach Speyer	8.00 - 9.00 Frühstück Vortrag „Nation und Europa“ Dirk Reimers – geschäftsführender Vorstand der Deutschen Nationalstiftung Zukunftsgeschichten	8.00 - 9.00 Frühstück Präsentation der Zukunftsgeschichten	8.00 - 9.00 Frühstück 9.00 – 10.00 Verabschiedung und Abreise
fakultativ Spaziergang	Wer sind wir? Heimat bedeutet für uns	Vortrag: „Europäische Identität – die falsche Alternative“			Stadtrundgang und Besichtigung des Domes			
	12.00 - 13.00 Mittagessen	12.00 - 13.00 Mittagessen	12.00 - 13.00 Mittagessen	12.00 - 13.00 Mittagessen	Lunchpakete	12.00 – 13.00 Mittagessen	12.00 – 13.00 Mittagessen	Lunchpakete
15.00 – 16.00 Kaffee	13.00-14.30 Sport und Spiel	13.00-14.30 Sport und Spiel	13.00-14.30 Sport und Spiel	13.00-14.30 Sport und Spiel		13.00-14.30 Sport und Spiel	13.00-14.30 Sport und Spiel	
16.00 Begrüßung SchulBrücke	14.30 – 15.00 Kaffee	14.30 – 15.00 Kaffee	14.30 – 15.00 Kaffee	14.30 – 15.00 Kaffee	Rückfahrt nach Heidelberg	14.30 – 15.00 Kaffee	14.30 – 15.00 Kaffee	
Europa: von wo nach wo, mit wem?	15.30 – 16.00 Kaffee	Fortsetzung des Vortrags	Fortsetzung der Arbeitsgruppen	Präsentation der Ergebnisse der Arbeitsgruppen am Zeitstrahl	Freizeit in Heidelberg	Zukunftsgeschichten	Scouts und Zeitungsredaktion	
	Präsentation der Ergebnisse der Stadterkundung	Übung: historische Zuordnung von Bildern - erste Gestaltung des Zeitstrahls					Auswertungsrounden Ausgabe der Zertifikate	
18.00 Abendessen	18.00 Abendessen mit internationalem Büfett	18.00 Abendessen	18.00 Abendessen	18.00 Abendessen	18.00 Abendessen	18.00 Abendessen	18.00 Abendessen	18.00 Abendessen
Kreative, motivierende Übungen zum Kenntlernen			Diskussionsrunden/ Zeitungsredaktion	Zeitungsredaktion	Freizeit	Diskussionsrunden/ Zeitungsredaktion	Abschlussfeier	

Aufgabenstellung der Zukunftsgeschichten:

F. Reinhardt – Arbeitsaufgaben SchulBrücke Europa

Aufgabenstellung

Zehn Schritte zur Zukunftsgeschichte

1. Schreibt euch die Stichworte eures Themas vom Brainstorming der Großgruppe auf Moderationskarten ab.
2. Clustert die Moderationskarten mit den Stichworten in eurem Arbeitsraum (an einer Pinnwand, auf dem Fußboden, an der Wand – je nach räumlichen Voraussetzungen).
3. Setzt das Brainstorming in eurer Kleingruppe fort und ergänzt die Karten durch eure Ideen, Fragen, Vorschläge – nutzt dazu Moderationskarten einer anderen Farbe.
4. Klärt, was mit den einzelnen Stichworten genau gemeint ist.
5. Geht zum Zeitstrahl und sucht historische Bezüge (ähnliche oder gleiche Situationen oder Probleme in der Geschichte, für Euer Thema bedeutsame Ideen und Theorien, assoziative Verknüpfungen...). Notiert diese Bezüge auf runde oder ovale Moderationskarten und bindet sie in Euer Mindmap ein.
6. Entwickelt verschiedene Szenarien, wie euer Thema sich zukünftig entwickeln könnte.
7. Überlegt, welche Faktoren auf die Entwicklung eures Themas Einfluss haben könnten; die Entwicklung des Szenarios unterstützen, erschweren, verschieben oder gar verunmöglichen. Welche Faktoren haben im Verlauf der Geschichte wiederholt Einfluss genommen, welche nehmen mit Sicherheit Einfluss und welche könnten euer Thema eventuell beeinflussen?
 - Entwickelt z.B., unter Beachtung der von euch gewählten Einflussfaktoren, einen Zukunftszeitstrahl über die weitere Entwicklung eures Themas.
 - Diskutiert mögliche Szenarien in der Gruppe und betrachtet Eure Szenarien kritisch (wie wahrscheinlich ist die Entwicklung, haben wir die Konsequenzen im Blick, ist das Szenario logisch – oder ist gar alles nur mit zu viel Phantasie gesponnen)An der Entwicklung der Szenarien sollten alle beteiligt sein!
8. Wählt jeweils ein positives und ein negatives Szenario aus, welche Ihr nun in zwei Geschichten je 1-2 A4 Seiten beschreibt.
 - a. Wählt eine Darstellungsform, die ermöglicht, eure Überlegungen, kritische Gedanken und Wirkung möglicher Einflussfaktoren einzubauen (z.B. Briefform, Dialog oder Polylog, Kurzgeschichte...)
 - b. Schreibt eure Geschichten mit lyrischem Anspruch, in bildlicher Sprache und mit Lust am Fabulieren – schreibt die Geschichte laut lesend in der Gruppe und versucht, alle an dem Schreibprozess zu beteiligen, so wird es auch zum gemeinsamen Sprachspiel.
9. Übt das Vorlesen der Geschichte!
10. Alles weitere im Plenum vor der Präsentation!

Viel Spaß bei der Arbeit und wir freuen uns auf Eure Geschichten!