

Zweitveröffentlichung



Richter, Sonja

"Ein Schatz, den ich in mir trage" : Zur Bedeutung von Auslandserfahrungen im Rahmen eines entwicklungspolitischen Bildungsprogramms für die weitere Bildungsbiographie

Datum der Zweitveröffentlichung: 03.09.2025

Verlagsversion (Version of Record), Abschlussarbeit

Persistenter Identifikator: urn:nbn:de:bvb:473-irb-109949x

Erstveröffentlichung

Richter, Sonja (2007): "Ein Schatz, den ich in mir trage" : Zur Bedeutung von Auslandserfahrungen im Rahmen eines entwicklungspolitischen Bildungsprogramms für die weitere Bildungsbiographie, ResearchGate, doi: 10.13140/rg.2.2.21107.75049.

Rechtehinweis

Dieses Werk ist durch das Urheberrecht und/oder die Angabe einer Lizenz geschützt. Es steht Ihnen frei, dieses Werk auf jede Art und Weise zu nutzen, die durch die für Sie geltende Gesetzgebung zum Urheberrecht und/oder durch die Lizenz erlaubt ist. Für andere Verwendungszwecke müssen Sie die Erlaubnis der Rechteinhaberinnen und Rechteinhaber einholen.

Für dieses Dokument gilt eine Creative-Commons-Lizenz.



Die Lizenzinformationen sind online verfügbar:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

„Ein Schatz, den ich in mir trage“

**Zur Bedeutung von Auslandserfahrungen im Rahmen eines
entwicklungspolitischen Bildungsprogramms für die weitere
Bildungsbiographie**

Wissenschaftliche Hausarbeit
zur Erlangung des akademischen Grades einer Diplompädagogin
am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg

Vorgelegt von
Sonja Richter
im Oktober 2007

Erstgutachterin: Prof. Dr. Ursula Neumann

Zweitgutachter: Prof. Dr. Gordon Mitchell

Sonja Richter

Thadenstrasse 114

22767 Hamburg

sonja.richter@gmx.de

Education is the most powerful weapon which you can use
to change the world.

Nelson Mandela

DANKE

Für die fachliche und engagierte Betreuung möchte ich mich bei Frau Prof. Dr. Ursula Neumann und Herrn Prof. Dr. Gordon Mitchell herzlichst bedanken!

Besonders bedanke ich mich bei meinen Interviewpartnern, für die offenen, interessanten und ergebnisreichen Gespräche, die die Forschungsgrundlage dieser Arbeit lieferten. Vielen Dank auch an Annette Berger und Betty Wilke vom ASA-Team für die Unterstützung bei der Interviewpartnersuche und der Bereitstellung ASA-interner Materialien. Des Weiteren danke ich Sonja für die wertvollen Literaturhinweise, Miguel für Ratschläge wissenschaftlichen Arbeitens und Holger für die graphische Unterstützung. Einen wertvollen Beitrag haben auch Leonie, Sophie und Antje geleistet, die meine Arbeit geschwind überarbeiteten und mir wertvolle Korrekturvorschläge überarbeiteten – Danke!

Nicht zum Schluss gebührt all den Autorinnen und Autoren Anerkennung, die sich mit erziehungswissenschaftlichen Beiträgen an der Globalisierungsdiskussion beteiligen und somit für die Wichtigkeit einer global geprägten, nachhaltigen Bildung in unserer Gesellschaft eintreten.

VORWORT

Die Idee, persönliche Erfahrungen von Auslandsaufenthalten zu untersuchen, entstand durch eine reflektierende Betrachtung meiner eigenen Auslandserfahrungen, die ich im Verlauf meines Studiums machen konnte. Rückblickend kann ich sagen, dass die Erlebnisse dieser Auslandsaufenthalte meinen Charakter und auch meine berufliche Orientierung mindestens genauso prägten, wie das gesamte Studium an sich. Darüberhinaus motivierten mich diese Studien- und Praxisaufenthalte, mich für entwicklungspolitische Themen zu engagieren und über fremde Kulturen und Sprachen zu lernen. Ausgehend von der Überzeugung, dass ein Auslandsaufenthalt auch noch nach der Rückkehr einen spannenden Aspekt im Leben eines Individuums darstellt, beschloss ich, diesen Erfahrungs-„Schatz“, den jede/r Rückkehrer/in in sich trägt, tiefgreifender zu untersuchen. Der Rahmen eines entwicklungspolitischen Bildungsprogramms schien mir hierbei nicht nur auf Grund des persönlichen Interesses geeignet, sondern bietet auch eine hervorragende Möglichkeit, Auslandserfahrungen mit einem erziehungswissenschaftlichen Konzept zu verbinden.

INHALTSVERZEICHNIS

I	Einleitung.....	4
II	Beschreibung des Untersuchungsfeldes	9
1	Definition zentraler Begriffe im Forschungsfeld	9
1.1	<i>Auslandsaufenthalte</i>	9
1.2	<i>Entwicklungspolitische Bildungsprogramme</i>	10
1.3	<i>Bildungsbiographie</i>	11
2	ASA als Beispiel eines entwicklungspolitischen Bildungsprogramms	12
2.1	<i>Programmprofil</i>	12
2.2	<i>Programmziele</i>	14
2.3	<i>Programmablauf</i>	15
2.4	<i>ASA-Projekttypen</i>	17
3	Globales Lernen als pädagogisches Konzept in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit.....	18
3.1	<i>Die Entwicklung pädagogischer Konzepte in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit.....</i>	18
3.2	<i>Die Globalisierung als Herausforderung für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit.....</i>	20
3.3	<i>Die Unmöglichkeit einer allumfassenden Theorie Globalen Lernens</i>	23
3.4	<i>Einordnung des Begriffs in die aktuelle pädagogische Theoriediskussion – „Globales Lernen“, „interkulturelles Lernen“ und „Bildung für nachhaltige Entwicklung“</i>	24
4	Das pädagogische Konzept Globales Lernen bei ASA	27
4.1	<i>Stand des Entwicklungsprozesses eines pädagogischen Konzeptes</i>	27
4.2	<i>Konzeptbeschreibung Globales Lernen bei ASA unter Rückbezug auf Begriffsdefinitionen pädagogischer Ansätze</i>	28
4.2.1	<i>Ziele Globalen Lernens</i>	29
4.2.2	<i>Methodische Besonderheiten Globalen Lernens.....</i>	32
4.3	<i>Die Ausbildung von Multiplikatoren im Sinne des pädagogischen Konzeptes Globalen Lernens</i>	33
5	Ausgewählte Forschungsergebnisse zur Bedeutung von Auslandsaufenthalten für die weitere Bildungsbiographie	35
5.1	<i>Die Bedeutung von Auslandsaufenthalten für die Entwicklung der Persönlichkeit</i>	36
5.2	<i>Die Bedeutung von Auslandsaufenthalten für die berufliche Weiterentwicklung</i>	38
5.3	<i>Die Bedeutung von Auslandsaufenthalten in entwicklungspolitischen Bildungsprogrammen im Hinblick auf eine spätere Multiplikatorfunktion.....</i>	40
6	Ableitung der Forschungsfrage	41

III Methodisches Vorgehen der empirischen Forschung 45

7	Grundgedanken qualitativer Forschung	45
8	Angewandte Forschungsmethoden.....	46
8.1	<i>Einzelfallanalyse</i>	46
8.2	<i>Problemzentriertes Interview</i>	46
8.3	<i>Qualitative Inhaltsanalyse</i>	48
9	Der Forschungsverlauf	49
9.1	<i>Fallauswahl</i>	49
9.2	<i>Erhebung des Materials</i>	50
9.3	<i>Datenaufbereitung</i>	51
9.4	<i>Datenauswertung</i>	52

IV Ergebnisse der Auswertung..... 55

10	Die Bedeutung der Auslandserfahrungen für die jeweiligen Fälle	55
10.1	<i>Fallstudie Melanie</i>	55
10.1.1	Fallbeschreibung.....	55
10.1.2	Auswertungsergebnisse.....	57
10.1.3	Zusammenfassung	66
10.2	<i>Fallstudie Tobias</i>	68
10.2.1	Fallbeschreibung Tobias.....	68
10.2.2	Auswertungsergebnisse.....	69
10.2.3	Zusammenfassung	77
10.3	<i>Fallstudie Christoph</i>	78
10.3.1	Fallbeschreibung.....	78
10.3.2	Auswertungsergebnisse.....	80
10.3.3	Zusammenfassung	88
10.4	<i>Fallstudie Anna</i>	89
10.4.1	Fallbeschreibung.....	89
10.4.2	Auswertungsergebnisse.....	91
10.4.3	Zusammenfassung	102
11	Queranalyse der Einzelfälle: unterschiedliche Bedeutungszuschreibungen innerhalb der Kategorien	104
11.1	<i>Bedeutungszuschreibungen bezüglich der Entwicklung der Persönlichkeit</i> ..	104
11.2	<i>Bedeutungszuschreibungen bezüglich der beruflichen Weiterentwicklung</i> ...	108
11.3	<i>Bedeutungszuschreibungen im Hinblick auf eine spätere Multiplikatorfunktion</i>	112

V Fazit 116

VI Literaturverzeichnis 119

VII Anhang 127

ABKÜRZUNGEN

ASA	Arbeits- und Studienaufenthalte
ASAt	Ehemalige/r Teilnehmende/r des ASA-Programms
BMZ	Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
DED	Deutscher Entwicklungsdienst
DEZA	Direktion für Entwicklung und Zusammenarbeit
DIE	Deutsches Institut für Entwicklungspolitik
DSE	Deutsche Stiftung für internationale Entwicklung
EV	Ehrenamtlichen Vertreter
EZ	Entwicklungszusammenarbeit
GTZ	Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit
InWEnt gGmbH	Internationale Weiterbildung und Entwicklung – gemeinnützige GmbH
NGO	Non-Governmental Organisation
SLE	Seminar für Ländliche Entwicklung
TV	Teilnehmenden Vertreter

I EINLEITUNG

Seit den 1990er Jahren ist die immer dichter werdende weltweite Vernetzung auf wirtschaftlicher, gesellschaftlicher und politischer Ebene schlagwortartig als „Globalisierung“ in aller Munde.¹ Doch die Veränderungen sind nicht nur auf wirtschaftlicher und politischer Ebene zu beobachten, sondern nehmen auch im Alltag der Individuen Einzug – zum Beispiel durch die wachsende Mobilität der Weltgesellschaft oder des Teils der Gesellschaft, der zu den „Gewinnern“ (Nuscheler 2005, S. 62f) der Globalisierung zählt. Moderne Transport- und Kommunikationsmöglichkeiten sind die Antwort auf die Notwendigkeit einer verflochtenen Gesellschaft, in welcher der Wirkungsradius von Individuen längst über das unmittelbare geographische Umfeld hinausgeht. Reisen wurde somit zu einem Alltagsphänomen, das nicht mehr nur dem Zweck der Erholung dient. Längere Aufenthalte im Ausland, die der beruflichen oder persönlichen Weiterbildung dienen, scheinen nicht nur eine Mode der heutigen Gesellschaft zu sein, sondern sich im Lebenszyklus der Individuen des 21. Jahrhunderts fest zu etablieren.²

Die Anzahl und Vielfalt der Programme, die solche Auslandsaufenthalte organisieren und finanzieren, ist in den letzten Jahren exponentiell gestiegen. So ermöglicht selbst das starre deutsche Bildungssystem³ Schülern einen längeren Aufenthalt an ausländischen Schulen, von den zahlreichen Austauschmöglichkeiten für Studierende ganz abzusehen. Auch Berufstätigen wird zunehmend ermöglicht, praktische Erfahrungen in einem fremdkulturellen Umfeld zu machen oder sich im Rahmen von Studienreisen weiterzubilden. Gemeinsames Ziel dieser Auslandsaufenthalte ist eine Weiterbildung auf persönlicher, praktischer oder wissenschaftlicher Ebene. Im Sinne der weiterbildenden Funktion von Auslandsaufenthalten kann der Wandel unserer Weltgesellschaft, der Alltagserfahrungen in fremden Ländern ermöglicht, auch dazu dienen, auf die negativen Folgen der Globalisierung aufmerksam zu machen. Dieser Aufgabe widmen sich entwicklungspolitische Bildungsprogramme, die durch die Vermittlung von praxisbezogenen Auslandsaufenthalten eine unmittelbare

1 Eine ausführliche Erläuterung des Globalisierungsphänomens lässt sich zum Beispiel bei Nuscheler (2005, Kapitel II) nachlesen.

2 Obwohl längerfristige Auslandsaufenthalte immer beliebter werden (vgl. Bloomers 2004, S. 9ff), verzeichnet die Tourismusbranche einen Rückgang der Reisedauer und einen Trend zu Kurztrips insbesondere durch Städtereisen (vgl. F.U.R. 2006, S. 7). Das Motiv für längere Auslandsreisen ist daher abnehmend touristischer Art. Es lässt sich daher vermuten, dass längere Auslandsreisen der Weiterbildung oder beruflichen Tätigkeit dienen.

3 Eine umfassende Einführung in das Deutsche Bildungssystem bietet z.B. Cortina et. al. (2003). Über die Unflexibilität des deutschen Bildungssystems kann man in Kapitel 2.5.4 näheres erfahren (vgl. ebd. S. 89ff).

Verbindung zwischen Teilnehmenden⁴ und globalen Problemfeldern schafft und somit zu verantwortungsvollerem Handeln im eigenen lokalen Umfeld anregen. Inwiefern solche Programme wirkungsvoll sind, kann im Anschluss mit Hilfe von Indikatoren gemessen werden. Bei einem entwicklungspolitischen Aufenthalt könnte dies zum Beispiel anhand von Engagement für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit festgehalten werden.

Dieses explizit pädagogische Erkenntnisinteresses begründet auch das methodische Vorgehen der vorliegenden Forschung. So wurden vier Interviews mit ehemaligen Teilnehmenden eines entwicklungsbezogenen Projektaufenthaltes geführt und in einer inhalts- und kontextbezogenen Analyse auf subjektive Bedeutungszuschreibungen hin untersucht. Als Leitfaden dienen drei Aspekte der Bildungsbiographie: die Entwicklung der Persönlichkeit, der berufliche Werdegang und die multiplikative Funktion der eigenen Erfahrungen. Letzteres begründet sich durch die spezifische und explizite pädagogische Zielsetzung einer späteren Multiplikatorfunktion des Programms, welches den organisatorischen Rahmen der Auslandsentsendung der befragten Teilnehmenden bildet. In der vorliegenden Untersuchung wurde auf das Konzept und auf die Strukturen des entwicklungspolitischen Bildungsprogramms „ASA“ (Arbeits- und Studienaufenthalte) zurückgegriffen.⁵ Mit der Darstellung persönlicher Erfolgserlebnisse in diesen Bereichen im empirischen Teil dieser Arbeit soll verdeutlicht werden, dass die Erfolgswirkung eines solchen Bildungsprogramms nicht nur an objektiv messbaren Indikatoren zu bewerten ist, sondern sich auch in der individuellen Bildungsbiographie der einzelnen Teilnehmenden widerspiegelt.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich wie folgt:

Kapitel 1 schafft eine gemeinsame Arbeitsgrundlage durch die Definition zentraler Begriffe im Forschungsfeld. So werden Auslandsaufenthalte im Rahmen von Bildungsprogrammen von touristischen Aufenthalten abgegrenzt, die Besonderheiten entwicklungspolitischer Bildungsprogramme erläutert sowie die Bildungsbiographie als Bezugspunkt für die untersuchten Auslandserfahrungen definiert.

⁴ Geschlechtsneutrale Formulierung der Pluralform „Teilnehmer“. Aus Gründen der Lesbarkeit verwende ich jedoch nicht an allen Stellen dieser Arbeit eine geschlechtsneutrale Formulierung.

⁵ Eine ausführliche Beschreibung des ASA-Programms erfolgt in Kapitel 2.

ASA als Organisation und Beispiel eines Bildungsprogramms, welches aufgrund seines Selbstverständnisses und seiner Struktur einen erheblichen Einfluss auf jene Erfahrungen hat, wird in *Kapitel 2* erläutert.

Kapitel 3 greift das pädagogische Konzept Globales Lernen⁶ im Rahmen der entwicklungspolitischen Bildung auf, beschreibt seinen gemeinsamen Ansatz und schließt daraus auf die Unmöglichkeit einer allumfassenden Definition. *Globales Lernen* wird innerhalb der vergangenen und aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskussion betrachtet und kritisch in Zusammenhang mit den erziehungswissenschaftlichen Konzepten „Interkulturellen Lernens“ und „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ gesetzt.

Das ASA-Programmkonzept, wie es in *Kapitel 2* dargestellt, wird dient schließlich in Verbindung mit den Darstellungen aus *Kapitel 3* der Entwicklung eines pädagogischen Konzeptes Globalen Lernens für das ASA-Programm in *Kapitel 4*. Im Zentrum der theoretischen Überlegungen stehen hierbei zwei pädagogische Ansätze Globalen Lernens: die des Schweizer Forums „Schule für eine Welt“ (vgl. Graf-Zumsteg 1995) und des kanadisch-deutschen Duos David Selbys und Hanns-Fred/Rathenows (2003). Anhand dieser Ansätze erläutert *Kapitel 4* das dem ASA-Programm zugrunde liegende Programmziel, die Ausbildung „Multiplikatoren Globalen Lernens“, welches eine zentrale Rolle in der empirischen Untersuchung dieser Arbeit einnimmt.

Die Beschreibung des Untersuchungsfeldes, die den Forschungsgegenstand durch die Einbettung in einen theoretischen Kontext charakterisiert, schließt mit der Darstellung vorhandener Forschungsergebnisse zur Bedeutung von Auslandserfahrungen auf die weitere Bildungsbiographie in *Kapitel 5*. Hierbei wird an den oben genannten Aspekten festgehalten, anhand welcher die Bildungsbiographie auch in der eigenen Forschung untersucht werden soll: die Entwicklung der Persönlichkeit, die berufliche Weiterentwicklung und das ASA-spezifische Ziel einer späteren Multiplikatorfunktion. Bezugspunkte der Ausführungen ließen sich in Forschungsergebnissen der Psychologie und Soziologie sowie in ASA-intern veröffentlichten Wirkungsstudien finden. Die für wissenschaftliche Arbeiten eher ungewöhnliche Positionierung vorhandener Forschungsergebnisse als letzten As-

⁶ „Globales Lernen“ wird im Rahmen dieser Arbeit als feststehender Ausdruck verwendet und nur in Anführungsstrichen gesetzt, wenn auf den Begriff „Globales Lernen“ Bezug genommen wird, und nicht auf das pädagogische Konzept.

pekt theoretischer Überlegungen⁷ begründet sich im leichteren Verständnis ASA-interner Wirkungsstudien, da das Konzept des ASA-Programms bereits im Vorfeld dargelegt wurde. Zum anderen bilden die Feststellungen in *Kapitel 5* den Ausgangspunkt für die Herleitung, Begründung und Legitimierung der Fragestellung im darauf folgenden *Kapitel 6*.

Im Anschluss an theoretische Aspekte beginnt der empirische Forschungsteil der Arbeit mit einer Heranführung an den qualitativen Forschungsansatz in *Kapitel 7*, der in *Kapitel 8* anhand der angewandten Forschungsmethoden detailliert dargelegt wird und mit der Beschreibung des Forschungsverlaufs in *Kapitel 9* abschließt. Schwerpunkt dieser Darstellungen ist die Begründung und Durchführung des einzelfallanalytischen Ansatzes durch problemzentrierte Interviews sowie die Materialauswertung anhand eines induktiv-deduktiv erarbeiteten Kategoriensystems in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse.

In einem weiteren, inhaltlich abgetrennten Teilabschnitt der Arbeit werden schließlich die Ergebnisse der Datenauswertung sowohl fallbezogen (*Kapitel 10*) als auch kategorienbezogen (*Kapitel 11*) dargelegt. In der fallbezogenen Darstellung wird jeder Fall einzeln dargestellt. Dazu beschreibt zuerst ein einführendes Unterkapitel den jeweiligen Kontext des Einzelfalls, bevor im Anschluss die jeweiligen Erfahrungen im Hinblick auf Persönlichkeitsentwicklung, berufliche Entwicklung und Multiplikatorfunktion – entsprechend den erarbeiteten Hauptkategorien – dargestellt werden. Die anschließende Queranalyse (*Kapitel 11*) fasst die Vielfalt der Erfahrungen für die Haupt- und Unterkategorien zusammen. So werden in dieser Darstellung bedeutsame Erfahrungen der untersuchten Fälle bezüglich persönlicher Weiterentwicklung, beruflichem Werdegang und einer Multiplikatorfunktion zusammen getragen und in Zusammenhang mit den erläuterten Forschungsergebnissen aus *Kapitel 5* gestellt.

Das anschließende Fazit interpretiert die dargestellten Forschungsergebnisse im Hinblick auf wissenschaftliche und Relevanz und die Gestaltung entwicklungspolitischer Bildungsprogramme mit Auslandsbezug, die dazu beitragen sollen, zukünftige

⁷ Für gewöhnlich lassen sich vorhandene Forschungsergebnisse in empirischen Arbeiten zu Beginn des Theorieteils finden.

„globale Generationen“⁸ fähig zu machen, nachhaltig auf die veränderten Strukturen unserer mit Risiko behafteten Weltgesellschaft (vgl. Beck 1986, 2007) zu reagieren.

⁸ Ulrich Beck und Elisabeth Beck-Gernsheim beschreiben jene nachkommende Generation als „Generation Global“, da sie nach der „Generation Europa“ von einem neuen Internationalismus auf globaler Ebene geprägt ist (vgl. Beck/Beck-Gernsheim 2007, S. 258).

II BESCHREIBUNG DES UNTERSUCHUNGSFELDES

1 Definition zentraler Begriffe im Forschungsfeld

1.1 Auslandsaufenthalte im Rahmen von Bildungsprogrammen

Ob Workcamp in Afrika, Au Pair in den USA, Erasmusstudium in Frankreich oder Backpacking in Lateinamerika: Die verschiedenen Möglichkeiten eines Auslandsaufenthaltes können die unterschiedlichsten Erfahrungen mit sich bringen. In dieser Arbeit muss jedoch ein Großteil der Möglichkeiten eines Auslandsaufenthaltes unberücksichtigt bleiben. Der untersuchte Gegenstandsbereich beschränkt sich auf Auslandsaufenthalte im Rahmen von Bildungsprogrammen, die ein politisches, soziales oder berufsbezogenes Engagement der Teilnehmenden im Gastland erfordern. Ein Aufenthalt in diesem Sinne grenzt sich somit deutlich von touristischen Reisen oder auch längerfristigen Aufenthalten im Ausland, die mit einer dauerhaften beruflichen Tätigkeit verbunden sind, ab. Auch Sprach- und Studienreisen werden an dieser Stelle nicht berücksichtigt, sofern die Aktivitäten, die zur Bildung der Teilnehmenden beiträgt, durch eine vermittelnde Person (z.B. den Sprachlehrer oder Reiseleiter) geleistet werden. Bei einem Auslandsaufenthalt im Rahmen eines Bildungsprogramms sind die Teilnehmenden nicht nur passive Zuhörer, sondern erwerben Wissen und Fertigkeiten durch Alltagserfahrungen im Gastland. Dies geschieht zum Beispiel bei akademischen Austauschprogrammen, Freiwilligeneinsätzen oder Berufsförderungsprogrammen im Ausland. Organisationen und Institute, die diese Art von Auslandsaufenthalte fördern, haben in den letzten Jahren deutlich an Zulauf gewonnen (vgl. z.B. DAAD 2006, S.25). Dies deutet auf ein steigendes Interesse an internationalen Themen und verstärkter internationaler Berufsorientierung. Eine Sondierung unterschiedlicher Programme zeigt, dass diese sich in akademische und praxisbezogene Auslandsaufenthalte unterteilen lassen. Akademische Auslandsaufenthalte unterstützen die universitäre Weiterbildung an einer ausländischen Universität, wogegen praxisbezogene Auslandsaufenthalte praktische Erfahrungen zu potentiellen Berufsfeldern vermitteln sollen.

Aufgrund der Einschränkung des Untersuchungsgegenstandes auf Erfahrungen durch Auslandsaufenthalte im Rahmen von Bildungsprogrammen bezieht sich der Begriff „Auslandsaufenthalt“ im Folgenden immer auf einen Auslandsaufenthalt im Rahmen eines solchen Bildungsprogramms.

1.2 Entwicklungspolitische Bildungsprogramme

Der spezielle Charakter der im empirischen Teil dieser Arbeit untersuchten Auslandsaufenthalte zeichnet sich dadurch aus, dass diese zwar überwiegend an praktischen Erfahrungen orientiert sind, jedoch aufgrund der intensiven Vor- und Nachbereitung der Teilnehmenden auch einen theoretischen Hintergrund aufweisen. Neben dieser konzeptionellen Besonderheit lassen sich die analysierten Auslandsaufenthalte durch ihre inhaltliche Schwerpunktsetzung auf entwicklungspolitische Themen von anderen Auslandsaufenthalten abgrenzen. Im Rahmen eines entwicklungspolitischen Bildungsprogramms sollen Teilnehmende durch einen Auslandsaufenthalt in einem Entwicklungsland⁹ globale Zusammenhänge und deren Folgen erkennen und durch die unterstützende Vor- und Nachbereitung im Heimatland Fähigkeiten erwerben, um einen persönlichen Beitrag zur Lösung globaler Probleme leisten zu können. Ein entwicklungspolitisches Bildungsprogramm lässt sich somit sowohl durch den inhaltlichen Bezug auf globale Themen als auch durch den pädagogischen Ansatz beschreiben, der Wissensvermittlung mit persönlicher Erfahrung verbindet. Ziel entwicklungspolitischer Bildungsprogramme ist es, eine Gesellschaft zu erschaffen, die nachhaltig und zukunftsbedacht handelt (vgl. z.B. ASA 2004).

Die Einbettung von Auslandserfahrungen in ein entwicklungspolitisches Bildungsprogramm hat zur Folge, dass diese Erfahrungen nicht unabhängig von den Vor- und Nachbereitungsseminaren im Heimatland betrachtet werden können. Die Erlebnisse der Teilnehmenden im Ausland und die Bewertung dieser Erlebnisse hängen oft eng mit Erfahrungen während der Vor- und Nachbereitung zusammen. Notwendigerweise fließen deshalb auch diese in den Auswertungsteil der vorliegenden Arbeit ein.

9 Unter „Entwicklungsländer“ lassen sich umgangssprachlich alle Länder zusammenfassen, die sich aus Sicht westlich-industrialisierter Länder auf wirtschaftlicher, sozialer oder politischer Ebene auf einem niedrigen Entwicklungsstand befinden. Die Definition der UN, welche diese Länder anhand bestimmter Indikatoren bestimmt und gemäß ihrem Entwicklungsstand in Ländergruppen aufteilt (vgl. Nuscheler 2005, S. 98ff), bleibt im Rahmen dieser Arbeit weitgehend unberücksichtigt, ebenso kritische Sichtweisen des Begriffes (vgl. z.B. Myrdal 1959).

1.3 Bildungsbiographie im Kontext veränderter Umweltbedingungen

Die Bildungsbiographie in der vorliegenden Arbeit stützt sich auf den Bildungsbegriff von Koller (1999), der unter Einbezug der Gegenwartsdiagnose Lyotards¹⁰, den Bildungsbegriff für die postmoderne Gesellschaft neu formuliert. Grundlegend für sein Bildungsverständnis ist die humanistische Auffassung von Bildung in Anlehnung an Humboldt, der unter Bildung „die möglichst vielseitige Entfaltung der Kräfte des Menschen in dessen ebenfalls möglichst vielseitiger Auseinandersetzung mit der Welt“ (Koller 1999, S. 143) versteht.¹¹ Zwar bezieht sich Koller in seiner grundsätzlichen Argumentation auf die sprachliche Ebene, wenn er die zwei Dimensionen seines Bildungsansatzes beschreibt, der zum einen von einer „skeptischen Akzeptanz des veränderten Diskurses ausgeht, jedoch von einem innovativen Charakter als Reaktion auf diese Veränderungen geprägt ist“ (Koller 1999, S.152ff). Eine Übertragung dieses Bildungsverständnisses auf die gesellschaftliche Ebene kann jedoch m. E. vollzogen werden, wenn wir den von Koller herangezogenen sprachlichen Diskurs in einer erweiterten Sicht als veränderte Verhaltensweisen unserer Umwelt interpretieren. Demnach akzeptieren wir einerseits diese Veränderungen (gemäß der „skeptischen Dimension“), stellen uns ihnen aber auch „innovativ“ entgegen indem wir zum Beispiel neue Sicht- und Handlungsweisen (vgl. ebd. S. 155) entwickeln. Der Bildungsprozess liegt somit genau in jenem innovativen Aspekt, der als eine individuelle Reaktion auf äußere Umstände zu verstehen ist und den Entfaltungsvorgang eines Individuums unterstützt, wie ihn Humboldt beschreibt.

Auch die *Biographie* orientiert sich als „Lebens(be)schreibung“ (*griechisch* bios: das Leben; graphein: (be-)schreiben) sowohl an inneren als auch an äußeren Komponenten: Sie beschreibt nicht nur den objektiv greifbaren Lebenslauf, der berufliche und private Eckpunkte des Lebens betont, sondern erfasst immer auch die subjektiv geprägte Erzählung jener Ereignisse (vgl. Krüger/Grunert 2004, S. 90).

Im Bezug auf Auslandserfahrungen beschreibt eine Bildungsbiographie demnach diejenigen Prozesse im Laufe des Auslandsaufenthaltes, in welchen die veränderte, fremdkulturelle Umwelt dafür verantwortlich gemacht wird, dass „innovative Kräfte“ wie z.B. neue Handlungskompetenzen oder veränderte Einstellungen entfaltet werden können und so zu einer Weiterentwicklung der Persönlichkeit beitragen.

¹⁰ Vgl. dazu Lyotard (2000): *Postmodernes Wissen*. Lyotard beschreibt in diesem Hauptwerk den Wandel vom Umgang mit Wissen durch Verstaatlichung und Kapitalisierung in der postmodernen Gesellschaft.

¹¹ Ähnliche Definitionen des Bildungsbegriffs lassen sich auch in einschlägigen Nachschlagewerken finden (vgl. z.B. Keller/Novak 1998; Lenzen 1998).

2 ASA als Beispiel eines entwicklungspolitischen Bildungsprogramms

„ASA“ steht für Arbeits- und Studienaufenthalte in Asien, Afrika, Lateinamerika und Südosteuropa. Das ASA-Programm ermöglicht Studierenden und Berufstätigen mit abgeschlossener, nicht akademischer Berufsausbildung einen dreimonatigen Arbeits- und Studienaufenthalt in einem Entwicklungsland innerhalb eines Projektes der Entwicklungszusammenarbeit. Die Stipendiaten erhalten neben finanzieller Unterstützung nicht nur eine intensive Vorbereitung auf den Projektaufenthalt sowie eine zur Reflexion anregende Nachbereitung im Rahmen von Seminaren, sondern auch die Möglichkeit, über ein ASA-internes Alumninetzwerk den Kontakt mit ehemaligen Teilnehmenden zu pflegen.

2.1 Programmprofil

Das ASA-Programm entstand 1960 aus studentischer Initiative und befindet sich seit 1982 in der Trägerschaft der Carl Duisburg Gesellschaft e.V., die im Jahr 2002 zusammen mit der Deutschen Stiftung für internationale Entwicklung (DSE) zur InWEnt gGmbH (Internationale Weiterbildung und Entwicklung gemeinnützige GmbH) fusionierte.

Zwar hat sich ASA im Laufe der Jahre immer mehr institutionalisiert und professionalisiert, der Kerncharakter des ASA-Programms blieb jedoch immer bestehen. Die Mitbestimmung der Teilnehmenden an der Programmgestaltung ist auch heute noch das wichtigste Kennzeichen des ASA-Programms. Unter verschiedenen Trägerschaften und Programmleitern war dies jedoch nicht immer selbstverständlich. Ruiz Ramalho (1986) beschreibt Konflikte über Inhalte und Ziele zwischen Studenteninitiativen und Trägern, welchen das ASA-Programm in den ersten 25 Jahren standhalten musste. Die daraus entstandenen „organisatorischen Umstrukturierungen“ und „inhaltlichen Veränderungen“ waren „oft [...] mit einer Überlebenskrise des Programms verbunden“ (ebd. S. 118). Ein ehemaliger Teilnehmer erzählt, dass es auch zu Beginn der 1990er Jahre zu Konflikten zwischen Studierenden und der Programmleitung unter der Carl Duisburg Gesellschaft und dessen Geldgeber, dem Bundesministerium für wirtschaftliche Entwicklung und Zusammenarbeit (BMZ) kam:

„ [...] da musste man da immer politisch sehr geschickt vorgehen, damit die das Programm nicht überstülpen mit anderen Inhalten, und dieser eigenständige Charakter, das war immer so ne Basisinitiative von ASA. Das versuchte man

dann immer noch so aufrecht zu erhalten, wobei man das dann unter BMZ-Finanzierung nicht so gut machen kann.“ (Christoph 199-204)

„Also da musste man also doch als ASA, als TV¹², Bundesverband und so, für die Betreuung von ASA, das Gleichgewicht wieder herstellen. Das war, ja, das war ne spannende Zeit. Da ist viel in die Wege gekommen.“ (Christoph 247-250)

Im Jahr 2007 baut das ASA-Programm immer noch auf das Engagement und die Mitwirkung ehemaliger Stipendiaten, ohne die eine ständige Weiterentwicklung des Programms nicht möglich wäre. Die kritische Diskussion über mangelnde Mitbestimmungsrechte seitens der Studierenden ist mit dem Amtsantritt eines neuen Programmleiters Mitte der 90er abgeklungen: „[...] dann kam der Bertelson¹³, der hat ein bisschen mehr Ruhe reingebracht, und macht das ganz gut“ (Christoph 253f). Die Mitbestimmung der Teilnehmenden und ihr Engagement für entwicklungspolitisches Lernen und globale Gerechtigkeit sind von ASA gewollt und gefordert. Sie gestalten das Programm auf verschiedenen Ebenen mit, indem sie Projekte vorschlagen, als Tutoren für neue Teilnehmende eingesetzt werden und in ASA-Gremien als so genannte Teilnehmenden-Vertreter (TV) agieren und bei inhaltlichen und organisatorischen Fragen mitentscheiden.

Finanziell wird das ASA-Programm hauptsächlich vom BMZ getragen¹⁴, doch in den letzten Jahren beteiligten sich aufgrund des Wachstums und der Erweiterung des Programms weitere Akteure an der Finanzierung. Dazu zählen mehrere Bundesländer der BRD, die schweizerische Direktion für Entwicklung und Zusammenarbeit (DEZA) und europaweit agierende Nichtregierungsorganisationen (vgl. ASA 2004b, S. 13)¹⁵.

ASA lässt sich zusammenfassend als ein gemeinnütziges, partizipatives und politisch unabhängiges Bildungsprogramm beschreiben, das globale Vernetzungen mit einbezieht und sich für eine nachhaltige Entwicklung sowohl in Deutschland als auch weltweit einsetzt.

¹² „Teilnehmenden Vertreter“, später: „Ehrenamtliche Vertreter“ (EV): Bezeichnung für ehemalige ASA-Teilnehmer, die sich in der ASA-Programmkommission für die weitere Programmgestaltung engagieren.

¹³ Alle Namens- und Ortsangaben in den Interviews wurden aus Gründen des Personenschutzes geändert.

¹⁴ Die Tendenz der letzten Jahre zeigt jedoch eine Abnahme der BMZ-Beteiligung: im Jahr 2006 stammte lediglich die Hälfte des Budgets vom BMZ.

¹⁵ Die Beteiligung der Bundesländer variiert je nach Projektangebot jährlich. Im Projektzyklus 2006 waren die Bundesländer Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen, Sachsen-Anhalt an der Finanzierung einzelner Projekte beteiligt (vgl. <http://www.asa-programm.de/uerberasa/partner.html> (letzter Abruf: 01.09.2007)).

2.2 Programmziele

Die Bezeichnung „Arbeits- und Studienaufenthalte“, die sowohl akademische als auch praktische Betätigung impliziert, erklärt sich mit dem Zweck des Programms zu Gründerzeiten, während eines Arbeitsaufenthaltes wissenschaftliche Studien durchzuführen (vgl. Ramalho 1986, S. 273). An der Programmbezeichnung wurde zwar festgehalten, doch die Schwerpunkte hinsichtlich des Zwecks des Auslandsaufenthaltes und den damit verbundenen Lernzielen verschoben sich im Laufe der Jahre. Wissenschaftliche Studien während der ASA-Teilnahme sind nicht mehr die Regel. Einige Studierende nutzen den Aufenthalt zwar für ihre wissenschaftliche Abschlussarbeit (vgl. z.B. Putschbach 2005), doch ASA unterstützt die Teilnehmenden bei wissenschaftlichen Arbeiten nicht - es sei denn, eine Forschungsstudie ist explizit Teil eines Projektes. Die Umorientierung im Programmschwerpunkt wird auch im Rückgang der Veröffentlichungen in der Bandreihe „ASA-Studien“ deutlich, in der vor allem zwischen 1984 und 1997 ausgewählte Projektberichte veröffentlicht wurden.¹⁶ In den vergangenen Jahren kam es lediglich zur Veröffentlichung von zwei weiteren Bänden in den Jahren 2000 und 2001.¹⁷

Eine weitere Veränderung im ASA-Programmkonzept ist eine neue Lernzielsetzung bei den Teilnehmenden. Während das Hauptziel von ASA bis Ende der 90er Jahre explizit die Ausbildung von Nachwuchskräften für die deutsche Entwicklungszusammenarbeit war (vgl. Ramalho 1986, S. 379),¹⁸ kam es in den vergangenen Jahren zu einem Profilwechsel (vgl. Berger¹⁹ 2007): Der Schwerpunkt der Programmarbeit bei ASA liegt nicht mehr auf der Unterstützung von Entwicklungshilfeprojekten und dem Studium entwicklungspolitisch brisanter Themen in Ländern der „Dritten Welt“, sondern auf entwicklungspolitisches Bildungengagement der Stipendiaten nach ihrer Rückkehr. ASA will als „entwicklungspolitisches Bildungsprogramm dazu beitragen, dass mehr junge Menschen sich mit globalen Problemen befassen, Kompetenzen erlangen und diese praktisch umsetzen“ (ASA 2004, S. 3). ASA setzt dabei auf drei Wirkungsebenen an: bei den Teilnehmenden selbst, deren unmittelbaren Umfeld der Gesellschaft als Ganzes (vgl. Büttner/Storm 2005, S. 4).

¹⁶Vgl. <http://www.verlag-entwicklungspolitik.de/asa.htm> (letzter Abruf: 01.09.2007).

¹⁷Vgl. <http://www.lit-verlag.de/reihe/asast> (letzter Abruf: 01.09.2007).

¹⁸Die explizite Nachwuchsarbeit für die Entwicklungszusammenarbeit liegt inzwischen in der Hand anderer Institute, wie z.B. dem Seminar für ländliche Entwicklung (SLE) der FU Berlin, dem Deutschen Institut für Entwicklungspolitik (DIE) oder zwischenstaatlicher Organisationen wie dem Deutschen Entwicklungsdienst (DED) oder der Gesellschaft für technische Zusammenarbeit (GTZ).

¹⁹Annette Berger ist hauptamtlich für das ASA-Programm tätig und Ansprechpartnerin für das pädagogische Konzept Globalen Lernens (vgl.: <http://www.asa-programm.de/uerberasa/team.html>) (letzter Abruf: 01.09.2007).

Die Teilnehmenden sollen durch ihre Erfahrungen mit ASA motiviert werden, sich für entwicklungspolitische Themen einzusetzen und mit ihren erworbenen Kompetenzen im Idealfall in einem „multiplikativen Prozess“ (ebd.) auf ihr Umfeld und somit im weiteren Sinne auf die Gesellschaft als Ganzes wirken. Das Hauptziel des ASA-Programms ist daher die **Ausbildung von Multiplikatoren**, die ihr Umfeld für globale Themen sensibilisieren. Ein Wissens- und Bewusstseinstransfer globaler Zusammenhänge und Probleme muss jedoch nicht ausschließlich durch Engagement in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit erfolgen, sondern kann auch durch Gespräche, verändertes Konsumverhalten oder das Einbeziehen fremdkultureller Besonderheiten in den Alltag geschehen. Die Multiplikation der Erfahrungen und Einstellungsveränderungen der Teilnehmenden können somit nicht nur bewusst durch geplante Bildungsaktionen, sondern auch unbewusst durch bestimmte Verhaltensweisen in der Gesellschaft erfolgen.²⁰

2.3 Programmablauf

Die Ausschreibungen für die Stipendien erfolgen projektbezogen, so dass sich Interessierte nicht für das Programm allgemein, sondern auf ein spezifisches Projekt bewerben, welches zwei bis vier Stipendiaten aufnimmt. Die Projekte finden in unterschiedlichen Ländern in Afrika, Asien, Lateinamerika und Südosteuropa statt und sind hinsichtlich fachlicher Anforderungen sehr breit gefächert – ob Tischler, Geograph oder Sozialarbeiter: für fast jede Fach- und Studienrichtung gibt es Angebote. Bewerben können sich Studierende und Berufstätige mit abgeschlossener, nichtakademischer Berufsausbildung zwischen 21 und 30 Jahren oder Bachelorabsolventen, deren Abschluss nicht länger als eineinhalb Jahre zurückliegt. Für eine erfolgreiche Bewerbung sind neben dem fachlich passenden Profil auch politisches, gesellschaftliches und soziales Engagement von großer Bedeutung. ASA sucht offene, engagierte Menschen, die bereit sind, Neues zu lernen und das Gelernte auch nach ihrer Rückkehr im Sinne der angestrebten Multiplikatorfunktion weiterzugeben. Die Teilnehmerauswahl erfolgte bis 2005 lediglich anhand schriftlicher Bewerbungen, seit 2006 lädt ASA drei Bewerber pro Projektplatz zu einem Auswahlworkshop ein, um soziale und kommunikative Fähigkeiten zu testen und die Tandempartner, die in Teamwork das Projekt durchführen sollen, aufeinander abgestimmt auszuwählen (vgl. ASA 2006).²¹

²⁰ Vgl. hierzu Kapitel 4.3.

²¹ Vgl. hierzu: <http://www.asa-programm.de/teilnahme/projekt-ablauf.html> (letzter Abruf: 01.09.2007).

Der Programmablauf erfolgt in einem einjährigen Projektzyklus, der sich in drei Phasen gliedern lässt: der Vorbereitungsphase, der Projektphase und einer Nachbereitungsphase. In der ersten Phase werden die Stipendiaten in mehrtägigen Seminaren auf ihren Auslandsaufenthalt im Projekt vorbereitet. Ziele dieser Seminare, die seit seiner Gründung einen elementaren Bestandteil des Programms bilden, sind zum einen die Vermittlung von Hintergrundinformationen zu den einzelnen Ländern und Kulturen, zum anderen kommunikative und interkulturelle Kompetenzen, so dass sich die Teilnehmenden in fremden Kulturen zurecht finden können. Darüber hinaus werden globale Zusammenhänge verdeutlicht und diese speziell auf ihr Gastland bezogen untersucht. Eine weitere Funktion der Vorbereitungsseminare ist die Zusammenführung der Teampartner, die später im Projekt gemeinsam arbeiten sollen und das Kennen lernen anderer Teilnehmer. Die Stipendiaten haben auf den mehrtägigen nicht nur die Möglichkeit, sich auszutauschen sondern auch über Schwerpunkte und Themen der internationalen Entwicklungszusammenarbeit zu lernen. Die zweite Projektphase besteht schließlich aus dem Kern des Programms, einem dreimonatigen Auslandsaufenthalt in einem Entwicklungsland, in welchem die Stipendiaten den Alltag erleben und in Kooperation mit einer Partnerorganisation an einer Aufgabe in einem Projekt arbeiten. Die Nachbereitungsphase beginnt nach der Projektrückkehr mit einem viertägigen Nachbereitungsseminar, das zur Reflexion und zum Austausch der persönlichen Erfahrungen sowie zur Kontaktintensivierung der zurückgekehrten Teilnehmer dienen soll. Zu dieser dritten Phase zählt auch das bewusste oder unbewusste Wirken als Multiplikator, z.B. durch anschließendes Engagement bei ASA, in anderen Organisationen oder im Alltag. Seit entwicklungs-politisches Lernen bei ASA als Konzept Globalen Lernens beschrieben wird, sind die Teilnehmenden dazu verpflichtet, nach ihrer Rückkehr eine „Aktion Globalen Lernens“ durchzuführen, indem sie über ihr Projekt berichten und somit andere Menschen für globale Probleme sensibilisieren.²² Da sich viele Alumni auch noch Jahre nach ihrem Projektaufenthalt in der entwicklungs-politischen Bildungsarbeit engagieren oder in irgendeiner Form als Multiplikatoren für globale Probleme agieren, lässt sich ein konkreter Zeitpunkt des Abschlusses dieser dritten Phase nicht bestimmen. Auch die persönliche Reflexion des Erlebten zählt zur Nachbereitungsphase, die manchmal auch Jahre nach der Rückkehr noch nicht abgeschlossen sein kann, wie ein Zitat einer Teilnehmerin verdeutlicht: „[...] die Nachbereitung hält fast immer noch an“ (Melanie 652).²³

²² Vgl. hierzu: <http://www.asa-programm.de/themen/globaleslernen.html> (letzter Abruf: 01.09.2007).

²³ Zum Zeitpunkt dieser Aussage war Melanie bereits seit drei Jahren zurückgekehrt.

2.4 ASA-Projekttypen

Selbst wenn der Projektzyklus, wie er im vorigen Kapitel beschrieben wurde, für alle Teilnehmenden gleich ist, sind die Projekte hinsichtlich Konzept und Inhalt sehr unterschiedlich. Neben dem klassischen ASA-Projekt mit zwei deutschen Teilnehmenden bietet ASA seit einigen Jahren weitere Projekttypen an, in welchen deutsche Stipendiaten zusammen mit Teilnehmenden aus Mittel- und Osteuropa oder Frankreich in einem Projekt arbeiten. Die Kooperation mit elf anderen europäischen Ländern geschieht über das von ASA 2003 initiierte „Global Education Network for Young Europeans“ (GLEN),²⁴ das Partnerorganisationen aus den beteiligten Ländern verbindet. Ein weiterer Projekttyp sind die Süd-Nord Austauschprojekte, im Rahmen derer nicht nur deutsche ASA-Stipendiaten in Entwicklungsländer fahren, sondern auch Teilnehmende der Partnerorganisation eines Südländes für einen zwei- bis dreimonatigen Aufenthalt nach Deutschland kommen und gemeinsam in einem Projekt arbeiten. Die Aufgabe des internationalen Teams erstreckt sich über zwei Projektphasen: der Nordphase, die in Deutschland stattfindet sowie der Südphase im Partnerland. Das Ergebnis der Projektarbeit soll der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Nord und Süd dienen. Ziel dieser etwas aufwendigeren und zeitintensiveren Projektform ist es, mit den Partnern aus Entwicklungsländern „auf gleicher Augenhöhe“²⁵ zu arbeiten und von der entwicklungspolitischen Einbahnstrasse abzukommen.²⁶

²⁴ Vgl. hierzu: www.glen-europe.org (letzter Abruf: 01.09.2007).

²⁵ Titel einer Werbepostkarte des ASA-Programms.

²⁶ Vgl. hierzu: <http://www.asa-programm.de/teilnahme/uebersicht/b00856.html> (letzter Abruf: 01.09.2007).

3 Globales Lernen als pädagogisches Konzept in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit

3.1 Die Entwicklung pädagogischer Konzepte in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit

Ansätze einer international ausgerichteten Erziehungswissenschaft können bereits auf die Zeit vor dem zweiten Weltkrieg zurückdatiert werden. Einzelne Veröffentlichungen weltpädagogischer Konzepte in den dreißiger Jahren differenzieren und verfestigen sich nach dem zweiten Weltkrieg in einer Pädagogik der Völkerverständigung in staatlichen und nichtstaatlichen Bildungsinstitutionen (vgl. Seitz 1993, S. 43). Eine international orientierte Erziehungswissenschaft hinsichtlich entwicklungspolitischer Themen in Deutschland etablierte sich erst Anfang der sechziger Jahre. Ursache dafür waren die Gründung kirchlicher Hilfswerke (1958 Misereor, 1959 Brot für die Welt) und der Deutschen Stiftung für internationale Entwicklung (DSE²⁷), die Spendengelder und Hilfsgüter für die Not leidende Bevölkerung sammelten und somit eine breite Masse der Wohlstandsbevölkerung auf Missstände und Ungerechtigkeiten in der Welt aufmerksam machte. Nach der Institutionalisierung der Entwicklungshilfe durch das BMZ im Jahr 1961 und des Deutschen Entwicklungsdienstes (DED) fanden entwicklungspolitische Themen auch in der schulischen und außerschulischen Bildung Beachtung (vgl. Scheunpflug/Schröck 2000, S.11). Diese „Dritte-Welt-Pädagogik“ stieß eine entwicklungspolitische Debatte an, die dem Bildungssystem vorwarf, seine Strukturen würden sich nur an „herrschende Interessen“ orientieren und somit eine „laufende Selbstaufklärung verhinder[n]“ (Schade 1960, S.9, zit. in Scheunpflug/Schröck 2000, S. 11). Eine Weiterentwicklung didaktischer Ansätze entwicklungspolitischer Bildungsarbeit hinsichtlich der Implementierung affektiver und handlungsorientierter Methoden führte Mitte der siebziger Jahre, die Seitz (1993, S. 59) als eine „Alltagswende“ in der Geschichte entwicklungspolitischer Bildung bezeichnet, zu einer Verankerung entwicklungspädagogischer Ansätze in schulischer und außerschulischer Bildung.

Parallel dazu entstand der Begriff „Entwicklungspädagogik“, der nach einer Einteilung verschiedener entwicklungsbezogener Pädagogiken von Alfred K. Tremml im Gegensatz zur „Dritte-Welt-Pädagogik“ nicht die „Dritte Welt“ an sich betrachtet,

²⁷ Die DSE wurde 1959 gegründet und ging 2001 in einer Fusion mit der CDG zur InWEnt gGmbH über.

sondern sich auf die zu „Überlebensproblemen“ ausgewachsenen Entwicklungsprobleme der Industrienationen konzentriert (vgl. Tremel 1993b). Die Entwicklungspädagogik nimmt somit „den strukturellen Zusammenhang zwischen Über- und Unterentwicklung zum Ausgangspunkt [ihrer] Überlegungen“ (Scheunpflug/Schröck 2000, S. 11) und ist daher wegweisend für die Entwicklung späterer didaktischer Konzepte entwicklungspolitischer Bildungsarbeit, die seit 1977 in der Zeitschrift für Entwicklungspädagogik (ZEP) diskutiert werden.²⁸

In der ersten Hälfte der 80er Jahre fanden weitere pädagogische Strömungen Zuspriech: Friedenspädagogische und umweltpädagogische Ansätze entstanden als Teildisziplinen entwicklungspolitischer Bildung und formten rasch ein eigenständiges Profil. Parallel dazu entwickelte sich ein neuer *interkultureller*²⁹ Denkansatz, der sich als Abgrenzung zur *Ausländerpädagogik* verstand und nicht nur ein Anpassen „der Anderen“ propagiert, sondern sich für ein gegenseitiges Akzeptieren und Integration von „kulturellen Fremdlingen“ ausspricht (vgl. Auernheimer 2005, S. 34f; Krüger-Potratz 1994, S. 3; S. 37ff). Dies führte auch bei den entwicklungspolitischen Bildungstheorien zu einem Umdenken: Ende der 80er Jahre wird die Bevölkerung der Dritten Welt nicht mehr nur als arm und Not leidend betrachtet, die auf die Großzügigkeit der Industrienationen angewiesen ist sondern als – im Idealfall gleichwertiger – Kommunikationspartner akzeptiert, von dem auch die so genannte „Erste Welt“ etwas lernen kann (vgl. Scheunpflug/Schröck 2000, S.11). Um diese Gleichstellung und das Einheitsgefühl auch begrifflich deutlich zu machen, wurde aus der „Dritte-Welt“-Pädagogik“ die „Eine-Welt“-Pädagogik“ (vgl. Seitz 1993, S. 68).³⁰ Der Begriff setzte sich jedoch bis heute in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion nicht durch – vermutlich, weil es den Menschen leichter fällt, von einer „sich entwickelnden Welt“ im Rahmen von *Entwicklungspädagogik* zu sprechen, als sich selbst mit jener „Dritten Welt“ gleichzusetzen. Ein anderer Grund könnte das Auftreten eines neuen Begriffes sein, der ein Entwicklungsphänomen der Weltgesellschaft in einen pädagogischen Kontext stellt: „Globales Lernen“. Die immer weiter fortschreitende Globalisierung, die seit den 90ern eine Debatte in fast allen Disziplinen auslöste, führte zu diesem neuen Begriff innerhalb der entwicklungspolitischen Bildung, der sich zu Beginn seiner Entstehung ausschließlich auf ein in Großbritannien und Ka-

²⁸ Die Zeitschrift für Entwicklungspädagogik wurde 1977 von Alfred K. Tremel gegründet und später in „Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik“ umbenannt.

²⁹ Die Kursivsetzung einzelner Ausdrücke dient der Betonung, insbesondere bei der Erstnennung feststehender pädagogischer Begriffe oder Bezeichnungen.

³⁰ Menzel (1992) beschreibt die Begriffsumwandlung von der „Dritten Welt“ zur „Einen Welt“ auf den unterschiedlichsten Ebenen („Dritte-Welt“-Läden wurden beispielsweise in „Eine-Welt“-Läden umbenannt) als ein „Scheitern“ einer „großen Theorie“ (ebd.).

nada entwickeltes Konzept stützt, das Graham Pike und David Selby bereits in den 80zigern entwickelten (vgl. Pike/Selby 1988). Gemäß deren Ansatz einer „Global Education“ verbreitete sich demnach auch im deutschen Sprachraum der Begriff „Globales Lernen“. Unter diesem Begriff lassen sich sämtliche, in den Folgejahren entstandenen Ansätze, die sich mit den Auswirkungen der Globalisierung auseinandersetzen, subsumieren. Das erste aussagekräftige Konzept Globalen Lernens im deutschsprachigen Raum schlägt das Forum „Schule für eine Welt“ (1995) vor. Dieser Dachverband entwicklungspädagogisch tätiger Organisationen in der Schweiz führt Bestands- und Bedürfnisstudien zu entwicklungs-politischer Bildungsarbeit durch und versucht, dazu beizutragen, Globales Lernen in schweizerischen Bildungsinstitutionen zu verankern (vgl. ebd.). Das Forum versteht sich als Antwort auf Berichte des 1968 gegründeten *Club of Rome*,³¹ und der Verabschiedung der Agenda 21 auf der Konferenz für Umwelt und Entwicklung in Rio 1992 (vgl. BMU 1993). Das deutsche Bildungsministerium reagiert auf diese Forderungen mit einem Beschluss zum Lernbereich „Eine Welt/Dritte Welt“ auf der Kultusministerkonferenz 1997 (vgl. KMK 1997), jedoch wurde die „Chance auf einen integrierenden Blick der Globalen Herausforderungen nicht ergriffen“ (Scheunpflug/ Schröck 2000, S. 12).

Die in Rio beschlossenen und in Johannesburg³² bekräftigten Bildungsziele für eine gerechtere Zukunft werden in Deutschland im Rahmen der Bildungsdekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“³³ anhand nationaler und regionaler Aktionspläne (vgl. NAP 2005) umgesetzt, die sich auf pädagogische Konzepte Globalen Lernens berufen.

3.2 Die Globalisierung als Herausforderung für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit

Auch wenn die Globalisierung im 21. Jahrhundert kein neues Phänomen mehr darstellt hat die Aktualität globaler Vernetzungen und die daraus entstehender Probleme seither keinesfalls abgenommen – im Gegenteil: Die Protestaktionen während des G8-Gipfels in Heiligendamm im Juni diesen Jahres zeigen deutlich, dass

³¹Vereinigung, die sich dafür einsetzt, „das geistige und intellektuelle Potential der Menschheit für die Schaffung einer friedlichen und nachhaltigen Welt zu mobilisieren“ (www.clubofrome.de; letzter Abruf 01.09.2007). Seit 1977 veröffentlichte der Club of Rome fünf Berichte zum Themenschwerpunkt „Lernen, Erziehung, Arbeitswelt“. Das Forum „Schule für eine Welt“ (Graf-Zumsteg 1995) bezieht sich in seinem Ansatz auf die Veröffentlichung des Club of Rome von Botkin/Elmandjira/Malitza (1979): *Das menschliche Dilemma - Zukunft und Lernen* (vgl. IKUD 1996).

³²Weltgipfel für Nachhaltige Entwicklung; Johannesburg 2002: <http://www.johannesburgsummit.org> (letzter Abruf: 01.09.2007).

³³ Vgl. www.dekade.org (letzter Abruf: 01.09.2007).

die negativen Folgen und Risiken der Globalisierung – verursacht durch die neoliberale Politik der acht größten Industriestaaten – aktueller sind als je zuvor. Diese Aktualität begründet sich in der steigenden Gefahr für die Menschheit: Der extrem unterschiedliche Entwicklungsstand von Nord- und Südstaaten³⁴ und die daraus folgende Ungerechtigkeit sowie gravierende Umwelt- und Klimaprobleme bedrohen unsere Existenz, wenn sich das Verhalten der mächtigen Industriestaaten nicht grundsätzlich verändert.³⁵

Scheunpflug/Hirsch (2000) betrachten die Probleme aus drei Perspektiven: Die *sachliche* Perspektive betont tatsächlich vorhandene Probleme, wie sie auf den UN-Konferenzen in Rio und Johannesburg besprochen wurden und im World- und Human Development Report (vgl. WDR & UNDP 2006) Jahr für Jahr neu analysiert werden (z.B. exponentielles Bevölkerungswachstum in den Ländern des Südens oder wachsender Ressourcenverbrauch im Norden). Die *soziale* Perspektive betrachtet Probleme sozialer Interaktionen unter dem Aspekt der immer näher rückenden kulturellen Fremdheit (z.B. Rechtsextremismus in Deutschland) und der *zeitlichen* Perspektive ordnen sie Probleme zu, die durch den sich immer schneller vollziehenden sozialen Wandel auftreten (z.B.: schnellere Verfallszeit des Wissens).³⁶

Dennoch lassen politische Entscheidungen, die eine Verbesserung dieser Probleme anstreben, trotz des Bewusstseins der Lebensbedrohlichkeit auf sich warten. Die Menschheit scheint nicht ausreichend für global vernetzte Probleme sensibilisiert zu sein.

Scheunpflug/Schröck (2000) sehen diese Entwicklung in der Entwicklungsgeschichte der Menschheit begründet: Zum einen sind die Menschen evolutionsbedingt in ihrer „spontanen Problemlösefähigkeit auf Erfahrungen im Nahbereich spezialisiert“ (ebd. S. 7), zum anderen beschränkt sich die Erkenntnis im „Tat-Folge-Zusammenhang“ auf „lineare Ursachen und Wirkungen“ (ebd.). Diese Fähigkeiten reichen nicht aus, vor dem Hintergrund immer komplexer werdender Zusammenhänge sinnvolle Entscheidungen zu treffen. An dieser Stelle wird deutlich, dass jene „Überlebensprobleme“ des 21. Jahrhunderts nicht nur eine politische, sondern auch eine

³⁴ Genauere Ausführungen hierzu lassen sich zum Beispiel bei Nuscheler (2005) in Teil 1 nachlesen.

³⁵ Ebenso kritisch wird die Globalisierung zum Beispiel in den Bestsellern von Beck (1986), Ziegler (2003) und Martin/Schumann (1996) betrachtet.

³⁶ Der Ansatz von Annette Scheunpflug kann anhand folgender Veröffentlichungen vertieft werden: Scheunpflug/Treml 1993, Scheunpflug/Seitz 1995, Scheunpflug 2000; 2003; Scheunpflug/Schröck 2000; Scheunpflug/Hirsch 2000.

pädagogische Herausforderung sind. Genau dies ist der gemeinsame Ansatz aller Konzepte Globalen Lernens: Globales Lernen wird in Anlehnung an ein Diktum von Siegfried Bernfeld³⁷ als „pädagogische Reaktion auf die Entwicklungstatsache der Weltgesellschaft“ (Scheunpflug/Schröck 2000, S. 10; Tremml 1993b, S. 129) verstanden. Doch wie kann Globales Lernen mit den Zielen wirtschaftlicher Globalisierung in Einklang gebracht werden? Wintersteiner (2001) postuliert die Unmöglichkeit der Vereinbarung beider Interessen. Theorien Globalen Lernens sollen eine kritische Haltung einnehmen und sich nicht durch eine Verkündung vermeintlicher Gemeinsamkeiten den Zielen einer neoliberalen Wirtschaftspolitik nähern (vgl. Wintersteiner 2001). Besonders wenn sich negative Auswirkungen in fachinternen Arbeitsbereichen andeuten, wie z.B. die Privatisierung des Bildungssystems, sollte sich gerade die Erziehungswissenschaft deutlich von neoliberaler Globalisierung distanzieren. Auch Nestvogel (2002) warnt vor einer Legitimierung der Globalisierung durch Theorien Globalen Lernens, die lediglich fordern, dass Globales Lernen Kompetenzen vermitteln sollte, um sich in der Weltgesellschaft bewegen zu können (vgl. Scheunpflug/Schröck 2000, S. 16). Auf die Globalisierungswelle bezogen kann dies auch als „unkritisch und profitorientiert“ (Nestvogel 2002, S. 39) verstanden werden.

Eine genauere Betrachtung der Lernherausforderungen Globalen Lernens verdeutlicht jedoch, dass Globales Lernen weder die Globalisierung gutheißt noch die neoliberalen Ziele einiger weltweit aktiver Wirtschaftsakteure unterstützt.

Huber (2005) trägt die Lernherausforderungen aller Autoren, die sich zwischen 1995 und 2005 explizit zu „Globalen Lernen“ äußerten, zusammen und kommt zu drei grundlegenden Herausforderungen für die Erziehungswissenschaft: Zum einen nennt er den „Umgang mit Komplexität“ und die „Förderung von vernetzte[m] Denken“ (ebd. S.11), die für sich gesehen nicht kritisch der globalen Wirtschaftspolitik gegenüber stehen. Jedoch ist die Einsicht in globale Zusammenhänge und deren Verständnis grundlegend für die zweite von Huber angeführte Lernherausforderung, die Zukunftsbewusstsein und verantwortungsvolles Handeln im Bewusstsein der Menschen verankern soll.

Die dritte Lernherausforderung, die bei allen untersuchten Autoren nachgewiesen werden konnte, richtet sich am ehesten gegen die ausbeutende Wirtschaftspolitik, die im Kreuzfeuer der Kritik von Globalisierungsgegnern steht: Globales Lernen soll zu einer weltweiten Solidarität und globaler Gerechtigkeit verhelfen (vgl. ebd.).

³⁷ Siegfried Bernfeld (1994) definiert Erziehung als Reaktion der Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache des Menschen.

Globales Lernen, so lässt sich zusammenfassend sagen, stellt sich nicht der Globalisierung im Allgemeinen entgegen. Sehr wohl richtet es sich jedoch gegen die ungerechte Politik mächtiger Industriestaaten, die das Risiko ihrer Entscheidungen auf globaler Ebene nicht erkennen oder erkennen wollen und somit verantwortungslos den Lebensraum für zukünftige Generationen zerstören und humanitäre Katastrophen verursachen. Natürlich darf die Erziehungswissenschaft „nicht blind dafür sein, was die Globalisierung dem Bildungswesen selbst antut“ (Wintersteiner 2001, S. 3). Wenn die Pädagogik jedoch eine Antihaltung gegenüber der Globalisierung deutlich macht und nicht erkennt, dass wir in einer „Spannung zwischen notwendigem Wettbewerb einerseits und der Sorge für Chancengleichheit andererseits“ (Wulf/Merkel 2003, S. 16) leben und die „antagonistischen Kräfte *Wettbewerb*, *Kooperation* und *Solidarität* nach Möglichkeit in Gleichgewicht [...] bringen [müssen]“ (ebd. Hrvh. i. O.), besteht die Gefahr, dass pädagogische Empfehlungen in unserer bereits globalisierten Welt an Bedeutung verlieren. Die Erziehungswissenschaft darf den Fortschritt durch die Globalisierung nicht ignorieren, sondern muss adäquat reagieren, um negative Folgen für nachfolgende Generationen so gering wie möglich zu halten.

3.3 Die Unmöglichkeit einer allumfassenden Theorie Globalen Lernens

Seit die Grundidee Globalen Lernens, mit einem erziehungswissenschaftlichen Konzept auf die fortschreitende Globalisierung zu reagieren, sich im deutschsprachigen Raum verbreitete, kam es zur Veröffentlichung einer Reihe unterschiedlicher pädagogischer Ansätze. Diese formulieren verschiedene Entwürfe zu theoretischen und praxisbezogenen Konzepten *Globalen Lernens*. Der Unterschied dieser Konzepte liegt meist in der Problembeschreibung sowie im Umfang der theoretischen Grundlage didaktischer Vorschläge (vgl. Seitz 2002, S. 366ff).³⁸ Konzepte, die einen ausgearbeiteten praxisorientierten Entwurf bieten, unterscheiden sich bezüglich ihrer Zielgruppe, die jedoch flexibel gehandhabt werden kann (vgl. Berger/Schilling 2006). Die pädagogischen Konzepte *Globalen Lernens*, auf die sich ASA stützt, sind zum Beispiel für die schulische Bildung entwickelt worden – können aber in ihrem

³⁸ Eine ausführliche theoretische Grundlagenbeschreibung *Globalen Lernens* lässt sich z.B. bei Seitz (2002), Scheunpflug/Schröck (2000), Tremml (1993a, 1993b) oder Huber (2005) finden. Die Mehrzahl der Ansätze legt ihren Schwerpunkt jedoch auf didaktische Vorschläge für die Unterrichtspraxis (vgl.: Pike/Selby 1988, Graf-Zumsteg 1995; Bühler 1996, Fountain 1996, Führung 1996, Selby/Rathenow 2003).

theoretischen Ansatz auch auf außerschulische Bildungsprogramme übertragen werden (vgl. ebd.).

Die Vielzahl der pädagogischen Ansätze Globalen Lernens allein im deutschsprachigen Raum kann beim ersten Sichten der Literatur erschlagend wirken, da eine Kategorisierung der Konzepte aufgrund der unterschiedlich ausgeprägten Ausarbeitung unmöglich erscheint. Die Vielzahl und Unterschiedlichkeit der Ansätze Globalen Lernens begründet sich in der unterschiedlichen Reaktion auf die Veränderungen in der Weltgesellschaft. Da diese Veränderungen, wie sie in Kapitel 3.2 ausführlich erläutert werden, aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden können, ist auch die pädagogische Antwort auf die Globalisierung von unterschiedlichen Sichtweisen geprägt. Die Beschreibung der „Weltgesellschaft“ ist somit standortabhängig und kann nicht allumfassend sein, ebenso wenig kann „eine allumfassende Theorie des Globalen Lernens [...] angestrebt werden, sie würde sich selbst ad absurdum führen“ (Rathenow 2000, S. 337).

3.4 Einordnung des Begriffs in die aktuelle pädagogische Theoriediskussion – *Globales Lernen, Interkulturelles Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung*

Der Abriss der entwicklungspädagogischen Theoriediskussion innerhalb der entwicklungspolitischen Bildung in Kapitel 3.1 verdeutlicht bereits die zeitlich versetzte Verwendung einiger Begriffe und die Entstehung einzelner Ansätze, die in der Geschichte entwicklungspolitischer Bildung von Bedeutung sind. Die „Dritte-Welt“-Pädagogik, „Eine-Welt“-Pädagogik und Entwicklungspädagogik sind Vorläufer Globalen Lernens und trotz inhaltlicher Überschneidungen nicht mit einem Konzept Globalen Lernens gleichzusetzen. Doch wie steht Globales Lernen zu anderen Begriffen der aktuellen Diskussion entwicklungspolitischer Bildungstheorien, wie „Interkulturelles Lernen“ und „Bildung für nachhaltige Entwicklung“? Da, wie aufgezeigt wurde, trotz des gemeinsamen Ansatzes kein einheitliches Konzept Globalen Lernens existiert,³⁹ ist auch eine klarstellende Einordnung in den aktuellen wissenschaftlichen Diskurs schwierig. Aus diesem Grund begrüßen nicht alle Erziehungswissenschaftler jene neue, modern klingende Bezeichnung „Globales Lernen“. Nestvogel (2002) kritisiert die ständige Einführung neuer Begriffe, da sie Verwirrung durch Verwendung eines Begriffes in unterschiedlichen Kontexten befürchtet (vgl. ebd. S. 32). Sie versteht Globales Lernen lediglich als Teilbereich

³⁹ Vgl. hierzu Kapitel 3.2. und 3.3.

Interkulturelles Lernen, das als eigenständiges Konzept keine neuen Erkenntnisse formuliert (vgl. ebd. S. 38). Interkulturelles Lernen beschreibt sie auf drei Ebenen: Zum einen auf *nationaler Ebene*, die sich innerdeutscher Immigrationsprobleme widmet, zum anderen auf *europäischer Ebene* unter dem Leitgedanken „Lernen für Europa“. Schließlich fokussiert sie die *globale Ebene*, auf welcher sie Interkulturelles Lernen als Antwort auf die durch die Globalisierung herangetragenen Probleme sieht, wie es der gemeinsame Denkanatz aller Konzepte Globalen Lernens ist, denn „[E]ine Definition von interkulturellem Lernen, die die Globalisierung [...] ausklammert“ ist „verkürzt und unwissenschaftlich“ (Nestvogel 2003, S. 37).⁴⁰

Aus dem Begriffsverständnis von Nestvogel lässt sich somit schlussfolgern, dass sie Globales Lernen als dem Interkulturellen Lernen untergeordneten Begriff determiniert. Auch den Bezug Globalen Lernens innerhalb des Konzeptes Bildung für nachhaltige Entwicklung kann sie nicht nachvollziehen. Die Begriffsneuschöpfung in diesem Zusammenhang legitimiert Nestvogel jedoch, weil das Konzept Bildung für nachhaltige Entwicklung „die ausdrückliche Zukunfts- oder [...] ökologische Dimension“ (ebd. S. 41) beschreibt und ihrer Auffassung nach als Erweiterung des von *Interkulturellem Lernen* betrachtet werden kann.

Das Konzept für eine solche „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ bindet Globales Lernen mit ein. *Abbildung 1* verdeutlicht, dass die pädagogischen Teildisziplinen Interkulturelles Lernen und Globales Lernen den *äußeren* Rahmen des Bildungskonzeptes darstellen, Friedens- und Umwelterziehung dagegen *innerhalb* dieses Rahmens angeordnet sind. Alle Teildisziplinen tragen zu einem Bildungshorizont bei, um zukünftige Generationen für nachhaltiges Handeln zu bilden. In einem Diskussionspapier des Vereins entwicklungspolitischer Nichtregierungsorganisationen (VENRO) verweist



Abbildung 1: Bildung für Nachhaltige Entwicklung als Integrationshorizont (Schreiber 2005, S. 23)

⁴⁰Weitere Definitionen von Interkulturellem Lernen finden sich u.a. bei den bereits erwähnten Autoren Auernheimer (2005) und Krüger-Potratz (1994).

Jörg-Robert Schreiber zusammen mit Klaus Seitz ausdrücklich auf das interdisziplinäre Profil Globalen Lernens, das integrativ mit anderen Teildisziplinen vernetzt sein soll und somit dem Leitbild nachhaltiger Entwicklung gerecht wird (vgl. VENRO 2005, S.12ff; Schreiber 2005 S. 21ff).

Im Rahmen dieser Arbeit soll Globales Lernen im Vergleich zu Interkulturellem Lernen als interdisziplinäre Strategie verstanden werden, die durch eine Verankerung global denkender Prinzipien in allen Bereichen einen Beitrag für eine nachhaltige Entwicklung leisten soll. In breiter gefassten Definitionen Interkulturellen Lernens kommt es sicherlich zu inhaltlichen Überschneidungen mit Globalem Lernen, jedoch kann eine Lerntheorie, welche die Verbesserung einer kulturellen Verständigung impliziert („inter-kulturell“), nicht mit einem Konzept, welches globale Zusammenhänge als Ausgangspunkt für eine pädagogischen Theorie definiert, gleichgesetzt werden. Der Begriff „Globales Lernen“ ist somit als neuer, interdisziplinärer Begriff gerechtfertigt, der an die Erziehungswissenschaft appelliert, die Missstände der globalen Ungerechtigkeit zu thematisieren. So verwirrend die unterschiedlichen und immer neu auftretenden Begriffe auch sind, so beweisen sie doch eine Weiterentwicklung pädagogischer Theorien, die auf aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen reagieren.

4 Das pädagogische Konzept „Globales Lernen“ bei ASA

Im Folgenden soll eine inhaltliche Konkretisierung des programminternen Ansatzes Globalen Lernens im Hinblick auf das Ziel der Ausbildung von Multiplikatoren, wie es in Kapitel 2.2 erläutert wurde, erfolgen. Obgleich im Anschluss auf wichtige Autoren im Zusammenhang Globalen Lernens Bezug genommen wird, hat der hier beschriebene Ansatz weder den Anspruch, diese gemäß ihrer Relevanz zu berücksichtigen, noch die Fülle unterschiedlicher Theorien darzustellen.⁴¹ Es werden nur Ansätze berücksichtigt, auf die sich das ASA-Programm explizit bezieht und somit relevant für die weitere Bildungsbiographie ehemaliger ASA-Stipendiaten sein können.

4.1 Stand des Entwicklungsprozesses eines pädagogischen Konzeptes

Wie bereits in Kapitel 2.2 erläutert wurde, kam es in den 90er Jahren zu einer Umorientierung der ASA-Programmziele weg vom Charakter eines Nachwuchsförderungsprogramms für die deutsche Entwicklungszusammenarbeit hin zur Förderung entwicklungspolitischer Bildungsarbeit in den Heimatländern der Teilnehmenden (vgl. Berger 2007). Die Ausbildung von Multiplikatoren entwicklungspolitischer Themen, die sich – im Idealfall – in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit engagieren, ist daher explizites Programmziel von ASA (vgl. ebd.). Seit 2005 versucht das Programm, seine Ziele mit dem pädagogischen Konzept *Globalen Lernens* theoretisch zu untermauern und hat seither einen Ansatz (vgl. Berger/Schilling 2006) entworfen, der im Herbst 2007 in einem ASA-Strategiepapier intern veröffentlicht werden soll (vgl. Wilke 2007). Aufgrund einer ähnlichen Programmgestaltung auch vor 2005 kann jedoch nicht von einer plötzlichen Wende der Programmziele gesprochen werden. Auch ein aktiver ASAt⁴² beschreibt das Konzept Globales Lernen bei ASA lediglich als nachträglich aufgesetzten theoretischen Rahmen:

„[...] und dann ist irgendwie irgend jemand wohl mal beim Lesen auf diesen Begriff [*Globales Lernen*] gestoßen, und dachte ach, das passt ja super zu dem, was wir hier so machen, und deswegen muss das jetzt hier so überall hingeschrieben werden. Also, das ist jedenfalls mein Eindruck. Also vorher hieß es vielleicht noch entwicklungspolitische Bildung, jetzt ist ein bisschen mehr dabei gedacht, es gibt auch dieses Konzept“ (Tobias 798-809)

⁴¹ Vgl. hierzu ausführlicher: Huber 2005; Trisch 2005.

⁴² Kurzbezeichnung für ehemaligen ASA-Teilnehmer.

In der praktischen Konkretisierung verändert das Konzept wiederum die Programmgestalt, wie es zum Beispiel anhand der Einführung der „Aktion Globalen Lernens“⁴³ zu beobachten ist. Der Strategiefindungsprozess kann somit als wechselseitiger Vorgang betrachtet werden, in dem sich theoretische Konzepte und vorhandene Programmstrukturen langsam annähern.

4.2 Konzeptbeschreibung „Globales Lernen“ bei ASA unter Rückbezug auf Begriffsdefinitionen pädagogischer Ansätze

ASA bezieht sich in seiner Definition *Globalen Lernens* auf zwei erziehungswissenschaftliche Ansätze, die maßgeblich zur Verbreitung eines Konzeptes *Globalen Lernens* im deutschsprachigen Raum beigetragen haben. Eine wichtige Rolle spielte dabei das deutsch-englische Duo David Selby und Hanns-Fred Rathenow, die Globales Lernen als

„transformatorisches, das heißt auf persönliche und gesellschaftliche Veränderungen gerichtetes Lernen, das sich explizit gegen wirtschaftliche, politische und gesellschaftliche Asymmetrien und strukturelle Gewaltverhältnisse auf nationaler und internationaler Ebene wendet“ (Selby/Rathenow 2003, S. 10),

definieren. David Selby entwickelte bereits in den 80er Jahren zusammen mit Graham Pike den „Global Education“ - Ansatz (vgl. Pike/Selby 1988), der seither von verschiedenen Autoren im deutschsprachigen Raum rezitiert wurde und auf dessen Grundsätze sich auch das Forum „Schule für Eine Welt“ bezieht. Dieses versteht unter Globalem Lernen

„die Vermittlung einer globalen Perspektive und die Hinführung zum persönlichen Urteilen und Handeln in globaler Perspektive auf allen Stufen der Bildungsarbeit. Die Fähigkeit, Sachlagen und Probleme in einen weltweiten und ganzheitlichen Zusammenhang zu sehen, bezieht sich nicht auf einzelne Themenbereiche. Sie ist vielmehr eine Perspektive des Denkens, Urteilens, Fühlens und Handelns, eine Beschreibung wichtiger sozialer Fähigkeiten für die Zukunft“ (Graf-Zumsteg 1995, S. 9).

Anhand dieser – zum Teil allgemeinen, zum Teil konkreten – Definitionen und dem theoretischen Hintergrund jener Ansätze wird nachfolgend das Konzept Globales Lernen bei ASA bezüglich seiner **pädagogischen Zielsetzung** und seiner **methodischen Umsetzung** erläutert.

⁴³ Vgl. hierzu Ausführungen in Kapitel 2.3.

4.2.1 Ziele Globalen Lernens

Aus den angeführten Definitionen lassen sich drei Unterziele Globalen Lernens erkennen, die auch Forghani (2001) mit Rückbezug auf den gemeinsamen Ausgangspunkt der Globalisierung der Weltgesellschaft beschreibt. Globales Lernen soll ein **Verständnis der globalen Dimension** vermitteln, **die Persönlichkeit eines Individuums stärken** und **nachhaltig ausgerichtete Handlungskompetenz verbessern** (vgl. ebd. S. 120). Diese Lernziele sollen im Folgenden unter Einbezug der unter 4.2 genannten pädagogischen Konzepte, auf die sich ASA beruft, genauer erörtert werden.

Verstehen der Globalen Dimension

Das grundlegendste Ziel Globalen Lernens ist, die Welt in ihrer global vernetzten Dimension zu erkennen und zu verstehen (vgl. ebd.; Graf-Zumsteg 1995, S. 9; Selby/Rathenow 2003 S. 10). Selby/Rathenow (2003) beziehen sich in ihrer theoretischen Erklärung dieser Dimension auf die Theorie der systemischen Vernetzung der Welt Fritjof Capras (1996, 2002) und beschreiben die Welt als eine Verstrickung atomähnlicher Elemente, die voneinander abhängig sind und nur als Ganzes eine sinnvolle Einheit ergeben. In ihrem biozentrischen Ansatz betrachten sie den Mensch als gleichwertiges Glied in diesem „Lebens-netz“ (Capra 1996) und stellen ihn nicht, wie es anthropozentrische Ansätze tun, in den Mittelpunkt des Weltgeschehens

(Selby/Rathenow, S. 10). David Selby verwendet die Theorie Capras, um die globale Dimension in einem Modell zu veranschaulichen (vgl. Abbil-

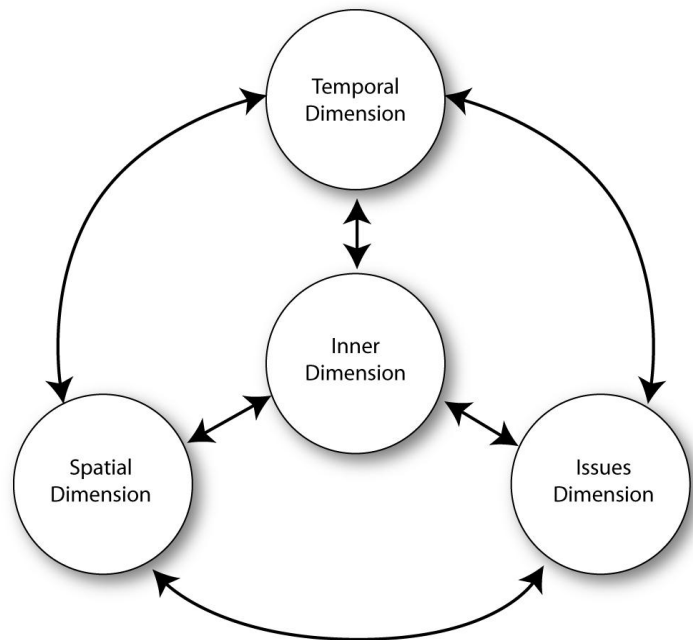


Abbildung 2: Die vier Dimensionen des Global Education Ansatzes [eigene Darstellung nach Selby in Rathenow (2000, S. 333)]

dung 2), welches die Vernetzung der Welt in vier Dimensionen beschreibt. Die *Dimension des Raumes* (spatial dimension), *der Themen und Inhalte* (issues' dimension), und *der Zeit* (temporal dimension) stellen die äußeren Dimensionen dar.

Eine weitere, *innere Dimension* (inner dimension), funktioniert nur als „interdependentes Modell“ (Rathenow 2000, S. 333) und verbindet die äußeren Dimensionen. Neben der interdimensionalen Vernetzung, die bereits im Denken der Gesellschaft verankert ist,⁴⁴ wächst durch die immer weiter fortschreitende Globalisierung die Verflechtung auch *innerhalb* dieser Dimensionen (intra-dimensional): Auf der räumlichen Ebene verbinden sich somit globale und lokale Strukturen auf einer „glokalen“ Ebene.⁴⁵ Themen und Inhalte dürfen ebenfalls durch eine interdisziplinäre Verbindung nicht mehr ausschließlich fachspezifisch betrachtet werden. Auch die zeitlichen Dimensionen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft existieren nicht mehr in ihrer traditionellen linearen Abfolge, sondern bilden eine auf die Zukunft gerichtete Einheit (vgl. Selby/Rathenow 2003, S. 15ff). Vor dem Hintergrund dieser Weltsicht nennen sie als erstes ihrer fünf Ziele Globalen Lernens die Entwicklung von Systembewusstsein („system’s consciousness“) (ebd. S. 25). Auch das Forum „Schule für eine Welt“ verfasst unter der Leitidee „Bildungshorizont erweitern“ (Graf-Zumsteg, S. 19) das Lernziel, globale Zusammenhänge zu verstehen (vgl. ebd.).

Das Ziel Globalen Lernens, diese Vernetzung der Weltgesellschaft zu erkennen, kann als Beitrag der Erziehungswissenschaft, auf die Globalisierung der Weltgesellschaft zu reagieren, interpretiert werden. Dies ist bezüglich der in Kapitel 3.2 erläuterten Lernherausforderung von Huber (2005) „Umgang mit Komplexität, Förderung von vernetztem Denken und Einsicht in globale Zusammenhänge“ (ebd. S. 11) sowie der Problemanalyse von Annette Scheunpflug, die diese Komplexitätssteigerung aus verschiedenen Perspektiven schildert, erkennbar.⁴⁶

Stärkung der Persönlichkeit als Grundlage von Handlungsfähigkeit

Um „persönliche und gesellschaftliche Veränderung“ (Graf-Zumsteg 1995, S. 9; vgl. Selby/Rathenow 2003 S. 10) zu erreichen, muss Globales Lernen neben der Vermittlung der globalen Dimension auf zwei weiteren Ebenen ansetzen. Diese zwei Richtungen werden bereits im oben angeführten Zitat angedeutet: Es muss eine Veränderung sowohl auf persönlicher Ebene, hinsichtlich einer Stärkung der Identität, als auch auf der Handlungsebene bezüglich zukunftsorientierten, system-

⁴⁴Kausale Zusammenhänge auf interdimensionaler Ebene wie z.B. die Verflechtung von Raum und Inhalt beweisen die naturwissenschaftliche Forschungen bereits seit vielen Jahren.

⁴⁵ Seit „*Was ist Globalisierung?*“ von Ulrich Beck (1997) ist der Begriff „glokal“ in aller Munde. Ein Eintrag im Online-Lexikon der Bundeszentrale für politische Bildung beschreibt ihn als „Kunstbegriff der beiden Adjektive ‚global‘ und ‚lokal‘, der auf die Wechselwirkung zwischen globalen und lokalen Handlungen und Entwicklungen, Ideen und Entscheidungen verweist“ (<http://www.bpb.de/wissen/H75VXG.htm>).

⁴⁶ Vgl. hierzu Kapitel 3.2.

bewussten Handeln bewirken. Der „transformatorische Ansatz“ Selby/Rathenows (2003, S. 9) zielt auf eine Veränderung der Persönlichkeit (vgl. ebd. S. 10) und fordert in seinem Lernzielkatalog die „Bereitschaft, Verantwortung für das Wohlergehen des Planeten zu übernehmen“ (ebd. S. 26). Das Forum „Schule für Eine Welt“ nennt in diesem Zusammenhang Lernziele, die sich an den Leitideen „Identität reflektieren - Kommunikation verbessern“, „Lebensstil überdenken“ und „Verbindung von lokal und global – Leben handelnd gestalten“ orientieren (vgl. Graf-Zumsteg 1995, S. 12f.). Mit dieser zweigeteilten Ausrichtung, die sich sowohl entwicklungsorientiert nach innen als auch handlungsorientiert nach außen wendet, lässt sich in den hier untersuchten Konzepten Globalen Lernens eine Erweiterung bis dahin bekannter pädagogischer Konzepte erkennen, welche sich hauptsächlich auf eine Entwicklung des „Inneren“, der Persönlichkeit eines Menschen, konzentrieren.

Das „Leitziel pädagogischer Bemühungen“, so folgern Scheunpflug/Schröck (2000), ist demnach „der *souveräne Mensch*, der globale Entwicklungen mit lokaler Handlungsfähigkeit in Übereinstimmung bringen kann“ (ebd. S. 14, Hervh. i.O.).

Erwerb von Gestaltungskompetenzen

Doch welche konkreten Fähigkeiten sind für diese „lokale Handlungsfähigkeit“ im Bezug auf die globale Dimension nötig? Das ASA-Programm legt im Hinblick auf die erwähnten Lernziele einen Kompetenzkatalog vor, der diese „Gestaltungskompetenzen“ (Harenberg/de Haan 1999, S. 59ff) konkretisiert. Der Begriff „Gestaltungskompetenz“ entstand im Rahmen der Bildungsdekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ und bezeichnet das „Vermögen, die Zukunft von Sozietäten, in denen man lebt, in aktiver Teilhabe im Sinne nachhaltiger Entwicklung zu modifizieren und modellieren zu können“ (ebd.; vgl. de Haan 2006, S. 5; Berger/Schilling 2006, S. 24). Mit dieser auf die Zukunft ausgerichteten Handlungskompetenz sollen Teilnehmende des ASA-Programms demnach „Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen [erlernen], die Veränderungen im Bereich des ökonomischen, ökologischen, politischen und sozialen Handelns möglich machen“ (Harenberg/de Haan o.J. S. 3; vgl. Berger/Schilling 2006, S. 23). Im Rahmen der Theorie der Gestaltungskompetenz unterteilt das ASA-Lernkonzept seine Lernziele, die ebenfalls auf theoretische Ansätze des Forums „Schule für Eine Welt“ (vgl. Graf-Zumsteg 1995) und Selby/Rathenows (2003) zurückgehen, in drei Kompetenzkategorien: *Sach- und Methodenkompetenzen*, *Sozialkompetenzen* und *Selbstkompetenzen*. Eine Konkretisierung dieser Kompetenzen in einem ASA-internen Workshop ordnet den Sach- und Methodenkompetenzen die Fähigkeit zu, lokale und globale Vernetzungen zu

erkennen und zu verstehen sowie unterschiedliche Perspektiven einzunehmen. Darüber hinaus zählen Argumentations-, Dokumentations- und Evaluationskompetenzen ebenfalls zur Kategorie „Sach- und Methodenkompetenzen. (vgl. Berger/Schilling 2006, S. 24). Teamfähigkeit, Empathievermögen, Kooperationsfähigkeit, Ambiguitätstoleranz und kommunikative Fähigkeiten dagegen werden als *Sozialkompetenzen*, zusammengefasst (vgl. ebd.). Die Kategorie Selbst- und Handlungskompetenzen beinhaltet Persönlichkeitskompetenzen, die Fähigkeit zur Selbstreflexion und -kritik sowie das Erkennen, Nutzen und Erweitern von Handlungsmöglichkeiten und Konfliktfähigkeit (vgl. ebd. S. 25ff).⁴⁷

4.2.2 *Methodische Besonderheiten Globalen Lernens*

Auch der methodische Lernansatz bei ASA lässt sich, ebenso wie die im vorigen Kapitel aufgeführten Lernziele, mit der Weltanschauung und dem damit verbundenen pädagogischen Handlungsansatz Selby/Rathenows (2003) und dem Ansatz des Forums „Schule für eine Welt“ (vgl. Graf-Zumsteg 1995) erklären.

Selby/Rathenow bezeichnen ihrem Ansatz Globalen Lernens als „pädagogischen Ausdruck eines ganzheitlichen (holistischen) Paradigmas“ (Selby/Rathenow 2003, S. 9). Sie beziehen sich dabei auf die Theorie der Welt als vernetzte Einheit, die nur als „Ganzes“ betrachtet werden kann.⁴⁸ Im Hinblick auf die didaktische Umsetzung berufen sie sich auf reformpädagogische Ansätze, die Lernen auf allen Sinnesebenen fördern. So sollen „alle Dimensionen des Menschen – das Kognitive, Affektive, Körperliche und Spirituelle“ (Selby/Rathenow 2003, S. 9) in den Lernprozess mit einbezogen werden. Diesen Ansatz betont auch das Forum „Schule für eine Welt“, das auf die „emotionale Seite des Lernens“ hinweist (vgl. Graf-Zumsteg 1995, S. 13). Lernen durch eigene Erfahrung im Sinne von partizipatorischem Lernen würde am ehesten eine Selbstbetroffenheit vermitteln, ohne welche keine glaubwürdige Verhaltensänderung stattfinden könne (vgl. ebd.).

Eine weitere Besonderheit Globalen Lernens ist die Vielfältigkeit seiner Inhalte und die darauf begründete *Interdisziplinarität* seiner Methoden. Wie bereits die Definition Globalen Lernens unter 4.2 besagt, ist Globales Lernen „keine Weiterentwicklung von entwicklungspolitischer Bildung, Umwelterziehung, Friedenserziehung, Menschenrechtserziehung u.s.w.“ (Graf-Zumsteg 1995, S. 9), sondern muss als fachübergreifendes didaktisches Prinzip verstanden werden. Selby/Rathenow (2003)

⁴⁷ Vgl. hierzu auch: Forghani 2001, S. 105ff.

⁴⁸ Vgl. hierzu auch die Ausführungen in Kapitel 4.2.1.

verweisen in diesem Zusammenhang auf den ganzheitlichen Lernansatz, der sich ebenfalls auf die Dimension „Themen und Inhalte“ bezieht, die wegen ihrer systemischen Vernetzung nicht unabhängig voneinander existieren (vgl. ebd. S. 16).

Neben der Ganzheitlichkeit und Interdisziplinarität der Lernansätze Globalen Lernens stellt die multiperspektivische Sichtweise eine weitere Grundidee Globalen Lernens dar. Nur wer lernt, eine neue „Perspektive des Denkens, Urteilens, Fühlens und Handelns“ (Graf-Zumsteg 1995, S. 9) einzunehmen, kann sich vollständig in die Rolle anderer hineinversetzen. Dieser Perspektivwechsel führt dazu, dass globale Probleme aus der Sicht fremdkultureller, ökologischer, jedoch im „Lebensnetz“ gleichwertiger Elemente (im Sinne des biozentrischen Ansatzes), betrachtet und verstanden werden. Nur durch diesen partizipatorischen und situativen Lernansatz (vgl. ebd. S. 12f) können Individuen handlungsfähig gemacht werden. Der Ansatz von Selby/Rathenow nimmt zwar nicht explizit auf perspektivisch ausgerichtete Methoden Bezug, durch das vorgeschlagene Lernziel „Perspektivbewusstsein fördern“ (ebd. S. 25) kann jedoch auf einen multiperspektivischen Methodenansatz geschlossen werden, der auch in den didaktischen Vorschlägen Selby/Rathenows zu finden ist (vgl. dazu Kapitel 6 und 7 in Selby/Rathenow 2003).

Die Besonderheiten der methodischen Ansätze Globalen Lernens lassen sich somit zusammenfassend als **ganzheitlich**, **interdisziplinär** und **multiperspektivisch** beschreiben. Es wird deutlich, dass das hier vorgestellte Lernkonzept mit diesen drei Ebenen einen Paradigmenwechsel im traditionellen erziehungswissenschaftlichen Diskurs fordert (vgl. Graf-Zumsteg, S 13). Nur durch eine Veränderung in pädagogischen Konzepten kann auch eine Veränderung in den Köpfen der Menschen, eine Veränderung auf persönlicher und gesellschaftlicher Ebene erfolgen, um den Lernherausforderungen einer globalisierten Weltgesellschaft mit handlungsfähigen Individuen begegnen zu können (vgl. ebd.).

4.3 Die Ausbildung von Multiplikatoren im Sinne des pädagogischen Konzeptes Globalen Lernens

Wie bereits in Kapitel 2.2 erwähnt, ist das Hauptziel des ASA–Programms die Ausbildung von Multiplikatoren, die sich in ihrem direkten sozialen Umfeld bewusst oder unbewusst für globale Themen und Probleme einsetzen. Die Ziele des pädagogischen Konzeptes Globalen Lernens bei ASA beschreiben das Wissen und die Fähigkeiten, die jene Multiplikatoren benötigen, um erfolgreich zu sein. Das Verstehen der globalen Dimension stellt zusammen mit einer starken Persönlichkeit eine

Grundvoraussetzung dar, um über globale Probleme informieren zu können. Jemand, der die globalen Zusammenhänge nicht selbst verstanden hat, kann diese folglich auch nicht vermitteln. Des Weiteren ist eine starke Persönlichkeitsstruktur von Vorteil, um sich in einer kapitalistisch geprägten Gesellschaft für das Ideal der globalen Gerechtigkeit einzusetzen. Das dritte Ziel Globalen Lernens bei ASA, die Vermittlung zukunftsfähiger Handlungskompetenzen, ist bezüglich der aktiven Wirkung von Multiplikatoren ausschlaggebend, um bewusst oder unbewusst zu einer zukunftsfähigen Gestaltung der Welt beizutragen. Der Transfer von Wissen über globale Vernetzungen ist in diesem Zusammenhang eine Möglichkeit, auf der gesellschaftlichen Ebene anzusetzen.

Ehemalige Teilnehmende, welche die globale Dimension verstanden haben, eine gewisse Charakterstärke zeigen und darüber hinaus wissen, was der Einzelne und die Gesellschaft für die Lösung globaler Probleme tun kann, erfüllen das Idealbild von Multiplikatoren im Sinne des pädagogischen Konzeptes Globalen Lernens.

Globales Lernen bedeutet jedoch nicht nur die Vermittlung der genannten Lernziele, sondern beschreibt auch ein pädagogisches Konzept, dessen methodisches Vorgehen auf Ganzheitlichkeit, Interdisziplinarität und Multiperspektivität basiert.⁴⁹ Multiplikatoren, die sich z.B. in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit für globale Zusammenhänge einsetzen, sollen dem Paradigmenwechsel pädagogischen Denkens, den das Konzept Globalen Lernens im Bezug auf die methodische Anwendung vorschlägt, folgen und dieses methodische Vorgehen auch in ihrer eigenen Transfertätigkeit einbeziehen. Globales Lernen ist somit nicht nur *Lernziel* sondern auch *Lernkonzept* – sowohl bei der Vorbereitung der ASA-Stipendiaten auf den Auslandsaufenthalt als auch im Rahmen ihrer Multiplikatorität nach ihrer Rückkehr.

Da Multiplikatoren, wie sie das ASA-Programm ausbildet, demnach nicht nur entwicklungspolitische Inhalte, sondern auch das pädagogische Konzept Globalen Lernens weitergeben, können diese als **Multiplikatoren Globalen Lernens** bezeichnet werden. Dabei vertritt Globales Lernen sowohl die *inhaltliche* Komponente (entwicklungspolitische Themen) als auch den *methodischen* Aspekt (ganzheitliches, interdisziplinäres und multiperspektivisches Lernen).

⁴⁹ Vgl. hierzu die Ausführungen in Kapitel 4.2.2.

5 Ausgewählte Forschungsergebnisse zur Bedeutung von Auslandsaufenthalten für die weitere Bildungsbiographie

Die Darstellung ausgewählte Ergebnisse aus quantitativen Forschungsansätzen, die sich mit der Wirkung von Auslandserfahrungen auseinandersetzen, runden im Folgenden die theoretische Darstellung des Untersuchungsgegenstandes ab. Die anschließenden Ausführungen strukturieren sich nach drei Aspekten: der persönlichen Weiterentwicklung, dem beruflichen Weiterentwicklung und im Hinblick auf eine anschließende Multiplikatorfunktion ehemaliger ASA-Stipendiaten. Diese Schwerpunktsetzung begründet sich zum einen im Charakter einer Bildungsbiographie, die sowohl die persönliche als auch die berufliche Weiterentwicklung beschreibt. Zum anderen wird der dritte Aspekt durch das pädagogische Konzept des zu untersuchenden Bildungsprogramms ASA bekräftigt. Dieses will mit seiner Zielsetzung, der Ausbildung von Multiplikatoren Globalen Lernens, direkten Einfluss auf die Bildungsbiographie der Teilnehmenden nehmen.

Im ersten Schritt werden Erkenntnisse aus der Psychologie aufgezeigt, welche die Bedeutung eines fremdkulturellen Umfeldes in Alltagssituationen für die Entwicklung der Persönlichkeit herausstellen. Im Anschluss wird die praktische Erfahrung während des Projektaufenthaltes in den Kontext beruflicher Weiterentwicklung gestellt. Dabei wird deutlich, dass die Wirkung von Auslandsaufenthalten im Rahmen von Bildungsprogrammen auf die Entwicklung der Persönlichkeit und auf die berufliche Weiterentwicklung nicht völlig differenziert betrachtet werden können. In einem dritten Schritt soll die Wirkung von Auslandserfahrungen im Rahmen entwicklungspolitischer Bildungsprogramme im Hinblick auf das Programmziel der Ausbildung von Multiplikatoren dargestellt werden.

Die einzelnen Unterkapitel stellen jeweils Ergebnisse unterschiedlicher wissenschaftlicher Forschungsbereiche zur Wirkung von Auslandserfahrungen dar, welche im Anschluss mit Erkenntnissen aus Evaluierungsstudien entwicklungspolitischer Bildungsprogramme mit Auslandsbezug untermauert werden. Dabei wird zum einen Bezug auf eine Studie der InWEnt gGmbH genommen, welche ein organisationsinternes, auslandsbezogenes Praxisqualifizierungsprogramm evaluiert, zum anderen werden Ergebnisse ASA-interner Verbleib- und Wirkungsstudien herangezogen, die ebenfalls auf Basis von Teilnehmendenbefragungen erstellt wurden. Das ASA-Programm führt regelmäßige Evaluierungen jedoch erst seit 2004 durch und verfügt erst seit diesem Zeitpunkt über ein systematisches Evaluierungssystem, welches

Erhebungen zu fünf verschiedenen Zeitpunkten des Projektzyklus vorsieht (vgl. Klepp/Timm/Wilke 2006, S. 2). Die Ergebnisse der ASA-Wirkungsstudien, die im Folgenden mit einbezogen werden, sind somit weder miteinander vergleichbar noch repräsentativ für die Gesamtheit aller ASA-Teilnehmer seit Programmgründung.⁵⁰

5.1 Die Bedeutung von Auslandsaufenthalten für die *Entwicklung der Persönlichkeit*

Ob in praxisbezogenen oder akademischen Auslandsaufenthalten – interkulturelles Handeln in Alltagssituationen ist ein wichtiger Bestandteil fast jeder Art von Auslandsaufenthalt. Inwiefern interkulturelles Handeln das Verhalten und die Einstellungen von Individuen beeinflusst, ist Gegenstand psychologischer Disziplinen wie der Kulturvergleichenden Psychologie oder der Handlungspsychologie. Thomas fasste bereits 1983 die wichtigsten Ergebnisse handlungspsychologischer Forschung in Bezug auf interkulturelles Handeln zusammen, wobei er herausstellt, dass kulturelle Faktoren⁵¹ eine bedeutende Rolle in der Antizipation von Handlungsverlauf und den daraus erwarteten Ergebnissen spielt: Kulturspezifische Determinanten „beeinflussen den Prozess der Identifikation von Handlungszielen und Handlungsobjekten“ (Thomas 1983, S. 36). Wenn kulturspezifische Determinanten eines Individuums sich von denen der sozialen Umwelt, die Handlungsobjekt oder Ziel ist, wesentlich unterscheiden, kommt es zu einer „interkulturellen Überschneidungssituation“ (Thomas 2003, S. 436)⁵², welche interkulturelle Handlungskompetenz erfordert und somit während eines Auslandsaufenthaltes erlernt werden muss, um Alltagssituationen erfolgreich bewältigen zu können. Diese interkulturelle Kompetenz löst eine Revision persönlicher Einstellungen und somit ein verändertes Verhalten aus (vgl. Thomas 1983 S. 35; 2003 S. 434). Interkulturelles Handeln führt somit zu einem weltoffenerem, vorurteilsfreieren Verhalten und bewirkt darüber hinaus eine bessere Selbsteinschätzung und gleichzeitige Erweiterung von individuellen Leistungen und Handlungspotentialen (vgl. Thomas 1983, S. 35). Diese Erkenntnisse werden durch spätere Forschungen bestätigt und konkretisiert. Demnach bewirkt interkulturelles Lernen und Handeln die

⁵⁰Die dargestellten Forschungsergebnisse stellen nur eine kleine Auswahl vorhandener Literatur dar. Weitere relevante Forschungsergebnisse lassen sich z.B. bei Zschocke (2007), Boomers (2004) oder Breitenbach (1974) nachlesen.

⁵¹Faktoren der sozialen Umgebung, die ein Individuum mental programmieren (vgl. Hofstede (1997, S.4).

⁵²Anlehnung an den von Lewin (1963) erstmals genannten Begriff „Überlappungssituation“, der u. a. von Breitenbach (1974) in einer Analyse der Auslandsausbildung in den Sozialwissenschaften übernommen wurde.

„Entwicklung von Verhaltensmerkmalen und Fertigkeiten wie Anerkennung und Wertschätzung kultureller Besonderheiten, Toleranz, gegenseitiges Verstehen, Solidarität, Sensibilisierung für gemeinsame Grundwerte, Normen und kulturelle Ähnlichkeit, Entdeckung von Möglichkeiten gegenseitiger Ergänzung und Bereicherung und den Aufbau eines interkulturellen Erfahrungs- und Handlungswissens“ (Thomas 2003, S. 434).

Asendorpf (2005) beschreibt die Persönlichkeit eines Menschen als „individuelle Besonderheit des Erlebens und Verhaltens“ (ebd. S. V). Eine Veränderung in Wahrnehmung und Verhalten, wie sie Thomas an dieser Stelle beschreibt, lässt somit auf eine Veränderung der Persönlichkeit schließen – bei einer positiven Bewertung dieser Veränderung lässt sich von einer Weiterentwicklung der Persönlichkeit sprechen.⁵³ Den Einfluss einer veränderten Umgebung auf die Persönlichkeitsentwicklung bestätigen auch Philipp/Schmidt (1995). Unter Rückbezug auf kontextuelle Modelle postulieren sie, dass die „Persönlichkeitsentwicklung [...] in hohem Maße [...] durch die jeweiligen Situations- und Lebenskontexte, in denen Individuen agieren“ beeinflusst wird (ebd. S. 473).

Die Evaluierungsstudie der InWEnt gGmbH bestätigt, dass Teilnehmende „ihre interkulturelle Kompetenz aus[.]bilde[n] bzw. verstärk[en]“ konnten. Die Teilnahme habe außerdem „zur Auseinandersetzung mit der eigenen deutschen und europäischen Kultur [...] geführt“ (InWEnt 2006, S. 27). Nahezu alle Befragten (99%), die ein Praktikum in Asien absolvierten, gaben an, durch den Auslandsaufenthalt ihre kulturelle Sensibilität verbessert zu haben. 97% profitierten von einer erweiterten interkulturellen Kommunikationsfähigkeit und 96% konnten ihr Einfühlungsvermögen schulen. Weitere Qualifikationen und Fähigkeiten, die durch den Auslandsaufenthalt verbessert werden konnten, sind die Fähigkeit zur Reflexion der eigenen kulturellen Herkunft (95%), Toleranz gegenüber fremden Verhalten (95%) und Selbstständigkeit (90%) (vgl. ebd. S. 33).

Auch ASA-interne Wirkungsstudien belegen den Effekt bezüglich Einstellungs- und Verhaltensveränderungen durch den Erwerb neuer Kompetenzen. In einer Verbleibstudie ehemaliger Stipendiaten aus den Jahren 1996-2000 gibt der Großteil⁵⁴ der Befragten an, dass sie ihr Verhalten in interkulturellen Überschneidungssituationen verbessern konnten (vgl. Büttner/Storm 2005, S. 7). In einer weiteren Studie geben

⁵³Asendorpf (2005) misst Charaktereigenschaften durch Verhaltenshäufigkeiten, woraus sich schlussfolgern lässt, dass Verhalten Charaktereigenschaften und somit einen Aspekt der Persönlichkeit zeigt (vgl. ebd. S. 121ff).

⁵⁴ Genauere Angaben liegen nicht vor.

89% der befragten Teilnehmer an, dass sie durch den ASA-Aufenthalt interkulturelle Kompetenz erwerben konnten. Auch soziale Kompetenzen wie teamorientiertes Arbeiten oder die Fähigkeit, Konflikte zu lösen, wurden durch ASA eindeutig verbessert (Klepp/Timm/Wilke 2006 S. 12). Im Bezug auf ein verändertes Verhalten geben 61% der Befragten an, dass ihr Engagement für globale Themen gestiegen ist und dass sie ihr erworbenes Wissen über globale Zusammenhänge in den Alltag einbringen (ebd. S. 13).

Es kann festgehalten werden, dass Auslandsaufenthalte und die damit verbundenen fremdkulturellen Erfahrungen die persönliche Weiterentwicklung in zwei Richtungen beeinflussen: Zum einen kann eine *innere* Veränderung des Individuums hinsichtlich Einstellungen und Denkweisen erzielt werden, welche wiederum ein verändertes Verhalten nach *außen* hin, also der Umwelt gegenüber, bedingt. Auf der inneren Ebene kann darüber hinaus eine neue Wertschätzung der eigenen Kultur die Frage nach der eigenen Identität aufwerfen. Das Handeln von Personen mit interkultureller Erfahrung ist durch ein revidiertes Selbstverständnis und eine verbesserte Selbsteinschätzung bewusster, toleranter und effektiver. Das pädagogische Konzept Globalen Lernens bei ASA setzt genau an diesem Punkt an. Globales Lernen will die Persönlichkeit eines Charakters an sich stärken, um diesen schließlich kompetent für zukunftsfähiges Handeln zu machen.⁵⁵

5.2 Die Bedeutung von Auslandsaufenthalten für die berufliche Weiterentwicklung

Auslandsaufenthalte im Rahmen von praxisbezogenen Bildungsprogrammen können zum einen aufgrund der erworbenen Praxiserfahrung, zum anderen angesichts des fremdkulturellen Umfeldes, welches Einfluss auf die Charakterbildung hat, für die berufliche Weiterentwicklung von Bedeutung sein. Im Folgenden werden daher zuerst praktische Erfahrung und deren Auswirkung auf den beruflichen Werdegang untersucht, bevor diese in den Kontext interkultureller Erfahrungen gestellt werden.

Die Wirkung praktischer Erfahrungen im Rahmen von Bildungsprogrammen⁵⁶ kann anhand vorliegender Studien nur am Beispiel von Hochschulabsolventen und Stu-

⁵⁵Vgl. hierzu Kapitel 4.2.1.

⁵⁶Im weiteren Verlauf dieses Kapitels werden „praktische Erfahrungen im Rahmen von Bildungsprogrammen“ als Praktika betrachtet, wohl wissend, dass sich Bildungsprogramme mit praktischem Bezug nicht unbedingt als Praktikumsprogramm verstehen. Da jedoch jedes Praktikum auch eine weiterbildende Komponente enthält (bzw. enthalten sollte) ist die

dierenden veranschaulicht werden. Nichtakademische Berufstätige verfügen bereits im Rahmen ihrer Ausbildung über mehrjährige Praxiserfahrung, deren Wirkung nicht unabhängig von zusätzlichen Praktika untersucht werden kann. Angesichts nachfolgender Ausführungen kann jedoch nur von einer positiven Auswirkung zusätzlicher praktischer Erfahrungen auf die berufliche Weiterentwicklung von Berufstätigen ausgegangen werden.

Für Studierende dienen Praktika sowohl zur Berufsorientierung als auch der Erweiterung von Fachkenntnissen und Fähigkeiten. Umfragen bestätigen, dass diese aufgrund der schwierigen Situation am Arbeitsmarkt und der qualitativ schlechten (vgl. Thomas 2006) und praxisfernen Ausbildung an deutschen Hochschulen (vgl. Kromrey 1997, S. 63) bei einer Bewerbung größere Relevanz haben als ein akademisches Zeugnis (vgl. Schmidt 1997, S. 91). Darüber hinaus können durch Praktika Kontakte geknüpft werden, die für eine spätere Berufstätigkeit in der jeweiligen Branche von Nutzen sein können (vgl. ebd.).⁵⁷

Der besondere Vorteil eines Praktikums im *Ausland* ist, dass die praktischen Erfahrungen in einem fremdkulturellen Umfeld gewonnen werden können und somit, wie in Kapitel 5.1 bereits näher erläutert, einen positiven Einfluss auf interkulturelle Kompetenz, persönliche Selbsteinschätzung und Handlungskompetenz haben. Besonders der Aspekt der verbesserten Kommunikationsfähigkeit auf internationaler Ebene kann sowohl für Studierende als auch für Berufstätige positiv für die berufliche Weiterentwicklung gedeutet werden, da im Rahmen der fortschreitenden Globalisierung viele Unternehmen international tätig sind und interkulturelle Kompetenzen eine Anstellung erleichtern (vgl. Busch 2007, S. 3f). Auch eine aussagekräftige Persönlichkeit, hohes Selbsteinschätzungsvermögen und Selbstbewusstsein sind bei der Stellensuche von Vorteil.⁵⁸

Die Befragung von akademischen und nicht akademischen Teilnehmern eines Praxisqualifizierungsprogramms der InWEnt gGmbH (2006) ergab, dass die erworbenen Kompetenzen der praktischen Auslandserfahrung von nahezu allen Teilnehmenden im späteren Berufsalltag genutzt werden konnten. Die Nennungen

Grenze zwischen praxisbezogenem Bildungsprogramm und Praktikum fließend und eine parallele Verwendung dieser Begriffe im Rahmen dieses Kapitels legitim.

⁵⁷Vgl. hierzu die ausführlicheren Erläuterungen der sozialwissenschaftlichen Studien in Kromrey (1997, S. 63) und Schmid (1997, S. 90ff). Eine Bestätigung dieser Ergebnisse findet sich auch in der Berufsbildungsforschung (vgl. Krawietz/Müßig-Trapp/Willige 2006, S. 3).

⁵⁸Auch eine rückkoppelnde Wirkung der beruflichen Tätigkeit auf die Persönlichkeitsentwicklung wird in den Ausführungen zur Persönlichkeitsentwicklung im Kontext von Arbeit und Beruf bei Filipp/Schmidt (1995, S. 473ff) deutlich.

schließen neben persönlichkeitsprägenden Eigenschaften eine höhere Einsatzbereitschaft, Belastbarkeit und Kooperationsfähigkeit mit ein (vgl. ebd. S. 32ff).

Auch die ASA-Alumni bewerten ihre Erfahrungen im Projekt als positiv für ihre berufliche Orientierung. Die erste ausführliche Verbleibstudie ehemaliger Teilnehmender der Jahre 1960-1986 untersucht vor allem den beruflichen Verbleib der Teilnehmer, da das Hauptanliegen des ASA-Programms zum damaligen Zeitpunkt die Ausbildung von Nachwuchsführungskräften für die deutsche Entwicklungszusammenarbeit war.⁵⁹ Dieses Ziel wurde überwiegend erfüllt: „Ein großer Teil der Teilnehmer [hat] sich für eine berufliche Tätigkeit im entwicklungspolitischen Bereich entschieden [...] und auch eine entsprechende Tätigkeit gefunden“ (Ramalho 1986, S. 367). Während die berufliche Orientierung in den ersten 30 Jahren noch Hauptthema der Wirkung des ASA-Programms war, bewerten ASA-Teilnehmer in aktuelleren Wirkungsstudien die berufliche Weiterentwicklung durch ASA zwar immer noch als wichtig, jedoch nicht so bedeutend wie die persönliche Weiterentwicklung oder die Auswirkung auf soziales Engagement (vgl. Klepp/Timm/Wilke, S. 15). Ehemalige Teilnehmer orientieren sich nicht unbedingt am Berufsfeld Entwicklungszusammenarbeit, vergrößern jedoch ihr Engagement im Bereich der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit (ebd. S. 8ff). Die Persönlichkeitskompetenzen, die ehemalige Teilnehmende während ihres ASA-Aufenthaltes erwarben, wurden zudem von einem überwiegenden Teil als positiv für ihre berufliche Weiterentwicklung bewertet (vgl. Büttner/Storm 2005, S. 12). Fast 80 % der Befragten glaubt, dass ASA die Berufschancen durch einen „Pluspunkt im Lebenslauf“ (ebd. S. 15) erhöht. Eine aktuelle Studie, die den beruflichen Verbleib ehemaliger Teilnehmender ausführlicher untersucht liegt leider nicht vor – wäre aber, angesichts der veränderten Zielsetzung des ASA-Programms, interessant und könnte ein Anknüpfungspunkt für eine weitere Forschungsarbeit sein.

5.3 Die Bedeutung von Auslandsaufenthalten in entwicklungspolitischen Bildungsprogrammen im Hinblick auf eine spätere *Multiplikatorfunktion*

In einer weiteren Betrachtungsperspektive soll die Bedeutung von Auslandsaufenthalten im Hinblick des zugrunde liegenden Programmziels - der Ausbildung von

⁵⁹ Da sich jedoch der Programmablauf nie wesentlich änderte, können die Ergebnisse dieser Studie – unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Zielsetzung im Laufe der Jahre – auch auf das ASA-Programm nach 1986 übertragen werden. Vgl. hierzu auch die Ausführungen in Kapitel 2.2.

Multiplikatoren - untersucht werden. Da dieses Ziel eine Besonderheit des entwicklungspolitischen Bildungsprogramms ASA ist, wird im Folgenden Bezug auf ASA-interne Wirkungsstudien genommen, welche diesbezüglich Ergebnisse vorweisen können.

Bereits 1986 bemerkt Ramalho, das ASA-Teilnehmende zum „besonders gut informierten und stark engagierten Teil der Studentenschaft“ (Ramalho 1986, S. 370) zählen. Aber auch nach der Teilnahme bleibt das Engagement selbst in den ersten Jahren der Programmdurchführung weiter hoch und verstärkt sich sogar im Zuge der Neugründung vieler „Dritte-Welt“-Gruppen“ besonders in den 70er Jahren. Auch nach dem Einstieg in den Beruf nahm das Engagement für entwicklungspolitische Themen nicht ab: Mehr als zwei Drittel ehemaliger ASA-Teilnehmer engagieren sich auch außerberuflich für globale Themen (ebd. S. 372).

In der aktuelleren Verbleibstudie von 2005 wird deutlich, dass die entwicklungspolitische Handlungsmotivation ehemaliger ASA-Stipendiaten besonders hoch ist. Es lässt sich erkennen, dass Veränderungen im Verhalten, besonders in interkulturellen Überschneidungssituationen und im Bezug auf globale Auswirkungen des eigenen Verhaltens auch mehrere Jahre nach der ASA-Teilnahme noch anhalten (vgl. Büttner/Storm 2005, S. 13). Eine differenzierte Untersuchung der Aktivitäten ehemaliger Teilnehmer in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit lässt sich in dieser Studie jedoch nicht finden, obwohl ASA bereits im Jahr 2000 die Teilnehmenden hinsichtlich entwicklungspolitischen Aktivitäten schulte. Eine genauere Darstellung lässt sich aus der Wirkungsstudie von 2004 erkennen: Sie stellt einen Zuwachs der Aktivitäten im entwicklungspolitischen Bereich bei 24% ehemaliger Teilnehmender fest. Im Sinne der von ASA gewollten Multiplikatorenfunktion haben 83% über ihr Projekt berichtet, diese erfolgte zu 90% im beruflichen bzw. universitären Umfeld, bei 55% u.a. im Rahmen von ehrenamtlichem Engagement (vgl. Klepp/Timm/Wilke 2006, S. 8ff).

6 Ableitung der Forschungsfrage

Die herangezogenen Studien in Kapitel 5 zeigen, dass sich Auslandsaufenthalte im Rahmen von Bildungsprogrammen auf die weitere Bildungsbiographie der Teilnehmenden auswirken. Die Weiterentwicklung der Persönlichkeit wurde in diesem Rahmen anhand von Erkenntnissen aus der Psychologie belegt und durch Aussagen von Teilnehmenden auslandsbezogener Bildungsprogramme in Evaluierungsstudien untermauert. Eine Wirkung auf die berufliche Weiterentwicklung konnte aus

diesen Aussagen ebenfalls erkannt werden, nachdem sozialwissenschaftliche Forschungsergebnisse den Vorteil praktischer Erfahrungen belegen konnten. Die Auswirkungen eines Auslandsaufenthaltes im entwicklungspolitischen Kontext wurden anhand interner Evaluierungsstudien des entwicklungspolitischen Bildungsprogramms ASA verdeutlicht. Diese zeigten nicht nur den positiven Einfluss der Teilnahme am ASA-Programm auf die Entwicklung der Persönlichkeit und der beruflichen Entwicklung, sondern machte auch den Ausbildungserfolg ehemaliger Teilnehmender zu „Multiplikatoren Globalen Lernens“ sichtbar.

In den angeführten Studien konnte somit bewiesen werden, dass Auslandsaufenthalte *tatsächlich* Einfluss auf die persönliche und berufliche Weiterentwicklung haben, und dass auch das pädagogische Konzept eines solchen Programms zu Erfolg führt. Die Wirkungsstudien dienen zum einen der Legitimation gegenüber Geldgebern, zum anderen helfen sie der Weiterentwicklung und Verbesserung des Programms. Diese quantitativ angelegten Studien sagen jedoch nur wenig darüber aus, *wie* und in *welchem Umfang* sich diese Auswirkungen bei den Teilnehmenden erkennbar machen. Es bleibt ebenfalls offen, welche Erfahrungen diese während ihres Auslandsaufenthaltes sowie im Rahmen der Vor- und Nachbereitung machen konnten und wie sie diese in Bezug auf die drei zu untersuchenden Aspekte ihrer weiteren Bildungsbiographie bewerten.

Auch wenn programminterne Evaluationsstudien sowie psychologische und soziologische Forschungserkenntnisse beweisen, dass Auslandsaufenthalte im Rahmen von Bildungsprogrammen eine positive Wirkung auf die Teilnehmenden, deren Umfeld und im weiteren Sinne auf die Weltgesellschaft haben,⁶⁰ sollte das Ziel der Wirkungsforschung solcher Auslandsaufenthalte nicht nur die Legitimierung des Programms durch den Nachweis von Erfolg auf breiter Ebene sein. Zielgruppe sind die Teilnehmenden mit ihrer eigenen individuellen Persönlichkeitsstruktur. Aus diesem Grund plädiere ich dafür, das Individuum als solches in den Mittelpunkt einer Wirkungsuntersuchung zu stellen. Interessant erscheint es mir daher, herauszufinden, welche **persönlichen Erfahrungen** die einzelnen Teilnehmenden vom Auslandsaufenthalt mitnehmen konnten und wie diese aus **subjektiver Sicht** bewertet werden. Durch den an Fokus auf messbaren Erfolg oder Nichterfolg wird oft die Bedeutung des Wirkungsspektrums, die Breite der einzelnen Erfahrungen, vernachlässigt. Der Erfolg eines Bildungsprogramms ist m. E. jedoch nicht nur an statistisch erhobenen Zahlen bezüglich des Programmziels zu messen, sondern

⁶⁰ Vgl. hierzu die angestrebten Wirkungsebenen der Programmziele in Kapitel 2.2.

kann und muss sich auch auf den individuellen, ganz persönlichen Erfolg der Teilnehmenden berufen. Ein breites Spektrum dieser Erfolgserlebnisse zeichnet m. E. ein auf Persönlichkeitsentwicklung zielendes Bildungsprogramm aus. Doch Erhebungen, die „nur“ subjektive Bedeutungen untersuchen, werden nicht selten als „nutzlos“ betrachtet.

Dabei hat sogar die Werbung die veranschaulichende Wirkung individueller Erfahrungen durch so genannte „Testimonials“ für sich entdeckt. Überzeugend wirkende, jedoch nicht immer wahrheitsgetreue Erfahrungsberichte prominenter Persönlichkeiten bewerten ein Produkt oder eine Dienstleistung positiv und sollen so den Verkauf fördern. Auch auslandsbezogene Bildungsprogramme nutzen diese Methode um auf neue Zielgruppen zuzugehen. Kommerzielle Anbieter⁶¹ vermitteln beispielsweise Telefonnummern ehemaliger Teilnehmer oder lassen diese auf Informationsveranstaltungen von ihren – natürlich überwiegend positiven – Erfahrungen berichten. Auch die in Kapitel 5 angeführten Evaluations- und Wirkungsstudien des Praxisqualifizierungsprogramms der InWEnt gGmbH und des ASA-Programms verweisen auf Erfahrungsberichte ehemaliger Teilnehmender. Auch die Broschüren, die diese Programme vorstellen, sind mit Aussagen untermalt, in welchen prägende Erlebnisse und Eindrücke geschildert werden (vgl. ASA 2004; InWEnt 2006).

Die vorliegende Forschungsarbeit will genau an dieser subjektiven Darstellung von Erfahrungen anknüpfen. Diese soll jedoch nicht der positiven Bewertung eines Bildungsprogrammes dienen, sondern quantitative Wirkungsergebnisse um persönliche Aspekte erweitern und ihnen wissenschaftliche Bedeutung zuweisen. Der ausdrückliche erziehungswissenschaftliche Aspekt wird durch die Einbettung der untersuchten Auslandserfahrungen in die weitere Bildungsbiographie ehemaliger Teilnehmer deutlich.⁶² Darüber hinaus begründet sich die pädagogische Relevanz der individuellen Erfahrungen im Konzept des Bildungsprogramms, im Rahmen dessen die untersuchten Erfahrungen des Auslandsaufenthaltes gemacht wurden.

Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit leitet sich somit aus zwei Faktoren ab: zum einen aus einer in Studien unzureichend dokumentierten Bedeutungszuschreibung individueller Erfahrungen aufgrund überwiegend quantitativ angelegter Wirkungsstudien auslandsbezogener Bildungsprogramme. Zum anderen begründet sich die Forschungsfrage im erziehungswissenschaftlichen Interesse, wie sich diese Erfahrungen unter Einbezug des pädagogischen Konzeptes des Programms auf die

⁶¹ Diese vermitteln u.a. Au Pair-Stellen, High-School-Aufenthalte oder Praktika im Ausland.

⁶² Vgl. hierzu die Definition in Kapitel 1.3.

weitere Bildungsbiographie ehemaliger Teilnehmender auswirken. Die Forschungsfrage lautet demnach: *Welche Bedeutung haben Auslandserfahrungen im Rahmen eines entwicklungspolitischen Bildungsprogramms für ehemalige Teilnehmende im Hinblick auf ihre weitere individuelle Bildungsbiographie?*

Analog der Darstellung vorhandener Forschungsergebnisse soll die Bildungsbiographie auch in der empirischen Untersuchung der vorliegenden Arbeit hinsichtlich dreier Aspekte erfolgen. Sie begründen sich, wie bereits im einleitenden Teil von Kapitel 5 näher erläutert, in einer zugrunde liegenden Definition von Bildungsbiographie⁶³ und des pädagogischen Konzeptes des hier untersuchten ASA-Programms.

Die Unterfragestellungen, an denen sich die vorliegende Forschung orientiert, lassen sich unter Berücksichtigung dieses Erkenntnisinteresses wie folgt formulieren:

1. Welche individuelle Bedeutung können Erfahrungen eines Auslandsaufenthaltes im Rahmen des entwicklungspolitischen Bildungsprogramms ASA für die **persönliche Weiterentwicklung** haben?
2. Welche individuelle Bedeutung können Erfahrungen eines Auslandsaufenthaltes im Rahmen des entwicklungspolitischen Bildungsprogramms ASA für die **berufliche Weiterentwicklung** haben?
3. Welche individuelle Bedeutung können Erfahrungen eines Auslandsaufenthaltes im Rahmen des entwicklungspolitischen Bildungsprogramms ASA im Hinblick auf eine **Multiplikatorfunktion Globalen Lernens** haben?

Ziel der vorliegenden Forschung ist es dabei nicht nur, die Erfahrungen ehemaliger Teilnehmer anhand dieser drei Aspekte zu untersuchen, sondern auch ihre subjektive Bedeutung darzustellen und diese dennoch, unter Einbezug des Kontextes aus möglichst objektiver Sicht zu betrachten, wie es der Definition von Bildungsbiographie bezüglich subjektiver und objektiver Komponenten entspräche. Ein methodischer Ansatz zur Erreichung dieser Ziele im praktischen Forschungsvorhaben wird im nachfolgenden Kapitel erläutert.

⁶³ Vgl. hierzu ebenfalls die Ausführungen in Kapitel 1.3.

III METHODISCHES VORGEHEN DER EMPIRISCHEN FORSCHUNG

7 Grundgedanken qualitativer Forschung

Der vielschichtige und deskriptive Charakter der im vorigen Kapitel näher erläuterten Forschungsfrage fordert eine *qualitative Herangehensweise*, die durch gegenstandsnahe Methoden, Einbezug unterschiedlicher Perspektiven und prozessorientierter Vorgehensweise (vgl. Flick 2006, S. 16) eine tiefgründige Untersuchung und somit detaillierte Ergebnisse ermöglicht. Nach Flick kann qualitative Forschung als Ergänzung zu quantitativen Methoden betrachtet werden (vgl. ebd. S. 13). Wie bereits aus der Begründung der Fragestellung hervorgeht, versteht sich auch die vorliegende Forschungsarbeit als Erweiterung und Vertiefung vorhandener Forschungserkenntnisse und fordert somit auch diesbezüglich einen qualitativen Forschungsansatz.

Ein weiteres Argument für den Einsatz qualitativer Vorgehensweisen ist das Interesse an der subjektiven Bedeutung des Forschungsgegenstandes für einzelne Individuen, die bei qualitativen Untersuchungen im Mittelpunkt der Forschung stehen (vgl. Flick/Kardoff/Steinke 2003, S. 17.) Unter Rückbezug auf den Ansatz des *Symbolischen Interaktionismus* (Blumer 1973), der davon ausgeht, dass „Menschen Dingen gegenüber auf der Grundlage von Bedeutungen handeln, die diese Dinge für sie besitzen“ (ebd. S.81) soll der subjektive Sinn von Handlungen, die sich in der vorliegenden Arbeit in der Bedeutungszuschreibung von Erfahrungen ausdrücken, untersucht werden.

8 Angewandte Forschungsmethoden

In der empirischen Untersuchung zur Beantwortung der Forschungsfrage stütze ich mich auf drei methodische Ansätze der qualitativen Sozialforschung: Die **Einzelfallanalyse**, das **problemzentrierte Interview** und die **qualitative Inhaltsanalyse**.

8.1 Einzelfallanalyse

Der Grundgedanke der vorliegenden Forschung bezieht sich auf wissenschaftliches Forschen durch die Analyse einzelner Fälle hinsichtlich eines bestimmten Gegenstandsbereichs. Dieses methodische Vorgehen beschreibt Mayring (1996) als zentralen Bezugspunkt qualitativer Forschung. Lamnek (2005) spricht von einer *Einzelfallanalyse*, die den Fall als solchen unter Einbezug von Kontextinformationen erschließen soll (vgl. ebd. S. 298). Für die vorliegende Forschungsarbeit bedeutet dies, dass die Einzelfälle sowohl objektiv unter Betrachtung bildungsbiographischer Rahmenbedingungen als auch subjektiv durch Bedeutungszuschreibungen im Interviewgespräch analysiert werden.⁶⁴ Der theoretische Bezug auf die Einzelfallanalyse begründet sich des Weiteren in der Forschungsfrage, die auf möglichst differenzierte Ergebnisse zielt, welche mit Hilfe einer detaillierten Fallbeschreibung gewonnen werden können (Mayring 1996, S. 28f).

8.2 Problemzentriertes Interview

Um die Bedeutung der Auslandserfahrungen der einzelnen Fälle zu erfassen, wurden Einzelinterviews mit ehemaligen ASA-Teilnehmern durchgeführt,⁶⁵ wobei die theoretische Anbindung an das von Witzel (1982, 1985) entworfene Konzept des *problemzentrierten Interviews* erfolgte. Dieses schlägt den Einsatz eines Kurzfragebogens vor, welcher Aufschluss über die Rahmenbedingungen des Untersuchungsgegenstandes und Kontextinformationen der Gesprächspartner geben soll (vgl. Witzel 1985, S. 89f).⁶⁶ Ein weiterer Vorteil der problemzentrierten Interviewform ist die Integration verschiedener methodischer Ansätze der Interviewführung: Die offene Erzählweise eines *narrativen Interviews* (vgl. Schütze 1983) wird mit einem struktu-

⁶⁴Vgl. hierzu den subjektiv-objektiven Charakter einer Bildungsbiographie, wie er in Kapitel 1.3 definiert ist.

⁶⁵Das Vorgehen bei der Fallauswahl wird in Kapitel 9.1 ausführlicher erläutert.

⁶⁶Dies entspricht dem einzelfallanalytischen Forschungsansatz, wie er in Kapitel 8.1 beschrieben ist.

rierenden Leitfaden (vgl. Witzel 1982, S. 90f) kombiniert. Die vorgegebene Struktur grenzt das Erzählfeld ein und orientiert sich an der hypothetischen Antwortstruktur der im Vorfeld erarbeiteten Unterfragestellungen. Dennoch gibt die Interviewform Raum für Erzählungen, die direkten Antworten auf Fragen des Leitfadens einen subjektiven Sinn geben können, wie es der qualitative Forschungsansatz postuliert.

Obwohl das problemzentrierte Interview für die Erforschung gesellschaftlich oder biographisch relevanter *Probleme* konzipiert wurde (vgl. Witzel 1982, S. 68), ist eine Anlehnung an Witzels Methode m. E. dennoch sinnvoll, da in der vorliegenden Arbeit statt eines biographisch relevanten Problems ein bestimmter Aspekt der Biographie eines Individuums in den Mittelpunkt der Untersuchung rückt. Um diesen Aspekt – in der vorliegenden Arbeit die Auslandserfahrungen mit ASA – aus anderen Komponenten der Bildungsbiographie herauszufiltern, ist eine Eingrenzung des Forschungsbereichs durch die Erhebungsmethode erforderlich. Diese Eingrenzung schafft das problemzentrierte Interview mit dem nicht zu offensichtlichen Einsatz eines Leitfadens, der Platz für freie Erzählpassagen bietet. Statt *problemzentriertes* Interview könnte man somit die Interviewmethode in der vorliegenden Anwendungsform auch „ereigniszentriert“ oder „themenzentriert“ nennen.⁶⁷

Neben dem Kurzfragebogen und dem induktiv-deduktiven Interviewstil ist ein weiteres Kennzeichen des problemzentrierten Interviews das so genannte „Postscriptum“ (vgl. Witzel 1982, S. 91f), ein direkt im Anschluss vom Interviewer angefertigtes Dokument, das der Reflexion der Interviewsituation dient und Aussagen im Vor- und Nachgespräch des Interviews festhält. Da dieses Protokoll in der vorliegenden Forschung hauptsächlich dazu dient, den Interviewkontext aus der Sicht der Forscherin festzuhalten, wird es im Rahmen dieser Arbeit als „Kontextprotokoll“ bezeichnet. Zusammen mit dem Kurzfragebogen und dem Interviewgespräch stellt das Kontextprotokoll ein zentrales Instrument der Datenerhebung im Sinne des problemzentrierten Interviews dar, das unterschiedliche Perspektiven, sowohl subjektive als auch objektive Aspekte der Bildungsbiographie der einzelnen Fälle zu erfassen versucht.

Die Interviews wurden mit einem digitalen Tonbandgerät aufgezeichnet, trotz der erzählungshemmenden Wirkung, die allerdings nur an wenigen Stellen der vorliegenden Interviews zu beobachten war. Die Tonbandaufnahme war m. E. unter den

⁶⁷ Witzel (1982) distanziert sich jedoch eindeutig von der Bezeichnung „themenzentriert“, da dieser Ausdruck bereits von Ruth Cohns (1980) geprägt wurde, deren Interviewmethode der Erforschung latenter Sinngehalte mit tiefenhermeneutischen Methoden dienen soll (vgl. Witzel 1982, S. 95)

gegebenen Bedingungen die effektivste Methode, ein Interview inklusive seiner erzählenden Passagen authentisch festzuhalten. Zudem kann die Hemmwirkung bei der untersuchten Zielgruppe gering eingeschätzt werden, da ein Großteil ehemaliger ASA-Teilnehmer als weltoffen⁶⁸ und interviewverfahren⁶⁹ eingestuft werden kann. Die Hemmschwelle wird weiterhin relativ gering gehalten, da sich das kleine, fast unscheinbare Aufnahmegerät nicht im ständigen Blickfeld der Befragten befand.

8.3 Qualitative Inhaltsanalyse

Die Auswertung der Interviews erfolgte in einem ersten Schritt anhand der Textstrukturierungsmethode der so genannten *Globalauswertung* (Legewie 1994). Mit Hilfe dieser Methode wurde das Interviewmaterial inhaltlich strukturiert und für die eigentliche Analyse vorbereitet (vgl. Flick 2006, S. 284). Dieser zweite Schritt orientierte sich anhand der *qualitativen Inhaltsanalyse* Mayrings (1994, 2003) und versteht sich ebenfalls als Ergänzung quantitativer Methoden bzw. deren Ergebnisse. Die zusammenfassende und inhaltlich-strukturierende Vorgehensweise der qualitativen Inhaltsanalyse dient der Beantwortung der Frage bezüglich der inhaltlichen Forderungen der drei untersuchten Aspekte der Bildungsbiographie. Der Ansatz einer explizierenden Inhaltsanalyse, die einzelne Textstellen im Gesamtkontext untersucht (vgl. ebd, S. 167), entspricht der Forderung der einzelfallanalytischen Vorgehensweise nach einer ganzheitlichen Sicht des Falls, auf die sich die Forschung in dieser Arbeit stützt. Die Analysemethode der vorliegenden Arbeit erfolgte somit mit Hilfe einer Kombination **inhaltlich-strukturierender** und **explizierender** Methoden der qualitativen Inhaltsanalyse.

⁶⁸ Vgl. hierzu die Erkenntnisse aus der Kulturvergleichenden Psychologie, wie sie in Kapitel 5.1 dargestellt wurden.

⁶⁹ 70% der ASA-Teilnehmer kommen aus den Geisteswissenschaften (vgl. Büttner/Storm S. 14) und hatten daher mit großer Wahrscheinlichkeit Erfahrung mit qualitativen Interviews.

9 Der Forschungsverlauf

9.1 Fallauswahl

Die Auswahl der „Fallgruppe“ (Flick 2006, S. 97) und der in die Auswertung miteinbezogenen Einzelfälle erfolgte in Anlehnung an qualitative Forschungsprinzipien in enger Abstimmung mit dem Erkenntnisinteresse des Forschungsvorhabens (vgl. ebd.). Wie die beschriebene Forschungsfrage erkennen lässt, sollen unterschiedliche Bedeutungszuschreibungen der Auslandserfahrungen durch Individuen dargestellt werden. Aus diesem Grund erscheint es sinnvoll, Interviewpartner zu wählen, deren Auslandserfahrungen sich so weit wie möglich unterscheiden. Um diese Erfahrungen im Nachhinein dennoch vergleichen zu können, ist es wichtig, dass alle Befragten den Auslandsaufenthalt unter gleichen oder zumindest ähnlichen Bedingungen erlebt haben. Eine Einbettung der Auslandsaufenthalte in ein auslandsbezogenes Bildungsprogramm bietet gemeinsame Rahmenbedingungen und hat außerdem den Vorteil, durch bereits vorhandene Strukturen Kontakt zu potentiellen Interviewpartnern zu finden.

Durch eine gezielte Fallauswahl potentieller Interviewpartner aus der Fallgruppe war es bereits im Vorfeld möglich, bestimmte Parallelitäten in Interviewaussagen zu vermeiden, um so gemäß dem Erkenntnisinteresse ein breites Spektrum an Erfahrungen zu erhalten. Zum einen sollten die Interviewpartner so ausgewählt werden, dass die Zeitspanne zur Programmteilnahme möglichst unterschiedlich groß ist – ein Kriterium, das letztendlich nicht vollständig eingehalten werden konnte.⁷⁰ Des Weiteren wurde darauf geachtet, dass sowohl ehemalige Teilnehmende mit akademischem als auch mit beruflichem Hintergrund mit einbezogen werden. Ein weiteres Auswahlkriterium der Interviewpartner stellte die räumliche Nähe der Interviewpartner zu meinem Wohnort dar, welches sich ebenfalls nicht komplett umsetzen ließ.⁷¹

Nachdem sechs Interviews ehemaliger ASA-Teilnehmender vorlagen, wurden unter Einbezug oben genannter Kriterien vier Interviews für die Auswertung ausgewählt.

⁷⁰Zwar ist die Zeitspanne bei Christoph (Teilnehmer 1990) und Anna (Teilnehmerin 2005) sehr unterschiedlich, jedoch ließ es sich nicht vermeiden zwei Interviews mit Teilnehmenden von 2003 (Melanie und Tobias) mit einzubeziehen.

⁷¹Anna wurde trotz weit entfernten Wohnortes aufgrund ihres nichtakademischen Hintergrundes interviewt (vgl. Kontextprotokoll Anna).

Die Anzahl der für die Auswertung relevanten Fälle war nicht im Vorfeld festgelegt, sondern ergab sich unter Berücksichtigung des begrenzten Rahmens dieser Arbeit sowie aus der prozessorientierten Vorgehensweise qualitativer Forschung, die eine schrittweise Erhebung und Auswertung des Materials als allgemeines Prinzip qualitativer Forschung bezeichnet (vgl. Flick 2006, S. 98).⁷²

9.2 Erhebung des Materials

Über bereits bestehende Kontakte zu ehemaligen Programmteilnehmern und zu hauptamtlichen Mitarbeitern des ASA-Programms hatte ich Zugang zum ASA-internen Alumni-Verteiler. In diesem Verteiler konnte ich mein Forschungsvorhaben vorstellen und auf diese Weise nach Interviewpartnern suchen. Des Weiteren appellierte ich in einem entwicklungspolitischen Internetforum an potentielle Interviewpartner, sich zur Verfügung zu stellen. Der Aufruf über einen Email-Verteiler führte mich zu meiner ersten Interviewpartnerin, Melanie, deren Interview mit in die Auswertung einbezogen wurde sowie zu Sophie und Florian, deren Interviews im Nachhinein nicht berücksichtigt wurden. Durch das Internetforum knüpfte ich Kontakt zu zwei weiteren Interviewpartnern, Kristian und Tobias. Schließlich ergab sich über einen weiteren privaten Kontakt eine Zusage von Anna, einer ehemaligen ASA-Teilnehmerin mit nichtakademischem Bildungshintergrund. Sowohl das Interview mit Kristian als auch die Gespräche mit Tobias und Anna flossen in die spätere Auswertung mit ein.

Nach einem Probeinterview mit einer Freundin, die über ASA-ähnliche Erfahrungen verfügte, konnte ich den erstellten Leitfaden überprüfen und verbessern, so dass ich vorbereitet das erste „richtige“ Interview mit Melanie führen konnte. Alle Interviews fanden zeitnah im Februar und März 2006 statt.

Mit Ausnahme des Gesprächs mit Christoph erfolgten alle Interviews in öffentlichen Räumen. Dies trug zu einer lockeren Gesprächsatmosphäre bei, war jedoch teilweise mit akustischen Problemen verbunden (vgl. Protokolle Melanie & Tobias). Der Kurzfragebogen, der Aufschluss über Rahmenbedingungen des Projektaufenthaltes und der Interviewpartner zum Zeitpunkt des Interviews geben sollte, wurde, nicht wie von Witzel (1982) vorgeschlagen, *vor* dem Interview (vgl. ebd. S.90), sondern *im Anschluss* an das Interviewgespräch vervollständigt, um ein Abgleiten in ein Frage-Antwort-Schema zu Beginn des Interviews auszuschließen. Eine weitere Befürch-

⁷²Glaser/Strauss (1965) sprechen in diesem Zusammenhang von „theoretischem Sampling“ (ebd. S. 92f).

tung des Einsatzes des Fragebogens vor dem Interview war, dass dieser die Interviewpartner bezüglich inhaltlicher Themen zu stark beeinflussen könnte.

Wie aus den Kontextprotokollen ebenfalls zu erkennen ist, berichteten alle Interviewpartner sehr offen von ihren Erfahrungen. Die Natürlichkeit der Interviewpartner lag nicht nur am Interviewleitfaden und den Interviewpartnern an sich, die, wie bereits erwähnt, als besonders aufgeschlossen gelten, sondern m. E. auch daran, dass ich als Forschende auf ähnliche Erfahrungen zurückgreifen konnte. Diese halfen mir dabei, die Aussagen meiner Interviewpartner besser verstehen und in bestimmten Situationen angemessen reagieren zu können.⁷³ Jedoch barg diese Tatsache auch die Gefahr, zu sehr auf eine persönlich-subjektive Ebene abzugleiten. Interviewsequenzen, in denen subjektive Elemente das Gespräch bestimmten, wurden nicht in die Auswertung mit einbezogen.⁷⁴

Eine ausführliche Reflexion der Interviews, welche Rahmenbedingungen und subjektiven Einschätzungen der Interviewsituation seitens der Forscherin beschreibt, kann in den Kontextprotokollen im Anhang dieser Arbeit nachgelesen werden. Diese erhalten außerdem eine zusammenfassende Aufzeichnung für die Fragestellung relevanter Inhalte der Gespräche, die außerhalb der Interviewsituation mit den Interviewpartnern geführt wurden und auch in die Auswertung mit einfließen.

9.3 Datenaufbereitung

Nach der Niederschrift der Kontextprotokolle direkt im Anschluss an die jeweiligen Gespräche wurden die 43 bis 55 Minuten langen Interviews ebenfalls mit einem geringen zeitlichen Abstand, wie von Mayring (1996) vorgeschlagen, in „normales Schriftdeutsch“ (ebd. S. 70) übertragen. Nach einer wortwörtlichen Transkription im ersten Schritt folgte demnach die Korrektur kleinerer Grammatikfehler und dialekt-behafteter Wörter. Sprachcharakteristika wie die Verwendung von Füllwörtern („Mmh“, „Jaja“), lang gezogenen Wörtern („Jaaaaa“; „Neeee“) und Sprechpausen versuchte ich in die Transkription einzubauen, da sie den Sprechrhythmus beschreiben, der bei der Interpretation dieser Textstellen in Zusammenhang mit dem Inhalt gesetzt werden kann.

Aufgrund eines Tonbandausfalls während des Interviews mit Melanie wurden deren letzten Aussagen nicht auditiv aufgezeichnet, sondern protokollartig niedergeschrie-

⁷³ Vgl. z.B. Melanie 480 sowie Kontextprotokolle Melanie & Anna.

⁷⁴ Wie zum Beispiel die Interviewszene Melanie 228ff.

ben. Diese Notiz erscheint in der Transkription, da sie Teil des Interviews ist. Sie darf nicht mit dem rezeptiven Protokoll, das eine eigenständige Quelle darstellt, verwechselt werden (vgl. Protokoll Melanie 49ff).

9.4 Datenauswertung

Im ersten Schritt der Interviewauswertung, die sich, wie bereits in Kapitel 2 erläutert, vor allem an theoretischen Überlegungen der qualitativen Inhaltsanalyse in Kombination mit einer Globalauswertung orientiert, wurden die Interviewtranskriptionen in inhaltlich zusammengehörende Abschnitte gegliedert und prägnante Textpassagen hervorgehoben. Die theoretisch untermauerten Teilfragen des Forschungsvorhabens⁷⁵ bilden die Hauptkategorien für die erste induktive Kategorisierung dieser Textpassagen: Persönlichkeitsentwicklung, Berufliche Weiterentwicklung und Multiplikatorfunktion. Alle relevanten Inhalte der Interviews sowie der Kontextprotokolle wurden einer oder mehreren Hauptkategorien zugeordnet, so dass für jedes Interview eine Sammlung an ausgewählten Zitaten entstand. Während dieses Prozesses entwickelte sich – entsprechend dem zirkulären Vorgehensprinzip qualitativer Forschung – eine weitere Hauptkategorie, unter welcher allgemeine Aussagen zum gesamten Auslandsaufenthalt gesammelt wurden. In einem weiteren Schritt wurden die gesammelten Interviewsequenzen innerhalb der Hauptkategorien thematisch geordnet, woraus deduktiv für jede Hauptkategorie einzelne Unterkategorien entstanden – mit Ausnahme der deduktiv gewonnenen Hauptkategorie „Gesamtbewertung des Auslandsaufenthaltes“, die nicht in Unterkategorien eingeteilt werden kann. Ein Vergleich der von Fall zu Fall abweichenden Unterkategorien führte zu deren erneuten Überarbeitung, so dass folgendes, auf alle Einzelfälle anwendbares Kategoriengerüst entstand:

⁷⁵ Vgl. hierzu die Ausführungen in Kapitel 6.

Gemeinsames Kategoriensystem

<u>Hauptkategorien</u>	<u>Subkategorien</u>
Persönlichkeitsentwicklung	Persönliche Orientierungspunkte
	Sich selbst besser kennen lernen
	Erweiterung des Bildungshorizontes
Berufliche Weiterentwicklung	Orientierungspunkte für die berufliche Weiterentwicklung
	Praktische Berufserfahrung
	Erweiterung von Wissen und Fähigkeiten
Multiplikatorfunktion	Engagement bei ASA
	Engagement außerhalb von ASA
	Engagement im Rahmen einer beruflichen Tätigkeit
Gesamtbewertung des Auslandsaufenthaltes	<i>(Keine)</i>

Nach der induktiv-deduktiven Kategorienbildung wurden für jedes Interview die wichtigsten Textpassagen den Subkategorien neu zugeordnet und inhaltlich zusammengefasst. So ergab sich für jedes Interview eine tabellenartige Übersicht der wichtigsten Zitate, ihrer inhaltlichen Aussagekraft - geordnet nach den gemeinsamen zugrunde liegenden Kategorien (vgl. Mayring 1994, S. 164ff). Diese bildeten die Basis für die Ergebnisdarstellung in Kapitel 10 und 11.⁷⁶

Die Kategorie „Gesamtbewertung des Auslandsaufenthaltes“, welcher Zitate zugeordnet wurden, die den Auslandsaufenthalt allgemein bewerten, taucht in der nachfolgenden Ergebnisdarstellung nicht als gesonderter Unterpunkt auf. Diese

⁷⁶ Vgl. hierzu die Beispielmatrix der Auswertung des Interviews mit Melanie im Anhang.

Interviewpassagen wurden entweder im Prozess der Ergebnisaufbereitung unter Berufung auf das explizierende Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 1994, S. 167) einer Kategorie erläuternd zugeordnet oder als Untermauerung zusammenfassender Schlussfolgerungen in die Darstellung mit einbezogen.

Parallel zur Auswertung der Interviews wurden Rahmeninformationen wie Projektdaten, Umfeld des Interviewers, Motivation des Auslandsaufenthaltes der Befragten zu den einzelnen Fällen gesammelt, die schließlich – in Kombination mit den Informationen aus dem Kurzfragebogen – der Erstellung einer Fallbeschreibung dienten.

IV ERGEBNISSE DER AUSWERTUNG

Zur Beantwortung der Fragestellung werden die Ergebnisse sowohl nach Interviewpersonen als auch nach Kategorien geordnet, dargestellt. Dabei unterstützen in der fallbezogenen Darstellung Zitate aus den Interviews die Aussagen zur Bedeutung von Auslandserfahrungen. Die vergleichende Darstellung im Anschluss knüpft an die Aussagen der Falluntersuchungen an und verzichtet somit auf den Beleg der Argumentation durch Zitate aus den Interviews.

10 Die Bedeutung der Auslandserfahrungen für die jeweiligen Fälle

Um die Bedeutung der Auslandserfahrungen für die weitere Bildungsbiographie der untersuchten Fälle in den Kontext des jeweiligen Lebensumfeldes zu setzen, werden im Folgenden zuerst die einzelnen Fälle in einer Fallbeschreibung vorgestellt, welche Rahmendaten zur Person und dessen Auslandsaufenthaltes mit ASA enthält. In einem zweiten Schritt soll die subjektive Bedeutung für die Bildungsbiographie bezüglich persönlicher und beruflicher Weiterentwicklung sowie hinsichtlich einer Multiplikatorfunktion Globalen Lernens analysiert und in Zusammenhang mit dem fallspezifischen Kontext gestellt werden. Für einen besseren Überblick orientiert sich diese Erörterung an dem in Kapitel 9.4 dargestellten Kategoriensystem, welches aus der induktiv-deduktiven Auswertung der Interviews entstand. Die Einzelfälle werden im Folgenden entsprechend der Reihenfolge dargestellt, in der die Interviews geführt wurden.

10.1 Fallstudie Melanie

10.1.1 Fallbeschreibung

Melanie arbeitete im Rahmen des ASA-Programms 2003/2004 in Benin in einem Ressourcenschutzprojekt, das die Erhaltung des natürlichen Ökosystems vor Ort unterstützt. Ihre Aufgabe im Projekt war es, zusammen mit ihrem Projektpartner eine Bestandsaufnahme des Ökosystems zu machen und die lokale Bevölkerung über das gravierende Problem der Erosion vor Ort aufzuklären. Dafür organisierten sie Workshops für einheimische Bauern und Fischer, in welchen sie alternative und schonende Möglichkeiten zur Nutzung der vorhandenen Ressourcen zusammen mit der Dorfbevölkerung erarbeiteten. Das Projekt verlief, obwohl Melanie die Partner-

organisation als unzuverlässig beschreibt, erfolgreich, da Melanie und ihr Projektpartner über ausreichendes Fachwissen verfügten und gut zusammenarbeiteten.

Trotz der positiven Projekterfahrungen war die Zeit in Benin für Melanie nicht immer einfach, weil sie sich, bedingt durch die fremde afrikanische Kultur und die emotionale Distanz zu ihrem ASA-Projektpartner, oft einsam fühlte. Des Weiteren war sie durch die Klima- und Nahrungsumstellung oftmals mit ihren Körperfunktionen beschäftigt, dass sie viele positive Dinge, wie z.B. die Schönheit der Natur, nicht genießen konnte. Dies war auch der Grund, warum Melanie bereits kurz nach ihrem Abschluss des Projektes zurück nach Deutschland flog, obwohl sie geplant hatte, noch ein paar Wochen durch Benin zu reisen.

Erste interkulturelle Alltagserfahrungen konnte Melanie bereits während eines Praktikums in Brüssel machen, wo sie in einer internationalen WG lebte. Eine schwedische Mitbewohnerin erzählte von ihren langen Reisen und weckte so in Melanie das Interesse, ebenfalls eine längere Reise anzutreten. Ermutigt von ihrer schwedischen Freundin flog sie für vier Wochen nach Indien, besuchte dort erst eine Bekannte und reiste drei Wochen durchs Land. Sie kehrte nach vielen positiven Erfahrungen zurück nach Deutschland, welches sie in diesem Moment als kalt und unfreundlich empfand, so dass sie es nicht erwarten konnte, die nächste Reise anzutreten.

Die Idee, nach Afrika zu fahren, entstand durch eine Professorin eines Seminars an der Universität. Beeindruckt von deren Erzählungen über ihre Zeit als Entwicklungshelferin in Afrika wuchs in ihr der Wunsch, dorthin zu fahren um „den Leuten [zu] helfen“ (Melanie 130). Wenig später entdeckte sie durch eine Freundin den ASA-Katalog und bewarb sich schließlich auf ein Ressourcenschutzprojekt in Benin. Da sie aufgrund ihrer fachlichen Qualifizierung genau auf das Projekt passte, war sie sich bereits vor der Zusage schon ziemlich sicher, dass sie genommen werden würde. Trotzdem war sie über die tatsächliche Zusage überglücklich, besonders weil sie sich zu jenem Zeitpunkt in Deutschland sehr unwohl fühlte, so dass sie sich sogar vorstellen konnte, für immer auszuwandern. Das Kennen lernen ihres Freundes kurze Zeit später jedoch bewirkte, dass sich ihre Vorfreude auf Afrika abschwächte und sie nach ihrem Aufenthalt in Benin nicht - wie von ihrer Indienreise – schweren Herzens nach Deutschland zurückkehrte. Nach ihrer Rückkehr beendete sie ihr Studium der Landschaftsplanung und arbeitete im Anschluss als Regionalmanagerin in Schleswig-Holstein. Zum Zeitpunkt des Interviews befindet sie sich auf

Jobsuche und absolviert währenddessen ein Praktikum in der Bremer Hafenverwaltung.

10.1.2 Auswertungsergebnisse

Entwicklung der Persönlichkeit

Durch die Erfahrungen in Afrika hat sich Melanies Verhältnis zum Heimatland Deutschland verändert. Als sie sich für das ASA-Stipendium bewarb, befand sie sich „in ´ner Krise“ (Melanie 57), da einige Freundschaften zerbrochen waren, und ihr die deutsche Kultur nach ihrer Indienreise als kalt und unfreundlich begegnete. Zu diesem Zeitpunkt konnte sie sich sogar vorstellen, ganz in ein anders Land zu ziehen (vgl. Melanie 62-68). Die fremdkulturellen Erfahrungen in Afrika führten jedoch wieder zu einer Annäherung an ihre Heimatkultur. Melanie wurde bewusst, welcher ihr kultureller Bezugspunkt ist und dass sie auch innerhalb dieses Kulturraumes leben möchte.

„Ich fing in Afrika richtig an, mich nach Deutschland zu sehnen. Nach Deutschland und Europa, nicht unbedingt jetzt Deutschland, aber nach Europa mich zu sehnen. Das Ganze, die ganze Art und Weise wie wir hier leben, wie wir hier unser Leben führen und so, das habe ich alles richtig schätzen gelernt. Und auch so das Gefühl, ich muss unbedingt weg, ich muss unbedingt woanders zwischenmenschliche Wärme finden und anders leben und so was alles, das war alles weg, das gab's nicht mehr. Ich wollte nach Europa, ich wusste, ich bin Europäerin, ich wollte in Europa leben [...]“ (Melanie 486-495)

Diese Identitätsfindung ist die Folge des Bewusstwerdens Melanies, dass sie mit einem fremdkulturellen Umfeld im Alltag nicht glücklich werden kann. Problematisch für Melanie war zum Beispiel die unterschiedliche Auffassung von öffentlichem und privatem Raum in der afrikanischen Kultur (vgl. Melanie 663ff). Die Tatsache, dass Melanie ständig von anderen Dorfbewohnern angesprochen und besucht wurde, hatte zur Folge, dass sie sich nicht zurückziehen und erholen konnte:

„[...] ich hatte keinen Privatraum, würde ich mal sagen. Es gab keinen Privatraum, den ich für meine Erholung, für meine Regeneration ganz stark brauchte [...]“ (Melanie 476-478)

Auch die Situation, als sie Bekannte besuchte, empfand sie als unangenehm, da sie als Europäerin mit weißer Hautfarbe immer im Mittelpunkt stand:

„[...] oder auch Leute zu besuchen und sich dann da hinzusetzen, das war immer irgendwie, immer wurde man irgendwie angesprochen, es passierte nicht das, was ich, sonst, wenn ich Leute besuche und dann da aufm Sofa saß, was ich erwarte was da passiert. Und das passierte irgendwie nicht. Und da gab's einfach schon so Unterschiede.“ (Melanie 681-686)

Weitere kulturbedingte Verhaltensunterschiede begegneten Melanie in der Zusammenarbeit mit der Partnerorganisation, die Melanie als „ziemlich schlecht“ (Melanie 242) bewertete sowie bei einer afrikanischen Behörde, als sie ihr Visum verlängern wollte. Der zuständige Beamte verletzte ebenfalls Melanies „Privatraum“ als er sie fragte, ob sie ihn nicht heiraten wolle (vgl. Melanie 585). Da er Melanies Pass – und somit die Befugnis über ihre Aufenthaltsdauer – besaß, empfand diese die Situation als „bedrohlich“:

„Ja, das war dann schon so, richtig, wo ich dachte, ok, das ist vielleicht schon so ne bedrohliche Situation glaub ich (...).“ (Melanie 590-591)

Die interkulturellen Handlungsunterschiede sind jedoch nicht nur auf die afrikanische Kultur zurückzuführen, sondern auch auf die Tatsache, dass Melanie in diesem Kulturkreis als Europäerin einen Sonderstatus innehatte, den sie als sehr lästig empfand:

„Ich hatte keine Lust mehr auf meine weiße Hautfarbe, dieses ständige exponiert sein, innerhalb der Menschenmengen, ständig ähm, ja so blöd dann auch irgendwie behandelt zu werden, so, die jungen Männer quatschen dich auch einfach nur an, ob du sie heiraten möchtest und sie nach Deutschland bringst, die Kinder quatschen dich an, ob du einen Stift oder Geld hast [...]“ (Melanie 414-421)

Doch nicht nur mit der kulturellen Differenz zu den Beninern konnte Melanie nicht umgehen, auch die Lebensbedingungen in Bezug auf Klima und Ernährung bewirkten, dass Melanie nach einem Monat nicht nur an ihre psychischen, sondern auch an ihre körperlichen Grenzen stieß:

„[...] und nach vier Wochen in Afrika, wie gesagt, da kriegte ich ne richtige, wie sagt man, Depression. Meine Stimmung ist total abgefallen, ich war irgendwie an nem Punkt, wo ich total erschöpft war, mental erschöpft, und hab mich davon auch nicht mehr wieder ganz erholt, glaub ich.“ (Melanie 407-4011)

„[...] und ich war letztendlich total einsam. Da ist mir irgendwie klar geworden, ich bin hier in Afrika, bin total einsam, und ich langweile mich teilweise zu Tode [...] der Geist fängt an zu hungern so nach irgendwie Nahrung, und der Körper fängt an zu hungern nach Eiweiß. Das ist also das Interessante, dass in Afrika die Nahrung so eiweißarm ist, dass es irgendwie Käse, Milch und so was gibt's da ja ganz wenig und so, und das drückt schon ein bisschen rein und so.“ (Melanie 429-445)

Diese schwierigen Erfahrungen arbeitete Melanie im ASA-Nachbereitungsseminar in Reflexionseinheiten auf. Als auch andere Teilnehmer ihre Erfahrungen bewerten sollten, wurde ihr bewusst, dass andere ASA-Stipendiaten ähnliche Stimmungstiefs bewältigten. Angeregt durch Impulse aus dem Nachbereitungsseminar, versuchte sie das Geschehene besser zu verstehen (vgl. Melanie 648-659) und hat dabei „eine Menge gelernt“ (Melanie 659).

Besonders deutlich wird ihre „innere“ Veränderung, als sie ihre Betreuer des Vorbereitungsseminars wieder trifft, und sie die scheinbar stillgestandene Entwicklung der Menschen in Deutschland mit ihrer Persönlichkeitsentwicklung während ihrer Abwesenheit vergleicht:

„[...] du siehst erst mal deine ganzen Betreuer wieder und hast den Eindruck, mmh, hier hat sich ja gar nicht so viel verändert, aber in meinem Leben hat sich fürchterlich viel verändert, bei Euch offensichtlich nicht so, ähm, ja, das war echt so, man kommt hier in Deutschland wieder an und merkt so, ja, das Leben geht hier irgendwie weiter und so ne, aber eben in mir selber hatte sich ja schon eine ganze Menge getan.“ (Melanie 617-624)

Nicht nur bezüglich einer Identitätsfindung hat sich bei Melanie „eine ganze Menge getan“ (Melanie 627), sondern auch hinsichtlich einer verbesserten Selbsteinschätzung. Melanie hat für sich gelernt, dass sie zwar gerne wieder ein neues Land erkunden möchte, jedoch nicht länger als vier Wochen dort bleiben kann:

„[...] ich würde überall für vier Wochen gerne wieder hinreisen, und ich weiß eben, dass bei mir nach vier Wochen der Einbruch kommt.“ (Melanie 903-905)

Sie unterscheidet dabei auch deutlich von Urlaubsreisen und einem längeren Aufenthalt im Land, im Rahmen dessen man den Alltag im Gastland hautnah erfährt (vgl. Melanie 907-912).

Die für Melanie nicht immer ganz leichten Erfahrungen während ihres Auslandsaufenthaltes bewertet sie jedoch – nach einer intensiven Reflexion des Geschehenen – als positiv für ihre persönliche Weiterentwicklung. Die Neuorientierung bezüglich ihres Lebensmittelpunktes und das Kennen lernen ihrer physischen und psychischen Grenzen beschreibt sie zusammenfassend als ein Ankommen bei sich selbst:

„[...] da kamen dann so die weisen Sprüche raus, auf Reisen findet man sowieso immer nur sich selbst, egal wo man hinreist und so, und ich glaube, das ist mir tatsächlich passiert. Dass ich bei mir selbst ein bisschen angekommen bin. (Melanie 542-544)

Dass sie die Zeit in Westafrika außerhalb ihres Projektes, also außerhalb ihrer Alltagserfahrungen mit der dortigen Kultur, sehr wohl genoss, zeigt sie im Nachgespräch, wo sie anhand von mitgebrachten Fotos von der tollen Landschaft schwärmt und von Menschen erzählt, die sie während ihrer Zeit in Benin unterstützten (vgl. Protokoll Melanie 70ff).

Aus den weiter oben erläuterten Aussagen Melanies geht hervor, dass die für sie schwierige fremdkulturelle Alltagssituation verbunden mit tropischem Klima und eiweißarmer Nahrung die Sehnsucht nach Deutschland auslöste und für ihre Entscheidung, ihren Lebensmittelpunkt in Deutschland zu behalten, verantwortlich

ist. Doch ein weiterer Faktor, den sie nur am Rande erwähnt, darf nicht außer Acht gelassen werden. Kurz vor der Abreise lernte sie ihren Freund kennen, der ihre Vorfreude auf den Aufenthalt in Benin abschwächt:

„Und dann kam leider etwas dazwischen, was es, glaub ich, alles sehr beeinflusst hat, also das Wiederkommen, und das Hinfahren auch, ich habe dann nämlich, äh, kurze Zeit später meinen Freund kennen gelernt. Hmm. [...] und dann irgendwann war das für unsere Beziehung war das fast ein bisschen traurig, dass eben klar war, ich würde dann im Herbst eben für drei, vier Monate, würde ich weggehen. Ja, und damit ist mir vielleicht [...] ein bisschen von dem, was ich da eigentlich wollte, nämlich das ich muss unbedingt aus Deutschland weg ich muss mein Glück woanders suchen, war in dem Moment gar nicht mehr so zwingend nötig, ich bin fast in den Flieger gestiegen und dachte so was Doofes.“ (Melanie 70-87)

Die Hoffnung, ihre kleine „Lebenskrise“ (vgl. Melanie 55ff) zu überwinden, hatte sie, in Erinnerung an die positive Erfahrung durch Indien, einem neuen Auslandsaufenthalt zugeschrieben. Das Kennen lernen ihres Freundes, mit dem sie zum Zeitpunkt des Interviews bereits zusammenlebt, bewirkte jedoch eine völlig andere Entwicklung. Die neue Beziehung zu einem geliebten Menschen holt Melanie aus ihrer Krise und erschwert ihr die Ausreise. Die Sehnsucht nach Deutschland ist daher auch als Sehnsucht nach ihrem Freund, nach Geborgenheit, nach Vertrautheit zu interpretieren, die sie in Benin vermisste. Die Tatsache, dass es einen Menschen in Deutschland gibt, der ihr all das geben konnte, machte es ihr vermutlich noch schwieriger, sich auf die fremdkulturelle Alltagssituation und die damit verbundenen Konflikte einzugehen. Es bleibt offen, ob die Entwicklung in und nach Afrika ebenso verlaufen wäre, wenn sie ihren Freund nicht kennen gelernt hätte und sie sich zum Zeitpunkt der Ausreise immer noch in der Krise befunden hätte, in der sie ein paar Monate zuvor steckte. Die Erwägung anderer Verlaufsoptionen unter anderen Umständen soll lediglich verdeutlichen, dass Melanies Afrika-Aufenthalt aus ihrer Sicht zwar einige Orientierungspunkte geben konnte, jedoch aus objektiver Sicht nicht allein verantwortlich für bestimmte Lebensentscheidungen Melanies gemacht werden dürfen.

Für die Entwicklung der Persönlichkeit war die Teilnahme am ASA-Programm nicht nur bedeutsam, weil sie Melanie geholfen hat, sich durch die beschriebenen Erfahrungen im Ausland besser kennen zu lernen und so ihrer Lebensorientierung bewusst zu werden, sondern auch, weil sie ihren Bildungshorizont durch einen Wechsel der Perspektive im Handeln in bestimmten Situationen im fremdkulturellen Alltagsumfeld erweitern konnte. Auch wenn einige interkulturelle Überschneidungssituationen nicht völlig konfliktfrei stattfanden, zeigt die Tatsache, dass ihr Projekt

relativ erfolgreich verlief und es ihr gelang, sich in den meisten Alltagssituationen im Projekt in die Denkweise ihrer afrikanischen Kollegen hineinzusetzen. Dies wird zum Beispiel deutlich, als sie von ihrem Workshop über Erosionsvermeidung berichtet:

„(Wir) haben mit denen die ganz simplen Erosionsvermeidungsdinge besprochen. Die waren glaub ich – das hört sich jetzt doof an – aber wir haben´s in der Uni gelernt, ganz normal, gegen den Wind stellt man ein paar Büsche auf, so in etwa, ja, das sind so Sachen, die sind für uns klar, wenn man aus dem Landschaftsbereich so ein bisschen kommt, aber den Leuten sind die aber nicht immer unbedingt klar“ (Melanie 369-374)

Melanie war erstaunt, dass die afrikanischen Teilnehmer selbst die scheinbar einfachsten Dinge nicht wussten. Für die Konzeption eines erfolgreichen Workshops musste sie sich jedoch in die Lage der Teilnehmer und deren Bildungsniveau versetzen.

Dass Melanie sich in andere Denkweisen hineinversetzen kann bzw. ihre Grundeinstellung während des Aufenthaltes an die beninische Lebensweise anpasste, zeigt eine weitere Situation, als ihr Freund in Afrika zu Besuch war und sie mit einem Kleinbus, der sehr langsam vorankam, an einen anderen Ort reisten. Während ihr Freund, kurz zuvor aus Deutschland angereist, völlig entnervt und ungeduldig war, zeigte Melanie Geduld und Gelassenheit, da sie in den vergangenen Monaten bereits mehrere ähnliche Situationen erlebt hatte. Diese Gelassenheit versucht sie auch in den Alltag nach Deutschland mitzunehmen, so dass sie sich nicht „über jeden Scheiß“ aufregen muss (vgl. Melanie 966-981). Der Perspektivenwechsel, den Melanie in ihrer Zeit in Benin in unterschiedlichen Situationen vollzog, hatte somit Einfluss auf eine grundsätzliche Lebenshaltung Melanies.

Auf den Vor- und Nachbereitungsseminaren konnte Melanie ebenfalls durch Gespräche mit anderen ASA-Stipendiaten ihren Bildungshorizont erweitern. Diese kamen aus anderen Fachbereichen oder fuhren in andere Länder oder andere Projekte und berichteten von ihren Erfahrungen aus einer völlig anderen Perspektive:

„Ja, das waren so Gruppen, da werden ja immer Leute zusammengeschnitten in etwa, und war das eben so, dass sie uns mit Westafrika und Brasilien zusammengesteckt haben, das hat Horizonte eröffnet, so´n bisschen, einfach zu sehen, es gibt auch Leute, die fahren nicht nach Afrika, sondern eben nach Brasilien, und dass die teilweise auch so´n bisschen anders drauf sind, mit Spanisch sprechen und so [...]“ (Melanie 212-218)

Sie assoziiert mit der Tatsache, dass die anderen Teilnehmenden andere Sprachen sprechen auch die damit verbundene Mentalität der jeweiligen Länder, die sich in den einzelnen Personen widerspiegelt. Es kann somit festgehalten werden, dass

Melanie während ihrer Zeit in Benin und durch Kontakte zu anderen ASA-Teilnehmenden gelernt hat, Dinge aus anderen Perspektiven zu betrachten und andere Denkweisen einzunehmen - jedoch mit der Folge, dass sie für sich beschlossen hat, diese Erfahrungen nicht noch einmal machen zu wollen. Dass sie besonders nach ihrem Auslandsaufenthalt in Benin eine europäisch geprägte Sichtweise vertritt, wird nicht nur durch die Erfahrungen in kulturellen Überschneidungssituationen deutlich, sondern offenbart sich auch im Gespräch im Anschluss an das Interview, als sie Fotos aus ihrer Zeit in Afrika zeigt und die europäischen Kolonialbauten mit den afrikanischen Gebäuden vergleicht (vgl. Protokoll Melanie 80ff).

Berufliche Weiterentwicklung

Der Prozess der Identitätsfindung bezüglich der Heimatkultur hatte auch Einfluss auf die weitere Berufsorientierung Melanies. Da ihr bewusst wurde, dass sie in ihrem vertrauten kulturellen Umfeld leben möchte, war sie nach ihrer Rückkehr nicht mehr motiviert, in einem Entwicklungsland zu arbeiten:

- M: Und ich kann's dir gleich sagen, das war der Anlass, warum ich nach Afrika wollte, und getrieben von diesen „Ich muss den Leuten helfen“ [lacht laut auf]
- I: Ja, genau, man muss was machen
- M: [lacht] Ja, ich muss was machen, ich muss den Leuten helfen, und ich bin wiedergekommen und war komplett geheilt
- I: Ahhja
- M: Ja, das war so, vielleicht hab ich dir jetzt schon was vorweg genommen, aber das war so. Und das war so die wichtigste Erfahrung.
(Melanie 128-137)

Melanie zielt mit dieser Aussage jedoch nicht auf ehrenamtliches Engagement für entwicklungspolitische Themenfelder, sondern vor allem auf eine berufliche Tätigkeit in der Entwicklungszusammenarbeit. Sie engagierte sich zwar weiter bei ASA, trennte dies jedoch eindeutig von ihrem Berufswunsch, in der Entwicklungszusammenarbeit tätig zu werden:

„Aber ich selber kam eben aus Afrika wieder und hatte mit dem Berufswunsch Entwicklungszusammenarbeit abgeschlossen.“ (Melanie 795-797)

Die Erfahrungen des Auslandsaufenthaltes mit ASA hatten somit hinsichtlich einer Heranführung an das Berufsfeld Entwicklungszusammenarbeit, wie es noch bis Mitte der 90er Jahre explizites Programmziel von ASA war, bei Melanie einen gegensätzlichen Effekt. Ihre spätere berufliche Tätigkeit als Regionalmanagerin auf einer Insel in Deutschland weist jedoch inhaltliche Parallelen zur Projektarbeit in

Benin auf (vgl. Melanie 826-833). Melanie erkennt diese Parallelen und vergleicht ihre Tätigkeit als Regionalmanagerin mit Entwicklungshilfe in Deutschland:

„[...] aber was ich eben letztendlich gemacht habe, ist, glaube ich, ich bin dann ja in die regionale Entwicklung gegangen. [...] Also regionale, ländliche Entwicklung in Deutschland/ und hab immer so das Gefühl, ich mach jetzt Entwicklungspolitik in Deutschland [lacht].“ (Melanie 812-817)

Die berufliche Weiterentwicklung von Melanie kann somit in Zusammenhang mit den praktischen Erfahrungen während ihres Aufenthaltes in Benin gesehen werden. Da Melanie jedoch bereits vor der ASA-Teilnahme im Rahmen ihres Studiums und durch Praktika Fachwissen zu Ressourcenschutz und regionaler Entwicklung erworben hatte, ohne welches sie für das ASA-Stipendium wahrscheinlich nicht angenommen worden wäre, kann nicht unbedingt von einer durch das ASA-Programm bedingten fachlichen Orientierung in Melanies beruflicher Laufbahn gesprochen werden. Jedoch sind besonders bei einer akademischen Ausbildung praktische Erfahrungen für den Einstieg in das Berufsleben und die berufliche Weiterentwicklung von großer Bedeutung.⁷⁷

Hinsichtlich der beruflichen Weiterentwicklung führte die Teilnahme am ASA-Programm im Fall von Melanie somit zwar zu einer Abwendung vom Betätigungsfeld Entwicklungszusammenarbeit, jedoch kann auf eine Intensivierung ihres Fachwissens durch praktische Anwendung ihres im Studium erlernten Wissens geschlossen werden. Bei der Vorbereitung und Durchführung von Workshops über Bodenerosion (vgl. Melanie 363ff) konnte sie zum Beispiel ihr theoretisches Wissen in der Praxis anwenden. Melanie stellt jedoch im Interview keinen direkten Bezug zwischen ihren praktischen Erfahrungen und ihrer späteren beruflichen Tätigkeit her, sondern bestätigt lediglich, dass sie durch die Projektarbeit in Benin einen interessanteren Lebenslauf hat und sich dadurch ihre Jobchancen vergrößern:

- I: Und meinst Du, dein ASA-Aufenthalt im Lebenslauf hat dir da irgendwie weitergeholfen, bei der Jobsuche, mein ich? Fanden die das super?
- M: [acht] ich hab erst neulich erst jemanden meine Bewerbung initiativ auf den Tisch gelegt und gesagt, ich möchte bei Ihnen arbeiten, und der schlägt das auf und meinte: Aah, sie waren in Benin, hochinteressant. [lacht laut] (...) und dann denk ich dann, ja, ich war in Benin, genau. (...) Ähhm (...) [Stimme wird nachdenklicher] und das glaube ich schon. (Melanie 834-842)

Melanie selbst sieht den Vorteil für ihre berufliche Weiterentwicklung vor allem in der Auslandserfahrung an sich und dem in diesem Zusammenhang besuchten Sprachkurs, der ihrer Ansicht nach ihre Bereitschaft, für Neues offen zu sein, bezeugt:

⁷⁷ Vgl. hierzu die Erläuterungen in Kapitel 5.2.

„Ich habe nämlich im Vorfeld, habe ich noch einen kleinen Sprachkurs gemacht, ich wusste, dass da in der Region wo ich hingehere wird Hausa gesprochen, und ich hab also über den IJA⁷⁸ hab ich einen Sprachkurs gemacht in Hausa, und das lege ich überall mit bei, erst mal als Beweis dafür, dass ich erst mal mich, ja, so ne Art Beweis dafür, dass ich bereit bin, mich auf neue Dinge einzulassen, und da auch sogar bereit bin, ne neue Sprache dazuzulernen. (...) und ähm (...) das (...) ja, ich weiß nicht, ob die Leute das dann auch so sehen, aber ja (...) [lacht] (...) für mich ist das so“ (Melanie 835-852)

Auch an dieser Stelle wird deutlich, dass der Auslandsaufenthalt für Melanie vor allem eine Bedeutung für die persönliche Weiterentwicklung hat. Als sie nach einem Vorteil ihrer Auslandserfahrungen für ihre berufliche Weiterentwicklung gefragt wurde, nimmt sie wiederum Bezug auf ihre persönliche Entwicklung. Praktische Berufserfahrung, die sie durch die Anwendung ihres im Studium erworbenen Wissens sammeln konnte und sich positiv auf den beruflichen Werdegang ausüben⁷⁹, lässt sie völlig außen vor. Daraus lässt sich schließen, dass die Erfahrungen im Ausland für Melanie nicht sehr bedeutend für ihre berufliche Weiterentwicklung sind.

Multiplikatorfunktion Globales Lernen:

Da Melanie die Erfahrungen während ihres Auslandsaufenthaltes trotz aller Schwierigkeiten positiv bewertet und von dem trennt, was ASA ihr als Organisation geboten und für sie geleistet hat (vgl. Melanie 742ff), engagierte sie sich nach ihrer Rückkehr bei ASA. Sie ist sich zwar sicher, dass sie beruflich nicht in der Entwicklungszusammenarbeit tätig sein möchte, jedoch ist sie von dem Konzept des ASA-Programms im Hinblick auf entwicklungspolitische Bildungsarbeit in Deutschland überzeugt (vgl. Melanie 746f) und hat sich deshalb in die ASA-Programmkommission wählen lassen. Ihre Tätigkeit im Rahmen dieses Amtes spezifiziert sie nicht weiter, dafür stellt sie wiederum ihre persönliche Weiterentwicklung durch den Austausch mit anderen ehemaligen ASA-Teilnehmern in den Vordergrund:

„(Ich war) noch zwei Jahre lang bei ASA in der Programmkommission, d.h. in dem entscheidenden Gremium, da war ich mit drin, und habe dann nach meiner Vorbereitungsgruppe noch mal ganz andere Leute von ASA und über ASA kennen gelernt, denn aus meiner Vorbereitungsgruppe war ich da fast die einzige, oder wir waren da zu zweit, ich bin als TV bin ich gewählt worden.“(Melanie 729-735)

Dass sie sich zum Zeitpunkt des Interviews nicht mehr bei ASA engagiert, begründet sie, fast entschuldigend, mit zeitlichen Engpässen (vgl. Melanie 748f). Eine Multiplikatorfunktion Globalen Lernens geht jedoch aus ihrem Engagement bei ASA

⁷⁸ Internationale Jugendaustauschorganisation.

⁷⁹ Vgl. hierzu Kapitel 5.2.

nicht hervor. Im Rahmen ihrer Tätigkeit als TV sprach sie von organisatorischen und inhaltlichen Aufgabenbereichen, wobei sie bedauerte, dass ihre persönlichen Erfahrungen in diesem Zusammenhang nicht mit einbezogen werden konnten. Diese versuchte sie jedoch in Gesprächen in ihrem privaten Umfeld weiterzugeben. Nach ihrer Rückkehr organisierte sie hierfür eine Afrika-Info-Party:

„Jaa, also zuhause haben wir, also in Hamburg haben wir mal ein paar Leute eingeladen, so ne kleine Nachmittagsparty gemacht, ich hab afrikanisch gekocht, und wir haben eben Fotos aufgehängt auf so ner Schnur, quer den ganzen Flur entlang, und so nach einigen Themen geordnet, und hab dann richtig so mit den Leuten einen kleinen Rundgang gemacht, und hab so erzählt, was da so passiert ist, hab über AIDS gesprochen, über Erosion [...]“ (Melanie 557-564)

Nachdem sie ihre Erfahrungen in Benin mit anderen ASA-Teilnehmern austauschen konnte, wurde ihr im Laufe dieser Party mit Freunden, die nicht über ähnliche Erfahrungen verfügte, bewusst, dass ihre Erfahrungen etwas Besonderes sind:

„[...] da hab ich erst gemerkt während ich das so erzählte, dass die Leute in Deutschland das eben xxxxxx, das die das eben nicht wissen, dass ich eben Erfahrung gesammelt habe, ähm (...) [...] Nee, ja, das fanden einige Leute glaub ich schon ziemlich außerordentlich, was man da so erzählt, mmhmmm.“ (Melanie 564-571)

Indem sie von ihren Erfahrungen in Afrika berichtete gibt sie nicht nur Wissen und Perspektiven der Situation in Benin im Sinne der Multiplikatorfunktion weiter, sondern reflektiert auch selbst die Geschehnisse ihres Auslandsaufenthaltes. An einigen Stellen im Interview (vgl. z.B. Melanie 840f) und noch mehr im Nachgespräch (vgl. Protokoll Melanie 62ff) wird eine Reflexion des Erlebten, während sie von ihren Erlebnissen berichtet, durch eine nachdenkliche, reflektierende Erzählweise ersichtlich. Als sie nach ihrer Rückkehr verschiedenen Freunden und Bekannten von ihren Erfahrungen erzählte, stießen sie nicht überall auf Verständnis. Vor allem ihre negativen Erlebnisse, die sie auf ihre Hellhäutigkeit zurück führt, konnte nicht von allen Gesprächspartnern nachvollzogen werden:

„ [...] trotzdem war auch meine Erfahrung da mit meiner weißen Hautfarbe da nach Afrika zu reisen auch ganz fürchterlich, ja, aber damit kann man eben in bestimmten Kreisen keinen Blumentopf gewinnen. (...) Weil das interessiert die einfach nicht. Das ist denen wurscht.“ (Melanie 938-942)

Als ihr indirekt vorgeworfen wurde rassistisch zu sein, wusste sie zum damaligen Zeitpunkt nicht, wie sie darauf reagieren sollte. Nach einer Reflexion der Erfahrungen in weiteren Gesprächen fühlt sie sich zum Zeitpunkt des Interviews jedoch in der Lage, auf eine solche Situation adäquat zu reagieren:

„[...] vielleicht könnte ich das heute handeln, vielleicht muss das erst mal passieren, bis man anfängt, damit umzugehen auch, und ich könnte [...] heute sagen, natürlich, darum ging's in dem Moment doch gar nicht“ (Melanie 929-932)

Melanie beschreibt die Situation nach ihrer Rückkehr insgesamt als schwierig, weil sie entgegen den Erwartungen ihres Umfeldes nicht ausschließlich positives berichten konnte:

„[...] es war für mich natürlich relativ schwer, wiederzukommen und nicht sagen zu können, es war alles super, es war alles supertoll und ich würde sofort wieder hinfahren. Und gerade bei meinem Vater/ meine Eltern sind getrennt, und mein Vater ist auch mit ner anderen Frau zusammen, und diese andere Frau war auch viel in anderen Ländern, und denen beiden klar zu machen, dass man in einem so langen Zeitraum, dass man dann echt nur noch weg möchte, nur noch zurück möchte, das war den beiden kaum klarzumachen.“ (Melanie 890-899)

Aufgrund dieser Erfahrungen mit einigen Gesprächspartnern erzählt Melanie selten von ihrem Benin-Aufenthalt, obwohl es ihr sichtlich Spaß machte, ihre Erlebnisse einer „kompetenten“, sprich interessierten und verständnisvollen Gesprächspartnerin zu erzählen (vgl. Protokoll Melanie16ff).

In der vorangegangenen Beschreibung wurde dargestellt, wie Melanies Persönlichkeit im Hinblick auf eine bewussteren Lebensorientierung und verbesserten Selbstkenntnis durch die Teilnahme am ASA-Programm gestärkt wurde. Es bleibt jedoch unklar, ob sie sich der globalen Dimension, wie sie in Kapitel 3.2 erläutert wurde, und die sich daraus ergebenden Auswirkungen individuellen Verhaltens (vgl. Kapitel 4.2.1), bewusst geworden ist. Sowohl im Rahmen ihres Engagements bei ASA als auch in Gesprächen über ihren Aufenthalt in ihrem persönlichen Umfeld stehen nicht globale Vernetzungen sowie die daraus entstandenen Probleme und Lösungsvorschläge im Mittelpunkt, sondern die Aufarbeitung ihrer eigenen Erlebnisse. Neben der indirekten Multiplikatorfunktion, die sich in ihrer Tätigkeit bei ASA und durch Gespräche mit Freunden und Bekannten vermuten lässt, versucht sie durch Gelassenheit in stressigen Lebenssituationen die Ruhe der afrikanischen Lebensweise ihrem unmittelbaren sozialen Umfeld zu vermitteln (vgl. Melanie 967ff). Sie wirkt somit in alltäglichen Lebenssituationen als Multiplikatorin eines Hauchs afrikanischer Mentalität.

10.1.3 Zusammenfassung

- I: So, ja, (...) jetzt bist du ja schon fast drei Jahre wieder zurück, und wie würdest du den gesamten ASA-Aufenthalt einordnen, in deinem Leben mein ich, welchen Stellenwert hat der für dich?

M: Einen ganz wichtigen. Einen ganz wichtigen, immer noch. (Melanie 944-948)

Die bedeutendste Auswirkung der Erfahrungen in Benin beschreibt Melanie hinsichtlich ihrer neuen persönlichen Lebensorientierung nach dem Auslandsaufenthalt, die für sie auch zum Zeitpunkt des Interviews noch grundlegend den Alltag und Zukunftspläne bestimmt. Melanie strebt nicht mehr danach, ihr Glück im Ausland zu finden, sondern besinnt sich durch die fremdkulturellen Erfahrungen auf ihre eigene kulturelle Herkunft.

Sie beschreibt den Aufenthalt insgesamt als „Meilenstein für [ihr] Leben, um Entscheidungen zu treffen“ (Melanie 551). Die Entscheidung, in Deutschland leben und arbeiten zu wollen, stellt in diesem Zusammenhang die wichtigste Lebensorientierung Melanies dar.

Diese Entscheidung hat auch, aufgrund der regionalen Orientierung nach Deutschland eine berufliche Neuorientierung zur Folge, die den Berufswunsch, in der Entwicklungszusammenarbeit tätig zu sein, ausschließt, denn für Melanie bedeutet Entwicklungszusammenarbeit nicht „in Europa, in nem schönen, weichen, warmen Ledersessel zu sitzen“ (Melanie 802f), sondern praktisch in einem Hilfsprojekt in einem Entwicklungsland tätig zu sein. Inhaltliche Parallelen ihrer späteren Arbeit zu der Tätigkeit bei ASA lassen ebenso wenig auf eine neue berufliche Orientierung durch die Teilnahme am ASA-Programm schließen, da sie bereits, um bei ASA angenommen zu werden, diesselben fachlichen Qualifikationen vorweisen musste.

Die Teilnahme am ASA-Programm stellt für Melanie nur eine geringe Bedeutung im Hinblick auf eine spätere Multiplikatorfunktion globaler Lerninhalte dar, wie es das pädagogische Konzept des Programms als Ziel hat. Sie engagiert sich zwar bei ASA und berichtet über ihre Erfahrungen, jedoch stehen dabei immer ihre persönlichen Erlebnisse, die sie im Rahmen dieses Engagements reflektiert und verarbeitet, im Mittelpunkt. Als sie auch auf die Frage nach einem Vorteil durch ASA für ihre berufliche Weiterentwicklung auf verbesserte Persönlichkeitskompetenzen hinweist, wird deutlich, wie wichtig die Erfahrungen bei ASA für ihre persönliche Entwicklung waren und auch zum Zeitpunkt des Interviews immer noch sind:

„[...] und (ich) trage trotzdem alles, was ich erlebt habe, und alle Erfahrungen, auch krank gewesen zu sein aber auch die ganzen schönen Dinge, die man halt so trotzdem mitnimmt, das trage ich irgendwie alles mit mir [...].“ (Melanie 547-550)

10.2 Fallstudie Tobias

10.2.1 Fallbeschreibung Tobias

Tobias war im Jahr 2003 ASA-Stipendiat für ein Nord-Süd-Projekt, das einen ehemals stattfindenden Jugendaustausch zwischen einem bayrischen Dorf und einem Dorf im Norden Israels reaktivieren sollte. Von August bis Mitte Oktober 2003, während der so genannten „Nordphase“, arbeitete er zusammen mit einer deutschen und zwei israelischen Projektpartnern in dem bayrischen Ort Weihenstephan, um dort die kommunale Jugendarbeit zu unterstützen und die Reaktivierung des Austausches zu planen. Für die anschließende Südphase flog Tobias nach Israel, um dort in einem Jugendzentrum in der Partnerstadt mitzuarbeiten und den Austausch von der israelischen Seite aus zu organisieren. Jedoch gab es bei Tobias' Projekt einige Schwierigkeiten, so dass am Ende der Projektphase keines der Projektziele erreicht werden konnte. Es kam weder zu einer Reaktivierung des Jugendaustausches noch zu einem positiven interkulturellen Austausch innerhalb des binationalen ASA-Teams. Dies lag zum einen an einer gravierenden Fehlplanung des Projektes seitens der Initiatoren und zum anderen an der Wahl ungeeigneter Teampartner, die weder auf persönlicher noch auf fachlicher Ebene zu einem Konsens fanden. Als Hauptproblem stellte sich jedoch heraus, dass es während der gesamten Projektphase den ASA-Stipendiaten auf Grund ungünstiger Rahmenbedingungen nicht möglich war, das Projekt überhaupt zu beginnen. In der Nordphase mangelte es wegen Ferienzeit nicht nur an Jugendlichen im Ort, sondern auch an Kooperation der Projektbeauftragten der kommunalen Jugendeinrichtung. Während der Südphase in Israel legte ein Streik gegen Zuwendungskürzungen sämtliche Aktivitäten im Jugendhaus lahm, in dem die ASA-Stipendiaten arbeiten sollten. Die Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit mit den israelischen Projektpartnern und Diskrepanzen mit der deutschen Tandempartnerin führten schließlich dazu, dass Tobias in der Südphase frühzeitig aus dem israelischen Dorf abreiste und seine verbleibende Zeit nutzte, um ein weiteres Praktikum in Jerusalem zu machen.

Der Israel-Aufenthalt war für Tobias nicht der erste längere Auslandsaufenthalt. Der Islam- und Erziehungswissenschaftler studierte zuvor ein halbes Jahr in der Türkei und absolvierte ein Praktikum bei der Friedrich-Ebert-Stiftung in Jordanien. Nach diesen ersten praktischen Erfahrungen im Ausland konnte er sich vorstellen, auf internationaler Ebene beruflich tätig zu werden. Vom ASA-Programm hatte er schon längere Zeit zuvor gehört, entdeckte es jedoch erst wieder, als ihm der Projektkatalog durch Zufall in die Hand fiel. Mit der Motivation, ein weiteres Auslandspraktikum

zu machen, um weitere Praxiserfahrungen zu sammeln, bewarb er sich schließlich bei ASA. Er freute sich zwar über eine Zusage für die Aufnahme in das Programm, fand die von ASA geforderten Vorbereitungsseminare jedoch überflüssig, da er glaubte, die meisten Inhalte sowieso schon zu kennen. Nach der Teilnahme am ersten Vorbereitungsseminar revidierte er jedoch diese Einstellung.

Nach dem ASA-Aufenthalt wollte Tobias so schnell wie möglich sein Studium beenden, doch sein Engagement bei der Gründung einer Nichtregierungsorganisation, die sich für Frieden, Demokratie und Austausch von jungen Menschen in der islamischen Welt einsetzt, war mit einem erheblichen Arbeitsaufwand verbunden, so dass sich sein Studienabschluss auf das Jahr 2006 verschob. Zum Zeitpunkt des Interviews, Anfang 2007, ist der 29-Jährige einer von 20 Stipendiaten des Postgraduierten-Studiengangs für Führungskräfte der Entwicklungszusammenarbeit am Seminar für Ländliche Entwicklung der Humboldt-Universität Berlin.

Da die Besonderheit an Tobias' Projekt der Nord-Süd-Charakter ist und der Auslandsaufenthalt an sich nicht unabhängig von der Nordphase im eigenen Land betrachtet werden kann, fließt in die Auswertung des Interviews mit Tobias sowohl die Südphase, also der Auslandsaufenthalt, als auch die Nordphase in Deutschland mit ein. Die Tatsache, dass die kulturelle Umgebung während der Nordphase in einem bayrischen Dorf sich sehr von der gewohnten städtisch geprägten Heimatumgebung unterscheidet, legitimiert dieses Vorgehen, ebenso wie die Teilnahme israelischer Tandempartner im Projekt, die auch der Nordphase einen interkulturellen Charakter verleihen.

10.2.2 Auswertungsergebnisse

Entwicklung der Persönlichkeit

Bedeutend für die Entwicklung der Persönlichkeit von Tobias waren das Zusammenwohnen und Arbeiten mit den ASA-Stipendiaten in seinem Projektteam. Besonders das Zusammenleben mit der deutschen Teampartnerin, welches trotz der unterschiedlichen Charaktere nur mit kleineren Konflikten behaftet war, beschreibt Tobias als persönliches Erfolgserlebnis:

„[...] es gab auf jeden Fall auch viel persönlichen [lacht] Erfolg, so, ja, auf der psychosozialen Ebene [lacht] weil ich dann eben mit dieser Frau zusammenwohnte und wir eben auch echt so [...] überhaupt nicht zusammen passten.“
(Tobias 482-492)

Die verschiedenen Persönlichkeitseigenschaften der beiden drückte sich in Interessenunterschieden (Tobias wollte z.B. im Gegensatz zu ihr politisch aktiv sein (vgl. Tobias 492ff)) und Verhaltensweisen aus, vor allem während des Aufenthaltes in dem kleinen israelischen Dorf, in dem sie – als ehemalige Teilnehmerin des zu aktivierenden Jugendaustausches – reichliche Männerbekanntschaften pflegte:

„[...] sie hat sich dann irgendwie so durchs Dorf gevögelt. [lacht] Also nicht übertrieben, wirklich, das war echt so. Das war eben halt ein kleines Dorf, also, und die Leute wussten, keine Ahnung, wann wir das Licht ausmachen, und das ist schon komisch, in nem arabischen Dorf, wenn zwei Unverheiratete zusammen leben in nem Haus und na ja, wenn dann halt Jungs aus diesem Dorf da aus diesem Haus da ein- und ausgingen, dann kriegt das natürlich jeder mit, und das war eben schon echt so (...) na ja (...) sehr grenzwertig.“(Tobias 507-515)

Vor dem Hintergrund dieser Unstimmigkeiten wird deutlich, dass ein psychologisch geschicktes Sozialverhalten von Tobias gefordert war, um das Zusammenleben mit ihr zu meistern. Indirekt wurde nämlich auch er selbst von den Dorfbewohnern mit ihrem „grenzwertigen“ Verhalten konfrontiert.

Doch nicht nur das Leben in dem israelischen Dorf, sondern auch das dörfliche Umfeld des bayrischen Ortes in der Nordphase stellte sich als persönlichkeitsprägende Erfahrung heraus. Dieses unterschied sich nämlich bezüglich Infrastruktur und Mentalität stark von seinem Heimatort Berlin. Tobias konnte sich aufgrund eingeschränkter Mobilität nicht frei bewegen und musste auf Freizeitmöglichkeiten verzichten. Unter Berücksichtigung der chaotischen Projektarbeit, die keine Herausforderung für Tobias darstellte und der zwischenmenschlichen Probleme - sowohl zwischen den ASA-Stipendiaten als auch mit der Jugendbeauftragten vor Ort - kann angenommen werden, dass nicht nur der Aufenthalt in Israel sondern auch die Erfahrungen in Weihenstephan Tobias an seine persönliche Grenzen stoßen ließ.

Neben diesen „grenzwertigen“ Erfahrungen über den gesamten Projektzyklus hinweg konnte Tobias seine interkulturelle Kompetenz während seines Aufenthaltes in Israel verbessern. Obwohl er glaubte, anderen Kulturen und ihren Handlungsmustern gegenüber bereits „total sensibel“ (Tobias 471f) zu sein, gesteht er rückblickend, dass er sich in seiner Selbsteinschätzung interkultureller Handlungskompetenz getäuscht hatte. Er begriff zum Beispiel nicht, dass das Projekt aufgrund eines Streiks im Jugendheim auf keinen Fall stattfinden konnte, was die israelischen Projektpartner ihm jedoch nicht direkt sagen konnten:

„[...] da hab ich damals ziemlich viel gelernt, wo ich damals dachte, ach ich bin ja interkulturell schon total sensibel, so, dass ich im Prinzip so das durchschaue, aber ne, gar nicht. Ich hab überhaupt nicht mitbekommen, was die mir

sagen wollten, ich glaube, die wollten mir eigentlich, na ja, wenn wir was gemacht hätten, hätte das deren Streik durchbrochen, aber sie hatten uns ja eingeladen, deswegen konnten die ja auch nicht sagen, ja, ne, ihr könnt gar nichts machen“ (Tobias 470-477)

Nachdem ihm bewusst wurde, dass es kein Projekt geben wird, beschloss er, aus dem Dorf abzureisen - mit der Befürchtung, damit die israelischen Projektpartner zu beleidigen. Als sich herausstellte, dass diese jedoch sehr erleichtert waren, als Tobias sich entschloss, das Projekt aufzugeben, erkannte er das – kulturell geprägte – höfliche Verhalten der israelischen Projektpartner gegenüber seinen Gästen:

„Genau, ich bin dann irgendwann aus diesem Dorf dann weggegangen, weil irgendwie klar war, es wird irgendwie gar nichts passieren, wo ich am Anfang total viel Angst hatte, dass jetzt die Leute furchtbar beleidigt sind, aber im Prinzip war es einfach genau das, was sie wollten, na ja, sie wollten halt einfach, na ja, sie konnten ja quasi nicht sagen, dass wir woanders hingehen sollen, aber die waren glaub ich sehr erleichtert.“ (Tobias 549-553)

Tobias lernte jedoch nicht nur in Israel fremdkulturelle Handlungsmuster kennen, sondern musste sich bereits in Deutschland in das Denken und Handeln der israelischen Projektpartner versetzen. In der Zusammenarbeit mit ihnen und den Projektverantwortlichen vor Ort agierte er in mehreren Situationen als Vermittler:

„Und dazwischen war ich dann immer so der, der vermitteln musste, zwischen den Israelis, die keinen Bock hatten, was zu machen, oder es auch nichts gab, was sie machen konnten. Und diesen Hauptamtlichen, die total frustriert waren, weil die meinten, die hätten keine Lust irgendwas zu machen, aber auch nichts anbieten konnten, und dann zwischen dem Araber und dem Mädchen, die sich angefeindet haben [...]“ (Tobias 311-317)

Dass Tobias diese Vermittlerposition zugeschrieben wurde, führt er auf seine Sprachkenntnisse zurück, die er zwar als nicht besonders herausragend darstellt, jedoch besser als die der übrigen Beteiligten einstuft:

„[...] also eigentlich gab's niemand in diesem ganzen Gebilde, der überhaupt richtig Englisch konnte. Und mein Arabisch war nun auch nicht so gut, dass ich das dann alles übersetzten konnte. Also Englisch konnte ich halt schon, aber es war dann eben so, dass ich zwischen denen und den anderen eben kommunizieren musste [...]“ (Tobias 199-204)

Einen kleinen Erfolg seiner Vermittlertätigkeit, der nicht auf Tobias' fremdsprachlicher Fähigkeiten beruht, beschreibt er in der Zusammenführung der beiden „Streithähne“ - dem Israeli und der deutschen ASAin:

„Am letzten Abend haben wir es dann noch geschafft, die beiden zu versöhnen [...]“ (Tobias 344f)

Tobias konnte nicht nur seine Fähigkeiten als Vermittler austesten, sondern auch durch Wissenserwerb und -austausch seinen theoretischen Bildungshorizont auf

den ASA-Vorbereitungsseminaren erweitern. Diese beschreibt er trotz seiner anfänglichen Skepsis als „total super“ (Tobias 112) und „besser als das eigentliche Projekt“ (Tobias 114). Besonders den Austausch mit „Leute[n] aus so unterschiedlichen Studienrichtungen [...] und auch so mit so unterschiedlichen Vorerfahrungen“ (Tobias 184ff) fand er „total spannend“ (ebd. 152).

Berufliche Weiterentwicklung

Entgegen seiner Annahmen, auf den Vorbereitungsseminaren würden Inhalte vermittelt werden, die er bereits kannte, hatte er doch „noch total viel Neues gelernt“ (Tobias 114f), besonders über die entwicklungspolitischen Zusammenhänge einiger Themenfelder, die auf seine spätere berufliche Orientierung Einfluss hatten:

„Ich hatte mich also schon für so Themen interessiert, die mit der Entwicklungspolitik zusammen hängen, aber ohne jetzt genau zu wissen, dass das jetzt in ein spezifisches Politikfeld geht.“ (Tobias 678-681)

Bei einem vorangehenden Praktikum bei einer politischen Stiftung hatte er sich bereits inhaltliches Wissen angeeignet, das er schließlich mit Hilfe der auf den ASA-Vorbereitungsseminaren erlernten internationalen Zusammenhänge in den Kontext Entwicklungszusammenarbeit einordnen konnte:

„Also ich hatt halt eben, ich hatte bei der Friedrich-Ebert-Stiftung halt ein Praktikum gemacht vorher mal, in Jordanien, und das waren eben schon entwicklungspolitische Themen, aber ich hab das nicht so verortet, also ich hab das nicht so, keine Ahnung, ich glaube ich hatte da nur so ne grobe Vorstellung von Entwicklungszusammenarbeit [...]“ (Tobias 664-669)

Dieser erste Kontakt zu Themen und Strukturen der Entwicklungszusammenarbeit durch ASA, vor allem auf theoretischer Ebene durch die Vorbereitungsseminare, beeinflusste Tobias' berufliche Orientierung maßgeblich. Seine Entscheidung, in die Entwicklungszusammenarbeit gehen zu wollen, beschreibt Tobias mit folgenden Faktoren:

„Also, ich war dann irgendwie schon, also dass ich danach dann wusste, also wir haben dann bei ASA eben auch diese entwicklungspolitischen Einheiten gehabt, und das fand ich schon sehr interessant. Und ich hab mich schon immer dafür interessiert, und ich wusste halt auch seit ich in der Türkei gewesen bin, dass ich eben auch so in den politischen Bereich gehen würde, wollte, und hatte immer so überlegt, so, hmmm, Auswärtiges Amt, oder UNO oder irgend so was, und hab dann überlegt, vielleicht seh ich mich da nicht so richtig, weil das ist mir schon zu konservativ und vielleicht doch eher viel Aktenarbeit, und ob's nicht doch noch so ne Schnittstelle gibt. Und das hab ich dann, glaub ich, in der Entwicklungszusammenarbeit eben gefunden [...]“ (Tobias 696-685)

Sein Praktikum bei der politischen Stiftung, sein Studienaufenthalt in der Türkei, waren wichtige Faktoren im Prozess der Berufswunschentwicklung von Tobias im

Vorfeld des ASA-Aufenthaltes. Seine endgültige Entscheidung begründet er jedoch in der Teilnahme am ASA-Programm und durch die Arbeit selbst gegründeten Nicht-regierungsorganisation, die auch aus der ASA-Teilnahme heraus entstand (vgl. 656-660). Ein weiterer Faktor, der ihn motiviert hat, entwicklungspolitisch aktiv zu werden, war das Kennen lernen unterschiedlicher Projekte in Israel, die er, da sein Projekt nicht stattfand, während seines Aufenthaltes besuchen konnte:

„Das war für mich glaub ich so ganz gut, um so unterschiedliche Projekte anzugucken, die es so in Palästina gibt, hauptsächlich in der Friedensarbeit. [...] und festzustellen, das ich die meisten Sachen nicht so ganz sinnvoll finde, die da gemacht werden.“ (Tobias 520-524)

Ausgehend von der Erkenntnis, dass viele Projekte existieren, die Tobias für nicht sehr sinnvoll hält, wurde er motiviert, eine eigene NGO⁸⁰ zu gründen und somit in die Entwicklungszusammenarbeit einzusteigen.

Die Tatsache, dass Tobias' berufliche Entscheidungsfindung nicht im direkten Zusammenhang mit dem Auslandsaufenthalt steht (vgl. Tobias 656), betont die Wichtigkeit des ASA-Rahmenprogramms. Die Vor- und Nachbereitungsseminare, das ASA-Netzwerk und sein Engagement bei ASA stellen sich als äußerst wichtig für seine nachfolgende Karriere in der Entwicklungszusammenarbeit heraus:

„Was mir also glaub ich ziemlich geholfen hat, war dieses ASA-Ding an sich, in dieses Netzwerk rein zukommen [...]“ (Tobias 655f)

Vor allem das Netzwerk half ihm, seine ehrenamtliche Arbeit außerhalb des ASA-Programms in der NGO auszubauen. Diese ehrenamtliche Arbeit, die ASA-Teilnahme an sich und weitere Auslandserfahrungen werden Tobias den Einstieg in das Berufsfeld Entwicklungszusammenarbeit verhelfen, da er aufgrund dieser Erfahrungen am Seminar für Ländliche Entwicklung (SLE) angenommen wurde. Tobias ist dadurch seinem Berufswunsch bereits sehr nahe, da im Durchschnitt 90 % der Absolventen im Anschluss eine Anstellung in der internationalen Entwicklungszusammenarbeit finden⁸¹. Die Teilnahme am ASA-Programm an sich kann somit als wichtiger Beitrag zur beruflichen Entwicklung von Tobias gedeutet werden.

Doch nicht nur als Referenz im Lebenslauf diente Tobias' Teilnahme am ASA-Programm. Auch ein gescheitertes Projekt kann als eine wichtige Erfahrung für seine spätere Berufstätigkeit betrachtet werden:

⁸⁰ Non-Governmental Organisation.

⁸¹ Vgl.: http://www.berlinerseminar.de/bs/index.php?option=com_content&task=view&id=13&Itemid=19.

„[...] was ich früher auch nicht so richtig begriffen habe, so dieses Scheitern als Chance, also ist schon, also ja, nicht bewusst angelegt, aber es wird schon auf jeden Fall bewusst in Kauf genommen, dass die Projekte nicht wirklich funktionieren. Und dass ist eben eher, dass es darum geht, sich damit auseinanderzusetzen. So wie eben auch Alltag in der Entwicklungspolitik, ja, im Entwicklungsland, dass eben ganz vieles nicht funktioniert, nicht so wie man das auf den Plan geschrieben hat [...]“ (Tobias 794-802)

Tobias sieht das gescheiterte Projekt seines Auslandsaufenthaltes als positive Erfahrung, die ihn auf weitere Situationen in Entwicklungsländern, unter Umständen im Rahmen seiner späteren beruflichen Tätigkeit, vorbereiten.

Durch das Scheitern des Projektes konnte Tobias jedoch nicht viele weitere praktische Erfahrungen bezüglich seines akademischen Hintergrundes aus dem Projekt ziehen. Er fühlte sich vor allem während der Nordphase sehr unterfordert:

„ [...] es sollte so ein bisschen so ein Ferienlager geben, aber das war natürlich auch für mich jetzt auch nichts Aufregendes, weil, das ist so was, was man irgendwie/ ja, keine Ahnung, ich hab das schon tausend Mal gemacht, als ich auch jünger war, und ich hatte eben jetzt an eine etwas professionellere pädagogische Arbeit gedacht. [...]“ (Tobias 276-282)

Auch in der Südphase war sein pädagogisches Geschick nicht gefordert, obwohl er versuchte, trotz Scheitern des Projektes an die Jugendlichen vor Ort heranzukommen:

„[...] ich wollte halt gerne noch was mit jüdischen und arabischen Jugendlichen machen, deswegen war ich auch noch ein paar Mal in den besetzten Gebieten dann, ähm, ja, die wollten dann, meinten dann, ja, wenn ihr in die Schule geht, sprecht doch lieber da über Studienmöglichkeiten in Deutschland.“ (Tobias 457-461)

Aufgrund des Mangels an Jugendlichen während der Nordphase und der Streikprobleme in der Südphase waren Tobias pädagogische Fähigkeiten zwar weniger von Jugendlichen gefordert, dafür jedoch innerhalb des Projektteams, in dem er die bereits beschriebene Vermittlerposition einnahm. Neben den inhaltlichen Schwerpunkten, die sich meistens auf Jugendarbeit und die Region Nahost beziehen, lassen sich Tobias' Interessen und Fähigkeiten hinsichtlich Konfliktbearbeitung an mehreren Stellen in seinem späteren Engagement bei ASA⁸² oder in seiner NGO-Arbeit wieder finden.

Die praktische Erfahrung des Auslandsaufenthaltes lässt sich im Fall Tobias somit für das Berufsfeld Entwicklungszusammenarbeit lediglich durch die Erfahrung des Scheiterns eines Projektes beschreiben. Für das pädagogische Berufsfeld kann

⁸² Wie z.B. im Rahmen der Gründung der Arbeitsgruppe „Zivile Konfliktbearbeitung“.

keine positive Auswirkung praktischer Anwendung akademischen Wissens, wie sie in Kapitel 5.2 dargestellt wurde, nachgewiesen werden. Jedoch ließ sich ein indirekter Zusammenhang seiner Vermittlerfunktion im ASA-Projektteam zu seinem Arbeitsschwerpunkt in mehreren Bereichen seines späteren entwicklungspolitischen Engagements herausarbeiten.

Neben einiger weniger praktischen Erfahrungen und dem Erwerb von Wissen über entwicklungspolitische Strukturen lernte Tobias neue pädagogische Methoden auf den ASA-Vorbereitungsseminaren kennen:

„Aber es gab ganz viele andere Sachen, die wir eben nicht, oder die ich eben auch nicht kannte. Also, was ich halt total toll fand, bei diesen Seminaren, wie die halt gemacht waren, weil die halt didaktisch super aufgebaut waren, und auch schon die Art, wie das moderiert wurde, ganz anders war wie ich das auch so von anderen Veranstaltungen kannte. Äh, und das fand ich schon von Anfang an ziemlich beeindruckend“ (Tobias 138-144)

Auch wenn dieses Zitat keinen direkten Lernerfolg bezüglich Tobias' didaktischer Vorgehensweisen nachweist, kann diese Erfahrung unter Einbezug der Tatsache, dass er während seines späteren Engagements bei ASA bei der Vor- und Nachbereitung neuer Teilnehmer (vgl. Tobias 791) mitwirkte, dahingehend gedeutet werden, dass er im Rahmen dieser Seminare angehalten wurde, sich auf didaktische Methoden zu stützen, wie sie Tutoren des ASA-Programms verwenden. Die erste Begegnung mit diesen didaktischen Methoden, fand im Rahmen seiner eigenen Vorbereitung statt und beeindruckte Tobias bereits zum damaligen Zeitpunkt.

Multiplikatorfunktion

Da Tobias ASA als Organisation sehr schätzt, obwohl sein Projekt scheiterte, engagierte er sich nach seiner Rückkehr aus Israel bei ASA:

„Also ich würde mich nicht als den Hyperaktivsten bezeichnen, aber auch nicht so als den ASAten der gar nichts macht. Also ich geh halt so zu den meisten Treffen und so und ich interessier mich eben für diese Themen.“ (Tobias 763-766)

Tobias stellt sich an dieser Stelle bescheiden, als mittelmäßig aktiven ASA-Teilnehmer dar, doch bei genauerer Analyse seines Engagements wird deutlich, dass er in seinen Aktivitäten ein breites Themenspektrum abdeckt. Sein Engagement begann als Vertreter der Teilnehmenden in der ASA-Programmkommission, was ihm aber nicht besonders viel Spaß bereitete, weil es „nichts mehr mit Inhalt zu tun“ hatte (Tobias 748). Statt dessen beschäftigte er sich mit einem neuen Programm innerhalb von ASA, das speziell für Schüler konzipiert ist, arbeitete bei der Vor- und Nachbereitung zukünftiger Teilnehmer mit und gründete innerhalb des

ASA-Alumninetzwerkes eine Arbeitsgruppe zum Thema „Zivile Konfliktbearbeitung“, die ein Weiterbildungsseminar zu diesem Thema durchführte.

Dass ihm der Kontakt zu anderen ASAten und die Aufrechterhaltung des gesamten Aluminnetzwerkes sehr wichtig sind, wird deutlich, als er auch im Interview und im Anschluss auf den an jenem Tag stattfindenden ASA-Ball aufmerksam machte. Die Frage nach den persönlichen Kontakten zu anderen ehemaligen ASA-Teilnehmern bejaht er demzufolge:

- T: Ja, auf jeden Fall. Also genau, einmal ja durch xxxx so wie Florian, der gleich danach kommen wird⁸³, ja, dann hab ich noch ne Hand voll- oder ja, so ein paar Leute, die eben auch in der NGO noch so mitarbeiten, dann sieht man eben auch gerade in Hamburg eben auch ganz viele ASAten. Meine jetzige Freundin ist auch von ASA. (...) Ja, also schon. (...)
- I: [lacht]
- T: Ja, also man hängt da schon mit drin. Und ich glaube das ist auch einfach auch das Tolle bei ASA also so ist. (Tobias 782-790)

Doch auch außerhalb dieses ASA-Netzwerks ist Tobias sehr aktiv. Die bedeutendste Aktivität, die wiederum aus der ASA-Teilnahme entstanden ist, ist die Arbeit in der NGO, die er als wichtigsten „Lerneffekt“ darstellt:

„Und das Tolle, was eben durch ASA entstanden ist, wo ich auch sagen würde, so, das war der Lerneffekt, und eigentlich ist es das auch, was ASA erreichen will, ist halt diese NGO, und die gibt's immer noch, im Moment sind wir glaub ich aktuell 25 Leute [...]“ (Tobias 562-566)

Im Rahmen der Arbeit in der NGO transferiert er Wissen zu den Themenbereichen Demokratieförderung, Friedensförderung und Menschenrechtsarbeit – sowohl in Deutschland (vgl. Tobias 574ff) als auch im Ausland. Die Aktivitäten im Ausland beinhalten zum Beispiel Trainingseinheiten für Multiplikatoren in der Menschenrechtsbildung (vgl Tobias 579ff).

Tobias setzt sich somit sowohl bei ASA als auch im Rahmen seiner selbst gegründeten NGO für entwicklungspolitische Themen in Deutschland ein, sieht sich selbst jedoch nicht als typischen Multiplikator für die innerdeutsche Bildungsarbeit, da er beruflich an eine späteren Tätigkeit im Ausland interessiert ist:

- I: Also, du gehst schon eher Richtung EZ im Ausland?
- T: Ja.
- I: Bei ASA ist das ja jetzt so eher Multiplikatoren ausbilden (...)
- T: Ja, das finde ich auch richtig und wichtig, aber es ist jetzt einfach nicht mein Thema. (Tobias 776-780)

⁸³Florian war ein weiterer Interviewpartner, dessen Interviewgespräch im Anschluss an das Interview mit Tobias stattfand. Das Interview mit Florian wurde in der Auswertung jedoch nicht berücksichtigt (vgl. Kapitel 9.2).

Auch wenn Tobias sich innerhalb der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit nicht bewusst für die Ausbildung neuer Multiplikatoren einsetzt, agiert er indirekt durch seine Arbeit bei ASA, mit der NGO und durch sein Engagement in entwicklungspolitischen Foren als Multiplikator entwicklungspolitischer Themen.

Da Tobias die Voraussetzungen, die das pädagogische Konzept des ASA-Programms für eine Multiplikatorfunktion erfüllt und auch im Rahmen von Vorbereitungsseminaren neuer Teilnehmender das Konzept *Globalen Lernens* erklärt, hat ASA im Fall Tobias das Programmziel, *Multiplikatoren Globalen Lernens* auszubilden, erfüllt.

Dass er die pädagogische Zielsetzung verstanden hat, wird an seiner Antwort auf die Frage deutlich, was er unter Globalem Lernen verstehen würde:

„[...] und das wäre für mich Globales Lernen, dass man eben die Zusammenhänge bewusst macht, und dann darauf guckt, wie kann man dementsprechend handeln (...) ja.“ (Tobias 859-862)

Er betont somit die Wichtigkeit des Erkennens der globalen Dimension und der Vermittlung von zukunftsfähiger Handlungskompetenz. Lediglich das Unterziel der Stärkung der Persönlichkeit erwähnt Tobias nicht gesondert, aufgrund seines erziehungswissenschaftlichen Hintergrundes und seiner pädagogischen Praxiserfahrung (vgl. Tobias 279ff) kann man jedoch davon ausgehen, dass er die Stärkung der Persönlichkeit als pädagogisches Grundprinzip annimmt.

10.2.3 Zusammenfassung

„[...] also ich kann nicht sagen, dass jetzt der Israel-Aufenthalt, was ja viele Leute sagen, dass das jetzt so das einschneidende Ding in meinem Leben war“ (Tobias 651-653)

Den Aufenthalt in Israel, die damit verbundenen interkulturellen Erfahrungen sowie seine Arbeit im Projekt beschreibt Tobias als nicht sehr bedeutendes Ereignis in seinem Leben. Dies lässt sich zum einen dadurch erklären, dass Tobias bereits vor der ASA-Teilnahme bei längeren Aufenthalten in der Türkei und in Jordanien die islamisch geprägte Kultur kennen lernte und somit das fremdkulturelle Umfeld in Israel für ihn keine völlig neue Erfahrung darstellte. Zum anderen kann die relative Bedeutungslosigkeit des Israel-Aufenthaltes auf das nicht stattfindende Projektes zurückgeführt werden, so dass er auch nicht die Möglichkeit hatte, anspruchsvolle Praxiserfahrungen für eine spätere berufliche Tätigkeit zu sammeln.

Wenn auch der Auslandsaufenthalt an sich keinen bedeutsamen Einfluss auf die weitere Bildungsbiographie Tobias hatte, so ist die Teilnahme am ASA-Programm unter Einbezug des ASA-Rahmenprogramms dennoch als äußerst wichtig für seine berufliche Weiterentwicklung einzustufen. Auf den Vor- und Nachbereitungsseminaren erwarb er Kenntnisse zu entwicklungspolitischen Zusammenhängen, die seinen Berufswunsch, in der Entwicklungszusammenarbeit tätig zu werden, beeinflussten. Über das ASA-Netzwerk, in dem Tobias sehr aktiv ist, lernte er engagierte ASA-Teilnehmer kennen, mit denen er, angeregt durch Erfahrungen in Israel und durch die Vorbereitungsseminare, eine eigene Nichtregierungsorganisation gründete, die er als wichtigste „Folge“ der ASA-Teilnahme darstellt. Die Arbeit in dieser NGO und sein weiteres Engagement bei ASA bestärkten ihn in seinem Berufswunsch und öffneten ihm schließlich die Türen für die Aufnahme in einen entwicklungspolitischen Postgraduiertenstudiengang, dessen erfolgreicher Abschluss als „Jobgarantie“ unter Nachwuchskräften der deutschen Entwicklungszusammenarbeit gilt.

Obwohl er sich mit seinem Berufsziel „Entwicklungszusammenarbeit im Ausland“ nicht in der Funktion als typischer „Multiplikator Globalen Lernens“ sieht, wie es das pädagogische Konzept des ASA-Programms vorschlägt, engagiert er sich nicht nur bei ASA, sondern auch im Rahmen seiner NGO-Arbeit für entwicklungspolitische Themen und globale Lerninhalte. Das ASA-Programm hat im Fall von Tobias sowohl das Programmziel, an das Berufsfeld Entwicklungszusammenarbeit heranzuführen, als auch „Multiplikatoren Globalen Lernens“ auszubilden, erreicht.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass für Tobias nicht der Auslandsaufenthalt an sich entscheidend für die weitere persönliche und berufliche Entwicklung war, sondern die Aufnahme in das ASA-Alumninetzwerk, welches ihm wichtige Kontakte ermöglichte und neue Wege eröffnete, sich zu engagieren und weiterzubilden.

10.3 Fallstudie Christoph

10.3.1 Fallbeschreibung

Christoph ist der älteste aller Interviewpartner mit der größten Zeitspanne zwischen Projektaufenthalt und Interview. Er reiste 1990 mit ASA nach Guatemala und arbeitete dort für drei Monate in einem Projekt zur Beschäftigungsförderung im informellen Sektor. Im Berufsbildenden Zentrum des Projektes hospitierte Christoph in Werkstätten und Workshops, die Erwerbsmöglichkeiten im informellen Sektor verbessern sollten. Eine besondere Rahmenbedingung des Aufenthaltes von Chris-

toph war, dass erfahrene ASA-Verantwortliche im gleichen Land andere Projekte betreuten und aus diesem Grund mehrere Stipendiaten nach Guatemala holten und diese zentral organisierten. Dieses „ausgelagerte ASA-Netzwerk“ (vgl. Christoph 79) hatte für Christoph den Vorteil einer intensiven Betreuung durch die Projektinitiatoren und der Austauschmöglichkeiten mit anderen ASA-Stipendiaten vor Ort.

Aufgrund seiner politischen Aktivitäten in den 80er Jahren, durch die ihm ehemalige ASA-Teilnehmende und ASA-Verantwortliche bereits persönlich bekannt waren, war ihm auch das ASA-Programm lange vor seiner Projektteilnahme ein Begriff. Ohne je in einem Entwicklungsland gewesen zu sein, beschloss Christoph noch während seines Studiums der Politikwissenschaften, beruflich in der Entwicklungszusammenarbeit tätig werden zu wollen. Die dafür benötigte Auslandserfahrung wollte er sich bei ASA, der damals einzigen Organisation, die entwicklungspolitische Auslandsaufenthalte vermittelte, einholen. Seine erste Bewerbung wurde, ebenso wie sein Projektvorschlag im Jahr darauf, abgelehnt. Ein weiteres Jahr später reichte Christoph wieder einen Projektvorschlag ein, der diesmal zwar angenommen wurde, er selbst jedoch statt in das selbst vorgeschlagene Projekt⁸⁴ nach Ecuador in das besagte Projekt nach Guatemala fahren sollte, das von einem ehemaligen ASA-Teilnehmer vorgeschlagen und koordiniert wurde. Christoph bewertet den Projektaufenthalt insgesamt als sehr erfolgreich, nicht nur aufgrund seiner persönlichen Erfahrungen, sondern auch für das ASA-Programm selbst, da die Ergebnisse seiner Projektarbeit im Rahmen eines Sammelbandes zum informellen Sektor in Guatemala veröffentlicht wurden.

Nach der Rückkehr aus Guatemala beendete Christoph mit einer Examensarbeit bei der interamerikanischen Entwicklungsbank in den USA sein Studium der Politikwissenschaften und Lateinamerikawissenschaften. Da er bereits zwei Auslandsaufenthalte im entwicklungspolitischen Kontext vorweisen konnte und sich intensiv mit entwicklungspolitischen Themenbereichen beschäftigte, wurde er am Postgraduiertenkurs des Deutschen Instituts für Entwicklungspolitik (DIE) angenommen. Im Rahmen dieser Ausbildung arbeitete er an einer Finanzsektorstudie in Bolivien, die einen weiteren längeren Auslandsaufenthalt erforderte. Nach seiner Ausbildung am DIE wurde er als Beigeordneter Sachverständiger⁸⁵ für das United Nation Development Program (UNDP) auf den kleinen Inselstaat São Tomé und

⁸⁴Damals war es bei ASA noch möglich, einen Projektvorschlag einzureichen und sich gleichzeitig selbst für das für dieses Projekt ausgeschriebene Stipendium zu bewerben.

⁸⁵Das Programm „Beigeordnete Sachverständige“ des BFIO (Büro für Führungskräfte in internationalen Organisationen) fördert junge Nachwuchsführungskräfte.

Príncipe in Afrika vermittelt. Auf diese zweijährige Stelle folgten zahlreiche Kurzeit-einsätze für ein Consultingunternehmen im Bereich Entwicklungszusammenarbeit, wobei er schwerpunktmäßig zu Karibik und Lateinamerika arbeitete. Nach einer weiteren Zweijahresstelle in der Dominikanischen Republik beschloss er, aus famili-ären Gründen, wieder in Deutschland zu leben und machte sich mit einem kleinen Consultingunternehmen selbstständig, das er auch zum Zeitpunkt des Interviews erfolgreich führt. Mit seinem Unternehmen bietet Christoph Beratung, Seminare und Trainings zu verschiedenen Themen, die für die Entwicklungszusammenarbeit rele-vant sind, an. Er ist oft unterwegs, doch wegen seiner Tochter nimmt der 41jährige nur Kurzeit-einsätze bis maximal 3 Wochen an, obwohl er einem weiteren, längeren Auslandsaufenthalt nicht abgeneigt wäre.

10.3.2 Auswertungsergebnisse

Entwicklung der Persönlichkeit

Der Auslandsaufenthalt mit ASA in Guatemala war für Christoph die erste längere Reise in ein fremdes Land. Da es auch in seiner Familie nicht gang und gäbe war, in fremde Länder zu reisen, hatte er wenig Kontakt zu auslandserfahrenen Menschen, die ihm Ängste und Zweifel vor der bevorstehenden Aufgabe hätten nehmen kön-nen. Seinen Schritt, ins Ausland zu gehen, beschreibt er daher als Wagnis:

„[...] für mich war das damals noch nicht so gewohnt, wegzugehen, ich hatte große Angst, dass meine Strukturen nicht mehr da sind, dass mein Alltag hin-terher anders ist, ja, ist ja auch so. Ich hätte mir das nie vorgestellt. In meiner Familie war auch niemand, der irgendwie mal woanders war, so, der andere Sprachen spricht. Das war, hmm, ja, was ziemlich Gewagtes.“ (Christoph 477-482)

Diese erstmalige Erfahrung eines Auslandsaufenthaltes durch ASA ist insofern inte-ressant, da sein Leben „danach“ von längeren Auslandsaufenthalten, ebenfalls mit entwicklungspolitischem Bezug, bestimmt war. Er beschreibt das ständige Umzie-hen von einem Land ins Nächste und den damit verbundenen Verlust des Heimatbezuges als einen bestimmten Lebensstil, den er das erste Mal bei ASA kennen lernte und der sein weiteres Leben prägte:

„Ja, die Szene hab ich da so kennen gelernt bei ASA. So Leute, die so ab und zu hier sind, aber doch in anderen Ländern leben und denken, und die auch so ein bisschen hier den Boden verlieren, wie man sich einmischt, und mmh, we-der hier noch da so richtig dazugehören, das erleb ich ganz oft, da bin ich, das, ja, irgendwie bin ich dann doch in diesem Bereich geblieben. Das hab ich zum ersten Mal bei ASA erlebt.“ (Christoph 167-172)

Eine weitere wichtige Erfahrung, die Christoph das erste Mal während seines ASA-Aufenthaltes machte, war das Gefühl, völlig auf sich selbst gestellt zu sein. Nicht nur fehlende Sprachkenntnisse, sondern auch das nicht vorhandene soziale Netzwerk erschwerten Christoph die Integration in den neuen Kulturkreis:

„Und, mmh, das wurde mir da klar, dass ich eigentlich völlig auf mich gestellt bin, dass es keinen kümmert, was ich hier mache, wer ich hier bin, was ich da will, sondern ich muss in dem Moment alles neu anfangen und dann wieder alles ausdrücken, in dem schlechten Spanisch, dass ich hatte, um da Kontakt zu finden. (...) Das war eher ne Erfahrung mit mir, die ich da gemacht hab, als da jetzt mit dem Entwicklungsland“ (Christoph 530-537)

Christoph erkannte, dass diese Erfahrung nicht mit der äußeren Umgebung eines Entwicklungslandes zusammenhing, in dem er sich befand, sondern eine Auseinandersetzung mit seinen eigenen Fähigkeiten forderte. Durch die Abgeschnittenheit von der Heimat konnte er weder auf die Unterstützung von Freunden zählen noch sich auf gewohnte kulturelle Handlungsmuster berufen. Auch war es ihm aufgrund der fremdkulturellen Umgebung nicht möglich, die Auswirkungen seiner Handlungen abzuschätzen. Diese Erfahrung wiederholte sich während seiner Zeit bei der UN in São Tomé, wo er das erste Mal nach seiner Ausbildung auf seine eigenen Fachkenntnisse angewiesen war (vgl. Christoph 582ff).

Bei seinem Aufenthalt in Guatemala empfand Christoph die erste Woche, in der er zudem als einziger ASA-Stipendiat im Projekt arbeitete und mit das erste Mal mit einer fremdkulturellen Umgebung im Alltag konfrontiert war, als besonders schwierig:

„[...] das war überhaupt nicht super für mich, das war überhaupt sehr blöd für mich am Anfang da, ziemlich blöd (...) äh, mein Spanisch war nicht richtig gut genug dafür (...) und es gibt natürlich so nen Kulturschock, mmh, also die erste Woche war total doof [...]“ (Christoph 508-512)

Abermals vergleicht er die Erfahrungen in Sao Tomé mit den ersten Erlebnissen bei ASA:

„Also da wird man dann wieder so auf sich zurückgeworfen, das hab ich auch bei ASA erlebt. So zum ersten Mal.“ (Christoph 592-593)

In São Tomé fühlte sich Christoph „auf sich selbst zurückgeworfen“, weil er auf Grund mangelnder Kommunikationsmöglichkeiten keine externen Quellen zur Hilfe herbeiziehen konnte und auf sein eigenes Wissen angewiesen war. Während des ASA-Aufenthaltes in Guatemala dagegen waren es die Eindrücke einer fremdkulturellen Umgebung, die zur Folge hatten, dass Christoph sich völlig allein und auf sich

selbst gestellt fühlte. Den Gewöhnungsprozess schildert er am Beispiel der Geldhändler auf der Strasse:

„Wenn ich dann da auf die Strasse ging, da standen da dann die illegalen Geldhändler, die immer nur Dollar, Dollar sagten, ich dachte, das sind alles nur Tagediebe und hinterher merk ich, das ist nur mein Viertel, die stehen immer nur da, das ist deren Standort, und nach zwei Wochen hab ich mit denen lange Gespräche geführt, weil die kannten mich schon [lacht] war irgendwie ganz nett irgendwie dann.“ (Christoph 517-523)

Durch diese ersten Erfahrungen in einem fremden Land hatte Christoph die Möglichkeit, interkulturelle Kompetenzen zu entwickeln, die er in vielen weiteren Auslandsaufenthalten im Anschluss verfestigte. 17 Jahre nach dem Aufenthalt in Guatemala mit ASA und nach zahlreichen weiteren Auslandsaufenthalten beschreibt er sich als jemanden, der offen für neue Kulturen ist und sich gerne auf Neues einlässt. Diese Eigenschaften stellte er ein weiteres Mal in Zusammenhang mit seinen ersten Erfahrungen bei ASA:

„Ich lass mich auch gerne ein auf andere Kulturen und steig dann da richtig ein und bin dann da auch jetzt vor Ort. Ja, das hab ich ja mit ASA geübt, das war schon wichtig.“ (Christoph 545-548)

Doch nicht nur Christophs Lebenslauf, der eine typische Karriere im Berufsfeld Entwicklungszusammenarbeit mit Berufserfahrungen in über 30 Ländern aufzeigt (vgl. Christoph 557), lässt interkulturelle Kompetenzen vermuten. Auch das persönliche Gespräch im Anschluss an das Interview, in dem er von prägenden Erlebnissen aus seinen Auslandsaufenthalten erzählt, verdeutlicht, dass er sich gerne in andere Kultur- und Denkweisen hineinversetzt (vgl. Protokoll Christoph 83ff). Die vielen Aufenthalte in fremden Ländern führten dazu, dass Christoph ein fremdes Land nicht mehr ohne Kontakt zu Kultur und Alltag erkunden möchte (vgl. Christoph 402ff). Touristische Aufenthalte zu reinen Erholungszwecken findet er daher „komisch“ und „sehr langweilig“ (Christoph 410).

Die Fähigkeit und der Wunsch, sich in andere Denk- und Handlungsmuster hineinzuversetzen und sich auf andere Kulturen einzulassen wurde maßgeblich durch seine vielen Auslandsaufenthalte geprägt. Dabei begegneten ihm interkulturelle Unterschiede nicht nur auf der zwischenmenschlichen Ebene, sondern auch in Bezug auf sein Arbeitsgebiet, dem Themenfeld Entwicklungszusammenarbeit. Diesbezüglich stellte er während seines Aufenthaltes in Guatemala unterschiedliche Ansätze und Interessen im Partnerland fest, die er nicht erwartet hatte:

„Das hab ich aber auch erlebt, vor Ort, in Guatemala, das interessiert die gar nicht, was wir so an situationskritischer Entwicklungspolitik grade machen wollen. Die haben ganz andere Diskussionen“ (Christoph 439-441)

Christoph musste sich somit nicht nur in alltäglichen Situationen auf ein fremdkulturelles Umfeld einlassen, sondern auch in seinem Arbeitsumfeld andere Interessensgebiete der Menschen im Gastland berücksichtigen.

Zusammenfassend können die Erfahrungen des Auslandsaufenthaltes mit ASA für die Persönlichkeitsbildung Christophs als Schlüsselerlebnis für die Entwicklung interkultureller Kompetenz gedeutet werden, auf die er in vielen weiteren Auslandsaufenthalten im Anschluss zurückgreifen konnte. Die Erfahrung, auf sich alleine gestellt zu sein, trug zwar ebenfalls zu einer besseren kulturellen Anpassungsfähigkeit bei, ist jedoch für die aktuelle Lebenssituation von Christoph nicht besonders bedeutend, da aufgrund moderner Kommunikationsmöglichkeiten fachlicher Austausch von jedem Ort der Welt aus möglich ist:

„Und die haben irgendwie so ein Netzwerk gerichtet, das ist wichtig, dass man da in dem Land ist, ins Internet geht, da geht das heute alles viel schneller, ersetzt natürlich nicht viel, aber man kann auch Kontakt halten und seine andere Welt nicht verlieren, so wo man jetzt Input kriegt“ (Christoph 576-581)

Berufliche Weiterentwicklung

Für die berufliche Weiterentwicklung in Richtung Entwicklungszusammenarbeit waren die Erfahrungen mit ASA für Christoph richtungweisend. Die Teilnahme am ASA-Programm beschreibt er als Türöffner für den nächsten Ausbildungsschritt als Nachwuchsführungskraft in der Entwicklungszusammenarbeit, der Aufnahme in das Postgraduiertenstudium des Deutschen Instituts für Entwicklungspolitik (DIE):

„Ja, der Kontakt war erst mal da. Ich war dann sozusagen da getauft, ich gehörte dazu, zu den ASAten. Das war wiederum der Türöffner für das DIE, ja, das war dann auch klar, dass ich erst mal da hinmuss und so, dann, ja, diese NGO-Szene, und wenn man dann zum DIE geht, dann hat man schon so ne gewisse Vorprägung, die dann erwartet wird.“ (Christoph 135-143)

Diese „Vorprägung“ hatte Christoph u. a. durch seine Praxiserfahrung während des Auslandsaufenthaltes mit ASA erworben. Dieser war, wie gesagt, der erste Kontakt zu einem Entwicklungsland, der zwar nicht immer so verlief, wie er aufgrund seines theoretischen Wissens erwartete, jedoch für späteres Arbeiten in einem Entwicklungsland bedeutend war:

„Aber trotzdem so ganz interessant, das war so mein erster Kontakt zu so, erst mal zu nem Entwicklungsland. Theoretisch war mir das natürlich alles klar, aber dann kam ich dahin und dann, die Leute wollten gar nicht mit mir über Entwicklungspolitik diskutieren, sondern über Essen und über Musik und äh sonst welche Dinge [...]“ (Christoph 112-117)

Die bereits erwähnte Erkenntnis, dass Menschen in Entwicklungsländern entwicklungspolitische Themen anders beurteilen, kann neben Christophs weiterer interkulturellen Praxiserfahrung in Guatemala ebenfalls als bedeutend für seinen weiteren Berufsweg bewertet werden. Die Tatsache, dass er seinen Projektaufenthalt auch bezüglich seiner praktischen Erfahrungen erfolgreich abschloss, bestärkte ihn in seiner Entscheidung, beruflich in der Entwicklungszusammenarbeit tätig zu werden. Die anschließende Karriere vom DIE über die UN zur Tätigkeit als Consultant für die Entwicklungszusammenarbeit bestätigt den positiven Verlauf des Projektaufenthaltes mit ASA und entspricht somit der Zielsetzung des ASA-Programms in den 90er Jahren, Nachwuchskräfte für die deutsche Entwicklungszusammenarbeit auszubilden.

Die berufliche Orientierung in Richtung Ausland bedeutete jedoch auch das Abschiednehmen von kommunalpolitischen Aktivitäten in Deutschland, in die Christoph bis zum Ende seines Studiums eng involviert war:

„[...] und auch so Kommunalpolitik, also das war dann ja ganz weit weg, also total utopisch, wieso soll man so was machen, sich mit Deutschland beschäftigen im Ausland, das ist doch langweilig, aha, ja, das war also so das Typische unter diesen ASA-Teilnehmern.“ (Christoph 175-179)

Durch die berufliche Orientierung in Richtung Ausland verlor Christoph den Bezug zu kommunalpolitischen Themen. Zum Zeitpunkt des Interviews distanziert er sich deutlich von der Gruppe der noch aktiven Kommunalpolitiker und deren Aufgabengebiete, obwohl er einst selbst als Kommunalpolitiker aktiv war:

„[...] und am Wochenende fährt man dann rum zu Karnickelzüchtern und guckt dann, ob dann der Bus da dann wirklich halten kann oder nicht. Ähm, ja, das ist ein abendfüllender Job, ich hab da- davon bin ich weggekommen, zum Glück, ich weiß, die Leute, die das machen, die machen nur das, die kennen keinen anderen, ja, das ist ne andere Gruppe.“ (Christoph 189-194)

Mit der „anderen Gruppe“ bezeichnet Christoph Fachkräfte der internationalen Entwicklungszusammenarbeit, die weit weg von ihrem Heimatland beruflich tätig sind und sich aufgrund der Abgeschiedenheit nicht für politische Themen innerhalb Deutschlands interessieren. Der Wechsel in diese „internationale Szene“ hatte Einfluss auf Christophs Lebensweise, die nachfolgend von zahlreichen Auslandsaufenthalten rund um den Globus geprägt war und auch zum Zeitpunkt des Interviews immer noch ist.

Die inhaltlichen Parallelen der Projektarbeit bei ASA und seiner Tätigkeit zum Zeitpunkt des Interviews lassen vermuten, dass der ASA-Aufenthalt Christoph in seiner beruflichen Schwerpunktsetzung auf den Bereich Beschäftigungsförderung im in-

formellen Sektor bestärkte. Während seiner Arbeit in Guatemala konnte er wichtige Kenntnisse über die Beschäftigungsförderung im informellen Sektor gewinnen, von denen er auch zum Zeitpunkt des Interviews noch profitiert:

„[...] die suchten nach Möglichkeiten um Arbeit zu schaffen für die Leute im informellen Sektor. So, die sonst so keinen Zugang haben, zu Arbeitsmarkt, Ausbildung zu machen und so. Das fand ich interessant. Da haben wir ´ne Menge diskutiert. Und da hab ich ne gute Lehre gekriegt, unter Anleitung gearbeitet. Und das mach ich ja bis heute, ja. Ja, das ist nun schon ne Weile her.“ (Christoph 290-296)

Auch im Nachgespräch des Interviews bemerkt er nachdenklich, dass er erst auf seinem vorausgegangenen Kurzzeiteinsatz genau im gleichen Themenbereich tätig war (vgl. Protokoll Christoph 120-124). Die reflektierende Erzählweise des oben angeführten Zitates und einiger Stellen des Nachgespräches erweckt den Anschein, dass ihm der inhaltliche Zusammenhang seiner aktuellen Tätigkeit mit seiner Arbeit im Rahmen des ASA-Programms erst im Moment des Erzählens bewusst wird.

Neben fachlichen und persönlichen Qualifikationen konnte Christoph in Guatemala auch seine Spanischkenntnisse verbessern: „ich hab ganz gut Spanisch gelernt in dieser Zeit, das war ganz gut“ (Christoph 117f). Der Erwerb dieser Kenntnisse ist für die weitere berufliche Entwicklung Christophs von großer Bedeutung, da sie ihm ermöglichen, Projekteinsätze in den Schwerpunktregionen Lateinamerika und Karibik anzunehmen.

Die Bedeutung des ASA-Aufenthaltes für die berufliche Weiterentwicklung Christophs kann somit vor allem in der Bestärkung seiner Entscheidung, entwicklungspolitisch tätig zu sein, festgehalten werden. Das ASA-Programm ermöglichte ihm, praktische Erfahrungen im Ausland zu machen und war somit Wegbereiter für seine weitere Karriere in der Entwicklungszusammenarbeit.

Multiplikatorfunktion

Wie bereits erwähnt, war ASA auch 1990 stark vom Engagement ehemaliger Teilnehmender geprägt war. Obwohl Christoph zum damaligen Zeitpunkt in unterschiedlichen Bereichen ehrenamtlich engagiert war, distanzierte er sich diesbezüglich von ASA. Als Grund nennt er den unterschiedlichen politischen Ansatz der ASAten zum damaligen Zeitpunkt:

„[...] die hatten so ´nen bestimmten Diskussionsansatz in Berlin, und meiner war eben ein anderer“ (Christoph 20-22)

Aufgrund dieser differenten Diskussionsansätze fühlte er sich in bestimmten ehrenamtlich geführten Gremien nicht erwünscht, so dass er auf ehrenamtliches Engagement verzichtete: Dies erschwerte ihm jedoch, den Kontakt zu anderen ehemaligen ASAten zu halten:

- C: [...] da (in den Freundeskreisverein⁸⁶) fühlte ich aber auch nicht, dass da jeder rein darf, und die TVs, die wollten da auch nicht, dass da jetzt jemand von ner anderen Richtung kommt und den Laden wieder durcheinander bringt. Oah, ja, also das war nicht mein Ding. Ähm, ja, ich hab das dann anders gemacht, den Kontakt zu halten.
- I: Also persönliche Kontakte?
- C: Ja. [...] Da hatt ich dann den Ärger nicht selber. (Christoph 226-230)

Das Engagement für ASA nach seiner Rückkehr beschränkte sich somit auf die Mitarbeit einer Veröffentlichung zum informellen Sektor auf Grundlage seines Berichtes über das Projekt in Guatemala:

„Alfred Tapser⁸⁷ wollte natürlich, dass das alles dann veröffentlicht wird und so, dann noch so ´nen Riesenbericht geschrieben, da hab ich dann auch noch so ein Buch draus gemacht und so, da gab’s dann auch noch von der TU⁸⁸ so einen Dozent mit dem haben wir dann noch so einen Sammelband gemacht zum informellen Sektor, aber da war, ja, dann kriegte auch ASA auch was zurück.“ (Christoph 129-135)

Bezüglich des Engagements Christophs außerhalb des ASA-Programms nennt er neben seinen politischen Aktivitäten während seines Studiums, die allerdings nicht in Zusammenhang mit entwicklungspolitischen Themen stehen, die Arbeit in einem entwicklungspolitischen Informationszentrum und die Teilnahme an einem Austauschprogramm, im Rahmen dessen Kinder aus Familien mit und ohne Migrationshintergrund einen Tag in einer anderen Familie erleben können. Eine Funktion als „Multiplikator Globalen Lernens“ während seiner Tätigkeit im entwicklungspolitischen Informationszentrum (EPIZ) lässt sich nur vermuten, da er seinen Aufgabenbereich in jenem Zentrum nicht weiter spezifiziert. Da das EPIZ an sich jedoch globale Themen und Inhalte vermittelt und sich auf das pädagogische Konzept *Globalen Lernens* bezieht⁸⁹ war Christoph durch seinen Beitrag zumindest indirekt als Multiplikator aktiv. In der weiteren Tätigkeit, die Christoph aus den Aussagen des Interviews als Multiplikator auszeichnen könnte, trägt er dazu bei, dass seine Tochter und die anderen Kinder des Kinder-Austauschprojektes ihre eigene

⁸⁶Verein ehemaliger ASA-Teilnehmer und ASA-Sympathisanten, der das Programm finanziell und ideell unterstützt.

⁸⁷Ehemaliger ASA-Teilnehmer, der zum damaligen Zeitpunkt die verschiedenen Projekte in Guatemala koordinierte.

⁸⁸ Technische Universität.

⁸⁹Vgl. www.epizberlin.de (letzter Abruf: 01.09.2007) - in der Annahme, dass sich das pädagogische Verständnis des EPIZ seither nicht komplett verändert hat.

kulturell geprägte Identität erkennen und anderen Kulturen gegenüber sensibel werden:

„[...] das gibt denen unheimlich Orientierung so, die müssen sich selbst erst mal definieren, so. Ja, was bin ich als deutsches Kind, oder als iranisches oder als mexikanischer Junge, was ist das besondere daran.“ (Christoph 500-503)

Das weitere Engagement Christophs für entwicklungspolitische Themen steht in engem Zusammenhang mit seiner beruflichen Tätigkeit als Consulter für die internationale Entwicklungszusammenarbeit. Auf der Homepage seines Unternehmens verweist er nicht nur auf die Angebote seiner Firma, sondern informiert in einer länder- und themenspezifischen Presseschau über aktuelle Ereignisse rund um die internationale Entwicklungszusammenarbeit. Neben Links zu anderen Organisationen und Informationen über den Berufseinstieg besteht die Möglichkeit, einen monatlichen Newsletter zu abonnieren, der über aktuelle Entwicklungen aus der wirtschaftlichen und politischen Zusammenarbeit Deutschlands mit Entwicklungsländern berichtet. Christoph ist darüber hinaus in zahlreichen entwicklungspolitischen Organisationen aktiv und moderiert ein Internetforum zu fachspezifischen Fragen rund um das Thema Entwicklungszusammenarbeit.

Obwohl das ASA-Programmziel zum Zeitpunkt der Teilnahme Christophs noch stark an die Ausbildung von Nachwuchskräften für die Entwicklungszusammenarbeit gebunden war, lässt sich anhand von Christophs Bildungsbiographie auch die Ausbildung von „Multiplikatoren Globalen Lernens“ durch das ASA-Programm erkennen. Christoph engagiert sich durch seine Expertenfunktion in entwicklungspolitischen Foren, seine informative Homepage und das Verfassen eines monatlichen Newsletters, im weiteren Sinne für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit. Die Motivation dieses Engagements lässt sich zwar sicherlich in seiner beruflichen Tätigkeit als selbstständiger Consulter erklären, der durch eine breite Lobby möglichst viele Aufträge erhalten möchte. Der Nebeneffekt, über globale Zusammenhänge und aktuelle entwicklungspolitische Diskussionen zu informieren, vermindert sich dadurch jedoch nicht.

Christophs Verständnis der globalen Dimension wird nach einer kurzen Denkpause aus der Antwort auf die Frage nach einer spontanen Definition „Globalen Lernens“ deutlich:

„Globales Lernen. (... ..) (*denkt nach*). Muss man dazu irgendwo hinfahren? (... ..) Kann man nicht überall global Lernen?“ (Christoph 488-490)

Die Welt ist bereits so stark vernetzt, dass man in Deutschland, zum Beispiel im Rahmen des besagten Familienaustauschprogramms, welches er in diesem Zusammenhang anführt, global lernen kann. Es lässt sich jedoch vermuten, dass Christoph in diesem Zusammenhang globales Lernen mit interkulturellem Lernen gleichsetzt, welches auf Grund von Migrationsbewegungen auch in Deutschland zum Alltag gehört. Migration kann jedoch auch auf die Auswirkungen der Globalisierung zurückgeführt werden und bezieht somit ebenfalls die globalen Vernetzungen unserer Weltgesellschaft mit ein.

Neben dem Verständnis der globalen Dimension sind eine starke Persönlichkeit und zukunftsfähige Handlungskompetenzen die Herausforderung für erfolgreichen Wissenstransfer im Sinne der Multiplikatorfunktion. Die Stärkung der Persönlichkeit durch die Teilnahme am ASA-Programm wurde bereits dargelegt. Ob Christoph zukunftsfähige Handlungskompetenzen durch das ASA-Programm erwerben konnte, bleibt unklar, jedoch lässt sich aufgrund seiner beruflichen Laufbahn vermuten, dass er jene „Gestaltungskompetenzen“ in mindestens einer seiner beruflichen Stationen verbessern konnte. Jedoch ist Christoph aufgrund seiner Tätigkeit im Ausland nicht schwerpunktmäßig als Multiplikator entwicklungspolitischer Themen im Inland tätig, wie es Ziel des pädagogischen Konzeptes des ASA-Programms ist. Als Projektberater gibt er zwar Wissen und zukunftsfähige Handlungskompetenzen weiter, jedoch nicht notwendigerweise im Sinne des pädagogischen Methodenansatzes des ganzheitlichen, interdisziplinären und multiperspektivischen Lernens.⁹⁰ Ob einige seiner Tätigkeiten diesem Ansatz entsprechen, lässt sich aus dem Interviewgespräch nicht erkennen.

10.3.3 Zusammenfassung

Die größte Bedeutung des Auslandsaufenthaltes mit ASA liegt für Christoph eindeutig im Hinblick auf seine berufliche Weiterentwicklung. Seine Erwartung, durch die Teilnahme am ASA-Programm den Einstieg in die Berufswelt Entwicklungszusammenarbeit zu schaffen, hat sich erfüllt. Sein erster Kontakt mit einem Entwicklungsland ist, dank der Vorbereitung und Unterstützung durch ASA (vgl. Christoph 88; 453), positiv verlaufen und ermöglichte ihm somit den nächsten Schritt auf der entwicklungspolitischen Karriereleiter. Im Zusammenhang mit der beruflichen Orientierung hatte der Aufenthalt auch einen wichtigen Einfluss auf den Lebensstil Christophs. Er wandte sich ab von politischen Tätigkeiten in Deutschland

⁹⁰ Vgl. hierzu Kapitel 4.2.2.

und begann das „Nomadenleben“, wie es bei Beschäftigten internationaler Organisationen üblich ist. Dieser Lebensstil veränderte seine Lebensorientierung grundlegend, die bis vor der ASA-Teilnahme Deutschland als Mittelpunkt hatte sowie einer gewissen Beständigkeit geprägt war.

Bezüglich des Engagements für globale Themen in Deutschland hatte der ASA-Aufenthalt nur eine indirekte Bedeutung für Christoph. Durch seine Tätigkeit als Consultant setzt er sich in Entwicklungsländern für nachhaltiges, zukunftsbewusstes Verhalten ein und informiert in Deutschland im Rahmen seines Unternehmens über aktuelles aus der Entwicklungspolitik. Durch seine berufliche Tätigkeit wirkt er somit als Multiplikator entwicklungspolitischer Themen, transferiert jedoch nicht das pädagogische Konzept *Globalen Lernens*.

Der weitere berufliche Erfolg nach dem ASA-Aufenthalt begründet er weniger mit einem erfolgreichen Beitrag im Projekt als seiner persönlichen Weiterentwicklung:

„Also so richtig für die Partner rausgekommen ist da nichts, wir haben eher was für uns so gelernt.“ (Christoph 127f)

Die Projekterfahrung, die für eine spätere Praxistätigkeit von Bedeutung sein könnte, hatte für Christoph weniger Bedeutung als seine persönliche Erfahrung. Die Entwicklung der Persönlichkeit Christophs im Bezug auf interkulturelle Kompetenzen und selbstständiges Handeln kann neben der Einstiegsfunktion in das Berufsfeld Entwicklungszusammenarbeit als die wichtigste Auswirkung seines Auslandsaufenthaltes dargestellt werden.

10.4 Fallstudie Anna

10.4.1 Fallbeschreibung

Die 26jährige Anna aus Freiburg hat ihre Ausbildung zur Erzieherin bereits im Jahr 2000 abgeschlossen. Von Oktober 2005 bis März 2006 reiste sie mit einem ASA-Stipendium nach Ecuador und arbeitete dort in einem Jugendhaus für Straßenkinder, wo sie Kreativworkshops anbot und Aufklärungsarbeit leistete. Letzteres setzte sie um, indem sie eine Mädchengruppe ins Leben rief, die sich regelmäßig traf, um über Liebe und Sexualität zu sprechen. Die ursprüngliche Aufgabe, eine Broschüre zu entwerfen, die über sexuelle Themen aufklärt, erwies sich nach ihrer Ankunft im Projekt als unnötig, da eine solche Broschüre bereits existierte.

Da Anna fachlich gut für das Projekt qualifiziert war und die Partnerorganisation über gute finanzielle und strukturelle Möglichkeiten verfügte, scheint das Projekt erfolgreich verlaufen zu sein. Auch die Zusammenarbeit mit ihrem Projektpartner Franz, einem Psychologiestudenten, funktionierte sowohl auf persönlicher als auf fachlicher Ebene hervorragend. Insgesamt war der Auslandsaufenthalt für Anna eine überwiegend positive Erfahrung, so dass sie ihren Projektaufenthalt um einen Monat verlängerte.

Anna entwickelte den Wunsch nach einem längeren Auslandsaufenthalt in Lateinamerika während eines dreiwöchigen Urlaubs auf Kuba. Nach ihrer Rückkehr suchte sie geeignete Möglichkeiten und stieß auf die gemeinnützige Organisation „Projekt Mosaic Costa Rica“ (PMC), die ihr schließlich eine Freiwilligenstelle als Lehrerin in einer Schule für Straßenkinder in Costa Rica vermittelte. Die Koordinatorin von PMC war ehemalige ASA-Teilnehmerin und ermutigte Anna, sich bei ASA zu bewerben. Anna kannte das Programm bereits und bewarb sich schließlich nach ihrer Rückkehr aus Costa Rica für ein Projekt in Ecuador. Als Nichtakademikerin stufte sie ihre Chancen relativ niedrig ein und bewarb sich deshalb gleichzeitig auf ein Leonardo-da-Vinci-Stipendium⁹¹ für Spanien, für das sie auch kurz darauf angenommen wurde. Im Rahmen dieses Stipendiums erhielt sie einen vierwöchigen Sprachkurs und arbeitete im Anschluss auf einem Jugendhof für Kinder mit Migrationshintergrund. Während sie noch in Spanien war, erhielt sie schließlich auch die Zusage für das ASA-Stipendium für Ecuador. Anna, die zu diesem Zeitpunkt keinen festen Job hatte, freute sich sehr über diese Möglichkeit, ihr Wissen und Können abermals für eine gute Sache einsetzen zu können. Die Zeit zwischen den Vorbereitungsseminaren und der Ausreise überbrückte sie mit einer befristeten Stelle als Kindermädchen, und auch nach ihrem Aufenthalt in Ecuador erhielt sie sofort eine Vertretungsstelle in einem Kinderhaus, wo sie sich bereits längere Zeit vor ihrer Ausreise beworben hatte. Auch zum Zeitpunkt des Interviews arbeitete Anna immer noch in diesem Kinderhaus, jedoch mit Aussicht auf eine unbegrenzte Festanstellung. Die Arbeit dort macht ihr viel Spaß, auch wenn sie von Anna oft als anstrengend empfunden wird.

⁹¹ Programm der EU, das Stipendien für Praktika im europäischen Ausland vergibt.

10.4.2 Auswertungsergebnisse

Persönliche Weiterentwicklung

Die Auslandsaufenthalte im Rahmen unterschiedlicher entwicklungspolitischer Bildungsprogramme verdeutlichten Anna Orientierungspunkte in ihrem Leben. Neben dem ASA-ähnlichen Aufenthalt in Costa Rica und dem praxisbezogenen Aufenthalt in Spanien war der Projektaufenthalt mit ASA in Ecuador genau „das, was (sie) wirklich machen wollte“ (Anna 648). Die positiven Erfahrungen des Projektaufenthaltes veranlassten, dass Anna dem Auslandsaufenthalt mit ASA einen hohen Stellenwert in ihrem Leben zuschreibt:

„(Der ASA-Aufenthalt ist) das Wichtigste, was mir je passiert ist. [lacht] Doch, echt. [lacht]. Also, so, vielleicht nicht nur ASA, der Aufenthalt in Costa Rica und in Spanien auch noch dazu, aber der war richtungweisend, ja, auf alle Fälle.“ (Anna 643-646)

Die richtungweisende Funktion der Auslandserfahrungen lässt sich im Hinblick auf ihre persönliche Lebenseinstellung und den damit verbundenen Grundprinzipien interpretieren, die durch ihre Erfahrungen im Ausland im Bezug auf globale Zusammenhänge stark geprägt wurden.

Für die persönliche Entwicklung Annas war es ebenso wichtig, Situationen zu meistern, in denen Anna völlig auf sich selbst gestellt war. Sie leitete die Mädchengruppe ohne fremde Hilfe, was sich aufgrund unzureichender Sprachkenntnisse nicht immer als einfach herausstellte:

„[...] und ich war immer alleine, leider. (...) Und das war schon manchmal gut, weil ich Narrenfreiheit hatte und manchmal war's schlecht, weil mir einfach der Hintergrund gefehlt hat, oder auch wenn die in ihrem Straßenslang gesprochen haben, und wenn die nicht wollten, dass ich sie versteh, hab ich sie auch nicht verstanden. Und das war dann schon echt schon schade auch.“ (Anna 253-258)

Doch nicht der Projektaufenthalt forderte Anna in ihren Fähigkeiten. Auch die Vorbereitungsseminare verlangten Engagement und Eigeninitiative:

„Es ist auch ganz viel die Eigeninitiative gefordert worden, dass du Aufgaben bekommen hast, und du dann selber irgendwie dein Flipchartpapier hattest, und das dann irgendwie vorstellen musstest, vor der ganzen Gruppe, ja, das auch. (...) Ja, wo ich dann schon manchmal dachte, uuuhh, wir werden ganz schön gefordert. [lacht laut auf]“ (Anna 172 – 177)

Die Erfahrung, sich Anforderungen nicht gewachsen zu fühlen, ließ Anna die Grenzen ihres Könnens spüren. Sie lernte so ihre Fähigkeiten besser kennen und kann diese daraufhin auch besser einschätzen. Die positive Erfahrung bezüglich ihrer

eigenen Fähigkeiten während der Vorbereitungsseminare lässt zudem auf ein selbstbewussteres Auftreten in späteren, ähnlichen Situationen schließen. Als Beispiel nennt sie die Erfahrung, vor einer Gruppe etwas zu präsentieren:

„[...] aber es war sehr wichtig für mich muss ich sagen, wie ich das dann einfach mal gemacht habe. So vor vielen Leuten reden und so [...]“ (Anna 179-181)

Als schwierigste Herausforderung während ihrer Projektarbeit beschreibt sie ihre Gefühlslage und die Situation im Jugendhaus, nachdem ein Jugendlicher aus dem Projekt auf Grund unzureichender medizinischer Versorgung an den Folgen einer Messerstecherei starb. Anna musste nicht nur das Geschehene mit den anderen Jugendlichen besprechen, sondern auch selbst den Vorfall verarbeiten, der für sie - im Gegensatz zu den Jugendlichen – nicht alltäglich war:

„[...] ja es war keiner/ also die waren schon traurig und so, aber dass es so eher dazugehört und so [...]“ (Anna 329f)

Während es für die Jugendlichen vor Ort „dazugehörte“, dass mal jemand stirbt, war es für Anna nicht einfach, die von Gewalt und Ungerechtigkeit geprägten Lebensbedingungen eines Entwicklungslandes durch den direkten Kontakt zu Betroffenen zu erleben:

„[...] und ich hab dann vor allem zu einem größeren Jugendlichen ne recht enge Beziehung gehabt, und das war halt der beste Freund von ihm, und das hat mir einfach so weh getan. Zu dieser ganzen Aussichtslosigkeit, dass das jetzt so dazukommt.“ (Anna 331-335)

Intensive Gespräche mit einem Jugendlichen verdeutlichten Anna die schwierige, aussichtslose Situation, in der sich die von ihr betreuten Jugendlichen befanden. Die Erfahrungen der Projektphase nach dem Tod des Jugendlichen ließen Anna an ihre persönlichen und emotionalen Grenzen stoßen.

„Und da war ich dann halt auch echt so, das war dann so ne Phase, wo ich echt gedacht habe, boah, ist ja ganz schön hart“ (Anna 343-345)

Während sie die benachteiligte Position der Jugendlichen erkennt, wird ihr gleichzeitig ihr eigener Sonderstatus im Viertel bewusst. Durch die Beschäftigung im Jugendheim und vermutlich auch aufgrund ihrer europäischen Herkunft war sie im gesamten Stadtteil bekannt, so dass sie sich immer sicher fühlte. Der verstorbene Junge dagegen konnte diesen „Schutz“, den Anna durch die Anwesenheit eines bestimmten Personenkreises beschreibt, nicht genießen:

„[...] obwohl das ja schon so ein bisschen Ghetto war - ich hatte nie das Gefühl, ich bin in Gefahr, wenn ich da laufe oder so. Weil mich das ganze Viertel ge-

kannt hat, und mich begrüßt haben und so, und alle, ja, die „Profe⁹² Anna“ und so, wo ich schon gedacht habe, ich bin da in so einem Schutz und so [...] Aber das war schon heftig, einfach, den Schutz, den ich hab und den der Junge nicht genießen konnte“ (Anna 346-353)

Anna wurde bewusst, dass ihre Sonderposition als Europäerin, die sich im Viertel engagiert, ihr viele Vorteile verschafft. Dieser Schutz, den Anna durch die Anwesenheit der Anwohner im Viertel spürt, lässt sich mit dem Schutz, den ihr ihre Heimat Deutschland als reiches Industrieland verleiht, vergleichen. Sie selbst hätte vermutlich überlebt, da sie als Europäerin mit einer internationalen Reisekrankenversicherung höchstwahrscheinlich in ein besser ausgestattetes Krankenhaus gebracht worden wäre, das über die notwendigen Blutkonserven verfügt hätte.⁹³

Für die Entwicklung der Persönlichkeit Annas bedeutend sind auch interkulturelle Erfahrungen, die zu einer Erweiterung ihres Bildungshorizontes beitragen. Da Anna bereits vor der ASA-Teilnahme neben der Urlaubsreise nach Kuba Auslandserfahrung durch längere Aufenthalte in Costa Rica und Spanien vorweisen konnte, nennt sie keine interkulturellen Erfahrungen, die sie speziell dem Auslandsaufenthalt mit ASA zuschreibt.

Bei der Darstellung ihrer interkulturellen Fähigkeiten zum Zeitpunkt des Interviews verweist sie auf eine Verbesserung sowohl durch den Auslandsaufenthalt in Costa Rica als auch durch Aufenthalt in Ecuador:

„[...] als ich in Costa Rica war, hab ich das halt so gemacht, wie ich das von zuhause kenne, und hab da auch schon viel hinterfragt, und viele Gespräche gehabt, aber das (*der Aufenthalt mit ASA in Ecuador*) war schon noch mal was anderes, weil dann die Entwicklung einfach schon weiter war. hmm, und ich würd's heut nicht mehr so machen. Auf keinen Fall. Ich wär wohl schon viel sensibler, mit der Kultur und so weiter gewesen. Aber so geht's vielen Leuten, die dann sagen: Oh, im ersten Projekt, oh Gott, was war das denn. Schlecht [lacht] [...]“ (Anna 694-702)

Die interkulturellen Erfahrungen aus ihrer ersten Projektarbeit konnte sie beim späteren Aufenthalt in Ecuador anwenden. Nach den Erfahrungen der ASA-Teilnahme wurde ihr bewusst, dass sie sich in vielen Situationen ihres ersten Projektaufenthaltes aufgrund mangelnder interkultureller Sensibilität nicht adäquat verhalten hatte. Die Verbesserung der interkulturellen Kompetenz Annas durch den ASA-Aufenthalt kann anhand oben zitierter Aussage Annas nur allgemein formuliert werden. Diese lässt sich aus der Tatsache, dass sie ihre kulturelle Sensibilität zum Zeitpunkt des

⁹² Abkürzung für das spanische Wort *profesora* (Lehrerin).

⁹³ Internationale Krankenversicherungen decken gewöhnlich die Kosten für eine privatärztliche Behandlung in Ländern ohne gesetzliches Krankenversicherungssystem.

Interviews – also *nach* der ASA-Teilnahme - besser einschätzt als bei ihrem Projektaufenthalt in Costa Rica, ableiten.

Der ASA-Aufenthalt hat Anna auch verdeutlicht, dass sie sich durch Auslandserfahrungen von denjenigen, die diese Erfahrungen nicht machen konnten, abhebt:

„ [...] ich glaub, für Leute, die noch nie groß weg waren, es ist ganz schön schwierig, weil die sich das einfach nicht vorstellen können, und nur Infos aus zweiter Hand, Fernsehen und so, haben. Wo ich echt denk, man hat nen großen Vorteil, wenn man was tatsächlich schon mal geschafft hat, von der anderen Seite so/ Wenn ich mich dann gerade so mit Leuten aus meinem alten Dorf sag ich jetzt mal, die können da nicht mitsprechen, die sagen, mit was fang ich denn jetzt da an, das ist zu weit weg, ja. (...) Ja, und dann echt so, hey, was hast du da auf'm Tisch, das kommt doch auch von der andern Welt (*zeigt auf ein Glas mit biologischer Fair-Trade Schokoladencreme, das vor uns auf dem Tisch steht*) Ja, aber das wollen dann viele schon gar nicht mehr hören.“ (Anna 751-763)

Die Tatsache, dass sich Annas Bildungshorizont durch die Sicht von „der anderen Seite“ (Anna 756) erweiterte und sie diese Erfahrungen in ihren Alltag mit einfließen lässt, wird ihr bewusst, wenn sie sich mit anderen, die nicht diese Erfahrungen vorweisen können, vergleicht. Eine Weiterentwicklung kann somit nicht nur in Bezug auf ihre interkulturelle Kompetenz, sondern auch in ihrem Konsumverhalten festgestellt werden:

„Und dass ich so ein bisschen mitgekriegt hab so, wo kommen die Sachen denn her, was ich esse, was ich kaufe, dass ich da einfach viel sensibler geworden bin [...]“ (Anna 587-589)

Auch die Vorbereitungsseminare erweiterten den Bildungshorizont Annas bezüglich Wissen und Fähigkeiten. Als besonders wichtig stellt sie die Länderarbeitsgruppen dar:

„Was ganz wichtig auch war, waren die Länderarbeitsgruppen, da waren wir dann eben praktisch zusammengefasst, die Leute, die nach Ecuador gingen, also einfach diese Kleingruppenarbeit war dann auch ganz wichtig, wo dann zum Beispiel jeder ein Referat vorbereitet hat zu den Ländern, was sehr gut war [...]“ (Anna 160-167)

Innerhalb dieser Kleingruppe konnte sie sich länderspezifische Kenntnisse aneignen, die während ihres Projektaufenthaltes in interkulturellen Alltagssituationen Anwendung fanden und bei erfolgreichem Ausgang dieser Situation zur Verbesserung der interkulturellen Kompetenz beitrugen. Des Weiteren wurden ihr auf den Vorbereitungsseminaren globale Zusammenhänge bewusster:

„Aber ich muss sagen, dass das Vorbereitungsseminar, das erste, sehr gut war, weil sehr viele Zusammenhänge, so globale Zusammenhänge, ja, drangenommen worden sind [...]“ (Anna 126-129)

Die Globalen Zusammenhänge der Weltgesellschaft und die daraus entstandenen Probleme unserer Welt erkennt Anna somit zuerst auf theoretischer Ebene im Rahmen der Vorbereitung, im Ausland dann zusätzlich noch in der Praxis. Sowohl die theoretische als auch die praktische Komponente führen zu Annas Verhaltensänderung bezüglich nachhaltigen Konsums.

Die Vorbereitungsseminare haben somit neben den Projekterfahrungen im Ausland ebenso Auswirkung auf die Verbesserung der interkulturellen Kompetenz Annas und auf ihr verändertes Konsumverhalten.

Berufliche Orientierung

Anna brachte aufgrund ihrer bereits abgeschlossenen Ausbildung als Erzieherin als einzige der Interviewten Berufserfahrung in das Projekt mit. Sie konnte ihre im Beruf erlernten Fähigkeiten im Projekt anwenden und aufgrund ihrer vorigen Auslandserfahrungen auch mit der fremdkulturellen Situation im Berufsalltag gut umgehen. Dennoch gab die Arbeit im Jugendheim in Ecuador Anna neue Impulse für eine mögliche berufliche Weiterbildung. Die Arbeit der Erzieher mit den Jugendlichen vor Ort im Bezug auf Theater und Tanz beeindruckte sie sehr:

„[...] was die drauf gehabt haben, so in Richtung Theater, Tanz und so, da ist mir aber auch echt der Mund offen gestanden, weil die da so fit waren und die konnten das einfach richtig gut.“ (Anna 373-376)

An späterer Stelle erwähnt Anna, dass sie gerne eine zusätzliche theaterpädagogische Ausbildung machen würde (vgl. Anna 512f). Auch wenn sie diesen Wunsch nicht direkt in Verbindung mit den Erfahrungen im Projekt stellt, kann auf einen Zusammenhang zwischen Annas Weiterbildungsdrang und der theaterpädagogischen Arbeit im Jugendheim in Ecuador geschlossen werden. Ihr sicheres Arbeitsverhältnis, in dem sie sich befindet, erschwert ihr jedoch die Entscheidung, die Ausbildung tatsächlich zu beginnen:

„Und bin jetzt so ein bisschen am hin- und her, inwieweit ich jetzt dieses Sichere aufgabe, um das zu machen, was ich eigentlich will, und ja, das ist echt schwierig, wenn man erst mal drin ist und weiß was man hat auch an der Arbeit, dann das loszulassen. Aber ich wünsch mir, dass ich das schaffe. Aber (...) mmh (...) das klappt schon.“ (Anna 514-519)

Auch in ihrer Antwort auf die Frage, wo sie sich in zehn oder fünfzehn Jahren sieht, wird deutlich, dass sie sich eine berufliche Veränderung wünscht. Sie könnte sich vorstellen, in einem entwicklungspolitischen Bildungsprogramm mitzuarbeiten und ihr pädagogisches Geschick bei der Vorbereitung der Teilnehmer mit einzubringen:

„Ich glaub ich hätte ganz große Lust, auch so was zu machen, wie jetzt diese ASA-Hauptamtlichen. Oder so wie dieses PMC. Und ich könnte es mir auch im Ausland vorstellen. Dass ich irgendwie Leuten helfe, so ne Erfahrung zu machen, was ich jetzt grad gemacht habe. [...] Oder auch ne andere Möglichkeit in diesem Europa da, in diesem Jugendaustausch was machen da, in die Richtung, dass ich da mitarbeite. Hätt ich total Lust dazu“ (Anna 811-820)

Die Motivation für eine Tätigkeit in diesem Bereich lässt sich zum einen durch ihre negativen Erfahrungen ihrer Teilnahme am Leonardo-da-Vinci-Programm begründen⁹⁴, zum anderen auf die positive Erfahrung des ASA-Programms zurückführen, welches eine intensive Vorbereitung und Betreuung der Teilnehmer bietet.

Die Aussagen über ihre berufliche (Wunsch-)Tätigkeit machen deutlich, dass sie auf der einen Seite ihren Job im Kinderhaus sehr wertschätzt, weil er finanzielle Sicherheit bietet und ihr die Arbeit auch an sich gefällt. Auf der anderen Seite verspürt sie jedoch einen starken Drang, etwas Neues, Außergewöhnliches, „Verrücktes“ zu machen und sich damit gleichzeitig für ihr Ideal, „eine gerechte Welt“, einzusetzen. Dieses Bedürfnis wird deutlich, als sie begeistert von Eurizons erzählt, einem von ehemaligen ASA-Teilnehmenden ins Leben gerufenen Projekt, bei dem eine Gruppe junger Menschen durch Europa trampet und über die „Millenium Development Goals“⁹⁵ aufklärt:

„Das find ich SO verrückt, so cool! Da dachte ich echt so, Boah Ey, ich würd´ am liebsten mitmachen [lacht] weil ich das einfach toll finde, alle aufzuklären. Im Prinzip ist das schon ein bisschen spinnert, die Idee, schon sehr innovativ irgendwo, aber ich find´ das super [lacht] [...]“ (Anna 667-671)

Der Aufenthalt mit ASA gab Anna nicht nur neue Impulse für eine berufliche Weiterentwicklung und entwicklungspolitisches Engagement, sondern wird ihrer Meinung nach auch als positive Zusatzqualifikation in ihrem Lebenslauf bewertet (vgl. Anna 770ff). Ob diese Zusatzqualifikation allerdings bei der Jobsuche immer hilfreich ist, bezweifelt sie, da in einigen Berufszweigen Auslandserfahrung mit Unstetigkeit verbunden wird. Außerdem könnten Arbeitnehmer mit einem erweiterten Bildungshorizont Veränderungen im Arbeitsumfeld fordern, die in alteingesessenen Betrieben vielleicht nicht unbedingt erwünscht sind:

„ [...] wenn man mal draußen ist, dass man sich vielleicht nicht mehr so setteln kann. Oder wenn man dann einfach Angst hat, vor Veränderung, sag ich jetzt mal, irgendwelche alteingediene Sachen, wo das dann vielleicht gar nicht mal so gut ist, wenn man dann soviel weiß und soviel rumgekommen ist, sag ich jetzt mal.“ (Anna 796-801)

⁹⁴Aus ihren eigenen Erfahrungen kritisiert sie die schlechte Organisation des Programms und eine mangelhafte Vorbereitung der Teilnehmenden (vgl. Anna 820ff).

⁹⁵ Millenium Development Goals (MDG): 8 Entwicklungsziele, die als Maßstab zur Umsetzung der Milleniums Erklärung aus dem Jahr 2000 gelten (vgl. Nuscheler 2005, 575ff).

Nachdem sie bei einem Vorstellungsgespräch selbst auf die geographische Unstetigkeit in ihrem Leben angesprochen wurde, ist ihr zum Zeitpunkt des Interviews bewusst, dass es tatsächlich ein Problem für sie darstellen könnte, sich auf ein festes Beschäftigungsverhältnis einzulassen:

„Allerdings hatte ich es auch dann in einem Einstellungsgespräch, da war eine Mutter mit dabei, die auch in der Entwicklungshilfe gearbeitet hat, und die hat dann gemeint: Ja, sie kennt das ja. Wenn man das dann mal gemacht hat und draußen war, dann will man immer wieder raus. Und ob ich es denn dann auch schaffen würde, tatsächlich lange in der Einrichtung zu bleiben, oder mich dann auf eine Sache so einlassen kann und da hat sie dann letztendlich dann auch rechtgehabt, so.“ (Anna 773-781)

Das Zitat zeigt deutlich den Konflikt zwischen Sicherheit und Risiko, der im gesamten Interviewgespräch thematisiert wird.

Es wurde bereits erwähnt, dass Anna bereits vor ihrer Projektstätigkeit bei ASA reichlich Berufserfahrung als Erzieherin, nicht nur in Deutschland, sondern auch im Ausland sammeln konnte. Da jeder Projektaufenthalt jedoch neue Herausforderungen bringt, konnte sie auch während ihrer Arbeit in Ecuador wichtige praktische Erfahrungen machen. Als bedeutend stellen sich in diesem Zusammenhang die Gespräche heraus, die sie nach dem Tod des Jugendlichen aus dem Projekt mit den anderen Jugendlichen führte. Im Anschluss an den beschriebenen Vorfall musste sie ihnen erklären, warum für sie diese Situation besonders traurig ist, und dass dies für sie nicht alltäglich ist:

„Und ich hab ja auch heulen müssen und so, und die ganzen Kinder, ja. Franz hat zum Beispiel nicht geheult, und die haben dann gefragt, warum heult denn jetzt die „Profe Anna“, ja, und dann das zu erklären, dass ich das so schlimm finde, dass ein junger Mensch sterben muss und so, und dass ich das von zuhause eher nicht gewöhnt bin, das war auch dann noch mal zu sagen, ja, bei uns ist das nicht so (...).“ (Anna 335-341)

Anna nimmt als Mitarbeiterin des Jugendhauses plötzlich die Rolle der „Schwächeren“ gegenüber ihrem Tandempartner und auch gegenüber den anderen Jugendlichen ein, da diese das Geschehene gefasster aufnehmen konnten. Dass Anna auch in dieser Situation ihrer Rolle als „Profe“ bewusst ist und den Kindern versucht zu erklären, warum sie weinen musste, zeigt, dass sie auch in dieser schwierigen Situation den Zugang zu den Jugendlichen nicht verliert und professionell handeln kann.

Neben dieser außergewöhnlichen Situation, in der sich Anna in ihrer Funktion als Erzieherin während des Auslandsaufenthaltes befand, kann auch das Kennen ler-

nen von neuen didaktischen Methoden auf den Vor- und Nachbereitungsseminaren als bedeutsam für die fachspezifische Weiterentwicklung genannt werden:

„Was ich glaub ich so ganz wichtig fand, oder wo ich was mitnehmen konnte, aber das kann man wegen mit meiner beruflichen Sache zu tun, einfach so, wie man so ein Seminar macht. Die ganzen Methoden, dass es locker ist, dass man sich ja doch in so ne Sache reindenkt zum Beispiel. [...] Und das war eben einfach so toll, so Elemente einzubauen, von denen ich also viel mehr mitnehmen konnte, als wenn nur frontal irgendwas gewesen wäre.“ (Anna 141-156)

Für Annas berufliche Weiterentwicklung hatte die Erfahrung durch die ASA-Teilnahme somit die Wirkung, neue Impulse innerhalb ihrer Arbeit als Pädagogin aufnehmen zu können. Dies zeigt sich sowohl in ihrem Interesse an theaterpädagogischen Methoden als auch im Erwerb neuer didaktischer Methoden der Seminargestaltung.

Multiplikatorfunktion

Seit ihrer Rückkehr aus dem Projekt ist Anna hoch motiviert, sich bei ASA zu engagieren. Da die Projektteilnahme jedoch erst ein Jahr zurückliegt, hat sie zum Zeitpunkt des Interviews nur als Beobachterin bei den Auswahlworkshops mitgearbeitet. Für die Zukunft wünscht sie sich jedoch, bei der Vorbereitung der Teilnehmender mitwirken zu können:

„[...] ich hab leider bis jetzt nur den Auswahlworkshop gemacht, aber ich hab mich auch für ein Tutorium beworben bei den Vorbereitungsseminaren, und das hat dieses Jahr nicht geklappt. Und da wär's schön, wenn das einfach mal irgendwann klappen könnte. Und hoffe, dass ich in Zukunft einfach zu den ganzen Treffen wie ASA-EASY⁹⁶, ASA-Open⁹⁷ und so kommen kann, wenn ich da frei haben sollte [...]“ (Anna 538-544)

Ihre Verpflichtung der Arbeit gegenüber bremst sie jedoch in ihrem weiteren Engagement:

„Also bei ASA würd' ich gern mehr machen, aber das Problem ist einfach, dass ich zuviel bei der Arbeit eingespannt bin. Das ist ne 100%-Stelle, das sind 38,5 Stunden in der Woche, das geht manchmal nicht. Und das ärgert mich auch, wo dann denke, ich hätte gerne ne kleinere Stelle [...]“ (Anna 533-537)

Anhand dieser Aussage wird ein weiteres Mal die Spannung deutlich, in der sich Anna auch im Rahmen ehrenamtlichen Engagements für ASA befindet: Durch ihren Vollzeitjob fühlt sie sich in ihrem Drang gebremst, Neues auszuprobieren und sich für ihre Ideale einzusetzen.

⁹⁶ ASA-EASY: Seminar für Ehrenamtliche Vertreter (EhrenAmtlichen-Seminar).

⁹⁷ ASA-Open: Jahrestreffen aller ASAten.

Im Nachgespräch erzählt sie, dass sie für den nächsten Projektzyklus ein Nord-Süd-Projekt vorschlagen will, in welchem sie das Kinderhaus, in dem sie in Deutschland arbeitet, mit einbeziehen möchte (vgl. Anna 596ff). Dabei sollen nicht nur deutsche Stipendiaten nach Ecuador fahren, sondern auch ecuadorianische Betreuer die Möglichkeit haben, nach Deutschland zu kommen. Mit dieser Projektidee könnte es Anna gelingen, die beiden Spannungsfelder in ihrem Leben - Beruf und Engagement - miteinander zu verknüpfen.

Eine erste Annäherung in diesem Sinne gab es bereits durch die „Globale Lernaktion“, die Anna im Anschluss an ihren Projektaufenthalt im Rahmen der ASA-Teilnahme in ihrer ehemaligen Arbeitsstelle durchführte:

„[...] meine globale Lernaktion, die von ASA ja gewollt war, da hab ich in dem Jugendtreff, in dem ich vorher gearbeitet hab ne Fotoausstellung gemacht mit dem Titel ‚Basket auf der anderen Seite der Welt‘ also der Jugendtreff hieß Basket, und dann praktisch einen Vergleich gezogen zu ´nem anderen Jugendtreff dort. Und das kam sehr gut an, weil da einfach das Interesse da war, wie sieht’s woanders aus, das ist ja dieselbe Sache, wie machen die das. Und dann haben die auch noch so Armbandknüpfworkshops gemacht und so was Praktisches eben, das halt irgendwie da verbunden.“ (Anna 554-560)

Eine solche Aktion ist von ASA seit der Erarbeitung des pädagogischen Konzeptes *Globalen Lernens* für alle Teilnehmende Pflicht und soll das Programmziel, die Ausbildung von Multiplikatoren, unterstützen. Sie plant außerdem, ihre Erfahrungen im Jugendheim in Ecuador auch in ihre jetzige Arbeit im Kinderhaus mit einzubringen:

„Ja, also was ich auch/ also, das hab ich noch nicht gemacht, aber das steht in Planung, so auch einen Vergleich dazu zu ziehen, wie die Kinder, die bei uns leben [...] und da einfach einen Bogen zu spannen, wie geht’s Kindern woanders/ also dann auch in Ecuador [...], und da dann irgendwie so was wie ne Freundschaft, wie ne Patenschaft oder so, was aufbauen zu können.“ (Anna 596-606)

Doch nicht nur bei ASA und in ihrem beruflichen Umfeld wirkt sie als Multiplikatorin ihrer Erfahrungen, sondern auch in ihrem unmittelbaren persönlichen Umfeld. Sie schaffte es zum Beispiel, ihre Mutter, die noch nie zuvor eine Fernreise gemacht hat, zu einem Besuch in Ecuador zu überreden. Anna erzählt im Nachgespräch, dass die Erfahrungen und Eindrücke in Ecuador ihre Mutter sehr prägten und ihre kulturelle Sensibilität erheblich verbesserten. Mit einer veränderten Haltung kehrte sie zurück nach Deutschland und begann, ehrenamtlich in einem Dritte-Welt-Laden zu arbeiten und Fair-Trade-Produkte zu kaufen (vgl. Protokoll Anna 60-64).

Ein weiteres Wirkungsfeld für Annas Engagements ist neben ihrer Familie der Freundes- und Bekanntenkreis, wo sie versucht, globale Zusammenhänge und in-

terkulturelle Sensibilität zu vermitteln. Ein Beispiel dafür ist Annas bewusstes Konsumverhalten, welches sie Freunden und Bekannten auf Nachfrage erklärt. Des Weiteren versucht sie, Bekannte, die für längere Zeit ins Ausland gehen, zu „coachen“:

„[...] ich kenn jetzt grad einige Leute, die weggehen, wo ich so´n bisschen mich mit denen unterhalte, und dann durch meine Fragestellung- nicht coachen, jetzt von wegen oahh, ich zeig Euch jetzt wie´s gemacht wird, sondern einfach so: Was willst du da jetzt machen, und wozu? Und was denkst du dir denn dabei? So zum Nachdenken anzuregen, dass die auch wirklich was davon haben. So, oder auch hinterher. Nicht nur so, ja, ich war da, und ich hab das und das gemacht, oh wie toll, ja.“ (Anna 681-689)

Gemäß ihrer pädagogischen Vorgehensweise will sie dabei nicht autoritär klingen, sondern versucht, durch geschicktes Nachfragen den Sinn des Auslandsaufenthaltes im Vorweg oder auch im Nachhinein gemeinsam mit den Ausreisenden zu erarbeiten. Anna hält eine gute Vorbereitung eines Aufenthaltes für sehr wichtig (vgl. Anna 680f), so dass bei den Ausreisenden ebenfalls ihr Bewusstsein für Globale Zusammenhänge entstehen kann. Anna liegt es sehr am Herzen, dass andere ebenfalls die Möglichkeit bekommen, ähnliche Erfahrungen wie sie selbst machen können. Sie versucht daher, anderen Mut zu machen, sich bei ASA zu bewerben:

„Ich versuch auch immer Leute irgendwie, den Leuten Mut zu machen, [...] und es gibt so viele Berufstätige, die einfach ihren eigenen Saft kochen und wo ich denk´ Scheiße, ihr hättet es grad am Nötigsten so ja. Wo ich dann auch denke, komm, bewerb´ dich doch mal und so, ja, mmh. Ja, und das machen/ das ham auch einige schon gemacht und so, und es machen auch viele. (... ...) [lacht]“ (Anna 705-717)

Anna macht anderen nicht nur Mut, Auslandserfahrungen zu sammeln und sich z.B. bei ASA zu bewerben, sondern hat auch bereits einer Freundin ein Praktikum in dem Jugendhaus, in welchem sie in Ecuador arbeitete und mit dem sie noch in engem Kontakt steht, vermittelt (vgl. Anna 438ff). Auch ihre Kenntnisse über entwicklungspolitische Themen und Zusammenhänge, die sie in den ASA-Vorbereitungsseminaren erwerben konnte, wird sie in einer Unterrichtseinheit über Entwicklungszusammenarbeit anwenden können (vgl. Anna 570ff).

Annas Aktivitäten als Multiplikatorin entwicklungspolitischer Themen und globaler Zusammenhänge sind somit breit gefächert. Ob bei ASA, im Freundeskreis oder in ihrem beruflichen Umfeld – sie scheint ihre Erfahrungen in allen Lebenssituationen weiterzugeben. ASA hat somit sein Ziel, auf verschiedenen Ebenen zu wirken (vgl. Kapitel 2.2), erreicht. Anna selbst veränderte ihre Denk- und Verhaltensweisen in bestimmten Situationen, bezieht ihr persönliches Umfeld mit ein und leistet so einen

Beitrag zur Sensibilisierung der Gesellschaft für entwicklungspolitische Themen und globale Probleme.

Die starke Ausprägung ihrer Motivation, sich zu engagieren, lässt sich durch Annas Charakter erklären. Wenn sie sich entschieden hat, eine Sache zu unterstützen, von der sie wirklich überzeugt ist, ist sie nach eigenen Aussagen sehr aktiv:

„Auch wenn ich hier bin/ ich mein das hat jetzt auch zwei Wochen gedauert wo ich mal endlich krankgeschrieben bin⁹⁸/ wenn es was zu tun gibt, dann will ich dabei sein, da will ich mitmachen, und wenn ich was angefangen hab, dann muss ich das auch zu Ende führen [...]“ (Anna 390-394)

Ein weiterer Faktor, der ihr Engagement begünstigt, ist die Nähe zu ihrem Projektaufenthalt. Diese begründet sich zum einen zeitlich, aber auch durch noch andauernden Kontakt mit wichtigen Menschen aus ihrer Zeit in Ecuador. So hat sie auch zu den Jugendlichen aus ihrem Projekt noch engen Kontakt (vgl. Anna 404ff) und ist mit ihrem deutschen Projektpartner gut befreundet (vgl. Anna 628f).

Vor dem Hintergrund vorhergehender Ausführungen lässt sich Anna als „ideale“ Multiplikatorin globaler Lerninhalte beschreiben, auch im Sinne des pädagogischen Konzeptes *Globalen Lernens* von ASA. Es wurde deutlich, dass sie auf den Vorbereitungsseminaren und während des Auslandsaufenthaltes sowohl globale Zusammenhänge erkannt hat als auch in ihren persönlichen Idealen und ihrer Handlungen gestärkt wurde. Die Aktivitäten Annas im Rahmen ihres Wissenstransfers in unterschiedlichen Bereichen lassen ebenso auf eine Übernahme der pädagogischen Methoden *Globalen Lernens* im Sinne von ganzheitlichem, interdisziplinärem und multiperspektivischem Lernen schließen. Ganzheitliches Lernen fand beispielsweise im Rahmen ihrer „Aktion Globalen Lernens“ statt, wo die Kinder im deutschen Jugendhaus genau solche Armbänder anfertigten wie sie Kinder im ecuadorianischen Jugendheim knüpfen (vgl. Anna 557f). Indem die Kinder selbst aktiv wurden, konnten sie einen Teil des ecuadorianischen Alltags im Jugendheim nachempfinden. Annas Multiplikatorität kann insofern als interdisziplinär bezeichnet werden, da sie sich inhaltlich nicht auf ein bestimmtes, global relevantes Themengebiet (z.B. Umweltschutz) festlegt und darüber hinaus auf unterschiedlichen Ebenen – ob im Kinderhaus, in der Schule oder in ihrer Familie – wirkt und somit auch nicht an eine bestimmte Zielgruppe und Lerndidaktik gebunden ist. Auch der multiperspektivische Methodenansatz zeigt sich in Annas „Aktion Globalen Lernens“. Indem sie zwei Jugendheime vergleicht und die Situation des Jugendheimes

⁹⁸ Anna hatte zum Zeitpunkt des Interviews eine Verletzung am Fuß und konnte nur mit Krücken gehen (vgl. Protokoll Anna 15f).

in Ecuador nachzustellen versucht, werden die Kinder angehalten, sich in die Situation Gleichaltriger in einem anderen Land hineinzusetzen und so eine neue Perspektive einzunehmen.

Da Anna auch im Interview auf die Frage, was für sie Globales Lernen bedeutet, spontan antwortet, dass es „Zusammenhänge, die alles miteinander verknüpfen“ und „wie was miteinander zusammenspielt“ erklären und dazu auffordern soll, „sich in ne andere Perspektive reinversetzen [...] und dann seine eigene Rolle da zu finden“ (Anna 748-750), wird deutlich, dass sie als Erzieherin dem Aufruf eines Paradigmenwechsel der traditionellen Erziehungswissenschaft (vgl. Kapitel 4.2.2) folgt.

10.4.3 Zusammenfassung

Nach den Darstellungen in Kapitel 10.4.2 ist die Teilnahme am ASA-Programm für Anna vor allem bezüglich ihres anschließenden Engagements für entwicklungspolitische Themen bedeutsam. Es scheint, als ob die Betreuung und Ausbildung durch ASA rund um den Auslandsaufenthalt Anna die entscheidenden Impulse gegeben hat, sich für Ideale einzusetzen, die ihr wirklich wichtig sind. Die Auslandsaufenthalte vor ASA waren zwar ebenfalls bedeutend für ihre persönliche Weiterentwicklung, besonders im Hinblick auf interkulturelle Erfahrungen im Alltag, doch die positiven Erfahrungen und Anregungen durch ASA motivierten sie, sich für globale Themen in ihrem persönlichen Umfeld und in der Gesellschaft einzusetzen. Obwohl bedacht werden muss, dass Anna zum Zeitpunkt des Interviews erst ein knappes Jahr zuvor von ihrem Auslandsaufenthalt zurückkehrte und der Kontakt zu ASA und zu anderen ehemaligen Teilnehmern - und somit auch die Motivation sich zu engagieren - noch sehr intensiv ist, lässt sich aufgrund Annas impulsiven Charakters annehmen, dass sie sich auch weiterhin für globale Themen einsetzen wird – wenn vielleicht nicht immer in größeren Aktionen wie die der beschriebenen globalen Lernaktion. Aufgrund ihrer Vollzeitbeschäftigung fehlt ihr oft die Zeit, sich im Rahmen des ASA-Programms zu engagieren oder Projekte zu initiieren, die auf globale Probleme aufmerksam machen.

Ihr Drang nach Engagement und persönlicher Weiterentwicklung treibt Anna immer wieder in ein Spannungsverhältnis. Sie fühlt sich hin- und hergerissen zwischen dem Streben nach Sicherheit und der Sehnsucht auszubrechen und ein Risiko einzugehen, sich dafür aber für ein Ideal einzusetzen, wovon sie völlig überzeugt ist. Wie sich Anna in diesem Spannungsfeld weiterentwickelt, bleibt an dieser Stelle

offen, wäre aber ein Ansatzpunkt für eine weitere Forschungsarbeit. Eine Möglichkeit deutet sich bereits durch Annas Plan, ihre Erfahrungen in Ecuador in ihre berufliche Tätigkeit in Deutschland intensiver mit einzubringen und eine Partnerschaft der beiden Kinderhäuser aufzubauen, an. Dieses Engagement wäre eine Möglichkeit, ihre Sehnsucht nach Ferne und ihren Willen nach Engagement mit ihrer beruflichen Tätigkeit zu verbinden.

Für die persönliche Weiterentwicklung stellt der Projektaufenthalt mit ASA kein einschneidendes Erlebnis dar, obgleich sie die Erfahrung, den Tod eines Jugendlichen aus dem Projekt zu verarbeiten, als „ganz schön hart“ (Anna 345) beschreibt.

11 Queranalyse der Einzelfälle: unterschiedliche Bedeutungszuschreibungen innerhalb der Kategorien

Anhand des in Kapitel 9.4 erläuterten Kategoriensystems lassen sich neben den drei Hauptkategorien, die aus den Teilfragen der Fragestellung hergeleitet wurden, jeweils drei induktiv gewonnene Unterkategorien erkennen anhand welcher die Bedeutung der Auslandserfahrungen für die einzelnen Fälle im vorhergehenden Kapitel dargestellt wurden. Um das Spektrum jener Bedeutungen innerhalb der Kategorien zu verdeutlichen und diesbezügliche Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Einzelfälle hervorzuheben, sollen die individuellen Bedeutungszuschreibungen der Einzelfälle nachfolgend dem Kategoriensystem entsprechend dargestellt und verglichen werden.

11.1 Bedeutungszuschreibungen bezüglich der Entwicklung der Persönlichkeit

Die Bedeutung der Auslandserfahrungen für die *Persönlichkeitsentwicklung* der einzelnen Fälle bezieht sich gemäß den Subkategorien auf **persönliche Orientierungspunkte**, die das weitere Leben beeinflussen, das **Kennen lernen der eigenen Grenzen und Fähigkeiten** sowie der **Erweiterung des Bildungshorizontes** der Teilnehmenden durch Perspektivenwechsel und interkulturelle Erfahrungen.

Im Vergleich mit den anderen untersuchten Einzelfälle bewertet Melanie ihre Erfahrungen bezüglich veränderter Orientierungspunkte im Leben am wichtigsten. Die interkulturellen Alltagserfahrungen bewirkten, dass sie ihre Orientierungspunkte im Leben nicht mehr im Ausland suchen will, sondern in den Wurzeln ihrer Heimat. Obwohl auch für Anna die Erfahrungen während des Auslandsaufenthaltes mit ASA „richtungsweisend“ (Anna 645) waren, lässt sich bei ihr keine bedeutsame Veränderung ihrer Lebensorientierung durch den ASA-Aufenthalt feststellen, da sie ihre Erfahrungen mit ASA nicht von den Erfahrungen durch andere Auslandsaufenthalte trennt. Ihre Motivation, sich für ihr Ideal - eine gerechte Welt – einzusetzen, wurde durch die Projekterfahrung bei ASA lediglich weiter verstärkt. Im Fall Christoph dagegen lässt sich - ebenso wie bei Melanie - eine Veränderung des Lebensstils nach der Teilnahme am ASA-Programm erkennen. Der erste Auslandsaufenthalt mit ASA kann als Auftakt für zahlreiche weitere kürzere und längere Auslandsaufenthalte

Christophs beschrieben werden. Christoph entschied sich jedoch nicht bewusst und aufgrund persönlicher Überzeugung für ein Leben und Arbeiten im Ausland, sondern übernahm diesen Lebensstil aus einer beruflichen Notwendigkeit. Im Gegensatz dazu hat Melanie ihre Entscheidung über ihren Lebensstil sehr wohl bewusst getroffen. Während persönliche Lebensweisen, Prinzipien und Leitlinien sowohl bei Melanie, Anna und Christoph mit den Erfahrungen während ihres Auslandsaufenthaltes in Verbindung gebracht werden können, lässt sich aus dem Gespräch mit Tobias keine Bedeutung des ASA-Aufenthaltes im Hinblick auf einen Einfluss auf seine persönliche Lebensorientierung erkennen.

Persönliche Erfahrungen, wie sie in den Interviews dargestellt wurden, können nicht nur zu einer Veränderung der Lebensprinzipien führen, sondern bewirken auch eine verbesserte Selbstkenntnis, wenn diese Erfahrungen an persönliche Grenzen stoßen lassen. Die Auslandserfahrungen der in dieser Forschung untersuchten Fälle offenbaren diese in ganz unterschiedlicher Weise. Melanie geriet nicht nur an ihre *psychischen Grenzen*, verursacht durch kulturelle Unterschiede, sondern wurde sich auch, bedingt durch die Klima- und Nahrungsumstellung, ihrer *körperlichen Grenzen* bewusst. Ausgehend von diesen Erfahrungen kann sie ihre Kompetenzen auf Reisen besser einschätzen und begreift, dass sie nach einer bestimmten Zeit im Ausland an einen Tiefpunkt gelangt. Diese Erkenntnis sowie die Neuorientierung ihres Lebens lassen Melanie ihre Identität erkennen und verhelfen zu einer besseren Selbsteinschätzung. Sie beschreibt die Wirkung ihrer Erfahrungen bezüglich ihres Selbstverständnisses als ein „Ankommen“ bei sich selbst. Auch Christoph stieß während seines Aufenthaltes in Guatemala an persönliche Grenzen, welche ihm durch seine eingeschränkte Handlungskompetenz aufgrund unzureichender Sprachkenntnisse und ungewohntem sozialen und kulturellen Umfeld bewusst wurden. Auch die Tatsache, dass er auf sich alleine gestellt war, bedeutete eine Herausforderung seiner eigenen Fähigkeiten. Eine *emotionale Herausforderung* lässt sich in der Erfahrungsbeschreibung von Anna erkennen. Der Tod eines Jugendlichen aus dem Kinderhaus ging ihr sehr nahe und zeigte ihr ihre emotionalen Grenzen. Auch die Vorbereitungsseminare forderten Annas Fähigkeiten. Die erfolgreiche Durchführung ihr bis dahin nicht bekannter Aufgaben führte zu einer verbesserten Kenntnis ihrer Fähigkeiten auf theoretischer Ebene. Für Tobias als Akademiker mit erziehungswissenschaftlichem Hintergrund dagegen waren die Vorbereitungsseminare keine besondere Herausforderung. Auch während des Projektaufenthaltes fühlte sich Tobias in seinem Können unterfordert, lediglich das

Zusammenleben mit der deutschen Tandempartnerin in Israel und deren „grenzwertiges“ Verhalten beschrieb er als „psychosoziale“ Herausforderung.

Eine weitere Auswirkung, die neben der persönlichen Orientierung und einer verbesserten Selbsteinschätzung den unmittelbarsten pädagogischen Bezug zeigt, ist die Erweiterung des Bildungshorizontes der Teilnehmenden durch einen Perspektivenwechsel in interkulturellen Erfahrungen, die evtl. zu einem veränderten Verhalten führen. Der Perspektivenwechsel durch interkulturelle Erfahrungen lässt sich für die persönliche Entwicklung der hier untersuchten Fälle am wichtigsten für Christoph beschreiben. Da er von keinerlei Auslandserfahrung vor dem ASA-Aufenthalt berichtet – auch nicht im Rahmen einer Urlaubsreise – lassen vor allem die interkulturellen Erfahrungen eine außerordentliche Erweiterung des Bildungshorizontes erkennen. Für Christophs weiteres Leben, das von zahlreichen weiteren Auslandsaufenthalten geprägt ist, sind die Erfahrungen mit ASA daher besonders hinsichtlich seiner interkulturellen Kompetenz bedeutsam. Die Erweiterung des Bildungshorizontes durch interkulturelle Erfahrungen kann auch bei Melanie festgestellt werden. Obwohl sie bereits längere Zeit in Brüssel verbrachte und durch Indien reiste, waren die Erfahrungen eines längeren, praxisbezogenen Auslandsaufenthaltes außerhalb Europas für Melanie einschneidend, da sie dort in einem völlig anderen kulturellen Umfeld lebte, in dem sie auch den Alltag bewältigen musste. Im Gegensatz zu Christoph hatten diese Erfahrungen jedoch den Effekt, dass sie im Anschluss keinen weiteren Auslandsaufenthalt plante. Obwohl sowohl Melanie als auch Christoph die fremdkulturellen Alltagserfahrungen als sehr bedeutsam beschreiben, haben diese aufgrund der unterschiedlichen individuellen Rezeption eine konträre Stellung für ihre weitere Lebensgestaltung.

Für Anna und Tobias hingegen nehmen die interkulturellen Erfahrungen einen weniger wichtigen Rang in der Erweiterung ihres Bildungshorizontes ein. Beide verfügen bereits vor der ASA-Teilnahme über längere Auslandsaufenthalte – auch im Rahmen von Bildungsprogrammen. Zwar konnte Tobias seine interkulturelle Kompetenz im Kontakt zu den israelischen Projektpartnern verfestigen und sein Empathievermögen durch seine Vermittlerposition während der Südphase trainieren, doch stellten für ihn die kulturellen Besonderheiten des Landes nichts Neues dar. Auch Anna beschreibt eine allgemeine Verbesserung ihrer interkulturellen Kompetenz durch den weiteren Auslandsaufenthalt. Einen „Kulturschock“⁹⁹, der zu

⁹⁹ Die Verwendung des Begriffes „Kulturschock“ bezieht sich auf den von Kalvero Oberg (1960) geprägten Terminus. Eine ausführliche Beschreibung des Kulturschockphänomens lässt sich auch bei Chen/Jäger (2002) nachlesen.

einer völlig neuen Sichtweise bestimmter Dinge führte, wie er bei Christoph und Melanie zu beobachten war, kann weder bei Anna noch bei Tobias festgestellt werden.

Bei der Betrachtung des persönlichen Bildungshorizontes im Zusammenhang mit Auslandsaufenthalten spielen auch die Vorbereitungsseminare von ASA eine wichtige Rolle. Alle Befragten betonten eine Erweiterung ihrer persönlichen Bildung durch die Seminare. Während Melanie die Wichtigkeit des Austausches mit anderen ehemaligen Teilnehmenden zur Selbstreflexion betont, bewirkten bei Tobias und Anna vor allem die Einheiten über entwicklungspolitische Zusammenhänge eine Erweiterung des Wissenshorizontes. Melanie und Anna betonten darüber hinaus die Wichtigkeit, über kulturspezifische Besonderheiten der Gastländer aufgeklärt worden zu sein.

Eine Veränderung persönlicher Einstellungen und Verhaltensweisen durch die ASA-Teilnahme kann vor allem bei Melanie und Anna erkannt werden. Bei Melanie hatte die Erfahrung im Ausland Auswirkung auf mehr Gelassenheit im Alltag, bei Anna lässt sich ihr verändertes Konsumverhalten nicht nur auf die Auslandserfahrung an sich zurückführen, sondern wurde auch durch die Vorbereitungsseminare bedingt, die ihre globale Zusammenhänge verdeutlichten.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Erfahrungen im Ausland besonders für Melanie und Christoph sehr bedeutend für die weitere Entwicklung der Persönlichkeit waren, diese sich jedoch unterschiedlich auswirken: Während Melanie sich entschied, keine weiteren Aufenthalte dieser Art zu machen, waren die Erfahrungen mit ASA für Christoph der Startschuss für zahlreiche weitere Auslandsaufenthalte. Für Anna und Tobias, die bereits interkulturelle Alltagserfahrungen erlebt hatten, war der Auslandsaufenthalt mit ASA weniger prägend für die persönliche Weiterentwicklung. Besonders für Tobias, der bereits vor ASA über eine starke Persönlichkeit verfügte, stellen die Erfahrungen in Israel kein „einschneidendes Erlebnis“ dar. Anna hingegen fasst alle Erfahrungen ihrer Auslandsaufenthalte, die sie zum Teil ebenfalls im Rahmen von entwicklungspolitischen Bildungsprogrammen machen konnte, zusammen, und schreibt ihnen eine „richtungsweisende“ Funktion zu. Die Bedeutung des ASA-Aufenthaltes für die persönliche Weiterentwicklung Melanies lässt sich durch ihre Erfahrungen im Ausland und deren Aufarbeitung in den Vor- und Nachbereitungsseminaren beschreiben. Da bei allen untersuchten Fällen eine positive Wirkung der Erfahrungen durch ASA auf die Entwicklung der Persönlichkeit festgestellt wurde, lässt sich die Fallanalyse diesbezüglich als Bestätigung

psychologischer Forschungserkenntnisse und quantitativer Wirkungsstudien¹⁰⁰ beschreiben, wie es der qualitative Forschungsansatz der Einzelfallanalyse¹⁰¹ fordert. So konnte bei allen untersuchten Fällen eine Verbesserung der interkulturellen Kompetenz festgestellt werden sowie bei Melanie – aber auch ansatzweise bei Christoph und Anna – eine Auseinandersetzung mit der eigenen kulturellen Identität beobachtet werden. Anna und Melanie zeigen darüber hinaus eine Revision persönlicher Einstellungen, die durch verändertes Verhalten deutlich werden. Die Zielsetzung des ASA-Programms und sein pädagogisches Konzept einer nach innen gerichteten Wirkung im Hinblick auf die Entwicklung der Persönlichkeit, und einer nach außen gerichteten Entwicklung aufgrund veränderter Einstellungen wurde somit bei den untersuchten Fällen in verschiedenen Formen erreicht.

11.2 Bedeutungszuschreibungen bezüglich der beruflichen Weiterentwicklung

Für die berufliche Weiterentwicklung konnten die Bedeutungen der individuellen Erfahrungen in allen untersuchten Fällen hinsichtlich **beruflicher Orientierung**, **praktischer Erfahrung**, die in einer späteren beruflichen Tätigkeit angewandt werden kann sowie der **Erweiterung von Wissen und Fähigkeiten**, die der beruflichen Weiterentwicklung dienen, beschrieben werden.

Wenn die Erfahrungen mit ASA mit der *beruflichen Orientierung* in Zusammenhang gestellt werden, sind die Erfahrungen von Tobias am prägendsten für seinen weiteren beruflichen Werdegang. Nachdem ihm auf den Vorbereitungsseminaren entwicklungspolitische Zusammenhänge bewusst wurden, und er während des Auslandsaufenthaltes Projekte kennen lernte, beschloss er, eine NGO zu gründen, die eigene Projekte ins Leben rufen kann. Die Arbeit in der NGO gefiel ihm, so dass er sich auch beruflich in Richtung Entwicklungszusammenarbeit orientierte, nachdem er vorher lediglich die vage Idee hatte, im internationalen Bereich zu arbeiten. Auch Christoph hat sich durch seine Erfahrungen bei ASA endgültig für das Berufsfeld Entwicklungszusammenarbeit entschieden, wobei er – im Gegensatz zu Tobias – sich bereits vor den ersten praktischen Erfahrung im Ausland, noch während seines Studiums, entschied, „in die Entwicklungspolitik“ zu gehen. Da Tobias bereits positive Auslandserfahrungen machen konnte und diese in seine Berufsentscheidung mit einfließen, kann in seinem Fall nicht die Auslandserfahrung an sich als Auslöser für

¹⁰⁰ Vgl. hierzu Kapitel 5.1.

¹⁰¹ Vgl. hierzu Kapitel 8.1.

die Berufsentscheidung genannt werden. Bedeutsamen Einfluss hatten für ihn die von ASA angebotenen Rahmenveranstaltungen (Vor- und Nachbereitungsseminare, Alumni-Netzwerk), über welche er Kontakt zu anderen ASAten fand. Die Erfahrungen für Tobias mit ASA haben seine Berufsentscheidung somit hinsichtlich des Arbeitsbereiches beeinflusst, wogegen sich bei Christoph sein Berufswunsch, in die Entwicklungszusammenarbeit zu gehen, durch die Erfahrungen im fremdkulturellen Umfeld eines Entwicklungslandes lediglich bestätigte. Für beide war die Teilnahme am ASA-Programm jedoch bedeutend bezüglich ihrer nächsten Karriereschritte im angestrebten Berufsfeld. Christoph schaffte die Aufnahme in den Postgraduierten-Studiengang des DIE, Tobias in den Ausbildungsgang des SLE – beides deutschlandweit die renommiertesten praxisbezogenen Ausbildungsgänge mit Jobgarantie für Nachwuchskräfte der Entwicklungszusammenarbeit.

Eine komplett gegenteilige Wirkung lässt sich bei Melanie erkennen. Sie spielte vor ihrer Ausreise mit dem Gedanken, in der Entwicklungszusammenarbeit zu arbeiten. Aufgrund ihrer Erfahrungen und ihrer daraus resultierenden Auffassung, dass Entwicklungszusammenarbeit vor Ort geschehen muss, wandte sie sich vom Berufsfeld Entwicklungszusammenarbeit ab. Auffällig ist, dass in allen untersuchten Fällen von Studierenden, die ihre Berufswahl zum Zeitpunkt der Ausreise noch nicht endgültig abgeschlossen hatten (Christoph, Melanie und Tobias), inhaltliche Parallelen zwischen ihrer Projektarbeit und ihrer späteren beruflichen Tätigkeit deutlich werden. Eine Anbindung dieser späteren beruflichen Tätigkeit kann ebenso mit dem jeweiligen Studienfach erkannt werden. Die praktische Anwendung theoretisch im Studium erlernten Fachwissens während der Projektarbeit ist somit bei allen drei Fällen mit akademischen Bildungshintergrund bedeutsam für den anschließenden beruflichen Werdegang. Anna als berufstätige Teilnehmerin hingegen hat sich bereits durch ihre Ausbildung lang vor ihrer Ausreise für einen Beruf entschieden. Dennoch lässt sich innerhalb dieses Berufsfeldes eine Neuorientierung ihrerseits im Hinblick auf das Ziel, sich weiterzubilden, beobachten. Da Anna bereits an ihren Beruf gebunden ist, haben die Erfahrungen mit ASA für sie – nicht wie für die studierenden Teilnehmenden – lediglich die Folge einer neuen Wunschorientierung innerhalb ihres Berufsfeldes, deren tatsächliche Umsetzung für sie mit einem Risiko verbunden wäre. Eine berufliche Orientierung in Richtung Ausland und Entwicklungszusammenarbeit würde eher einen Rückschritt in ihrer beruflichen Festlegung bedeuten, weshalb sie auch als Einzige der untersuchten Alumni an einer positiven Wirkung durch die ASA-Teilnahme im Lebenslauf – in bestimmten Branchen – zweifelt.

Nachdem bereits festgestellt wurde, dass bei allen untersuchten Fällen ein fachbezogener Zusammenhang der Tätigkeit im Rahmen des ASA-Projektes und der späteren Berufswahl besteht, lässt sich diese Verbindung nicht immer auf eine herausfordernde *praktische Tätigkeit* im Projekt zurückführen, wie vor allem bei Tobias festgestellt werden konnte. In seinem Fall kann dieser Zusammenhang mit den neu gewonnenen Kontakten durch das ASA-Netzwerk und sein eigenes Engagement bei ASA hergestellt werden. Diese Kontakte ermutigten ihn, als Pädagoge in die Entwicklungszusammenarbeit zu gehen, wobei er im ASA-Projekt selbst jedoch fast keine erziehungswissenschaftlich und nur wenig entwicklungspolitisch relevanten Erfahrungen sammeln konnte. Lediglich seine Vermittlerposition und das Kennenlernen von Negativbeispielen anderer Projekte sowie das Scheitern seines eigenen Projektes sind für seinen beruflichen Werdegang von Bedeutung. Anna, die bereits Berufserfahrung ins Projekt mitbrachte und somit ihre Erfahrungen in eine gegengesetzte Richtung übertrug (vom Beruf ins Projekt und nicht vom Projekt in die spätere berufliche Tätigkeit), berichtet lediglich von zwei konkreten Situationen, die für sie eine pädagogische Herausforderung darstellten. Zum einen, als sie den Kindern im Jugendheim ihre Trauer über den ermordeten Jungen erklären musste sowie die Tatsache, dass sie Kinder in einer fremden Sprache ohne Hilfestellung betreuen musste.

Der *Erwerb neuer Kenntnisse oder Fähigkeiten*, die für die spätere berufliche Entwicklung von Bedeutung sind, lassen sich besonders im Falle Christophs finden. Neben den tiefen Spanischkenntnissen, die eine wichtige Voraussetzung für Berufseinsätze im Rahmen seiner Consultertätigkeit sind, konnte er sich Fachkenntnisse der beruflichen Weiterbildung im informellen Sektor aneignen, auf die er sich auch 17 Jahre nach seiner Rückkehr aus dem Projekt beruft. Tobias konnte dagegen aufgrund der Unterforderung keinerlei neue Fachkenntnisse während seines Projektaufenthaltes erwerben. Für ihn und in noch größerem Maße für Christoph ist der Erwerb bzw. die Verbesserung interkultureller Kompetenzen während des Auslandsaufenthaltes für die spätere berufliche Tätigkeit in der Entwicklungszusammenarbeit von großer Bedeutung, ebenso wie die Vorbereitungsseminare, deren Einheiten für Tobias' Verständnis für entwicklungspolitische Zusammenhänge von Bedeutung waren. Die Vorbereitungsseminare waren darüber hinaus sowohl für Tobias als auch für Anna aufgrund ihres gemeinsamen pädagogischen Hintergrundes relevant, da beide neue didaktische Vorgehensweisen kennen lernten, die sie in ihr pädagogisches Wirken mit einbringen. Sowohl aus dem Gespräch mit Christoph als auch mit Tobias und Anna konnte auf unterschiedliche

Weise der Neuerwerb von Wissen oder Fähigkeiten herausgestellt werden, die sich in ihrer späteren Berufstätigkeit wieder finden lassen. Bei Melanie hingegen lässt sich unter Einbezug inhaltlicher Parallelen ihrer späteren Tätigkeit als Regionalmanagerin und der Projektarbeit in Benin ein Neuerwerb berufsrelevanter Fähigkeiten oder Wissens nur vermuten.

Zusammenfassend lässt sich bei allen analysierten Fällen eine Bedeutung der Erfahrungen mit ASA für die berufliche Weiterentwicklung feststellen. Nicht nur praktische und inhaltliche Zusammenhänge konnten herausgearbeitet werden, auch die berufliche Orientierung beeinflusste die Erfahrungen mit ASA. Bezüglich einer Heranführung an das Betätigungsfeld Entwicklungszusammenarbeit lässt sich diese als *positiv-prägend* (Tobias), *positiv-bestärkend* (Christoph) oder *negativ-ablehnend* (Melanie) beschreiben. Im Fall Anna kann der Einfluss auf den beruflichen Werdegang nur in einer rückwirkenden Weise erfolgen, die sich jedoch aufgrund ihrer Einbindung in die bereits vorhandene berufliche Tätigkeit als schwierig herausstellt. Eine berufliche Weiterentwicklung lässt sich somit nur als eine positiv zu bewertende Wunschorientierung beschreiben, da diese sie auch auf beruflicher Ebene in ein Spannungsverhältnis zwischen Sicherheit und Risiko drängt.

Wiederum können die dargestellten Ergebnisse bezüglich der Bedeutung der Erfahrungen für die berufliche Weiterentwicklung als Bestätigung der in 5.3 dargestellten Forschungsergebnisse interpretiert werden. Bei allen analysierten Fällen ist eine positiv zu bewertende Auswirkung der Erfahrungen auf den weiteren beruflichen Werdegang zu erkennen. Wie auch Studien praxisbezogener Bildungsprogramme verdeutlichen, half die Teilnahme am ASA-Programm den studierenden Teilnehmern bezüglich ihrer Berufsfindung und wurde dementsprechend auch als positiver Aspekt im Lebenslauf bewertet. Im Hinblick auf eine Heranführung an das Berufsfeld Entwicklungszusammenarbeit, hatte ASA ebenfalls bei Tobias und Christoph Erfolg, obwohl dies zum Zeitpunkt, als Tobias Teilnehmer war, nicht mehr offizielles Programmziel war. Dies ist ein Beweis dafür, dass sich trotz des veränderten pädagogischen Konzeptes bei gleicher Programmgestaltung die Wirkung nicht unbedingt bei allen Teilnehmenden verändert. Des Weiteren konnte bestätigt werden, dass der Erwerb von Persönlichkeitskompetenzen positiv für die berufliche Weiterentwicklung seitens der Teilnehmenden bewertet wurde. Besonders für Christoph und Tobias stellen interkulturelle Kompetenzen eine wichtige Qualifikation für ihre spätere berufliche Tätigkeit in der internationalen Entwicklungszusammenarbeit dar.

11.3 Bedeutungszuschreibungen im Hinblick auf eine spätere Multiplikatorfunktion

Der Aspekt der Multiplikatorfunktion wurde in den vorliegenden Fällen hinsichtlich **des ehrenamtlichen Engagements bei ASA, außerhalb ASA und im Rahmen der beruflichen Tätigkeit** untersucht, wobei die Aktivitäten in den einzelnen Fällen unterschiedlich stark ausgeprägt sind und ihnen unterschiedliche Bedeutungen zugewiesen werden.

Das aktivste ehrenamtliche Engagement für das ASA-Programm im Anschluss an den Projektaufenthalt kann bei Tobias festgestellt werden. Er war nicht nur Teilnehmenden-Vertreter in der Programmkommission und Tutor bei den Vorbereitungsseminaren zukünftiger Ausreisender, sondern gründete auch eine Arbeitsgruppe zum Jahresthema „Zivile Konfliktbearbeitung“. Darüber hinaus steht er in engem Kontakt mit anderen ehemaligen ASA-Teilnehmern und setzt sich auch für ASA in verschiedenen entwicklungspolitischen Foren ein. Auch Melanie wirkte nach ihrer Teilnahme bei ASA in der Programmkommission mit, ist jedoch zum Zeitpunkt des Interviews aus Zeitknappheit nicht besonders aktiv bei ASA – im Gegensatz zu Tobias, dessen Teilnahme fast genauso lang zurück liegt wie die von Melanie. Sowohl Tobias als auch Melanie machen ihren Projektaufenthalt im Ausland, der bei beiden – aus unterschiedlichen Gründen – nicht immer positiv verlaufen ist, nicht von einem anschließenden Engagement bei ASA abhängig, sondern differenzieren genau zwischen dem, was ihnen der individuelle Projektaufenthalt geboten hat und dem, was ihnen ASA bietet. Wie bereits erwähnt, hatte das Engagement bei ASA für Tobias vor allem zur Folge, dass er wichtige Kontakte knüpfen konnte, die u. a. für sein Engagement außerhalb von ASA und somit für seine berufliche Weiterentwicklung von Bedeutung sind.

Wie Melanie nennt auch Anna zeitliche Engpässe aufgrund ihrer Berufstätigkeit als einen Faktor, der sie bei ihrem Engagement für ASA bremst. Trotzdem zeigt sie sich im Interview außerordentlich motiviert, bei ASA aktiv zu werden. Dies kann nicht nur mit der relativ kurzen Zeitspanne zur Rückkehr aus dem Projekt¹⁰² erklärt, sondern auch auf ihre offensichtliche Begeisterungsfähigkeit zurückgeführt werden. Tatsächlich einsetzen konnte sie sich bei ASA jedoch nur als Beobachterin bei den Auswahlworkshops – ihre Bewerbung als Tutorin für die Vorbereitungsseminare wurde nicht angenommen. Als ebenfalls sehr engagiert lässt sich Christoph be-

¹⁰² Anna war zum Zeitpunkt des Interviews erst ein knappes Jahr aus dem Projekt zurückgekehrt; bei Tobias und Anna lag die Projektteilnahme bereits 4 Jahre zurück.

schreiben, der auf sein Engagement bei ASA nach seiner Rückkehr aus Guatemala aus politischen Gründen verzichtete - obwohl er sehr motiviert war, sich bei ASA einzubringen und er auch den Kontakt zu anderen ASA-Teilnehmern nicht verlieren wollte. Sein „Engagement“ für ASA beschränkte sich daher auf einen Projektbericht, der einen Beitrag für eine spätere Buchveröffentlichung darstellte, in der ASA als Rahmenprogramm genannt wird. Ein Engagement bei ASA im Sinne der Multiplikatorfunktion des in 4.2 beschriebenen pädagogischen Konzeptes kann bei Melanie und Anna nur vermutet bzw. indirekt interpretiert werden.¹⁰³ Ein direkter Bezug auf das pädagogische Konzept wurde bei der Untersuchung des ASA-internen Engagements nur im Fall Tobias deutlich. Sein pädagogisches Vorgehen diesbezüglich übernimmt er auch in seinem Engagement unabhängig von ASA, wobei eine enge Verbindung zwischen den Aktivitäten zu erkennen ist: Durch die Gründung einer NGO, die sich für Friedens- und Konfliktbewältigung einsetzt sieht er bei sich das Programmziel von ASA erreicht: Er engagiert sich durch die Organisation von Seminaren für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit und agiert als Multiplikator globaler Lerninhalte. Auch in Annas Aktivitäten mit entwicklungspolitischem Bezug außerhalb von ASA kann eine Anlehnung an das pädagogische Konzept Globalen Lernens erkannt werden, besonders im Hinblick ihrer „Aktion Globalen Lernens“. Darüber hinaus zeigt sich Anna auf zahlreichen weiteren Ebenen als Multiplikatorin entwicklungspolitischer Themen im Sinne Globalen Lernens aktiv. Im Vergleich zu Tobias sind ihre Aktivitäten dabei jedoch nicht von langer Hand geplant und in einem organisatorischen Rahmen miteingebunden, sondern eher auf der interpersonalen Ebene angesiedelt. So setzt sie sich dafür ein, dass Freunde und Familienmitglieder ähnliche Auslandserfahrungen machen können und ebenfalls von der „Botschaft“ des ASA-Programms, globale Ungerechtigkeiten zu erkennen und aktiv zu werden, überzeugt werden. Auch Melanie berichtet von Gesprächen mit Familienmitgliedern, Freunden und Bekannten, wobei sie dabei im Gegensatz zu Anna unbewusst und somit indirekt als Multiplikatorin fungiert. Zwar informierte sie besonders im Rahmen eines Afrika-Nachmittag in ihrer Wohnung über die Bedingungen vor Ort, ihren Erfahrungen und Eindrücken, jedoch liegt die Bedeutung dieser Gespräche für Melanie selbst weniger in der Informationsweitergabe im Sinne der Multiplikatorfunktion Globalen Lernens als in der reflektierenden Funktion ihrer teilweise nicht einfachen Erfahrungen. Im Rahmen solcher Gespräche stieß Melanie auch auf negatives Feedback, so dass sie im weiteren Verlauf ihre Erfahrungen nur einem bestimmten Personenkreis zugänglich macht, obwohl sie

¹⁰³Der Einsatz Melanies und Annas für ASA trägt im Allgemeinen zur weiteren Existenz des Programms und somit zur Weitergabe globaler Lerninhalte bei.

eigentlich gerne von ihrem Erlebten erzählt. Da Christophs Motivation für entwicklungspolitisches Engagement innerhalb ASA nicht befriedigt werden konnte, könnte man auf ein verstärktes Engagement in anderen Bereichen schließen. Im Interview lassen sich jedoch nur einige wenige Aspekte erkennen, wie die Teilnahme an einem Austauschprogramm auf familiärer Ebene oder die praktische Tätigkeit in einem entwicklungspolitischen Informationszentrum. Dies kann jedoch mit dem großen zeitlichen Abstand des Interviews zur ASA-Teilnahme begründet werden. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass sich Christoph seiner möglichen Wirkung als Multiplikator über einen Zeitraum von 17 Jahren bewusst ist noch sich daran erinnert. Auch im Hinblick auf das pädagogische Konzept Globalen Lernens kann bei seinen genannten Aktivitäten außerhalb von ASA ebenfalls nur ein indirekter Bezug hergestellt werden.

Eine Multiplikatorfunktion für entwicklungspolitische Themen und im Sinne des pädagogischen Konzeptes Globalen Lernens muss nicht immer ehrenamtlich erfolgen, sondern kann auch im beruflichen Bereich stattfinden. Die Weitergabe von Wissen über entwicklungspolitische Themen und nachhaltige Handlungskompetenzen lässt sich vor allem bei Tobias und Christoph erkennen, die sich beide beruflich in Richtung Entwicklungszusammenarbeit orientieren – wobei ihr Handlungsfeld sich ins Ausland verlagert. Berufliche Aktivitäten wie es die entwicklungspolitische Bildungsarbeit in Deutschland vorschlägt, können dagegen nur bei Anna beobachtet werden, die im Rahmen ihrer Tätigkeit als Erzieherin ihre Erfahrungen aus den Auslandsaufenthalten mit einbezieht bzw. im Rahmen eines Austauschprojektes plant, auf ihre Kontakte und Wissen in Ecuador zurückzugreifen. Das entwicklungspolitische Engagement im Rahmen der beruflichen Tätigkeit bietet sich gerade bei Anna aufgrund ihrer erzieherischen Funktion an. Melanie hingegen tritt als einzige der untersuchten Fälle im Rahmen ihrer späteren beruflichen Tätigkeit nicht für entwicklungspolitische Themen ein, auch nicht als Multiplikatorin Globalen Lernens.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass eine Multiplikatorfunktion entwicklungspolitischer Lerninhalte durch die Erfahrungen mit ASA besonders bei Tobias und Anna festgestellt werden können. Annas (zukünftiges) Engagement lässt sich dabei allerdings nur durch ihre dargelegte (Wunsch-) Motivation vermuten, wogegen Tobias von konkreten Aktivitäten berichten kann. Beide orientieren sich jedoch in ihrer Arbeit an Zielen und Methoden Globalen Lernens im Sinne des pädagogischen Konzeptes des ASA-Programms. Melanie hingegen bringt die Weitergabe ihrer persönlichen Erfahrungen mit ASA, die vor allem auf der persönlichen

Ebene erfolgte, nicht direkt in Zusammenhang mit einer Multiplikatorfunktion, sondern nutzt das Berichten von ihren Erlebnissen für die reflexive Verarbeitung ihrer nicht immer einfachen Erfahrungen. Die Bedeutung der Auslandserfahrungen für eine multiplikative Tätigkeit ist bei Christoph, welcher ASA-Teilnehmer einer anderen Generation ist, schwierig festzustellen – zum einen aufgrund des großen zeitlichen Abstandes, zum anderen weil Christoph Globales Lernen und eine Multiplikatorfunktion nicht mit ASA in Zusammenhang bringt und somit auch seine eigene Rolle in diesem Kontext nicht definiert ist. Dass er aber trotzdem auf gewissen Ebenen wie z.B. der familiären oder beruflichen Ebene als eine Art Multiplikator beschrieben werden kann zeigt, dass ASA trotz seines veränderten Programmziels aufgrund seiner gleich bleibenden Programmstruktur nicht zwangsweise andere Wirkungen bei Individuen erzielt, auch wenn diese anders wahrgenommen oder interpretiert werden.

V FAZIT

„[...] auch so beim Rückkehrertreffen, das ist schon so interessant, was die da in dem Land erlebt haben, vor allem, das hat ja mit denen zu tun.“
(Christoph 562-564)

Die Ergebnisdarstellungen in Kapitel 10 und 11 verdeutlichen nicht nur das breite Spektrum an Erfahrungen, die ASA-Stipendiaten im Laufe der Programmteilnahme machen können, sondern stellen auch die unterschiedliche Bewertung dieser Erfahrungen in Bezug auf die eigene Bildungsbiographie heraus. Die Analyse der Erfahrungsstrukturen hinsichtlich dreier bildungsbiographischer Aspekte bestätigt zwar die in Kapitel 5 erläuterten Forschungsergebnisse in ihren Aussagen, offenbart jedoch auch die Grenzen quantitativer Vorgehensweisen. Im Fall Melanie zum Beispiel hätte eine rein quantitativ ausgelegte Ergebnisstudie eine negative Bewertung des Programms hinsichtlich seiner Wirkung ergeben, da sich Melanie nach ihrer Rückkehr nicht - den Erfolgsindikatoren entsprechend – für entwicklungspolitische Themen interessiert und auch weitere Auslandserfahrungen diesbezüglich meiden will. Eine solche Studie würde das ASA-Programm hinsichtlich seiner Wirkung im Fall Melanie negativ bewerten. Die vorliegende Fallanalyse zeigt jedoch sehr wohl eine positiv zu bewertende Wirkung des Auslandsaufenthaltes von Melanie auf der persönlichen Ebene. Diese lässt sich nur in einer tief greifenden Analyse individueller Erfahrungen und deren subjektive Bedeutungszuschreibung erfassen.

Der Erfolg von Bildungsprogrammen mit Auslandsbezug kann daher nicht nur anhand Ergebnisse quantitativ angelegter Studien festgemacht werden, sondern wird auch durch eine detaillierte Analyse individueller Erfahrungen ersichtlich. Es wurde gezeigt, dass nur die Verbindung subjektiv bewerteter Erlebnisse mit der individuellen Bildungsbiographie eine differenzierte Aussage zum persönlichen Erfolg einzelner Programmteilnehmer möglich macht. Angesichts der Tatsache, dass Individualität ein immer größerer Wert zugesprochen wird und auch ein wichtiges Kriterium auf dem Arbeitsmarkt darstellt,¹⁰⁴ sollten auch wissenschaftlichen Forschungsarbeiten und Evaluationen dem Individuum und seinen persönlichen Erfahrungen verstärkt Bedeutung zugemessen werden.

¹⁰⁴Entgegen der weit verbreiteten Annahme, Individualität wäre vor allem unter Geisteswissenschaftlern ein „Muss“, fördert Individualität auch die „employability“ von Betriebswissenschaftlern (vgl. Uni 2006).

Des Weiteren wird aus den vorliegenden Fallanalysen ersichtlich, dass eine positive Bewertung der ASA-Teilnahme trotz unterschiedlicher „Misserfolge“ während des Auslandsaufenthaltes in den untersuchten Fällen nur durch das Rahmenangebot der Durchführungsorganisation – im vorliegenden Fall ASA – erzielt werden konnte. Dies lässt sich in den Bedeutungszuschreibungen der Erfahrungen von Melanie und Tobias nachweisen. Diese nutzten die Rahmenstruktur des ASA-Programms, um prägende Erfahrungen aufzuarbeiten bzw. ein Kontaktnetzwerk aufzubauen. Als Empfehlung für neue und bereits bestehende Bildungsprogramme mit Auslandsbezug lässt sich daher eine Durchführung intensiver Vor- und Nachbereitungsangebote für ausreisende Teilnehmende aussprechen.

Beide Aspekte, sowohl die Relevanz einer qualitativen Analyse als auch die Bedeutung der Vor- und Nachbereitungsangebote können als Ansatzpunkte zur Verbesserung von Programmen, die hinsichtlich ihrer Wirkung negativ bewertet werden, genutzt werden. Dies wird auch im Bewertungsmuster der dargestellten Fälle Melanies und Tobias deutlich. Beide hätten vermutlich ihre ASA-Teilnahme in einer quantitativen Wirkungsstudie nicht nur undifferenzierter sondern, wenn auch die Betreuung mangelhaft gewesen wäre, auch negativer beurteilt.

Die Vor- und Nachbereitung ist besonders bei Auslandsaufenthalten mit *entwicklungspolitischem* Bezug von großer Bedeutung, da kulturelle Besonderheiten und Lebensstandards der Entsendeländer in größerem Maße als z.B. bei einem europäischen Austauschprogramm vom Heimatland der Ausreisenden differieren. Die Gegebenheit eines kulturellen Unterschiedes bildet den Grundstein des erziehungswissenschaftlichen Hintergrundes solcher Bildungsprogramme. Im Rahmen des pädagogischen Konzeptes Globalen Lernens erleben die Teilnehmenden hautnah Lebens- und Arbeitsbedingungen von „Verlierern“ der Globalisierung – entsprechend dem ganzheitlichen Ansatz, wie er im theoretischen Teil vorliegender Arbeit erläutert wurde.

Die Umsetzung des pädagogischen Ansatzes Globalen Lernens durch eine örtliche Deplazierung der Teilnehmenden weist eine gewisse Paradoxie auf: Die Nutzung moderner Verkehrsmittel, die erst durch die Globalisierung möglich geworden ist, soll wiederum der Sensibilisierung für negative Auswirkungen jenes Globalisierungsphänomens dienen. Doch wie bereits in Kapitel 3.3 argumentiert wurde, kann die Erziehungswissenschaft nur einen Beitrag zu einer gerechten globalen Entwicklung leisten, wenn sie bereits bestehende Fortschritte in pädagogische Konzepte einbezieht und für die Erreichung globaler Lernziele nutzt. Der Globalisierungspro-

zess ist längst nicht mehr aufzuhalten – nur liegt es an uns, wie wir auf die Veränderungen reagieren.

Das vom BMZ neu ins Leben gerufene Freiwilligenprogramm „Weltwärts“¹⁰⁵ könnte als eine solche Reaktion interpretiert werden. Nachdem das ASA-Programm mit seinem Konzept jahrzehntelang ein Monopol in der entwicklungspolitischen Bildung innehatte, sollen seit September dieses Jahres mehr junge Menschen die Möglichkeit haben, einen mehrmonatigen Freiwilligendienst in einem Entwicklungsland zu absolvieren. Bleibt offen, ob trotz der erwarteten großen und jungen Teilnehmer-schaft¹⁰⁶ eine intensive Betreuung der Ausreisenden gewährleistet sein kann, um – wie bei den vorliegenden Fällen – Erfolge auf unterschiedlichen Ebenen verzeichnen zu können.¹⁰⁷ Nur so kann entwicklungspolitische Bildung im Rahmen von Auslandsaufenthalten erfolgreich einen Beitrag zu einer Gesellschaft leisten, in der Individuen die Tragweite ihrer Handlungen einschätzen können. Globalisierung kann so vielleicht irgendwann von allen Seiten als positives Phänomen bewertet werden.

¹⁰⁵ Vgl.: www.weltwaerts.de (Letzter Abruf: 01.09.2007).

¹⁰⁶ Nach der Einführungsphase sollen bis zu 10.000 Projektplätze pro Jahr vermittelt werden! Teilnehmen können darüber hinaus bereits Schulabgänger im Alter von 18 Jahren.

¹⁰⁷ Christoph zweifelt, dass die Vorbereitung einer großen Teilnehmer-schaft in der erforderliche Qualität umgesetzt werden kann (vgl. Kontextprotokoll Christoph).

VI LITERATURVERZEICHNIS

- ASA (2004): *Perspektivenwechsel*. Berlin: ASA. [Broschüre des ASA-Programms]
- ASA (2006): *ASA-Programmkatalog 2007*. Berlin. Online verfügbar unter: <http://www.asa-programm.de/projekt/> (Letzter Abruf: 01.10.2007).
- Asendorpf, Jens B. (2004): *Psychologie der Persönlichkeit*. Berlin/Heidelberg/New York. 3. Auflage: Springer.
- Auernheimer, Georg (2005): *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*. Darmstadt. 3. Auflage: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Beck, Ulrich (1986): *Risikogesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beck, Ulrich (1997): *Was ist Globalisierung?* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beck, Ulrich/ Beck-Gernsheim, Elisabeth (2007): *Generation Global*. In: Beck, Ulrich (Hrsg.): *Generation Global. Ein Crashkurs*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 236-265.
- Berger, Annette/ Schilling, Claudia (2006): *Dokumentation des ASA-Workshops zu Globalem Lernen*. [unveröffentlicht]
- Berger, Annette (2007): Mitteilung per E-Mail vom 24.01.2007.
- Bernfeld, Siegfried (1994): *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt am Main, 7. Auflage: Suhrkamp.
- Blome, Christine/ Wilke, Betty (2006): *Evaluation des ASA-Programms 2006. Wirkungsstudie W2*. [unveröffentlicht]
- Blumer, Herbert (1973): *Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus*. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. Reinbek: Suhrkamp. S. 80-101.
- BMU (1993): Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit: *Agenda 21. Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung im Juni 1992 in Rio de Janeiro*. Bonn: BMU.
- Boomers, Sabine: (2004): *Reisen als Lebensform. Isabelle Eberhardt, Reinhold Messner, Bruce Chatwin*. Frankfurt/ New York: Campus.
- Botkin, James/ Elmandjra, Mahdi/ Malitza, Mircea (1979): *Das menschliche Dilemma. Zukunft und Lernen*. Wien: Fritz Molden.
- Breitenbach, Diether (1974): *Auslandsausbildung als Gegenstand sozialwissenschaftlicher Forschung*. Saarbrücken: SSIP.
- Briedis, Kolja/ Minks, Karl-Heinz (2007): *Generation Praktikum – Mythos oder Massenphänomen?* Studie des Hochschulinformationssystems (H.I.S.). Hannover: H.I.S.

- Busch, Dominic (2007): *Welche interkulturelle Kompetenz macht beschäftigungsfähig?* In: Intercultural Journal. Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien, Heft 3/2007. Online verfügbar unter: <http://www.interculture-journal.com/> (Letzter Abruf: 01.09.2007).
- Bühler, Hans (1996): *Perspektivenwechsel? Unterwegs zu „globalem Lernen“*. Frankfurt am Main: IKO.
- Büttner, Karen/ Storm, Sabrina (2005): *ASA-Verbleibstudie: 2005. Eine Befragung ehemaliger TeilnehmerInnen der Jahrgänge 1996 – 2000*. [unveröffentlicht]
- Capra, Fritjof (1996): *Lebensnetz. Ein neues Verständnis der lebendigen Welt*. Bern/München/Wien: Scherz
- Capra, Fritjof (2002): *Verborgene Zusammenhänge. Vernetzt denken und handeln in Wirtschaft, Politik, Wissenschaft und Gesellschaft*. Bern/München/Wien: Scherz.
- Chen, Hanne (Hrsg.)/ Jäger Henrik (2002): *KulturSchock: Mit anderen Augen sehen. Leben in fremden Kulturen*. Bielefeld: Rump.
- Cohn, Ruth (1980): *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion: von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Cortina, Kai S. et. al. (2003): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Reinbek: Rowohlt.
- DAAD (2006): Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hrsg.): *Sokrates/Erasmus 2004/2005. Statistische Übersichten zur Studierenden und Dozentenmobilität*. Bonn: DAAD. Online verfügbar unter: <http://eu.daad.de/eu/sokrates/statistik-publikationen/05608.html> (letzter Abruf: 01.10.2007).
- F.U.R. (2006): Forschungsgemeinschaft Urlaub und Reisen e.V. (Hrsg): *Reiseanalyse aktuell. 36. Reiseanalyse. Erste Ergebnisse der ITB 2006*. Kiel: F.U.R. Online verfügbar unter: <http://www.fur.de/start.html> (letzter Abruf: 11.09.2007).
- Filipp, Sigrun-Heide/Schmidt, Katharina (1995): *Mittleres und höheres Erwachsenenalter*. In: Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim, 3. Auflage. S. 43-48.
- Flick, Uwe/ Kardorff, Ernst von/ Steinke, Ines (Hrsg.) (2003): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt.
- Flick, Uwe (2006): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek: Rowohlt.
- Forghani, Neda (2001): *Globales Lernen. Die Überwindung des nationalen Ethos*. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Forum „Schule für eine Welt“ (Hrsg.) (1995): *Globales Lernen in der Schweiz. Eine Studie zum Stand, zu den Erwartungen und Perspektiven des Globalen Lernens in der Schweiz*. Jona: Forum „Schule für eine Welt“
- Fountain, Susan (1996): *Leben in Einer Welt. Anregungen zum globalen Lernen*. Braunschweig: Studien-Verlag.

- Führung, Gisela (1996): *Begegnung als Irritation. Ein erfahrungsgeleiteter Ansatz in der entwicklungsbezogenen Didaktik*. Münster/ New York: Waxmann.
- Glaser, Barney/ Strauss, Anselm. (1965). *Die Entdeckung gegenstandsbegründeter Theorie: Eine Grundstrategie qualitativer Forschung*. In: Hopf, C./Weingarten, E. (Hrsg.): *Qualitative Sozialforschung*. Stuttgart: Klett-Cotta. S. 91-112.
- Graf-Zumsteg, Christian (1995): *Globales Lernen in der Schweiz*. In: Forum „Schule für eine Welt“: *Globales Lernen in der Schweiz – eine Studie zum Stand, zu den Erwartungen und Perspektiven des Globalen Lernens in der Schweiz*. Jona: Forum „Schule für eine Welt“ . S. 6-13.
- Haan, Gerhard de (2006): *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ein neues Lern- und Handlungsfeld*. In: UNESCO Heute. Heft 1/2006. S. 4-8.
- Hofstede, Geert (1997): *Cultures and Organizations. Software of the Mind*. New York: McGraw-Hill.
- Huber, Matthias (2005): *Naturwissenschaftlich anthropologische Grundlagen Globalen Lernens*. [Inaugural-Dissertation der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen- Nürnberg] Online verfügbar unter: <http://www.opus.ub.uni-erlangen.de/opus/volltexte/2005/181> (Letzter Abruf: 01.10.2007).
- IKUD (1996): Institut für interkulturelle Didaktik e.V.: *Pädagogische Konzepte für Globales Lernen*. [Vortrag im Rahmen des von der Stiftung Entwicklung und Frieden veranstalteten Workshops "Neue Medien und globale Kommunikation - Die Zukunft der Informationsgesellschaft demokratisch mitgestalten", 7. - 8. Oktober 1996]. Online verfügbar unter: <http://www.ikud.de/iikdiaps8-96.html> (Letzter Abruf: 25.07.2007).
- InWEnt gGmbH (2006): *Alumni-Studie 2006. Befragung der Teilnehmer der letzten 20 Jahre*. Bonn: InWEnt gGmbH.
- Keller, Josef/Novak, Felix (1998): *Heders pädagogisches Wörterbuch*. Erfstadt: Hohe.
- Klepp, Silija/ Timm, Christian/ Wilke, Betty (2006): *Evaluation des ASA-Programms 2006. Wirkungsstudie W3 - Befragung der Teilnehmenden des Jahrgangs 2004 ein Jahr nach Rückkehr aus dem Projekt*. [unveröffentlicht]
- KMK (1997): Kultusministerkonferenz: *„Eine Welt/ Dritte Welt“ in Unterricht und Schule* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02.1997). Online unter: <http://www.friedenspaedagogik.de/themen/globaleslernen1/empfehlungenderkultusministerkonferenz> (Letzter Abruf: 01.09.2007).
- Koller, Hans-Christoph (1999): *Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-) Moderne*. München: Fink.
- Krawietz, Marian/ Müßig-Trapp, Peter/ Willige, Janka: (2006): *Praktika im Studium. HISBUS Blitzbefragung. Kurzbericht Nr. 13*. Hannover: H.I.S.
- Kromrey, Helmut (1997): *Berufsorientierung im Studium und Erwerb beruflicher Qualifikationen*. In: Grünh, Dieter (Hrsg.): *Auf die Plätze, fertig, los... mit Pra-*

- xisprogrammen erfolgreich in den Beruf starten. Berlin: Freie Universität Berlin. S. 61-69.
- Krüger, Heinz-Hermann/ Grunert, Cathleen (Hrsg.) (2004): *Wörterbuch Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS.
- Krüger-Potratz, Marianne (1994): *Interkulturelle Erziehung*. Hagen: FernUniversität Gesamthochschule Hagen.
- Lamnek, Siegfried (2005): *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim/Basel: Beltz, 4. Auflage: Beltz.
- Legewie, Heiner (1994): *Globalauswertung von Dokumenten*. In: Boehm, Andreas (Hrsg.): *Texte verstehen. Konzepte, Methoden, Werkzeuge*. Konstanz: Universitätsverlag. S. 177-182.
- Lenzen, Dieter (Hrsg.) (1989): *Pädagogische Grundbegriffe. Band 1: Aggression bis Interdisziplinarität*. Reinbek: Rowohlt.
- Lewin, Kurt (1963): *Feldtheorien in den Sozialwissenschaften. Ausgewählte Theoretische Schriften*. Bern: Huber.
- Lyotard, Jean F. (2005): *Das postmoderne Wissen. Ein Bericht*. [Hrsg. von Peter Engelmann, aus dem Französischen von Otto Pfersmann] Wien: Passagen.
- Martin, Hans-Peter/ Schumann, Harald (1998): *Die Globalisierungsfalle – Der Angriff auf Demokratie und Wohlstand*. Reinbek: Rowohlt-Verlag, 10. Auflage.
- Mayring, Phillip (1994): *Qualitative Inhaltsanalyse*. In: Boehm, Andreas (Hrsg.): *Texte verstehen. Konzepte, Methoden, Werkzeuge*. Konstanz: Universitätsverlag. S.159 – 176.
- Mayring, Phillip (2003): *Qualitative Inhaltsanalyse*. In: Flick, Uwe/ Kardorff, Ernst von/ Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt. S.468 – 475.
- Menzel, Ulrich (1992): *Das Ende der Dritten Welt und das Scheitern der großen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2. Auflage.
- Myrdal, Gunnar (1972): *Politisches Manifest über die Armut in der Welt*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- NAP (2005): Nationaler Aktionsplan für Deutschland: *UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“*. Online verfügbar unter: www.dekade.org (Letzter Abruf: 01.09.2007).
- Nestvogel, Renate (2003): *Zum Verhältnis von „interkulturellem Lernen“, „globalem Lernen“ und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“*. In: Wulf, Christoph/ Merkel, Christine M. (Hrsg.): *Globalisierung als Herausforderung der Erziehung. Theorien, Grundlagen, Fallstudien*. Münster/ New York/ München/ Berlin: Waxman. S. 31-43.
- Nuscheler, Franz (2005): *Entwicklungspolitik*. Bonn: Dietz.
- Oberg, Kalvero (1960): *Cultural Shock. Adjustment to New Cultural Environments*. In: *Practical Anthropology* Heft 7/1960, S. 177-182.

- Pike, Graham/ Selby, David (1988): *Global Teacher, Global Learner*. London/ Sydney/ Auckland/ Toronto: Hodder and Stoughton [in association with the Centre for Global Education, York University].
- Putschbach, Katrin (2005): *Contesting identities! Educators` self-portrayals and their implications for peace-educational encounter work in Israel*. Universität Hamburg. [Magisterarbeit FB Erziehungswissenschaft].
- Ramalho, Luiz (1986): *Zwischen Engagement und Karriere. Arbeits- und Studienaufenthalte in der Dritten Welt (ASA-Programm). Motivation, Erfahrung, beruflicher Verbleib der Teilnehmer*. Saarbrücken/Fort Lauderdale: Breitenbach.
- Rathenow, Hanns-Fred (2000): *Globales Lernen – global education: ein systemischer Ansatz in der politischen Bildung*. In: Overwien, Bernd (Hrsg.): *Lernen und Handeln im globalen Kontext*. Frankfurt am Main: IKO. S. 328-341.
- Scheunpflug, Annette/ Tremml, Alfred K. (Hrsg.) (1993): *Entwicklungspolitische Bildung. Bilanz und Perspektiven in Forschung und Lehre*. Tübingen/ Hamburg: Schöppe & Schwarzenbart.
- Scheunpflug, Annette/ Seitz, Klaus (1995): *Entwicklungspolitische Unterrichtsmaterialien. Literatur zur Theorie und Didaktik der entwicklungspolitisch Bildung*. Frankfurt am Main: IKO.
- Scheunpflug, Annette (2000): *Die globale Perspektive einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. In: Overwien, Bernd (Hrsg.): *Lernen und Handeln im globalen Kontext*. Frankfurt am Main: IKO. S. 315-327.
- Scheunpflug, Annette/ Hirsch, Klaus (Hrsg.) (2000): *Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik*. Frankfurt am Main: IKO.
- Scheunpflug, Annette/ Schröck, Nikolaus (2000): *Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung*. Stuttgart: Brot für die Welt.
- Scheunpflug, Annette (2003): *Die Entwicklung zur globalen Weltgesellschaft als Herausforderung für das menschliche Lernen*. In: Lang-Wojtasik, Gregor/ Lohrenscheit, Claudia (Hrsg.): *Entwicklungspädagogik – Globales Lernen – Internationale Bildungsforschung – 25 Jahre ZEP*, IKO-Verlag, Frankfurt/Main. S. 129-140
- Schmidt, Marion (1997): *Praktika in sozialwissenschaftlichen Studiengängen*. In: Grün, Dieter (Hrsg.): *Auf die Plätze, fertig, los... mit Praxisprogrammen erfolgreich in den Beruf starten*. Berlin: Freie Universität Berlin. S. 91-95
- Schreiber, Jörg-Robert (2005): *Kompetenzen und Konvergenzen. Globales Lernen im Rahmen der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“*. In: ZEP. Heft 2/2005. S. 19-25.
- Schütze, Fritz (1983): *Biographieforschung und narratives Interview*. In: *Neue Praxis* Heft 3/1983. S. 283-293.
- Seitz, Klaus (1993): *Von der Dritte-Welt-Pädagogik zum Globalen Lernen*. In: Scheunpflug, Annette/ Tremml, Alfred K. (Hrsg.): *Entwicklungspolitische Bil-*

- dung. Bilanz und Perspektiven in Forschung und Lehre. Tübingen/Hamburg: Schöppe & Schwarzenbart. S. 39-92.
- Seitz, Klaus (2002): *Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Selby, David (1999): *Global Education: Towards a Quantum Model of Environmental Education*. In: Canadian Journal of environmental education. Heft 4/1999. S. 121-141.
- Selby, David/; Rathenow, Hanns-Fred (2003): *Globales Lernen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen.
- Thomas, Alexander (1983): *Psychologische Aspekte interkulturellen Handelns*. In: Thomas, Alexander (Hrsg.): *Erforschung interkultureller Beziehungen. Forschungsansätze und Perspektiven*. Saarbrücken: Breitenbach. S.33-42.
- Thomas, Alexander (Hrsg.) (1985): *Interkultureller Austausch als interkulturelles Handeln: theoretische Grundlagen der Austauschforschung*. Saarbrücken/ Fort Lauderdale: Breitenbach.
- Thomas, Alexander (2003): *Kulturvergleichende Psychologie*. Göttingen/ Bern/ Toronto/ Seattle: Hogrefe.
- Thomas, Uwe (2006): *Faire Wettbewerb für deutsche Hochschulen. Eine Philippika gegen föderale Segmentierung*. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.
- Treml, Alfred K. (1993a): *Die dritte Welt als pädagogische Konstruktion. Erkenntnistheoretische Irritationen*. In: Scheunpflug, Annette/Treml, Alfred K. (Hrsg.): *Entwicklungspolitische Bildung. Bilanz und Perspektiven in Forschung und Lehre*. Tübingen/Hamburg: Schöppe & Schwarzenbart. S. 152-174.
- Treml, Alfred K. (1993b): *Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in evolutionstheoretischer Sicht*. In: Scheunpflug, Annette/ Seitz, Klaus (Hrsg.): *Selbstorganisation und Chaos. Entwicklungspädagogik in neuer Sicht*. Tübingen: Schöppe & Schwarzenbart. S. 15-36.
- Trisch, Oliver (2005): *Chancen und Grenzen ausgewählter Konzepte*. Oldenburg: BIS.
- UNI (2006) (o. A.): *Individualität gefordert. Arbeitsmarkt Betriebswirte/ Diplomkaufleute*. In: Uni-Magazin Heft 7/2006. S. 12-17. Online verfügbar unter: www.uni-heidelberg.de/studium/journal/2006/12b/arbeitsmarkt.pdf (letzter Abruf: 01.10.2007).
- UNDP (2006): *Human Development Report 2006. Human Beyond scarcity: Power, poverty and the global water crisis*. New York: Palgrave Macmillan.
- VENRO (2005): *Kurs auf eine nachhaltige Entwicklung. Lernen für eine zukunftsfähige Welt. Ein Diskussionsbeitrag zur UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung 2005–2014*. Online verfügbar unter: [www.venro.org/publikationen/archiv/VENRO-Positionspapier %2015.pdf](http://www.venro.org/publikationen/archiv/VENRO-Positionspapier%2015.pdf) (Letzter Abruf: 25.07.2007).

WDR (2006): *World Development Report 2006. Development and the next generation*. World Bank. Online verfügbar unter: <http://web.worldbank.org> (Letzter Abruf: 25.07.2007).

Wilke, Betty (2007): Mitteilung per E-Mail vom 31.07.2007.

Witzel, Andreas (1982): *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen*. Frankfurt am Main/ New York: Campus.

Witzel, Andreas (1985): *Das problemzentrierte Interview*. In: Jüttemann (Hrsg.): *Qualitative Forschung in der Psychologie*. Weinheim/Basel: Beltz. S. 227 – 256.

Wulf, Christoph/ Merkel, Christine. M. (2003) (Hrsg.): *Globalisierung als Herausforderung der Erziehung. Theorien, Grundlagen, Fallstudien*. Münster/ New York/ München/ Berlin: Waxman.

Ziegler, Jean (2003): *Die neuen Herrscher der Welt*. Bertelsmann: München.

Zschocke, Martina (2007): *In der Fremde: Migration und Mobilität. Sozialwissenschaftliche Aspekte von Auslandsaufenthalten*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Internet

Auflistung verwendeter Internetseiten entsprechend der Reihenfolge, wie sie in den jeweiligen Fußnoten genannt wurden. Letzter Abruf aller Seiten: 01.09.2007.

<http://www.asa-programm.de>
(Startseite des ASA-Programms)

<http://www.asa-programm.de/uerberasa/partner.html>
(Finanzierungsstruktur des ASA-Programms)

<http://www.verlag-entwicklungspolitik.de/asa.htm>
(Verlag für Entwicklungspolitik; Ehem. Hrsg. *ASA-Studien*)

<http://www.lit-verlag.de/reihe/asast>
(Lit-Verlag; Hrsg. *ASA-Studien*)

<http://www.asa-programm.de/uerberasa/team.htm>
(ASA-Team)

<http://www.asa-programm.de/teilnahme/projekt-ablauf.html>
(ASA-Projektlauf)

<http://www.asa-programm.de/themen/globaleslernen.html>
(Globales Lernen bei ASA)

www.glen-europe.org
(Global Education Network)

<http://www.asa-programm.de/teilnahme/uebersicht/b00856.html>
(Nord-Süd-Projekte bei ASA)

www.clubofrome.de;
(Club of Rome)

<http://www.johannesburgsummit.org>
(Weltgipfel für Nachhaltige Entwicklung; Johannesburg 2002)

www.dekade.org
(Weltdekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“)

<http://www.bpb.de/wissen/H75VXG.htm>
(Online-Lexikon der Bundeszentrale für politische Bildung)

[http://www.berlinerseminar.de/bs/index.php?option=com_content&task=view&id=13
&Itemid=19](http://www.berlinerseminar.de/bs/index.php?option=com_content&task=view&id=13&Itemid=19)
(Homepage Seminar für Ländliche Entwicklung)

<http://www.weltwaerts.de>
(Homepage des Entwicklungspolitischen Freiwilligendienst „Weltwärts“)

VI ANHANG

- 1 Kurzfragebogen**
- 2 Interviewvertrag**
- 3 Auswertungsmatrix**
- 4 Interviewmaterial**