



Interdisziplinäre Studien zu Freiwilligendiensten | Band 6
Herausgeber: Jörn Fischer

Hannah Maria Kühn

Da entwickelt sich was!

Individuelle Lernprozesse im entwicklungspolitischen
Freiwilligendienst „weltwärts“ in Benin





Interdisziplinäre Studien zu Freiwilligendiensten Herausgeber: Jörn Fischer

Bisher erschienene Titel der Reihe:

Band 1: Schwinge, Brigitte: *Verkehrte Welten: Über die Umkehrung der Verhältnisse von Geben und Nehmen*, Scientia Bonnensis, 2011

Band 2: Haas, Benjamin: *Ambivalenz der Gegenseitigkeit: Reziprozitätsformen des weltwärts-Freiwilligendienstes im Spiegel der Postkolonialen Theorie*, Kölner Wissenschaftsverlag, 2012

Band 3: Stern, Tobias und Scheller, Jan Oliver: *Evaluierung des entwicklungspolitischen Freiwilligendienstes „weltwärts“*, Kölner Wissenschaftsverlag, 2012

Band 4: Friederike Walther: *Freiwilligendienste in Ländern des globalen Südens – Pädagogische Vorbereitung und Begleitung am Beispiel von „weltwärts“*, Kölner Wissenschaftsverlag, 2013

Band 5: Engagement Global gGmbH (Hrsg.): *Der entwicklungspolitische Freiwilligendienst „weltwärts“: Von der Evaluierung zum Gemeinschaftswerk. Studien und Ergebnisse des Follow-up-Prozesses*, Kölner Wissenschaftsverlag, 2014

Hannah Maria Kühn

Da entwickelt sich was!

*Individuelle Lernprozesse im entwicklungspolitischen
Freiwilligendienst „weltwärts“ in Benin*

KÖLNER WISSENSCHAFTSVERLAG
Köln 2015

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Dissertation, Universität Kassel, 2014; Disputation 21.01.2015,
Nachwuchsforschungsgruppe Hans-Böckler-Stiftung

Alle Rechte vorbehalten

© Hannah Maria Kühn und
Kölner Wissenschaftsverlag
Albers, Peters & Reihlen GbR
Köln, 2015

<http://www.primescience.com>
<http://www.koelnerwissenschaftsverlag.de>
<http://www.iszf.de>

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen, usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürfen.

Umschlaggestaltung: Susanne Klee
Druck: Printed in Germany

ISBN 978-3-942720-72-4

Geleitwort

Freiwilligendienste haben in Deutschland eine lange Tradition. Heute spielen sie eine wachsende Rolle in den Lebensentwürfen immer mehr junger, aber auch älterer Menschen. Für die Einsatzstellen wiederum sind die dort mitarbeitenden Freiwilligen weit mehr als nur zusätzliche helfende Hände. Gleichzeitig werden Freiwilligendienste durch eine Vielzahl staatlicher Programme auf EU-, Bundes- und Länderebene auch als Politikfeld immer relevanter. Umso erstaunlicher ist es, dass die wissenschaftliche Beschäftigung mit Freiwilligendiensten bislang äußerst spärlich ausfiel. Diese Schriftenreihe versteht sich daher als Beitrag zur Verbreitung wissenschaftlicher Ergebnisse über Freiwilligendienste und als Forum für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler unterschiedlicher Disziplinen zur Vorstellung ihrer Arbeiten.

Freiwilligendienste gelten als „Lerndienste“. Neben der tatkräftigen Unterstützung der Einsatzstellen steht der Erwerb von Erfahrungen, Kenntnissen und Kompetenzen im Vordergrund. Auch der entwicklungspolitische Freiwilligendienst *weltwärts* hat sein Profil in diese Richtung geschärft und wird ganz offiziell als „Lerndienst“ titulierte. Freiwillige des *weltwärts*-Programms sind auch Gegenstand dieser Untersuchung. Die Autorin konzentriert sich auf den Aspekt des Lernens und greift damit äußerst relevante Fragen auf: Was initiiert den Lernprozess eigentlich? Und was genau lernen die Freiwilligen? Gerade für letztere Frage steht in dieser Arbeit das Konzept der „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE) Pate und dient als wichtiger theoretischer Bezugspunkt. Methodisch setzt die Autorin auf leitfadengestützte, narrative Interviews mit (ehemaligen) Freiwilligen, die ihren Dienst im westafrikanischen Benin absolviert haben. Hervorzuheben ist der Vorher-Nachher-Vergleich, bei dem die Motive der Freiwilligen vor dem Dienst mit ihren Lernerfahrungen retrospektiv übereinander gelegt werden. Der Blick der Freiwilligen hat sich gewendet: Stand vor dem Dienst das Kennenlernen des „Fremden“, des „Anderen“ im Vordergrund, so schauen sie nach Rückkehr vor allem auf das „Eigene“, reflektieren Stereotype und Ursachen für globale Ungleichheiten. Erst dieser Perspektivwechsel schafft die Voraussetzungen für erfolgreiches, nachhaltigkeitsrelevantes Lernen. Und in der Tat kehren die Freiwilligen sensibilisiert für Themen rund um Nachhaltigkeit zurück. Allerdings liegt zwischen der abstrakten Sensibilisierung und dem konkreten Tun noch ein großer Schritt. Die Herausbildung einer „nachhaltigkeitsbewussten Handlungskompetenz“ – ein von der Autorin entwickeltes Konzept, das Kritiken am Konzept BNE aufgreift – umfasst unterschiedliche Dimensionen. Der Kompetenzerwerb zeigt sich vor allem im Bereich der Selbst- und der sogenannten kulturreflexiven Ziele. Nur beispielhaft seien hier die Fähigkeit zur selbständigen Arbeits- und Lebensgestaltung und ein erhöhtes Verständnis für komplexe Nord-Süd-Verhältnisse genannt.

Zur Frage der Initiierung des Lernprozesses findet die Forscherin heraus, dass der Kompetenzerwerb der Freiwilligen ganz überwiegend im informellen Setting – etwa in der

Da entwickelt sich was!

Einsatzstelle – seinen Ausgangspunkt hat. Dieser kann aber dazu motivieren, den Lernprozess im non-formalen oder formalen Bereich zu intensivieren.

Ohne Zweifel ist die Herausbildung einer nachhaltigkeitsbewussten Handlungskompetenz bei den Freiwilligen ein sehr hohes Ziel. Es ist aber auch ein sehr relevantes Ziel für die Zukunft des Planeten Erde – erst Recht im Jahr 2015, in dem die Vereinten Nationen die *Sustainable Development Goals* (SDGs, Nachhaltige Entwicklungsziele) ausgerufen haben, die auch das Konsumverhalten im globalen Norden ins Visier nehmen. Zudem dürfte die Herausbildung einer nachhaltigen Handlungskompetenz ein Ziel sein, auf das sich die *weltwärts*-Akteure in Süd und Nord, in Staat und Zivilgesellschaft einigen können. Im Ergebnis wertet die Autorin die Teilnahme am Freiwilligendienst *weltwärts* als ersten, wichtigen Schritt, dieses Ziel zu erreichen.

Dr. Jörn Fischer

Herausgeber „Interdisziplinäre Studien zu Freiwilligendiensten“

Bonn, im August 2015

Vorwort

Die vorliegende Dissertationsschrift ist Ergebnis eines mehr als dreijährigen intensiven Forschungsprozesses über Lernprozesse junger Menschen im Rahmen eines internationalen Freiwilligendienstes. Das Forschungsfeld hat auch mit biographischen Erfahrungen der Forscherin zu tun. Sie bringt eine Reihe von eigenen Erkenntnissen und Hintergründen aus Aufenthalten in Benin mit und war auch an Vorbereitungsseminaren für Freiwillige beteiligt.

Der besondere Akzent von Forschungsfeld und Fragestellung liegt in der Zielrichtung des Freiwilligendienstes im Rahmen des *weltwärts*-Programmes, das jungen Menschen einen einjährigen Lernaufenthalt in Ländern Afrikas, Asiens und Lateinamerikas ermöglicht. Jährlich bewerben sich tausende junger Leute auf einen Platz innerhalb jeweils ganz verschiedener Einsatzstellen. Bisher ist auf wissenschaftlicher Ebene wenig darüber bekannt, was dort genau geschieht, welche Effekte der Einsatz hat und was dabei gelernt wird. Vermutet werden kann, dass dies jeweils ganz unterschiedlich ist, so verschieden wie die Projekte in den vielen Gastländern und der etwa 200 Entsendeorganisationen. Vermutet werden kann auch, dass es sehr auf die Aufgabe und Einbettung vor Ort und auf die Vorbereitung und Begleitung der Freiwilligen ankommt. In der vorliegenden Arbeit geht es um einen organisationalen Zusammenhang, in dem von einer sehr guten Vorbereitung ausgegangen werden kann. Die Vorbereitung erfolgte mit Blick auch auf Konzepte des globalen Lernens.

Globales Lernen, das heute als wichtiger Zugang zur Bildung für nachhaltige Entwicklung gesehen wird, setzt sich insbesondere mit Fragen globaler Gerechtigkeit und mit dem Erwerb der Fähigkeit auseinander einen Perspektivenwechsel vorzunehmen, insbesondere, nicht aber ausschließlich, bezogen auf Menschen in anderen Kontinenten. Ziele Globalen Lernens sind etwa der Erwerb von Systembewusstsein, von Perspektivbewusstsein und der Erwerb von „Bereitschaft, Verantwortung für die Erhaltung des Planeten zu übernehmen“. Es geht darüber hinaus um die Förderung des „Bewusstseins universellen Beteiligtseins“ (vgl. Overwien; Rathenow 2009, S. 122f). Bisher werden Ansätze Globalen Lernens hauptsächlich für Industrieländer diskutiert. In einigen Ländern des globalen Südens gibt es anschlussfähige Debatten, die mit denen der Industrieländer noch wenig in Kontakt stehen. Innerhalb des UNESCO-Kontextes gibt es eine sich derzeit verstärkende Diskussion zu einer „Global Citizenship Education“.

In der vorliegenden Arbeit wird der Horizont des globalen Lernens in vielerlei Hinsicht ausgedehnt, besonders auch um interkulturelle Fragen, um Fragen rassistischer Einflüsse und auch einfacher, aber nicht immer unproblematischer Stereotypen. Das beginnt mit dem Blick auf den Kontinent Afrika, der ja im öffentlichen Diskurs viel zu oft als etwas Einheitliches behandelt wird, obwohl es sich hier um mehr als 50 Länder handelt, die teils sehr unterschiedlich sind. Hier werden die Lernprozesse der Freiwilligen unter-

Da entwickelt sich was!

schiedlich geprägt und auch ihr eigenes Weißsein wird immer wieder thematisiert. Dies wird zwar auch von der Autorin schon in die Fragestellung mit einbezogen, erhält aber im Rahmen der Arbeit und der Auswertung der Forschungsergebnisse noch einmal eine eigene Dynamik.

Es geht der Autorin also um die Frage, welche Kompetenzen im Laufe eines Freiwilligenjahres erworben werden, was genau gelernt wird. Da es banal ist festzustellen, dass man in einem Jahr in einem anderen Land etwas lernen wird, stellt sich die Frage sehr konkret, was genau gelernt wird oder etwas präziser, welche Kompetenzen erworben werden. Die damit verbundenen umfangreichen Diskurse werden intensiv mit den Forschungsfragen in Verbindung gebracht.

Unter anderem wird gefragt, welche der Kompetenzen, die der „Orientierungsrahmen für den Lernbereich globale Entwicklung“ der deutschen Kultusministerkonferenz für notwendig hält, hier erworben werden (vgl. KMK/BMZ 2007/2015). Schon früh macht die Autorin klar, dass sie weitere Konzepte heranziehen muss, um dem komplexen Feld der Lerngelegenheiten im Freiwilligendienst gerecht werden zu können. Es gelingt ihr dabei, in aller Kürze auch schon Bezüge zur frühen Kompetenzdiskussion der Erziehungswissenschaft und auch zur Mündigkeitsdebatte zu skizzieren, wobei dann auch Anschlüsse zur allgemeinen Bildungsdiskussion gelegt werden. Es wird dabei sehr früh deutlich, dass sie mit einem kritischen Verständnis an den Gegenstand herangeht und dabei auch Bezüge zur postkolonialen Diskussion einbezogen werden. Die Schrift befasst sich also mit Bildungsfragen in einer sich globalisierenden Welt. Dabei verortet sie ihre Herangehensweisen eher in Richtung einer sich kritisch verstehenden Erziehungs- bzw. Sozialwissenschaft. Begründungen finden sich im deutschen Kontext, ergänzt werden diese durch Einbeziehung internationaler Perspektiven, vor allem des Globalen Lernens, sogar unter Rückgriff auf einen fast vergessenen Vordenker dieser pädagogischen Denkrichtung, des Frankfurter Erziehungswissenschaftlers Ernest Jouhy.

Eine Arbeit, die sich mit einem Weltverständnis zwischen Deutschland/Europa und Afrika, Asien und Lateinamerika, hier am Beispiel eines afrikanischen Landes, befasst, muss zwangsläufig Globalisierungsfragen kritisch aufnehmen. Im Rahmen einer kurzen Skizze klärt die Autorin Begriffe und wichtige Grundlagen der Prozesse zwischen technischer Entwicklung und gezielteren politischen Konzepten, etwa von Liberalisierung. Dabei bezieht sie gesellschaftliche Machtverhältnisse in ihre Betrachtungen ein. Sie diskutiert dann, was die weltweiten Veränderungen für das vergesellschaftlichte Individuum bedeuten und fragt, wie sinnvolles Lernen hier gestaltet werden kann. Mit einem kritischen Entwicklungsverständnis werden auch Ziele einer Postwachstumsdiskussion kurz mit angeschnitten, für die Verfolgung der Fragestellung ist daneben aber besonders wichtig, dass sich die Autorin intensiver mit ihrem Kulturbegriff und Fragen interkultureller Kompetenz auseinandersetzt. Dabei grenzt sie sich deutlich von eher instrumentellen Konzepten interkultureller Kompetenz ab und mahnt einen stärker politischen Begriff

von Interkulturalität an, der auch Machtasymmetrien mit in sein Verständnis aufnimmt und Kultur als einen eher dynamisch zu verstehenden Begriff sieht, in deutlicher Abgrenzung von kulturalistischen Vorstellungen.

Es kann an dieser Stelle nicht auf alle Einzelheiten der Ergebnisse eingegangen werden, einige wichtige Punkte sollen jedoch herausgehoben betrachtet werden. Die Arbeit liefert ja eine Vorher-Nachher-Befragung. Es sind also wesentliche Veränderungen der Sicht der Beteiligten nachzuvollziehen. Insbesondere die Frage des Umgangs mit „eigenen Privilegien“ als Vertreter eines Industrielandes und „Weiße/r“ bedarf offensichtlich doch des eigenen Erlebens, um in allen Konsequenzen wirklich wahrgenommen zu werden. An dieser Stelle treten – darüber sind in der Studie viele Einzelheiten nachzuvollziehen – die differenten und nach wie vor kolonial geprägten Realitäten zwischen Deutschland/Europa und zumindest afrikanischen Ländern (es kann davon ausgegangen werden, dass diese Strukturen über Benin hinaus wirksam sind) besonders hervor. Der Umgang damit ist, so zeigen die Interviewergebnisse, dabei durchaus mit schmerzhaften Prozessen verbunden (was bei interkulturellen Lernprozessen grundsätzlich zu erwarten ist, da bei notwendiger Offenheit individuelle Selbstverständlichkeiten in Frage gestellt werden), wenn hier die Perspektive der „privilegierten“ Reisenden eingenommen wird. Gleichzeitig zeigt sich hier aber auch, dass es sich um notwendige Lernprozesse handelt, wenn es um eine wirkliche Annäherung gehen soll.

Insgesamt scheinen die hier interviewten Freiwilligen, die auf die Lernprozesse – davon kann ausgegangen werden – sehr viel besser vorbereitet waren, als die große Mehrheit der „weltwärts“-Freiwilligen anderer organisationaler Kontexte, Macht- und Herrschaftsstrukturen in ihrem historischen Werden gut nachvollzogen zu haben. Sie setzen sich mehrheitlich mit eigenen Vorurteilen und Stereotypen auseinander und beginnen offenbar, internationale Strukturen auch hinsichtlich von Macht und Herrschaft zu begreifen und teils auch zu hinterfragen.

Im hier untersuchten Kontext der Deutschen Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit (GIZ) waren die jungen Leute aus Deutschland vergleichsweise eng mit den Realitäten der deutschen „Entwicklungszusammenarbeit“ verbunden. Umso bemerkenswerter ist es, dass sie nach ihrer Lernerfahrungen doch eher auf Distanz zum Geschehen gehen. Höchst interessant ist auch eine der Bewertungen der Autorin bezüglich ihrer Ergebnisse. So stellt sie fest, dass die oft zu hörende oder zu lesende Kritik, die Freiwilligen seien unqualifiziert und ihnen werde eine Bedeutung zugeschrieben, die in erster Linie mit ihrem „Weißsein“ und nicht mit Kompetenzen zu tun habe (so die tendenziell postkoloniale Kritik, die aber auch aus anderen Kontexten kommt) in gewisser Weise relativiert. Sie stellt fest, dass trotz aller Asymmetrien positive Momente der Intervention, denn so etwas stellen die Freiwilligen ja durchaus dar, zu sehen sind. Dies wäre noch weiter zu hinterfragen, da diese doch gewichtige Aussage doch weiter diskutiert werden könnte, als dies in der Arbeit möglich war.

Da entwickelt sich was!

Interessant ist dann auch die Frage und ihre (Teil-) Antworten hinsichtlich der nachhaltigkeitsbewussten Handlungskompetenz. Nachhaltigkeit wird ja hier in ihren Dimensionen gesehen und die in der internationalen Diskussion, teils auch der deutschen, eher vernachlässigten gesellschaftspolitischen Dimensionen werden deutlich, als das „Soziale“, das woanders ein bisschen die Rolle einer Restkategorie neben dem „Ökonomischen“ und „Ökologischen“ spielt. Man könnte sich dabei sicher mehr mit der Frage auseinandersetzen, ob es sich beim Diskurs um Nachhaltigkeit um ein hegemoniales Konzept handelt. Mit dem Hegemoniebegriff im Anschluss an Gramsci ist ja eine Form von Herrschaft verbunden, die diskursiv in der Lage ist, ihre Interessen als Allgemeininteressen zu definieren, etwa in Form von Vorstellungen über gesellschaftliche Entwicklungsrichtungen. Die Autorin erledigt diese Frage relativ kurz und schmerzlos. Das Beziehungsgeflecht des Rio-Prozesses dürfe sich nicht so pauschal qualifizieren lassen.

Konsequenzen aus der Arbeit sind an vielen Stellen deutlich. Die Autorin hebt besonders die Notwendigkeit auch einer umgekehrten Perspektive hervor, dass es also Lernprozesse von Menschen aus dem globalen Süden (jenseits der Flüchtlinge) geben muss, also um ein Programm, das den umgekehrten Weg zulässt und finanziert. Erste Anfänge dazu gibt es ja bereits. Gleichzeitig wird deutlich, wie wichtig eine sehr solide Vorbereitung der Ausreisenden und auch eine anschließende Einbindung in einschlägige Diskurse in Deutschland ist.

Prof. Dr. Bernd Overwien

Universität Kassel, Fachbereich Didaktik der politischen Bildung

Kassel, im August 2015

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung.....	1
1.1.	Wohin die Reise geht.....	1
1.2.	Forschungsstand	7
1.3.	Ziel dieser Studie und ihre Grenzen	9
1.4.	Forschungsleitende Fragen	10
1.4.1.	Thema 1: Individuelle Lernprozesse im Freiwilligendienst	10
1.4.2.	Thema 2: Kompetenzerwerb im Freiwilligendienst.....	11
1.4.3.	Thema 3: Nachhaltigkeitsbewusste Handlungskompetenz und die theoretische Diskussion um BNE	12
1.5.	Forschungsdesign und Struktur der Studie.....	12
2.	Bildung in einer globalisierten Welt.....	19
2.1.	Zum Bildungsbegriff der Studie.....	19
2.2.	Aspekte und Dimensionen von Globalisierung	21
2.3.	Weltprobleme und Herausforderungen für das Individuum.....	24
2.4.	Bildung als Voraussetzung individueller Handlungsspielräume im Rahmen einer nachhaltigen Entwicklung	26
2.4.1.	Das Leitbild Nachhaltigkeit	26
2.4.2.	Bildung für eine nachhaltige Entwicklung.....	27
2.4.3.	Verhältnis des Globalen Lernens zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung	30
2.5.	Kompetenz-Begriffe im Rahmen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung aus kritischer Sicht	31
2.5.1.	Annäherungen an den Kompetenzbegriff in der Erziehungswissenschaft	31
2.5.2.	Kompetenzkonzepte für den globalen Kontext.....	34
2.5.2.1.	Mündigkeit als Kompetenz zur verantwortlichen Handlungsfähigkeit	34
2.5.2.2.	Exkurs berufliche Handlungskompetenz.....	36
2.5.2.3.	Verantwortliche Handlungsfähigkeit im globalen Kontext.....	37
2.5.2.4.	Gestaltungskompetenz.....	38
2.5.2.5.	Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung	42
2.5.2.6.	Schlüsselkompetenzen für globales Denken und Handeln in der Weltgesellschaft	44

Da entwickelt sich was!

2.5.3.	Kritik an Kompetenzkonzepten der OECD und der BNE sowie dem Entwicklungsparadigma.....	49
2.5.3.1.	OECD: Eine Wirtschaftsorganisation nennt Kompetenzen.....	49
2.5.3.2.	BNE: ein hegemoniales Leitbild?.....	50
2.5.3.3.	Das Entwicklungsparadigma: Höher, weiter, schneller?.....	51
2.5.3.4.	Fazit: BNE nimmt Abstand von der Vorstellung einer nachholenden Entwicklung.....	52
2.5.4.	Nachhaltigkeitsbewusste Handlungskompetenz als normatives Ziel	53
2.5.4.1.	Eine andere Entwicklung jenseits der Wachstumsökonomie denken	53
2.5.4.2.	Zum kritischen Kulturbegriff der Studie	54
2.5.4.3.	Ziel: Differenzkonstruktionen erkennen.....	56
3.	Kompetenzerwerb im entwicklungspolitischen Freiwilligendienst <i>weltwärts</i> ..	61
3.1.	Kurzer Überblick: (inter-)nationale Freiwilligendienste in Deutschland	62
3.2.	Das <i>weltwärts</i> -Programm: Ein entwicklungspolitischer Freiwilligendienst ...	64
3.2.1.	Allgemeine Richtlinien und Ziele.....	64
3.2.2.	Kritik am Programm	67
3.2.3.	Von einer Forderung zum Pilotprojekt: Süd-Nord-Komponente von <i>weltwärts</i>	68
3.2.4.	Weltwärts mit der GIZ	71
3.2.5.	Die pädagogische Begleitung des Programms.....	72
3.2.6.	Potenzielle Lernfelder im Freiwilligendienst.....	75
3.3.	Kompetenzerwerb in informellen Lernprozessen.....	75
3.4.	Der Freiwilligendienst in der biografischen Entwicklung.....	77
4.	Forschungsdesign und methodisches Vorgehen.....	79
4.1.	Qualitativer Forschungsansatz.....	79
4.1.1.	Warum qualitativ vorgehen?.....	79
4.1.2.	Positionierung und Rolle der Forscherin im Forschungsprozess.....	81
4.1.3.	Gütekriterien wissenschaftlicher Forschung.....	81
4.2.	Prozess der Datenerhebung und der Datenanalyse.....	83
4.2.1.	Die Datenerhebung	83
4.2.1.1.	Wahl des Untersuchungsgegenstandes.....	83
4.2.1.2.	Leitfadengestützte, narrative Interviews	85
4.2.1.3.	Die Vorab-Interviews	86

4.2.1.4.	Die Rückkehrenden-Interviews	87
4.2.2.	Die Datenanalyse	88
5.	Empirische Ergebnisse: Lernprozesse und Kompetenzerwerb.....	95
5.1.	Lernprozesse und ihre Auslöser	96
5.1.1.	Motive für die Teilnahme an einem entwicklungspolitischen Freiwilligendienst in Benin	96
5.1.1.1.	Perspektivenwechsel und Einblick in andere Lebensformen	97
5.1.1.2.	Bewirken können - sich einbringen.....	99
5.1.1.3.	Internationale Zusammenhänge zwischen Afrika und Europa verstehen.....	100
5.1.1.4.	Sich einlassen und in neue Lebensverhältnisse integrieren.....	102
5.1.1.5.	Arbeiten und sich fachlich einbringen.....	103
5.1.1.6.	Vermittlerinnen- und Multiplikatorinnenrolle einnehmen	104
5.1.1.7.	Persönliche und berufliche Orientierung und Weiterentwicklung ...	104
5.1.1.8.	Konflikte und Krisen meistern	105
5.1.1.9.	Fremdsprachenkenntnisse erwerben, anwenden und verbessern	106
5.1.1.10.	Akzeptanz und Anerkennung erfahren	106
5.1.1.11.	In GIZ-Strukturen eingebettet und finanziell abgesichert sein	107
5.1.1.12.	Woanders sein – (einmal) weg aus Deutschland	108
5.1.1.13.	Entwicklungspolitische Zusammenarbeit praktisch erfahren.....	108
5.1.1.14.	Einen Anderen Dienst im Ausland (ADiA) absolvieren	110
5.1.2.	Lernfelder	110
5.1.2.1.	Beziehungen – Lernen mit und von anderen Menschen	110
5.1.2.2.	Arbeiten in den Einsatzstellen	114
5.1.2.3.	Die Pädagogische Begleitung.....	116
5.1.3.	Lernsituationen: Persönliche Krisen und Konflikte durch thematische Auseinandersetzungen	118
5.1.3.1.	Rassismus und Privilegien - Erfahrungen des Weißseins	120
5.1.3.2.	Umgang mit Hierarchien und patriarchalen Strukturen	128
5.1.3.3.	Integration in beninische Lebensverhältnisse.....	129
5.1.3.4.	Umgang mit körperlicher Gewalt.....	130
5.1.3.5.	Geschlechterrollen	134

Da entwickelt sich was!

5.1.3.6.	Müllproduktion und Verwertung.....	136
5.1.3.7.	Privatsphäre und Anonymität.....	137
5.1.3.8.	(Tabu-)Thema Homosexualität	138
5.1.3.9.	Umgang mit HIV	138
5.1.3.10.	Thema Misstrauen	139
5.1.3.11.	Fundierte journalistische Recherche.....	139
5.1.4.	Veränderte Einstellungen und verändertes Verhalten der Freiwilligen ..	140
5.1.4.1.	Umgang mit Zeit, Stress und Planbarkeit.....	140
5.1.4.2.	Kritischer Blick auf Entwicklungszusammenarbeit	142
5.1.4.3.	Einstellung zu Konsum und Arbeit	144
5.1.4.4.	Umgang mit Fremdsein in Deutschland	144
5.1.4.5.	Umgang mit unverbindlichen Begegnungen	145
5.1.4.6.	Einstellung zu Bildung	145
5.1.4.7.	Umgang mit Sterben und Tod	146
5.1.5.	Zusammenfassung: Lernfelder im Freiwilligendienst <i>weltwärts</i>	146
5.2.	Lernergebnisse in Form von Kompetenzen.....	147
5.2.1.	Sich selbst entwickeln - Selbstkompetenzen	151
5.2.1.1.	Kompetenz für eigene Interessen einzutreten.....	152
5.2.1.2.	Fähigkeit zur selbständigen Arbeits- und Lebensgestaltung	154
5.2.1.3.	Kompetenz zur (Selbst-)Reflexion	156
5.2.2.	Sich in Bezug auf andere/s entwickeln - Soziale Kompetenzen	156
5.2.2.1.	Integrationsfähigkeit.....	157
5.2.2.2.	Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz	157
5.2.2.3.	Umweltbewusstes Handeln	158
5.2.2.4.	Konsumkritisches Denken.....	159
5.2.2.5.	Konfliktfähigkeit	159
5.2.2.6.	Fähigkeit, offen auf andere Menschen zuzugehen	160
5.2.3.	Sich fachlich bilden - Fachliche Kompetenzen.....	160
5.2.3.1.	Unterrichten (Informatik, Deutsch- und Englischunterricht, Instrumentalunterricht)	161
5.2.3.2.	Film- und Radioproduktion, Interviews führen.....	162
5.2.3.3.	Spendengelder akquirieren	163

5.2.3.4.	Kampagnen- und Sensibilisierungsarbeit	164
5.2.3.5.	Geburtshilfe und medizinische Tätigkeiten	164
5.2.3.6.	Kenntnisse über die Arbeit mit Mikrokreditgruppen	164
5.2.3.7.	Spielplatz bauen.....	165
5.2.3.8.	Latrinen bauen und installieren	165
5.2.3.9.	Wissen und Kenntnisse beninischer Kulturprodukte (Musik, Schauspielerei)	166
5.2.4.	Sich mitteilen - Fremdsprachenkompetenz.....	166
5.2.5.	Sich verorten und (neu) ausrichten - Kulturreflexive Kompetenzen	168
5.2.5.1.	Erhöhtes Verständnis bzw. Interesse für komplexe Nord-Süd- Verhältnisse	168
5.2.5.2.	Kompetenz zum Perspektivenwechsel	168
5.2.5.3.	Fähigkeit und das Bedürfnis sich mitzuteilen, Multiplikatorinnenrolle Globales Lernen.....	170
5.2.5.4.	Bewusstsein für ungleiche Privilegien	171
5.2.5.5.	Sensibilität für Rassismen	171
5.2.5.6.	Fähigkeit zur Akzeptanz und Toleranz für andere Lebensmodelle, Werte und Einstellungen	172
5.2.5.7.	Genderbewusstsein	173
5.3.	Wirkungen	173
5.3.1.	Einschätzung des eigenen Wirkens vor Ort	174
5.3.1.1.	Spuren hinterlassen und Bilder in den Köpfen beeinflussen.....	174
5.3.1.2.	Projektrelevante Veränderungen im Kleinen	175
5.3.2.	Zurückkehren und Engagement danach.....	176
5.3.3.	Auswirkungen auf die berufliche Orientierung	178
5.3.4.	Bewertung des <i>weltwärts</i> -Programms aus Sicht der Freiwilligen	180
5.4.	Erwartungen versus Realität im Freiwilligendienst.....	181
6.	Rückbezug der Ergebnisse zu Theorie und empirischer Forschung.....	191
6.1.	Bezug zum Kompetenzkonzept der nachhaltigkeitsrelevanten Schlüsselkompetenzen.....	192
6.2.	Bezug zu evaluativen und empirischen Studien zu <i>weltwärts</i>	201
7.	Fazit	207

Da entwickelt sich was!

7.1. Zusammenfassung	207
7.2. Das <i>weltwärts</i> -Programm: Lernfeld für eine nachhaltigkeitsbewusste Handlungskompetenz?.....	213
7.2.1. Andere Schwerpunkte in einer BNE setzen: Machtverhältnisse und Positionierungen thematisieren	215
7.3. Ausblick.....	216
Literaturliste.....	218
Anhang.....	233
A. Transkriptionssystem.....	233
B. Kodiersystem.....	234
C. Interviewleitfäden.....	237

Abbildungsverzeichnis

Abbildung (1):	Gestaltungskompetenz: Darstellung der Teilkompetenzen und Zuordnung zu den Kompetenzkategorien der OECD	41
Abbildung (2):	Ablaufschema einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse.....	91
Abbildung (3):	Methodisches Vorgehen in dieser Studie: Sechs Schritte der Datenanalyse	92
Abbildung (4):	Kompetenzerwerb der Freiwilligen: Selbstkompetenzen.....	149
Abbildung (5):	Kompetenzerwerb der Freiwilligen: Soziale Kompetenzen.....	149
Abbildung (6):	Kompetenzerwerb der Freiwilligen: Fremdsprachenkompetenz	150
Abbildung (7):	Kompetenzerwerb der Freiwilligen: Fachliche Kompetenzen	150
Abbildung (8):	Kompetenzerwerb der Freiwilligen: Kulturreflexive Kompetenzen..	151

Tabellenverzeichnis

Tabelle (1):	Drei Kompetenzkonzepte im Überblick (Roth 1971; de Haan et al. 2008; Rieckmann 2010)	48
Tabelle (2):	Potenzielle Lernfelder im Freiwilligendienst	75
Tabelle (3):	Übersicht der angeschriebenen Freiwilligen.	84
Tabelle (4):	Übersicht der tatsächlichen Interviewpartnerinnen: <i>weltwärts</i> -Freiwillige mit Ziel Benin	85
Tabelle (5):	Kompetenzerwerb im Freiwilligendienst <i>weltwärts</i>	148
Tabelle (6):	Kodiersystem: Motivationen vor Ausreise.....	234
Tabelle (7):	Kodiersystem: Lernsituationen und thematische Auseinandersetzungen	235
Tabelle (8):	Kodiersystem: Kompetenzerwerb	236
Tabelle (9):	Kodiersystem: Wirkungen.....	236
Tabelle (10):	Interviewleitfaden: Vorher-Interviews	237
Tabelle (11):	Interviewleitfaden: Nachher-Interviews.....	238

Abkürzungsverzeichnis

AO	Aufnahmeorganisation
BFD	Bundesfreiwilligendienst
BLK	Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMU	Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit
BMZ	Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
BNE	Bildung für nachhaltige Entwicklung
BtE	Bildung trifft Entwicklung
DED	Deutscher Entwicklungsdienst
DAC	Ausschuss für Entwicklungshilfe (der OECD) (<i>engl. Development Assistance Committee</i>)
EO	Entsendeorganisation
GIZ	Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit
InWent	Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH
KMK	Kultusministerkonferenz
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (<i>engl. Organisation for Economic Cooperation and Development</i>)
OR	Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung
PISA	Programm for international Student Assessment
PO	Partnerorganisation
UNCTAD	United Nations Conference on Trade and Development
UNEP	United Nations Environment Programme
UNO	United Nation Organisation
WinD	weltwärts in Deutschland
WTO	Welthandelsorganisation

Da entwickelt sich was!

Danksagung

Für das große Interesse an meiner Arbeit, ihre Offenheit und ihr Mitteilungsbedürfnis danke ich den interviewten Freiwilligen, die sich die Zeit genommen haben, jeweils zwei Interviews mitzugestalten und meine Fragen und Rückfragen bereitwillig und ausführlich zu beantworten. Meine Arbeit bedeutet nicht nur für sie ein Stück Biografie.

Für die ausgezeichnete, sehr umfassende Betreuung der Dissertation danke ich Prof. Dr. Bernd Overwien und Prof. Dr. Andreas Thimmel. Meinem Erstgutachter Herrn Prof. Dr. Bernd Overwien liegen neben den inhaltlichen Erkenntnissen und deren praktischen Konsequenzen auch das Meistern des gesamten Forschungsprozesses einer Doktorarbeit mit Hürden, Herausforderungen und kollegialem Austausch am Herzen. Für seinen Elan und stete Zuversicht bin ich sehr dankbar.

Für die materielle und immaterielle Förderung sowie für ihre Familienfreundlichkeit danke ich ausdrücklich der Hans-Böckler-Stiftung, namentlich Werner Fiedler und Dr. Susanne Schedel. Mein Dank gilt auch meiner Vertrauensdozentin Prof. Dr. Leonie Wagner.

Für den kollegialen Austausch in den letzten vier Jahren und darüber hinaus danke ich Dr. Nadja Antoine, Florin Feldmann, Dr. Jörn Fischer, Gédéon Mahunan Hounsounlon, den gesamten inFORSCH! –Nachwuchswissenschaftlerinnen, Prof. Dr. Marco Rieckmann, Dr. Milena Riede und Katharina Schleich.

Fürs Korrekturlesen in Auszügen danke ich vielmals Marie Bludau, Rebekka Bendig, Uta Gritschke, Maria Gritschke, Karolin Heide-Weinzierl, Natalie Liverakos, Carolin Philipp, Anne Preckel, Corinna Rach, Sarah Ruhland, Katharina Schleich und Anne-Kathrin Walter.

Für die Hilfestellung bei Formatierungsfragen danke ich Nermin Hanjalić, Sören Kühn und in besonderer Weise Heinrich Pegelow.

Fürs Dasein, Kinder hüten und Gedanken äußern danke ich Maria Gritschke, Ulrich Ahlers-Gritschke, Verena de Hoog, Jaron und Marlene Kühn, Sören Kühn, Dr. Govinda Kühn-Freitag, Gerd Kühn, Asja Kühn, Corinna Rach und Anne-Kathrin Walter.

1. Einleitung

Und, was mich immer gestört hat, wenn man so nach Afrika geblickt hat, dass das ganz oft so ein bisschen herablassend war – also auch mitfühlend irgendwie. Das war ja nicht böse gemeint, ne? Aber, dass immer wieder kam: Oh, die Armen in Afrika, die haben ja nichts, ja? Und denen müssen wir jetzt helfen und so. Ich möchte da eben gerne mal hin, damit man mir mal hilft. Damit ich irgendwie ein bisschen auch meinen Lebensstandard reduzieren kann, Dinge auch wirklich bewusst weglassen muss und dort mit weniger zurecht kommen kann. Und das find ich spannend. (Freiwillige vor Ausreise nach Benin)

1.1. Wohin die Reise geht

Weggehen, um sich zu verorten und vielleicht neu auszurichten. Das ist das Ziel vieler *weltwärts*-Freiwilliger. Die Welt in ihrer Unübersichtlichkeit zu verstehen, ein anderes. Meine Vermutung ist: Der entwicklungspolitische Freiwilligendienst *weltwärts* hat das Potenzial, junge Menschen zum verantwortlichen Handeln in einer Welt voller Ambivalenzen zu bewegen. Die Freiwilligen, vorwiegend Weiße¹ Deutsche, werden spätestens im Gastland mit gegenwärtigen gesellschaftlichen Phänomenen im Globalen Süden und Globalen Norden² – wie beispielsweise dem (vermeintlichen) „Paradies Europa“, individuellen Migrationsgeschichten und den eigenen Privilegien – konfrontiert.

¹ Die Bezeichnungen Weiß und Schwarz werden im Folgenden großgeschrieben, um darauf aufmerksam zu machen, dass es sich nicht um adjektivistische Bezeichnungen handelt, die Pigmentierungen der Haut beschreiben, sondern um eine politische Differenzkonstruktion, um ein Konzept, welches im Kolonialismus und den ihm inhärenten Denkstrukturen seinen Ursprung hat (vgl. Arndt, Susan/Hornscheidt, Antje 2004). „Während es sich bei Schwarz oftmals um eine emanzipatorische Selbstbezeichnung Schwarzer Menschen handelt, wird Weiß explizit benannt, um die dominante Position zu kennzeichnen, die sonst meist unausgesprochen bleibt.“ (Bendix et al. 2013: 15)

² Im Folgenden werden hier die Begriffe Globaler Süden und Globaler Norden anstelle der Begriffe „Entwicklungsland“ und „Industrieland“ verwendet. Zum einen zwecks einer Distanzierung zu dem weiterhin vorherrschenden Entwicklungsparadigma, welches auf lineares Wachstum im Sinne des „technologischen Fortschritts“ fokussiert bleibt und zum anderen, um auf die bis heute nachwirkenden kolonialen Abhängigkeitsstrukturen zwischen einst kolonisierenden (geografisch meist nördlich liegenden) Staaten und einst kolonisierten (geogra-

Da entwickelt sich was!

Doch bietet der entwicklungspolitische Freiwilligendienst tatsächlich einen geeigneten Rahmen, um die gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen zu hinterfragen, asymmetrische Machtverhältnisse und ungleiche Ressourcenverteilung in ihrer Komplexität wahrzunehmen und womöglich an einem „neuen Pfad der Entwicklung“ (Rieckmann 2013: 69) jenseits des Wachstumsdenkens mitzuwirken? Etwas kleiner angelegt: Inwiefern können junge Menschen durch *weltwärts* Kompetenzen erwerben, die im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) von Bedeutung sind? Um diesen Fragen nachzugehen, beleuchte ich in der hier vorliegenden Studie individuelle Lernprozesse junger *weltwärts*-Freiwilliger in Benin und knüpfe an die Diskussion um die Bildung für eine nachhaltige Entwicklung an.

Exemplarisch führte ich 26 Interviews mit Freiwilligen, die mit der Entsendeorganisation (EO) Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ), vormals Deutscher Entwicklungsdienst (DED)³, ein Jahr im westafrikanischen Benin gelebt und gearbeitet haben.⁴ In den Gesprächen, die in den Jahren 2010 und 2011 vor und nach ihrem Auslandsaufenthalt stattfanden, reflektierten die Freiwilligen ihre Erfahrungen und ihre Konflikte sowie die ggf. daraus resultierenden veränderten Einstellungs-, Wahrnehmungs- und Verhaltensmuster. In der vorliegenden Arbeit nehme ich eine Analyse der subjektiven Aussagen von Freiwilligen vor. Ich beschreibe ihre Lernprozesse und die daraus hervorgegangenen Kompetenzen und beziehe diese Ergebnisse auf das Konzept der BNE.

Der Kompetenzbegriff gewinnt stetig an Popularität. Er ist in aller Munde, wenn es um Lernen und Bildung geht. Und um diese Themen geht es in einer Wissensgesellschaft⁵, die sich in einem „tiefgreifenden Transformationsprozess“ (Thimmel/Friesenhahn 2004: 225) befindet, häufig:

Die zur Diskussion gehörenden Begriffe wie „Lebenskompetenz“, „Schlüsselkompetenzen“, „flexibel handhabbare Qualifikationen“, werden je nach Standpunkt und Verwertungsinteresse mal eher wissenschaftlich, mal eher feuilletonistisch durch die Diskurszirkel, Gesprächsforen und Talkshows gereicht und führen in der

fisch meist südlich liegenden) Staaten aufmerksam zu machen. Nichts desto trotz bleibt auch dieser Begriff problematisch: „Diese binäre Gegenüberstellung von globalem Norden und Süden ist zwar eine nützliche Verkürzung, aber wie alle binären Systeme ist sie (ebenso wie die veraltete Terminologie von den nummerierten Welten) problematisch, wenn man sie zu genau nimmt.“ (Jaggar 2001: 71)

³ Anfang Januar 2011 fusionierten die drei staatlichen Durchführungsorganisationen der deutschen Entwicklungszusammenarbeit Deutscher Entwicklungsdienst (DED), die Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) und die Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH (InWEnt).

⁴ Zur Auswahl des Landes vgl. Kap. 4.2. Mit der Rückkehr der im Sommer 2012 ausgereisten Freiwilligen und nach Abwicklung des Programms beendete die GIZ das „weltwärts“-Programm im Jahre 2013, weil das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) entschieden hatte, dass die Entsendung der Freiwilligen ausschließlich durch die Zivilgesellschaft organisiert werden sollte.

⁵ Hier bezogen auf die Länder des Globalen Nordens, die „westlichen Industriegesellschaften“ (Thimmel/Friesenhahn (2004: 225).

momentanen Verdichtung dazu, dass Lernen und Bildung, bzw. „lebenslanges Lernen“ und die „Humanresource“ Bildung zu pädagogisch und gesellschaftspolitisch relevanten Mega-Themen werden. (Thimmel/Friesenhahn 2004: 225)

Die Curricula von Bildungsinstitutionen – angefangen in der Vorschulbildung – orientieren sich an Kompetenzen. Auch im außerschulischen Bereich sowie im Arbeitsleben werden Kompetenzen gefordert, gefördert und bewertet. Es scheint, als wären Kompetenzen greifbarer und griffiger, ja geradezu kompakter als das Wissen, welches ein Individuum besitzt. Und hier liegt tatsächlich der Unterschied: Kompetenzen sind Output-orientiert, d.h. anwendungsorientiert. Sie beschreiben, was eine Person (potenziell) kann und nicht allein welches Wissen sie erworben hat. Insofern hat sich ein Paradigmenwechsel vollzogen, der mit einer „neuen Lernkultur“ (Michelsen 2009: 75) einhergeht und sich in allen Bereichen von Bildung bemerkbar macht: Es sind die *Lernziele*, die nun verstärkt ins Visier genommen werden. Es werden Lernresultate betrachtet, die „durch Selbstorganisation der Lernenden entstanden sind, wobei unter Kompetenz alle Fähigkeiten, Wissensbestände und Denkmethode verstanden werden, die ein Mensch in seinem Leben erwirbt“ (ebd.). Kompetenzen werden im Handeln – und dies bezieht das Sprechen mit ein – sichtbar. Denn sie zeigen sich erst in der Performanz, in ihrem Ausdruck in konkreten Situationen. Der methodische Schwerpunkt im pädagogischen Handeln liegt insofern auf einer Ermöglichungsdidaktik, denn „Wissen lässt sich (...) nicht einfach übertragen, sondern wird am besten in konkreten Situationen vor dem Hintergrund der eigenen Erfahrungen generiert und konstruiert“ (Michelsen 2009: 75).

In der vorliegenden Studie beschreibe ich den Kompetenzerwerb von *weltwärts*-Freiwilligen anhand ihrer konkreten Erfahrungen.⁶ Kompetenzen werden hier als „Ergebnisse von Bildungsprozessen“ (Hartig 2008: 13) verstanden. Diese „Ergebnisse“ sollen nicht mit Ziel ihrer Verwertung ausformuliert werden, d.h. nicht, um sie im ökonomischen Sinne nutzbar zu machen, sondern vielmehr, um zu überprüfen, wie sich die Lernerfahrungen auf die potenzielle Handlungsfähigkeit der jungen Menschen auswirkt. Auf Grundlage der empirischen Daten möchte ich an die Diskussionen anschließen, die im Zusammenhang mit der BNE in Deutschland geführt werden.⁷ Das Konzept des Globalen Lernens (GL), welches aus der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit stammt, sehe ich als einen akzentuierten Zugang zur BNE, welche hingegen aus der Umweltbildung kommt. Globales Lernen wird in dieser Arbeit nicht ausgeklammert, sondern vielmehr der BNE zugeordnet (vgl. Kap. 2.4).

⁶ Die erworbenen Kompetenzen werden nicht in den Handlungen der Freiwilligen beobachtet und gemessen, sondern aus Selbstaussagen identifiziert und kategorisiert.

⁷ Dort werden Lernergebnisse auch als Kompetenzen beschrieben, z.B. in Form der Gestaltungskompetenz (de Haan 2008; de Haan et al. 2008).

Da entwickelt sich was!

Im Roth'schen Sinne (Roth 1971) orientiere ich mich an einem emanzipatorischen Kompetenzbegriff, d.h. an dem Verständnis, dass Kompetenzerwerb Bildungsprozesse des Individuums voraussetzt, welche stets das Ziel der Mündigkeit im Sinne der Aufklärung⁸ haben sollten. Für alle Menschen gleichermaßen (vgl. Klafki 1996; Hentig 1996). Problematisch könnte die Darstellung von Lernergebnissen als Kompetenzen insofern sein, als dass Kompetenzen im Alltagsverständnis meist per se positiv konnotiert sind. Einer kompetenten Persönlichkeit wird unterstellt, Fähigkeiten zu besitzen, die sie gewinnbringend und womöglich umsichtig einsetzt. Inwiefern die Kompetenz zum Tragen kommt, zu welchem Zweck und mit welchen Konsequenzen sie eingesetzt wird, zeigt sich jedoch erst in der Performanz, in ihrer Ausführung. Insofern sind mit Kompetenzen stets auch Ambivalenzen verbunden.

Die Strukturen, in denen sich Menschen bewegen, beeinflussen den Kompetenzerwerb zudem bedeutend. So ist das *weltwärts*-Programm strukturell so angelegt, dass sich die Freiwilligen ein Stück weit selbst verwirklichen können, sofern sie die individuellen Voraussetzungen dazu haben. Die Umweltwissenschaftlerin Kristina Kontzi (2013: 86) macht aus machtkritischer Perspektive darauf aufmerksam, dass sich im Programm alles um die Freiwilligen dreht: „Die Freiwillige ist Königin“, so der Titel ihres Beitrages: „Das Programm wurde für sie [Anm. HK: die Freiwillige] ins Leben gerufen, es wurden pädagogische Begleit- und Rückkehrer_innenkonzepte sowie ein Mentor_innensystem in den ‚Partnerländern‘ für sie entwickelt.“ (Ebd.) Diese Kritik an ambivalenten strukturellen Voraussetzungen des Programms beziehe ich in meine Arbeit ein.

Um Verallgemeinerungen und Aussagen über Kausalbeziehungen zu ermöglichen, gehe ich in der Arbeit über eine Darstellung des rein persönlichen Lernzuwachses hinaus: Ich frage schließlich danach, inwiefern die Freiwilligen eine nachhaltigkeitsbewusste Handlungskompetenz erwerben, die gesamt(welt)gesellschaftlich von Nutzen sein kann. Nachhaltigkeitsbewusste Handlungskompetenz definiere ich - angelehnt an die in der Arbeit dargestellten Kompetenzkonzepte - wie folgt: *Nachhaltigkeitsbewusste Handlungskompetenz* im lokalen sowie globalen Kontext umfasst die Fähigkeiten der Einzelnen⁹, sich ihres Eingebundenseins unter anderem in die eigene Sozialisation, Kultur, Milieu- und Geschlechtszugehörigkeit und den damit verbundenen Privilegien sowie Beschränkungen bewusst zu sein, diese situationsadäquat reflektieren und ausdrücken zu können sowie persönliche und berufliche Begegnungen und Aktivitäten derart zu gestalten, dass die Ziele einer nachhaltigen Entwicklung wirksam werden können. Nachhaltigkeitsbe-

⁸ Ich bin mir bewusst, dass die Epoche der Aufklärung auch ihre Schattenseiten hatte, die sich in teilweise rassistischen Weltanschauungen ihrer Vertreterinnen äußerte. So vertrat Immanuel Kant (1724-1804) die Auffassung, Menschen unterlägen aufgrund ihrer „Rasse“ einer hierarchischen Ordnung. Solche problematischen Aspekte sollen nicht verschwiegen bzw. geleugnet werden.

⁹ Wenn möglich, verwende ich in dieser Arbeit geschlechtsneutrale Bezeichnungen wie z.B. „Teilnehmende“, „Studierende“. Ansonsten verwende ich das generische Femininum, um auf den Gebrauch des generischen Masculinums als Norm aufmerksam zu machen und die Leserin für genderechte Schreib- und Sprechweisen zu sensibilisieren. Das „Gender Gap“ wäre eine geeignete Alternative (z.B. Freund_innen).

wusst bedeutet hier im wörtlichen Sinne, dass sich die Einzelne der Ziele von Nachhaltigkeit bewusst ist, diese Ziele teilt und/oder sich kritisch mit ihnen auseinandersetzt.

Nachhaltige Entwicklung, ein durchaus als normativ zu beschreibendes Leitbild, wurde ursprünglich in den 1980er Jahren im Brundtland-Bericht¹⁰ (Hauff 1987) entwickelt und sollte einen Rahmen geben, um das ökonomisch organisierte Zusammenleben der Menschen umweltgerecht zu gestalten (vgl. de Haan et al. 2008: 4f.), so „dass die Voraussetzungen gesellschaftlichen Lebens erhalten bzw. noch weiter entwickelt werden können“ (Moegling/Overwien: 10). Der Volkswirt und Umweltwissenschaftler Gerd Michelsen (2009) formuliert in diesem Zusammenhang, dass hier „verschiedene gesellschaftliche Versionen, wie die von Gerechtigkeit, der Freiheit und der Selbstbestimmung, des Wohlergehens aller Menschen oder der Zukunftsverantwortung, mit jeweils unterschiedlicher Gewichtung zusammen[spielen]“ (Michelsen 2009: 76). Je nach Individuum und Gruppe, – Gerd Michelsen nennt hier Regierungen, Wirtschaftsunternehmen, Nichtregierungsorganisationen, Kommunen, den Raum nationaler und internationaler Konferenzen – seien hier unterschiedliche Interessen im Spiel und damit auch unterschiedliche Zielsetzungen (vgl. ebd.).

Die BNE soll den Individuen eine Bildung vermitteln bzw. Bildungsmöglichkeiten eröffnen, die den Einzelnen Partizipationsmöglichkeiten, also Möglichkeiten der *Mitgestaltung* aufzeigen. Beim *Aufzeigen* – das Wort ist hier bewusst dominierend gewählt – setzt die Kritik an der BNE an: Vertreterinnen des Berliner Vereins für machtkritische Bildungsarbeit (global e.V.) kritisieren, dass die nachhaltige Entwicklung ein hegemoniales Konzept sei, welches auf das ökonomisch organisierte Zusammenleben ausgerichtet sei und sich an einem Entwicklungsparadigma orientiere, welches neokoloniale Strukturen und Denkweisen reproduziere (vgl. Bendix et al. 2013: 24, vgl. Kap. 2.5.3). In ihrer Publikation *Bildung für nachhaltige Ungleichheit?* unternehmen die Autorinnen eine postkoloniale Analyse von Materialien der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland. Wie der Titel schon andeutet, decken die Autorinnen viele Stellen im analysierten Material auf, die sie als Reproduktion von Stereotypen und Rassismen identifizieren. So macht die Politikwissenschaftlerin Chandra-Milena Danielzik in einer weiteren Publikation (Danielzik 2013), im Zusammenhang mit dem Globalem Lernen und der BNE, auf ein weit verbreitetes Denken (des Globalen Nordens) aufmerksam, welches Menschen des Globalen Nordens als handelnde, Globalisierende und Menschen des Globalen Südens als passive Globalisierte, fixiert:

Während die einen zu Weltbürgern (...) werden, indem sie z.B. mit entwicklungspolitischen Freiwilligenprogrammen in den globalen Süden ziehen, um „verantwort-

¹⁰ Im Brundtland-Bericht wird anstelle von Nachhaltigkeit der Begriff dauerhafte Entwicklung bzw. Dauerhaftigkeit verwendet. Alternativ wird teilweise von zukunftsfähiger Entwicklung oder Zukunftsfähigkeit gesprochen.

Da entwickelt sich was!

tungsvolle“ (vgl. KMK/BMZ 2007) Veränderungen herbeizuführen, bleiben die ‚Anderen‘ als fixierte Einheit im Lokalen verhaftet und werden zu Objekten europäischer Wissens- und Kompetenzerweiterung gemacht. Der globale Süden bleibt im Bereich des Globalen Lernens lokal und somit bezüglich der Gestaltung von Welt begrenzt und abgegrenzt. (Danielzik 2013: 31)

Wenn ich in dieser Arbeit die Frage stelle, ob *weltwärts* junge Menschen aus dem Globalen Norden dazu veranlasst, umzudenken, dann möchte ich keinen Anlass zur Fehlinterpretation geben; es ist nicht gemeint, dass die *weltwärts*-Freiwilligen womöglich einen selbsternannten elitären Think Tank gründen und sich als „Retterinnen der Welt“ aufschwingen sollen. Die Frage nach nachhaltigkeitsbewusster Handlungskompetenz stelle ich aus einem Zweifel heraus. Einer Selbsteinschätzung der Freiwilligen und meiner Interpretation ihrer Aussagen soll im Folgenden Raum gegeben werden und weitere Diskussionen hervorbringen.

Die Studie ist durch die postkoloniale Theorie inspiriert¹¹, insofern, als dass ich mich in meiner „kulturellen und historischen Sozialisation“ (Haas 2012: 11) sichtbar mache (vgl. Kap. 4.1.2) und die Perspektive auf die Beforschten als nur *eine* Perspektive herausstelle, die zur Diskussion steht.¹² Des Weiteren soll Kolonialismus nicht als abgeschlossene Zeitepoche betrachtet werden, sondern als ein „räumlich und zeitlich ungebundenes, flexibles Wirkungsspektrum“ (Danielzik 2013: 32).¹³ Dass sich die kolonialen Erfahrungen in die Denkweise der Menschen – sowohl im Globalen Norden als auch im Globalen Süden – eingeschrieben haben, zeigt sich auch in den Erfahrungen der *weltwärts*-Freiwilligen (vgl. Kap. 5). Die Umweltwissenschaftlerin Kristina Kontzi (2011) kommt zu dem Ergebnis, dass das *weltwärts*-Programm neokoloniale Denkstrukturen reproduziert und lediglich den deutschen Freiwilligen selbst etwas – im Sinne einer Persönlichkeitsentwicklung – bringt. Ich nehme jedoch an, dass gerade durch diesen Kontakt und

¹¹ Die Sozialwissenschaftlerin Andrea Ploder (2009: online) verwendet den passenden Begriff der „postkolonial informierte(n) empirische(n) Forschung“.

¹² Um eine ausreichende reflektierte Distanz zu den Aussagen der Freiwilligen zu wahren und eine (von vielen möglichen) beninische Perspektive mit einzubeziehen, bin ich beispielsweise während der Analyse in den Austausch mit Gédéon Hounsonlon, einem beninischen Nachwuchswissenschaftler der Germanistik, getreten.

¹³ Die Erziehungswissenschaftlerin Astrid Messerschmidt (2009) formuliert den postkolonialen Ansatz folgendermaßen: „Mit der Kennzeichnung unserer globalen gesellschaftlichen Verhältnisse als postkolonial wird ein Einspruch formuliert gegen das Vergessen der Voraussetzungen, die zur gegenwärtigen Globalisierung geführt haben, gegen das Verschweigen der Perspektiven und Geschichten einer globalen Kultur, die genau wegen dieses Verschweigens eine hegemoniale Form angenommen hat. Es handelt sich also um eine Intervention in die dominanten Diskurse, Auffassungen und Praktiken. (...) Aus der Gegenwart der globalen Migrationen und internationalen Verbindungen heraus wird die Reproduktion kolonialer Beziehungen als neokoloniale und deren Überschreitung als postkoloniale zum Zentrum für Theoriebildung, Kritik und Engagement. Insofern kennzeichnet das Partikel „post“ hier kein Danach in einem chronologischen Sinn, sondern weist darauf hin, dass die gegenwärtigen Verhältnisse von den vergangenen kolonialen überlagert sind, ohne zu behaupten, wir lebten weiterhin in einem kolonialen Zeitalter.“ (Messerschmidt 2009: 1f.)