

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit:

Entwicklungspolitische Reiseprogramme als Aktionsfeld der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit

Eine qualitative Untersuchung zum Globalen und Interkulturellen Lernen
im Lerneinsatz der Dreikönigsaktion

Verfasserin:

Daniela Blecha

Angestrebter akademischer Grad:

Magistra der Philosophie (Mag.^a phil.)

Wien, 2007

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 057 390

Studienrichtung lt. Studienblatt: Individuelles Diplomstudium Internationale Entwicklung

Betreuer: Dr. Helmuth Hartmeyer

INHALTSVERZEICHNIS

1. EINLEITUNG	5
2. ENTWICKLUNGSPOLITISCHE INLANDSARBEIT	7
2.1 Begriffsdefinition	7
2.2 Geschichte und Entwicklung der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit	8
2.2.1 Die 1950er und 1960er Jahre	8
2.2.2 Die 1970er Jahre	8
2.2.3 Die 1980er Jahre	11
2.2.4 Die 1990er Jahre	12
2.3 Maßnahmen und Akteure der öffentlichen entwicklungspolitischen Inlandsarbeit	13
2.3.1 Entwicklungszusammenarbeitsgesetz	13
2.3.2 Dreijahresprogramm der österreichischen Entwicklungszusammenarbeit	14
2.3.3 Austrian Development Agency (ADA)	14
2.4 Maßnahmen und Akteure der privaten entwicklungspolitischen Inlandsarbeit	15
2.4.1 Arbeitsgemeinschaft Entwicklungszusammenarbeit (AGEZ)	15
2.4.2 Inlandsarbeit christlicher Kirchen	17
2.4.2.1 Dreikönigsaktion (DKA)	18
2.4.3 Inlandsarbeit privater Entwicklungsorganisationen	18
2.5 Konkretes Aktionsfeld: Bildung und Begegnung	18
2.5.1 Der Lerneinsatz der DKA	20
2.5.1.1 Definition	20
2.5.1.2 Ziele	21
2.5.1.3 Zielgruppe und Teilnehmer und Teilnehmerinnen	24
3. PÄDAGOGISCHE KONZEPTE IN DER ENTWICKLUNGSPOLITISCHEN BILDUNGSARBEIT	25
3.1 Globales Lernen	25
3.1.1 Was ist Globales Lernen?	26
3.1.1.1 Ursprünge des Globalen Lernens	26
3.1.1.2 Definitionen des Globalen Lernens	27
3.1.1.3 Gemeinsamkeiten unterschiedlicher Zugänge zum Globalen Lernen	29
3.1.2 Warum Globales Lernen?	31
3.1.2.1 Globalisierung	31
3.1.2.2 Komplexität	34
3.1.2.3 Umgang mit Globalisierung und Komplexität im Kontext Globalen Lernens	35
3.1.3 Wozu Globales Lernen?	36
3.1.3.1 Begriff der Kompetenz	37
3.1.3.2 Kompetenzen Globalen Lernens	38
3.1.3.3 Kompetenzmodell DeSeCo (OECD)	38
3.1.3.4 Kompetenzkonzept des Modellversuchs ‚Bildung 21‘ der Bund-Länder-Kommission	39
3.1.3.5 Kompetenzkonzept des Schweizer Forums ‚Schule für Eine Welt‘	40
3.1.3.6. Der Didaktische Würfel Globalen Lernens	42
3.1.4 Kritische Reflexion	44
3.2 Interkulturelles Lernen	47
3.2.1 Was ist Interkulturelles Lernen?	47
3.2.1.1 Ursprünge des Interkulturellen Lernens	47
3.2.1.2 Definitionen des Interkulturellen Lernens	49
3.2.1.3 Gemeinsamkeiten unterschiedlicher Zugänge zum Interkulturellen Lernen	49
3.2.1.4 Exkurs: Kulturbegriff	50

3.2.2 Warum Interkulturelles Lernen?	52
3.2.2.1 Exkurs: ‚Das Eigene‘ und ‚das Fremde‘	53
3.2.2.2 Exkurs: Kulturelle Identität	54
3.2.2.3 Rassismen	55
3.2.2.4 Ethnozentrismen	56
3.2.2.5 Verdeckte Ethnozentrismen	57
3.2.2.6 Übersteigerte Faszination	58
3.2.2.7 Koloniales Erbe	59
3.2.2.8 Umgang mit Interkulturalität im Kontext des Interkulturellen Lernens	60
3.2.3 Wozu Interkulturelles Lernen?	62
3.2.3.1 Stufenprozess zur interkulturellen Kompetenz	62
3.2.3.2 Kompetenzen Interkulturellen Lernens	63
4. UNTERSUCHUNGSDESIGN	68
4.1 Forschungsfrage	68
4.2 Methodendesign	69
4.2.1 Interviewpartner und -partnerinnen	69
4.2.2 Erhebungsmethode	71
4.2.3 Interview-Leitfaden	72
4.2.4 Transkription	73
4.2.5 Auswertungsmethode	73
4.3 Forschungsreflexion	75
5. DARSTELLUNG DER UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE	79
5.1 Vor dem Lerneinsatz – Erwartungen	80
5.2 Während des Lerneinsatzes – Eindrücke, Erfahrungen, Erkenntnisse	82
5.2.1 ‚Begegnung‘ mit Globalisierung	82
5.2.1.1 Begegnung mit Globalisierung von Konsumgütern	83
5.2.1.2 Begegnung mit Globalisierung von Telekommunikation	85
5.2.1.3 Begegnung mit Globalisierung von Medien	85
5.2.1.4 Begegnung mit Globalisierung von Mode	86
5.2.1.5 Begegnung mit Globalisierung von Wirtschaft	87
5.2.1.6 Begegnung mit Globalisierung von Mobilität	88
5.2.1.7 Schlussfolgerungen	89
5.2.2 Begegnung mit Kultur	91
5.2.2.1 Begegnung mit Gemeinschaft	92
5.2.2.2 Begegnung mit Umgangsformen	95
5.2.2.3 Begegnung mit ‚kolonialem Erbe‘	97
5.2.2.4 Begegnung mit Armut	98
5.2.2.5 Begegnung mit Glaube	101
5.2.2.6 Begegnung mit Musik	104
5.2.2.7 Schlussfolgerungen	104
5.2.3 Begegnung mit Menschen	108
5.2.3.1 Begegnung mit Erwartungshaltungen	108
5.2.3.2 Begegnung mit Bewunderung und Huldigung	111
5.2.3.3 Begegnung mit Dankbarkeit und Stolz	113
5.2.3.4 Begegnung mit Gastfreundschaft, Offenheit und Interesse	114
5.2.3.5 Schlussfolgerungen	117
5.3 Nach dem Lerneinsatz – Veränderungen	118
5.3.1 Veränderung des Konsumverhaltens	118
5.3.2 Veränderung des Begegnungsverhaltens	119
5.3.3. Veränderung des Erzählverhaltens	120

6. CONCLUSIO	122
7. QUELLEN	129
Bücher	129
Artikel	136
Internet	137
Interviews	139
8. ANHANG	140
Leitfaden für die Problemzentrierten Interviews	140
Abkürzungsverzeichnis	142

1. Einleitung

Im Rahmen meines Studiums der Internationalen Entwicklung habe ich mich während der vergangenen Jahre intensiv mit verschiedenen entwicklungspolitischen Thematiken auseinandergesetzt. Ich habe durchaus den Eindruck, im Zuge dessen einiges Theoretisches gelernt zu haben. Mittels Vortrags- und Seminarbesuchen sowie durch die Lektüre von Büchern und Zeitschriften habe ich versucht, einen kleinen Einblick in das komplexe ‚Funktionieren der Welt‘ zu erhaschen.

Im Jahr 2005 habe ich an einem der von der Dreikönigsaktion (DKA) angebotenen Lerneinsätze nach Peru teilgenommen. Dies war meine erste Reise in ein so genanntes Entwicklungsland.

Peru hat mich schon von jeher fasziniert. Ich kann mich erinnern, bereits als 10-jähriges Mädchen – angeregt von verschiedenen Fernseh-Dokumentationen – den Wunsch gehabt zu haben, dieses Land eines Tages zu bereisen. Damals hatten mich besonders die verschiedenen Inkastätten wie ‚Machu Picchu‘ angesprochen.

Im Laufe der Jahre haben sich meine Interessenschwerpunkte allerdings gewandelt, und das Bestaunen von historischen Stätten stellt für mich heute nur mehr einen sekundären Anreiz dar. Mein primäres Interesse am Reisen, welches schließlich ausschlaggebend für meine Bewerbung für einen Lerneinsatz war, ist mittlerweile das Kennenlernen anderer Kulturen, das Kennenlernen anderer Menschen, das Kennenlernen anderer Lebenswelten. Ich wollte in das Leben anderswo eintauchen, in die Tiefe gehen.

Nach Beendigung des Lerneinsatzes, der ja nicht nur die Reise nach Peru an sich, sondern auch verschiedene Vorbereitungs- und ein Nachbereitungsseminar umfasst hat, hatte ich das Gefühl, durch meine Teilnahme an diesem von der DKA angebotenen Reiseprogramm sehr viele, für mich wertvolle Erfahrungen und Eindrücke gesammelt zu haben.

Es war für mich ein ‚Lernen der anderen Art‘. War ich es bis zu dem Zeitpunkt gewohnt, mich in erster Linie in Bildungseinrichtungen wie Schule und Universität hauptsächlich auf einer theoretischen Ebene mit verschiedenen Thematiken, darunter eben auch Entwicklungspolitik und Entwicklungszusammenarbeit – wie

oben schon erwähnt -, auseinanderzusetzen, machte ich im Rahmen des Lerneinsatzes eine neue Erfahrung: ich lernte kennen, wie ein so genanntes ‚Lernen mit allen Sinnen‘ aussehen kann.

Auch heute noch habe ich das Gefühl, dass mich die ‚Schatzkiste an Erfahrungen‘, die ich aus meiner Teilnahme am Lerneinsatz mitgenommen habe, begleitet und in verschiedenen Situationen zur Seite steht. Von dieser Einsicht angeregt wollte ich auch die Meinung anderer ehemaliger Lerneinsatz-Teilnehmer und – Teilnehmerinnen kennenlernen. Inwiefern dieses Programm und ganz speziell die Reise an sich ein Ort des Lernens ist, erhebe ich in der vorliegenden Diplomarbeit.

Im Zuge meiner Recherchen für die vorliegende Diplomarbeit bin ich auf verschiedene pädagogische Konzepte, die der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit in Österreich als Leitlinien dienen, gestoßen. Sowohl das Globale Lernen als auch das Interkulturelle Lernen stellen für diesen Bereich der Entwicklungszusammenarbeit wichtige Ansätze dar.

Die vorliegende Diplomarbeit bietet nun folgend einen Einblick in die Geschichte und Strukturen der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit in Österreich, bevor die pädagogischen Konzeptionen des Globalen Lernens und des Interkulturellen Lernens genauer beleuchtet werden. Schließlich sind die Ergebnisse meiner Interviews, die ich mit verschiedenen ehemaligen Lerneinsatz-Teilnehmern und – Teilnehmerinnen durchgeführt habe, sowie deren methodische Hintergründe dargestellt. Die zentrale Frage, die sich wie ein roter Faden durch die einzelnen Kapitel zieht, lautet folgendermaßen: ‚Ist der Lerneinsatz der DKA ein Ort des Globalen und Interkulturellen Lernens?‘

2. Entwicklungspolitische Inlandsarbeit

Das vorliegende Kapitel dient dazu, die entwicklungspolitische Inlandsarbeit in groben Zügen zu skizzieren. Hauptaugenmerk wird dabei – nach einer kurzen Begriffsdefinition in Kapitel 2.1 – auf ihre historische Entwicklung in Österreich in Kapitel 2.2 sowie auf die staatlichen Akteure einerseits in Kapitel 2.3 und die privaten Akteure andererseits in Kapitel 2.4 gelegt. Schließlich wird in Kapitel 2.5 das entwicklungspolitische Aktionsfeld ‚Bildung und Begegnung‘ kurz erläutert, um den konkreten Untersuchungsgegenstand meiner Diplomarbeit – die Begegnungsreisen – im Terrain der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit zu verorten. Im Zuge dessen folgt auch eine kurze Darstellung des Lerneinsatzes der DKA, wobei ganz besonders auf die Ziele dieses entwicklungspolitischen Reiseprogramms eingegangen wird.

2.1 Begriffsdefinition

Der Begriff der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit bezeichnet eine Reihe von Maßnahmen, die ihr zugeordnet werden können. Man unterscheidet hierbei im Wesentlichen zwischen entwicklungspolitischer Informationsarbeit, entwicklungspolitischer Bildungsarbeit, entwicklungspolitischer Kulturarbeit und entwicklungspolitischer Öffentlichkeitsarbeit. Der Begriff Informationsarbeit wird für Einwegkommunikation verwendet, Öffentlichkeitsarbeit kann im Sinne von Public Relations, also Beziehungen zur Öffentlichkeit, verstanden werden. Bildungsarbeit bezeichnet Lernprozesse, die auf Partizipation der Lernenden abzielen und deren eigenständige Weiterarbeit fördern sollen. Kulturarbeit kann Elemente aller oben genannten Formen der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit beinhalten. Allen gemeinsam ist das Ziel, Sensibilität im Umgang mit entwicklungspolitischen Themen zu schaffen und die Auseinandersetzung mit entwicklungspolitischen Themen zu forcieren. Entwicklungspolitische Inlandsarbeit soll auch das entwicklungspolitische Handeln stärken. (Vgl. Bittner/Grobbauer 2005: S.13)

2.2 Geschichte und Entwicklung der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit

Laut Susanne Höck, die im Rahmen der Studie „Prädikat: Förderungswürdig. Die entwicklungspolitische Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit im Vergleich vierer europäischer Staaten“ die historische Entwicklung der entwicklungspolitischen Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit in Österreich beleuchtet, sind die Arbeitsbereiche der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit in Österreich zeitgleich mit der allgemeinen Entstehung der Entwicklungszusammenarbeit¹ einzuordnen. (Vgl. Höck 1996: S.7)

2.2.1 Die 1950er und 1960er Jahre

Die 1950er und 1960er Jahre sind in der Entwicklungszusammenarbeit in Österreich geprägt von der Nachkriegs- und Dekolonisierungsphase, während welcher Theorien der nachhaltigen Entwicklung erstmals thematisiert werden.

Der Not und Rückständigkeit der Entwicklungsländer wird entgegenzuwirken versucht, indem im Rahmen der neu entstehenden entwicklungspolitischen Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit Spendengelder mobilisiert werden. (Vgl. Ebd.: S.7)

Das Wiener Institut für Entwicklungsfragen (VIDC), welches 1987 in Wiener Institut für Entwicklungsfragen und Zusammenarbeit umbenannt wurde, wird mit dem Ziel, das Interesse der Öffentlichkeit für die Problematik der Entwicklung und der Entwicklungsländer zu gewinnen, gegründet. (Vgl. Hartmeyer 2005: S.24)

2.2.2 Die 1970er Jahre

In den 1970er Jahren sind die Befreiungsbewegungen² in so genannten Entwicklungsländern, insbesondere die Befreiungstheologie³ in Lateinamerika und

¹ Entwicklungszusammenarbeit wird hierbei in engerem Sinne, und zwar in Form einer Ressourcenbereitstellung eines Geberlandes gegenüber einem Empfängerland verstanden. (Vgl. Nohlen (Hrsg.) 2002: S.264)

² Als Befreiungsbewegungen werden solche politischen Organisationen bezeichnet, die die Freiheit und Unabhängigkeit eines kolonisierten oder anderweitig unterdrückten Volks anstreben. (Vgl. Nohlen (Hrsg.) 2002: S.95f)

³ Unter Befreiungstheologie versteht man eine Mitte der 60er Jahre entstandene Richtung von Theologen, die sich als Reflexion auf die Praxis der Befreiung der unterdrückten Menschen versteht

Afrika sowie die Dependenztheorie⁴, und die persönlichen Erfahrungsberichte von rückgekehrten Entwicklungshelfern ausschlaggebend für eine zunehmend kritische und reflektierte Beschäftigung mit Entwicklungspolitik.

Parallel dazu schaffen es die Akteure der entwicklungspolitischen Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit, diese immer mehr zu etablieren und stärker zu institutionalisieren und für ihre Arbeit öffentliche Mittel zu lukrieren.

Weiters entstehen so genannte Selbststeuerungsgruppen, welche einen konsumorientierten Lebensstil kritisch beleuchten, sowie Solidaritätsgruppen, die sich für Reformen und Befreiungsorganisationen in Entwicklungsländern einsetzen. (Vgl. Höck 1996: S.7f)

Das VIDC weitet seine Tätigkeit auf die entwicklungspolitische Schulbildung aus und publiziert in diesem Rahmen die Sonderreihe ‚Materialien für den Unterricht über Entwicklungsländer‘. Außerdem organisiert es im Rahmen seiner Tätigkeit entwicklungspolitische Ausstellungen und so genannte Dritte-Welt-Wochen an Schulen.

Aber auch im Schulunterricht selbst wird entwicklungspolitische Bildung immer mehr verankert. Der Erlass ‚Politische Bildung in den Schulen‘ aus dem Jahre 1978 löst den 30 Jahre alten Erlass zur staatsbürgerlichen Erziehung ab und zielt auf ein demokratisch fundiertes Österreichbewusstsein, ein gesamteuropäisches Denken und Weltoffenheit sowie Verständnis für die existenziellen Probleme der Menschheit ab (Vgl. Hartmeyer 2005: S.24):

Politische Bildung soll die Fähigkeit und Bereitschaft fördern, für unantastbare Grundwerte wie Freiheit und Menschenwürde einzutreten, Vorurteile abzubauen und sich für die Belange Benachteiligter einzusetzen; sie soll die Einsicht vermitteln, dass das Herbeiführen einer gerechten Friedensordnung für das Überleben der

und die politische Bedeutung der Kirche hervorhebt sowie die vorbehaltlose Option für die Armen unterstreicht. (Vgl. Nohlen (Hrsg.) 2002: S.790f)

⁴ Die Dependenztheorie ist Mitte der 1960er Jahre in Lateinamerika entstanden und sollte auf einer theoretischen Ebene eine Erklärung für die Unterentwicklung bzw. Blockierung von Entwicklung in Lateinamerika liefern sowie auf politischer Ebene Elemente einer Überwindungsstrategie gegen Unterentwicklung und Abhängigkeit entwickeln. Die dependenztheoretischen wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Studien bauen auf der Annahme auf, dass Unterentwicklung als Konsequenz einer sehr effizienten Integration der Peripherie in den von den kapitalistischen Zentren beherrschten Weltmarkt anzusehen ist. (Vgl. Nohlen (Hrsg.) 2002: S.181ff)

Menschheit notwendig ist; sie soll ein klares Bewusstsein schaffen, dass die Erreichung dieses Zieles weltweit den Einsatz aller Kräfte erfordert und als persönliche Verpflichtung eines jeden Menschen aufgefasst werden muss. (Vgl. Erlass ‚Politische Bildung in den Schulen‘, zitiert nach Hartmeyer 2005: S.25)

Die schulische Arbeit stellt somit einen wesentlichen Pfeiler der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit in den 1970er Jahren dar. (Vgl. Hartmeyer 2005: S.25)

Weiters wird auch der Österreichische Jugendrat für Entwicklungshilfe (ÖJR) gegründet. Dieser veröffentlicht ein Konzept zur entwicklungspolitischen Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit, welches die Entwicklungs-Verantwortung der österreichischen Bevölkerung in den Vordergrund stellt.

Mit der Österreichischen Forschungsstiftung für Entwicklungshilfe (ÖFSE) wird im Jahre 1967 eine entwicklungspolitische Forschungs- und Dokumentationsstelle geschaffen.

Der Beginn einer professionellen entwicklungspolitischen Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit zeichnet sich dann mit der Einrichtung des Bildungsreferats im Jahre 1974 im ÖJR ab.

Die Gründung des Österreichischen Informationsdienstes für Entwicklungspolitik (ÖIE) im Jahre 1979 führt wiederum zu einer Vertiefung und Ausweitung der Aktivitäten im Sektor der entwicklungspolitischen Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit. (Vgl. Höck 1996: S.7f)

Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang auch die Publikation ‚Öffentlichkeitsarbeit 3. Welt in Österreich‘ von Martin Jäggle und Bernd Sibitz (Vgl. Jäggle/Sibitz 1975), die erstmals die entwicklungspolitische Öffentlichkeitsarbeit⁵ der Organisationen und Aktionsgruppen in Österreich dokumentiert und analysiert.

⁵ Anmerkung: Der Begriff Öffentlichkeitsarbeit wurde hierbei von Jäggle und Sibitz umfassend für jegliche Aktivitäten und Maßnahmen im Bereich Werbung, Information und Bewusstseinsbildung sowohl in der Öffentlichkeit als auch für die Öffentlichkeit verwendet.

2.2.3 Die 1980er Jahre

Während der 1980er Jahre kommt es zu thematischen und methodischen Neuerungen, die zu einer größeren Vielfalt von Aktivitäten und Organisationen führen. Die Entstehung von Frauen- und Umweltbewegungen führen parallel zur Integration von Genderfragen und ökologischen Themen in die entwicklungspolitische Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit. Außerdem wird versucht, dem in Industriestaaten häufig verbreiteten Negativimage von Ländern des Südens entgegenzuwirken, indem verstärkt auf deren kulturellen Reichtum aufmerksam gemacht wird.

Neue Maßnahmen in Form von entwicklungspolitischem Lobbying, großen Öffentlichkeitskampagnen, Gründung von Netzwerken zur verbesserten Koordinierung der Arbeit und Professionalisierung begleiten die Entwicklungen in den 1980er Jahren. (Vgl. Höck 1996: S.8ff)

Auch in den 1980er Jahren weitet sich die entwicklungspolitische Bildung in den Schulen aus. Hierfür sind vor allem einzelne Maßnahmen des ÖIE, die vom Bundesministerium für Unterricht und Kunst (BMUK), vereinzelt Landesschulräten und Pädagogischen Instituten und Akademien gefördert werden, ausschlaggebend. (Vgl. Hartmeyer 2005: S.26)

Der ÖIE ist heute unter dem Namen Südwind-Agentur bekannt und verfügt über Regionalstellen in allen Bundesländern. Er etabliert sich zur zentralen Anlaufstelle der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit in Österreich. (Vgl. Ebd.: S.26) Außerdem publiziert er unter dem Namen Entwicklungspolitische Nachrichten eine kritische Monatszeitschrift, welche später in Südwind-Magazin umbenannt wird.

Im Jahre 1984 wird mit dem Journal für Entwicklungspolitik (JEP), welches vom Mattersburger Kreis herausgegeben wird, eine auch international renommierte österreichische wissenschaftliche entwicklungspolitische Zeitschrift begründet.

Vier Jahre später wird in Form der Österreichischen Arbeitsgemeinschaft für Entwicklungszusammenarbeit (AGEZ) eine Lobbyorganisation für alle

entwicklungspolitischen Nichtregierungsorganisationen (NRO) geschaffen. (Vgl. Höck 1996: S.8f)

2.2.4 Die 1990er Jahre

In den 1990er Jahren finden Themen wie Rassismus und Migration sowie Globalisierung und weltweite Interdependenzen Eingang in die entwicklungspolitische Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit. Somit wird auch auf die Mitverantwortung der Wohlstandsstaaten an den Problemen der Entwicklungsländer verstärkt aufmerksam gemacht. (Vgl. Höck 1995: S.9)

Aufgrund der UN-Konferenz zu Umwelt und Entwicklung 1992 in Rio de Janeiro wird auch das Konzept der Nachhaltigkeit als eine wichtige Leitformel nicht nur in der internationalen Entwicklungszusammenarbeit, sondern auch in Österreich, aufgenommen. Auch weitere UN-Konferenzen, wie beispielsweise jene zu Menschenrechten und Entwicklung im Jahre 1993 in Wien, zu Frauen und Entwicklung in Peking im Jahre 1995 und jene zur Weltbevölkerung im Jahre 1996 in Kairo beeinflussen die entwicklungspolitische Inlandsarbeit in Österreich.

Auch die erstmals stattfindenden Gesamtösterreichischen Entwicklungskonferenzen stellen Neuerungen in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit dar. (Vgl. Hartmeyer 2005: S.30)

Parallel dazu kommt es zur Herausbildung einer Vielzahl von bundesweiten und regionalen Aktivitäten und Organisationen, nicht zuletzt aufgrund einer Erhöhung der Mittel der österreichischen Entwicklungszusammenarbeit Anfang der 1990er Jahre. Es etablieren sich vermehrt nichtstaatliche Organisationen als wichtige Akteure in der entwicklungspolitischen Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit. Ihre Hauptaufgabe sehen sie darin, die Notwendigkeit struktureller Veränderungen in den Industrienationen der Öffentlichkeit zu vermitteln. (Vgl. Höck 1995: S.9)

Außerdem expandieren die entwicklungspolitischen Bildungsmaßnahmen für Schüler und Schülerinnen, Lehrkräfte und Multiplikatoren und Multiplikatorinnen in kirchlichen und akademischen Dialoggruppen.

1994 findet die Gründung der Gesellschaft für Kommunikation und Entwicklung (KommEnt), welche fortan für die Betreuung und Koordination der entwicklungspolitischen Inlandsprogramme und Projekte zuständig ist, statt.

2.3 Maßnahmen und Akteure der öffentlichen entwicklungspolitischen Inlandsarbeit

In der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit haben sich lange Zeit hauptsächlich NRO engagiert. Erst Anfang der 1990er Jahre konnte sich dieser Bereich der Entwicklungszusammenarbeit auch in öffentlichen Strukturen verankern. (Vgl. Bittner/Grobbauer 2005: S.33f)

2.3.1 Entwicklungszusammenarbeitsgesetz

Im Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich steht im Paragraph 1 des Entwicklungszusammenarbeitsgesetzes aus dem Jahre 2002 geschrieben, dass der Bund im Rahmen seiner internationalen Entwicklungspolitik Entwicklungszusammenarbeit leisten zu hat. Diese soll alle Maßnahmen umfassen, die zu einer Verbesserung der sozialen und wirtschaftlichen Bedingungen in Entwicklungsländern führen können. Die konkreten Zielsetzungen sind hierbei die Bekämpfung der Armut in Ländern des Südens, die Sicherung des Friedens sowie der menschlichen Sicherheit und der nachhaltige Umgang mit Umwelt und natürlichen Ressourcen. In Paragraph 2 des Gesetzes wird die entwicklungspolitische Informations-, Bildungs-, Kultur- und Öffentlichkeitsarbeit in Österreich ausdrücklich als Vorhaben im Rahmen der Maßnahmen, die entweder vom Bund oder von Organisationen mit finanzieller Unterstützung des Bundes durchgeführt werden, genannt. Insofern wird auch im Bundesgesetz über die Entwicklungszusammenarbeit die entwicklungspolitische Inlandsarbeit als wichtiger Beitrag der österreichischen Entwicklungszusammenarbeit anerkannt. (Vgl. Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 2002: S.259ff)

2.3.2 Dreijahresprogramm der österreichischen Entwicklungszusammenarbeit

Auch im Dreijahresprogramm der Österreichischen Entwicklungszusammenarbeit, welches vom Bundesministerium für europäische und internationale Angelegenheiten (BMeiA) zur Ausrichtung der österreichischen Entwicklungszusammenarbeit (OEZA) erstellt wird, ist die entwicklungspolitische Informations-, Bildungs-, Kultur- und Öffentlichkeitsarbeit – wenn auch nur marginal - angeführt. Im Dreijahresprogramm 2006-2008 findet sich folgende Passage: *„Sie [die OEZA] fördert Verständnis für Fragen der internationalen Entwicklung [...]. Mit dem Förderprogramm für Informations-, Bildungs-, Kultur- und Öffentlichkeitsarbeit von NRO in Österreich verfolgt die OEZA das Ziel einer lebendigen Kommunikation und Auseinandersetzung über Entwicklungspolitik unter breiter Beteiligung der Öffentlichkeit.“* (Dreijahresprogramm der österreichischen Entwicklungszusammenarbeit 2006-2008: S.42)

2.3.3 Austrian Development Agency (ADA)

Die Austrian Development Agency (ADA) ist seit 2004 das staatliche Unternehmen der OEZA, welches für die Umsetzung derer Programme und Projekte zu sorgen hat. Sie verwaltet auch das entsprechende Budget und arbeitet mit österreichischen NRO und Unternehmen zusammen. (Vgl. Außenministerium [Zugriff: 15.05.2005])

Die Abteilung für entwicklungspolitische Kommunikation und Bildung der ADA ist für das Arbeitsfeld ‚Förderung entwicklungspolitischer Vorhaben in Österreich‘ zuständig. Diese Abteilung tätigt die Vorbereitung, die Abwicklung und den Abschluss von Förderungsverträgen in der entwicklungspolitischen Informations-, Bildungs-, Kultur- und Öffentlichkeitsarbeit und übernimmt somit Aufgaben, die früher KommEnt ausgeführt hat. Außerdem hat die Abteilung für entwicklungspolitische Kommunikation und Bildung eine Netzwerkfunktion im Bereich der österreichweiten wie auch internationalen entwicklungspolitischen Kommunikation und Bildung inne. (Vgl. Austrian Development Agency: S.42.)

Die entwicklungspolitische Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit der ADA umfasst *„Maßnahmen zur Verbreitung und Verankerung von Themen und Fragen der Entwicklungszusammenarbeit und der Entwicklungspolitik in der österreichischen*

Gesellschaft“. (Ebd.: S.30) Die Förderungen werden nach Kriterien vergeben, die im Förderprogramm der entwicklungspolitischen Informations-, Bildungs-, Kultur- und Öffentlichkeitsarbeit festgelegt sind. Richtungsweisend sind hierbei in erster Linie folgende Prinzipien: Förderung gleichberechtigter Nord-Süd-Dialoge, Friedensförderung, Beschäftigung mit Fragen einer nachhaltigen Entwicklung und Unterstützung der Geschlechtergerechtigkeit. (Vgl. Ebd.: S.30)

2.4 Maßnahmen und Akteure der privaten entwicklungspolitischen Inlandsarbeit

Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass der Sektor der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit ein wichtigster Arbeitsschwerpunkte der privaten EZA-Einrichtungen und NRO ist. So besagt Bittner, dass *„Insgesamt [...] von den über 800 privaten EZA-Akteurinnen etwa 200 als ‚EZA-Bildungseinrichtungen‘ bezeichnet werden [können]“.* (Vgl. Bittner 2005: S.45)

Sowohl im kirchlichen als auch im nicht-konfessionellen Bereich sind zahlreiche EZA-Akteure und -Akteurinnen angesiedelt. Diese privaten EZA-Einrichtungen haben jahrelang die entwicklungspolitische Inlandsarbeit in Österreich maßgeblich gestaltet und auch spätere öffentliche Maßnahmen in ebendiesem Bereich wesentlich beeinflusst. Einige von ihnen sind im Dachverband privater EZA-Einrichtungen, der im Jahre 1988 gegründeten Arbeitsgemeinschaft Entwicklungszusammenarbeit (AGEZ), zusammengefasst. (Vgl. Ebd.: S.245ff)

2.4.1 Arbeitsgemeinschaft Entwicklungszusammenarbeit (AGEZ)

Die AGEZ wurde 1988 zunächst von zehn entwicklungspolitischen Organisationen gegründet und ist heute der Dachverband für 33 NRO. Seit 1991 ist sie in Form eines Vereins, der sich ausschließlich aus Mitgliedsbeiträgen finanziert, tätig. Die Hauptidee hinter der Schaffung der AGEZ war es, die gemeinsamen Interessen der einzelnen Mitgliedsorganisationen gegenüber Öffentlichkeit und Staat besser vertreten zu können.

Die Organisationen, die der AGEZ angehören – darunter auch die DKA –, engagieren sich auch in der entwicklungspolitischen Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit in Österreich und unterstützen unter anderem Maßnahmen zur zunehmenden Etablierung des fairen Handels. Außerdem unterhalten sie entwicklungspolitische Partnerschaften mit ausgewählten Ländern des Südens, fördern die entwicklungspolitische Dokumentation auf wissenschaftlicher Ebene und betreuen Studierende, die aus so genannten Dritte-Welt-Ländern stammen.

Die AGEZ hat es sich zum Ziel gesetzt, das Bewusstsein zu stärken, dass die verstärkte Thematisierung der Nord-Süd-Beziehungen von großer Bedeutung für eine gemeinsame Zukunft sind, dass Entwicklungspolitik eine Aufgabe ist, die alle Politikbereiche umfassen sollte und nicht auf Entwicklungszusammenarbeit beschränkt werden darf und dass es eine Entwicklungszusammenarbeit, welche durch ökonomische Selbstbestimmung, politische Partizipation und kulturelle Entfaltung zu mehr Gerechtigkeit zwischen Norden und Süden beiträgt, zu fördern gilt. So setzt sich die AGEZ auch dafür ein, dass für die Umsetzung der oben genannten Zielvorstellungen mehr finanzielle Mittel zur Verfügung gestellt werden, dass öffentliche und private entwicklungspolitische Einrichtungen verstärkt kooperieren und dass alle gesellschaftlichen Kräfte in Österreich, die an der Verwirklichung einer gerechten und friedlichen Welt, in der die Grundbedürfnisse aller Menschen gedeckt werden, beteiligt sind, in Form eines konstruktiven Dialogs zueinander finden. (Vgl. AGEZ [Zugriff: 14.05.2007])

Die Rolle der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit hält die AGEZ in ihrer Grundsatzerklärung fest:

Entwicklungspolitische Bildungsarbeit hat einen ganzheitlichen und umfassenden Charakter. Im Sinne einer Bildung für eine zukunftsfähige Entwicklung in einer sich globalisierenden Welt, soll sie eine bessere Einsicht in deren Zusammenhänge erreichen. Sie soll zum Abbau von Vorurteilen beitragen sowie Toleranz, Weltoffenheit und die Bereitschaft zu solidarischem Handeln fördern. [...] Sie soll darüber hinaus den Boden für nationale und internationale Maßnahmen zur gerechten Verteilung des Reichtums unserer Erde und einer nachhaltigen Entwicklung bereiten. Entwicklungszusammenarbeit, Anwaltschaft, Bildungs-, Kultur-, Öffentlichkeits- und Informationsarbeit sind unmittelbar miteinander verknüpft. (Ebd. [Zugriff: 14.05.2007])

2.4.2 Inlandsarbeit christlicher Kirchen

Für die entwicklungspolitische Inlandsarbeit der Evangelischen Kirchen A.B. und H.B. wurde 2001 der Evangelische Arbeitskreis für Entwicklungszusammenarbeit (EAEZ) gegründet. Dessen Trägerorganisationen sind die Aktion Brot für Hungernde, die Diakonie Auslandshilfe, der Evangelische Arbeitskreis für Weltmission (EAWM) sowie die Kindernothilfe Österreich. Auch in diesen Einrichtungen ist die entwicklungspolitische Inlandsarbeit ein wichtiger Arbeitsschwerpunkt. (Vgl. EAWM [Zugriff: 14.05.2007])

Die entwicklungspolitische Inlandsarbeit der Katholischen Kirche findet auf drei Ebenen statt, wobei diözesane Strukturen, kirchliche Hilfswerke und Bildungseinrichtungen sowie eine Vielzahl von katholischen Organisationen, die nicht als offizielle Einrichtungen gelten, als Hauptträger der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit innerhalb der Katholischen Kirche angesehen werden können.

Die Koordinierungsstelle für Internationale Entwicklungsförderung und Mission der Österreichischen Bischofskonferenz (KOO) gewährt den größten Einblick in die entwicklungspolitische Inlandsarbeit der katholischen Organisationen. (Vgl. Bittner 2005: S.52ff) Die Koordinierungsstelle, welche unter anderem auch die DKA zu ihren Trägerorganisationen zählen darf, ist für die Förderung und Koordination des weltkirchlichen und entwicklungspolitischen Engagements der Katholischen Kirche in Österreich verantwortlich. Mit ihrem Beitrag will sie die entwicklungspolitische Bewusstseinsförderung in Österreich vorantreiben sowie die österreichische Bevölkerung zum solidarischen Handeln ermutigen. (Vgl. KOO [Zugriff: 14.05.2007]) Auch für die KOO bildet die entwicklungspolitische Inlandsarbeit einen integralen Bestandteil ihres entwicklungspolitischen Engagements. So hält die KOO in ihren Leitlinien Folgendes fest:

Neben unserer Förderung konkreter Entwicklungsprojekte in der ‚Dritten Welt‘ gewinnen die entwicklungspolitische Bildungs- und Informationsarbeit [...] eine immer größere Bedeutung. Es wird heute immer wichtiger, bei politischen Entscheidungen in Österreich oder in internationalen Gremien, in denen Österreich vertreten ist, die Interessen der Menschen in der ‚Dritten Welt‘ einzubringen. Dazu ist die Vermittlung von Wissen und die Förderung der Bewusstseinsbildung sowie eine darauf beruhende Einflussnahme auf Entscheidungsträger notwendig.“ (Ebd. [Zugriff: 14.05.2007])

2.4.2.1 Dreikönigsaktion (DKA)

Die DKA – das Hilfswerk der Katholischen Jungschar Österreichs –, welche an dieser Stelle erwähnt wird, da deren Lerneinsatz zentraler Untersuchungsgegenstand dieser Diplomarbeit ist, ist ein Akteur der kirchlichen entwicklungspolitischen Szene, der Bildungsarbeit als wichtigen Teil seiner Arbeit ansieht. *„Die Dreikönigsaktion vermittelt bei uns in Österreich mit ihrer Bildungsarbeit ‚Dritte-Welt‘ Themen und regt zu solidarischem Handeln im Alltag an. Besonders wichtig ist dabei, das Wissen und den kulturellen Reichtum der Menschen in der ‚Dritten Welt‘ als Bereicherung für uns erfahrbar zu machen.“* (DKA [Zugriff: 15.05.2007])

2.4.3 Inlandsarbeit privater Entwicklungsorganisationen

Viele private Entwicklungsorganisationen sind in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit in Österreich auf vielfältige Art und Weise tätig. Da sie in Bezug auf ihre Interessen, Arbeitsschwerpunkte, Methoden und Zielsetzungen äußerst heterogen sind, gibt es keine übergreifende Koordinationsstruktur. Dennoch bleibt zu erwähnen, dass die entwicklungspolitische Inlandsarbeit durch die Aktivitäten privater, nicht-kirchlicher Entwicklungsorganisationen eine beachtliche Ausweitung erfahren hat. (Vgl. Bittner 2005: S.36ff)

2.5 Konkretes Aktionsfeld: Bildung und Begegnung

Die Maßnahmen der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit sind äußerst bunt und vielfältig. Neben den Bereichen ‚Kunst und Kultur‘, ‚Film‘, ‚Fernsehen und Radio‘, ‚entwicklungspolitische Bildungsarbeit und Globales Lernen‘ sowie noch anderen zählt auch der Bereich ‚Bildung und Begegnung‘ zu den konkreten Aktionsfeldern der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit.

Neben Service- und Beratungsstellen, wie beispielsweise die Südwind Agentur oder die Welthaus-Einrichtungen, und Orten der Begegnung, wie beispielsweise die Afro-Asiatischen-Institute (AAI), sind Auslandspraktika und Formen entwicklungspolitischer Reisen ein wichtiger Teil des Aktionsfeldes ‚Bildung und

Begegnung'. Während die oben genannten Service- und Beratungsstellen sowie Orte der Begegnung Bildung im Rahmen von Begegnungen ermöglichen, indem beispielsweise Gäste aus Entwicklungsländern nach Österreich eingeladen werden und Menschen, die aus verschiedenen kulturellen Umfeldern stammen, im Zuge vielfältigster Veranstaltungen in Österreich zusammentreffen können, bieten Auslandspraktika und unterschiedliche Formen entwicklungspolitischer Reisen die Chance, Erfahrungen mit Menschen im Ausland – besonders in Entwicklungsländern –, also außerhalb des gewohnten Lebensumfeldes, zu sammeln.

Diese Austauschprogramme wurden in den letzten Jahren verstärkt in das Angebot diverser Organisationen aufgenommen. Ein wesentlicher Grund dafür ist die Annahme, dass Begegnungen von Menschen wechselseitiges Verständnis fördern und zur Entstehung neuer Lernformen beitragen. (Vgl. Bittner/Grobbauer 2005: S.72ff)

Waibel (Vgl. 1999: S.35ff) hält hierbei fest, dass die entwicklungspolitischen Programme, die im Rahmen verschiedener pädagogischer Maßnahmen angeboten werden und in Form von Reisen in Entwicklungsländer führen, unter mehreren Bezeichnungen bekannt sind. So unterscheidet er zwischen Begegnungsreisen, Projektreisen, Partnerschaftsreisen, entwicklungspolitischen Studienreisen und entwicklungspolitischen Lern- oder Bildungsreisen sowie Austauschreisen. Die unterschiedlichen begrifflichen Konzeptionen weisen auf die Uneinheitlichkeit der Programme in Hinblick auf deren Inhalte, Ziele und Methoden hin. Es ist daher weder sinnvoll, noch zielführend, die Vielfalt an entwicklungspolitischen Reismöglichkeiten auf einen einzigen Begriff zu verkürzen. Es gibt deshalb eine Fülle von Bezeichnungen für diese Programme, allerdings keine einheitliche Terminologie, die allgemein anerkannt ist.

Im Rahmen meiner Diplomarbeit halte ich mich an den Begriff ‚Lerneinsatz‘, da dieser so von der DKA selbst festgelegt wurde. Allerdings muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass die einzelnen Begrifflichkeiten Parallelen, Überschneidungen und Ähnlichkeiten aufweisen, sodass die Wahl des Begriffs ‚Lerneinsatz‘ die gleichzeitige Integration von Elementen der Bezeichnungen anderer entwicklungspolitischer Reiseprogramme nicht ausschließt. Weiters ziehe ich die

Begrifflichkeit ‚entwicklungspolitische Reiseprogramme‘ heran, die mir als Überbegriff für die oben genannten verschiedenen Ausprägungsformen entwicklungspolitischen Reisens dient.

2.5.1 Der Lerneinsatz der DKA

Nachfolgend werden in Kürze verschiedene Gedanken, die hinter dem Lerneinsatz stehen, aufgezeigt. Die Darstellung reicht hierbei von einer kurzen Beschreibung des Lerneinsatzes an sich über einen Teilbereich der leitenden Zielideen bis hin zur Auswahl der Teilnehmer und Teilnehmerinnen. Um mehr über die einzelnen Methoden, die hinter der Verwirklichung des Lerneinsatzes stehen – von der Ausarbeitung des Reiseprogramms über die Vorbereitung der Teilnehmer und Teilnehmerinnen bis hin zur konkreten Durchführung der Reisen im Sommer und deren Nachbereitung im Herbst zu erfahren, können sowohl die beiden Konzepte zu den LernEinsätzen (Vgl. 2001 und 2004) als auch die Informationen auf der Homepage der DKA (Vgl. DKA: Lerneinsatz [Zugriff: 01.08.2007]) herangezogen werden. Hier finden sich ebenso die einzelnen Reiseberichte der verschiedenen Lerneinsätze. Die beiden Evaluierungen der Lerneinsätze, die jeweils für die beiden Zeiträume 1997-1999 und 2000-2003 erstellt worden sind, bieten sowohl einen breiten Einblick in die Zusammensetzung der ehemaligen Teilnehmer und Teilnehmerinnen nach Durchschnittsalter, Altersverteilung, Berufsgruppen und Geschlecht, als auch Informationen über die persönlichen Rückmeldungen ehemaliger Teilnehmer und Teilnehmerinnen sowie Projektpartner und –partnerinnen.

2.5.1.1 Definition

Ein Bestandteil des oben beschriebenen entwicklungspolitischen Aktionsfeldes ‚Bildung und Begegnung‘ ist der Lerneinsatz der DKA. Es handelt sich hierbei um eine Form eines entwicklungspolitischen Reiseprogramms, das seit dem Sommer 1997 in vier verschiedene Länder – nach Ghana, Brasilien, Peru und auf die Philippinen – von der DKA durchgeführt wird. Eine Gruppe von sieben bis 14 Personen inklusive einer Begleitperson besucht in einem Zeitraum von ca. vier Wochen Projektpartner und –partnerinnen der DKA in einem der vier oben genannten Staaten. Der Aufenthalt im Ausland ist jedoch nur ein Teil des gesamten

Lerneinsatzes. So ist dieser in einen intensiven Prozess der Vor- und Nachbereitung eingebettet, der sich insgesamt über mehrere Monate hinweg ausdehnt. (Vgl. Konzept LernEinsätze 2001: S.3)

2.5.1.2 Ziele

Es sind vier Teilbereiche, die von der Maßnahme Lerneinsatz berührt werden: die Gesellschaft, in der die verschiedenen Teilnehmer und Teilnehmerinnen leben und in der die DKA als Hilfswerk tätig ist, die Organisation DKA als Trägerin der Lerneinsätze selbst, die Teilnehmer und Teilnehmerinnen als Individuen, die sich neuen Erfahrungen aussetzen und schließlich die Partner und Partnerinnen, mit denen gemeinsam die Lerneinsätze abgewickelt werden. (Vgl. Konzept LernEinsätze 2004: S.5)

Die Ziele, die hinter der Entwicklung und Durchführung der Lerneinsätze stehen, sind komplex und lassen sich nicht auf eine Dimension reduzieren. Sie lassen sich jedoch in einem Viereck zwischen Gesellschaftspolitik, Organisation, Partner und Partnerinnen und Individuum positionieren. An dieser Stelle wird genauer auf die Ziele in Hinblick auf die Gesellschaftspolitik sowie die Individuen eingegangen, auch die Ziele in Hinblick auf die Partner und Partnerinnen sind in Ausschnitten nachstehend wiedergegeben. Wer sich außerdem für die Ziele in Hinblick auf die Organisation, also die DKA selbst, interessiert, den verweise ich ausdrücklich auf die beiden Konzepte der LernEinsätze (Vgl. DKA 2001 und 2004). Für einen genaueren Einblick in das Ausmaß der tatsächlichen Verwirklichung der Ziele, welche die DKA an den Lerneinsatz richtet, können die beiden Lerneinsatz Evaluationen (Vgl. DKA 1997-1999 und 2000-2003) herangezogen werden.⁶ Einige der nachstehenden Aussagen stützen sich ebenso auf deren Ergebnisse.

In Bezug auf die gesellschaftspolitischen Ziele lässt sich festhalten, dass die Stärkung des entwicklungspolitischen Bewusstseins ein wichtiger Punkt des Lerneinsatzes darstellt:

⁶ Diese Quellen sind allerdings nicht öffentlich. Der interessierte Leser und die interessierte Leserin können diese Dokumente bei der DKA nachfragen.

Die Dreikönigsaktion fördert mit den Lerneinsätzen das Nachdenken der Teilnehmenden über Fragen der Entwicklung: Was kann Entwicklung sinnvoll bedeuten? Wer definiert, was Entwicklung ist? Wer profitiert von Entwicklung? Was ist nachhaltige, was ist partizipative Entwicklung? [...] Entwicklungspolitisches Bewusstsein zu stärken ist kein Selbstzweck, sondern ist die Voraussetzung für entwicklungspolitisches Engagement und dementsprechendes Handeln. (Konzept LernEinsätze 2004: S.7)

Außerdem strebt die DKA durch die Lerneinsätze auch die Förderung antirassistischer Haltungen in Österreich an. Hintergrund hierfür ist die Annahme, dass rassistische Wahrnehmungen und Kategorisierungen von Menschen den Blick auf ferne Länder prägen.

Ein weiteres Ziel der DKA ist es, im Rahmen der Teilnahme an einem der Lerneinsätze Personen zu fördern und zu stärken, die sich für entwicklungspolitische Ziele interessieren und sich dafür engagieren. Konkrete Erfahrungen, die durch die Teilnahme an einem Lerneinsatz gesammelt werden können, ermöglichen den teilnehmenden Personen eine emotionale Vertiefung und kognitive Erweiterung der sozialen Grundhaltung. (Vgl. Konzept LernEinsätze 2001: S.6)

Im Hinblick auf die Teilnehmer und Teilnehmerinnen steht für die DKA das Interkulturelle Lernen, welches auch Soziale Bildung, Politische Bildung, Antirassistische Bildung und Identitätsstiftende Bildung einschließt, im Vordergrund. Als Projekt der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit der DKA haben die Lerneinsätze einen globalen und politischen Anspruch. Es handelt sich hierbei nicht um eine reine Wissensvermittlung, sondern vielmehr um Bewusstseinsbildung und um die Bereitstellung von Reflexionsmöglichkeiten der eigenen Haltungen und Verhaltensweisen. In Form eines prozesshaften, politischen und reflexiven Lernens, durch welches die Erhöhung der sozialen, kulturellen und politischen Kompetenz sowie ein selbstverantwortliches und politisches Agieren im eigenen Lebens- und Arbeitsfeld der Teilnehmer und Teilnehmerinnen angestrebt wird, kann Interkulturelle Bildung stattfinden.

In Bezug auf die Soziale Bildung, die die DKA als eine Komponente des Interkulturellen Lernens versteht, fördern die Lerneinsätze die Empathie und das Einfühlungsvermögen in die Situation von Menschen, die in anderen Zusammenhängen und Rahmenbedingungen als den unseren leben. Außerdem erweitern sie die Fähigkeit, fair und konstruktiv mit Konflikten umzugehen und ermöglichen auch die Entwicklung einer persönlichen Unsicherheitstoleranz, welche

den Umgang mit verunsichernden Situationen erleichtert. Im Zuge dessen wird weiters die eigenkulturelle Wahrnehmung und Selbsterkenntnis ausgedehnt, wodurch der vorschnelle Rückzug auf bekannte Wahrnehmungs- und Handlungsmuster zugunsten der Einsicht in die Gleichberechtigung kultureller Entwürfe weicht. Solidarität im politischen Engagement um ein faires Miteinander verschiedenster Gruppen im eigenen Land mit globalem Blick kann so gefördert werden.

Bei den Lerneinsätzen geht es ebenso um eine Politische Bildung, wodurch die Aneignung von Wissen über die aktuelle politische Situation in den besuchten Ländern sowie die Auseinandersetzung mit sozioökonomischen und politischen Rahmenbedingungen für das Zusammenleben sowohl in Österreich als auch im besuchten Land und weltweit möglich gemacht wird. (Vgl. Ebd.: S.8f)

Antirassistische Bildung wird in den Lerneinsätzen umgesetzt, indem eine kritische Reflexion sowie die Bewusstmachung des institutionalisierten Rassismus, sprich der strukturellen Diskriminierung, des Alltagsrassismus, beispielsweise in Sprache und Medien, sowie den Verhaltensweisen und Haltungen der Menschen ermöglicht wird. So bringt „die Auseinandersetzung mit vorgefassten Meinungen, unbewussten Rassismen, die wir in unserer Sozialisation aufgenommen haben, [...] Veränderung im Alltag aber auch in der Rezeption von Geschehen in anderen Ländern.“ (Konzept LernEinsätze 2001: S.9)

Bei den Lerneinsätzen geht es auch darum, sich anderen Kulturen zuzuwenden. Voraussetzung hierfür ist die Reflexion der eigenen kulturellen, sozialen und gesellschaftlichen Identität. Die Wahrnehmung von soziokulturellen Unterschieden ohne zeitgleiche Stereotypisierungen sowie die Wahrnehmung des Eigenen – also die Kenntnis der eigenen kulturellen Identität – gestatten es einerseits, die ‚Kultur-Brille‘, durch welche man andere Menschen und andere Kulturen betrachtet, zu identifizieren und ermöglichen es andererseits, Ängste zu verkleinern und Engagement und Empathie zu vergrößern.

Neben diesen verschiedenen Aspekten des Interkulturellen Lernens, welche für die DKA im Vordergrund stehen, wird im Rahmen des Lerneinsatzes auch darauf abgezielt, den Teilnehmern und Teilnehmerinnen einen Einblick in die vielfältige Projektarbeit der Partner und Partnerinnen im Süden zu gewähren. Konkrete positive Beispiele, wie gegen Armut und Ungerechtigkeit angekämpft werden kann, werden so aufgezeigt. (Vgl. Konzept LernEinsätze 2004: S.11)

In Hinblick auf die Partner und Partnerinnen der DKA gilt als ein wichtiges Ziel, Veränderungen im Norden zugunsten des Südens zu bewirken. Die Ursache vieler Probleme, mit denen sich Entwicklungsländer konfrontiert sehen, finden sich im Norden. Im Interesse der Partner und Partnerinnen werden die Lerneinsatz-Teilnehmer und –Teilnehmerinnen aufgefordert, Informationen über das Erlebte und Erfahrene weiterzugeben und einen sensiblen Umgang mit Fragen der strukturellen Ungerechtigkeit zu erwerben bzw. vertiefen. Ein Umdenken im Norden, wie beispielsweise eine zunehmende Unterstützung des Fairen Handels, gilt als wichtige Voraussetzung für globale Veränderung.

Im Rahmen der Lerneinsätze wird weiters eine Erweiterung der Perspektive von stereotypen Bildern angestrebt. Überlieferte Bilder täuschen oft. Sowohl Menschen hier, also in Österreich, und generell in Regionen des Nordens, als auch Menschen in Regionen des Südens tragen oft falsche Bilder vom Leben anderswo in sich. Es gilt für beide Seiten, eigene Bilder als Stereotype zu entlarven und zu Einschätzungen zu gelangen, die der Realität besser entsprechen. (Vgl. Konzept LernEinsätze 2001: S.11)

2.5.1.3 Zielgruppe und Teilnehmer und Teilnehmerinnen

In Bezug auf die Zielgruppe der Lerneinsätze sowie Auswahl der konkreten Teilnehmer und Teilnehmerinnen hält die DKA folgendes fest:

Das Angebot der LernEinsätze ist für Menschen gedacht, die bereits sensibel für gesellschaftliche und politische Fragen sowie Entwicklungspolitik sind. Es handelt sich um keine ‚Einsteigerreise‘, was bedeutet, dass es spezielle Anforderungen an die Zielgruppen gibt. Zielgruppe der LernEinsätze sind daher sozial und politisch engagierte Leute. Es sollen speziell junge Erwachsene durch das Angebot angesprochen werden, die bereits Erfahrung in sozialen, politischen, entwicklungspolitischen und einschlägig pädagogischen Belangen haben und die Interesse an Religion und religiösen Fragen haben. (Konzept LernEinsätze 2004: S.14)

3. Pädagogische Konzepte in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit

Verschiedene pädagogische Konzepte sind wichtige Bestandteile der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit. Hierbei werden mehrere Ansätze unterschieden. Im Rahmen dieser Arbeit werden im Folgenden das Globale Lernen sowie das Interkulturelle Lernen genauer beleuchtet. Wie aus den Quellen ersichtlich wird, handelt es sich beim Globalen Lernen um einen pädagogischen Ansatz, der vor allem in jüngster Zeit große Resonanz erfahren hat. Es finden sich sowohl einschlägige Zeitschriftenartikel, also auch fachspezifische Literatur, die zum Großteil gegen Ende des letzten und zu Beginn des neuen Jahrtausends verfasst wurden. Beim Interkulturellen Lernen hingegen handelt sich um ein pädagogisches Konzept, zu dem vor allem in den 1980er und 1990er Jahren viel publiziert wurde. Obwohl das Globale Lernen und das Interkulturelle Lernen zwei eigenständige pädagogische Ansätze darstellen, gibt es dennoch verschiedene Anknüpfungspunkte, aus denen ersichtlich wird, dass diese beiden Richtungen auch Gemeinsamkeiten aufweisen. Kellermann weist in ihrer Diplomarbeit zum ‚Globalen und Interkulturellen Lernen in der österreichischen Schulpraxis‘ darauf hin, dass Globales Lernen vor allem in die Arbeit der österreichischen NRO, welche sich mit Bildungsarbeit befassen, einfließt, während Interkulturelles Lernen die Arbeit im Bildungsministerium prägt. (Vgl. Kellermann (2007): S.61). Die Tatsache, dass Globales Lernen ein sehr aktueller und weit verbreiteter Ansatz in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit darstellt, hat mich dazu veranlasst, dieses Konzeption in meine Diplomarbeit aufzunehmen, obwohl sich das Konzept des Lerneinsatzes lediglich auf verschiedene Elemente des Interkulturellen Lernens bezieht und Globales Lernen nicht explizit erwähnt.

3.1 Globales Lernen

Im Nachstehenden wird nun in Kapitel 3.1.1 auf die Ursprünge des Globalen Lernens eingegangen, worauf eine Darstellung einiger Definitionen dieses pädagogischen Konzepts folgt. Anschließend werden Gemeinsamkeiten, die die unterschiedlichen Ansätze des Globalen Lernens miteinander verbinden, herausgearbeitet. Im Kapitel 3.1.2 werden die Hintergründe des Globalen Lernens skizziert, die Beweggründe

also, die hinter dieser Konzeption stehen. Hierbei wird vor allem den Themenbereichen Globalisierung und Komplexität der Weltgesellschaft ein Hauptaugenmerk geschenkt, bevor der Umgang mit diesen beiden Phänomenen im Rahmen des Globalen Lernens beschrieben wird. In einem weiteren Teil, in Kapitel 3.1.3 werden die Zielsetzungen, die die Ausrichtung des Globalen Lernens bestimmen und vor allem in Form von Kompetenzen, welche im Zuge Globalen Lernens erworben werden sollen, festgelegt sind, erläutert. Abschließend kommt es in Kapitel 3.1.4 zu einer kritischen Reflexion des Globalen Lernens.

3.1.1 Was ist Globales Lernen?

Globales Lernen ist ein Sammelbegriff, der verschiedenste pädagogische Ansätze, die sich auf den Prozess der Globalisierung beziehen, zusammenfasst. (Vgl. Forghani-Arani 2005: S.5)

3.1.1.1 Ursprünge des Globalen Lernens

Hartmeyer (Vgl. 2007: S.85ff) macht in seiner Dissertation über das Globale Lernen auf verschiedene pädagogische Bereiche, aus denen sich das globale Lernen heraus entwickelt hat, aufmerksam. Als besonders erwähnenswert nennt er die Politische Bildung, die Entwicklungspolitische Bildung, die Globale Umweltbildung, das Interkulturelle Lernen und das Ökumenische bzw. Interreligiöse Lernen.

Seitz (Vgl. 2001: S.367) führt an, dass die Auffassungen darüber, ob Globales Lernen verschiedene Ansätze in einem einzigen Konzept miteinander verbindet, oder ob es als eigenständiges pädagogisches Arbeitsfeld angesehen werden soll, weit auseinander gehen.

Gugel und Jäger (Vgl. 1996; zitiert nach Wintersteiner 1999: S.28) meinen dazu, dass das Konzept des Globalen Lernens nicht als Ersatz aller vorher genannten Ansätze bezeichnet werden kann, sondern diesen Einzeldisziplinen eine gemeinsame, zukunftsorientierte Dimension verleiht. Auch das Forum ‚Schule für Eine Welt‘ (Vgl. 1995) ist dieser Meinung. So geht es davon aus, dass Globales Lernen keine Weiterentwicklung verschiedener Richtungen wie beispielsweise der

Friedenserziehung ist, sondern die einzelnen Ansätze lediglich mit einer erweiterten, einer global ausgerichteten Perspektive versieht.

Lang-Wojtasik und Lohrenscheit (Vgl. 2003: S.18f.) bestätigen wiederum eher die Annahme Hartmeyers. Für sie ist das Globale Lernen ein pädagogisches Konzept, welches Elemente der entwicklungsbezogenen Bildung, der Interkulturellen Pädagogik, der Friedenspädagogik, der Menschenrechts- und der Umweltbildung vernetzt.

Auch Stadler (Vgl. 1994: S.44) teilt in seiner Dissertation über ‚Globales und interkulturelles Lernen in Verbindung mit Auslandsaufenthalten‘ die Ansicht, dass Globales Lernen Strömungen, die sich mit globalen Themen und Problemstellungen wie Weltfrieden, Umweltschutz, ethnische Identität, Rassismus, Wirtschaftswachstum, soziale Gerechtigkeit, Menschenrechte usw. auseinandersetzen, vereint.

An dieser Stelle wird abschließend darauf hingewiesen, dass der Begriff des Globalen Lernens seit Beginn der 1990er Jahre im deutschsprachigen Raum gängig ist. Während er im angloamerikanischen Sprachraum unter der Konzeption ‚Global Education‘ bereits in den 1970er Jahren entstanden ist, wurde er im deutschsprachigen Raum erst durch ein programmatisches Papier des Schweizer Forums ‚Schule für Eine Welt‘ (Vgl. 1995) eingeführt und verbreitet. (Vgl. Asbrand/Scheunpflug 2005: S.469)

3.1.1.2 Definitionen des Globalen Lernens

Aber nicht nur die Meinungen über die Ursprünge des Globalen Lernens divergieren. Auch Definitionen zum Globalen Lernen finden sich viele unterschiedliche:

Die entwicklungspolitische Bildungs- und Schulstelle BAOBAB bezeichnet Globales Lernen folgendermaßen:

Globales Lernen ist der Versuch sich pädagogisch mit den Herausforderungen einer globalisierten Welt auseinander zu setzen. Es zielt darauf ab Phänomene in einem weltweiten und ganzheitlichen Zusammenhang zu sehen. Es handelt sich um ein

integratives Lernkonzept [...], [welches] Lehr- und Lernmethoden [erfordert, die] interdisziplinär, interaktiv, kooperativ sowie handlungs- und erfahrungsorientiert sind. Durch die Herausbildung der erforderlichen kognitiven, sozialen und emotionalen Kompetenzen sollen die Fähigkeiten für gesellschaftliches Engagement gefördert werden. (Entwicklungspolitische Bildungs- und Schulstelle BAOBAB: Plattform Globales Lernen. [Zugriff: 18.05.2007])

VENRO, der Verband Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen, welche ihre Bildungspraxis ausdrücklich dem Konzept des Globalen Lernens zuordnen, versteht unter Globalem Lernen ein pädagogisches Konzept, das

auf weltweite soziale Gerechtigkeit [fokussiert], ohne die anderen Dimensionen des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung aus dem Blick zu verlieren. Globales Lernen ist auf ein Verständnis der Wechselwirkungen zwischen der lokalen Lebenswelt und globalen Prozessen ausgerichtet und fördert die Kompetenz für eine nachhaltige Lebensgestaltung sowie die demokratische Beteiligung an der Entwicklung einer zukunftsfähigen Gesellschaft. (Vgl. VENRO 2005: S.2)

Das Schweizer Forum ‚Schule für Eine Welt‘ definiert Globales Lernen als

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 einem weltweiten 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. (Forum Schule für Eine Welt 1995: S.9)

Wintersteiner fasst Globales Lernen aus einer wissenschaftlichen Perspektive kurz und bündig als „*Erziehung zur globalen Verantwortung*“ (Wintersteiner 2003: S.198) zusammen.

Scheunpflug und Schröck haben folgende Arbeitsdefinition veröffentlicht:

Globales Lernen kann als die pädagogische Reaktion auf die Entwicklungstatsache zur Weltgesellschaft verstanden werden. Globales Lernen bearbeitet die doppelte Herausforderung der Globalisierung, nämlich sowohl eine Orientierung für das eigene Leben zu finden als auch eine Vision für das Leben in einer human gestalteten Weltgesellschaft zu entwickeln, und setzt diese in pädagogisches Handeln und didaktische Bemühungen um. (Scheunpflug/Schröck 2000: S.10)

Seitz (2001; zitiert nach Lang-Wojtasik/Lohrenscheit 2003: S.19) bezeichnet schließlich das Globale Lernen als „*Persönlichkeitsbildung im Welthorizont*“.

Es wird deutlich, dass das Konzept des Globalen Lernens unterschiedlich ausgelegt wird und dabei verschiedene Schwerpunkte thematisiert werden. Forghani-Arani betont in diesem Zusammenhang, dass globales Lernen *„kein fest umrissenes pädagogisches Programm [ist], sondern vielmehr ein offenes, vorläufiges, facettenreiches Konzept zeitgemäßer und zukunftsorientierter Allgemeinbildung.“* (Forghani-Arani 2005: S.5)

3.1.1.3 Gemeinsamkeiten unterschiedlicher Zugänge zum Globalen Lernen

Es kann festgestellt werden, dass trotz der Vielfalt der Definitionen ein wesentlicher Punkt in unterschiedlicher Form und Ausprägung immer wieder aufgegriffen wird. Sowohl BAOBAB, VENRO und das Forum ‚Schule für Eine Welt‘, deren Herangehensweise an den Begriff des Globalen Lernens ich als praxisnah empfinde, als auch Wintersteiner, Scheunpflug und Schröck sowie Seitz, die sich meiner Meinung nach dem Konzept auf einer eher theoretischen Ebene annähern, rücken den Aspekt des Lernens in einer globalen Dimension, mit einer globalen Dimension und für eine globale Dimension in den Mittelpunkt.

Forghani-Arani (Vgl. Ebd.: S.5) macht auf Gesichtspunkte aufmerksam, die den, im deutschsprachigen Raum verbreiteten Ansätzen des Globalen Lernens gemeinsam sind. Es lässt sich sowohl in Hinblick auf das Ziel des Globalen Lernens, als auch auf dessen Leitbild und Methode eine gewisse Übereinstimmung in den verschiedenen Ansätzen festmachen. Globales Lernen als solches ist darauf ausgerichtet, die globale Dimension und eine weltumfassende Sichtweise in die Erziehung zu integrieren und die Ausbildung von Kompetenzen zur humanen Gestaltung weltgesellschaftlicher Verhältnisse zu fördern. Dabei wird das Globale Lernen vom Wunsch nach sozialer Gerechtigkeit, Zukunftsfähigkeit und Nachhaltigkeit geleitet. Die Methode des Globalen Lernens ist ganzheitlich, interdisziplinär, partizipatorisch und handlungsorientiert. Hartmeyer sagt in Bezug auf das didaktische Konzept, das Globales Lernen trägt: *„Es will die ‚Globale Welt‘ konkret erfahrbar machen. Es will Neugier und das Streben nach Freiheit und Kreativität fördern. Durch aktive Begegnungen und den steten Austausch von Erfahrungen werden die Voraussetzung für wachsende Lernbedürfnisse, den Abbau von Vorurteilen und die Erschließung von Handlungsräumen geschaffen.“* (Hartmeyer 2006: S.14)

Auch Seitz (Vgl. 2002: S.380) unterstreicht die von Forghani-Arani genannten Gemeinsamkeiten der unterschiedlichen Strömungen des Globalen Lernens. In Hinblick auf die Zielsetzung des Globalen Lernens meint er ebenso, dass Globales Lernen zu einer zukunftsfähigen Entwicklung der Weltgesellschaft beitragen soll. In Bezug auf die Methodik decken sich seine Aussagen ebenfalls weitgehend mit denen von Forghani-Arani. Er betrachtet Globales Lernen als ganzheitliches und interdisziplinäres Lernen, bei dem verschiedene Wissensbereiche integriert, Zusammenhänge hergestellt und eine Lernkultur, die alle möglichen menschlichen Erfahrungsdimensionen anspricht, gefördert werden. Schließlich fasst er Globales Lernen als *„Auseinandersetzung mit globalen Fragen, als Erschließung der globalen Dimension eines jeden Bildungsgegenstandes und als Verwirklichung einer globalen Anschauungsweise in der Erziehung“* (Ebd.: S.380) zusammen.

VENRO, der Verband Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen (Vgl. 2000; zitiert nach Pamminer 2001: S.64) schließt sich den Auffassungen Forghani-Aranis und Seitzs weitestgehend an. Er erachtet als Ziel des Globalen Lernens die Motivation und Befähigung von Menschen, die anschließend engagiert an der Gestaltung der Weltgesellschaft teilhaben können und lokales Handeln auf globale Bedürfnisse und Erfordernisse abstimmen. Das Lernen selbst soll – wovon auch Forghani-Arani und Seitz überzeugt sind – ganzheitlich ausgerichtet sein und Wahrnehmen, Fühlen, Denken, Urteilen und Handeln miteinbeziehen.

Schließlich halten Asbrand und Scheunpflug (Vgl. 2005: S.469) fest, dass es sich beim Globalen Lernen um ein pädagogisch-didaktisches Konzept handelt, welches sich in sachlicher Perspektive über seine Themenbereiche, die auf globale Zusammenhänge wie beispielsweise Entwicklung, Umwelt, Migration und Frieden bezogen sind, definiert, und unter dem Leitbild weltweiter Gerechtigkeit bearbeitet. Des Weiteren müssen auch die räumliche und die soziale Perspektive berücksichtigt werden, um eine präzise Definition gewährleisten zu können. Während die räumliche Perspektive die Berücksichtigung globaler, regionaler und lokaler Zusammenhänge meint, weist die soziale Perspektive auf das Ziel, Kompetenzen für das Leben in der Weltgesellschaft zu erwerben, hin.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die aktuellen Diskurse zum Globalen Lernen grob zwei Richtungen zugeordnet werden können:

Auf der einen Seite sogenannte handlungstheoretische Entwürfe, die häufig ein holistisches Welt- und Menschenbild zugrundelegen und normative Bildungsziele und Inhalte Globalen Lernens formulieren, die mittels Bildung erreicht werden sollen, wie z.B. solidarisches Handeln, Toleranz, Empathie, ganzheitliche Weltsicht usw. Auf der anderen Seite hat sich ein Theoriediskurs entwickelt, der Globales Lernen aus der Perspektive evolutionärer Theorie reflektiert. In diesem Ansatz geht es dem Globalen Lernen darum, Lernende auf das Leben in einer Weltgesellschaft und einer ungewissen Zukunft vorzubereiten, den Umgang mit Komplexität zu lehren und entsprechende Kompetenzen zu erwerben. (Vgl. Ebd.: S.471)

3.1.2 Warum Globales Lernen?

Die heutige Weltgesellschaft ist von zunehmender Globalisierung und Komplexität gekennzeichnet. Sie ist unübersichtlicher geworden und die Orientierung in der Welt fällt immer schwerer. (Vgl. Bühler 2000: S.65ff) Aktuelle globale Herausforderungen, wie Umweltprobleme, weltweite soziale Disparitäten, Konflikte im Zusammenleben in einer multikulturellen und pluralistischen Weltgesellschaft und wirtschaftliche und kulturelle Transformationsprozesse bestimmen das Leben der Menschen am Beginn des 21. Jahrhunderts. (Vgl. Asbrand/Scheunpflug 2005: S.469)

Auch Hartmeyer (2004: S.5) bestätigt, dass die radikale Veränderung unserer Lebensverhältnisse eine große Herausforderung bedeutet. So erwähnt er beispielsweise, dass *„über die ausländischen Mitmenschen [...] die 3. Welt vor und in unserer Tür [steht], via TV werden uns die vielfältigsten sozialen und kulturellen Orientierungsmuster schon als Kinder vermittelt und längst deckt im täglichen Konsum die Welt unseren Tisch.“*

3.1.2.1 Globalisierung

Der Begriff Globalisierung findet sich laut Gugel und Jäger (Vgl. 1999: S.10) erstmals 1961 in einem englischsprachigen Lexikon. Im deutschsprachigen Raum hat er sich jedoch erst in den 1990er Jahren etabliert, nachdem er zuerst vor allem in der betriebswirtschaftlichen Marketingliteratur Eingang gefunden hatte. (Vgl. Schwentker 2005: S.36f) Danach fand er jedoch rapide Verbreitung. Faschingeder weist darauf

hin, dass der Begriff Globalisierung in den Jahren nach 1989 „zur Deutungsfolie für beinahe alles, was sich um uns herum änderte [geworden ist]. Das Ozonloch, das Internet, die Maastricht-Kriterien der EU, Kapitalströme und Menschenrechte, Umweltprobleme und Klassenbildung, politische Bewegungen und Konsumwünsche, Arbeitskräfte und Medien, Industrien und Identitäten [...]“ (Faschingeder 2006: S.5)

Die Globalisierung der Welt eröffnet einerseits neue Chancen und Perspektiven, andererseits birgt sie jedoch auch viele Risiken und Gefahren. (Vgl. Scheunpflug/Schröck 2000: S.6)

Globalisierung lässt sich auf zahlreichen Ebenen festmachen:

Für einige Autoren sind lediglich ökonomische Veränderungsprozesse interessant. In diesem Zusammenhang wird häufig die rasche Zunahme der weltwirtschaftlichen Verflechtung seit Mitte der 1980er Jahre und tiefgreifende Veränderungen in der Struktur und der Abwicklung des Welthandels diskutiert. (Vgl. Nohlen 2002: S.334ff) Pamminger (Vgl. 2002: S.21) führt in Anlehnung an das Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit (BMWA) weiters auch den grenzüberschreitenden Kapitalverkehr, strategische wirtschaftliche Allianzen, Übernahmen, den Austausch von Technologien und eine ansteigende internationale Arbeitsteilung als zentrale Parameter einer wirtschaftlichen Globalisierung an. Folgendes Zitat von Datta (2000: S.115) stützt diese Annahme: *„Die Ökonomie nimmt [...] eine Sonderstellung in Hinblick auf die Prozesse der Globalisierung ein. Sie ist das am stärksten globalisierte System und beeinflusst alle Lebensbereiche.“*

Andere Autoren berücksichtigen jedoch auch die vielfältigen politischen, sozialen, ökologischen und kulturellen Aspekte der Globalisierung. (Vgl. Nohlen 2002: S.334ff) Auch Datta (Vgl. 2000: S.115) relativiert seine Aussage, indem er parallel darauf aufmerksam macht, dass das Phänomen der Globalisierung nicht auf die Ökonomie beschränkt ist. Lebensbereiche wie Kleidung, Film, Musik, Transportmittel, Technik, Technologie und andere sind ebenso Teil dieses weltumspannenden Prozesses.

In diesem Kontext erscheint mir Becks (Vgl. 1997: S.26ff) Umgang mit dem Begriff Globalisierung erwähnenswert. Er unterscheidet – je nach Fokus – die Termini

Globalismus, Globalität und Globalisierung. Globalismus bezieht sich auf die Verdrängung politischen Handelns durch den Weltmarkt, auf die Ideologie der Weltmarktherrschaft und die Ideologie des Neoliberalismus und betont dadurch die ökonomische Dimension der Globalisierung. Globalität beschreibt die Tatsache, dass sich die Welt immer mehr in ein Dorf verwandelt und geschlossene Räume nur noch in unserer Fiktion bestehen, wodurch verschiedene ökonomische, kulturelle und politische Formen aufeinander treffen. Somit spielt diese Begrifflichkeit auch auf eine politische und soziale Komponente der Globalisierung an.

In seiner Gesamtheit wird der Begriff Globalisierung schließlich als eine Art Entwicklungsgang verstanden, dessen Folgen uns kontinuierlich vor Augen führen, dass unser alltägliches Handeln in verschiedensten Dimensionen, wie der Wirtschaft, der Information, der Technik und der Ökologie, aber auch der transkulturellen Konflikte und der Zivilgesellschaft, grenzenlos wird. Die Vorstellung, in abgrenzbaren Räumen von Nationalstaaten zu leben und zu agieren und am Geschehen der Außenwelt unbeteiligt zu sein, wird immer öfter angezweifelt. (Vgl. Ebd.: S.44)

Die Stiftung Frieden und Entwicklung bezeichnet Globalisierung als Prozess,

in dessen Verlauf der Umfang und die Intensität nationale Grenzen überschreitender Verkehrs-, Kommunikations- und Austauschbeziehungen rasch zunimmt. Die trennende Bedeutung nationalstaatlicher Grenzen wird unterspült: Die Wirkungen grenzüberschreitender ökonomischer, sozialer und politischer Aktivitäten für nationale Gesellschaften verstärken sich, viele Probleme laufen quer zu den nationalen Grenzen, immer mehr Ereignisse werden weltweit gleichzeitig wahrgenommen und wirken sich mit zunehmend kürzeren Verzögerungen an unterschiedlichsten Orten der Welt aus. (Stiftung Entwicklung und Frieden 1999; zitiert nach Forghani-Arani 2005: S.7)

Und selbst wenn mit dem Begriff der Globalisierung oftmals ökonomische Faktoren in den Vordergrund gerückt und als zentrales Element begriffen werden (Vgl. Nohlen 2002: S.332ff), macht das vorhergehende Zitat deutlich, dass mit ihr häufig auch weitreichende Veränderungen für jeden Einzelnen auf unterschiedlichsten Ebenen des Lebens verbunden sind.

Auf diesen Aspekt geht auch Scheunpflug (Vgl. 2003: S.129) ein, indem sie sagt, dass sich die zunehmende Globalisierung der Welt nicht nur zu einer Herausforderung für die Politik entwickelt hat, sondern auch das menschliche

Denken und Lernen vor neue Aufgaben stellt. Eine Reflexion der Konsequenzen der Globalisierung für die Pädagogik erachtet sie als besonders wichtige und vor allem zeitgemäße Aufgabe der Erziehungswissenschaften. Diese Einsicht kann als erster Handlungsanstoß für die Pädagogik gewertet werden.

3.1.2.2 Komplexität

Hier kommt auch der Begriff der Komplexität ins Spiel. Mit der schon erwähnten vielfältigen Vernetzung der Welt im Zeitalter der Globalisierung geht auch eine zunehmende Komplexität der Weltgesellschaft einher. Diese lässt sich auf mehreren Ebenen – einer räumlichen, einer zeitlichen und einer sozialen - beobachten:

Forghani-Arani (Vgl. 2005: S.7) veranschaulicht die rapide steigende Komplexität unseres Lebens anhand einiger ausgewählter Fragen und Probleme der heutigen Gesellschaft:

In Hinblick auf eine räumliche Dimension erwähnt sie unter anderem aktuelle Herausforderungen wie weltweite Migration und Flucht, das zunehmende Bevölkerungswachstum in Ländern des Südens und der gleichzeitig steigende Ressourcenverbrauch in Ländern des Nordens. Auch Scheunpflug (Vgl. 2003: S.129) hakt hier ein und nennt die stark ansteigende Umweltbelastung und -zerstörung als weitere räumlich nicht begrenzbar Herausforderung, die zur überregionalen Bedrohung werden kann. Im Gegensatz zu Forghani-Arani bezeichnet sie diese aktuelle Problemlage jedoch nicht als räumliche, sondern als sachliche Dimension⁷ der globalen Herausforderungen.

Als Beispiele der weltgesellschaftlichen Komplexitätssteigerung auf zeitlicher Ebene führt wiederum Forghani-Arani (Vgl. 2005: S.7) die Ungewissheit der Zukunft aufgrund der Nicht-Prognostizierbarkeit der weiteren Veränderungen der Weltgesellschaft, die Beschleunigung des sozialen Wandels und des Generationsabstands sowie die Wissensveralterung an. Auf diese Punkte nimmt auch Scheunpflug (Vgl. 2003: S.132) Bezug. Sie erwähnt, dass der soziale Wandel

⁷ Scheunpflug ordnet die globalen Herausforderungen in drei Sinndimensionen – in eine Sachliche, eine Soziale und eine Zeitliche – ein.

eine immense Geschwindigkeit angenommen und dadurch den Generationenwechsel in vielen Regionen der Welt längst überholt hat. Dies verursacht erhebliche Spannungen, die häufig auf Gegensätze zwischen Moderne und Tradition zurückgeführt werden. Ein Menschenleben ist heutzutage vielen Veränderungen unterworfen, sodass das Lernen von gestern immer weniger relevant für das Leben von morgen ist.

Im Rahmen der sozialen Veränderungen macht Forghani-Arani (Vgl. 2005: S.7) auf den Übergang von sozialer Homogenität zu sozialer Heterogenität in Bezug auf Kultur, Sprache, Ethnie und Religion sowie auf eine zunehmende Orientierungslosigkeit aufmerksam. Scheunpflug (Vgl. 2003: S.131) fügt hinzu, dass sich die Weltgesellschaft zu einem universellen Interaktionshorizont entwickelt hat, was einerseits faszinierende Aspekte, andererseits aber auch Ängste und Verunsicherungen in sich birgt. Ihre Argumentation bekräftigt sie mit Darstellung des folgenden Sachverhalts: *„Beispielsweise können deutsche Schüler Praktika in Tansania machen, französische Facharbeiter in Kuwait arbeiten, Kameruner in der Schweiz einen Kredit aufnehmen, deutsche Touristen an den Stränden Kenias flanieren, Mosambikaner in Deutschland studieren und Deutsche technische Errungenschaften genießen, die in Japan entwickelt wurden.“*

Auch in Hinblick auf diese Strukturen besteht Handlungsbedarf für die Pädagogik.

3.1.2.3 Umgang mit Globalisierung und Komplexität im Kontext Globalen Lernens

Ursprung für die Entwicklung des pädagogischen Ansatzes des Globalen Lernens war somit die Erkenntnis, dass ein Umdenken im menschlichen Bewusstsein zugunsten von Denkmustern und Wertvorstellungen, die von globaler Verträglichkeit und globaler Verantwortlichkeit gekennzeichnet sind, dringend stattfinden muss. Auch die Annahme, dass die notwendigen Fähigkeiten und Kenntnisse, die in einer hochkomplexen, globalisierten, vernetzten und unüberschaubaren Welt wie der heutigen unverzichtbar sind, mit den herkömmlichen Erziehungs- und Bildungsformen nicht ausreichend erworben werden können, ist ein weiterer Grund für die Aktualität des Globalen Lernens. (Vgl. Forghani-Arani 2005: S.6)

Jene gegenwärtigen Formen, Methoden und Gegenstände des Lehrens und Lernens genügen einfach nicht, um die kommenden Generationen auf die Orientierung in einer Welt, die von der globalen Vernetzung der sozialen Beziehungen sowie der vielen grenzüberschreitenden Prozesse auf politischer und wirtschaftlicher, aber auch auf sozialer Ebene geprägt sind, vorzubereiten. (Vgl. Seitz 2002: S.366)

Das Globale Lernen kann als pädagogische Antwort auf die vielfältigen Veränderungen und Herausforderungen der heutigen Zeit angesehen werden. Es versucht, auf den Lehr- und Lernbedarf, welcher sich aus dem Wesen einer globalisierten Welt ergibt, einzugehen. (Vgl. Forghani-Arani 2005: S.6) *„Globales Lernen ist somit eine Chiffre für die Antworten der Pädagogik auf die Entwicklung zur Weltgesellschaft.“* (Seitz 2002: S.366)

Die aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen sind der Ausgangspunkt für neue Lehr- und Lerninhalte im Rahmen des Globalen Lernens. Hierbei möchte man sich im Globalen Lernen aber nicht auf den Umgang mit Weltproblemen konzentrieren. Seitz begründet dies folgendermaßen:

Aus pädagogischer Sicht kann die Orientierung an Weltproblemen aus einem weiteren Grunde nicht befriedigen. Die Katastrophenfixierung hat sich in der Praxis der entwicklungspolitischen Bildung als Bumerang erwiesen. Eine Katastrophendidaktik, die Betroffenheit über immer wieder neu aufgemischte Krisenszenarien oder die schonungslose Präsentation menschlicher Not und menschlichen Leidens zu mobilisieren versucht, führt erfahrungsgemäß zu emotionalen Hornhautbildungen und zur Abstumpfung gegenüber der Wucht der aufgetürmten Bedrohungspotenziale. (Ebd.: S.396)

Aufgrund dieser Erkenntnis ist Globales Lernen vielmehr darauf ausgerichtet, in Form einer Pädagogik des Empowerments, der Ermächtigung, zu agieren. (Vgl. Forghani-Arani 2005: S.7) Globales Lernen setzt auf die Stärkung von Selbstorganisation und Selbstkompetenz als Voraussetzung einer menschlichen Entwicklung. (Vgl. VENRO 2005: S.11)

3.1.3 Wozu Globales Lernen?

Wie schon erwähnt zielt Globales Lernen darauf ab, mündige, verantwortungsbewusste und mitgestaltungsfähige Weltbürger zu fördern und in

ihrem Lern- und Entwicklungsprozess optimal zu unterstützen. Das Lehrziel ist es, die Lernenden einerseits mit jenen Kompetenzen auszustatten, die es ihnen ermöglichen, sich in einer zunehmend komplexer werdenden, globalisierten Welt zurechtzufinden. Andererseits soll die gezielte Vermittlung von spezifischen Fähigkeiten und Fertigkeiten auch dazu dienen, das Verantwortungsbewusstsein eines jeden Einzelnen zu stärken und Individuen dazu anzuregen, sich an der gesellschaftlichen Entwicklung konstruktiv und positiv zu beteiligen. (Vgl. Ebd.: S.8) Die hierbei angesprochene gesellschaftliche Entwicklung soll dabei so vonstatten gehen, dass kommende Generationen keinerlei Entfaltungsmöglichkeiten einbüßen müssen. (Vgl. Rost 2005: S.14)

3.1.3.1 Begriff der Kompetenz

Die verschiedenen Konzepte zum Begriff der Kompetenz beziehen sich im deutschsprachigen Raum fast ausnahmslos auf Weinerts Konzeptualisierung, die er im Rahmen seiner Expertiseforschung entwickelt hat. Hierbei sind kognitive, motivationale und handlungsbezogene Merkmale als zentral anzusehen. (Vgl. Lang-Wojtasik/Scheunpflug 2005: S.2)

„Kompetenz ist nach diesem Verständnis eine Disposition, die Personen befähigt, bestimmte Arten von Problemen erfolgreich zu lösen, also konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen.“ (Artelt/Riecke-Baulecke 2004: S.27; zitiert nach Lang-Wojtasik/Scheunpflug 2005: S.2)

Die individuelle Ausprägung einer Kompetenz findet in unterschiedlichen Facetten Ausdruck. Hierzu gehören die Fähigkeit, das Wissen, das Verstehen, das Können, das Handeln, die Erfahrung und die Motivation. Rost plädiert dafür, diese Aspekte in Hinblick auf eine Bildung für Nachhaltigkeit⁸ unbedingt zu berücksichtigen. (Vgl. Rost 2005: S.14)

⁸ Der Begriff der Nachhaltigkeit wird in sehr unterschiedlichen Zusammenhängen verwendet, die meisten gängigen Wörterbücher definieren ihn jedoch als ‚gleich anhaltend, lange wirkend, dauerhaft, fortwährend‘. (Vgl. Schreiber 2005: S.19)

3.1.3.2 Kompetenzen Globalen Lernens

Es gibt jedoch bis heute keine einheitliche Meinung darüber, welche Kompetenzen im Globalen Lernen erworben werden sollen und welche Kompetenzen de facto durch Globales Lernen gefördert werden. Lang-Wojtasik und Scheunpflug (Vgl. 2005: S.6) sehen demnach einen großen Bedarf in der Entwicklung eines theoretischen Konzepts zu Kompetenzen im Globalen Lernen. Auch VENRO (Vgl. 2005: S.12) bemängelt das Fehlen eines umfassenden, theoretisch fundierten und operationalisierbaren Kompetenzprofils für das Globale Lernen.

Lang-Wojtasik und Scheunpflug (Vgl. 2005: S.6) fügen dem aber auch hinzu, dass die vielseitige, gleichzeitig aber auch uneinheitliche Debatte darüber, was denn Globales Lernen überhaupt bedeutet, der Verwirklichung des Ziels, ein einheitliches Kompetenzmodell des Globalen Lernens zu entwerfen, weiterhin im Wege steht.

Unterschiedliche Ansätze des Globalen Lernens rücken unterschiedliche Kompetenzen in den Vordergrund und sind auf den Erwerb unterschiedlicher Kompetenzen ausgerichtet. Nachstehend werden einige ausgewählte Zugänge vorgestellt:

3.1.3.3 Kompetenzmodell DeSeCo (OECD)

Eine im Jahre 2003 veröffentlichte Studie der Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) stellt ein Kompetenzmodell - das so genannte DeSeCo (Definition and Selection of Competencies) (Vgl. Rychen 2003) -, welches angesichts der sich verändernden Herausforderungen im Zeitalter der Globalisierung entwickelt wurde, vor. Da dieses versucht, einen Rahmen für wesentliche Kompetenzen, wie sie in einer interdisziplinären und internationalen Wissensgesellschaft vonnöten sind, zu schaffen, ist es auch für einen Umgang mit den Kompetenzen, wie sie durch Globales Lernen vermittelt werden wollen, relevant.

So werden innerhalb des Kompetenzmodells DeSeCo verschiedene Schlüssel- und Kernkompetenzen für ein persönlich, sozial und wirtschaftlich gelingendes Leben in Abstimmung auf eine moderne, komplexe, globale Gesellschaft eruiert. Hierbei sind drei Kompetenzbereiche – das Interagieren in sozial heterogenen Gruppen, das

selbständige, autonome Handeln und die interaktive Nutzung von Hilfsmitteln bzw. -instrumenten – festgelegt.

Der erste Kompetenzbereich ist besonders in Hinblick auf das Zusammenleben in multikulturellen und pluralistischen Gesellschaften bedeutend und kann als Voraussetzung für ein konfliktfreies Zusammenleben bzw. eine konfliktfreie Kommunikation über soziale Grenzen hinweg verstanden werden.

Der zweite Kompetenzbereich spielt auf eine sinnvolle und selbstständige Gestaltung der eigenen Lebenswelt bei gleichzeitiger Berücksichtigung der Interessen Anderer an. Auch die Teilnahme am politischen Leben fließt hier ein.

Der dritte Kompetenzbereich beinhaltet Fähigkeiten, mit welchen auf die sozialen und beruflichen Herausforderungen der heutigen Zeit reagiert werden kann. (Vgl. Lang-Wojtasik/Scheunpflug 2005: S. 2f)

3.1.3.4 Kompetenzkonzept des Modellversuchs ‚Bildung 21‘ der Bund-Länder-Kommission

Lang-Wojtasik und Scheunpflug (Vgl. Ebd.: S.4) erwähnen das im Kontext des Modellversuchs ‚Bildung 21‘ – Bildung für eine nachhaltige Entwicklung - der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung entworfene Kompetenzkonzept.

Dieses nennt als übergeordnetes Lernziel Globalen Lernens die Gestaltungskompetenz. Sie bezeichnet die Fähigkeit, Wissen zur Förderung einer nachhaltigen Entwicklung anwenden und Schwierigkeiten sowie negative Folgen einer nicht-nachhaltigen Entwicklung nachvollziehen zu können. (Vgl. Transfer 21: Programm [Zugriff: 22.05.2007])

Die Gestaltungskompetenz an sich wird in acht miteinander verbundene Teilfähigkeiten aufgesplittert. Hierzu gehören die Fähigkeit zu Vorausschauendem Denken, die Fähigkeit zu Weltoffenheit und Zugänglichkeit für neue Perspektiven, die Fähigkeit zu Interdisziplinärem Denken und Handeln, die Fähigkeit zu Partizipation,

die Fähigkeit zu Planung und Handlung orientiert am Prinzip der Nachhaltigkeit, die Fähigkeit zu Empathie, Engagement und Solidarität, die Fähigkeit zur Motivation für sich und andere sowie die Fähigkeit zur Reflexion über individuelle und kulturelle Leitbilder. (Vgl. Transfer 21: Teilkompetenzen [Zugriff: 22.05.2007])

Bezüglich der didaktischen Aufbereitung des globalen Lernens werden vom Kompetenzkonzept des Modells ‚Bildung 21‘ (Vgl. BLK 1998; zitiert nach Lang-Wojtasik/Scheunpflug 2005: S.4) sechs wesentliche Felder genannt:

- System- und Problemlöseorientierung: intelligentes Wissen, systemisches Denken, antizipatorisches Denken, Phantasie und Kreativität, Forschungskompetenz, Methodenkompetenz
- Verständigungs- und Wertorientierung: Dialogfähigkeit, Selbstreflexionsfähigkeit, Werteorientierung, Konfliktlösekompetenz
- Kooperationsorientierung: Teamfähigkeit, Gemeinsinnorientierung, Lernen in Netzwerken
- Situations-, Handlungs- und Partizipationsorientierung: Entscheidungsfähigkeit, Handlungskompetenzen, Partizipationsfähigkeit
- Selbstorganisation: Selbstorganisation von Lernprozessen, Evaluationskompetenz, Lebenslanges Lernen
- Ganzheitlichkeit: vielfältige Wahrnehmungs- und Erfahrungstätigkeit, konstruktiver Umgang mit Vielfalt, globale Perspektive

3.1.3.5 Kompetenzkonzept des Schweizer Forums ‚Schule für Eine Welt‘

Das Schweizer Forum ‚Schule für Eine Welt‘ (Vgl. 1995: S.11), auf deren Erkenntnisse sich auch Eigelsreiter-Jashari (Vgl. 2002: S.71ff) in ihrer Dissertation über ‚Nord-Süd-Frauenbegegnungsreisen‘ und Pamminger (Vgl. 2001: S.67ff) in ihrer Diplomarbeit über ‚Reisen und Globales Lernen‘ stützen, nennt folgende Fähigkeiten und Fertigkeiten, die im Kontext des Globalen Lernens gefördert werden sollen:

- Die Fähigkeit, sich mit allen Sinnen auf die Welt einzulassen, der Welt mit Neugierde und vielen Fragestellungen zu begegnen

- Die Fähigkeit, sich in andere hineinfühlen zu können, dem Umfeld empathisch zu begegnen, sich selbst mit den Augen und Normen anderer zu betrachten und somit einen häufigen Perspektivenwechsel zu vollziehen
- Die Fähigkeit, die Sozialverträglichkeit von Lösungen genauer zu beleuchten und sich somit auf die Suche nach ethischen Begründungen, die sich an universellen Prinzipien orientieren, zu begeben
- Die Fähigkeit, authentische Erfahrungen, die im Nahbereich erlebt werden, in einen globalen Rahmen einzuordnen
- Die Fähigkeit, Verknüpfungen zwischen Gegenwart und Zukunft herzustellen
- Die Fähigkeit, einen persönlichen Umgang mit Zeit zu entwickeln
- Die Fähigkeit, mit dem Umstand, dass es keine einfachen Antworten im Sinne von richtig oder falsch gibt, umgehen zu lernen
- Die Fähigkeit, mit anderen zu kooperieren und sich gemeinsam auf politischer, sozialer und ökologischer Ebene zu engagieren
- Die Fähigkeit, sich Erkenntnisse einzugestehen und dabei auftretende Konflikte und Interessensgegensätze gewaltfrei zu meistern
- Die Fähigkeit, sich selbst (kulturell) zu reflektieren

Die vier Leitideen des Schweizer Forums ‚Schule für Eine Welt‘ (Vgl. 1995: S.9f) dienen als theoretischer Rahmen für die im Kontext Globalen Lernens zu erwerbenden Kompetenzen:

1. Leitidee: Bildungshorizont erweitern: Bildung fördert die Fähigkeit, die Einheit der menschlichen Gesellschaft, die globalen Zusammenhänge und die eigene Position und Teilhabe daran wahrzunehmen.
2. Leitidee: Identität reflektieren – Kommunikation verbessern: Bildung fördert die Fähigkeit, im Wissen um die eigene Identität mit anderen Menschen in offenen Kontakt zu treten, die Welt auch mit ihren Augen zu betrachten und auf der Basis verschiedener Betrachtungsweisen innerhalb der globalen Gesellschaft Urteile zu bilden.
3. Leitidee: Lebensstil überdenken: Bildung fördert die Fähigkeit, eigene Entscheidungen, eigenes Handeln im Hinblick auf die globale Gesellschaft, die sozialen und ökologischen Folgen und die Auswirkungen für eine zukünftige Entwicklung zu beurteilen und zu treffen.

4. Leitidee: Verbindung von lokal und global – Leben handelnd gestalten: Bildung fördert die Fähigkeit, als Mitglied der globalen Gesellschaft und in Zusammenarbeit mit anderen Einfluss im Hinblick auf die Bewältigung globaler Herausforderungen (Umwelt, Frieden, Gerechtigkeit) auszuüben.

Für den Erwerb oben genannter Kompetenzen und Fähigkeiten bedient sich das Forum ‚Schule für Eine Welt‘ mehrerer didaktisch-methodischer Grundsätze. Das Denken in Zusammenhängen, welches die Einsicht, dass die Welt eine Einheit ist, vermitteln soll, gehört hierzu ebenso wie das Soziale, Teilhabende Lernen. Weiters werden auch das Lernen von der Zukunft, das Personenzentrierte Lernen, das Lernen in konkreten Situationen und das Ganzheitliche Lernen ausdrücklich als wichtige didaktische und methodische Grundsätze vom Forum ‚Schule für Eine Welt‘ (Vgl. Ebd.: S.11ff) genannt.

3.1.3.6. Der Didaktische Würfel Globalen Lernens

Auch Scheunpflug und Schröck (Vgl. 2000: S.15ff) haben Themen, Kompetenzen und Methoden, welche die Stützpfiler des Globalen Lernens darstellen, formuliert. Der von ihnen entworfene Didaktische Würfel Globalen Lernens vereint all diese Aspekte:

Themen: Im Rahmen des Globalen Lernens wird allen Themen Raum gegeben, die Überlebensprobleme von Menschen ins Blickfeld rücken. Es wird davon ausgegangen, dass in einer komplex vernetzten und globalisierten Welt anhand vieler gesellschaftlicher Themen über die Weltgesellschaft gelernt werden kann. Je nach Zeit- und Kulturkontext kann dies ganz unterschiedliche Schwerpunkte enthalten, die sich jedoch allesamt auf Entwicklungsfragen, die Veränderung unserer natürlichen Umwelt, Migration oder die Bewahrung des Friedens beziehen und unter der Perspektive von Gerechtigkeit stehen.

Räumliche Dimension: Die oben genannten, im Kontext Globalen Lernens behandelte Themen ereignen sich oft in Räumen, die in Hinblick auf ihre soziale und geographische Entfernung vom Lernenden vielfältige Ausformungen annehmen. So können diese Themen sowohl in einer globalen, nationalen und regionalen

Dimension, als auch auf einer lokalen Ebene bearbeitet werden. ‚Global denken, lokal Handeln‘ ist in diesem Zusammenhang ein wichtiges Schlagwort. Es macht darauf aufmerksam, dass viele Prozesse in der Welt miteinander verknüpft sind. Dennoch muss hierbei auch darauf aufmerksam gemacht werden, dass unterschiedliche Räume oft auch nur sehr wenige Verbindungen aufweisen und lokales Handeln häufig keine Folgen auf globaler Ebene zu verzeichnen hat.

Kompetenzen: Globales Lernen muss in einem ersten wichtigen Punkt die Lernenden für den Umgang mit Unwissenheit, mit Unsicherheit und der Erfahrung von Nichtwissen qualifizieren. Gerade diese Aspekte stellen immer wieder große Herausforderungen in einer Welt, die von zunehmender Komplexität und Globalisierung geprägt ist, dar.

Deshalb müssen im Rahmen des Globalen Lernens vor allem jene Fähigkeiten und Kompetenzen erworben werden, die dem Lernenden den Umgang mit solchen Konfliktsituationen erleichtert. Für Scheunpflug und Schröck sind dies Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und personale Kompetenz. Unter Fachkompetenz werden die klassischen Kompetenzen des Wissens, des Verstehens und des Urteiles subsummiert. Kenntnis über Fakten, Regeln und Begriffe muss erworben, Phänomene und Argumente müssen durchschaut und Zusammenhänge müssen beurteilt werden können.

Die Methodenkompetenz bezieht sich auf Fähigkeiten wie Exzerpieren, Nachschlagen, Strukturieren, Planen, Gestalten, Visualisieren und die selbstständige Bearbeitung von komplexen Aufgaben.

Die sozialen Kompetenzen fassen Fähigkeiten wie Kooperieren, Zuhören, Begründen, Argumentieren, Fragen, Diskutieren, solidarisches Handeln und Präsentieren zusammen. Auch das Erlernen einer fremden Sprache und das Erwerben eines sensiblen Umgangs mit dieser sind hierbei sehr wichtig. Ebenso fallen eine kommunikative Kompetenz sowie eine offene Fragehaltung in diesen Bereich.

Unter Personalen Kompetenzen können Fähigkeiten wie Selbstvertrauen, Aufbau von Werthaltungen, Toleranz, Engagement und Empathie verstanden werden. Ebenso zählen auch das konstruktive Umgehen mit Nichtwissen und Nichtverstehen zu diesem Kompetenzgebiet.

3.1.4 Kritische Reflexion

Um besser verstehen zu können, was mit Globalem Lernen tatsächlich gemeint wird, ist es wichtig, abzuklären, was nicht unter den Begriff Globales Lernen fällt. So ist Globales Lernen weder Friedens- oder Umwelterziehung, noch Menschenrechtserziehung. Auch mit Interkultureller Erziehung oder Entwicklungspädagogik darf dieses pädagogische Konzept nicht verwechselt werden. Stattdessen werden Impulse aus diesen Richtungen aufgenommen und Zusammenhänge, Überschneidungen sowie gemeinsame Grundsätze unter die Zielperspektiven Nachhaltigkeit und Zukunftsfähigkeit gestellt. Die Wichtigkeit und Eigenständigkeit dieser pädagogischen Ansätze soll hierbei keinesfalls angezweifelt oder bestritten werden. (Vgl. Forghani-Arani 2004: S.2)

Es soll weiters nicht fälschlicherweise der Eindruck entstehen, Globales Lernen sei ein glatt gestricktes Konzept, welches keine Widersprüche in sich birgt. So steht Globales Lernen heute verschiedensten Problematiken gegenüber, auf die Hartmeyer (Vgl. 2007: S.273ff) in seiner Dissertation aufmerksam macht:

Einerseits erschweren die Mehrdimensionalität und die Vielfalt der Zugänge und Ansätze Globalen Lernens die Einigung auf eine befriedigende übergreifende Konzeption. Wenn jedoch keine grundlegende Neudefinition Globalen Lernens geschaffen werden kann, so besteht laut Hartmeyer, der sich auf ein Gespräch mit Forghani-Arani stützt, die Gefahr, dass Globales Lernen als irrelevanter Gegenstand eingestuft werden könnte. (Vgl. Ebd.: S.274f)

Auch in Bezug auf die Lernfähigkeit der Individuen sieht Hartmeyer verschiedene Herausforderungen, deren Bewältigung durch Globales Lernen nicht zwingend gegeben sind. So muss berücksichtigt werden, dass der Umgang mit Komplexität für die Lernenden oftmals kein leichtes Unterfangen darstellt. Ob Globales Lernen das Verständnis für weltweite Zusammenhänge tatsächlich stärken kann, oder ob die Konfrontation mit derart komplexen Verstrickungen letztendlich zur Abgrenzung von der Außenwelt führt, muss noch geklärt werden. (Vgl. Ebd.: S.275)

Weiters kann kritisch angemerkt werden, dass Globales Lernen ein Bereich darstellt, in welchem häufig sehr isoliert agiert wird. Ob Kooperation durch seine intendierte

inter- und transdisziplinäre Ausrichtung gefördert werden kann, steht derzeit noch offen. Nichtsdestotrotz wäre dies eine wichtige Aufgabe: *„Kann mittels Globalem Lernen durch seinen inter- und transdisziplinären Ansatz dazu beigetragen werden, ein Klima der Kooperation zu fördern? Dies ist im Lichte des Ringens um Standortvorteile und um Drittmittel sicherlich keine leichte Aufgabe und ein kaum auflösbarer Widerspruch, doch eine dringliche Herausforderung.“* (Ebd.: S.276)

Auch in Bezug auf die Systembedingungen, innerhalb welcher Globales Lernen wirkt, gilt es, verschiedene Stolpersteine zu bezwingen. So fällt Bildung immer mehr betriebswirtschaftlichen Gedanken zum Opfer und wird dadurch nur durch ihren direkt ersichtlichen Nutzen beurteilt. *„Die Institutionen, die als Träger von Bildung agieren, werden immer mehr betriebs-wirtschaftlichen Vorstellungen von ‚Qualitätsmanagement‘ und ‚Controlling‘ unterworfen. Häufig ausufernde Kontrollmaßnahmen nehmen ihnen zunehmend den Freiraum des Nachdenkens, der Kontroverse und der lustvollen Begegnung in Bildungsprozessen. Methoden [...], die oft nicht näher kritisch hinterfragt werden, drohen der Bildung ihren Eigensinn zu rauben.“* (Ebd.: S.277)

Eine weitere Frage, die sich im Zuge einer kritischen Reflexion des Globalen Lernens stellt, ist jene nach einer internationalen Zusammenarbeit und Kohärenz. Kann sich Globales Lernen trotz aller Hürden und Ungleichheiten zu einem Konzept etablieren, welches auch über Ländergrenzen hinaus wirksam ist? Ein internationaler Austausch müsste hierbei angestrebt werden. (Vgl. Ebd.: S.278)

Außerdem muss an dieser Stelle vermerkt werden, dass im Bereich des Globalen Lernens nach wie vor nach einem ausgewogenen Verhältnis zwischen den Ansprüchen und Anforderungen einerseits und den Umsetzungs- und Erfüllungsmöglichkeiten andererseits gerungen wird. Wie können die Zielsetzungen Globalen Lernens adäquat formuliert werden, ohne dabei an idealistischen Vorstellungen festzuhalten, die von jenen Leistungen, die realistisch erfüllt werden können, stark abweichen? (Vgl. Ebd.: S.278f)

In einem weiteren Punkt, der in einer kritischen Reflexion Globalen Lernens unerlässlich ist, muss erwähnt werden, dass sich die Diskussion um die didaktischen

Maßnahmen, welche im Globalen Lernen eingesetzt werden sollen, sehr kontrovers gestaltet. Hierbei stellt sich die Frage, welche Methoden zum Einsatz kommen sollen und an welche Altersgruppen sich dieser pädagogische Ansatz letztlich richtet. (Vgl. Ebd.: S.279ff)

An dieser Stelle sei ein letzter Kritikpunkt, mit dem sich Globales Lernen manchmal konfrontiert sieht, genannt. So wird dem pädagogischen Ansatz des Globalen Lernens manchmal vorgeworfen, es agiere als neokoloniales westliches Konzept. Hartmeyer weist dies, mit einem Einwand jedoch, zurück:

[Es] reklamieren die Akteure einmütig, dass Globales Lernen kein neokoloniales westliches Konzept sei. Es würde nicht dafür stehen, ein Wissens- und Bildungsbild einer nördlichen Gesellschaft über den Globus ausdehnen zu wollen. Die Gefahr besteht jedoch, dass die Globalisierung das Globale Lernen verschluckt und dieses von einer anders definierten Global Education, nämlich als die ‚gleiche Bildung für alle weltweit‘, ersetzt wird. (Ebd.: S.281)

3.2 Interkulturelles Lernen

Im Folgenden wird das Interkulturelle Lernen als pädagogisches Konzept dargestellt. In Kapitel 3.2.1 wird auf die verschiedenen Ursprünge, unterschiedliche Definitionen sowie auf die Gemeinsamkeiten, die die unterschiedlichen Ansätze des Interkulturellen Lernens teilen, eingegangen, bevor verschiedene Definitionen des Begriffs ‚Kultur‘ erläutert werden. Daraufhin folgt in Kapitel 3.2.2 die Darstellung der Hintergründe des Interkulturellen Lernens. Zwei psychologische Exkurse zum ‚Eigenen und Fremden‘ sowie zur ‚Kulturellen Identität‘ sollen einleitend für das bessere Verständnis der anschließenden Skizzierung verschiedener Formen der Wahrnehmung und Beurteilung anderer kultureller Umfelder sowie Angehöriger dessen – also Rassismen, Ethnozentrismen, verdeckte Ethnozentrismen, übersteigerte Faszination und koloniales Erbe – dienen. Schließlich findet sich im letzten Unterkapitel eine Beschreibung des Umgangs mit Interkulturalität und den daraus resultierenden Herausforderungen im Rahmen des Interkulturellen Lernens. In einem letzten Kapitel, dem Kapitel 3.2.3, findet sich ein Abriss über die Ziele des Interkulturellen Lernens, genauer, welche konkreten Kompetenzen im Rahmen dieses pädagogischen Konzepts vermittelt und erworben werden können.

3.2.1 Was ist Interkulturelles Lernen?

Interkulturelles Lernen ist ein Sammelbegriff, der mehrere pädagogische Ansätze und Zugänge, die sich mit der Begegnung Angehöriger mit ungleichen kulturellen Hintergründen beschäftigen, zusammenfasst.

3.2.1.1 Ursprünge des Interkulturellen Lernens

Das Interkulturelle Lernen geht, so Freise (Vgl. 2005: S.144ff), auf zwei Traditionen zurück:

Einerseits bot eine auf internationale Zusammenhänge zielende Bildungsarbeit, die so genannte ‚Global Education‘ oder das ‚Cross-Cultural Learning‘ aus den USA einen wichtigen Nährboden für die Entstehung eines Interkulturellen Lernens. Diese entwickelte sich in den 1950er Jahren aus der Erkenntnis heraus, dass die

Kommunikation und Begegnung zwischen im Ausland tätigen Amerikanern und einheimischen Bevölkerungsgruppen vielfältige Störungen aufwiesen. Verschiedene Analysen und Interviews wurden im Zuge dessen durchgeführt. Schließlich wurden auch Lernprogramme und Trainingsmethoden, die darauf ausgerichtet waren, die Kommunikations- und Begegnungssituationen zwischen den Amerikanern und der einheimischen Bevölkerung zu verbessern, erarbeitet.

Andererseits war auch die ‚Ausländerpädagogik‘ der 1970er Jahre, welche auf Fragen und Problemstellungen in Migrationsgesellschaften zurückgeht, maßgeblich an der Entwicklung einer Interkulturellen Pädagogik beteiligt. *„Der pädagogische ‚mainstream‘ zum Interkulturellen Lernen bezieht sich auf die zweite angeführte Tradition, die aus der Ausländerpädagogik erwachsene ‚multicultural education‘ im Kontext der Migration und des Entstehens multikultureller Gesellschaften.“* (Nieke 1995; zitiert nach Freise 2005: S.146) Sie war ursprünglich darauf ausgerichtet, Lernprozesse zwischen einheimischen Kindern und Jugendlichen und zwischen solchen ausländischer Herkunft zu fördern und hat für die Entwicklung einer Interkulturellen Bildung und Erziehung wesentliche Grundlagen bereitgestellt. (Vgl. Freise 2005: S.146f) Colin und Müller fügen dem hinzu, dass die ursprünglich aus ökonomischen Ursachen entstandenen Wanderungsbewegungen eine Fülle an sozialen Reaktionen erzeugt haben, welche wiederum den Bedarf an Strategien zur Umsetzung einer Co-Existenz vielfältiger Kulturen inmitten einer einzigen Gesellschaft deutlich werden haben lassen. (Vgl. Colin/Müller 1998: S.10)

Nestvogel nennt weiters einen dritten Bereich, aus dem das Interkulturelle Lernen hervorgeht: Interkulturelles Lernen als ein ‚Lernen für Europa‘. (Vgl. Nestvogel 2001; zitiert nach Freise 2005: S.144)

Desch (Vgl. 2001: S.23) weist in seiner Diplomarbeit zur ‚Pädagogik interkulturellen Lernens‘ darauf hin, dass der Begriff Interkulturelles Lernen verschiedene Konzeptionen und Themenfelder zusammenfasst. So sind neben der Global Education, der Ausländerpädagogik und dem Lernen für Europa auch die Austauschforschung, die Entwicklungsdidaktik sowie die europäische Jugendarbeit wichtige Teilbereiche des Konzept des Interkulturellen Lernens.

3.2.1.2 Definitionen des Interkulturellen Lernens

Es ist – wie auch beim Globalen Lernen – nicht möglich, eine eindeutige Definition zum Interkulturellen Lernen zu geben. Dies scheitert schon daran, dass allein das Attribut ‚interkulturell‘ in zahlreichen Zusammenhängen verwendet wird. Es wird sowohl in human- als auch in geisteswissenschaftlichen Disziplinen wie z.B. der Pädagogik eingesetzt und ist in Form unterschiedlicher Begriffspaare, wie beispielsweise ‚Interkulturelle Kommunikation‘ und ‚Interkulturelle Erziehung‘, bekannt. (Vgl. Piepel 1993: S.188)

Der Terminus ‚interkulturell‘ selbst impliziert – im Gegensatz zum Begriff ‚multikulturell‘, welcher auf das Nebeneinander, auf die Koexistenz verschiedener Kulturen hinweist – konkrete Interaktionen zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen unserer Weltgesellschaft. Im Vordergrund steht hierbei die Bezugnahme unterschiedlicher kultureller Umfelder aufeinander sowie die Begegnung zwischen den Kulturen. (Vgl. Desch 2001: S.24)

Trotz der Vielfalt des Interkulturellen Lernens wagt Nestvogel (1994: S.86; Vgl. auch 2003: S.186) dennoch eine genauere Begriffsbestimmung. Sie bezeichnet das Interkulturelle Lernen ganz allgemein als *„Lernen von fremden Kulturen unter kritischer Auseinandersetzung mit der eigenen historisch gewachsenen und international verflochtenen Kultur“*.

Desch (Vgl. 2001: S.23) fasst den Terminus Interkulturelles Lernen ähnlich zusammen. So definiert er Interkulturelles Lernen als ‚Lernen zwischen Kulturen‘, welches das Lernen über andere Kulturen, das Lernen über die eigene Kultur und das Lernen über die Begegnung und den Umgang verschiedener Kulturen miteinander beinhaltet.

3.2.1.3 Gemeinsamkeiten unterschiedlicher Zugänge zum Interkulturellen Lernen

Sternecker und Treuheit (Vgl. 1994: S.32) versuchen, die Gemeinsamkeiten der unterschiedlichen Erscheinungsformen des Interkulturellen Lernens herauszuarbeiten. Hierbei zeichnet sich ab, dass die verschiedenen Ausprägungen des Interkulturellen Lernens allesamt einen Wandel von einer eher kognitiven

Ausrichtung des Lernens über andere Kulturen zu einem integrativen Ansatz vollzogen haben. Dies bedeutet, dass das Lernen voneinander, das Lernen als wechselseitiger, interaktiver Prozess im Vordergrund steht und eine einseitige Informationsvermittlung nunmehr unerwünscht ist. Als grundlegender Ausgangspunkt von Lernprozessen wird die direkte Begegnung Angehöriger verschiedener Kulturen erachtet:

Inhaltlich geht es beim Interkulturellen Lernen nicht um Informationsvermittlung bzw. Anpassung an die Mehrheitskultur [...], sondern um einen wechselseitigen Prozess des Lernens in Form von Interaktion. Es geht um die Begegnung von gleichwertigen PartnerInnen – aus unterschiedlicher nationaler, ethnischer und religiöser Herkunft – und setzt in der Auseinandersetzung mit fremden Kulturen eine Reflexion über die eigene, historisch gewachsene Kultur in Gang. (Desch 2001: S.24)

3.2.1.4 Exkurs: Kulturbegriff

Im Kontext des Interkulturellen Lernens und ganz besonders im Hinblick auf die Fragen, warum eine Pädagogik des Interkulturellen Lernens vonnöten ist und welche Ziele damit verfolgt werden, ist es wichtig, vorab kurz auf den Begriff der Kultur einzugehen.

Waibel (Vgl. 1999: S.75) macht in seiner Diplomarbeit über ‚Lern- und Austauschreisen im Rahmen kirchlicher entwicklungspolitischer Bildungsarbeit in Österreich‘ darauf aufmerksam, dass ein eng gefasster Kulturbegriff, der sich lediglich auf kulturelle Bereiche wie Literatur, Musik, Kunst und Philosophie bezieht, im Rahmen des Interkulturellen Lernens unangebracht ist und dieses an sich sehr komplexe Gebiet auf einige wenige Faktoren verkürzt. *„Würde Kultur so definiert werden, liefe Interkulturelles Lernen Gefahr, sich auf den Austausch von Exotik und Folklore zu reduzieren.“* (Ebd.: S.75)

Er schlägt stattdessen in Anlehnung an Piepel vor, im Rahmen des Interkulturellen Lernens einen erweiterten Kulturbegriff, welcher alle Produkte und Tätigkeiten des menschlichen Denkens und Handelns sowie die individuelle Haltung gegenüber neuen und fremden Ideen, Wertvorstellungen und Lebensformen zusammenfasst, anzuwenden. Immer wieder betont Waibel die zentrale Orientierungsfunktion für den

Einzelnen, die Kultur hierbei einnimmt. Eng verwandt mit dieser Vorstellung von Kultur ist der französische Begriff der ‚civilisation‘. (Vgl. Ebd.: S.75)

Auch Sternecker und Treuheit (Vgl. 1994: S.33) befürworten im Kontext des Interkulturellen Lernens eine umfassende Auffassung des Kulturbegriffs. Sie wenden sich von einem häufig in den geisteswissenschaftlichen Disziplinen beheimateten abstrakten und traditionellen, vom sozialen Kontext losgelösten Verständnis von Kultur ab und sprechen sich stattdessen für einen in der Ethnologie häufig beanspruchten breiter angelegten und zugleich konkreteren Kulturbegriff aus: *„Hier wird Kultur als ‚Alltagswissen‘ verstanden, das nicht allein die Objektivierungen alltäglichen Handelns von Essen und Bekleidung bis zu Berufen und Verwandtschaftsbeziehungen umfasst, sondern ebenso die Ideen, die Alltagstheorien und die Deutungsmuster, in denen die Mitglieder einer Kultur in ‚natürlicher‘ Einstellung die sie umgebende Welt auslegen“.* (Ebd.: S.33) Diese Deutungsmuster steuern wiederum unter dem Einfluss von Tradition und sozialem Kontext alltägliches Handeln. Hierbei stellt auch die Sprache einen wichtigen Orientierungsrahmen für die Interpretation von Situationen und Rollenbeziehungen dar. Ebenso ist die Erziehung in diesem Kontext relevant, da sie als jenes Moment angesehen werden kann, welches die Aneignung und den Erwerb von Deutungsmustern wesentlich bestimmt.

Kultur kann in diesem Zusammenhang als wichtige Orientierungsfunktion und richtungsweisender Anhaltspunkt für das Individuum aufgefasst werden, da sie Regeln und Grundsätze zur Strukturierung der Umwelt bietet und den Menschen innerhalb ihres Sozialgefüges Kommunikations- und Handlungsfähigkeit verleiht. Der erweiterte Kulturbegriff als solcher bezeichnet hierbei also *„[...] einen in sozialer Interaktion und Kommunikation sich konstituierende[r] Orientierungsrahmen menschlichen Handelns [...]“.* (Ebd.: S.33)

Ebenso schließt sich Nicklas (1991: S.125) einer kulturanthropologischen Auffassung des Kulturbegriffs im Kontext des Interkulturellen Lernens an: *„Kultur ist die Gesamtheit der von ihren Mitgliedern geteilten Werte, Normen und Bedeutungen, die das Verhalten der Menschen bestimmen und die durch dieses Verhalten hergestellten Artefakte.“*

An dieser Stelle muss berücksichtigt werden, dass Kultur nicht als statisches System verstanden werden darf. Es handelt sich hierbei vielmehr um einen prozesshaften, sich stetig wandelnden und nie abgeschlossenen Gegenstand. (Vgl. Desch 2001: S.28)

3.2.2 Warum Interkulturelles Lernen?

Die heutige Weltgesellschaft zeichnet sich nicht nur durch eine zunehmende Komplexität und vielfältige Globalisierung – wie im Kapitel zum Globalen Lernen dargestellt – aus, sondern ist auch durch die anwachsende Interkulturalität einer stetigen Veränderung unterworfen.

Die stark zunehmende Internationalisierung der Welt stellt die Menschheit vor eine Vielfalt von neuen Aufgaben, denen sie aber größtenteils nicht gewachsen ist. Anstatt das eigene Denken und Handeln auf die internationalen und interkulturellen Gegebenheiten von heute auszurichten, wird nach wie vor in Kategorien von lokalen oder nationalen Zugehörigkeiten verharret. (Vgl. Thomas 1995: S.12f)

Ebenso kann die Fülle an Informationen, der wir uns zu Beginn des 21. Jahrhunderts gegenüber sehen, nicht sinnvoll und zielgerichtet verarbeitet werden, da die Menschen aufgrund ihrer evolutionären Entwicklung eine Vereinfachung, Simplifizierung und Stereotypisierung ihrer Umwelt gewohnt sind. Nichtsdestotrotz erfordert das Leben in einer dynamischen und offenen Kultur des westlichen Europas des 21. Jahrhunderts aber ein Denken und Handeln in komplexen Zusammenhängen, welches den schnell wechselnden Kontextbedingungen von heute gerecht werden kann. Ganz wesentlicher Bestandteil hiervon ist die Akzeptanz und Wertschätzung kultureller Vielfalt. (Vgl. Ebd.: S.12f)

Das Denken und Handeln vieler ist jedoch nach wie vor von Schematisierung und Starrheit gekennzeichnet. Der Wunsch nach Einfachheit, Klarheit und Eindeutigkeit verhindert einen erfolgreichen und offenen Umgang mit Interkulturalität. (Vgl. Ebd.: S.12f)

3.2.2.1 Exkurs: ‚Das Eigene‘ und ‚das Fremde‘

‚Das Fremde‘ bezeichnet etwas Äußeres und schließt in diesen Begriff auch die Art, wie das Individuum auf dieses ‚Fremde‘ reagiert, mit ein. (Vgl. Boesch 1996: S.87)

Schon im Säuglingsalter lässt sich ein unterschiedliches Verhalten des Kleinkinds auf Vertrautes und Unvertrautes beobachten. So beginnt das Baby im Alter von ca. sechs Monaten zu ‚fremdeln‘, was bedeutet, dass es auf bekannte und unbekannte Personen unterschiedlich positiv oder negativ reagiert. In diesem Lebensstadium ist es sich jedoch noch nicht darüber bewusst, was ‚Eigenes‘ und was ‚Fremdes‘ ist, es kennt kein ‚Ich‘ und ‚Du‘. Sein verschiedener Umgang mit diesen zwei Gegebenheiten spiegelt lediglich die Wahrnehmungsfähigkeit von Vertrautem und Unvertrautem wider.

Im Laufe der ersten Lebensjahre lässt sich aber immer wieder beobachten, dass das Kind zunehmend das Ungewohnte aufsucht, dass es die Welt mit all ihren Facetten erkunden möchte und dem Fremden neugierig begegnet. Gleichzeitig hat dieser Entdeckungsdrang jedoch auch seine Grenzen. Die Auseinandersetzung mit dem Unbekannten führt beim Kind auch oft zu Angst, Unruhe und Unsicherheit. (Vgl. Ebd.: S.87f)

Folgendes Zitat von Boesch (Ebd.: S.88) macht diese ambivalente Haltung gegenüber ‚Eigenem‘ und ‚Fremden‘ deutlich:

Das ‚Eigene‘ ist vertraut, ‚transparent‘ – das heißt, weitgehend durchschaubar – man ‚gehört dazu‘, kann jederzeit in seine Geborgenheit und seine Annehmlichkeiten zurückkehren, aber es beinhaltet auch Zwänge, Pflichten, Einschränkungen der Freiheit, ja zuweilen sogar Bedrohungen [...]. Das ‚Andere‘ dagegen verlockt mit Abwechslung, Kompensation der heimischen Einschränkungen, es verspricht Aufregendes, Überraschendes, aber es bedroht auch in jener besonderen, oft undurchsichtigen Art, die von Unbekanntem ausgeht. Die Unbekanntheit wird dergestalt zwiespältig, verlockend sowohl wie ängstigend.

Und auch Freise (2005: S.62) bringt dies mit folgender Aussage auf den Punkt: „*Das Fremde ist das ‚fascinosum et tremendum‘, das Faszinierende und Beängstigende.*“

Alle Prozesse, die in der frühen Kindheit stattfinden und sehr stark von diskrepanten Gefühlen geprägt werden, sind als Grundstein für eine weitere Entwicklung, die

allmählich in fortschreitender Differenzierung zu Vorstellungen vom ‚Eigenen‘ und ‚Fremden‘ führen, anzusehen.

Eine Erfassung der Welt in zwei Polen, eine Herausbildung von ‚Ich‘ und ‚Nicht-Ich‘ findet so zunehmend statt. Gleichzeitig wird hierbei auch eine ‚Wir-Welt‘ mit einer ‚Sie-Welt‘ verknüpft, was bedeutet, dass ganz klar entschieden wird, nach welchen Kriterien und Maßstäben die eigene Gruppe, die Mitglieder sowie deren Verhaltens- und Bewertungsregeln definiert werden, und was im Gegensatz dazu zum Anderen, zum Fremden, zum ‚Nicht-Wir‘ gehört.

Im Zuge dessen wird aber auch erkannt, dass sich das ‚Ich‘ und das ‚Nicht-Ich‘, die ‚Wir-Welt‘ und die ‚Sie-Welt‘, das ‚Vertraute‘ und das ‚Unvertraute‘, das ‚Bekannte‘ und das ‚Unbekannte‘, das ‚Eigene‘ und das ‚Fremde‘ gegenseitig bedingen. Das Eine wäre nichts ohne das Andere. (Vgl. Boesch 1996: S.87)

Waibel (1999: S.76), der sich auf Holzbrecher beruft, definiert diesen Zustand folgendermaßen: *„Fremdheit ist [...] keine objektive Größe, kein Tatbestand, der einfach gegeben ist, sondern Fremdheit fordert heraus. Fremdheit ist nicht ‚etwas‘, sondern vielmehr der Ausdruck eines Beziehungsmodus, ein Relationsbegriff, der die Beziehung von Menschen zu anderen, zu Dingen und Ideen ausdrückt [...].“*

3.2.2.2 Exkurs: Kulturelle Identität

Im Prozess der Entstehung des ‚Eigenen‘ und des ‚Fremden‘ entwickelt sich auch zunehmend eine kulturelle Identität. Dies bedeutet, dass der heranwachsende Mensch ein Zugehörigkeitsgefühl zu einer kulturellen Gemeinschaft aufbaut und von dieser geprägt wird. Das Codesystem seiner Kultur ist der zentrale Orientierungsrahmen, den er nicht nur kennt, sondern auch beherrscht und nach welchem er seine Handlungen ausrichtet.

Das Verhalten seiner Mitmenschen, die sich des selben Codesystems bedienen, kann das Individuum gut verstehen und nachvollziehen. Aus dieser so gewonnenen Sicherheit resultieren beständige Ich-Strukturen. Das Eingebundensein in

gemeinsame Werte, Normen und Verhaltensregeln vermittelt ein starkes Stabilitätsgefühl.

Ist ein Mensch in seiner Gesellschaft gut integriert, ist er in seine Kultur einsozialisiert, sollte die Aneignung von Norm- und Wertsystemen anderer Kulturen nicht allzu schwer fallen. Daraus resultiert, dass ein angepasstes Verhalten in und ein friedlicher, wertschätzender Umgang mit unbekanntem Codesystemen durchaus möglich ist. (Vgl. Nicklas 1995: S.42f) Dennoch sind interkulturelle Begegnungsprozesse, wie die nachfolgenden Ausführungen zeigen, sehr häufig von Schwierigkeiten gezeichnet.

3.2.2.3 Rassismen

Eine erste Variante der Einstellung gegenüber Menschen aus fremden Kulturen, die auch eine historische Kontinuität aufweist, thematisiert die Leugnung von fremden Kulturen. Hierbei wird negiert, dass es fremde Kulturen gibt bzw. dass diese wertvoll genug sind, um als solche anerkannt zu werden. In diesen Bereich fallen vor allem rassistische Einstellungen, die den anderen Kulturen inhärente Minderwertigkeit zuschreiben (Vgl. Nestvogel 2003: S.189):

Hinter dem Phänomen des Rassismus steht die Annahme, dass es verschiedene ‚Menschenrassen‘ gibt, die sich aufgrund unterschiedlicher physischer Merkmale wie beispielsweise der Hautfarbe eindeutig verschiedenen Gruppen zuordnen lassen. Selbst wenn naturwissenschaftliche Disziplinen die Einteilung von Menschen in verschiedene ‚Rassen‘ aufgrund vielfältiger Erkenntnisse aus Untersuchungen – besonders die Forschung im Bereich der Genetik hat hierzu beigetragen – eindeutig zurückweisen, ist diese Sichtweise in den Köpfen der Menschen teilweise immer noch vorhanden. (Vgl. Desch 2001: S.35)

Mit der Annahme von biologisch begründeten ‚Rassenunterschieden‘ geht auch eine Wertehierarchie einher, die eine eindeutige Unterscheidung zwischen höheren und niedrigeren ‚Rassen‘ trifft. Dies dient nicht zuletzt der Aufrechterhaltung der Herrschaft einer bestimmten Gruppe. *„So wurde z.B. die Kolonialisierung der*

anderen Kontinente durch die Überlegenheit der ‚weißen Rasse‘ gerechtfertigt.“
(Desch 2001: S.36)

Im Rahmen rassistischer Sichtweisen wird die eigene Gruppe stets positiv bewertet, während anderen Gruppen negative Aspekte zugeschrieben werden. Für Memmi (1987: S.156; zitiert nach Desch 2001: S.36) stellt Rassismus *„die verallgemeinerte und verabsolutierte Wertung tatsächlicher und fiktiver Unterschiede zum Nutzen des Anklägers und zum Schaden seines Opfers, mit der seine Privilegien oder seine Aggressionen gerechtfertigt werden sollen“* dar.

Schließlich kann gesagt werden, dass neben einem ‚genetischen Rassismus‘ auch ein ‚kultureller Rassismus‘ verbreitet ist. So werden Menschen auf Basis kultureller Zuschreibungen als minderwertig angesehen. (Vgl. Freise 2005: S.65)

3.2.2.4 Ethnozentrismen

Eine zweite Variante der Einstellung gegenüber Menschen aus anderen Kulturen und fremden kulturellen Umfeldern generell bezeichnet fremde Kulturen als Entwicklungs- und Integrationshindernisse, die zerstört werden müssen. Hierbei sind insbesondere ethnozentrische Einstellungen zu nennen (Vgl. Nestvogel 2003: S.189):

Der Begriff des Ethnozentrismus, welcher ursprünglich der Vorurteilsforschung entstammt, fasst Negativeinstellungen und Feindbilder gegenüber fremden Kulturen und Ethnien zusammen. Die positiven Merkmale der eigenen Gruppe werden hierbei in den Vordergrund gerückt, während die Merkmale von Außengruppen am Maßstab der eigenen Normen gemessen, beurteilt und anschließend stark abgewertet werden. (Vgl. Sternecker 1992: S.91; zitiert nach Waibel 1999: S.79) Anders ausgedrückt bedeutet dies, dass die Merkmale der eigenen Kultur als zentral und überlegen angesehen und für die Beurteilung anderer Kulturen als Richtschnur herangezogen werden. (Vgl. Albert 1991: S.118)

Nicklas (1998: S.41) stellt jedoch fest, dass *„jede Kultur [...] zunächst ethnozentrisch [ist], d.h. sie stellt ihre Identität durch Abgrenzung von anderen Kulturen her“*. Auch Albert (Vgl. 1991: S.118f), die sich auf Jouhy beruft, macht darauf aufmerksam, dass

Ethnozentrismen als zentrale Bestandteile jeglicher Kulturen angesehen werden können und allen Denk- und Bewusstseinsformen immanent sind. So fallen unter diesen Begriff verallgemeinerte individuelle und gesellschaftliche Erfahrungen, die jedem und jeder Einzelnen in einer gegebenen Kultur zuteil werden und in kulturellen Inhalten Ausdruck finden. Diese Erfahrungen schlagen sich in Werten und Normen nieder. In diesem Sinne sind Ethnozentrismen als verallgemeinerte Erfahrung der Menschen auch kulturspezifisch und kulturübergreifend gültig und legitimieren die Wertmaßstäbe, die aus ihnen entspringen. Ethnozentrismus per se ist deshalb zunächst nicht als problematisch einzustufen. Bedrohlich wird dieser erst, wenn Verallgemeinerungen getroffen werden und das Nebeneinander einer Vielzahl von vielfältigen Norm- und Wertsystemen abgelehnt wird.

Nicklas (1998: S.41) verweist auf eine weitere Gefahr des Ethnozentrismus: *„Die Notwendigkeit, die eigene Identität durch die Abgrenzung von anderen herzustellen, führt [...] leicht dazu, die eigene Identität zu idealisieren und die des anderen abzuwerten. Dies wird in der doppelten Bedeutung des Wortes ‚diskriminieren‘ deutlich: unterscheiden und herabsetzen.“*

Abschließend wird darauf aufmerksam gemacht, dass das Phänomen des Ethnozentrismus nicht nur auf westliche Gesellschaften beschränkt ist. Auch in anderen Kulturen ist dieses ausgeprägt. Desch (2001: S.30) besagt jedoch, dass Ethnozentrismen *„besonders in diesen (westlichen) Gesellschaften einen aktivistischen, eroberungslustigen Aspekt [aufweisen]“*.

3.2.2.5 Verdeckte Ethnozentrismen

In einer dritten Variante von Einstellungen gegenüber Menschen aus anderen kulturellen Umfeldern wird die Existenz fremder Kulturen bestätigt. Gleichzeitig wird jedoch auch die Notwendigkeit der Einbindung dieser Kulturen in Modernisierungs- und Entwicklungsmaßnahmen betont. Somit werden diese fremden Kulturen nur unter der Voraussetzung, eine Anpassung an die dominanten Kulturen der Industriestaaten anzustreben, geduldet. Die Klassifizierung der fremden Kultur als minderwertig und mangelhaft wird offensichtlich. Deshalb kann in diesem Kontext

von einem verdeckten Ethnozentrismus gesprochen werden. (Vgl. Nestvogel 2003: S.189)

Die ursprüngliche Entstehung dieser Form des Ethnozentrismus wird häufig in der Ausbreitung Europas auf die übrige Welt gesehen. Es wird davon ausgegangen, dass der Prozess der Herausbildung des heutigen Weltsystems die Grundlagen für die Überzeugung von der Überlegenheit und Höherwertigkeit der europäischen Kultur bzw. der Kultur der Industrieländer geschaffen hat. (Vgl. Nestvogel 1991: S.8)

Nestvogel (Vgl. 2003: S.188f) geht davon aus, dass westliche Gesellschaften nach wie vor von diesem Höherwertigkeitsgefühl, welches sehr tief verinnerlicht und von den Tiefenstrukturen unserer Kultur geprägt ist, beim Umgang mit fremden Kulturen geleitet sind. Diese Überzeugung der Höherwertigkeit resultiert aus einem Fortschrittsdenken, welchem wiederum ein Konzept der Linearität von Entwicklung zugrunde liegt. Einzig der Weg von der Natur zur Kultur, von so genannten einfachen ‚Naturvölkern‘ zu den gebildeten ‚Kulturvölkern‘ wird als richtig erachtet. Nach dieser Auffassung haben die westlichen Kulturen bereits eine hohe Stufe der Entwicklung erreicht, während sich viele andere Völker, besonders in den Entwicklungsländern, noch am Anfang des Aufholprozesses befinden. Als konkretes Beispiel nennt Nestvogel die Beschreibung von Afrikanern in der westlichen Literatur. So wurden diese zu einem überwiegenden Teil als ‚primitive, wilde Untermenschen und Kinder‘ dargestellt, die erst von den Europäern zu Erwachsenen erzogen werden müssen.

3.2.2.6 Übersteigerte Faszination

Die Begegnung mit fremden Kulturen steht aber nicht zwingend im Zeichen von Abwertung und Herabsetzung, sondern kann durchaus auch zu (übertrieben) positiven Einschätzungen und Bewertungen führen, wie eine vierte Variante der Einstellung gegenüber anderen Kulturen und Menschen, die darin eingebettet sind, zeigt (Vgl. Nestvogel 2003: S.190). *„Da (in der fremden Kultur) gibt es [...] auch die unberührte Natur, die Unschuld des Gemütes, die ursprüngliche Kultur mit einer noch fröhlich-gastlichen Mitmenschlichkeit.“* (Boesch 1996: S.94f)

So stellt die vierte Variante zur Einstellung gegenüber fremden Kulturen eine sozialromantische Sichtweise in den Mittelpunkt. Sehnsüchte, Wünsche und Träume, die in der eigenen Kultur weder einen Platz noch Erfüllung finden, werden in eine fremde Kultur projiziert. (Vgl. Nestvogel 2003: S.190) Die Verherrlichung, die Idealisierung fremder Kulturen findet in vielen Formen Ausdruck und führt oft zu einem verklärten Blick, welcher das Unverdorbene, das Natürliche, das Rettende, ja sogar die unendliche Glückseligkeit in der Ferne vorhanden sieht. (Vgl. Waibel 1999: S.78)

Boesch (1996: S.101) schreibt dazu:

In jüngerer Zeit entdeckte man in Hunza (Nordpakistan) einen Stamm, dessen natürliche Lebensweise Krankheiten weitgehend unbekannt machen sollte, man entdeckte die Muria in Indien, die den Kindern und Jugendlichen weitgehende sexuelle Freiheit zugestanden und so, wie auch Inselstämme der Südsee, die die bei uns üblichen Beziehungsprobleme zwischen den Geschlechtern vermieden, man entdeckte die indischen Gurus, die japanischen Zenmeister, die südamerikanischen Zauberer, die indianischen Heilzeremonien und Weisheitsdrogen, die chinesische Medizin – kurz, lauter Versprechungen eines größeren Glücks aus entfernten Landen.

Bei solch einer Einschätzung, die die fremde Kultur nur in den schillerndsten Farben wahrnimmt, wird vehement auf eine Erhaltung dieser in ihrer Gesamtheit plädiert. (Vgl. Nestvogel 2003: S.190) Hierbei besteht jedoch die Gefahr, dass in einer ahistorischen Sichtweise kulturelle Segmente nicht in ihrem sozialhistorischen Kontext, sondern losgelöst von deren Zusammenhängen und sehr oberflächlich betrachtet werden. So kann beispielsweise ein Leben in Armut idealisiert werden, wobei gleichzeitig die tatsächlichen Hintergründe und Konsequenzen einer solchen Lebensrealität ausgeblendet werden. (Vgl. Waibel 1999: S.78f)

3.2.2.7 Koloniales Erbe

Ergänzend zu diesen vier Varianten der Beurteilung fremder Kulturen ist auf Folgendes hinzuweisen: Die Zusammenkunft von Menschen verschiedener kultureller Zugehörigkeiten ist auch oftmals von einem Zustand des ‚kolonialen Erbes‘ durchdrungen.

Aus einer historischen Perspektive lässt sich festhalten, dass die Beziehungen zwischen Menschen unterschiedlicher Kulturen häufig sehr primär von kolonialen Interessen und einer damit verbundenen Herrschaftssicherung geleitet waren. Diese Form der interkulturellen Begegnungen bot demnach kaum Potenzial zum Perspektivenwechsel und zu einer damit verbundenen Lernmöglichkeit in einem interkulturellen Feld. Ganz im Gegenteil: Die Entwicklung eines Verständnisses für die Situation und die Sichtweise der Kolonisierten war gar nicht beabsichtigt. (Vgl. Ebd.: S.186f)

In diesem Zusammenhang ist auch die so genannte Defizitthese interessant. Das ‚Fremde‘, die ‚Kolonisierten‘ wurden als minderwertig angesehen und ein möglicher gegenseitiger Lernprozess wurde nicht in Erwägung gezogen. Lediglich die Belehrung und Erziehung der ‚Wilden‘ zu zivilisierten Menschen wurde angestrebt. (Vgl. Nestvogel 1991: S.3)

Auch heute noch können interkulturelle Begegnungen von den oben geschilderten historischen Dominanzstrukturen überschattet werden. Lob-Hüdepohl (Vgl. 1997: S. 196) führt an, dass sich im Zusammentreffen von Angehörigen der westlichen Welt und Angehörigen der Entwicklungsländer zwei Pole gegenüberstehen. Dadurch kommt es zur Konfrontation von einer eher dominanten Mehrheit mit einer eher dominierten Minderheit. Die Auswirkungen und Nachwehen des kolonialen Erbes der letzten Jahrhunderte sollen hierbei nicht unterschätzt werden: Die geschichtlichen Zusammenhänge und die ungerechten Strukturen zwischen Norden und Süden werden in solch einer interkulturellen Begegnung oft unbewusst wiedergespiegelt. Dies bezeichnet Waibel (Vgl. 1999: S.82f) in Anlehnung an Kauß als interkulturelles Übertragungsphänomen.

3.2.2.8 Umgang mit Interkulturalität im Kontext des Interkulturellen Lernens

Ursprung für die Entwicklung des pädagogischen Ansatzes des Interkulturellen Lernens war somit die Erkenntnis, dass Begegnungen zwischen Angehörigen unterschiedlicher Kulturen häufig von den oben dargestellten Phänomenen überschattet werden und negative Auswirkungen zur Folge haben. Die Interkulturalität der heutigen Zeit konfrontiert die Menschen mit zahlreichen neuen

Anforderungen und kann oftmals als Ursache für vielfältige gesellschaftliche Probleme herangezogen werden. (Vgl. Nestvogel 2003: S.186)

Somit kann das Interkulturelle Lernen, wie auch das Globale Lernen, als pädagogische Antwort auf die Herausforderungen der heutigen Zeit gewertet werden. Es werden damit *„Schritte in Richtung von einem ethnozentrischen, subjektiven Universum zu einem erweiterten, plurizentrischen [gesetzt].“* (Colin/Müller 1998: S.16)

Drei Ansätze des Interkulturellen Lernens (Vgl. Freise 2005: S.148) versuchen, diese Transformationsprozesse zu tragen:

Interkulturelles Lernen als soziales Lernen findet in internationalen Begegnungen statt. Durch das Zusammentreffen von Menschen aus unterschiedlichen kulturellen Zusammenhängen werden Lernprozesse angeregt, die die Handlungskompetenz fördern und soziales Problembewusstsein schärfen sollen. Konflikte, die aufgrund ungleicher kultureller Verhaltensweisen wie Essgewohnheiten, politische, kulturelle und religiöse Wertorientierungen und Zeitverständnis, um nur einige davon zu nennen, immer wieder auftreten können und die Lernprozesse stören, werden hierbei mittels unterschiedlicher Methoden einzudämmen versucht. (Vgl. Ebd.: S.150ff)

Interkulturelles Lernen als globales Lernen stellt globale Entwicklungsfragen in den Vordergrund und möchte Zusammenhänge zwischen der eigenen Lebensweise und weltweiten Auswirkungen aufzeigen und bewusst machen. In einem weiteren Schritt soll es zu konstruktivem Handeln ermutigen: *„Mit einer Didaktik Interkulturellen Lernens können globale Themenfelder so behandelt werden, dass über unangenehme kognitive Einsichten hinaus emotionale Betroffenheit ermöglicht wird und konkrete Handlungsperspektiven im Alltag deutlich werden.“* (Ebd.: S.153)

Interkulturelles Lernen kann aber auch, wie schon erwähnt, zur Sensibilisierung für Diskriminierung und Fremdenfeindlichkeit eingesetzt werden. Überall dort, wo Menschen aufgrund ihrer ‚Andersartigkeit‘ – sei es die Herkunft, das Aussehen, die politischen und religiösen Werthaltungen oder andere auffällige Merkmale - diskriminiert oder ausgegrenzt werden, besteht die Notwendigkeit, pädagogisch

eingzugreifen. Interkulturelles Lernen kann hier in Form einer antirassistischen Erziehung und Bildung einen Beitrag leisten. (Vgl. Ebd.: S.154ff)

3.2.3 Wozu Interkulturelles Lernen?

Da es sich beim Interkulturellen Lernen hauptsächlich um eine Form des sozialen Lernens handelt, zielt es vor allem darauf ab, einen Bewusstseinsprozess, der eine psychische und soziale Analyse vorantreibt und die Erweiterung der Kooperation und Kommunikation möglich macht, zu fördern. Über die Erfahrung kultureller Unterschiede sowie durch kulturelle Vergleiche wird eine spezifischere Analyse und Relativierung des eigenen kulturellen Bezugssystems unter Abbau kultureller Vorurteile angestrebt. Das Fremde soll als fremd, aber nicht als minderwertig wahrgenommen werden. Das Bewusstwerden der Andersartigkeit darf nicht mit einer Abwertung einhergehen: *„Der Fremde soll in seiner Andersartigkeit wahrgenommen werden, aber man soll ihn damit auch bestehen lassen.“* (Desch 2001: S.58) Das Einordnen, das Kategorisieren des Anderen soll vermieden werden. Vielmehr geht es darum, einen dialogischen Prozess, also ein Wechselspiel zwischen Begegnung und Austausch und Rückzug und Reflexion entstehen zu lassen. (Vgl. Ebd.: S.58)

Interkulturelles Lernen soll somit – wie auch Globales Lernen – Kompetenzen vermitteln, die im Umgang mit Interkulturalität und Fremdheit vonnöten sind.

3.2.3.1 Stufenprozess zur interkulturellen Kompetenz

Nicklas (Vgl. 1998: S.43; Vgl. auch 1991: S.138f) beschreibt den Weg zu einer interkulturellen Kompetenz nach Osgood in drei Stufen:

Auf der ersten Stufe nimmt das Individuum die eigenen kulturellen Normen und Werte als natürlich und normal wahr und ist sich über deren Spezifität und Besonderheit nicht bewusst. Alle anderen Normen und Werte werden deshalb als exotisch, fremd, unnatürlich und anormal angesehen.

Auf der zweiten Stufe erkennt das Individuum, dass Normen und Werte fremder Kulturen und anderer Gesellschaften zwar anders, aber in deren Bezugsrahmen ebenso gültig und wahr sind.

Auf der dritten Stufe begreift das Individuum, dass auch die eigenen Normen und Werte relativ und kulturspezifisch sind.

3.2.3.2 Kompetenzen Interkulturellen Lernens

Im Rahmen des Interkulturellen Lernens werden Nicklas (Vgl. 1998: S.43ff) zufolge folgende Kompetenzen erworben:

- Die Fähigkeit zur Offenheit für das Andere, das Fremde, das Ungewohnte:
Der Erwerb dieser Offenheit ist einerseits schwierig, da dadurch unsere Selbstsicherheit und unser bisheriges Weltbild gefährdet werden. Gleichzeitig ist sie jedoch auch als Voraussetzung für neue Erfahrungen sowie für Lernprozesse anzusehen, die wiederum nicht nur unsere Beziehung zum Anderen, sondern auch das Verhältnis zu uns selbst verändert.
- Die erweiterte Wahrnehmungsfähigkeit für Fremdes:
Aufgrund unseren Gewohnheiten wird Fremdartiges in unser Wahrnehmungsraster eingeordnet, wodurch das Andere nicht als anders wahrgenommen wird. Kulturelle Unterschiede werden somit vorschnell an unsere gewohnten Bezugssysteme angepasst. Interkulturelles Lernen setzt hier an und versucht, die Seh- und Denkgewohnheiten zu ändern. Dem Bedürfnis nach Sicherheit und Orientierung, welches hinter dieser Kategorisierung steckt, kann mittels einer Sensibilisierung und Erweiterung der Wahrnehmungsfähigkeit gerecht werden.
- Die Fähigkeit, das Andere als anders zu akzeptieren:
Üblicherweise wird versucht, das Andere durch Interpretationsverzerrung dem Eigenen anzugleichen oder aber durch Ausgrenzung abzulehnen. Interkulturelles Lernen zielt darauf ab, Akzeptanz für das Andere aufzubauen.
- Die Fähigkeit, Ambivalenz ertragen zu können:
Ambivalenz verunsichert, erzeugt Angst, verhindert Eindeutigkeit. Interkulturelles Lernen will einen konstruktiven und positiven Umgang mit Ambivalenz ermöglichen.
- Die Fähigkeit zur Empathie:
Es fällt schwer, Fremdes zu verstehen. Es geht darum, „*sich selbst in Frage zu stellen und die Welt einmal – mit einem fremden Blick – aus einer anderen*

sozialen, kulturellen und politischen Perspektive wahrzunehmen, um zu erkennen, dass der eigene Standpunkt nicht das Maß aller Dinge ist und ebenso befremdlich auf Menschen aus anderen Kulturen wirken kann.“ (Desch 2001: S.59) Interkulturelles Lernen vermittelt die Fähigkeit, sich in den Anderen hineinzusetzen und die Welt mit seinen Augen zu sehen. Kognitive und affektive Fähigkeiten zur Antizipation und Übernahme der Erwartungen des Interaktionspartners können so gewonnen werden.

- Die Fähigkeit zu experimentierendem Verhalten:
Rezepte, festgelegte Regeln, nach denen unser Handeln ausgerichtet ist, vermittelt uns Sicherheit. Um neue Erfahrungen machen zu können, muss jedoch das Fremde experimentierend erforscht werden. Interkulturelles Lernen fördert die Fähigkeit zu experimentierendem Verhalten, zum neugierigen Umgang mit Unbekanntem.
- Die Fähigkeit zur Angstfreiheit vor dem Fremden:
Die Xenophobie scheint ein sehr altes Erbe aus der Stammesgeschichte der Menschen zu sein. Die Angst vor dem Fremden wird im Rahmen des Interkulturellen Lernens verringert, eine Öffnung gegenüber dem Fremden kann stattfinden.
- Die Fähigkeit, unsere eigenen Normen in Frage stellen zu können:
Unser Verhalten gegenüber fremden Kulturen wird durch unser soziokulturelles System bestimmt. Interkulturelles Lernen will die Relativität dieser Normen und Werte bewusst machen.
- Die Fähigkeit, an der Utopie des herrschaftsfreien Diskurses festzuhalten:
Bei Interessensunterschieden setzt sich oft der Stärkere durch, indem er dem Schwächeren die eigene Meinung aufzwingt. Interkulturelles Lernen vermittelt die Fähigkeit, so lange einen Diskurs zwischen zwei Parteien zu führen, bis sich beide Seiten verstanden, wahrgenommen und in der Lösung wiedererkannt fühlen.
- Die Fähigkeit, Konflikte auszutragen:
Bei Interessensunterschieden werden häufig zwei Fehlformen des Verhaltens deutlich: Die eine ist das Übersehen, das Nicht-Anerkennen des Unterschieds; die andere ist die Verwandlung der Differenz in Ablehnung und Feindschaft. Im Rahmen des Interkulturelles Lernen sollen Menschen zum geduldigen,

produktiven Austragen des Konflikts zur Förderung des Verständigungsprozesses befähigt werden.

- Die Fähigkeit, den eigenen Ethnozentrismus und Soziozentrismus erkennen und relativieren zu können:

Oft steht die Begegnung mit fremden Kulturen unter dem Zeichen von Ethnozentrismus und Soziozentrismus. Interkulturelles Lernen setzt sich zum Ziel, den Lernenden mit der Fähigkeit auszustatten, die eigene Tradition zwar nicht zu leugnen, diese gleichzeitig aber nicht als absoluten Maßstab für Anderes heranzuziehen.

- Die Fähigkeit, übergreifende Loyalitäten und Identitäten zu entwickeln:

Sehr oft bezieht sich unser Identitätsgefühl auf die Region, aus der wir stammen oder das Land, in dem wir geboren wurden. Durch Interkulturelles Lernen soll jedoch das Gefühl, ein Weltbürger zu sein, eine übergreifende Identität zu haben, gestärkt werden. Dadurch muss die eigene Identität – als Österreicher oder Österreicherin beispielsweise – nicht aufgegeben werden.

In Anlehnung an Krappmann, der in Form eines rollentheoretischen Konzepts Voraussetzungen für soziale Kompetenz entwickelt hat, nennt Nicklas (Vgl. 1991: S.139) weitere drei Fertigkeiten, die teilweise an den oben genannte Kompetenzen anknüpfen und ebenso als Lernziel des Interkulturellen Lernens gelten:

- Rollendistanz: Das Individuum ist befähigt, sich über Anforderungen der eigenen kulturellen Normen zu erheben, um anschließend bestimmte Erwartungen auswählen, negieren, modifizieren und integrieren zu können. *„Rollendistanz [gilt] als erste Voraussetzung für Errichtung und Wahrung von Identität und [bezeichnet] die Fähigkeit, sich Normen gegenüber reflektierend und interpretierend zu verhalten. [...] Rollendistanz [bedeutet] die Fähigkeit, in Distanz zu sich selbst zu treten und dabei die tiefen Strukturen der eigenen Kultur, die verinnerlicht wurden, als die Ergebnisse spezifischer Erziehungsprozesse, Traditionen, Werte und Normen zu verstehen, sich des eigenen gesellschaftlichen Kontextes bewusst zu werden und die daraus resultierenden, interessen gebundenen Verhaltensstrukturen zu antizipieren.“* (Waibel 1999: S.86)

- Ambiguitätstoleranz: Das Individuum kann mit Ambivalenzen von kulturellen Normen sowie deren Divergenzen und Inkompatibilitäten umgehen. Weiters geht es darum, *„Situationen und Konflikte aushalten zu können, in denen verschiedene Positionen mit gleichem Wahrheitsanspruch aufeinandertreffen.“* (Desch 2001: S.59f)
- Identitätsdarstellung: Das Individuum kann Erwartungen und Bedürfnisse, die den eigenen kulturellen Normen entspringen, darstellen und somit sein kulturelles Selbst ausdrücken.

Eine weitere Kompetenz, auf die Hartmeyer (Vgl. 2007: S.95) hinweist und welche das oben aufgelistete Bündel an Fähigkeiten des Interkulturellen Lernens ergänzt, ist die Reflexionsfähigkeit des Stellenwerts von Religion, Sprache und ökonomischen Faktoren in interkulturellen Begegnungen.

Schließlich macht Desch (Vgl. 2001: S.61) außerdem auf die Kompetenz der Kommunikationsfähigkeit, welche ebenso im Rahmen des Interkulturellen Lernens erworben werden soll, aufmerksam. Es geht hierbei um die Fähigkeit, sich in Form des Verbalisieren von Interessen, Gefühlen, Bedürfnissen, Erfahrungen oder Beobachtungen mitteilen zu können. Auch nonverbale Kommunikation stellt eine geeignete Ausdrucksmöglichkeit dar, wenn beispielsweise keine gemeinsame Sprache gesprochen wird.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass zur Erlangung der Fähigkeit der Interkulturalität, die als Zusammenschluss aller oben genannter Kompetenzen zu verstehen ist, zwei Voraussetzungen erfüllt sein müssen:

Das Individuum sollte lernen, mit Angst, Ambivalenz und Verunsicherung, die meist aus der Nicht-Einordenbarkeit des Fremden in das eigene ‚Schubladensystem‘ resultieren, konstruktiv umzugehen. Um an einen Zustand der Angstfreiheit zu gelangen, macht Orth auch auf eine weitere wichtige Vorbedingung aufmerksam: *„Die Angst vor dem Fremden weicht in dem Maße, indem ich die Angst vor mir selber verliere.“* (Orth 2003: S.196) Erst wenn ein positiver Umgang mit den Faktoren Angst, Ambivalenz und Verunsicherung erworben ist, kann eine offene und fruchtbare Begegnung mit dem Fremden stattfinden. Daraus kann sich wiederum eine

erweiterte Wahrnehmungsfähigkeit für das ‚Fremde als anders‘ entwickeln. (Vgl. Nicklas 1998: S.41)

Nestvogel (Vgl. 2003: S.188ff) fügt dem hinzu, dass eine zweite wichtige Voraussetzung für den Erwerb einer Fähigkeit der Interkulturalität die kritische Reflexion der eigenen Kultur darstellt. Dies setzt wiederum die Erkenntnis voraus, dass die eigene verinnerlichte Kultur die Deutungs-, Handlungs- und Sprachmuster zur Interpretation der Welt liefert. Auf diesem Bewusstsein aufbauend hat kulturelle Selbstreflexion die Aufgabe, Tiefenstrukturen und Grundmuster der eigenen Kultur aufzuspüren, bewusst zu machen und anschließend einer kritischen Überprüfung zu unterziehen.

4. Untersuchungsdesign

Diese Diplomarbeit beinhaltet neben der theoretischen Aufarbeitung der Fachliteratur zur entwicklungspolitischen Inlandsarbeit sowie zum Globalen und Interkulturellen Lernen und der Darstellung des Konzepts des Lerneinsatzes der DKA ebenso einen empirischen Teil, dessen Inhalte mittels Interviews gewonnen wurden. Im Folgenden wird nun die Forschungsfrage in Kapitel 4.1 sowie das Forschungsdesign in Kapitel 4.2 und die Forschungsreflexion in Kapitel 4.3 vorgestellt. Im Mittelteil wird auf die Zusammensetzung der Interviewpartner und –partnerinnen, die Methode der Datenerhebung, die Entwicklung des Interview-Leitfadens, die Vorgehensweise der Transkription sowie die Methode der Datenauswertung eingegangen.

4.1 Forschungsfrage

Im Rahmen meiner qualitativen Forschung bin ich der Frage nachgegangen, inwiefern die Lerneinsätze der DKA ‚Orte des Globalen und des Interkulturellen Lernens‘ sind.

Mein erster Gedanke war, in den Interviews Daten über die von den ehemaligen Teilnehmern und Teilnehmerinnen im Rahmen des Lerneinsatzes gewonnen Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erheben. Hintergrund dieser Idee war die Überlegung, dass solche Ergebnisse mit den sich im Kapitel 2 der vorliegenden Diplomarbeit befindenden Darstellungen der Konzepte des Globalen und Interkulturellen Lernens verknüpfen ließen.

Die geplante Vorgehensweise wurde jedoch bald schon verworfen, da mir die Festmachung von Lernerfolgen am – nur jeweils subjektiv einschätzbaren – Erwerb von Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sich mit jenen Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, auf deren Erwerb im Rahmen des Globalen und des Interkulturellen Lernens abgezielt wird, decken, als unzulänglich erschien.

Somit habe ich mich dazu entschlossen, meine Datenerhebung stärker an den einzelnen Erfahrungen der von mir interviewten Personen auszurichten. Den

Befragten sollte genügend Raum für jene Themen, die sie persönlich als sehr wichtig und prägend erlebt haben, zugestanden werden. Diesen Anspruch habe ich in meinem Interview-Leitfaden, der sich im Anhang befindet, zu verwirklichen versucht. Meine Forschungsfrage, ob der Lerneinsatz der DKA ein ‚Ort des Globalen und Interkulturellen Lernens‘ ist, bezieht sich somit letztlich nicht nur auf die Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sich im Zuge dessen entfalten konnten, gestärkt oder erworben wurden, sondern soll den vielschichtigen und komplexen Charakter von Lernprozessen berücksichtigen, der die eigenen Erfahrungen und Entwicklungen der Lernenden miteinbezieht.

4.2 Methodendesign

4.2.1 Interviewpartner und -partnerinnen

Die von mir interviewten Personen sind allesamt ehemalige Teilnehmer und Teilnehmerinnen eines der von der DKA angebotenen Lerneinsätze.

Ursprünglich war vorgesehen, mögliche Interviewpartner und –partnerinnen selbstständig zu kontaktieren und anschließend eine endgültige Auswahl der Personen nach vorher festgelegten Kriterien zu treffen:

Ich hatte hierbei eine Befragung von zwei ehemaligen Teilnehmern des Lerneinsatzes in Ghana, zwei ehemaligen Teilnehmern des Lerneinsatzes in Peru, zwei ehemaligen Teilnehmern des Lerneinsatzes in Brasilien sowie zwei ehemaligen Teilnehmern des Lerneinsatzes auf den Philippinen geplant, um die geographische Vielfalt der von der DKA angebotenen Reise-Zielorte einzubeziehen.

Ebenso war es von mir intendiert, Personen zu befragen, die in unterschiedlichen Jahren an einem der Lerneinsätze teilgenommen haben, um dadurch eine relativ breite Zeitspanne abdecken zu können.

Des Weiteren habe ich eine geschlechtliche Verteilung der Interviewpartner und -partnerinnen, die in etwa der geschlechtlichen Verteilung der Reisetilnehmer und –teilnehmerinnen entspricht - es nehmen immer viel mehr Frauen als Männer an den

Lerneinsätzen teil; auf eine Gruppe von durchschnittlich zwölf Personen kommen meistens nur ein bis zwei Männer - , angestrebt.

Ein weiteres Kriterium war die derzeitige Ansässigkeit in Wien. Aufgrund meiner eigenen eingeschränkten räumlichen Mobilität sollte sich die Durchführung von Interviews auf einen Teil jener Personen beschränken, die in Wien wohnhaft sind. Die Berücksichtigung weiterer demographischer Faktoren wie Alter und Beruf haben keinen Eingang in meine Forschung gefunden.

Aus Datenschutz-Gründen war es mir jedoch schließlich nicht möglich, mich selbstständig mit ehemaligen Lerneinsatz-Teilnehmern und –Teilnehmerinnen in Verbindung zu setzen. Eine Mitarbeiterin der DKA hat daraufhin all jene Personen, die in den Jahren 2002 bis 2006 an einem der Lerneinsätze teilgenommen haben und sich in Wien befinden, kontaktiert.

Es haben sich im Zuge dessen zwölf Personen bei mir gemeldet, wovon sich jedoch zwei ehemalige Teilnehmerinnen und ein ehemaliger Teilnehmer zum Zeitpunkt der Datenerhebung im Ausland befanden.

Somit haben sich schließlich ein Interviewpartner und acht Interviewpartnerinnen in Wien gefunden, von denen vier an einem Ghana-Lerneinsatz, drei an einem Philippinen-Lerneinsatz und zwei an einem Peru-Lerneinsatz im Zeitraum von 2002 bis 2006 teilgenommen haben. Eine der von mir interviewten Personen hat zweimal – einmal als Teilnehmerin und einmal als Begleitperson - an einem Lerneinsatz teilgenommen.

So konnten alle von mir gewünschten Kriterien mit Ausnahme der Länderverteilung - Informationen über den Brasilien-Lerneinsatz fallen ganz weg – eingehalten werden. Die ungleich häufige Durchführung der Lerneinsätze in die vier Länder – zwischen 2002 und 2006 gab es fünf Reisen nach Ghana, vier Reisen auf die Philippinen, drei Reisen nach Peru und nur eine Reise nach Brasilien – sollte jedoch in diesem Zusammenhang berücksichtigt werden und könnte die tatsächliche Zusammensetzung der Interviewten, die von der ursprünglichen Intention abweicht, erklären.

4.2.2 Erhebungsmethode

Meine Datenerhebung erfolgte mittels problemzentrierten Interviews:

Diese ursprünglich von Witzel (1982,1985) vorgeschlagene qualitative Interviewform ist darauf ausgerichtet, die Erzählenden recht frei zu Wort kommen zu lassen, um so ein offenes Gespräch zu ermöglichen. Im Laufe des Interviews soll jedoch vom Interviewer immer wieder auf die zentrale Problemstellung, deren wesentliche Aspekte im Vorfeld in Form eines Interviewleitfadens zusammengestellt wurden, hingeführt werden. Somit ist der Gesprächsverlauf zwar offen, gleichzeitig jedoch an den für den Interviewer wichtigen Punkten orientiert. (Vgl. Mayring 2002: S.67)

Bei der Durchführung meiner Interviews haben mir die nachstehend dargestellten zentralen Elemente des problemzentrierten Interviews als Richtlinien gedient:

Drei Prinzipien können als Grundgedanken dieser Methodik angesehen werden und kennzeichnen das Wesen des problemzentrierten Interviews:

Unter Problemzentrierung versteht man die Orientierung des Forschers an einer gesellschaftlichen Problemstellung, deren essentielle objektive Aspekte schon vor der Interviewphase erarbeitet werden.

Die Gegenstandsorientierung bezeichnet die Berücksichtigung der Spezifität des Forschungsgegenstandes bei der konkreten Ausgestaltung des Verfahrens. Anstatt fertige Instrumente zu übernehmen, soll die Methode am Gegenstand orientiert entwickelt und modifiziert werden.

Bei der Prozessorientierung geht es schließlich um eine Analyse des wissenschaftlichen Problemfeldes, die von hoher Flexibilität geprägt ist, sowie eine schrittweise Gewinnung und Prüfung von Daten. Der Zusammenhang und die Beschaffenheit der einzelnen Elemente kristallisiert sich dabei erst langsam und durch ständige reflexive Bezugnahme auf die verwendeten Methoden heraus. (Vgl. Ebd.: S.68)

Für die Interviewdurchführung selbst ist ein weiteres Kriterium unerlässlich: die Offenheit. Den Interviewten sollen freie und offene Antworten ohne vorgegebene

Antwortalternativen zugestanden werden. Laut Mayring (Vgl. 2002:S.68f) hat dies mehrere entscheidende Vorteile: Die Offenheit ermöglicht einerseits die Überprüfung, ob man von den Befragten richtig verstanden wurde. Andererseits können die interviewten Personen subjektive Perspektiven und Deutungen einbringen und selbst größere kognitive Strukturen und Zusammenhänge im Verlauf der Befragung entwickeln. Schließlich gewährt diese Technik auch die Thematisierung der konkreten Bedingungen der Interviewsituation.

All diese Elemente sowie ein sensibler und einfühlsamer Umgang mit den interviewten Personen fördern eine stärkere Vertrauensbeziehung. Wenn sich die Befragten ernst genommen und nicht ausgehorcht fühlen und wenn eine möglichst gleichberechtigte Beziehung zwischen den beiden ‚Parteien‘ besteht, profitiert die befragte Person vom Forschungsprozess und ist in der Regel offener, ehrlicher, reflektierter und genauer im Vergleich zum Einsatz von Fragebögen und zu geschlossenen Umfragetechniken. (Vgl. Ebd.: S.69)

4.2.3 Interview-Leitfaden

Bei der Erarbeitung meines Interview-Leitfadens, welcher sich im Anhang befindet, dienten mir die nachstehend angeführten, von Flick und Mayring genannten Punkte als theoretischer Orientierungsrahmen:

In Bezug auf den Interviewleitfaden meint Flick in Anlehnung an Witzel Folgendes:

Der Leitfaden soll zwar dazu beitragen, den ‚vom Befragten selbst entwickelten Erzählstrang‘ zum Tragen kommen zu lassen. Jedoch ist er vor allem die Grundlage dafür, etwa bei stockendem Gespräch bzw. bei unergiebigem Thematik dem Interview eine neue Wendung zu geben. Der Interviewer soll anhand des Leitfadens entscheiden, wann es zur Ausdifferenzierung der Thematik sein problemzentriertes Interesse in Form von exmanenten Fragen einbringen soll. (Flick 2006: S.135.)

Aus der Formulierung und der Analyse des Problems, welche am Anfang steht, werden die wichtigen Grundbausteine für den Interviewleitfaden zusammengestellt.

Die einzelnen Themen, die im Laufe des Interviews angesprochen werden sollen, sind hierbei in einer vernünftigen Reihenfolge anzuordnen:

Sondierungsfragen sind jene Fragen, die allgemein gehalten werden und zum Einstieg in eine Thematik dienen.

Als Leitfadenfragen werden jene Fragen bezeichnet, die die wesentlichsten Aspekte des Untersuchungsgegenstandes beleuchten sollen und die Befragten auf die intendierten Themen lenken.

Die spontane Formulierung von so genannten Ad-hoc-Fragen ist immer dann hilfreich, wenn das Interview auf Aspekte stößt, die nicht im Leitfaden verzeichnet, für die Themenstellung oder die Erhaltung des Gesprächsfadens jedoch bedeutsam sind. (Vgl. Mayring 2002: S.69f)

4.2.4 Transkription

Mayring (Vgl. 2002: S.89ff) unterscheidet zwischen verschiedenen Vorgehensweisen der Verschriftlichung von gesprochener Sprache. Weder die Verwendung des Internationalen Phonetischen Alphabets, welches eine Wiedergabe aller Dialekt- und Sprachfärbungen vorsieht, noch die literarische Umschrift, welche auch Dialekte im gebräuchlichen Alphabet wiedergibt, sind jedoch für meine Forschung relevant. Somit habe ich mich an der Protokolltechnik der Übertragung in normales Schriftdeutsch, wobei der Dialekt bereinigt, Satzbaufehler behoben und der Stil geglättet wird, bedient.

Jene Form der Verschriftlichung von gesprochener Sprache soll laut Mayring (Vgl. Ebd.: S.89ff.) immer dann zum Einsatz kommen, wenn die inhaltlich-thematische Ebene im Vordergrund steht und die Befragten beispielsweise als Informanten auftreten sollen.

4.2.5 Auswertungsmethode

Für die Auswertung der von mir erhobenen Daten wurde die Methode des Thematischen Kodierens, die in Anlehnung an Strauss (1991) entwickelt wurde, herangezogen:

Die Methode des thematischen Kodierens wird angewendet, wenn die soziale Verteilung von Perspektiven auf ein Phänomen oder einen Prozess als Gegenstand

der Forschung gilt. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass sich unterschiedliche soziale Welten und soziale Gruppen in ihren Sichtweisen unterscheiden.

Dieses Auswertungsverfahren sollte jedoch nur in Kombination mit einer Erhebungsmethode, welche Vergleichbarkeit durch die Vorgabe von Themen bei gleichzeitiger Offenheit für die individuellen, darauf bezogenen Meinungen und Eindrücke gewährleistet – wie beispielsweise dem von mir gewählten problemzentrierten Interview -, durchgeführt werden. (Vgl. Flick 2006: S.271f)

In Bezug auf die Interpretation des erhobenen Datenmaterials wird das thematische Kodieren in Form eines mehrstufigen Vorgehens angewendet. Auf fallbezogene Analysen folgen fallübergreifende Vergleiche:

In einem ersten Schritt wird jedes Interview einzeln beleuchtet, wobei jene Aussagen, die für den Untersuchungsgegenstand zentral sind, markiert werden. Die Erstellung einer Kurzbeschreibung des Einzelfalls, die im Verlauf der weiteren Interpretation kontinuierlich überprüft und gegebenenfalls modifiziert wird, dient einer anfänglichen Orientierung.

Es wird deutlich, dass sich die vertiefende Analyse am einzelnen Fall, am einzelnen Interview orientiert. Laut Flick wird dadurch unter Anderem die Verwirklichung des folgenden Ziels angestrebt: „Der Sinnzusammenhang der Auseinandersetzung der jeweiligen Person mit dem Thema der Untersuchung soll erhalten bleiben, weshalb Fallanalysen für alle einbezogenen Fälle durchgeführt werden.“ (Flick 2006: S.273)

Für den einzelnen Fall wird während der Analyse ein Kategoriensystem entwickelt, wobei zunächst offen und später selektiv kodiert wird. Beim offenen Kodieren werden die Daten zergliedert und einzelne Zeilen, Sätze oder Absätze mit Codes versehen. Beim selektiven Kodieren steht die Entwicklung thematischer Bereiche und Kategorien für den einzelnen Fall im Vordergrund.

Nachdem die ersten Fallanalysen abgeschlossen sind, findet ein Vergleich zwischen den einzelnen Analysen in Bezug auf die Ausprägung der entwickelten Kategorien und thematischen Bereiche statt. Jene thematische Struktur, die daraus resultiert, wird der Analyse weiterer Fälle zugrunde gelegt. Wenn sich neue oder

widersprüchliche Aspekte bei der Untersuchung weiterer Interviews ergeben, wird die Struktur modifiziert. Sie dient letztlich zur Analyse aller in die Auswertung einbezogenen Fälle.

Die Entwicklung einer solchen thematischen Struktur erhöht die Vergleichsmöglichkeit zwischen den einzelnen Fällen, es können Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet werden. Dies ermöglicht eine Analyse und Überprüfung der Verteilung der Perspektiven auf den untersuchten Gegenstand. Das inhaltliche Spektrum der Auseinandersetzung der Interviewpartner mit den einzelnen Themen kann so dargestellt werden. (Vgl. Ebd.: S.273ff)

Meiner Untersuchung liegt jedoch nicht die Verteilung der Sichtweise verschiedener sozialer Gruppen auf die beleuchtete Thematik, sondern die unterschiedlichen Betrachtungsweisen der einzelnen, von mir interviewten Individuen zugrunde.

4.3 Forschungsreflexion

Die von mir im Vorfeld der Untersuchung bestehende Sorge, es könnte sich ein Engpass bei der Rekrutierung der Interviewpartner und –partnerinnen ergeben, stellte sich als unbegründet heraus. Schon kurz nachdem eine Mitarbeiterin der DKA ehemalige Lerneinsatz-Teilnehmer und –Teilnehmerinnen kontaktiert hatte, setzten sich genügend Personen mit mir in Verbindung und erklärten sich für ein Interview bereit.

Die vorliegenden Ergebnisse meiner Untersuchung können aber aufgrund der oben dargestellten Zusammensetzung nicht als repräsentativ für alle ehemaligen Lerneinsatz-Teilnehmer und –Teilnehmerinnen angesehen werden. Sie bieten jedoch einen Einblick in die persönlichen Eindrücke, Erfahrungen, Erlebnisse und Erkenntnisse mancher Personen, die in den vergangenen Jahren an einem der von der DKA angebotenen Lerneinsätze partizipiert haben.

Bei der Interviewdurchführung selbst ergaben sich keine Probleme. Alle Gespräche fanden entweder bei den Befragten zuhause oder in einem von mir organisierten Büroraum statt. Es waren keine dritten Personen – bis auf eine einzige Ausnahme;

eine der Interviewpartnerinnen hatte ihren wenige Monate alten Sohn bei sich – anwesend. Somit konnten die Interviews in einem ungestörten Rahmen ablaufen. Eine weitere Befürchtung meinerseits, dass mir die Befragten nicht in dem von mir gewünschten Ausmaß über ihre persönlichen Eindrücke, Erfahrungen und Erkenntnisse in Bezug auf ihre Teilnahme an einem der Lerneinsätze Auskunft geben werden, erwies sich ebenso als grundlos. Ganz im Gegenteil: der Großteil der von mir befragten Personen schilderte die persönlichen Erinnerungen an die Reise sehr ausführlich und umfangreich. Daraus war manchmal eine andere Gefahr gegeben: Die ursprünglich vorgesehene zeitliche Eingrenzung von 30 bis 45 Minuten pro Interview konnte einige Male nicht eingehalten werden. Drei der neun Interviews dauerten länger als eine Stunde. Schließlich kann festgehalten werden, dass sich die Methode des problemzentrierten Interviews als sehr geeignet für meine Untersuchung herausgestellt hat. Aufgrund der Offenheit der Befragungsstruktur auf der einen Seite und der Offenheit der Interviewpartner und –partnerinnen auf der anderen Seite konnte eine große Vielfalt an Daten gewonnen werden.

Der eingesetzte Leitfaden wurde im Vorfeld in einem Probeinterview, wie von Mayring (Vgl. 2002: S.69) empfohlen, getestet und modifiziert. Anschließend wurde er noch einmal – nachdem das erste Interview abgeschlossen und weitere acht Interviews bevorstanden – geringfügig erweitert. Bis auf diese Ausnahme blieb der Interviewleitfaden über den gesamten Erhebungszeitraum hinweg gleich. Im Nachhinein haben sich die von mir formulierten Einstiegsfragen als etwas ungünstig entpuppt. Sie boten für manche Interviewpartner und –partnerinnen Raum für lange und detaillierte Schilderungen. Die dadurch gewonnenen Informationen waren jedoch letzten Endes für den Untersuchungsgegenstand selbst eher unbedeutend. Einerseits ermöglichten sie einen flüssigen Einstieg in das Thema, andererseits nahm deren Beantwortung relativ viel Zeit in Anspruch, die in der Auseinandersetzung mit den Sondierungsfragen sinnvoller investiert gewesen wäre. Es hat sich außerdem im Verlauf der Interviews gezeigt, dass die Sondierungsfragen die Möglichkeit zu einer persönlichen Darstellung der eigenen und subjektiv unterschiedlichen Sichtweise auf den untersuchten Gegenstand eröffneten. Dies ist nicht zuletzt auf das individuell verschiedenartige Verständnis der einzelnen Befragten von den eingeführten Begriffen wie beispielsweise ‚Kultur‘ und ‚Globalisierung‘ zurückzuführen.

Der Transkriptionsprozess war insofern etwas beeinträchtigt, indem manche Gesprächssequenzen undeutlich und somit sehr schwer zu verstehen waren. Die mehrmalige Wiederholung dieser Passagen machte es mir jedoch schlussendlich möglich, (fast) alle Interviews lückenlos zu transkribieren. Die von Mayring (Vgl. 2002: S.89ff) beschriebene Transkriptions-Methode hat sich für meine Untersuchung bewährt. Die Antworten der Befragten habe ich hierbei vollständig transkribiert, meine eigenen Sprechpassagen, die aus Einleitungs-, Sondierungs- und Ad-hoc-Fragen bestanden, wurden inhaltlich zusammengefasst und gekürzt. Nichtsdestotrotz war die Verschriftlichung der aufgezeichneten Gespräche ein sehr zeitintensives Verfahren, aus dem schließlich mehr als 150 Seiten Datenmaterial zur Auswertung resultierte.

Die Auswertung der Interviews wurde in den einzelnen Stufen des Thematischen Kodierens vollzogen. Zunächst habe ich mich am einzelnen Interview orientiert und anschließend nach Parallelen und Gegensätzen mit anderen Interviews gefahndet. Daraus ergab sich schlussendlich eine thematische Struktur, anhand derer letzten Endes die gesamte Ergebnisdarstellung stattgefunden hat. Dabei hat sich herausgestellt, dass sich die Antworten der befragten Personen auf drei Zeiträume beziehen. Es wurden einerseits die Erwartungshaltungen und die dazugehörige Gefühlslage vor dem Antritt der Reise thematisiert. Andererseits bezogen sich die Schilderungen der Interviewpartner und -partnerinnen ebenso auf deren Erfahrungen und Eindrücke während der Reise. Des Weiteren gewährleisteten mir die Befragten einen Einblick in ihr subjektives Erleben der Zeit nach der Reise, die teilweise von Veränderungen auf verschiedenen Ebenen gekennzeichnet war. Es hat sich hierbei herauskristallisiert, dass es bei dem von mir interviewten ehemaligen Lerneinsatz-Teilnehmer und den -teilnehmerinnen zu einem längerfristigen Lernprozess gekommen ist, der schon mit der Vorbereitung auf den Auslandsaufenthalt beginnt und nicht mit der Rückreise nach Österreich beendet war. Es bleibt zu erwähnen, dass in der Analyse der einzelnen Interviews und im anschließenden Vergleich der separaten Befragungen kaum prägnante Unterschiede, die auf die Verschiedenheit der Reiseländer zurückzuführen wären, hervorgestochen sind. Deshalb werden in der nachstehenden Darstellung der Ergebnisse die drei ‚Ländergruppen‘ – Ghana, Peru und die Philippinen – nicht

getrennt behandelt. Stattdessen wird auf die Differenzen und Gemeinsamkeiten bezüglich der zentralen Themen, die mittels der Methode des Thematischen Kodierens gewonnen werden konnten, zwischen allen neun interviewten Personen eingegangen. Es wird auf jene Thematiken, die innerhalb der Reisegruppe auffallende Gemeinsamkeiten, zwischen den Reisegruppen jedoch Unterschiede zu verzeichnen haben, im Verlauf der Ergebnisdarstellung an den relevanten Stellen hingewiesen. Im Gesamten kann gesagt werden, dass sich die Methode des Thematischen Kodierens für den von mir untersuchten Gegenstand als äußerst hilfreich und geeignet bewährt hat.

5. Darstellung der Untersuchungsergebnisse

In der nachstehenden Auswertung der Daten finden sich die Ergebnisse aller drei Abschnitte des Lernprozesses. Die folgende Darstellung der Forschungsergebnisse bezieht sich auf drei Zeitabschnitte. Einerseits werden die Erwartungen, die bei den Lerneinsatz-Teilnehmern und –Teilnehmerinnen im Vorfeld der Reise vorhanden waren, in Kapitel 5.1 dargestellt. Anschließend kommt es zur Beschreibung dreier sehr zentraler Themenstränge, der ‚Begegnung mit Globalisierung‘ in Kapitel 5.2.1, der ‚Begegnung mit Kultur‘ in Kapitel 5.2.2 und der ‚Begegnung mit Menschen‘ in Kapitel 5.2.3, welches jene Elemente sind, auf die meine Datenerhebung sehr stark fokussiert war. Dieser Abschnitt bezieht sich auf die Zeit während des Lerneinsatzes, also auf den konkreten Aufenthalt im Ausland. Dabei geht es nicht darum, zu klären, wie sich Globalisierung tatsächlich in Ghana, in Peru und auf den Philippinen gestaltet. Ebenso wenig ist es Teil dieser Untersuchung, zu erheben, wie sich die verschiedenen kulturellen Umfelder Ghanas, Perus oder der Philippinen zusammensetzen. Im Zentrum der nachfolgenden Darstellungen geht es lediglich um die persönlichen und subjektiven Erfahrungen, Erlebnisse, Eindrücke und Erkenntnisse, die die Teilnehmer und Teilnehmerinnen während ihrer Teilnahme am Lerneinsatz gesammelt haben. Im letzten Teil der Untersuchungsergebnisse, in Kapitel 5.3 werden jene Aspekte genannt, die im Anschluss an den Lerneinsatz von den Reisenden verändert wurden und deren Wandel die befragten Personen direkt auf ihren Aufenthalt in Ghana, in Peru oder auf den Philippinen zurückführen.

Die folgenden Darstellungen – sowohl die Erwartungen in Phase 1, als auch die Erfahrungen in Phase 2 und die Veränderungen in Phase 3 – beziehen sich deshalb lediglich auf die Wahrnehmung der befragten Personen. Wertungen meinerseits bleiben enthalten – einzig die Urteile, die von Seiten der Befragten ausgesprochen wurden, finden Eingang in die Erhebung. Die vorliegenden Ergebnisse bieten daher einen Einblick, wie ein Aufenthalt im Ausland und die damit verbundene Begegnung mit Globalisierung, Begegnung mit Kultur und Begegnung mit Menschen erlebt werden kann. Sie bietet weiters einen kleinen Einblick in die Veränderungsprozesse, die durch solche Erfahrungen ausgelöst werden können. Diese Arbeit will jedoch keineswegs ein ‚allgemein gültiges Rezept‘ für den Umgang mit Globalisierung, den Umgang mit Kultur oder den Umgang mit Menschen geben. Ebenso wenig zielt sie

darauf ab, den tatsächlichen Ist-Zustand von Globalisierung und Kultur in den besuchten Ländern – also in Ghana, in Peru und auf den Philippinen – zu skizzieren.

5.1 Vor dem Lerneinsatz – Erwartungen

Die Erwartungen, welche bei den Lerneinsatz-Teilnehmern und -Teilnehmerinnen im Vorfeld der Reise vorhanden waren, beziehen sich einerseits auf das jeweilige Reiseland selbst, andererseits aber auch auf die dortige Kultur sowie auf die Menschen, die in Ghana, in Peru oder auf den Philippinen zuhause sind. Die befragten Personen geben an, eine tiefgründige Auseinandersetzung mit diesen drei Aspekten angestrebt zu haben, um einen möglichst umfangreichen Einblick in eine andere Lebensrealität zu gewinnen. Das Interesse am Reiseland selbst war jedoch bei allen Befragten zweitrangig, vielmehr ging es ihnen um das Kennenlernen von Kulturen und Menschen. Es fällt auf, dass das ‚sich-Einlassen‘ auf etwas ‚Fremdes‘ - auf ein ‚fremdes‘ Land, auf eine ‚fremde Kultur‘, auf ‚fremde Menschen‘ – im Vordergrund stand.

Eine ehemalige Teilnehmerin des Ghana-Lerneinsatzes beispielsweise schildert ihre Erwartungen folgendermaßen:

Meine Erwartungen waren im Grund recht viel Kontakt mit Menschen, die in Ghana leben, zu haben. Recht viel hinter die Kulissen blicken zu dürfen. Und einfach abseits dieses Touristenstroms einfach einmal unterwegs sein zu können. Was einem, wenn man normalerweise auf Reisen geht, im Grunde eher immer versagt bleibt, außer man ist sehr geschickt und findet so seine Wege. Es ist mir sehr darum gegangen, mich in irgendeiner Weise an die Lebensweise und die Kultur herantasten zu können. Zu erleben, welche Werte die Menschen dort haben, zu sehen, wie sie ihre Familien organisieren, wie sie ihren Alltag organisieren. Weil es mir auch immer darum gegangen ist, wie organisiere ich mich und wie organisiert man sich dort. Um einfach auch so für mein Leben so ein bisschen neue Anregungen zu kriegen. (Teilnehmerin des Ghana-Lerneinsatzes 2003)

Die Erwartungshaltung bezog sich jedoch – wie ebenso aus dem vorherigen Zitat hervorgeht – bei einigen Interviewpartnern und –partnerinnen nicht nur auf die Erfahrungen während des Lerneinsatzes selbst, sondern ging mit der Hoffnung auf neue Impulse für die persönliche Lebensgestaltung einher. Die befragten Personen geben an, aus der Auseinandersetzung mit einem anderen Land, einer anderen

Kultur und anderen Menschen Anregungen für den eigenen Umgang mit verschiedenen so genannten ‚Lebensthemen‘ sammeln zu wollen.

Des Weiteren galt auch das Erwerben eines vertieften Verständnisses für das ‚Funktionieren der Welt‘ und das ‚Funktionieren anderer Lebensformen‘ als wichtiger Anreizpunkt im Vorfeld des Lerneinsatzes:

Meine Erwartungen waren sehr hoch und eigentlich in Bezug auf die Hoffnung auch mich selber zu verändern und meine Gedanken irgendwie zu ordnen was eben die Welt angeht. Man ist da in seiner eigenen Schiene, in seiner eigenen kleinen Welt, die so ganz gut funktioniert und da denkt man sich, dieses ganze Gefüge ist doch sicher ganz anders, wie das alles zusammenhängt. Und ich wollte das einfach mal erfahren wie es ist, so ein bisschen reinschnuppern in ein anderes Leben. [...] Mal leben, wie wer Anderer lebt. Mal einen anderen Tagesablauf haben. Nicht dieses wie wir es haben, um 8:00 aufstehen und bis 17:00 arbeiten, sondern ja, einfach mal sehen, wie der Tagesablauf von anderen Menschen ist. Und zwar halt am besten gleich rund um die Erdkugel und nicht bei der Nachbarin nebenan. (Teilnehmerin des Philippinen-Lerneinsatzes 2002)

Ein weiterer Interessensgegenstand, der mehrmals genannt wird, ist die Entwicklungszusammenarbeit. Einen Einblick in konkrete Projektabläufe zu erlangen wurde von verschiedenen Befragten angestrebt. Die Begleiterin des Philippinen-Lerneinsatzes 2003 meint hierzu: *„Ich wollte halt auch mal ein bisschen Projekte dort mitbekommen, wollte bei Leuten wirklich mal mitwohnen. Ich hab Ethnologie studiert und von demher hat es mich auch aus dem Grund einfach interessiert, so konkret mal die Entwicklungszusammenarbeit kennenzulernen.“* (Begleiterin des Philippinen-Lerneinsatzes 2003)

Die Erwartungshaltungen sind von einer Vielzahl an positiven Gefühlen begleitet. Die Befragten erinnern sich, in Anbetracht des anstehenden Auslandsaufenthaltes eine große Neugierde verspürt zu haben. Im Vorfeld der Reise war bei den interviewten Personen außerdem eine starke Vorfriede vorhanden: *„Es war ein eigenes Gefühl, aber ich war irgendwie hochmotiviert und voller Freude und so euphorisch irgendwie. Und irrsinnig gut aufgelegt.“* (Teilnehmerin des Philippinen-Lerneinsatzes 2002) Des Weiteren ist die Zeit vor dem Lerneinsatz mit einer großen Spannung verbunden gewesen – die ehemaligen Teilnehmer und Teilnehmerinnen waren gespannt auf all das, was ihnen im Laufe der Reise widerfahren würde. Einige berichten auch von einem starken Glücksgefühl, das bereits in der gedanklichen Vorbereitung auf den

Lerneinsatz aufgetreten ist. Aus der Analyse des Datenmaterials sticht hervor, dass die Teilnehmer und Teilnehmerinnen ihre Reise mit Offenheit und viel Interesse antreten wollten.

5.2 Während des Lerneinsatzes – Eindrücke, Erfahrungen, Erkenntnisse

Die folgenden Darstellungen der Eindrücke, Erfahrungen und Erkenntnisse der Lerneinsatz-Teilnehmer und –Teilnehmerinnen werden in drei große Blöcke gesplittet. Auf das Kapitel ‚Begegnung mit Globalisierung‘ folgen die beiden Kapitel ‚Begegnung mit Kultur‘ und ‚Begegnung mit Menschen‘. Es muss jedoch stets im Hinterkopf behalten werden, dass diese drei Elemente ineinander einfließen und nicht gesondert von einander betrachtet werden können. Globalisierung, Kultur und Menschen stehen in vielfältigen Beziehungen zueinander.

5.2.1 ‚Begegnung‘ mit Globalisierung

Die interviewten Lerneinsatz-Teilnehmer und –Teilnehmerinnen bestätigen, im Laufe der Reise mit einigen Aspekten von Globalisierung in Berührung gekommen zu sein: angefangen von der Globalisierung der Konsumgüter, über die Globalisierung der Telekommunikation, der Globalisierung von Medien und der Globalisierung von Mode bis hin zur Globalisierung von Wirtschaft und der Globalisierung von Mobilität.

Die Begegnung mit Globalisierung führte bei den interviewten Lerneinsatz-Teilnehmern und -Teilnehmerinnen zu unterschiedlichen Reaktionen. Einerseits ist die Auseinandersetzung mit einzelnen Teilaspekten von Globalisierung bei den befragten Personen von Verwunderung, Verblüffung und Staunen geprägt. Andererseits erlebten die Interviewpartner und –partnerinnen die Begegnung mit Globalisierung als schockierend und empörend. Viele der geschilderten, auf den folgenden Seiten zusammengefassten subjektiven Eindrücke sind mit einer negativen Auffassung von Globalisierung versehen.

Aus der Analyse des Datenmaterials geht weiters hervor, dass die Auseinandersetzung mit Globalisierung auf unterschiedlichen Ebenen stattgefunden hat. Teilweise sind einzelne, nachstehend dargestellte Einsichten der ehemaligen

Teilnehmer und Teilnehmerinnen eines Lerneinsatzes in Globalisierung auf eigene, visuelle Eindrücke rückführbar. Andererseits waren auch die Erzählungen verschiedener Menschen vor Ort, mit denen die Reisenden während ihres Aufenthaltes im Gastland in Kontakt getreten sind, für die Wahrnehmung von diversen Aspekten der Globalisierung ausschlaggebend. Hierbei empfanden die befragten Personen sowohl Unterrichtsstunden mit verschiedenen ‚lokalen Experten‘, als auch Gespräche mit jenen Menschen, die im Gastland selbst von verschiedenen Auswirkungen der Globalisierung betroffen sind, als sehr hilfreich.

5.2.1.1 Begegnung mit Globalisierung von Konsumgütern

Vor allem die Globalisierung von Konsumgütern wird von mehreren Befragten thematisiert:

Den beiden Peru-Reisenden sind insbesondere Werbeplakate aufgefallen, welche Produkte, die auch bei uns erhältlich und teilweise äußerst populär sind, anpreisen. Von dieser Tatsache zeigen sie sich verwundert. Die Gestaltung der Plakate, auf denen hauptsächlich blonde, weiße Frauen zu sehen waren, empfanden sie als merkwürdig, da sie solch eine Darstellung als stark vom Aussehen der peruanischen Bevölkerung abweichend beurteilt haben.

So von den Werbeplakaten. Das ist alles sehr wie bei uns und alles immer mit weißen, blonden Frauen. Auf jeden Fall ist mir aufgefallen, dass auf den Werbeplakaten wirklich weiße Leute dargestellt sind. Man sieht da eigentlich keine Indigenen. Und das hat mich sehr stark verwundert, weil der Großteil ja ganz anders aussieht, als die Vermarktung der Produkte. (Teilnehmerin des Peru-Lerneinsatzes 2006)

Auch die Produktpalette in den peruanischen Supermärkten wird von einer Peru Lerneinsatz-Teilnehmerin in Bezug auf die Frage nach Globalisierung erwähnt. So hat sie festgestellt, dass sich das Sortiment der peruanischen Supermärkte kaum von dem in den Österreichischen unterscheidet. Von dieser Tatsache war sie einerseits sehr verblüfft. Gleichzeitig gibt sie auch an, dadurch erfahren zu haben, wie global das Lebensmittelgeschäft tatsächlich ist:

Naja, also was auch wieder sehr vertraut war, war die Produktpalette in den Supermärkten. Einfach dass man alles kriegt, was man bei uns auch kriegt. Das war

ganz witzig, weil ich zu den anderen von der Gruppe gesagt habe, sie sollen mir ein Deo mitnehmen, ein Nivea-Deo. Und sie haben dann noch ein bisschen gelacht, und dann haben sie wirklich ein Nivea-Deo mitgenommen. Und man kriegt wirklich von der Zahnpasta bis zu den Chips wirklich dieselben Produkte wie bei uns. Von daher war es dann doch auch wieder vertraut, obwohl alles anders ist. [...] Es wird schon sehr bewusst, dass die Sachen große Kreise ziehen und eigentlich von Großkonzernen dann das alles vermarktet wird. Das hat mich schon etwas stutzig gemacht, dass das so global ist und auch eigentlich auf andere Kontinente, oder über alle Kontinente geht. (Teilnehmerin des Peru-Lerneinsatzes 2006)

Auch eine Ghana Lerneinsatz-Teilnehmerin berichtet davon, mit einem ähnlichen Aspekt von Globalisierung konfrontiert worden zu sein. Die Globalisierung der Nahrungsmittelversorgung ist ihr auf Märkten in Accra, Ghanas Hauptstadt, die sich im Süden des Landes befindet, sowie in Tamale, einer Stadt im Norden Ghanas, bewusst geworden. Dort ist ihr aufgefallen, dass Äpfel angeboten werden. Vor allem in Anbetracht dessen, dass in Ghana frische Bananen überall erhältlich sind, war dieser Sachverhalt für die Teilnehmerin nur schwer nachvollziehbar:

Das war so der letzte Schrei irgendwie, dass ich mitbekommen hab dann in Accra oder auch in Tamale, also in den Städten da, dass dann auf einmal Äpfel angeboten wurden. Da sehen wir tatsächlich Äpfel liegen. Die waren sicher noch nicht reif. Und ich hab mir gedacht ‚warum importieren die Äpfel?‘. Und mir ist dann im Nachhinein auch total das Bewusstsein gekommen, wie globalisiert das eigentlich alles ist. Vor allem von Ernährung angefangen, von den Nahrungsmitteln. Das hat mich schon total schockiert, weil ich ja genau gesehen habe, dass die Äpfel dort ja sicher nicht reif sind. Und von dort irgendwie, dort auch bewusst – schätz ich mal – dass diese westlichen Anknüpfungspunkte gesucht werden. Globalisierung, in welchem positiven, negativen Sinn man das immer auch sieht. [...] Das ist für mich einfach durchaus negativ behaftet gewesen. (Teilnehmerin des Ghana-Lerneinsatzes 2004)

Auch eine Begleiterin des Philippinen-Lerneinsatzes ist mit einem Aspekt der Globalisierung von Konsumgütern in Berührung gekommen. Vor allem in der städtischen Kultur sind ihr ‚McDonalds-Lokale‘ aufgefallen. Die Tatsache, dass man dort allerdings keine Pommes Frites, sondern Reis bekommt, veranlasst sie zu der Überlegung, dass Globalisierung teilweise kulturell angepasst stattfindet. Dieser Eindruck erfährt für die Teilnehmerin auch durch die von ihr erwähnte parallele Existenz einer philippinischen Fastfood-Kette, die die grundlegenden Ideen der ‚Fastfood-Tradition‘ zwar übernimmt, aber mit einer philippinischen ‚Note‘ versieht, Bestärkung. Abschließend meint die befragte Person: *„Also Globalisierung, aber durchaus auch kulturell angepasst. Und es wird halt das verwendet, was man selber braucht. Andere Dinge vielleicht dann weniger.“* (Begleiterin des Philippinen-Lerneinsatzes 2003)

5.2.1.2 Begegnung mit Globalisierung von Telekommunikation

Auch diverse Bereiche der Globalisierung von Telekommunikation sind an den interviewten Personen nicht spurlos vorüber gegangen:

Vor allem die Verfügbarkeit von Internet wird von mehreren Teilnehmerinnen erwähnt. Einerseits ermöglichte dies den ehemaligen Lerneinsatz-Teilnehmer und – Teilnehmerinnen eine rasche und problemlose Kontaktaufnahme mit zuhause und wurde somit als sehr positiv empfunden. Cafés mit Internetzugang wurden an fast jeder Ecke entdeckt. Andererseits hat eine befragte Person auch bemerkt, wie stark die Menschen im Gastland selber Gebrauch von dieser Kommunikationsmethode machen. Auch Telefone und Handys sind laut einer ehemaligen Philippinen-Reisenden sehr weit verbreitet.

Einer Interviewpartnerin, die zweimal im Rahmen der DKA die Philippinen besucht hat – einmal als Teilnehmerin, einmal als Begleiterin eines Lerneinsatzes – ist insbesondere der rasche und kontinuierliche Anstieg der Verbreitung von diesen Technologien – selbst in ländlicheren Regionen - aufgefallen:

Es hat jeder ein Handy, vielleicht jetzt nicht im Dorf, wo keine Verbindung noch ist. Aber selbst dort. Also ich war im selben Dorf 2001 und 2003. 2001 gab es überhaupt keine Internetverbindung [...], aber 2003 gab es wirklich schon ja, Telefone und Internetzugänge und eben Handys auf einmal. Also da tut sich schon irre viel. Und seither hat es jeder. In Manila, wirklich jede Schülerin hat das Handy um den Hals hängen. (Begleiterin des Philippinen-Lerneinsatzes 2003)

5.2.1.3 Begegnung mit Globalisierung von Medien

Auch die Globalisierung der Medien wurde im Verlauf der Datenerhebung mehrmals angesprochen:

Eine ehemalige Teilnehmerin des Ghana-Lerneinsatzes war verwundert über die Menge an verfügbaren Fernsehern und ganz speziell über die Serien und Filme, welche in Ghana ausgestrahlt werden und hauptsächlich westliche Produktionen

sind. Es ist ihr jedoch nicht verständlich, weshalb solche, aus dem Norden stammende Informationen überhaupt nach Ghana gelangen:

Das war wirklich so, in Tamale, da war eine kleine Hütte. Also wirklich, da standen verschiedenste Fernseher. Und dann ist da tatsächlich ‚Reich&Schön‘ gelaufen. Ich hab mir gedacht ‚ich sehe nicht richtig‘. Etwas, was du überhaupt nicht erwarten würdest. Und dann so wirklich, in Accra ist mir dann aufgefallen, es gibt auch total viel so westliche Filme und so Zeugs. Aber wirklich so von der Trivialliteratur schlechthin, also so ein triviales Zeugs. Und da denk ich mir ‚naja, ich weiß nicht, ob das unbedingt notwendig ist, so einen Schwachsinn dahin zu importieren. (Teilnehmerin des Ghana-Lerneinsatzes 2004)

Auch eine Philippinen-Reisende erinnert sich, diesen Aspekt der Globalisierung immer wieder beobachtet und als ganz besonders globalisierten Faktor wahrgenommen zu haben. Für sie war besonders der Eindruck, dass Globalisierung in Bezug auf Medien nicht nur die reicheren Schichten, sondern auch die breite Masse der Bevölkerung betrifft, zentral:

Ich mein jetzt du hast da teilweise in den ärgsten Ortschaften, oder auch in den Slums gibt es trotzdem Satellitenschüsseln hängen und das Kabelfernsehen und das amerikanische Fernsehen und du schaust ‚Beverly Hills‘ mit den Töchtern den ganzen Tag. Es ist schon ein bisschen obskur, aber es ist so. Also grad was Medien betrifft, grad Fernsehen ist massiv global, würde ich jetzt mal meinen. Fast mehr als bei uns. [...].Also fast intensiver würde ich sagen. (Begleiterin des Philippinen-Lerneinsatzes 2003)

5.2.1.4 Begegnung mit Globalisierung von Mode

Auch der Bereich der Mode wird von einigen ehemaligen Lerneinsatz-Teilnehmerinnen als globalisiert wahrgenommen:

Eine ehemalige Philippinen-Reisende merkt an, dass es in Bezug auf ‚Modegeschichten‘ unübersehbar sei, dass globale Dinge einfach überall sind. (Begleiterin des Philippinen-Lerneinsatzes 2003)

Auch zwei ehemalige Ghana-Reisende sind mit der Globalisierung von Mode in Berührung gekommen. Ihnen ist insbesondere aufgefallen, dass in Ghana sehr viel Kleidung, die bei uns bereits ‚aus der Mode gekommen ist‘, getragen wird. Beide äußern den Verdacht, dass im Rahmen von so genannten ‚Wohltätigkeitsprojekten‘ –

in Ländern wie Österreich beispielsweise – jenes Gewand, das man selber nicht mehr braucht, gespendet wird:

Und vor allem aber auch, dass da Kinder so viel, total viel zerschissenes Gewand an hatten, aber was wirklich so Abfallprodukte oder so Billiggeschäfte, eben so Entwicklungshilfeprojekte, dass man halt Gewand spendet. Aber das hat so seltsam gewirkt. Dann wirklich so die Kinder mit so MickeyMouse-Leiberl. Und so wirklich diese altmodischen, diese Rüschenkleider. Obwohl diese Schneider dort [...] ganz hübsche Kleider und Hosen und so nähen, ist es nicht so attraktiv, das zu kaufen. (Teilnehmerin des Ghana-Lerneinsatzes 2004)

5.2.1.5 Begegnung mit Globalisierung von Wirtschaft

Die Globalisierung von Wirtschaft wird ebenso von mehreren ehemaligen Teilnehmern und Teilnehmerinnen angeschnitten:

Vor allem in Bezug auf die Landwirtschaft haben sich ehemalige Philippinen-Reisende mit Globalisierung konfrontiert gespürt. Laut einer ehemaligen Teilnehmerin werden dort eine Vielzahl an Bananen und Ananasplantagen sowie Reisfelder hauptsächlich für den Export bestellt. Die einheimische Bevölkerung wird zwar in die Produktionskette miteinbezogen, die Produkte selbst werden schließlich jedoch ins Ausland gesandt. Wie verstrickt die Handelsströme tatsächlich wahrgenommen wurden, versucht eine Interviewpartnerin folgendermaßen zu verdeutlichen:

Was ich wirklich ganz arg gefunden hab. Es war irgendwie so, dass die Bauern ihren Reis anbauen, ihren eigenen Reis exportieren und anderen importieren. Ja das ist irgendwie so verrückt, weil es wäre viel gescheiter, wenn die ihn eh selber machen, dann könnten sie sich von dem irgendwie ernähren. Aber irgendwie war wirtschaftlich das andere irgendwie besser und effektiver, aber nur für die Reichen. Also nur für die Wirtschaft und das Wirtschaftswachstum. Nie für die, die das betrifft und die die Arbeit eigentlich machen. Und da fährt man lieber mit LKWs oft noch im Kreis herum und verpestet die Luft. [...] Und ich hab mir gedacht ‚das kann ja eigentlich gar nicht wahr sein‘. (Teilnehmerin des Philippinen-Lerneinsatzes 2002)

Auch im Kontext von Bergbau- und Minengesellschaften haben sich die ehemaligen Philippinen-Reisenden mit Globalisierung berührt gefühlt. Nach den Auskünften eines ehemaligen Teilnehmers des Philippinen-Lerneinsatzes versuchen immer mehr internationale Konzerne, sich auf den Philippinen niederzulassen und Land aufzukaufen. In diesem Zusammenhang sind ihm besonders die Folgen für die dort

ansässigen Menschen aufgefallen. Einerseits kommt es zu Landstreitereien, wo in vielen Fällen die lokale Bevölkerung den Kürzeren zieht. Andererseits führt es auch zu schwerwiegenden Umweltzerstörungen, die wiederum in einigen Fällen die Lebensumstände der lokalen Bevölkerung nachhaltig beeinträchtigen. Vor allem in Anbetracht dessen, dass er während seines Aufenthaltes auf den Philippinen einen Taifun und verschiedenste Folgen, die damit verbunden sind, erlebt hat, stimmen ihn diese wirtschaftlichen Strukturen wütend und traurig:

Wenn du so diese schönen Gegenden siehst und du siehst wie diese Leute dort kämpfen. Die bauen Reis an und dann kommt der nächste Taifun und alles fällt wieder zusammen und die Bananenstauden sind niedergebrochen usw. Also das heißt, die kämpfen wirklich hart. Die nehmen das erstaunlich gelassen und fangen wieder an zum Aufbauen, auch diese Hilfsorganisationen. Und daneben kommt dann eine Gesellschaft, die Schürfrechte von einer herrschenden Schicht dort erkauft, die dann diverse Umweltsünden begehen, sprich also Abholzungen. Die letztlich, beim nächsten Taifun, der ja immer mit sehr viel Regen verbunden ist, dann diese ganzen Hangrutsche hervorrufen, und wieder das Leben von denen dort schwer machen. Und das ist etwas unheimlich Deprimierendes und auch wütend-Machendes, wo man dann sagt ‚ist das nicht zu stoppen?‘. Um den Profit von wirklich einigen Wenigen, unter Mithilfe einer herrschenden Schicht, die einfach korrupt ist, werden diese ganzen Sachen gemacht, das Leben wird ihnen schwer gemacht, ihre Umwelt wird zerstört, es kommt oft zu Vergiftungen, dort in den Flüssen usw. Wo du dich wirklich fragst ‚Wo nehmen sich diese Leute das Recht her, dort das zu machen?‘. (Teilnehmer des Philippinen-Lerneinsatzes 2003)

5.2.1.6 Begegnung mit Globalisierung von Mobilität

Ein letzter Punkt, den einige der Teilnehmerinnen mit Globalisierung in Verbindung bringen und im Land selbst konkret erfahren haben, ist die ansteigende Mobilität von Menschen bzw. das Phänomen der Migration:

Eine befragte Person nimmt von ihrem Aufenthalt in Ghana den Eindruck mit, dass vor allem jene Leute, die eine Ausbildung oder sogar ein Universitätsstudium absolviert haben, zu einem großen Teil ins Ausland auswandern. (Teilnehmerin des Ghana-Lerneinsatzes 2004)

Eine weitere Interviewpartnerin schildert ähnliche Verhältnisse auf den Philippinen. So bekräftigt sie, im Rahmen ihrer Reise festgestellt zu haben, dass sehr viele, ursprünglich aus den Philippinen stammende Menschen migrieren. (Begleiterin des Philippinen-Lerneinsatzes 2003)

In diesem Zusammenhang erwähnt auch ein weiterer Philippinen-Reisender, dass er Globalisierung als wesentliche Voraussetzung für die Möglichkeit, überhaupt auf die Philippinen reisen zu können, bewusst geworden ist. Die Möglichkeiten seiner eigenen Mobilität hat er dadurch erfahren:

Ein positiver Aspekt, dass ich beispielsweise hinreisen konnte und dort das erleben konnte. Letztlich ist das auch Globalisierung. Und es ist faszinierend, dass da die Welt wirklich ein bisschen zusammenrückt. Für Leute, wie wir uns das auch leisten können, dass wir da hinfahren, rückt das Ganze ein bisschen zusammen, mit allen positiven und negativen Aspekten. (Teilnehmer des Philippinen-Lerneinsatzes 2003)

5.2.1.7 Schlussfolgerungen

Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen besagen, die Fülle an Begegnung mit Globalisierung, wie sie oben dargestellt wurde, als Anregung für weitere Gedankengänge erlebt zu haben.

Manche der ehemaligen Lerneinsatz-Teilnehmer geben an, vor ihrer Reise gar keinen Zugang zu dieser Thematik gehabt zu haben. Sie wurden im Rahmen ihrer Teilnahme an einem der Lerneinsätze zum ersten Mal mit mehreren Bereichen der Globalisierung konfrontiert. Die Erweiterung ihres Wissens einerseits und die Vermehrung ihrer Erfahrungen andererseits hat dadurch bei den befragten Personen zu einer Sensibilisierung geführt: *„Ja, also ich hab mich eben zuvor gar nicht viel damit befasst, und eben durch diesen Lerneinsatz bin ich sensibler auf diese Thematik geworden. Mir fällt das jetzt viel mehr auf. Ich bin auch sensibilisiert worden in diese Richtung.“* (Teilnehmerin des Peru-Lerneinsatzes 2006)

Zum Anderen hat auch die konkrete, reale Begegnung mit verschiedenen Aspekten der Globalisierung im Gastland für die Ghana-, Peru- und Philippinen-Reisenden eine wichtige Rolle gespielt. Durch das ‚Kennenlernen der anderen Seite‘ – also durch das Kennenlernen eines anderen Landes und anderer Menschen – wurden vielfältige Zusammenhänge besser verständlich. Vor allem in Bezug auf die wirtschaftliche Globalisierung sowie die Globalisierung von Konsumgütern wurde mehreren Interviewpartnern und –partnerinnen bewusst, wie eng eigentlich die eigene Lebensweise mit der Lebensweise anderer Menschen, auch in fernen Ländern,

verknüpft ist. Eine Befragte fasst ihre Begegnung mit Globalisierung folgendermaßen zusammen:

Und was natürlich einen eher halt schockt sind die ganzen [...] Zusammenhänge. Also eben wenn du ans Agro-Business [...] oder die Minen-Geschichten denkst. Wo man dann halt auch draufkommt, ok, das hat jetzt massiv auch was mit meiner Lebensweise zu tun. Wo man halt den eigenen Lebensstil beginnt zu überdenken und so. Wenn ich z.B. erfahren habe, dass eine Ananas drei Jahre braucht, bis sie ihre erste Frucht bringt und das ist dann eine Frucht pro Strauch. Und wenn ich eine Ananas im Supermarkt kaufe, dann ist die weiß ich nicht wie billig eigentlich. Und wie kann das gehen und so. [...] Oder Minen – warum brauch ich so viel Strom? Und warum brauch ich so viel... Also das hat ja schon mal alles mit meinem Lebensstil zu tun, warum dort Großkonzerne tätig sind. Oder [...] in diesen Freihandelszonen, wo die Kleidungsindustrie ist, damit ich halt billig meine Jeans kaufen kann beim ‚H&M‘. Also diese Zusammenhänge werden einem natürlich klar. Wo man sich dann halt auch vornimmt, bewusst damit umzugehen, aber halt auch gleichzeitig merkt, ok, das ist halt ein kleiner Hebel eigentlich nur. (Begleiterin des Philippinen-Lerneinsatzes 2003)

Aber auch in Bezug auf die Globalisierung von Medien und Telekommunikation zeigen sich die befragten Personen nachdenklich. Einzelne interviewte Lerneinsatz-Teilnehmer und –Teilnehmerinnen erlebten das Aufeinanderprallen der Welten – Internet, Handys und Fernsehen auf der einen Seite, keine Stromversorgung auf der anderen Seite – als fragwürdig. Die Globalisierung der weltweiten Informationsversorgung breitet sich immer schneller aus und jene Gegenden, die zuvor relativ abgeschieden von der Außenwelt gelebt haben, werden nun auch zunehmend mit ‚tollen Bildern aus dem Norden‘ versorgt. Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen äußern sich besorgt darüber, inwiefern dieses Spannungsfeld auch mit einem Verlust des Wertes der eigenen Kultur einhergeht:

Es gibt ja einfach sozusagen die alte und die neue Welt. [...] Da prallen halt so Welten aufeinander. Und sobald sie Informationen bekommen, sind es diese tollen Bilder aus dem Westen, wo alle das auch haben wollen. Wo es also aus meiner Sicht sehr sehr starke Spannungen sicher geben muss. [...] Und wo auch vielleicht der Wert der eigenen Kultur ein wenig verloren geht, und der Stolz auf die eigene Kultur. (Teilnehmerin des Ghana-Lerneinsatzes 2004)

Ein weiterer Punkt, der in Bezug auf die Erkenntnisse der Lerneinsatz-Teilnehmer und –Teilnehmerinnen zu erwähnen ist und auch aus dem Zitat der Begleiterin des Philippinen-Lerneinsatzes bereits hervorgeht, ist die Diskrepanz zwischen der ‚Erkenntnis‘ einerseits und ihrer Umsetzung andererseits, die die Interviewpartner und –partnerinnen teilweise erlebt haben. Sie haben das Gefühl, im Endeffekt nur

einen kleinen Beitrag zur Veränderung des teilweise als sehr negativ wahrgenommenen Ist-Zustands verschiedener Aspekte von Globalisierung leisten zu können. Diverse Rahmenbedingungen schätzen sie als hinderlich und hemmend ein: *„Das sind alles schöne, kühle Punkte auf den heißen Stein, aber – ich möchte jetzt da nicht ganz pessimistisch sein – aber von der Wirtschaft her und den Leuten, die wirklich das Sagen haben, sehe ich da echt schwarz, dass sich so irgendwas verändert.“* (Teilnehmerin des Philippinen-Lerneinsatzes 2002)

5.2.2 Begegnung mit Kultur

Die interviewten Lerneinsatz-Teilnehmer und –Teilnehmerinnen bestätigen ebenso, im Laufe der Reise mit vielfältigen Aspekten von Kultur in Berührung gekommen zu sein. Jene Punkte, die in diesem Zusammenhang genannt wurden, sind auf den nachstehenden Seiten angeführt.

Es hat sich bei der Analyse des Datenmaterials gezeigt, dass sich die Wahrnehmung des kulturellen Umfelds des Gastlandes seitens der befragten Personen besonders auf die Lebensgestaltung der Menschen Ghanas, Perus und der Philippinen bezieht. So haben viele interviewte Personen die Aussage getroffen, Gemeinschaft als sehr zentralen Aspekt der kulturellen Strukturen im Gastland erlebt zu haben. Außerdem haben sie auch einzelne Umgangsformen, die das Miteinander der Menschen in den besuchten Ländern bestimmen, als kulturellen Teilbereich des Gastlands wahrgenommen. Ein weiterer, von mehreren Befragten erwähnter Aspekt des anderen kulturellen Umfelds sind diverse Auswirkungen des so genannten ‚kolonialen Erbes‘, welches als auch heute noch in den Köpfen der Menschen tief verankert und somit als integraler Bestandteil der Gastkultur eingestuft wurde. Auch Armut ist ein Bereich, den verschiedene befragte Personen als Faktor, von dem das kulturelle Umfeld des Gastlandes durchdrungen, bestimmt und geprägt ist, erwähnten. Die Bedeutung von und der Umgang mit Glaube einerseits und Musik andererseits sind den Lerneinsatz-Teilnehmern und –Teilnehmerinnen ebenso als wesentliche Elemente der Kultur des Gastlandes in Erinnerung geblieben.

Ihre Begegnung mit dem anderen kulturellen Umfeld erlebten die befragten Personen einerseits als sehr positiv. Im Umgang mit den nachstehend dargestellten kulturellen

Teilaspekten sahen die interviewten ehemaligen Lerneinsatz-Teilnehmer und – Teilnehmerinnen teilweise eine ‚Quelle der Inspiration‘. Die Übernahme kultureller Elemente, die im Gastland beobachtet wurden, wünschen sich manche Interviewpartner und –partnerinnen auch für das eigene Leben in Österreich. Andererseits wurde die Begegnung mit dem anderen kulturellen Umfeld – vor allem in Hinblick auf Armut und Ausbeutung – zum Teil auch als beklemmend empfunden.

5.2.2.1 Begegnung mit Gemeinschaft

Verschiedene interviewte ehemalige Lerneinsatz-Teilnehmern und –Teilnehmerinnen aller drei Lerneinsätze – also verschiedene Ghana-, Peru- und Philippinen-Reisende haben den Eindruck, eine sehr starke Verankerung der Gemeinschaft im Gastland gespürt zu haben. Dies bezieht sich sowohl auf die Form des Zusammenlebens, als auch auf die Ausprägung zahlreicher Aktivitäten und wird von den interviewten Personen in unterschiedlichen Kontexten bemerkt. Der Großteil ihrer Eindrücke resultiert aus Erfahrungen in ländlichen Regionen Ghanas, Perus und den Philippinen, wird aber von manchen Befragten vereinzelt auch im städtischen Leben bemerkt.

Ganz allgemein wird von mehreren Befragten festgehalten, dass gemeinschaftliche Strukturen im Gastland sehr stark präsent waren. Vor allem in den Dörfern leben viele Menschen nach wie vor in Großfamilien zusammen. Man teilt das Haus, man teilt die Arbeit, man teilt das Essen, man teilt sein gesamtes Leben mit einer Vielzahl an Angehörigen. Von mehreren Interviewpartnern und -partnerinnen werden die starken familiären Bindungen, die ihnen im Gastland aufgefallen sind, erwähnt.

Einer ehemaligen Ghana Lerneinsatz-Teilnehmerin wird das Gemeinschaftsleben auch in Anbetracht dessen, dass es sehr viele Gemeinschaftsgüter und nur wenig individuellen Privatbesitz gibt, bewusst: *„Wenn es ein Radio gibt im Dorf, dann wird das ganz laut aufgedreht, solange halt die Batterien rennen, weil Strom gibt es kaum in den Dörfern. So damit jeder Anteil haben kann.“* (Teilnehmerin des Ghana-Lerneinsatzes 2004)

Aber auch im städtischen Leben konnte eine Ghana-Reisende feststellen, dass die Gemeinschaft einen hohen Stellenwert einnimmt. So hat sie beobachtet, dass sich das Leben prinzipiell in der Öffentlichkeit abspielt. Vor allem die Märkte sind ihr als wichtiger gemeinsamer Treffpunkt und Ort des Zusammenkommens in Erinnerung geblieben. Sie hat den Eindruck, dass es sich bei dieser Form des Zusammenlebens, bei der nicht der Einzelmensch, sondern die Gruppe im Mittelpunkt steht, um einen grundsätzlichen kulturellen Unterschied zu Österreich handelt. Selbst in den ländlicheren Regionen Österreichs, aus einer dieser sie selber stammt, wird ihrer Meinung nach viel anonym gelebt:

Ich glaub, also für mich könnt das glaub ich so ein Grundsatz kultureller Unterschied sein. Bei uns lebt man doch viel anonym, isolierter. Ich komm aus einem kleinen Dorf im südlichen Niederösterreich, aber es ist doch nicht so, auch nicht, dass es da Parallelen gibt. Es ist zwar ein kleines Dorf, aber man lebt trotzdem bei uns schon viel isolierter. (Teilnehmer in des Ghana-Lerneinsatzes 2004)

Die oben zitierte Teilnehmerin gibt weiters an, das Gemeinschaftsleben als unabhängig von der finanziellen Situation des Menschen erlebt zu haben. Sie hat in Ghana die Erfahrung gemacht, dass Gemeinschaft für die dortige Bevölkerung ganz generell wichtig sei.

Eine Peru-Reisende sieht in der Form des Gemeinschaftslebens mancher Peruaner aber auch einen Weg, um mit Armut und Not besser umgehen zu können: *„Also dort ist noch mehr auf zusammen und dort ist es auch total wichtig, dass du quasi Zusammenschlüsse hast und Gemeinschaften bildest, weil es einfach eine Strategie ist, um zu überleben und um dein Leben zu verbessern.“* (Teilnehmerin des Peru-Lerneinsatzes 2005)

Zwei ehemalige Teilnehmerinnen schildern, dass vor allem die Kinder – insbesondere jene, die in Dörfern zuhause sind - in sehr starken, auf die Gemeinschaft ausgerichteten Strukturen leben. Prinzipiell halten sich diese nicht nur mit den eigenen Geschwistern, sondern auch mit einer Vielzahl an anderen Kindern auf. Den Tag verbringen sie meist in einer großen Gruppe. Auch nachts schlafen sie manchmal am selben Ort. Dabei kommt es häufig zu einer ‚Vermischung‘ der ursprünglichen Familien. Das Erleben dieser Gemeinschaft empfanden die Interviewpartnerinnen als sehr schön:

Dass die Kinder prinzipiell gern im Rudel unterwegs sind in diesem Dorf und man eigentlich nicht mehr so genau weiß, welches Kind in welches Haus gehört, weil sie dann manchmal woanders schlafen und so. Und das hat für mich irgendwie so ein bisschen nach idealer Kindheit gerochen. Und wenn ich mir die Kinder angeschaut hab, dann war das auch so. Die hatten immer was zu tun, denen war prinzipiell nicht langweilig. Und die waren immer im 20er-Pack irgendwie zu haben und sind da als laute Meute diese Dorfstraßen durchgezogen. (Teilnehmerin des Ghana-Lerneinsatzes 2003)

Vor allem im Vergleich zu Österreich, wo Kinder ihrer Einschätzung nach tendenziell stärker von Erwachsenen beaufsichtigt werden und oft viel weniger ‚Spielkameraden‘ zur Verfügung haben, zeigen sie sich von dieser Form des Zusammenlebens beeindruckt:

Es war eine Familie mit zwei Kindern. [...] Und wir haben halt ein paar Geschenke für sie mitgehabt, für die Kinder. Dass diese zwei Kinder vom Haus waren, das wussten wir. Aber umgeschaut waren dann plötzlich zwölf Kinder da und alle haben mit diesen Luftballons gespielt. Und was ich so schön gefunden hab, es war jetzt total egal, wo das Kind her ist, wo die Mutter ist von dem Kind oder so, sondern irgendwie die waren einfach alle in dem Haus, und sind dann alle in ein anderes Haus gegangen. Und es war überhaupt nicht klar, wo sind die Eltern von dem Kind, sind das die Geschwister oder nicht. Bei uns in Österreich würde man gleich sagen ‚jössas, wo ist die Mutter? Die soll auf ihr Kind aufpassen‘. [...] Und das ist eine riesengroße Familie. Das war so verschwommen. Das kann ich mich erinnern, das hat mich sehr fasziniert. (Teilnehmerin des Philippinen-Lerneinsatzes 2002)

Ein weiterer Aspekt, wo die konkrete Verankerung der Gemeinschaft in der Gesellschaft beobachtet werden konnte, ist die Musik. Eine ehemalige Teilnehmerin des Ghana-Lerneinsatzes schildert, wahrgenommen zu haben, dass Ghanaer sehr oft in Gruppen musizieren. Das gemeinsame Trommeln dient aber nicht nur dem Musikmachen an sich, sondern auch dem Zusammenkommen, dem miteinander Zeit verbringen:

Dieser Umgang, auch der Umgang miteinander, der sich dann daraus einfach ergibt, weil einfach oft in Gruppen getrommelt wird oder so. Und dann ist Musik nicht nur so eine aufgesetzte Sache ‚ja wir machen jetzt Musik‘, sondern das hat ja oft einfach auch einen gesellschaftlichen Stellenwert. Ja man kommt zusammen einfach auch. (Teilnehmerin des Ghana-Lerneinsatzes 2004)

Ein letzter konkreter Punkt, der die Wahrnehmung einer ehemaligen Teilnehmerin des Ghana-Lerneinsatzes in Bezug auf das Gemeinschaftsleben im Gastland unterstrichen hat, ist das gemeinsame Kochen, welches vor allem in Dörfern von

einigen Frauen praktiziert wird. Eine Teilnehmerin hat folgenden Eindruck davon mitgenommen:

Aber wenn ich mich da speziell erinnere wenn die Frauen da gekocht haben, das ist alles so ein ganz anderes soziales Gefüge, was einfach total interessant ist. Und wo mir oft irgendwie so ein bisschen eine Wehmut hinterher bleibt. Also vor allem dieses gemeinsame Kochen, da ist so viel Rhythmus dabei und so viel Schwingung teilweise. Wo ich mir denk, wo einfach viel mehr Gemeinsamkeiten da sind. (Teilnehmerin des Ghana-Lerneinsatzes 2004)

5.2.2.2 Begegnung mit Umgangsformen

Auch verschiedene Umgangsformen, die das Begegnungsverhalten der Menschen in den Gastländern prägt, sind den befragten Personen aufgefallen. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die ehemaligen Lerneinsatz-Teilnehmer und – Teilnehmerinnen einerseits einen sehr positiven Eindruck vom Umgang der Menschen untereinander mitgenommen haben. Die befragten Personen haben zum überwiegenden Teil das Gefühl, dass Offenheit und Gastfreundschaft zwei sehr wichtige Elemente im gegenseitigen Umgang miteinander darstellen.

Auch die Art und Weise, wie häufig mit alten Menschen sowie mit Kindern umgegangen wird, ist einigen Interviewpartnern und –partnerinnen positiv in Erinnerung geblieben. In Bezug auf diesen Punkt wird von mehreren Befragten erwähnt, dass ältere Menschen nach wie vor sehr stark in die Gemeinschaft integriert sind, Aufgaben übernehmen und dass ihnen auch häufig große Würde und Respekt entgegengebracht wird:

Die Würde des Menschen. Gegenüber alten Menschen. Also wir haben so Versammlungen gehabt, da waren alte Menschen, die irgendwas erzählt haben, das ist dort so üblich, das es dort dann so Versammlungen gibt. Und es hat dann so Greise gegeben, die haben das wahrscheinlich schon 50 Mal gehört, und der redet immer wieder dasselbe. Das wird aber einfach wirklich würdevoll behandelt. Der bekommt Zeit zum Reden. Ein älterer Mensch hat beim Reden gestoppt, da war ein bisschen Pause und da haben die Leute zum Singen angefangen. Und nach einiger Zeit war es aus wieder das Singen und der hat also weitergeredet. Und wir haben uns dann gewundert und haben uns auch erkundigt und die haben dann gesagt ‚ja, also wo wir gemerkt haben, der stoppt irgendwie, da haben wir gedacht wir singen mal ein bisschen, um das irgendwie würdevoller zu machen‘. (Teilnehmer des Philippinen-Lerneinsatzes 2003)

In Bezug auf den Umgang mit Kindern ist verschiedenen Interviewpartnern und –partnerinnen aufgefallen, dass diese ein relativ ‚freies Leben‘ führen. Erwachsene greifen nur sehr selten in Streitereien ein und überlassen die Kinder oftmals sich selbst. Diverse Erziehungsmethoden, wie sie bei uns häufig eingesetzt werden, sind den befragten Personen während ihres Aufenthaltes im Gastland keine aufgefallen. Tendenziell hatten sie eher das Gefühl, dass die Kinder ‚dort‘ von alleine ‚groß werden‘: *„Man hat so das Gefühl, die Kinder spielen und sind relativ frei. Und die raufen dann auch und weinen und da schauen die Leute ob das Blut fließt oder so, aber ansonsten wird da nicht eingegriffen.“* (Teilnehmer des Philippinen-Lerneinsatzes 2003)

Auch eine Ghana-Reisende hat eine ähnliche Erfahrung gemacht:

An einem Abend – das hat mich total stark beeindruckt – da haben die Kinder total lang gespielt bei Mondschein. Die haben dann immer wieder gestritten und dann wieder gespielt. Ich bin irgendwie gar nicht dahinter gekommen, wie machen die das. Da ist kein Erwachsener eingeschritten. Ich weiß nicht, da waren sicher gut 50 Kinder in dem Dorf, die da alle gemeinsam total viele Kreisspiele gespielt haben. Dann hat wieder mal einer eine Ohrfeige bekommen, aber es ging wieder weiter. Und da war irgendwie kein Erwachsener da, keine Kindergärtnerin, und es hat trotzdem funktioniert. Das war irgendwie so total schön und stark, das einmal zu erleben. (Teilnehmerin des Ghana-Lerneinsatzes 2004)

Auf der anderen Seite haben einige der Teilnehmer jedoch auch das Gefühl, dass die Begegnungsformen unter den Menschen ebenso von einer starken Ausbeutungstendenz geprägt sind. Insofern wurden für die Reisenden auch negative Aspekte der Umgangsformen deutlich. Verschiedene Befragte führen das Ausbeutungsverhalten auf das von ihnen häufig erlebte ‚Nebeneinander von Arm und Reich‘ zurück. Diese Kontraste wurden vielen ehemaligen Lerneinsatz-Teilnehmern und –Teilnehmerinnen – vor allem im städtischen Leben – stark bewusst. Ihre konkrete Beobachtung steht vor allem in Zusammenhang mit der Arbeitssituation der Menschen im Gastland:

Ja, also da fällt mir eigentlich nur Ausbeutung ein. Also da wir irgendwie nicht versucht, den Menschen entgegenzukommen oder ihre Not zu verstehen. Sie wissen, sie haben eine breite Masse von Leuten, die wirklich jeden Cent brauchen. [...] Und das habe ich dort eben das Gefühl gehabt, auch die großen Firmen, Arbeitsplätze-Bezahlungen, Jeansfabriken. Wir waren da auch einmal wo drin, wo dann Mädchen reihenweise Kilometer Schlangen angestellt waren. Und da ist es egal, ob du ein Kind hast oder krank bist oder nichts mehr zu essen hast. Die haben einfach geschaut,

Billigstarbeitskräfte zu kriegen und ja, das tun sie auch. Das ist halt Wahnsinn. Das war ganz schlimm für uns das irgendwie, das mitzukriegen. Man weiß es eh, aber diese Gesichter dann auch zu sehen und die Menschen, die das wirklich betrifft. Das war sehr hart. (Teilnehmerin des Philippinen-Lerneinsatzes 2002)

5.2.2.3 Begegnung mit ‚kolonialem Erbe‘

Mehrere befragte Personen des Ghana- und des Philippinen-Lerneinsatzes geben des Weiteren an, verschiedene Ausprägungen des so genannten ‚kolonialen Erbes‘ als Teil der Kultur des Gastlandes wahrgenommen zu haben. So sagen mehrere Interviewpartner und –partnerinnen aus, während ihres Aufenthaltes im Ausland den Eindruck gehabt zu haben, dass ein Minderwertigkeitsgefühl gegenüber Menschen mit weißer Hautfarbe teilweise noch tief in den Kulturen Ghanas und der Philippinen verankert sind. Laut einer Philippinen-Reisenden „sagen sie auch von sich selber ganz oft, dass sie dieses ‚koloniale Gehirn‘ noch immer haben und dieses Kolonialdenken, dass man minderwertig sei“. (Begleiterin des Philippinen-Lerneinsatzes 2003)

Eine interviewte Teilnehmerin des Ghana-Lerneinsatzes hatte manchmal den subjektiven Eindruck, Neid auf ihre weiße Haut seitens mancher Ghanaer bemerkt zu haben. Ihre Empfindung fand Bestärkung in der Aussage eines lokal Ansässigen, der die Lerneinsatz-Gruppe vor Ort betreut hatte und Leiter des so genannten TICCS, des ‚Tamale Institute of Cross Cultural Studies‘ ist:

Das war so ein bisschen so mein ganz persönlich subjektiver Eindruck, aber ich hatte schon auch das Gefühl, dass die Leute so ein bisschen so neidisch auf die weiße Haut waren. Vor allem die Kinder, man will das gerne berühren und angreifen. Und auch er [der Leiter des TICCS] hat es dann irgendwo mal so vermittelt, dass so ein bisschen ein kollektives unbewusstes Unterwürfigkeitsgefühl noch stark – also Ghanaern Europäern gegenüber, vor allem der weißen Haut gegenüber – da ist. Und dass das sicher irgendwie noch die Wurzeln in der Kolonialzeit hat. (Teilnehmerin des Ghana-Lerneinsatzes 2004)

Auch eine Peru-Reisende gibt an, während ihres Aufenthaltes im Gastland die Erfahrung gemacht zu haben, dass mit einer weißen Haut auch ein höherer und besserer Status assoziiert wird. (Teilnehmerin des Peru-Lerneinsatzes 2006)

Mehreren Befragten, vor allem Philippinen-Reisenden, ist des Weiteren aufgefallen, dass von zahlreichen Personen im besuchten Gastland versucht wird, die eigene,

teilweise dunklere Hautfarbe zu kaschieren. Auf den Philippinen beispielsweise sind Hautprodukte, die so genannte ‚Skin-Whitener‘, also Hautaufheller beinhalten, sehr weit verbreitet. In den Supermärkten gibt es laut der Auskunft einer ehemaligen Philippinen-Reisenden kaum Produkte, die mit keinem ‚Skin-Whitener‘ versehen sind. Auch die Gesichter von Heiligen werden laut eines ehemaligen Teilnehmers des Philippinen-Lerneinsatzes oftmals in sehr hellen Farben dargestellt. Ebenso versuchen manche Angehörige einer reicheren Schicht, ihr Gesicht mit Puder aufzuhellen:

Und interessant auch wie die Leute, die Reicheren, sich ihre Gesichter pudern, sodass sie möglichst weiß sind. Weil weiß ist schön und wertvoll. [...] Aber wenn du dann so siehst, wie die Kinder und auch die Erwachsenen usw. ja, wie die teilweise schöne Menschen sind, also in ihrem Aussehen. Da ist auch ein bisschen fast Traurigkeit, und da fühlst du dich eigentlich total überschätzt und auch falsch eingeschätzt. Aber das ist irgendwo in der Kultur drinnen. Das ist auch so ein Gefühl, das da gekommen ist. (Teilnehmer des Philippinen-Lerneinsatzes)

5.2.2.4 Begegnung mit Armut

Die ehemaligen Lerneinsatz-Teilnehmer und –Teilnehmerinnen geben des Weiteren an, im Laufe ihrer Reise sehr häufig mit dem Thema Armut in Berührung gekommen zu sein. Ihre Schilderungen beziehen sich dabei einerseits sehr stark darauf, wie sie die Begegnung mit Armut erlebt haben und welche Gefühle dies bei ihnen ausgelöst hat. Andererseits knüpft ihre Wahrnehmung auch daran an, wie von betroffenen Menschen selbst mit Armut umgegangen wird. Ihre Ausführungen sind dabei sehr ambivalent – einerseits kommt deutlich zu Tage, dass die Begegnung mit Armut bei einem Großteil der befragten Personen sehr negative Gefühle hervorgerufen hat. Andererseits wird auch offensichtlich, dass den meisten der Interviewpartner und –partnerinnen aufgefallen ist, dass die Betroffenen selbst ihre Lebensumstände mit sehr viel mehr Gelassenheit, Hoffnung und Fröhlichkeit annehmen.

Die Auswertung der Daten ergibt, dass die Begegnung mit Armut von dem Großteil der Teilnehmer und Teilnehmerinnen auf der einen Seite als sehr schockierend erlebt wurde. Einige der befragten Personen berichten von einem Gefühl der Ohnmacht, einem Gefühl der Hilflosigkeit, einem Gefühl der Traurigkeit, einem Gefühl der Wut oder einem Gefühl des Zorns.

Einer ehemaligen Teilnehmerin des Peru-Lerneinsatzes wurde Armut in einer konkreten Situation in den so genannten ‚Pueblos Jovenes‘, den ‚Armenvierteln‘ Limas sehr anschaulich bewusst. Während des Besuchs einer Frauengruppe hat sie erlebt, wie sich Armut auf das Leben von Menschen auswirken kann:

Und ich weiß nicht, also wie wir in der Frauengruppe waren, ich weiß nicht, das war irgendwie so arg. Da war eine Frau, die während dieser Vorbereitung irgendwie eingeknickt und zusammengebrochen ist, und der ist es halt total nicht gut gegangen. Wo du einfach gesehen hast, ihr geht es einfach total mies, aber sie hat keine Möglichkeit irgendwie, jetzt zum Arzt zu gehen. Weil einfach die Infrastruktur schlecht ist, sie kein Geld hat und was weiß ich was alles. Wo dir halt wirklich einfach die Lebensumstände ziemlich hart bewusst geworden sind. Das war schon irgendwie also ziemlich schwierig. Einfach diese Traurigkeit, dass so was überhaupt möglich ist. Und einfach, dass Menschen so leben müssen. Ziemlich viele auf der Welt. Einfach Armut einfach. Was es wirklich bedeutet, wirklich wirklich arm zu sein. Und dann irgendwie auch so ein Gefühl der Hilflosigkeit, weil du dich so quasi so einer Übermacht an Problemen gegenüberstehst, die ganz tief reichen. [...] Und weil du nicht weißt, was kannst du machen, um das zu ändern einfach. Und wie kannst du, ich mein, dort helfen. Wie kannst du Sachen ändern einfach. (Teilnehmerin des Peru-Lerneinsatzes 2005)

Ebenso wurde eine ehemalige Ghana-Reisende auf den Straßen Tamales direkt mit Armut konfrontiert. Auch sie hat das Ohnmachtgefühl, von dem auch die vorher zitierte Peru Lerneinsatz-Teilnehmerin berichtet, selbst erlebt. In Anbetracht dessen, dass sie aus Österreich stammt und ein Leben ohne größere finanzielle Sorgen führen kann, hat sie dieses Erlebnis als doppelt schwierig empfunden:

Diese drückende Armut. Es war einfach so wirklich dieses Ohnmachtgefühl, wo bin ich eigentlich. Ich bin da in Österreich eine Studentin. [...] Und dann das Gefühl, mit welchem Selbstverständnis marschiere ich da jetzt eigentlich herum. Also vor allem in Anbetracht dessen, dass ich da mal wirklich so einen Mann, ich weiß nicht, der dürfte sicher krank gewesen sein und ich schätz auch irgendwie psychisch krank. [...] Und den hab ich dann einmal in einem Straßengraben liegen gesehen, ganz nackt. Das sieht man bei uns eigentlich nicht so wirklich, so in diesem Ausmaß. Und dann wirklich, kann man eigentlich nicht leugnen, wenn man jetzt von Österreich kommt und zum ersten Mal sieht, also wirklich wie andere Menschen konkret leben. (Teilnehmerin des Ghana-Lerneinsatzes 2004)

Auch eine weitere befragte Person schildert ihre Begegnung mit Armut. Es fällt ihr jedoch schwer, dieses Erlebnis in Worte zu fassen. Sie zeigt sich von ihrer Erfahrung einerseits sehr schockiert, auf der anderen Seite verspürt sie auch eine große

Unfähigkeit, das Gesehene zu begreifen. Armut ist – auch aufgrund der eigenen finanziell relativ gesicherten Lebenssituation – ‚weit weg‘ und ‚fremd‘:

Ich kann es nicht beschreiben, weil ich es nicht fühlen kann. Wenn ich da hinkomme, ich kann es nur sehen. Also ich konnte es nicht verarbeiten. Und ich kann mich auch noch erinnern, wie wir da am Berg waren, [...] wo man wirklich auf die Armenviertel sieht bis Ende, also nur nur Armenviertel flächenweise, da hab ich mir schon gedacht ‚woa, woa, Wahnsinn, so massiv und so groß und so viel Armut‘. Das hat mich sehr geschockt. Dieser Blick. Aber ich konnte es nur sehen, es war irgendwie nur so, ich lebe ja in einer sicheren Umgebung, ich bin materiell abgesichert, ich fahre da ja nur hin, um mir das anzuschauen. Insofern habe ich einfach gemerkt, ich hab keine Ahnung, was Armut ist, ich kann es nicht definieren. Es ist einfach zu weit weg. [...] Weil es einfach nur ein momentanes Erlebnis ist. [...] Aber die ganze Problematik, was es auch heißt, in Armut alt zu werden, krank zu werden und dann keine Absicherungen zu haben, oder auch keine Perspektive zu haben, da raus zu kommen, das ist einfach ganz was anderes. Und das ist das, was ich nicht verstehen kann. (Teilnehmerin des Peru-Lerneinsatzes 2006)

Was aber auf der anderen Seite auch ganz deutlich zum Vorschein kommt, ist die Tatsache, dass sich das Bild der ehemaligen Lerneinsatz-Teilnehmer und – Teilnehmerinnen von Armut durch den Kontakt zu Menschen, die selbst in finanziell schwierigen Situationen leben, oftmals relativiert hat. Verschiedene Befragte geben an, während ihres Aufenthaltes im Ausland erlebt zu haben, dass es möglich ist, trotz Armut ein wertvolles Leben zu führen und den Lebenssinn dabei nicht zu verlieren. Das Erlernen eines Umgangs mit Armut ist erreichbar und muss nicht zwingend zu Hilflosigkeit, Verzweiflung und Ohnmacht führen. Armut wird in diesen Fällen häufig weniger negativ konnotiert als in den oben dargestellten Fällen:

Aber das was ich gesehen und gespürt habe, war einfach, dass es möglich ist, mit den Leuten in Kontakt zu treten, und dass sie sehr offen und freundlich waren und dass es sehr positiv war. Wo ich in Kontakt kam. Wo ich nicht in Kontakt kam, war es sehr befremdend. Wo man schon so sagt, ‚die haben wirklich garnichts‘. Was, wenn man mit den Leuten in Kontakt kommt, gar nicht so auffällt. (Teilnehmerin des Peru-Lerneinsatzes 2005)

Einige der Befragten schildern, das Gefühl gehabt zu haben, die Menschen seien zwar ‚arm, aber dafür glücklich‘. Gleichzeitig merken sie jedoch an, Armut nicht verharmlosen zu wollen. Dennoch hat sich ihr Eindruck, Menschen trotz finanzieller Armut positiv und freudig gestimmt erlebt zu haben, im Laufe der Reise immer wieder bestätigt:

Und das ist aber irgendwie so dieses Spannende. Was mich aber dann so berührt hat, dass ich am Anfang früher immer so wirklich das Bild hatte, ‚man, die sind sicher alle arm und traurig und frustriert‘. Und ich in Ghana aber immer mehr das Gefühl hatte, ich sehe selten Leute, die so viel Lebensfreude haben. (Teilnehmerin des Ghana-Lerneinsatzes 2004)

Einige der Lerneinsatz-Teilnehmer und –Teilnehmerinnen gaben auch an, den Begriff ‚Armut‘ durch die gewonnenen Erfahrungen nun anders zu betrachten. Finanzielle Armut sehen sie dabei nur mehr als Teilaspekt von ‚Armut‘ an. Insofern relativiert sich auch das Ausmaß an Armut, in dem viele Menschen leben. Manche haben zwar kaum materielle Güter, dafür aber beispielsweise gute Sozialkontakte:

Für mich hat irgendwie Armut ein anderes Gesicht bekommen, weil ich mir überhaupt nichts darunter vorstellen konnte. Und die Leute, die ich so kennengelernt habe, wo ich einfach wusste, wie sie wohnen, und dass sie eine Hütte haben, wo kein Boden drinnen war. Aber sie hatten alle sehr gute Sozialkontakte, oder Familie, oder Nachbarn. Ich hatte nicht das Gefühl, dass sie wirklich, so, wie soll man sagen, arm sind. Also sie haben materielle Armut. (Teilnehmerin des Peru-Lerneinsatzes 2006)

5.2.2.5 Begegnung mit Glaube

Auch das Thema Glaube wird im Rahmen der Befragungen ehemaliger Lerneinsatz-Teilnehmer und –Teilnehmerinnen mehrmals angesprochen. Ihre Wahrnehmungen beziehen sich einerseits auf die Bedeutung, die Glaube für die jeweiligen Menschen im Gastland hat und andererseits auf die Form, wie Glaube im Gastland selbst gestaltet und verwirklicht wird.

In Bezug auf die Bedeutung von Glaube für Menschen im Gastland besteht unter den befragten Personen vornehmend Einigkeit. Tendenziell besteht bei den interviewten Personen der Eindruck, dass Glaube im Gastland – sowohl in Ghana, als auch in Peru und auf den Philippinen – eine wichtige Rolle spielt und teilweise noch sehr stark gelebt und praktiziert wird. Sowohl Ghana, als auch Peru- und Philippinen-Reisende haben erlebt, dass Glaube für viele Menschen in den besuchten Ländern insofern sehr wichtig ist, weil er Hoffnung und Lebenswillen schenkt. Selbst in sehr schwierigen Situationen und Herausforderungen ‚steht‘ er den Menschen ‚zur Seite‘ und unterstützt sie in der Bewältigung ihres Alltags. Durch ihn gelangen viele Menschen zu einem gestärkten Grundvertrauen, dass sich ungünstige, unliebsame oder belastende Lebensumstände zum Guten wenden werden. Dadurch bietet der

Glaube einerseits Halt und Schutz, kann aber andererseits auch Motivation und Begeisterung vorantreiben:

Und was mich schon auch sehr beeindruckt hat, das ist eigentlich ein ganz wichtiger Punkt, den ich noch nicht erwähnt habe. Dieses, was wirklich Glaube heißt. [...] Und wie wichtig Glaube und Hoffnung für das Fortleben von Menschen ist, die sich nicht an irdische Güter halten können. Das ist etwas, das hab ich in dieser Form noch nicht gefühlt oder erlebt wie dort. Weil wenn manche Menschen dort oder überhaupt, wenn sie es nicht hätten, dann hätten sie überhaupt nichts mehr. Das war auch sehr berührend. Das war auch für mich ein großer Lernprozess. Noch einmal eine Erfahrung zu sehen, wie wichtig es für manche Menschen ist, dass sie ihren Glauben haben, weil sonst das Überleben gar nicht möglich wäre. (Teilnehmerin des Ghana-Lerneinsatzes 2004)

Weiters sagt ein Teil der befragten Personen aus, dass die Begegnung mit Glaube sowie die Erfahrung, dass tiefer Glaube von anderen Menschen wirklich praktiziert wird, sehr essentiell – auch für das eigene Leben – war. *„Also für mich selber ist das eher so mit innerer Ruhe verbunden. Zu wissen, dass es diesen Glauben wirklich gibt und dass der helfen kann. Und nicht nur was Gesagtes und Geredetes, sondern dass das etwas Bewegtes ist. Und auch sehr augenscheinlich von anderen Menschen gelebt wird.“* (Teilnehmerin des Ghana-Lerneinsatzes 2004)

Auch ein Gefühl der Befreiung wird von manchen der befragten Personen mit solchen Erfahrungen assoziiert.

Eine Teilnehmerin gibt beispielsweise auch an, vor ihrer Reise auf die Philippinen aus der Kirche ausgetreten zu sein und sich gleichzeitig etwas ‚verloren‘ gefühlt zu haben. Während ihres Aufenthaltes auf den Philippinen hat sie – inspiriert von den ‚Menschen dort‘ – zum Glauben zurückgefunden:

Und hab dann bei den Menschen dort gemerkt, wie Religion, eben auch allein von der Bedeutung, verwurzelt sein, [...] wie das schon auch sehr wichtig ist eigentlich, Glauben zu haben. Ja, und ich bin einfach zurückgekommen, mit meiner ‚eigenen Religion‘. Wo ich auch sehr wohl die Erfahrung gemacht habe, dass er irrsinnig stark ist, dieser Glaube. (Teilnehmerin des Philippinen-Lerneinsatzes 2002)

In Bezug auf die konkrete Ausgestaltung des Glaubens ist mehreren ehemaligen Teilnehmern und Teilnehmerinnen die Vermischung verschiedener religiöser Strömungen im Gastland aufgefallen. Neben der Angehörigkeit zu einer der Weltreligionen, sind auch Elemente aus so genannten ‚Naturreligionen‘ wichtige

Bestandteile des individuellen Glaubens. Die einzelnen Praktiken werden somit auch an die eigenen Bedürfnisse angepasst.

Die Erfahrung, dort erlebt zu haben, dass Glaube sich nicht zwingend nur an einer Konfession orientieren muss, sondern sehr persönlich gestaltet werden kann, haben einige der Interviewpartner und –partnerinnen als sehr interessant empfunden. Gleichzeitig hat sich bei einigen Teilnehmern und Teilnehmerinnen die Frage aufgedrängt, ob Glaube in den Gastländern tatsächlich frei gelebt werden kann, oder ob nach wie vor ‚westliche Dominanzstrukturen‘ bestimmte Glaubensformen – wie beispielsweise die Orientierung am Christentum – aufdrängen:

„Eine andere Geschichte war, dass wir auf eine Insel gefahren sind und dort an einer Feier von einem Stamm teilgenommen haben. Tatsächlich war es eine katholische Messe mit einem Bischof dort. Aber gleichzeitig war das ein Fest dieses Stammes dort, die dort ihre Gottheit auch gefeiert haben. Und die haben auch so eine Mischung, vom Glauben auch. Aber bei uns in der Gruppe gab es dann auch sehr viel Diskussion über die Frage Glaube und diese Mischung von diesem Glauben und ob man den denen fertig aufdrückt von unserer Seite und diese Dinge.“ (Teilnehmer des Philippinen-Lerneinsatzes 2003)

In einigen Fällen werden auch sehr starke Parallelen zwischen dem religiösen Leben im Gastland und jenem in Österreich erkannt. Insofern konnten kulturelle Gemeinsamkeiten festgemacht werden. So haben besonders die ehemaligen Teilnehmerinnen des Peru-Lerneinsatzes festgestellt, dass der Umgang mit Religion im Gastland sehr stark an die eigenen religiösen Brauchtümer und Gepflogenheiten in Österreich erinnert:

Wir waren da auf einem Fest mit einer Verehrung vom Kreuz und dann haben sie das durch die Straßen getragen und die Musikkapelle hat gespielt und dann sind sie mit den Trachten gegangen, mit diesen weiten Röcken. Es war schon ganz anders von der Kultur, aber trotzdem auch vergleichbar. Also man merkt schon diese Einflüsse. (Teilnehmerin des Peru-Lerneinsatzes 2006)

Generell lässt sich festhalten, dass die Ausprägungsformen von Glaube die ehemaligen Lerneinsatz-Teilnehmer und –Teilnehmerinnen größtenteils positiv überrascht haben. Nicht nur die Vielfalt unterschiedlicher religiöser Praktiken, sondern auch die Umsetzung des Glaubens seitens der Kirche ist bei einigen Befragten auf Begeisterung gestoßen. So beschreiben einzelne Interviewte, im Gastland erlebt zu haben, wie die Kirche die Menschen unterstützt: *„Das war für mich persönlich auch so befreiend, auch wirklich zu sehen, wie dann die Kirche diesen*

Weg mit den Armen geht, und Basisgemeinden aufbaut, und wirklich mitlebt. Und wenn auch der Bischof sagt, du kannst in der Nacht kommen und ihn aufwecken, wenn du irgendein Problem hast.“ (Teilnehmer des Philippinen-Lerneinsatzes 2003)

5.2.2.6 Begegnung mit Musik

Einige der ehemaligen Lerneinsatz-Teilnehmer und –Teilnehmerinnen haben außerdem während ihres Aufenthaltes im Gastland bemerkt, dass Musik im Leben vieler Menschen in den Gastländern einen großen Platz einnimmt und eine Vielzahl an Lebensbereichen durchdringt – sowohl im Rahmen von religiösen Festen, als auch im Zuge der Bewältigung täglicher Aufgaben wie z.B. arbeiten und kochen ist Musik allgegenwärtig. Während auf den Philippinen beispielsweise das Karaoke-Singen sehr populär ist, ist in Ghana das Trommeln äußerst beliebt. Aber auch das Tanzen wird in großem Ausmaß praktiziert. Hierbei ist den Reisenden aufgefallen, dass Musik nicht nur der Freizeitgestaltung dient, sondern auch ein Mittel des Ausdrucks ist. Das Bedürfnis nach ‚Bitte‘ und ‚Danke‘ sagen kann auf diese Art und Weise befriedigt werden.

Einer Ghana-Reisende hatten den Eindruck, dass Rhythmus dem Kind schon in die Wiege gelegt wird und den heranwachsenden Menschen ein ganzes Leben begleitet: *„Wenn man Kultur nimmt, dann heißt das ja immer aus meiner Sicht Lebensweisen, Lebensarten und alles, was dazu gehört. Einfach mal von der Spontanität, und der Rhythmik und der Musik also, jedes – das kennt man ja langläufig ja auch – dass also jedes Kind, jedes Kleinkind eigentlich schon mit Rhythmus aufwächst.“* (Teilnehmerin des Ghana-Lerneinsatzes 2004)

5.2.2.7 Schlussfolgerungen

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Teilnehmer und Teilnehmerinnen durch ihre Begegnung mit verschiedenen Aspekten von Kultur zum Nachdenken angeregt worden sind. Es lassen sich dabei mehrere Hauptgedanken festmachen.

Zum einen macht die Analyse des Datenmaterials ersichtlich, dass die Lerneinsatz-Teilnehmer und –Teilnehmerinnen durch die Auseinandersetzung mit einem anderen

kulturellen Umfeld auch ihr eigenes kulturelles Umfeld reflektieren. Es wird dabei hauptsächlich der Frage nachgegangen, wie sie selbst bzw. wie im eigenen Land mit kulturellen Elementen, die im Gastland beobachtet wurden, umgegangen wird. Daraus wurde für die Teilnehmer teilweise ersichtlich, was an der eigenen Kultur gefällt. *„Man wird kritischer. Es fällt einem auf, was bei uns besser läuft. Aber auch das, was bei uns auch schlechter ist.“* (Teilnehmerin des Ghana-Lerneinsatzes 2004). Aus der Begegnung mit einer anderen Kultur nehmen die befragten Personen deshalb auch Anregungen und Inputs für ihre Lebensgestaltung mit. Dadurch werden verschiedene Elemente des anderen kulturellen Umfelds ‚abgeschaut‘.

In Bezug auf das Gemeinschaftsleben, welches die Interviewpartner und –partnerinnen in den besuchten Ländern als sehr stark vorhanden empfunden hatten, stellt sich eine Philippinen-Reisende beispielsweise folgende Frage: *„Was dann hier meinen Blick verändert hat. Ja, wahrscheinlich so banale Dinge wie, warum kenn ich eigentlich meine Nachbarin nicht? Wie kann es das eigentlich geben, dass man irgendwie im selben Haus wohnt und sich nicht einfach mal einlädt auf einen Kaffee.“* (Begleiterin des Philippinen-Lerneinsatzes 2003) Es hat sich gezeigt, dass die interviewten Personen tendenziell den Eindruck haben, im Vergleich zum Gastland in einem sehr isolierten, anonymen und individuellen Umfeld zu leben.

Auch im Kontext des im besuchten Gastlands wahrgenommenen Umgangsverhalten der Menschen untereinander lässt sich festhalten, dass die befragten Personen ihr eigenes Verhalten zu überdenken begannen. Einige der Reisenden sehen hierbei die Begegnung mit einem anderen kulturellen Umfeld als wertvollen Impuls. Jene Aspekte, die als positiv wahrgenommen wurden, werden in das eigene Leben zu integrieren versucht. *„Dieses Lernen, dass es auch Leute gibt, die einander so mit Würde begegnen. Das war für mich ein Lerneffekt auch. Das regt dann zum Nachdenken an, wie das bei uns oder auch bei mir ist. Wie geh ich mit Menschen um usw.“* (Teilnehmer des Philippinen-Lerneinsatzes 2003)

Auch in puncto Erziehung stellen sich einzelne Lerneinsatz-Teilnehmer und –Teilnehmerinnen im Rahmen ihrer Erfahrungen im Ausland die Frage, wie bei uns mit Kindern umgegangen wird und ob jene ‚Erziehungstechniken‘, wie sie im Ausland beobachtet wurden, nicht auch zum Nachahmen geeignet wären. *„Gelernt jetzt so banale Dinge wie, wenn du selber Kinder hast, ist es für Kinder notwendig, da gleich einzugreifen und alles zu schlichten. Oder kannst du das auch aus einer höheren Warte sehen?“* (Teilnehmer des Philippinen-Lerneinsatzes 2003)

Auch die Begegnung mit Armut führt bei den Teilnehmern und Teilnehmerinnen zu einer kritischen Reflexion des eigenen Lebens und der eigenen Kultur. Vor allem in Anbetracht dessen, dass die Interviewpartner und –partnerinnen Österreich als ein Land, in dem der Großteil der Bevölkerung finanziell relativ gut abgesichert lebt, wahrnimmt, können sie die Unzufriedenheit und Undankbarkeit, die sie bei vielen Österreichern und Österreicherinnen beobachten, nicht mehr verstehen. *„Und dann halt hier die Leute, die eigentlich sehr viele Möglichkeiten haben, wo halt so viel Anderes nicht passt. Das ist sicher eine Frage, die man sich dann immer stellt. Warum geht es eigentlich bei uns allen Leuten so verdammt schlecht?“* (Begleiterin des Philippinen-Lerneinsatzes 2003)

Jene kulturellen Aspekte hingegen, die von den Teilnehmern und Teilnehmerinnen als negativ wahrgenommen wurden – hierbei handelt es sich insbesondere um die in Ghana, Peru und auf den Philippinen weit verbreitete Armut, die vorherrschenden Ausbeutungstendenzen sowie das nach wie vor präsenste Minderwertigkeitsgefühl gegenüber dem Norden, welches teilweise noch aus dem Erleben des Kolonialismus hervorrührt – werden zu verändern getrachtet. Mehrere Befragte erkennen, ‚dass es so nicht weitergehen kann‘. Vor allem in Bezug auf Armut wird von mehreren Befragten die Vermutung geäußert, selbst einen großen Beitrag zum derzeitigen Zustand der Welt zu leisten:

Was wir da auch irgendwie klar und bewusst wird, dass einfach wir, also unsere Gesellschaft, eine wesentliche Mitverantwortung trägt, wie diese Welt auch funktioniert und wie das einfach zusammenspielt. Also die Beziehungen zwischen den Ländern und die Lebensrealitäten von allen Ländern mit denen von unserem Land. Und wie unser Verhalten eben auch oft zusammenhängt mit globalen Zusammenhängen. (Teilnehmerin des Peru-Lerneinsatzes 2005)

Was allerdings den befragten Personen teilweise Schwierigkeiten bereitet und wo die einzelnen Teilnehmer und Teilnehmerinnen an ihre persönlichen Grenzen stoßen, ist die Frage nach eigenen Veränderungsmöglichkeiten. Von mehreren Befragten wird geschildert, dass die Betrachtungsweise des starken Gefälles zwischen arm und reich zwar eine kritische ist, auf der anderen Seite aber wenig Handlungsspielraum gesehen wird:

Ich sehe das schon kritisch, so den Reichtum und dann doch auf der anderen Seite der Welt oder auf dem Großteil der Welt die Armut im Gegensatz dazu. Ich habe

auch nachgedacht, aber für mich ist es irgendwie unklar, wie man dem wirklich entgegen wirken kann. Es gibt schon Möglichkeiten, aber so komplex. Ich sehe die Sachen schon, ich sehe jetzt die Kultur, in der ich lebe, kritischer, aber ich sehe auch irgendwie keinen Ansatzpunkt, da wirklich Großartiges zu bewegen. (Teilnehmerin des Peru-Lerneinsatzes 2006)

Als weiterer Leitgedanke der Befragten lässt sich auch festhalten, dass die Auseinandersetzung mit einem anderen kulturellen Umfeld ebenso zu der Erkenntnis geführt hat, dass die Welt bunt und voller Vielfalt ist und es zahlreiche Möglichkeiten und Wege zu leben gibt. Unterschiedliche Kulturen gehen mit unterschiedlichen Lebensbereichen auf eine unterschiedliche Art und Weise um. Dabei gibt es nicht ‚die richtige‘ oder ‚die falsche‘ Methode. Die verschiedenen Möglichkeiten, die zur Bewältigung von Herausforderungen, Problemen, oder ganz generell dem Lebensalltag an sich zur Verfügung stehen, sind einander gleichwertig. Strategien und Handlungsweisen, wie sie für uns richtig und gut wären, müssen nicht zwingend auch für andere Menschen passend sein.

Ja quasi dass es nicht nur einen Weg zu leben gibt. Sondern dass es einfach viele Lebensrealitäten gibt, viele verschiedene. Viele verschiedene Wege, damit umzugehen. Dass man eigentlich viel flexibler ist, auch in Sachen, also in Strategien, die du hast, um mit deinen Problemen umzugehen quasi. Dass es da ganz viele Wege gibt. (Teilnehmerin des Peru-Lerneinsatzes 2005)

Ein letzter Punkt, den die befragten Personen im Zusammenhang mit Kultur anführen und als eine Art ‚Erkenntnis‘ aus ihrer Reise mitbringen, ist die Feststellung, dass es zwar unterschiedliche Kulturen und Lebensweisen gibt, aus denen Werte resultieren, das ‚Mensch sein‘ an sich jedoch über verschiedene Kulturen hinweg dasselbe ist. Einige der Interviewpartner und –partnerinnen schildern, von dieser Feststellung sogar fast ein bisschen enttäuscht gewesen zu sein. Manche hätten sich erwartet, in eine völlig neue Welt einzutauchen. Im Laufe der Reise machten sie jedoch immer mehr die Erfahrung, dass hinter verschiedenen Lebensweisen oft sehr ähnliche Bedürfnisse – Grundbedürfnisse des Menschen – stehen.

Mein Fazit war irgendwie für mich ‚Es kochen alle Menschen nur mit Wasser‘. Es sind die Umgebungen einfach verschieden, und aus diesen unterschiedlichen Umgebungen und ja, örtlichen Begebenheiten, ergeben sich einfach verschiedene Lebensweisen. Also ich hab das Gefühl gehabt, dass einfach jeder Mensch, egal wo er lebt, den vernünftigsten Weg sucht, mit den örtlichen Begebenheiten umzugehen. Und das zu bewältigen, was ihm dort halt irgendwie ansteht. [...] Und ich glaub dahingehend verschieben sich auch die Werte von den Menschen, die dort leben.

Also ich hab irgendwie vielmehr das Gefühl, dass viel mehr gleich ist als unterschiedlich. Einfach so von der Art und Weise des Mensch-Seins. Das hat mich am Anfang so ein bisschen sogar enttäuscht. Weil irgendwie war so ein bisschen ein Drang, so etwas ganz Anderes, ganz Neues zu sehen und zu erleben. Ich hab nur so gedacht ,ja, und jeder schaut, dass er sein Leben auf die Reihe kriegt. Und da helfen Traditionen, da helfe Bräuche, da hilft Kultur. Und so ist es halt dann. (Teilnehmerin des Ghana-Lerneinsatzes 2003)

5.2.3 Begegnung mit Menschen

Die Analyse des Datenmaterials ergibt, dass das Begegnungsverhalten zwischen den österreichischen Reisenden und Menschen im Gastland von mehreren Aspekten geprägt ist. Im Zuge der Erhebung werden vor allem Erwartungshaltungen, Bewunderung und Huldigung, Dankbarkeit und Stolz, Gastfreundschaft, Offenheit und Interesse als jene Elemente, die die Begegnung zentral bestimmt haben, genannt. Während sich Erwartungshaltungen auf die Begegnung zwischen den Lerneinsatz-Teilnehmern und –Teilnehmerinnen und den Menschen im Gastland tendenziell eher negativ auswirken, werden Gastfreundschaft, Offenheit und Interesse an den Begegnungen als sehr förderlich genannt.

5.2.3.1 Begegnung mit Erwartungshaltungen

Ein Großteil der ehemaligen Lerneinsatz-Teilnehmer und –Teilnehmerinnen schildert, während ihres Aufenthaltes im Gastland sehr stark mit Erwartungshaltungen seitens der Einheimischen konfrontiert worden zu sein. Es fällt auf, dass vor allem Ghana-Reisende diese Erfahrung gemacht haben. Ebenso sind die Befragten im Rahmen des Lerneinsatzes mit verschiedenen Bildern, wie der Norden wahrgenommen wird, in Berührung gekommen.

Vo den interviewten Personen wird angegeben, dass mit einer weißen Haut häufig Reichtum und Wohlstand gleichgesetzt wurde. Die Begegnung zwischen den österreichischen Reisenden und den lokal Ansässigen war deshalb oftmals von einer Erwartungshaltung begleitet. Unterstützung in Form von Geld wurde immer wieder gefordert. Eine ehemalige Teilnehmerin des Ghana-Lerneinsatzes meint hierzu:

Aber auch doch immer das Gefühl, du bist ein Weißer, eine Weiße, und das ist denen Menschen dort zu einem großen Teil gleichgesetzt mit du bist reich. Und auch immer

schon sehr stark eine gewisse Erwartungshaltung, dass du etwas gibst. Sei das in Form von Kontakten, oder Telefon, oder Emailadressen, oder aber auch Geld. Also da schon auch eine Forderung von der Seite. (Teilnehmerin des Ghana-Lerneinsatzes 2004)

Auch eine andere Teilnehmerin des Ghana-Lerneinsatzes hat ähnliche Erfahrungen gemacht. Hierbei schildert sie, dass sie die Erwartungshaltungen seitens mancher Ghanaer als sehr unangenehm empfunden hat. Einer wertfreien und fruchtbaren Begegnung sind solche Forderungen in Form von Barrieren im Weg gestanden. Auch die Kontaktaufnahme wurde dadurch häufig erschwert. Den befragten Reisenden war oftmals nicht klar, aus welchen Motiven die Menschen überhaupt ins Gespräch kommen wollen. Handelt es sich hierbei um echtes Interesse, oder stehen die Vorteile, die man sich aus dem Kontakt zu einem Weißen oder einer Weißen erhofft, im Vordergrund? Gibt es ein Bedürfnis nach Austausch, oder geht es lediglich darum, aus der Begegnung mit den Besuchern auf einer finanziellen Ebene zu profitieren? Der interkulturellen Begegnung waren somit teilweise Grenzen gesetzt.

Die eine Barriere war sicher, dass die Menschen das Gefühl gehabt haben, ich komme aus einem sehr sehr reichen Land, was auch stimmt. Und sie wohnen in einem Land, das sehr reich an Bodenschätzen ist, aber nicht recht viel an die Bevölkerung abwirft von diesem Reichtum. Und es waren sehr viele Erwartungshaltungen da. Ich dachte oft, dass die Menschen es irgendwie gerne hätten, dass ich ihnen Geld in die Hand drücke oder so. Oder wenn sie jetzt besonders freundlich zu mir sind, dass da doch irgendwas rausspringen muss, im Grunde. Und das hab ich für mich einfach immer wieder mitgekriegt. (Teilnehmerin des Ghana-Lerneinsatzes 2003)

Mehrere interviewte Personen haben sich auf die Suche nach den Ursprüngen der oben dargestellten Erwartungshaltungen begeben. Hierbei sind sie auf vielfältige Bilder, die die Vorstellung der Menschen im Gastland vom Leben im Norden bestimmen, gestoßen. Es ist ihnen aufgefallen, dass diese mit sehr vielen Phantasien behaftet sind. Mehrere Ghana-Reisende geben an, in Gesprächen erfahren zu haben, dass das Bild vom Leben im Norden häufig in den schillerndsten Farben ausgemalt wird. So leben wir – nach Meinung verschiedener Ghanaer – ähnlich einer amerikanischen Fernsehserie stets in Glamour – Arbeit ist ein Fremdwort, das Geld kommt aus der Wand, tolle Villen mit Swimmingpools und teure Autos gehören zum alltäglichen Besitz.

Ich hab sie dann gefragt ‚was glaubst denn du, was in Österreich ist, was so erstrebenswert ist?‘ Und sie haben mir ganz witzige Sachen erzählt. ‚Ja, da braucht man nur zu so einem Haus hingehen und auf einen Knopf drücken und da kommt dann Geld aus dem Haus heraus und das gibt man dann aus. Und wenn man keines mehr hat, geht man wieder zu dem Haus hin. Und sie haben so das Bild von einer amerikanischen Fernsehserie gehabt, diese Menschen. Und da spielt ja Geld echt keine Rolle. Da hat man irgendwelche tollen Autos und irgendwelche Bankkonten, die keinen Boden haben. Und mit dem Bild – hab ich das Gefühl gehabt – sind wir behaftet gewesen. (Teilnehmerin des Ghana-Lerneinsatzes 2003)

Auch eine Philippinen-Reisende hat eine ähnliche Erfahrung gemacht. Sie hat während ihrer Reise ebenso das Gefühl gehabt, mit stark verzerrten Bildern vom Leben im Norden in Berührung gekommen zu sein. Ihr ist aufgefallen, dass einige Menschen, die auf den Philippinen leben, dem Norden als Paradies auf Erden nachträumen. In solchen Vorstellungen konnte sie sich selbst allerdings nicht wiedererkennen. Ihrer Einschätzung nach handelt es sich bei derartigen Bildern um reine Illusion. Vor allem die Tatsache, dass sie für ihren Wohlstand ebenso arbeiten gehen muss und Geld nicht auf Bäumen wächst, wurde oftmals übersehen.

Aber sie hat das dann angeschnitten, so auf die Art, ja, dass ich ja sehr reich bin und mir das leisten kann, irgendwie herzufahren. Und ich hab versucht, zu erklären, dass das schon alles Vor- und Nachteile hat, aber dass wir das Geld nicht einfach nur bekommen. Also das bedeutet, dass wir wirklich aufstehen und arbeiten gehen müssen jeden Tag. [...] Und das war auch das, was irgendwie gefehlt hat. Dass wir was für das Geld und unseren Wohlstand auch tun müssen eigentlich. Es war eher so, man hat das, und unser ganzes Leben läuft nur ab in Kino, und Popcorn und McDonalds und ja halt High-Life, im Seidengewand am Strand herumlaufen und nur den Traumpartner zuhause haben. Und da hab ich halt gemerkt, dass das Bild, das sie hat, so verzerrt ist, dass ich jetzt mit ein paar Worten das auch gar nicht gerade rücken kann. (Teilnehmerin des Philippinen-Lerneinsatzes 2002)

Die Begegnung mit solchen Fremdbildern, wie sie den österreichischen Reisenden teilweise von Menschen im Gastland zugeschrieben wurden, haben die ehemaligen Teilnehmer und Teilnehmerinnen zum Teil als sehr unangenehm erlebt. Einerseits waren sie empört darüber, welche Lebensweisen und Lebensumstände ihnen von manchen der Menschen, denen sie während ihres Aufenthaltes im Ausland begegnet sind, ‚unterstellt‘ wurden. Andererseits empfinden sie auch ein gewisses Mitleid.

Gleichzeitig geben verschiedene Interviewpartner und –partnerinnen an, während ihrer Teilnahme am Lerneinsatz ebenso gemerkt zu haben, dass auch sie den Menschen im Gastland mit teilweise sehr unrealistischen Bildern begegnen. Der Traum vom Leben in Einklang mit der Natur, vom Leben in Einklang mit der Familie,

vom Leben in Natürlichkeit, Ursprünglichkeit und Einfachheit hat sich ebenso als unwahr herausgestellt:

Und ich hab mich manchmal sogar gesehnt nach dem Leben wie sie es haben. Sie leben in Einklang mit der Natur, beginnen ihren Tag indem sie irgendwie Wäsche waschen im Fluss. Aber das ist natürlich genau so Schönmalerei von meiner Seite. Auf der anderen Seite hatten sie natürlich nichts und träumen ihr ganzes Leben lang davon, vielleicht einmal in die Hauptstadt zu kommen. Also mir war auch bewusst, dass auch wir ein total verzerrtes Bild haben. [...] Denn eigentlich ist mir aufgefallen, dass die eben eigentlich gar nicht im Einklang mit ihrer Natur leben. [...] Wenn man da im Palmenwald war und dann lagen da Sachen. Da ist die Umwelt halt der große Mistkübel irgendwie, und das hat mich total erschreckt, weil für mich war das ein hohes Leben. Von der Karibik geprägt oder keine Ahnung. Palmen, Palmenstrand, wunderschön, einsam und verlassen. Und das waren dort Müllhalden. (Teilnehmerin des Philippinen-Lerneinsatzes 2002)

Die Bilder, die sowohl die Reisenden in das Leben der Menschen im Gastland, als auch die Menschen im Gastland in das Leben der Reisenden projizieren, werden als große Barrieren wahrgenommen. Eine Philippinen-Reisende, die sowohl 2001 als auch 2003 an einem Lerneinsatz teilgenommen hat, spricht allerdings von Lerneffekten, die durch die interkulturellen Begegnungen aufgetreten sind. Hierbei hat sich aber nicht nur die Vorstellung österreichischer Reisenden vom ‚Leben anderswo‘ relativiert, auch einzelne Menschen im Gastland sollen rückgemeldet haben, eine differenziertere Wahrnehmung vom Norden und Menschen, die von dort kommen, gewonnen zu haben:

Ich hab schon auch viel gelernt über wie wir gesehen werden und wie der Westen – wenn man das so sagen kann – wahrgenommen wird. Und was da für Stereotype einem auch begegnen. Das halt Milch und Honig fließen, und alles super ist, dass es keine Armut gibt, nur Wohlstand sozusagen. Also was in einen selber auch reinprojiziert wird, wie man denn sei. Und da halt auch diesen gegenseitigen Lerneffekt, würde ich sagen. Wo die Leute auch mir beim zweiten Mal auch gesagt haben, es ist so witzig, also wo das durchaus auch rückgemeldet wird, dass man da jetzt wirklich auch gelernt hat ‚aha, ihr seid ja auch nur Menschen und ihr habt dieselben Bedürfnisse und dieselben Ängste‘. (Begleiterin des Philippinen-Lerneinsatzes 2003)

5.2.3.2 Begegnung mit Bewunderung und Huldigung

Ehemalige Teilnehmer und Teilnehmerinnen des Lerneinsatzes haben auch oft die Erfahrung gemacht, von den besuchten Menschen im Gastland bewundert und gehuldigt zu werden. Immer wieder hatten sie den Eindruck, einem Statussymbol

ähnlich betrachtet worden zu sein. Teilweise fühlten sie sich wie wichtige Staatsgäste behandelt. Sei es beim Besuch von Schulen, beim Besuch eines Dorfes, beim Besuch einer Kirche oder beim Besuch verschiedener Veranstaltungen – häufig wurde den österreichischen Reisenden sehr viel Aufmerksamkeit geschenkt:

Ja, was ein bisschen schräg war, war dieses irrsinnige Huldigen auch von Gästen. Immer wenn man kommt muss man auf eine große Bühne, also es wird einem immer irgendwas präsentiert, irgendwelche Kinder, die einem was vorführen. Also man fühlt sich immer so ein bisschen königlich behandelt. Und dann muss man halt selber Reden schwingen. Das war ein bisschen fremd vielleicht. Oder man besucht eine Schule und man wird auf die Bühne gesetzt auf Sesseln. Und jeder muss da irgendwie total feierlich irgendwie was von sich geben. (Begleiterin des Philippinen-Lerneinsatzes 2003)

Eine Teilnehmerin des Ghana-Lerneinsatzes hat eine ähnliche Erfahrung gemacht. In der Begegnung mit Ghanaern hatte sie das Gefühl, fast schon verehrt worden zu sein. Dies führt sie in den meisten Fällen auf ihre weiße Hautfarbe zurück. Bewundert zu werden hat sie teilweise als sehr unangenehm empfunden. Sie selbst sah sich als gleichwertig an und wollte nicht vermitteln, etwas Besseres zu sein:

Menschen in Ghana, da bist du einfach als weiße Person etwas Besonderes. Wenn sie mit dir reden, bist du das Statussymbol für sie. Also die reden dann noch Wochen lang darüber, dass sie mit einer Weißen geredet haben. Man bekommt als Frau viele Heiratsanträge, weil eine weiße Frau zu haben ist hyperdrübertoll. Und man wird überall auf ein Podest gestellt. Also wir haben das gemerkt, wenn wir bei einer Messe waren. In dem Moment, wo sie uns gesehen haben, selbst wie wir dann schon versucht haben, einzeln reinzugehen und nicht als Gruppe, hat einer – also der Meßner oder so – sofort die ersten zwei Reihen geräumt, damit wir uns ganz vorne hinsetzen. Und dann wurden wir extra erwähnt, dass wir jetzt da sind und dann mussten wir vorgehen und jeder musste ins Mikro sprechen, wer er ist und was ihm an dem Land so gut gefällt. Das war auf der einen Seite recht witzig, auf der anderen Seite auch sehr peinlich. Weil ich mein, wir sind ja nichts Besseres deswegen. (Teilnehmerin des Ghana-Lerneinsatzes)

Ebenso ist einer Philippinen-Reisenden in verschiedensten Begegnungen aufgefallen, wie zu ihr aufgeschaut wurde. Manche Menschen im Gastland sahen ihn ihr die ‚Schönheit pur‘ verkörpert – auch hierbei hat ihre weiße Haut eine große Rolle gespielt. Dies hat sie meistens als komisch und befremdend empfunden. Durch dieses Begegnungsverhalten wurde auch Distanz geschaffen. Eine Begegnung auf gleicher Augenhöhe war in diesem Zusammenhang oft sehr schwierig:

Und die größeren, als die Mädchen bei der Familie, wo ich gewohnt habe, für die war ich, also das haben sie so gesagt, die Göttin schlechthin. Also einfach die wunderschönste Frau, die sie je gesehen habe und das allein dadurch, weil man halt eine weiße Haut hat. Also das war immer ein Bewundern, ein Aufschauen, es ist egal was ich gemacht, getan oder gesagt habe. Eigentlich auch die Frauen, die schauen dich einfach an, als wärst du irgendwo vom Himmel herabgestiegen. Und ja, und das war irgendwie komisch, das hat manchmal ein bisschen Distanz geschaffen. Mehr, als ich eigentlich wollte. (Teilnehmerin des Philippinen-Lerneinsatzes 2002)

5.2.3.3 Begegnung mit Dankbarkeit und Stolz

Mehrere Befragte geben außerdem an, im Rahmen ihrer Aufenthaltes im Ausland häufig die Erfahrung gemacht zu haben, mit ihrem Besuch bei Einheimischen Dankbarkeit ausgelöst zu haben. So sollen sich die Menschen im Gastland sehr gefreut haben, mit den Reisenden in Kontakt gekommen zu sein. Die Dankbarkeit der besuchten Menschen hat sich auf vielfältige Art und Weise ausgedrückt. Einer Teilnehmerin des Peru-Einsatzes wurde bei ihrer Ankunft in einem Frauenprojekt beispielsweise applaudiert:

Die waren irgendwie total gerührt, dass wir uns quasi dafür interessieren, also uns für sie interessieren. Die haben uns applaudiert, dass wir gekommen sind und dass wir da sind und dass wir uns für sie interessieren. Und die haben sich irrsinnig über unseren Besuch gefreut, einfach nur, dass wir da sind. Ich weiß nicht, das war auch irgendwie komisch. (Teilnehmerin des Peru-Lerneinsatzes 2005)

Solche und ähnliche Erlebnisse wurden jedoch wiederum von mehreren der Reisenden zum Einen als sehr unangenehm empfunden. Teilweise fühlten sie sich auf ein höheres Podest gestellt und konnten den besuchten Menschen im Gastland nicht auf einer Ebene begegnen. In erster Linie war es für sie jedoch vor allem nicht nachvollziehbar, weshalb mit ihrem Besuch so viel Dankbarkeit verbunden wurde. Im Rahmen solcher Erlebnisse berichten die Teilnehmer und Teilnehmerinnen immer wieder von negativen Gefühlen.

In diesem Zusammenhang erwähnenswert ist auch die Erfahrung einer Philippinen-Reisenden. So sollen die Menschen im Gastland oftmals auch sehr überrascht darüber gewesen sein, dass sich tatsächlich Menschen aus dem Norden auf den Weg machen, um ihnen zu begegnen. Das Erleben, dass es doch sehr wohl Weiße gibt, die sich für sie interessieren, hatte dann manchmal die oben beschriebene Dankbarkeit zur Folge.

Außerdem haben auch mehrere Befragte das Gefühl, dass sich die Menschen im Gastland in ihrer Anwesenheit stolz fühlten. In mehreren Situationen wurde dies von mehreren Lerneinsatz-Teilnehmern und –Teilnehmerinnen wahrgenommen. Eine Peru-Reisende hat beispielsweise Folgendes erlebt:

Und da war dann ein Cousin, der war so 18, der Peter und mit dem haben wir dann auch gesprochen und für den nächsten Tag verabredet, dass er uns dann ein bisschen durch das Viertel führt. Und das war auch sehr nett und ich hatte das Gefühl, dass er auch sehr stolz war, mit uns da durchzugehen. Und dass seine Freunde gesehen haben, dass er mit uns da durchgeht. Und er hat sich auch sehr schön gemacht und die Haare gerichtet. Naja, es hat mich schon etwas stutzig gemacht. Denn es war schon so, dass wir etwas Besonderes waren. (Teilnehmerin des Peru-Lerneinsatzes 2006)

Generell kann gesagt werden, dass Dankbarkeit und Stolz neben dem oben beschriebenen Unwohl-Sein die Begegnung oftmals auch in eine positive Richtung gelenkt hat. Dadurch, dass sich Menschen im Gastland über den Besuch der Österreicher und Österreicherinnen gefreut haben, haben sich auch die Reisenden während ihres Aufenthalts im Ausland sehr wohl und willkommen gefühlt. Aufgrund dessen fiel es ihnen leichter, sich zu öffnen und auf die anderen Menschen zuzugehen.

5.2.3.4 Begegnung mit Gastfreundschaft, Offenheit und Interesse

Die interviewten ehemaligen Lerneinsatz-Teilnehmer und –Teilnehmerinnen haben auch das Gefühl, mit sehr viel Offenheit, Interesse und Gastfreundschaft im besuchten Land aufgenommen worden zu sein. Nicht nur die Teilnehmer und Teilnehmerinnen des Lerneinsatzes wollten Land, Kultur und Leute kennenlernen – auch die Bereisten sollen den Gästen häufig sehr interessiert begegnet sein. Fragen wie beispielsweise ‚wie sieht dein Land aus?‘ ‚was esst ihr?‘ und ‚wie sind eure Familienstrukturen?‘ standen oft an der Tagesordnung. Auch die Menschen im Gastland wollten mehr über Österreich und das Leben in Europa erfahren. Im Gegenzug dazu haben sie den Reisenden oft tiefe Einblicke in deren Leben gewährt. Somit war es ein gegenseitiges auf einander Neugierig-Sein. Dies haben die Reisenden als sehr positiv erlebt.

Verschiedene Lerneinsatz-Teilnehmer und –Teilnehmerinnen schildern von Begegnungen, wo sie – ganz speziell in den Dörfern – besonders herzlich aufgenommen worden und in das Dorleben ‚eingeweiht‘ worden sind. *„Unser Dorferlebnis was wir da hatten, wo wir drei Tage im Dorf waren, dass man sofort überall aufgenommen wurde und mit den Leuten geredet hat. Das war ein ‚Wow-Erlebnis‘. Anders kann ich das nicht beschreiben.“* (Teilnehmerin des Ghana-Lerneinsatzes 2004)

Eine Ghana-Reisende wurde beispielsweise eingeladen, beim Arbeiten, genauer beim Shea-Butter rühren, teilzuhaben. So konnte sie – wenn auch nur für kurze Zeit – in einen Teilbereich des Lebens der Menschen dort eintauchen. Es kommt deutlich zum Ausdruck, dass hierbei die Menschen ‚zusammenkommen‘ und in solchen Begegnungen oftmals ein Gefühl der Nähe, ein starkes Gefühl der Zusammengehörigkeit, ein intensives Gefühl der Verbundenheit zwischen den Menschen im Gastland und den österreichischen Besuchern entstehen kann.

Und dann das mit den Frauen zu arbeiten z.B. im Dorf, also von den Bäumen dieses Shea-Butter gerührt. Also das ist eine unheimliche Arbeit, bis man das also zermahlen hat und gepresst hat. Da musst du dir vorstellen, das ist wie wenn man bei uns Schlagobers mit der Hand rühren würde, aber das über Stunden. Das ist eine sehr anstrengende Arbeit. Und ich hab mich halt dort hingesetzt und hab mit ihnen das gemacht. [...] Und sehr schnell habe ich so ein Zusammengehörigkeitsgefühl eigentlich gespürt. Und das war sehr schön. (Teilnehmerin des Ghana-Lerneinsatzes 2004)

Auch eine Philippinen-Reisende schildert von einer Begebenheit, in der sie Ähnliches erlebt hat. War sie von den bisherigen Anstrengungen der Reise zunächst ausgelaugt, energielos und nicht mehr imstande, sich auf Neues einzulassen, gelang es ihr schließlich doch noch, sich für die Begegnung mit einer Frau, bei der sie mehrere Tage gelebt hat, zu öffnen. Auch hier hat das gegenseitige Interesse füreinander viel Positives ausgelöst:

Ich krieg jetzt noch Gänsehaut von diesem Abend, weil der war im Endeffekt so toll und so wunderschön, wir haben so viel geredet und uns so viel gedrückt und umarmt und haben ganz intim auch gesprochen. [...] Also das war, das war ganz ganz toll. Echt super. Freundschaft, es war Freundschaft. Respekt. [...] Es war als würde ich sie schon ewig lange kennen. Und ich hab sie sehr lieb gewonnen. Das war sicherlich natürlich das gemeinsame Öffnen füreinander. Und das gemeinsame Ohr haben für das Leben eines Anderen. Und vor allem auch, sie hat auch mir zugehört. Also ich hab auch irgendwie das erzählen können, was für mein Leben schlimm ist und sie hat

nicht gleich irgendwie das runtergemacht oder so. Sondern es war einfach, die Begegnung wurde dadurch möglich, dass einfach beide offen waren für die Anliegen eines Anderen, ohne das zu werten, auch ohne Neid irgendwie. Und ich glaube das hat sehr viel ausgemacht, das wir uns beide geöffnet haben und uns beide dadurch begegnen konnten. (Teilnehmerin des Philippinen-Lerneinsatzes 2002)

Ehrliches Interesse und Gastfreundschaft haben einige Befragte – so ihre Auskünfte – während ihres Aufenthaltes im Gastland deutlich gespürt. Auch die Wertschätzung, die dadurch gegenseitig vermittelt werden konnte, hat zu sehr prägenden und positiven Begegnungen geführt. Ebenso unterstützte die Freundlichkeit, die vielen der Teilnehmer entgegengebracht wurde, dies. Verschiedene Interviewpartner und –partnerinnen sprechen davon, in solchen Situationen die zahlreichen Unterschiede, die zwischen den Reisenden und den Menschen im Gastland stehen, vergessen zu haben:

Es ging eigentlich nur über nonverbale Kommunikation. Aber das war immer sehr sehr stark, einfach diese Freundlichkeit, wie man eigentlich aufgenommen wird als Fremde. Also einfach dass sie dich da in ihr Haus reinlassen, einfach bitten Platz zu nehmen, und sofort irgendwie einfach diese Sachen anbieten. Und für mich war das ein Zeichen für Wertschätzung, vor allem bei den Frauen. Ja, das ist schwierig in Worte zu gliedern. Ja, einfach so Einladungen, so gemeinsam tanzen. Am Abend so gemeinsam singen. Das war total nett. Und auch so spannend. Da ist irgendwie so diese Brücke, ich bin aus Europa, sie sind da in Ghana, das ist dann weggefallen. Also einfach wirklich das Gefühl zu haben, ich kann da mal kurz in diese Welt eintauchen und da mitleben. Das war es eigentlich, wo ich das Gefühl hatte, ein bisschen zu den Leuten zu kommen. (Teilnehmerin des Ghana-Lerneinsatzes 2004)

Begegnungen zwischen den ehemaligen Lerneinsatz-Teilnehmern und –Teilnehmerinnen waren häufig sehr intensiv. Innerhalb kürzester Zeit konnten sich Menschen gegenseitig ins Herz schließen. Barrieren, wie beispielsweise die ungleiche finanzielle Situation, fielen hierbei weg. Der Abschied hat häufig geschmerzt, eine emotionale Bindung zu den Menschen im Gastland ist jedoch teilweise bis heute bestehen geblieben.

Die Geschichte im Dorf war halt die, dass die Begegnung mit den Menschen, die paar Tage, die wir dort waren, aus meiner Sicht sehr intensiv war. Ganz stark hab ich das – und einigen Anderen, denen ist das auch so gegangen – beim Verabschieden gespürt. Also wir haben alle geweint. Für mich war das so dieses Gefühl Mensch sein zu können ohne irgendwelchen Für und Wider oder Wenn und Aber. So zu sein wie man ist und so angenommen zu werden wie man ist. Und das ist alles irgendwie aus meiner Sicht so ehrlich gewesen. Und wenn man dann dort weggeht, also ich hab so einen Trennungsschmerz oder so was verspürt. (Teilnehmerin des Ghana-Lerneinsatzes 2004)

5.2.3.5 Schlussfolgerungen

Abschließend lässt sich sagen, dass die unterschiedlichen Begegnungen mit Menschen im Gastland bei den Teilnehmern und Teilnehmerinnen Impulse ausgelöst haben.

Die Interviewpartner und –partnerinnen geben an, durch ihren Kontakt zu Einheimischen erfahren zu haben, wie wichtig interkultureller Austausch ist. Sowohl in den eigenen Köpfen als auch in den Köpfen anderer geistern viele Gedanken herum. Wie Menschen aus anderen kulturellen Umfeldern wirklich leben, denken, handeln und fühlen lässt sich aber erst herausstellen, wenn man solchen selbst begegnet. Viele so genannte Stereotype und Vorurteile – sowohl auf Seiten der Reisenden als auch auf Seiten der Einheimischen – stellen sich dabei als unwahr heraus.

Was die befragten Personen weiters von ihrem Aufenthalt im Ausland mitnehmen, ist die Erkenntnis, dass es besonders wichtig ist, anderen Menschen Wertschätzung zu zeigen und ebenbürtig in Kontakt zu treten. Selbst in Situationen wo sich Menschen ungefragt kleiner machen als sie sind, entsteht eine Barriere, die nur schwer zu überwinden ist. Eine Begegnung sollte möglichst auf gleicher Augenhöhe stattfinden.

Letztlich haben die Lerneinsatz-Teilnehmer und –Teilnehmerinnen auch festgestellt, dass aus dem sich Einlassen, sich Öffnen und wohlwollend aufeinander Zugehen meistens der höchste ‚Profit‘ erzielt werden konnte: die Menschen finden zueinander. Wenn man sich so begegnet, wird oft bemerkt, dass man – trotz unterschiedlichem kulturellen Hintergrund – ‚im selben Boot sitzt‘. Auch wenn die Rahmenbedingungen für die einzelnen Lebenswelten sehr ungleich sind, bleibt jeder letzten Endes ‚nur ein Mensch‘. *„Obwohl eigentlich die Voraussetzungen und unsere Rahmenbedingungen ungefähr das Konträrste war, was es überhaupt gibt, waren eigentlich so die Dinge, die uns glücklich machen oder die uns beschäftigen, eigentlich die Gleichen. Also das, das war sehr interessant und sehr schön einfach.“* (Teilnehmerin des Philippinen-Lerneinsatzes 2002)

5.3 Nach dem Lerneinsatz – Veränderungen

5.3.1 Veränderung des Konsumverhaltens

Mehrere Befragte besagen, aufgrund ihrer vielfältigen Erfahrungen während des Lerneinsatzes nach ihrer Rückkehr in Österreich ihr Konsumverhalten verändert zu haben. Ein Teil der Interviewpartner und -partnerinnen gibt hierbei an, bei diversen Nahrungsmitteln wie Orangensaft, Bananen, Schokolade und Kaffee auf ‚FairTrade‘ umgestiegen zu sein und bewusst darauf zu achten, woher die angebotene Ware denn tatsächlich kommt. *„Also für mich ist jetzt keine Frage mehr, ob ich ‚FairTrade-Kaffee‘ kaufe oder nicht. Das war davor schon irgendwie immer so ein, naja, nehmen wir doch den ‚Hofer-Kaffee‘, der ist irgendwie billiger und so.“* (Teilnehmerin des Ghana-Lerneinsatzes 2003)

Auch in Bezug auf Kleidung schildern verschiedene ehemalige Teilnehmer und Teilnehmerinnen ein reflektierteres Einkaufsverhalten, das aus ihren Erlebnissen während des Lerneinsatzes resultiert. Hierbei geht es vor allem darum, nicht nur selbst zu profitieren – von einem günstigen Preis beispielsweise –, sondern auch jenen Menschen, die für das Zustandekommen eines fertigen Produkts letztlich verantwortlich sind, faire und menschenwürdige Arbeitsbedingungen zu ermöglichen:

Für mich war also so ein Fazit [...], dass es sehr wohl was ausmacht, ob ich Fair-Trade-Sachen kaufe oder ob ich jetzt irgendwie ganz ganz viele Kleidungsstücke besitze oder eben nicht. Also mein Konsumentenverhalten hat sich im Grunde geändert, weil ich das Gefühl hatte, so ein bisschen hinter die Kulissen schauen zu können oder mir Gedanken machen zu können, was denn hinter den Kulissen passiert. [...] Und ich hab vielleicht ein bisschen mehr Wertschätzung dafür bekommen, was Handarbeit bedeutet und was das für einen Menschen bedeuten kann wenn der sagen kann ‚ich bin Handwerker, ich mache Schuhe, und die Schuhe verkaufe ich zu einem Preis, dass ich auch gut leben kann‘. Mir graust es eigentlich seit dem Lerneinsatz so ein bisschen vor ‚Deichmann-Schuhen‘ oder ‚Nike-Schuhen‘, die zwar viel kosten, aber bei den Menschen, die dann sitzen, kleben und nähen, nicht viel ankommt. Ich hab das Gefühl, dass ich so ein bisschen eine Brille dafür gekriegt habe, zu schauen, woher kommt denn das eigentlich und was bedeutet das, wenn ich das kauf [...] Also so ein bisschen mehr Lebensqualität ist bei mir in den Vordergrund gerückt. Einfach für alle Menschen, die an dieser Produktion irgendwie teilhaben. (Teilnehmerin des Ghana-Lerneinsatzes 2003)

Das bewusstere Einkaufsverhalten bezieht sich jedoch nicht nur auf jene Produkte, die aus Entwicklungsländern wie beispielsweise Ghana, Peru oder den Philippinen importiert werden, sondern auch auf all jene Güter, deren Produktion im eigenen Land, also in Österreich, stattfindet:

Auch jetzt einfach auf das eigene Land bezogen. Dass ich mir denk, der Bio-Bauer im Marchfeld, ich möchte, dass der überleben kann. Ja, der hat ganz teure Erdbeeren, aber gut, ja, das kostet es einfach, damit der auch einfach ein Leben für sich führen kann und sagen – stolz sagen kann – ‚Ja, ich bin Erdbeerbauer‘. Und nicht sieben Jobs daneben habe muss. (Teilnehmerin des Ghana-Lerneinsatzes 2003)

Manche der befragten Personen fügen dem jedoch einschränkend hinzu, dass die Umstellung des Konsumverhaltens teilweise nicht konsequent bis zum heutigen Tage verfolgt wurde. War das Bestreben, fortan nur mehr fairen Handel zu unterstützen und bewusst einzukaufen, zu Beginn sehr stark ausgeprägt, hat die Wirkung der während des Lerneinsatzes gesammelten Erfahrungen im Laufe der Zeit zum Teil nachgelassen. Der in den heimischen Supermärkten vorhandene Überfluss ist jedoch nach wie vor gedanklich präsent: *„Ich hab ab dem Zeitpunkt noch einmal für mich versucht, weniger einzukaufen. Weil ich mir denk, wir brauchen es einfach nicht. Ich brauch es nicht. Dieses Bewusstsein, dass es so viele Dinge gibt, die wir eigentlich nicht brauchen. Dieser extreme Überfluss, der ist noch mal sehr verstärkt im Bewusstsein.“* (Teilnehmerin des Ghana-Lerneinsatzes 2004)

5.3.2 Veränderung des Begegnungsverhaltens

Verschiedene Befragte – insbesondere ehemalige Teilnehmerinnen des Ghana-Lerneinsatzes – bestätigen, ihr Verhalten gegenüber Afrikanern und Afrikanerinnen, die – beispielsweise als Asylwerber und Asylwerberinnen oder Migranten und Migrantinnen – in Österreich leben, nach der Teilnahme an einem Lerneinsatz verändert zu haben. Ausschlaggebend war für sie hierbei die Auseinandersetzung mit dem anderen kulturellen Umfeld in Ghana. Durch die Erfahrung, welchen Stellenwert beispielsweise Gemeinschaft im Leben der Menschen einnehmen kann und welche Werte ‚dort‘ wichtig sind, begegnen sie heute Afrikanern und Afrikanerinnen in Wien mit größerem Verständnis und mehr Offenheit:

Dass ich jetzt besser verstehe, warum es Menschen, die aus Afrika kommen – also sicher, jedes Land ist anders in Afrika; sagen wir jetzt halt speziell aus Ghana kommen – sehr schwer bei uns haben sich zu integrieren, weil einfach die Kultur grundverschieden ist. Oder dieses Zugehen auf die Menschen, was bei uns völlig missverstanden wird. Also dass man jeden sofort anredet und fragt ‚was machst du, wie geht es dir, gehen wir was trinken?‘. Und dass sie sich mit diesen Dingen einfach sehr schwer tun, weil es bei uns einfach sehr individuell ist und in Ghana Gemeinschaft. [...] Also verändert hat es mich insofern, als dass ich jetzt offener bin, dass ich dadurch dass ich jetzt ein bisschen mehr Hintergrund hab und besser verstehe, wie die Menschen dort leben, jetzt auch einen anderen Umgang hab gegenüber den Schwarzafrikanern, die bei uns leben. Dass ich jetzt auch versuch, ein bisschen mehr auf sie einzugehen. [...] Dass ich gelernt habe, dass man nicht unbedingt ‚nein‘ sagen muss, sondern dass man das auch anders sagen kann, sodass der andere nicht vor den Kopf gestoßen wird. (Teilnehmerin des Ghana-Lerneinsatzes 2004)

Auch die innere Haltung gegenüber afrikanisch-stämmigen Menschen in Wien bezeichnen einzelne Teilnehmerinnen des Ghana-Lerneinsatzes als verändert. Seitdem sie in Ghana erlebt haben, wie unterschiedlich die Ausprägung verschiedener Verhaltensweisen tatsächlich sind, begegnen sie Afrikanern und Afrikanerinnen in Österreich mit mehr Wertschätzung. *„Ich versuch einfach, vor allem noch mehr Wertschätzung. Oft fällt es mir auf, dass sie so eine traditionelle Kleidung anhaben. Es ist einfach mehr so eine innere Haltung. Oder dann versuchen, wirklich zurück zu grüßen und ‚hallo‘ zu sagen, und nicht so abweisend zu sein und einfach vorbei zu gehen.“* (Teilnehmerin des Ghana-Lerneinsatzes 2004)

5.3.3. Veränderung des Erzählverhaltens

Verschiedene der Interviewpartner und –partnerinnen merken auch an, seit ihrer Teilnahme am Lerneinsatz ihre Erfahrungen, ihre Erlebnisse und ihre Erkenntnisse, die sie während der Reise gesammelt haben, in die Welt hinauszutragen versuchen. Es geht den befragten Personen dabei darum, auch andere Menschen an ihren Eindrücken teilhaben zu lassen. Über das Erzählen können Gedanken und Impulse weitergegeben und dadurch vermehrt werden. Sowohl im Freundes- und Familienkreis, als auch im beruflichen Rahmen ist es den ehemaligen Teilnehmern und Teilnehmerinnen des Lerneinsatzes ein Anliegen, ihre Erfahrungen zu thematisieren. Generell lässt sich sagen, dass dadurch die Verbreitung und Vermehrung eines bewussten Umgangs mit Globalisierung einerseits und mit Kultur andererseits von den Lerneinsatz-Teilnehmern und –Teilnehmerinnen angestrebt wird. *„Dass man sagt, auch zuhause erzählt man vielen von diesen Aspekten auch,*

die man erlebt hat. Dass man da eben auch einen Samen ausstreut, dass man so ein bisschen einen Schneeball wirft, dass die Leute drüber nachdenken.“
(Teilnehmer des Philippinen-Lerneinsatzes 2003)

6. Conclusio

In der nachfolgenden Conclusio verknüpfe ich meine theoretischen Aufarbeitungen zum Globalen und Interkulturellen Lernen in Kapitel 3 mit der Auswertung der Interviews in Kapitel 5. Die zentrale Frage in meiner Diplomarbeit, ob im Rahmen des Lerneinsatzes der DKA (Vgl. S.6) global und interkulturell gelernt wird, soll hierbei eine Beantwortung finden. Es ist an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass manche Lernprozesse, deren Ursprung die Teilnehmer und Teilnehmerinnen in einem der Lerneinsätze sehen, sowohl dem Konzept des Globalen Lernens als auch dem Konzept des Interkulturellen Lernens entsprechen, da diese zwei pädagogischen Ansätze vor allem in Bezug auf ihre Ziele und die angestrebten Kompetenzen Ähnlichkeiten, Parallelen und Verknüpfungen aufweisen. Die folgenden Ausführungen sollen dem Leser und der Leserin eine Einschätzung der Umsetzung sowohl des Globalen als auch des Interkulturellen Lernens im Rahmen des Lerneinsatzes der DKA ermöglichen.

In Bezug auf die Frage nach dem Globalen Lernen kann bestätigt werden, dass einzelne Aussagen der Teilnehmer und Teilnehmerinnen darauf hindeuten, dass im Rahmen der Lerneinsätze von den meisten global gelernt wurde. Besonders die Schlussfolgerungen, die die Reisenden aus ihrer Begegnung mit Globalisierung und aus ihrer Begegnung mit Kulturen ziehen, unterstreichen dies. Einige Interviewpartner und -partnerinnen besagen, durch die vielfältigen Erlebnisse während ihrer Teilnahme an einem Lerneinsatz einen Sensibilisierungsprozess durchlaufen zu haben, der ihnen das komplexe Themengebiet der Globalisierung näher gebracht hat. Weltweite Zusammenhänge und Verstrickungen auf verschiedensten Ebenen sind ihnen nun besser verständlich. Auch die Bedeutung der eigenen Handlungen und einzelner Sachverhalte wie beispielsweise die internationalen Handelsbeziehungen und die internationale Arbeitsteilung sowie deren mögliche Folgen sind den Teilnehmern und Teilnehmerinnen stärker bewusst. Vor allem in Bezug auf die wirtschaftliche Globalisierung sowie die Globalisierung von Konsumgütern haben die Befragten realisiert, wie eng die eigene Lebensweise mit der Lebensweise anderer Menschen auch in fernen Ländern verbunden ist. Hierbei haben sie deutlicher erkannt, dass viele der Strukturen aufgrund der globalen aktuellen Zusammenhänge negative Folgen nach sich ziehen. Das

Verantwortungsgefühl der meisten interviewten Personen bezieht sich nun nicht mehr nur auf das eigene Leben, sondern schließt auch mehr als früher das Leben anderer, ihnen unbekannter Personen und Funktionsprinzipien der Welt ganz generell mit ein. Es kann zusammenfassend festgehalten werden, dass es den befragten Personen besser möglich ist, Verknüpfungen zwischen ‚hier‘ und ‚dort‘ – also zwischen dem Heimatland und fernen Ländern –, zwischen ‚gestern‘, ‚heute‘ und ‚morgen‘ – also zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft – und zwischen ‚ich‘ und ‚sie‘ – also zwischen dem eigenen Leben und dem Leben anderer – herzustellen und dies in ihre Sichtweisen und Wahrnehmungen zu integrieren. Somit werden mehrere zentrale Elemente des Globalen Lernens im Rahmen des Lerneinsatzes verwirklicht. Denn es ist den Vertretern und Vertreterinnen dieses pädagogischen Ansatzes, wie z.B. Forghani-Arani, ein großes Anliegen, mit ihrem Konzept die Lernenden für globale Zusammenhänge und deren mögliche Auswirkungen zu sensibilisieren. Auch ein Umdenken zugunsten globaler Verträglichkeit und Verantwortlichkeit ist ein Anspruch, welcher hinter diesem Konzept steht. Durch Globales Lernen soll schließlich zur Hinterfragung des eigenen Lebensstils und der Sozialverträglichkeit von Lösungen angeregt werden.

Weiters möchte ich im Hinblick auf die oben bereits gestellte Frage nach einem Erfolg hinsichtlich Globalen Lernens auf Veränderungen bei den Teilnehmern und Teilnehmerinnen hinweisen, welche nach Ende der Lerneinsätze eingetreten sind und sich auf das Konsum- und Einkaufsverhalten beziehen. Einige Befragte sind nach ihrer Rückkehr auf Produkte des ‚Fairen Handels‘ umgestiegen. Auch die Menge an konsumierten Gütern wurde von verschiedenen Interviewpartnern und -partnerinnen reduziert. Als Beweggrund hierfür nennen sie das Bedürfnis, nicht nur das eigene Wohlbefinden, sondern auch die Lebensqualität anderer Menschen gewährleisten zu wollen und einen sparsamen Umgang mit Ressourcen anzustreben. Der Einkauf von ‚FairTrade‘- und Bio-Produkten bei gleichzeitigem Verzicht auf ihrer Meinung nach überflüssige Güter ist als Einsatz für weltweite Gerechtigkeit, als persönliches Handeln für eine humanitäre Gestaltung der Welt, als Ausdruck der Solidarität – beispielsweise in Form der Unterstützung von Marken, die gerechte Löhne und menschenwürdige Arbeitsbedingungen versprechen – und als Beitrag zu global und nachhaltig verträglichen Veränderungen – beispielsweise durch die Vermeidung von verschwenderischem Umgang mit Konsumgütern und Ressourcen – zu werten. Globales Lernen findet hierbei in mehreren Punkten eine

Verwirklichung. Zum einen wird in einem hohen Ausmaß dem Anspruch nach weltweiter sozialer Gerechtigkeit, wie beispielsweise von Scheunpflug und Schröck gefordert, nachgekommen. Zum anderen werden Anforderungen dieser pädagogischen Konzeption wie die Fähigkeit zum persönlichen, nachhaltigen und solidarischen Handeln in globaler Perspektive und die Fähigkeit zur Berücksichtigung der Interessen anderer weitgehend erfüllt.

Auch in Bezug auf die Frage nach dem Interkulturellen Lernen zeigt sich, dass einzelne Angaben der befragten Personen verdeutlichen, dass im Rahmen der Teilnahme an einem Lerneinsatz in einer Reihe von Bereichen interkulturell gelernt wurde. Insbesondere die Schlussfolgerungen der Teilnehmer und Teilnehmerinnen zur Begegnung mit Kulturen und zur Begegnung mit Menschen bekräftigen dies. Sowohl die eigene als auch die fremde Kultur wird von ihnen häufig reflektiert. Das, was an der eigenen Kultur geschätzt wird, kommt hierbei genauso deutlich zum Vorschein wie das, was den Interviewpartnern und -partnerinnen weniger gefällt. Häufig sehen die Befragten im anderen kulturellen Umfeld eine ‚Quelle der Inspiration‘. Verschiedene Impulse werden für das eigene Leben übernommen. Besonders im Hinblick auf Dimensionen, die sich auf die Lebensgestaltung beziehen – wie beispielsweise das Leben in Gemeinschaften und die starke Orientierung am Glauben im Gastland – erkennen die Teilnehmer und Teilnehmerinnen Aspekte, die sie sich auch für ihr Leben in Österreich wünschen und in dieses zu integrieren versuchen. Außerdem erwähnen einzelne Interviewte, durch ihre Erfahrungen im Rahmen des Lerneinsatzes die Vielfalt und Buntheit der Welt sowie die Gleichwertigkeit unterschiedlicher Kulturen verstärkt wahrgenommen zu haben. Dass es nicht nur einen Weg zu leben gibt, sondern eine große Palette an Lebensformen zur Verfügung steht, ist ihnen in diesem Zusammenhang mehr bewusst geworden. Hierbei bekräftigen die Befragten, das hierarchische Denken reduziert zu haben. Dass die zahlreichen Werte, Bräuche, Traditionen und Strategien, derer sich die verschiedenen Kulturen bedienen, einander äquivalent sind, ist eine weitere Erkenntnis der Interviewpartner und -partnerinnen. Auch die zentrale Bedeutung von gegenseitiger Wertschätzung, Akzeptanz, Toleranz sowie von wohlwollendem Einlassen und Öffnen füreinander im Zuge einer interkulturellen Begegnung haben die meisten Reisenden erfahren. All diese Erkenntnisse sind mit den theoretischen Grundlagen des Interkulturellen Lernens eng verknüpft. Denn in diesem pädagogischen Ansatz steht, wie beispielsweise Desch bestätigt, das Lernen über

die eigene Kultur und das Lernen über andere Kulturen im Vordergrund, wobei die Erfahrung kultureller Unterschiede und kultureller Vergleiche zu einer spezifischeren Analyse und Relativierung des eigenen kulturellen Bezugssystems führen soll. Auch der Erwerb von Akzeptanz und Wertschätzung kultureller Vielfalt stellt einen wichtigen Anspruch im Interkulturellen Lernen dar. Schließlich ist auch die Fähigkeit zum offenen Umgang mit Angehörigen aus anderen kulturellen Hintergründen eine Zielsetzung dieses pädagogischen Konzepts.

Die Frage nach ‚interkulturellen Lerneffekten‘ in Lerneinsätzen lässt sich auch mit Rekurs auf den feststellbaren Wandel bei den Teilnehmern und Teilnehmerinnen, der im Zuge eines Lerneinsatzes seinen Ursprung nahm und sich auf ihr Begegnungsverhalten bezieht, beantworten. Es schildern einzelne Interviewte, ihr Verhalten gegenüber Ausländern und Ausländerinnen in Österreich nach ihrer Rückkehr verändert zu haben. Mehrere Befragte führen an, durch das Kennenlernen einer anderen Kultur mehr Verständnis, Offenheit, Wertschätzung und eine positive innere Haltung gegenüber Menschen fremder Herkunft erworben zu haben. Besonders die Ghana-Reisenden weisen darauf hin, einen offenen, sensiblen und wertschätzenden Umgang mit Afrikanern und Afrikanerinnen in Österreich seit ihrer Teilnahme an einem der Lerneinsätze zu praktizieren versuchen. Das Erleben, dass in einigen Regionen Afrikas die Gemeinschaft als zentraler Bezugs- und Orientierungsrahmen angesehen und ein offenerer Umgang mit Mitmenschen als selbstverständlich erachtet wird, sehen die Befragten als wichtigen Hintergrund hierfür an. Denn die Erkenntnis, dass anderen Kulturen andere Werte und Normen zugrunde liegen, ließ das Verständnis der Reisenden für das Verhalten von Ausländern und Ausländerinnen in Österreich anwachsen. Schließlich können auch all diese Aspekte als Zeichen eines ‚interkulturellen Lernerfolgs‘ gewertet werden. Wie z.B. Freise verdeutlicht, soll Interkulturelles Lernen zur Sensibilisierung für Diskriminierung und Fremdenfeindlichkeit beitragen. Außerdem wird im Rahmen dieses pädagogischen Konzepts auch danach gestrebt, Kompetenzen zu vermitteln, die mit den oben geschilderten Veränderungen der Teilnehmer und Teilnehmerinnen in Einklang stehen. Desch und Nicklas weisen darauf hin, dass die Fähigkeit zu Offenheit, die Fähigkeit zu erweiterter Wahrnehmung für Fremdes, die Fähigkeit zur Kommunikation und die Fähigkeit zur Akzeptanz von Andersartigkeit ebenso wichtige Zielsetzungen dieses pädagogischen Ansatzes sind.

Auch die entwicklungspolitische Bildungsarbeit als Teilbereich der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit soll hier noch einmal kurz angesprochen werden. Anknüpfend an die Ansprüche, die diesem Bereich der Entwicklungspolitik in Österreich zugrunde liegen, kann vermerkt werden, dass Lernprozesse, wie sie durch eine Teilnahme an einem entwicklungspolitischen Reiseprogramm wie dem Lerneinsatz der DKA in Gang gesetzt werden, einige Zielsetzungen entwicklungspolitischer Bildungsarbeit aufgreifen. Entwicklungspolitische Bildungsarbeit wird häufig als Instrument zum Erwerb einer besseren Einsicht in globale Zusammenhänge sowie zum Abbau von Vorurteilen und der Förderung von Toleranz, Weltoffenheit und solidarischem Handeln angesehen. Dass diese Erwartungen vom Lerneinsatz der DKA erfüllt werden können, zeigen die vorherigen Ausführungen zur Verwirklichung Globalen und Interkulturellen Lernens. Ein weiteres Ziel der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit, wie es beispielsweise von der ADA festgehalten wird, bezieht sich auf die Verankerung von Themen und Fragen der Entwicklungszusammenarbeit und Entwicklungspolitik in der österreichischen Gesellschaft. Auch zu dieser kann durch den Lerneinsatz der DKA beigetragen werden. Verschiedene Interviewpartner und -partnerinnen bekräftigen, im Anschluss an ihre Teilnahme an einem Lerneinsatz das Bedürfnis auch andere Menschen an ihren Erfahrungen teilhaben zu lassen, verspürt zu haben. Sowohl bei Gesprächen im familiären Kreis als auch unter Freunden versuchen die Reisenden ihre Erlebnisse einfließen zu lassen. Dadurch können verschiedenste Impulse gesellschaftliche Verbreitung finden.

Was als weitere wesentliche Erkenntnis dieser Arbeit festgehalten und als Empfehlung für die Weiterentwicklung der Didaktik Globalen und Interkulturellen Lernens verstanden werden kann, ist die Tatsache, dass das Lernen über Erfahrung und deren Reflexion einen sehr wesentlichen Beitrag zur Verwirklichung der Ansprüche Globalen und Interkulturellen Lernens leistet. Die ehemaligen Lerneinsatz-Teilnehmer und -Teilnehmerinnen sagen einstimmig aus, dass die persönlichen Erfahrungen im Reiseland als grundlegende Voraussetzung für vielfältige Lernprozesse angesehen werden können. Sowohl jene, die sich schon im Vorfeld sehr intensiv mit Themen wie beispielsweise der Entwicklungszusammenarbeit, der Globalisierung, dem so genannten Nord-Süd-Konflikt sowie mit anderen Aspekten, mit denen sie im Laufe ihres Aufenthaltes im Ausland in Berührung gekommen sind, beschäftigt hatten, als auch jene, deren

theoretisches Hintergrundwissen weniger stark ausgeprägt gewesen war, bestätigen, dass ihnen ihre Reise in ein Entwicklungsland im Rahmen des Lerneinsatzes der DKA verschiedene der in Kapitel 5 aufgezeigten Themenbereiche näher gebracht hat. Vor allem das Lernen mit unterschiedlichen Sinnen – ganz besonders das Sehen, das Hören, das Spüren und das Schmecken – ermöglichen einen Lernzugang, der sich von einer Auseinandersetzung mit für das Globale Lernen und das Interkulturelle Lernen relevanten Themen auf rein theoretischer Ebene stark unterscheidet. *„Aber es ist einfach was ganz anderes, ob man dann wirklich in einem Land ist und das sieht und spürt und schmeckt. Das sind auch Erfahrungen, für die ich total dankbar bin.“* (Teilnehmerin des Ghana-Lerneinsatzes 2004) Ich möchte an dieser Stelle darauf hinweisen, dass verschiedene Ansätze des Globalen und Interkulturellen Lernens die zentrale Bedeutung der persönlichen Erfahrung für den Lernprozess bereits zu berücksichtigen versuchen. Hartmeyer und Forghani-Arani besagen, dass die Welt durch aktive Begegnungen konkret erfahrbar gemacht werden kann. Auch Desch weist im Rahmen seiner Diplomarbeit zum Interkulturellen Lernen darauf hin, dass die reale Begegnung zwischen Kulturen als wesentliche Grundlage eines Lernprozesses gilt.

Es hat sich im Rahmen meiner Befragungen gezeigt, dass entwicklungspolitische Reiseprogramme, konkret der Lerneinsatz der DKA, ein sehr geeignetes Instrument zum Lernen allgemein – über die Welt, in der Welt – darstellen. Das Lernen über Erfahrungen in Form entwicklungspolitischer Reiseprogramme unterscheidet sich insofern vom Lernen aus Büchern, Zeitschriften, Filmen oder Erzählungen, da bei Ersterem auch im Besonderen die emotionale Ebene der Reisenden angesprochen und berührt wird. Alle Teilnehmer und Teilnehmerinnen berichten, den Besuch von Kursen in Bildungshäusern in Ghana, Peru und auf den Philippinen, die Teil des Lerneinsatz-Programmes sind, als hilfreich und interessant erlebt zu haben. Gleichzeitig sagen sie jedoch aus, den Großteil des dort Gelernten bereits vergessen zu haben. Was sie jedoch von ihrer Teilnahme am Lerneinsatz mitnehmen und was sie als bleibende und langfristige Lernerfahrung ansehen, ist eine veränderte bzw. bestärkte Weltsicht, die aus den vielfältigen Erfahrungen und Begegnungsprozessen, wie sie in Kapitel 5 dargestellt sind, resultieren:

Ich glaub einfach, wenn man jetzt nie in Afrika, Asien, da konkret war. Also es ist ein Unterschied, ob ich da auf Urlaub hinfahre, in Bali ins Meer baden gehe. Da hab ich ja diesen Anknüpfungspunkt zu den Menschen nicht. Und ich glaub bei uns, wissen tut jeder wie in Afrika, wie eigentlich ein Großteil der Menschheit lebt. Das war mir

vorher auch bewusst. Man sieht die Bilder. Aber wenn man das nicht wirklich konkret mal erlebt hat. Das mal wirklich nachzuempfinden. Ich glaub das ist mal überhaupt der erste Ansatz von Lernen, dass ich mich auch mal auf was einlasse. (Teilnehmerin des Ghana-Lerneinsatzes 2004)

Es kann somit das Fazit gezogen werden, dass im Rahmen der Teilnahme an einem Lerneinsatz über das Erleben ein Bewusstwerdungsprozess stattfindet, der zu reflektierteren Umgangsformen in der Begegnung mit Globalisierung, mit Kulturen und mit Menschen führt. Und dies kann letztlich als grundsätzliche Voraussetzung für die Verwirklichung von Erwartungen, die sowohl hinter der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit in Österreich als auch generell hinter den pädagogischen Konzepten des Globalen und des Interkulturellen Lernens stehen, angesehen werden. Der Lerneinsatz der DKA als eine Form eines entwicklungspolitischen Reiseprogramms wird Ansprüchen aller drei Bereiche gerecht. Es könnte Inhalt weiterer Untersuchungen zu diesem Arbeitsfeld sein, andere entwicklungspolitische Reiseprogramme in ähnlicher Form zu analysieren und mit den vorliegenden Ergebnissen zu vergleichen, oder zu einem späteren Zeitpunkt eine Langzeitwirkungsanalyse durchzuführen.

7. Quellen

Bücher

Albert, Marie-Theres (1991): Kulturspezifische Ethnozentrismen und interkulturelles Lernen. In: Nestvogel, Renate (Hrsg.) (1991): „Interkulturelles Lernen oder verdeckte Dominanz? Hinterfragung unseres Verständnisses zur ‚Dritten Welt‘.“ Frankfurt am Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Asbrand, Barbara/Scheunpflug, Annette (2005): Globales Lernen. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.) (2005): „Handbuch politische Bildung“. Schwalbach: Wochenschau-Verlag.

Beck, Ulrich (1997): „Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung.“ Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Bittner, Gerhard (2005): Entwicklungspolitische Inlandsarbeit. Maßnahmen privater Einrichtungen und Nichtregierungsorganisationen. In: Bittner, Gerhard/ Grobbauer, Heidi (Hrsg.) (2005): „Österreichische Entwicklungszusammenarbeit. Band 1: Entwicklungspolitische Inlandsarbeit.“ Wien: Südwind-Verlag.

Bittner, Gerhard (2005): Entwicklungspolitische Inlandsarbeit. Öffentliche Maßnahmen. In: Bittner, Gerhard/ Grobbauer, Heidi (Hrsg.) (2005): „Österreichische Entwicklungszusammenarbeit. Band 1: Entwicklungspolitische Inlandsarbeit.“ Wien: Südwind-Verlag.

Bittner, Gerhard/ Grobbauer, Heidi (Hrsg.) (2005): „Österreichische Entwicklungszusammenarbeit. Band 1: Entwicklungspolitische Inlandsarbeit.“ Wien: Südwind-Verlag.

Boesch, Ernst (1996): Das Fremde und das Eigene. In: Thomas, Alexander (Hrsg.) (1996): „Psychologie interkulturellen Handelns.“ Göttingen/Bern/Toronto/Seattle: Hogrefe Verlag für Psychologie.

Bühler, Hans (2000): Globalisierung und Umgang mit Komplexität – ein szenisches Arrangement. In: Scheunpflug, Annette/ Hirsch, Klaus (Hrsg.) (2000): „Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik.“ Frankfurt am Main: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Colin, Lucette/Müller, Burkhard (Hrsg.) (1998): „Europäische Nachbarn – vertraut und fremd. Pädagogik interkultureller Begegnungen.“ Frankfurt/New York: Campus Verlag.

Colin, Lucette/ Müller, Burkhard (1998): Zur Pädagogik interkultureller Begegnungen. In: Colin, Lucette/Müller, Burkhard (Hrsg.) (1998): „Europäische Nachbarn – vertraut und fremd. Pädagogik interkultureller Begegnungen.“ Frankfurt/New York: Campus Verlag.

Datta, Asit (2000): Wozu Bildung im Zeitalter der Globalisierung? In: Scheunpflug, Annette/ Hirsch, Klaus (Hrsg.) (2000): „Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik.“ Frankfurt am Main: IKO – Verlag für interkulturelle Kommunikation.

Desch, Armin (2001): „Pädagogik interkulturellen Lernens“. Theorie und Praxis am Beispiel von internationalen Jugendbegegnungen. Marburg: Tectum Verlag.

Dreikönigsaktion (DKA): Konzept LernEinsätze (2001): Ein Bildungsprojekt der Dreikönigsaktion der Katholischen Jungschar Österreichs.

Dreikönigsaktion (DKA): Konzept LernEinsätze 2006-2009 (2004): Ein Bildungsprojekt der Dreikönigsaktion der Katholischen Jungschar Österreichs.

Eigelsreiter-Jashari, Gertrude Maria (2002): „Nord-Süd-Frauenbegegnungsreisen im Spannungsfeld ökonomischer Globalisierung und internationaler Solidarität.“ Theoretische Analysen und empirische Befunde. Dissertation Univ. Wien

Faschingeder, Gerald (2006): „Globalisierung“. In: Materialmappe Globales Lernen (2006): Wien: Baobab.

Flick, Uwe (2006): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Forum Schule für Eine Welt (1995): „Globales Lernen in der Schweiz.“ Eine Studie zum Stand, zu den Erwartungen und Perspektiven des Globalen Lernens in der Schweiz. Jona SG: Forum Schule für Eine Welt.

Freise, Josef (2005): „Interkulturelle Soziale Arbeit. Theoretische Grundlagen, Handlungsansätze, Übungen zum Erwerb interkultureller Kompetenz.“ Schwalbach: Wochenschau-Verlag.

Grandner, Margarete/ Rothermund, Dietmar/ Schwentker, Wolfgang (Hrsg.) (2005): „Globalisierung und Globalgeschichte. Globalgeschichte und Entwicklungspolitik.“ Band 1. Wien: Mandelbaum Verlag.

Gugel, Günther/ Jäger, Uli (1999): Welt-Sichten. Die Vielfalt des Globalen Lernens. Tübingen: Verein für Friedenspädagogik Tübingen e.V.

Hartmeyer, Helmuth (2005): Rückblick. In: Bittner, Gerhard/ Grobbauer, Heidi (Hrsg.) (2005): „Österreichische Entwicklungszusammenarbeit. Band 1: Entwicklungspolitische Inlandsarbeit.“ Wien: Südwind-Verlag.

Hartmeyer, Helmuth (2006): „Globales Lernen. Entwicklung in Erfahrung bringen“. In: Materialmappe Globales Lernen (2006). Wien: BAOBAB.

Hartmeyer, Helmuth (2007): „Die Welt in Erfahrung bringen. Globales Lernen in Österreich: Entwicklung, Entfaltung, Entgrenzung.“ Dissertation Univ. Erlangen-Nürnberg.

Höck, Susanne (1996): „Prädikat „Förderungswürdig“!: die entwicklungspolitische Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit im Vergleich vierer europäischer Staaten.“ Wien: Südwind-Verlag.

Jäggle, Martin/Sibitz, Bernd (1975): „Öffentlichkeitsarbeit 3. Welt in Österreich.“ Teil 1: Analyse und Dokumentation. Wien: Institut für Bildungs- und Entwicklungsforschung (IBE).

Kellermann, Johanna (2007): Interkulturelles und globales Lernen in der österreichischen Schulpraxis. Eine Bestandsaufnahme anhand von ExpertInnen-Interviews unter Berücksichtigung des Spanischunterrichts. Dipl.-Arb. Univ. Wien.

Klawatsch-Treitl, Eva/ Faschingeder, Gerald/ Adam, Georg (1999): LernEinsatz 1997-1999: Bericht zur Evaluierung eines Bildungsprojektes.

Lang-Wojtasik, Gregor/ Lohrenscheit, Claudia (Hrsg.) (2003): 25 Jahre ZEP. „Entwicklungspädagogik – Globales Lernen – Internationale Bildungsforschung.“ Frankfurt am Main/London: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Lob-Hüdepohl, Andreas (1997): Schlüsselthemen aus Ausgangspunkt für interkulturelles Lernen. In: Treber, Monika (Hrsg.) (1997): Dialog lernen. Konzepte und Reflexionen aus der Praxis von Nord-Süd-Begegnungen. Christliche Initiative Internationales Lernen. Frankfurt am Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Nestvogel, Renate (Hrsg.) (1991): „Interkulturelles Lernen oder verdeckte Dominanz? Hinterfragung unseres Verständnisses zur ‚Dritten Welt‘.“ Frankfurt am Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Nestvogel, Renate (Hrsg.) (1994): „Fremdes oder Eigenes“?: Rassismus, Antisemitismus, Kolonialismus, Rechtsextremismus aus Frauensicht. Frankfurt am Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Nestvogel, Renate (2003): Interkulturelles Lernen. Ein Beitrag zum Abbau von Fremdenfeindlichkeit und Ethnozentrismus? In: Lang-Wojtasik, Gregor/ Lohrenscheit, Claudia (Hrsg.) (2003): 25 Jahre ZEP. „Entwicklungspädagogik – Globales Lernen –

Internationale Bildungsforschung.“ Frankfurt am Main/London: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Nicklas, Hans (1991): Kulturkonflikt und Interkulturelles Lernen. In: Thomas, Alexander (Hrsg.) (1991): „Kulturstandards in der internationalen Begegnung.“ No.61 ssip bulletin. Saarbrücken/ Fort Lauderdale: Verlag breitenbach publishers.

Nicklas, Hans (1998): Thesen zum interkulturellen Lernen. In: Colin, Lucette/ Müller, Burkhard (Hrsg.) (1998): „Europäische Nachbarn – vertraut und fremd. Pädagogik interkultureller Begegnungen.“ Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag.

Nohlen, Dieter (Hrsg.) (2002): „Lexikon Dritte Welt. Länder, Organisationen, Theorien, Begriffe. Personen.“ Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Orth, Gottfried (2003): Überlegungen zur Praxis Interkulturellen Lernens. In: Lang-Wojtasik, Gregor /Lohrenscheit, Claudia (Hrsg.) (2003): 25 Jahre ZEP. „Entwicklungspädagogik – Globales Lernen – Internationale Bildungsforschung.“ Frankfurt am Main/London: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Otten, Hendrik/ Treuheit, Werner (1994): „Interkulturelles Lernen in Theorie und Praxis. Ein Handbuch für Jugendarbeit und Weiterbildung.“ Opladen: Leske + Budrich.

Österreichische Forschungsstiftung für Entwicklungshilfe (ÖFSE) (1995): „Die entwicklungspolitische Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit der österreichischen Nichtregierungsorganisationen.“ Wien: ÖFSE.

Pamminger, Daniela (2002): „Reisen und Globales Lernen. Von Workcamps in Ländern des Südens als eine Form des Reisens und ihr Beitrag zum Globalen Lernen.“ Wien: ÖFSE.

Piepel, Klaus (1993): Lerngemeinschaft Weltkirche: Lernprozesse in Partnerschaften zwischen Christen der Dritten und der Ersten Welt. Aachen: Misereor.

Remler-Schöberl, Rudolf/ Adam, Georg/ Faschingeder, Gerald/ Mayer, Karin (2003):
Lerneinsatz 2000-2003. Bericht Evaluierung.

Rychen, Dominique Simone (2003): Key Competencies for a Successful Life and a
Well-Functioning Society. Göttingen: Hogrefe und Huber

Sander, Wolfgang (Hrsg.) (2005): „Handbuch politische Bildung“. Schwalbach:
Wochenschau-Verlag.

Scheunpflug, Annette (2003): Die Entwicklung zur globalen Weltgesellschaft als
Herausforderung für das menschliche Lernen. In: Lang-Wojtasik, Gregor/
Lohrenscheit, Claudia (Hrsg.) (2003): 25 Jahre ZEP. „Entwicklungspädagogik –
Globales Lernen – Internationale Bildungsforschung.“ Frankfurt am Main/ London:
IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Scheunpflug, Annette/ Hirsch, Klaus (Hrsg.) (2000): „Globalisierung als
Herausforderung für die Pädagogik.“ Frankfurt am Main: IKO – Verlag für
interkulturelle Kommunikation.

Scheunpflug, Annette/ Schröck, Nikolaus (2000): „Globales Lernen. Einführung in
eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung.“ Stuttgart: Brot
für die Welt.

Schwentker, Wolfgang (2005): Globalisierung und Geschichtswissenschaft. Themen,
Methoden und Kritik der Globalgeschichte. In: Grandner, Margarete/ Rothermund,
Dietmar/ Schwentker, Wolfgang (Hrsg.) (2005): „Globalisierung und
Globalgeschichte. Globalgeschichte und Entwicklungspolitik.“ Band 1. Wien:
Mandelbaum Verlag.

Seitz, Klaus (2002): „Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische
Grundlagen Globalen Lernens.“ Frankfurt am Main: Brandes&Apsel.

Stadler, Peter (1994): „Globales und interkulturelles Lernen in Verbindung mit Auslandsaufenthalt. Ein Bildungskonzept.“ Saarbrücken: Verlag für Entwicklungspolitik Breitenbach GmbH.

Sternecker, Petra/ Treuheit, Werner (1994): Ansätze interkulturellen Lernens. In: Otten, Hendrik/ Treuheit, Werner (Hrsg.) (1994): „Interkulturelles Lernen in Theorie und Praxis. Ein Handbuch für Jugendarbeit und Weiterbildung.“ Opladen: Leske + Budrich.

Thomas, Alexander (Hrsg.) (1983): „Erforschung interkultureller Beziehungen: Forschungsansätze und Perspektiven.“ No 51. ssip bulletin. Saarbrücken/Fort Lauderdale: Verlag breitenbach publishers.

Thomas, Alexander/ Abdallah-Pretceille, Martine (Hrsg.) (1995): „Interkultureller Austausch. Deutsche und Französische Forschungen zum interkulturellen Lernen.“ Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.

Thomas, Alexander (Hrsg.) (1996): „Psychologie interkulturellen Handelns.“ Göttingen/Bern/Toronto/Seattle: Hogrefe Verlag für Psychologie.

Treber, Monika (Hrsg.) (1997): Dialog lernen. Konzepte und Reflexionen aus der Praxis von Nord-Süd-Begegnungen. Christliche Initiative Internationales Lernen. Frankfurt am Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Verband Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen VENRO (2005): VENRO-Arbeitspapier Nr. 15. „Kurs auf eine nachhaltige Entwicklung – Lernen für eine zukunftsfähige Welt. Ein Diskussionsbeitrag des Verbands Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen (VENRO) zur UN-Dekade ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung 2005-2014‘.“ Bonn: VENRO.

Waibel, Stefan (1999): „Lern- und Austauschreisen im Rahmen kirchlicher entwicklungspolitischer Bildungsarbeit in Österreich. Eine pastoraltheologische Bestandsaufnahme.“ (Diplomarbeit an der Universität Wien.)

Wintersteiner, Werner (1999): Pädagogik des Anderen. Bausteine für eine Friedenspädagogik in der Postmoderne. Münster: Agenda-Verlag

Wintersteiner, Werner (2003): Erziehung zu globaler Verantwortung. Globales Lernen als neues Paradigma der Friedenspädagogik? In: Lang-Wojtasik, Gregor/
Lohrenscheit, Claudia (2003): 25 Jahre ZEP. „Entwicklungspädagogik – Globales Lernen – Internationale Bildungsforschung.“ Frankfurt am Main/London: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Artikel

Forghani-Arani, Neda (2005): Globales Lernen. Was? Warum? Wozu? Wie? In: Forum Politische Bildung (2005): Informationen zur Politischen Bildung. Nr.25. Globales Lernen – Politische Bildung. Beiträge zu einer nachhaltigen Entwicklung. Innsbruck/Wien/München/Bozen: Studien-Verlag.

Lang-Wojtasik, Gregor/ Scheunpflug, Annette (2005): Kompetenzen Globalen Lernens. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik ZEP (2005): 28. Jg. Heft 2. Kompetenzen und Globales Lernen. Frankfurt am Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Rost, Jürgen (2005): Messung von Kompetenzen Globalen Lernens. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik ZEP (2005): 28. Jg. Heft 2. Kompetenzen und Globales Lernen. Frankfurt am Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Schreiber, Jörg-Robert (2005): Kompetenzen und Konvergenzen. Globales Lernen im Rahmen der UN-Dekade ‚Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung‘. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik ZEP (2005): 28. Jg. Heft 2. Kompetenzen und Globales Lernen. Frankfurt am Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Internet

Arbeitsgemeinschaft Entwicklungszusammenarbeit AGEZ

Link: www.oneworld.at/agez [Zugriff: 14.05.2007]

Arbeitsgemeinschaft Entwicklungszusammenarbeit AGEZ-Vollversammlung (2005):
AGEZ-Grundsaterklärung.

Link: <http://www.oneworld.at/agez/AGEZ%20Grundsaterklaerung%202005.pdf>
[Zugriff: 14.05.2007]

Austrian Development Agency: Unternehmenskonzept 2005-2007.

Link: http://www.ada.gv.at/up-media/2225_unternehmenskonzept_2005_2007.pdf
[Zugriff: 15.05.2007]

Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (29.3.2002): 49. Bundesgesetz:
Entwicklungszusammenarbeitsgesetz. S.259-263.

Link: <http://www.oefse.at/Downloads/eza/2002a049%5B1%5D.pdf> [Zugriff:
10.05.2007]

Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (14.8.2003): 65. Bundesgesetz: EZA-
Gesetz-Novelle 2003. S.961-970.

Link: <http://www.oefse.at/Downloads/eza/2003a065%5B1%5D.pdf> [Zugriff:
10.05.2007]

Bundesministerium für auswärtige Angelegenheiten: Dreijahresprogramm der
österreichischen Entwicklungspolitik 2006 - 2008. Fortschreibung 2006.

Link: http://www.ada.gv.at/up-media/2405_3_jahresprogramm_2006_2008.pdf
[Zugriff:14.05.2007]

Bundesministerium für auswärtige Angelegenheiten: Außenpolitik. Entwicklungs- und
Ostzusammenarbeit.

Link: http://www.aussenministerium.at/view.php3?f_id=2536&LNG=de&version
[Zugriff: 15.05.2007]

Dreikönigsaktion: Tätigkeitsfelder.

Link: <http://www.dka.at/ueberuns/tatigkeiten.htm> [Zugriff: 15.05.2007]

Entwicklungspolitische Bildungs- und Schulstelle BAOBAB: Plattform Globales Lernen.

Link: <http://www.globaleducation.at/start.asp?b=121> [Zugriff: 18.05.2007]

Evangelischer Arbeitskreis für Entwicklungszusammenarbeit (EAEZ)

Link: <http://www.evang-eza.at/> [Zugriff: 14.05.2007]

Forghani-Arani, Neda (2004): Was ist Globales Lernen? Und was ist es nicht?!

Link: <http://doku.globaleducation.at/forghani1.pdf> [Zugriff: 02.08.2007]

Gesellschaft für Kommunikation und Entwicklung (KommEnt): Profil.

Link: <http://www.komment.at/content.php?id=65> [Zugriff: 14.05.2007]

Gesellschaft für Kommunikation und Entwicklung (KommEnt): Geschichte.

Link: <http://www.komment.at/content.php?id=12> [Zugriff: 14.05.2007]

Hartmeyer, Helmuth (2004): Globales Lernen. Entwicklung in Erfahrung bringen.

Link: <http://doku.globaleducation.at/gl-hartmeyer3.pdf> [Zugriff: 02.08.2007]

Koordinierungsstelle für Internationale Entwicklungsförderung und Mission der Österreichischen Bischofskonferenz (KOO): Leitlinien.

Link:

http://www.koo.at/index.php?target=http%3A//www.koo.at/ueber_die_koo/mitgliedsorganisationen.htm [Zugriff: 14.05.2007]

Koordinierungsstelle für Internationale Entwicklungsförderung und Mission der Österreichischen Bischofskonferenz (KOO): Ziele und Aufgaben.

Link: <http://www.koo.at/index.php> [Zugriff: 14.05.2007]

Transfer 21 - Bildung für eine nachhaltige Entwicklung: Teilkompetenzen.

Link: <http://transfer-21.de/daten/materialien/Teilkompetenzen.pdf> [Zugriff: 22.05.2007]

Transfer 21 – Bildung für eine nachhaltige Entwicklung: Programm.

Link: <http://www.transfer-21.de/index.php?page=222> [Zugriff: 22.05.2007]

Interviews

- Teilnehmerin des Ghana-Lerneinsatzes 2003: 22.06.2007
- Teilnehmerin des Ghana-Lerneinsatzes 2004: 22.06.2007
- Teilnehmerin des Ghana-Lerneinsatzes 2004: 23.06.2007
- Teilnehmerin des Ghana-Lerneinsatzes 2004: 25.06.2007
- Teilnehmerin des Peru-Lerneinsatzes 2005: 29.06.2007
- Teilnehmerin des Peru-Lerneinsatzes 2006: 20.06.2007
- Teilnehmerin bzw. Begleiterin des Philippinen-Lerneinsatzes 2001 bzw. 2003: 29.06.2007
- Teilnehmerin des Philippinen-Lerneinsatzes 2002: 22.06.2007
- Teilnehmer des Philippinen-Lerneinsatzes 2003: 22.06.2007

8. Anhang

Leitfaden für die Problemzentrierten Interviews

Einleitungsfragen/Sondierungsfragen:

- Du hast ja am Lerneinsatz nach im Jahr ... teilgenommen. Wie bist du damals dazu gekommen?
- Wie war das dann so? Kannst du dich noch an deine Ankunft in Ghana/Peru/Brasilien/Philippinen erinnern?
- Was waren deine ersten Eindrücke von Ghana/Peru/Brasilien/Philippinen? Wie hast du dich damals gefühlt?
- Welche Erwartungen waren im Vorfeld in Bezug auf deine Teilnahme am Lerneinsatz vorhanden?

Leitfadenfragen:

- Kannst du dich an deine erste Begegnung mit Menschen im Gastland erinnern?
 - Wie ist der Kontakt zustande gekommen? (Ist die Initiative von dir ausgegangen?)
 - Wie haben die Menschen auf dich reagiert?
 - Wie hast du auf die Menschen reagiert?
 - Gab es Barrieren?
 - Gab es Erwartungen deinerseits oder auch Ängste?
 - Was hat diese Begegnung bei dir ausgelöst?
- Gab es Situationen, die dich besonders berührt haben?
 - Was hat diese Situation bei dir ausgelöst?
 - Wie hast du dich gefühlt?
 - Was waren deine Gedanken?
 - Hat diese Situation etwas für dich oder in dir verändert?
- Stichwort ‚Kultur‘: Wie war deine Begegnung mit dem anderen kulturellen Umfeld?
 - Sind dir Unterschiede zwischen den beiden Kulturen (Heimatkultur und Kultur des Reiselandes) aufgefallen?
 - Wie bist du mit der Erfahrung dieser Unterschiede umgegangen?
 - Was für Gefühle hat dies bei dir ausgelöst?
 - Gab es Barrieren/Missverständnisse?
 - Was für einen Eindruck hast du von der fremden Kultur mitgenommen?
 - Hat dies den Blick auf deine eigene Kultur verändert?
- Stichwort ‚Globalisierung‘: Was fällt dir dazu ein?
 - Du hast ja schon im Vorfeld in den Vorbereitungsseminaren viel zum Thema Globalisierung, Entwicklungspolitik etc. erfahren. Haben die Erfahrungen im Land selbst dein Verständnis davon verändert?

- Hast du das Gefühl, mit verschiedenen Aspekten von Globalisierung in Berührung gekommen zu sein?
- Fallen dir dazu konkrete Situationen ein?

- Stichwort Lerneinsatz: was hast du gelernt?
 - Hast du das Gefühl, im Rahmen des Lerneinsatzes Kompetenzen oder Fähigkeiten erworben zu haben? Welche im Besonderen?

- Stichwort ‚Nachhaltigkeit‘: Hat dich der Lerneinsatz auch im ‚Leben danach‘ beeinflusst?
 - Hast du das Gefühl, dass dich der Lerneinsatz geprägt hat? Wenn ja, wie?
 - Hast du das Gefühl, dass dich der Lerneinsatz in deinem Alltag beeinflusst hat? Wenn ja, wie?
 - Hast du das Gefühl, dass dich die gewonnenen Erfahrungen auch heute noch begleiten?

Abkürzungsverzeichnis

AAI	Afro-Asiatische Institute
ADA	Austrian Development Agency
AGEZ	Arbeitsgemeinschaft Entwicklungszusammenarbeit
BMeiA	Bundesministerium für europäische und internationale Angelegenheiten
BMUK	Bundesministerium für Unterricht und Kunst
DKA	Dreikönigsaktion
EAEZ	Evangelischer Arbeitskreis für Entwicklungszusammenarbeit
EAWM	Evangelischer Arbeitskreis für Weltmission
EZA	Entwicklungszusammenarbeit
JEP	Journal für Entwicklungspolitik
KommEnt	Gesellschaft für Kommunikation und Entwicklung
KOO	Bischofskonferenz
NRO	Nichtregierungsorganisationen
OEZA	Österreichische Entwicklungszusammenarbeit
ÖFSE	Österreichische Forschungstiftung für Entwicklungshilfe
ÖIE	Österreichischer Informationsdienst für Entwicklungspolitik
ÖJR	Österreichischer Jugendrat für Entwicklungshilfe
UN	United Nations
VIDC	Wiener Institut für Entwicklungsfragen