

weltwärts pädagogisch begleiten



Erfahrungen aus der Arbeit mit Freiwilligen und Anregungen
durch die Fachtagung in Bonn (18.-20. April 2011)

Diana Grundmann, Bernd Overwien (Hrsg.)



U N I K A S S E L
V E R S I T Ä T

Mit finanzieller Unterstützung des

BMZ



Bundesministerium für
wirtschaftliche Zusammenarbeit
und Entwicklung

weltwärts

Der Freiwilligendienst des Bundesministeriums für
wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung

50 Jahre



Wir machen Zukunft.
Machen Sie mit.

weltwärts
pädagogisch
begleiten



Impressum

Diana Grundmann/Bernd Overwien (Hrsg.):
weltwärts pädagogisch begleiten – Erfahrungen aus
der Arbeit mit Freiwilligen und Anregungen durch die
Fachtagung in Bonn (18.-20. April 2011)

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN print 978-3-86219-198-7

ISBN online 978-3-86219-199-4

URN <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0002-31992>

2011, kassel university press GmbH, Kassel

www.uni-kassel.de/upress

Grafische Gestaltung und Reinzeichnung

www.bertramsturm.de

Druck und Verarbeitung

Unidruckerei der Universität Kassel

Lektorat (deutsche Texte)

Angela Bruhn

Lektorat (englisch Texte)

Mark Thomas

Fotos Titel

istockphoto, DOConnell

istockphoto, alexsl

Fotos Inhalt

Hanna Baumgarten

Printed in Germany

BMZ



Bundesministerium für
wirtschaftliche Zusammenarbeit
und Entwicklung

Diese Publikation wurde mit Mitteln des Bundes-
ministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und
Entwicklung (BMZ) gefördert. Die Verantwortung für den
Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Herausgebern.

Inhalt

Vorwort	6
weltwärts und Globales Lernen	8
Diana Grundmann und Bernd Overwien	
Planung und Gestaltung von lebendigen Seminaren in der pädagogischen Begleitung von weltwärts-Freiwilligen	12
Florin Feldmann und Nastassja Ott	
Globale Zusammenhänge	16
David Wagner und Dominique Pannke	
Herausforderungen im jungen Erwachsenenalter – junge Menschen im Freiwilligendienst	20
Katharina Mangold	
Rassismus- und privilegienkritische Bildungsarbeit	24
Urmila Goel	
weltwärts – What's gender got to do with it?	32
Lucy Chebout	
Belastungen und Krisen: Wie kann man vorbeugen, wie unterstützen?	36
Petra Wünsche	
Verhaltenskodex zum Schutz von Kindern	40
Tanja Abubakar-Funkenberg	
Religiosität und Religion	46
Peter Nilles	
Cultural misunderstandings in the relations between German sending organisations and their partners overseas	52
Maximilian Engl	
The Use of Local Resources to Enrich our Seminars' Components	56
Cecilia Gamez	
Participatory Education Methodologies: An Alternative for weltwärts	60
Maria Hamlin Zuniga	
Social Cultural Integration Efforts for Volunteers – A case study of the Catholic Diocese of Ndola in Zambia	62
Patrick Chilufya Bwalya	

Vorwort

Vom 18. bis 20. April 2011 fand in Bonn eine bewusst partizipativ angelegte Fachtagung zur pädagogischen Begleitung im Rahmen des Freiwilligendienstes weltweit statt. An der Veranstaltung haben insgesamt knapp 100 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter deutscher Entsendeorganisationen sowie Südpartner_innen teilgenommen. Die Tagung wurde von der Universität Kassel veranstaltet. Die vorliegende Broschüre dokumentiert die Ergebnisse dieser Veranstaltung.

Die Idee, die pädagogische Begleitung im Rahmen von weltweit ins Zentrum einer Tagung zu stellen, wurde in der Fachgruppe „Qualitätssicherung und Evaluation“ des weltweit-Programms entwickelt. Vor dem Hintergrund der Heterogenität der pädagogischen Begleitansätze der über 200 Entsendeorganisationen und der Relevanz, welche die Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung der weltweit-Freiwilligen für deren erfolgreichen Auslandsaufenthalt hat, sollte der Raum geöffnet werden für einen gemeinsamen Austausch über die pädagogische Begleitung. Damit verbunden war die Erwartung, den Erfahrungsaustausch zwischen den beteiligten Akteuren anzuregen, Stärken und Herausforderungen der unterschiedlichen pädagogischen Begleitansätze herauszuarbeiten, die Entwicklung konkreter Ideen in der Arbeit mit den Freiwilligen anzustoßen und somit insgesamt die fachliche Qualität der pädagogischen Begleitung von weltweit zu steigern.

Um eine entsprechende Tagung realisieren zu können, hat sich eine Arbeitsgruppe gebildet. Darin kamen Mitglieder der Fachgruppe „Qualitätssicherung und Evaluation“, Vertreter_innen von Entsendeorganisationen und Organisationen, die für die pädagogische Begleitung von weltweit-Freiwilligen verantwortlich sind, sowie Mitarbeiter_innen der Universität Kassel zusammen. Sie haben die konzeptionelle und inhaltliche Gestaltung der Tagung maßgeblich mitbestimmt. Mit der Veranstaltung der Tagung wurde das Fachgebiet „Didaktik der politischen Bildung“ der Universität Kassel beauftragt. Dessen Forschungsschwerpunkte, u. a. über Felder des Globalen Lernens und den Kompetenzer-

werb durch informelles Lernen, richten sich auch auf zentrale Themen der pädagogischen Begleitung von weltweit. Zur Finanzierung der Veranstaltung konnte das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) gewonnen werden.

Zentraler Kern der Tagung waren 13 Workshops, innerhalb derer Weiterbildungsmöglichkeiten in spezifischen pädagogischen Fragen angeboten wurden. Die Workshopthemen reichten von Methoden zur Durchführung von weltweit-Seminaren über Ansätze einer rassismus- und privilegienkritischen Bildungsarbeit bis hin zur Vorbeugung von Belastungen und Krisen während des Freiwilligendienstes. In der vorliegenden Broschüre werden diese Themen von den verantwortlichen Workshop-Referent_innen dokumentiert. Ein Hauptaugenmerk liegt in allen Artikeln bei der Frage, welche Herausforderungen und Empfehlungen für die pädagogische Begleitung im Rahmen von weltweit festzustellen sind. Davon abhängig, in welcher Sprache die Workshops veranstaltet wurden, haben die Autor_innen ihre Artikel in deutscher oder englischer Sprache verfasst. **Bernd Overwien** und **Diana Grundmann** diskutieren in ihrem Beitrag die Konzepte des Globalen Lernens und setzen diese in Bezug zum weltweit-Programm. **Florin Feldmann** und **Nastassja Ott** stellen verschiedene Herangehensweisen für die Gestaltung lebendiger Seminare vor. **David Wagner** und **Dominique Pannke** zeigen, wie Globales Lernen anhand des Themenkomplexes „Globale Zusammenhänge“ gefördert werden kann. Der Beitrag von **Katharina Mangold** richtet den Fokus auf die spezifischen Herausforderungen von jungen Erwachsenen und Möglichkeiten der pädagogischen Begleitung. **Urmila Goel** zeigt in ihrem Artikel rassismuskritische Analyseperspektiven und Handlungsmöglichkeiten für weltweit auf. Im Beitrag von **Lucy Chebout** wird diskutiert, was Gender/Geschlecht mit weltweit zu tun hat und wie Ansätze einer gender-sensiblen Arbeit in weltweit aussehen können. Der Vorbeugung und der Unterstützung von bzw. bei Belastungen und Krisen ist der Artikel von **Petra Wünsche** gewidmet. **Tanja Funkenberg** setzt sich mit dem Thema (sexualisierte) Gewalt gegen Kinder auseinander und stellt dar, wie weltweit zum Kinderschutz

beitragen kann. Der Artikel von **Peter Nilles** reflektiert die Chancen und Herausforderungen, die sich aus der Konfrontation der Freiwilligen mit Religion und Religiosität ergeben. **Maximilian Engels** Beitrag hilft zu verstehen, wie Missverständnisse zwischen deutschen Entsendeorganisationen und ihren Partnern in Übersee entstehen können. **Cecilia Gamez** beschreibt, wie Seminare im Gastland durch die Nutzung lokaler Ressourcen bereichert werden. In dem Artikel von **Maria Hamlin Zuniga** werden die Potenziale einer partizipativen Pädagogik nach Paulo Freire für die Gestaltung lebendiger weltwärts-Seminare analysiert. Zu guter Letzt bietet **Patrick Chilufya Bwalya** mit seinem Beitrag einen Einblick in die soziokulturelle Integration von Freiwilligen im Gastland.

Die Artikel setzen sich mit unterschiedlichen inhaltlichen Perspektiven der pädagogischen Begleitung auseinander, beschreiben Herausforderungen und formulieren Empfehlungen, wie diesen weltwärts-Seminare sowie die Begleitung vor Ort gerecht werden können. Wir hoffen, dass sie Ihnen interessante Anregungen und neue Ideen für Ihr Engagement bei der Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung der weltwärts-Freiwilligen geben. Wir möchten uns bei allen Teilnehmer_innen und Referent_innen für die aktive Mitarbeit bei der Tagung bedanken. Ein besonderer Dank gilt der Arbeitsgruppe, deren Engagement entscheidend zum Erfolg der Veranstaltung beigetragen hat.

Diana Grundmann und Bernd Overwien



weltwärts und Globales Lernen

// Kompetenzen
und
Lernkultur

Viele der im weltwärts-Kontext aktiven Organisationen beziehen sich auf Globales Lernen als Ziel der Lernprozesse innerhalb des Freiwilligenprogramms. Oftmals wird der Begriff dabei ganz selbstverständlich im Sinne eines alltagssprachlichen Lernens über die globalen Dinge, über Globalisierung verstanden und genutzt. Sicher ist auch die Ansicht verbreitet, dass Globales Lernen als eine pädagogische Grundhaltung gesehen wird, als Perspektive innerhalb schulischer und außerschulischer Lernprozesse. Der folgende Artikel diskutiert die Konzepte des Globalen Lernens und stellt den Bezug zum weltwärts-Programm dar.

Es gibt eine interessante Theoriediskussion zum Globalen Lernen, in der viele Erkenntnisse aus der entwicklungspolitischen Bildung, dem interkulturellen Lernen oder der Friedens- und Menschenrechtspädagogik zusammenkommen. Den verschiedenen Konzepten Globalen Lernens ist gemeinsam, dass globale Herausforderungen hinsichtlich ökonomischer und ökologischer Entwicklungen und die Realisierung sozialer Gerechtigkeit Ausgangspunkt ihrer pädagogischen und didaktischen Arbeit sind (Asbrand 2009, S. 19 ff.). Das Spektrum der Themen erweitert sich dabei ständig, auch

Lernprozesse im weltwärts-Programm werden untersucht (vgl. Gritschke u. a. 2011). Es geht um politische Zusammenhänge und Handlungsmöglichkeiten in einer sich globalisierenden Welt, wobei besonders die Beziehungen zwischen sog. Entwicklungs- und Schwellenländern und den Industrienationen thematisiert werden. Bis heute gibt es kein Kompetenzmodell Globalen Lernens, das wissenschaftlich fundiert erarbeitet wurde. Gleichwohl kann man die pädagogische Arbeit im Feld als kompetenzorientiert bezeichnen. So werden im Globalen Lernen Kompetenzziele formuliert, die sich insbesondere bei eher handlungsorientierten Ansätzen dem Konzept der Gestaltungskompetenz aus der Bildung für nachhaltige Entwicklung nähern (Michelsen/Overwien 2008). Dabei steht die Förderung solcher Kompetenzen im Vordergrund, die Menschen empathiefähig, kooperations- und aushandlungsfähig, mutig für eigenes Handeln auch auf neuen Wegen wie auch sensibel im Umgang mit ethischen Fragen macht. Es geht um vorausschauendes Denken, Problem lösendes Verhalten und Wissen aus nachhaltigkeitsrelevanten Bereichen (de Haan/Harenberg 1999). Mit dem „Orientierungsrahmen für den Lernbereich globale Entwicklung“ der Kultusministerkonferenz liegt nun zusätzlich ein pragmatisches Kompetenzmo-



// Teilnehmende während
des Eröffnungsvortrags
von Bernd Overwien

dell vor, das sich am altbekannten Dreiklang von Erkennen, Bewerten und Handeln orientiert und Stück für Stück Einfluss auf die Gestaltung von Curricula erhalten wird (KMK/BMZ 2007). Das normativ geprägte Modell dürfte im Bereich verschiedener Fachdidaktiken anschlussfähig sein und sich auch auf die außerschulische Bildung auswirken.

Globales Lernen wird heute weitgehend als wichtiger Teil einer Bildung für nachhaltige Entwicklung gesehen. Insofern ist es sinnvoll und gerade aufgrund vieler Überschneidungen naheliegend, Gestaltungskompetenz, die Kompetenzperspektive Globalen Lernens und auch das Modell der KMK zusammen zu betrachten. Diese Konzepte setzen eine „neue Lernkultur“ voraus, die sich von einer eher lehrerorientierten Kultur des Lernens abwendet und sich als ermöglichungsorientiert versteht. In der

außerschulischen Bildung, die das Prinzip der Freiwilligkeit und der Teilnehmendenorientierung kennt, ist sie sehr viel selbstverständlicher als in der Schule. Mit einer neuen Lernkultur ist der

Es geht im Sinne nachhaltiger Entwicklung um visionäre und innovative Lebensentwürfe.

Begriff der Kompetenz eng verbunden. Kompetenz ersetzt nicht die Begriffe Fähigkeiten oder Wissen, sondern zielt auf Ergebnisse von Lernprozessen ab, die mehr als bisher durch selbstgesteuertes Lernen entstanden sind. Zentrales Moment des Kompetenzansatzes ist, im Lernprozess die Motivation und Befähigung einer Person zur selbstständigen Weiterentwicklung von Wissen und Können als Ausgangspunkt allen pädagogischen Handelns zu bilden. Wissen lässt sich nicht einfach übertragen, sondern wird am besten in konkreten Situationen vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen generiert und konstruiert. Das erfordert einen Rollenwandel der Lernenden und Lehrenden: Lernende sind nicht mehr passive Rezipienten, sondern aktive Konstrukteure. Professionell Lehrende müssen Bedingungen für die Selbstorganisation der Lernenden schaffen und Prozesse der selbsttätigen Wissenserschließung ermöglichen. Wenn man sich die einzelnen Elemente der Kompetenzkonzepte genauer anschaut, können Lernpotenziale bzw. konkrete Lernmöglichkeiten des weltwärts-Programms deutlich erkannt werden.

Dies zeigt ein genauerer Blick etwa auf das Konzept der Gestaltungskompetenz. Es bildet eine „mehrdimensionale Kompetenzstruktur, die den Menschen zur Kommunikation und Kooperation in einem komplexen und dynamischen, gesellschaftlichen und natürlichen Umfeld befähigt“ (de Haan/Seitz 2001) ab. Es geht nicht um bloße Reaktion auf zuvor erzeugte Problemlagen, sondern um die Fähigkeit,

„Zukunft selbstbestimmt gestalten zu können“. Die Notwendigkeit des Erwerbs von Gestaltungskompetenz wird dabei sowohl aus dem Leitbild der nachhaltigen Entwicklung, als auch bildungstheoretisch begründet (de Haan/Seitz 2001, S. 60).

Das Konzept der Gestaltungskompetenz umfasst folgende Teilkompetenzen (de Haan 2008, S. 32):

- Weltoffen und neue Perspektiven integrierend Wissen aufbauen
- Vorausschauend denken und handeln
- Interdisziplinär Erkenntnisse gewinnen und handeln
- Gemeinsam mit anderen planen und handeln können
- An Entscheidungsprozessen partizipieren können
- Andere motivieren können, aktiv zu werden
- Die eigenen Leitbilder und die anderer reflektieren können
- Selbstständig planen und handeln können
- Empathie und Solidarität für Benachteiligte zeigen können
- Sich motivieren können, aktiv zu werden

Gestaltungskompetenz beinhaltet also Kompetenzen, die eine zukunftsweisende und eigenverantwortliche Mitgestaltung einer nachhaltigen Entwicklung ermöglichen sollen. Es geht im Sinne nachhaltiger Entwicklung um visionäre und innovative Lebensentwürfe, die sich von bestehenden, eingeschliffenen Gewohnheiten und Denkansätzen abheben.

Hier sollte deutlich werden, dass es um wesentliche Teile der Allgemeinbildung in einer sich globalisierenden Welt geht, verbunden mit dem normativen Konzept nachhaltiger Entwicklung, als Orientierung hin zu einer grundlegenden Bearbeitung weltweiter Problemlagen aus ökonomischer, ökologischer und sozialer Perspektive.

Bildungsziele gehen, das zeigt der Blick auf die Gestaltungskompetenz, wesentlich über enge, zweckrationale Betrachtungen wirtschaftlicher Kompetenzen hinaus. Bildung ist dabei vieldimensional und muss dies im Sinne einer aufklärerischen Tradition, die der politischen Mündigkeit verpflichtet ist, auch bleiben. Dennoch muss heute darauf verwiesen werden, dass Fragen des globalen Wandels und einer nachhaltigen Entwicklung auch für berufliches Handeln fundamental sind. Gleichzeitig aber sind Kompetenzen im Umgang mit den Zumutungen, aber auch Chancen weltweiter Entwicklung, die in der politischen Partizipation innerhalb der Zivilgesellschaft gebraucht werden, notwendig. Wenn Bildung sich im umfassenden Sinne auf Persönlichkeitsentwicklung bezieht, darf sich die Perspektive nicht auf berufliche Verwertbarkeitsüberlegungen verengen, sollte diese Ebene aber vielmehr einbeziehen und an zivilgesell-


schaftlich relevante Zusammenhänge anschließen. Aus der individuellen wie gesellschaftlichen Perspektive heraus bestätigt sich die Notwendigkeit politischer Bildung mit dem Ziel, jungen Menschen und Erwachsenen so umfassend wie nur möglich den Weg hin zu mehr politischer Mündigkeit, Partizipation und sozialer Verantwortung zu ebnen.

Dabei sind allerdings Ambivalenzen auszumachen. Auf der inhaltlichen Ebene ist es notwendig und wünschenswert, sich bei den Möglichkeiten der Gestaltung von Wirtschaft und Gesellschaft, auch mit den vorherrschenden marktwirtschaftlichen Mechanismen intensiv auseinanderzusetzen. Gleichzeitig muss es aber auch darum gehen, Wissensbestände und Kompetenzen zu erwerben, die geeignet sind, die bestehenden Herrschafts- und Lebensverhältnisse in Frage zu stellen. So kann es auch in der Auseinandersetzung mit Globalisierung und ihren Auswirkungen nicht darum gehen, Menschen lediglich in affirmativer Weise „fit“ für die globale Marktwirtschaft zu machen. Auch die nicht zu übersehenden Risiken neoklassisch/neoliberal geprägter Marktwirtschaft müssen thematisiert, die Perspektiven einer nachhaltigen Entwicklung einbezogen werden.

Auch in diesem Sinne kann man sich an Ziele des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung der KMK und des BMZ anschließen, der Aussagen zu Kompetenzen liefert, die Schülerinnen und Schüler in einer sich globalisierenden Welt erwerben sollen (KMK/BMZ 2007, S. 69):

„Bildung im Lernbereich Globale Entwicklung soll Schülerinnen und Schülern eine zukunftsorientierte Orientierung in der zunehmend globalisierten Welt ermöglichen, die sie im Rahmen lebenslangen Lernens weiter ausbauen können. Unter dem Leitbild nachhaltiger Entwicklung zielt sie insbesondere auf grundlegende Kompetenzen für eine entsprechende

- Gestaltung des persönlichen und beruflichen Lebens,
- Mitwirkung in der eigenen Gesellschaft und
- Mitverantwortung im globalen Rahmen“ (KMK/BMZ 2007, S. 69).

Es liegt auf der Hand, dass Schule allein den entsprechenden Kompetenzerwerb nicht leisten können. Wenn es etwa um Handlungskompetenzen zur Konfliktlösung, um Ambiguitätstoleranz, um Innovationsbereitschaft und auch die Fähigkeit zur Partizipation, also zur Mitgestaltung gesellschaftlicher Prozesse geht, kommen auch andere Orte des Lernens und der Erfahrung ins Spiel, wie zum Beispiel die vielfältigen Lernprozesse innerhalb des weltwärts-Programms. 

Es liegt auf der Hand, dass Schule allein den entsprechenden Kompetenzerwerb nicht wird leisten können.

Bernd Overwien, ist Professor an der Universität Kassel und leitet das Fachgebiet Didaktik der politischen Bildung. Seine Promotion thematisiert den Kompetenzerwerb im kleingewerblichen Sektor Managuas/Nicaragua,

seine Habilitation die Theorie und Praxis des informellen Lernens. Im Rahmen seiner Professur setzt er Schwerpunkte im Feld des Globalen Lernens und der politischen Bildung für nachhaltige Entwicklung sowie der Verbindung von informellem und formalem Lernen.

Diana Grundmann

ist Dipl. Erziehungswissenschaftlerin und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachgebiet Didaktik der politischen Bildung der Universität Kassel. In Forschung und Lehre beschäftigt sie sich mit dem Thema Bildung für nachhaltige Entwicklung. In ihrer Promotion untersucht sie, wie Schulen ihren Entwicklungsprozess erfolgreich an Nachhaltigkeit orientieren.



**// Podiumsdiskussion:
Anforderungen an die pädagogische
Begleitung von weltwärts-
Freiwilligen aus der Perspektive
der Südpartner_innen**

Literatur

Asbrand, Barbara; Scheunpflug, Annette (2005): Globales Lernen. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. 3. überarb. Auflage, Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 469-484.

de Haan, Gerhard (2008): Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept für Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Bormann, Inka; de Haan, Gerd (Hrsg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde. Wiesbaden: VS Verlag, S. 23-44.

de Haan, Gerhard; Seitz, Klaus (2001): Kriterien für die Umsetzung eines internationalen Bildungsauftrages. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (Teil 1). In: Zeitschrift „21 – Das Leben gestalten lernen“. Heft 01/2001, München: ökom-Verlag.

de Haan, Gerhard; Harenberg, Dorothee (1999): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Gutachten zum Programm. Heft 72. BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung). Bonn.

Gritschke, Hannah; Metzner, Christiane; Overwien, Bernd (Hrsg.) (2011): Erkennen, bewerten, (Fair-)Handeln. Kompetenzerwerb im globalen Wandel. Kassel: kassel university press.

KMK/BMZ (2007): Orientierungsrahmen für den Lernbereich globale Entwicklung. Bonn.

Michelsen, Gerd, Overwien, Bernd (2008): Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Otto, Hans-Uwe; Coelen, Thomas (Hrsg.): Grundbegriffe der Ganztagsbildung: das Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag, S. 346-357.

Overwien, Bernd; Rathenow, Hanns-Fred (Hrsg.) (2009): Globalisierung fordert politische Bildung. Politisches Lernen im globalen Kontext. Leverkusen-Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Rieckmann, Marco (2010): Die globale Perspektive der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Eine europäisch-lateinamerikanische Studie zu Schlüsselkompetenzen für Denken und Handeln in der Weltgesellschaft. Berlin: BWV.

Planung und Gestaltung von lebendigen Seminaren in der pädagogischen Begleitung von weltwärts-Freiwilligen

// Tipps zur Seminar-gestaltung

Dieser Artikel befasst sich mit der konzeptionellen Basis, auf der die Seminarplaner_innen im Kontext ihrer jeweiligen Entscheideorganisation ihre pädagogischen Begleitseminare (weiter)entwickeln können. Es werden verschiedene Herangehensweisen vorgestellt, die zu einer qualitativ hochwertigen Seminarplanung verhelfen sowie Werkzeuge an die Hand gegeben, die die systematische Planung und Umsetzung von Seminaren ermöglichen. Abschließend werden beispielhaft die Planung und Gestaltung der ASA-weltwärts-Vorbereitungsseminare vorgestellt.

Menschenbild & Leitbild im Globalen Lernen

„Wenn ich nicht weiß, wohin ich will,
muss ich mich nicht wundern,
wenn ich ganz woanders ankomme.“
(Alice im Wunderland)

Grundlage der Arbeit mit den Freiwilligen ist das zugrundeliegende Leitbild, das eine Organisation verfolgt, sowie das jeweilige Menschenbild der Akteure. Das Leitbild gibt die Richtung vor, in die das Programm gehen soll. Das Menschenbild spiegelt sich in der Haltung, wie wir den Freiwilligen begegnen. Für die Planung der Seminararbeit ist es ein sinnvoller erster Schritt, sich mit diesen Aspekten auseinanderzusetzen, um sich bewusst zu machen, was die konkreten Ziele und Möglichkeiten der eigenen Arbeit sind.

In der weltwärts-Richtlinie (BMZ 2007) ist das Leitbild „Globales Lernen“ genannt. „Globales Lernen“ versteht sich als pädagogische Antwort auf aktuelle, globale Veränderungen, die oft mit dem Begriff der Globalisierung einhergehen. Aufgrund der vielfältigen Herausforderungen, mit denen die Menschen heute lokal wie global konfrontiert werden, bedarf es neuer Lernformen, in denen die Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung auf die globalen Anforderungen ausgerichtet sind, und Kompetenzen ausgebildet werden können, die den aktiv-gestaltenden Umgang mit der sich globalisierenden Welt ermöglichen. Das weltwärts-Pro-

gramm möchte dieses durch einen Lerndienst ermöglichen, in dem die Freiwilligen nicht nur in der Praxis ihrer Einsatzorte lernen, sondern durch die pädagogische Begleitung hierauf vorbereitet und hierin unterstützt werden.

Die pädagogischen Seminare des Freiwilligendienstes zielen demnach darauf ab, einen Beitrag zu leisten, die Teilnehmenden zu befähigen, im globalen Kontext verantwortlich zu handeln und die Zukunft global nachhaltig zu gestalten. Hierfür ist es entscheidend, sie ganzheitlich mit Herz, Hand und Hirn (also affektiv/emotional, psychomotorisch und kognitiv) anzusprechen.

Um dieser Aufgabe gerecht zu werden, bedarf es einer gründlichen, bewussten Seminarplanung, die mit der Reflexion der eigenen Arbeit einhergeht.

Lernbegleitende Seminare im Sinne des Globalen Lernens

Wie wir Seminare gestalten hängt zudem davon ab, welches Verständnis von Lernen wir haben.

**Jede Person
bringt eine eigene
Lerngeschichte
mit und steht
an einem indivi-
duellen Entwick-
lungspunkt.**

Lernen kann verstanden werden als die Veränderung des Wissens sowie der Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Bewältigung von Lebenssituationen. Lernen ist demnach eine Funktion des Wahrnehmens, der Kognition, der emotionalen Bewertung und der Handlung. Es handelt sich um einen neurologisch sehr vielfältigen Prozess, der von außen angeregt werden kann, aber nicht steuerbar ist. Die Aufgabe der Lernbegleitung in Seminaren ist es, die Lernenden möglichst optimal anzuregen und zu unterstützen. Jede Person bringt eine eigene Lerngeschichte mit und steht an einem individuellen Entwicklungspunkt.

Lebendiges Lernen nach

Ruth Cohn

Um Lernen im Seminarkontext optimal zu unterstützen, muss ein lernfreundliches Umfeld geschaffen werden. Hierdurch können sich die Teilnehmenden nicht nur kognitiv Wissen aneignen, sondern sich in ihrer Persönlichkeit und ihren Handlungsmöglichkeiten weiterentwickeln. Lernen kann lebendig und positiv gestaltet werden, indem nicht nur das zu bearbeitende Thema, sondern die gesamte Lernsituation in Betracht gezogen wird. Nach Ruth Cohn kann die Seminarsituation als Themenzentrierte Interaktion verstanden werden, d. h. es gibt ein Thema, das im Kontext einer Interaktion der Seminarteilnehmenden bearbeitet wird. Wichtig ist hierbei, sowohl das Thema als auch die einzelnen Lernenden und ebenfalls die Gruppe mit ihren Gruppendynamiken im Blick zu haben. Sie stellt die Situation als ein Interaktionsdreieck dar, in dem das Thema (Es), das Individuum (Ich) und die Gruppe (Wir) in Relation zueinander stehen. Lebendiges Lernen wird hierbei unterstützt, indem darauf geachtet wird, dass das Verhältnis eines jeden Individuums sowie auch der Gruppe zum Thema ungestört ist.

Legt man das TZI-Dreieck von Ruth Cohn zugrunde, so müssen bei der Seminargestaltung immer alle Komponenten des Dreiecks im Gleichgewicht gehalten werden, d. h. bei der Seminarplanung und umsetzung geht es nicht lediglich um das Thema, sondern auch um das Verhältnis, das die Teilnehmenden zum Thema haben, das Verhältnis, das die Gesamtgruppe zum Thema hat (vgl. Langmaack/Braune-Krickau 2000).

Accelerated Learning

Als eine weitere Haltung kann das Accelerated Learning nach Dave Meier (2004) genannt werden: Auch Meier empfiehlt die breite Anlegung des Lernens und bezieht sich dabei auf die Anregung dreier Gehirnteile im Sinne des ganzheitlichen Ansatzes. Ausschlaggebend ist bei Meier die Aktivität der Teilnehmenden. Sie macht das Lernen nicht nur interessanter und nachhaltiger, sie beschleunigt es auch. Bei Lerneinheiten, die den Grundprinzipien des Accelerated Learnings folgen, sollten die Teilnehmenden zu 70 % selbst aktiv sein und sich selbstständig mit den Themen beschäftigen. Die

Dave Meier empfiehlt die Planung von Lerneinheiten über vier Bereiche, kurz SAVI:

S = somatisch, Bewegung

A = auditiv, Hören und sprechen

V = visuell, Sehen

I = intellektuell, eigenständige Problemlösung und Reflexion

Zur Überprüfung von Seminarinhalten in der Haltung des Accelerated Learnings bieten sich folgende Fragen an

- Wie viel Bewegung lasse ich in meinen Seminareinheiten zu?
- Dominiert das Hören oder haben meine Teilnehmenden ausreichend Gelegenheit, selbst zu sprechen und miteinander zu reden?
- Wie oft tun die Teilnehmenden etwas selbstständig?
- Arbeite ich häufig genug mit Visualisierungen?
- Wie oft rege ich die Teilnehmenden an, sich etwas vorzustellen, ihr „inneres Auge“ zu nutzen?
- Gibt es in meinen Seminaren ausreichend Probleme, für die meine Teilnehmenden Lösungen suchen, zu denen sie planen, kooperieren und sich ausprobieren können?
- Wie viel Raum gebe ich dem Nachdenken über die Erfahrungen aus den Aktivitäten, also über Lösungswege, Fehler, Kritik und Unterschiede zwischen den Teilnehmenden zu reflektieren?

(vgl. Weidenmann 2008, S. 19)

Seminareinheiten gestalten: Die Vorgehensweise nach ZIM

Wir befinden uns im strukturierenden Teil der Einheitenplanung. Neben den vorangegangenen Grundlagen geht es hier um die konkrete Ausgestaltung der einzelnen Seminareinheiten auf der Grundlage der jeweiligen Leitbilder, der gewählten Haltungen und der unterschiedlichen Zielgruppen.

Bewährt hat sich die Planung nach „ZIM“ (Ziel, Inhalt, Methode). Diese Vorgehensweise beginnt mit der Ausarbeitung der Ziele, entwickelt daran angelehnt die Inhalte und wählt erst abschließend die Methoden aus.

Das Vorgehen über die Planungsreihenfolge ZIM wird empfohlen, um sich den Anforderungen der geplanten Einheiten bewusst zu werden. Das Gesamtziel des Seminars wird nicht aus den Augen verloren, und ein roter Faden des Lernens ermöglicht den Teilnehmenden und den Teamenden ein Aufeinander-Aufbauen und eine Verortung der Inhalte. Darüber hinaus können durch das Erreichen von Teilzielen Lernerfolge festgestellt werden.

Zunächst wird überlegt, welches Ziel mit der Einheit verfolgt werden soll. Ziele enthalten dabei meist Inhalte, die in ei-

nem weiteren Schritt konkretisiert werden. Abschließend werden die Werkzeuge zur Zielerreichung ausgewählt, die Methoden.

Im Folgenden werden die einzelnen ZIM-Bausteine als Planungsgrundlage für strukturiertes und zielgerichtetes Arbeiten kurz erläutert.

Z wie Ziel:

Was soll erreicht werden? Wozu soll diese Einheit dienen? Wohin wollen wir, müssen wir mit dieser Einheit kommen?

Bei der Definition der Ziele werden zugleich Fragestellungen entwickelt, die übertragen auf das gesamte Seminar einen roten Faden ergeben. Lernen kann überprüfbar und transparent gemacht werden. Man konzentriert sich bei der weiteren Planung auf das Wesentliche und lehrt nicht am eigentlichen Ziel vorbei.

Folgende Fragen helfen bei der Überprüfung der Zielformulierung:

- Welches Ergebnis möchte ich mit dieser Einheit erreichen?
- Ist das Ziel realistisch formuliert?
- Lässt es zu, dass mit Herz, Hand und Hirn gelernt wird?

I wie Inhalt:

Die Inhalte sollten repräsentativ sein, um Transferleistungen¹ erbringen zu können. Sie sollten so ausgewählt werden, dass sie in das Gesamtkonzept des Seminars passen.

- Mit welchen Themen ist das Ziel zu erreichen? Welche Inhalte gibt das Ziel vor?
- Gibt es eine logische und/oder sachliche Abfolge von Inhalten? Was müssten die Teilnehmenden vorab wissen oder gelernt haben, um diesen Inhalt zu bearbeiten?

Die anhand der Leitfragen ausgewählten Inhalte bestimmen nun die zu wählenden Methoden.

M wie Methode:

Das Wort „Methode“ kommt aus dem Griechischen und bedeutet „der Weg zu etwas hin“. Methoden werden als Werkzeuge verstanden, die dem Lernen eine sinnvolle Unterstützung bieten. Sie sollten (im Sinne des Globalen Lernens) zielgruppengerecht, einbeziehend und aktivierend

Die Methoden sollten zielgruppengerecht, einbeziehend und aktivierend sein.

sein, dabei aber auch Raum für ausreichend Selbstständigkeit der Teilnehmenden lassen.

Folgende Fragen können bei der Suche nach der richtigen Methode hilfreich sein:

- Wie kann ich den Inhalt sinnvoll bearbeiten?
- Kann ich mit der Methode das Ziel der Einheit erreichen? (Manchmal: Wie muss ich den Fokus der Methode setzen, um das Ziel optimal erreichen zu können?)
- Wie sollen die Teilnehmenden lernen? Wie lässt die Gruppe, wie lassen sich Einzelne von einem Thema begeistern?
- Habe ich die Kapazitäten, die diese Methode braucht? (Raum, Zeit ...)

Für die konkrete Seminarplanung kann es hilfreich sein, für jede Seminareinheit eine ZIM-Tabelle anzulegen, in der die einzelnen Phasen der Einheit geplant werden.

Beispielhafte ZIM-Tabelle:

Ziel Was soll mit dieser Einheit erreicht werden?	Inhalt Mit welchen Themen ist das Ziel zu erreichen?	Methode Welche Mittel kann ich einsetzen, um das Ziel zu erreichen?
TN verstehen sich als Gruppe und als Lernende	Teamarbeit, Kooperation	Spinnennetz ²
Wahrnehmung eigener Grenzen, Einflussfaktoren auf die eigene Deutung von Wirklichkeit erkennen und problematisieren. Erfahrung von Fettnäpfchen	Selbstreflexion, Wahrnehmung und Informationsweitergabe <ul style="list-style-type: none"> • Eigene Lebensgeschichte • Erfahrungswelt/Phantasie • Sozialisation • Bilder im Kopf • Vorurteile 	S-Bahn-Methode ³

Beispiel ASA-weltwärts Vorbereitungsseminare

Seminargestaltung

Um den Anforderungen des Globalen Lernens gerecht zu werden, hat ASA-weltwärts Erfolgsfaktoren für sich formuliert, die die folgenden Aspekte beinhalten:

Das Vorbereitungsseminar ...

- unterstützt die Teilnehmenden, sich als Lernende zu verstehen.
- unterstützt die Teilnehmenden darin, mit einer offenen Haltung im Gastland anzukommen.
- hat einen starken Fokus auf Selbstreflexion der Teilnehmenden, die eine der Hauptkompetenzen im interkulturellen Lernen darstellt.

- ist gut auf die Situation der konkreten Zielgruppe der Freiwilligen abgestimmt.
- beinhaltet die Perspektiven aller Akteure: der Freiwilligen, der Entsendeorganisation, der Partnerorganisation sowie des Gastlandes.
- ermöglicht den Teilnehmenden eine Selbstverortung in globalen Strukturen, die während des Aufenthaltes sichtbar werden können.
- vermittelt den Teilnehmenden ein Verständnis für das Ziel des Programms über den Auslandsaufenthalt hinaus.
- versteht sich als Teil eines Gesamtlernzyklus, der mit der Auswahl beginnt, sich über die Vorbereitung hinaus in die Begleitung vor Ort bis zur Nachbereitung erstreckt und von Anbeginn das Rückkehrenden-Engagement mit im Blick hat.
- hat ein Qualitätsmanagement, das eine ständige Weiterentwicklung der Seminare auf Grundlage der Rückmeldung aller Beteiligten ermöglicht.

Ziele, Inhalte, Methoden

Als Überziel möchte das Programm die Teilnehmenden befähigen, einen erfolgreichen Lerndienst zu absolvieren und für ein anschließendes Engagement motiviert zu sein. Dieses Überziel ist in Ziele unterteilt, die in vier inhaltliche Stränge gebündelt sind. Die Stränge umfassen Interkulturelles/Diversität, Einsatzplatzvorbereitung, Teamarbeit/Kommunikation und Globale Zusammenhänge und ziehen sich – miteinander verwoben – durch die neuntägige Vorbereitung. Auf der Grundlage der ausformulierten Ziele wurde ein Seminarplanraster erstellt, nach dem alle Seminare durch-

geführt werden. Welche Methoden in den jeweiligen Einheiten eingesetzt werden, um die gesteckten Ziele zu erreichen, entscheiden die jeweiligen Teamenden. Am Ende der Seminare kommen alle Teams zur Evaluierung zusammen und entwickeln das Seminarplanraster auf der Grundlage ihrer Erfahrungen und der Rückmeldungen der Teilnehmenden und der Partnerorganisationen weiter.

Der folgende Artikel „Globale Zusammenhänge“ gibt Einblicke in konkrete Beispiele der methodischen Umsetzung.



Florin Feldmann

ist Dipl. Erziehungswissenschaftlerin und Dipl. Geographin. Sie ist seit vielen Jahren als Trainerin in der internationalen Jugendarbeit aktiv und leitet das ASA-weltwärts-Programm, das die Auswahl und Vorbereitung der GIZ (vormals ded) weltwärts-Freiwilligen sowie Weiterbildungsseminare für weltwärts-Rückkehrende aller Entsendeorganisationen durchführt.

Nastassja Ott

ist Dipl. Erziehungswissenschaftlerin mit langjähriger Erfahrung als Referentin in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit mit dem Schwerpunkt ASA & ASA-weltwärts. Seit 2009 ist sie Bildungsreferentin im „Eine Welt Netz NRW“ und zuständig für den Freiwilligendienst weltwärts sowie den Rückkehrenden-Bereich weltwärts und danach.

Literatur

BMZ (Hrsg.) (2007): Richtlinie zur Umsetzung des entwicklungspolitischen Freiwilligendienstes „weltwärts“. Bonn.

Langmaack, Barbara; Braune-Krickau, Michael (2000): Wie die Gruppe laufen lernt: Anregungen zum Planen und Leiten von Gruppen. Ein praktisches Lehrbuch. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Meier, Dave (2004): Accelerated Learning. Handbuch zum schnellen und effektiven Lernen in Gruppen. Bonn: managerSeminare.

Vogt, Katrin (o. J.): Kategorien zur Planung und Beschreibung virtueller Seminare. Universität Tübingen, Psychologisches Institut, Abteilung Angewandte Kognitionspsychologie und Medienpsychologie http://consilr.info.uaic.ro/uploads_it4el/resources/ftxtKategorien%20zur%20Planung%20und%20Beschreibung%20virtueller%20Seminare.txt (Zugriff: 11.08.2012).

Weidenmann, Bernd (2008): Handbuch Active Training. Die besten Methoden für lebendige Seminare. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

¹ Hier wird Transfer verstanden als Übertragung der Seminarinhalte auf den Alltag/die Realität nach den Seminaren (wie z. B. der weltwärts-Aufenthalt).

² Die Methode „Spinnennetz“ ist eine Kooperationsübung, bei der die gesamte Gruppe auf die andere Seite eines aufgebauten Spinnennetzes muss, ohne die Seile zu berühren. Nachzulesen beispielsweise bei: <http://sites.inka.de/W1003/kjg-philippsburg/material/spiele/kooperation.html#netz>.

³ Die „S-Bahn Methode“ arbeitet durch freies Nacherzählen einer gehörten Geschichte zum Thema Wahrnehmung und Informationsweitergabe mit stereotypen Bildern unserer Gesellschaft und Sozialisation. Nachzulesen bei: Bausteine zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit (CI, S. 151) oder im Internet: <http://baustein.dgb-bwt.de/PDF/CI-Wahrnehmung.pdf>

Globale Zusammenhänge

// Globales Lernen anhand globaler Themen

weltwärts legt als Lernprogramm einen besonderen Fokus auf den entwicklungspolitischen Kontext, in dem der Freiwilligendienst stattfindet. Damit wird die Auseinandersetzung mit globalen Zukunftsfragen, wie z. B. nachhaltigem Wirtschaften, sozialer Gerechtigkeit und Auswirkungen des Klimawandels zentraler Bestandteil der Lernerfahrung und damit auch der pädagogischen Begleitung von weltwärts.

Der folgende Artikel soll einen Eindruck vermitteln, mit welcher Zielsetzung ASA – die entwicklungspolitische Lernwerkstatt das Thema „Globale Zusammenhänge“ als Oberbegriff für diese globalen Zukunftsthemen in der Vorbereitung der „weltwärts mit der GIZ“-Freiwilligen aufgreift, es methodisch/didaktisch behandelt, und welchen Beitrag die pädagogische Begleitung – aus unserer Sicht – zur Förderung von Engagement der Teilnehmenden im Sinne des Globalen Lernens beitragen kann.

Zielsetzung

Das BMZ sieht den entwicklungspolitischen Freiwilligendienst weltwärts als Bildungsprogramm im Sinne des „Globalen Lernens“, das u. a. zur Akzeptanz von entwicklungspolitischen Zukunftsfragen in unserer Gesellschaft beiträgt. So heißt es in den Richtlinien weiter, dass die Freiwilligen darüber wichtige Kompetenzen der sozialen Verantwortung erlernen, die in einer zunehmend globalisierten Bildungs- und Arbeitswelt von großem Wert sind.¹

Bei ASA leiten wir daraus für die Vorbereitung der „weltwärts mit der GIZ“-Freiwilligen, mit der wir seit Beginn des weltwärts-Programms beauftragt sind, u. a. den Themenkomplex „Globale Zusammenhänge“ als zentralen Bestandteil der pädagogischen Begleitung ab. „Globale Zusammenhänge“ bilden einen der vier Hauptstränge der Vorbereitungsseminare². Die Übernahme von Verantwortung für globale Zukunftsthemen bedarf – aus unserer Sicht – der Sensibilisierung für die Komplexität und Interdependenz von globalen Themen sowie dem Wissen über solche.



// Mini-Installation zum Thema „Konsum“ im Workshop „Globale Zusammenhänge“

Begriffsklärung & Hintergrund

Mit dem Begriff „Globale Zusammenhänge“ meinen wir die vielfältigen politischen, ökonomischen, sozialen, kulturellen und ökologischen Verflechtungen, die sowohl unsere Lebenswelten in Deutschland wie auch die Lebenswelten von Menschen im Globalen Süden prägen. Wir verzichten bei ASA-weltwärts bewusst auf den Begriff „Globalisierung“. Während „die Globalisierung“ als jederzeit zitierbare Metakategorie schnell den Bezug zum eigenen Leben und Handeln verschwimmen lässt, bietet der Begriff „Globale Zusammenhänge“ konkretere Anknüpfungspunkte und lässt sich didaktisch und methodisch besser bearbeiten. Anhand eines ausgewählten globalen Zusammenhangs – z. B. den ökonomischen, ökologischen, sozialen, politischen und kulturellen Entstehungsbedingungen und Auswirkungen eines iPods – lassen sich globale Themen im Sinne des Globalen Lernens konkret bearbeiten. Aufbauend auf einer Einarbeitung und einer tiefer gehenden Auseinandersetzung mit den vielschichtigen Facetten und Ursachen des Problems ist die kritische Reflexion der eigenen Rolle, eigener Verstrickungen, Werte und Haltungen möglich. Schließlich werden Optionen für alternatives und verantwortliches Handeln erarbeitet und umgesetzt.

Das Thema „Globale Zusammenhänge“ sollte – ebenso wie andere Themen der pädagogischen Begleitung – nicht mit Fokus auf der Vermittlung von Wissen bearbeitet werden. Die didaktischen Grundsätze des Globalen Lernens sollten auch und ganz besonders für den Themenkomplex „Globale Zusammenhänge“ umgesetzt werden: lernzentrierte und partizipative Methoden; eine Kombination von kognitiven, affektiven und psychomotorischen Lernangeboten; erfahrungsbasiertes Lernen und kritische Reflexion sowie die Stärkung der Handlungsmotivation und die Erarbeitung konkreter Handlungsoptionen. Darüber hinaus bemühen wir uns, bei ASA-weltwärts wesentliche Erkenntnisse der konstruktivistischen Didaktik in die Bearbeitung des Themas „Globale Zusammenhänge“ zu integrieren. So verstehen wir das Lernen der Freiwilligen auf den Vorbereitungsseminaren von „weltwärts mit der GIZ“ als subjek-

Anhand eines ausgewählten globalen Zusammenhangs lassen sich globale Themen im Sinne des Globalen Lernens konkret bearbeiten.

tiven und individuellen Prozess, der von den Freiwilligen selbst gesteuert wird. Unsere Teamenden agieren weniger als Lehrende, die Wissen vermitteln, sondern vielmehr als Lernbegleiter_innen, die die Freiwilligen in ihren Reflexions- und Lernprozessen unterstützen. Wir haben die Erfahrung gemacht, dass Lernen dann besonders gut gelingt, wenn die Freiwilligen neue Inhalte an vorhandene Erfahrungen anknüpfen und für sich einen relevanten Praxisbezug herstellen können. Die Verknüpfung eines Themas mit den bisherigen Lebenswelten der Freiwilligen und ihrer neuen Umgebung während des weltwärts-Jahres ist daher zentral. Damit die Verknüpfung mit dem eigenen Lebenskontext gelingt, sollte schon während der pädagogischen Vorbereitung von weltwärts-Freiwilligen Raum geschaffen werden, um neue Inhalte und Handlungsoptionen konkret anzuwenden. Ein weiteres wichtiges Thema ist die Vielfalt und Offenheit von Lernangeboten. Menschen haben unterschiedliche Lernstile und verfügen über verschiedene Lernintelligenzen. Um dieser Vielfalt gerecht zu werden, schaffen wir in der pädagogischen Begleitung von weltwärts-Freiwilligen – wo immer möglich – offene und vielfältige Lernangebote und Lernräume, aus denen die Freiwilligen nach ihren Bedürfnissen und Neigungen auswählen können. Einheitliche Formate für alle Freiwilligen werden nur einem Teil der Lernenden gerecht.

Methodisch besteht beim Thema „Globale Zusammenhänge“ die Gefahr, auf „Klassiker“ der „Wissensvermittlung“ zurückzugreifen: PowerPoint-Präsentationen, die komplexe Zusammenhänge verstehbar machen wollen; Workshops mit fachlichen „Expert_innen“ zu ausgewählten globalen Themen, in denen ein Thema intensiv durchdrungen wird. Weder frontale Präsentationen noch einzelne Workshops genügen jedoch aus unserer Sicht den oben beschriebenen Ansprüchen einer Ermöglichungsdidaktik und dem eigentlichen Thema – den globalen und systemischen Zusammenhängen verschiedener Themenkomplexe. Im Folgenden werden drei Methoden/Einheiten beschrieben, mit denen wir auf Vorbereitungsseminaren das Thema „Globale Zusammenhänge“ im Sinne der Didaktik des Globalen Lernens bearbeiten. Die Konzepte zu den folgenden Einheiten können bei Interesse bei ASA-weltwärts angefragt werden.

Methodik

Beispiel Sensibilisierung und Wissensvermittlung: Interaktive Ausstellung zu Globalen Zusammenhängen

Für die pädagogische Vorbereitung der „weltwärts-mit-der-GIZ“-Freiwilligen haben wir eine interaktive Ausstel-

¹ Siehe: BMZ (Hrsg.) (2007): Richtlinie zur Umsetzung des entwicklungspolitischen Freiwilligendienstes „weltwärts“. Bonn.

² Neben Interkulturelles/Diversität, Einsatzplatzvorbereitung und Teamarbeit/Kommunikation/eigene Ressourcen.

lung zum Thema „Globale Zusammenhänge“ entwickelt. Nach einem kurzen gemeinsamen Einstieg in das Thema „Globale Zusammenhänge“ haben die Freiwilligen zwei Stunden lang Zeit, alleine oder in kleinen Gruppen verschiedene „Räume“ dieser Ausstellung zu besuchen und über die Reihenfolge und Verweildauer selbst zu entscheiden. Die Räume sind thematisch wie methodisch vielfältig gestaltet. Ein stiller Leseraum zum Thema Menschenrechte in der IT-Branche kontrastiert mit dem lauten Konsumraum voller Werbeposter, in dem bekannte Werbevideos und songs gespielt werden und anschließend das konsumkritische Video „The Story of Stuff“³ gezeigt wird. Ein PowerPoint-Vortrag zum Thema „Globaler Agrarhandel – wie Dein Speiseplan weltweit Umwelt und Gerechtigkeit beeinflussen kann“ spricht andere Lernstile an als der „Wald der Verbundenheit“, in dem wir mit naturpädagogischen Methoden einen persönlichen und emotionalen Zugang zum Thema Nachhaltigkeit anbieten.⁴ Im Anschluss an den Ausstellungsbesuch erfolgt zunächst eine Reflexion (im Plenum oder kleinen Gruppen) zur Frage, ob die verschiedenen Themen und Probleme tatsächlich gemeinsame Ursachen haben, und wenn ja, worin diese bestehen könnten. In einem dritten Schritt diskutieren die Freiwilligen schließlich in kleinen Gruppen alternative Handlungsansätze und erarbeiten individuelle „Aktionspläne“ zu einem globalen Thema, mit dem sie sich im Laufe des weltwärts-Jahres eingehender befassen wollen.

Unsere Erfahrungen mit dieser Bearbeitung des Themas „Globale Zusammenhänge“ sind sehr positiv. Zwar wird insgesamt weniger „Faktenwissen“ vermittelt, aber die Freiwilligen können einen sehr viel persönlicheren und emotionaleren Zugang zum Thema wählen. Nicht zuletzt ermöglicht das Konzept der interaktiven Ausstellung, sich mit den systemischen Zusammenhängen zu befassen und nicht einzelne Themen vertieft, aber isoliert zu bearbeiten.

Beispiel Bewusstwerdung der eigenen Rolle/Selbstreflexion: Freiwilligentourismus

Ein weiteres Thema im Bereich „Globale Zusammenhänge“, das wiederum den Fokus auf die Selbstreflexion der Freiwilligen und ihrer Rolle legt, bearbeiten wir mit dem Begriff „Freiwillingentourismus“. Hier werden Kritikpunkte und auch Widersprüchlichkeiten bezüglich des weltwärts-Programms aufgegriffen und von den Teilnehmenden bearbeitet. Aufbauend auf dieser kritischen Auseinandersetzung mit weltwärts setzen sich die Teilnehmenden mit ihrer eigenen Motivation für das weltwärts-Jahr auseinander.

Die Einheit beginnt mit einem Theaterstück, in dem einem weltwärts-Freiwilligen Engelchen und Teufelchen in der Nacht vor seiner Ausreise im Traum erscheinen. Die beiden streiten sich, wobei das Teufelchen Kritik und Wider-

sprüchlichkeiten an weltwärts aufdeckt und das Engelchen die positiven Seiten des Programms herausstellt.

Die Teilnehmenden werden durch das Theaterstück mit Aspekten konfrontiert, die ihnen bereits in ihrer individuellen Vorbereitung begegnet sind, häufig aber auch mit neuen Fragestellungen: Wenn weltwärts Engagement in Deutschland fördern möchte, warum sich nicht gleich in Deutschland engagieren? Können unausgebildete, junge Deutsche wirklich in Partnerorganisation vor Ort eine Unterstützung sein? Welche Privilegien haben deutsche Freiwillige? Welche Unterschiede werden bei der Visapolitik zwischen Deutschen und Menschen aus Ländern des Globalen Südens gemacht?

Häufig sind die Teilnehmenden froh, sich explizit mit der Kritik an weltwärts auseinanderzusetzen.

Wie ist es möglich, dass das Taschengeld eines weltwärts-Freiwilligen über dem Gehalt der Kolleg_innen von Partnerorganisationen liegt? Die im Theaterstück präsentierten Argumente werden anschließend in einer Fishbowl-Diskussion aufgegriffen und vertieft, in der die Freiwilligen verschiedene weltwärts-kritische und weltwärts-freundliche Rollen einnehmen. Abschließend findet eine Auswertung statt, in der die Teilnehmenden ihre persönliche Haltung reflektieren und sich mit ihrer eigenen Motivation für weltwärts auseinandersetzen.

Häufig sind die Teilnehmenden überrascht, aber auch froh, sich so explizit mit der Kritik an weltwärts und den zweifelsohne vorhandenen Widersprüchlichkeiten auseinanderzusetzen und eine eigene Haltung dazu zu finden. Diese Auseinandersetzung schärft die Ambiguitätstoleranz und die Fähigkeit zur Selbstreflexion der Teilnehmenden.

Häufig sind die Teilnehmenden überrascht, aber auch froh, sich so explizit mit der Kritik an weltwärts und den zweifelsohne vorhandenen Widersprüchlichkeiten auseinanderzusetzen und eine eigene Haltung dazu zu finden. Diese Auseinandersetzung schärft die Ambiguitätstoleranz und die Fähigkeit zur Selbstreflexion der Teilnehmenden.

Beispiel Handlungsmöglichkeit: Umgang mit Bildern und Sprache

Ein konkreter Anknüpfungspunkt für Handlungsmöglichkeiten für Freiwillige bereits während dem Aufenthalt ist wiederum der bewusste Umgang mit Bildern und Sprache. In ihrem Umfeld gelten die Teilnehmenden häufig von Beginn ihrer Zeit im Ausland als authentische „Expert_innen“ für ihr jeweiliges Gastland. Jede Email nach Hause, jeder Blog-Eintrag und jedes auf facebook hoch geladene Bild prägen die Eindrücke von Freund_innen, Familie und Bekannten und vermitteln bewusst oder unbewusst Bilder von Menschen und vermeintlichen Realitäten. Wir versuchen, den Freiwilligen in der Vorbereitung deutlich zu machen, dass sie großen Einfluss auf die Bilder in den Köpfen der Menschen und damit auch auf die Einstellungen von


Zuhörer_innen und Leser_innen haben. Sie haben damit die Chance, durch ihre Texte und Bilder bereits aus dem Ausland heraus zu einer interkulturellen Verständigung beizutragen, statt Missverständnisse und vereinfachte, stereotypisierte Sichtweisen zu fördern.

Aus diesem Grund geben wir den Freiwilligen Leitfragen zum Umgang mit Bildern und Sprache an die Hand. Wir möchten sie ermutigen, sich immer wieder Fragen zu stellen wie z. B.: Wie möchtest Du selber gesehen und gezeigt werden? Wie sollte man über Dich reden? Zeigst Du ausschließlich Unterschiede oder auch Gemeinsamkeiten? Würdest Du die Begriffe, die Du nutzt, genauso für Deutschland und Europa anwenden (z. B. Stamm)? Kannst Du eine Möglichkeit schaffen, wie die betroffenen Personen die Art und Weise, wie sie dargestellt werden, mit gestalten können?⁵

Diese Leitfragen können gerade im Rahmen der Zwischen- und Nachbereitungsseminare noch einmal reflektiert werden. Hier können die Freiwilligen ihre bisherigen Erfahrungen mit ihrem individuellen Umgang mit Bilder und Sprache reflektieren, gemeinsam Herausforderungen benennen und sich über ihre unterschiedlichen Strategien austauschen.

Engagement und Motivation

Die Bearbeitung des Themenkomplexes „Globale Zusammenhänge“ bietet den Freiwilligen die Möglichkeit, sich dauerhaft mit globalen Zukunftsfragen auseinanderzusetzen und dies nach den Vorbereitungsseminaren eigenständig fortzusetzen. Gerade die Bewusstwerdung der eigenen Rolle und Verstrickungen bedarf jedoch Zeit und soll keinen unhinterfragten Aktionismus hervorrufen. weltwärts schafft

über die Seminare und das praktische Erleben vor Ort eine tolle Möglichkeit, in einen langfristigen Lernprozess einzutreten. Eine wichtige Rolle können dabei die Teamenden und alle involvierten Lernbegleiter_innen spielen. Wenn sie den Teilnehmenden Engagement und Freude an der Übernahme von Verantwortung vorleben, macht dies deutlich, dass die Herausforderungen der Gegenwart auch mit Begeisterung angegangen werden können. Sie können zudem die Teilnehmenden in ihrer Gestaltungs- und Selbstkompetenz bestärken, Initiativen wertschätzen sowie (Selbst-)Zweifel begleiten. Sie können die Freiwilligen dabei unterstützen, Wissen zu sammeln, zu reflektieren, eigene Standpunkte und Ideen zu entwickeln, Mitstreiter_innen zu finden und aktiv zu werden. Somit kann weltwärts einen nachhaltigen Einfluss auf das Engagement junger Menschen in Deutschland nehmen. 

David Wagner

arbeitet seit 2008 freiberuflich als Trainer für das ASA-weltwärts-Programm und hat zahlreiche Vorbereitungs- und Weiterbildungsseminare geleitet. Er ist Kulturwissenschaftler und Geschäftsführer von Impuls, der Agentur für angewandte Utopien Informationen. Kontakt: www.impuls.net

Dominique Pannke

ist Politologin und leitet das ASA-weltwärts-Programm, das die Auswahl und Vorbereitung der GIZ (vormals DED) – Entsendeprogramm-weltwärts sowie Weiterbildungsseminare für weltwärts-Rückkehrende aller Entsendeorganisationen durchführt.

³ Das Video „The Story of Stuff“ wurde produziert von der Tides Foundation und der Funders Workgroup for Sustainable Production and Consumption. Das Video ist auf youtube in der englischen Originalversion und in einer deutschen Version verfügbar.

⁴ Anzahl, Thema und methodische Gestaltung der Räume sind frei wählbar.

⁵ Die Leitfragen werden den Teilnehmenden im Vorbereitungsseminar mitgegeben. Vorangestellt ist eine Einheit, die den Teilnehmenden durch verschiedene Methoden die Wirkung von „Bildern und Sprache“ auf die eigenen Bilder im Kopf bewusst macht.

Herausforderungen im jungen Erwachsenenalter – junge Menschen im Freiwilligendienst

// Suchprozesse
junger
Erwachsener

Im folgenden Artikel werden die Diskussionen und Ergebnisse der Arbeitsgruppe „Herausforderungen im jungen Erwachsenenalter“ zusammengetragen. Ausgehend von der Entgrenzung der Jugendphase werden Herausforderungen von jungen Erwachsenen aufgezeigt und diskutiert. Dabei werden unterschiedliche inhaltliche Facetten des Übergangs von Jugendlichen zu Erwachsenen beleuchtet, die auch in der konkreten Situation der weltwärts-Freiwilligen zu beobachten sind (Arbeit, Wohnen, Ablösung von Eltern, Sexualität u. v. m.). Es werden Umgangsformen der jungen Erwachsenen mit Herausforderungen der „Fremdheit“ aufgezeigt und abschließend die Frage nach Möglichkeiten der pädagogischen Begleitung diskutiert.

Entgrenzung der Jugendphase

Zahlen sagen wenig aus, wenn man sich mit Herausforderungen von Lebensphasen auseinandersetzen möchte, dennoch soll hier zunächst eine schematische Abgrenzung nach Lebensalter vorgenommen werden: Unter Jugendlichen verstehe ich im Folgenden junge Menschen zwischen 12 und 18 Jahren, unter jungen Erwachsenen Menschen zwischen 18 und 28 Jahren.¹ Dabei lehne ich mich an die etwas ausdifferenziertere Abgrenzung von Schäfer und Scherr (2005) an, die die Jugendphase in drei Phasen unterteilt: die frühe Jugendphase (12-17 Jahre), die mittlere Jugendphase (18-22 Jahre) und die junge Erwachsenenphase (22-27 Jahre). Somit haben wir es meines Erachtens im weltwärts-Programm mit jungen Erwachsenen zu tun, an die gesellschaftlich andere Herausforderungen herangetragen werden und die mit anderen Übergängen umgehen, als Jugendliche.² Junge Erwachsene befinden sich in einem „Zwischenstadium“ zwischen Jugendlichen und Erwachsenen. Thomas Olk (1985) spricht in diesem Zusammenhang von der „Entstrukturierung der Jugendphase“ und meint damit, dass die Jugendphase an Klarheit und Selbstverständlichkeit verloren hat. Auch für junge Erwachsene gelten die Prinzipien der Chancen und Risiken – wie sie Beck (1986) als Herausforderungen der „Risikogesellschaft“ beschreibt. So müssen die jungen Menschen ihr Leben immer individueller planen und bewältigen. In diesem Zusammenhang spricht Schulze-

Krüdener (2008, S. 4) von der enormen Erweiterung von Möglichkeitsräumen für Jugendliche, so dass sie wie nie zuvor in die Lage versetzt werden – oder eben auch gezwungen werden –, das eigene Leben selbstverantwortlich zu planen. Es eröffnen sich dadurch Chancen, aber auch Risiken, und die jungen Menschen sind gezwungen, für ihre Entscheidungen in diesen neuen Möglichkeitsräumen Verantwortung zu übernehmen und sich zu positionieren.

Jugend ist nicht gleich Jugend

Als weitere zentrale Grundannahme sei hier betont, dass es die Jugend nicht gibt und man konsequenterweise von den Jugendlichen sprechen müsste, will man der Heterogenität der Lebenslagen von jungen Menschen gerecht werden (vgl. Friebertshäuser 2009; Schäfer/Scherr 2005). Betrachten wir nun aber die Gruppe der (weltwärts-)Freiwilligen genauer – auch hier müssten wir konsequenterweise von den Freiwilligen sprechen, da auch hier das Prinzip der Vielfalt und Individualität gilt – so lässt sich doch feststellen, dass sie – im Gegensatz zu vielen anderen Konstruktionen und Bildern von Jugendlichen – viele Gemeinsamkeiten aufweisen: Die jungen Menschen sind häufig 19 Jahre alt, haben gerade das Abitur gemacht, haben die deutsche Staatsbürgerschaft und kommen aus Mittelschichtsfamilien. Es handelt sich dabei weniger um marginalisierte junge Erwachsene (weder über den sogenannten Migrationshintergrund, noch über Zuschreibungen wie Behinderung/Krankheiten, noch um Menschen, deren Familien von Hartz IV leben müssen). So kann von einem strukturellen Ausgrenzungsprozess von jungen Menschen gesprochen werden, die nicht ins Programm passen. Dies hat – meines Erachtens – Auswirkungen auf die Überlegungen zur pädagogischen Begleitung, auf die am Ende des Artikels eingegangen werden soll.

In der Arbeitsgruppe fiel der Begriff des „gefestigten Jugendlichen“, der für das weltwärts-Programm geeignet ist – wenn man also ein Programm für „gefestigte“ junge Menschen konstruiert, hat dies andere Konsequenzen für die pädagogi-

sche Begleitung, als wenn man Jugendlichen in schwierigen Lebenssituationen die Chance eines „Lerndienstes“ in sogenannten Ländern des globalen Südens ermöglicht. Schwierig daran ist – meines Erachtens –, dass junge Menschen qua Lebensphase nicht „gefestigt“ sind – sie sind auf der Suche: auf der Suche nach sich selbst, nach ihrem Platz in der Gesellschaft, nach ihrer Position und ihrer Meinung. Oder mit Mecheril/Hoffarth (2009, S. 240) gesprochen: „Der Raum der Adoleszenz zeichnet sich insofern nicht nur dadurch aus, dass in ihm Probe- und Als-ob-Handlungen möglich sind, ein Raum zugestanderer Versuchsweisen, ein Tentamen, sondern dass diese Handlungen gewissermaßen erforderlich sind, um von Adoleszenz sprechen zu können.“

Herausforderungen in der Jugendphase

Der Entwicklungspsychologie geht es – anders als der Soziologie – um die innerpsychischen (emotionalen, kognitiven, motivationalen) Prozesse (vgl. Scherr 2009, S. 113). Dabei unterscheidet die Entwicklungspsychologie zwischen „der emotionalen bzw. psychosozialen Entwicklung, der kognitiven Entwicklung (Denkstrukturen, Wissenserwerb) und der Entwicklung

Die lineare Idee des Übergangs ins Erwachsenen sein kann nicht aufrecht erhalten werden.

des Moralbewusstseins bzw. der moralischen Urteilsfähigkeit“ (Scherr 2009, S. 117). Aus soziologischer Perspektive lassen sich nach Hurrelmann (2007) vier Bereiche benennen, die den Übergang ins Erwachsenenalter bestimmen: (1) der Leistungsbereich, (2) die Familienablösung und die Gründung einer eigenen tragfähigen Partnerschaft und Familie, (3) der Konsum- und Warenmarkt und (4) die ethische und politische Orientierung. Das bedeutet, dass bezüglich der Berufsrolle der Übergang vollzogen ist, wenn der junge Mensch zu einem ökonomisch selbstständig Handelnden geworden ist, im Bereich der Partnerschaft und Familie zu einem verantwortlichen Familiengründer_in, zum Nutzer_in der Medien und der Konsumgüter und zum politischen Bürger_in mit eigener Wertorientierung. Erwachsen sind somit Menschen, die die schulische und berufliche Ausbildung verlassen haben und in den Erwerbssektor übergetreten sind. Im privaten Bereich hingegen ist erwachsen, wer sich von seinen Eltern gelöst hat und eine feste Partnerschaft und eine eigene Familie gegründet hat. „Erwachsen ist demnach, wer sowohl ökonomisch als auch biologisch die bestehende Ge-

sellschaft weiterführen („reproduzieren“) kann. [...] Alle vier Verselbstständigungsprozesse sind Markierungspunkte für den Übergang vom Jugendlichen zum Erwachsenen“ (Hurrelmann 2007, S. 36). Diese lineare Idee des Übergangs ins Erwachsenen sein kann nicht aufrecht erhalten werden, und so führen Walther u. a. (2008) das Bild des „Yoyo“-Übergangs ein³. Damit ist gemeint, dass die Übergänge nicht alle gleichzeitig stattfinden müssen und dass sie rückgängig gemacht werden können. So ist beispielsweise auch der Übergang ins selbstständige Wohnen zunächst über den Freiwilligendienst im Ausland gewährleistet: die Freiwilligen verlassen das Elternhaus und leben in einer Wohngemeinschaft oder Gastfamilie, nach dem Freiwilligendienst leben sie teilweise wieder bei ihren Eltern. Oder bei einem Studium sind junge Menschen zwar in ihrer alltäglichen Lebensführung möglicherweise selbstständig und unabhängig, aber finanziell sind sie nach wie vor von ihren Eltern abhängig.

Herausforderungen für junge Menschen im internationalen Freiwilligendienst

Im Freiwilligendienst können vielfältige Übergangsthemen beobachtet werden – der Umgang mit der eigenen Sexualität (in der pädagogischen Begleitung von Freiwilligen wie auch in vielen anderen pädagogischen Feldern nach wie vor eher tabuisiert), die Abnabelung von den Eltern (bzw. die neue Vernabelung), das erste Mal selbstständig zu arbeiten oder alleine zu wohnen. Die Herausforderungen verorten sich in unterschiedlichen Bereichen und sind nicht „lediglich“ auf die Arbeitssituation begrenzt.⁴ Dabei werden die jugendspezifischen Herausforderungen durch die Situation, im Ausland zu leben, verändert und intensiviert. Junge Menschen haben es also qua Lebensphase mit Suchprozessen zu tun, sie müssen und wollen sich verorten und ihren Standpunkt finden. Die Situation in einem ihnen unbekannten Land zu leben und zu arbeiten, bringt weitere Herausforderungen mit sich, wie beispielsweise der Umgang mit Armut bzw. mit dem eigenen Status. Auch erleben sich die jungen Menschen häufig das erste Mal als Minderheit, wenn sie in einem Land wohnen, in dem vor allem Menschen mit schwarzer Hautfarbe leben und sie aufgrund ihres „Weißseins“ auffallen und positioniert werden. Als zentral kann also ein ständiges „Ringen“ festgehalten werden, eine Spannung zwischen Abgrenzung und dem Versuch, Zugehörigkeiten herzustellen. Es ist ein Suchprozess der jungen Menschen, der mit dem Begriff des „In-Betweens“ umschrieben werden kann – zwischen jugendlich und erwachsen, zwischen „hier“ und „dort“, zwischen Vertrautes herstellen und sich auf Neues einlassen,

¹ Die gesamte Phase ist als Jugendphase zu verstehen.

² Sie sind aufgefordert, den Schritt ins Erwachsensein zu wagen, müssen dafür für ihre Entscheidungen und Handlungen Verantwortungen übernehmen, und zwar in größerem Umfang, als dies von Jugendlichen erwartet wird.

³ Die Yoyo-Metapher wurde von dem europäischen Forschungsnetzwerk EGRIS entwickelt.

⁴ Es kann also nicht davon ausgegangen werden, dass die jungen Menschen im Freiwilligendienst lediglich die neue Arbeitssituation als herausfordernd erleben, auch wenn dies häufig Thema der Zwischenseminare ist. Begleitet man junge Menschen in ihrem Alltag, so werden vielfältigere Herausforderungen sichtbar, die häufig gerade nichts mit der Arbeitssituation zu tun haben.

zwischen „Verzicht“ und „sich etwas gönnen“, zwischen Auszeit/Orientierungsphase und Ernsthaftigkeit.

Umgang mit Herausforderungen

Im empirischen Material des Forschungsprojektes⁵ lassen sich zwei zentrale Strategien des Umgangs mit Herausforderungen der Unsicherheit und Fremdheit der Freiwilligen rekonstruieren:

1. Konstruktion von Bi-Polaritäten – so wird „Neues“ und „Unbekanntes“ in ein bi-polares Ordnungssystem eingeordnet
2. Communitybildung – hier wird Sicherheit, Halt und Vertrautheit hergestellt

Zur Konstruktion von Bi-Polaritäten als Ordnungssystem: Die jungen Menschen versuchen, durch diese Konstruktionen die Welt zu verstehen und das Neue in das ihnen Bekannte einzuordnen. Dabei konstruieren sie Differenzen wie „hier“/„dort“ oder „schwarz“/„weiß“. Dieses Ordnungssystem, das über die Konstruktion von Gegensätzen funktioniert, haben sie nicht nur im deutschen Schulsystem (richtig – falsch) gelernt, sondern auch in der interkulturellen Pädagogik ist dies angelegt, da hier „Zuschreibungen“ zu Kulturen stattfinden und das „Inter“ auf die Beziehung zwischen mindestens zwei Kulturen aufmerksam macht. Mit einem Ansatz von Diversity und Intersektionalität hingegen wird auf die Vielfältigkeiten hingewiesen, und so arbeitet die rassismuskritische Bildungsarbeit mit diesen Konzepten (vgl. Artikel von Urmila Goel). Hierbei geht es darum, gewachsene Kategorien aufzuweichen und zu hinterfragen, Zuschreibungen und Stereotype infrage zu stellen (vgl. auch Anti-Bias-Arbeit). Warum sollten Frauen besser Fürsorgearbeit leisten als Männer, und Männer besser Fahrräder reparieren – um es an einem Beispiel einer Openspacediskussion der Tagung deutlich zu machen. Dennoch muss dieser bipolare Ordnungsversuch zunächst als Umgangsform der Freiwilligen auf die Herausforderungen der Fremdheit aufgefasst werden und darf nicht dahingehend missverstanden werden, dass jegliche Konstruktion von Gegensätzen und Kategorien negativ wäre. Kategorien sind nötig, da sie Ordnung und somit Sicherheit geben. Die Kategorien sind aber dann gefährlich, wenn sie zu unreflektierten Zuschreibungen führen, die Wahrheiten erzeugen und somit Stereotypen verfestigen (z. B. „die Ugander sind alle sehr religiös“). Oder um es erneut an einem Beispiel deutlich zu machen: Warum sollten Menschen mit schwarzer Hautfarbe Afrikaner_innen sein? Wer sagt denn, dass ein Mensch mit schwarzer Hautfarbe nicht auch in Bayern geboren sein kann oder breitestes Schwäbisch spricht? Wir müssen mit den „schnellen“ Zuschreibungen also vorsichtig sein.

Bezüglich der (Freiwilligen-)Community lässt sich festhalten, dass sie Sicherheit und Halt erzeugt, hier wird gemeinsam(e) Heimat hergestellt und es entsteht eine Art „Schutzraum“.

Dabei lassen sich unterschiedliche Konstellationen von „Gruppe“ erkennen und die Konstruktion von „Zweisamkeit“ ist von zentraler Bedeutung, da hierbei ein großes Maß an Verlässlichkeit erzeugt wird. Aber die Grenzen der Community sind nicht ausschließlich durch den Status Freiwillig-Sein bestimmt (auch wenn dies zunächst ein wichtiges Zugehörigkeitskriterium darstellt), sondern die Community öffnet sich Europäer_innen/„weißen“ Menschen verschiedener Generationen und daneben – und dies scheint möglicherweise zentral und auch für die pädagogische Arbeit nutzbar – spielt das Zugehörigkeitskriterium „beide Welten kennen“ eine entscheidende Rolle. Hierbei sind also Bildungshintergrund und Kenntnis von anderen Ländern bedeutender als Herkunft und Hautfarbe der jeweiligen Personen. So wird beispielsweise George, ein ugandischer Sozialarbeiter, der in Deutschland studiert hat, aktiv nachgefragt, um sich über kulturelle Fragen auszutauschen. Diese Personen können als „Vermittlungspersonen“ verstanden werden und werden meines Erachtens in die pädagogische Arbeit zu wenig miteinbezogen. Dabei wäre hier das Potenzial zu betonen, dass sie nicht nur als „Vermittler_innen“ agieren könnten, sondern auch das bi-polare Denken und die darin liegenden Zuschreibungen und Stereotypenbildungen aufbrechen könnten, da durch George beispielsweise deutlich wird, dass nicht alle Ugander_innen so oder so sind, dass nicht alle Männer so oder so sind, dass nicht alle junge Menschen so oder so sind. So erweitert sich die Community als Schutzraum zu einem Experimentierraum, da hier Annäherungen an neue Phänomene unternommen werden.

Mögliche Konsequenzen für die pädagogische Begleitung


Für die pädagogische Begleitung können aus der Diskussion der Arbeitsgruppe meines Erachtens folgende vier Punkte festgehalten werden:

1. Die Community könnte als Schutz- und Experimentierraum genutzt werden. Dabei scheinen die „Vermittlungspersonen“ im Umfeld der Freiwilligen, die mit dem Zugehörigkeitskriterium „beide Welten kennen“ umschrieben werden, Möglichkeiten der Auseinandersetzung und Vermittlung bereitzuhalten, die auch in der pädagogischen Begleitung von Bedeutung sein könnten.
2. So stellt sich beispielsweise die Frage, warum Zwischen-seminare von Menschen aus Deutschland durchgeführt werden, und nicht vermehrt auf das Wissen der Menschen vor Ort gesetzt wird. Die enge Zusammenarbeit mit Organisationen in den jeweiligen Aufnahmeländern – meist als Partnerorganisationen bezeichnet – ist hier meines Erachtens der Schlüssel zum Erfolg. Dabei geht es nicht nur darum, eine gute Kooperation zu gestalten, sondern darum, eine gemeinsame Idee zu entwickeln. Weltwärts darf dann nicht mehr ein nationales Projekt bleiben (auch

wenn die Gelder vom deutschen Staat fließen), sondern muss als transnationales Projekt verstanden werden. Als „Gedankenexperiment“ erscheint mir sinnvoll, die sogenannten „reverse-Programme“ im Hinblick auf die Deutungsmacht der deutschen Organisationen zu analysieren: hier scheint es selbstverständlich, dass die Begleitung der Freiwilligen aus dem globalen Süden von deutschen Organisationen geleistet wird.⁶

3. Als weiterer zentraler Punkt der Diskussion der Arbeitsgruppe kann die Zielgruppenbestimmung von weltweit betrachtet werden. Da sich die Arbeitsgruppe ausführlich mit Herausforderungen im jungen Erwachsenenalter beschäftigt hat, muss meines Erachtens eine zentrale Schwierigkeit hervorgehoben werden: Versteht sich weltweit als „Lerndienst“ für junge Menschen, so ist nach wie vor die Frage, wer von diesem „Lerndienst“ angesprochen wird bzw. angesprochen werden soll. Wie bereits betont, wurde in der Diskussion der Arbeitsgruppe von „gefestigten“ Jugendlichen gesprochen, die für weltweit als geeignet erscheinen. Zunächst muss man die Frage stellen, was mit „gefestigt“ gemeint ist. Meines Erachtens sind junge Menschen qua Lebensphase nicht „gefestigt“, sie sind auf der Suche, sie probieren sich aus. Die Frage ist nun, wie ein pädagogisches Begleitprogramm aussehen kann, um jungen Menschen auf der Suche eine Chance zu geben. Dann misst sich der „Erfolg“ des Freiwilligendienstes aber nicht mehr daran, ob ein Projekt aufgebaut wurde oder besonders gut gearbeitet wurde, sondern daran, ob ein junger Mensch etwas für sich gelernt hat. Ob dazu der Kontext der Entwicklungszusammenarbeit als Feld angebracht ist, kann hier nicht beantwortet werden und würde uns in ein neues Diskussionsfeld führen. Wichtig ist mir jedoch, nochmals explizit auf den Zusammenhang von Zielgruppenbestimmung und pädagogischer Begleitung hinzuweisen. Möchte man „nur“ jungen Menschen die Möglichkeit eines Freiwilligendienstes geben, die „angeblich mit beiden Beinen im Leben stehen und

gefestigt sind“, dann verlangt dies eine andere pädagogische Begleitung, als wenn man jungen Menschen die Möglichkeit eines Freiwilligendienstes eröffnet, die sich in schwierigen Lebenssituationen befinden. Ein Beispiel: Natürlich benötigt ein junger Mensch mit chronischer Krankheit eine andere Form der Unterstützung und Begleitung im Freiwilligendienst. Aber wenn man einen „Lerndienst“ anbieten will, dann darf dies zunächst niemanden ausschließen. Es stellt sich also die Frage nach strukturellen Zugangsbedingungen.

4. Inhaltlich lässt sich mit der Konstruktion der Bi-Polaritäten darauf hinweisen, dass die jungen Menschen sich ein Ordnungssystem schaffen, das bereits in ihrer Sozialisation angelegt ist. Möglicherweise wird das bi-polare Denken in Vorbereitungsseminaren und Begleitseminaren über interkulturelle Trainings u. ä. weiter verstärkt. Die bi-polaren Konstruktionen erzeugen Ordnung und Sicherheit, unterliegen jedoch der Gefahr, Stereotypen zu reproduzieren, so dass in der pädagogischen Begleitung ein besonderes Augenmerk auf die Dekonstruktion von Zuschreibungen und Stereotypen gelegt werden muss, und nicht mit eigenen Zuschreibungen die Situationen vor Ort erklärt werden dürfen. 

Katharina Mangold

Vor ihrem erziehungswissenschaftlichen Diplomstudium in Tübingen mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik hat Katharina Mangold sechs Monate als Freiwillige in Uganda gearbeitet. Aktuell beschäftigt sie sich im Rahmen des DFG-Graduiertenkollegs „Transnationale Soziale Unterstützung“ an der Universität Hildesheim, Institut für Sozial- und Organisationspädagogik, mit dem Thema: Junge Erwachsene und internationaler Freiwilligendienst. Die ethnographische Studie untersucht den Alltag der jungen Freiwilligen vor Ort und fragt nach Erfahrungen im Transnationalen.

Literatur

Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Friebertshäuser, Barbara (2009): Statuspassagen und Initiationsrituale im Lebenslauf. Krisen und Chancen. In: Behnken, Imbke; Mikoto, Jana (Hrsg.): Sozialisation, Biographie und Lebenslauf. Eine Einführung. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 182-204.

Hurrelmann, Klaus (2007): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim und München: Juventa-Verlag.

Mecheril, Paul; Hoffarth, Britta (2009): Adoleszenz und Migration. Zur Bedeutung von Zugehörigkeitsordnungen. In: King, Vera; Koller, Hans-Christoph (Hrsg.): Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: VS Verlag, S. 239-258.

Olk, Thomas (1985): Jugend und gesellschaftliche Differenzierung. Zur Entstrukturierung der Jugendphase. In: Heid, Helmut; Klafki, Wolfgang (Hrsg.): Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 19, Weinheim/Basel: Beltz, S. 290-301.

Schäfer, Bernhard; Scherr, Albert (2005): Jugendsoziologie. Eine Einführung in Grundlagen und Theorien. 8. Aufl., Wiesbaden: VS-Verlag.

Scherr, Albert (2009): Jugendsoziologie. Einführung in Grundlagen und Theorien. 9. Aufl., Wiesbaden: VS-Verlag.

Schulze-Krüdener, Jörgen (2008): Lebensalter Jugend und Soziale Arbeit. Bedingungen des Aufwachsens in der Jugendphase und ihre Konsequenzen für Jugendliche, Jugendforschung und Soziale Arbeit. In: Schulze-Krüdener, Jörgen (Hrsg.): Lebensalter und Soziale Arbeit. Jugend. Band 3, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 1-42.

Walther, Andreas (2008): Die Entdeckung der jungen Erwachsenen: Eine neue Lebensphase oder die Entstandardisierung des Lebenslaufs? In: Rietzke, Tim; Galuske, Michael (Hrsg.): Lebensalter und Soziale Arbeit. Junges Erwachsenenalter. Band 4, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 10-33.

⁵ In der Arbeitsgruppe wurde mit empirischen Daten aus dem Dissertationsprojekt „Transnationale Erfahrungen. Junge Erwachsene im internationalen Freiwilligendienst“ gearbeitet.

⁶ Es wird kein Fachpersonal aus den Herkunftsländern „eingeflogen“, und selbst die Auswahl der Freiwilligen erfolgt möglicherweise über die deutschen Organisationen.

Rassismus- und privilegienkritische Bildungsarbeit

// *Begegnungen
auf
Augenhöhe*

Das Programm weltweit findet in einem Kontext statt, der von ungleichen Machtverhältnissen und asymmetrischen Rahmenbedingungen geprägt ist. Das Programm wird im Wesentlichen in Deutschland konzipiert, die politische und wirtschaftliche Macht liegt in Deutschland, die Freiwilligen kommen nur aus Deutschland. Die Partnerorganisationen können sich auf diesen Rahmen einlassen oder nicht, sie können ihn aber nicht grundsätzlich verändern. Unter diesen Bedingungen ist ein weitgehend gleichberechtigter Austausch mit den Partnerorganisationen im globalen Süden nur dann möglich, wenn diese Ungleichheiten anerkannt und für sie Verantwortung übernommen wird. Dies gilt für alle an weltweit Beteiligten aus Deutschland: für die Freiwilligen, die Entsendeorganisationen, das BMZ sowie die Teamenden in der pädagogischen Begleitung.

Aus der Perspektive der kritischen Rassismusforschung wird in diesem Artikel zuerst dargestellt, warum rassismus- und privilegienkritische Bildungsarbeit bei weltweit notwendig ist. Anschließend wird darauf eingegangen,

wer sich alles mit dem Thema auseinandersetzen sollte, bevor auf Ansätze von rassismuskritischer Bildungsarbeit, insbesondere Privilegienreflexion und Empowerment, eingegangen wird. Ziel des Artikels ist, rassismuskritische Analyseperspektiven und Handlungsmöglichkeiten für weltweit aufzuzeigen. Das konkrete pädagogische Vorgehen muss dabei für den jeweiligen Kontext konzipiert werden.

Begegnung als Gleiche als Bildungsziel

Die Bildungsarbeit bei weltweit sollte davon geleitet werden, dass alle Menschen auf dieser Welt gleich viel wert sind, die gleichen Rechte haben sollten und sich im Rahmen von weltweit auf gleicher Augenhöhe begegnen. Dieses hohe Ziel formulieren wir aber in einer Welt, die durch die ungleiche Positionierung von Menschen in den unterschiedlichsten Machtverhältnissen (wie postkolonialer Weltordnung, Rassismus, Heteronormativität, Klassismus, Ableism etc.¹) gekennzeichnet ist. Abhängig davon, wo wir geboren wurden, welcher natio-ethno-kulturellen² Gruppe wir zu-



// *Gruppenfoto der Südpartner_innen bei der weltweit-Tagung*

geordnet werden, welches Geschlecht uns bei der Geburt zugewiesen wurde, welcher sozialen Schicht wir zugewiesen werden, wie unsere Gesundheit eingeschätzt wird etc. verfügen wir über einen besseren oder schlechteren Zugang zu Rechten und Ressourcen, haben wir bessere oder schlechtere Möglichkeiten, unser Leben zu gestalten. Diese unterschiedlichen Ausgangspositionen verhindern, dass wir uns alle auf gleicher Augenhöhe begegnen können. Manche stehen schon mit der Geburt oben auf der Treppe, andere erreichen noch nicht einmal die erste Stufe. Aber nur wenn unsere Augen auf der gleichen Höhe sind, können wir uns auf Augenhöhe begegnen. Bildungsarbeit bei weltwärts sollte daher Gleichheit unter der Berücksichtigung der real existierenden Ungleichheit fördern. Sie sollte dazu beitragen, dass die Augen der Beteiligten auf gleiche Höhe kommen, damit sie sich gleichberechtigt begegnen können.

Die ungleichen Ausgangspositionen sind Ergebnis struktureller bzw. gesellschaftlicher Machtungleichheiten, die die einen privilegieren und die anderen marginalisieren. Diese Privilegierungen und Marginalisierungen prägen die Menschen, ihr Sein und Handeln. Ob sie wollen oder nicht, bringen sie diese Positionierung in jede Begegnung mit ein. Dabei kann das Zusammenspiel unterschiedlicher Machtverhältnisse durchaus ambivalente Positionierungen hervorbringen³. So verfügt zum Beispiel eine heterosexuelle Arbeiterin mit deutscher Staatsbürgerschaft gegenüber einem homosexuellen staatenlosen Akademiker sowohl über Privilegien wie über Marginalisierungen. Beim Abbau von Ungleichheiten muss dieses komplexe Geflecht von Ungleichheiten im Blick behalten werden.

Um die Grundlage für eine Begegnung auf gleicher Augenhöhe zu legen, ist es in einem ersten Schritt notwendig, zuerst die real existierenden Ungleichheiten zu erkennen, ihre strukturelle Verankerung zu verstehen und sie anzuer-

Nur wenn unsere Augen auf der gleichen Höhe sind, können wir uns auf Augenhöhe begegnen.

kennen, um dann daran arbeiten zu können, die Ungleichheiten abzubauen. Dabei ist es entscheidend zu verstehen, dass Ungleichbehandlung nicht nur durch explizite Diskriminierung erfolgt, sondern auch durch Gleichbehandlung bei ungleichen Ausgangspositionen.⁴ Wenn wir auf unterschiedlichen Treppenstufen stehen, dann ist die an alle gleich gestellte Aufgabe, möglichst schnell zur höchsten Stufe zu laufen, keine für alle gleiche Aufgabe. Sie ignoriert, dass manche einen Startvorteil und andere schon beim Start keine Chance haben. Die Gleichbehandlung Ungleicher erfordert daher, dass alle die gleichen Startbedingungen bekommen.

Disponiertheit-Kontext-Dissonanz

Zur Beschreibung von Ungleichbehandlung durch Gleichbehandlung hat Paul Mecheril das Konzept der Disponiert-Kontext-Dissonanz geprägt⁵. Kontext bezeichnet den Ort der Ungleichbehandlung, im konkreten Fall das Programm weltwärts. Disponiertheiten bezeichnen die Handlungsmuster und -möglichkeiten von Personen, die diese durch ihre biographischen Erfahrungen entwickelt haben. So haben junge Menschen, die in bildungsbürgerlichen Haushalten aufgewachsen sind, in der Regel andere Disponiertheiten in Bezug auf Bildung als Menschen, die in ressourcenarmen Gesellschaftsschichten aufgewachsen sind. Zu einer Dissonanz, also einer Nicht-Übereinstimmung zwischen Disponiertheit und Kontext, kommt es dann, wenn der Kontext (implizit) von bestimmten Disponiertheiten ausgeht (und sie zur Norm erklärt), ein Teil der beteiligten Personen über diese aber nicht verfügt. So kann das Programm weltwärts (auf seinen verschiedenen Ebenen) darauf überprüft werden, welche Disponiertheiten der Beteiligten (implizit) unterstellt werden und welche Ausschlüsse dadurch erzeugt werden. So kann überprüft werden, wo das Programm auf die Disponiertheiten von jungen Abiturient_innen⁶ aus bildungsbürgerlichen Haushalten der Dominanzgesellschaft⁷ ausgerichtet ist. Daraus können Schlüsse darüber gezogen werden, warum es bisher strukturell nur zu einem geringen Grad gelingt, junge Menschen mit Berufsabschluss oder mit sogenanntem Migrationshintergrund anzusprechen. Auch für die pädagogische Begleitung gilt es zu überprüfen, auf welche Disponiertheiten sie (implizit) ausgerichtet ist, und welche Ausschlüsse dadurch erfolgen.

¹ Mit postkolonialer Weltordnung verweise ich auf die Machtungleichheiten in der Welt, die eine Folge des Kolonialismus und neuerer Formen der Ausbeutung des globalen Südens sind (vgl. Castro Varela und Dhawan 2005). Rassismus ist die Ausgrenzungspraxis auf Basis von zugeschriebener Nicht-Zugehörigkeit zu einem natio-ethno-kulturellen Kontext (vgl. Mecheril und Melter 2010). Heteronormativität bezeichnet die gesellschaftliche Normierung von Geschlecht und Begehren (vgl. Hartmann et al. 2007). Während Klassismus Ausgrenzungspraxen und Normierungen auf Basis von sozialer Schicht fokussiert (vgl. Kemper und Weinbach 2009), geht es bei Ableism um jene, die Körper und Gesundheit als normal oder behindert/krank definieren (vgl. Waldschmidt und Schneider 2007). Das etc. steht für jene Machtverhältnisse, die aus dem Blick geraten.

² Der Begriff natio-ethno-kulturell verweist auf die ungenauen und ineinander verschwimmenden Begriffe Nation, Ethnie und Kultur (Mecheril et al. 2010, 14).

³ Die Verflechtung mehrerer Machtverhältnisse wird in der Theorie zumeist unter dem Begriff Intersektionalität betrachtet. Die ambivalente Positionierung wird unter anderem von

Rommelspacher (1998) dargestellt. In der sozialen Arbeit und im Bildungsbereich wird auch von Diversity, Mehrfachdiskriminierung oder Mehrdimensionalität gesprochen (vgl. Rosenstreich 2007 und 2009).

⁴ Zu Fragen von Ungleichbehandlung, insbesondere auch durch Gleichbehandlung, im pädagogischen Kontext siehe Dirim und Mecheril (2010).

⁵ Vgl. Dirim und Mecheril (2010, 128-132).

⁶ Während das Binnen-I darauf verweist, dass die deutsche Sprache männlich normiert ist und damit Frauen ausschließt, verweist der Untenstreich (oder die Lücke) auch auf jene Geschlechtlichkeiten, die jenseits der zweigeschlechtlichen Norm verortet sind.

⁷ Dieser Begriff verweist auf den Teil der Gesellschaft, in dem Privilegien und Macht konzentriert sind. Er bezieht sich auf Rommelspachers (1998) Konzept der Dominanzkultur.

Rassismus und weltwärts

Ein zentrales Ungleichheitsverhältnis im Kontext von Entwicklungszusammenarbeit und entwicklungspolitischer Bildungsarbeit sind Rassismus und die postkoloniale Weltordnung. Die vom BER, EWNW, EPN Hessen und ENS herausgegebene Broschüre „Von Trommlern und Helfern – Beiträge zu einer nicht-rassistischen entwicklungspolitischen Bildungs- und Projektarbeit“ arbeitet überzeugend heraus, wie die heutige Entwicklungszusammenarbeit Kontinuitäten zum Kolonialismus aufzeigt und wie sie durch asymmetrische Machtverhältnisse gekennzeichnet ist, die sich zum Beispiel im Gegensatzpaar entwickelt/ unterentwickelt ausdrücken. Sie zeigt auch auf, wie sowohl in den entwicklungspolitischen Projekten als auch in der Bildungsarbeit immer wieder Rassismen reproduziert werden. Da weltwärts in diesem Kontext angesiedelt ist, müssen sich die Beteiligten mit Rassismus und ihrer eigenen Verstrickung in Rassismus auseinandersetzen.⁸

Wenn ich hier von Rassismus spreche, meine ich damit nicht primär die Gewalttaten von Rechtsextremist_innen am Rande der Gesellschaft. Mit der kritischen Rassismusforschung⁹ spreche ich vielmehr von jenem Machtverhältnis, das unsere Gesellschaft und alle, die wir in dieser Gesellschaft leben, prägt und das durch uns alle immer wieder reproduziert wird. Paul Mecheril benennt dabei vier Kennzeichen von Rassismus¹⁰:

1. Grundlage von Rassismus ist eine Unterscheidungspraxis, die auch Rassifizierung (also die Herstellung von rassistischen Unterscheidungen) genannt werden kann: In ihr werden Menschen auf Basis bestimmter (physiognomischer und/oder sozialer) Merkmale unterschieden, die in Verbindung mit natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit gebracht werden. Es geht hier also um eine Unterscheidungspraxis, die aufgrund bestimmter Merkmale bestimmt, wer zu einem bestimmten Ort zugehörig ist und wer nicht. Sie unterscheidet sich damit zum Beispiel von der Unterscheidungspraxis, die bestimmt, wer als Frau und wer als Mann gilt.

Durch die Unterscheidungspraxis werden die Gruppen „Wir“ und die „Anderen“ konstruiert. Kennzeichnend für das konstruierte, rassifizierte „Wir“ ist, dass „Wir“ als rechtmäßig hierher gehörend, und für die konstruierten rassifizierten „Anderen“, dass ihre Zugehörigkeit als fragwürdig dargestellt wird.

2. Den konstruierten „Anderen“ wird eine einheitliche kollektive Mentalität unterstellt, die als direkt mit den Unterscheidungsmerkmalen verbunden konstruiert wird. Ihre Disponiertheit wird als einheitlich und anders als „Unsere“ dargestellt. Während das „Wir“ als vielfältig,

individuell und nicht generalisierbar konstruiert wird, werden die „Anderen“ als alle gleich und gemeinsam agierend dargestellt.

3. Des Weiteren zeichnet sich der Rassismus durch eine Hierarchisierung von dem konstruierten „Wir“ und den „Anderen“ aus. Diejenigen, die als „Andere“ konstruiert werden, werden abgewertet, während die als „Wir“ Konstruierten als überlegen bestätigt werden. Dabei erfolgt diese Hierarchisierung nicht unbedingt offensichtlich. So muss bei der Analyse immer genau betrachtet werden, welche Beschreibungen im deutschen Kontext ideengeschichtlich mit welchen Bewertungen verbunden sind. So gibt es eine lange Tradition, den Geist höher zu bewerten als den Körper und Vernunft höher als Sinnlichkeit. Vor diesem Hintergrund ist zum Beispiel die Zuschreibung für die konstruierten „Anderen“, dass sie gute Tänzer_innen seien, nur eine scheinbar positive. In dieser Zuschreibung steckt implizit, dass die „Anderen“ eher körperlich und sinnlich seien, und ihnen damit die Ausrichtung auf Geist und Vernunft fehle. Körperlichkeit und Sinnlichkeit mag mit Begehren und Sehnsucht belegt sein, wird aber trotzdem weniger wertgeschätzt als Geist und Vernunft. Vor diesem ideengeschichtlichen Hintergrund ist die kollektive Zuschreibung „gute Tänzer_innen“ für die als „Andere“ Konstruierten eine abwertende.

4. Entscheidend für die Ansätze der kritischen Rassismusforschung ist, dass nur dann von Rassismus gesprochen wird, wenn die beschriebenen Ausgrenzungspraxen gesellschaftlich durchsetzbar sind, wenn sie in der Gesellschaft legitim sind und gerechtfertigt werden, wenn

***Es geht darum,
das Machtver-
hältnis Rassismus
und die eigene
Verstrickung in ihm
zu verstehen.***

sie die Gesellschaft strukturieren und in Wissen und Institutionen verankert sind. Der Fokus dieses Rassismusverständnisses zielt bewusst auf die Mitte der Gesellschaft und nicht nur auf Gewalt an deren Peripherie.

Es geht darum zu erkennen, wie die Gesellschaft auf rassistischen Ausgrenzungspraxen aufgebaut ist und alle in ihr sozialisierten Menschen, indem sie die Normen erfüllen, die rassistische Struktur permanent reproduzieren. Rassismusreproduktionen erfordern dabei keine willentliche Entscheidung der Einzelnen. Gerade das macht den Rassismus so stabil.

Aus diesem Verständnis von Rassismus, der die ganze Gesellschaft prägt und von allen Mitgliedern der Gesellschaft reproduziert wird, entspringt eine besondere Schwierigkeit

für rassismuskritische Bildungsarbeit. Es geht dabei nicht primär darum, bewusste rassistische Handlungen zu problematisieren oder Vorurteile abzubauen. Es geht darum, das Machtverhältnis Rassismus und die eigene Verstrickung in ihm zu verstehen. Es geht nicht darum, individuelle Schuld zu thematisieren, sondern darum, die individuelle Verantwortung für das eigene Handeln zu fördern.

Rassismus in der Beschreibung von Mecheril ist ein Machtverhältnis, das immer über diese vier Kennzeichen verfügt und immer gewaltvoll ist, das sich aber kontextspezifisch (Zeit, Ort, Differenzierung von „Wir“ und die „Anderen“ etc.) unterscheidet. Da sowohl physiognomische (Aussehen) wie soziale (zum Beispiel Name, Religion oder Familienbiographie) Merkmale Grundlage für die Unterscheidungspraxis sein können, fallen unter dieses Verständnis von Rassismus neben dem kolonialen Rassismus auch antimuslimischer Rassismus, Antiziganismus, antislawischer Rassismus, Antisemitismus etc.¹¹ mit ihren jeweils spezifischen Ausprägungen. Es gibt auch Theorieansätze innerhalb der kritischen Rassismusforschung, die einen engeren Rassismusbegriff haben, insbesondere solche, die den Begriff Rassismus auf kolonialen Rassismus und seine gegenwärtigen Erscheinungsformen begrenzen. Ich arbeite mit dem Mecherilschen Rassismusbegriff, weil er für meine Beobachtung der Welt und meine Fragestellung am produktivsten ist. Für andere können andere Begriffe besser passen. Wichtig ist aber, dass rassismuskritische Bildungsarbeit und Handeln nur dann konsequent erfolgen kann, wenn die Akteur_innen sich über ihren eigenen Rassismusbegriff klar sind.

Aus dem Rassismusbegriff von Mecheril folgen einige Konsequenzen für den Kontext weltwärts: Da die deutsche Gesellschaft und ihre Institutionen durch Rassismus strukturiert sind, sind alle Beteiligten an weltwärts (nicht nur die Freiwilligen) in ihrem Wissen, ihrem Handeln und ihren Erfahrungen durch Rassismus geprägt. Menschen aus Deutschland verfügen zudem aufgrund der postkolonialen Weltordnung in den Ländern des Südens über rassistische Privilegien. Aufgrund der strukturellen Verankerung von Rassismus in unserer Gesellschaft kommt es innerhalb des weltwärts-Programmes (inklusive der Bildungsarbeit) notwendigerweise zu Reproduktionen von Rassismus in verschiedenen Ausprägungen, auch wenn alle Beteiligten sich gegen Rassismus aussprechen. Den Teamenden und den Ver-



// Informeller Austausch während der weltwärts-Tagung

treter_innen der Entsendeorganisationen kommt dabei eine besondere Verantwortung im Umgang mit Rassismus zu, da sie den Rahmen für das Lernen der Freiwilligen gestalten. Im Rahmen des Globalen Lernens müssen sie strukturelle Machtungleichheiten thematisieren. Dabei ist es wichtig zu erkennen, dass es keinen einen richtigen Weg der rassismuskritischen Bildungsarbeit gibt, und trotzdem die Bildungsarbeit rassismuskritisch ausgerichtet sein muss.

Im Hinblick auf die postkoloniale Weltordnung und Rassismus sind die Beteiligten am weltwärts-Programm aus Deutschland gegenüber den Beteiligten aus den Projektländern im globalen Süden privilegiert (in anderen Machtverhältnissen können Marginalisierung und Privilegierung auch anders verteilt sein). Zudem sind viele der deutschen Beteiligten auch innerhalb der deutschen Gesellschaft in Hinblick auf diverse Machtverhältnisse (Rassismus, Heteronormativität, Klassismus, Ableism etc.) privilegiert. Daher sollte die rassismuskritische Bildungsarbeit im Kontext von weltwärts einen besonderen Fokus auf Privilegienkritik richten.

Zielgruppen rassismus- und privilegienkritischer Bildungsarbeit bei weltwärts

Im Fokus der pädagogischen Begleitung im weltwärts-Programm stehen in der Regel die Freiwilligen. Für diese ist eine rassismus- und privilegienkritische Auseinanderset-

⁸ Vgl. Rosen (2009).

⁹ Vgl. Räthzel (2000), Melter und Mecheril (2009) sowie Kilomba (2008). Für einen nicht akademischen Zugang vgl. Sow (2009).

¹⁰ Vgl. Mecheril und Melter (2010, 156).

¹¹ Antimuslimischer Rassismus wendet sich gegen jene, die als Muslim_a konstruiert werden, Antiziganismus gegen jene, die als Roma und Sinti wahrgenommen werden, antislawischer Rassismus gegen Menschen, die Osteuropa zugeschrieben werden, Antisemitismus gegen solche, die als Jüd_innen konstruiert werden.

zung über den gesamten Zyklus von der Vorbereitung über den Projekteinsatz bis zur Nachbereitung notwendig. Dabei müssen unterschiedliche Angebote für jene Freiwilligen, die in Deutschland durch Rassismus privilegiert werden (Angehörige der Dominanzgesellschaft), und jene, die in Deutschland negative Rassismuserfahrung machen (zum Beispiel jene mit dem sogenannten Migrationshintergrund), konzipiert werden. Durch ihre unterschiedliche Positionierung im Rassismus müssen sie sich auch unterschiedlich mit ihrer Verstrickung in Rassismus auseinandersetzen (privilegienkritisch bzw. Empowerment).

Da aber die Freiwilligen nur ein Teil des Programms sind, und andere Beteiligte (die Teamenden in der pädagogischen Begleitung, die Vertreter_innen der Entsendeorganisationen, die Vertreter_innen des BMZ) den Rahmen des weltwärts-Programmes und die Form der pädagogischen Begleitung gestalten, brauchen auch diese Beteiligten eine rassismus- und privilegienkritische Weiterbildung. Denn nur wenn die Gestaltenden sich mit Rassismus, ihrer eigenen Verstrickung in Rassismus und den Rassismusreproduktionen im weltwärts-Programm kritisch auseinandergesetzt haben, können sie das Programm rassismuskritisch gestalten und die Freiwilligen in der Auseinandersetzung mit Rassismus und Privilegien kompetent begleiten. Aus diesem Grund richtet sich dieser Artikel auf das weltwärts-Programm allgemein und nicht nur auf die pädagogische Begleitung der Freiwilligen im engeren Sinne.

Dieser Artikel richtet sich zudem nur auf die Beteiligten im weltwärts-Programm aus Deutschland. Für ein wirklich auf Augenhöhe angelegtes Programm sollten darüber hinaus auch Empowerment-Angebote für die und Powersharing (siehe unten) mit den Partnerorganisationen und Beteiligten im globalen Süden ermöglicht werden. Meine Kompetenz in diesem Bereich ist allerdings sehr begrenzt, daher belasse ich es bei diesem Verweis auf die Notwendigkeit.

Formen und Rahmen der rassismuskritischen Bildungsarbeit

Die meisten Menschen in Deutschland sind nicht mit den Ansätzen der kritischen Rassismusforschung vertraut. Zumeist haben sie ein Rassismusverständnis, das Rassismus mit rechten Gewalttätern am Rande der Gesellschaft gleichsetzt. Ziel von rassismuskritischer Bildungsarbeit¹² sollte es sein, die Teilnehmenden mit der Analyseperspektive der kritischen Rassismusforschung bekannt zu machen, ihnen so zu ermöglichen, Rassismus neu zu denken, ihre eigene Verstrickung zu hinterfragen und dadurch Handlungsoptionen zu entwickeln. Für Menschen, die im Rassismus privilegiert werden und für jene, die vom Rassismus in Deutschland marginalisiert werden, sollten unterschiedliche Angebote gemacht werden. Für die einen sollte Pri-

viliegenreflexion zentral sein, für die anderen sollte Empowerment im deutschen Kontext mit der Reflexion von möglichen Privilegien und Marginalisierungen im globalen Süden verbunden werden.

Privilegienreflexion

Für Freiwillige, Teamende, Vertreter_innen der Entsendeorganisationen und des BMZ, die natio-ethno-kulturell als zugehörig zur Dominanzgesellschaft angesehen werden und damit im Rassismus privilegiert werden, sollten die

Den Teilnehmenden soll die Analyseperspektive eröffnet werden, dass sie durch Rassismus privilegiert werden.

rassismuskritischen Bildungsangebote insbesondere eine Reflexion der eigenen Privilegien im Rassismus anregen, die eigene (ungewollte) Verstrickung in Rassismus herausarbeiten, aufzeigen wie das eigene Handeln

hierdurch geprägt ist und dazu ermutigen, Verantwortung für diese Privilegien und das aus ihnen folgende Handeln zu übernehmen.

Menschen, die strukturell durch Rassismus privilegiert werden, nehmen diese Privilegiertheit in der Regel nicht wahr. Sie erfahren sich zumeist als „normale“ Mitglieder der Gesellschaft, die nur das machen, was „normal“ ist, oder, wenn sie sich selber als antirassistisch verstehen, als Menschen, die sich schon aktiv gegen Rassismus einsetzen. Hierin besteht die besondere Herausforderung von Bildungsangeboten zur Privilegienreflexion: den Teilnehmenden soll die Analyseperspektive eröffnet werden, dass sie durch Rassismus (ob sie es wollen oder nicht) privilegiert werden. Für viele Teilnehmende ist dies ein schmerzhafter Prozess, in dem sie sich beschuldigt fühlen, und der häufig mit massiver Abwehr verbunden ist. Die Bildungsangebote müssen mit dieser Abwehrreaktion umgehen und sie thematisieren. Im Kontext von weltwärts kommt die zusätzliche Aufgabe hinzu, die eigenen Erfahrungen im Projektland bzw. mit den Projektpartner_innnen aus rassismuskritischer Perspektive zu betrachten. So ist es notwendig, die Erfahrung, im globalen Süden als Weiße kategorisiert zu werden und mit bestimmten Zuschreibungen (sowohl auf- wie abwertend) konfrontiert zu werden, rassismuskritisch und vor dem Hintergrund der postkolonialen Machtverhältnisse zu reflektieren.

Auf Basis meines theoretischen Verständnisses und meiner praktischen Erfahrung sind für einen rassismuskritischen Umgang mit den eigenen Privilegien mehrere Schritte notwendig:

1. Zuerst muss ermöglicht werden, die Analyseperspektive der kritischen Rassismusforschung kennenzulernen und sie zu verstehen.
2. In einem zweiten Schritt ist es dann notwendig, die eigene Wahrnehmung zu schulen, um Rassismusreproduktionen erkennen zu können und die Analyseperspektive auf das selbst Erlebte und das eigene Handeln anwenden zu können.
3. Auf dieser Basis kann dann Verantwortung für eigene Privilegien übernommen werden, indem die eigene Verstrickung in Rassismus erkannt und akzeptiert wird und ein verantwortungsvoller Umgang damit entwickelt wird.
4. Wenn ein fundiertes Verständnis von Rassismus entwickelt wurde, Rassismusreproduktionen wahrgenommen werden können und die eigene Verstrickung reflektiert wurde, können Handlungen rassismus- und privilegienkritisch gestaltet werden.

Dabei gehe ich davon aus, dass Privilegien, die uns mit der Geburt zugeteilt wurden und die unsere Disponiertheit prägen, nicht abgelegt werden können. Es ist aber möglich, für die Privilegien Verantwortung zu übernehmen und sie aktiv zu nutzen, um gegen die strukturellen Machtungleichheiten vorzugehen.

Powersharing

Privilegienreflexion ist nur dann wirklich rassismuskritisch, wenn sie zu einem Abbau von Ausgrenzungen und einer Umverteilung von Macht führt. Hierzu dient der von Gabriele Rosenstreich beschriebene Ansatz des Powersharings¹². Auch wenn es nicht möglich ist, seine Macht ganz abzugeben, kann sie unter bestimmten Voraussetzungen geteilt werden. Dazu ist es nötig, dass die Mächtigeren sich ihrer eigenen Machtposition, ihrer Privilegien und ihrem Zugang zu Ressourcen bewusst sind und genau hinhören, welche Bedürfnisse die weniger Mächtigen benennen. Wenn die Mächtigeren alleine entscheiden, was die weniger Mächtigen brauchen, und ihnen Ressourcen unter Bedingungen zur Verfügung stellen, ist das kein Teilen der Macht. Denn dann behalten die Mächtigeren die Definitions- und Verfügungsmacht. Die weniger Mächtigen werden zu Objekten von Zuwendung degradiert und bekommen die Ressource nur, solange sie sich in der Perspektive der Mächtigeren angemessen verhalten. Für ein wirkliches Teilen der Macht müssen die weniger Mächtigen die zur Verfügung gestellten Ressourcen völlig selbstbestimmt nutzen können, auch

gegen die Interessen der Mächtigeren. Rosenstreich (2009, 200) schreibt dazu:

„Eine Herausforderung von Powersharing besteht darin, zu respektieren, dass minorisierte Menschen andere Interessen haben und andere Entscheidungen treffen können, als es aus einer privilegierten Perspektive als ‚richtig‘ erscheint. Dazu gehört auch, das Recht von Menschen zu unterstützen, eigene Räume zu haben (zu denen man/frau selber keinen Zugang hat), eigene ‚Fehler‘ zu machen und wütend, fordernd und kritisch statt dankbar zu sein.“

Ein solches Powersharing erfordert die Überzeugung, dass rassismuskritisches Handeln nötig ist und dass ein Ausgleich der Machtungleichheiten angestrebt werden muss. Im Rahmen des weltwärts-Programms wäre aus der Perspektive von Rassismuskritik Powersharing zum einen mit den Projektpartner_innen im globalen Süden nötig und zum anderen mit jenen, die in der deutschen Gesellschaft durch Rassismus marginalisiert werden. Darüber hinaus wäre Powersharing auch im Kontext von anderen Machtverhältnissen (wie Heteronormativität, Klassismus, Ableism etc.) sinnvoll. Aus der Perspektive von Rassismuskritik und verflochtenen Machtverhältnissen ist Powersharing notwendig, aber nicht einfach. Ich schließe mich da Rosenstreichs (2009, 195) Einschätzung an:

„Die Umsetzung von Empowerment und Powersharing in der Bildungsarbeit geht nicht ohne Widersprüche und Ambivalenzen vonstatten. Mein Anliegen ist nicht, diese aufzulösen, denn ich glaube nicht, dass dies möglich ist. Vom genaueren Hinschauen und Ernstnehmen der mehrschichtigen Dilemmata erhoffe ich mir, mehr Handlungsfähigkeit für die komplexe – und durchaus brüchige – gesellschaftliche Realität zu gewinnen. Meine Ausführungen sind somit als Plädoyer für kritische Selbstreflexion und mehrdimensionales Denken in der Bildungsarbeit zu verstehen.“

Empowerment und Privilegienreflexion

Für Freiwillige, Teamende, Vertreter_innen der Entsendeorganisationen und des BMZ, die natio-ethno-kulturell als nicht fraglos zugehörig zur Dominanzgesellschaft angesehen werden und deshalb negative Rassismuserfahrungen in Deutschland machen, reicht eine Privilegienreflexion

¹² Vgl. Elverich et al. (2009) sowie Scharathow und Leiprecht (2009).

¹³ Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf Rosenstreich (2009).

im Kontext von weltwärts nicht aus. Sie müssen sich zwar auch damit auseinandersetzen, welche Privilegien sie als aus Deutschland kommend in den Projektländern haben, sie brauchen aber auch die Möglichkeit, sich aktiv mit ihren Rassismuserfahrungen in Deutschland und potenziell auch im Projektland auseinanderzusetzen. Empowermentangebote¹⁴ ermöglichen es ihnen, ihre Positionierung im Rassismus zu hinterfragen, ihre Analyseperspektive (weiter) zu entwickeln und in ihrem Umgang mit Rassismuserfahrungen gestärkt zu werden. Dabei sollten Empowermentangebote immer von Menschen angeboten werden, die selber Rassismuserfahrungen machen, und jene, die im Rassismus privilegiert sind, sollten im Sinne eines echten Powersharing Freiraum für Empowerment schaffen. Über explizite Bildungsangebote hinaus wirkt auch die Beschäftigung von Menschen mit Rassismuserfahrungen auf allen Ebenen ermächtigend.

Auf der Basis eines Empowerments in Bezug auf den deutschen Kontext kann für weltwärts-Beteiligte mit Rassismuserfahrungen auch eine Auseinandersetzung mit den eigenen Privilegien im weltwärts-Programm angeregt werden. So verfügen zum Beispiel auch deutsche Staatsbürger_innen mit Rassismuserfahrungen über Privilegien eben dieser Staatsbürger_innenschaft. Auch Menschen mit Rassismuserfahrungen in Deutschland werden in den Projektländern potenziell als Deutsche kategorisiert, erhalten ähnliche Zuschreibungen wie im Rassismus Privilegierte und haben so Anteil an deren Privilegien. Hier gilt es zum einen, für die eigenen Privilegien zu sensibilisieren, und zum anderen einen Umgang mit dem Wechsel in der Zuschreibung zu erarbeiten. In manchen Fällen werden sich Menschen mit Rassismuserfahrungen in Deutschland auch erhoffen, dass sie in den Projektländern keine Rassismuserfahrungen mehr machen und dort eine Zugehörigkeit erleben, die ihnen in Deutschland verwehrt wird. Hier müssen sie auf die Möglichkeit vorbereitet werden, dass ihre Hoffnungen nicht erfüllt werden. Zum Beispiel darauf, dass sie zum einen von den Menschen in den Projektländern als deutsch wahrgenommen werden, zum anderen aber von deutschen Vertreter_innen vor Ort weiter als nicht-deutsch angesprochen werden.

Da die Positionierung, die Fragestellung und die Handlungsnotwendigkeiten für vom Rassismus marginalisierte Personen anders sind als für die im Rassismus Privilegierten, sind eigene Bildungsangebote notwendig. Zusätzlich ermöglichen getrennte Angebote bessere Lernkontexte für Menschen mit Rassismuserfahrungen. In gemischten Gruppen mit im Rassismus Privilegierten besteht die Gefahr, dass jene mit Rassismuserfahrungen exponiert werden, sie den Privilegierten erklären müssen, was Rassismuserfahrungen sind, und ihre Erfahrungen in Frage gestellt werden. In Räu-

men, in denen ausschließlich Menschen mit Rassismuserfahrungen sind, ist diese Gefahr aufgrund des gemeinsamen Erfahrungshintergrundes geringer (aber nicht abwesend). Zudem ermöglichen solche getrennten Räume auch, die heterogenen Erfahrungen unter den als gleich Kategorisierten zu erfahren und zu diskutieren. Erfolgreich kann ein solcher Empowerment-Raum allerdings nur sein, wenn er von allen akzeptiert wird, und kein Erklärungsdruck gegenüber den Privilegierten besteht.

Transkulturelle Teams

In der rassismus- und privilegienkritischen Bildungsarbeit ist es thematisch und methodisch sinnvoll, mit Teamer_innen mit Rassismuserfahrungen oder aber mit sogenann-


Transkulturelle Teams verfügen in der Regel über einen weiteren Erfahrungshintergrund als Teams von Menschen in der gleichen Position.

ten transkulturellen Teams¹⁵ zu arbeiten. Der Begriff transkulturelle Teams hat sich etabliert für Teams, in denen die Teamenden in Bezug auf Rassismus unterschiedlich positioniert sind. Sie verfügen in der Regel über einen weiteren Erfahrungshintergrund als Teams von Menschen in der glei-

chen Position. In transkulturellen Teams kommen allerdings auch unterschiedliche soziale Verletzlichkeiten zusammen. Dies erfordert eine gute Vorbereitung solcher Teams, um die Teamenden mit Rassismuserfahrungen so weit wie möglich vor wiederholten Rassismuserfahrungen zu schützen. Dazu ist es notwendig, schon vor der Durchführung des Bildungsangebotes zu überlegen, welche spezifischen Schwierigkeiten in einem transkulturellen Team auftreten können und wie mit diesen umgegangen werden kann. Dies gilt auch für den Fall, wenn die Auftraggeber_innen im Rassismus privilegiert sind und die Auftragnehmer_innen (insbesondere Teamer_innen) Rassismuserfahrungen in Deutschland machen. In beiden Fällen ist es für die im Rassismus Privilegierten notwendig, die eigenen Privilegien zu reflektieren und deren Konsequenzen für die Zusammenarbeit zu hinterfragen. Die ungleichen Ausgangspositionen sind zu beachten und aktiv eine gleiche Augenhöhe herzustellen, damit ein solches Team respektvoll miteinander umgehen kann, Rassismusreproduktionen bearbeitet werden können¹⁶ und das Bildungsangebot für alle produktiv sein kann.

Ausblick

Wer im Rahmen des weltwärts-Programms von der Gleichheit der Menschen ausgeht und die Einschätzung teilt, dass die Welt durch ungleiche Machtverhältnisse geprägt ist,

sollte seine Beteiligung an weltwärts und vor allem die pädagogische Begleitung rassismuskritisch überdenken und Angebote zur rassismuskritischen Weiterbildung anbieten. Real existierende Ungleichheiten müssen erkannt und anerkannt werden, um Gleichheit herstellen zu können. Der Weg dahin ist nicht einfach, voll von Widersprüchen und (Un-)Möglichkeiten, aber notwendig. Da es keinen richtigen gewaltfreien Weg gibt, ist es notwendig, sich über die Gewalttätigkeit des eigenen Handelns bewusst zu werden und ein Umfeld zu schaffen, in dem die Reproduktionen von Gewalt möglichst abgemildert werden können und es Umgangsweisen mit erfolgten Reproduktionen gibt. Zudem müssen konstruktive Umgangsweisen mit Ambivalenzen und Widersprüchen entwickelt werden, da sie sich in vielen Fällen nicht auflösen lassen und lähmend wirken können. Dazu gehört auch, dass eine rein rassismuskritische Bildungsarbeit nicht reicht. Andere Machtverhältnisse (wie Heteronormativität, Klassismus oder Ableism) müssen (eigentlich) auch immer mit berücksichtigt werden, um weniger gewaltvoll zu handeln. 

Urmila Goel

ist Wissenschaftlerin und Trainerin. Sie forscht, lehrt und bietet Trainings zu Fragen von Rassismus, Heteronormativität (Geschlecht und Sexualität) und den Verflechtungen dieser beiden Machtverhältnisse an. Sie hat zahlreiche Workshops zu Rassismus und Privilegien im Rahmen von Vor- und Nachbereitungseminaren des weltwärts-Programms sowie für Teamende und Hauptberufliche durchgeführt. Mehr Informationen auf www.urmila.de.

Literatur

BER, EWNW, EPN Hessen und ENS (Hrsg.) (2008): Von Trommlern und Helfern – Beiträge zu einer nicht-rassistischen entwicklungspolitischen Bildungs- und Projektarbeit. 2. Auflage, Berlin.

Castro Varela, Maria do Mar (2006): Transkulturelle Teams und Mut zum Denken. In: Lück, Mitja Sabine; Arapi, Güler (Hrsg.): Dokumentation: Tagung – Transkulturelle Teams. Ein Qualitätsstandard in der sozialen Arbeit?! Bielefeld, 4-9.

Castro Varela, Maria do Mar; Dhawan, Nikita (2005): Postkoloniale Theorie – Eine kritische Einführung. Bielefeld: transcript.

Dirim, Inci; Mecheril, Paul (2010): Die Schlechterstellung Migrationsanderer – Schule in der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul et al. (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, 121-137.

Elverich, Gabi; Kalpaka, Annita; Reindlmeier, Karin (Hrsg.) (2009): Spurensicherung – Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Münster: Unrast.

Hartmann, Jutta; Klesse, Christian; Wagenknecht, Peter; Fritzsche, Bettina; Hackmann, Kristina (Hrsg.) (2007): Heteronormativität – Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht. Wiesbaden: VS Verlag.

Kalpaka, Annita; Mecheril, Paul (2010): „Interkulturell“. Von spezifischen kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven. In: Mecheril, Paul et al. (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, 77-98.

Kemper, Andreas; Weinbach, Heike (2009): Klassismus – Eine Einführung. Münster: Unrast.

Kilomba, Grada (2008): Plantation Memories – Episodes of Everyday Racism. Münster: Unrast.

Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz.

Mecheril, Paul; Castro Varela, Maria do Mar; Dirim, Inci; Kalpaka, Annita; Melter, Claus (2010): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz.

Mecheril, Paul; Melter, Claus (2010): Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In: Mecheril, Paul et al. (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, 150-178.

Melter, Claus; Mecheril, Paul (Hrsg.) (2009): Rassismuskritik – Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach: Wochenschauverlag.

Räthzel, Nora (Hrsg.) (2000): Theorien über Rassismus. Hamburg: Argument.

Rommelspacher, Birgit (1998): Dominanzkultur – Texte zu Fremdheit und Macht. 2. Auflage, Berlin: Orlanda.

Rosen, Andreas (2009): NRO-Standpunkt: Organisiert privilegiert und ungleich – weltwärts. In: VENRO (Hrsg.): Symposium Reader: Going beyond weltwärts: Global Learning, weltwärts and beyond II. Bonn, 17-19.

Rosenstreich, Gabriele (2007): The Mathematics of Diversity Training: Multiplying Identities, Adding Categories and Intersecting Discrimination. In: Broden, Anne; Mecheril Paul (Hrsg.): Re-Präsentationen, Dynamiken der Migrationsgesellschaft. Düsseldorf: ida, 131-160.

Rosenstreich, Gabriele (2009): Von Zugehörigkeiten, Zwischenräumen und Macht: Empowerment und Powersharing in interkulturellen und Diversity Workshops. In: Elverich, Gabi; Kalpaka, Annita; Reindlmeier, Karin (Hrsg.) (2009): Spurensicherung – Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Münster: Unrast, 195-234.

Scharathow, Wiebke; Leiprecht, Rudolf (Hrsg.) (2009): Rassismuskritik – Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach: Wochenschauverlag.

Sow, Noah (2009): Deutschland Schwarz Weiss – Der alltägliche Rassismus. München: Goldmann.

Waldschmidt, Anne; Schneider, Werner (Hrsg.) (2007): Disability Studies, Kultursociologie und Soziologie der Behinderung – Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld. Bielefeld: transcript.

¹⁴ Vgl. mehrere Beiträge in Elverich et al. (2009).

¹⁵ Die folgenden Ausführungen beruhen auf Castro Varela (2006). Der Begriff „transkulturell“ kann kritisch hinterfragt werden, da er wie interkulturell die Assoziation erwecken kann,

dass unterschiedliche Kulturen aufeinandertreffen und dies (und nicht Rassismus) das Problem sei (zur Analyse von interkulturell vgl. Kalpaka und Mecheril (2010)).

¹⁶ Vgl. hierzu das Konzept der Fehlerfreundlichkeit von Mecheril (2004, 129-132).

weltwärts – What's gender got to do with it?

// Impulse für
eine gender-
sensible Arbeit

Was hat weltwärts mit Gender/Geschlecht zu tun? Diese Frage steht im Mittelpunkt des folgenden Artikels. Dabei geht es zunächst darum, zu klären, was Gender eigentlich ist: Geschlecht? Geschlechtsmerkmale? Männer und Frauen, oder nur Frauen? Sexualität? Des Weiteren geht es um die Benennung und Analyse ausgewählter Arbeitsbereiche von weltwärts im Hinblick auf die Dimension Gender. Wann ist Gender wie für wen wichtig? Welche Dynamiken werden sichtbar unter einer gender-sensiblen Betrachtung und Analyse? Welche Herausforderungen sind damit verknüpft und wie gehen verschiedene Akteure in weltwärts damit um? Welche Strategien gibt es und welche braucht es, um potenziell ungleichheitsgenerierenden, exkludierenden und gewaltvollen Wirkweisen von Geschlecht entgegenzuwirken? Im Folgenden werden Ausschnitte der Diskussion dargestellt, Ansätze von Antworten präsentiert sowie darüber hinausreichende Impulse für eine gender-sensible Arbeit in weltwärts gesetzt.

Gender – (k)ein Thema bei weltwärts?

„Warum bewerben sich bei weltwärts mehr weibliche als männliche Teilnehmer_innen?“

„Wie sollen und können schwule oder lesbische Teilnehmer_innen ihre Sexualität thematisieren, wenn das Einsatzland als homophob gilt?“

„Wie wird in weltwärts mit Fällen von sexualisierter Gewalt umgegangen?“

Solche Fragen beschreiben Gender-Aspekte, die in der Arbeit von weltwärts in ganz unterschiedlicher Weise relevant sind. Bereits die Bewusstmachung und das Formulieren derartiger Fragen ist ein wichtiger Schritt, eine wichtige Grundvoraussetzung, um in der eigenen Arbeit im Rahmen von weltwärts nicht diskriminierend zu sein, und um Inklusion sowie Geschlechtergerechtigkeit aktiv zu unterstützen.



// Eröffnung des Open Space
zum Thema „Wir rocken die
pädagogische Begleitung von
weltwärts“

Die Vielfalt der möglichen Fragen, die Gender thematisieren können, verdeutlicht, dass Gender weit mehr ist als „der kleine Unterschied“ zwischen Männern und Frauen. Gender bezeichnet vielmehr eine Dimension sozialer Ungleichheiten, die an Geschlecht, Sexualität, Körpernormen und Begehrensformen geknüpft ist und mit weiteren Ungleichheitskategorisierungen wie Race, Class, Dis_Ability, Alter und Religion zusammenwirkt.¹

Gender verweist auf eine grundsätzlich kritische Perspektive auf vermeintlich selbstverständliche Annahmen.

Dabei gibt es nicht „die eine“ Definition von Geschlecht, sondern es ist jeweils kontextbezogen zu klären, welche Dimensionen von Gender wann wie relevant sind. So kann Gender bedeuten, spezifische Bedürfnisse von weiblichen und männlichen Teilnehmer_innen in weltwärts zu thematisieren, beispielsweise in Bezug auf die Gestaltung der Vorbereitungsseminare (Was sind Fragen, die relevant sind zu klären? Welche geschützten Räume braucht es, um sensible Themen ansprechen zu können?) oder im Hinblick auf mögliche Ansprechpersonen während des Aufenthalts (Wer ist für wen wie vertrauenswürdig? Welche Herausforderungen erfordern welche Unterstützung?).

Gender kann aber auch bedeuten, wirkmächtige „Norm(al)vorstellungen“ von Geschlecht und Sexualität kritisch zu reflektieren, das heißt, Vorstellungen von Frauen und Männern grundsätzlich zu hinterfragen. Diese Normvorstellungen sind auch in der Arbeit von Programmen wie weltwärts wirkmächtig, und es lohnt sich, einen kritischen Blick darauf zu werfen. Dabei beginnen diese Normvorstellungen nicht erst, wenn es beispielsweise Teilnehmer_innen gibt, die offen lesbisch, schwul oder trans* leben, oder wenn es zu herausfordernden Situationen während des Auslandsaufenthaltes kommt, weil die Geschlechtsverkörperung eines_r Teilnehmers_in als unzulässig empfunden wird. Häufig werden diese Vorstellungen von Gender-Normalitäten aber erst dann bewusst, wenn sie irritiert werden, beispielsweise durch Lebensweisen, die sich nicht eindeutig der konstruierten Bipolarität zuordnen lassen oder sich einordnen wollen.

Gender verweist hier auf eine grundsätzlich kritische Perspektive auf vermeintlich selbstverständliche Annahmen, wie:

- es gäbe genau zwei biologische Geschlechter (männlich, weiblich), die eindeutig bestimmbar sind;
- es gäbe genau zwei Formen der Geschlechtsidentität (Mann, Frau);
- es gäbe genau zwei Möglichkeiten der Geschlechtsverkörperung (Maskulinität, Femininität);
- es gäbe genau eine „normale“ Form des Begehrens (Heterosexualität).

Konkret meint eine kritische Perspektive in diesem Zusammenhang, derartige Annahmen in Frage zu stellen, denn was ist beispielsweise ein „biologisches Geschlecht“? Ein Blick in die Medizin macht deutlich, dass neben den primären und sekundären Geschlechtsmerkmalen einer Person auch Aspekte wie Chromosomensatz und Hormone eine Rolle spielen. Aber: Haben Sie schon einmal Ihren Chromosomensatz daraufhin überprüfen lassen, ob er mit dem Geschlecht, das in Ihrem Pass steht, übereinstimmt? Doch auch die Frage der Geschlechtsidentität ist bei Weitem nicht eindeutig in zwei komplementär gegenüberliegenden Polen denkbar. Sich selbst „als Frau“ oder „als Mann“ zu verstehen, mag für verschiedene Menschen jeweils sehr Unterschiedliches bedeuten und ist nicht notwendigerweise ein stabiles, das ganze Leben in gleicher Weise definiertes Verständnis. Manche Menschen können sich schlicht gar nicht mit dem Konstrukt „Frau“ oder „Mann“ identifizieren und finden eigene Selbstverständnisse, beispielsweise als trans* oder genderqueer.² Zudem müssen Geschlechtsidentität und biologisches oder zugeschriebenes Geschlecht nicht notwendigerweise übereinstimmen, nicht zu jeder Zeit gleich sein – sie sind veränderbar. Und Geschlechtsidentitäten können vielfältig sein, ambivalent oder bewusst „anders“. Wenn wir nun die Ebene der Geschlechtsverkörperung hinzunehmen, wird deutlich, dass sich eine ganze Palette an Möglichkeiten und damit verbundenen Uneindeutigkeiten auftut, die unseren Alltag bestimmt und die Geschlecht fundamental ausmacht, die aber selten bewusst gemacht wird und zur Infragestellung der zweigeschlechtlichen Norm dient. Maskulinität und Femininität sind nicht an männliche oder weibliche Genitalien geknüpft, sie sind Möglichkeiten einer Gender-Performanz, die vielfältig, tagtäglich wechselnd, nuanciert und individuell ist.

In Anbetracht dieser Vieldimensionalität von Geschlecht/Gender werden Alltagsvorstellungen einer zweigeschlechtlichen, komplementär begehrenden Norm brüchig und

¹ In deutschsprachigen Diskussionen wird mitunter auf englische Begriffe zurückgegriffen, um kenntlich zu machen, dass biologische Unterschiede nicht die Grundlage all dieser Kategorisierungen sind, sondern ein Teil der Konstruktion davon. Sprich: nicht Rasse begründet Rassismus, sondern Rassismus bringt Rasse hervor; nicht Geschlecht begründet Sexismus, sondern Sexismus produziert wirkmächtige Normvorstellungen von Geschlecht und Sexualität.

² Dabei handelt es sich um selbst gewählte Bezeichnungsformen und nicht um das Ergebnis gewaltvoller Zuschreibungen von außen.

fragwürdig. Geschlecht zeigt sich als variabel, zeitlich veränderbar und nicht normierbar. Ebenso sind Sexualität und Begehrensformen vielfältig und nicht notwendigerweise für immer eindeutig. Die Vorstellung von Heterosexualität als „Normalität“ und damit verbunden Homosexualität als „Abweichung“ erscheint vor diesem Hintergrund einmal mehr als ungerechtfertigt und nicht haltbar, mehr noch als zu problematisierend.

Für eine Arbeit, die wie das Programm weltwärts mit dem Anspruch der Nicht-Diskriminierung antritt, gilt es, diese Vorstellungen zu hinterfragen, da sie problematische Effekte der Exklusion, Unterdrückung und gewaltvollen Normierung hervorbringen und perpetuieren. Für die tatsächliche, flächendeckende Umsetzung gender-sensibler Arbeit wäre eine umfassende Bestandsaufnahme notwendig, die alle Ebenen und Bereiche der Organisation einschließt und Grundlage für die Entwicklung konkreter gleichstellungspolitischer Strategien ist. Ein dreistündiger Workshop, wie er am 19.4. in Bonn stattfand, ist dafür ein wichtiges Forum zum Austausch verschiedener Akteure, kann aber nicht den Prozess der gender-gerechten Organisationsanalyse und Strategie-Entwicklung sowie Personal-Weiterbildung ersetzen. Es deutete sich bereits in dem Workshop an, dass ein enormer Bedarf der intensiveren Thematisierung besteht, dass es Unsicherheiten und konkret benennbare Wissenslücken bei allen Beteiligten gibt, die zu schließen sind. Ausblickend seien einige Anregungen dafür gegeben, welche Aspekte dies betreffen könnte und welche konkreten Schritte möglich sind, um in dieser Richtung weiterzuarbeiten.

In ihrem Handbuch „Gender und Gender Mainstreaming in der Entwicklungszusammenarbeit“ (2009) unterscheidet Regina Frey drei Ebenen, die im Hinblick auf Gender als relevant zu betrachten und zu adressieren sind: die Organisationsstrukturen, die Inhalte und die Personalangelegenheiten.

In Bezug auf die Organisationsstrukturen in weltwärts wäre zu fragen, inwiefern Gender-Gerechtigkeit und Inklusion explizite Ziele sind, die von der Leitung über alle Ebenen der Organisation gewollt sind und kompetent adressiert und umgesetzt werden. Dazu gehört auch die Frage, welche Daten zu Gender vorhanden sind und wie sie in der Planung berücksichtigt werden. Welches Gender-Wissen steht den Mitarbeitenden zur Verfügung und welche Verantwortlichkeitsstrukturen bestehen für die Umsetzung von geschlechtergerechten Maßnahmen? Welche Gender-Programme gibt es in der Palette der Projektauswahl? Wer sind die Partnerorganisationen? Sind beispielsweise lokale feministische Organisationen beteiligt? Teilnehmende des Workshops haben verdeutlicht, dass hierfür auch lokale Akteure in den Empfängerländern in den Blick genommen werden müssen,

wie Frauenbewegungen oder um Geschlechtergerechtigkeit bemühte Organisationen, Verbände und Einzelpersonen. In der Erfahrung der Südpartner werden diese selten als Akteure gesehen, was mit problematischen Projektionen auf die Empfängerländer als „rückständig“ oder „frauenfeindlich und homophob“ einhergeht. In dieser Projektion, die aufgrund rassistischer Komponenten zu Recht kritisiert wird, erscheint dann „das Eigene“ als fortschrittlich, patriarchale Strukturen, Sexismus und Homophobie werden als Probleme ausgelagert und nur bei „den Anderen“ gesehen. Unterdrückung von Frauen, Trans*-Menschen und sexuellen Minderheiten ist aber eben nicht nur ein potenzielles Problem bestimmter Länder, sondern ist – bezogen auf den Kontext von weltwärts – bereits in der internen Organisationsstruktur in Deutschland zu problematisieren.

Im Hinblick auf die Dimension „Inhalte“ könnten Fragen gestellt werden wie: Wo ist Gender in den Arbeitsergebnissen wie relevant? Wie wird Gender berücksichtigt? Inwiefern sind die Programme und Maßnahmen nach spezifischen, durch Geschlecht determinierten Bedürfnissen ausgerichtet? Inwiefern trägt weltwärts dazu bei, Geschlechterstereotype und Heteronormativität zu überwinden? Wie sind öffentlichkeitswirksame Auftritte (Internetseiten, Broschüren, Materialien) gestaltet? Welche Vorstellungen von Geschlecht und Sexualität werden darin repräsentiert? Wen sprechen sie an und wer wird eben auch nicht adressiert? Auch diese Fragen werden nicht erst dann relevant, wenn Teilnehmende beispielsweise während ihres Auslandsaufenthaltes von sexualisierter Gewalt betroffen sind oder mit bestimmten Erwartungen an ihre Geschlechterrolle konfrontiert werden –

Es ist immer zu berücksichtigen, dass Gender nicht losgelöst von anderen Ungleichheitsdimensionen betrachtet werden kann.

wenngleich diese Beispiele im Workshop einen hohen Diskussionsbedarf zeigten. Zu berücksichtigen sind auch die Inhalte, die in Deutschland weitergetragen werden, beispielsweise in den Vorbereitungsseminaren durch Teacher_innen und Betreuer_innen. Wenn beispielsweise „selbst-


verständlich“ davon ausgegangen wird, dass alle Teilnehmenden „natürlich“ entweder „Frauen“ oder „Männer“ sind, Homosexualität als „Ausnahme“ behandelt, tendenziell tabuisiert oder als problematisch für das Vorhaben des Freiwilligendienstes dargestellt wird, dann sind dies Indikatoren für eine inhaltliche Ausrichtung, die potenziell exkludierend und für eine heteronormative Zweigeschlechtlichkeit perpetuierend wirken kann.

Schließlich sei an dieser Stelle noch die personelle Ebene angesprochen, auf der beispielsweise zu fragen ist, wer in welchem Bereich von weltweit wie repräsentiert ist. Wer sind die Angestellten? Wer arbeitet auf welchen Hierarchieebenen? Wer sind die Teilnehmenden? Wie sind Personalstrukturen in den Entsende- und Empfänger-Organisationen? Wer trifft welche Entscheidungen? Aber auch: Wer wird im Fortbildungsangebot repräsentiert und adressiert? Ist Gender ein Kriterium in der Personalauswahl? Werden marginalisierte Personen besonders gefördert, beispielsweise durch spezifische Fördermaßnahmen für Frauen, Trans*-Menschen oder Schwule und Lesben?

Die Reihe von Fragen in Bezug auf Organisationsstrukturen, Inhalte und Personal ließe sich um ein Vielfaches fortsetzen und sei hier wie gesagt nur angedeutet. Was damit verdeutlicht wird, ist die multiple Relevanz von Gender in weltweit, die bereits wirkmächtig ist, wenn Ausschreibungen verschickt, Programme konzipiert, Kommunikation mit Partnerorganisationen etabliert, Personalentscheidungen getroffen werden und wenn die Verteilung von Ressourcen entschieden wird.

Dabei ist immer zu berücksichtigen, dass Gender nicht losgelöst von anderen Ungleichheitsdimensionen betrachtet werden kann. Eine Thematisierung von Geschlechtergerechtigkeit, die gleichzeitig nicht auch rassismus-kritisch ist, läuft Gefahr, Geschlecht und Sexualität als Themen für rassistische Argumente zu instrumentalisieren, die Geschlechterungleichheiten als ausschließliches Problem „der Anderen“ verstehen. Ebenso sind Ungleichheiten kein individuelles Problem einzelner Teilnehmer_innen und deren Erfahrungen, sondern strukturell verfestigte Dynamiken, die daher auch nur mit Hilfe einer gesamt-organisationalen Thematisierung adressiert und verändert werden können. Hier ist ein Dialog gefragt, der kritische Fragen aufwirft und nicht tabuisiert, der von höchster Ebene gewollt ist und über alle Ebenen der Organisation umgesetzt wird und der sich dem Ziel der Bekämpfung von jeder Form der Unterdrückung verpflichtet fühlt. Daneben braucht es Anreize für diejenigen, die sich dafür einsetzen, tradierte Geschlechtervorstellungen zu unterwandern und Geschlechterstereotype zu durchbrechen. Immer müssen dabei die verschiedenen Zielgruppen und deren spezifische Bedürfnisse im Mittelpunkt stehen und die Entscheidungskriterien darstellen.

Als Ausgangspunkt einer solchen Unternehmung, die kein einmaliges Unterfangen, sondern ein „ongoing struggle“ ist, steht die selbstreflexive und kritische Bestandsaufnahme „des Eigenen“, der eige-

nen Organisationskultur und Programmgestaltung. Gender ist ein multidimensionales, vielschichtiges Konzept – ebenso multidimensionale und vielschichtige Wege der Adressierung und gerechtigkeitsfördernde Maßnahmen braucht es für die Auseinandersetzung damit. 

Lucy Chebout

(M. A. Gender Studies und Islamwissenschaft, Berlin) ist Wissenschaftlerin und freiberufliche Trainerin im Feld von Antidiskriminierungsarbeit und Diversity. Derzeit erarbeitet sie im Auftrag der Dreilinden gGmbH und dem Deutschen Institut für Menschenrechte eine Studie zur Förderung lesbisch, schwuler, bi-, trans- und intersexueller (LSBTI) Menschenrechtsarbeit im Globalen Süden und Osten durch Akteure in Deutschland. Von 2007 bis 2011 war sie Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Öffentliches Recht und Geschlechterstudien (Prof. Dr. Susanne Baer, LL. M.) im EU-Forschungsprojekt QUING (Quality in Gender+ Equality Policies in Europe).



// Teilnehmende im Workshop „weltwärts – What's gender got to do with it?“

Belastungen und Krisen:

// Stress,
Konflikte,
Traumata

Wie kann man vorbeugen, wie unterstützen?

Thema des Workshops waren zunächst die unterschiedlichen Belastungsfaktoren, denen Freiwillige (FW) während ihrer Zeit im Ausland begegnen können, angefangen von normalem Ausreise- und Akkulturationsstress über Schwierigkeiten im Projekt und persönliche Krisen bis hin zu traumatischen Erfahrungen. Kurz wurden auch mögliche Folgen und Anzeichen psychischer Probleme angesprochen, wenn diese Belastungen nicht gut bewältigt werden. Mehr Zeit widmeten wir dem Austausch unter den Teilnehmenden (TN) über ihre Erfahrungen in Vorbereitung und Betreuung von FW hinsichtlich der verschiedenen Belastungskategorien, über Bewährtes und Verbesserungswürdiges. Diese Ergebnisse finden sich zusammen mit weiteren Empfehlungen in diesem Artikel.

Es gibt unterschiedliche Arten von Belastungen, mit denen Freiwillige bei einem längeren Arbeitsaufenthalt im Ausland konfrontiert sind bzw. sein können. So ziemlich alle trifft der normale Ausreise- und Akkulturationsstress, die Anpassung an die verschiedenen Ungewohntheiten der neuen Umgebung, worunter auch Belastung durch gewaltförmige Verkehrsformen einer Gastkultur, z. B. Rassismus oder Frauenfeindlichkeit, fällt. Einige leiden darüber hinaus an Schwierigkeiten im Partnerprojekt, Über- ebenso wie Unterforderung und Sinnfragen können eintreten, außerdem persönliche Krisen (meist Familiäres oder Gesundheitliches). Individuelle traumatische Erlebnisse sowie kollektive Katastrophen stellen den höchsten Belastungsgrad dar.

Die Auswirkungen hängen vom Grad der Belastung ab, von persönlichen Ressourcen und der verfügbaren Unterstützung. Der Akkulturationsstress führt in der Regel nach anfänglicher Euphorie, die nach Erfahrung der Workshopteilnehmenden 2-3 Monate anhält, zu einem Stimmungstief durch Verunsicherungen, erste Frustrationen und Selbstzweifel hinsichtlich der vorgefundenen Herausforderungen. Das ist normal und wird meist nach einiger Zeit bei zuneh-

mender Vertrautheit mit der neuen Umgebung überwunden. Diese erhöhte Anstrengung stellt jedoch eine Art Basisstress dar, der die Belastbarkeit insgesamt etwas mindert. Es reichen kleinere Tropfen, um das Fass zum Überlaufen zu bringen.

Wenn es zu keiner gelungenen Anpassung kommt, kann sich daraus ein Grad der Belastung entwickeln, der den Anzeichen einer Anpassungsstörung ähnlich sein kann, wie Gefühle von Angst, Sorge, Hilflosigkeit, Depressivität, Veränderungen des Sozialverhaltens (meist Rückzug, aber auch Aggressivität) und in schweren Fällen auch verstärkter Alkoholkonsum oder Suizidalität. Auch Stress durch länger anhaltende, schwer zu bewältigende Probleme im Projekt oder familiäre Schwierigkeiten können zu den genannten Symptomen führen. Sollten diese Probleme akkumulieren, oder als besonders schwierig empfundene Lebensereignisse eintreten und eine Bewältigung durch das gewohnte Verhaltensrepertoire nicht möglich sein, kann dies als völlige Überforderung erlebt werden und zur akuten Krise mit emotionalem Zusammenbruch und Handlungsunfähigkeit führen.

Individuelle traumatische Erlebnisse sowie das Miterleben von Katastrophen rufen normalerweise eine akute, bis zu ca. drei Wochen anhaltende, Belastungsreaktion hervor, in schweren Fällen und bei schlechten Bewältigungsbedingungen auch eine Posttraumatische Belastungsstörung (PTBS) sowie andere Traumafolgen, u. a. selbstgefährdendes und selbstverletzendes Verhalten, Alkohol- und Medikamentenmissbrauch, Angst und Depressionen.


Was kann eine Vorbereitung auf den Umgang mit Belastungen leisten? Entscheidend für erfolgreiche Stressbewältigung sind Kenntnisse über mögliche Belastungsfaktoren und verfügbare Ressourcen (z. B. auch Unterstützung), ein möglichst großes Repertoire an Bewältigungsstrategien und ein gut funktionierendes soziales Netzwerk. Sich im Vorfeld schon damit auseinanderzusetzen, was auf einen zukom-

men, und was dann helfen kann, hat sich in dieser Hinsicht als förderlich erwiesen.

Ich habe mich für eine tabellarische Darstellung der spezifischen Informationen zur Vorbereitung und Betreuung in den einzelnen Belastungskategorien entschieden, da wir mit dieser Systematik im Workshop gearbeitet haben, und so mehr Information auf weniger Raum abbildbar ist.

In der ersten Tabelle sind für die jeweiligen Belastungsgrade verschiedene Möglichkeiten der Vorbereitung aufgeführt. Zum einen kann durch Kompetenzerwerb

Je größer die Belastung, desto mehr aktive Unterstützung und Entlastung durch praktische Hilfe ist gefordert.

die Belastung als solche schon reduziert werden, zum Beispiel durch das Erlernen der Sprache oder von Problemlösefähigkeiten. Zum anderen kann auch durch gezieltes Training das Bewältigungsrepertoire erweitert werden. Es wird in den Stresstheorien unterschieden zwischen problemlösenden Bewältigungsstrategien (Veränderung der Situation) und solchen, die sich um die Verbesserung der eigenen Befindlichkeit drehen: Wie kann ich dafür sorgen, dass es mir gut geht, auch wenn ich an der Situation erst mal nichts ändern kann. Auf letzteres bezieht sich der Terminus Stressmanagement in der zweiten Tabelle zur Betreuung. In dieser Tabelle sind Empfehlungen zur Betreuung hinsichtlich der jeweiligen Belastungsgrade aufgeführt. Je größer die Belastung, desto mehr aktive Unterstützung und Entlastung durch praktische Hilfe ist gefordert. In beiden Tabellen finden sich in der letzten Spalte die Ergebnisse der Diskussion unter den Teilnehmenden (TN) über Bewährtes und Verbesserungsbedarf in Bezug auf die jeweiligen Themen. 

Empfehlungen für die Vorbereitung der Freiwilligen

Belastungs-faktoren	Vorbereitung durch Kompetenzerwerb und Information	Direkte Vorbereitung für Umgang mit Belastung: (z. B. 1-2 tägiger Workshop)	Von TN: Bewährtes und Verbesserungsbedarf
1. Akkulturations- und Anpassungsstress	<ul style="list-style-type: none"> Information über Land und Kultur Sprachkurse Interkulturelles Lernen Information über Erwartung des Trägers hinsichtlich selbstständiger Bewältigung Peer-Netzwerke aufbauen	<ul style="list-style-type: none"> Aufklärung, Normalisierung des Kulturschocks Auseinandersetzung mit möglichen Belastungen (Wie geht es mir damit, was kann ich tun?) Reflexion eigener Ressourcen (Was kann ich gut, was hilft mir...) Notfallkoffer (Was brauche ich/hilft mir, wenn es mir richtig schlecht geht?) Soziales Netz 	<ul style="list-style-type: none"> Mitarbeit ehemaliger FW Methoden wie Selbsterfahrung, Rollen- und Planspiele <ul style="list-style-type: none"> Vorbereitung auf Frustration und Desillusionierung Länderspezifische Handbücher von FW für FW
2. Projektbezogene Belastungen	<ul style="list-style-type: none"> Umgang mit Konflikten Sicherheitsmanagement Reflexion der Rolle als Freiwillige/r Information über Erwartung der EO hinsichtlich selbstständiger Bewältigung und Kriterien für mögliche Unterstützung	<ul style="list-style-type: none"> Eigene Fähigkeiten und Ressourcen bezüglich derartiger Situationen Bewältigung: Problemlösungsstrategien Umgang mit Frustration und Angst 	<ul style="list-style-type: none"> Hospitation in Projekten hier Orientierungsseminar im Gastland <ul style="list-style-type: none"> Sensibilisierung der Partnerorganisation (PO) Bessere Einführung in das Projekt
3. Persönliche Krisen	<ul style="list-style-type: none"> Information über Unterstützung seitens Träger und Hilfsmöglichkeiten vor Ort 	<ul style="list-style-type: none"> Soziales Netz Ressourcen Notfallkoffer 	<ul style="list-style-type: none"> Methoden: Rollenspiele, Lebensfluss-Tag = Exploration von Ressourcen und Bewältigungsstrategien <ul style="list-style-type: none"> Notfalltelefonnummern mitgeben Sensibilisierung der PO Kommunikation FW – EO – Mentor
4. Individuelle, traumatisierende Ereignisse	<ul style="list-style-type: none"> Sicherheitsmanagement Information über Hilfe vor Ort Information über Unterstützung seitens Träger bzw. Vermittlung 	<ul style="list-style-type: none"> Aufklärung über mögliche Folgen (Belastungsreaktion und PTBS) Aufklärung über Bewältigungsstrategien und mögliche Hilfe: 	<ul style="list-style-type: none"> Leitlinien und Notfallnummern für FW Sicherheitstraining Kontakt mit AA
5. Betroffensein oder Miterleben von Katastrophen	<ul style="list-style-type: none"> Ggf. Information über Krisen- und Evakuierungspläne 	<ul style="list-style-type: none"> Objektive und subjektive Sicherheit herstellen Entlastung, Ruhe, Entspannung Unterstützung durch vertraute Personen Rückkehr zur Normalität (Alltagsroutinen) Ggf. professionelle Hilfe 	<ul style="list-style-type: none"> Aktualisierte Notfallpläne für EO und PO

Empfehlungen für die Betreuung der Freiwilligen

Belastung	Betreuung: Empfehlungen			TN: Bewährtes
	Erstversorgung	Weitere Beratung/Unterstützung	Durch	Verbesserungsbedarf
1. Akkulturations- u. Anpassungsstress	E-Mail o. Telefon-Kontakt mit Mentor: → Normalisieren, Ressourcen Peer-Netzwerk	Fokus: Stressmanagement + Problemlösung ¹ Ggf. praktische Hilfe bzgl. Unterkunft, Sprachkurs, Kontakten etc.	Freiwillige selbst Peers PO Betreuende EO	Vertrauensvoller, persönlicher Kontakt mit EO/Mentor Tagebuch
				Transparenz Inhalte Vorbereitung Kollegialer Austausch/Beratung
2. Projektbezogene Belastungen	E-Mail o. Telefon mit Betreuenden: Fokus auf Problemlösung durch Freiwilligen selbst: → Normalisieren, Ressourcen → Coaching zur Problemlösung (Konfliktlösung mit Partner, Möglichkeiten für Eigeninitiative, Motivationsstärkung) → ggf. Sicherheitsmaßnahmen Peer-Netzwerk (kollegiale Beratung)	Fokus: Begleitung zur Problemlösung durch FW, ggf. Stressmanagement Wenn FW Problem nicht selbst lösen kann: Mediation zwischen PO und FW, Unterstützung bei Projektwechsel	Freiwillige selbst Betreuende EO PO Peers Externer Coach/ Mediator?	Landesmentoren
				Mentoren-Schulung Zeit für pädagogische Begleitung Förderung des Incoming-Programms Austausch-Workshop EO – FE – PO
3. Persönliche Krisen	Telefonkontakt mit Betreuenden: → Abklärung Befinden und Bedarf an Unterstützung → Medizinische Versorgung nötig? → Ressourcen, Notfallkoffer, Bezugspersonen → Ggf. Krisenintervention, Begleitung organisieren → Unterstützung vor Ort (Beratung etc.)? → Urlaub/Rückkehr?	Weitere Begleitung (telefonisch oder vor Ort), Fokus: Krisenintervention Praktische Hilfe zur Entlastung anbieten: Reiseorganisation, Gespräch mit PO, medizinische Versorgung etc. Evtl. professionelle Hilfe und Rückkehr (begrenzt oder definitiv)	Betreuende EO Nahestehende Peers In Absprache mit FW: Freunde, Familie Hiesige Krisendienste, Telefonseelsorge Professionelle Hilfe ²	Zwischenseminare Bestehende Netzwerke und Absprachen für Krisensituationen
				Sensibilisierung der EO
4. Individuelle traumatisierende Ereignisse	Zeitnaher Kontakt mit Betreuenden: → Medizinische Versorgung nötig? → Sicherheit und Entlastung/Ruhe → Ressourcen, Notfallkoffer, Bezugspersonen → Krisenintervention, Begleitung organisieren → Professionelle Unterstützung vor Ort (Beratung, Therapie etc.)? → Rückkehr?	Trauma/Krisen-Beratung vor Ort Zeitweilige Rückkehr evtl. angeraten Entlastung durch praktische Hilfe wie Reiseorganisation, Gespräch mit Partner, med. Versorgung etc. Professionelle Hilfe (Traumatherapie)	Betreuende EO Professionelle Hilfe vor Ort oder Skype In Absprache mit FW: Freunde hier oder Familie einbeziehen Traumatherapeuten	Supervision für Betreuende Deutschsprachige (evt. auch englisch) professionelle Hilfe im Land
5. Katastrophen	Professionelle Unterstützung vor Ort organisieren, ggf. jemanden einfliegen! → Medizinische Versorgung nötig? → Für Sicherheit und Entlastung/Ruhe sorgen Zeitnahe Gespräche anbieten (Einzel/Gruppe) Krisenplan, Evakuierung?	Trauma-/Krisen-Beratung vor Ort (Einzel oder in der Gruppe) Zeitweilige oder gänzliche Rückkehr evtl. angeraten Praktische Hilfe anbieten (Reiseorganisation, Gespräch mit Partner, med. Versorgung etc.) zur Entlastung Professionelle Hilfe (Traumatherapie)	Betreuende EO PO Professionelle Hilfe vor Ort In Absprache mit FW: Freunde hier oder Familie einbeziehen Traumatherapie Botschaft, Krisenbeauftragte?	

Petra Wünsche

ist Diplom-Psychologin und seit 1990 in humanitären Kontexten tätig: Sechs Jahre Entwicklungszusammenarbeit in El Salvador, von 2005-2009 Einsätze als psychosoziale Fachkraft mit Ärzten ohne Grenzen und mit medica mondiale in Afghanistan. In Berlin freiberuflich tätig als Consultant, Trainer und Coach für verschiedene Entwicklungs- und Friedensdienste zu Themen wie Trauma-Arbeit, Stressbewältigung, Selbstfürsorge, sexualisierte Gewalt, psychosoziale Arbeit in Krisenregionen und als Gestalt- und Traumatherapeutin.

¹ Stressmanagement bezieht sich hier auf das, was in der Vorbereitung erarbeitet wurde an Bewältigungsstrategien und eigenen Ressourcen. In der Betreuung kann darauf Bezug genommen werden mit Fragen wie: Was kannst Du gut? Was hilft Dir sonst in solchen Situationen, damit es Dir besser geht? Was brauchst Du jetzt? Wer könnte Dir jetzt zur Seite stehen, gut tun (Mobilisierung des sozialen Netzes)?

² Als Kriterien für Bedarf an professioneller psychologischer Hilfe gelten gemeinhin:

Ereignisse wie:

- Gewalterfahrungen, Vergewaltigung
- Tod von Kindern und Jugendlichen
- Vermisste Personen
- Verursachung des Todes einer anderen Person
- Auf Wunsch der Betroffenen

Symptome wie:

- PTBS länger 6 Wochen
- Emotionale Abstumpfung
- Umwelt wird kaum wahrgenommen
- Unglück wird längere Zeit nicht realisiert (so tun, als wäre nichts)
- Schwere psychische Probleme wie Angststörung, Panikattacken, schwere Depression, Suizidalität, Essstörungen, Alkohol, Drogen
- selbstgefährdendes oder selbstverletzendes Verhalten
- Suizidgefährdung



// Ablaufplan des Workshops
„Belastungen und Krisen“

Verhaltenskodex zum Schutz von Kindern

// Kinder vor
sexualisierter
Gewalt
schützen

In der Entwicklungszusammenarbeit und der humanitären Hilfe sind Kinder die Gruppe von Menschen, die am stärksten verletzlich ist, und gleichzeitig die größte Anzahl der Menschen, die Unterstützung erfahren. Demnach sind sie einem erhöhten Risiko ausgesetzt, körperliche, geistige und sexuelle Gewalt zu erfahren und sexuell ausgebeutet zu werden. Das geschieht überall auf der Welt und in jeder Gesellschaft. Körperliche, geistige und sexualisierte Gewalt gegen Kinder verstößt gegen die Menschenrechte und insbesondere die in der Kinderrechtskonvention (KRK) der Vereinten Nationen verankerten Kinderrechte. Laut Artikel 19 und 34 der KRK ist es eine Pflicht aller Vertragsstaaten, Kinder vor Gewalt und Misshandlung zu schützen sowie Maßnahmen zur Aufdeckung, Meldung und Behandlung einzuleiten. Organisationen der Entwicklungszusammenarbeit sollten daher eine zentrale Rolle einnehmen, die Rechte der Kinder zu stärken, ihre Entwicklungschancen zu verbessern und sie vor möglichen Gefährdungen zu schützen.

Definitionen und internationaler Rahmen

In verschiedenen Definitionen zu Gewalt gegen Kinder, insbesondere sexualisierter Gewalt, ist ein zentrales Element das Vertrauens- und Machtverhältnis des Täters gegenüber dem Kind. Dabei sagen Form und Intensität der Gewalt wenig über die Auswirkungen und Folgen für das Kind aus. Diese sind sehr individuell und hängen von verschiedenen Faktoren ab. Außerdem ist die Absicht der Handlung wesentlich, und der Übergang von Schmusen oder fürsorglicher Zärtlichkeit zu sexualisierter Gewalt fließend.

In einer Definition zu Gewalt gegen Kinder der Weltgesundheitsorganisation, WHO 1999, heißt es:

„Gewalt gegen Kinder umfasst alle Formen von physischer, emotionaler und sexueller Handlung sowie Vernachlässigung, die tatsächlich oder potenziell der Gesundheit und Entwicklung des Kindes oder seiner Würde schaden und im Zusammenhang mit Personen stehen, die Verantwortung für das Kind übernehmen und in einer Vertrauens- und Machtposition zu dem Kind sind.“



// Austausch im World Café über
die Workshops

Eine Definition nach Bange, Deegener (1996) beschreibt sexuelle Gewalt so:

„Sexueller Missbrauch an Kindern ist jede sexuelle Handlung, die an oder vor einem Kind entweder gegen den Willen des Kindes vorgenommen wurde oder der das Kind aufgrund körperlicher, psychischer, kognitiver oder sprachlicher Unterlegenheit nicht wissentlich zustimmen kann. Der Täter nutzt seine Macht- und Autoritätsposition aus, um seine eigenen Bedürfnisse auf Kosten des Kindes zu befriedigen.“

In der von den Vereinten Nationen 1989 verabschiedeten Kinderrechtskonvention verpflichten sich die Vertragsstaaten in § 34 (Schutz vor sexuellem Missbrauch), Maßnahmen zu treffen, um zu verhindern, dass Kinder

- zur Beteiligung an rechtswidrigen sexuellen Handlungen verleitet oder gezwungen werden;
- für die Prostitution oder andere rechtswidrige Praktiken ausgebeutet werden;
- für pornographische Darbietungen und Darstellungen ausgebeutet werden.

Das Zusatzprotokoll bezüglich des Verkaufs von Kindern, der Kinderprostitution und der Kinderpornographie wurde 2002 verabschiedet

Formen und Folgen sexualisierter Gewalt

Nach Bange, Deegener (1996) beginnt sexualisierte Gewalt bereits auch ohne Körperkontakt:

- ohne Körperkontakt: Blicke und Äußerungen über den Körper, Beobachtung des Opfers z. B. beim Baden, Exhibitionismus, Opfer muss sich Pornos anschauen
- mit Körperkontakt: unerwünschte Berührungen an intimen Stellen, das Kind wird aufgefordert, den Täter zur sexuellen Erregung zu berühren, sexuelle Nötigung
- mit intensivem Körperkontakt: Mädchen oder Jungen werden zu Geschlechtsverkehr gezwungen, Kinderpornographie

Fälle von sexualisierter Gewalt ereignen sich häufig

- in Heimen, Erziehungseinrichtungen, es besteht ein Abhängigkeitsverhältnis zwischen den Kindern und den Bezugspersonen
- im häuslichen Kontext
- durch Ausnutzung von Armut wie Verkauf von Kindern, Kinderhandel, Kinderprostitution

Auswirkungen sexueller Gewalt hängen häufig ab von

- dem individuellen Entwicklungsstand des Kindes
- der eigenen Widerstandsfähigkeit

- der Dauer des Missbrauchs
- dem Grad des Zwangs zur Geheimhaltung
- der Intensität der Beziehung zum Täter

Es gibt keine eindeutigen Anzeichen, die ursächlich auf sexuellen Missbrauch hinweisen! Kinder und Jugendliche entwickeln Überlebensstrategien, die als soziale und psychische Verhaltensauffälligkeiten sichtbar werden.

Mögliche Reaktionen auf sexuelle Gewalt sind:

Bei kleinen Kindern:

- wieder einnässen
- Alpträume
- distanzloses Verhalten gegenüber Erwachsenen
- sexuell aggressiv gegenüber anderen Kindern
- frühreifes Verhalten, sexuelle Neugier

aber auch

- überangepasstes, willfähiges Verhalten
- das Kind wirkt verschlossen, innerer Rückzug
- verändertes Spielverhalten
- Meidung bestimmter Orte oder Personen
- es zieht viele Kleidungsstücke übereinander an
- ungewöhnliches Waschverhalten (ganz viel oder gar nicht)
- vorsätzliche Selbstverletzung

Bei Kindern im Schulalter:

- körperliche Verletzungen (Blutergüsse, Abschürfungen u. a.)
- Angst, Scham, Schuldgefühle
- Wut
- Misstrauen
- ambivalente Gefühle Erwachsenen gegenüber

Verhaltensebene:

- das Verhalten des Kindes ändert sich schlagartig (z. B. viel weinen, aber auch lachen, wechselnde Gefühle, von Melancholie bis zu Aggressivität)
- sozialer Rückzug bis hin zu Depressionen
- psychosomatische Störungen: Kopfschmerzen, Bauchschmerzen, Schlaf-, Ess- (starke Unter- oder Überernährung) und Sprachstörungen
- Suchtverhalten: Drogen- oder Alkoholkonsum
- psychische und soziale Folgen, z. B. zwanghaftes Verhalten, Probleme, Grenzen einzuhalten, Isolation, Depressionen, Lernstörungen bis hin zu Schule schwänzen, Kontakt-Beziehungsschwierigkeiten, extremes Machtstreben, aggressives Verhalten
- plötzliche und oft wiederkehrende Krankheiten wie Ausschlag oder Infekte
- Autoaggressionen (Selbstverletzungen oder Kauen an Nägeln)

- Folgen für Sexualität: sexualisiertes, altersunangemessenes Verhalten bis zu sexuellem Missbrauch von jüngeren Kindern, Negation sexueller Bedürfnisse

Tätermerkmale und -strategien

Ein wesentliches Merkmal ist, dass sich Täter und Opfer kennen und ein Vertrauensverhältnis besteht, z. B. Verwandte oder aus dem sozialen Umfeld der Kinder (Freunde, Nachbarn, Lehrer, Erzieher, Babysitter etc.). Das ist in Deutschland ebenso der Fall wie in Afrika, Asien und Lateinamerika. Das Vertrauen ist eine wichtige Grundlage für das Mitmachen, das Schweigen und die schweren Folgen. Die meisten Taten werden von Männern begangen, der Anteil der Frauen schwankt zwischen 10 und 25 %.

Der Geheimhaltungsdruck ist eine zentrale Phase, häufig wird das Kind durch den Täter eingeschüchtert.

Tätermerkmale

- Täter suchen in der Regel das Umfeld des Kindes, erlernen ggf. einen pädagogischen Beruf
- Kaum ein Täter ist „Triebtäter“ oder krank
- Oft haben sie als Kinder oder Jugendliche mit Übergriffen begonnen und wurden nicht gestoppt
- Emotionale Bedürftigkeit nach Aufmerksamkeit, Zuwendung und Zärtlichkeit von Kindern wird ausgenutzt
- Durch Drohungen oder Erpressungen oder durch körperliche Überlegenheit wie Schlagen wird das Kind gefügig gemacht
- Täter ist häufig manipulativ, bringt das Kind zum Schweigen und stellt den Missbrauch als gemeinsames Geheimnis dar (Geheimhaltungsdruck)
- Täter führt initiativ Situationen herbei, es liegt die Absicht vor, eigene Bedürfnisse zu befriedigen – sexuelle Gewalt passiert nicht aus Versehen
- Täter geben nur das zu, was man ihnen beweisen kann
- Meistens bleibt es nicht bei einem einmaligen Übergriff, sondern der Täter setzt seine Tat über längere Zeit fort.

Täterstrategien

- Der sexuelle Übergriff ist eine geplante Handlung. Man kann folgende zentrale Phasen unterscheiden:
- Phase der Vorbereitung: Vertrauen gewinnen
- Phase des sexuellen Kontaktes
- Wahrung der Geheimhaltung
- Phase der Unterdrückung

Der Geheimhaltungsdruck ist eine zentrale Phase, häufig wird das Kind durch den Täter eingeschüchtert. Fühlt der Täter sich nicht mehr sicher, kommt es zu erneuter Gewaltanwendung.



// Teilnehmende bringen ihre Anliegen für den Open Space ein

Ein bestimmtes Umfeld begünstigt sexuelle Gewalt, man spricht von strukturell begünstigenden Faktoren wie:

- Patriarchalisches System
- Autoritärer Erziehungsstil, der auf Disziplin und Gehorsam ausgerichtet ist
- Geschlechterrollen: Dominanz und Aggression als männlich und Unterordnung als weiblich
- Emotional vernachlässigte Kinder: Bedürfnis nach Zuwendung
- Zerbrechende soziale und ökonomische Strukturen, Kriege und Bürgerkriege begünstigen diese Kinderrechtsverletzung
- Wachsende Armut, Fehlen von Einkommensalternativen treiben mehr Kinder in die Prostitution
- Aus Unwissenheit und Armut verkaufen Eltern ihre Kinder an Händler, die sie zum Zwecke der sexuellen Ausbeutung weiterverkaufen.

Verhaltenskodex für Freiwillige

Der Verhaltenskodex ist ein wesentliches Instrument einer umfassenden Kinderschutzpolitik. Der Verhaltenskodex ist eine klare, knappe Anleitung dazu, was bei der Arbeit mit Kindern akzeptables Verhalten ist und was nicht.

Vor einer Ausreise sollen Freiwillige informiert und gestärkt werden über:

1. Wie verhalte ich mich gegenüber Kindern und Jugendlichen?
2. Wie verhalte ich mich bei Beobachtung eines Verdachtsfalls?
3. Wie verhalte ich mich gegenüber einem Täter, der mir gegenüber sexuell übergriffig wird?

zu 1.

Schriftliche Richtlinien sollten konkrete Verhaltensregeln aufzeigen, die folgende Punkte umfassen:

- Alle Kinder mit Respekt behandeln.
- Gute Praxis und kulturell angemessener Umgang bei körperlichem Kontakt.
- Niemals die eigene Macht oder den Einfluss auf das Kind missbrauchen.
- „Zwei-Erwachsenen-Regel“: Ein Erwachsener sollte sich nicht alleine mit einem Kind an einem Ort aufhalten. Es sollte möglichst ein zweiter Erwachsener anwesend sein, falls es gar nicht möglich ist, sollte ein öffentlicher Ort gewählt werden oder z. B. die Bürotür offen gelassen werden.
- Projektbesuche ankündigen oder eine_n Mitarbeiter_in mitnehmen



// Informeller Austausch zwischen den Südpartnern

- Beim Fotografieren, Filmen oder Berichten in der Öffentlichkeitsarbeit die Menschenwürde und das Schutzbedürfnis von Kindern achten.
- Unterzeichnung einer Verpflichtungserklärung.

zu 2.

Bei Verhaltensregeln im Verdachtsfall ist ein gutes Fallmanagement wichtig.

Dos:

- Ruhe bewahren.
- Den Vorfall dokumentieren: Datum, Uhrzeit, Örtlichkeit, Name des betroffenen Kindes, Name der verdächtigen Person, Beschreibung der Situation (Fakten von Vermutungen und Emotionen trennen), Name von Zeug_innen, wortgetreue Zitate.
- Mit einer vertrauten Person austauschen, hat er/sie ähnliche Verdachtsmomente? Hat mir die/der Betroffene schon mal etwas erzählt?
- Ggf. vorsichtig mit der/dem Betroffenen Kontakt aufnehmen und das Mädchen/den Jungen ermutigen, über Probleme und Gefühle zu sprechen, aber keine Befragung zum Vorfall mit dem Kind durchführen!
- Gesprächsbereitschaft für die/den Betroffene_n zeigen.
- Die Entsendeorganisation informieren (Ombudsstelle).

- Wenn es sicher erscheint, die Leitung der Institution informieren, die weitere Schritte einleiten sollte.
- Wenn möglich, die/den Verdächtige_n von der/dem betroffenen Kind/Jugendlichen trennen.
- Eine Fachberatungsstelle vor Ort kontaktieren (sofern vorhanden) und den Fall abgeben!
- Ggf. die Polizei kontaktieren.
- Diskretion zur Öffentlichkeit bewahren, solange nur ein Verdacht besteht.
- Presseanfragen nicht beantworten, sondern auf die zuständigen Stellen verweisen.

Don'ts:

- Die/den Verdächtige_n nicht direkt konfrontieren.
- Den Verdacht nicht öffentlich machen, erst wenn die Tat bewiesen ist.
- DEN FALL NICHT SELBER AUFLÄREN!

zu 3.

Empfehlungen für Betroffene:

- Präventive Maßnahmen: Workshop vor der Ausreise zum Thema, den Freiwilligen stärken und Botschaften vermitteln wie „Dein Körper gehört dir“, „Vertraue deinem Gefühl“, „Unterscheide angenehme und unangenehme Berührungen“, „Komische Situationen erkennen“, „Das Recht Nein zu sagen“, „Unterscheide gute und schlechte Geheimnisse“, „Recht auf Hilfe“, „Kinder und Jugendliche haben keine Schuld!“
- Die/Der Freiwillige soll sich klar gegenüber der/dem Täter_in distanzieren, klar Stellung beziehen ihr/ihm deutlich sagen, dass sie/er diese Annäherungen/Übergriffe unterlassen soll.
- Nach Möglichkeit sich einer vertrauten Person zuwenden.
- Die Entsendeorganisation und eine Vertrauensperson der einheimischen Institution informieren (Fallmanagement)
- Sofern vorhanden, vor Ort eine Fachberatungsstelle oder andere Einrichtung informieren.
- Ggf. eine Anzeige bei der Polizei erstatten.

Elemente eines institutionellen Kindesschutzes

Kindesschutz liegt in der Verantwortung des Managements und sollte von allen Mitarbeiter_innen getragen werden. Daher sollte eine Kinderschutzpolitik möglichst partizipativ erstellt werden. Sind verschiedene Elemente einer Kinderschutzpolitik erstellt, wirken diese bereits präventiv und können mögliche Vorfälle abwenden.

Eine Kinderschutzpolitik sollte folgende Elemente enthalten:


- Verfahren zur Rekrutierung von Personal auf Kinderschutz ausrichten, z. B. in der Stellenausschreibung, Referenzen einholen, Führungszeugnis verlangen.
- Verhaltenskodex für alle Mitarbeiter_innen und Freiwillige erstellen und unterzeichnen lassen.
- Fallmanagement festlegen (Gesprächsleitfaden, Formblatt für Meldungen).
- Intern fachliche Zuständigkeit festlegen und einen Kinderschutzausschuss berufen sowie eine externe Fachperson hinzuziehen.
- Regelmäßige Fortbildungen für Mitarbeiter_innen, Freiwillige durch einen Workshop vor Ausreise stärken und informieren.
- Risikoabschätzung des Projektes vor Ort.
- Zusammenarbeit mit Partnern klären.

Das Thema sollte in die Vorbereitung für weltwärts-Freiwillige verbindlich aufgenommen werden.

Bei der Zusammenarbeit mit Partnern sollten Kindesschutz zum Thema gemacht und Minimumstandards schriftlich vereinbart werden. Wichtig ist es, die soziale, gesundheitliche und rechtliche Situation von Kindern in den Entsendeländern zu kennen

sowie ein Netzwerk aus Einrichtungen zum Schutz, zur medizinischen Versorgung und zur Unterstützung in Fällen sexueller Gewalt aufzubauen.

Empfehlungen für das weltwärts-Programm

- Das Thema sollte in die Vorbereitung für weltwärts-Freiwillige verbindlich aufgenommen werden.
- Das weltwärts-Programm sollte eine Kinderschutzpolitik haben und sie von den Entsendeorganisationen ebenfalls erwarten, sogar zur Bedingung machen. Sofern eine Entsendeorganisation noch keine Kinderschutzpolitik hat, sollte sie als ersten Schritt den Verhaltenskodex des weltwärts-Programms unterschreiben. 

Tanja Abubakar-Funkenberg

ist seit 2005 Referentin für Kinderrechte bei terre des hommes Deutschland e.V. Ihre thematischen Schwerpunkte sind Kindergesundheit und der institutionelle Kinderschutz. In ihrer Arbeit verbindet sie die Projektarbeit von terre des hommes-Partnern in Afrika, Asien, Lateinamerika und Deutschland

mit Advocacyarbeit im Gesundheitssektor der deutschen und europäischen Entwicklungspolitik. Zuvor arbeitete sie etwa sechs Jahre für verschiedene Organisationen in Entwicklungsprojekten in Afrika. Tanja Abubakar-Funkenberg absolvierte 2002 das Nachdiplomstudium für Entwicklungsländer an der ETH Zürich.

Literatur & Materialien

Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend – aej (Hrsg.) (2011): Schulungsmappe Sex. Sex! Sex? – Umgang mit Sexualität und sexueller Gewalt bei internationalen Begegnungen, Kinder- und Jugendreisen. Hannover.

Bange, Dirk; Deegener, Günther (1996): Sexueller Missbrauch an Kindern – Ausmaß, Hintergründe, Folgen. Weinheim: Beltz.

Der Paritätische Gesamtverband (Hrsg.) (2010): Schutz vor sexualisierter Gewalt in Diensten und Einrichtungen – Arbeitshilfe. Berlin.

Enders, Ursula (Hrsg.) (2001): Zart war ich, bitter war's: Handbuch gegen sexuellen Missbrauch. Berlin: Kiepenheuer & Witsch.

IASC – Inter-Agency Standing Committee der UN: www.humanitarianinfo.org

Internationales Rotes Kreuz: www.ifrc.org

Koalition „Keeping Children Safe“ (2006): Sicherheit für Kinder. Dt. Übersetzung Terre des hommes. Schweiz. www.keepchildrensafe.org.

Terre des hommes Schweiz (2002): Kinderschutzpolitik. www.tdh.ch.

VENRO (Hrsg.) (2011): VENRO-Kodex zu Kinderrechten: Schutz von Kindern vor Missbrauch und Ausbeutung in der Entwicklungszusammenarbeit und Humanitären Hilfe. Bonn, www.venro.org.



// Teilnehmerinnen während
des offiziellen Grußworts von
Achim Mortier (BMZ)

Religiosität und Religion

*// Begegnungen
mit Religionen
im Freiwilligen-
dienst*

Junge Menschen in internationalen Freiwilligendiensten sind auf vielfältige Weise mit dem Thema Religion konfrontiert. Gerade in den Ländern der Südhalbkugel gehören Glaube und Religion mit einer Selbstverständlichkeit zum Leben, die die Freiwilligen aus der säkularisierten westlichen Gesellschaft längst nicht mehr kennen. In den Gastländern begegnen sie fremden Religionen mit ihren Riten und Weltdeutungsmustern, die sie mit ihren eigenen in Einklang bringen müssen. In den oft kirchlich geprägten Einsatzstellen der Partnerorganisationen werden sie mit Glaubensformen konfrontiert, die ihnen bisweilen nicht vertraut sind, denen sich anzupassen aber von ihnen erwartet wird. Aus all dem sollen sie schließlich einen Lebensentwurf für sich erstellen, der den Herausforderungen der modernen, globalisierten und pluralen Welt gewachsen ist.

Vor diesem Hintergrund ist es auch im Rahmen des weltwärts-Programms – dem Förderprogramm eines weltanschaulich neutralen Staates – aus zwei Gründen notwendig, Religion und Religiosität in der fachlich-pädagogischen Begleitung aufzugreifen. Zum einen ist die Begegnung von Religionen und Glaubensformen ein Thema der interkulturellen Arbeit; wie können Freiwillige einen Zugang zu fremden Religionen finden, sie verstehen und damit umgehen? Zum anderen ist die Beschäftigung mit Religion und Glaube ein Thema, das die eigene Suche der Freiwilligen nach Sinn und Horizont in einer Lebensphase berührt, in der die personale Identität wesentlich geprägt wird.

Religion und Glaube gehören auch in einer säkularen und pluralen Gesellschaft zum Menschen dazu. Sie sind nicht nur als interkulturelle Phänomene Objekt menschlichen Erkundungsinteresses, sondern berühren den Menschen in seinem Innersten. Glaube und Religion sind Voraussetzung dafür, dass die Identitätsfindung des Menschen, also auch der Freiwilligen, gelingen kann.



*// Plenumsrunde zur
Veranstaltungseröffnung*

Identitätsbildung erfolgt in dem Dreischritt Ausdruck – Deutung – Integration. Die Erfahrungen mit der eigenen und im Kontext des Freiwilligendienstes mit der fremden Lebenswelt brauchen Orte und Formen des Ausdrucks, der Deutung und der Integration.

Spätestens, wenn es um die Deutung des im Freiwilligendienst Erfahrenen geht, hilft weltanschauliche Neutralität nicht mehr weiter. Freiwillige müssen „sich einen Reim auf das machen“ können, was sie erlebt haben, damit aus Erlebnis Erfahrung und aus Erfahrung Erkenntnis wird.

Nur wer den Lebensentwurf und die Werte der eigenen Religion kennt, kann eine Wertschätzung für die Werte und den Lebensentwurf anderer Religionen entwickeln.

Dabei können fremde Religionen nur in dem Maße hilfreich und verständlich sein, wie die eigene Religion vertraut ist. Nur wer den Lebensentwurf und die Werte der eigenen Religion kennt, kann eine Wertschätzung für die Werte und den Lebensentwurf anderer Religionen entwickeln.

Schließlich – und das ist das Wesen von Religion – weist das Thema über die (utilitaristischen) Zielsetzungen des weltwärts-Programms hinaus. Die sozialen und interkulturellen Kompetenzen sind nicht nur für die „zunehmend globalisierte Bildungs- und Arbeitswelt von großem Wert“ (BMZ 2007, S. 3), sondern Grundlage für ein friedvolles Zusammen- und Überleben der Menschheit in Gerechtigkeit auf der Basis einer nicht-exklusiven Ethik.¹

Die unterschiedlichen Facetten des Workshop-Themas spielten sich in den von den Teilnehmenden genannten Fragen und Anliegen wider:

- Glauben und seine Auswirkungen auf den Freiwilligendienst
- Lernprozesse der Freiwilligen mit Kirche und Glauben
- Coaching der Partner als inter-religiöser Dialog
- Friedvolles Zusammenleben verschiedener Religionen
- Thema Religion (nicht die eigene, sondern die vor Ort) im Vorbereitungsseminar
- Umgang mit nichtchristlichen Religionen vor Ort
- Ort des Themas im pädagogischen Konzept
- Mangelnde Sprachfähigkeit der Freiwilligen in Sachen Religion und Religiosität

Um sich den Antworten auf die aufgeworfenen Fragen zu nähern, wurden in dem Workshop sowohl Inhalte als auch Orte und Methoden der Thematisierung in der Vorbereitung und Begleitung der Freiwilligen und der Einsatzstellen erörtert. Inhaltlich sind zur grundlegenden Orientierung eine religions-geschichtliche Verortung, die Vergewisserung über einen spirituellen Lebensentwurf sowie die Identifizierung von Eckpunkten für den inter-religiösen Dialog vorzunehmen.

A Inhalte

1. Religionsgeschichtliche Verortung als Horizont der eigenen Verortung der Freiwilligen im Umgang mit der eigenen und fremden Religionen

Nur wer weiß, wo er herkommt, weiß auch, wo er hin geht. Deshalb ist für die Freiwilligen eine religionsgeschichtliche Verortung erforderlich, um eine eigene Zukunftsperspektive zu gewinnen.

Im Folgenden wird diese für den eurasischen Raum beispielhaft skizziert. Entsprechendes wäre für andere Weltregionen und Religionskontexte zu leisten.

Angesichts der globalen Herausforderungen unserer Zeit kommt Carl Friedrich von Weizsäcker (1986) zu dem Ergebnis, dass die heutigen Weltprobleme der sozialen Ungerechtigkeit, der gewaltsamen kriegerischen Auseinandersetzungen und der Umweltzerstörung ihre Herkunft im Werdegang der Hochkultur haben. Er identifiziert ein Luxurieren der Macht über die Grenze des Zweckmäßigen hinaus (ebd. S. 64). „Das Luxurieren des Reichtums [...] führt [...] zum Elend der Armen. Das Luxurieren der Machtkonkurrenz führt zum nicht endenden Elend der Kriege. Das Luxurieren menschlicher Verfügung über Mittel führt zur Zerstörung ihrer natürlichen Basis. Hier sind wir an der Quelle der Probleme, die wir zuvor beschrieben haben“ (ebd. S. 66).

Eine Gegenbewegung gegen das Luxurieren der Macht identifiziert er im ersten vorchristlichen Jahrtausend. „Wohl die größte Wandlung des menschlichen Selbstverständnisses vor der europäischen Neuzeit geschah vor der Mitte des ersten vorchristlichen Jahrtausends. Ihr verdanken wir die religiöse Erfahrung der jüdischen Propheten und der griechischen Philosophie, Zarathustras, der Upanischaden und Buddhas, des Taoismus, und die Staatsmoral des Konfuzius. [...] Gegen die luxurierende Macht tritt in ihnen allen das Ethos auf. Man kann von einem Gegenluxurieren des Ethos gegen den Luxus der Macht sprechen“ (ebd. S. 66f.). Die großen Religionen der Welt haben in dieser Phase der

¹ „Nicht-exklusiv [bedeutet], dass eine Ethik niemanden von der Gewährung von Achtung, Schutz und Würde ausschließt“ (Schnell zit. nach Körtner 2011, S. 49).

Weltgeschichte ihren Ursprung. Nachdem sie bis ins 20. Jahrhundert in ihren jeweiligen Weltregionen mehr oder weniger voneinander getrennt existiert haben, stehen sie heute vor der Herausforderung, in der sich mehr und mehr globalisierenden Welt aufeinander zuzugehen. Darin steckt eine große Chance. So kommt Raimon Panikkar mit Blick auf die Begegnung von Christentum und Hinduismus zu folgender Einschätzung: „Das Verhältnis zwischen Christentum und Hinduismus ist heute ein Verhältnis von Geschwistern, die sich nach Jahrtausenden wieder treffen, die sich ihre Erfahrungen mitzuteilen versuchen und zusammen in die gegenwärtige Situation des Menschen treten. Die Christen werden es vielleicht die Zukunft nennen – die Hindus die Anwesenheit, beide den wahren und vollen Menschen“ (Panikkar 1999, S. 28).

Freiwillige in internationalen Freiwilligendiensten brauchen einen religionsgeschichtlichen Orientierungsrahmen in der Begegnung mit fremden Kulturen und Religionen, damit die Erlebnisse des Freiwilligendienstes zu Erfahrungen werden. Dazu brauchen sie in der Begleitung Menschen, die es ihnen ermöglichen, ihre Erlebnisse auszudrücken, zu interpretieren und zu integrieren. Nur wenn das gelingt, können sie einen Sinnhorizont öffnen, in den sie die Erfahrungen aus dem Freiwilligendienst einbringen können.



**// Die Moderatorin, Ilona Böttger,
gemeinsam mit Prof. Bernd Overwien**

2. Angebot eines christlichen Lebensentwurfes

Um den Weg in die Zukunft gehen zu können, bedarf es nicht nur des wissenschaftlichen und technischen Fortschritts. Ausreichend ist auch nicht die Vernunft, die die gesellschaftserhaltenden Verhaltensweisen der Menschen objektiviert. Notwendig ist ein zukunftsfähiger Lebensentwurf, wie die großen Religionen ihn lehren.

Die Freiwilligen haben in ihrem Freiwilligendienst die Chance, einen solchen Lebensentwurf kennenzulernen. Er fußt auf elementaren Grunderfahrungen, die Freiwillige im Freiwilligendienst machen können und die im Folgenden aus christlich-theologischer Sicht aufgeschlüsselt werden.

Es handelt sich um die vier jesuanischen Grunderfahrungen, wie sie sich aus den Evangelien herleiten lassen – die Erfahrungen der Unterbrechung, der Einladung, der Berührung und der Sendung. Die vier Erfahrungen bauen aufeinander auf und stellen eine Lebenshaltung dar.

Unterbrechung ist die kürzeste Definition von Religion, so der Theologe Johann B. Metz. Jesus ist für seine Zeitgenossen eine Unterbrechung bzw. eine Störung. Sein Programm, das den Gefangenen Freiheit verheißt und den Blinden das

Augenlicht, ist Störung für die Mächtigen seiner Zeit (Lk 4). Vor dem öffentlichen Auftreten Jesu steht eine 40-tägige Zeit der Unterbrechung in der Wüste. Am Ende seines Lebens ist die extremste Form der Unterbrechung der gewaltsame Tod.

Freiwillige in internationalen Freiwilligendiensten machen in vielfältiger Weise die Erfahrung der Unterbrechung. Bereits die Entscheidung für einen internationalen Freiwilligendienst ist Unterbrechung der Karrierelaufbahn. Die meisten Unterbrechungserfahrungen machen Freiwillige jedoch nicht durch eigene Entscheidungen, sondern weil diese von außen auf sie zukommen: Kulturschock, Isolation aufgrund fremder Sprache, nicht gefragt bzw. gebraucht zu werden, die Konfrontation mit einer völlig fremden Kultur und Mentalität. Internationaler Freiwilligendienst ist ein Lernen an Brüchen, Unterbrechungen und Störungen. Die westliche Gesellschaft ist es gewohnt, Störungen zu beheben oder – wenn das nicht geht – Unterbrechungen beiseite zu schieben. Es kommt jedoch darauf an, die Unterbrechungen anzunehmen. Lernen an den Brüchen des Lebens kann nur gelingen, wenn sie angenommen werden. Ein „glatter und reibungsloser“ Freiwilligendienst ohne Störungen ist kein guter Freiwilligendienst. Nur wer die Chance hat, Erfahrungen der Unterbrechung zu machen, wird die Gelegenheit

haben, zu erfahren, dass in jeder Unterbrechung auch eine Einladung steckt.

Unterbrechungen sind produktiv. Wer sich aus dem alltäglichen Getriebe herausholen lässt, bekommt die Gelegenheit, sich und seine Welt von außen zu betrachten. Der Blick auf die eigene Welt ändert sich. Die andere Welt des Gastlandes ist nicht nur störend, sondern öffnet unendliche Chancen.

Jesu Botschaft bleibt nicht bei der Erfahrung der Unterbrechung stehen. Während sie für die Etablierten eher störend ist, ist seine Botschaft für die Marginalisierten eher eine willkommene Unterbrechung, die aufhorchen lässt. Die Unterbrechung des Hergebrachten ist die Voraussetzung für die Einladung zu einem anderen, alternativen Lebensentwurf. Am augenscheinlichsten wird das im Neuen Testament in den Mählern mit den Sündern.

Dabei ist Jesus weniger der Einladende als vielmehr der Eingeladene. Dabei zeigt sich, dass die Marginalisierten seiner Zeit, die sogenannten Sünder ihm bisweilen mehr geben können als er ihnen.

Das sind auch die Erfahrungen der Freiwilligen in den Auslandsdiensten. Hinter den Menschen, die nicht so funktionieren wie die Welt es erwartet, tun sich neue Welten auf. Freiwillige können erfahren, dass marginalisierte Menschen ihnen mehr geben, als sie selbst diesen. Zeit zu haben für andere und sich nicht über seine Arbeit zu definieren, kann zu einer wertvollen Erfahrung werden, wenn man bereit ist, die eigenen Wertigkeiten hinterfragen zu lassen.

Sich einzulassen auf die Einladungen, die von der anderen Welt ausgehen, birgt die Chance, eine dritte Grunderfahrung zu machen. Das ist die Erfahrung der Berührung.

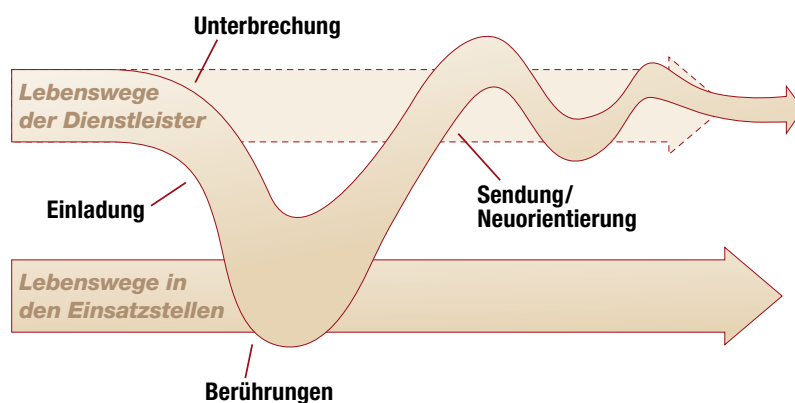
Die Evangelien sind voll von Berührungsgeschichten. Die ganzen Heilungsgeschichten sind Berührungsgeschichten. Oft sind es ganz elementare Berührungen – bis hinunter in den Staub der Erde. Etwa dann, wenn Jesus mit seinem Speichel und der Erde einen Teig anrührt und die Augen des

Blinden damit bestreicht. Es sind die Erfahrungen heilender Berührung (Joh 9,6).

Das sind auch die Erfahrungen von Freiwilligen im Ausland, wenn sie sich darauf einlassen. Der kleine Junge, der sich an das Bein eines Freiwilligen klammert, ist Unterbrechung – „Was fang ich denn mit dem Kleinen nun an?“, Einladung und vor allem intensive körperliche und seelische Berührung. Freiwillige, die sich einladen lassen, werden vom Leben der Menschen berührt, von Freud und Leid, von Ängsten und Hoffnungen. Oft stellen Freiwillige fest, dass Menschen in armen Lebensverhältnissen mehr Lebensfreude haben als satte Westeuropäer. Eine Lebensfreude, die ansteckt.

Damit ist schließlich die vierte Grunderfahrung der Sendung möglich. Es ist die Erfahrung der Emmaus-Jünger, die feststellen: Brannte uns nicht das Herz in der Brust, als er (Jesus) unterwegs mit uns redete und uns den Sinn der Schrift erschloss? (Lk 24,32). Nach all den Erfahrungen der Unterbrechung, Einladung und Berührung, die die Jünger über Jahre mit Jesus gemacht haben, bleibt ihr Leben nicht so, wie es war. Die Berührung des Herzens bleibt nicht ohne Wirkung. Ihr Leben bekommt eine Korrektur, eine neue Ausrichtung.

Das ist die Erfahrung der Freiwilligen, wenn sie zurück aus dem Ausland kommen und merken, dass ihr Leben nicht so und da weitergeht, wo sie vorher waren. Dafür ist zu viel passiert. Eines der häufigsten Ergebnisse bei internationalen Freiwilligen ist, dass sie statt Indifferenz klare Positionen zu gesellschaftlichen und politischen Fragen haben und diese auch beziehen.



Kennzeichnend für alle vier Grunderfahrungen ist, dass sie nicht aktiv erarbeitet, sondern nur erfahren werden können. Die Erfahrungen sind jedoch nicht rein passiv, sondern setzen die Bereitschaft voraus, sich auf diese Erfahrungen einzulassen, sie also nicht zu verdrängen. Schließlich geht es darum, diese Erfahrungen als Chance zu begreifen und zu gestalten, anstatt sich daran aufzureiben.

3. Interreligiöser Dialog

Junge Freiwillige erleben und erfahren im Ausland eine Vielfalt von Religionen. Eine Abschottung auf die eine eigene Religion ist heute – in einer zunehmend globalisierten Welt – nicht mehr möglich.

„Jede Religion kann sich heute nicht mehr selbst genügen, sondern braucht den Anstoß von außen, um ihren eigenen Kern zu vertiefen und den heutigen Umständen gerecht zu werden“ (Panikkar 1999, S. 25). „Die Wahrheit einer Religion bedeutet nicht die Unwahrheit der anderen“ (ebd., S. 25). „Die Unverträglichkeit der Lehren schließt die Wahrheit der Religionen nicht aus“ (ebd., S. 26). „Die Religionen sind weder Konkurrenten, noch Feinde. Sie sind eher wie zwei Sprachen, die alle sagen, was sie sagen wollen“ (ebd. S. 26). Speziell mit Blick auf das Verhältnis von Hinduismus und Christentum schreibt Panikkar weiter (ebd. S. 26):

Was der Hinduismus vom Christentum lernen könnte:

- Die raumzeitlichen Strukturen der Welt ernster zu nehmen, so dass das politische auch für das religiöse Leben seine Bedeutung erhält.
- Die soziale Ordnung der menschlichen Gesellschaft muss sich nach einer immanenten und unmittelbaren Gerechtigkeit richten und nicht nur nach einem transzendenten Grund und langfristiger Gerechtigkeit als Folge der Geburten.
- Die Geschichtlichkeit ist auch ein Bestandteil des menschlichen Bemühens um Erlösung.

Was das Christentum vom Hinduismus lernen könnte:

- Der Sinn des Lebens besitzt einen Faktor, der von politischen und sozialen Begebenheiten unabhängig ist, so dass das menschliche Heil nicht von solchen geschichtlichen Tatsachen allein abhängt. Auch in einer ungerechten gesellschaftlichen Ordnung kann man glücklich sein.
- Die Wirklichkeit hat Schichten und Grade, die das gewöhnliche Bewusstsein übersteigen, so dass Konzentration, Meditation oder wie immer dieses Eindringen in die unsichtbare Sphäre der Wirklichkeit genannt wird, wichtiger ist als die Fähigkeit, zu lesen und zu schreiben.
- Der Mensch ist mehr als Geschichte, er ist auch kosmische Wandlung. Er ist mehr, nicht weniger als ein Individuum. Er ist ein Bestandteil der kosmischen Entfaltung der Wirklichkeit, Mitglied des Ganzen.

Freiwillige erfahren im internationalen Freiwilligendienst oft genau das, was Raimon Panikkar exemplarisch vom Verhältnis zwischen Hinduismus und Christentum sagt. Vieles davon lässt sich auf andere Religionen übertragen.

B Orte und Methoden


Im Workshop wurden ohne Anspruch auf Vollständigkeit die nachfolgenden Aspekte für die pädagogische Arbeit mit den Freiwilligen erörtert.

- Ausreichende Sachinformation ist erforderlich. Mangelnde Informationen über religiöse Riten und Gebräuche (z. B. Voodoo) können Freiwillige vor Ort in gefährliche Lagen bringen.



// Die Südpartner_innen stellen sich vor

- Methodisch könnte die Vorbereitung in der Weise erfolgen, dass die Freiwilligen zuerst ihre eigenen Werte kennenlernen, um so wahrzunehmen, dass auch andere Kulturen und Menschen ihre Werte haben.
- Der bevorzugte Ort für die Bearbeitung des Themas sollte nach dem Freiwilligendienst in der Rückkehrerarbeit liegen. Voraussetzung für den Ausdruck, die Deutung und Integration von Erfahrungen ist, dass diese schon gemacht wurden. Dabei besteht die Rolle der Pädagogen darin, nicht selbst Ausdruck, Deutung und Integration vorzunehmen, sondern den Freiwilligen Hilfestellung zu geben, dieses selbst zu tun.
- In der Einen – mehr und mehr globalisierten – Welt sind zunehmend eine gemeinsame Wertebasis und eine Lebenshaltung erforderlich, die mit den Überlebensbedingungen der Erde kompatibel sind. Die Bedingungen für das Zusammen- und Überleben auf der Erde lassen sich nicht nur durch technischen und wissenschaftlichen Fortschritt schaffen. Ein kontroverser Diskurs über Werte und Lebensentwürfe scheint daher im Zuge der Beschäftigung mit dem Thema Religion notwendig. Welche Werte sind wichtig? Für welche Werte stehe ich? Im Rahmen des weltwärts-Programms wäre es notwendig, diese Werte religionsoffen zu beschreiben.
- Reversedienste ausländischer Freiwilliger sind mit Blick auf das Thema Religion und Religiosität notwendig. Wenn es darum geht, im Aufeinanderzugehen Werte und Lebensentwürfe voneinander zu lernen, dürfen nicht nur deutsche Freiwillige die Möglichkeit haben, diese von anderen zu erlernen, sondern müssen auch ausländische Freiwillige die Chance haben, Werte und Lebensentwürfe der deutschen Gesellschaft kennenzulernen und die eigenen daran zu messen.

Insgesamt wurde deutlich, dass dieses Thema in der pädagogischen Arbeit mit den Freiwilligen bisher zu kurz kommt. Sowohl Inhalte als auch Methoden sind trotz hohen Bedarfes nur sehr rudimentär entwickelt. Insbesondere mangelt es vielfach an der Sprachfähigkeit, wenn es um das Thema Religion geht. 

Peter Nilles

ist Diplom-Theologe und Pastoralreferent und seit 1990 in der pastoralen und pädagogischen Begleitung und Beratung von Zivildienstleistenden/Kriegsdienstverweigerern und Freiwilligen tätig. Leiter der Arbeitsstelle Soziale Lerndienste im Bistum Trier und Geschäftsführer von SoFiA e.V. Trier. Sprecher des fid-Trägerkreises bei der AGEH und Mitglied im Vorstand der Katholischen BAG Freiwilligendienste.

Literatur

BMZ (Hrsg.) (2007): Richtlinie zur Umsetzung des entwicklungspolitischen Freiwilligendienstes 'weltwärts'. Bonn.

Körtner, Ulrich H. J. (2011): Anerkennung, Rechtfertigung und Gerechtigkeit als Kernbegriffe Diakonischer Ethik. In: Dederich, Markus; Schnell, Martin W. (Hrsg.): Anerkennung und Gerechtigkeit in Heilpädagogik, Pflegewissenschaft und Medizin: Auf dem Weg zu einer nichtexklusiven Ethik. Bielefeld: transcript, S. 47-76.

Panikkar, Raimon (1999): Gott, Mensch und Welt: Die Drei-Einheit der Wirklichkeit. Herausgegeben von Roland R. Ropers. Petersberg: Via Nova.

Weizsäcker, Carl Friedrich von (1986): Die Zeit drängt. Wien: Hanser.

Cultural misunderstandings in the relations between German sending organisations and their partners overseas

// Intercultural training

Intercultural training, a necessary element in preparation and support of international voluntary services: you suffer OR you benefit

Intercultural encounter generates a variety of dynamics and can be made a source of power, as the Greek origin of the word already shows: dynamics means power. This article focuses on the vital and inevitable dynamics of intercultural encounter in the cooperation between host- and sending organizations. Cross-cultural encounter affects everybody involved: both the sending and the host organization, the volunteer and, of course, the local people in the projects and, from the volunteer's private background, his family and friends back home. They all suffer or benefit from these dynamics, depending on whether they manage to reflect on their experiences – including the misunderstandings in their communication – or not. One aspect of intercultural encounter is „culture shock“. This is usually expected for the one going abroad but only during a period of settling in. Culture shock exists to a greater or lesser degree but all volunteers live an intercultural encounter and they draw their conclusions from what they hear or see during their visit and what they read in emails or blogs. In eight years of professional pedagogical assistance in long-term international voluntary services, I have witnessed far too many cases in which prejudices became reinforced. The volunteers need to be supported in their intercultural competence in order to enable as many people involved as possible to benefit from the encounter. The following explains how appropriate training concentrates on the persons in their individual and intercultural learning process, rather than trying to explain foreign cultures or listing do's and don'ts.

The workshop: Irritation, Concepts of Sovereignty, Culture Theories and Culture Shock

Twenty participants, residents of ten different countries on four continents interacted in this workshop on Intercultural Communication. This made it visually colorful and gave

The volunteers need to be supported in their intercultural competence in order to enable as many people involved as possible to benefit from the encounter.

a good impression of how present cultural dynamics can be in a workshop or training. Interaction between 20 persons also takes time, but this is especially the case if the lingua franca is not the mother tongue for most of them. A setting like this is an open space of intercultural encounter and provides a live experience of the difficulties involved in communication,

giving the chance to develop an understanding of the dynamics causing these difficulties and to try out concepts to overcome them.

A simple irritation, provoked by the trainer, was the beginning of the workshop. It showed how the participants interpreted the constellation of authority, age and hierarchy in the actual situation of the workshop. The question was: who was to start the workshop? It was not clear to everybody who was the trainer. The setting did not allow any visible order in hierarchy of power or responsibility. In a situation like this, everybody starts looking for the solution which is thought to be the most appropriate. In the resulting reflection, participants were found to have experienced differing emotions when realizing the irritation. It emerged that emotions had been pushing for a solution or explanation. Rational con-

sideration came quite a lot later. In its place an extremely fast, instinctive solution-finding process had occurred which impacted severely on the trainer. Through only nonverbal communication and within a couple of moments the trainer had been found guilty, and the group almost entirely agreed on this judgement, forming a group identity. The effect on the individual in the group is highly positive at first: it returns sovereignty and defeats the initial irritation by stating: I'm o.k., because the others were also irritated – the reason is not my lack of understanding, but the trainer's behavior. This is nothing less than the basic dynamic of intercultural encounter. Once this is understood, intercultural training can try to elaborate strategies to deal with it and to find explanations and solutions for intercultural conflicts. When the participants explained what kind of expectations they had regarding what they would have called a normal start-a-workshop-situation, it emerged that everybody had certain rules they expected to be followed. But as the situation did not follow these rules, everyone came up with a reaction, which was instinctive, and also followed certain rules. But where do all these rules come from?

Intercultural encounter does not start with a clash of cultures but in living a day-to-day situation you never thought much about.

Explanations for one rule or another can be found in the personal biography, in the history of the family, the village, the region, the people, the state, or the country. They emerge from situations where problems have been solved, where lessons have been learnt and have become personal or even collective knowledge. These solutions continued to work whenever the problem turned up so that the original problem and its corresponding solution became unconscious.

At that point we started learning about the intercultural process. Intercultural encounter does not start with a clash of cultures but in living a day-to-day situation you never thought much about and finding out that there is a totally logical alternative or even contradiction to the way of acting or behaviour you have (seemingly) always been used to.

This is of course, because the rules we talked about above, are the set of norms and values a person follows and they have been automated along with the experience of daily life. The rules we follow become conscious only when our expectation is suddenly disappointed, when a situation does not follow our rules and our solution does not apply to a problem. In a group of participants we find individuals who agree on very similar expectations in certain situations and disagree on others. Now, what does this tell us about culture and intercultural communication?

The first steps of western scientific investigation into how culture determines behavior started as theories which developed against a background of a history of colonialism



// Maximilian Engl (on the right) in the workshop "Cultural misunderstandings"

and struggle for economic, political and military power. Much of the western literature about differences in culture was written in a style of description of the other, the stranger. Anthropology especially took notice of the most repulsive and outstanding observations. It was rare to ask about the reason for behavior, but it was even rarer to question the perspective of the observer and the role the observer played in the judgment.¹ Believing oneself to be superior, confirmed by economic, scientific and political success, is an additional obstacle in the intercultural learning processes. Some authors of culture theories then started to relate the irritations on both sides of a cross cultural encounter to each other and increasingly discovered logical explanations.² This is of increasing importance, since a growing number of former developing countries have managed to recover more economic and political power using the toolkit of their own cultural resources.

We can see that realizing how misunderstandings can occur in cross-cultural cooperation acquires a certain historical interest and a background knowledge of the social environment of the individuals involved. Plus it requires the sensibility of one's own emotional condition in the situations of encounter experienced. In the workshop some of the basic concepts of Fons Trompenaars' and Charles Hampden-

Turner's (1997) culture theories were introduced and the importance of group dynamics, human perception of the environment and the consequences of culture shock were dealt with accordingly.

In order to manage cultural differences, we need to concentrate on the individual and his or her point of view and his or her personal history of perception.

The last part of the workshop was dedicated to a practical situation. Participants had the chance to apply the theory in a case study. This described a conflict in between a German volunteer in a West-African country and the local project representative responsible for incoming volunteers. The volunteer's initiative to find an agreement

concerning contractually guaranteed holidays met with the representative's concern regarding the volunteer's traveling plans. This was seen by the volunteer to be a private matter and not a matter for discussion with the representative. When

the conflict heightened, the volunteer contacted his sending organization in Germany for help as he saw himself as being treated in a demeaning way. Looking for solutions to the problem in the case study highlighted once more the differences and concordances in the points of views and in the solution finding process of the participants of the workshop.

In order to manage cultural differences, we need to concentrate on the individual and his or her point of view and his or her personal history of perception. Here we can begin to understand how misunderstandings can occur and how the individual reacts to them. We saw in the workshop that culture is a frame, partly abstract, of which its representatives are only partly conscious, and which by no means necessarily matches the individual's own behavior. Culture is a topic worthy of discussion as it forms part of our historical and biographical background and that of our counterparts. Up to this point, the learning process had made important steps, which are often forgotten by „dos and don'ts concepts“ of intercultural training. We are not studying a manual of a foreign culture. The process of realizing how misunderstandings can occur leads us to our own perceptions, to their background and to our own ways of dealing with sensitive situations such as a simple misunderstanding or an irritation. 🌀



// Innocent Sanga (Tanzania) and Katharina Schleich (University of Kassel)



// Group work in the workshop on cultural misunderstandings

Maximilian Engl

After four years of living and working in countries on four continents and several years of intercultural training, successful intercultural cooperation revealed itself to me to be more than a win-win-situation. The strengths of two or more different cultures together diminish the weaknesses of each culture by integrating solutions which the other cultures provide.

Two long-term voluntary services in Argentina and Russia aroused my interest in Intercultural Communication. After my diploma in catholic theology in 2003 at the University of Munich/Germany and beginning to work as a trainer, I undertook a one year course in Intercultural Communication at the University of Jena/Germany in 2008/2009. In the recent years I have been contracted by NGO's and companies for projects in Germany, Norway, Belgium, Bolivia, Zambia, Ghana and Tanzania which were carried out in German, English or Spanish.

References

Tierney, Patrick (2000): Darkness in El Dorado. How Scientists and Journalists Devastated the Amazon. New York: W. W. Norton & Company.

Trompenaars, Fons; Hampden-Turner, Charles (1997): Riding the Waves of Culture. Understanding Diversity in Global Business. London: Nicholas Brealey Publishing.

¹ Tierney (2000) wrote a sharp critique of Napoleon Chagnon and his method of investigation for productions like the film: „The Fierce People“. Authors and scientists such as Clifford Geertz, Eberhardt Dülfer, and nowadays especially Jürgen Bolten, widened the perspective of intercultural research significantly by taking into account the perspectives and backgrounds of observers and those observed.

² Trompenaars/Hampden-Turner (1997)

The Use of Local Resources to Enrich our Seminars' Components

// Improving the understanding of a country

In the understanding that educational content in seminars should not only „teach“ the bare facts about a country but should help participants to develop critical and human skills by understanding the needs, hopes and efforts of the common citizens of their host country, this article explains ways that help to facilitate the recognition of useful „local sources“ for the seminars in which weltwärts takes part. Considering the profiles of local projects and what is needed to be taught to the participants, seminars can be enriched with activities that help volunteers to get to know the people or common reference places that will give a broader glimpse of the country in which they will live. These are tools that will assist in a better understanding of foreign cultures, as well as ease the integration of weltwärts participants into their host societies.

Whether we are teachers, mentors, supervisors or international travelers, we all know that the success of the experience of a person taking part in any intercultural exchange program definitely lies in their being well-prepared to face up to, to understand and to work among cultural and social differences.

Any organization around the world that promotes intercultural exchange will proudly make use of guidelines or handbooks that explain in great detail these topics or educational components that will help an individual to analyze accurately a situation based on previous knowledge. The history of a country, the structure of its society, the drama of its politics, the characteristics of gender roles, the use of language and the influence of its religion, as well as its economic development or socio cultural background are „hot“ topics to be dealt with.

Any organization around the world that promotes intercultural exchange will proudly make use of guidelines or handbooks that explain in great detail these topics or educational components that will help an individual to analyze accurately a situation based on previous knowledge.

This comprehensive knowledge can be taught in lectures or workshops that take place in sessions which receive different names according to the moment they occur during the experience of the traveler. Then we end up with a long list: pre departure sessions, orientation programs, evaluation meetings, training gatherings, re-entry meetings, and so on.

Trainers have also identified the skills that are needed to live through the process of experiencing

life abroad in a successful manner. Simply to read, to hear, to think, to memorize, to solve problems, to understand situations and to plan ahead is nowadays not enough. A modern person has to develop intercultural competences to communicate and to understand different points of view and to negotiate meanings and to show empathy when the situation requires. In a more complex perspective, individuals have to develop and integrate competences in a context that comprises the acquisition of information, skills, values and attitudes through a foreign language.

In the XXI Century we know that long lectures do not motivate young people or engage them. Placing students in a real-world context using a holistic approach makes old or young participants' interest grow and enhances their ability to comprehend and retain ideas. In a non-formal education context an individual becomes „connected“ with a new community by exploring it through arranged activities, hands-on workshops and fieldtrips.

Thus, the challenge for those involved in the organization of weltwärts-seminars is to put these ideas together in relatively short seminars. In addition to the challenge concerning the construction and implementation of pedagogical seminars, it is also necessary to teach participants how to deal with local issues.

If it is considered that the best way to teach an individual to solve local issues is to use local expertise, then elements such as local culture, history, strategies to protect the environment, groups of social participation and various types of artistic expression should be acknowledged as „local resources“. Achieving a holistic approach by discovering and using local resources becomes a matter which requires not only a good knowledge of the features of the project in question but also a good knowledge of the features of the community in which it is based.

What has more meaning for an individual: hearing a lecture on the proper use of water or visiting an ecological park and taking part in a hands-on activity that can be reproduced in the host community later? Will an individual better understand the phenomenon of immigration or discrimination by listening to a conference, than by watching a film on the theme and taking part in a short debate afterwards? When we talk about community support, would it not be interesting to visit a local NGO and learn about what is done there to support indigenous minorities?

An easy way to identify local resources includes the use of daily newspapers. The designer of a seminar or a trainer can start by flipping their pages and finding the topics that affect his or her country. After a quick assessment it should be easy to recognize if these topics are related to the needs of the projects in which the volunteers will take part, such as the abuse of drugs, the emotional impact of bullying or sexting, the consequences of long term unemployment, discrimination against minorities or indig-

enous groups, violence against children and deforestation and immigration. There might be some topics that a trainer would find important such as party politics but that for the purposes of a project are not necessary so these might be omitted.

Newspapers also provide useful information about potential „local resources“ in their social, arts or entertainment pages. A theatre play that deals with the effects of bullying as experienced by the victims could provide an impetus for an interesting debate about how this phenomenon could affect the population which the volunteer will encounter. Theatre also provides a good opportunity to analyze the body language of „locals“, their particular use of verbal language, the moral background of a social group and its socio-historical background.

If an individual experiences a situation similar to the targeted population the experience might facilitate a better understanding of the locals' approach to life. Joining a group of deaf kids in a drums workshop, or taking part in classes for illiterate adults (in a local language that they themselves might not yet manage well) can help individuals to realize how this particular culture has learnt to deal with life facts.

A good insight into the hopes and perspectives of the population of a country is given by local volunteer groups. Taking



// "An easy way to identify local resources includes the use of daily newspapers."

care of the elderly, spending play time with street children, bringing smiles to the sick, taking food to isolated areas, joining local volunteers for at least a day gives a glimpse of how the country supports itself. And it can help the individual to also understand the complicated social network that some countries have developed.

Most museums (another simple way to find „local resource“) nowadays offer short workshops related to the topics of their exhibitions. This becomes an opportunity not only to assess the artistic skills of an individual but also to evaluate the social skills shown during the process.

Can a trip in a local bus can be considered a „local resource“ to be exploited? It depends on the creativity of the trainer! What can be perceived during this experience? Social and demographic differences? Artistic tendencies? Modernization tendencies? A sense of direction of the individual? A bus ride can provide a full mosaic of life in a community.

Trainers must bear in mind that a holistic approach also includes the analysis of situations, problem solving techniques and promotion of creativity. These are tools that should help individuals to become confident and self-

Every community has a whole series of „local resources“, including museums, movie theatres, theme parks, NGOs, art galleries and citizen and artistic groups which can be a rich source of inspiration for experiential learning activities.

sufficient in their new environment. Trainers should not forget what „local sources“ do to improve the understanding of a country.

Once trainers appreciate the rich potential of „local resources“, the tendency increases to match „touch+do+reflect“ activities with important topics in weltwärts-seminars instead of just „see+listen“ activities. It becomes clear that in the same way as it is difficult to bring a language to life in a purely academic context, it is impossible to gain inter-

cultural competence and survival skills without the use of touch+do+reflect activities.



Every community has a whole series of „local resources“, including museums, movie and drama theatres, theme parks, NGOs, art galleries and citizen and artistic groups which can be a rich source of inspiration for experiential learning activities. These can often be undertaken on low budgets but can be particularly effective when encountering a new culture, a new country and in adapting to a new language. Many activities can be easily found using simple research tools and it is the responsibility of the organizer or trainer to identify the activities that are most feasible or practical in the context of the future work of the volunteers.

The argument presented is that this holistic approach, which includes local resources, produces much greater learning outcomes than a purely academic or classroom type approach. 🍷

Cecilia Gamez

studied International Relations Focused in Intercultural Studies and Education and has volunteered for various exchange organizations in Mexico City. In 2006 she started coordinating the development of International Programs of PEI, A.C. as a Board Member of this non-profit organization where she also designs and supervises programs for international students volunteering in Mexico. She has led workshops on Intercultural Communication and Intercultural Exchange and Peace and given talks on Mexican Stereotypes and Racism and Mexican Traditions and History.



// "Newspapers provide useful information about potential "local resources" in their social, arts or entertainment pages".

Participatory Education Methodologies:

An Alternative for weltwärts

// The pedagogy of Paulo Freire

Participatory Education methodologies, especially in the context of transformative practices, could be useful for persons working in cross-cultural settings such as those experienced by weltwärts volunteers around the world.

The theory and practice of the Brazilian educator, Paulo Freire have influenced participatory education and have been applied widely, not only in Latin America but also in other countries where struggles for social change and liberation have taken place. Freire made a number of important theoretical innovations that have had a considerable impact on the development of educational practice - and on popular education and informal education in particular.

In our experience in Central America, these methodologies have been applied widely. The term popular education is usually associated with political processes and involves people who are excluded from full political participation. Popular education has been important in literacy training and, in our experience, in terms of health promotion and education.

A number of elements are usually present in popular education: horizontal relationships between facilitators and participants, response to a need expressed by an organized group, group involvement in planning training and political action and acknowledgement that the community is the source of knowledge (Hamilton/Cunningham 1989, p. 443).

This type of education is often initiated from outside and requires an external agent such as a facilitator, popular educator, or social mediator. Programs begin with an attempt to identify the problems, expectations and daily needs of the community and have a commitment to help the community. The main goal of the popular educator should be to help the people to reclaim their collective history so that they can bring about the structural changes that ensure the fulfillment of their needs and wishes, both in their daily lives and

on a broader cultural level. This is the building up of popular power.

Informal education usually refers to a process of helping people to learn. It works through, and is driven by, conversation. It involves exploring and enlarging experience and can take place in any setting.

Paulo Freire identified the „banking“ concept of education and sets it against a „problem-posing“ concept. There are three different approaches to education: **1.** Conventional, **2.** Progressive and **3.** Liberating. Conventional education prepares people to conform, progressive education prepares people to reform and liberating education prepares people to transform.¹ Most of us, whether Germans, Americans, Latin Americans or Africans, have been exposed to conventional education in our traditional education systems.

During our workshop at the weltwärts conference the discussion was very interesting as the German participants shared their own educational background and examined how they feel it prepares them to be conformist and accept „science, knowledge and/ or authority“. There is „one knowledge“ and the students must be prepared to demonstrate that they understand that knowledge by passing their exams. The non-Germans also recognized this bias in their own educational institutions and how it is an element of control in many societies. Most participants are aware that their own education has not prepared them for a transformative role at home or abroad.

Several aspects of Paulo Freire's work are of particular significance for weltwärts purposes.²

First, his emphasis on dialogue has struck a very strong chord with those concerned with popular and informal education. Given that informal education has a dialogical (or conversational) form rather than a curricula form this is hardly surprising. However, Paulo Freire was able to take the discussion

on several steps with his insistence that dialogue involves respect. It should not involve one person acting on another but rather people working with each other. Too much education, Paulo Freire argues, involves „banking“ - the educator making „deposits“ in the learner.

Second, Paulo Freire was concerned with praxis - action that is informed (and linked to certain values). Dialogue was not just about deepening understanding but was part of making a difference in the world. Dialogue in itself is a co-operative activity involving respect. The process is important and can be seen as enhancing community and building social capital and to leading us to act in ways that enable justice and humans to flourish. Informal and popular educators have had a long-standing orientation to action so the emphasis on change in the world was welcome. But there was a sting in the tail. Paulo Freire argued for informed action and as such provided a useful counter-balance to those who want to diminish theory.

Third, Freire's attention to naming the world has been of great significance to those educators who have traditionally worked with those who do not have a voice and who are oppressed. The idea of building a „pedagogy of the oppressed“ or a „pedagogy of hope“ and how this may be carried forward has formed a significant impetus to his work. An important element of this was his concern with conscientization - developing consciousness, but consciousness that is understood to have the power to transform reality (Taylor 1993, p. 52).

Fourth, Paulo Freire's insistence on situating educational activity in the lived experience of participants has opened up a series of possibilities regarding the way informal educators can approach practice. His concern to look for words that have the potential to generate new ways of naming and acting in the world when working with people is a good example of this.


Fifth, a number of informal educators have connected with Paulo Freire's use of metaphors drawn from Christian sources. An example of this is the way in which the divide between teachers and learners can be transcended. In part, this is to occur as learners develop their consciousness but it mainly

comes through the „class suicide“ or „Easter experience“ of the teacher.

Participatory education methodologies can contribute to the „global learning“ goals of the weltwärts program. Participants in the workshop suggested that:

- People from different cultures bring together their ideas and opinions about cultural topics and learn from one another.
- Participants are given a chance to learn from different approaches to problems and how they are influenced by society, culture, education and experience.
- Learning together, where everyone is a learner and a teacher, allows for an open mind and heart, reflection on preconceived ideas and openness to transformation.

Participatory education methodology is applicable to weltwärts volunteers and German sending organizations. Participatory methods could be used for standard preparation workshops for volunteers, for training mentors in the host country and for sending and receiving organizations to „sensitize“ participants on the current issues they are going to face in the country.

The actual application of Paulo Freire's methodology which requires patience and a willingness to listen that characterize this way of working is not appreciated by programs that are focused on short-term results. However, an understanding of the approach and its application in Germany and the host countries could result in a rich and productive experience for all involved. 

Maria Hamlin Zuniga

MPH, is a health activist who has worked for 43 years in Central America. She is the founder of several organizations related to community health and development. Maria is a founding member of the global People's Health Movement and is a co-coordinator for the movement in Latin America. Presently, she lives in Managua, Nicaragua where her organization, CISAS - Center for Information and Advisory Services in Health, hosts weltwärts volunteers.

References

Hamilton, E.; Cunningham, P. M. (1989): Community-based adult education. In: Merriam, S. B.; Cunningham, P. M. (eds.): Handbook of Adult and Continuing Education. San Francisco: Jossey-Bass, pp 439-450.

Taylor, P. (1993): The Texts of Paulo Freire. Buckingham: Open University Press.

Werner, D.; Bower, B. (1991): Helping Health Workers Learn. A book of methods, aids, and ideas for instructors at the village level. Hesperian Foundation. The book or the most relevant chapters

(I, 26) can be downloaded from the HealthWrights website: www.healthwrights.org/; <http://www.healthwrights.org/hw/books/213-hhw1>

Many references to Paulo Freire can be found on the website: <http://www.infed.org/thinkers/et-freir.htm>

¹ Werner/Bower provide a graphic analysis of the differences between the three educational approaches (see: Werner/Bower 1991, pp. 24-25).

² See: <http://www.infed.org/thinkers/et-freir.htm>

Social Cultural Integration Efforts for Volunteers

A case study of the Catholic Diocese of Ndola in Zambia

// Living with families

Working as a young volunteer in a foreign country is a challenging undertaking. This calls for adequate preparation to help volunteers live and work among different people in unaccustomed cultures and social living conditions. The Catholic Diocese of Ndola has throughout the years been able to play a supportive role to the socio-cultural integration of the volunteers by organizing their stay with families. Once the volunteers are in the Diocese, the whole reality of the difference dawns on them and they have to deal with related challenges which range from personal adjustments, to living conditions and relationship issues. The concept of living with families has, on the whole, greatly helped the young people to quickly adjust to the

new environment and quickly enjoy their work, creating sustainable relationships through which they are able to understand the new environment.

One day, a German volunteer with a nose ring and a ring in her navel and dressed in „typical summer youth wear“ was innocently walking through a main market which happens to a meeting point for many traders, marketers and street boys. Suddenly one of the street boys started to whistle and shout at the girl. The rest followed his lead and began to walk up to her brazenly. Not knowing what the whole incident was about, the young lady became extremely afraid and did



// Participants from Germany and India in exchange during the conference

not know what to do. She was actually walking through the market to proceed to the nearby institution to which she was attached. By coincidence, one of the sisters working at the institution was coming the same way in a vehicle. Noticing what was happening, she stopped the vehicle, opened the door and invited the young lady inside. The sister was at a loss for words as she was not sure whether to say „sorry“ or to say „you should have seen it coming“. The fact was, of course, that the young lady was not fully aware of how the community around would react to her dress. The young lady soon organized her ticket back to Germany and within just two weeks she left the country and that was the end of the volunteer programme for her and we never heard from her again.

The young lady felt she was dressed normally. This unfortunately did not correspond with her new environment.

Resulting from such an experience and similar other experiences, the Catholic Diocese of Ndola, as a hosting organization for weltwärts volunteers has placed great emphasis on efforts tailored towards helping volunteers to become socially and culturally integrated into our communities. One way has been the idea of living with families, as they are attached to various institutions through their work.

The whole process of preparing volunteers starts long before they arrive. After identifying institutions to which volunteers will be attached, suitable and willing host families in parish communities are also identified and approached. Ideally these homes will be as near to the working places as possible. We normally have to find about three to four families so that they can share the volunteers and thus expose the volunteers to a variety of family life. These families are mentored and prepared for hosting volunteers.

We also organize a tutor of the local language, believing that the language carries the „culture of a people“. This is done during the orientation period organised locally which enables the volunteers to become familiar with the local conditions and situations.

It has been our experience that through being part of the families, the volunteers are able to participate deeply in the way of life of the local people through sharing their joys and sorrows.

The Use of Families

Sociologically, according to Thomas¹, families are a basic unit of people in a given society. They are a treasure trove of culture which is embedded in the language. Amongst others, the main task of a family is socialization which entails teaching the family members about that particular society's norms and values. It also provides emotional and economic security where generally parents have great responsibility and, in our case, much closer control of the children.

It has, therefore, been our experience that through being part of the families, the volunteers are able to participate deeply in the way of life of the local people through sharing their joys and sorrows. This done through joining in celebrations like weddings, kitchen parties, and other marriage-related celebrations for both men and women, participating in bereavements and sicknesses in families and the neighbourhood, participating in the life of the church locally and participating in ordinary day to day family life.

Within the families in Zambia, which could also be the case in many African countries, parents are very watchful of what is going on with their children and they need to know about „harmful“ behaviour in order to protect their children. To a larger extent, parents also determine the nature of activities, kind of friends and time children can be outside at night. As a result of the above socio-cultural background, families that receive volunteers are even more careful and, due to the fact that the volunteers are received into the Church Community, the watching eye becomes very alert, lest something should happen to this „child“. What a great responsibility.

In most African societies and particularly in our communities, children are the responsibility of everyone, even though this aspect is eroding faster than we can imagine. Parents, therefore, receive a lot of information about their children, in the case of the volunteers even more so when it comes to issues of girlfriends or boyfriends.

Welcome and Orientation Period

On their arrival, the volunteers are received and taken to their host families. The host families take them from that day onwards. The relationship created with the mentors is now activated as the mentor would know what is happening before the volunteer.

The volunteers are given a theoretical induction day concerning the work of the diocese, understanding its structure and the various organizations that are available. It is during this day that the programme and details of their attachment

¹ Thomas, W. LaVerne (1995): Sociology: The Study of Human Relationships. Fifth edition. Austin: Holt, Rinehart & Wintson.

are once again explained. They are also given tips and hints on what is and what is not helpful during their stay. Emphasis is made on the following;

- Food and the openness that is required of them to live along with the family.
- The expectations in terms of dress which must be sensitive to the local culture and expectations.
- Exposure to night clubs and the related lifestyle versus the security concerns of our community
- Behavior of the local people towards them (calling *Muzungu* „meaning white people, etc.)

Thereafter, during a period lasting several weeks, they pass through the various projects and programmes which they had heard about during orientation, to actually see them and make their initial impressions. After this period, a mini review is carried out during a meeting to assess their initial reactions to situations both at work institutions and with families.

Provision of On-Going Support

Throughout the period of their stay, the three mentors keep a close watch on the volunteers in their families and institutions of work and are always prepared to be called on to clarify issues and expectations. It is our experience that during sicknesses, the families become concerned as to how to deal with the situation, especially as diseases like Malaria can be fatal. We also undertake constant visits to families to learn how they are interacting with their „children“. The volunteers are also free to confide in the mentors.

Successes

On the whole, the use of families has been successful as volunteers who have passed through the family experience have been able to gain real experience of life in Zambia. The fact that life is not so easy has enabled some of them to become aware of the differences that exist in the two worlds, such as resource management and the cultural environment. They have been able to create lasting relationships with family members and they have also been able to understand the day-to-day aspects of the local culture. They live in homes in Zambia with second parents and most of them have been willing to come back to the country.

Challenges

Despite the successes, the concept is not without its difficulties. These mainly stem from the cultural differences in the environment, the places of work and from families. While living with families, some volunteers soon discover that they cannot freely go to pubs at night without having to answer many questions from „parents“ as this is perceived by them to be dangerous. The inhibition of movement at night is usually understood as an infringement of rights by the young people who feel responsible enough to handle their own lives.

In our local culture, people are not usually very direct in what they say while many volunteers are brought up to speak their minds. Usually, such „frank talk“ is considered to be „offensive“ or disrespectful by many families. Many families would not openly discuss problems with the volunteers but would

wait for a suitable time, or rather speak to the mentors.

***On the whole,
the use of
families has been
successful as
volunteers who
have passed
through the family
experience
have been able
to gain real
experience of life
in Zambia.***

With regard to time management, Germans are known to be punctual, while in Zambia people are more relaxed and meetings start when everyone is there. Of course, professional people insist on better time management. Nevertheless, volunteers sometimes feel frustrated.

Participation in Church Life

Belonging to a family has helped people to take part in certain practices such as church activities. We have, however, experienced differing people; some who like church while others do not. In families, in our experience, not going to church has not been viewed very well.

Other shocks stem from the difference in socio-economic conditions; it is true that the living standards in many homes are quite low. This relates to the issue of housing, food and the extra things families may need. One issue that presents difficulties is the provision of a single room for each volunteer. Many families avoid taking in volunteers due to this. Not many families have more than two bedrooms. Even if they have three bedrooms, these are usually divided between parents, girl children and boy children. So there would literally be no extra room unless they squeezed together (although this would not last long). Therefore, there are only a few families that are willing to accept volunteers with single rooms. At the same time, German volunteers (from childhood) are used to having their own room. It is, therefore, inconceivable for them that they have to share a room with someone they do not know.

Lessons

What lessons can we take into consideration when we prepare the volunteers for foreign voluntary service?

First of all, it is of utmost importance to acknowledge the fact that Germany and the third world countries are two different

worlds and almost everything is very different. Therefore, there must be a general preparedness to live with this difference. It would be important to have an open mind and approach to this environment.

The reality of the socio-economic living conditions would require adaptation on the part of volunteers, especially regarding having a room to oneself. If a single room is not available volunteers should be prepared to share a room. During the assessments, the ability to live in very different conditions could be examined.

Security concerns are a sensitive issue, especially regarding which places can be visited and when. Once the family takes in a volunteer, they assume extra responsibility for his or her health and welfare. This, at times, is perceived as restricting the rights of the young people which basically stems from the fact that children have more freedom in Europe when they reach the age of 16.

In our cultures, the issues of boy/ girl relationships are dealt with very sensitively and, in any case, children are not expected to spend nights with the opposite sex. It is, therefore, one issue that requires a lot of sensitivity in approach. Besides, a lot of young people in African countries would welcome relationships with their European counterparts and, therefore, would easily give in to such relationships. Normally, parents would not condone open or discreet relationship for fear of influencing the other children in their families. The reality of HIV/AIDS in Sub-Saharan Africa has to be greatly emphasized.

The aspect of religion and its influence in the manner of work is one phenomenon that cannot be ignored in many African countries. Communities and church-related social organizations are to a large extent motivated by their religions. The demands of working with communities and participating in their activities can sometimes be very challenging for young volunteers. Even though they may not be coerced into certain practices, they are expected to show understanding of this uniting aspect among the people. Especially when working with communities, one must be prepared to accept the people while not necessarily changing or becoming like them even though this might be the best.

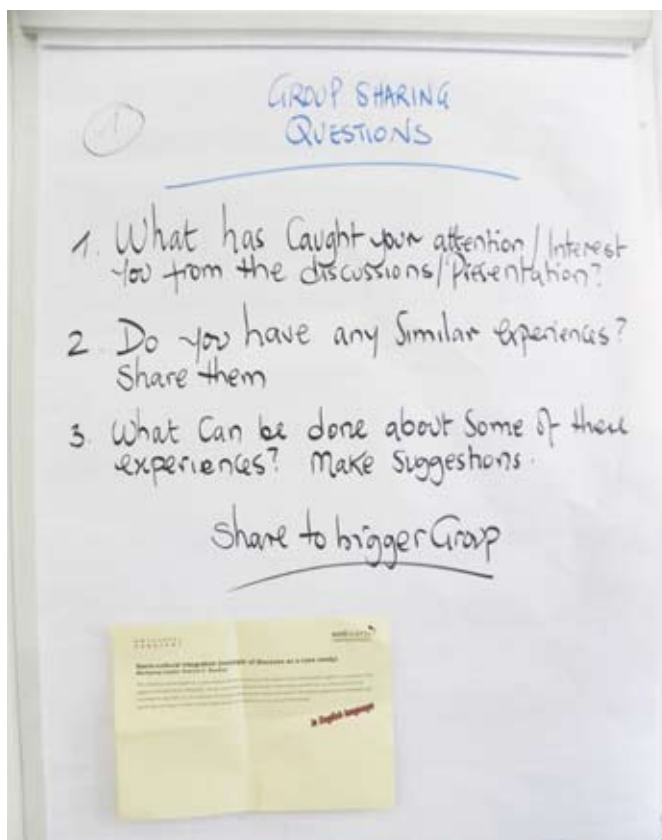
Most of the aspects discussed pertain to, and are based on, average family life and expectations. We are aware that there are also variations in terms of cultural and behavioral expectations in the various families. Some families are very understanding and allow young people to be themselves while others are

somewhat more restrictive. Allowing volunteers to experience this diversity of family life has certainly added value to the weltwärts programme and to the understanding of the development needs of the people. Volunteers have gathered real experiences and are better informed about life in an African family. 📍

Patrick Chilufya Bwalya

is holder of a Diploma in Social Work from the University of Zambia and Diploma in Project Management from Cambridge University, UK.

He is currently working for the Catholic Diocese of Ndola, Zambia as Projects Support Officer for a wide range of Programmes and Projects. He is a mentor and coordinator for the weltwärts programme for volunteers within the partnership framework of the Limburg Diocese in Germany.



// Questions for discussion in the workshop "Social Cultural Integration Efforts for Volunteers"

