

Sonja Richter

Lernen zwischen Selbst und Fremd. Zur Qualität von Lernprozessen in Freiwilligendiensten im Globalen Süden¹

Zusammenfassung

Dieser Beitrag stellt Ergebnisse einer empirischen Studie zur Qualität von Lernprozessen in Freiwilligendiensten im Globalen Süden vor. Im Fokus steht die Beschaffenheit des individuellen Lernens der Teilnehmenden aus dem Globalen Norden. Die durchgeführte qualitative Untersuchung bedient das Desiderat von Erkenntnissen über *Qualia* dieser Lernprozesse. Die Ergebnisse zeigen die Struktur von Lernprozessen auf – d.h. was, wie, wann und vor welchem individuellen und organisatorischen Hintergrund Lernen „passiert“. Die Analyse legt die Diversität und Komplexität sowie Grenzen und Potentiale von Lernprozessen in diesem programmgesteuerten Setting offen. Über die Charakterisierung von vier Lernprozessstypen wird deutlich, dass Lernprozesse insbesondere durch biographische, individuumsbezogene Voraussetzungen geprägt und von programmspezifischen Rahmenbedingungen unterstützt werden.

Schlüsselworte: *Freiwilligendienste, Weltgesellschaftliches Lernen, qualitativ-interpretative Forschung, Süd-Nord-Kontext*

Abstract

This paper presents an empirical study on the quality of learning processes within volunteer service programs in the Global South. The study focuses on the character of volunteers' individual learning processes. The qualitative research gives answers to the knowledge gap on how these learning processes are structured. The results show how, what and in which situations individuals learn. They also show how the individual and organizational background is relevant for situations of learning within this program-based setting. The paper states four types of learning processes. Characterizing them it can be shown that learning within volunteer service programs is shaped by biographical and individual factors and can be supported by program specifications.

Keywords: *Volunteer Services, Global Citizenship Education, Qualitative-interpretative research, South-North-Context*

Einleitung

Freiwilligendienste und praxisbezogene Bildungsprogramme mit Entsendekomponente in Richtung des Globalen Südens² haben in den letzten Jahren in Deutschland einen quantitativen

und qualitativen Aufschwung erfahren. Konzeptionell reihen sich die Programme in die Gruppe entwicklungs- oder (auswärtiger) kulturpolitischer Lern- und Bildungsprogramme ein, normativ hingegen folgen sie dem vorgegebenen (politischen) Auftrag: Die Teilnehmenden sollen nicht „irgendwas“ lernen, sondern als kultur- und globalisierungssensible Persönlichkeiten zurückkehren und zur Sensibilisierung für interkulturelle und globale Fragestellungen im Heimatland beitragen. Insbesondere staatlich geförderte Freiwilligendienste müssen daher immer auch als Instrumente der Politikgestaltung verstanden werden.

Lernprozesse in Freiwilligendiensten

Die These, dass die Teilnehmenden von Entsendeprogrammen „etwas“ lernen, kann aus lerntheoretischer und empirischer Sicht vorausgesetzt werden. Lernen im Kontext von Freiwilligendiensten steht in der Tradition eines konstruktivistisch orientierten, erfahrungsbasierten Lernverständnisses nach Dewey (1938/1997). Es wird als subjektgesteuerter Vorgang verstanden, dem eine bestimmte Erfahrung zugrunde liegt (Trembl & Becker, 2007, S. 104f.). Bei Entsendungen in den Globalen Süden sind aufgrund des differenten Alltagssettings Differenzenerfahrungen von Bedeutung, deren Erleben in den Programmkonzeptionen verankert ist. Empirische Studien der Begegnungs- und Freiwilligendienstforschung zeigen, dass die Freiwilligen lernrelevante Erfahrungen über die Begegnung mit dem Fremden machen (Krogull, 2016; Mundorf, 2000; Powell & Bratović, 2007). Eine methodisch fundierte Evidenz gibt zudem die zweite weltwärts-Programmevaluation, in welcher in einem quasi-experimentellen Design und Einbindung qualitativer Methoden differenziertere Erkenntnisse zur Wirkung auf die Teilnehmenden gewonnen wurden (Polak, Guffler & Scheinert, 2017, S. 72ff.). Für die konzeptionelle und didaktische Gestaltung entsprechender Programme sind jedoch weitere empirisch fundierte Erkenntnisse zur genaueren Beschaffenheit der Lernprozesse notwendig. An dieses Desiderat knüpfen die hier vorgestellten Ergebnisse meiner empirischen Studie an.

Methodische Herangehensweise

Leitend im hier vorgestellten Untersuchungsdesign war die Frage nach der Qualität von Lernprozessen im Kontext von Freiwilligendiensten im Globalen Süden. In einer qualitativen methodischen Herangehensweise wurde herausgearbeitet, *was* die Teilneh-

menden lernen, *wie* sie neue Inhalte integrieren und *wann* genau (d.h. in welchen Situationen) diese Integration stattfindet.

Hierfür wurden 22 narrativ-problemzentrierte Interviews (Schütze, 1983; Witzel, 1985) geführt. Das Sample umfasst ehemalige Teilnehmende nichtkommerzieller Entsendeprogramme mit dem Anspruch des „Lernens“³ und gleichzeitigem Praxisbezug ab einer Aufenthaltsdauer von drei Monaten in einem Land des Globalen Südens. Die Fälle wurden gemäß Theoretischem Sampling (Glaser & Strauss, 1998) mit dem Ziel ausgewählt, ein möglichst diverses Datenmaterial zur Abbildung unterschiedlicher Lernqualitäten zu erhalten. Die Auswertung der narrativen Erzählteile mit implizitem oder explizitem Bezug zum Programm erfolgte in iterativen Prozessen und einem mehrstufigen Verfahren. Die hermeneutisch-interpretative Inhaltsanalyse in Anlehnung an Mayring (2008) und Kuckartz (2012) wurde fallweise bis zur theoretischen Sättigung des Samples durchgeführt. Die im ersten Auswertungsschritt entstandenen Merkmalsräume und Vergleichsdimensionen beschreiben *was*, *wie* und *wann* die Freiwilligen im Sample lernen. Diese Ergebnisse sind Basis für die im zweiten Schritt durchgeführte empirisch begründete Typenbildung (Kelle & Kluge, 1999). In einem abduktiv-zirkulären Prozess wurden inhaltliche Verknüpfungen identifiziert und entsprechend der Frage nach unterschiedlichen Qualia in Lernprozessen verdichtet. In alle Auswertungsschritte flossen Kontextinformationen über Individuum, Programm und Entsendeorganisation ein. Eine Validierung der Analyseergebnisse erfolgte an verschiedenen Stellen des Auswertungsprozesses über eine Zweitcodierung und der kommunikativen Validierung in einer Interpretationsgruppe.

Ergebnisse

Die Studie gibt empirische Evidenz darüber, dass die subjektiv wahrgenommene Differenz zwischen dem „Selbst“ des Individuums und des äußeren „Fremden“ Ausgangspunkt für Lernprozesse im Kontext von Freiwilligendiensten im Globalen Süden ist. Das Selbst steht hierbei für die Persönlichkeit und den individuellen Orientierungsrahmen des lernenden Subjektes, das (subjektiv) Fremde für das „Andere“ in der Begegnungssituation, welches außerhalb des Selbst wahrgenommen wird. Die Diversität von Lernprozessen zeigt sich hierbei in der „Beschaffenheit“ – der Qualität – dieser Differenz, die sich im vorliegenden Material über unterschiedliche Positionierungen des Selbst zum Fremden zeigt.

Die Analyseergebnisse legen offen, dass sich die Diversität von Lernen anhand von zwei übergeordneten Parametern beschreiben lässt: Der *Lernorientierung*⁴ und dem *Weltverständnis*. Die Lernorientierung beschreibt, wie die subjektiv wahrgenommene Differenz zwischen Selbst und Fremdheit von den Freiwilligen individuell bearbeitet wird. Sie steht für die Ausrichtung der jeweiligen Integration des Fremden. Im Material zeigen sich hierbei zwei Pole: Einerseits ein nach *innen orientiertes Lernen*, in welchem das Selbst Medium und Ziel eines Lernprozesses ist, welcher durch das Fremde lediglich ausgelöst wird. Im Gegensatz dazu stehen beim *außenorientierten Lernen* die Begegnung mit dem Fremden und das Fremde mit seinen jeweiligen spezifischen Eigenschaften im Mittelpunkt des Lernprozesses.

Das Weltverständnis als zweiter Parameter steht für die Perspektive, mit welcher die Lernenden das Fremde im weltgesellschaftlichen Kontext, in welchem der Auslandsaufenthalt

stattfindet, betrachten oder betrachten könnten. Es zeigen sich diesbezüglich zwei Perspektiven, die für unterschiedliche Positionierungen des Selbst zum Fremden stehen: Das monoperspektivische Weltverständnis steht aufgrund der geringen Wahrnehmung von Differenz für eine enge Positionierung des Selbst zum Fremden und eine eindimensionale, auf die eigene Biographie gerichtete Sichtweise auf das Fremde. Die Dimension eines multiperspektivischen Weltverständnisses hingegen ermöglicht einen vielschichtigen globalen Blick auf die Welt zu richten. Dieses Potential zeigt sich in Lernprozessen, denen eine entferntere Positionierung des Selbst zum Fremden – d.h. eine größere subjektiv wahrgenommene Differenz – zugrunde liegt.

		Lernorientierung (Wie lernen sie?)	
		innenorientiertes Lernen	außenorientiertes Lernen
Lernpotential Weltverständnis (Was können sie lernen?)	Monoperspektivisches Weltverständnis	TYP I biographisch- selbstbezogenes Lernen	TYP II biographisch- karriereorientiertes Lernen
	Multiperspektivisches Weltverständnis	TYP III hiatisches Lernen (Lernen im Hiatus zwischen Selbst und Fremd)	TYP IV weltgesellschaftliches Lernen

Abb. 1: Die Diversität von Lernprozessen im Kontext von Freiwilligendiensten im Globalen Süden; Quelle: eigene Darstellung

Aus der Verknüpfung dieser Parameter gehen vier Lernprozess-typen hervor, die als Eckpfeiler die Diversität von Lernen im Kontext von Freiwilligendiensten im Globalen Süden beschreiben: Das biographisch-selbstbezogene Lernen, das biographisch-karriereorientierte Lernen, das hiatische Lernen und das weltgesellschaftliche Lernen. Nachfolgend werden diese aus dem Material heraus beschriebenen idealtypischen Lernprozesse unter Rückbezug auf das Datenmaterial zusammenfassend dargestellt.

Typ I: Biographisch-selbstbezogenes Lernen

Der Lernprozess *biographisch-selbstbezogenes Lernen* steht für persönlichkeitsbezogene Lernprozesse im Kontext individueller Biographieentwicklung über die Begegnung mit dem Fremden. Die Datenanalyse legt zwei Lernprozessebenen offen: Die *innenorientierte* Reflexion und die *selbstwirkungsorientierte* Handlung. Auf der Ebene der innenorientierten Reflexion dient das Fremde als Medium zur Persönlichkeitsentwicklung. Werte, Einstellungen und Handlungsorientierungen werden durch Vergleichsprozesse zwischen Fremd und Selbst sichtbar und ggf. neu bewertet. Auf der Ebene der selbstwirkungsorientierten Handlung geschieht persönlichkeitsbezogenes Lernen über die Erfahrung von Selbstwirksamkeit (bzw. das Scheitern jener). Das Fremde nimmt die Funktion eines hilfebedürftigen Objektes ein, zu welchem die Differenz abgebaut wird – in der Regel vor dem Hintergrund des normativen Leitbildes des Selbst.

Ausgangspunkt für biographisch-selbstbezogenes Lernen ist das intrinsische Bestreben des Individuums, die eigene Per-

sönlichkeit weiterzuentwickeln und Orientierung im Leben zu finden. Die vorliegende Untersuchung zeigt, dass diese Motivation von exogenen Faktoren in einem akademisch und politisch mitte-linksorientierten sozialen Umfeld der Freiwilligen gestärkt oder sogar initiiert wird. Eine „Auszeit“, verbunden mit einer „sinnvollen Tätigkeit“ gilt in diesen Kreisen als positiver Baustein im Lebenslauf. Biographisch-selbstbezogene Lernprozesse zeichnen sich somit typischerweise durch eine bildungsnahe und interkulturell vorerfahrene Bildungsbiographie des Subjektes aus.

Die Analyse legt ebenso offen, dass programmatische Rahmenbedingungen der Träger- und Entsendeorganisationen für biographisch-selbstbezogenes Lernen weniger von Bedeutung sind. Pädagogische Vorbereitungsseminare prägen diese Lernprozesse trotz der Bemühung, eine differenzierte Betrachtung des Fremden zu vermitteln, nur nachrangig. Die Verstärkung des Lernmomentes geschieht vor allem durch organisatorische und strukturelle Rahmenbedingungen am Einsatzort: Eine schwache Infrastruktur und ein selbstverantwortlich umsetzbarer Aufgabenbereich unterstützen biographisch-selbstbezogene Lernprozesse.

Die Bedeutsamkeit des lernenden Subjektes und seiner Motivation für biographisch-selbstbezogenen Lernprozesse zeigt sich in Situationen, in welchen die Freiwilligen künstlich den Einsamkeits- und Fremdheitsfaktor verstärken. Im Fall „Julian“ offenbaren sich die Themenkomplexe „Einsamkeit“ und „Sich selbst lieben lernen“ besonders. Immer wieder suche er Orte der Selbstreflexion:

„[...] dann hatte ich das Glück auf einer Insel, [...] in einer Höhle für mehrere Tage still mit Schweigen sein zu können und für mich allein sein zu können. Und das war für mich so im Grunde, der, (.) äh, der, (.), der, das Ende meiner bewussten Suche. Also da habe ich einfach (.), da k-konnte ich einfach in mir allein, ALL-EIN, also wirklich (.) einfach (.) eins mit Allem sein und das hat mich sehr befreit und da.., ja da endeten meine Suche Tendenzen danach Automatismen wieder weiterzusuchen tauchen immer noch auf manchmal, aber ich kann einfach, ich hab da gelernt einfach für mich loszulassen, ja. Mich einfach selbst zu lieben, ja. (..) Und das war sehr intensiv.“ (Julian, Z. 41)⁵

Dieser Textausschnitt aus dem Interviewtranskript zeigt, dass das Fremde in Julians Umgebung Relevanz hat. Die differente Umgebung wird nicht in ihrer Qualität wahrgenommen, sondern lediglich für das Ziel der Persönlichkeitsentwicklung instrumentalisiert.

Zusammenfassend kann biographisch-selbstbezogenes Lernen als ein selbstgesteuerter, innenorientierter Prozess beschrieben werden, der das natürliche Bedürfnis nach Selbstwirksamkeit bedient und Grenzen und Potentiale dieser Selbstwirksamkeit aufzeigt. Das Verständnis von Welt ist monoperspektivisch vom eigenen Orientierungshorizont geprägt – die Differenz zum Fremden wird kaum wahrgenommen.

Typ II: Biographisch-karriereorientiertes Lernen

Der Lernprozessstyp *biographisch-karriereorientiertes Lernen* steht für Lernprozesse, in welchen der Erwerb karriererelevanter Kompetenzen und Erfahrungen im Zentrum steht. Er zeichnet sich durch ein stark außenorientiertes Lernen aus. Karriererelevante

Arbeits- und Auslandserfahrungen sowie Kontakte und Fachwissen inhaltlicher und struktureller Art, die von extern gefordert werden, stehen im Fokus. Ähnlich wie beim biographisch-selbstbezogenen Lernen nimmt die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit einen wichtigen Stellenwert ein. Diese steht beim biographisch-karriereorientierten Lernen jedoch im Kontext des Erwerbs berufsrelevanter Kompetenzen und hat weniger die Beseitigung einer diffusen Orientierungslosigkeit zum Ziel. Ähnlich dem biographisch-selbstbezogenen Lernen ist die Instrumentalisierung des Fremden für die biographische Entwicklung der Teilnehmenden, wobei das Fremde mit seinen spezifischen Eigenheiten wahrgenommen wird.

Biographisch-karriereorientiertes Lernen erfolgt über die kognitive Aufnahme von Wissen und der praktischen Arbeitserfahrung in einem fremdkulturellen Umfeld. Die empirische Untersuchung macht deutlich, dass insbesondere der Erwerb von Fremdsprachenkenntnissen, das Wissen über Strukturen der internationalen Zusammenarbeit sowie persönliche Kontakte in einem möglicherweise künftigen Arbeitsfeld biographisch-karriereorientierte Lernprozesse prägen. Die Erweiterung des inhaltlichen Fachwissens erfolgt durch Selbststudium und Vorbereitungsseminare. Die empirische Analyse zeigt, dass die Tätigkeit im Feld weniger vor dem Hintergrund des Wissenserwerbs als hinsichtlich der lebenslauffrelevanten Arbeitserfahrung im Ausland relevant ist.

Weiterhin tritt ein nichtintendiertes Lernphänomen im Sample auf: Eine fundiert-kritische Auseinandersetzung mit den Berufsfeldern der internationalen Zusammenarbeit. Kritisch beleuchtet werden Instrumente und Methoden staatlicher Entwicklungszusammenarbeit sowie postkoloniale Perspektiven auf Nord-Süd-Beziehungen. Biographisch-karriereorientiertes Lernen bedeutet somit auch das Infragestellen der eigenen Karrierebestrebungen:

„...und eben am Anfang so mit der Vorstellung, in die Entwicklungszusammenarbeit zu gehen, ähm ja, aber das hat sich dann mehr und mehr zerschlagen. So dass ich dachte, die Idee der Entwicklungszusammenarbeit so im ganz klassischen Sinne, das ähm, finde ich irgendwie führt auch zu nichts“ (Laura, Z. 21).

Im Lernprozessstyp biographisch-karriereorientiertes Lernen ist das Lernsubjekt von einem verhältnismäßig großen Vorwissen über Land, Sprache und der praktischen Tätigkeit am Einsatzort geprägt; Praxisorientierte und interkulturelle Vorerfahrungen bieten Anknüpfungspunkte für den Umgang mit neuen Erfahrungen. Sie sind – ebenso wie biographisch-selbstbezogene Lernprozesse – ein vom sozialen Umfeld angesehener Baustein im Lebenslauf. Biographisch-karriereorientiertes Lernen korreliert – ebenso wie biographisch-selbstbezogenes Lernen – mit einem bildungsnahen, fremdkulturaffinen und gehobenen sozioökonomischen Hintergrund der Lernenden.

Die Analyse zeigt, dass programmatische Rahmenbedingungen der Träger- und Entsendeorganisationen für biographisch-karriereorientiertes Lernen von großer Bedeutung sind. In den Vorbereitungsseminaren erweitern die Teilnehmenden ihr Fachwissen, über die organisationalen Verflechtungen der Entsende- und Partnerorganisationen haben die Teilnehmenden einen Einblick in relevante Berufsfelder sowie Kontakte zu möglichen Arbeitgebern. Eine positive Verstärkung von karriereorientiertem Lernen zeigt sich in Einsätzen mit international ver-

netzten Entsende- und Partnerorganisationen sowie an Einsatzorten mit einer lebendigen Programminfrastruktur.

Die funktionale Attribution des Fremden als Träger (potentieller) karriererelevanter Lerninhalte führt – kombiniert mit den vorhandenen Anknüpfungspunkten bei den lernenden Individuen – zu einem hohen Grad an Wahrnehmung und Integration des Fremden. Schließlich ist genau das Wissen über die spezifische Qualität des Fremden für das berufliche Weiterkommen von Vorteil.

Die empirische Untersuchung zeigt, dass der angestrebte Erwerb von interkulturellen Kompetenzen und entwicklungs- oder kulturbezogenem Fachwissen nur bedingt erfüllt werden kann. Der fachlichen Erwartung von Freiwilligen mit berufsorientierter Motivation können die Einsatzplätze und Partnerorganisationen selten entsprechen. Zudem ist der Nutzen für die berufliche Qualifikation stark von der Art des Auslandsaufenthaltes und der Möglichkeit von Kontaktmöglichkeiten zu anderen internationalen Fachkräften am Einsatzort.

Zusammenfassend zeigt sich biographisch-karriereorientiertes Lernen als ein von außen geprägter Prozess, in welchem kognitive Verarbeitungsprozesse im Zentrum stehen. Der Lernprozess geschieht ausgehend von einem breiten Orientierungshorizont, an welchem spezifische berufsrelevante Fremderfahrungen anknüpfungsfähig sind. Ebenso wie beim biographisch-karriereorientierten Lernen spielt die Differenz zum Fremden kaum eine Rolle.

Typ III: Hiatisches Lernen

Hiatisches Lernen steht für Lernprozesse, die eine Integration des Fremden in das Selbst anstreben, ohne dies zu erreichen. Die Positionierung des Selbst zum Fremden ist ein distanziertes und inkludiert eine unüberwindbare Differenz zum Fremden – dem Hiatus. Hiatisches Lernen findet im Zwiespalt der Differenz zwischen dem Selbst und dem Fremden statt. Das Fremde und die Differenz werden in ihrer Qualität wahrgenommen. Die Integration des Fremden jedoch überfordert die hiatisch Lernenden. Der Lernprozess stockt im Hiatus, was zu einem Gefühl von Frustration und Scheitern führt. Der spezifische Charakter des hiatischen Lernmoments zeigt sich schließlich in der Art und Weise, wie das Individuum mit dieser Negativität umgeht: Nämlich in der Ablehnung und negativ-undifferenzierten Betrachtung des Fremden. Die negativ konnotierte Stereotypisierung und Pauschalisierung des Fremden soll das eigene Scheitern kompensieren.

Hiatische Lernprozesse belasten Individuen mit einer niedrig ausgeprägten Reflexionskompetenz und einem einfach gestrickten Orientierungshorizont. Dies entspricht einem bildungsbiographischen Hintergrund von Freiwilligen, die bis zur Teilnahme an einem Entsendeprogramm im Elternhaus lebten und eine verhältnismäßig geringe Lebenserfahrung mitbringen oder aus einem bildungsfernen nicht-akademischen Umfeld stammen.

Hinsichtlich programm- und organisationsspezifischer Bedingungen zeigt sich in der Analyse, dass hiatische Lernprozesse mit einer nichtpassgenauen pädagogischen Begleitung verstärkt werden. Als problematisch erweisen sich hierbei didaktische Elemente, die einen bestimmten Erfahrungshorizont voraussetzen, die die Lernenden aufgrund ihres biographischen Hintergrundes nicht besitzen. Erwartungen der Programme

führen zur Überforderung der Teilnehmenden im Umgang mit dem Fremden und verstärken das negative Gefühl des Scheiterns und somit die Entwicklung von Stereotypen und der Manifestation von Machtungleichheiten.

Im untersuchten Sample konnten in allen Fällen Nuancen hiatischen Lernens empirisch nachgewiesen werden. Es zeigt sich insbesondere in zynisch-frustrierenden Erzählungen und konkreten Beschreibungen von Überforderungssituationen mit den kulturellen Unterschieden:

„Aber das hing jetzt nicht nur mit dem Programm zusammen dass mich das so angekotzt hat sondern es gab halt so viele mentale so Mentalitäten konnte ich da nicht ab, also zum Beispiel also so als Weißer bist du einfach mal so DIE Person und wirst da angehimmelt wie so ein kleiner Gott und ich meine am Anfang ist es alles auch noch schön und gut und Dein Ego steigt auch [lacht] aber ja zum Ende hin konnte ich nicht mehr“ (Sirko, Z. 305).

Frustrationserzählungen in Kombination mit impliziten stereotypischen Darstellungen des Fremden, wie sie im Fall Sirko verstärkt auftreten, werten in der Gesamtschau das Gastland im Globalen Süden ab und legen den Grundstein zur Manifestation von Machtungleichheiten. Eine partielle Auflösung der negativen Erfahrung beschreibt er an späterer Stelle durch das Nachbereitungsseminar.

Zusammenfassend kann hiatisches Lernen als ein negativ konnotiertes, innenorientiertes Lernen durch Scheitern beschrieben werden. Der Erwerb eines multiperspektivischen Verständnisses von Welt wäre aufgrund der Differenz zwischen Selbst und Fremd möglich, das Potential wird jedoch wegen Abwesenheit von Abstraktions- und Reflexionskompetenz nicht genutzt, sondern ins Negative umgewandelt: Hiatische Lernprozesse setzen die Grundlage für eine Verstärkung von Stereotypen und rassistischen Denkmustern.

Typ IV: Weltgesellschaftliches Lernen

Lernprozesse *weltgesellschaftlichen Lernens* (Typ IV) zeichnen sich durch den Erwerb von interkulturellen Kompetenzen und eines multiperspektivischen, systemischen Verständnisses von Welt aus. Der Anspruch einer positiv konnotierten Integration des Fremden in das Selbst wird trotz Differenz zwischen Selbst und Fremd umgesetzt. Das Verhältnis von Selbst und Fremd entwickelt sich im Lernprozess von einem distanzierten zu einem integrativen. Bei diesem Typ lässt sich Lernen beobachten, das als „weltgesellschaftliches Lernen“ betitelt werden kann (zum Begriff mit Bezug auf Luhmann 1975 siehe u.a.: Seitz, 2002; Asbrand & Scheunpflug, 2014 sowie die Beiträge in Sander & Scheunpflug, 2011). Lernen geschieht in einem Prozess der Begegnung mit dem Fremden und dem Abgleich und der Bewertung dessen mit dem eigenen Orientierungshorizont. Dieser sich wiederholende Prozess mit unterschiedlichen Aspekten des Fremden führt zur Erweiterung des Orientierungshorizontes hinsichtlich komplexer globaler Zusammenhänge und kultursensibler Handlungskompetenz.

Weltgesellschaftliches Lernen kann als positive Weiterentwicklung hiatischen Lernens interpretiert werden, in welchem eine positiv-konnotierte, konstruktive Überwindung des Hiatus gelingt. Der Lernprozess ist somit nicht nur von einem, sondern von mehreren Lernmomenten zu unterschiedlichen

Zeitpunkten geprägt. In ihrer Summe tragen diese zur Entwicklung eines multiperspektivischen globalen Weltverständnisses bei.

Die Auswertung legt zwei Ebenen weltgesellschaftlicher Lernprozesse offen: Einerseits zeigt sich ein oberflächliches multiperspektivisches Weltbild in Erzählungen über das Gastland und globalrelevante Themen im Kontext von Entwicklung. Dieses Weltbild spiegelt Programmziele wider, die vom sozialen Umfeld, von der Partnerorganisation und schließlich auch von den Freiwilligen selbst erwartet werden. Die zweite tiefergehende Ebene weltgesellschaftlichen Lernens offenbart Reflexions- und Abstraktionskompetenz der Teilnehmenden, die sich in Themenbereichen zeigt, die in der Vorbereitung keine Rolle spielen.

Zentral für die Initiierung und konstruktive Begleitung der tiefergehenden weltgesellschaftlichen Lernprozesse sind Selbst- und Weltreflexionsprozesse, die über die sozialen Interaktionen in der Peergroup der (ehemaligen) Programmteilnehmenden und mit dem pädagogischem Fachpersonal der Entsendeorganisation ausgelöst werden. Der fachlich-soziale Austausch mit ortsansässigen Individuen während des Einsatzes hat hingegen eine geringere Bedeutung in diesem Lernprozess: Die Ortsansässigen dienen eher als Reflexionsgegenstand und stellen somit als „Fremdes“ den Auslöser für Lernprozesse dar.

Für einen reflektierenden interpersonellen Austausch sind ein gewisses Maß an Reflexions- und Abstraktionskompetenz sowie praxis- und kulturrelevante Vorerfahrung(en) Voraussetzung. Im vorliegenden Material zeigen sich daher Ansätze weltgesellschaftlichen Lernens bei Individuen mit verhältnismäßig weitem Orientierungshorizont in Kombination mit einer akademisch-interkulturell geprägten Bildungsbiographie.

Organisations- und programmspezifische Bedingungen unterstützen weltgesellschaftliches Lernen durch das Ermöglichen von Reflexionsräumen in der Peergroup. Vorgaben in den Programmkonzeptionen jedoch können den Schritt vom hiatischen zum weltgesellschaftlichen Lernen behindern, wenn aufgrund geringer Reflexionskompetenz Überforderung sichtbar wird.

Die Untersuchung zeigt, dass weltgesellschaftliches Lernen bei den Teilnehmenden über den Orientierungshorizont des Selbst und die subjektiv wahrgenommene Differenz zum Fremden geprägt ist. Die Qualität der Programmumsetzung durch Partner- und Entsendeorganisationen, insbesondere des angebotenen pädagogischen Begleitprogramms, ist ebenfalls ein bedeutender Faktor in der Initiierung von weltgesellschaftlichen Lernprozessen.

Weltgesellschaftliche Lernprozesse zeigen sich auf der Ebene einzelner Fälle nur facettenhaft. „Ideales“ weltgesellschaftliches Lernen, welches die Entwicklung eines multiperspektivischen Weltverständnisses und den Erwerb von globaler und interkultureller Handlungskompetenz bei minimaler biographischer Vorprägung bewirkt, bleibt ein idealtypisches Phänomen, das sich nur fallübergreifend im Sample rekonstruieren lässt.

Zusammenfassend kann der Typ weltgesellschaftliches Lernen als komplexes Konstrukt beschrieben werden, in welchem die Lernenden ein multiperspektivisches Verständnis von Weltgesellschaft über die Integration des Fremden in das Selbst erwerben. Lernen passiert hier mit Orientierung auf ein komplexes Äußeres: Dem Fremden als Teil der Weltgesellschaft.

Fazit

Die vorliegende Analyse zeigt, dass Lernen im Kontext von Freiwilligendiensten divers und vielschichtig ist. Die untersuchten Fälle zeigen Ausprägungen aller Lernprozessstypen, wobei in der Regel ein oder zwei Lernprozessstypen in einem Fall schwerpunktmäßig vertreten sind. Ausgangspunkt aller Lernprozesse ist die subjektiv wahrgenommene Differenz zwischen Selbst und Fremd. In den eindimensional angelegten Lernprozessstypen I und II zeigt sich, dass die eigene Biographie in Lernprozessen im Fokus stehen: Das Fremde wird zur Entwicklung des Selbst instrumentalisiert. Mehrdimensionale Lernprozesse, die in Typ III und IV vorgestellt wurden, stellen hingegen das Fremde in seiner Qualität in den Fokus – mit der Gefahr der Überforderung.

Ausgehend von den empirischen Befunden müssen Lernprozesse in Freiwilligendiensten als komplexes Konstrukt verstanden werden, welches durch unterschiedliche Faktoren geprägt ist. Zentral ist hierbei die Persönlichkeit des lernenden Subjektes – also der Freiwilligen –, geprägt durch Vorerfahrungen und sozioökonomisches Umfeld. Die Ergebnisse legen dar, dass positiv konnotierte Lernprozesse im Sinne der Programmkonzeption und im Sinne der Freiwilligen selbst nur dann geschehen können, wenn passende individuelle Voraussetzungen und unterstützende Begleitmaßnahmen vorhanden sind. Für die Umsetzung in der pädagogischen Praxis wird daher eine verstärkte Ermöglichung einer konstruktiven inter- und intrapersonellen Selbstreflexion zu unterschiedlichen Zeitpunkten nach dem Auslandsaufenthalt empfohlen.

Ein weiteres diskussionswürdiges Ergebnis stellt der Selbstbezug dar, der in allen Lernprozessstypen und in allen realen Fällen im Sample zu Tage kommt. Die Untersuchung zeigt, dass individuelle Lernprozesse aufgrund des Selbstbezugs auch vom Selbst geprägt sind. Lernen wird zwar vom äußeren Fremden initiiert, in seiner Qualität aber nur wenig und nur unter bestimmten Voraussetzungen von dem, was „das Fremde“ ausmacht, geprägt. Die ‚Notwendigkeit‘ einer Entsendung für bestimmte Individuen und Lernintentionen kann vor diesem Kontext in Frage gestellt werden.

Bemerkenswert ist zudem, dass im untersuchten Sample der ideale Lernprozess weltgesellschaftlichen Lernens nur in Facetten empirisch nachweisbar ist. Bei Teilnehmenden mit wenig Vorerfahrung erweist sich das konzeptionell vorgegebenen Bildungsziel sogar als hinderlich für ein positiv konnotiertes Lernerlebnis. Für die konzeptionelle Erweiterung von Freiwilligendiensten sollten diese Erkenntnisse mindestens zu einem zurückhaltenderen Anspruch hinsichtlich der erwarteten Lernwirkung führen.

Anmerkung

- 1 Dieser Beitrag stellt Ergebnisse aus der empirischen Forschung des Dissertationsvorhabens „Zur Qualität von Lernen im Kontext von Freiwilligendiensten im Globalen Süden“ (Arbeitstitel) vor (Richter i.V.)
- 2 Der Begriff „Globaler Süden“ ersetzt hier in Anlehnung an den kritischen Diskurs um den Entwicklungsbegriff (Ziai, 2010) die Bezeichnung „Entwicklungsländer“.
- 3 Die Zielorientierung „Lernen“ zeigt sich in der Konzeption der Programme und eines obligatorischen Rahmenprogramms.
- 4 Lernorientierung steht hier für die Ausrichtung von Lernprozessen, nicht für den in dokumentarischen Analyseverfahren verwendeten Begriff von „Orientierung“, der sich in unterschiedlichen Sinnebenen im Material zeigt (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2007).

5 Die Namen aller Interviewpartner wurden anonymisiert. Die Bezeichnung in der Klammer bezieht sich auf den Absatz im Transkript.

Literatur

- Asbrand, B. & Scheunpflug, A. (2014). Globales Lernen. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung*. (4., völlig überarbeitete Aufl.), (S. 401–414). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Bohnsack, R.; Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (Hrsg.) (2007). Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. (2., erweiterte und aktualisierte Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dewey, J. (1997). *Experience and Education* (Originalausgabe 1938). New York: Touchstone.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1998). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Göttingen: H. Huber.
- Kelle, U. & Kluge, S. (1999). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Opladen: Leske und Budrich.
- Krogull, S. (2016). *Weltgesellschaft verstehen. Eine rekonstruktive Studie zu weltgesellschaftlichen Orientierungen im Kontext von Begegnungsreisen im weltgesellschaftlichen Norden und Süden*. Inaugural-Dissertation. Otto-Friedrich-Universität, Bamberg.
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. (1. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Luhmann, N. (1975). *Soziologische Aufklärung 2. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS für Sozialwissenschaften.
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (10. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mundorf, M. (2000). *Christliche Freiwilligendienste im Ausland. Lernprozesse und Auswirkungen auf die Lebensentwürfe junger Menschen: eine qualitative Studie*. Münster & New York: Waxmann.
- Polak, J. T., Guffler, K. & Scheinert, L. (2017). *weltwärts-Freiwillige und ihr Engagement in Deutschland*. Hrsg. v. DEval - Deutsches Evaluierungsinstitut der Entwicklungszusammenarbeit. Bonn.
- Powell, S. & Bratović, E. (2007). *The impact of long-term youth voluntary service in Europe. A review of published and unpublished research studies*. Zugriff am 22.02.2018, <http://promente.net/AVSO.pdf>
- Richter, S. (in Vorbereitung). *Zur Qualität von Lernen im Kontext von Freiwilligendiensten im Globalen Süden*. Dissertationsvorhaben an der Leuphana Universität Lüneburg.
- Sander, W. & Scheunpflug, A. (2011) (Hrsg.). *Politische Bildung in der Weltgesellschaft. Herausforderungen, Positionen, Kontroversen, Perspektiven politischer Bildung* (Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung). Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13(3), 283–293.
- Seitz, K. (2002). *Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens* (1. Aufl.) Frankfurt: Brandes & Apsel.
- Stern, T., Scheller, J. O., Feix, J., Käser-Erdtracht, J., Krämer d'Oliveira, M., Plutta, K., Raetzell, L. & Würmseer, G. (2011). *Der entwicklungspolitische Freiwilligendienst „weltwärts“* (Band I: Hauptbericht. Unveröffentlichter Bericht). Berlin: Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung.
- Tremel, A. K. (2000). Möglichkeiten und Grenzen menschlichen Lernens im Kontext der Weltgesellschaft – aus evolutionstheoretischer Perspektive. In A. Scheunpflug & K. Hirsch (Hrsg.), *Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik* (S. 27–43). Frankfurt am Main: IKO Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Tremel, A. & Becker, N. (2007). Lernen. In Heinz-Hermann Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (9. Aufl.) Opladen: Barbara Budrich.
- Witzel, A. (1985). Das problemzentrierte Interview. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder* (S. 227–253). Weinheim: Beltz.
- Ziai, A. (2010). Zur Kritik des Entwicklungsdiskurses. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 60(10), 23–29.

Sonja Richter

Erziehungswissenschaftlerin und Lateinamerikanistin. Gründerin und Herausgeberin von *Voluntaris – Zeitschrift für Freiwilligendienste* (www.voluntaris-zff.de). Freiberufliche Evaluatorin und Beraterin. Wissenschaftlich assoziiert am UNESCO Chair Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung der Leuphana Universität Lüneburg. Arbeitsschwerpunkte: Globales Lernen / Bildung für nachhaltige Entwicklung; Freiwilligendienstforschung, Internationale Bildungszusammenarbeit, Schulentwicklung, Qualitative Forschungsmethoden.