



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Das Jugendaustauschprogramm von Enchada als
Aktionsfeld des Globalen und Interkulturellen Lernens

Eine Dokumentation und Analyse

Verfasserin

Hannah Angerbauer

angestrebter akademischer Grad

Magistra (Mag.)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 057 390

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Individuelles Diplomstudium Internationale Entwicklung

Betreuer:

Dr. Helmuth Hartmeyer

Danke

Ich bedanke mich bei meinem Diplomarbeitsbetreuer Dr. Helmuth Hartmeyer für seine fachlichen Ratschläge und die wertschätzende Kritik während des gesamten Arbeitsprozesses.

Gregor Jakob und Sarah Habersack, ehemaligen Mitarbeitern_innen von Enchada danke ich, dass sie mir ermöglichten, über das Jugendaustauschprogramm zu schreiben und mich bei meiner Recherche unterstützt haben.

Ich danke meinen Freundinnen und Freunden für die schöne gemeinsame Studienzeit. Besonders bedanken möchte ich mich bei Isabell Frick, Lisa Gießauf, Sarah Pallauf, Cassandra Schlagitweit und Irene Stütz für ihre wertvollen Anregungen zu meiner Diplomarbeit und den Rückhalt, den sie mir in allen Phasen des Schreibprozesses gaben.

Letztendlich gilt mein Dank auch meiner Familie, besonders meinen Eltern, die mich nicht nur während meines Studiums sondern auf meinem ganzen Lebensweg bedingungslos unterstützt haben. Ihnen widme ich diese Diplomarbeit.

Inhaltsverzeichnis

Danke	2
Inhaltsverzeichnis	4
1. Einleitung.....	6
1.1. Reflexion und Intention.....	7
1.2. Forschungsfrage und methodische Herangehensweise	9
2. Dokumentation des Jugendaustauschprogramms von Enchada	11
2.1. Enchada	11
2.1.1. Entstehung von Enchada.....	11
2.1.2. Zielgruppe und Möglichkeiten der Mitarbeit bei Enchada.....	15
2.1.3. Arbeitsfelder von Enchada.....	17
2.2. Das Jugendaustauschprogramm von Enchada	20
2.2.1. Ziele des Jugendaustauschprogramms.....	24
2.2.2. Zielgruppe des Jugendaustauschprogramms	28
2.2.3. CIDEP – Asociación Intersectorial para el Desarrollo Económico y el Progreso Social	31
2.2.4. TCYM – Tamil Nadu Catholic Youth Movement.....	31
2.2.5. Beschreibung des Ablaufs des Jugendaustauschs.....	32
2.2.6. Inhaltliche Auseinandersetzung zu Themen des Globalen Lernens	45
2.2.7. Ergebnisse der Reflexionen und Evaluierungen.....	46
3. Konzepte des Globalen und Interkulturellen Lernens	48
3.1. Globalisierung und Weltgesellschaft	48
3.1.1. Perspektiven.....	50
3.2. Koloniales Erbe und Rassismus	51
3.3. Kultur	52
3.4. Globales Lernen	52

3.4.1.	Die Entstehung des Konzepts des Globalen Lernens.....	53
3.4.2.	Was ist Globales Lernen? – Zugänge und Definitionen	54
3.4.3.	Kompetenzen des Globalen Lernens.....	58
3.5.	Interkulturelles Lernen	62
3.5.1.	Die Anfänge Interkulturellen Lernens.....	63
3.5.2.	Definitionen und Zugänge Interkulturellen Lernens	64
3.5.3.	Ausprägungen Interkulturellen Lernens.....	66
3.5.4.	Kompetenzen Interkulturellen Lernens.....	69
3.6.	Organisatorische Rahmenbedingungen für Globales und Interkulturelles Lernen bei Austauschprogrammen.....	71
4.	Kriterienkatalog für Globales und Interkulturelles Lernen beim Jugendaustauschprogramm	76
5.	Analyse der Rahmenbedingungen des Jugendaustauschprogramms	81
5.1.	Analyse zu pädagogischen Rahmenbedingungen für Globales Lernen beim Jugendaustauschprogramm.....	81
5.2.	Analyse zu pädagogischen Rahmenbedingungen für Interkulturelles Lernen	84
5.3.	Analyse zu organisatorischen Rahmenbedingungen für Globales und Interkulturelles Lernen beim Jugendaustauschprogramm.....	87
6.	Fazit.....	91
7.	Quellen	95
7.1.	Bücher, Artikel, Aufsätze	95
7.2.	Internet.....	101
7.3.	Anträge, Berichte, Protokolle und interne Aufzeichnungen von Enchada.....	102
7.4.	Abbildungsverzeichnis	104
	Abkürzungsverzeichnis	105
	Abstract	106
	Lebenslauf der Autorin.....	107

1. Einleitung

Das Jugendaustauschprogramm von Enchada – ehemaliges Netzwerk für Entwicklungspolitik der Katholischen Jugend Österreich (KJÖ) – bestand seit mehr als zwanzig Jahren. Voriges Jahr fand abschließend der letzte Rückbesuch von Teilnehmern_innen der Partnerorganisation Tamil Nadu Catholic Youth Movement (TCYM) statt. Auch Enchada, mittlerweile als umwelt- und entwicklungspolitischer Bereich der KJÖ umstrukturiert, befand und befindet sich in einer Umbruchphase. Ein guter Zeitpunkt also, um das Jugendaustauschprogramm zu dokumentieren und die Rahmenbedingungen für Globales und Interkulturelles Lernen einer Analyse zu unterziehen.

Das Jugendaustauschprogramm von Enchada setzt auf das Prinzip der Gegenseitigkeit und so reiste alle zwei Jahre nicht nur eine Gruppe junger Erwachsener aus Österreich für einen Monat nach El Salvador oder Tamil Nadu/ Indien¹ zu den dortigen Projektpartnern, sondern alternierend dazu gab es auch immer einen Rückbesuch der Projektpartner nach Österreich.

Nachdem ich in der Einleitung meine persönliche Position als Forscherin reflektiere und die Forschungsfrage sowie die methodische Herangehensweise erläutere, gebe ich einen Überblick über Enchada und das Jugendaustauschprogramm. Im dritten Kapitel werde ich die Konzepte des Globalen und Interkulturellen Lernens, die theoretische Grundlage und Analyserahmen meiner Arbeit sind, darstellen und dabei auf die spezifischen Kriterien für Begegnungsreisen im Rahmen des Globalen und Interkulturellen Lernens eingehen. Abschließend werde ich meine Methode erläutern und einen Kriterienkatalog für die Analyse des Austauschprogramms, die im darauffolgenden Kapitel zu finden ist, erstellen. Abschließend werde ich die Ergebnisse meiner Arbeit in einem Fazit zusammenfassen.

¹Ich werde in dieser Arbeit im Zusammenhang mit dem Jugendaustauschprogramm – mit Ausnahme von Zitaten – von „Tamil Nadu“ und nicht von „Indien“ sprechen, da sich der Austausch nur auf diesen südlichsten Bundesstaat Indiens beschränkte und damit die Bezeichnung „Indien“ zu ungenau und verallgemeinernd ist.

1.1. Reflexion und Intention

Einen eigenen Abschnitt möchte ich der Offenlegung meiner eigenen Motivation, diese Arbeit zu verfassen, und meiner Positionierung innerhalb des Forschungsfelds widmen, da mir bewusst ist, dass Transparenz gegenüber meiner eigenen Involviertheit in den Untersuchungsgegenstand wichtig ist.² Beim Jugendaustauschprogramm als eine Kooperation zwischen einer Organisation des globalen Nordens (Enchada) und einer des globalen Südens (TCYM/ CIDEP – Asociación Intersectorial para el Desarrollo Económico y el Progreso Social) schwingen, wie bei allen Begegnungen zwischen Menschen/ Organisationen des globalen Südens und Nordens (post)koloniale Strukturen – ob bewusst oder unbewusst – mit. Umso wichtiger ist es daher, meine Position und meinen Blickwinkel darzulegen.

Meist werden über Autoren_innen und Leser_innen – dem Hegemonial entsprechend – stillschweigend Annahmen getroffen, „[...] womit implizit eine konstruierte Norm unmarkiert bleibt.“ (Weicher 2009:11) Die Beschreibung dieser Normierung erfolgt hier aus zwei Perspektiven, um meine Beweggründe, dieses Kapitel zu verfassen, darzulegen. Die Schwarze³ Wissenschaftlerin Toni Morrison, schreibt aus der Perspektive der Autoren_innen, dass diese vor einer Markierung immer als weiß angenommen werden:

„Aus Gründen, die an dieser Stelle keiner Erklärung bedürfen sollten, wurden die Leser und Leserinnen praktisch der gesamten amerikanischen Literatur bis vor sehr kurzer Zeit und unabhängig von der Rasse⁴ des Autor oder der Autorin als weiß angenommen.“ (Morrison 1994: 15)

Hanna Hacker, eine der Mehrheitsgesellschaft angehörige Wissenschaftlerin, erklärt, dass Leser_innen als weiß angenommen werden, bevor sie als nicht-weiß imaginiert werden:

² Beim Aufbau dieses Kapitels habe ich mich teilweise am Kapitel „Intentionen und Reflexionen“ der Diplomarbeit von Martha Weicher (2009: 11ff) orientiert.

³ Der Begriff „Schwarze“ – als politische Selbstbezeichnung großgeschrieben – ist in dieser Verwendung nicht als Gegenbegriff zu „weiß“ zu verstehen und darf ob der politischen Dimension, die er in sich trägt, nicht auf eine konstruierte Hautfarbe reduziert werden. Der Begriff „weiß“ hingegen ist zwar als konstruiert zu verstehen, jedoch weder politisch konnotiert, noch ein Bewegungsbegriff, deshalb schreibe ich ihn klein. (Vgl. Weicher 2009: 15)

⁴ Der Begriff „Rasse“ meint eine konstruierte und erfundene Kategorie, die jeglicher Grundlage entbehrt und deren Biologisierung ein Verbrechen ist. (Vgl. Weicher 2009: 15)

„Ungeachtet vieler eigener (Vor-)Erfahrungen, im Feld der Kontroversen um Rassismen und Antisemitismen in der Frauenbewegung wurde mein eigenes Weiß-Sein für mich erst in einem nicht-weißen Lebens- und Arbeitsumfeld relevant. Nicht wenige KollegInnen und FreundInnen warteten nachher einfach geduldig darauf, dass ich ‚wieder normal‘ würde. Langfristig geändert hat sich zumindest, dass ich mir manchmal ein nicht-weißes Publikum vorzustellen versuche, wenn ich schreibe.“ (Hacker 2005: 13)

Die Positionierung und die damit verbundene Verwendung von Kategorisierung bedeutet zwar eine weitere Festschreibung, ist aber für die Verortung meiner Forschungstätigkeit trotzdem notwendig um Einflüsse und Vorannahmen, die ich durch meine eigenen Erfahrungen in diese Arbeit einbringe, erfassbar zu machen.

Ich schreibe diese Arbeit daher als weiße, katholisch sozialisierte⁵ Frau⁶, aus einem bildungsbürgerlichen Hintergrund; mit österreichischem Pass; deren Eltern und Großeltern bereits in Österreich geboren und aufgewachsen sind und bin daher Teil der Dominanzgesellschaft in Österreich.⁷ Außerdem habe ich beim Jugendaustauschprogramm zwischen Enchada und der TCYM als Teilnehmerin von Enchada (gemeinsam mit fünf weiteren weißen Frauen) 2010/2011 teilgenommen. Meine eigenen Erfahrungen fließen daher in die Arbeit bewusst und unbewusst ein.

Die nachstehende Dokumentation und Analyse des Jugendaustauschprogramms geschieht demnach vor allem aus der Perspektive Enchadas, und konzentriert sich auf Teilnehmer_innen aus Österreich, da ich nicht für die Teilnehmer_innen aus El Salvador/ Tamil Nadu sprechen kann und will, sondern diese für sich und über sich selber sprechen sollen. Da dem Konzept des Globalen und Interkulturellen Lernens unter anderem die Kritik des Eurozentrismus anhaftet, (vgl. genauer: 3.4.2. Was ist Globales Lernen? – Zugänge und Definitionen) erscheint es mir umso wichtiger – auch als Reaktion auf diese Kritik – eine Dokumentation und Analyse des Jugendaustauschprogramms aus Perspektive der Partnerorganisationen aus El Salvador/ Tamil Nadu zu verfassen. Dafür braucht es finanzielle Ressourcen und Know-how. Ich

⁵ Ich bin getauft und gefirmt, war bei der katholischen Jungschar und Jugend aktiv, bin Mitglied der katholischen Kirche und bezeichne mich als Christin, die jedoch verschiedenen Bereichen der katholischen Kirche kritisch gegenübersteht.

⁶ Ich möchte darauf hinweisen, dass die binären Kategorien Mann/ Frau soziale und biologische Zuschreibungen sind, die hegemonial konstruiert werden und durch soziale Praxen reproduziert werden. (In Anlehnung an Wetterer 2004: 122)

⁷ Mir ist bewusst, dass es im Sinne der Intersektionalität noch weitere wichtige Kategorien der gesellschaftlichen/ sozialen Verortung gibt. Die hier genannten scheinen mir jedoch für meine Analyse besonders relevant.

sehe es auch als Aufgabe Enchadas/ der KJÖ als Partnerorganisation in Österreich, die TCYM und CIDEP dabei bei Bedarf solidarisch zu unterstützen. Meine Aufgabe sehe ich darin, in einem weiteren Schritt Ergebnisse dieser Arbeit auch den Partnerorganisationen zugänglich zu machen.

Neben dem Jugendaustauschprogramm habe ich auch bei vielen anderen Projekten Enchadas mitgewirkt und so einerseits einen tiefen Einblick in die Organisation bekommen. Andererseits fällt es mir durch meine intensive Mitarbeit umso schwerer, Kritik an Enchada und dem Jugendaustauschprogramm zu üben und damit eigene Tabus zu überwinden.

1.2. Forschungsfrage und methodische Herangehensweise

Neben der theoretischen Auseinandersetzung mit Globalem und Interkulturellem Lernen werde ich interne Dokumente von Enchada über das Jugendaustauschprogramm einer qualitativen, hermeneutischen Analyse unterziehen und das Jugendaustauschprogramm so aus der Perspektive Enchadas darstellen.

Da ich bei meiner Forschung keine Teilnehmer_innen des Austauschs direkt befragt habe, kann ich nur die Rahmenbedingungen für Globales und Interkulturelles Lernen beim Jugendaustauschprogramm analysieren und als Schlussfolgerung beurteilen, ob Globales und Interkulturelles Lernen beim Austauschprogramm stattfand.

Meine Forschungsfrage lautet demzufolge: „Welche Rahmenbedingungen für Globales und Interkulturelles Lernen sind beim Jugendaustauschprogramm von Enchada gegeben?“

Beim Globalen und Interkulturellen Lernen handelt es sich um offene Konzepte. Daher gibt es keine vorgefertigten Themen- oder Inhaltskataloge. Für die Analyse des Jugendaustauschprogramms benötige ich jedoch einen konkreten Kriterienkatalog zu Globalem und Interkulturellem Lernen, um die Forschungsfrage beantworten zu können. Diesen werde ich in Anlehnung an die Kompetenzen für Globales und Interkulturelles Lernen sowie in Anlehnung die organisatorischen Rahmenbedingungen für Globales und Interkulturelles Lernen, die ich im dritten Kapitel dargelegt habe, entwickeln. Anhand dieses Kriterienkatalogs werde ich Fragen erstellen, durch die ich

analysieren kann, welche Rahmenbedingungen für Globales und Interkulturelles Lernen beim Jugendaustauschprogramm gegeben sind.

2. Dokumentation des Jugendaustauschprogramms von Enchada

In diesem Kapitel möchte ich zuerst Enchada – den Bereich für Umwelt- und Entwicklungspolitik der Katholischen Jugend Österreich (KJÖ) – vorstellen und dann das Jugendaustauschprogramm von Enchada mit dem „Tamil Nadu Catholic Youth Movement“ (TCYM) in Tamil Nadu/ Indien und der „Asociación Intersectorial para el Desarrollo Económico y el Progreso Social“ (CIDEP) in El Salvador beschreiben.

2.1. Enchada

Enchada ist der umwelt- und entwicklungspolitische Bereich der Katholischen Jugend Österreich. Durch verschiedene Angebote will Enchada Jugendliche und junge Erwachsene befähigen, global vernetzte Prozesse wahrzunehmen und zu verstehen. „Junge Menschen sollen unterstützt werden, sich ein Urteil zu globalen Entwicklungen zu bilden und zum Handeln für eine gerechtere Welt motiviert werden.“ (Katholische Jugend: katholische-jugend.at/eub/) Barbara Niklas (2011) hat im Zuge ihrer Diplomarbeit „Entwicklungspolitische Inlandsarbeit und junge Menschen. Überblick und Analyse am Beispiel Enchadas“ mehrere Interviews mit früheren Mitarbeiter_innen von Enchada geführt und im Dokumentationsarchiv des Katholischen Jugendnetzwerks Österreichs (KJWÖ) Protokolle und Texte analysiert. Sie liefert damit eine sehr gute Beschreibung Enchadas bis ins Jahr 2011. Ich werde mich bei der Darstellung von Enchada auf diese Diplomarbeit, die Homepage der KJÖ, Anträge und Berichte Enchadas für Geldgeberorganisationen, interne Texte, Notizen, Protokolle und Berichte von Enchada, sowie Erfahrungen durch meine ehrenamtliche Mitarbeit beziehen.

2.1.1. Entstehung von Enchada

Auch vor der Gründung Enchadas als Teil der KJÖ gab es bereits eine lange Vorgeschichte entwicklungspolitischen Engagements in der Organisation. Die KJÖ wurde zwar erst 1946 gegründet, doch schon lange davor gab es kirchliche Jugendarbeit durch eine Vielzahl von katholischen Jugendvereinen, die allerdings während des Zweiten Weltkriegs verboten wurden. (Vgl. Reichentaler 2006: 28ff) Ab den 1950er-Jahren wurden entwicklungspolitische Aktivitäten initiiert. Die Katholische Landjugend Österreich (KLJÖ), die später in Katholische Jugend Land Österreich (KJLÖ)

umbenannt wurde, war dabei eine wichtige, treibende Kraft und so wurden in den 1960er-Jahren auch konkrete Handlungsmöglichkeiten in Ländern des globalen Südens gesucht und gefunden. Daraus entwickelte sich in weiterer Folge der Österreichische Entwicklungshelferdienst (ÖED) als neue Trägerorganisation für Entwicklungshelfer_inneneinsätze, bei der die KLJÖ/ KJLÖ bis in die 1990er-Jahre im Vorstand und in der Vollversammlung vertreten war. (Vgl. Niklas 2011: 82f)

Enchada bildete sich aus dem Arbeitskreis Entwicklungspolitik (AK-EP), der aus einer ÖED-Arbeitsgruppe, die vor allem zur Vorbereitung auf die ÖED-Gremien diente, hervorging. Da die Aufgaben des AK-EP immer umfangreicher wurden, wollte man 1989 eine eigene Stelle für eine_n Bildungsreferenten_in im Ausmaß von 20 Stunden schaffen. „Damit sollten die Kapazitäten für den entwicklungspolitischen Bereich verbessert werden, um auf Bundesebene qualifizierte entwicklungspolitische Arbeit leisten zu können.“ (Niklas 2011: 84) Eine weitere Aufgabe sollte die Überarbeitung und Erneuerung der entwicklungspolitischen Grundsätze der KJÖ/ KJLÖ sein. (Vgl. Niklas 2011: 83f)

„Seit 1990 ist das entwicklungspolitische Bildungsreferat ein fixer Bestandteil der KJÖ [...].“ (Niklas 2011: 84) Enchada (brasilianisch für Hacke) wurde erst später als Name für das Referat gewählt. Mit seiner Bedeutung steht „[d]er Name [...] als Synonym für die Arbeit des Netzwerkes: Eine solche Hacke ist essentiell für eine brasilianische Bäuerin, die damit den Boden bearbeitet, wodurch etwas Neues entstehen kann.“ (Niklas 2011: 84) Damit soll ausgedrückt werden, dass durch die Beschäftigung mit globalen Verhältnissen und Prozessen, insbesondere der Beziehung zwischen globalem Norden und Süden, in Österreich Veränderungen erreicht werden sollen, die auf die Welt einwirken. (Enchada 1997 zit. nach Niklas 2011: 84) Bei der KJÖ gab es immer wieder Umstrukturierungen, die auch bei Enchada Veränderungen bewirkten. „Unter dem Titel ‚Zukunftsprozess‘ wurde eine Strukturreform innerhalb der KJÖ vorgenommen, welche die internen Abläufe vereinfachen und vereinheitlichen sollte. Fachbereiche wurden dabei zu Netzwerken umgewandelt.“ (Niklas 2011: 85f) „Enchada – Entwicklungspolitisches Bildungsreferat der Katholischen Jugend Österreich“ wurde in „Enchada – Netzwerk Entwicklungspolitik der Katholischen Jugend Österreich“ umbenannt. Große Veränderungen hat dieser Prozess für Enchada nicht gebracht, auch wenn das Netzwerk in die Strukturen der KJÖ formal etwas stärker eingegliedert wurde.

Die ehemalige Netzwerkkordinatorin Isabell Frick meinte jedoch in einem Interview mit Niklas, dass der Begriff *Netzwerk* „für die Arbeitsweise Enchadas passender als der bisher verwendete Begriff *Projekt* [ist], weil ‚wir [Enchada; Anm. d. Verf.] eigentlich kein Projekt sind, das vorübergeht, sondern ein Netzwerk [...].“ (Niklas 2011: 86) „Die Bezeichnung ‚Netzwerk‘ trifft die Art und Weise, wie wir arbeiten, mit einzelnen miteinander vernetzten Teams in einer vernetzten Organisation und Welt sehr gut.“ (Enchada 2010a)

Derzeit gibt es einen hauptamtlichen Mitarbeiter, der zwanzig Wochenstunden für Enchada arbeitet. Zwischen den Jahren 2007 und 2013 gab es meist zwei hauptamtliche Mitarbeiter_innen, die insgesamt für bis zu vierzig Wochenstunden angestellt waren. Hauptaufgabe des Kernteams ist die Koordination des Netzwerks, das heißt der Austausch und die Zusammenarbeit mit den Diözesen, den ehrenamtlichen Projektteams und die Abwicklung organisatorischer Aufgaben. „Besonders aufwändig war dabei das Aufstellen von finanziellen Mitteln zur Sicherung der Projekte und der beiden hauptamtlichen Personen.“ (Niklas 2011: 85) Enchada wurde hauptsächlich durch Drittmittel finanziert und war damit von Fördergeldern und Subventionen sowie einzelnen Projektfinanzierungen durch verschiedene Organisationen, wie unter anderem der ADA (Austrian Development Agency), EU-Förderprogrammen, der Dreikönigsaktion (DKA) und der Katholischen Frauenbewegung Österreichs (KFBÖ), sowie von Teilen der Einnahmen des Verkaufs von Süßigkeiten im Rahmen der „Jugendaktion“ in Zusammenarbeit mit Missio, dem päpstlichen Missionswerk, abhängig. Von den Diözesen erhielt Enchada einen geringen Mitgliedsbeitrag und die Büroinfrastruktur wird von der Bundesstelle der KJÖ zur Verfügung gestellt. Anfang der 2000er-Jahre wurde dies als eher positiv empfunden, da die Projekte von Enchada damit sehr frei und unabhängig gestaltet werden konnten. (Vgl. Niklas 2011: 96f)

„Gleichzeitig bestand eine klare Zugehörigkeit zur KJÖ, die bei heiklen Themen besonders spürbar wurde. Mayrhofer [Bildungsreferentin von 2002 bis 2006; Anm. d. Verf.] hatte zweimal eine Unterredung mit dem Geschäftsführer der KJÖ. Grund dafür war das Interesse der Bischöfe an von Enchada geplanten Aktivitäten.⁸ Nach einem klärenden Gespräch mit dem Geschäftsführer trat dieser gegenüber der Bischofskonferenz für deren Durchführung ein.“ (Niklas 2011: 96)

⁸ Auslöser war einmal ein von Enchada geplanter Workshop aufgrund des in Österreich stattfindenden Lateinamerika-Gipfels. Ein anderes Mal war die geplante HIV/Aids-Schulung Grund für das Interesse. [Teil d. Zit.]

Die inhaltliche Leitung von Enchada lag beim Team Entwicklungspolitik, das ebenfalls aus dem AK-EP entstanden ist, bestehend aus ehrenamtlich Engagierten, Vertreter_innen der Diözesen, sowie entwicklungspolitisch Interessierten. Dieses Team hat sich bis 2010 dreimal jährlich, danach zweimal jährlich, getroffen. Projektteams, die ebenfalls aus Volontären_innen und hauptamtlichen Mitarbeitern_innen der KJÖ, sowie den Enchada-Koordinatoren_innen bestanden, waren danach für die Umsetzung der beschlossenen Maßnahmen verantwortlich. (Niklas 2011: 85)

Enchada ist in den letzten Jahren zunehmend in eine Krise geraten und durchlief daher einen Umstrukturierungsprozess.

„Die externen und internen Mittel sind weniger geworden und der Druck auf die Gesamtorganisation [KJÖ; Anm. d. Verf.] hat zur Folge, dass zuerst an entwicklungspolitischen Themen und Engagement gespart wird, da dies oft nicht als primäre Anliegen der Jugendarbeit in der katholischen Kirche gilt.“ (Enchada 2012a)

Die KJÖ und Enchada hatte sich daher entschieden, einen Strategieentwicklungsprozess für entwicklungspolitische Arbeit im Herbst 2012 zu starten und bis 2013 abzuschließen. Vision dieses Prozesses war das „entwicklungspolitische Mainstreaming der Organisation“. (Vgl. Enchada 2012a)

Mit Projekten wie „Faire KJ“, die bereits 2011 initiiert wurde, weil sich die Krise des entwicklungspolitischen Bildungsbereichs der KJÖ bereits abgezeichnet hat, wurde versucht, die Diözesen wieder stärker in die Arbeit Enchadas einzubinden und das Interesse an entwicklungspolitischen Themen in den Diözesen neu zu wecken.

Die Aufgabenfelder Enchadas wurden begrenzt und teilweise neu definiert. Seit Mai 2013 wurde Enchada als Netzwerk wieder aufgelöst und ist jetzt nur mehr ein Bereich der KJÖ. Entwicklungs- und Umweltpolitik wird nun als Querschnittsmaterie im Sinne des entwicklungspolitischen Mainstreamings betrachtet und wird bei einem Großteil der Bildungsformate der Katholischen Jugend eingebunden. „[...] [D]ieser Zugang [entspricht] dem integrativen Bildungskonzept des Globalen Lernens, denn das Globale steckt in allen Bereichen des Alltagslebens, der Bildungs- und Arbeitslaufbahn, der Spiritualität und der Zukunftsvisionen junger Menschen.“ (Enchada 2012a)

Beispiele dafür in der Arbeit der KJÖ sind einerseits das Projekt „Faire KJ“, welches zum Ziel hat, Fairen Handel und Nachhaltigkeit (Schöpfungsverantwortung) auf allen

Ebenen der KJÖ sowohl im Alltag als auch bei Events zu implementieren, sowie ein Projekt in Kooperation mit der DKA, das zum Ziel hat, entwicklungs- und umweltpolitische Inhalte in die Firmvorbereitung zu integrieren.

2.1.2. Zielgruppe und Möglichkeiten der Mitarbeit bei Enchada

Aus der Auswertung der Experten_inneninterviews geht hervor, dass sich die Zielgruppe Enchadas im Laufe der Zeit gewandelt hat. Ein ehemaliger Mitarbeiter, der von 1996 bis 1999 Bildungsreferent von Enchada war, definiert „jenen Personenkreis, der auf diözesaner Ebene tätig und für Entwicklungspolitik verantwortlich war“ (Niklas 2011: 93) als primäre Zielgruppe. Dadurch sollte auch gewährleistet werden, dass die Ergebnisse der Zusammenarbeit an die Basis der KJÖ gelangen.

„Die Umsetzung von Projekten und Methoden, die von den Enchada-Teams für die kirchliche Jugendarbeit entwickelt wurden, sowie die Anwerbung von TeilnehmerInnen für Workshops oder den Jugendaustausch waren in weiterer Folge Aufgabe dieser Zielgruppe und oblag nicht dem/der Enchada-Verantwortlichen. An interessierte Jugendliche, die außerhalb der kirchlichen Struktur standen, richteten sich damals kaum Angebote.“ (Niklas 2011: 93f)

Ungefähr ab dem Jahr 2000 begann sich die Zielgruppe Enchadas zu wandeln. Die Schnittmenge an Menschen, die sich bei Enchada engagieren wollten und gleichzeitig in der KJÖ tätig waren, war zwar am Anfang noch sehr groß, doch die Ressourcen für entwicklungspolitische Themen der Hauptamtlichen in den Diözesen waren bereits gering und die Zusammenarbeit mit den Diözesen wurde damit immer schwieriger. Wurden Ehrenamtliche früher von den Diözesen gesucht, so blieb diese Arbeit nun bei dem Koordinationsteam von Enchada. Das führte dazu, dass die damalige Koordinatorin ehrenamtliche Strukturen stärker aufgebaut hat, um den Ausfall der Diözesen auszugleichen. Etwa zur gleichen Zeit entstand das individuelle Diplomstudium Internationale Entwicklung, das 2002 gegründet wurde und bei dem die Anzahl der Studierenden sehr schnell wuchs. Vermehrt nahmen Studierende der Internationalen Entwicklung an Angeboten von Enchada teil und wirkten aktiv mit, was von der damaligen Koordinatorin als Bereicherung gesehen wurde. (Vgl. Niklas 2011: 94ff)

„Dadurch hat aber eine Entwicklung eingesetzt, die wegging von der Orientierung an den Bedürfnissen der Basis hin zur Arbeit mit und für ein fachspezifisch vorgeprägtes Publikum. Gleichzeitig wurde die Verortung entwicklungspolitischen Arbeitens in den Diözesen immer schwächer, wodurch die Zusammenarbeit zunehmend loser wurde.“ (Niklas 2011: 94)

Die Koordinatoren_innen sahen ihre Aufgabe darin, möglichst unbürokratische Rahmenbedingungen zu schaffen und die ehrenamtlichen Mitarbeiter_innen bestmöglich zu begleiten und zu unterstützen. Barbara Niklas schreibt in ihrer Diplomarbeit, dass eine Koordinatorin im Interview außerdem betont hat, dass ihr wirkliche Mitbestimmungsmöglichkeiten sehr wichtig waren und Entscheidungsmacht auch an ehrenamtliche Mitarbeiter_innen abgegeben wurde. So wurden beispielsweise Themen für die entwicklungspolitischen Grundkurse entweder bei den Vernetzungstreffen, an denen auch ehrenamtliche Mitarbeiter_innen teilnahmen, beschlossen oder das Seminarthema wurde direkt vom ehrenamtlichen Vorbereitungsteam des Grundkurses gewählt. Auch die Entstehung des Projekts „Faire KJ“ geschah unter maßgeblichem Betreiben von ehrenamtlichen Mitarbeitern_innen, denen es ein Anliegen war, dass entwicklungspolitische Themen mehr Platz innerhalb der KJÖ bekommen. (Vgl. Niklas 2011: 97ff)

Diese Entwicklung hielt ungefähr bis ins Jahr 2010 an. Das Niveau der Angebote Enchadas waren nach Aussagen der Koordinatorin, die von 2009 bis 2012 hauptverantwortlich für das Netzwerk war, sehr hoch, da die Teilnehmenden bereits über viel Fachwissen verfügten. Jugendgruppenleiter_innen zählten hingegen weniger zur Zielgruppe dieser Zeit. (Vgl. Niklas 2011: 94)

Die jungen Menschen, die zu dieser Zeit bei Angeboten von Enchada teilnahmen oder mitarbeiteten, waren zwar kirchlich sozialisiert, hatten aber oft außerhalb von Enchada keinen Kontakt mehr mit der KJÖ. Längerfristige Projekte, die intensive Mitarbeit erforderten, sprachen vor allem junge Menschen in Wien an, die oft aus anderen Bundesländern für das Studium in die Bundeshauptstadt kamen. Die Zielgruppe war sehr weit gefasst und die religiöse Einstellung der Jugendlichen hatte nur eine nebensächliche Bedeutung, wenngleich es keine Teilnehmenden nicht-christlicher Religionsgemeinschaften gab, auch wenn dies kein Ausschlussgrund gewesen wäre. (Vgl. Niklas 2011: 95f)

Ab dem Jahr 2010 wurde aus den oben bereits genannten Gründen versucht, wieder mehr mit den Diözesen zusammenzuarbeiten, was vor allem durch das Projekt „Faire KJ“ geschah. Seit dem Ende des Jugendaustauschprogramms im Juli 2013 gibt es kaum mehr Zusammenarbeit mit Ehrenamtlichen, die nicht in der KJÖ verortet sind, was an

der Umstrukturierung und der damit verbundenen Hinwendung Enchadas zu aktiven Mitgliedern der KJÖ und den Diözesen liegt.

2.1.3. Arbeitsfelder von Enchada

Obwohl es bei Enchada nur wenige hauptamtliche Mitarbeiter_innen gibt und gab, ist das Netzwerk Enchadas doch sehr groß und dementsprechend gibt und gab es auch viele Projekte. Die Umsetzung der Ideen hängt jedoch auch sehr vom Engagement der ehrenamtlichen Mitarbeiter_innen ab. (Vgl. Niklas 2011: 87) Den Jugendaustausch, der das größte und aufwändigste Projekt Enchadas war, möchte ich in einem eigenen Abschnitt behandeln, da dieser für die weitere Diplomarbeit besonders relevant ist.

2.1.3.1. Weiterbildungen und Schulungen

Ein Schwerpunkt Enchadas ist die Erarbeitung von Weiterbildungen und Schulungen, vor allem für Multiplikatoren_innen, bei denen Methoden erlernt werden sollten, um verschiedene Themen selbst weitergeben zu können. Anfragen für Workshops in Schulklassen oder für Jugendgruppen wurden daher oft auch an Ehrenamtliche, welche solche Weiterbildungen besucht hatten, weitergegeben. (Vgl. Niklas 2011: 88f)

Ein wichtiger Grundpfeiler Enchadas waren Grundkurse – früher trugen diese den Titel „Deep in the Jungle“ – zu entwicklungspolitischen oder globalen Themen wie beispielsweise Klimawandel, Fairer Handel, Faires Reisen oder Armut und soziale Ausgrenzung. Die Grundkurse wurden von ehrenamtlichen Teams mit Unterstützung einer hauptamtlichen Mitarbeiterin vorbereitet und fanden an Seminarorten in verschiedenen Bundesländern an Wochenenden statt. Die Vermittlung der Themen folgte meist dem Leitbild des Globalen Lernens. Ausgehend von der eigenen Lebensumwelt der Teilnehmenden beschäftigten sich die Teilnehmenden mit neuen Themen und versuchten, sie mit ihren Erfahrungen zu verknüpfen. Wichtig war Enchada dabei außerdem immer, dass bei den Seminaren eine methodische Vielfalt angeboten wurde. (Vgl. Niklas 2011: 88, Enchada 2010b, 2011a)

Eine weitere, dreiteilige Multiplikatoren_innen-Schulung mit dem Namen „LISAH – Life is a Human Right“ wurde zum Thema HIV/Aids angeboten. Gleichzeitig wurden auch für Jugendliche Schulungen angeboten. Im Mittelpunkt stand dabei jeweils die Frage, wie sich HIV und Aids weltweit auswirken und warum Entwicklungsländer

vermehrt betroffen sind. Auch bei der Aids-Konferenz 2010 in Wien war Enchada mit einem Team im Rahmen der LISAH-Schulung vertreten. (Vgl. Niklas 2011: 89, Enchada 2010b)

2.1.3.2. Materialien

Enchada hat verschiedene Materialien für entwicklungspolitische Bildungsarbeit entworfen, die direkt bei Enchada gekauft oder entliehen werden konnten. Einige der Spiele, wie beispielsweise „Trivial Pursuit Special“, welches 2002 entwickelt wurde und spielerisch entwicklungspolitisches Wissen vermittelt, sind leider schon vergriffen. (Vgl. Niklas 2011: 90)

Ein sehr beliebtes Spiel war „Maquila Bar“, das sogar einmal überarbeitet und neu aufgelegt wurde. Bei diesem Spiel wird durch Würfeln ermittelt, in welche Person sich die Teilnehmenden hineinversetzen sollen. Alle erwürfelbaren Rollen waren dabei Akteure_innen rundum Produktion und Verkauf in der Textilindustrie. Der Getränkepreis an der Bar richtet sich nach der erwürfelten Rolle und ihrem gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Hintergrund. Ein_e Arbeiter_in zahlt zum Beispiel mehr als ein_e reiche_r Geschäftsmann_frau. Durch dieses Spiel, das für Parties oder Feste gedacht ist, soll Jugendlichen ein Einblick in die Zusammenhänge der Weltwirtschaft gegeben werden. (Vgl. Niklas 2011: 90)

Weiters wurde die Methodenmappe „Klima(un)gerechtigkeit – Fair-Wandlung mit Methode“ erstellt. Dort beschriebene Spiele und Übungen sollen einen nachhaltigen Lebensstil und Hintergründe zur globalen Umweltzerstörung vermitteln. Außerdem wurde eine Methodenmappe mit dem Titel „Welt fair-ändern mit Methode“ mit Informationen und Spielen zu Themen wie Fairem Handel entwickelt. (Vgl. Niklas 2011: 90)

2005 wurde zudem das Kochbuch „gut durchmischt“ mit einem Projektteam geschrieben, das neben Rezepten auch Informationen zu biologischen und fair gehandelten Lebensmitteln, sowie Hintergrundwissen zu entwicklungspolitischen Themen und zu den Ländern, aus denen die Rezepte stammen, enthält. Ziel war dabei auch, eine weitere Einnahmequelle für Enchada zu schaffen. (Vgl. Enchada 2005a)

2.1.3.3. Projekte und Aktionen

Zudem hat Enchada verschiedene Projekte und Aktionen entwickelt, die über unterschiedlich lange Zeiträume laufen und mit denen Enchada Einfluss auf die Gesellschaft nehmen möchte. Das jüngste Projekt dabei ist die „Faire KJ“. Ziel dieser Aktion ist es, dass Fairer Handel und Nachhaltigkeit (Schöpfungsverantwortung) auf allen Ebenen der KJÖ sowohl im Alltag als auch bei Events implementiert wird. Dazu wurde von einem Projektteam ein Konzept ausgearbeitet, in Diözesen wurden Schulungen zu diesem Thema angeboten und auf der Homepage der KJÖ wird Informationsmaterial bereitgestellt. Außerdem gab es im Sommer 2013 einen Grundkurs zu diesem Thema. (Vgl. Homepage KJÖ: fairekj.kjweb.at)

Im Rahmen der schon erwähnten „Jugendaktion“, die schon seit mehr als zehn Jahren in Zusammenarbeit mit Missio, dem päpstlichen Missionswerk, läuft, werden jedes Jahr im Oktober „[...] fair gehandelte Naschereien gegen eine Mindestspende mithilfe von Schulklassen und Jugendgruppen verteilt. Die Einnahmen kommen dem Jugendaustausch und Jugendprojekten von Missio zugute.“ (Niklas 2011: 89)

Ein weiteres Beispiel für Projekte von Enchada ist die „Runde Sache“, welche von 2009-2010 durchgeführt und danach wegen fehlender Finanzierung beendet wurde. Mit diesem Projekt wollte Enchada auf den Umgang mit Ressourcen aufmerksam machen. Das Recycling von CDs stand dabei im Mittelpunkt. (Vgl. Niklas 2011: 89f)

Mit „Pollada de Enchada“, einer Veranstaltung, die meist im Zweijahrestakt stattfand, wurde ein Benefizfest für das Jugendaustauschprogramm von Enchada durchgeführt. Dieses Fest, das erstmals 2008 organisiert wurde, wurde meist auf einen Zeitraum gelegt, in dem die Austauschgäste aus El Salvador in Österreich zu Besuch waren. Somit wurde vielen Menschen, die sonst keinen Bezug zum Jugendaustauschprogramm hatten, die Möglichkeit der Begegnung mit den Gästen geboten. (Vgl. Niklas 2011: 90)

Im Dezember 2012 gab es in Wien und Vorarlberg je eine „Posada“. So heißen in Lateinamerika vorweihnachtliche Feiern. Sie gehörten zu den Höhepunkten des Rückaustauschs mit El Salvador.

Die Feiern „[...] waren Beispiele für niederschwellige entwicklungspolitische Bildungsarbeit und waren anschlussfähig für unterschiedliche Zielgruppen. Neben den Elementen einer Feier, wie gemeinsamem Essen, Musik und vorweihnachtlichen Ritualen wurde das Thema Migration

und Interkulturalität in unterschiedlichen Formaten für die Gäste aufbereitet und regte zu weiteren Gesprächen an.“ (Enchada 2013)

Im Mai 2008 veranstaltete Enchada eine Ausstellung mit dem Titel: „Indien im Blick – Karikaturen aus Indien“ im Museum of Young Art (MOYA). Neben der Eröffnungsvernissage und mehreren Führungen gab es auch ein Rahmenprogramm, bestehend aus mehreren Workshops zu verschiedenen Themen rund um Indien. (Vgl. Enchada 2008a)

2.1.3.4. Vertretungsaufgaben

In einigen Organisationen wie FAIRTRADE, der Clean Clothes-Kampagne oder ATTAC war Enchada auch durch ehrenamtliche Mitarbeiter_innen, die sich bereit erklärt hatten, diese Aufgabe für einen längeren Zeitraum zu übernehmen, vertreten. (Vgl. Niklas 2011: 87) Die Übertragung dieser Arbeit an ehrenamtliche Mitarbeiter_innen entstand dadurch, dass die hauptamtlichen Mitarbeiterinnen keine Ressourcen mehr dafür aufbringen konnten. Für die ehrenamtlichen Mitarbeiter_innen war es hingegen spannend, solch verantwortungsvolle Aufgaben zu übernehmen und Einblicke in andere Organisationen bekommen. Meiner Erfahrung nach wurde man dabei von den anderen Organisationen vor allem als Vertreterin der KJÖ als eine der größten Jugendorganisationen Österreichs wahrgenommen, und nicht so sehr als Vertreterin von Enchada. Das war manchmal schwierig, weil es im Widerspruch zum geringen Gewicht, das Enchada und das Thema Entwicklungspolitik innerhalb der KJÖ hatte, stand. Die Informationen aus den Treffen dieser Organisationen wurden bei den Vernetzungstreffen Enchadas an alle weitergegeben und wenn nötig, wurden Positionen zu aktuellen Themen der Organisationen ausgearbeitet, wenn die zeitlichen Ressourcen von Enchada dies zuließen.

2.2. Das Jugendaustauschprogramm von Enchada

Das Jugendaustauschprogramm von Enchada gibt es seit 1992. Zu Beginn gab es nur den Austausch mit dem Tamil Nadu Catholic Youth Movement (TCYM) in Indien. Bis 2013 konnten so mehr als hundert junge Menschen aus Österreich und Tamil Nadu direkt am Austausch teilnehmen. (Vgl. z.B.: Enchada o.J.a, Enchada 2000a, Enchada 2007b) Insgesamt kamen natürlich viel mehr Menschen mit dem Jugendaustausch in Berührung, sei es bei Begegnungen in Schulen, Jugendgruppen, bei Familien oder

Freunden_innen der Teilnehmer_innen des Jugendaustauschprogramms oder bei Veranstaltungen für eine breite Öffentlichkeit. Seit dem Jahr 2000 gibt es auch den Austausch zwischen Österreich und El Salvador. Bis 2005 kooperierte Enchada in El Salvador mit „Sol Joven“ (spanisch für junge Sonne), einer kleinen Gruppe sozialpolitisch engagierter Jugendlicher und junger Erwachsener. Der Kontakt mit Menschen aus El Salvador entstand durch persönliche Beziehungen der damaligen Netzwerkkoordinatorin. (Vgl. Enchada o.J.b) Sol Joven wurde für das Jugendaustauschprogramm mit Enchada gegründet und bestand bei der Gründung aus drei Frauen und zwei Männern, die alle in „[...] mehr oder weniger mittelständischen Verhältnissen aufgewachsen [...]“ (Enchada 2000a: 18) sind, damals gerade studiert haben und sich daneben im kirchlichen oder politischen Bereich engagierten. Der Austausch wurde von politischen Inhalten dominiert, so waren zwei der Gastgeber Mitglieder bei der Linkspartei El Salvadors und die Teilnehmerinnen – bei der ersten Reise nach El Salvador haben sieben junge Frauen teilgenommen – haben viel über die politischen und sozialen Umstände im Land erfahren. (Vgl. Enchada 2000a: 3ff)

2006 wurde CIDEP (Asociación Intersectorial para el Desarrollo Económico y el Progreso Social) die neue Partnerorganisation. Außerdem gab es Planungen für ein Jugendaustauschprogramm mit einer Organisation aus Mazedonien im Jahr 2012, das jedoch nie zustande kam, da nicht genügend Finanzmittel aufgetrieben werden konnten. (Vgl. Enchada 2011, Enchada 2007b) Mit dem Rücktausch der Gäste aus Tamil Nadu 2013 wurde das Jugendaustauschprogramm von Enchada beendet. Im Frühjahr 2014 soll es noch einmal ein Fest geben, zu dem alle Menschen, die seit 1992 beim Jugendaustauschprogramm in Österreich beteiligt waren, eingeladen sind.

In Länder außerhalb Europas zu reisen ist mittlerweile viel üblicher als dies noch zu Beginn des Jugendaustauschs in den 1990er-Jahren der Fall war. Trotz der heute vielfältigen Möglichkeiten ins ferne Ausland zu reisen, gibt es immer noch viele Klischees und Stereotype, die auch durch Reisen oftmals nicht aufgebrochen und manchmal sogar verstärkt werden.

Auch „[...] auf der andren Seite existieren noch immer [...] viele Bilder und Klischees über ‚das reiche Europa‘. Die Zunahme an TouristenInnen heißt nicht, dass Europa dadurch differenzierter gesehen werden kann – auch TouristenInnen hinterlassen nur ein gewisses Bild und ermöglichen wenig kritische Auseinandersetzung und Begegnung auf Augenhöhe. Alternative Begegnungsmöglichkeiten sind gefragt.“ (Enchada 2011a)

Enchada will daher mit dem Jugendaustausch Tourismus und Reiseverhalten kritisch beleuchten und Nachhaltigkeit, Kultursensibilität sowie Globales Lernen ins Zentrum stellen und die Menschen vor Ort abseits der touristischen Infrastruktur miteinbeziehen. Vor allem die Gegenseitigkeit des Austauschprogramms, die unter anderem durch den Rückaustausch erreicht wird, stellt daher ein besonderes Merkmal des Programms dar. (Vgl. Enchada 2011a) Der Jugendaustausch ist „[...] ein sehr guter Ansatzpunkt, um ‚schiefe‘ Nord-Süd-Wahrnehmungen zurechtzurücken. Nachhaltige Entwicklung bedeutet, voneinander zu lernen und nicht unser Modell von Entwicklungsansätzen dem Süden ‚überzustülpen‘.“ (Enchada 2007b)

Der Hin- und Rückaustausch fand direkt im persönlichen Umfeld der Teilnehmer_innen statt.

„So wird die persönliche Lebenswelt ein Stück weit konfrontiert mit anderen Menschen und bislang fremden Sichtweisen; die Betroffenen werden zur Reflexion ihrer Lebenswelt angeregt; eine Verbindung zwischen dem eigenen Umfeld und einer globaleren Welt entsteht.“ (Enchada 2011a)

Die Auswirkungen globaler Prozesse auf das Leben einzelner Menschen wird sichtbar und somit die Komplexität globaler Themen reduziert. „Dadurch werden persönliche Zugänge zu bislang scheinbar fernen global vernetzten Themen ermöglicht.“ (Enchada 2011a)

Finanziert wurde der Jugendaustausch durch einige der oben genannten Projektförderer Enchadas. Die Teilnehmer_innen aus Österreich mussten die Kosten für Visum und Flug selbst tragen, die Ausgaben vor Ort für Versorgung, Unterkunft, Eintritte, Transport und Ähnliches wurden in El Salvador bzw. Tamil Nadu großteils von den Partnerorganisationen getragen. Die Teilnehmer_innen aus El Salvador bzw. Tamil Nadu mussten ihr benötigtes Visum finanzieren. Die Kosten für den Flug wurden über die Projektfinanzierung des Jugendaustauschprogramms abgewickelt. Außerdem wurden auch hier alle anfallenden Kosten bis auf private Ausgaben wie Souvenirs oder Ähnliches während des Aufenthalts durch die Projektfördergelder getragen. Meistens bekamen die Gäste in Österreich auch einen kleinen Betrag als Taschengeld zur Verfügung gestellt, was jedoch beim letzten Rückaustauschprogramm nicht mehr der Fall war, da die Teilnehmenden mittlerweile im Vergleich zu den Vorjahren auch selber schon gewisse finanzielle Mittel zur Verfügung hatten. (Vgl. Enchada 2011c)

Für regelmäßige Treffen zwischen der Projektleitung in Österreich und El Salvador/ Tamil Nadu standen keine Mittel zur Verfügung. Die Kommunikation lief daher über Telefon, Postweg und E-Mail. Manchmal fuhren Projektleiter_innen auf eigene Kosten als Teilnehmer_innen mit. Die Teilnehmenden des Jugendaustauschprogramms nahmen somit eine wichtige Vermittler_innenrolle ein und brachten im Zuge dessen ihre Erfahrungen mit den Partnerorganisationen vor Ort ein. (Vgl. Enchada 2011a)

Da Enchada ein Teil der KJÖ ist und die Kirche im Zusammenhang mit entwicklungspolitischen Projekten auch Missionsarbeit – im Sinne der Verbreitung des christlichen bzw. katholischen Glaubens – betreibt oder betrieben hat, stellt sich auch die Frage, welche Rolle Religion und Mission beim Jugendaustauschprogramm spielten. Da es von 1992 bis 2000 bis auf ein paar Ausnahmen keine genauen Unterlagen mehr über die Inhalte des Jugendaustauschprogramms gibt, kann dazu für diesen Zeitraum keine Aussage gemacht werden. Aus den Unterlagen ab dem Jahr 2000 geht jedoch hervor, dass Mission keinesfalls als Ziel des Jugendaustauschprogramms angeführt wurde. Religion und Glaube waren nur zum Teil im Themenspektrum des Jugendaustauschprogramms vertreten, wobei es dabei auch Unterschiede zwischen dem Austausch mit Tamil Nadu und dem mit El Salvador gab. Da die Themenwahl beim Austauschprogramm bei den Teilnehmern_innen lag, spielte auch der religiöse Hintergrund der Teilnehmer_innen eine Rolle. Auch bei den Teilnehmern_innen des Jugendaustauschprogramms gab es eine ähnliche Entwicklung wie bei den ehrenamtlichen Mitarbeitern_innen von Enchada. Ihre Verbindung zur KJÖ und zur katholischen Kirche nahm ab und der katholische Glaube spielte in ihrem Leben meist keine sehr große Rolle. Da die Partnerorganisationen in El Salvador im Gegensatz zu jener in Tamil Nadu nicht religiös war, spielte Religion dort kaum eine Rolle. Aus den Unterlagen Enchadas geht hervor, dass die Theologie der Befreiung, besonders im Bezug auf den Bürgerkrieg und den ermordeten Erzbischof von El Salvador, Óscar Romero, ein Thema war. (Vgl. Enchada 2007b, Enchada 2000a: 9) Für die Partnerorganisation in Tamil Nadu spielte der katholische Glaube sehr wohl eine Rolle. Als Katholiken_innen waren die Teilnehmer_innen aus Tamil Nadu eine religiöse Minderheit in ihrem Land und sahen im Jugendaustausch auch die Möglichkeit mit Glaubensbrüdern und -schwestern aus Österreich in Kontakt zu kommen. Manchmal war diese Rolle für Teilnehmer_innen aus Österreich jedoch gar nicht so einfach, da sie sich selber nicht als solche sahen. Missionarische Arbeit gab es also – soweit ich das

den Unterlagen entnehmen kann und durch meine persönlichen Erfahrungen als Teilnehmerin und ehrenamtliche Mitarbeiterin des Jugendaustauschprogramms beurteilen kann – zumindest ab 2000 nicht. Beachtet man die Ausrichtung und das Selbstverständnis Enchadas in der Zeit davor, so ist davon auszugehen, dass es auch da keine Missionierungsaktivitäten gab. Man könnte jedoch kritisch anmerken, dass es keine klare, durch die Unterlagen nachvollziehbare Abgrenzung zu missionarischen Zielen gab, was bei einer katholischen Organisation vielleicht sinnvoll wäre.

Wie schon in der Einleitung erwähnt, kann ich in dieser Arbeit keine Aussagen dazu machen, wie die Teilnehmer_innen aus El Salvador/ Tamil Nadu den Aufenthalt der österreichischen Gäste empfunden haben. Auch über die Vorbereitungs- und Nachbereitungstreffen der Partnerorganisationen habe ich keine Informationen. Aus persönlichen Gesprächen mit Gästen aus Tamil Nadu weiß ich jedoch, dass sich die Gruppe vor der Reise einmal getroffen hat, um sich auf den Austausch vorzubereiten und sich gegenseitig kennenzulernen.

2.2.1. Ziele des Jugendaustauschprogramms

Die Ziele des Jugendaustauschprogramms haben sich im Laufe der Zeit verändert und sich immer wieder neuen Gegebenheiten angepasst. Es gibt keine Aufzeichnungen über die Ziele des Jugendaustauschs in den Anfangsjahren. Die erste genaue Dokumentation findet sich in einem Förderansuchen aus dem Jahr 2007. Dabei gab es ein Oberziel und Projektziele, die in verschiedene Teilziele gegliedert wurden. (Vgl. Enchada 2007b)

Das Oberziel war es, fremde Kulturen⁹ kennenzulernen und über ferne Länder und die Welt zu lernen. Durch die Gegenseitigkeit des Jugendaustauschprogramms sollten eigene Werthaltungen und Handlungen reflektiert und persönliche Kontakte im Gastland ermöglicht werden. So sollte auch „[...] ein Raum zur Entstehung von Solidarität zwischen Ländern des Südens und des Nordens [...]“ geschaffen werden. Dieses Ziel findet sich in allen Anträgen von 2007 bis 2011 wieder. (Vgl. Enchada 2007b, 2009a, 2010b, 2011a)

Die Projektziele 2007-2010 gliederten sich in Globalziele, Teilziele für den Besuch der Salvadorianer_innen/ Inder_innen in Österreich und Teilziele für die Vor- und

⁹ Für eine genauere Definition des Begriffs „Kultur“ siehe Kapitel 3.3.

Nachbereitung. Außerdem wurden in allen Anträgen auch Nichtziele formuliert, um das Konzept des Austauschprogramms zu verdeutlichen und zu begrenzen. (Vgl. Enchada 2007b, 2009a, 2010b)

Globale Ziele waren:

- die Möglichkeit des gegenseitigen Besuchs
- die Begegnung zweier kultureller Realitäten
- die Möglichkeit, die eigene und die jeweils andere Gesellschaft und deren Werte zu erkennen und zu reflektieren (Vorurteilsabbau)
- das Erkennen weltwirtschaftlicher und weltpolitischer Zusammenhänge und die Förderung eines kritischen Blicks auf die Welt
- die Evaluierung des gesamten Prozesses (Feedbackschleifen)

(Vgl. Enchada 2007b, 2009a, 2010b)

Die Teilziele für den Besuch der Salvadorianer_innen/ Inder_innen in Österreich waren:

- Der Besuch hat einen thematischen Schwerpunkt, der in den Vorbereitungen später ausgearbeitet wird.
- der Austausch von Erfahrungen im Bereich der (katholischen) Jugendarbeit
- die Gelegenheiten zur möglichst intensiven Begegnung mit diversen Menschen in Österreich
- Die Teilnehmer_innen sollen einen guten Einblick in das Partnerland bekommen – einerseits durch punktuelle Kontakte mit diversen Organisationen und Einrichtungen, andererseits durch das Mitleben in den Diözesen und Familien.

(Vgl. Enchada 2007b, 2009a, 2010b)

Die Teilziele für die Vor- und Nachbereitung waren:

- Die Teilnehmer_innen sollen sich durch die vom jeweiligen ehrenamtlichen Team durchgeführten Reisevorbereitungen auf die fremde Kultur einstellen können und einen Einblick in Geschichte, Politik und Bräuche des Gastlandes bekommen. Außerdem sollen sich die Teilnehmer_innen der Reisegruppe mit

ihren Interessen und Ressourcen durch die Vorbereitungen besser kennenlernen. Dies erleichtert die Orientierung „in der Fremde“.

- Die Teilnehmer_innen sollen am entwicklungspolitischen Grundkurs ‚deep in the jungle‘ von Enchada teilnehmen, um vor der Reise mit entwicklungspolitischen Fragen und Themen vertraut zu werden.
- Durch die Nachbereitung werden Erfahrungen, die während des Aufenthalts gemacht wurden, aus einer gewissen Distanz noch einmal reflektiert.
- Es werden Ansatzpunkte für die Fortführung der Kontakte, für Solidarität und Handlungsmöglichkeiten für Veränderungen gefunden.
- Die Bildungsarbeit der KJÖ und die der Organisationen der Partnerländer profitieren von den gemachten Erfahrungen. Das Einfließen der Erfahrungen geschieht durch die Gestaltung von Jugendstunden, der Organisation von Bildungsseminaren, Informationen in Jugendzeitungen, Kirchenzeitungen, Lokalblättern, Gesprächen, Aktionen, u.ä.

(Vgl. Enchada 2007b, 2009a, 2010b)

Die Nichtziele waren:

- Direkter Austausch von Familie zu Familie: Die Jugendlichen nehmen nicht für die gesamte Austauschzeit jemanden zum Mitleben zuhause auf.
- Veranstaltung von Sprachkursen und mehrwöchigen Seminaren
- das jeweilige Land so gut wie möglich zu präsentieren
- einmalige Reise in ein fremdes Land

(Vgl. Enchada 2007b, 2009a, 2010b)

Bei den Zielformulierungen des Antrags im Jahr 2011 (vgl. Enchada 2011a) gab es nur kleine Veränderungen. Im Förderantrag des Jahres 2012 (vgl. Enchada 2012a) wurden die Projektziele neu formuliert, allerdings bezieht sich der Förderantrag nur auf den Rückbesuch der Gäste aus Tamil Nadu und berücksichtigt, dass das Projekt danach beendet werden wird. Deshalb ist die möglichst gute Dokumentation des Austauschs ein wichtiger Schwerpunkt. Die inhaltlichen Veränderungen sind insgesamt nicht sehr groß, es spiegeln sich vor allem neue Impulse der Debatte zu entwicklungspolitischer Bildungsarbeit – insbesondere der Aufschwung von Globalem Lernen – in Österreich wider:

Das erste Ziel ist: „Globales Lernen in drei Schritten ‚Personen – Beziehung – Gesellschaft‘“. (Enchada 2012a) Durch den Jugendaustausch werden jungen Erwachsenen und Menschen, die in der Bildungs- und Jugendarbeit tätig sind, entwicklungspolitische Inhalte näher gebracht. Die persönliche Begegnung soll den Impuls auf der individuellen Ebene und in der gelebten Beziehung bieten.

„Durch gezielte Bildungsaktivitäten im Projekt werden die Erfahrungen, die auf individueller Ebene und in den Beziehungen zwischen den TeilnehmerInnen gemacht wurden, mit den Schwerpunktthemen in Verbindung gebracht. Das macht eine inhaltliche Auseinandersetzung mit komplexen globalen Themen jungen Menschen zugänglich und ihr Lernen nachhaltig.“ (Enchada 2012a)

Das zweite Ziel lautete: „Grenzüberschreitender Dialog und Zusammenarbeit auf gleicher Augenhöhe.“ (Enchada 2012a) Das wichtigste Prinzip des Jugendaustauschprogramms ist die Gegenseitigkeit. Österreichische und indische Teilnehmer_innen nehmen sowohl die Rolle der Gastgeber_innen, als auch die der Besucher_innen ein. Damit erhalten die Teilnehmenden nicht nur die Möglichkeit, ein fremdes Land kennen zu lernen, sondern auch ihr eigenes Land „durch fremde Augen zu entdecken.“ (Enchada 2012a) Der gleichberechtigte Dialog und eine Zusammenarbeit, bei der die Teilnehmenden alle Aufgabenbereiche und Rollen durchlaufen und sich daher gut in die Perspektive der Anderen hineinversetzen können, ist daher Ziel des Projekts. Ziel ist es auch, die Teilnehmenden nicht als Touristen_innen, Konsumenten_innen oder Bedürftige zu verstehen. Sie tragen das Projekt zu gleichen Teilen mit und haben Entscheidungskompetenz und Ownership. (Vgl. Enchada 2012a)

Das dritte Ziel ist die „Kompetenzentwicklung von jungen Erwachsenen“ (Enchada 2012a). Durch die aktive Miteinbeziehung der Teilnehmenden in das Projekt sind sie nicht nur Rezipienten_innen der Projektaktivitäten, sondern sie gestalten sie mit, übernehmen Verantwortung dafür und erlangen dadurch Kompetenzen im Bereich des interkulturellen und internationalen Projektmanagements und in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit. Dieses Wissen können sie in ihrer beruflichen und privaten Zukunft einsetzen. (Vgl. Enchada 2012a)

Als viertes Ziel wird der „Austausch und die Verarbeitung des erarbeiteten Wissens“ (Enchada 2012a) angegeben. Das Wissen und die Erfahrungen, die in der Kerngruppe

der Teilnehmer_innen gemacht wurden, sind Ausgangspunkt für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit für eine breitere Zielgruppe.

„Sowohl die Einbindung externer Zielgruppen in die Bildungsaktivitäten während des Projekts, der Besuch von zivilgesellschaftlichen und kirchlichen Organisationen als auch die Dokumentation in deutscher und englischer Sprache für die weitere Verwendung von Methoden und inhaltlicher Inputs in anderen Projekten in Tamil Nadu und Österreich, sind explizite Ziele.“ (Enchada 2012a)

Das fünfte Ziel, der „Abschluss des bisherigen Jugendaustauschprogramms und Umstrukturierung der internationalen Kooperationsprojekte von Enchada und der Katholischen Jugend Österreich“ (Enchada 2012a) ist sehr spezifisch, weil es nur den letzten Austauschzyklus 2012/2013 betraf, weshalb ich es nicht genauer erläutern werde.

2.2.2. Zielgruppe des Jugendaustauschprogramms

Bewerben konnten sich grundsätzlich alle Menschen zwischen 18 und 30 Jahren für das Jugendaustauschprogramm. In den letzten Jahren war das Ziel, dass immer jeweils sechs Personen pro Land am Jugendaustausch teilnahmen. Besonders in den letzten Jahren wurde es aber in Österreich schwieriger, Teilnehmer_innen für das Jugendaustauschprogramm zu finden, was damit erklärt werden kann, dass es mittlerweile sehr viele Möglichkeiten gibt, eine Auslandsreise zu unternehmen. Durch das vergleichsweise geringe Interesse am Austauschprogramm im Jahr 2012/13 wurden die Auswahlkriterien für die Teilnehmenden nicht so streng angewandt. Die leichtfertige Auswahl der Teilnehmenden führte jedoch dazu, dass es zu kurzfristigen Absagen von zwei Teilnehmerinnen beim Austausch mit der TCYM kam sowie zu einigen Konflikten in den Teams. (Vgl. Enchada 2013)

Es war immer ein Anliegen, möglichst unterschiedliche Personen für den Jugendaustausch zu gewinnen. Es sollten junge Menschen aus ganz Österreich und nicht nur aus der Bundeshauptstadt mit verschiedenen sozialen Hintergründen am Jugendaustausch teilnehmen können. Eine Hürde stellten für potenzielle Teilnehmer_innen manchmal die geforderten Sprachkenntnisse in Englisch beziehungsweise Spanisch dar. In manchen Fällen haben Teilnehmende vor dem Jugendaustausch noch Sprachkurse besucht um ihre Fremdsprachenkenntnisse zu verbessern. (Vgl. Enchada o.J.a) Die Aufzeichnungen ab dem Jahr 2000 zeigen, dass ein

Großteil der Teilnehmenden in Österreich die Matura hatten und viele zur Zeit des Jugendaustauschs geistes- oder sozialwissenschaftliche Fächer auf Universitäten studierten. Oftmals war der Jugendaustausch für Teilnehmende auch die erste Reiseerfahrung in einem außereuropäischen Land. Es wurde außerdem darauf Wert gelegt, dass die Anzahl der jungen Männer und Frauen beim Jugendaustausch ausgeglichen war. Da sich aber meist zu wenige junge Männer bewarben, konnte die angestrebte Geschlechterparität bei den Teilnehmenden seitens Enchadas nicht immer erreicht werden. Dies wurde auch von den Partnerorganisationen kritisiert, es konnten jedoch bis zum Schluss des Programms bei keinem Austausch genügend männliche Interessenten in Österreich gefunden werden. (Vgl. Enchada 2010b) Der Großteil der österreichischen Teilnehmenden waren demnach letzten Endes weibliche Studierende der Sozial- oder Geisteswissenschaften. Auf Seiten der Partnerorganisationen wurde die Anforderung der Geschlechterparität jedoch meist erfüllt, was auch daran lag, dass die Bewerber_innenzahl dort insgesamt viel höher war, da eine Reise nach Europa für sie normalerweise ein Privileg darstellt. (Vgl. Enchada 2012a)

Es war Enchada immer ein Anliegen, dass sich die österreichischen Teilnehmer_innen am Jugendaustauschprogramm nach ihrer Reise nach El Salvador/ Tamil Nadu weiterhin im Projekt engagieren, den Rückaustausch organisieren und die nächste Gruppe auf den Austausch vorbereiten. (Vgl. Enchada 2007b) Nur so konnte der Fortbestand des Projekts gesichert werden. Viele Teilnehmer_innen haben sich auch nach einem abgeschlossenen Austauschzyklus weiterhin beim Jugendaustauschprogramm engagiert und waren in mehrere Rückbesuche involviert.

Die Jugendlichen, die von den Partnerorganisationen entsendet wurden, wurden auch von diesen ausgewählt. Entscheidend war dabei meist ihr bisheriges Engagement in der Organisation. In Tamil Nadu wurden die Teilnehmer_innen von den Diözesen ausgewählt und es gab eine bestimmte Reihenfolge nach der wiederum die Diözesen ausgewählt wurden. Außerdem war einer der sechs Teilnehmenden aus Tamil Nadu immer ein Pfarrer.

Neben diesen Hauptakteuren_innen des Jugendaustauschs war es auch immer Ziel, möglichst viele andere Menschen in das Projekt zu involvieren. „Nach einigen Versuchen zu zählen wie viele Leute insgesamt durch den Austausch erreicht wurden einigten wir uns diesbezüglich auf die Zahl 1000. So viele Menschen kamen insgesamt

durch den Rückaustausch mit unseren Gästen aus Tamil Nadu in Kontakt“ (Enchada 2010d) Dies konnte nur gelingen, weil die Zielgruppe sehr groß war. Jugendgruppen von Pfarren oder anderen Organisationen wie zum Beispiel der Muslimischen Jugend Österreich gehörten ebenso zu dazu wie Schulklassen und Familien und Freunde_innen des Vorbereitungsteams. Außerdem wurden verschiedene soziale Projekte wie Einrichtungen für Obdachlose, Frauenhäuser oder Migranten_innenprojekte oder in El Salvador beispielsweise Projekte, die sich mit den Folgen des Bürgerkriegs auseinandergesetzt haben, besucht. Auch Firmen wie „Zotter“ oder „Manner“ (Österreich) oder Textil- und Feuerwerkskörperfabriken (Tamil Nadu) waren schon Teil des Austauschprogramms. (Vgl. Enchada 2010b, Enchada 2011a)

Weiters wurden beim Rückaustausch auch immer kirchliche Organisationen und Projektpartner_innen der KJÖ besucht. Bei Veranstaltungen wie Benefizkonzerten oder einer Volksküche mit Rahmenprogramm, die letztes Jahr im Rahmen der Langen Nacht der Kirchen mit den Gästen aus Tamil Nadu initiiert wurde, kam eine größere Öffentlichkeit mit dem Jugendaustausch in Berührung.

Durch die Umsetzung des Ziels, den Teilnehmenden Methoden zu vermitteln, um ihre Erfahrungen und das Wissen, das sie durch den Jugendaustausch erlangt haben, weiterzugeben, profitiert auch das Umfeld der Teilnehmer_innen von den neuen Erkenntnissen. Außerdem kommen die Familien und Freunde_innen der Teilnehmer_innen mit den Gästen im jeweiligen Land in Kontakt. Sei es, indem Familien oder Freunde_innen für die Gäste kochen, Tagesausflüge unternehmen oder Übernachtungsmöglichkeiten anbieten und so für kurze Zeit mit den Gästen zusammenleben. Dies gilt für alle drei Orte, an denen der Jugendaustausch stattfindet. (Vgl. Enchada 2013, Enchada 2010c)

Insgesamt kommen also sehr viele Menschen mit dem Jugendaustauschprogramm und seinen Hauptteilnehmer_innen in Berührung und werden so angeregt, über entwicklungspolitische und interkulturelle Themen (weiter) nachzudenken oder sogar aktiv zu werden.

2.2.3. CIDEP – Asociación Intersectorial para el Desarrollo Económico y el Progreso Social

CIDEP (übersetzt: Intersektionale Assoziation für wirtschaftliche Entwicklung und sozialen Fortschritt) entstand 1989 während der Zeit des Bürgerkriegs in El Salvador und setzt sich für das „Recht auf Bildung für alle“ ein. Zu Beginn konzentrierte sich die Arbeit auf Personen, die unmittelbar vom Krieg betroffen waren. Dabei ging es vor allem um soziale Basisversorgung wie Unterkunft, Gesundheit und Bildung. CIDEP arbeitete dabei stets mit anderen Organisationen zusammen. Die Organisation sieht Bildung als entscheidenden Faktor, um aus dem Kreis der Armut auszubrechen zu können. Deshalb müssen besonders politische und wirtschaftliche Maßnahmen getroffen werden, um auch den ärmsten Mitgliedern der Gesellschaft Bildung auf internationalem Niveau zu ermöglichen. Bildung soll auch zur Stärkung der Demokratie, zur Verbesserung der Gesundheit, zur Friedenskultur, zu gleichen Chancen für Männer und Frauen und zur Erhaltung der Umwelt beitragen. Dies sind auch die Hauptthemen des Jugendaustauschprogramms mit El Salvador. (Vgl. Homepage CIDEP: cidepelsalvador.org)

2.2.4. TCYM – Tamil Nadu Catholic Youth Movement

Die Tamil Nadu Catholic Youth Movement wurde 1985 gegründet und ist Teil der Indian Catholic Youth Movement. Neben religiösen und spirituellen Anliegen ist die TCYM auch politisch sehr engagiert. So setzt sie sich zum Beispiel für eine Verbesserung der Situation der Frauen ein und betreibt Menschenrechtsarbeit und Awareness-Programme gegen das Kastenwesen in Dörfern. Die Jugendlichen können bis zur Hochzeit bei der TCYM mitmachen und engagieren sich meist danach in anderen Bereichen ihrer Pfarre oder Diözese. Die meisten Jugendlichen kommen aus materiell schlecht situierten Familien. Die Eltern sind oft Tagelöhner_innen oder von der Landwirtschaft abhängig und damit auch sehr von Klimaveränderungen betroffen. Es gibt in der TCYM eine starke Bewegung zu Ökologie, Biodiversität, Ressourcenschutz und Wasserversorgung. Diesem Schwerpunkt wurde auch beim Austauschprogramm Rechnung getragen. (Vgl. Enchada 2007b) Die Jugendlichen versuchen durch Bildung einen sozialen und finanziellen Aufstieg zu erreichen. Die Arbeitslosigkeit ist jedoch mittlerweile eines der größten Probleme für junge Menschen in Tamil Nadu. Auch in diesem Bereich ist die TCYM sehr engagiert. Die

Partnerorganisation steht nun allerdings vor neuen Herausforderungen, weil in den letzten Jahren viele langjährige Fördergeber_innen aufgrund neuer Schwerpunktsetzungen ihre Förderungen eingestellt haben. (Vgl. Enchada 2011a) Weiters ist relevant zu erwähnen, dass die Mitglieder der TCYM als Katholiken_innen einer religiösen Minderheit im Land angehören. Dieser Aspekt wird zum Anlass genommen, sich sowohl beim Austausch in Österreich als auch in Tamil Nadu mit der Situation von politischen und religiösen Minderheiten auseinanderzusetzen.

2.2.5. Beschreibung des Ablaufs des Jugendaustauschs

Die grundsätzlichen Abläufe der beiden Jugendaustauschprogramme unterscheiden sich im Gegensatz zur Schwerpunktsetzung nicht. Der Ablauf des Jugendaustauschprogramms kann als zweijähriger Zyklus gesehen werden, der sich in fünf Teile, die sich teilweise überschneiden und ineinandergreifen, gliedern lässt und die ich hier aus Enchadas Sicht schildere: Die Bewerbung des Jugendaustauschprogramms und die Auswahl und Vorbereitung der österreichischen Teilnehmenden, die Reise der österreichischen Teilnehmenden nach Tamil Nadu/ El Salvador für die Dauer eines Monats sowie die Reflexion der Reise an einem Wochenende einige Zeit nach der Rückkehr nach Österreich. Danach wird der Rückaustausch für die Gäste aus El Salvador/ Tamil Nadu organisiert und durchgeführt. Das Ende jedes Zyklus besteht darin, dass die Teilnehmenden des letzten Austausches den neuen Zyklus des Jugendaustauschprogramms bewerben, die neue Reisegruppe vorbereiten und das Reflexionswochenende nach deren Reise gestalten. Die Bewerbung des Programms wird für beide Länder gemeinsam alle zwei Jahre im Oktober durchgeführt. Die Reise der Austauschgruppe nach Tamil Nadu findet dann immer im Februar des darauffolgenden Jahres statt und der Rückaustausch knappe eineinhalb Jahre später im April/ Mai, bevor danach im Oktober die Bewerbungsphase von Neuem beginnt. Bei der El Salvador-Gruppe findet die Reise nach Mittelamerika in den Sommerferien, also meist im Juli/ August statt und der Rückaustausch nur ein paar Monate später im November/ Dezember, die Zeit der Vorbereitung für den Rückaustausch ist daher in diesem Fall etwas knapper und die Bewerbung des nächsten Austausches erfolgt somit fast ein Jahr danach.

Nun werde ich die einzelnen Elemente der Reise genauer beschreiben. Aufgrund der schon vorher angesprochenen Datenlage, geschieht dies aus Sicht der österreichischen Teilnehmer_innen.

2.2.5.1. Die Bewerbung des Jugendaustauschprogramms und die Auswahl und Vorbereitung der Teilnehmenden

Die Organisation und Durchführung dieser Phase obliegt den Teilnehmer_innen des vorhergehenden Austauschs, mit Unterstützung eines_er hauptamtlichen Mitarbeiters_in von Enchada. Dabei können die Mitglieder des Vorbereitungsteams ihre eigenen Erfahrungen und ihr Wissen, das sie durch den Jugendaustausch erlangt haben, weitergeben. Sie wenden Methoden an, um entwicklungspolitische Bildungsinhalte weiterzugeben und vertiefen sich noch weiter in Themen des Jugendaustauschprogramms wie etwa nachhaltiges Reisen oder globale Verteilungs(un)gerechtigkeit. Sobald der Rückaustausch beendet ist, wird dieser nochmals evaluiert und mit der Bewerbung des neuen Zyklus begonnen. Bei dem Jugendaustausch mit Tamil Nadu überschneidet sich diese Phase oft auch mit dem Rückaustausch, was die Bewerbung des Austauschs erleichterte, da potentielle Teilnehmer_innen bei Aktivitäten mit den Gästen aus Tamil Nadu angesprochen werden konnten. Beim Jugendaustausch mit CIDEP lag jedoch immer eine große Zeitspanne zwischen Rückaustausch in Österreich und Beginn des neuen Zyklus, wodurch diese positive Synergie wegfiel. In den Anfangsjahren lief die Bewerbung vor allem über die Diözesen, was sich mit der oben beschriebenen Veränderung in der Zusammenarbeit mit den Diözesen und der Zielgruppe im Laufe der Zeit veränderte.

Die Vorbereitung auf den Jugendaustausch bestand bei Enchada aus zwei Wochenendseminaren, die meist außerhalb Wiens stattfanden. Um diese Seminare zu entwickeln gab es davor Vorbereitungstreffen für das Team, gemeinsam mit einem_er hauptamtlichen Mitarbeiter_in, bei dem der Inhalt und die Methoden für das Wochenende überlegt wurden. Anhand von Protokollen der Vorbereitungsseminare skizziere ich deren Inhalte. (Vgl. Enchada o.J.c, o.J.d, o.J.e)

Meist begann das Seminar samstagvormittags mit kreativen Vorstellungsrunden, einem Einstieg in das Thema Reisen (beispielsweise in Form einer Phantasiereise) und dem Einholen von Erwartungen der neuen Teilnehmer_innen an das Wochenendprogramm.

Weitere Programmpunkte an den Wochenenden waren: über eigene Erfahrungen nachdenken, Biografiearbeit, Erwartungen und Befürchtungen bezüglich der Reise reflektieren, zum Beispiel anhand eines Briefes an sich selbst, aber auch organisatorische Fragen wie Impfungen, Packliste, Gastgeschenke usw. wurden besprochen. Außerdem wurden Themen wie interkulturelle Kommunikation und umwelt- und sozialverträgliches Reisen behandelt und methodische (Outdoor)-Spiele dazu gemacht. (Enchada 2012a) Beim ersten Vorbereitungstreffen wurden außerdem immer Referatsthemen vereinbart, die beim zweiten Vorbereitungswochenende von den neuen Teilnehmer_innen vorgetragen wurden. Die Teilnehmenden konnten die Referatsthemen frei wählen, sie haben sich zuvor untereinander abgesprochen, was jede Person am Land interessant findet und bei welchen Themen es sinnvoll erscheint, sich im Vorhinein schon genauer darüber zu informieren. Dabei wurden sie auch immer vom Team beraten. Referatsthemen, die beschlossen wurden, waren unter anderem:

Für beide Austauschprogramme: historische, politische, wirtschaftliche und soziale Situation des jeweiligen Landes, (Kunst) und Kultur, Brauchtum, Traditionen, Geografie und Umwelt(schutz), Landwirtschaft und Industrie, Kinderarbeit, Bildungssystem; (Vgl. Enchada o.J.c, o.J.d, o.J.e)

Für den Austausch mit El Salvador: Maquilas, Jugend(gewalt), Bürgerkrieg; (Vgl. Enchada o.J.c, o.J.e)

Für den Austausch mit Tamil Nadu: Hinduismus, Frauen und Menschenrechte, die Rolle der Frauen/ der Männer, Kastenwesen; (Vgl. Enchada o.J.d)

Diese Themen lassen außerdem Rückschlüsse auf die Erwartungen der Teilnehmer_innen und die Vorstellungen, die sie vom jeweiligen Land hatten, zu.

Im Zeitraum zwischen erstem und zweitem Vorbereitungswochenende haben die Teilnehmenden die Flüge gebucht, sich um etwaige Impfungen gekümmert, das Referat vorbereitet, ein E-Mail verfasst, indem sich alle Teilnehmer_innen vorstellten usw. (Vgl. Enchada o.J.d)

Beim zweiten Treffen stand vor allem das gegenseitige bessere Kennenlernen der Gruppe im Mittelpunkt. Dazu wurde ein_e externe_r Outdoor-Pädagoge_in engagiert, der_die mit der Gruppe methodisch arbeitete, um die Ressourcen, die in der Gruppe

vorhanden waren, sichtbar zu machen. Er_Sie leitete weiters die Gruppe an, sich damit auseinanderzusetzen, wie schwierige Situationen gemeinsam bewältigt werden können. Außerdem musste sich die Gruppe häufig im jeweiligen Partnerland noch einmal in zwei Kleingruppen aufteilen. Die Entscheidung, wie die beiden Kleingruppen zusammengesetzt sein werden, wurde auch mit Hilfe der_des Outdoor-Pädagogen_in getroffen und ging manchmal ganz schnell, andere Male war es jedoch ein sehr schwieriger Prozess, eine Lösung innerhalb dieser doch recht neuen Gruppe zu finden mit der alle zufrieden waren, ging es doch einerseits darum, welchen Teil des Landes man sehen wird und andererseits, mit wem man all das erleben wird. Kooperationsbereitschaft war dabei also gefragt. (Vgl. Enchada o.J.c, o.J.d, o.J.e)

Auch die informellen Teile der Vorbereitungsseminare waren wichtig, denn dabei bot sich die Gelegenheit sich gegenseitig besser kennenzulernen, Personen aus den Vorbereitungsteams Fragen zu stellen und Erfahrungen auszutauschen. Bei den Mahlzeiten wurden teilweise Gerichte gekocht, die für das jeweilige Partnerland typisch waren und man konnte dabei üben, mit den Händen zu essen. Am Abend gab es Filmangebote (zu Themen wie beispielsweise Maquilas, Kirche in Lateinamerika oder einen Bollywood-Film) oder eine Fotopräsentation der letzten Reise sowie Musik und gemütliches Zusammensein. (Vgl. Enchada o.J.c, o.J.d, o.J.e, 2002)

Die Wochenenden wurden immer mit einer Feedbackrunde abgeschlossen und beim zweiten Wochenende gab es außerdem ein kleines Entsenderitual, welches ebenfalls das Vorbereitungsteam entwickelt hatte. (Vgl. Enchada 2002)

2.2.5.2. Aufenthalt in Tamil Nadu/ El Salvador

Für diesen Teil der Arbeit sind persönliche Berichte, die die Teilnehmer_innen für die Homepage verfassten, und Protokolle der Reflexionswochenenden meine Grundlage. Auch hier wird nur die Sicht der österreichischen Teilnehmer_innen wiedergegeben.

Die Reisegruppe in El Salvador lebte einen Teil der Reise bei Familien in Dörfern mit. Zu diesem Zweck wurden Kleingruppen von ein bis drei Personen gebildet. Die Teilnehmer_innen beschreiben, dass es ihnen zu Beginn oft schwer fiel „einen Draht“ zu den Menschen zu finden. Dies wurde jedoch im Laufe der Zeit einfacher. Neben der Unterkunft bei Familien wohnten sie auch bei Organisationen oder in einem Konvent. (Vgl Enchada 2012c, 2008b) Die Reisegruppe in Tamil Nadu war zumindest für einen

Teil der Reise in zwei Gruppen aufgeteilt und jede Gruppe bereiste somit andere Teile Tamil Nadus. Das detaillierte Programm für die Reise wurde „[...] von den jeweiligen Diözesen und deren „Youth Directors“ erstellt, [...].“ (Enchada 2012c) Für die Gesamtkoordination war das Leitungsteam der TCYM zuständig. Die Teilnehmer_innen haben vor allem in Bischofs-, Pfarr- oder Ordenshäusern und manchmal auch bei Familien übernachtet. „Am jeweiligen Programm vor Ort war die ansässige ‚Youth Group‘ immer maßgeblich beteiligt.“ (Enchada 2012c) Meist wurden von Jugendgruppen oder Schulen sogenannte „Cultural Programs“ aufgeführt, bei denen Tänze und Lieder gezeigt wurden und manchmal gab es auch Präsentationen zu verschiedenen Themen. Auch die Österreicher_innen haben in diesem Rahmen immer etwas vorgetragen oder aufgeführt, Fragen über ihr Land beantwortet und Unterschiede und Gemeinsamkeiten aufgezeigt. (Vgl. Enchada 2012c, Enchada 2010f) Bei den Protokollen der Reflexionswochenenden fällt auf, dass sich die Teilnehmer_innen mehr Zeit für Diskussionen in kleineren Gruppen gewünscht hätten anstatt der großen „Cultural Programs“ mit oft bis zu hundert Menschen. Die Teilnehmerinnen der Reisegruppen in El Salvador/ Tamil Nadu fühlten sich oft ohnmächtig und unverstanden bei Diskussionen über ihre Kultur. Sie hatten das Gefühl, nicht in der Lage zu sein, bei „Diskussionen über kulturelle Vorstellungen klar zu machen, wie es in Österreich wirklich ist.“ (Enchada 2000b) Eine andere Teilnehmerin die in Tamil Nadu war, beschrieb konkret: „Bei Gesprächen über das Frauenbild der westlichen Frauen („free Sex“) wurde die Grenze der Vermittelbarkeit erreicht, es entstand das Gefühl, nicht vermitteln zu können wie es bei uns wirklich ist.“ (Enchada 2000) Ich kann mich erinnern, dass es für unsere Reisegruppe oft sehr schwer zu sagen war, wie es in Österreich ‚wirklich‘ ist, war die Situation für uns als Studentinnen in Österreich doch eine komplett andere als die von alleinerziehenden Müttern/ Vätern oder alten Menschen. Durch die Gespräche in Tamil Nadu wurde ich mir dessen viel bewusster.

Des Weiteren hatten die Teilnehmer_innen manchmal auch im Zusammenhang mit Armut in den Partnerländern, der Situation der Frauen oder der Dalits (Kastenlose Menschen in Indien), ein starkes Gefühl der Betroffenheit oder sogar Trauer. Manchmal kam noch dazu, dass sich die Teilnehmer_innen dies nicht auszusprechen trauten, aus Angst, zu damit jemanden „auf die Füße zu treten“. (Vgl. Enchada 2000b, 2012c) Eine Teilnehmerin schreibt dazu in ihrem Bericht:

„Allerdings gab es auch einige Themen, die während unserer Zeit in El Salvador nicht so intensiv thematisiert worden sind, wie beispielsweise die Armut. Das lag vielleicht daran, dass das unterschiedliche Wohlstandsniveau der Elefant im Raum war, den niemand ansprechen wollte, aber vielleicht war es auch das genaue Gegenteil. Vielleicht war die Frage nach ‚Arm und Reich‘ nicht mehr relevant, nachdem man sich kennengelernt hatte.“ (Enchada 2012c)

Generell empfanden es die Teilnehmer_innen einfacher, in kleinen Gruppen mit Menschen, mit denen sie schon einige Zeit auf der Reise verbracht haben, in informellen Situationen oder nach längerem Aufenthalt bei einer Familie, wie dies bei den Reisen nach El Salvador der Fall war, „heikle Themen“ zu besprechen. So erzählt eine Teilnehmerin in ihrem Bericht: „Es waren die kleinen Momente, die eine lang anhaltende Wirkung auf uns hatten. Wie zum Beispiel ein intensives Gespräch mit einem Jugendlichen aus Tamil Nadu während einer Zugfahrt.“ (Enchada 2010f) Die Themen, bei denen die Teilnehmenden das Gefühl hatten, nicht darüber sprechen zu können, waren sehr unterschiedlich. (Vgl. Enchada 2000b, 2012c) Es gibt aber auch Teilnehmer_innen die beschrieben haben, dass dieses Gefühl der Ohnmacht auch zu neuer Motivation, sich in Österreich für die Gleichstellung der Frauen oder ähnliches stärker zu engagieren, führte. (Vgl. Enchada 2000b) Überhaupt wird in beinahe allen Berichten erwähnt, dass die Erlebnisse im Partnerland auch den Blick auf vieles in Österreich verändert haben und man versuchte, sich manches vom Partnerland „mitzunehmen“. Einigen fiel auch das Eingewöhnen in Österreich nach der Reise recht schwer, andere wiederum wurden gleich wieder vom Alltag „überrollt“ und hätten sich noch mehr Zeit zum Verarbeiten gewünscht. (Vgl. Enchada 2000b, 2008c, 2008d, 2012c)

Das Erlebnis, Gast und nicht Tourist_in zu sein, wurde in allen Berichten positiv erwähnt und in diesem Zusammenhang wurde auch oft der Wunsch geäußert, beim Rücktausch ebenfalls ein_e gute_r Gastgeber_in zu sein. (Vgl. Enchada 2000b, 2008c, 2008d, 2012c) Eine Teilnehmerin, die schon zwei Wochen davor in Indien gereist ist, beschreibt den Unterschied zwischen Touristin und Gast sein so:

„Ich brauche nur meine Fotos zu betrachten. Die vom ersten Teil meiner Reise sind geprägt von farbenfrohen Märkten, von prächtigen Gebäuden, von Landschaften [...]. Im zweiten Abschnitt sind es Menschen, die das Hauptmotiv meiner Fotos ausmachen. [...] Die Menschen jener Fotos erzählen Geschichten, selbst jetzt noch, ich brauche nur mein Fotoalbum aufzuschlagen.“ (Enchada 2008c)

Einige Berichte zeigen auch, dass die Teilnehmer_innen einen sehr differenzierten Blick auf einzelne Bereiche im jeweiligen Land hatten. So beschreibt eine Teilnehmerin einerseits die schwierige Situation der Frauen in El Salvador, sieht aber trotzdem auch wie sie sich engagieren, um ihre Situation zu verbessern. Es macht sie so nicht zu hilflosen Subjekten. (Vgl. Enchada 2008b) Dies gelingt jedoch nicht allen Teilnehmer_innen immer. Manchmal werden auch Stereotypen – zum Beispiel von der indischen Frau als Opfer der patriarchalen Gesellschaft, die keine Möglichkeiten hat, sich daraus zu befreien – reproduziert. (Vgl. Enchada o.J.h)

Ein Teilnehmer schreibt in seinen Bericht einmal von sich und der Gruppe als „die Weißen“: „Als Gäste wurden wir immer wieder speziell wie Ehrengäste empfangen und als Freunde mussten wir oft nach kurzem Kennenlernen schon wieder weiter. Denn es wollen ja alle die Weißen sehen und sich mit ihnen unterhalten, sich austauschen.“ (Enchada o.J.h) In Österreich nimmt der Teilnehmer seine eigene Hautfarbe gar nicht wahr, sondern nur die der People of Color¹⁰. Es war für ihn, so denke ich, eine neue Erfahrung, zu merken, dass seine Hautfarbe eine Rolle spielte. (Sie spielt natürlich auch in Österreich eine Rolle, aber da er dort der Mehrheitsgesellschaft entspricht, merkt er dies nicht.) Es ist leider nicht nachvollziehbar, ob und wie dieses Thema am Reflexionswochenende besprochen wurde. Ich kann mich jedoch auch bei meiner Reise erinnern, dass das Erlebnis, dass mein äußeres Erscheinungsbild nicht der Mehrheitsgesellschaft entsprach, für mich ein wichtiger Impuls für meine persönliche Auseinandersetzung mit Rassismus und „kritisches Weißsein“ war.

Außerdem beschrieben mehreren Teilnehmer_innen, dass es wichtig war, sich für die neuen Erfahrungen zu öffnen und sich darauf einzulassen. Manchen Teilnehmern_innen fiel dies allerdings gar nicht so leicht. (Vgl. Enchada o.j.g, o.j.h, 2000b)

Neben all diesen Erlebnissen gab es noch Besuche bei verschiedenen zivilgesellschaftlichen Organisationen, Einblicke in landwirtschaftliche Produktion – die Teilnehmer_innen konnten so sehen, woher und wie die Südfrüchte, die es in Österreich im Supermarkt gibt, wachsen und wer sie erntet und ganz neue Pflanzen und Früchte kennenlernen –, ein reichliches Programm an Sightseeing und Museen, in El

¹⁰ Der Begriff „People of Color“, – als politische Selbstbezeichnung großgeschrieben – ist in dieser Verwendung nicht als Gegenbegriff zu „weiß“ zu verstehen und darf ob der politischen Dimension, die er in sich trägt, nicht auf eine konstruierte Hautfarbe reduziert werden.

Salvador zum Beispiel zum Thema Bürgerkrieg und in Tamil Nadu beispielsweise alte Ausgrabungsstätten rundet die Reise ab. (Vgl. o.J.g, 2000b, 2012c)

In Tamil Nadu spielte neben der Besichtigung indischer Tempel auch der Katholizismus eine wichtige Rolle. Es wurden meist mehrere Messen besucht und es war für die Teilnehmer_innen interessant zu erleben, dass die gleiche Religion in anderen Ländern ganz anders ausgeübt wird. Manchen war dieser Aspekt jedoch zu dominant und sie haben beispielsweise den Kontakt zur hinduistischen Bevölkerung vermisst. (Vgl. Enchada 2000b)

2.2.5.3. Reflexionswochenende nach der Reise

Beim Nachbereitungswochenende ging es darum, die Erfahrungen, die während der Reise gemacht wurden, noch einmal zu reflektieren, zu versuchen, offene Fragen zu klären und Ansatzpunkte zu finden, um die Erfahrungen der Reise weitergeben zu können. Zudem wurde überlegt, wie man auch in Zukunft mit den Menschen in El Salvador/ Tamil Nadu in Kontakt bleiben kann. (Vgl. Enchada 2010b) Das Nachbereitungswochenende hat, je nachdem wie bald nach der Reise es stattfand, die Teilnehmer_innen auch dabei unterstützt, in Österreich wieder das Gefühl des „angekommen seins“ zu erlangen.

Fragen, die bei der persönlichen Reflexion der Reise behandelt wurden, waren u.a.:

- Welche Erwartungen hatte ich und wurden sie erfüllt?
- Was war positiv/ negativ? Was könnte man verbessern? Was davon kann für den Rücktausch relevant sein?
- Was habe ich durch den Austausch gelernt? Wie wirkt die Reise in mir weiter? Was möchte ich „dort lassen“? Was ärgert mich noch immer bzw. was hat mich geärgert? Wie verändert sich dadurch mein Leben? Wie kann ich meine Erfahrungen weitergeben?
- Wie erging es mir innerhalb der Gruppe? Wie hat sich die Gruppe im Laufe der Reise verändert? Wie war die körperliche und emotionale Nähe in El Salvador/ Tamil Nadu und in der Gruppe? Wie ging es mir damit z.B. in Bezug auf meine Privatsphäre?
- Waren die Vorbereitungsseminare sinnvoll? Was hat dir davon bei der Reise geholfen? Wo hättest du dir noch Informationen im Vorhinein gewünscht?

- Was wünsche ich mir für die Zusammenarbeit mit diesem Team für den Rückaustausch und darüber hinaus?

(Vgl. Enchada o.J.f, 2000b, 2004, 2010e)

Themen, mit denen die Teilnehmenden während ihres Aufenthalts in Berührung kamen, wurden methodisch aufgegriffen und wenn nötig, in einen globalen Kontext gesetzt. Beim Reflexionsseminar 2010 (vgl. Enchada 2010e) gab es beispielsweise eine Plakatdiskussion zu den Themen Wirtschaft/Arbeit, Armut und Gesellschaft, Familie, Mann/Frau, Kultur und Kirche/Glaube. Dabei wurden zu diesen Begriffen Assoziationen auf Plakate geschrieben und danach wurden die Themen in der Gruppe diskutiert. Weitere Methoden waren die persönliche Reflexion der Reise mit Impulsfragen durch das Schreiben von Texten oder das Malen von Bildern, Phantasiereisen und Outdoor-Aktivitäten. (Vgl. Enchada 2010e)

Viele Teilnehmer_innen suchten sich kleine Projekte um ihre Erfahrungen auch an andere weitergeben zu können. Die Teilnehmer_innen entschieden sich, Artikel für Zeitungen oder die Homepage von Enchada zu verfassen, Fotopräsentationen zu machen, Gedichte zu schreiben oder Vorträge zu halten. (Vgl. Enchada 2010e)

Zum Abschluss wurde dem ‚alten‘ Team, das die Gruppe auf den Austausch vorbereitet und das Reflexionswochenende organisiert hatte, gedankt, da für sie das Austauschprogramm nun offiziell beendet war, auch wenn sich einige Mitglieder der alten Teams auch später immer wieder bei Hin- und Rückaustauschen engagierten und ein klares Ende der Mitarbeit nicht in dem Sinne gegeben war. (Vgl. Enchada 2010e)

2.2.5.4. Vorbereitung und Durchführung des Rückaustauschs

Der Rückaustausch bietet dem ehrenamtlichen Team die Möglichkeit, die Eindrücke seiner eigenen Reise noch einmal intensiv zu verarbeiten und seine Erfahrungen weiterzugeben. „[...] [Dabei] findet ein enormer Prozess der Reflexion über die eigene soziale Situation und ein Vergleich der Situation des besuchten Landes statt.“ (Enchada 2010b) Dieser Teil ist daher ein wesentliches Element des Austauschprogramms, denn dadurch wird die Gegenseitigkeit des Projekts erreicht. Nicht nur die Gruppe der „privilegierten Österreicher_innen“ kann reisen, sondern auch den Partnern_innen wird eine ähnliche Lernerfahrung ermöglicht. (Vgl. Enchada 2007b, 2010b)

Schon beim Reflexionswochenende wurde auch überlegt, wie man die Erfahrungen, die die Teilnehmenden als Gäste in El Salvador/ Tamil Nadu gemacht haben, beim Rücktausch miteinbeziehen kann. Dieser Prozesse wurde bei der Vorbereitung des Rücktauschs fortgeführt. Meist gab es an ein bis zwei Wochenenden ein Treffen des Vorbereitungsteams mit einem_r hauptamtlichen Mitarbeiter_in von Enchada, um den Rücktausch zu planen. Beim ersten Treffen wurde meist ein Thema für den Rücktausch beschlossen. Der Rücktausch 2010 und 2012 hatte beispielsweise Multikulturalität als Überthema, „[...] da es viele Einwanderer in Österreich gibt und vor allem Wien sehr geprägt ist durch eine ethnische Vielfalt, die es in El Salvador in diesem Ausmaß nicht gibt, da El Salvador im Gegensatz zu Österreich [e]in Auswanderungsland ist.“ (Enchada 2011) Das Thema Armut in Österreich kam sehr häufig vor, was einerseits mit den Erfahrungen mit Armut im Partnerland zusammenhing und andererseits war das Ziel, das Bild von Österreich als ein Land, in dem alle Menschen wohlhabend sind, zurechtzurücken. (Vgl. Enchada 2011a, 2012b, 2013)

Der geographische Fokus des Austausches ist vor allem von den Herkunftsregionen des Teams abhängig. Ziel ist jedoch, dass noch mindestens drei Bundesländer außerhalb Wiens bereist werden. Oftmals wird die Gruppe für eine bestimmte Zeit des Aufenthalts in Kleingruppen aufgeteilt, weil dies das Finden einer Unterkunft und den Transport der Gäste erleichtert. Das heißt auch, dass nicht alle Gäste die gleichen Regionen Österreichs bereisen und teilweise unterschiedliche Dinge erleben. (Vgl. Enchada 2007b, 2010b)

Ein Ziel des Rücktauschs ist, einer möglichst breiten Öffentlichkeit den Kontakt zu den Gästen aus El Salvador/ Tamil Nadu zu ermöglichen.

„Zum einen ist dieses ‚österreichische Interesse‘ an ihrer Lebenssituation, ihren Fragen und Diskussionsanregungen ein Zeichen des Respektes [...], zum anderen kann hier die entwicklungspolitische Bildungsarbeit enorm profitieren [...], denn Nord-Süd-Themen kommen dann besonders authentisch an, wenn konkrete Gesichter, Gespräche, Personen dahinter stehen.“ (Enchada 2010b)

Natürlich ist es aber mindestens genauso wichtig, dass die Gäste aus El Salvador/ Tamil Nadu viele Möglichkeiten haben, Österreich mit möglichst vielen Facetten kennenzulernen und Impulse für ihre eigene Arbeit zu gewinnen. (Vgl. Enchada 2007b, 2010b)

Am Anfang jedes Rückaustauschs gab es eine Einheit, in der die Gäste im Büro der KJÖ offiziell begrüßt, einige Spiele und Methoden zum gegenseitigen Kennenlernen gemacht, die Erwartungen und Befürchtungen der Gäste bezüglich ihres Aufenthalts besprochen und das vorläufige Programm und wichtige Informationen bezüglich ihres Aufenthalts erklärt wurden. Es wurde danach auch versucht teilweise auf Programmwünsche der Gäste einzugehen, falls diese im geplanten Programm nicht vorgesehen waren. Häufig wurden Programmwünsche aber schon im Vorhinein per Mail kommuniziert.

Ungefähr nach der Hälfte des Aufenthalts der Gäste in Österreich gab es immer eine Zwischenreflexion um festzustellen, was ihnen an ihrem Aufenthalt bis zu diesem Zeitpunkt gefallen hat, was sie nicht mochten und gerne ändern würden und was sie noch erleben möchten, um den zweiten Teil des Aufenthalts dementsprechend nach zu justieren, etwaige Missverständnisse aufzulösen und offene Fragen zu klären. Am Ende des Aufenthalts gab es eine Schlussreflexion, deren Ergebnisse auch in die Planung der folgenden Rückaustauschprogramme einfließen. Auch die Situation des Vorbereitungsteams wurde sowohl bei der Zwischen- als auch bei der Schlussreflexion eruiert. Selbstverständlich wurde während des Aufenthalts laufend Feedback eingeholt und dieses innerhalb des Teams weitergegeben. So wurde versucht, das geplante Programm kurzfristig zu ändern, falls die Teilnehmenden zum Beispiel eine Auszeit brauchten.

Aktivitäten während des Rückaustauschs:

Die Aktivitäten mit den Gästen hingen immer sehr stark vom Vorbereitungsteam mit ihren eigenen Interessen und den persönliche Erfahrungen während der eigenen Reise nach El Salvador/ Tamil Nadu ab. Meist stand der Austausch auch unter einem bestimmten Thema oder Motto, das sich an der Arbeit Enchadas, den Projektorganisationen und der Interessen des Vorbereitungsteams und der Gäste orientierte. Aber auch Faktoren wie Wetter und Jahreszeit beeinflussten den Rückaustausch.

Aktivitäten im Rahmen des Aufenthalts bei Familien/ WGs o.ä.:

Die Aktivitäten, die in diesem Rahmen stattfanden, waren sehr verschieden und reichten vom gemeinsamen Besuch von Messen, gemeinsamen Kochen und/ oder Essen und

anschließenden intensiven Gesprächen über Führungen am Bauernhof einer Familie, Ausflügen z.B. in die Berge, in Höhlen oder auf Gletscher. Vor allem beim Rückaustausch mit Tamil Nadu, der immer im Frühjahr stattfand, war dies die einzige Möglichkeit, Schneeerlebnisse zu machen, was sowohl für die Gäste aus El Salvador, die im Winter in Österreich waren, als auch für die Gäste aus Tamil Nadu immer ein sehr freudvolles Erlebnis war, das bei den Reflexionen immer positiv erwähnt wurde. Feste wie Weihnachten oder Silvester (Gäste aus El Salvador), Ostern oder Muttertag (Gäste aus Tamil Nadu) sowie Geburtstagsfeiern, Hochzeiten oder andere Familienfeste wurden gemeinsam verbracht. Die Zeit in (Studierenden-) WGs oder bei Familien bot außerdem Gelegenheit zur Erholung und die Möglichkeit zu längeren intensiven Gesprächen. Das Erleben des Alltags einer Familie oder WG zumindest einzelne Elemente davon – gab den Gästen die Möglichkeit, die Lebensweise der Gastgeber_innen besser kennenzulernen. (Vgl. Enchada o.J.f, 2001a, 2006)

Besuche von zivilgesellschaftlichen Organisationen und Projektpartnern von Enchada/ KJÖ

In der langjährigen Geschichte des Jugendaustausches wurden viele verschiedene Projekte besucht. Sehr häufig wurden beispielsweise Einrichtungen für wohnungslose und/oder sozial und wirtschaftlich benachteiligte Menschen besucht (z.B.: Vinzi-Rast, Augustin, Gruft, Schenke – Café und Kostnixladen...), da das Vorbereitungsteam bei ihrer Reise in das Partnerland einerseits mit der Armut im jeweiligen Land konfrontiert wurde und andererseits die Gäste aus El Salvador/ Tamil Nadu andererseits Bilder über das „reiche Europa“ in ihren Köpfen hatten. Der Besuch bei solchen Einrichtungen regte die Teilnehmer_innen zum Nachdenken an und bot eine gute Möglichkeit, diese Themen gemeinsam zu reflektieren und zu diskutieren. (Vgl. Enchada 2012b, 2013)

Außerdem wurden verschiedene entwicklungspolitische Organisationen, die oftmals auch Projekt- und Förderpartner des Jugendaustauschprogramms waren (DKA, KFBÖ, Südwind-Agentur u.a.), besucht. So kam auch ein direkter Austausch zwischen Vertretern_innen von Geber- und Empfängerorganisationen in der Entwicklungszusammenarbeit zustande. (Vgl. Enchada 2012b, 2013)

Zum Thema Umweltschutz wurden verschiedene Naturschutzorganisationen wie Greenpeace und Global 2000 besucht, aber auch Betriebe, die im Bereich Recycling, Müllverarbeitung und Wasserklärung arbeiteten, wurden auf Grund der Erlebnisse der

Teilnehmenden über den sorglosen Umgang mit Müll häufig besucht. (Vgl. Enchada 2012b)

Weitere Themen, die durch Besuche bei verschiedensten zivilgesellschaftlichen Organisationen und NGOs wie ATTAC, dem Frauen*- und HomoBiTrans*-Referat, Frauenhäusern, der Rosa-Lila-Villa, dem SOS-Kinderdorf, Intersol, dem Integrationshaus und ZARA (Zivilcourage und Anti-Rassismus-Arbeit) behandelt wurden, waren: Globalisierungskritik, die Situation der Frauen in Österreich, sexuelle Vielfalt, Solidarität, die Situation von Kindern, Migration,... (Vgl. Enchada o.J.f, 2001a, 2006, 2011a, 2012b)

Besuch von Bildungseinrichtungen und Jugendgruppen

Im Rahmen des Rückaustauschs wurden mit den Gästen auch verschiedene Bildungseinrichtungen von Kindergärten über verschiedene Schulen bis zu Universitäten besucht, um den Gästen das österreichische Bildungssystem näher zu bringen. Sehr häufig war dies mit methodischen Aktivitäten und Spielen, welche interkulturelle Kompetenzen förderten, verbunden. Als Beispiel sei hierfür ein interkultureller Wahrnehmungsspaziergang genannt, der gemeinsam mit Schülern_innen einer Oberstufenklasse eines Gymnasiums gemacht wurde. (Vgl. Enchada 2012a) Auch mit Jugendgruppen der KJÖ oder anderer Organisationen hatten die Gäste aus El Salvador/ Tamil Nadu beim Rückaustausch immer Kontakt. Auch dabei wurde gemeinsam gespielt, gekocht oder es wurden Ausflüge unternommen. (Vgl. Enchada o.J.f, 2001a, 2006, 2011a, 2013)

Aufarbeitung österreichischer Geschichte

Die Geschichte Österreichs war immer ein Interessensschwerpunkt bei den Gästen und auch dem Vorbereitungsteam war es häufig ein Anliegen, vor allem die Zeit des Zweiten Weltkriegs und des Holocaust mit den Gästen aufzuarbeiten. Anlass dafür war dabei meist die Besichtigung des ehemaligen Konzentrationslagers Mauthausen. Die Gäste hatten bei ihren Besuchen meist den expliziten Wunsch geäußert, ein Konzentrationslager zu besichtigen. Da das Vorwissen der Gäste zu diesem Thema jedoch nur sehr gering war, beschloss man beim Rückaustausch im Jahr 2011, eine Kooperation mit dem Mauthausenkomitee einzugehen und einen Vorbereitungsworkshop und eine Nachbesprechung abzuhalten. Dies wurde von allen Teilnehmern_innen sehr gut angenommen. (Vgl. Enchada 2012b) Auch bei Gesprächen

mit Großeltern fragten die Gäste manchmal nach deren Erinnerungen an die Zeit des Zweiten Weltkriegs. Des Weiteren wurden im Rahmen des Sightseeing-Programms verschiedene Museen v.a. in Wien besucht, die teilweise auch Themen österreichischer Geschichte behandelten.

Events

Events wie jene im Kapitel „Arbeitsfelder von Enchada“ erwähnte „Pollada de Enchada“ oder die „Posadas“ während des Rückaustauschs mit El Salvador stellten einen Kontakt der Gäste mit einer breiteren Öffentlichkeit her. Beim Rückaustausch mit Tamil Nadu im Frühjahr 2013 gab es im Rahmen der Langen Nacht der Kirchen eine Volksküche inklusive Rahmenprogramm mit entwicklungspolitischen Bildungsinhalten. Beim Rückaustausch mit Tamil Nadu 2011 gab es in Bad Vöslau einen Indien-Abend als Abschlussevent ihres Aufenthalts, der in einer regionalen Zeitung angekündigt wurde und der vor allem Menschen aus der Pfarre Bad Vöslau und Menschen, die die indischen Teilnehmer_innen im Laufe ihrer Zeit in Österreich getroffen hatten, angesprochen hat. Neben den positiven Aspekten dieser Veranstaltung für die entwicklungspolitische Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit in Österreich sind diese Events auch ein Zeichen der Wertschätzung der Gäste. (Vgl. Enchada 2010b, 2012b, 2013)

2.2.6. Inhaltliche Auseinandersetzung zu Themen des Globalen Lernens

Im Schlussbericht des Jahres 2013 gibt es eine Evaluierung zur inhaltlichen Auseinandersetzung zu Themen des Globalen Lernens. Darin wird festgehalten, dass Themen wie Reisen mit Respekt, die eigene Position bei Aufhalten in Ländern des globalen Südens und die Frage, wie anschließend mit dem neuen Wissen umgegangen werden kann, sowohl bei den Vorbereitungs- als auch bei den Reflexionswochenenden im Zentrum der Auseinandersetzung standen. „Die Kontextualisierung der persönlichen Erlebnisse mit den gesellschaftspolitischen Entwicklungen in El Salvador und Indien bei den Reflexionswochenenden haben eine große Wirksamkeit bei dem globalen [sic.] Lernen der TeilnehmerInnen [sic.] gezeigt.“ (Enchada 2013)

Auch beim Rückaustausch ging es um Zusammenhänge zwischen globalem Norden und Süden und den daraus resultierenden unterschiedlichen Ausgangsbedingungen für politisches Handeln. Da die Teilnehmer_innen aus beiden Ländern durch ihr

Engagement im Kontext der Jugend-, Bildungs- und Gemeinwesenarbeit bereits viel Vorwissen und viele Erfahrungen mitbrachten, hatten sie großes Interesse an verschiedenen Organisationen für zivilgesellschaftliches Engagement. (Vgl. Enchada 2013) Es wurde ein Vergleich der Arbeit von zivilgesellschaftlichen Akteuren_innen vorgenommen und reflektiert, welche Themen im jeweiligen Land relevant sind und mit welchen Bedingungen die Akteure_innen konfrontiert sind.

„Die Ergebnisse dieser Analyse wurden im abschließenden Evaluationsworkshop von Enchada vorgestellt und diskutiert. Dadurch kam es zu neuen Impulsen und neuen Anknüpfungspunkten für die eigene Praxis vor Ort, so dass die inhaltliche Schwerpunktsetzung des Austausches als Anregung zu Auseinandersetzung mit globalen Zusammenhängen auch über das Projekt hinaus dienen konnte.“ (Enchada 2013a)

2.2.7. Ergebnisse der Reflexionen und Evaluierungen

Die Evaluierungsergebnisse betrafen meist fehlende Geschlechterparität, gesundheitliche Probleme von Teilnehmern_innen oder organisatorische Aspekte wie Visumsprobleme und sind somit für die Beantwortung meiner Fragestellung nicht relevant. Deshalb werde ich nur jene Evaluierungsergebnisse die sich auf die inhaltliche Ebene beziehen, hier wiedergeben. (Vgl. Enchada 2010b, 2010d, 2012b)

Durch das Jugendaustauschprogramm entwickelte sich bei vielen Teilnehmern_innen eine hohe Motivation zu entwicklungspolitischer Reflexion und darauf aufbauendem Handeln. „Die Erfahrungen zeigten, dass sich das Lebenskonzept der jungen Erwachsenen grundlegend ändern kann. Dies zeigt sich bei der Auswahl der Ausbildungswege (Sozialbereich, entwicklungspolitischer Bereich), von Diplomarbeitsthemen und dergleichen mehr.“ (Enchada 2007b) Es ist natürlich davon auszugehen, dass es schon davor zumindest gewisse Grundinteressen in diese Richtung gab, trotzdem ist die Teilnahme beim gesamten Zyklus des Jugendaustauschprogramms so stark von entwicklungspolitischen Diskussionen geprägt und die Erlebnisse während der Reise und des Rückaustauschs so intensiv, dass die eigenen Interessen noch einmal nachhaltig geformt werden. „Es gibt kaum einen nachhaltigeren Ansatz als den Einfluss ins eigene Lebenskonzept.“ (Enchada 2007b)

Bei der Organisation des Rückaustauschs und der Vorbereitung der neuen Teilnehmer_innen war deutlich zu erkennen, wie sich die Mitglieder der Teams weiterentwickelten.

„Es ist schön zu sehen, was sie gelernt haben: Sie moderieren Gruppendiskussionen erstmals selber, bringen sich ein, wenn diskriminierende Begrifflichkeiten verwendet werden, haben eigene Ideen wie die Vorbereitungswochenenden verbessert werden können und sind kaum zu bremsen, wenn es um die Umsetzung dieser Ideen geht. Als Projektleiterin bleibt mir die Rolle, Partei für leisere Teammitglieder zu ergreifen und Konflikte zu schlichten, einzubremsen, wenn das Engagement wieder mal dazu führt, dass Pausen vergessen werden, organisatorische Dinge im Hintergrund zu checken und dergleichen – viel Inhaltliches macht das Team schon selber!“ (Enchada 2012b)

Zudem haben viele Teilnehmer_innen des Jugendaustauschprogramms häufig noch jahrelang Kontakt untereinander. Zum einen halten die ehemaligen Teilnehmer_innen durch E-Mails und soziale Netzwerke im Internet zueinander Kontakt. (Vgl. Enchada 2010d) Zum anderen fahren von der österreichischen Gruppe sogar einige privat zu einem späteren Zeitpunkt nach El Salvador/ Tamil Nadu, um Freunde_innen, die beim Jugendaustauschprogramm gewonnen wurden, wieder zu treffen. Auch ich war im Jahr 2012 bei einem längeren Aufenthalt in Indien auch in Tamil Nadu und habe dort Freunde_innen, die ich durch das Austauschprogramm kennengelernt hatte, wieder getroffen und teilweise einige Tage mit ihnen verbracht.

Im Zuge des Jugendaustauschprogramms waren die Teilnehmenden beim Rücktausch manchmal mit Rassismus, der sich gegen die Gäste aus El Salvador/ Tamil Nadu richtete, konfrontiert. Dies hat zur Auseinandersetzung mit diesem Thema, vor allem von Seiten der österreichischen Teilnehmenden geführt. (Vgl. Enchada 2010b)

3. Konzepte des Globalen und Interkulturellen Lernens

In diesem Kapitel werden Konzepte des Globalen und Interkulturellen Lernens vorgestellt. Diese beiden Konzepte sind wichtige Bestandteile der österreichischen entwicklungspolitischen Bildungsarbeit und auch Enchada bezieht sich beim Jugendaustausch darauf. Um die beiden Konzepte genauer beschreiben zu können, möchte ich zuvor kurz auf die Begriffe Globalisierung, Weltgesellschaft, Rassismus, Kolonialisierung sowie Kultur eingehen, da sie für Globales und Interkulturelles Lernen relevant sind. Anschließend gehe ich auf die beiden pädagogischen Konzepte ein und zeige dabei deren Entwicklung und verschiedene Zugänge sowie Kompetenzen, die durch die Konzepte erworben werden, auf.

3.1. Globalisierung und Weltgesellschaft

Da die Begriffe Globalisierung und Weltgesellschaft bei den Konzepten des Globalen und Interkulturellen Lernens eine wichtige Rolle spielen, soll hier kurz ihre Bedeutung dargelegt werden.

Erstmals wurde der Begriff ‚Globalisierung‘ 1961 in einem englischen Lexikon verwendet. Seit Ende der 1980er-Jahre ist dieser Begriff weit verbreitet und wird sowohl in den Sozialwissenschaften, aber auch in der politischen und öffentlichen Debatte immer häufiger verwendet. Mittlerweile kann sich kaum ein Lebensbereich mehr der Globalisierung und ihren Auswirkungen entziehen. (Vgl. Tiefenbacher o.J.: 1) Es gibt eine Vielzahl an Definitionen der Globalisierung, die häufig verschiedene Schwerpunkte wie wirtschaftliche, politische oder soziale globale Verflechtungen wiedergeben. Folgende Definition von Globalisierung ist meines Erachtens sehr brauchbar für die Konzepte des Globalen und Interkulturellen Lernens.

„Globalisierung bedeutet die Intensivierung weltweiter sozialer Beziehungen, durch die entfernte Orte in solcher Weise miteinander verbunden werden, dass Ereignisse am einen Ort durch Vorgänge geprägt werden, die sich an einem viele Kilometer entfernten Ort abspielen, und umgekehrt.“ (Giddens 1997 zit. nach Tiefenbacher o.J.: 1)

Durch die Globalisierung verlieren nicht nur nationalstaatliche Grenzen ihre bisherige Bedeutung, sondern auch Handelsschranken und Grenzen zwischen Kulturen und

Gesellschaften beginnen sich aufzulösen.¹¹ Gleichzeitig werden durch neue Kommunikations- und Transportmittel Verbindungen in der Welt immer mehr und stärker und Veränderungen spielen sich in einem nie dagewesenen schnellen Zeitrahmen ab. Auch Umweltprobleme haben oftmals nicht nur lokale, sondern globale Auswirkungen und werden damit zu Herausforderungen für die Weltpolitik.

Scheunpflug (vgl. 2003: 129) erklärt, dass die zunehmende Globalisierung der Welt nicht nur für die Politik eine neue Herausforderung darstellt, sondern auch neue Aufgaben für das Lernen und Denken der Menschen in der Weltgesellschaft entstehen. Aufgabe zeitgemäßer Erziehungswissenschaften ist nun, Konsequenzen der Globalisierung für die Pädagogik zu reflektieren und Konzepte zu entwickeln, die auf diese Veränderungen reagieren. Globalisierung geht auch mit einer zunehmenden Komplexität einher. In Bezug auf Bildung geht es darum, Menschen zu ermächtigen sich in dieser neuen, komplexen Weltgesellschaft zurecht zu finden. Das stetige, unüberschaubare Anwachsen an Informationen führt dazu, dass wir einen Übergang von einer ‚informatierten Gesellschaft‘ zu einer ‚lernenden Gesellschaft‘ brauchen.“ (Vgl. Seitz 2000: 95)

Der Begriff „Weltgesellschaft“, den ich nun schon einige Male verwendet habe, ist eng mit den Prozessen der Globalisierung verbunden. Man versteht darunter, dass religiöse, kulturelle und politische Unterschiede immer öfter an einem Ort, in einer Familie oder in einer Biografie vorhanden sind. (Vgl. Beck 1998: 7) „Diese Allgegenwart der Weltunterschiede und Weltprobleme ist das genaue Gegenteil des Konvergenz-Mythos, nach dem alle Kulturen einander gleich werden, die Zukunft der Weltgesellschaft also in der Erfahrung eines universellen Déjà vu liegt.“ (Beck 1998: 7)

¹¹ Gleichzeitig erscheint es mir wichtig darauf hinzuweisen, dass in manchen Bereichen auch eine gegenteilige Entwicklung erfolgt. Ein gutes Beispiel dafür ist der Schengenraum, in dem sich die Bürger_innen, die in den dazugehörigen Staaten leben, im Prinzip frei bewegen können. Für Menschen, die keinem Staat des Schengenraums angehören, ist es jedoch oft sehr schwierig bis unmöglich, in einen dieser Staaten einzureisen. Auch im kulturellen Bereich gibt es verschiedenste nationalistische Bewegungen, die sich von der Globalisierung bedroht fühlen, und für kulturelle Ab- und Ausgrenzung eintreten.

3.1.1. Perspektiven

Scheunflug und Schröck (2002) veranschaulichen die Komplexität der Welt, in dem sie diese aus drei verschiedenen Blickwinkeln betrachten: der sachlichen, der sozialen und der zeitlichen Perspektive.

3.1.1.1. Sachliche Perspektive:

Die Menschheit steht vor Aufgaben, die nicht mehr auf individueller, regionaler oder nationaler Ebene gelöst werden können. Die Chancen, Herausforderungen und Probleme, die mit Globalisierung einhergehen, werden als sachliche Perspektive betrachtet. Es geht dabei um die derzeitigen Formen des Wirtschaftens und dabei vor allem um Fragen rund um das Thema „Grenzen des Wachstums“ und „Nachhaltigkeit“. Die ungleiche Verteilung weltweiter Ressourcen und die damit einhergehende Benachteiligung der Menschen im globalen Süden sowie Naturkatastrophen wie Dürre oder Unwetter, denen Länder des globalen Südens meist mehr ausgeliefert sind als Menschen des globalen Nordens, obwohl die Ursachen für die Naturkatastrophen, nämlich der Klimawandel, beim Lebensstil der Bevölkerung des globalen Nordens zu finden sind, sind gute Beispiele für globale Ungerechtigkeit. Auch Migration, prekäre Lebensbedingungen und –perspektiven sowie andere globale Probleme stellen sowohl Individuen als auch Staaten, Staatengemeinschaften und die Weltgesellschaft im Allgemeinen vor neue Herausforderungen. Im Rahmen dieser Komplexitätssteigerung müssen „Verstehenshorizonte“ in einen neuen, erweiterten Kontext gesetzt werden, damit das eigene Verhalten und Handlungsperspektiven neu überdacht werden können. „Fragen von Solidarität und Gerechtigkeit erfordern neue Beurteilungsmaßstäbe.“ (Scheunflug/ Schröck 2002: 6)

3.1.1.2. Soziale Perspektive

Die soziale Perspektive beschreibt die bereits kurz erwähnte Entwicklung zu einer Weltgesellschaft, in der es mehr Berührungspunkte zwischen Vertrautem und Fremdem gibt. Jede einzelne Person muss damit mehr Orientierungsarbeit leisten, da beispielsweise bisher vertraute Umgebungen fremd werden können, aber auch bisher Fremdes vertraut werden kann. Damit wird auch die Frage nach der eigenen Identität aufgebracht, die nicht immer nur als Bereicherung empfunden wird, sondern oft auch Verwirrung und Unsicherheit auslöst. (Vgl. Scheunflug 1997: 35f)

3.1.1.3. Zeitliche Perspektive

Die zeitliche Perspektive bezieht sich auf den schnellen sozialen Wandel. Der beschleunigte soziale Wandel ist zugleich Folge und Motor von Globalisierung und den dazugehörigen Entwicklungen. Mittlerweile ist der soziale Wandel schneller als die Zeitspanne einer Generation. Dieser Umstand zeigt sehr deutlich, dass mit dieser Entwicklung auch verstärkte Unsicherheit einhergeht, weil Wissen heute extrem schnell veraltet und „der Anteil unseres individuellen Nichtwissens [...] schneller [wächst] als der des Wissens.“ (Scheunpflug 2000: 317) Globale Probleme sind im Gegensatz zu lokalen Problemen meist nicht zeitlich erfahrbar, sondern werden erst von nachfolgenden Generationen unmittelbar erlebt.

3.2. Koloniales Erbe und Rassismus

Rassismus und postkoloniale Strukturen und Denkweisen sind oft stille Begleiter von internationalen Begegnungen. Die Begegnung von Menschen verschiedener Kulturen, besonders wenn es sich um Nord-Süd-Begegnungen handelt, ist oftmals von einem Zustand des ‚kolonialen Erbes‘ durchdrungen. (Vgl. Blecha 2011: 58)

Historisch gesehen war die Beschäftigung mit fremden Kulturen ein wichtiger Bestandteil der Eroberung und Beherrschung fremder Völker. Vor allem die anschließende Herrschaftssicherung und Kolonialisierung setzte gute Kenntnisse der zu beherrschenden Völker voraus. Dieser Kenntniserwerb war selektiv an kolonialen Interessen ausgerichtet und beinhaltete keineswegs das Bemühen um einen Perspektivenwechsel, um ein Verständnis der Situation der Kolonialiserten. [...] Die Beschäftigung mit fremden Kulturen ist also insofern ambivalent, als sie verschiedenen Zwecken im Rahmen der gegebenen politischen, sozialen und ökonomischen Zielsetzungen einer Gesellschaft dienen kann. (Nestvogel 2003: 186)

Interkulturelle Begegnungen sind auch heute noch oft von diesen historischen Dominanzstrukturen durchdrungen. Die Auswirkungen des Kolonialismus dürfen daher auch heute nicht unterschätzt werden.

Auch die Geschichte des Rassismus ist eng mit jener des Imperialismus seit dem 18. Jahrhundert verbunden. Sonja Becker (2011) analysiert das Konzept des Globalen Lernens aus einer weißseinkritischen Perspektive. Sie verwendet für ihre Analyse die Theorien von Stuart Hall zu Rassismus als soziale Praxis:

„Kurz gesagt, in rassistischen Diskursen funktionieren körperliche Merkmale als Bedeutungsträger, als Zeichen der Differenz innerhalb eines Diskurses der Differenz. Es

entsteht [...] ein Klassifikationssystem, das auf ‚rassistischen‘ Charakteristiken beruht. Wenn dieses Klassifikationssystem dazu dient, soziale, politische und ökonomische Praxen zu begründen, die bestimmte Gruppen vom Zugang zu materiellen oder symbolischen Ressourcen ausschließen, dann handelt es sich um rassistische Praxen.“ (Hall 2000: 7 zit. nach Becker 2011: 142)

Das grundlegende Konstrukt dieses Diskurses ist die ‚Rasse‘. „Da es sich aber eben um ein Konstrukt handelt, spricht Hall von einem ‚Rassismus ohne ‚Rassen‘“ (Hall 2000: 7 zit. nach Becker 2011: 142)

Nestvogel unterscheidet zwischen einem ‚biologischen‘ und einem ‚kulturellen Rassismus‘. Der ‚kulturelle Rassismus‘ geht davon aus, dass es fremde Kulturen entweder gar nicht gibt oder sie nicht wert sind, als solche bezeichnet zu werden. (Vgl. Nestvogel 2003: 189) Auch der institutionalisierte oder strukturelle Rassismus, worunter beispielsweise ‚racial profiling‘ fällt, soll hier nicht unerwähnt bleiben. Da Rassismus sehr vielfältige Ausprägungen hat, verwenden Theoretiker wie Stuart Hall, Phillip Cohen und Robert Miles den Plural und sprechen von Rassismen. (Vgl. Auersberger 2007: 99)

3.3. Kultur

Neben der Auseinandersetzung mit Rassismus und Kolonialismus scheint mir eine kurze Auseinandersetzung mit dem Begriff „Kultur“ wichtig. Im Alltag verwenden wir meist ein sehr essentialistisches Kulturkonzept, welches kulturelle Stereotype und Identitäten widerspiegelt und die Hybridität von Kultur völlig außer Acht lässt. Kritische Ansätze verstehen Kultur als etwas diskursiv Konstruiertes und meinen daher: „‘Culture is not a real thing, but an abstract and purely analytical notion. It does not cause behavior, but summarizes an abstraction of it, and is thus neither normative nor predictive.‘“ (Baumann 1996: 11 zit. nach: Piller 2012: 5) Sonja Becker (2011: 144) meint, dass Kultur als veränderbarer, un abgeschlossener Prozess verstanden werden soll, der im Zusammenhang mit Macht analysiert werden muss. Der Begriff „Kultur“ wird demnach in dieser Arbeit vor diesem Hintergrund verwendet.

3.4. Globales Lernen

Die Prozesse der Globalisierung bringen die Notwendigkeit von Bildungskonzepten, die Kinder und Jugendliche auf diese Welt bestmöglich vorbereiten, mit sich. Eines dieser

Konzepte ist „Globales Lernen“. Unter diesem Begriff kann ein ganzes Paket an pädagogischen Konzepten verstanden werden, das sich auf Globalisierungsprozesse unserer Gesellschaft bezieht. Ziel des Globalen Lernens ganz allgemein ist, die junge Generation mit Hilfe neuer didaktischer und pädagogischer Methoden auf die Herausforderungen der heutigen und zukünftigen globalen Welt vorzubereiten und ihnen Kompetenzen zu vermitteln, die ihnen helfen, sich in der neuen Weltgesellschaft zurechtzufinden. (Vgl. Seitz 2002: 366)

„Globales Lernen hat sich seit den 1990er Jahren vor allem aus der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit heraus entwickelt“ (Strategiegruppe Globales Lernen). Im deutschsprachigen Raum gibt es eine breite Palette an Literatur zu diesem Thema. Wichtige Autoren_innen zu diesem Thema sind u.a. Neda Forghani-Arani, Helmuth Hartmeyer, Annette Scheunpflug, Klaus Seitz und Alfred K. Treml. In Österreich beschäftigen sich mit dem Thema Globales Lernen vor allem die Strategiegruppe Globales Lernen, BAOBAB und die Südwind-Agentur, die auch Regionalstellen in allen Bundesländern hat.

3.4.1. Die Entstehung des Konzepts des Globalen Lernens

Die Entstehung des Konzepts des Globalen Lernens ist eng verbunden mit der Geschichte entwicklungspolitischer Inlandsarbeit und wurde bereits in mehreren Arbeiten ausführlich dargestellt, (vgl Hartmeyer 2007, Höck 1996) weshalb ich nur ein paar kurze Anmerkungen zur Entwicklung der letzten Jahre machen möchte.

Vor allem in den letzten zehn Jahren hat sich das Konzept des Globalen Lernens weiter verbreitet. Die Methoden und Ideen des Globalen Lernens finden immer mehr Einzug im formellen und informellen Bildungsbereich, es gibt beispielsweise Seminare, Lehrgänge an Universitäten und verschiedene Fortbildungsangebote. Andererseits muss auch angemerkt werden, dass das öffentliche Budget für Entwicklungszusammenarbeit in Österreich und somit auch die Gelder für Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit im EZA-Bereich recht gering sind, was sich natürlich auch auf die Angebote im Bereich des Globalen und Interkulturellen Lernens auswirkt. (Vgl. Hartmeyer 2007: 70ff)

Ein Beispiel für die Etablierung des Globalen Lernens in Österreich ist die „Global Education Week“, welche im November 2013 europaweit zum 15. Mal stattfand. Sie steht unter der Schirmherrschaft des Nord-Süd-Zentrums des Europarates. Auch

Österreich ist daran seit 1999 jedes Jahr beteiligt. Im Zuge dieser Veranstaltung gibt es ein vielfältiges Angebot an Seminaren, Workshops, Filmvorführungen u.ä., heuer zum Themenschwerpunkt „Go for a sustainable Life“. (Homepage: Oneworld.at)

Um den Jugendaustausch von Enchada als Aktionsfeld des Globalen Lernens analysieren zu können, möchte ich nun dieses Konzept genauer darstellen.

3.4.2. Was ist Globales Lernen? – Zugänge und Definitionen

Das Spektrum der Ansätze variiert stark. Grob kann gesagt werden, dass es einerseits Ansätze gibt, die auf der Gegenstandsebene angesiedelt sind, wie beispielsweise in der Politik- und Geografiedidaktik. Diese Ansätze wählen Zugänge, die „[...] den neuen Gegenstandsbereich der ‚Globalisierung‘ od. Themen der globalen Gefährdung fachdidaktisch erschließen.“ (Seitz 2002: 366)

Ein anderer Zugang sieht Globales Lernen „[...] als elementare Dimension eines neuen, zeitgemäßen Allgemeinbildungsverständnisses begriffen [...]“. (Seitz 2002: 366) Es geht in diesen Konzepten „nicht primär um Wissensvermittlung über Themen sondern um [eine] kritische Auseinandersetzung mit Anliegen und Haltungen“, wie beispielsweise Hartmeyer (o.J.: 2) in einem Grundsatzartikel über Globales Lernen schreibt.

Nach Neda Forghani (2004) ist Globales Lernen weder Friedens-, noch Umwelt- oder Menschenrechtserziehung: „Globales Lernen ist nicht mit interkultureller Erziehung und auch nicht mit Entwicklungspädagogik zu verwechseln. Vielmehr nimmt es Impulse aus diesen Bereichen auf und stellt deren Zusammenhänge, Überschneidungen und gemeinsame Grundsätze unter die inhaltlichen Zielperspektiven Zukunftsfähigkeit und Nachhaltigkeit, ohne damit die Eigenständigkeit und Bedeutung dieser verschiedenen pädagogischen Zugänge zu bestreiten.“ (Forghani 2004: o.S.)

Annette Scheunpflug (2007: 1ff) beschreibt, dass es zwei Herangehensweisen beziehungsweise Perspektiven zum Konzept des Globalen Lernens gibt. Einerseits eine handlungstheoretische Perspektive und andererseits eine evolutionäre und systemtheoretische Perspektive. Erstere vertritt ein holistisches Welt- und Menschenbild, wobei Menschen als vernünftige Subjekte gesehen werden, „[...] die aufgrund potentiell autonomer Entscheidungen, beeinflusst durch Macht, handeln [...]“. (Scheunpflug/ Hirsch 2000: 8) Reinhard Köbler, ein Vertreter der handlungstheoretischen Perspektive, „[...] interpretiert die Weltgesellschaft als eine

Gesellschaft unter dem Signum des Kapitalismus, die sich zunehmend in arme und reiche Menschen wie auch Gesellschaften ausdifferenziert.“ (Scheunpflug/ Hirsch 2000: 8) Die Grundsätze für Globales Lernen von VENRO – nachhaltige Entwicklung, Globalität, methodischer Zugang und solidarische Handlungskompetenz (vgl. VENRO 2000: 10f zit. nach Scheunpflug 2007: 1f) – sind beispielsweise aus einer handlungstheoretischen Perspektive verfasst worden. Ziel des Globalen Lernens aus einer handlungstheoretischen Perspektive ist die Bereitschaft zum globalen Ausgleich, solidarisches Handeln, Toleranz und Empathie sowie eine ganzheitliche Weltsicht, die nicht aus Altruismus entsteht,

„[...] sondern als Konsequenz aus der Einsicht in den weltgesellschaftlichen Zusammenhang, seine Existenz und Entwicklungsbedingungen – aus Verantwortung ebenso wie aus aufgeklärtem Eigeninteresse, wenn nicht unmittelbar der Individuen, so doch der nach wie vor auch territorial bestimmbareren gesellschaftlichen Subjekte.“ (Kößler 2000: 24)

Hartmeyer (o.J.: 2) meint hingegen, es wäre „[...] eine Illusion zu glauben, eine bessere Information und bessere Didaktik führen zu einem besseren Handeln und damit wiederum zu einer besseren Welt.“

Damit vertritt Hartmeyer den evolutionär und systemtheoretisch begründeten Ansatz Globalen Lernens, der Globalisierung als Entwicklung zur Weltgesellschaft begreift, wobei Alfred K. Tremml, ein Vertreter der evolutionär und systemtheoretischen Perspektive, die zunehmende Schere in der Gesellschaft nicht abstreitet, aber davon ausgeht, „[...] [d]aß [sic.] die Weltgesellschaft tiefenschärfer als eine neue auf Kommunikation beruhende Emergenzebene charakterisiert wird.“ (Scheunpflug/ Hirsch 2000: 8) Der Mensch wird von Tremml als *Nahbereichswesen*¹² skizziert, das durch seine Sinne und Gefühle evolutionär geprägt ist und das „über die Fähigkeiten zur abstrakten Kognition den Umgang mit der Weltgesellschaft erlernen kann.“ (Scheunpflug/ Hirsch 2000: 8) Das Ziel des Globalen Lernens aus evolutionär und systemtheoretischer Perspektive ist, die Lernenden auf das Leben in der Weltgesellschaft vorzubereiten und den Umgang mit Komplexität zu erlernen. Es soll helfen, mit der paradoxen Situation zurechtzukommen, dass sich Lebewesen „[...] für die Zukunft immer nur in einem Milieu der Vergangenheit anpassen können. Lernen ist daher immer riskant.“ (Tremml

¹² Tremml (2000: 33) definiert „Nahbereichswesen“ wie folgt: „[...] [D]er Mensch [ist], was die Leistungsfähigkeit seiner Sinne und Gefühle betrifft, auf einen überschaubaren Nahbereich angepasst.“

2000: 30) Deshalb ist auch Helmuth Hartmeyer der Meinung, dass es anstatt reiner Wissens- und Informationsvermittlung in der Bildung vermehrt darum geht, gewisse ökonomische, zwischenmenschliche und kulturelle Grundkenntnisse, die sich „in den vergangenen Jahrhunderten gar nicht so eklatant verändert haben“, zu vermitteln, da das Wissen in und über die Welt immer mehr wird und es unmöglich ist, sich all die Informationen anzueignen. (Hartmeyer o.J.: 1)

„Globales Lernen umfasst eigentlich monströse Inhalte: Es geht um nicht mehr und nicht weniger als die Welt, um Milliarden von Menschen, um die Beziehungen zwischen allen Gesellschaften, Kulturen, Religionen. Globales Lernen beschäftigt sich mit den elementarsten Fragen menschlichen Überlebens, Lebens und Zusammenlebens. Es wird die Frage nach Macht und Ohnmacht gestellt, nach Befreiung und Widerstand, nach Friede und Gewalt, nach dem Verhältnis der Geschlechter und nach so viel mehr. *Globales Lernen ist daher für mich in seinem Kern nicht primär Wissensvermittlung über Themen sondern kritische Auseinandersetzung mit Anliegen und Haltungen. [sic.]*“ (Hartmeyer o.J.: 1f)

BAOBAB, ein zentraler Lern- und Kommunikationsort zu Globalem Lernen in Österreich, fördert die Auseinandersetzung mit entwicklungspolitischen und globalen Themen im schulischen und außerschulischen Bildungsbereich. BAOBAB führt eine pädagogische Fachbibliothek mit Materialien zu entwicklungspolitischen und globalen Themen und bietet Fortbildungen und Workshops in diesen Bereichen an. BAOBAB definiert Globales Lernen auf der Homepage wie folgt:

„Globales Lernen ist ein Konzept, das weltweite wirtschaftliche, politische und soziale Zusammenhänge aufzeigt und globale Themen und Fragen als Querschnittsaufgabe von Bildung betrachtet. Das integrative Lernkonzept bezieht Fragen der Friedens- und Menschenrechts-, Umwelterziehung, interkulturellen und entwicklungspolitischen Bildung ein und erfordert Lehr- und Lernmethoden, die interdisziplinär, interaktiv, kooperativ sowie handlungs- und erfahrungsorientiert sind.“ (Homepage: baobab/globales-lernen.at)

Die Schweizer „Stiftung Bildung und Entwicklung“ (2010), die ebenfalls eine der führenden Plattformen für Globales Lernen im deutschsprachigen Raum ist, hat einen sehr praxisnahen Zugang zum Konzept des Globalen Lernens. Für sie bedeutet Globales Lernen:

„[...]“, dass sich die Lernenden auf dem Hintergrund ihrer eigenen Lebenswelt in Beziehung zu anderen Menschen und weltweiten Entwicklungen setzen können. Sie werden fähig, Phänomene der Globalisierung auf ihren Alltag zu beziehen – Konsumgüter aus der ganzen Welt, Migration, Mobilität etc. – und den Spielraum für ihr eigenes Handeln abzuschätzen.“ (Stiftung Bildung und Entwicklung 2010: 6)

Die „Arbeitsgruppe Bildung Lokal/ Global“ von VENRO, in der sich Experten_innen für entwicklungspolitische Bildungsarbeit vernetzen, verstehen unter Globalem Lernen Folgendes:

„Globales Lernen bemüht sich um einen differenzierteren Blick auf komplexe Entwicklungsfragen und unterstützt so die Forderung nach fächerübergreifenden Fragestellungen des Neuen Lernens;

Globales Lernen bringt die Südperspektive der Menschen in Afrika, Asien und Lateinamerika ein und befördert so die im Neuen Lernen geforderte Kompetenz zum Perspektivenwechsel;

Globales Lernen ist in besonderem Maße auf handlungsorientiertes Lernen ausgerichtet und entspricht so der Zielvorstellung, dass Neues Lernen nicht nur auf Erkenntnisgewinn, sondern auch auf Gestaltungskompetenz abzielen soll;

Globales Lernen hat im Bereich der Methoden eine beachtliche Vielfalt entwickelt und kommt so dem Neuen Lernen entgegen, das auf vielfältige Lernformen individualisierten und selbstständigen Lernens ausgerichtet ist;

Globales Lernen orientiert sich an reflektierten Wertevorstellungen, zum Beispiel an politischen oder religiösen Zielvorstellungen von sozialer Gerechtigkeit oder der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte und korrespondiert so mit der Befähigung zur Wertentscheidung, wie sie auch im Neuen Lernen gefordert wird;“ (VENRO 2010: 3)

Die Vielzahl an Zugängen zu und Definitionen von Globalem Lernen zeigen, dass dieses relativ junge, pädagogische Konzept noch stark in Bewegung ist und lassen darauf schließen, dass es sich auch in Zukunft noch weiterentwickeln und verändern wird.

Hier möchte ich außerdem noch die Kritik beziehungsweise die Mängel am Konzept des Globalen Lernens, die Sonja Beck (2011) in ihrem Aufsatz „Globales Lernen aus weißenskritischer Perspektive“ aufzeigt, erwähnen. Beck (vgl. 2011: 140) sieht das gravierendste Problem des Konzepts im Eurozentrismus. Beinahe alle Vertreter_innen Globalen Lernens sind Europäer_innen oder Nordamerikaner_innen. „Das Globale Lernen kann es sich aber in keinem Fall erlauben, zum Instrument des beherrschenden Nordens zu werden, das westlichen Normen, Welt- und Fremdbildern einen scheinbar globalen Anspruch verleiht.“ (Beck 2011: 140) Des Weiteren vermisst sie eine tiefgehende Auseinandersetzung mit Rassismus, Ungleichheit und Machtverhältnissen und neuen pädagogischen Konzepten dazu. (Vgl. Beck 2011: 140)

3.4.3. Kompetenzen des Globalen Lernens

Globales Lernen soll Kompetenzen vermitteln, die die Lernenden in die Lage versetzen, sich in einer globalen Welt zu orientieren und eigene Haltungen zu entwickeln. (Vgl. Stiftung für Bildung und Entwicklung 2010: 13) Darüber, welche konkreten Kompetenzen durch Globales Lernen erworben werden sollen und können, gibt es bis heute noch keine einheitliche Auffassung. Lang-Wojtasik und Scheunpflug (2005: 6) aber beispielsweise auch VENRO (2005: 12) bemängeln das Fehlen eines umfassenden, theoretisch fundierten und operationalisierbaren Konzepts zu Kompetenzen des Globalen Lernens.

Die vielseitige Debatte, über die Bedeutung von Globalem Lernen, erschwert die Festschreibung eines einheitlichen Kompetenzprofils. Je nachdem, welcher Zugang zu und welche Definition von Globalem Lernen vorliegen, variieren auch die Kompetenzen, die im Vordergrund stehen. (Vgl. Lang-Wojtasik/ Scheunpflug 2005: 6)

3.4.3.1. Kompetenzbegriff

Im deutschsprachigen Raum beziehen sich Kompetenzkonzepte fast ausschließlich auf die von Weinert (2011) vorgelegte Konzeptualisierung. Kognitive, motivationale und handelsbezogene Merkmale sind dabei zentral. (Vgl. Lang-Wojtasik/ Scheunpflug 2005: 2)

„Kompetenz ist nach diesem Verständnis eine Disposition, die Personen befähigt, bestimmte Arten von Problemen erfolgreich zu lösen, also konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typus zu bewältigen.“ Dabei ist die individuelle Ausprägung der Kompetenz abhängig von den ‚Facetten Fähigkeiten, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation‘.“ (Artelt/ Riecke- Baulecke 2004: 27; zit. nach Lang-Wojtasik/ Scheunpflug 2005: 2)

Im Rahmen des DeSeCo-Projekts (Definition and Selection of Competencies) der OECD wurden „[...] Schlüssel- bzw. Kernkompetenzen für persönliches, soziales und ökonomisches Wohlergehen in modernen, komplexen Gesellschaften identifiziert.“ (Lang-Wojtasik/ Scheunpflug 2005: 2) Dabei wurden drei miteinander verbundene Kompetenzbereiche herausgearbeitet:

- Interagieren in sozial heterogenen Gruppen: Dieser Kompetenzbereich gilt für das Zusammenleben in den heutigen pluralistischen Gesellschaften als

besonders relevant. Es geht dabei um die Fähigkeiten, über soziale Disparitäten hinweg zu kooperieren und mit Konflikten konstruktiv umgehen zu können.

- Selbstständiges, autonomes Handeln: Darunter versteht man die Kompetenz, „[...] das eigene Leben durch eine selbstbestimmte Überprüfung der eigenen Lebens- und Arbeitsbedingungen verantwortungsvoll und sinnvoll zu gestalten.“ (Lang-Wojtasik/ Scheunpflug 2005: 3) Es geht dabei sowohl um den individuellen Lebensvollzug als auch um die Fähigkeit, als Bürger_in am politischen Leben teilzunehmen.
- Hilfsmittel und Instrumente interaktiv nutzen: Das heißt, auf soziale und berufliche Herausforderungen einer globalen Ökonomie und einer modernen Informationsgesellschaft entsprechend reagieren zu können.

(Vgl. Rychen 2003: 2f zit. nach Lang-Wojtasik/ Scheunpflug 2005: 3)

Das Kompetenzmodell des DeSeCo ist für die Auseinandersetzung mit Kompetenzen Globalen Lernens besonders interessant, weil darin explizit auf den Kontext einer globalisierten Weltgesellschaft eingegangen wird. (Vgl. Lang-Wojtasik/ Scheunpflug 2005: 3)

3.4.3.2. Zugänge zu Kompetenzen Globalen Lernens

In diesem Abschnitt werden drei verschiedene Kompetenzkonzepte vorgestellt, die sich teilweise überschneiden und ergänzen.

Für die ‚Stiftung Bildung und Entwicklung‘ ist Globales Lernen eng verbunden mit „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“.

„Globales Lernen hat alle Perspektiven der Nachhaltigen Entwicklung sowie deren Zusammenspiel im Blick, rückt aber mit Absicht die räumliche Dimension ins Zentrum. [...] [und] ebenso die soziale Gerechtigkeit, womit eine gerechte Verteilung von Grundgütern gemeint ist.“ (Stiftung Bildung für Entwicklung 2010: 12)

Auf dieser Basis hat die ‚Stiftung Bildung und Entwicklung‘ innerhalb von fünf „Fähigkeitsbereichen einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) Kompetenzen beschrieben, die spezifisch mit Globalem Lernen gefördert werden.“ (Stiftung für Bildung und Entwicklung 2010: 14)

Fähigkeitsbereiche	Kompetenzen , die mit Globalem Lernen gefördert werden
Denken in Zusammenhängen	Die Lernenden werden fähig, Informationen zu Fragen globaler Entwicklungen zu beschaffen und diese innerhalb eines Themas auf einander bezogen zu bearbeiten. Sie können dabei verschiedene gesellschaftliche Handlungsebenen unterscheiden und den Bezug zur eigenen Lebenswelt herstellen.
Kritisches Beurteilen	Die Lernenden werden fähig, eigene und ihnen fremde Wertorientierungen zu unterscheiden. Sie können ihre Bedeutung für die Lebensgestaltung erkennen und auf der Basis der Menschenrechte Position beziehen. Sie werden fähig, verschiedene Perspektiven nachzuvollziehen, gesellschaftliche Interessenlagen zu einander in Beziehung zu setzen und zu beurteilen.
Vorausschauendes Denken	Die Lernenden werden fähig, globale Zusammenhänge und deren Entwicklung zu analysieren und mit Hilfe des Leitbilds für eine Nachhaltige Entwicklung Zukunftsvisionen zu entwickeln.
Kommunikation und Teamarbeit	Die Lernenden werden fähig, Kommunikations- und Handlungsmöglichkeiten zu erkennen, die in soziokulturell gemischten Gruppen den Austausch und die Zusammenarbeit ermöglichen.
Handlungsspielräume erkennen	Die Lernenden werden fähig, die verschiedenen gesellschaftlichen Rollen (z.B. Mieter/in, Tourist/in), die sie einnehmen, zu unterscheiden und sie in einen globalen Zusammenhang zu stellen. Sie erkennen in diesen Rollen die Bereiche der persönlichen Mitverantwortung für Menschen und Umwelt und richten ihr Handeln danach aus.

Abbildung 1: Stiftung für Bildung und Entwicklung 2010: 14

Hartmeyer formuliert, aufbauend auf der „Maastrichter Erklärung zum Globalen Lernen“ aus dem Jahr 2002 (vgl.: North-South Centre 2003: Kap. 2.3.4 zit. nach Hartmeyer 2007: 138), der zufolge Globales Lernen „die inhaltlichen Dimensionen Entwicklungspolitik (Nord-Süd Beziehung), Menschenrechte, Nachhaltigkeit (Globale Umweltfragen), Frieden und Konfliktprävention sowie Interkulturalität“ (Hartmeyer 2007: 139) umfasst und die er noch um die Dimension Interreligiosität erweitert, folgende Kompetenzen:

„Die Kompetenz, komplexe, globale Zusammenhänge zu erkennen, zu verstehen und kritisch zu reflektieren.

Die Kompetenz zur Einsicht in die eigenen alltäglichen Bezüge zur Globalität.

Die Kompetenz zur Beurteilung von Werten und Haltungen.

Die Kompetenz zur Entwicklung von Perspektiven und Visionen.

Die Kompetenz zur Reflexion und Entwicklung von Handlungsoptionen in einem globalen Kontext und die Kompetenz sich selbsttätig und vernetzt an Kommunikations- und Entscheidungsprozessen zu beteiligen.“ (Hartmeyer 2007: 138)

Scheunpflug und Schröck (2000: 15ff) haben mit dem Konzept des ‚Didaktischen Würfels Globalen Lernens‘ ein Modell entwickelt, welches verdeutlicht, dass Globales Lernen mehrere Dimensionen beinhalten muss. Die erste Dimension ist die thematisch-sachliche Dimension. Sie bezieht sich auf Themen globaler Gerechtigkeit wie Entwicklung, Umwelt, Interkulturalität und Frieden. Die zweite Dimension ist die räumliche Dimension. Denn jeder Themenbereich kann aus einer lokalen, regionalen, nationalen oder globalen Perspektive betrachtet werden und jene stehen außerdem miteinander in Verbindung. Als dritte Dimension sehen Scheunpflug und Schröck die Vermittlung von Kompetenzen. Sie stellen fest: „Globales Lernen muss die Kompetenzen vermitteln, sich in der Weltgesellschaft zu bewegen. Dazu benötigen Jugendliche Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz sowie personale Kompetenz.“ (Scheunpflug/ Schröck 2000: 16)

Nur wenn alle drei Dimensionen vorhanden sind, kann man von Globalem Lernen sprechen. Das heißt nicht, dass in jeder Unterrichts- oder Projekteinheit alle Dimensionen angesprochen werden müssen, sondern dass beispielsweise im gesamten Unterricht/ Projekt jede Dimension vorhanden sein soll. Es erscheint mir hier sinnvoll, auf die oben genannten Kompetenzen noch etwas genauer einzugehen:

Fachkompetenzen:

Darunter wird die klassische Kompetenz des Wissens, Verstehens und Urteilens verstanden: Die Kenntnis von Fakten, Regeln und Begriffen, das Verstehen von Phänomenen und Argumenten, das Beurteilen von Maßnahmen oder Zusammenhängen und die Fähigkeit, mit abstrakten Sachverhalten umzugehen. Meist wird diese Kompetenz bei der Auseinandersetzung mit konkreten Themen vermittelt. (Vgl. Scheunpflug/ Schröck 2000: 17)

Methodenkompetenzen:

„Unter Methodenkompetenz fassen wir Fähigkeiten wie Exzerpieren, Nachschlagen, Strukturieren, Planen, Gestalten oder die selbständige Bearbeitung von komplexen Aufgaben.“ (Scheunpflug/ Schröck 2000: 17)

Soziale Kompetenzen:

Darunter versteht man Fähigkeiten des Kooperierens, des Zuhörens, des Begründens und des Argumentierens, des Fragens und Diskutierens sowie des solidarischen Handelns oder Präsentierens. Außerdem gehören auch ein sensibler Umgang mit Sprache und Sprachfähigkeiten sowie generelle kommunikative Fähigkeiten zu den sozialen Kompetenzen. Die sozialen Kompetenzen haben vor allem auch im interkulturellen Zusammenhang hohe Bedeutung. (Vgl. Scheunpflug/ Schröck 2000: 17f)

Personale Kompetenzen:

„Personale Kompetenzen zeigen sich in Selbstvertrauen, im Aufbau von Werthaltungen, im Üben von Toleranz, in Identifikation und Engagement oder Empathie-Fähigkeiten.“ (Scheunpflug/ Schröck 2000: 18) Es geht auch darum, Widersprüche und Unsicherheiten aushalten zu können.

3.5. Interkulturelles Lernen

Neben dem Globalen Lernen ist das Konzept des Interkulturellen Lernens als theoretischer und pädagogischer Hintergrund für den Jugendaustausch von Bedeutung. Interkulturelles Lernen entwickelte sich aus gesellschaftlichen Notwendigkeiten heraus. Innerhalb Amerikas und Europas wurden die Gesellschaften multikultureller¹³ und durch die Vereinigung Europas kamen Länder mit unterschiedlichen Sprachen und Traditionen näher zusammen. Außerdem entwickelte sich auch global eine – wie auch schon weiter oben erwähnte – ‚Weltgesellschaft‘. (Vgl. Auernheimer 2007: 9)

„Interkulturelle Pädagogik thematisiert die Kulturdimension als einen wichtigen Aspekt bei Lernprozessen, darf dabei aber nicht andere wichtige Dimensionen (wie Schicht/ Klasse, Geschlecht, Alter) vernachlässigen, weil sie sonst schnell in die Falle des ‚Kulturalismus‘ tappt.“ (Freise 2005: 146)

¹³Der Begriff ‚multikulturell‘ ist nicht unumstritten. In modernen Gesellschaften gibt es die Idee, dass alle Menschen die gleiche Würde haben und zugleich ist damit die Vorstellung der Einzigartigkeit eines jeden verbunden. Daraus entstehen die Forderungen nach Minderheitenrechten, wobei es verschiedene Meinungen gibt, wie diese ausgestaltet werden sollen. Weiters macht die Wissenschaftlerin Nancy Fraser darauf aufmerksam, dass es nicht nur formelle, sondern auch informelle Hindernisse für gleichberechtigte Partizipation in einer Gesellschaft geben kann. (Vgl. Fraser 1994: 81 zit. nach Auernheimer 2007: 59ff)

Zuerst sollen in diesem Abschnitt die Anfänge des Interkulturellen Lernens dargestellt werden. Danach versuche ich, Interkulturelles Lernen zu definieren und anschließend gehe ich auf drei der vier Ausprägungen (Interkulturelles Lernen als biografisches Lernen, als soziales Lernen und als Sensibilisierung für Diskriminierung und Fremdenfeindlichkeit) ein. Abschließend werden die Kompetenzen, die durch Interkulturelles Lernen erlangt werden sollen, dargelegt.

3.5.1. Die Anfänge Interkulturellen Lernens

Die Ursprünge des Interkulturellen Lernens liegen in den USA der 1950er Jahre. Um Problemen bei interkulturellen Begegnungen entgegenzuwirken entwickelten Wissenschaftler_innen Trainingsmethoden, welche die interkulturellen Kompetenzen der Amerikaner_innen verbessern sollten. (Vgl. Freise 2005: 145)

In Deutschland entwickelte sich in den 1970er Jahren die ‚Ausländerpädagogik‘, die auf die neuen Herausforderungen, die sich durch die Kinder von Gastarbeitern_innen in Schulen ergaben, reagierte. (Vgl. Freise 2005: 146) Im Laufe der 80er-Jahre wurde der Begriff ‚Interkulturelle Erziehung‘ eingeführt. (Vgl. Auernheimer 2007: 34) Diesem Konzept ging es „[...] um Lernprozesse zwischen einheimischen Kindern und Jugendlichen und solchen ausländischer Herkunft [...]“. (Freise 2005: 146)

In Österreich und in Deutschland war die Ausländerpädagogik eher defizitorientiert und die interkulturelle Erziehung versuchte unter anderem in dieser Hinsicht neue Wege zu gehen. Sowohl die Ausländerpädagogik als auch die Interkulturelle Erziehung wurden natürlich stark von politischen Debatten beeinflusst. Ein sehr gutes Beispiel dafür findet man in Österreich: Dort wurde der Diskurs über interkulturelle Erziehung durch den Streit um die Rechte der Kärntner Slowenen_innen eröffnet. Eine der Streitfragen war der zweisprachige Unterricht in Orten mit slowenischsprachigen Familien. Erziehungswissenschaftler_innen mischten sich in die politische Diskussion ein und setzten sich für einen Sprachunterricht mit interkultureller Zielsetzung ein. (Vgl. Gstettner/ Lacrcher 1985 zit. nach Auernheimer 2007: 32) In Österreich wurden die Möglichkeiten Interkulturellen Lernens „[...]unter anderem im Rahmen eines staatlich geförderten wissenschaftlich begleiteten Aktionsprogramms [erprobt; Einf. d. Verf.]. Die Relevanz von Mehrsprachigkeit und interkultureller Bildung für die pädagogische Ausbildung ist weithin anerkannt.“ (Auernheimer 2007: 32f)

3.5.2. Definitionen und Zugänge Interkulturellen Lernens

Genauso wie beim Globalen Lernen gibt es auch zum Interkulturellen Lernen keine einheitliche Definition. Die Schwierigkeit, eine solche zu entwickeln, scheitert schon daran, dass der Begriff ‚interkulturell‘ unterschiedlich definiert wird.

„Voraussetzung für Interkulturelles Lernen ist eine kritische Haltung gegenüber der eigenen Kultur: Wer seine eigene Kultur für unüberholbar und unverbesserlich hält und in einem Schwarz-Weiß-Denken andere Kulturen pauschal oder auch nur subtil abwertet, an dem werden interkulturelle Lernerfahrungen abprallen.“ (Freise 2005: 147)

Nicht nur Freise betont die Wichtigkeit sich bei interkultureller Kommunikation nicht nur mit fremden Kulturen, sondern auch mit der eigenen Kultur und Herkunft auseinanderzusetzen. Auch Renate Nestvogel geht in ihrer Definition von Interkulturellem Lernen „als ‘Lernen von fremden Kulturen unter kritischer Auseinandersetzung mit der eigenen historisch gewachsenen und international verflochtenen Kultur‘“ darauf ein. (Nestvogel 1994: 86 zit. nach Freise 2005: 147) Weiters erachtet es Freise als wichtig, dass Repräsentanten unterschiedlicher kultureller Herkunft in einer Lerngruppe vertreten sind und damit die fremde Kultur „[...] möglichst nicht nur als Gegenstand der Reflexion behandelt wird [...]“. (Freise 2005: 147)

Interkulturelles Lernen ist im besten Fall äußerst dynamisch. Es will einerseits Denkhorizonte erweitern und andererseits mit neuen Einstellungen und Handlungsweisen konfrontieren. Es soll außerdem ermöglichen, Neues in das eigene kulturelle Repertoire aufzunehmen oder sich davon abzugrenzen. Essinger und Graf (1984) nennen die Überwindung des Nationaldenkens sowie Empathie, Solidarität und Konfliktfähigkeit als zentrale Ziele interkultureller Erziehung. (Vgl. Essinger/ Graf 1984 zit. nach Auernheimer 2007: 128 nach:) Weiters ist auch der Abbau von Vorurteilen ein wichtiges Ziel Interkulturellen Lernens. (Vgl. Auernheimer 2007: 128)

„Der Begriff [...] des Interkulturellen Lernens impliziert eigentlich die Unterstellung kultureller Differenz. Aber dies ist [...] nur bedingt Konsens.“ (Auernheimer 2007: 132) In der pädagogischen Alltagspraxis wird oft sozialer Kategorisierung ausgewichen und kulturelle und ethnische Differenzen werden entweder verneint oder aber festgeschrieben. Verschiedene Konzepte des Interkulturellen Lernens gehen sehr unterschiedlich mit kultureller Differenz um. Es gibt den ‚indirekten‘ Zugang, der

davon ausgeht, „dass das Zusammensein und vor allem die Zusammenarbeit zu Annäherungen und zur Entdeckung von Gemeinsamkeiten führen.“ (Allport: 1954: 483 zit. nach Auernheimer 2007: 133) Der ‚indirekte‘ Zugang will nicht explizit auf Konflikte hinweisen. Dagegen wird eingewendet, dass, auch wenn für den_ die Lernende_n durch indirekte Methoden ein kultureller Pluralismus selbstverständlich ist, sichtbare Unterschiede wie verschiedene äußerliche Erscheinungsmerkmale oder unterschiedliche Feiertage Irritation auslösen können. Die Lernerfahrung bleibt dadurch unvollständig und somit sollte ein ‚direkter‘ Zugang zu kultureller Differenz gewählt werden. (Vgl Allport: 1954: 483 zit. nach Auernheimer 2007: 133) Ob ein ‚indirekter‘ oder ‚direkter‘ Zugang favorisiert wird, hängt vom jeweiligen Weltbild und der theoretischen Verortung ab.

Im pädagogischen Konzept von Wolfgang Nieke haben kulturelle oder ‚ethnische‘ Differenzen hohe Relevanz.

„Seine Hauptintention kann man vermutlich als ‚aufgeklärten Ethnozentrismus‘¹⁴ und Befähigung zum Dialog [...] bezeichnen. Nike geht ‚von der Unvermeidlichkeit des Eingebundenseins [sic.] in den Denk- und Wertgrundlagen der eigenen Lebenswelt‘ aus und hält ein Bewusstsein davon für das erste Ziel interkultureller Bildung.“ (Nieke 2000: 205 zit. nach Auernheimer 2007: 133)

Die kulturelle Einbindung führt für Nieke bei Konfrontationen mit anderen Lebenswelten auch zu einem starken Gefühl der Befremdung. Deshalb ist für ihn ein weiteres wichtiges Ziel, den Umgang mit dem Gefühl der Befremdung zu erlernen und Angst in Neugierde und in weiterer Folge in Toleranz und Akzeptanz zu verwandeln. Auernheimer kritisiert an Niekas Zugang zu Differenz, dass er der Auffassung, jeder Mensch sei in seiner Kultur gefangen, sehr nahe steht. (Vgl. Nieke 2000: 205 zit nach Auernheimer 2007: 133f)

Alfred Holzbrecher hingegen sieht die Bearbeitung von Differenzerfahrung und die Wahrnehmung der eigenen Fremdheit in der Welt als zentrales Lernziel.

Für ihn ist „die Fähigkeit zur Reflexion gegenseitiger Erwartungen, Zuschreibungen und unterschiedlicher Deutungen‘ [...] das Vermögen, mit Unbestimmtheit, Differenz und mit einer Vielfalt von Möglichkeiten kommunikativ umzugehen‘ [...] [sowie] ‚die Fähigkeit, die eigenen

¹⁴ Ethnozentrismus „[...] bezeichnet die Tendenz eines Individuums, ‚völkisch zentriert‘ zu sein, eine starre Bindung an alles, was ihm kulturell primär gemäss [sic.] ist, was seiner eigenen Haltung entspricht und eine ebenso unelastische wie abwertende Reaktion gegen alles Fremdartige [...].“ (Adorno 1968: 89)

Wahrnehmungen als biographisch wie auch historisch-gesellschaftlich bedingt zu verstehen.“ (Holzbrecher 1997: 215, 217, 225 zit. nach Auernheimer 2007: 134) Holzbrecher unterstreicht bei seinem Konzept, dass Fremdbilder selbst Bestandteile der Kultur sind.

Der Diversity-Ansatz setzt „die Vielfalt sich kreuzender Differenzlinien innerhalb der wir uns sozial verorten“ ins Zentrum. (Auernheimer 2007: 135) Es geht um einen neuen Umgang mit Differenz, bei dem diese anerkannt und ernst genommen wird, jedoch ohne der gewohnten abwertenden Konnotationen. Annedore Prengel fordert „die intersubjektive Anerkennung zwischen gleichberechtigten Verschieden““. (Prengel 1995: 62 zit. Auernheimer 2007: 135) Prengel geht davon aus, dass es zwar verschiedene Denk- und Lebensweisen gibt, diese aber „kulturell bedingt und historisch veränderlich sind““. (Prengel 1995: 55 zit. nach Auernheimer 2007: 135) Die Lernziele des Diversity-Ansatzes sind Selbstachtung und Anerkennung der anderen, gegenseitiges Lernen, Wahrnehmung der Vielfalt, Überschneidung von Differenzen und Dominanzverhältnissen sowie die Beachtung gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Bedingungen.

3.5.3. Ausprägungen Interkulturellen Lernens

Freise schreibt, dass Interkulturelles Lernen hochkomplex ist und mindestens vier Ausprägungen beinhaltet. Drei davon - biografisches Lernen, soziales Lernen und das Erlernen solidarischen Handelns - will ich hier erläutern. Eine weitere Ausprägung, die Freise nennt ist globales und politisches Lernen, dieser Aspekt wurde bereits im Kapitel zu Globalem Lernen abgehandelt. (Vgl. Freise 2005: 148)

3.5.3.1. Interkulturelles Lernen als biografisches Lernen

Biografisches Lernen meint in diesem Zusammenhang die Auseinandersetzung mit der persönlichen Identität.

„Identität wird im symbolischen Interaktionismus, wie er von G.H. Mead begründet wurde, als ein gesellschaftlicher Prozess dargestellt, in dem das Individuum lernt, soziale Erwartungen der Umwelt wahrzunehmen, mit eigenen Erwartungen zu konfrontieren und aus der Vermittlung weiter zu einem sinnvollen Handeln zu kommen.“ (Freise 2005: 148)

Galt in traditionellen Gesellschaften die Identitätsfindung mit Beginn des Erwachsenenalters als abgeschlossen, so ziehen sich Identitätsveränderungen heute in modernen, globalisierten Gesellschaften durch das gesamte Leben. Freise merkt an, dass das Alter der Postadoleszenz (zwischen 20 und 30 Jahren) als eine strategisch besonders

günstige Phase der Horizonterweiterung gesehen werden kann. „Auf der Suche nach alternativen Selbst- und Weltbildern sind Jugendliche und junge Erwachsene in diesem Alter oft besonders dafür aufgeschlossen, Lebensstile und Gesellschaftssysteme anderer Kulturen kennen zu lernen.“ (Freise 2005: 49)

Wichtig ist auch zu erkennen, dass die heutige Individualisierung der Lebensverhältnisse, die nicht mehr auf einen fix vorprogrammierten biografischen Weg festgelegt sind, sondern dazu auffordert, die eigene Biografie viel mehr selber zu gestalten, zu mehr Unsicherheit führt. Kultur ist also ‚porös‘ und daher müssen verschiedene Aspekte „in einer mehrschichtigen kulturellen Patchwork-Identität ausbalanciert werden. Biografiearbeit hat die Aufgabe, die Ich-Identität zu stärken und dem Einzelnen zu helfen, durch persönliche Krisen und Brüche in der Biografie mit sich selbst identisch zu bleiben.“ (Freise 2005: 149)

Freise (vgl. 2005: 150) nimmt in diesem Zusammenhang auch Bezug auf Vorbereitungsseminare im Zuge von Freiwilligendiensten im Ausland. Teilnehmer_innen setzen sich dabei mit Hilfe verschiedener Methoden mit ihrem eigenen Lebensweg auseinander. „‘Erst die Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie in zeitlicher, familiärer und individueller Hinsicht klärt die erleichternden und erschwerenden Voraussetzungen der Bezugnahme auf ethno-kulturelle Andere‘“ (Mercheril 2004: 120 zit. nach Freise 2005: 150)

„Biografisches Lernen ermöglicht eine Auseinandersetzung mit Geschichte und Politik, indem Verbindungen zwischen makropolitischen, mikrosozialen und persönlich-biografischen Entwicklungen gezogen werden. Biografisches Lernen setzt einen ethnografischen Blick voraus: Ich stelle mich neben mich und betrachte mein eigenes Leben als ein Fremder. Diese Distanz ermöglicht kritische Selbstreflexion, ein Nachdenken über mich selbst aus einer anderen, möglicherweise auch anderskulturellen Perspektive.“ (Freise 2005: 150)

3.5.3.2. Interkulturelles Lernen als Form sozialen Lernens

„Im Gegensatz zu traditionellen kognitiven Lernkonzepten, die auf Wissensanhäufung ausgerichtet sind, zielt soziales Lernen darauf ab, Handlungskompetenz zu fördern und soziales Problembewusstsein zu schärfen.“ (Freise 2005: 150) Durch konkrete Erfahrungen, zum Beispiel bei internationalen Jugendbegegnungen, sollen unterschiedliche kulturelle Verhaltensweisen, wie Essgewohnheiten, politische, religiöse und kulturelle Werte usw. thematisiert werden. Neben Solidarität, worunter

Auernheimer (2007: 128) vor allem die „Überwindung ethnozentrischer Verhaltensweisen“ versteht, soll auch die Fähigkeit zur Empathie und Toleranz durch soziales Lernen gestärkt werden. Das Bemühen um größere Toleranz ist für Auernheimer dabei „mehr oder weniger gleichbedeutend mit dem Bemühen um mehr normative Flexibilität“. (Auernheimer 2007: 230)

Erfahrungs- und Gedankenaustausch über kulturelle Unterschiede oder allgemeine Gruppenprozesse können auch zu Konfliktsituationen führen. Freise nennt dabei als Beispiele den unterschiedlichen Umgang mit der Zeit oder verschiedene Wahrnehmung von Nähe und Distanz. Da die Interpretation interkultureller Unterschiede ambivalent sein kann, ist es entscheidend, Metakommunikation im Rahmen sozialer Lernprozesse zu betreiben. (Vgl. Freise 2005: 151) „Die interkulturelle Kommunikation wird in der Metakommunikation selbst Gegenstand der Kommunikation.“ (Freise 2005: 151) Auf kulturelle Regeln des Feedback-Gebens und die sprachlichen Kenntnisse der Teilnehmenden muss dabei entsprechend Rücksicht genommen werden. Daher ist es auch wichtig, dass eine Person mit interkultureller Qualifikation und Gespür für kulturell akzeptable Formen der Konfliktbearbeitung solche Gespräche anleitet. Andernfalls kann die Angst, persönliche Verletzungen zu verursachen, Metakommunikation erschweren, womit in weiterer Folge die Gefahr besteht, interkulturelle Probleme auszuklammern, was einer Verhinderung Interkulturellem Lernens gleichkommt. (Vgl. Freise 2005: 515f)

3.5.3.3. Interkulturelles Lernen als Sensibilisierung für Diskriminierung und Fremdenfeindlichkeit

Interkulturelles Lernen wird oft auch mit antirassistischer Erziehung in Verbindung gebracht, wobei hier ein weites Verständnis von Rassismus gebraucht wird. Freise schlägt allerdings vor, allgemein von Diskriminierung im Sinne von Demütigung zu sprechen, um den Begriff ‚Rassismus‘ nicht zu überdehnen. (Vgl. Margalit 1997: 175 zit. nach Freise 2005: 154)

„Sensibilisierung für Diskriminierung bedeutet, sich erst einmal bewusst zu werden, wann Diskriminierung vorliegt. Eine Kränkung und Demütigung kann sogar ungewollt und unbeabsichtigt durch Mitleid geschehen. [...] Es gibt völlig unpassende Situationen, in denen Menschen auf ihr Anderssein angesprochen werden und gar nicht angesprochen werden möchten und wo es auch unnötig ist, sie daraufhin anzusprechen. Einen schwarzen Deutschen, der hier in Deutschland aufgewachsen ist und hier seine Heimat hat, muss es kränken, wenn er

ständig gefragt wird, woher er eigentlich stamme. Zum Interkulturellen Lernen gehört also auch die Fähigkeit der Unterscheidung zu wissen, wann Unterschiede anzusprechen sind und wann eben nicht.“ (Freise 2005: 155)

Rommelspacher bekräftigt, dass diese Fähigkeit erlernbar ist und es sich üben lässt, „[...] Stigmata zu ignorieren und Menschen genau unter ihrem menschlichen Aspekt zu betrachten.“ (Rommelspacher 1995: 134 zit. nach Freise 2005: 155)

Ein weiterer relevanter Aspekt ist institutionalisierte Diskriminierung. Freise nennt hier als Beispiel die Diskriminierung und Demütigung die vorliegen, wenn Asylwerber_innen in Schubhaft genommen werden oder anstatt Geld Essensmarken erhalten oder nicht selber kochen können, sondern etwas essen müssen, was nicht ihren kulturellen Gewohnheiten entspricht. (Vgl. Freise 2005: 155f)

Auernheimer macht außerdem darauf aufmerksam, dass auch Mitleid und Mildtätigkeit „[...] eine Form moralisch verfeinerter Diskriminierung sind. „Alle Diskriminierungsphänomene müssen immer in ihren gesellschaftlichen Kontext eingebunden werden; isolierte Darstellung mitleidheischender Ärmlichkeit verstärkt nur Unverständnis, Überheblichkeit und vorhandene Vorurteile.““ (Schmitt 1979: 209 zit. nach Auernheimer 2007: 130)

3.5.4. Kompetenzen Interkulturellen Lernens

In verschiedenen Werken wird Interkulturelles Lernen als stufenweiser Prozess beschrieben. Hans Nicklas bezieht sich dabei auf das Konzept des Psychologen Osgood (1962), der den Lernprozess in drei Stufen gliedert: „Im ersten Stadium projizieren wir unser eigenes Bezugssystem unbewußt [sic.] auf andere; im zweiten Stadium sind wir imstande, den relativen Charakter des Bezugssystems des anderen, nicht aber unseres eigenen zu erkennen. Im dritten Stadium schließlich besitzen wir die Fähigkeit, das eigene Wertesystem in seiner Relativität zu erkennen.“ (Osgood 1962 zit. nach Nicklas 1998: 43)

Nicklas (vgl. 1998: 43ff) beschreibt folgende Kompetenzen, die durch Interkulturelles Lernen erlangt werden:

- Die Fähigkeit, sich für das Anderen, das Fremde, das Ungewohnte zu öffnen: Diese Offenheit ist eine Voraussetzung für neue Erfahrungen und Lernprozesse, die das eigene Selbst- und Weltbild und unsere Beziehungen zu Fremden verändern.

- Eine erweiterte Wahrnehmungsfähigkeit für Fremdes: Fremdartiges soll in unser Wahrnehmungsraster eingeordnet werden und durch Veränderung unserer Seh- und Denkgewohnheiten kann das Andere oder das Fremde als anders wahrgenommen werden.
- Die Fähigkeit, Anderes als anders zu akzeptieren: Fremdes wird dabei nicht mehr durch Interpretation an das Eigene angeglichen oder ausgegrenzt und als minderwertig betrachtet.
- Die Kompetenz, Ambivalenz zu ertragen und Situationen, die verunsichern, auszuhalten.
- Die Fähigkeit zur Empathie: Die Fähigkeit, sich in die Situation Anderer hineinversetzen zu können und die Welt mit anderen Augen zu betrachten.
- Die Fähigkeit und die Neugierde zu experimentellem Verhalten: Neue Erfahrungen sind nur außerhalb der gewohnten Regeln und Konzepte möglich, können aber gleichzeitig auch Unsicherheiten mit sich bringen.
- Die Fähigkeit der Angstfreiheit vor dem Fremden: Nur wenn die Angst überwunden wird oder man einen positiven Zugang zur eigenen Angst und Unsicherheit findet, kann man sich auch Neuem öffnen.
- Die Fähigkeit, eigene Normen in Frage zu stellen: Unser Bezugssystem bestimmt unser Verhalten zueinander. Nur wenn das eigene Bezugssystem relativiert werden kann, können dieses und andere Bezugssysteme wahrgenommen werden.
- Die Fähigkeit, an den Idealen eines herrschaftsfreien Diskurses festzuhalten: Interessensunterschiede sollen nicht aufgrund einer ungleichen Machtkonstellation entschieden werden. Ein Diskurs, der eine zufriedenstellende Lösung für alle hervorbringt, soll angestrebt werden.
- Die Fähigkeit, Konflikte auszutragen: Nur geduldiges und positives Austragen von Konflikten kann den Verständigungsprozess weiterführen.
- Die Fähigkeit, den eigenen Ethnozentrismus und Soziozentrismus zu erkennen und relativieren zu können: Damit ist nicht gemeint, die eigene Tradition zu leugnen, sondern sie nicht absolut zu setzen.
- Die Fähigkeit, übergreifende Loyalitäten und Identitäten zu entwickeln: Übergreifende Identitäten als Weltbürger_in und Europäer_in,

Lateinamerikaner_in oder Südasiater_in sollen mit der Identität als Österreicher_in, Inder_in oder El-Salvadorianer_in zusammengeführt werden. (Vgl. Nicklas 1998: 43ff)

Hartmeyer (2007: 95) verweist beim Interkulturellen Lernen auf die Fähigkeit, den Stellenwert von Sprache, Religion und ökonomischen Faktoren bei interkulturellen Begegnungen zu reflektieren.

Nestvogel (2003: 187f) erwähnt zusätzlich die Fähigkeit, die eigene Kultur kritisch zu reflektieren. „Kulturelle Selbstreflexion setzt die Bereitschaft voraus zu akzeptieren, dass ich eine bestimmte Kultur verinnerlicht habe, aus deren historisch tradierten Sinnvorräten ich in der Auseinandersetzung mit meiner Umwelt Deutungs-, Handlungs- und Sprachmuster schöpfe.“ (Nestvogel 2003: 188) Nestvogel versteht kulturelle Selbstreflexion „als Bewusstmachung verinnerlichter kultureller Traditionen und abendländischer Höherwertigkeitsvorstellungen, als Aufspüren von Bildern und Assoziationen, die unsere Einstellungen und Verhaltensweisen leiten.“ (Nestvogel 2003: 188)

3.6. Organisatorische Rahmenbedingungen für Globales und Interkulturelles Lernen bei Austauschprogrammen

Hier möchte ich auf spezifische Aspekte von Austauschprogrammen bzw. Begegnungsreisen¹⁵ im Kontext des Globalen und Interkulturellen Lernens eingehen. Dabei beziehe ich mich auf den Artikel von Susanne Krogull und Sigrun Landes-Brenner (2009) „Qualitätsstandards für Begegnungsreisen im Nord-Süd Kontext“. Die Autorinnen erklären, dass Begegnungsreisen meist als Methoden Globalen Lernens gesehen werden, die zu mehr Verständnis und Toleranz zwischen Menschen unterschiedlicher Herkunft verhelfen und zum interkulturellen Lernen beitragen sollen. Sie sollen das eigene Leben der Teilnehmenden in einen globalen Kontext setzen und Themen, die zuvor abstrakt erschienen, erfahrbar machen. Diese Ansprüche können durch Begegnungsreisen erfüllt werden, dies ist jedoch nicht zwingend.

¹⁵ Krogull und Landes Brenner schreiben nur von „Begegnungsreisen“ oder „Begegnungen“, da ich aber in meiner restlichen Arbeit häufig den Terminus „Austauschprogramm“ oder „Austausch“ verwende, werde ich hier alle Begriffe benützen.

Auch wenn die Forschung meist Austausch zwischen Menschen aus Deutschland und Frankreich oder Amerika oder Begegnungen mit Menschen aus Osteuropa betrafen und Nord-Süd Begegnungen kaum behandelt wurden, konnten Wissenschaftler_innen diesbezüglich dennoch vielfältige Erkenntnisse darüber erlangen, wie Nord-Süd Begegnungsreisen gestaltet sein müssen, um die oben genannten Ansprüche zu erfüllen. (Vgl. Krogull, Landes-Brenner 2009: 15) „Die sogenannte Kontakthypothese, die davon ausging, dass schon alleine der Kontakt zwischen Menschen unterschiedlicher Herkunft während einer Reise zum Abbau von Vorurteilen führt, wurde widerlegt.“ (Thomas 1991 zit. nach Krogull, Landes-Brenner 2009: 15) Begegnungsreisen führen nicht automatisch zum Abbau von Vorurteilen und zu gegenseitigem Verständnis, sie können auch zu Ausgrenzung, Diskriminierung, der Verfestigung von Vorurteilen und Über- bzw. Unterlegenheitsgefühlen führen. (Vgl. Krogull, Landes-Brenner 2009: 15) Daher ist die Beachtung und Umsetzung gewisser Standards für Austauschprogramme/ Begegnungsreisen notwendig.

Eine wichtige Grundvoraussetzung für ein qualitativvolles Austauschprogramm ist der Faktor Zeit bei der Begegnung. – Krogull und Landes Brenner sprechen von mindestens drei Wochen, in denen auch Raum für Ruhephasen und Reflexion, sowie Zeit, in der sich die Teilnehmenden wirklich begegnen und kennenlernen können, sein sollte. „Auch wenn ein Zusammentreffen mit der Partnergruppe, [...], eher eine Besonderheit, [...] darstellt, sollte darauf geachtet werden, dass das Programm nicht überfrachtet wird.“ (Krogull, Landes-Brenner 2009: 18) Sonst besteht die Gefahr, dass die Teilnehmer_innen überlastet werden und das Ziel des Austauschs in den Hintergrund gedrängt wird.

„Durch die Einbettung der Begegnungsreisen in das Globale Lernen bzw. die entwicklungspolitische Bildungsarbeit wird der Begegnung eine Funktion in diesem Lern- oder Bildungsprozess zugeschrieben [...]. Sie wird somit nicht als etwas in sich Geschlossenes betrachtet, sondern als ein integrierter Teil in diesem Lernprozess.“ (Krogull, Landes-Brenner 2009: 15)

Dazu gehören eine kompetente Vor- und Nachbereitung. Zwischen den einzelnen Austauschphasen muss außerdem genügend zeitlicher Abstand zum gemeinsamen Reflektieren sein und Raum, damit Ideen, wie die Erfahrungen durch den Austausch ganz konkret in Engagement münden sollen, entstehen können. (Vgl. Krogull, Landes-Brenner 2009: 16ff)

Ein weiteres wichtiges Kriterium ist eine pädagogisch kompetente Begleitung der Begegnung und „gut ausgebildete Leitungskräfte mit unterschiedlichsten Kompetenzen [...]“. Dabei stellt ein internationales Leitungsteam mit Mitgliedern aus beiden Gruppen oftmals eine Herausforderung dar. Dies ist jedoch unabdingbar, um zum einen die Gleichwertigkeit der Partner/-innen umzusetzen und zum anderen Entscheidungen gemeinsam zu fällen und somit die Bedürfnisse und Wünsche beider Seiten gleichmäßig zu berücksichtigen.“ (Krogull, Landes-Brenner 2009: 16f)

Auch die aktive Beteiligung der Teilnehmer_innen aus beiden Ländern an den Planungen und Durchführungen der Begegnungsreisen, bei der alle Teilnehmenden als gleichwertige Partner_innen wahrgenommen werden, ist wichtig für einen erfolgreichen Lernprozess. Zudem sollen sich die Teilnehmenden auch bei der Vor- und Nachbereitung der Reise einbringen. (Vgl. Krogull, Landes Brenner 2009: 17) Außerdem schreiben die beiden Expertinnen Krogull und Landes-Brenner bezüglich der hohen Anforderungen an die Persönlichkeit der Teilnehmer_innen:

„Erlebnisse während einer solchen Reise können prägend sein, teilweise auch belastend, oftmals betreffen sie existentielle Fragen des eigenen Lebens. Sich auf der Grundlage der eigenen kulturellen Verortung auf andere kulturelle Rahmungen einlassen zu können erfordert zum einen bewusst einen eigenen Standpunkt zu haben und zum anderen die Fähigkeit, einen Perspektivwechsel vornehmen zu können. Teilnehmende an einer Begegnungsreise müssen darüber hinaus in der Lage sein, solche Erfahrungen zu reflektieren und zu verarbeiten, was eine gewisse persönliche Reife voraussetzt.“ (Krogull, Landes-Brenner 2009: 16)

Weiters ist eine klare und realistische Zielsetzung für die Gruppe sowie die einzelnen Teilnehmer_innen wichtig. Zudem sollten sich die Teilnehmenden gemeinsam auf ein Schwerpunktthema einigen, das sich auf die Ziele des Austauschprogramms bezieht und aus dem Lebensumfeld der Teilnehmenden kommt. Außerdem sollte es dadurch möglich sein, „einen direkten Bezug zum eigenen Leben und dem der Partner herzustellen und globale Zusammenhänge zu erkennen.“ (Krogull, Landes-Brenner 2009: 17)

Dies kann am besten gelingen, wenn die Teilnehmenden aus beiden Ländern aus vergleichbaren Lebenskontexten stammen. Das heißt, Studierende sollen Austauschprogramme mit Studierenden machen, Bauern_Bäuerinnen mit Bauern_Bäuerinnen usw. „Auch wenn die Zielgruppe z.B. bei einer Jugend- und Frauenbegegnung bereits vorgegeben ist, gilt es in diesem Fall darauf zu achten, dass die Teilnehmenden aus vergleichbaren Lebenszusammenhängen kommen.“ (Krogull,

Landes-Brenner 2009: 18) Damit kann man einerseits während des Austausches tiefer in bestehende Thematiken eintauchen, andererseits ist dies ein wichtiger Faktor, um eine Begegnung auf Augenhöhe zu erreichen. (Vgl. Krogull, Landes-Brenner 2009: 18)

Um dem Anspruch der Begegnung auf Augenhöhe zwischen gleichwertigen Partnern_innen, bei der es keine Dominanz von einer Seite gegenüber der anderen Seite gibt, sondern Entscheidungen gemeinsam getroffen werden, zu genügen, müssen allerdings noch weitere Kriterien erfüllt werden.

„[...] [S]owohl die Geschichte Europas als Kolonialmacht und seine Entwicklungszusammenarbeit als auch der unterschiedliche ökonomische Status der Begegnungsgruppen [erschweren Einf. d. Verf.] diese Begegnung auf Augenhöhe. Die Beziehung Europas zu den Ländern des Südens ist in vielen Fällen die Geschichte einer Kolonialmacht. Damit einher geht die Wahrnehmung, dass die Länder des Südens den Ländern des Nordens unterlegen waren bzw. noch sind. Paternalismus und Assentialismus [sic. Essentialismus Korr. d. Verf.] sind auch heute noch als Verhaltensweisen des Nordens gegenüber dem Süden auffindbar. (Krogull, Landes-Brenner 2009: 15)

Auch wenn die Kolonialzeit schon länger zurückliegt und Österreich keine Kolonialmacht war, so werden Österreicher_innen, als weiße Menschen häufig mit ehemaligen Kolonialmächten in Verbindung gebracht und sei es nur aufgrund der Hautfarbe. Es lassen sich sowohl bei den Menschen im globalen Norden, also auch bei den Menschen im globalen Süden Anschauungen nachweisen, dass weiße Menschen People of Color überlegen seien bzw. die umgekehrte Perspektive als Selbstzuschreibung, dass People of Color den weißen Menschen unterlegen wären. (Vgl. Kabou 2009 zit. nach Krogull, Landes-Brenner 2009: 15)

Auch der Aspekt, dass bei den meisten Begegnungen im Nord-Süd Kontext Gruppen mit unterschiedlichen ökonomischen Ressourcen zusammentreffen, „[...] kann während der Reise nicht ausgeklammert oder ignoriert werden, da er im Alltag der Begegnung immer wieder zum Vorschein tritt und vor allem beiden Gruppen bewusst ist.“ (Krogull, Landes-Brenner 2009: 15) Die Begegnung auf Augenhöhe wird durch dieses strukturelle Gefälle erschwert.

Es muss daher gelingen, sich dieser Herausforderung bewusst zu sein, „[...] und die Frage der Gleichwertigkeit nicht an den Zugang zu Ressourcen [...] oder die Verteilung von Macht zu binden, sondern durch das Anstoßen eines gemeinsamen Lernprozesses, in dem voneinander und miteinander gelernt wird, von diesen strukturellen Differenzen zu entkoppeln.“ (Krogull, Landes-Brenner 2009: 15)

Trotzdem muss ein transparenter, bewusster und gleichzeitig emphatischer Umgang mit der Tatsache der ökonomischen Disparität gegeben sein.

Ein weiterer, relevanter Faktor ist eine angemessene Gruppengröße. Es sollte gewährleistet sein, dass die Gruppengröße für gemeinsame Lernprozesse passend ist, d.h. dass „[...] alle Teilnehmenden miteinander in Bezug treten und sich in einer gewissen Tiefe austauschen können.“ (Krogull, Landes-Brenner 2009: 18) Weiters sind bei der Gruppengröße auch praktische Fragen wie Transport und organisatorischer Aufwand zu berücksichtigen.

Als letzter Aspekt sei hier noch die wechselseitige Durchführung erwähnt, um dem normativen Anspruch, zur internationalen Gerechtigkeit beizutragen, gerecht zu werden.

4. Kriterienkatalog für Globales und Interkulturelles Lernen beim Jugendaustauschprogramm

In diesem Kapitel entwickle ich – in Anlehnung an die Abschnitte „Kompetenzen des Globalen Lernens“, „Kompetenzen des Interkulturellen Lernens“ und „Organisatorische Rahmenbedingungen für Globales und Interkulturelles Lernen bei Austauschprogrammen“ – einen Kriterienkatalog für Globales Lernen, Interkulturelles Lernen und organisatorische Rahmenbedingungen bei Austauschprogrammen und in weiterer Folge Fragen, durch deren Beantwortung ich im darauffolgenden Kapitel beurteilen möchte, ob beim Jugendaustauschprogramm die Rahmenbedingungen für Globales und Interkulturelles Lernen gegeben sind.

Bei der Erarbeitung der Kriterienkataloge und den daraus folgenden Fragen habe ich mich an der methodischen Herangehensweise von Hartmeyer (2007: 138ff) zur Analyse der Präsenz Globalen Lernens in österreichischen Lehrplänen orientiert.

Der erste Kriterienkatalog soll die wesentlichen Kompetenzen des Globalen Lernens zusammenfassen, dieser wurde von Hartmeyer (2007: 138) entwickelt:

- „Die Kompetenz, komplexe, globale Zusammenhänge zu erkennen, zu verstehen und kritisch zu reflektieren.
- Die Kompetenz zur Einsicht in die eigenen alltäglichen Bezüge zur Globalität.
- Die Kompetenz zur Beurteilung von Werten und Haltungen.
- Die Kompetenz zur Entwicklung von Perspektiven und Visionen.
- Die Kompetenz zur Reflexion und Entwicklung von Handlungsoptionen in einem globalen Kontext und die Kompetenz sich selbsttätig und vernetzt an Kommunikations- und Entscheidungsprozessen zu beteiligen.“ (Hartmeyer 2007: 138)

Durch die Beantwortung folgender Fragen möchte ich feststellen, ob beim Jugendaustauschprogramm Rahmenbedingungen gegeben sind, die den Erwerb von Kompetenzen des Globalen Lernens fördern. Auch hier orientiere ich mich an den Fragen von Hartmeyer (2007: 139):

- Werden beim Jugendaustauschprogramm globale Zusammenhänge explizit und/oder implizit behandelt?
- Werden beim Jugendaustauschprogramm Alltagsbezüge hergestellt und die eigenen Handlungsmöglichkeiten in der Weltgesellschaft behandelt?
- Bietet das Jugendaustauschprogramm Orientierungshilfen in der Komplexität der Welt?
- „Wird eigenständiges, ganzheitliches und multiperspektivisches Lernen gefördert? Werden Strukturierungs- und Methodenkompetenz gefördert?
- Werden personale Kompetenzen wie ein kritisches Urteilsvermögen und die Fähigkeit zur kritischen Reflexion gefördert? Werden Handlungsoptionen thematisiert?“ (Hartmeyer 2007: 139)

Der nächste Kriterienkatalog soll die wesentlichen Kriterien für Interkulturelles Lernen zusammenfassen:

- Die Kompetenz, sich für Anderes/ Fremdes/ Ungewohntes zu öffnen.
- Die Kompetenz, Fremdes im eigenen Wahrnehmungsraster aufzunehmen und einzuordnen, anderes als anders zu akzeptieren und dabei eventuelle Ambivalenzen zu ertragen.
- Die Kompetenz, anderen Menschen emphatisch gegenüberzutreten oder sich in ihre Situation hineinversetzen zu können.
- Die Kompetenz, Angst vor Fremdem zu überwinden und Neugierde für Unbekanntes zu entwickeln.
- Die Kompetenz, eigene Normen in Frage zu stellen und das Ideal eines herrschaftsfreien Diskurses zu verfolgen.
- Die Kompetenz, Konflikte auszutragen.
- Die Kompetenz zur kulturellen Selbstreflexion und zur Überwindung und Relativierung des eigenen Ethnozentrismus und Soziozentrismus.
- Die Kompetenz, übergreifende Loyalitäten und Identitäten zu entwickeln.
- Die Kompetenz, den Stellenwert von Religion und ökonomischen Faktoren bei interkulturellen Begegnungen zu reflektieren.

Die Beantwortung folgender Fragen soll mir helfen, das Jugendaustauschprogramm bezüglich der Kompetenzen des Interkulturellen Lernens zu analysieren:

- Animiert das Jugendaustauschprogramm die Teilnehmer_innen implizit/ explizit dazu, sich für Anderes, Fremdes oder Ungewohntes zu öffnen?
- Regt das Jugendaustauschprogramm die Teilnehmenden dazu an, Fremdes im eigenen Wahrnehmungsraster aufzunehmen und einzuordnen, Anderes als anders zu akzeptieren und dabei eventuelle Ambivalenzen zu ertragen?
- Trägt das Jugendaustauschprogramm zur kulturellen Selbstreflexion der Teilnehmer_innen sowie zur Überwindung und Relativierung ihres eigenen Ethnozentrismus und Soziozentrismus bei?
- Werden die Teilnehmenden des Jugendaustauschprogramms dazu angeregt, den Stellenwert von Religion und ökonomischen Faktoren bei interkulturellen Begegnungen während des Austausches zu reflektieren?
- Unterstützt das Jugendaustauschprogramm die Teilnehmenden dabei, anderen Menschen emphatisch gegenüberzutreten oder sich in ihre Situation hineinzusetzen?
- Animiert das Jugendaustauschprogramm die Teilnehmenden dazu, Angst vor Fremden zu überwinden und Neugierde für Unbekanntes zu entwickeln?
- Fordert das Jugendaustauschprogramm die Teilnehmer_innen dazu auf, eigene Normen in Frage zu stellen und das Ideal eines herrschaftsfreien Diskurses zu verfolgen?
- Werden die Teilnehmerinnen durch das Jugendaustauschprogramm implizit/ explizit dazu animiert, Konflikte positiv auszutragen?
- Werden die Teilnehmer_innen beim Jugendaustauschprogramm dabei unterstützt, übergreifende Identitäten zu entwickeln?

Der dritte Kriterienkatalog soll dazu beitragen, wesentliche organisatorische Rahmenbedingungen für Globales und Interkulturelles Lernen bei Jugendaustauschprogrammen festzulegen:

- Einbettung des Austauschprogramms in einen längerfristigen Lernprozess: intensive Vor und Nachbereitung, sowie genügend Zeit zwischen den Begegnungen

- qualifizierte Leitung: Leitungskräfte, die über Kompetenzen im Bereich Gruppendynamik, Interkulturelles Lernen, Fachwissen zu den jeweiligen Ländern und Themen und Organisation verfügen
- geeignete Auswahl und Anzahl der Teilnehmer_innen in vergleichbaren Lebenskontexten: Teilnehmer_innen müssen über Reflexionsfähigkeit und eine gefestigte Persönlichkeit verfügen und dazu bereit sein, sich aktiv am Austauschprogramm und den Vorbereitungen dazu zu beteiligen und gewillt sein, sich für neue Erfahrungen zu öffnen und darauf einzulassen
- ausreichende zeitliche Ressourcen: Der Austausch soll keine Kurzreise sein und es muss genügend Zeit für Reflexion und Ruhephasen sowie Zeit für Begegnung eingeplant sein. Auch für die Vor- und Nachbereitung der Reise müssen genügend zeitliche Ressourcen gegeben sein.
- Reflexionsphasen während des gesamten Programms: Begleitung der Begegnungen durch regelmäßige Reflexionsrunden (täglich) und eine Zwischen- und Endreflexion; auch in der Vor- und Nachbereitungszeit gibt es Reflexionsphasen;
- klare Zielsetzung und Fokussierung auf ein Schwerpunktthema
- wechselseitige Durchführung der Begegnungsreise

Die Beantwortung der folgenden Fragen wird mir helfen, die Rahmenbedingungen für Globales und Interkulturelles Lernen für das im zweiten Kapitel beschriebene Jugendaustauschprogramm von Enchada zu beurteilen:

- Wurde das Austauschprogramm in einen längerfristigen Lernprozess eingebettet? Welche Maßnahmen gab es diesbezüglich?
- Gab es für das Austauschprogramm kompetente Leitungskräfte, welche über alle notwendigen Kompetenzen verfügten?
- Wurde eine geeignete Auswahl der Teilnehmer_innen getroffen und waren die Gruppengrößen angemessen?
- Waren beim Austauschprogramm ausreichend zeitliche Ressourcen vorhanden?
- Wurden Reflexionsphasen eingeplant und abgehalten und gab es sowohl Zwischen- als auch Endreflexionen? Gab es auch in den Vor- und Nachbereitungsphasen Reflexionsmöglichkeiten?

- Wurden beim Jugendaustauschprogramm eine klare Zielsetzung und ein Schwerpunktthema festgelegt?
- War beim Jugendaustauschprogramm eine wechselseitige Durchführung der Begegnungsreise gegeben?

5. Analyse der Rahmenbedingungen des Jugendaustauschprogramms

In diesem Kapitel werde ich das im Kapitel Zwei dokumentierte Jugendaustauschprogramm von Enchada anhand der in Kapitel Vier erstellten Fragen in den Kategorien Globales Lernen, Interkulturelles Lernen und organisatorische Rahmenbedingungen für Globales und Interkulturelles Lernen bei Austauschprogrammen analysieren.

5.1. Analyse zu pädagogischen Rahmenbedingungen für Globales Lernen beim Jugendaustauschprogramm

Werden beim Jugendaustauschprogramm globale Zusammenhänge explizit und/ oder implizit behandelt?

„[D]as Erkennen wirtschaftlicher und weltpolitischer Zusammenhänge und die Förderung eines kritischen Blicks auf die Welt“ (Verf i. d. A.: 25) war eines der Oberziele des Austauschprogramms, womit die Relevanz, die dieses Kriterium für Enchada hat, ersichtlich wird. Um dieses Ziel zu erreichen gab es verschiedene Aktivitäten in allen Phasen des Jugendaustauschprogramms. In der Vorbereitungsphase wurden verschiedene globale Themen behandelt. Bei der Nachbereitung wurden Themen, mit denen die Teilnehmenden während ihres Aufenthalts in Berührung kamen, methodisch aufgegriffen, wenn nötig in einen globalen Kontext gesetzt und konnten so kritisch reflektiert werden. (Vgl. Verf. i. d. A.: 39) Auch bei Besuchen verschiedener Organisationen während des Rückaustauschs wurden Diskussionen zu Themen wie Armut, Umweltschutz, Migration oder Frauenrechte behandelt und globale Zusammenhänge aufgezeigt. (Vgl. Verf. i. d. A.: 43) Bei größeren Events, wie der Volksküche bei der Langen Nacht der Kirchen 2013 gemeinsam mit den Gästen aus Tamil Nadu oder der „Pollada de Enchada“ mit Gästen aus El Salvador, konnte sich durch das Rahmenprogramm auch ein breiteres Publikum mit globalen Zusammenhängen auseinandersetzen. (Vgl. Verf. i. d. A.: 44)

Die Rahmenbedingungen zur Förderung der Kompetenz, komplexe und globale Zusammenhänge zu erkennen und kritisch zu reflektieren, sind demnach beim Jugendaustauschprogramm gegeben.

Werden beim Jugendaustauschprogramm Alltagsbezüge hergestellt und die eigenen Handlungsmöglichkeiten in der Weltgesellschaft behandelt?

Ein wichtiger Bereich des Jugendaustauschs sind Alltagserfahrungen im jeweiligen Land, die durch das Mitleben bei Familien, oder in Österreich manchmal auch WGs, ermöglicht werden sollten. Sowohl die Gäste als auch die Gastgeber_innen hatten dabei die Gelegenheit, eigene Bezüge zur globalen Welt zu entdecken. (Vgl. Verf. i. d. A.: 25) Die Frage, wie mit dem neuen Wissen, das durch die Begegnungsreise gewonnen wurde, umgegangen werden kann, stand bei den Vor- und Nachbereitungsseminaren unter anderem im Zentrum. Die Schwerpunktsetzung des Rückaustauschs richtete sich allerdings nicht nach den Alltagserfahrungen der Teilnehmer_innen und so konnten dabei auch wenige Anknüpfungspunkte gefunden werden. (Vgl. Verf. i. d. A.: 40f)

Durch Erfahrungen während der Begegnungsreise konnten die Teilnehmer_innen neue Impulse für die persönlichen Lebenskonzepte und Motivation für (weiteres) entwicklungs- oder gesellschaftspolitisches Engagement bekommen. (Vgl. Verf. i. d. A.: 32, 46) Außerdem wurden die Teilnehmenden durch die Reise angeregt, den Blick auf das eigene Land zu verändern. (Vgl. Verf. i. d. A.: 37)

Zudem werden die Jugendlichen ermuntert, sich eigene kleine Projekte zu suchen, um ihre Erfahrungen aus dem Jugendaustausch umzusetzen. (Vgl. Verf. i. d. A.: 40)

Durch den Jugendaustausch lernten die Teilnehmer_innen eine neue Form des Reisens kennen. Dies konnte sie dazu anregen, eigene Reisegewohnheiten zu überdenken.

Somit sind Rahmenbedingungen gegeben, um alltägliche Bezüge zur Globalität herstellen zu können und eigene Handlungsmöglichkeiten in der Weltgesellschaft zu finden.

Bietet das Jugendaustauschprogramm Orientierungshilfen in der Komplexität der Welt?

Durch das Jugendaustauschprogramm werden die Teilnehmenden mit anderen Werten, Normen und Lebensentwürfen konfrontiert. Bei den Vorbereitungswochenenden und in den Reflexionsphasen des Jugendaustauschprogramms werden die Jugendlichen dabei unterstützt, ihre eigenen und fremde Haltungen und Werte kritisch zu beurteilen und zu reflektieren. (Vgl. Verf. i. d. A.: 33f, 39f)

Durch verschiedene Aktivitäten bei den Vor- und Nachbereitungswochenenden werden die Jugendlichen unterstützt, ihre interkulturellen Kompetenzen zu erweitern, um sich dadurch besser in einer multikulturellen, komplexen Welt zurechtfinden zu können. Das Jugendaustauschprogramm bietet daher gute Rahmenbedingungen, die Kompetenz zur Beurteilung von Werten und Haltungen zu fördern.

Wird eigenständiges, ganzheitliches und multiperspektivisches Lernen gefördert?
Werden Strukturierungs- und Methodenkompetenzen gefördert?

In der Vorbereitungsphase wird von den Teilnehmern_innen erwartet, dass sie sich sowohl gemeinsam in der Gruppe, als auch eigenständig auf die Begegnungsreise vorbereiten, indem sie zum Beispiel Referatsthemen selbständig erarbeiten.

Beim Durchlaufen der verschiedenen Rollen (Gäste, Gastgeber_innen und Trainer_innen für die nächste Reisegruppe) beim Jugendaustauschprogramm kann multiperspektivisches Lernen gefördert werden. Durch den intensiven Kontakt mit Menschen aus anderen Ländern bestand für die Teilnehmenden die Möglichkeit, sich in andere Lebensperspektiven hineinzusetzen.

Durch die Reise können alle Sinne angesprochen werden, sowie soziale und personale Kompetenzen der Teilnehmenden gestärkt werden. Auch Methodenkompetenz ist sowohl für das Reisen, als auch für die Organisation und Durchführung des Rückaustauschs und die Vorbereitung der nächsten Reisegruppe wichtig und kann somit auch bei den Teilnehmenden gefördert werden. Die Rahmenbedingungen um eigenständiges, ganzheitliches und multiperspektivisches Lernen zu fördern sind daher beim Jugendaustauschprogramm gegeben und Strukturierungs- und Methodenkompetenzen können gefördert werden.

Werden personale Kompetenzen wie ein kritisches Urteilsvermögen und die Fähigkeit zur kritischen Reflexion gefördert? Werden Handlungsoptionen thematisiert?

Durch das Jugendaustauschprogramm konnten sich die Teilnehmer_innen über einen langen Zeitraum mit globalen Themen beschäftigen und konnten sich aus verschiedenen Perspektiven mit Fragen, die die Weltgesellschaft betreffen, auseinandersetzen. (Vgl. Verf. i. d. A.: 43f)

Bei Besuchen von landwirtschaftlichen Betrieben oder verschiedenen Produktionsfabriken konnten globale Produktions- und Handelsketten für die

Teilnehmer_innen erlebbar werden, indem sie als Endverbraucher_innen mit Herstellern_innen in Kontakt kamen. (Vgl. Verf. i. d. A.: 30, 38)

Bei den Reflexionswochenenden wurden verschiedene Themen, mit denen die Teilnehmer_innen während der Reise in Berührung kamen, methodisch aufgegriffen und wenn nötig, in einen globalen Kontext gesetzt, kritisch reflektiert und Handlungsmöglichkeiten gemeinsam besprochen. (Vgl. Verf. i. d. A.: 39f)

Der Jugendaustausch konnte daher den Teilnehmern_innen Orientierungshilfe in der Komplexität der Welt bieten und die Kompetenz, Werte und Haltungen zu beurteilen, fördern.

5.2. Analyse zu pädagogischen Rahmenbedingungen für Interkulturelles Lernen

Animiert das Jugendaustauschprogramm die Teilnehmer_innen implizit/ explizit dazu, sich für Anderes, Fremdes oder Ungewohntes zu öffnen?

Während der Vorbereitungswochenenden werden die Jugendlichen angeregt, über ihre Erwartungen und Befürchtungen bezüglich des Austausches bei Einzelaktivitäten und in der Gruppe zu reflektieren. (Vgl. Verf. i. d. A.: 33) Damit sind gewissen Bedingungen gegeben, dass sich die Teilnehmenden durch die Reflexion ihrer Erwartungen und Befürchtungen auch Neuem öffnen.

Regt das Jugendaustauschprogramms die Teilnehmenden dazu an, Fremdes im eigenen Wahrnehmungsraster aufzunehmen und einzuordnen, Anderes als anders zu akzeptieren und dabei eventuelle Ambivalenzen zu ertragen?

Bei den Begegnungsreisen konnten die Teilnehmer_innen ihre eigenen Lebensentwürfe mit anderen vergleichen. Unterschiede und Gemeinsamkeiten konnten so aufgezeigt werden. Die Nachbereitungsphase bot den Teilnehmenden einen Rahmen, neue Erfahrungen zu reflektieren, in ihren Wahrnehmungsraster einzuordnen und Anderes als anders zu akzeptieren. Gemeinsame, angeleitete Reflexionen und Diskussionen boten die Möglichkeit, auch eventuelle Ambivalenzen ertragen zu können. (Vgl. Verf. i. d. A.: 39) Die längere Dauer des Austauschs bot die Chance, dass sich die Einstellung zu Neuem durch ausführlichere Auseinandersetzung damit veränderte. Anderes, das zu Beginn vielleicht nicht akzeptiert werden konnte, konnte vielleicht später besser

verstanden und akzeptiert werden und Ambivalenzen konnten dadurch eventuell besser ertragen werden. Es kann aber nicht ausgeschlossen werden, dass manche kulturellen Interpretationen nicht besprochen und reflektiert wurden und der Jugendaustausch dadurch auch teilweise einen Rahmen bot, um Fremdes auszugrenzen oder als minderwertig zu betrachten. (Vgl. Verf. i. d. A.: 37)

Trägt das Jugendaustauschprogramm zur kulturellen Selbstreflexion der Teilnehmer innen sowie zur Überwindung und Relativierung ihres eigenen Ethnozentrismus und Soziozentrismus bei?

Die direkten interkulturellen Begegnungen, bei denen die Teilnehmenden auch viel über ihre eigene Kultur gefragt wurden und damit scheinbar selbstverständliche Verhaltensweisen, Werte und Haltungen in Frage gestellt wurden, boten Anregung zur kulturellen Selbstreflexion und Relativierung ihres eigenen Ethnozentrismus und Soziozentrismus. Auch die Vor- und Nachbereitungsphase bot beispielsweise durch Biografiearbeit und Reflexion von Erkenntnissen des Austauschs die Gelegenheit zur kulturellen Selbstreflexion und Relativierung des eigenen Ethnozentrismus und Soziozentrismus. (Vgl. Verf. i. d. A.: 34, 39) Ob ein Jugendaustauschprogramm ausreicht um den eigenen Ethnozentrismus und Soziozentrismus zu überwinden darf angezweifelt werden, da dies ein längerer Prozess ist.

Werden die Teilnehmenden des Jugendaustauschprogramms dazu angeregt, den Stellenwert von Religion und ökonomischen Faktoren bei interkulturellen Begegnungen während des Austausches zu reflektieren?

Die Vorbereitungs- und Nachbereitungsphasen bieten einen Rahmen für die Teilnehmenden, sich mit dem Stellenwert von Religion und ökonomischen Faktoren während des Austausches auseinanderzusetzen. (Vgl. Verf. i. d. A.: 33f, 39f) Aus den Berichten der Teilnehmenden geht allerdings auch hervor, dass diese während der Begegnungsreise einen Rahmen, in dem die Relevanz dieser Faktoren offen diskutiert werden konnte, manchmal vermisst haben. (Vgl. Verf. i. d. A.: 36f)

Unterstützt das Jugendaustauschprogramm die Teilnehmenden dabei, anderen Menschen emphatisch gegenüberzutreten oder sich in ihre Situation hineinzusetzen?

Durch die Vorbereitungsphase, in der sich die Teilnehmenden mit dem Partnerland beschäftigt hatten und die intensiven interkulturellen Begegnungen während des Austauschs wurde ein Rahmen geboten, in dem sich die Teilnehmenden emphatisch

gegenübertreten konnten. Da die Teilnehmenden während des Austauschs einmal Gäste und einmal Gastgeber_innen waren, konnten sie sich besser in die Lage des anderen hineinversetzen. Auch die Auseinandersetzung mit globaler Ungerechtigkeit konnte dazu beitragen, die Fähigkeit zur Empathie zu fördern und die Welt aus einer neuen Perspektive zu betrachten. Ebenso lieferten gemeinsame schöne Erlebnisse und tiefergehende Diskussionen zwischen den Teilnehmenden der Partnerorganisationen gute Ausgangspositionen für gegenseitige Empathie. (Vgl. Verf. i. d. A.: 35ff, 41ff)

Animiert das Jugendaustauschprogramm von Enchada die Teilnehmenden dazu, Angst vor Fremdem zu überwinden und Neugierde für Unbekanntes zu entwickeln?

Der lange Zeitraum des Jugendaustauschprogramms gibt den Teilnehmenden die Möglichkeit, sich Fremdem langsam zu nähern und so Stück für Stück ihre Angst davor zu überwinden und Neugierde für Unbekanntes zu entwickeln. Vor allem die Möglichkeit der intensiven Vorbereitung auf die Reise und die intensive Betreuung durch die Partnerorganisation bieten die Chance, in einem Rahmen, der viele Sicherheiten bietet, Neugierde für Unbekanntes zu entwickeln und gewohnte Pfade zu verlassen. (Vgl. Verf. i. d. A.: 35)

Fordert das Jugendaustauschprogramm die Teilnehmer_innen dazu auf, eigene Normen in Frage zu stellen und das Ideal eines herrschaftsfreien Diskurses zu verfolgen?

Durch die intensive Begegnung zwischen Menschen, die manchmal sehr unterschiedliche Normen haben, können Denkprozesse über die eigenen Normen in Gang gesetzt werden. In der Nachbereitungsphase wird durch die Reflexion der erlebten Unterschiede ein Rahmen geboten, eigene Normen in Frage zu stellen. (Vgl. Verf. i. d. A.: 37f) Das Ziel des Jugendaustauschprogramms ist eine Begegnung auf Augenhöhe. Ein Diskurs, der eine Lösung für alle Beteiligten hervorbringt und unterschiedliche Machtkonstellationen berücksichtigt, wird zumindest angestrebt. Ob die Rahmenbedingungen dafür immer gegeben waren, lässt sich mit den vorhandenen Unterlagen nicht sicher sagen.

Werden die Teilnehmerinnen durch das Jugendaustauschprogramm implizit/ explizit dazu animiert, Konflikte positiv auszutragen?

Bei gemeinsamen Reflexionsrunden wurde ein Rahmen geschaffen, Unklarheiten auszusprechen und Konflikte gemeinsam positiv auszutragen. Generell stand der Blick auf Gemeinsamkeiten im Vordergrund. (Vgl. Verf. i. d. A.: 41f) Es kann daher sein,

dass es nötig gewesen wäre, Rahmenbedingungen zu schaffen, die explizit dazu animieren, Konflikte anzusprechen um diese dann positiv austragen zu können.

Werden die Teilnehmer_innen beim Jugendaustauschprogramm dabei unterstützt, übergreifende Identitäten zu entwickeln?

Die eigene Identität und Herkunft wird bei den Vorbereitungs- und Nachbereitungswochenenden behandelt. Es wird die Gelegenheit geboten, die eigene(n) Identität(en) zu reflektieren und zu erweitern. Durch die intensiven Begegnungen und Erlebnisse beim Austausch im Partnerland und in Österreich sind durchaus gute Rahmenbedingungen gegeben, übergreifende Identitäten zu entwickeln.

5.3. Analyse zu organisatorischen Rahmenbedingungen für Globales und Interkulturelles Lernen beim Jugendaustauschprogramm

Wurde das Austauschprogramm in einen längerfristigen Lernprozess eingebettet? Welche Maßnahmen gab es diesbezüglich?

Das Jugendaustauschprogramm war in einen Zwei bis Drei-Jahreszyklus eingebettet und bestand aus einer Vorbereitungsphase, der Begegnungsreise in El Salvador/ Tamil Nadu, einer Reflexionsphase, einer Vorbereitungsphase für den Rückaustausch und dem Rückbesuch der Gäste aus den Partnerländern in Österreich. Die meisten Teilnehmer_innen haben außerdem noch ehrenamtlich die Vorbereitungs- und Reflexionsphase für die nächste Reisegruppe mit Unterstützung einer hauptamtlichen Mitarbeiterin gestaltet. (Vgl. Verf. i. d. A.: 31f) Die Teilnehmenden haben sich daher über eine lange Zeitspanne immer wieder mit entwicklungspolitischen Themen beschäftigt und sich mit globalen Fragen auseinandergesetzt. Zudem hatten sie auch schon vor den Reisen Kontakt zu den Partnerorganisationen aufgenommen. (Vgl. Verf. i. d. A.: 34)

In der Vorbereitungsphase reflektierten die Teilnehmer_innen ihr persönliches Umfeld und setzten sich mit ihrer Persönlichkeit sowie ihrer Gruppe auseinander und lernten sich besser kennen. Außerdem informierten sich die Teilnehmer_innen selbst und gegenseitig über das Partnerland. Auch die Frage, wie man das eigene Land im Partnerland repräsentieren will, wurde behandelt. Weiters wurde die interkulturelle Kompetenz der Teilnehmer_innen durch verschiedene Methoden geschult. (Vgl. Verf. i.d.A.: 33f) Die aktuellen und historischen Beziehungen zwischen den Ländern wurden

v.a. in Bezug auf Entwicklungszusammenarbeit behandelt. Kolonialismus war meist Thema der Referate, es war jedoch sehr unterschiedlich, wie stark dabei die Verbindung zu Österreich hergestellt wurde. (Vgl. Verf. i. d. A. 34)

Durch die intensive Vorbereitung wurden gute Voraussetzungen dafür geschaffen, dass die Teilnehmenden später positive Lernerfahrungen machen konnten.

Gab es für das Austauschprogramm kompetente Leitungskräfte, welche über alle notwendigen Kompetenzen verfügten?

Die Vor- und Nachbereitung der Reisegruppe wurde durch ein ehrenamtliches Team, das zuvor selbst in das jeweilige Land gereist ist, mit Unterstützung einer hauptamtlichen Mitarbeiter_in von Enchada durchgeführt. Die hauptamtlichen Mitarbeiter_innen von Enchada hatten, je nach Person, sehr unterschiedliche Ausbildungswege absolviert und berufliche Erfahrungen gemacht. Die letzten Mitarbeiter_innen von Enchada hatten keine spezifische Ausbildung in Interkultureller Pädagogik. In der Vorbereitungsphase wurde ein_e extern_e Outdoorpädagogin engagiert, um gruppenspezifische Prozesse zu begleiten. Fachliche Themen wurden oft von Experten bei verschiedenen Organisationen und Vereinen behandelt. Insgesamt fehlte jedoch eine Leitungskraft mit einer Fachausbildung in Interkultureller Pädagogik o.ä.

Ein internationales Leitungsteam fehlte im Prinzip völlig. Es ist jedoch zu erwähnen, dass bei den Rückbesuchen der Partnerorganisation aus Tamil Nadu immer ein Pfarrer dabei war, der für diese Gruppe sehr wohl eine gewisse Leitungsfunktion hatte.

Wurde eine geeignete Auswahl der Teilnehmer_innen getroffen und waren die Gruppengrößen angemessen?

Bei der Auswahl der Teilnehmer_innen sprach sich Enchada nicht mit den Partnerorganisationen ab und somit kamen die Teilnehmenden aus sehr unterschiedlichen Lebenskontexten. Die jeweiligen Reisegruppen der einzelnen Länder waren eher heterogen und hatten bis auf die Alterskomponente verschiedene Lebenszusammenhänge, um die Diversität des Landes widerzuspiegeln. (Vgl. Verf. i. d. A.: 28f)

Auf österreichischer Seite wurde zwar eine heterogene Zusammensetzung der Reisegruppe angestrebt, letzten Endes war die Gruppe v.a. in den letzten Jahren aber

relativ homogen und bestand vor allem aus weiblichen Studierenden. Da die Reisegruppen der Partnerorganisationen andere Zusammensetzungen hatten, war die Auswahl der Reisenden eher nicht geeignet und entsprach meist auch nicht dem Schwerpunktthema des Austauschprogramms. (Vgl. Verf. i. d. A.: 28f, 41)

Die Gruppengröße hingegen mit sechs Teilnehmenden je Reisegruppe war für gruppenspezifische Prozesse gut, allerdings wurde die Reisegruppe häufig auch aufgeteilt, um den organisatorischen Aufwand zu vereinfachen. (Vgl. Verf. i. d. A.: 35, 41)

Waren beim Austauschprogramm ausreichend zeitliche Ressourcen vorhanden?

Die Zeit der Begegnungsreise betrug immer ungefähr vier Wochen und entspricht damit den Empfehlungen von Krogull und Landes-Brenner (2009: 18). Allerdings war das Programm häufig eher überfrachtet und Ruhephasen, Zeit für Begegnungen und Phasen der Reflexion kamen zu kurz. (Vgl. Verf. i. d. A.: 36)

Wurden Reflexionsphasen eingeplant und abgehalten und gab es sowohl Zwischen- als auch Endreflexionen? Gab es auch in den Vor- und Nachbereitungsphasen Reflexionsmöglichkeiten?

Bei den Begegnungsreisen, die in Österreich stattgefunden haben, gab es sowohl eine Zwischen- als auch eine Endreflexion und auch sonst wurde während des Aufenthalts der Gäste laufend Feedback eingeholt, allerdings fanden keine regelmäßigen Reflexionsrunden statt. Auch bei den Vor- und Nachbereitungsphasen, die von Enchada durchgeführt wurden, gab es Reflexionsmöglichkeiten. (Vgl. Verf. i. d. A.: 35, 39f, 42)
Für die Begegnungsreisen in den Partnerländern gibt es diesbezüglich keine Angaben.

Wurden beim Jugendaustauschprogramm eine klare Zielsetzung und ein Schwerpunktthema festgelegt?

Es gab beim Jugendaustauschprogramm eine klare Zielsetzung. Das Schwerpunktthema für den Rückaustausch wurde vom österreichischen Vorbereitungsteam, jedoch ohne spezifische Absprache mit der Partnerorganisation, beschlossen. Die Schwerpunktthemen wurden vor allem bezüglich gesellschaftspolitischer Relevanz ausgewählt und nicht nach dem persönlichen Lebensumfeld der Teilnehmenden. (Vgl. Verf. i. d. A.: 41)

War beim Jugendaustauschprogramm eine wechselseitige Durchführung der Begegnungsreise gegeben?

Die wechselseitige Durchführung der Begegnungsreise stellte ein Grundelement des Jugendaustauschprogramms von Enchada dar und war somit immer gegeben. (Vgl. Verf. i. d. A.: 24f)

6. Fazit

In diesem Kapitel gehe ich auf die Analyse des vorherigen Kapitels ein und fasse die Ergebnisse zusammen, um so meine zentrale Forschungsfrage zu den Rahmenbedingungen für Globales und Interkulturelles Lernen beim Jugendaustauschprogramm beantworten zu können.

Die Analyse zum Globalen Lernen zeigt, dass sich die Teilnehmenden beim Jugendaustauschprogramm mit globalen Zusammenhängen auseinandergesetzt und so „[...] gewisse ökonomische, zwischenmenschliche und kulturelle Grundkenntnisse [...]“ (Hartmeyer o.J.: 1) erlangen bzw. erweitern konnten. Die Grundkenntnisse können dabei helfen, sich in der Weltgesellschaft zu orientieren. Alltagserfahrungen wurden in eine globale Dimension gebracht und die Reflexion des neu erlangten Wissens konnte dabei helfen, die Erfahrungen in das eigene Lebenskonzept zu übertragen. Allerdings waren die Schwerpunktthemen zwar gesellschaftspolitisch relevant, hatten aber kaum Bezug zum Alltagsleben der Teilnehmenden. Zudem können sich die Teilnehmenden des Jugendaustauschs durch die intensiven Begegnungen mit Menschen in den Partnerländern und durch die Auseinandersetzung mit der Lebenssituation dieser Menschen in sie hineinversetzen und neue Perspektiven einnehmen. Baobab schreibt auf seiner Homepage über die Lernmethoden des Globalen Lernens, dass diese „interdisziplinär, interaktiv, kooperativ sowie handlungs- und erfahrungsorientiert“, (Homepage: baobab/globales-lernen.at) sein sollen. Auch dies trifft für die Lernmethoden des Jugendaustauschprogramms von Enchada zu.

Die Analyse des Jugendaustauschprogramms zum Interkulturellen Lernen zeigt, dass die Vorbereitungsphase gute Grundbedingungen für die Teilnehmenden bot, sich Neuem und Unbekanntem zu öffnen. Durch die Reflexionen und die lange Dauer wurde den Teilnehmern_innen Zeit gegeben, ihre Wahrnehmung für Fremdes zu verändern, Anderes zu akzeptieren und Ambivalenzen zu erleben. Es kann jedoch meiner Meinung nach auch sein, dass bestimmte kulturelle Interpretationen nicht besprochen wurden und dadurch teilweise Fremdes als minderwertig betrachtet wurde oder Stereotype verstärkt wurden. (Vgl. Verf. i. d. A.: 37)

In den Vor- und Nachbereitungen wurde die Relevanz von Religion und ökonomischen Faktoren reflektiert. Im direkten Austausch jedoch fanden manche Teilnehmer_innen keine Möglichkeit ökonomische Faktoren direkt anzusprechen. (Vgl. Verf. i. d. A.: 36f) Durch die intensive Begegnung zwischen den Teilnehmenden konnten Denkprozesse über eigene Normen angestoßen werden und diese in Reflexionseinheiten in Frage gestellt und relativiert werden. Dabei wurden auch Impulse gesetzt, um die Identität der Teilnehmenden zu erweitern. Zwei Ausprägungen des Interkulturellen Lernens, das biografische und das soziale Lernen konnten beim Jugendaustauschprogramm gut umgesetzt werden. Die dritte Form des Interkulturellen Lernens, die Sensibilisierung für Diskriminierung und Fremdenfeindlichkeit wird zwar auch teilweise behandelt, jedoch weniger intensiv als die erstgenannten Faktoren. (Vgl. Freise 2005: 49ff)

Durch die Analyse ist zu erkennen, dass die Frage, ob Globales und Interkulturelles Lernen stattfinden kann nicht nur von den pädagogischen, sondern auch sehr stark von den organisatorischen Rahmenbedingungen abhängt. Die Einbettung des Austauschs in einen längeren Lernprozess und die ausreichend lange Dauer der Begegnungsreisen sind wichtige Faktoren für die Rahmenbedingungen für Globales und Interkulturelles Lernen. Den Teilnehmenden wird Zeit gegeben, sich zu öffnen, sich auf Neues einzulassen, Fremdes zu akzeptieren und mit Ambivalenzen umzugehen. Sie können sich über einen längeren Zeitraum immer wieder mit globalen Themen beschäftigen und ihr theoretisches Wissen mit praktischen Erfahrungen verknüpfen.

Gleichzeitig zeigt sich, dass in anderen Bereichen, wo die Standards für organisatorische Rahmenbedingungen nicht erreicht werden große Chancen und Potential verschenkt wurden. Einerseits geht es hier um fachspezifisch ausgebildete Führungskräfte und ein internationales Team. Beides ist beim Jugendaustauschprogramm nicht ausreichend gegeben und dadurch wird es schwieriger, die Rahmenbedingungen für Interkulturelles Lernen vollständig zu erfüllen. Es besteht beispielsweise die Gefahr, dass vor allem „heikle“ Themen ausgespart werden weil geschultes Personal für interkulturelle Kommunikation fehlt und stereotype Bilder nicht immer aufgebrochen werden können, sondern manchmal sogar verstärkt werden. Auch den Rahmen, ungleiche ökonomische Ausgangsfaktoren nicht nur innerhalb der jeweiligen Reisegruppen sondern auch im interkulturellen Dialog zu besprechen, können geschulte Führungskräfte womöglich besser herstellen. Das Fehlen eines

internationalen Leitungsteams hat, wie schon in der Beschreibung des Jugendaustauschprogramms, die Begegnung auf Augenhöhe oft erschwert, auch wenn es immer eine wechselseitige Durchführung der Begegnungsreisen gab. (Vgl. Verf. i. d. A.: 22f)

Weiters war die Auseinandersetzung mit den historischen und aktuellen Beziehungen zwischen Österreich und den Ländern der Partnerorganisationen nicht besonders intensiv. Dabei hätten neben Kolonialismus und Entwicklungszusammenarbeit viele andere wichtige Themen wie Rassismus und Postkolonialismus angesprochen werden können, die so, wenn sie nicht durch explizite Erfahrungen von den Teilnehmenden zum Thema gemacht, nicht behandelt wurden. „Interkulturelles Lernen als Sensibilisierung für Diskriminierung und Fremdenfeindlichkeit“ hätte damit vermutlich besser umgesetzt werden können. Damit wurde meiner Meinung nach eine große Chance, sich mit einem äußerst wichtigen Thema im Zusammenhang mit interkulturellen Begegnungen auseinanderzusetzen, vergeben.

Die hohe Relevanz der Reflexionen wurde schon im Zusammenhang mit den pädagogischen Rahmenbedingungen mehrmals erwähnt. Auch hier ist allerdings nicht klar, ob es durch fachkundiges, pädagogisches Personal einen höheren Output hätte geben können.

Die Gruppenauswahl und die Schwerpunktsetzung hatte wohl die Verbindung von Alltagserfahrungen mit globalen Themen erschwert, war jedoch – meiner Meinung nach – mit der Wiedergabe der Vielfalt der Bevölkerung und der gesellschaftlichen Relevanz gut begründet. Die Größe der Reisegruppe war für gruppenspezifische Prozesse gut geeignet und hat so dazu beigetragen, dass ein intensiver Austausch zwischen den Teilnehmenden stattfinden konnte.

Als Fazit kann man sagen, dass der Jugendaustausch – berücksichtigt man auch die nicht sehr hohen finanziellen Ressourcen die dafür zur Verfügung standen – trotz mancher Schwachpunkte gute Rahmenbedingungen für Globales und Interkulturelles Lernen geboten hat und daher davon ausgegangen werden kann, dass die Kompetenzen des Globalen und Interkulturellen Lernens bei den Teilnehmenden deutlich verbessert wurden.

Für zukünftige Forschungsarbeiten können Vergleiche mit anderen Nord-Süd Austauschprogrammen spannend sein, um beispielsweise herauszufinden, welche positiven Auswirkungen ausgebildete, pädagogische Fachkräfte als Leiter_innen von Jugendaustauschprogrammen haben können. Nicht unerwähnt lassen möchte ich im Bezug auf zukünftige Forschungsarbeiten in diesem Bereich nochmals die Perspektive der Teilnehmer_innen aus dem globalen Süden, und dass es wichtig wäre, dass auch die Partnerorganisationen Forschungsarbeit zu diesem Thema betreiben. Dafür sollten sie solidarische Unterstützung durch die KJÖ bekommen, sollte dies von ihnen gewünscht werden.

7. Quellen

7.1. Bücher, Artikel, Aufsätze

Adorno, Theodor W. u.a. (1968): Der autoritäre Charakter. Studien über Autorität und Vorurteil; Frankfurt a. M.: Suhrkamp

Allport, Gordon W. (1954): The nature of prejudice; Cambridge: Addison-Wesley

Artelt, Cordula/ Riecke-Baulecke, Thomas (2004): Bildungsstandards. Fakten, Hintergründe, Praxistipps; München: Oldenburg Schulbuchverlag

Auernheimer, Georg (2007): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik; Darmstadt: WBG Wissenschaftliche Buchgesellschaft 5., ergänzte Auflage

Baumann, Gerd (1996): Contesting Culture: Discourses of Identity in Multi-Ethnic; London, Cambridge : Cambridge University Press

Becker, Sonja (2011): Globales Lernen aus weißseinskritischer Perspektive; In: Gritschke, Hannah/ Metzner, Christiane/ Overwien, Bernd [Hg.] (2011) Erkennen – Bewerten – (Fair-) Handeln. Kompetenzerwerb im globalen Wandel; Kassel: Kassel University Press S. 135-155

Beck, Ulrich [Hg.] (1998): Perspektiven in der Weltgesellschaft; Frankfurt a. M.: Suhrkamp

Blecha, Daniela (2007): Die Lerneinsätze der Dreikönigsaktion als Aktionsfeld der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit. Eine qualitative beispielhafte Untersuchung zum Globalen und Interkulturellen Lernen; Wien: Universität Wien (Diplomarbeit)

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

Enchada (2005): Gut durchmischt, Rezepte die die Welt fairändern; Wien: KJÖ – Katholische Jugend Österreich

Forghani, Neda (2004): Was ist Globales Lernen? ...und was ist es nicht?!
http://www.globaleslernen.at/index.php?option=com_content&view=article&id=58&Itemid=57&lang=de [Zugriff: 17. Juli 2013]

Forghani-Arani, Neda/ Hartmeyer, Helmuth (2008): Der österreichische Bauplatz
Globalen Lernens: Praxis- und Forschungsfragen; In: ZEP – Zeitschrift für
Entwicklungspädagogik (2008). Jg. 31, Heft 1. S. 19- 24 Link:
<http://www.baobab.at/images/doku/forghani-hartmeyer.pdf> [Zugriff: 10. Oktober 2013]

Freise, Josef (2005): Interkulturelle Soziale Arbeit. Theoretische Grundlagen –
Handlungsansätze – Übungen zum Erwerb interkultureller Kompetenz; Schwalbach:
Wochenschauverlag

Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V.
und KommEnt, Annette Scheunpflug (Schriftleitung) [Hg.] (2009): Zeitschrift für
internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik. Jg. 32, Heft 2/2009;
Münster u.a.: Waxmann S. 14- 19

Gstettner, Peter/ Larcher, Dietmar (1985): Zwei Kulturen, zwei Sprachen, eine Schule:
interkulturelles Lernen und Volksgruppenverständigung in Kärnten. Zur
wissenschaftlichen Grundlegung umfassender Reformen im Minderheitenschulwesen;
Klagenfurt: Drava

Hacker, Hanna (2005): Nicht Weiß Weiß Nicht. Übergänge zwischen Critical
Whiteness Studies und feministischer Theorie; In Bosch, Mineke/ Hacker, Hanna [Hg.]
(2005): Whiteness, L’Homme. Europäische Zeitschrift für Feministische
Geschichtswissenschaft, Jg 16/2, S. 13- 27

Hall, Stuart (2000): Rassismus als ideologischer Diskurs; In: Rätzl Nora [Hg.] (2000):
Theorien über Rassismus; Hamburg: Argumente S. 7-16

Hartmeyer, Helmuth (2005): Rückblick. In: Bittner, Gerhard/ Grobbauer Heidi [Hg.]
(2005): Österreichische Entwicklungszusammenarbeit; Wien: Südwind Band 1:
Entwicklungspolitische Inlandsarbeit S. 23-32

Hartmeyer, Helmuth (2007): Die Welt in Erfahrung bringen: Globales Lernen in Österreich: Entwicklung, Entfaltung, Entgrenzung; Frankfurt a. M.: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation

Hartmeyer, Helmuth (o.J.): Globales Lernen;

<http://www.buendnisfuereinewelt.at/Artikel/GrundsatzartikelGlobalesLernen-Hartmeyer.htm> [Zugriff: 17. Juli 2013]

Höck, Susanne (1996): Prädikat: Förderungswürdig. Die entwicklungspolitische Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit im Vergleich vierer europäischer Staaten; Wien: Südwind

Holzbrecher, Alfred (1997): Wahrnehmung des Anderen: zur Didaktik interkulturellen Lernens; Opladen: Leske und Budrich

Kabou, Axelle (2009): Weder arm noch ohnmächtig: eine Streitschrift gegen schwarze Eliten und weiße Helfer; Basel: Lenos Pocket, 3. Auflage

Klime, Eckhard u.a. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise; Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Referat Bildungsforschung

Kößler, Reinhard (2000): Möglichkeiten und Grenzen menschlichen Lernens im Kontext der Weltgesellschaft aus handlungstheoretischer Perspektive; In: Hirsch, Klaus/Scheunpflug, Annette [Hg.] (2000): Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik; Frankfurt a. M.: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation S. 17-43

Krogul, Susanne/ Landes-Brenner, Sigrun (2009): Qualitätsstandards für Begegnungsreisen im Nord-Süd-Kontext; In: Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. und KommEnt, Annette Scheunpflug (Schriftleitung) [Hg.] (2009): Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik. Jg. 32, Heft 2/2009; Münster u.a.: Waxmann; S. 14-19

Lang-Wojtasik, Gregor/ Scheunpflug, Annette (2005): Kompetenzen Globalen Lernens; In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (2005):

28. Jg. Heft 2. Kompetenzen und Globales Lernen; Frankfurt a. M.: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation S. 2-7

Margalit, Avashai (1997): Politik der Würde. Über Achtung und Verachtung; Berlin: Fischer

Mercheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik; Weinheim/ Basel: Beltz

Morrison, Toni (1994): Im Dunklen spielen. Weiße Kultur und literarische Imagination; Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Nestvogel, Renate (1994): Sozialisation und Sozialforschung in interkultureller Perspektive; In: Nestvogel, Renate [Hg.] (1994): Interkulturelles Lernen oder versteckte Dominanz? Hinterfragung unseres Verhältnisses zur „Dritten Welt“; 3.Frankfurt a. M.: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 3. Auflage, S. 85-112

Nestvogel, Renate (2003): Interkulturelles Lernen. Ein Beitrag zum Abbau von Fremdenfeindlichkeit und Ethnozentrismus?; In: Lang-Wojtasik, Gregor/ Lohrenscheit, Claudia [Hg.] (2003): 25 Jahre ZEP. Entwicklungspädagogik - Globales Lernen - Internationale Bildungsforschung; Frankfurt a. M./ London: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation S. 186-194

Nicklas, Hans (1998): Thesen zum interkulturellen Lernen; In: Colin, Lucette/ Müller, Burkhard [Hg.] (1998): Europäische Nachbarn – Vertraut und fremd. Pädagogik interkultureller Begegnung; Frankfurt/ New York: Campus; 2. Band Europäische Bibliothek interkultureller Studien S 39-46

Nieke, Wolfgang (2000): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierung im Alltag; Opladen: Leske und Budrich

Niklas; Barbara (2011): Entwicklungspolitische Inlandsarbeit und junge Menschen. Überblick und Analyse am Beispiel Enchadas; Wien: Universität Wien (Diplomarbeit)

North-South Centre (2003): Global Education in Europe to 2015. Strategy, policy and perspectives; Lissabon: North-South Centre

Osgood, C. E. (1962): An Alternative to war or surrender; Urbana: University of Illinois Press

Piller, Ingrid (2012): Intercultural Communication: An Overview; In: Paulson, Christina Bratt/ Kiesling, Scott F./ Rangel, Elizabeth S. (2012): The Handbook of Intercultural Discourse and Communication. Oxford: Wiley-Blackwell S. 3-19

Prenzel, Annedore (1995): Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik; Opladen: Leske und Budrich

Scheunpflug, Annette (1997): Orientierungs- und Handlungsfähigkeit in der Weltgesellschaft – DIALOG LERNEN im Kontext der entwicklungspädagogischen Debatte; In: Treber, Monika, Burggraf, Wolfgang/ Nieder, Nicola [Hg.] (1997): Dialog lernen. Konzepte und Reflexionen aus der Praxis von Nord-Süd-Begegnungen; Frankfurt a. M.: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation S. 32-55

Scheunpflug, Annette (2000): Die globalen Perspektiven einer Bildung für nachhaltige Entwicklung; In: Overwien, Bernd [Hg.] (2000): Lernen und Handeln im globalen Kontext. Beiträge zu Theorie und Praxis internationaler Erziehungswissenschaft; Frankfurt a. M.: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation

Scheunpflug, Annette (2003): Die Entwicklung zur globalen Weltgesellschaft als Herausforderung für das menschliche Lernen; In: Lang-Wojtasik, Gregor/ Lohrenscheit, Claudia [Hg.] (2003): 25 Jahre ZEP. Entwicklungspädagogik – Globales Lernen – Internationale Bildungsforschung; Frankfurt a. M./ London: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation

Scheunpflug, Annette (2007): Die konzeptionelle Weiterentwicklung des Globalen Lernens; In: Verband Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen e.V. VENRO [Hg.] (2007): Jahrbuch Globales Lernen 2007/2008: Standortbestimmung – Praxisbeispiele – Perspektiven; Bonn: VENRO S. 11-21

Schmitt, Rudolf (1979): Kinder und Ausländer. Einstellungsänderung durch Rollenspiel. Eine empirische Untersuchung; Braunschweig: Westermann

Seitz, Klaus (2000): Bildung für ein globales Zeitalter? Mythen und Probleme weltbürgerlicher Erziehung; In: Hirsch, Klaus/ Scheunpflug, Annette [Hg.] (2000): Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik; Frankfurt a. M.: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation S. 85-114

Seitz, Klaus (2002): Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens; Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel

Stiftung für Bildung und Entwicklung (2010): Globales Lernen. Ein Leitfaden; http://www.globaleducation.ch/globallearning_de/resources/2011_Gesamter_Leitfaden.pdf [Zugriff: 4. August 2013]

Tiefenbacher, Erika (o.J.): Globales Lernen – ein zukunftsorientiertes pädagogisches Konzept; Wien: Baobab
<http://www.buendnisfuereinewelt.at/Artikel/Globales%20Lernen%20-%20Tiefenbacher.htm> [Zugriff: 4. August 2013]

Treml, Alfred K. (2000): Möglichkeiten und Grenzen menschlichen Lernens im Kontext der Weltgesellschaft – aus evolutionstheoretischer Sicht; In: Hirsch, Klaus/ Scheunpflug, Annette [Hg.] (2000): Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik; Frankfurt a. M.: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation

Tritsch, Oliver (2005): Globales Lernen: Chancen und Grenzen ausgewählter Konzepte; Oldenburg: BIS – Bibliothek und Universitätsverlag

Verband Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen e.V. VENRO (2000): „Globales Lernen“ als Aufgabe und Handlungsfeld entwicklungspolitischer Nicht-Regierungsorganisationen. Grundsätze, Probleme und Perspektiven der Bildungsarbeit des VENRO und seiner Mitgliedsorganisationen; VENRO-Arbeitspapier Nr. 10; Bonn: VENRO

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

Verband Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen e.V. VENRO (2010): Globales Lernen trifft neue Lernkultur. VENRO Arbeitspapier Nr. 19; Bonn: VENRO

http://venro.org/uploads/tx_igpublikationen/2010_Arbeitspapier_19_GlobalesLernen.pdf [Zugriff: 7. Dezember 2013]

Weicher, Martha (2009): Feministische Vereine in Österreich. Untersuchungen der Praktiken der Verschränkung des feministischen Diskursstranges mit rassistischen und kolonialistischen Diskurssträngen; Wien: Diplomarbeit

Weinert, Franz Emanuel (2011): Concept of Competence: A Conceptual Classification; In: Rychen, D.S./ Salganik, L.H. [Hg.]: Defining and selecting key competencies; Seattle: Hogrefe and Huber S. 45-64

Wetterer, Angelika (2004): Konstruktion von Geschlecht. Reproduktionsweisen der Zweigeschlechtlichkeit. In: Becker, Ruth/ Kortendiek, Beate [Hg.] (2004): Handbuch Frauen und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie, Wiesbaden, S. 122-129.

7.2. Internet

BAOBAB: Globales Lernen; <http://www.baobab.at/beitraege-zum-globalen-lernen> [Zugriff: 7. Dezember 2013]

CIDEP: <http://www.cidepelsalvador.org/cidep/index.html> [Zugriff: 14. Jänner 2014]

Katholische Jugend Österreich: Entwicklungspolitik: <http://katholische-jugend.at/entwicklungspolitik/> [Zugriff: 16. April 2013]

Katholische Jugend Österreich: <http://katholische-jugend.at/eub/> [Zugriff: 8. Jänner 2013]

Katholische Jugend Österreich, Faire KJ: <http://fairekj.kjweb.at/> [Zugriff: 16. Jänner 2014]

Oneworld.at: Global Education Week: <http://www.oneworld.at/globaleducationweek/> [Zugriff: 10. November 2013]

Strategiegruppe Globales Lernen: Was ist Globales Lernen?
http://www.globaleslernen.at/index.php?option=com_content&view=article&id=50&Itemid=66&lang=de [Zugriff: 17. Juli 2013]

Strategiegruppe Globales Lernen: <http://www.globaleslernen.at/> [Zugriff: 16. April 2013]

Südwind-Agentur: Wir über uns: <http://www.suedwind-agentur.at/start.asp?ID=14557&b=243> [Zugriff: 17. Juli 2013]

7.3. Anträge, Berichte, Protokolle und interne Aufzeichnungen von Enchada

Enchada (o.J.a): 1. Schlussbericht des Projekts: Jugendaustausch mit Tamil Nadu/Südindien

Enchada (o.J.b): Interne Notizen

Enchada (o.J.c): Protokoll vom Vorbereitungstreffen ES

Enchada (o.J.d): Protokoll erstes Indien Vorbereitungstreffen

Enchada (o.J.e): Protokoll erstes Vorbereitungstreffen Jugendaustausch mit ES

Enchada (o.J.f): Interne Aufzeichnungen Rückaustauschprogramm El Salvador 2000

Enchada (o.J.g): Protokoll El Salvadorwochenende. 8.-10. September im Zentrum der Theologiestudierenden in Linz

Enchada (o.J.h): Nicht umtauschen sondern austauschen – Indienbericht

Enchada (1997): Enchada entwicklungspolitisches Bildungsreferat der KJ-KJLÖ. Infobroschüre

Enchada (2000a): El Salvador. Jugendaustausch von Enchada (KJ :-Ö). Wien

Enchada (2000b): Protokoll vom Indien Vorbereitungstreffen 24.-26. März in Feldkirchen/ Donau

Enchada (2002): 2. Vorbereitungswochenende El Salvador 2002 in St. Pölten

Enchada (2001a): Program of the youth exchange. Austria-Tamil Nadu May/ June 2001

Enchada (2001b): Evaluation. Samstag 16. 6. 2001

Enchada (2004): Protokoll vom Nachbereitungstreffen der El-Salvadorgruppe in Wien (1.-3.10.2004)

Enchada (2006): Programa del intercambio 2006

Enchada (2007a): Protokoll: Erstes El-Salvador Vorbereitungswochenende (9.-10. 11. 2007 Schacherhof, Seitenstetten, NÖ)

Enchada (2007b): ADA Förderansuchen für Projekte der entwicklungspolitischen Informations-, Bildungs-, Kultur- und Öffentlichkeitsarbeit; Wien: 23. 7. 2007

Enchada (2008a): Folder Indien im Blick – Karikaturen aus Indien.

Enchada (2008b): Reisebericht El-Salvador; In: http://media.katholische-jugend.at.s3.amazonaws.com/thumbs_enchada/65675_reisereflexionelsalvador_2008.pdf [Zugriff: 16. Jänner 2014]

Enchada (2008c): Mehr als nur Touristin. Reisebericht zum Jugendaustausch mit Tamil Nadu, Südindien

Enchada (2008d): Hilfe, mein Geist ist los! Reisebericht zum Jugendaustausch mit Tamil Nadu/ Südindien

Enchada (2009a): ADA Förderansuchen für Projekte der entwicklungspolitischen Informations-, Bildungs-, Kultur- und Öffentlichkeitsarbeit; Wien: 14. 9. 2009

Enchada (2010a): Blitzlichter Enchada 2002-2010

Enchada (2010b): ADA Förderantrag für Projekte der entwicklungspolitischen Kommunikation und Bildung in Österreich; Wien: 1. 9. 2010

Enchada (2010c): ADA Schlussbericht. per 10.02.2010 verfasst am 09.02.2010; Wien

Enchada (2010d): ADA Endbericht; 30. 2. 2010

Enchada (2010e): Protokoll Indien Reflexionswochenende 8.-9. Mai 2010

Enchada (2010f): Bunt und voller Menschen... Reisebericht zum Jugendaustausch mit Tamil Nadu, Südindien

Enchada (2011a): ADA Förderantrag für Projekte der Entwicklungspolitischen Kommunikation und Bildung in Österreich; Wien: 5. 9. 2011

Enchada (2012a): ADA Förderantrag für Projekte der Entwicklungspolitischen Kommunikation und Bildung in Österreich; Wien: 7. 9. 2012

Enchada (2012b): ADA Zwischen/ Schlussbericht Per 22.02.2012 verfasst am 07.02.2012; Wien

Enchada (2012c): Zu Gast sein in Indien; In: <http://katholische-jugend.at/reiseberichtexx/> [Zugriff: 16. Jänner 2014]

Enchada (2012c): Jugendaustausch mit El Salvador: Die Entdeckung der Gemeinsamkeiten

Enchada (2013): ADA Schlussbericht per 28.02.2013 verfasst am 15.02.2013; Wien

7.4. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Stiftung für Bildung und Entwicklung 2010: 14	60
--	----

Abkürzungsverzeichnis

AK-EP	Arbeitskreis Entwicklungspolitik
Anm. d. Verf.	Anmerkung der Verfasserin
CIDEP	Asociación Intersectorial para el Desarrollo Económico y el Progreso Social
DKA	Dreikönigsaktion der Katholischen Jungschar Österreich
Einf. d. Verf.	Einfügung der Verfasserin
JUNE	Jugend- und Umweltnetzwerk der Katholischen Jugend Österreich
KFBÖ	Katholische Frauenbewegung Österreichs
KLJÖ	Katholische Landjugend Österreichs
KJLÖ	Katholische Jugend Land Österreich
KJWÖ	Katholisches Jugendnetzwerk Österreich
MOYA	Museum of Young Art
ÖED	Österreichischer Entwicklungshelfer Dienst, später Österreichischer Entwicklungsdienst
TCYM	Tamil Nadu Catholic Youth Movement
Verf. i. d. A	Verfasserin in dieser Arbeit
VENRO	Verband Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen e.V.

Abstract

Deutsche Version

Das Ziel dieser Arbeit ist die Dokumentation und qualitative Analyse des Jugendaustauschprogramms von Enchada – dem ehemaligen Netzwerk Entwicklungspolitik der Katholischen Jugend Österreich – mit Partnerorganisationen in El Salvador und Tamil Nadu, Indien. Den theoretischen Rahmen für die Analyse stellen die pädagogischen Konzepte des Globalen und Interkulturellen Lernens. Ziel der Untersuchung ist es, die Rahmenbedingungen für Globales und Interkulturelles Lernen beim Jugendaustauschprogramm zu analysieren, wobei die Untersuchung aus der Perspektive Enchadas verfasst wurde und sich auf die österreichischen Teilnehmenden konzentriert.

English Version

The aim of this thesis is to document and analyze the Youth Exchange Program between Enchada, the former network for development policy and dialog learning of the Catholic Youth Austria – and its partner organisations in El Salvador and Tamil Nadu, India. The theoretical framework for the qualitative analysis is the pedagogic concept of Global and Intercultural Education. The analysis aims to find out whether an opportunity for Global and Intercultural Education within the circumstances of the Youth Exchange Programm can be evoked. It is important to point out that the research is written from the perspective of Enchada and will focus on the Austrian participants.

Lebenslauf der Autorin

Ausbildung

2008- 2014	Universität Wien: Internationale Entwicklung, Diplomstudium Politikwissenschaft, Bachelorstudium Schwerpunkte: Südasien, Gender und Entwicklung, CSR, Globales Lernen
02-05/2012	Erasmussemester an der Universität Umeå, Schweden
2003-2008	Bundesbildungsanstalt für Kindergartenpädagogik, Steyr
1999-2003	Bundesrealgymnasium, Steyr

Praktika und Ehrenamt

2010-2013	Enchada – Netzwerk Entwicklungspolitik der KJÖ – Österreich ehrenamtliche Mitarbeiterin bei verschiedenen Projekten
02-03/2012	Feminism in practice – To challenge power – Schweden ehrenamtliche Mitarbeit bei einem feministischen Forum
09-10/2011	TRIALOG – Development NGOs in the enlarged EU – Österreich Praktikum
07-09/2010	SIDART – NGO for Women empowerment – Indien Praktikum in Jaipur, Rajasthan

Sprachkenntnisse

Deutsch	Erstsprache
Englisch	Sehr gut in Wort und Schrift
Französisch	Grundkenntnisse

Wien, Jänner 2014