

Freiwilligendienste in »Ländern des Südens« Möglichkeiten gegenseitigen Lernens auf Augenhöhe?



Friederike Walther
Joseph-Schmitt-
Förderpreisträgerin 2011

Im Jahr 2007 führte das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) im Rahmen des *weltwärts*-Programms unter dem Motto »Lernen durch tatkräftiges Helfen« den entwicklungspolitischen Freiwilligendienst ein (BMZ 2007, S. 4). Das BMZ reagierte damit auf die wachsende Nachfrage nach internationalen Freiwilligendienstplätzen.

Die Einführung des Programms entfachte wieder einmal die Kontroverse um den Sinn und Zweck der Freiwilligendienste in »Entwicklungsländern«. Sind solche Dienste Abenteuerurlaube für reiche weiße Deutsche oder gegenseitige Lernerfahrungen auf Augenhöhe?

Bereits 1989 spricht die US-amerikanische Wissenschaftlerin Peggy McIntosh in ihrem Aufsatz *White Privilege. Unpacking the Invisible Backpack* davon, dass *weiße* Menschen einen unsichtbaren Rucksack mit Privilegien tragen, die sich aus ihrem *Weißsein* ergeben und die ihnen meist nicht bewusst sind. Zu den Privilegien, die sich aus dem *Weißsein* der meisten Freiwilligen aus Deutschland in den Gastländern ergeben können, kommen weitere: So sind sie im Verhältnis zu den Projektbeteiligten relativ reich und können sich einen Flug etwa nach Ecuador leisten und meistens auch im Gastland reisen. Des Weiteren befindet sich im Rucksack der meisten Freiwilligen ein sehr hoher Bildungshintergrund (vgl. AKLHÜ 2010, S. 10; Stern 2011, S. 2). Außerdem bekommen Freiwillige mit EU- oder US-Pässen für die meisten Länder Visa und können bequem ein- und wieder ausreisen.

Als Freiwillige habe ich in einer reformpädagogischen Stiftung in Ecuador gearbeitet und war als Austauschstudentin für ein Semester in Chile. Während meiner Zeit in Lateinamerika begegnete ich vielen jungen Menschen aus Europa und Nordamerika, die in lokalen Projekten einen Freiwilligendienst absolvierten. Dabei erlebte ich einige Freiwillige, die in den Projekten ein sehr dominantes Auftreten hatten und meiner Einschätzung nach ihre Rolle im Projekt überschätzten. Andere Freiwillige schafften es alle »Hot Spots« des Landes während ihres Dienstes zu bereisen und verdeutlichten damit eine starke Diskrepanz zwischen ihren finanziellen Möglichkeiten und der Lebensrealität der Projektmitarbeiter/-innen.

Ich begann mich mit der Frage zu beschäftigen, inwiefern eine pädagogische Vorbereitung und Begleitung dazu beitragen kann, den Dienst zu einer gegenseitigen Lernerfahrung für *alle* Beteiligten werden zu lassen. Wie kann das »Gepäck« der Freiwilligen sichtbar gemacht und thematisiert werden, um zu verhindern, dass es sich negativ auf das Verhalten der Freiwilligen im Projekt auswirkt und Begegnungen dadurch verhindert werden?

Um Antworten auf diese Fragen zu finden, interviewte ich im Rahmen meiner Diplomarbeit im Studiengang »Interkulturelle Pädagogik« an der Universität Oldenburg Mitarbeiter/-innen von sechs Entsendeorganisationen mit Sitz in Deutschland zu den organisationsinternen Konzepten der pädagogischen Vorbereitung und Begleitung.¹ Ziel war es zu erfahren, welche Lern- und Reflexionsprozesse in der Seminararbeit initiiert werden sollen, wie die pädagogische Begleitung strukturiert ist und welchen Entwicklungsprozessen sie unterliegt. Außerdem sprach ich mit zwei Vertretern von Aufnahmeorganisationen aus Ecuador und Südafrika über ihre Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Freiwilligen aus Deutschland und ihre Perspektiven auf die pädagogische Vorbereitung und Begleitung.

■ Initiierung von Lernprozessen in der Seminararbeit

Die pädagogischen Begleitseminare bereiten die Freiwilligen auf ihren Auslandsdienst vor, greifen Lernprozesse während des Freiwilligendienstes auf und bereiten diesen nach. Die Themenvielfalt in der Seminararbeit ist groß. Die Forschungsergebnisse meiner Untersuchung zeigen allerdings, dass insbesondere den Themenbereichen »Kultur« und »Erwartungen an die Freiwilligenrolle« in der Seminararbeit eine besondere Relevanz zukommt.

Die Auseinandersetzung mit »Kultur« und die »kulturelle Sensibilisierung« ist in den an der Untersuchung teilnehmenden Organisationen ein wichtiges Ziel der pädagogischen Seminararbeit. Dabei ist unterschiedlich, was unter Kultur verstanden wird. Einige Mitarbeiter/-innen verstehen Kultur als homogene Einheit im Sinne einer Nationalkultur. Daneben werden aber auch Vorstellungen benannt, die auf ein heterogenes Kulturverständnis verweisen, das Rudolf Leiprecht, Fachvertreter der Interkulturellen Pädagogik, folgendermaßen definiert:

1 Bei den teilnehmenden Entsende- und Aufnahmeorganisationen handelt es sich nicht um Partnerorganisationen. In der Untersuchung beschränkte ich mich auf den entwicklungspolitischen Freiwilligendienst – zum Zeitpunkt der Analyse war er der gesetzlich geregelte Dienst mit den höchsten Entsendezahlen nach Asien, Lateinamerika und Afrika.

»Kulturen sind [...] keine unveränderbaren und einheitlichen Gebilde, sondern es sind im Gegenteil ihre *Entwicklungsgeschichten*, die in der Regel auch von »Mischungen«, »Verbindungen«, »Übernahmen«, »Neuinterpretationen«, »Transformationen« usw. gekennzeichnet sind, und ihre (potentielle) *Unabgeschlossenheiten* hervorheben.« (Leiprecht 2008, S. 142)

Ziel der »kulturellen Sensibilisierung« ist es, eigene Vorurteile und stereotype Sichtweisen im Hinblick auf die (kulturell) Anderen bzw. Anderes des Gastlandes zu reflektieren. Außerdem wird bei den Freiwilligen eine Auseinandersetzung über eigene kulturelle Zugehörigkeiten angeregt, um zu verdeutlichen, auf welcher Basis die Wahrnehmung und Bewertung kultureller Unterschiede überhaupt stattfindet. In einigen Organisationen wird versucht, den Freiwilligen bewusst zu machen, dass sie selbst von vielen verschiedenen kulturellen Zugehörigkeiten beeinflusst sind. Allerdings sind in den Aussagen der Mitarbeiter/-innen nur wenige Hinweise enthalten, ob der Transfer auf die kulturelle Vielschichtigkeit der Menschen des Gastlandes geleistet wird. Vor dem Hintergrund der teilweise »nationalstaatlichen« Kulturverständnisse der Mitarbeiter/-innen, stellt sich die Frage, ob hier ein Vorgang zum Tragen kommt, der von dem Erziehungswissenschaftler Georg Auernheimer beschrieben wird. Dieser stellt mit Blick auf die Erkenntnisse psychologischer Vorurteilsforschung fest, dass die vermeintlich »Anderen« weniger komplex wahrgenommen werden als Mitglieder der »eigenen« Gruppe. So werden die »Anderen« oftmals als Vertreter/-innen ihrer jeweiligen kulturellen Gemeinschaften gesehen. Mitgliedern der eigenen »Wir«-Gruppe wird hingegen eher ein individuelles Verhältnis zu den kulturellen Praxen und Besonderheiten der eigenen Umgebung zugestanden (vgl. Auernheimer 2003, S. 84 ff.).

Viele der Befragten betonen, dass die Freiwilligen im Hinblick auf kulturelle Unterschiede sensibilisiert werden sollen mit dem Ziel, negative Bewertungen dieser Unterschiede zu vermeiden. Die Thematisierung von kulturellen Gemeinsamkeiten wird nur von einer Mitarbeiterin explizit genannt. Es ist nicht sinnvoll, die Existenz kultureller Besonderheiten und Differenzen zu negieren, da dies zu einer verschleierte Aufrechterhaltung und Legitimierung gesellschaftlicher Machtungleichheiten führen kann (vgl. Leiprecht 2008, S. 139 ff.). Neben der Thematisierung von kultureller Differenz sollte allerdings unbedingt auch auf kulturelle Gemeinsamkeiten verwiesen werden. So hat der ecuadorianische Mitarbeiter im Projekt vielleicht in Teilen eine andere Sozialisation erhalten als der Freiwillige, der in Deutschland aufgewachsen ist. Dennoch können beispielsweise der Musikgeschmack, die Familien-

situation, die Wohnverhältnisse und die langjährige Mitgliedschaft in einem Fußballverein mit dazugehöriger Fankultur den kulturellen Hintergrund dieser beiden Menschen sehr ähnlich beeinflusst haben. Auf diese Weise können leichter Anknüpfungspunkte im jeweiligen Gegenüber identifiziert werden.

In mehreren der befragten Organisationen werden zur Veranschaulichung von Akkulturationsprozessen Modelle der Austauschforschung wie Kulturschockmodelle oder Modelle Interkulturellen Lernens herangezogen. Diese beruhen dem Wirtschaftspsychologen Torsten Kühlmann zufolge oftmals auf »Einzelfallberichten« und »verhaltensfernen Kategorien« und sind nicht ausreichend empirisch belegt (Kühlmann 1995, S. 23). Außerdem ließen sie Fragen außer Acht, welche inneren Prozesse zu den Phasen führen, ob alle Phasen durchlaufen werden oder ob Phasen übersprungen werden können (vgl. Kühlmann 1995, S. 8; Auernheimer 2003, S. 83).

In den Interviews hatten einige der Expertinnen und Experten Schwierigkeiten, die Begriffe wie Kultur, interkulturelle Kompetenz, interkulturelles Lernen zu erklären. Um sicherzustellen, dass Mitarbeiter/-innen kulturelle Sensibilisierung den Zielvorstellungen entsprechend gestalten, sollten die Themen, zu denen gearbeitet wird, verstanden und geklärt werden. Nur auf diese Weise kann sichergestellt werden, dass die Lern- und Reflexionsprozesse den Zielvorstellungen der Organisation und der beauftragten Pädagog(inn)en entsprechen.

Menschen sind Subjekte, die in ihrem Handeln von einer Vielzahl kultureller Faktoren beeinflusst werden und ebenfalls kulturelle Faktoren (re)produzieren. Sie können nicht auf eine z. B. »deutsche« kulturelle Zugehörigkeit reduziert werden. Der inhaltlichen Freiwilligenvorbereitung und -begleitung sollte daher ein Kulturverständnis zugrunde gelegt werden, welches kulturelle Praxen samt ihrer Entstehungsgeschichten sichtbar macht und die Komplexität und Hybridität von Kultur verdeutlicht.

Ein weiterer wichtiger Teil der Seminararbeit ist die Auseinandersetzung mit den Erwartungen an die Rollen der Freiwilligen im Gastland. Die Forschungsergebnisse zeigen, dass dieser Aspekt seit der Einführung des *weltwärts*-Programms wichtiger geworden ist, weil zunehmend Freiwillige ihre Rolle im Projekt überschätzen und sich als Fachkräfte der Entwicklungszusammenarbeit missverstehen. Mehrere Mitarbeiter/-innen der Entsendeorganisationen glauben, dass ein Grund hierfür die Präsentation des *weltwärts*-Programms in der Öffentlichkeit ist. Der entwicklungspolitische Aspekt werde zu stark betont und weckt falsche Erwartungshaltungen bei den Freiwilligen über die Projekte vor Ort und ihre eigene Rolle.

Nach den *weltwärts*-Richtlinien müssen entwicklungspolitische Fragestellungen in den Seminaren diskutiert werden (vgl. BMZ 2007, S. 12). Dort wird z. B. intensiv zu den wirtschaftlichen und politischen Auswirkungen der Globalisierung gearbeitet. Themen wie Kolonialismus, Neokolonialismus sowie die Bedeutungen von *Weißsein* und *Schwarzsein* werden dagegen bisher wenig thematisiert. Das Zeitalter des Kolonialismus ist zwar offiziell beendet, in vielen Ländern sind allerdings weiterhin Neokolonialismus und Tendenzen der Rekolonialisierung zu verzeichnen (vgl. Castro Varela/Dhawan 2005, S. 24). Der koloniale Diskurs, in dessen Zuge Kolonialherren auf- und Kolonialiserte abgewertet wurden, hat dazu beigetragen, dass in heutiger Zeit *Weißsein* immer noch eine soziale Kategorie darstellt, die den Zugang zu Macht und gesellschaftlichen Privilegien ermöglicht (vgl. Arndt 2006).

Es ist daher wünschenswert, die Bedeutungen von »aus dem Norden kommen« und »in den Süden gehen« sowie von *Weißsein* vor dem Hintergrund historisch bedingter Machtungleichheiten explizit in der pädagogischen Vorbereitung und Begleitung zu thematisieren.

■ Akteure, Strukturen und Entwicklungen des pädagogischen Begleitprogramms

Die pädagogische Vorbereitung und Begleitung ist ein komplexer Prozess, der von Entsende- und Aufnahmeorganisation, den Freiwilligen sowie im Fall des entwicklungspolitischen Freiwilligendienstes vom BMZ gestaltet wird.

Die beiden Mitarbeiter aus den Aufnahmeorganisationen in Ecuador und Südafrika wünschen sich eine stärkere Einbeziehung in diesen pädagogischen Begleitprozess. Bisher sind sie am Auswahl- sowie Vorbereitungsprozess nicht aktiv beteiligt. Das Internet ermögliche ihrer Meinung nach eine aktive Mitgestaltung und Einbeziehung. Der Mitarbeiter aus Südafrika, Clement Nkubezi², hält es für notwendig, Mitarbeiter/-innen aus den Aufnahmeorganisationen ebenfalls auf die Zusammenarbeit mit den Freiwilligen aus Deutschland vorzubereiten. Dies ist in seiner Organisation bisher nicht der Fall.

Im Kontext der Untersuchungsgruppe konnten die Statistiken des Arbeitskreis Lernen und Helfen in Übersee bestätigt werden, die zeigen, dass sich der entwicklungspolitische Freiwilligendienst im Rahmen von *weltwärts* innerhalb kurzer Zeit als internationales Freiwilligenprogramm etabliert hat (vgl. AKLHÜ 2010, S. 17). Die Ergebnisse meiner Untersuchung machen deutlich, dass das BMZ eine wichtige Rolle

2 Namen wurden geändert.

in der Gestaltung des pädagogischen Begleitprogramms spielt und Veränderungen der Konzepte bewirkt hat, da es die Gelder für den Freiwilligendienst zur Verfügung stellt und die Rahmenbedingungen vorgibt.

Seit der Einführung des *weltwärts*-Programms haben einige der Entsendeorganisationen ihre Seminardauer sowie Seminarinhalte an die Vorgaben der *weltwärts*-Richtlinien angepasst. Die Seminare dauern bei manchen Organisationen nun länger als vorher, Inhalte wie die Thematisierung entwicklungspolitischer Fragestellungen wurden intensiviert. Die Mehrheit der Mitarbeiter/-innen aus den Entsendeorganisationen bewertet die Veränderungen als eine Verbesserung des pädagogischen Begleitprogramms. Einige warnen allerdings davor, dass übermäßige pädagogische Betreuung die Freiwilligen zur Unselbstständigkeit erziehen könnte.

Der ecuadorianischen Mitarbeiter, Carlos Rodríguez, hat erlebt, dass nicht nur übermäßige Betreuung die Freiwilligen unselbstständig machen kann. Auch die Finanzierung der Freiwilligendienste trug dazu bei, dass Freiwillige, die im Rahmen des *weltwärts*-Programms nach Ecuador kamen, den Auslandsaufenthalt als Reise- und Erlebnisaufenthalt begriffen. Im Dienst wurde alles organisiert und bezahlt, solange sie sich an bestimmte Vorgaben hielten. Das in seinen Augen eigentliche Ziel des Freiwilligendienstes zu helfen, wo Unterstützung benötigt wird, wurde durch die Bequemlichkeit der Freiwilligen verzerrt. Eine Erfahrung, die Rodríguez in der Zusammenarbeit mit internationalen Freiwilligen aus anderen Programmen so noch nicht gemacht hatte.

In Hinblick auf die Entsende- und Aufnahmeorganisation glaubt Rodríguez, dass die Förderung des Freiwilligendienstes sowohl Entsende- als auch Aufnahmeorganisation vom *weltwärts*-Programm finanziell abhängig machen kann. Dies kann dazu führen, dass Projekte Freiwillige aufnehmen, obwohl sie eigentlich keine Unterstützung durch Freiwillige benötigen: »hay que tener cuidado no confundir la necesidad de recibir un voluntario, con crear la necesidad para ser voluntario«.³

Solche Befürchtungen werden ebenfalls von einigen Mitarbeiter(inne)n der Entsendeorganisationen geäußert.

Der Dialog zwischen Entsende- und Aufnahmeorganisation konnte durch die finanzielle Förderung der Begleitmaßnahmen (Fachtagungen, Workshops und Fortbildungen) durch das BMZ intensiviert werden. Diese sollten unbedingt weiter finanziell gefördert werden. Nur durch persönliche Treffen aller am Freiwilligendienst Beteiligten ist es möglich, die Zielvorstellungen der verschiedenen Akteure sowie die Risiken der Freiwilligendienste konstruktiv zu diskutieren.

3 »Man sollte aufpassen, dass man die Notwendigkeit einen Freiwilligen zu empfangen nicht damit verwechselt, den Bedarf für den Freiwilligen erst zu schaffen«.

Auf diese Weise kann dazu beigetragen werden, dass Freiwilligendienste in »Ländern des Südens« trotz vielfältiger Herausforderungen zu einer wechselseitigen und bereichernden Lernerfahrung für Freiwillige und Projektbeteiligte werden.

■ Gemeinsame Literaturliste

- Arbeitskreis Lernen und Helfen in Übersee e.V. (AKLHÜ) (2010): Freiwillige in internationalen Freiwilligendiensten. Statistische Übersicht zu Personalvermittlungen, http://www.entwicklungsdienst.de/fileadmin/users/Publikationen_AKLHUE/2010/Statistik-UEbersicht-2009_web.pdf (Zugriff: 2010-11-29).
- Arndt, Susan (2006): »The Racial Turn: Kolonialismus, weiße Mythen und Critical Whiteness Studies«. In: Bechhaus-Gerst, Marianne/Gieseke, Susanna (Hg.), Koloniale und postkoloniale Konstruktionen von Afrika und Menschen afrikanischer Herkunft in der deutschen Alltagskultur, Frankfurt a.M. 2006, S. 11–26.
- Aronson, Elliot/Wilson, Timothy D./Akert, Robin M. (2004): Sozialpsychologie, 4. Aufl., München 2004.
- Auernheimer, Georg (2003): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik, 3. Aufl., Darmstadt 2003.
- Bohnsack, Ralf (2007): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 6. Aufl. Opladen 2007.
- Borkenau, Peter/Ostendorf, Fritz (1993): Neo-Fünf-Faktoren Inventar (NEO-FFI). Göttingen 1993.
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) (2010): Alle beantragten *weltwärts*-Entsendungen können finanziert werden, www.bmz.de/de/presse/aktuelleMeldungen/2010/mai/pm_20100525_100.html (2011-05-03).
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) (2007): *weltwärts* – Der Freiwilligendienst des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. Richtlinie zur Umsetzung des entwicklungspolitischen Freiwilligendienstes *weltwärts*, Bonn 2007.
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit (BMZ) (Hrsg.) (2007): Richtlinien zur Umsetzung des entwicklungspolitischen Freiwilligendienstes »weltwärts«, www.weltwaerts.de/service/downloads/richtlinie/wwRichtlinie-de.pdf (2012-01-25).
- Costa, Paul/McCrae, Robert (1992): Revised NEO Personality Inventory (NEO PI-R) and NEO Five Factor Inventory. Professional Manual. Odessa: Psychological Assessment Resources 1992.
- Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2005): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Bielefeld 2005.
- Diener, Ed./Emmons, R. A./Larsen, R. J./Griffin, S. (1985): "The Satisfaction with Life Scale". In: Journal of Personality and Assessment 49 (1985), S. 71–75.
- Eisele, Elli/Scharathow, Wiebke/Winkelmann, Anne Sophie (2008): Vervielfältigungen. Diversitätsbewusste Perspektiven für Theorie und Praxis internationaler Jugendarbeit, Jena 2008.
- Epstein, Samuel (1991): "Cognitive-experiental self-theory: An integrative theory of personality". In: Curtis, Rebecca Coleman (Ed.), The relational self: Theoretical convergences in psychoanalysis and social psychology. New York 1991, S. 111–137.
- Festinger, Leon (1957): A theory of cognitive dissonance. Stanford 1957.
- Georgi, R.v./Beckmann, D. (2004). Selbstkonzept-Inventar (SKI). Manual, Bern 2004.
- Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (2004): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung, Wiesbaden 2004.
- Kanning, Uwe Peter (2009): Inventar sozialer Kompetenzen (ISK). Göttingen 2009.

- Kirk, K.M./Eaves, L.J./Martin, N.G. (1999): "Self-transcendence as a measure of spirituality in a sample of older Australian twins". In: *Twin Research*, Heft 2/1999, S. 81–87.
- Krampen, Günter (1991): Fragebogen zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen (FKK). Göttingen 1991.
- Kühlmann, Torsten M. (1995): »Auslandsentsendung von Fach- und Führungskräften. Eine Einführung in die Schwerpunkte und Ergebnisse der Forschung«. In: Ders. (Hg.), *Mitarbeiterentsendung ins Ausland*, Göttingen 1995, S. 1–30.
- Leiprecht, Rudolf (2008): »Kulturalisierungen vermeiden. Zum Kulturbegriff Interkultureller Pädagogik«. In: Rosen, Lisa/Farrokhzad, Schahrzad (Hg.), *Macht – Kultur – Bildung*. Festschrift für Georg Auerheimer, Münster 2008, S. 129–146.
- Lettnner, K., Sölva, M./Baumann, U. (1996): »Die Bedeutung positiver und negativer Aspekte sozialer Beziehungen für das Wohlbefinden«. In: *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie* 17 (1996), S. 170–186.
- Matlin, Margaret W./Stang, David J. (1978): *The Pollyanna Principle: Selectivity in Language, Memory, and Thought*, Cambridge 1978.
- Melter, Claus/Mecheril, Paul/Scharathow, Wiebke/Leiprecht, Rudolf (Hg.): *Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung*, Schwalbach/Ts. 2009.
- McIntosh, Peggy (1989): *White Privilege. Unpacking the Invisible Backpack*. Working Paper. University of Akron 1989, www.uakron.edu/centers/conflict/docs/white-priv.pdf (Zugriff: 2010-12-04).
- Oberg, Kalervo (1960): "Cultural shock: adjustments to new cultural environments". In: *Practical Anthropology*, Heft 7/1960, S. 177-182.
- Pohl, Rüdiger (2007): *Das autobiographische Gedächtnis. Die Psychologie unserer Lebensgeschichte*. Stuttgart 2007.
- Powell, S./Bratović, E. (2006): *The impact of long-term youth voluntary service in Europe. A review of published and unpublished research studies*, Brussels 2006.
- Rehberg, Walter (2005). "Altruistic Individualists: Motivations for International Volunteering Among Young Adults in Switzerland", in: *Voluntas* 16 (2005), Heft 2, S. 109–122.
- Rommelspacher, Birgit (2009): »Was ist eigentlich Rassismus?« In: Melter, Claus u.a. (Hg.): *Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung*. Schwalbach/Ts. 2009, S. 25–38.
- Stern, Tobias et al. (2011): *Der entwicklungspolitische Freiwilligendienst weltwärts. Evaluierungsberichte 056*, hg. vom Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, Bonn 2011.
- Strauss, Anselm; Corbin, Juliet (1996): *Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Unveränd. Nachdr. Weinheim 1996.
- Thomas, Alexander/Abt, Heike/Chang, Celine (2007): *Erlebnisse, die verändern. Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungen*. Göttingen 2007.
- Widmaier, Benedikt (2010): »Joseph-Schmitt-Preis für Internationale Jugendarbeit 2009«. In: *IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V.* (Hg.): *Forum Jugendarbeit International 2008–2010*, Bonn 2010, S. 382/383.

■ **Kontakt**

Benedikt Widmaier

E-Mail: b.widmaier@haus-am-maiberg.de

Maria Thalhammer

E-Mail: maria.thalhammer@yahoo.de

Franziska Barthelt

E-Mail: f.barthelt@yahoo.de

Claudia Himmelsbach

E-Mail: c.himmelsbach@hotmail.com

Friederike Walther

E-Mail: friederike_walther@gmx.de