

## **Capability Approach, soziale Inklusion und Weltbürgerschaft als Leitbilder entwicklungspolitischer Bildung in einer globalisierten Welt: Eine Kriterien-Matrix für internationale Freiwilligendienste im Globalen Süden**

**Dr. Prasad Reddy, PhD.**

*Zentrum für soziale Inklusion, Migration und Teilhabe (ZSMT) | Bonn*  
*Geschäftsführer | reddy@zsmt.com*

*Ausgehend von der Grundannahme, dass internationale und entwicklungspolitische Freiwilligendienste Lernräume für die Entwicklung eines kritischen Bewusstseins sind und der Erweiterung von entsprechenden Handlungsfähigkeiten dienen, erarbeitet dieser Beitrag diesbezüglich relevante theoretische Grundlagen. Er benennt Empfehlungen für den Aufbau, die Weiterentwicklung und die Evaluierung der entwicklungspolitischen Bildungsinhalte von Vor-, Begleit- und Nachbereitungsprogrammen. Ausgehend davon wird eine Kriterien-Matrix vorgestellt, die Gestaltung, Implementierung und Evaluierung von pädagogischer Begleitung umfasst. Für eine weitere Schärfung der entwicklungspolitischen Lerninhalte wird zudem eine kontinuierliche Reflexion über relevante Zukunftsfelder vorgeschlagen. Hierzu zählen: globales Bürgerbewusstsein, soziale Inklusion, Development Diversity sowie der Abbau von Xenophobie, Rassismus und letztendlich die Einschließung von bisher nur gering berücksichtigten und ausgeschlossenen Jugendlichen in internationale und entwicklungspolitische Freiwilligendienste.*

**Schlagwörter:** Antidiskriminierung; Capability; Development Diversity; Pädagogische Begleitung; Entwicklungspolitische Bildung; Soziale Inklusion; Partizipation; Weltbürgerschaft; weltwärts, Zivilgesellschaft.

## 1. Einführung und Ausgangslage: Menschliche Entwicklung, Globalisierung und entwicklungspolitische Lernprozesse

In der letzten Zeit ist die Suche und die Forderung nach fundierten sozio-politischen Grundlagen und deutlichen entwicklungspolitischen Inhalten verschiedener *internationaler und entwicklungspolitischer Freiwilligendienstprogramme*<sup>1</sup> sowie die Forderung nach einer kritischen Auseinandersetzung mit ihren entwicklungspolitischen Profilen sowie die Hervorhebung und Stärkung von politischen und didaktischen „Lern“-Komponenten im Gegensatz zu den „Hilfs“-Komponenten zu beobachten. Diese Suche ist längst überfällig angesichts der wachsenden „Kritik aus dem Süden“ gegenüber dem wiederkehrenden Diskurs der nachholenden Entwicklung<sup>2</sup> (vgl. Dalkmann u. a. 2002) und der starken Verbindung deutscher wirtschaftlicher Interessen mit der Entwicklungspolitik und „Entwicklungshilfe“ von Seiten der deutschen Politik. „Ein wachsender Hilfspessimismus in Wissenschaft, Medien und selbst bei Nutznießern der ‚Hilfsindustrie‘“ (Nuscheler 2012: 14) bildet das Fundament von Diskurs und Praxis diverser deutscher *internationaler und entwicklungspolitischer Freiwilligendienstprogramme* in aktuellen sich verändernden globalen Verhältnissen, um sich damit in eine zeitgemäße, politisch nicht-opportunistische Nische zu stellen.<sup>3</sup> Eine genauere

---

<sup>1</sup> Entwicklungspolitische Freiwilligendienste sind immer auch internationale Freiwilligendienste. Um jedoch deutlich zu machen, dass die Darlegungen dieses Artikels sowohl für explizit entwicklungspolitische Freiwilligendienste (bspw. *weltwärts*) als auch internationale Programme im Globalen Süden ohne explizit entwicklungspolitischen Bezug (z.B. Internationaler Jugendfreiwilligendienst) relevant sind, werden hier meist beide Begriffe angeführt.

<sup>2</sup> Unter nachholender Entwicklung (gegenüber nachhaltiger Entwicklung) versteht man einen Aufholprozess eines „Entwicklungslandes“ gegenüber einem „Industrieland“, der dadurch gekennzeichnet ist, dass soziale, demographische, politische oder infrastrukturelle Vorgänge, die sich in den heutigen Industrieländern über einen großen geschichtlichen Zeitraum erstreckt haben, in relativ kurzer Zeit, auch wenn es negative Folgen und Auswirkungen auf die Bevölkerung verursacht, durchgesetzt werden sollen. Mehr zu Aspekten der nachholenden Entwicklung vis-a-vis nachhaltiger Entwicklung hier: [www.wupperinst.org/globalisierung/pdf\\_global/infrasstrukturen.pdf](http://www.wupperinst.org/globalisierung/pdf_global/infrasstrukturen.pdf)

<sup>3</sup> Interessant in dem Zusammenhang ist auch Schwinge (2011).

Sichtung relevanter Quellen<sup>4</sup>, lässt diese Auseinandersetzung erkennen, ebenso wie den Wunsch nach Distanzierung von der Hilfe, zur Annäherung an Lern- und Transformationsaspekte dieser Dienste und Programme. Dieser Beitrag konzentriert sich auf solche Lern- und Transformationsaspekte und gibt zusätzliche Ideenanstöße dazu – insbesondere in Bezug auf den Capability Approach<sup>5</sup>. Neben aktuellen und älteren, etwas aus dem Blick geratenen internationalen Empfehlungen über Bildungsziele und Bildungspolitik fließt hier auch meine mehrjährige Erfahrung aus der Praxis und Forschung zur entwicklungspolitischen Bildung ein, insbesondere aus Trainings, Workshops und Seminaren für Rückkehr/innen in der Abteilung „Bildung trifft Entwicklung“ (BtE, Engagement Global gGmbH, ehemals Deutscher Entwicklungsdienst, DED) und das „*weltwärts* in Deutschland“-Programm (WinD). Ausgehend von diesen Betrachtungen entwickelt dieser Beitrag eine Kriterien-Matrix für internationale und entwicklungspolitische Freiwilligendienste. Ich betrachte diese Kriterien-Empfehlung als meinen Beitrag zur erwähnten Suche und zu einem kritischen Dialog zwischen fundierten theoretischen, praktischen und politischen Dimensionen und Akteuren.

In der entwicklungspolitischen und allgemeinen politischen Bildung stehen der „Mensch“ und die „menschliche Entwicklung“ im Mittelpunkt. Bereits im Jahr 2002 hat die UNDP ihre entwicklungspolitische Sichtweise (auch basierend auf dem Capability Ansatz) so dargestellt: „Bei menschlicher Entwicklung geht es um Menschen, darum ihre Wahlmöglichkeiten zu erweitern, damit sie ihr Leben auf eine Art und Weise gestalten können, die sie schätzen [...]. Grundlegend für die Erweiterung menschlicher Wahlmöglichkeiten ist das Aufbauen von menschlichen Verwirklichungschancen: der Raum an möglichen Dingen, die Menschen tun oder sein können“ (UNDP 2002: 13). Rehklau und Lutz betonen die Entfaltung der Lern- und Handlungskomponente der menschlichen Entwicklung: „Menschliche Entwicklung zielt [...] auf die freie Entfaltung menschlicher Handlungsfähigkeiten, sie ist ein Prozess, in dem menschliche Freiheiten stetig erweitert werden.

<sup>4</sup> U.a. der Evaluationsergebnisse des *weltwärts*-Programms (Stern u. a.: 2011), der *weltwärts*-Richtlinie (BMZ 2007), die Handlungsfelder der staatlichen deutschen Entwicklungspolitik ([www.bmz.de/de/was\\_wir\\_machen/themen/stadtentwicklung/handlungsfelder/index.html](http://www.bmz.de/de/was_wir_machen/themen/stadtentwicklung/handlungsfelder/index.html)) und die Millennium Development Goals.

<sup>5</sup> Der Capability Ansatz wird an anderer Stelle dieses Beitrags weiter erläutert.

Dies impliziert die Entfaltung menschlicher Kompetenzen wie Selbstachtung, Handlungsfähigkeit und das Gefühl der Zugehörigkeit in einer Gemeinschaft, die Anerkennung durch andere und Identität vermittelt“ (Rehklau und Lutz 2009: 248 mit Bezug auf Sen 1990: 50). Orientiert man sich an diesen menschlichen Dimensionen von Entwicklung sowie an ihren lern-, entfaltungs- und handlungsorientierten Dimensionen, ist das Ziel der entwicklungspolitischen Bildung die Vermittlung der Fähigkeit, sich Handlungskompetenzen anzueignen (*Capabilities*), Kenntnisse und Werte, die eine selbstbestimmte Lebensführung in einer immer komplexer werdenden Gesellschaft ermöglichen. Es geht hier primär um die Gestaltung und Steuerung von *Lernprozessen* der Teilnehmenden und aller anderen Beteiligten/Stakeholder: Partnerorganisationen (PO), Entsendeorganisationen (EO) und Träger. Diese Lernprozesse beinhalten nie zu Ende gehende, inklusive Teilprozesse und benötigen daher eine ständige kritische Reflexion und kohärente Zusammenarbeit und Beratung aller involvierter Parteien sowie diverser Arbeitsgruppen und Abteilungen. Aus bildungsdidaktischer Sicht implizieren prozessorientierte Lernkonstellationen auch *Prozesse des Verlernens*, das Ablegen des Anachronistischen mit dem Ziel, stereotypisierende und diskriminierende Effekte des Gelernten abzubauen (vgl. Reddy 2007).<sup>6</sup> Des Weiteren beinhalten Lernprozesse auch *Prozesse des Erinnerns*, vor allem an Süd-Nord-Verhältnisse in den vergangenen Jahrzehnten, an die Kolonialgeschichte und an die Geschichte des Rassismus und ihre Aufarbeitung sowie die Analyse der Einflüsse des Erinnerten auf die momentanen Vorstellungen von Entwicklungszusammenarbeit und dazugehörige Bildungsmaßnahmen. Diese *Prozesse des Lernens, Verlernens und Erinnerns* sind grundlegende Aspekte, um die Motivation der Entsendeten aus Deutschland zu schärfen und dem Interesse an weiterem Engagement vor Ort und an einer beruflichen Zukunft in diesem wichtigen Arbeitsbereich eine geeignete Perspektive zu bieten.

In einer globalisierten, sich stets transformierenden Welt sollte Bildungsangeboten der Selbstanspruch, einen Beitrag zur Gestaltung einer gerechten Globalisierung zu leisten, inne wohnen. Der entwicklungspolitische Freiwill-

---

<sup>6</sup> z.B. stereotypisierende Bilder des Südens; Begriffe wie „Entwicklungsländer“; Erotisierung und reduktionistische Betrachtung bestimmter Kulturen.

ligendienst *weltwärts*<sup>7</sup>, zum Beispiel, in dessen Rahmen jährlich zwischen 3000 und 4000 junge Menschen in Ländern des globalen Südens entsendet werden, hat den Anspruch, globale Zusammenhänge zwischen den Menschen in den so genannten Ländern des „Nordens“ und denen des so genannten „Südens“ aufzuzeigen und die Gemeinsamkeiten zwischen dem eigenen Leben und dem anderer Menschen in der ganzen Welt begreifbar zu machen (BMZ 2007). Im Sinne eines Bildungsprogramms kann *weltwärts* so das Verständnis für die unser Leben formenden *ökonomischen, ökologischen, sozialen und politischen Kräfte* verbessern. Bildung fördert in dieser Weise die Fähigkeiten, Haltungen und Werte, die Menschen (bzw. die Lehrenden und Lernenden) in die Lage versetzen zusammenzuarbeiten, um Veränderungen herbeizuführen und ihr Leben selbstbestimmt zu gestalten:

„Bildung muss auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein. Sie muss zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassischen<sup>8</sup> oder religiösen Gruppen beitragen und der Tätigkeit der Vereinten Nationen für die Wahrung des Friedens förderlich sein“ (*Artikel 26 Abs. 2 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte*).

In dem Sinne ist der Zweck eines Bildungsprogramms, wenn wir von einem Lerndienst in einer zunehmend sich transformierenden, sich wandelnden und

---

<sup>7</sup> *Weltwärts* ist ein Förderprogramm, das im Jahr 2007 vom BMZ ins Leben gerufen wurde. Zivilgesellschaftliche Entsendeorganisationen erhalten Fördergelder, um Freiwillige zu ihren Partnerorganisationen zu entsenden. Seither sind rund 16.000 Freiwillige im Alter von 18 bis 28 Jahren in Länder des globalen Südens über das Programm ausgereist (u. a. BMZ 2007).

Weitere Informationen unter [www.weltwaerts.de](http://www.weltwaerts.de).

<sup>8</sup> Im internationalen, englischen Sprachgebrauch, wird der Begriff „Race“ vorrangig als politische und soziologische Kategorie verwendet und bezeichnet all diejenigen, die Zielgruppe von Rassismus sind. Im deutschsprachigen Raum wird „Rasse“ jedoch ausschließlich als biologisch-genetische Kategorie gebraucht, historisch stets mit Wertzuschreibungen über Menschengruppen versehen und diente damit als pseudowissenschaftliches Erklärungsmodell im politischen Kontext (vgl. [http://kompass.humanrights.ch/cms/front\\_content.php?idcatart=1681&lang=1](http://kompass.humanrights.ch/cms/front_content.php?idcatart=1681&lang=1)).

globalisierten Welt sprechen, nicht in erster Linie „Anderen“ zu helfen, sondern zuerst zu lernen, die eigenen Haltungen, Werte sowie geographische und sozio-politische Privilegien und Benachteiligungen kritisch in Frage zu stellen. Es geht vielmehr um die Ermöglichung und Förderung von kritischer Denk- und Handlungsfähigkeit. Im Freire'schen Sinne basiert entwicklungspolitische Bildung auf Dialogen und der Identifikation und Auseinandersetzung mit den ausgeschlossenen Teilen der Gesellschaft. Ziel von entwicklungspolitischer Bildung ist eine persönliche Veränderung (*criticalconsciousness*, vgl. Freire 1974 a; 1974b) und die Transformation diskriminierender Strukturen und Institutionen. *Weltwärts* könnte m. E. vor allem durch sein Begleitprogramm und die Aufenthalte im Süden für die jungen Menschen aus Deutschland eine wunderbare Gelegenheit bieten, über die eigene Privilegierung und Machtasymmetrien mit den historisch bedingt ausgeschlossenen Teilen der Welt-Gesellschaften in Dialog zu treten, vom Süden zu Lernen (vgl. Reddy 2006) und sich wo nötig nachhaltig für Veränderungen zu engagieren.

Aufbauend auf dieser Ausgangslage werden im folgendem einige normative, bildungspolitische und bildungsdidaktische Annahmen dieses Beitrages erläutert. Ausgehend von diesen Annahmen werden die Vor-, Begleit- und Nachbereitungsphasen der internationalen und entwicklungspolitischen Freiwilligendienste aus einer kritisch-didaktischen Sicht betrachtet und Vorschläge für generische und spezifische Themen des Curriculums entworfen. Auf dieser Grundlage werden abschließend zehn entwicklungspolitische Ziele für die internationalen und entwicklungspolitischen Freiwilligendienste erarbeitet und zusammenfassend fünf Zukunftsfelder des entwicklungspolitischen Profils von solchen Programmen benannt.

## **2. Einige normative, bildungspolitische und bildungsdidaktische Annahmen**

Effektive und zeitgenössische Bildungsprogramme agieren und entwickeln sich auf Basis von selbstverpflichteten Normen und Werten, verstehen sich als eine kritische Stellungnahme gegenüber den aktuellen bildungspolitischen Herausforderungen und entwickeln relevante didaktische Konzepte. Der folgende Abschnitt beschreibt die Effektivität und die Zeitgemäßheit der internationalen und entwicklungspolitischen Freiwilligendienste in ihren

normativen, bildungspolitischen und didaktischen Dimensionen unter vier Aspekten: Erstens im Hinblick auf den Capability Ansatz, zweitens unter dem Aspekt der entwicklungspolitischen Bildung und des Engagements im Inland, drittens der Komponente der sozialen Inklusion und zivilgesellschaftlichen Verankerung sowie viertens dem Aspekt der Weltbürgerschaft als Leitbild entwicklungspolitischer Bildung.

## 2.1. Capability Ansatz

Der *Capability-Approach (CA)*<sup>9</sup> von Sen (1990, 1999a; Nussbaum 2011) bietet m. E. einen geeigneten theoretischen und normativen Rahmen für die zukünftige Gestaltung und Praxis von internationalen Freiwilligendienstprogrammen. Der CA, auch Human Development Ansatz genannt, hat sich in den vergangenen Jahren zu einer bevorzugten Denk- und Handlungsweise in der Entwicklungspolitik und zunehmend auch in der Konzipierung der entwicklungspolitischen Bildungsmaßnahmen etabliert. Der Sen'sche Capability Approach stellt einen philosophisch- konzeptionellen Rahmen dessen dar, was unter dem komplexen und multidimensionalen Phänomen menschlicher Entwicklung verstanden werden kann. Sen setzt als Ausgangspunkt auf menschliche Entwicklung und ihre Befähigung, betreffende Prozesse selbst gestalten zu können. Menschliche Entwicklung wird gemäß Sen als Erweiterung wertgeschätzter Handlungsmöglichkeiten (Verwirklichungschancen) definiert und setzt diese als Maßstab zur Evaluierung unserer Maßnahmen zur Gestaltung einer gerechten Entwicklungspolitik und entwicklungspolitischer Bildung:

„One of the most important tasks of an evaluative system is to do justice to our deeply held human values. The challenge of ‘human development in the 1980s and beyond’ cannot be fully grasped without consciously facing this issue and paying deliberate attention to the enhancement of those freedoms and capabilities that matter most in the lives that we can lead. To broaden the limited lives into which the majority of human beings are willy-nilly imprisoned by force of circumstances is the major challenge of human development in the contemporary world. Informed and intelligent evaluation both of the lives we are

---

<sup>9</sup> Auf Deutsch auch als „Fähigkeiten-Ansatz“ übersetzt.

forced to lead and of the lives we would be able to choose to lead through bringing about social changes is the first step in confronting that challenge. It is a task that we must face” (Sen 1990: 58).

Eine grundlegende Idee des CA liegt darin, soziale Verhältnisse so zu organisieren, dass damit die Fähigkeiten und die Freiheit der Menschen erweitert werden: „Social arrangements should be primarily evaluated according to the extent of freedom people have to promote or achieve functionings they value. Put simply, progress, or development, or poverty reduction, occurs when people have greater freedoms (= capabilities)” (Alkire, 2003: 1). Dabei geht der CA von einem umfassenden Begriff der *Befähigung* aus, die die strukturellen Möglichkeiten und individuellen Voraussetzungen einer Person ermöglicht, das Leben zu führen, welches sie mit guten Gründen erstrebt. Die Prinzipien der menschlichen Entwicklung, der gleichberechtigten Partizipation aller Beteiligten und der Demokratie sind dafür die grundlegenden Voraussetzungen (Ölkers/Schrödter 2008: 45).

Sens Ansatz bietet daher einen konzeptionellen Rahmen zur theoretischen Analyse und empirischen Untersuchung von „menschlichem Wohlergehen, positiven Freiheiten und Handlungsfähigkeiten (*Agency*) in der Perspektive von sozialer Gerechtigkeit, Bildung und Wohlfahrt“ und ermöglicht die Erforschung von „Humankapital-Akkumulation, Grundbedürfnis-Befriedigung und die Verwirklichung von Menschenrechten“ (Ölkers/Schrödter: ebd.). Den Versuch, den Sen’schen Capability Approach mit einer Liste an grundlegenden Verwirklichungschancen und *Functionings* (Fähigkeiten) zu vervollständigen, haben bereits einige unternommen (z. B. Alkire 2004; Clark 2002; Desai 1995). Der in diesem Zusammenhang prominenteste Beitrag ist der der Philosophin Martha Nussbaum. Die Spezifizierung relevanter *Capabilities* ist Nussbaums Argumentation zufolge eine Notwendigkeit, um die praktische Möglichkeit auszuschließen, dass die falschen Freiheiten ins Zentrum gerückt und ausgeweitet werden (Alkire 2008: 6).<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Die Liste, die Nussbaum erstellt hat, umfasst folgende zehn prioritäre Verwirklichungschancen, die in jedem Land verfassungsrechtlich garantiert sein sollen: 1. Das Leben (Life); 2. Physische Verfassung (Bodilyhealth); 3. Körperliche Integrität (BodilyIntegrity); 4. Sinne, Vorstellung und Gedanken (Senses, Imagination, andThought); 5. Emotionen (Emotions); 6. Praktische Vernunft (Practical Reason);



Außerdem bietet der CA ein umfassendes und holistisches Menschenbild und nimmt die verschiedenen menschlichen Befindlichkeiten (wie physisches, psychisches und seelisches Wohlergehen) sowie die herrschende externe, gesamt-gesellschaftliche Umgebung in den Blick, wenn es um die Frage nach Qualität und Ergebnissen von (entwicklungspolitischen) Bildungsmaßnahmen geht. Dieses umfassende Verständnis von menschlicher Entwicklung und die holistische Konzeption von Grundverwirklichungen können verwendet werden, um eine umfassende Basis für eine multidimensionale Betrachtung der bildungspolitischen Maßnahmen zu entwerfen.

Der CA beinhaltet neben den oben genannten Prinzipien der *Gerechtigkeit*, *Partizipation* und *Demokratie* und dem Ziel der *Vermittlung von Grundfähigkeiten* noch einen weiteren Rahmen, in dem die individuellen Dispositionen (Personal Conversion Factors) und die „externen Verwirklichungsmöglichkeiten“ (Social Conversion Factors) zur Geltung gebracht werden (vgl. Sen 1990; 1980: 198ff). Wenn das *weltwärts*-Programm die Wünsche der Beteiligten im Süden und Norden (Personal Conversion Factors) kreativ und positiv steuern möchte, sollten auch die Gesamtgestaltung des Programms und die gesellschaftlichen und sozial-politischen Rahmenbedingungen (Social Conversion Factors) in Betracht gezogen werden. So könnte man z. B. den gegenwärtigen sozialen Ursachen und Hürden für die Beteiligung oder Nicht-Beteiligung, z. B. von Migrant/innen an Freiwilligendiensten etwas entgegensetzen. Ebenso könnte man auf diese Weise die „extern“ notwendigen Bedingungen (z. B. effektive Nachbereitungsberatung) prüfen und wo nötig verbessern, um die inneren Wünsche der jungen Menschen, „etwas zu bewegen“, dauerhaft/anhaltend zu verwirklichen.

## 2.2. Entwicklungspolitische Bildung und Engagement im Inland

Das Prinzip der Kohärenz zwischen globaler und lokaler Diskurspraxis ist eine der zentralen Forderungen der *Bildung für Nachhaltige Entwicklung* (vgl. Seitz 2002). Entwicklungspolitisches Engagement im In- und Ausland

---

7. Affiliation (Affiliation); 8. Verbundenheit mit anderen Lebewesen/Menschen (Other Species) 9. Spiel (Play) und 10. Politische und materielle Kontrolle über die eigene Umwelt (Control over one's Environment: Political and Material) (Nussbaum 2011: 33ff; vgl. auch Zottel 2010).

bedarf daher einer Auseinandersetzung mit den Internationalisierungsprozessen vor Ort. Ein wichtiger und häufig zu wenig beachteter Aspekt ist der Zusammenhang zwischen Lernprozessen in der Ferne (im Süden) und vor Ort (in Deutschland). Diese beiden Lernräume können als ineinander verschmolzen betrachtet werden, denn das Lernen findet nicht alleine durch Aufenthalte über nationale Grenzen hinaus statt, sondern auch durch die Wahrnehmung der Internationalität vor Ort. Während Programme wie *weltwärts* im entwicklungspolitischen Bereich sehr zu begrüßen sind, sind sie gleichzeitig problematisch in ihrer öffentlichen Darstellung und Wahrnehmung und der zugrunde liegenden Annahme der Notwendigkeit einer Begegnung mit dem „Anderen“ in der „Ferne“, um interkulturelle Kompetenz zu erwerben. So erwecken diese Initiativen den Anschein, dass Begegnungen mit „fremden“ Menschen in fernen Ländern effektivere und intensivere Instrumente seien, als Begegnungen mit Menschen anderer Kulturen im eigenen Land. Infolgedessen bleiben die Möglichkeiten und Bedingungen für die Verwertbarkeit des Gelernten nach der Rückkehr ins eigene Land unterthematisiert. Begegnungen mit dem „Anderen“ in der Ferne können nicht die Notwendigkeit einer kritischen, interkulturellen Auseinandersetzung mit Menschen anderer Kulturen durch Begegnungen in der Nähe ersetzen. Interkulturelle Begegnungen in der Nähe sollten die entwicklungspolitischen Begegnungen im Ausland und daraus gewonnene Eindrücke vor Ort fruchtbar und brauchbar machen und Handlungsfähigkeiten im Umgang mit Heterogenität vermitteln. Beides kann nicht voneinander getrennt verstanden werden. Das Plädoyer hier ist nicht etwa die Abwertung internationaler Begegnungen im Ausland, sondern die Hinterfragung der pädagogischen und politischen Auswirkung solcher Begegnungen in der Ferne auf die Begegnung mit Menschen aus anderen Kulturen in der „Nähe“, um etwa die „global interconnectedness“ (vgl. dazu Grant/Portera 2011) verstärkt ins Zentrum zu rücken, welche ein zentrales Ziel der entwicklungspolitischen Bildung ist. Wichtig ist daher, die Wechselwirkung solcher Begegnungen in Nah und Fern zu erkennen.

Rhetorisch und zugespitzt formuliert ergibt sich die Frage: Wie wirkt eine Begegnungsreise oder ein Aufenthalt in Sambia auf die Wahrnehmung von Begegnungen eines zurückgekehrten „deutschen“ Teilnehmers mit einem Flüchtling aus Sambia in Deutschland? Um die langfristige Wirkung und Effektivität entwicklungspolitischer Begegnungen im Ausland und ihren Nutzen in der hiesigen Migrationsgesellschaft zu gewährleisten, ist ein

Austausch zwischen den Bereichen der Migrationspolitik, Migrationspädagogik, Anti-Diskriminierung und entwicklungspolitischen Bildung notwendig. In diesem Zusammenhang richtet die Kriterien-Empfehlung, die später dargelegt wird, den Fokus darauf, die inhaltlichen Verbindungen zwischen internationaler entwicklungspolitischer Bildungsarbeit und Anti-Diskriminierungsarbeit vor Ort herzustellen (dazu Reddy 2002; 2008, 2007).

### 2.3. Soziale Inklusion und zivilgesellschaftliche Verankerung

Der Evaluationsbericht von *weltwärts* macht einen Vorstoß für eine Suche nach Möglichkeiten der verstärkten Teilnahme von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, Jugendlichen mit Berufsausbildung, Jugendlichen aus einkommensschwachen Familien, Menschen mit Behinderung und anderweitig benachteiligten Jugendlichen am Programm (Haas 2012). Dies impliziert für die weitere Schärfung des Programmprofils eine sozial inklusive Gestaltung des Programms und verstärkte Zusammenarbeit mit der Zivilgesellschaft. Eine kritische Betrachtung der (Nicht-)Beteiligung von Migrant/innen und anderer benachteiligter Gruppen in Deutschland, die Suche nach Strategien ihrer Beteiligung sowie die Beseitigung der Zugangshürden sind hier gefragt. Dazu wird ein gezielter Ausbau von Kommunikations- und Kooperationskanälen mit verschiedenen zivilgesellschaftlichen Akteuren, Verbänden, Selbsthilfegruppen, u. a. die Migranten-Selbstorganisationen (MISO), benötigt.

Die UN definiert im Kontext der Partizipation und Inklusion von Menschen mit Behinderung, die inzwischen auch für die inklusive Arbeit im Kontext von vielfältig benachteiligten Menschen (Gender, sexuelle Orientierung, Herkunft, religiöse Zugehörigkeit) Beachtung findet, folgende *Grundprinzipien der Inklusion*:

„Respect for inherent dignity, individual autonomy including the freedom to make one’s own choices, and independence of persons; (b) Non-discrimination; (c) *Full and effective participation and inclusion in society*; (d) Respect for difference and acceptance of persons with disabilities as part of human diversity and humanity; (e) Equality of opportunity; (f) Accessibility; (g) Equality between men and women” (vgl. UN 2006).

Die im englischsprachigen Raum verwendeten Begriffe *Citizenship Education* (dazu Zeuner 2006), *Social Inclusion* (dazu Tett 2006) und *Political Inclusion* (dazu Wagner 2007) liefern weitere Aspekte einer umfassenden und erweiterten Definition der inklusiven entwicklungspolitischen Bildung und bieten zusätzliche Anhaltspunkte für die Kriterienentwicklung in diesem Bereich. Die Erkenntnisse aus der postkolonialen Perspektive auf Bildung in interkulturellen Kontexten (dazu Bhabha 1990, 2003; Messerschmidt 2006) sowie die Diskurse im Zuge der UN-Dekade der Bildung für Nachhaltige Entwicklung bieten weitere Referenzrahmen für die Entwicklung einer zeitgemäßen, inklusiven entwicklungspolitischen Bildung. Die Arbeit mit *Ureinwohnern* in Kanada zeigte, dass inklusive Bildung in realitätsnahen, sozialpolitischen Bedingungen zu verorten ist. Durch eine Reihe von *working papers*, eine nationale Konferenz und eine Reihe von landesweiten community Treffen identifizierte die *Laidlaw Foundation* fünf kritische Dimensionen (*cornerstones*) von *Sozialer Inklusion*. Demnach ist *Social Inclusion* ein "[...] complex and challenging concept that cannot be reduced to only one dimension or meaning". Die Laidlaw Foundation benennt *fünf Kern-Dimensionen der Social Inclusion*: Valued recognition (wertschätzende Anerkennung); human development (menschliche Entwicklung); involvement and engagement (Einmischung und Engagement); proximity (Zugänglichkeit und Nähe zu soziale Ressourcen) und material well-being (materieller Wohlstand) (vgl. Freiler 2002; Saloojee 2003).

Für Wagner ist *political citizenship* oder „*empowerment of the citizenry*“ der Kernaspekt des Themas Inklusion/Exklusion. Unter Berufung auf Werke von politischen Theoretiker/innen wie Arndt, Habermas und Rawls unterscheidet Wagner (ebd.) zwischen *formal citizenship* („*as a mere status of position*“) und *realised citizenship* („*as full participation in a democratic polity*“):

„All members of society have to undergo a lifelong learning process in which they acquire and improve the knowledge, attitudes and skills necessary to become effective citizens in the family, at the workplace, through leisure and cultural activities and [...] by becoming involved in a broad array of public and private organizations. Hence, as a lever for social inclusion, realized citizenship requires active participation rather than merely passive membership in society; realised citizenship is citizenship through education“ (Wagner 2007: 95).

Nicht zuletzt plädierte der *UNESCO Weltbericht Bildung für alle* (Deutsche UNESCO Kommission 2010) für die zivilgesellschaftliche Verankerung als eine der zentralen Aufgaben für die Gestaltung einer inklusiven Bildung. Regierungen und die Entscheidungsträger für die entwicklungspolitische Bildung müssen daher „Partnerschaften mit Nichtregierungsorganisationen aufbauen, um langfristige finanzielle Unterstützung und das Monitoring der bereitgestellten Bildungsqualität zu sichern“ (ebd.: 14). Die Zusammenarbeit kann erst gewährleistet werden, nachdem durch geeignete Kanäle und Instrumentarien die gesellschaftlichen Akteure einbezogen werden. Das erfordert auch den Willen, in den Sozialräumen, Kommunen, Familien und der Lebenswelt der Migrant/innen Communities und anderen von Exklusion bedrohten Teilen der Gesellschaft Vielfalt zu akzeptieren und willkommen zu heißen. Im Zusammenhang mit den verschiedenen Bemühungen, die Inklusion von Menschen mit Migrationshintergrund in kommunale Entwicklungsprozesse und die Beteiligung an entwicklungspolitischer Bildung zu ermöglichen, ist eine Zusammenführung und gleichberechtigte Zusammenarbeit zwischen Weiterbildungsanbietern, der Eine-Welt-Arbeit, der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit und der kommunalen Verwaltung notwendig. Dazu gehört auch die Anerkennung der Expertise (vgl. BAMF 2012; BMFSFJ 2002) und Zusammenarbeit mit den Initiativen der MISOs. Entwicklungspolitische Bildung hat in diesem Sinne eine Schnittstellenfunktion inne. Sie kann dieser nur gerecht werden, wenn sie selbst als Teil eines komplexen lebenslangen Lernprozesses in alle sozialen Beziehungen hinein wirkt. Um eine solche Funktion zu erfüllen, bedarf es des Zusammenwirkens aller, die im weitesten Sinne einen Beitrag zur sozialen Inklusion leisten können, bis hin zu Einzelpersonen, die durch ihr privates Tun politisch handeln. Nur durch solche zivilgesellschaftliche Verankerung wird der gesellschaftliche Zusammenhalt gesichert und wirkt gegen Desintegrations-tendenzen (Schneider/Jellich 2009) in der Gesellschaft. Aus der Perspektive der Mitbestimmung und Demokratie bemerkt Pflüger (1975: 202), dass Bürger/innen sich in der Spannung zwischen individueller Autonomie und Bindung an gesellschaftlichen Normen finden: „Demokratie schließt allerdings ein, dass es bei dieser Bindung (an gesellschaftliche und Gruppennormen) nicht um blinde Anpassung heteronom gesetzter Bedingungen gehen kann, sondern um aktive Mitgestaltung möglichst vieler Bürger und die Pflicht, angeblich neutrale Forderungen und sachbedingte Zwänge auf die in

sie eingeflossenen gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Interessen abzuklopfen“ (Pflüger 1975: 202; vgl. auch Reiter/Wulff 2006; Klinke 2005).

#### 2.4. Weltbürgerschaft als Leitbild entwicklungspolitischer Bildung

Bereits im Jahr 1974 hat die *UNESCO* in ihrer „Empfehlung über Erziehung für internationale Verständigung, Zusammenarbeit und Frieden sowie Erziehung bezüglich der Menschenrechte und Grundfreiheiten“ als Bildungsziel die Entwicklung eines globalen Bewusstseins und Verantwortung fest geschrieben: „Bildung sollte die geistige und emotionale Entwicklung des Einzelnen anregen. Sie sollte einen Sinn für soziale Verantwortung und Solidarität mit benachteiligten Gruppen entwickeln und dazu führen, dass das Prinzip der Gleichheit im Alltag umgesetzt wird“ (*UNESCO* 1974). Seitdem haben *UNESCO* (Deutsche *UNESCO*-Kommission e.V. 2009) und UNDP (2004) durch ihre Bildungskonzepte diese internationalen Zusammenhänge in Bildung und Bildung vor Ort als Schlüssel entwicklungspolitischer Bildung weiter entwickelt.<sup>11</sup> Die zunehmende Europäisierung und Internationalisierung stellen neue Anforderungen an die entwicklungspolitische Bildung, insbesondere an die staatlich geförderten internationalen Freiwilligendienste, die momentan inhaltlich wie institutionell zu sehr auf das Prinzip *Mehrwert für unser Land und unsere Teilnehmer/innen* ausgerichtet zu sein scheinen. Im Zuge der Globalisierungsdebatte kommt es wieder zu einer verstärkten Thematisierung der Auswirkungen von Globalisierung auf die Identität der „europäischen“ Teilnehmer/innen in Freiwilligendiensten. Gleichzeitig muss die Politikdidaktik mit der globalen Transformation polit-ökonomischer Prozesse ihr Denken im „nationalstaatlichen Container“ (Steffens/Weiß 2004: 28; zit. in: Lösch 2012: 2) überwinden. Aktuelle sozialwissenschaftliche Erkenntnisse bezeichnen damit verknüpfte Lernprozesse als *Migrationspolitische Bildung* (Lange 2007; 2012), *Bildung*

---

<sup>11</sup> Besonders zu erwähnen sind folgende UNESCO-Quellen: Learning to Be, 1972; Learning: The Treasure Within, 1996. Report - International Commission on Education for the 21 Century; Inklusion: Leitlinien für die Inklusive Bildungspolitik, 2009; Ausgeschlossene einbinden: EFA World Monitoring Report, 2010; Unbeachtete Krise: Bewaffneter Konflikt und Bildung, EFA World Monitoring Report, 2011 sowie der UNDP Jahresbericht - UNDP (2004): Cultural Liberty in today's Diverse World;

in einer Migrationsgesellschaft (Reddy 2010), *transnationales soziales Lernen* (Reddy 2005) oder *Bildung und Erziehung zum Weltbürger* oder *kosmopolitische Bildung* (Widmaier 2006; 2008). Ausgehend von der Prämisse, dass heute der „Weltbürger“ und nicht der „Staatsbürger“ oder der „Nationalbürger“ ein angemessenes und zeitgemäßes Leitbild für die politische Bildung sein sollte, führt Widmaier drei Gründe für die Bedeutung des Bildes des Weltbürgers an: es widerspiegelt empirisch greifbare Ergebnisse globaler und transnationaler Dynamik; es ist in einem freilich kritisch zu definierendem Maß normativ und deshalb für eine politische Bildung mit kritischem Anspruch bestens geeignet und es lässt sich zeitgemäß und professionsgerecht an die lange Tradition des Bürgerbegriffs in der Politikdidaktik anknüpfen.

Eine Bildung zum „Weltbürger“ beinhaltet folgende wesentliche Komponenten:<sup>12</sup>

- *Globalisierte Welt begreifen/verstehen*: Das Begreifen einer globalisierten Welt beinhaltet den Erwerb differenzierter Kenntnisse, kritischer Bewusstseinsbildung und eines relevanten Verständnisses von Globalisierung. Es beinhaltet weiter, die Verbindungen zwischen dem eigenem und dem Leben der Menschen auf der ganzen Welt betrachten zu können und die geographische und multidimensionale Interdependenz zu verstehen, Macht und hegemoniale Beziehungen aufzudecken und sich mit ihnen kritisch auseinanderzusetzen. Es bedeutet, die eigene Identität und Diversität sowie die Identität und Diversität in multikulturellen Kontexten wertzuschätzen und sich für Frieden und Konfliktlösung einzusetzen.
- *Auf ethischen Grundlagen verankertes Handeln*: Gerechtigkeit, Gleichheit, soziale Inklusion, Menschenrechte, Solidarität; Respekt vor den Anderen und der Umwelt.
- *Partizipative, transformative Lernprozesse*: Die Lernprozesse für solche Kenntnisse und die Fähigkeit zu transformativem Denken und Handeln erfordern Dynamik und Kreativität und setzen handlungsorientierte Lernmethoden voraus.

---

<sup>12</sup> Für eine ausführliche Darstellung des Konzepts „Weltbürgertums“ und verwandten Konzept des „Kosmopolits“ (vgl. Appaiah 2009; Widmaier 2006, 2008)

- *Förderung der Fähigkeit zu kritischer (Selbst-)Reflektion:* Die Lernenden reflektieren und evaluieren die eigene Stellung in der Weltgemeinschaft und die eigene Rolle in ihrer Nachbarschaft/Kommune. Das impliziert und fordert einen Perspektivwechsel und kritische Hinterfragung eigener Haltungen, Stereotypen und Blickwinkel.
- *Förderung aktiven Engagements:* Diese Art von Bildung, implizit und explizit, adressiert und untersucht die Haltungen und Handlungen, der eigenen und die von Anderen, insbesondere solche, die verantwortungsvolles und informiertes Handeln und Engagement in einer gerechteren und nachhaltigen Welt verhindern.
- *Aktive globale Bürgerschaft/Global Citizenship:* Das durch Bildung für globale Bürgerschaft geschaffene Verständnis, die Kenntnisse, Fähigkeiten, Werte und Haltungen zielen auf aktive Bürgerschaft in ihrer lokalen und globalen Dimension: Sie führt zu Empowerment von Menschen, sich in öffentliche Themen einzubringen, stärkt die Zivilgesellschaft und ermöglicht eine lebendige Demokratie; sie steigert das aktive Engagement der Bürger/innen für sozialen Wandel innerhalb ihrer Kommunen und Gesellschaften; sie unterstützt einen Sinn für globale Bürgerschaft und Mitverantwortung auf globaler Ebene der Weltgesellschaft.

### **3. Schlussfolgerungen für die Vor-, Begleit- und Nachbereitungsphasen von internationalen und entwicklungspolitischen Freiwilligendiensten**

Im vorangehenden Kapitel wurden die Grundsätze der normativen, bildungspolitischen und bildungsdidaktischen Annahmen zeitgenössischer und kritischer entwicklungspolitischer Bildungsprogramme – unter den vier Aspekten der Capability Förderung, des entwicklungspolitischen Engagements im Inland, der sozialen Inklusion und der zivilgesellschaftlichen Verankerung und Weltbürgerschaft – beschrieben. Im Folgenden geht es nun um die mögliche Art und Weise der Implementierung, Umsetzung dieser Annahmen in den Vorbereitungs-, Begleitungs- und Nachbereitungsphasen von internationalen und entwicklungspolitischen Freiwilligendiensten. Hierbei geht es um die Frage: In wieweit fördern die curricularen Inhalte die kritische Auseinandersetzung mit den Motiven der Teilnehmenden, eine



Reflexion ihres privilegierten Status gegenüber den Menschen in den Ländern des Südens und wie lassen sich die Erfahrungen, die die Teilnehmer/innen in solchen Programmen im Süden machen, in der Solidarisierung mit marginalisierten Gruppen, u. a. Jugendliche mit Migrationshintergrund, mit „Behinderung“ und geringer Bildungs- und Berufsqualifizierung, erwecken, um dazu zu ermutigen, mit ihnen für eine gerechtere Gesellschaft und den Zugang zu sozialen Ressourcen für alle einzutreten.

Eine genauere Betrachtung der Vorbereitungscurricula von entwicklungspolitischen Freiwilligendienstprogrammen zeigt in meinen Augen einen unzureichenden Fokus auf die Inhalte, die einer Reflexion der eigenen Person sowie der Notwendigkeit einer reflektierten Auseinandersetzung mit sich selbst in Bezug auf Andere ausreichend Rechnung tragen. Fortbildungs- und Trainingsprogramme zur Auseinandersetzung mit Themen wie Macht und Kommunikation; Mechanismen von individueller und struktureller Diskriminierung; Entstehung, Wirkung und Kommunikation von Vorurteilen sind hierbei relevant und werden in sogenannten Anti-Diskriminierungs-Trainings behandelt. Es zeigt sich, dass die Akteure und Initiativen der entwicklungspolitischen Bildung (im Inland und Ausland) kaum in solchen Anti-Diskriminierungs-Trainings zu finden sind<sup>13</sup>. Vorbereitungen etwa für eine entwicklungspolitische Begegnungsreise nach Indien verlaufen immer noch häufig ohne ausreichende kritische Inhalte zu Vorurteilsbewusstsein, Antidiskriminierung und Menschenrechtsbildung. Die Antidiskriminierungsarbeit im Inland wiederum stellt nur unzureichende Verbindungen her zu Fragen der global-lokalen Zusammenhänge und zur Entwicklungspolitik. Die Notwendigkeit einer Verbindung der entwicklungspolitischen Komponente von internationalen und entwicklungspolitischen Freiwilligendiensten mit Antidiskriminierungsinitiativen im Inland führt zu der Forderung, Programme und Initiativen in diesem Bereich entsprechend zu professionalisie-

---

<sup>13</sup> Auf der anderen Seite ist, mit wenigen Ausnahmen, auch eine unzureichende Verankerung von globalen, entwicklungspolitischen Inhalten in der antirassistischen Bildungsarbeit in Deutschland zu beobachten. Bisher sind wenige Trainingsmaterialien zu finden, die entwicklungspolitische Bildung mit Antirassismus verbinden. Zu empfehlen sind folgende zwei Handbücher: Baustein: zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit, herausgegeben vom DGB-Bildungswerk Thüringen, e.V. (2005) und Aktiv gegen Rassismus: Ein Handbuch zum Leiten von Workshops, herausgegeben von Kurve Wustrow (2003).

ren. Pädagogische Maßnahmen in der entwicklungspolitischen Bildung im Inland und Ausland werden fruchtbarer und folgenreicher durch eine Zusammenarbeit mit politischen Initiativen, der Basis, etwa mit Migrantenselbstorganisationen und Eine-Welt-Initiativen, denn Pädagogik kann politische Initiativen für eine nachhaltige Praxis nicht ersetzen. Neben der Weiterentwicklung der pädagogischen Aspekte ist die Notwendigkeit der Gestaltung eines geeigneten politischen Rahmens für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit nötig, der die Erfahrungen in der Ferne mit den Realitäten in der Nähe verbindet. Das erfordert u. a. die interkulturelle Öffnung der entwicklungspolitischen Bildung vor Ort.

Eine ausführliche Diskussion darüber sprengt den Rahmen dieses Beitrages. Ich möchte daher nur einige Punkte erwähnen, die bei der entwicklungspolitischen Profilschärfung weiter unmittelbar reflektiert werden können:

- Eine verstärkte Verankerung des Ideals vom Lernen für eine Identität als globale/r Bürger/in (Global Citizen) als Grundlage statt der Motivation der „Hilfe“;
- Der verstärkte Zugang und die Einbeziehung von Teilnehmer/innen mit Migrationshintergrund, Jugendlichen aus einkommensschwachen Familien und anderer benachteiligter Teilnehmer/innen;
- Die Möglichkeiten der Konzipierung, Durchführung und Evaluierung von Teilen der Lernprojekte in international gemischten Teams;
- Ein kritisches Hinterfragen der Schieflage der Entsendung von „europäischen“ jungen Erwachsenen und „Lernenden“ in den globalen Süden und die fehlenden oder unzureichenden Gegenbesuche junger Erwachsener und Lernender in Europa;
- Eine bessere Gestaltung von Lernprozessen bei der Vorbereitung und nach der Rückkehr (Nachbereitung) der Teilnehmenden in Austauschprogrammen, v. a. über Antidiskriminierungs-Trainings und gemeinsame Workshops sowie Gespräche mit Migrantenselbstorganisationen;
- Ausbau von staatlichen Förderprogrammen vergleichbar „Heimwärts“<sup>14</sup>, die die entwicklungspolitische und antirassistische Bil-

---

<sup>14</sup> Kritisch-pädagogische Begleitung der RückkehrInnen aus den Auslandsaufenthalten.

dungsarbeit von NROs und Eine-Welt-Initiativen in Deutschland fördern (vgl. Reddy 2012 b: 208).

Um die oben erwähnten allgemeinen Schlussfolgerungen zu ergänzen, könnte man sie noch in konkrete inhaltliche Themenschwerpunkte unterteilen und die entsprechenden Indikatoren ihrer Implementierung aufstellen, damit die Kontrolle der Bildungsqualität von curricularen Elementen des Begleitprogramms diese parat hat. Die Matrix im folgenden Abschnitt nennt zehn Kriterien, erläutert deren zentrale Aspekte und gibt spezifische Anhaltspunkte für eine mögliche Implementierung, damit die Kriterien nachhaltig umgesetzt und auf ihre Effektivität hin überprüft werden können. Die Kriterien-Matrix nimmt primär das Entsendeprogramm *weltwärts* als Beispiel. Keinesfalls beschränken sich die Kriterien jedoch auf das *weltwärts*-Programm, daher können diese Kriterien auch für andere internationale Freiwilligendienste hilfreich sein.

### 3.1. Kriterien-Matrix einer „Capability“-orientierten entwicklungspolitischen Bildungsqualität<sup>15</sup>

Der Zweck der folgenden Kriterien-Matrix ist die entwicklungspolitische Profilschärfung, insbesondere des Begleitprogramms von internationalen und entwicklungspolitischen Freiwilligendiensten am Beispiel des *weltwärts*-Programms. Diese Kriterien beanspruchen keinen verpflichtenden Charakter, sondern liefern Hinweise, die dazu vorgesehen sind, das entwicklungspolitische Verständnis und die Vorstellungen aller am *weltwärts*-Programm Beteiligten (hier und in den Partnerländern) zu überprüfen. Des Weiteren könnte diese Kriterien-Matrix dazu genutzt werden, um u. a. folgende Fragen zu beantworten: Was ist „entwicklungspolitisch“ an Freiwilligendiensten wie zum Beispiel dem *weltwärts*-Programm? Werden die momentan angebotenen Lerninhalte, didaktischen Methoden und anderen Begleitmaßnahmen den aktuellen und zukunftsweisenden entwicklungspolitischen Aufgaben gerecht? Welche normativen, bildungspolitischen und bildungsdidaktischen Anhaltspunkte gibt es, damit sich Lerndienste wie *weltwärts* effektiv und zeitgemäß aufstellen können?

---

<sup>15</sup> Diese Kriterien-Matrix lässt sich gut ergänzen bzw. vergleichen mit folgende Kriterien: VENRO (2012): Qualitätskriterien für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit, Bonn.

*Weltwärts* & Co. dienen dazu, die Motivation der Entsendeten zu verbessern und zu schärfen. Wichtige Aspekte sind in diesem Zusammenhang u. a., einen Sinn für „Weltbürgerschaft“ zu erwecken, den eigenen Prozess des Lernens, Verlernens und Erinnerns zu befördern, der Motivation, die oft von Exotismus, Abenteuer oder dem Wunsch, zu „helfen“ geprägt ist, mit kritischen und differenzierten Fragestellungen etwas entgegen zu setzen sowie Neugier und eine auf Respekt und Verantwortung aufgebaute Teilnahme zu ermöglichen. Die hier erwähnten Erläuterungen zu den Kriterien sollten je nach Kontext und Bedarf von den Nutzer/innen dieser Kriterien weiter operationalisiert werden.

	Erläuterungen / Zentrale Aspekte	Möglichkeiten der Einbindung in das <i>weltwärts</i> Policy Framework
<b>Capability Förderung / -orientierung</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- „Menschen“ und deren Lernprozesse, die sich nicht immer eindeutig messen lassen, stehen im Mittelpunkt des Programms;</li><li>- Fokus auf die menschliche Entwicklung;</li><li>- Zielgruppe: Freiwillige, Partner- und Entsendeorganisationen, Freiwilligendienstprogramme wie z.B. das <i>weltwärts</i>-Sekretariat, Träger-Organisationen, die mit den Grundzügen des Capability Ansatzes vertraut sind;</li><li>- Ziel: Gestaltung von gerechter Globalisierung.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Input und Reflektion über den Capability Ansatz (CA) sowie seine Relevanz für Programme wie <i>weltwärts</i> in der Vorbereitungsphase einführen;</li><li>- Einsatz von Capability Labs in Vorbereitungsphase;</li><li>- Info-Veranstaltungen zu Capability und entwicklungs-politischer Bildung anbieten;</li><li>- Veröffentlichung einer Broschüre mit philosophischen und sozio-politischen Hintergründen des CA;</li><li>- Orientierung an Best Practice Beispielen (auch international)</li><li>- Erstellung von Informations- und Bildungsmaterial.</li></ul>
<b>Förderung von kritischem Denken und Handeln</b>	<p>Die Teilnehmer/innen und Partnerorganisationen...</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- entwickeln (neben offiziellen Zielen) ihre eigenen Evaluationskriterien;</li><li>- reflektieren ihre eigene Haltung und Handlung.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Handlungsorientierte „Empowerment-Methoden“ bei den pädagogischen Maßnahmen einsetzen;</li><li>- Geeigneten Methodenkatalog entwickeln;</li><li>- Selbstpräsentation von Entsendeprogrammen wie z.B. <i>weltwärts</i> als Lerndienst (u. a. über Werbematerial und Webpräsenz) verstärken.</li></ul>

<b>Vom Süden Lernen</b>	<p>Die Freiwilligendienstprogramme berücksichtigen Südperspektiven:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Die Programme vermeiden eurozentristisches Denken und Handeln;</li> <li>- Die Partnerorganisationen werden von der hilfeempfangenden zur handelnden Institutionen und stellen gleichberechtigte Akteure dar;</li> <li>- Der Beitrag der Südpartner/innen ist deutlich und sichtbar;</li> <li>- Die Expertise der Partnerorganisationen wird sichtbar gemacht.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Öffnung von Programmen wie <i>weltwärts</i> im Hinblick auf Interkulturalität;</li> <li>- Einbindung der Partnerorganisationen in alle Phasen des Lernprogramms: Auswahl, Vor-, Begleit- und Nachbereitungsprogramm;</li> <li>- Erfahrungsberichte der Partnerorganisationen veröffentlichen.</li> </ul>
<b>Perspektivwechsel</b>	<p>Es finden Paradigmenwechsel statt:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- vom „Hilfeparadigma“ zum „Lernparadigma“;</li> <li>- vom Exotismus zum informierten, differenzierten Bild des „Südens“</li> <li>- von Kompetenzen zu „Capability“;</li> <li>- von Problemorientierung in Richtung Ressourcenorientierung.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflektion von Standpunkten, Haltungen und Bildern über den „Süden“ im Begleitprogramm;</li> <li>- Überarbeitung der Inhalte des Begleitprogramms im Hinblick auf ein differenziertes Bild über Länder des Südens;</li> <li>- Überprüfung der Selbstdarstellung (inklusive Erfahrungsberichte der Freiwilligen) und der von <i>weltwärts</i> verwendeten Sprache, Begriffe, Bilder nach ihrer Aktualität hinsichtlich stereotypisierender Inhalten.</li> </ul>
<b>Förderung der Entwicklung einer Identität als Weltbürger (Global Citizens)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Beteiligte folgen dem Leitbild, jenseits nationaler Kategorien zu Denken und zu Handeln;</li> <li>- Entsendeorganisationen unterstützen den Gedanken einer „Weltbürgerschaft“.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Einführung internationaler entwicklungspolitischer Diskurse um Global Citizenship in den Vor- und Nachbereitungsseminaren;</li> <li>- Entwicklung von geeignetem Bildungsmaterial.</li> </ul>

<b>Förderung Entwicklungs-politischer Bildung und des Engagements im Heimatland und im Partnerland</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Die Programme fördern Nachwuchs für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit.</li> <li>- Die Programme fördern konkretes und längerfristiges entwicklungspolitisches Engagement im Partnerland und/oder in Deutschland.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vernetzung mit zivilgesellschaftlichen Initiativen/ Akteuren/Institutionen;</li> <li>- Erweiterung der Einsatzfelder für die Rückkehr/innen im Hinblick auf deren zukünftiges Berufsfeld (z.B. im Bereich Migration, Flüchtlingsarbeit);</li> <li>- Kontaktaufnahme zu Migrantenselbstorganisationen (MISO) und anderen Selbsthilfeinitiativen in Deutschland.</li> </ul>
<b>Förderung sozialer Inklusion</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eine bestimmte Prozentzahl der Entsendeten-Plätze wird bevorzugt mit Teilnehmer/innen aus ausgeschlossenen Gruppen (u.a. Migrant/innen, Menschen mit Behinderungen) besetzt.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Finanzielle Förderung für bisher ausgeschlossene Gruppen/Individuen;</li> <li>- Zusätzliche, auf ausgeschlossene Gruppen gerichtete Werbemaßnahmen;</li> <li>- (Selbst-)Verpflichtung der Entsende- und Trägerorganisationen, die Zahl der traditionell Ausgeschlossenen-Gruppe/Individuen zu erhöhen.</li> </ul>
<b>Anti-diskriminierungs- / Antirassismus-Maßnahmen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Die Beteiligten sind in der Lage, ihre eigene Verstrickung in Machtstrukturen, Süd-Nord Gefälle und die eigene Privilegierung gegenüber den Partnerorganisationen und Partnerländern anzuerkennen und entsprechend respektvoll und kritisch zu handeln;</li> <li>- Integration von kritischer Auseinandersetzung mit Stereotypen, Vorurteilen, Ideologien der Überlegenheit und Unterlegenheit im Süd-Nord-Kontext.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Integration von Anti-Bias-Workshops und anderen Antidiskriminierungs- Maßnahmen in der Vor-, Begleit- und Nachbereitungsphase in Zusammenarbeit mit den Partnerorganisationen;</li> <li>- Auseinandersetzung, insbesondere in der Vorbereitungsphase, mit der Geschichte von Rassismus, Kolonialismus und ihre Auswirkung auf Deutschland und die PO/Partnerländer.</li> </ul>
<b>Förderung von Partizipation und Dialog</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Einsatzplätze im Süden werden vom Partnerland bestimmt;</li> <li>- Die Entsendeorganisationen arbeiten mit Migranten- (und anderen Selbsthilfeorganisationen in Deutschland und in den Partnerländern (z.B. Frau-</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kommunikationskanäle mit den PO sichern;</li> <li>- Sicherung von Mitspracherechten der Partnerorganisation;</li> <li>- Einbindung der Migrantenselbstorganisationen(MISO) in die Entwicklung, Durchführung und in der Rückkehrerarbeit.</li> </ul>

---

	<p>en-Organisationen, Behinderten-Vereine, nicht-radikale religiöse Gruppierungen) zusammen.</p>	
<p><b>Development Diversity</b></p>	<p>- Lehrinhalte der pädagogischen Begleitung beinhalten ökologische, ökonomische und soziokulturelle Komponenten, wie sie im Bildungskonzept „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ vorgeschlagen werden;</p>	<p>- Einführung eines entsprechenden Reverse-Programms „Deutschlandwärts“, so dass Jugendliche aus dem globalen Süden die Möglichkeit haben, an vergleichbaren Programmen teilzunehmen.</p>
	<p>- Die kulturelle Dimension wird mit der „Cultural Liberty“ in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit der Träger- und Entsendeorganisationen gestärkt.<sup>16</sup></p>	<p>- Anbieten von Organisationsentwicklungs-/Personalentwicklungs-Maßnahmen, Fortbildungen zu interkultureller Öffnung;</p> <p>- Durchführung von „Diversity Management Maßnahmen“ (Non Profit Sektor) und Fortbildungen für die Projektmitarbeiter/innen von Freiwilligendiensten und Entsendeorganisationen.</p>

---



---

<sup>16</sup> Von hoher Relevanz ist hier der bereits erwähnte, aber selten in der entwicklungspolitischen Bildung beachtete UNDP Human Development Report von 2004, „Cultural Liberty“: „The building of human and just societies demands adequate recognition of the importance of freedoms in general, which include cultural liberty: This calls for securing and constructively expanding the opportunities that people have to choose how they would live and to consider alternative life styles. Cultural considerations can prominently figure in these choices“ (*UNDP Human Development Report, 2004, p. 22*).

#### **4. Schlussbemerkungen: Zukunftsfelder für das Profil von internationalen und entwicklungspolitischen Freiwilligendiensten**

Nach den in diesem Papier dargestellten Überlegungen für die weitere Praxis der internationalen und entwicklungspolitischen Freiwilligendienste sind deren entwicklungspolitische Lerninhalte so zu gestalten, dass sie das Ziel der menschlichen Entwicklung und die Capability-Förderung aller Beteiligten anvisieren. Zur wirksamen Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten der Beteiligten im Süden und Norden reicht diese Kriterien-Matrix alleine allerdings nicht. Die Kernfrage für die entwicklungspolitischen Inhalte in den Vor-, Begleit- und Nachbereitungsphasen lautet: Agieren internationale und entwicklungspolitische Freiwilligendienstprogramme lediglich als ein „Service Provider“ für junge Menschen, die den „Hilfsbedürftigen“ im Süden helfen möchten, oder bilden wir politisch und sozial bewusste, engagierte Menschen aus, die dazu befähigt (*capable*) sind, den Menschen im Süden auf Augenhöhe und als handelnde Akteure zu begegnen und die auch bereit sind, von ihnen zu lernen? Darüber hinaus könnte man überlegen, wie internationale und entwicklungspolitische Freiwilligendienste in der Zukunft einen gleichberechtigten und kontinuierlichen Dialog mit Partnerorganisationen und jungen Menschen aus dem globalen Süden einbeziehen und die Zusammenarbeit in den genannten Themenfeldern sicherstellen. Es ist empfehlenswert, die aktuellen entwicklungs- und bildungspolitischen Forschungsergebnisse, die Belange und die Kritik von marginalisierten Gruppen im Süden und Norden in das zukünftige „Curriculum/Lernangebot“ dieser Programmeeinzubetten. Das ist eine unverzichtbare Voraussetzung für ihre entwicklungspolitische Profilschärfung. Dazu ist eine kontinuierliche Reflexion über die Diskurse zum globalen Bürgerbewusstsein, zur transnationalen Migration, zur sozialen Inklusion, zu Development Diversity und zur interkulturellen Öffnung der entwicklungspolitischen Bildung notwendig. Insofern sind die oben genannten Empfehlungen hier unter Beobachtung solcher Diskussionen zu Themen wie Entwicklungspolitik zu verstehen. Ein besonderes Augenmerk sollte auch auf die Qualifizierung der Seminarleitenden, beteiligten Ehrenamtlichen und des anderen pädagogischen Personals im Vorfeld der Durchführung von Bildungsmaßnahmen gelegt werden. Für die effektive und nachhaltige Durchführung von Vor-, Begleit- und Nachbereitungsseminaren und anderen Maßnahmen sind des weiteren Hintergrundmaterialien zu den Themen Menschenrechtsbildung, Anti-Bias und anderen Antidiskriminierungs-Trainingsansätzen, Kenntnisse der Kampagnen der EU



zu Diversity und Xenophobie und nicht zuletzt andere inter- und transnationale Bildungsansätze wie die Pädagogik der Unterdrückten (Freire 2002) und Methoden wie das *Theater der Unterdrückung* wichtig. Weitere, bisher wenig berücksichtigte Themen sind der Schutz und die Pflege von *Kultureller Vielfalt/Cultural Liberty* (in Ergänzung zu oft betonten ökologischen und ökonomischen Themen), der Abbau von Diskriminierung, Ausgrenzung und fehlenden Partizipationsmöglichkeiten von Minoritäten und ausgegrenzten Gruppen in der entwicklungspolitischen Bildung.

Als Schlusswort und in der Hoffnung auf eine gelungene entwicklungspolitische Profilbildung der internationalen und entwicklungspolitischen Freiwilligendienste, möchte ich mit einem Zitat enden, das einige Herausforderungen, Chancen und Möglichkeiten der entwicklungspolitischen Aufgabe dieser Programme aufzeigt und auch die Signifikanz der in diesem Beitrag erarbeiteten Capability-orientierten Kriterien-Matrix aufzeigt: „Bildungsprogramme und Aktivitäten sollten zur Förderung und Stärkung der Gleichheit an Menschenwürde in Verbindung mit anderen Programmen zur Förderung des interkulturellen Lernens, der Partizipation und der Stärkung von Minderheiten eingesetzt werden“ (Offizielle Definition des Jugendprogramm des Europarats<sup>17</sup>).

## Literaturverzeichnis

- Alkire, Sabina (2008): *Choosing Dimensions: The Capability Approach and Multidimensional Poverty*, MPRA Working Paper, Nr. 8862.
- Alkire, Sabina (2004): *Human Development: Definitions, Critiques, and Related Concepts*. OPHI Working Paper, Nr. 36.
- Alkire, Sabina (2003): *The Capability Approach as a Development Paradigm? Material for the training session preceding the 3rd international conference on the capability approach*, Pavia, Sunday 7 September, 9:00-12:30, [www.capabilityapproach.com/pubs/461CAtraining\\_Alkire.pdf](http://www.capabilityapproach.com/pubs/461CAtraining_Alkire.pdf) (Zugriff am: 24. November 2012).
- Appaiah, Kwame Anthony (2009): *Der Kosmopolit: Philosophie des Weltbürgertums*, München.
- BAMF – Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2012): *Übersicht über Migranten(dach) Organisationen*, [www.bundesregierung.de/Content/DE/\\_Anlagen/IB/2012-04-25-migrantenorganisationen-in-deutschland.pdf;jsessionid=4D624A](http://www.bundesregierung.de/Content/DE/_Anlagen/IB/2012-04-25-migrantenorganisationen-in-deutschland.pdf;jsessionid=4D624A)

---

<sup>17</sup> Siehe dazu: [http://kompass.humanrights.ch/cms/front\\_content.php?idcatart=1681&lang=1](http://kompass.humanrights.ch/cms/front_content.php?idcatart=1681&lang=1)

## Reddy, Capability Approach, soziale Inklusion und Weltbürgerschaft

25DF7AEF5921B0FBFB034B7E26.s3t1?\_\_blob=publication File&v=2 (Zugriff am: 24. November 2012).

Bhabha, Homi K. (2003): *The Location of Culture*, New York.

Bhabha, Homi K. (1990): *The Other Question: Difference, Discrimination and the Discourse of Colonialism*, in: *Out There: Marginalisation and Contemporary Cultures*, hrsg. von Russell Ferguson, Cambridge, S. 71-89.

BMFSFJ (2002): *Recherche zum freiwilligen Engagement von Migrantinnen und Migranten*, <http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/BMFSFJ/Service/Publikationen/publikationen,did=5312.html> (Zugriff am 24. November 2010).

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

Booth, Tony und Mel Ainscow (2011): *Index for Inclusion – Developing Learning and Participation in Schools*, 3. Aufl., Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Bristol.

Clark, David A. (2005): *The Capability Approach: Its Development, Critiques and Recent Advances*, GPRG Working Paper, Nr. 032.

Dalkmann, Holger u. a. (2004): *Wege von der nachholenden zur nachhaltigen Entwicklung. Infrastrukturen und deren Transfer im Zeitalter der Globalisierung*. Wuppertal Paper, Februar 2004. URL: [www.wupperinst.org/globalisierung/html/infrastrukturen.html](http://www.wupperinst.org/globalisierung/html/infrastrukturen.html). (Zugriff am: 24. November 2013).

Desai, Meghnad (1995): *Poverty and Capability: Towards An Empirically Implementable Measure*, in: *Poverty, Famine and Economic Development*, hrsg. von Meghnad Desai, Cheltenham u. a., S. 185-204.

Deutsche UNESCO-Kommission (2010): *EFA Global Monitoring Report/Weltbericht. Bildung für alle. Ausgeschlossene einbinden*, Bonn.

Deutsche UNESCO-Kommission (2009): *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*, Bonn.

Freiler, Christa (2002): *Social inclusion advances children's well-being*. Series: Understanding social Inclusion (VfC) - Voices of Children Reports. URL: [www.knowledge.offordcentre.com/index.php?option=com\\_content&view=article&id=277:understanding-social-inclusion-vfc&catid=73](http://www.knowledge.offordcentre.com/index.php?option=com_content&view=article&id=277:understanding-social-inclusion-vfc&catid=73). (Zugriff am: 28. Januar 2013).

Freire, Paulo (1974a): *Pädagogik der Solidarität: Für eine Entwicklungshilfe im Dialog*, Wuppertal.

Freire, Paulo (1974b): *Education for Critical Consciousness*, London.

Freire, Paulo (2002): *Pedagogy of the Oppressed*, 30th Anniversary Edition, New York.

Grant, Carl A. und Agostino Portera (2011): *Intercultural and multicultural education: enhancing global interconnectedness*, New York.

Haas, Benjamin (2012): *Das weltwärts-Programm unter der Lupe – Evaluierungsstudie zeigt Erfolge und Herausforderungen*, in: giz-Brief, Heft 1/2012, S. 35.

- Kleideiter, Sandra (2012): „Muss nur noch kurz die Welt retten“ – *Die politische Dimension in der Internationalen Jugendarbeit*, in: e-Newsletter Wegweiser Bürgergesellschaft 9/2012, [www.buergergesellschaft.de/fileadmin/pdf/gastbeitrag\\_kleideiter\\_120511.pdf](http://www.buergergesellschaft.de/fileadmin/pdf/gastbeitrag_kleideiter_120511.pdf) (Zugriff am 24. November 2012).
- Klinke, Sebastian (2005): *Interkulturelle Arbeit in Migrantenselbstorganisationen Eine empirische Studie mit drei Jugendgruppen aus Migrantenvereinen in Frankfurt a. M.*, Diplomarbeit, [www.idaev.de/cms/upload/PDF/Publikationen/Interkulturelle\\_Arbeit\\_Klinke.pdf](http://www.idaev.de/cms/upload/PDF/Publikationen/Interkulturelle_Arbeit_Klinke.pdf) (Zugriff am: 22. November 2010).
- Lange, Dirk (2011): *Migrationspolitische Bildung: Das Bürgerbewusstsein in der Einwanderungsgesellschaft*, [http://schuledemokratie.brandenburg.de/experten/DirkLange\\_MigrationspolitischeBildung\\_Das\\_Buergerbewusstsein\\_in\\_der\\_Einwanderungsgesellschaft.pdf](http://schuledemokratie.brandenburg.de/experten/DirkLange_MigrationspolitischeBildung_Das_Buergerbewusstsein_in_der_Einwanderungsgesellschaft.pdf) (Zugriff am: 14. Mai 2012).
- Lange, Dirk (2007): *Bürgerbewusstsein und Politische Bildungsforschung*, in: Einblicke, Nr. 46, Oldenburg, S. 21-23.
- Lösch, Bettina (2012): *Warum ist eine kritische politische Bildung nötig?*, in: e-Newsletter Wegweiser Bürgergesellschaft 9/2012, [www.buergergesellschaft.de/index.php?id=107462&rid=f\\_14571&mid=379&aC=e456b191&jumpurl=-7](http://www.buergergesellschaft.de/index.php?id=107462&rid=f_14571&mid=379&aC=e456b191&jumpurl=-7) (Zugriff am: 24. November 2012).
- Messerschmidt, Astrid (2006): *Transformation der Interkulturellen- Postkoloniale Perspektiven auf Erwachsenenbildung in globalisierten Migrationsgesellschaften*, in: Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Modernisierung. Dokumentation der Jahrestagung 2005 der Sektion Erwachsenenbildung der DgFe, hrsg. von Wiesner, Gisela, Christine Zeuner und Hermann Forneck, Hohengehren, S. 51-64.
- Nuscheler, Franz (2012): *Hat die Entwicklungspolitik eine Zukunft?*, in: Entwicklung, Bildung und Begegnung am Beispiel Sambias, hrsg. von Kreienbaum, Maria Anna u. a., Leverkusen-Opladen, S. 13-21.
- Nussbaum, Martha C. (2011): *Creating Capabilities: A Human Development Approach*, London.
- Oelkers, Nina und Mark Schrödter (2008): *Soziale Arbeit im Dienste der Befähigungsgerechtigkeit*, in: Soziale Arbeit in Gesellschaft, hrsg. von Bielefelder Arbeitsgruppe 8, Opladen, S. 44-49.
- Otto, Hans-Uwe und Holger Ziegler (Hrsg.) (2010): *Education, Welfare and the Capabilities Approach: A European Perspective*, Opladen.
- Pflüger, Albert (1975): *Neue Elemente in der Theorie und Praxis der beruflich-politischen Erwachsenenbildung*, in: Hessische Blätter, Heft 3, S. 201.
- Reddy, Prasad (2002): *Vorurteile Verlernen: Antworten auf die Frage: Was ist Anti-Bias?*, in: Vom Süden lernen: Erfahrungen mit einem Antidiskriminierungsprojekt und Anti-Bias-Arbeit, hrsg. von Jan Kasiske u. a., INKOTA –Netzwerk e.V., Berlin, S.33-39.
- Reddy, Prasad (2005): *Educator Activists: Bridging Transnational Advocacy and Community Mobilization-Learning from Movement Organizers in the South*. Dissertation, [www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS\\_thesis\\_000000001752](http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_000000001752) (Zugriff am: 24. November 2012).

## Reddy, Capability Approach, soziale Inklusion und Weltbürgerschaft

- Reddy, Prasad (2006): *From Victims to Change Agents: Learning from the South – Towards Effective Intercultural Development Education in the North*, Frankfurt.
- Reddy, Prasad (2007): „Das sind EZler, die kennen sich aus“ – Fünf Fallen der Entwicklungszusammenarbeit in Sachen Rassismus, in: Von Trommlern und Helfern: Beiträge zu einer nicht-rassistischen entwicklungspolitischen Bildungs- und Projektarbeit, hrsg. von Berliner Entwicklungspolitischen Ratschlag, Berlin, S. 20-22.
- Reddy, Prasad (2008): *Linking Anti-Discrimination and Global Education: Learning from the South as an Agenda for Educator Activists*, in: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Jg. 31, Heft 1, S. 38-41.
- Reddy, Prasad (2010): *Inklusive Weiterbildungsforschung und -Praxis in einer Migrationsgesellschaft*, in: Inklusion in der Entwicklungspolitische Bildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart, hrsg. von Martin Kronauer, in: Theorie und Praxis der Entwicklungspolitische Bildung, S. 102-140.
- Reddy, Prasad (2012a): *Indikatoren der Inklusion im Bereich der Migration und Weiterbildung: Grundlagen, Themenbereiche, Leitlinien*, DIE Texte Online, [www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-02.pdf](http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-02.pdf) (Zugriff am 24 November 2012).
- Reddy, Prasad (2012b): *Kontexte interkultureller Begegnungen: Zum Zusammenhang von Entwicklungspolitischer Bildung und Antidiskriminierungsarbeit*, in: Entwicklung, Bildung und Begegnung am Beispiel Sambias, hrsg. von Kreienbaum, Maria Anna u. a., Leverkusen-Opladen, S. 173-180.
- Rehklau, Cristine und Roland Lutz (2009): *Sozialarbeit des Südens. Entwicklung und Befreiung*, in: Soziale Arbeit und soziale Entwicklung, hrsg. von Hans G. Homfeldt und Christian Reutlinger, in: Grundlagen der sozialen Arbeit, Bd. 20, Baltmannsweiler, S. 237-253.
- Reiter, Stefanie und Richard Wolf (2006): *Politische Bildung für Migrant/innen*, [www.bpb.de/files/2AELAY.pdf](http://www.bpb.de/files/2AELAY.pdf) (Zugriff am: 13. Juli 2010).
- Rother-El lakkis, Angela (2008): *Wanted Highly Skilled Workers*, Bericht von der 13. Metropolitiskonferenz, in: IAF Informationen, Verband binationaler Familien und Partnerschaften, i.a.f.e.v., Heft 4, S. 39-40.
- Saloojee, Anver (2003): *Social inclusion, anti-racism and democratic citizenship*. Working paper series Perspectives on social inclusion. URL: [www.knowledge.offordcentre.com/images/stories/offord/knowledge/VFC/reports/laidlaw/saloojee.pdf](http://www.knowledge.offordcentre.com/images/stories/offord/knowledge/VFC/reports/laidlaw/saloojee.pdf) (Zugriff am: 24. Januar 2013).
- Stern, Tobias und Jan Oliver Scheller (2011): *Der entwicklungspolitische Freiwilligendienst „weltwärts“*, Band III: Entwicklungspolitische Inlands- und Bildungsarbeit durch die Rückkehrarbeit von „weltwärts“-Freiwilligen, Unveröffentlichter Evaluierungsbericht, Bonn.
- Schneider, Günther und Franz-Josef Jelich (Hrsg.) (2009): *Netze und lose Fäden. Politische Bildung gegen gesellschaftliche Desintegration*, Schwalbach.
- Schwinge, Brigitte (2011): *Verkehrte Welten: Über die Umkehrung der Verhältnisse von Geben und Nehmen. Der Weltwärts Freiwilligendienst als Selbstbehandlung im Kulturkontakt zwischen Deutschland und Südafrika*, in: Interdisziplinäre Studien zu Freiwilligendiensten, Band 1, Bonn.

- Seitz, Klaus (2002): *Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen globalen Lernens*, Frankfurt/M.
- Sen, Amartya (1980): *Equality of What?*, in: The Tanner Lecture on Human Values, Bd. 1., hrsg. von Sterling McCurrin, Cambridge, S. 197–220.
- Sen, Amartya (1990): *Development as Capability Expansion*, in: Development and the International Development Strategy for the 1990s, hrsg. von Keith Griffin und John Knight, London, S. 41–58.
- Sen, Amartya (1999a): *Development as Freedom*, Oxford.
- Sen, Amartya (1999b): *Ökonomie für den Menschen. Wege zu Gerechtigkeit und Solidarität in der Marktwirtschaft*, München-Wien.
- Steffens, Gerd und Edgar Weiß (Hrsg.) (2004): *Globalisierung und Bildung. Jahrbuch für Pädagogik*, Frankfurt/M. u. a.
- Tett, Lyn (2006): *Community Education, Lifelong learning and Social Inclusion*, Edinburgh.
- UN (2006): *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, [www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml](http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml) (Zugriff am: 14. Mai 2012).
- UNDP (2002): *Human Development Report 2002: Deepening democracy in a fragmented world*, New York.
- UNDP (2004): *Annual report – Cultural Liberty in Today's Diverse World*, Human Development Report, [http://hdr.undp.org/en/media/hdr04\\_overview.pdf](http://hdr.undp.org/en/media/hdr04_overview.pdf) (Zugriff am 24. November 2012).
- UNESCO (1974): *Recommendation concerning education for international understanding, co-operation and peace and education relating to human rights and fundamental freedoms*, [www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/Peace\\_e.pdf](http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/Peace_e.pdf) (Zugriff am 14. Mai 2012).
- UNESCO (2002): *Learning to Be*, <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001279/127914e.pdf>, S. 12–26 und 109–43, (Zugriff am 14. Mai 2012).
- UNESCO (2006): *Learning: The Treasure Within*, [www.unesco.org/delors/delors\\_e.pdf](http://www.unesco.org/delors/delors_e.pdf), (Zugriff am 14. Mai 2012)
- VENRO Verband Entwicklungspolitik Deutscher Nichtregierungs-Organisationen e.V. (Hrsg.) (2004): *Empfehlungen zur „Förderung von Menschen mit Behinderungen in der deutschen Entwicklungszusammenarbeit“*, Stellungnahme der „VENRO-Arbeitsgruppe Behindertenarbeit in Entwicklungsländern“ für den Ausschuss für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung des Deutschen Bundestags, 28. Januar 2004 in Berlin, Bonn.
- VENRO Verband Entwicklungspolitik Deutscher Nichtregierungs-Organisationen e.V. (Hrsg.) (2012): *Qualitätskriterien für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit*, Bonn.
- Wagner, Antonin (2007): *Debate Citizenship through education. A comment on Social exclusion in Europe: some conceptual issues*, in: International Journal of Social Welfare, 17. Jg., Heft 1, S. 93–97.

- Widmaier, Benedikt (2006): *Fachbeitrag: Der Weltbürger – Zukunftsmusik für politische Bildung?*, in: Praxis Politische Bildung, 10. Jg., Heft 2/2006, S. 133-138.
- Widmaier, Benedikt (2008): *Kosmopolitische Politische Bildung – „Methodologischen Nationalismus“ überwinden*, in: POLIS – Report der Deutschen Vereinigung für politische Bildung, Heft 3/2008, S. 13-15.
- Zeuner, Christine (2006): *Citizenship Education in Kanada: Zwischen Integration und Selektion*, in: Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Modernisierung. Dokumentation der Jahrestagung 2005 der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE, hrsg. von Hermann J. Forneck, Gisela Wiesner und Christine Zeuner, Hohengehren, S. 65-82.
- Zeuner, Christine (2008): *Erwachsenenbildung zwischen Inklusion und Exklusion*, in: Bildung über die Lebenszeit, hrsg. von Reinhard Fatke und Hans Merckens, Wiesbaden, S. 303-314.
- Zottel, Siegfried (2010): *Externe Verschuldung und menschliche Entwicklung in Niedrigeinkommensländern. Erkenntnisse aus einer Panelanalyse*, Südwind, Wien.

## Abstract

Prasad Reddy

Capability Approach, Social Inclusion and Global Citizenship as Guiding Concepts for Development Education in a globalized world: A Criteria Matrix for International Volunteer Services in the Global South.

*The author's basic assumption is that Volunteer Services and various International Youth Exchange Programs aim at creating a critical consciousness and provide spaces for capability development of all involved in such programs. Starting with exploring relevant theoretical underpinnings, the article goes on to describe the implications for educational components of the support/learning phases before, during and after participation in Volunteer Services. After suggesting a Matrix of Criteria to develop and evaluate such curricula the article concludes by mentioning the need for a continuous reflection on the following future oriented topics: global citizenship, social inclusion, Development Diversity, combating Xenophobia and Racism and the inclusion of excluded and disadvantaged groups of young people in future Volunteer Services and international youth exchange programs.*

**Keywords:** Antidiscrimination; Capability Approach; Cosmopolitanism; Development Diversity; Development Education; Global Citizenship; Social Inclusion; Participation; weltwärts; Civil Society.