



MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Texte als Transformation: Der Beitrag literarischer Werke des globalen Südens
zur emanzipatorischen Bildung von Studierenden der Internationalen
Entwicklung an der Universität Wien

verfasst von | submitted by

Theresa Egger BA BA MA

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2026

Studienkennzahl lt. Studienblatt |
Degree programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 066 589

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Internationale Entwicklung

Betreut von | Supervisor:

Mag. Dr. Gerald Faschingeder

Für Diana.

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	2
Abstract	4
Einleitung	5
Literatur und Kritische Bildung	7
Bildung in Österreich	8
Bildungsungleichheit	11
Forschungsstand und Fachliteratur	13
Forschungslücken	23
Verankerung im Fach	23
Begriffsbestimmungen	26
Globaler Süden und Globaler Norden	26
Forschungsfrage und Forschungsvorhaben	27
Paulo Freire: Emanzipative Bildung	28
Forschungsdesign	32
Sampling	33
Datenerhebung	34
Interviewleitfaden	35
Interviews	36
Einschränkung der Datenerhebung	40
Ethische Aspekte	42
Eigene Positionalisierung	42
Methodologie	43
Datenanalyse	44
Codes	45
Ergebnisse	48
Lektüre an Schule und Universität und Wahrnehmung eigener Bildungsweg	48
Schulerfahrungen	48
Klassenlektüre in der Schule: Zwang vs. Freiwilligkeit	51
Thematische Schwerpunkte und Identifikation mit der Lektüre	52
Studienerfahrungen	54
Lektüre an der Universität: Pflicht und Interesse	55
Didaktische Einbettung und Arbeitsaufträge	56
Zugang zu Literatur: Barrieren	58
Soziales Umfeld	59
Kraft des Erinnerns	62
Erinnerung und Paulo Freire	65
Koloniale und postkoloniale Kritik	66
Fortdauer kolonialer Strukturen und Machtasymmetrien	67
Migration, globale Ungleichheiten und koloniale Verflechtungen	69
Dekolonialisierung und ihre Herausforderungen	71
Reflexion der eigenen Positionalität und Verantwortung	74
Emanzipatorische Bildung und Kritisches Bewusstsein	77

Dialogisches Lernen und Bewusstseinsbildung	78
Solidarität und gegenseitiges Lernen	82
Auswirkungen von Literatur des Globalen Südens	83
Kraft von internationaler Literatur	84
Lernen von Literatur	88
Literatur in Schulen	90
Herausforderungen und Umsetzung	92
Conclusio	96
Fazit	97
Ausblick	98
Quellen	100
Anhang	104
Interviewleitfaden	104

Abstract

Diese Masterarbeit untersucht, inwiefern die Auseinandersetzung mit literarischen Werken des sogenannten Globalen Südens zur emanzipatorischen Bildung von Studierenden der Internationalen Entwicklung an der Universität Wien beiträgt. Im Zentrum stehen qualitative Interviews mit Studierenden, die ihre persönlichen Bildungserfahrungen sowie den Einfluss literarischer Texte auf ihr kritisches Bewusstsein reflektieren. Theoretisch wird diese Arbeit in die Theorie der emanzipativen Bildung des Brasilianers Paulo Freire sowie postkolonialen Ansätzen nach Homi Bhabha eingebettet. Die Ergebnisse zeigen, dass Literatur als Medium der Perspektivenerweiterung und kritischen Bewusstseinsbildung fungieren kann.

Insbesondere Texte aus dem sogenannten Globalen Süden ermöglichen es, dominante Narrative zu hinterfragen und marginalisierte Stimmen sichtbar zu machen. Die Rezeption literarischer Werke, eingebettet in dialogische Lernprozesse, förderte dabei nicht nur Empathie und Reflexionsfähigkeit der Interviewpartner:innen, sondern auch ein vertieftes Verständnis sozialer Ungleichheiten und postkolonialer Strukturen. Diese Arbeit leistet einen Beitrag zur Bildungs- und Entwicklungsforschung, indem sie die Rolle von Literatur in der transformativen Bildung hervorhebt und aufzeigt, wie literarische Bildung soziale Gerechtigkeit und kritische globale Handlungsfähigkeit fördern kann.

This master's thesis examines how engagement with literary works from the so-called Global South contributes to the emancipatory education of students in the International Development program at the University of Vienna. The study is based on qualitative interviews with students who reflect on their personal educational experiences and the influence of literary texts on their critical awareness. The theoretical framework draws on Paulo Freire's concept of emancipatory education and postcolonial approaches as developed by Homi Bhabha. The findings show that literature can function as a medium for expanding perspectives and fostering critical consciousness. In particular, texts from the so-called Global South enable readers to question dominant narratives and to make marginalized voices visible. The reception of literary works, embedded in dialogical learning processes, not only enhanced the empathy and reflective capacity of the interview participants but also deepened their understanding of social inequalities and postcolonial structures. This study contributes to educational and development research by highlighting the role of literature in transformative education and demonstrating how literary learning can promote social justice and critical global agency.

Einleitung

Der Zusammenhang zwischen Literatur und Bildung ist tiefgreifend und vielschichtig, da Literatur eine zentrale Rolle in der Entwicklung intellektueller, emotionaler und sozialer Kompetenzen spielen kann. In Bildungsprozessen dient Literatur nicht nur als Wissensquelle, sondern auch als Mittel zur Förderung kritischen Denkens, zur kulturellen Bildung und zur Persönlichkeitsentwicklung. In schulischen und universitären Bildungssettings wird Literatur daher nicht allein als Gegenstand sprachlicher Analyse verstanden, sondern auch als Mittel der Persönlichkeitsbildung und der kritischen Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Verhältnissen.

Die Auseinandersetzung mit Literatur erweitert außerdem den Wortschatz und verbessert die Sprachkompetenz (von Glasenapp & Weinkauff, 2018). Durch das Lesen von Texten unterschiedlicher Komplexität und Stilistik entwickeln Schüler:innen zudem die Fähigkeit, Texte zu analysieren und zu interpretieren. Diese Fähigkeiten sind fundamental für das Verständnis von Texten in allen Bereichen und fördern das abstrakte Denken sowie die Problemlösungsfähigkeit. Literatur gibt Einblicke in unterschiedliche Lebenswelten und Perspektiven: Durch das Lesen von Geschichten, die sich mit vielfältigen Themen wie Freundschaft, Liebe, Konflikt und Verlust beschäftigen, lernen Kinder und Jugendliche, Empathie zu entwickeln und sich in die Gefühle und Gedanken anderer Menschen hineinzuversetzen. Dies trifft insbesondere dann zu, wenn sich die Lesenden mit den Geschehnissen in den Büchern identifizieren können. (Schrijvers et al., 2016) Das Lesen und Diskutieren literarischer Werke fördert zudem das kritische Denken; Schüler:innen können dabei lernen, Argumente zu erkennen, zu bewerten und selbst fundierte Meinungen zu entwickeln.

Im österreichischen Schulunterricht spielt Literatur eine zentrale Rolle im Fach Deutsch sowie im Fremdsprachenunterricht. Dass Literatur im Deutschunterricht eine zentrale Rolle spielt, ist seit etwa den 1960ern in den Lehrplänen der Schulen verankert (Weinkauff & von Glasenapp, 2018). So wird etwa festgehalten, dass in AHS-Unterstufen der Einsatz von Literatur von Signifikanz ist:

“Die Beschäftigung mit literarischen und pragmatischen Texten und Medienformaten erlaubt es ihnen, unterschiedliche Weltansichten kennenzulernen, einzunehmen und zu hinterfragen. Dadurch werden sie befähigt, sich in einer heterogenen und mehrsprachig geprägten Gesellschaft und deren multimodaler Zeichenwelt zurechtzufinden. Dies soll reflektiertes und wertbezogenes Handeln, die Fähigkeit zur Teilhabe an der Gemeinschaft im privaten und beruflichen Umfeld sowie eigenständiges Weiterlernen ermöglichen.” (Bundeskanzleramt, 2024, S. 49-50)

In diesem Dokument ist die Wichtigkeit der Lesekompetenz ebenso verankert:

“Literarische und pragmatische, lineare und nichtlineare Texte in unterschiedlichen medialen Formaten werden durch verschiedene Lesestrategien erschlossen, verstanden, analysiert, interpretiert und mit vorhandenem Wissen verknüpft. Dabei finden auch historisch-gesellschaftliche, soziale und kulturelle Aspekte Beachtung. Ausgehend davon wird der Austausch mit anderen über den Text und seine Bedeutung ermöglicht” (Bundeskanzleramt, 2024, S. 51)

Literatur spielt heute sowohl in Schulen als auch an Universitäten eine bedeutende Rolle im Unterricht und wird auf vielfältige Weise eingesetzt, um verschiedene Lernziele zu erreichen. Mit der Verlagerung der literarischen Auseinandersetzung in institutionelle Kontexte wie Schule und Universität veränderten sich nicht nur die Formen der Rezeption, sondern auch die Kriterien, nach denen Literatur ausgewählt und vermittelt wurde. Die Auseinandersetzung mit literarischen Medien fand lange Zeit im privaten Bereich statt; Auswahl und Beschäftigung wurden familiär geprägt. Während Kinder- und Jugendliteratur im deutschsprachigen Raum als eigenes Genre bereits gegen Ende des Mittelalters entstand, wurde der Einsatz von Literatur im Schulunterricht sowie die Debatte darüber erst nach dem Zweiten Weltkrieg auf breiter Ebene diskutiert. (von Glasenapp & Weinkauff, 2018; Josting, 2020) Lange Zeit beschränkte sich die Auseinandersetzung mit Kinder- und Jugendliteratur auf Literatur des sogenannten Globalen Nordens, hier lag der Fokus insbesondere auf dem angloamerikanischen Raum. Bücher aus Ländern des sogenannten Globalen Südens fanden kaum bis gar keinen Eingang in den Literaturkanon deutschsprachiger Schulen. Dies änderte sich ein wenig, als in den 1970er und 1980er Jahren Literatur aus letztgenannten Ländern von Akteur:innen des deutschsprachigen Buchmarktes entdeckt und Übersetzungen gefördert wurden. Bis heute handelt es sich hierbei allerdings um ein Randphänomen, das im Schulunterricht kaum, und wenn, dann in höheren Schulstufen, behandelt wird. (Weinkauff & von Glasenapp, 2018)

In der Primarstufe werden oftmals Kinderbücher und Jugendliteratur verwendet, um die Freude am Lesen zu wecken und die Lesekompetenz zu fördern. Durch Vorlesen, gemeinsames Lesen und Leseprojekte werden die Schüler:innen ermutigt, sich mit Texten auseinanderzusetzen. Später werden sie mit komplexeren Texten konfrontiert, um ihre Lesefähigkeiten weiterzuentwickeln. Dabei werden Texte aus verschiedenen Genres und Epochen analysiert, um ein breites literarisches Verständnis zu fördern. Förderlich kann dabei etwa auch das “Nachspielen von Szenen, aber auch die schriftliche Auseinandersetzung mit dem Inhalt, wie z.B. Gedanken von Figuren aufschreiben oder das Weiterdichten” (Josting, 2020, S. 402) sein. Hierbei spielt die zunehmende Bedeutung von neuen Medien, etwa Graphic Novels oder auch Hörbüchern, eine signifikante Rolle.

Teilweise wird Literatur auch fächerübergreifend unterrichtet, etwa in Verbindung mit Geschichte, Sozialkunde und Philosophie, um die historische und gesellschaftliche Bedeutung von Texten zu verdeutlichen. (Bundeskanzleramt, 2024) Ein Beispiel hierfür wäre etwa Robinso Crusoe; dieses Buch stellt nicht nur einen sogenannten Klassiker der Jugendliteratur dar, sondern kann auch mit Themen wie "Kapitalismus" und "Rassismus" in Verbindung gebracht und diskutiert werden. (von Glasenapp & Weinkauff, 2018) Literatur im Unterricht kann aber zusätzlich auch zum Kennenlernen anderer Länder und Kulturen eingesetzt werden und dient dazu, die Lebensweisen und Geschichten der Menschen anderer Gesellschaften und historischer Kontexte zu erfahren. Durch Bücher kann es gelingen, "authentische Bilder [der] jeweiligen Herkunftsländer [zu] vermitteln und auf diese Weise um interkulturelles Verstehen bei[zu]tragen." (Weinkauff & von Glasenapp, 2018, S. 225) Literatur kann nicht nur dazu genutzt werden, Wissen zu vermitteln oder soziale Kompetenzen, etwa Empathie, zu fördern, sondern auch zu kreativen Tätigkeiten anregen. (von Glasenapp & Weinkauff, 2018). Im Zuge des Unterrichts können Schüler:innen ermutigt werden, Reaktionen auf Unterrichtsinhalte zu verfassen, sei es durch Gedichte, Kurzgeschichten oder Essays.

In Universitätslehrgängen, insbesondere in sprachlichen, kultur- oder sozialwissenschaftlichen Fächern, dient Literatur der Vertiefung von Wissen und der Erarbeitung von neuen Inhalten. Oftmals ist sie Grundlage für Vorlesungen und Seminare, deren Inhalte sich um das zu Lesende drehen. Aufgabenstellungen, die Teil der Benotung der Lehrveranstaltung sind, werden oftmals mithilfe von Lektüre ausgearbeitet und erfüllt. Dies ermöglicht ein gutes Verständnis der literarischen Texte und ihrer Bedeutung in verschiedenen, studienrelevanten Kontexten. Studierende können so lernen, wissenschaftliche Arbeiten zu verfassen, die auf detaillierten Textanalysen und theoretischen Reflexionen basieren. (Bergmann, 2023)

Literatur und Kritische Bildung

Kritisches Denken ist in der aktuellen Zeit, geprägt durch globale Krisen, aber auch zahlreicher Möglichkeiten der individuellen Lebensgestaltung, eine notwendige Kompetenz geworden. Es fördert die Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit Problemen, der Einschätzung von Situationen sowie der Verknüpfung von Informationen. Azizi et al. (2022) stellten in einer von ihnen durchgeführten Studie fest, dass die aktive Beschäftigung mit Literatur positive Auswirkungen auf die Entwicklung der oben genannten Kompetenzen haben kann. Dies stärkt nicht nur das Wissen der Beteiligten, sondern fördert, wie bereits zuvor erwähnt, auch Kreativität und sprachliche Fähigkeiten, etwa die Ausdrucksfähigkeit. (Azizi et al., 2022) Die Autor:innen stellen ebenso fest, dass eine vertiefte kritische

Auseinandersetzung mit (literarischen) Inhalten zu einer differenzierten Meinungsbildung führen kann: “The CT [Anmerkung TE: Critical Thinking] skills that learners have used in their logs show their ability to think outside of the box, to be able to determine the literal and figurative meanings quite easily, make fair judgments, and connect the poems to their personal experience.” (Azizi et al., 2022, S. 294) Im Sinne Paulo Freires lässt sich diese Form literarischer Bildung als kritische Bildung begreifen. Freire fordert eine Pädagogik, die Lernende nicht zu passiven Empfänger:innen von Wissen macht, sondern sie als aktive Mitgestalter:innen von Erkenntnisprozessen ernst nimmt. In diesem Verständnis bedeutet Bildung, die „Welt zu lesen“, also gesellschaftliche Verhältnisse kritisch zu deuten und daraus Handlungsfähigkeit zu entwickeln. Literarisches Lernen kann diesen Prozess unterstützen, indem Texte zum Ausgangspunkt gemeinsamer Reflexion werden – über Macht, Ungleichheit, Identität oder Gerechtigkeit. (Freire, 1973)

In der schulischen und hochschuldidaktischen Praxis bedeutet dies, Literaturunterricht dialogisch, partizipativ und erfahrungsbezogen zu gestalten. Lehrende übernehmen dabei eine moderierende Rolle, die den Austausch zwischen individuellen Leseerfahrungen und gesellschaftlichen Fragestellungen ermöglicht. Methoden wie dialogisches Lesen, literarisches Schreiben, szenisches Spiel oder kritische Textvergleiche schaffen Räume, in denen Studierende und Schüler:innen ihre eigenen Sichtweisen artikulieren und zur Diskussion stellen können. Besonders fruchtbar ist dabei die Verknüpfung von literarischen Texten mit aktuellen gesellschaftlichen Themen – etwa Migration, Geschlechterrollen oder ökologische Fragen – um Literatur als Spiegel und Kritik gesellschaftlicher Realität erfahrbar zu machen.

Gerade in diesen Zusammenhängen stellt sich die Frage, was unter Bildung verstanden werden kann und welche Rolle literarische Rezeption darin einnimmt. Bildung lässt sich nicht auf formale Lernprozesse in Schule oder Universität reduzieren, sondern umfasst auch informelle Formen des Lernens, der Selbstreflexion und der Weltaneignung. Die Beschäftigung mit Literatur kann in diesem Sinne als ein Bildungsprozess verstanden werden, der über reinen Wissenserwerb hinausgeht und zur Entwicklung von Haltungen, Werten und kritischem Denken beiträgt. Im folgenden Kapitel werden diese Überlegungen weiter ausgeführt.

Bildung in Österreich

Bildung ist ein vielschichtiger und komplexer Begriff, der in verschiedenen Kontexten unterschiedlich interpretiert werden kann. Eine allgemeingültige Einigung darüber, wo Bildung beginnt und wo ihre Grenzen liegen, existiert in der akademischen

Auseinandersetzung mit diesem Thema nicht. Sie ist weitaus mehr als der reine Unterricht in Schulen oder das Studium an einer Universität. Sie umfasst nicht nur formale Bildungsprozesse, sondern auch informelle Lernformen, die im Alltag stattfinden. Die Frage, ob das Konsumieren von Nachrichtensendungen bereits als Bildung betrachtet werden kann, verdeutlicht die Breite des Begriffs. Bildung kann als ein lebenslanger Prozess verstanden werden, der Wissenserwerb, kritisches Denken, soziale Kompetenzen und kulturelles Verständnis umfasst. Sie schließt sowohl die Fähigkeit ein, Informationen zu verarbeiten und einzuordnen, als auch die Entwicklung von Werten und Haltungen. In einer zunehmend digitalisierten Welt, in der Informationen allgegenwärtig sind, verschwimmen die Grenzen zwischen formeller Bildung und alltäglichem Wissenserwerb noch mehr. Darüber hinaus ist Bildung auch ein gesellschaftliches Gut, das zur persönlichen Entwicklung, zur sozialen Integration und zur wirtschaftlichen Teilhabe beiträgt. Sie fördert nicht nur die individuelle Selbstentfaltung, sondern spielt auch eine zentrale Rolle bei der Gestaltung von Gemeinschaften und Gesellschaften. Die Definition von Bildung variiert somit nicht nur nach wissenschaftlichen Disziplinen, sondern auch nach kulturellen, sozialen und politischen Kontexten. Diese Vielschichtigkeit macht es schwierig, eine einheitliche Definition zu finden, betont jedoch gleichzeitig die Relevanz und Vielseitigkeit von Bildung in unterschiedlichen Lebensbereichen.

Bildung ist ein soziales Konzept, politisch und kulturell aufgeladen, von zahlreichen Akteur:innen geformt, verändert und geprägt. Ursprünglich an Religion gebunden, veränderte sich Bildung im Laufe der letzten Jahrhunderte und es formte sich das Konzept von Bildung an der Ermächtigung des Menschen und der Förderung ihrer Fähigkeiten. Als mehr Menschen in der finanziellen und sozialen Situation waren, sich die Erfahrung von Bildung zu ermöglichen, wurde sie von manchen gesellschaftlichen Schichten genutzt, um sich auf Basis ihrer Bildungsmöglichkeiten von anderen abzugrenzen:

“Diese Unparteilichkeit von Bildung ist aber mehr Schein als Sein. Bildung kann gar nicht unberührt von gesellschaftlichen Kräften und Prozessen bestehen, sondern wird von diesen mehr geformt als sie selbst Gesellschaft jemals zu formen vermochte. Bildung in einem reinen Sinn war stets eine Illusion. [...] Bald war Bildung das Kennzeichen der bürgerlichen Schicht in Abgrenzung von ungebildeten Bauern und Bäuerinnen, später von ArbeiterInnen, und selbstverständlich ermöglichte Bildung auch eine interne Hierarchie innerhalb des Bürgertums zu festigen.” (Faschingeder, 2013, S. 2)

Im Laufe des 20. Jahrhunderts öffneten sich Bildungsinstitutionen erstmals für die breitere Bevölkerung; auch Frauen, und später Kinder von Arbeiter:innen, erhielten Zugang zu höheren Ausbildungen. Dies geschah jedoch hauptsächlich unter dem Deckmantel der “Disziplinierung der unteren sozialen Schichten” (Faschingeder, 2013, S. 3). Heute

funktioniert Bildung oftmals (vor allem für jene, die es sich leisten können) unter der Prämisse der Verbesserung der eigenen Verwertbarkeit; Bildungsentscheidungen werden nicht nach den eigenen Interessen, sondern nach der Verwertbarkeit auf dem (internationalen) Jobmarkt getroffen, und bereits in jungen Jahren werden Bildungsentscheidungen für Kinder getroffen, um diese so gut wie möglich in einen globalen Markt eingliedern zu können: “Damit wird Bildung zu einer Ware wie andere Waren auch. Im Rahmen des GATS (General Agreement on Trade in Services) wird auch über die Liberalisierung des Bildungsmarktes verhandelt.” (Faschingeder, 2013, S. 5) (Richter, 2007)

Das Nutzen von Bildungsangeboten beziehungsweise der Besuch von Bildungsinstitutionen kann aber auch der Befreiung von gesellschaftlichen Normen dienen und das kritische Hinterfragen von normativen Standards fördern. Im Zuge dessen können die Fähigkeit des selbständigen Hinterfragens oder der genauen Beobachtung gefördert werden. Julika Bürgin kritisiert daran, dass dies oft absichtlich nicht gefördert wird, indem bestimmte - etwa politische - Themen im Unterricht nicht behandelt werden, damit Kritik an diesen nicht erwachen und die gegebenen Hierarchien nicht in Frage gestellt werden können (Bürgin, 2024)

Bildung in Österreich hat eine lange und vielschichtige Geschichte, die tief in die kulturelle und soziale Entwicklung des Landes eingebettet ist. Schon im Mittelalter spielten Klöster eine zentrale Rolle bei der Vermittlung von Wissen, indem sie Schreibschulen und Bibliotheken betrieben. Im Laufe der Jahrhunderte entwickelte sich das Bildungssystem kontinuierlich weiter, wobei die Einführung der Allgemeinen Schulpflicht im Jahr 1774 unter Kaiserin Maria Theresia einen wichtigen Meilenstein markierte. Diese Maßnahme legte den Grundstein für ein systematisches und staatlich organisiertes Bildungswesen, das den Zugang zu Grundbildung für breite Bevölkerungsschichten ermöglichte. Bereits damals war Literatur für Kinder und Jugendliche, die Erziehungszwecken dienen sollte, populär. (Josting, 2020) Im 19. Jahrhundert erlebte Österreich durch die Reformen unter Kaiser Franz Joseph I. eine weitere Modernisierung des Bildungssystems.

“Unter dem Einfluss der Aufklärung entsteht eine weitgehend verweltlichte Kinder- und Jugendliteratur, die jene Werte vermitteln soll, die für den neuen bürgerlichen Stand von Nutzen sind: Selbstbeherrschung und Bedürfnisaufschub, Nächstenliebe, Fleiß und Pünktlichkeit, Gehorsam, Treue, etc.” (Josting, 2020, S. 400)

Die Gründung zahlreicher Universitäten und der Ausbau des Schulwesens förderten die Entstehung einer gebildeten Mittelschicht und trugen zur wirtschaftlichen und kulturellen Entwicklung des Landes bei. Heute zeigt sich in ganz Österreich ein breit gefächertes

Bildungsangebot, das unterschiedliche Begabungen und Interessen berücksichtigt. Neben den allgemeinbildenden Schulen gibt es zahlreiche berufsbildende mittlere und höhere Schulen, die theoretisches Wissen mit praktischer Ausbildung verbinden. Auch im Hochschulbereich ist die Vielfalt groß: Neben traditionellen Universitäten mit wissenschaftlicher Ausrichtung existieren Fachhochschulen, Pädagogische Hochschulen und Kunstuniversitäten, die praxisnahe oder kreative Studiengänge anbieten.

Bildungsungleichheit

Debatten über Bildung und Schulen stehen in Österreich an der Tagesordnung. Aktuell (2024/2025) betreffen diese hauptsächlich die soziale Zusammensetzung der Schüler:innenschaft an sogenannten "Brennpunktschulen", die Veränderungen im Schulalltag durch die steigende Anzahl an Schüler:innen mit Fluchthintergrund sowie den Mangel an qualifizierten Lehrpersonal. (Wittstock, 2024) Doch auch die sogenannte Bildungsungleichheit und die Vererbung von Bildung an die eigenen Kinder werden immer wieder im medialen Kontext diskutiert. Im späteren Verlauf der Masterarbeit ist dies auch bei den Interviewpartner:innen zu sehen.

Es ist bekannt, dass in der österreichischen Gesellschaft Bildungsabschlüsse, aber auch der Zugang zu Bildungsinstitutionen familiär weitergegeben werden; der Bildungsstatus der erziehungsberechtigten Personen spielt hierbei eine große Rolle. Je nach eigenem Bildungsabschluss, sozialer Herkunft und Interesse, ist das Wissen über das österreichische Schulsystem und seine Möglichkeiten unterschiedlich ausgeprägt, was die Entscheidungen von Eltern bezüglich des Schulbesuchs ihrer Kinder maßgeblich prägt. "Im österreichischen Bildungssystem zeigt sich, dass sich die Bildungswegentscheidungen der Eltern mit höherem Bildungsabschluss deutlich von jenen mit niedrigem Abschluss unterscheiden." (Bauer, 2012, S. 22) In einem Bericht der Statistik Austria, der sich mit Bildungsmobilität in Österreich befasst, wird dies folgendermaßen verdeutlicht:

"Für Kinder, deren Eltern einen niedrigen formalen Bildungsabschluss haben, ist es weniger wahrscheinlich, einen Bildungsabschluss einer höheren Schule oder Universität zu erreichen. So haben mehr als ein Drittel der 25- bis 44-jährigen Befragten (36,2%), deren Eltern maximal eine Pflichtschule abgeschlossen haben, ebenso höchstens eine Pflichtschule und weitere 42,3% eine Lehre bzw. BMS abgeschlossen. Nur 9,4% schaffen einen Hochschul- bzw. Akademie-Abschluss. Betrachtet man hingegen 25- bis 44-jährige Befragte, deren Eltern selbst einen Hochschulabschluss haben, so schließen sechs von zehn (61,3%) ebenso eine Hochschule ab." (Statistik Austria, 2024, S. 3)

Bedeutend ist nicht nur die familiäre Bildungsherkunft, sondern auch das soziale Umfeld, die (eventuelle) Migrationsbiografie sowie eigene Aspirationen. "Mit der Bildung der Eltern hängt außerdem die Fähigkeit zusammen, die Kinder bei schulischen Belangen unterstützen zu

können, mit den Kindern Bücher zu lesen [...] oder ihnen Fragen zu beantworten. Zudem drückt sich Bildung auch im Selbstbewusstsein [der Schüler:innen] aus." (Bauer, 2012, S. 24) Kinder, die aufgrund ihres Migrationshintergrundes weniger gut Deutsch sprechen, haben zudem häufig einen geringeren Zugang zu deutschsprachigen Büchern. Dadurch lesen sie seltener auf Deutsch und entwickeln insgesamt weniger Kontakt zu Büchern, was sich langfristig auf ihren Wortschatz, ihr Textverständnis und ihre schulische Sprachkompetenz auswirken kann. Besonders in Haushalten, in denen Deutsch nicht als Familiensprache gesprochen wird, fehlt oft auch die Routine des gemeinsamen Lesens in dieser Sprache, was den Erwerb sprachlich-kulturellen Kapitals zusätzlich erschwert. Dass Familien mit hohem Bildungsabschluss häufig auch ein höheres Einkommen haben, als Familien mit niedrigem Bildungsabschluss, kann sich ebenso auf die schulischen Leistungen der Kinder auswirken: Stehen vermehrt finanzielle Mittel zur Verfügung, können diese in die Ausbildung der Kinder investiert werden, etwa durch die Finanzierung von Nachhilfe, Sprachkursen, Freizeitaktivitäten oder Feriencamps. Bekannt ist ebenso, dass die Chancen am ersten Arbeitsmarkt sowie das damit verbundene Einkommen steigen, je höher der Bildungsabschluss ist. (Statistik Austria, 2024)

Durch vorschulische Institutionen können erste Schritte im Bildungsweg von Kindern festgelegt werden: In Kindergärten oder Vorschulen geschehen erste Einflüsse auf das kindliche Lernen. Insbesondere Kinder mit Migrationsbiografie können hiervon profitieren, weil sie bereits sehr früh mit der deutschen Sprache konfrontiert werden und diese sprechen müssen. Dennoch ist in Österreich der Anteil oben genannter Kinder in vorschulischen Institutionen geringer beziehungsweise besuchen sie diese kürzer als Kinder, die keinen Migrationshintergrund haben (Bauer, 2012). Vor einigen Jahren wurde in Österreich das sogenannte verpflichtende Kindergartenjahr eingeführt. Dies bedeutet, dass Kinder das letzte Jahr vor ihrem Volksschulbesuch verpflichtend einen Kindergarten besuchen müssen, um auf die Schule vorbereitet zu werden.

Ein anderer, nicht zu vernachlässigender Aspekt, der mit der Vererbung von Bildungschancen einhergeht, ist die zunehmende Privatisierung sozialer Dienstleistungen beziehungsweise Institutionen, die dadurch immer mehr in den familiären Bereich verschoben werden. Während der Wettbewerb in Bildungsinstitutionen immer größer und messbarer gemacht wird, verschieben sich die Vorbereitungen darauf vermehrt in den privaten Bereich. Ist das familiäre Umfeld so aufgestellt, dass es diesen Anforderungen nachkommen kann, sowohl finanziell als auch ausbildungstechnisch, stehen dem:der betreffenden Schüler:in zahlreiche Türen offen. Ist das private Umfeld nicht bereit oder fähig, diese Aufgaben zu erfüllen, bleibt er:sie stets hinten nach. (Richter, 2007)

“Infolge der materiellen Ausstattung und gezielten Förderung im Elternhaus können jene [Anm. TE: Kinder aus wohlhabenden Familien] dagegen zumeist spezifische Fähigkeiten und Wissensvorräte entwickeln, die mit dem formalen Bildungssetting in der Schule sehr viel kompatibler sind und ihnen damit bereits beim Schuleintritt deutliche Vorteile eröffnen.”
(Richter, 2007, S. 40-41)

Auch an Hochschulen ist dieses Phänomen zu erkennen, an denen es oftmals nur wenig soziale Durchmischung gibt. Kinder, deren Eltern ein Studium absolviert haben, besuchen deutlich häufiger selbst einmal eine Hochschule. Diese Beobachtung spiegelt Bourdieus Konzept des kulturellen Kapitals wieder. Akademische Familien verfügen über spezifische Wissensbestände, Werte und Praktiken, die an ihre Kinder weitergegeben werden und diese auf die Anforderungen des Bildungssystems vorbereiten. Dadurch, dass diese Kinder das notwendige kulturelle Kapital in Form von Sprache, Verhaltensweisen und Bildungsaspirationen bereits früh internalisieren, sind sie besser in der Lage, sich in der akademischen Welt zurechtzufinden und von ihr anerkannt zu werden. Diese Mechanismen der Reproduktion sozialer Ungleichheit verstärken sich, da Hochschulen oft wenig soziale Durchmischung aufweisen und somit die Trennung zwischen unterschiedlichen sozialen Gruppen weiter zementieren. Insgesamt zeigt sich hier Bourdieus zentrale These: Das Bildungssystem trägt nicht nur zur Reproduktion bestehender sozialer Strukturen bei, sondern legitimiert diese auch durch den Anschein der Meritokratie. (Bourdieu & Passeron, 2007)

Forschungsstand und Fachliteratur

Im Folgenden werden die Fachliteratur und der Forschungsstand anhand der für die Arbeit relevanten Quellen erläutert.

Elke Christiansen setzt sich in ihrem Text “‘Aus uns wird noch was’ oder ‘La repressione non frema il pensiero’ mit der Geschichte des Instituts der Internationalen Entwicklung der Universität Wien auseinander und beschreibt den oftmals schwierigen Weg von einem Wahlfach zu einem an der Universität etablierten eigenen Studienfach mit einem dazugehörenden lokalen Institut. Sie beschreibt sowohl den Fokus des Studienfaches als auch seine Entwicklung, die insbesondere unter Professor Walter Schicho stattfand.
(Christiansen, 2010)

Auch Frans Schuurman (Development Studies: Work in Progress) setzt sich mit der Geschichte des Studienfaches “Internationale Entwicklung” auseinander, tut dies jedoch auf europäischer Ebene, und beschreibt verstärkt den Einfluss von Kapitalismus und

Globalisierung auf die Forschungs- und Themenstrukturen des Faches. Er zählt sieben Kategorien auf, die das Fach (meist) ausmachen und diskutiert die Vor- und Nachteile der Interdisziplinarität als Forschungsleitlinie. Des Weiteren bespricht er Veränderungen der Prinzipien der Internationalen Entwicklung aufgrund der globalen wirtschaftlichen Entwicklungen; so kritisiert er, dass sich die Entscheidung für beforschten Themen längst nach marktwirtschaftlichen Logiken richtet und keine freien Entscheidungen mehr sind, da die Interessen der Forschungsförderinstitute erfüllt werden müssen. (Schuurman, 2007)

Während Christiansen und Schuurman die institutionellen und historischen Entwicklungen des Faches Internationale Entwicklung beschreiben, rückt Gerald Faschingeder den Begriff der Bildung selbst in den Mittelpunkt. Damit verschiebt sich der Blick von der Fachgeschichte hin zur inhaltlichen und gesellschaftlichen Bedeutung von Bildung – ein Übergang, der für das Verständnis der folgenden theoretischen und empirischen Zugänge zentral ist. Gerald Faschingeder setzt sich in seinem Essay “Was ist Bildung? Die lange Geschichte eines umstrittenen Begriffes” mit der Geschichte von Bildung im deutschsprachigen Raum sowie ihrer zeitlichen und institutionellen Veränderung auseinander. Er beschreibt, dass Bildung im Mittelalter im Kontext von Religion zu denken war; anschließend veränderte sich der Begriff und die damit verbundenen Institutionen zu individualisierten Praktiken, die oftmals der Abgrenzung von anderen gesellschaftlichen Schichten dienten. Durch die Öffnung von Bildung für alle (also auch Frauen und ärmere Menschen), konnte sozial erwünschtes Verhalten und Ideologien an alle vermittelt werden. Heute stehen Ausbildungsentscheidungen oftmals im Schatten einer global wirkenden Wirtschaftslogik. Es gilt, die eigenen Person unter dem Deckmantel “Bildung” stets weiterzuentwickeln und die eigenen Chancen auf dem Arbeitsmarkt mit jeder Entscheidung zu verbessern. (Faschingeder, 2013)

Ausgehend von dieser theoretischen Fundierung des Bildungsbegriffs richtet sich der Blick im nächsten Schritt auf empirische Forschungen, die den Zusammenhang zwischen Literatur, Lesen und kritischem Denken untersuchen. Es gibt mehrere Studien/Forschungsprojekte, die sich mit dem Zusammenhang der Auseinandersetzung mit Literatur und (kritischer) Bildung beziehungsweise kritischem Denken auseinandersetzen. So beforschte Suzanne Miller verschiedene Strategien von Lehrpersonen, sich im Zuge von Klassendiskussionen mit gelesenen Büchern auseinanderzusetzen. Sie beobachtete dabei nicht nur eine Weiterentwicklung im kritischen Denken der Schüler:innen, sondern auch eine vertiefte Auseinandersetzung mit dominanten, aber auch marginalisierten kulturellen und politischen Diskursen. (Miller, 2003)

Marloes Schrijvers et al. forschten zu einem sehr ähnlichen Thema - sie beschäftigten sich mit dem Einfluss von in Schulen gelesener Literatur auf das persönliche und soziale Lernen von Schüler:innen in den Niederlanden. Mit Hilfe der Durchführung von Interviews, Beobachtungen und Fragebögen fanden sie heraus, dass die Beschäftigung mit Literatur, insbesondere mit altersgerechten Büchern, Empathie und Verständnis der Schüler:innen verstärkt. (Schrijvers et al, 2016).

Mahmoud Azizi und seine Kolleg:innen setzten sich mit dem Einfluss von Literatur, genauer gesagt Gedichten, auf die Fähigkeit des kritischen Denkens auseinander, und kamen zu der Feststellung, dass die aktive Beschäftigung mit literarischen Inhalten zu einer Stärkung von Kreativität, Problemlösungsfähigkeit und Meinungsbildung führen. Sie führten hierzu eine Studie mit vier Schüler:innen und einer Lehrperson durch; erstere setzten sich über einen längeren Zeitraum mit von der Lehrperson vorgegebenen Gedichten im Zuge von Tagebüchern und Schreibübungen auseinander. Während die Schüler:innen anfangs noch verunsichert waren, steigerte sich ihre Freude daran später, und sie bemerkten selbst eine steigende Kompetenz in der kritischen Auseinandersetzung mit um sie herum geschehenen Inhalten. (Azizi et al., 2022)

Die genannten empirischen Befunde finden ihre theoretische Ergänzung in literaturwissenschaftlichen Analysen, die Kinder- und Jugendliteratur als Medium kultureller Bildung und Sozialisation betrachten. Gina Weinkauff und Gabriele von Glasenapp schreiben im Kapitel "Bauen Kinderbücher Brücken? Kinder und Jugendliteratur im Kulturtransfer" ihres Buches "Kinder- und Jugendliteratur" über die Geschichte der Kinder- und Jugendliteratur im vergangenen Jahrhundert sowie ihre Rolle in der Vermittlung von historischen und kulturellen Kontexten. Die beiden Autorinnen sehen die Auseinandersetzung mit Literatur nicht-europäischer Länder als relevant für das Lernen von Kindern und Jugendlichen an und befürworten diese. Sie nennen zahlreiche Beispiele, in denen Bücher für Kinder und Jugendliche den Leser:innen verschiedenartige Lebenswelten vorstellt und diverse Ansichten vermittelt. Sie kritisieren jedoch die zu wenig stattfindende Beschäftigung mit literarischen Texten aus Afrika, Asien und Latein- und Südamerika im Schulunterricht, insbesondere in niedrigeren Schulstufen. (Weinkauff & von Glasenapp, 2018)

In einem weiteren Kapitel ihres Buches (Kinder- und Jugendliteratur im Sozialisationsprozess und in der Schule) beschäftigen sich die Autorinnen mit der Frage, welche Rolle Kinder- und Jugendliteratur sowohl im Schulunterricht als auch auf privater Ebene haben kann, und wie sie in ersterem üblicherweise zum Einsatz kommt. Sie beschreiben die Veränderungen der sogenannten Klassenlektüre seit dem 19. Jahrhundert, und beschreiben die ausgewählte Lektüre für den gemeinsamen Unterricht heute häufig als

wertevermittelnd und perspektivenreich. Dies führt dazu, dass Schüler:innen Inhalte aus unterschiedlichen Ländern und Perspektiven kennenlernen können. (Weinkauff & von Glasenapp, 2018)

Im Kapitel "Am Anfang war die Pädagogik. Von der Entstehung einer Kinder- und Jugendliteratur im deutschen Sprachraum" diskutieren die Autorinnen die Entstehung des Genres der Kinder- und Jugendliteratur im Mittelalter und dessen Weiterentwicklung in der Neuzeit und der Moderne. Sie benennen die Zwecke des Einsatzes dieser Literatur als bildend, wertevermittelnd und die Aufrechterhaltung der bürgerlichen Status Quo. Aus diesen Gründen wurde das Lesen ausgewählter Bücher nicht nur in den Familien, sondern auch Schulen gefördert. (von Glasenapp & Weinkauff, 2018) Die Rolle von Literatur in Bildungsprozessen verweist zugleich auf die gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen Bildung stattfindet. Im nächsten Schritt wird Bildung als ungleich verteilte Ressource in den Blick genommen.

Petra Jostling behandelt im Buchkapitel "Geschichte der Didaktik der Kinder- und Jugendliteratur" des Buches "Handbuch Kinder- und Jugendliteratur" den historischen Verlauf des Einsatzes von Literatur im Schulunterricht beziehungsweise in Erziehungsinstitutionen. Während die Beschäftigung mit Büchern bis vor dem Zweiten Weltkrieg im deutschsprachigen Raum fast ausschließlich im privaten Bereich stattfand, und durch den familiären Zugang geprägt war, fand sie danach einen stetig wachsenden Eingang in den Schulunterricht. Die Auseinandersetzung von Kindern mit Literatur diene, im bildungstechnischen Kontext, immer der Vermittlung von gesellschaftlich anerkannten Werten und Normen, und wurde aus diesem Grund konsumiert. (Jostling, 2020) Über sie erfolgen Informationen über gesellschaftlich und politisch relevante Themen, die aus unterschiedlichen Perspektiven altersgerecht erzählt werden können. Weinkauff und von Glasenapp resümieren daraus dass "[d]as anhaltende Interesse an der fiktionalen Aufbereitung aktueller gesellschaftlicher Probleme [...] ein Indiz für die nach wie vor bestehende Bedeutung der Kinder- und Jugendliteratur für die "allgemeine" Sozialisation" (Weinkauff & von Glasenapp, 2018, S. 252) ist. Helen Huus (1972) greift diesen Gedanken auf und unterstreicht, dass Kinderliteratur neben sprachlicher Kompetenz auch kulturelle und moralische Bildung fördert. In Verbindung mit Weinkauff und von Glasenapp zeigt sich: Literatur wird zu einem zentralen Medium kultureller Verständigung – sie ermöglicht Perspektivenvielfalt und kann zu einer dekolonialen Öffnung des Bildungsraums beitragen. (Huus, 1972)

Während diese Ansätze Bildung vor allem als sozial vermitteltes Gut beschreiben, fokussieren die folgenden Arbeiten stärker auf ihre ungleiche Verteilung und strukturelle

Reproduktion. Martina Richter (2007) richtet den Blick auf familiäre Bildungsungleichheiten und betont, dass der Bildungserfolg stark vom sozioökonomischen Hintergrund abhängt. Wohlhabende Familien können Fördermöglichkeiten nutzen, während marginalisierte Haushalte benachteiligt bleiben – ein Mechanismus, der Bildungsungleichheit schon vor Schuleintritt verfestigt. Ähnlich argumentieren Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron (2007) in *Die Erben*: Bildung reproduziert soziale Ungleichheit, da kulturelles Kapital ungleich verteilt sei und das System individuelle Begabung als scheinbar alleinige Ursache von Erfolg darstelle. Lorenz Lassnigg (2015) ergänzt diese Sicht um das österreichische Beispiel. Der Autor geht davon aus, dass die Kompetenz-Ungleichheit die grundlegenden Strukturen des Bildungssystems widerspiegelt. Seine Ergebnisse zeigen jedoch Gegenteiliges. Zudem besteht trotz hoher Bildungsungleichheit in Österreich eine relativ geringe ökonomische Ungleichheit, gemessen an Einkommen und Armutsrisiko (Lassnigg, 2015).

Teresa Bauer (2012) verweist in ihrer Diplomarbeit zudem auf den Einfluss der elterlichen Bildung und die besondere Bedeutung früher Kindheitseinrichtungen – sie beschreibt ausführlich den Einfluss der Herkunft sowie der Bildung der Eltern auf ein Kind und dessen Bildungsweg. Gleichzeitig erklärt sie, dass Eltern aus bildungsschwachen Familien häufig die Ressourcen fehlen, ihr Kind so zu fördern, dass ein Bildungsaufstieg gelingen kann. Trotz dieser fehlenden Ressourcen wünschen sich viele dieser Eltern, „dass es ihrem Kind einmal besser geht als ihnen, was nur ein Fünftel der Eltern höherer sozialer Schicht sich erhoffen.“ (Bauer, 2012, S. 26) Die Autorin stellt ebenso fest, dass Kinder, die bereits sehr jung in den Kindergarten gebracht werden, eine höhere Chance auf einen höheren Bildungsabschluss haben, da dort bereits die ersten Bildungserfahrungen gesammelt werden. Dies trifft insbesondere auf Personen zu, deren Erstsprache nicht Deutsch ist. (Bauer, 2012) Die Rolle von Literatur in Bildungsprozessen verweist zugleich auf die gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen Bildung stattfindet.

Während diese Ansätze die strukturellen Bedingungen von Bildung analysieren, führen die folgenden Arbeiten den Diskurs auf eine kritisch-pädagogische Ebene, in der Bildung als Befreiungsprozess verstanden wird. Diese Arbeiten zur sozialen Reproduktion im Bildungssystem werden in der internationalen Forschung durch Beiträge ergänzt, die globale Dimensionen von Ungleichheit und Bildung beleuchten. In seinem zentralen Werk „Die Pädagogik der Unterdrückten“ entwickelt Paulo Freire ein kritisch-emanzipatorisches Bildungsverständnis, das Lernen als bewussten Akt gesellschaftlicher Befreiung begreift. Er kritisiert traditionelle, „bankorientierte“ Unterrichtsformen, in denen Lehrende Wissen deponieren und Lernende passiv aufnehmen. Stattdessen fordert Freire einen dialogischen Bildungsprozess, in dem Lehrende und Lernende gemeinsam die Realität reflektieren und

verändern. Bildung wird so zu einem Akt der Bewusstwerdung, durch den Unterdrückte ihre soziale Lage erkennen und Handlungsfähigkeit gewinnen. Freire schließt mit der Forderung, Pädagogik müsse immer politisch sein – sie solle nicht Anpassung, sondern Transformation ermöglichen. (Freire, 1973)

Andreas Novy beschäftigt sich in seinen Texten “Wege zur Befreiung. Option für die Armen und Volksbildung” sowie “Didaktische Anregungen der Befreiungspädagogik Paulo Freires für die Entwicklungsforschung” mit der Person Paulo Freire sowie seinen Ansätzen zur Alphabetisierung und Bildung der gesamten (insbesondere einkommensschwachen) Bevölkerung. Novy, der in Einklang mit Freires Konzepten und Wahrnehmungen steht, beschreibt den historischen Kontext, aus dem heraus Freires Programm entstanden ist, die damit verbundene Kritik an Kapitalismus und Globalisierung, sowie das Streben nach Veränderung der Gesellschaft durch Bildung und Befreiung von unterdrückenden Strukturen und gesellschaftlichen Hierarchien. Andreas Novy zeigt die Methoden, mit denen diese Ziele umgesetzt werden sollten (Dialog, Auflösen von Hierarchien zwischen Lehrenden und Lernenden) akribisch auf und beschreibt das Potential ihrer Wirkkraft (Novy, 2005a; Novy, 2005b).

Joachim Dabisch untersucht, in Ergänzung dazu, in seinem Paper “Kritische Pädagogik im Unterricht - Freires Dreiklang von Dialog, Situation und Problemlösung” die Anwendbarkeit von Paulo Freires Ansätzen auf Unterricht in Bildungseinrichtungen. Er befürwortet diese, da Lernende hierbei im Dialog mit anderen neue Sichtweisen gewinnen und Standpunkt kennenlernen können. Des Weiteren lernen sie die Anwendbarkeit ihres Wissens zu nutzen und sich nach Problemlösungen umzusehen. Dabisch nennt die Bewusstwerdung des eigenen Seins, die durch Paulo Freires Kritische Pädagogik vermittelt werden kann, als grundlegend für diese Kompetenz. (Dabisch, 2024)

Roland Lutz betrachtet in seinem Text “Politik des Lebens. Problemformulierende Bildung als Befähigung” die Möglichkeiten des Ansatzes Paulo Freires zur Kritischen Pädagogik für die Sozialarbeit. Er setzt sich insbesondere mit der Befreiung von marginalisierten Menschen aus unterdrückerischen Verhältnissen auseinander, und befürwortet eine soziale Arbeit nach den Prinzipien Freires, da er hier Chancen sieht, die Lebensrealitäten benachteiligter Menschen nachhaltig zu verändern, und diese zu mehr Selbstbestimmung und damit auch Freude in und mit ihrem Leben leiten zu können. (Lutz, 2024)

Anna Maria Kamenik und Stefanie Vochatzer setzen sich in ihrem Text “Bildung und Solidarität - Paulo Freire, Bildung für Nachhaltige Entwicklung und (welt-)gesellschaftliche Transformation” mit den Möglichkeiten des Einflusses von Paulo Freires dialogischer Praxis

auf eine nachhaltige Transformation des kapitalistischen Systems auseinander. Sie benennen hierbei die Rolle von Gemeinschaften als besonders relevant, um Veränderungen zu fordern und schlussendlich auch umsetzen zu können. Als wichtig nennen sie hierbei die dialogische Praxis auf Augenhöhe zwischen Individuen, um unterschiedliche Lebensrealität kennen und verstehen zu lernen, etwaige Probleme zu benennen und gemeinsam Lösungsansätze hierzu erarbeiten zu können. (Kamenik & Vochatzer, 2024)

Julika Bürgin behandelt in ihrem Buchkapitel (Bildung als Praxis der Befreiung - Wovon?) die Frage, ob Paulo Freires emanzipative Ansätze heute noch relevant sind, und wie diese befreiend genutzt werden können. Des Weiteren hinterfragt sie die vorherrschenden Konstrukte von Demokratie, Kapitalismus und Macht, um verschiedene Wege der Machtherrstellung und -erhaltung zu demonstrieren, von denen, ihrer Meinung nach, die eigentliche Befreiung stattfinden sollte. (Bürgin, 2024)

Die kritische Pädagogik Freires bildet zugleich eine Brücke zu post- und dekolonialen Theorien, die Bildung im globalen Machtgefüge verorten und eurozentrische Wissensstrukturen hinterfragen. Während diese Texte auf Freires kritische Pädagogik und Befreiungsansatz fokussieren, führen die folgenden Arbeiten den Diskurs in Richtung post- und dekolonialer Theorie weiter, indem sie die strukturellen Bedingungen von Wissen, Macht und Bildung im globalen Kontext untersuchen. Walter Mignolo setzt sich in seinem Text "Border Thinking, Decolonial Cosmopolitanism and Dialogues Among Civilizations" mit dem Konzept des dekolonialen Kosmopolitismus auseinander: Dieses beschreibt globale Prozesse, insbesondere auf dekolonialer Basis, die sich nicht dem Konzept des Neoliberalismus annähern, sondern davon kritisch Abstand nehmen. Ziel ist, eine lebenswerte Welt für alle Menschen, nicht nur jene der westlichen globalen Zentren zu schaffen, und die globale Machtverteilung gerechter zu gestalten. Mignolo kritisiert insbesondere die eurozentristischen und westlichen Normen, die globales Geschehen auf sozialen, politischen und wirtschaftlichen Ebenen bedingen, und wünscht sich hier eine Veränderung. (Mignolo, 2011)

Pablo Quintero schreibt in seinem Text "Entwicklung und Kolonialität" über die Entstehung von kolonialen und eurozentristischen Strukturen und deren Kontinuität bis in die heutige Zeit. Dabei benennt er Strukturen und Machtverhältnisse, die dieses Weiterbestehen ermöglichen beziehungsweise eine Veränderung verhindern. Abschließend denkt er eine Alternative zur Entwicklung als wirtschaftlichen Ansatz an, da Quintero der Meinung ist, dass es andere Alternativen zum Kapitalismus, der zur Unterdrückung der Mehrheit der Menschen führt, nicht geben kann. (Quintero, 2016)

Im Sammelband „Globale Ungleichheit. Über Zusammenhänge von Kolonialismus, Arbeitsverhältnissen und Naturverbrauch“, herausgegeben von Karin Fischer und Margarete Grandner, befinden sich mehrere für die vorliegende Masterarbeit relevante Texte.

Im einführenden Kapitel (Globale Ungleichheit: Eine Einführung, geschrieben von Karin Fischer und Margarete Grandner) legen die beiden Autorinnen einen Überblick über die verschiedenen Arten der globalen Ungleichheit sowie Ungleichheiten auf lokalen und globalen Ebenen dar. Sie schreiben gleichzeitig, dass verschiedene Arten der Ungleichheit oft miteinander einhergehen und einander auch bedingen. Insbesondere zeichnen Grandner und Fischer dies auf den Ebenen des Globalen Südens im Vergleich zum Globalen Norden nach, und zeigen Strategien auf, die zu diesen Ungleichheiten führen. (Fischer & Grandner, 2019)

Margarita Langthaler beschäftigt sich in einem weiteren Kapitel des Sammelbandes mit Bildungsungleichheit in Venezuela. Sie beschreibt den Widerstand der wohlhabenden sozialen Schicht des Landes gegenüber der Öffnung von Bildungseinrichtungen für alle, wodurch eine Gleichheit der Chancen für alle durch Bildung vorangetrieben werden hätte können. Aktuell ist eine Veränderung der im Land vorherrschenden Bildungsungleichheiten nicht in Sicht, was zur massiven Benachteiligung ärmerer Personen führt. (Langthaler, 2019)

Im einem weiteren, für die vorliegende Arbeit relevanten Text (Globalisierung und Ungleichheit), setzen sich Axel Anlauf und Stefan Schmalz mit den Auswirkungen von Globalisierung auf globale Ungleichheit auseinander. Nach einem historischen Überblick zum Thema Globalisierung beschäftigen sich die beiden Autoren mit aktuellen Entwicklungen der Globalisierung, etwa der globalen Rolle von China, und deren Auswirkungen auf globale Machtverhältnisse und die international aufgeteilte Arbeitskräfteverhältnisse beziehungsweise Aufteilung von Arbeit. (Anlauf & Schmalz, 2019)

Die von Quintero beschriebenen kolonialen Kontinuitäten können durch Homi Bhabhas Konzepte der „Mimikry“ und der „Fixität“ ergänzt werden, die zeigen, wie sich koloniale Macht auch auf kultureller Ebene manifestiert und zugleich subversive Potenziale birgt. In seinem Essay „Of Mimikry and Man: The Ambivalence of Colonial Discourse“ argumentiert Homi Bhabha, dass koloniale Machtverhältnisse durch das Konzept der „Mimikry“ geprägt sind: Die Kolonisierten imitieren die Kultur bzw. Institutionen des Kolonisators, allerdings mit Differenz – sie sind „fast gleich, aber nicht ganz“. Diese Ambivalenz entzieht der kolonialen Autorität ihre Stabilität. Damit stellt die Mimikry ein Mittel der Disziplinierung und zugleich eine potenzielle Subversion dar. Gleichzeitig zeigt sich, dass Identität unter kolonialen Bedingungen fragmentiert bleibt: „[T]o be Anglicised is emphatically not to be English.“

(Bhabha 1984, S. 128) Insgesamt sieht Bhabha Mimicry als eine grundlegende, paradoxe Strategie des kolonialen Diskurses. (Bhabha, 1984)

Im Aufsatz "The Other Question: Difference, Discrimination and the Discourse of Colonialism" untersucht Bhabha, wie in kolonialen Diskursen „Differenz“ konstruiert und sustaining gemacht wird. Er betont, dass die stereotypisierte Kolonisierte:r nicht einfach durch Klasse oder Gender erklärt werden kann, sondern dass der Westen sich an seiner kolonialen Peripherie seiner selbst erinnert. Bhabha zeigt auf, dass das, was als kulturelle/historische/rassische Differenz erscheint, ein zentraler Bestandteil kolonialer Macht ist – aber zugleich, dass diese „Fixität“ der Differenz sich als ambivalent erweist und so die Machtstrukturen unterlaufen kann. Er formuliert etwa: „An important feature of colonial discourse is its dependence on the concept of ‘fixity’ in the ideological construction of otherness.“ (Bhabha, 1983, S. 18) Damit liefert er eine Grundlage dafür, die koloniale Repräsentation (z. B. Stereotype) als Machtinstrument zu denken und ihre ambivalenten Effekte zu analysieren. (Bhabha, 1983)

Während Bhabha den kolonialen Diskurs analysiert, entwickelt Mignolo das Konzept des dekolonialen Kosmopolitismus weiter, das den Bruch mit eurozentrischen Wissensordnungen anstrebt und globale Gerechtigkeit als Ziel formuliert. Beide Ansätze lassen sich in ihrer pädagogischen Umsetzung in Davis' Konzept der „Memory Work“ wiederfinden, das koloniale Geschichte und Erinnerung in konkrete Bildungsprozesse überführt. Davis reflektiert in seiner Studie "Using Memory Work as a Decolonising Pedagogy in a Study on District Six's Forced Removal History" die Anwendung von „Memory Work“ als dekolonisierende pädagogische Praxis im Kontext der Geschichte der Zwangsumsiedlungen in District Six in Kapstadt. Durch kollektive Erinnerungsarbeit mit Studierenden und Gemeindemitgliedern wird koloniale Wissensproduktion hinterfragt und marginalisiertes Erfahrungswissen sichtbar gemacht. Der Ansatz zielt darauf, historische Traumata nicht nur zu rekonstruieren, sondern kritisch mit aktuellen Macht- und Wissensstrukturen zu verbinden. Davis zeigt, wie „Memory Work“ Lernprozesse ermöglicht, die Empathie, Zugehörigkeit und politische Verantwortung fördern – und somit Bildung als soziales Gedenken begreifbar machen. (Davis, 2022)

Diese Perspektiven lassen sich schließlich mit kultur- und erinnerungstheoretischen Ansätzen verbinden, die zeigen, wie Wissen, Identität und Erinnerung in Bildungsprozessen miteinander verflochten sind. Davis' Ansatz steht damit im Zusammenhang mit weiteren Forschungen zu Erinnerung, Wissen und Bildung, die die Bedeutung von kollektiver Erinnerung und Vergessen für Bildungsprozesse betonen. Dies verdeutlichen Candia und

Uzzi (2023), die auf kulturelle Selektivität in wissenschaftlichen Gemeinschaften hinweisen, sowie Newman (2021), der Vergessen als Voraussetzung für Erkenntnis beschreibt. Candia und Uzzi untersuchen in ihrer Studie "The rising of collective forgetting and cultural selectivity in inventors and physicists communities" Prozesse kollektiven Vergessens in wissenschaftlichen und technologischen Gemeinschaften. Anhand bibliometrischer Analysen zeigen sie, dass sowohl in der Physik als auch in der Patentlandschaft ein zunehmendes Vergessen älterer Arbeiten zu beobachten ist. Statt auf einer kontinuierlichen Wissensentwicklung basiert Innovation zunehmend auf selektiver Rezeption neuerer Publikationen. Diese „kulturelle Selektivität“ führt dazu, dass bestimmte Erkenntnisse und Methoden verloren gehen, während andere überproportional an Einfluss gewinnen. Die Autor:innen interpretieren dieses Muster als Ausdruck einer beschleunigten Wissenszirkulation in globalisierten Forschungsfeldern und plädieren für Mechanismen, die den langfristigen Erhalt wissenschaftlicher Vielfalt fördern. (Candia & Uzzi, 2023)

Newman diskutiert in ihrem literaturphilosophischen Beitrag "Learning from Tolstoy: Forgetfulness and Recognition in Literary Edification" die pädagogische Funktion von Vergessen und Wiedererkennen im Lesen literarischer Texte, insbesondere bei Tolstoj. Er argumentiert, dass Tolstoj's Erzählweise Leser:innen immer wieder in Situationen produktiver Desorientierung versetzt, die eine Form ästhetischer und ethischer Bildung ermöglichen. Vergessen wird dabei nicht als Defizit verstanden, sondern als notwendiger Prozess, um alte Wahrnehmungsmuster zu unterbrechen und neue Einsichten zu gewinnen. Newman zeigt, dass literarische Bildung – verstanden als „edification“ – auf dem Wechselspiel von Vergessen, Erkennen und Selbstreflexion beruht. (Newman, 2021)

Lotta Bergman (2023) schließlich erweitert diese Perspektive auf den akademischen Bereich und zeigt, dass Lesen und Lernen stets mit Transformation und Selbstreflexion verbunden sind. Sie untersucht in ihrer Fallstudie "Students' reading in higher education: Challenges and ways forward", wie Studierende der Lehramtsausbildung in ihren ersten drei Semestern mit dem Lesen in der Hochschule umgehen. Die Ergebnisse zeigen: Studierende erleben deutliche Ängste und Stress im Zusammenhang mit dem Umfang der Lektüre und dem Verstehen akademischer Texte. Gleichzeitig begreifen sie, dass umfangreiches Lesen Voraussetzung ist für Schreiben, Fragenstellen und aktive Teilnahme in Seminaren. Trotz mangelndem institutionellen Support entwickeln viele eigene Strategien und wandeln ihre Rolle vom passiven zum aktiven Lesen. Bergman schließt mit Empfehlungen: Für die Förderung akademischer Lesekompetenz sei kontinuierliche Unterstützung durch Fachdozierende nötig – etwa durch Einbindung in disziplinspezifische Praktiken, Vermittlung der genrespezifischen Leseargumente, Zugänge zum wissenschaftlichen Denken. (Bergmann, 2023)

Forschungslücken

Bei Betrachtung der oben angeführten Literaturlauswahl fällt auf, dass es kaum wissenschaftliche Literatur zum Zusammenhang von in Bildungsinstitutionen gelesener Literatur (insbesondere aus dem sogenannten Globalen Süden) und den möglichen Auswirkungen auf die Einstellungen von Menschen gibt. So heben einige Autor:innen zwar die Relevanz von Literatur im Schulunterricht auf die weitere Entwicklung von Mindset und Wahrnehmung hervor, hierbei handelt es sich jedoch nicht explizit um Literatur des sogenannten Globalen Südens und der Beschäftigung mit Themen wie etwa Globalisierung, Ausbeutung oder Kapitalismus.

Auch zur Verwendung von Literatur in Bildungsinstitutionen, insbesondere im universitären Bereich, ist bis jetzt nur wenig geforscht worden. So wird, insbesondere in den sozialwissenschaftlichen Universitätsfächern, viel mit wissenschaftlicher Literatur gearbeitet, es gibt jedoch keine Antworten darauf, welchen Einfluss diese Literaturarbeit auf das Denken und die Reflexionsfähigkeit der Studierenden hat.

Des Weiteren fand auch die Anwendbarkeit von Paulo Freire und seiner Kritischen Pädagogik - verbunden mit den Prinzipien von Dialog, Situation und Praxis - bis jetzt nur wenig Eingang in die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Gestaltbarkeit von Unterrichtseinheiten und Lernprozessen, insbesondere an Bildungsinstitutionen. (Dabisch, 2024) Während der bisherige Forschungsstand vor allem aufzeigt, wie postkoloniale Theorien, kritische Pädagogik und globale Bildungsungleichheiten in der Forschung diskutiert werden, setzt diese Arbeit an einer bislang wenig beachteten Schnittstelle an. In der bestehenden Literatur wird zwar vielfach auf den emanzipatorischen Anspruch von Bildung (Freire, 1973; Bürgin, 2024; Lutz, 2024) sowie auf die fortdauernden Effekte kolonialer Machtverhältnisse (Bhabha, 1984; Mignolo, 2011; Quintero, 2016) verwiesen, doch bleibt die konkrete Wirkung literarischer Texte des Globalen Südens in Ausbildungskontexten empirisch weitgehend unerforscht.

Diese Forschungslücke greift die vorliegende Arbeit auf, indem sie untersucht, wie Studierende die Lektüre solcher Texte wahrnehmen und welche emanzipatorischen Lernprozesse dadurch angestoßen werden können.

Verankerung im Fach

Das Institut der Internationalen Entwicklung der Universität Wien setzt seine Schwerpunkte darauf, Entwicklung aus verschiedenen theoretischen und transdisziplinären Perspektiven zu betrachten und ganzheitliche Lösungen für Probleme zu finden:

“Im Zentrum der Lehre und Forschung stehen daher Theorien und Ansätze sozialer, politischer, historischer, kultureller und wirtschaftlicher Transformationen und Ungleichheiten und deren Reflexion, aber auch die kritische Begleitung der Entwicklungszusammenarbeit sowie Fragen der methodischen Herangehensweise an den Gegenstand ‚Entwicklung‘. Wir sehen eine transdisziplinäre Zusammenarbeit sowohl in Lehre als auch Forschung als Voraussetzung, um politische, ökonomische, soziale und kulturelle Prozesse, Dynamiken, Machtstrukturen und deren Zusammenspiel sowohl global als auch lokal zu verstehen.”
(Institut für Internationale Entwicklung der Universität Wien, 2025)

Ebenso von Relevanz ist es in diesem Studium, “[h]istorische Prozesse, soziokulturelle Phänomene, ökonomische Faktoren sowie Kommunikation im interkulturellen Bereich zu analysieren, zu verstehen und in einen globalen Nord-Süd-Kontext zu setzen, um dadurch gesellschaftliche Veränderungen erörtern und verfolgen zu können.” (Christiansen, 2010, S. 48) Dies soll insbesondere kritisch gegenüber vermeintlich unveränderbar scheinenden Autoritäten und Hierarchien geschehen.

Besonders zentral ist das Thema der Globalisierung in den Forschungsschwerpunkten der Internationalen Entwicklung festgeschrieben. So werden ihr Einfluss auf Menschen, politische Systeme und wirtschaftliche Abhängigkeiten untersucht und aufgezeigt. “As a self-proclaimed ally in the emancipatory struggle of the poor, the oppressed, the marginalised, the exploited, the underdeveloped in the Third World” (Schuurman, 2007, S. 46) fokussieren sich die Wissenschaftler:innen dieses Faches auch stark mit Fragen der sozialen Gerechtigkeit und den Möglichkeiten der Verbesserung der Leben jener Menschen, die an die gesellschaftlichen Ränder gedrängt werden. Die Auseinandersetzung mit Globalisierung im Kontext der Internationalen Entwicklung und der Fokus auf soziale Gerechtigkeit lassen sich mit den Ideen der Befreiungspädagogik von Paulo Freire verknüpfen. Freire betont in seiner pädagogischen Philosophie, dass Bildung ein zentraler Schlüssel zur Emanzipation der Unterdrückten ist. Er argumentiert, dass traditionelle Bildungssysteme oft die bestehende soziale Hierarchie reproduzieren, indem sie den Lernenden passiv Wissen vermitteln, anstatt sie zu kritischem Denken und aktiver Mitgestaltung zu befähigen. Freires Ansatz fordert eine dialogische Form der Bildung, die darauf abzielt, Bewusstsein für soziale Ungerechtigkeiten zu schaffen und Handlungsfähigkeit zu fördern. In der Befreiungspädagogik wird Bildung als ein Mittel verstanden, um Menschen aus der Unterdrückung zu befreien und ihnen die Möglichkeit zu geben, ihre Realität zu transformieren. (Novy, 2005b)

Diese Perspektive harmoniert mit den Zielen der Internationalen Entwicklung, die sich mit der Möglichkeit der Verbesserung der Lebensbedingungen von marginalisierten Personengruppen beschäftigt, und versucht, Strukturen aufzuzeigen, wodurch das aktuell

nicht gelingt. Durch eine kritische Auseinandersetzung mit den Mechanismen der Globalisierung können Menschen befähigt werden, sich gegen die ungleichen Machtverhältnisse und wirtschaftlichen Abhängigkeiten, die oft mit kapitalistischen Strukturen einhergehen, zu wehren. Freires Konzept lässt sich auch auf die Emanzipation von kapitalistischen Strukturen anwenden. Er betont die Notwendigkeit, jenes System, bei dem die Lernenden als passive Empfänger von Wissen betrachtet werden, durch eine kritische und fragestellende Art der Bildung zu ersetzen, die es den Menschen ermöglicht, die Ursachen ihrer Unterdrückung zu erkennen und zu hinterfragen. (Novy, 2005a) Diese kritische Reflexion ist ein essentieller Schritt zur Überwindung von wirtschaftlicher Ausbeutung und zur Schaffung einer gerechteren Gesellschaft. Die Verbindung von Freires Befreiungspädagogik mit den Themen der Globalisierung und sozialen Gerechtigkeit eröffnet somit einen Weg, Bildung als Instrument für die soziale Transformation zu nutzen und die Befreiung von den Zwängen kapitalistischer Strukturen zu fördern. Paulo Freires Methode ist eine Möglichkeit der Emanzipation; sie gibt Menschen Möglichkeiten und Werkzeuge, sich selbst als Gestalter:innen ihres sozialen, wirtschaftlichen und politischen Umfeldes zu erkennen und Probleme gemeinsam und gleichgestellt zu bearbeiten beziehungsweise zu lösen. Für Paulo Freire zeigt sich insbesondere das Prinzip der "Weiterentwicklung" als signifikant, das er durch seinen Ansatz voranzutreiben versucht (Novy, 2005b). Paulo Freires Bildungsverständnis bietet eine Perspektive auf die Ermächtigung von Individuen und die Veränderung bestehender Strukturen.

Frans Schuurman legt sieben Kategorien fest, die das Fach "Internationale Entwicklung" ausmachen, von denen manche auch eine Rolle in der vorliegenden Arbeit und ihrer Verknüpfung mit dem Fach darstellen. Er nennt Normativität, Interdisziplinarität, Hervorhebung der Rolle des Staates, Gestaltung der Gesellschaft, vergleichendes wissenschaftliches Arbeiten, eine stetige historische Kontextualisierung sowie die Mehrebenenanalyse als für die Internationale Entwicklung basal und relevant. (Schuurman, 2007) Anzumerken ist, dass die von ihm genannte Interdisziplinarität in der Zwischenzeit von der Transdisziplinarität abgelöst wurde. Dies soll hier jedoch nicht weiter ausgeführt werden, da es den Rahmen der Arbeit sprengt.

Des Weiteren ist auch der Fokus auf akteur:innenzentrierte Forschung in der Internationalen Entwicklung anzusprechen; hierbei geht es darum, relevante Akteur:innen einzubinden und deren Sichtweisen kennenzulernen. (Schuurman, 2007) Dies geschieht auch in dieser Arbeit durch die Zusammenarbeit mit Studierenden der Universität Wien durch Interviews.

Begriffsbestimmungen

Im Folgenden wird die Verwendung der Begriffe „Globaler Süden“ und „Globaler Norden“ im Kontext der vorliegenden Masterarbeit erklärt.

Globaler Süden und Globaler Norden

Um die Literatur des sogenannten Globalen Südens erkennen und einordnen zu können, ist es zunächst notwendig, den Begriff „Globaler Süden“ zu diskutieren und als Arbeitsbegriff festzulegen. In dieser Arbeit basiert der Begriff auf der Definition des United Nations Development Programme (UNDP), das Länder des Globalen Südens als jene bezeichnet, die noch keine fortgeschrittene wirtschaftliche Entwicklung durchgemacht haben und häufig auch als Entwicklungsländer dargestellt werden, da sie sich in dieser befinden. (United Nations Development Programme, 2024)

Diese Definition ist nicht unumstritten und bedarf einer kritischen Reflexion, da sie den wirtschaftlichen Zustand der Länder des sogenannten Globalen Nordens als zielführend betrachtet. Dennoch bietet sie für die vorliegende Masterarbeit eine notwendige Grundlage, um eine konkrete Einteilung vorzunehmen.

Gemäß der Einteilung des UNDP umfasst der Globale Süden die folgenden Hauptregionen und Kontinente: Sub-Sahara Afrika, Nordafrika, Südasien, Südostasien, Zentralasien, Westasien, Pazifische Inseln, Lateinamerika und die Karibik. Diese Einteilung macht die Vielfalt der Länder im Globalen Süden deutlich und unterstreicht die geografischen und regionalen Unterschiede innerhalb dieser Gruppe. Trotz der wirtschaftlichen Herausforderungen, mit denen viele dieser Länder konfrontiert sind, gibt es beträchtliche Unterschiede in Bezug auf Entwicklung und Wohlstand. Obwohl der Globale Süden häufig strukturelle Entwicklungsprobleme teilt, bestehen große Unterschiede in Wohlstand und Politik. Brasilien etwa erwirtschaftete 2023 ein reales Pro-Kopf-BIP von etwa 9 032 USD und verzeichnete ein reales Wachstum von 2,9 %. (World Bank Group, 2025) Doch trotz wirtschaftlicher Diversifizierung bleiben große Bildungs- und Gesundheitsunterschiede, die sich in einem Verlust an Humankapital widerspiegeln – laut World Bank wären brasilianische Kinder im Erwachsenenalter nur zu 55 % ihrer Produktivität fähig, die bei optimaler Bildung möglich wäre. (World Bank Group, 2025)

Der Begriff „Globaler Norden“ hingegen bezeichnet die Gruppe der Industrieländer, die in internationalen Beziehungen als wirtschaftlich fortgeschritten gelten. Diese Länder befinden sich größtenteils nördlich der Entwicklungs- und Schwellenländer, mit Ausnahmen wie Australien und Neuseeland. Der Globale Norden umfasst vor allem Nordamerika, Europa

sowie ausgewählte Länder in Asien und Ozeanien. Die Länder des Globalen Nordens zeichnen sich durch höhere Einkommen, stärkere Industrialisierung und höhere Lebensstandards aus.

Diese Einteilungen verdeutlichen, dass der Globale Norden und der Globale Süden nicht nur geographisch, sondern auch wirtschaftlich und politisch definiert sind. Die Länder des Globalen Nordens verfügen in der Regel über höhere Einkommensniveaus, eine bessere Gesundheitsversorgung, höhere Bildungsstandards und fortschrittlichere technologische Infrastrukturen. (World Inequality Report, 2022)

Allerdings gibt es auch innerhalb dieser Gruppen erhebliche Unterschiede. Beispielsweise ist der Wohlstand in Ländern wie den Vereinigten Arabischen Emiraten und Saudi-Arabien im Vergleich zu vielen anderen Ländern des Globalen Südens außergewöhnlich hoch. Diese Länder zeichnen sich durch erhebliche Erdölressourcen aus, die zu einem hohen Lebensstandard und umfangreicher Infrastrukturentwicklung beitragen. Gleichzeitig gibt es innerhalb des Globalen Nordens Regionen wie Süd- und Osteuropa, die im Vergleich zu den westlichen Industrieländern relativ niedrige Einkommensniveaus und wirtschaftliche Herausforderungen aufweisen.

Die großen regionalen Unterschiede sowohl im Globalen Süden als auch im Globalen Norden zeigen, dass diese Begriffe vereinfachende Kategorien sind, die nicht die komplexe Realität der wirtschaftlichen und sozialen Entwicklungen in verschiedenen Ländern vollständig erfassen können. In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung sollte daher stets der Kontext und die spezifischen Gegebenheiten der einzelnen Länder berücksichtigt werden.

Forschungsfrage und Forschungsvorhaben

Im Rahmen der Masterarbeit wird untersucht, welche Rolle literarische Werke aus dem Globalen Süden im schulischen und universitären Ausbildungskontext für Studierende der Internationalen Entwicklung an der Universität Wien spielen. Die empirische Grundlage der Arbeit bilden semistrukturierte, leitfadengestützte Interviews mit Studierenden, in denen deren Erfahrungen mit entsprechender Lektüre sowie deren subjektive Einschätzungen der damit verbundenen Bildungsprozesse erhoben werden. Ziel ist es, diese individuellen Erfahrungsberichte systematisch zu erfassen und im Hinblick auf wiederkehrende Muster und Bedeutungszuschreibungen auszuwerten.

Ausgehend von diesen empirischen Erhebungen geht die Arbeit der Frage nach, inwiefern die Auseinandersetzung mit literarischen Werken aus dem Globalen Süden in Ausbildungsinstitutionen zur emanzipatorischen Bildung von Studierenden der Internationalen Entwicklung an der Universität Wien beiträgt. Im Zentrum steht dabei die Analyse spezifischer Einflüsse, die sich aus der literarischen Rezeption ergeben, etwa im Hinblick auf Prozesse kritischer Selbstreflexion sowie die Auseinandersetzung mit globalen Machtverhältnissen. Folgende Forschungsfrage ist daher leitend für die Arbeit: Inwiefern hat die Auseinandersetzung mit literarischen Werken des globalen Südens in Ausbildungsinstitutionen zur emanzipatorischen Bildung von Studierenden der Internationalen Entwicklung der Universität Wien beigetragen, und welche spezifischen Einflüsse lassen sich identifizieren?

Diese Arbeit leistet einen Beitrag zur Reflexion aktueller Bildungspraktiken, indem sie literarische Rezeption und Bildungstheorie empirisch miteinander verknüpft. Durch qualitative Interviews mit Studierenden der Internationalen Entwicklung an der Universität Wien wird sichtbar gemacht, inwiefern die Auseinandersetzung mit Literatur aus dem Globalen Süden Prozesse kritischer Reflexion, Perspektivwechsel und Selbstbildung anstößt. Damit verbindet die Untersuchung Paulo Freires Konzept der emanzipatorischen Bildung mit postkolonialen Theorien kultureller Reproduktion und trägt zur Diskussion bei, wie Bildung als Praxis der Befreiung im universitären Kontext verstanden werden kann.

Paulo Freire: Emanzipative Bildung

Der aus Brasilien stammende, in armen Verhältnissen aufgewachsene Paulo Freire versuchte Zeit seines Lebens, Bildung für alle, insbesondere marginalisierte Personen(gruppen) zugänglich zu machen. Er tat dies mit (für seine Zeit) revolutionären Ansätzen, die insbesondere aus Diskussionen und dem Lernen von anderen Menschen bestanden. Während dies zahlreiche Menschen aus dem Analphabetentum befreite und ihnen Zugang zur Basis des kritischen Denkens verschaffte, waren nicht alle mit seinen Methoden und Zugängen einverstanden. Paulo Freire wurde insbesondere von den politischen und wirtschaftlichen Eliten Brasiliens für seinen Einsatz kritisiert und musste aufgrund politischer Verfolgung zahlreiche Jahre im Exil verbringen. Als er nach Brasilien zurückkehrte, setzte er seinen Einsatz für jene Bildungsmethoden, die heute unter dem Begriff "Befreiungspädagogik" bekannt sind, fort (Novy, 2005a).

Paulo Freire war es vor allem wichtig, Menschen den Weg zu einem emanzipierten Leben zu zeigen, und ihnen so die Möglichkeit eines selbstbestimmten Lebens zu verdeutlichen

(Lutz, 2024). So war zwar die Alphabetisierung ein erster Schritt, für ihn jedoch nur die Basis zu einem weitaus tiefergreifenderem Weg. Ihm ging es darum, das Gelesene in den größeren Kontext der eigenen Lebenserfahrung sowie auch in den Kontext der wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Geschehnisse des Landes zu stellen. Freire setzte hierbei insbesondere auf die sogenannte "Bewusstseinsbildung", die davon geprägt war, mit anderen Menschen über Inhalte zu diskutieren und verschiedene Ansichten kennen und hören zu lernen. Für ihn waren nicht nur basale schulische Kompetenzen bedeutend, um Bildung zu erfahren, sondern auch das "kritische Bewusstsein" (Kamenik & Vochatzer, 2024, S. 257), das in Menschen verankert werden sollte.

Er kritisierte das Konzept, Bildung als Investition zu betrachten, "weil Bildung so auf eine Art Einbahnstraße reduziert wird, in der es Wissende und Unwissende gibt." (Novy, 2005b, S. 10) Die Lernenden kamen durch "Genossenschaften und Bibelrunden, in Gewerkschaften und Alphabetisierungsgruppen" (Novy, 2005b, S. 2) zusammen, um von- und miteinander zu lernen. Dies sollte das Ergebnis mit sich bringen, das Menschen über ihr eigenes Handeln verstärkt reflektieren und, gegebenenfalls, zu neuen Ansichten und daraus resultierenden Handlungen kommen (Novy, 2005a). Wichtig zum Verständnis Freires ist zu ergänzen, dass er Menschen stets als in ihre Umwelt eingebettet betrachtete, also immer in Zusammenhang mit ihrem Lebensumfeld; von diesen Faktoren werden, seiner Ansicht nach, Menschen geprägt und sie spielen eine maßgebliche Rolle in ihrer Sozialisierung (Lutz, 2024).

Paulo Freire kritisierte stets die Distinktion zwischen den (sozialen, politischen und wirtschaftlichen) Eliten eines Landes und der arbeitenden Bevölkerung (häufig Bauern und Bäuerinnen); für die von ihm wahrgenommenen gesellschaftlichen Hierarchien machte er postkolonialistische und kapitalistische Institutionen und Normen verantwortlich. (Novy, 2005b) Er setzte sich insbesondere für die armen Menschen der Gesellschaft ein, da er wusste, dass die wohlhabenden Menschen dies nicht tun würden, um ihre eigene gesellschaftliche Position nicht verändern beziehungsweise aufgeben zu müssen:

"Bildung und insbesondere ihre Institutionen sieht er dabei als zentrales Element: Durch sie werden Unterdrückungsverhältnisse reproduziert oder aufgebrochen. Indem er nicht nur auf Kinder- und Jugend- bzw. Schulbildung verweist, sondern ebenfalls die Erwachsenenbildung hochhält, wird sein gesellschafts-transformativer Ansatz deutlich." (Kamenik & Vochatzer, 2024, S. 257)

Paulo Freire wollte, dass die Menschen sich als in der Geschichte (history) entstanden begriffen, um erkennen zu können, dass auch sie die Geschichte verändern können: "Menschen sind Subjekte, die Entwicklung gestalten, und nicht Objekte, die ein Schicksal

erdulden.“ (Novy, 2005b, S. 11) Realität und bestehende Systeme sind nicht historisch fixiert oder naturgegeben, sondern veränder- und verformbar; Zusammenhänge und Hierarchien innerhalb sind stets wandelbar. Strukturell verfestigte Ordnungen und Unterdrückungssysteme können ebenso einem Wandel unterliegen. (Kamenik & Vochatzer, 2024)

Paulo Freire kritisierte die gesellschaftlich verbreitete Ansicht, dass marginalisierte Menschen oftmals als selbstverschuldet an diesem Zustand angesehen wurden, denn er vertrat die Meinung, dass Ressourcen allen Menschen gleich zur Verfügung stehen sollten und alle auf gleiche Art über diese Zugänge informiert sein sollten. (Bürgin, 2024) So kritisierte er ebenso, dass Wissenschaftler:innen ihre Forschung oft auf Kosten der armen Bevölkerung, die sie für ihre Forschung (aus)nutzten, durchführen, ohne die Ergebnisse und etwaige Implikationen mit dieser zu teilen: “Mehr und mehr benützen die Unterdrücker Wissenschaft und Technologie als unzweifelhaft machtvolle Instrumente für ihren Zweck: die Aufrechterhaltung der oppressiven Ordnung durch Manipulation und Repression.” (Freire, 1973, S. 46) Er betrachtete es ebenso als die Aufgabe von Forschenden, sich im Zuge ihrer wissenschaftlichen Projekte für eine Verbesserung der Situationen armer Menschen einzusetzen: “Die Bewegung der Forschung muß auf Humanisierung gerichtet sein - des Menschen geschichtliche Berufung. Das Streben nach voller Menschlichkeit kann jedoch nicht in Isolation oder Individualismus vor sich gehen, sondern nur in Gemeinschaft und Solidarität.” (Freire, 1973, S. 69) Seinen Ansatz der Befreiungspädagogik sah er als Zusammenschluss von Lernenden und Lehrenden, die gegenseitig voneinander lernen konnten, sofern sie es schafften, die Hierarchie zwischen sich zu überwinden. Basis dieses Lernens waren häufig Diskussionen über Lebensrealitäten und gelesene Texte (Novy, 2005a):

“Die Sichtweise des Schülers verändert sich vom individualisierten Lehrobject zu einem aktiven Mitglied einer ‘Learning Community’, das beteiligt ist an einem gemeinschaftlichen, auf dialogischem Austausch beruhenden Konstruktionsprozess im sozialen Umfeld von Wissen und Verhalten. Auf diese Weise wird Lernen grundlegend als sozialer Prozess verstanden, der sich an der jeweiligen, konkreten Umwelt der Lernenden orientiert.” (Dabisch 2024, S. 97)

Paulo Freire erkannte (Sozial)wissenschaft erst dann als gesellschaftlich relevant an, wenn diese in einem niederschweligen und barrierefreien Dialog mit Menschen durchgeführt wurde; er bezog dies auch auf Entwicklungsforschung:

“Entwicklungsforschung, die sich in dieser Tradition verortet, untersucht weder die Unterdrückten als Objekte, noch degradiert sie soziale und politische Bewegungen zu bloßen Forschungsobjekten. Vielmehr praktiziert sie den Dialog der Forschenden untereinander

genauso wie den Dialog mit den Forschungsobjekten, die ja die Subjekte gesellschaftlicher Veränderungsprozesse sind.“ (Novy, 2005a, S. 11)

Basis des Forschens sind, diesem Ansatz nach, Empathie, Geduld und aufrichtiges Interesse. Wichtig in dieser dialogischen Verständigung war für Paulo Freire aufrichtiges Interesse am Gegenüber, Emotionen und kritisches Hinterfragen sowie Verständnis und Offenheit für die Erfahrungen und daraus resultierenden Einstellungen anderer. (Kamenik & Vochatzer, 2024) “Er verstand zudem Menschen als Wesen in Situationen, in Lebenslagen, in Beziehungen; nie hat er diese isoliert betrachtet, sondern immer als “Menschen mit Anderen”, als “Menschen in Welten”.” (Lutz, 2024, S. 242) Dieses gemeinsame Erarbeiten von Lösungen und Ideen, die Veränderungen hervorbringen konnten, sollte letztendlich zur Befreiung von Menschen aus jenen Verhältnissen führen, in denen sie sich gefangen fühlten, und die sie in ihren Handlungsmöglichkeiten einschränken.

“Mitbestimmung und Gestaltung der sozialen Welt macht aus Menschen starke und fähige Menschen, die sich ihre Welt anzueignen vermögen. Sie werden resilient durch dialogische Resonanz. Sie können dadurch zu selbstbewussten und selbstverantwortlichen Akteuren werden, sie entwickeln Kompetenz und Handlungsfähigkeit und sind nicht mehr Objekte der Praxis”. (Lutz, 2024, S. 246)

Für Freire war Erziehung, also auch der Besuch einer Bildungsinstitution, etwa der Schule, immer in einem politischen Kontext zu lesen; sein Ziel war es, Menschen dazu zu ermächtigen, “Wesen ihrer selbst [zu] werden und [zu] beginnen auf die Welt einzuwirken.” (Lutz, 2024, S. 235)

Freires Hoffnung war der Glaube daran, dass die soziale Realität der Menschen verändert werden könnte, wenn sie sich den Umständen ihrer Unterdrückung nur bewusst genug waren und den Willen hatten, Veränderungen einzufordern. Er kritisierte das wirtschaftliche System des Kapitalismus stark, da es die Mehrheit der Menschen ärmer machte. Ebenso wollte er Menschen dazu motivieren, ihr Leben selbst in die Hand zu nehmen und sich für Veränderungen einzusetzen, also ihre Realität selbst zu formen. Paulo Freire betonte dabei stets, dass dies nur geschehen konnte, wenn eine Vielzahl an Menschen solche Reformen einforderte und den Dialog suchte (Novy, 2005a).

Freires Programm ist nicht nur für das Lernen in Gemeinschaften in Brasilien, in denen es ursprünglich angewandt wurde, relevant, sondern auch für Lernansätze in Schulen oder an Universitäten. Joachim Dabisch kritisiert die starren Grenzen sowie bürokratischen Hürden im Unterricht und fordert eine Hinwendung zum Lernen nach Paulo Freire nach den Prinzipien von “Dialog, Situation und praktischer Umsetzung.” (Dabisch, 2024, S. 92). Dies

bedeutet die Zusammenarbeit von Lehrenden und Lernenden, wobei die Rollenbilder des:der Lehrer:in und des:der Schüler:in aufgelöst werden. Des Weiteren setzt es voraus, dass die an diesem Prozess Beteiligten die Hintergründe ihrer Lebensumstände kennen und verstehen, und gemeinsam im Dialog Möglichkeiten zur Verbesserung dieser finden. Voraussetzung für diese Zusammenarbeit ist die Möglichkeit des Ausdrucks, also der Sprachanwendung; das bedeutet, dass alle Menschen mit jenen sprachlichen Mitteln ausgestattet sind, um ihre Umwelt und die daraus entstehenden Verhältnisse benennen zu können (Dabisch, 2024). Paulo Freires

“Grundaussage ist, dass zum subjektiven Wesen des Menschen die kritische Betrachtung der Wirklichkeit, das Erkennen der Widersprüche und die Möglichkeit des veränderten Handelns gehören. Damit bleiben die Lernprozesse grundsätzlich offen und führen weder zu endgültigen, nicht mehr hinterfragten Ergebnissen noch zu grundsätzlichen Wahrheiten, sondern begründen Einstellungen und einzelne Wissens Elemente der Lernenden.” (Dabisch, 2024, S. 95)

Laut Joachim Dabisch liegt auch ein politisches Lernen, das im gemeinsamen Unterricht stattfindet, in Freires Interesse, um so die Lebensumstände der Menschen kontextualisieren zu können. Generell sieht er in den Ansätzen des Brasilianers eine mögliche “Grundlage für ein modernes Bildungswesen in der europäischen Industriegesellschaft.” (Dabisch, 2024, S. 99) Sie sollen dazu führen, dass das Wesen des Unterrichts in Bildungseinrichtungen demokratischer und gleichberechtigter wird, dass kritisches Denken gefördert und Fragen zugelassen werden.

“Der dialogische Lernprozess vermittelt die Reflexion der eigenen Erkenntnis, des Wissens und Handelns und führt so zu selbstständigem und selbstbewusstem Lernen. Probleme und Widersprüche, Brüche und Differenzen sind Bestandteile des gesellschaftlichen Lebens und Gegenstand dialogischer Erörterung. Befreiende Pädagogik begreift sich als Reflexions- und Handlungsfeld zur Erweiterung persönlicher Kompetenzen in situativen Gegebenheiten.” (Dabisch, 2024, S. 94)

Forschungsdesign

Um die Forschungsfrage beantworten zu können, wurden Interviews mit Studierenden der Internationalen Entwicklung der Universität Wien geführt. Die Interviews wurden mithilfe eines von mir erstellten semistrukturierten Leitfadens geführt, der die Interviewpartner:innen dazu anleiten sollen, frei und offen sprechen zu können, und über ihre eigenen Erfahrungen und Meinungen zu erzählen.

Die Interviews wurden mithilfe eines Mobiltelefons aufgenommen und anschließend transkribiert. Die Transkription fand dabei mithilfe von Microsoft Word statt, das, in manchen Paketen, eine Transkriptionsfunktion beinhaltet; dabei wurden die Interviews in das

Programm hochgeladen, das die Audioaufnahmen mithilfe von Künstlicher Intelligenz in ein Textdokument verwandelt. Um die Richtigkeit der Informationen zu gewährleisten, werden diese im Anschluss an die Transkription gelesen und, bei Bedarf, nachkorrigiert.

Die Datenanalyse fand unter Anwendung der Grounded Theory statt, deren Anwendung im Kapitel "Datenanalyse" genauer beschrieben wird.

Die Forschungsfrage wird mit Hilfe von Interviews bearbeitet, da diese als geeignetste Methode scheinen, um diesem Unterfangen nachzugehen. Sie ermöglichen ein konkretes Eingehen der interviewenden Person auf den:die Befragte, auf deren Bedürfnisse sowie deren Erfahrungen. Ebenso bieten sie einen, bestenfalls, offenen Zeitraum, um die Gesprächspartner:innen über ihre Erlebnisse und Erfahrungen sprechen zu lassen. (Prainsack und Pot, 2021)

Sampling

Die Schneeballmethode ist eine Samplingmethode, die häufig in der Sozialforschung verwendet wird. Der Prozess der Schneeballmethode beginnt mit der Auswahl einer kleinen Anzahl von Personen aus der Zielgruppe, die als "Startpersonen" bezeichnet werden. Diese werden durch verschiedene Methoden ausgewählt, wie beispielsweise durch persönliche Kontakte oder frühere Forschungen. Die ausgewählten Startpersonen werden gebeten, an der Studie teilzunehmen und relevante Informationen bereitzustellen. Gleichzeitig werden sie gebeten, weitere Personen aus ihrem sozialen Umfeld, die ebenfalls zur Zielgruppe gehören, für die Teilnahme an der Studie zu empfehlen. Die neu empfohlenen Teilnehmer:innen werden kontaktiert und ebenso gebeten, am Forschungsprojekt teilzunehmen und ihrerseits weitere Personen zu empfehlen. Der Prozess wird so lange fortgesetzt, bis eine ausreichende Anzahl von Teilnehmer:innen erreicht ist. (Prainsack und Pot, 2021)

Die Schneeballmethode hat mehrere Vorteile: Sie ermöglicht den Zugang zu sozialen Gruppen, die schwer zu erreichen sind. Da Teilnehmer:innen andere Teilnehmer:innen rekrutieren, können die Kosten und der Aufwand für die Stichprobenziehung reduziert werden. Zudem kann die Rekrutierung neuer Teilnehmer:innen relativ schnell erfolgen, da sie auf bestehenden sozialen Netzwerken basiert. Allerdings gibt es auch Nachteile: Da die Stichprobe auf Empfehlungen basiert, kann es zu Verzerrungen kommen, weil Personen in denselben sozialen Netzwerken oft ähnliche Eigenschaften haben. Die Qualität und Vielfalt der Stichprobe hängt stark von der Auswahl der initialen Startpersonen ab, und es kann schwierig sein, die Genauigkeit der Angaben zu überprüfen, da die Teilnehmer:innen durch persönliche Empfehlungen rekrutiert wurden. (Prainsack und Pot, 2021)

Datenerhebung

Interviews sind eine Möglichkeit der Datenerhebung, die in unterschiedlichen Formen und Rahmen durchgeführt und gestaltet werden können. Im Fokus steht dabei das Erzählen der Interviewpartner:innen über eigene Handlungen, Einstellungen und Wahrnehmungen, wodurch soziale Geschehnisse nachvollziehbar und kontextualisierbar gemacht werden sollen. Es gibt zahlreiche Möglichkeiten, Interviews zu führen und dadurch zu gestalten; so wird etwa zwischen strukturierten, semi-strukturierten und nicht strukturierten Interviews unterschieden. Weiters wird auch in der Beziehung zwischen den Interviewpartner:innen differenziert: Bei sogenannten biographischen Interviews sind die Interviewten etwa dazu aufgefordert, besonders über ihre eigenen Erlebnisse und Wahrnehmungen zu sprechen. Bei Expert:inneninterviews werden, im Gegensatz dazu, Expert:innen eines bestimmten Phänomens über dieses befragt. Hierbei stehen die persönlichen Erlebnisse dieser nicht im Fokus.

Interviews können sowohl mit Einzelpersonen als auch im Gruppensetting durchgeführt werden. Die Gestaltung und Durchführung dieser ist von der Forschungsfrage abhängig. (Dannecker und Vossemer, 2014)

Im Zuge des vorliegenden Forschungsprojektes wurden semi-strukturierte, leitfadengestützte Interviews durchgeführt. Während ersteres im Folgenden diskutiert wird, wird der Interviewleitfaden im nächsten Kapitel thematisiert.

Um die Forschungsfrage beantworten zu können, wurden neun leitfadengestützte Interviews geführt. Diese wurden mithilfe eines von der Forscherin erstellten Interviewleitfadens durchgeführt und bieten dem Interview daher Struktur. Im vorliegenden Fall handelte es sich um einen semi-strukturierten Leitfaden, der zwar eine gewisse Reihenfolge der Fragen vorgibt, jedoch genügend Platz für eigene Inputs der Forschungspartner:innen lässt. Die "Interviewfragen dienen dazu, die InterviewpartnerInnen anzuregen, ihre Erfahrungen zu einzelnen Aspekten der in den Leitfragen verdichteten Zusammenhänge mitzuteilen." (Dannecker und Vossemer, 2014, S. 159)

Für die Interviewenden ist es von Importanz, sich während der Interviews zurückhaltend und zuhörend zu zeigen, um die Antworten der Forschungspartner:innen so wenig wie möglich zu beeinflussen beziehungsweise diese zu "sozial erwünschte[n] Antworten" (Dannecker und Vossemer 2014, S. 168) zu drängen. Von der interviewführenden Person ist ebenso Sensibilität gegenüber der sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Herkunft ihrer Interviewpartner:in zu erwarten; dies betrifft ebenso Erwartungen gegenüber den Gesprächspartner:innen:

“Interviewsituationen sind als Interaktionsformen zu verstehen, in deren Mittelpunkt ein mehr oder weniger vorstrukturiertes Gespräch steht und die zugleich von Faktoren wie non-verbalen Kommunikation und Auftreten, Setting und Zeitrahmen, sozio-kulturellen Hintergründen und Positionen der GesprächspartnerInnen, der Beziehung zwischen ihnen und den gegenseitigen Erwartungen geprägt ist.” (Dannecker und Vossemer, 2014, S. 171)

Interviewleitfaden

Der von mir entwickelte semistrukturierte Interviewleitfaden ist in fünf thematische Hauptblöcke unterteilt, die jeweils durch mehrere spezifische Unterfragen ergänzt werden. Nach einer einleitenden Phase, die Begrüßung, eine erneute Erläuterung des Interviewziels sowie die Klärung etwaiger Rückfragen umfasst, widmet sich der erste Themenblock der Bildungsbiografie der Interviewpartner:innen sowie ihren Einstellungen zum Lesen im privaten und schulischen Kontext. Der Schwerpunkt liegt dabei insbesondere auf den schulischen Erfahrungen der Befragten. Im zweiten Themenblock verlagert sich der Fokus auf das Studium an der Universität. Da am Wiener Institut für Internationale Entwicklung ausschließlich ein Masterstudium angeboten wird, wurde zunächst untersucht, welche Bachelorstudiengänge die Teilnehmenden zuvor absolviert haben. Anschließend standen Lektüren aus Lehrveranstaltungen im Mittelpunkt, insbesondere solche von Autor:innen aus dem sogenannten Globalen Süden. In diesem Zusammenhang wurden spezifische Fragen zu den Autor:innen, den Titeln der Lektüren sowie zu den Eindrücken der Interviewpartner gestellt. Darüber hinaus wurde eruiert, welche begleitenden Aktivitäten (z. B. Referate, Lesetagebücher oder schriftliche Ausarbeitungen) durchgeführt wurden, um die Tiefe der Auseinandersetzung mit dieser Literatur nachvollziehen zu können. Der dritte Teil des Interviews befasste sich mit dem potenziellen Einfluss von Literatur aus dem sogenannten Globalen Süden auf emanzipatorische Denkweisen und Bildungsprozesse. Hierbei ging es um die Wahrnehmung der Befragten hinsichtlich möglicher Veränderungen in ihren Denk- und Wahrnehmungsprozessen, insbesondere in Bezug auf Themen wie Kolonialismus (einschließlich seiner bis heute wirkenden Folgen), internationale politische Entscheidungen und globale Ungleichheiten. Zudem wurde untersucht, ob die Auseinandersetzung mit dieser Literatur das Interesse der Befragten an den genannten Themen gesteigert hat. An diesen Aspekt knüpfte der vierte Teil an, der sich mit Veränderungen im Handeln der Interviewten aufgrund der rezipierten Literatur beschäftigte. Dabei wurde analysiert, ob und inwiefern die Lektüre Einfluss auf das individuelle Handeln der Befragten genommen hat. Abschließend wurde im fünften Teil über die potenziellen Auswirkungen von Literatur aus dem Globalen Süden auf gesellschaftlicher und bildungspolitischer Ebene reflektiert. Die Befragten wurden um Einschätzungen gebeten, ob die Auseinandersetzung mit „nicht-westlichen“ Themen

gesellschaftliche Veränderungen fördern könnte und ob die Rezeption solcher Literatur auch für Schüler:innen transformative Potenziale birgt.

Interviews

Um die Forschungsfrage beantworten zu können, wurden im Oktober und November 2024 neun semistrukturierte, leitfadengestützte Interviews mit einer Länge zwischen 35 und 70 Minuten statt. In nachstehender Tabelle werden die Interviews grafisch dargestellt; die Abkürzung “IP” steht dabei für Interviewpartner:in, und dient im Weiteren als Kennzeichnung der einzelnen Personen:

Person	Interview	Dauer
IP_1	1. Oktober 2024	35:02 Minuten
IP_2	10. Oktober 2024	52:31 Minuten
IP_3	15. Oktober 2024	01:08:24 Minuten
IP_4	21. Oktober 2024	43:16 Minuten
IP_5	28. Oktober 2024	38:03 Minuten
IP_6	30. Oktober 2024	41:22 Minuten
IP_7	7. November 2024	41:01 Minuten
IP_8	12. November 2024	49:46 Minuten
IP_9	17. November 2024	52:49 Minuten

Alle Interviews fanden online über die Plattform “Zoom” statt. Die Videokonferenzen wurden von mir erstellt, ein Einladungslink wurde anschließend an die Forschungsteilnehmer:innen geschickt. Abgesehen vom Interview fand der Kontakt zwischen mir und Interviewpartner:innen über das Mobiltelefon statt. Die Interviews wurden mit dem Telefon aufgenommen, um zur Transkription zur Verfügung zu stehen. Nach der Transkription wurden alle Aufnahmen aus Datenschutzgründen gelöscht, sodass diese nun nicht mehr zugänglich sind.

Vor den Interviews unterschrieben alle Teilnehmer:innen eine Datenschutzerklärung sowie eine Einverständniserklärung, in der die Verwendung der Inhalte der Interviews erläutert wurde. Eine Kopie hiervon befindet sich sowohl bei mir als auch bei den Forschungspartner:innen. Allen Forschungsteilnehmer:innen wurde zugesichert, eine Kopie

der Masterarbeit nach ihrer Fertigstellung zu erhalten, sodass auch sie Zugriff auf die Forschungsergebnisse haben.

Um die Anonymität der Teilnehmenden zu gewährleisten, werden personenbezogene Daten in der Analyse der Ergebnisse anonymisiert. Eine Rückführung auf die Identitäten der einzelnen Personen ist dadurch nicht möglich.

Das erste Interview fand am ersten Oktober 2024 statt und dauerte etwa 35 Minuten. Die Gesprächspartnerin besuchte unterschiedliche Schulen in Deutschland und absolvierte ebenso ein Bachelorstudium in Deutschland, bevor sie zum Masterstudium nach Österreich wechselte. Auf ihre Schulzeit blickt IP_1 mit gemischten Gefühlen zurück, da sie nach einem Umzug Schwierigkeiten hatte, Schulstoff aufzuholen und sich in der neuen Klassengemeinschaft zurechtzufinden. Die Unterstützung durch Lehrpersonen, die ihr damals zukam, bezeichnet sie als sehr hilfreich. Die Inhalte ihres Studiums beschreibt sie als sehr interessant, jedoch auch zeitintensiv, sodass sie kaum Zeit für private Lektüre hat. Einer Thematisierung von politischen oder wirtschaftlichen Zusammenhängen in der Schulzeit steht die Interviewpartnerin gemischt gegenüber, da sie sich nicht sicher ist, ob junge Menschen dafür bereits reif genug sind. Gleichzeitig nennt sie aber auch die Fähigkeit zu Empathie für andere Menschen als signifikant, um anderen Menschen, insbesondere jenen aus ärmeren Verhältnissen, auf Augenhöhe begegnen zu können.

Das zweite Gespräch fand am zehnten Oktober 2024 statt und dauerte etwas länger als 50 Minuten. IP_2 besuchte Schulen in Österreich, bevor er eine Lehrausbildung absolvierte, um anschließend die Matura zu machen. Seitdem studiert er in Wien, zuerst Ostasienwissenschaften und nun Internationale Entwicklung. Auf die Schulzeit blickt der Gesprächspartner mit gemischten Gefühlen, im Interview stellte er immer wieder den in seinen Augen eurozentristischen und kapitalistischen Unterricht in Frage; des Weiteren berichtete er von Schwierigkeiten mit Lehrpersonen. Mit seinem Studium der Internationale Entwicklung ist er sehr zufrieden, insbesondere, da es ihm die Möglichkeit zur kritischen Auseinandersetzung mit wirtschaftlichen und politischen Themen gibt. Er kritisierte immer wieder die globale Dominanz gewisser Länder des sogenannten Globalen Nordens, insbesondere der USA, und würde sich wünschen, dass diese Themen etwa in österreichischen Medien kritischer reflektiert werden würden. Auch an der Europäischen Union nennt er zahlreiche Kritikpunkte, etwa die mangelnde Einbindung der Bevölkerung ihrer Mitgliedstaaten. Neben diesen Themen erzählte IP_2 auch, dass er zeitweise Schwierigkeiten hat(te), Lektüre für die Universität aufgrund sprachlicher Schwierigkeiten zu verstehen. Er bemängelt die Dominanz der englischen Sprache in diesem Kontext.

Der dritte Gesprächspartner besuchte verschiedene Schulen und Universitäten, unter anderem in Afrika und den Vereinigten Staaten. Aktuell studiert er Internationale Entwicklung in Wien, sein Bachelorstudium tätigte er in den Vereinigten Staaten von Amerika. IP_3 ist sehr interessiert an sozialen, wirtschaftlichen und politischen Entwicklungen in Ländern des sogenannten Globalen Südens, da er selbst auch zeitweise in einem afrikanischen Land gelebt hat. Mit Literatur dieses Landes ist der Interviewpartner auch sehr vertraut. Im Gespräch erzählte er, dass er früher sehr viele Bücher von Autor:innen unterschiedlicher Herkunft gelesen hat, dies aber im Zuge des Studiums und seiner Erwerbstätigkeit deutlich zurückgegangen ist, da er kaum noch Zeit hat, in private Lektüre zu investieren. Im Gespräch zeigte er sich sehr kritisch gegenüber vielen Kooperationen zwischen Ländern des sogenannten Globalen Nordens und des sogenannten Globalen Südens, da er oftmals keine Gleichberechtigung zwischen diesen erkennen könne. Seine eigene Schulzeit nahm der Interviewpartner ambivalent wahr: Seine Schulzeit in Österreich fiel ihm oftmals schwer, da Deutsch nicht seine Erstsprache ist; seine Unterrichtszeit in anderen Ländern, die auf Englisch stattfand, erlebte IP_3 oftmals sehr positiv und lehrreich.

Die vierte Gesprächspartnerin, deren Interview am 21. Oktober 2024 stattfand und knapp 45 Minuten dauerte, besuchte Ausbildungsinstitutionen in Niederösterreich; seit der Matura studiert sie an der Universität Wien Spanisch und Geschichte auf Lehramt sowie Internationale Entwicklung. IP_4 interessiert sich sehr für kulturelle und soziale Entwicklungen, hierzu besucht sie oft Ausstellungen oder Museen. Sie liest selten, da sie kaum Zeit hierfür hat, schaut jedoch Filme oder Dokumentationen zu Themen, die sie interessieren. Auf ihre eigene Schulzeit blickte die Gesprächspartnerin im Großen und Ganzen positiv zurück und betonte insbesondere den sozialen Aspekt (Zusammenhalt mit Freund:innen), welcher das Lernen erleichtert. IP_4 wünscht sich auf globaler Ebene eine gleichberechtigte Zusammenarbeit zwischen Ländern des sogenannten Globalen Südens und des sogenannten Globalen Nordens, bei der die Länder voneinander und miteinander lernen und sich gemeinsam weiterentwickeln können

Das fünfte Interview wurde am 28. Oktober 2024 geführt, es dauerte etwa weniger als 40 Minuten. IP_5 besuchte Volksschule und Gymnasium in Wien, nun studiert sie auch in der österreichischen Hauptstadt. Ihre Schulzeit hat sie größtenteils als positiv in Erinnerung, wobei sie Schwierigkeiten mit einer Lehrperson hatte, was sich auch negativ auf ihre Noten auswirkte. Immer wieder betonte die Gesprächspartnerin die Relevanz einer altersgerechten und kontextgebundenen Vermittlung von Unterrichtsinhalten, betonte aber auch die Signifikanz der frühen Auseinandersetzung von Schüler:innen mit globalen Problemen und Ländern des Globalen Südens.

Das sechste Gespräch wurde am 30. Oktober 2024 geführt, es dauerte etwa 45 Minuten. Die Interviewpartnerin besuchte Schulen in Deutschland, bevor sie nach Österreich zog, um zu studieren. In der Schule besuchte sie die Begabtenförderung in Deutsch, weswegen sie sich intensiv mit Literatur auseinandersetzte. Des Weiteren war sie in der Schüler:innenvertretung aktiv, wodurch sie erstmals mit politischen Themen in Berührung kam. IP_6 war in einer katholischen Privatschule, an der sie im Nachhinein die homogene Gruppe an Schüler:innen kritisiert, da es keine Berührungen mit Menschen anderer sozialer oder ethnischer Herkunft gab. Auch im Schulunterricht gab es mit Themen wie Ungleichheit oder Rassismus nur wenig Auseinandersetzung; damit beschäftigte sich die Interviewpartnerin erst im Zuge des Studiums. Sie ist für eine stärkere, aber auch kindgerechte Auseinandersetzung mit diesen Themen im Zuge des Unterrichts, und setzt dabei auch auf alternative Unterrichtsinhalte, zum Beispiel das Ansehen von Filmen oder das Analysieren von Liedtexten. Die Forschungspartnerin ist überzeugt davon, dass Kinder und Jugendliche von jenen Medien, mit denen sie sich gerne und freiwillig auseinandersetzen, am meisten lernen können. Weiters betont sie die Relevanz von Empathie und der Fähigkeit, sich in andere Menschen hineinversetzen und aus deren Perspektive sehen zu können; für die Interviewpartnerin bildet dies die Basis von Unterstützung.

Das siebte Interview fand am 7. November 2024 statt und dauerte knapp 45 Minuten. Die Gesprächspartnerin war in Niederösterreich in der Volksschule und im Gymnasium; seitdem studiert sie an der Universität Wien Soziologie und Internationale Entwicklung. IP_7 beschrieb die Anfänge ihrer Schulzeit als schwierig; erst im Laufe der Zeit, insbesondere durch die Entstehung von guten Freundschaften, verbesserte sich diese. Gleichzeitig berichtete sie die Schulzeit auch als Zeit von zahlreichen Stresssituationen: IP_7 nahm Nachhilfe in Anspruch, um Problemen in manchen Schulfächern entgegenzuwirken, was hohe finanzielle Ausgaben für die Familie bedeutete. Gleichzeitig betont sie, dass ihre Familie ihr bei Schulaufgaben nicht helfen konnte, und sie darauf angewiesen war, externe Unterstützung in Anspruch zu nehmen. IP_7 liest in ihrer Freizeit nicht, da sie dies nicht gerne tut, interessiert sich aber für Dokumentationen und konsumiert Nachrichten über die sozialen Medien. Die Lektüre für das Studium liest sie, nach eigener Aussage, ohne Probleme. Ihr gefallen insbesondere die in Lehrveranstaltungen stattfindenden Diskussionen über die Inhalte des Gelesenen, da sie dadurch auch andere Standpunkte kennenlernen kann. Die Gesprächspartnerin gab an, sich erst recht spät mit Ländern des Globalen Südens auseinandergesetzt zu haben, wünscht sich aber eine gerechtere Verteilung von

Ressourcen und eine stärkere Auseinandersetzung mit dem Globalen Süden insgesamt, insbesondere in österreichischen Bildungsinstitutionen.

Das achte Interview wurde am 12. November 2024 durchgeführt, es dauerte etwa eine Stunde. IP_8 besuchte verschiedene Schulen in Deutschland, studierte anschließend in Deutschland und der Türkei, und setzt nun sein Studium der Internationalen Entwicklung in Wien fort. Seine Schulzeit nahm der Forschungspartner als sehr herausfordernde, aber auch lehrreiche Zeit wahr. Bereits damals setzte er sich, außerhalb des Unterrichts, mit internationaler Literatur auseinander, um sein Wissen, aber auch seine Wahrnehmung zu vertiefen. Das eigene Nachforschen und Investieren in Wissen ist für ihn bis heute sehr relevant, was er in regelmäßigen Recherchen sowie in seinem Job unter Beweis stellt.

Das Interview mit IP_9 fand am 17. November 2024 statt, es dauerte knapp 50 Minuten. Die Gesprächspartnerin besuchte Schulen in Wien und studiert seitdem an der Universität Wien Politikwissenschaft sowie Internationale Entwicklung. Die Interviewpartnerin besuchte eine Volksschule mit alternativem Unterrichtsplan, wovon sie sehr profitierte. Im anschließenden Gymnasium beziehungsweise der berufsbildenden höheren Schule hatte sie zeitweise Schwierigkeiten mit dem Auswendiglernen von Inhalten und dem Wiedergeben dieser. Auch im Studium fallen IP_9 diese Dinge schwer, wobei sie hier sehr in das Lesen der Seminarlektüre investiert und viel über wissenschaftliche Theorien und Konzepte weiß. Der Interessensschwerpunkt der Gesprächspartnerin liegt insbesondere auf der "Queer Theory", mit der sie sich auch im Kontext des Globalen Südens gut auskennen scheint. IP_9 wünscht sich eine stärkere Vermittlung von antikapitalistischen, postkolonialen und kritischen Inhalten bereits im Schulunterricht, da sie der Meinung ist, dass vor allem junge Menschen offen für neue Inhalte und Ideen sind, und eher dazu bereit sind, sich mit diesen kritisch auseinanderzusetzen, als Erwachsene. Im Interview betonte sie mehrmals die Relevanz von kontextgebundener Information, um diese in ihrem Gesamtbild begreifen zu können.

Einschränkung der Datenerhebung

Bei der Datenerhebung gibt es mehrere Einschränkungen, die im Folgenden festgehalten werden. Eine der zentralen Einschränkungen ist die geringe Anzahl der geführten Interviews. Da die Ressourcen und der Zeitrahmen für eine Masterarbeit begrenzt sind, konnte nur eine begrenzte Anzahl von Interviews durchgeführt werden. Die Erkenntnisse, die aus den Interviews gewonnen wurden, sind spezifisch für die befragten Personen, nämlich Studierende der Internationalen Entwicklung der Universität Wien, die alle in etwa gleich alt sind, und die jeweilige Kontextsituation, in der die Interviews stattgefunden haben.

Jedoch bleibt die Aussagekraft in Bezug auf größere Bevölkerungsgruppen oder andere Kontexte eingeschränkt.

Des Weiteren handelt es sich, wie bereits erwähnt, bei den Befragten ausschließlich um Studierende, die, diesem Status entsprechend, eine höhere Bildung in Anspruch nehmen und sowohl Vorwissen auf dem Gebiet "Literatur" und "Globaler Süden" besitzen, als auch bereits durch Schul- und Universitätsinhalte mit den relevanten Konzepten und Gedankengängen, die dieser Arbeit zugrunde liegen, vertraut sind. Die Arbeit ist also auch in dieser Hinsicht nicht repräsentativ für die österreichische Gesamtbevölkerung. Um auf diese näher eingehen zu können, wäre weitere, ausführlichere Forschung notwendig.

Eine weitere Einschränkung durch Interviews ist Voreingenommenheit, die sowohl von der interviewenden Person als auch von den Befragten ausgehen kann. Der sogenannte Interviewer-Bias beschreibt die Möglichkeit, dass die persönlichen Meinungen, Einstellungen oder Erwartungen des Interviewers die Art und Weise beeinflussen, wie Fragen gestellt und Antworten interpretiert werden. Dies kann zu einer Verzerrung der Ergebnisse führen, da die fragestellende Person möglicherweise unbewusst bestimmte Antworten bevorzugt oder Fragen so formuliert, dass sie bestimmte Antworten wahrscheinlicher machen. Die Wortwahl, der Tonfall oder die nonverbale Kommunikation der interviewführenden Person können ebenfalls Einfluss auf die Reaktionen des Befragten haben. Auf der anderen Seite besteht die Gefahr der Antwortverzerrung, bei der Befragte dazu neigen, sozial erwünschte Antworten zu geben, anstatt ihre tatsächliche Meinung zu äußern. Dies tritt besonders dann auf, wenn das Thema sensibel ist oder wenn die befragte Person das Gefühl hat, dass bestimmte Antworten von ihr erwartet werden. Die Befragten könnten ihre Antworten so anpassen, dass sie positiv wahrgenommen werden, was die Authentizität und Genauigkeit der gesammelten Daten beeinträchtigen kann. Ein weiteres Problem bei Interviews ist die Erinnerungslücke oder Verzerrung, bei der Befragte sich nicht genau an vergangene Ereignisse oder Details erinnern können. Dies kann dazu führen, dass Informationen ungenau oder unvollständig wiedergegeben werden. Auch die zeitliche Nähe zu bestimmten Ereignissen kann beeinflussen, wie detailliert und präzise Antworten ausfallen. (Dannecker und Vossemer, 2014) Dies war auch in den Interviews deutlich zu bemerken: An Ereignisse, die vor längerer Zeit passiert waren, konnten sich die meisten Interviewpartner:innen nicht so gut erinnern, wie an Ereignisse, die vor kurzer Zeit geschahen.

Ethische Aspekte

Ethische Überlegungen spielen eine zentrale Rolle bei der Durchführung von Interviews, insbesondere, wenn persönliche oder sensible Themen behandelt werden. Es ist entscheidend, dass die Interviewteilnehmer:innen umfassend über den Zweck der Studie

informiert werden und ihre Daten sicher sowie anonym verarbeitet werden. Im Zuge dieser Forschung wurden alle Interviewpartner:innen vorab über den Zweck des Interviews aufgeklärt. Sie wurden sowohl über die ungefähren Themen des Interviews als auch über Schwerpunkte informiert. Ihnen wurde ebenso versichert, dass die Vertraulichkeit ihrer Aussagen gewahrt bleibt und dass sie jederzeit die Möglichkeit haben, ihre Daten zurückzuziehen. Zu diesem Zwecke haben alle Interviewpartner:innen meine Kontaktdaten, E-Mail-Adresse und/oder Telefonnummer, erhalten, um auf diesem Wege etwaige Einsprüche zur Verarbeitung ihrer Daten einbringen zu können.

Um den Datenschutz der Teilnehmer:innen zu gewährleisten, wurden die Interviews nach der Aufnahme auf meinem Mobiltelefon sofort auf einen passwortgeschützten Computer übertragen. Dadurch wurde sichergestellt, dass unbefugte Personen keinen Zugriff auf die Daten erhalten. Nach der Transkription wurden die Originalaufnahmen gelöscht, um eine Wiederherstellung zu verhindern. (Prainsack und Pot, 2021)

Die Einhaltung ethischer Standards in der sozialwissenschaftlichen Forschung erfordert auch einen verantwortungsvollen Umgang mit den Erzählungen der Interviewpartner:innen. Daher wurde am Ende jedes Interviews nochmals gefragt, ob die Weiterverarbeitung der Daten für die jeweilige Person akzeptabel sei. Besonders bei der Bearbeitung sensibler Inhalte ist große Vorsicht geboten. Solche Inhalte traten in den geführten Gesprächen jedoch nicht auf.

Einige Interviewpartner:innen äußerten sich kritisch über ihre Schulzeit und berichteten von Problemen mit Lehrkräften oder Lernschwierigkeiten. Dennoch erklärten alle, dass sie mit der Weiterverarbeitung dieser Berichte im Rahmen der Masterarbeit einverstanden seien.

Eigene Positionalisierung

Trotz aller Vorsicht bezüglich der ethischen Aspekte und dem Versuch der Minimierung von externen Einflüssen auf die Datenerhebung und Analyse, liegt die Arbeit meinem persönlichen Interesse an den Themen "Literatur" und "Literatur aus nicht-westlichen Ländern" zugrunde. Die Möglichkeiten meines sozialen Umfeldes legten mir stets alle Wege auf meinem Ausbildungsweg sowie dazugehörige Materialien frei, weswegen ich immer Zugang zu Literatur und dadurch verfügbares Wissen hatte. Dies wirkte sich nicht nur auf meinen akademischen Lebensweg, sondern auch auf mein großes privates Interesse, Lesen, aus.

Von meinem eigenen Interesse ausgehend, wurde ich zu Beginn der Masterarbeit davon eingeschränkt, da ich davon ausging, dass die meisten Menschen, die Internationale

Entwicklung studieren, ebenso großes Interesse an Literatur haben wie ich. Diese Annahme stellte sich als nicht richtig heraus, stellte sich in der Analyse jedoch als Chance dar, diese vielseitiger zu betrachten.

Methodologie

Im vorliegenden Forschungsprojekt ist die Methodologie durch einen qualitativen Ansatz geprägt, der darauf abzielt, individuelle Erfahrungen, Einstellungen und Wahrnehmungen der Interviewpartner:innen tiefgehend zu erfassen. Dieser Ansatz verfolgt das Ziel, soziale Geschehnisse und Phänomene in ihrem spezifischen Kontext zu verstehen und zu beschreiben. Ein zentraler Aspekt der Methodologie ist die Offenheit und Flexibilität, die durch die Wahl semi-strukturierter Interviews gewährleistet wird. Diese Interviewform ermöglicht es, einerseits bestimmte Themen systematisch zu behandeln und andererseits Raum für unerwartete Themen und vertiefte Einsichten zu lassen. Ein weiterer wesentlicher Bestandteil der Methodologie ist die Sensibilität gegenüber der sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Herkunft der Befragten. Dadurch wird versucht, Verzerrungen in den Antworten zu minimieren und die Authentizität der erhobenen Daten zu bewahren. Gleichzeitig wird von den Interviewenden eine reflektierte und zurückhaltende Haltung erwartet, um die Interviewpartner:innen nicht in eine bestimmte Richtung zu lenken oder zu sozial erwünschten Antworten zu drängen. Während der Durchführung der Interviews wird von der interviewführenden Person erwartet, sich zurückhaltend zu verhalten und den Interviewpartner:innen aufmerksam zuzuhören. Dies soll gewährleisten, dass die Befragten in ihrer Darstellung frei und ungezwungen sind.

Im vorliegenden Forschungsprojekt handelt es sich bei der angewandten Methode der semi-strukturierten Interviews um einen qualitativen Forschungsansatz, der nicht als inter- oder transdisziplinäre Methode einzuordnen ist. Eine interdisziplinäre Methode würde darauf abzielen, Konzepte, Theorien und Ansätze aus verschiedenen Disziplinen zu kombinieren, um ein bestimmtes Phänomen umfassender zu untersuchen. Transdisziplinarität geht noch einen Schritt weiter, indem sie über disziplinäre Grenzen hinausgeht und oft auch die Einbindung von Akteur:innen außerhalb der Wissenschaft in den Forschungsprozess mit einbezieht. Die semi-strukturierten Interviews in diesem Forschungsprojekt sind jedoch auf einen disziplinären Rahmen beschränkt und konzentrieren sich auf die Erhebung von qualitativen Daten aus den individuellen Erzählungen der Interviewpartner:innen. Die Methode zielt darauf ab, spezifische Erfahrungen und subjektive Wahrnehmungen zu erfassen, ohne die Einflüsse oder Methoden anderer wissenschaftlicher Disziplinen systematisch zu integrieren. Die Forschungsfrage wird innerhalb eines klar definierten disziplinären Rahmens bearbeitet, wobei die Interviews als Methode zur Datenerhebung

dienen. Damit bleibt die Methode innerhalb der Grenzen einer spezifischen disziplinären Forschungstradition verortet und nutzt keine expliziten inter- oder transdisziplinären Ansätze, die auf eine Vernetzung oder Verschmelzung verschiedener wissenschaftlicher Perspektiven abzielen .

Datenanalyse

Die Analyse von Interviewdaten folgt einem strukturierten Prozess, der darauf abzielt, relevante Themen zu identifizieren und diese in Bezug auf die Forschungsfrage auszuwerten. Dieser Prozess der Identifikation relevanter Textstellen erleichtert es, zentrale Themen des Interviews herauszuarbeiten.

Die Grounded Theory beginnt mit einer Durchsicht der als wichtig erachteten Interviewausschnitte. Dabei werden die Hauptthemen, die in den Aussagen der Interviewpartner:innen erkennbar sind, formuliert und den entsprechenden Zitaten zugeordnet. Diese Systematisierung ermöglicht es, die gesammelten Daten gezielt auszuwerten. Jedes identifizierte Thema wird anschließend detailliert beschrieben, wobei darauf eingegangen wird, welche Aussagen die Interviewten dazu gemacht haben und welche spezifischen Aspekte behandelt wurden. Um die Relevanz der einzelnen Themen zu bestimmen, werden diese nach der Häufigkeit ihrer Nennung geordnet. Themen, die in den Interviews am häufigsten auftauchen, werden als besonders wichtig für die Forschungsfrage eingestuft. Im Zuge dieser Priorisierung können auch Themen zusammengefasst oder weniger relevante Themen ausgeschlossen werden. Dieser Schritt bietet eine klare Orientierung, welche Schwerpunkte in der weiteren Analyse gesetzt werden sollten. Die Analyse jedes einzelnen Interviews wird in einem weiteren Schritt miteinander verglichen. Hierbei werden die Themen, die in mehreren Interviews vorkommen, untersucht, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten. Eine Übersichtsliste kann dabei helfen, die Variationen und Übereinstimmungen der Themen systematisch zu erkennen. Die daraus resultierende Gesamtbeschreibung umfasst sowohl die spezifischen Aussagen der unterschiedlichen Interviews als auch die erkannten Muster, die für die Forschungsfrage von Bedeutung sind. Im abschließenden Schritt werden die erarbeiteten Themen mit der Forschungsfrage verknüpft. Ziel ist es, aus den gesammelten Daten fundierte Thesen zu formulieren, die die Beantwortung der Forschungsfrage unterstützen. Dabei wird untersucht, welche Relevanz die Aussagen der Interviewpartner:innen im Kontext der Forschungsfrage haben und wie diese zur Beantwortung beitragen. Die Ergebnisse der Analyse werden abschließend zusammengeführt, die sowohl die in den Interviews gewonnenen Einsichten als auch die daraus entwickelten Resultate präsentiert. (Habersack, Ohne Datum)

Codes

In der qualitativen Sozialforschung spielen Codes eine zentrale Rolle bei der Analyse von Interviews. Sie dienen dazu, Daten zu strukturieren und zentrale Themen, Muster oder Phänomene herauszuarbeiten. Bei der Erstellung von Codes wird zwischen zwei grundsätzlichen Ansätzen unterschieden: dem deduktiven und dem induktiven Vorgehen. Diese beiden Ansätze basieren auf unterschiedlichen Herangehensweisen an das Datenmaterial und die theoretischen Grundlagen, die im Folgenden erläutert werden. Deduktive Codes werden aus bestehenden Theorien, Modellen oder konzeptionellen Rahmenwerken abgeleitet. Vor Beginn der Datenauswertung wird ein Kategoriensystem entwickelt, das sich auf die theoretischen Annahmen und Forschungshypothesen stützt. Dieses Vorgehen ermöglicht es, die Daten systematisch auf die Relevanz spezifischer theoretischer Konzepte zu überprüfen. Deduktive Codes dienen also dazu, bereits bekannte Phänomene oder theoretische Zusammenhänge in den Daten zu identifizieren und zu validieren.

Ein Vorteil des deduktiven Codierens liegt in der Effizienz, da durch die theoretische Vorstrukturierung gezielt nach bestimmten Inhalten gesucht werden kann. Zudem wird die Vergleichbarkeit der Ergebnisse erleichtert, da ein einheitlicher Rahmen zur Analyse verwendet wird. Ein potenzieller Nachteil ist jedoch, dass der Blick auf das Datenmaterial durch die theoretischen Vorgaben eingeschränkt sein kann. Es besteht die Gefahr, dass relevante Informationen, die nicht in den theoretischen Vorannahmen enthalten sind, übersehen werden.

Im Gegensatz dazu werden induktive Codes direkt aus dem Datenmaterial heraus entwickelt. Dieser Ansatz ist explorativ und ermöglicht es, neue, unvorhergesehene Themen oder Muster zu entdecken. Während der Analyse werden die Daten wiederholt durchgesehen, um inhaltlich relevante Abschnitte zu identifizieren und zu kodieren. Die Codes entstehen somit schrittweise und reflektieren die in den Daten enthaltenen Inhalte ohne vorab festgelegte theoretische Vorgaben. Der induktive Ansatz hat den Vorteil, dass er flexibel ist und die Möglichkeit bietet, neue Erkenntnisse zu gewinnen, die in bestehenden Theorien noch nicht berücksichtigt wurden. Dieser Ansatz fördert ein tiefes Verständnis der Daten und kann zur Entwicklung neuer theoretischer Konzepte führen. Allerdings kann das induktive Codieren zeitaufwändig sein und es besteht das Risiko einer subjektiven Verzerrung, da die Codes stark von der Perspektive der Forschenden abhängen.

(Habersack, Ohne Datum)

Im Folgenden werden die Übercodes, die sich bei der Analyse entwickelten, vorgestellt und kurz erklärt. Abgeleitet wurden diese zum einen aus den Interviews, zum anderen aber auch aus der Literatur, die zur Kontextualisierung der vorliegenden Arbeit verwendet wird.

Lektüre in Bildungsinstitutionen und Wahrnehmung eigener Bildungsweg

Der Code "Lektüre in Bildungsinstitutionen/Wahrnehmung eigener Bildungsweg" ist ein induktiver, auf Basis der Gespräche mit den Gesprächspartner:innen basierender Code, der alle Informationen zusammenfasst, in denen diese über die im Schulunterricht beziehungsweise in Universitätslehrveranstaltungen gelesene Lektüre sowie damit verbundene Arbeitsaufgaben berichten. Darunter fällt auch die Reflektion über das Gelesene sowie die Frage nach Lektüre des sogenannten Globalen Südens, die von den Interviewpartner:innen konsumiert wurde.

Außerdem fallen alle Aussagen, in denen über den eigenen Bildungsweg reflektiert wurde, ebenso unter diesen Code. Hierunter sind auch außerschulische Erfahrungen, die Einfluss auf die Bildungserfahrungen der Befragten hatten - etwa das soziale Umfeld - zusammengefasst.

Kraft des Erinnerns

Unter dem Code "Kraft des Erinnerns" werden all jene Inhalte zusammengefasst, die zeigen, dass die Erinnerungen an das in Bildungsinstitutionen Gelesene mitunter verblassen oder verschwimmen. Hierbei handelt es sich ebenso um einen induktiven Code, der zusammenfasst, inwieweit sich die Interviewpartner:innen an die von ihnen gelesene Lektüre (nicht) erinnern können, und welche Auswirkungen dies hat. Im Verlauf der Analyse wird aufgezeigt, wie partielle Erinnerungen dennoch genutzt werden können, um emanzipatorische Bildungserfahrungen zu fördern.

Postkoloniale Kritik/ soziale Ungleichheit

Postkoloniale Kritik stellt einen deduktiven Code dar, der aus den für diese Arbeit verwendeten Texten von Homi Bhabha und Walter Dignolo abgeleitet wurde. Er umfasst Aussagen, die die Wahrnehmung der Interviewpartner:innen von postkolonialen Hierarchien und sozialer Ungleichheit verdeutlichen. Darunter fallen Themen wie fortbestehender Rassismus und Chancenungleichheit, die von den meisten Gesprächspartner:innen erkannt und kritisiert werden.

Emanzipatorische Bildung

Emanzipatorisches Lernen ist ein essenzieller Code für die vorliegende Arbeit, der Freires Ziel beschreibt, Menschen durch Bildung zu befähigen, ihre eigenen Lebensbedingungen zu verändern und ein selbstbestimmtes Leben zu führen. Dieser Code hilft, in den Interviews

Aussagen zu identifizieren, die sich auf die Förderung der Selbstbestimmung und der Eigenverantwortung durch Bildung beziehen.

Auswirkungen von Literatur des Globalen Südens

Im induktiven Code "Auswirkungen von Literatur des Globalen Südens" werden alle als signifikant erachteten Aussagen der Gesprächspartner:innen zusammengefasst, bei denen es um den Einfluss der Literatur des sogenannten Globalen Südens auf die Wahrnehmung und das Verhalten der Befragten geht. Hierunter wird zum Beispiel der Einfluss auf persönliche Gedanken und Einstellungen, auf Handlungen oder auf Wahrnehmungen im sozialen, politischen oder wirtschaftlichen Bereich gezählt. Der Code wurde direkt von der Forschungsfrage abgeleitet, und ist relevant, um diese beantworten zu können.

Ergebnisse

Die Analyse erfolgte in mehreren Schritten. Zunächst wurden zentrale Themen und wiederkehrende Motive in den Interviews identifiziert. Diese wurden anschließend zu analytischen Kategorien verdichtet. Die Hauptkategorien umfassen: "Erinnern und Vergessen literarischer Inhalte", "Persönliche Relevanz und Anschlusskommunikation", "Kritische Reflexion gesellschaftlicher Machtverhältnisse" sowie "Emanzipatorische Lernprozesse und Perspektivenwechsel".

Diese Kategorien strukturieren die nachfolgende Ergebnisdarstellung und ermöglichen, die Aussagen der Interviewpartner:innen systematisch im Hinblick auf die Forschungsfrage zu analysieren.

Lektüre an Schule und Universität und Wahrnehmung eigener Bildungsweg

Die vorliegenden Codes aus den neun geführten Interviews bieten Einblicke in die Erfahrungen der Interviewpartner:innen sowohl mit ihrem Bildungsweg als auch mit der Lektüre, die in Schule und Universität konsumiert wurden. Zuerst folgt eine Reflexion der Gesprächspartner:innen über ihre Ausbildungszeit, anschließend die Auseinandersetzung mit den von ihnen gelesenen Büchern und Texten im Zuge dieser. Dies soll dazu beitragen, eine genauere Übersicht über die Interviewpartner:innen zu erhalten sowie ihr Bildungsumfeld besser kennenzulernen.

Schulerfahrungen

Die Schulerfahrungen der Interviewpartner:innen sind geprägt von einer Mischung aus Herausforderungen und positiven Erfahrungen, wobei die Qualität der Lehrpersonen und die Struktur des Schulsystems eine zentrale Rolle spielen. IP_3 beschreibt die Schulzeit als prägend und betont die Förderung von Selbstständigkeit und interdisziplinärem Denken, die er im Zuge seines Unterrichts erlernen konnte; dies basierte vor allem auf der Begleitung durch Lehrkräfte, die dem Interviewpartner halfen, seinen Weg zu finden und Entscheidungen bezüglich seines weiteren Bildungsweges zu treffen.

Im Gegensatz dazu kritisiert IP_2 das Schulsystem und die von ihm erlebten Lehrpersonen, insbesondere die eurozentristische Ausrichtung des Unterrichts, die er im Zuge des Interviews mehrmals anprangerte:

"Ach so, in Geographie ging es immer um Europa, USA. Auch eher wenig. Ja, vielleicht, dass man mal sich die USA Landkarte hat, also die Weltkarte mal angeschaut hatten. So, aber sonst ging es hauptsächlich um Europa in Geographieunterricht dann halt ein bisschen um die österreichische, österreichische Wirtschaft oder so und halt Landesgeographie, also Österreich und seine ganzen Berge, Flüsse et cetera, das musste man ja alles auswendig kennen, was so

wichtig ist. Und ja, wir haben dann eine Hauptschule schon zur Präsentation, wo jeder sich ein Land aussuchen konnte. Und ich glaube, das einzige nicht europäische Land, also nicht westliche Land, war dann, glaub ich, mal Japan und China, was eine Gruppe präsentiert hat. ”
(IP_2, S. 9)

IP_9 besuchte in der Volksschule und Unterstufe eine Mehrstufenklasse, von der sie in ihrem Entwicklungsprozess sehr profitierte. Der spätere Umstieg auf eine Regelklasse gefiel der Interviewpartnerin nicht, und auch der damit verbundene Frontalunterricht, den sie hauptsächlich mit dem Auswendiglernen und Wiedergeben von Informationen verbindet, entsprach nicht den Ansprüchen der Gesprächspartnerin an einen partizipativen Unterricht, da die Schüler:innen nicht in die Gestaltung der Unterrichtsstunden eingebunden waren, es für sie keine Mitsprache bei der Auswahl von Inhalten gab, und der Fokus auf der Überprüfung von Leistung zu einem bestimmten Moment lag.

IP_7 erzählt von einer ambivalenten Schulzeit, und beschreibt diese als stressige und schwierige Zeit, insbesondere in der Volksschule, als es ihr schwer fiel, Anschluss an die anderen Kinder in der Klasse zu finden, aber auch, mit den neuen System “Schule” zurechtzukommen:

“Anfangs war es eine schöne Zeit, dann ging es ein bisschen bergab bei mir. Also, ich habe nicht so gut herausgefunden, es war für mich auch teilweise schwierig, Freunde zu finden. Uhm... ja, dementsprechend hat es gedauert, bis ich dann... ich habe die Schule sehr oft gewechselt, also in dieser Volksschulzeit.” (IP_7, S. 1)

IP_1 hat, im Großen und Ganzen, positive Erinnerungen an die Schulzeit, betont jedoch die Herausforderungen nach einem Schulwechsel. Während sie in ihrer ersten Schule gut in den Klassenverband eingebunden war, verlor sie dies im Zuge des Schulwechsels; in der neuen Klasse hatte sie Schwierigkeiten, sich zurechtzufinden und Anschluss zu finden. Da auch die Lehrpläne der beiden Schulen durch einen Bundeslandwechsel unterschiedlich waren, musste die Gesprächspartnerin plötzlich Schulfächer besuchen, die sie im Vorhinein nicht hatte, sodass sie viel Unterrichtsstoff auf- und nachzuholen hatte.

Schule als sozialer Raum

Schule wird in den Interviews als ein komplexer sozialer Raum beschrieben, der sowohl Chancen als auch Herausforderungen bietet. IP_6 übt im Nachhinein starke Kritik an jener Schule, die sie besuchte, da diese in ihrer Schüler:innenschaft sehr homogen war:

“Ich glaube also, ich glaube, einmal das Problem bei meiner Schulzeit oder meiner Schule war, dass das sehr abgeriegelt war. Also dadurch, dass ich auf eine katholische Schule gegangen bin,

waren wir alle christlich. Wir hatten auch Evangelische, aber das war schon die größte Andersartigkeit, die man haben konnte. Deswegen hatte man gar nichts mit anderen Religionen zu tun und dementsprechend eigentlich auch kaum mit anderen Kulturen. Wir waren eigentlich alle deutsch und wir waren wirklich alle weiß. Wir hatten niemanden aus irgendeiner anderen Kultur oder mit Migrationshintergrund." (IP_6, S. 7)

Die soziale Homogenität innerhalb von Schulen, oft als „soziale Bubble“ bezeichnet, ist ein zentrales Merkmal vieler Bildungssysteme und führt zu einer mangelnden Durchmischung unterschiedlicher sozialer Milieus. Diese Segregation entsteht durch strukturelle und institutionelle Faktoren, die dazu beitragen, dass Kinder und Jugendliche vorwiegend mit Gleichaltrigen ähnlicher sozioökonomischer, kultureller oder bildungsbezogener Herkunft interagieren. Die Folgen dieser Entwicklung sind weitreichend und betreffen sowohl die individuelle Bildungsbiografie als auch den gesellschaftlichen Zusammenhalt. (Bauer, 2012)

Auseinandersetzung mit internationalen Themen

Im Zuge der Interviews wurde auch nach der Beschäftigung mit internationalen sozialen oder politischen Themen im Zuge des Schulunterrichts gefragt, um einen Überblick über die Auseinandersetzung mit diesen und den etwaigen Einsatz von Klassenlektüre zu erhalten. IP_3 hat hierzu am meisten Erfahrung, vor allem, da er Schulen auf mehreren Kontinenten besuchte. Er erlebte eine intensive Auseinandersetzung mit internationalen Themen, aber auch mit Themen wie Kolonialismus oder der Weltwirtschaftsordnung, die er als kritisch und bis heute prägend bezeichnet. Die meisten anderen Interviewpartner:innen erzählen, im Gegensatz dazu, nur von einer sehr geringen Beschäftigung mit den internationalen Geschehnissen, die vor allem im Geschichte- oder Geographieunterricht stattfanden. An dieser geringen Beschäftigung üben einige Befragte teils heftige Kritik, so etwa IP_9. Sie betont die Wichtigkeit der Auseinandersetzung mit globalen (historischen)

Zusammenhängen und kritisiert die fehlende Beschäftigung mit diesen in ihrer Schulzeit:

„Ich fänd es voll wichtig. Also, wir haben ja über die Entdeckung Amerikas – also unter Anführungszeichen, das setze ich jetzt gerade sehr groß unter sehr große Anführungszeichen – gelernt, und das war schon ein bisschen kritisch, aber jetzt im Nachhinein, was ich jetzt zusätzlich darüber gelernt hab, denk ich mir auch: Ich find, dass das total gefehlt hat, da einen wirklich kritischen Blick darauf zu setzen. Und ich finde, es hat total gefehlt, dass ganz viele europäische Länder Afrika kolonialisiert haben, Länder oder Regionen in Afrika kolonialisiert und besetzt haben. Und was, was ich sage jetzt, wie dort gemacht haben und was das bis jetzt für Auswirkungen hat.“ (IP_9, S. 8)

IP_2 wiederum bemängelt den, in seinen Augen, eurozentristischen Schulunterricht, in den internationale Zusammenhänge kaum Eingang fanden und die negativen Handlungen europäischer Länder beziehungsweise die für ihn negativen Seiten der Europäischen Union nicht thematisiert wurden:

“Aja und EU, EU war ein Geografieunterricht, auch da hatten wir so eine EU Woche oder eine EU Monat, wir mussten da so Arbeitsaufträge abarbeiten, wie toll ich die EU ist. Das fand ich damals schon immer so crinch und ja keine Ahnung, das war richtig so auf EU getrimmt, teilweise der Geographieunterricht ja und antikommunistisch war er auch, irgendwie voll, weil wir über Russland haben wir nie gesprochen, über die Ostblockstaaten auch nicht, richtig, ja.” (IP_2, S. 10)

Klassenlektüre in der Schule: Zwang vs. Freiwilligkeit

Die Erfahrungen der Gesprächspartner:innen mit Klassenlektüre in der Schule sind ambivalent und reichen von positiven Bewertungen bis hin zu Kritik an Zwang und mangelnder Identifikation. Positiv hervorgehoben wurde von mehreren Interviewpartner:innen die Einbindung in die Auswahl der zu lesenden Lektüre in Schulen. So erzählte etwa IP_2, dass die Klasse im Deutschunterricht selbst wählen konnte, welches Buch sie lesen wollten. Die Wahl fiel auf das Buch “Nichts was im Leben wichtig ist” von Janne Teller, das den Wert von Leben und materiellen Dingen behandelt. Der Interviewpartner beschreibt das Buch als “cringe”, aber auch unterhaltsam. Gerade aufgrund der Eigenarten des Buches ist es ihm stark in Erinnerung geblieben, was eine Reflektion über das Thema des Buches (Wert des Lebens) ermöglichte.

IP_3 beschreibt, im Gegensatz zu IP_2, die Klassenlektüre als oft komplex und ungleich der privaten Lektüre; des Weiteren beschreibt er, dass er sich mit der Schullektüre nicht identifizieren konnte.

Auch IP_9 betont die Abstimmung über Klassenlektüre als positiv, kritisiert jedoch die grobe Vorgabe des zu Lesenden durch den österreichischen Lehrplan. Ein Buch, für das sich die Klasse gemeinsam entschied, war “Notting Hill” von Philipp O’Connor; hierbei handelt es sich um das Drehbuch zum gleichnamigen Film, an dem insbesondere die Gesprächspartnerin großen Gefallen findet. Kritik übte sie an der Lektüre von sogenannten Klassikern, da sie diese nicht als altersgerecht empfindet; als Beispiel nannte sie “Die Räuber” von Friedrich Schiller, von dem sie meinte, dass die Jugendlichen von der Lektüre nicht profitieren konnten. IP_5 und IP_6 berichten ebenso von der Möglichkeit, mitzubestimmen, welche Bücher gelesen werden, was insgesamt positiv bewertet wird, wobei zweite Interviewpartnerin der Meinung ist, dass insgesamt zu viel Lektüre in der Schule gelesen wurde, was sie als anstrengend wahrnahm:

“Ich hatte auch Deutsch-Leistungskurs, ich mochte das wirklich ganz gerne, so Geschichten zu lesen und die dann zu interpretieren. Das mochte ich schon sehr. Es war halt ein bisschen abhängig davon, ob ich die Geschichte mochte. Und ich muss schon sagen, ich hatte Deutsch und Englisch auch noch im Leistungskurs. Da war es dann irgendwann in der Oberstufe schon ein bisschen viel. Da haben wir nur noch gelesen, und ich glaube, im Lehrplan standen nur noch Bücher. Da hätte ich mir zwischendrin, glaube ich, nochmal ein bisschen etwas anderes gewünscht.” (IP_6, S. 3-4).

Die Möglichkeit, bei der Auswahl der Klassenlektüre mitzubestimmen, wird von vielen Interviewpartner:innen positiv bewertet. Gleichzeitig zeigt sich, dass die Pflichtlektüre oft als Zwang empfunden wird, insbesondere klassische Lektüre, bei der die Schüler:innen keinen Anknüpfungspunkt mit dem zu Lesenden erkennen können:

“Dadurch, dass ich mir nicht aussuchen konnte, was ich, was ich lesen wollte, kam es immer sehr sehr drauf an, was wir gerade für ein Genre hatten. Das war ja dann hauptsächlich im Deutschunterricht der Fall, dass wir gewisse Bücher lesen mussten oder Texte lesen mussten und ich glaub, manche Sachen mochte ich dann schon ganz gerne, die fand ich auch interessant, aber es gab auch genug Lektüre, die ich einfach nicht nicht mochte, weil ich, weil das nicht mein mein Genre war, was ich normalerweise gerne gelesen hätte, und weil man es halt lesen musste”. (IP_1, S. 5)

IP_1 kritisiert neben der Lektüre, die ohne die Einbindung der Schüler:innen ausgewählt wurde, auch die strengen Lesedeadlines, also jene Zeitpunkte, zu denen Bücher oder gewisse Teile davon gelesen werden mussten, etwa für Schularbeiten oder Überprüfungen, da diese die Jugendlichen unter Druck setzen und kein einfaches Lesen eines Buches ermöglichten, sondern ein gezieltes Lesen und Suchen nach Informationen zur Weiterverarbeitung im Zuge einer nachfolgenden Aufgabe. Paulo Freire erkennt diese Praktik als Teil der Bankiers-Methode, deren Ziel es ist, kritisches Denken nicht zu fördern, um so kein Aufbegehren gegenüber dem dominanten Herrschaftssystem zu provozieren. Er schreibt hierzu: “Verbalistische Schulstunden, Leseverpflichtungen, die Methoden, Wissen zu beurteilen, die Distanz zwischen Lehrer und dem Belehrten, die Kriterien für die Förderung: alles dient dazu, das eigene Denken auszuschalten.” (Freire, 1973, S. 61)

Thematische Schwerpunkte und Identifikation mit der Lektüre

Die thematischen Schwerpunkte der Lektüre und die Möglichkeit, sich mit den Texten zu identifizieren, variieren stark zwischen den Interviewpartner:innen; so wurden unter anderem sogenannte “Klassiker” (etwa Bücher von Johann Wolfgang von Goethe oder Friedrich Schiller) gelesen, aber auch Jugendbücher, die sich mit zeitgenössischen Themen auseinandersetzen (etwa “Nichts was im Leben wichtig ist” von Jeanne Teller).

Wie bereits zuvor beschrieben, war es den meisten Interviewpartner:innen wichtig, bei der Auswahl und den Themen der Klassenlektüre mitbestimmen zu können. IP_8 kritisiert die Auswahl der Schulliteratur im Nachhinein für ihre westliche Ausrichtung und betont seine Versuche, nicht-westliche Literatur privat zu lesen:

“Gut, also ich kann mich daran erinnern, dass ich Dostojewski gelesen habe. Ich weiß jetzt nicht, ob man ihn wirklich als „nicht-westlich“ bezeichnen würde – zumindest nicht im klassischen Sinne, da er ja europäisch ist. Aber ich würde sagen, dass er zumindest nicht unbedingt in das westliche Narrativ passt, wenn man es weiter fasst. Außerdem erinnere ich mich noch an zwei andere Bücher, die ich damals gelesen habe. Die Titel fallen mir zwar nicht mehr genau ein, aber ich weiß noch, dass sie einen ähnlichen Eindruck hinterlassen haben. Was definitiv „nicht-westlich“ oder europäisch ist, wäre „Die Kunst des Krieges“ von Sunzi. Das ist vermutlich das einzige Werk, das mir einfällt, das eindeutig in diese Kategorie fällt.” (IP_8, S. 8)

IP_8 ist der einzige Gesprächspartner, der im Zuge der Interviews von einer privaten Auseinandersetzung mit nicht-westlicher Literatur spricht und sich bereits während seiner Jugend für dieses Thema interessierte.

IP_3 berichtete davon, sich mit der gelesenen Lektüre überhaupt nicht identifizieren zu können, was es erschwerte, sich mit dieser auseinanderzusetzen und sich für die darin vorkommenden Themen zu interessieren:

“Auch in der Schule und später in der Hochschule habe ich gerne gelesen. Einige Bücher waren allerdings sehr komplex. Zum Beispiel To Kill a Mockingbird: Dieses Buch musste mit viel Kontext gelesen werden, weil es thematisch und sprachlich herausfordernd war. Als Jugendlicher habe ich jedoch lieber Action- oder Abenteuerbücher gelesen. Solche Geschichten sprachen mich mehr an als Bücher, die über ein paar Tage in einem bestimmten Dorf und dessen Ereignisse handelten. Ein weiteres Beispiel ist Lord of the Flies. Es ist ein sehr bekanntes Buch, aber als Jugendlicher hatte ich oft das Gefühl: „Ich würde das nicht so machen wie die Personen in der Geschichte.“ Dieses Gefühl, dass das Verhalten der Charaktere nicht mit meiner eigenen Perspektive übereinstimmt, hat es mir schwer gemacht, in die Geschichte einzutauchen.” (IP_3, S. 8)

Nicht alle Interviewpartner:innen können sich überhaupt mit dem Lesen von Literatur identifizieren beziehungsweise finden Gefallen daran. In den Interviews wurden auch Alternativen zum Medium „Buch“ thematisiert.

IP_7 sieht etwa Dokumentationen, Filme und hört Podcasts als Alternativen zu Büchern:

“Lesen ist einfach nicht so meins. Ich habe dann lieber einen Podcast oder eine Dokumentation, sodass ich mir etwas anhören oder anschauen kann und über ein Thema vielleicht mehr erfahre, als wenn ich lese.” (IP_7, S. 4)

IP_4 beschreibt, daran anknüpfend, dass Dokumentationen und Podcasts einen einfacheren Zugang bieten. Erstens arbeiten audiovisuelle Formate mit multisensorischen Reizen: Stimmen, Musik, Bilder oder Originaltöne schaffen eine unmittelbarere Ansprache als reiner Text. Vor allem für Lernende, die sich mit Büchern schwertun, kann dies die Aufnahme von Inhalten erleichtern. Zweitens folgen Podcasts und Dokumentationen oft einer konversationellen Struktur. Die lockere Gesprächsatmosphäre oder erzählerische Aufbereitung ist barrierefreier zugänglich als die formale Dichte vieler Bücher.

Alternative Medien wie Filme, Dokumentationen und soziale Medien bieten eine wichtige Ergänzung zur Literatur und können den Zugang zu globalen Themen erleichtern. Dies schreiben auch Weinkauff und von Glasenapp, die daran erinnern, dass “Kinder und Jugendliteratur [...] nicht an das Medium Buch gebunden [ist], es gibt auch Zeitschriften und Comic-Hefte, Hörbücher und Hörspiele, narrative Computerspiele, Filme und Theateraufführungen” (Weinkauff und von Glasenapp, 2018b, S. 256), die sich mit lehrreichen Themen problemorientiert, aber auch altersgerecht auseinandersetzen.

Studienerfahrungen

Die Studienerfahrungen der Interviewpartner:innen sind geprägt von der Entwicklung persönlicher Interessen und der Auseinandersetzung mit globalen und politischen Themen. Große Unterschiede zeigen sich in der Studienauswahl vor dem Studium der Internationalen Entwicklung an der Universität Wien: Da dies in Wien nur als Masterstudiengang angeboten wird, haben alle Gesprächspartner:innen unterschiedliche Bachelorstudien absolviert. Einige studierten bereits im Bachelor eine Sozialwissenschaft, etwa Soziologie oder Politikwissenschaft; andere wiederum studierten ein wirtschaftliches Fach. Während manche Interviewpartner:innen ihr Bachelorstudium aus reinem Interesse am Fach wählten, wählten andere dies, da sie nicht sicher waren, was sie in Zukunft machen wollten. IP_1, die im Bachelorstudium ein wirtschaftliches Fach studierte, beschreibt den Umstieg auf ein sozialwissenschaftliches, leseintensives Studium als sehr herausfordernd, da in den Lehrveranstaltungen nicht gelernt wurde, welche Herangehensweisen es an sozialwissenschaftliche Texte gibt, und dass diese nie einzeln gedacht, sondern immer im Kontext miteinander verstanden werden sollten. Dadurch hatte die Interviewpartnerin anfangs einige Probleme, sich in das Fach “Internationale Entwicklung” einzufinden:

“Moving from a passive understanding aimed at memorization and reproduction to an active understanding, meaningfully engaging with the text, and connecting to previous knowledge to enrich the understanding means crossing a threshold. Critical thresholds to cross include understanding that a text has sprung from a specific discourse position that the reader can

question and challenge and realizing that texts can be interpreted from several perspectives.”
(Bergmann 2023, S. 415)

IP_2 ist der einzige Gesprächspartner, der sein Studium auf dem zweiten Bildungsweg absolviert. Er absolvierte eine Lehre und holte anschließend die Matura nach; Kontakte mit Menschen aus Südostasien im Zuge seiner Erwerbstätigkeit führten dann zur Auswahl des Bachelorstudiums, Südostasienwissenschaften, an dem er, im Nachhinein, große Kritik übt, da kein Fokus auf dem Erlernen der ausgewählten Sprache liegt, und eine große Anzahl an ECTS-Punkten durch sogenannte Erweiterungscurricula zustande kommt, anstatt vom Fach selbst auszugehen.

Die meisten Gesprächspartner:innen berichten vom großen Einfluss des Studiums auf ihre persönliche und intellektuelle Weiterentwicklung, auf neue Gedankengänge und eine veränderte, tiefergehende Wahrnehmung von internationalen politischen oder wirtschaftlichen Geschehnissen, die durch die Inhalte des Studiums kritischer reflektiert und diskutiert werden. Insbesondere IP_7 erzählte im Interview mehrmals davon, dass sie erst im Zuge ihres Studiums mit Themen wie “Rassismus” oder “Kolonialismus” nachhaltig in Berührung gekommen ist, diese nun aber einen wichtigen Stellenwert in ihrer Wahrnehmung von alltäglichen Strukturen haben.

IP_4 und IP_7 studieren Internationale Entwicklung als Zusatzfach zu einem anderen Studienfach, das sie als Hauptstudium wahrnehmen. Die meisten Interviewpartner:innen sind neben dem Studium berufstätig.

Insgesamt zeigt sich eine große Zufriedenheit der Interviewpartner:innen mit dem Studium der Internationalen Entwicklung an der Universität Wien. Interessanterweise zeigt sich allerdings auch, dass die Erzählungen über die Erfahrungen in der Schule in den Interviews deutlich mehr Raum einnehmen als die Erzählungen über die Erfahrungen an der Universität, obwohl diese Erfahrungen aktuell gemacht werden, während erstere bereits längere Zeit zurückliegen.

Lektüre an der Universität: Pflicht und Interesse

Die Lektüreerfahrungen an der Universität sind geprägt von einer stärkeren Betonung der Pflichtlektüre und der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Texten. IP_3 beschreibt, dass das Lesen an der Universität für akademische Zwecke erfolgt, wodurch nur wenig Zeit für private Lektüre bleibt, was er bedauert, da er sehr gerne liest und ihm dies auch bei der Entspannung hilft. Ähnliche Erfahrungen macht auch, wie bereits zuvor erwähnt, IP_1; im Zuge des Interviews erzählte sie jedoch, dass sie gerade eine Phase hat, in der sie versucht, mehr Zeit für das private Lesen zu finden, da sie großes Interesse an historischen

Romanen gefunden hat.

IP_9 liest an der Universität keine Bücher, sondern Artikel, Texte oder Ausschnitte aus Büchern. Sie bewertet diese als zeitweise überfordernd, da sie inhaltlich schwierig zu lesen sind und viel Konzentration erfordern. Dadurch, dass meistens nur kürzere Texte gelesen werden, wird auch oft zwischen den Themen und Inhalten gewechselt, was zu einer weniger intensiven Auseinandersetzung mit Themen führt. Ähnliches erzählt auch IP_6, die die zu lesenden Artikel als sehr theoretisch beschreibt:

“Ich weiß, dass ich Fanon halt einfach sehr oft gelesen habe, weil er sehr wichtig im Kontext von meinem, also von meinem Studium war. Ich sag es mal so: Ich fand ihn inhaltlich gut, weil ich fand das gut, was er ausgedrückt hat. Ich fand ihn aber manchmal ’n bisschen schwer zu lesen, weil er dann doch sehr polarisierend schreibt, sehr emotional. Also ja, das fand ich dann manchmal... Also ich glaub, ich würde mir jetzt kein Buch von ihm kaufen und sagen: Boah, das lese ich von hinten bis vorne.” (IP_6, S. 9)

Mehrere Interviewpartner:innen berichteten von der Schwierigkeit, die oftmals theoretischen Texte, die im Zuge von Lehrveranstaltungen an der Universität behandelt werden, zu begreifen. IP_1 berichtete etwa von dem Problem, dass Gayatri Spivak zwar in einem Seminar gelesen und besprochen wurde, sie den Text inhaltlich allerdings nicht verstand. Ähnliches erzählte IP_6 über das Buch “Die Verdammten dieser Erde” von Frantz Fanon, bei dessen Lektüre sie sich sehr herausgefordert fühlte und sicher ist, Teile davon nicht begriffen zu haben. Auch eine gemeinsame Durchbesprechung der Inhalte in der Lehrveranstaltung schuf hier wenig Abhilfe. IP_6 zeigte sich gleichzeitig sehr dankbar für die Literatur, die sie im Zuge von Lehrveranstaltungen lesen durfte, da sie hier erstmals in Berührung mit Autor:innen des sogenannten Globalen Südens kam.

Im Gegensatz zu den Erfahrungen von IP_6 fiel aber durch die Analyse auch auf, dass sich die Interviewpartner:innen oftmals nur wenig an gelesene Bücher und Texte erinnern oder diese nennen konnten, da ihnen einerseits die Namen der Autor:innen oder Texte entfallen waren, sie aber auch andererseits keine Erinnerungen an die Inhalte hatten oder diese mit verschiedenen zu lesenden Texten verschwommen waren. Diese Thematik und die damit verbundenen Auswirkungen auf die Arbeit werden in einem späteren Kapitel aufgegriffen und diskutiert.

Didaktische Einbettung und Arbeitsaufträge

Die didaktische Einbettung der Lektüre und die Art der Arbeitsaufträge spielen eine zentrale Rolle für die Lektüreerfahrungen der Gesprächspartner:innen: Die Art, wie Literatur vermittelt und bearbeitet wird, bleibt Schüler:innen in Erinnerung und kann Auswirkungen auf ihr weiteres Leseverhalten haben, indem sie Freude am Lesen und der Beschäftigung mit

Literatur fördert oder das Gegenteil bewirkt. (Huus, 1972) Die Gesprächspartner:innen betonen in den Interviews insbesondere die Wichtigkeit und Nachhaltigkeit der intensiven Auseinandersetzung mit Inhalten in Gruppendiskussionen, an denen sie im Zuge von Lehrveranstaltungen der Internationalen Entwicklung teilgenommen haben. So berichtet etwa IP_7 von der Vielfalt an Meinungen, auf Basis derer sie Neues lernen konnte:

“Das Spannende daran war, dass wir oft sehr unterschiedliche Perspektiven hatten. Als ich das Buch gelesen habe, habe ich es zum Beispiel ganz anders wahrgenommen als andere von meinen Studienkolleginnen. Das war wirklich interessant, weil jeder etwas anderes relevant fand oder hervorheben wollte. Das Ganze war auf jeden Fall sehr präsent und nicht einfach nur ein "Lesen und Fertig", sondern wir haben intensiv mit den Inhalten gearbeitet.” (IP_7, S. 8)

IP_6 erzählt von der Möglichkeit, sich mit gelesenen Inhalten im Zuge von Seminararbeiten oder Referaten intensiver auseinanderzusetzen. So berichtete sie etwa von einem Referat über die literarische Strömung “Negritude”, mit der sie sich intensiv auseinandersetzte. Bei dieser handelt es sich um Schriftsteller:innen aus den ehemaligen französischen Kolonien, die nach Frankreich zogen, um dort zu schreiben. (IP_6, S. 9) Im Zuge der Beschäftigung mit dieser literarischen Strömung las die Gesprächspartnerin “Schwarze Haut - Weiße Masken” von Frantz Fanon, das sie als inhaltlich kompliziert, aber interessant zu lesen empfand:

“Ich weiß, dass ich Fanon halt einfach sehr oft gelesen habe, weil er sehr wichtig im Kontext von meinem, also von meinem Studium war. Ich sag es mal so: Ich fand ihn inhaltlich gut, weil ich fand das gut, was er ausgedrückt hat. Ich fand ihn aber manchmal ’n bisschen schwer zu lesen, weil er dann doch sehr polarisierend schreibt, sehr emotional.” (IP_6, S. 9)

Insbesondere zu den Texten und Büchern von Frantz Fanon gab es laut der Gesprächspartnerin eine sehr intensive Beschäftigung in den Seminaren des Studiums. Eine Beeinflussung des Textes auf ihre Wahrnehmung erkennt die Gesprächspartnerin eindeutig:

“Und ich glaube, ich glaube, der größte Denkanschluss ist halt einmal, die Wut von Menschen zu spüren, die Rassismus und Diskriminierung oder generelle Unterdrückung mitbekommen haben. Das kann man ja in jedem Kontext sehen. Also ich find, jemanden, der im Nationalsozialismus war, von dem die Literatur zu lesen, sehr viel eindrücklicher, als wenn einfach nur irgendwelche Menschen ihre Erlebnisse während des Zweiten Weltkriegs schildern. Und genauso geht es, finde ich, auch mit Literatur in jeglichem Unterdrückungskontext. Genau, deswegen, also das, das würd ich schon sagen. Und ich fand es halt spannend und ich glaub, es hilft unfassbar, genau eben verschiedene Sichtweisen, auch verschiedene Thematiken, zu bekommen. Also sei das in Entwicklung, sei das, wie – ich weiß nicht – ein Staat oder eine Gesellschaft aufgebaut sein muss. Genau, dass das eben nicht linear und in jeder Gesellschaft gleich ist. Also dass es

verschiedene Blickwinkel auch auf vermeintlich festgeschriebene Sachen gibt. Und das hat, glaub ich, die Literatur dazu beigetragen, dass das sehr bereichernd war.“ (IP_6, S. 13)

Zugang zu Literatur: Barrieren

Der Zugang zu Literatur spielt eine grundlegende Rolle, um diese überhaupt konsumieren zu können. Barrieren hierbei können sowohl sprachlicher als auch finanzieller Natur sein; aber auch die Möglichkeit, überhaupt den Zugang zu Literatur zu haben, spielt eine signifikante Rolle.

In den Interviews werden die Themen “Sprache” und “finanzielle Hürden” als Barriere zum Lesens angesprochen.

Sprache spielt eine zentrale Rolle bei der Auseinandersetzung mit Literatur, um diese verstehen und begreifen zu können. Durch Sprache werden kulturspezifische Eigenarten ausgedrückt, die es zu erkennen und verstehen geht. IP_3, der Deutsch als Zweitsprache spricht, besuchte zuerst eine englischsprachige Schule, bevor er in eine Schule nach Oberösterreich wechselte. Er beschreibt die Sprachumstellung auf Deutsch als große Herausforderung und betont die Frustration, die damit einherging, nicht alles verstanden zu haben:

“Am prägnantesten war die Sprachumstellung: In der internationalen Schule hatte ich hauptsächlich Englisch gesprochen, gelesen und gelernt. Plötzlich musste ich alles auf Deutsch umstellen und umlernen. Das war in einem Alter, in dem man zwar jung ist, aber bereits bestimmte Präferenzen entwickelt hat. So habe ich zum Beispiel immer lieber auf Englisch gelesen als auf Deutsch. Deshalb war es für mich frustrierend, plötzlich nur noch Deutsch lesen zu müssen. Sprachlich war Deutsch für mich auch immer schwieriger zu sprechen als Englisch. Besonders auf dem Land fiel mir das sehr auf, da der Dialekt – in meinem Fall der Innviertler Dialekt – eine wichtige Rolle für den kulturellen Austausch spielte. Es gab oft Situationen, in denen meine Aussprachefehler als lustig empfunden wurden, was mir manchmal unangenehm war. Das sind Erinnerungen, die mir aus meiner Schulzeit besonders geblieben sind.“ (IP_3, S. 3)

IP_2 thematisiert ebenso wie IP_3 das Thema Sprachen, spricht hier allerdings einen gänzlich anderen Punkt an. Er kritisiert Englisch als Standardsprache, insbesondere in wissenschaftlichen Texten, die er im Zuge des Studiums gelesen hat. Er betont die Bedeutung von Publikationen in verschiedenen Sprachen, insbesondere den Muttersprachen der Wissenschaftler:innen, um eine breitere Leser:innenschaft erreichen zu können und auch, um allen Menschen wissenschaftliche Ergebnisse zukommen zu lassen, nicht nur jenen, die ein gutes Verständnis der englischen Sprache besitzen. Sehr positiv berichtet der Interviewpartner von einem Seminar, in dem die Pflichtlektüre auf

verschiedenen Sprachen (Englisch, Spanisch oder Französisch) zur Verfügung gestellt wurde, sodass die Seminarteilnehmer:innen auswählen konnten, auf welcher Sprache sie die Lektüre konsumieren wollten. Die Lehrenden wollten dadurch versuchen, das Konzept von Englisch als Monopolsprache ein wenig aufzubrechen.

Es zeigt sich anhand dieser beiden Beispiele, dass Sprache ein zentrales Medium für die Auseinandersetzung mit Literatur ist, aber auch eine Barriere darstellen kann, insbesondere für Menschen, die in einer Zweitsprache lesen (müssen). (Azizi et al., 2022). Sie kann den Zugang zu Wissen erschweren oder die Motivation, sich Wissen anzueignen, mindern, wenn die Inhalte aus sprachlichen Gründen nicht erfasst werden können. Gleichzeitig kann Literatur in Fremdsprachen aber auch zum Gegenteil führen und die Motivation, diese Sprache zu erlernen, steigern.

Der finanzielle Aufwand für den Kauf von Lektüre und der Zugang zu Literatur sind ebenso angesprochene Themen in den Interviews. Während in Schulen Klassenlektüren oftmals durch eine Bibliothek geregelt werden und dadurch vorhanden sind, muss die zu lesende Literatur an Universitäten selbst organisiert werden. So gibt es zwar ebenso die Möglichkeit, sich Literatur an Universitätsbibliotheken auszuleihen, allerdings sind die Bücher dort nicht in großer Stückzahl vorhanden. Ebenso gibt es, zumindest in Wien, Möglichkeiten, Vergünstigungen zum Drucken von Texten zu erhalten; dennoch fallen Kosten an, die, insbesondere in leseintensiven Studiengängen, Student:innen finanziell belasten können. Dieser Punkt wurde etwa von IP_3 angesprochen.

IP_5 nutze die Möglichkeit immer wieder, Bücher auszuborgen anstatt sie selbst zu kaufen, was den Zugang erleichtert, da Bibliotheken oftmals eine große Auswahl an wissenschaftlicher Literatur hat, und die Möglichkeit bieten, auch neue Werke durch zufälliges Finden kennenzulernen.

Soziales Umfeld

Bildung ist, insbesondere in Österreich, abhängig vom sozialen Umfeld und dessen finanziellen Möglichkeiten. Die Analyse zeigt, dass das soziale Umfeld, insbesondere die Familie, die schulische Laufbahn und die persönliche Entwicklung der Befragten maßgeblich beeinflusst werden. Dies trifft auch auf den Konsum literarischer Medien zu; Kinder, in deren Familien viel gelesen wird und denen auch vorgelesen und der Umgang mit Literatur näher gebracht wird, tendieren später eher dazu, selbst gerne zu lesen und sich mit literarischen Inhalten auseinanderzusetzen. (Weinkauff und von Glasenapp, 2018b)

Die Interviewpartner:innen kommen alle aus Familien, in denen Bildung und der Zugang zu Bildung als wichtiges Gut angesehen werden; dementsprechend wurden sie in diesem Bereich stets gefördert und (finanziell) unterstützt.

Im Folgenden wird das familiäre Umfeld der Gesprächspartner:innen skizziert, um einen konkreten Überblick über ihre Bildungsbiografien und -hintergründe zu zeigen, aber auch, um darstellen zu können, dass sie bereits in frühen Jahren mit den Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit anderen Kulturen, Sprachen und Denksystemen hatten, was einen direkten Einfluss auf das Thema der Masterarbeit und die Beantwortung der Fragen des Interviews hat, da dies im direkten Zusammenhang mit den Voraussetzungen für emanzipatorische Bildung steht.

Einfluss der Familie auf Bildung und Interessen

In den Interviews wird deutlich, dass die Eltern eine prägende Rolle sowohl bei den Interessen der Gesprächspartner:innen als auch der Auswahl der Schulen spielen. “Dieser “privaten Sphäre des Familialen” [Hervorhebung im Original] obliegen die Gestaltung des Aufwachsens von Kindern und die Eröffnung von Erfahrungs-, Lern- und Bildungsräumen”. (Richter 2007, S. 35)

IP_3 erzählt beispielsweise, dass er durch seine Eltern, die für verschiedene Entwicklungsorganisationen arbeiten, bereits früh mit internationalen Themen in Berührung kam, und die Auseinandersetzung hiermit automatisch stattfand, da diese Themen zuhause besprochen und diskutiert wurden. Er schildert Folgendes:

“Meine Mutter und mein Vater sind beide sehr großartig und haben für verschiedene Entwicklungsorganisationen gearbeitet. Meine frühesten Erinnerungen sind geprägt von Erklärungen zu Themen wie Unterentwicklung oder Ungerechtigkeit. Meine Eltern haben versucht, mir solche komplexen Themen auf kindgerechte Weise zu erklären, wenn ich Fragen stellte. Zum Beispiel erinnere ich mich daran, dass ich einmal fragte, warum meine Mutter nicht in einen bestimmten Bereich von Uganda reisen konnte, mein Vater jedoch schon. Damals gab es im Norden Ugandas bürgerkriegsähnliche Zustände. Als österreichischer Staatsbürger konnte mein Vater dort arbeiten, während es für meine Mutter als Amerikanerin zu gefährlich war. Das war für mich eine interessante und prägende Erfahrung: Warum konnte mein Vater hingehen, sie aber nicht? Generell haben mich meine Eltern früh darauf sensibilisiert, über die Welt um mich herum nachzudenken, insbesondere darüber, wie andere Menschen leben und wie unterschiedlich Lebensrealitäten sein können. Meine Eltern haben mich dazu erzogen, wertzuschätzen, was ich habe, und niemals selbstverständlich anzunehmen, dass mein Leben immer gleich gut oder schlecht sein wird. Sie haben mir beigebracht, Vorurteile abzubauen und offen zu sein. Mein Vater arbeitete für eine österreichische Entwicklungsorganisation, während meine Mutter für eine amerikanische tätig war. Tischgespräche drehten sich bei uns oft um Projekte, an denen sie gerade arbeiteten, oder um Themen wie Entwicklungsansätze und deren Herausforderungen. Mein Vater und meine Mutter hatten dabei unterschiedliche Perspektiven.” (IP_3, S. 9-10)

Die Aussage von FP_3 deutet auf eine starke intergenerationale Weitergabe von Werten und Interessen hin. Der Gesprächspartner wurde bereits in jungen Jahren mit Konzepten von "Ungleichheit/Gleichheit" sowie "Ungerechtigkeit/Gerechtigkeit" konfrontiert und hatte dadurch die Möglichkeit, hierzu Gedanken und Meinungen zu entwickeln, die bis heute die Basis seines Denkens und seiner Wahrnehmung sind. Da IP_3 in verschiedenen Ländern auf unterschiedlichen Kontinenten aufgewachsen ist, gab es hier bereits als Kind eine Beschäftigung mit dem sogenannten Globalen Süden und Kulturen nicht-westlicher Länder. IP_4 hebt ebenso den kulturellen Einfluss der Eltern hervor, spricht hierbei jedoch von einem anderen Aspekt als IP_3. Sie erzählt, dass sie mit den Eltern als Kind und Jugendliche oftmals in Museen und in Ausstellungen war. Dies hat dazu beigetragen, dass sie an vielfältigen Themen Interesse und Neugier entwickeln konnte und sich mit andern, globalen Kulturen und Traditionen auseinandersetzen konnte.

Soziale Beziehungen und Unterstützung

Die sozialen Beziehungen innerhalb und außerhalb der Schule spielen ebenso eine wichtige Rolle für die Erfahrungen der Interviewpartner:innen. Sie können eine große Stütze im Bildungskontext sein, indem sie etwa gemeinsames Erlernen von Inhalten fördern, Diskussionen ermöglichen und Motivation steigern lässt. Aber auch das Gegenteil kann der Fall sein, nämlich die fehlende Unterstützung durch ein unbekanntes soziales Umfeld. IP_1 beklagt etwa die fehlende Gemeinschaft und Unterstützung durch Klassenkamerad:innen nach einem durch einen Umzug bedingten Schulwechsel:

"Und generell war meine Abiturzeit, eher so wie gesagt, schon schwierig, weil ich viel alleine aufarbeiten musste, viel nachholen musste und selber lernen musste bis zum, bis zur 12. Klasse. Da war es zwar ganz gut, dass ich die Unterstützung von den Lehrern hatte, ich hatte aber weniger, zum Beispiel die Unterstützung von den Klassenkameradinnen oder Freundinnen, was sehr, sehr schwierig war, was zum einen auf den Umzug, zum anderen aber auch der Schule geschuldet war." (IP_1, S. 2)

IP_7 machte zu Beginn ihrer Schulzeit ähnliche Erfahrungen und konnte sich in der Schule nicht einfinden. Insbesondere das Fehlen von Freundschaften im Klassenkontext trübte ihre Erfahrungen in der Volksschule. Erst im Zuge des Gymnasiums fand die Gesprächspartnerin ein unterstützendes freundschaftliches Umfeld, in dem sie sich wohl fühlte und das ihr Rückhalt gab.

Die Qualität der sozialen Beziehungen variiert insgesamt stark zwischen den Interviewpartner:innen. Während einige die Schule als einen Ort der Gemeinschaft und des

Zusammenhalts erlebten, fühlten sich andere isoliert und unzureichend unterstützt. Dies zeigt, wie wichtig ein unterstützendes soziales Umfeld für den Bildungserfolg und das Wohlbefinden der Schüler:innen ist. Interessanterweise wird das Thema "Gruppendruck" nur durch IP_9 angeschnitten, und selbst für sie ist dies kein relevantes Thema. Alle anderen Gesprächspartner:innen sprechen zwar immer wieder von sozialen Situationen in der Schule, und all jene, die dieses Thema anschneiden, sind der Meinung, dass Klassenkolleg:innen und Freund:innen, die als Unterstützung angesehen werden, wichtig sind, dennoch scheint das Thema "Gruppendruck" für die Teilnehmenden nicht relevant zu sein.

Kraft des Erinnerns

Im Zuge der Masterarbeit wird analysiert, inwiefern die Auseinandersetzung mit literarischen Werken des globalen Südens in Ausbildungsinstitutionen zur emanzipatorischen Bildung der Interviewpartner:innen beigetragen hat. Eine grundlegende Voraussetzung dafür ist, dass sich die Gesprächspartner:innen an das Gelesene erinnern und darüber reflektieren können. Ausgehend von meinen eigenen Erfahrungen entstand hierbei die Annahme, dass es für die Teilnehmenden einfach sein würde, sich an das in Schule und Universität Gelesene zumindest teilweise zu erinnern und darüber sprechen zu können.

Im Zuge der Interviews stellte sich hierbei allerdings eher Gegenteiliges heraus. Lediglich drei Interviewpartner:innen (IP_3, IP_4 und IP_8) konnten sich sehr gut an das von ihnen Gelesene erinnern, während die meisten Gesprächspartner:innen nur noch wenig darüber wussten. IP_7 konnte gar keinen Titel aus der Schule nennen und hatte nur wenig konkrete Erinnerungen an im Zuge von Lehrveranstaltungen an der Universität gelesene Texte. Dadurch kommt, im Zuge der Analyse, die Frage auf, weshalb Studierende das in Bildungsinstitutionen Gelesene wieder vergessen, welchen Wert Lesen dann tatsächlich hat und wie dieses Vergessen kontextualisiert werden kann.

Es gibt verschiedene Gründe, weshalb Menschen vergessen, was sie lesen. Insbesondere an Schulen werden sehr viele Themen behandelt und das Lesen von Büchern gerät oft in den Hintergrund. Klar ist auch, dass sich die Lesenden nicht an alle Bücher erinnern können, die sie im Laufe ihres Lebens gelesen haben, dies trifft insbesondere auf jene Personen zu, die nicht gerne lesen; dies ist etwa bei FP_7 der Fall, die nicht gerne liest und auch kein Interesse an Literatur hat.

Bei allen Interviewpartner:innen liegt die Schulzeit etwa zehn Jahre zurück, weshalb auch aus diesem Grund Erinnerungen verblassen. Oftmals werden Eindrücke von Literatur auch durch für die Lesenden relevantere Eindrücke, wie etwa Ereignisse im privaten Umfeld, verdrängt. (Newman, 2007)

Interessanter ist, dass die Befragten auch nur wenige Erinnerungen an das Gelesene im Zuge von Lehrveranstaltungen an der Universität Wien haben. So können zwar alle Autor:innen nennen, von denen sie Texte oder Bücher gelesen haben, können die Titel des Gelesenen allerdings nur teilweise benennen. Auch hier entstand im Zuge der Interviews der Eindruck, dass die Gesprächspartner:innen so viel für die Universität lesen, dass sie die einzelnen Texte kaum auseinanderhalten können beziehungsweise die Erinnerungen daran ineinander verschwimmen. (Bergmann, 2023) (Candia und Uzzi, 2020) IP_1 erzählte Folgendes zu diesem Thema:

“Entweder erinnert man sich an die Bücher, die besonders schlimm waren, oder die Texte, die besonders schlimm waren, wie zum Beispiel Spivak, die ich bis heute nicht verstehe, oder die, die besonders eingängig waren, und dadurch, dass man vom ersten Semester bis zum letzten Semester in jedem Kurs unglaublich viel lesen und schreiben musste, muss ich leider sagen, dass das ist bei mir nichts im Speziellen hängen geblieben ist und dass ich mir aber durch die Kurse und die Seminare, die ich mir dann eben ausgesucht hab auch eigene Literatur gesucht habe, die dann dazu passt, die mir dann wiederum schon sehr gut gefallen hat. Aber das waren dann halt eher so Richtungen Romane, die aber dann die Thematiken, die wir durchgenommen haben.” (IP_1, S. 7)

Das Verhalten der Interviewpartnerin kann, trotz des Vergessens von Lektüre, als emanzipatorischer Prozess gelesen werden, da sie sich auf Basis der Literatur, die sie an der Universität liest, weitere Bücher zu ähnlichen Themen sucht, die sie dann in ihrer Freizeit liest, um sich vertieft mit den behandelten Themen auseinanderzusetzen. Emanzipatorische Bildung bedeutet also nicht zwingend, dass die Texte selbst direkt prägend bleiben, sondern dass sie Suchbewegungen anregen und die Inhalte des Gelesenen mit eigenem Wissen zu verknüpfen, sodass neue Erfahrungen und Wissenskontexte entstehen können. (Davids, 2017)

Auch IP_9 berichtet von einer privaten Vertiefung der in Lehrveranstaltungen besprochenen Themen. Im Gegensatz zu IP_1 geschieht dies in ihrem Fall jedoch nicht über Literatur, sondern insbesondere über soziale Medien, die es ihr ermöglichen, die Perspektiven von Menschen aus anderen Gesellschaften kennenzulernen, da diese im Internet frei zugänglich lesbar sind.

Auch wenn konkrete Titel vergessen werden, können Erinnerungsspuren auf einer anderen Ebene (Haltungen, Sensibilisierung, Perspektivwechsel) fortbestehen. Das heißt: Der Wert von Literatur muss nicht zwingend daran gemessen werden, ob konkrete Inhalte erinnert werden, sondern auch daran, ob bestimmte Reflexionsweisen, kritische Haltungen oder emanzipatorische Impulse angestoßen wurden. (Newman, 2007) Obwohl die konkreten

Erinnerungen an Autor:innen oder Titel der Texte oftmals fehlen, geht aus den Interviewdaten deutlich hervor, dass Literatur die Wahrnehmung der Gesprächspartner:innen beeinflusst hat. IP_9 erzählt von Perspektivenwechseln, die sie durch die Auseinandersetzung mit Literatur aus dem sogenannten Globalen Süden erfahren hat, da Themen hier aus anderen Blickwinkeln aufbereitet wurden. Dadurch hat sie nun eine vielfältigere Wahrnehmung auf jene Themen, mit denen sie sich im Studium beschäftigt. Für IP_6 war, ähnlich wie für IP_9, die Lektüre augenöffnend in Bezug auf soziale Strukturen, über die sie nun deutlich mehr Wissen hat und die sie verstärkt wahrnimmt und reflektiert:

“Ja, also genau, ich glaub, ich hab mich vorher, wie gesagt, nicht so mit Themen wie Rassismus auseinandergesetzt. Und dadurch, dass mir auch der Zugang in meinem privaten Umfeld sehr gefehlt hat – also ich ja Rassismus-Schilderungen, ganz doof gesagt, ja nie aus erster Hand oder so erfahren habe – war das natürlicherweise dann schon eine sehr große... was ist das richtige Wort dafür... Erleuchtung oder sehr große Erkenntnis, das dann plötzlich von Menschen zu hören, die das auf so eine Art und Weise schildern. Also ja, also für mich zumindest sehr, sehr definitiv, weil ich mich davor nicht so damit auseinandergesetzt hatte und es auch wenig Berührungspunkte in meinem Umfeld davor gab. Also klar, mir war bewusst, dass Rassismus existiert, mir war bewusst... also ich war ja nicht doof, also natürlich, dass Rassismus schlecht war. Aber genau, also so in der Art und Weise und eben auch, wie tief verankert der immer noch ist – genau das, das hat das definitiv verändert, ja.” (IP_6, S. 15)

Die Aussage von IP_6 verdeutlicht, wie persönliche Erfahrungsberichte Lernprozesse anstoßen können, die über reines Faktenwissen hinausgehen. Die Auseinandersetzung mit Rassismus wird hier erst durch den direkten Zugang zu individuellen Perspektiven möglich und emotional greifbar. (Newman, 2007) Dies lässt sich auch in Joachim Dabischs Verständnis dialogischer Bildungsarbeit erkennen, wonach Lernen immer im Bezug zum realen Umfeld und den Erfahrungen der Lernenden steht. Indem Bildungsprozesse an das Alltagsbewusstsein und die bisherigen Deutungsmuster der Teilnehmenden anknüpfen, eröffnen sie Räume, in denen neue Einsichten – wie im Fall von IP_6 – überhaupt erst entstehen können: “Ausgangspunkt für dialogische Bildungsarbeit ist das reale Umfeld, mit der es ein Einzelner oder eine Gruppe zu tun hat. Dialog im Bildungsprozess beinhaltet immer die Berücksichtigung der Lernenden, ihre Einstellungen, ihr Alltagsbewusstsein, ihr thematisches Universum.” (Dabisch 2024, S. 94) Diese Perspektive macht deutlich, dass Erinnern und Vergessen im Kontext von Bildungsprozessen nicht einfach als Gegensätze zu verstehen sind. Auch wenn konkrete Inhalte oder Texttitel mit der Zeit verblassen, können durch die Auseinandersetzung mit Literatur nachhaltige Haltungen, Sensibilisierungen und Perspektivwechsel entstehen, die das Denken und Handeln der Lesenden weiterhin prägen. Vergessen bedeutet in diesem Zusammenhang also nicht den Verlust von Bildung, sondern

kann vielmehr als Teil eines transformatorischen Lernprozesses verstanden werden, in dem Wissen nicht als fixiertes Erinnern, sondern als fortlaufende Auseinandersetzung mit Welt und Erfahrung wirksam bleibt.

Erinnerung und Paulo Freire

Eine an Paulo Freire orientierte Perspektive erlaubt eine weitere Deutung: Freire kritisiert in seiner Pädagogik der Unterdrückten das sogenannte „Banking Model of Education“, in dem Wissen von Lehrenden als fertiges Paket an Lernende „eingezahlt“ wird. „In ihrer politischen Aktivität benützen die herrschenden Eliten das Bankiers-Konzept dazu, um die Passivität unter den Unterdrückten zu fördern, die dem ‘überfluteten’ [Hervorhebung im Original] Zustand des Bewußtseins der letzteren entspricht, und sie benutzen diese Passivität, um ihr Denken mit Slogans zu füllen, die noch mehr Furcht vor der Freiheit schaffen.“ (Freire 1973, S. 78-79) Dieses Modell führt häufig dazu, dass Inhalte zwar kurzfristig reproduzierbar sind, jedoch weder eine tiefere Reflexion noch eine nachhaltige Transformation des Bewusstseins nach sich ziehen. Die Befunde der Interviews deuten darauf hin, dass universitäre Lektüren oftmals in dieser Form rezipiert werden: Studierende lesen eine Vielzahl von Texten, erinnern sich aber meistens nur an wenig Konkretes, da die Auseinandersetzung häufig auf das Erfüllen von Seminaranforderungen reduziert bleibt. Demgegenüber beschreibt Freire den Prozess der Bewusstwerdung als Kern einer emanzipatorischen Bildung. Ziel ist nicht die bloße Anhäufung und Reproduktion von Wissen, sondern die Entwicklung einer kritischen Haltung, die Lernende befähigt, gesellschaftliche Machtverhältnisse zu erkennen und zu hinterfragen. (Freire, 1973) Aus dieser Perspektive wird deutlich, dass das Vergessen von Titeln und Textdetails nicht notwendigerweise bedeutet, dass keine Wirkung entstanden ist. Vielmehr zeigt sich in den Interviews, dass einige Studierende durch die Lektüre angeregt wurden, selbst nach weiterführender Literatur zu suchen oder Themen wie Kolonialismus, Rassismus und Globalisierung aus neuen Blickwinkeln zu betrachten. IP_7 berichtet etwa davon, dass sie sich nach der Auseinandersetzung mit dem Thema “Rassismus” im Zuge von Seminarlektüre (ein Text von Frantz Fanon) auch privat stärker mit dem Thema auseinanderzusetzen und dieses mit ihrem Alltag sowie alltäglichen sozialen Strukturen zu verknüpfen, die ihr vorher nicht bewusst gewesen waren. In diesem Fall wirkt Literatur als Ausgangspunkt für einen emanzipatorischen Prozess, auch wenn konkrete inhaltliche Erinnerungen verblassen.

Somit lässt sich im Sinne Freires argumentieren, dass der Beitrag literarischer Werke des Globalen Südens zur emanzipatorischen Bildung nicht vorrangig darin besteht, bestimmte Texte im Gedächtnis der Studierenden zu verankern. Vielmehr liegt ihr Wert darin, einen Prozess der kritischen Selbstreflexion und Weltaneignung anzustoßen. Das Vergessen wird

damit nicht zum Scheitern, sondern zum Hinweis auf die Grenzen des Banking Models und zugleich auf das Potenzial von Literatur, in dialogischen und praxisorientierten Lernkontexten eine nachhaltige Bewusstwerdung zu ermöglichen.

Dass die Gesprächspartner:innen viel des Gelesenen vergessen haben, mag ein Nachteil für die Bearbeitung des Forschungsvorhabens sein. Gleichzeitig ist es ein natürlicher, aktiver Prozess des Gedächtnisses, der nicht verhinderbar ist. Bei den Gesprächspartner:innen ist eindeutig erkennbar, dass sie sich zwar an die Texte oft nicht individuell erinnern, diese aber die Diskurse, in denen sie denken und sprechen, prägen, und die Reflexion über die gelernten Inhalte auf diesem Weg stattfinden. Dadurch ist das Ziel universitärer Lektüre vielleicht weniger das konkrete Erinnern an einzelne Texte, sondern das Erlernen von Denk- und Kritikpraktiken. Gleichzeitig muss auch miteinbezogen werden, dass Literatur nicht das Wahlmedium aller Menschen ist: So gibt es viele Menschen, die sich von anderen Medien mehr angesprochen fühlen, die lieber auf andere Arten lernen (indem sie sich Inhalte etwa anhören oder ansehen) und sich auch aufgrund dessen das in Bildungsinstitutionen Gelesene nicht so gut merken, da das Interesse nicht auf diesem Schwerpunkt liegt. Ein gutes Beispiel hierfür ist IP_7, die nicht gerne liest, und sich mit Themen des Globalen Südens lieber im Zuge von Dokumentationen auseinandersetzt. Daran kann gesehen werden, dass es verschiedene Medienformen geben kann und muss, um kritisches Denken und emanzipatorische Bildung zu fördern. Literatur ist ein privilegiertes Medium im akademischen Kanon. Aber vielleicht wird Emanzipation stärker durch multimediale Zugänge gefördert, die unterschiedliche Lern- und Erinnerungsformen ansprechen. Sie wird dort sichtbar, wo Studierende aktiv, vielleicht auch alternative Zugänge finden, Literatur kritisch mit Themen ihres Alltags verbinden oder auch darüber reflektieren, welche Art von Medienkonsum sie präferieren, um darüber Neues zu erlernen.

Der Wert von Literatur nach Paulo Freire liegt nicht im Behalten von Inhalten, sondern im Anregen von Reflexion, Dialog und Praxis. Obwohl sich die Interviewpartner:innen wenig an das Gelesene erinnern, konnten sie über eine Reflexion und veränderte Wahrnehmung gegenüber globalen Machtverhältnissen und einer Sensibilisierung gegenüber postkolonialen Strukturen erzählen, weswegen eine emanzipatorische und kritische Wirkung der Literatur festgestellt werden kann.

Koloniale und postkoloniale Kritik

Die Masterarbeit geht der Frage nach, wie die Beschäftigung mit Literatur aus dem Globalen Süden in Ausbildungsinstitutionen zur Förderung einer emanzipatorischen Bildung bei Studierenden beiträgt. Dies ist in den einzelnen Fällen sehr unterschiedlich und wird im

Folgenden thematisiert. Die Interviews zeigen, dass die Wirkung literarischer Texte sehr divers ausfällt: Während einige Gesprächspartner:innen bereits in der Schulzeit prägende Erfahrungen mit Werken aus dem sogenannten globalen Süden gemacht haben, erfolgte für andere die erste intensive Auseinandersetzung erst im Rahmen universitärer Lehrveranstaltungen.

Die Analyse bietet dabei Einblicke in die Ansichten der Interviewpartner:innen zu kolonialen und postkolonialen Strukturen, Machtasymmetrien und der Notwendigkeit von Dekolonialisierung. Sie zeigt, dass die Interviewpartner:innen die anhaltenden Auswirkungen des Kolonialismus, die globalen Machtungleichgewichte und die Herausforderungen der Dekolonialisierung kritisch reflektieren und wahrnehmen. Dies ist ein erster, basaler Schritt zur emanzipatorischen Bildung.

Fortdauer kolonialer Strukturen und Machtasymmetrien

IP_3 berichtet im Zuge der Interviews vom Fortbestehen kolonialer Strukturen, die globale Machtasymmetrien bis heute definieren und die Basis der globalen politischen und wirtschaftlichen Ordnung darstellen. Da seine Schulzeit international war, und er auch an einer Highschool in einem afrikanischen Land war, konnte er dies in seiner Jugendzeit hautnah erleben. Im Zuge des Schulunterrichts las er unter anderem „A Grain of Wheat“ von Ngugi wa Thiong’o, ein Buch, in dem es um den Kampf Kenias gegen die britische Kolonialherrschaft ging. Auch „King Leopold’s Ghost: A Story of Greed, Terror and Heroism in Colonial Africa“, geschrieben von Adam Hochschild, wurde im Zuge seiner Schulzeit gelesen; in diesem Buch geht es um die Ausbeutung des Kongos zur Zeit der belgischen Kolonialherrschaft. IP_3 reflektiert die Lektüre folgendermaßen:

“Es war äußerst aufschlussreich und passte gut zu den Themen, die wir im Unterricht behandelten, wie Kolonialismus und postkoloniale Strukturen. Die meisten dieser Werke las ich während meiner Zeit in der Highschool. Rückblickend waren sie interessant und lehrreich, auch wenn sie nicht immer den afrikanischen Kontext repräsentierten, in dem wir lebten. Solche Bücher haben meinen Blick auf Geschichte und Literatur erweitert und mir geholfen, verschiedene Perspektiven zu verstehen.” (IP_3, S. 6)

Wie sehr ihm diese Bücher halfen, über postkoloniale Strukturen nachzudenken, zeigt seine Reflexion über „A Grain of Wheat“:

“Zunächst erwartet man vielleicht eine relativ positive Geschichte, aber dann merkt man, dass sie alles andere als typisch ist. Es gibt keine einfache Erzählung von „alle leben glücklich bis ans Ende ihrer Tage“. Besonders im Kontext der Kolonialisierung oder Dekolonialisierung ist Schmerz oft ein zentrales Element. Dieser Schmerz weckt Empathie und gibt dir ein tieferes Verständnis dafür, warum bestimmte Entscheidungen getroffen wurden. Man beginnt, sich mit dem

historischen Kontext auseinanderzusetzen – etwa den Verbrechen, die man heute als Genozid bezeichnen könnte, begangen an lokalen Völkern durch die britischen Kolonialherren. Oder auch die internen Konflikte zwischen lokalen Gruppen, die durch ungleiche Behandlung und wirtschaftliche Vorteile seitens der Kolonialmächte geschürt wurden. Solche Bücher regen unglaublich viele Gedanken an. Sie zwingen dich, dich mit der Geschichte und den Auswirkungen dieser Ereignisse auf persönlicher Ebene auseinanderzusetzen. Besonders, wenn es um Biografien geht, passiert es häufig, dass man sich denkt: „Das kann doch nicht wahr sein!“ Aber wenn man nachforscht und herausfindet, dass die beschriebenen Ereignisse tatsächlich so stattgefunden haben, öffnet sich ein ganz neuer Horizont. Das ist die Kraft des Buches als Medium.“ (IP_3, S. 14)

Manche Interviewpartner:innen beschreiben, dass der Kolonialismus offiziell beendet ist, seine Auswirkungen jedoch bis heute fortbestehen. Dies entspricht der postkolonialen Kritik an der Fortdauer kolonialer Machtstrukturen und globaler Ungleichheiten. (Fischer & Grandner, 2019) Insbesondere IP_3 betont, dass der Kolonialismus nur formal beendet ist und weiterhin lokale Machtstrukturen beeinflusst:

“Die Reproduktion von Gewalt und Machtstrukturen, insbesondere im Übergang von kolonialen zu postkolonialen Gesellschaften, ist ein zentraler Punkt vieler literarischer Werke. Oft wird betont, wie Machtverhältnisse, selbst nach dem Rückzug der kolonialen Mächte, fortbestehen. Der Kolonialismus mag formal beendet sein, aber die Ungleichheiten und Abhängigkeiten bleiben bestehen. Statt eines offensichtlichen Kolonialismus erleben wir nun eine subtilere Form, die sich in ungleichen Strukturen und neuen Formen der Ausbeutung zeigt.“ (IP_3, S. 16).

Die Aussage lässt sich mit Blick auf Homi Bhabha kontextualisieren: Die Ambivalenz der von ihm beschriebenen Mimikry – „almost the same, but not quite“ (Bhabha 1984, S. 126) – zeigt, dass sich koloniale Machtverhältnisse nicht einfach auflösen, sobald politische Unabhängigkeit erreicht ist. Das „Fast-Gleichsein“ aber „Nicht-Ganz-Gleichsein“ bewahrt Ungleichheit, die bis heute anhält und Personen aus ehemaligen kolonisierten Staaten weiter diskriminiert und benachteiligt. Mimikry ist dabei die nicht vollständige Identifikation, sondern eine anhaltende Form der Reproduktion kolonialer Normen, etwa Sprache, jedoch mit sichtbarer Differenz. So bleibt Macht unterschwellig erhalten, und es ergibt sich Raum der Kritik. (Bhabha, 1984)

Im genannten Text („Of Mimicry and Man“) zeigt Bhabha, wie die Kolonialmacht weiterhin verlangt, dass die Kolonisierten sich an bestimmte kulturelle oder symbolische Muster anpassen (z. B. Sprache, Bildungsformen, Normen), aber gleichzeitig niemals vollständig als gleichwertig gelten. Diese doppelte Bewegung – das Verlangen nach Anpassung und das Aufrechterhalten der Differenz – erzeugt Spannungen und ist eine Form der Fortsetzung

kolonialer Macht. Das passt gut zu IP_3s Beobachtung, dass zwar formell die Kolonialherrschaft endete, Ungleichheiten und Abhängigkeiten aber weiter bestehen – nicht mehr so sichtbar vielleicht, aber wirkmächtig. IP_3 merkt des Weiteren an, dass man oft erwartet, positive oder einfache Geschichten zu lesen, aber die Realität ist komplizierter: Schmerz, interne Konflikte, Verstrickungen mit kolonialen Machtverhältnissen. Homi Bhabha zeigt, dass koloniale Diskurse sich nicht klar enden, sondern dass auch nach der politischen Unabhängigkeit kulturelle, symbolische und soziale Macht sich oft so fortsetzt, dass sie Identität, Subjektivität und Beziehungen beeinflusst – z. B. durch Stereotypen, durch Erwartungen an das Verhalten von „Kolonisierten“, durch Struktur und Institutionen, die koloniale Normen reproduzieren.

Migration, globale Ungleichheiten und koloniale Verflechtungen

Migration heute ist eng mit dem historischen Kolonialismus verflochten, denn viele globale Ungleichheiten und Migrationsbewegungen haben ihre Wurzeln in kolonialer Ausbeutung und Gewalt. Der Kolonialismus schuf wirtschaftliche Abhängigkeiten, zerstörte lokale Ökonomien und zog willkürliche Grenzen, die bis heute Konflikte und Instabilität verursachen – alles Faktoren, die Menschen zur Flucht oder Migration zwingen. Gleichzeitig prägte der Kolonialismus die heutigen Machtstrukturen: Ehemalige Kolonialmächte profitieren weiterhin von Handelsbeziehungen, während viele postkoloniale Länder in Armut und politischer Unsicherheit gefangen sind. Die Migrationsrouten von Afrika, Asien oder Lateinamerika nach Europa oder Nordamerika spiegeln diese historischen Machtverhältnisse wider. Auch kulturelle Verbindungen durch Sprache, Bildung oder Arbeitsmigration sind oft kolonialen Ursprungs – etwa wenn Menschen aus ehemaligen Kolonien in die „Mutterländer“ migrieren, weil sie die Sprache sprechen. Gleichzeitig werden Migrant:innen aus diesen Regionen oft weiterhin rassistisch diskriminiert, was zeigt, wie koloniale Hierarchien bis heute fortwirken. (Mignolo, 2011)

Zu diesem Thema hat nur IP_3 ein Buch im Zuge des Schulunterrichts gelesen - an den:die Autor:in kann sich der Interviewpartner nicht mehr erinnern, aber die Lektüre hat deutlichen Eindruck hinterlassen:

“Ja, im Deutschen erinnere ich mich besonders an ein Buch, das, wenn ich mich richtig erinnere, Lampedusa hieß. Es handelte von der Einwanderungskrise und schilderte die Geschichte aus der Perspektive eines Flüchtlings, der auf Lampedusa landete und später nach Österreich kam. Dieses Buch hat einen starken Eindruck bei mir hinterlassen, obwohl wir es bereits in der zweiten Hauptschulklasse gelesen haben. Die Geschichte war sehr eindringlich und emotional. Jahre später habe ich meinen damaligen Lehrer getroffen und ihm erzählt, dass ich mich immer noch daran erinnere, weil es so viszeral und eindrucksvoll war.” (IP_3, S. 7)

Hier lässt sich erkennen, welchen starken Eindruck Klassenlektüre auf junge Menschen machen kann, und wie diese die Beschäftigung mit spezifischen Themen anregen können. Aus einer bildungswissenschaftlichen Perspektive zeigt sich darin das Potenzial von Literatur als Medium für Welt- und Selbstverständnis: Geschichten eröffnen Erfahrungsräume, in denen Schüler:innen soziale und politische Realitäten nicht nur abstrakt begreifen, sondern auch emotional nachvollziehen können. Die Rezeption solcher Texte unterstützt damit zentrale Bildungsziele wie Empathie, kritisches Denken und historisch-politisches Bewusstsein.

Die anderen Interviewpartner:innen nannten keine konkreten Bücher, die sie in Bezug auf dieses Thema im Unterricht oder an der Universität gelesen haben, jedoch erzählten einige von der Beschäftigung mit dem Thema "Postkolonialismus und Migration" an der Universität im Zuge von Semiarlektüre. IP_7 berichtet im Gespräch, dass sie sich vor dem Studium nicht wirklich mit Themen wie Kolonialismus oder Rassismus auseinandergesetzt hat, da sie nie das Gefühl hatte, diese Themen würden ihren persönlichen Lebensraum betreffen. Im Zuge von Seminaren und Vorlesungen las die Gesprächspartnerin zahlreiche Texte zu diesen Themen, die sie in ihrer Wahrnehmung stark beeinflussen: Sie interessiert sich nun sehr für soziale Ungleichheit, sowohl innergesellschaftlich als auch zwischen Ländern, ihr Fokus dabei liegt, wie bereits weiter oben erwähnt, auf rassistischen Strukturen. Auch für IP_6 ist dies ein relevantes Thema: Sie reflektiert internalisierten Rassismus folgendermaßen:

"Was ich schon schwierig fand, war, dass, wenn ich jetzt im Nachhinein drüber nachdenke – ich glaube, in dem Alter fällt es einem an sich nicht so auf – aber jetzt im Rückblick würde ich schon sagen, dass wir uns, wie gesagt, mit Rassismus auseinandergesetzt haben, zum Beispiel in den USA oder in Südafrika. Aber eben da war es so nach dem Motto: „Ja, wo viel schwarze Bevölkerung ist, da ist dann auch Rassismus.“ Es wurde sich irgendwie gar nicht mit Rassismus bei uns auseinandergesetzt. Es war so, als würde das nur „anderswo“ passieren, aber es wurde gar nicht danach geschaut, wie es denn bei uns passiert. Zumindest aus meiner Erinnerung heraus – kann natürlich sein, dass ich das falsch in Erinnerung habe – aber damit wurde sich eher weniger auseinandergesetzt. Wenn in Geschichte sich mit solchen Themen auseinandergesetzt wurde, dann hatte ich auch nie das Gefühl, dass... also, klar ist ja jedem bewusst, dass da natürlich rassistisch gehandelt wurde, aber es wurde nie so behandelt. Es ging eher um die Abläufe: Wann wurde welcher Kontinent eingenommen? Wann und wie wurden Menschen versklavt und wohin verschifft? Es ging nicht darum, was da eigentlich gesellschaftlich daraus entstanden ist, und das fände ich schon sinnvoll, zu behandeln. Gerade jetzt, in Anbetracht der gesellschaftlichen Entwicklungen, mit Migrationsströmen und auch der Radikalisierung in der Gesellschaft – sei das gegen andere Religionen, sei das gegen andere

Ethnien – fände ich es schon wichtig, dass so etwas betrachtet wird. Wenn ich jetzt so auf meine Schulzeit zurückblicke, dann war der Subtext immer so ein bisschen: „Ja, das war mal“ oder „Das ist in anderen Ländern.“ Aber nicht: „Was haben wir denn da selbst internalisiert?“ (IP_6, S. 6).

Im Zuge des Buches „Mother to Mother“ von Sindiwe Magona setzte sich die Interviewpartnerin bereits in der Schulzeit im Zuge der Klassenlektüre mit dem Thema „Rassismus“ auseinander. Das Buch, das sich mit der Apartheid und ihren Auswirkungen auf die Bevölkerung Südafrikas beschäftigt, hat tiefe Spuren bei IP_6 hinterlassen. Sie kritisiert jedoch die mangelnde Beschäftigung nach der Lektüre des Buches im Unterricht und folgert, dass eine nachhaltige Vermittlung des Themas nicht stattfand.

Dekolonialisierung und ihre Herausforderungen

Dekolonialisierung wird als ein komplexer und unvollständiger Prozess beschrieben, der sowohl politische als auch kulturelle und epistemische Dimensionen umfasst. Politisch bedeutet sie die Überwindung kolonialer Machtstrukturen, doch bleibt dies häufig unvollständig, wenn wirtschaftliche Abhängigkeiten oder neokoloniale Einflüsse fortbestehen. Kulturell geht es um die Wiederaneignung und Aufwertung unterdrückter Identitäten, Sprachen und Traditionen, die durch den Kolonialismus marginalisiert wurden. Gleichzeitig stellt sich die Frage, wie sich indigene Wissenssysteme in einer globalisierten Welt behaupten können. Epistemisch – also in Bezug auf Wissen und Denksysteme – fordert Dekolonialisierung eine Abkehr von eurozentrischen Perspektiven, die oft als universell gelten. Sie hinterfragt, welches Wissen als legitim gilt und wer darüber entscheidet. Dieser Prozess ist besonders komplex, weil koloniale Denkmuster tief in Bildung, Wissenschaft und Alltagsvorstellungen verankert sind. (Quintero, 2016)

IP_8 reflektierte im Interview darüber, dass eine vollständige Dekolonialisierung bis heute nicht erreicht ist. Sein Interessensschwerpunkt liegt dabei vor allem auf der wirtschaftlichen Ebene von Dekolonialisierung, mit der er sich bereits im Zuge des Geographieunterrichts in der Schule beschäftigt. Er besuchte vor allem Lehrveranstaltungen mit wirtschaftlichen Schwerpunkten, im Zuge derer er auch Literatur zu lesen hatte; unter anderem las er Texte von Kwame Nkrumah, dem ersten Präsidenten Ghanas. Im Zuge des Gesprächs stellte sich heraus, wie sehr diese den Gesprächspartner beeinflusst hat:

„Also ich muss sagen, ich kann generell mit dieser Postkolonialismusgeschichte relativ viel anfangen. Ich hab noch überlegt – der fällt mir jetzt auch erst ein – aber wir haben auch von Nkrumah einiges gelesen, ne. Und ich weiß, dass ich damit relativ viel anfangen konnte, tatsächlich. Beziehungsweise, dass ich das recht interessant fand. Dann, und ich glaube, wenn

ich mich recht erinnere, gab es auch ein Seminar, wo wir das mit dem ersten Präsidenten vom Senegal oder so verglichen haben. Der hatte ja eine sehr enge Bindung an Frankreich und hat am Ende auch irgendwie noch in den letzten 20 Jahren seines Lebens einen Sitz in der Académie Française in Paris bekommen und war quasi der hohe Wächter der französischen Sprache geworden. Das war also eine sehr, sehr enge Anbindung. Das so ein bisschen im Vergleich – ja, wie soll ich sagen – also ich glaube, was wichtig ist, ist, dass man... was ich so am meisten mitgenommen hab, ist, dass die derzeitige Wirtschaftsweltordnung halt immer noch von Machtasymmetrien geprägt ist. Ein massives Ungleichgewicht besteht halt eben. Und ja, wie soll ich sagen: Der Dekolonialisierungsprozess in sehr vielen Staaten ist, glaube ich, nie wirklich entweder a) nie wirklich betrieben worden oder b) nie wirklich abgeschlossen worden. Und das ist vielleicht halt eben auch ein anderes. Richtig geben kann, als was wir vielleicht häufig gerne hätten an der Stelle, sage ich mal, oder was uns vielleicht auch nützlich erscheint. Ja, sonst würde ich schon sagen, dass man das so ganz gut daraus mitnehmen kann, ja. So von einem politischen „quasi Call to Action“, aber auf der anderen Seite hab ich das Gefühl, dass aus den meisten Texten auch immer hervorgeht, was ich immer ein bisschen ironisch finde. Man liest es irgendwie so als, keine Ahnung, also als weißer Deutscher in Bielefeld mitten in Europa und fragt sich dann halt auch an der Stelle: Gut, inwiefern sollte ich da jetzt aktiv werden? Eigentlich ist das dann wieder dieser sogenannte White-Savior-Komplex oder was auch immer. Das ist dann ja auch eben dieses Hinterfragen, auch vielleicht seiner eigenen Persönlichkeit, seiner eigenen Pläne an der Stelle.“ (IP_8, S. 20)

Die Nachwirkung der Literatur, die der Interviewpartner gelesen hat, zeigt sich auf mehreren Ebenen: Die Texte haben ihm ein tieferes Verständnis dafür vermittelt, dass wirtschaftliche und politische Machtverhältnisse nach der formalen Entkolonialisierung keineswegs verschwunden sind, sondern in asymmetrischen Strukturen bis heute weiterbestehen. Das Gelesene hat sich stark im Gedächtnis des Interviewpartners verankert und seine Wahrnehmung bezüglich Entwicklungen im sogenannten Globalen Süden nachhaltig verändert. Auch die Reflexion über seine eigene Rolle als junger, weißer, in der sogenannten westlichen Welt lebender Mann wurde von der an der Universität gelesenen Lektüre beeinflusst; hier kann erkannt werden, dass sie eine kritische Wahrnehmung gefördert hat.

Damit zeigt sich, wie stark akademische Texte zur postkolonialen Theorie nicht nur als Wissensquelle, sondern auch als Reflexionsimpuls fungieren können. Das Zitat macht außerdem deutlich, dass IP_8 die Auseinandersetzung mit postkolonialen Theorien ernst nimmt, zugleich aber kritisch reflektiert. Er betont die anhaltenden ökonomischen Ungleichheiten, die aus kolonialen Strukturen erwachsen sind. Für ihn ist klar, dass der Prozess „nie wirklich betrieben“ oder „nie wirklich abgeschlossen“ wurde. Damit nimmt er

eine zentrale These postkolonialer Forschung auf: dass Kolonialismus nicht mit der Unabhängigkeitserklärung endete, sondern in globalen Wirtschafts- und Machtverhältnissen weiterwirkt. Sein Fokus seiner Argumentation liegt stark auf ökonomischen Abhängigkeiten und globalen Machtasymmetrien, die das Leben heute auf in allen Ländern prägen und beeinflussen. Durch diese Erkenntnis zeigt IP_8 exemplarisch, wie Literatur des Globalen Südens nicht nur als Wissensquelle wirkt, sondern auch als Instrument zur Selbstbefragung und zur Sensibilisierung für Machtasymmetrien – und gerade dadurch besonders wirkmächtig wird. Zu sehen ist dies, unter anderem, auch in Homi Bhabhas Konzept der Ambivalenz kolonialer Machtverhältnisse, die darauf basiert, dass dieser Prozess nicht abgeschlossen wurde. Er schreibt, dass koloniale Macht nie stabil oder vollständig ist; sie ist ambivalent, weil sie einerseits Kontrolle sichern will, andererseits aber auch Abhängigkeit und Unsicherheit erzeugt. Bhabha nennt das Mimikry – also das „Nachahmen“ der kolonialen Macht durch die Kolonisierten, das aber nie perfekt ist. Diese Unvollkommenheit destabilisiert das koloniale System selbst. (Bhabha, 1984) Übertragen auf die Reflexion von IP_8 bedeutet das, dass die globale Wirtschaftsordnung auch heute noch von solchen Beziehungen geprägt ist - so ist sie zwar formal unabhängig, aber besteht in ihren grundlegenden Strukturen weiterhin aus Dependenz; ehemalige Kolonien übernehmen Strukturen, Institutionen und Modelle der westlichen Welt, bleiben aber ökonomisch untergeordnet. Auch nach der formalen Unabhängigkeit vieler Staaten bestehen ungleiche Strukturen fort, in denen ehemals Kolonisierte westliche Modelle übernehmen, jedoch in asymmetrischen globalen Verhältnissen verbleiben. Diese Form der strukturellen Nachahmung lässt sich im Sinne Bhabhas als ambivalenter Prozess lesen – ein Versuch der Teilhabe an globalen Systemen, der zugleich die Persistenz kolonialer Macht sichtbar macht: „The colonial presence is always ambivalent, split between its appearance as original and authoritative and its articulation as repetition and difference.“ (Bhabha, 1985, S. 156)

In seinem Aufsatz „Signs Taken for Wonders: Questions of Ambivalence and Authority under a Tree outside Delhi, May 1817“ geht Bhabha zudem der Frage nach, wie koloniale Wissenssysteme angeeignet und neu codiert werden. Er zeigt, dass koloniale Diskurse nicht einfach reproduziert, sondern im Kontakt mit lokalen Kontexten transformiert werden. Diese Perspektive erlaubt, die von IP_8 angesprochene epistemische Dimension der Dekolonialisierung – also das Hinterfragen westlich geprägter Wissensordnungen – als Prozess der Verhandlung und Hybridisierung zu verstehen. (Bhabha, 1985) Die Reflexion von IP_8 über seine eigene Position als „weißer Deutscher“ lässt sich in diesem Zusammenhang als Bewegung innerhalb eines „Third Space“ interpretieren, jenes symbolischen Zwischenraums, in dem koloniale und postkoloniale Identitäten neu ausgehandelt werden:

“In the ambivalent world of the ‘not quite/not white’, on the margins of metropolitan desire, the *founding objects* [Hervorhebung im Original] of the Western world become the erratic, eccentric, accidental *objets trouvés* [Hervorhebung im Original] of the colonial discourse - the part-objects of presence. It is then that the body and the book lose their representational authority. Black skin splits under the racist gaze, displaced into signs of bestiality, genitalia, grotesquerie, which reveal the phobic myth of the undifferentiated whole white body.” (Bhabha, 1984, S. 132-133)

Bhabhas Überlegungen verdeutlichen somit, dass Dekolonisierung weder einen abgeschlossenen historischen Prozess noch eine einseitige Emanzipationsbewegung darstellt. Vielmehr handelt es sich um ein andauerndes Aushandeln von Macht, Wissen und Identität, das von Ambivalenz, Übersetzung und Hybridität geprägt ist. (Bhabha 1983) Diese theoretische Linse macht nachvollziehbar, wie die Auseinandersetzung von IP_8 mit postkolonialer Literatur nicht nur ein intellektueller Akt, sondern ein reflexiver Prozess ist, der eigene Privilegien, Wahrnehmungen und Zugehörigkeiten infrage stellt.

Reflexion der eigenen Positionalität und Verantwortung

Nicht nur IP_8 reflektiert über seine eigene Positionalität, sondern auch die anderen Gesprächspartner:innen machen sich über dieses Thema Gedanken. IP_5 betont die Wichtigkeit, diese zu reflektieren:

“Ein Thema, an das ich eben die ganze Zeit irgendwie denken musste, war so dieses: Ja, was ist überhaupt der globale Süden, und wer wird da irgendwie dazugezählt? Und, voll, was ist ... ja, was heißt das überhaupt? [...] Und das hat auch mit so 'ner Repräsentation zu tun und mit – ja – so die Welt verstehen und deine eigene Position verstehen und die Position von anderen verstehen. Und gleichzeitig, ja, ein Text kann auch voll viel bewirken, das finde ich auf jeden Fall.” (IP_5, S. 16)

Ähnlich wie IP_8 nennt auch sie Lektüre als gute Basis für die Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle in der Gesellschaft. Die Aussage von IP_5 verdeutlicht, dass die Auseinandersetzung mit literarischen Werken des globalen Südens entscheidend dazu beiträgt, Studierende zu einer kritischen Reflexion über geopolitische Kategorien anzuregen. Homi Bhabha beschreibt hierzu, dass koloniale Repräsentationen niemals stabil sind, sondern ein Spannungsverhältnis zwischen Aneignung und Differenz erzeugen: „Colonial mimicry is the desire for a reformed, recognizable Other, as a subject of a difference that is almost the same, but not quite.“ (Bhabha, 1984, S. 126).

So wird die vermeintlich klare Bezeichnung „globaler Süden“ hinterfragt und problematisiert, indem nachgegangen wird, wer überhaupt dazugehört und was diese Einordnung bedeutet. Damit eröffnet sich ein Lernprozess, in dem hegemoniale Begriffe nicht unkritisch

übernommen, sondern dekonstruiert werden. Er irritiert vermeintlich feste Zuschreibungen wie „Globaler Süden“ und führt dazu, dass Studierende eigene Wahrnehmungs- und Deutungsmuster hinterfragen. Gleichzeitig betont IP_5 die Relevanz, die eigene Position in globalen Macht- und Wissensverhältnissen zu reflektieren. Literatur wird somit nicht nur als Quelle von Wissen über andere Regionen verstanden, sondern als Anstoß, das eigene Standortgebundensein wahrzunehmen und kritisch zu hinterfragen. Darüber hinaus verweist die Aussage auf die Bedeutung von Repräsentation und die Frage, welche Stimmen sichtbar gemacht werden. Schließlich wird hervorgehoben, dass literarische Texte eine transformative Wirkung entfalten können, indem sie Wahrnehmungen irritieren, neue Sichtweisen eröffnen und Denkprozesse in Gang setzen. In diesem Sinne zeigt das Beispiel, wie die Beschäftigung mit Literatur aus dem globalen Süden zur emanzipatorischen Bildung beiträgt, indem sie Studierende für Machtverhältnisse sensibilisiert, Selbstreflexion anregt und alternative Formen des Verstehens ermöglicht.

Andere Interviewpartner:innen reflektierten nicht nur über ihre eigene Position, sondern äußerten auch Kritik an westlichen Institutionen, globalen Machtverhältnissen und der Repräsentation des Globalen Südens. Damit greifen sie zentrale Fragen der postkolonialen Theorie auf und zeigen, wie Literatur als Reflexionsanlass zur Auseinandersetzung mit Machtstrukturen beitragen kann. IP_3 problematisiert globale Machtverhältnisse nicht nur im Zuge jener Lektüre, die er in Bildungsinstitutionen gelesen hat, sondern auch mit Blick auf die Literaturproduktion selbst. Er hinterfragt, wer überhaupt entscheidet, welche Geschichten erzählt und veröffentlicht werden, und verweist auf die Abhängigkeit von westlichen Finanz- und Publikationsstrukturen:

“Ein weiterer Punkt ist, wer entscheidet, welche Geschichten gedruckt werden. Es sind oft diejenigen, die über die nötigen finanziellen Mittel verfügen oder Zugang zu Machtstrukturen haben. Diese Machtverhältnisse bestimmen, welche Geschichten erzählt werden dürfen und welche nicht. Das war besonders interessant in den ersten Büchern, die kurz vor oder nach der Unabhängigkeit in vielen Ländern des globalen Südens entstanden. Diese Werke zeigen oft eine andere Herangehensweise an das Erzählen von Geschichten, abseits von westlichen Normen. In moderneren Büchern sehe ich jedoch häufiger einen Rückgriff auf diese westlichen Strukturen, weil die Zielgruppe und die finanziellen Mittel, die zum Druck eines Buches nötig sind, häufig aus Europa oder den USA stammen. Dadurch werden Geschichten nicht mehr nur für die lokalen Gemeinschaften erzählt, sondern für ein globales Publikum angepasst.” (IP_3, S. 13)”

Eng verbunden mit der Kritik an Machtstrukturen ist die Frage der Wissensproduktion. Mehrere Interviewpartner:innen betonen, dass westliche Perspektiven den Diskurs dominieren und alternative Sichtweisen marginalisieren. IP_6 hebt hervor, dass die

Geschichtsschreibung wie auch die Literatur lange Zeit einseitig von den Normen des sogenannten Globalen Nordens geprägt war. Dies habe dazu geführt, dass Ländern des sogenannten Globalen Südens ein Mangel an „Kultur“ oder „Literatur“ zugeschrieben wurde – ein Argument, das ihre vermeintliche Unterentwicklung begründen sollte:

“Und zwar, was, nehme ich an, auch ganz oft gesagt wurde, ist, dass gerade in diesem frühen Entwicklungskontext, also wo man ja Abstufungen gemacht hat zwischen das sind unterentwickelte Gesellschaften und das sind entwickelte Gesellschaften, Ländern des globalen Südens diese Unterentwicklung zugesprochen wurde, weil man eben gemeint hat, dass sie ganz viel Kulturelles nicht besitzen, also zum Beispiel kulturelles Gut wie Literatur. Und deswegen ja die Gesellschaften des globalen Nordens weiterentwickelt wären, weil sie das ja eben besitzen. Und deswegen finde ich die Auseinandersetzung damit total wichtig, um zu zeigen: Ja, aber was ist denn Literatur? Also es ist ja literarisch nicht das, was der globale Norden als das definiert.” (IP_6, S. 16)

Sie betont die Wichtigkeit, solche Definitionen kritisch zu hinterfragen und andere literarische Traditionen sichtbar zu machen. Im universitären Kontext kann sich die Auseinandersetzung mit literarischen Werken aus dem globalen Süden daher als besonders bedeutsam erweisen. Sie kann dazu beitragen, Studierende für diese Ungleichheiten in der Wissensproduktion zu sensibilisieren und ihnen alternative Wissensformen zugänglich zu machen. Gerade darin liegt ein spezifischer Beitrag zur emanzipatorischen Bildung: Student:innen lernen, hegemoniale Kategorien zu hinterfragen, unterschiedliche Formen des Wissens als gleichwertig anzuerkennen und die Mechanismen der epistemischen Marginalisierung kritisch zu reflektieren.

Im Sinne Paulo Freires ist kritische Bildung gerade deshalb so wichtig, weil es durch sie gelingen kann, Unterdrückung durch politische Abhängigkeiten aufzubrechen. Diese Befreiung kann aber nur durch eine Kombination von struktureller Veränderung und kritischem Bewusstsein möglich ist. Bildung muss Räume öffnen, in denen die Stimmen von unterdrückten Personen sowie von marginalisierten Gruppen sichtbar werden – nicht im Sinne des Banking Models, sondern in einem Dialog, der bisher marginalisierte Erfahrungen ernst nimmt. Freire verknüpft das mit Bildung als Prozess der Anerkennung und Teilhabe im Zuge eines dialogischen Bildungsmodells, das Wissen ko-konstruiert, anstatt es von oben vorzugeben. (Freire, 1973)

IP_2, der sich sehr für Traditionen und Lebensweisen interessiert, die gegensätzlich zur kapitalistischen Lebensweise des sogenannten Globalen Nordens sind, interessiert, erzählte von Ubuntu, eine Lebensart, die er im Gegensatz zum Kapitalismus sieht, und an der er großes Interesse entwickelt hat. Über diese hat der Gesprächspartner im Zuge einer Lehrveranstaltung an der Universität gelernt und zahlreiche Texte dazu gelesen. Anhand

des nachstehenden Zitates ist zu erkennen, dass diese Auseinandersetzung eine große Wirkung auf das Denken von IP_2 hat:

“Es hat immer ein bisschen alles durchgemixt und das fand ich schon interessant, weil die waren auch sehr kritisch, ich habe auch die Seminararbeit über Ubuntu geschrieben, das ist so eine Gegenbewegung zum Kapitalismus, oder es ist eher eine Lebensphilosophie, würde ich sagen, die halt auf das Miteinander ausgelegt ist, dass man miteinander alles schafft und man muss sich jetzt, da nicht jeder sich einzeln durchkämpfen und der Beste sein, genau und halt auf Kommunikation auch untereinander. Das ist so ein Community Ding, ist das was halt genau das Gegenteil ist zum westlichen ja, da ist ja das einzelne Individuum wird da oft wahrgestellt, der ja alles werden kann, ja American Dream, du kannst reich werden etc. Du kannst alles schaffen, du kannst, du kannst alles erreichen, wenn du halt genug arbeitest. Du bist dein eigener Glücksschmied. Et cetera. Und bei Ubuntu ist halt das genau anders, nur miteinander können wir was schaffen, nur miteinander geht es uns allen gut und es wird halt nicht gern gesehen, wenn jemand alleine ist oder sein eigenes Ding macht, weil ja ist halt nicht optimal, also wirklich komplette anders. Also eigentlich genau das Gegenteil, was bei uns genau, und da haben wir halt verschiedene Texte gelesen, das fand ich ziemlich cool.” (IP_2, S. 13-14)

Insgesamt zeigen die Beispiele, dass Literatur des Globalen Südens ein Medium ist, durch das Studierende diese Machtstrukturen erkennen und kritisch reflektieren – auch wenn das Erinnern an konkrete Texte mitunter verblasst. Beispielsweise äußerte sich IP_4 sehr kritisch gegenüber der globalen Arbeitsteilung, über die sie im Studium einiges gelesen hatte. Sie denkt dies nicht nur im Kontext der Erwerbstätigkeit, sondern auch im Kontext von den wirtschaftlichen, sozialen und politischen Folgen, die diese Arbeitsteilung auf die Menschen im sogenannten Globalen Süden hat, etwa fehlende Bildungsmöglichkeiten oder ein nur marginal ausgebautetes Gesundheitssystem. Die Einsicht, dass dieser Prozess nicht beendet ist und die kritischen Ansichten der Interviewpartner:innen sind als Teil emanzipatorischer Bildung im Sinne Paulo Freires wahrzunehmen

Emanzipatorische Bildung und Kritisches Bewusstsein

Emanzipatorische Bildung und Kritisches Bewusstsein sind Grundsteine von Paulo Freires Theorie; auf diesen baut das Thema der vorliegenden Masterarbeit auf. Um die Forschungsfrage beantworten zu können, wurde in den Interviews darüber gesprochen, inwiefern die Befragten denken, dass sie durch die Lektüre von Literatur des sogenannten Globalen Südens auf ihrer Wahrnehmungsebene und eventuell auch Handlungsebene beeinflusst wurden. Es wurde ebenso gefragt, ob das Gelesene und die Auseinandersetzung, in ihren Augen, nachhaltigen Einfluss auf sie hat.

Im Folgenden zeigt sich, dass die von den Interviewpartner:innen in Bildungsinstitutionen gelesene Lektüre des sogenannten Globalen Südens durchaus Spuren hinterlassen hat. Beinahe alle erzählen von einer tiefergehenden, vielfältigeren Wahrnehmung bezüglich Themen wie "Rassismus" oder "globaler Ungleichheit"; bei manchen zeigt sich sogar eine Veränderung in Handlungsprozessen. Alle Gesprächspartner:innen berichten von einem stärkeren kritischen Bewusstsein, dass sie im Zuge ihrer Ausbildung entwickelt haben, bei einigen von ihnen spielt Literatur des sogenannten Globalen Südens dabei eine wichtige Rolle.

Dialogisches Lernen und Bewusstseinsbildung

Paulo Freire betont die Bedeutung des Dialogs und der Partizipation der Lernenden im Bildungsprozess. Er wandte diesen doppelseitig methodisch aber auch prozessleitend an, um einerseits die beteiligten Personen in einen gleichberechtigten Austausch auf Augenhöhe zu führen, andererseits aber auch Verständnis und die Entstehung von Wissen zu fördern, auf Basis dessen anschließend Aktionen geplant und durchgeführt werden konnten. (Kamenik et al., 2014) Freire verstand dialogisches Lernen als Prozess, in dem Lernende aktive Subjekte sind, die in einem gleichberechtigten Austausch Wissen und Bewusstsein produzieren. Bildung soll kein „Einfüllen von Wissen“ sein, sondern ein Prozess, der auf Partizipation, Reflexion und Handlung zielt.

In Bildungsinstitutionen gelesene Lektüre kann zur Eröffnung eines gemeinsamen Dialograums führen. Lektüre dient dabei als Anlass und gemeinsame Basis für Diskussion. Diese positiven Seiten von Diskussionen in Lehrveranstaltungen betonte IP_7 im Zuge des Interviews:

“Also eigentlich waren das eher Bücher, die wir lesen mussten, und dann fanden wöchentlich Diskussionen dazu statt. Wir haben uns in Gruppen aufgeteilt – meistens waren es fünf verschiedene Gruppen – und jede Gruppe hat sich mit einer bestimmten Fragestellung zu dem Buch beschäftigt. Manchmal wurde das in Form von Referaten präsentiert, aber es gab immer eine Diskussion untereinander. Dabei ging es darum, wie wir zu dem Buch stehen, was wir besonders interessant fanden oder welches Zitat in Bezug auf den globalen Süden besonders zutreffend war. Das Spannende daran war, dass wir oft sehr unterschiedliche Perspektiven hatten. Als ich das Buch gelesen habe, habe ich es zum Beispiel ganz anders wahrgenommen als andere von meinen Studienkolleginnen. Das war wirklich interessant, weil jeder etwas anderes relevant fand oder hervorheben wollte. Das Ganze war auf jeden Fall sehr präsent und nicht einfach nur ein "Lesen und Fertig", sondern wir haben intensiv mit den Inhalten gearbeitet.”
(IP_7, S. 8)

Die Aussage von der Interviewpartnerin ist ein gutes Beispiel für emanzipatorische Bildung: Freire kritisierte, dass Wissen oft wie Geld „eingezahlt“ wird: Lehrende füllen Lernende passiv mit Inhalten. Die Aussage zeigt hingegen, dass hier kein einseitiges Belehren stattfand, sondern die Texte gemeinsam erarbeitet wurden. In der aktiven Auseinandersetzung mit Literatur, die alle Lernenden gelesen haben, wurde der Ausgangspunkt zum Dialog gesetzt, da jede:r unterschiedliche Interpretationen und Erfahrungen in die Gespräche mitbrachte. In der Diskussionsgruppe mit anderen Studierenden konnte ein gleichberechtigtes Gespräch auf Augenhöhe stattfinden; einer hierarchischen Wissensvermittlung wurde dadurch entgegengewirkt. Indem jede Gruppe eigene Fragestellungen bearbeitete und Perspektiven einbrachte, wurden die Studierenden als Subjekte des Lernprozesses anerkannt – nicht als passive Rezipient:innen, wodurch Eigenständigkeit, Selbstständigkeit und kritisches Denken gefördert werden konnten. IP_7 hebt hervor, dass es „wirklich interessant“ war, wie unterschiedlich die Wahrnehmungen ausfielen. Freire betont, dass genau in diesen Unterschieden und Irritationen Lernprozesse entstehen. Sie zwingen Lernende, eigene Annahmen zu hinterfragen und eröffnen neue Horizonte:

“Der dialogische Lernprozess vermittelt die Reflexion der eigenen Erkenntnis, des Wissens und Handelns und führt so zum selbstständigen und selbstbewussten Lernen. Probleme und Widersprüche, Brüche und Differenzen sind Bestandteile des gesellschaftlichen Lebens und Gegenstand dialogischer Erörterung. Befreiende Pädagogik begreift sich als Reflexions- und Handlungsfeld zur Erweiterung persönlicher Kompetenzen in situativen Gegebenheiten.”
(Dabisch 2024, S. 94)

Ein weiterer wichtiger Aspekt des dialogischen Lernens ist die aktive Beteiligung an den Lerninhalten im Gegensatz zur passiven Rezeption dieser. IP_5 erzählte von einer kritischen und aktiven Beteiligung der Schüler:innen im Kunstunterricht, im Zuge dessen oftmals kritische Theorien durch Lektüre des Lehrbuches besprochen und anschließend kreativ durch Kunstprojekte bearbeitet wurden. Dadurch konnten die Jugendlichen ihre Interpretationen und Kritik an Themen reflektiert und kreativ zum Ausdruck bringen, und sich so aktiv mit einer Thematik auseinandersetzen, wodurch sie ihren eigenen Lernprozess gestalten konnten. Das Beispiel von IP_5 zeigt auch, dass die Auseinandersetzung mit Textinhalten nicht nur im Zuge von Diskussionen oder Ausarbeitungen stattfinden muss, sondern auch auf kreative Art und Weise gelingen kann.

Bezugnehmend auf das Thema der Masterarbeit zeigt sich, dass literarische Werke aus dem sogenannten Globalen Süden als “weitere Erzählstimme” im Unterricht fungieren können, indem durch sie eine Perspektive eingebracht wird, an der sich sowohl Lernende als auch

Lehrende dialogisch weiterentwickeln können. Das dialogische Prinzip zeigt sich auch daran, dass die Interviewpartner:innen immer wieder betonten, dass das Gelesene mit der Lebensrealität verbunden werden kann und die eigene Bereitschaft zur Auseinandersetzung gegeben ist. So betonte etwa IP_9 im Interview, wie wichtig diese Bereitschaft zur Beschäftigung mit neuen Themen, insbesondere bei jungen Menschen, ist, um davon lernen und sich weiterentwickeln zu können:

“Und dann wird es halt aber auch immer Leute geben, wo das wurscht ist, wo sie nichts daran interessiert sind und wo die Bereitschaft nicht da ist, sich damit auseinanderzusetzen. Vielleicht ja, also wie gesagt, ich finde, da muss man halt früher anfangen. Und das ist irgendwie so ein, ein, ein... ja, die Perspektive früher aufmachen und, also nicht wechseln, aber öffnen dem Gegenüber, um zu schauen, wie kann ich, wie muss ich vielleicht dadurch andere Dinge, die ich davor als selbstverständlich gesehen habe, anders beleuchten, wenn ich das mit hineinnehme. Ja, bei Erwachsenen fällt mir das immer schwer einzuschätzen, wie viel da noch verändert werden kann, indem sie ein Buch lesen, aber ich würde schon hoffen.” (IP_9, S. 18)”

IP_5 sieht den eigenen aktiven Part der Schüler:innen als wichtig an und betont, dass die im Unterricht behandelten Themen mit ihrer Lebensrealität verbunden werden müssen, damit die Schüler:innen eine Verbindung zu diesen erkennen können. IP_6 betonte zusätzlich noch die Bedeutung einer fach- und altersgerechten Vermittlung, um Schüler:innen „abzuholen“. Sie erwähnt, dass sie im Englisch-Unterricht etwa Liedtexte übersetzt und interpretiert hat, was für die Klasse ein neuer und ansprechender Zugang war:

“Ich finde es zum Beispiel cool – man muss ja nicht Texte lesen. Also, ich weiß, wir hatten eine Referendarin in der 10. Klasse, die hat uns Songtexte analysieren lassen. In der einen Klassenarbeit musste ich den Songtext von Madonna analysieren. Und ich glaube, mit so etwas holt man Leute halt schon mehr ab. Also, warum denn nicht irgendwelche Rap-Texte analysieren lassen? Oder warum denn nicht so etwas? Also ich meine, das ist ja auch ... Es wird sich ja nicht nur in Literatur ausgedrückt, sondern eben auch in verschiedenen Sachen. Und warum das denn nicht nehmen?” (IP_6, S. 18)

Der Austausch über das Gelernte sowie die gemeinsame “Reflexion der Praxis [sind] der erste Schritt zur Handlungsfähigkeit.” (Novy 2005b, S. 11) Damit wirkt Literatur nicht nur als Wissensquelle, sondern als Medium des Dialogs, das Reflexion, Partizipation und kritisches Denken anstößt.

Auch die Interviewpartner:innen beziehen das aus Literatur Gelernte mit der Praxis, wie sich in den Interviews mehrmals zeigt. IP_7, die sich vermehrt mit sozialer Ungleichheit und Rassismus beschäftigt, erzählt, dass sie Rassismus nun ganz anders wahrnimmt und die strukturelle Ebene davon stärker erkennt. Auf ihren Wegen durch Wien erkennt sie immer

wieder rassistische Praktiken oder nimmt rassistische Aussagen und Kommentare wahr, etwa in öffentlichen Verkehrsmitteln; dies war vor dem Studium nicht der Fall. IP_1 berichtet von einem veränderten Medienkonsum, der ihren Alltag nun prägt:

“Ich glaub schon, weil wenn ich wenn ich zum Beispiel Texte lese oder einfach zum Beispiel Nachrichten höre, dann entsteht in meinem Kopf schon die Verbindung, was für Auswirkungen hat das zum Beispiel auf andere, wie gehen wir mit Problemen um, welche Möglichkeiten haben andere, mit Problemen umzugehen? Wie beeinflusst das zum Beispiel auch ärmere Länder, gerade gewisse Wirtschaftssituationen, die wir spüren, spüren ja gerade die Menschen im globalen Süden noch mal auf ne ganz andere und auch ne härtere Art und Weise, oder man fängt auch ganz anders an über Probleme nachzudenken und hat dann das Gefühl okay, man könnte an der und der Stelle zum Beispiel ansetzen und man denkt zum Beispiel drüber nach, wie man Hilfe leisten könnte oder was sinnvoll wäre, oder was jetzt zum Beispiel für die Menschen im globalen Süden wichtig ist.” (IP_1, S. 12)

Freires Konzept der Bewusstseinsbildung zielt darauf ab, Lernende dazu zu befähigen, gesellschaftliche Strukturen und Machtverhältnisse kritisch zu reflektieren. Basis dabei ist, wie bereits erwähnt, das Lebensumfeld der Menschen; der Austausch darüber wird genutzt, um Reflexion über die eigene Lebensrealität, aber auch die anderer Menschen, zu entfachen. “Der Mensch, der durch das Arbeiten [...] gestaltet, wird damit zum Schöpfer seiner Umwelt; er hebt sich von der Natur ab und beginnt die Welt zu gestalten.” (Novy 2005a, S. 4). Durch das Lesen von Literatur, die von Menschen aus einer anderen gesellschaftlichen oder kulturellen Herkunft geschrieben wurde, werden Lernende eingeladen, ihre eigenen Perspektiven zu hinterfragen und neue Sichtweisen kennenzulernen, wodurch Bewusstseinsbildung stattfinden kann. Gleichzeitig soll Gelerntes kontextualisiert werden, um emanzipatorisch wirken zu können - dies geschieht insbesondere dann, wenn Lehrende einen Bezug zur Lebenswelt der Lernenden herstellen. Durch Literatur kann dies gelingen, da sie zum Ausgangspunkt für die Reflexion eigener Erfahrungen wird. Die Umsetzung von Möglichkeiten des emanzipatorischen Lernens zeigt, dass eine sorgfältige didaktische Einbettung und die Berücksichtigung der Lebensrealität der Schüler:innen entscheidend sind:

“Schließlich kann es echten Dialog nicht geben, ohne daß sich die Dialogpartner auf kritisches Denken einlassen - auf ein Denken, das die unlösliche Solidarität zwischen Welt und Mensch entdeckt, das deren Spaltung nicht zuläßt, das die Wirklichkeit als Prozeß begreift, als Transformation und nicht als statistische Größe - ein Denken, das sich nicht vom Handeln löst, sondern fortwährend in die Zeitlichkeit eintaucht, ohne Furcht vor den damit verbundenen Risiken.” (Freire, 1982, S. 75, zitiert nach Karmenik et al., 2024, S. 267)

Aber auch die Durchführung eines Dialogs über Lebensrealitäten außerhalb des eigenen

Erfahrungskreises wäre für die Interviewpartner:innen wünschenswert gewesen, fand im Schulunterricht jedoch nur selten statt. Die Interviewpartner:innen verdeutlichen, dass Schulen eine Schlüsselrolle dabei spielen können, globale Perspektiven zu vermitteln und kritisches Bewusstsein zu fördern. In einer zunehmend vernetzten Welt ist es essenziell, dass junge Menschen nicht nur lokale, sondern auch internationale Zusammenhänge verstehen – sei es zu Themen wie Klimawandel, Migration oder globaler Ungleichheit. Bisher jedoch bleiben viele Lehrpläne auf nationale Inhalte fokussiert oder behandeln globale Aspekte nur oberflächlich. Gleichzeitig müssen Lehrkräfte unterstützt werden, diese Inhalte kompetent und diskriminierungssensibel zu vermitteln. Dazu gehören auch multiperspektivische Materialien, die dominante westliche Narrative hinterfragen und Stimmen aus dem Globalen Süden einbeziehen.

Solidarität und gegenseitiges Lernen

Einige Interviewpartner:innen betonen die Bedeutung von Solidarität, Austausch und gegenseitigem Lernen zwischen Ländern des sogenannten Globalen Südens und des sogenannten Globalen Nordens. Diese sind Grundlage der emanzipatorischen Bildung, nicht nur auf individueller, sondern auf auch internationaler Ebene. IP_7 betont die Bedeutung bilateraler Kooperationen, über die sie in den Einführungslehrveranstaltungen der Internationalen Entwicklung viele basale Texte gelesen hat, durch die sie die Signifikanz dieser besser begreifen konnte: Bilaterale Kooperationen spielen eine entscheidende Rolle in der internationalen Zusammenarbeit, da sie direkte und maßgeschneiderte Lösungen für gemeinsame Herausforderungen ermöglichen. Im Gegensatz zu multilateralen Abkommen, die viele Akteure einbeziehen, erlauben bilaterale Partnerschaften eine gezieltere Abstimmung zwischen zwei Ländern – sei es in den Bereichen Wirtschaft, Sicherheit, Wissenschaft oder Kultur. Sie fördern Beziehungen, vereinfachen Verhandlungen und ermöglichen schnelleres Handeln, da weniger Interessenskonflikte bestehen. Beispiele wie Handelsabkommen, gemeinsame Forschungsprojekte oder Entwicklungszusammenarbeit zeigen, wie beide Seiten durch klare Vereinbarungen profitieren können. (Anlauf & Schmalz, 2019)

IP_8 wiederum kritisiert die globalen Machtasymmetrien und die Dominanz von Ländern des sogenannten Globalen Nordens in wirtschaftlichen und politischen Beziehungen negativ bewertet. Postkoloniale Ansätze wie die von Walter Mignolo betonen die Notwendigkeit einer Abkopplung und der Anerkennung pluriversaler Wissenssysteme. Er betont, dass diese aktuell aber nicht existieren, sondern Wissen auf globalen kulturellen, sozialen und wirtschaftlichen Ordnungen, die seit Jahrhunderten existieren, bestehen. Mignolo plädiert für einen “[d]ecolonial cosmopolitanism [that] should in fact aim at creating decentered networks, and de-centered networks are the very foundations of cosmopolitan localism.” (Mignolo,

2011, S. 331). Er spricht sich für eine globale Ordnung, die eurozentristische, postkoloniale und kapitalistische Strukturen hinter sich lässt, und die Diversität von Gesellschaften, Ländern und Kulturen als solche anerkennt, aus. "Cosmopolitan localism points toward the re-investment of the communal as a new abstract universal, but the communal as would be enacted in all local histories who want to organize themselves re-inscribing the non-capitalist principles that were ruled out by Western civilization." (Mignolo, 2011, S. 338) Die Aussagen der Interviewpartner:innen zeigen, dass Solidarität und gegenseitiges Lernen entscheidend sind, um globale Ungleichheiten zu überwinden. Die Bedeutung von Solidarität und gegenseitigem Lernen zeigt die Notwendigkeit einer kritischen Auseinandersetzung mit den globalen Auswirkungen des Kolonialismus. Die Interviewpartner:innen betonen, dass die Dekolonialisierung ein fortlaufender Prozess ist, der strukturelle und epistemische Veränderungen erfordert. In einem solchen Prozess kann Literatur des sogenannten Globalen Südens als Medium solidarischen Lernens funktionieren, da es marginalisierte Stimmen in den Dialog bringt. Dies kann zu einem Lernen mit Menschen aus dem sogenannten Globalen Süden führen anstatt einem Lernen über diese Personen. Dies zeigen auch die Lektüreerfahrungen der Interviewpartner:innen, die, wie bereits zuvor beschrieben, aus Büchern von Autor:innen des sogenannten Globalen Südens, viel lernen und erfahren konnten.

Sie berichteten jedoch auch mehrmals über eine fehlende Auseinandersetzung mit Themen des sogenannten Globalen Südens, insbesondere im Schulunterricht. Insbesondere IP_6 übte hieran starke Kritik, da ihr Interesse an globalen politischen und wirtschaftlichen Themen immer stark vorhanden war:

"Ja, ich muss sagen, dass ich mich schon immer für Politik interessiert habe, aber das Traurige war, dass ich da tatsächlich Lehrer hatte, die nicht so gut waren und mit denen ich mich nie so gut verstanden habe. Deswegen ist interessanterweise meine Erinnerung an Politik und Wirtschaft ganz verschwommen. An das Fach erinnere ich mich wirklich ganz schlecht, was wir da gemacht haben. Das meiste, womit wir uns irgendwie ein bisschen auseinandergesetzt haben, war in Geschichte und in Englisch, aber da ging es dann eher um explizite Themen, also zum Beispiel Sklaverei oder Apartheid, und weniger, habe ich das Gefühl, um aktuelle Themen" (Zitat IP_6, S. 5).

Diese fehlende Thematisierung stellt eine verpasste Chance zur kritischen Auseinandersetzung mit postkolonialistischen Strukturen statt. Anhand jener Interviewpartner:innen, die von der Lektüre von Büchern oder Texten des sogenannten Globalen Südens sprachen, lässt sich erkennen, wie gut damit eurozentristische Narrative durchbrochen werden können.

Auswirkungen von Literatur des Globalen Südens

Thema der vorliegenden Masterarbeit ist die Frage, welchen Einfluss Literatur des sogenannten Globalen Südens auf die emanzipative Bildung der Interviewpartner:innen hat(te). Im Folgenden werden die Möglichkeiten von internationaler Literatur sowie das Lernen durch diese, der Einsatz von Literatur in Bildungsinstitutionen, insbesondere Schulen, sowie die Herausforderungen, die in diesen Bereichen existieren und von den Befragten angesprochen wurden, diskutiert.

Kraft von internationaler Literatur

Internationale Literatur wirkt, indem sie Lern- und Erfahrungsräume eröffnet, in denen Wissen, Empathie und kritisches Bewusstsein miteinander verflochten werden. Sie ermöglicht Leser:innen, kulturelle und gesellschaftliche Wirklichkeiten jenseits des eigenen Erfahrungsraums zu erkunden und so neue Formen des Verstehens zu entwickeln. In diesem Sinne kann Literatur als Medium eines transkulturellen Lernens verstanden werden, das dazu beiträgt, die Vielfalt menschlicher Lebenswelten erfahrbar zu machen und die eigene Perspektive im Dialog mit anderen zu reflektieren. Im Zuge von Paulo Freires Theorie der emanzipatorischen Bildung wird die Auseinandersetzung mit internationaler Literatur zu einer Praxis der Bewusstwerdung, der über die reine Aneignung von Wissen hinausgeht. Freire begreift Bildung als einen dialogischen Prozess, in dem Lernende die Welt kritisch lesen und ihre eigene Verortung innerhalb gesellschaftlicher Macht- und Wissensstrukturen erkennen: "Um die Situation der Unterdrückung zu überwinden, muß der Mensch zunächst ihre Ursachen kritisch erkennen, damit er durch veränderte Aktion eine neue Situation schaffen kann, eine, die das Streben nach vollerer Menschlichkeit ermöglicht." (Freire, 1973, S. 34) In diesem Sinne eröffnet die Lektüre internationaler Texte – insbesondere jener aus dem sogenannten Globalen Süden – einen Raum, in dem Leser:innen bestehende Machtverhältnisse hinterfragen, eurozentrische Perspektiven dekonstruieren und alternative Formen des Denkens und Handelns erproben können. Die Kraft internationaler Literatur liegt somit in ihrer Fähigkeit, einen Prozess des kritischen und reflektierten Lernens in Gang zu setzen. Durch die Begegnung mit anderen Sprachen, Denkweisen und kulturellen Ausdrucksformen wird das Bewusstsein für globale Verflechtungen und historische Ungleichheiten geschärft. Gleichzeitig fördert die literarische Erfahrung Empathie und Solidarität, indem sie individuelle Schicksale sichtbar macht und kollektive Erinnerungen vermittelt. In diesem Sinne wirkt Literatur als ein Instrument der Befreiung im freireschen Sinne: Sie schafft Räume, in denen marginalisierte Stimmen gehört, hegemoniale Narrative in Frage gestellt und neue Bedeutungszusammenhänge geschaffen werden. Internationale Literatur kann daher als pädagogischer und politischer Raum verstanden werden, in dem Bildung als Praxis nahbarer wird. Sie ermöglicht es

Leser:innen, sich kritisch mit der Welt auseinanderzusetzen, Verantwortung zu übernehmen und Perspektiven der Veränderung zu entwickeln. Ihre transformative Kraft besteht nicht allein im Vermitteln von kulturellem Wissen, sondern in der Anregung eines dialogischen Prozesses, der Selbstreflexion, Bewusstwerdung und gesellschaftliches Engagement fördert. Internationale Literatur spielt eine zentrale Rolle im Prozess der Wissensaneignung und der Entwicklung interkultureller Kompetenz. Durch die Begegnung mit literarischen Texten aus unterschiedlichen kulturellen Kontexten werden nicht nur sprachliche Fähigkeiten geschult, sondern auch soziale und emotionale Lernprozesse angeregt, die zur Erweiterung des Weltverständnisses beitragen. Ein wesentliches Potenzial internationaler Literatur liegt in der Förderung kulturellen und sozialen Wissens. Literarische Texte fungieren als Vermittler kultureller Erfahrung und kollektiver Erinnerung, indem sie Einblicke in Denkweisen, Werteordnungen und Lebensrealitäten anderer Gesellschaften eröffnen. Leser:innen werden somit mit Perspektiven konfrontiert, die die eigene kulturelle Position relativieren und ein Bewusstsein für kulturelle Vielfalt fördern. Dieser Prozess kann als eine Form des „transkulturellen Lernens“ verstanden werden, bei dem das Verstehen anderer Kulturen zugleich zu einer kritisch-reflexiven Auseinandersetzung mit der eigenen führt. Im theoretischen Rahmen postkolonialer Ansätze, insbesondere jener von Homi K. Bhabha, erhält die Auseinandersetzung mit internationaler Literatur eine noch tiefere Bedeutung. Bhabha beschreibt einen Zwischenraum, in dem kulturelle Bedeutungen neu verhandelt und hybride Identitäten gebildet werden. Dieser Raum entsteht dort, wo verschiedene kulturelle Diskurse aufeinandertreffen und sich gegenseitig beeinflussen, ohne sich vollständig zu verschmelzen. (Bhabha, 1983) Internationale Literatur kann als solcher Raum fungieren: Sie eröffnet Lesenden die Möglichkeit, multiple kulturelle Perspektiven gleichzeitig wahrzunehmen und sich mit den Spannungen, Ambivalenzen und Übergängen zwischen ihnen auseinanderzusetzen. Auf diese Weise wird Literatur zu einem Ort der Hybridität, an dem feste kulturelle Grenzen und Identitätskategorien dekonstruiert werden.

Die Rezeption internationaler Literatur kann somit nicht nur zur Erweiterung des Wissens, sondern auch zur Transformation des Bewusstseins führen. Indem Leser:innen Texte aus ehemals kolonialisierten oder marginalisierten Kontexten aufnehmen, werden hegemoniale Wissensordnungen infrage gestellt und eurozentrische Deutungsmuster problematisiert. Bhabhas Konzept der Hybridität impliziert, dass kulturelles Lernen nicht auf der Übernahme fremder Inhalte beruht, sondern auf einem dialogischen Prozess der Bedeutungsbildung, der neue Formen des Verstehens hervorbringt. In diesem Sinne ermöglicht internationale Literatur eine Erfahrung des „Zwischenraums“, die kritisches Denken, kulturelle Selbstreflexion und Offenheit gegenüber Differenz fördert. IP_3 berichtet davon, dass die von ihm gelesene Literatur des sogenannten Globalen Südens ein starkes Bewusstsein für

lokale (koloniale) Strukturen geöffnet hat, sowie für die Reproduktion von (kolonialer) Gewalt und globalen Machtstrukturen. Ein Buch von Ngũgĩ wa Thiong'o, das er las, führte zu einer vertieften Auseinandersetzung mit obengenannten Themen:

“Besonders interessant fand ich bei Ngũgĩ wa Thiong'o, dass er nicht nur über den Rassismus von Norden nach Süden schrieb, sondern auch über die Implikationen und Dynamiken vor Ort. Oft wurde dabei klar, dass die globalen Machtverhältnisse, die durch Kolonialismus entstanden, auch lokale Machtstrukturen beeinflussten. Dies war vielen Leser:innen nicht bewusst. Ein Beispiel ist der Einfluss von größeren Familienorganisationen auf lokale Gemeinschaften. Es gab Situationen, in denen Ressourcen wie Geld innerhalb der Community vorenthalten wurden, weil jemand einer anderen Familie angehörte. Dieses Thema führte oft zu intensiven Diskussionen, weil es verdeutlichte, wie tief verwurzelt die sozialen Strukturen sind, die durch koloniale Machtverhältnisse geprägt wurden. Viele hatten zuvor nicht realisiert, wie entscheidend diese familiären und lokalen Verflechtungen waren. Solche Gespräche, ausgelöst durch die Lektüre, boten mehr Kontext und führten zu einem tieferen Verständnis der Implikationen von Kolonialismus. Je mehr die Leser:innen über den historischen und sozialen Hintergrund erfuhren, desto deutlicher wurde, wie umfassend und tiefgehend der Kolonialismus die gesamte Gesellschaft beeinflusst hatte. Ich finde, diese Literatur weckt ein starkes Bewusstsein, besonders wenn sie im Kontext der Dekolonialisierung oder postkolonialen Entwicklungen geschrieben ist. Sie versucht oft, genau diese tiefgreifenden Auswirkungen und Zusammenhänge hervorzuheben und sichtbar zu machen.” (IP_3, S. 16)

Darüber hinaus besitzt internationale Literatur ein erhebliches Potenzial zur Reduktion von Vorurteilen und Stereotypen. Indem sie marginalisierten Stimmen Gehör verschafft und komplexe Figuren jenseits vereinfachender Zuschreibungen entwirft, trägt sie dazu bei, essentialistische und ethnisierende Sichtweisen aufzubrechen. Literarische Texte eröffnen empathische Zugänge zu Erfahrungen von Diskriminierung, Migration oder sozialer Ungleichheit, wodurch ein tieferes Verständnis für strukturelle Ungerechtigkeiten und Machtverhältnisse entsteht. In diesem Zusammenhang betont IP_9 die besondere Fähigkeit von Literatur, neue Perspektiven zu eröffnen und auf diese Weise Vorurteile gegenüber marginalisierten sozialen Gruppen abzubauen. Durch die literarische Begegnung mit unterschiedlichen Lebenswelten werde, so IP_9 weiter, die Wahrnehmung für die Vielfalt menschlicher Erfahrungen geschärft und ein Lernen von dieser Vielfalt ermöglicht. Auf die Frage, ob es in den von ihr gelesenen Texten von Autor:innen des sogenannten Globalen Südens Themen gab, die sie besonders nachhaltig berührten, gab sie Folgendes zu Antwort:

“Also irgendwie so das Große, das über dem einen drüber steht, ist irgendwie dieser Gedanke: das richtig verstehen, dass das alles richtige Menschen sind. Also, dass das nicht nur eine Gruppe von Leuten ist, wo ich irgendwie theoretisch weiß, dass das Menschen sind, sondern

wirklich die einzelnen Personen, die Gedanken von den einzelnen Personen hören und lesen, wie sie das erleben, wie sie das ausdrücken. Die Vielfältigkeit innerhalb der einzelnen Personen, die Vielfältigkeit innerhalb des und wodurch ich die Vielfältigkeit innerhalb dieser Personengruppen, von denen ja immer nur als Gruppe geredet wird. Dass dadurch, dass die zu Wort kommen und sich ausdrücken, das macht, glaube ich, sehr viel aus. Das ist ein sehr großer, wichtiger für mich. Und sich anhören, was sie wirklich sagen.“ (IP_9, S. 17)

Diese Aussage verdeutlicht, dass literarische Texte es ermöglichen, die oft abstrakte Vorstellung „anderer“ Gruppen zu individualisieren und damit zu humanisieren. Durch die direkte Auseinandersetzung mit den Stimmen und Perspektiven einzelner Figuren oder Autor:innen wird die Distanz zwischen „Selbst“ und „Anderen“ aufgehoben. IP_9 beschreibt hier einen Prozess, der über kognitives Verstehen hinausgeht und auf einer emotionalen sowie ethischen Ebene ansetzt: Das Lesen führt zu einer Form von Anerkennung, die das bloße Wissen über marginalisierte Gruppen in ein erfahrungsbasiertes Verstehen transformiert. Damit wird Literatur zu einem Medium, das über reine Repräsentation hinausgeht und aktiv an der Transformation sozialer Wahrnehmungsprozesse mitwirkt. Im Sinne Bhabhas kann sie daher als interventionistisches Medium verstanden werden, das hegemoniale Diskurse nicht nur abbildet, sondern auch destabilisiert und alternative Bedeutungsräume eröffnet.

Im Lichte von Paulo Freires Theorie der emanzipatorischen Bildung lässt sich das in den Aussagen von IP_3 und IP_9 Beschriebene als ein Prozess der Bewusstwerdung verstehen, der über bloße Wissensaneignung hinausgeht. Freire begreift Bildung als dialogischen und befreienden Akt, in dem Lernende ihre eigene Position innerhalb gesellschaftlicher Machtverhältnisse kritisch reflektieren und dadurch zur Handlung befähigt werden. Wissen ist in diesem Verständnis nicht neutral, sondern immer politisch verortet – es kann zur Aufrechterhaltung oder zur Transformation bestehender Strukturen beitragen. (Freire, 1973)

Internationale Literatur kann in diesem Zusammenhang als Medium einer solchen emanzipatorischen Bildung fungieren. Die Lektüre von Texten aus dem Globalen Süden, wie sie IP_3 beschreibt, eröffnet kritische Perspektiven auf Kolonialismus, strukturelle Gewalt und globale Machtasymmetrien. Dadurch werden die Leser:innen nicht nur zu Rezipient:innen neuer Inhalte, sondern zu aktiven Mitdenker:innen in einem globalen Diskurs über Unterdrückung, Identität und Widerstand. Dieser Prozess entspricht Freires Vorstellung von Bildung als Praxis der Freiheit, in der das Lesen der „Welt“ ebenso wichtig ist wie das Lesen des „Wortes“.

Auch in der Aussage von IP_9 zeigt sich diese emanzipatorische Dimension deutlich: Durch die Begegnung mit literarischen Stimmen, die im dominanten Diskurs häufig marginalisiert sind, entwickelt sich ein tieferes Verständnis für die menschliche Erfahrung in ihrer Vielfalt. Das Lesen wird hier zu einer Form der dialogischen Begegnung, die Empathie, Selbstreflexion und kritisches Denken fördert – zentrale Elemente von Freires befreiungspädagogischem Ansatz. Dadurch “entwickeln die Menschen die Kraft, kritisch die Weise zu begreifen, in der sie in der Welt existieren, mit der und in der sie sich selbst vorfinden.” (Freire, 1973, S. 67)

Somit trägt internationale Literatur, im Sinne Freires, dazu bei, dass Leser:innen sich ihrer eigenen Verortung innerhalb globaler Macht- und Wissensstrukturen bewusst werden. Sie fördert die Fähigkeit, gesellschaftliche Ungerechtigkeiten zu erkennen, zu benennen und kritisch zu hinterfragen. In diesem Sinne kann der literarische Lernprozess, wie er bei IP_3 und IP_9 sichtbar wird, als ein Akt der emanzipatorischen Bildung verstanden werden – ein Prozess, der nicht nur Erkenntnis, sondern auch Bewusstsein, Selbstbestimmung und gesellschaftliche Verantwortung hervorbringt.

Lernen von Literatur

Literatur des sogenannten Globalen Südens hatte auf manche Interviewpartner:innen einen sehr großen Einfluss. Einige berichten von einer nachhaltig wahrnehmbaren Veränderung ihres kritischen und emanzipatorischen Denkens. IP_8 erzählte einerseits, dass er das durch die gelesene Literatur Erlernte bei seinen beruflichen Tätigkeiten einsetzen kann, und so mehr faktisches Verständnis für Entwicklungsarbeit und die Gegebenheiten in außereuropäischen Ländern aufweist. Auf der anderen Seite trägt es auch zu der von ihm in seine Tätigkeit getragene Einstellungen bezüglich Kulturen und Lebensweisen des sogenannten Globalen Südens bei, die Grundlage für von ihm getroffene Entscheidungen und Ansichten sind. Diese versucht er bei seinen Tätigkeiten zu berücksichtigen. Konkret spricht IP_8 davon, dass Literatur des Globalen Südens dazu beitragen kann, nationale und globale Konflikte auf einer tiefergehenden Ebene zu verstehen und Lösungsvorschläge auszuarbeiten, die den Bedürfnissen aller Beteiligten so gut wie möglich entsprechen. Dies kann, bestenfalls, eine langfristige Auswirkung auf weitere Zusammenarbeit haben und so zu einer gerechteren wirtschaftlichen Ordnung beitragen. IP_8 fasst dies folgendermaßen zusammen:

“Na, ich denke erstmal, dass es viel auf individueller Ebene eher etwas bringt, was sich langfristig natürlich politisch manifestieren kann, oder? Eventuell auch eine andere Entwicklungszusammenarbeit hervorbringt, wirtschaftliche Ungerechtigkeiten eventuell ausgleichen kann. Das ist halt in einer ganz langen und idealen Sicht die Möglichkeit, die darin

bestehen könnte. Ich glaube, ich habe neun Monate in der Türkei gelebt. Es ist immer noch ein Land, mit dem ich mich irgendwo immer noch verbunden fühle, eine Kultur, in der ich mich wohlfühle. Nicht nur durch Bücher, sondern weil man einfach das Land ein Stück weit versteht. Und ich glaube, umso mehr man sich mit einem Land auseinandersetzt, desto fruchtbarer kann das sein, sage ich mal an der Stelle. Dadurch könnte vielleicht langfristig die Bedeutung von Fairness oder fairer Entwicklungszusammenarbeit noch einmal ein bisschen verdeutlicht werden, und es könnte vielleicht ein bisschen weniger egoistisch werden. Aber in erster Linie würde ich sagen, dass das wahrscheinlich eher etwas auf individueller Ebene bringt.“ (IP_8, S. 22)

IP_4 und IP_1 erzählten von einer nachhaltigen Auseinandersetzung mit dem Gelesenen, insbesondere über das Lernen von lokalen Kulturen und Traditionen. IP_1 berichtete zusätzlich davon, dass es ihr nun leichter fällt, politische und wirtschaftliche Nachrichten zu verstehen, da sie einiges über Länder des Globalen Südens im Zuge des Lesens gelernt hat. Dadurch kann sie nun mehr Verbindungen zwischen Inhalten erkennen und Empathie gegenüber Menschen aus anderen Ländern entwickeln:

“Ich glaub schon, weil wenn ich wenn ich zum Beispiel Texte lese oder einfach zum Beispiel Nachrichten höre, dann entsteht in meinem Kopf schon die Verbindung, was für Auswirkungen hat das zum Beispiel auf andere, wie gehen wir mit Problemen um, welche Möglichkeiten haben andere, mit Problemen umzugehen? Wie beeinflusst das zum Beispiel auch ärmere Länder, gerade gewisse Wirtschaftssituationen, die wir spüren, spüren ja gerade die Menschen im globalen Süden noch mal auf ne ganz andere und auch ne härtere Art und Weise, oder man fängt auch ganz anders an über Probleme nachzudenken und hat dann das Gefühl okay, man könnte an der und der Stelle zum Beispiel ansetzen und man denkt zum Beispiel drüber nach, wie man Hilfe leisten könnte oder was sinnvoll wäre, oder was jetzt zum Beispiel für die Menschen im globalen Süden wichtig ist. Jetzt im Gegensatz zu uns und gerade die ganzen kontroversen politischen Themen, die in Österreich und Deutschland gerade wieder auftreten. Man nimmt schon schneller ne andere Position ein und auch nen viel weiter gefächertes Denken als nur dieses auf sich und ob das eigene Land oder die eigene Nation bezogen, sondern nationenübergreifend kulturübergreifend und man versucht auch viel mehr. Wie du schon sagtest, empathisch zu sein und die andere Seite zu verstehen, aber auch rauszufinden, warum. Also, was sind da die Hintergründe, welche kulturellen Hintergründe sind da, warum sind andere Menschen und Kulturen anders als wir. Und warum müssen wir uns da auch anders verhalten beziehungsweise andersdenken.“ (IP_1, S. 12)

IP_2 gibt an, durch die Auseinandersetzung von Lektüre des sogenannten Globalen Südens im Zuge von Lehrveranstaltungen nun deutlich kritischer gegenüber sogenannten “westlichen” Institutionen zu sein, etwa der Weltbank oder dem Internationalen

Währungsfond. Kritischer ist er auch globalen Machtverhältnissen gegenüber, die er nun deutlicher erkennt und in ihrer ausbeuterischen Wirkung sehr negativ sieht. Der Interviewpartner ist insgesamt der Meinung, dass Literatur eine bedeutende Rolle dabei spielen kann, Menschen die Augen bezüglich globalen Abhängigkeiten und Dominanzen zu öffnen. Er wünscht sich auf Basis dieses Wissens eine stärkere Kooperation zwischen Ländern des sogenannten Globalen Südens und Ländern des sogenannten Globalen Nordens.

Literatur in Schulen

Im Zuge der Interviews wurde auch darüber gesprochen, ob die Befragten mehr Literatur des sogenannten Globalen Südens, insbesondere im Schulunterricht als gut befinden würden, um die bereits erörterten Lernprozesse und -erfahrungen anstoßen und inspirieren zu können. Hierzu kamen unterschiedliche Meinungen zutage, die im Folgenden dargelegt werden.

Einige Interviewpartner:innen (IP_4, IP_5 und IP_9) sind grundsätzlich der Meinung, dass es mehr Auseinandersetzung mit Literatur des Globalen Südens bereits in Schulen geben sollte, etwa durch vertiefte Klassenlektüre und darauf basierende Gesprächsrunden und Arbeitsaufträge; sie geben jedoch zu bedenken, dass hier ein vorsichtiger Zugang gegeben sein sollte, um die Schüler:innen einerseits gut auf die zu lesenden Inhalte vorzubereiten, sie andererseits aber auch nicht mit Wissen, zudem in vielen Fällen nur wenig Vorwissen vorhanden ist, zu überfordern. IP_5 berichtet in diesem Zug von ihrem jüngeren Bruder, der zum Zeitpunkt des Interviews die Schule besuchte:

“Ich habe auch kleinere Geschwister, und ich weiß, dass mein Bruder sich zum Beispiel schon viel mehr damit auseinandergesetzt hat. Auch im Deutschunterricht – da ging es um ein Mädchen aus Vietnam und ihre Familie quasi. Ich glaube, sie hat in der Textilindustrie oder so gearbeitet und hat halt versucht, aus der Armut zu kommen. Das war irgendwie so die Story. Voll, das fand ich eigentlich ganz, ganz cool, weil wir haben nie sowas gelesen, wo es so konkret darum ging.” (IP_5, S. 6)

Obwohl IP_5 eine vermehrte Auseinandersetzung mit Literatur und Themen des sogenannten Globalen Südens befürwortet, zweifelt sie am Einfluss dieser an der grundsätzlichen Einstellung von Menschen, sich, ihre Lebensweise und ihre Konsummuster zu verändern. Basierend darauf stellt sie auch infrage, ob es durch Literatur des sogenannten Globalen Südens tatsächlich gelingen kann, die aktuelle globale wirtschaftliche und politische Machtungleichheit zu verändern, da in ihren Augen der Wille dazu fehlt, dies zu tun. Eine ähnliche Meinung hat IP_1, die davon ausgeht, dass nur wenige Menschen beziehungsweise Schüler:innen überhaupt bereit sind, sich auf Literatur des sogenannten

Globalen Südens einzulassen und neue Perspektiven kennenlernen wollen. Gleichzeitig betont sie, dass dafür viel Vorwissen und Kontextwissen benötigt werden, was jungen Menschen in Schulen häufig fehlt, weswegen eine intensive Vorbereitung auf die Lektüre notwendig wäre.

IP_1 und IP_2 betonen ebenso, dass die Auseinandersetzung mit Literatur des Globalen Südens in Bildungsinstitutionen nur dann positive Wirkung zeigen kann, wenn sie nicht auf Zwang und Unwilligkeit aufbaut. In Schulen ist es jedoch häufig so, dass Klassenlektüren verpflichtend sind, damit die Bücher im Anschluss gemeinsam besprochen und bearbeitet werden können. Die Gesprächspartner:innen sind hierzu der Ansicht, dass dies kontraproduktiv für die Freude am Lernen wirken kann; andere Lösungsvorschläge hierzu wurden jedoch auch nicht vorgeschlagen. IP_3 findet es ebenso schwierig, Literatur des sogenannten Globalen Südens im Unterricht zu behandeln, jedoch nicht aufgrund der Überforderung der Schüler:innen, sondern da der Unterricht auf von Bundesministerium für Bildung vorgegebenen Lehrplänen basiert, in denen andere, eigens ausgewählte Inhalte kaum Platz finden, da sie nicht vorgesehen sind. Er kritisiert dies stark, da er es als wichtig empfindet, sich mit Lektüre von Autor:innen aus dem Globalen Süden bereits so früh wie möglich zu beschäftigen.

IP_7 spricht sehr für eine vermehrte Einsetzung von Literatur des sogenannten Globalen Südens im Schulunterricht, da sie dies als Grundlage für Verständnis und die Entwicklung von Empathie gegenüber anderen Kulturen und Menschen aus anderen Ländern ansieht. Sie denkt auch, dass eine vertiefte Auseinandersetzung mit diesen Themen zu einer kritischeren Betrachtungsweise der globalen wirtschaftlichen Ordnung und des Globalen Nordens führen kann, was sie als Grundlage für globale soziale Veränderungen ansieht. IP_8 ist ebenso wie IP_7 sehr für einen stärkeren Einsatz von Literatur des sogenannten globalen Südens, da die Gesellschaften in Europa immer diverser werden und das Zusammenleben von mehr Menschen aus verschiedenen Herkunftsländern gestaltet werden muss. Die genannte Lektüre handelt auch oft von kulturellen Mustern und Lebensweisen, die auch Einfluss auf europäische Gesellschaften haben, weswegen es besonders wichtig ist, Wissen darüber zu fördern, um ein gemeinsames, harmonisches Zusammenleben gestalten und fördern zu können.

Einige Interviewpartner:innen sprachen in den Interviews nicht nur über die Möglichkeiten, die Literatur in Bildungsinstitutionen darlegen können, sondern auch über den Einsatz von alternativen Medien, insbesondere im Schulunterricht. Da computer- und technologiebezogene Kompetenzen immer wichtiger für das alltägliche, aber auch berufliche Leben werden, sind einige Interviewpartner:innen für den verstärkten Einsatz von Computern im Unterricht. Auch über das Internet können Texte konsumiert und

Arbeitsaufträge bearbeitet werden, über Programme wie “PlayMit” oder “Kahoot” können Quizzes erstellt und Wissen abgeprüft werden. IP_7 und IP_9 schlagen außerdem einen stärkeren Einsatz von Podcasts und Dokumentationen vor, zu denen der Zugang über das Internet einfach und unkompliziert ist. Podcasts und Dokumentationen fördern zudem emanzipatorische Bildung, indem sie vielfältige Perspektiven zugänglich machen und kritisches Denken über gesellschaftliche Machtverhältnisse anregen. Durch ihre leichte Verfügbarkeit im Internet ermöglichen sie außerdem selbstbestimmtes Lernen und den Zugang zu Wissen unabhängig von institutionellen Bildungsstrukturen. Dieses Thema ist zu breit, um in der vorliegenden Masterarbeit behandelt zu werden, stellt aber eine Basis für weitere Forschungsprojekte dar.

Herausforderungen und Umsetzung

Die Umsetzung emanzipatorischen Lernens im Unterricht wird mit verschiedenen Herausforderungen verbunden, die auch in den Interviews thematisiert wurden. IP_3 beschreibt etwa die Schwierigkeit, historische und politische Bücher im Unterricht zu behandeln, da deren Umfang oftmals zu groß für einzelne Schulstunden seien. Die vorgegebenen Lehrpläne sind, in Ländern des Globalen Nordens, oft an diese angelehnt und eurozentristisch ausgerichtet. Inhalte des sogenannten Globalen Südens haben in dem ohnehin dichten Unterrichtscurriculum wenig Platz. Lehrende haben zudem nur eine begrenzte Zeit, um neue Inhalte, die nicht in den Lehrplänen vorkommen, einzubringen, da der Pflichtstoff überwiegt, und insbesondere in Zeiten von zentralisierten Schularbeiten und Maturaprüfungen Vorrang haben muss. Diese standardisierten Prüfungsmodalitäten stehen in einem völligen Gegensatz zur kritischen Auseinandersetzung mit Inhalten, wie sie nach Freires Ansatz gedacht wird, sondern fördert die Reproduktion von auswendig gelernten Inhalten.

Eine weitere Herausforderung mit Literatur des sogenannten Globalen Südens ist die Herausforderung damit für Lehrende und Lernende. Literatur aus dem sogenannten Globalen Süden bringt kulturelle, historische und sprachliche Kontexte mit, die sorgfältig vermittelt werden müssen. Dies bedeutet auch eine vertiefte Vorbereitung der Lehrenden auf diese Inhalte, in die zeitliche Ressourcen investiert werden müssen. Gleichzeitig sind Lehrende oft selbst in eurozentrischen Bildungstraditionen sozialisiert und fühlen sich unsicher im Umgang mit dekolonialen Theorien und Texten, was wiederum zu einer unkritischen Reflexion über Länder und Kulturen führen kann, sodass Stereotype reproduziert anstatt kritisch hinterfragt werden.

Aber auch Schüler:innen und Student:innen können bei der Lektüre von Literatur des sogenannten Globalen Südens vor Herausforderung stehen. IP_4, die als Lehrerin tätig ist,

kritisiert die Überforderung vieler Schüler:innen mit politischen oder sozialen Themen und hebt die Wichtigkeit der Wissensvermittlung auf Augenhöhe hervor:

“Also, ich würd sagen, gerade was Politik angeht, ist es sicher etwas schwieriger, weil schon viele Schüler und Schülerinnen mit der österreichischen Politik etwas befremdet sind oder überfordert sind und auf europäischer Ebene noch weniger verstehen. Und wenn man dann noch einen Kontinent oder andere Länder dazu nimmt, wird es sicher noch mal schwieriger. Da müsste man wirklich schauen, dass vielleicht extra das Bildungsministerium oder andere Institutionen sich dafür einsetzen könnten, Bücher zu erstellen, die sich mit politischen Situationen im globalen Süden befassen, aber halt wirklich auf einfachste Art und Weise, sodass es nicht zu überfordernd ist für die Schüler und Schülerinnen. Aber ich finde trotzdem, dass es irgendwo thematisiert werden sollte, also dass man jetzt nicht die nächsten 20, 30 Jahre noch dieselben Bücher in der Schule liest, sondern dass sich da auch ein Trend abzeichnet. Dass quasi andere Länder, andere Kontinente auch wichtig sind, auch interessante Geschichten zu erzählen haben, auch in der Politik, die man erst mal nachvollziehen muss.” (IP_4, S. 17-18)

Diese Überforderung mit Inhalten ist oftmals auch dem fehlenden Vorwissen der Lernenden zu historischen, sozialen und politischen Kontexten geschuldet, das schnell zu Überforderung und dadurch zu fehlendem Interesse an der Thematik führen kann. Insbesondere, wenn die Lerninhalte mit der eigenen Lebensrealität wenig zu tun haben, mag sich für Schüler:innen die Frage stellen, weshalb sie sich mit diesen überhaupt auseinandersetzen sollen. Die Auseinandersetzung mit Literatur aus dem sogenannten Globalen Süden fordert Lernende dazu heraus, ihre eigene Position im globalen Machtgefüge zu reflektieren. Dies bedeutet, sich mit Fragen von Privilegien, historischer Verantwortung und strukturellen Ungleichheiten auseinanderzusetzen, dies kann auch gemeinsam in der Reflexion mit den Schüler:innen stattfinden. (Freire, 1973) Gerade in einem österreichischen oder allgemein europäischen Bildungskontext kann dies Widerstände hervorrufen: Lernende fühlen sich möglicherweise durch Begriffe wie „weiße Privilegien“ oder „postkoloniale Verantwortung“ persönlich angegriffen oder reagieren mit Abwehr, da sie die eigene Rolle in diesen Machtverhältnissen nicht wahrhaben wollen. Aber an diesem Punkt zeigt sich die Relevanz von Freires emanzipatorischer Pädagogik: Ziel ist nicht Schuldzuweisung, sondern die Förderung kritischen Bewusstseins. Der dialogische Austausch kann Lernenden helfen, zwischen persönlicher Identität und strukturellen Machtverhältnissen zu unterscheiden, eigene Vorannahmen kritisch zu hinterfragen und neue Perspektiven einzunehmen. Damit eröffnet sich die Chance, Empathie und Solidarität jenseits nationaler und kultureller Grenzen zu entwickeln.

Die Interviews stellen eine Basis für die Ableitung möglicher Lösungsansätze für diese Probleme dar: Eine zugängliche Methode, dialogisches Lernen nach Freire umzusetzen, ist die vermehrte Leitung von Diskussionsrunden in Schulen und Universitäten sowie die gemeinsame Reflexion über die behandelten Themen. Nach Paulo Freire wird dies dem Frontalunterricht präferiert. Im Zuge eines gemeinsamen Erlernens von Themen können auch historische und politische Gründe entdeckt sowie die Verbindung zu aktuellen globalen Themen, etwa der Klimakrise und dem Thema "Migration" erarbeitet werden; gleichzeitig kann auch, im Zuge eines postkolonialbewussten Unterrichts, die Kolonialgeschichte Österreichs kennengelernt werden. Wie bereits erwähnt, ist es in solchen Diskussionen stets relevant, diverse Stimmen und Interpretationen zuzulassen, und Unterschiede und Widersprüche in Wahrnehmungen aufzuzeigen.

Ein etwas schwierigerer, aber interessanter Ansatz, der insbesondere von IP_4 stark betont wird, ist der Austausch von Schüler:innen und Student:innen. Auch Austauschprojekte mit Lehrenden aus dem Globalen Süden können stark dazu beitragen, Wissen zu vermitteln und neue Perspektiven zu eröffnen. Die genannten Interviewpartnerin begründet den Vorteil von Austauschprogrammen mit dem Lernen voneinander, das dadurch stattfindet:

"Dass einfach eine größere Vermischung stattfindet und dass sich auch der globale Süden etwas vom Westen anschauen kann und umgekehrt. Also dass mehr so ein Zusammenarbeiten entsteht. Weil ja doch die Teile sehr unterschiedlich sind, aber es nicht unbedingt so bleiben müssten. Einfach mehr auf Zusammenarbeit und gegenseitiges Verständnis – wenn das so auf Schulebene und auch auf Gesellschaftsebene geprägt wird, wäre das sicher ganz sinnvoll."

(IP_4, S. 16)

Obwohl die Gesprächspartner:innen einen vermehrten Einsatz von Literatur des sogenannten Globalen Südens in Bildungsinstitutionen wünschen, ist ihnen durchaus bewusst, dass dieser auch einige Herausforderungen und Probleme mit sich bringt, und dass eine Umsetzung dieses Wunsches in näherer Zukunft wohl nicht auf großer Ebene stattfinden wird. Dennoch zeigen sie Ideen, wie eine Integration von Literatur des Globalen Südens und der Auseinandersetzung mit Themen, die Länder des sogenannten Globalen Südens betreffen, vereinfacht werden kann beziehungsweise welche Herangehensweisen an die genannten Umstände entwickelt werden können. IP_4 hat beispielsweise die Idee, sich im Unterricht, auch im Zuge von barrierefrei zu lesenden Texten mit dem Thema Konsum/Einkaufen zu beschäftigen, um ein stärkeres Bewusstsein der Jugendlichen für globale Produktionsbedingungen zu schaffen:

"Also ich finde, einen ersten Ansatz sollte natürlich der Geschichtsunterricht bieten, wenn man da eigentlich am besten vorher den Kolonialismus erklären kann und nachher dann auf den

Postkolonialismus eingehen kann und auch sich die Verbindung ziehen kann. Wenn man jetzt als Person, als Schülerin vielleicht einkaufen geht: Was oder wo sind jetzt noch die Spuren von Kolonialismus heute? Und gerade beim Einkaufen, finde ich, kann das ein gutes Beispiel sein, dass man sich bewusst wird, dass die Orangen jetzt nicht aus Österreich kommen, sondern vielleicht schon von anderen Kontinenten und auch Kaffee und generell solche Produkte, wo auch Personen arbeiten, die jetzt nicht unter den besten Bedingungen angestellt sind.” (IP_4, S. 7)

IP_4, die selbst Geschichte unterrichtet, baut diese diese Übung bereits in ihren Unterricht ein, und versucht so, den Schüler:innen postkoloniale Konsumstrukturen näherzubringen.

Conclusio

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zeigen, dass Literatur eine relevante Rolle im Bildungsprozess von Schüler:innen und Studierenden spielen kann. Literatur eröffnet Zugang und Wissen zu alternativen Lebensrealitäten, Traditionen und Sichtweisen, die außerhalb des westlich dominierten Diskurses liegen. Durch diese können andere Lebensumstände kennengelernt werden, was zu Empathie und einem respektvollen Umgang miteinander führen kann. Die Mehrheit der Interviewpartner:innen berichtet von einem positiven Umgang mit Literatur im Kontext von Schule und Universität und von zahlreichen Lehren, die daraus gezogen werden konnten. Wichtig ist hierbei jedoch zu beachten, dass die Lesenden in die Auswahl der Literatur eingebunden werden. Dies wurde von den Gesprächspartner:innen mehrfach betont. Nur wenn Lernende sich ernst genommen und einbezogen fühlen, kann Literatur zu einem Begegnungsraum werden, der kritisches Bewusstsein und Selbstermächtigung fördert. In diesem Sinne kann Literatur als Medium dienen, unter anderem postkoloniale Machtverhältnisse sichtbar zu machen und alternative Wissensformen anzuerkennen – ein zentraler Anspruch emanzipatorischer Bildungs- und Entwicklungsforschung.

Die Ergebnisse sind sowohl für die Bildungsforschung als auch für die Entwicklungsforschung wichtig. Der Einsatz von Literatur bereits in jungen Jahren stärkt nicht nur die Lese- und Schreibkompetenz von Kindern, sondern auch die Gestaltung von sozialen Beziehungen, da sie Toleranz und Respekt fördert. Sie dient der Wissensvermittlung und der Perspektivenerweiterung, von der die Forschungspartner:innen mehrfach berichteten. Insbesondere IP_3 und IP_7 erzählen davon, dass die Auseinandersetzung mit Literatur - sowohl im Zuge des Schulbesuches als auch im Zuge des Studiums - großen Einfluss auf sie hatte und ihr Wissen sowie ihren Zugang zu sozialpolitischen Themen erweitert beziehungsweise geöffnet hat. Auch der Einfluss von Aktivitäten, die die Auseinandersetzung mit literarischen Texten begleiten, wird mehrfach hervorgehoben. In den Interviews wird immer wieder von Referaten, Gruppendiskussionen und Ausarbeitungen zu gelesenen Inhalten erzählt, im Zuge derer sich die Gesprächspartner:innen intensiv mit den Texten intensiv auseinandersetzen mussten. Im Zuge von Gruppengesprächen wurden Erfahrungen und Perspektiven dialogisch ausgetauscht und erweitert.

Dies ist Basis einer nachhaltigen, gerechten Entwicklungsforschung, die sich zum Ziel nimmt, gleichwertige Chancen für Menschen zu schaffen und Ungerechtigkeiten und Marginalisierungen zu minimieren.

Ebenso relevant ist das Umfeld von Kindern und Jugendlichen auf ihre Bildungserfolge; dies zeigt sich im Zuge der Interviews deutlich. Da, insbesondere in Österreich, Bildungsabschlüsse „vererbt“ werden, zeigt bereits vorhandene frühkindliche Unterstützung (oder das Fehlen hiervon) deutliche Einflüsse. Die Arbeit macht darüber hinaus deutlich, dass Bildungsbiografien stark durch soziale Rahmenbedingungen beeinflusst sind. Frühkindliche Förderung, das familiäre Umfeld sowie Erfahrungen mit Lehrpersonen und Schulsystemen prägen den Zugang zu Bildung nachhaltig und damit auch den Zugang und das Verhältnis zu Literatur. Obwohl diese Arbeit sich auf akademisch gebildete Personen konzentriert, zeigt sie auch, dass Bildungsinstitutionen – wenn sie inklusiv, diversitätssensibel und partizipativ gestaltet sind – zu Orten kritischer Bewusstseinsbildung werden können. Im Kontext einer reflektierten und solidarischen Entwicklungsforschung ist dies von hoher Relevanz: Denn wer globale Ungleichheiten verstehen und verändern will, muss bereit sein, marginalisierte Stimmen zu hören, dominante Narrative zu hinterfragen und neue Erkenntnispfade zu beschreiten. Literatur kann hier als Brücke dienen – zwischen Gesellschaften, Perspektiven und Wissenssystemen.

Die Arbeit zeigt auch die tiefgehenden und reflektiven Gedanken zahlreicher Interviewpartner:innen, mit denen sie an globalpolitische und wirtschaftliche Themen herangehen: Immer wieder wurden kritische Ansichten gegenüber der globalen Dominanz von Institutionen des sogenannten Globalen Nordens geäußert, insbesondere IP_2 zeigt sich hier sehr nachdenklich. Die meisten Gesprächspartner:innen sehen auch postkolonialistische Strukturen als immer noch dominant und das globale Geschehen beherrschend an; auch daran wurde sehr viel Kritik geübt. Bewusstseinsbildung und die Kenntnisse marginalisierter Perspektiven sind für die Forschungspartner:innen relevant. Die Ergebnisse bestätigen und erweitern bisherige Befunde zur Rolle von Literatur in der kritischen Bildungsarbeit. So zeigt sich ähnlich wie bei Azizi et al. (2022) und Schrijvers et al. (2016), dass literarische Texte nicht nur Wissen vermitteln, sondern auch Reflexionsprozesse über soziale Positionierung und globale Ungleichheit anregen können. Gleichzeitig stützen die Beobachtungen die von Davids (2017) formulierte Annahme, dass Erinnerung und Vergessen integrale Bestandteile dekolonialer Lernprozesse darstellen. Darüber hinaus tragen die Ergebnisse dazu bei, Freires (1973) Verständnis von Bildung als „Praxis der Freiheit“ im Kontext universitärer Literaturvermittlung neu zu denken.

Fazit

Die vorliegende Masterarbeit bietet Einblick in eine Thematik, die in der bisher bekannten Forschung nur marginal behandelt wurde. Wie die Analyse der Daten zeigen konnte, können

erste Schritte zur Entwicklung eines Verständnisses des Zusammenhangs von Globalisierung, Kolonialismus, aber auch Toleranz und Respekt durch Literatur aus anderen Ländern bereits in der Kindheit gesetzt werden. Diese Erkenntnis kann sowohl für die Internationale Entwicklung als auch Bildungswissenschaft und Pädagogik von Relevanz für weitere Forschung oder Bildungsprojekte sein. Wichtig für mich war insbesondere die enge Zusammenarbeit mit den Interviewpartner:innen, die im Zuge der geführten Interviews Raum bekamen, über ihre eigenen Erfahrungen und Meinungen zu sprechen.

Eine Schwäche des Forschungsprojektes ist die kleine Stichprobe, die ausgewählt wurde, um dem Umfang einer Masterarbeit gerecht zu werden. Dass es sich lediglich um Studierende der Internationalen Entwicklung handelte, schränkt die Ergebnisse des Projektes nochmal ein, da es sich bei dieser Gruppe eher um Personen handelt, die sich mit dem Thema der Masterarbeit prinzipiell beschäftigen und Vorwissen mitbringen, die im Studium vermittelt werden.

Positive Wirkung des Forschungsprojektes kann insbesondere auf persönlicher Ebene festgestellt werden: Mehrere Interviewpartner:innen berichteten davon, sich im Zuge des Gesprächs beziehungsweise als Vorbereitung auf dieses zum ersten Mal aktiv mit dem Thema "Literatur des Globalen Südens und ihr Einfluss" auseinandergesetzt zu haben. So erzählten einige Gesprächspartner:innen davon, sich nun etwaigen Auseinandersetzungen im Schulunterricht (beziehungsweise deren Auslassung) bewusst zu sein oder sich erneut Gedanken über Literatur und deren Auswirkungen auf soziale und kulturelle Wahrnehmungen gemacht zu haben. Zu hoffen ist, dass diese Reflexionen nachhaltig sind und zukünftiges Handeln vielleicht beeinflussen.

Eine größere Auswirkung der vorliegenden Masterarbeit ist jedoch nicht zu erwarten, da keine Veröffentlichung dieser im Raum steht, weshalb die Reichweite sehr begrenzt ist. Dennoch ermöglichen die qualitativen Einsichten wertvolle Einblicke in individuelle Lern- und Reflexionsprozesse, die als Ausgangspunkt für weiterführende Forschung dienen können – etwa in vergleichenden Studien oder in Verbindung mit didaktischen Interventionen im Unterricht.

Ausblick

Weitere Forschungsprojekte, die an die Inhalte und Ergebnisse der vorliegenden Masterarbeit anschließen, wären logische Schritte der hier vorliegenden Resultate. Einige Anregungen hierzu werden im Folgenden vorgestellt:

Die Frage nach der didaktischen Einbettung von Lektüre, insbesondere Lektüre aus Ländern des sogenannten Globalen Südens, bietet sich vertieft zur Auseinandersetzung an.

Insbesondere die Frage, wie die Lektüreauswahl diverser und inklusiver gestaltet werden

kann und wie die Balance zwischen Anforderungen und Unterstützung verbessert werden kann, sollte weiter untersucht werden. Ebenso wäre die Förderung der Fähigkeit des kritischen Denkens in diesem Kontext ein interessantes Forschungsthema.

Ein weiteres Forschungsthema, das aus der vorliegenden Arbeit resultiert, ist die Umsetzung von Paulo Freires Ansätzen im Unterricht, insbesondere Maßnahmen zur Förderung von Dialog, Verständnis und Partizipation. Auch die Frage nach der Förderung von Solidarität und gegenseitigem Lernen sind hierzu interessante Ansatzpunkte, die für die Förderung von kritischem Denken und Hinterfragen eine bedeutende Rolle spielen können.

Außerdem bietet sich eine vertiefende Auseinandersetzung mit der Rolle von postkolonialer Kritik in der Bildung und der Wissensproduktion an. Insbesondere die Frage, wie die Dekolonialisierung von Wissenssystemen und die Integration marginalisierter Perspektiven in den Unterricht und das Studium gefördert werden können, kann weiter untersucht werden.

Quellen

Anlauf, Axel & Schmalz, Stefan. (2019). Freihandelsabkommen und Ungleichheit: Die Wirtschaftspartnerabkommen zwischen der EU und afrikanischen Ländern. In Fischer, Karin & Grandner, Margarete (Hrsg.) (2019). Globale Ungleichheit. Über Zusammenhänge von Kolonialismus, Arbeitsverhältnissen und Naturverbrauch. mandelbaum verlag. S. 190-209.

Azizi, Mahmoud et al. (2022). Cultivating Critical Thinking in the Literature Classroom Through Poetry. *Journal of Education, Culture and Society*, 1. S. 285–298.

Bauer, Teresa. (2012). Bildungsungleichheit in Österreich. Maßgebliche Faktoren für eine erfolgreiche Übergangsphase in die Sekundarstufe 1. Diplomarbeit, Universität Wien.

Bergmann, Lotta. (2024). Students' reading in higher education: Challenges and ways forward. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 67(4). S. 414-423.

Bhabha, Homi. (1984). Of Mimicry and Man: The Ambivalence of Colonial Discourse. *October*, MIT Press, Vol. 28. S. 125–133.

Bhabha, Homi. (1986). The Other Question: Difference, Discrimination and the Discourse of Colonialism. *Literature, Politics and Theory*, 1. Ausgabe. S. 148–172.

Bundeskanzleramt. *AusBildung bis 18*. (2025) Abgerufen unter: https://www.oesterreich.gv.at/themen/bildung_und_ausbildung/lehre-und-berufsbildende-schulen/ausbildung_bis_18.html (15. April 2025).

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2024). *Das österreichische Schulsystem*. Abgerufen unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem.html> (18. Mai 2025).

Bürgin, Julia. (2024). Bildung als Praxis der Befreiung - Wovon? In Kamenik, Anna Maria & Vochatzer Stefanie (Hrsg.) (2024). Kritische Pädagogik und Bildungsforschung – Anschlüsse an Paulo Freire. Springer Verlag. S. 299-322.

Candia, Cristian & Uzzi, Brian. (2020). The Rising of Collective Forgetting and Cultural Selectivity in Inventors and Physicists Communities. *American Psychologist*, 76:6. S. 1-18.

Christiansen, Elke. (2010). „Aus uns wird noch was“ oder „La repressione non ferma il pensiero“. Stichproben. *Wiener Zeitschrift für kritische Afrikastudien*, 18. S. 47–57.

Dabisch, Julia. (2024). Kritische Pädagogik im Unterricht – Freires Dreiklang von Dialog, Situation und Problemlösung. In Kamenik, Anna Maria & Vochatzer, Stefanie (Hrsg.) (2024). Kritische Pädagogik und Bildungsforschung – Anschlüsse an Paulo Freire. Springer Verlag. S. 91-102.

Dannecker, Petra & Vossemer, Christiane (2014). Qualitative Interviews in der Entwicklungsforschung: Typen und Herausforderungen. In Dannecker, Petra & Vossemer, Christiane (Hrsg.) (2014). Qualitative Methoden der Entwicklungsforschung. mandelbaum verlag. S. 153–173.

Faschingeder, Gerald. (2013). Was ist Bildung? Die lange Geschichte eines umstrittenen Begriffes. zwischen, quer, jenseits (Vortrag Innsbruck). S. 1–5.

Fischer, Karin & Grandner, Margarete. (2019). Globale Ungleichheit: Eine Einführung. In Fischer, Karin & Grandner, Margarete (Hrsg.) (2019). Globale Ungleichheit. Über Zusammenhänge von Kolonialismus, Arbeitsverhältnissen und Naturverbrauch. mandelbaum verlag. S. 8-28.

Freire, Paulo. (1973). Pädagogik der Unterdrückten: Bildung als Praxis der Freiheit. Rowohlt Verlag.

Habersack, Sarah. (o. D.). Tool-kit III Interviewauswertung. Abgerufen unter: http://ungleichevielfalt.at/documents/TK/toolkit_3_Auswertung.pdf (4. Juni 2025).

Huus, Helen. (1972). The Role of Literature in Children's Education. Educational Horizons, 50(3). S. 139–145.

Institut für Internationale Entwicklung der Universität Wien. (2025). Materialien für IE-Lehrveranstaltungen. Abgerufen unter: <https://ie.univie.ac.at/studium/materialen-und-tipps/lv-materialien/> (18. Mai 2025).

Institut für Internationale Entwicklung der Universität Wien. (2025). Institutsprofil. Abgerufen unter: <https://ie.univie.ac.at/institut/> (4. April 2025).

Josting, Petra. (2020). Geschichte der Didaktik der Kinder- und Jugendliteratur. In: Glasenapp, Gabriele & Weinkauff, Gina (Hrsg.) (2020). Handbuch Kinder- und Jugendliteratur. J.B. Metzler Verlag. S. 400–404.

Kamenik, Anna Maria & Vochatzer, Stefanie. (2024). Bildung und Solidarität – Paulo Freire, Bildung für nachhaltige Entwicklung und (welt-)gesellschaftliche Transformation. In Kamenik,

Anna Maria & Vochatzer, Stefanie (Hrsg.) (2024). Kritische Pädagogik und Bildungsforschung – Anschlüsse an Paulo Freire. Springer Verlag. S. 255-283.

Langthaler, Margarete. (2019). Bildungsungleichheit und ihre Beharrlichkeit. In: Fischer, Karin & Grandner, Margarete (Hrsg.) (2019). Globale Ungleichheit. Über Zusammenhänge von Kolonialismus, Arbeitsverhältnissen und Naturverbrauch. mandelbaum verlag. S. 53-57.

Lassnigg, Lorenz (2015). Das „österreichische Modell“ der Bildungsungleichheit: Hohe soziale Reproduktion, starke Umverteilung, politische Polarisierung. Institut für Höhere Studien Wien, 109, S. 1–23.

Lutz, Helga & Palenga-Möllenbeck, Ewa (2011). Care, gender and migration: Towards a theory of transnational domestic work migration in Europe. Journal of Contemporary European Studies, 19(3). S. 349–364.

Lutz, Ronald. (2024). Politik des Lebens: Problemformulierende Bildung als Befähigung. In Kamenik, Anna Maria & Vochatzer, Stefanie Vochatzer (Hrsg.) (2024). Kritische Pädagogik und Bildungsforschung – Anschlüsse an Paulo Freire. Springer Verlag. S. 219–254.

Mignolo, Walter. (2011). Border Thinking, Decolonial Cosmopolitanism and Dialogues Among Civilization. In Rovisco, Maria & Nowicka, Magdalena (Hrsg.) (2011). The Ashgate Research Companion to Cosmopolitanism. Routledge Verlag. S. 329–347.

Miller, Suzanne (2003). How Literature Discussion Shapes Thinking: ZPDs for Teaching/Learning Habits of the Heart and Mind. In Kozulin, Alex et al. (Hrsg.) (2003) Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context. Cambridge University Press. S. 289-316.

Newman, Ira. (2007). Learning from Tolstoy: Forgetfulness and Recognition in Literary Edification. Philosophia 2008, 36(1). S. 43-54.

Noor Davids, Mogamat. (2017). Using Memory Work as a Decolonising Pedagogy in a Study on District Six's Forced Removal History: A Case for Epistemic Justice. Journal of Education, 69. S. 93–116.

Novy, Andreas. (2005a). Didaktische Anregungen der Befreiungspädagogik Paulo Freires für die Entwicklungsforschung. Institut für Regional- und Umweltwissenschaft, WU Wien. S. 1-16.

Novy, Andreas. (2005b). Wege zur Befreiung. Option für die Armen und Volksbildung. Institut für Regional- und Umweltwissenschaft, WU Wien. S. 1-18.

Österreichisches Bildungsministerium. (2024). Lehrpläne—Allgemein bildende höhere Schulen. Abgerufen unter: https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_ahS.html (7. Juni 2025).

Prainsack, Barbara & Pot, Miriam. (2021). Qualitative und interpretative Methoden in der Politikwissenschaft. Facultas Verlag.

Quintero, Pablo. (2016). Entwicklung und Kolonialität. In Schmidt, Lukas und Schröder, Sabine. (Hrsg.) (2016). Entwicklungstheorien: Klassiker, Kritik und Alternativen. mandelbaum verlag. S. 360–382.

Richter, Martina. (2007). Familien und Bildung. In Boller, Karin. (Hrsg.) (2007). Von der Delegation zur Kooperation. Bildung in Familie, Schule, Kinder- und Jugendhilfe. Springer Verlag. S. 33-46.

Schrijvers, Marloes et al. (2016). The Impact of Literature Education on Student's Perceptions of Self and Others. Exploring Personal and Social Learning Experiences in Relation to Teacher Approach. L1-Educational Studies in Language and Literature, 16. S. 1–37.

Schuurman, Frans. (2007). Development Studies: Work in progress. Journal für Entwicklungspolitik, 23. S. 45–63.

Statistik Austria. (2024, 21. Mai). Geringe Bildungsmobilität zwischen Generationen. Frühe Bildungsentscheidungen beeinflussen die gesamte Bildungslaufbahn. Abgerufen unter: <https://www.statistik.at/> (4. Mai 2025).

United Nations Development Programme. (2024). Forging a Global South: United Nations Day for South-South Cooperation. S. 1–24. Abgerufen unter: <https://www.undp.org/> (22. Juni 2025).

von Glasenapp, Gabriele & Weinkauff, Gina. (2018). Kinder- und Jugendliteratur. 3. aktualisierte Auflage. Schöningh Verlag.

World Bank Group. (2025). The World Bank in Brazil. Abgerufen unter: <https://www.worldbank.org/en/country/brazil/overview> (23. Juni 2025).

World Inequality Report. (2022). World Inequality Report 2022. Abgerufen unter: <https://wir2022.wid.world/> (24. Juni 2025).

Anhang

Interviewleitfaden

Interviewleitfaden: Die Rolle literarischer Werke des globalen Südens in der emanzipatorischen Bildung von Studierenden der Internationalen Entwicklung an der Universität Wien

Einführung:

- Begrüßung und Vorstellung des Forschungsprojekts
 - Erklärung des Zwecks des Interviews und der Verwendung der Daten für die Masterarbeit
 - Einverständniserklärung zur Aufzeichnung des Interviews (mündlich einholen, schriftlich bereits erhalten)
-

1. Hintergrundfragen:

- **Bildungsweg:** Kannst du mir über deinen Bildungsweg erzählen?
 - Welche Art von Schulen hast du besucht, in welchem Land, und wie lange?
 - Wie hast du deine Schullaufbahn erlebt? (Freunde, Interesse, Herausforderungen)
 - In welchen Fächern hast du in der Schule Bücher gelesen? Wie war deine Einstellung gegenüber dem Lesen? Welche Bücher wurden gelesen? Wie sehr kannst du dich an das Gelesene erinnern? Wie fandest du diese Bücher?
 - Wie wurden in deiner Schullaufbahn Themen der Globalisierung oder internationale Themen behandelt? Gab es eine Auseinandersetzung mit Literatur aus nicht-westlichen Ländern?
 - Wie stark war dein eigenes Interesse an internationalen oder entwicklungspolitischen Themen vor Beginn des Studiums? Hat es sich im Laufe der Zeit verändert? Wenn ja, wodurch?
-

2. Erfahrungen mit literarischen Werken des globalen Südens:

- **Literatur aus dem globalen Süden:** Welche literarischen Werke des sogenannten Globalen Südens hast du im Rahmen deines Studiums oder deiner Schullaufbahn kennengelernt?
 - Was hast du gelesen, und wie hat dir das gefallen?
 - Welche Autor:innen des Globalen Südens kannst du nennen?
 - **Aktive Auseinandersetzung:** Wurden diese Bücher nur gelesen oder fand auch eine aktive Auseinandersetzung damit statt? (in der Bildungsinstitution oder privat)
 - Wie wurden die Werke des Globalen Südens im Kontext deines Studiums thematisiert? Stand die Literatur im Zentrum, oder war sie Teil eines breiteren Diskurses?
 - Hast du dich durch das Lesen dieser Werke ermutigt gefühlt, mehr über die sozialen und politischen Hintergründe der Autor:innen oder ihrer Länder zu erfahren?
-

3. Einfluss auf die emanzipatorische Bildung:

- **Denkprozesse:** Denkst du, die Auseinandersetzung mit Literatur des Globalen Südens hat dich in deinem Denken beeinflusst? Wenn ja, wie?
 - Kannst du konkrete Beispiele oder Situationen nennen, in denen du durch die Lektüre von Werken des Globalen Südens deine Perspektiven erweitert hast?
 - Welche Rolle spielt deiner Meinung nach Literatur des Globalen Südens in der emanzipatorischen Bildung? Inwiefern trägt sie zur Bewusstseinsbildung über Machtstrukturen, Ungleichheit oder Kolonialismus bei?
 - Wie hat die Literatur aus dem Globalen Süden deine Wahrnehmung von globalen Machtverhältnissen oder von Themen wie Rassismus, Kolonialismus und Gerechtigkeit verändert?
 - Glaubst du, dass das Lesen dieser Werke dein Interesse an entwicklungspolitischen Themen verstärkt hat? Inwiefern?
 - Denkst du, dass Literatur des Globalen Südens ein Verständnis für die Erfahrungen und Herausforderungen von Menschen in diesen Regionen fördert?
-

4. Identifizierung spezifischer Einflüsse:

- **Relevante Themen:** Gibt es bestimmte Themen oder Botschaften in den Werken des globalen Südens, die du gelesen hast, die deiner Meinung nach besonders relevant sind?

- **Perspektivwechsel:** Hast du Veränderungen in deinem Denken oder Handeln festgestellt, die direkt auf die Auseinandersetzung mit diesen Werken zurückzuführen sind? Warum, denkst du, kam es zur Veränderung?
-

5. Allgemeine Reflektion über den Einfluss von Literatur des Globalen Südens:

- **Gesellschaftliche Wirkung:** Welche Einflüsse kann die Auseinandersetzung mit Literatur des Globalen Südens deiner Meinung nach auf gesellschaftlicher Ebene haben?
 - Auf individuelle oder kollektive Einstellungen/Wahrnehmungen?
 - Auf die kritische Auseinandersetzung mit globalen/entwicklungspolitischen Themen?
 - Auf Bildung und den Bildungsbereich insgesamt?:
 - Denkst du, dass Literatur aus dem Globalen Süden in Bildungsprogrammen generell mehr Raum bekommen sollte? Warum oder warum nicht?
-

Abschluss:

- Gibt es noch weitere Punkte, die du gerne ansprechen würdest?
-

Demographische Fragen:

- Alter
 - Wohnort
 - Aktuelles Studium (MA/BA)
-

Schlussbemerkung:

- Bestätigung des Abschlusses des Interviews und Dank für die Teilnahme