

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Lernprozesse durch (entwicklungs-)politische Studienreisen in
den Globalen Süden

verfasst von | submitted by

Alessandra Chiara Herdeg B.A.

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

Wien | Vienna, 2024

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

Abstrakt

In dieser Arbeit wird untersucht, welche Lernprozesse durch (entwicklungs-)politische Studienreisen in den Globalen Süden bei den Teilnehmenden sowie bei der lokalen Bevölkerung, die mit der Reisegruppe durch gemeinsame Aktivitäten in Kontakt kommt, entstehen und welche Unterschiede es hierbei zwischen den beiden Gruppen gibt. Als Fallstudie wurde vom 29. März bis 22. April 2023 eine (entwicklungs-)politische Studienreise der Universität Wien nach Kuba begleitet. Mit neun Teilnehmenden der Universität Wien wurden semi-strukturierte Interviews vor und nach der Studienreise durchgeführt. Während des Aufenthalts wurden weitere sechs Interviews mit Kubaner*innen gemacht, die während der Studienreise mit der Reisegruppe in Kontakt gekommen sind. Außerdem wurden während der gesamten Zeit teilnehmende Beobachtungen durchgeführt und ein Forschungstagebuch verfasst.

Die vorliegende Arbeit zeigt, dass beide Gruppen in drei Bereichen Lernprozesse durchlaufen haben. Erstens haben sie eine persönliche Weiterentwicklung erlebt, zweitens haben sie etwas über das für sie fremde Land, dessen Kultur und in Verbindung damit über die eigene Kultur gelernt, und drittens haben sie Lernprozesse über globale Zusammenhänge durchlaufen. Diese Ergebnisse legen nahe, dass (entwicklungs-)politische Studienreisen ein wirksames Mittel sind, durch welches Menschen aus verschiedenen Kulturen voneinander lernen und Verständnis für die Situation des jeweils anderen entwickeln können. Die Lernprozesse waren dabei jedoch insbesondere in den Kategorien zwei und drei für die Teilnehmenden der Universität Wien deutlich umfassender als für die Kubaner*innen. Daher wird dafür plädiert, vermehrt Kontakt zur lokalen Bevölkerung bei (entwicklungs-)politischen Studienreisen herzustellen, um die Lerneffekte für beide Gruppen zu intensivieren. Für mehr globale Bildungsgleichheit und -gerechtigkeit müsste jedoch auch ein Rückaustausch für die Gruppe im Gastland, in diesem Fall die Kubaner*innen, ermöglicht werden.

Abstract (English)

This study examines the learning processes that arise from study trips to the Global South among the participants and the local population that is involved with the travel group through joint activities, and the differences between the two groups. A case study was done, analyzing a study trip to Cuba from March 29 to April 22 in the year 2023 that was offered by the University of Vienna. Semi-structured interviews were conducted with nine participants from the University of Vienna before and after the study trip. During the stay, a further six interviews were conducted with Cubans who were in exchange with the travel group during the study trip. Participant observations were also carried out throughout the trip and a research diary was written.

This study shows that both groups underwent learning processes in three areas. Firstly, they experienced personal development; secondly, they learned something about the foreign country, its culture and, in connection with this, about their own culture; and thirdly, they underwent learning processes about global contexts. These results show how study trips can be an effective means by which people from different cultures can learn from each other and develop an understanding of each other's realities. However, the learning processes were significantly broader for the study trip participants from the University of Vienna than for the Cubans, particularly in categories two and three. It is therefore recommended that contact with the local population should be enhanced in order to strengthen the learning processes for both groups. For more global educational equality and equity, however, a re-exchange for the group in the host country, in this case the Cubans, is crucial.

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG.....	1
1.1. ZIEL DER ARBEIT UND FORSCHUNGSFRAGE	3
1.2. EIGENE POSITIONALITÄT	4
1.3. AUFBAU DER ARBEIT.....	9
2. KONTEXT DES FORSCHUNGSTHEMAS.....	10
2.1. FORSCHUNGEN ZU INDIVIDUELLEN VORTEILEN DURCH LERNPROZESSE AUF STUDIENREISEN MIT UNBESTIMMTEM ZIELLAND	11
2.2. FORSCHUNGEN ZU GLOBALEN LERNPROZESSEN DURCH STUDIENREISEN IN DEN GLOBALEN SÜDEN	16
3. THEORETISCHER RAHMEN	27
3.1. KRITISCHE BETRACHTUNG VON (STUDIEN-)REISEN IN DEN GLOBALEN SÜDEN	27
3.1.1. <i>Entwicklung des Tourismus in Kuba und seine sozioökonomischen Folgen.....</i>	28
3.1.2. <i>Kritische Betrachtung des Nord-Süd Tourismus mit theoretischer Einbettung.....</i>	33
3.2. LERNEN AUF REISEN.....	40
3.2.1. <i>Erfahrungsbasiertes Lernen.....</i>	43
3.2.2. <i>Transformatives Lernen.....</i>	49
3.3. LERNEN IN EINEM GLOBALEN KONTEXT	52
3.3.1. <i>Interkulturelle Bildung</i>	53
3.3.2. <i>Globale Bildung</i>	57
4. HINTERGRUNDINFORMATIONEN FALLSTUDIE: DIE STUDIENREISE DER UNIVERSITÄT WIEN NACH KUBA.....	61
4.1. ENTSTEHUNG UND GESCHICHTE DER STUDIENREISE DER UNIVERSITÄT WIEN NACH KUBA.....	62
4.2. PROGRAMM DER STUDIENREISE DER UNIVERSITÄT WIEN NACH KUBA.....	63
4.3. LERNZIELE DER STUDIENREISE DER UNIVERSITÄT WIEN NACH KUBA	64
4.4. LERNPROZESSE WÄHREND DEN BISHERIGEN STUDIENREISEN DER UNIVERSITÄT WIEN NACH KUBA LAUT DEN ORGANISATOREN	64
5. METHODISCHE VORGEHENSWEISE	67
5.1. ERHEBUNG DER DATEN	68
5.1.1. <i>Semi-strukturierte Interviews.....</i>	68
5.1.2. <i>Teilnehmende Beobachtungen und Forschungstagebuch</i>	72
5.2. ORGANISATION UND ANALYSE DER DATEN	75
6. ANALYSE UND DISKUSSION DER DATEN	79
6.1. ANALYSE UND DISKUSSION DER LERNPROZESSE DER TEILNEHMENDEN DER UNIVERSITÄT WIEN	81
6.1.1. <i>Persönliche Weiterentwicklung.....</i>	81
6.1.1.1. Gedanken und Gefühle vor der Studienreise	81
6.1.1.1.1. Motivation für die Teilnahme in Bezug auf die persönliche Weiterentwicklung	82
6.1.1.1.2. Ängste in Bezug auf die Studienreise	82
6.1.1.2. Gedanken und Gefühle nach der Studienreise.....	83
6.1.1.2.1. Neue oder verbesserte Fähigkeiten	84
6.1.1.2.2. Charakterliche Weiterentwicklung	85
6.1.2. <i>Lernen über das für einen fremde und eigene Land</i>	88
6.1.2.1. Vorstellungen vor der Studienreise	88
6.1.2.1.1. Motivation für die Teilnahme in Bezug auf die Lernprozesse über das für einen fremde und eigene Land	88
6.1.2.1.2. Vorstellungen von den Kubaner*innen.....	89
6.1.2.1.3. Vorstellungen von Kuba	90
6.1.2.2. Vorstellungen nach der Studienreise	91
6.1.2.2.1. Der Eindruck von den Kubaner*innen.....	91
6.1.2.2.2. Lernprozesse über Kuba	94

6.1.2.2.3. Lernprozesse über Österreich und seine Kultur	100
6.1.3. <i>Lernen über den Globalen Süden und seine Beziehungen mit dem Globalen Norden</i>	104
6.1.3.1. Gedanken und Gefühle vor der Studienreise	104
6.1.3.1.1. Motivation für die Teilnahme in Bezug auf die Lernprozesse über den Globalen Süden	104
6.1.3.1.2. Vorstellungen von Ländern des Globalen Südens und den Beziehungen zum Globalen Norden	105
6.1.3.1.3. Problematisierung des Reisens in den Globalen Süden	105
6.1.3.2. Gedanken und Gefühle nach der Studienreise	106
6.1.3.2.1. Vorstellungen von Ländern des Globalen Südens und den Beziehungen zum Globalen Norden	107
6.1.3.2.2. Problematisierung des Reisens in den Globalen Süden	111
6.2. ANALYSE UND DISKUSSION DER LERNPROZESSE DER KUBANER*INNEN	118
6.2.1. <i>Persönliche Weiterentwicklung</i>	119
6.2.1.1. Gedanken und Gefühle vor dem Austausch	119
6.2.1.1.1. Motivation für die Teilnahme in Bezug auf die persönliche Weiterentwicklung	119
6.2.1.1.2. Ängste in Bezug auf den Austausch	120
6.2.1.2. Gedanken und Gefühle nach dem Austausch	120
6.2.1.2.1. Neue oder verbesserte Fähigkeiten	120
6.2.1.2.2. Charakterliche Weiterentwicklung	121
6.2.2. <i>Lernen über das für einen fremde und eigene Land</i>	124
6.2.2.1. Vorstellungen vor dem Austausch	124
6.2.2.1.1. Motivation für die Teilnahme in Bezug auf die Lernprozesse über das für einen fremde und eigene Land	124
6.2.2.1.2. Vorstellungen von den Österreicher*innen	125
6.2.2.1.3. Vorstellungen von Österreich	125
6.2.2.2. Vorstellungen nach dem Austausch	126
6.2.2.2.1. Der Eindruck von den Österreicher*innen	126
6.2.2.2.2. Lernprozesse über Österreich und Europa	128
6.2.2.2.3. Lernprozesse über Kuba und seine Kultur	133
6.2.3. <i>Lernen über den Globalen Norden und seine Beziehungen mit dem Globalen Süden</i>	135
6.3. ZUSAMMENFASSUNG UND VERGLEICH DER LERNPROZESSE DER TEILNEHMENDEN DER UNIVERSITÄT WIEN UND DER KUBANER*INNEN	137
6.4. VORSCHLÄGE FÜR ZUKÜNFTIGE (ENTWICKLUNGS-)POLITISCHE STUDIENREISEN AUF BASIS DER ERGEBNISSE DER ANALYSE	146
7. FAZIT	150
LITERATURVERZEICHNIS	155
ANHÄNGE	168
ANHANG 1 WICHTIGE UNTERLAGEN ZUR EIGENEN FORSCHUNG	168
Anhang 1.1. <i>Liste der Interviews</i>	168
Anhang 1.2. <i>Interviewleitfäden</i>	172
Anhang 1.2.1. Interviewleitfäden für die Interviews mit den Studierenden der Universität Wien	172
Anhang 1.2.2. Interviewleitfäden für die Interviews mit den Kubaner*innen	177
Anhang 1.3. <i>Liste der Beobachtungsprotokolle</i>	181
ANHANG 2 PROGRAMM DER STUDIENREISE NACH KUBA IM JAHR 2023	184
DANKSAGUNG	202

1. Einleitung

Stell dir folgendes Szenario vor:

Es ist das Jahr 2024, du lebst und studierst in Österreich, das Semester ist vorbei, du verbringst einen ereignisreichen Sommer und machst Pläne für das nächste Studienjahr. Das Studium macht dir große Freude, aber du würdest gerne mehr von der Welt kennenlernen, das im Studium Gelernte mit der Praxis verbinden und dich außerdem auf ein internationales Arbeitsumfeld durch mehr Erfahrungen im Ausland vorbereiten. Daher fängst du an, im Internet zu recherchieren und findest heraus, dass es die Möglichkeit gibt, bei einer (entwicklungs-)politischen Studienreise teilzunehmen.

Dass du eine derartige Reise findest, ist nicht verwunderlich, denn kurzzeitige (entwicklungs-)politische Studienreisen haben in den letzten Jahren stark zugenommen, da Universitäten hiermit versuchen Studierende auf ein international vernetztes Arbeitsumfeld vorzubereiten (vgl. Cushing et al. 2019: 203f.; Blood/Ludewig 2016: 227; Scharoun 2016: 83; Roffee/Burns 2023: 1; Wood/St. Peters 2014: 558; Hains-Wesson/Ji 2020: 657). Die Ziele derartiger Studienreisen sind unter anderem, die Attraktivität der Reiseteilnehmenden auf dem Arbeitsmarkt zu erhöhen, die interkulturelle Kompetenz und die Kommunikation bei den Teilnehmenden zu verbessern, ihr globales Bewusstsein und ihre Toleranz zu erhöhen, sowie die Fähigkeit zu entwickeln, Vorurteile zu hinterfragen (vgl. Bretag/Veen 2017: 175; Cushing et al. 2019: 203; Dorsett et al. 2019: 565; Wood/St. Peters 2014: 558; Hains-Wesson/Ji 2020: 665). Die Studienreisen unterscheiden sich im Hinblick auf den zeitlichen Umfang, die Lernziele und den Zielort, beispielsweise, ob die Reise in einem Land des Globalen Nordens oder Südens stattfindet (vgl. Bretag/Veen 2017: 177; Dorsett et al. 2019: 566; Wood/St. Peters 2014: 563; Blood/Ludewig 2016: 227; Hains-Wesson/Ji 2020: 661). Scharoun (2016: 85) unterscheidet zwischen Studienreisen, bei denen die Studierenden für einige Woche an einem Programm einer Partnerhochschule teilnehmen, und Studienreisen, die von Dozierenden der eigenen Universität geplant und begleitet werden. Diese Art der Studienreise bietet auch die Universität Wien an, unter anderem die jährliche Studienreise der politikwissenschaftlichen Fakultät nach Kuba.

Da ich selbst ein großes Interesse daran habe, neue Kulturen kennenzulernen und durch einige Aufenthalte in Ländern des Globalen Südens verschiedene Dinge über für mich neue Kulturen, globale Zusammenhänge und meine eigene Persönlichkeit lernen konnte, sowie innerhalb des Masterstudiums einen Schwerpunkt auf das Thema (ungleiche) Bildung gelegt habe, entstand

die Idee, mich im Rahmen meiner Masterarbeit mit den Lernprozessen zu beschäftigen, die auf derartigen (entwicklungs-)politischen Studienreisen entstehen.

Den Forschungsrahmen bildet die Studienreise der Universität Wien nach Kuba, die vom 29. März bis 22. April 2023 stattgefunden hat (vgl. Studienreise nach Kuba 2023: o.S.). Für diese konkrete Studienreise habe ich mich entschieden, da Kuba ein Land des Globalen Südens ist und durch die Revolution und das daraus entstandene kommunistische System sowie die Embargopolitik der USA eine sehr einzigartige und interessante geschichtliche, wirtschaftliche und politische Situation hat (vgl. El; Hall 2001: 95ff.; Völkening 2021: 251ff; Risco Yera/Mundet I Cerdan 2005: 297ff.; Wehrhahn/Widderich 2000: 93ff.). Daher war ich mir sicher, dass diverse Lernprozesse bei den Teilnehmenden zu beobachten sein werden. Auch dass vor Ort gemeinsame Aktivitäten mit kubanischen Studierenden und Absolvent*innen der Universität Havanna stattfanden (siehe Programm der Reise in Anhang 2), war ausschlaggebend für meine Entscheidung diese Reise zu begleiten, da es mir wichtig war, dass ich nicht nur die Lernprozesse untersuche, die auf Seiten der Teilnehmenden der Universität Wien entstehen, sondern mich auch damit beschäftige, ob und inwiefern die Teilnehmenden aus Kuba hiervon profitieren und ebenfalls Lernprozesse durchlaufen. Denn auch der UN-Generalsekretär António Guterres sagte am Welttourismustag am 27. September 2023 in einer offiziellen Botschaft: „Tourism is a powerful force for progress and mutual understanding“ (zitiert nach: UN Tourism 2023: o.S.) Diese Aussage zeigt, dass durch Tourismus ein gegenseitiges Verständnis aufgebaut werden kann und somit Lernprozesse bei den Reisenden sowie auch bei der lokalen Bevölkerung im bereisten Land entstehen können, weshalb es wichtig ist, beide Perspektiven zu betrachten. Insbesondere in Bezug auf die Lernprozesse der lokalen Bevölkerung durch Studienreisen gibt es, wie in Kapitel 2 veranschaulicht wird, jedoch noch eine Lücke in der bisherigen Forschung, die durch diese Arbeit geschlossen werden soll.

Für das Fach der Internationalen Entwicklung hat dieses Forschungsthema insofern Relevanz, als dass auf Seiten der Teilnehmenden der Reise aus dem Globalen Norden durch (entwicklungs-)politische Studienreisen ein Globales Lernen durch ein größeres globales Bewusstsein, ein weltweites Solidaritätsgefühl, kritisches Denken in Bezug auf globale Zusammenhänge und die eigene Position stattfinden, sowie auch ein Interkulturelles Lernen durch die Begegnung mit der lokalen Bevölkerung gefördert werden kann (vgl. Spencer 2018: 277ff.; Hinterleitner 1996: 8, 95f., 207ff.; Feurle 1992: 8ff., 192, 250f.). Durch den Einbezug der Meinungen der Kubaner*innen zu ihren Lernprozessen wird versucht einseitige, eurozentristische Sichtweisen zu verhindern und mögliche ungleiche (Bildungs-)strukturen aufzudecken.

1.1. Ziel der Arbeit und Forschungsfrage

Aufgrund meines persönlichen Forschungsinteresses über die Lernprozesse durch (entwicklungs-)politische Studienreisen sowie einiger offener Fragen in den bisherigen Forschungen zu diesem Thema (siehe Kapitel 2), hat sich folgende Forschungsfrage ergeben:

„Welche Lernprozesse finden durch (entwicklungs-)politische Studienreisen in den Globalen Süden bei den Teilnehmenden der Reise und der lokalen Bevölkerung, die mit der Studiengruppe in engen Kontakt kommt, durch die Erfahrung globaler Zusammenhänge sowie den interkulturellen Austausch statt, und wie unterscheiden sich bei beiden Gruppen diese Prozesse?“.

Um die Frage zu beantworten, soll einerseits auf bereits bestehende Forschungen zu ähnlichen Themen zurückgegriffen werden (siehe Kapitel 2) und andererseits das Thema durch Theorien zum Lernen auf Reisen, zu Globaler und Interkultureller Bildung sowie durch eine kritische Betrachtung von Studienreisen und deren Auswirkungen theoretisch unterfüttert werden (siehe Kapitel 3). Im Anschluss soll die Forschungsfrage vor allem anhand einer eigenen qualitativen Feldforschung beantwortet werden. Hierzu erschien mir eine methodische Triangulation sinnvoll, weshalb ich während der Reise Interviews mit den Kubaner*innen und teilnehmende Beobachtungen durchgeführt habe sowie ein Forschungstagebuch verfasst habe. Außerdem habe ich vor und nach der Reise mit Teilnehmenden der Universität Wien Interviews zu ihren Erwartungen und Lernprozessen gemacht. Die Interviewleitfäden sowie die Liste der Interviews und teilnehmenden Beobachtungen sind in Anhang 1 zu finden.

Das Ziel dieser Arbeit ist, anhand der von mir gewählten Fallstudie der Studienreise nach Kuba zu erforschen, welche Lernprozesse durch derartige (entwicklungs-)politische Studienreisen bei den Teilnehmenden der Reise sowie der lokalen Bevölkerung im bereisten Land (in diesem Fall den Kubaner*innen), die mit den Reisenden in engen Kontakt kommen, entstehen, sowie welche Unterschiede es zwischen den beiden Gruppen hierbei gibt. Ein weiteres Ziel ist es, aufgrund der Ergebnisse einige Vorschläge für die Gestaltung zukünftiger Studienreisen in Länder des Globalen Südens zu unterbreiten.

Bei der Analyse der Lernprozesse soll der Fokus auf drei Kategorien des Lernens liegen: (1) die persönlichen Entwicklungsprozesse, also ein Lernen über sich selbst, (2) Lernprozesse über das bereiste Land (in diesem Fall Kuba) sowie die eigene Kultur oder im Umkehrschluss über das Land der reisenden Gäste (in diesem Fall Österreich), was ein Lernen über das als fremd und neu Wahrgenommene ist, und (3) Lernprozesse über globale Zusammenhänge. Diese Kategorien wurden gewählt, weil Lernprozesse in ähnlichen Rubriken auch in verwandten

Forschungen (siehe Kapitel 2) festgestellt wurden und in Theorien aus Kapitel 3 erwähnt werden (vgl. Spencer 2018: 279, 282, 285f.; Cushing et al. 2019: 208f.; Falk et al. 2012: 917; Hinterleitner 1996: 195ff.; Feurle 1992: 172ff.), sowie beim Interview mit den Betreuenden der Studienreise nach Kuba erwähnt wurden (vgl. E1) (Näheres hierzu siehe auch Kapitel 5).

1.2. Eigene Positionalität

Bevor ich zum inhaltlichen Teil meiner Arbeit in Kapitel 2 übergehe, ist es mir wichtig zu erwähnen und zu reflektieren, mit welchen Vorannahmen und Gedanken ich in meine Forschung sowie diese Arbeit gegangen bin, um den Leser*innen zu verdeutlichen, aus welcher Perspektive diese Arbeit geschrieben wurde, denn wie Freire (2016: 394f.) sagt, hat jeder Mensch eine andere Lebensrealität und folglich nehmen alle die Welt anders wahr. Das bedeutet, dass es keine objektive Sichtweise auf die Welt geben kann, da wir alle von unserer Umwelt geprägt sind und Forschende daher niemals getrennt von der Welt sein können, die sie erforschen und folglich Forschung niemals objektiv sein kann (vgl. Johnson et al. 2004: 46; O’Leary 2004: 42f.; Vanner 2015: 3). Diese Annahme ist zwar umstritten, denn wie Locke (2019: 118f.) erklärt, strebt quantitative Forschung in den meisten Fällen durchaus Objektivität an, bei qualitativer Forschung, wie im Fall dieser Arbeit, geht es wiederum darum, einzelne Fälle zu beleuchten und zu verstehen, wie einzelne Menschen über einen bestimmten Sachverhalt nachdenken. Daher kann laut Locke (2019: 118f.) qualitative Forschung nicht objektiv sein, da die Wahrnehmungen der an der Forschung teilnehmenden Personen niemals neutral sind und sich auch die Realität wandelt und von jedem anders wahrgenommen wird, weshalb es niemals eine objektive Wahrheit geben kann.

Diese Meinungen teile ich als Forschende und sehe es daher genau wie O’Leary (2004: 43) und Locke (2019: 120f.) als sehr wichtig an, meine eigene Positionalität (=wie ich in der Welt und zu meiner Forschung positioniert bin), Gedanken, Vorannahmen und Sichtweise auf die Welt so gut es geht zu reflektieren, da diese ohne Zweifel meine Forschung beeinflussen werden. Durch die offene Darlegung der eigenen Positionierung gibt man den Leser*innen die Möglichkeit, die Ergebnisse der Forschung richtig einzuordnen und im besten Fall mit ihnen in einen Dialog einzutreten (vgl. Johnson et al. 2004: 52). Dies ist ebenfalls im Sinne von Freire (1973: 64f.), der der Meinung ist, dass wir alle ein Leben lang Lernende sind und im Dialog voneinander lernen können. Philburn und Quraishi (2015: 48) betonen, dass eine Reflexion über die eigene Position umso wichtiger ist, je enger man selbst in die Forschung eingebunden ist, was bei mir der Fall war, da ich selbst Teilnehmende der Studienreise nach Kuba war.

Laut Johnson et al. (2004: 54ff.) geht es vor allem darum, die eigene soziale, räumliche, zeitliche und kulturelle Positionierung aufzudecken. O’Leary (2004: 43f.) präzisiert dies, indem er sagt, dass wir alle aus einem bestimmten Ort kommen, eine bestimmte Sprache sprechen, ein Geschlecht, Alter, Religion und ethnische Zugehörigkeit besitzen sowie einer sozialen Schicht angehören und all diese Dinge beeinflussen, wie wir auf die Welt blicken und wie andere uns wahrnehmen. Daher möchte ich hier kurz auf diese erwähnten Kategorien der Positionalität eingehen. Vorab möchte ich noch anmerken, dass auch diese Reflexion über meine eigene Positionalität, (kulturellen) Werte, Einstellungen und Sozialisation nicht vollständig sein kann, da, wie Johnson et al. (2004: 47) erklären, keine Distanz zwischen mir als Forscherin und meiner Forschung sowie der Gesellschaft existiert. Durch meine eingebettete Positionierung in die Welt und mein Forschungsthema (vgl. Johnson et al. 2004: 47), ist es meiner Meinung nach daher unmöglich, alle meine Einflüsse auf die Forschung aufzuzeigen.

Ich habe die Aspekte, die meine Forschung beeinflusst haben, von eher nebensächlichen zu sehr einflussreichen Einflüssen geordnet. Zuerst ist daher der für meine Forschung eher unwichtige Aspekt des Alters zu nennen. Laut O’Leary (2004: 45) kann eine vertrauensvolle Beziehung leichter aufgebaut werden, wenn alle an der Forschung Beteiligten ein ähnliches Alter haben, was bei mir und den Interviewpartner*innen der Fall war, weshalb die Gespräche meiner Meinung nach auf Augenhöhe stattgefunden haben und der Altersaspekt keine negative Auswirkung auf die Erhebung und Interpretation der Daten hatte, sondern eine positive.

Auch die zeitliche Dimension (vgl. Johnson et al. 2004: 54f.) hat bei meiner Studie kaum eine Rolle gespielt, da ich über ein aktuelles Thema geforscht habe und durch die persönliche Beteiligung an der Studienreise selbst vor Ort war, weshalb ich durch die teilnehmenden Beobachtungen immer die jeweils aktuellen Stimmungen und Gedanken einfangen konnte. Einzig bei den Interviews mit einigen Kubaner*innen könnte die zeitliche Komponente einen Einfluss gehabt haben, da ich nur wenig Interviewpartner*innen gefunden habe, die in Frage kamen (aufgrund von Zeitmangel und einer allgemeinen Zurückhaltung auf Seiten der Kubaner*innen zu Beginn der Reise) und somit Gespräche mit Kubaner*innen hatte, die nicht dieses Jahr, sondern in den Jahren zuvor Teil der Studienreise waren und ich somit nur auf ihre Erzählungen zurückgreifen kann, selbst aber nicht dabei war und Dinge daher nicht so gut einordnen kann wie bei den Interviewpartner*innen, die an dieser Studienreise teilgenommen haben.

Ein weiterer, in meiner Forschung eher nebensächlicher, Aspekt ist die Bildung: Laut O’Leary (2004: 46) haben Studierende zwar keine Machtposition, allerdings ein recht hohes Bildungsniveau, was sich auf die Forschung auswirken kann. Da ich in meiner Forschung

allerdings nur andere Studierende mit einem ähnlichen Bildungsgrad interviewt habe, hat auch in dieser Hinsicht ein Gespräch auf Augenhöhe stattgefunden. Was wiederum Relevanz hat, ist der Ort und die Zeit, in der ich lebe und meine eigene damit verbundene erhaltene formale und non-formale Bildung, die mir gewisse Gesellschaftsbilder und Werte vermittelt hat, die Teil meiner Identität und meines Denkens sind (vgl. O’Leary 2004: 46). Durch das Masterstudium der Internationalen Entwicklung wurden wir alle im kritischen Denken und Aufdecken von globalen Ungleichheiten geschult, was dazu geführt haben könnte, dass ich gewisse Aussagen in den Interviews in Bezug auf Ungleichheiten überinterpretiere und anderen zu wenig Beachtung schenke.

Was darüber hinaus mit Sicherheit eine Rolle gespielt hat, sind Sympathien und in dieser Hinsicht eventuell auch die laut O’Leary (2004: 44) zu wenig beachtete Kategorie des Geschlechts, die laut ihm in Forschungen immer relevant ist. Auch wenn ich versucht habe, persönliche Sympathien zu Teilnehmenden meiner Forschung nicht einfließen zu lassen, ist dies immer nur bis zu einem gewissen Grad möglich und kann die Forschung leicht verzerren, da ich dadurch Aussagen eventuell unterschiedlich bewerte.

Die wohl bedeutendsten Kategorien, die meine Forschung beeinflusst haben dürften, sind räumliche, kulturelle, ethnische und soziale Differenzen (vgl. Johnson et al. 2004: 54f.; O’Leary 2004: 45). Dies spielt zwar bei den Interviews mit den Teilnehmenden der Universität Wien keine Rolle, dafür aber umso mehr bei den Interviews mit den kubanischen Studierenden und Absolvent*innen der Universität Havanna. Wie O’Leary (2004: 45) erklärt, ist es unumstritten, dass die ethnische Zugehörigkeit des Forschenden und der Teilnehmenden die Forschung beeinflusst, weshalb es eine große Diskussion darüber gibt, ob man als Forscher*in überhaupt Menschen interviewen sollte, die eine andere ethnische Zugehörigkeit als man selbst haben und ob man als Person aus dem Globalen Norden Forschungsteilnehmende des Globalen Südens befragen sollte, oder ob das globale Machtungleichgewicht die Forschung zu sehr beeinflusst. O’Leary (2004: 45f.) ist der Meinung, dass dies grundsätzlich in Ordnung ist, jedoch ist ein daraus entstehendes Problem laut ihm, dass die forschende Person von Menschen einer anderen Kultur nicht natürlich behandelt wird, da sie eine Außenstehende ist. Gunaratnam (2003: 54, 76) sagt, dass es zu einem race-of-interviewer-effect kommen kann, nämlich einer Antwortverzerrung, wenn Interviewer*in und interviewte Personen unterschiedliche ethnische Hintergründe haben, wobei sie auch anmerkt, dass derartige Differenzen in Interaktionen immer eine Rolle spielen und es in Interviews daher vor allem darauf ankommt, wie Differenzen behandelt werden. Daher habe ich selbst versucht, alle Interviews unabhängig davon, ob sie mit den Teilnehmenden der Universität Wien oder den Kubaner*innen waren,

ähnlich zu gestalten und offen für die jeweiligen Antworten zu sein. Vor allem die kulturelle Distanz ist mir jedoch trotzdem bei den Interviews bewusst geworden (und war ein wiederkehrendes Thema in meinem Forschungstagebuch beispielsweise am 31.03.2023, 10.04.2023 und am 14.04.2023), da ich im Allgemeinen das Gefühl hatte, dass die kubanischen Interviewpartner*innen sehr zurückhaltend auf meine Interviewanfragen reagiert haben und am Ende der Interviews bei allen eine große Erleichterung und Erstaunen darüber zu spüren war, dass die Fragen unverfänglich waren. Viele hatten anfänglich Bedenken, dass ich Fragen zur politischen Situation stellen würde, die in Kuba aufgrund der Revolution und des daraus folgenden kommunistischen Systems und den Sanktionen der USA sehr individuell ist (vgl. Hall 2001: 95ff.; Risco Yera/Mundet I Cerdan 2005: 297; Salinas Chávez et al. 2019: 28ff.). Obwohl ich das Ziel meiner Forschung immer genau vorab erklärt habe und klargemacht habe, dass ich keine politischen Fragen stellen werde, so hatte ich doch das Gefühl, dass die Sorge vor derartigen Fragen vorhanden war und die Antworten daher auch eher zurückhaltend ausfielen. Gunaratnam (2003: 157, 159) erklärt dazu, dass es gewisse Themen gibt, über die es für die befragten Personen an bestimmten Orten und zu bestimmten Zeiten schwierig ist, zu sprechen (=topic threat), was oft im Zusammenhang mit einer räumlichen Differenz zwischen forschender und teilnehmender Person steht und eine Auswirkung auf die Forschungsqualität hat. Diese räumliche Distanz muss laut Johnson et al. (2004: 55) stark berücksichtigt werden in einer postkolonialen Welt. Aufgrund der Zurückhaltung und des anfänglichen Unbehagens einiger kubanischer Teilnehmenden, was laut Gunaratnam (2003: 161) eine normale Reaktion ist, wenn ein bedrohliches Thema aufkommen könnte oder tatsächlich aufkommt, besteht die Möglichkeit, dass gerade zu Beginn der Interviews einige Fragen zurückhaltender beantwortet wurden, als ich es mir gewünscht hätte und dies den Erzählfluss beeinträchtigt hat. Glücklicherweise haben sich die meisten interviewten Kubaner*innen im Laufe des Interviews mehr entspannt, als sie gemerkt haben, dass keine für sie schwierigen politischen Fragen meinerseits gestellt werden. Trotzdem muss berücksichtigt werden, dass das anfängliche Unbehagen Auswirkungen auf die Antworten gehabt haben könnte.

Gerade vor dem Hintergrund derartiger Schwierigkeiten stellt sich die häufig diskutierte Frage im Feld der Internationalen Entwicklung, ob man als Forschende*r aus dem Globalen Norden überhaupt im Globalen Süden forschen und Personen vor Ort interviewen sollte. Vanner (2015: 1) erklärt, dass die Gefahr vor allem darin besteht, dass man als forschende Person aus dem Globalen Norden eine neokoloniale Gegenwart repräsentiert und durch die Forschung Machtungleichgewichte reproduziert, denn auch wenn ehemalige Kolonien offiziell entkolonialisiert sind, gibt es weiterhin eine wirtschaftliche, politische, militärische und kulturelle Hegemonie des Westens. Trotzdem ist sie der Meinung, dass Forschende aus dem

Globalen Norden in postkolonialen Kontexten forschen sollten, da sie sonst auch nicht die Möglichkeit nutzen, auf unterdrückerische Strukturen aufmerksam zu machen und denjenigen versuchen, Macht zu verleihen, die vom globalen System benachteiligt werden, welches westliche Forscher*innen mit Privilegien ausstattet (vgl. Vanner 2015: 2f.). Dieser Meinung kann ich mich anschließen, bin aber genau wie Vanner (2015: 2f., 9) überzeugt, dass man gerade bei Forschungen im Globalen Süden immer die eigene Position und die eigenen Privilegien reflektieren sollte.

Wichtig ist laut Vanner (2015: 4, 7) ebenfalls, dass man die lokale Sprache spricht, den Forschungsteilnehmenden aber die Wahl lässt, in welcher Sprache sie sprechen wollen, dass man sich die volle Zustimmung zur Forschung einholt, auch noch mehrmals während des Forschungsprozesses, und dass man die Teilnehmenden soweit es geht in den Forschungsprozess integriert. Außerdem sollte man der Gemeinschaft etwas zurückgeben, was möglich ist in Form von einer Sensibilisierung der lokalen Bevölkerung für das Forschungsthema oder Dinge wie ehrenamtliche Arbeit (vgl. Vanner 2015: 8). In Bezug auf Vanners (2015: 5, 7f.) Vorschläge kann ich anmerken, dass ich gut Spanisch spreche und die Kubaner*innen immer gefragt habe, auf welcher Sprache sie das Interview führen möchten und dass ich die Zustimmung zum Interview und der Aufzeichnung sowie anonymisierten Veröffentlichung eingeholt habe, allerdings nur zu Beginn und nicht nochmal während oder nach den Interviews. Selbstkritisch muss ich jedoch auch sagen, dass ich keine Möglichkeiten zur Beteiligung an der Forschung eingeräumt habe und somit auch nicht für das Thema tiefergehend sensibilisiert habe oder auf anderen Wegen, wie Vanner (2015: 8) dies vorschlägt, etwas zurückgegeben habe. Eine partizipative Forschung ist sehr zeit- und kostenintensiv (vgl. Vanner 2015: 4), weshalb dies im Rahmen einer Masterarbeit nur schwer zu realisieren ist, trotzdem hätte ich hier nach noch besseren Möglichkeiten suchen können. Eine Möglichkeit wäre gewesen, Vanners (2015: 4) Vorschlag zu folgen, noch mehr in den Dialog mit den Kubaner*innen einzutreten, damit nicht die Gefahr besteht, dass ich über sie spreche. Trotzdem denke ich, dass gerade bei meinem Thema die Einbeziehung der Meinungen der kubanischen Studierenden und Absolvent*innen über ihre Lernprozesse während der Studienreise dazu beitragen kann, dass derartige Reisen in Zukunft beispielsweise durch einen Rückaustausch gleichwertiger gestaltet werden und somit im besten Fall eine positive Auswirkung haben kann. Ich sollte aber in Zukunft darauf achten meine Forschung noch partizipativer und dialogischer zu gestalten, was auch wieder ganz im Sinne von Freire (1973: 64f., 143) ist.

Ebenfalls zu erwähnen ist in der Hinsicht des räumlichen Unterschieds bei dieser Forschung mein eigenes Forschungsinteresse, denn ein wichtiger Schritt beim Reflektieren der eigenen

Positionalität besteht darin, sich zu fragen, woher das eigene Forschungsinteresse für das Thema kommt, da dies immer mit der eigenen Identität und Erfahrungen zusammenhängt (vgl. Locke 2019: 120f.). Dieser Aussage kann ich zustimmen, da mein Interesse vor allem daher rührt, dass ich selbst zwei Jahre lang aus unterschiedlichen Gründen in lateinamerikanischen Ländern verbracht habe und dabei viele neue Perspektiven auf die Regionen und lokalen Realitäten ihrer Bevölkerungen bekommen habe. Daher erschien es mir spannend, zu analysieren, welche Arten von Lernprozessen auf kurzen Studienreisen in den Globalen Süden entstehen. Da mir bewusst ist, dass ich auf das Thema gestoßen bin aufgrund eigener Auslandsaufenthalte und ich somit selbst die Perspektive einer Person des Globalen Nordens einnehme, die in den Globalen Süden reist, war es für mich wichtig, die Forschung zu erweitern und mir auch die Lernprozesse auf Seiten der kubanischen Teilnehmenden an der Studienreise anzuschauen. Um dem Kontext des Reisens in Länder des Globalen Südens außerdem einen differenzierten Rahmen zu verleihen, werden in Kapitel 3 einige tourismuskritische Konzepte in Bezug auf Reisen in den Globalen Süden und nach Kuba im Speziellen vorgestellt und mit dem Thema in der Analyse verknüpft.

1.3. Aufbau der Arbeit

Nachdem das Thema der Arbeit in diesem ersten Kapitel kurz eingeführt sowie die eigene Positionalität verdeutlicht wurde, widmet sich das folgende Kapitel dem Kontext meiner Arbeit, indem bisherige Forschungen, die für meine spätere Analyse relevant sind, vorgestellt werden. Danach folgt in Kapitel 3 eine theoretische Einbettung des Themas. Dabei werden zuerst einige tourismuskritische Konzepte als Rahmen für die gesamte Arbeit eingeführt, um anschließend genauer auf bestimmte wichtige Theorien zum Lernen auf Reisen sowie auf Globale und Interkulturelle Bildungsansätze einzugehen. In Kapitel 4 werden wichtige Hintergrundinformationen zur Studienreise der Universität Wien nach Kuba diskutiert, um die Forschung während der Reise besser kontextualisieren zu können. Im darauffolgenden Kapitel wird das methodische Vorgehen beschrieben, das aus einer eigenen qualitativen Forschung in Form von Interviews, teilnehmenden Beobachtungen und dem Führen eines Forschungstagebuchs besteht. Kapitel 6 stellt den Hauptteil der Arbeit dar und widmet sich der Analyse und Diskussion der erhobenen Daten. Abschließend folgt in Kapitel 7 die finale Beantwortung der Forschungsfrage, ein Fazit sowie ein Ausblick auf weitere mögliche Forschungen.

2. Kontext des Forschungsthemas

In diesem Kapitel soll meine Arbeit in einen wissenschaftlichen Kontext gesetzt werden anhand von Literatur, die ähnliche Themen behandelt. Oft wird dies bereits in der Einleitung von Arbeiten gemacht, mir erschien es aber sinnvoll, daraus ein eigenes, deutlich längeres Kapitel zu machen, da viele der im Folgenden erwähnten Erkenntnisse aus bisherigen Forschungen zu verwandten Themen für die spätere Analyse meiner Daten wichtig sind und dort verwendet werden. Darüber hinaus ist, wie Pamminger (2002: 14) erklärt, Reisepädagogik keine eigene Fachdisziplin, weshalb ich im Theorieteil in Kapitel 3 auch einige Konzepte erwähnen werde, die nicht speziell auf das Lernen während Reisen ausgelegt sind und daher bisherige Forschungen zu Lernprozessen auf Studienreisen für meine Analyse in Kapitel 6 umso wichtiger sind.

Zuerst möchte ich auf einige Forschungen eingehen, die analysieren, welche Lernprozesse auf kurzzeitigen Studienreisen bei den Teilnehmenden aus dem Globalen Norden stattfinden und ihren Fokus darauf legen, welchen individuellen Nutzen diesen Personen das Erlernte bringt, wobei das Zielland der Reise hier keine große Rolle spielt (vgl. Bretag/Veen 2017: 175ff.; Cushing et al. 2019: 203ff.; Dorsett et al. 2019: 565ff.; Wood/St. Peters 2014: 558ff.; Blood/Ludewig 2016: 227ff.; Scharoun 2016: 83ff.; Roffee/Burns 2023: 1ff.; Tucker/Weaver 2013: 1ff.; Hains-Wesson/Ji 2020: 657ff.).

In Kapitel 2.2. werden Forschungen vorgestellt, die ähnlich wie diese Arbeit globale Lernprozesse während Studienreisen in ein Land des Globalen Südens betrachten und somit nicht nur auf den individuellen (beruflichen) Nutzen derartiger Reisen für die Teilnehmenden schauen, sondern eine globale Dimension betrachten (vgl. Spencer 2018: 277ff.; Hinterleitner 1996: 8ff.; Feurle 1992: 7ff.). Außerdem wird eine Forschung von Novelli und Burns (2010: 741ff.) vorgestellt, in der nicht nur analysiert wird, was die Reisenden durch eine Studienreise lernen, sondern auch die Seite der lokalen Bevölkerung im Gastland betrachtet wird.

2.1. Forschungen zu individuellen Vorteilen durch Lernprozesse auf Studienreisen mit unbestimmtem Zielland

Es gibt verschiedenste Forschungen zu Lernprozessen auf kurzen Studienreisen (vgl. u.a. Bretag/Veen 2017: 175ff.; Cushing et al. 2019: 203ff.; Dorsett et al. 2019: 565ff.; Wood/St. Peters 2014: 558ff.; Blood/Ludewig 2016: 227ff.; Scharoun 2016: 83ff.; Roffee/Burns 2023: 1ff.; Tucker/Weaver 2013: 1ff.; Hains-Wesson/Ji 2020: 657ff.). Da viele dieser Arbeiten sich ähneln, wurden hier einige exemplarisch ausgesucht, um zu verdeutlichen, wo der Fokus dieser bisherigen Forschungen liegt und inwiefern sich meine Arbeit daran anschließt. Das Ziel dieses Unterkapitels ist es daher nicht, alle existierenden Forschungen zu kurzen Studienreisen vorzustellen, sondern nur diejenigen, die für meine eigene Analyse wichtig sind.

In den hier vorgestellten Forschungen wurde untersucht, welche Auswirkungen Studienreisen mit einer Länge von ein bis vier Wochen auf die Teilnehmenden und deren Zukunft haben, welche Motivation die Studierenden zur Teilnahme bewegt und wie derartige Reisen gestaltet sein müssen, damit sie die größtmöglichen Lerneffekte bei den Teilnehmenden erreichen (vgl. Bretag/Veen 2017: 175ff.; Cushing et al. 2019: 203ff.; Dorsett et al. 2019: 565ff.; Wood/St. Peters 2014: 558ff.; Blood/Ludewig 2016: 227ff.; Hains-Wesson/Ji 2020: 664ff.; Scharoun 2016: 83ff.). Die untersuchten Studienreisen hatten als Ziel dabei sowohl Länder des Globalen Südens wie Malaysia, Vietnam, Indien und Costa Rica, als auch Länder des Globalen Nordens wie Deutschland und Italien (vgl. Bretag/Veen 2017: 177; Dorsett et al. 2019: 566; Wood/St. Peters 2014: 563; Blood/Ludewig 2016: 227; Hains-Wesson/Ji 2020: 661). All diesen Forschungen ist gemein, dass sie analysieren, welchen individuellen Nutzen Studierende aus dem Globalen Norden durch die Teilnahme an einer Studienreise ziehen und dabei zumeist stark auf die positiven Effekte der Teilnahme auf die Berufssuche eingehen (vgl. Wood/St. Peters 2014: 558; Blood/Ludewig 2016: 228; Dorsett et al. 2019: 565, 574; Cushing et al. 2019: 203f.; Bretag/Veen 2017: 175, 179; Hains-Wesson/Ji 2020: 661, 664ff.; Scharoun 2016: 84, 86f.; Tucker/Weaver 2013: 1f.). Unterschiede gibt es im konkreten Fokus der Forschungen:

Wood und St. Peters (2014: 558) analysieren, ob kurze Studienreisen die kulturelle Intelligenz verbessern. Sie erklären, dass grundsätzlich auf Studienreisen ein Lernen durch Erfahrungen stattfindet, das dann durch eine Reflexion über diese Erfahrungen in Wissen und interkulturelle Kompetenz umgewandelt wird (vgl. Wood/St. Peters 2014: 559f., 566). Das Ergebnis ihrer Studie ist, dass drei Aspekte der kulturellen Intelligenz, nämlich Wissen über die Gastkultur, bessere Strategien zur Bewältigung von schwierigen Situationen und die Fähigkeit auch bei (kulturellen) Schwierigkeiten durchzuhalten, durch kurze Studienreisen verbessert werden (vgl. Wood/St. Peters 2014: 561, 564, 566). Der vierte Aspekt von kultureller Intelligenz, nämlich

neue Verhaltensmuster zu entwickeln, die in interkulturellen Kontexten hilfreich sind, konnte hingegen nicht während kurzen Studienreisen erreicht werden (vgl. Wood/St. Peters 2014: 561, 566). Dies führen Wood und St. Peters (2014: 567f.) vor allem darauf zurück, dass durch den geschützten Rahmen einer Studienreise zu wenig Interaktion mit der lokalen Bevölkerung stattgefunden hat, jedoch durch jeden Kontakt Neues erlernt wird und Studienreisen daher versuchen sollten, Teilnehmenden entweder mehr Freizeit zu gewähren, damit sie selbst das Land erkunden können oder sie direkt in Kontakt mit Einwohner*innen des Landes durch gemeinsame Projekte oder ähnliches zu bringen. Erfolgreiche Interaktionen mit der neuen Kultur und der lokalen Bevölkerung können als positiver Effekt auch zu mehr Selbstvertrauen und der Motivation führen, derartige Reisen öfter zu machen (vgl. Wood/St. Peters 2014: 567).

Zu einem ähnlichen Fazit über die Wichtigkeit des Kontakts zur lokalen Bevölkerung gelangen Bretag und Veen (2017: 180f.). Sie befragen Teilnehmende von kurzen Studienreisen, was ihre Motivation war, an der Reise teilzunehmen und was sie dabei für sich mitgenommen haben (vgl. Bretag/Veen 2017: 275). Dabei finden sie heraus, dass die Gründe für die Teilnahme Dinge sind, wie Punkte für einen Universitätskurs zu erlangen, sich einer Herausforderung zu stellen, in eine neue Kultur einzutauchen und mit der lokalen Bevölkerung in Kontakt zu kommen, auf dem Arbeitsmarkt anderen gegenüber durch neu erlernte Soft Skills und ein erweitertes Netzwerk einen Vorteil zu haben, sowie Kenntnisse über ein bisher als fremd wahrgenommenes Land zu erwerben und theoretisches Wissen aus der Universität mit der Praxis zu verbinden (vgl. Bretag/Veen 2017: 175, 177f.). Nach der Reise berichten die Teilnehmenden laut Bretag und Veen (2017: 175, 179f.), dass sie ein gestärktes Selbstvertrauen durch die Reise aufgebaut haben, mehr interkulturelles Verständnis und bessere zwischenmenschliche sowie sprachliche Fähigkeiten besitzen und genauer wissen, was sie später arbeiten wollen beziehungsweise sich auch vorstellen können, nach dem Aufenthalt in einem anderen Land zu arbeiten. Scharoun (2016: 88f.) erhält in ihrer Studie ähnliche Ergebnisse, nämlich dass die Studierenden durch die Reise eine neue Kultur kennengelernt und angefangen haben, über ihre eigene nachzudenken und somit mehr kulturelles Bewusstsein entwickelt haben, außerdem kreativer werden, bessere Kommunikationsfähigkeiten entwickeln sowie sich nun eher als vor der Reise einen Arbeitsplatz im Ausland vorstellen können. Auch Tucker und Weaver (2013: 5ff.) berichten von Lerneffekten durch Studienreisen wie mehr Selbstvertrauen, einem größeren kulturellen Bewusstsein, besseren Berufsmöglichkeiten sowie einer erhöhten Kommunikationsfähigkeit.

Ein entscheidender Faktor für die entstandenen Lernprozesse scheint dabei laut Bretag und Veen (2017: 179f.) und Scharoun (2016: 88) gewesen zu sein, dass die Studierenden aus ihrer

Komfortzone heraustreten mussten und dadurch resilienter gegenüber Problemen wurden, sowie mehr über die eigene Kultur aufgrund einer neuen Perspektive nachgedacht haben. Gerade für das größere interkulturelle Verständnis und Sensibilität sind laut Bretag und Veen (2017: 180f.) Kontakte mit lokalen Studierenden ein entscheidender Faktor, vor allem dann, wenn die Studienreise nur kurz ist, da es in dieser Zeit zwar unmöglich ist komplett in die Kultur einzutauchen, aber mithilfe von Kontakten zur lokalen Bevölkerung kann ein Prozess der Selbstreflexion angestoßen werden. Scharoun (2016: 86) sagt, dass sowohl geplante Aktivitäten als auch Selbsterkundung auf Studienreisen entscheidend sind, da in der freien Zeit Kontakte mit der lokalen Bevölkerung entstehen. Außerdem ist laut Scharoun (2016: 86) eine Unterbringung in Gastfamilien für eine erfolgreiche Studienreise nötig.

An diese Erkenntnisse, was es für interkulturelle Lernprozesse braucht, schließt sich die Forschung von Blood und Ludewig (2016: 227) an, da sie schauen, welche Faktoren Interkulturelles Lernen auf Studienreisen erleichtern. Sie fanden dabei heraus, dass Interkulturelles Lernen auf Studienreisen sich bei allen Studierenden unterscheidet, weil persönliche Faktoren wie bisherige Reisen und Sprachkenntnisse sowie Gegebenheiten vor Ort wie die Häufigkeit der Interaktion mit der lokalen Bevölkerung und die Bereitstellung von Sprachkursen eine Rolle spielen (vgl. Blood/Ludewig 2016: 229f., 232, 239). Je mehr jemand mit den Einwohner*innen interagiert, desto besser sind nachher die erworbenen Sprachkenntnisse und desto höher auch die interkulturelle Sensibilität, je öfter man davor schon im Ausland war, desto leichter fällt einem die Reflexion und Anpassung an neue Kulturen (vgl. Blood/Ludewig 2016: 230f., 240f.). Um die unterschiedlichen Vorbedingungen der Studierenden auszugleichen, ist es laut Blood und Ludewig (2016: 241) vor allem wichtig, schon vor der Abreise Vorbereitungskurse zu veranstalten und die Teilnehmenden an kritische Reflexionen heranzuführen.

Auch Dorsett et al. (2019: 575) finden in ihrer Forschung heraus, wie wichtig Reflexionsrunden sind. Sie erforschen, ob durch kurze Studienreisen Denkmuster und Verhalten verändert werden und folglich ein transformatives Lernen stattfindet und ob interkulturelle Kompetenzen erworben werden und kommen zum Ergebnis, dass beides bejaht werden kann (vgl. Dorsett et al. 2019: 566ff.). Die Studierenden sagen, dass sie sich nach der Reise selbstbewusster fühlen, ihre eigenen Privilegien mehr zu schätzen wissen, kritischer über ihre eigenen Vorannahmen, Werte und Stereotypen reflektieren und besser sagen könnten, wie ihr Verhalten sich auf andere auswirkt und sie somit sowohl mehr kulturelles Bewusstsein als auch faktisches Wissen über eine andere Kultur erlangt haben (vgl. Dorsett et al. 2019: 565, 569ff., 574). Wichtig ist laut Dorsett et al. (2019: 570f., 575) dabei vor allem, dass bei Studienreisen, anders als in der

Universität, Erfahrungen gemacht werden, die zu Beginn verunsichern können und zu Überforderung und Unwohlsein führen können, aber genau dadurch findet eine kritische Reflexion über bestehende Denkmuster und die eigene Weltanschauung statt. Wichtig ist allerdings die Studierenden bei diesem Prozess der Reflexion zu unterstützen, weshalb es vorbereitende Treffen vor Beginn der Studienreise braucht, bei denen den Studierenden der Kontext des Landes nähergebracht wird und Instrumente zur kritischen Reflexion mitgegeben werden (vgl. Dorsett et al. 2019: 575). Wichtig für den Lernprozess ist laut Dorsett et al. (2019: 572, 575) ebenfalls der Austausch zwischen den Studierenden während der Reise und eine Nachbesprechung, da nur dadurch der Lernprozess auch nach der Reise weiter vorangebracht werden kann.

Ähnlich wie Dorsett et al. (2019), sagen auch Hains-Wesson und Ji (2020: 665ff.), dass die Reiseteilnehmenden bei Studienreisen in ambigue und komplexe Situationen außerhalb ihrer Komfortzone kommen, was zu Unwohlsein und dem Gefühl, nicht dazuzugehören, führen kann aber genau dadurch haben die Studierenden nach eigenen Aussagen am Ende Selbstvertrauen aufgebaut und sind in widersprüchlichen Situationen anpassungsfähiger und resilienter geworden. Damit diese Ambiguitätstoleranz entsteht, müssen die Studierenden von den Reisebegleiter*innen ermutigt werden, Risiken einzugehen und sie müssen genügend Zeit haben, selbst Notfallpläne zu entwickeln (vgl. Hains-Wesson/Ji 2020: 667f.).

Auch Roffee und Burns (2023: 6, 9) finden bei ihrer Forschung heraus, dass auf Studienreisen ein Unbehagen entstehen kann, was den positiven Effekt hat, dass es eine Veränderung des Denkens und der eigenen Sicht auf die Welt erleichtert, weil bisherige Annahmen in Frage gestellt werden und es so zur Entwicklung von interkulturellen Kompetenzen sowie einem neuen Selbstbild beiträgt. Dies kann unter anderem dazu führen, dass die Studierenden durch die Erfahrung des Unbehagens und des darauffolgenden Infrage Stellens von Annahmen mehr Bewusstsein für andere Lebenswelten und somit Empathie erlangen (vgl. Roffee/Burns 2023: 10f.). Sie unterscheiden dabei zwischen einem Unbehagen durch den Kontext (der Akt des Reisens selbst und das hierdurch erforderliche Hinaustreten aus der Komfortzone) und einem Unbehagen durch den Inhalt (unangenehme Themen und Besuche während der Reise, die eigene Vorannahmen ins Wanken bringen können) (vgl. Roffee/Burns 2023: 9f., 13). Beim Unbehagen durch Inhalte geht es vor allem darum, dass Dinge erlebt werden, weil dies zu einem Hinterfragen der eigenen Sichtweise führt, anders als beim bloßen Reden über Themen (vgl. Roffee/Burns 2023: 10f.). Das Wichtige dabei ist, dass die Reiseteilnehmenden zwar aus ihrer Komfortzone hinaus in ein Unbehagen gebracht werden, aber nicht so weit, dass sie aufhören

zu lernen (vgl. Roffee/Burns 2023: 9). Damit ein Lernen aus Unbehagen entstehen kann, sind außerdem Reflexionen während und nach der Reise entscheidend (vgl. Roffee/Burns 2023: 13).

Cushing et al. (2019: 203) schauen sich anders als die sonstigen Forschungen nicht direkt die Perspektive der Reiseteilnehmenden an. Sie argumentieren, dass bei kurzen Studienreisen meist akademische Reiseleiter*innen teilweise in Zusammenarbeit mit lokalen Expert*innen vor Ort Vorlesungen halten und Aktivitäten organisieren, weshalb sie im Rahmen ihrer Forschung Reiseleiter*innen als Expert*innen darüber befragen, welche Lernprozesse sie bei den Teilnehmenden feststellen konnten (vgl. Cushing et al. 2019: 203f.). Sie kommen dabei zum Ergebnis, dass einerseits fachliches Wissen erlangt wird, was das Erlernte von Universitätskursen vertiefen kann, und sich andererseits die Persönlichkeit der Teilnehmenden weiterentwickelt (vgl. Cushing et al. 2019: 204, 208). Vor allem Soft Skills wie Selbstvertrauen, Unabhängigkeit, Respekt, Kreativität, Ehrgeiz, Einfühlungsvermögen und kritisches Denken sind laut den Reiseleiter*innen durch die Reise verstärkt worden (vgl. Cushing et al. 2019: 209, 213). Außerdem haben die Teilnehmenden kulturelle Kompetenz und tieferes interkulturelles Verständnis aufgebaut und waren danach in der Lage, ihr eigenes Land besser im globalen Kontext einordnen und bewerten zu können sowie die eigene Weltanschauung kritisch zu betrachten (vgl. Cushing et al. 2019: 209, 213). Dafür, dass derartige Soft Skills durch eine Studienreise erreicht werden, ist es laut Cushing et al. (2019: 204, 213f.) vor allem wichtig, dass regelmäßige Reflexionen stattfinden, da dadurch Dinge verknüpft werden.

Wie ersichtlich wird, fokussieren sich die meisten Forschungen, die sich Lernprozesse auf Studienreisen anschauen, auf den individuellen Nutzen, den das Erlernte für die Teilnehmenden bringt (vgl. Wood/St. Peters 2014: 558; Blood/Ludewig 2016: 228; Dorsett et al. 2019: 565, 574; Cushing et al. 2019: 203f.; Bretag/Veen 2017: 175, 179; Hains-Wesson/Ji 2020: 661, 664ff.; Scharoun 2016: 84, 86f.; Tucker/Weaver 2013: 1f.). Keine Rolle scheint dabei zu spielen, ob die Reise in ein Land des Globalen Nordens oder Südens geht (vgl. Bretag/Veen 2017: 177; Dorsett et al. 2019: 566; Wood/St. Peters 2014: 563; Blood/Ludewig 2016: 227; Hains-Wesson/Ji 2020: 661). Lernprozessen auf Seiten der lokalen Bevölkerung wird dabei keine Beachtung geschenkt. Diese Lücke in der Forschung soll diese Arbeit daher schließen und damit auch analysieren, ob Studienreisen nur individuellen Nutzen für die Teilnehmenden des Globalen Nordens bringen (wie die hier erwähnten Forschungen den Anschein wecken) oder ob auch die Bewohner*innen des jeweiligen Gastlandes, die mit der Reisegruppe in Kontakt kommen, davon profitieren und Lernprozesse angestoßen werden.

2.2. Forschungen zu globalen Lernprozessen durch Studienreisen in den Globalen Süden

In diesem Unterkapitel sollen einige Forschungen vorgestellt werden, welche die Lerneffekte von Studienreisen in den Globalen Süden anschauen und daher einen starken Fokus auf das Lernen in einem globalen Kontext haben sowie in einem Fall auch die Lernprozesse der lokalen Bevölkerung einbeziehen (vgl. Spencer 2018: 277ff.; Hinterleitner 1996: 8ff.; Feurle 1992: 7ff.; Novelli/ Burns 2010: 741ff.) und folglich sehr nah mit meinem Thema verwandt sind. Bei zwei der vorgestellten Forschungen handelt es sich jedoch um Lernprozesse bei Studienreisen für Erwachsene im außeruniversitären Kontext und bei einer Reise geht es um Schüler*innen, jedoch scheinen sich die Erkenntnisse alle zu ähneln (vgl. Spencer 2018: 277ff.; Feurle 1992: 7ff.; Hinterleitner 1996: 8ff.).

Der Auslöser, warum ich mein Forschungsthema gewählt habe, war eine Forschung von Spencer (2018: 277ff.), bei der sie Tourist*innen über ihre Teilnahmemotivation, Erfahrungen und Lernprozesse bei Studienreisen nach Kuba, die von NGOs organisiert werden, befragt hat. Ziel eines solchen Entwicklungstourismus, bei dem verschiedene Entwicklungsprojekte von Hilfsorganisationen besucht werden, ist es, mithilfe von Lernprozessen durch das Sammeln eigener Erfahrungen, Bewohner*innen des Globalen Nordens über spezifische Entwicklungsthemen in Ländern des Globalen Südens aufzuklären und somit ein globales Bewusstsein zu fördern und die Reiseteilnehmenden zu Botschafter*innen einer gerechteren Weltordnung zu machen, die sich hierfür aktiv politisch engagieren (vgl. Spencer 2018: 277f.). Der Gedanke dahinter ist laut Spencer (2018: 279, 282, 285f.), dass Erfahrungen nicht nur zu faktischem Wissen über das Land führen, sondern auch die persönlichen Einstellungen prägen und diese wiederum das Verhalten und wenn sich beides ändert, hatten die Reisen Erfolg bei der Bewusstseinsbildung. Auf der Reise soll es durch den Austausch und Dialog zwischen den Reisenden und der lokalen Bevölkerung zu einem Gefühl der Verbundenheit, gegenseitigem Respekt und Solidarität kommen und beide Seiten sollen voneinander lernen (vgl. Spencer 2018: 278ff.). Der Austausch soll das Verständnis der Reisenden für die lokalen Realitäten der Einwohner*innen im Globalen Süden wecken und sie damit zu politisch aktiven Akteur*innen machen, die sich mit Entwicklungsfragen und Ungleichheiten beschäftigen, denn grundsätzlich engagieren sich Menschen mehr für andere, wenn sie deren Lebensrealität kennen und eine Beziehung spüren (vgl. Spencer 2018: 278ff.). Somit sollen die Reiseteilnehmenden laut Spencer (2018: 282) zu verantwortungsvollen Weltbürger*innen werden. Der Mittelpunkt derartiger Entwicklungsreisen ist die Aufklärung der Tourist*innen über

Entwicklungsprobleme des Globalen Südens und dazugehörige Lösungsansätze (vgl. Spencer 2018: 284).

Spencer (2018: 284f.) findet bei ihrer Forschung heraus, dass die Ziele erreicht werden, da die Teilnehmenden davon berichten, dass sie nach der Reise ein besseres Gefühl für die Lage Kubas haben, sich nun mehr engagieren und nachhaltiger leben. Außerdem kann man aus den Diskursen der Teilnehmenden eine neu erweckte Solidarität sowie ein größeres globales Bewusstsein heraushören (vgl. Spencer 2018: 289). Spencer (2018: 287) erwähnt aber auch, dass die erreichten Lernprozesse zum großen Teil von der Vorbereitung vor der Reise wie dem Teilen von spezifischen Infos über Kubas soziale, politische und wirtschaftliche Lage mit den Teilnehmenden, dem Engagement der Reisenden und Reflexionsrunden sowie Nachbesprechungen abhängt. Als Motivation für die Teilnahme gaben die meisten Leute laut Spencer (2018: 286) an, dass sie etwas über Dinge lernen wollen, die charakteristisch für Kuba sind, wie die dortige öffentliche kostenlose Bildung und Gesundheitsversorgung.

Auch Hinterleitner (1996: 9, 118, 125) untersucht durch Interviews, Gruppendiskussionen und teilnehmende Beobachtungen interkulturelle Lernprozesse, die bei einer außeruniversitären bzw. außerschulischen Reise von Erwachsenen nach Burkina Faso entstehen. Auch hier ist das Ziel der Reise, dass die Erwachsenen durch interkulturelle Begegnungen mit der lokalen Bevölkerung neues Wissen über das Land und dessen Kultur erlernen, sowie die entwicklungspolitischen Probleme des Landes und die damit zusammenhängende Abhängigkeit des Globalen Nordens besser verstehen können, also eine entwicklungspolitische Bewusstseinsbildung erfahren, und dadurch ihr eigenes Verhalten und ihre Einstellungen ändern und diese Erkenntnisse später sowohl im Berufs- als auch im (politischen) Privatleben weitertragen (vgl. Hinterleitner 1996: 10, 95ff., 140ff.). Durch das Verständnis für Andersartigkeit, das auf Studienreisen aufgebaut werden soll, soll in Folge auch das eigene Handeln, die eigene Kultur und deren Werte genauer betrachtet und kritisch hinterfragt werden und Teilnehmende sollen somit zu einer Selbsterkenntnis geführt werden (vgl. Hinterleitner 1996: 10, 15, 21, 142). Hinterleitner (1996: 96ff., 108) betont, dass ein entscheidender Faktor für interkulturelle Lernprozesse auf Studienreisen ist, dass nicht nur kulturelle Unterschiede kennengelernt und aus einer europäischen Sichtweise bewertet werden, sondern dass die Teilnehmenden diese auch verstehen, sich damit auseinandersetzen müssen und daraufhin die Bereitschaft zeigen, eigene Wertesysteme kritisch zu hinterfragen. Denn nur das Kennenlernen einer für sie fremden Kultur ohne Reflexion und Verständnis führt nicht zu einem interkulturellen Lernprozess, sondern kann Vorurteile sogar bestärken, was man an den früheren Kolonisator*innen sieht (vgl. Hinterleitner 1996: 96, 108). Das Ziel von Studienreisen

ist laut Hinterleitner (1996: 100) dabei nicht, dass die Teilnehmenden vollständige Informationen über das bereiste Land und dessen Kultur und Entwicklungsprobleme bekommen, sondern im Gegenteil, dass durch das Erleben eines für sie unbekannten Alltags neue Fragen aufkommen, die zu kritischem Denken und einem Hinterfragen der eigenen Selbstverständlichkeiten anregen.

Hinterleitner (1996: 195f.) gelangt bei ihrer Forschung zu dem Ergebnis, dass folgende vier große Lernprozesse durch die Studienreise nach Burkina Faso entstanden sind: Erstens haben die Teilnehmenden mehr Kenntnisse über das bereiste Land und dessen Kultur und haben somit ihren Horizont erweitert. Zweitens wurden alle für entwicklungspolitische Themen sensibilisiert und geben an, dass sie jetzt mehr als vorher die Probleme Burkina Fasos verstehen (nicht aber unbedingt immer die Probleme des Globalen Südens im Allgemeinen), dass sie Entwicklungszusammenarbeit als Konzept hinterfragen und ihr stereotypes Bild von Afrika korrigiert wurde, was verdeutlicht, dass bisher bestehendes Wissen relativiert wurde sowie über die eigenen Vorurteile reflektiert wurde (vgl. Hinterleitner 1996: 198ff.). In Bezug auf den Kontakt mit der lokalen Bevölkerung hatten manche Teilnehmenden das Gefühl, dass sie am Ende der Reise offener auf Leute zugehen als am Anfang und Kontakte angenehm waren, andere wiederum empfanden die Sprachbarriere als Hindernis für Lernprozesse durch Kommunikation (vgl. Hinterleitner 1996: 201ff.). Der vierte Lern- bzw. Veränderungsprozess durch die Studienreise ist laut Hinterleitner (1996: 206ff.), dass die Teilnehmenden ihr Wissen im eigenen Land weitergegeben und sich zusammengeschlossen haben, um mit gewissen Aktionen den besuchten Programmen vor Ort in Burkina Faso auch aus der Ferne helfen zu können, was zeigt, dass die Reise zu entwicklungspolischem Engagement geführt hat. Alle Teilnehmenden konnten sich außerdem vorstellen, erneut an einer Studienreise teilzunehmen, was ein Zeichen dafür ist, dass Interkulturelles Lernen stattgefunden hat (vgl. Hinterleitner 1996: 212).

Damit es zu den erwähnten interkulturellen Lernprozessen kommen kann, müssen laut Hinterleitner (1996: 97ff., 208ff.) einige Vorbedingungen erfüllt sein, die sie sowohl aus ihren Ergebnissen ableitet als auch aus bisherigen Forschungen. Damit gegenseitige Solidarität, Verständnis und Lernen voneinander statt übereinander bei Menschen unterschiedlicher Kulturen hervorgerufen werden kann, braucht es vor allem eine gute Vorbereitung der Studienreise (vgl. Hinterleitner 1996: 97f.). Hierbei müssen den Teilnehmenden genügend Informationen über das bereiste Land zur Verfügung gestellt werden, was mithilfe von Personen aus dem Gastland geschehen kann (vgl. Hinterleitner 1996: 108, 208, 214). Auch gruppendynamische Übungen sollten vorgenommen werden, da einige Teilnehmende der

untersuchten Studienreise beklagten, dass sie die Mitreisenden vor der Reise nicht ausreichend gut kannten (vgl. Hinterleitner 1996: 210, 214). Des Weiteren kann eine Reflexion über eigene Werte und das Wissen über die eigene Geschichte bei der Vorbereitung für die spätere Reise und die Konfrontation mit einer neuen Kultur hilfreich sein (vgl. Hinterleitner 1996: 101, 107).

Vor Ort sollte das Programm aufgrund der verschiedenen Voraussetzungen und des Vorwissens der Teilnehmenden flexibel sein (vgl. Hinterleitner 1996: 213f.). Gerade in den ersten Tagen sollte viel Freizeit eingeplant sein, damit die Teilnehmenden Zeit haben, die ersten, oft überfordernden Eindrücke zu verarbeiten (vgl. Hinterleitner 1996: 107f.). Generell sollten die Reisenden genügend Freizeit haben, um ihren eigenen Interessen nachzugehen (vgl. Hinterleitner 1996: 102). Hilfreich kann es auch sein, zur Einstimmung erst gemeinsam zu reisen, um danach länger an einem Ort zu bleiben (vgl. Hinterleitner 1996: 108f.)

Dass die Teilnehmenden sich längere Zeit an einem Ort aufhalten und dort mit der lokalen Bevölkerung, am besten einer festen Partnergruppe, in Kontakt kommen, ist sehr wichtig für die Entstehung von interkulturellen Lernprozessen und den Abbau von Vorurteilen und Ängsten (vgl. Hinterleitner 1996: 101, 117, 209, 214ff.). Der Kontakt mit der lokalen Bevölkerung ist entscheidend dafür, dass eigene Selbstverständlichkeiten in Frage gestellt werden und darüber hinaus nicht nur die Probleme von Ländern des Globalen Südens deutlich werden, sondern auch die Fortschritte (vgl. Hinterleitner 1996: 106f.). Auch Pamminer (2002: 57) ist der Meinung, dass komplexe Entwicklungsvorgänge nur durch längeren Kontakt mit der lokalen Bevölkerung greifbar werden und dass die Partnergruppe auf Augenhöhe sein sollte, also beispielsweise zwei Gruppen von Studierenden, da sonst Vorurteile weniger reflektiert werden. Die Partnergruppe sollte ähnlich wie die Reisegruppe auf den Austausch vorbereitet werden, damit es zu erfolgreicher interkultureller Kommunikation kommen kann und beide Seiten voneinander lernen können (vgl. Hinterleitner 1996: 216). Bei der Interaktion mit einer lokalen Partnergruppe kann es laut Hinterleitner (1996: 105) zu zwei Problemen kommen, die interkulturelle Lernprozesse erschweren können: Erstens dass die lokale Bevölkerung Schwierigkeiten hat mit den Reisenden eine Konversation zu beginnen, weil diese als geschlossene Gruppe auftreten oder zumindest den Eindruck erwecken und zweitens, dass die Reisenden selbst die Kommunikation mit den Einwohner*innen vermeiden, weil es leichter ist in der eigenen bereits bekannten Gruppe Gespräche zu führen. Vor allem wenn wenig Zeit mit der Partnergruppe vor Ort verbracht wird und viele Reisende die lokale Sprache nicht sprechen, können diese Effekte verstärkt werden, allerdings hilft eine kleine Gruppengröße von nicht mehr als acht Personen dem entgegenzuwirken, weil dadurch mehr Diskussionen zustande kommen können (vgl. Hinterleitner 1996: 103ff.). Ein perfekter interkultureller Lernprozess

findet ohnehin nur dann statt, wenn es auch zu einem Gegenbesuch der Partnergruppe im eigenen Land kommt (vgl. Hinterleitner 1996: 103, 117). Wichtig ist ebenfalls eine Unterbringung in landesüblichen Unterkünften sowie eine Fortbewegung in vor Ort gebräuchlichen Verkehrsmitteln (vgl. Hinterleitner 1996: 101, 109).

Auch eine entsprechende Nachbereitung der Reise ist entscheidend, damit Erfahrungen verarbeitet werden können, Selbstreflexion stattfindet, neue Einstellungen thematisiert werden und damit der Lernprozess nachhaltig unterstützt wird (vgl. Hinterleitner 1996: 109, 112, 157, 214). Auch sollte in diesem Rahmen gemeinsam darüber nachgedacht werden, wie die Teilnehmenden die gewonnen Erkenntnisse weitertragen können und sich weiterhin engagieren können (vgl. Hinterleitner 1996: 109).

Auch Feurle (1992: 7, 12, 33, 249) untersucht bei ihrer Arbeit mithilfe von Interviews und teilnehmenden Beobachtungen (allerdings nur vor und nach der Reise) interkulturelle und politische Lernprozesse durch Erfahrungslernen bei einer dreieinhalb-wöchigen Studienreise nach Zimbabwe, wobei es sich in diesem Fall um die Reise einer Schulklasse handelt.

Lernziele von entwicklungspolitischen Studienreisen sind laut Feurle (1992: 24f.), dass die Teilnehmenden verstehen, dass die „Unterentwicklung“ des Globalen Südens historisch entstanden ist, dass sie Entwicklungspolitik kritisch beurteilen können, eigene Vorurteile abbauen und stattdessen Empathie, Ambiguitätstoleranz, die Fähigkeit zur interkulturellen Kommunikation sowie die Bereitschaft, weitere Fragen zu stellen, ohne auf alles Antworten zu haben, erlernen.

Feurle (1992: 251f.) fand durch ihre Forschung auf theoretischer Ebene heraus, dass es zwei Seiten von Erfahrungsprozessen bei interkulturellen Begegnungen gibt: Erstens die Seite des Erlebens, was bei einer derartigen Reise im Vordergrund steht, und zweitens die Seite des (Selbst-)Reflektierens und Besprechens, was bei einer Studienreise weniger intensiv stattfindet als das Erleben. Auslöser für Reflexion ist laut Feurle (1992: 250f.) die Begegnung mit dem als neu und unbekannt Wahrgenommenen, was wiederum Gefühle wie Freude, Ärger, Unwohlsein oder Enttäuschung auslösen kann. Durch diese Gefühle fangen die Teilnehmenden an, die für sie fremde Kultur und deren Werte besser zu verstehen, sich von ihren Vorurteilen und eurozentristischen Projektionen über den Globalen Süden zu lösen und gleichzeitig über ihre eigenen Wünsche, Vorstellungen, Werte und ihre Lebensweise nachzudenken (vgl. Feurle 1992: 250f.). Auch über die eigenen Privilegien und die Ungleichheitsstruktur, die gerade auch beim Reisen deutlich wird, wurde von den Teilnehmenden reflektiert (vgl. Feurle 1992: 251). Feurle (1992: 250) betont aber auch, dass im schlechtesten Fall die Begegnungen zwischen

Menschen aus dem Globalen Süden und Norden auch nicht funktionieren können und nicht zu Reflexionsprozessen führen.

Eine weitere theoretische Erkenntnis von Feurle (1992: 145, 159, 168) ist, dass die Erfahrungen und Wahrnehmungen einer Person während der Reise stark vom persönlichen Hintergrund, sowie den eigenen Erwartungen abhängig sind und diese daher sehr unterschiedlich sind zwischen den Teilnehmenden. So wünschten sich manche Reisende intensiven Kontakt zur lokalen Bevölkerung und hatten diesen auch nach kurzer Zeit, vermutlich weil sie sich aufgrund ihrer eigenen Erwartung sehr darum bemüht haben (vgl. Feurle 1992: 146f.). Wieder andere wünschten sich tiefe Gespräche und waren dann enttäuscht, weil die Unterhaltungen mit der lokalen Bevölkerung ihrer Meinung nach eher kurz waren, was objektiv gar nicht so gewesen sein muss, aber die Erwartungen waren so hoch, dass es schwer war, sie zu erfüllen (vgl. Feurle 1992: 147ff.). Daran sieht man laut Feurle (1992: 169f.), dass hohe Erwartungen zwei Effekte haben können: Entweder macht man viel, um diese Erwartungen zu erfüllen, erlebt dadurch viel und erfüllt in der Folge höchstwahrscheinlich die Erwartungen oder aber man hat durch den Leistungsdruck immer das Gefühl, die Erwartungen nur halb zu erfüllen und wird daher durch die Enttäuschung passiver bevor eine Selbstreflexion stattfindet und man die Erwartungen anpasst. Durch die enttäuschten Erwartungen können laut Pamminger (2002: 57) auch neue Vorurteile und Abneigungen gegenüber dem Gastland entstehen. Wenn Teilnehmende andererseits sehr niedrige Erwartungen an die Reise haben, kann das auch ein Schutzmechanismus sein, um später nicht enttäuscht zu werden (vgl. Feurle 1992: 163). Diese Leute neigen oft dazu, weniger mit der lokalen Bevölkerung zu interagieren und eher die reflektierende als erlebende Position einzunehmen, denn das Verhältnis von beidem hängt von der Persönlichkeit, sowie der Befindlichkeit in einer gewissen Situation ab (vgl. Feurle 1992: 163, 169). Unabhängig von den Erwartungen sind anfängliche Schlüsselerlebnisse wichtig, denn je nachdem ob diese positiv oder negativ sind, beeinflusst dies das weitere Verhalten (vgl. Feurle 1992: 168). Gefühle wie Freude oder Frustration, beides oft ausgelöst durch Erwartungen, können zu Selbstreflexion und einer Erkenntnis über sich und andere führen, wenn man sie zulässt und nicht unterdrückt (vgl. Feurle 1992: 170f.). Ebenso wie Erwartungen die Erfahrungen bedingen, bedingt auch die Wahrnehmung der eigenen Kultur die der als fremd wahrgenommenen Kultur, denn wenn jemand die Gastkultur als besonders positiv wahrnimmt, könnte das daher kommen, dass die Person mit den Verhältnissen im eigenen Land nicht zufrieden ist, weshalb man beides nie getrennt untersuchen kann (vgl. Feurle 1992: 160f.).

Über diese theoretischen Erkenntnisse hinaus, hat Feurle (1992: 126) bei ihrer Forschung folgende vier Kategorien des Erfahrungslernens untersucht und darüber Ergebnisse erhalten:

Erfahrungen in einem Land des Globalen Südens, Erfahrungen als europäische*r Tourist*in, Erfahrungen in einer als fremd wahrgenommenen Kultur und Erfahrungen mit den eigenen Werten.

In Bezug auf Länder des Globalen Südens hat insofern ein Lernprozess stattgefunden, als dass die Teilnehmenden sagen, dass sie nun wissen, dass es keine einfache Antwort auf die Entwicklungsproblematik gibt und sie intensiver darüber nachdenken, welche Entwicklung angestrebt werden sollte (vgl. Feurle 1992: 186f.). Hinderlich beim Lernprozess waren zu Beginn vor allem stereotype Bilder von Afrika wie hungernde Kinder, die durch die Medien geprägt sind, weil die Teilnehmenden nur nach diesen Dingen Ausschau gehalten haben und dabei versteckte tiefere Strukturen zu Beginn nicht erkennen konnten, aber erst wenn man diese erkennt und reflektiert, kann ein Lernprozess beginnen (vgl. Feurle 1992: 173ff., 189f.). Hatten die Teilnehmenden dies geschafft, begann ein Reflexionsprozess über Widersprüchlichkeiten in Zimbabwe und die eigenen Klischees über afrikanische Länder (vgl. Feurle 1992: 190).

In Bezug auf die Rolle als Tourist*in gab es zwei verschiedene Erfahrungen: Einerseits, dass der Kontakt mit der lokalen Bevölkerung durch gegenseitiges Interesse geprägt war und beide Seiten durch den Kontakt auf Augenhöhe bereichert hat und andererseits gab es das Erleben von Ungleichheitsstrukturen im Kontakt mit den lokalen Einwohner*innen, wenn diese beispielsweise nach Geschenken fragten und somit Enttäuschungen bei den Teilnehmenden entstanden, weil sie Bedenken hatten, ob die lokale Bevölkerung an ihnen als Mensch oder nur ihrem Geld interessiert war (vgl. Feurle 1992: 193ff.). Alle Teilnehmenden machten beide Arten von Erfahrungen und der Lernprozess zu diesem Thema war daher ambivalent und reichte über die Reise hinaus, weil alle beteuerten, dass sie nicht zu den negativen Auswirkungen des Tourismus beitragen wollen wie beispielsweise, dass bei der lokalen Bevölkerung durch den Kontakt mit Personen aus dem Globalen Norden gewisse Wünsche ausgelöst werden und Bilder von Europa bestätigt werden, auf der anderen Seite hingegen auch sagten, dass sie gerne weiterhin reisen wollen, da sie vieles dadurch gelernt haben (vgl. Feurle 1992: 193, 203f.). Interessant war laut Feurle (1992: 191, 202f.), dass die Teilnehmenden sich selbst nicht als „typische“ Tourist*innen sehen wollten, die nichts vom Leben vor Ort mitbekommen, nur touristische Orte besuchen, reich sind und somit eher oberflächlich und eigennützig reisten, sondern lieber als aufgeklärte und kritische Reisende gesehen werden wollten. So lösten große Hotels ambivalente Gefühle aus, weil die Teilnehmenden sehen konnten, wie die authentische Kultur des Gastlandes dadurch zerstört wurde, sie andererseits aber selbst in derartigen Hotels übernachteten (vgl. Feurle 1992: 191f.).

In Bezug auf Erfahrungen mit dem als neu und unbekannt Wahrgenommenen fand Feurle (1992: 210f., 222) heraus, dass Teilnehmende unterschiedlich wahrnehmen, ob etwas für sie fremd oder vertraut ist, was an verschiedenen Erwartungen, Ängsten und Vorwissen der Teilnehmenden liegen kann sowie daran, ob eher für sie Fremdes oder Vertrautes gesucht wird. Durch die Wahrnehmung des für sie Unbekannten wurde eine Selbstreflexion bei den Reisenden angestoßen und sie lernten, dass Dinge, die in ihrer Kultur selbstverständlich sind, dies nicht überall sind (vgl. Feurle 1992: 211, 219, 222f.). Dadurch bekamen die Reisenden eine neue Wahrnehmung der eigenen Kultur und Wünsche wurden deutlich, denn vor allem diese Wünsche wie beispielsweise mehr Offenheit in der eigenen Kultur werden auf andere projiziert und bei ihnen verstärkt wahrgenommen (vgl. Feurle 1992: 211ff.). Auch weil Reisende sich selbst anders als daheim verhalten, nehmen sie die Menschen vor Ort teilweise anders als ihre Landsleute wahr und in Folge wird ein Reflexionsprozess angestoßen, bei dem sie sich fragen, ob sie ihr neues Verhalten auch in der Heimat umsetzen können (vgl. Feurle 1992: 213ff.). Diese Überlegung der Verhaltensänderung ist laut Feurle (1992: 216) ein guter Weg, um mit Dingen, die für einen unbekannt sind, umzugehen, alternativ reagieren Menschen aber auch idealisierend und flüchten sich in das Neue oder reagieren abwehrend, aber beides hat zur Folge, dass das Eigene nicht hinterfragt werden muss. Meistens wurde über kulturelle Unterschiede in der eigenen Gruppe diskutiert, manchmal jedoch auch mit der lokalen Bevölkerung, was dann besonders starke Prozess des Interkulturellen Lernens auslöste (vgl. Feurle 1992: 223).

In Bezug auf die letzte Kategorie, die Feurle (1992: 126, 241) untersucht, nämlich die Erfahrungen mit den eigenen Werten, sagt sie, dass Kommunikation vor, während und nach der Reise dazu führt, dass man sich den eigenen Vorurteilen und Stereotypen bewusst wird. Diese Beschäftigung mit den eigenen Vorurteilen ist wiederum der erste Schritt sie zu bekämpfen (vgl. Feurle 1992: 225). Dies ist sehr wichtig, denn wenn der eigene Blick sehr beschränkt ist, können Vorurteile durch Kontakt mit dem als neu und unbekannt Wahrgenommenen eher verstärkt als aufgelöst werden (vgl. Feurle 1992: 239).

Anhand dieser Ergebnisse möchte Feurle (1992: 12f., 109) Empfehlungen für die Vor- und Nachbereitung sowie Durchführung einer Studienreise in den Globalen Süden geben.

Vor- und Nachbereitung sind für Feurle (1992: 255) dabei zentral. Vor der Reise geht es darum, den Teilnehmenden wichtige Infos zum Land zu geben und über die eigene Politik, Geschichte etc. zu reflektieren, weil man das Erlebte im Gastland dadurch differenzierter betrachten kann (vgl. Feurle 1992: 257). Außerdem sollten die Wünsche und Ängste der Teilnehmenden besprochen werden, damit schon vor der Reise ein Nähegefühl zwischen den Teilnehmenden

entsteht, allerdings sollten zu hohe Erwartungen auch genommen werden, damit es vor Ort nicht zu Enttäuschungen kommt und damit andere Erfahrungen blockiert werden (vgl. Feurle 1992: 258). Zuletzt sollte den Teilnehmenden anhand von beispielhaften Situationen erklärt werden, wie sie sich vor Ort kulturell angemessen verhalten können, auch in Bezug auf die Tatsache, dass Reisen im Globalen Süden gewisse Problematiken mit sich bringt (siehe hierzu Kapitel 3.1.) (vgl. Feurle 1992: 258).

Nach der Reise geht es vor allem darum, den Lernprozess der Teilnehmenden noch weiter voranzubringen, denn durch Fragen von Außenstehenden können weitere Reflexionen ausgelöst werden und widersprüchliche Erfahrungen verarbeitet werden (vgl. Feurle 1992: 259). Wichtig ist dabei vor allem, nochmal auf die Zusammenhänge zwischen Globalem Süden und Norden einzugehen, da hierdurch interkulturelles und politisches Lernen stattfindet (vgl. Feurle 1992: 260). Es sollte laut Feurle (1992: 261) allerdings auch respektiert werden, wenn ein*e Teilnehmer*in keine Lust hat mit den anderen zu reflektieren und die Erfahrungen fürs Erste so stehen lassen möchte.

Während der ganzen Zeit vor, während und nach der Reise muss es eine pädagogische Anleitung geben von Menschen, die etwas über das Land, aber auch über Interkulturelles Lernen im Allgemeinen wissen und die eng mit Leuten des Gastlandes zusammenarbeiten (vgl. Feurle 1992: 255). Diese Begleitpersonen sollten auch während der Reise immer wieder mit den Teilnehmenden über bestimmte Situationen gemeinsam reflektieren, da so Gefühle wie Freude, Enttäuschung oder Frustration hinterfragt werden können und den Teilnehmenden die Interpretation leichter fällt und beim Vergleich mit Emotionen von anderen Teilnehmenden zur gleichen Situation klar wird, dass die eigene Wahrnehmungsmöglichkeit immer eingeschränkt und eventuell durch eurozentrische Vorurteile geprägt ist (vgl. Feurle 1992: 256).

Vor Ort ist wichtig, dass es viele Kontaktmöglichkeiten zur lokalen Bevölkerung gibt, was vor allem durch einen längeren Aufenthalt an einem Ort geschieht (vgl. Feurle 1992: 26, 255). Noch besser wäre es allerdings, wenn der Kontakt zur lokalen Bevölkerung länger als nur während der Studienreise besteht, zum Beispiel durch einen Gegenbesuch oder ein weitergehendes Engagement vor Ort (vgl. Feurle 1992: 255). Vor Ort sollten die Teilnehmenden außerdem genug Zeit für eigene Aktivitäten haben (vgl. Feurle 1992: 26). Wichtig ist auch, dass den Teilnehmenden klar ist, dass Tourismus im Globalen Süden von Bewohner*innen des Globalen Nordens nicht unproblematisch ist und darüber selbstkritisch reflektiert wird (vgl. Feurle 1992: 255) (siehe hierzu auch Kapitel 3.1.).

Anders als Hinterleitner (1996) und Spencer (2018) betrachtet Feurle (1992: 12, 263) ihre Arbeit insofern als unvollständig und kritisch, als dass sie sagt, dass die Perspektive der lokalen Bevölkerung, nämlich was der Besuch von Europäer*innen für sie bedeutet und welche Auswirkungen dies hat, in ihrer Arbeit fehlt, dies jedoch mindestens genauso wichtig ist wie die Perspektive der Reisenden und man erst dadurch vollständig beurteilen kann, ob eine Studienreise in den Globalen Süden zum Zweck des Interkulturellen Lernens gerechtfertigt ist. Man kann sich laut Feurle (1992: 263) hierbei einerseits die Erfahrungs- und Lernprozesse der lokalen Bevölkerung anschauen und analysieren, für wen und unter welchen Bedingungen diese positiven Effekte entstehen und andererseits kann man genauso auch die negativen Effekte einer Studienreise auf die lokale Bevölkerung betrachten.

Wenn auch mit einem gänzlich anderen Hintergrund als bei meiner Arbeit, haben dies bereits Novelli und Burns (2010: 741ff.) in ihrer Arbeit erforscht. Sie analysieren, inwiefern bei einer einwöchigen Reise von britischen Tourismusstudierenden nach Gambia sowohl für die Reisenden als auch die Gastgeber*innengruppe, die in diesem Fall gambische Tourismusstudierende waren, Lerneffekt entstehen (vgl. Novelli/Burns 2010: 741, 745).

Sie fanden dabei heraus, dass die Motivation der Brit*innen an der Reise teilzunehmen darin bestand, Neues kennenzulernen, in eine neue Kultur und den Alltag in einem Land des Globalen Südens einzutauchen, während die gambischen Studierenden vor allem mitmachten, um neue akademische Kenntnisse durch die einzigartige Lernmöglichkeit zu gewinnen, die Möglichkeit zu haben, Orte im eigenen Land zu sehen, die sie sonst nicht besichtigt hätten und etwas über ihr Land aus der Sicht von Gästen zu lernen (vgl. Novelli/Burns 2010: 747ff.).

Die Lerneffekte während der Reise teilen Novelli und Burns (2010: 750) in drei Kategorien: Lernen in einer neuartigen Umgebung, interkultureller Austausch und Auswirkungen auf die eigenen Werte. Die britischen Studierenden sagen, dass das neuartige Umfeld ihnen geholfen hat die Theorie, die sie in der Universität gelernt haben, mit der Praxis zu verknüpfen und sie viel über eine neue Kultur gelernt haben (vgl. Novelli/Burns 2010: 750f.). Die Gambier*innen sagen, dass sie durch die neuartige Lernumgebung vor allem viel theoretisches Wissen über Tourismus dazugewonnen haben, ein neues System des Lernens kennenlernen durften und bisher für sie unbekannte Orte im eigenen Land entdeckt haben (vgl. Novelli/Burns 2010: 751). In Bezug auf den interkulturellen Austausch sagen die Brit*innen, dass sie durch den Kontakt mit den Gambier*innen einen authentischen Einblick in das Land bekommen haben und ihre Ängste überwinden konnten, während die Gambier*innen sagen, dass sie viel über die Welt außerhalb von Gambia erfahren haben, was ohne den Austausch nicht der Fall gewesen wäre (vgl. Novelli/Burns 2010: 752). Beide Gruppen sind der Meinung, dass der Kontakt mit neuen

Wertesystemen zu ihrem Lernprozess beitrug und sie dadurch neue Dinge über die Welt gelernt haben, wobei die Gambier*innen erneut betonen, dass sie vor allem Dinge durch den Zugang zu Ausbildungsressourcen gelernt haben, den sie sonst nicht in dem Maß haben, und die Brit*innen vor allem gelernt haben, wie die erlernte Theorie aus der Universität in der Praxis aussieht (vgl. Novelli/Burns 2010: 753).

Diese Studie zeigt, dass auf beiden Seiten bei Studienreisen Lerneffekte entstehen können, wenn auch sehr unterschiedliche (vgl. Novelli/Burns 2010: 750ff.). Da der Kontext und Inhalt der hier vorgestellten Reise jedoch ein anderer ist als bei meiner Forschung, müssen die Ergebnisse nicht übereinstimmen, dennoch gibt die Studie von Novelli und Burns (2010: 750ff.) anders als alle anderen Forschungen zum Thema einen ersten Einblick in die möglichen Lerneffekte der lokalen Bevölkerung, die mit den Reisenden in Kontakt kommen. Meine Forschung schließt sich hier an und soll tiefere Einblicke in die Lernprozesse der lokalen Bevölkerung, in diesem Fall der Kubaner*innen, liefern, die mit der Reisegruppe in Kontakt kommen und somit eine Forschungslücke schließen.

Wichtig zu beachten ist, dass bei all den vorgestellten Forschungen (mit Ausnahme der letzten von Novelli und Burns (2010)) die jeweiligen Studienreisen einen ganz klaren Fokus auf dem Lernen über globale Zusammenhänge und das Leben im Globalen Süden hatten (vgl. Spencer 2018: 277ff.; Hinterleitner 1996: 140f., 195ff.; Feurle 1992: 126, 162, 172ff.). Dies ist bei der Reise, die ich als Fallstudie ausgewählt habe, nicht der Fall, wie in Kapitel 4 verdeutlicht wird.

3. Theoretischer Rahmen

Im folgenden Kapitel werden die wichtigsten Punkte einiger Theorien und Konzepte diskutiert, die sowohl für die Einordnung des Themas dieser Arbeit als auch für die spätere Analyse der Daten von Bedeutung sind. Zuerst sollen (Studien-)reisen in den Globalen Süden mithilfe genereller Kritik am Nord-Süd-Tourismus sowie einiger theoretischer Ansätze kritisch betrachtet und eingeordnet werden. In Kapitel 3.2. werden Lernprozesse, die auf Reisen im Allgemeinen entstehen können betrachtet mit einem besonderen Fokus auf dem Konzept des erfahrungsbasierten und transformativen Lernens. Danach schließt sich ein Kapitel über Lernen in globalen Kontexten mit Theorien wie dem Globalen Lernen und dem Interkulturellen Lernen an, die sich jedoch nicht auf das Lernen durch Reisen beziehen. Trotzdem helfen diese Konzepte, wie in Kapitel 6 ersichtlich wird, bei der Analyse der Lernprozesse, die auf (entwicklungs-)politischen Studienreisen in den Globalen Süden, in diesem Fall nach Kuba, entstehen. Der Grund für die Vielfalt der theoretischen Ansätze in diesem Kapitel ist, dass laut Feurle (1992: 74) interkulturelle Begegnungen komplex sind, weshalb nur eine Verknüpfung unterschiedlicher Theorien und Blickwinkel ihnen gerecht werden kann.

3.1. Kritische Betrachtung von (Studien-)reisen in den Globalen Süden

In diesem Unterkapitel soll das Thema der Arbeit, nämlich (entwicklungs-)politische Studienreisen in Länder des Globalen Südens, kritisch betrachtet werden, da der Nord-Süd-Tourismus im Allgemeinen, wie gezeigt wird, einige negative Konsequenzen mit sich bringen kann (vgl. Iwersen-Sioltsidis/Iwersen 1996: 302ff.; King 2001: 175ff.; Richter 2001: 49ff.). Zuerst werde ich explizit den Tourismus in Kuba kritisch betrachten, um danach noch einige allgemeine Kritikpunkte am Nord-Süd Tourismus aufzuzeigen. Dieser kurze Exkurs ist einerseits für die spätere Analyse wichtig, da auch in den Interviews viele kritische Gedanken zu Reisen in den Globalen Süden geäußert wurden (siehe Kapitel 6) (vgl. IN1; IN2; IN3; IN4; IN5; IN6; IN7; IN8; IN9). Andererseits dient dieses Unterkapitel vor allem dazu, mein eigenes Forschungsfeld kritisch zu beleuchten. Dies ist meiner Meinung nach gerade im Studium der Internationalen Entwicklung sehr wichtig, da wir alle ein Teil eines ungleichen politischen und wirtschaftlichen globalen Systems sind und unsere eigene Position und Rolle im Weltgefüge sowie unser Handeln daher immer kritisch hinterfragen sollten. Daher empfinde ich es als wichtig, Studienreisen in Länder des Globalen Südens nicht als neutrale Handlung zu sehen, sondern die Bedeutung, Gründe und Auswirkungen einer solchen Reise zu hinterfragen.

3.1.1. Entwicklung des Tourismus in Kuba und seine sozioökonomischen Folgen

Bevor ich auf allgemeine Kritik am Nord-Süd-Tourismus eingehe, möchte ich zunächst auf die Entwicklung des Tourismus in Kuba und die dortigen Folgen eingehen, damit das nachfolgende Kapitel in Verbindung zu Kuba gebracht werden kann.

Kuba hatte schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts sowie direkt nach dem Zweiten Weltkrieg eine boomende Tourismusindustrie und war zeitweise das meistbereiste Land der Karibik (vgl. Salinas Chávez et al. 2019: 27; Risco Yera/Mundet I Cerdan 2005: 297; Hall 2001: 95; Wehrhan/Widderich 2000: 94). Vor allem aufgrund der vielen US-amerikanischen Reisenden war der Tourismus zur damaligen Zeit neben Zucker und Tabak das wichtigste Exportgut (vgl. Hall 2001: 95). Laut Risco Yera und Mundet I Cerdan (2005: 297) spielte der Tourismus für die landesweite ökonomische Entwicklung trotzdem keine bedeutende Rolle, weil er sich ausschließlich auf Havanna und Varadero beschränkte.

Als jedoch 1959 die kommunistische Revolution in Kuba erfolgreich war und Fidel Castro an die Macht kam, verschwand der Tourismus vorübergehend vollständig (vgl. Wehrhan/Widderich 2000: 94). Dies lag vor allem daran, dass Castro der Meinung war, dass der Tourismus gesellschaftliche Probleme wie sozioökonomische Ungleichheiten und Rassismus verschärfe und schlechte moralische Vorstellungen ins Land bringe, weil vor allem in den 50ern der Tourismus mit Casinos, Drogen und Prostitution in Verbindung stand und die Gewinne des Tourismus von den politischen Eliten sowie der Mafia abgeschöpft wurden (vgl. Salinas Chávez et al. 2019: 27f.; Risco Yera/Mundet I Cerdan 2005: 297; Völkening 2021: 251f.). Außerdem gab es unter Castros Regierung fast keine diplomatischen Beziehungen mehr zu den USA sowie ein Einreiseverbot für US-Amerikaner*innen, die davor den größten Teil der Tourist*innen ausgemacht hatten (vgl. Risco Yera/Mundet I Cerdan 2005: 297). Daher setzte Castro zu dieser Zeit vor allem auf den inländischen Tourismus, den es bis dato nicht gegeben hatte, was dazu führte, dass der Tourismus zu dieser Zeit keine wichtige ökonomische Rolle in Kuba spielte (vgl. Salinas Chávez et al. 2019: 28f.; Risco Yera/Mundet I Cerdan 2005: 297). Erst ab den 80er Jahren nahm die Zahl der ausländischen Tourist*innen in Kuba vor allem aus anderen sozialistischen Ländern wieder leicht zu, weil Castro sich dadurch eine weitere politische Annäherung an verbündete Staaten erhoffte (vgl. Risco Yera/Mundet I Cerdan 2005: 297f.; Wehrhan/Widderich 2000: 94).

Als die UdSSR zusammenbrach, geriet Kuba Anfang der 90er in die bis zur damaligen Zeit schlimmste ökonomische Krise des Landes, da kein Zucker mehr an die UdSSR zu Fixpreisen exportiert werden konnte, was bis dato das wichtigste Exportgut Kubas war (vgl. Hall 2001: 96; Wehrhahn/Widderich 2000: 93; Völkening 2021: 252). Andererseits mussten Dinge wie

Erdöl, Maschinen und Nahrungsmittel anders als vorher plötzlich zum normalen Weltmarktpreis erworben werden und konnten nicht wie zuvor subventioniert importiert werden (vgl. Hall 2001: 96; Wehrhan/Widderich 2000: 93; Völkening 2021: 252). Durch die Embargopolitik der USA wurde die Situation weiter verschlimmert, weil dadurch der Zugang zu Geldern der Weltbank und des Internationalen Währungsfonds behindert wurde (vgl. Hall 2001: 97). Daher wurde in Kuba die sogenannte *Período Especial en Tiempo de Paz* (Sonderperiode zu Friedenszeiten) ausgerufen, die diverse Reformen mit sich brachte mit dem Ziel, die Importe zu verringern und die Effizienz in wichtigen Sektoren wie beispielsweise dem Tourismus zu steigern, um die Ökonomie wieder anzukurbeln (vgl. Völkening 2021: 252; Hall 2001: 97; Wehrhan/Widderich 2000: 94; Salinas Chávez et al. 2019: 30f.; Risco Yera/Mundet I Cerdan 2005: 299). Unter anderem wurde der Tourismus ab dieser Zeit dadurch erleichtert, dass in einigen Berufen eine Selbständigkeit und Erwerbsarbeit in nicht staatlichen Anstellungsverhältnissen, sowie private Mietunterkünfte und Restaurants erlaubt wurden (vgl. Salinas Chávez et al. 2019: 33; Hall 2001: 97; Völkening 2021: 252).

Obwohl der Tourismus nur als temporäres Instrument gedacht war, um aus der ökonomischen Krise zu entkommen, war er für die wirtschaftliche Entwicklung des Landes mit der Zeit nicht mehr wegzudenken und führte in Kuba zu starken sozioökonomischen Veränderungen (vgl. Völkening 2021: 253; Wehrhahn/Widderich 2000: 94; Salinas Chávez et al. 2019: 31ff.) Dies lag auch daran, dass Fidel Castros Bruder Raúl, der ab 2006 an der Macht war, sowie seit 2018 dessen Nachfolger Miguel Díaz-Canel Bermúdez, die Wirtschaft immer mehr liberalisierten, gleichzeitig aber trotz allem bis heute an der sozialistischen Ausrichtung festhalten (vgl. Völkening 2021: 253). Daher hat der Tourismus seit Beginn des 21. Jahrhunderts stark zugenommen und eine ökonomische Abhängigkeit kreiert, trotz der geringen Flexibilität, die der zentralstaatlichen Organisation und sozialistischen Ausrichtung in Kuba geschuldet ist und eines Rückschlags aufgrund von Covid-19 (vgl. Salinas Chávez et al. 2019: 43; Hall 2001: 93; Völkening 2021: 254; Risco Yera/Mundet I Cerdan 2005: 299). Dies liegt vor allem an den klimatischen und landschaftlichen Bedingungen des karibischen Raums, wie viel Sonne, Strände und Sand (vgl. Salinas Chávez et al. 2019: 25; Weaver 2001: 162; Wehrhan/Widderich 2000: 96).

Die bereits erwähnte sozioökonomische Transformation, die das Tourismuswachstum in den letzten Jahrzehnten mit sich brachte, hatte sowohl positive wie auch negative Auswirkungen auf Kuba (vgl. Völkening 2021: 235ff.; Hall 2001: 93ff.; Risco Yera/Mundet I Cerdan 2005: 293ff.; Wehrhahn/Widderich 2000: 94ff.). Die größte positive Auswirkung des Tourismus in Kuba ist, dass er die wirtschaftliche Situation Kubas verbessert, da vor allem die

Deviseneinnahmen gesteigert werden, was dann wiederum genutzt werden kann, um in andere Wirtschaftsbereiche zu investieren (vgl. Wehrhan/Widderich 2000: 94, 98). So sagt die lokale Bevölkerung selbst laut Völkening (2021: 251, 258), der in seiner Forschung Kubaner*innen über ihre Wahrnehmung des Tourismus und dessen Auswirkungen befragt hat, dass der Tourismus die meisten Gelder ins Land bringt und das öffentliche Bildungs- und Gesundheitssystem teilweise mithilfe der Tourismuseinnahmen finanziert wird und sie den Tourismus mehrheitlich positiv sehen. Außerdem sind durch den vermehrten Tourismus mehr Arbeitsplätze entstanden (vgl. Wehrhan/Widderich 2000: 94; Risco Yera/Mundet I Cerdan 2005: 315). Darüber hinaus kann der Tourismus dienlich sein, um ein möglichst positives Image von Kuba in die Welt zu tragen und die Vorteile eines kommunistischen Systems aufzuzeigen (vgl. Hall 2001: 93).

Risco Yera und Mundet I Cerdan (2005: 294) stellen allerdings fest, dass die positiven Effekte des Tourismus in den letzten Jahren im Allgemeinen stark überschätzt wurden und die negativen Konsequenzen auf Soziales, Kulturelles und die Umwelt übersehen wurden.

So bleibt beispielsweise ein Großteil des eingenommenen Geldes durch den Tourismus nicht im Land, weil einige Hotels internationalen Unternehmen gehören und die Gewinne daher abfließen (vgl. Wehrhahn/Widderich 2000: 94; Weaver 2001: 167). Außerdem wird in den Hotels teilweise Personal aus dem Ausland beschäftigt, das bezahlt werden muss und viel Geld fließt darüber hinaus in den Import für Lebensmittel und andere nötige Güter für Tourist*innen in Hotels (vgl. Wehrhahn/Widderich 2000: 94; Weaver 2001: 166f.). Weaver (2001: 166) vergleicht diese Kontrolle der Gewinne durch ausländische und lokale Eliten als sehr ähnlich mit dem früheren Plantagensystem in der Karibik.

Da Kuba es außerdem nicht schaffte, einen touristischen Sektor außerhalb der internationalen Hotels aufzubauen, wegen der Schwierigkeit im privaten Sektor zu arbeiten sowie der ökonomischen Krise und somit fehlendem Geld zum Aufbau, können Tourist*innen hier auch kein Geld ausgeben, das dem Land zugutekommen würde (vgl. Risco Yera/Mundet I Cerdan 2005: 316). Des Weiteren hatte Kuba laut Risco Yera und Mundet I Cerdan (2005: 315) keinen Erfolg darin, durch die Einnahmen des Tourismus andere Industriezweige aufzubauen, aufgrund der protektionistischen Politik und des Embargos der USA, weshalb das Land nach wie vor komplett vom Tourismus abhängig ist.

Ein weiteres Problem ist, dass der Tourismus zu räumlicher und struktureller Ungleichheit führt, da die meisten Tourist*innen sich in der Hauptstadt Havanna und dem Badeort Varadero aufhalten, wo die Ökonomie vom Tourismus daher profitiert, während im Rest des Landes

wenig bis kein Tourismus stattfindet (vgl. Risco Yera/Mundet I Cerdan 2005: 316; Hall 2001: 95). Da darüber hinaus aufgrund der Wichtigkeit des touristischen Sektors die landwirtschaftliche Produktion gesunken ist, gibt es keine Perspektive für ländliche Bewohner*innen, weshalb viele junge Leute in die touristischen Zentren abwandern, um dort zu arbeiten (vgl. Völkening 2021: 260). Dieser durch den Tourismus verursachte Strukturwandel führt wiederum dazu, dass auf dem Land wichtige Personen wie Ärzt*innen und Lehrer*innen fehlen, was die Kubaner*innen sehr kritisch sehen (vgl. Völkening 2021: 263). Doch auch die Personen aus den touristischen Zentren und anderen Gebieten versuchen eine Anstellung im Tourismus zu bekommen, da man in diesem Sektor als Barkeeper*in, Taxifahrer*in, Tourguide etc. oft mehr verdient als Anwälte, Ärzte, Lehrer*innen und Staatsbedienstete (vgl. Wehrhahn/Widderich 2000: 105; Völkening 2021: 256f.). Daher gibt es in wichtigen gesellschaftlichen Bereichen einen Fachkräftemangel sowie eine mangelnde Motivation derjenigen, die für einen geringen Lohn noch in diesen Sektoren arbeiten und in der Folge droht das bisher erfolgreiche Bildungs- und Gesundheitssystem Kubas zusammenzuberechen (vgl. Völkening 2021: 257.; Wehrhahn/Widderich 2000: 105). Folglich wird nicht nur die räumliche Ungleichheit größer, sondern auch die soziale Ungleichheit zwischen verschiedenen Bevölkerungsschichten, die beide jahrelang von der revolutionären Regierung bekämpft wurden, da dies nicht in das Selbstbild eines kommunistischen Staates passte (vgl. Völkening 2021: 253, 256, 260; Wehrhahn/Widderich 2000: 106).

Teilweise werden darüber hinaus ökologisch sensible Gebiete zerstört, beispielsweise durch den Bau von großen Hotelanlagen, welche die ländlichen Ökosysteme zerstören, oder durch fehlende Kläranlagen, weshalb das Abwasser direkt ins Meer geleitet wird und dort marine Ökosysteme wie Korallenriffe schädigt (vgl. Völkening 2021: 260; Salinas Chávez et al. 2019: 43; Weaver 2001: 165; Wehrhan/Widderich 2000: 94).

Gesellschaftlich gesehen gibt es nicht nur Unterschiede im Verhalten zwischen den Kubaner*innen und ausländischen Gästen, sondern auch die sozioökonomischen Unterschiede spiegeln sich deutlich wider (vgl. Völkening 2021: 250). Zu Beginn des Tourismus unter Castro versuchte die Regierung die Kubaner*innen vor kapitalistischen Einflüssen fernzuhalten, weshalb Orte für internationale Reisende für die Kubaner*innen nicht zugänglich waren (vgl. Völkening 2021: 253). Diese Regel der Trennung wurde zwar aufgehoben, allerdings haben viele Kubaner*innen immer noch das Gefühl, an gewissen Orten wie der Altstadt von Havanna oder in Varadero nicht zugehörig zu sein, da dies ein Ort für Tourist*innen sei, sie sich den Zugang meist ohnehin nicht leisten können und sie somit eine hierarchische Machstruktur spüren würden (vgl. Völkening 2021: 253, 259ff.; Wehrhahn/Widderich 2000: 105). Teilweise

ist in diesem Zusammenhang von einer „Touristen Apartheid“ die Rede, was zeigt, dass die durch die Revolution erkämpfte egalitäre kubanische Gesellschaft heute nicht mehr besteht (vgl. Völkening 2021: 253, 262; Wehrhahn/Widderich 2000: 105). Dies wird auch dadurch deutlich, dass touristische Gegenden wie die Altstadt von Havanna saniert werden, während die Kubaner*innen nur ein paar Meter weiter in sehr sanierungsbedürftigen Wohnungen wohnen (vgl. Wehrhahn/Widderich 2000: 102). Aus wirtschaftlichen Gründen wird eine Verbesserung ihrer Wohnsituation jedoch meist nicht vom Staat geplant (vgl. Wehrhahn/Widderich 2000: 102f.). Teilweise wird die lokale Bevölkerung auch aufgrund des Baus von Hotels vertrieben (vgl. Weaver 2001: 166; Völkening 2021: 259).

Dazu kommt, dass die kubanische Kultur mit ihren Tänzen, der Bekleidung und der Revolution durch den Tourismus zu einem Konsumprodukt wird, was beispielsweise daran bemerkbar ist, dass sozialistische Propagandaplakate an Tourist*innen verkauft werden (vgl. Völkening 2021: 260f.). Daher wird Dingen, die bisher die Identität der Kubaner*innen formten, eine neue Bedeutung zugeschrieben, was die kubanischen Einwohner*innen negativ wahrnehmen (vgl. Völkening 2021: 261f.). So sind einige Kubaner*innen besorgt, dass Dinge, die das Land bisher ausmachten wie enge soziale Beziehungen, Solidarität und Egalität, jetzt nicht mehr so wichtig zu sein scheinen, wie vor der Öffnung des Landes für den Tourismus (vgl. Völkening 2021: 262). Sie erkennen heutzutage mehr Neid, Egoismus und einen materialistischen Fokus in der Bevölkerung und sehen daher die Auswirkungen des Tourismus in Bezug auf die Gesellschaft und Kultur ausschließlich negativ (vgl. Völkening 2021: 262; Wehrhahn/Widderich 2000: 105). Interessant ist hierbei, dass laut Völkening (2021: 263) bei seiner Forschung ersichtlich wurde, dass der Rückgang des Zusammenhalts zwar auch in einer ländlichen Gegend bemerkt wurde, jedoch nicht auf den Tourismus zurückgeführt wurde, wie in Havanna.

Folglich wird deutlich, dass auch wenn die Kubaner*innen selbst laut Völkening (2021: 264) die positiven ökonomischen Effekte des Tourismus als wichtiger einstufen als die negativen Folgen und auch Wehrhahn und Widderich (2000: 94) erklären, dass Tourismus durchaus zur wirtschaftlichen Entwicklung eines Landes im Globalen Süden beitragen kann, die negativen sozialen, ökologischen und kulturellen Folgen nicht zu unterschätzen sind. Da auch (entwicklungs-)politische Studienreisen Teil des touristischen Aufkommens im Land sind, ist es meiner Meinung nach wichtig, diese negativen Effekte auf die Bevölkerung (vgl. Völkening 2021: 253ff.; Risco Yera/Mundet I Cerdan 2005: 295ff; Wehrhahn/Widderich 2000: 94ff.) zu berücksichtigen und die eigene Reise kritisch zu betrachten.

Im folgenden Abschnitt sollen positive und negative Auswirkungen des Tourismus im Globalen Süden nochmals in die Tiefe analysiert werden, da das Beispiel Kuba nicht alle Effekte aufzeigt.

Außerdem wird eine Verbindung zu kritischen Theorien der Internationalen Entwicklung hergestellt.

3.1.2. Kritische Betrachtung des Nord-Süd Tourismus mit theoretischer Einbettung

Iwersen-Sioltsidis und Iwersen (1996: 301f.) sowie Harrison (2001a: 5) erklären, dass Institutionen wie die Weltbank und der Internationale Währungsfonds dafür plädieren, den Tourismus im Globalen Süden auszubauen, da dieser zur Entwicklung der Wirtschaft beiträgt und somit Armut verringern kann, weil der Tourismus einen Großteil des Bruttoinlandprodukts ausmacht. Auch die Welttourismusorganisation der UN ist der Meinung, dass Tourismus zu wirtschaftlichem Wachstum und zu Entwicklung beitragen kann (vgl. UN Tourism o.D.: o.S.).

Positive Effekte des Tourismus im Globalen Süden sind beispielsweise die Auswirkungen, die dieser auf andere Sektoren hat: So entstehen mehr Arbeitsplätze bei der Konstruktion von und der Arbeit in den Hotels, neue Infrastruktur wie Straßen, Telekommunikation und Elektrizität, und mehr Wohlstand vor Ort, wenn Besucher*innen auch außerhalb des Hotels Geld ausgeben (vgl. Iwersen-Sioltsidis/Iwersen 1996: 303ff.; Richter 2001: 50). Teilweise kann es auch Vorteile für Länder haben, in denen viele Menschen vom Land in die Stadt ziehen, und zwar dann, wenn große Hotels in abgelegenen Gebieten liegen und viele Arbeitskräfte in diese Gegend ziehen, was vor Ort zu einer regionalen Wirtschaftsentwicklung beitragen kann (vgl. King 2001: 179; Hall 2001: 103). Wie bereits im vorherigen Kapitel erklärt wurde, treffen nicht all diese potenziell positiven Auswirkungen des internationalen Tourismus auf Kuba zu.

Allerdings überwiegen laut der tourismuskritischen Forschung die negativen ökonomischen, sozialen, kulturellen und ökologischen Folgen des Nord-Süd-Tourismus (vgl. Feurle 1992: 10). So ist ein Problem, dass Tourismus zwar zur wirtschaftlichen Entwicklung im Globalen Süden beitragen kann, die Länder meistens aber auch komplett von diesem abhängig sind (vgl. Iwersen-Sioltsidis/Iwersen 1996: 302). Wenn der Staat zusätzlich am Tourismus beteiligt ist und Verluste entstehen, muss die finanzielle Lücke durch öffentliche Gelder geschlossen werden (vgl. Iwersen-Sioltsidis/Iwersen 1996: 304). Wenn allerdings ausländische Investor*innen an den Hotels beteiligt sind und ausländische Mitarbeiter*innen beschäftigt werden, bleibt ein Teil des Gewinns gar nicht im Land selbst (vgl. Iwersen-Sioltsidis/Iwersen 1996: 305; Pamminer 2002: 33; Schmeer-Sturm 2001: 101). Auch durch die notwendige Beschaffung von Nahrungsmitteln aus dem Ausland für die Tourist*innen aufgrund des Mangels an eigenen Produktionskapazitäten, fließt Geld aus dem Land (vgl. Iwersen-Sioltsidis/Iwersen 1996: 305; Harrison 2001a: 12; Pamminer 2002: 33; Schmeer-Sturm 2001:

101). Neben Lebensmitteln von guter Qualität erwarten Reisende aus dem Globalen Norden auch eine gute Gesundheitsversorgung und die großen Mengen von Geld, die in den Bau von Krankenhäusern für Tourist*innen fließen, könnten andernfalls für die medizinische Grundversorgung von tausenden Menschen der lokalen Bevölkerung verwendet werden (vgl. Richter 2001: 51).

Des Weiteren können wie bereits bei den Nachteilen des Tourismus in Kuba erwähnt, regionale Differenzen durch unterschiedliche Integration in lokale und globale Märkte vertieft werden (vgl. Hall 2001: 102).

Außerdem besteht durch den internationalen Tourismus ein Entsorgungsproblem: Vielen Länder des Globalen Südens fehlt es an grundlegenden Abwasser- und Müllentsorgungsanlagen, was zu einer zunehmenden Verschmutzung von Land und Meeren und einer negativen Belastung für die Umwelt führt (vgl. Iwersen-Sioltsidis/Iwersen 1996: 305f.; Pamminger 2002: 34). Auch der zunehmende Verkehr in den touristischen Ballungszentren, der zu einer höheren Lärm- und CO₂-Belastung führt, wirkt sich negativ auf die Umwelt und die Lebensbedingungen der lokalen Bevölkerung aus (vgl. Iwersen-Sioltsidis/Iwersen 1996: 306).

Ein anderes Problem ist, dass in heißen Regionen mit wenig Niederschlag, oft Wasser- und Stromknappheit herrscht, die Tourist*innen beides jedoch meist viel verwenden und somit die Preise für Strom und Wasser steigen oder aus anderen Sektoren wie der Landwirtschaft entnommen werden müssen, was der lokalen Bevölkerung schadet (vgl. Iwersen-Sioltsidis/Iwersen 1996: 306). Gerade große Hotelkomplexe mit riesigen Pools können bei der lokalen Bevölkerung, die dann kaum noch Zugang zu bezahlbarem Wasser hat zu Unmut führen (vgl. Richter 2001: 50). Außerdem werden die Resorts von den angrenzenden Gemeinden teilweise abgeschirmt, um negative Auswirkungen auf die Bevölkerung vor Ort zu vermeiden, allerdings führt dies dazu, dass die lokale Bevölkerung sich fremd in der eigenen Umgebung fühlt und teilweise von Dingen wie Stränden ausgeschlossen wird, weil diese privatisiert sind (vgl. Richter 2001: 50; King 2001: 180).

Gerade diese großen Resorts, die es oft in Inselländern wie Kuba gibt, zeigen die Widersprüche und ungleichen Verhältnisse, die im Tourismus herrschen, auf, da dort Tourist*innen aus dem Globalen Norden an einem für sie weit entfernten Ort Dinge konsumieren, was dazu führt, dass den Einwohner*innen indirekt der Eindruck vermittelt wird, sie sollten dem westlichen Gesellschaftssystem und dem Wohlstand der Reisenden nacheifern, während sie in Wirklichkeit lediglich dazu da sind, die Reisenden zu bedienen (vgl. King 2001: 175f.; Hall

2001: 97; Hinterleitner 1996: 32; Feurle 1992: 10; Pamminger 2002: 38). King (2001: 175, 178) spricht in diesem Zusammenhang von einer „pleasure periphery“, da Länder des Globalen Südens in reine Ferienorte umgewandelt würden und die lokale Bevölkerung in einer Art neokolonialer Unterwürfigkeit die weißen wohlhabenden Gäste bedienen muss. Gerade in der Karibik kann man laut King (2001: 178) und Harrison (2001b: 30) den Tourismus mit der früheren Kolonialzeit und der damit verbundenen Sklavenarbeit assoziieren. Aufgrund dieser teilweise immer noch durch die Kolonialzeit geprägten Gedanken von Menschen aus dem Globalen Norden sowie aufgrund des Prestiges und der Macht, die sie im Globalen Süden haben, fühlen sich einige überlegen, was in Kontexten, in denen die lokale Bevölkerung die Reisenden bedient, noch verstärkt wird (vgl. Hinterleitner 1996: 33; Pamminger 2002: 41). Da die Reisenden in einem solchen Kontext als reicher gesehen werden als in ihrer Heimat, erklären sie die Armut, die sie sehen mit Faulheit und Dummheit und das Gefühl der eigenen Überlegenheit kann bestärkt werden, was besonders bei Gruppenreisen geschieht (vgl. Hinterleitner 1996: 33f.; Pamminger 2002: 38ff.).

Wie Harrison (2001a: 7) erklärt, wurden die Vor- und Nachteile des internationalen Tourismus immer in Verbindung mit Debatten über Entwicklungsprozesse gebracht. Besonders lange wurde der Tourismus mithilfe der Modernisierungstheorie analysiert, während Kritiker*innen des Nord-Süd Tourismus diesen gerne in Verbindung mit Theorien der „Unterentwicklung“ setzen (vgl. Harrison 2001a: 7). Besonders hilfreich gerade in Bezug auf die „pleasure periphery“ (King 2001: 178) sind in diesem Zusammenhang meiner Meinung nach die Dependenztheorien und der Weltsystemansatz.

Die Dependenztheorien entstanden in den 60er und 70er Jahren in Lateinamerika und erforschen die Ursachen der „Unterentwicklung“ (vgl. Schmidt 2016: 137). Obwohl es viele Dependenztheorien gibt, ist im deutschsprachigen Raum die Theorie von Andre Gunder Frank am bekanntesten (vgl. Schmidt 2016: 138). Frank (2016: 173ff.) erklärt, dass der „entwickelte“ Globale Norden die Metropolen darstellt, der „unterentwickelte“ Globale Süden die Satelliten und dass diese „Unterentwicklung“ eine Folge des kapitalistischen Systems ist, da dieser an manchen Orten „Entwicklung“ und an anderen „Unterentwicklung“ produziert. Innerhalb eines Landes des Globalen Südens sind die großen Städte lokale Metropolen für die umliegenden lokalen Satelliten, wobei die lokalen Metropolen nur dafür sorgen, dass am Ende Ressourcen und Kapital an die internationalen Metropolen fließen, weil sie selbst als herrschende elitäre Klasse des Landes ebenfalls von dieser Ungleichheit schaffenden kapitalistischen System profitieren (vgl. Frank 2016: 173f.). Im Fall von Kuba wären dann die Hauptstadt Havanna und

die touristischen Hochburgen wie Varadero die nationalen Metropolen, das ganze Land Kuba stellt im kapitalistischen System aber einen Satellitenstaat dar.

Noch besser zum Begriff der „pleasure periphery“ (King 2001: 178) passt der Weltsystemansatz. Dieser hat Gemeinsamkeiten mit der Dependenztheorie, schaut sich aber größere Regionen und Zeiträume an (vgl. Schmidt 2016: 139). Der Weltsystemansatz sagt, dass es ein Industriegüter produzierendes Zentrum gibt, eine Rohstoff produzierende Peripherie und Semi-Peripherien, die zwar vom Zentrum abhängig sind, aber über den Peripherien stehen (vgl. Schmidt 2016: 140). Der bekannteste Vertreter des Weltsystemansatzes ist Wallerstein (vgl. Schmidt 2016: 139). Dieser sagt, dass die Unterschiede zwischen Zentrum und Peripherie durch den Kapitalismus entstanden sind, da sich dadurch verschiedene Produktionsarten, eine unterschiedliche hohe Kapitalverteilung sowie auch andere politische Strukturen herausgebildet haben (vgl. Wallerstein 2016: 209). Genauso wie King (2001: 178) mit dem Begriff der „pleasure periphery“ greift auch Harrison (2001b: 27) diese Theorie auf und erläutert, dass durch den Tourismus eine Art koloniale Verbindung zwischen den Peripherien und den Zentren, aus denen die Tourist*innen kommen, erneut verstärkt werden kann. Zwar kann eingeworfen werden, dass Kuba nach der Revolution nicht mehr Teil des kapitalistischen Systems war, allerdings haben sie sich diesem durch den internationalen Tourismus wieder Stück für Stück geöffnet (vgl. Salinas Chávez et al. 2019: 29ff.; Völkening 2021: 251ff.), weshalb die Theorien trotz allem passend sind.

Ein positiver Faktor des Nord-Süd Tourismus, der bisher noch nicht betrachtet wurde und gerade in Hinblick auf Studienreisen in den Globalen Süden interessant ist, da diese zu Lerneffekten führen sollen (siehe Kapitel 2 und 4), ist dass die Besucher*innen für kulturelle Unterschiede in Ländern des Globalen Südens sensibilisiert werden und durch ihre Erfahrungen vor Ort verändert werden und zu Selbsterkenntnissen gelangen, genauso wie sie selbst die lokale Bevölkerung vor Ort verändern können (vgl. Harrison 2001a: 8, 18; Hinterleitner 1996: 15). Reisen können daher zu mehr Weltkenntnis führen, zu einem Verständnis von Unterschieden, dem Abbau von Vorurteilen, gegenseitiger Solidarität und somit in Folge auch zu verändertem Verhalten, das dann gesellschaftsverändernd wirken kann (vgl. Hinterleitner 1996: 20f., 40; Spencer 2018: 278; Pamminger 2002: 39). Auf Reisen kann man folglich Dinge lernen, die man nirgendwo sonst in dieser Form lernt (vgl. Pamminger 2002: 39).

Richter (2001: 49), Hinterleitner (1996: 22) und Egmond (2007: 136) betonen jedoch, dass es aufgrund der großen kulturellen Unterschiede zwischen Reisenden und der lokalen Bevölkerung oft eher zu Annäherungskonflikten aufgrund eines Kulturschocks kommt und in der Folge zu Antipathie anstatt zu Verständnis kommt. Pamminger (2002: 39) ergänzt, dass

immer Missverständnisse zwischen der lokalen Bevölkerung und den Tourist*innen entstehen werden und dadurch gerade wenn die Reisenden überfordert sind Vorurteile verstärkt werden können. Dies passiert vor allem dann, wenn die Zeit zur Interaktion gering ist (vgl. Egmond 2007: 158; Hinterleitner 1996: 33). Laut Egmond (2007: 135f.) braucht es für gegenseitiges Verständnis und eine erfolgreiche Überbrückung der kulturellen Unterschiede viel Zeit füreinander, da kurzer Kontakt eher zu stereotypischen Vorstellungen führt, außerdem Kontrolle der lokalen Bevölkerung über ihre Situation, da sie sonst negativ auf die Tourist*innen reagieren, sprachliche Voraussetzungen zur Kommunikation, Interesse, Respekt und eine Wahrnehmung, dass man sich auf Augenhöhe befindet, da es sonst eher zu verstärkten Vorurteilen und neokolonialen Gefühlen kommt, keine Ausbeutung und kleine Gruppen.

Schwierig wird der Aufbau von gegenseitigem Verständnis auch, wenn romantisierte Vorstellungen und Stereotype vorherrschen, was laut Egmond (2007: 83, 158) aber oft gerade bei den Reisenden vorherrscht, denn sie sehen die lokale Bevölkerung oft als arm, aber glücklich, als freundlich und entspannt durch ihr „einfaches“ Leben, das näher am Ursprung ist als das westliche, als Menschen, die stolz auf ihre Kultur sind und starke Beziehungen in der Gemeinschaft haben. Schäfer (2022: 77) erklärt, dass dies eine Exotisierung der lokalen Bevölkerungen im Globalen Süden ist. Das zeigt, dass im Vergleich zum Kolonialismus, als lokale Bevölkerungen im Globalen Süden als primitiv und unfähig gesehen wurden, heute oft eine romantisierte Vorstellung der Grund für Reisen in den Globalen Süden ist mit dem Wunsch die „Einfachheit“ und „Ursprünglichkeit“, „unberührte“ Natur und idyllische Gemeinschaften zu sehen (vgl. Egmond 2007: 117f.). Das „Andere“ wird so lange idealisiert, bis es in Form von Geflüchteten in den Globalen Norden kommt, denn an diesem Punkt verliert es seinen Reiz (vgl. Egmond 2007: 118; Pamminer 2002: 16). Dadurch denken viele Reisende zwar kritisch über ihre eigene Heimat nach, die sie im Vergleich zu den romantisierenden Vorstellungen des Globalen Südens eher als stressig sehen, als individualistisch und weit entfernt vom Genießen des „einfachen“ Lebens (vgl. Egmond 2007: 83f., 120). Gleichzeitig sind sie am Ende der Reise aber doch froh nach Hause zurückzukehren, wenn sie die Armut, die mangelhaften hygienischen Umstände vor Ort, Ineffizienz und Kriminalität sehen, was in Folge auch wiederum zu einer Ablehnung des Landes führen kann (vgl. Egmond 2007: 83ff., 120; Pamminer 2002: 41). Romantische Bilder des Lebens im Globalen Süden sind viel eher Projektionen der Wünsche und Schuldgefühle von Menschen aus dem Globalen Norden, als die Realität und zeigen, dass die Reisenden die lokale Bevölkerung nicht auf Augenhöhe sehen (vgl. Egmond 2007: 120; Pamminer 2002: 41). Häufig greifen Exotisierungen auf Stereotype zurück, die teilweise rassistische Wurzeln haben (vgl. Schäfer 2022: 78). Trotzdem führen Begegnungen vor Ort oft eher zu einer Verstärkung der bestehenden Bilder als zu einer

Revidierung, was unter anderem daran liegen kann, dass Tourist*innen zwar das authentische Leben vor Ort kennenlernen wollen, sich im letzten Moment aber von Ängsten abhalten lassen (vgl. Schäfer 2022: 80; Egmond 2007: 121, 132). Daher besuchen sie oft Orte, die lediglich für Tourist*innen errichtet wurden, damit es ihrem romantischen Bild entspricht und sie zufrieden sind, was demnach nur den Anschein von Authentizität vermittelt und in Wirklichkeit eine Zerstörung der traditionellen Lebensweisen der lokalen Bevölkerung zur Folge hat, da diese sich nur noch den Bedürfnissen des Tourismus anpassen (vgl. Egmond 2007: 85, 133f.; Knobloch et al. 2022: 2; Schäfer 2022: 79). Hinterleitner (1996: 40, 108), Schmeer-Sturm (2001: 102, 107) und Pamminer (2002: 39) betonen außerdem, dass das Gesehene immer etwas Exotisches bleiben wird, aus dem man nichts lernt, wenn man kein Hintergrundwissen über das Land hat und nicht versucht die für eine fremde Kultur aus einem nicht eurozentrischen Blickwinkel zu betrachten und Oberflächeneindrücke verarbeitet.

Derartige Exotisierungen der „Anderen“ kann man mit dem Begriff des *Othering* erklären, der im Kontext von postkolonialer Theorieentwicklung entstand unter anderem durch Saids Werk „Orientalismus“ geprägt wurde (vgl. Siouti 2022: 111; Unger 2022: 87; Siouti et al. 2022: 7). *Othering* ist eine gesellschaftlich konstruierte Kategorisierung, die zu einer Unterscheidung zwischen einem positiv besetzten „Wir“ und negativ konnotierten „Anderen“ führt (vgl. Siouti 2022: 111; Unger 2022: 87f.). Nicht jede Art der Unterscheidung zwischen zwei Gruppen ist jedoch *Othering*, da es ein natürlicher menschlicher Prozess ist zu kategorisieren (vgl. Unger 2022: 87). *Othering* liegt nur dann vor, wenn man aus einer privilegierten westlichen Perspektive Menschen aus ehemals kolonisierte Gesellschaften als nicht ebenbürtige „Andere“ kategorisiert, wodurch koloniale Machtverhältnisse reproduziert werden (vgl. Unger 2022: 87f.). Unger (2022: 88) ergänzt allerdings, dass die Konstruktion der „Anderen“ auch durch positive Zuschreibungen passieren kann, zum Beispiel im Falle von Exotisierungen, jedoch immer in Abgrenzung zu einem gleichzeitig geschaffenen „Wir“, das als „normal“ gilt im Vergleich zum „Anderen“. Said (2009: 10f., 16) erklärt das Phänomen des *Otherings* anhand des Orients, dessen Bewohner*innen durch den Diskurs des Orientalismus als rückständige „Andere“ fungieren, im Vergleich zu einem europäischen, überlegenen „Wir“. Der Orientalismus ist dabei nur ein Diskurs, der mehr mit dem westlichen Bild über den Orient zu tun hat als mit der Realität (vgl. Said 2009: 11ff., 22). Folglich wird deutlich, dass auch beim Tourismus Diskurse des *Othering* durch Exotisierungen, wie Egmond (2007: 83) sie beschreibt, produziert werden.

Außer dem Erleben von neuen romantisierten Dingen und Differenzen, gibt es auch noch andere Motivationsgründe für eine Reise von Menschen aus dem Globalen Norden in den

Globalen Süden (vgl. Egmond 2007: 114ff.; Hinterleitner 1996: 18; Pamminger 2002: 36). Ein Grund ist, wie Harrison (2001a: 4) erwähnt, die Anerkennung durch Freund*innen, denn je weiter weg das Reiseziel, desto mehr Ansehen genießt der Reisende. Urlaub kann eine Flucht aus der Routine, der Langeweile und dem Stress sein, um neue Energie zu gewinnen und das Gefühl von Freiheit zu erleben (vgl. Egmond 2007: 67, 114ff.). Reisende gehen daher laut Pamminger (2002: 16) als Voyeur*innen in Länder des Globalen Südens, weil ihnen daheim alles normal und langweilig vorkommt. Außerdem wollen Reisende vor allem bei Bildungsreisen etwas über die für sie fremden Kulturen durch Kontakte vor Ort lernen und den Horizont erweitern, wobei zumindest bei reinen Urlaubsreisen die meisten sich am Ende an wenig erinnern und weniger Kontakt mit den lokalen Einwohner*innen hatten als geplant, was eine Diskrepanz zwischen dem Gewünschten und den tatsächlichen Taten zeigt (vgl. Hinterleitner 1996: 18; Egmond 2007: 9, 68, 73, 29, 129ff.; Pamminger 2002: 36). Daran sieht man, wie Feurle (1992: 10) betont, dass Reisende aus dem Globalen Norden aufgrund ihrer ökonomischen Privilegien viele Reisemöglichkeiten genießen und die Chance haben, vor Ort etwas zu lernen und sich weiterzuentwickeln.

Auch Studienreisen (auf die alle bisherigen Punkte genauso zutreffen, weil es auch eine Art des Tourismus ist) als Art der alternativen sanften Reise beruhen laut Feurle (1992: 10f.; 254) auf einem hauptsächlich einseitigen Nutzen und einer ungleichen Begegnungsstruktur. Zwar gibt es bei Studienreisen in den Globalen Süden den Wunsch nach Begegnungen auf Augenhöhe, aber diese finden niemals in einem neutralen Raum statt, sondern in einem Weltsystem, das Ungleichheit und Abhängigkeit produziert (vgl. Feurle 1992: 162). Daher sieht Feurle (1992: 254) Studienreisen in den Globalen Süden als widersprüchlich, weil sie einerseits problematische Auswirkungen für den Globalen Süden haben können und die bereisten Länder für die Erfahrungen des Globalen Nordens ausgenutzt werden, was durch ein ungleichheitsproduzierendes System überhaupt erst ermöglicht wird. Knobloch et al. (2022: 2) gehen sogar noch einen Schritt weiter und werfen Bildungsreisenden Heuchlerei vor, weil gerade diese Menschen oft konsumkritisch seien und den Massentourismus kritisierten, am Ende aber eine weitere Reise konsumierten und automatisch Teil der Tourist*innenmasse werden, ohne es zu merken. Andererseits besteht durch Studienreisen jedoch auch die Möglichkeit, dass Menschen aus dem Globalen Norden und Süden sich besser kennenlernen, sich selbst und die „Anderen“ sensibler wahrnehmen, über eigene Bilder reflektieren und ein differenziertes Bild von anderen Gesellschaften entwickeln (vgl. Feurle 1992: 254).

Folglich zeigen die vielen negativen Folgen des Nord-Süd Tourismus im Allgemeinen und in Kuba im Speziellen, dass auch die hier untersuchte Studienreise in keinem herrschaftsfreien Raum stattfindet und daher kritisch betrachtet werden muss. Umso wichtiger ist es daher auch die Perspektive der Kubaner*innen, die mit der Reisegruppe der Universität Wien in Kontakt kommen, zu untersuchen, denn wie Feurle (1992: 254) sagt, wurde die Seite der Bereisten bisher wenig untersucht. Knobloch et al. (2002: 1f.) ergänzen, dass eine reine Kritik der Folgen des Tourismus‘ ohne die Perspektive der Betroffenen zu erwähnen eine reine Demonstration der Macht des Globalen Nordens ist.

3.2. Lernen auf Reisen

In diesem Unterkapitel soll es um verschiedene theoretische Ansätze zu Lernprozessen auf Reisen gehen, wobei hier nicht speziell auf (entwicklungs-)politische Studienreisen Bezug genommen wird, da es hierzu an theoretischer Literatur mangelt (weshalb der Forschungsstand in Kapitel 2 als Art Ersatz gilt), sondern verschiedene Reisearten betrachtet werden.

„Some travel is its own kind of educational institution; an implicit University of Travel.” (Pearce/Foster 2007: 1285). Dieser Aussage, dass Reisen egal in welcher Form- seien es Urlaubs-, Geschäfts-, Bildungs-, Städtereisen oder ähnliches- bildet, stimmen viele Autor*innen zu (vgl. Elis 2004: 7; Klepacki/Zirfas 2022: 106f.; Kenkies 2015: 23; Stone/Petrick 2013: 731; Knobloch et al. 2022: 4). Dies liegt schon allein daran, dass Menschen durch eine Reise aus ihrer gewohnten Umgebung herauskommen und somit ihren Horizont erweitern durch das Kennenlernen von neuen Dingen und Sichtweisen (vgl. Elis 2004: 7; Klepacki/Zirfas 2022: 107; Stone/Petrick 2013: 731). Winkle und Lagay (2012: 348ff.) erklären, dass auf Reisen Lernprozesse stattfinden, weil man durch den Kontrast zwischen der bekannten Alltagswelt und der neuen Umgebung sowie mehr Freizeit, viel Spaß und weniger Routine aufmerksamer wird und somit neue Dinge entdeckt und Zeit sowie Lust hat, darüber zu reflektieren, wodurch eine Bestätigung oder Widerlegung bisherigen Wissens erfolgt. Klepacki und Zirfas (2022: 108) sowie Rosenberger (2004: 146) ergänzen, dass man sich beim Reisen weit weg von allem Alltäglichen begibt und dadurch das bisherige Verständnis über sich selbst und die Welt durch kritische Reflexion überprüft werden kann. Auf besonders nachhaltige Weise passiert dies laut Stone und Petrick (2013: 738) und Elis (2004: 7) durch den Kontakt mit der lokalen Bevölkerung.

Dinge, die durch diese Prozesse auf Reisen erlernt werden, sind beispielsweise ein Zuwachs an fachlichem Wissen, interkulturellem, sozialem und kulturellem Bewusstsein, persönlichem

Wachstum, eine verbesserte Selbst- und Fremdwahrnehmung, die Relativierung eigener Normen und Werte, Aufgeschlossenheit, Anpassungsfähigkeit, Toleranz, Achtsamkeit, Problemlösungsfähigkeit, Zeitmanagement, Organisationsfähigkeit, Unabhängigkeit, Selbstvertrauen, Geduld, die Übernahme von Verantwortung und bessere Kommunikation (vgl. Stone/Petrick 2013: 737f.; Schmeer-Sturm 2001: 106; Pearce/Foster 2007: 1286f., 1293, 1296; Falk et al. 2012: 911; Winkle/Lagay 2012: 339; Zillinger/Nilsson 2023: 40). Wie bereits in Kapitel 2 erwähnt, treten diese und ähnliche Lernprozesse auch bei (entwicklungs-)politischen Studienreisen auf. Knobloch et al. (2022: 3) und Falk et al. (2012: 918) räumen allerdings ein, dass Reisen in den Globalen Süden in seltenen Fällen auch negative Effekte haben können, da in westlichen Medien häufig stereotype Bilder über den Globalen Süden dominieren und die Reisenden dann nur diese falschen Vorstellungen vor Ort wahrnehmen und folglich rassistische Vorurteile verstärkt werden können (siehe vorheriges Kapitel 3.1.2). Was genau eine Person auf einer touristischen Reise im Endeffekt lernt, hängt stark von individuellen Interessen, der Motivation, Aufmerksamkeit, Erwartungen und bereits vorhandenem Wissen und Erfahrungen ab (vgl. Falk et al. 2012: 908; Winkle/Lagay 2012: 340f.).

Reisen kann dem Konzept des lebenslangen Lernens zugeordnet werden, das in den 70ern entstand und so viel bedeutet, wie dass wir alle unser ganzes Leben lang in verschiedenen Formen und an verschiedenen Orten, gewollt oder zufällig lernen (vgl. Schuetze 2004: 156ff.; Stone/Petrick 2013: 732; Falk et al. 2012: 909; Zillinger/Nilsson 2023: 40). Mittlerweile zeigen laut Falk et al. (2012: 913) sogar viele Forschungen, dass der Großteil des lebenslangen Lernens außerhalb von formaler Bildung stattfindet. Gerade das Reisen ist laut Winkle und Lagay (2012: 339) eine Möglichkeit, um viel zu lernen. Falk et al. (2012: 915) stimmen dieser Aussage zu, da sie sagen, dass Lernen einerseits von unseren bisherigen Erfahrungen beeinflusst wird und somit immer kontextabhängig ist. Andererseits wird Lernen von dem, was Menschen um uns herum denken und dem, was wir sehen und erleben beeinflusst und auf Reisen nimmt man besonders viele neue Dinge wahr (vgl. Falk et al. 2012: 915).

Doch trotz dieses sehr offensichtlichen Nexus zwischen Bildung bzw. Lernen und Reisen, ist dieser sehr wenig erforscht bisher und Reisepädagogik als eigene Disziplin existiert nicht (vgl. Rosenberger 2004: 144; Stone/Petrick 2013: 731; Falk et al. 2012: 908ff., 921; Pamminer 2002: 14).

Falk et al. (2012: 916f.) haben aufgrund dieser Forschungslücke eine Theorie zum Lernen auf Reisen erstellt mithilfe der Lehre von Aristoteles. Es geht dabei darum, welche verschiedenen Lernprozesse auf Reisen entstehen können (vgl. Falk et al. 2012: 916f.). Falk et al. (2012: 916) erklären, dass Lernprozesse auf Reisen sowohl absichtlich als auch zum Großteil zufällig

entstehen können. Bei den Formen von Wissen, die auf einer Reise erlangt werden können, gibt es einerseits das theoretische Wissen, das bei Aristoteles *episteme* genannt wird und universell gültig ist (vgl. Falk et al. 2012: 916). Ein Beispiel ist aktives oder zufälliges Lernen über gewisse Sehenswürdigkeiten oder ähnliches (vgl. Falk et al. 2012: 916f.). Eine zweite Wissensform sind praktische Fähigkeiten (*techne*) wie beispielsweise, dass man auf einer Reise das Fotografieren lernt oder auf unbeabsichtigte Weise bessere Organisationsfähigkeiten erwirbt (vgl. Falk et al. 2012: 916f.). Eine dritte Wissensform ist die sogenannte praktische Weisheit (*phronesis*), was laut Falk et al. (2012: 917) und Zillinger/Nilsson (2023: 43), welche die Theorie von Falk et al. (2012) aufgreifen, entweder bedeutet auf aktive Weise nach einem guten Leben zu streben und bewusst etwas über Verhaltensweisen und Perspektiven zu lernen, indem man beispielsweise auf einer Reise etwas über nachhaltige Lebensweisen lernt oder aber, indem man unintendiert auf einer Reise Lebenserfahrung sammelt und somit zum Beispiel soziales Bewusstsein erwirbt. *Episteme* und *techne* sind sehr eng miteinander verbunden, während *phronesis* darüber hinausgeht, da diese Reflexivität über die eigenen Handlungen umfasst und erst durch viele Erfahrungen entsteht (vgl. Falk et al. 2012: 916f.; Zillinger/Nilsson 2023: 43).

Zillinger und Nilsson (2023: 54) wenden die Theorie von Falk et al. (2012) auf geführte Reisen an und stellen fest, dass bei dieser Art von Reisen *episteme* im Vordergrund steht, da gewisse Informationen an die Reisenden weitergegeben werden. *Techne* entsteht laut ihnen beim Reisen vor allem beiläufig, indem Tourist*innen beispielsweise lernen, wie sie sich in für sie unbekannten Gegenden zurechtfinden (vgl. Zillinger/Nilsson 2023: 54). Das aktive Erlernen von praktischen Fähigkeiten (*techne*) entsteht eher seltener z.B. bei speziellen Touren wie bei Kursen über Vogelbeobachtung (vgl. Zillinger/Nilsson 2023: 54). Sowohl *techne* als auch *episteme* sind Wissensformen, die von den Reiseleiter*innen auf die Reisenden übertragen werden, während *phronesis* nur aufbauend auf den zwei anderen entstehen kann, wenn das von den Reiseleiter*innen übertragene Wissen auf die jeweiligen Erfahrungen einer reisenden Person treffen und sich zu etwas Neuem verbinden (vgl. Zillinger/Nilsson 2023: 54). Falk et al. (2012: 918f.) erklären daher, dass *phronesis* auf kurzen Reisen häufig nicht passiert, da erlebte Situationen komplex sind und es daher häufig nur zu Wissenserwerb (*episteme*), aber nicht zu tiefgreifenden Veränderungen (*phronesis*) kommt.

Falk et al. (2012: 921) erklären abschließend mithilfe ihres aufgestellten theoretischen Modells, dass immer dann erfolgreiche Lernprozesse während einer Reise entstanden sind, wenn die Reisenden neue Fertigkeiten (*techne*) erlangt, neues Wissen (*episteme*) oder praktische Weisheit (*phronesis*) erworben haben. Durch diese verschiedenen Veränderungen, vor allem

die langfristigen, können Reisen nicht nur einen Vorteil für das Individuum haben, sondern auch für die Gesellschaft und die ganze Welt, denn mehr Wissen führt zu mehr Verständnis und Bewusstsein beispielsweise für soziale und ökologische Bedürfnisse, was in Folge dazu führen kann, dass Individuen und ganze Gruppen sich für mehr Nachhaltigkeit einsetzen (vgl. Falk et al. 2012: 922; Pearce/Foster 2007: 1296; Jernsand et al. 2023a: 4; Jernsand et al. 2023b: 113).

Von dieser Theorie abgesehen, wird von verschiedenen Autor*innen erwähnt, dass auf Reisen vor allem erfahrungsbasiertes und transformatives Lernen stattfindet (vgl. Stone/Petrick 2013: 732; Spencer 2018: 277ff.; Wood/St. Peters 2014: 566; Scharoun 2016: 86; Cushing et al. 2019: 204; Dorsett et al. 2019: 565ff.). Beide sollen in den nächsten Unterkapiteln kurz vorgestellt werden.

3.2.1. Erfahrungsbasiertes Lernen

Bei erfahrungsbasiertem Lernen geht es darum, dass Menschen die Welt durch Erfahrungen in unterschiedlichen Kontexten und zu verschiedenen Zeiten kennenlernen und verstehen (vgl. Falk et al. 2012: 915). Liersch (2015: 44) und Jernsand et al. (2023a: 2f.) betonen, dass Wissen, das durch selbst gemachte Erfahrungen mittels Reflexion entstanden ist, deutlich länger im Gedächtnis bleibt, als jene Kenntnisse, die man auf anderen Wegen erlernt hat, weil das durch Erfahrungen erlangte Wissen eine tiefere persönliche Ebene erreicht. Somit ist allen Theorien des erfahrungsbasierten Lernens gemein, dass Erfahrungen die Grundlage für Lernen sind (vgl. Beard 2023: 22).

Die bis heute bekannteste und am meisten zitierte Theorie des erfahrungsbasierten Lernens wurde von Kolb, einem amerikanischen Bildungstheoretiker, 1984 entwickelt und basiert unter anderem auf Deweys Theorie der Erfahrung im Jahr 1938, sowie auf Theorien von Lewin und Piaget (vgl. Kolb/Kolb 2005: 193f.; Kolb/Kolb 2009: 297; Jernsand et al. 2023a: 2; Eckert 2020: 15; Tomkins/Ulus 2016: 160; Beard 2023: 19f.; Morris 2020: 1064; Sreenidhi et al. 2017: 2061). Die Theorie besteht aus einem Lernzyklus, der veranschaulicht, wie aus Erfahrungen durch deren Umwandlung mittels Reflexion Lernprozesse und folglich Wissen entsteht (vgl. Kolb/Kolb 2005: 194; Kolb/Kolb 2009: 298; Eckert 2020: 16; Tomkins/Ulus 2016: 158ff.; Beard 2023: 7; Morris 2020: 1064).

Es wird in der Theorie von Kolb davon ausgegangen, dass es zwei Formen des Erfassens von Erfahrungen gibt, die konkrete Erfahrung und die abstrakte Begriffsbildung, allerdings führen diese allein noch nicht zu einem Lernprozess, sondern sie müssen erst in Wissen umgewandelt werden, wofür es zwei Möglichkeiten gibt: Durch reflektierende Beobachtung oder aktives

Experimentieren und alle vier Aspekte werden in Kolbs Lernzyklus verbunden (vgl. Kolb/Kolb 2005: 194; Kolb/Kolb 2009: 298; Tomkins/Ulus 2016: 160; Beard 2023: 12). Alle vier Phasen des Lernzyklus, nämlich erstens die konkrete Erfahrung (Erleben), zweitens eine reflektierende Beobachtung (Reflektieren), drittens eine abstrakte Konzeptualisierung (Denken) und viertes das aktive Experimentieren (Handeln), müssen mehrmals durchlaufen werden, damit sich Wissen verdichtet (vgl. Kolb/Kolb 2005: 194; Kolb/Kolb 2009: 299; Jernsand et al. 2023a: 2; Eckert 2020: 17, 22; Beard 2023: 59; Morris 2020: 1065; Ng et al. 2009: 513; Sreenidhi et al. 2017: 2061).

Zu Beginn steht die konkrete Erfahrung, die meist dadurch entsteht, dass man sich Dinge genauer anschaut, die einen interessieren und in diesem Kontext eine neue Erfahrung macht (vgl. Eckert 2020: 18). Dafür muss man in der Lage sein, sich vollständig und unvoreingenommen auf neue Erfahrungen einzulassen (vgl. Morris 2020: 1065). Auf diese konkrete Erfahrung folgt dann die Phase des reflexiven Beobachtens, in der man versucht, die gemachte Erfahrung besser zu verstehen, indem man sie aus verschiedenen Perspektiven betrachtet und mithilfe von tieferer Recherche, Gesprächen oder Ähnlichem darüber nachdenkt (vgl. Eckert 2020: 18f.; Morris 2020: 1065). Meistens wird die Reflexion dadurch ausgelöst, dass man ein Problem entdeckt hat, für das es noch keine Lösung gibt (vgl. Eckert 2020: 19). Durch das Lösen dieser Probleme und Konflikte sowie auch durch Misserfolge entstehen am Ende Lernprozesse (vgl. Kolb/Kolb 2005: 194; Eckert 2020: 19). Durch gemeinsame Reflexion mit anderen wird diese noch tiefer, da man über eigene unkritische Annahmen nachdenkt und man auf diese Weise Dinge über sich selbst lernt (vgl. Morris 2020: 1069). Daher ist es hilfreich, wenn erfahrungsbasiertes Lernen im Austausch mit anderen stattfindet (vgl. Morris 2020: 1068). Als drittes folgt die Phase der abstrakten Konzeptualisierung, bei der man die neu gewonnen Erkenntnisse aus der vorherigen Phase nutzt, daraus Konzepte entwickelt und somit von der Erfahrung etwas Theoretisches lernt (vgl. Eckert 2020: 19f.; Morris 2020: 1065; Sreenidhi et al. 2017: 2061). Im Rahmen der letzten Phase des aktiven Experimentierens wird das neu erlernte theoretische und abstrakte Wissen schließlich in einem realen Kontext erprobt, wodurch das Wissen letzten Endes vertieft wird und Lösungen für Probleme gefunden werden können (vgl. Eckert 2020: 20f.; Morris 2020: 1065; Sreenidhi et al. 2017: 2061). Auch hier kann es hilfreich sein, diese Phase nicht allein zu meistern, da durch den Kontakt mit anderen die Perspektive erweitert wird und die Urteils- und Entscheidungsfähigkeit zunimmt (vgl. Eckert 2020: 21). Zusammengefasst kann gesagt werden, dass Erfahrungen zu Überlegungen führen, welche dann in abstrakte Konzepte umgewandelt werden, aus denen neue Verhaltensmöglichkeiten entstehen können, die man schließlich ausprobiert, was dazu führt,

dass neue Erfahrungen gemacht werden, wodurch der Zyklus von vorne beginnt (vgl. Kolb/Kolb 2005: 194; Kolb/Kolb 2009: 298f.).

Die Popularität der Theorie von Kolb fußt auf der Kritik am Bankierskonzept (vgl. Tomkins/Ulus 2016: 159). Gemäß Freire (1973: 57) besagt das Bankierskonzept, dass Schüler*innen leere Gefäße sind, die von Lehrenden gefüllt werden und den in sie geschütteten Inhalt nur auswendig lernen und wiedergeben. Beim erfahrungsbasierten Lernen hingegen sind die Lernenden aktiv in den Lernprozess eingebunden, tragen für diesen Verantwortung und sind somit autonom und lernen Entscheidungen zu treffen, außerdem steht learning-by-doing im Vordergrund und der Dialog ist sehr wichtig (vgl. Morris 2020: 1067ff.; Tomkins/Ulus 2016: 159; Beard 2023: 22).

Allerdings wird die Theorie auch kritisiert unter anderem wegen der Tatsache, dass die Theorie zu sehr auf Individuen fokussieren würde und das Lernen losgelöst von sozialen, historischen und kulturellen Aspekten sehen würde (vgl. Beard 2023: 59). Morris (2020: 1065) hält außerdem fest, dass es Kolbs Theorie an empirischen Grundlagen fehlt und fraglich ist, was genau unter einer konkreten Erfahrung verstanden wird. Wegen diesen Kritikpunkten erweiterte Morris (2020: 1070ff.) die Theorie von Kolb. Er sagt, dass entgegen Kolbs Auffassung nicht irgendeine Erfahrung des Lebens zum Lernen reicht, sondern dass es um konkrete Erfahrungen in einem bestimmten Kontext geht, denn Erfahrungen hängen immer vom Kontext, also dem Ort und der Zeit ab (vgl. Morris 2020: 1070f.). Morris (2020: 1071f.) ist außerdem der Meinung, dass eine reine Reflexion nicht reicht, diese muss kritisch sein und den bestimmten Kontext des Problems berücksichtigen, da Probleme immer vom Kontext abhängig sind, was bedeutet, dass Lernende mit Mehrdeutigkeit und Ungewissheit umgehen können müssen. Auch beim abstrakten Konzeptualisieren und aktiven Experimenten muss der Kontext berücksichtigt werden (vgl. Morris 2020: 1072f.).

Wie Stone und Petrick (2013: 732) erklären, wurden Forschungen zu erfahrungsbasiertem Lernen fast ausschließlich im formalen Bildungskontext durchgeführt, wobei die Voraussetzungen für diese Art des Lernens durch Erfahrungen auch auf Reisen gegeben sind. Denn gerade bei Reisen können Erfahrungen entstehen, die starke Gefühle hervorrufen, persönlich und mit den eigenen Interessen verbunden sind und somit in Erinnerung bleiben und die Sicht auf die Welt sowie das eigene Verhalten und Meinungen verändern können (vgl. Falk et al. 2012: 913; Jernsand et al. 2023a: 2; Jernsand et al. 2023b: 113). Morris (2020: 1068) betont außerdem, dass erfahrungsbasiertes Lernen immer an einem bestimmten Ort stattfindet. Außerdem lernt man besonders viel bei Interaktionen mit Menschen aus einer anderen Kultur (vgl. Morris 2020: 1068).

Auch von den hier vorgestellten Forschungen in Kapitel 2 beziehen sich einige auf erfahrungsbasiertes Lernen während des Reisens. So sagt Spencer (2018: 277), dass Lernen durch Erfahrungen eine Strategie von manchen Reiseanbietern ist, um das globale Bewusstsein der Tourist*innen zu fördern, weil Menschen sich eher in andere einfühlen können, wenn sie selbst mit ihnen in Kontakt treten und gewisse Erfahrungen machen. Diese können wiederum die Einstellungen prägen und somit zu verändertem Verhalten führen, weshalb Reisende im besten Fall durch konkrete Erfahrungen im Globalen Süden zu Botschafter*innen einer gerechteren Weltordnung werden können (vgl. Spencer 2018: 277ff.). Spencer (2018: 285) schlussfolgert, dass im konkreten Fall ihrer Forschung die Teilnehmenden der Studienreise durch erfahrungsbasiertes Lernen Wissen über Kuba und seine besondere Entwicklungsform erlangt haben.

Auch Novelli und Burns (2010: 745ff.) sagen, dass Reisen (in den Globalen Süden) Möglichkeiten des erfahrungsbasierten Lernens bieten, weil die Teilnehmenden sich mit den lokalen Realitäten der Einwohner*innen eines Landes im Globalen Süden auseinandersetzen und sie durch das neuartige Umfeld vermehrt durch ihre eigenen Erfahrungen etwas lernen.

Scharoun (2016: 86) ist der Meinung, dass Studienreisen die perfekte Möglichkeit für Lernen durch Erfahrungen sind, da dieses stattfindet, wenn Lernende in eine für sie fremde Umgebung kommen und über ihre dort gemachten Erfahrungen reflektieren und dadurch möglicherweise ihr Verhalten und ihre Werte verändern. Dadurch wird bei Studienreisen durch das erfahrungsbasierte Lernen kritisches Denken gefördert, während in formalen Bildungsbereichen meist auf den Erwerb von Wissen fokussiert wird (vgl. Scharoun 2016: 86).

Auch Wood und St. Peters (2014: 566ff.) greifen in ihrer Studie das erfahrungsbasierte Lernen auf und sagen, dass eine Studienreise dieses initiieren kann, wodurch Erfahrungen in Wissen umgewandelt werden und die kulturelle Kompetenz gesteigert werden kann.

Eine andere Forschung, die das Konzept des erfahrungsbasierten Lernens mit Reisen verbindet und noch nicht in Kapitel 2 erwähnt wurde, weil sie nicht im Allgemeinen das Lernen auf Studienreisen behandelt, ist die von Ng et al. (2009). Ng et al. (2009: 513f.) versuchen zu erklären, warum nicht alle Menschen gleich viel aus internationalen Erfahrungen lernen und stellen die Theorie auf, dass dies daran liegt, weil nicht alle Personen den Lernzyklus von Kolb komplett durchlaufen, wenn sie kulturelle Erfahrungen machen, was an unterschiedlich hoher kultureller Intelligenz (=Fähigkeit, in verschiedenen kulturellen Umgebungen zurechtzukommen) liegt.

Sie erklären, dass kulturelle Intelligenz aus vier Faktoren besteht: metakognitive kulturelle Intelligenz (Personen, mit dieser Kompetenz sind sich ihrer kulturellen Vorannahmen bewusst und sind in der Lage, diese zu überdenken), kognitive kulturelle Intelligenz (Menschen, mit dieser Fähigkeit haben viel Wissen über andere Kulturen und können daher Unterschiede erkennen und kulturelle Missverständnisse vermeiden), motivationale kulturelle Intelligenz (Personen, mit dieser Eigenschaft richten ihre Energie darauf und glauben daran, sich in kulturell vielfältigen Umgebungen zurechtzufinden), verhaltensbasierte kulturelle Intelligenz (Personen, mit dieser Fähigkeit können angemessene Verhaltensweisen in verschiedenen kulturellen Umfeldern zeigen) (vgl. Ng et al. 2009: 514f.).

Menschen mit höherer motivationaler und verhaltensbasierter kultureller Intelligenz werden laut Ng et al. (2009: 515) eher versuchen, Erfahrungen in anderen Kulturen zu machen, weil Leute, die an sich glauben, Dinge aktiver angehen (daher hilft die motivationale kulturelle Intelligenz) und angemessene Verhaltensweisen dabei helfen, interkulturelle Beziehungen zu kreieren (dabei hilft die verhaltensbasierte kulturelle Intelligenz).

Die kognitive und metakognitive kulturelle Intelligenz wiederum helfen bei Phase zwei des Lernzyklus, der reflektierenden Beobachtung (vgl. Ng et al. 2009: 516). Dies liegt daran, dass Menschen mit diesen Eigenschaften ihre interkulturellen Erfahrungen eher reflektieren werden, weil Personen mit hoher kognitiver kultureller Intelligenz wissen, welche kulturellen Muster für bestimmte kulturelle Gruppen charakteristisch sind und kulturelle Unterschiede erkennen, ohne sie zu bewerten, was dabei hilft Informationen zu verarbeiten und kulturelle Probleme besser zu verstehen (vgl. Ng et al. 2009: 516). Personen mit hoher metakognitiver kultureller Intelligenz wiederum denken viel über ihre eigenen Annahmen nach, berücksichtigen mehrere Perspektiven und bilden Kategorien, um ihren Erfahrungen einen Sinn zu verleihen (vgl. Ng et al. 2009: 516).

Auch die dritte Phase des Lernzyklus, die abstrakte Konzeptualisierung, wird erleichtert je höher die kognitive und metakognitive kulturelle Intelligenz ist (vgl. Ng et al. 2009: 516). Der Grund dafür ist, dass Personen mit hoher kognitiver kultureller Intelligenz bei der Entwicklung von Theorien über eine Kultur genauer sind, weil sie über gute Wissensstrukturen verfügen (vgl. Ng et al. 2009: 516). Menschen mit hoher metakognitiver kultureller Intelligenz sind wiederum gut darin, spezifische Erkenntnisse in allgemeinere Konzepte in Bezug auf andere kulturelle Kontexte zu übersetzen (vgl. Ng et al. 2009: 517). Daher erhöhen beide Fähigkeiten die Wahrscheinlichkeit, Konzepte zu erstellen bei interkulturellen Erfahrungen (vgl. Ng et al. 2009: 516f.).

Bei der letzten Phase des aktiven Experimentierens sind alle vier Fähigkeiten vonnöten: Personen mit hoher kognitiver kultureller Intelligenz haben ein gutes Verständnis der Kultur und Menschen mit hoher metakognitiver kultureller Intelligenz können klare Handlungspläne erstellen und beides führt dazu, dass Ideen in die Tat umgesetzt werden in interkulturellen Kontexten (vgl. Ng et al. 2009: 517). Jene mit hoher motivationaler kultureller Intelligenz, die daran glauben, gut mit interkulturellen Gegebenheiten umzugehen, suchen solche Situationen auch eher und Individuen mit hoher verhaltensbasierter kultureller Intelligenz haben durch passende Verhaltensweisen in verschiedenen kulturellen Situationen immer gute Möglichkeiten zum aktiven Experimentieren (vgl. Ng et al. 2009: 517f.).

Diese Erkenntnisse zeigen laut Ng et al. (2009: 520), dass es nicht selbstverständlich ist, den gesamten Lernzyklus zu durchlaufen: Personen, die eine hohe motivationale und verhaltensbasierte kulturelle Intelligenz haben, werden viele interkulturelle Erfahrungen machen, aber sie werden ohne ein tieferes Verständnis der Erfahrungen, das durch die kognitive und metakognitive kulturelle Intelligenz entsteht, nicht viel aus den Erlebnissen lernen. Andersrum haben Personen mit hoher kognitiver und metakognitiver kultureller Intelligenz viel theoretisches kulturelles Wissen, aber zu wenig reale Erfahrungen (vgl. Ng et al. 2009: 520f.).

Folglich kann festgehalten werden, dass Menschen mit höherer kultureller Intelligenz bei Reisen aktiver in erfahrungsbasierte Lernprozesse eingebunden sind, daher auch mehr Lernergebnisse erzielen und dadurch schließlich wieder höhere kulturelle Intelligenz erlangen (vgl. Ng et al. 2009: 520). Damit jedoch auch Leute mit niedrigerer kultureller Intelligenz aus interkulturellen Erfahrungen lernen, müssen sie aktiv dazu ermuntert werden, Erfahrungen zu sammeln, in Kontakt mit der lokalen Bevölkerung zu treten und über diese Erfahrungen z.B. mithilfe von Tagebucheinträgen zu reflektieren (vgl. Ng et al. 2009: 522).

Folglich wird anhand verschiedener Forschungen deutlich, dass (Studien-)reisen einen idealen Kontext für erfahrungsbasiertes Lernen darstellen. Das erfahrungsbasierte Lernen ist laut Zillinger und Nilsson (2023: 43) auch stark mit dem transformativen Lernen verbunden, das im nächsten Unterkapitel vorgestellt wird.

3.2.2. Transformatives Lernen

Eine bekannte Theorie des transformativen Lernens wurde vom US-Amerikaner Jack Mezirow 1990 entwickelt, um das Lernen im Erwachsenenalter erklären zu können (vgl. Jernsand et al. 2023a: 2; Laros 2015: 20f.; Fuhr 2018: 83ff.).

Beim transformativen Lernen geht es nicht darum, neues Wissen zu erlernen, sondern bereits existierendes Wissen neu zu ordnen und damit Perspektiven zu transformieren (vgl. Laros 2015: 21, 24). Das geschieht dann, wenn Menschen in Situationen geraten, in denen ihre Bedeutungsstrukturen, die Mezirow *frames of reference* nennt, nicht mehr dabei helfen können, das Erlebte zu interpretieren (vgl. Laros 2015: 24; Fuhr 2018: 92). Meistens vermeiden Menschen, in derartige Situationen zu geraten, die Mezirow desorientierende Dilemmata nennt (vgl. Mezirow 1997: 5; Fuhr 2019: 97; Laros 2015: 24ff.). Falls sie aber doch hineingeraten, wollen sie die Erfahrung verstehen können und fangen an, kritisch zu reflektieren, was ein entscheidender Bestandteil des Lernprozesses ist (vgl. Laros 2015: 24f.). Als Folge der Reflexion transformieren sie ihre existierenden *frames of reference*, was als transformativer Lernprozess bezeichnet wird (vgl. Mezirow 1997: 5; Laros 2015: 24f.). Mit *frames of reference* ist eine Art Fenster gemeint, durch das Menschen die Welt sehen und welches sie ohne Reflexion nicht bewusst bemerken (vgl. Laros 2015: 22f.; Fuhr 2018: 98). Die *frames of references* werden in der Kindheit durch enge Bezugspersonen und die Umgebung erworben und unhinterfragt übernommen und bestimmen die Lebenswelt eines Menschen, da mit ihrer Hilfe alle Erfahrungen verstanden und Handlungen von ihnen geleitet werden (vgl. Mezirow 1997: 5f.; Laros 2015: 21ff.; Fuhr 2018: 98). Daher formen sie die Erwartungen, das Verstehen der Realität und die Denkweisen eines Menschen (vgl. Mezirow 1997: 5).

Der Bezugsrahmen setzt sich aus zwei Dimensionen zusammen: den *habits of mind* (Denkgewohnheiten) und den *points of view* (Sichtweisen) (vgl. Mezirow 1997: 5; Laros 2015: 23; Fuhr 2018: 87). *Habits of mind* sind weit gefasste Überzeugungen, Denk-, Fühl- und Handlungsweisen wie beispielsweise soziale Normen, politische und religiöse Einstellungen, psychologische Vorannahmen und vieles mehr (vgl. Mezirow 1997: 5f.; Laros 2015: 23; Fuhr 2018: 87). Sie zeigen sich in bestimmten *points of view*, also Einstellungen, Gefühlen und Werturteilen (vgl. Mezirow 1997: 6; Laros 2015: 23). Wie Mezirow (1997: 6) darlegt, ist ein Beispiel für eine Denkgewohnheit der Ethnozentrismus, also die Abwertung von Menschen außerhalb der eigenen kulturellen Gruppe, und die dazugehörigen Sichtweisen sind die Gefühle und Einstellungen, die ein Mensch gegenüber einer bestimmten Person oder Gruppe außerhalb der eigenen hat. Denkgewohnheiten sind dabei deutlich persistenter als Sichtweisen, weil der Mensch daran gewohnt ist, sie zu nutzen und sich ihnen daher weniger bewusst ist als einzelnen

Sichtweisen (vgl. Mezirow 1997: 6; Fuhr 2018: 88). Sichtweisen können von anderen Personen übernommen werden, im Gegensatz zu Denkgewohnheiten, weshalb Sichtweisen auch eher durch Kontakt mit anderen verändert werden können (vgl. Mezirow 1997: 6).

Grundsätzlich gibt es laut Mezirow (1997: 7) vier Formen des Lernens, die er hier am Beispiel des Ethnozentrismus erklärt werden. Erstens kann man bestehende Sichtweisen vertiefen (z.B. kann man weitere Beispiele suchen, die Vorbehalte gegenüber einer Gruppe rechtfertigen) (vgl. Mezirow 1997: 7; Fuhr 2019: 87). Zweitens kann man neue Sichtweisen entwickeln (z.B. können beim Kennenlernen einer neuen Gruppe von Menschen neue ethnozentrische Annahmen entstehen) (vgl. Mezirow 1997: 7; Fuhr 2018: 87). Die dritte Form des Lernens ist eine Transformation der Sichtweisen (z.B. kann man beim Kennenlernen einer Gruppe von Menschen seine voreingenommene Sichtweise auf diese Gruppe verändern und wenn dies immer wieder geschieht, kann es zu einer Transformation der ethnozentrischen Denkgewohnheit führen) (vgl. Mezirow 1997: 7; Fuhr 2018: 87; Laros 2015: 27). Die letzte Form des Lernens ist eine Transformation der Denkgewohnheiten (z.B. kann man sich der Voreingenommenheit gegenüber anderen Gruppen bewusstwerden und seine Denkweise verändern) (vgl. Mezirow 1997: 7; Fuhr 2018: 88; Laros 2015: 27).

Der Bezugsrahmen, dessen Veränderung transformatives Lernen bedeutet, kann jedoch nur durch die letzten beiden der vier Formen des Lernens verändert werden (vgl. Mezirow 1997: 7). Gerade die Transformation der Denkgewohnheiten ist sehr schwer und findet nur dann statt, wenn das Erlebte nicht in den Bezugsrahmen einer Person passt (vgl. Mezirow 1997: 7). Dieser neue Bezugsrahmen wird, ähnlich wie der alte, das Handeln von Personen leiten, allerdings auf bessere Weise als der alte, weshalb sich das Verhalten ändern wird (vgl. Laros 2015: 23f.; Mezirow 2003: 58f.).

Damit eine Veränderung des Bezugsrahmens und somit transformatives Lernen stattfindet, müssen zehn Schritte eines Lernmodells (mehrmals) durchlaufen werden (vgl. Laros 2015: 26; Fuhr 2018: 97). Der erste Schritt ist das bereits vorher erwähnte desorientierende Dilemma, gefolgt von einer Phase, in der man sich begutachtet und Gefühle wie Angst, Schuld und Scham hat (vgl. Fuhr 2018: 97 zitiert nach Mezirow 1991: 168). Der dritte Schritt ist eine kritische Hinterfragung der eigenen Annahmen, als viertes realisieren Individuen, dass auch andere ähnliche Transformationsprozesse durchgemacht haben (vgl. Fuhr 2018: 97 zitiert nach Mezirow 1991: 168). Im fünften Schritt werden neue Möglichkeiten für Handlungen und Rollen erkundet, als sechstes wird geplant, wie man weiter vorgehen kann, danach wird das für die Umsetzung des Plans nötige Wissen und die Fähigkeiten erworben (vgl. Fuhr 2018: 97 zitiert nach Mezirow 1991: 168). Als achter Schritt werden die neuen Rollen erstmals erprobt,

anschließend wird immer mehr Selbstvertrauen in den neuen Rollen entwickelt und schließlich als finaler Schritt findet eine Eingliederung in das eigene Leben statt (vgl. Fuhr 2018: 97 zitiert nach Mezirow 1991: 168).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das Ergebnis eines transformativen Lernprozesses darin besteht, dass die Person in der Lage ist, selbstständiger und kritischer zu denken als zuvor und sich der eigenen Einstellungen, die das Denken bestimmen bewusster ist (vgl. Laros 2015: 22; Fuhr 2018: 93).

Ähnlich wie bei der Theorie des erfahrungsbasierten Lernens, gibt es auch an der Theorie von Mezirow diverse Kritikpunkte, unter anderem, dass sein Ansatz den Kontext, in dem sich eine Person befindet und der Auswirkungen auf das Lernen hat, nicht beachtet, dass das Individuum zu sehr im Fokus steht, während die Auswirkungen von gesellschaftlichem Handeln auf Lernprozesse vernachlässigt werden und dass bei ihm Sichtweisen nur durch rationale Überlegungen, nicht aber durch Emotionen stattfinden können (vgl. Laros 2015: 30ff.; Fuhr 2018: 90). Daher wurde die Theorie weiterentwickelt, allerdings wird der Begriff des transformativen Lernens heute so häufig gebraucht, dass die wahre Bedeutung verschwimmt (vgl. Laros 2015: 22; Fuhr 2018: 89).

Trotz der Kritik ist die Theorie des transformativen Lernens, wie an Mezirows (1997: 6f.) Beispiel der Veränderung von Ethnozentrismus bereits sichtbar wird, wie aber auch Stone und Petrick (2013: 734) und Jernsand et al. (2023a: 3; 2023b: 113) sagen, gut auf das Lernen auf Reisen übertragbar, denn Reisen können eine Quelle für transformatives Lernen sein, da Menschen auf Reisen mit neuem Wissen in Kontakt kommen, kritisch darüber reflektieren müssen und dadurch in Folge ihre Handlungen und Verhalten eventuell ändern. Dies liegt, wie Laros (2015: 23f.) erklärt, daran, dass der Bezugsrahmen das Handeln eines Menschen bestimmt und wird dieser transformiert, ändern sich daher in Folge auch Verhalten und Einstellungen.

Auch von den in Kapitel 2 vorgestellten Forschungen nimmt eine Bezug auf transformative Lernprozesse während Studienreisen: Dorsett et al. (2019: 565) sind der Meinung, dass im Ausland transformatives Lernen entstehen kann, da solche Aufenthalte zu einem veränderten interkulturellen Verständnis beitragen. Dorsett et al. (2019: 566f.) nehmen in ihrer Forschung explizit Bezug auf Mezirow und untersuchen, inwiefern das Lernen auf der von ihnen untersuchten zwei-wöchigen Studienreise nach Indien transformativ ist mithilfe des Zehn-Stufen-Modells von Mezirow. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass auf Studienreisen durchaus ein transformativer interkultureller Lernprozess stattfindet, der durch ein Dilemma ausgelöst

wird, das die Reisenden zu einer kritischen Reflexion anregt und in Folge zu einer Veränderung der Welt- und Selbstsicht führt (vgl. Dorsett et al. 2019: 576). Besonders Phase eins von Mezirows Modell wird laut Dorsett et al. (2019: 570, 575) auf Reisen durchlaufen, denn Reisende tauchen in eine für sie fremde kulturelle Situation ein, die teilweise als beunruhigend empfunden werden kann (in diesem Fall wurden vor allem die Armut und die Erfahrung von Geschlechterungleichheit als herausfordernd und schockierend wahrgenommen), was dann zu einer Hinterfragung des eigenen Bilds über die Welt und zu einer kritischen Reflexion führt (Stufe zwei und drei des Modells) und gerade diese verunsichernden Erfahrungen entstehen beim Lernen in der Universität eher nicht. Dorsett et al. (2019: 574f.) finden bei ihrer Forschung aber auch heraus, dass nur sehr wenige Studierende während der Studienreise die höchsten Stufen von Mezirows Modell erreichen. Insbesondere die letzte Stufe der Wiedereingliederung der veränderten Perspektiven in das eigene Leben zeigte sich so gut wie nicht, weil es dafür mehr Zeit braucht (vgl. Dorsett et al. 2019: 574f.). Dies zeigt, dass Studienreisen in den Globalen Süden durchaus einen transformativen Lernprozess anstoßen können, das Lernen aber nach dem Reisen weitergehen muss (vgl. Dorsett et al. 2019: 575f.).

3.3. Lernen in einem globalen Kontext

Nachdem in Kapitel 3.2. Theorien zum Lernen auf Reisen vorgestellt wurden, soll es im folgenden Unterkapitel um Globale und Interkulturelle Lernkonzepte gehen, die keine direkte Verbindung zum Lernen auf (entwicklungs-)politischen Studienreisen haben, was laut Feurle (1992: 90) vor allem an den verschiedenen Entstehungskontexten liegt. Autor*innen wie Feurle (1992), Hinterleitner (1996) und Pamminer (2002) haben dennoch in ihren Forschungen eine Verbindung hergestellt. Auch für meine Untersuchung scheinen mir gewisse Konzepte zum Globalen und Interkulturellen Lernen von Nutzen zu sein, um Lernprozesse in diesen Kategorien besser einordnen zu können.

3.3.1. Interkulturelle Bildung

Interkulturelle Bildung, auch Interkulturelles Lernen genannt, existiert in verschiedenen methodischen und pädagogischen Ausprägungen, da es ein noch relativ neues und unübersichtliches Feld ist (Feurle 1992: 42; Aydt 2015: 20; Hinterleitner 1996: 69; Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung 2017: o.S.). Außerdem ist es sowohl ein Lernkonzept als auch ein Ziel in sich (vgl. Hinterleitner 1996: 68).

Einerseits ist Interkulturelle Bildung in Österreich seit 1992 eines von heute zehn Unterrichtsprinzipien, die fächerübergreifend in den Unterricht integriert werden sollen (vgl. Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung o.D.-f: o.S.; Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung o.D.-e: o.S.; Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung 2017: o.S.). Der Hintergrund des Unterrichtsprinzip ist die kulturelle Vielfalt in der heutigen österreichischen Gesellschaft, die sich auch in der Schule zeigt, weshalb Interkulturelle Bildung die Veränderung in der Gesellschaft und interkulturelles Wissen thematisieren soll (vgl. Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung 2017: o.S.). Im Grundsatzerlass zur Interkulturellen Bildung des Bundesministeriums Bildung, Wissenschaft und Forschung (2017: o.S.) wird verdeutlicht, dass das Ziel von Interkultureller Bildung ist, einen Beitrag gegen Rassismus zu leisten und die Schüler*innen dazu zu bringen, eigene Vorurteile sowie ihre eurozentrische Denkweise zu erkennen und zu hinterfragen. Im Kern geht es darum, andere Lebensentwürfe zu respektieren, über die eigene Denkweise kritisch nachzudenken und die Determiniertheit des eigenen Denkens zu erkennen (vgl. Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung 2017: o.S.). Kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede sollen wahrgenommen und analysiert werden und eine wertschätzende und respektvolle Grundhaltung durch Empathie und Ambiguitätstoleranz entwickelt werden (vgl. Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung 2017: o.S.). Diese neu erlernten interkulturellen Kompetenzen sollen dann als nächstes Ziel auch außerhalb der Schule angewendet werden (vgl. Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung 2017: o.S.).

Vom schulischen Kontext abgesehen, gibt es seit den 2000ern auch Studiengänge zu Themen wie interkulturelle Kommunikation und gerade Trainings in Unternehmen zum Themenfeld Interkulturelle Bildung und Interkulturelle Kommunikation sind weit verbreitet (vgl. Aydt 2015: 15; Bolten 2010: 57). Auch hierbei geht es vor allem um eine Selbstreflexion und ein Hinterfragen der eigenen kulturellen Werte und ein daraus folgendes gemeinsames Lernen mit anderen (vgl. Aydt 2015: 13, 18, 35). Der Unterschied zur Interkulturellen Bildung im schulischen Kontext ist allerdings, dass vor allem Prozesse betrachtet werden, die Menschen

durchlaufen, wenn sie in einem Land leben, das kulturell sehr anders ist als das eigene, um ihnen schon davor eine gewisse Hilfestellung für diese Zeit zu bieten (vgl. Aydt 2015: 13, 18). Die Annahme ist, dass Interkulturelle Bildung helfen soll, in einem Kontext von Fremdheit weniger Verunsicherung, Orientierungslosigkeit und Angst zu verspüren oder diese schneller zu überwinden und eine erfolgreichere Interaktion mit Menschen von anderen Kulturen zu haben (vgl. Aydt 2015: 9, 18, 35, 50). Ganz vermieden werden soll das Leiden jedoch nicht, da dies laut Aydt (2015: 52, 86) ein wichtiger Aspekt des Interkulturellen Lernens ist, aber Interkulturelle Bildung soll dafür sorgen, dass Leute nicht in ihrem eigenen Weltbild gefangen bleiben.

Dadurch kann ein Kulturschock abgeschwächt werden, der das Lernen anfänglich hemmt (vgl. Feurle 1992: 105f.). Zum Kulturschock gibt es ein gängiges theoretisches Modell in Form einer U-Kurve, welches besagt, dass es zu Beginn eines längeren Auslandsaufenthalts eine Hochstimmung gibt, danach ein Tief wegen Verunsicherung (=Kulturschock), bis dann die Stimmung langsam wieder steigt (vgl. Trimpop/Meynhardt 2010: 193; Feurle 1992: 105; Pamminger 2002: 55). Die Phasen der U Kurve werden teilweise auch *Honeymoon*, *Crisis*, *Recovery* und *Adjustment* genannt (vgl. Trimpop/Meynhardt 2010: 193). In der ersten Hochstimmungsphase nimmt man kulturelle Unterschiede positiv wahr und das Neue wirkt einzigartig (vgl. Aydt 2015: 47ff.). Der Kulturschock, der im Grunde ein Werteschock ist durch die tiefere Begegnung mit einer Kultur, die einem fremd erscheint, was eine Belastung auslöst, die man nicht bewältigen kann, zeigt sich durch Dinge wie Heimweh, Ablehnung, ein Gefühl des Kontrollverlusts und Fragen über die eigene Rolle und Selbstwertverlust (vgl. Trimpop/Meynhardt 2010: 187, 193; Aydt 2015: 44). Danach fängt man an, sich selbstbewusster und wohler in der neuen Umgebung zu fühlen, bis man sich schließlich komplett in die neue Kultur integriert fühlt (vgl. Pamminger 2002: 55).

Feurle (1992: 105f.) und Trimpop und Meynhardt (2010: 193ff.) kritisieren, dass dies ein sehr ungenaues Modell ist und es von vielen personen- und situationsbedingten Komponenten wie dem Alter der Person, dem Geschlecht, den bisherigen Erfahrungen, wie gefestigt die Persönlichkeit ist, die Einbindung und Tätigkeiten vor Ort, die Größe der kulturellen Unterschiede und dem Zweck des Aufenthalts abhängt, ob eine kulturell für einen fremde Situation als verunsichernd wahrgenommen wird und wie schnell eine Akkulturation stattfindet. Fraglich ist laut Feurle (1992: 106f.) außerdem, ob bei kurzen Studienreisen überhaupt ein U-Verlauf auftritt und es zu einem Kulturschock kommt, oder eventuell nur manche Phasen durchlaufen werden und der Verlauf durch die Nachbereitung der Reise fortgeführt werden muss. Pamminger (2002: 55) ist der Meinung, dass gerade die letzte Phase,

in der man sich sicher in der neuen Kultur fühlt und integriert ist, bei kurzen Reisen nicht stattfindet. Trimpop und Meynhardt (2010: 193f.) erwähnen außerdem, dass es beim Anpassen an eine neue Kultur zu verschiedenen Reaktionen kommen kann. Eine erste Möglichkeit ist, dass die neue Kultur vollkommen übernommen wird und die eigene aufgegeben (vgl. Trimpop/Meynhardt 2010: 194). Zweitens kann man die als unbekannt wahrgenommene Kultur stark ablehnen und die eigene als überlegen wahrnehmen (vgl. Trimpop/Meynhardt 2010: 194). Drittens kann man beide Kulturen ablehnen und die vierte Variante ist die Integration der eigenen und der als fremd wahrgenommenen Kultur, was laut Trimpop und Meynhardt (2010: 194) die beste Lösung ist.

Ein wichtiges Ziel von Interkultureller Bildung in einem außerschulischen Kontext ist wie beim Unterrichtsprinzip auch die Entwicklung von interkultureller Kompetenz (vgl. Aydt 2015: 68; Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung 2017: o.S.). Wie Bolten (2010: 61ff.) und Aydt (2015: 54) erklären, gibt es unterschiedliche Annahmen darüber, was alles zu Interkultureller Kompetenz gehört, wobei meistens zumindest ein Konsens darüber besteht, dass es eine affektive, kognitive und verhaltensbezogene Dimension von Interkulturelle Kompetenz gibt. Unter der kognitiven Seite von Interkultureller Kompetenz versteht Bolten (2010: 63) die Fähigkeit zur Metakommunikation, ein Verständnis für Handlungszusammenhänge in für einen fremden Kulturen und der eigenen sowie für Kulturunterschiede. Es geht dabei also nicht nur um Wissen über eine neue Kultur, sondern genauso auch um ein Verständnis der eigenen (vgl. Bolten 2010: 64). Der erwähnte Punkt der Metakommunikation verhindert durch die Kommunikation über kulturell bedingte Interaktionsprobleme, dass Vorurteile verstärkt werden und kann einerseits mit Menschen anderer Kulturen stattfinden, oder aber auch innerhalb der eigenen Gruppe, was besonders bei Studienreisen wichtig ist, da man hier nicht durchgehend mit Menschen, der für einen fremden Kultur in Kontakt ist (vgl. Feurle 1992: 100ff.). Zur affektiven Dimension der Interkulturellen Kompetenz gehören unter anderem Frustrationstoleranz, Selbstvertrauen, Empathie (durch Empathie kann man sich in Gesprächspartner*innen anderen Kulturen hineinversetzen, ihre Meinungen verstehen und bleibt nicht bei der eigenen kulturell bedingten Meinung hängen, sondern ist offen für Neues), Rollendistanz (=seine eigenen Meinungen und Handlungen mit Distanz betrachten und die kulturelle Determiniertheit erkennen), Vorurteilsfreiheit sowie Toleranz und Respekt gegenüber anderen Kulturen, die Bereitschaft in interkulturellen Umfeldern zu Lernen und Ambiguitätstoleranz (=Fähigkeit kulturell bedingte unterschiedliche Interessen und Handlungen zu respektieren) (vgl. Bolten 2010: 63; Hinterleitner 1996: 82f.). Um in interkulturellen Kontexten erfolgreich zu agieren, müssen diese Eigenschaften aber auch in die Tat umgesetzt werden, weshalb zu Interkultureller Kompetenz auch eine

Verhaltensdimension gehört (vgl. Bolten 2010: 64; Hinterleitner 1996: 80). Zu dieser Dimension gehört laut Bolten (2010: 63), dass man nicht nur fähig ist, in interkulturellen Umfeldern zu kommunizieren, sondern auch bereit dazu ist und dies umsetzt sowie eine soziale Kompetenz, die dazu führt, dass man in der Lage ist eine Beziehung zu Personen aus Kulturen aufzubauen, die einem fremd erscheinen.

Feurle (1992: 90) weist darauf hin, dass Interkulturelle Bildung wenig mit (entwicklungs-)politischen Studienreisen in Verbindung gebracht wurde, weil diese in einem schulischen Kontext dadurch entstand, dass immer mehr Migrant*innen nach Europa kamen und man sich mit der neuen Dynamik beschäftigen musste. Entwicklungspolitische Reisen in den Globalen Süden wiederum sind Ende der 70er/Anfang der 80er entstanden, um Probleme des Globalen Südens selbst zu erleben und somit eine entwicklungspolitische Bildung zu erfahren (vgl. Feurle 1992: 91). Trotz dieses unterschiedlichen Entstehungszusammenhangs, den Feurle (1992: 90) erwähnt, bemerkt Hinterleitner (1996: 71), dass in kulturellen Umfeldern, die einem fremd vorkommen, besonders viele interkulturelle Lernprozesse stattfinden können, weil man durch direkten Kontakt mit Menschen aus anderen Kulturen mehr lernt als durch Theorie und man kritisch über die eigene Denkweise nachdenkt. Entscheidend für Interkulturelles Lernen ist daher vor allem die Reflexion über sich selbst und die Kommunikation mit anderen (vgl. Hinterleitner 1996: 81). Interkulturelles Lernen ist für Hinterleitner (1996: 72, 82, 84) ein sozialer Lernprozess, da es um einen humanen Umgang mit Menschen anderer Kulturen geht, es ist ein miteinander und voneinander lernen, weshalb es besonders viel Sinn macht, wie in dieser Forschungsarbeit, sowohl die Seite der Reisenden als auch die der lokalen Bevölkerung zu betrachten. Daher ist es auch nicht verwunderlich, dass laut Hinterleitner (1996: 92) und Feurle (1992: 90) viele Studienreisen Interkulturelles Lernen als Ziel formulieren.

Wie ersichtlich wird, existiert Interkulturelle Bildung in verschiedenen Varianten, wobei der Unterschied vor allem darin liegt, dass im schulischen Kontext Bezug auf den Umgang mit kultureller Vielfalt im eigenen Land genommen wird, während im außerschulischen Kontext Aufenthalte in kulturell fremd wahrgenommenen Kontexten und der Umgang damit betrachtet werden (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2017: o.S.; Aydt 2015: 13, 18). Da beide ähnliche Zielsetzungen haben, zum Beispiel der respektvolle Umgang mit anderen Kulturen, ein Hinterfragen der eigenen kulturellen Gewohnheiten und das Entwickeln von interkultureller Kompetenz (vgl. Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung 2017: o.S.; Aydt 2015: 13ff.; Hinterleitner 1996: 71ff.; Feurle 1992: 43ff.), spielt dieser Unterschied aber keine bedeutende Rolle und in der Analyse in Kapitel 6 wird

unter anderem analysiert, ob Interkulturelles Lernen auf der (entwicklungs-)politischen Studienreise nach Kuba entstanden ist.

3.3.2. Globale Bildung

Abgesehen von den fächerübergreifenden Unterrichtsprinzipien, zu denen Interkulturelle Bildung in Österreich zählt, gibt es auch noch 10 Bildungsanliegen, die ebenfalls übergreifende Themen behandeln, die von gesellschaftlicher und persönlicher Relevanz sind und daher in allen Unterrichtsfächern berücksichtigt werden sollen (vgl. Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung o.D.-a: o.S.; Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung o.D.-f: o.S.). Dazu gehören die drei Bildungsanliegen „Bildung für nachhaltige Entwicklung“, „Entwicklungspolitische Bildung“ und „Globales Lernen und Global Citizenship Education“ (vgl. Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung o.D.-a: o.S.). Beim Bildungsanliegen „Globales Lernen und Global Citizenship Education“ geht es laut dem Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (o.D.-d: o.S.) darum, dass Schüler*innen globale Herausforderungen bewältigen können sollen durch das Erlernen von passendem Wissen und Kompetenzen. Um ähnliches geht es beim Bildungsanliegen „Entwicklungspolitische Bildung“, das globale Zusammenhänge wie Machtverhältnisse und Ungleichheiten verdeutlichen und verantwortungsbewusstes globales Handeln fördern soll (vgl. Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung o.D.-c: o.S.). Das Bildungsanliegen „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ legt einen stärkeren Fokus auf Verteilungsprobleme von Ressourcen, wobei es am Ende ähnlich wie bei den anderen Anliegen darum geht, kritisch über die eigenen Werte, Denkmodelle und Lebensumstände nachzudenken und eine lebenswerte Zukunft für alle Menschen auf der Welt möglich zu machen (vgl. Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung o.D.-b: o.S.).

Wie ersichtlich wird, gibt es im Bereich der Globalen Bildung viele ähnliche Modelle und Benk (2019: 9) erklärt, dass es Debatten darüber gibt, welche konkreten Kompetenzen durch die einzelnen Konzepte erlernt werden sollen. Die Stiftung Bildung und Entwicklung (2010: 7) erwähnt, dass das Konzept des Globalen Lernens aus der entwicklungspolitischen Bildung entstanden ist. Im deutschsprachigen Raum ist das Konzept des Globalen Lernens seit den 90ern Jahren bekannt, es wird zunehmend ins österreichische Bildungssystem integriert und Global Citizenship Education ist eine Art Weiterentwicklung dieses Konzepts (vgl. Bildung 2030 o.D.-d: o.S.; o.D.-b: o.S.). Auch Bendig (2018: 25) betont, dass sich Global Citizenship Education auf Globales Lernen bezieht, jedoch einen stärkeren politischen Fokus hat. Benk (2019: 9) sagt, dass es einige Debatten über die Unterschiede der Konzepte des Globalen

Lernens und der Bildung für nachhaltige Entwicklung gegeben hat, wobei er den Unterschied darin sieht, dass das Globale Lernen stärker auf sozioethische Aspekte schaut, und Bildung für nachhaltige Entwicklung auf ökologische Faktoren, wobei beides wichtig und miteinander verwoben ist, weshalb die Konzepte nicht in Konkurrenz zueinanderstehen sollten. Bendig (2018: 14f.) betont, dass sich Bildung für nachhaltige Entwicklung weiterentwickelt hat und mittlerweile auch einen Fokus auf entwicklungspolitische Themen sowie Menschenrechts- und Friedensfragen hat. Mittlerweile wurden beide Konzepte teilweise im Lernbereich Globale Entwicklung zusammengeführt (vgl. Bendig 2018: 24).

Aufgrund dieser vielfältigen Debatten über die genauen Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Konzepte und der verschiedenen Ausführung in den deutschsprachigen Ländern, sowie gewissen Zusammenführungen, sehe ich es für diese Arbeit nicht als zielführend, genaue Definitionen und Unterscheidungen darzulegen, sondern möchte alle Konzepte hier unter dem Übertitel Globale Bildung zusammenfassen und die für meine Analyse wichtigsten Aspekte erwähnen. Wenn im Folgenden daher einzelne Konzepte namentlich erwähnt werden, heißt das nicht zwangsläufig, dass dies nur für dieses Konzept und nicht für die anderen zutrifft, sondern ist der Tatsache geschuldet, dass in gewissen Quellen eher auf das eine oder andere Konzept Bezug genommen wird und ich hier lediglich die wichtigsten Punkte, die sich überlappen, erwähnen möchte.

Grundsätzlich sind all diese Bildungskonzepte ein Versuch, auf die Globalisierung zu reagieren und es geht darum, außerhalb der nationalen Grenzen zu denken (vgl. Pamminer 2002: 7, 63; Benk 2019: 8f.; Hartleb 2019: 28; Menz 2019: 89; Rellstab 2019: 113). Globale Bildungskonzepte haben laut Rellstab (2019: 113) das Ziel, Menschen zu Weltbürger*innen zu erziehen, die komplexe globale Verhältnisse verstehen und sich aufgrund dessen für mehr globale Gerechtigkeit einsetzen können.

Hallitzky und Mohrs (2005: XIff.) erklären, dass es bei Globalen Lernen darum geht, die Lernenden dazu zu ermuntern, kritisch über sich und die Welt nachzudenken, Widersprüche auszuhalten, eine globale Denkdimension zu entwickeln und somit die Perspektive wechseln zu können, damit durch die Veränderung der Denkweise von vielen Menschen am Ende Veränderungen im System passieren und gerechtere Lebensbedingungen für alle geschaffen werden. Es geht beim Globalen Lernen folglich nicht darum, die Lernenden bestmöglich an die Bedingungen des neoliberalen Systems anzupassen, damit sie effizient arbeiten (vgl. Hallitzky/Mohrs 2005: XIff.; Benk 2019: 9). Dies ist daher interessant, da diese zweite Version meiner Meinung nach vielen Studienreisen, die ich zu Beginn in Kapitel 2.1. vorgestellt habe,

zugrundliegt. Ähnlich wie bei den Forschungen, die in Kapitel 2.2. vorgestellt wurden, soll in meiner Arbeit die erste Version des Globalen Lernens als Ziel gelten.

Menschen sollen demnach lernen, sich als Teil einer großen Weltgemeinschaft zu sehen, sich verantwortlich zu fühlen, über ihre Position in der Welt nachzudenken und zu verstehen, dass ihre Handlungen Auswirkungen auf die ganze Welt und die Zukunft haben (vgl. Bildung 2030 o.D.-d: o.S.; Bildung 2030 o.D.-c: o.S.; Niederberger 2019: 101; Stiftung Bildung und Entwicklung 2010: 3). Dafür müssen sie die Zusammenhänge von lokalen und globalen Ereignissen erkennen und darüber kritisch nachdenken (vgl. Bildung 2030 o.D.-d: o.S.; Niederberger 2019: 101). Besonders wichtig sind die Zusammenhänge und Ungleichheiten zwischen Ländern des Globalen Nordens und Südens, da durch das Erkennen dieser Verflechtungen in der Folge Solidarität füreinander entstehen soll, da Menschen normalerweise dazu tendieren nur solidarisch zu handeln bei Dingen, die in ihrer unmittelbaren Nähe geschehen, was in der heutigen verflochtenen Welt jedoch nicht zielführend ist (vgl. Schöne 2019: 40; Witte 2019: 57f.; Bendig 2018: 25; Stiftung Bildung und Entwicklung 2010: 10). Dies geht nur dann, wenn die Lernenden sich auch Wissen über die Welt und die verschiedenen Kulturen aneignen (vgl. Stiftung Bildung und Entwicklung 2010: 17). Es soll jedoch nicht nur etwas über die globalen Verflechtungen und Entwicklungen gelernt werden, sondern auch die eigene Eingebundenheit in diese Prozesse soll reflektiert werden und die Möglichkeit erkannt werden, selbst zu handeln und Dinge durch die Entwicklung von globalen Visionen zu verändern (vgl. Hartmeyer 2014: 8f.; Stiftung Bildung und Entwicklung 2010: 5, 17)

Zusammenfassend gesagt ist in all diesen Zielvorstellungen eine kognitive Dimension enthalten (z.B. Wissen über globale Zusammenhänge, kritisches Denken etc.), eine sozio-emotionale Dimension (z.B. Zugehörigkeitsgefühl zu einer weltweiten Gemeinschaft, Empathie (wofür es einen Perspektivenwechsel braucht, damit man Mitfühlen kann), Respekt für Vielfalt (=keine Fokussierung auf den eigenen Kulturkreis und Wertschätzung unterschiedlicher Perspektiven) etc.) und eine verhaltensbezogene Dimension (verantwortliches nachhaltiges Handeln und die Zukunft eigenverantwortlich mitgestalten) (vgl. Bildung 2030 o.D.-d: o.S.; Bildung 2030 o.D.-c: o.S.; Bildung 2030 o.D.-a: o.S.; Müller-Härlin 2019: 188f.). Die Stiftung Bildung und Entwicklung (2010: 11) erwähnt fünf Fähigkeiten, die durch Bildung für nachhaltige Entwicklung erlernt werden sollen, die meiner Meinung nach, die eben genannten Zieldimensionen gut ergänzen. Einerseits soll vernetztes Denken gefördert werden und Themen aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden (vgl. Stiftung Bildung und Entwicklung 2010: 11). Auch kreatives Denken in Form von der gedanklichen Entwicklung von Zukunftsvorstellungen soll ein Ziel sein (vgl. Stiftung Bildung und Entwicklung 2010: 11). Des

Weiteren soll Kommunikation und Teamarbeit erlernt werden, da man dadurch lernt, die Perspektiven von anderen zu verstehen und gemeinsam Lösungen zu finden (vgl. Stiftung Bildung und Entwicklung 2010: 11). Viertens sollen Lernende ihre Handlungsspielräume wahrnehmen und aktiv selbst handeln und fünftens soll kritisches Bewerten und Denken erlernt werden (vgl. Stiftung Bildung und Entwicklung 2010: 11). Auch Krüger und Milling (2019: 85f.) erklären, dass vor allem die Fähigkeit, kritisch zu reflektieren, ein entscheidendes Ziel von globalen Bildungsansätzen sein muss, weil erst dadurch ein tieferes Verständnis für globale Geschehnisse aufgebaut und sich aktiv an diesen beteiligt werden kann. Bendig (2018: 79f.) ergänzt, dass es beim Globalen Lernen um den Erwerb von drei Kompetenzen geht: Erkennen (Vielfalt wird erkannt und Informationen zu Entwicklungsthemen können beschafft und kritisch analysiert werden), Bewerten (es wird über für einen fremde und eigene Werte reflektiert und Entwicklungsthemen werden kritisch bewertet) und Handeln (die eigene Mitverantwortung wird erkannt und man beteiligt sich an der Erreichung der Ziele nachhaltiger Entwicklung).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Globales Lernen nach Bendig (2018: 24) eine transformatorische Bildung ist, was bedeutet, dass das Ziel die Transformation von globalen Ungleichheiten ist. Auch wenn die verschiedenen globalen Bildungsansätze vor allem für die Schule konzipiert sind (vgl. Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung o.D.-a: o.S.; Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung o.D.-f: o.S.), betont Rellstab (2019: 114), dass Globales Lernen am besten im Alltag selbst beginnt durch heterogene Kontexte. Er erwähnt zwar, dass dies vor allem in kulturell diversen Schulklassen entsteht, da man auf diese Art verschiedene Denkweisen kennenlernt und Stereotype abgebaut werden (vgl. Rellstab 2019: 114). Denkbar wäre ein derartiger Prozess meiner Meinung nach hingegen auch auf Studienreisen, da auch diese in einem heterogenen Kontext stattfinden. So sagt die Stiftung Bildung und Entwicklung (2010: 17): „«Globales Lernen» meint das Lernen über globale Zusammenhänge und in globalen Zusammenhängen“. Durch Studienreisen begibt man sich in eben diesen globalen Zusammenhang. Aus diesem Grund soll in der späteren Analyse in Kapitel 6 dargelegt werden, ob und inwiefern die erwähnten globalen Bildungsprozesse auf (entwicklungs-)politischen Studienreisen entstehen.

4. Hintergrundinformationen Fallstudie: Die Studienreise der Universität Wien nach Kuba

In folgendem Kapitel soll die gewählte Fallstudie der Arbeit, die Studienreise der Universität Wien nach Kuba, näher beleuchtet werden. Die Reise wird vom Institut für Politikwissenschaft sowie Kultur- und Sozialanthropologie der Universität Wien und dem Forschungsverbund Lateinamerika ausgerichtet und findet in Kooperation mit der Universität Havanna, der Mission der Vereinten Nationen sowie der österreichischen Botschaft in Kuba statt (vgl. Studienreise nach Kuba 2023: o.S.) Die 3 ½ wöchige Reise fand im Jahr 2023 vom 29. März bis zum 22. April statt (vgl. Studienreise nach Kuba 2023: o.S.).

Die nähere Vorstellung der gewählten Reise ist notwendig, da -wie einer der Organisatoren der Kubareise erklärt- jede Studienreise eine spezifische Entstehungsgeschichte sowie damit verknüpfte unterschiedliche Programmschwerpunkte und Lernziele hat (vgl. E1). Daher kann man meiner Meinung nach die gesammelten Daten durch Interviews, teilnehmende Beobachtungen und das Führen eines Forschungstagebuchs nur im Kontext dieser besonderen Reise analysieren. Dieser Meinung sind auch Hinterleitner (1996: 194) und Feurle (1992: 110), die erklären, dass die Ergebnisse und Empfehlungen einer Forschung immer in Bezug zu der konkreten untersuchten Reise stehen und die Lernprozesse nur anhand der Ziele bewertet werden können.

Zuerst soll daher auf die Geschichte und Entstehung der Reise eingegangen werden, danach auf die Entwicklung des Programms in den letzten Jahren mit Schwerpunkt auf dem Programm der Studienreise im Jahr 2023. Im Anschluss sollen in Kapitel 4.3. die von den Organisatoren gesteckten Lernziele vorgestellt werden und in Kapitel 4.4. die Einschätzungen der Organisatoren zu den Lernprozessen auf bisherigen Studienreisen wiedergegeben werden. Die Informationen, die im Folgenden gegeben werden, stammen einerseits von der Website der Reise (vgl. Studienreisen nach Kuba 2023: o.S.) sowie andererseits größtenteils aus einem Experteninterview (vgl. E1), das am 30.03.2023 in Havanna mit den Organisatoren der Reise, DI Ingolf Schütz-Müller, Univ. Doz. Dr. Gernot Stimmer und Lukas Smith, geführt wurde.

4.1. Entstehung und Geschichte der Studienreise der Universität Wien nach Kuba

Die Studienreise der Universität Wien nach Kuba fand erstmals im Jahr 2005 statt und wurde mit Ausnahme des Jahres 2009 sowie der Corona-Pandemie-Jahre aufgrund der großen Nachfrage jährlich durchgeführt (vgl. Studienreise nach Kuba 2023: o.S.; E1). Im Jahr 2023 wurde die Reise somit das 15. Mal angeboten (vgl. E1). Der Urheber der Reise ist der mittlerweile verstorbene Univ. Prof. DDr. Ingrid Schütz-Müller, früherer Professor am politikwissenschaftlichen Institut der Universität Wien (vgl. Studienreise nach Kuba 2023: o.S.; E1). Laut seinem Bruder, DI Ingolf Schütz-Müller, sei es ihm wichtig gewesen, die Studierenden an Orte zu bringen, wo politische Entscheidungen getroffen werden, und so begann er schon in den 70er Jahren Studienreisen innerhalb Europas nach Brüssel, Straßburg, Paris und den Haag zu organisieren (vgl. E1). 1985 organisierten die beiden Brüder erstmals eine gemeinsame Studienreise nach New York in Kooperation mit den Vereinten Nationen, die bis zum Jahr 2015 30 Mal durchgeführt wurde (vgl. E1). Außerdem wurden sechs Studienreisen in den Südpazifik organisiert (vgl. E1). In den Jahren vor 2005 hatte der heutige Organisator der Kubareise, DI Ingolf Schütz-Müller, im Rahmen seiner leitenden Tätigkeit für das Umweltprogramm der Vereinten Nationen öfters in Kuba zu tun, wo er nach eigener Aussage sehr gute Erfahrungen gemacht habe (vgl. E1). Aufgrund der interessanten politischen und gesellschaftlichen Struktur Kubas, beschlossen er und sein Bruder eine Studienreise nach Kuba anzubieten, die es aufgrund der großen Nachfrage bis heute gibt (vgl. E1). Auch wenn die Studienreise auf private Initiative von Ingrid und Ingolf Schütz-Müller entstand, so unterstützt das politikwissenschaftliche sowie kultur- und sozialanthropologische Institut der Universität Wien die Reise, weshalb es in den ersten Jahren möglich war ECTS Punkte durch die Teilnahme an der Studienreise zu erwerben, was heute jedoch nicht mehr der Fall ist (vgl. E1). Finanziell wurde die Studienreise allerdings nie von der Universität Wien unterstützt und muss somit von den Studierenden privat finanziert werden, was einen erheblichen finanziellen Aufwand darstellt, da die Reisekosten bei circa 1500 Euro exklusive der Flüge liegen (vgl. E1; Studienreise nach Kuba 2023: o.S.).

4.2. Programm der Studienreise der Universität Wien nach Kuba

Das Programm ist laut den Organisatoren der Studienreise mittlerweile sehr ausgefeilt, da im Laufe der Jahre immer wieder Aktivitäten neu dazu genommen und andere, die nicht die gewünschte Wirksamkeit gehabt hätten, gestrichen worden seien (vgl. E1). Mittlerweile besteht die Studienreise, wie dem Programm in Anhang 2 und der Website der Reise (vgl. Studienreise nach Kuba 2023: o.S.) zu entnehmen ist, aus einem 2 ½ wöchigen akademischen Aufenthalt in Havanna sowie einer einwöchigen Rundreise in Kuba am Ende. Früher habe die Rundreise in der Mitte stattgefunden, um den anstrengenden akademischen Teil in zwei Hälften zu teilen, allerdings sei dies, wie die Organisatoren erklären, einerseits finanziell nicht mehr möglich, weil man nicht mehr sieben ganze Tage vor der Reise im Hotel verbringen könne, da dies zu teuer geworden sei (mittlerweile finden drei Übernachtungen zu Beginn im Hotel statt, danach geht es in Privatunterkünften, die dabei helfen sollen, sich mit dem Land vertraut zu machen) (vgl. E1). Andererseits sei es laut den Organisatoren sinnvoller, die Rundreise ans Ende zu legen, um die Teilnehmenden nach einem sehr fördernden akademischen und kulturellen Programm zu belohnen (vgl. E1).

Während der Zeit in Havanna finden vormittags Vorträge von ausgewählten kubanischen Professor*innen über die kubanische Geschichte, das politische, soziale und wirtschaftliche System, sowie die Außenbeziehungen und kulturellen Errungenschaften des Landes statt (vgl. Studienreise nach Kuba 2023: o.S.). So wird den Teilnehmenden, ähnlich wie Spencer (2018: 284) bei der von ihr untersuchten Studienreise nach Kuba festhält, ein Einblick in verschiedene Aspekte der kubanischen Gesellschaft gegeben. Nachmittags werden Spanischkurse auf Anfängerniveau sowie für mittlere und fortgeschrittene Spanischkenntnisse mit kubanischen Professorinnen angeboten (vgl. Studienreise nach Kuba 2023: o.S.). Abends gibt es, wie dem Programm in Anhang 2 und der Website zur Studienreise (vgl. Studienreise nach Kuba 2023: o.S.) zu entnehmen ist, verschiedene kulturelle Veranstaltungen, wie eine Vorführung religiöser Tänze, ein Cabaret- und Ballettbesuch etc. Außerdem finden Besuche mit Vorträgen bei der österreichischen Botschaft und bei den Vereinten Nationen statt (vgl. Studienreise nach Kuba 2023: o.S.). Grundsätzlich sind alle Veranstaltungen, sowohl akademischer als auch kultureller Art, verpflichtend, da laut den Organisatoren auch kulturelle Veranstaltungen eine wichtige Erfahrung für die Studierenden darstellten, weil sie das Gesamtbild von Kuba erweiterten (vgl. E1). Hierzu muss erwähnt werden, dass ich selbst, aufgrund meiner bereits fortgeschrittenen Spanischkenntnisse und der Forschungstätigkeit, nicht verpflichtet war bei allen Sprachkursen teilzunehmen, da es aufgrund des sehr eng gesteckten Programms sonst unmöglich für mich gewesen wäre, jeden Tag die teilnehmenden Beobachtungen zu verschriftlichen, Interviews mit den Kubaner*innen sowie mein Forschungstagebuch zu führen. Trotz allem habe ich versucht,

bei manchen Spanischkursen vor Ort zu sein, da auch diese zum Lernprozess während der Reise dazugehören und ich ein möglichst ganzheitliches Bild der Reise bekommen wollte.

4.3. Lernziele der Studienreise der Universität Wien nach Kuba

In folgendem Unterkapitel soll auf die Lernziele eingegangen werden, die sich die Organisatoren der Reise gesetzt haben, da dies, wie auch Hinterleitner (1996: 194) sagt, ein wichtiger Referenzpunkt ist, an dem die tatsächlichen Lernprozesse, die in den Interviews beschrieben werden, gemessen werden können.

Die ursprüngliche Intention von Ingrid Schütz-Müller hinter den Studienreisen sei es gewesen, Studierende an Orte zu bringen, an denen politische Entscheidungen getroffen werden, damit das in der Universität Erlernte auch erlebt werden könne (vgl. E1). Ähnliches war und ist bis heute laut den Organisatoren der Grund für die Studienreise nach Kuba: Den Studierenden soll durch eigene Erfahrungen während der Studienreise ein anderes politisches, ökonomisches und gesellschaftliches Modell nahegebracht werden und Kuba sei laut ihnen dafür sehr geeignet, da die Geschichte, Ökonomie und Politik Kubas einzigartig seien und das Land trotz seiner geringen Größe und Zugehörigkeit zum Globalen Süden lange Zeit eine sehr wichtige Rolle im Weltgeschehen gespielt habe (vgl. E1). Ingolf Schütz-Müller fügt hinzu, dass die Studierenden durch das Kennenlernen eines für sie unbekannten Gesellschaftssystems, die Möglichkeit haben sollen, außerhalb der nationalen Grenzen zu denken (vgl. E1).

4.4. Lernprozesse während den bisherigen Studienreisen der Universität Wien nach Kuba laut den Organisatoren

In diesem Unterkapitel soll dargestellt werden, welche Lernprozesse nach persönlicher Wahrnehmung der Organisatoren in den letzten Jahren der Reise entstanden sind. Dies hilft dabei, einige Anhaltspunkte für die Analyse zu bekommen, sowie zu betrachten, auf welche Lernprozesse von Seiten der Organisatoren besonders Wert gelegt wird.

Lukas Smith, der bereits das zweite Mal als studentische Hilfskraft die Studienreise begleitet hat und davor selbst Teilnehmer war, ist der Meinung, dass die Lernziele, die im vorherigen Unterkapitel erwähnt wurden, in den vergangenen Jahren erreicht worden seien, da sehr viel fachliches Wissen aus der Reise über Kuba mitgenommen worden sei (vgl. E1). Er erzählt außerdem, dass er abseits des fachlichen Wissenszuwachses auch persönliche Entwicklungen bei den Teilnehmenden feststellen habe können, da die Zielgruppe der Reise junge Studierende

seien, die meistens noch nicht außerhalb Europas gewesen seien und der Aufenthalt für sie somit zu einer charakterlichen Weiterentwicklung geführt habe, da sie eine Zeitlang in einer Kultur gelebt haben, die der mitteleuropäischen sehr fern ist (vgl. E1). Besonders viel hätten die österreichischen Studierenden laut ihm durch den Kontakt mit den kubanischen Studierenden und Absolvent*innen gelernt und diese Kontakte seien von den Teilnehmenden als besonders wertvoller Teil der Reise betrachtet worden (vgl. E1). Die Organisatoren erwähnen darüber hinaus, dass gerade durch frustrierende und zu Beginn schwierige Situationen besonders viel gelernt worden sei, da die negativen Dinge oft am einprägsamsten und lehrreichsten und dadurch am Ende als positiv wahrgenommen worden seien (vgl. E1). So sei gerade aus den Schwierigkeiten wie beispielsweise der Überwindung, auf Spanisch zu kommunizieren, der Anpassung an das kubanische Leben und das Miterleben einer wirtschaftlichen Krise, durch die man zeitweise selbst Trinkwasser jeden Tag lange suchen muss und nur selten Internet oder mobile Daten zur Verfügung hat, besonders viel gelernt worden, da man sich lange an derartige Erfahrungen erinnere (vgl. E1). Ingolf Schütz-Müller fasst zusammen, dass er durchaus das Gefühl habe, dass das Leben der Studierenden sich durch die Studienreise zum Teil ändere, denn gerade für Leute, die noch nicht im Globalen Süden waren, würde diese Reise viel bringen (vgl. E1).

In Bezug auf die Lernprozesse auf Seiten der Kubaner*innen erwähnt ein Organisator, dass vor allem die Gespräche bei der Mesa Redonda, einer Stuhlkreisdiskussion zwischen österreichischen und kubanischen Studierenden, bei der beide Seiten einander Fragen stellen können, sehr lehrreich gewesen sei (vgl. E1). Darüber hinaus hätten die kubanischen Studierenden von dem Kontakt mit der österreichischen Reisegruppe in Sachen Lernprozesse vor allem zu Zeiten profitiert, als es noch keine mobilen Daten oder Internet in Kuba gegeben habe, was bis Mitte der 2010er Jahre der Fall gewesen sei, da es bis dahin kaum Informationsquellen über Lebensweisen außerhalb Kubas vor Ort gegeben habe (vgl. E1). Heutzutage seien die Lernprozesse durch den Austausch auf Seiten der Kubaner*innen daher folglich etwas geringer als noch vor einigen Jahren (vgl. E1).

Folglich wird aus dem Experteninterview ersichtlich, dass laut Meinung der drei Organisatoren diverse fachliche und persönliche Lerneffekte in den vergangenen Jahren auf Seiten der Studierenden der Universität Wien eingetreten sind und die Lernziele der Reise, nämlich den Reisenden ein Land mit seinen verschiedenen Facetten durch ein aktives Erleben der Umstände vor Ort näher zu bringen, somit erreicht wurden (vgl. E1). Auffällig ist allerdings, dass alle drei Organisatoren zu den Lernprozessen der Kubaner*innen deutlich weniger sagen können als zu denjenigen der Teilnehmenden der Universität Wien (vgl. E1), was die Notwendigkeit einer

Forschung in dieser Hinsicht unterstreicht. Ob die persönlichen Eindrücke der Organisatoren in Bezug auf die Lernprozesse der Studierenden der Universität Wien und der Kubaner*innen zutreffend sind und welche Lernprozesse genau entstanden sind, soll in Kapitel 6 mithilfe der gewonnenen Daten aus den Interviews und den teilnehmenden Beobachtungen analysiert werden. Bevor sich die Analyse in Kapitel 6 anschließt, wird im folgenden Kapitel noch meine methodische Vorgehensweise vorgestellt.

5. Methodische Vorgehensweise

Ich habe mich für eine qualitative Forschung entschieden, bei der es anders als bei einer quantitativen Forschung nicht um das Testen und Vorhersagen von Zusammenhängen geht, sondern um Situationen des alltäglichen Lebens und darum, in der Tiefe zu verstehen, wie bestimmte Menschen die Welt sehen oder über gewisse Dinge nachdenken und somit etwas über ihre Erfahrungen zu lernen, was aufgrund der Komplexität von Erfahrungsprozessen mit quantitativer Forschung nur schwer möglich wäre (vgl. Locke 2019: 119; Dannecker/Vossemer 2014: 154; Spencer 2018: 283; Hinterleitner 1996: 123). Dies passt sehr gut zu meiner Forschung, da es darum geht, welche Erfahrungen die Teilnehmenden der Studienreise nach Kuba sowie die kubanischen Studierenden und Absolvent*innen, die mit der Reisegruppe in Kontakt kamen, gemacht haben, um daraus Rückschlüsse auf Lernprozesse während Studienreisen ziehen zu können.

Die Studienreise nach Kuba habe ich deshalb gewählt, weil sie von der Universität Wien angeboten wurde (vgl. Studienreise nach Kuba 2023: o.S.) und der Zugang somit für mich gut möglich war. Auch ein vertrauensvolles Verhältnis zu den Reisenden konnte schnell entstehen, da ich selbst ebenfalls Teilnehmende war und die Interviews daher auf einer freundschaftlichen Basis stattfinden konnten. Auch die teilnehmenden Beobachtungen und Interviews mit den Kubaner*innen wurden erst durch meinen Zugang zur Reise möglich. Dass Kontakt mit kubanischen (ehemaligen) Studierenden durch gemeinsame Aktivitäten und Diskussionsrunden einen Teil des Programms darstellte (siehe Anhang 2), war ebenfalls ein Grund, diese Reise auszusuchen. Außerdem erschien mir Kuba, wie bereits in der Einleitung erwähnt, ein sehr passendes Land für meine Forschung aufgrund der interessanten politischen, wirtschaftlichen und geschichtlichen Situation (vgl. E1; Hall 2001: 95ff.; Völkening 2021: 251ff; Risco Yera/Mundet I Cerdan 2005: 297ff.; Wehrhahn/Widderich 2000: 93ff.), weshalb ich viele Lernprozesse erwartet habe.

Locke (2019: 120) und Lüders (2004: 400) erklären, dass es verschiedene Möglichkeiten gibt, eine qualitative Forschung glaubwürdig und nachvollziehbar zu machen wie beispielsweise durch eine methodische Triangulation. Hinterleitner (1996: 123) und Feurle (1992: 94f.), die selbst zu Lernprozessen auf Studienreisen geforscht haben, ergänzen, dass eine Triangulation gut geeignet ist für derartige Forschungen, da dadurch der Komplexität von Lernprozessen auf Reisen Rechnung getragen wird. Auch in meinem Fall erschien mir dies sinnvoll, da die Lernprozesse der Teilnehmenden zwar durch ihre eigenen Aussagen in Interviews untersucht werden können, hierbei jedoch, wie Thierbach und Petschick (2014: 855) erklären, die Möglichkeit besteht, dass gewisse Dinge absichtlich oder aus Versehen verschwiegen werden.

Daher erschien es mir für eine tiefergehende Datengrundlage nützlich, neben den Interviews auch teilnehmende Beobachtungen durchzuführen, da mir dies die Möglichkeit gab, selbst bei der Studienreise dabei zu sein und genau zu wissen und zu beobachten, was dort passierte und gelernt wurde (vgl. Feurle 1992: 115). Viele unausgesprochene Dinge können hierdurch laut Thierbach und Petschick (2014: 855) trotzdem beobachtet werden. Dies bot sich in meinem Fall besonders an, da ich, wie auch Tracy (2013: 107) sagt, als Teilnehmende eine vertrauensvolle Basis zu den anderen Reisenden aufbauen konnte, was für Offenheit sorgt.

Da ich durch meine eigene Partizipation stark involviert war, erschien es mir außerdem sinnvoll, ein Forschungstagebuch zu führen, in welchem ich meine Eindrücke vor, während und nach der Reise festgehalten habe (vgl. Manzenreiter 2020: 111ff.). Auf diese Weise konnte ich später besser verstehen, an welchen Stellen meine eigenen Emotionen die Auswertung der Daten beeinflussen könnten, und hatte außerdem die Möglichkeit, Gedanken festzuhalten, die ich andernfalls unter Umständen vergessen hätte (vgl. Manzenreiter 2020: 111ff.).

5.1. Erhebung der Daten

In folgendem Unterkapitel werde ich darlegen, wie ich die Daten erhoben habe. Zuerst geht es in Kapitel 5.1.1. um die Planung und Durchführung der Interviews, im Anschluss erkläre ich die Vorgehensweise bei den teilnehmenden Beobachtungen sowie bei meinem Forschungstagebuch.

5.1.1. Semi-strukturierte Interviews

Ich habe mich bei meiner Forschung dafür entschieden, Interviews mit den Teilnehmenden der Universität Wien sowie den kubanischen (ehemaligen) Studierenden, die während der Reise mit der Gruppe der Universität Wien in engeren Kontakt kamen, zu führen. Mit den Teilnehmenden der Universität Wien habe ich sowohl vor wie auch nach der Reise Interviews geführt (insgesamt 18) (siehe Anhang 1.1.). Vor der Reise habe ich Fragen zu den Erwartungen, der Motivation und dem Vorwissen über Kuba und den Globalen Süden gestellt (siehe Anhang 1.2.1.). Nach der Reise habe ich nach ihren Erfahrungen und Gefühlen während der Reise, der Einschätzung ihrer Lernprozesse im Allgemeinen sowie im Spezifischen über sich, Kuba und Entwicklungsprozesse sowie der Erfüllung ihrer Erwartungen gefragt (siehe Anhang 1.2.1.). Wie Hinterleitner (1996: 163) sagt, helfen die Interviews über die Erwartungen vor der Reise dabei, die Erfahrungen, die bei den Interviews nach der Reise genannt werden, zu interpretieren. Da die Zeit, die mir für die Datenerhebung zur Verfügung stand, in Kuba sehr begrenzt war,

habe ich dort mit den Teilnehmenden jeweils nur ein Interview geführt, in dem ich sowohl die Erwartungen, Motivation und ihr Vorwissen über Österreich und Europa thematisiert habe, wie auch die Erfüllung der Erwartungen, ihre Gefühle während der Zusammenkünfte und ihre wahrgenommenen Lernprozesse (insgesamt sechs Interviews) (siehe Anhang 1.1. und 1.2.2.). Laut Dannecker und Vossemer (2014: 154) sowie Tracy (2013: 132) eignen sich Interviews als Methode, wenn man etwas über die Erfahrungen, Sichtweise und Emotionen gewisser Personen herausfinden will. Da Lernprozesse schwer zu messen sind, wie auch Hinterleitner (1996: 194f.) erklärt, eignen sich vor allem Interviews, da man dadurch die Sichtweise der Teilnehmenden über ihre Lernprozesse erfährt und gleichzeitig erfragen kann, ob sie ihr Verhalten durch das Erlernte verändert haben. Ebenfalls eignen sich Interviews laut Tracy (2013: 133) dafür andere Daten z.B. aus Beobachtungen zu vertiefen, da man die Teilnehmenden nach dem fragen kann, was man beobachtet hat. Genau dies habe ich in den Interviews nach der Reise gemacht.

Ich habe mich für Leitfadeninterviews entschieden, da diese ähnlich wie strukturierte Interviews den Vorteil bieten auf vorbereitete, aber offen formulierte Fragen zurückgreifen zu können und die Daten daher bei der Analyse leichter vergleichen zu können und andererseits bieten sie ähnlich wie unstrukturierte Interviews die Möglichkeit, flexibel auf das Gesagte einzugehen, die Reihenfolge oder den Inhalt der Frage leicht zu verändern und ungeplante Nachfragen zu stellen (vgl. Dannecker/Vossemer 2014: 158ff.; Tracy 2013: 139ff.). Dies bot mir die Möglichkeit, den Teilnehmenden der Universität Wien und den Kubaner*innen ähnliche Fragen zu stellen, gleichzeitig aber auch flexibel auf sie einzugehen, wenn Dinge gesagt wurden, die nicht zu meinem Fragenkatalog gepasst haben. Laut Tracy (2013: 140f.) gibt es verschiedene Arten von Interviews, wobei ich mich für das „Respondent interview“ entschieden habe, da man hierbei Personen nach ihren Meinungen fragt, was genau das ist, was ich gemacht habe. Da ich selbst Teilnehmende der Reise war, erschien es mir sinnvoll, die Interviews in einem freundschaftlichen Modus zu führen, was laut Tracy (2013: 142) bedeutet, dass man selbst seine Gefühle und Gedanken ebenfalls zum Ausdruck bringen darf, was ich an passenden Stellen gemacht habe. Dies hat meiner Meinung nach dazu geführt, dass das Interview lockerer war und die Interviewpartner*innen mehr und offener redeten.

Bevor ich die Interviews führen konnte, musste ich mir über die Auswahl der Interviewpartner*innen (=Sampling) Gedanken machen (vgl. Tracy 2013: 134). Laut Flick (2007: 26) unterscheidet man bei der Auswahl der Fälle, bei meiner Arbeit also bei der Auswahl der Interviewpartner*innen, zwischen einem formalisierten und flexiblen Sampling. Beim formalisierten Sampling, auch qualitativer Strichprobenplan genannt, überlegt sich die

forschende Person im Voraus wie viele Personen befragt werden sollen und wie bestimmte Merkmale wie Alter und Geschlecht verteilt sein sollen (vgl. Flick 2007: 26; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2021: 234). Der Gedanke dahinter ist, dass verschiedene demografische Merkmale zu einer Vielfalt in der Stichprobe führen soll (vgl. Flick 2007: 26). In meinem Fall habe ich mich für diese Art der formalisierten Samplingstrategie entschieden, da ich von Anfang an festgelegt habe, dass circa sechs Teilnehmende der Universität Wien interviewt werden sollen und sechs Kubaner*innen. Da im Voraus unklar war, wie sich die Situation vor Ort in Kuba darstellen und ob es mir gelingen wird, sechs Interviewpartner*innen zu finden, habe ich zur Sicherheit neun Teilnehmende der Universität Wien befragt, um in jedem Fall genug Daten zu haben, denn wie Saldaña (2014: 583) und Tracy (2013: 138) erklären, ist jede Analyse immer nur so gut, wie die Daten, die gesammelt werden und bei zu wenigen Interviews sind die Resultate nicht tiefgehend genug, weshalb es mir wichtig war genug Material für die Analyse zu haben. Glücklicherweise habe ich auch in Kuba sechs Studierende gefunden, die bereit waren, mir ein Interview zu geben, weshalb ich insgesamt 15 Interviewpartner*innen hatte. Tracy (2013: 138) erklärt, dass man dann genug Interviews geführt hat, wenn man vorhersagen kann, was die Befragten antworten werden. Auch bei mir hat sich gegen Ende der Interviews das Gefühl eingestellt, dass alles bereits von anderen Teilnehmenden in ähnlicher Weise gesagt wurde, was mir gezeigt hat, dass ich genug Daten gesammelt habe.

Die Interviewpartner*innen der Universität Wien habe ich anhand von demografischen Merkmalen wie Alter, Geschlecht und Studiengang ausgewählt, um eine möglichst große Breite und Heterogenität in den Daten zu haben, da laut Flick (2007: 29) erst dadurch Vergleiche möglich werden. Tracy (2013: 135) nennt dies ein Sample mit maximaler Variation. Diese bewusste Auswahl von Fällen ist laut Flick (2007: 27) typisch für qualitative Forschungen und steht im Gegensatz zu einer zufälligen Stichprobenziehung bei quantitativen Forschungen. Bei der Auswahl der kubanischen Studierenden und Absolvent*innen habe ich hingegen einerseits eine *Convenience Samplingstrategie* benutzt (vgl. Tracy 2013: 134), da ich vor der Reise keine demografischen Daten vorliegen hatte und daher vor Ort die ersten kubanischen Teilnehmenden, mit denen ich in Kontakt kam, nach einem Interview gefragt habe. Diese Samplingstrategie ist laut Tracy (2013: 135) immer dann von Vorteil, wenn nur wenig Zeit zur Verfügung steht, was in Kuba der Fall war, da ich bereits beim ersten Zusammentreffen mit den Kubaner*innen Kontakte knüpfen musste, um alle Interviews während den 2 ½ Wochen in Havanna durchführen zu können. Darüber hinaus habe ich ein *Snowball Sampling* (vgl. Tracy 2013: 135f.; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2021: 235) verwendet, da ich einzelne Kubaner*innen bei unserem ersten Zusammentreffen gefragt habe, ob sie bereit wären, mir ein Interview zu

geben und ob sie noch andere Leute aus der Gruppe kennen, die mir ein Interview geben könnten.

Von den insgesamt 24 Interviews, habe ich alle vor Ort geführt, außer fünf, da einige Leute nicht in Wien wohnen und ein persönliches Treffen dadurch nicht möglich war. Da Gesichtsausdrücke und Gesten laut Tracy (2013: 165) ebenfalls wichtige Daten sind, habe ich alle online geführten Interviews mit Kamera durchgeführt. Bei den Interviews mit den Teilnehmenden der Universität Wien vor Ort habe ich darauf geachtet, dass die Orte Privatsphäre bieten und es möglichst keine Störungen gibt (vgl. Tracy 2013: 160), weshalb die Interviews meistens auf dem Campus oder in ruhigen Innenräumen der Universität stattfanden. Auch in Kuba habe ich die Interviews entweder auf dem Campus oder in Cafés und Parks geführt, das Problem war jedoch, dass an allen Orten eine starke Lautstärke herrschte und Interviews öfter unterbrochen werden mussten, da Passant*innen interessiert gefragt haben, was wir machen. Daher war der ruhige Ort, wie Tracy (2013: 160) ihn vorschlägt, leider nicht gegeben, was vor allem beim Transkribieren eine große Herausforderung war, aufgrund der lokalen und kulturellen Gegebenheiten aber nicht anders möglich war. Die Interviews mit den Studierenden der Universität Wien habe ich auf unserer gemeinsamen Muttersprache Deutsch geführt, die Kubaner*innen habe ich gefragt, in welcher Sprache sie das Interview gerne durchführen würden, da Vanner (2015: 7) sagt, dass man dadurch Respekt vor der Kultur zeigt und Vertrauen aufbaut. Eine Person wollte das Interview auf Deutsch führen, alle anderen fünf auf Spanisch.

Ich habe die Interviews alle aufgezeichnet, damit ich sie später transkribieren konnte, wofür ich mir wie Dannecker und Vossemer (2014: 169) sowie Tracy (2013: 146) vorschlagen, immer die Zustimmung der Interviewpartner*innen eingeholt habe und ihnen mitgeteilt habe, dass ich diese Aufzeichnungen vertraulich behandle. Aufgrund der Vertraulichkeit und zum Datenschutz der Teilnehmenden habe ich die Interviews nicht im Anhang der Arbeit angehängt, sondern sie selbst aufbewahrt. Dannecker und Vossemer (2014: 169) weisen darauf hin, dass man den Interviewpartner*innen immer auch sagen sollte, dass sie Fragen unbeantwortet lassen können. Gerade bei den Interviews mit den Kubaner*innen habe ich darauf explizit hingewiesen, da ich das Gefühl hatte, dass sie vor dem Interview sehr nervös waren und teilweise Angst hatten, dass ich Fragen über die politische Situation des Landes stelle, was ich auch in meinem Forschungstagebuch am 10.04.2023 festgehalten habe (siehe außerdem Kapitel 1).

5.1.2. Teilnehmende Beobachtungen und Forschungstagebuch

Wie O’Leary (2004: 93) sagt, ist Forschung teuer und man muss die Reisekosten bedenken. Dies war bei meiner Forschung vor allem in Hinblick auf die teilnehmenden Beobachtungen ein wichtiger Aspekt, da diese nur möglich waren durch meine eigene Teilnahme bei der Studienreise. Glücklicherweise wurde mir dank des Forschungsstipendiums der Universität Wien die Teilnahme an der Studienreise finanziell erleichtert. Hierdurch konnte ich während der gesamten Reisezeit teilnehmende Beobachtungen durchführen und somit wie Lüders (2004: 384f.) und Thierbach und Petschick (2014: 855) sagen, mehr über die Lebenswelt der Teilnehmenden vor Ort, über ihre Gedanken, Handlungen und Interaktionen herausfinden. Lüders (2004: 391) erklärt, dass durch das Beobachten der Handlungen und Interaktionen, das Zuhören und Fragenstellen für eine längere Zeit, Daten entstehen können, die keine Interviews so detailliert liefern können. Für mich dienten diese Beobachtungen vor allem dazu, die Daten aus den Interviews zu ergänzen und somit, wie Lüders (2004: 400) und Feurle (1992: 115) erwähnen, vollständigere Daten zu erhalten, denn wie Thierbach und Petschick (2014: 855) erklären, werden bei Interviews teilweise absichtlich oder unbewusst wichtige Aspekte ausgelassen. Außerdem wusste ich durch meine eigene Partizipation an der Studienreise genau, welche Fragen ich nach der Reise bei den Interviews stellen kann und habe vor Ort erste ungefilterte Meinungen und Reaktionen mitbekommen.

Dies war in meinem Fall besonders einfach, da ich selbst vollständiger Teil dessen war, was ich untersuche, was ein Aspekt ist, der laut Lüders (2004: 395) oft vergessen wird. Grundsätzlich kann man bei teilnehmenden Beobachtungen als Forscher*in verschiedene Rollen einnehmen, von der vollständigen Beobachtung bis zur vollständigen Teilnahme ist alles denkbar (vgl. Philburn/Quraishi 2015: 67; Lüders 2004: 386, 392; Thierbach/Petschick 2014: 856; Manzenreiter 2020: 100f.). In meinem Fall war ich eine vollständige Teilnehmerin, da ich wie alle anderen auch eine Studentin der Universität Wien bin, die an der Studienreise nach Kuba teilgenommen hat. Dies bietet laut Thierbach und Petschick (2014: 856) sowie Feurle (1992: 115) die Möglichkeit, zu verstehen was vor sich geht durch die eigenen Erfahrungen vor Ort, wodurch man im Nachhinein auch besser beurteilen kann, ob in den Interviews erwähnte Dinge wirklich so vorgefallen sind. Außerdem bietet diese Art der Forschung laut Tracy (2013: 107) den Vorteil, dass man einen sehr leichten und guten Zugang zu Daten hat, da die Teilnehmenden einen als Freund*in sehen und daher offener sind und viele Meinungen und Insiderinfos teilen, die andernfalls gar nicht zum Vorschein kommen würden. Diesen Vorteil habe ich durchaus wahrgenommen, da wir rund um die Uhr während der Studienreise zusammen waren, uns über aktuelle Geschehnisse ausgetauscht haben und ich somit immer über die Meinungen der Teilnehmenden Bescheid wusste.

Tracy (2013: 108) sowie Thierbach und Petschick (2014: 856) erwähnen jedoch auch Nachteile dieser Art von vollständiger Teilnahme bei der Forschung, nämlich dass die Teilnehmenden bestimmte Dinge gar nicht mehr erwähnen, weil sie denken man war ohnehin dabei und dass man selbst so im Feld aufgeht und involviert ist, dass man gewisse Dinge aufgrund der fehlenden Distanz nicht mehr wahrnimmt. Gerade beim Reisen ist es laut Feurle (1992: 115) besonders schwer sich zu distanzieren, weil die gemeinsam erlebte Zeit sehr intensiv ist. Laut Lüders (2004: 386) ist die Mischung aus eigener Beteiligung bei der Forschung und angestrebter Unvoreingenommenheit ein typisches Dilemma bei Beobachtungen. Das Risiko, dass man gewisse Dinge nicht mehr wahrnimmt, kann laut Tracy (2013: 108f.) jedoch minimiert werden, wenn man einige Monate zwischen der Forschung und der Analyse verstreichen lässt, da sich hierdurch die Möglichkeit eröffnet, distanziert auf das Geschehene zu blicken. Bei den Interviews nach der Reise ist mir tatsächlich aufgefallen, dass gewisse Dinge nur kurz erwähnt wurden und teilweise darauf hingewiesen wurde, dass ich ohnehin dabei war (vgl. IN7; IN8). Dies war allerdings leicht zu ändern, indem ich nochmal genauer nachgefragt habe. Die Involviertheit in die Geschehnisse habe ich während der Studienreise im Laufe der Zeit jedoch stark gespürt, da so viele Eindrücke in kurzer Zeit auf einen eingeströmt sind und man im dauernden Austausch mit den anderen Teilnehmenden war und seine eigenen Gedanken und Emotionen hatte, sodass ein ansatzweise neutraler Blick schwer war. Erst nachdem ich die Daten einige Zeit ruhen lassen habe, fiel es mir leichter, Dinge differenziert zu betrachten. Trotzdem bin ich mir sicher, dass gewisse blinde Flecken durch die eigene Involviertheit in die Forschung bestehen bleiben.

Trotz dieser eventuell eingeschränkten Sichtweise aufgrund meiner eigenen Beteiligung, scheinen mir persönlich die Vorteile zu überwiegen, da ich andernfalls weniger Daten gewonnen hätte, die Interviews mit den Kubaner*innen nicht möglich gewesen wären und die Interviews mit den Teilnehmenden der Universität Wien nach der Reise weniger ergiebig gewesen wären, da ich nicht gewusst hätte, was genau während der Reise passiert ist und an welcher Stelle ich vertieft nachfragen soll. Auch das vertrauensvolle Verhältnis zu den Teilnehmenden wäre ohne meine Teilnahme nicht entstanden, weshalb die Forschung meiner Meinung nach deutlicher reichhaltiger und tiefer werden konnte dank meiner Partizipation bei der Reise.

Tracy (2013: 107) erwähnt darüber hinaus den Nachteil, dass man als vollständige*r Teilnehmer*in teilweise absichtlich nicht erwähnt, dass man forscht oder es vergisst zu erwähnen, weil man so stark involviert ist und Personen dadurch persönliche Dinge erwähnen können, die sie andernfalls nicht ansprechen würden, was ethisch schwierig ist. Dieser Aspekt

ist mir erst im Nachhinein richtig bewusst geworden, da ich gegenüber den Teilnehmenden der Universität Wien zwar schon beim ersten Vorbereitungstreffen erwähnt habe, dass ich über die Lernprozesse während der Studienreise forschen werde und diesbezüglich auch während der Reise öfter angesprochen wurde. Bei den kubanischen Studierenden und Absolvent*innen habe ich jedoch vor allem die Interviews erwähnt und nicht die teilnehmenden Beobachtungen, da die gemeinsame Zeit ohnehin sehr begrenzt war. Aufgrund der limitierten gemeinsamen Zeit beziehen sich meine teilnehmenden Beobachtungen ohnehin fast ausschließlich auf die Teilnehmenden der Universität Wien und es sind keine privaten Aussagen von Kubaner*innen in meine Forschung eingeflossen, trotzdem hätte ich ihnen gegenüber der Korrektheit halber noch offener erwähnen müssen, dass ich nicht nur Interviews, sondern auch Beobachtungen durchführe.

Wie Tracy (2013: 114), Manzenreiter (2020: 110) und Lüders (2004: 396) erklären, ist das Wichtigste bei dieser Art von Forschung das Schreiben von Feldnotizen, welche die Handlungen und Beobachtungen im Feld festhalten und die spätere Interpretationsgrundlage der Daten sind. Der erste Schritt sind handschriftliche oder elektronische Rohaufzeichnungen, die man direkt während man etwas beobachtet verfasst (vgl. Tracy 2013: 114; Thierbach/Petschick 2014: 862). Falls dies nicht möglich ist, können sogenannte *headnotes* verfasst werden, mentale Notizen, um sich später an wichtige Dinge zu erinnern (vgl. Tracy 2013: 116, 129). Bei meiner Forschung habe ich auf beides zurückgegriffen. Normalerweise habe ich während den Ereignissen nichts aufgeschrieben, sondern mir Dinge lediglich im Gedächtnis gemerkt und erst am Nachmittag oder Tag danach, wenn die anderen im Sprachkurs waren, meine Erinnerungen an gewisse Dinge auf informelle Weise auf dem Laptop festgehalten. Teilweise, wenn viele für meine Forschung relevante Dinge passiert sind, habe ich diese jedoch schon währenddessen als Notiz in mein Handy geschrieben. Dies war vor allem in der letzten Woche während der Rundreise der Fall, da ich aufgrund der Dichte des Programms während dieser Zeit nicht jeden Nachmittag die Möglichkeit hatte, meine Erinnerungen aufzuschreiben.

Tracy (2013: 116f.), Manzenreiter (2020: 111) sowie Thierbach und Petschick (2014: 863) erwähnen, dass man sowohl Rohnotizen wie auch *headnotes* so schnell es geht, am besten am gleichen Tag oder innerhalb von 36 Stunden nach der Beobachtung, in formelle Feldnotizen umwandeln sollte, da sonst das Geschehene vergessen werden kann und Notizen schwer verständlich werden. Dies habe ich während den 2 ½ Wochen in Havanna fast jeden Nachmittag gemacht während die anderen beim Spanischkurs waren, bei der Rundreise jedoch aufgrund des Zeitmangels deutlich seltener, weshalb ich nach der Abreise der Anderen einen Tag damit

verbracht habe, meine Notizen zu vervollständigen. Die Organisation der Notizen ist dabei jedem selbst überlassen (vgl. Tracy 2013: 117f.; Lüders 2004: 398). Ich habe diese chronologisch sowie nach Themengebieten sortiert. Wichtig zu erwähnen ist, dass kein Feldprotokoll jemals neutral sein kann (genauso wenig wie die ganze restliche Forschung), weil es nur aus subjektiven Erinnerungen besteht und daher niemals eine präzise Wiedergabe des objektiv Geschehenen ist (vgl. Thierbach/Petschick 2014: 863; Lüders 2004: 396f.).

Ein wichtiger Unterschied zwischen journalistischer Arbeit und qualitativen Forschungen ist laut Tracy (2013: 121), dass die forschende Person eigene Meinungen und Interpretationen festhält. Auch Saldaña (2014: 583) erklärt, dass eigene emotionale Reaktionen oft das Unausgesprochene während einer Forschung zeigen und daher wichtige Daten für die Analyse sind. Außerdem können eigene Gefühle Auswirkungen auf die Beobachtungen haben (vgl. Thierbach/Petschick 2014: 862ff.). Diese Gedanken können auf diverse Weisen festgehalten werden, unter anderem im einem Forschungstagebuch (vgl. Tracy 2013: 121; Manzenreiter 2020: 111ff.). Dieses habe ich ebenfalls immer an den Nachmittagen geführt und konnte meine eigenen Gedanken darin gut verarbeiten und reflektieren. Das Forschungstagebuch habe ich auch während der Analyse der Daten noch weitergeführt, indem ich analytische Memos verfasst habe, die wie Tracy (2013: 196), Trent und Cho (2014: 647), Przyborski und Wohlrab-Sahr (2021: 261) sowie Saldaña (2014: 582ff.) erklären dazu da sind, über die Daten zu reflektieren, indem erste Gedanken und vorläufige Verbindungen festgehalten werden und man sich die Daten somit zu eigen macht.

5.2. Organisation und Analyse der Daten

Nach dem Führen der Interviews habe ich diese von Hand transkribiert, da man diese Transkription wie Saldaña (2014: 582) und Mayring (2022: 54) erklären, zur Analyse der Daten verwenden kann. Die Transkription habe ich bewusst von Hand durchgeführt, da mir dies geholfen hat, durch das mehrmalige Hören der Interviews bereits wichtige Daten herauszufiltern und erste Zusammenhänge zu erkennen und zu Erkenntnissen zu gelangen, was laut Saldaña (2014: 584) sehr wichtig ist.

Die Aufzeichnungen der teilnehmenden Beobachtung waren bereits in schriftlicher Form, weshalb diese für die Analyse nicht mehr umgewandelt werden mussten. Laut Lüders (2004: 399) gibt es eine Debatte darüber, wie Beobachtungsprotokolle ausgewertet werden. So sagen manche, dass Protokolle bereits eine Interpretation sind und für sich stehen, andere plädieren dafür diese wie Interviewtranskripte auszuwerten (vgl. Lüders 2004: 399). Philburn und

Quraishi (2015: 70) sagen, dass weder Interviewtranskripte noch Beobachtungsprotokolle für sich selbst stehen können, sondern analysiert werden müssen. Dies passiert durch eine Kodierung der Daten, was laut Tracy (2013: 186) und Saldaña (2014: 584) nichts anderes ist als eine Systematisierung der Daten. Hilfreich können hierbei verschiedene Programme sein (vgl. Tracy 2013: 188). Ich habe mich für das Programm MaxQDA entschieden, da mir dieses bereits aus vergangenen Forschungen geläufig war und gut zu handhaben ist.

Bei der Analyse bin ich der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) gefolgt. Diese ist eine Auswertungsmethode für beispielsweise Interviewtranskripte oder Beobachtungsprotokolle, die sich durch ein organisiertes Vorgehen auszeichnet (vgl. Mayring/Fenzl 2014: 543; Mayring 2022: 49). Entscheidend ist dabei die Entwicklung eines Kategoriensystems, durch welches die Arbeit für andere nachvollziehbar wird (vgl. Mayring 2022: 50; Mayring/Fenzl 2014: 544). Die Kategorien gewinnt man durch eine von drei verschiedenen Analysetechniken, nämlich durch Zusammenfassung (Reduzierung und Abstraktion der Daten), Explikation (Ergänzung einzelner Stellen des Texts durch zusätzliche Dokumente) oder Strukturierung (Herausfilterung bestimmter Gesichtspunkte aus den Daten) (vgl. Mayring 2022: 66). Auch Verbindungen dieser drei Analysearten und folglich eine Verbindung aus deduktiven und induktiven Analyseschritten sind laut Mayring (2022: 67) möglich. Ich habe mich aufgrund meiner Fragestellung und des Materials für eine Mischung aus einer strukturierenden und zusammenfassenden Inhaltsanalyse entschieden, die Mayring (2022: 104) auch Themenanalyse nennt.

Hierbei erstellt man anhand der Forschungsfrage, der Theorie und der Daten deduktiv Oberkategorien und füllt diese dann mit induktiv entwickelten Unterkategorien (vgl. Mayring/Fenzl 2014: 552). Folglich habe ich zuerst mithilfe der vorgestellten theoretischen Konzepte und des bisherigen Forschungsstands deduktiv Hauptkategorien des Lernens auf Bildungsreisen erstellt (vgl. Mayring 2022: 67, 84, 96, 104f.). Ziel dieser deduktiven Kategorienbildung ist es, mithilfe der Daten eine Struktur zu erschaffen (vgl. Mayring 2022: 96). Aufgrund der Menge an Interviewtranskripten und Beobachtungsprotokollen (siehe Anhang 1.1. und 1.3.) erscheint mir dies ein sinnvoller erster Schritt, um mich nicht in den Daten zu verlieren. Trotzdem war es mir wichtig, weiterhin offen für neue Hauptkategorien zu sein, die nicht in der bisherigen Literatur zu ähnlichen Themen oder theoretischen Konzepten genannt wurden, welche man in diesem Fall laut Mayring (2022: 107) auch induktiv bilden kann. Dies war jedoch bei meiner Arbeit nicht der Fall, weshalb es bei den deduktiv gebildeten Hauptkategorien geblieben ist.

Innerhalb der Hauptkategorien habe ich die Daten durch eine induktive Inhaltsanalyse zusammengefasst und analysiert (vgl. Mayring 2022: 104f.). Hierbei werden Kategorien durch Verallgemeinerungen der Daten direkt aus diesen abgeleitet, das heißt man geht Satz für Satz die Daten durch und extrahiert für die Hauptkategorie wichtige Begriffe oder kurze Satzteile als Unterkategorien (vgl. Mayring 2022: 84ff.; Mayring/Fenzl 2014: 544). Dies wird laut Mayring (2022: 85) bei der Grounded Theory offenes Kodieren genannt. Mayring (2022: 69ff.) selbst beschreibt das Verfahren mit den Schritten Paraphrasieren, Verallgemeinern und mehrfaches Kürzen. Da mir persönlich dieses Verfahren kompliziert und kreativitätshindernd erscheint, bin ich dem Ratschlag von Tracy (2013: 199) gefolgt, dass man mit Analysetechniken spielen sollte und sich für das entscheiden sollte, was einem selbst angemessen erscheint.

Daher bin ich bei diesem zweiten Schritt der induktiven Unterkategorienbildung, auch Codes genannt, Analyseschritten von Tracy (2013: 188ff.) und Saldaña (2014: 584ff.) gefolgt. Bei einem ersten Durchgang durch die Daten innerhalb der deduktiv entwickelten Hauptkategorien habe ich diese in deskriptive und allgemeine Codes zusammengefasst (vgl. Tracy 2013: 189). Bei jedem neuen Interview habe ich, genau wie Mayring (2022: 86) und Tracy (2013: 200) dies erklären, überlegt, ob es bereits passende Codes gibt, zu denen die Daten zugeordnet werden können, ob es einen Code gibt, den man umändern kann, so dass die neuen Daten auch dazu passen oder habe ansonsten neue Codes erstellt.

Laut Saldaña (2014: 593) gibt es insgesamt 32 Methoden zu Codieren. Ich habe vor allem das *in vivo Coding* benutzt, das sind Codes, die aus Teilen des Gesagten entstehen, wenn dieses dadurch gut zusammengefasst wird (vgl. Saldaña 2014: 590), was öfter der Fall war. Außerdem habe ich *descriptive coding* (= Substantive, welche die Daten gut zusammenfassen) verwendet, was laut Saldaña (2014: 593) nützlich ist, wenn man verschiedene Arten von Daten wie Interviews und Daten aus teilnehmenden Beobachtungen hat. Darüber hinaus habe ich das *values coding* angewandt, bei dem Werte und Einstellungen der Befragten codiert werden (vgl. Saldaña 2014: 594), was mir bei meinem Thema besonders sinnvoll erschien, da es darum geht, was die Teilnehmenden ihrer Meinung nach bei der Studienreise gelernt haben. Allerdings habe ich nicht wie Saldaña (2014: 594) vorschlägt, zwischen Werten, Einstellungen und Überzeugungen unterschieden, da mir dies in meinem Fall nicht zielführend, sondern vielmehr verwirrend erschien. Auch das *Versus-Coding*, bei dem es um Konflikte bei sozialen Handlungen und Interaktionen geht (vgl. Saldaña 2014: 595), habe ich an manchen Stellen verwendet. Darüber hinaus habe ich auf offenes Coding benutzt wie Trent und Cho (2014: 652) es erwähnen.

Bei einem zweiten Kodierdurchgang habe ich die Codes des ersten Zyklus überarbeitet und in interpretative Unterkategorien zusammengefasst, um Muster zu konstruieren (vgl. Tracy 2013: 194f.; Saldaña 2014: 587). Durch diese Schritte ist im Grunde, genau wie Mayring (2022: 71ff.) dies vorschlägt, eine immer weitergehende Reduktion auf die wichtigsten Aussagen und Beobachtungen erfolgt, sowie eine dadurch folgende Abstraktion. Der einzige Unterschied zu Mayrings (2022: 71ff.) Erklärung ist, dass ich dieses Ziel mithilfe anderer Codingmethoden erreicht habe, die mir schlüssiger erschienen und meiner eigenen Logik beim Interpretieren eher zugutekamen.

Die Forschungstagebucheinträge sind laut Saldaña (2014: 582) genauso wie die Transkripte der Interviews und die schriftlichen Aufzeichnungen der teilnehmenden Beobachtungen Daten, die analysiert werden können. Diese Einträge habe ich allerdings nicht codiert, sondern lediglich als ergänzende Daten verwendet und an den entsprechenden Stellen der Analyse erwähnt, wenn sich ein Gedanke bzw. eine Interpretation auf eine Aufzeichnung im Forschungstagebuch bezieht.

6. Analyse und Diskussion der Daten

Im Folgenden werden die Daten aus den geführten Interviews, den teilnehmenden Beobachtungen und dem Forschungstagebuch analysiert, interpretiert und diskutiert. Bei der Analyse der Daten geht es laut Trent und Cho (2014: 640f.) vor allem um die eigene Zusammenfassung des Inhalts der Daten sowie darum, den Sinn der Daten zu finden und Wissen zu konstruieren. Diese eigenen Erkenntnisse aus den Daten verbinde ich an den jeweils passenden Stellen direkt mit den theoretischen Aspekten aus der Literatur, da mir dies zielführender erscheint als beide Schritte in getrennten Kapiteln durchzuführen. Aufgrund des Umfangs der analysierten Daten sowie der in Kapitel 2 und 3 erwähnten Forschungen und Theorien ist es nicht möglich an jeder Stelle der Analyse auf jede Theorie einzugehen, weshalb diese exemplarisch an den passendsten Passagen auf die Daten bezogen werden.

In Kapitel 6.1. werde ich die Lernprozesse der Teilnehmenden der Universität Wien analysieren, im Kapitel 6.2. die Lernprozesse der kubanischen Studierenden und Absolvent*innen der Universität Havanna, die mit der Reisegruppe aus Österreich in Kontakt kamen. Im Anschluss werde ich in Kapitel 6.3. die Lernprozesse der beiden Gruppen vergleichen und in Kapitel 6.4. Vorschläge für zukünftige Studienreisen auf Basis der Ergebnisse der Analyse geben.

Aufgrund der Menge der Daten habe ich in Anlehnung an Mayring (2022: 67, 96, 104) zunächst deduktiv Hauptkategorien aus dem bisherigen Forschungsstand (siehe Kapitel 2), den vorgestellten Theorien (siehe Kapitel 3) und den Zielen der Studienreise nach Kuba (siehe Kapitel 4) gebildet. Dabei sind folgende drei Hauptkategorien des Lernens während der Studienreise entstanden: Erstens ein persönliches Lernen über sich selbst, wozu sowohl neue Einstellungen und Werte wie auch ein verändertes Verhalten zählen. Zweitens ein Lernen über das als fremd wahrgenommene Land, sowie im Umkehrschluss auch über das eigene, wozu Wissen über die Kultur, Geschichte, Politik, Wirtschaft und Lebensweise des für einen unbekannten Landes zählen sowie eine Reflexion über den eigenen kulturellen Hintergrund. Der dritte Lernprozess ist das Lernen über die Zusammenhänge des Globalen Südens und Globalen Nordens und die damit zusammenhängende Entwicklung eines globalen Bewusstseins.

Diese Kategorien wurden gewählt, da sie einerseits als Ziele und Lernerfahrungen der vergangenen Studienreisen beim Experteninterview mit den Organisatoren genannt wurden (vgl. E1) und andererseits in ähnlicher Form bei Forschungen zu verwandten Themen als beobachtete Lernergebnisse festgehalten wurden (vgl. Spencer 2018: 279, 282, 285f.; Cushing et al. 2019: 208f.; Falk et al. 2012: 917; Hinterleitner 1996: 195ff.; Feurle 1992: 172ff.). So

wird im Experteninterview einerseits erwähnt, dass bei den Studienreisen nach Kuba in den letzten Jahren vor allem persönliche Weiterentwicklungsprozesse und ein Zuwachs an fachlichem Wissen festgestellt werden konnten und andererseits das Ziel auch ist, außerhalb der nationalen Grenzen zu denken (vgl. E1). Das fachliche Wissen kann man mit meiner Kategorie des Lernens über das als unbekannt wahrgenommene sowie eigene Land gleichsetzen, das Denken außerhalb der nationalen Grenzen fällt unter das Lernen über die Zusammenhänge des Globalen Südens und Globalen Nordens.

Bei den bisherigen Forschungen werden unter anderem folgende Lernprozesse erwähnt: Spencer (2018: 279, 282, 285f.) erklärt, dass sowohl faktisches Wissen über das bereiste Land erworben wird, wie auch eine neue persönliche Einstellung sowie verändertes Verhalten erkennbar sind. Auch Cushing et al. (2019: 208f.) fanden bei ihrer Forschung heraus, dass auf Studienreisen sowohl fachliches Wissen erworben wie auch die Persönlichkeit weiterentwickelt und interkulturelle Kompetenz erlangt wird. Interkulturelle Kompetenz setzt sich dabei nach Bolten (2010: 63) wiederum aus Wissen über die für einen fremde und eigene Kultur sowie persönliche Eigenschaften und Verhalten zusammen und fällt somit unter mehrere meiner gewählten Kategorien. Auch Falk et al. (2012: 917) sagen, dass auf Reisen sowohl theoretisches Wissen erworben wird, wie auch praktische Fähigkeiten und Weisheit. Hinterleitner (1996: 195ff.) erwähnt als Ergebnis ihrer Forschung neue Kenntnisse über das bereiste Land und dessen Kultur, neues Wissen über entwicklungspolitische Problematiken und ein Engagement in diesem Bereich sowie auch eine verbesserte Kommunikationsfähigkeit, die bei mir unter die Kategorie der persönlichen Weiterentwicklung fällt. Feurle (1992: 172ff.) erwähnt Lernprozesse über das Leben im Globalen Süden, die eigene Rolle als Tourist*in vor Ort und über die Beziehung zwischen Globalem Norden und Globalem Süden, über Lernprozesse in Bezug auf Erfahrungen in einer als fremd wahrgenommenen Kultur sowie über die eigenen Werte.

Aufgrund all dieser erwähnten Theorien und Forschungen, die jeweils ähnliche Kategorien des Lernens auf (Studien-)reisen erwähnen, habe ich deduktiv die drei Hauptkategorien der persönlichen Weiterentwicklung, des Lernens über das für einen unbekannte und eigene Land sowie des Lernens über die Zusammenhänge des Globalen Südens und Globalen Nordens gewählt. Für die Vergleichbarkeit habe ich die drei Kategorien sowohl bei der Analyse der Lernprozesse der Studierenden der Universität Wien wie auch bei den Kubaner*innen zugrunde gelegt. Darüber hinaus war ich, wie Mayring (2022: 107) beschreibt, weiterhin offen für eine induktive Hauptkategorienbildung, falls in den Daten neue theoretische Aspekte aufgetaucht

wären, was allerdings nicht der Fall war. Die Unterkategorien habe ich induktiv anhand des Materials gebildet (vgl. Mayring 2022: 84, 104f.; Tracy 2013: 188ff.; Saldaña 2014: 584ff.).

6.1. Analyse und Diskussion der Lernprozesse der Teilnehmenden der Universität

Wien

Im folgenden Unterkapitel sollen die Lernprozesse, welche die Teilnehmenden der Universität Wien durch die Studienreise nach Kuba durchlaufen haben, untersucht werden. Insgesamt habe ich neun Studierende sowohl vor als auch nach der Reise interviewt, bei den teilnehmenden Beobachtungen vor Ort waren alle Teilnehmenden Teil meiner Forschung. Die Interviews vor der Reise waren zwischen 14 und 23 Minuten lang, die Interviews nach der Rückkehr zwischen 37 Minuten und 1 Stunde und 10 Minuten. Durch die Kombination aus Interviews und Beobachtungen sowie dem Führen eines Forschungstagebuch, das an manchen Stellen zusätzliche Informationen für die Analyse liefert, ist eine reiche Datengrundlage entstanden. Wie erwähnt werde ich zuerst auf die persönliche Weiterentwicklung eingehen, danach auf die Lernprozesse über das für einen fremde und eigene Land und zuletzt auf die Lernprozesse in Bezug auf die Beziehungen zwischen dem Globalen Norden und Globalen Süden.

6.1.1. Persönliche Weiterentwicklung

Um den persönlichen Weiterentwicklungsprozess analysieren zu können, werde ich zunächst die Gefühle und Gedanken der Teilnehmenden vor der Reise betrachten, um anschließend zu analysieren, wie sich diese Dinge durch den Aufenthalt in Kuba verändert haben.

6.1.1.1. Gedanken und Gefühle vor der Studienreise

Die Gedanken und Gefühle der Teilnehmenden in Bezug auf ihre persönliche Weiterentwicklung vor der Studienreise habe ich in die Unterkategorien Motivation für die Teilnahme in Bezug auf die persönliche Weiterentwicklung und Ängste in Bezug auf die Studienreise mit verschiedenen Codes und Subcodes gegliedert.

6.1.1.1.1. Motivation für die Teilnahme in Bezug auf die persönliche Weiterentwicklung

Als Motivation für die Teilnahme bei der Studienreise in Bezug auf die persönliche Weiterentwicklung werden verschiedenste Dinge genannt.

In Bezug auf neue Fähigkeiten nennen fast alle Teilnehmenden den Wunsch, durch die Studienreise Spanisch neu zu erlernen oder zu verbessern (vgl. IV1; IV2; IV4, IV7, IV8; BP3).

Außerdem gibt es einige charakterliche Weiterentwicklungen, die die Teilnehmenden sich durch die Studienreise erhoffen. Am wichtigsten erscheint dabei eine Horizonterweiterung, da viele Studierende an der Studienreise teilnehmen, weil man in ein weit entferntes Land reist, sie nach Kuba allein nicht gereist wären und etwas Neues erleben wollen, aus ihrer Komfortzone gehen möchten und Weltoffenheit lernen möchten (vgl. IV1; IV2; IV3; IV4; IV5; IV6; IV7; IV9; BP1). Dies wird unter anderem durch folgende Aussagen deutlich: „[I]ch mein, das ist meine erste so weite Reise in wirklich ein völlig anderes Land und Kultur und deshalb würde ich gerne Weltoffenheit mehr mitnehmen.“ (IV7), „ich glaube, die erste Motivation war so, dass ich da so allein nie hinkommen würde“ (IV1), „einfach dorthin zu gehen, ein bisschen an der Uni zu sein und da so Fuß zu finden und eben ja meinen Horizont zu erweitern und bisschen einen neuen Blick vor allem auf einen Teil der Welt“ (IV2). Darüber hinaus werden von einzelnen Studierenden Dinge erwähnt, wie dass sie lernen wollen, weniger als selbstverständlich zu erachten (vgl. IV6) und nur das zu machen, worauf sie wirklich Lust haben, ohne zu pragmatisch zu handeln (vgl. IV1). Auch die Vorbereitung auf die Zukunft, wie beispielsweise herauszufinden, wo man später leben möchte oder welche beruflichen Möglichkeiten es gibt, werden von manchen als Motivation für die Teilnahme erwähnt (vgl. IV1, IV7).

6.1.1.1.2. Ängste in Bezug auf die Studienreise

Vor der Reise werden von den Teilnehmenden einige Ängste erwähnt, die ich hier deshalb erläutere, weil man am Umgang mit den Ängsten während der Reise sehen kann, ob eine persönliche Weiterentwicklung stattgefunden hat.

Einige nennen Ängste in Bezug auf das Programm der Studienreise, so besteht ein Unbehagen darüber, ob die Reise zu anstrengend sein könnte, die Kurse vor Ort zu langweilig oder dass man zu unvorbereitet nach Kuba reist (vgl. IV2; IV3; IV5; IV6; IV8).

Darüber hinaus werden vor allem Ängste in Bezug auf die Situation vor Ort geäußert. Die am häufigsten genannte Sorge, ist vor Ort aufgrund des Essens oder aufgrund von Moskitostichen krank zu werden (vgl. IV1; IV3; IV4; BP1; BP2; BP3; BP4; BP5; BP6; BP7; BP8). Hierbei ist

auffällig, dass diese Angst nur selten in den Interviews geäußert wird, jedoch umso mehr in den informellen Gesprächen vor sowie zu Beginn der Reise, was meiner Meinung nach daran liegen könnte, dass die Angst sich in Gesprächen mit anderen verstärkt hat und man vor allem in den ersten Tagen der Reise oft damit konfrontiert wurde, als beispielsweise ein Teil der Altstadt abgesperrt war und uns ein Passant erklärt hat, dass die Behörden die Stadt wegen vermehrter Dengue-Fieber-Fälle in den letzten Wochen ausräuchern und daraufhin viele panisch reagiert haben (vgl. BP5). Auch die hygienischen Bedingungen machen einigen Sorgen, wobei auch dies eher informell besprochen wurde (vgl. BP1; BP2; BP4; BP5). Außerdem wurde diese Angst vor allem von Leuten geäußert, die noch nicht außerhalb von Europa waren, die anderen reagierten auf Dinge wie nicht frisch gewaschene Bettbezüge und Handtücher in Hotels zu Beginn der Reise eher entspannt (vgl. BP4; BP5). Auch Bedenken in Bezug auf die Sicherheitslage vor Ort äußerten vor allem Leute, die noch nicht im Globalen Süden waren (vgl. IV3; IV9; BP1; BP2). Dies ist vermutlich damit zu erklären, dass bei diesen Leuten eine Angst vor dem für sie Unbekannten besteht, während Leute, die schon öfter außerhalb von Europa waren, die Situation besser einschätzen können und gewisse Ängste eventuell abgelegt haben oder besser damit umgehen können. Eine weitere Sorge nach den Vorbesprechungen war vor allem die wirtschaftliche Lage in Kuba und die damit verbundenen Fragen, ob es genug zu Essen und Trinken geben wird und wie schlimm sich die Lage tatsächlich darstellen wird (vgl. IV1; IV3; IV4; IV5; BP2). Darüber hinaus werden vereinzelte Sorgen, wie beispielsweise die Angst, sich nicht wohlfühlen, einen Kulturschock zu erleben und Dinge nicht planen zu können, erwähnt (vgl. IV1; IV3; IV5; IV7; IV9).

Auch in Bezug auf die Interaktion mit den Kubaner*innen gibt es gewisse Ängste, einerseits sich nicht verständigen zu können aufgrund fehlender Spanischkenntnisse und andererseits gewisse Grenzen der Kubaner*innen zu überschreiten durch Aussagen, die dort anders oder falsch aufgefasst werden (vgl. IV3; IV5; IV8).

6.1.1.2. Gedanken und Gefühle nach der Studienreise

Die Gedanken und Gefühle der Teilnehmenden nach der Studienreise in Bezug auf die persönliche Weiterentwicklung habe ich in die Unterkategorien neue oder verbesserte Fähigkeiten und charakterliche Weiterentwicklung geteilt, wobei ich die letzte Unterkategorie wiederum in eine innerliche Weiterentwicklung und einen veränderten Umgang mit anderen Menschen gegliedert habe.

6.1.1.2.1. Neue oder verbesserte Fähigkeiten

Einige Teilnehmende erwähnen, dass sie durch die Reise angefangen haben, Spanisch zu lernen oder es verbessert haben (vgl. IN2; IN7; IN8; IN9), während andere der Meinung sind, dass sie in dieser Hinsicht nur wenig gelernt haben (vgl. IN1; IN4; IN5; BP18). Hieran wird bereits deutlich, dass obwohl es fast jeden Mittag einen Spanischkurs gab, dies bei weitem nicht das größte Lernergebnis der Reise war. Die Motivation der Teilnehmenden ihr Spanisch zu verbessern oder dies neu zu erlernen (vgl. IV1; IV2; IV4; IV7; IV8) wurde demnach nur bei manchen erfüllt (vgl. IN2; IN7; IN8; IN9). Gerade die Erwartung, dass durch die Reise viel Spanisch gelernt wird (vgl. IV1; IV2; IV4; IV7; IV8), kann laut Feurle (1992: 145ff.) sowie Winkle und Lagay (2012: 340) auch dazu geführt haben, dass dies von manchen nicht so wahrgenommen wird, weil man durch hohe Erwartungen auch enttäuscht werden kann und Dinge folglich negativer interpretiert, als sie sind. Frühere Forschungen zu (Studien-)reisen erwähnen, dass ein positiver Effekt die verbesserten Sprachkenntnisse sind (vgl. Bretag/Veen 2017: 179; Pearce/Foster 2007: 1296; Falk et al. 2012: 917). Dies kann demnach zwar bestätigt werden, scheint in diesem konkreten Fall jedoch nicht das größte und wichtigste Lernergebnis zu sein. Laut Blood und Ludewig (2016: 230) hängt die Verbesserung der Sprachkenntnisse damit zusammen, ob man einerseits eine Person ist, die viel Kontakt mit den Einwohner*innen des bereisten Landes sucht, und andererseits, ob die Faktoren dafür gegeben sind, also beispielsweise, ob die lokale Bevölkerung in den Unterkünften bereit ist, Konversationen zu führen. Dies könnte auch in Bezug auf meine Forschung eine zutreffende Erklärung sein, da die Personen, die meinen, dass sie ihr Sprachniveau nicht viel verbessert haben, sich selbst als zurückhaltend beschreiben und von wenig Kontakt mit den Gastfamilien berichten oder dass die mitreisende Person in der gleichen Unterkunft bereits besser Spanisch konnte und somit die Konversation geführt hat (vgl. IN1; IN4; IN5).

Darüber hinaus erwähnen einige, dass sie neue Tänze und Tanzschritte gelernt haben (vgl. IN3; IN4; IN7). Sowohl das Tanzen wie auch das verbesserte Spanisch sind nach Falk et al. (2012: 917) praktische Fähigkeiten (*techne*), die auf aktive Weise durch die Reise erlernt wurden.

6.1.1.2.2. Charakterliche Weiterentwicklung

Die charakterliche Weiterentwicklung habe ich in ein inneres Wachstum sowie einen neuen Umgang mit anderen Personen unterteilt.

Beim inneren Wachstum wird vor allem eine veränderte Reiseeinstellung erwähnt. Einige sagen, dass sie gelernt haben, aus ihrer Komfortzone zu treten und ihren Horizont dadurch erweitern konnten (vgl. IN5; IN6; IN8). Diese vorher genannte Motivation (vgl. IV1; IV2; IV3; IV4; IV5; IV6; IV7; IV9) wurde demnach erfüllt. Die Horizonterweiterung entsteht dabei laut Elis (2004: 7) sowie Stone und Petrick (2013: 731) durch einfache Dinge wie das Umrechnen in eine andere Währung und das Machen von Erfahrungen vor Ort. Roffee und Burns (2023: 9) erklären, dass man durch Studienreisen seine Komfortzone verlässt und schließlich eine neue entdeckt, was zu einer Weiterentwicklung führt, die hier ersichtlich wird. Ähnliches hat auch Hinterleitner (1996: 196) bei ihrer Studie herausgefunden.

Fast alle erwähnen, dass sie aufgrund der gemachten Erfahrung sich nun eher als vorher vorstellen könnten, nochmals in ein Land des Globalen Südens zu reisen und dies eventuell auch allein zu machen (vgl. IN1; IN2, IN3; IN7; IN9): „Ich traue mich jetzt mehr als davor, weil ich so gesehen habe, es ist schon machbar“ (IN3), „und ich glaube mittlerweile würde ich mich auch trauen allein hinzureisen, was ich nicht gedacht hätte“ (IN2). Hieran wird ein klares Wachstum in dem Bewusstsein, wie viel man allein schaffen kann, deutlich. Auch andere bisherige Forschungen erwähnen den Effekt, dass die Teilnehmenden sich in Bezug auf künftige Reisen mehr zutrauen (vgl. Bretag/Veen 2017: 180; Scharoun 2016: 88; Tucker/Weaver 2013: 7). Dieses neue Selbstbewusstsein sowie die geweckte Neugier helfen laut Bretag und Veen (2017: 181) vor allem denjenigen, die sich noch nicht sicher waren, ob sie längere Zeit ins Ausland wollen. Dieser Aussage würde ich zustimmen und denke, dass die Studienreise nach Kuba bei vielen den Grundstein gelegt hat für weitere Reisen in den Globalen Süden und weitere daraus folgende Lernprozesse.

Das erwähnte neue Selbstvertrauen hängt meiner Meinung nach auch damit zusammen, dass Ängste, die vor der Reise erwähnt wurden, überwunden wurden. Einige Ängste wie beispielsweise die Sicherheitslage oder die Angst, sich nicht wohlfühlen, wurden im Nachhinein als unberechtigt bewertet, da beides zu keiner Zeit der Reise ein Problem dargestellt hat (vgl. IN2; IN4; IN6; IN7; IN9). Andere Ängste wiederum wie gesundheitliche Probleme, die hygienischen Bedingungen, die Versorgungslage vor Ort und der Fakt, dass die Reise sehr anstrengend war, wurden als berechtigt eingestuft (vgl. IN1, IN2, IN3; IN4; IN5; BP8, BP11, BP20, BP23). Trotzdem sind, wie bereits erwähnt, fast alle Teilnehmenden der Meinung, dass sie jetzt eher als vorher in ein Land mit ähnlichen Umständen reisen würden (vgl. IN1; IN2;

IN3; IN7; IN9), woraus man schließen kann, dass die Ängste sich zwar teilweise bestätigt haben, dies aber zu einem persönlichen Wachstum geführt hat. Dies zeigt auch die Aussage von IN5 auf meine Frage, wie die schwierigeren Momente im Nachhinein bewertet werden: „Ich glaube einfach, weil es trotzdem so spannend ist und so viel Neues, dass man es einfach ein bisschen ausblendet“ (IN5).

Dies kann mit dem Erfahrungslernen nach Kolb erklärt werden (vgl. Kolb/Kolb 2009: 298f.; Eckert 2020: 17ff.; Morris 2020: 1071). Dafür braucht es zunächst eine reichhaltige konkrete Erfahrung und im Anschluss eine kritische Reflexion über diese Erfahrung, eine Abstraktion sowie ein aktives Experimentieren des neu Erlernten (vgl. Kolb/Kolb 2009: 298f.; Eckert 2020: 17ff.; Morris 2020: 1071). Die konkrete reichhaltige Erfahrung ist die Studienreise, die trotz gewisser Ängste gut läuft, danach erfolgt eine kritische Reflexion und Abstraktion, nämlich dass es machbar ist, in den Globalen Süden zu reisen und die Ängste überwindbar sind (vgl. vgl. IN1; IN2, IN3; IN4; IN5; IN6; IN7; IN9). Das aktive Experimentieren und somit die Vervollständigung des Lernzyklus (vgl. Kolb/Kolb 2009: 299) passiert dann, wenn die Teilnehmenden in Zukunft aufgrund der Erfahrung mit der Studienreise in Kuba erneut in den Globalen Süden reisen. Wenn dies geschieht, ist durch eine konkrete Erfahrung erst eine Einstellungsänderung und dann eine Verhaltensänderung eingetroffen (vgl. Spencer 2018: 279).

Ebenfalls kann man den Lernprozess mit Mezirows Theorie des transformativen Lernens erklären (vgl. Mezirow 1997: 5ff.). Ein *habit of mind*, also eine weit gefasst Denkweise (vgl. Mezirow 1997: 5) wäre in diesem Fall, dass man es sich nicht zutraut oder für zu gefährlich hält, allein in ein Land des Globalen Südens zu reisen (vgl. IN1; IN2). Diese Denkgewohnheit wird durch die gut verlaufende Studienreise umgeändert in die Überzeugung, dass man selbst in der Lage ist, weit von daheim wegzureisen und dies auch wieder machen würde (vgl. IN1; IN2; IN3). Das heißt, dass eine Transformation einer Denkgewohnheit stattgefunden hat, was auf Dauer den Bezugsrahmen verändern kann, der das Denken und Fühlen prägt (vgl. Mezirow 1997: 5ff.).

Von dem Zuwachs an Vertrauen in sich selbst berichten auch Theorien aus Kapitel 3 sowie bisherige Forschungen zu Studienreisen (siehe Kapitel 2) und sagen, dass dies teilweise daran liegt, Grenzen zu überschreiten (vgl. Bretag/Veen 2017: 175; Cushing et al. 2019: 209; Wood/St. Peters 2014: 567; Tucker/Weaver 2013: 5, 12; Stone/Petrick 2013: 738; Pearce/Foster 2007: 1287, 1293), was auch hier der Fall ist, da die Teilnehmenden aus ihrer Komfortzone getreten sind und Ängste überwunden haben. Ein gewachsenes Selbstvertrauen ist außerdem eine Dimension von interkultureller Kompetenz (vgl. Bolten 2010: 63).

Darüber hinaus erwähnen einige Reisende, dass sie vor allem von der Gruppendynamik Dinge lernen konnten, wie beispielsweise, dass sie fähig sind, mit anderen gut in Kommunikation zu treten oder dass sie die Kontrolle über die Reiseplanung auch mal abgeben können (vgl. IN4; IN6; IN9; BP13; BP27). Auch diese neu erlernte Team- und Kommunikationsfähigkeit wurde bereits in bisherigen Forschungen zu den Lerneffekten von Studienreisen und Reisen im Allgemeinen festgestellt (vgl. Scharoun 2016: 89; Tucker/Weaver 2013: 6, 9; Pearce/Foster 2007: 1293). Beide sind außerdem Teile von interkultureller Kompetenz (vgl. Bolten 2010: 63; Trimpop/Meynhardt 2010: 192).

Auch außerhalb der veränderten Reiseeinstellung werden bei den Interviews Veränderungen erwähnt. Einige Teilnehmende sagen, dass sie in Kuba gelernt haben, komplett im Moment zu leben und dadurch auch mit Problemen entspannter umgegangen sind (vgl. IN2; IN5; IN6; IN9), sowie dass sie gelernt haben mit weniger Dingen zurecht zu kommen (vgl. IN2) und dass sie sich nach der Reise weniger beschweren als vorher und von anderen gesagt bekommen, dass sie eine glücklichere Ausstrahlung hätten (vgl. IN4; IN6; IN7). Bei all diesen Dingen wurden Erfahrungen in Wissen und geändertes Verhalten bzw. Einstellungen umgewandelt, wie es Kolb in seinem Lernzyklus erklärt (vgl. Tomkins/Ulus 2016: 158; Spencer 2018: 279; Kolb/Kolb 2009: 298f.; Morris 2020: 1071f.). Ein Beispiel dafür ist, dass IN2 die konkrete Erfahrung macht, in Kuba ohne ihr/sein Handy auszukommen aufgrund des wenigen Internetzugangs (vgl. IN2). Danach erfolgt eine kritische Reflexion darüber, dass einen das Handy oft aus dem Moment herausholt (vgl. IN2). Die kritische Abstraktion ist demnach, dass man sein Handy weniger benutzen sollte und genau dies hat IN2 nach der Reise umgesetzt, indem sie/er einige Social Media Apps gelöscht hat, was den letzte Schritt des Lernzyklus, das aktive Experimentieren, darstellt (vgl. IN2).

Auch der Umgang mit anderen Menschen hat sich laut den Teilnehmenden verändert. So werden Dinge wie mehr Offenheit gegenüber anderen erwähnt sowie die Fähigkeit, weniger schnell zu urteilen und empathischer mit Mitmenschen umzugehen (vgl. IN1; IN7). Dies bestätigt, wie einige Forschungen zu Studienreisen in Kapitel 2 sowie Theorien aus Kapitel 3 erwähnen, dass Reisen zu verbesserten zwischenmenschlichen Fähigkeiten führen können (vgl. Bretag/Veen 2017: 175; Scharoun 2016: 89; Stone/Petrack 2013: 738). Sowohl Empathie als auch Offenheit und Toleranz sind wichtige Aspekte einer interkulturellen Kompetenz (vgl. Bolten 2010: 63), die hier folglich erlernt wurde. Ebenfalls sind Offenheit, Toleranz und Empathie ein Anzeichen dafür, dass Globale Bildung stattgefunden hat, da beide Eigenschaften verdeutlichen, dass die Teilnehmenden die Perspektive wechseln können und sich in andere

hineinversetzen können (vgl. Müller-Härlin 2019: 188f.; Pamminer 2002: 73; Bildung 2030 o.D.-d.: o.S.).

Folglich kann festgehalten werden, dass die Teilnehmenden der Universität Wien einige neue Fähigkeiten erlernt und sich persönlich entwickelt haben. Besonders wichtig erscheint die Überwindung von Ängsten und das Erweitern des Horizonts durch die Reise sowie das Selbstvertrauen, erneut in ein Land des Globalen Südens zu reisen (vgl. IN1; IN2; IN3; IN4; IN5; IN6; IN7; IN8; IN9). Alle Fähigkeiten, die hier erwähnt wurden, fallen laut Falk et al. (2012: 917) unter das Lernen von praktischen Fähigkeiten, allerdings anders als beim Spanischlernen auf passive Weise, was bedeutet, dass ohne eine vorherige Intention Dinge wie eine bessere Kommunikation erlernt wurden.

6.1.2. Lernen über das für einen fremde und eigene Land

In diesem Unterkapitel soll analysiert werden, welche Lernprozesse bei den Teilnehmenden der Universität Wien über Kuba sowie im Umkehrschluss auch über die österreichische Kultur stattgefunden haben. Wie bei der persönlichen Weiterentwicklung werde ich auch hier die Vorstellungen über Kuba vor und nach der Reise vergleichen, um einen Lernprozess sichtbar zu machen.

6.1.2.1. Vorstellungen vor der Studienreise

Die Vorstellungen vor der Studienreise habe ich anhand des Materials in die Unterkategorien Motivation für die Teilnahme in Bezug auf die Lernprozesse über das für einen fremde und eigene Land, Vorstellungen von den Kubaner*innen und Vorstellungen von Kuba gegliedert.

6.1.2.1.1. Motivation für die Teilnahme in Bezug auf die Lernprozesse über das für einen fremde und eigene Land

Die Motivation der Teilnehmenden lässt sich anhand der Daten in zwei Unterkategorien teilen, zum einen gibt es Dinge, die sie selbst vor Ort miterleben möchten, zum anderen gibt es Dinge, die sie sich erhoffen durch die Vorlesungen und Erzählungen von Kubaner*innen zu erlernen.

Besonders wichtig ist ihnen, selbst für einige Zeit in einem neuen Land zu leben und Dinge vor Ort mitzubekommen, wodurch sie sich mehr Lernprozesse erhoffen als bei einer touristischen Reise (vgl. IV1; IV2; IV3; IV4; IV5; IV6; IV7; IV8; IV9): „Also ich habe das Gefühl, wenn man so alleine dort ist, kommt man halt eher vermutlich so an die unter Anführungszeichen

Tourispots oder man sieht halt nur sehr selektiv Aspekte von einem Land als wenn man wirklich dort ist, um halt was über das Land zu lernen und bei Gastfamilien lebt und halt Vorträge hat von Menschen, die dort einfach halt wohnen und sich auskennen. Also ich glaub, dass man das einfach schon sehr anders mitkriegt.“ (IV5). Auch Bretag und Veen (2017: 178) berichten, dass gerade bei Studienreisen die Motivation der Teilnehmenden oft darin besteht, dass sie keine „typischen“ Tourist*innen sind, sondern einen Alltag haben. Wichtig ist ihnen unter anderem die Landschaft vor Ort sowie die Kultur durch die kulturellen abendlichen Veranstaltungen kennenzulernen und durch das alltägliche Leben die Unterschiede zwischen Österreich und Kuba zu erleben (vgl. IV1; IV2; IV4; IV6; IV7; IV9).

Darüber hinaus erhoffen sich die Reisenden viele Dinge durch Erzählungen zu lernen, einerseits Dinge über die Geschichte, Wirtschaft und Politik des Landes durch die Vorlesungen und andererseits wollen sie durch den Kontakt mit den Kubaner*innen erfahren, wie diese das politische System bewerten und im Alltag leben (vgl. IV1; IV2; IV3; IV4; IV5; IV6; IV7; IV8; IV9). Der Kontakt mit den Kubaner*innen wird von fast allen als sehr wichtig bewertet (vgl. IV1; IV2; IV3; IV5; IV6; IV7; IV8), was durch folgende Aussage veranschaulicht wird: „[I]ch finde es immer richtig schön, mit Leuten aus anderen Kulturkreisen zu interagieren und ja darauf freue ich mich glaub am meisten“ (IV2). In Bezug auf Politik, Geschichte und Wirtschaft erwähnen viele ein besonderes Interesse daran, mehr über das kommunistische System zu erfahren, wie dieses in der Realität funktioniert und welche Machstrukturen es vor Ort gibt (vgl. IV1; IV3; IV4; IV8).

6.1.2.1.2. Vorstellungen von den Kubaner*innen

Die meisten Teilnehmenden der Universität Wien haben vor der Reise positive Vorstellungen von den Kubaner*innen. Sie werden als fröhlich, offen, extrovertiert, herzlich, freundlich und entspannt beschrieben (vgl. IV1; IV3; IV4; IV6; IV7; IV8). Spannend ist, dass IV1 und IV3 feststellen, dass diese Vorstellungen problematisch sind, weil es stereotype Bilder sind, sie aber lediglich diese Bilder im Kopf haben (vgl. IV1; IV3). Laut Hinterleitner (1996: 100) ist ein Ziel von entwicklungspolitischen Studienreisen die eigenen Vorurteile zu erkennen, was bei IV1 und IV3 bereits vor der Reise zu beginnen scheint. Allerdings zeigen die stereotypen Bilder auch, dass auf dieser Ebene viel gelernt werden kann. Feurle (1992: 225) sagt hierzu, dass die Bewusstmachung von Vorurteilen dazu führen kann, diese zu bekämpfen. Auf die Frage wie die Kubaner*innen den Kontakt mit der Reisegruppe wahrnehmen werden, gibt es unterschiedliche Antworten, so denken manche, dass die Kubaner*innen durch den Austausch nichts lernen werden und eventuell genervt sind, dass Leute sich in ihr Leben einmischen,

andere denken, dass sie sich freuen werden, den Reisenden Dinge über Kuba beizubringen und selbst auch im Austausch was lernen werden (vgl. IV1; IV2; IV4; IV5; IV6; IV7; IV8). Dies zeigt die zwei Seiten einer Reise in den Globalen Süden wie Feurle (1992: 254) sie anspricht, einerseits wird der Globale Süden für die Reise- und Lernbedürfnisse von Personen aus dem Globalen Norden ausgenützt, andererseits können dadurch im besten Fall Begegnungen entstehen, die auf beiden Seiten zu Lernprozessen führen. Hieran wird erneut sichtbar, wie wichtig es ist, auch die Kubaner*innen über ihre Perspektive auf den Austausch vor Ort zu befragen, da keine klare Meinung darüber herrscht, wie sie diesen wahrnehmen werden und ob sie etwas lernen werden.

6.1.2.1.3. Vorstellungen von Kuba

In Bezug auf die Vorstellungen von Kuba erwähnen einige Teilnehmende, dass sie sich wenig vorstellen können, wie Kuba sein wird (vgl. IV1; IV2; IV3; IV5), was folgende Aussage verdeutlicht: „[A]ber ich bin schon gespannt, also ich kann mir nicht so extrem viel drunter vorstellen glaub ich“ (IV2). IV7 erwähnt, dass man gewisse Bilder über Kuba im Kopf hat (vgl. IV7), was auch an den Aussagen der anderen deutlich wird. So werden mit Kuba Dinge wie „Sonne“ (IV2), „Musik“ (IV2), „Salsa“ (IV7), „Oldtimer“ (IV4; IV3), „Mojitos“ (IV4), „Rum“ (IV1; IV9), „Zigarren“ (IV1; IV8; IV9) und schöne Landschaften wie im Film „Fluch der Karibik“ verbunden (vgl. IV3). Darüber hinaus werden einige geschichtliche Schlagwörter wie die kubanische Revolution (vgl. IV1; IV5; IV8), „Che Guevara“ (IV3; IV8) und „Castro“ (IV1; IV3; IV8) mit Kuba assoziiert. Politisch wird mit Kuba der Kommunismus, das Embargo der USA und die Isolation vom Rest der Welt in Verbindung gebracht (vgl. IV3; IV4; IV5; IV8). Darüber hinaus wird vor allem eine andere Lebensweise als in Europa mit Kuba in Verbindung gebracht, die teilweise nicht näher beschrieben wird oder jedoch mit weniger Industrialisierung als in Europa assoziiert wird (vgl. IV2; IV3, IV6; IV9).

An all diesen Aussagen wird deutlich, dass die Teilnehmenden ausschließlich stereotype Bilder von Kuba im Kopf haben, genaueres aber nicht benennen können, weshalb auch hier große Lernprozesse zu erwarten sind.

6.1.2.2. Vorstellungen nach der Studienreise

Die Vorstellungen nach der Studienreise habe ich in den Eindruck von den Kubaner*innen, die Lernprozesse über Kuba und die Lernprozesse über Österreich unterteilt.

6.1.2.2.1. Der Eindruck von den Kubaner*innen

Die Vorstellungen der Reisenden über die Kubaner*innen haben sich im Vergleich zu vor der Reise kaum verändert, es sind lediglich einige Dinge dazugekommen.

So werden sie von den Teilnehmenden als offen, freundlich, lebensfroh, gastfreundlich, herzlich, entspannt, neugierig und tanzfreudig beschrieben (vgl. IN1; IN2; IN3; IN4; IN5; IN6; IN7; IN8; IN9; BP9). Neu dazugekommen ist die Beschreibung, dass die Kubaner*innen trotz der schwierigen ökonomischen Lage viel aus ihrer Situation herausholen (vgl. IN2; IN4; IN6; IN9), was folgende Aussagen verdeutlichen: „Ja dann nochmal ihre Resilienz, ich finde das war so ein prägendes Ding, dass so ein Selbstmitleid oder so kaum aufzufinden war, und ich finde in der Situation, in der sie sich befinden, wäre es nachvollziehbar gewesen. Aber anstatt darüber zu reden, wie schlimm es ist und ich weiß nicht wie traurig sie sind, reden sie darüber, wie sie es ändern werden und zum Beispiel es ist immer Hoffnung da“ (IN2), „dass sie aus dem Bisschen, was sie haben, trotzdem einiges machen“ (IN4).

Da sich die Vorstellungen über die Kubaner*innen im Vergleich zu vor der Reise kaum verändert haben, könnte man denken, dass in diesem Bereich kein Lernprozess stattgefunden hat. Dies kann man jedoch auch anders sehen, da vor der Reise lediglich vage Aussagen getroffen wurden, die aufgrund von stereotypen Bildern bestehen, während die Teilnehmenden nach der Reise die Kubaner*innen mit vielen Worten beschreiben können. Trotzdem sind die Aussagen sehr einseitig positiv, was darauf schließen lässt, dass für ein noch differenzierteres Bild der Gesellschaft vor Ort meiner Meinung nach mehr Zeit und eine kritischere Reflexion nötig gewesen wäre. Dorsett et al. (2019: 565) erwähnen, dass ein Effekt von Studienreisen die Hinterfragung von oberflächlichen Stereotypen ist. Inwiefern dies geschehen ist, bleibt unklar, da meiner Meinung nach die Studierenden ein deutlich konkreteres Bild der Kubaner*innen haben als vor der Reise, sie diese aber immer noch sehr einseitig beschreiben und man sich daher die Frage stellen kann, ob gewisse Dinge nur auf die Kubaner*innen projiziert wurden, weil die stereotypen Bilder dominant waren. Dies kann laut Falk et al. (2012: 918) und Egmond (2007: 121) passieren und führt dazu, dass man auf Reisen nur das sieht, was man sehen will oder bestehende Bilder verstärkt werden. Wie in Kapitel 3 erklärt, romantisieren viele Menschen aus dem Globalen Norden das Leben und die Bewohner*innen des Globalen Südens,

indem sie diese trotz der wirtschaftlich schwierigen Situation als glücklich, freundlich und entspannt beschreiben (vgl. Egmond 2007: 83). Dies ist ein Prozess des *Otherings*, was bedeutet, dass Menschen aus dem Globalen Norden der lokalen Bevölkerung im Globalen Süden gewisse Dinge zuschreiben und somit ein Bild der „Anderen“ produzieren, in diesem Fall ein exotisierendes Bild (vgl. Unger 2022: 87f.). Auf genau diese Weise beschreiben die Reisenden die Kubaner*innen (vgl. IN1; IN2; IN3; IN4; IN5; IN6; IN9), was vermuten lässt, dass lediglich eigene romantisierende Vorstellungen nach einem „einfachen“ Leben auf die Kubaner*innen projiziert werden (vgl. Egmond 2007: 119).

Laut Pamminger (2002: 56) kann man Individuen einer als fremd wahrgenommenen Kultur erst in ihrer Individualität wahrnehmen, wenn man sich vor der Reise mit der Kultur des Landes intensiv beschäftigt hat, was bei der Studienreise nach Kuba nicht der Fall war und eine Erklärung für die nach wie vor einseitigen Beschreibungen sein könnte. Laut Egmond (2007: 135f.) hilft es ebenfalls noch längere Zeit vor Ort zu sein und viel Kontakt mit der lokalen Bevölkerung in kleinen Gruppen zu haben.

In Bezug auf den Kontakt mit den Kubaner*innen betonen die meisten, dass sie sich bei den Gesprächen sehr wohl gefühlt haben (vgl. IN1; IN2; IN3; IN5; IN7). Allerdings sind manche der Meinung, dass es leicht war mit den Kubaner*innen in Kontakt zu kommen, andere hatten Schwierigkeiten (vgl. IN1; IN2; IN4; IN5; IN6; IN7; IN8; IN9). Die Gründe dafür waren eine Sprachbarriere, wenn Kubaner*innen kein Deutsch oder Englisch konnten und die Reisenden kein Spanisch sowie eine Schüchternheit von beiden Seiten, wobei öfter erwähnt wird, dass die Kubaner*innen sehr schüchtern gewirkt haben (vgl. IN1; IN3; IN5; IN6; IN9; BP8; BP9; BP11). Außerdem wird angemerkt, dass die Kubaner*innen über manche Themen ganz offensichtlich nicht reden wollten und es dadurch schwierig war, über Smalltalk hinauszukommen und dass manche Besitzer der Unterkünfte nicht an Gesprächen interessiert waren (vgl. IN1; IN2; IN3; IN5; IN6; IN8; BP13; BP18). Besonders häufig erwähnen die Teilnehmenden die Wahrnehmung, dass die Kubaner*innen über gewisse Themen, vor allem über Politik, nicht reden wollten (vgl. IN1; IN2; IN3; IN6; IN8; BP13; BP18). Auch bei den Interviews hatte ich, wie ich in meinem Forschungstagebuch am 10.04.2023 und am 14.04.2023 festgehalten habe, bei einigen das Gefühl, dass sie Angst davor haben, dass ich Fragen über Politik stelle, obwohl ich schon zuvor erklärt habe, dass es darum nicht geht und dass manche Interviewpartner*innen dadurch sehr zurückhaltend geantwortet haben und sich erst am Ende meines Interviews richtig entspannt haben sowie erleichtert waren als ihnen klar wurde, dass ich keine für sie schwierig zu beantwortende Frage stellen werde.

Darüber haben die Teilnehmenden einerseits die Theorie, dass die Kubaner*innen nicht Kritik ausüben wollen, andererseits dass sie dies nicht dürfen, was folgende Aussagen veranschaulichen: „Ich glaube, es ist auch schwer, wenn du ein Land hast, das so gekämpft hat für diese Zustände, die es jetzt hat, die ja vergleichsweise noch besser sind als vor ein paar Jahren, ich mein es ist immer noch nicht gut, aber es ist trotzdem ein wenig eine Veränderung. Und ich finde da merkt man, dass es eben den Leuten extrem schwer fällt dann wirklich zu kritisieren“ (IN2), „wenn du so ein bisschen so nicht so in Freiheit von der Regierung zu leben, so dass sie bisschen Angst davor hatten drüber zu sprechen, wie es ist und so“ (IN3).

Feurle (1992: 229f.) erklärt, dass man zu Beginn einer Reise oft nur einzelne Dinge wahrnimmt und nicht versteht, was dahintersteckt, weil man die Dinge aus einer eurozentristischen Sichtweise beurteilt. Dies ist hier nicht der Fall, da die Reisenden tiefer darüber nachdenken, wieso die Kubaner*innen über gewisse Themen nicht reden wollen (vgl. IN2; IN3). Daran wird deutlich, dass sie versuchen, über die oberflächlichen Beschreibungen der Menschen in Kuba hinauszugehen und sich Fragen zu deren Verhalten stellen und Dinge kritisch reflektieren. Für ein noch tieferes Verständnis dieses Ausweichens auf Fragen wäre meiner Meinung nach aber eine längere Zeit vor Ort nötig gewesen und intensiverer Kontakt mit den Kubaner*innen.

Die kritische Reflexion über das Verhalten der Kubaner*innen zeigt meines Erachtens auch, dass die Teilnehmenden Schwierigkeiten in der interkulturellen Kommunikation feststellen und versuchen mit diesen zurecht zu kommen, damit trotzdem ein Austausch stattfinden kann. Somit haben sie laut Hinterleitner (1996: 100) ein wichtiges Ziel von Studienreisen erreicht, nämlich die Befähigung zur interkulturellen Kommunikation. Die Bereitschaft zur Kommunikation, sowie auch faktisch zu kommunizieren ist ein Bestandteil von interkultureller Kompetenz bzw. Interkulturellem Lernen (vgl. Bolten 2010: 63; Trimpop/Meynhardt 2010: 192; Aydt 2015: 69; Hinterleitner 1996: 76). Wichtig dafür ist laut Hinterleitner (1996: 76), das Verhalten von anderen in Bezug zu ihrem kulturellen Hintergrund zu setzen und zu akzeptieren, was die Teilnehmenden in diesem Fall machen, indem sie sich überlegen, welche Gründe das Verhalten der Kubaner*innen hat und lernen damit zurechtzukommen. Dass das Verhalten akzeptiert wird und somit unterschiedliche Bedürfnisse toleriert werden, ist ebenfalls ein Zeichen von Ambiguitätstoleranz, was Teil von Interkulturellem Lernen ist (vgl. Hinterleitner 1996: 83; Bolten 2010: 63; Trimpop/Meynhardt 2010: 192; Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung 2017: o.S.; Aydt 2015: 69). Ein wichtiger nächster Schritt wäre die Metakommunikation mit den Kubaner*innen, was unter anderem bedeutet, dass man über kulturell bedingte Kommunikationsprobleme redet (vgl. Feurle 1992: 100ff.). In diesem Fall haben die Teilnehmenden sich jedoch lediglich untereinander darüber ausgetauscht, dass die

Kubaner*innen nicht über alle Themen reden wollen, was ebenfalls eine Art der Metakommunikation ist laut Feurle (1992: 102).

6.1.2.2.2. Lernprozesse über Kuba

Nach der Reise erzählen die Teilnehmenden sehr detailliert von Kuba, was ich in verschiedene Unterkategorien wie neues Wissen über die Landschaft, Kultur, Geschichte, Politik und Wirtschaft gegliedert habe.

Viele berichten danach, dass sie bei Kuba zuerst an die schöne Landschaft und das warme tropische Klima denken (vgl. IN1; IN2; IN3; IN7; IN9), was zeigt, dass sie sich Kuba landschaftlich besser vorstellen können als zuvor.

Die Kultur wird danach zwar immer noch mit ähnlichen Schlagwörtern beschrieben als vor der Reise, wie beispielsweise „Musik“ (IN1; IN2; IN7; IN9) und „Cuba Libre“ (IN3; IN9), allerdings sind auch konkretere Vorstellungen durch die Gespräche mit den Kubaner*innen hinzugekommen (vgl. IN1; IN2; IN3; IN4; IN5; IN6; IN7; IN8; IN9). So berichten die Teilnehmenden davon, dass sie sich vorstellen können, wie die Kubaner*innen ihren Alltag gestalten, welche Hobbies sie haben, welche Musik sie gerne hören, was sie essen, wie sie morgens zur Uni kommen und wie das Wohnungssystem funktioniert (vgl. IN1; IN2; IN3; IN4; IN5; IN6; IN7; IN8; IN9). Diese Metakommunikation mit den lokalen Einwohner*innen über Gewohnheiten und kulturelle Unterschiede ist ein wichtiger Bestandteil des Interkulturellen Lernens (vgl. Bolten 2010: 63; Trimpop/Meynhardt 2010: 192; Feurle 1992: 102; Hinterleitner 1996: 76, 81).

Darüber hinaus berichten die Teilnehmenden, dass sie mehr Wissen von der Geschichte Kubas haben als vor der Reise (vgl. IN1; IN2; IN3; IN4; IN8; IN9): „[A]lso ich habe sehr viel gelernt eben von der Geschichte [...], einen groben Überblick hatte man, aber nicht so im Detail“ (IN9). Hierzu wird speziell ein Lernen über die Kolonialzeit, die kubanische Revolution, die Zeit danach und die Beziehungen zu den USA erwähnt (vgl. IN2; IN4; IN8). Ob dieses Wissen nachhaltig erhalten bleibt ist fraglich, aber durch das erste Hören können die Teilnehmenden sich den Kontext in Kuba zumindest besser vorstellen und wussten auch einige Monate nach der Reise bei den Interviews noch diverse Details.

Außerdem berichten sie, dass sie die politische Lage Kubas nach der Reise besser einschätzen können (vgl. IN1; IN2; IN4; IN7). IN3 beschreibt, dass sie/er es vor allem interessant fand, etwas über den Kommunismus zu erfahren: „[F]ür mich wichtig oder interessant war mal ein kommunistisches Land zu sehen, also eine kommunistische Regierung, die ja nicht so gut

funktioniert, aber die irgendwie funktioniert - ja weiß ich nicht - funktioniert hat, das fand ich krass“ (IN3). Auch andere berichten davon wie sie den Kommunismus und seine Folgen wahrgenommen haben und sagen beispielsweise, dass es keine fairen Wahlen gibt, einfachste Dinge wie der öffentliche Verkehr nicht funktionieren und dass es für Kuba sehr schwierig ist, einen neuen politischen Weg einzuschlagen, weil die Frage ist, welcher der richtige sein könnte (vgl. IN2; IN4; IN6; IN7; IN8; IN9). Darüber hinaus wird besonders oft die Beziehung zu den USA und das Handelsembargo erwähnt (vgl. IN3; IN4; IN5; IN6; IN7; IN9): „[D]ass die USA Kuba nach wie vor blockieren, das ist so - das ist das wichtigste Take Away und das schockierendste, weil ich das nicht packen kann, wie ein Land halt das kleine Land Kuba noch immer blockiert wirtschaftlich und ja“ (IN7). Auch andere internationale Beziehungen von Kuba werden in den Interviews erwähnt (vgl. IN1; IN4; IN5; IN8; IN9). IN1 fasst die Meinung, die auch sonst von vielen geäußert wird, wie folgt zusammen: „Aber wenn es so in Richtung Politik und Wirtschaft und sowas geht, fand ich es sehr spannend nachzuvollziehen, wie eigentlich internationale Politik und Beziehungen zwischen Staaten und Geschichte zwischen Staaten dort das Alltagsleben prägt“ (IN1). Eng mit den Beziehungen zu anderen Ländern und vor allem dem Embargo der USA ist die schlechte wirtschaftliche Situation Kubas verknüpft, die alle erwähnen (vgl. IN1; IN2; IN3; IN4; IN5; IN6; IN7; IN8; IN9). Besonders häufig wird die Schwierigkeit des Einkaufens von Lebensmitteln erwähnt, da es einen Mangel an Ressourcen gibt und keine Supermärkte wie sie in Österreich üblich sind, sondern die Teilung in Läden, in denen mit internationaler Währung gezahlt werden muss und Verteilungsläden (vgl. IN2; IN3; IN4; IN6; IN7; IN8; IN9). Wie schockiert die Teilnehmenden über diese Dinge waren, spiegeln folgende Aussagen wider: „Und auch das System mit sie haben Speisekarten, aber von den Speisekarten gibt es dann nur Teile zur Auswahl, also tatsächlich dann, die zur Verfügung stehen, das war auch ein bisschen ein Kulturschock“ (IN9), „das so zu sehen, dass es da keine Supermärkte gibt, keine Läden einfach so richtig, waren so meine ersten Eindrücke, die mich irgendwie überrascht haben“ (IN3). Im Zusammenhang mit der Beschaffungssituation wird auch die Treibstoffkrise erwähnt (vgl. IN2; IN8): „Dann am letzten Tag - auch wieder zu Transport - wir sind fast nicht zum Flughafen gekommen, weil es ja dann kein Benzin gab und wir hatten so ein Problem einen Taxifahrer zu finden, der genug Benzin hat, um uns zum Flughafen zu bringen“ (IN2). Darüber hinaus erwähnen die Teilnehmenden, dass sie die Inflation vor Ort und das System mit den zwei Währungen nun besser verstehen als vorher (vgl. IN1; IN8; IN9).

An all diesen Dingen zeigt sich, dass die Teilnehmenden die Probleme Kubas nach der Studienreise besser einschätzen können und selbst unmittelbar mit diesen konfrontiert waren, was laut Hinterleitner (1996: 99) ein Ziel von Studienreisen ist. Grundsätzlich sagen fast alle

Teilnehmenden, dass Kuba für sie ein sehr widersprüchliches Land ist, weil es einerseits in westlichen Augen progressiv ist, eine niedrige Kriminalitätsrate hat, ein gutes Bildungs- und Gesundheitssystem, gleichzeitig jedoch restriktiv ist, die Gebäude, Infrastruktur, Technologien und Verkehrsmittel veraltet sind, und Kuba viel mehr Potential hätte (vgl. IN1; IN4; IN5; IN6; IN7; IN9; BP5; BP11). Hinterleitner (1996: 107) erklärt, dass es wichtig ist, neben den Problemen von Ländern des Globalen Südens auch die positiven Seiten zu sehen, damit Vorurteile nicht verstärkt werden, was demnach der Fall ist.

Ähnlich widersprüchlich sehen die Reisenden die Meinungen der Kubaner*innen über ihr Land, denn sie berichten, dass diese einerseits sehr stolz auf ihr Land seien und nicht weg wollen würden, andererseits teilweise hoffnungslos seien, weil sie das Land nicht mal für Urlaub verlassen könnten, weil die Bedingungen vor Ort sehr schlecht seien, sie unzufrieden seien und oft als Ausweg nur noch eine Migration sähen (vgl. IN2; IN4; IN5; IN6; IN7). Hieran wird deutlich, dass sich durch die vielen neuen Informationen auch neue Widersprüche gezeigt haben und Fragen, die offen geblieben sind (vgl. IN2; IN3; IN5; IN6). So sagt IN2: „[J]e mehr du verstehst, desto mehr willst du wissen“ (IN2). Laut Hains-Wesson und Ji (2020: 665) führen Studienreisen zu mehr Toleranz und Resilienz in ambigen Situationen, was hier deutlich wird, da die Studierenden tiefe Reflexionen über die widersprüchliche Situation in Kuba anstellen. Auch Feurle (1992: 24) erwähnt, dass Ambiguitätstoleranz ein Ziel von entwicklungspolitischen Studienreisen ist, was demnach erreicht wurde. Ambiguitätstoleranz ist außerdem ein Teil von interkultureller Kompetenz bzw. Bildung (vgl. Bolten 2010: 63; Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung o.D.-e: o.S.; Trimpop/Meynhardt 2010: 192; Aydt 2015: 69; Hinterleitner 1996: 83). Die Tatsache, dass neue Fragen aufgeworfen werden, ist, wie Hinterleitner (1996: 100) betont, ein wichtiges Ziel von Studienreisen, da diese nicht alle Fragen direkt beantworten sollen, sondern den Teilnehmenden die Möglichkeit geben sollen, durch ihre Verunsicherung Dinge zu hinterfragen und daraus zu lernen. Feurle (1992: 241) ergänzt, dass es wichtig ist zu akzeptieren, dass man nicht alles für einen Neue oder Unbekannte immer verstehen kann und dies eine wichtige Erfahrung ist. Der Umgang damit, Dinge nicht zu wissen und zu erkennen, dass Situationen widersprüchlich sein können und es nicht immer eine einfache Lösung gibt, ist außerdem ein Teil von Globaler Bildung (vgl. Stiftung Bildung und Entwicklung 2010: 6; Bendig 2018: 25; Pamminger 2002: 69ff.).

An all diesen Dingen sieht man, dass die Reisenden sehr viel über das Land Kuba gelernt haben und deutlich mehr als die stereotypen Bilder von vor der Reise im Kopf haben.

Dass sie viel gelernt haben, sieht man auch an den Gefühlen, die sich während der Reise verändert haben. Den ersten Tag beschreiben die Teilnehmenden als aufregend und

überfordernd (vgl. IN1; IN2; IN4; IN5; IN7; IN8; IN9; BP6), es ist die Rede von „Freude“ (IN4), von „Kulturschocks“ (IN3; IN9), von „Unsicherheit“ (IN1), einem Fremdheitsgefühl (vgl. BP6), aber auch davon, dass die genauen Umstände, in denen Kuba sich befindet, noch nicht wahrgenommen wurden (vgl. IN2; IN3; IN7). Hinterleitner (1996: 108) erklärt, dass man zu Beginn einer Reise versucht, alle Dinge mit etwas Bekanntem zu verknüpfen, gelingt dies nicht, entsteht Verunsicherung und manche reagieren darauf schockiert, andere empfinden alles als besonders beeindruckend. Nach Pamminger (2002: 55), Aydt (2015: 47ff.), Feurle (1992: 105) und Trimpop und Meynhardt (2010: 193) sind hier außerdem die ersten beiden typischen Phasen während einer längeren Reise erkennbar, erstens die anfängliche Euphorie, auch *Honeymoon Phase* genannt, und zweitens der Kulturschock, der meist danach eintritt, auch *Crisis* genannt. In der *Honeymoon Phase* nimmt man für einen fremde Dinge als einzigartig war und ist glücklich (vgl. Aydt 2015: 47ff.). Der Kulturschock danach kann laut Pamminger (2002: 53) dadurch zustande kommen, dass die Irritationen, die im Grunde zum kritischen Reflektieren über eigene Werte anregen, zu groß sind. Feurle (1992: 107) erwähnt, dass erst noch erforscht werden muss, ob es auf kurzen Studienreisen zu einem Kulturschock kommt, was demnach damit beantwortet werden kann, dass dies zumindest bei einigen Reisenden eintritt.

Danach berichten die Teilnehmenden davon, dass sie den Ort immer mehr verstanden haben (vgl. IN6; IN7; IN8), dass sie sich schnell an die Umstände gewöhnt haben (vgl. IN1; IN3; IN5; IN6; IN9), sich teilweise sogar zu Hause gefühlt haben (vgl. IN6; IN8), dass sie großen Spaß hatten (vgl. IN7), aber dass auch Erleichterung bestand, bald wieder in Österreich zu sein (vgl. IN4). Hieran sieht man, wie auch Bretag und Veen (2017: 176) erwähnen, dass selbst kürzere Studienreisen dazu führen, dass man kulturelle Unterschiede akzeptiert und sich an sie anpasst. Nach Pamminger (2002: 55), Feurle (1992: 105) sowie Trimpop und Meynhardt (2010: 193) befinden sich die Reisenden nun in der dritten Phase eines längeren Auslandsaufenthalts, *Recovery* genannt, in der man sich an die Umstände anpasst und sich wohler fühlt. IN4, die/der sagt, dass ein gewisses Heimweh besteht, könnte sich nach Trimpop und Meynhardt (2010: 193) jedoch auch erst jetzt in der Phase des Kulturschocks befinden, da hierzu unter anderem das Gefühl des Heimwehs gehört. Hieran sieht man, wie Trimpop und Meynhardt (2010: 193) erklären, dass der Verlauf bei jeder Person unterschiedlich ist.

Die vierte Phase ist die Integration in die neue Kultur, die jedoch bei kurzen Reisen meist nicht erreicht wird (vgl. Pamminger 2002: 55). Eventuell kann das Gefühl sich zu Hause zu fühlen (vgl. IN6; IN8) als solch eine Integration bewertet werden, allerdings sprechen nur zwei der interviewten Personen von diesem Gefühl, was vermuten lässt, dass die Annahme von

Pamminger (2002: 55) richtig ist und die Reise zu kurz ist, um dieses vierte Stadium zu erreichen. Feurle (1992: 106) hatte demnach ebenfalls recht mit der Vermutung, dass bei kürzeren Studienreisen nicht alle Phasen durchlaufen werden und die Nachbereitung dafür da sein sollte, diesen Prozess nach der Reise voranzutreiben. Allerdings hat eine Nachbereitung bei der Studienreise nach Kuba gefehlt (siehe auch Kapitel 6.4).

Nach der Rückkehr haben sich alle erschöpft gefühlt (vgl. IN1; IN2; IN3; IN5; IN6; IN9; BP20), manche meinen, dass man sich schnell wieder an den Alltag gewöhnt (vgl. IN3; IN9) und sie froh waren, daheim zu sein (vgl. IN1; IN3; IN4; IN7; IN9), andere berichten traurig gewesen zu sein (vgl. IN1; IN5; BP28) und dass sie sich nicht schnell wieder an ihr Leben in Österreich gewöhnen konnten (vgl. IN1; IN2; IN5; IN8). Auch wenn es nicht komplett übereinstimmt, fällt auf, dass diejenigen, die sich freuen daheim zu sein, sich auch schneller wieder an das Leben in Österreich gewöhnen und andersrum (vgl. IN1; IN3; IN5; IN9). Die schwere Eingewöhnung, die manche hatten, ist laut Trimpop und Meynhardt (2010: 193) ein erneuter Kulturschock, den man entwickeln kann, wenn man sich an die eigene Kultur nach der Reise anpassen muss. Anhand dieser verschiedenen Stadien, die die Studierenden durchlaufen, erkennt man einen Gewöhnungsprozess sowie auch einen Lernprozess über die Umstände vor Ort.

Dass sie viel über Kuba gelernt haben, führen die Teilnehmenden selbst darauf zurück, dass sie eine Zeitlang vor Ort gelebt haben, einen Alltag hatten und dadurch mehr als durch eine touristische Reise mitgenommen haben (vgl. IN1; IN2; IN3; IN4; IN5; IN6; IN7; IN8; IN9). Auch Cushing et al. (2019: 209) sowie Novelli und Burns (2010: 750) fanden bei ihrer Forschung heraus, dass die Möglichkeit, Erfahrungen vor Ort zu machen und aus diesen zu lernen, entscheidend war, um Lernprozesse in Gang zu setzen.

Somit entstand in diversen konkreten Situationen ein Lernen aus Erfahrungen nach dem Lernzyklus von Kolb (vgl. Kolb/Kolb 2009: 298f.; Eckert 2020: 17ff.; Morris 2020: 1071). Ein Beispiel soll hier exemplarisch erläutert werden: Viele der Reisenden machten die konkrete Erfahrung, dass es kaum Supermärkte gibt, in denen man einkaufen kann (vgl. IN3; IN6; IN9). Anschließend erfolgte eine kritische Reflexion, bei der weitere Details des Phänomens verstanden wurden (vgl. Eckert 2020: 18). In diesem Fall merkten die Reisenden, dass es einerseits Läden gibt, in denen man mit ausländischer Währung zahlen kann und andererseits Verteilungsläden, in denen man mit Marken einkauft, es aber generell für die Kubaner*innen schwierig ist, die einfachsten Produkte zu beschaffen (vgl. IN2; IN3; IN4; IN6; IN7; IN8; IN9). Im Grunde sind all diese Dinge ebenfalls neue konkrete Erfahrungen. Anschließend erfolgt anhand all dieser Erfahrungen und einer kritischen Reflexion die Abstraktion, dass Kuba in

einer schweren Wirtschaftskrise steckt (vgl. IN7; IN9). Das aktive Experimentieren wäre dann, dass man lernt, wo man sich welche Produkte beschaffen kann. Da die Reisenden wieder zurückkehren, kann man meiner Meinung nach auch das Weitergeben dieser Erkenntnisse an Freund*innen und Familie als Experimentieren des neuen Wissens sehen, was die Teilnehmenden gemacht haben (vgl. IN2; IN6).

Laut Wood und St. Peters (2014: 568) sowie Pamminger (2002: 82f.) ist der Unterschied zu einer touristischen Reise, dass jede Interaktion eine Lerngelegenheit darstellt und die Teilnehmenden aus ihrer geschützten touristischen Blase herausmüssen sowie einen anderen Zugang zum Land haben als bei einer touristischen Reise und dadurch verschiedene Perspektiven geboten bekommen, die ihnen einen späteren Perspektivwechsel erleichtern. Folglich merkt man in den Interviews und die Teilnehmenden beschreiben es teilweise auch selbst, dass ihr Bild von Kuba deutlicher klarer ist als vor der Reise (vgl. IN1; IN4; IN5; IN6; IN7; IN8; IN9). So sagt IN1: „Ich würde sagen, dass jetzt mein Bild differenzierter ist und man mehr darüber weiß, warum das eigentlich so ist und wie es dann doch funktioniert. Also mein Bild hat sich sicherlich verändert, also ich hatte vorher eine vage Vorstellung, wie es sein könnte, aber keine konkrete Vorstellung“ (IN1). Somit bestätigt diese Studie bisherige Forschungen zu (Studien-)reisen, die herausfanden, dass Teilnehmende nach der Reise deutlich mehr Wissen über die neue Kultur durch Erfahrungen vor Ort und die Interaktion mit Fachleuten erlangt haben (vgl. Bretag/Veen 2017: 179; Cushing et al. 2019: 208; Dorsett et al. 2019: 570; Scharoun 2016: 88; Pamminger 2002: 54; Hinterleitner 1996: 200, 212; Falk et al. 2012: 918). Fachliches Lernen, das sonst traditionell in der Universität erfolgt, kann folglich auch durch Studienreisen erworben werden (vgl. Cushing et al. 2019: 208). Nach der Theorie von Falk et al. (2012: 917) haben die Teilnehmenden Wissen (*episteme*) sowohl auf aktive Weise durch die Vorträge, wie auch auf passive Weise, wenn sie in der Stadt unterwegs waren und dadurch Dinge über die Kultur erfahren haben, erlangt. Der Fakt, dass die Teilnehmenden bereit waren, etwas über ein anderes Land und dessen Kultur zu lernen und dies auch getan haben, ist ein Aspekt des Interkulturellen Lernens (vgl. Bolten 2010: 63; Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung 2017: o.S.; Aydt 2015: 69; Feurle 1992: 43). Sich Wissen über eine als fremd wahrgenommene Kultur anzueignen und außerhalb der nationalen Grenzen denken zu können, ist ebenfalls ein wichtiger Teil der Globalen Bildung (vgl. Stiftung Bildung und Entwicklung 2010: 17; Schöne 2019: 48; Menz 2019: 89; Niederberger 2019: 101; Rellstab 2019: 113; Pamminger 2002: 72).

Auf die Frage, wodurch sie besonders viel gelernt haben ihrer Meinung nach, sagen alle, dass die Gespräche mit den Kubaner*innen sehr wichtig waren (vgl. IN1; IN2; IN3; IN4; IN5; IN6;

IN7; IN8; IN9). Allerdings werden auch die Gespräche mit den Mitreisenden sowie die Vorlesungen und die freie Zeit, in der man sich selbst frei in der Stadt bewegen konnte und den Alltag vor Ort erleben konnte, als wichtig erachtet (vgl. IN1; IN2; IN3; IN4; IN5; IN6; IN7; IN9). Dass der Kontakt mit anderen Reisenden wichtig ist, um Erfahrungen auszutauschen und über den eigenen Eurozentrismus zu reflektieren fanden auch Dorsett et al. (2019: 575) und Feurle (1992: 241) in ihrer Forschung heraus. Wood und St. Peters (2014: 567) sowie Scharoun (2016: 86) betonen die Wichtigkeit, freie Zeit zu haben, da man dadurch selbst Normen und Werte, der für einen fremden Kultur beobachten kann und die Anpassung an die Umgebung erleichtert wird. Auch der Kontakt mit der lokalen Bevölkerung wird als relevant für tiefgehende Lernprozesse beschrieben (Wood/St. Peters 2014: 567; Scharoun 2016: 86; Pamminer 2002: 57; Hinterleitner 1996: 101f.; Elis 2004: 7; Stone/Petrick 2013: 738). Spencer (2018: 282) erklärt, dass die Kubaner*innen den Reisenden ihre Sicht auf das kubanische Entwicklungsmodell erklären, was gut und was schlecht lief, und somit die Probleme Kubas greifbarer werden. Das zeigt, dass am Ende die Gesamtgestaltung der Reise zu dem Lernprozess der Teilnehmenden über Kuba beigetragen hat und nicht ein Faktor allein ausschlaggebend war.

Nach der Reise haben die Teilnehmenden ihr Wissen über Kuba insofern weitergetragen, als dass sie Freund*innen und Familie von ihren Eindrücken berichtet haben, einige haben auch in der Uni darüber geredet oder wollen ihr neues Wissen in Zukunft für Seminararbeiten über Kuba nutzen (vgl. IN1; IN2; IN3; IN4; IN5; IN6; IN7; IN8; IN9). Das Weitertragen von den neu erlernten Erkenntnissen ist laut Hinterleitner (1996: 96) ein entscheidendes Ziel von entwicklungspolitischen Studienreisen, das folglich erreicht wurde.

6.1.2.2.3. Lernprozesse über Österreich und seine Kultur

In Bezug auf Österreich haben die Reisenden einige Dinge erwähnt, die ihnen während und nach der Reise mehr aufgefallen sind als zuvor (vgl. IN1; IN2; IN3; IN4; IN5; IN6; IN7; IN8; IN9). Einerseits wurden viele positive Dinge an der eigenen Kultur vermehrt wahrgenommen (vgl. IN1; IN2; IN3; IN4; IN5; IN6; IN7; IN8; IN9). Diese Erkenntnisse habe ich aufgeteilt in Wahrnehmungen über die Kultur und Landschaft sowie Wahrnehmungen über das System.

In Bezug auf die Kultur wird besonders oft erwähnt, dass man zwar auch in Österreich und Europa als Frau teilweise ungewollt auf der Straße von Männern angesprochen wird oder einem hinterhergepiffen wird, dies in Kuba aber deutlich häufiger passiert als in Österreich und als sehr lästig empfunden wurde bzw. im Vergleich in Österreich als angenehmer (vgl. IN1; IN2; IN3; IN6; IN7). Darüber hinaus erwähnt IN4 die schöne Landschaft, die ihr/ihm bei der

Rückkehr aufgefallen ist (vgl. IN4). In Bezug auf das System in Österreich haben die Reisenden diverse Dinge wie beispielsweise, dass es funktionierende öffentliche Verkehrsmittel gibt, dass es selbstverständlich ist, im Supermarkt einkaufen gehen zu können, dass es trinkbares Leitungswasser gibt, eine funktionierende Müllabfuhr, eine gewisse Sauberkeit, Bildungszugang, die Möglichkeit mit Karte fast überall zu zahlen und nicht für lange Zeit Geldscheine zählen zu müssen wie in Kuba, da die Geldscheine dort aufgrund der Inflation fast nichts mehr wert sind, nach der Rückkehr positiver wahrgenommen als zuvor (vgl. IN3; IN5; IN6; IN8; IN9). IN4 fasst die neu wahrgenommenen Dinge treffend zusammen: „[W]ir haben so ein Glück, dass wir in Österreich geboren sind [...], weil das eben schon einen extremen Unterschied macht. [...] Uns geht es so gut, bei uns funktioniert alles und das wird aber gar nicht mehr richtig bemerkt, man nimmt es als selbstverständlich hin und es wird ohne Ende gesudert über alles trotzdem.“ (IN4). Es zeigt sich folglich eine neue Dankbarkeit über Dinge, die vor der Studienreise selbstverständlich erschienen (vgl. IN2; IN3; IN4; IN6) (siehe auch Kapitel 6.1.3.2.2.).

Allerdings werden auch negative Dinge an der österreichischen Kultur wahrgenommen (vgl. IN1; IN2; IN3; IN4; IN5; IN6; IN8; IN9). Vor allem, dass die Menschen deutlich weniger offen sind als in Kuba, wird von vielen erwähnt (vgl. IN1; IN2; IN3; IN4; IN5). IN4 wirft jedoch ein, dass dies daran liegen könnte, dass man selbst an einem anderen Ort Hemmungen verliert und mehr auf andere zugeht, was die Wahrnehmung folglich beeinflusst (vgl. IN4). Diese Interpretation liefert auch Feurle (1992: 213f.), nennt aber gleichzeitig die Möglichkeit, dass die Leute vor Ort wirklich offener sind oder dass diese Dinge nur auf die anderen projiziert werden, weil man diese Seiten gerne selbst hätte, und schlussfolgert, dass häufig eine Mischung aus allen drei Dingen zutrifft.

Mit der Offenheit, aber auch dem Wetter hängt die nächste in den Interviews erwähnte Sache zusammen, nämlich dass das Leben in Österreich sehr viel drinnen stattfindet (vgl. IN5; IN8): „Hm ja die Offenheit, die anderen Menschen gegenüber entgegengebracht wird und damit einhergehend natürlich auch so dieses halbe Wohnzimmer auf der Straße [...], mit meinen Nachbarn auf der Straße zu sitzen [...] und ein paar Bänke rausstellen, Musik aufdrehen, das wäre verrückt in meiner Stadt.“ (IN8). Dadurch fehlt laut IN2 auch ein Gemeinschaftsgefühl: „Also zum Beispiel so dieses Gefühl von einer Gemeinschaft, aber ich bemängle das so an Österreich, ich finde das fehlt irgendwie und in Kuba war das nochmal - war es irgendwie auch noch deutlich.“ (IN2).

Darüber hinaus erwähnen einige, dass in Österreich zu viel gejammert wird im Vergleich zu Kuba, obwohl es viel weniger Gründe dafür gibt (vgl. IN4; IN6). Feurle (1992: 214) erklärt,

dass man durch den Vergleich mit der neuen Kultur anfängt sich zu fragen, ob man diese Dinge selbst im eigenen Land umsetzen kann und da IN4 und IN6 sich vornehmen, in Zukunft Dinge mehr zu schätzen zu wissen und weniger zu jammern (vgl. IN4; IN6) scheint sich dies erfüllt zu haben. Dies ist laut Feurle (1992: 216) auch der einzig sinnvolle Weg, mit etwas als fremd Wahrgenommenem umzugehen, da die anderen Möglichkeiten wären, das Neue zu idealisieren oder abzuwerten und beides stellt eigene Verhaltensweisen nicht in Frage.

Hieran sieht man erneut, dass die Teilnehmenden aus Erfahrungen gelernt haben im Sinne des Lernzyklus nach Kolb (Kolb/Kolb 2009: 298f.; Eckert 2020: 17ff.). Die konkrete Erfahrung ist, dass die Kubaner*innen sich trotz der schlechten Bedingungen vor Ort nicht beschweren und das Beste aus der Situation machen (vgl. IN2; IN4; IN6; IN9). Die kritische Reflexion und Abstraktion ist, dass Leute in Österreich sich dauernd über unwichtige Dinge beschweren und dass es auch anders sein kann, und man Dinge eher zu schätzen wissen sollte (vgl. IN4; IN6). Das aktive Experimentieren schließlich ist, dass man selbst versucht, sich weniger oft über Dinge zu beschweren und dankbar ist sowie auch anderen sagt, dass sie die Dinge, die sie haben, mehr zu schätzen wissen sollten (vgl. IN4; IN6).

Eine weitere Feststellung über die eigene Kultur ist, dass IN9 die Österreicher*innen als deutlich weniger entspannt beschreibt als die Kubaner*innen (vgl. IN9). An diesen negativen Dingen, die die Teilnehmenden über Österreich erwähnen, wird deutlich, dass sie die eigene Kultur nicht als höherwertiger sehen als die kubanische und eigene Werte kritisch hinterfragen, was laut Hinterleitner (1996: 96) zeigt, dass ein Interkultureller Lernprozess stattgefunden hat. Es zeigt laut Feurle (1992: 160f.) jedoch auch, dass die Teilnehmenden eine gewisse Unzufriedenheit über die eigene Gesellschaft in sich tragen. Egmond (2007: 83, 86f., 118ff.) erklärt, dass es meistens so ist, dass Reisende zwar durch das als entspannt wahrgenommene Leben im Globalen Süden der eigenen Kultur teilweise danach kritischer gegenüberstehen, gleichzeitig aber das eigene Leben mehr zu schätzen wissen durch die vor Ort erlebten schwierigen wirtschaftlichen Verhältnisse.

An den erwähnten Gedanken der Teilnehmenden der Studienreise wird deutlich, dass durch den Aufenthalt in Kuba auch ein Reflektieren über die eigene Kultur stattgefunden hat und Dinge mehr als zuvor auf positive und negative Weise in Frage gestellt werden, was laut Winkle und Lagay (2012: 349) einen Lernprozess zeigt. Dies bestätigt bisherige Forschungen und Theorien, die sagen, dass durch Studienreisen ein verbessertes Verständnis der eigenen Kultur durch einen neuen Blickwinkel und Vergleich mit der neu kennengelernten Kultur entsteht (vgl. Bretag/Veen 2017: 180; Scharoun 2016: 88; Pamminger 2002: 53f.; Hinterleitner 1996: 10; Feurle 1992: 211; Schmeer-Sturm 2001: 106). Laut Pamminger (2002: 53) und Falk et al.

(2012: 910) kann nicht nur ein tieferes Verständnis der eigenen Kultur stattfinden, sondern man beschäftigt sich durch den Kontakt mit der neuen Kultur intensiv mit eigenen kulturellen Verhaltensweisen, was zur Folge hat, dass diese teilweise durch neue Visionen, die man entwickelt hat, transferiert werden. Diesen Lernprozess kann man bei IN4 und IN6 feststellen, die beide an der österreichischen Kultur kritisieren, dass zu viel über unwichtige Dinge gejammert wird und der Meinung sind, dass sie selbst dieses Verhalten seit der Studienreise versuchen abzulegen und die Dinge, die sie haben, mehr zu schätzen wissen und dies auch anderen immer wieder ins Gedächtnis rufen (vgl. IN4; IN6). Das Lernen und Reflektieren über die eigene Kultur und Werte ist ein wichtiger Bestandteil von Interkultureller sowie auch Globaler Bildung (vgl. Bolten 2010: 63; Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung 2017: o.S.; Aydt 2015: 18; Hinterleitner 1996: 76, 81; Feurle 1992: 42f.; Hartmeyer 2014: 8; Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung o.D.-b: o.S.; Pamminger 2002: 85), was beides demzufolge stattgefunden hat.

Nach der Theorie von Falk et al. (2012: 917) ist außerdem eine Form der praktischen Weisheit entstanden, da diese beinhaltet, dass man ein Bewusstsein für sich sowie ein kulturelles Bewusstsein erlangt, was hier der Fall ist.

Einiges kann auch mit dem transformativen Lernen nach Mezirow (1997: 5ff.) erklärt werden. Beispielsweise wissen einige Reisende es nun mehr als vorher zu schätzen, im Supermarkt einkaufen zu können (vgl. IN3; IN5; IN6; IN8). Dies deutet darauf hin, dass ihr *habit of mind*, also eine abstrakte Überzeugung (vgl. Mezirow 1997: 5; Laros 2015: 23), darin besteht, dass es selbstverständlich ist, Supermärkte zu haben und dort alles, was man sich wünscht, einkaufen zu können. Diese Denkgewohnheit wird durch Erfahrungen in Kuba erschüttert und somit transformiert, weshalb die Reisenden nach der Rückkehr mehr zu schätzen wissen, wie einfach es in Österreich ist, Lebensmittel zu kaufen (vgl. IN3; IN5; IN6; IN8). Mit den zehn Stufen von Mezirow kann man den Prozess folgendermaßen erklären: Die schlechte Versorgungslage in Kuba ist ein desorientierendes Dilemma, durch welches die Reisenden gelernt haben ihre eigenen Privilegien zu schätzen und Dinge wie Einkaufen im Supermarkt nicht mehr als selbstverständlich sehen und diese neue Dankbarkeit nach ihrer Rückkehr versuchen mehr zu spüren, was das Erproben einer neuen Rolle ist (vgl. Laros 2015: 26f.; Fuhr 2018: 97; Dorsett et al. 2019: 567ff.; IN3; IN4; IN5; IN6; IN8).

6.1.3. Lernen über den Globalen Süden und seine Beziehungen mit dem Globalen Norden

Auch hier werde ich zunächst die Gedanken vor der Reise analysieren und sie später mit den Gedanken danach vergleichen, um eine Veränderung feststellen zu können.

6.1.3.1. Gedanken und Gefühle vor der Studienreise

Die Gedanken und Gefühle vor der Studienreise in Bezug auf den Globalen Süden und seine Beziehungen zum Globalen Norden habe ich in die Unterkategorien Motivation für die Teilnahme in Bezug auf Lernprozesse über den Globalen Süden, Vorstellungen von Ländern des Globalen Südens und Problematisierung des Reisens in den Globalen Süden unterteilt, da alle drei Themen in den Interviews vor der Reise mehrmals erwähnt wurden.

6.1.3.1.1. Motivation für die Teilnahme in Bezug auf die Lernprozesse über den Globalen Süden

Einige Teilnehmende erwähnen, dass sie durch die Studienreise gerne etwas über die Region Lateinamerika lernen wollen, da sie entweder durch Familie oder vorherige Reisen schon einen Bezug zu dieser Region haben oder sich für die Region unabhängig davon interessieren (vgl. IV1; IV2; IV3; IV5; IV6; IV8). Darüber hinaus sagen einige im Interview, dass sie gerne mehr über Entwicklungsprozesse und das Leben im Globalen Süden lernen wollen, weil sie wenig darüber wissen oder sie das Thema wegen des Studiums interessiert (vgl. IV3; IV4; IV5; IV6; IV7): „Aber das war natürlich auch die Idee, dass mir das vielleicht im Studium hilft, weil man eben das Sozialsystem von so einem Land kennenlernt und das politische System von so einem Land kennenlernt, das ja eben so derartig anders ist wie alles, was man in Europa kennt.“ (IV4). Zwei Teilnehmende erhoffen sich außerdem ihren eurozentristischen Blick durch die Reise etwas ablegen zu können: „Ich hoffe einfach, dass ich dadurch den ganzen eurozentristischen Blick, den ich einfach habe auf Grund meiner Sozialisation - einfach ein bisschen eine andere Perspektive auf verschiedene Dinge im Weltgeschehen haben kann“ (IV6), „deshalb ist es eben gut, dass wir in Kuba an eine Uni gehen und dann eben Leute haben, die vor Ort uns von der Geschichte erzählen und eben nicht nur österreichische Professoren und eben da mal rauskommt, weil das finde ich fehlt ein bisschen an der Uni Wien“ (IV2).

6.1.3.1.2. Vorstellungen von Ländern des Globalen Südens und den Beziehungen zum Globalen Norden

Mit Ländern des Globalen Südens werden verschiedenste Dinge vor der Reise verbunden (vgl. IV2; IV3; IV4; IV6; IV7; IV8; IV9). Häufig werden negative Dinge wie Armut, eine schlechte Sicherheits- sowie Versorgungslage, ein unzureichendes Gesundheitssystem, instabile Regierungen und wenig Zugang zum Internet genannt (vgl. IV2; IV3; IV4; IV6; IV7; IV9). Darüber hinaus werden aber auch neutrale und positive konnotierte Dinge wie eine starke Gemeinschaft, eine biologische Diversität und eine multiethnische indigene Bevölkerung erwähnt (vgl. IV2; IV8). Interessant ist, dass zwei Studierende sagen, dass sie Kuba nicht als Entwicklungsland sehen, weil sie bei Kuba an einem progressiven Staat denken (vgl. IV1; IV3). Auffällig ist hierbei außerdem, dass Leute, die bisher weder im Studium noch privat Berührungspunkte mit dem Globalen Süden hatten, eher Dinge wie Armut erwähnen, während andere, die bereits selbst im Globalen Süden waren oder darüber viel in der Universität gesprochen haben, auch andere Dinge wie beispielsweise eine starke Gemeinschaft erwähnen (vgl. IV2; IV3; IV4; IV6; IV7; IV8; IV9).

Außerdem erwähnen die Leute, die bereits Berührungspunkte mit dem Globalen Süden hatten auch noch eine andere Sache, die sie mit dem Globalen Süden assoziieren, nämlich die Abhängigkeit vom Globalen Norden (vgl. IV1; IV5; IV8). Dabei werden Dinge erwähnt wie „imperiale Lebensweise“ (IV8), „Ressourcenextraktivismus“ (IV5), „neokoloniale Abhängigkeit“ (IV5) und die Problematisierung der Entwicklungszusammenarbeit: „[A]lso sicherlich Entwicklungshilfe aus einer Perspektive, wir müssen irgendwie da jetzt hingehen und Hilfe leisten. Also Entwicklungsländer irgendwie als Ort von Intervention“ (IV1). Diese Beziehung zum Globalen Norden wird von Leuten, die noch nicht im Globalen Süden waren oder dieses Thema im Studium behandelt haben, nicht erwähnt, weshalb man hier von einem größeren Lernprozess ausgehen kann nach der Reise.

6.1.3.1.3. Problematisierung des Reisens in den Globalen Süden

Interessant ist, dass schon vor der Reise von einigen Teilnehmenden die Problematik thematisiert wird, als Tourist*in aus dem Globalen Norden in den Globalen Süden zu reisen, was eine starke Reflexion der eigenen Rolle zeigt. Häufig wird ein bedrückendes Gefühl erwähnt, bei dem Gedanken in Kuba Urlaub zu machen, sich die Situation anzuschauen und dann wieder heimzugehen, ohne ein repräsentatives Bild bekommen zu haben (vgl. IV1; IV2, IV3). „[J]a ich habe schon so ein bisschen - fühle ich mich so unwohl in der Rolle als so reiche weiße Person, die da so - auch weil es kein Austausch ist, sondern weil ja nur wir sie besuchen,

ich weiß auch nicht, wie sehr wir jetzt wirklich in Kontakt da mit Student*innen oder Leuten oder kubanischen Personen stehen. Also könnte ich mir vorstellen, dass es so ja so bisschen so Armut ansehen ist und dann da kurz wohnen als Wow-Experience und dann gehen wir in die Hotels aber wieder und dann war es aber der Ausflug ins arme Kuba, es war so aufregend und die leben kommunistisch, aber eigentlich sind sie ja - ja keine Ahnung, wir gehen dann halt wieder und leben dann so super weiter und die haben ja schon auch Probleme so.“ (IV3). Damit in Verbindung steht die Sorge wie die Kubaner*innen auf den privilegierten Status der Reisenden reagieren (vgl. IV1, IV5, IV6): „Ja weil weiß nicht, irgendwie wenn es denen halt wirklich so schlecht geht und man dann da so hingeht denke ich mir das könnt schon auch irgendwie unangenehm sein.“ (IV5). Darüber hinaus fühlen sich einige schlecht damit, dass es von der Reiseleitung die Aufforderung gab, Güter wie Lebensmittel und Kosmetikprodukte einzupacken, um sie dort den Spanischlehrer*innen und anderen Leuten zu schenken, weil es ihnen so vorkommt, als würde man sich damit Sympathien erkaufen wollen (vgl. IV1, IV2). Eine ähnliche Sorge der Teilnehmenden stellt auch Hinterleitner (1996: 200) bei ihrer Forschung fest. Außerdem wird die Sorge erwähnt, Grenzen der Kubaner*innen eventuell durch unüberlegte Aussagen zu übertreten oder sie in Gesprächen zu sehr zu exotisieren (vgl. IV6, IV8).

6.1.3.2. Gedanken und Gefühle nach der Studienreise

Die Gedanken und Gefühle nach der Studienreise in Bezug auf den Globalen Süden und seine Beziehungen zum Globalen Norden habe ich in die Unterkategorien Vorstellungen von Ländern des Globalen Südens und den Beziehungen zum Globalen Norden sowie Problematisierung des Reisens in den Globalen Süden geteilt, wobei diese wiederum in verschiedene Unterkategorien gegliedert wurden, die ich in den jeweiligen Unterkapitel erklären werde.

6.1.3.2.1. Vorstellungen von Ländern des Globalen Südens und den Beziehungen zum Globalen Norden

Diese Unterkategorie habe ich nochmals unterteilt in Lernen über Länder des Globalen Südens, Lernen über Entwicklungsprozesse, Lernen über die Beziehungen zwischen Globalem Süden und Globalem Norden und Lernen über die Beziehungen zwischen Ländern des Globalen Südens, da zu allen Themengebieten Aussagen in den Interviews getroffen wurden.

In Bezug auf das Lernen über Länder des Globalen Südens erwähnen einige Reisende, dass sie nicht viel über das Leben im Globalen Süden gelernt haben, weil sie denken, dass Kuba ein sehr spezielles Land ist und man die Situation nicht verallgemeinern kann und Kuba von manchen nach wie vor nicht als Entwicklungsland gesehen wird (vgl. IN1; IN2; IN3; IN5; IN7). Dies wird durch folgende Aussagen belegt: „Ich hatte beim letzten Mal auch gesagt, dass ich Kuba jetzt nicht sofort mit dem Entwicklungsbegriff assoziiert hätte, weil es eben Staaten gibt, in denen Entwicklungshilfe noch deutlich massiver ist“ (IN1), „[w]ir haben halt Kuba quasi als Einzelfall kennengelernt“ (IN2), „ich bin nicht sicher, ob es nicht um noch mehr zu lernen über Entwicklungsländer nicht noch irgendwie wirklich es bedarf, dass ich weiß ich nicht in ein afrikanisches Land oder so reisen müsste, um zu sagen ja - weil dort es gibt Armut natürlich, aber es gibt halt auch dieses System, dieses gerade das Pensionssystem, das gibt dir nicht ur viel, aber das gibt es halt trotzdem, also durch dieses doch eher kommunistisch angehauchte politische System gibt es halt Absicherungen, wo ich noch immer sage ja ich habe Sachen, also ich habe es gesehen, aber ich würde es trotzdem in meinem Kopf, vielleicht ist das auch falsch, noch nicht so komplett als Entwicklungsland abspeichern Kuba.“ (IN7).

Daraus könnte man schließen, dass lediglich über Kuba ein Lernprozess stattgefunden hat, allgemein über Länder des Globalen Südens jedoch nicht. Feurle (1992: 173) sagt, dass die Bilder, die Menschen des Globalen Nordens vom Globalen Süden haben, Extrembilder sind (deshalb denkt IN7, dass sie/er in ein afrikanisches Land reisen müsste, um den Globalen Süden kennenzulernen oder in ein Bürgerkriegsland (vgl. IN7)), die durch die Medien produziert werden und das steht im Kontrast zu der deutlich schwerer wahrnehmbaren Armut im realen Globalen Süden, was heißt, dass die Teilnehmenden ihre stereotypen Bilder über den Globalen Süden loslassen müssen und über weniger offensichtliche Strukturen nachdenken müssen, damit sie etwas über den Globalen Süden lernen.

Dass die Teilnehmenden zumindest versuchen einen Blick hinter stereotype Bilder zu werfen, zeigt sich daran, dass sie sagen, dass die Situation in einem Land des Globalen Südens für sie jetzt greifbarer ist als zuvor (vgl. IN1, IN2, IN3, IN4, IN9): „[M]einer Ansicht nach ist es für mich jetzt ein bisschen greifbarer, mit welchen Themen so ein Entwicklungsland eigentlich zu

kämpfen hat“ (IN9); „ich glaube ich habe einfach noch nie tatsächlich Armut und so und dass es etwas nicht gibt oder so, das habe ich noch nie gesehen, deswegen wenn man es mir sagt, habe ich es natürlich verstanden, was es bedeutet, aber ich konnte es mir nicht vorstellen. Und das habe ich jetzt auf jeden Fall, ja keine Ahnung- gemerkt“ (IN3). Daran wird deutlich, dass manche Erkenntnisse, die während der Reise gewonnen wurden unter Umständen nicht in Worte zu fassen sind, dass sich aber trotzdem die Sichtweise auf den Globalen Süden verändert hat, weil Dinge realer geworden sind.

Spencer (2018: 277, 280) und Hinterleitner (1996: 95) erklären dies damit, dass Reisende durch den Kontakt mit Menschen und die Zeit vor Ort Entwicklungsprozesse selbst erleben und auf die Probleme des Globalen Südens aufmerksam gemacht werden und daraus ein Lernen aus Erfahrungen entsteht, da zuvor weit entfernte Themen real werden, was in Folge zu einem größeren globalen Bewusstsein führt. Hinterleitner (1996: 198ff.) hat in ihrer eigenen Forschung einen ähnlichen Effekt festgehalten, nämlich dass die Teilnehmenden Wissen über das Land, nicht aber über den Globalen Süden im Allgemeinen erlangt haben, trotzdem jedoch ein besseres Bild von der Situation und den Problemen eines Lands im Globalen Süden bekommen haben. Daraus kann man meiner Meinung nach schließen, dass die Reisenden oft mehr allgemein über den Globalen Süden lernen, als sie zunächst denken.

Dass sie zunächst denken nichts über den Globalen Süden gelernt zu haben, könnte auch mit den Erwartungen vor der Reise zusammenhängen. Viele äußern den Wunsch etwas über Entwicklungsprozesse und den Globalen Süden zu lernen (vgl. IV3; IV4; IV5; IV6; IV7) und Feurle (1992: 145ff.) erklärt, dass die gemachten Erfahrungen immer mit den Erwartungen zusammenhängen und man daher beispielsweise bei hohen Erwartungen leicht enttäuscht werden kann und denkt, dass diese nicht erfüllt wurden. Die Tatsache, dass trotzdem die Situation von Ländern des Globalen Südens greifbarer wurde und Probleme erkannt wurden, zeigt, dass ein globaler Bildungsprozess stattgefunden hat, da es hierbei genau um diese Dinge geht (vgl. Stiftung Bildung und Entwicklung 2010: 7f.).

Auch über Entwicklungsprozesse wurden durch die Studienreisen nach Kuba einige Dinge gelernt. So wird betont, dass jetzt klarer ist, was man machen kann, damit es einem Land besser geht („Infrastrukturthemen, Geldpolitik etc.“ (IN9)), dass sich das Ganze aber schwierig gestaltet „wenn die Situation in jedem Bereich von dem Land so desaströs ist, dass man gar nicht weiß, wo man eigentlich wirklich anfangen soll“ (IN4) und weil Entwicklungsorgane weniger Einfluss haben als erwartet, weil sie sich mit der Regierung vor Ort sowie anderen politisch wichtigen Playern einig werden müssen (vgl. IN1; IN4; IN9). Genau dieses kritische Nachdenken über Entwicklungspolitik und seine Wirkungen im Globalen Süden nennt

Hinterleitner (1996: 99, 198ff.) als ein Ziel von entwicklungspolitischen Studienreisen und stellt fest, dass es bei der von ihr untersuchten Reise erreicht wurde, was auch hier der Fall ist. Außerdem kamen IN5 und IN6 zu dem Schluss, dass jedes Land seinen eigenen Weg finden muss, weil jede Situation unterschiedlich ist (vgl. IN5; IN6). Pamminger (2002: 56) ist der Meinung, dass es den Reisenden helfen würde, gemeinsam mit den Reiseleiter*innen zu reflektieren, da Entwicklungsprobleme nicht einfach zu verstehen sind und der Lernprozess daher unterstützt werden muss. Auch bei der Reise nach Kuba wäre dies meiner Meinung nach hilfreich gewesen. Feurle (1992: 187) fand bei ihrer Forschung ebenfalls heraus, dass die Teilnehmenden sich Gedanken über den besten Entwicklungsweg machen und viele offene Fragen vorhanden sind, was die Notwendigkeit einer Nachbereitung zu diesem Thema aufzeigt. Auch noch intensiverer Kontakt zu den Kubaner*innen kann laut Pamminger (2002: 57) dabei helfen komplexe Entwicklungsprozesse zu verstehen und Motivation für entwicklungspolitisches Engagement zu erlangen.

In Bezug auf die Beziehungen zwischen Ländern des Globalen Südens und Nordens kamen die Teilnehmenden zu ambivalenten Erkenntnissen. So sagen einige, dass sie gelernt haben, dass die Entwicklung in einem Land immer von äußeren Umständen abhängt, während andere gemerkt haben, dass Länder des Globalen Südens aktivere Player in der Weltpolitik sind, als sie dachten und auch selbst viel für bessere Umstände im Land machen (vgl. IN1; IN2; IN5; IN9). Folgende Aussagen zeigen diese unterschiedlichen Erkenntnisse: „Also ich finde das zeigt einem Kuba schon sehr stark, dass diese Länder schon sehr wohl auch irgendwie Akteure so im globalen politischen Weltgeschehen sein können und dass Kuba als Spezialfall, dann auch einen Weg gefunden hat, dann irgendwie auf der Weltbühne mitzuspielen, obwohl sie ein relativ kleines Entwicklungsland sind. Also da vielleicht einfach trotzdem diese Länder ein bisschen aktiver zu denken und ein bisschen mehr das Bewusstsein zu haben, dass auch von dort sozusagen einfach Sachen kommen können, die man auch so nicht erwarten würde, also dass sich die auch selbst- also sowieso widersetzen, aber auch auf neue Arten und voll auch ihren eigenen Weg dann finden.“ (IN5), „[i]ch finde es ist einfach nahhafter geworden, also es ist jetzt eben nicht nur der Blick ja dieses Land ist so arm und die Leute tun einem so leid, natürlich ist das immer noch so, aber man sieht die Leute einfach jetzt auch als eine halbwegs unabhängige Einheit, die echt versuchen sich selbst raus zu pushen und man sieht wie viel die Bevölkerung arbeitet“ (IN2), „dass irgendwie alles, was wir als Entwicklung bezeichnen tatsächlich auf politischen Entscheidungen basiert und auf Wirtschaftsbeziehungen und dass die Art und Weise, wie sich Kuba entwickelt, eben nicht von den Leuten dort abhängt, zumindest nicht nur, sondern ganz viel eben von Wirtschaftssanktionen, von historischen Beziehungen, von Beziehungen zwischen Staaten“ (IN1). Daran wird deutlich, dass die

Teilnehmenden durch die Reise gelernt haben, dass Entwicklungsprozesse kompliziert sind und dass sie mit widersprüchlichen Situationen umgehen können. Laut Feurle (1992: 24) ist ein Ziel von entwicklungspolitischen Studienreisen, dass die Teilnehmenden verstehen, dass der Entwicklungsstand von Ländern des Globalen Südens mit historischen Bedingungen und internationalen Beziehungen zusammenhängt, was demnach erfüllt wurde.

Darüber hinaus haben die Teilnehmenden gelernt, dass der Globale Norden den Globalen Süden ausnützt (vgl. IN3; IN8): „Kuba als der große Agrarzuckerrohrfabrikstandort quasi mit einer hart reglementierten Arbeitsteilung und ja Primärressourcenextraktion aus Kuba ist auf jeden Fall ein Extrem, das einem dieses Ausnutzungsverhältnis stark verdeutlicht und wo ich jetzt viel mehr darüber weiß“ (IN8). Dass sich Teilnehmende einer Studienreise erstmals tiefergehend Gedanken zur Ressourcenverteilung machen liegt laut Pamminger (2002: 74) daran, dass viele Dinge nicht mehr als selbstverständlich gesehen werden, durch Irritationen, die man vor Ort erlebt. Hinterleitner (1996: 96) erklärt, dass man sich durch Studienreisen die Frage stellen soll, welche Verantwortung der Globale Norden für die schlechten Bedingungen im Globalen Süden hat und dass die Reisenden lernen sollen, in Zukunft in dieser Hinsicht bewusster zu handeln. Die Beschäftigung mit Themen wie der Ressourcenverteilung und der Rolle des Globalen Nordens zeigt, dass Globale Bildung stattgefunden hat (vgl. Bildung 2030 o.D.-d: o.S.; Stiftung Bildung und Entwicklung 2010: 3; Niederberger 2019: 101; Bundesministerium Bildung Wissenschaft und Forschung o.D.-b: o.S.). Dass ein Denkprozess über die Verantwortung des Globalen Nordens angestoßen wurde, zeigt sich anhand der Daten (vgl. IN2; IN3; IN8; IN9), ob dies jedoch auch das zukünftige politische Handeln der Teilnehmenden beeinflusst, müsste mit einer späteren Studie untersucht werden.

Auch die Kooperation zwischen Ländern des Globalen Südens wird von einigen im Interview erwähnt, insofern als dass sie Kuba als wichtiges Land für weitere Entwicklungen in Lateinamerika sehen und die Wichtigkeit der Süd-Süd-Kooperation erkennen (vgl. IN3; IN8).

Folglich lässt sich zusammenfassen, dass es viele Lernprozesse über die Bedingungen im Globalen Süden sowie die Beziehungen zum Globalen Norden durch die Reise gegeben hat und die Vorstellungen im Vergleich zu vor der Reise deutlich differenzierter sind. Auch wenn einige sagen, dass sie nur über Kuba und nicht über die Situation im Globalen Süden allgemein etwas gelernt haben, werden in den Interviews nach der Reise weniger stereotypische Vorstellungen wie Armut, schlechte Sicherheitslage etc. genannt, sondern ganz konkret erwähnt, wie komplex Entwicklungsprozesse sind und welche Erkenntnisse darüber erlangt wurden (vgl. IV2; IV3; IV4; IV6; IV7; IV8; IV9; IN1; IN2; IN3; IN4; IN5; IN6; IN7; IN9). Auch über die Beziehungen

zum Globalen Norden gibt es nach der Reise konkretere Assoziationen als zuvor (vgl. IN1; IN2; IN3; IN5; IN8; IN9).

Laut Cushing et al. (2019: 203) sowie Spencer (2018: 289) und Hinterleitner (1996: 97) ist das Ziel von Studienreisen, die Teilnehmenden zu globalen Weltbürger*innen mit einem globalen entwicklungspolitischen Bewusstsein zu machen, was somit erreicht wurde. Sich als Teil einer Weltgesellschaft zu sehen und komplexe globale Verhältnisse zu verstehen, ist Bestandteil eines globalen Lernprozesses (vgl. Bildung 2030 o.D.-d: o.S; Krüger/Milling 2019: 88, Rellstab 2019: 113), den man hier beobachten kann. Dorsett et al. (2019: 569) fanden bei ihrer Forschung zu Studienreisen heraus, dass die Teilnehmenden hierdurch eine neue Weltwahrnehmung entwickeln, was man als transformative Veränderung bezeichnen kann. Diese neue Weltwahrnehmung bzw. die neue Wahrnehmung von globalen Zusammenhängen ist auch bei den Studierenden der Universität Wien zu bemerken. Spencer (2018: 279) ergänzt, dass Menschen im Globalen Norden in ihrem alltäglichen Leben wenig von den Problemen des Globalen Südens und den bestehenden Ungleichheiten mitbekommen, was sich durch Reisen in den Globalen Süden ändern kann, und in diesem Fall zutrifft. Dies ist besonders wichtig, weil die ganze Welt mittlerweile verbunden ist und Aktionen in einem Teil der Welt Auswirkungen auf einen anderen Teil haben, weshalb es relevant ist, die Auswirkungen vor Ort zu erleben (vgl. Hinterleitner 1996: 98). Das Ziel ist, dass die Reisenden nach ihrer Rückkehr sich weiterhin für globale Gerechtigkeit einsetzen und Akteure des sozialen Wandels z.B. in NGOs, durch Spenden oder Lobbyarbeit werden (vgl. Spencer 2018: 278f.; Hinterleitner 1996: 97). Dies scheint jedoch zumindest zum Stand der Interviews nicht der Fall gewesen zu sein, da die Teilnehmenden lediglich davon berichten, ihre Erkenntnisse Freund*innen, Bekannten und Familienmitgliedern erzählt zu haben (vgl. IN1; IN2; IN3; IN4; IN5; IN6; IN7; IN8; IN9).

6.1.3.2.2. Problematisierung des Reisens in den Globalen Süden

Wie bereits vor der Reise, wird auch bei den Interviews danach die Problematik des Reisens in den Globalen Süden als Tourist*in aus dem Globalen Norden thematisiert. Hierbei werden vor allem unangenehme Situationen beschrieben, die aufgrund eines globalen Machtgefälles zustande gekommen sind. Besonders häufig wird dabei der Aspekt erwähnt, dass man als Tourist*in aus dem Globalen Norden nach Kuba fährt, sich das Leben anschaut und wieder heimfährt (vgl. IN2; IN3; IN4; IN5; IN6; IN8; BP25): „[U]nd das ist eigentlich das, was ich nicht unterstützen will, so dieses Anschauen von wie in den Zoo gehen so“ (IN3), „oft habe ich mich gefühlt, wie so wir sind in einem, weiß ich nicht, in einem Museum. Wir schauen jetzt wieder herab so irgendwie, weil mir das so vorgekommen ist und mir auch irgendwie

vorgekommen ist, dass uns diese Rolle hätte sollen vermittelt werden, dass wir uns das jetzt anschauen, weil wir kommen ja aus dem reichen Norden, Globalen Norden, und schauen jetzt was da falsch läuft“ (IN6).

Außerdem wird von vielen das Ungleichgewicht angesprochen, dass man als Student*in aus Europa reich ist im Vergleich zur lokalen Bevölkerung und sich mehr Dinge leisten kann, wodurch man Vorteile hat, sowie auch oft direkt nach Geld gefragt wird oder bei Dienstleistungen wie Taxifahrten mehr von einem verlangt wird als von den Kubaner*innen (vgl. IN1; IN2; IN3; IN4; IN5; IN8; IN9; BP7; BP11; BP15; BP17; BP19; BP23). Folgende Situationen verdeutlichen die wahrgenommene Ungleichheit: „[Wir] wollten in einen Club, der in der Nähe war, wollten dort rein und die Burschen, die kubanischen Burschen, mit denen wir waren, waren so ja nein wollen sie lieber nicht und dann so ja warum ist doch ur billig, aber nicht drüber nachgedacht quasi wie viel es ist und dann haben wir es umgerechnet und es war die Hälfte von deren Monatsgeld“ (IN2), „[j]a schwer getan habe ich mich mit den Leuten, die eben immer versucht haben, Geld von uns zu erhalten für irgendwelche lächerlichen Dinge, für die man eigentlich normalerweise kein Geld hergibt“ (IN4), „also zum Beispiel diese Luxushotels, wo wir da auf der Rundreise waren, das war ein ganz komisches Gefühl da zu sein, nachdem man zwei Wochen bei diesen Gastfamilien wohnt, einfach weil sie sehr - weiß nicht wie man das beschreiben kann - einfach sehr fake fande, wenn man so weiß, die Menschen selbst haben eigentlich nicht wirklich viel und selbst hat man dieses all you can eat Buffet und die wunderschönen Strände“ (IN5). Pamminger (2002: 75) und Feurle (1992: 194f.) erklären, dass genau diese Ungleichbehandlung zwischen den Tourist*innen und der lokalen Bevölkerung die Problematik von Reisen in den Globalen Süden aufzeigt und daher zum Nachdenken anregt und Lernprozesse anstößt, was auch in Kuba der Fall war. Dass Situationen, in denen man nach Geld gefragt wird, unangenehm sind, erklärt Feurle (1992: 193) damit, dass die Reisenden möchten, dass man sich für ihre Persönlichkeit interessiert und nicht für ihr Geld. Die Aussage von IN5 über die Absurdität der all-inclusive-Hotels (vgl. IN5) macht deutlich, dass sich die Reisenden über das Machtungleichgewicht an solchen Orten, von denen King (2001: 175) spricht, bewusst sind.

Darüber hinaus erwähnen einige Reisende, dass ihnen verdeutlicht wurde, dass die Kubaner*innen deutlich weniger Möglichkeiten haben als wir („wie sie kämpfen müssen dafür, dass sie annähernd das Gleiche irgendwie erreichen können in kubanischer Weise, wie wir halt in Österreich oder in Deutschland erreichen können“ (IN7)) und dass es schwer war, Gespräche auf Augenhöhe zu führen wegen all dieser Ungleichheiten (vgl. IN1; IN2; IN4; IN7). Wie Feurle (1992: 193) betont, sieht man an diesen ungleichen Situationen, dass der Kontakt mit

der lokalen Bevölkerung einerseits als positiv bewertet wird und viel daraus gelernt werden kann und andererseits Ungleichheit in den Begegnungen erlebt wird, was widersprüchlich ist, aber beides in unterschiedlichen Situationen auftreten kann.

Die Folgen dieser eher unangenehmen Situationen sind, dass die Reisenden Schuldgefühle haben sowie sich schlecht und hilflos fühlen, weil sie vor Ort nicht helfen können (vgl. IN1; IN2; IN3; IN4; IN5; IN6; IN7; BP7). Dies wird belegt durch Aussagen wie: „[E]s hat mich glaube ich genau deswegen so fertig gemacht, weil es gab so gar nichts, gar kein Weg wie ich helfen konnte“ (IN3), „aber irgendwo wenn ich denen dann nicht helfen kann oder sowas, dann finde ich es bisschen - weiß ich nicht. Es schlägt ein bisschen auf die Stimmung, findest du nicht, wenn man da somit konfrontiert ist, dass die ganze Gesellschaft so am Limit ist und man selbst macht halt dort Urlaub“ (IN4).

Das beschriebene Unwohlsein der Teilnehmenden hängt laut Feurle (1992: 170) oft mit den Erwartungen zusammen. So wünschen sich die Teilnehmenden vermutlich eine Beziehung auf Augenhöhe und fühlen sich unwohl, weil dies nicht immer der Fall ist (vgl. Feurle 1992: 162). Durch starke Gefühle wie Freude, Irritation oder in diesem Fall Unwohlsein wird jedoch auch eine Reflexion angestoßen (vgl. Feurle 1992: 171). Dies zeigt sich auch im Fall meiner Forschung, denn die negativen Gefühle lösten einerseits Coping Strategien aus und andererseits direkte Reflexionen (vgl. IN1; IN2; IN3; IN4; IN5; IN6; IN7; IN8; IN9). Coping Strategien waren beispielsweise, dass versucht wurde in Gesprächen zu verdeutlichen, dass sie nicht als typische Tourist*innen im Land sind, sondern im Rahmen einer Studienreise (was auch Feurle (1992: 191, 202f.) in ihrer Forschung beobachtet hat), andere haben darauf verzichtet den Kubaner*innen zu erzählen welche Urlaube sie schon gemacht haben, manche haben Personen, die nach Geld gefragt haben, gar nicht erst an sich rangelassen oder sich überlegt, ob sie die Kubaner*innen einladen oder ob das unhöflich ist oder haben viele ihrer eigenen Sachen verschenkt oder innerhalb der Gruppe Witze über den eigenen „Reichtum“ gemacht (vgl. IN2; IN3; IN4; IN7; IN8; BP7; BP11; BP19). Auch wenn die Coping Strategien alle sehr unterschiedlich sind, zeigen sie meiner Meinung nach, dass sich alle Teilnehmenden Gedanken über ihre Rolle vor Ort gemacht haben und Situationen, in denen das Machtgefälle sehr groß war, als unangenehm empfunden haben.

Dies wird auch daran deutlich, dass die erwähnten Situationen viele Reflexionsprozesse angestoßen haben. IN3 und IN6 erwähnen, dass sie froh sind über diese schwierigen und unangenehmen Momente, weil sie genau daraus etwas gelernt haben (vgl. IN3; IN6): „[D]a habe ich echt das Gefühl gehabt irgendwie danach ein bisschen ein anderer Mensch zu sein, klingt irgendwie so komisch, aber das hat mir schon, auch wenn es manchmal dann

währenddessen dann taff war, sehr gut gefallen eigentlich“ (IN3). Einige haben durch diese Situationen gelernt sich empathisch in die Kubaner*innen hineinzusetzen und ihre eigene Verantwortung zu erkennen (vgl. IN1; IN3; IN5; IN6). Folgende Aussage belegt dies sehr anschaulich: „Und ich glaube, dass es wichtig ist, dass man das für sich jetzt immer mitdenkt und einbezieht und weiß, ja das gibt es irgendwie auch, welche Schuld trifft uns eigentlich oder welche Verantwortung. Und ich glaube dieses Mitdenken von sozialer Verantwortung und von ja diese Menschen dort - bzw. wir sind irgendwie alle Menschen und was können wir eigentlich tun“ (IN1). Von diesem Lerneffekt, dass Teilnehmende nun eher die Auswirkungen einschätzen können, die ihr Verhalten auf andere hat, berichten auch Dorsett et al. (2019: 569). Feurle (1992: 24) sagt, dass das Entwickeln von Empathie ein wichtiges Ziel von Studienreisen ist. Außerdem ist Empathiefähigkeit und Sensibilität einer der wichtigsten Faktoren von Interkulturellem Lernen, denn ohne sie kann man sich nicht in Menschen mit anderem kulturellem Hintergrund hineinversetzen (vgl. Bolten 2010: 63; Trimpop/Meynhardt 2010: 192; Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung 2017: o.S.; Aydt 2015: 69; Hinterleitner 1996: 83f.; Feurle 1992: 42f.). Ebenfalls zeigt die Entwicklung von Empathie und Solidarität, dass ein globaler Lernprozess stattgefunden hat (vgl. Bildung 2030 o.D.-d: o.S.; Witte 2019: 58; Müller-Härlin 2019: 189; Bendig 2018: 25; Pamminger 2002: 73). Spencer (2018: 289) ergänzt, dass durch entwicklungspolitische Studienreisen in den Globalen Süden ein Gefühl entsteht, Weltbürger*in zu sein und positive Gefühle gegenüber den Menschen in der neuen Kultur hervorgerufen werden. Laut Hinterleitner (1996: 100) ist diese internationale Solidarität eine entscheidende Grundlage für Frieden und eine gerechte Weltordnung.

Außerdem erwähnen viele, dass sie sich ihrer eigenen Privilegien bewusst geworden sind und ihr Leben mehr zu schätzen wissen (vgl. IN2; IN3; IN3; IN6; IN7; IN8): „[D]ie wirtschaftliche Situation und so weiter, das ist schon ein bleibender Eindruck auf jeden Fall. Also insofern, dass ich mir immer wieder denke, wir haben es schon gescheit gut da in Europa“ (IN4), „ich find alles, was man tut als so privilegierte Person, muss man da einfach irgendwie kritisch sehen und das ist immer anstrengend und ja und blöd, aber ich finds voll wichtig, weil sonst weiß ich nicht, sonst reproduziert man das einfach nur“ (IN3).

Darüber hinaus wird erwähnt, dass es durch die Studienreise möglich war, den eurozentristischen Blick zu hinterfragen und so gut es geht zu überwinden (vgl. IN3; IN6). Als Folge aus allem stellen sich IN2 und IN3 auch kritisch die Frage, ob man überhaupt als Person aus dem Globalen Norden in den Globalen Süden reisen sollte und wenn ja in welcher Weise (vgl. IN2; IN3), wobei anhand der Aussagen deutlich wird, dass hierauf keine eindeutige Antwort gefunden wurde, aber Denkprozesse durch die Reise in Gang gesetzt wurden. Genau

dies soll laut Spencer (2018: 290) durch eine Reise passieren. Die Reisenden sollen darüber nachdenken, wie sie in Zukunft mit globaler Ungleichheit und Armut in Bezug auf eigene touristische Entscheidungen wie auch in ihrem Alltag umgehen (vgl. Spencer 2018: 290). Feurle (1992: 203) ergänzt, dass sowohl die gute Seite am Reisen, wie beispielsweise die Möglichkeit zu Lernen und Kontakt zu knüpfen, wie auch die negativen Auswirkungen, durch eine Studienreise verdeutlicht werden und daher ambivalente Gefühle entstehen und der Lernprozess in dieser Hinsicht über die Reise hinaus geht, was auch bei meiner Forschung sichtbar wird. An den Überlegungen der Teilnehmenden wird deutlich, dass ein Risiko des Nord-Süd-Tourismus, das in Kapitel 3.1. erwähnt wird, nämlich dass der plötzliche „Reichtum“ damit verarbeitet wird, dass man auf die lokalen Einwohner*innen herabblickt (vgl. Hinterleitner 1996: 33; Pamminger 2002: 40f.), nicht eingetroffen ist, sondern die Reisenden im Gegenteil sehr reflektiert mit ihrer Situation umgehen (vgl. IN1; IN2; IN3; IN4; IN5; IN6; IN7; IN8; IN9). Dies mag daran liegen, dass derartige Gefühle von Überlegenheit hauptsächlich entstehen, wenn man seine Zeit ausschließlich in Hotelanlagen verbringt (vgl. Hinterleitner 1996: 33f.).

An alle diesen Aktionen und Reflexionen, die in Gang gesetzt wurden (vgl. IN1; IN2; IN3; IN4; IN5; IN6; IN7; IN8; IN9), wird deutlich, dass die Teilnehmenden über ihre Rolle und die Problematik des Tourismus in den Globalen Süden, wie sie in Kapitel 3.1. besprochen wird, nachgedacht haben, was laut Hinterleitner (1996: 212) ein Indiz für einen Lernprozess ist. Bereits vor der Reise wurden einige Reflexionen zur Problematisierung des Reisens gemacht (vgl. IV1; IV2; IV3; IV5; IV6; IV8), allerdings waren dies eher Befürchtungen, die durch unangenehme Situationen vor Ort, in denen ein Machtgefälle spürbar wurde, real wurden, was zu deutlich tieferen Gefühlen und Reflexionen geführt hat als vor der Reise (vgl. IN1; IN2; IN3; IN4; IN5; IN6; IN7; IN8; IN9), weshalb man hier meiner Meinung nach einen tiefen Lernprozess erkennen kann, auch wenn dieser nicht abgeschlossen ist. Feurle (1992: 204) sagt, dass die unangenehmen Gefühle, die die Reisenden in den ungleichen Situationen erleben und dass sie darüber reflektieren, ein Indiz dafür ist, dass sie zu einer kritischen Haltung fähig sind. Somit bestätigen sich bisherige Forschungen zu Studienreisen, die sagen, dass kritisches Denken gefördert wird (vgl. Cushing et al. 2019: 209). Laut Dorsett et al. (2019: 565) führt eine kritische Reflexion dazu, sich mit Armut und Benachteiligung auseinanderzusetzen und fördert Empathie und interkulturelle Sensibilität, was hier alles zu beobachten ist. Nach Roffee und Burns (2023: 9ff.) kann man den Lernprozess in Bezug auf die eigene Positionalität folgendermaßen beschreiben: Durch die Situationen, in denen ein Machtgefälle und ungleiche Strukturen deutlich wurden, wurden die Studierenden in eine Situation des Unbehagens gebracht, wodurch sie ihr Selbstbild und bisherige Meinungen hinterfragen und Empathie mit

den Menschen vor Ort entwickeln. Es bestand dabei sowohl ein Unbehagen durch den Kontext durch die Bewegung außerhalb der Komfortzone in einem für sie fremden Land sowie auch ein Unbehagen durch den Inhalt, da unangenehme Themen angesprochen wurden und die eigene Position und Annahmen kritisch hinterfragt werden mussten (vgl. Roffee/Burns 2023: 9ff.).

Dass die Teilnehmenden ungleiche Machtstrukturen und strukturelle Ungleichheit erlebt haben sowie über ihre eigene Rolle in diesem Machtgefälle und die Konsequenzen ihres Handelns nachgedacht haben, ist ein entscheidender Teil von Globaler Bildung (vgl. Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung o.D.-c: o.S.; Stiftung Bildung und Entwicklung 2010: 3; Bildung 2030 o.D.-c: o.S.; Niederberger 2019: 101; Hartmeyer 2014: 8), die demnach durch die Studienreise bei den Teilnehmenden stattgefunden hat.

Bei allen unangenehmen Situationen, die hier beschrieben wurden, kann man ein Lernen durch Erfahrungen nach dem Lernzyklus von Kolb erkennen (vgl. Kolb/Kolb 2009: 298f.; Eckert 2020: 17ff.). Dieses Erfahrungslernen durch Studienreisen soll zu einem größeren globalen Bewusstsein und zum Erkennen der eigenen Verantwortung führen (vgl. Spencer 2018: 277), was eingetroffen ist. Die konkreten Erfahrungen waren, dass man nach Geld gefragt wurde oder einem mehr berechnet wurde etc., danach erfolgten eine kritische Reflexion und Abstraktion, die sich dadurch äußerten, dass die Reisenden ein Machtgefälle spürten, sich durch diese Situationen unwohl fühlten und Schuldgefühle hatten, jedoch auch Empathie für die Kubaner*innen entwickelten und über eigene Privilegien nachdachten sowie darüber, ob es eine gute Idee ist, in den Globalen Süden zu reisen und schließlich folgte das aktive Erproben des neuen Wissens, wie beispielsweise, dass man Dinge daheim mehr zu schätzen weiß und sich weniger beschwert oder dass man anfängt den Leuten vor Ort die eigenen Sachen zu schenken oder sich von Leuten, die nach Geld fragen, fernhält (vgl. IN1; IN2; IN3; IN4; IN5; IN6; IN7; IN8; IN9). Hieran wird deutlich, dass jede*r aus Erfahrungen andere Dinge lernt und andere Konsequenzen daraus zieht, jedoch haben alle den Erfahrungszyklus nach Kolb (vgl. Kolb/Kolb 2009: 299) durchlaufen.

Mit den zehn Stufen von Mezirow für transformatives Lernen kann man den Lernprozess folgendermaßen beschreiben: Situationen, in denen man nach Geld gefragt wird oder ein Ungleichgewicht spürt, weil man selbst im Vergleich zu den Kubaner*innen reich ist, sind ein desorientierendes Dilemma, daraufhin folgen Schuldgefühle und man fühlt sich unwohl und erkennt die eigenen Privilegien und überlegt sich schließlich, wie man in Zukunft anders handeln kann und testet dieses Verhalten, indem man zum Beispiel Leute, die nach Geld fragen, nicht an einen ranlässt, viele Dinge verschenkt oder betont, dass man selbst im Land ist, um

etwas zu lernen und nicht nur klassischen Tourismus auszuüben (vgl. Dorsett et al. 2019: 567ff.; Laros 2015: 26f.; Fuhr 2018: 97; IN1; IN2; IN3; IN4; IN5; IN6; IN7; IN8).

Nach Falk et al. (2012: 917) kann man sagen, dass durch die Situationen mit einem Machtgefälle und den unangenehmen Gefühlen, die dadurch entstanden sind, praktische Weisheit (*phronesis*) auf passive Weise entstanden ist. Dies bedeutet, dass durch diese Situationen Erfahrungen gemacht wurden und durch die Reflexion darüber eine praktische Weisheit wie beispielsweise ein Bewusstsein über die eigene Rolle und ein kulturelles Bewusstsein entstanden ist (Falk et al. 2012: 916f.; Zillinger/Nilsson 2023: 43). Dass praktische Weisheit durch touristische Erfahrungen entsteht, ist laut Falk et al. (2012: 918) sowie Zillinger und Nilsson (2023: 54) sehr selten, da die erlebten Situationen komplex sind und *phronesis* erst entsteht, wenn Wissen und Erfahrungen aufeinandertreffen. Hier scheint diese von Falk et al. (2012: 917) erwähnte praktische Weisheit jedoch entwickelt worden zu sein, da die Teilnehmenden eine neue Perspektive auf ihre Rolle im Globalen Süden sowie ein damit verbundenes kulturelles Bewusstsein erlangt haben.

6.2. Analyse und Diskussion der Lernprozesse der Kubaner*innen

Im folgenden Unterkapitel sollen die Lernprozesse der kubanischen Studierenden und Absolvent*innen der Universität Havanna untersucht werden, die mit der Reisegruppe der Universität Wien durch verschiedene Aktivitäten in Kontakt gekommen sind. Insgesamt waren mit den Kubaner*innen vier Aktivitäten im Programm geplant: Ein gemeinsamer Eröffnungsabend der Studienreise, eine offizielle Round-Table-Diskussion mit Dozierenden der Universität Wien und Havanna und zwei Partys am Abend (siehe Programm in Anhang 2). Darüber hinaus gibt es die Möglichkeit auch in der Freizeit Dinge zu unternehmen, bei der untersuchten Reise ist vor allem ein gemeinsamer Abend in einem Club in Havanna zu erwähnen, der von den Studierenden selbst organisiert war. Auch bei den Wochenendausflügen wie Besuchen am Strand etc. waren teilweise Kubaner*innen dabei. Wie viel Zeit die einzelnen Kubaner*innen mit der Reisegruppe verbracht haben, hing daher oft von privaten und zeitlichen Faktoren ab. Diese Unterschiede in der gemeinsam verbrachten Zeit werden später bei der Analyse nochmal genauer erwähnt werden.

Es muss außerdem gesagt werden, dass es aufgrund der kurzen Zeit vor Ort und den vielen Terminen von uns sowie auch von den Kubaner*innen nicht leicht war, Interviewpartner*innen zu finden. Daher haben lediglich zwei der interviewten Personen nur im Jahr 2023 an den Aktivitäten teilgenommen, zwei Personen haben 2023 und 2022 teilgenommen, eine Person nur 2022 und eine Person macht schon seit sehr vielen Jahren mit. Auf die Auswirkungen, die diese unterschiedlich lange verbrachte Zeit mit den Studierenden der Universität Wien auf die Lernprozesse haben kann, wird in der kommenden Analyse eingegangen. Die geführten Interviews dauerten zwischen 17 und 30 Minuten.

Auch hier werde ich zuerst auf die persönliche Weiterentwicklung eingehen, danach auf die entstandenen Lernprozesse über das für einen fremde und eigene Land und zuletzt auf die Lernprozesse in Bezug auf die Beziehungen zwischen Globalem Norden und Globalem Süden.

6.2.1. Persönliche Weiterentwicklung

Um sich die persönlichen Weiterentwicklungsprozesse anzuschauen, habe ich wie auch bei den Teilnehmenden der Universität Wien eine Unterteilung in Gedanken vor und nach den Begegnungen vorgenommen.

6.2.1.1. Gedanken und Gefühle vor dem Austausch

Die Gedanken und Gefühle der Kubaner*innen vor dem Kontakt mit der Reisegruppe habe ich in die Unterkategorien Motivation für die Teilnahme in Bezug auf die persönliche Weiterentwicklung und Ängste in Bezug auf den Austausch mit jeweils verschiedenen Codes und Subcodes gegliedert.

6.2.1.1.1. Motivation für die Teilnahme in Bezug auf die persönliche Weiterentwicklung

Die Kubaner*innen wollten in Hinblick auf eine persönliche Weiterentwicklung am Austausch teilnehmen, um ihre Deutsch- und Englischkenntnisse zu verbessern (vgl. IK2; IK4; IK5; IK6). Die Motivation unterscheidet sich dabei je nach interviewter Person leicht: So sagen manche, dass dies die Gelegenheit ist, mehr auf Deutsch bzw. Englisch zu reden, andere wollen explizit durch den Austausch neue Wörter lernen oder gewisse Dialekte des Deutschen (vgl. IK2; IK4; IK5; IK6).

Mit diesem Wunsch, die Sprachkenntnisse durch den Kontakt mit den Studierenden der Universität Wien zu verbessern, sind jedoch auch viele Ängste verbunden. Außer einer interviewten Person erwähnen alle, dass sie Angst haben, auf Deutsch oder Englisch zu reden, weil sie ihr Sprachniveau für nicht ausreichend halten und sie daher Sorge haben, nicht verstanden oder kritisiert zu werden oder ihr gegenüber nicht zu verstehen (vgl. IK1; IK2; IK4; IK5; IK6). Es wird unter anderem von Unsicherheit geredet („yo soy muy insegura por mi inglés.“ (IK1)), von einem Schamgefühl („me da pena y me da vergüenza.“ (IK1)), von Nervosität zu Sprechen („[s]ì creo que estaba muy nervioso de hablar“ (IK2)), von der Angst kritisiert zu werden („ya creo que es más bien esta concepción de que tengo miedo a hacerlo mal y que me critiquen“ (IK2)) und von der Angst nicht verstanden zu werden („porque te digo mi miedo era con respecto al idioma, a que no me entendieran o que no quisieran entenderme“ (IK6)).

6.2.1.1.2. Ängste in Bezug auf den Austausch

Darüber hinaus wurde von einigen Kubaner*innen eine generelle Angst vor dem für sie Unbekannten sowie Angst vor Ablehnung erwähnt (vgl. IK1; IK2; IK3). Diese Nervosität der Kubaner*innen aufgrund der Sprache sowie anderen Faktoren wurde auch von den Studierenden der Universität Wien bemerkt, wie ich in einigen Beobachtungsprotokollen festgehalten habe (vgl. BP7; BP8; BP9; BP11). Diese zurückhaltende Art und die Tatsache, dass wenig Fragen von Seiten der Kubaner*innen gestellt wurden, führte teilweise zu Erstaunen bei den Teilnehmenden der Universität Wien (vgl. BP8; P11).

Ob und inwiefern sich diese Ängste verändert haben und folglich ein persönlicher Weiterentwicklungsprozess entstanden ist, wird im nächsten Unterkapitel analysiert.

6.2.1.2. Gedanken und Gefühle nach dem Austausch

Die Gedanken und Gefühle der Kubaner*innen nach dem Austausch habe ich in die Unterkategorien neue oder verbesserte Fähigkeiten sowie charakterliche Weiterentwicklung mit jeweils diversen Codes und Subcodes gegliedert.

6.2.1.2.1. Neue oder verbesserte Fähigkeiten

Bei neuen oder verbesserten Fähigkeiten wird von den Kubaner*innen in erster Linie die Verbesserung des Deutsch- und Englischniveaus angegeben (vgl. IK1; IK2; IK4; IK5; IK6). Hierbei wird einerseits erwähnt, dass die Ängste unberechtigt waren, weil es leicht war, die Studierenden der Universität Wien auf Deutsch und Englisch zu verstehen und die Reisenden sich laut den Kubaner*innen auch Mühe gegeben haben, sie zu verstehen (vgl. IK2; IK4; IK5; IK6). Andererseits wird erwähnt, dass das eigene Sprachniveau verbessert wurde, weil man die Möglichkeit hatte, zu üben und neue Wörter gelernt hat (vgl. IK2; IK4; IK6; BP13). Auch neue Motivation das Deutschniveau weiter zu verbessern, ist durch den Austausch entstanden: „[P]orque de esta experiencia me motivé mucho más a aprender el alemán porque dije bueno sé poco entonces si quiero poder hablar con ellos con más soltura y más confianza debo enfocarme en el estudio.“ (IK2). Der Wunsch, durch den Austausch das Sprachniveau zu verbessern, wurde dementsprechend erfüllt, was man auch daran sieht, dass eine interviewte Person sagt, dass die Erwartungen erfüllt wurden: „Yo creo que se ha cumplido [mi expectativa]“ (IK2). Auch die Angst vor dem Sprechen scheint verschwunden zu sein. IK6 fasst dies passend damit zusammen, dass die Angst kritisiert zu werden verschwunden ist: „[Y] entonces ya perdí el miedo, aprendí a perder este miedo a que te critiquen o a que te vean menos

porque no hablas el idioma bien como ellos” (IK6). Die sprachlichen Fähigkeiten, die laut Bretag und Veen (2017: 179) von den Reisenden durch eine Studienreise erworben werden, haben folglich auch die Kubaner*innen durch den Kontakt mit den Studierenden der Universität Wien erworben.

Darüber hinaus wird von einer interviewten Person erwähnt durch den Kontakt mit den Studierenden der Universität Wien gelernt zu haben, wie man am Tisch das Besteck richtig benutzt, da dies in Kuba keine Fähigkeit sei, die jede*r besitze und die als normal angesehen werde (vgl. IK3).

Folglich wird ersichtlich, dass die Kubaner*innen durch den Austausch neue Fähigkeiten erlernt haben, bzw. vor allem die bereits existierende Fähigkeit auf Deutsch und Englisch zu sprechen verbessert haben. Dies fällt laut der Theorie zum Lernen auf Reisen von Falk et al. (2012: 917) unter die Kategorie praktische Fähigkeiten, auch *techné* genannt. Dabei unterscheiden sie zwischen aktiven und passiven praktischen Fähigkeiten (vgl. Falk et al. 2012: 917), wobei ich das sprachliche Vermögen als aktiv erlernte praktische Fähigkeit definieren würde, da dies ein Vorsatz der Kubaner*innen war.

6.2.1.2.2. Charakterliche Weiterentwicklung

Auch charakterlich werden einige Entwicklungen erwähnt. Ein großes Thema ist dabei, dass viele nach dem Austausch mehr Vertrauen in sich selbst haben (vgl. IK1; IK2; IK3; IK5; IK6). Hierbei wird unter anderem erwähnt, dass man jetzt weniger Angst vor neuen Dingen hat sowie weniger Angst mit für einen unbekannten Menschen in Kontakt zu treten (vgl. IK1; IK2; IK5; IK6). Dies wird untermauert durch Aussagen wie „aber ich habe etwas gelernt und wir sollen nie Angst [...] vor einem Gespräch mit anderen [...] haben und es ist ganz einfach.“ (IK5) und „perdí el miedo a tomar riesgos y a salir de mi zona de confort. Perdí este miedo sí“ (IK6). Daraus zieht IK3 auch das neue Vertrauen dazu, eine soziale und lebenswerte Person zu sein: „[Ó]sea con los viajes he aprendido que- de mí misma que puedo ser- como explicar, una persona sociable, amable, siempre ser una buena persona a pesar de las dificultades y esto lo he aprendido con los chicos.“ (IK3). Dass mehr Selbstvertrauen ein positiver Effekt von Studienreisen ist, haben einige in Kapitel 2 erwähnte Studien sowie theoretische Ansätze aus Kapitel 3 bereits erwähnt (vgl. Bretag/Veen 2017: 175; Wood/St. Peters 2014: 567; Tucker/Weaver 2013: 5, 7, 12; Dorsett et al. 2019: 574; Hains-Wesson/Ji 2020: 668; Cushing et al. 2019: 209, 213; Pamminger 2002: 54; Stone/Petrack 2013: 738; Pearce/Foster 2007: 1286,

1293). Dieser Zuwachs an Selbstvertrauen scheint demnach nicht nur bei den Reisenden stattzufinden, sondern auch bei den Kubaner*innen.

Laut Wood und St. Peters (2014: 567) entsteht dieses Selbstbewusstsein durch eine erfolgreiche interkulturelle Interaktion, was hier der Fall war. Hains-Wesson und Ji (2020: 667f.) führen dieses Selbstbewusstsein darauf zurück, dass man bei Reisen in komplexe und ambigue Situationen kommt und sich teilweise unwohl fühlt, jedoch durch das Zulassen der Gefühle und dem Heraustreten aus der Komfortzone am Ende Selbstbewusstsein entwickeln kann. Zwar wurde von den Kubaner*innen von keinen komplexen oder ambigen Situationen berichtet, da sie nach wie vor in ihrem gewohnten Umfeld waren, hingegen war die Rede davon, dass man aus seiner Komfortzone rausmusste und dass gerade am Anfang Angst vor dem als unbekannt Wahrgenommenem bestand, diese jedoch mit der Zeit verschwand und sie sich sicherer fühlten (vgl. IK2; IK3; IK6). Dies bestätigt die Theorie von Hains-Wesson und Ji (2020:667.), dass das vermehrte Selbstbewusstsein durch komplexe Situationen und ein Heraustreten aus der eigenen Komfortzone entsteht. Auch der von Scharoun (2016: 89), Tucker und Weaver (2013: 6, 12) sowie Pearce und Foster (2007: 1293) erwähnte Effekt, dass durch (Studien-)reisen eine bessere Kommunikation erlernt wird, scheint ebenfalls für die Kubaner*innen zuzutreffen, da sie jetzt weniger Angst vor Gesprächen haben (vgl. IK1; IK2; IK5). Sowohl Selbstvertrauen als auch Kommunikationsfähigkeit sind Dimensionen interkultureller Kompetenz (vgl. Bolten 2010: 63; Trimpop/Meynhardt 2010: 192), weshalb diese durch den Austausch gewachsen ist.

Auch in andere Personen ist das Vertrauen durch den Austausch gewachsen sowie die Erkenntnis, dass jeder Mensch anders ist, egal woher er oder sie kommt und man daher niemals vorschnell über Personen urteilen, sondern offen sein sollte, entstanden (vgl. IK1; IK3; IK6). Dies kann man laut Scharoun (2016: 87) und Bolten (2010: 63) als neu erworbenes interkulturelles Bewusstsein oder interkulturelle Kompetenz bezeichnen, da diese unter anderem darin bestehen, Dingen und Menschen offen und vorurteilsfrei zu begegnen. Offenheit und Toleranz sind ebenfalls Indikatoren dafür, dass eine Globale Bildung stattgefunden hat, da beide zeigen, dass die Kubaner*innen in der Lage sind, sich in andere Menschen und deren Perspektiven einzufühlen (vgl. Pamminger 2002: 73; Müller-Härlin 2019: 188f.). Eine Person erwähnt in diesem Zusammenhang die neue Erkenntnis, dass man Dinge aus Nächstenliebe machen sollte und nicht wegen eigenen Hintergedanken oder Interessen, was in Kuba leider oft der Fall sei, bei den Studierenden der Universität Wien aber anders gewesen sei: „[E]l cubano siempre hace las cosas por interés, por esperando algo al cambio y sin embargo de los chicos aprendí desde pequeña que esto no está bien, esto no es el objetivo y entonces mi vida ha sido

mucho más feliz pensando de esta manera, hacer las cosas por la persona de corazón, por amor, y no por un interés“ (vgl. IK3).

Dieser Zuwachs an zwischenmenschlichen Fähigkeiten wird in der Forschung von Bretag und Veen (2017: 175) über die Lernprozesse auf Studienreisen erwähnt und kann demnach auch auf die Kubaner*innen, die lediglich mit den Reisenden in Kontakt kommen, übertragen werden. Diese neuen charakterlichen Eigenschaften fallen laut der Theorie von Falk et al. (2012: 917) unter die zufällig erlernten praktischen Fähigkeiten, da es nicht intendiert war beispielsweise bessere Kommunikationsfähigkeiten aufzubauen, dies aber trotzdem geschehen ist.

Diese neuen Wesenszüge deuten ebenfalls auf ein Lernen durch Erfahrungen hin, wie es Kolb in seinem Modell beschreibt (vgl. Kolb/Kolb 2005: 194). Dabei braucht es zuerst eine reichhaltige konkrete Erfahrung, dann eine kritische Reflexion über diese Erfahrung, eine Abstraktion sowie ein aktives Experimentieren des neu Erlernten (vgl. Kolb/Kolb 2009: 298f.; Eckert 2020: 17ff.; Morris 2020: 1071). Die konkrete Erfahrung ist hier beispielsweise, dass die Kubaner*innen neue Leute der Universität Wien kennenlernen und alle unterschiedlich sind (vgl. IK3; IK6). Danach erfolgt eine kritische Reflexion über diese Tatsache und man erstellt das abstrakte Konzept, dass es daher wenig Sinn macht Leute vorschnell zu bewerten (vgl. IK3). Der letzte Schritt ist das aktive Experimentieren, also in diesem Fall, dass IK3 sagt, dass sie/er Personen seither nicht mehr vorschnell bewertet (vgl. IK3). Genauso ist Erfahrungslernen entstanden, wenn IK3 sagt, dass sie/er Dinge nicht mehr zum eigenen Vorteil macht, sondern aus Nettigkeit (vgl. IK3). Hier war die Erfahrung, dass die Reisenden Dinge nur aus Nettigkeit machen, dann erfolgte eine kritische Reflexion darüber, nämlich dass Kubaner*innen im Vergleich Dinge oft nur zu ihrem Vorteil machen und eine Abstraktion, dass man Dinge auch aus bloßer Nettigkeit machen sollte und daraus folgt die Absicht, dies in Zukunft zu tun (vgl. IK3). Der letzte Schritt des Lernzyklus nach Kolb, nämlich das aktive Experimentieren des neu Erlernten (vgl. Kolb/Kolb 2009: 299, Eckert 2020: 17ff.), muss demnach noch stattfinden.

Auch ein transformativer Lernprozess nach Mezirow (1997: 5ff.) ist ersichtlich. Ein *habit of mind*, also eine gewohnheitsmäßige Denk- und Handlungsweise (vgl. Mezirow 1997: 5f.) ist beispielsweise Leute schnell zu bewerten, weil dies in der kubanischen Kultur normal ist (vgl. IK3). Durch die Zusammenkunft mit den Reisenden und einer Reflexion über diese Denkgewohnheit konnte sie jedoch verändert werden. Durch die Transformation der Denkgewohnheiten kann sich laut Mezirow (1997: 7; 2003: 58) im Laufe der Zeit auch der eigene Bezugsrahmen ändern. Mit den 10 Stufen von Mezirow (vgl. Fuhr 2018: 97; Laros 2015: 26f.) könnte man das ganze folgendermaßen erklären: Die Tatsache, dass die Reisenden niemanden vorschnell bewerten ist ein desorientierendes Dilemmata (Stufe 1), danach wird in

Stufe zwei und drei über die eigenen Annahmen nachgedacht und man überlegt sich in den restlichen Stufen, wie man das neue Wissen umsetzen kann und handelt schließlich danach, was passiert ist, indem IK3 in Zukunft Leute auch nicht mehr vorschnell beurteilt (vgl. IK3).

Folglich kann festgehalten werden, dass die Kubaner*innen neue Fähigkeiten erlernt oder bereits existierende verbessert sowie sich charakterlich weiterentwickelt haben. Ob diese Weiterentwicklung Bestand hat und im Alltag umgesetzt wird, müsste jedoch im Rahmen einer längerfristigen Arbeit erforscht werden. Für meine Forschung ist lediglich der Aspekt wichtig, dass neue Gedanken entstanden sind und man eine Weiterentwicklung der Persönlichkeit durch die Interviews erkennen kann.

6.2.2. Lernen über das für einen fremde und eigene Land

In folgendem Unterkapitel geht es um die Lernprozesse der Kubaner*innen über Österreich bzw. Europa sowie im Umkehrschluss auch um Lernprozesse über Kuba. Auch hier habe ich eine Einteilung in Vorstellungen vor und nach den Begegnungen vorgenommen, um die Lerneffekte sichtbar zu machen.

6.2.2.1. Vorstellungen vor dem Austausch

Die Vorstellungen vor dem Austausch habe ich in die Unterkategorien Motivation für die Teilnahme in Bezug auf die Lernprozesse über das für einen fremde und eigene Land, Vorstellungen von den Österreicher*innen sowie Vorstellungen von Österreich unterteilt, da hierzu in den Daten Aussagen zu finden waren.

6.2.2.1.1. Motivation für die Teilnahme in Bezug auf die Lernprozesse über das für einen fremde und eigene Land

Bei der Motivation der Kubaner*innen in Bezug auf die Lernprozesse über das für einen fremde und eigene Land gibt es zwei Gruppen: Eine Gruppe von Teilnehmenden, die erwähnen, dass sie keine konkrete Vorstellung des Austauschs vorher hatten („no sabía que esperar de esto“ (IK2)) und somit auch keine spezifischen Lerninteressen und eine andere Gruppe, die einige spezifische Lerninteressen nennt, wobei auch hier teilweise erwähnt wird, dass vor den Begegnungen keine konkrete Vorstellung vorhanden war, wie diese ablaufen (vgl. IK1; IK2; IK3; IK4; IK5; IK6). Zu den Lerninteressen, die genannt werden, zählen Dinge wie etwas über die Kultur sowie über das Alltagsleben und Leben der Studierenden in Österreich zu lernen,

neue Leute kennenzulernen und Freundschaften zu schließen sowie auch das Interesse den Reisenden etwas über die kubanische Kultur beizubringen (vgl. IK2; IK4; IK6).

6.2.2.1.2. Vorstellungen von den Österreicher*innen

Ähnlich wie bei der vorher erwähnten Motivation, gibt es auch hier gesplante Vorstellungen über das Verhalten und die Persönlichkeit von Personen in Österreich (vgl. IK1; IK2; IK5; IK6). IK2 und IK5 stellen sich die Personen nett und freundlich vor, wobei IK2 dies lediglich denkt, da bereits vorher Kontakt zu Österreicher*innen bestand (vgl. IK2; IK5). Alle anderen schreiben den österreichischen und deutschen Personen eher negative Attribute zu und gehen davon aus, dass diese ernst und streng sind („y los alemanes son super serios y super estrictos era la idea“ (IK1)), distanziert („esta construcción que las personas Europas son personas frías y distantes (IK2)), kalt („aquí normalmente la idea que tenemos es que son un poco fríos“ (IK6)) sowie nicht sehr freundlich („a veces se piensa que las personas de otros países pues tal vez que no sean tan agradables“ (IK1)) (vgl. IK1; IK2; IK5; IK6). In Verbindung mit diesen eher negativen Attributen steht auch die Vermutung und Angst von IK6, dass von den Reisenden so getan wird, als ob sie die Kubaner*innen aufgrund der schlechten Sprachkenntnisse nicht verstehen würden, obwohl sie dies tun, da dies ein stereotypisches Bild von gewissen Ausländer*innen in Kuba sei (vgl. IK6).

Aufgrund dieser Vorstellungen wird klar, dass ein gewisses stereotypes Bild über Österreicher*innen und Deutsche in Kuba vorherrscht, nämlich dass diese sehr ernst und distanziert sind.

6.2.2.1.3. Vorstellungen von Österreich

In Bezug auf die österreichische Kultur bemerken die meisten Kubaner*innen, dass sie keine konkrete Vorstellung hatten (vgl. IK1; IK4; IK5; IK6). IK1 begründet dies damit, dass in Kuba, wenn an Europa gedacht wird, lediglich Italien, Spanien, Portugal, Frankreich und Deutschland in den Kopf kommen, während man von Österreich kein Bild hat und daher am ehesten davon ausgeht, dass die österreichische Kultur der deutschen ähnelt, wobei man auch über diese nicht viel wisse außer der Geschichte des Zweiten Weltkriegs (vgl. IK1). IK5 stellt sich die Kultur anders vor als die kubanische, kann dies aber nicht genauer begründen: „Und ich denke auch an verschiedene Kulturen“ (IK5). Diese wenig konkreten Vorstellungen erklären, warum die wenigen Dinge, die mit Österreich verbunden werden, meiner Meinung nach sehr stereotypisch

sind. So wird Österreich mit klassischer Musik, Wiener Schnitzel und Schnee verbunden, Deutschland vor allem mit Bier (vgl. IK4; IK5; BP13).

6.2.2.2. Vorstellungen nach dem Austausch

In folgendem Kapitel soll analysiert werden, ob sich die Vorstellungen, die die Kubaner*innen vor dem Austausch von den Personen in Österreich sowie der Kultur hatten, verändert haben und dementsprechend ein Lernprozess stattgefunden hat und ob die gewünschten Lerneffekte, die sie selbst nennen, eingetroffen sind. Dazu habe ich folgende Unterkategorien anhand des Materials gebildet: Der Eindruck von den Österreicher*innen, Lernprozesse über die österreichische und europäische Kultur, Lernprozesse über Kuba und seine Kultur.

6.2.2.2.1. Der Eindruck von den Österreicher*innen

In Bezug auf den Eindruck von den Österreicher*innen hat sich die Meinung stark verändert. Nach dem Austausch beschreiben alle Kubaner*innen die Österreicher*innen als nette, offene, soziale, empathische, lustige und aktive Personen, was ein starker Kontrast zur vorherigen Vorstellung von Strenge, Kälte, Distanziertheit und Unhöflichkeit ist, die fast alle hatten (vgl. IK1; IK2; IK3; IK4; IK5; IK6). So werden die Österreicher*innen beispielsweise mit folgenden Worten beschrieben: „Ihr seid soziale Personen“ (IK5), „los encontré super agradables a todos“ (IK4), „[u]stedes se divierten tanto como nosotros“ (IK2). Daraus schlussfolgern einige, dass die österreichische Kultur viel ähnlicher zur kubanischen ist als erwartet (vgl. IK2; IK3; IK5; IK6).

Darüber hinaus werden aber auch einige Unterschiede in der Mentalität der Menschen festgestellt: So werden die Österreicher*innen als diplomatischer als die Kubaner*innen sowie ruhiger vom Temperament her wahrgenommen (vgl. IK1). Gleichzeitig stellen alle fest, dass die Reisenden deutlich mehr Fragen stellen als dies in Kuba üblich sei (vgl. IK2; IK4; IK5; IK6). Dies wird von den meisten jedoch als gut und normal bewertet, da die gesellschaftlichen, ökonomischen und politischen Systeme sehr unterschiedlich sind und dadurch viele Fragen aufkommen können (vgl. IK2; IK4; IK5; IK6). Lediglich zwei Personen erwähnen auf direkte oder indirekte Weise, dass Fragen zu Politik manchmal schwer zu beantworten waren (vgl. IK4; IK5). Der Eindruck, dass vor allem die Reisenden viele Fragen gestellt haben und politische Fragen teilweise von den Kubaner*innen umgangen wurden, ist auch bei den Studierenden der Universität Wien entstanden (vgl. BP9; BP13). Dies wird von den Reisenden mit der Tatsache erklärt, dass der Staat autoritär ist und daher nicht alle Themen offen besprochen werden

können (vgl. BP13). Im Interview mit den Kubaner*innen erwähnen diese jedoch, dass sie viele Gespräche über die Politik und Ökonomie in Kuba hatten und versucht haben, offen zu antworten (vgl. IK2, IK4; IK5; IK6). Dass den Kubaner*innen vermehrt aufgefallen ist, dass viele politische Fragen von den Reisenden gestellt wurden und es für sie quasi keine Tabuthemen gab und dies zumindest teilweise als schwierig empfunden wurde (vgl. IK2; IK4; IK5; IK6) könnte man im Sinne von Roffee und Burns (2023: 9ff.) damit interpretieren, dass eine Situation des Unbehagens entstanden ist, konkret eine Situation des Unbehagens durch den Inhalt durch die vielen oft politischen Fragen und man dadurch gezwungen ist, sich mit Positionen anderer Menschen auseinanderzusetzen und lernt, sich selbst zu reflektieren. Ein konkretes Lernergebnis wurde in den Interviews in dieser Hinsicht zwar nicht deutlich, trotzdem gehe ich davon aus, dass ein Lernprozess in Gang gesetzt wurde, da die Tatsache, dass viele komplizierte Fragen gestellt wurden, oft erwähnt wurde (vgl. IK2; IK4; IK5; IK6).

Interessant ist, dass eine interviewte Person die Fragen zu Themen wie Rassismus und Sexismus in Kuba bei der Round-Table Diskussion so wahrgenommen hat, dass es diese Dinge in Österreich bzw. Europa nicht gibt und schlussfolgert daraus „dass wir [die Kubaner*innen] eine alte Denkweise haben und dass die Welt [...] etwas anders [ist]“ (IK5), „[i]hr seid mehr vorbereitet in Bezug auf Kulturen, Geschichte, Politik, Rechtswissenschaft.“ (IK5). Dies ist interessant, weil deutlich wird, dass unter Umständen auch falsche Eindrücke von Österreich und Europa durch den Austausch entstehen können. Nach Pamminer (2002: 56) kann man argumentieren, dass hier eine anschließende Reflexion gemeinsam mit anderen Personen geholfen hätte, da man sonst leicht einzelne Aussagen überinterpretiert und denkt, dass alle Leute eines Landes dies so sehen.

Insgesamt kann man zusammenfassen, dass das stereotype Bild, das von Österreicher*innen vorhanden war, durch den Austausch korrigiert wurde und somit ein Lernprozess auf Seiten der Kubaner*innen stattgefunden hat. Dorsett et al. (2019: 565) erwähnen, dass durch Studienreisen kulturelle Stereotype hinterfragt werden. Dieser Lernprozess kann demnach auch auf die Kubaner*innen übertragen werden.

Es hat in diesem Kontext ein Interkulturelles Lernen stattgefunden, da ein Aspekt davon ist, Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Kulturen zu erkennen und eine wertschätzende Grundhaltung gegenüber anderen Kulturen zu haben (vgl. Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung 2017: o.S.; Hinterleitner 1996: 76).

Auch das Erfahrungslernen nach Kolb hat hier stattgefunden (vgl. Kolb/Kolb 2009: 298f.; Eckert 2020: 17ff.; Morris 2020: 1071f.). Die reichhaltige konkrete Erfahrung ist hier

beispielsweise, dass Menschen aus Österreich kennengelernt wurden, die sehr offen, nett, sozial und lustig waren (vgl. IK1; IK2; IK3; IK4; IK5; IK6). Dadurch erfolgt eine kritische Reflexion und Abstraktion, nämlich dass nicht alle Österreicher*innen wie angenommen kalt, streng und distanziert sind (vgl. IK1; IK2; IK5; IK6). Das Experimentieren mit diesem neuen Wissen wäre dann, dass man Österreicher*innen zukünftig bereits mit anderen Vorannahmen begegnet, wobei sich dies in der Zukunft erst zeigen muss. Daher ist der Lernzyklus nach Kolb (vgl. Kolb/Kolb 2009: 298f.) in diesem Fall nicht ganz beendet.

Gleichzeitig kann man die neue Bewertung der Personen auch mit der Theorie des transformativen Lernens erklären. Der bisher bestehende *point of view* (vgl. Mezirow 1997: 5f.; Laros 2015: 23) ist in diesem Fall, dass Leute aus Österreich kalt, distanziert und streng sind (vgl. IK1, IK2, IK5, IK6). Diese Sichtweise wird nun verändert. Dadurch wird laut Laros (2015: 27) und Mezirow (1997: 7) bestehendes Wissen neu organisiert, weshalb es zu einem transformativen Lernprozess kommt. Der nächste Schritt wäre es nun, nicht nur den *point of view* zu ändern, also die Einstellung zu den Österreicher*innen, sondern den *habit of mind*, was bedeutet, dass man sich den eigenen stereotypischen Vorstellungen in Bezug auf gewisse Nationen bewusst wird und diese verändert (vgl. Mezirow 1997: 7).

Was mir persönlich jedoch auffällig erscheint, ist, dass nach wie vor in Extremen gedacht wird. Vor dem Austausch wurden alle Österreicher*innen als kalt, distanziert und ernst wahrgenommen, danach als nett, lustig und sozial (IK1; IK2; IK3; IK4; IK5; IK6), weshalb meiner Meinung nach zwar ein konkretes Bild nach dem Austausch vorhanden ist, dieses aber ähnlich undifferenziert ist, wie das Bild zuvor. Für ein differenzierteres Bild hätte man meiner Meinung nach noch mehr Zeit zusammen vor Ort verbringen müssen oder die Kubaner*innen hätten sich eine Zeit in Österreich aufhalten müssen, wobei ich auf diese beiden Punkte später nochmal genauer eingehen werde.

6.2.2.2.2. Lernprozesse über Österreich und Europa

In Bezug auf die Lernprozesse über die österreichische und andere europäische Kulturen sagen drei der Kubaner*innen im Interview, dass sie hierzu nichts Neues gelernt haben, sondern lediglich die Reisenden der Universität Wien Dinge über Kuba gelernt hätten (vgl. IK2; IK4; IK6). Dies begründen sie einerseits damit, dass die gemeinsame Zeit zu knapp war, um mehr über die österreichische Kultur zu lernen und dass die meisten gemeinsamen Aktivitäten Partys waren, auf denen man wenig reden konnte (vgl. IK2; IK4): „[S]i fuese por más tiempo aún mejor porque tenemos la oportunidad de conocernos y ambas partes pueden conocer acerca de

su cultura“ (IK2). Andererseits erwähnen sie, dass ihnen keine Dinge eingefallen sind, die sie hätten fragen können (vgl. IK2; IK4): „[N]o nos ocurre nada más que las preguntas tontas como qué edad tienes, donde vives y esto“ (IK2). Dies erklärt, wieso auch die Österreicher*innen das Gefühl hatten, dass nur sie Fragen gestellt haben (vgl. BP7; BP9; BP11; BP13). Damit ihnen mehr Fragen eingefallen wären, hätte eventuell eine Vorbesprechung mit einer Lehrkraft vor dem Austausch helfen können, denn wie Hinterleitner (1996: 216) erklärt braucht auch die lokale Bevölkerung vor Ort eine Vorbereitung, damit es zu einem lehrreichen Austausch kommen kann. Durch diese Vorbereitung wäre im besten Fall eine Vorstellung von Österreich entstanden und darauf aufbauende Fragen hätten dann im Kontakt gestellt werden können. Die fehlende Bereitschaft, Fragen zu stellen, könnte nach Hinterleitner (1996: 105) jedoch auch daran liegen, dass sich die Kubaner*innen mit einer bereits festen Gruppe konfrontiert sahen und dadurch eine Kommunikationsbarriere entstanden ist. Dies kann man laut Hinterleitner (1996: 105) nur durch kleine Gruppen lösen. Ob dies wirklich der Grund war, ist möglich, jedoch kannte die Gruppe der Universität Wien sich bis zum Zeitpunkt des ersten Aufeinandertreffens mit den Kubaner*innen selbst kaum, weshalb meiner Meinung nach keine starke Gruppenbildung stattgefunden hatte.

Die anderen drei Interviewpartner*innen betonen, dass sie einiges über die österreichische Kultur gelernt haben und erwähnen konkrete Dinge (vgl. IK1; IK3; IK6). Alle drei haben aber entweder schon mehrmals am Austausch mit der Universität Wien teilgenommen oder waren zumindest einmal bei sehr vielen Aktivitäten dabei und haben bleibende Kontakte geknüpft, mit denen sie auch heute noch kommunizieren (vgl. IK1; IK3; IK6). Daher wird, wie bereits erwähnt, klar, dass der zeitliche Faktor die größte Rolle dabei spielt, ob und wie viel über die für einen fremde Kultur gelernt wird. IK6 erwähnt, dass sie/er nur so viel über die österreichische Kultur gelernt hat, weil sie/er viel Zeit mit den Reisenden verbracht hat und dadurch immer wieder ungezwungen neue Themen aufgekommen sind (vgl. IK6). Durch den vermehrten Kontakt wurde einerseits etwas über Europa gelernt, so erwähnt ein*e Kubaner*in, dass sie/er gemerkt hat, dass es deutlich mehr Vielfalt in Europa gibt als vorher angenommen, dass Europa ökonomisch sehr fortgeschritten ist und generell sehr organisiert (vgl. IK1). Darüber hinaus werden vor allem neue Erkenntnisse über die österreichische Kultur erwähnt, so wurde viel über das Alltagsleben, das Leben der Studierenden und das Bildungssystem geredet (vgl. IK1; IK3; IK6; BP17). Spezifische Erkenntnisse waren dabei, dass im österreichischen Schulsystem viel Wert auf Fremdsprachen gelegt wird, dass die Kommunikationsart sowie soziale Normen anders sind als in Kuba und beispielsweise Organisation ein großer Wert beigemessen wird (vgl. IK1; IK6).

Folglich kann festgehalten werden, dass über Österreich und Europa nur dann neue Dinge gelernt werden, wenn viel Zeit mit den Reisenden verbracht wird, was im normalen Rahmen des Austauschs nicht eingeplant ist, weshalb dies nur passiert, wenn privat viel gemeinsam unternommen wird oder die Leute mehrere Jahre am Austausch teilnehmen und sich längerfristige Kontakte dadurch entwickeln. Auch Blood und Ludewig (2016: 238) sagen in ihrer Forschung, dass man eine als fremd wahrgenommene Kultur erst richtig kennenlernt und neutral beurteilen kann und erkennt, dass Dinge teilweise anders gemacht werden als daheim, wenn man viel Zeit mit Leuten aus diesem Land verbringt.

Der zeitliche Faktor wird auch in fast allen Interviews mit den Kubaner*innen erwähnt (vgl. IK1; IK2; IK4; IK5; IK6). So sagen zwar alle, dass ihnen der Austausch sehr gut gefallen hat, dass sie dankbar für die Möglichkeit der Begegnung sind, neue Leute kennenlernen konnten, sich wohl gefühlt haben und ihre Erwartungen erfüllt wurden, allerdings erwähnen sie auch, dass sie gerne noch deutlich mehr Zeit mit der Reisegruppe verbracht hätten (vgl. IK1; IK2; IK3; IK4; IK5; IK6). Es werden dabei viele Dinge erwähnt, die man gemeinsam unternehmen könnte, wie an den Strand gehen, wandern, tanzen gehen, Museen anschauen, die Sehenswürdigkeiten von Havanna besichtigen und vieles mehr (vgl. IK2; IK5; IK6). Dabei wird von mehreren Interviewpartner*innen erwähnt, dass die Reisegruppe durch den engeren Kontakt mit ihnen nochmal eine neue Sichtweise auf die Kultur bekommen würde und sie als Guide oder auch Hilfe beim Spanischkurs fungieren könnten und den Reisenden mehr Orte zeigen könnten, die Kubaner*innen frequentieren (vgl. IK1; IK4; IK5; IK6). Darüber hinaus glauben die Kubaner*innen auch, dass sie dadurch selbst mehr von der österreichischen Kultur gelernt hätten, weil mehr Zeit gewesen wäre, um Fragen zu stellen (vgl. IK1; IK2; IK4; IK5; IK6). IK5 sagt dazu: „Ich glaube es ist das, mehr Zeit mit Ausländern, mit Österreichern zu verbringen. Ja das könnte mir weiterhelfen. Weil im Unterricht [ist] es unmöglich [...]. Ich meine, wir haben Dozenten, die nach Österreich gefahren haben, aber es ist nicht dasselbe.“ (IK5).

Daran sieht man meiner Meinung nach, dass generell ein großes Interesse besteht, mehr über die österreichische und europäische Lebensweise zu lernen als dies im Rahmen des kurzen Kontakts möglich war. Das wird auch daran deutlich, dass die meisten Interviewpartner*innen erwähnen, dass sie nach dem Austausch mehr Lust bekommen haben, nach Österreich zu reisen als dies vorher der Fall war (vgl. IK1; IK2; IK3; IK6). Dies könnte auch daran liegen, wie IK1 sagt, dass Österreich normalerweise in Kuba gar nicht mitgedacht wird, wenn über Europa geredet wird (vgl. IK1) und dementsprechend durch den Austausch mit den Studierenden der Universität Wien ein neues Interesse geweckt wurde. Hinterleitner (1996: 100) und Feurle

(1992: 25) erklären, dass das Ziel einer Studienreise nicht ist, alle Fragen zu beantworten, sondern neue aufkommen zu lassen, was hier durchaus geschehen ist. Der eben erwähnte zeitliche Aspekt wird auch bei den bisherigen Forschungen zu den Lerneffekten von Reisenden durch Studienreisen als sehr wichtig betrachtet, vor allem, dass genügend freie Zeit vorhanden ist, um mit der lokalen Bevölkerung in Kontakt zu treten (vgl. Scharoun 2016: 86; Cushing et al. 2019: 215; Pamminer 2002: 57). Dies zeigt sich umgekehrt auch bei den kubanischen Studierenden und Absolvent*innen, die mehr Zeit mit den Reisenden verbringen hätten müssen, um mehr über die österreichische Kultur zu lernen (vgl. IK1; IK2; IK4; IK5; IK6).

Auf die Frage, ob es ihnen gefallen würde, wenn der Austausch ein wirklicher Austausch wäre und sie auch nach Österreich für einige Wochen kommen könnten, antworteten alle interviewten Kubaner*innen zustimmend (vgl. IK1; IK2; IK4; IK5; IK6). Die Rede ist von großer Freude, die ein solcher Rückaustausch bereiten würde (vgl. IK4; IK5; IK6): „Sí claro estaría genial si pudiéramos ir también“ (IK4). Außerdem wird erwähnt, dass dies gerecht wäre, weil die Studierenden der Universität Wien auch in Kuba waren und sie dementsprechend genauso gerne die Möglichkeit hätten, selbst die österreichische Kultur mitzuerleben und das Alltagsleben vor Ort: „Sí creo que sería algo justo que si fuese un intercambio también tuviéramos la posibilidad de ir y bueno conocer desde primera la vida estudiantil y la vida social allá también en Austria y conocer también esta diferencia de ambas culturas porque bueno la cultura cubana es una y la austriaca y alemana es otra.“ (IK2). IK4 erwähnt, dass es nicht das gleiche ist von einer Kultur erzählt zu bekommen und diese selbst mitzuerleben: „Claro tal vez nosotros podemos conocer a través de ustedes sobre Austria, pero bueno no es lo mismo vivirlo, experimentarlo.“ (IK4). Auch Spencer (2018: 277ff.) sagt, dass man sich erst dann in eine andere Situation richtig hineinversetzen kann, wenn man diese selbst erlebt, da dadurch vorher weit entfernte Themen real werden. Hinterleitner (1996: 103, 117) und Feurle (1992: 255) ergänzen, dass ein Gegenbesuch sehr wichtig ist, da erst dadurch interkulturelles Lernen stattfinden kann.

IK1 erzählt von einer Enttäuschung darüber, dass es für Kubaner*innen niemals möglich sein wird zu reisen und andere Länder kennenzulernen in der Form, in der die Reisegruppe der Universität Wien dies tut: „Me da mucha pena, sé que depende en gran medida del gobierno, sé que no depende tanto de que yo te lo diga, pero me da mucha pena que casi no hay oportunidad de que estudiantes cubanos intercambien, como que viajen ellos“ (IK1). Hieran sieht man die Ungleichheit im generellen Weltsystem und zwischen dem Globalen Norden und Süden im Speziellen, aber auch die Unterschiede im Bildungssystem. Lediglich ein Rückaustausch würde meiner Meinung nach zu ungefähr ähnlichen Lernprozessen der

Österreicher*innen und Kubaner*innen führen und somit Ungleichheiten im Bildungssystem verringern, faktisch passiert dies aber aus diversen Gründen nicht. Besonders interessant erschien mir dabei, dass diese Aussage im Interview getätigt wurde, als ich ganz am Ende gefragt habe, ob die Person noch etwas hinzufügen möchte und dass zwar gesagt wurde, dass die Person weiß, dass es nicht viel ändert, wenn sie/er es mir erzählt (vgl. IK1), aber ich doch das Gefühl hatte (wie ich in meinem Forschungstagebuch vom 03.04.2023 festgehalten habe und beim Transkribieren des Interviews erneut bemerkt habe), dass eine Hoffnung mitschwang, dass es etwas ändern könnte, wenn Leute auf die ungleichen Verhältnisse aufmerksam machen. Gleichzeitig sieht IK1 als einzige Person auch die Probleme, die ein derartiger Rücktausch mit sich bringen kann, nämlich dass manche Kubaner*innen vielleicht versuchen würden, aufgrund der schwierigen Lebensverhältnisse in Kuba in Europa zu bleiben und dass es für jene, die zurückkommen würden, sehr schwer wäre, sich nach dem Leben in Europa wieder an die schwierigen ökonomischen Verhältnisse in Kuba anzupassen (vgl. IK1). Darüber hinaus sei es nur möglich, vom Austausch in Europa zu profitieren, wenn vor Ort Geld für Freizeitaktivitäten und Essen zur Verfügung gestellt werden würde oder alle in einer Familie wohnen würden, von der sie gepflegt werden (vgl. IK1). Gerade der letzte Punkt erscheint mir entscheidend dafür, dass ein Austausch so gut es geht auf Augenhöhe stattfinden kann und dass hierfür im Rahmen eines Rücktausches gesorgt werden müsste. Um die Ungleichheit in den Lernprozessen zu verringern, müsste demnach ein gut organisierter Rücktausch stattfinden und staatlich finanziert sein. Dieses Argument bringen auch Roffee und Burns (2023: 6f.), die sagen, dass es Stipendien für Studienreisen geben muss, da sonst aus finanziellen Gründen nicht alle teilnehmen und davon lernen können und es somit weder soziale Gerechtigkeit beim Zugang zu den Reisen noch eine sozial gerechte Pädagogik gibt. Roffee und Burns (2023: 5) beziehen sich dabei zwar auf den Zugang zu Studienreisen für Australier*innen, trotzdem kann man ihr Argument sehr gut auf einem Rücktausch beziehen.

Der Lernprozess, dass viele Dinge über die für einen fremde Kultur durch eine Studienreise gelernt werden, den viele bisherige Forschungen erwähnen (vgl. Bretag/Veen 2017: 180; Scharoun 2016: 88; Dorsett et al. 2019: 570; Cushing et al. 2019: 208; Hinterleitner 1996: 196ff.) kann folglich nur dann auf die lokalen Einwohner*innen im bereisten Land übertragen werden, wenn diese sehr viel Zeit mit den Reisenden verbringen. Ist die Zeit relativ beschränkt und es entstehen keine langfristigen Kontakte, kann dieser Lernprozess, der öfter in Studien erwähnt wird (vgl. Bretag/Veen 2017: 180; Scharoun 2016: 88; Dorsett et al. 2019: 570; Cushing et al. 2019: 208; Hinterleitner 1996: 196ff.), nicht auf die lokale Bevölkerung übertragen werden (vgl. IK2; IK4; IK5). Diejenigen, die etwas über Österreich und die Kultur gelernt haben, haben einen Interkulturellen sowie auch Globalen Lernprozess durchlaufen, da

die Aneignung von Wissen über eine als unbekannt wahrgenommene Kultur sowohl Bestandteil des Interkulturellen Lernens wie auch Globaler Bildung ist (vgl. Bolten 2010: 63; Aydt 2015: 69; Feurle 1992: 43; Stiftung Bildung und Entwicklung 2010: 17; Schöne 2019: 48; Menz 2019: 89; Niederberger 2019: 101; Rellstab 2019: 113; Pamminer 2002: 72). Die anderen haben zwar aufgrund der kurzen Zeit nichts über die neue Kultur gelernt, trotzdem wurde jedoch bei allen ein Interesse für die andere Kultur geweckt, was Bretag und Veen (2017: 181) als möglichen Lerneffekt erwähnen. Laut Falk et al. (2012: 917) haben somit die Personen, die längere Zeit mit den Reisenden verbracht haben, theoretisches Wissen (*episteme*) dazugewonnen, die anderen nicht.

Die Tatsache, dass nur manche Kubaner*innen etwas über die österreichische Kultur gelernt haben, kann man außer mit dem zeitlichen Faktor auch mit der Theorie von Ng et al. (2009: 513f.) erklären, die sagen, dass jede*r unterschiedlich viel aus internationalen Erfahrungen lernt, weil nicht jede*r den kompletten Erfahrungslernzyklus nach Kolb durchläuft, was an unterschiedlich hoher kultureller Intelligenz liegt. So werden Leute mit höherer motivationaler und verhaltensbasierter kultureller Intelligenz eher international Erfahrungen suchen (Phase eins des Lernzyklus nach Kolb) und Leute mit hoher metakognitiver und kognitiver kultureller Intelligenz werden es leichter haben, über die Erfahrungen nachzudenken und zu abstrahieren (Phase zwei und drei des Lernzyklus), für Phase vier des Experimentierens sind alle Fähigkeiten nötig (vgl. Ng et al. 2009: 515ff.). Daher könnte es sein, dass den Leuten, die weniger über das für sie unbekannte Land gelernt haben, eine der vier Fähigkeiten oder mehrere fehlen (Details zu den Fähigkeiten siehe Kapitel 3). Leider ist es aufgrund der Interviewdaten nicht möglich, eine Aussage darüber zu machen, ob diese Theorie richtig ist, da dazu mehr Informationen über die Personen nötig wären, weshalb hier lediglich erwähnt werden kann, dass auch dies eine Erklärung dafür sein kann, warum manche der Kubaner*innen mehr über die österreichische Kultur gelernt haben als andere. Meiner Meinung nach scheint der Hauptfaktor jedoch trotzdem der zeitliche Aspekt zu sein.

6.2.2.2.3. Lernprozesse über Kuba und seine Kultur

Ähnlich wie bei den Lernprozessen über die österreichische Kultur, lernen auch hier nur die Kubaner*innen, die intensiveren längeren Kontakt zu den Reisenden hatten etwas über das eigene Land (vgl. IK1; IK3; IK6). Dabei werden im Kontrast zur österreichischen und europäischen Kultur in Kuba sowohl negative wie auch positive Dinge erkannt (vgl. IK1; IK3; IK6). Als positiv wird dabei bewertet, dass alle sich mögen, sehr familiär miteinander umgehen und man sich gegenseitig in Kuba hilft (vgl. IK1). IK6 stellt außerdem fest, dass in Kuba die

Umstände als sehr schlecht gesehen werden und man denkt, in anderen Ländern sei alles besser, dass sie/er durch den Austausch aber gelernt hätte, dass weder in Kuba alles schlecht, noch wo anders alles gut ist (vgl. IK6).

Darüber hinaus werden vor allem negative Dinge an der kubanischen Kultur im Vergleich zur österreichischen festgestellt: Einerseits ist die Rede davon, dass die schlechten Bedingungen in Kuba noch deutlicher wurden, dass harte Arbeit sich in Kuba finanziell nicht mehr auszahlt und generell geringe Möglichkeiten bestehen (vgl. IK1). Darüber hinaus stellt IK6 fest, dass Kubaner*innen sehr materialistisch sind und die Reisegruppe der Universität Wien im Kontrast sehr natürlich aufgetreten sei (vgl. IK6). IK3 erwähnt etwas ähnliches, nämlich dass Kubaner*innen Dinge nur für ihren eigenen Vorteil machen und nicht aus Nächstenliebe und dass sie/er dies durch den Austausch gelernt habe, dass man deutlich glücklicher ist, wenn man Dinge macht, ohne für sich einen Vorteil daraus ziehen zu wollen (vgl. IK3). Außerdem würden in Kuba Personen sehr vorschnell bewertet (vgl. IK3). Darüber hinaus wird erwähnt, dass die Leute in Kuba teilweise zu direkt seien und generell viel Tumult überall herrsche (vgl. IK1). Die direkte Gegenüberstellung der Kulturen, die hier meistens erfolgt und die negative Sichtweise der eigenen Kultur im Vergleich zur österreichischen verweist laut Feurle (1992: 160f.) auf eine grundsätzliche Unzufriedenheit mit den Umständen im eigenen Land hin, da die Sichtweise des eigenen und für einen fremden Landes immer eng verknüpft sind. Sie ergänzt, dass Dinge, die man sich an sich wünscht bzw. im eigenen Land oft auf andere projiziert werden (vgl. Feurle 1992: 214). Dadurch sieht man aber auch Dinge, die bei einem selbst verändert werden können (vgl. Feurle 1992: 216f.) und dies wurde teilweise gemacht wie z.B. bei IK3, die/der erwähnt seit dem Austausch auch Dinge zu machen, ohne einen eigenen Vorteil daraus ziehen zu wollen (vgl. IK3), was eine Veränderung und einen Lernprozess zeigt.

Hieran sieht man, dass insbesondere, wenn viel Zeit mit Leuten einer als unbekannt wahrgenommenen Kultur verbracht wird, auch die eigene Kultur und Lebensweise kritisch hinterfragt werden und einem Dinge klar werden, die einem davor nicht aufgefallen sind. Dies scheint allerdings nur zu geschehen, wenn genug Zeit mit Leuten aus einer für einen selbst neuen Kultur verbracht wird, da nur die drei Kubaner*innen diese Lernprozesse über das eigene Land hatten, die mehr als nur ein Jahr beim Austausch dabei waren und/oder darüber hinaus enge Beziehungen zu den Reisenden geknüpft haben (vgl. IK1; IK3; IK6). Somit kann auch hier der von bisherigen Studien häufig festgestellte Lernprozess des kritischen Nachdenkens über die eigene Kultur (vgl. Bretag/Veen 2017: 180; Scharoun 2016: 83, 88; Pamminger 2002: 53, 85; Feurle 1992: 211; Rosenberger 2004: 146; Falk et al. 2012: 910; Pearce/Foster 2007: 1286; Winkle/Lagay 2012: 349) nur bedingt auf die Kubaner*innen übertragen werden, und

zwar dann, wenn sie sehr viel Zeit mit den Reisenden verbringen (vgl. IK1; IK3; IK6). Bei diesen Leuten ist daher ein wichtiger Bestandteil der Interkulturellen sowie auch Globalen Bildung erfüllt, nämlich das Reflektieren über die eigene Kultur und Werte (vgl. Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung o.D.-e: o.S.; Feurle 1992: 42f.; Hinterleitner 1996: 76; Aydt 2015: 18; Hartmeyer 2014: 8; Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung o.D.-b: o.S.; Pamminger 2002: 85). Dieses interkulturelle Bewusstsein sowie Bewusstsein über sich selbst und in diesem Fall auch über die eigene Kultur summieren Falk et al. (2012: 917) unter der Lernkategorie praktische Weisheit (*phronesis*). In passiv erlangter Form bedeutet dies einen Zuwachs an Lebenserfahrung durch verschiedene Erlebnisse, wodurch eine Selbstwahrnehmung und interkulturelles Bewusstsein entstehen können (vgl. Falk et al. 2012: 917). Falk et al. (2012: 916ff.) sowie Zillinger und Nilsson (2023: 54) erwähnen allerdings auch, dass diese praktische Weisheit eher selten durch touristische Zusammenkünfte erreicht wird, weil diese erst durch viel Reflexivität und Erfahrungen entsteht und auf den anderen beiden Wissensformen, den praktischen Fähigkeiten und theoretischem Wissen, aufbaut, weshalb ich denke, dass hier höchstens ein Beginn dieser praktischen Weisheit zu erkennen ist und auch nur bei manchen Kubaner*innen. Verstärkt werden kann dieser und auch die restlichen Lernprozesse laut Bretag und Veen (2017: 181), wenn Kontakte auch über die Reise hinaus anhalten, was anhand meiner Forschung belegt wird, da lediglich die interviewten Kubaner*innen, die viele und langanhaltende Kontakte zu den Reisenden hatten, Dinge über ihr Land und die österreichische Kultur gelernt haben (vgl. IK1; IK3; IK6).

6.2.3. Lernen über den Globalen Norden und seine Beziehungen mit dem Globalen Süden

Hierzu gab es nur sehr wenige Lernprozesse. Lediglich zwei Teilnehmende erwähnen, dass der Austausch die Möglichkeit bot, etwas über die Welt zu lernen, ohne das eigene Land zu verlassen, weil die Studierenden der Universität Wien oft schon viele Orte auf der Welt gesehen hätten und ihnen somit ein allgemeines Bild von der Welt außerhalb Kubas geben konnten (vgl. IK3; IK6). Dies hat laut IK6 zu einer Horizonterweiterung geführt: „[E]s muy bueno porque uno abre la mente y conoce del mundo un poquito sin tener que salir de aquí“ (IK6). Diesen Effekt des Lernens der lokalen Bevölkerung über die Welt außerhalb des eigenen Landes erwähnen auch Novelli und Burns (2010: 752f.) in ihrer Forschung. Sie sagen allerdings, dass alle befragten Einwohner*innen erwähnten, neue Dinge über die Welt gelernt zu haben (vgl. Novelli/Burns 2010: 752f.), während dies bei meiner Forschung nur von einer Person konkret erwähnt wird (vgl. IK6), was wiederum vermutlich an der kurzen gemeinsamen Zeit liegt. Laut Menz (2019: 89) ist ein zentraler Aspekt der Globalen Bildung außerhalb der nationalen

Grenzen zu denken. Folglich fand hier Globales Lernen statt, allerdings nicht sehr ausgeprägt und nur bei einzelnen Kubaner*innen. Einer der Organisatoren erwähnt im Experteninterview, dass dieser Lerneffekt über die Welt außerhalb Kubas früher noch viel größer war als es keinen Zugang zum Internet in Kuba gab und die Reisenden quasi eine Verbindung zur Außenwelt darstellten (vgl. E1). Da es mittlerweile jedoch Internetzugang gibt, wenn auch eingeschränkt, hat sich der Lerneffekt über globale Zusammenhänge und das Leben außerhalb Kubas verringert (vgl. E1).

Auch dass die interviewten Personen alle sehr gerne einen Rückaustausch hätten und Frust darüber erwähnt wird, dass es für Kubaner*innen nicht möglich ist, derartige Reisen zu machen sowie der Hinweis darauf, dass es für Kubaner*innen sehr ungewohnt ist, zu sehen, wenn andere Leute in ihr Land reisen, weil sie das nicht können (vgl. IK1; IK2; IK4; IK5; IK6), weist auf die Wahrnehmung von globalen Zusammenhängen hin. Ob dies jedoch eine neue Erkenntnis ist, ist meiner Meinung nach eher fragwürdig, allerdings scheint der Austausch die ungleichen globalen Verhältnisse mehr in den Vordergrund des Bewusstseins zu bringen. Pamminger (2002: 75) erklärt, dass eine derartige Ungleichbehandlung immer zum Nachdenken anregt. Ob die neue Bewusstwerdung von Ungleichheiten allerdings etwas Positives ist, bleibt fraglich, denn der Frust über diese ungleichen Verhältnisse erzeugt negative Gefühle und wie Feurle (1992: 204) sagt, werden dadurch gewisse Wünsche ausgelöst. Dies sieht man daran, dass eine interviewte Person erwähnt, dass ihr/ihm durch den Austausch nochmal deutlich mehr bewusst geworden ist, dass Kuba zwar schön ist, sie/er aber weiß, dass sie/er weg muss, wegen der schlechten ökonomischen Situation: „Me gusta mucho [aquí en Cuba], pero entendí mucho mejor, mucho más que me tengo que ir.“ (IK1). Diese Wahrnehmung der ungleichen Verhältnisse kann man meiner Meinung nach im Sinne von Falk et al. (2012: 916f.) und Zillinger und Nilsson (2023: 54) als praktische Weisheit sehen, da die Erkenntnis aus einer Mischung aus Lebenserfahrung und Reflexion entstanden ist und eine Mischung aus einem Bewusstsein über sich sowie einem sozialen und kulturellem Bewusstsein ist. Daran, dass kaum jemand diesen letzten Schritt der Reflexion geht, sieht man jedoch, dass diese dritte Fähigkeit nach Falk (2012: 917), die praktische Weisheit, kaum erlangt wurde durch den Kontakt mit der Reisegruppe. Die Reflexion über die weltweiten Ungleichheiten bedeutet auch, dass Globale Bildung stattgefunden hat, da es hier darum geht, für weltweite Zusammenhänge sensibilisiert zu werden, diese zu verstehen, zu hinterfragen und die eigene Position im Weltgefüge kritisch zu reflektieren (vgl. Niederberger 2019: 101; Hartmeyer 2014: 8; Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung o.D.-c: o.S.; Pamminger 2002: 64; Stiftung Bildung Entwicklung 2010: 3). Allerdings hat diese Globale Bildung durch den Austausch nur bei sehr wenigen Kubaner*innen stattgefunden. Die Erkenntnis von IK1, dass

es in Kuba wenig Zukunft für sie/ihn gibt (vgl. IK1), kann man mit der Theorie des Erfahrungslernens von Kolb beschreiben (vgl. Kolb/Kolb 2009: 298f.; Eckert 2020: 17ff.; Morris 2020: 1071). Die reichhaltige konkrete Erfahrung ist, dass Leute aus anderen Ländern frei reisen können und viele Möglichkeiten haben, darüber wird dann kritisch reflektiert mit dem Schluss, dass es in Kuba keine guten Bedingungen für eine lebenswerte Zukunft gibt und daraus folgt die Schlussfolgerung, dass nur eine Migration die Lösung sein kann (vgl. IK1). Das aktive Experimentieren und somit der Abschluss des Lernzyklus (vgl. Kolb/Kolb 2009: 299; Eckert 2020: 17ff.) wäre dann wirklich aus Kuba wegzugehen.

6.3. Zusammenfassung und Vergleich der Lernprozesse der Teilnehmenden der Universität Wien und der Kubaner*innen

Wie in Kapitel 6.1. und 6.2. ersichtlich wurde, haben sowohl die Teilnehmenden der Universität Wien wie auch die Kubaner*innen, die mit der Reisegruppe in Kontakt gekommen sind, verschiedene Dinge gelernt, wobei die Lernprozesse einige Unterschiede aufweisen (vgl. IN1; IN2; IN3; IN4; IN5; IN6; IN7; IN8; IN9; IK1; IK2; IK3; IK4; IK5; IK6). Um diese Unterschiede zu zeigen, werden jeweils die wichtigsten Lernprozesse der jeweiligen Hauptkategorien nochmals zusammengefasst.

In Bezug auf den persönlichen Weiterentwicklungsprozess wurde von den beiden Gruppen folgendes gelernt:

Die Reisenden der Universität Wien erwähnen in Bezug auf neue Fähigkeiten, dass sie ihr Spanisch etwas verbessern konnten, was sich auch viele gewünscht haben (vgl. IV1; IV2; IV4; IV7; IV8; IN2; IN7; IN8; IN9). Allerdings gibt es auch einige, die meinen, dass sie nicht viel Spanisch durch die Reise gelernt haben (vgl. IN1; IN4; IN5), weshalb dieser Lernprozess je nach Person unterschiedlich zu bewerten ist. Darüber hinaus berichten sie von einigen persönlichen Weiterentwicklungen, da sie gelernt haben aus ihrer Komfortzone zu gehen, ihren Horizont erweitert haben und sich jetzt eher als vorher trauen (allein) in ein Land des Globalen Südens zu reisen (vgl. IN1; IN2; IN3; IN5; IN6; IN7; IN8; IN9). Diese Dinge gehörten vor der Reise zu den angestrebten Zielen der Reisenden (vgl. IV1; IV2; IV3; IV7), wodurch ersichtlich wird, dass dieses Bestreben erreicht wurde. Dass die Teilnehmenden sich vorstellen können, erneut in ein Land des Globalen Südens zu reisen, zeigt, dass sie sich ihren Ängsten in Bezug auf die mangelnden Hygienebedingungen, die gesundheitlichen Probleme, die Sicherheitslage, die wirtschaftliche Situation vor Ort und einem Kulturschock gestellt und diese überwunden haben, auch wenn sie meinen, dass manche Ängste berechtigt waren und sich bewahrheitet

haben (vgl. IV1; IV3; IV4; IV5; IV9; IN1; IN3; IN4; IN5). All das zeigt meiner Meinung nach ein gesteigertes Selbstvertrauen. Auch darüber hinaus haben einige charakterliche Weiterentwicklungen stattgefunden, wie beispielsweise, dass sie gelernt haben mit weniger Dingen auszukommen, dass sie sich weniger über Dinge beklagen als vor der Reise, offener auf andere zugehen, empathischer sind und nicht vorschnell über Leute urteilen (vgl. IN1; IN2; IN4; IN7). Diese Veränderungen werden allerdings nicht flächendeckend erwähnt, sondern nur von einzelnen Personen (vgl. IN1; IN2; IN4; IN7). Dinge wie ein erhöhtes Selbstvertrauen, Offenheit, Toleranz, Kommunikationsfähigkeit und Empathie sind Teil des Interkulturellen Lernens (vgl. Bolten 2010: 63; Trimpop/Meynhardt 2010: 192; Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung 2017: o.S.; Aydt 2015: 54, 69; Hinterleitner 1996: 76; Feurle 1992: 42f., 100ff.), das demnach stattgefunden hat. Eigenschaften wie Offenheit, Toleranz und Empathiefähigkeit sind ebenfalls Teile von Globaler Bildung (vgl. Pamminer 2002: 73; Müller-Härlin 2019: 188f.; Bildung 2030 o.D.-d: o.S.). Laut Falk et al. (2012: 917) haben die Reisenden praktische Fähigkeiten (*techne*) erworben, sowohl auf intendierte (Verbesserung der Spanischkenntnisse) wie auf zufällige Weise (verbesserte Kommunikation, Selbstvertrauen, Offenheit etc.).

Die Kubaner*innen erwähnen, dass sie ihr Deutsch und Englisch durch den Austausch deutlich verbessern konnten, was eines ihrer Ziele war, jedoch auch eine der größten Ängste vor der Begegnung (vgl. IK1; IK2; IK4; IK5; IK6). Dies zeigt, dass sie die Angst vor sprachlichen Verständigungsproblemen überwunden und ihr Ziel erreicht haben (vgl. IK1; IK2; IK4; IK5; IK6). Auch charakterlich haben Weiterentwicklungen stattgefunden, so haben sie sowohl mehr Vertrauen in sich selbst gewonnen, haben weniger Angst vor neuen Dingen und Gesprächen mit für sie fremden Personen (auch auf einer Fremdsprache), wie auch Vertrauen in andere Menschen, da sie gelernt haben, dass jeder Mensch, egal woher er oder sie kommt, unterschiedlich ist und man daher Vertrauen in Leute haben sollte und nicht vorschnell urteilen sollte (vgl. IK1, IK2, IK3; IK5; IK6). Dies zeigt, dass sie ihre vorherigen Ängste vor Ablehnung und dem für sie Unbekannten (vgl. IK1, IK2; IK3) durch den Austausch überwinden konnten und ein persönliches Wachstum stattgefunden hat. Auch hier zeigt das gewachsene Selbstvertrauen, die gesteigerte Offenheit und Toleranz sowie die verbesserte Kommunikationsfähigkeit, dass ein Interkulturelles Lernen stattgefunden hat (vgl. Bolten 2010: 63; Trimpop/Meynhardt 2010: 192; Aydt 2015: 54, 69; Hinterleitner 1996: 76). Offenheit und Toleranz sind ebenfalls Zeichen dafür, dass Globale Bildung entstanden ist (vgl. Pamminer 2002: 73; Müller-Härlin 2019: 188f.). Ähnlich wie bei den Studierenden der Universität Wien haben auch die Kubaner*innen nach Falk et al. (2012: 917) praktische Fähigkeiten auf passive

und aktive Weise erlangt, indem sie ihre Sprachkenntnisse verbessert haben und Dinge wie Selbstvertrauen und Offenheit erlangen konnten.

Es wird folglich deutlich, dass beide Gruppen eine charakterliche Entwicklung sowie eine Verbesserung ihrer sprachlichen Fähigkeiten erlebt haben (vgl. IN1; IN2; IN3; IN4; IN5; IN6; IN7; IN8; IN9; IK1; IK2; IK3; IK4; IK5; IK6). Wichtige Aspekte des Interkulturellen Lernens sind bei beiden Gruppen zu finden (vgl. Bolten 2010: 63; Trimpop/Meynhardt 2010: 192; Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung 2017: o.S.; Aydt 2015: 54, 69; Hinterleitner 1996: 76; Feurle 1992: 42f., 100ff.). Ebenfalls haben sie einige Eigenschaften entwickelt, die Teil einer Globalen Bildung sind (vgl. Pamminer 2002: 73; Müller-Härlin 2019: 188f.). Nach Falk et al. (2012: 917) haben beide Gruppen praktische Fähigkeiten (*techne*) erworben. Die Verbesserung der sprachlichen Fähigkeiten wird jedoch deutlich häufiger von den Kubaner*innen erwähnt als von den Studierenden der Universität Wien (vgl. IK2; IK4; IK5; IK6; IN2; IN7; IN8; IN9). Auch charakterliche Veränderungen werden häufiger bei den Kubaner*innen erwähnt, bei den Reisenden wird lediglich die Horizonterweiterung sowie mehr Vertrauen in sich selbst, um erneut eine Reise in den Globalen Süden zu machen, von fast allen erwähnt, während die anderen Dinge nur von vereinzelt Personen angeführt werden (vgl. IK1; IK2; IK3; IK5; IK6; IN1; IN2; IN3; IN4; IN5; IN6; IN7; IN8; IN9). Demnach könnte man schlussfolgern, dass die Kubaner*innen durch den Austausch eine größere charakterliche Weiterentwicklung durchlaufen haben als die Reisenden der Universität Wien. Meiner Meinung nach könnte dieser Eindruck jedoch täuschen, da die Studierenden der Universität Wien sich hauptsächlich an die Dinge erinnern, die sie über Kuba gelernt haben, da dies im Vordergrund stand und sie ihrer charakterlichen Entwicklung dementsprechend weniger Beachtung schenken. Nichtsdestotrotz scheint es nicht weniger Lernprozesse auf Seiten der Kubaner*innen gegeben zu haben im Vergleich zu den Studierenden der Universität Wien, obwohl für sie der Austausch deutlich kürzer war. Die kurzen Zusammenkünfte scheinen für eine persönliche Weiterentwicklung demnach auch für sie sinnvoll gewesen zu sein.

In Bezug auf Lernprozesse über das für einen fremde und eigene Land sind folgende Ergebnisse festzuhalten:

Die Studierenden der Universität Wien schätzen die Kubaner*innen vor der Reise als freundliche, herzliche, offene und fröhliche Personen ein, betonen aber auch, dass sie keine konkreten Vorstellungen der Menschen vor Ort haben (vgl. IV1; IV3; IV4; IV6; IV7; IV8). Nach der Reise bestätigen sie die wenigen Annahmen, die sie über die Kubaner*innen hatten, da sie diese nach wie vor als offen, freundlich, lebensfroh und herzlich beschreiben, darüber hinaus können sie jedoch auch konkretere Dinge beschreiben wie beispielsweise, dass es eine

Zurückhaltung auf Seiten der Kubaner*innen gibt über gewisse Themen zu reden (vgl. IN1; IN2; IN3; IN4; IN5; IN6; IN7; IN8; IN9). Folglich hat ein Lernprozess stattgefunden, damit das Bild über die Kubaner*innen allerdings noch differenzierter werden würde, müsste meiner Meinung nach mehr Zeit vor Ort verbracht werden. Vor der Reise haben sich die Studierenden gewünscht, Dinge über die Geschichte, Politik, Wirtschaft und Kultur Kubas zu lernen, da sie bisher keine konkrete Vorstellung von Kuba hatten, sondern nur wenige stereotype Bilder wie die Musik, Oldtimer, Rum, Zigarren, den Kommunismus, Fidel Castro und das Embargo der USA im Kopf hatten (vgl. IV1; IV2; IV3; IV4; IV5; IV6; IV7; IV8; IV9). Nach der Reise war das Bild deutlich detaillierter, sie konnten sowohl über die Geschichte als auch über die Politik und Wirtschaft viele Details erklären und haben die widersprüchliche Situation Kubas erfasst (vgl. IN1; IN2; IN3; IN4; IN5; IN6; IN7; IN8; IN9). Außerdem haben sie gelernt, wie die Kubaner*innen die Lage in ihrem Land bewerten und wie ihr alltägliches Leben aussieht, weshalb sie alle der Meinung sind, deutlich mehr als durch eine rein touristische Reise gelernt zu haben (vgl. IN1; IN2; IN3; IN4; IN5; IN6; IN7; IN8; IN9). Auch die Gefühle während der Reise haben sich von Überforderung, Aufregung, Unsicherheit und einem Kulturschock, hin zu einer Gewöhnung an die Umstände, mehr Verständnis der Realität vor Ort sowie einem Gefühl zu Hause zu sein verändert (vgl. IN1; IN2; IN3; IN4; IN5; IN6; IN7; IN8; IN9). Über Österreich haben die Teilnehmenden gelernt, dass die Leute weniger entspannt und offen sind als in Kuba und sich häufiger über Kleinigkeiten beschwerten, obwohl es diverse Dinge gibt, die man an Österreich zu schätzen wissen sollte, wie ein funktionierendes öffentliches Verkehrssystem, die Möglichkeit in Supermärkten alles kaufen zu können, trinkbares Leitungswasser und Sauberkeit, was ihnen selbst nach der Reise vermehrt auffällt (vgl. IN1; IN2; IN3; IN4; IN5; IN6; IN8; IN9). An all diesen Dingen wird augenscheinlich, dass durch die Studienreise große Lernprozesse über das für einen fremde sowie eigene Land stattgefunden haben. Dieses Lernen über eine andere politische, ökonomische und gesellschaftliche Ordnung, war eines der Ziele der Studienreise nach Kuba (vgl. E1) und wurde demnach erreicht. Die Tatsache, dass die Teilnehmenden für ein Lernen über die für sie fremde sowie eigene Kultur offen waren und über beides reflektiert haben, zeigt erneut, dass ein Interkulturelles sowie auch Globales Lernen stattgefunden hat (vgl. Bolten 2010: 63; Trimpop/Meynhardt 2010: 192; Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung 2017: o.S.; Aydt 2015: 18, 69; Hinterleitner 1996: 76; Feurle 1992: 42f.; Stiftung Bildung und Entwicklung 2010: 17; Schöne 2019: 48; Menz 2019: 89; Niederberger 2019: 101; Rellstab 2019: 113; Hartmeyer 2014: 8; Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung o.D.-b: o.S, Pamminger 2002: 67ff.). Nach Falk et al. (2012: 917) haben die Reisenden Wissen auf aktive Weise durch die Vorlesungen und auf passive Weise durch das Herumlaufen in der Stadt erworben. Auch die dritte Lernmöglichkeit

auf Reisen, die praktische Weisheit (*phronesis*) ist zu erkennen, da durch die Reflexion über die eigene Kultur ein Bewusstsein über sich selbst sowie ein kulturelles Bewusstsein entstanden ist (vgl. Falk et al. 2012: 917).

Die Kubaner*innen haben durch den Austausch ihre Sicht auf Personen aus Österreich verändert, da sie diese zuvor als ernste, distanzierte, kalte und strenge Personen eingeschätzt haben, danach aber zu dem Urteil kamen, dass alle Leute offen, sozial, nett, empathisch und lustig waren (vgl. IK1; IK2; IK3; IK4; IK5; IK6). Über Österreich und Europa hingegen haben vor allem diejenigen etwas gelernt, die schon mehrmals am Austausch teilgenommen haben oder längerfristige Kontakte geknüpft haben (vgl. IK1; IK3; IK6). Sie können sich nach dem Austausch Dinge wie das Bildungssystem, das Leben der Studierenden, die sozialen Normen, die Kommunikationsart und das Organisationssystem in Österreich besser vorstellen als zuvor (vgl. IK1; IK3; IK6). Von diesen Lernprozessen der Leute, die bereits in engeren Kontakt mit Österreicher*innen kamen, abgesehen, sind die Kubaner*innen der Meinung, dass es zu wenig gemeinsame Zeit gab, um mehr über die österreichische Kultur zu lernen, da die Studierenden der Universität Wien viele Fragen über Kuba gestellt haben und sie dementsprechend wenig Zeit hatten, Fragen zurückzustellen und nicht wussten, was sie fragen hätten sollen, da der Anknüpfungspunkt gefehlt hat (vgl. IK1; IK2; IK4; IK6). Ähnlich stellt sich die Situation beim Lernen über die eigene kubanische Kultur dar: Die positiven Dinge, die nun mehr auffallen als vor dem Austausch sind die gegenseitige Hilfe, die engen familiären Verhältnisse und der Fakt, dass die Kubaner*innen sich untereinander sehr mögen, während negativ an der eigenen Kultur festgestellt wird, dass die wirtschaftlichen Bedingungen sehr schlecht sind und es teilweise keinen anderen Ausweg gibt, als das Land zu verlassen, dass die Kubaner*innen dazu neigen sehr materialistisch zu sein und immer nach dem eigenen Vorteil suchen, Leute schnell bewerten und manchmal zu direkt sind (vgl. IK1; IK3; IK6). Diese Reflexionen über die eigene Kultur haben allerdings nur diejenigen, die engeren und vermehrten Kontakt mit Studierenden der Universität Wien hatten (vgl. IK1; IK3; IK6), woran man erkennt, dass die Zeit bei einem Austausch nicht ausreicht, um tiefergehende Lernprozesse über die für einen unbekannte sowie eigene Kultur anzustoßen. Daraus kann man schlussfolgern, dass auch nur bei den Kubaner*innen Interkulturelles Lernen stattgefunden hat, die engen Kontakt mit den Studierenden der Universität Wien hatten, bei den anderen kann man höchstens Anfänge eines Interkulturellen Lernens erkennen, da zu wenig über die für sie fremde und eigene Kultur reflektiert und gelernt wurde (vgl. Bolten 2010: 63; Trimpop/Meynhardt 2010: 192; Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung 2017: o.S.; Aydt 2015: 18, 69; Hinterleitner 1996: 76; Feurle 1992: 42f.). Ebenfalls hat nur bei diesen Kubaner*innen Globale Bildung stattgefunden, da nur sie etwas über die neue Kultur gelernt haben und über die Werte

der eigenen Kultur reflektiert haben (vgl. Stiftung Bildung und Entwicklung 2010: 17; Schöne 2019: 48; Menz 2019: 89; Niederberger 2019: 101; Rellstab 2019: 113; Hartmeyer 2014: 8; Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung o.D.-b: o.S, Pamminger 2002: 67ff.). Ähnlich stellt sich die Situation dar, wenn man die Theorie von Falk et al. (2012: 916f.) anschaut: Nur wenige Kubaner*innen haben praktisches Wissen (*episteme*) über die neue Kultur erworben und praktische Weisheit (*phronesis*), sprich ein Lernen durch Erfahrungen und Reflexion, das beispielsweise in einem kulturellen Bewusstsein sowie einem Bewusstsein über sich mündet, haben ebenfalls nur diejenigen Personen erworben.

Demnach lässt sich festhalten, dass in Bezug auf das für sie unbekannte sowie das eigene Land die Studierenden der Universität deutlich mehr gelernt haben als die Kubaner*innen, was nicht verwunderlich ist, da diese ihr eigenes Land nicht verlassen haben (vgl. IN1; IN2; IN3; IN4; IN5; IN6; IN7; IN8; IN9; IK1; IK2; IK3; IK4; IK5; IK6). Folglich fand fast ausschließlich bei den Reisenden ein Interkulturelles und Globales Lernen statt (vgl. Bolten 2010: 63; Trimpop/Meynhardt 2010: 192; Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung 2017: o.S.; Aydt 2015: 18, 69; Hinterleitner 1996: 76; Feurle 1992: 42f.; Stiftung Bildung und Entwicklung 2010: 17; Schöne 2019: 48; Menz 2019: 89; Niederberger 2019: 101; Rellstab 2019: 113; Hartmeyer 2014: 8; Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung o.D.-b: o.S, Pamminger 2002: 67ff.). Die Studierenden der Universität Wien haben somit nach Falk et al. (2012: 917) Wissen (*episteme*) und eine Form von praktischer Weisheit (*phronesis*) erworben, bei den Kubaner*innen trifft dies nur auf manche zu. Dies zeigt, dass Erzählungen nur dann zu Lernprozessen über ein anderes Land führen, wenn die Gespräche ausführlich sind (vgl. IK1; IK3; IK6), wozu der Kontakt im Rahmen der Studienreise nicht reicht. Und selbst wenn längerfristige Kontakte entstehen und die Kubaner*innen Dinge über Österreich lernen, sind diese Erkenntnisse weniger detailliert als das Wissen, das die Reisenden über Kuba erworben haben (vgl. IK1; IK3; IK6; IN1; IN2; IN3; IN4; IN5; IN6; IN7; IN8; IN9). Daran wird deutlich, dass eine Reise in das für einen unbekannte Land unerlässlich ist für tiefergehende Lernprozesse. Damit die Kubaner*innen demgemäß ähnliche Lernprozesse in dieser Hinsicht haben können wie die Teilnehmenden der Universität Wien, müsste es einen Rückaustausch geben, den sich die meisten auch wünschen (IK1; IK2; IK4; IK5; IK6). Auf Hinterleitner (1996: 103, 117) und Feurle (1992: 255) befürworten einen Rückaustausch. Solange dies nicht möglich ist, sollte zumindest der Kontakt vor Ort in Kuba intensiviert werden, da hierdurch die Kubaner*innen, wie sie selbst sagen, einiges über die österreichische Kultur und im Umkehrschluss auch über ihre eigene lernen können (vgl. IK1; IK2; IK4; IK5; IK6). Auch Blood und Ludewig (2016: 238) sagen, dass eine neutrale Sichtweise auf die für einen fremde Kultur erst entstehen kann, wenn man lange und enge Kontakte mit Menschen

aus dieser Kultur hatte. Außerdem könnte eine Vorbesprechung den Kubaner*innen in der Hinsicht helfen, als dass sie dadurch mehr Anknüpfungspunkte haben und eher wissen, was sie die Studierenden der Universität Wien fragen können und somit eventuell mehr lernen könnten (vgl. Hinterleitner 1996: 216).

In Bezug auf ein Lernen über den Globalen Süden bzw. Norden und die Beziehungen zueinander sind folgende Lernprozesse festzuhalten:

Die Vorstellungen der Studierenden der Universität Wien über Länder des Globalen Südens vor der Studienreise variieren je nach ihrem Vorwissen stark, so verbinden manche vor allem Dinge wie Armut, ein schlechtes Gesundheits- und Versorgungssystem, eine unzureichende Sicherheitslage und instabile Regierung mit Ländern des Globalen Südens, während andere eher die Situation der Abhängigkeit zum Globalen Norden im Kopf haben (vgl. IV1; IV3; IV4; IV5; IV6; IV7; IV8; IV9). Nach der Reise sagen fast alle, dass ihr Bild von Ländern des Globalen Südens differenzierter ist und sie können über Entwicklungsprozesse, die Rolle von Entwicklungsorganisationen sowie über die Beziehung zum Globalen Norden reflektieren (vgl. IN1; IN2; IN3; IN4; IN5; IN6; IN8; IN9), was zeigt, dass durch die Reise ein großer Lernprozess stattgefunden hat. Die Rolle als Reisender aus dem Globalen Norden im Globalen Süden wird schon vor der Reise thematisiert (vgl. IV1; IV2, IV3; IV5; IV6; IV8). Allerdings sind die Ausführungen danach deutlich tiefergehend und man merkt, dass eine starke Beschäftigung mit der eigenen Rolle und Position durch die Studienreise stattgefunden hat, da die Teilnehmenden von mehr Empathie und Verantwortungsbewusstsein gegenüber Menschen des Globalen Südens reden, davon dass sie ihre eigenen Privilegien kritisch reflektiert haben und ihr Leben in Europa mehr zu schätzen wissen und versuchen ihre eurozentrische Perspektive abzulegen sowie darüber nachdenken auf welche Weise man als Bewohner*in des Globalen Nordens in den Globalen Süden reisen sollte oder ob man dies vermeiden sollte (vgl. IN1; IN2; IN3; IN4; IN5; IN6; IN7; IN8; IN9). All dies zeigt, dass die Reisenden viel über das Leben im Globalen Süden, die Beziehungen zum Globalen Norden und ihre Position durch die Studienreise gelernt haben (vgl. IN1; IN2; IN3; IN4; IN5; IN6; IN7; IN8; IN9). Dieses Denken außerhalb eines nationalen Kontexts war ein Ziel der Organisatoren der Studienreise nach Kuba (vgl. E1), das folglich erfüllt wurde. Die Tatsache, dass sie globale Zusammenhänge und Probleme des Globalen Südens erkennen, darüber reflektieren, ihre eigene Rolle dabei kritisch betrachten, und Empathie sowie Solidarität mit den Kubaner*innen entwickeln, verdeutlicht dass ein starker Globaler Lernprozess stattgefunden hat (vgl. Stiftung Bildung und Entwicklung 2010: 3ff.; Bildung 2020 o.D.-e: o.S.; Witte 2019: 58; Menz 2019: 90; Niederberger 2019: 101; Hartmeyer 2014: 8f.; Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und

Forschung o.D.-c: o.S.). Nach Falk et al. (2012: 916f.) haben die Reisenden durch die Reflexion über ihre Rolle als Tourist*in im Globalen Süden praktische Weisheit (*phronesis*) erworben.

Die Kubaner*innen lernen im Gegenteil dazu fast nichts über globale Zusammenhänge durch den Austausch (vgl. IK1; IK2; IK3; IK4; IK5; IK6). Es wird lediglich erwähnt, dass man etwas über die Welt außerhalb von Kuba gelernt hat, ohne Kuba zu verlassen (vgl. IK6). Die Tatsache, dass ein Rückaustausch als fair bezeichnet wird, jedoch auch betont wird, dass dies vermutlich für Kubaner*innen niemals möglich sein wird und dass die Umstände aufgrund der fehlenden ökonomischen Mittel sowohl in Europa als auch bei der Rückkehr für die Kubaner*innen schwierig wären (vgl. IK1, IK2), zeigt, dass Unterschiede zwischen dem Globalen Norden und Globalen Süden unter Umständen durch den Austausch bewusster geworden sind. Darüber hinaus sind jedoch keine tieferen Reflexionen zu erkennen (vgl. IK1; IK2; IK3; IK4; IK5; IK6). Hierzu wäre meiner Meinung nach ein Rückaustausch vonnöten gewesen, da erst dadurch das Leben in Österreich und Europa wirklich greifbar wird und ein Reflexionsprozess über globale Verflechtungen in Gang gesetzt werden kann wie auch Hinterleitner (1996: 117) sagt. Dies wirft wiederum die Frage auf, ob derartige Reflexionen durch einen Rückaustausch es noch schwieriger machen würden, am Ende nach Kuba zurückzukehren (vgl. IK1). Wie ersichtlich wurde sind nur sehr kleine Anzeichen eines Globalen Bildungsprozesses zu beobachten, nämlich dass über globale ungleiche Strukturen und deren Konsequenzen reflektiert wird (vgl. Bildung 2030 o.D.-d: o.S.; Menz 2019: 90; Hartmeyer 2014: 8; Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung o.D.-c: o.S.).

Demnach wird deutlich, dass lediglich die Studierenden der Universität Wien einen tiefergehenden Lernprozess über die Beziehungen zwischen dem Globalen Norden und Globalen Süden gehabt haben (vgl. IN1; IN2; IN3; IN4; IN5; IN6; IN7; IN8; IN9). Somit ist auch nur bei ihnen nach Falk et al. (2012: 917) praktische Weisheit entstanden. Auch Globale Bildung im Sinne eines Nachdenkens über komplexe globale Zusammenhänge, deren Auswirkungen und die eigene Rolle dabei (vgl. Stiftung Bildung und Entwicklung 2010: 3ff.; Bildung 2030 o.D.-d: o.S.; Menz 2019: 90; Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung o.D.-c: o.S.; Niederberger 2019: 101), hat fast ausschließlich bei den Studierenden der Universität Wien stattgefunden. Die Kubaner*innen müssten meiner Meinung nach, ähnlich wie bei den Lernprozessen über Österreich, selbst die Möglichkeit haben nach Europa zu reisen, um mehr über die Zusammenhänge reflektieren zu können. Allerdings kann hierzu argumentiert werden, dass es aufgrund der ungleichen globalen Verhältnisse wichtiger ist, dass Menschen aus dem Globalen Norden die Unterschiede erkennen, selbst miterleben und zu verantwortlichen Weltbürger*innen werden (wie auch Spencer (2018: 277ff.) sagt), damit sich

ungleiche Strukturen durch ein verändertes Verhalten der Bewohner*innen des Globalen Nordens verändern können. Trotzdem denke ich, dass es für einen ganzheitlichen Lernprozess vonnöten wäre, dass auch die Kubaner*innen die Möglichkeit bekommen nach Österreich zu reisen. Dieser Meinung stimmen Hinterleitner (1996: 117) und Feurle (1992: 255) zu.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass bei den Teilnehmenden der Universität Wien auf vielen Ebenen Lernprozesse durch die Studienreise stattgefunden haben und derartige Reisen daher nach wie vor sehr sinnvoll erscheinen (vgl. IN1; IN2; IN3; IN4; IN5; IN6; IN7; IN8; IN9). Bei allen hat ein Interkulturelles Lernen durch das Entwickeln von mehr Selbstbewusstsein, Empathie, Toleranz und Verständnis für die eigene und andere Kultur stattgefunden (vgl. Bolten 2010: 63; Trimpop/Meynhardt 2010: 192; Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung 2017: o.S.; Aydt 2015: 18, 54, 69; Hinterleitner 1996: 76, 83; Feurle 1992: 42f.). Auch Globale Bildungsprozesse sind bei allen zu beobachten, da sie über komplexe globale Zusammenhänge, deren Folgen und ihre eigene Rolle kritisch nachdenken (vgl. Stiftung Bildung und Entwicklung 2010: 3ff.; Bildung 2030 o.D.-d: o.S.; Menz 2019: 90; Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung o.D.-c: o.S.; Niederberger 2019: 101). Außerdem haben sie alle drei Lernformen, die durch touristische Reisen erworben werden können, nämlich praktische Fähigkeiten (*techné*), Wissen (*epistémé*) und praktische Weisheit (*phronesis*), erlangt (vgl. Falk et al. 2012: 917; Zillinger/Nilsson 2023: 43). An verschiedenen Stellen wurde darüber hinaus gezeigt, dass sowohl ein Lernen aus Erfahrungen nach dem Lernzyklus von Kolb wie auch ein transformatives Lernen nach der Theorie von Mezirow stattgefunden hat (vgl. Kolb/Kolb 2009: 298f.; Morris 2020: 1071f.; Eckert 2020: 17ff.; Laros 2015: 22ff.; Mezirow 1997: 5ff.).

Auch die Kubaner*innen haben sowohl aus den Erfahrungen gelernt im Sinne der Theorie von Kolb sowie transformative Lernprozess nach Mezirow durchlaufen (vgl. Kolb/Kolb 2009: 298f.; Morris 2020: 1071f.; Eckert 2020: 17ff.; Laros 2015: 22ff.; Mezirow 1997: 5ff.). Sie konnten ihre Sprachkenntnisse verbessern und Dinge über sich lernen, sowie bei vermehrtem Kontakt auch etwas über die österreichische Kultur und ihre eigene (vgl. IK1; IK2; IK3; IK4; IK5; IK6). Somit wurde ein Interkultureller Lernprozess angestoßen, der allerdings nicht so tiefgehend ist wie bei den Studierenden der Universität Wien, da hierzu eine stärkere Reflexion über die für sie fremde sowie eigene Kultur vonnöten wäre (vgl. Bolten 2010: 63; Trimpop/Meynhardt 2010: 192; Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung 2017: o.S.; Aydt 2015: 18, 54, 69; Hinterleitner 1996: 76, 83; Feurle 1992: 42f.). Globale Bildung fand nur sehr vereinzelt statt, da sie dafür noch mehr über globale Zusammenhänge und Ungleichheiten reflektieren hätten müssen (vgl. Stiftung Bildung und Entwicklung 2010:

3; Bildung 2030 o.D.-d: o.S.; Witte 2019: 58; Hartmeyer 2014: 8f.; Bundesministerium für Bildung o.D.-c: o.S.). In Bezug auf die Theorie von Falk et al. (2012: 917) haben die Kubaner*innen praktische Fähigkeiten (*techne*) durch den Austausch erworben, jedoch nur wenig Wissen (*episteme*) und praktische Weisheit (*phronesis*). Damit es zu größeren Lernprozessen auf Seiten der Kubaner*innen kommt, sollte dafür gesorgt werden, dass es vor Ort noch mehr Kontaktmöglichkeiten gibt, da alle erwähnen, dass sie hiervon profitieren würden (vgl. IK1; IK2; IK4; IK5; IK6). Auch die Reisenden haben vom Kontakt mit den Kubaner*innen profitiert und würden sich diesen noch mehr wünschen (vgl. IN1; IN2; IN3; IN4; IN5; IN6; IN7; IN8; IN9). Auch andere Dinge könnten die Lernprozesse auf beiden Seiten vergrößern, was im nächsten Kapitel erörtert werden soll. Um einen für beide Gruppen gleichen Lernprozess zu ermöglichen, muss meiner Meinung nach allerdings ein Rückaustausch für die Kubaner*innen ermöglicht werden, was auch Hinterleitner (1996: 103, 117) und Feurle (1992: 255) so sehen.

6.4. Vorschläge für zukünftige (entwicklungs-)politische Studienreisen auf Basis der Ergebnisse der Analyse

Wie ersichtlich wurde, haben sowohl die Studierenden der Universität Wien wie auch die Kubaner*innen, die mit der Reisegruppe in Kontakt gekommen sind, verschiedenste Dinge gelernt (vgl. IN1; IN2; IN3; IN4; IN5; IN6; IN7; IN8; IN9; IK1; IK2; IK3; IK4; IK5; IK6). Trotzdem haben die Teilnehmenden einige Dinge erwähnt, die sie ändern würden und durch die ihre Lerneffekte noch größer hätten werden können (vgl. IN1; IN2; IN3; IN4; IN5; IN6; IN7; IN8; IN9; IK1; IK2; IK4; IK5; IK6). Diese sollen in folgendem Kapitel dargelegt werden. Es wird dabei nicht alles, was in den Interviews negativ erwähnt wurde, analysiert, sondern lediglich Dinge, die von mehreren Leuten in ähnlicher Weise gesagt wurden.

Die Teilnehmenden der Universität Wien erwähnen, dass sie sich neben der organisatorischen Vorbesprechung auch noch mehr inhaltlichen Input gewünscht hätten, weil sie sich teilweise unvorbereitet gefühlt haben und in Zukunft bevor sie in das Land reisen gerne über Dinge wie die politische Situation besser informiert wären (vgl. IN2; IN8). Dorsett et al. (2019: 575), Hinterleitner (1996: 214), Feurle (1992: 257) und Pamminer (2002: 56) erklären, dass es hilfreich ist, den Studierenden bereits vor der Reise einige Texte über die politische Situation im Land zu geben, mit ihnen darüber zu sprechen und gemeinsam über die eigene Kultur zu reflektieren. Hinterleitner (1996: 216) erwähnt, dass es auch für die lokale Bevölkerung wichtig ist, eine Vorbereitung zu haben, damit es zu einem lehrreichen Austausch kommen kann. Auch in Bezug auf die eigene Position als Reisende*r im Globalen Süden hätten sich viele eine

kritische Reflexion vor der Reise oder auch in gewissen Situationen vor Ort gewünscht, um auf schwierige Situationen wie bettelnde Kinder angemessener reagieren zu können (vgl. IN2; IN3; IN6). Feurle (1992: 258) sagt, dass dies wichtig ist, damit Teilnehmende sich in einer für sie neuen Kultur sensibel verhalten. Ebenfalls sollte man die Problematik von einem Nord-Süd-Tourismus ihrer Meinung nach schon vor der Reise ansprechen (vgl. Feurle 1992: 258), was auch in den Interviews erwähnt wird (vgl. IN3; IN6).

Auch eine Nachbesprechung hätten alle befürwortet, manche hätten sich dies in offizieller Weise mit den Reisleitern zusammen gewünscht, um sowohl Eindrücke gemeinsam zu verarbeiten als auch über aktuelle politische Entwicklungen in Kuba zu reden (vgl. IN5; IN7; IN8). Andere hätten ein informelles Treffen bevorzugt, damit die Reisenden sich untereinander austauschen können (vgl. IN1; IN4; IN5; IN9). Dass die Teilnehmenden die Möglichkeit einer Nachbereitung schätzen, fanden auch Dorsett et al. (2019: 575) in ihrer Forschung heraus. Diese Nachbereitungen können dabei helfen die gemachten Erfahrungen zu verarbeiten, den transformativen Interkulturellen Lernprozess voranzutreiben, aus Situationen, die Unbehagen ausgelöst haben zu lernen und neue Handlungsmöglichkeiten für die Zukunft zu erkennen (vgl. Dorsett et al. 2019: 575; Roffee/Burns 2023: 13; Hinterleitner 1996: 157; Feurle 1992: 257ff.). Laut Blood und Ludewig (2016: 241) helfen Vor- und Nachbereitungen sowie auch Gesprächsrunden während der Reise den Teilnehmenden noch mehr zu reflektieren, was vor allem denjenigen zugute kommt, die noch wenig Auslandserfahrung haben, da diese Reisenden sich schwerer damit tun, kritisch zu reflektieren. Folglich können Vor- und Nachbereitungen dazu beitragen, die Erfahrungsunterschiede zwischen den Teilnehmenden zu verringern (vgl. Blood/Ludewig 2016: 241).

Viele Teilnehmende der Universität Wien erwähnen, dass die Reise sehr stressig war, und manche hätten sich daher mehr Freizeit gewünscht (vgl. IN2; IN3; IN4; IN5; IN6; IN7; BP10; BP11; BP17; BP28). Auch bei der Rundreise am Ende hätten viele gerne mehr freie Zeit in den einzelnen Städten gehabt, um diese zu erkunden bzw. hätten gerne noch mehr Städte gesehen (vgl. IN2; IN5; IN6; IN8; BP17; BP24; BP27). Gerade in Bezug darauf, dass viele erwähnen, dass sie durch die freie Zeit, in der sie sich allein in der Stadt bewegen konnten, viel gelernt haben (vgl. IN1; IN2; IN6; IN9), sollte dieser Wunsch für das Erreichen von mehr Lernprozessen ernst genommen werden. Auch die bisherigen Forschungen zeigen, dass freie Zeit wichtig ist, um die Gegend eigenständig zu erkunden, kulturelle Umgangsformen zu beobachten und sich anpassen zu können (vgl. Wood/St. Peters 2014: 567; Scharoun 2016: 86). Tucker und Weaver (2013: 2) erwähnen außerdem, dass das Selbstmanagement und Selbstvertrauen sich verbessern, wenn Leute Dinge wie Busfahren oder Preise verhandeln allein

machen und dies geschieht vor allem in der freien Zeit. Hinterleitner (1996: 107f.) ergänzt, dass gerade in den ersten Tagen Freizeit wichtig ist, damit die Teilnehmenden die Eindrücke verarbeiten können, da sie zu Beginn verunsichert und überfordert sein werden, was auch bei meiner Forschung zu erkennen war (vgl. IN1; IN2; IN5; IN9). Die Freizeit hätten die Reisenden außerdem gerne dafür genutzt, noch mehr Zeit mit den Kubaner*innen in einem informellen Rahmen zu verbringen (vgl. IN2; IN3; IN4; IN5; IN7; IN8). Der Kontakt zu den Kubaner*innen wird von allen als sehr lehrreich beschrieben (vgl. IN1; IN2; IN3; IN4; IN5; IN6; IN7; IN8; IN9), weshalb man den Begegnungen bei zukünftigen Reisen noch mehr Raum und Zeit geben sollte. Auch die bisherigen Forschungen zu Studienreisen belegen, dass durch den direkten Kontakt mit der lokalen Bevölkerung besonders viel gelernt wird (vgl. Bretag/Veen 2017: 180; Scharoun 2016: 86; Spencer 2018: 282). Laut Spencer (2018: 282) entsteht durch den Kontakt gegenseitige Solidarität und ein Lernen voneinander. Auch die Kubaner*innen wünschen sich, wie bereits in Kapitel 6.2. erwähnt, mehr Zeit mit den Studierenden der Universität Wien zu verbringen (vgl. IK1; IK2; IK4; IK5; IK6). Da dies die einzige Möglichkeit für sie ist, etwas zu lernen, ist dies der wichtigste Kritikpunkt an der Reise, da beide Seiten von engerem Kontakt profitieren würden und sich dies auch wünschen (vgl. IN2; IN3; IN4; IN5; IN7; IN8; IK1; IK2; IK4; IK5; IK6). Durch den vermehrten Kontakt vor Ort würden vermutlich auch länger anhaltende Freundschaften entstehen, was laut Bretag und Veen (2017: 181) auch nach der Reise zu Interkulturellem Lernen beiträgt.

In Bezug auf den Kontakt mit den Kubaner*innen wird von den Studierenden der Universität Wien auch die gemeinsame Round-Table-Diskussion kritisiert, die sich für viele angefühlt hat wie ein Verhör, da lediglich die Teilnehmenden der Universität Wien Fragen gestellt haben und die Kubaner*innen sich vor den Professor*innen häufig nicht getraut hätten, offene Antworten zu geben, weshalb sich viele das Konzept dieser Diskussion in Zukunft anders wünschen, indem es beispielsweise Kleingruppen gibt oder alle um einen Tisch sitzen und man sich nicht auf unangenehme Weise gegenüber sitzt (vgl. IN2, IN6; IN7; BP13; BP15).

Was die Vorlesungen vor Ort anbelangt, erwähnen einige, dass sie das Gefühl hatten, dass diese eine sehr einseitige Sicht vermittelt haben und die negativen Zustände Kubas außen vor gelassen wurden und dass sie daher gerne am Ende eine Vorlesung oder Diskussion gehabt hätten, bei der Dinge in einen Rahmen gesetzt werden und kritisch betrachtet werden (vgl. IN2; IN3; IN5; IN7; BP13; BP20; BP21). In einem informellen Gespräch mit einer mitreisenden Person erwähnte diese allerdings auch, dass viele die Vorlesungen unter Umständen einseitig fanden, weil auch unser Vorwissen durch Medien und US-amerikanische Diskurse geprägt ist (vgl. BP23). Mir persönlich erscheint diese Erklärung sehr sinnvoll. Daher denke ich, dass man

durch eine kritische Reflexion die Dinge, die man in den Vorlesungen hört, auch eigenständig in einen Kontext setzen und sich ein eigenes Bild machen kann, denn gerade offene Fragen regen zum Nachdenken an. Trotzdem soll der Vorschlag, dass es eine gemeinsame Diskussion über die Vorlesungen am Ende der Reise gibt, erwähnt werden, da dies eine Art Nachbesprechung darstellen kann und alle offen ihre Zweifel, Erfahrungen und Gedanken äußern können, wodurch laut Feurle (1992: 259) Emotionen verarbeitet werden können und der Lernprozess voranschreiten kann. In Bezug auf offen gebliebene Fragen erwähnen einige, dass sie sich auch nach den einzelnen Vorlesungen mehr Zeit für einen Austausch mit den Vortragenden gewünscht hätten (vgl. IN2; IN6; IN7; BP20).

Von der kurzen gemeinsamen Zeit in Kuba abgesehen, ist ein weiterer Kritikpunkt der Kubaner*innen, dass sie sich einen Rückaustausch gewünscht hätten (vgl. IK1; IK2; IK4; IK5; IK6). Wie bereits in Kapitel 6.2. erwähnt, wäre es hierzu nötig, dass es in Österreich finanzielle Unterstützung für die Kubaner*innen gibt bzw. sie in Familien untergebracht werden, bei denen sie essen können (vgl. IK1) und dass sie auch nach der Rückkehr nach Kuba eine gemeinsame Reflexionsrunde haben, um zu vermeiden, dass es wie IK1 erwähnt, zu Schwierigkeiten bei der erneuten Eingewöhnung kommt (vgl. IK1). An diesen Dingen wird deutlich, dass ein Rückaustausch auf vielen Ebenen schwierig zu organisieren ist. Trotz allem wäre dies meiner Meinung nach die einzige Möglichkeit einen Austausch auf Augenhöhe zu ermöglichen und den Kubaner*innen die gleichen Lernmöglichkeiten zu bieten wie den Studierenden der Universität Wien und somit für ein gerechteres Bildungssystem zu sorgen und ohnehin bestehende Ungleichheiten zwischen Globalem Norden und Globalem Süden nicht noch größer werden zu lassen. Roffee und Burns (2023: 7, 14) teilen diese Ansicht, da sie erklären, dass Studienreisen soziale Gerechtigkeit fördern können, jedoch auch Ungleichheiten vergrößern, indem der Zugang blockiert wird und nur manche etwas lernen können, was in diesem Fall zutrifft, da die Kubaner*innen keine Möglichkeit haben nach Österreich zu kommen für einen Rückaustausch und somit nicht die gleichen Lernprozesse durchlaufen wie die Studierenden der Universität Wien. Auch Hinterleitner (1996: 103, 117) und Feurle (1992: 255) erwähnen, dass ein Rückaustausch wichtig ist und erst dadurch tiefes Interkulturelles Lernen stattfindet.

7. Fazit

Das Ziel dieser Arbeit war es, zu analysieren welche Lernprozesse auf (entwicklungs-) politischen Studienreisen bei den Teilnehmenden der Reise sowie der lokalen Bevölkerung, die mit der Reisegruppe in Kontakt kommt, entstehen und wie diese sich unterscheiden. Auf Grundlage der Ergebnisse sollten außerdem einige Verbesserungsvorschläge für zukünftige Studienreisen unterbreitet werden. Um diese Ziele zu erreichen, habe ich eine Studienreise der Universität Wien nach Kuba im Jahr 2023 begleitet, bei der ich teilnehmende Beobachtungen durchgeführt, ein Forschungstagebuch verfasst, sowie Interviews mit sechs Kubaner*innen gemacht habe. Darüber hinaus habe ich vor und nach der Reise mit neun der Teilnehmenden der Universität Wien Interviews geführt und sie zu ihren Lernprozessen befragt. Die Forschungsfrage, die anhand der gewonnenen Daten beantwortet werden sollte, lautet: „*Welche Lernprozesse finden durch (entwicklungs-)politische Studienreisen in den Globalen Süden bei den Teilnehmenden der Reise und der lokalen Bevölkerung, die mit der Studiengruppe in engen Kontakt kommt, durch die Erfahrung globaler Zusammenhänge sowie den interkulturellen Austausch statt, und wie unterscheiden sich bei beiden Gruppen diese Prozesse?*“.

Der erste Teil der Frage kann damit beantwortet werden, dass Lernprozesse der Studierenden der Universität Wien sowie der Kubaner*innen in folgenden drei Bereichen stattgefunden haben: Ein Lernen über sich selbst, Lernprozesse über das als fremd wahrgenommene Land, seine Kultur und im Umkehrschluss über das eigene Land sowie ein Lernen über globale Zusammenhänge (vgl. IN1; IN2; IN3; IN4; IN5; IN6; IN7; IN8; IN9; IK1; IK2; IK3; IK4; IK5; IK6).

In Bezug auf die erste Kategorie des Lernens ist festzuhalten, dass die Teilnehmenden der Universität Wien ihr Spanischniveau verbesserten, lernten ihre Ängste zu überwinden und aus der Komfortzone herauszugehen, wodurch sie sich nach der Studienreise als offener wahrnehmen und sich vorstellen könnten, erneut in ein Land des Globalen Südens zu reisen (vgl. IN1; IN2; IN3; IN4; IN5; IN6; IN7; IN8; IN9). Darüber hinaus lernten sie vereinzelte Dinge wie ein offenerer Umgang mit anderen Menschen, Empathiefähigkeit, sowie die Fähigkeit im Moment zu leben und sich weniger über Dinge zu beschweren (vgl. IN1; IN2; IN3; IN4; IN5; IN6; IN7; IN8; IN9). In Bezug auf Kuba wussten die Teilnehmenden nach der Studienreise deutlich mehr als zuvor über den geschichtlichen, politischen und wirtschaftlichen Kontext, konnten die Kubaner*innen und die Situation vor Ort besser einschätzen und waren in der Lage, neue Dinge an der österreichischen Kultur im Kontrast zur kubanischen zu erkennen, wodurch sie gewisse Dinge jetzt mehr zu schätzen wissen und andere eher kritisieren als zuvor (vgl. IN1; IN2; IN3; IN4; IN5; IN6; IN7; IN8; IN9). Auch die Situation in Ländern

des Globalen Südens und das Funktionieren von Entwicklungszusammenarbeit sowie die Beziehung zwischen Globalem Norden und Globalem Süden ist ihnen klarer als vor der Reise und sie sind außerdem danach in der Lage, tiefergehend über ihre eigene Rolle bei einer Reise in den Globalen Süden und die damit einhergehenden Schwierigkeiten aufgrund eines globalen Machtgefälles nachzudenken (vgl. IN1; IN2; IN3; IN4; IN5; IN6; IN7; IN8; IN9). Somit haben die Teilnehmenden der Universität Wien durch die Studienreise aufgrund der Erfahrung von globalen Zusammenhängen und einem interkulturellen Austausch umfassende Lernprozesse durchlaufen. Die Ziele der Studienreise nach Kuba, nämlich das Lernen über eine andere gesellschaftliche, ökonomische und politische Realität und ein Denken außerhalb des nationalen Kontextes (vgl. E1), wurden erfüllt. Es fand sowohl ein erfahrungsbasiertes Lernen nach Kolb wie auch ein transformatives Lernen nach Mezirow statt (vgl. Kolb/Kolb 2009: 298f.; Morris 2020: 1071f.; Eckert 2020: 17ff.; Laros 2015: 22ff.; Mezirow 1997: 5ff.). Nach Falk et al. (2012: 917) und Zillinger und Nilsson (2023: 43) haben sie praktische Fähigkeiten (*techné*), Wissen (*epistémé*) und praktische Weisheit (*phronesis*) erlangt, alle drei möglichen Lernprozesse auf Reisen. Außerdem fand ein Interkulturelles Lernen durch die Reflexion über die für sie fremde sowie eigene Kultur, das Entwickeln von Empathie, Selbstvertrauen, Toleranz, Offenheit, interkultureller Kommunikationsfähigkeit und Ambiguitätstoleranz statt (vgl. Bolten 2010: 63; Trimpop/Meynhardt 2010: 192; Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung 2017: o.S.; Aydt 2015: 18, 54, 69; Hinterleitner 1996: 76, 83; Feurle 1992: 42f.). Auch Globale Bildung fand durch das Reflektieren über komplexe globale Zusammenhänge und die eigene Rolle hierbei, das Lernen über ein als fremd wahrgenommenes Land und die eigenen Werte sowie die Entwicklung von Empathie und Solidarität statt (vgl. Stiftung Bildung und Entwicklung 2010: 3ff.; Bildung 2030 o.D.-d: o.S.; Menz 2019: 89f.; Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung o.D.-c: o.S.; Niederberger 2019: 101; Schöne 2019: 48; Müller-Härlin 2019: 189; Pamminer 2002: 67ff.).

Die Kubaner*innen haben ebenfalls ihr Deutsch- und Englischniveau verbessert, ihre Ängste diesbezüglich überwunden und sich persönlich weiterentwickelt, da sie nach dem Austausch sowohl mehr Vertrauen in sich als auch in andere Menschen haben (vgl. IK1; IK2; IK3; IK4; IK5; IK6). In Bezug auf Lernprozesse über das für sie fremde Land und dessen Kultur, in diesem Fall Österreich, sowie ein damit verbundenes Lernen über Kuba, ist zu sagen, dass alle ihr Bild der Österreicher*innen geändert haben und diese nun als offener und sympathischer wahrnehmen, als sie sich dies aufgrund von stereotypen Bildern vorgestellt hatten (vgl. IK1; IK2; IK3; IK4; IK5; IK6). Über Österreich und Europa haben allerdings nur diejenigen etwas gelernt, die mehrmals beim Austausch teilgenommen haben und/ oder längerfristige Kontakte geknüpft haben (vgl. IK1; IK3; IK6). Alle anderen berichten davon, dass die Zeit zu kurz war,

um Fragen über die österreichische Kultur zu stellen, was dadurch verstärkt wurde, dass die Studierenden der Universität Wien ihnen sehr viele Fragen gestellt haben und sie nicht wussten, was sie selbst hätten fragen können, wodurch ersichtlich wird, dass sie nichts Neues über die österreichische Kultur oder Europa gelernt haben sowie auch keine Reflexionen über das eigene Land angestoßen wurden (vgl. IK1; IK2; IK3; IK4; IK5; IK6). Über globale Zusammenhänge haben die Kubaner*innen wenig gelernt (vgl. IK1; IK2; IK3; IK4; IK5; IK6). Lediglich die Tatsache, dass sie eine Vision der Welt durch den Austausch bekommen haben und die Realisation darüber, dass es für sie nicht möglich ist, eine ähnliche Studienreise nach Österreich zu machen, kann man als Wahrnehmung von ungleichen Verhältnissen sehen (vgl. IK1; IK2; IK3; IK4; IK5; IK6). Folglich haben die Kubaner*innen zwar einige Dinge über sich selbst gelernt und ihre Sprachkenntnisse verbessert, über Österreich und Europa haben jedoch nur Leute mit intensiven wiederkehrenden Kontakten etwas gelernt und über globale Zusammenhänge gab es kaum Lernprozesse (vgl. IK1; IK2; IK3; IK4; IK5; IK6). Folglich fand bei den Kubaner*innen nur teilweise ein Interkulturelles Lernen durch die Entwicklung von mehr Selbstvertrauen, Offenheit, Toleranz und Kommunikationsfähigkeit statt, wohingegen ein tieferes Verständnis und eine kritische Reflexion über die eigene und für sie unbekannte Kultur bei den meisten gefehlt hat, was für einen noch besseren interkulturellen Lernprozess nötig gewesen wäre (vgl. Bolten 2010: 63; Trimpop/Meynhardt 2010: 192; Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung 2017: o.S.; Aydt 2015: 18, 54, 69; Hinterleitner 1996: 76, 83; Feurle 1992: 42f.). Globale Bildung fand nur sehr vereinzelt durch das Entwickeln von mehr Offenheit und Toleranz und der Tatsache, dass manche Kubaner*innen etwas über die neue Kultur gelernt haben sowie über systemische Ungleichheiten reflektiert haben, statt (vgl. Bildung 2030 o.D.-d: o.S.; Schöne 2019: 48; Niederberger 2019: 101; Müller-Härlin 2019: 188f.; Hartmeyer 2014: 8f.; Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung o.D.-e: o.S.; Pamminer 2002: 72f.). Auch in Bezug auf die Theorie von Falk et al. (2012: 917) haben sie nicht alle drei möglichen Lernprozesse durchlaufen, lediglich praktische Fähigkeiten (*techné*) wurden von allen erworben, Wissen (*episteme*) und praktische Weisheit (*phronesis*) hingegen nur von manchen. Jedoch konnte an verschiedenen Stellen ein Lernen aus Erfahrungen nach der Theorie von Kolb sowie ein transformatives Lernen nach dem Modell von Mezirow gezeigt werden (vgl. Kolb/Kolb 2009: 298f.; Morris 2020: 1071f.; Eckert 2020: 17ff.; Laros 2015: 22ff.; Mezirow 1997: 5ff.).

Aufgrund dieser Erkenntnisse kann der zweite Teil der Forschungsfrage nach den Unterschieden bei den Lernprozessen zwischen den Teilnehmenden der Universität Wien und den Kubaner*innen damit beantwortet werden, dass die Reisenden umfassende Lernprozesse über sich selbst, über Kuba und die eigene Kultur sowie über globale

Zusammenhänge durchlaufen haben, während die Lernprozesse bei den Kubaner*innen zwar vorhanden sind, in den letzten beiden Kategorien jedoch deutlich weniger tiefgehend und ausgeprägt (vgl. IN1; IN2; IN3; IN4; IN5; IN6; IN7; IN8; IN9; IK1; IK2; IK3; IK4; IK5; IK6). Um diese Ungleichheit im Lernprozess zu verändern, wäre es primär nötig, dass noch mehr Möglichkeiten für einen Kontakt zwischen den Studierenden der Universität Wien und den kubanischen Studierenden und Absolvent*innen geschaffen werden, was sich beide Seiten wünschen und bekräftigen, dass sie dadurch noch mehr voneinander lernen könnten (vgl. IK1; IK2; IK4; IK5; IK6; IN1; IN2; IN3; IN4; IN6; IN7; IN8; Feurle 1992: 255). Auch eine Vor- und Nachbereitung könnte für beide Gruppen zu einem größeren Lernprozess beitragen (vgl. IN1; IN4; IN5; IN7; IN8; IN9; Hinterleitner 1996: 214ff.; Feurle 1992: 257ff.). Eine vollständige Gleichheit der Lernprozesse kann meiner Meinung nach allerdings nur erreicht werden, wenn die Kubaner*innen die Möglichkeit bekämen nach Österreich zu reisen, da erst dadurch die Lernprozesse höchstwahrscheinlich vergleichbar wären. Außerdem sehe ich dies als einen wichtigen Schritt, um globale Ungleichheiten und im speziellen Bildungsungleichheiten zu verringern. Feurle (1992: 255) und Hinterleitner (1996: 117) erwähnen einen Rückaustausch als notwendige Voraussetzung dafür, dass Studienreisen für alle positive interkulturelle Lerneffekte haben.

Eine zukünftige Forschung könnte, wenn ein derartiger Rückaustausch stattfinden würde, erneut die Lernprozesse der beiden Gruppen vergleichen und schauen, ob dies tatsächlich zu einer Angleichung der Lernprozesse führt. Außerdem wäre es spannend zu betrachten, inwiefern sich die Lernprozesse der Kubaner*innen verändern, wenn vor Ort mehr Zeit mit den Studierenden der Universität Wien verbracht wird und welche Art von Aktivitäten besonders hilfreich sind, um ein Lernen über die für sie fremde Kultur zu fördern. Bei einer größeren Forschung als dieser, wäre es außerdem von Vorteil, Vanners (2015: 4) Vorschlag zu folgen und die lokale Bevölkerung noch partizipativer in den Forschungsprozess einzubinden, als ich das leider aufgrund der fehlenden Zeit gemacht habe. Roffee und Burns (2023: 10) sowie Tucker und Weaver (2013: 11f.) erwähnen, dass Studierende noch Jahre nach einer Studienreise deren positive Effekte auf ihr Leben erwähnen, teilweise sogar stärker als direkt nach der Reise. Daher wäre es ebenfalls interessant, wie auch Spencer (2018: 290) vorschlägt, die Teilnehmenden der Reise (sowie auch die Kubaner*innen) in einigen Jahren nochmal zu interviewen, um herauszufinden, wie die Studienreise im Nachhinein bewertet wird und ob die Lernprozesse sich verfestigen oder Dinge anders bewertet werden.

Die vorliegende Arbeit zeigt, dass (entwicklungs-)politische Studienreisen zu persönlichen, globalen und interkulturellen Lernprozessen beitragen können, dass jedoch immer darauf

geachtet werden sollte, nicht unbedacht in ein Land des Globalen Südens für einen eigenen Vorteil zu reisen, sondern die lokale Bevölkerung vor Ort aktiv eingebunden werden sollte, so dass voneinander gelernt werden kann und das Lernen nicht einseitig bleibt. Hierfür halte ich es für entscheidend, in jeglicher Art von Studienreisen so viel Zeit wie möglich für gemeinsam verbrachte Zeit zwischen den Reisenden und der lokalen Bevölkerung einzuplanen, und zumindest zu versuchen, dass ein Rückaustausch ermöglicht wird.

Um den letzten Punkt zu unterstreichen, möchte ich an dieser Stelle nochmal zum Beginn meiner Einleitung zurückkehren.

Stell dir nun folgendes Szenario vor:

Es ist das Jahr 2024, du lebst und studierst in Havanna, das Semester ist vorbei, du verbringst einen ereignisreichen Sommer und machst Pläne für das nächste Studienjahr. Das Studium macht dir große Freude, aber du würdest gerne mehr von der Welt kennenlernen, das im Studium Gelernte mit der Praxis verbinden und dich außerdem auf ein internationales Arbeitsumfeld durch mehr Erfahrungen im Ausland vorbereiten. Daher fängst du an, im Internet zu recherchieren und findest heraus, dass es für dich bisher keine Möglichkeiten gibt, diese Wünsche zu verwirklichen.

Literaturverzeichnis

Aydt, Sabine (2015): An den Grenzen der interkulturellen Bildung. Eine Auseinandersetzung mit Scheitern im Kontext von Fremdheit. Bielefeld: transcript Verlag.

Beard, Colin (2023): Experiential Learning Design. Theoretical Foundations and Effective Principles. New York: Routledge.

Bendig, Rebekka (2018): Handlungskompetenzen entwickeln am Lerngegenstand Kinderrechte. Globales Lernen in Kooperation von Schule, Zivilgesellschaft und Jugendarbeit. Wiesbaden: Springer.

Benk, Andreas (2019): Zur Einführung: Globale Krisen als pädagogische Herausforderung. In: Benk, Andreas (Hg.): Globales Lernen. Bildung unter dem Leitbild weltweiter Gerechtigkeit. Ostfildern: Matthias Grünewald Verlag, 7-11.

Bildung 2030 (o.D.-a): BNE Kompetenzen. URL: <https://bildung2030.at/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung/bne-kompetenzen/>. Zuletzt geprüft am: 02.06.2024.

Bildung 2030 (o.D.-b): Strategie Globales Lernen. URL: <https://bildung2030.at/globales-lernen/strategiegruppe-globales-lernen/>. Zuletzt geprüft am: 02.06.2024.

Bildung 2030 (o.D.-c): Was ist BNE? URL: <https://bildung2030.at/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung/was-ist-bne-2/>. Zuletzt geprüft am: 02.06.2024.

Bildung 2030 (o.D.-d): Was ist Globales Lernen? URL: <https://bildung2030.at/globales-lernen/was-ist-globales-lernen/>. Zuletzt geprüft am: 02.06.2024.

Blood, Rosalind/ Ludewig, Alexandra (2016): Interkulturelles Lernen während eines kurzzeitigen, studienbegleitenden Fremdsprachenprogramms. Erfahrungen australischer Studierender in Deutschland. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 21 (1), 227-244.

Bolten, Jürgen (2010): Interkultureller Trainingsbedarf aus der Perspektive der Problemerkahrungen entsandter Führungskräfte. In: Götz, Klaus (Hg.): Interkulturelles Lernen/Interkulturelles Training. Mering: Rainer Hampp Verlag, 57-75.

Bretag, Tracey /Veen, Robert van der (2017): 'Pushing the boundaries': participant motivation and self-reported benefits of short-term international study tours. In: Innovations in Education and Teaching International, 54 (3), 175-183.

Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (o.D.-a): Bildungsanliegen. URL: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba.html>. Zuletzt geprüft am: 01.06.2024.

Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (o.D.-b): Bildung für nachhaltige Entwicklung. URL: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/bine.html>. Zuletzt geprüft am: 01.06.2024.

Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (o.D.-c): Entwicklungspolitische Bildung.
URL:https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/entwicklungspolit_bildung.html. Zuletzt geprüft am: 01.06.2024.

Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (o.D.-d): Globales Lernen und Global Citizenship Education. URL: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/globales_lernen.html. Zuletzt geprüft am: 01.06.2024.

Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (o.D.-e): Interkulturelle Bildung. URL: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz/interkulturelle_bildung.html. Zuletzt geprüft am: 01.06.2024.

Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (o.D.-f): Unterrichtsprinzipien. URL: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz.html>. Zuletzt geprüft am: 01.06.2024.

Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (2017): Interkulturelle Bildungs-Grundsatzterlass 2017. URL: <https://rundschriften.bmbwf.gv.at/rundschriften/?id=770>. Zuletzt geprüft am: 01.06.2024.

Cushing, Debra Flanders/ Pennings, Mark/ Willox, Dino/ Gomez, Rafael/ Dyson, Clare/ Coombs, Courtney (2019): Measuring intangible outcomes can be problematic: The challenge of assessing learning during international short-term study experiences. In: *Active Learning in Higher Education*, 20 (3), 203-217.

Dannecker, Petra/ Vossemer, Christiane (2014): Qualitative Interviews in der Entwicklungsforschung. Typen und Herausforderungen. In: Dannecker, Petra/ Englert, Birgit (Hg.): *Qualitative Methoden in der Entwicklungsforschung*. Wien: Mandelbaum, 153-175.

Dorsett, Pat/ Larmar, Stephen/ Clark, Julie (2019): Transformative Intercultural Learning: A Short-Term International Study Tour. In: *Journal of Social Work Education*, 55 (3), 565-578.

Eckert, Martina (2020): *Online-Lehre mit System. Wie man in der digitalen Lehre passgenaue Lernimpulse setzt und neue Lernerfahrungen ermöglicht*. Wiesbaden: Springer.

Egmond, Ton van (2007): *Understanding Western Tourists in Developing Countries*. Wallingford, Cambridge: CABI.

Elis, Karpeter (2004): Reisen ist Bildung, wie umgekehrt Bildung Reisen ist. In: Elis, Karpeter (Hg.): *Bildungsreise. Reisebildung*. Wien: Lit Verlag, 3-19.

Falk, John H./ Ballantyne, Roy/ Packer, Jan/ Benckendorff, Pierre (2012): Travel And Learning: A Neglected Tourism Research Area. In: *Annals of Tourism Research*, 39 (2), 908-927.

Feurle, Gisela (1992): *Annäherung an „das Fremde“. Erfahrungsprozesse und interkulturelles Lernen bei und nach einer Zimbabwe-Reise*. Frankfurt am Main: Verlag für interkulturelle Kommunikation.

Flick, Uwe (2007): *Designing Qualitative Research*. London: SAGE Publications.

Frank, Andre Gunder (2016): Die Entwicklung der Unterentwicklung. In: Schmidt, Lukas/ Schröder, Sabine (Hg.): *Entwicklungstheorien. Klassiker, Kritik und Alternativen*. Wien: Mandelbaum, 170-185.

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

Freire, Paulo (2016): Kein Abschied vom Traum einer humaneren Welt. In: Schmidt, Lukas/ Schröder, Sabine (Hg.): Entwicklungstheorien. Klassiker, Kritik und Alternativen. Wien: Mandelbaum, 392-410.

Fuhr, Thomas (2018): Lernen im Lebenslauf als transformatives Lernen. In: Hof, Christiane/ Rosenberg, Hannah (Hg.): Lernen im Lebenslauf. Theoretische Perspektiven und empirische Zugänge. Wiesbaden: Springer, 83-104.

Gunaratnam, Yasmin (2003): Researching 'Race' and Ethnicity. Methods, Knowledge and Power. London: SAGE Publications.

Hains-Wesson, Rachael/ Ji, Kaiying (2020): Students' perceptions of an interdisciplinary global study tour: uncovering inexplicit employability skills. In: Higher Education Research & Development, 39 (4), 657-671.

Hall, Derek R. (2001): Tourism and Development in Communist and Post-communist Societies. In: Harrison, David (Hg.): Tourism and the Less Developed World. Issues and Case Studies. Wallingford, New York: CABI, 91-107.

Hallitzky, Maria/ Mohrs, Thomas (2005): Problemaufriss: Die Tatsache der Globalisierung als Herausforderung für die Schulpädagogik. In: Hallitzky, Maria/ Mohrs, Thomas (Hg.): Globales Lernen. Schulpädagogik für WeltbürgerInnen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, IX-XXIV.

Harrison, David (2001a): Less Developed Countries and Tourism: the Overall Pattern. In: Harrison, David (Hg.): Tourism and the Less Developed World. Issues and Case Studies. Wallingford, New York: CABI, 1-22.

Harrison, David (2001b): Tourism and Less Developed Countries: Key Issues. In: Harrison, David (Hg.): Tourism and the Less Developed World. Issues and Case Studies. Wallingford, New York: CABI, 23-46.

Hartleb, Susanne (2019): Themenfeld Globale Entwicklung. Globales Lernen aus geographischer Perspektive. In: Benk, Andreas (Hg.): Globales Lernen. Bildung unter dem Leitbild weltweiter Gerechtigkeit. Ostfildern: Matthias Grünewald Verlag, 27-37.

Hartmeyer, Helmuth (2014): Globales Lernen- Potenziale und Perspektiven. Begrüßungsansprache. In: Aktion & Reflexion. Texte zur transdisziplinären Entwicklungsforschung und dialogischen Bildung, 11, 6-9.

Hinterleitner, Eva Maria (1996): Bildung durch Reisen. Eine entwicklungspolitische Studienreise Erwachsener nach Burkina Faso: Ein interkulturelles Lernfeld? Linz: Universitätsverlag Rudolf Trauner.

Iwersen-Sioltsidis, Susanne/ Iwersen, Albrecht (1996): Tourism and Developing Countries. In: Intereconomics, 31 (6), 301-306.

Jernsand, Eva Maria/ Persson, Maria/ Lundberg, Erik (2023a): An introduction. Learning and sustainable tourism. In: Jernsand, Eva Maria/ Persson, Maria/ Lundberg, Erik (Hg.): Tourism, Knowledge and Learning. Conceptual Development and Case Studies. Abingdon, New York: Routledge, 1-8.

Jernsand, Eva Maria/ Persson, Maria/ Lundberg, Erik (2023b): Towards a research agenda on tourism, knowledge and learning. In: Jernsand, Eva Maria/ Persson, Maria/ Lundberg, Erik (Hg.): Tourism, Knowledge and Learning. Conceptual Development and Case Studies. Abingdon, New York: Routledge, 113-119.

Johnson, Richard/ Chambers, Deborah/ Raghuram, Parvati/ Tincknell, Estella (2004): The Practice of Cultural Studies. London: SAGE Publications.

Kenklies, Karsten (2015): Entfremdung und Einwohnung. Reisen mit Matsuo Bashô zwischen Europa und Japan. In: Koerrenz, Ralf (Hg.): Globale Bildung auf Reisen. Das Bildungsjahr an der Hermann-Lietz-Schule Schloss Bieberstein. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 23-38.

King, Brian (2001): Resort-based Tourism on the Pleasure Periphery. In: Harrison, David (Hg.): Tourism and the Less Developed World. Issues and Case Studies. Wallingford, New York: CABI, 175-190.

Klepacki, Leopold/ Zirfas, Jörg (2022): Die Bildungsreise oder: Erfahrungen mit dem ästhetischen Selbst. In: Knobloch, Phillip D. Th./ Drerup, Johannes/ Dipcin, Dilek (Hg.): On the Beaten Track. Zur Theorie der Bildungsreise im Zeitalter des Massentourismus. Berlin: J.B. Metzler, 101-114.

Knobloch, Phillip D. Th./ Drerup, Johannes/ Dipcin, Dilek (2022): On the beaten track. Zur Theorie der Bildungsreise im Zeitalter des Massentourismus. Einleitung. In: Knobloch, Phillip D. Th./ Drerup, Johannes/ Dipcin, Dilek (Hg.): On the Beaten Track. Zur Theorie der Bildungsreise im Zeitalter des Massentourismus. Berlin: J.B. Metzler, 1-10.

Kolb, Alice Y./ Kolb, David A. (2005): Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. In: Academy of Management Learning & Education, 4(2), 193-212.

Kolb, Alice Y./ Kolb, David A. (2009): The Learning Way. Meta-cognitive Aspects of Experiential Learning. In: Simulation & Gaming, 40 (3), 297-327.

Krüger, Jana/ Milling, Marc (2019): Globale ökonomische Disparitäten überwinden? Zur Rolle der ökonomischen Bildung innerhalb des Anspruchs Globalen Lernens. In: Benk, Andreas (Hg.): Globales Lernen. Bildung unter dem Leitbild weltweiter Gerechtigkeit. Ostfildern: Matthias Grünewald Verlag, 79-88.

Laros, Anna (2015): Transformative Lernprozesse von Unternehmerinnen mit Migrationsgeschichte. Wiesbaden: Springer.

Liersch, Helmut (2015): Zur Entwicklung des Bildungsjahres an der Hermann-Lietz-Schule Schloss Bieberstein. In: Koerrenz, Ralf (Hg.): Globale Bildung auf Reisen. Das Bildungsjahr an der Hermann-Lietz-Schule Schloss Bieberstein. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 39-48.

Locke, Leslie Ann (2019): Typical Areas of Confusion for Students New to Qualitative Research. In: Strunk, Kamden K./Locke, Leslie Ann (Hg.): Research Methods for Social Justice and Equity in Education. Cham: Palgrave Macmillan, 117-123.

Lüders, Christian (2004): Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Flick, Uwe/ Kardoff, Ernst von/ Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 384-401.

Manzenreiter, Wolfram (2020): "Same same but different". Ethnografie und Teilnehmende Beobachtung. In: Gmeinbauer, Christina/ Polak-Rottmann, Sebastian/ Purkarthofer, Florian (Hg.): Wiener Selektion japanologischer Methoden. Jahrgang 2020. Wien: Abteilung für Japanologie, Institut für Ostasienwissenschaften, Universität Wien, 91-120.

Mayring, Philipp (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Bentz.

Mayring, Philipp/ Fenzl, Thomas (2014): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Baur, Nina/ Blasius, Jörg (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer, 543-556.

Menz, Margarete (2019): Globalisierte Geschlechterverhältnisse oder: Was haben Putzfrauen aus Osteuropa und Näherinnen aus Bangladesch mit globalem Lernen zu tun? In: Benk, Andreas (Hg.): Globales Lernen. Bildung unter dem Leitbild weltweiter Gerechtigkeit. Ostfildern: Matthias Grünewald Verlag, 89-97.

Mezirow, Jack (1997): Transformative Learning: Theory to Practice. In: New Directions For Adult And Continuing Education. 74, 5-12.

Mezirow, Jack (2003): Transformative Learning as Discourse. In: Journal of Transformative Education, 1 (1), 58-63.

Morris, Thomas Howard (2020): Experiential learning- a systematic review and revision of Kolb's model. In: Interactive Learning Environments, 28 (8), 1064-1077.

Müller-Harlin, Stanislaus (2019): Globales Lernen in partizipativen Kunstprojekten. Grundlegung und Beispiele. In: Benk, Andreas (Hg.): Globales Lernen. Bildung unter dem Leitbild weltweiter Gerechtigkeit. Ostfildern: Matthias Grünewald Verlag, 187-198.

Ng, Kok-Yee/ Dyne, Linn van/ Ang, Soon (2009): From Experience to Experiential Learning: Cultural Intelligence as a Learning Capability for Global Leader Development. In: Academy of Management Learning & Education, 8 (4), 511-526.

Niederberger, Marlen (2019): Transdisziplinäre Methoden der Wissensintegration und deren Relevanz für Globales Lernen. Eine Diskussion am Beispiel des World Cafés. In: Benk, Andreas (Hg.): Globales Lernen. Bildung unter dem Leitbild weltweiter Gerechtigkeit. Ostfildern: Matthias Grünewald Verlag, 101-112.

Novelli, Marina/ Burns, Peter (2010): Peer-to-peer capacity-building in tourism: Values and experiences of field-based education. In: Development Southern Africa, 27 (5), 741-756.

O’Leary, Zina (2004): The Essential Guide To Doing Research. London: SAGE Publications.

Pamminger, Daniela (2002): Reisen und globales Lernen. Von Workcamps in Ländern des Südens als eine Form des Reisens und ihr Beitrag zum Globalen Lernen. Wien: Südwind.

Pearce, Philip L./ Foster, Faith (2007): A “University of Travel”: Backpacker learning. In: Tourism Management, 28 (5), 1285-1298

Philburn, Rob/ Quraishi, Muzammil (2015): Researching Racism. A Guide Book for Academics & Professional Investigators. London: SAGE Publications.

Przyborski, Aglaja/ Wohlrab-Sahr, Monika (2021): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. Berlin, Bosten: de Gruyter.

Rellstab, Daniel (2019): Sprachenunterricht für globales Lernen. Anmerkungen zu Baden-Württembergs Bildungsplan 2016. In: Benk, Andreas (Hg.): Globales Lernen. Bildung unter dem Leitbild weltweiter Gerechtigkeit. Ostfildern: Matthias Grünewald Verlag, 113-123.

Richter, Linda K. (2001): Tourism Challenges in Developing Nations: Continuity and Change at the Millennium. In: Harrison, David (Hg.): Tourism and the Less Developed World. Issues and Case Studies. Wallingford, New York: CABI, 47-59.

Risco Yera, Yoel del/ Mundet I Cerdan, Lluís (2005): El turismo como estrategia de desarrollo en Cuba. In: Estudios Geográficos, 66 (258), 293-318.

Roffee, James A./ Burns, Kate (2023): International student mobility & study tours as a tool for social justice. In: Teaching in Higher Education, 28 (1), 1-16.

Rosenberger, Fritz (2004): Was geht den Tourismus die Erwachsenenbildung an? In: Elis, Karpleter (Hg.): Bildungsreise. Reisebildung. Wien: Lit Verlag, 143-154.

Said, Edward W. (2009): Orientalismus. Frankfurt am Main: Fischer.

Saldaña, Johnny (2014): Coding and Analysis Strategies. In: Leavy, Patricia (ed.): The Oxford Handbook of Qualitative Research. Oxford, New York: Oxford University Press. 581- 605.

Salinas Chávez, Eduardo/ Salinas Chávez, Eros/ Mundet I Cerdan, Lluís (2019): El Turismo en Cuba: Desarrollo, Retos y Perspectivas. In: Rosa dos Ventos, 11 (1), 23-49.

Schäfer, Alfred (2022): Zwischen Virtualität und Präsenz. Theoretische und empirische Annäherungen an das Verhältnis von Tourismus und Bildung. In: Knobloch, Phillip D. Th./ Drerup, Johannes/ Dicipin, Dilek (Hg.): On the Beaten Track. Zur Theorie der Bildungsreise im Zeitalter des Massentourismus. Berlin: J.B. Metzler, 75-100.

Scharoun, Lisa (2016): Short-term study tours as a driver for increasing domestic student mobility in order to generate global work-ready students and cultural exchange in Asia Pacific. In: Perspectives: Policy and Practice in Higher Education, 20 (2-3), 83-89.

Schmeer-Sturm, Marie-Louise (2001): Reiseleitung. Grundkurs. München : R. Oldenbourg Verlag.

Schmidt, Lukas (2016): Einleitung: Politische Ökonomie. In: Schmidt, Lukas/ Schröder, Sabine (Hg.). Entwicklungstheorien. Klassiker, Kritik und Alternativen. Wien: Mandelbaum, 130-149.

Schöne, Helmar (2019): Globales Lernen ist politisches Lernen. Aufgaben und Herausforderungen der Politischen Bildung in der globalisierten Welt. In: Benk, Andreas (Hg.): Globales Lernen. Bildung unter dem Leitbild weltweiter Gerechtigkeit. Ostfildern: Matthias Grünewald Verlag, 39-51.

Schuetze, Hans G. (2004): Epochemachendes Bildungskonzept oder kurzlebiger Modebegriff? In: Elis, Karpleter (Hg.): Bildungsreise. Reisebildung. Wien: Lit Verlag, 155-166.

Siouti, Irini (2022): Othering in der qualitativen Migrationsforschung. Herausforderungen und Reflexionen in der Forschungspraxis. In: Siouti, Irini/ Spies, Tina/ Tuiden, Elisabeth/ Unger, Hella von/ Yildiz, Erol (Hg.): Othering in der postmigrantischen Gesellschaft. Herausforderungen und Konsequenzen für die Forschungspraxis. Bielefeld: transcript Verlag, 107-128.

Siouti, Irini/ Spies, Tina/ Tuiden, Elisabeth/ Unger, Hella von/ Yildiz, Erol (2022): Methodologischer Eurozentrismus und das Konzept des Othering. Eine Einleitung. In: Siouti, Irini/ Spies, Tina/ Tuiden, Elisabeth/ Unger, Hella von/ Yildiz, Erol (Hg.): Othering in der postmigrantischen Gesellschaft. Herausforderungen und Konsequenzen für die Forschungspraxis. Bielefeld: transcript Verlag, 7-30.

Spencer, Rochelle (2018): Development Tourism in Cuba: Experiential Learning and Solidarity in the Development Tourism Encounter. In: Tourism Planning & Development, 15 (3), 277-292.

Sreenidhi, S. K./ Tay Chinyi, Helena/ Priyanka (2017): Pre-Cyclical Learning Styles And Stages Based On The Research Of Kurt Lewin, David Kolb, John Dewey, Jean Piaget. In: International Journal Of Advanced Research, 5 (3), 2060-2069.

Stiftung Bildung Entwicklung (2010): Globales Lernen. Ein Leitfaden. URL: <https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/Stiftung%20Bildung%20und%20Entwicklung%20Leitfaden%20Globales%20Lernen.pdf>. Zuletzt geprüft am: 02.06.2024.

Stone, Matthew J./ Petrick, James F. (2013): The Educational Benefits of Travel Experiences: A Literature Review. In: Journal of Travel Research, 52 (6), 731-744.

Studienreise nach Kuba (2023): Studienreise nach Kuba. URL: <https://lukas1smith.wixsite.com/kubastudienreise2023>. Zuletzt geprüft am: 24.11.2023.

Thierbach, Cornelia/ Petschick, Grit (2014): Beobachtung. In: Baur, Nina/ Blasius, Jörg (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer, 855-866.

Tomkins, Leah/ Ulus, Eda (2016): ‘Oh was that “experiential learning”?!’. Spaces, synergies and surprises with Kolb’s learning cycle. In: Management Learning, 47 (2), 158-178.

Tracy, Sarah J. (2013): Qualitative Research Methods. Collecting Evidence, Crafting Analysis, Communicating Impact. Chichester: Wiley-Blackwell.

Trent, Allen/ Cho, Jeasik (2014): Interpretation Strategies: Appropriate Concepts. In: Leavy, Patricia (ed.): The Oxford Handbook of Qualitative Research. Oxford, New York: Oxford University Press, 639-657.

Trimpop, Rüdiger M./ Meynhardt, Timo (2010): Interkulturelle Trainings und Einsätze: Psychische Kompetenzen und Wirkungsmessungen. In: Götz, Klaus (Hg.): Interkulturelles Lernen/Interkulturelles Training. Mering: Rainer Hampp Verlag, 183-209.

Tucker, Mark/ Weaver, Debbi (2013): A Longitudinal Study of Student Outcomes from Participation in an International Study Tour: Some Preliminary Findings. In: Journal of University Teaching & Learning Practice, 10 (2). URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1017076.pdf>. Zuletzt geprüft am: 06.06.2024.

Unger, Hella von (2022): Diversifizierung, Reflexivität und Partizipation. Strategien gegen Ver-Änderung in der Forschung. In: Siouti, Irini/ Spies, Tina/ Tuiden, Elisabeth/ Unger, Hella von/ Yildiz, Erol (Hg.): Othering in der postmigrantischen Gesellschaft. Herausforderungen und Konsequenzen für die Forschungspraxis. Bielefeld: transcript Verlag, 85-106.

UN Tourism (o.D.): Responsible, sustainable, and universally accessible tourism. About us. URL: <https://www.unwto.org/about-us>. Zuletzt geprüft am: 06.06.2024.

UN Tourism (2023): World Tourism Day 2023. Tourism & Green Investments. Official Messages. URL: <https://www.unwto.org/world-tourism-day-2023/official-messages>. Zuletzt geprüft am: 06.06.2024.

Vanner, Catherine (2015): Positionality at the Center: Constructing an Epistemological and Methodological Approach for a Western Feminist Doctoral Candidate Conducting Research in the Postcolonial. In: International Journal of Qualitative Methods, 14 (4), 1-12.

Völkening, Niklas (2021): Overtourism in Kuba? Das spannungsreiche Verhältnis zwischen ökonomisch notwendigem Tourismus und seinen Folgen in der kubanischen Transformation. In: Berichte Geographie und Landeskunde, 94 (3), 246-271.

Wallerstein, Immanuel (2016): Entwicklung: Leitstern oder Illusion? In: Schmidt, Lukas/ Schröder, Sabine (Hg.): Entwicklungstheorien. Klassiker, Kritik und Alternativen. Wien: Mandelbaum, 208-227.

Weaver, David B. (2001): Mass Tourism and Alternative Tourism in the Carriibbean. In: Harrison, David (Hg.): Tourism and the Less Developed World. Issues and Case Studies. Wallingford, New York: CABI, 161-174.

Wehrhahn, Rainer/ Widderich, Sönke (2000): Tourismus als Entwicklungsfaktor im kubanischen Transformationsprozess. In: Erdkunde, 54 (2), 93-107.

Winkle, Christine M. Van/ Lagay, Katya (2012): Learning during tourism: the experience of learning from the tourist's perspective. In: Studies in Continuing Education, 34 (3), 339-355.

Witte, Egbert (2019): Globalisierung und Lernen. Unzeitgemäße Bemerkungen aus der Perspektive der Allgemeinen Pädagogik. In: Benk, Andreas (Hg.): Globales Lernen. Bildung unter dem Leitbild weltweiter Gerechtigkeit. Ostfildern: Matthias Grünewald Verlag, 53-62.

Wood, Evan D./ St. Peters, Heather Y.Z. (2014): Short-term cross-cultural study tours: impact on cultural intelligence. In: The International Journal of Human Resource Management, 25 (4), 558-570.

Zillinger, Malin/ Nilsson, Jan-Henrik (2023): Learning on guided tours. Historical perspectives. In: Jernsand, Eva Maria/ Persson, Maria/ Lundberg, Erik (Hg.): Tourism, Knowledge and Learning. Conceptual Development and Case Studies. Abingdon, New York: Routledge, 40-57.

Anhänge

Anhang 1 Wichtige Unterlagen zur eigenen Forschung

Anhang 1.1. Liste der Interviews

Interview + Kürzel	Rolle	Ort	Datum	Länge
Experteninterview 1 E1	Organisatoren der Reise: DI Ingolf Schütz-Müller, Univ. Doz. Dr. Gernot Stimmer, Lukas Smith	Havanna, Kuba	30.03.2023	1h 7Min
Interview 1 IV1	Teilnehmer*in der Studienreise von der Universität Wien im Interview vor der Studienreise	Wien, Österreich	18.03.2023	23Min
Interview 2 IV2	Teilnehmer*in der Studienreise von der Universität Wien im Interview vor der Studienreise	Wien, Österreich	20.03.2023	22Min
Interview 3 IV3	Teilnehmer*in der Studienreise von der Universität Wien im Interview vor der Studienreise	Wien, Österreich (online via Big Blue Button)	21.03.2023	23Min
Interview 4 IV4	Teilnehmer*in der Studienreise von der Universität Wien im Interview vor der Studienreise	Wien, Österreich (online via Big Blue Button)	21.03.2023	18Min

Interview 5 IV5	Teilnehmer*in der Studienreise von der Universität Wien im Interview vor der Studienreise	Wien, Österreich	22.03.2023	14Min
Interview 6 IV6	Teilnehmer*in der Studienreise von der Universität Wien im Interview vor der Studienreise	Wien, Österreich	22.03.2023	17Min
Interview 7 IV7	Teilnehmer*in der Studienreise von der Universität Wien im Interview vor der Studienreise	Wien, Österreich	22.03.2023	14Min
Interview 8 IV8	Teilnehmer*in der Studienreise von der Universität Wien im Interview vor der Studienreise	Wien, Österreich	24.03.2023	15Min
Interview 9 IV9	Teilnehmer*in der Studienreise von der Universität Wien im Interview vor der Studienreise	Wien, Österreich (online via Big Blue Button)	25.03.2023	17Min
Interview 10 IN1	Teilnehmer*in der Studienreise von der Universität Wien im Interview nach der Studienreise	Wien, Österreich	26.07.2023	46Min
Interview 11	Teilnehmer*in der Studienreise von der	Wien, Österreich	25.07.2023	1h 10Min

IN2	Universität Wien im Interview nach der Studienreise			
Interview 12 IN3	Teilnehmer*in der Studienreise von der Universität Wien im Interview nach der Studienreise	Wien, Österreich	11.07.2023	46Min
Interview 13 IN4	Teilnehmer*in der Studienreise von der Universität Wien im Interview nach der Studienreise	Wien, Österreich (online via Big Blue Button)	09.07.2023	40Min
Interview 14 IN5	Teilnehmer*in der Studienreise von der Universität Wien im Interview nach der Studienreise	Wien, Österreich	20.07.2023	40Min
Interview 15 IN6	Teilnehmer*in der Studienreise von der Universität Wien im Interview nach der Studienreise	Wien, Österreich	19.07.2023	42Min
Interview 16 IN7	Teilnehmer*in der Studienreise von der Universität Wien im Interview nach der Studienreise	Wien, Österreich	19.07.2023	37Min
Interview 17 IN8	Teilnehmer*in der Studienreise von der Universität Wien im	Wien, Österreich	26.07.2023	50Min

	Interview nach der Studienreise			
Interview 18 IN9	Teilnehmer*in der Studienreise von der Universität Wien im Interview nach der Studienreise	Wien, Österreich (online via Big Blue Button)	09.07.2023	58Min
Interview 19 IK1	Kubanische Teilnehmer*in des Austauschs im Interview während der Studienreise	Havanna, Kuba	03.04.2023	23Min
Interview 20 IK2	Kubanische Teilnehmer*in des Austauschs im Interview während der Studienreise	Havanna, Kuba	05.04.2023	20Min
Interview 21 IK3	Kubanische Teilnehmer*in des Austauschs im Interview während der Studienreise	Havanna, Kuba	06.04.2023	18Min
Interview 22 IK4	Kubanische Teilnehmer*in des Austauschs im Interview während der Studienreise	Havanna, Kuba	07.04.2023	17Min
Interview 23 IK5	Kubanische Teilnehmer*in des Austauschs im Interview während der Studienreise	Havanna, Kuba	10.04.2023	22Min
Interview 24 IK6	Kubanische Teilnehmer*in des Austauschs im Interview während der Studienreise	Havanna, Kuba	11.04.2023	30Min

Anhang 1.2. Interviewleitfäden

Anhang 1.2.1. Interviewleitfäden für die Interviews mit den Studierenden der Universität Wien

Interviewleitfaden für die Interviews mit den Teilnehmenden der Studienreise der Universität Wien VOR der Reise:

Motivation:

- Wie bist du zu dieser Studienreise gekommen? (Motivation)
 - War dir eher das Zielland wichtig oder eher die Inhalte der Reise? (Was hat dich an den Inhalten besonders angesprochen?)
 - Hättest du auch teilgenommen, wenn die Reise in ein anderes Land (nicht im Globalen Süden) gewesen wäre?
 - Falls nein, was ist deine spezifische Motivation an einer Reise in den Globalen Süden teilzunehmen?
 - Wieso hast du dich für eine Studienreise und nicht für eine Reise mit Freund*innen oder allein entschieden?

Erwartungen:

- Was sind deine Erwartungen an die Studienreise?
- Welche Erfahrungen willst du während der Reise machen? (Möchtest du etwas Spezifisches während der Reise lernen oder für dich erreichen?)
- Auf was freust du dich am meisten?
- Bist du aufgeregt und wenn ja warum?

Vorwissen:

- Welche 3 Dinge fallen dir als erstes ein, wenn du an Kuba denkst? Warum?
 - Hast du darüber hinaus irgendwelche bestimmten Vorstellungen über das Land, die Kultur, die Menschen, die Landschaft, die Lebensweise?
- Welche 3 Dinge fallen dir als erstes ein, wenn du an Länder des Globalen Südens denkst?
 - Sind Entwicklungsprozesse im Globalen Süden ein Thema, das dich persönlich interessiert?
 - Denkst du, dass eine Studienreise auch für das Gastland und die Leute vor Ort eine gute Sache ist?
- Bist du generell politisch interessiert/aktiv?

Bisherige Erfahrungen:

- Gibt es eine Reise in deinem Leben, die dich besonders geprägt hat und bei der du wichtige Lernprozesse durchlaufen hast?
→ Was waren die wichtigsten Momente des Lernens auf dieser Reise?
- (Warst du auch schonmal in einem Land des Globalen Südens?)

Persönliche Einstellungen/Werte:

- Wie würdest du dich als Mensch beschreiben?
- Gibt es Werte, die dir besonders wichtig sind?

Ergänzungen:

- Gibt es noch etwas, das du gerne erzählen würdest?

Interviewleitfaden für die Interviews mit den Teilnehmenden der Studienreise der Universität Wien NACH der Reise:

Einstieg:

- Wenn du jetzt mit etwas Abstand an die Reise zurückdenkst, was ist dann das Erste, was dir in den Kopf kommt?
- Was war nach der Rückkehr das Erste, was du deinen Freund*innen/deiner Familie etc. erzählt hast?

Gefühle während der Reise:

- Denke an unseren ersten Tag in Havanna zurück, was hast du damals empfunden?
→ Wie haben sich diese Gefühle in den 3 ½ Wochen verändert?
- Wie hast du dich direkt nach der Rückkehr gefühlt? Sind dir gewisse Dinge hier mehr aufgefallen als vorher?
- Erzähl mir etwas über deinen Kontakt zu den Kubaner*innen
→ Hattest du viel Kontakt mit den Kubaner*innen?
→ Fiel es dir schwer in Kontakt mit ihnen zu treten und wenn ja warum?
→ Wie hast du dich während den Kontakten gefühlt? (Konntest du, du selbst sein? Hast du dich den Kubaner*innen nahe gefühlt? Hast du dich hilflos, unsicher, sicher etc. gefühlt?)
→ Worüber habt ihr euch unterhalten?
→ Hast du dadurch neue Dinge gelernt?
→ Wie hast du die Kubaner*innen empfunden?
→ Wie haben sich die Kubaner*innen mit dir im Gespräch verhalten und wie hast du dich verhalten?
→ Hattest du auch mal unangenehme Situationen in einem Gespräch und wenn ja welche?
- Was hat dir am meisten an der kubanischen Kultur gefallen?
→ Gibt es Dinge, die dir im Vergleich zu Österreich positiv aufgefallen sind?
- Was war besonders typisch kubanisch für dich?
- Gibt es Dinge in der kubanischen Kultur, die für dich fremd waren und/oder mit denen du nicht zurechtgekommen bist?
- Gab es generell Momente, die für dich schwierig zu bewältigen waren und wenn ja, wie bist du damit umgegangen?

- Wie bewertest du diese Momente jetzt im Rückblick?
- Hast du dich manchmal einsam und/oder fremd gefühlt?
- Wie hast du deine Rolle als „reiche*r“ Besucher*in aus dem Globalen Norden erlebt?

Lernprozess im Allgemeinen:

- Würdest du sagen, du hast etwas durch die Reise gelernt und wenn ja was?
- Durch was/wen hast du am meisten gelernt?
 - Hat der Kontakt mit den kubanischen Studierenden und Absolvent*innen deinen Lernprozess beeinflusst? War der Kontakt für dich zeitlich angemessen?
 - Haben die Vorlesungen deinen Lernprozess beeinflusst?
 - Hat der Spanischkurs deinen Lernprozess beeinflusst?
 - Haben die anderen Teilnehmenden der Universität Wien deinen Lernprozess beeinflusst oder die Reiseleiter?
- Wie hätte dein Lernprozess noch größer werden können?
- Willst du deine Erkenntnisse weitertragen? (Ehrenamtliches Engagement, Gespräche mit Freund*innen und Familie, ...)

Lernprozess Kuba:

- Denke an Kuba und nenne mir die ersten 3 Dinge, die dir einfallen
 - Hat sich deine Vorstellung von Kuba durch die Reise verändert und wenn ja, wie?
- Was sind die für dich wichtigsten Dinge, die du in den 3 ½ Wochen neu über Kuba gelernt hast? (Geschichte, Kultur, Lebensweise, Landschaften, ...)
- Denkst du, du hättest bei einer touristischen Reise (gleiche Zeitspanne) das Gleiche gelernt? Warum ja/nein?

Lernprozess Globaler Süden:

- Wenn du jetzt an Länder des Globalen Südens denkst, was sind dann die ersten 3 Dinge, die dir einfallen?
 - Hat sich dein Bild von Ländern des Globalen Südens und die Beziehung zwischen Globalem Norden und Globalem Süden verändert durch die Reise und wenn ja wie?
- Würdest du sagen, du hast etwas über Entwicklungsprozesse im Globalen Süden im Allgemeinen durch die Reise gelernt und wenn ja was?

- Sind spezifische Probleme Kubas/des Globalen Südens für dich klarer geworden als zuvor?
→ Gibt es Dinge, die du in dieser Hinsicht in Zukunft anders machen wirst als vor der Reise?

Persönlicher Weiterentwicklungsprozess:

- Gibt es Dinge, die du über dich gelernt hast?
→ Hast du neue Dinge an dir entdeckt?
→ Würdest du sagen, dass sich einige deiner Werte und Verhaltensweisen durch die Reise verändert haben?
- Willst du jetzt im Nachhinein für dich etwas verändern und wenn ja was?

Erfüllung der Erwartungen:

- Wie hat dir die Studienreise gefallen?
→ Was hat dir am besten gefallen/was am wenigsten? (Schönster und schlimmster Moment)
→ Was hat dich am meisten beeindruckt?
→ Was wirst du nie vergessen?
→ Falls es in die Richtung geht: Bereust du die Teilnahme an der Reise?
- Inwiefern wurden deine Erwartungen von vor der Reise erfüllt?
- Gibt es Dinge, die du dir anders gewünscht hättest?
- Waren deine Ängste und Sorgen vor der Reise berechtigt?
- Würdest du wieder nach Kuba und in Länder des Globalen Südens reisen?
→ Wenn ja, würdest du das jetzt eher machen als vor der Reise?
- Hast du dich gut betreut gefühlt vor, während und nach der Reise?
→ Konntest du mit den Reiseleitern oder anderen Teilnehmenden deine Eindrücke und Gedanken reflektieren und wenn ja hat dir das für deinen persönlichen Weiterentwicklungsprozess geholfen?

Ergänzungen:

- Gibt es noch etwas, das du gerne erzählen würdest?

Anhang 1.2.2. Interviewleitfäden für die Interviews mit den Kubaner*innen

Anmerkung der Autorin: Ursprünglich hatte ich geplant auch mit den Studierenden und Absolvent*innen der Universität Havanna ein Interview zu Beginn und eines am Ende der Studienreise zu führen. Da dies zeitlich jedoch schwierig war und ich auch Kubaner*innen interviewt habe, die bereits mehrmals an der Studienreise teilgenommen haben oder ausschließlich im vorherigen Jahr, habe ich die beiden Interviews in einem gemacht. Daher habe ich die beiden Interviewleitfäden spontan bei den Interviews gemischt. Die Interviewleitfäden habe ich auf Deutsch und Spanisch vorbereitet, da ich nicht wusste, auf welcher Sprache die Kubaner*innen das Interview führen möchten. Hier hänge ich ausschließlich die deutsche Version an.

Interviewleitfaden für die Interviews mit den Kubaner*innen zu BEGINN der Reise:

Infos über Teilnehmende:

- Erzähl etwas über dich: Alter, Studiengang, Semester, Beruf, Englischkenntnisse, Deutschkenntnisse

Motivation:

- Wie ist es dazu gekommen, dass du an den Gesprächen und Aktivitäten mit uns teilnehmen wirst?
→ Falls die Teilnahme nicht freiwillig erfolgt: Freust du dich trotzdem oder würdest du in dieser Zeit lieber was anderes machen?
- War es für dich wichtig aus welchem Land die Studiengruppe kommt oder hättest du immer teilgenommen?
- Wäre deine Motivation größer, wenn es einen Rücktausch geben würde und ihr uns auch in Österreich besuchen kommen würdet?

Erwartungen:

- Welche Erwartungen hast du an die Begegnungen?
- Möchtest du etwas Spezifisches durch den Austausch lernen oder für dich erreichen?
- Auf was freust du dich am meisten?
- Hast du Angst vor etwas/ bist aufgeregt und wenn ja warum?

Vorwissen und Erfahrungen:

- Bist du bereits in einem anderen Land gewesen und wenn ja welches?
→ Falls ja: Was waren die wichtigsten Erfahrungen für dich auf dieser Reise?
→ Falls nein: Wohin würdest du gerne reisen? Würdest du gerne nach Europa/ Österreich reisen?
- Welche Dinge fallen dir ein, wenn du an Österreich denkst?
→ Wie stellst du dir Österreich, die Kultur, die Menschen, die Landschaft, die Lebensweise vor?
- Welche Dinge fallen dir ein, wenn du an Europa denkst?
→ Wie stellst du dir Europa, die Kultur, die Menschen, die Landschaft, die Lebensweise vor?

Persönliche Einstellungen/Werte:

- Wie würdest du dich als Mensch beschreiben?

Ergänzungen:

- Gibt es noch etwas, das du gerne erzählen würdest?

Interviewleitfaden für die Interviews mit den Kubaner*innen am ENDE der Reise:

Erfüllung der Erwartungen:

- Wie hat dir die Teilnahme an den Begegnungen und Aktivitäten gefallen?
→ Was hat dir am besten gefallen/was am wenigsten? (schönster und schlimmster Moment)
- Wurden deine Erwartungen erfüllt?
- Waren deine Ängste/Sorgen vor den Begegnungen berechtigt?
- Gibt es Dinge, die du dir anders gewünscht hättest?
→ War der Kontakt mit den Studierenden der Universität Wien für dich zeitlich so angemessen?

Gefühle während der Begegnungen mit den Studierenden der Universität Wien:

- Wie hast du dich bei der ersten Begegnung gefühlt?
→ Hat sich das später verändert?
- Erzähl mir etwas über deinen Kontakt zu den Studierenden der Universität Wien
→ Fiel es dir schwer mit den Studierenden ins Gespräch zu kommen und falls ja was war der Grund dafür?
→ Wie hast du die Studierenden der Universität Wien empfunden?
→ Worüber hast du dich mit Ihnen unterhalten?
→ Hast du dadurch viel Neues erfahren?
→ Hast du dich den Menschen während den Gesprächen nahe gefühlt?
→ Hattest du mal negative Gefühle gegenüber den Studierenden der Universität Wien?
→ Konntest du, du selbst sein oder hattest du manchmal das Gefühl dich verstellen zu müssen?
- Gibt es Dinge in der österreichischen Kultur, die für dich fremd waren und/oder mit denen du nicht zurechtgekommen bist?
- Was hat dir am meisten an der österreichischen Kultur/Lebensweise gefallen?
→ Gibt es Dinge, die dir besser oder weniger gefallen als in Kuba?
- Gab es Momente, die für dich schwierig zu bewältigen waren und wenn ja wie bist du damit umgegangen?
- Gab es Momente, in denen du die Teilnahme am Austausch bereut hast?

Lernprozess Österreich/Europa:

- Was sind die ersten Dinge, die dir einfallen, wenn du an Österreich denkst?
- Was sind die ersten Dinge, die dir einfallen, wenn du an Europa denkst?
- Denkst du, du hättest mehr gelernt, wenn du selbst an einer Studienreise nach Österreich teilgenommen hättest?
- Würdest du jetzt mehr oder weniger gerne als vorher eine Reise nach Österreich/Europa unternehmen?

Persönlicher Weiterentwicklungsprozess:

- Gibt es Dinge, die du über dich gelernt hast?
→ Würdest du sagen, dass sich einige deiner Werte und Verhaltensweisen durch die Begegnungen verändert haben bzw. willst du jetzt im Nachhinein für dich etwas verändern und wenn ja was?
- Gibt es Dinge/Umstände, durch die dein Lernprozess noch größer hätte werden können?
Z.B. mehr Begegnungen mit den Studierenden der Universität Wien etc.

Ergänzungen:

- Gibt es noch etwas, das du gerne erzählen würdest?

Anhang 1.3. Liste der Beobachtungsprotokolle

Beobachtungsprotokoll + Kürzel	Ort	Datum
Beobachtungsprotokoll 1 BP1	Wien, Österreich	08.03.2023
Beobachtungsprotokoll 2 BP2	Wien, Österreich	14.03.2023
Beobachtungsprotokoll 3 BP3	Wien, Österreich	17.03.2023
Beobachtungsprotokoll 4 BP4	Flughafen Wien, Österreich +Flug nach Havanna, +Havanna, Kuba	27.03.2023
Beobachtungsprotokoll 5 BP5	Havanna, Kuba	28.03.2023
Beobachtungsprotokoll 6 BP6	Havanna, Kuba	29.03.2023
Beobachtungsprotokoll 7 BP7	Havanna, Kuba	30.03.2023
Beobachtungsprotokoll 8 BP8	Havanna, Kuba	31.03.2023
Beobachtungsprotokoll 9 BP9	Havanna, Kuba	01.04.2023
Beobachtungsprotokoll 10 BP10	Havanna, Kuba + Cojimar, Kuba + Playa del Este, Kuba	02.04.2023
Beobachtungsprotokoll 11 BP11	Havanna, Kuba	03.04.2023

Beobachtungsprotokoll 12 BP12	Havanna, Kuba	04.04.2023
Beobachtungsprotokoll 13 BP13	Havanna, Kuba	05.04.2023
Beobachtungsprotokoll 14 BP14	Havanna, Kuba	06.04.2023
Beobachtungsprotokoll 15 BP15	Havanna, Kuba	07.04.2023
Beobachtungsprotokoll 16 BP16	Havanna, Kuba + Playa del Este, Kuba	08.04.2023
Beobachtungsprotokoll 17 BP17	Soroa, Kuba + Las Terrazas, Kuba + Viñales, Kuba	09.04.2023
Beobachtungsprotokoll 18 BP18	Havanna, Kuba	10.04.2023
Beobachtungsprotokoll 19 BP19	Havanna, Kuba	11.04.2023
Beobachtungsprotokoll 20 BP20	Havanna, Kuba	12.04.2023
Beobachtungsprotokoll 21 BP21	Havanna, Kuba	13.04.2023
Beobachtungsprotokoll 22 BP22	La Boca, Kuba + Laguna del Tesoro, Kuba + Girón, Kuba	15.04.2023
Beobachtungsprotokoll 23 BP23	Girón, Kuba + Cienfuegos, Kuba + Trinidad, Kuba	16.04.2023
Beobachtungsprotokoll 24	Trinidad, Kuba	17.04.2023

BP24		
Beobachtungsprotokoll 25 BP25	Trinidad, Kuba	18.04.2023
Beobachtungsprotokoll 26 BP26	Sierra de Escambray, Kuba + Santa Clara, Kuba + Varadero, Kuba	19.04.2023
Beobachtungsprotokoll 27 BP27	Varadero, Kuba	20.04.2023
Beobachtungsprotokoll 28 BP28	Varadero, Kuba	21.04.2023

15th ANNUAL STUDY TOUR TO CUBA (2005-2023)

in cooperation with the

VIENNA UNIVERSITY'S

DEPARTMENT of POLITICAL SCIENCE, the LATIN AMERICA RESEARCH
NETWORK, and the DEPARTMENT of SOCIAL & CULTURAL ANTHROPOLOGY

for

Students of Vienna's and other Austrian Universities studying
Political Science, Social Anthropology, History, Law, Economics and other Cultural and
Social Sciences

OFFICIAL PROGRAMME (Version 21 March 2023)

developed in cooperation with the

HAVANA UNIVERSITY:

CATEDRA HUMBOLDT - UNIVERSITY INSTITUTE of GERMAN LANGUAGE &
CULTURE and LATIN-AMERICA FACULTY of SOCIAL SCIENCES (FLACSO-CUBA);

plus AUSTRIAN EMBASSY HAVANA and UNITED NATIONS MISSION CUBA;

29 March – 22 April 2023

Introduction: The Programme consists of a 21 Academic Events/University Lectures Cycle on Cuba's: History (4), Internal Systems (4), External Relations (5), Culture (3), and Briefings by the Austrian Ambassador and the United Nations Resident Coordinator in Cuba plus Round Table Discussions with Cuban University students, a Career Coaching Workshop, Programme Recapitulation as well as an Intensive 30hr Spanish Language Course at 3 different levels. All lectures and briefings will be held in English or German (ausgezeichnete Englischkenntnisse werden vorausgesetzt). The Programme in Cuba will be preceded by introductory and preparatory meetings in Vienna.

The Academic Programme is complemented by numerous cultural evening events, by sightseeing incl. extensive journeys to geographic and historic highlights in the Western as well as the Central part of the Island, and by recreational undertakings and facilities. (Die Verpflichtung zur Teilnahme an den Aktivitäten, insbesondere aller akademischen und kulturellen, ist Vorbedingung für die Studienreise Teilnahme!).

This annual Study Tour which in the past has been under the aegis of the Institute for Political Science of the Vienna University and was part of the ECTS framework (again under possible consideration) has been organized and will also be accompanied by Univ.Do. Dr. Gernot Stimmer, Latin-America specialist with extensive Cuba experience from the Institute for Political Science, Vienna University, and by DI Ingolf Schuetz-Mueller, former United Nations Resident Coordinator and at last Director, UNDP/UNOPS Environment Division, New York, with intensive professional links to Cuba, bearer of the Cross of Honour for Science and Art (Ehrenkreuz für Wissenschaft und Kunst, 1.Kl). The distinction was awarded by the Austrian President to him and his late brother DDr. Ingfrid Schuetz-Mueller (who actually had initiated and for 13 years also co-organized the Cuba Study Tours) for their 30 years of work with the United Nations and their dedication for maintaining Austria's academic link to the UN and for organizing political science study tours to UN Headquarters/New York, to the Pacific Island countries and to the University Havana, Cuba. Both brothers have also appeared on Cuba related radio and television programmes in Austria.

In the day-to-day management of the Tour, assistance will be provided by Lukas Smith, Master Programme student of Political Science and Economics and 2-times Cuba Study Tour participant.

Itinerary:

Wednesday, 29 March (Flight Vienna – Havana – Hotel Check-in)

This is the official start and arrival day in Havana of the Study Tour. Participants have individually selected their flight, and in view of the most economic tickets having been offered this year again by Iberia Airlines a majority of the group has chosen the following flight:

Departure from Vienna with Iberia IB3125 at 07:00

Arrival Madrid 10:10

Departure Madrid IB6621 12:25

Arrival in Havana, José Martí International Airport 16:40

Upon arrival of the flight the group will be met at the airport by the Study Tour Organizers and the local Coordinadora Berta Gonzalez Martinez (+53 5371 6552) and our permanent Tour Guide Leandro Chamizo. A collective transfer by Transtur bus has been organized for that majority of the group (for other arrivals including those arriving one or two days earlier transfer is to be made individually by taxi for approx. €25 to go to the:

Hotel Vedado

Calle O entre 23 y 25

Vedado District, Havana

Tel.: (+53 7) 836-4072

(on B&B basis)

20:00 Following an old tradition of ours, those who are hungry may congregate in the lobby of the Hotel Vedado for a Pizza or Hamburger to be taken jointly in one of the nearby eating places at the corner of the hotel.

Thursday, 30 March (Evening: University Welcome Ceremony)

07:30: Breakfast in the Hotel Vedado (daily included)

08:15: After breakfast the group walks jointly (7 min) to the historical center of the Universidad de la Habana, the Campus Colina (Hügel), Vedado district

08:30: In front of the building Ignazio Agramonte, Faculty of Law (Juridica/Derecha) in the University park the Group will be welcomed (with introductory remarks on the University) by the executive responsible for the materialization of the Academic Programme starting in 2005: Dr. Iván Muñoz Duthil (Catedra Humboldt President) and by Dr. Karell Acosta González (Latin-America Faculty for Social Sciences),

to be followed by joint brief walk to the

”Cine Infanta” (Sala 1) Film Center located at Calzada de Infanta street btw Calle Neptuno y Calle San Miguel (where most of the briefings will take place since the University will be closed during the Easter Week) for orientation discussion on the Academic Programme and the beginning of the lectures

09:00: 1. Lecture: Cuba’s History (1) – From Pre-Columbian through Colonial and Post-Independence Period until Revolutionary Beginnings: Univ. Prof. Dr. Yoan Karell Acosta González, (Prof. History and Political Systems, US – Cuban Relations, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – FLACSO Cuba)

10:30: 2. Lecture: History (2) – Fidel Castro and the History of the Revolutionary Movement until the early years after its Victory in December 1958: DI Ingolf Schuetz-Mueller, (Lecturer University Aix-en-Provence/France, Diplomatic Academy Vienna/Austria, United Nations New York),

12:15: Walk (15min) to the Casa Balear (Center for cultural exchange with the Balearic Islands in Spain) the venue for the 30-hour Intensive Spanish Language Course

Location: Avenida de los Presidentes (Calle “G”) Nr 512, corner (esquina) Calle 23, Vedado District

12:30: Lunch will normally be taken individually but for expediency sake may today be organized jointly for the group in the nearby Restaurant Castillo de Jagua which is just across the street of the Casa Balear.

13:30: Start in the casa Balear of daily 3-hour Intensive Spanish Language Course (Lessons 1,2,3) beginning with the division into four groups as follows:

Beginners Course 1 (principiantes): with Profesora Elisa Guinart

Beginners Course 2 (principiantes): with Profesora Cristina Mejías

Intermediate Course 3 (intermedios): with Profesora Adeiris Llopiz

Advanced Course 4 (avanzados): with Profesora Ana Margarita Argüelles

16:30: Walk back to Hotel Vedado

17:30: Congregate (smart casually dressed) in the Vedado Hotel lobby for some briefing on this evening's event and then walk jointly 300m to the famous landmark Hotel Nacional

Location: Calle O, corner (esquina) Calle 21, Vedado,

17:45: for open air Cocktail Reception with numerous Cuban friends and partners in the breathtaking Hotel seaview garden, followed by the:

18:45: "Ceremonia Bienvenida", Official Welcome Ceremony of the

Universidad de la Habana in the Sala Taganana in the presence of:

> Dr. Iván Muñoz Duthil, Presidente de la Cátedra Humboldt, Havana University, Institute of German Language and Culture, (original Co-Initiator of the Vienna University Study Tour to Cuba), and

> Dr. José Carlos Vázquez López, Decano emérito, Facultad para la Filosofía y Historia, Havana University, (original Co-Initiator of the Vienna University Study Tour to Cuba),

> Univ. Prof. Dr. Carlos Alzugaray Treto, former Ambassador, the soul and longest teaching faculty member of our Vienna University Study Network

> Univ. Prof. Dr. Yoan Karell Acosta González (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – FLACSO Cuba), Co-organizer of this year's Study Tour academic programme

as well as professors, teachers, friends and Catedra Humboldt students...

20:45: Walk back to Hotel Vedado.

Friday, 31 March (Evening: Dinner & Cannon Shot Ceremony)

08:40: After breakfast walk individually or jointly from Hotel Vedado to the Cine Infanta.

09:00: 3. Lecture: History (3) – The First Post-Revolution Years (1959-64) with special emphasis on the Invasion at the Bay of Pigs (Apr.1961) & the Missile Crisis (Oct.1962): Univ. Prof. Dr. Carlos Alzugaray (History and Politics, former Ambassador to the European Union and well known Cuban author)

10:30: 4. Lecture: Internal Systems (1) – Cuba’s Economy: Univ.Prof. Dr. Antonio Romero Gomez (Presidente de la Catedra de Estudios de Caribe, former Director, Center for Economic Research; Decano Facultad de la Economia, Universidad Habana)

12:00: Lunch may be taken individually in the University district of Vedado, particularly in any of the many restaurants of Calle 23 which is the direct street artery between the Hotel Vedado and the Casa Balear (such as Cafeteria at Hotel Habana Libre, Restaurant Castillo Jaguar, “Downtown” Restaurant, etc)

13:30: Spanish Language Course (Lessons 4,5,6) at the Casa Balear

16:30: Walk back to Hotel Vedado

18:00: Departure by bus from Hotel Vedado for the Morro y Cabaña Fortaleza (Hafenfestung) to attend historic 17th Century 9 o’clock Cañonazo (cannon-shot ceremony marking the night closure of the former city gates and harbour entrance), to be possibly preceded by

18:30: optional dinner in a historic tavern on the fortress, possibly La Divina Pastora, Tasca with unforgettable view from above the harbour entrance of the city at sunset.

19:45: Drive by bus 10 min from restaurant to the Fortress gates and from there walk 7min across medieval drawing bridge (Zugbruecke) on to the Fortress where the 9 o’clock Cañonazo (canon shot) will take place.

21:45: Return by bus from the Fortress to Hotel Vedado

Saturday, 1 April (Move to Private Homes - Individual Evening Outing)

Transfer from Hotel Vedado to private homes after breakfast

By now Maps of the University district together with addresses of the Casas Particulares (private homes with Cuban families) have been distributed to each student and the student/Casa matches have been disclosed. It is recommended to individually leave the Hotel Vedado early, but not later than

08:45: and walk or take a short taxi ride to your respective casa particular. All casas are in walking distance of Hotel and University.

09:45: Leave your casa particular for the Casa Balear after having checked-in with your new family

10:00: Spanish Language Course (Lessons 7,8,9)

13:00: Individual lunch and return to casa particular

14:30: Assemble at the Hotel Colina in front of the University Campus (which shall remain from now on the Group's assembling point for the whole Havana stay) for departure on half-day guided Bus Sightseeing Tour of Havana (Guides: Dr René Caparrós and Leandro Chamizo)

17:45: Return to Hotel Vedado

Evening free for individual outings

Suggestions:

Fabrica de Arte (Disco, ArtCine, Art Exhibition etc)

Location: Calles 26 y 11, Vedado (smart-casual attire required!!) or

Mio & Tuyo* (Sports Bar & Disco) or

La Flauta Magica* (Zauberflöte, Sky Bar & Music) or

El Delirio (Sky Disco top-floor Teatro Nacional, unsure if reopened) or "1830" Live music open-air Club at end of Malecon, or

Sala Atril (Disco Night Club in the Teatro Karl Marx but not sure if reopened) or

Parque de Almendares* with many restaurants, music etc.

* No entrance fees

Sunday, 2 April (City Walk & Afternoon Hemingway Finca and Beach visit)

Breakfast (included daily in all Casas Particulares)

Take swim- and beach gear for the afternoon visit to the Beach Playa del Este

09:00: Departure by bus from Hotel Colina to Plaza de Armas, Templo, Habana Vieja (Old Havana) (UNESCO World Cultural Heritage) for a

09:15: Walk through Habana Vieja, guided by Dr. Karell Acosta González and Jorge Luis Perez Rosquete thereby visiting Castillo Real Fuerza, Plaza Catedral, Bodeguita del Medio, Giant Fresco at Calle Mercaderes, Maqueta - architectural model of Old Havana, Hotel Ambos Mundos – Hemingway residence at Calle Obispo, Plaza Vieja (Camara Oscura), ending with...

11:15: Refreshments and or lunch snacks (individual) at La Cervecería (Plaza Vieja), beer restaurant with Austrian/Salm Bräu mini brewery (or any other restaurant around Plaza Vieja)..

12:15: walk jointly from Plaza Vieja to Plaza de San Francisco and board the bus to start our afternoon activity which is dedicated to follow the famous Literature Nobel laureate Ernest Hemingway's tracks in Cuba where he spent a large part of his life and with which he developed deep bonds. We drive to San Francisco de Paula, a village in the South of Havana...

13:00: Arrival and guided visit of Finca Vigía, Hemingway's beautiful Mansion, to be followed by a visit to Cojímar (the Author's fishing village and location of his Nobel Prize winning novel: "The Old Man and the Sea"). Thereafter continue and at

15:00: Arrive at Playa del Este, Sta Maria beach for swimming or sailing (Hobie Cat Catamaran) local beach snacks & drinks

19:00: Departure from Playa del Este and return to Hotel Colina

Monday, 3 April (Evening: Afro-Cuban Music/Dance)

08:40: Walk individually from Casas Particulares to the Cine Infanta

09:00: 5. Lecture: History (4) – The past six decades, with overview on the recent socio/economic and political changes: Dr. Carlos Alzugaray

10:30: 6. Lecture: External Relations (1) – Europe: Dr. Carlos Alzugaray

12:00: Individual luncheons

13:30: Spanish Language Course (Lessons 10,11,12),

16:30: Return from Casa Balear to respective Casas Particulares

18:30: Departure from Hotel Colina for Cultural Programme with Afro-Cuban 'religious' Music/Dance Tradition (related to the syncretistic Santería) at the Asociación Cultural/Yoruba de Cuba (with group participation). Before that we will also be given a brief tour of the upstairs Museum of Yoruban Culture in Cuba.

Location: Prado 615, Habana Vieja

20:45: Return by bus to Hotel Colina

Tuesday, 4 April (Evening: Cabaret Night)

Cine Infanta

09:00: 7. Lecture: Cuba's Internal Systems (2) – The Political System: Dr. Yoan Karell Acosta González

10:30: 8. Lecture: External Relations (2) – The United States of America: Dr. Yoan Karell Acosta González

12:00: Individual luncheons

14:00: Spanish Language Course (Lessons 13,14,15), at Casa Balear until 17:00

21:15: Cabaret Night. For those who are interested, we meet in front of the Hotel Colina (again dressed smart casually) and walk jointly 5 min to the famous Nightclub Le Parisien in the Hotel Nacional to watch its Cabaret show which one could consider a nostalgic landmark from long bygone times in the original club setting of the 30s of last century when rank-and-file stars from US politics and Hollywood entertainment flocked to Havanna to enjoy a luxury “espectaculo” that was temporarily banned in their own country under the alcohol “Prohibition”.

22:00: Beginning of “Le Parisien” Cabaret show. Return to Casas around midnight

Wednesday, 5 April (Evening: Student Fiesta Cubana)

Cine Infanta

09:00: 9. Lecture: External Relations (3) – Former Socialist Block & “Group of 77” (Today: Global South): Dr. Carlos Alzugaray

10:30: 10. Lecture: Internal Systems (3) - Cuba's Social System: Dr. René Caparrós Aguiar (well known Architect, Historian and Author)

12:00: Lunch

Cine Infanta

13:30: 11. Lecture: External Relations (4) - Cuba's Historical Relations with Austria and Germany (with special emphasis on Alexander von Humboldt): Dr. Iván Muñoz Duthil, Presidente de la Catedra Humboldt

14:30: 12. Lecture: Mesa Redonda - Round Table Discussion with Cuban Students from the Catedra Humboldt, moderated by Dr. Iván Muñoz Duthil, und DI Ingolf Schuetz-Mueller (until 16:30)

17:30: Student entertainment committee preparations for the evening Fiesta

20:30: Continuation of the Round Table as joint Fiesta Cubana with Cuban Students at the Casa Balear (with music and drinks)

Thursday, 6 April (Evening: Casa de la Musica)

Cine Infanta

10:00: 13. Lecture: Internal Systems (4) – Cuba and its Agriculture: Prof. Dr. Armando Nova (the country's foremost agricultural expert and scientist, Author of several books, Lecturer at Harvard, Stanford, Berkeley)

12:00: Lunch

13:30: Spanish Language Course (Lessons 16,17,18), (until 16:30)

17:45: Departure by bus from Hotel Colina meeting point for a Matinée (early evening dance) in the famous “salsa temple” Casa de la Musica (could be on another day) for evening dance

Location: Calle Galliano, entre/ Neptuno y Concordia, Centro Habana

After 21:00: return by bus to Hotel Colina or enjoy more time downtown.

Friday, 7 April (Karfreitag) (Evening: Free for individual outings)

Cine Infanta:

09:00: 14. Lecture: Cuba's Culture (1) – Music: Dr. Alberto Faya (Music Historian and Researcher, Radio & TV Director, Composer, Writer and Musician)

10:30: 15. Lecture: Cuba's Culture (2) – Architecture: Dr. René Caparrós Aguiar

12:30: Lunch

14:00: Spanish Language Course (Lessons 19,20,21), (until 17:00)

Evening free for individual outings.

Saturday, 8 April (Karsamstag) (Evening: Ballet at Teatro Nacional)

Morning at leisure

12:30: After lunch departure (optional) by bus from assembling point Hotel Colina for afternoon public beach activities at Playa del Este, Sta. Maria beach either on the open public beach close to the nearby laguna Mi Cayito Island or on the private beach of the Hotel Mar del Sur with beach chairs/umbrellas and food & drinks

17:30: Return from Playa del Este to Hotel Colina

19:45: Departure by bus from Hotel Colina for a memorable evening at the

20:30: Teatro Nacional with a classical dance performance of the famous Ballet Nacional de Cuba

Location: Plaza de la Revolución, Municipio Plaza

22:00: Return by bus to Hotel Colina

Sunday, 9 April (Ostersonntag) (Full Day Excursion to Viñales)

(Request early breakfast at Casas Particulares! and bring along hiking and swimming gear!)

07:30: Departure from assembling point Hotel Colina for full-day guided bus Excursion to Western Cuba, i.e. Soroa, Las Terrazas and Viñales

08:45: Soroa – mountain hike up Monte Mirador de Venus, after descending

10:15: Walk to nearby Rio Manantiales Waterfalls

11:30: Drive to Las Terrazas: Lake/Bioreserve and famous architectural experiment of the 1960s for fully integrated sustainable rural village planning (developed upon the initiative of Celia Sanchez, guerillera and confidante of Fidel Castro)

12:15: Pic-nic Lunch at the river side (a luscious meal, included, prepared by our Coordinadora Bertica Gonzalez) and swim at the Cascadas de los Baños del Rio San Juan

14:15: Departure for Viñales via Pinar del Rio

16:30: Arrival in the legendary Valle de Viñales (Cuba's most famous picture book landscape), visit of Cueva del Indio (boat ride in underground cave river)

18:00: View of Mural de la Prehistoria (giant rock-painting depicting the history of Evolution, 180 x 120m) created upon the initiative of Celia Sanchez

18:45: Los Jasmines Hotel, best scenic view of the beautiful Viñales valley, and evening Picnic continuation

21:00: Departure for Havana

23:00: Arrival at Hotel Colina

Monday, 10 April (Evening: Invitation Austrian Ambassador)

Cine Infanta

09:00: 16. Lecture: External Relations (5) – Latin America: Dr. Alfredo Carballo (Political Analyst of FLACSO – Latinamerica Faculty for Social Sciences)

10:30: 17. Lecture: Cuba's Culture (3) – Dance (Ballet): Dr. Miguel Cabrera (The country's foremost classical dance historian!)

12:00: Lunch

13:30: Spanish Language Course (Lessons 22,23,24) until 16:30

17:30: Departure from Hotel Colina by bus for the Austrian Embassy Residency for Reception and

18:00: 18. Lecture/Briefing on: "Recent Socio-economic Developments in Cuba & Work and Challenges of the Austrian Representation in Cuba" by Ambassador Mag. Gabriele Méon-Tschürtz

followed by buffet dinner in the Residency garden.

Location: 7ma Avenida, No. 3506, e/ 36A y 38, Miramar

20:30: Thereafter return to Hotel Colina by bus

Tuesday, 11 April (Afternoon: Beach Club Habana)

Take with you your swimming and beach gear when walking to the Casa Balear for the

09:00: Spanish Language Course (25,26,27),

12:00: Departure by bus from the Casa Balear to the exclusive Beach Club Habana which, due to our long tradition is exceptionally welcoming our Group without being Club members (but asking for a minimum Restaurant consumption of 1000cup/6€).

Location: 5ta Avenida Nr 188-192, Municipio Playa.

Whole afternoon at leisure making use of restaurants, bars, palm beach, swimming pools, tennis, beach volleyball, fitness center, internet (the group should organize itself to bring at least one or two beach volleyballs).

19:30: Return by bus from Club Habana to Hotel Colina

Wednesday, 12 April (Morning: United Nations)

08:30: Departure by bus from meeting point Hotel Colina for the United Nations Mission in Cuba, for Reception and

09:00: 19. Briefing on United Nations (UNDP/WFP etc.) Activities in Cuba,

Mr Francisco Pichon, United Nations Resident Coordinator in Cuba,

Location: Calle 18, No 110 e/ 1ra y 3ra Ave, Miramar

followed by

10:45: 20. Briefing on Career Possibilities with International / UN Organizations,

DI Ingolf Schuetz-Mueller, Former United Nations Resident Coordinator in Afghanistan and later: Director of UNDP/UNOPS Environment Division, New York

Location: same as above

13:00: Return by bus to Casa Balear for individual lunch in the vicinity followed by

14:30: Final Spanish Language Course (28,29,30)

16:30: Spanish Language Tests (until 17:30)

Evening to be used for individual preparations for the Recapitulation session on Thursday and for Student Entertainment Committee organization for the Friday afternoon Ceremonia Clausura gift presentations and Fiesta night

Thursday, 13 April (University Diplomas & Farewell Student Fiesta)

Cine Infanta

09:00: 21. Recapitulation and Discussions on the Academic Programme Experience moderated by Dr. Gernot Stimmer and DI Ingolf Schuetz-Mueller (presentations by students)

13:00: Lunch

16:15: Walk individually to the Hotel Nacional and assemble in the Cabaret hall of Le Parisien for the

16:45: "Ceremonia Clausura" formal University Farewell Ceremony

Hand-out of 2 Diplomas, for University Lectures and for the Language Courses by:

Dr. Iván Muñoz Duthil, Presidente de la Catedra Humboldt, and

Univ. Prof. Dr. Yoan Karell Acosta González (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – FLACSO Cuba), Co-organizer of this year's Study Tour academic programme, and

the Profesoras de Español who, together with the local Coordinadora Berta Gonzalez Martinez, are being thanked by the students (after the Diplomas hand-out) with gift presentations

followed by

18:15: dinner invitation for each profesora by their respective student group)

20:30: Farewell Fiesta Cubana with Cuban students/friends at Casa Balear (with music and drinks)

Friday, 14 April (Beach Club Habana)

Morning or late afternoon at leisure for visits to Museums (e.g. Museo de la Ciudad de La Habana, Museo de la Revolución, Museo Nacional de las Bellas Artes, etc.)

10:00: Departure by bus from Hotel Colina for the private Beach Club Habana

(lunch possibility) Location: 5ta Avenida Nr 188-192, Municipio Playa

Some hours at leisure (restaurants, bars, palm beach, swimming pools, tennis, beach volleyball, fitness centre, internet)

15:00: Return by bus from Club Habana to Hotel Colina

Late afternoon and evening free for individual activities and preparations for tomorrow's departure from Havana

Saturday, 15 April (Havana – Guamá – Bay of Pigs - Giron)

7day/6night guided Excursion eastwards to Central Cuba: Guamá – Bay of Pigs/Girón*
(Zapata peninsula) – Cienfuegos – Trinidad* – Sierra de Escambray/ Caburní Waterfalls -
Sta.Clara/Che Guevara Monument – Varadero* - Havana (*overnight stops)

08:45: Leave Casas Particulares with all luggage

09:00: Assemble at Hotel Colina and load all luggage on Transtur bus for a

09:15: Departure from Hotel Colina for Zapata peninsula wetland reserve, Matanzas Province

11:30: Arrival La Boca, Laguna del Tesoro marina. Visit of Crocodile Farm, thereafter optional lunch at the marina restaurant

13:30: Speedboat transfer through scenic mangrove lined canals and swamps and across lake Laguna del Tesoro to the unique Taino Indian style pile dwellings (Pfahlbauten) or cabañas of the Island Resort Villa Guamá, built upon the initiative of Celia Sanchez in the 1960s

14:00: Visit of Sculpture Park depicting Taino Indian life (“Avatar-like” bronze statues by Rita Longa). (The Resort Villa Guamá is closed at the moment for renovation. In case it reopens again by mid-April, overnight at Hotel Villa Guamá is planned).

14:40: Return by speedboat to La Boca and continue by bus towards Cuba's Southern Coast

15:30: Arriving for the first time at the Caribbean Sea at the Bahia de los Cochinos (Bay of Pigs – Schweinebucht), after passing through Playa Larga, 1 1/2 hour stopover for snorkeling/diving at the Cueva de los Peces (small 80m deep lake with unusual marine fauna)

17:30: Arriving at Girón and visit of Museum and Invasion beach (Playa Girón – April 1961 Schweinebucht Invasion)

18:30: Check-in at 3* beach Hotel Playa Girón (Tel: +53 45) for dinner (included) and overnight (unless the above mentioned Resort Villa Guamá has reopened for our overnight).

Sunday, 16 April (Giron – Cienfuegos – Trinidad)

Morning after breakfast (included) at leisure for individual beach activities.

12:00: Luggage to be brought to the bus. Thereafter individual lunch either at the Hotel or the Bar Playa Cristal (Pizza, Hamburger, Spaghetti) opposite the Giron Museum.

13:00: Departure for Cienfuegos

14:45: Drive through/sightseeing of the charming city of Cienfuegos “La Perla del Sur”, (incl. visit with welcome drinks of Palacio del Valle, one of Cuba’s most famous and beautiful architectural treasures)

16:00: Departure for Trinidad

17:30: Arrival in the famous colonial city of Trinidad (UNESCO World Heritage), continue to playa Ancon; check-in for a 3-night stay at 4* Beach Hotel Memories Trinidad (before Hotel Las Brisas) (Tel.: +53 41 996 500). All meals included.

19:30: Buffet Dinner, thereafter at 20:30 possibly Dance/Song show at the 24hr Pool Bar

Monday, 17 April (Trinidad: Downtown Music Evening)

Full day at leisure for Playa Ancon beach activities

19:00: Buffet Dinner

20:30: Drive to downtown Trinidad, Escaleras Casa de la Musica or la Casa de la Trova for open-air popular music/dance experience.

22:30: Return by bus to Hotel Memories (arr. 23:30) via the spectacular underground cave disco club La Cueva for brief visit or optional stay there and in that case return individually by taxi

Tuesday, 18 April (Trinidad: Afternoon Sightseeing)

Morning and early afternoon at leisure for beach activities

16:00: Departure by bus for guided sightseeing tour of the Valle de los Ingenios (Sugar Mills Valley). Stopover at scenic outlook with possibility of tree tops canopy tour, and on to the tower

Torre de Iznaga (National Monument) and continue to the Historic Center of Colonial Trinidad for guided walking tour of the old town

20:00: Return by bus to Hotel Memories in time for...

20:30: Dinner

Wednesday, 19 April (Trinidad – Escambray Mountains – Sta Clara – Varadero)

07:45: Breakfast (Reiseproviand will be provided for this – the longest - tour day)

08:30: All luggage to be loaded on bus

08:45: Departure from Hotel Memories for scenic winding road mountain drive up the Sierra de Escambray

10:15: After stop at Mirador scenic outlook, arrive at mountain pass Topes de Collantes. From there drive with 4WD Russian made trucks to the start of a guided 2h descending mountain path walk in fascinating rock-formation terrain to Caburní Waterfalls & Lake and climb up return.

13:30: Leaving Topes de Collantes and arrive via Manicaragua in the city of

15:00: Santa Clara for (time permitting) individual snack lunch at pool-side grill of Hotel/Restaurant Los Caneyes, followed by visit of the

Che Guevara Monument/Memorial Site

17:00: Departure from Sta. Clara for Varadero

20:00: Arrival Varadero Beach and check-in at beach Hotel Roc Barlovento (or Hotel Los Delfines) (Tel.: +53 45) (all meals included) for our Tour's last two nights.

Optional evening activities, e.g. dance at Casa de la Música or Salsa Club Mambo or possibly a show in the hotel.

Thursday, 20 April (Varadero Beach Day – Group Farewell)

Whole day at leisure for beach activities

19:30: Adios Cuba - Final Group Farewell get-together at Hotel pool side lounge with drinks, laughter and speeches

Optional evening activities

Friday, 21 April (Varadero – Havanna, Return Flight to Vienna)

12:00: Rooms to be vacated (luggage to be stored on bus)

12:30: Departure by bus from Hotel Roc Barlovento for Havana via Matanzas and Bacunayagua bridge (Cuba's largest bridge, with spectacular view)

15:45: Arrival Jose Marti International Airport for check-in for flight IB 6620 (for those who will not depart that same evening the bus will drop them at the Hotel Colina either on the way to or from the airport)

18:45: Flight take-off for Madrid

Saturday, 22 April (Arrival Vienna)

09:50: Arrival Madrid Adolfo Suarez-Barajas Airport

16:00: Departure on flight IB 3122 from Madrid Airport

19:00: Arrival Vienna Schwechat International Airport

Eigene Anmerkungen der Autorin zum Programm:

- Die Flüge mussten eigenständig gebucht werden. Der im Programm angegebene Anflug sowie Abflug waren lediglich ein Vorschlag. Wer diese Flüge gewählt hat, hatte einen Transport von und zum Flughafen, aller anderen mussten sich die Fahrt selbst organisieren.
- Dies war das letzte offizielle Programm, das die Teilnehmenden von der Reiseleitung vor der Abreise nach Kuba bekommen haben. Vor Ort gab es noch kleinere kurzfristige Änderungen, jedoch ging es hierbei nur um zeitliche Aspekte, nicht um inhaltliche Änderungen.
- Das Layout des Programms sowie einige Kleinigkeiten habe ich leicht verändert, der Inhalt ist jedoch unverändert.

Danksagung

Diese Masterarbeit zu verfassen war ein sehr lehrreicher, aber auch langer Prozess mit Höhen und Tiefen, bei dem mir viele Personen zur Seite gestanden haben.

Mein besonderer Dank gilt

... meinem Masterarbeitsbetreuer, Mag. Dr. Gerald Faschingeder, der immer ein offenes Ohr für mich hatte, mir geduldig alle Fragen beantwortet hat, mich bei der Bewerbung für das KWA-Stipendium unterstützt hat und Nachsicht hatte, wenn es phasenweise nicht so schnell voran ging wie geplant.

... der Universität Wien, die mir durch die Vergabe des KWA-Stipendiums finanziell ermöglicht hat, eine Studienreise nach Kuba zu begleiten und meine Forschung dadurch stark unterstützt hat, da durch die direkte Teilnahme an der Reise deutlich tiefere Einblicke und somit bessere Daten entstanden sind.

... den Organisatoren und Betreuern der Studienreise nach Kuba, DI Ingolf Schütz-Müller, Univ. Doz. Dr. Gernot Stimmer und Lukas Smith, die mir vor und während der Reise bei allen aufkommenden Fragen zur Seite gestanden haben und bereit waren, mir für ein Experteninterview zur Verfügung zu stehen.

... meinen Interviewpartner*innen in Österreich und Kuba, die mir ihre Zeit geschenkt haben und mit viel Geduld und Offenheit meine Fragen beantwortet haben. Ohne euch wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen.

... meiner Familie, die mich schon von klein auf dazu ermuntert hat, die Welt zu erkunden und somit vermutlich einen großen indirekten Teil zu meiner Themenwahl beigetragen hat. Danke, dass ihr mich bei allen meinen Lebenswegen unterstützt!

... meinen Freund*innen, die mir mit motivierenden Worten zur Seite standen und mich vor allem immer wieder auf andere Gedanken gebracht haben.