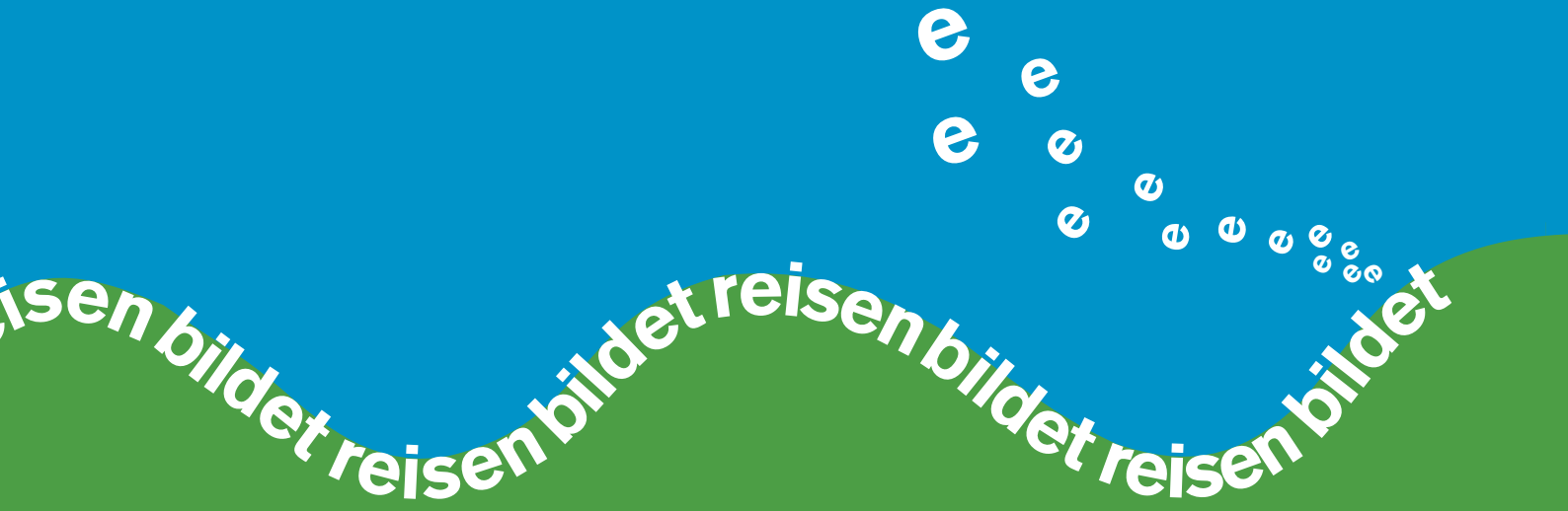
III/2013
74084

DIE

Zeitschrift für
Erwachsenenbildung
20. Jahrgang

€ 13,90



Lehren an der VHS

Ein Leitfaden für Kursleitende

Der Leitfaden gibt einen Überblick über die Aufgaben und Herausforderungen rund um die Planung, Durchführung und Auswertung von Kursangeboten in der Erwachsenenbildung. In der kompakten Form erleichtert der Band Lehrenden, die am Beginn ihrer Tätigkeit stehen, den Einstieg ins Handlungsfeld und dient als Leitfaden für die tägliche Praxis.

„... eine sehr gute Orientierung und wertvolle Unterstützung..."
Steffi Rohling, Verbandsdirektorin der Volkshochschulen von Rheinland-Pfalz

„...ein Kapital für alle, die als Kursleitende tätig sein wollen..."
Dr. Ingrid Schöll, Direktorin der VHS Bonn

Ekkehard Nuissl, Horst Siebert
Lehren an der VHS
Ein Leitfaden für Kursleitende
Perspektive Praxis
2013, 187 S., 19,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-5169-7
Best.-Nr. 43/0042
Auch als E-Book erhältlich

Bisher in der Reihe Perspektive Praxis erschienene Titel (Auswahl):

- Lernberatung und Diagnostik
- Bilden mit Bildern
- Souverän Seminare leiten
- Methoden für die Bildungsarbeit
- Kompetenzerfassung in der Weiterbildung
- Genderkompetenz für lebenslanges Lernen

wbv.de

W. Bertelsmann Verlag
service@wbv.de | wbv.de | wbv-journals.de | wbv-open-access.de

Peter Brandt
(Redaktionsleiter)

DIE LEHREN DER ENGE

Liebe Leserinnen und Leser,

selten hat mich ein Buch so gefesselt wie »Raum«, der aktuelle Roman der gebürtigen Irin Emma Donoghue. Er nimmt einen mit auf die Reise in eine Miniaturwelt, die einem den Atem stocken lässt. Der fünfjährige Jack, aus dessen Perspektive das Buch erzählt ist, lebt mit seiner Mutter von Geburt an in einem elf Quadratmeter großen Verschlag, eingesperrt von einem Kidnapper, der die Mutter nachts regelmäßig vergewaltigt und der auch Jack gezeugt hat.

Jack findet »Raum« nicht klein. Es ist seine Welt, er kennt sie nicht anders. Alles andere ist »Fernseher«. Wenn Jack mit seiner Mutter Sport macht, so erscheint es dem Leser, als legten sie auf einer Laufbahn größere Strecken zurück. Wenn Jack, während die Mutter schläft, in »Raum« auf Erkundungstour geht und »Freund Spinne« trifft, so gleicht das einem Zoobesuch. Sie, liebe Leserinnen und Leser, können sich davon überzeugen: einen entsprechenden Textauszug haben wir in den Blickpunkten in der Heftmitte nachgedruckt.

Wer sich von Jack in »Raum« mitnehmen lässt, erfährt Orientierungsveränderungen. Das Kleine erscheint groß; das Banale wird begehrenswert, das Vergewaltigungsprodukt Jack ist für die Mutter Segen und Rettung. Es sind, legt man die Kriterien an, die von Haase/Krämer im Themenschwerpunkt entfaltet werden *(S. 29–32)*, die bildenden Erfahrungen einer Reise, die der Leser bei der Lektüre macht.

In Oldenburg lassen sich 80 Studierende und ihre Professoren vier Tage in einem Gefängnis einschließen, wie die *Süddeutsche Zeitung* am 22. April berichtete. Die angehenden Juristen wollen die Erfahrung des Gefangenseins, der Einsamkeit, der Kontrolle, der Enge machen. Sie wollen wissen, was denjenigen blüht, die sie dereinst verurteilen werden. Sie lernen es, im Ansatz, es ist ja nur ein Spiel.

Wenn schon Reisen in die Enge Orientierungsveränderungen bewirken – welche Erfahrungen blühen erst denen, die lange »gesessen« haben, und dann rauskommen? Auch davon erzählt »Raum«, von Jacks Schwierigkeit, Entfernungen zu schätzen oder Treppen zu steigen, als er später draußen ist. Davon, dass »in echt« nicht nur das ist, was er aus »Raum« kennt.

Die Bewegung von der Enge in eine größere Weite ist der Effekt der Reise. Sie erfordert Kompetenzen und sie schafft Kompetenzen *(vgl. Dalhaus im Themenschwerpunkt, S. 33–35)*. Sie konfrontiert mit »dem Anderen« *(vgl. Schäfer, S. 25–28),* sie verursacht die »Ansteckung einer unbekannten Luft«, wie es der Bildungsreisende Michel de Montaigne einmal formuliert hat. Sie gibt unserem Weltverhältnis einen neuen räumlichen Rahmen. Sie bildet.

Gute Reise durch das Heft und durch den Sommer!

WOCHEN SCHAU VERLAG
... ein Begriff für politische Bildung

Das politische Buch

Siegfried Frech, Boris Kühn (Hrsg.)

Das politische Italien

Gesellschaft, Wirtschaft, Politik & Kultur

Auch 200 Jahre nach Goethes Italienischer Reise ist Italien für viele Deutsche noch immer Ort romantischer Sehnsüchte und das Urlaubsland schlechthin. Zugleich besteht ein teils von resistenten Vorurteilen geprägtes Bild eines chaotischen, instabilen und unzuverlässigen (politischen) Partners. In diesem Buch beleuchten Autorinnen und Autoren aus Italien und Deutschland zentrale Aspekte der historischen, politischen und gesellschaftlichen Entwicklung Italiens. Es ist eine spannender Reisebegleiter in das heterogene, widersprüchliche und zugleich so beliebte Land.

ISBN 978-3-89974643-3, 352 S., € 19,80

Siegfried Frech, Wolf Grabendorff (Hrsg.)

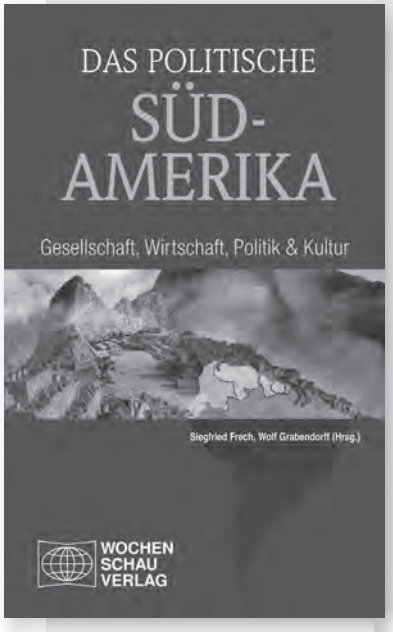
Das politische Südamerika

Gesellschaft, Wirtschaft, Politik & Kultur

Die Staaten Südamerikas haben sich in den vergangenen Jahren in vielerlei Hinsicht politisch und wirtschaftlich auseinanderentwickelt. Was verbindet die Länder bei aller Vielfalt? Neben der Zugehörigkeit zum romanischen Sprachraum ist es das Erbe der kolonialen Vergangenheit.

Der zweite Band aus der Reihe „Länderwissen“ gibt einen spannenden Einblick in die historischen, politischen und gesellschaftlichen Gemeinsamkeiten und Differenzen des vielfältigen Kontinents.

ISBN 978-3-89974716-4, 288 S., € 19,80



INFOSERVICE: Neuheiten für Ihr Fachgebiet unter **www.wochenschau-verlag.de** | Jetzt anmelden!

Adolf-Damaschke-Str. 10, 65824 Schwalbach/Ts., Tel.: 06196/86065, Fax: 06196/86060, info@wochenschau-verlag.de

3 VORSÄTZE

MAGAZIN

Szene 6
Service 12
DIE 17

THEMA

20 Stichwort: »**Reise und Bildung**«
Peter Brandt

22 »**Wir sind kein pädagogisches Unternehmen**«
Gespräch mit *Frano Ilic* von *Studiosus Reisen*

25 **Erkundungen von Fremdheit und Andersheit**
Bildende Erfahrungen von Individualreisenden in Mali und Ladakh
Alfred Schäfer

29 **Orientierungsveränderungen bei Work&Travel-Reisenden**
Die Reise als Bildungsraum im Licht strukturaler Bildung
Marcus Haase / Franziska Krämer

33 **Mehrdimensionaler Kompetenzzuwachs**
Kompetenzentwicklung am Beispiel der Sprachreisen der Carl Duisberg Centren
Eva Dalhaus

36 **Anleitung für die Aneignung der Fremde**
Reiseführerliteratur als Medium der Erwachsenenbildung
Sigrid Nolda

39 Fundstück
40 Daten und Fakten
42 Praxisumschau

FORUM

45 **Weiterbildung im Sozialraum**
Kategorien für die Modellierung sozialräumlicher Bildungspartizipation in erwachsenendidaktischer Perspektive
Marion Fleige

49 SUMMARIES
50 NACHWÖRTER

Zum Themenschwerpunkt »Reisen bildet«

Im Motto »Reisen bildet« trifft eine pädagogische Binsenweisheit auf einen Slogan der Tourismusindustrie. In unserem Sommerheft fragen wir genauer nach: Unter welchen Bedingungen hat eine Reise ein bildendes Potenzial? Welche Kompetenzen lassen sich auf Reisen erwerben? Es spricht einiges dafür, dass gerade das individuelle Reisen neben der organisierten Bildungsreise ein Potenzial hat, das unter den Vorzeichen des lebenslangen Lernens eine vertiefte Betrachtung verdient.

Dieses Logo könnte bald ausgedient haben. Die Deutsche Universität für Weiterbildung (DUW) ist an die Steinbeis-Gruppe verkauft worden. Das Interview mit der DUW-Präsidentin Ada Pellert finden Sie auf Seite 6.

Was »die große weite Welt« ist, in die zu reisen sich lohnt, ist höchst relativ. Wer nicht reisen kann oder will, erschafft sich sein künstliches Universum selbst oder begibt sich als Passiv-Reisender in Bild- oder Miniaturwelten. Faszinierend: Der Mensch kann sogar noch im kleinsten Raum (11 qm) auf Entdeckungstour gehen. Davon erzählen die Blickpunkte in der Heftmitte.

»Die DUW ist kein Flop!«

Deutsche Universität für Weiterbildung (DUW) am Übergang in neue Trägerschaft

Die erste staatlich anerkannte Weiterbildungsuniversität in Deutschland ist Ende Mai an die Steinbeis-Gruppe verkauft worden, unbestätigten Berichten zufolge für den symbolischen Preis von einem Euro. Damit ist die bisherige Trägerstruktur der DUW, bestehend aus der Freien Universität Berlin (FU) als wissenschaftlicher Partner und der Klett-Gruppe als privater Gesellschafter, aufgegeben. Steht die DUW, als ehrgeiziges Projekt mit je fünf Millionen Euro Starthilfe der Partner vor vier Jahren gestartet, vor einem Scherbenhaufen? Fragen an die Präsidentin der DUW, Prof. Dr. Ada Pellert.

DIE: *Die DUW hat jetzt bestätigt, was Medien bereits vor einigen Wochen mutmaßten: Die DUW ist an die Steinbeis-Gruppe verkauft worden. Können Sie das zukünftige Profil schon in Umrissen skizzieren? Werden Sie sich weiter Universität nennen?*
Pellert: Wir werden ein universitäres Profil in dem Sinne bewahren, dass wir Teil einer promotionsberechtigten Hochschule werden. Die Grundphilosophie der DUW, berufsbegleitende weiterbildende Masterstudiengänge auf universitärem Niveau anzubieten und diese Lehraufgaben mit Forschung zu verknüpfen, wird von Steinbeis geteilt. Außerdem haben wir in den letzten Jahren einige Unternehmenskooperationen aufgebaut. Daher haben wir nach einem Partner Ausschau gehalten, wo dieses Umfeld gut aufgehoben ist.

DIE: *Es soll insgesamt mehr Nähe zum arbeitsplatzbezogenen Lernen hergestellt werden.*
Pellert: Die Steinbeis-Hochschule ist seit vielen Jahren an der Schnittstelle von Theorie und Praxis unterwegs und verfügt gerade hier über vielfältige Kontakte und bietet somit günstige Bedingungen für uns. Da gibt es 6.000 Studierende, eine Stiftung dahinter und Transfer-Institute.

DIE: *Wird sich Ihr Angebot stärker in Richtung kurzfristiger modularer Angebote verändern, deren Inhalte Betriebe vorgeben? Wird der Anteil der Masterstudiengänge geringer sein?*
Pellert: Nein, was gut funktioniert hat, war das Konzept eines modularisierten Programms, das sich zu Studien akkumulieren lässt; das ist das, was Berufstätige benötigen. Diese Strategie werden wir auch weiter verfolgen.

DUW-Präsidentin Prof. Pellert

DIE: *Welche Konsequenzen ergeben sich für Ihr Personal, die Lehrenden und die Studierenden?*
Pellert: Für die eingeschriebenen Studierenden ändert sich nichts. Sie können in der Regelstudienzeit ihr Studium zu Ende bringen. Neubewerber werden sich voraussichtlich zum Herbst 2013 zu den Bedingungen des neuen Trägers einschreiben können. Mehr kann ich zur Zeit nicht sagen. Der Punkt ist: Die eigenständige Hochschule ist die langfristigste und teuerste Organisationsform überhaupt. *Das* ist schwierig, und der damit einhergehende Aufwand lässt sich reduzieren. Das Studienformat an sich stellt keiner in Abrede, und das werden wir auch weiterführen.

DIE: *In einem Brief an die DUW-Community beschreiben Sie die Veränderung als »im Einvernehmen mit den bisherigen Trägern … gezielt vom DUW-Präsidium vorangetrieben«. Da klingt durch, dass sowohl FU als auch Klett nicht mehr in der bisherigen Form unterstützen wollten.*
Pellert: Die beiden bisherigen Träger sehen die DUW nicht als Flop. Natürlich hatten wir zu Beginn viel ehrgeizigere Pläne. Mehr Studierende hatten es sein sollen; dies hätte mehr fest angestellte Professoren und damit auch ein größeres Leistungsspektrum möglich gemacht. Beiden Trägern ist in den letzten Jahren bewusst geworden, dass sie die Konsequenzen des Aufbaus einer eigenständigen Universität am Anfang unterschätzt haben. Die FU würde jetzt vielleicht keine private Universität mehr auf den Weg bringen wollen, und die Klett Gruppe sieht, dass die Forschungsbasierung einer Universität spezifische Anforderungen mit sich bringt. So war es ein konsensualer Schritt, dass man sich nach einer veränderten Trägerstruktur umgesehen hat, in der eine neue Phase der DUW eingeläutet werden kann.

DIE: *Mit der DUW ist ein Prototyp einer ambitionierten Organisationsform wissenschaftlicher Weiterbildung betrieben worden: auf universitärem Niveau und getragen von einer Public Private Partnership zwischen einer starken Universität und einem potenten Partner aus dem Bildungsmarkt. Ist dieses Modell insgesamt als nicht genügend tragfähig anzusehen?*
Pellert: Die Struktur hat uns erlaubt, uns in einer Mitte zwischen dem Referenzsystem Wissenschaft auf der einen Seite und dem Bildungsmarkt mit seinem ganz praktischen, auch von Betrieben artikulierten Weiterbildungsbedarf auf der anderen Seite zu verorten und die Unterschiede zu verknüpfen.
Aber man sollte die Hürden einer solchen Public Private Partnership nicht

unterschätzen. Das sind unterschiedliche Welten, die sich treffen und damit unterschiedliche Erwartungen auslösen.

DIE: *Hat die FU zu hohe Erwartungen an Sie gerichtet hinsichtlich der Forschungsleistung?*
Pellert: Als eigenständige Universität müssen wir ja die Forschungsleistungen alleine abbilden. Und das parallel zum Aufbau von Studienstrukturen in drei Jahren. Mit mehr Professuren hätten wir die diesbezüglichen Erwartungen sicher anders erfüllen können.

DIE: *Gab es nach dem Weggang von Prof. Dieter Lenzen als FU-Präsident einen Sinneswandel zum Fortbestand der Trägerschaft?*
Pellert: Für den Aufbau einer Institution wie der DUW braucht es einen sehr langen Atem. Und dieser lange Atem wird immer auch in bestimmten Personalkonstellationen aufgebracht. Im Übrigen gab es Personalveränderungen bei beiden Trägern.

DIE: *Welchen Anteil hat das Studienangebot des Departments Bildung am Ergebnis der DUW?*
Pellert: Grundsätzlich haben es weiterbildende Masterstudiengänge schwer in Deutschland. Hier überwiegt immer noch der konsekutive Master. Bologna ist noch nicht richtig angekommen. Der Master Bildungs- und Kompetenzmanagement war aber auch nicht schlechter nachgefragt als andere Master, und wir haben sehr erfolgreiche Absolventen. Am stärksten nachgefragt sind bei uns – wie bei vielen anderen Einrichtungen – die MBA-Programme.

DIE: *In Berlin gibt es Angebote von 28 privaten Hochschulen. Ist die Konkurrenz in der Stadt größer als zunächst eingeschätzt?*
Pellert: Ja, das ist eine lebendige Szene und auch eine besondere Herausforderung. Wobei wir mit Kontakten in betriebliche Kontexte schon ein gutes Standbein haben; ich bin optimistisch, dass wir dies im Rahmen der geplanten neuen Trägerschaft gut weiter besetzen können.

DIE: *Mit der Übernahme durch Steinbeis werden sich die Referenzsysteme Ihrer Arbeit ändern. Wie kann das Proprium der DUW, »Universität der Weiterbildung« sein zu wollen, im Kontext des neuen Trägers bestehen?*
Pellert: Wir werden weiter auf das Profilmerkmal berufsbegleitender weiterbildender Studiengänge auf Universitätsniveau setzen und versuchen, akademische Qualitätsansprüche und Forschungsbasierung mit betrieblichen Anforderungen zu verknüpfen. Da tue ich mich leichter in einem Umfeld, das sehr nahe an den betrieblichen Anforderungen agiert.

DIE: *Unter einer Beobachterperspektive erscheint gerade das schwieriger, da Sie ja näher an die Marktseite rücken werden.*
Pellert: Wir haben das sorgfältig bedacht. Eine Selbstreflexion hat ergeben, dass für uns die Nähe zur betrieblichen Weiterbildung existenziell ist. Bei der heutigen Situation brauchen wir Partner auf der Arbeitgeberseite, die die akademische Weiterqualifizierung ihrer Mitarbeiter unterstützen, damit das Studium keine private Einzelinvestition bleibt. Und wir wissen, dass Arbeitgeber einen hochschulischen Partner für die betriebliche Weiterbildung wollen. Im Steinbeis-Kontext haben wir diesen Zugang und werden uns auch weiterhin bemühen, unseren Forschungsanspruch zu erfüllen – egal, ob wir nun eine eigenständige Universität sind oder Teil eines größeren Ganzen. Reden wir in zwei Jahren darüber, was aus der DUW geworden ist!

DIE: *Darauf komme ich gerne zurück. Vielen Dank und viel Glück für die Zukunft der DUW.*

Fragen und Protokoll: Dr. Peter Brandt (DIE), 31. Mai 2013

DQR ist eingeführt

Gemeinsamer Beschluss unterzeichnet

Zum 1. Mai 2013 ist mit der Unterzeichnung des »Gemeinsamen Beschlusses« durch die beteiligten Institutionen Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie (BMWi), die Kultusministerkonferenz (KMK) und die Wirtschaftsministerkonferenz (WMK) der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) in Kraft getreten. Damit können ab sofort erworbene Qualifikationen einem DQR-Niveau zugeordnet und auf neuen Qualifikationsbescheinigungen und in Europass-Dokumenten sichtbar gemacht werden. Die Wertigkeit und Vergleichbarkeit von Bildungsabschlüssen soll so europaweit möglich gemacht und die europäische Bildungszusammenarbeit erleichtert werden.
Nachdem das Europäische Parlament und der Rat im April 2008 den EU-Kommissionsvorschlag zum Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) annahmen, hat es viele Jahre gedauert, deren Empfehlung, auf dieser Basis einen nationalen Qualifikationsrahmen zu schaffen, umgesetzt werden konnte (s. Schwerpunktthema der DIE IV/2008). Die 188 Seiten umfassende Anlage zum Beschluss verzeichnet detailliert, wie die verschiedenen Qualifikationen den acht Niveaustufen zugeordnet sind. Es konnte noch keine Einigung darüber erzielt werden, wie Lernergebnisse aus dem nicht-formalen Bereich in den DQR einbezogen werden; dazu soll eine Expertenrunde bis Ende des Jahres Vorschläge vorlegen. Später sollen zudem informell erworbene Kompetenzen berücksichtigt werden. Auch die allgemeinbildenden Schulabschlüsse sind noch nicht im DQR abgebildet, da eine Einigung über die Einstufung des Abiturs im Verhältnis zur Berufsausbildung noch nicht zustande gekommen ist; bis zum Januar 2017 soll dies erreicht sein. Ein DQR-Handbuch als Leitfaden und Orientierungshilfe soll in Kürze ebenfalls veröffentlicht werden. *DIE/BP*

www.deutscherqualifikationsrahmen.de

Erster Schritt auf dem Weg zu einem neuen Leitmedium im Fachdiskurs

LLinE und InfoNet vereinbaren Content Sharing

Die Informationsbasis European InfoNet Adult Education und das finnische Fachjournal Lifelong Learning in Europe (LLinE) haben im April ihr erstes gemeinsames Editionsprojekt gelauncht: die Ausgabe 1/2013 der nun online erscheinenden LLinE.
Dies ist Teil eines Joint Ventures, das die beiden Medien für zunächst ein Jahr eingehen. Die von LLinE angeregte und von der InfoNet-Mitgliederversammlung im April in Tallinn (Estland) bestätigte Kooperation soll eine unnötige Konkurrenz beider Anbieter verhindern und stattdessen die jeweiligen Stärken bündeln. InfoNet bringt ein Korrespondenten-Netz mit 35 Partnern aus 29 europäischen Ländern ein – das vermutlich umfangreichste Netzwerk, das je als Grundtvig-Projekt von der EU gefördert wurde, wie InfoNet-Koordinator Michael Sommer in Tallinn mutmaßte. Zudem kann InfoNet auf hohe Nutzerzahlen verweisen, die bei Ende der zweiten Projektlaufzeit 2011 bei 4.800 Homepage-Besuchern pro Monat und rund 4.000 Newsletter-Lesern gelegen haben und seit der erneuten Projektförderung 2012 an diese Werte anknüpfen (bei den Homepage-Besuchern liegt man über der Zahl von 2011, beim Newsletter noch darunter).
LLinE kann auf eine hohe Reputation in der europäischen Fachöffentlichkeit verweisen und verfügt mit der Finnischen Stiftung für LLL (KVS) über einen fachlich interessierten Träger und Finanzier – eine Perspektive vielleicht auch für InfoNet nach Ende der Projektförderungen. LLinE ist bereits mit seiner Ausgabe 4/2012 von seiner Printbasis ins Netz migriert und somit dem elektronischen InfoLetter von InfoNet medial ähnlicher geworden. Dieser Schritt öffnete die Tür für die Idee, künftig im Bereich des Content eng zusammenzuarbeiten, zumal LLinE-Editor Markus Palmèn seit langem bei InfoNet mitarbeitet.
Mit Fachleuten aus Praxis, Politik und Wissenschaft haben beide Medien die gleiche Zielgruppe, und sie ähneln sich auch in ihrer Zielsetzung, Entwicklungen im Feld der Erwachsenenbildung und des lebenslangen Lernens in einer europäischen Perspektive reflektieren zu wollen. Für einen Zeitraum von einem Jahr wird nun erprobt, ob und wie InfoNet-Content LLinE füllen kann und wie sich eine partnerschaftlich-paritätische Herausgeberschaft auf die Qualität und die Gestaltung einer gemeinsam verantworteten Online-Zeitschrift auswirkt. Bis auf weiteres existieren beide Medien nebeneinander, teilen aber Content. Diese Strategie ermöglicht es, nach der Testphase entweder neue Visionen für ein starkes gemeinsames Produkt umzusetzen oder aber ohne größere Reibungsverluste getrennte Wege zu gehen. Ein Titel für das gemeinsame Zukunftsprojekt muss noch gefunden werden.
Das DIE als Projektmitglied von InfoNet hat die Bemühungen um ein Zusammengehen der Partner von Anfang an unterstützt und erhofft sich davon eine Konzentration des fachjournalistischen Diskurses – eine nutzerfreundliche Perspektive in Zeiten des *information overload*. *DIE/PB*

Foto: Peter Brandt

Die russisch-orthodoxe Kirche in Tallinn; in der estnischen Hauptstadt trafen sich im April die InfoNet-Mitglieder.

Bewusstseinsbildung für die Erwachsenenbildung

EAEA startet europaweites Projekt

Wie kann man erfolgreiche Kampagnen für die Erwachsenenbildung starten? Wie motiviert man Bürger/innen, aber auch politische Entscheidungsträger/innen, ein stärkeres Bewusstsein für die Erfordernisse lebenslangen Lernens zu entwickeln und sich selbst weiterzubilden? Um das herauszufinden, hat der Europäische Verband für Erwachsenenbildung (EAEA) das Projekt »Awareness Raising for Adult Learning and Education« (ARALE) gestartet. Gemeinsam mit zwei Projektpartnern aus Dänemark (Danish Adult Education Association/DAEA) und Estland (Estonian Non-formal Adult Education Association) wurde ein Fragebogen entwickelt, um europaweit Best-Practice-Beispiele von Kampagnen und Aktivitäten zu sammeln, denen es gelungen ist, die Anliegen der Erwachsenenbildung erfolgreich zu vermitteln. Ziel des Projektes ist es, die europäische Agenda für Erwachsenenbildung durch gelungene Kampagnen zu unterstützen. Die besten Projekte werden auf der Abschlusskonferenz Anfang Oktober in Brüssel vorgestellt. *DIE/BP*

Der Fragebogen ist bis Mitte Juli online:
www.surveymonkey.com/s/ARALE
Weitere Informationen zu ARALE:
www.eaea.org

Querschnittskompetenzen und europäische Bildungsstrategien

EUCIS-LLL Konferenz »Rethinking Learning: Transversal competences in the spotlight«

Pierre Mairesse, Leiter des Direktorats A »Lebenslanges Lernen« in der Europäischen Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur, eröffnete die Konferenz, die Mitte Mai in Vilnius (Litauen) stattfand, mit einem nicht unumstrittenen Beitrag. Er diskutierte die Priorität Beschäftigungsfähigkeit, ein Thema, das seit Jahren bei der Kommission im Vordergrund steht.

Foto: EUCIS-LLL

Keynote-Speaker Prof. Alistair Ross. Sein Interesse gilt der sozialen Gerechtigkeit, besonders der Chancengleichheit im Bildungswesen.

Dazu gehören die gezielte Förderung von Kompetenzen und Fertigkeiten, insbesondere im beruflichen Bereich, die Modernisierung der Bildungssysteme, das Sprachenlernen – Muttersprache und zwei Fremdsprachen – und nicht zuletzt die Förderung des lebenslangen Lernens im Allgemeinen. Themen, die seit langem im Fokus stehen und die immer wieder als Prioritäten der Europäischen Kommission genannt werden.

Neu hingegen ist, dass mit dem Strategieprogramm »Europa 2020«, zu dem sich alle EU-Länder verpflichtet haben, ein jährlicher Zyklus, das »europäische Semester« eingerichtet wurde, in dem die Wirtschafts- und Strukturreformprogramme der EU-Länder intensiv analysiert und Empfehlungen für die nächsten 12 bis 18 Monate ausgesprochen werden (http://ec.europa.eu/europe2020/making-it-happen/index_de.htm). Diese Vorgehensweise scheint auf nationaler Ebene nachhaltiger zu wirken als die bisherigen Empfehlungen der Kommission. Dies betrifft nicht nur die Wirtschaftspolitik, sondern hat auch spürbare Auswirkungen auf die Bildungspolitik der EU-Länder, die ja – wie immer wieder von den Mitgliedsstaaten betont wird – eine nationale Angelegenheit ist. Die größte Herausforderung ist und bleibt, die auf europäischer Ebene vereinbarten Ziele im Bildungsbereich national umzusetzen. Dabei soll das neue Programm »ERASMUS für alle« (http://ec.europa.eu/education/erasmus-for-all/index_de.htm) neue Inputs bieten. Derweil wird Mairesses Einladung an EUCIS-LLL, als Vertretung der Zivilgesellschaft im Bereich Bildung mit der Europäischen Kommission zu kooperieren, sicherlich noch einmal kritisch überprüft, weil es doch eine Reihe wenig positiver Erfahrungen in dieser Hinsicht gibt.

Prof. Alistair Ross fesselte das Fachpublikum mit einem anschaulichen, lebhaften Vortrag zum Thema »A critical approach to Rethinking Education and the need to develop citizenship skills«. Ross ist emeritierter Professor für Bildung und Direktor des Instituts für Policy Studies in Education an der London Metropolitan University. Zudem ist er Jean Monnet ad personam Professor of Citizenship Education in Europe. Besonders interessant ist sein Verständnis von Querschnittskompetenzen, den »transversal competences«: Dabei nennt er an erster Stelle »personal health and fitness«, gefolgt von »managing personal relationships«, »moral and social values«, »active citizenship«, »managing personal finances«, »environmental awareness« sowie »understand and value culture and human activity«.

In vier Workshops bot die Konferenz Bildungsverbänden die Möglichkeit, die aus ihrer Sicht wichtigsten Aspekte zu den folgenden Themen vorzustellen:

- Active Citizenship in LLL: the missing links,
- Entrepreneurship skills: a civil society perspective,
- Digital competences: enhancing inclusion,
- Learning to learn and the joy of learning.

Eine interessante und aufschlussreiche Konferenz, die nicht nur Vertreter/innen verschiedener Bildungsbereiche zusammenbrachte, sondern die auch zeigte, dass EUCIS-LLL als *die* Interessenvertretung von Bildung und Training in Europa von der Europäischen Kommission wahrgenommen und akzeptiert wird.

Ellinor Haase, ICC

EUCIS-LLL wurde 2004 von fünf europäischen Verbänden, darunter EAEA als Interessenplattform, gegründet. Inzwischen zählt EUCIS-LLL 28 Vollmitglieder und fünf assoziierte Mitglieder, darunter ICC Languages (www.icc-languages.eu), ein »Kind« des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV) und der damaligen PAS, heute DIE.

www.eucis-lll.eu

Kollegiale Beratung in der Weiterbildungsforschung

Elfte Werkstatt Forschungsmethoden in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Im Februar richteten die Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) und das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) zum elften Mal gemeinsam die Werkstatt Forschungsmethoden in Bergisch-Gladbach aus. Von den 41 teilnehmenden Nachwuchswissenschaftler/inne/n im Feld der Erwachsenenbildung und Weiterbildung stellten 19 ihr Promotions- oder Habilitationsprojekt vor. Organisiert, begleitet und moderiert wurde die Werkstatt von Sylvana Dietel, Jörg Dinkelaker, Olaf Dörner, Marion Fleige, Cornelia Maier-Gutheil, Julia Schütz und Bettina Thöne-Geyer.

Prof. Dr. Josef Schrader, seit Oktober 2012 Wissenschaftlicher Direktor des DIE, wirkte bei der Begrüßung und Einführung zur Werkstatt mit, ebenso Petra Neteler vom Berufsverband der Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler e.V. (BV-Päd.), der in diesem Jahr ein Teilnahmestipendium (Julia Prausa, FU Berlin) zur Verfügung stellte.
Ziel der Werkstatt ist die kollegiale Forschungsberatung. Offen diskutiert werden thematische, method(olog)ische und theoretische Zuschnitte von Qualifikationsarbeiten – von der Wahl des Gegenstandes über theoretische Annahmen, Forschungsfrage, Sample und Design bis hin zu Schrittfolgen der Datenauswertung und theoretischen Perspektiven für die Dateninterpretation.
Dabei lassen sich durch die Werkstatt Hinweise auf Forschungstrends erkennen. So durchzog die zuletzt beobachtete Hinwendung zu Methodentriangulation und Datenverknüpfung in diesem Jahr fast alle vorgestellten Arbeiten. Auffällig war das Interesse für Interviewtypen und ethnografische Designs. Bildeten 2012 Interaktionsanalysen von Unterrichtsmitschnitten, Inhaltsanalysen und Typenbildung Schwerpunkte, wurde diesmal intensiv über problemzentrierte Interviews und Beobachtung diskutiert. In der Zusammenschau der letzten Jahre markieren rekonstruktive Verfahren, die Ausdifferenzierung von Verfahren nach der Grounded Theory und qualitative Wirkungsforschung Trends. Vor dem Hintergrund der gleichzeitigen Bedeutungszunahme quantitativer Bildungsberichterstattung und Wirkungsforschung in der Weiterbildungsforschung sind diese Entwicklungen bemerkenswert.

Die kollegiale Beratung für solche qualitativen Mikroanalysen mit Perspektivverschränkung ebenso wie für quantitative bzw. qualitativ-quantitative Verfahren soll bei zukünftigen Werkstätten weiterverfolgt werden. In diesem Zusammenhang wird es interessant sein zu beobachten, welche thematischen Stränge und eventuellen Zäsuren sich in den nächsten Jahren herauskristallisieren. So reichte die thematische Spannbreite der Werkstatt 2013 von der wissenschaftlichen Weiterbildung über ausdifferenzierte Teilnahme- und Nutzungsstrukturen in der allgemeinen und beruflichen Bildung bis hin zu Nichtteilnahme und Inklusion. Auch die Dauerthemen Professionalisierung und Organisationsentwicklung waren mit mehreren Beiträgen vertreten, was ein positives Zeichen für die fortlaufende Konstitution der Erwachsenenbildung als Handlungsfeld und als wissenschaftliche Disziplin ist.
Für das Organisationsteam geben diese Entwicklungen zu Beginn des zweiten Jahrzehnts der Forschungswerkstatt, auch im Dialog mit der Sektion Erwachsenenbildung und dem DIE, Anlass zur Aufmerksamkeit für die mittelfristigen Wirkungen der Werkstatt. Die offene Diskussionskultur der Veranstaltung zeitigt positive Effekte für die Community und die Netzwerke bildungswissenschaftlicher Weiterbildungsforscher/innen, wie die Teilnehmer/innen auch in diesem Jahr zurückgemeldet haben. Darüber hinaus zeichnen sich mittelfristige Wirkungen für die Sicherung von Forschungsqualität in Ergänzung zur universitären Methodenausbildung ab. Diese Wirkungsannahme wäre allerdings methodisch geleitet zu überprüfen. Interessant für Wirkungsanalysen wäre darüber hinaus die Frage danach, inwieweit die Werkstatt hinsichtlich der Konstitution thematischer Forschungsstränge in der Weiterbildungsforschung nicht nur ein Indikator, sondern auch ein Einflussfaktor ist. Zwar werden zugunsten der offenen Diskussionskultur seitens des Organisationsteams keine Themenlinien gesetzt, doch kann zumindest von indirekten Effekten für die Konstitution von Forschungsthemen in der Weiterbildungsforschung ausgegangen werden. Insbesondere Mehrfachteilnehmende könnten bei der Werkstatt diskutierte Themen (wieder) in die Universitäten und Forschungseinrichtungen hineintragen.

Zur Beteiligung an dieser kollegialen Forschungsberatung mit Signalwirkung für die Weiterbildungsforschung sind alle Kolleg/inn/en aus dem wissenschaftlichen Nachwuchs im Februar 2014 wieder eingeladen. Der Call for Papers für die zwölfte Werkstatt Forschungsmethoden in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Wiesbaden wird im September 2013 veröffentlicht.

Marion Fleige/Bettina Thöne-Geyer
und das Organisationsteam der
Werkstatt Forschungsmethoden

Raum erwachsenenpädagogisch betrachtet

Informelle AG »Erwachsenenbildung und Raum«

Der Lehrstuhl »Erwachsenen- und Weiterbildung« der Otto-Friedrich-Universität Bamberg veranstaltete im Februar ein Arbeitstreffen mit dem Titel »Räume der Erwachsenenbildung – erwachsenenpädagogische Räume?«. Im Fokus der Diskussion stand die Suche nach bildungswissenschaftlichen Kategorien des Raums. Anlass hierfür bieten einerseits die in der Diskussion auftretenden Raummetaphern wie z.B. Bildungslandschaften, andererseits empirische Phänomene, wie die Wirkung von Identitäten auf die Kursteilnahme. Im Verlauf des Treffens wurden vielfältige Forschungs- und Praxisfelder behandelt: Erwachsenenbildung im ländlichen Raum oder in Grenzregionen, aber auch die Gestaltung von Kursräumen oder die Gestaltung des Lernplatzes.
Zentral bei der Diskussion von Raum ist die Annahme, dass (Sozial-)Räume durch Handlungen konstruiert werden. So arrangieren z.B. Lehrende auf Mikro-Ebene Kursräume oder Programmplanende definieren auf der Makro-Ebene Adressaten in einem gewissen Zuständigkeitsgebiet. Ziel ist immer die Gestaltung von Lernräumen.
Für die Makro-Ebene schlug Hauptreferent Prof. Dr. Christian Reutlinger (FH St. Gallen) vor, die involvierten Akteure zu vernetzen, um Bildungsprozesse an konkreten Orten innerhalb und außerhalb von Institutionen zu ermöglichen und Lebensräume zu gestalten. Wenn man Räume als Sozialräume verstehen möchte, muss man die räumlichen Gestaltungsvorstellungen der Betroffenen bzw. Anspruchsgruppen einbeziehen. Das Erkennen dieser Vorstellungen der Lerner kann durch Feldforschung erfolgen, wie Reutlinger veranschaulichte. Aus professioneller Sicht geht es nicht nur um ein Formen von Lebensräumen, sondern um das Verstehen von Ansprüchen und Zielen der Beteiligten. Wie die Diskussion zeigte, scheint Raum auf allen Ebenen die Organisation von Erwachsenenbildung und damit einhergehend deren Professionalität zu betreffen. Allerdings fragt sich, wie Räume vom Teilnehmer her gedacht werden können. Bisher herrscht in den theoretischen Konzepten eher ein »Lehrraum«. Die Frage, wie er zum »Lernraum« werden kann, ist bisher wenig beantwortet. Eine Möglichkeit dazu ist, Raum prozessual und multiperspektivisch zu denken – besonders aus Sicht der Teilnehmer.

Christian Bernhard, Thomas Lang

Die informelle Arbeitsgruppe »Erwachsenenbildung und Raum« ist ein loser Zusammenschluss von Forscher/inne/n mit dem Ziel, Arbeiten zum Thema ein Forum zu geben und voranzutreiben.
Das nächste Treffen wird am 7./8. März 2014 in Basel an der FH Nordwestschweiz (Prof. Katrin Kraus) stattfinden. Interessierte können sich an die Ansprechpartner wenden: Thomas Lang, Martin Nugel und Christian Bernhard (alle Universität Bamberg).

Steuerungsregimes in der Weiterbildung

Projektgruppe »Diskontinuierliche Erwerbsbiographien« tagte in Hofgeismar (28.2.–1.3.2013)

Seit nunmehr 12 Jahren veranstaltet die interdisziplinär zusammengesetzte Arbeitsgruppe »Diskontinuierliche Erwerbsbiographien« Workshops, die aktuelle Entwicklungen zwischen Gesellschaft, Arbeitswelt und Weiterbildung kritisch reflektieren. Es gehört zu den merkwürdigen Zufällen, dass in der Welt bedeutende Dinge geschehen, wenn die Arbeitsgruppe im nordhessischen Hofgeismar zusammenkommt. Das erste Treffen nämlich fand am 11. September 2001 statt, das diesjährige siebte am Tag des Rücktritts von Papst Benedikt.
Kein Zufall, sondern erklärtes Ziel der veranstaltenden Projektgruppe ist es, den gegenwärtigen Wandel von Arbeit und Bildung durch eine Verschränkung von sozialwissenschaftlicher und andragogischer Analyse kontinuierlich zu begleiten. Vor diesem Hintergrund wurden in Hofgeismar »Neue Steuerungsmodelle im lebenslangen Lernen« nicht bloß funktional analysiert, sondern auf ihre *hidden agenda* hin befragt. Welches sind die offen deklarierten Steuerungsziele? Welche bleiben verborgen? Welches sind die beobachtbaren Wirkungen von Steuerung und welches die beabsichtigten und die nicht beabsichtigten Nebenwirkungen? Und wer steuert eigentlich?
Ein wesentlicher Teil der Diskussion kreiste um die Frage, welche Rolle der Wissenschaft in diesen Steuerungs-Regimes zukommt. DIE-Direktor Prof. Schrader plädierte dafür, dass die Erziehungswissenschaften mehr als bisher Antworten auf »Was-tun-Fragen« geben müssten, und dass die Politik diese verstehen können müsste. Prof. Käpplinger (Humboldt-Universität zu Berlin) warnte die Wissenschaft davor, vereinfachte Lösungen anzubieten. Andere wiederum – stellvertretend sei hier Prof. Axel Bolder (Universität Duisburg-Essen) genannt – sahen die Funktion der Wissenschaft eher darin, Interessenlagen der Politik aufzudecken. In diesem Spannungsfeld war die Verständigung über theoretische Modellierungen von Steuerung – neben Schrader besonders durch Prof. Schemmann, Gießen (Foto) – ein Schritt auf einen kleinsten gemeinsamen Nenner hin. *DIE/PB*

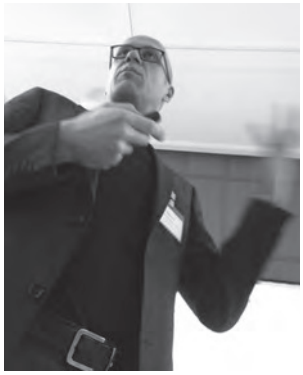


Foto: Peter Brandt

Anerkennung für besondere Leistungen

Förderverein der VHS Essen vergibt Lehrpreis für Kursleiter

Am 11. März 2013 vergab der Verein der Freunde und Förderer der Volkshochschule Essen erstmals einen Förderpreis für besondere Weiterbildungsleistungen an der VHS Essen. Der Preis prämiert eine Idee, die aus dem VHS-Programmprofil entwickelt und in Veranstaltungen der VHS Essen umgesetzt wurde.

Den Preis erhielt das Projekt »Transition Town – Essen im Wandel«. Ausgewählt von 33 eingegangenen Anträgen wurde damit eine Gruppe von Kursleiter/inne/n, die durch Kurse, Workshops und Vorträge an der VHS einen Treffpunkt für Stadtveränderungen organisierten. So hieß z.B. eine Veranstaltung von Susanne Wiegel: »Es muss sich etwas ändern ... Ideenschmiede für ein anderes Essen«.

»Transition Town« bezeichnet eine sich weltweit ausbreitende Bewegung von Nachhaltigkeitsinitiativen, die sich insbesondere in Großstädten etablieren. Die gegenwärtigen und zukünftigen Wirkungen auf die Stadt und die Menschen in Essen machen das Projekt besonders preiswürdig. Handlungsleitend ist dabei das langfristige Ziel, sich von globalen Versorgungsstrukturen unabhängiger zu machen und stattdessen die lokale Wirtschaft zu stärken. Hervorzuheben ist das große Interesse an Gemeinschaftsgärten, das in Essen in mehreren Initiativen an verschiedenen Stellen der Stadt konkret wurde.

Bei der Preisverleihung erhielten die Preisträger/innen ihre Urkunde aus der Hand der Schirmherrin Prof. Dr. Rita Süssmuth, die im Rahmen einer feierlichen Veranstaltung die Idee würdigte. Neben der persönlichen Urkunde erhielt die Gruppe ein Startkapital zur weiteren Realisierung der Projektidee, das der Förderverein der VHS zur Verfügung stellte. Verbunden mit dem Preis ist die Aufnahme der Idee in die »Wall of Fame« des VHS-Fördervereins, die sich im Eingangsbereich der VHS sichtbar befindet.

Die Verleihung eines Förderpreises wird in Zukunft regelmäßig erfolgen. Dafür sorgt auch die eingesetzte Jury, der folgende Mitglieder angehören: der Journalist Ulrich Führmann, der Krimiautor Dr. Walter Wehner, die Erziehungswissenschaftlerin Dr. Renate Klees-Möller, der Leiter der Alten Synagoge Essen Dr. Uri Kaufmann sowie die Autorin dieses Beitrags als Professorin für Erwachsenenbildung.

foerderverein@vhs.essen.de

Anne Schlüter (Universität Duisburg-Essen)

Prof. Dr. Rita Süssmuth, Präsidentin des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V. (dvv) hat die Schirmherrschaft des Förderpreises der VHS Essen übernommen, hier gemeinsam mit Prof. Dr. Anne Schlüter.

Foto: Meike Altenkamp

Branchenvertretung

20 Jahre »Weiterbildung Hamburg«

Vor 20 Jahren wurde in Hamburg der Verein Weiterbildung Hamburg als Alternative zu einem Weiterbildungsgesetz gegründet. Ende April wurden in einem Festakt die Arbeit für hohe Qualitätsstandards in der Hamburger Weiterbildung gewürdigt. Der Verein versteht sich als Kommunikationsplattform für Bildungsträger sowie als Ansprechpartner für Behörden, Parteien, öffentliche und nicht-öffentliche Institutionen. 200 Bildungsträger der Metropolregion gehören dem Verein an; Voraussetzungen für die Aufnahme sind eine Begutachtung und die Einhaltung von definierten Qualitätsstandards, die Bildungsinteressierten transparente Teilnahmebedingungen garantieren. Im Sinne des Verbraucherschutzes macht Weiterbildung Hamburg das Angebot, bei Unzufriedenheit oder Konflikten zwischen Anbieter und Teilnehmern zu vermitteln. *DIE/BP*

www.weiterbildung-hamburg.net

Schlechte Chancen

Bildungsbeteiligung atypisch Beschäftigter

Die Möglichkeit, an organisierter Weiterbildung teilzunehmen, hängt stark vom Beschäftigungsverhältnis ab. Von den Arbeitnehmern in normalen Beschäftigungsverhältnissen geben fast zwei Drittel (64 Prozent) an, sich während der vergangenen drei Jahre beruflich weiterqualifiziert zu haben. Bei den atypisch Beschäftigten hingegen liegt die Quote nur bei knapp 48 Prozent. Besonders geringe Chancen haben prekär Beschäftigte in atypischen Arbeitsverhältnissen: Wer weniger als 700 Euro netto verdient, bildet sich noch deutlich seltener weiter als Arbeitslose, denen die Bundesagentur für Arbeit Angebote macht. Dies geht aus einer aktuellen Studie hervor, in der der Arbeitsökonom Prof. Lutz Bellmann im Auftrag der Bertelsmann Stiftung die Bildungsbeteiligung atypisch Beschäftigter untersucht hat. *DIE/BP*

Die Langfassung der Studie ist abrufbar unter www.bertelsmann-stfitung.de

Personalia

Prof. Dr. Regina Egetenmeyer, bisher Juniorprofessorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Lebenslanges Lernen an der Universität Mainz, wechselte zum 1. April auf die Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Universität Würzburg.

Dr. habil. Uwe Elsholz, bisher TU Hamburg-Harburg, hat im März die Professur für Lebenslanges Lernen an der Fernuniversität Hagen übernommen.

Dr. Aiga von Hippel ist seit April Inhaberin des Lehrstuhls für Erwachsenenbildung/Weiterbildung am Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin. Sie folgt auf Prof. Wiltrud Gieseke, die den Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik seit 1992 innehatte. Aiga von Hippel kommt vom Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung der LMU München.

Christian Höppner ist seit März 2013 neuer Präsident des Deutschen Kulturrates. Der Generalsekretär des Deutschen Musikrates ist damit Nachfolger des Direktors der Akademie Remscheid für Kulturelle Bildung e.V., Prof. Max Fuchs, der das Amt nach 12 Jahren abgegeben hatte.

Barbara Prammer, österreichische Nationalratspräsidentin, wurde im März zur Präsidentin des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen (VÖV), der Dachorganisation der österreichischen Volkshochschulen, wiedergewählt.

Prof. Dr. Sylvia Rahn, Universität Münster, ist zum 1. April an die Universität Paderborn auf die Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Berufspädagogik gewechselt.

Prof. Dr. Werner Thole, bisheriger Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), hat sein Amt niedergelegt und ist aus dem Vorstand der DGfE ausgeschieden. **Prof. Dr. Sabine Reh** (DIPF) hat als gewählte stellvertretende Vorsitzende den Vorsitz kommissarisch bis zur Mitgliederversammlung 2014 in Berlin übernommen.

Prof. Dr. Jörg Wittwer, Universität Göttingen, hat einen Ruf an die Universität Freiburg auf eine W3-Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt empirische Lehr- und Lernforschung angenommen.

Veranstaltungstipps

Die **DGfE-Summer School 2013** mit einer Forschungswerkstatt zu qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden findet vom **29. Juli bis 2. August 2013** in Erkner (bei Berlin) statt. Für einzelne Kurse ist noch eine Anmeldung möglich.

summerschool@dgfe.de

Die 15. Konferenz von **EARLI** (European Association for Research in Learning and Instruction) wird vom **27. bis 31. August** an der Technischen Universität München veranstaltet. Das Tagungsthema lautet: Responsible Teaching and Sustainable Learning.

www.earli2013.org

Der Kongress »**Beratung M(m)acht Gesellschaft**« der Deutschen Gesellschaft für Beratung e.V. wird am **30. und 31. August** in Frankfurt a.M. stattfinden.

http://beratung-macht-gesellschaft.de

Der »**World Congress on Education**« (WCE-2013) ist vom **2. bis 4. September** in London annonciert.

www.worldconedu.org

Am **12./13. September** findet die erste nationale Tagung zum Bund-Länder-Wettbewerb »**Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen**« unter dem Titel »Lifelong Learning in Hochschulen der Zukunft« in Berlin statt.

www.offene-hochschulen.de

Die **Sektion Historische Bildungsforschung** in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft veranstaltet ihre Jahrestagung 2013 vom **19. bis 21. September** an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg zum Thema »Bildung und Differenz in historischer Perspektive«.

www.dgfe.de

Die ursprünglich für Frankfurt geplante **Sektionstagung Erwachsenenbildung** der DGfE vom **19. bis 21. September** wird in Magdeburg stattfinden. Das Tagungsthema lautet: »Programme, Themen und Inhalte der Erwachsenenbildung«.

www.dgfe.de/olaf.doerner@ovgu.de

Zur Konferenz »**Kinderrechte und die Qualität Pädagogischer Beziehungen**« vom **3. bis 5. Oktober** an der Universität Potsdam laden vier Institutionen gemeinsam ein: Die Universität Potsdam, das Deutsche Jugendinstitut, das Deutsche Institut für Menschenrechte und das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung.

http://paed-beziehung-2013.com

Die **Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB)** wird auf ihrer Jahrestagung 2013 aktuelle Entwicklungen der Bildungswissenschaften diskutieren. »Bildung im Zeitalter der Individualisierung« ist das Tagungsthema für den **30./31. Oktober** in Innsbruck.

www.oefeb.at

»Traditionen und Zukünfte« lautet der Kongresstitel der Jahrestagung der **Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft** (DGfE), auf der gleichzeitig das 50-jährige Bestehen begangen wird. Der Kongress findet vom **9. bis 12. März 2014** an der Humboldt-Universität zu Berlin statt.

www.dgfe2014.de

Neue Bücher zur Erwachsenenbildung

Ein Service der DIE-Bibliothek

Bracheschyrek, Rita/Nelles, Dieter/Oelerich, Gertrud/Schaarschuch, Andreas (Hg.)
Bildung, Gesellschaftstheorie und Soziale Arbeit
Leverkusen: Barbara Budrich, 2013
Bildungspolitik ist Gesellschaftspolitik. Das besondere Verhältnis von Bildung und Gesellschaft spiegelt sich in einem breiten Spektrum an Wissenschaftsfeldern wie Bildungsforschung, Gesellschaftsanalyse, Erforschung sozialer Ungleichheit, Kindheitsforschung und Geschichte und Theorie der Sozialen Arbeit. Im Mittelpunkt der hier versammelten Beiträge stehen Fragen nach der Bildung aller und nach der konkreten Realisierung von bürgerrechtlichen Ansprüchen auf Bildung, um Perspektiven für eine gerechtere Gesellschaft entwickeln zu können.

Bremer, Helmut u.a. (Hg.)
Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen. Beiträge für eine soziologische Perspektive
Weinheim: Beltz Juventa, 2013
Der Band präsentiert Beiträge aus soziologischer, politikdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Perspektive und ermöglicht damit eine Perspektivenverschränkung sowie eine Öffnung der politischen Bildung für bildungssoziologische Fragestellungen. In den Blick genommen werden das Verhältnis von Gesellschaft, Politik und politischer Bildung, Möglichkeiten der Politisierung und Partizipation in unterschiedlichen gesellschaftlichen Lernkontexten sowie Prozesse von Politisierung, Entpolitisierung und politischem Lernen.

Caffarella, Rosemary S./Ratcliff Daffron, Sandra
Planning programs for adult learners. A practical guide
San Francisco: Jossey-Bass, 2013
Die praxisbezogene Einführung in die Programmplanung bietet einen schrittweisen Zugang, der von den Intentionen der Programmplanung bis hin zur Einführung angemessener technologischer Ausstattung reicht.

Clover, Darlene E./Follen, Shirley/Hall, Budd L.
The Nature of Transformation. Environmental Adult Education
Toronto: University of Toronto, 2013
Die Autoren stellen die Nutzung transformativer Lerntheorien und Methoden für die Gestaltung von Kursangeboten in der Umweltbildung dar, insbesondere die Planung, Durchführung und Handlungsorientierung der Kursangebote.

Czaja, Sara J./Gables, Coral/Sharit, Joseph (Hg.)
Designing Training and Instructional Programs for Older Adults
London: Routledge, 2012
Der Sammelband fasst den aktuellen Forschungsstand zur Programmentwicklung für ältere Menschen zusammen. Berücksichtigt werden dabei die Implikationen der allgemeinen Lerntheorien und aktuelle Methoden, die insbesondere Stärken und Grenzen älterer Lernender im Fokus haben. und berücksichtigt den aktuellen Stand der Lerntheorien.

Day, Malcolm
Assessment of prior learning. A practitioner‘s guide
Andover: Cengage Learning, 2013
Der Band stellt die international gültigen Methoden der korrekten Dokumentation von Fortbildungsprofilen dar und gibt praktische Hinweise, wie früheres Lernen in Institutionen, außerhalb formaler Bildung oder früherer Berufskarrieren, nachgewiesen werden kann. Die Darstellung richtet sich insbesondere an Interessierte aus den Sozialberufen.

Erler, Ingolf/Holzer, Daniela/Kloyber, Christian/Ribolits, Christian (Red.)
Kritisch denken. Für eine andere Erwachsenenbildung (Schulheft 148)
Innsbruck: StudienVerlag, 2013
Im ersten Teil wird der Frage nachgegangen, worin sich eine kritische Haltung unter den aktuellen gesellschaftlichen Bedingungen zeigt und wie Kritikfähigkeit im Rahmen von (Erwachsenen-)Bildung gefördert werden kann. Den zweiten Teil bilden Texte, in deren Fokus sich insbesondere die heute allgegenwärtige Forderung nach lebenslangem Lernen befindet. Die »Initiative Kritische Erwachsenenbildung«, die für den Band verantwortlich zeichnet, will einen kritischen Diskurs über die »dunklen Seiten« des lebenslangen Lernens in Gang zu setzen.

Faulstich, Peter
Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatistische Lerntheorie
Bielefeld: transcript, 2013
Ausgehend von einer kritischen Reflexion verhaltenswissenschaftlicher, kognitivistischer, konstruktivistischer und neurophysiologischer Modelle wird eine kritisch-pragmatische Lerntheorie entwickelt, die die Verkürzungen und Einseitigkeiten anderer Konzepte überwinden soll. Die Theorie menschlichen Lernens verbindet die Diskussion um Lerntheorien mit der Tradition des Bildungsbegriffs und umfasst Ansätze der Bildungswissenschaften, der Psychologie und der Soziologie.

Felden, Heide von/Hof, Christiane/Schmidt-Lauff, Sabine (Hg.)
Erwachsenenbildung und Lernen.
Tagung im September 2011 an der Universität Hamburg
Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 2012
Lernen wird in diesem Tagungsband explizit als erziehungswissenschaftliche Forschungsfrage aufgegriffen. Auf dieser Basis legen die Beiträge ein kontextorientiertes Verständnis an das Lernen an und fragen nach der gesellschaftlichen Verortung von individuellen Lernprozessen, indem sie Diskurse des Lernens thematisieren. Thematisiert werden die Bedingungen längerfristiger Lernprozesse über die Lebenszeit und die Anlässe für’s Lernen.

Fischell, Marcel
Die Architektur Lebenslangen Lernens unter weiterbildungsrechtlicher Regulation
Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 2013
Im Zentrum der Untersuchung stehen die öffentliche Verantwortung für den Weiterbildungssektor und die ordnungspolitischen wie bildungsrechtlichen Steuerungsoptionen. Es werden Vorschläge für weitere gesetzliche Regulierung gemacht, die als Grundlage für eine Systemarchitektur des lebenslangen Lernens dienen können.

Jean-Francois, Emmanuel (Hg.)
Transcultural blended learning and teaching in postsecondary education
Hershey, Pa (USA): IGI Global, 2013
Der Autor verbindet die Diskussion aktueller Theorien über transkulturelles Lernen und ihre methodische Umsetzung in Lernangebote mit konzeptionellen Überlegungen und praktischen Anwendungen im Design von transkulturell angelegten Blended-Learning-Kursangeboten.

Hattie, John
Lernen sichtbar machen
Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2013
Dieser Band fasst den gesamten in englischer Sprache verfügbaren Wissensstand zu Bedingungen schulischer Leistungen in einer Meta-Studie zusammen. Er enthält eine Synthese von über 800 Meta-Analysen, die auf über 50.000 Studien mit ca. 250 Millionen Lernenden zurückgreifen. Es ist der umfangsreichste Versuch, empirische Forschungsergebnisse zum Lehren und Lernen systematisch zusammenzufassen. Hattie extrahiert daraus 138 Faktoren, die in unterschiedlicher Stärke mit den Lernleistungen interagieren. Er beschreibt diese detailliert und zieht Schlüsse für die künftige Gestaltung von Schule und Unterricht.

Hofer, Christian/Schröttner, Barbara/Unger-Ullmann, Daniela (Hg.)
Akademische Lehrkompetenzen im Diskurs. Theorie und Praxis
Münster: Waxmann 2013
Lernendenzentrierung und Kompetenzorientierung haben an Hochschulen längst Einzug gehalten. Forschungs- und Reflexionsbedarf besteht jedoch hinsichtlich der praktischen Konsequenzen, die sich daraus ergeben. Welche Kompetenzen sind nötig, um lernendenzentrierte und kompetenzorientierte Lehre umsetzen zu können? Geht mit dem Wandel universitärer Bildungskonzepte eine Änderung des Lehrendenbildes einher? Welche Herausforderungen sind in der universitären Weiterbildung zu lokalisieren? Die Autor/innen dieser Publikation richten den Blick auf die Entwicklung der Kompetenzen von Lehrenden.

Kuhnhenne, Michaela/Miethe, Ingrid/Sünker, Heinz/Venzke, Oliver (Hg.)
(K)eine Bildung für alle – Deutschlands blinder Fleck. Stand der Forschung und politische Konsequenzen
Leverkusen: Barbara Budrich, 2012
Die Beiträge geben einen systematisierenden Überblick über die Forschungsergebnisse zu Fragen von Chancengleichheit bzw. Ungleichheit in der Bildung im Lebenslauf und liefern Vorschläge für Konsequenzen in Bildungspolitik und Bildungspraxis.

Käpplinger Bernd/Kulmus, Claudia/Haberzeth, Erik (2013)
Weiterbildungsbeteiligung. Anforderungen an eine Arbeitsversicherung. Expertise im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung
Bonn: FES, 2013
Die Studie gibt eine Bestandsaufnahme der Forschung über die Weiterbildungsbeteiligung, stellt den »Surveydschungel« empirischer Erhebungen dar und zeigt Wege, produktiv damit umzugehen. Zudem wird die gegenwärtige Diskussion in ihre politisch vorgegebenen Rahmenbedingungen eingeordnet, und es werden Empfehlungen gegeben, nach denen eine Arbeitsversicherung zu einer höheren Weiterbildungsbeteiligung führen könnte (URL: http://library.fes.de/pdf-files/wiso/09852.pdf, Stand: 17.05.2013).

Sharma, Arpita
Non-formal education for adults
New Delhi: Discovery Pub. House, 2013
Der Band gibt eine breite Einführung in die nicht-abschlussbezogene Weiterbildung in Indien. In einzelnen Kapiteln werden zentrale Aspekte wie z.B. Geschichte der Erwachsenenbildung, Weiterbildungspolitik, Weiterbildungsforschung, E-Learning-Angebote, universitäre Erwachsenenbildung vorgestellt.

Trumann, Jana
Lernen in Bewegung(en). Politische Partizipation und Bildung in Bürgerinitiativen
Bielefeld: transcript, 2013
Die Dissertation untersucht die politischen Kompetenzen von Menschen, die sich in Bürgerinitiativen engagieren. Aus einer subjektwissenschaftlichen Perspektive werden die politischen Lern-Handlungspraxen dieser Initiativen lerntheoretisch analysiert. Das Buch stellt einen vielschichtigen politischen Lern-Handlungsraum vor, der wichtige Aspekte für die bildungs- und politikwissenschaftliche Diskussion liefert.

Weber, Birgit/van Eik, Iris/Maier, Petra (Hg.)
Ökonomische Grundbildung für Erwachsene. Ansprüche und Grenzen, Zielgruppen, Akteure und Angebot. Ergebnisse einer Forschungswerkstatt
Bielefeld: Bertelsmann, 2013
Der Sammelband stellt die Ergebnisse einer Forschungswerkstatt des BMBF zur ökonomischen Grundbildung vor. Die Themen reichen von der Bedeutung dieser Herausforderung für Erwachsene über die Konzeption von Bildungsangeboten, die objektiven und subjektiven Bedarfe der Zielgruppen, die Vielfalt der Angebote, die Diskrepanzen zwischen Bedarf und Nachfrage bis zu den Kompetenzanforderungen.

Klaus Heuer (DIE)

wbv-open-access.de

Freier Zugang zu DIE-Publikationen

Wir machen Inhalte sichtbar: wbv-open-acess.de bietet Ihnen kostenlosen Zugriff auf Publikationen des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung e.V. – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE).

Sie erhalten:

- wissenschaftliche Publikationen zum kostenlosen Download
- eine Vielzahl an Texten als Grundlage für eigene Untersuchungen und Publikationen sowie die Möglichkeit zur Weiterverbreitung – unter Nennung des Urhebers
- Print als Service: Zusätzlich zur kostenlosen Variante können Sie die Publikationen auch als gedruckte Ausgabe über den wbv-Bookshop bestellen.

Gratis-Download unter Creativ-Commons-Lizenz

wbv-open-access.de

W. Bertelsmann Verlag

service@wbv.de | wbv.de | wbv-journals.de | wbv-open-access.de

Professionalisierung der Erwachsenenbildung

Internationale Konferenz in Bonn – Call for Papers

Vom 1. bis zum 3. November 2013 findet in Bonn eine Konferenz zum Thema »Professionalisation of Adult Educators. International and Comparative Perspectives« statt. Sie wird vom DIE und der Universität Bielefeld in Kooperation mit den jeweils einschlägigen Forschungsnetzwerken aus der European Society for Research on the Education of Adults (ESREA) bzw. aus dem ASEM Lifelong Learning Research Hub veranstaltet.
Die Professinalisierung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung ist in vielen Weltregionen auf die bildungspolitische Agenda gerückt. Aus einer internationalen und vergleichenden Perspektive will die Konferenz historische Entwicklungen und aktuelle Tendenzen in unterschiedlichen Regionen in den Blick nehmen. Gemeinsamkeiten und Unterschiede verschiedener Ansätze und Strategien sollen vor dem Hintergrund des jeweiligen gesellschaftlichen Kontexts beleuchtet werden. So lassen sich neue Chancen, aber auch Risiken und Widersprüche für die Professionalisierung der Erwachsenenbildung identifizieren.
Beiträge werden insbesondere zu den folgenden Themenfeldern erbeten:

- Akteure, Stakeholder und ihre Kooperationskulturen und die Bedeutung für Professionalisierungswege,
- didaktisch-methodische Ansätze und Curricula und ihr Beitrag zur Professionalisierung,
- Globalisierungsprozesse, Internationalisierungsstrategien und Transnationalisierung – neue Aufgaben und Tätigkeitsfelder für die Profession.

Der vollständige Call for Papers ist unter www.die-bonn.de verfügbar. Deadline für die Einreichung der Abstracts ist der 15. Juli 2013. Weitere Informationen bei Susanne Lattke (lattke@die-bonn.de) und Wolfgang Jütte (wolfgang.juette@uni-bielefeld.de)

Susanne Lattke (DIE)

Wissen der Lehrenden

DIE-Kompetenz-Projekt

Lehrende nehmen in der Erwachsenenbildung eine Schlüsselposition bei der Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen ein. Dabei sind das allgemein-didaktische und das pädagogisch-psychologische Wissen zentrale Aspekte der Kompetenz von Lehrenden, die bislang kaum systematisch empirisch untersucht wurden. Deshalb startete im April 2013 das DIE-Projekt »Using digital media to assess adult education teachers' general pedagogical-psychological knowledge«, das zudem im Wissenschafts-Campus Tübingen verankert ist. Es knüpft an bestehende Ansätze zur Kompetenzerfassung von Erwachsenenbildnern an und entwickelt durch qualitative Vorstudien ein quantitatives Erfassungsinstrument. Es werden digitale Videos als Stimulusmaterial verwendet, die interaktive Elemente bei der Aufgabenbearbeitung beinhalten und Aufschluss über Stand und Möglichkeiten der Wissens- und Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals geben können.

Christian Marx (DIE)

Schuldnerberatung in der Erwachsenenbildung

Auftakttreffen des Projekt CurVe in Bonn

Im April 2013 hat das Auftakttreffen des DIE-Projekts »Schuldnerberatung als Ausgangspunkt für Grundbildung – Curriculare Vernetzung und Übergänge« (CurVe) stattgefunden. CurVe ist dem BMBF-Förderschwerpunkt »Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener« zugeordnet. Kooperationspartner sind die Schuldnerberatung des Diakonischen Werkes Hamburg, der Sozialdienst Katholischer Männer Köln sowie die Lernende Region – Netzwerk Köln e.V.
Zu ausgewählten Aspekten gab es inhaltliche Inputs: Prof. Dr. Anke Grotlüschen, Universität Hamburg, stellte Vorüberlegungen zur Entwicklung der Rechen-Levels in der Schuldnerberatung zur Diskussion. Nicolas Mantseris, Caritas Mecklenburg-Vorpommern, berichtete über »Die Landschaft der Schuldnerberatung in Deutschland«.
Ziele des Projekts sind die Stärkung der Grundbildung durch Konzeptualisierung von »Financial Literacy«, die Entwicklung von Strategien zur Ansprache potenzieller Grundbildungsadressat/inn/en sowie die Professionalisierung der Erwachsenenbildner/innen und Multiplikator/inn/en. Dazu werden internationale Erfahrungen und Umsetzungsbeispiele genutzt. Angestrebt wird eine innovative Verknüpfung von Schuldnerberatung, Weiterbildungsberatung und Erwachsenenbildung. Als Zielgruppe für die Beratungs- und Fortbildungsangebote gelten: Schuldnerberater/innen, Weiterbildungsberater/innen, Weiterbildungsakteure im lehrenden und konzeptionellen Bereich sowie Mitarbeiter/innen von Kreditinstituten und ARGEn.
Im Rahmen des Projekts sollen verschiedene Perspektiven berücksichtigt werden. Mit Schuldnerberater/inne/n, Kursleitenden und konzeptionell Tätigen aus Weiterbildungseinrichtungen werden Experteninterviews geführt. Weiterhin wird es »Forschende Lernwerkstätten« mit Ratsuchenden geben, um gezielt ihre Erfahrungen und Expertise einzubeziehen. Darüber hinaus sind Workshops mit nationalen und internationalen Expert/inn/en zu »Financial Literacy« geplant, um Austausch und Anschlussfähigkeit zu gewährleisten und zur Vernetzung beizutragen. Der erste internationale Expertenworkshop wird im Herbst 2013 stattfinden.

Monika Tröster, Ewelina Mania (DIE)

Wissenschaft und Politik im Dialog

Im Mai lud die Leibniz-Gemeinschaft unter dem Titel »Leibniz im Bundestag« Politiker zum Dialog. Für das DIE führten Monika Tröster, Jens Friebe und Josef Schrader Gespräche mit Abgeordneten aller Fraktionen.

Klaus Barthel (SPD) zeigte sich im Gespräch mit Josef Schrader u.a. am Strukturwandel des Weiterbildungssystems und an Strategien und Erträgen der beruflichen/betrieblichen Qualifizierung interessiert, u.a. im Blick auf einen Bedarf an gesetzlichen Regelungen zur Bekämpfung des Fachkräftemangels. Konzepte zur Steigerung der Nützlichkeit von empirischer Forschung für Politik und Praxis der (Weiter-)Bildung standen im Zentrum des Gesprächs von Schrader mit Ulla Burchardt (SPD), Vorsitzende des Bundestagsausschusses Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung. Sie bot an, das DIE bei der internationalen Vernetzung zu unterstützen, und äußerte den Wunsch nach weiteren Gesprächen über zentrale Fragen der Weiterbildungspolitik und eine mögliche Unterstützung durch das DIE.

In den Gesprächen von Jens Friebe mit Franz Müntefering (SPD) und Katharina Landgraf (CDU) lag der Fokus auf den »Kompetenzen im höheren Lebensalter« und den Lösungen für eine verbesserte soziale Partizipation sowie auf der Entwicklung von altersgerechten Bildungsangeboten. Müntefering interessierte sich vor allem dafür, welche Kompetenzen zur Bewältigung alterstypischer Probleme notwendig sind und wie man die Bildungsteilnahme Älterer verbessern kann. Monika Tröster diskutierte mit Dr. Rosemarie Hein (Die Linke) Herausforderungen im Kontext von Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener, die Notwendigkeit von regelmäßigen Assessments und die Entwicklung von Strategien der Implementation für einen gelungenen Wissenstransfer.

Jens Friebe, Josef Schrader, Monika Tröster (DIE)

Neue Programmleitungen im DIE

M. Fleige und A. Goeze verstärken DIE-Forschungs- und -Entwicklungszentrum

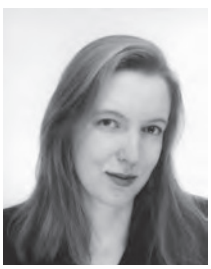
Seit dem 1. Juni 2013 leitet **Dr. Marion Fleige** das Programm »Inklusion/Lernen im Quartier« des DIE. Sie tritt die Nachfolge von Dr. phil. habil. Monika Kil an. Marion Fleige studierte an der Humboldt-Universität zu Berlin Erziehungswissenschaft und Evangelische Theologie (M.A.) sowie an der University of Oxford Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft (MSc). Sie wurde an der Humboldt-Universität (Prof. Dr. Wiltrud Gieseke) mit einer Arbeit zum Thema Lernkulturen in der öffentlichen Erwachsenenbildung am

Beispiel evangelischer Träger promoviert und war Stipendiatin des Evangelischen Studienwerks e.V. Zu ihren beruflichen Stationen gehören die Helmut-Schmidt-Universität Hamburg, die TU Berlin, die Humboldt-Universität und die TU Chemnitz, wo sie jeweils in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen im Fach Erwachsenenbildung sowie zeitweise im Fach Berufliche Bildung mitarbeitete. Zudem brachte sie sich in den letzten Jahren in die Evangelische Erwachsenenbildung, insbesondere im Landesverband Berlin-Brandenburg und der DEAE, sowie in die Arbeit des Sächsischen Weiterbildungsbeirates ein.

Zu ihren bisherigen Forschungsschwerpunkten gehören bildungswissenschaftliche Institutionen- und Kulturanalysen, Bildungspartizipation und regionale Bildungswelten sowie international-vergleichende Erwachsenenbildung. Mit diesen Schwerpunkten wird sie das Programm »Inklusion/Lernen im Quartier« und sein Team im Hinblick auf laufende und künftige Forschungs- und Entwicklungsprojekte und die Konzipierung von Forschungsthemen unterstützen.

DIE/BP

Dr. Annika Goeze hat im April 2013 die neu geschaffene Stelle einer Nachwuchsgruppenleiterin übernommen. Goeze absolvierte an der Universität Tübingen und in den USA am Amherst College und der University of Massachusetts ein Doppelstudium in Erziehungswissenschaft, Psychologie, Soziologie, Jura sowie Allgemeiner Rhetorik/Classical Rhetoric, das sie mit Diplom und M.A. abschloss. Erste Erfahrungen sammelte sie im Projekt »Qualitätstestierung in der Weiterbildung«, bevor sie als Doktorandin der Tübinger DFG-Forschergruppe »Orchestrating computer-supported processes of learning and instruction« promoviert wurde mit einer Arbeit zur Diagnose und Förderung der Kompetenzen von Lehrenden durch videofallbasiertes Lernen. Danach arbeitete sie am Lehrstuhl Josef Schrader als wissenschaftliche Assistentin. Im Kontext des Programms »Professionalität« betreut Goeze Doktorand/inn/en aus zunächst drei Projekten, die von Josef Schrader bzw. ihr selbst geleitet werden: Darunter ist ein DIE-Projekt, das Teil des Leibniz-WissenschaftsCampus Tübingen ist und in dem erforscht wird, wie digitale Medien zur Erfassung des Wissens von EB-Lehrkräften eingesetzt werden können; zudem ein laufendes DFG-Projekt, das überprüft, unter welchen Bedingungen die Implementation videobasierter Fortbildungskonzepte durch Praktiker gelingt. Mit dem DFG-Projekt »Rekrutierungspraxen



und personaldiagnostische Kompetenzen des Weiterbildungspersonals bei der Auswahl von Lehrkräften, Trainern und Beratern« bringt Goeze zudem ein weiteres Thema ein, das an bisherige Forschungen des DIE im Bereich der Professionalitätsentwicklung anknüpft.

DIE/BP

Personalia intern

Petra Hetfleisch arbeitet seit Mai 2013 als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Programm Professionalität.

Christian Marx ist Doktorand in der DIE-Nachwuchsgruppe und neuer wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt »Pädagogisch-psychologisches Wissen von Lehrkräften der Erwachsenenbildung« (Programm Professionalität).

Felicia Scheliga (Programm Kooperative Bildungsarrangements) hat das Institut verlassen.

Mit **Dr. Thomas Vollmer** hat zum 1. Juni einer der »Köpfe« der DIE Zeitschrift das Institut verlassen. Er wird künftig Fachmedien im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) betreuen. Nach seinem Einstieg 2009 war Vollmer zunächst für Buchprojekte zuständig, bevor er ab 2011 auch in der wissenschaftlichen Redaktion der DIE Zeitschrift mitarbeitete. Zuletzt erschienen die Hefte 3/2012 sowie 1/2013 und 2/2013 in seiner Gesamtverantwortung. Die Redaktionsgruppe bedauert, dass seine Kompetenz und Kreativität künftig nicht mehr der DIE Zeitschrift zugute kommen.

Goldener Weg des Open Access in den DIE-Buchreihen

Open Access (OA) bietet die Chance, Erkenntnisse schnell, global und entgeltfrei über das Internet zugänglich zu machen. Das DIE unterstützt OA seit Ende der 1990er Jahre. Ab sofort werden einzelne Titel der DIE-Buchreihen für den unmittelbaren Open Access produziert (»goldener Weg«). Der erste Band dieser Art ist »Leben erzählen – Leben verstehen« von Marianne Horsdal (siehe rechts).
In einem Interview erklären die Verantwortlichen der Buchreihen in Verlag und Institut, Joachim Höper und Dr. Peter Brandt, was sie zu diesem Schritt bewogen hat. Im Gespräch wird deutlich, dass der Verlag angesichts der Weichenstellungen in der Forschungsförderung nicht mehr nach dem Ob, sondern nach dem Wie von Open Access fragt. »Wir als Verlag vollziehen hier einen Rollenwechsel hin zum Dienstleister für die Wissenschaft« (Höper). Daher begeben sich DIE und wbv verstärkt auf die Suche nach externen Finanziers, »die statt früher einen Druckkostenzuschuss heute lieber einen Zuschuss für große Verbreitung aufbringen« (Brandt). So und mit institutionellen Mitteln wollen die beiden Partner künftig in allen vier DIE-Buchreihen einzelne Titel im goldenen Weg publizieren. Wie dabei ein Reihenprofil erkennbar bleiben soll, erläutert Brandt so: »Die Titel der DIE-Buchreihen sind früher oder später offen im Netz zugänglich. Das ist die verbindende Klammer. Einzelne Titel stehen ab sofort kostenlos zur Verfügung, andere nach einer Phase der Einspielung von Umsätzen am Markt. Also ist nicht mehr der Online-Titel die Ausnahme, sondern die befristete Verwertung durch den Verlag.« *DIE/PB*

Das Interview ist erreichbar unter:

www.diezeitschrift.de/32013/OpenAccess.htm
www.wbv-open-access.de

Marianne Horsdal
Leben erzählen – Leben verstehen
Dimensionen der Biografieforschung und Narrativer Interviews für die Erwachsenenbildung. Übersetzt von Carsten Bösel
Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung (Open Access)
Bonn 2013, 202 Seiten, ISBN 978-3-7639-5237-3, DOI 10.3278/14/1119w
(auch als Print-on-Demand verfügbar über W. Bertelsmann Verlag Bielefeld)

Das Buch führt Erkenntnisse der Neuropsychologie, philosophische Betrachtungen sowie empirische Forschungsdaten und Methoden zusammen, um zu einem neuen Verständnis der narrativen Analyse zu kommen. Durch die Kombination von drei unabhängigen, ineinander verschränkten Dimensionen des Erzählens – das körperhafte, das kognitive und das soziokulturelle Erzählen – konzentriert es sich auf die Lebenserzählung als eine symbolische Ausdrucksform, in der kulturelle Konstruktionen die Möglichkeit für interpersonale Interaktionen bieten. Es kann dabei helfen, narrative Interviews durchzuführen und auszuwerten sowie sich in der Biographieforschung zu engagieren.

DIE-Neuerscheinungen

Ekkehard Nuissl
Evaluation in der Erwachsenenbildung
Reihe: Studientexte für Erwachsenenbildung
Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2013
134 Seiten, 19,90 Euro
ISBN 978-3-7639-5266-3 (Print)
ISBN 978-3-7639-5267-0 (E-Book)
Bestell.-Nr.: 42/0033
Der Studientext zeigt, welche wissenschaftlichen Kriterien bei einer Evaluation in der Erwachsenenbildung zu beachten sind. Zu diesem Zweck werden Grundbegriffe und Theorien geklärt sowie Ziele, Aufgaben und Prinzipien der Evaluation beschrieben. Hinter allen Ausführungen steht die kritisch-konstruktive Frage, unter welchen Umständen Evaluationsergebnisse zur nachhaltigen Verbesserung der Erwachsenbildung beitragen können.

Reinhard Burtscher/Eduard Jan Ditschek/Karl-Ernst Ackermann/Monika Kil/Martin Kronauer (Hg.)
Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog
Reihe: Theorie u. Praxis der Erwachsenenbildung
Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2013
291 Seiten, 37,90 Euro
ISBN 978-3-7639-5107-9 (Print)
ISBN 978-3-7639-5108-6 (E-Book)
Bestell.-Nr.: 14/1114
Zu den von sozialer Ausgrenzung besonders betroffenen Menschen gehören seit jeher Menschen mit Behinderung. Aus ihrer Sicht formuliert die UN-Behindertenrechtskonvention deutliche Ansprüche auch an das System der allgemeinen Erwachsenen-/Weiterbildung. Welchen Stellenwert haben diese Anforderungen angesichts der vielfältigen sozialen und individuellen Funktionszuweisungen an die Erwachsenenbildung und das lebenslange Lernen? Auf diese Frage versammelt der vorliegende Band Antworten aus der Erwachsenenpädagogik, der Behindertenpädagogik und der Soziologie.

REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. Heft 2/2013
Thema: **Finanzierung**
Herausgeberin: Elke Gruber
Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2013
Bestell.-N.: 23/3602
ISBN 978-3-7639-5144-4 (Print)
ISBN 978-3-7639-5145-1 (E-Book)

Stichwort: »Reise und Bildung«

Peter Brandt

Dr. Peter Brandt ist leitender Redakteur der DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung

Kontakt: brandt@die-bonn.de

Mit dem Begriff Reise werden bekanntermaßen Ortsveränderungen von Personen sowie der Aufenthalt an einem Zielort bezeichnet. Die etymologischen Wurzeln führen auf das althochdeutsche *reisa* und damit auf das Sich-auf-den-Weg-Machen und den zu begehenden Weg.

Schon früh reisten Menschen, um ihre Lebensbedingungen zu sichern, als Nomaden oder Flüchtlinge. Ein zentraler Beweggrund der Reise ist seit langem der Handel. In dieser Tradition steht heute die **Geschäftsreise**. Auch aus religiösen Motiven wurde intensiv gereist (**Pilgerfahrt**). Dass Reisen der Erholung wegen angetreten werden, ist ein recht junges Phänomen. Für Reisen zum Zwecke der Bildung finden sich folgende Wurzeln: Handwerker und Kaufleute begaben sich als Gesellen auf die Wanderjahre der **Walz**. Studenten pflegten im Rahmen der ***pelegrinatio academica*** Kontakte zu anderen Hochschulen. Diese Aktivitäten eint das Bewusstsein, dass es nicht hinreichend ist, nur »im eigenen Stall« ausgebildet zu sein. In dieser Tradition stehen heute die **Auslandsaufenthalte** junger Erwachsener im Schul-, Studien- und Berufskontext.

Für die **Bildungsreise** im engeren Sinne stellt die ***Grand Tour*** die Blaupause dar. Junge Adlige schlossen mit ihr – vermehrt ab dem 17. Jh. – ihre Erziehung ab. Bereist wurden zumeist die Wiegen der europäischen Kultur in den Mittelmeerländern. Im Zuge der **Aufklärung** wurde die Grand Tour zur Pflichtreise des gehobenen Bürgertums – nicht zuletzt im Bemühen um Distinktion. Goethe wurde mit seiner Italienreise zur »Leitfigur eines Bildungsreisenden« (Gonon 2008, S. 5). Zu den Kennzeichen der Bildungsreise gehörte auch, über das Erlebte – Landschaft und Sehenswürdigkeiten wie auch Sitten und Gebräuche der bereisten Länder – Rechenschaft abzulegen. Dies entwickelte sich zu einer wissenschaftlichen Disziplin, der **Apodemik**.

Anknüpfend an aufklärerische Traditionen ist die Reise als institutionalisierte Form der Bildung in vielen **Einrichtungen der Erwachsenenbildung,** besonders der **politischen Bildung**, Teil des Programms und wird unter bestimmten Bedingungen öffentlich gefördert. Dabei wird für mehrtägige Veranstaltungen zumeist der Begriff **Studienreise** verwendet – im Gegensatz zur eintägigen **Studienfahrt**. Je nach Themenbereich ist auch der Begriff **Exkursion** gängig.

Literatur

Bachmann, H. (2008): Berufliche Wanderjahre. In: Education permanente, H. 2, S. 38–39

Gonon, P. (2008): Die klassische Bildungsreise. In: Education permanente, H. 2, S. 4–5

Müller, U./Papenkort, U. (2005): Lernen an anderen Orten: Erkundung und Exkursion, Studien- und Erlebnisreise. In: Außerschulische Bildung, H. 4, S. 382–389

Salein, K. (2008): Inwiefern bildet Reisen im heutigen Tourismus? In: Education permanente, H. 2, S. 12–14

Seitter, W. (2000): Lesen, Vereinsmeiern, Reisen. (Vergessene) Elemente einer Theorie lebenslangen Lernens. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 1, S. 81–96

Tietgens, H. (1982): Studienreisen als Aufgaben der Erwachsenenbildung. In: Otto, V. (Hg.): Studienreisen als Aufgaben der Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M., S. 7–23

Als **Erkundung** erfährt die Reise einen besonderen erwachsenenpädagogischen Stellenwert, wenn nämlich neben die bloße Anschauung von Sehenswürdigem dessen historisch-gesellschaftliche Einordnung tritt (vgl. Tietgens 1982, S. 9f.).

Für Studien- und **Sprachreisen** hat sich ein eigener Nischenmarkt entwickelt, dessen Anbieter sich eher der **Tourismuswirtschaft** als dem Bildungsmarkt zugehörig fühlen – trotz zahlreicher Querverbindungen zur Erwachsenenbildung, etwa in den Aufgabenfeldern **Programmplanung, Reisedidaktik** und **Reiseleitung**.

Alle Arten der Bildungsreise können dadurch charakterisiert werden, dass in ihr Lernort und Lerngegenstand zusammenfallen (vgl. Müller/Papenkort 2005, S. 382). Damit unterscheidet sich die Bildungsreise von **Internatsveranstaltungen** der Erwachsenenbildung und zahlreichen Formaten des **Bildungsurlaubs**, bei denen eine Reise zu einer Bildungsstätte mit Übernachtungsbetrieb erfolgt, dort aber ein vom Reiseziel unabhängiger Gegenstand behandelt wird.

Auch da, wo Lernen und Bildung keine expliziten Reisezwecke darstellen, kann sich unter der Perspektive des **lebenslangen Lernens** Beachtenswertes vollziehen (vgl. Seitter 2000). Reisen konfrontieren mit dem Anderen und der Fremde und tragen ggf. zu Orientierungsveränderungen bei. Die Welt wird auf Reisen im Wortsinne »er-fahren«.

Inwiefern auf Reisen gewonnene Erfahrungen **Bildung** sein können, ist Gegenstand **qualitativ empirischer Bildungsforschung** *(vgl. Schäfer und Haase/Krämer in diesem Heft)* und hängt selbstredend vom jeweiligen Bildungsbegriff ab. Bei Individualreisen übernimmt der **Reiseführer** (als Buch oder inzwischen als App) pädagogische Funktionen des Auswählens und Anleitens *(vgl. Nolda in diesem Heft)*.

Auf Reisen werden mehr und weniger zielgerichtet **Kompetenzen** erworben. Das Spektrum reicht von **Sprachkompetenzen** über **interkulturelle Kompetenz** bis hin zu **personalen Kompetenzen** *(vgl. Dalhaus in diesem Heft)*. Besondere Beachtung erfahren in der Literatur die Entwicklung von Toleranz und Weltgewandtheit sowie die Fähigkeit zur Wahrnehmung von Differenz. Im Bereich der **beruflichen Kompetenzentwicklung** werden Reisen als eine Möglichkeit angesehen, das Spektrum an Problemlösestrategien zu erweitern (vgl. Bachmann 2008).

Kurzum: Reisen sind Gelegenheiten für Bildung und Kompetenzentwicklung – zielgerichtet oder *en passant*. Ihr diesbezügliches Potenzial wird sicher kaum ausgeschöpft, und viele Reisende neigen nicht dazu, »das auf Reisen Erlebte als Bildung zu begreifen, zu rahmen und ggf. zu verwerten« (Salein 2008, S. 14). Umgekehrt muss nicht bei allen Reisen, bei denen Bildung draufsteht, Bildung drin sein. Der bloße und oft hektische **Konsum** von Sehenswürdigkeiten steht einer bildenden Erfahrung im Wege. Tietgens unterschied daher (1982, S. 21) innerhalb der Studienreisen die eigentliche Bildungsreise von der bloßen **Erlebnisreise**.

Literatur zum Thema

Brilli, A. (1997): Als Reisen eine Kunst war. Vom Beginn des modernen Tourismus: **die »Grand Tour«**. Berlin

Ciupke, P. (2006): **Lernen an anderen Orten**. Exkursionen, Erkundungen, Reisen. In: Praxis Politische Bildung, H. 2, S. 94–103

Dieckmann, B. (2000): **Zwischen Relativismus und Universalismus**. Zu einigen Problemen der Philosophie der Bildungsreise. In: Bildung und Erziehung, H. 2, S. 135–149

Egloff, B. (2007): **Zwischen Freizeitgestaltung, Bildungsreise und Betriebsausflug**. Fahrt zur Weltausstellung. In: Kade, J./Seitter, W. (Hg.): Umgang mit Wissen. Bd. 1. Baltmannsweiler, S. 141–166

Glaubitz,G. (1997): **Geschichte – Landschaft – Reisen**. Umrisse einer historisch-politischen Didaktik der Bildungsreise. Weinheim

Lenz, W. (1999): **On the Road Again.** Mit Bildung unterwegs. Innsbruck

Mütter, B. (2008): **HisTourismus.** Geschichte in der Erwachsenenbildung und auf Reisen. Oldenburg

Nonnenmann, A. (2004): **Faszination Studienreiseleitung**: eine kultur- und sozialwissenschaftliche Untersuchung zur Tätigkeit von Studienreiseleitern. Norderstedt

Otto, V. (Hg.) (1982): **Studienreisen als Aufgabe der Erwachsenenbildung**. Frankfurt a.M.

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

Peters, N. (2012): Bin dann mal weg. **Lernreisen**. In: ManagerSeminare, H. 172, S. 52–57

Petzold, K. (Hg.) (2012): **Das hat mich verändert**. Gruppenfahrten in die Gedenkstätte Auschwitz-Birkenau und nach Kraków in den Jahren 1979–2010. Leipzig

Reichwein, A. (1925/2010): **Skandinavienreise**. In: Pädagogische Schriften. Kommentierte Werkausgabe, B. 1., Bad Heilbrunn

Sächsischer Volkshochschulverband (2002): **Fachtagung Studienreisen an Volkshochschulen**. 22. bis 24. September 2001 in Seiffen/Erzgebirge. Chemnitz (graue Literatur im Bestand der DIE-Bibliothek)

Schäfer, A. (2011): **Irritierende Fremdheit**. Bildungsforschung als Diskursanalyse. Paderborn

Schmeer, M.-L. (1994): **Handbuch der Reisepädagogik**. Didaktik und Methodik der Bildungsreise am Beispiel Italien. München

Seitter, W. (2000): **Lesen, Vereinsmeiern, Reisen**. (Vergessene) Elemente einer Theorie lebenslangen Lernens. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 1, S. 81–96

Im Gespräch mit *Studiosus Reisen*

»WIR SIND KEIN PÄDAGOGISCHES UNTERNEHMEN«

DIE: *Herr Ilic, was qualifiziert eine Reise als Studienreise?*
Ilic: Das ist in erster Linie die Reiseleitung. Der Reiseleiter ist derjenige, der die ganzen Facetten des Landes ausbreitet und den roten Faden in der Hand hält. Das zweite sind die Facetten der Reise, also das Programm.

DIE: *Was unterscheidet Studienreisen früher und heute?*
Ilic: Der Begriff der Studienreise stammt aus der Zeit nach dem 2. Weltkrieg, als Studierende mit ihren Professoren losgezogen sind und antike Stätten besucht haben. Jetzt sind wir im Jahr 2013. Vieles hat sich gewandelt, doch die Begrifflichkeit ist geblieben.

DIE: *Was ist denn heute anders?*
Ilic: Studiosus macht keine Trümmertouren mehr: Kirche plus Kloster plus antike Stätten. Die Kunden möchten in erster Linie ein Land kennen lernen. Natürlich wollen sie wichtige Sehenswürdigkeiten besuchen, aber das Land auch anhand aktueller Themen aus Wirtschaft, Politik oder Kultur heraus verstehen. Was geht im Reiseland ab? – ein bisschen Gossip! Auch Sport kann das sein. Das Interesse an Begegnungen mit Einheimischen ist gestiegen. Diesem Bedürfnis kommen wir in der Programmplanung nach.

DIE: *2010 haben Sie die Extratouren eingeführt.*
Ilic: Jüngere Kundengruppen haben auch auf einer Studienreise das Bedürfnis nach Freiräumen. Nicht Freizeit, sondern Freiheiten für Programmalternativen. Im Rahmen der so genannten Extratouren werden zu bestimmten Punkten im Reiseverlauf Zeitfenster geöffnet. Ein Beispiel: Bei einer Toskana-Reise werden viele in Florenz die Uffizien besichtigen wollen. Aber manche waren schon da. Sie können jetzt aus dem Gruppenprogramm aussteigen und zum Beispiel eine Fahrradtour am Ufer des Arno machen. Diese Alternative haben wir bereits vorbereitet.

Studiosus Reisen*, 1954 im Umfeld der AStA-Bewegung gestartet, ist seit Jahren Marktführer im Bereich der Studienreisen. Die überwiegend im hochpreisigen Segment angesiedelten Reisen führen in alle Welt. Spitzenreiter bei den Gästezahlen ist Italien, aber auch Gebiete wie Island/Grönland verzeichnen mehr als 1.000 Teilnahmen jährlich. DIE sprach mit* Studiosus *über pädagogisch relevante Facetten der Arbeit, wie Reisedidaktik oder die Weiterbildung der Reiseleiter/innen. Für das Interview stand uns* ***Dr. Frano Ilic****, der Pressesprecher der Unternehmensgruppe, zur Verfügung. Die Fragen stellte* ***Dr. Peter Brandt (DIE)****.*

DIE: *Wir würden das erwachsenenpädagogisch nennen: Umgang mit heterogenen Lerngruppen, Ermöglichung von Selbststeuerung. Können Ihre Kunden auch eigene Ideen realisieren oder nur vorgegebene Programmalternativen?*
Ilic: Unbedingt können sie das. Es muss nicht von uns vorbereitet sein. Aber gleichwohl: Wir wollen unsere Gäste dabei nicht allein lassen und ihnen Alternativen an die Hand geben.

DIE: *Welche Formate erfreuen sich bei Ihnen wachsender Beliebtheit?*
Ilic: Vor zehn Jahren haben wir die Familien-Studienreisen eingeführt, Gruppenreisen mit maximal 25 Teilnehmenden, davon die Hälfte Kinder. Hier fahren auch Alleinerziehende mit oder Großeltern mit ihren Enkeln. Das ist noch kein großer Programmteil – 15 von 1.000 Reisen im Programm, aber es kommt. Und Singlereisen kommen: Während wir bei klassischen Studienreisen vermehrt Doppelzimmer einkaufen, sorgen wir bei me&more für genügend Einzelzimmer. Und für eine Abendgestaltung, die auf die Bedarfe von Singles abgestimmt ist.

DIE: *… und die Einzelzimmer werden dann im Laufe der Reise in Doppelzimmer umgebucht …*
Ilic: Das mag gelegentlich vorkommen, dass Reisende ein Paar werden, aber wir sind natürlich kein Kuppelbetrieb. Wie bei der klassischen Studienreise wollen Singles und Alleinreisende ein Land intensiv erleben, aber man möchte eben dabei nicht das fünfte Rad am Wagen sein.

DIE: *Was ist mit Sprach- und Städtereisen?*
Ilic: Sprachreisen bieten wir nicht mehr an. Städtereisen hingegen werden beliebter, besonders unser »Kultimer«-Katalog: Eventreisen, Kunst- und Kulturtrips, die klassische Zweit- oder Drittreise zu Kunst, Konzerten und Ausstellungen. Die Inka-Ausstellung in Stuttgart, Wagners Geburtstag in Leipzig, bestimmte Aufführungen in den Bereichen Pop, Oper, Jazz. Auch kulinarische Reisen bieten wir in diesem Katalog an.

DIE: *Welche Formate führen Sie nicht mehr weiter?*

Ilic: Vor einigen Jahren hatten wir den Katalog »Reiseträume« für die Zielgruppe 70 plus. Die Vorläufer dazu sind im Münchner Umfeld entstanden. Um das Produkt aber bundesweit bekannter zu machen, hätten wir überproportional investieren müssen.

DIE: *Und die 70-plus-Klientel kriegen Sie sicher auch so …*
Ilic: Ja, und es gibt Varianten der Studienreisen, die die Bedürfnisse dieser Altersgruppe hinreichend befriedigen. Zum Beispiel die ServicePlus-Studienreisen. Sie zeichnen sich durch eine geruhsamere Reiseeinteilung aus, durch einen höheren Anteil an Standorthotels. Bei Ferntouren ist die Begleitung durch deutsche Ärzte bei vielen Terminen inklusive.

DIE: *Wie ist denn grundsätzlich die Altersstruktur bei Ihren Teilnehmenden?*
Ilic: 60 Prozent sind zwischen 40 und 60 Jahren alt, 20 Prozent jünger, 20 Prozent älter. Gegenüber früher sind wir sicher ein Stück älter geworden. Unsere Zielgruppe sind die 45- bis 65-Jährigen, aber ein wachsender Teil ist über 65. Mit den Extratouren versuchen wir wieder vermehrt jüngere Kundengruppen zu gewinnen.

DIE: *Was können Sie uns sonst noch über die Struktur der Teilnehmerschaft an Studienreisen sagen – gerne auch auf die Branche insgesamt bezogen?*
Ilic: Bei uns dominieren Akademiker. Sie bilden mehr als 55 Prozent der Teilnehmerschaft. Für 17 Prozent ist das Abitur der höchste Bildungsabschluss, für 23 Prozent die Mittlere Reife. Nur fünf Prozent nennen den Hauptschulabschluss als höchsten Abschluss. Neben dem Akademiker ist also auch der Handwerksmeister dabei. Wie es bei den Mitbewerbern aussieht, kann ich nicht genau sagen; es ist vermutlich ähnlich. Aber Sie müssen sehen, dass wir als Marktführer bereits ein knappes Drittel des Marktes überblicken. Wir hatten zuletzt eine Gästezahl von rund 97.000 in einem Jahr. Insgesamt gehen rund 300.000 Personen jährlich mit einem Veranstalter auf Studienreisen. Die entsprechenden Mitbewerber sind Gebeco/Dr. Tigges, Ikarus und Meiers Weltreisen. Nicht eingerechnet sind hier Studienreisen, die nicht durch einen Touristikveranstalter durchgeführt werden. Grob geschätzt liegt das Potenzial für Studienreisen bei zwei Millionen Teilnehmenden – vom Pfarrer mit seiner Gemeindegruppe über die Volkshochschule bis zur selbstorganisierten Reise mit 20 Freunden.

DIE: *Welche Bedeutung haben Studienreisen innerhalb der Touristikbranche?*
Ilic: Unsere Unternehmensgruppe befindet sich hinsichtlich der Umsatzzahlen im Jahr 2012 auf Rang 12 hinter den Großveranstaltern. TUI Deutschland hat nach Angaben der Fachzeitschrift »fvw« einen Umsatz von 4,5 Milliarden erwirtschaftet, bei FTI sind es 1,6 Milliarden gewesen. Beim Umsatz pro Teilnehmer liegen wir aber mit 2.388 Euro weit vor den Großveranstaltern auf dem 7. Platz. Studienreisen sind ein sehr attraktiver Nischenmarkt.

»Nicht mehr der Reiseleiter vorneweg«

DIE: *Kennen Sie einen Anbieter, der sich dezidiert an sozial schwächere Milieus wendet?*
Ilic: Nein, der ist mir nicht bekannt.

DIE: *Unter erwachsenenpädagogischem Gesichtspunkt kommt dem Reiseleiter eine Kernfunktion zu. Was muss der alles können?*
Ilic: Wir beschreiben die Rolle des Reiseleiters immer an den sieben Sternen des Kleinen Wagens: Reiseregisseur, Organisator, Kulturvermittler, Fährtenleser, Impulsgeber, Weggefährte, Entertainer – die Anforderungen sind schon sehr vielschichtig. Neben der fachlichen Kompetenz für das Land benötigt er soziale Kompetenzen und natürlich Persönlichkeitseigenschaften wie Empathievermögen und Stressresistenz. Nicht zu vergessen die methodischen Kompetenzen – wie er vermitteln kann.

DIE: *Diese Kompetenz interessiert uns besonders. Was sind da Ihre Kriterien?*
Ilic: Wir haben ja ein ausführliches, zertifiziertes Auswahl-, Aus- und Weiterbildungsverfahren, das alle unsere Reiseleiter durchlaufen. Zum Beispiel müssen sie sich bei Führungsübungen bewähren. Dabei beobachtet ein Team aus erfahrenen Reiseleitern und Weiterbildnern anhand eines Kriterienkatalogs nicht nur die fachliche Seite, sondern auch, wie Inhalte abwechslungsreich präsentiert werden. Die Dramaturgie eines Beitrags, die Interaktion mit der Gruppe oder der Einsatz von Anschauungsmaterial gehören dazu.

DIE: *Gibt es eine Studiosus-Reisedidaktik?*
Ilic: Mit dem Wandel der Studienreise hat sich auch die Reiseleitung gewandelt: Wir haben jetzt eher den Freund in der Gruppe, nicht mehr den Reiseleiter vorneweg. Kein professorales Gehabe, keine Monologe; es geht darum, die Gäste zu aktivieren, sie zu Wort kommen zu lassen. Die Reiseleitung ergeht sich nicht in trockenen Sachinformationen: Jahreszahlen oder Größen von Gebäuden. Sie stellt vielmehr Bezüge her und fragt z.B. nach dem Leben der Menschen vor 850 Jahren, als Notre Dame erbaut wurde. Perspektiv- und Rollenwechsel können dabei unterhaltsam und hilfreich sein, die Kultur des Gastlandes erlebbar zu machen.

DIE: *Nun, das könnte alles klassisch erwachsenenpädagogischer kaum sein. Welche sind denn die Themen von Fortbildungen für Ihre Reiseleiter?*
Ilic: Wir haben rund 40 Weiterbildungsveranstaltungen im Programm. Fachliche Themen wie *Volkswirtschaft für Reiseleiter*; aber auch Methodisches und Didaktisches: *Dicke Luft – Konfliktmanagement auf Reisen*. *Ihre Stimme – ein kostbares Gut*. *Unterwegs mit Powerpoint – Visualisierung für die Reise*. Auch sinnliche Sachen: *Wie klingt die Welt – Musikeinsatz auf Reisen*. Eine ganz wesentliche Herausforderung besteht für die Reiseleiter in der interkulturell kompetenten Moderation von Begegnungen mit Einheimischen.

DIE: *Über die Bilder solcher Begegnungen in Ihren Werbematerialien ist vor einigen Jahren ein kritischer erwachsenenpädagogischer Beitrag erschienen.[1] Ich bin gespannt, wie Sie diesen Aspekt akzentuieren.*
Ilic: Die Begegnung mit Einheimischen rangiert im Spektrum der Interessensziele ganz weit oben. Unsere Gäste möchten etwas über den heutigen Alltag der Menschen im Reiseland erfahren; Dinge, die sie nicht im Reiseführer lesen können. Und sie möchten Fragen stellen dürfen, ins Gespräch kommen. Das kann bei der Begegnung mit Studierenden in einem Goethe-Institut sein, das kann mit der Deutschlehrerin in Irland sein oder mit der Übersetzerin von Orhan Pamuk in der Türkei.

DIE: *Da sind die Anschlussmöglichkeiten für deutsche Reisende vergleichsweise leicht.*
Ilic: Einen recht anspruchsvollen Zugang finden wir über Projektbesuche. Wir fördern über die Studiosus Foundation e.V. ja weltweit vor allem soziale Projekte, aber auch Projekte zum Kulturerhalt und Umweltschutz. Diese Projekte integrieren wir in unsere Reisen. So besuchen wir zum Beispiel ein Waisenhaus in Peru und sprechen mit den Menschen dort über ihre Aufgaben, die bürokratischen Herausforderungen, die Entwicklung der Einrichtung, besondere Erfolgserlebnisse.

DIE: *Schön und gut, aber es spielt sich doch in einem Setting ab, das letztlich nicht beunruhigt – in dem Sinne, dass es einen Eindruck von Hoffnungslosigkeit hinterlassen würde.*
Ilic: Ja, wir befinden uns in der Tat in einem tendenziell positiven Umfeld mit Lösungsmöglichkeiten. Der gemeinnützige Verein fördert im Sinne der Agenda 21 vorwiegend NGO-Projekte, die nicht bereits von größeren Organisationen und/oder Sponsoren unterstützt werden. Dabei spielt auch eine Rolle, ob das Projekt besucht werden kann. Das ist ein Mehrwert für unsere Reisen. Für die Projekte ergibt sich Öffentlichkeit.

DIE: *Ich will nicht bezweifeln, dass Ihre Kunden derartige Begegnungen erhellend und wichtig finden. Aber wie authentisch kann solch eine Inszenierung sein?*
Ilic: Ich habe die Übersetzerin von Orhan Pamuk getroffen, das war authentisch. Glauben Sie mir: Wenn unsere Gäste den Eindruck haben, da spielt jemand nur eine Rolle, dann würden sie uns dies um die Ohren klatschen. Der Anspruch lautet: Begegnung auf Augenhöhe. Bei den Naturvölkern im Omo-Tal in Äthiopien ist das nochmals ein anderer Clash. Hier müssen unsere Reiseleiter noch stärker und sensibler als interkulturelle Vermittler agieren. Sie müssen den Einheimischen mitteilen, wer da wann kommt. Gleichzeitig ist den Gästen zu vermitteln, welche Verhaltensregeln zu beachten sind – eine Sprache jenseits der Sprache. Das darf nicht oberlehrerhaft geschehen, es sind gestandene Leute, mit denen man unterwegs ist. Die Übersetzung übernehmen einheimische Führer.

DIE: *Wonach wählen Sie Personen für die Begegnungen aus?*
Ilic: Das erste und wichtigste Kriterium lautet: Sie wünschen die Begegnung mit Reisenden. Wir sind willkommen.

DIE: *… das schränkt die Auswahl sicher schon mal ein …*
Ilic: Diese Begegnungen bleiben immer *trial and error*. Zu viel Routine ist dabei nicht gut. Es gibt nicht viele Begegnungen, die wir mehr als drei oder vier Jahre lang organisieren.

DIE: *Auch wenn Sie es bisher nicht so formuliert haben: Sie bemühen sich bei der Programmplanung und Reiseleitung, nach erwachsenenpädagogischen Prinzipien zu arbeiten. Würden Sie sagen, Herr Ilic, Studiosus ist ein pädagogisches Unternehmen?*
Ilic: Nein, jedenfalls nicht in dem Sinne, dass wir explizit pädagogische Ziele verfolgten. In unserem Leitbild stehen als Unternehmensziele: zufriedene Kunden, zufriedene Mitarbeiter, die Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung in Deutschland, aber insbesondere auch in den bereisten Ländern, einen angemessenen Ertrag zu erzielen und sicherheitsorientiert zu sein.

DIE: *Geben Sie Ihren Kunden das Versprechen, auf Ihren Reisen bildende Erfahrungen zu machen?*
Ilic: Ich würde sagen, nein. Wir geben ein Leistungsversprechen. Einmal die hart überprüfbare touristische Leistung, aber auch weiche Leistungen: wie sich eine Reise anfühlt, dass man in Kontakt mit Menschen kommt, dass man Länder erlebt, dass man moderne Dinge vermittelt bekommt. Solche Versprechen schon, aber nicht »bildende Erfahrung«.

DIE: *Merkwürdig, dass Sie da so zurückhaltend sind. Denn allein durch den Namen inszenieren Sie Studiosus als einen Bildungsanbieter.*
Ilic: Der Name stammt ja noch aus unseren Kindertagen, aus der AStA-Bewegung. Der Firmengründer Werner Kubsch hat in München damals Reisen für Studierende in fremde Länder angeboten. Noch immer gibt es bei uns einen höheren Anspruch als bei anderen Touristikanbietern: Wir wollen den Brückenschlag zu fremden Kulturen herstellen, aber wir sind ein Wirtschaftsunternehmen. Mir wäre wichtig, dass jeder einzelne Kunde hinterher sagen kann: »Die Reise war ein Erlebnis für mich. Es war ein intensives Eintauchen in eine fremde Kultur. Ich habe mich gut betreut gefühlt, die Qualität passte. Und ich hatte ein gutes Gefühl, mit Studiosus unterwegs gewesen zu sein«. Es soll ja auch einfach Urlaub sein – Urlaubserlebnis.

DIE: *Herr Ilic, ich danke Ihnen für dieses Gespräch.*

Anmerkung

1 Dörner, O./Schäffer, B. (2010): Phantom Professionalität? Zur Inszenierung von Professionalität in Kontexten der Erwachsenenbildung am Beispiel Bildungsreisen. In: Hof, Ch. u.a.: Professionalität zwischen Praxis, Politik und Disziplin. Baltmannsweiler, S. 126–141

Bildende Erfahrungen von Individualreisenden in Mali und Ladakh

ERKUNDUNGEN VON FREMDHEIT UND ANDERSHEIT

Alfred Schäfer

Welcher Art sind die Erfahrungen, die eine Reise zu einer Gelegenheit für Bildung machen? Es sind nach landläufiger Auffassung Konfrontationen mit dem Anderen, dem Fremden. In einer diskursanalytischen Herangehensweise erschließt der folgende Beitrag den grundsätzlichen Unterschied von Andersheit und Fremdheit. Und er macht an Beispielen von Reisen zu den Dogon (Mali) und nach Ladakh deutlich, wie verschieden Fremdheit und Andersheit erfahren werden. Beiden Formen der Erfahrung lässt sich die Möglichkeit einer bildenden Qualität zuschreiben. Dies hat der Autor in Interviews mit Reisenden erhoben.

Reiseprospekte versprechen den Reisenden, dass sie durch die Konfrontation mit fremden Kulturen Erfahrungen machen können, die sie verändern. Kritiker verweisen dann darauf, dass doch die touristischen Routen weitgehend geebnet seien. Auch Individualtouristen bewegen sich in einem von der Tourismusindustrie vorkartierten Gelände. Es sind die Sehenswürdigkeiten und auch die wahrscheinlichen Begegnungspunkte mit den Einheimischen markiert; auch Hotels, Gästehäuser oder Reiseagenturen vor Ort sind vorhanden. Die Kritiker dieser Kritiker verweisen wiederum darauf, dass trotz dieser Infrastruktur in den Zielgebieten dennoch die Möglichkeiten einer experimentellen Orientierung, einer spielerischen Selbsterprobung und unvorhersehbarer Widerfahrnisse gegeben seien (vgl. Wöhler/Pott/Denzer 2010). Es scheint also weiterhin die Möglichkeit von Erfahrungen gegeben zu sein, die den Einzelnen an die Grenzen seines Selbst- und Weltverständnisses führen. Genau damit artikuliert sich also auch ein altes bildungstheoretisches Versprechen. Wenn Hegel 1807 davon spricht, dass man nur im Anderen zu sich selbst kommen könne, dann meint dieses Andere ein Fremdes, ein Widerständiges – etwas, woran die Selbstverständlichkeit angeeigneter Interpretationsmuster und damit die Gewissheit des eigenen Selbst scheitert. Humboldt (1792) fordert eine freie Wechselwirkung des Individuums mit einer nicht vorab verbindlich strukturierten Welt, um die Möglichkeit zu eröffnen, dass aus diesem Wechselspiel unreglementierte Erfahrungen entstehen können. Jüngst hat Bernard Waldenfels in seiner »Phänomenologie des Fremden« (1997) darauf verwiesen, dass die Erfahrung der Fremdheit eine eigentümliche Struktur aufweise: Fremdheit zeigt sich, wie er im Anschluss an Husserl sagt, in einer zugänglichen Unzugänglichkeit.

»Andersheit und Fremdheit«

Dem liegt die Unterscheidung von Andersheit und Fremdheit zugrunde. Andersheit lässt sich bestimmen, in ein Koordinatensystem einfügen. Die Menschen, denen man etwa auf Fernreisen in abgelegene Gebiete begegnet, sind anders. Über diese Andersheit gibt der Reiseführer oder die Literatur Auskunft. Man kann also wissen, worin diese Andersheit besteht: in der Religion, der Familien- und Sozialstruktur, bestimmten Bräuchen, Riten usw. Fremdheit zeigt sich als Grenze solcher Bestimmbarkeit. Immer wird der Andere auf eine gewisse Weise bestimmbar, objektivierbar sein, ihm kann eine gewisse Identität zugeschrieben werden. Aber im Kontakt mit ihm kann es einen Punkt geben, an dem die eigenen Einordnungsschemata ebenso wenig weiterhelfen wie das objektivierte Wissen, auf das man zurückgreifen kann. Für Waldenfels markiert die Erfahrung dieses Umschlags von der Zugänglichkeit in die Unzugänglichkeit die Konfrontation mit der Fremdheit. Und man kann vermuten, dass diese Möglichkeit einer die eigenen Gewissheiten irritierenden Erfahrung, einer Erfahrung, die für das eigene Selbstverständnis und das eigene Verhältnis zur Welt wichtig werden kann, einen Grund darstellen könnte, warum Individualtouristen teilweise beschwerliche Wege zu ‚fremden Kulturen' auf sich nehmen. Es wäre also zu vermuten, dass es auf solchen Reisen um ‚bildende Erfahrungen' geht – und die Werbeprospekte und Reiseführer scheinen genau dies zu versprechen.

Die Qualifizierung von Widerfahrnissen als ‚wirkliche', ‚authentische' oder ‚bildende Erfahrung' beinhaltet ein Moment des Scheiterns der eigenen interpretativen Verfügungsmöglichkeiten (vgl. Meyer-Drawe 2008; Thompson 2009). Es geht also nicht nur um eine Veränderung oder Anreicherung der eigenen Sicht auf die Welt, sondern auch um eine Veränderung des Verhältnisses zu sich selbst. Bildende oder authentische Erfahrungen setzen einen Verlust eingespielter Gewissheiten und der damit verbundenen Souveränität voraus, und sie machen eine neues Selbst- und Weltverhältnis notwendig. Die Vorstellung bildender Erfahrungen

verweist somit auf dramatische Veränderungen.
Man wird jedoch bedenken müssen, dass es kaum möglich sein dürfte, solche Erfahrungsprozesse zu beobachten. Und man muss wohl annehmen, dass dies auch für den Erfahrenden selbst zutreffen wird: Denn immerhin steht ja das Konzept einer bildenden Erfahrung dafür, dass seine Gewissheiten und Interpretationsgewohnheiten nicht mehr greifen, dass seine Kontrollmacht über die Situation, in der er sich befindet, aussetzt. Erst im Nachhinein wird er versuchen können, das Geschehen in eine Form zu bringen und es als einen (Selbst-)Veränderungsprozess zu erzählen.

»Widerfahrnisse als ‚bildende Erfahrung'«

Dies zu berücksichtigen ist wichtig – gerade auch forschungsmethodologisch: Es bedeutet, dass einem Erlebnis, der Verstrickung in eine Situation, einer Konfrontation mit etwas Außergewöhnlichem erst im Nachhinein die Qualität einer ‚Erfahrung' zugesprochen wird. Dies muss nicht heißen, dass das thematisierte Widerfahrnis nicht als solches dramatisch gewesen ist; wohl aber ist damit gesagt, dass diese Dramatik erst im Nachhinein zur Sprache gebracht werden kann – und dass diese sprachliche Repräsentation wohl verschieden sein wird von dem, was sie inhaltlich als Erfahrung schildert.
Man kann davon ausgehen, dass es kulturelle Formen gibt, in denen wir etwas als Erfahrung thematisieren. Die ‚authentische' oder ‚bildende Erfahrung' stellt eine solche kulturelle Form dar, in der wir uns über die Dramatik und Bedeutung von uns bewegenden Widerfahrnissen verständigen.
Dabei dürfte die positive Auszeichnung der möglichen Veränderung des eigenen Selbst- und Weltverständnisses über die Konfrontation mit irritierender (kultureller) Fremdheit ein eher modernes Phänomen sein. Noch die europäischen Kolonisatoren diskutierten solche kulturelle Fremdheit eher unter der Logik eines zu behebenden Defizits der Anderen, wenn nicht gar entlang der Frage, ob es sich bei den Anderen überhaupt um Menschen handele. Erst die Rehabilitierung der Fremden über den Topos des ‚guten Wilden' schuf im 18. Jahrhundert ein Potenzial, in dem die Fremden zur Problematisierung eigener – durchaus kritisch gesehener – Selbstverständlichkeiten bedeutsam wurden.
Die Wissenschaft der Ethnologie hat sich in dieser Spur gebildet: Sie hat die Distanzierung des Eigenen zur Voraussetzung einer Perspektive gemacht, in der das Andere fremder Kulturen als Eigenwertiges und Sinnvolles aufscheinen soll. Dabei verhandelt die Ethnologie bis noch in die jüngste Zeit hinein das Problem der Zugänglichkeit des Fremden und der Möglichkeit seiner Darstellung (vgl. Berg/Fuchs 1993). Diskutiert wird dabei das Problem, dass es letztlich nicht möglich ist, die ‚eigene Brille', die eigenkulturellen Begrifflichkeiten, Klassifikationssysteme oder Sinnhorizonte zu überschreiten. Dies bedeutet, dass der Anspruch, eine fremde Kultur gleichsam aus deren eigener Sicht auf sich selbst darstellen zu können, letztlich scheitern muss. In der ethnografischen Erfahrung geht es darum, gerade an der Fremdheit der Anderen die Begrenztheit der ‚eigenen Brille' deutlich werden zu lassen und die vermeintliche Selbstverständlichkeit der eigenen Zugänge in der Annäherung an das Fremde zu verlieren.
Die ethnografische Erfahrung nähert sich so dem, was als ‚bildende Erfahrung' aufgerufen wurde. Und auch bei ihr wird man die sprachliche Repräsentation, die nachträgliche diskursive Einordnung vom Erfahrungsprozess selbst unterscheiden müssen.
Das Versprechen, dass Reisen durch den Kontakt zu fremden Kulturen eine bildende Kraft entfalten kann, wird von hier her einsichtig – ebenso wie die mit ihm verbundenen (bildungstheoretischen) Rahmungen für die zu erzählenden Geschichten. Inwieweit allerdings die Erfahrungsartikulationen von Individualreisenden zu ‚fremden Kulturen' sich im Medium einer ‚bildenden Erfahrung' bewegen, ist allerdings bisher kaum untersucht worden. Auch wenn gelegentlich festgestellt wird, dass viele Fernreisende ihre ‚Vorurteile' bestätigt oder gar bestärkt sehen, dass aber manche auch einen anderen Blick gewinnen (vgl. Vorlaufer 1996), so ist damit doch noch wenig gesagt über die Art und Weise, in der Reisende den Ereignissen und Begegnungen auf ihrer Reise einen ‚Erfahrungssinn' geben.
Im Folgenden möchte ich mich dieser Frage nähern, indem ich die Ergebnisse zweier Untersuchungen darstelle. Diese Untersuchungen fanden in individualtouristischen Zielgebieten statt, die sich als ‚kulturell fremd' bezeichnen lassen, die also über ein wahrscheinliches Irritationspotenzial verfügen: bei den Dogon in Mali (vgl. Schäfer 2011) und in Ladakh. Beide Ziele werden von etwa 40.000 internationalen Touristen pro Jahr besucht, von denen ein sehr hoher Anteil aus Individualtouristen besteht, die auf ihren Fahrten und Wanderungen in Kontakt mit den Einheimischen kommen. Die vorgestellten Befunde stützen sich – neben der entsprechenden Feldforschung – vor allem auf Leitfadeninterviews, die sowohl mit den Reisenden wie auch mit den Einheimischen durchgeführt wurden. Hier sollen allerdings nur die Touristeninterviews berücksichtigt werden, um die Frage zu beantworten, wie in ihnen die Begegnung mit dem Fremden bestimmt wird.

Dogon-Tourismus: ein unmögliches Verhältnis zur Fremdheit

Die Dogon, ein Volk von etwa 500.000 Menschen, bilden eine der Hauptattraktionen im von touristischen Reisenden nicht gerade frequentierten Westafrika. Dies liegt nicht nur an ihrem Siedlungsgebiet entlang eines etwa 150 Kilometer langen Felsabbruchs, der nach wie vor am ehesten zu Fuß oder über wenige Pisten zugänglich ist. Dieses pittoreske Siedlungsgebiet, mittlerweile

Teil des UNESCO-Weltkulturerbes, wurde außerdem durch eine französische Forschungstradition bekannt, die von Marcel Griaule seit den 1930er Jahren initiiert wurde. Griaule – und das fehlt heute in keinem Reiseführer – rekonstruierte die komplexe Kosmogonie, die mythologische und rituelle Welt der Dogon und betonte deren Einfluss bis hinein in die alltägliche Lebensweise.

Wer im Land der Dogon unterwegs ist, bewegt sich zu Fuß meist entlang des Steilabbruchs von Dorf zu Dorf. Man übernachtet in einfachen »Campements«, die – wie der Rest der Häuser – aus Lehm sind, verzichtet auf Elektrizität und fließendes Wasser. Man unternimmt diese Wanderungen mit lokalen Führern, die in den Dörfern bekannt sind und über die Kontakte zu Einheimischen möglich werden. Neben den Informationen, die man in den Reiseführern nachlesen kann, sind es diese Führer, die das Alltagsleben der Dogon, ihre sozialen Beziehungen, aber auch Aspekte ihrer Tradition, ihrer Mythologie und Rituale erklären. Sie ermöglichen auch den Besuch von Maskenauftritten, die für Touristen inszeniert werden. Gerade solche Auftritte bestärken bei vielen der Befragten den Wunsch nach dem Erlebnis eines ‚authentischen' Maskenauftritts, nach der Teilnahme an magisch-rituellen Praktiken, zu denen man als Fremder wohl keinen Zutritt hat. Es scheint sich ein Unterschied zu ergeben zwischen einer zugänglichen ‚Oberfläche' und einer unzugänglichen, nach wie vor – trotz aller Einflüsse durch den Tourismus oder auch eine feststellbare Islamisierung sowie Entwicklungsprojekte – ‚authentischen' Dogon-Kultur. In den Touristeninterviews erscheinen die Dogon so auch nicht einfach als anders: Sie gehen in dem, was man über sie sagen kann, nicht auf. Ihnen wird eine ‚fremde' Seite zugeschrieben, über die man eigentlich nichts sagen kann. Auch wenn es also Fremdeinflüsse geben mag, die die Dogon ‚zugänglich' machen, so bleiben sie doch letztlich unzugänglich. Es ist diese unzugängliche Fremdheit der Dogon, die – auch wenn sie unterschiedlich von zugänglichen Aspekten abgegrenzt werden kann – in allen Interviews als von zentraler Bedeutsamkeit hervorgehoben wurde.

»Man gerät in eine paradoxe Situation.«

Mit der in den Mittelpunkt gerückten Fremdheit der Dogon eröffnet sich ein Erfahrungsraum, der die Möglichkeit einer wissenden Verfügung über das, was einem widerfährt, aufhebt: Die eigene Position wird prekär. Theoretisch betrachtet gerät man in eine paradoxe Situation: Man muss sich in einem Feld positionieren, das durch den Unterschied zwischen dem, was man zu wissen glaubt, und dem, was man nicht wissen kann, markiert wird. Man wird diesen Unterschied angeben müssen, ohne es eigentlich zu können: Über das Fremde kann man eigentlich nichts sagen und tut es doch immer schon, indem man ihm einen Bereich zuweist. Es ist die unzugängliche Authentizität der Dogon, die die Darstellung einer eigenen authentischen Erfahrung ebenso möglich wie unmöglich macht. Das Prekäre dieser eigenen Positionierung in den Erfahrungsdiskursen der Reisenden kommt auch an zwei anderen Punkten zum Vorschein, die sich ebenfalls in unterschiedlichen Ausprägungen in den Interviews finden. So drängt sich den Reisenden angesichts der Lebenssituation der Dogon einerseits die Frage der Hilfe, der Finanzierung kleinerer Projekte auf. Aber die Diskussion einer möglichen Hilfe stößt immer auf den Vorbehalt, dass man auf diese Weise letztlich doch (paternalistisch) in die authentische Kultur der Dogon eingreife, dass man die Auswirkungen eigener Hilfe auf diese Kultur nicht abschätzen könne. Andererseits ergibt sich für die Reisenden das Problem, dass die eigene Anwesenheit vor Ort selbst wiederum einen ähnlich schädigenden Einfluss ausüben kann. Die Legitimität der eigenen Anwesenheit wird also problematisch.

Die Zugänglichkeit einer unzugänglichen Fremdheit, die Problematik, wie man überhaupt den Fremden gerecht werden kann, die Frage, ob nicht schon die eigene Anwesenheit ein Problem darstellt – die Erfahrungsdiskurse der Reisenden rufen die Dramatik einer ‚bildenden Erfahrung' auf. Dabei bleibt jedoch uneindeutig, inwieweit sich die von ihnen thematisierte zugängliche Unzugänglichkeit der Dogon auf konkrete Widerfahrnisse und Begegnungen oder auf die Unterstellung einer ‚authentischen Fremdheit' stützt. Festzuhalten ist nur, dass es die Fremdheit der Anderen ist, die die Erfahrungsartikulation der Mali-Reisenden bewegt. Dass dies trotz der Konfrontation mit einer fremd erscheinenden anderen Kultur nicht notwendig so ist, möchte ich nun am Beispiel Ladakhs zeigen.

Ladakh: Vom Erleben des Erlebens

Ladakh liegt im Transhimalaya, im oberen Industal auf etwa 3.500 Metern über dem Meeresspiegel. Seine buddhistische Klosterkultur, in der sich die großen Schulen des tibetischen Buddhismus zeigen, hat Ladakh, das politisch zu Indien gehört, die Bezeichnung Klein-Tibet eingetragen. Aufgrund der Grenzkonflikte Indiens mit China und Pakistan wurde Ladakh erst 1974 für Besucher geöffnet. Vor dem Hintergrund der chinesischen Kulturrevolution, in deren Rahmen viele tibetische Klöster zerstört wurden, entschloss man sich in Ladakh, diese Klöster und selbst ihre vorher den Einheimischen verschlossenen Bereiche touristischen Besuchern zu öffnen. Diese Besucher werden nun konfrontiert mit der rätselhaften Mischung von Mahayana-Buddhismus, tantrischen Praktiken, unverständlichen Ritualen, mit Räumen von Schutzgottheiten, die sich noch der alten Bön-Religion verdanken, und mit Praktiken des Schamanismus.

Obwohl – im Unterschied zu den Dogon – eine Zugänglichkeit etwa zu Maskentänzen, zur ikonografischen Welt der Inkarnationen und Manifestationen von

Gestalten der buddhistischen Tradition oder zu religiösen Zeremonien gegeben ist, bleiben diese letztlich rätselhaft und in ihrem Bedeutungsgehalt unzugänglich. Jedoch knüpfen die touristischen Erfahrungsdiskurse nicht an diese zugängliche Fremdheit der Kultur Ladakhs an und stellen diese auch nicht als irritierende Fremdheit in den Mittelpunkt.

»Andersheit aus der Perspektive eines ‚erlebenden Ich'«

Die Fremdheit Ladakhs kommt in diesen Erfahrungsartikulationen nur als eine Andersheit vor. Diese Andersheit Ladakhs kann man erklären und bestimmen – zumindest dann, wenn man mehr darüber lesen oder mehr Zeit für Gespräche aufbringen würde. Man hat Vorstellungen über eine buddhistische Alltagskultur, hat über Geschichte und Gegenwart Ladakhs gelesen. Dass Ladakh als ein ‚spirituelles' Land aufgerufen wird, macht es nicht fremd, sondern gilt als etwas Besonderes, dem man sich aber über den eigenen Zugang zur Spiritualität nähern kann. Die Andersheit Ladakhs wird immer schon aus der Perspektive eines ‚erlebenden Ich' gesehen.
Im Unterschied zur Thematisierung der unzugänglichen Fremdheit der Dogon bleibt hier das Irritierende eher ein möglicher Einsatzpunkt für die Intensität des eigenen Erlebens. In Ladakh, wo es eine touristische Zugänglichkeit zu ‚geheimnisvoll fremden' Bereichen gibt, die gerade für die Besucher der Dogon verwehrt ist, wird die Rätselhaftigkeit eines Fremden gerade nicht zum Bezugspunkt der Thematisierung eigener Erfahrungen. Das Faszinierende Ladakhs erschließt sich dem eigenen Beobachten, Teilnehmen oder Erleben. Die Intensität dieses Erlebens wird in den erhobenen Interviews nicht durch das bestimmt, was man als ‚fremd' wahrnimmt, sondern eher durch dessen Kontrast zu anderen besuchten Reisezielen – wie etwa dem Indien südlich des Himalaya.

Aus einer Perspektive, die von der Figur einer authentischen Erfahrung ausgeht, mag dies als eine eher oberflächliche oder konsumierende Darstellung von Erfahrungen erscheinen. Jedoch wird man berücksichtigen müssen, dass diese Schilderungen eigener Erlebnisse in sich noch einmal (reflexiv) gebrochen sind.
Auf der einen Seite hängt der gesuchte Kontrast, der das eigene Erleben erst zu einem besonderen, einem aufregenden macht, durchaus an der Faszination durch die Andersheit Ladakhs. Auf der anderen Seite wird diese erlebte Faszination gleichzeitig distanziert dadurch, dass das Reiseziel Ladakh nur eines unter vielen – möglicherweise – faszinierenden Reisezielen ist. Man bleibt unterwegs zu weiteren faszinierenden Reisezielen, an denen man sich in der Intensität des eigenen Erlebens selbst genießen kann.
Das Reisen selbst wird zum entscheidenden Bezugspunkt, an dem sich die Andersheit des Anderen und dieser Genuss des eigenen Erlebens kreuzen – wenn es gut geht. In solchen Erfahrungsdiskursen verbindet sich – wohl durchaus zeitgemäß – der Sinn für eine Vielzahl von Möglichkeiten mit einem Motiv der Selbststeigerung, der weiteren Suche. Im Anspruch, das eigene Erleben zu erleben, wird das Andere wichtig und bleibt doch zugleich ein eher zufälliger Durchgangspunkt.
Die Beispiele touristischer Interviews in Mali und Ladakh zeigen, dass die ‚Begegnung mit dem Fremden' zu durchaus unterschiedlichen Erfahrungsvergewisserungen führen kann. Für beide Darstellungsweisen ist – wenn auch ganz unterschiedlich – ein ‚Anderswerden' bedeutsam. Insofern könnte man vielleicht sagen, dass sich neben der Figur einer ‚authentischen Erfahrung' auch jene einer ‚Selbstfindung am Anderen' als eine mögliche Inszenierung von Erfahrungen verstehen lässt, denen man eine ‚bildende Qualität' zuschreiben könnte.

Literatur

Berg, E./Fuchs, M. (Hg.) (1993): Kultur, soziale Praxis, Text. Frankfurt a.M.

Hegel, G.W.F. (1807/1986): Phänomenologie des Geistes. Frankfurt a.M.

Humboldt, W. v. (1792/1967): Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen. Stuttgart

Meyer-Drawe, K. (2008): Diskurse des Lernens. München

Schäfer, A. (2011): Irritierende Fremdheit. Bildungsforschung als Diskursanalyse. Paderborn

Thompson, C. (2009): Bildung und die Grenzen der Erfahrung. Randgänge der Bildungsphilosophie. Paderborn

Vorlaufer, K. (1996): Tourismus in Entwicklungsländern. Darmstadt

Waldenfels, B. (1997): Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden I. Frankfurt a.M.

Wöhler, K./Pott, A./Denzer, V. (2010): Formen und Konstruktionsweisen von Tourismusräumen. In: dies. (Hg.): Tourismusräume. Zur soziokulturellen Konstruktion eines globalen Phänomens. Bielefeld, S. 11–19

Abstract

Auf der empirischen Basis von Interviews lotet der Beitrag aus, wie Individualreisende Widerfahrnisse ‚bildender Erfahrung' thematisieren. Während Reisende, die das Volk der Dogon in Mali besucht haben, die Erfahrung einer unzugänglichen Fremdheit machen, ist für Reisende nach Ladakh eher die Andersheit des Erlebten irritierend, die sie über ihr eigenes Erleben reflektieren lässt. Beiden Formen der Erfahrung lässt sich eine bildende Qualität zuschreiben.

Dr. Alfred Schäfer ist Professor für Systematische Erziehungswissenschaft an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Kontakt: alfred.schaefer@paedagogik.uni-halle.de

Die Reise als Bildungsraum im Licht strukturaler Bildung

ORIENTIERUNGS-VERÄNDERUNGEN BEI WORK&TRAVEL-REISENDEN

Marcus Haase / Franziska Krämer

Mit diesem Beitrag will das Autorenduo nicht affirmativ an das Motto »Reisen bildet!« anschließen, sondern kritischer fragen: »Wie bildet Reisen?«. Am Beispiel der Work&Travel-Reisenden beleuchten sie die Reise als Gelegenheit für transformatorische Bildungsprozesse und arbeiten Orientierungsveränderungen als beobachtbare Effekte bildenden Reisehandelns heraus. Damit verbreitern sie den Blick auf Reisen um Perspektiven auf eher informelle Lernformen. Auf dieser Grundlage arbeiten sie einige strukturelle Aspekte heraus, die Antworten geben auf die Frage »Wie kann eine Reise zum Bildungsraum werden?«.

Seit Jahren gehört es zum bildungspolitischen Standardrepertoire, die Herausforderungen der Wissensgesellschaft zu thematisieren (vgl. Bonß 2002). Einvernehmlich wird hier Wissen als gesellschaftliche Schlüsselressource gewertet, und Bildung gerät unter dem Konzept des lebenslangen oder lebensbegleitenden Lernens bzw. auch des »Lernens im Lebenslauf« (BMBF 2011) zu einem in institutions- und professionsbezogener Perspektive vertretbaren Anspruch an das Subjekt (vgl. Dörner/Schäffer, S. 12). Vorher weniger beachtete Lernbereiche erscheinen schließlich bedeutsamer: insbesondere informelles und non-formales Lernen.
Mit einem Blick auf Reisen wird schnell klar: Das hier Angeeignete darf als Ergebnis lebenslangen Lernens im Allgemeinen und informellen Lernens im Besonderen gelten. Reisen besitzt also durchaus eine gewisse (berufs-)biographische Relevanz. Dass ihm unter dieser Perspektive bisher dennoch wenig Beachtung geschenkt wurde, mag vermutlich an einer diskursiven Eigenart informellen Lernens liegen: Von einer flächendeckenden Verwirklichung – zumindest im Sinne einer geregelten »Teilnahme« und vor dem Hintergrund der enormen Bedeutung der Schlüsselressource Wissen – kann deshalb guten Gewissens keine Rede sein, da es gerade aufgrund seiner Verortung in informellen, schwierig zu beobachtenden Räumen Gefahr läuft, sich in empirischer Unschärfe (im Hinblick auf wissenschaftliche Reflexion) (vgl. Schäffer 2007) oder im politischen Diskurs (als Phrase ohne Praxis) aufzulösen.
In einer qualitativen Studie zum Bildungswert des Reisens (vgl. Krämer/Haase 2012) nahmen wir mit den biographischen Veränderungsprozessen von Reisenden eine solche informelle Lernform in den Blick. Es handelt sich bei dem untersuchten Phänomen, das in Agenturangeboten und Visumsbestimmungen unter dem Namen »Work&Travel« firmiert, um mehrmonatige Reisen von Menschen im Alter von 18 bis etwa 30 Jahren nach Australien, Neuseeland, Kanada oder Japan. Die Reisenden erkunden auf eigene Faust das Reiseland und bessern durch meist ungelernte Arbeit gelegentlich ihre Reisekasse auf. Die empirische Grundlage der Studie bilden eine phänomenologisch orientierte Betrachtung der Reiseform sowie sieben mittels der dokumentarischen Methode ausgewertete narrativ-biographische Interviews mit ehemaligen Travelworkern.
Anknüpfend an Jürgen Wittpoths Verständnis des Zusammenhangs von Theorie und Praxis in der Erwachsenenbildung wollen wir in diesem Beitrag das von uns bei der Untersuchung genutzte theoretische Instrumentarium und die Ergebnisse, die selbst den Ansatz einer Theoriebildung darstellen, als »Sehhilfen« (Wittpoth 2003, S. 35) für eine weitgefasste Praxis lebenslangen Lernens und weniger als Bildungsreiseprogramm verstanden wissen. Wir möchten so Ideen zur Beurteilung des pädagogischen Potenzials von Reisen liefern und zugleich zeigen, wie empirische Unschärfen vielleicht etwas klarer werden können, ohne dabei vorauszusetzen, dass die »Teilnahme« an dieser Art des Erwachsenenlernens für jedermann eine sinnvolle Option sein muss.

Bildung als Veränderung von Welt- und Selbstverhältnis

Während Bildungsreisen seit der Antike eine institutionalisierte Form der Reise für meist elitäre Gruppen der Bevölkerung darstellten und somit als millieu- oder berufsgruppenspezifisch beschrieben werden können, ist die Bildungsreise als organisierte Reise heute nur über etwaige Angebote und Anbieter identifizierbar (vgl. Krämer/Haase 2012, S. 32f.). Sie entwickelte sich innerhalb des 20. Jahrhunderts – womöglich auch infolge der sich fortsetzenden Professionalisierungs- und Institutionalisierungsentwicklungen im Tourismus – von einer elitären Bildungsinstitution hin zu einem verkäuflichen und pädagogisch weniger begleiteten Konsumangebot, mit dem neben bildenden auch gesellige, rekreative, distinktive, ludische, sportive und andere Zwecke verfolgt werden.

Dennoch ist es in einer Perspektive der Bildung Erwachsener (vgl. Geißler/Kade 1982) und unter den genannten Bedingungen einer Gesellschaft, die sich Wissensgesellschaft nennt, weiterhin interessant, nach dem Bildungswert des Reisens zu fragen. Allerdings kommt keine Analyse diesen Zuschnitts ohne die Entscheidung für eine bestimmte Auslegung des Begriffs Bildung aus – und, meist infolgedessen, ohne die Auseinandersetzung mit basalen bildungsphilosophischen Fragen. Diese Diskussion soll hier auf eine kurze Darlegung des von uns genutzten Bildungsbegriffs verknappt werden. Mit einem solchen theoretischen Instrumentarium lassen sich dann auch Reisen, die nicht dem klassischen Bild der Bildungsreise entsprechen, auf ihren Bildungswert hin befragen.

Foto: Franziska Metzner

Travelwork in der Landwirtschaft. Vermittelt über die American Institute For Foreign Study (AIFS) (Deutschland) GmbH arbeitet diese junge Frau in Australien

»Irritationen, Modifikationen und Transformationen von Orientierungen«

Für die Beantwortung der Ausgangsfrage »Wie bildet Reisen?« schlagen wir einen strukturalen Bildungsbegriff vor, also einen auf die Struktur von Bildungsprozessen und nicht auf deren Telos fokussierten Begriff. Winfried Marotzki beschreibt diese Art von Bildung als dialektische Veränderung des Welt- und Selbstverhältnisses des Sich-Bildenden. Dabei bezeichnet das Weltverhältnis die Art der Bezugnahme auf Welt, also gewissermaßen die Weltanschauung des Subjekts in Form eines Orientierungsrahmens, die ihm hilft, Erfahrungen in einer bestimmten Weise zu organisieren und zu ordnen. Das Selbstverhältnis ist eng damit verknüpft; es ist die Art der Bezugnahme des Subjekts auf das eigene Selbst, die sich mit einem Wandel des Weltbezugs verändert und die, wenn sie sich verändert, wiederum andere Bezugnahmen auf Welt ermöglicht (vgl. Marotzki 1990, S. 41ff.). Nachvollziehbar sind solche Prozesse über die empirische Rekonstruktion von Irritationen, Modifikationen und Transformationen der Orientierung(srahm)en oder auch der »Lebensorientierungen« (Nohl 2006, S. 92) der Reisenden.

Ein solcher Bildungsbegriff hat u.E. mehrere Vorzüge gegenüber materialen Verständnissen von Bildung als (Allgemein-)Wissen in Form eines Bildungskanons und auch gegenüber bekannten bildungsidealistischen Gedanken an die Vervollkommnung der »Menschheit« (Humboldt 1793, S. 235) im Menschen. Diese sind zwar normativ hinterlegt, bieten aber aufgrund moderner Pluralisierungstendenzen in vielen Bereichen der Gesellschaft eben nur relative Orientierung. Ein neuhumanistisches Bildungsverständnis wäre zudem, wollte man es tatsächlich als Maßstab für den Bildungswert des Reisens heranziehen, schwer zu operationalisieren.

Mit einem strukturorientierten Bildungsbegriff hingegen können zunächst die in der temporalen Ausdehnung der Reiseform (von Tagen bis hin zu Jahren bei Langzeitreisen) angelegten Möglichkeiten und Spielräume für selbsttätige Veränderungsprozesse in den Blick genommen werden: Welche bildungsförderlichen Strukturen bietet eine Reiseform? Ebenso kommen individuelle Veränderungsprozesse der Reisenden in ihrer Prozesshaftigkeit, nicht nur als Vehikel für fixe Bildungsziele in den Blick: Wie kann Bildung aussehen, wenn sie nicht vordergründig an ein Ziel gekoppelt ist?

Der Vorteil der strukturalen Perspektive ist gleichzeitig ihr vermeintlicher Nachteil: Der analytische Blick auf die Struktur von Prozessen blende normative Dimensionen von Bildung weitgehend aus, zumindest sofern keine inhaltsbezogenen Zielvorstellungen formuliert werden. Doch das Konzept der strukturalen Bildung besitzt u.E. mit der folgenden Dienlichkeitsbegründung gleichwohl ein normatives Moment: Sie helfe in Form einer gesteigerten Selbstbeziehung, sich selbst als »Aktor« (Marotzki 1990, S. 43) in kontingenten Lebenszusammenhängen wahrzunehmen und mit dem »Freisein zu Bindungen, Beziehungen, Begrenzungen« (Schmid 2007, S. 15) als typischer Herausforderung der Moderne umzugehen.

Doch wie werden solche Prozesse initiiert und wie kann man sie sich konkret vorstellen? Bei den individuellen Ver-

änderungsprozessen der untersuchten Travelworker fiel zunächst eine an den Reiseverlauf angelehnte Struktur auf: Für drei Phasen – vor, während und nach der Reise – waren krisenhafte Erfahrungen zu rekonstruieren, deren Bewältigung eine wesentliche Veränderung von Orientierungen (als Synonym für Bildungsprozesse) bewirkte.
Vor der Reise stand das drängende Verlangen, sich etwas Neuem, Anderem aussetzen zu müssen, was wir als das Resultat einer entweder ‚weg von'- oder ‚hin zu'-motivierten Haltung deuteten. Ist Ersteres zu verstehen als eine Unzufriedenheit mit und Flucht aus dem gegenwärtigen Lebensentwurf, kann man Letzteres als den Versuch begreifen, Neues und Anderes ausprobieren zu wollen, solange es – offenbar im Anschluss an bestimmte Lebensphasenbilder (Schule, Ausbildung/Studium, Erwerbsleben) – gerade noch möglich scheint.

»Krisenerfahrungen als Bildungsinitiale bei Travelworkern«

Für den Zeitraum der Reise erkannten wir drei unterschiedliche Strukturen, in denen von Krisen geprägte Erfahrungen bewältigt werden und dies zu Orientierungsveränderungen führen kann: Bei Struktur A wird der Reisende von einem plötzlichen Moment der Krise förmlich überwältigt, und er kann so gar nicht anders, als alte Orientierungen zugunsten neuer zurückzustellen, um sich und seine Umwelt so weiterhin konsistent be-/verarbeiten zu können. In Struktur B folgen Phasen solcher Instabilität diskontinuierlich aufeinander. Alte Orientierungen werden revidiert und um neue Elemente erweitert, so dass gegen Ende der Reise alte Orientierungen kontinuierlich so weit modifiziert wurden, dass man von einer Neukonstitution sprechen muss. Bei Struktur C stagnieren etwaige Veränderungsprozesse: Aufgrund einer Unbekümmertheit gegenüber der fremden Welt und der eigenen Zukunft werden weder Momente der Irritation zugelassen, vermittels derer alte Orientierungen an ihre Grenzen stoßen und sich sukzessive ablösen und neu ausbilden könnten, noch können positive Erfahrungen für eine Erweiterung genutzt werden. Im Sinne einer Ausdifferenzierung und Rekalibrierung alter Orientierungen könnte man dabei in letzter Konsequenz wohl eher von impliziten Habitualisierungsprozessen innerhalb des alten Selbst- und Weltbezugs sprechen als von transformatorischen Bildungsprozessen, die eine im Vergleich zur Aufrechterhaltung alter Orientierungsrahmen weniger restriktive Bezugnahme auf Welt und Selbst ermöglichen.
Das Vorher und Nachher der Reise ist als eine Art Klammer zu denken. So wird am Ende der Reise deutlich, dass die mit ihr assoziierten Versprechen sich nur bedingt erfüllen. In der Konfrontation mit der ‚alten', unveränderten Welt wird klar: Die eigenen Bildungserfahrungen müssen vor dem Hintergrund der eigentlichen Reisemotivationen integriert werden. War die Reise dabei eher ‚weg von'-motiviert, wirkt diese Konfrontation umso irritierender, denn die neuen Orientierungen können die bereits vor der Reise negativ konnotierten Lebensumstände in ihrer Sinnhaftigkeit noch fraglicher machen. ‚Hin zu'-bewegte Reisende konnten ihre als Selbst- und Weltverhältnis verdichteten Erfahrungen gelingender in die ‚alte' Welt oder die ‚alte Welt' in ihre veränderten Orientierungen integrieren.
Die weitere Neuformierung oder Ausdifferenzierung von Orientierungen, deren initialer Wandel durch krisenhafte Erfahrungen angestoßen wurde, ist bei Travelworkern v.a. durch die Erfahrung (aristotelisch verstandener) Selbstzweckhaftigkeit im eigenen Tun bedingt. Von allen »unwesentlichen« Zwecken entlastet, umgibt den Reisenden (konkretisiert an der authentisch wahrgenommenen Natur und unmittelbaren Zwecken dienender Arbeit) ein Freiraum, der über das versuchsweise Erfahren und Ausprobieren von Neuem die Verwirklichung sinnhafter Intentionen befördert und so dazu beiträgt, sich selbst wiederum als aneignenden Aktor des eigenen Lebens zu erfahren.

»Wie kann eine Reise zum Bildungsraum werden?«

Nun ist Work&Travel sicherlich eine spezielle Reiseform. Doch könnte man verallgemeinern, dass Reisen in besonderem Maße als Bildungsraum verstanden werden können insofern, als sie zu selbstzweckhaftem Tun einladende Freiräume bieten, deren Ausgestaltung nicht schon strukturell angeboten oder angedacht wird, sondern von den Reisenden – ganz im Sinne einer Freiheit zu etwas – selbst ‚gefüllt' werden müssen. Es ereignen sich dabei fast zwangsläufig Momente, die als krisenhaft erfahren werden und die das Justieren von gewohnten Zugängen zur Welt und zum eigenen Selbst notwendig machen. Jedoch können bildende Effekte allein anhand der äußeren organisatorischen Reiseform weder garantiert noch ausgeschlossen werden – wie es der Verdacht bei idealtypischen Varianten wie der Urlaubsreise auf der einen Seite oder der so genannten Studienreise auf der anderen Seite vielleicht nahelegt. Die Reiseform interagiert stets mit der Reisepraxis des Einzelnen.
Neben der Krisenhaftigkeit von Erfahrungen und der Möglichkeit zu selbstzweckhaftem Tun existieren allerdings weitere, mit diesen Eigenschaften in Verbindung stehende Merkmale von Reisestrukturen, die transformatorischen Bildungsprozessen förderlich sind: Eine längere Reisedauer bietet den Veränderungsprozessen, die wir als Bildungsprozesse beschreiben und die mit ihrer Einbettung in konkrete Biographien oft auch eine gedehnte Chronologie aufweisen, einen adäquaten temporalen Horizont, dessen Ausdehnung umso förderlicher erscheint, wenn man Orientierungsveränderungen als Veränderung der zuvor über Jahre erworbenen und habitualisierten Denkweisen fasst. Eine zweite förderliche Struktur

ist die Befristung der Reise durch ihr fest geplantes Ende – und durch eine allgegenwärtige Exit-Option. Dass die Möglichkeit besteht, die Reise jederzeit abzubrechen oder sich unangenehmen Erfahrungen zumindest durch bspw. Orts- und Arbeitswechsel zu entziehen, entlastet. Beides erlaubt aufgrund des fehlenden letzten Ernsts das Ausprobieren neuer Zugänge zu sich und zur Welt in einem selbst geschaffenen, geschützten Raum. Das absehbare Reiseende kann Toleranzgrenzen korrigieren und damit das Sich-Hineinbegeben in Unbekanntes, das wiederum durchaus als irritierend erlebt werden kann, erleichtern. Auch Reisen, die sich durch große Offenheit hinsichtlich der Entscheidungsmöglichkeiten des Reisenden zu eigenem Tun auszeichnen – also insbesondere so genannte Individualreisen –, die also ein Merkmal besitzen, das als Multioptionalität bezeichnet werden könnte, bieten strukturell gute Voraussetzungen für das Initiieren von Bildungsprozessen. Denn konfrontiert mit einer Fülle an Möglichkeiten, muss der Reisende sich selbst zu etwas bestimmen. Diese Notwendigkeit des Umgangs mit positiven Freiheiten stellt sich bereits oft genug als krisenhafte Erfahrung dar, die alte Denk- und Handlungsmuster, wie sie dem flüssigen Durchlaufen der üblichen Stationen eines Normallebenslaufs dienlich sind, dysfunktional werden lässt.

Befragt nach dem Bildungswert von typischen touristischen Reisen, wie etwa Städtereisen, Pauschalurlaubsreisen, Studienreisen, Sportreisen, Fernreisen, Kreuzfahrten oder auch Geschäftsreisen, lässt sich keine plakative Antwort geben. Diese Reisen sind oft von wesentlich kürzerer Dauer als Work&Travel-Reisen und zumeist auch durchorganisierter – es gibt Reisebüros, Hoteltransfers, Zimmerservice und Ausflugsprogramme, Animation und durchorganisierte Verpflegungsangebote. Letztlich wird es, unter dem expliziten Verweis auf die Interdependenz von Reisehandeln und Reiseform, darauf ankommen, wie stark die oben genannten Strukturmerkmale in einer Reise(-form) wiederzufinden sind und in welchem Maße der Reisende diese zu nutzen fähig ist. Dabei sei darauf verwiesen, dass solche Bildungsprozesse im Ergebnis zwar helfen können, sich inmitten pluraler Lebensentwürfe selbst zu etwas zu bestimmen, aber eben nicht nur als Gewinn, sondern auch als Verlust empfunden werden können, indem gewohnte Welt- und Selbstbezüge ja gerade abhanden kommen. In dieser Perspektive muss »bildendes Reisen«, so gewinnbringend es infolge der obigen Argumentation erscheinen mag, als Variante informellen Lernens durchaus nicht für alle Adressaten subjektiv sinnhaft und geboten sein.

Literatur

BMBF (2011): Lernen im Lebenslauf. URL: www.bmbf.de/de/lebenslangeslernen.php#service (Stand: 22.03.2013)

Bonß, W. (2002): Riskantes Wissen? Zur Rolle der Wissenschaft in der Risikogesellschaft. Beitrag zum Kongress »Gut zu Wissen« der Heinrich-Böll-Stiftung. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hg.): Gut zu Wissen. Links zur Wissensgesellschaft. Münster

Dörner, O./Schäffer, B. (2012): Gerechtigkeit und Weiterbildung. Ein Aufriss. In: dies. (Hg.): Weiterbildungsbeteiligung als Teilhabe- und Gerechtigkeitsproblem. München, S. 6–19

Geißler, K.A./ Kade, J. (1982): Die Bildung Erwachsener. Perspektiven einer subjektivitäts- und erfahrungsorientierten Erwachsenenbildung. München u.a.

Humboldt, W. v. (1793/1960): Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück. In: Flitner, A./Giel, K. (Hg.): Werke in fünf Bänden, Band I. Stuttgart, S. 234–240

Krämer, F./Haase, M. (2012): Reisen und Bildung. Bildungs- und Entfremdungsprozesse im jungen Erwachsenenalter am Beispiel von Work&Travel. Wiesbaden

Nohl, M.-A. (2006): Die Bildsamkeit spontanen Handelns. Phasen biografischer Wandlungsprozesse in unterschiedlichen Lebensaltern. In: ZfPäd, H. 1, S. 91–107

OECD (o.J.): Recognition of Non-Formal and Informal Learning. URL: www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/recognitionofnonformalandinformallearning-home.htm (Stand: 15.04.2013)

Schäffer, B. (2007): Bilder lebenslangen Lernens. Anmerkungen zu einem eigentümlichen Diskurs. In: Hof, C./Ludwig, J./Zeuner, C. (Hg.): Strukturen Lebenslangen Lernens. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE vom 27.–29.09.2007 an der Universität Bremen.

Schmid, W. (2007): Mit sich selbst befreundet sein. Von der Lebenskunst im Umgang mit sich selbst. Frankfurt a.M.

Wittpoth, J. (2003): Einführung in die Erwachsenenbildung. Opladen

Abstract

Ausgangspunkte des vorliegenden Beitrags sind die Bedeutung informeller Lernformen im Kontext lebenslangen Lernens sowie die strukturale Bildungstheorie im Anschluss an Marotzki. Auf dieser Folie rekapituliert das Autorenduo Ergebnisse einer qualitativ-empirischen Untersuchung zu Orientierungsveränderungen bei Travelworkern, also jüngeren Erwachsenen, die ferne Länder besuchen und dort arbeiten, um die Reise zu finanzieren. Auf dieser Grundlage werden strukturelle Aspekte der Reise herausgearbeitet, die sie zu einem Bildungsraum werden lassen können: krisenhafte Erfahrungen, selbstzweckhaftes Tun, eine längere Reisedauer sowie die Exit-Option.

Dipl.-Päd. Marcus Haase ist Angestellter der Bundeswehr.

Dipl.-Päd. Franziska Krämer ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Department für Bildungswissenschaft an der Universität der Bundeswehr München.

Kontakt: f.kraemer@unibw.de

Kompetenzentwicklung am Beispiel der Sprachreisen der Carl Duisberg Centren

MEHRDIMENSIONALER KOMPETENZZUWACHS

Eva Dalhaus

Mit der Sprachreise steht in diesem Beitrag eine organisierte Form der Bildungsreise im Fokus – im Unterschied zu den eher informellen Lerngelegenheiten der Individualreise und des Work&Travel, die in den beiden vorangegangenen Texten betrachtet wurden. Welches sind die bildenden Effekte einer Teilnahme an einer Sprachreise? Welche Kompetenzen werden dort erworben? Sind es in erster Linie die erwünschten fremdsprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten? Unterscheidet sich der Kompetenzerwerb je nach Alter der Reisenden? Was leistet die Sprachreise nicht? Die Autorin hat hierzu Selbsteinschätzungen von Sprachreisenden gesammelt und ausgewertet.

Die Reise nimmt aus der Perspektive von Bildung eine traditionsreiche Rolle ein. Während sie im 17. Jahrhundert vornehmlich Adeligen in der Form von Kavaliers- und Erziehungsreisen vorbehalten ist (vgl. Freller 2007), entsteht später – einhergehend mit dem Ideal der Verbürgerlichung von Bildung – der allgemeine Kulturtourismus und mit ihm die Bildungs- und Studienreisen (vgl. Glaubitz 1997). Aus pädagogischer Sicht können Reisen als Arrangements verstanden werden, die »eine Reflexion des Einzelnen auf die Gesellschaft und auf sich selbst« ermöglichen (vgl. Meder 2002; vgl. auch Schäfer 2002). Auf diesem Hintergrund bezieht sich der folgende Beitrag auf die Sprachreise für Erwachsene als eine gegenwärtig aktuelle und beliebte Form des Reisens (vgl. Schuett 2012) und wird ihr pädagogisches Potenzial für Bildung, speziell für die Entwicklung von Kompetenzen, untersuchen. Dabei stellt sich die Frage: Ist es gerade »die Abwesenheit des Pädagogischen« (Geißler 2004) im Sinne einer Abwesenheit des »Institutionellen«, welche diese Reiseform so interessant macht?

»Kombination von formellen und informellen Lernorten«

Sprachreisen für Erwachsene sind als *Lernräume* zu betrachten, welche sich durch eine Kombination von außerschulischen, informellen sowie schulischen, formellen Lernorten auszeichnen. Als informell können jegliche Lernorte der Freizeit bezeichnet werden, die im Rahmen von Sprachreisen zur Geltung kommen. Hiermit können die Gastfamilie und die damit verbundenen Gespräche mit den Gasteltern gemeint sein, aber auch andere Orte des Selbstlernens wie beispielsweise Computerräume in der Sprachschule. Zudem kommen gesellige und kulturelle Aktivitäten mit Freund/inn/en wie z.B. Diskothek- und Museumsbesuche in den Blick. Neben den freizeitbezogenen Lernorten wird formell im Zusammenhang mit dem regulär an der Sprachschule stattfindenden Sprachunterricht gelernt. Sprachreisen stellen zeitlich begrenzte strukturelle Rahmenbedingungen, die von den Lerner/inne/n auf eine subjektive Art und Weise gedeutet und in den Prozess des Bildens einbezogen werden (vgl. Hummrich 2011; Löw 2003). Sie konzentrieren sich darauf, traditionellen, fremdsprachlichen Unterricht durchzuführen wie auch den Urlaubs- und Freizeitcharakter der Reise in den Vordergrund zu rücken (vgl. Wörz/Braun 1997). Jedoch ist eine Variierung der Intensität der einen oder anderen Seite gerade bei Erwachsenensprachreisen zu beobachten, die sich darauf bezieht, unterschiedliche Altersgruppen anzusprechen. So können Berufstätige im mittleren Erwachsenenalter beispielsweise Intensivkurse wählen, die sich auf das Erreichen eines bestimmten Zertifikats ausrichten. Älteren Sprachreiseteilnehmer/inne/n bzw. Senior/inn/en stehen die so genannten 50+-Kurse zur Verfügung, die sich lediglich auf einige wenige Stunden Fremdsprachenunterricht am Vormittag konzentrieren, dafür aber nachmittags ein umfangreiches Freizeitprogramm bieten (vgl. Aktion Bildungsinformation e.V. 2012; Carl Duisberg Centren 2013).

Dass Sprachreisen eine aus erwachsenenpädagogischer Sicht ernstzunehmende Möglichkeit sind, auf eine vielseitige und differenzierte Art und Weise Kompetenzen zu entwickeln, verdeutlicht eine empirische Studie über die Perspektiven für Kompetenzentwicklung im Zusammenhang mit dieser Reiseform (vgl. Dalhaus 2009a). Die quantitativen Daten wurden im Zusammenhang mit der deutschen Sprachreiseorganisation *Carl Duisberg Centren* erhoben, wobei insgesamt 90 erwachsene Sprachreiseteilnehmer/innen mithilfe eines Fragebogens befragt wurden. Zusätzlich wurden zehn Erwachsene unterschiedlicher Altersstufen qualitativ mithilfe narrativer Interviews sowie eines abschließenden Kompetenzfragebogens befragt, die entweder direkt durch die Carl Duisberg Centren vermittelt oder aber vor Ort an

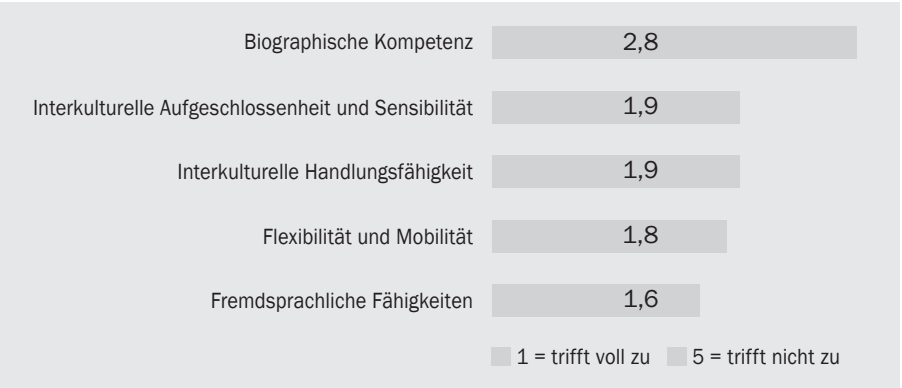
drei Sprachschulen in Großbritannien durch die Interviewerin selbst ausgewählt wurden.

»Explizite und implizite Dimension von Kompetenz«

Der für eine Erwachsenensprachreise relevante Kompetenzbegriff muss sich auf die Gegebenheit ausrichten, dass im Rahmen einer Sprachreise eine Wechselwirkung von persönlichem Erfahrungslernen und theoriegebundenem Fachlernen stattfindet. Insofern wird eine zweidimensionale Betrachtung von Kompetenz relevant (vgl. Dalhaus 2009 a/b). Diese bezieht sich einerseits auf eine explizite, objektive Dimension, die das für den beruflichen Alltag von erwachsenen Sprachreiseteilnehmer/inne/n wichtige Veränderungswissen und Qualifikationen wie beispielsweise den Erwerb fremdsprachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten thematisiert.
Andererseits wird eine personengebundene, implizite Dimension angesprochen, welche subjektive Lernmotive und Lebensbedürfnisse betont und als ein »persönliches Handlungs- und Deutungswissen und seine lebenszielorientierte Anwendung« bezeichnet werden kann. Dieser Dimension ist z.B. die biographische Kompetenz zuzuordnen. Die Auswertung der Ergebnisse findet auf dem Hintergrund einer Einteilung der Teilnehmer/innen in drei Altersstufen – junges Erwachsenenalter (20 bis 30 Jahre), mittleres Erwachsenenalter (30 bis 50 Jahre) und höheres Erwachsenenalter (> 50 Jahre) – statt.

Die Ergebnisse der quantitativen Untersuchung weisen darauf hin, dass in allen drei Altersstufen *fremdsprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten* sehr gut ausgebildet werden können. Auch lässt sich feststellen, dass Erwachsene auf einer Sprachreise in einem bedeutenden Maße *flexibler* und *mobiler* werden können und dass sie *interkulturelle Kompetenzen* wie die interkulturelle Handlungsfähigkeit im Allgemeinen und

Abb. 1: Selbsteinschätzungen zur Kompetenzentwicklung im Zuge der Erwachsenensprachreise (Vergleich der Mittelwerte)



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Dalhaus 2009 a/b (*n*=90)

die interkulturelle Sensibilität im Spezifischen entwickeln. Zu guter Letzt bietet die Sprachreise den erhobenen Daten zufolge auch einen Raum für Selbstverortung durch die Reflexion positiver und negativer lebensbiographischer Ereignisse, ganz im Sinne der Entwicklung einer *biographischen Kompetenz* (vgl. Dalhaus 2009b, S. 237*)*.

Neben den Gemeinsamkeiten in der Kompetenzentwicklung zeigen sich auch Unterschiede zwischen den einzelnen Altersstufen. So gelingt es mit Blick auf die qualitativen Ergebnisse drei jungen Erwachsenen (auf einer Skala von 1=sehr gut bis 5=nicht gut), die *soziale Kompetenz* der Übernahme von Aufgaben und Rollen in der Gruppe auf der Sprachreise weiterzuentwickeln (1,0/1,0/1,0), während fünf Erwachsene aus dem höheren Erwachsenenalter die Entwicklung des *Kontakteknüpfens* (3,0/2,0/1,0/1,0/2,0) als Kategorie der *kommunikativen Kompetenz* verwirklichen können. Für die zwei Teilnehmer/innen des mittleren Erwachsenenalters erscheint die Entwicklung der *biographischen Kompetenz* relevant, wobei hier die Könnensformen *»Bedeutende Lebens- und Lernereignisse erkennen und interpretieren«* sowie *»Sich lebenslang erworbener Lernerfahrungen bewusst sein«* (jeweils 1,0/2,0 und 2,0/1,0) am besten weiterentwickelt werden. Insgesamt findet im Zusammenhang mit der Sprachreise ein abwechslungsreiches und generationenübergreifendes Lernen statt.

»Defizite des Lernraums Sprachreise«

Aber die Sprachreise hat nicht nur positive Seiten. Defizite dieses Lernraums zeigen sich insbesondere bezüglich der Organisation des Lernangebots. So findet beispielsweise der Sprachunterricht für junge Erwachsene oftmals in viel zu überfüllten Kursen statt, in denen die Teilnehmer/innen unter ihrem fachlichen Niveau eingestuft werden. Folgen sind ein Gefühl der Unterforderung und der Wunsch, den Kurs zu wechseln.
Das Lernen mit den Neuen Medien und das damit einhergehende Angebot an Selbstlernprogrammen hingegen sind zwar gut organisiert, jedoch nutzen alle drei Altersgruppen des jungen, des mittleren und des höheren Erwachsenenalters diese Möglichkeit nur sehr selten. Demzufolge kann das *Computerwissen* als fachliche Kompetenzkategorie von den befragten erwachsenen Reisenden auch kaum bis gar nicht weiterentwickelt werden (»Hinter so einem Computer kann man auch zu Hause sitzen.« [Aussage einer 66-jährigen, narrativ interviewten Sprachreiseteilnehmerin]). Lediglich als teilweise ausgebildet empfinden die Teilnehmer/innen

die *methodische Kompetenz*, worunter konkret der Erwerb, das Verstehen und der Umgang mit Fachwissen verstanden werden. Ein weiteres Problem scheint für viele Erwachsene die Unterbringung in einer *Gastfamilie* zu sein, wo die Zimmer oftmals sehr einfach eingerichtet sind. Zudem ist insbesondere für Erwachsene des mittleren und des höheren Alters die Verpflichtung störend, Mahlzeiten gemeinsam mit den Gasteltern einzunehmen.

Wie die Ergebnisse schlussfolgern lassen, erscheint die Sprachreise insbesondere aus dem Blickwinkel einer *personalen Kompetenzentwicklung* als ein geeigneter Lernraum für Erwachsene unterschiedlicher Altersstufen. Insofern kann die zu Beginn aufgeworfene Frage nach der Abwesenheit des Pädagogisch-Institutionellen zumindest teilweise bejaht werden. Denn die Sprachreise richtet sich zwar an den gesellschaftlich erwünschten Kompetenzanforderungen aus, jedoch lässt sie genügend (Frei-)Raum für die Berücksichtigung der jeweiligen Kompetenzinteressen (vgl. Hendrich 2000). Relevant erscheint die Erwachsenensprachreise aus dem Blickwinkel des Bildungsurlaubs (vgl. Schuett 2012). Hier bietet sich u.a. die Gelegenheit, Zielgruppen aus einem unteren sozialen Milieu anzusprechen. Denn neben der Möglichkeit, berufliche Qualifikationen zu erwerben, wird gleichermaßen ein Raum für ein soziales Miteinander geboten. Das Aufbauen eines sozialen Netzwerkes kann so betrachtet als »eigensinniges Bildungsziel« tituliert werden, »das eine kompensatorische Funktion für den Mangel an ökonomischem und institutionalisiertem kulturellem Potential besitzt« (vgl. Grundmann u.a. 2010, S. 53).

Voraussetzung dafür, dass möglichst viele Menschen zukünftig die Sprachreise als Lernraum nutzen können, wird die Durchsetzung der länderübergreifenden Anerkennung von Sprachreisen im Bildungsurlaubsgesetz für Arbeitnehmer/innen sein. Denn Sprachreisen werden vor allem von gebildeten und gut verdienenden Personengruppen in Anspruch genommen. Dabei beschränkt sich die Inanspruchnahme von Bildungsurlaub lediglich auf einen sehr niedrigen Prozentsatz der Berechtigten. Das heißt unter anderem, dass Sprachreisen generell attraktiver für Teilnehmer/innen milieuspezifischer Zielgruppen werden müssen. In dieser Hinsicht ist aus erwachsenenpädagogischer Perspektive noch viel zu tun, wenn die Sprachreise in ihrem Potenzial als Raum für Lernen und Kompetenzentwicklung zum Zuge kommen soll.

Literatur

Aktion Bildungsinformation e.V. (Hg.) (2012): Englisch lernen in Europa. Sprachreisen/ Sprachkurse für Erwachsene. Großbritannien/ Irland/Malta. Stuttgart

Carl Duisberg Centren (2013): Fit für die Welt. Sprachreisen für Erwachsene. Sprachurlaub 50 Plus. Köln

Dalhaus, E. (2009a): Lernraum Sprachreise: Perspektiven für Kompetenzentwicklung. Frankfurt a.M.

Dalhaus, E. (2009b): Lernraum Sprachreise: Perspektiven für Kompetenzentwicklung und deren Evaluation. In: Hof, C./Ludwig, J./ Zeuner, C. (Hg.): Strukturen Lebenslangen Lernens. Baltmannsweiler, S. 229–241

Freller, T. (2007): Adelige auf Tour. Die Erfindung der Bildungsreise. Ostfildern

Geißler, K. (2004): Reisen bildet. In: Elis, K. (Hg.): Bildungsreise – Reisebildung. Wien, S. 63–66

Glaubitz, G. (1997): Geschichte, Landschaft, Reisen. Umrisse einer historisch-politischen Didaktik der Bildungsreise. Weinheim

Grundmann, M. u.a. (2010): Bildung als Privileg und Fluch – zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hg.): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen von Bildungsungleichheit. Wiesbaden, S. 43–70

Hendrich, W. (2000): Betriebliche Kompetenzentwicklung oder Lebenskompetenz? In: Harteis, C./Heid, H./Kraft, S. (Hg.): Kompendium Weiterbildung. Aspekte und Perspektiven betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung. Opladen, S. 33–42

Hummrich, M. (2011): Jugend und Raum. Exklusive Zugehörigkeitsordnungen in Familie und Schule. Wiesbaden

Löw, M. (2003): Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung. Opladen

Meder, N. (2002): Die Bildungsreise – Tradition und Problemorientierung. In: Steinecke, A. (Hg.): Tourismusforschung in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse – Projekte – Perspektiven. Paderborn, S. 85–97

Schäfer, A. (2000): Die Bildungsreise konfrontiert mit dem kulturell Fremden. Von den Grenzen der humanistischen Bildungsidee. In: Bildung und Erziehung, H. 53, S. 183–202

Schuett, A. (2012): Sprachreisen für Best Ager: Analyse des Angebots und der Vermarktung. Hamburg

Wörz, S./Braun, O.L. (1997): Sozialpsychologische Aspekte bei jugendlichen Sprachreisenden: Urlaubszufriedenheit, Reisewirkungen, Europa und berufliche Zukunft. Koblenz/ Landau

Abstract

Die Autorin hat im Rahmen ihrer Dissertation Selbsteinschätzungen von Sprachreisenden der Carl Duisberg Centren gesammelt und ausgewertet, die Aussagen darüber erlauben, welche Kompetenzen auf Sprachreisen erworben werden. Hierzu wurden 90 Teilnehmende quantitativ befragt. Neben dem erwartbaren Aufbau fremdsprachlicher Kompetenzen wird die Erhöhung von Flexibilität und Mobilität sowie von interkulturellen Kompetenzen bestätigt. In einer ergänzenden qualitativen Untersuchung wurde der Kompetenzerwerb abhängig vom Alter der Teilnehmenden betrachtet.

Dr. Eva Dalhaus ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft an der Justus-Liebig-Universität Gießen.

Kontakt: Eva.Dalhaus@erziehung.uni-giessen.de

Reiseführerliteratur als Medium der Erwachsenenbildung

ANLEITUNG FÜR DIE ANEIGNUNG DER FREMDE

Sigrid Nolda

Wenn die Begegnung mit dem Unbekannten eine Reise zu einer bildenden Erfahrung machen soll, so kommt dem Reiseführer eine ermöglichende und vorstrukturierende Funktion zu, die mit pädagogischen Begriffen beschrieben werden kann. Das gilt für den Reiseleiter und die Fremdenführerin als Personen ebenso wie für den Reiseführer als Literatur, auf den sich der folgende Beitrag bezieht. Mit einem diskursanalytischen Blickwinkel und unter Einbezug des Ansatzes der *visual history* leuchtet die Autorin aus, in welcher Hinsicht Reiseführer als Medium der Erwachsenenbildung fungieren und wo sie die Freiheit der Aneignung womöglich einschränken.

Die Verbindung zwischen Reisen und (Erwachsenen-)Bildung ist gemeinplätzig, andererseits aber exklusiv: Das Reisen kann mit mindestens gleichem Recht aus wirtschaftlicher, politischer, historischer oder theologischer Sicht betrachtet werden, und auf die Gattung der Reiseführer beziehen sich geografische, kultur- und literaturwissenschaftliche, linguistisch-diskursanalytische Studien und solche aus dem Umkreis weniger bekannter Disziplinen wie etwa der der *visual history*.

Die Verbindung zwischen Reisen und Bildung akzentuiert deshalb (nur) einen, wenn auch nicht unwichtigen Aspekt, der in unterschiedlichen Formen und Mischungen mit anderen Aspekten auftritt. Von der Disziplin der Erwachsenenbildungswissenschaft wird diese Verbindung eher marginal behandelt – am ehesten aus biographischer Perspektive im Hinblick auf die Bedeutung, die Erwachsene dem Reisen an sich, eigenen bereits absolvierten und eventuell geplanten Reisen beimessen. Reisen gewinnt von daher die Bedeutung einer bewusst angestrebten, potentiell Veränderungen bewirkenden Erfahrung. Die äußere Veränderung reflektiert gewissermaßen eine innere, und die Konfrontation mit dem Anderen soll die Erkenntnis über das Eigene ermöglichen oder steigern.

Was in der Terminologie der klassischen (Humboldt) und der modernen Bildungstheorie (Marotzki) oder in traditionellen und aktuellen Programmatiken wie der der Begegnung, der Verständigung oder des interkulturellen Lernens ausgedrückt werden kann, scheint zunächst wenig mit der Gebrauchstextsorte Reiseführer zu tun zu haben. Tatsächlich aber sind in dieser Art Literatur – und sogar in den sie begleitenden oder vielleicht auch ersetzenden Apps – Spuren dieser Verbindung zu entdecken, auch wenn diese erkennbar merkantilen Zwecken dient. So finden sich auf den Seiten der Bände der hierzulande auflagenstärksten Reihe aus dieser Gattung Sätze wie die folgenden: »Marco Polo war der erste Weltreisende. Er reiste in friedlicher Absicht, verband Ost und West. Er wollte die Welt entdecken, fremde Kulturen kennenlernen, nicht zerstören. Könnte er heute für uns Reisende nicht Vorbild sein? Aufgeschlossen und friedlich sollte unsere Haltung auf Reisen sein. Dazu gehören auch Respekt vor Mensch und Tier und die Bewahrung der Umwelt«.

Hier werden sowohl das klassische Motiv des Entdeckens und Kennenlernens des Fremden und das Motiv des ‚Aufgeschlossen-Seins' bemüht als auch Verhaltensregeln formuliert, die auf pazifistischer Haltung und ökologischer Gesinnung beruhen. Bei weiterer Betrachtung des Zitats kann man im ersten Satz die Absicht der Wissensvermittlung entdecken, im vierten eine rhetorische ‚Lehrer'-Frage, der dann auch gleich eine Sollensanforderung folgt. Gemildert wird dies durch die Wir-Konstruktion einer Einheit zwischen Autor und Leser, die gleichermaßen als Reisende erscheinen.

Der geschriebene Reiseführer stellt somit eine Medialisierung des (erwachsenen-)pädagogischen Verhältnisses zwischen einem realen wissenden Fremdenführer und den ihm anvertrauten (mehr oder weniger) Unwissenden dar. Historische Vorbilder sind in Pilgerberichten bzw. Reiseinstruktionen der Apodemik und in den ausführlichen (vor allem Kunstwerke betreffenden) Beschreibungen eines Cicerone zu sehen – ein Begriff, der auf Eloquenz und Lehr(!)-Methoden von Marcus Tullius Cicero anspielt. Das Genre Reiseführer umfasst in unterschiedlicher Akzentuierung aber nicht nur die Funktionen der Instruktion und Deskription, sondern auch die der Evokation und/oder Narration und verbindet sich so mit der literarischen Reiseschriftstellerei.

Es sind also nicht nur die roten Bände der Weltmarke Baedeker, die die Verbindung zwischen Reisen und Bildung bzw. Bildungsbürgertum nahelegen. Generell fungieren nicht-personale konventionelle oder ‚alternative', wissenschafts- oder unterhaltungsorientierte travel guides als Medien, die durch Unterrichtung und Beratung auf der Konfrontation mit Fremdheit

beruhende Bildungserlebnisse vor- und nachbereiten, diese begleiten, aber auch ersetzen können bzw. wollen. Mit dem Begriff Bildungserlebnis wird angedeutet, dass es sich hierbei um eine Verbindung von fremdem Wissen und eigenem Erleben handelt, das nicht auf die Hochkultur beschränkt ist, sondern generell die Auseinandersetzung mit kulturellen Praxen umfasst und auch Elemente des Genusses, des Kulinarischen und der Unterhaltung enthält.

Vorbereitung, Nachbereitung

Reiseführer beschreiben nicht nur einfach Gegenden und Artefakte und versammeln nicht nur Informationen über Geschichte, Kultur, Verkehrsverbindungen, Übernachtungs- und Essensmöglichkeiten, sie treffen vor allem Auswahlen, beinhalten Bewertungen und lenken die Aufmerksamkeit künftiger Reisender. Reiseführer konstruieren Erfahrungsräume, indem sie bestimmte Aspekte der Realität aufgreifen und verstärken, andere dagegen ignorieren und damit eine die Wirklichkeit überlagernde Seh- und Raumordnung schaffen. Das trifft für die auf die Sehenswürdigkeiten einer vorindustriellen Vergangenheit fokussierten Reiseführer von italienischen Städten ebenso zu wie auf alternative, Kernkraftwerke und ehemalige KZs aufführende Reiseführer von neuen Bundesländern in Deutschland. Die Einnahme des »touristischen Blicks« wird so schon im Vorhinein ermöglicht. Dabei handelt es sich weniger um eine generell sozialisierende Einübung in eine dem Leser fremde Sicht als vielmehr um eine konkret-gegenstandsbezogene Fundierung von Herangehensweisen und Prioritäten, die der jeweiligen Zielgruppe bereits vertraut sind. Die Fremdheit ist also keine radikale, sondern eine relative, bereits für die Aneignung zugerichtete. Allein schon mit dem Kauf bzw. der Nutzung von Reiseführern zeigt man seine Zugehörigkeit zur Gruppe der Individualreisenden und der eher ‚gebildeten' Schichten. Innerhalb dieser Gruppe kann dann weiter unterschieden werden zwischen freizeit- und berufsorientierten Reisenden, zwischen (hoch-)kultur- und naturinteressierten, zwischen konservativen oder gesellschafts- bzw. globalismuskritischen Reisenden. Mit Hilfe der SINUS-Milieus könnten deshalb z.B. die Städtereisen bevorzugende Hedonisten und Performer, an Kulturreisen interessierte Mitglieder des konservativ-etablierten Milieus Älterer ausgemacht und angesprochen werden. Die Angehörigen des so genannten expeditiven Milieus mit ihrer hohen IT-Kompetenz dürften dabei allerdings weniger zu Printmedien greifen und sich stattdessen die App von Tripwolf auf ihr Handy laden oder sich online bei Wikitravel informieren und dabei vorab »einen Überblick über Reiseziele gewinnen, die Route planen, Reservierungen machen und sich auf ihre Reise freuen«.

Eine besondere Rolle spielt in jedem Fall das Bildmaterial: Dies sind traditionell zum einen speziell aufbereitete Karten und seit einiger Zeit professionell gestaltete und nach ästhetischen Gesichtspunkten in den Text integrierte Bunt-Fotografien, mit denen versucht wird, eine bestimmte Stimmung zu vermitteln und gewissermaßen den Blick auf Bauwerke, Landschaften, Straßenszenen vorzuführen, der auf der realen Reise eingenommen werden sollte. Reiseführer sind insofern Sehhilfen – konkret durch visuelle Beispiele, aber auch allgemein im Hinblick auf schriftlich formulierte Lenkungen des Blicks. Letzteres dürfte mit dem Goethe nachempfundenen Motto »Man sieht nur, was man weiß« von DuMonts Reiseführerreihe gemeint sein. Ob aber wirklich das in Texten vermittelte Wissen das (richtige) Sehen ermöglicht oder ob Bildvorgaben die Entwicklung eines eigenen Blickes ersetzen, ist fraglich. Pädagogisch-didaktisch formuliert wäre demnach zu klären, ob das Sehenlernen oder das Zeigen im Mittelpunkt steht.

Die (nicht immer genannten) Autoren von Reiseführern sind Vorausreisende, die die Nachreisenden mit Informationen versorgen und ihnen so das Reisen und die damit verbundenen (Bildungs-)Erfahrungen erleichtern sollen. Sie teilen ihnen mit, wo genau sie die schönste Kathedrale, das ‚urigste' Lokal oder die malerischste Bucht finden. Der Aussicht auf Neues steht das Anschließen an Bekanntes gegenüber, wenn Reiseführer das Aufsuchen von Orten erleichtern, an denen sich berühmte reale (»Mit Proust durch Paris«), aber auch fiktive Personen (»Eifel-Krimi-Reiseführer«) aufgehalten haben. Reiseführer können so der Vor-, aber auch der Nachbereitung von Reisen im Sinne von Nachschlagewerken oder Erinnerungsstützen dienen.

Begleitung

Reiseführer sollen aber nicht (nur) zu Hause gelesen, sondern vor allem auch unterwegs zur Hand genommen werden. Das führt dazu, dass bestimmte Formate bevorzugt und Umfangsgrenzen eingehalten werden. Reihenherausgeber achten zudem meist auf die Verwendung gleicher Rubriken und Abfolgen im gleichen Layout. Sie gehen davon aus, dass die Bücher nicht gründlich durchgearbeitet, sondern bei Bedarf konsultiert werden. Der Leser soll möglichst schnell an möglichst knapp gehaltene möglichst aktuelle Informationen gelangen – über Texte, Karten, Glossare. Die Leistung von Reiseführern besteht nicht zuletzt in der Reduktion, die vieles bewusst ausblendet.

Den Reiseführer vor Augen sieht der Reisende aber nicht nur das, worauf ihn dieser hinweist, er kann auch dessen Beurteilung (»atemberaubend«, »spektakulär«, »wunderbar«, »idyllisch« bzw. »supertoll«, »putzig«) übernehmen. Das dürfte in manchen Fällen Diskrepanzen ergeben, kann aber auch zu einer einfachen Übernahme von Wertungen führen.

Reisende müssen trotz digitaler Aktualisierungsmöglichkeiten damit rechnen, dass ein empfohlenes Restaurant nicht mehr besteht, Preise sich geändert

haben, das Wetter vor Ort anders ist als auf den Fotos. Anders liegt der Fall, wenn nicht das real am Ort zu Sehende als sehenswürdig eingestuft, sondern ein vergangener Zustand beschrieben und bildlich dargestellt wird, der wie etwa das World Trade Center in New York oder ‚die Mauer' in Deutschland nicht oder nur noch in Spuren erkennbar ist. Dann gewinnt endgültig das im Reiseführer Beschriebene die Vorherrschaft über das eigentlich Gesehene bzw. de facto Sehbare.

Neben der nicht völlig unberechtigten Frage, ob Reiseführer überhaupt unterwegs zu Rate gezogen werden, ist die Frage zu stellen, in welcher Weise dies geschieht. Die Medialität sichert eine größtmögliche Freiheit der Aneignung, die die gelegentliche und die systematische Nutzung, die vollständige und die fragmentarische Lektüre, das Befolgen der dort gegebenen Vor- und Ratschläge ebenso wie ihr – sanktionsloses – Ignorieren erlaubt. Zur Aneignung gehört auch der kritische Umgang mit dem Reiseführer selbst – in manchen Fällen wird dazu direkt aufgefordert, etwa wenn Redaktionen – im eigenen Interesse – um ein Feedback bitten. Der familiäre Ton, in dem solche Aufforderungen manchmal gehalten sind, verweist schließlich auf einen weiteren Aspekt dieser Literaturgattung. Zielgruppenspezifische Reiseführer imaginieren eine Gemeinschaft von Gleichgesinnten, so dass das mitgenommene *travel book* zum medialen Begleiter wird, der in vertrauten Wendungen die eigenen milieu-, alters- und generationsspezifischen Vorlieben und Abneigungen ausdrückt, als erfahrener *traveling companion* auf Verhaltensunterschiede aufmerksam macht oder vor Gefahren warnt und dabei die reale Umgebung ebenso vergessen machen kann wie die realen Reisebegleiter.

Content from Wikimedia Commons

»Die reale Umgebung vergessen machen«: Augustus Leopold Egg (1816-1863) und seine *Traveling Companions* (1862)

Reiseersatz

So wie man in Kochbüchern blättern kann, ohne jemals selbst zu kochen, so kann man auch Reiseführer lesen, ohne seinen Sessel zu verlassen. Reiseführer können aber nicht nur das Reisen, sie können auch das damit verbundene Bildungserlebnis ersetzen und aus dem künftigen Touristen einen gegenwärtigen *armchair traveler* machen.

Im Zeitalter des diversifizierten Massentourismus geben Reiseführer Aneignungsmuster vor, die sich als individuell gerieren, es aber nicht sind und auch nicht sein können. So wie die Massenmedien die Welt zum *global village* gemacht haben, so hat der Massentourismus zur Vernichtung der Fremde, deren Exotik er beschwört, beigetragen: Die menschenleeren Strände in den Reiseführern gibt es auch deshalb kaum mehr, weil nicht zuletzt Leser der Lonely-Planet-Guides diese Strände bevölkern, und in auflagenstarken Büchern veröffentlichte Insider-Tipps produzieren selbst ihr voraussichtliches Verfallsdatum.

Reiseführer sind Dokumente kultur- und zeittypischer Vorstellungen. Unverkennbar spiegeln sie die jeweiligen politischen Verhältnisse und nehmen Bezug auf den aktuellen Zeitgeist. Dazu gehören auch Tendenzen der Wandlungen, die das Reisen ebenso wie Bildungsvorstellungen betreffen – etwa die Tendenz zum Erlebnis und zur Individualisierung. Reiseführer bilden auch eine Fundgrube vor allem der historisch ausgerichteten Stereotypenforschung, sehen aber selbst in vielen Fällen ihre Aufgabe darin, Leser vor Vor-Urteilen über fremde Kulturen zu warnen. Der diagnostizierten Pädagogik ist deshalb die für sich selbst reklamierte Pädagogik gegenüberzustellen.

Mit der Demokratisierung des Reisens ist auch die einstige Exklusivität der Cavalierstour und der nur wenigen vorbehaltenen Fremdheits- bzw. Bildungserlebnisse geschwunden. Der durch Reiseführer vorbereitete und begleitete Zugang von vielen zur Fremde hat diese überschaubar gemacht und ihre Aneignung normiert. Nicht nur die Fremde, sondern auch der Reiseführer verlangt deshalb eine Form des Umgangs, die das Eigene mit dem Fremden und Information mit Wissen verbindet.

Abstract

Der geschriebene Reiseführer leitet das Entdecken und Kennenlernen des Fremden an. Die Autorin identifiziert Funktionen des Pädagogischen wie Auswahl und Aufmerksamkeitslenkung, die der Zurichtung des Gegenstandes für die Aneignung dienen. Mit ihren Bildern lenken Reiseführer den Blick auf vermeintlich Sehenswertes und fungieren so als Sehhilfe. Zugleich macht die Autorin bei allen identifizierten Funktionen auch auf die Begrenzungen des Mediums aufmerksam. Sie skizziert, wo es die Freiheit der Aneignung eher einschränkt als gewährt.

Dr. Sigrid Nolda ist Professorin für Erwachsenenbildung an der Universität Dortmund.

Kontakt: Sigrid.Nolda@fk12.tu-dortmund.de

Botschaften von Bildungsreisenden

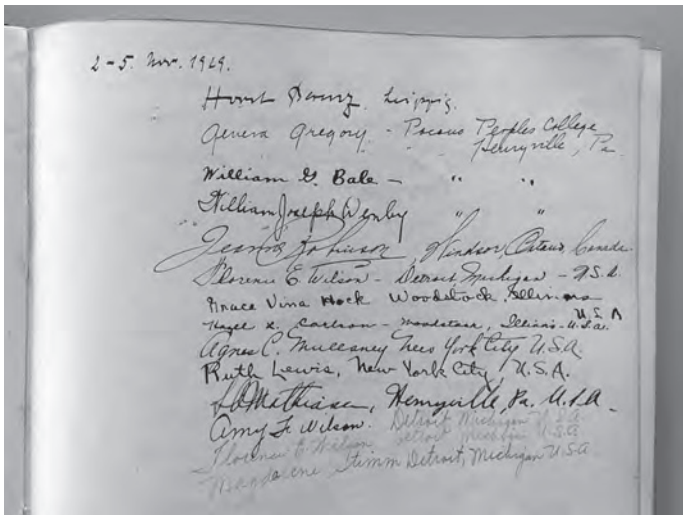
Gästebücher der Heimvolkshochschulen Dreißigacker und Sachsenburg

Die Heimvolkshochschulen zählten in der Weimarer Republik zu den Kristallisationspunkten der Erwachsenenbildung. Ihre Gästebücher geben Aufschluss über die Motive und die Zufriedenheit der Reisenden und ermöglichen Einblicke in die Strukturen der damaligen Netzwerke. Das DIE ist dankbar, die Gästebücher aus Dreißigacker und Sachsenburg von der Erben der ehemaligen Leiter Eduard Weitsch und Franz Angermann übernehmen zu dürfen. Im Rahmen seines Archivs macht es diese Quellen der historischen Bildungsforschung zugänglich.

Eine intensive Art der Bildungsreise stellen die in Heimvolkshochschulen angebotenen Fortbildungsveranstaltungen dar. Insbesondere in der Weimarer Republik galten die oft mehrmonatigen Angebote als die eigentliche Premiumklasse der organisierten Erwachsenenbildung. Die Heimvolkshochschulen Dreißigacker und Sachsenburg in Thüringen waren Vorreiter der teilnehmerorientierten Methodik und Didaktik. Die meist jüngeren Teilnehmenden reisten aus allen Regionen Deutschlands an. Sie hatten größtenteils eine einfache Schulbildung und standen in der Anfangsphase ihres praktischen Berufslebens oder waren erwerbslos. Oft benutzten die Teilnehmenden diese Seminare auch zur Berufsorientierung und arbeiteten nach den Seminaren aktiv am Aufbau der öffentlichen oder auch der gewerkschaftlichen Erwachsenenbildung mit.

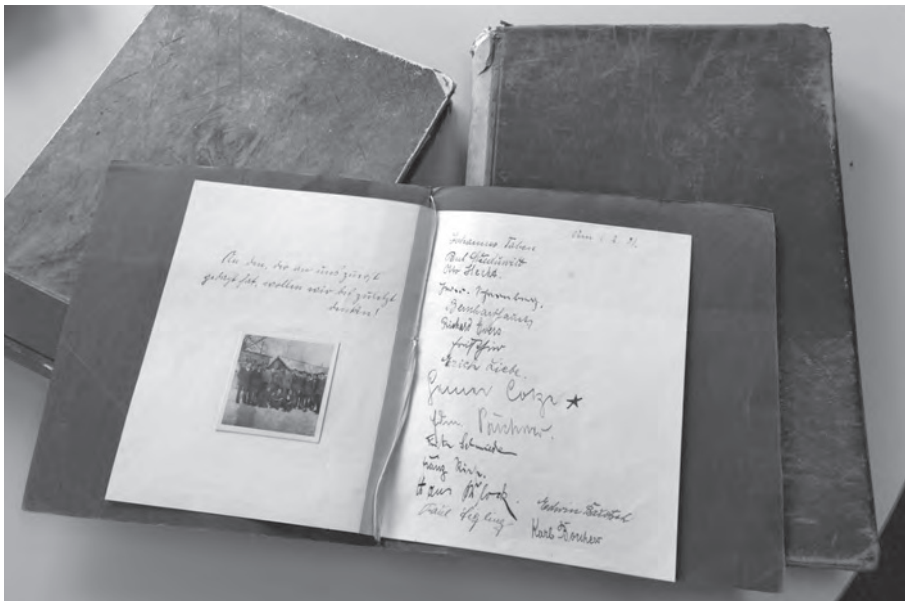
Die Gästebücher stellen eine ganz besondere Quellensorte dar, weil die kurzen Einträge Ausdruck eines spezifischen Stolzes und der Begeisterung über die erlebte Art der Erwachsenenbildung sind. Sie verweisen auf den Horizont und Geist, in dem sich die Eintragenden selbst verorteten und in den sie in Zukunft eingeordnet werden wollten. In den Eintragungen lassen sich auch viele Namen finden, die in der Erwachsenenbildung der Weimarer Republik und/oder auch der Nachkriegszeit eine wichtige Rolle spielten. Dass die Quellen trotz der Zerstörung dieser demokratischen Einrichtungen durch das nationalsozialistische Herrschaftssystem erhalten blieben, ist darin begründet, dass sie von den mit Berufsverbot belegten ehemaligen Leitern der Einrichtungen, Franz Angermann (1886–1939) und Eduard Weitsch (1883–1955), in deren Privatarchive übernommen worden sind und seither ihren festen Platz in der Familiengeschichte hatten. Sie sind bedeutsame Quellen beispielsweise für die Teilnehmerforschung, für die bislang ungeschriebene Kulturgeschichte der Erwachsenenbildung oder die Geschichte von Bildungsreisenden.

Klaus Heuer (DIE)



Gästebuch Sachsenburg, Eintragungen amerikanischer Gäste 1929

Fotos: Peter Brandt



Gästebücher Dreißigacker (links) und Sachsenburg (rechts). »An den, der an uns zuerst gedacht hat, wollen wir bis zuletzt denken.« Unter diesen Leitspruch stellt der 1. Kurs in der Heimvolkshochschule Dreißigacker 1921 seinen Eintrag ins Gästebuch. Er dürfte die Dankbarkeit gegenüber dem Direktor Eduard Weitsch zum Ausdruck bringen, der als fotografierender Schatten auf dem Gruppenfoto zu erahnen ist. Auf der Teilnehmerliste steht auch die Unterschrift von Heiner Lotze (1900–1956), dessen Karriere als Teilnehmender in Dreißigacker begann, bevor er Lehrer in Sachsenburg wurde.

Statistik und Hintergründe zu Studienfahrten und Studienreisen der Volkshochschulen

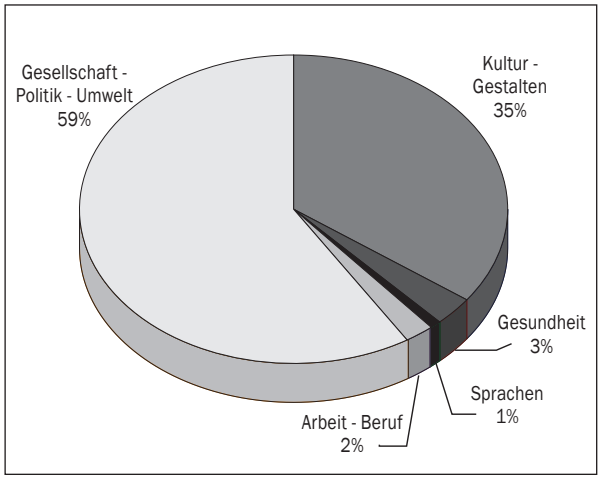
Reisen gehören zum Standardangebot der öffentlich geförderten Erwachsenenbildung. Besonders bei Anbietern der politischen und der Umweltbildung machen sie einen wesentlichen Teil des Angebots aus. Die folgenden Zahlen beziehen sich ausschließlich auf den Bereich der Volkshochschulen, nicht weil diese besonders aktive Veranstalter von Bildungs- und Studienreisen wären, sondern allein aufgrund der Verfügbarkeit von Daten.

In der Volkshochschul-Statistik wird zwischen mehrtägigen »Studienreisen« und eintägigen »Studienfahrten« unterschieden. Im Folgenden werden beide unter dem Begriff Reiseveranstaltungen subsumiert. Im Jahr 2011 haben bundesweit stattgefunden:

- 2.990 Studienreisen
- 16.876 Studienfahrten

Das sind zusammen 1,5 Prozent aller VHS-Veranstaltungen im Berichtsjahr. Über die letzten Jahre betrachtet ist dieser Anteil langsam, aber kontinuierlich gesunken. 1987 etwa betrug der Anteil noch drei Prozent. Die Reiseformate verteilen sich sehr ungleichmäßig über die Programmbereiche der Volkshochschulen, wie Abb. 1 veranschaulicht. Der Kuchen aller VHS-Reiseveranstaltungen wird von zwei Programmbereichen dominiert, Gesellschaft – Politik – Umwelt sowie Kultur – Gestalten. Alle anderen Bereiche zusammen kommen auf nur sechs Prozent der Reisen.

Abb. 1: Reiseveranstaltungen 2011 – prozentuale Verteilung nach Programmbereichen

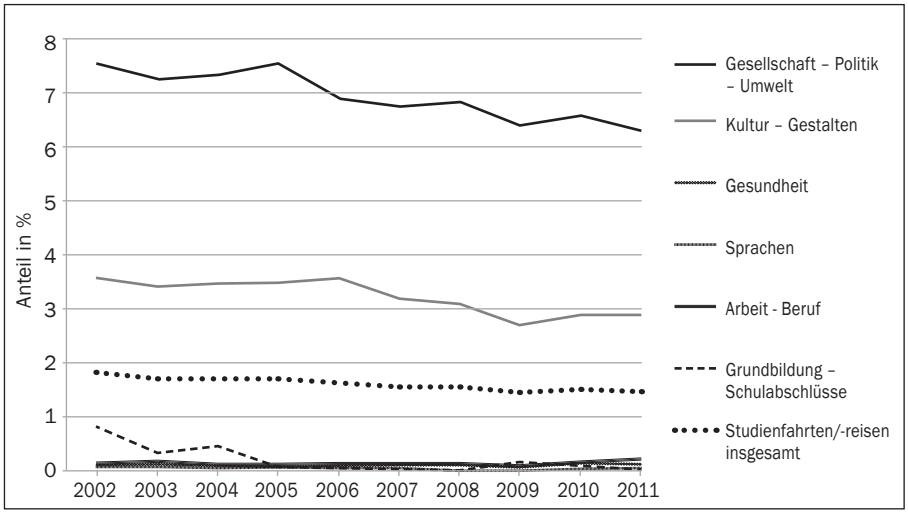


Quelle: Volkshochschul-Statistik am DIE. Reiseveranstaltungen = Studienreisen + Studienfahrten

Für Abb. 2 wurde nicht die Gesamtheit aller Reiseveranstaltungen als Bezugsgröße herangezogen, sondern die Gesamtheit aller Veranstaltungen im jeweiligen Programmbereich. Die Abbildung zeigt, dass innerhalb von Programmbereichen der Anteil von Reiseveranstaltungen an allen Veranstaltungen zwischen null und acht Prozent liegt und über die letzten zehn Jahre eine moderat rückläufige Tendenz aufweist.

An einer Reiseveranstaltung nehmen durchschnittlich rund 22 Personen teil. Im Jahr 2000 waren dies noch knapp 27 Personen durchschnittlich. Die Gruppenstärke schwankt je nach Programmbereich. So beteiligten sich 2011 im Bereich Kultur – Gestalten rund 25 Personen je Reise, im Bereich Gesundheit nur 15 Personen.
Analog zu dem bekannten Trend, dass Bildungsveranstaltungen immer kürzer werden, sinkt über die letzten Jahre auch die Zahl der Unterrichtsstunden je Reise. Abb. 3 zeigt die entsprechende Zeitreihe differenziert für Studienreisen und Studienfahrten. Während die Studienreise erkennbar deutlich an Volumen einbüßt und sich bei etwa 40 Stunden je Reise einpendelt, sinkt der Umfang einer Studienfahrt von 5,4 Unterrichtsstunden (im Mittel der Jahre 1987–1996) leicht auf 5,1 Stunden (im Mittel der Jahre 2002–2011).

Abb. 2: Anteile der Reiseveranstaltungen an allen Veranstaltungen je Programmbereich (2002–2011)



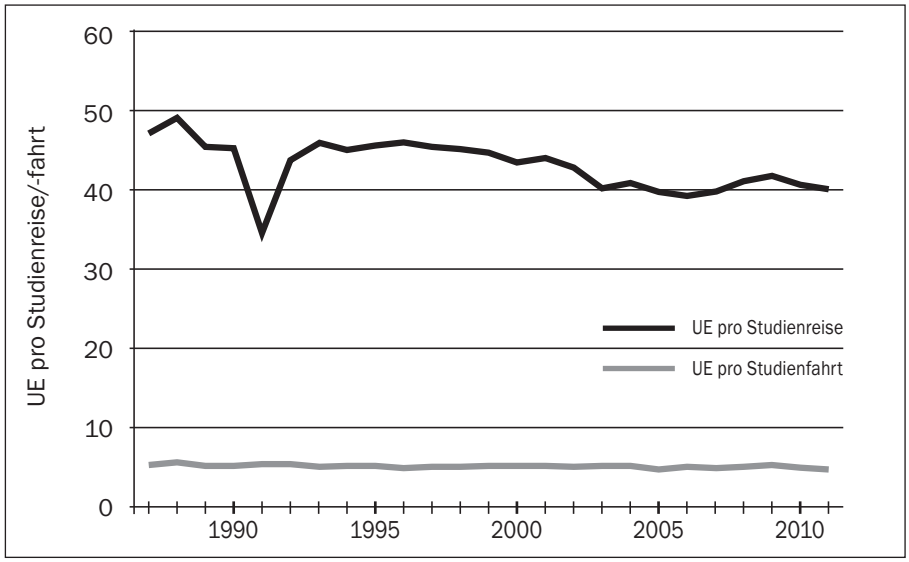
Quelle: Volkshochschul-Statistik am DIE. Reiseveranstaltungen = Studienreisen + Studienfahrten

Die Verteilung der VHS-Reiseveranstaltungen in den Bundesländern ist sehr unterschiedlich. Von 100 Reisen entfallen 72 auf die Bundesländer Nordrhein-Westfalen, Bayern und

Baden-Württemberg. Das sind die bevölkerungsreichsten Länder; ihr Anteil an der Gesamtbevölkerung ist mit rund 50 Prozent aber weit niedriger als ihr Anteil bei den Reiseveranstaltungen.

Und wie sieht es bei den Teilnahmen aus? Lassen sich auch hier »reiselustige« von weniger reisefreudigen Bundesländern unterscheiden? Basis der Abb. 4 ist der Bundesdurchschnitt der Belegungen von VHS-Reisen je Einwohner im Jahr 2011. Danach kommen auf 1.000 Einwohner 2,7 Teilnahmen an VHS-Reisen. Hiervon wird in den einzelnen Bundesländern ganz erheblich abgewichen. Spitzenreiter ist Baden-Württemberg mit 5,8 Teilnahmen je 1.000 Einwohner. Hamburg, Berlin sowie alle neuen Bundesländer haben weniger als eine Teilnahme auf 1.000 Einwohner. Abb. 4 zeigt die Abweichungen vom Bundesschnitt in einer prozentualen Darstellung. *DIE/PB*

Abb. 3: Durchschnittliche Anzahl Unterrichtsstunden je Studienreise/-fahrt (1987–2011)



Quelle: Volkshochschul-Statistik am DIE

Abb. 4: Reiselust nach Bundesländern. Belegungen von VHS-Reiseveranstaltungen pro 1.000 Einwohner (Abweichungen vom Bundesschnitt in Prozent 2011)

Quelle: Volkshochschul-Statistik am DIE. Reiseveranstaltungen = Studienreisen + Studienfahrten

Qualitätskriterien

Im Jahre 2000 etablierte der Deutsche Volkshochschul-Verband eine Fachgruppe Studienreisen und veröffentlichte Qualitätskriterien für diese Form der Erwachsenenbildung (Anhang zum DVV-Rundschreiben 5/2000). Danach gilt:

- Studienreisen dienen der Wissensvermittlung und Völkerverständigung; sie dienen nicht vorwiegend Erholungs- oder therapeutischen Zielen.
- Studienreisen vermitteln fachliche, historische, weltanschauliche, politische, landeskundliche, kulturelle und soziale Aspekte des jeweiligen Fachgebiets, Schwerpunktthemas oder Reiseziels.
- Bildungsinhalte und -ziele werden im Ausschreibungstext ausgewiesen.
- Bildungsgewinn und ergänzende Leistungen stehen in einem angemessenen Verhältnis.
- Reisen werden durch Vor- und Nachbereitungsveranstaltungen flankiert.
- Reiseleiter werden von qualifizierten, durch die VHS autorisierten Reiseleiter/inne/n begleitet.

Für manche die erste Reise überhaupt

Ein Eltern-Kind-Kurs auf Bildungsreise

Die Busfahrt von Köln ins Oberbergische dauert zwar nur eine Stunde, aber für die Mütter und Kleinkinder ist es eine fast abenteuerliche Fahrt. Die Kinder wollen gerne aufstehen und durch den Bus laufen. Die Mütter haben alle Hände voll zu tun, die Kinder durch Singen und kleine Spiele abzulenken. Ziel der Reise ist das Tagungshaus Arche Noah für Familien in Elkhausen. Hier werden sechzehn Mütter mit zwanzig Kindern im Alter von vier Monaten bis vier Jahren fast eine Woche einen Bildungsurlaub machen. Zwei Referentinnen, drei Kinderbetreuerinnen und die hauptamtliche Pädagogin der Katholischen Familienbildungsstätte Wuppertal, die die Veranstaltungsorganisation übernimmt, sind mit dabei.

Die Mütter sind Teilnehmerinnen aus den Eltern-Kind-Kursen »Babynest – Leichter Start mit Kind«, die die katholischen Familienbildungsstätten und Bildungswerke im Erzbistum Köln an 21 Orten durchführen. Im Bildungswerk des Erzbistums wurde auch das Kurskonzept für ein bildungsfernes bzw. bildungsungewohntes Milieu entwickelt und erprobt – unter Nutzung des Modells der Sinus-Milieus® und unterstützt durch die Universität Düsseldorf. Die Kurse werden in Kooperation mit den Caritas-Beratungsstellen *esperanza* angeboten, Hilfenetzwerken für Schwangere und junge Mütter und Väter. Die Beratungsstellen machen die Mütter auf den Babynest-Kurs aufmerksam und geben einen Gutschein zur Kostenreduzierung. Die Finanzierung übernehmen das Bildungswerk, eine Caritas-Stiftung und eine private Stiftung. Bisher konnte nur eine Frau die Teilnahmegebühr von 70,00 Euro pro Familie für die Bildungswoche nicht aufbringen. Hier finanzierte die *esperanza*-Beratungsstelle. Bei anderen Frauen hatten Verwandte geholfen, das Geld zusammenzubekommen.

Alle Mütter der Babynest-Kurse ziehen ihre Kinder unter zahlreichen Belastungen und Erschwernissen auf. Viele sind alleinerziehend. Einige auch der jungen Mütter sind gesundheitlich angegriffen. Die Teilnahme an den zehn bis fünfzehn Treffen des Kurses ist für die Mütter ein Anker im Alltag. Die institutionelle Verknüpfung von Erwachsenenbildung und Beratung macht es möglich, dass eine Gruppe von Müttern für Elternbildung erreichbar wird, die in hohem Maße auf Unterstützung in der ersten Zeit mit ihrem Kind angewiesen sind, in der Regel aber nicht an Bildungsangeboten teilnehmen.

Der Kurs vermittelt den jungen Müttern Basiswissen für die ersten Lebensjahre des Kindes und eröffnet den Kleinkindern in der sicheren Nähe der Mutter entwicklungsgerechte Spiel- und Bewegungsmöglichkeiten. Der Kurs orientiert sich an der Kleinkindpädagogik der Kinderärztin Emmi Pikler, die in besonderer Weise die Selbstständigkeit des Kindes in seiner Spiel- und Bewegungsentwicklung stützt und die Pflegezeiten als wertvolle Situationen der Begegnung und Verständigung in den Blick nimmt.
Die Idee einer Bildungsreise findet unerwartet großen Anklang bei den Babynest-Müttern. Nicht alle Interessentinnen können einen Platz bekommen. Aus pädagogischer Sicht stehen die Vorteile einer mehrtägigen Reise klar vor Augen: Die Eltern können sich intensiv mit allen Fragen zum Leben mit Kind zu beschäftigen. Längerfristige Lernprozesse können angestoßen werden, vor allem was die Kommunikation zwischen Eltern und Kindern angeht. Günstig ist, dass die Mütter vor und nach dem Bildungsurlaub im Kurs sein können. Bei der Planung der Bildungsreise werden Themen für die Elternbildung gewählt: Gesundheit von Mutter und Kind, Schnupperkurs Entspannung, Fremdbetreuung, Erzählen mit Bilderbüchern.

Angekommen in Haus Arche Noah beginnt für Mütter und Kinder eine Woche der neuen Erlebnisse: Die Kleinen dürfen Bekanntschaft mit den Tieren machen, die es im Streichelzoo des Hauses gibt, sie dürfen einmal auf dem Trecker mitfahren und haben Spielplätze rund ums Haus. Neu ist für Mütter und Kinder, in einem fremden Bett zu schlafen. Für die Mütter geht ein Wunsch in Erfüllung: einen kleinen Urlaub mit ihrem Kind zu machen.
Für die meisten ist es die erste Reise überhaupt mit ihrem Kind. So ist alles zunächst etwas ungewohnt und fremd, dann aber haben die Frauen sichtlich Freude an dem zwanglosen Zusammensein, den Saunabesuchen, den Sing- und Spielrunden und nicht zuletzt an dem guten Essen. Die geplanten gemeinsamen Spaziergänge finden aber unvermutet wenig Gefallen. Viele Mütter können durch Übergewicht und mangelnde Gewohnheit keine größeren Strecken zu Fuß zurücklegen und haben auch keine Freude am Laufen. Einmal schafften die laufmüden Mütter und Kinder nur 800 Meter, bis der Trecker zur vereinbarten Uhrzeit kam, um alle abzuholen.

»Wir haben schon drei Tage kein Fernsehen geguckt, das kann ich mir zu Hause nicht vorstellen«, meint eine Mutter. Das Tagungshaus hat nur zwei Fernseher – in den Aufenthaltsräumen. Hier wird deutlich, dass Mütter und Kinder zu Hause einen anderen Alltag haben.
Eine besondere Herausforderung stellen die gemeinsamen Mahlzeiten dar. Die Kinder sind an vielen Dingen im Speisesaal interessiert, nur nicht am Essen. Die anderen Kinder und Mütter sind spannender als der eigene Teller. Das gemeinsame Essen wird später in der schriftlichen Evaluation der Bildungswoche sehr gelobt. Die Mütter erleben es als Entlastung, nicht kochen und spülen zu müssen. Es gibt auch Erstaunen bei den Müttern, wie gut ihre Kinder auswählen, wenn ein reichhaltiges gesundes Angebot an Nahrungsmitteln zur Verfügung steht.

Foto: Annette Welter

In Berührung kommen mit »echten« Tieren: Teilnehmende des Babynest-Kurses im Oberbergischen Land

Die Mütter und Kinder der Gruppe lernen etwas kennen, das für sie normalerweise aus finanziellen und organisatorischen Gründen offenbar schwer erreichbar ist. Dazu gehört auch der Besuch im Schwimmbad. Auch mitten in der Natur zu sein und Tiere vor sich zu haben, ist für Kinder und Eltern aus städtischen Ballungsräumen ein außergewöhnliches Erlebnis.

Die Bedeutung von Bewegung für eine gesunde Lebensweise ist auch den bildungsfernen Eltern inzwischen bekannt. So ist ein besonderer Reiz der Reise das kinderfreundliche große Außengelände des Hauses mit einem Spielplatz, der sauber und kindgerecht gestaltet ist. Hier erleben die Mütter ihre Kinder in Aktion. Das Laufen, Rutschen, Klettern und Buddeln führt spürbar zu Freude und Ausgeglichenheit bei den Kindern. Die Mütter befinden sich im Spannungsfeld zwischen gewähren lassen und Hilfe geben. Fragen nach der altersgerechten motorischen Entwicklung tauchen auf, ebenso wie Angst vor Sturz und Verletzung. Im Gespräch können die Referentinnen hier so manche Frage beantworten.

Während die Kinder draußen oder drinnen gut betreut sind, besprechen die Eltern konkrete Fragen ihres Alltags und erfahren vieles über Entwicklung und Erziehung. Mit großem Interesse machen alle bei den täglichen thematischen Gesprächsrunden oder der kreativen Arbeit mit. Das Bildungsprogramm hat den Müttern in der Woche besonders gefallen, so notieren sie bei der Auswertung zum Abschluss. Besonderes Anliegen der Mütter der kleinen Kinder sind – wie schon in der Planung vermutet – die Themen Gesundheit und Entlastung durch Fremdbetreuung.

Eine Referentin, ausgebildete Krankenschwester, vermittelt den Müttern Grundwissen zu Kinderkrankheiten und zum Verhalten in Notfällen. Im Laufe des Gespräches wird deutlich, wie belastend eine Krankheit der Mutter ist, wenn es keine Unterstützung im sozialen Umfeld gibt. Eine Mutter erzählt unter Tränen, wie sie selber mit Fieber im Bett lag und verzweifelt versuchte, jemanden zu finden, der sich um ihren Sohn kümmerte.

Auch das Thema Fremdbetreuung in der frühen Kindheit wird durch die geschilderten Alltagssituationen der Teilnehmerinnen lebendig. Mit einem Film über die Eingewöhnungsphase in einer Kita führen die Referentinnen das Thema ein. Merkmale einer guten Betreuungseinrichtung und Erwartungen an die Erzieherinnen werden im Gespräch erarbeitet. Gleichzeitig wird den Frauen klar, dass sie ihre Kinder auch loslassen müssen, damit der Prozess der Eingewöhnung in eine neue Betreuungssituation gelingt.

Die Bildungsreise ist eine gute Gelegenheit, das allgemein Gelernte und das eigene Erleben vor Ort zu verknüpfen. Die Kinderbetreuung, die während der Bildungswoche angeboten wird, wollen die Mütter gerne in Anspruch nehmen, auch stundenweise außerhalb der Bildungszeiten. Aber die Kinderbetreuerinnen sind anfangs fremde Personen. So stellen sich wichtige neue Fragen: Wie fasse ich Vertrauen zu den Kinderbetreuerinnen? Kann ich mich auf diese fremden Personen verlassen? Wie erleichtere ich meinem Kind den Aufenthalt bei einer fremden Betreuerin? Wie äußere ich meine Bedenken? Durch die Kinderbetreuung im Bildungshaus können Ablösungsprozesse, die notwendiger Teil einer sicheren Bindung zwischen Eltern und Kindern sind, behutsam eingeübt werden – später eine wichtige Erleichterung, wenn der Eintritt in den Kindergarten ansteht. Wenn es jetzt notwendig ist, kann die Mutter schnell herbeigeholt werden. Die bisherige Kurspraxis zeigt, dass einige Mütter ganz auf die Kinder bezogen sind und dazu neigen, deren Aktionsmöglichkeiten einzuschränken.

Während der Bildungsreise lernen Mütter und Kinder Schritt für Schritt, Zeiten getrennt voneinander zu verbringen. Am Freitagmorgen ist der Bus wieder da. Die Rückreise beginnt. Die Frauen schwanken zwischen Freude auf zu Hause und Bedauern über das Ende der erlebnisreichen Tage. »Jetzt würde ich gerne noch länger bleiben. Dennis hat sich gut eingelebt, und ich finde die Angebote erholsam und spannend«, meint eine Mutter.

Die Referentinnen und Kinderbetreuerinnen sind erleichtert, dass nichts Dramatisches passiert ist, nur kleine Verletzungen bei den Kindern. Eine Mutter ist aber bedauerlicherweise am ersten Tag mit ihrem Kind wieder nach Hause gefahren, weil sie Heimweh hatte und ständig weinte. Gerade diese Mutter hatte sich besonders auf die Fahrt gefreut. Sie war noch nie von zu Hause fort gewesen, nicht einmal bei einer Klassenfahrt. Diesmal hat sie es noch nicht geschafft, in einer neuen Umgebung heimisch zu werden. Ihr Kind hat sich dagegen sofort wohl gefühlt.

Annette Welter (Katholische Familienbildungsstätte Wuppertal)

Literatur

Gilles-Bacciu, A./Heuer, R./Lock, S. (2008): Elternbildung als frühe Hilfe für belastete Eltern. Der Eltern-Kind-Kurs »Babynest – Leichter Start mit Kind«. In: Erwachsenenbildung, H. 4, S. 217–219

Auf den Spuren einer Geschichte

Eine Seminargruppe der politischen Bildung mit Educaching unterwegs

»Es muss irgendwo hier sein.« – »Wahrscheinlich da, unter dem Efeu.« – »Ich habs gefunden!« Drei Menschen halten eine kleine Plastikbox in den Händen. Sie scheint schon länger hier zu liegen. Sie ist grünlich und außen ein wenig lehmig. In der Dose ist ein zusammengerollter Notizzettel; das Papier ist schon ganz weich geworden, so oft scheint es auf- und wieder zusammengerollt worden zu sein. Neben dem Datum haben die Schatzsuchenden ihren Namen auf das Papier geschrieben. »Waldschrat« ist auch darunter, es sind wohl nicht ihre echten Namen. Außerdem ein paar Schwarz-weiß-Bilder, wahrscheinlich vom Inneren einer Kirche. Der Ort, an dem wir uns befinden, ist ein ganz gewöhnlicher Kirchenvorplatz. Es ist Montagnachmittag, auf dem Gelände ist sonst niemand zu sehen. Die Gruppe nimmt die Dose und die darin enthaltenen Bilder mit in die Kirche, die wie die meisten Kirchen offensteht. Ein paar Betende knien in den Bänken. Ein Blick auf die Bilder entführt die Gruppe auf eine Zeitreise in das Jahr 1964. Man sieht einen schwarzen Mann auf der Kanzel stehen. Im Gegensatz zu heute ist die Kirche übervoll, alles ist noch fast genauso wie damals, bis auf die vielen Menschen. Die Gruppe entnimmt einem Text, der in der Plastikbox zu finden ist, dass es sich bei dem dunkelhäutigen Mann um Martin Luther King handelt, der am 13. September 1964 in einer Kirche in Ostberlin über Freiheit und Bürgerrechte spricht.

Die Seminargruppe ist im Rahmen eines Bildungsurlaubs-Seminars in Berlin und befindet sich auf den Spuren einer deutsch-deutschen Geschichte. Sie wurde vor einigen Jahren aufgeschrieben und ins Internet gestellt.

http://einestages.spiegel.de/static/topicalbumbackground/4946/_let_my_people_go.html

Man kann solche und ähnliche Geschichten aber nicht nur am Bildschirm lesen oder auf Papier ausdrucken, sondern auch an den historischen Schauplätzen vor Ort erleben. Dazu braucht man nur ein GPS-Gerät, mit dem man den Ort mehr oder weniger genau bestimmen und aufsuchen kann. Die aus dem Auto bekannten Navigationsgeräte basieren auf dem Ortungsverfahren des Global Positioning System (GPS). Ein GPS-Gerät führt seine Nutzenden aber nicht via Straße zu ihrem Bestimmungsort, sondern mit Hilfe eines digitalen Pfeiles, der in die Richtung des Zieles weist. Wenn die Dosensuchenden dem Ziel näher kommen, verringert sich die auf dem Gerät angezeigte Distanz.

In der weltgrößten Plastikdosen-Datenbank der Welt namens *Geocaching.com* findet man mehr als 1,5 Millionen Einträge für Ziele, die man gemeinsam mit Freunden erreichen kann. Die Schatzsuchenden sind »Geocacher« und die Dosen werden »Caches« genannt. Wenn ein Cache aus mehreren Stationen besteht und eine kleine Geschichte erzählt, nennt man das einen Multicache.

Das Aufsuchen solcher Orte im Rahmen eines Bildungsprozesses nennen viele »Educaching«, eine Verbindung aus Education und Geocaching. Frei nach dem Motto »Lernen kann man immer und überall« haben sich bei einem Educache Menschen Gedanken gemacht, wie man ein Thema oder ein Stück Geschichte jenseits des Seminarraums vermitteln kann. Entscheidend ist, dass der Lehrende abwesend ist. Das Rohmaterial für den Bildungsprozess erarbeiten sich die Teilnehmenden also selber. Dabei wird Lernen in das echte Leben eingebettet und findet nicht im Seminarraum statt, der meist eine wenig authentische Lernumgebung darstellt. Die mit dem Lerngegenstand verbundenen Erlebnisse lassen individuelle Verknüpfungen zu und ermöglichen einen nachhaltigen Lernprozess, weil das Wissen mit einem Erlebnis verbunden werden kann.

Foto: MjFe in Wikimedia Commons

Handelsübliche Nanocache-Behälter

Die eingangs beschriebene Szene geht auf einen Educache zurück, der vor einigen Jahren vom Autor dieses Beitrags im Rahmen der *re:publica* entwickelt wurde, einer Konferenz für Blogger und Internetbewohner, die unter anderem die Bürgerrechte in der digitalen Welt thematisiert.

www.dotcomblog.de/educache-zu-martin-luther-king/educache-gps-version

Die Methode wurde seitdem weiterentwickelt und ermöglicht heute den Einsatz des Smartphones bei der Suche nach den vergessenen Orten der Demokratie oder der Geschichte. Heute können Kriminalgeschichten erzählt und Mathematikaufgaben im Alltäglichen gefunden und gelöst werden. Die Entwicklung solcher Educaches wird durch diverse Autorensysteme auch für Menschen möglich, die nicht programmieren können. Im Browser können die Orte zu einer sinnvollen Geschichte zusammengeklickt und anschließend direkt in einer App auf dem Smartphone gespielt werden.

Dabei müssen nicht immer die Lehrenden den Content bereitstellen, sondern es können auch gemeinsam mit der Lerngruppe verschiedene Geschichten selbst erstellt werden. Wenn man anderen etwas erklärt, lernt man ja bekanntlich am meisten.

Guido Brombach
(DGB-Bildungswerk Hattingen)

Kategorien für die Modellierung sozialräumlicher Bildungspartizipation in erwachsenendidaktischer Perspektive

WEITERBILDUNG IM SOZIALRAUM

Marion Fleige

Im sozialen Nahraum – im Dorf, Quartier oder Stadtteil also – wird die Partizipation an Weiterbildung zur handfesten Herausforderung. Die Strukturen dieses Nahraums beeinflussen das Weiterbildungsinteresse und -verhalten der Bürgerinnen und Bürger in vielfältiger Weise und können von kommunalen Akteuren entsprechend bearbeitet werden. Die Weiterbildungseinrichtungen stehen vor der Herausforderung, sich vor Ort lebensweltlich so zu bewähren, dass sie Teilnahme stimulieren. Dieser letzte Aspekt ist das Thema des vorliegenden Beitrags. Er entfaltet eine Systematik für die wechselseitige Suchbewegung von Bürgern und Bildungseinrichtungen im Sozialraum anhand der Begriffe Lebenswelt, Lernort, Themenportal und Lernkultur. Das hier vorgelegte Modell kann helfen, Partizipation an und Nutzen von Weiterbildung vor Ort besser zu verstehen. Es dürfte auch für Forschungsvorhaben zum Lernen im sozialen Nahraum eine nützliche theoretische Grundlage darstellen.

In der aktuellen erwachsenenpädagogischen Diskussion um den »Sozialraum« geht es um eine Erfassung und didaktische Gestaltung der räumlichen Passungen von Lerngelegenheiten mit Lernaktivitäten. Dabei werden zwei unterschiedliche Aspekte platziert, aber nicht immer trennscharf ausgewiesen: Einerseits geht es um die Entwicklung von Hypothesen zu der Frage, inwiefern städtische oder ländliche Kommunen – bzw. Stadtteile, Quartiere, Dörfer, Straßenzüge – durch ihre Sozialstruktur, ihre räumliche Nähe zu Kultur- und Bildungseinrichtungen, ihren Grad an baulicher Modernisierung etc. das Partizipations- und Nutzungsverhalten fördernd oder hemmend beeinflussen. Hierbei ist eine Berücksichtigung von Sozialstrukturdaten sowie von Anbieterdaten, d.h. von Angebots- und Teilnahmestatistiken, unerlässlich.

Andererseits geht es um die Frage, wie die im Sozialraum vorhandenen Lernangebote bzw. Lernorte durch ihre lebensweltliche Verankerung die Teilnahme anregen und Lernen didaktisch strukturieren.

Das DIE behandelt im Rahmen seines Programms »Inklusion/Lernen im Quartier« bzw. im Projekt »Lernen im Quartier« (LiQ) beide Diskursaspekte (vgl. z.B. Kil u.a. 2011; Hülsmann/Mania 2012; Kil 2012; Mania 2013). Ein besonderes Augenmerk liegt auf der Inklusion von exklusionsbedrohten Gruppen, so genannten »bildungsfernen Zielgruppen«. Es geht darum, deren Nutzung von Lerngelegenheitsstrukturen zu analysieren und ortsbezogen zu interpretieren. Von den gegenwärtigen bildungs- und sozialpolitischen Programmen und Datensätzen, an die im Diskurs zum Sozialraum angeschlossen wird, ist das Berliner Stadtmonitoring (vgl. Häußermann u.a. 2010) von besonderer Bedeutung.

Der vorliegende Beitrag versteht sich als Diskussionsimpuls vornehmlich für den zweiten Diskursaspekt, die lebensweltliche Verankerung und didaktische Stimulierung von Bildungspartizipation im Sozialraum. Vorgeschlagen werden eine Zusammenführung erwachsenenbildungswissenschaftlicher Lernortforschung mit den im Diskurs rezipierten Annahmen zur Lebensweltlichkeit sozialer Räume aus dem Bereich der Sozialen Arbeit und der Stadtsoziologie und eine übergeordnete erwachsenenbildungswissenschaftliche Modellierung meso- und makrodidaktischer Kriterien. Eine solche Systematik ist die Voraussetzung für eine Analyse von Partizipations- und Nutzenstrukturen im sozialen Raum unter Berücksichtigung individueller Merkmale des Teilnahmeverhaltens wie Bildungsinteressen und biographisch geprägte Bildungsbedürfnisse, welche in der thematischen und lernkulturellen Ausgestaltung der Lernorte ihren Niederschlag finden.
Dafür werden im Folgenden vier theoretische Kategorien formuliert – Lebenswelten, Lernorte, Themenportale und Lernkulturen – und anhand von Untersuchungsansätzen und Befunden expliziter und impliziter disziplinärer Sozialraumforschung plausibilisiert.

Lebenswelten

Ein – stadtsoziologisch wie erziehungswissenschaftlich formulierter – Bedeutungsaspekt des Sozialraums ist derjenige der Wohnwelt, die als Lebenswelt erfahrbar wird (vgl. Faulstich/Faulstich-Wieland 2012; Reutlinger 2009; Löw 2001). In ihr leben und lernen Menschen, die mehr oder weniger heterogenen sozialen Gruppen angehören. Sozialräume als Lebenswelten sind durch Gegebenheiten der Bebauung, der Straßenführung, der (sub-) kulturellen Artefakte sowie der Struktur

sozialer, kultureller und bildungsbezogener Angebote konnotiert. Durch die so konstituierten sozial-kulturellen Zusammenhänge werden Sozialisations- und Bildungsprozesse beeinflusst. In der Lebenswelt als Erfahrungswelt werden Sinn und Bedeutungen interaktiv hergestellt und angeeignet, wobei die Merkmale des Raumes im Diskurs als erfahrungskonstitutiv veranschlagt werden (vgl. Faulstich/Faulstich-Wieland 2012, S. 105–107; Reutlinger 2009, S. 95, 98ff.). In der Rezeption dieser Überlegungen werden so auch die Modelle erwachsenenpädagogischer Stadteilorientierung seit den 1980er Jahren an den heutigen Diskurs anschlussfähig.

Aus erwachsenenbildungswissenschaftlicher Sicht wirken in Lebenswelten die soziostrukturellen Faktoren von Bildungspartizipation wie Milieu, Alter und Geschlecht und die sich daran anschließenden Deutungsmuster, die das Lern- und Teilnahmeverhalten anleiten (vgl. Arnold 1985). Hierzu geben auch vielfältige Teilnahmestudien Hinweise, etwa indem sie zeigen, dass die für die (Nicht-)Teilnahmeentscheidung wirksamen Annahmen über z.B. den Nutzen von Weiterbildung milieu- und statusspezifisch ausgeprägt sind (vgl. z.B. Seidel/Hartmann 2011). Für Bildungseinrichtungen käme es vor diesem Hintergrund darauf an, die lebensweltlichen Deutungsmuster der Adressat/inn/en im Sozialraum über frei zugängliche Lernsettings und Ankündigungstexte anzusprechen.

»Lebenswelten als kollektive kulturelle Rahmungen«

Die Bildungsinteressen von Erwachsenen sind aber nicht allein kulturell und habituell codiert, sondern zugleich auch durch biographisch geprägte Erwartungen und individuell-inhaltsbezogene Lerninteressen geprägt (vgl. Grotlüschen 2010; Gieseke 2009). Lebenswelten wären dann verstehbar als kollektive kulturelle Rahmungen von im Kern subjektiven Bildungsinteressen, -bedürfnissen und Suchbewegungen, die über entsprechende Lerngelegenheiten und Bildungsangebote individuell angeeignet, modifiziert und gestaltet werden können.
Die phänomenologisch-philosophischen Grundlagen gerade solcher bildungstheoretischen Reflexionen zur Lebenswelt (vgl. Arnold 2010) wären für den Zusammenhang von Sozialraum und Lebenswelt noch einmal neu auszuleuchten. Von Interesse für empirische Untersuchungen ist dabei, wie Lebenswelten in Bildungseinrichtungen und ihren Themen repräsentiert werden und welche Anlässe für individuelle Bildungsprozesse mit lebensweltgestalterischem Anspruch sie geben.

Hinweise für eine entsprechende Hypothesenentwicklung gibt eine qualitative explorative Fallanalyse bei einer Einrichtung kultureller Bildung in Chicago-Hyde Park, dem Hyde Park Art Center (HPAC), im Vergleich der Volkshochschulen und einem Museum in Chemnitz (Fleige 2012, 2013). Über Beobachtungen, Interviews und Programmanalysen deutet sich an, dass gerade das HPAC eine lebensweltliche Sozialraumorientierung von Bildung und Lernen über bestimmte Angebotselemente pädagogisch-professionell fördert und die Bildungsprozesse von einem Teil der Teilnehmenden auch lebensweltlich bzw. lebensweltgestalterisch mit Blick auf die Wohnwelt ausgelegt werden.

»Kunstkurse sind sozialräumlich geöffnet«

Zwar nehmen die individuelle Wahrnehmung von Kunst, die Ästhetisierung des Alltags und das persönliche Erlernen/Optimieren künstlerischer Praktiken im HPAC einen genau so breiten Raum ein wie überall sonst in der kulturellen Bildung. Die Kunstkurse sind jedoch um Elemente sozialräumlicher Öffnung der Einrichtungen – eine offene Galerie und ein Café, das vielfach zum nachmittäglichen Lesen genutzt wird – ergänzt. Beide Elemente scheinen durch vielfältige Bevölkerungsgruppen im sozialen Raum genutzt zu werden. Allerdings sind die Kurse selbst wegen fehlender öffentlicher Finanzierung im Vergleich teurer als in Volkshochschulen, was den Zugang zum organisierten Lernen erschwert. Befragt man die Nutzer/innen der Kurse nach ihren Perspektiven auf den Sozialraum, so finden sich Erwartungen hinsichtlich der sozialraumgestalterischen Kraft von (gemeinsamer) Kunstproduktion und der Ausstellung der Produkte in den Galerieräumen. Dieser Erwartung gibt auch das pädagogische Personal der Einrichtung Ausdruck.

Verstanden als Beitrag zu einem Community Building, wird das sozialräumliche didaktische und Partizipationsanliegen vor dem Hintergrund institutioneller und sozialer Exklusionsrisiken in den USA erklärbar. Die Differenzmarkierungen zwischen US-amerikanischen und deutschen Einrichtungen sind hier jedoch zugleich fließend. So zeigen auch deutsche Lern- und Kulturzentren mit integrierter Volkshochschule Facetten einer programmatischen Ausrichtung auf die örtlichen Lebenswelten. Zu den Beispielen gehört etwa die VHS im »Kulturkaufhaus TIETZ« in Chemnitz, ein Lernort, der die didaktischen Vorzüge einer Angebotsspanne von Kunstkursen über Ausstellungen bis hin zu Übergängen in andere Kulturinstitutionen mit einer institutionalisierten öffentlichen Gelegenheitsstruktur für Lernen verbindet.

Lernorte

Die gewählten Fallbeispiele legen nahe, dass Lebenswelten immer im Wechselverhältnis mit Lernorten als räumlich erfahrbaren Lerngelegenheiten bzw. didaktisch (und architektonisch-atmosphärisch) lernanregend gestalteten Räumen stehen. Dieser Wechselbezug ist für den aktuellen Sozialraumdiskurs in der Erwachsenenbildung aber noch nicht systematisch ausgelegt.
Zwar ist bekannt, dass das Teilnahmeverhalten auch in einer ganz grund-

sätzlichen Hinsicht davon abhängt, ob und wo Lernorte sich anbieten und zugänglich sind (vgl. z.B. Wittpoth 2007). Die soziale, kulturelle und bildungsbezogene Ausstrahlungskraft einzelner Lernorte in die Lebenswelten hinein wird jedoch erst ansatzweise behandelt bzw. selten mit der theoretischen Figur des sozialen Raumes in Verbindung gebracht (vgl. als Referenzen z.B. Tippelt/Reich-Claassen 2010; DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 2012, H. 3).

Im Projekt LiQ des DIE richtet sich das Augenmerk auf die Rolle institutionalisierter, öffentlicher Erwachsenenbildung als Gelegenheitsstruktur – hier die VHS als größter Anbieter – ebenso wie auf die Nutzung informeller Lerngelegenheiten, wie sie beispielsweise durch zivilgesellschaftliche Initiativen, Netzwerke, Vereine oder Projekte gegeben sind (vgl. Mania 2013).
Unterstützt wird die theoretische Annahme von deren Bedeutsamkeit auch durch Explorationen von Faulstich/Faulstich-Wieland (2012) am Beispiel des Hamburger Schanzenviertels. An dessen vielfältigen und heterogenen Lernorten scheinen sich breite und ausdifferenzierte Nutzungsstrukturen unter Einbezug verschiedener Milieus zu entfalten. Neben Einrichtungen organisierter Weiterbildung und Orten informellen Lernens verdient das Gewebe von Orten nicht-organisierter Erwachsenenbildung – mit Gieseke u.a. (2005): »beigeordneter« Bildung – eine besondere Aufmerksamkeit. Es handelt sich um Orte wie Museen, soziokulturelle Zentren, Treffs, Cafés usw., deren Hauptaufgabe nicht Bildung ist, die aber Bildungsangebote partiell mit vorhalten und auf diese Weise lebensweltlich interessant sind.

Themenportale

Die Kategorie Themenportale verweist auf das thematische Profil von Lernorten, das sich – gerade in der organisierten Erwachsenenbildung – analog zum Grad der Institutionalisierung und der Institutionalform (VHS, Zentrum, Akademie) entwickelt. Entlang thematischer Profile bzw. Wissensstrukturen partizipieren unterschiedlichste Individuen und soziale Gruppen an Bildung. Dafür haben Gieseke u.a. (2005) am Beispiel der kulturellen Bildung den Begriff »Partizipationsportale« geprägt, in denen sich Themen- und Nutzungsstrukturen von Angeboten verbinden.
Um die Kategorie Themen(profile) noch stärker zu platzieren, kann in Anlehnung daran auch von »Themenportalen« gesprochen werden. Gerade die oben erwähnten Analysen zur beigeordneten Bildung legen nahe, dass über das thematische Angebot – etwa Tanz- oder Kunstprojekte – individuelle Bildungsinteressen und sozialräumlicher Partizipations- und Gestaltungswille der Adressat/inn/en zusammenkommen. Diesem Gedanken folgend, illustrieren auch explorative Programmanalysen von Robak/Fleige (2013) zur öffentlichen kulturellen und interkulturellen Bildung, wie über die Themenportale der Sozialraumbezug an Kontur gewinnt.
Dies geschieht implizit über inklusionsorientierte Angebote, etwa VHS-Integrationskurse, und explizit über solche Angebote, bei denen die Beschäftigung mit kulturellen Artefakten mit der Begehung realer Orte und Schauplätze in Stadtteilen verbunden wird, etwa in bestimmten neueren Programmsegmenten der Evangelischen Erwachsenenbildung.

Lernkulturen

In der Kategorie Lernkulturen verbinden sich lebensweltliche, lernörtliche und thematische Aspekte der Bildungspartizipation und -nutzung untereinander und im Bezug zur Bildungsorganisation als institutionalem Rahmen. Lernkulturen als Kulturen des Lehren, Lernens, Planen und Partizipierens – hier in einem kultur- und organisationstheoretisch rückgebundenen Verständnis (vgl. Gieseke/Robak/Wu 2009; Dollhausen 2008) – sind Kristallisationspunkte professioneller didaktischer Gestaltung, institutionaler und gesellschaftlich-kultureller Einbettung sowie subjektiver Entfaltung von Bildung und Lernen.
Die Ausdifferenzierung von Lernkulturen im sozialen Raum wird durch Lernkulturanalysen zur Evangelischen Erwachsenenbildung von Fleige (2011) in Berlin und im Land Brandenburg belegt. Die Analysen zeigen, wie sich im Zeitraum von zwei Jahrzehnten etwa am Lernort Kloster Frauenbildungskulturen in vernetzten Wissensbezügen zu Ökologie, Theologie und Gesundheit entwickelt haben oder am Lernort Evangelische Erwachsenenbildung in Frankfurt/Oder protestantisch-theologische Bildungskulturen mit transregionalem Bezug. Dabei wird in den Fallbefunden jeweils greifbar, wie an der Entstehung sozialräumlicher Lernkulturen die pädagogische Gestaltung der Themenportale mit der Nachfrage durch die Adressat/inn/en zusammenwirkt.

Mit den Lebenswelten, Lernorten, Themenportalen und Lernkulturen sind die aus Sicht der Autorin zentralen Kategorien zusammengeführt, die die Sozialraumorientierung von Bildungsorten modellieren. Auf dieser Grundlage können künftig Analysen durchgeführt werden, die erschließen, welche Bildungsinteressen in einem geografisch abgegrenzten Raum vorliegen und wie sie mit Hilfe gezielter Lernortentwicklung sowie Programm- und Angebotsplanung stimuliert werden können.

Literatur

Arnold, R. (1985): Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn

Arnold, R. (2010): Lebenswelt. In: ders./Nolda, S./Nuissl, E. (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2. Aufl. Bad Heilbrunn, S. 185

DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung (2012): Thema: Architektur für Erwachsenenbildung, H. 3

Dollhausen, K. (2008): Planungskulturen in der Weiterbildung. Bielefeld

Faulstich, P./Faulstich-Wieland, H. (2012): Lebensräume als Lernorte. In: Der pädagogische Blick, H. 2, S. 104–115

Fleige, M. (2011): Lernkulturen in der öffentlichen Erwachsenenbildung. Theorieentwickelnde und empirische Betrachtungen am Beispiel evangelischer Träger. Münster u.a.

Fleige, M. (2012): Art Education in the USA and in Germany: Concepts, Institutions, and Benefits. A Comparison. Proceedings der fünften Conference der ISCAE. Las Vegas

Fleige, M. (2013): Erwachsenenbildungswelten in den USA und in Deutschland – vergleichende Beobachtungen zur sozialräumlichen Bildungspartizipation. Erscheint in: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 3

Gieseke, W. (2009): Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. Bielefeld

Gieseke, W./Robak, S./Wu, M.-L. (Hg.) (2009): Transkulturelle Perspektiven auf Kulturen des Lernens. Bielefeld

Gieseke, W. u.a. (2005): Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg (Europäisierung durch kulturelle Bildung 1). Münster u.a.

Grotlüschen, A. (2010): Erneuerung der Interessentheorie. Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung. Wiesbaden

Häußermann, H. u.a. (2010): Monitoring Soziale Stadtentwicklung Berlin 2007. Fortschreibung für den Zeitraum 2005–2006. Endbericht. Im Auftrag der Senatsverwaltung für Stadtentwicklung. Berlin

Hülsmann, K./Mania, E. (2012): Zur Bedeutung des Sozialraums für die Erwachsenenbildung. In: Der pädagogische Blick, H. 4, S. 207–218

Kil, M. (2012): Stichwort »Inkludierende Erwachsenenbildung«. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 2, S. 20f.

Kil, M. u.a. (2011): Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm »Inklusion/Lernen im Quartier«: Erfolg für Individuum und Gesellschaft. In: Weiterbildung, H. 6, S. 24–27

Löw, M. (2001): Raumsoziologie. Frankfurt a.M.

Mania, E. (2013): Am Sozialraum orientiert. Volkshochschulpraxis im Kontext von Inklusion. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 1, S. 50–53

Reutlinger, C. (2009): Erziehungswissenschaft. In: Günzel, S. (Hg.): Raumwissenschaften. Frankfurt a.M., S. 93–108

Robak, S./Fleige, M. (2012): Tendenzen in Angebotsstrukturen kultureller und interkultureller Bildung. Erscheint in: Der pädagogische Blick, H. 4, S. 233–248

Seidel, S./Hartmann, J. (2011): Nutzen und Erträge von (Weiter-)Bildung. In: Rosenbladt, B.v./Bilger, F. (Hg.): Weiterbildungsbeteiligung 2010 – Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. Bielefeld, S. 191–204

Tippelt, R./Reich-Claassen, J. (2010): Lernorte – Organisationale und lebensweltbezogene Perspektiven. In: Report, H. 2, S. 11–21

Wittpoth, J. (2007): Weiterbildung im Raum: Beteiligungsregulation und Angebotsentwicklung. In: Heuer, U./Siebers, R. (Hrsg.): Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Festschrift für Wiltrud Gieseke. Münster u.a., S. 197–20

Abstract

Der Beitrag behandelt Ansätze für die Untersuchung und Modellierung einer Sozialraumorientierung von Bildungsorten im Zusammenwirken mit raum- und lebensweltorientierten Bildungssuchbewegungen von Adressat/inn/en. Die Reflexion orientiert sich an vier aus Sicht der Autorin zentralen Kategorien: Lebenswelten, Lernorte, Themenportale und Lernkulturen. Analysen sozialräumlicher Bildungspartizipation aus einer solchen meso- und makrodidaktischen, bildungstheoretisch rückgebundenen Perspektive können helfen zu erschließen, welche Bildungsinteressen in einem geografisch abgegrenzten Raum vorliegen und wie sie mit Hilfe gezielter Lernortentwicklung sowie Programm- und Angebotsplanung stimuliert werden können.

Dr. phil Marion Fleige leitet das Programm »Inklusion/Lernen im Quartier« am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE).

Kontakt: fleige@die-bonn.de

English Summaries

Alfred Schäfer: **Exploring Foreign and Unfamiliar Environments.** Educational Experiences of Independent Travellers in Mali and Ladakh (pp. 25–28)
Empirically based on interviews, the article gets to the bottom of how independent travelers address their educational experiences. Visitors of the Dogon people in Mali are confronted with an inaccessible unfamiliarity, whereas voyagers to Ladakh are irritated by the prevalent differences inducing the reflection of their individual experiences. Educational qualities can be attributed to both forms of experience.

Marcus Haase/Franziska Krämer: **Orientational Changes of Work & Travel Tourists.** The Journey as an Educational Space in the Light of Structural Education (pp. 29–32)
This article is based on the significance of informal forms of learning in the context of lifelong learning as well as the structural educational theory following Marotzki. The authors sum up qualitative-empirical research findings on orientational changes of travel workers – young adults – while visiting and working in foreign countries to finance their journey. On this base, structural aspects of these journeys are identified, which can create an educational space: critical experiences, autotelic action, a longer journey period, as well as an exit option.

Eva Dalhaus: **Multidimensional Competence Growth.** Competence Development Exemplified by Language Study Travels Initiated by Carl Duisberg Centres (pp. 33–35)
In her dissertation, the author collected and evaluated self-assessments of language study travellers travelling with Carl Duisberg Centres. 90 participants were questioned quantitatively. In addition to the expected competence improvement of foreign languages, the flexibility and mobility as well as intercultural competences were increased. The competence acquisition in connection to the participants' individual ages was investigated in a supplementary qualitative research.

Sigrid Nolda: **Manual for Appropriating Foreign Environments.** Guide Books as a Medium of Adult Education (pp. 36–38)
Guide books provide instructions for the discovery and exploration of new environments. The author identifies educational functions such as selection and directed attention to prepare the object for appropriation. Using pictures, guide books direct the attention to things which are supposedly worth seeing thus functioning as a visual guide. At the same time, in all identifying functions the author draws attention to the medium's limitation and identifies the resulting limitations to appropriation.

Marion Fleige: **Continuing Education in Social Spaces.** Categories for Modeling Educational Participation in Social Spaces from an Adult Didactical Perspective (pp. 45–48)
The report covers approaches for research and modeling an orientation to social spaces of educational facilities in synergy with real-world oriented search for education. According to the author, it is based on four central categories: living environments, educational spaces, thematic portals and learning cultures. The analyses of educational participation in social spaces from a meso and macro didactical perspective, based on educational theories, can support the identification of educational interests in a geographical area and the stimulation with the targeted development of educational spaces as well as programme planning.

Verhinderte Bildung unterwegs

Erschwernisse unterschiedlicher Art warten auf denjenigen, der sich reisend auf den Weg zu geistigen Wurzeln und kulturellen Gütern begibt. Gesehen und fotografiert von Markus Bretschneider.

Unsere nächsten THEMENSCHWERPUNKTE:

Heft 4/2013 (erscheint Oktober 2013): **Der Erwachsene in der Erwachsenenbildung**
Was konturiert eigentlich den Erwachsenen, den die Erwachsenenbildung im Namen trägt? Wer die jüngere Diskussion in der Zunft verfolgt hat, weiß, wie hoch hier der Klärungsbedarf ist. Die Reflexion des »unterscheidend Erwachsenenpädagogischen« kann der Erwachsenenbildung wichtige Impulse zur eigenen Weiterentwicklung geben – gerade wenn sie sich vom Begriff Weiterbildung abgrenzen will.

Heft 1/2014 (erscheint Dezember 2013): **Internationale Impulse für die Erwachsenenbildung**
2008 sind zwei Bücher erschienen, die eine erhöhte Aufmerksamkeit in der Erwachsenenbildung verdienen: Da ist einmal der Neuseeländer John Hattie, der mit seinen Resultaten einer Zusammenschau von Metastudien erfolgreichen Lehrens und Lernens (»Visible Learning«) aktuell die Diskussion um schulischen Unterricht dominiert. Daneben hat der amerikanische Kognitionswissenschaftler Howard Gardner (Theorie der multiplen Intelligenzen) mit dem Buch »Five Minds for the Future« die Debatte darüber angeregt, welche Kompetenzen das Bildungssystem vermitteln sollte, um den Menschen und die Menschheit (über-)lebensfähig zu machen. Diese und andere internationale Impulse werden in diesem Heft erwachsenenpädagogisch ausgeleuchtet.

Einsendungen zu den Themenschwerpunkten sind erwünscht. Bitte nehmen Sie hierzu frühzeitig Kontakt mit der Redaktion auf. Änderungen der Planung vorbehalten.

www.diezeitschrift.de/autorenrichtlinien.htm

Impressum

Die DIE Zeitschrift ist die Zeitschrift des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen. Sie informiert viermal jährlich unter einem thematischen Schwerpunkt über Trends der Erwachsenenbildung. Sie richtet sich an haupt- und nebenberuflich Beschäftigte und disponierendes Personal in der Weiterbildung, Wissenschaftler und Studierende der Erwachsenenbildung sowie Verantwortungsträger in Bildungspolitik und -verwaltung. Sie ist wissenschaftlich fundiert, aber praxisbezogen – Magazin und Reflexionsorgan zugleich.

Begründet 1993 von Prof. Dr. Ekkehard Nuissl

Herausgeber: Prof. Dr. Josef Schrader
Redaktion:
Redaktionsleitung: Dr. Peter Brandt (DIE/PB, verantw.); Redaktionsassistenz: Beate Beyer-Paulick (DIE/BP). Externe Mitarbeit: Astrid Gilles-Bacciu (Referat Erwachsenen- und Familienbildung im Erzbistum Köln; DIE/GB); Prof. Dr. Elisabeth M. Krekel (Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn; DIE/EK); Prof. Dr. Michael Schemmann (Justus-Liebig-Universität Gießen); Prof. Dr. Richard Stang (Hochschule der Medien Stuttgart; DIE/RS).
Titel: Gerhard Lienemeyer (Idee, Grafik Design)
Signet/Gesamtausführung/Satz: Horst Engels
Layoutvorlage: Gerhard Lienemeyer

Bezugsbedingungen für Jahresabonnement der »DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung«: € 41,–; ermäßigtes Abonnement für Studierende € 35,– (jew. zzgl. Versandkosten), bitte gültige Studienbescheinigung beilegen. Das Abonnement verlängert sich automatisch um ein weiteres Jahr, wenn es nicht bis zum 15. November des Jahres gekündigt wird.
Einzelheft: € 13,90 (zzgl. Versandkosten)
Anzeigen: sales friendly, Bettina Roos, Siegburger Str. 123, 53229 Bonn
Tel. 0228 97898-10, Fax 0228 97898-20, E-Mail roos@sales-friendly.de

Anschrift von Herausgeber und Redaktion:
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e.V.
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen
Heinemannstraße 12–14, 53175 Bonn
Tel. 0228 3294-208, Fax 0228 3294-4208
E-Mail: beyer-paulick@die-bonn.de
www.diezeitschrift.de

Herstellung, Verlag und Vertrieb:
W. Bertelsmann Verlag GmbH&Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld
Tel. 0521 91101-12, Fax 0521 91101-19
E-Mail: service@wbv.de, Internet: wbv.de, wbv-journals.de
Best.-Nr.: 15/1079, ISSN 0945-3164
ISBN 978-3-7639-5152-9, DOI 10.3278/DIE1303W
© 2013 DIE
Nachdruck nur mit Genehmigung durch die Redaktion. Mit Namen gekennzeichnete Beiträge geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder.

MIX
Papier aus verantwortungsvollen Quellen
FSC® C019545

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen
Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Als Serviceinstitut vermittelt es zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung. Das DIE

- liefert Grundlagen für die Forschung und Lehre der Erwachsenenbildung
- verbreitet Forschungsergebnisse und führt anwendungsbezogene Forschung durch
- entwickelt innovative didaktische Konzepte und qualitative Standards
- begleitet die Entwicklung der Profession und berät zu Prozessen der Organisationsentwicklung
- analysiert den Strukturwandel in der Erwachsenenbildung
- berät Forschung, Politik und Praxis
- vertritt die deutsche Erwachsenenbildung international und verstärkt den Wissenstransfer.

Das Institut ist ein eingetragener Verein, dem 20 Verbände und Organisationen aus Wissenschaft und Praxis der Weiterbildung angehören.

Budapest | Genf | Hamburg | Köln | Lyon | Moskau | Stuttgart | Wien | Zürich

JETZT VORMERKEN!

Zukunft Personal®

17.-19. September 2013
koelnmesse

Partnerland 2013:
TÜRKEI

Europas größte Fachmesse für Personalmanagement

www.zukunft-personal.de #ZP13

Erstmals in 4 Hallen!

Mit mehr als:
16.000 Fachbesuchern
650 Ausstellern – 220 Vorträgen & Diskussionen
3 Themenreihen + 2 Sonderflächen

Zeitgleich mit
FUTURA2013 Lern- und Wissensmanagement im digitalen Zeitalter

Sponsoren
HRM.de JT JOBTICKETeRecruit trenkwalder

Partner
BPM Bundesverband der Personalmanager
iGZ

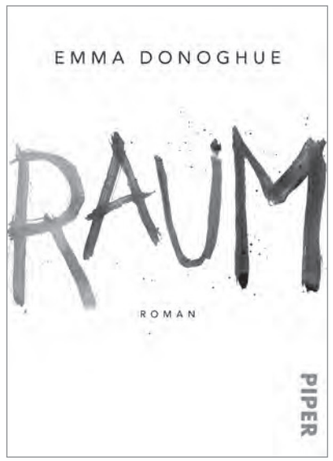
Hauptmedienpartner
Arbeit und Arbeitsrecht | DATAKONTEXT | GABAL | personalmagazin | Personalwirtschaft | Süddeutsche Zeitung | wirtschaft weiterbildung

Sie zieht Herd vor. Unten an Türewand ist ein kleiner Spalt. Sie holt die Alufolie und fängt an, ihn damit zu verstopfen.
»Nicht! Bitte! «
»Tut mir leid, aber wenn erst eine da ist, sind bald zehn da.«
Was rechnet die denn da?
Ma legt die Folie hin und packt mich fest bei den Schultern.
»Wenn wir ihn dableiben lassen, werden wir bald überschwemmt von seinen Babys. Die stehlen dann unser Essen und schleppen mit ihren dreckigen Pfoten Bazillen rein.«
»Sie können mein Essen haben. Ich habe sowieso keinen Hunger.«

[...]
»Es könnte doch …«
»Ich kann dich nicht hören. Hol erst mal tief Luft.«
»Es könnte doch …«
»Sag mir, was los ist. «
»Es könnte doch ein Hund sein.«
»Was könnte ein Hund sein?«
Ich kann nicht aufhören, ich muss es ihr beim Weinen sagen. »Das Geschenk. Es könnte ein Hund sein, der sich in echt verwandelt hat, und dann würden wir ihn Lucky nennen.«
Ma wischt mir mit der flachen Hand über die Augen.
»Du weißt doch, dass wir keinen Platz haben.«
»Haben wir doch.« »Hunde müssen viel laufen.«
»Wir laufen doch.«
»Aber ein Hund …«
»Wir rennen einfach ganz, ganz oft auf Laufbahn hin und her, und Lucky könnte neben uns herlaufen. Ich wette, er wäre schneller als du.«
»Jack. Ein Hund würde uns verrückt machen.«
»Würde er nicht.«
»Würde er doch. So eingepfercht und dann das Bellen und Kratzen …«
»Lucky würde nicht kratzen.«
Ma rollt mit den Augen. Sie geht rüber zu Schränkchen und holt die Cornflakes raus. Dann schüttet sie sie in unsere Schüsseln, sie zählt nicht mal.
Ich mache ein brüllendes Löwengesicht. »In der Nacht, wenn du schläfst, dann bin ich wach, und dann ziehe ich die Folie aus den Löchern, damit Freund Maus wiederkommt.«
»Sei nicht albern.«
»Ich bin nicht albern, du bist der alberne Schafskopf.«
»Hör mal, ich verstehe ja …«
»Freund Maus und Lucky sind meine Freunde.« Ich muss schon wieder weinen.
»Es gibt keinen Lucky.« Ma spricht durch ihre zugemachten Zähne.
»Gibt es doch, und ich liebe ihn.«
»Das hast du doch nur erfunden.«
»Und Freund Maus auch, er ist mein wirklicher Freund, und du hast ihn verschwindet.«
»Stimmt genau«, schreit Ma, »und zwar, damit er dir nachts nicht übers Gesicht läuft und dich beißt.«
Ich weine so viel, dass mein Luftholen ganz abgehackt ist. Ich wusste gar nicht, dass Freund Maus mein Gesicht beißen würde. Ich dachte, das machen nur Vampire.

aus: Emma Donoghue: »Raum«,
dt. von Armin Gontermann
© 2011 Piper Verlag GmbH, München

Textauszug der Seiten 20 und 48–50
mit freundlicher Genehmigung des Verlages



Mit Ma gefangen auf elf Quadratmetern. Jack erzählt aus »Raum«:

Jeden Morgen haben wir tausend Sachen zu erledigen, zum Beispiel Pflanze Wasser zu geben, und zwar in Becken, damit nichts verschüttet. Dann stellen wir ihn wieder in seiner Untertasse auf Kommode. Früher hat Pflanze auf Tisch gewohnt, aber dann hat das Gesicht von Gott ihm ein Blatt abgebrannt. Neun hat er noch übrig, sie sind so breit wie meine Hand und haben oben drauf so einen Pelz. Wie Hunde, sagt Ma. Aber Hunde sind nur Fernseher. Neun mag ich nicht. Ich sehe, dass da noch ein kleines Blättchen kommt, das zählt als zehn.
Spinne ist in echt. Ich habe sie schon zwei Mal gesehen. Jetzt suche ich sie, aber da ist nur ein Netz zwischen dem Bein von Tisch und ihrer Wohnung. Tisch kann gut im Gleichgewicht stehen, das ist gar nicht so einfach. Wenn ich auf einem Bein stehe, kann ich zwar superlange so stehenbleiben, aber irgendwann falle ich doch immer um. Ma erzähle ich nichts von Spinne. Sie macht nämlich immer die Netze weg, weil sie findet, die sind schmutzig, aber für mich sehen sie aus wie extra dünnes Silber. Ma mag nur die Tiere, die auf dem Naturplaneten rumlaufen und sich gegenseitig auffressen, die in echt aber nicht.
Als ich vier war, habe ich mal Ameisen gesehen, die krabbelten Herd hoch. Da ist sie hingelaufen und hat alle erspritzt, damit sie nicht unser Essen essen. Gerade eben sind sie noch am Leben und im nächsten Moment nur noch Dreck. Ich habe so viel geweint, dass mir fast die Augen geschmolzen sind.

[...]
Ma döst.
Ich höre ein Geräusch, deshalb stehe ich auf, ohne sie zu wecken. Es ist drüben bei Herd, *kritze kratze*.
Ein lebendiges Ding, ein Tier, ganz in echt und nicht Fernseher. Es ist auf Boden und knabbert was, vielleicht ein Stückchen Pfannkuchen. Es hat einen Schwanz. Ich glaube, ich weiß, was das ist, ein Maus.
Ich gehe näher ran, und, schwupps, ist er unter Herd, deshalb habe ich ihn überhaupt nicht richtig gesehen. Ich wusste gar nicht, dass etwas so schnell sein kann. »Ach Freund Maus«, sage ich ganz leise, damit er keine Angst hat. So muss man mit einem Maus reden, das weiß ich aus Alice, nur erzählt die so aus Versehen davon ihrer Katze Dina, und da kriegt der Maus ganz viel Angst und schwimmt weg. Ich mache meine Hände zusammen so wie beim Beten. »Ach Freund Maus, komm doch wieder, bitte bitte bitte …«
Ich warte stundenlang, aber er kommt nicht.
Ma schläft ganz fest.
Ich mache Kühli auf, aber in dem ist nicht viel drin. Mäuse mögen Käse, aber wir haben keinen mehr da. Ich hole das Brot raus und zerkrümele ein bisschen auf einen Teller und stelle den dahin, wo Freund Maus war. Dann mache ich mich ganz klein und warte stundenlang.
Und dann passiert das Allertollste. Freund Maus streckt seinen Kopf raus, der ist ganz spitz.
Beinahe springe ich hoch, aber dann mache ich es doch nicht, ich bin ganz mucksmäuschenstill. Er kommt zu den Krümeln und schnuppert. Ich bin nicht mal einen Meter weit weg. Jetzt wünschte ich, ich hätte den Lineal zum Messen, aber der ist in Schachtel unter Bett weggeräumt, und ich will mich nicht bewegen und Freund Maus erschrecken. Ich gucke seine Hände an, seinen Schnurrbart und seinen geringelten Schwanz. Freund Maus ist in echt, er ist am Leben und das größte Ding am Leben, das ich jemals gesehen habe, millionenmal größer als Ameisen oder Spinne.
Im nächsten Moment knallt was gegen Herd, ich schreie und stelle mich aus Versehen auf den Teller. Freund Maus ist weg, bloß wohin? Hat das Buch ihn kaputt gemacht? Es ist *Mein Aufklappbuch Flughafen*, ich gucke auf allen Seiten nach, aber er ist nicht da. Das Gepäckband ist ganz zerrissen und steht nicht mehr hoch.
Ma macht ein komisches Gesicht. »Du bist schuld, dass er weg ist«, schreie ich sie an.
Sie hat schon den Kehrblech in der Hand und fegt die Tellerscherben auf.
»Wie kommt der hier auf den Boden? Jetzt haben wir nur noch zwei große Teller und einen kleinen, das bist nur du …«
Der Koch bei Alice wirft Teller nach dem Baby und nach einem Kochtopf, der ihm beinahe die Nase abhaut.
»Aber Freund Maus hat die Krümel doch gemocht.«
»Jack!«
»Er war in echt! Ich habe ihn gesehen.«

»Große weite Welt, ganz klein« © Miniatur Wunderland Hamburg GmbH

Zeitschrift für Erwachsenenbildung

DIE

III/2013

74084

DIE

Zeitschrift für Erwachsenenbildung
20. Jahrgang

€ 13,90

reisen bildet reisen bildet reisen bildet reisen bildet reisen bildet reisen bildet reisen bildet reisen bildet