

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 ungelernete 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 milieu- 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 verknüpft werden. Mit einem solchen theoretischen Instrumentarium lassen sich dann auch Reisen, die nicht dem klassischen Bild der Bildungsreise entsprechen, auf ihren Bildungswert hin befragen.

»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



Foto: Franziska Metzner

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

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 Vervollkommenheit 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 Intenti-

onen befördert und so dazu beiträgt, sich selbst wiederum als aneignenden Akteur 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 Reipraxis 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 abubrechen 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 durchorganisierte – 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 Selbstzüge 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 sinnvoll 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/recognitionofnon-formalandinformallearning-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 Erwachse-

nenbildung 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 strukturelle 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