

- Nissen, U. (1998): Kindheit, Geschlecht und Raum. Sozialisationstheoretische Zusammenhänge geschlechtsspezifischer Rauman eignung. Juventa: Weinheim, München.
- Opaschowski, H.W. (1999): Umwelt. Freizeit. Mobilität. Konflikte und Konzepte. (2. völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage von »Ökologie von Freizeit und Tourismus«). Leske+Budrich: Opladen. 300 S. Kart., DM 49,-.
- Pleiner, G. / Hill, B. (Hrsg.) (1999): Musikmobile, Kulturarbeit und Populäre Musik. Pädagogische Theorie und musikalische Praxis. Leske+Budrich: Opladen, 240 S., DM 44,-.
- Rech, L. (1999): Frage die Kinder selbst. Methoden der Beteiligung von Kindern an der Spielplatzplanung. Bund der Jugendfarmen und Aktivspielplätze e.V. (Hrsg.): Stuttgart. 104 S..
- Ries, H.A. / Elsen, S. / Löns, N. / Homfeldt, H.-G. (Hrsg.) (1999): Lernkulturen. Verlag Luchterhand: Neuwied, 250 S., DM 35,00.
- Steckel, R. (1998): Aggression in Videospielen. Gibt es Auswirkungen auf das Verhalten von Kindern? Waxmann Verlag: Münster, 232 S., DM 49,90.
- Theo, Hug. (Hrsg.) (1998): Technologiekritik und Medienpädagogik. Zur Theorie und Praxis kritisch-reflexiver Medienkommunikation. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler, 264 S., DM 29,80.
- Timmermann, H. / Wessela, E. (1999): Jugendforschung in Deutschland. Eine Zwischenbilanz. Schriftenreihe der Europäischen Akademie Otzenhausen Nr.90. Leske+Budrich: Opladen. 245 S., DM 39,-.
- Tippelt, R. (Hrsg.) (1999): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. (2. überarbeitete und aktualisierte Auflage), Leske+Budrich: Opladen, 500 S. Kart., DM 65,-.

INSTITUT F. SPORTWISSENSCHAFTEN
USZ WIEN

Z 8 2 1 / 1999
Heft 2

Norbert Meder (Hg.)

Zeitschrift Freizeitwissenschaft

SPEKTRUM FREIZEIT

II / 1999

Forum für Wissenschaft, Politik & Praxis
erweitert aus der Zeitschrift "Freizeitpädagogik"

Schwerpunkt:

Edutainment, Vergnügen, Geselligkeit

Tourismus, Unterhaltung, Gesundheit, Umwelt, Familie, Jugend, Bildung, Soziales, Kultur

- Nahrstedt, Wolfgang (1990):** Leben in freier Zeit. Grundlagen und Aufgaben der Freizeitpädagogik. Darmstadt: Wissenschaftl. Buchgesellschaft.
- Nohl, Herman (?1929):** Vom deutschen Ideal der Geselligkeit (1915). In: Nohl, H.: Pädagogische Aufsätze. Berlin-Leipzig: Julius Beltz, 2. vermehrte Auflage.
- Pöggeler, Franz (1991):** Unterhaltung und Bildung. In: Neifeind, H./ Strey, G. (Hg.): 2. Göttinger Symposium. Unterhaltung im Spannungsfeld zwischen Pädagogik und Kommerz. Dokumentation. Ravensburg: Otto Maier Verlag, Pädagogische Arbeitsstelle, S. 38-50.
- Prahl, Hans-Werner/Steinecke, Albrecht (1989):** Der Millionen-Urlaub. Von der Bildungsreise zur totalen Freizeit. Bielefeld: IFKA (zuerst: Darmstadt/Neuwied 1979).
- Roebbing, Irmgard (1993):** »Frühlingsmomente eines geselligen Vollgenusses«. Geselligkeit als kritische Intersubjektivität im Kreis der Rahel Levin. In: Gutjahr, O./Kühlmann, W./Wucherpfennig, W. (Hg.): Gesellige Vernunft. Zur Kultur der literarischen Aufklärung. Würzburg: Königshausen Neumann, S. 243-262.
- Schilling, Johannes (1989):** Freizeit und Geselligkeit. Inhalte der Geselligkeitspädagogik. München: Kösel.
- Schleiermacher, Friedrich Ernst Daniel (1981):** Versuch einer Theorie des geselligen Betragens (1799). In: Schleiermachers Werke. Zweiter Band. Hrsg. und eingel. von Otto Braun. Aalen: Scientia, (2. Neudruck der 2. Auflage Leipzig 1927).
- Schulze, Gerhard (1992):** Die Erlebnisgesellschaft. Kulturosoziologie der Gegenwart. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Simmel, Georg (?1984):** Die Geselligkeit. In: Ders.: Grundfragen der Soziologie (1911). Berlin: de Gruyter, 4. Auflage.
- Thomasius, Christian (1971):** Kurzer Entwurf der politischen Klugheit. Sich selbst und andern in allen menschlichen Gesellschaften wohl zu raten und zu einer gescheiten Conduite zu gelangen. Frankfurt a.M.: Athenäum (Reprint, Original: 1710).

Norbert Meder:

Action, fun oder Sinn?

Möglichkeiten und Grenzen des Pädagogischen bei der Reisegestaltung

0. Einstimmung

Action, fun oder Sinn heißt auf deutsch Handeln bzw. Aktivität, Spaß bzw. Begeisterung oder Sinn bzw. Orientierung. Ich bestehe – bei aller Unschärfe – auf dieser Eindeutigkeit des Themas, weil erst dadurch die Tragweite der Fragestellung klar wird und nicht durch interkulturelle Unbestimmtheiten verdeckt wird.

Das wird sehr schnell deutlich, wenn wir in diesem Zusammenhang – das meint in dem Zusammenhang des Tourismus – den englisch-amerikanischen Ausdruck action verwenden. Natürlich heißt action zuvorderst Handlung – zweckgerichtet und zielorientiert. Aber im Zusammenhang von Urlaub und Reisen verfehlt diese allgemeine Bedeutung das Gemeinte. Action bezeichnet hier eine Tätigkeit um der Tätigkeit selbst willen – nicht zweckgerichtet nicht rational zielorientiert, sondern um ihrer selbst willen. Handeln allein um des reinen Handelns willen – das heißt noch am besten pure Aktivität. Aktivität pur meint Performance, die nicht auf ein Ziel geht und bei der das Resultat gleichgültig ist – so wie dies im Freizeitsport weitgehend der Fall ist und wie dies treffend in den erlebnispädagogischen Angeboten zum Ausdruck kommt. Das Phänomen kommt schon beim Tanzen oder Wandern zur Darstellung, aber natürlich auch in jeder Form des Abenteuerreisens. Nicht das Ziel der Wanderung ist der Sinn, nicht irgendein Ergebnis, das sich beim Abenteuer ergibt, sondern das Wandern und das Abenteuer selbst, d. h. deren Vollzug machen den Sinn aus. Daran ändert auch das Motiv nichts, daß man *viel* geschafft haben will – weite Strecken und riskante Situationen im Abenteuer, denn diese Leistungsmaße liegen in der Tätigkeit selbst.

Eine Aktion, bei der es also nicht um das äußerliche Resultat des Tuns geht, wendet sich auf sich selbst zurück. Das gilt, wenn man daran festhält, daß Handeln grundsätzlich seiner Struktur nach ziel- und zweckorientiert ist. Und wenn es nun nicht mehr um äußere, allgemein wichtige Ziele und Resultate geht oder eben um gar keine inhaltlichen Ziele mehr geht, dann wendet sich diese Aktivität, um ihre Struktur zu erhalten, auf sich selbst als ihr Ziel zurück: Sie wird reflexiv. Und das kann fun sein: der Zustand der Begeisterung.

Mit der Begeisterung ist ein Motiv angesprochen, das bei Rousseau im Raisonnieren über Bildungsreisen schon auftritt: die Begeisterung ist ein Befindlichkeitszustand eines Erlebens, das den Jetztzustand, die Gegenwart positiv

bejaht, eine Befindlichkeit, in der keine Tendenz liegt, aus der Gegenwart zu flüchten oder sie gar negieren zu wollen, so wie sie in einem Handeln auf ein Ziel hin gegeben ist.¹ Ein Erleben aber, das in solcher Weise gegenwartsbezogen ist, ruht in sich selbst. Da es zugleich ein durch Handeln erzeugtes Erleben ist, das nicht auf ein Ergebnis geht, sondern reflexiv auf sich selbst zurückgeht, thematisiert es den Akteur selbst. Gegenwartsbezogenes Erleben der Aktivität, Performance oder action ist daher stets auch Erleben seiner selbst, d. h. Thematisierung der eigenen Verfassung. Begeisterung, fun und Vergnügen (Rousseau!) bedeuten Thematisierung des Selbst im Modus der Bejahung.

Kehren wir zu dem Grundgedanken zurück: Ein Tun, das seinen Zweck nicht im Ziel, sondern in sich selbst hat, d. h. in seiner reinen Performanz, ist ein religiöses oder ästhetisches Tun. Das Gebet hat seinen Sinn in sich selbst ebenso wie der künstlerische Ausdruck. Während das Gebet die Struktur der Zweckrichtung im Modus der Innerlichkeit auf sich zurückbindet, tut dies ästhetisches Handeln im Modus der Äußerlichkeit. Action als Motiv des Erlebnis- und Abenteuerreisens verbindet beides, das religiöse und das ästhetische Motiv. Die Innerlichkeit dessen, sich mit seinem Handeln um seines Handelns willen beschäftigt zu haben, sich auf sich selbst konzentriert zu haben – gleichsam jenseits von allem Publikum – ist ein funktionales Äquivalent des Religiösen, sich selbst dabei auch zur äußeren Darstellung gebracht zu haben, sich so veräußert zu haben, daß grundsätzlich alle es hätten wahrnehmen können, bezeichnet das ästhetische Moment an der action. Und dieses ästhetische Moment ist indirekt ein elementar politisches Moment, weil es in der Erzählung der eigenen Erlebnisse reflexiv zu einer Verortung des Einzelnen in der Gemeinschaft führt. Wenn man von einem Abenteuer erzählen kann, dann ist man wer. Wer zu sein, ist das elementar Politische, der eigentliche Sinn des Lebens.²

Man sieht schon an diesen ersten Überlegungen, die auf das Thema nur einstimmen sollten, daß es schwer wird, das ODER in 'action, fun oder Sinn' als ausschließendes zu halten. Ich will deshalb in einem ersten Schritt in durchaus grundsätzlicher Weise auf das Reisen eingehen.

1. Das Reisen ist die Antwort auf ein Problem

In ganz traditioneller Weise definiert man das Reisen als die Bewegung von einem gewöhnlichen Aufenthaltsort zu einem vorübergehenden Aufenthaltsort und wieder zurück, vom Entsendeort zur Destination und wieder zurück.³ Zweckvoll erscheint dies, wenn man dabei etwas zu erledigen hat, zwecklos – bzw. zweckfrei – wenn dies nicht der Fall ist. Im ersten Fall handelt es sich um Geschäfts-, Tagungs- und Forschungsreisen,⁴ im zweiten Falle um Urlaubsreisen in der Form von Erholungs-, Erlebnis-, Abenteuer- und Bildungsreisen. Wenn Urlaubsreisen unter dem Gesichtspunkt der Zweckrationalität sinnlos sind, warum wollen die

Menschen dann reisen? Wegen fun und action? Geht das nicht auch zuhause am gewöhnlichen Aufenthaltsort?

2. Problemorientierte Reisebestimmung

Warum also reisen? Für welches Problem ist die Reise eine Lösung? Diese Frage will Selbstverständlichkeiten auflösen. Was hat es mit der Problemorientierung zu tun? Probleme sind normalerweise soziale und damit gesellschaftliche Probleme.

Wenn gesellschaftliche Probleme auftreten, dann werden sie an ein Teilsystem der Gesellschaft delegiert. So wird beispielsweise die alltägliche Versorgung und die Verteilung der Güter an den sogenannten freien Markt delegiert. Damit wird sowohl das Problem – hier die Versorgung und Verteilung – als auch dessen mögliche Lösung verortet und d. h. räumlich, zeitlich und sozial begrenzt. Damit ist die Sache für die Gesellschaft als Ganzes erledigt. Das gesellschaftliche Teilsystem bemüht sich und handelt an der Lösung des Problems und es legitimiert sich – gerade auch im Hinblick auf ein mögliches Scheitern der Lösung – über Kommunikationsstrategien, die letztlich nichts anderes darstellen als die sprachliche Fassung des ursprünglichen Problems als *fortwährende Aufgabe*. Wenn also etwas nicht klappt – z. B. bei der Versorgung, dann wird es mit dem Verweis auf die Knappheit der Mittel abgetan, d. h. indem man auf das Problem verweist, das man eigentlich zu lösen hat. Man legitimiert sich damit, daß das Problem dauerhaft besteht und nicht endgültig, d. h. auf Dauer zu lösen ist.⁵ Diese Überlegungen sind deshalb wichtig, weil – wie wir sehen werden – auch das Reisen dem Markt überantwortet worden ist und beispielsweise nicht dem Erziehungssystem oder dem System gemeinnütziger Wohlfahrt. Vielleicht haben wir Pädagogen an dieser Stelle deshalb Probleme, weil die grundlegenden Motive des Reisens im Problem der Bildung liegen.⁶

3. Die Reise als gesellschaftliches Problem

Das Problem, das dem Reisen zugrunde liegt, ist die Mobilität. Mobilität gilt selbst bei der sonst so restriktiven Agenda 21 von Rio als ein Grundbedürfnis des Menschen. Erziehungswissenschaftlich gesehen heißt dies, man sollte annehmen, daß Mobilität eine anthropologische Tatsache ist. Ich will diese Annahme hier einmal machen, aber ihren Geltungsgrad dahingestellt sein lassen. Ich spiele den Gedanken von der Mobilität als anthropologischer Tatsache nur einmal theoretisch durch.

Das Motiv der Mobilität durchzieht in der Tat die Kultur- und Religionsgeschichte. Betrachten wir beispielsweise Rousseau, den Sozialkritiker und Philosophen, der als einer der geistigen Vorbereiter der französischen Revolution

gilt und der wie kein anderer die Gesellschaft der Moderne als eine nicht-ständische, demokratische Gesellschaft mündiger Bürger gedacht hat, die auf Erziehung, Bildung und Ausbildung gründet. Hundert Jahre vor Marx hat er das Motiv der Entfremdung in den Diskurs gebracht: Solange die Menschen als Jäger und Sammler herumstreiften und sich von den Gaben der Natur ernährten, waren sie gute Wilde.⁷ Erst als sie sesshaft wurden und begannen, arbeitsteilig zu leben, kam das Böse als gesellschaftliche Entfremdung ins Spiel, indem man sich begann, neidisch zu vergleichen. Die Differenz zwischen Nomadentum und Sesshaftigkeit bildet die Leitdifferenz der Gesellschaftskritik von Rousseau.⁸ In seiner Vision vom mündigen Bürger versucht er die lebensweltliche Autonomie des nomadisierenden Menschen in die durch Bildung vermittelte Autonomie der Vernunft zu überführen, damit der Bürger seinen Ort in der arbeitsteiligen und damit entfremdeten Gesellschaft unabhängig machen kann von der sozialen Bewertung der Gesellschaft.⁹

Meine akademische Laufbahn habe ich mit dem Studium der evangelischen Theologie in Mainz begonnen. Mein erster Lehrer in Hebräisch, Prof. Rapp, ein Alttestamentler und Religionsgeschichtler, hat die These vertreten, daß nur die Jäger und Sammler, d. h. die Nomaden, echte Monotheisten sind, daß alle sesshaften Kulturen polytheistische Religionen haben. Dem Christentum als einer Religion von Sesshaften gelang es über die Dreifaltigkeit eine mittlere Position einzunehmen, d. h. monotheistische Traditionen mit polytheistischen Tendenzen zu vermitteln. Er sah darin den Kern für den historischen Erfolg des Christentums. Dabei war für ihn als Alttestamentler klar, daß der Monotheismus die Religion des Guten, der Polytheismus die Götzenreligion des Bösen ist. Für das Alte Testament drückt sich diese Leitdifferenz in Kain und Abel aus, dem Hackbauer und dem nomadisierenden Hirten, als die Differenz von Böse und Gut. Was macht diese Differenz aus?

Mein Lehrer Rapp deutete es so: Die nomadisierenden Gemeinschaften hatten nur ein Gegenüber – sowohl als Freund und Feind – die eine Natur, deren Einheit im monotheistischen Gott identifiziert wird. Die Gemeinschaften in sesshaften, arbeitsteiligen Gesellschaften haben viele verschiedene 'Gegenüber', viele Freunde und viele Feinde. Diese Pluralität spiegelt sich in der Religion wieder: für jede soziale Position gibt es einen Gott. Der griechische Olymp ist vielleicht das beste Beispiel für diese These.

Im übrigen sollte uns zu denken geben, daß die ökologische Bewegung sehr viele Denkmuster dieses ursprünglichen Monotheismus, ohne es zu wissen, gebraucht. Der Rekurs auf die nordamerikanischen nomadisierenden Indianer und ihre monotheistische Religiosität sowie die Denkfiguren einer Ethik der Natur, in der Natur als eine Art göttliches Subjekt gesehen wird, sind Belege dafür. Das sind natürlich auch monotheistische Denkfiguren des Christentums, das die Natur als den Schöpfungsakt Gottes und damit als die sichtbare Offenbarung Gottes versteht und im Begriff der *Ordo mundis*, der göttlichen Ordnung der Welt

zusammenfaßt. Das Motiv des Polytheismus kommt erst im Neuen Testament mit Christus als Sohn Gottes und der Ausdifferenzierung des Motivs vom Heiligen Geist.

Kehren wir noch einmal kurz zu Rousseau zurück. Der prinzipiell gute Mensch ist für Rousseau der nomadisierende Wilde. Das, was den sesshaften Bürger unter anderem wieder gut machen kann, ist das Nomadisieren im Reiche der Vernunft, die eine einige Vernunft ist. Damit versucht Rousseau die Pluralität, die im Bereich der (entarteten) Natur durch Arbeitsteilung entstanden ist, im Gedanklichen wieder aufzuheben. Interessanterweise sieht er diesen Prozeß der Aufhebung als Bildungsprozeß und die Bildungsreise (siehe 5. Buch des *Emile*) als ein wesentliches Element dieses Bildungsprozesses. Die Bildungsreise gehört zum Erziehungsprogramm des autonomen demokratischen Bürgers, denn sie vermittelt die Pluralität der sozialen Entfremdungen und damit deren Relativität, was beides dazu führen kann und sollte, sich auf anderes zu berufen als auf die je zufälligen sozialen Verhältnisse – nämlich auf die Vernunft als die Instanz eines autonomen und autarken einzelnen Subjektes. Der autonome Einzelne wird wieder Nomade im Reich der Vernunft, des Geistes und der Kultur einer Weltgesellschaft, indem er unter allen sozialen Plätzen den Ort wählt, an dem er seine Autonomie am besten leben kann. Mobilität wird zu einem Merkmal des kognitiv vermittelten Lebens.

Weil ich kein Historiker bin, kann ich den Geltungsgrad solcher Überlegungen und Deutungen nicht endgültig einschätzen. Mir scheint zwar vieles davon intuitiv plausibel, aber ich will mich im folgenden dennoch auf eine hypothetische Position zurückziehen. Ich sage also: Wenn solche Überlegungen richtig sind, dann ist eine Form der Entfremdung, die sesshafte, arbeitsteilige Gesellschaften mit sich gebracht haben, die Unterdrückung der Mobilität, wie sie in nomadisierenden Gemeinschaften natürlich und selbstverständlich war. Damit haben wir das Problem identifiziert, das sesshafte Gesellschaften zu lösen haben und das dem Reisen zugrunde liegt. Es ist die Entfremdung von der Mobilität. Auf der Grundlage dieser Annahme wäre es ein gesondertes Forschungsprogramm, herauszufinden, wie historisch kontingente sesshafte Gesellschaften diese Problem jeweils gelöst haben. Ein solches Programm würde mich überfordern. Ich kann hier nur einige Ansätze dazu formulieren.

Während die frühe Industriegesellschaft das Problem der Mobilität klassenspezifisch löste – Adel und Bürgertum konnten reisen, die Arbeiter hatten gar keine Zeit¹⁰ – hat die späte Industriegesellschaft dieses Problem dem Markt mit Bezug auf Freizeit überantwortet. Dabei spielt die Freizeit eine doppelte Rolle: sie ermöglicht zum einen die Mobilität und ist zum anderen deren eingegrenzter Zeitort. Die Tourismusbranche und behandelt als Teilsystem des Marktes und damit der Gesellschaft dieses Problem. Alles Nicht-Rationalisierbare, wie beispielsweise die Umweltzerstörung, die der Tourismus mit sich bringt, – schiebt sie argumentativ auf die Mobilität als menschliches Grundbedürfnis: die Leute wollen eben reisen. Auf der anderen Seite ist in keinem anderen gesellschaftlichen Bereich die Sessi-

liefern. In diesem Sinne fasse ich im folgenden den Bildungsbegriff als einen Problemtitel.¹⁴

Bildung bezeichnet ein dynamisches dreifaches Verhältnis: erstens das Verhältnis des Einzelnen zur Welt, zweitens das Verhältnis des Einzelnen zur Gesellschaft und drittens das Verhältnis des Einzelnen zu sich Selbst. Es sei im folgenden kurz das dreifache Verhältnis der Bildung genannt. Dieses dreifache Verhältnis wird dynamisch genannt, weil es wie der Begriff der Bildung beides enthält: den Entwicklungsprozess sowie das Resultat zu einer gegebenen Zeit. In dieser Bestimmung ist Bildung strukturell gefasst, bleibt streng deskriptiv oder besser gesagt: bleibt im Rahmen des Deskriptiven.¹⁵ In jedem Falle ist der so bestimmte Bildungsbegriff nicht schon von vorne herein normativ aufgeladen.

Betrachtet man das Problem der Bildung von der anderen, der dogmatischen Seite, dann sieht das so aus: Dogmatische Bildungskonzepte bestimmen das dreifache Verhältnis nach Normen und Werten, sie laden den Strukturbegriff gleichsam auf, indem sie z. B. das dreifache Verhältnis als Harmonie, als Zusammenstimmen fördern (Humboldt) oder das Verhältnis zur Welt als die gleichschwebende Vielseitigkeit des Interesses und die beiden anderen Verhältnisse zusammen genommen als die Charakterstärke der Sittlichkeit (Herbart). Dass der strukturelle Bildungsbegriff auch mit Dissonanz aufgeladen werden kann, sieht man explizit bei Paulo Freire, bei dem Bildung gerade darin besteht, in Widerspruch zur Gesellschaft zu treten – als Revolte gegen Unterdrückung. Dabei gerät das Selbstverhältnis in Gegensatz zum gesellschaftlichen Verhältnis, und das Weltverhältnis wird neu indiziert.

Auch wenn ich mich hier für die systematische Betrachtung des Bildungsbegriffes entscheide, bedeutet dies keineswegs eine Missachtung oder Minderbewertung des dogmatischen Bildungsbegriffs. Unter dem Gesichtspunkt praktischer Pädagogik, unter dem Gesichtspunkt pädagogischen Handelns ist ein – wie auch immer ausgeprägter – dogmatischer Bildungsbegriff notwendig. Denn nichts anderes – es sei denn ein Dogma – orientiert das Handeln.

Die wenigen normativen Beispiele zeigen, daß der strukturelle Bildungsbegriff nicht als Aggregat dreier Verhältnisse konstruiert werden kann. Insofern sich die drei Verhältnisse wechselseitig bedingen können, d. h. ihrerseits wieder in ein Verhältnis treten, können wir im terminologisch sauberen Sinne von einer Struktur sprechen. Wenn der Gebildete bei Freire sich als nicht (zu recht) Unterdrückter bestimmt, dann muss er die sozialen Beziehungen auch als keine (nicht zu recht) Unterdrückungsverhältnisse bestimmen und gerät damit in Widerspruch zu den realen Welt- und gesellschaftlichen Klassenverhältnissen. Man sieht auch hier, daß die Bildungsstruktur dann und nur dann systemisch wird, wenn sich alle Verhältnisse im Rahmen eines thematisch-dominanten Verhältnisses – hier der Unterdrückung – zusammenfassen lassen.

Vor dem Hintergrund dieses Bildungsverständnisses kann das Pädagogische als ein Problem- und Handlungszusammenhang beschrieben werden, in dem es um den Prozeß der Herstellung des dreifachen Verhältnisses der Bildung geht. Der

strukturelle Bildungsbegriff gibt den Deutungsrahmen für einen solchen Prozeß. Ein historisch-zufälliger normativer Bildungsbegriff liefert die Orientierung für ein Handeln, das diesen Prozeß unterstützen will. Informieren und Aneignen, Beraten und Lernen, sowie Animieren und Sich-Bilden machen ein Handeln in Auseinandersetzung mit einer normativ bestimmten vorgefundenen Welt aus und bestimmen den pädagogischen Handlungszusammenhang.

6. Zurück zum Gegenstand 'Reise' als pädagogische Aufgabe

Wenn man also nach dem Pädagogischen bei der Reisegestaltung fragt, dann fragt man *erstens* nach der Möglichkeit, Reise, action und fun, unter dem Gesichtspunkt des dreifachen Verhältnisses der Bildung betrachten zu können, dann fragt man *zweitens* nach der Möglichkeit, im Zusammenhang von Reise, action und fun, Bildungsprozesse unterstützen und fördern zu können und man fragt *drittens* nach den Möglichkeiten, die Reisen, action und fun, bieten, sich Welt anzueignen, zu lernen und sich zu bilden.

Die *erste* Frage betrifft den Deutungsgesichtspunkt für die Entdeckung relevanter Situationen für professionelles pädagogisches Handeln. Die *zweite* Frage formuliert den Unterstützungsgesichtspunkt, den Beitrag an Therapie, den pädagogisches Handeln zum Gelingen des gesellschaftlichen Handelns zu leisten hat.¹⁶ Und schließlich *drittens* betrifft der Aneignungsgesichtspunkt die Überlieferung von gesellschaftlich relevantem Wissen.

Natürlich gibt jede Situation des Lebens Möglichkeiten her, unter diesen Gesichtspunkten befragt zu werden. Aber die Reise bietet schon allein deshalb mehr Bildungschancen, weil sie aus dem Alltag herausfällt. Action und fun gehen – wie wir Anfangs gesehen haben – auf sich selbst zurück. Sie sind reflexive Formen, ein Verhältnis zu Welt, Gesellschaft und zu sich selbst zu gewinnen. Dabei sind action und fun als dreifaches Verhältnis der Bildung sozial verträglich, weil es selbstzentriert ist. Sie sind sozialbezogen, weil sie es erlauben, Gemeinschaftlichkeit zu bilden und narrative soziale Anschlüsse zu legen. Sie sind weltverträglich, weil sie erlebnisbezogen die Wahrnehmung von Welt fördern. Auch wenn wir den Rousseau'schen Gedanken aufgreifen, daß beim Reisen neue, fremde und außergewöhnliche Erfahrungen gemacht werden, und daß dies unsere Alltagserfahrung am gewöhnlichen sozialen Ort relativiert, dann zielt dies auf die Veränderung im dreifachen Verhältnis der Bildung. Die pädagogischen Chancen liegen darin, diesen Prozeß der Veränderung, der Aneignung von Neuem, zu begleiten und zu unterstützen. Aus meiner Sicht müsste die pädagogische Unterstützung darin liegen, daß die Urlaubserlebnisse wirklich integriert werden. Der Markt unterstützt dies nicht, für ihn ist fun eine Ware *neben* anderen Waren wie action, Mittagessen und Hotelzimmer. Dieser Umstand führt eher dazu, den Urlaub wie eine Zeitschublade in der Lebenszeit zu verstehen. Wenn der Reisende nicht in einem

sozialen Umfeld lebt, das kommunikativ genug ist, daß er seine Erlebnisse narrativ reflektieren und gesprächsweise bewähren kann, dann bleibt der Urlaub ein Flicker in der Biografie. Als Pädagogen würden wir gerne die Erlebnisse, action und fun, sowie die Tendenz dessen, der dies erlebt hat, zu erzählen zum Anlaß nehmen, uns mit ihm kommunikativ positiv auseinander zu setzen. Nur in solchen Auseinandersetzungen stellt sich relevanter Sinn ein.

Aber ob der Markt dies zuläßt? Ich weiß es nicht – vielleicht unter dem Gesichtspunkt der Kundenbindung, aber jedenfalls nicht unter dem Gesichtspunkt der dauerhaften Sinnstiftung. Dem steht der vermittelte Charakter der arrangierten Erlebnisse entgegen. Der tourististische Markt handelt zwar mit Sinn und Glück, aber letztlich nur in dramaturgisch mediatisierter Form. Darin steht er dem Rousseauschen Konzept der unvermittelten natürlichen Erfahrung diametral gegenüber. Aber wir müssen realistisch bleiben: Vielleicht können wir das Kernanliegen, das Rousseau formuliert hat, in einer Medienwelt auch gar nicht anders mehr vermitteln als in mediatisierter Form. Dann ist es die Aufgabe der bildungsorientierten Pädagogik, dies auch so zu tun, ohne das Kernanliegen von Rousseau unmöglich zu machen. An den Grenzen des Tourismus scheint dies doch nicht ausgeschlossen – z. B. im Urlaub rural, im sanften und sozialverträglichen Tourismus, der mit unabhängigen, an Glück orientierten und freien, aufklärungs-bereiten Touristen rechnet und rechnen muß. Die Pädagogik kann nur helfen, dieses Klientel zu unterstützen, zu erweitern und zum Erlebnis seiner selbst zu animieren, damit sich zugleich das Verhältnis zu Welt und Gesellschaft positiv verändert.

Anmerkungen:

- 1 Vgl. Rousseau, Jean-Jacques: *Emil oder über die Erziehung*. Paderborn, München, Wien, Zürich 1981, S. 449f.
- 2 Arendt, Hannah: *Vita activa oder Vom tätigen Leben*. München 1981, S. 27ff und S. 164ff.
- 3 Diese Formulierung ist eine kritische Verbesserung der Definition von Freyer. Vgl. Freyer, W.: *Beitrag der Tourismus- und Wirtschaftswissenschaften*. In: Nabrstedt, W./M. Pivodda/T. Vodde: *Tourismuswissenschaft*. Bielefeld 1995, S. 102f.
- 4 Die interessanterweise auch Rousseau nicht als Bildungsreisen anerkennt. Vgl. a. a. O. S. 500.
- 5 Vgl. Luhmann, Niklas: *Soziologie der Moral*. In: Luhmann, N. / S. H. Pfürner (Hrsg.): *Theorietechnik und Moral*. Frankfurt a. M. 1978, S. 8-116, insbesondere S. 14ff.
- 6 Die These ist zwar gewagt, hat aber viele plausible Argumente für sich: die Missionsreisen, die Reisen der Handwerksgesellen, die Wallfahrten und die Bildungsreisen, wie sie Rousseau gesehen hat. Einschränkende Argumente verweisen auf Reisen im Bereich des Handels und der Politik bzw. des Militärs.

- 7 A. a. O. S. 500.
- 8 Der Bielefelder feministische Ansatz leugnet die Nichtentfremdung in den Kulturen der Jäger und Sammler, indem er eine frühe geschlechtsspezifische Herrschaft darin sieht, daß die Frauen als die Sammelnden (und die Gebärenden!!!) für die Reproduktion des Alltags (des Lebens!!!) zu sorgen hatten, während die Männer als Jäger nur für den 'Sonntagsbraten' sorgten.
- 9 Sie macht ungleich bzgl. des sozialen Ortes. Das ist irreversibel. Die Chance der Gleichheit bleibt nur noch in der Vernunft, für die soziale Örtler keine Legitimationskraft haben, und in der Perfektibilität des Menschen, auf die soziale Differenzierungen keinen Einfluss haben soll.
- 10 Mobilität wurde unterdrückt, Leben entfremdet.
- 11 A. a. O. S. 449-452
- 12 Wie der Nomade, der dies gleichwohl nie mußte. Er erlebte nur und konnte gar nicht handeln, weil die Natur für ihn noch nicht instrumental geworden ist. Von daher konnte er noch nicht die Erlebnisform im Futur II, dem Denkmodus des planenden Handelns. Vgl. dazu Schütz, A.: *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt*. Frankfurt a. M. 1974, insbes. S. 74ff.
- 13 Luhmann, Niklas: *Zeit und Handlung. Eine vergessene Theorie*. In: *Zschr. f. Soziologie*, 8. Jg., 1979, S. 63-81
- 14 LUHMANN führte für den Ausdruck Problemtitel den Terminus 'Kontingenzformel' ein. Jedes gesellschaftliche System formuliert sein Problem in einer Formel, mit der es in einer Art 'Totschlagargument' bzw. in einer argumentativen Stopregel die ganze Zufälligkeit und Unbestimmtheit seiner Problembehandlung zusammenfasst. Das Wirtschaftssystem verweist in diesem Sinne stets auf die Knappheit der Güter, das Religionssystem auf Gott als das Absolute (das sich kontingent offenbart) und das Erziehungssystem auf Bildung und die nicht restlose Bestimmbarkeit in seinen Relationen. Vgl. *Soziologie der Moral*. In: LUHMANN, N./S. H. PFÜRTNER: *Theorietechnik und Moral*. Frankfurt a. M. 1978, S. 8-116, insbes. S. 14ff.
- 15 Damit bleibt hier vorläufig noch offen, ob Bildung ein analytischer, kategorialer oder empirischer Begriff ist – ein Begriff der Theoriesprache oder der Beobachtungssprache. Bzgl. des breiten Spektrums vgl. MEDER, N.: *Informationstechnische Bildung – und was kann die Erziehungswissenschaft dazu tun? Zur Wiedergewinnung pädagogischer Phantasie und Kompetenz im Informationszeitalter*. *Vjschr. f. Wiss. Päd.* Heft 4/89, S. 470-488
- 16 Die drei Gesichtspunkte decken sich mit dem Professionalisierungskonzept von Oevermann, in dem von hermeneutischer, therapeutischer Funktion und von der Funktion der Wissensbeschaffung die Rede ist, wobei insbesondere die Beschaffung von Therapie eher in dem allgemeinen Sinne von Unterstützung (Support) zu verstehen ist.